

دليل مقترح لبعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر في حالات الطوارئ
(نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة): دراسة تحليلية

د. محمد أحمد عبد العظيم*

الملخص: هدف هذا البحث إلى تحليل بعض جوانب إدارة التعليم في سياق حالتين من حالات الطوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة) تتعطل فيها أنشطة المجتمع، حيث تناول البحث السياسة التعليمية، وجمع البيانات، وتدريب المعلمين، والبرامج التعليمية، والاعتراف بالمؤهلات العلمية، وتمويل وجودة التعليم في حالات الطوارئ. وفي سبيل ذلك، استخدم البحث المنهج الوصفي، واعتمد على تحليل تقارير المنظمات الدولية فيما يخص تعليم اللاجئين، والتعليم في حالات الأوبئة خاصة وباء كورونا Covid 19، وتقارير الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، كما اعتمد البحث في ذلك تحليل نموذج تركيا فيما يخص تعليم اللاجئين، وتمودج الصين في إدارة التعليم في حالات انتشار الأوبئة. كما استخدم البحث الاستبانة، وتم تطبيقها على مجموعة من الخبراء (بعض الأكاديميين التربويين، والقيادات الجامعية، والقيادات التعليمية)، بلغ عددهم (٣٢)، وذلك لمعرفة معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، والتوصل إلى الإجراءات المقترحة. وقد توصل البحث إلى دليل مقترح يتضمن أهداف عامة، وإجراءات استرشادية لإدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر، ويتكون الدليل من ثلاث مراحل: مرحلة الجاهزية والاستعداد، ومرحلة الاستجابة للطوارئ، ومرحلة التعافي وبناء القدرات، ويتم تنفيذه من خلال تشكيل وكالة محلية مقترحة لإدارة التعليم في حالات الطوارئ، وتحديد مهامها، وأعضائها، ووضعها القانوني.

الكلمات المفتاحية: دليل مقترح، التعليم في حالات الطوارئ، نزوح اللاجئين، انتشار الأوبئة، التعليم قبل الجامعي.

* المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة المنيا.

A suggested manual of some aspects of pre-university education administration in Egypt in emergency cases (movement of refugees and spread of epidemics): An analytical study

Prepared by

Dr. Mohammed Ahmed Abdelazeem*

Abstract: The aim of the current research was to analyze some aspects of education administration in the context of two emergency cases (movement of refugees and spread of epidemics) whereas community activities are disrupted. The research dealt with the educational policy, data collection, teacher training, educational programs, recognition of academic qualifications, and funding and quality of education in emergency cases. The research used the descriptive methodology and counted on analyzing reports of international organizations with regard to educating refugees and education in epidemic cases especially COVID-19. It also relied on the reports issued by the international web of education agencies in emergency cases, the Turkish model of educating refugees and the Chinese model in administering education in epidemic spread cases. The research used a questionnaire administered on 32 experts (educationalists, university leaders, and education leaders) to identify obstacles of administering education in emergency cases in Egypt and suggested procedures. The findings suggest a manual including general goals and guiding procedures for administering pre-university education in emergency cases in Egypt. The manual consists of three stages: the readiness stage, response to emergencies, and recovery and capacity-building. The manual is implemented through forming a suggested local agency for administering education in emergency cases and identifying its tasks, members, and legal situation.

Keywords: a suggested manual, education in emergency cases, refugee movement, spread of epidemics, pre-university education

* Lecturer at the department of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

* Lecturer at the department of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

الجزء الأول: الإطار العام للبحث

المقدمة:

إن العالم في الوقت الراهن بفعل زيادة التعاون والتبادل الاقتصادي والثقافي والحضاري، وسهولة التنقل بين الدول، أصبح يتقاسم كل شئ تقريباً، يتقاسم إنجازاته واكتشافاته، ويتقاسم أمراضه وأدويته، ويتقاسم مشكلاته وتحدياته، فلم تعد الأوبئة وآخرها فيروس كورونا المستجد Covid 19، خاصة بمجتمعات دون غيرها، بل تقاسمه العالم، وسرعان ما انتشر في كل المجتمعات، وكذلك قضية الإرهاب قضية دولية تتضرر منها أغلب دول العالم، وتؤثر في النواحي الاقتصادية والسياسية والتعليمية، حتى الحروب والنزاعات ومناطق الصراع تحدث في دولة أو منطقة محددة لكنها تنعكس على الدول المحيطة في مناحي متعددة، منها النزاعات الحادثة في سوريا منذ ٢٠١١م انعكست على كل الدول العربية والأوروبية بفعل الثقافة أو الجغرافيا، وأصبحت تُصدّر مواطنيها كلاجئين لعشرات الدول؛ بما تفرض هذه الحالات وغيرها حالة طوارئ في عدة جوانب في المجتمع وعلى رأسها التعليم، ويصبح توفير التعليم في حالات الأوبئة، والكوارث واللجوء، تحدياً كبيراً أمام النظم التعليمية، في توصيل التعليم للطلاب، والمساواة بين المواطنين وغير المواطنين في الحق في التعليم، وتوفير التعليم لتنمية الوعي لمواجهة الأمراض والكوارث، ويتحول حينها التعليم كأحد تدخلات الدولة للحفاظ على حياة الأفراد، فالحد الأدنى أن يتمكن الفرد من اتباع تعليمات السلامة والتعليمات الطبية، والثقافة الصحية، ويكتسب المواطنة الصالحة التي تمكنه من الحفاظ على نفسه وحياة الآخرين.

حيث تنعكس حالات الطوارئ على الأطفال من الناحية العقلية، والجسدية، والعاطفية بشكل كبير، فعندما يتم حرمانهم من التعليم ينخفض لديهم التطور العقلي، أو يتعرضون للعدوى في حالات الأوبئة، أو تَمزق أسرهم ومجتمعاتهم في حالات اللجوء والنزاع، أو الهجرة بسبب الكوارث الطبيعية. ويوفر التعليم في هذه الحالات فرصة للطلاب وأسرهم ومجتمعاتهم للتعامل والتخفيف من آثار كل ذلك، وبدء عملية علاج الصدمة، وتعلم المهارات والقيم اللازمة لمستقبل أكثر سلاماً وأفضل على المستويين المحلي والدولي، كما يمكن أن يكون التعليم بمثابة أداة للحماية والوقاية من الضرر (Norwegian Refugee Council et al., 1999, p. 26).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 1994, pp. 5-6)*.

ومنذ منتصف القرن العشرين تعرّض العالم لكوارث طبيعية ونزاعات وأوبئة، طالت آثارها الأطفال والشباب في سن التعليم، وترتب عليها في بعض الأحيان تعطيل الدراسة ولو جزئياً، أو عدم القدرة على تقديم الخدمات التعليمية، وهذا لا يُقوّض رفاه الطلاب فحسب؛ وإنما يضع مستقبلهم أيضاً ومستقبل مجتمعاتهم موضع الخطر، والأرقام المتعلقة بالتعليم في حالات الطوارئ توضح ذلك، ومن أهمها (منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، ٢٠١٩؛ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، ٢٠٢٠):

- يعيش (١) من كل (٤) أطفال غير منتظمين في الدراسة في العالم في البلدان المتضررة من الكوارث.

* اتبع الباحث في توثيق المراجع في المتن والقائمة على نظام APA الإصدار السادس.

- في (٣٥) بلدًا، عطلت حالات الطوارئ الإنسانية والأزمات الممتدة تعليم (٧٥) مليون طفلًا وشابًا تتراوح أعمارهم ما بين (٣ و١٨) عامًا.
 - أكثر من (١٧) مليون من الأطفال في سن التعليم في هذه البلدان من اللاجئين، أو مشردين داخل بلدانهم أو خارجها، ومن بين هؤلاء، لا ينتظم سوى نصفهم في المدارس الابتدائية وأقل من ربعهم في المدارس الثانوية.
 - أكثر من (١٣) مليون طفل وشاب في المنطقة العربية خارج المدرسة بسبب النزاع.
 - بالنسبة للأطفال المنتظمين في الدراسة أثناء حالات الطوارئ، يمكن أن تكون جودة التعليم منخفضة، بمتوسط كثافة يبلغ (٧٠) تلميذًا لكل معلم، وعادة ما يكون المعلمون غير مؤهلين للعمل في الظروف الطارئة.
 - ويزيد احتمال ترك الإناث للدراسة في البيئات المتضررة من النزاع (٢,٥) مرة عن احتمال ترك الذكور للدراسة.
 - يبلغ عدد الطلاب الذين اضطروا إلى الانقطاع عن المدارس والجامعات، إثر تفشي جائحة Covid 19، نحو أكثر من (٨٥٠) مليون طفلًا وشابًا، أي ما يقارب نصف الطلاب في العالم.
 - وجاءت هذه الزيادة في سياق الإغلاق الكامل للمدارس في مائة واثنين دولة، والإغلاق الجزئي في (١١) دولة أخرى.
- ويترتب على هذه الحالات سواء نزوح اللاجئين أو انتشار الأوبئة عدة تحديات على التعليم لا سيما إغلاق المدارس، وحرمان الطلاب من استكمال دراستهم، وتقديم برامج تعليمية عن بعد تعتمد على الإنترنت قد لا تتوافر الإمكانيات لى المدارس أو الأسر لوصول الطلاب إليها، أو ضعف الدعم الأسري لتعلم الطلاب من المنزل، كما أن انقطاع الطلاب عن الدراسة يعرضهم لاكتساب سلوكيات غير سليمة، وسيُحرم عدد كبير من الأطفال والشباب من فرصة هذا التواصل الاجتماعي الذي يعد أساسياً من أجل التعلّم والتنمية (اليونسكو، ٢٠٢٠؛ اليونسكو، ٢٠٢٠ ب).
- وفي خضم حالة الطوارئ، عندما تكون البيروقراطية الحكومية ضعيفة أو غائبة، غالبًا ما تركز الجهات الفاعلة غير الحكومية مثل وكالات الأمم المتحدة وغيرها من المنظمات غير الحكومية الدولية أو المحلية على المساعدات الإنسانية التي تركز على الصحة والغذاء أكثر من التعليم. وتركيز منخفض على تعليم الأطفال اللاجئين (Sinclair, 2001, p. 23). كما يوجد نقص كبير في الأدبيات التي تدرس الاستجابة التعليمية أثناء الحالات الطارئة، وكذلك حول المعلومات عن المساعدات الدولية في هذا الحقل البحثي، وفي الجهود التي تبذل، وفي تقييم وتحليل المبادرات الدولية (Burde, Kapit, Wahl, Guven, Skarpeteig, 2017. P. 621)

والمجتمع المصري ليس بعيداً عن التأثر بالحالات الطارئة التي تعطل أنشطة المجتمعات، حيث يواجه النظام التعليمي حالات اللجوء لعدد كبير من الطلاب، فتستضيف مصر (٢٤٤,٩١٠) من ملتمسي اللجوء واللاجئين المسجلين لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، علماً بأن اللاجئين السوريين يشكلون أكبر نسبة (٥٤%) في حين يمثل اللاجئون وملتسمو اللجوء من دول أفريقيا جنوب الصحراء واليمن والعراق (٤٦%)، وتلتزم المفوضية بتوفير فرص متساوية للحصول على الحماية والخدمات والمساعدات الإنسانية للسوريين والأفارقة من جنوب الصحراء الكبرى والعراقيين واليمنيين المسجلين لديها، وذلك طبقاً للتقرير الإحصائي الصادر عن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في ٢٠١٨، ويوجد في مصر ما يقرب من (٧٠) مدرسة مجتمعية مخصصة للاجئين تعمل خلال العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ نجحت في تقديم التعليم لعدد (١٥٠٠٠) طالب وطالبة من اللاجئين، منهم (٢٦) مدرسة كانت تستضيف حوالي (٨٠%) من جميع الطلاب في سن المدرسة لديهم صفة اللاجئ أو ملتمس اللجوء. ويحق للطلاب أداء الاختبارات الوطنية، وفي حال نجاحهم فيها يحصلون على شهادة معتمدة، ويأتي الطلاب المقيدون بهذه المدارس من إثيوبيا والصومال وإريتريا والسودان وجنوب السودان وبلدان أخرى. ويعمل بالمدارس المجتمعية حوالي (٨٠٠) معلم. وتركز المفوضية وشركاؤها مواردها على دمج جميع الأطفال اللاجئين في نظام التعليم الوطني، وتقديم منح تعليمية للأطفال غير القادرين في سن المدرسة، حيث لا تسمح القرارات إلا بالتحاق الطلاب السودانيون والسوريين فقط في المدارس الحكومية (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩، ص ٢٦).

وكذلك التغيرات المناخية التي حدثت في مصر من الأمطار والسيول والتي أدت إلى إغلاق المدارس جزئياً في ٢٠ مارس ٢٠٢٠، وترتب على هذه التغيرات وفاة أطفال أثناء ذهابهم أو عودتهم من المدرسة (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠)، بالإضافة إلى انتشار فيروس كورونا المستجد كوفيد ١٩، والذي أدى إلى تعطيل الدراسة، وإلغاء الامتحانات على تسع صفوف دراسية، وحرمانهم من استكمال الدراسة بوسائل تكنولوجية أخرى، وما ترتب على ذلك من تبعات.

وتظهر في ظل هذه الحالات أهمية أن تسبق الخطط والسياسات التعليمية إلى العمل على الاستجابة، وأن يكون القطاع التعليمي جاهزاً لمواجهة هذه الحالات، وتقديم التعليم الذي يضمن عدم حرمان الطلاب من التعليم، ويكون آمناً وفعالاً، وبجودة مقبولة، وذلك باستجابة تعليمية ملائمة للحالة التي يمر بها المجتمع، دون أن يفاجأ بهذه الحالات، ويتعطل حينها النظام التعليمي، ويضطرب، وينعكس هذا الاضطراب على الطلاب وأسرهم.

والبحث الحالي يركز على سياق حالتين من حالات طوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة)، وحالات الطوارئ المقصودة هنا تختلف عن حالات الأزمات، في أن الأخيرة تشمل سلسلة من الأحداث المتتابعة التي قد تحدث فجأة أو تبدأ بمشكلة ثم تتفاقم لتصل إلى الأزمة، التي تحدث اضطراباً، وتتطلب التدخل. أما الطوارئ فهي تحدث فجأة بأسباب طبيعية كالفيضانات، أو الأوبئة، أو بفعل إنساني كالحروب والنزاع المسلح وما يترتب

عليه من نزوح اللاجئين أو انتشار الإرهاب، أي تكون نتيجة كارثة (الكارثة حالة مدمرة أشد من الأزمات)، لكن ينتج عن الحالة الطارئة تعطل الحياة الطبيعية، وتفرض حالة من عدم الاستقرار التي تستمر لفترة، يصعب توقع مداها، ويصعب معها تقديم الخدمات بالشكل المطلوب بما في ذلك التعليم.

لذلك، يأتي البحث الحالي ليحلل بعض جوانب إدارة التعليم (السياسة التعليمية، وجمع البيانات، وتدريب المعلمين، والبرامج التعليمية، والاعتراف بالمؤهلات العلمية، وتمويل وجودة التعليم) في سياق حالي نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة، وتحليل الممارسات التعليمية لبعض النماذج الدولية التي واجهت هذه الحالات الطارئة، ورصد واقع إدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ؛ بما يمكن التوصل إلى تقديم دليل مقترح. **مشكلة البحث.**

بوجه عام، تؤدي الحالات الطارئة إلى التأخر في بدء العام الدراسي أو إلغائه؛ إلى حدوث اضطراب كامل في حياة عديد من الطلاب، وأسرهم، ومعلميهم. وحينها يكون التعليم عن بعد خياراً مناسباً للدول المتقدمة، لكن الدول النامية ستواجه تحديات في إيصال الخدمة باستخدام أدوات الإنترنت، فأغلب الطلاب لديهم صعوبة في الاتصال بالإنترنت أو لا يمتلكوا الحواسيب المحمولة في المنزل، وكذلك صعوبة في استكمال المناهج الدراسية، وفي الحفاظ على صحة الطلاب، وفي تقديم التعليم للمواطنين وطالبي اللجوء بجودة مقبولة (سافيدرا، ٢٠٢٠).

وفيما يخص تعليم اللاجئين في مصر، فإن غالبية الطلاب 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، فضلاً 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، وتضطر الغالبية العظمى منهم إلى استقلال أكثر من وسيلة مواصلات للوصول إلى أقرب مدرسة مجتمعية؛ مما يفرض عليهم أعباء مالية إضافية. لذلك، قامت بعض المؤسسات الدينية بإنشاء مدارس مجتمعية، وفي معظم الحالات لا يتمكن كثير من الطلاب الذين يذهبون إلى تلك المدارس من الحصول على شهادات معترف بها لدى الحكومة المصرية، فضلاً عن ذلك تتسم عملية التسجيل بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بالتعقيد، إذ يتطلب الأمر تقديم تصريح الإقامة والوثائق اللازمة وغيرها من وثائق الهوية الأخرى، ولذلك يتعذر استمرار كثير من الأطفال اللاجئين في التعليم بعد انتهائهم من المرحلة الابتدائية وبالتالي لا يمكنهم الحصول على التعليم الجامعي (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩، ص ٢٥).

أما بالنسبة لإدارة التعليم في حالات الأوبئة في مصر كحالة فيروس كورونا Covid-19؛ فإنه لا يوجد دليل استرشادي لإدارة التعليم أثناء الطوارئ، وغياب نظرية تربوية إدارية تؤسس لكيفية عمل النظام

التعليمي في حالات الطوارئ، كما أنه لا تصلح الإجراءات الروتينية في تسيير العمل داخل المدارس، في ظل عدم امتلاك مديري المدارس للصلاحيات التي تمكنهم من القيام بمهامهم الإدارية أثناء الطوارئ، حيث لا يمتلكون المعلومات الكافية عن الحالة الطارئة، وأهمية الحاجة إلى نموذج إداري خاص بإدارة العملية التعليمية في حالات الطوارئ (محروس، ٢٠٢٠، ص ٤٧٦-٤٧٨).

كما يمكن رصد عددًا من المشكلات منذ تعليق الدراسة في جميع المدارس بداية من ٢٠٢٠/٣/١٥ وحتى نهاية الفصل الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وذلك في ضوء تحليل قرار رئيس الوزراء رقم (٧١٧) لسنة ٢٠٢٠م بإجراءات تعليق الدراسة والأنشطة التعليمية وعدد من الخدمات، وقراري وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، الأول رقم (٢٢٠٢) في ٢٠٢٠/٥/٥م، والثاني رقم (٢٢٠٣) في ٢٠٢٠/٥/٧م، بشأن التحول إلى التعليم عن بعد، واعتماد المشروعات البحثية كشرط لانتقال الطلاب إلى الصفوف الدراسية الأعلى، ومن هذه المشكلات ما يأتي:

- لا توجد جهة لإدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، وإنما تدار الحالات الطارئة من خلال نفس الأشخاص والجهات التي تدير التعليم في الحالات المستقرة، وبالتالي لم يكن هناك استعداد أو خطط للتعامل مع مثل هذه الحالات.
- غياب التنسيق بين الجهات ذات الصلة بالحالات الطارئة تكون متشابكة مع جهات متعددة وتحتاج تدخل على كافة القطاعات الحكومية، فلم يكن هناك تنسيق مع وزارة الاتصالات والمعلومات لدعم التعلم عن بعد.
- لا توجد قواعد بيانات كاملة عن جميع الطلاب وطرق الوصول إليهم عدا طلاب الصف الأول والثاني الثانوي، المسجلين لحصولهم على التابلت التعليمي.
- تأكد عدم جاهزية المدارس ووزارة التربية والتعليم بالتكنولوجيا اللازمة للتحول إلى التعليم عن بعد، وذلك بقرار وزير التربية والتعليم والتعليم الفني بتوقف المناهج الدراسية في الفصل الدراسي الثاني عند ٢٠٢٠/٣/١٥، وهذا يعني عدم الجاهزية في استكمال المناهج الدراسية عن بعد، وإلغاء الامتحانات عن تسع صفوف دراسية.
- ساد الغموض في كيفية التعامل، وظهر التردد في اتخاذ القرارات، وتضاربها، والتراجع عن معظمها.
- كما وقع الضرر الأكبر على التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، لأنهم أشد احتياجًا للتعليم، وخطورة الحرمان أو تعطيل التعليم على هذه الفئة أكثر من غيرها.

ومن ناحية أخرى، توجد عدة مشكلات تقوّض قدرة النظام التعليمي على الاستجابة بفعالية في حالات الطوارئ، حيث لا يوجد في مصر إطار وطني للمؤهلات يعترف بالمؤهلات التعليمية للنظم التعليمية المختلفة، ولا يعترف بالتعليم السابق للطلاب الذين درسوا خارج النظام التعليمي المصري، أو يعترف بالتعليم غير الرسمي، أو بمستوى تعليم من لم يمتلك شهادات موثقة (أحمد، ٢٠١٣، ص ٢٢٥). وبالتالي يواجه اللاجئيين

صعوبة كبيرة في الالتحاق بنظام التعليم في مصر، كما يواجه من انقطع عن التعليم نتيجة الكوارث والإصابة بالأوبئة أن يستكمل دراسته في مسار مختلف يعترف بنواتجه النظام التعليمي، أو يتيح للطلاب العودة مرة أخرى لمستوى تعليمي مناسب لنواتج التعلم التي اكتسبها.

بالإضافة إلى ضعف إمكانيات تطبيق التعليم عن بعد بسبب قصور البنية التحتية التكنولوجية بالمدارس، حيث تصل نسبة المدارس الابتدائية غير المجهزة بالتكنولوجيا حوالي ٨٥% من عدد المدارس الحكومية، و٢٧,٤ من المدارس الإعدادية مزودة بمعامل الحاسب الآلي (الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠، ٢٠١٤، ص ٤٢). فضلاً عن ضعف خدمات الإنترنت بالمدارس، كما أن المعلمين لا يمتلكوا المهارات التكنولوجية اللازمة لدمج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التدريس والتقويم، وكذلك عدم قناعة الطلاب والأسر في جدوى التعلم باستخدام الأجهزة التكنولوجية (نوار، ٢٠١٩، ص ص ٧٩٠-٧٩١). كما يغيب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني وبين الجهات المحلية والوزارات ذات الصلة بسبب ضعف التخطيط التشاركي في الوزارة، والافتقار إلى رؤية تربوية واحدة مشتركة وواضحة تجمع كل الجهات المعنية بالتعليم (غنيم، ٢٠١٢، ص ١٠).

وبذلك، تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف قدرة نظام التعليم في مصر على الاستجابة والتعامل مع الحالات الطارئة، فيما يتعلق بالبنية التحتية التكنولوجية الضعيفة، وانخفاض تأهيل المعلمين للعمل في الحالات غير المستقرة، وانخفاض دور الجهات غير الحكومية المحلية في دعم التعليم في حالات الطوارئ، وعدم وجود مصادر تمويلية بديلة تضمن استمرار العمل في حالات الطوارئ، وانخفاض جودة التعليم عامة وفي حالات الطوارئ خاصة، بالإضافة إلى غياب وجود أدلة استرشادية يمكن الرجوع إليها في مثل هذه الحالات، ولا يوجد استعداد أو إجراءات استباقية للتدخل في حالة الطوارئ، كما أنه لا توجد جهة مستقلة تدير التعليم في الحالات الطارئة، وما يترتب على ذلك من حرمان الطلاب من التعليم في الحالات الطارئة، أو اضطراب النظام التعليمي عندما يتعرض المجتمع لحالات كالجوء أو الأوبئة أو حتى الكوارث الطبيعية.

وبذلك، يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن إدارة التعليم في مصر في حالتي نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة، في ضوء بعض النماذج الدولية؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الأسس النظرية لإدارة التعليم في حالات الطوارئ؟
٢. ما أهم جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ؟
٣. ما أهم النماذج العالمية في إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ؟
٤. ما واقع بعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر نظرياً؟
٥. ما تصورات الخبراء عن معوقات وإجراءات إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر؟
٦. ما الدليل المقترح لإدارة التعليم قبل الجامعي في مصر في حالات الطوارئ؟

أهداف البحث:

يتمثل هدف البحث الحالي في محاولة التوصل إلى دليل مقترح لإدارة التعليم قبل الجامعي في مصر في حالات الطوارئ، في ضوء تحليل بعض جوانب إدارة التعليم في سياق حالتي نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة في كلا من تركيا والصين، وفي ضوء الواقع النظري والميداني في مصر.

أهمية البحث:

- تتبع أهمية هذا البحث من سياق حالة عدم الاستقرار والتوترات السياسية في المنطقة العربية والتي قد تؤدي إلى نزوح عدد كبير من اللاجئين إلى المجتمع المصري، بما يُشكل ضغطاً كبيراً على تقديم الخدمات التعليمية، ومن حالة انتشار الأوبئة في أغلب الدول بما فيها مصر والتي أدت إلى إغلاق المدارس؛ بما يستدعي أهمية الاستعداد للتعامل مع مثل هذه الحالات، وضمان الاستعداد والاستجابة التعليمية للملاءمة في حالات الطوارئ.
- كما تنبثق أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله (إدارة التعليم في حالات الطوارئ)، ومن إطاره النظري الذي يلقي الضوء على بعض جوانب إدارة التعليم في حالات الطوارئ، وتحليل أهم النماذج العالمية؛ بما يمكن أن يضيف قيمة نظرية إلى الأدب الإداري التربوي، أو يعيد تقديم ذلك الموضوع بالصورة التي تواكب الظروف الراهنة.
- ومن ناحية أخرى، تظهر الأهمية التطبيقية للبح
- ث في تقديمه دليلاً مقترحاً يمكن استخدامه على أرض الواقع، بحيث يكون فعالاً في ضمان حصول الطلاب على التعليم الآمن والفعال في حالات الطوارئ.
- قد يفيد - ما يتمخض عن نتائج البحث - صانعي السياسات التعليمية ومنتخذي القرار التعليمي في اتخاذ الإجراءات المناسبة للاستعداد للطوارئ، والاستجابة للملاءمة وقت الطوارئ، وبناء قدرات النظام التعليمي بعد انتهاء وقت الطوارئ، ليكون قادراً على الصمود فيما بعد.

مصطلحات البحث:

الدليل: الدليل في اللغة هو المرشد أو ما يستدل به (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص ٢٩٤).
وفي الاصطلاح عبارة عن "عمل مرجعي يتضمن معلومات أساسية عن موضوع محدد، ويرشد القارئ إلى إجراءات وخطوات محددة (عمر، ٢٠٠٨، ص ٧٦٤).
وإجرائياً: عبارة عن "مخطط إجرائي يستند إلى دراسة السياق المحيط، والواقع، وبعض النماذج الدولية في مجال إدارة التعليم في حالات الطوارئ، يتضمن أهدافاً عامة، وإجراءات تحقيقها، والجهات المنفذة لها؛ من أجل مساعدة صانعي السياسات ومنتخذي القرار التعليمي في مصر على إدارة التعليم في حالات الطوارئ".

إدارة التعليم في حالات الطوارئ:

الطوارئ: لغة جمع طارئة، وهي الداهية التي لا يُعرف من أين أنت (مصطفى، والزيات، وعبدالقادر، والنجار، ١٩٧٢، ص ٥٥٢). ويعرفها قاموس أكسفورد Oxford dictionary على أنها "كارثة أو حدث خطير غير متوقع، واستثنائي، ويحتاج تدخل سريع (Matthews, 2007, p. 376).

وحالات الطوارئ. تُعرّف الأمم المتحدة حالات الطوارئ بأنها "كل الحالات الناجمة عن أسباب طبيعية كالزلازل أو التسونامي أو الفيضانات أو الأعاصير أو أسباب بشرية كالنزاعات المسلحة، التي قد تكون إما دولية (بما في ذلك الاحتلال العسكري) أو داخلية، وكذلك الحالات التي تُعرض صحة الشعوب وحياتها للخطر وتُهدد الصحة والممتلكات العامة والخاصة أو تدمرها، مُعقلة بذلك قدرات وموارد تأمين الحق في التعليم، ودعم المسؤوليات الاجتماعية" (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠٨، ص ٥). وتعرفها الأيبي على أنها الحالة التي تكون فيها أرواح الأفراد ورفاهيتهم معرضة للخطر بسبب الكوارث الطبيعية، أو النزاع المسلح، أو الأوبئة، أو عدم الاستقرار المدني، ويعاني فيها المجتمع من التعطيل ويجب عليه العودة إلى الإستقرار". (الأيبي، ٢٠١٠، ص ٥٠).

وبالنسبة لليونيسف "تشمل حالات الطوارئ الكوارث الطبيعية مثل الفيضانات والزلازل، والأزمات التي من صنع الإنسان مثل الحرب الأهلية واللجوء"، بالإضافة إلى حالات الطوارئ الصامتة مثل فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز، والفقر المدقع، والأطفال الذين يعيشون في الشوارع (Pigozzi, 1999, P. 1). وهي "حدث مفاجئ يتطلب اتخاذ إجراءات فورية قد تكون ناجمة عن الأوبئة، أو الكوارث الطبيعية، أو التكنولوجيا أو النزاع المسلح أو أسباب أخرى من صنع الإنسان" (World Health Organization, 2007, p. 7)

كما أنها "حالة تنطوي على تهديد وتتطلب إجراءات طارئة، وتنتج عن كارثة، وتحدث اضطراب لتسيير الخدمات داخل المجتمع، وتنطوي على خسائر بشرية أو مادية أو بيئية، وتتجاوز قدرات وموارد المجتمع، وبالتالي تحتاج إلى عمل طارئ (أبو حشيش، ٢٠١٩، ص ٢٨٧). وهي بذلك تختلف عن الأزمة التي هي "حالة من الخلل والاضطراب المفاجئ التي تواجه النظام، وتؤثر بشكل سلبي على مقوماته الرئيسية، وتهدد استمراريته في تحقيق أهدافه، وتتطلب اتخاذ قرارات سريعة وغير تقليدية للحيلولة دون تفاقمها (فلية، والزكي، ٢٠٠٤، ص ٢٥). كما أن الأزمة نقطة تحول بسلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب التوتر، وتقود إلى نتائج غير مرغوبة، خاصة في حالة عدم وجود استعداد لها (حجي، ٢٠٠٠، ص ٣٩٩). ويبقى الفرق الجوهرى أن حالة الطوارئ تتعطل فيها تقديم الخدمات بالشكل المطلوب، وتحتاج إلى إجراءات استثنائية وفورية، ويترتب عليها خسائر.

والتعريف الإجرائي لحالات الطوارئ "تلك الحالات التي تُعطل تقديم الخدمة التعليمية للطلاب نتيجة الضغط على النظام التعليمي بسبب نزوح اللاجئين، أو تعرض حياة الطلاب للخطر بسبب انتشار الأوبئة كفيروس كورونا Covid 19".

التعليم في حالات الطوارئ: "الحالات التي تُعطل كافة أنشطة المجتمع، وتنتال من الحق في التعليم أو تنتهكه، أو تُعرقل تطوره أو تؤخر تحقيقه" (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠٨، ص ٥).

إدارة التعليم في حالات الطوارئ: هي "فرص التعلّم الجيدة لكل الأعمار في ظروف تعطل المجتمع، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، الثانوي، غير الرسمي، التقني، المهني، العالي، وتعليم البالغين، ويؤمن التعليم في الطوارئ الحماية الجسدية، النفس-اجتماعية، والمعرفية التي بإمكانها أن تحافظ على الأرواح وتتقدها" (الآيني، ٢٠١٠، ص ١١٧).

والتعريف الإجرائي لإدارة التعليم في حالات الطوارئ هو "جملة الإجراءات الحكومية السريعة والمنظمة التي يتم اتخاذها على مستوى التعليم والقطاعات ذات الصلة لاستكمال العملية التعليمية، وضمان استمرار عمل المؤسسات التعليمية بطرق آمنة وعادلة، في ظل هذه الحالات، مع ضمان المراقبة على العملية التعليمية، وذلك في حالات نزوح اللاجئين، والتغير المفاجئ والمستمر للمناخ، وتفشي الأوبئة".

اللاجئين: وفق اتفاقية اللاجئين عام ١٩٥١م، اللاجئ هو شخص خارج بلد جنسيته، وله خوف مبرر من الإضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو إنتمائه إلى فئة إجتماعية معينة أو بسبب آرائه السياسية، وغير قادر أو غير راغب بالاستفادة من الحماية التي تقدمها تلك البلاد (الآيني، ٢٠١٠، ص ١٢٢).

الأوبئة: تعرف ويكيبيديا الأوبئة على أنها "انتشار مفاجئ وسريع لمرض في رقعة جغرافية ما، فوق معدلاته المعتادة في المنطقة المعنية. مثل وباء الموت الأسود (الطاعون) خلال العصور الوسطى. وفي العصر الحديث مرض سارس، وإنفلونزا الطيور، وفيروس كورونا (ويكيبيديا، ٢٠٢٠).

محددات البحث : يلتزم البحث بالمحددات الآتية:

محددات الموضوع: يقتصر البحث الحالي على دراسة بعض جوانب إدارة التعليم مثل السياسة التعليمية، وجمع البيانات، وتدريب المعلمين، والبرامج التعليمية، والاعتراف بالمؤهلات العلمية، وتمويل وجودة التعليم؛ في سياق حالتين من حالات الطوارئ هما: نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة. كما يقتصر البحث الحالي على التعليم العام قبل الجامعي باختلاف مراحلها، حيث يخضع لجهة إدارية مركزية واحدة وهي وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ويتبع سياسة رسمية موحدة تشمل أهداف التعليم وتوجهاته، وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

المحددات المكانية: يقتصر البحث الحالي على تحليل نموذج تركيا في التعامل مع تعليم اللاجئين السوريين، وذلك لأن تركيا أكبر دولة تضم عدد من اللاجئين السوريين، كما أنها تتخذ خطوات لدمج الطلاب السوريين في نظام التعليم الوطني، كما أنها قطعت شوطاً لمأسسة إدارة تعليم اللاجئين داخل تركيا، بإنشاء جهات مختصة (UNHCR, 2016a; Bircan & Sunata, 2015)). وكذلك تحليل نموذج الصين في حالة انتشار الأوبئة، والاستجابة التعليمية لتأثير فيروس كورونا COVID-19 على التعليم، وذلك لأن الصين هي أول دولة يظهر بها الوباء، وبالتالي اتخذت إجراءات تعليمية مبكرة، واستمر التعليم فيها، وكانت استجاباتها التعليمية محل إشادة دولية، واستطاعت الاستفادة من الحالة الطارئة في بناء قدرات نظام التعليم بها (Zhang,

(Wang, Yang & Wang, 2020) (آزي-هاك وشميس، ٢٠٢٠). ويعرض البحث هذه الدول كنماذج لأنها تعرضت حديثاً لهذه الحالات الطارئة لا سيما جائحة COVID-19، ولم تتبلور بعد كخبرة متكاملة، وأن الإجراءات التي يتم اتخاذها في كلتا الدولتين يتم مراجعتها باستمرار. المحددات البشرية: تم أخذ رأي مجموعة من الخبراء في معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، وكذلك الإجراءات المقترحة.

المحددات الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي Descriptive Methodology لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يعتمد على وصف وتفسير الظاهرة موضوع الدراسة كما تحدث في الواقع الفعلي، اعتماداً على جمع البيانات والمعلومات، وتصنيفها، وتحليلها تحليلاً دقيقاً؛ للوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو موضوع الدراسة (الرشيد، ٢٠٠٠، ص ٥٩). وبالتالي يقوم البحث الحالي بوصف إدارة التعليم في حالات الطوارئ، وتحليل البيانات والمعلومات الواردة في التقارير الدولية، وتحليل سياق حالتين من حالات الطوارئ، وتحليل أهم النماذج الدولية التي تعرضت لأي من هذه الحالات، لاستخلاص أوجه الاستفادة منها، ورصد الظاهرة في الواقع المصري، ثم أخذ رأي الخبراء عن معوقات وإجراءات إدارة التعليم في حالات الطوارئ، من أجل التوصل إلى دليل مقترح لإدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر.

أداة البحث: استخدم البحث الاستبانة كأداة بحثية؛ للتعرف على معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، والتوصل إلى إجراءات تفيد في الدليل المقترح.

عينة البحث: يقتصر البحث على عينة من الخبراء، من بعض الأكاديميين التربويين، ومن القيادات الجامعية (عمداء ووكلاء كليات) بجامعة المنيا، ومن القيادات التعليمية (مديري ووكلاء الإدارات التعليمية) بمديرية التربية والتعليم بالمنيا.

الدراسات السابقة: يتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة، وترتيبها تصاعدياً؛ للوقوف على ما انتهت إليه، وكيف يمكن البناء عليها، وتوظيفها في هذا البحث.

دراسة Sinclair (2001) بعنوان "التعليم في حالات الطوارئ" وكانت بتكليف من مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR)، هدفها دعم تحديث المبادئ التوجيهية للمفوضية بشأن المساعدة لقطاع التعليم، لتلبية احتياجات المجتمعات النازحة بسبب النزاع بشكل أفضل. واستعرضت الدراسة مناهج التعليم في مجموعة واسعة من حالات الطوارئ التي لا تقتصر على اللاجئين. واعتمدت على الدراسة التحليلية. وانتهت إلى تطوير برامج مبتكرة للسكان النازحين داخلياً ولأولئك الذين يعيشون في دول مضطربة أو فاشلة مؤقتاً مثل الصومال. وبعض البرامج التعليمية الجديدة ذات صلة بتعليم اللاجئين. واقترحت المساعدات التعليمية التي يمكن أن تقدمها المفوضية والمنظمات الأخرى لدعم تعليم اللاجئين في المناطق التي تستقبل اللاجئين العائدين، أو في المناطق التي انهارت فيها الحكومة.

دراسة أديل، واستودارد، وديدوميينكو (٢٠١١) بعنوان "إعانة أو إغاثة التعليم في حالة النزاع: دور القائمين الدوليين على إدارة التعليم في أفغانستان وباكستان" وهدفت إلى الكشف عن المساعدات الدولية لقطاع التعليم في حالات النزاع المسلح في أفغانستان وباكستان، واستخدم الباحثون الطرق الكمية والكيفية، بما في ذلك تحليل البيانات الحديثة حول الهجمات على المدارس، وإجراء مقابلة مع (٢٧) شخصاً من العاملين في مجال الإغاثة الدولية في قطاع التعليم. وتوصلت الدراسة إلى تحديد المداخل الإدارية والأمنية التي تستخدمها الوكالات الدولية في إتاحة التعليم وقت النزاع، بالاعتماد على المعلمين المحليين والمجتمع المحلي في تنفيذ التعليم المجتمعي، وتوفير الحماية للطلاب وجميع العاملين، وتعزيز قدرة النظام التعليمي على الصمود على المدى البعيد.

دراسة قششة (٢٠١٥) بعنوان "درجة تطبيق الحد الأدنى من معايير (INEE) للتعليم في حالات الطوارئ في غزة"، والتي هدفت إلى إيجاد درجة تطبيق معايير الحد الأدنى من معايير التعليم في حالات الطوارئ في غزة والتي وضعتها الشبكة العالمية المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني) The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (١٤) شخصاً من صناع القرار في التعليم. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المعايير والمؤشرات التي حصلت على درجة قليلة من التطبيق كانت لها علاقة مباشرة بمشاركة المجتمع في جميع نشاطات العملية التربوية عند تطبيق الحد الأدنى من معايير (INEE) للتعليم في الطوارئ.

دراسة حسن، ومحمود (٢٠١٥) بعنوان "جبر الحق في التعليم و انتهاكاته في سياقات الحرب: قراءة في القانون الدولي"، والتي هدفت إلى الكشف عما يتضمنه كل من القانون الدولي من مواد فيما يتعلق بالحق في التعليم والانتهاكات المرتبطة به ودوره في حماية هذا الحق من منطلق اعتباره إطار حماية قوي ومتمين لهذا الحق. ولأغراض ذلك، فقد استخدم الباحثان منهج تحليل المحتوى، بأسلوب تحليل حقول الدلالة، حيث اختارا فرضاً نظرياً، ثم استخدموا شبكة العلاقات المرتبطة بين النصوص المتعلقة بمواد القوانين الدولية المذكورة المتعلقة بالحق في التعليم، وفي الإطار ذاته. وتوصلت الدراسة إلى أن القانون الدولي لحقوق الإنسان يوفر الحماية للتعليم، ويكفل الحق في التعليم في جميع الأوقات، بما فيها ظروف الحرب، كحق ملزم قانوناً مكرس في المعاهدات الدولية. هذا وتتشابه المقاصد والغايات لأحكام القانون الإنساني الدولي والقانون الدولي لحقوق الإنسان المتصلة بالتعليم، فهي تهدف إلى ضمان توفير التعليم واستمراره في جميع الظروف.

دراسة (Bircan & Sunata (2015) بعنوان "التقييم التربوي للاجئين السوريين في تركيا" والتي هدفت إلى تقييم الوضع التعليمي الحالي للأطفال السوريين اللاجئين في تركيا، حيث ركزت على وصف عملية لجوء السوريين إلى تركيا منذ عام ٢٠١١م، ثم تقييم توزيع الخدمات التعليمية في مراكز إيواء اللاجئين. تشير النتائج إلي أن هناك عدد كبير من الأطفال اللاجئين الذين يحتاجون إلى الوصول إلى التعليم الأساسي على جميع المستويات، وتؤكد حجم ندرة تطوير برنامج التعليم سبب نقص الأمور المالية. ومن ثم أوصت بإيجاد نوع من التعاون بين الشركاء المنفذين من القطاعين العام والخاص على المستويات المحلية والوطنية والدولية.

دراسة النصور (٢٠١٦)، بعنوان "المشاكل التي تواجهها المدارس المضيفة للاجئين السوريين من وجهة نظر المعلمين"، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع المشكلات التي تواجهها المدارس المضيفة للاجئين السوريين من وجهة نظر المعلمين الأردنيين، وذلك نظراً لتزايد اعداد الطلاب اللاجئين وتشكيلهم ضغطاً على المدارس الحكومية الأردنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة من (٢٠٠) معلم في محافظة إربد. وتوصلت الدراسة إلى عدة مشكلات تتمثل في التعاون مع اولياء الأمور، وتدريب المعلمين على تعليم اللاجئين، وضعف التجهيزات والترتيبات الاستباقية، ومشكلات تتعلق بالتفاعل بين الطلاب والمعلمين. واوصت بضرورة تقديم الدعم المادي والنفسي للطلاب اللاجئين، وتعزيز قدرات النظام التعليمي لاستيعاب الطلاب، وتدريب المعلمين على التنوع الثقافي.

دراسة سينغ (٢٠١٧). بعنوان " أهمية الاعتراف بالتعليم غير الرسمي والتعلم للاجئين المراهقين والشباب في لبنان والأردن والعراق ومصر وتركيا" سلطت هذه الدراسة الضوء على أهمية الاعتراف والمعادلة والمصادقة على التعليم غير الرسمي وتعليم اللاجئين المراهقين والشباب في كل من لبنان والأردن والعراق ومصر وتركيا. وتوصلت إلى أن معظم اللاجئين لا يزالون خارج نظام التعليم الرسمي، ويواجهون تحديات اجتماعية واقتصادية، وعوائق منهجية ولغوية، والتسرب من المدارس العامة، وعدم الاعتراف بمؤهلاتهم لنقص الوثائق لديهم، ويلتحقون بمدارس تديرها جهات غير حكومية خاصة في مصر. واختتمت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات المستقبلية للحكومات والمعنيين.

دراسة (Burde, et al. (2017) بعنوان " التعليم في حالات الطوارئ: مراجعة للنظرية والبحث". وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم مراجعة متكاملة وصارمة للنظرية والبحث حول التعليم في برامج الطوارئ مع التركيز على التعليم في حالات الصراع. وتوصلت النتائج إلى أن الوصول غير المتكافئ إلى التعليم (بين الذكور والإناث) يؤدي إلى الصراع، ومن المحتمل أن يسام محتوى التعليم في النزاع أو يخففه، كما أن تزويد الطلاب الذين يعيشون في حالات الطوارئ وما بعد الطوارئ بأنشطة منظمة وذات مغزى وإبداعية في محيط المدرسة أو في أماكن التعلم غير الرسمية؛ يحسن سلامتهم العاطفية والسلوكية.

دراسة (Hacioglu (2018) بعنوان "اندماج اللاجئين السوريين في تركيا من خلال التعليم" وهدفت إلى دراسة الطرق التي يمكن أن يلعب بها التعليم دوراً في اندماج السوريين في المجتمع التركي، وكذلك التوصل إلى فهم أفضل للحالة التعليمية للسوريين في تركيا. واعتمد البحث على الأساليب النوعية من خلال الملاحظات الإثنوغرافية والمقابلات المتعمقة، حيث تم إجراء مقابلة مع (٤٠) فرداً، (١٤) من الآباء والمعلمين السوريين، و(٢٦) من المعلمين الأتراك، في العاصمة أنقرة، وفي غازي عنتاب، وهي مدينة حدودية مع سوريا، بهدف تحديد تصوراتهم عن الاندماج المجتمعي، وحالتهم التعليمية، والمشكلات التعليمية التي يواجهونها. وتوصلت الدراسة إلى أنه ما زالت حواجز أمام اندماج السوريين في المجتمع التركي لا سيما الوضع

القانوني للعمل، وما زال المعلمين في حاجة إلى التدريب على التعامل مع الطلاب اللاجئين، وما زالت تركيا تحتاج إلى دعم المنظمات الدولية لتقديم الخدمات التعليمية للطلاب السوريين.

دراسة (Reimers, Schleicher, Saavedra, Tuominen, (2020) الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) بعنوان "دعم استمرار التدريس والتعلم خلال جائحة COVID-19"، والتي اعتبرت جائحة COVID-19 تحدياً جوهرياً للتكيف والتحول في النظم التعليمية، دون أن يكون لهذا التحدي دليلاً استرشادياً، وأوصت قادة التعليم بتصميم الاستجابات بسرعة - مع مراعاة السياقات المحددة - مع استمرار الوباء في مجراه. وهذه الدراسة هي الحلقة الثانية من سلسلة تقدم نتائج تحليل مقارن للاحتياجات والاستجابات التعليمية الناشئة مع انتشار الوباء عبر البلدان حول العالم. وتهدف إلى تسهيل عملية التصميم السريع وتنفيذ الاستجابات التكيفية لتحديات التعليم الحالية، وحماية الفرص التعليمية للطلاب أثناء الوباء وبعده. وقامت بتطبيق استبيان على (٣٣٣) من قادة التعليم في (٩٩) دولة لدراسة الاستجابات التعليمية مع جائحة Covid 19، وانتهت الدراسة إلى تقديم دليلاً استرشادياً لتقديم التعليم عبر الإنترنت والإذاعة والتلفزيون، ووحدة مقترحة لتنفيذ الاستجابة الفعالة للنظم التعليمية.

دراسة (Zhang, et al., (2020) بعنوان "تعليق الصفوف دون إيقاف التعلم: سياسة إدارة الطوارئ التعليمية في الصين في تفشي COVID-19" هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه النظام التعليمي في الصين بسبب تفشي COVID-19. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لتحليل السياسة التعليمية في الصين في ظل تفشي الوباء من خلال تحليل مبادرة الحكومة الصينية بعنوان "تعليق الصفوف دون إيقاف التعلم". وتوصلت الدراسة إلى رصد بعض الصعوبات لا سيما ضعف البنية التحتية التعليمية عبر الإنترنت، وقلة خبرة المعلمين (بما في ذلك نتائج التعلم غير المتكافئة التي تسببها تجارب المعلمين المتنوعة)، وفجوة المعلومات، والبيئة المعقدة في المنزل، وأوصت بزيادة تعزيز بناء طريق المعلومات التعليمية السريعة، والنظر في تزويد المعلمين والطلاب بأدوات التدريس/التعلم من المنزل، وإجراء تدريب المعلمين عبر الإنترنت، بما في ذلك تطوير التعليم المكثف عبر الإنترنت في الخطة الاستراتيجية الوطنية، ودعم البحث الأكاديمي في التعليم عبر الإنترنت، وخاصة التعليم لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم عبر الإنترنت، وقياس فعالية برامج التعليم المكثف عبر الإنترنت.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، ومسح الدراسات ذات الصلة؛ يظهر عدم وجود دراسة تناولت التعليم في حالات اللجوء، وانتشار الأوبئة (كحالات طوارئ) في مصر، مع وجود عدد من الدراسات التي تناولت الموضوع في بيئات عربية لا سيما فلسطين. ويأتي هذا البحث ليس لمجرد ملء الفراغ في الأدبيات الإدارية التربوية في مصر؛ وإنما يبني على تلك الدراسات العربية والأجنبية، ويفتح مجالاً لمزيد من البحث والدراسة.

وأكدت نتائج تلك الدراسات على أهمية التعليم في حالات الطوارئ، والفوائد التي يحققها في حالات النزاع المسلح واللجوء، والحماية من الاستغلال، ومنع حرمان الأطفال من التعليم، والحفاظ على التماسك المجتمعي، (2017) Burde, et al. (2001) Sinclair، واعتبار ذلك حق تكلفه الصكوك والقوانين الدولية مثل دراسة حسن، ومحمود (٢٠١٥)، كما أكدت على أهمية إدارة التعليم في حالات الطوارئ من خلال عدة أبعاد، تمثلت في: تدريب العاملين في ميدان التعليم للعمل في ظل الحالات الطارئة قشطة (٢٠١٥)، وكذلك برامج التعليم عن بعد في حالات الأوبئة للحفاظ على سلامة الطلاب وجميع العاملين Reimers, Schleicher, Saavedra, Tuominen, (2020)، وتقديم برامج التعليم السريع، وبرامج التعليم المكثف عبر الإنترنت، وإجراء تدريب المعلمين عبر الإنترنت مثل دراسة Zhang, et al., (2020) وتتوع الجهات التي تقدم التعليم في حالات الطوارئ (Hacioglu (2018)، مع توافر جودة التعليم في حالات الطوارئ بتطبيق معايير الآيني كدراسة قشطة (٢٠١٥)، التنسيق بين عمل المنظمات الدولية العاملة في مجال التعليم في حالات الطوارئ كاليونيسيف، واليونسكو، والآيني، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومع الجهات الحكومية وغير الحكومية داخل الدولة، والبحث عن مصادر تمويلية متنوعة (Hacioglu Sinclair (2001) (2018)، والتنسيق بين عمل المنظمات الدولية العاملة في مجال التعليم في حالات الطوارئ كاليونيسيف، واليونسكو، والآيني، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومع الجهات الحكومية وغير الحكومية داخل الدولة، والبحث عن مصادر تمويلية متنوعة (Hacioglu (2018); Sinclair (2001).

وتتوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في تناولها للتعليم في حالات الطوارئ، حيث ركزت دراسة Covid 19 (2020) Reimers, et al. و (2020) Zhang, et al. على حالة تفشي وباء كورونا 19 وتأثيره على النظم التعليمية في التوجه نحو التعلم عن بعد، أما دراسات Sinclair (2001) ودراسة النور (٢٠١٦) ودراسة سينغ (٢٠١٧) تناولت تعليم اللاجئين، والاعتراف بحقهم في التعليم، وآليات دمجهم في نظام التعليم الوطني، بينما تناولت دراسات قشطة (٢٠١٥) ودراسة Burde, et al. (2017)، ودراسة أديل، واستودارد، وديدومينكو (٢٠١١) التعليم في حالات الطوارئ عامة بما فيها الصراع المسلح، وغيرها، في حين ركزت دراسة حسن، ومحمود (٢٠١٥) على تحليل الحق في التعليم في حالات الطوارئ في القانون الدولي.

وتفاوتت الدراسات بين الدراسات التحليلية، والدراسات الميدانية، حيث جاءت دراسة حسن، ومحمود (٢٠١٥)، وسينغ (٢٠١٧) دراسات تحليلية، تتناول تحليل المواثيق الدولية في الحق في التعليم كحق إنساني، وتداعيات حالات الطوارئ على النظم التعليمية، وتحليل الاستجابات المختلفة لتلك النظم، ودراسة Zhang, et al., (2020) بتحليل جوانب السياسة التعليمية في الصين في جائحة COVID-19، فيما جاءت دراسة Reimers, et al. (2020)، ودراسة قشطة (٢٠١٧) والنور (٢٠١٦) كدراسات ميدانية، تفاوتت العينات فيها بين القيادات التعليمية، والمسؤولين، والمعلمين، في حين ركزت دراسات مثل Burde, et al. (2017)، Sinclair (2001) على دراسة الأدب النظري، ومحاولة التوصل إلى الاستجابات التعليمية الفعالة في حالات الطوارئ.

واستفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في بناء منهجية البحث بإجراء دراسة تحليلية، وفي بناء الإطار النظري، وتحليل جوانب إدارة التعليم في حالات الطوارئ، وكذلك في الرجوع إلى تقارير المنظمات الدولية العاملة في ميدان التعليم في حالات الطوارئ، وفي تحليل ما ورد في تلك الدراسات والتقارير من النماذج الدولية لا سيما تركيا والصين، وتحليل استجاباتهما وممارساتهما في قطاع التعليم.

ويختلف البحث الحالي مع تلك الدراسات في تناوله لإدارة التعليم في سياق حالتين من الحالات الطارئة: نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة، حيث كانت الدراسات التي أوردناها تتناول وتركز على سياق حالة واحدة، كالدراسات التي تناولت نقشي وباء كورونا وتأثيره على النظم التعليمية، أو دراسات أخرى تركز على حالات تعليم اللاجئين؛ وذلك لأن كلتا الحالتين، يترتب عليها تعطل النظم التعليمية، وتفرض كلا منهما حالة طوارئ وإجراءات استثنائية على مستوى إدارة التعليم، فضلاً عن تأكيد مشكلة البحث الحالي على تعرض مصر لهاتين الحالتين، وكذلك لمساعدة النظام التعليمي في مصر على التعامل بفعالية في جميع الظروف التي تفرض حالة طوارئ.

كما يختلف البحث الحالي مع تلك الدراسات في تحليله لبعض جوانب إدارة التعليم في حالات الطوارئ، كالسياسة التعليمية، وجمع البيانات، والاعتراف بالمؤهلات، والبرامج التعليمية، وتدريب المعلمين، وتمويل وجودة التعليم، في حين كانت تركز الدراسات السابقة على البرامج التعليمية الملائمة للحالات الطارئة فقط، وكيفية تقديمها. وكذلك إجراء دراسة ميدانية لمعرفة معوقات وإجراءات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر.

الخطوات الإجرائية للبحث: في ضوء أسئلة البحث ومنهجيته، ينقسم هذا البحث إلى الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: الإطار العام للبحث، ويتضمن (مقدمة البحث، والمشكلة وأسئلتها، وأهداف البحث، وأهميته، ومصطلحات البحث، ومحدداته، والدراسات السابقة، والخطوات الإجرائية).

الجزء الثاني: الإطار النظري للبحث، لوصف وتحليل موضوع البحث (إدارة التعليم في حالات الطوارئ)، وبذلك، يتضمن أربعة محاور:

المحور الأول: الأساس النظري لإدارة التعليم في حالات الطوارئ.

المحور الثاني: جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ.

المحور الثالث: أهم النماذج العالمية في إدارة التعليم قبل الجامعي في سياق حالتي الطوارئ.

المحور الرابع: واقع بعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر نظرياً.

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية، ونتائجها وتفسيرها. لرصد معوقات إدارة التعليم في مصر، والتوصل إلى إجراءات ينطلق منها الدليل المقترح.

الجزء الرابع: دليل مقترح لإدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر.

وأخيراً مراجع البحث، ثم الملاحق

الجزء الثاني: الإطار النظري للبحث

ينقسم الإطار النظري إلى أربعة محاور: المحور الأول: يتناول الأساس النظري لإدارة التعليم في حالات الطوارئ، والمحور الثاني يحل بعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ، والثالث، يعرض لأهم النماذج العالمية في إدارة التعليم قبل الجامعي في سياق حالتي الطوارئ، والرابع، يعرض واقع إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر نظريًا. وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الأسس النظرية للتعليم في حالات الطوارئ.

يشمل هذا المحور مفهوم التعليم في حالات الطوارئ، وأهميته، وإطاره القانوني، والجهات الداعمة، ثم تحليل معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ.

١. مفهوم التعليم في حالات الطوارئ.

مصطلح "التعليم في حالات الطوارئ" "Education in emergencies" يستخدم على المستوى المشترك بين الوكالات للإشارة إلى التعليم في الحالات التي يفترق فيها الطلاب إلى الوصول إلى نظم التعليم الوطنية، بسبب الكوارث التي من صنع الإنسان أو الكوارث الطبيعية. ويستخدم بمعنى تقديم جميع أشكال التعليم جنبًا إلى جنب مع أنشطة المساعدة الأخرى التي تقدم للأطفال والشباب والبالغين الذين تعطلت حياتهم بسبب الصراع والكوارث الطبيعية الكبرى (Sinclair, 2001, p. 4)

وبالنسبة لليونسكو يعد التعليم في حالات الطوارئ "حالة أزمة تنشأ عن الصراعات أو الكوارث التي أدت إلى زعزعة استقرار النظام التعليمي أو تشويبه أو تدميره، وتتطلب عملية استجابة متكاملة أثناء وبعد حالة الطوارئ" (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (UNESCO), 1999).

ويمكن فهم التعليم في حالات الطوارئ من خلال سياق الاهتمام به، وذلك على النحو الآتي (Burde, et al., 2017, pp. 621-622):

- ارتباط إتاحة التعليم بالعمل الإنساني، وضمان دعم التعليم في البلدان المتضررة كشكل من أشكال مساعدات الإغاثة الأخرى.
- نجاح المواثيق الدولية لحقوق الإنسان مثل اتفاقية حقوق الطفل في عام ١٩٨٩م وغيرها، بتوسيع وتعزيز وإضفاء الطابع المؤسسي على الاعتراف بالحقوق في التعليم في حالات الطوارئ، وتزامن ذلك مع تراجع النزاعات بين الدول، والتي تم استبدالها بصراعات داخلية طويلة الأمد أدت إلى نزوح أو قتل أعداد أكبر من المدنيين، وأصبحت أهمية تقديم الدعم للتعليم أثناء الطوارئ أكثر وضوحًا. يطلب السكان المحليين المتضررين من النزاع دعمًا للتعليم من الجهات المانحة للمساعدة.
- في الفترة الراهنة، تقوم الوكالات المانحة الرئيسية الآن بتخصيص أموال للتعليم في برامج الطوارئ وتوظيف الموظفين لتتبع ورصد تقديم التعليم. على الرغم من أن تمويل التعليم في الطوارئ لا يزال

متخلفاً عن القطاعات الأخرى، لكن في الوقت نفسه، زادت عضوية الآيني من بضعة مؤسسين وشركات تابعة في عام ٢٠٠٠م، إلى أكثر من (١١,٥٠٠) عضواً في عام ٢٠١٥م. وساهم هذا الارتفاع في الاستثمار في التعليم في حالات الطوارئ في زيادة الوعي بأهمية توفير التعليم للمتضررين.

• بعد تصاعد موجة الإرهاب، يُعتقد أن تحسين توفير خدمات التعليم يُوفر مشاركة ودمج الشباب داخل المجتمع، ويقلل من نزعة التطرف، ويدعم الأمن القومي.

• على الرغم من أن مصطلح "التعليم في حالات الطوارئ" يتم تناوله على نطاق واسع من قبل الأمم المتحدة ومنظماتها، إلا أنه تم انتقاد المصطلح لأنه ينطوي على حالة مؤقتة، ويبدو غير كافٍ لوصف الأزمات التي تستمر مع مرور الوقت، حيث يتم استخدام عبارة "التعليم في الأزمات الممتدة" لتوضيح العلاقة بحالات الطوارئ مع الحفاظ على الشعور بالإلحاح الذي يهدف إلى حشد الاستجابة. لكن لا يزال مصطلح "التعليم في حالات الطوارئ" الأكثر شيوعاً بين الممارسين الدوليين.

وتستند إدارة التعليم في حالات الطوارئ إلى عدة أسس، هي (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٠، ص ص ١٤٣-١٤٤):

- تحديد المخاطر وتحليلها، ومعرفة ماذا حدث بالفعل والآثار التي سببتها.
- توقع آثار الأحداث الطارئة في المستقبل، ونمط وسرعة تطورها.
- التعامل مع المعلومات التي تم التوصل إليها في إدارة الأحداث بشكل سليم، واتخاذ القرارات الصحيحة.
- التعاون بين قطاع التعليم والقطاعات ذات الصلة بالأحداث الطارئة، كالتعاون مع وزارة الصحة في حالات تفشي الأوبئة.
- تعريف الطلاب وأولياء الأمور والجمهور بالمخاطر وتأثيرها عليهم وعلى جميع جوانب المجتمع وتوعيتهم بالسلوكيات الصحيحة في هذه الحالات.
- بناء استراتيجية تعزز قدرة النظام التعليمي على الصمود تجاه الأحداث الطارئة، وتوضح طريقة إدارتها.
- الاستعانة بالمختصين والخبراء في إدارة الطوارئ لوضع الخطط، والبرامج الفعالة، واتخاذ خطوات إجرائية لتنفيذها.

وبذلك، يركز التعليم في حالات الطوارئ على تقديم برامج تعليمية في الحالات التي يتعرض فيها المجتمع لنزوح جماعي أو تفشي الأوبئة أو كوارث مناخية وغيرها، ويدعم التعليم فرصة استجابة المجتمع لهذه الحالات، والتخفيف من آثارها.

٢. أهمية التعليم في حالات الطوارئ.

يؤكد الهدف الرابع "لخطة التنمية المستدامة اطار عمل التعليم بحلول عام ٢٠٣٠م"، أن التعليم أساسي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، ويتمثل في ضمان تعليم عادل وشامل وجيد، وتشجيع فرص التعلم مدى الحياة للجميع، من أجل تعزيز الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمواطنة العالمية، والتسامح، والمشاركة المدنية،

والتنمية المستدامة. لكن تتحدى حالات الطوارئ الطويلة الأمد هذه الرؤية، وتُهدد تحقيق الهدف رقم (٤) للتنمية المستدامة، حيث تهدد الحالات الطارئة حرمان ٧٥ مليون طفلاً من التعليم في (٣٥) دولة في عام ٢٠١٦م (نايدو، ٢٠١٧، ص ٤٢).

ويمكن للبعض أن يتساءل، هل التعليم ضروري في حالات الطوارئ؟ هل هناك حاجة للقيام بأكثر من التغذية، والمأوى، وتقديم الخدمات الطبية للسكان في حالات الطوارئ؟ وهل هناك حاجة للقيام بأكثر من منعهم من الموت؟ هل يمكن إبقاء الأطفال والمراهقين المشردين على نفس حالتهم، لحين العودة إلى ديارهم؟. قد تبدو هذه الأسئلة قاسية، ولكن هناك مانحون وحتى موظفو المؤسسات الإنسانية الذين لا يرون التعليم جزءاً من تدخل إنساني، أو لا يعتقدون أنه عاجل، ولا يعتقدون أنه يجب تنظيمه بشكل جيد. لكن يبقى أقوى الأسباب لدعم الأنشطة المنظمة مثل التعليم في وقت مبكر في حالة الطوارئ هي تقليل الأثر النفسي الاجتماعي للصدمة، وحماية الفئات المعرضة للخطر، حيث يحمي المراهقين اللاجئين من خطر الإصابة بالأمراض التي تنتقل عن طريق الاتصال الجنسي، ومشاكل الصحة العقلية، والعنف واستخدام المواد المخدرة، والتجنيد في الجماعات المسلحة. (Sinclair, 2001, p. 7; United Nations, 2000, p.11)

كذلك يمكن أن يكون التطور التعليمي جزءاً من محاولات سياسية أوسع و أكثر جذرية تستهدف إعادة تشكيل النظم التعليمية في أعقاب تغيرات سياسية عاصفة أو في سياق إعادة البناء الاجتماعي بعد الحروب. و تُمثل عملية إعادة بناء النظام التعليمي في أعقاب النزاعات المسلحة عملية أخرى من عمليات التطور التعليمي. (الطويل، ٢٠٠٠). فالتدخل التعليمي في حالات الطوارئ لا ينبغي أن يكون مجرد إجراء مؤقت لسد الفجوات إلى حين عودة الظروف الطبيعية، وإنما يمكن النظر إليه كفرصة لإحداث تحول في النظام التعليمي. (Pigozzi, 1999).

وبالتالي، يمكن أن تتجلى دور وأهمية التعليم في حالة الطوارئ في عدة مستويات: أهمها أنه يقدم فرصاً لحفظ الأرواح وإنقاذها وليس فقط تقديم المعرفة والتلقين، ويوفر شكلاً هيكلياً للمجتمعات التي تعاني من الفوضى، ويعزز حماية الأطفال، ويحمي من الضرر النفسي، ويبسر عمل القطاعات الأخرى في المجتمع، كما يُشكّل ركيزة تساهم في صيانة كرامة الإنسان وحفظ الحياة عبر توفير مساحات آمنة للتعلم، وعبر إتاحة إمكانية التعرف على الفئات التي تحتاج المساعدة، وتوفير لها الدعم الاجتماعي والنفسي والمادي والصحي لحفظ الاستقرار والنظام (أديل، واستودارد، وديوميينكو، ٢٠١١، ص ٣٠١؛ أشروا، ٢٠١٩، ص ١٥).

والتعليم في هذه الحالات الطارئة ليس مجرد أداة، بل إنه حق ضروري من حقوق الإنسان الذي يوفر الحماية الجسمية والنفسية والفكرية، حيث يوفر التعليم في حالات الطوارئ استمرار الروتين اليومي للأطفال بما يدعم الاستقرار والشعور بوجود حياة طبيعية، كما يوفر العوامل التي يمكن أن تدعم الأطفال والشباب في طور الشفاء وتطوير القدرة على التكيف. وبذلك توجهت الآيني إلى إدراج الدعم النفسي الاجتماعي في سياقات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني، ٢٠١٨، ص ٩).

وبذلك فالتعليم في حالات الطوارئ يحمل أهمية مزدوجة في تنمية مهارات المتعلمين، ومنع استغلالهم، وتأهيلهم للعمل والحياة، وتقادي حرمانهم من الحق في التعليم، وفي نفس الوقت يحقق المجتمع فوائد اقتصادية واجتماعية من الاستثمار في تعليم اللاجئين بزيادة معدل الملحقين بسوق العمل، وزيادة المشاركين في الإنتاج، ويُزيد من التماسك الاجتماعي، كما يستفيد المجتمع من انتشار الوعي بين الأفراد في حالات الأوبئة والأمراض، ويُزيد من إيجابية التعامل مع الكوارث والأزمات بالسلوكيات السليمة. كما أنه من ناحية أخرى يدعم الإصلاحات التعليمية، حيث تكشف الظروف الطارئة مواطن خلل النظام التعليمي، وبالتالي يجب العمل بعد انتهاء تلك الظروف على تطوير النظام التعليمي ودعمه ليكون قادرًا على الاستجابة.

٣. الإطار القانوني الدولي للتعليم في حالات الطوارئ.

قامت الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، والمنظمات الدولية مثل وكالات الأمم المتحدة ولجنة الإغاثة الدولية (The International Rescue Committee (IRC)، والآيني؛ لدعم التعليم في البلدان المتضررة من اللجوء والنزاعات والكوارث. وإضفاء الطابع المؤسسي على الاعتراف بالحق في التعليم في حالات الطوارئ (Anderson, Martone, Perlman Robinson, Rognerud & Sullivan-Owomoyela, 2006; Karpinska, 2012).

حيث يوجد عديد من الصكوك الدولية المرتبطة بتنظيم حالات الطوارئ والأزمات على اختلاف طبيعتها، ويمكن أن نذكر على سبيل المثال إلى كل من (الآيني، ٢٠١٠، ص ٦):

- ١) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨) (البنود ٢، ٢٦٦).
- ٢) اتفاقية جنيف الرابعة (١٩٤٩) (البنود ٣، ٢٤، ٥٠). والبروتوكول الإضافي رقم ٢ (١٩٧٧) (البند ٣، ١٤).
- ٣) اتفاقية متعلقة بوضع اللاجئين (١٩٥١) (البنود ٣، ٢٢).
- ٤) المعاهدة الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية (١٩٦٦) (البند ٢).
- ٥) المعاهدة الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية (١٩٦٦) (البنود ٢، ١٣، ١٤).
- ٦) اتفاقية إزالة كل أنواع التمييز ضد النساء (١٩٧٧) (البند ١٠).
- ٧) اتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩) (البنود ٢، ٢٢، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٨، ٣٩).
- ٨) قانون روما للمحكمة الجنائية الدولية (١٩٩٨) (البند ٨ (ب) و ٨ (ج)).
- ٩) المبادئ الإرشادية للنزوح الداخلي (غير ملزم) (١٩٩٨) (الفقرة ٢٣).
- ١٠) اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقات (٢٠٠٦) (النند ٢٤).

ومن أهم هذه البنود الواردة في الاتفاقيات السابقة نجد المادة (٢٢) من اتفاقية متعلقة بوضع اللاجئين اعتمدها الأمم المتحدة عام ١٩٥١م، والتي اقتصت بالتعليم الرسمي للطلاب اللاجئين، حيث ألزمت الدول المضيفة بمعاملة الطلاب اللاجئين بنفس المعاملة الممنوحة لمواطنيها في ما يخص التعليم الأولي، ومساعدتهم على مواصلة دراستهم، والاعتراف بمؤهلاتهم، والإعفاء من الرسوم والتكاليف، وتقديم المنح الدراسية.

وكذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي يكفل كافة الحقوق الاجتماعية للأفراد، بما فيها التعليم، بالإضافة إلى اتفاقية حقوق الطفل التي تلزم الدول بالتعليم الإلزامي للجميع في جميع الحالات والظروف. كما تحمي اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم المساواة في الوصول إلى التعليم بين المواطنين غير المواطنين. وفي الحالات المستقرة والطارئة، كما تؤكد المواثيق الدولية حماية الطلاب من الكوارث والنزاعات المسلحة، وتأمين حصولهم على التعليم في حالات النزاع، وكذلك لا يجوز حرمان الطلاب من التعليم بسبب الوضع غير القانوني الذي يتعلق بإقامة أو عمل أي من الوالدين (Weissbrodt & Divine, 2012, P. 171). فالإطار القانوني الدولي للتعليم في ظل حالات الطوارئ يوضح ما يجب أن يكون عليه التعليم، وجودة وأنواع التعليم الواجب توفيرها، ومعايير الحد الأدنى من التعليم، ويؤكد أن الحق في التعليم حق ملازم لكل شخص بغض النظر عن وضعه القانوني، سواء كان لاجئاً، أو طفلاً محارباً أو شخصاً مشرداً، وتضع مسؤولية تأمين التعليم في نظر القانون على عاتق الدول في المقام الأول، وضمان توفير الدعم من الجهات الدولية في مجال التعليم للدول المتضررة. وبالرغم من الوعي المتزايد بالحاجة إلى تقديم التعليم أثناء حالات الطوارئ وبالرغم من التقدم المحرز في هذا الصدد، لا تزال هناك فجوة كبيرة بين مسؤوليات المجتمع الدولي القانونية والسياسية وبين أولويات عمله وتمويله (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠٨، ص ص ١٠-١١).

٤. الجهات الداعمة للتعليم في حالات الطوارئ.

لا توجد جهة محددة يمكن أن تتوجه إليها الدول التي تحتاج إلى مساعدة تعليمية في حالات الطوارئ، كما لا توجد آلية تمويل واحدة لتوجيه الموارد المالية إلى البلدان المتضررة، لكن توجد على الساحة الدولية عدد من الجهات الفاعلة التي لكل منها خبرتها وخطتها الخاصة، ومجالات تأثيرها، ووجودها الميداني، التي تختلف فيما بينها. ويمكن أن نذكر من هذه الجهات الفاعلة الوكالات والهيئات الأخرى لمنظومة الأمم المتحدة على حد سواء، كاليونسكو، واليونسيف، وقبلهما بالتأكيد الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. فالنسبة لليونسكو؛ فإنها تضطلع - بوصفها وكالة الأمم المتحدة الرائدة في مجال التعليم - بدور فعال في تعزيز التعليم الجيد مدى الحياة للجميع وذلك كجزء من جهودها الرامية لمواجهة حالات الطوارئ وتحقيق الإنعاش على المدى البعيد. وتنظم اليونسكو اجتماعات دورية عبر الإنترنت مع وزراء التربية والتعليم في جميع الدول لتبادل الخبرات وتقييم الاحتياجات ذات الأولوية. وتعمل اليونسكو على إطلاق تحالف عالمي للتعليم من أجل التصدي لفيروس كورونا الجديد، وذلك بمشاركة عدد من الشركاء والقطاع الخاص، ومن بينهم شركة مايكروسوفت والنظام العالمي لاتصالات الهاتف المحمول. ومن شأن هذا التحالف مساعدة الدول على تعميم نظم التعلم عن بعد، وتدريب المعلمين وتأهيلهم، وتصميم نماذج مدرسية للتعلم الإلكتروني (اليونسكو، ٢٠١٩ ب). كما ينظم المعهد الدولي للتخطيط التربوي International Institute for Educational Plannin (IIEP) التابع لليونسكو برنامج "حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الأمن" ويهدف هذا البرنامج

إلى تعزيز الحق في التعليم وحمايته - على كافة مستويات النظم التعليمية - في المناطق المتأثرة أو المهتدة بالكوارث (البنك الدولي، دت، ص ٤-٥).

ويدعم الاتحاد الأوروبي مشروع المدارس كمناطق سلام في جمهورية الكونغو الديمقراطية على سبيل المثال، بهدف تأمين حماية الفتيات والفتيان في المدرسة، وتجنب الانقطاع عن التعليم بسبب النزاع المسلح، وتوفير المدارس الآمنة في حالات الطوارئ. وكذلك مثل دعم الاتحاد الأوروبي لبرنامج "التعلم الأفضل" في فلسطين لتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال الذين يعانون من آثار العنف، وكذلك دعم برامج تدريب للاجئين الصوماليين ليصبحوا معلمين معتمدين في مخيم ككوما للاجئين (European Commission, 2018, p. 8).

وبالنسبة للبنك الدولي فإنه يتولى تقديم المعونات خاصة المالية لدعم التعليم في حالات الطوارئ، منها على سبيل المثال، تقديم منحة بمبلغ (٣٢) مليون دولار إلى الجمهورية اللبنانية لمشروع "وقف تدهور النظام التعليمي في حالة الطوارئ (البنك الدولي للإنشاء والتعمير، ٢٠١٥). كما تولي اليونيسيف، في كثير من الأحيان بناءً على طلب الحكومات، اهتماماً خاصاً للسكان المشردين داخلياً وللعائدين ولعملية إدماجهم بالنظر إلى أنها الوكالة الرائدة للمساعدة في توفير التعليم الأساسي في حالات ما بعد الطوارئ (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠٨، ص ١٩). واستجابة لطبيعة التطور السريع لجائحة "كوفيد-١٩"، وتماشياً مع خطة الاستجابة الاستراتيجية لمنظمة الصحة العالمية؛ قامت اليونيسيف بتقديم الدعم إلى وزارات التعليم والجهات التعليمية الفاعلة الأخرى لتوفير التعلم عن بعد وتنفيذ المبادئ التوجيهية للعمل المدرسي الآمن أثناء تفشي الجائحة (مثل تعزيز نظافة اليدين والجهاز التنفسي والخضوع للفحص وإحالة الحالات المشتبه بها) (اليونيسيف، ٢٠٢٠، ص ٤).

والجهة الأكثر بروزاً على المستوى الدولي في مجال التعليم في حالات الطوارئ هي الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني) وهي شبكة مفتوحة لوكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والجهات المانحة والممارسين والباحثين والأفراد من السكان المتضررين الذين يعملون معاً لضمان الحق في التعليم في حالات الطوارئ وإعادة الإعمار بعد الأزمات. والشبكة مسؤولة عن جمع الممارسات الجيدة والأدوات والأبحاث، وتعزيز الحق في التعليم للأشخاص المتضررين من حالات الطوارئ من خلال ضمان التبادل المنتظم للمعلومات بين أعضائها وشركائها. وتحدد الآيني أيضاً الفجوات في الموارد وتشجع على تطوير هذه الموارد من خلال فرق العمل التي تعدها المنظمات الأعضاء في الآيني (INEE, 2004, p.6) وتعمل الشبكة من (١١) ألف عضواً من الباحثين والمختصين وواضعي السياسات والممارسين والطلاب والمعلمين الذين ينتمون إلى ١٧٠ دولة في جميع أنحاء العالم، ويستفيد منها بطريق مباشر، ما يقارب ١٦,٥ مليون مستفيد من جميع دول العالم (الآيني، ٢٠١٠).

لكن، يلاحظ غياب التنسيق بين الجهات والمنظمات الفاعلة في مجال التعليم في حالات الطوارئ؛ فأنشأت الأمم المتحدة نظام تنسيق يهدف إلى تعزيز القدرة على التنبؤ والمساءلة والشراكة بين جميع المنظمات

العاملة في حالات الطوارئ بشكل مثالي، يسمى "مجموعة التعليم" Education Cluster، وهي بنية دولية توفر لمجموعات التعليم إرشادات ومعايير لتنفيذ استجابات تعليمية، ويمكن لها الاتصال بوزارة التربية والتعليم، ومجموعة الجهات المانحة للتعليم، ومجموعات القطاعات الأخرى (مثل الصحة، والحماية، وما إلى ذلك)، والقيام بإجراء التخطيط التعليمي للطوارئ، والتأهب، أو بناء القدرات عند الحاجة. (Cambridge Education, 2017, pp.3-4) وتشمل التحديات التي غالباً ما تناقش فيما يتعلق بالجهات المانحة للتعليم في حالات الطوارئ ما يلي (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠٨، ص ١٧؛ اليونيسيف، ٢٠١٩):

- الاقتدار إلى التمويل الكافي والمناسب للتعليم بوجه عام.
- يمثل التعليم أقل من ٢ في المائة من إجمالي المساعدات الإنسانية.
- وجود نموذج سائد للمساعدة يقوم على طرح واسع الانتشار مفاده أن المساعدة تكون أكثر فعالية في الدول التي لديها سياسات وضوابط مؤسسية متينة، وأن أغلب الدول النامية ليست لديها إجراءات وخطوة محددة للتدخل في حالات الطوارئ.
- امتناع المانحين عن اعتبار التعليم كجزء من المعونة والاستجابة الإنسانية على الرغم من أن حالات الطوارئ يمكن أن تستمر لسنوات عديدة وهذا ما يحدث أحياناً.
- تحوّل أولويات المانحين من تمويل الاحتياجات الإنمائية الطويلة الأجل إلى التركيز عوضاً عن ذلك على الغذاء والصحة والمأوى.

فالمنتفع لجهود المنظمات الدولية والجهات المانحة للتعليم في حالات الطوارئ يلحظ بصورة واضحة تركيزها على التعليم الأساسي، مع وجود قلة اهتمام بالتعليم الجامعي، ولا سيما في الدول النامية خاصة الدول العربية، كما أن هناك ازدواجية في نوعية المعونات بين هذه الجهات، والتي غالباً ما تكون في صورة دعم مالي، أو مناهج وبرامج تعليمية، دون التنسيق فيما بينها ليصبح لكل جهة جهود في جانب معين يتكامل مع جهود بقية الجهات، فلا يوجد تقسيم واضح للعمل، كما أنه لا تزال هناك فجوات وحالات التباس وازدواجية.

٥. معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ.

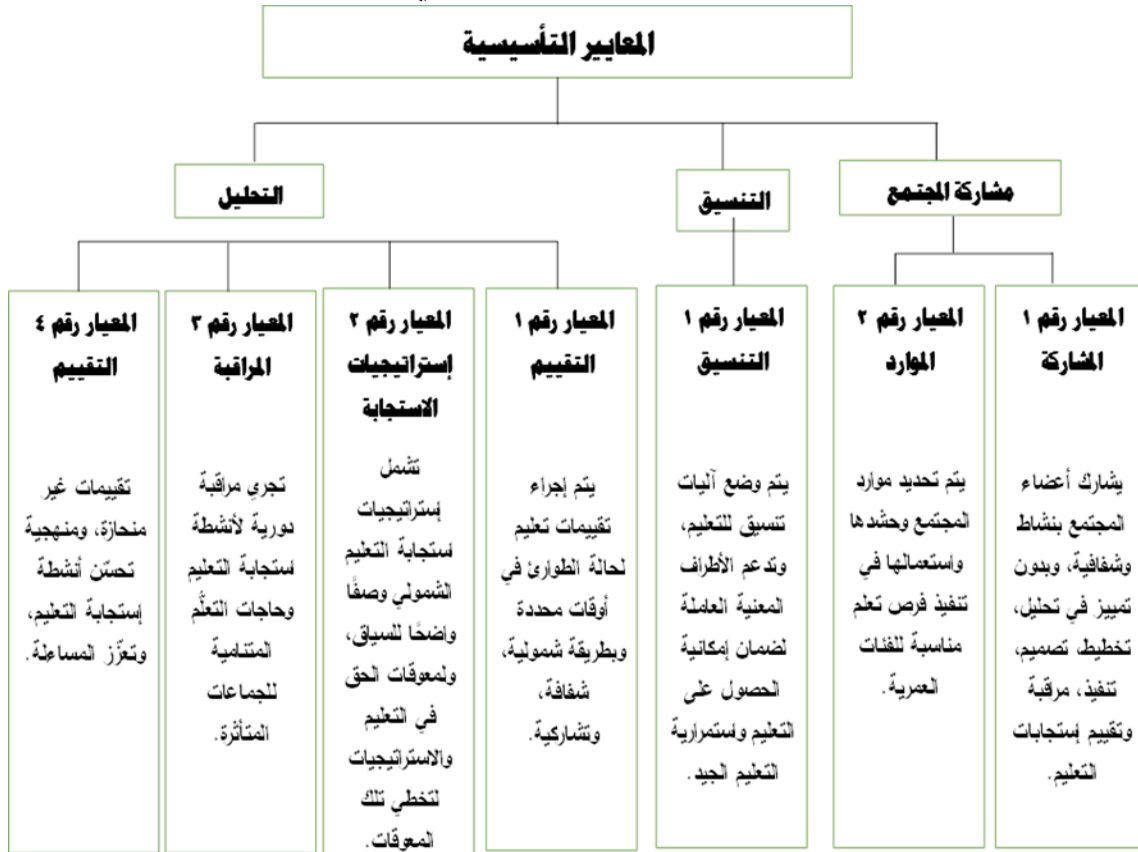
المعايير الدنيا تحدد طبيعة نوعية المستويات الدنيا التي يجب تحقيقها في توفير الاستجابة التعليمية. وقامت الآيني بوضع المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ عام ٢٠٠٤م، ثم قامت بتحديثه عام ٢٠١٠م، وذلك من خلال عملية استشارية شملت سلطات وطنية، وممارسين، وصانعي السياسات، وأكاديميين ومربين آخرين؛ وذلك للإستخدام في الإستجابة للطوارئ. ويركّز كتيب الحد الأدنى لمعايير التعليم من الآيني على ضمان الجودة والتنسيق في الإستجابة الإنسانية، وتأمين الحقوق والحاجات التعليمية للطلاب المتأثرين بالكوارث، وتنسيق أعمال الإغاثة الإنسانية والتنمية في قطاع التعليم. ويمكن استخدام معايير التعليم في حالات الطوارئ من خلال سلطات التعليم المحلية، والمنظمات الدولية.

وتتقسم معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ إلى خمسة مجالات هي: المعايير التأسيسية، وإمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعليمية، والتدريس والتعلم، والمعلمون وسائر العاملين في التعليم، وسياسة التعليم. ويشمل كل مجال المعايير (أهداف الحصول على التعليم الجيد وفق البنود العالمية)، والخطوات الرئيسية (طرق مقترحة لتحقيق المعيار، والتي لا تكون صالحة للتطبيق في كل نظام تعليمي، وإنما يجب الاسترشاد بها وتطويرها لتناسب كل سياق محلي، وأخيراً الملاحظات الاسترشادية (توضح الممارسة الجيدة والأولويات عند تطبيق المعايير).

وفيما يلي تحليل البحث لمجالات الحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ كما وردت في إصدار الأيني النسخة الثانية ٢٠١٠م، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: المعايير التأسيسية.

المعايير التأسيسية ضرورية لتحقيق استجابة تعليم فعالة، وهي الأساس لبقية المجالات.



شكل رقم (١) المعايير التأسيسية لمعايير الحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ. المصدر: (الآيني، ٢٠١٠، ص ١٩).

يتضح من المعايير التأسيسية أنها تركز على مشاركة المجتمع في صنع القرار، والمساءلة، وحشد الموارد لدعم وصيانة خدمة التعليم على المدى الطويل، مع الأخذ في الاعتبار قدرة المجتمع المحلي الاقتصادية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه التعليم، وثقافة المشاركة، وتعريف أفراد المجتمع بالأضرار الناجمة عن توقف حصول الطلاب على التعليم. وتشمل هذه المعايير مشاركة أعضاء المجتمع في تحديد

أولويات الأنشطة التعليمية والتخطيط لتوصيلها للمتضررين بشكل آمن وفعال وعادل. من خلال لجنة تعليم تتولى تحديد حاجات التعليم وحقوق للمتعلمين، وتضم مديري المدارس، وأولياء الأمور، وأطراف المجتمع المحلي، والعاملين في مجال الصحة، ومجال الإغاثة، وقطاع حماية المرأة في حالات العنف الجنسي، وقطاع الإمداد في حالات نقص الموارد وتتولى ضمان وصول التعليم المناسب للمتضررين، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للتعليم، ومراقبة التنفيذ والمساءلة، مع التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة بتحديد أدوار الأعضاء، والتنسيق بين الجهات المشاركة، ثم تتولى جمع المعلومات عن سير التعليم في حالات الطوارئ، ومدى مناسبتها بشكل مستمر، وتقييم تأثير الحالة الطارئة على سلامة الطلاب، ومداهما الزمني في المستقبل، والمواد اللازمة لتوفير التعليم، ومراقبة كل اطراف العملية التعليمية، وضمان الاستجابة لتعليمات الوقاية والتخفيف من آثار الكوارث.

المجال الثاني: إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعليمية.

تركز المعايير في هذا النطاق على إمكانية الحصول على فرص تعليم آمنة ومناسبة، إذ تلقي الضوء على روابط هامة بالقطاعات الأخرى مثل الصحة، والمياه والصرف الصحي، والغذاء والمأوى التي تساعد في تعزيز الأمن، السلامة، وتضمن الصحة الجسدية والنفسية والمعرفية الجيدة (الآيني، ٢٠١٠، ص ٧).

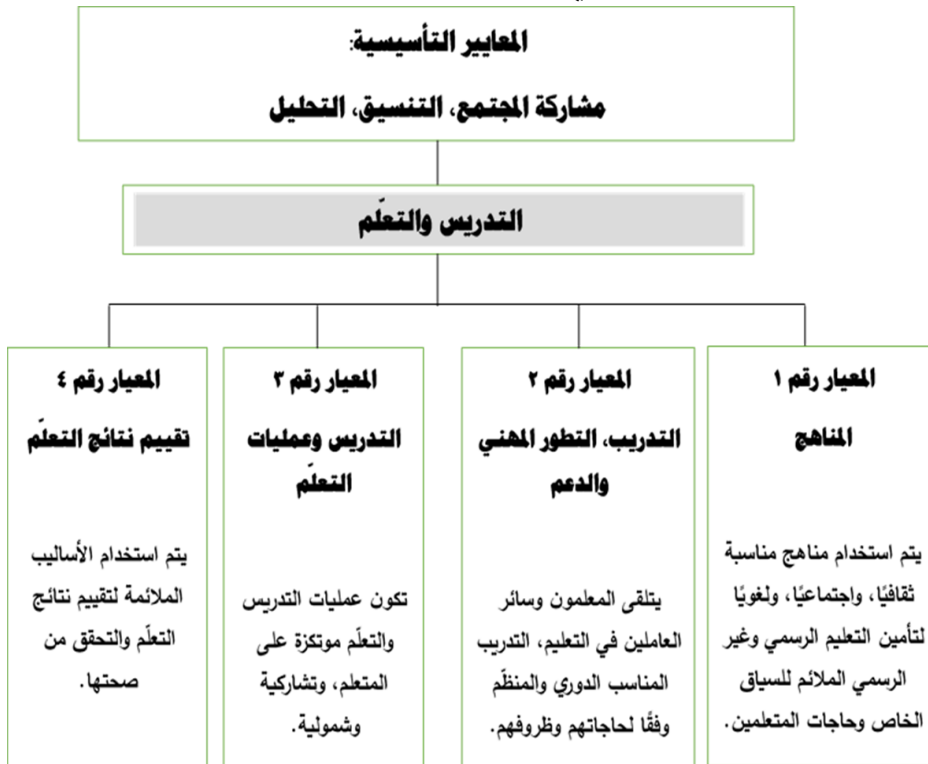


شكل رقم (٢) إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعليمية. المصدر: (الآيني، ٢٠١٠، ص ٥٣). يتضح أن هذا المجال يركز على تقديم التعليم الشامل لجميع الطلاب دون تمييز، وتوفير الموارد اللازمة لذلك، والاعتراف بحق اللاجئين والمتضررين من الكوارث والأوبئة، بتوفير مرافق تعليمية سهلة الوصول إليها، وآمنة، والحفاظ عليها من الاستخدام كأماكن للإيواء، أو للعلاج، أو للنزاع المسلح، ومرونة التعامل مع

الوثائق والشهادات التي يحملها الطلاب، والمرونة في جدول الحصص، ومواعيد اليوم الدراسي، والاعتماد على برامج تعليمية ملائمة لنوعية الحالة الموجودة، والتركيز على الخدمات الأساسية كالصيانة، وتوفير المياه، والصرف الصحي، والتغذية، والتطعيمات اللازمة، والوسائط التكنولوجية في حالات التعليم عن بعد.

المجال الثالث: التدريس والتعلم.

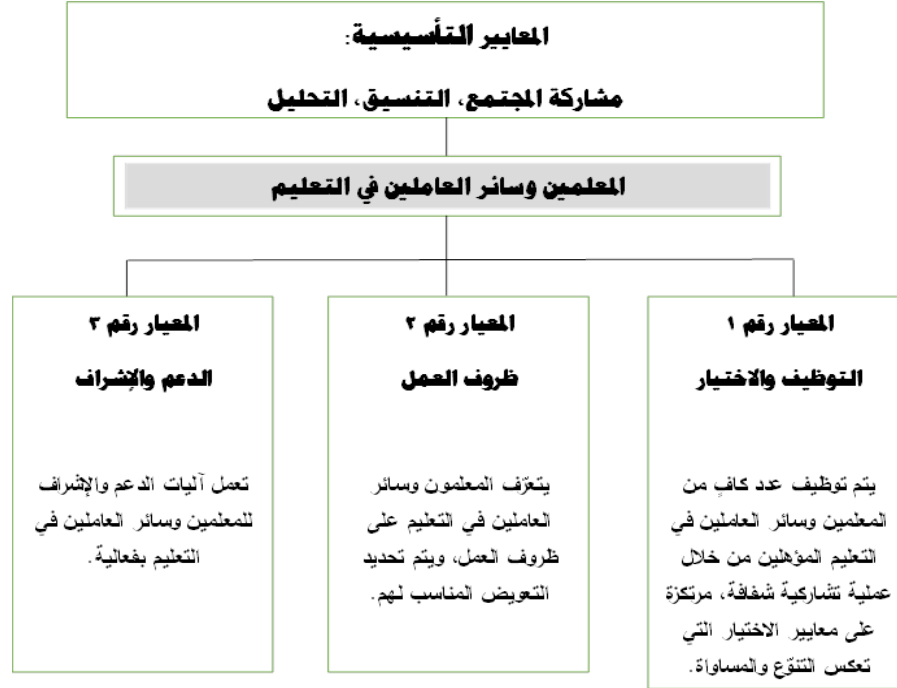
تركز هذه المعايير على عناصر هامة تروج التدريس والتعلم الفعالين، من ضمنها المناهج التي تناسب سياق الحالة الطارئة، واحتياجات المتعلمين، والتدريب والتطوير المهني المناسب، وعمليات التعليم والتعلم التي تتمحور حول المتعلمين والتشاركية والشمولية، وتقييم نتائج التعلم باستخدام الطرق المناسبة (الآيني، ٢٠١٨، ص ٤٠). وذلك كما يوضحه الشكل الآتي:



شكل رقم (٣) التدريس والتعلم لمعايير الحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ المصدر: (الآيني، ٢٠١٠، ص ٧٥).
تركز معايير هذا المجال على تعليم القراءة والحساب، ومهارات الحياة، وممارسات الصحة العامة، والتركيز على أنشطة تعليم السلام وذلك كحد أدنى، ويجب الاعتراف بالامتحانات التي تتم في أماكن اللجوء والمخيمات، وتوفير المنهج بلغة تناسب لغة اللاجئين، مع ضرورة إشراك الأسر والمجتمع المحلي والجامعات في دعم المدارس لتنفيذ المنهج، وأخيراً يجب أن تكون التقييمات مناسبة لظروف التعلم، والاعتراف بانجازات الطلاب، وبناتج امتحاناتهم، وتنقلهم إلى صفوف دراسية أعلى، أو التخرج، مع المرونة في مواعيد عقد الامتحانات باختلاف المناطق الجغرافية ودرجة تضررها، والمرونة في التعامل مع المتغيبين أو الذين لم يتمكنوا من أداء الامتحانات بإجراء التقييم بطرق متنوعة.

المجال الرابع: المعلمون وسائر العاملين في التعليم.

يتناول المجال الرابع الموارد البشرية في النظام التعليمي وعلى رأسهم المعلمون، من خلال عمليات الاختيار والتوظيف، وتوفير ظروف العمل الملائمة، والإشراف.



شكل رقم (٤) المعلمين وسائر العاملين في التعليم. المصدر: (الآيني، ٢٠١٠، ص ٩٣).

وهنا تُظهر المعايير أنه في حالات الطوارئ يجب اختيار وتوظيف معلمين جدد بطرق شفافة دون تمييز، لمواجهة النقص، لأن هناك أماكن أخرى تستوعب الطلاب غير المدرسة، ويتحدد عدد طلاب أقل في الفصل في حالات الأوبئة، حيث يمكن التعاقد مع خريجي الجامعات، والمعلمين المتقاعدين، وقبول المتطوعين، من خلال تشكيل لجنة في كل منطقة تعليمية، تحدد الأعداد المطلوبة، وتحدد شروط الاختيار التي يجب أن تركز على قواعد السلوك التي تدعم السلام، أو الصحة العامة، والقدرة على توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، مع التساهل في شكل الوثائق المطلوبة، والمرونة في بنود التعاقد، وضمان التعويضات المناسبة للمعلمين، وضمان التأمين الشامل للمعلمين، ويتم تحديد الأدوار بدقة للمعلمين في حالات الطوارئ، وأولويات العمل، وطرق التعامل مع المخاطر وتجنبها، مع ضمان تقييم ومساءلة المعلمين.

المجال الخامس: سياسة التعليم.

تؤكد المواثيق الدولية الحق في التعليم، وأنه من مسؤولية الدولة صيانة وضمان توفير التعليم، والمساواة، وحرية التعبير وغيرها.



شكل رقم (٥) سياسة التعليم وفق معايير الحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ المصدر: (الآيني، ٢٠١٠، ص ١٠٥).

ومن الضروري حماية هذه الحقوق، في حالة الطوارئ وصولاً إلى مرحلة التعافي، لدعم ذلك، يجب على سلطات التعليم والأطراف الأخرى الأساسية تطوير وتطبيق خطة تعليم للطوارئ، والتي من خصائصها (الآيني، ٢٠١٠، ص ١٠٦):

- تأخذ بعين الاعتبار معايير وسياسات التعليم الوطنية والدولية.
- تُظهر التزاماً بالحقوق في التعليم في حالات الطوارئ.
- تُظهر إستجابة لحاجات وحقوق التعلم للناس المتأثرين بالأزمة.
- تشمل خطوات لضمان إمكانية حصول الجميع على التعليم دون تمييز.

مع ضرورة مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط والتنفيذ للتدخلات والبرامج والسياسات هو أمرٌ أساسي لنجاح جهودية وإستجابة حالة الطوارئ.

وبذلك، يعتبر توفير التعليم في حالات الطوارئ حق إنساني في القانون الدولي، حيث يحمي الأفراد ويحافظ على حياتهم، ويساعدهم على التكيف ومواجهة الحالات الطارئة، ويرشدهم إلى طرق التخفيف من مخاطرها، وتدعمه جهات ومنظمات دولية كاليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي والآيني، تلك الأخيرة التي وضعت معايير الحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ. وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الفرعي الأول للبحث.

المحور الثاني: بعض جوانب إدارة التعليم في حالات الطوارئ.

يشمل هذا المحور بعض جوانب إدارة التعليم العام قبل الجامعي في حالات الطوارئ، وهي: السياسة التعليمية، وجمع البيانات، وتدريب المعلمين، والبرامج التعليمية، والاعتراف بالمؤهلات العلمية، وتمويل وجودة التعليم؛ في سياق حالتين من حالات للطوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الاوبئة).

١. السياسة التعليمية للتعليم في حالات الطوارئ

السياسة التعليمية في حالات الطوارئ تكون مرنة، وتسمح بمشاركة الجهات المحلية في دعم التعليم، وتلقي المشورة والدعم الفني والمالي من وكالات الأمم المتحدة، والشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، وغيرها، وتتضمن برامج تعليمية ومسارات تعليمية متنوعة تلائم وتتجاوب مع الحالات الطارئة، ويكون الإنصاف والعدالة والكفاءة مرتكزات أساسية لتلك السياسة، وتضمن عدم التفاوت بين المناطق الجغرافية الحضرية والريفية والنائية، وبين النوع الاجتماعي الذكور والإناث، وكذلك عدم التفرقة على أساس اللغة أو اللهجة أو الدين أو الاختلاف السياسي وغيره، بل إيصال التعليم للجميع بالكفاءة المعقولة.

وتتضمن السياسة التعليمية، اللاجئين ومنحهم نفس الاستحقاقات التعليمية مثل المواطنين سواء في المرحلة الابتدائية، أو في المستويات العليا بحصولهم على الدراسات العليا والاعتراف بالشهادات والدبلومات والدرجات وإلغاء الرسوم والوصول إلى المنح الدراسية. وكذلك تضمن السياسة التعليمية منع حرمان المتعلم من الوصول إلى برامج التعليم بسبب عدم القدرة المادية، كما ينبغي ربط بيانات نظام المعلومات الإدارية المتكامل بمعلومات عن المناطق والفئات السكانية المعرضة لأنواع معينة من حالات الطوارئ. كما يجب أن تساعد المنظمات الداعمة المجتمعات على تحديد الوسائل التي يمكن من خلالها زيادة تسجيل الطلاب واستبقائهم وإكمالهم للتعليم (INEE, 2004, pp. 74-75).

وهناك عدد قليل من البلدان التي تتبع سياسات محددة بشأن التعليم المتعدد الثقافات أو الجامع للثقافات. فتجربة كينيا واحدة من التجارب العالمية الرائدة في الاعتراف القانوني بحق اللاجئين في التعليم، حيث يتواجد بها أكثر من ٦٤٠,٠٠٠ لاجئ في عام ٢٠١٨م. حيث ينص دستور كينيا ٢٠١٠م، وقانون التعليم الأساسي ٢٠١٣م على إتاحة التعليم كحق من حقوق كل طفل في كينيا، بما في ذلك غير المواطنين. وتم أيضاً دمج اللاجئين في الخطة الاستراتيجية الوطنية لقطاع التعليم ٢٠١٨-٢٠٢٢، كما قامت إدخال نظام معلومات إدارة التعليم لوطني . NEMIS من قبل وزارة التعليم الكينية الفرصة لإدراج بيانات اللاجئين تدريجياً لأن النظام كان مفتوحاً لجميع المدارس العامة و الخاصة في كينيا (هور، وتاييلور، ٢٠١٩، ص ٣١). وبذلك، يتطلب تقديم التعليم في حالات الطوارئ، دمج هذا الحق وتضمينه في السياسة التعليمية، والاعتراف به، والالتزام الحكومي والمجتمعي بتقديمه، لأن الحرمان من التعليم في حالات اللجوء، أو التعرض للكوارث، له آثار سلبية على الطلاب وعلى المجتمع ككل.

٢. جمع البيانات عن التعليم في حالات الطوارئ:

البيانات هي العنصر الأساسي الذي يقلل الشك ويزيد من درجة الثقة في أي موقف أو أي قرار معين، وتتحدد قيمة المعلومة التي تقدمها البيانات المخزنة بمقدار الخسائر الناجمة عن الأزمة في عدم معرفتها، كما أن غياب المعلومات أو نقصها وعدم دقتها كانت دائماً العامل المباشر والرئيسي في اتخاذ القرار غير السليم. وهنا وتبرز أهمية الدور الذي تلعبه المعلومات في سرعة اتخاذ القرار وتحقيق أهدافه، وتجنب المفاجأة، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، وضمان التوصل للقرار السليم بعيداً عن أي انطباعات خاطئة لصانعي ومتخذي القرار، وزيادة المرونة في اتخاذ القرار لمواجهة الأزمة وتداعياتها المحتملة، وترتبط البيانات هنا بمستويات عديدة على النحو الآتي (أشروا، ٢٠١٩، ص ١٦؛ لكريني، ٢٠١٤، ص ص ٤٨-٤٩):

المستوى الأول: يتعلق بمرحلة التخطيط : يتعلق بضرورة توفر بنك للمعلومات حول التعليم في كافة جوانبه، وليس فقط تلك المعطيات التقنية المرتبطة بالكم، أي بعدد المتعلمين، وعدد المعلمين والمدارس. وإنما تكون الحاجة إلى معطيات أكثر دقة كماً وكيفياً، وهنا يجب أن تراهن المجتمعات على بناء بنوك للمعلومات تتحقق فيها الشفافية والتفصيلية والدقة، كما يجب أن تكون متاحة للعامة.

المستوى الثاني: يتجلى في التنظيم: فلأجل تحقيق أهداف التعليم يجب تأمين العناصر الأساسية التي توفر نوعاً من التناسق والتكامل بين مختلف التحركات والتدابير التي تتم في إطار مواجهة الحالات الطارئة، ويتحقق هذا الأمر من خلال ترتيب وتنظيم المعلومات لتسهيل استثمارها في صناعة القرار.

أما المستوى الثالث لأهمية البيانات يكمن في التنسيق: ويحيل هذا الأخير إلى تحقيق الترابط والتكامل بين عمل صانعي القرار؛ لذلك تشكل البيانات في هذا الصدد دوراً مركزياً في خلق الانسجام والتكامل بين المتدخلين وتسهيل أداء أدوارهم ومهامهم، ويتدخل في هذا الإطار كثير من الفاعلين لتنسيق التعليم، ولا بد من أن تكون هناك لجنة التنسيق المشتركة التي تعمل مع السلطات التعليمية، والمانحين ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية والمجتمعات المحلية والأطراف المعنية الأخرى، والتحلي بمبادئ المساواة والشفافية والمسؤولية والمساءلة لتحقيق النتائج المرجوة من التنسيق.

ويتمثل **المستوى الرابع** في المتابعة والتقييم: وللبيانات في هذا المستوى دور رئيسي في تحليل وتقييم أثر التدخل ونتائج الجهود المتخذة في جميع المراحل السابقة، فالمعلومات في هذه المرحلة تسمح بالتأكد من كون المخطط الذي تم وضعه قد تم تحقيقه وتنفيذه طبقاً للمؤشرات المحددة مسبقاً، كما يستوجب هذا التقييم أن يعمل قطاع التعليم مع قطاعات أخرى (الصحة، الأمن، السكن، التغذية، المياه والصرف الصحي...)، وأن يتم إشراك الجماعات المتأثرة في التقييم، وخاصة الفئات الهشة. وفي الأخير ينبغي لسلطات التعليم أن تتقاسم نتائج التقييم، وهنا ينبغي توحيد عرض البيانات والنتائج كي يسهل استخدامها مرة أخرى.

وبذلك تعتبر البيانات الدقيقة والشاملة ضرورية في تقييم حجم تأثير الكارثة الطبيعية على نظام التعليم، والتي يمكن أن تشمل البنية التحتية، والمرافق، والمعلمين، والتلاميذ، وقادرة على تتبع التلاميذ والدراسة

والامتحانات خاصة في المناطق المتضررة، ثم التخطيط والعمل على بناء نظام للرصد يكون لديه القدرة على الاستجابة الفورية للبيانات، وقدرة طويلة المدى في استخدامه في ظروف وحالات أخرى، حيث تعتمد قوة استجابة النظام التعليمي إلى حد كبير على قوة أنظمة البيانات التعليمية الموجودة مسبقاً، وغالباً ما يكون التنسيق في تبادل البيانات والمعلومات وقت الكوارث ضعيفاً، في ظل سيادة حالة من الغموض، والتشتت، بين الجهات المحلية ووكالات الإغاثة الدولية.

وغالباً ما يوجد نقص عام في البيانات المتعلقة بالمسارات التعليمية خاصة للاجئين، ومعدل الحضور، والاستمرار في التعليم، ونتائج التعلم، وقد لا يتم تسجيل أغلبهم بصفة رسمية كلاجئين، ويتفاجم الأمر أن المانحين ومشاريع الأمم المتحدة لا تمول اللاجئين غير المسجلين، كما أن عدم وجود نظام للرصد داخل النظام التعليمي يقوّض القدرة على التدخل في حالات الطوارئ.

٣. تدريب المعلمين للتعليم في حالات الطوارئ:

تعتمد جميع جوانب المساعدة الإنسانية على مهارات ومعرفة والتزام العاملين والمتطوعين الذين يعملون في ظروف صعبة لتقديم هذه المساعدة، لذلك، من الضروري أن يتم تدريبهم وإدارتهم ومراقبتهم بشكل مناسب، وتزويدهم بالمواد اللازمة والدعم والإشراف، لئتمكنوا من العمل في هذه الظروف والحالات (INEE, 2004, p. 63).

وفي سياقات الطوارئ، خاصة في البلدان منخفضة الدخل؛ غالباً ما يفتقر إلى توافر المعلمين المؤهلين والمدرّبين. فقد لا يمتلك المعلمون اللغة أو المهارات التربوية لتلبية احتياجات المتعلمين، وقد يكون هم وغيرهم من العاملين في مجال التعليم قد تعرضوا بأنفسهم لصدمة ويحتاجون إلى الدعم. وقد يفتقر المعلمون النازحون إلى الوثائق اللازمة للتدريس في مجتمعهم المضيف. وإدارة التعليم في هذه الحالة تحتاج إلى استجابات مصممة لكل مستوى تعليمي مطلوبة، بناءً على العمر والجنس والخلفية التعليمية للمتعلمين، وتقديم أشكالاً غير رسمية أو بديلة للتعليم (European Commission, 2018, p.10).

ويحتاج المعلمون في سياقات النزوح إلى التدريب للتعامل مع الصفوف المكتظة أو المختلطة في السن أو المتعددة اللغات، لكنهم لا يتلقوا في الغالب إلا دعماً منقطعاً. ففي لبنان، شارك ٥٥% من المعلمين والموظفين في التطوير المهني في العاملين الماضيين، على الرغم من أن وجود أطفال اللاجئين أثر على تدريسهم اليومي. وتستعين بعض البلدان بالمعلمين اللاجئين، فقد قامت تشاد بتدريب المعلمين السودانيين واعتمادهم للعمل في مدارسها، وفي ألمانيا، يهدف برنامج المعلمين اللاجئين في جامعة بوتسدام Potsdam University إلى تمكين مدرسي اللاجئين السوريين وغيرهم من العودة إلى الصف الدراسي، وتدعم معظم البرامج التطوير المهني للمعلمين (اليونسكو، ٢٠١٩، ص ٢٨-٢٩).

وفي حالات الأوبئة يتم تدريب المعلمين عن بعد، باستخدام نموذج التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC، حيث يشمل تصوير الممارسات، ويقوم المعلمين بتوضيح مدى تمكنهم من التكيف مع التحديات التي واجهوها، ويشاركون تجاربهم الناجحة مع توضيح كيفية تحقيقهم لأهدافهم، وكيف

تعاملوا مع الفشل، وعند تنفيذ التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت، يتم تشجيع بقية المشاركين التعبير عن وجهات نظرهم، وصقل أصولهم التعليمية، ومناقشة أفكارهم مع بقية زملائهم على الشبكة، وتقديم الملاحظات والنصائح حول ما تم اكتسابه، وذلك بالانخراط في مجتمع التعلم الاجتماعي عبر الإنترنت (كينيدي، أبو مغلي، تشيس، فيرالي، لوريارد، ٢٠١٩، ص ٢٣-٢٤).

وتوجد عدد من الملاحظات التوجيهية التي أوردتها الآني في مجال المعلمين لتمكينهم من العمل في حالات الطوارئ، وهي (INEE, 2004, p. 64):

(١) بالنسبة للخبرة والمؤهلات: في حالة الطوارئ، يجب أن يكون الهدف هو توظيف معلمين مؤهلين ذوي مؤهلات معترف بها، ولكن في بعض المواقف، يحتاج أولئك الذين لديهم خبرة قليلة أو معدومة مع تدريبهم على العمل في هذه الحالات. ومن الضروري توظيف المعلمين بشكل استباقي. ويمكن أن تشمل المعايير ما يلي:

- المؤهلات المهنية: الخبرة الأكاديمية أو التعليمية أو النفسية؛ القدرة اللغوية ذات الصلة.
- المؤهلات الشخصية: القدرة على تخفيف الآثار النفسية والاجتماعية للطلاب.
- تنوع الخلفية العرقية والدينية: لضمان تمثيل المجتمع.
- مؤهلات أخرى: القبول والتفاعل مع المجتمع، ينتمي إلى السكان المتضررين.

- (٢) الاختيار: يجب اختيار المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم في المقام الأول من السكان المتضررين.
- (٣) المعلمين في برنامج التعليم الرسمي وغير الرسمي يحتاجون إلى الدعم للتعامل مع الصدمات والضغط الناتجة عن الكارثة أو الصراع، وتزويدهم بالأدوات والمهارات اللازمة لتحسين رفاهية المتعلمين.
- (٤) مراقبة أداء إدارة المدرسة والمعلمين وموظفي التعليم الآخرين خاصة في حالة تطبيق التعلم عن بعد.
- (٥) يعد الرصد والتقييم التشاركي والتعلم من الأقران، ومن الممارسة؛ تجربة تعليمية إيجابية للمعلمين.
- (٦) يجب وضع معيار واقعي محلي للحد الأقصى لحجم الفصل، وبمثل كل جهد ممكن لتوظيف عدد كافٍ من المعلمين. كما يمكن تيسير عملية تدريب ودعم المعلمين لتنفيذ التعليم في حالات الطوارئ، من خلال إعداد المواد المكتوبة وغيرها من مواد الدعم التي يمكن أن تصل إلى جميع المعلمين المعنيين، وتوفير التدريب أثناء الخدمة والدعم المستمر للمعلمين، ودمج محتوى وطرق تعلم كيفية العيش معا والحد من مخاطر الكوارث كعنصر إلزامي في مناهج تعليم المعلم قبل الخدمة.

٤. برامج التعليم في حالات الطوارئ:

تتطلب الاستجابة للتعليم في حالات الطوارئ اتخاذ قرارات مهمة حول طبيعة خدمات التعليم المقدمة، سواء كانت رسمية أو غير رسمية، والمناهج الواجب اتباعها، وأولويات التعلم، سواء كانت تركز على البقاء أو المهارات المهنية أو الدراسة الأكاديمية. قد تكون هناك حاجة أيضًا إلى مراجعة المنهج أو تطويره. وتوجد عدد من المعايير الدنيا لبرامج التعليم، وهي (INEE, 2004, pp. 53-54):

- أن يكون التعليم مناسباً للمتعلمين. وهذا يتطلب العمل بشكل وثيق مع المجتمع، وتلقي التوجيه لتحديد احتياجاتهم التعليمية.
 - أن تكون المناهج المعتمدة ذات صلة بالحالة الطارئة المتوقعة، مثل المهارات الحياتية، وتعليم السلام، والتربية المدنية، التوعية بالصحة، والتغذية، وفيرس نقص المناعة البشرية/الإيدز، وحقوق الإنسان والبيئة.
 - أن يكون تعليم المهارات الحياتية التكميلية متاحاً للأطفال غير الملحقين بالمدرسة وأولياء أمورهم والمسنيين والمجموعات المهمشة.
 - أن تركز أساليب التدريس على النمو الفردي، والتفاعل الاجتماعي والدراسة الأكاديمية. وبالنسبة للبالغين تساعد على التعلم مدى الحياة.
- ويوجد عدة برامج تعليمية تنفذ في حالات الطوارئ لا سيما التعليم المسرع، والتعليم المكثف عبر الإنترنت، والتعلم بالمشروع الإلكتروني، والتعليم الهجين، وذلك على النحو الآتي:
- ### التعليم المسرع.

برامج التعليم المسرع Accelerated learning هي برامج مرنة ومتناسبة مع الأعمار، وتتم في إطار زمني سريع، وتهدف إلى توفير التعليم للأطفال والشباب المحرومين، والذين تجاوزوا السن المحددة، والأشخاص غير الملحقين بالمدرسة، وبخاصةً الذين فاتهم التعليم أو تعطلت دراستهم بسبب الفقر والأوبئة، أو الصراعات أو الكوارث. (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين، ٢٠٢٠)، كما يهدف إلى مساعدة التلاميذ على اجتياز المرحلة الابتدائية في فترة زمنية قصيرة (ثلاث سنوات)، ومساعدة التلاميذ على استكمال تعليمهم، والحصول على التدريب المهني، واكتساب المهارات الحياتية (نوري، ٢٠١٤، ص ١٩٣).

حيث تثبت أغلب البرامج التعليمية ضعف استجابتها في حالات الطوارئ، وفي الحالات التي تمنع الطلاب من استكمال دراستهم، أو من الذهاب إلى المدرسة؛ لذلك أطلقت اليونسكو مبادرة عالمية "المبادرة العالمية للأطفال خارج المدرسة"، تشمل (٢٦) دولة، تشهد أغلبها نزاع مسلح، أو تدفق للاجئين، وتهدف هذه المبادرة إلى دمج الطلاب في المدرسة، وإعادةهم للمدرسة من خلال برنامج التعليم المسرع، كأحد الفرص التعويضية لإلحاق الطلاب بالتعليم، وتعويضهم عما فاتهم، ودمجهم في التعليم اللانظامي. وقد تم تطبيقه في اليمن بدمج كل سنتين دراسيتين في سنة واحدة (مقبل، ٢٠١٨، ص ٩).

وفي أوغندا يوجد أكثر من (١,١) مليون لاجئ، حيث تعد أوغندا أكبر دولة مضيئة للاجئين في أفريقيا، وتحتضن ما لا يقل عن (٦١%) من إجمالي اللاجئين من فئة الأطفال دون سن ١٨ سنة في عام ٢٠١٨، ونظراً لطبيعة النزوح، والفصول المكتظة، فضلاً عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية السيئة؛ بما يجعل الالتحاق بالمدارس الابتدائية أمراً صعباً للغاية، خاصة بالنسبة للأطفال الأكبر سناً، لذلك، و منذ عام ٢٠١٧م دعمت منظمة إنقاذ الطفولة مساعدة الأطفال على الالتحاق بمراكز التعليم المسرع. وأبرزت إحدى النتائج الرئيسية أن جميع الأطفال الذين شاركوا في الدراسة ذكروا أنه بمجرد التسجيل في برامج التعليم المسرع لم يرغبوا العودة مرة أخرى إلى نظام المدارس الابتدائية الرسمية (أودي، ٢٠١٩، ص ص ٢٦-٢٧).

التعليم المكثف عبر الإنترنت.

يعتبر "التعليم المكثف عبر الإنترنت" (MOOC) Massive Open Online Courses ثورة في التعليم، وامتداداً للتطورات المتواصلة في مجال التعليم عن بعد، والذي بدأ في ١٧٢٨م عندما حاول المعلم "كاليب فيليبس" Caleb Phillipslip في بوسطن Boston باقتراح إرسال دروس أسبوعية لمن يعيشون خارج المدينة، مع بعض التعليمات والواجبات المطلوبة، وبعدها التعلم بالمراسلة، ومع ظهور الإنترنت نهاية القرن الماضي تم استخدام وسائط ومواد الإنترنت مثل البريد الإلكتروني، ونظم إدارة التعلم والنقاشات على الإنترنت، ومع تطور التقنيات بدأ التوجه نحو نماذج تفاعلية ومرنة للتعليم عن بعد، ثم ساعد الانتشار الواسع للهواتف الذكية المحمولة إلى ظهور التعليم المكثف عبر الإنترنت MOOC، ومع هذا التطور يبقى التعليم عن بعد يأخذ تعريفات تواكب كل مرحلة تطور تكنولوجيا لكن يبقى جوهره أنه "ذلك التعليم الذي يكون فيه انفصال زمني أو مكاني أو كلاهما بين الطلاب والمعلمين لمعظم أو كل فترة التعليم والتدريس"، أو أنه "تعليم مخطط يحدث عادة في مكان مختلف عن مكان المعلم، ويتطلب الاتصال من خلال تقنيات معقدة وعميقة، وكذلك من خلال تعليمات منظمة" (Siemens, Gašević & Dawson, 2015, pp. 15-16).

وأظهرت الدراسات فعالية أشكال التعليم عن بعد في المناطق النائية والريفية والمتضررة من الكوارث الطبيعية، والأوبئة، وفي معظم الحالات التي يجد فيها الطلاب صعوبة في الذهاب إلى المدرسة (Ludlow & Brannan, 1999). كما أنه يتطلب إتاحة الإنترنت، والأدوات التكنولوجية، وبرامج تعليم عالية الجودة، مع الحفاظ على جودة التعليم التي يتبعها الطلاب، وتصميم المحتوى التعليمي بشكل ملائم، وتوفير المعلمين المؤهلين ودعمهم. (Chipps, Brysiewicz, & Mars, 2012).

ويمثل MOOC أحد أهم المستحدثات التي تتميز بسعة الانتشار، وضخامة أعداد المستفيدين منها، وانتشارها عبر العالم عبر مجموعة متنوعة من الشبكات والتطبيقات، وسهولة التسجيل فيها لجميع الطلاب، كما أنها تتيح خيارات متنوعة أمام الطلاب تتناسب مع تنوع حاجاتهم وأهدافهم، وإتقان الوصول إليها من خلال أجهزة الحاسب اللوحية (التابلت)، ويدعم التعلم الذاتي، ويعزز دافعية المتعلم، وتوسيع المشاركة في التعلم مدى الحياة، كما أنها تتطوي على تفاعل مباشر بين الطالب والمعلم (الجهيني، ٢٠١٧، ص ٢٢٩).

التعلم بالمشروع الإلكتروني.

التعلم بالمشروع الإلكتروني نموذج في التعلم قائم على تعلم المفاهيم والمبادئ الأساسية، ثم يقوم الطالب بتطبيقها في حل مشكلة واقعية، باستخدام الوسائط التكنولوجية. وينقل فيه التعلم من التعلم المتحور حول المعلم إلى التعلم المتحور حول الطالب، ومن الجهد الفردي إلى الجهد الجماعي، ومن التقيد بالبيئة المدرسية إلى العمل في البيئة الإلكترونية، ومن الاعتماد على الكتب المدرسية إلى الانفتاح على جميع المواد المرئية والمسموعة والمطبوعة والمتاحة على الإنترنت، حيث يوفر إمكانية اكتشاف المشكلات في البيئة المحيطة، والعمل في مجموعات، للبحث عن المعرفة وتوظيفها لحل هذه المشكلات، بما يعمق من قيمة المادة

الدراسية، ويربط بين النظرية والتطبيق، وبين البيئة المادية والبيئة الافتراضية، ويتخلص من دائرة الحفظ والتلقين، وقياس مهارات التفكير الدنيا إلى قياس الإبداع ومهارات التفكير العليا.

ويحتاج الطالب في هذا النوع من التعلم إلى الدعم الإجرائي المتعلق بكيفية الوصول إلى النظام الإلكتروني، وكيفية استخدامه، والدعم المعرفي المتعلق بكيفية البحث عن المشكلات، وطرق دراستها، وكيفية التحليل واتخاذ القرارات، والربط بين الخبرات السابقة والجديدة، والدعم التعليمي الذي يتعلق بشرح المحتوى التعليمي، وتقديم المعلومات الإثرائية (رضوان، مصطفى، أمين، وعلي، ٢٠١٦، ص ٦).

ويعتمد التعلم بالمشروع الإلكتروني على التقنيات التكنولوجية، ويعتمد على عدة مراحل تبدأ باختيار المشروع، وتصميمه، ثم تنفيذه، وأخيراً تقويم المشروع، ويتم من خلال عدة خطوات، هي (عويش، سايجي، ٢٠١٩، ص ص ٢٦٣-٢٦٤):

- ١) يقوم المعلم بتحديد الهدف من المشروع المطلوب على الإنترنت.
- ٢) يطور المعلم خطة لتنفيذ المشروع بالمناقشة مع المتعلمين، وتحديد مراحل تنفيذ المشروع وزمن كل مرحلة.
- ٣) يقوم المتعلمون بتحديد الغرض من المشروع.
- ٤) يبدأ الطلاب بأنفسهم في تصميم المشروع.
- ٥) في حالة المشروع الجماعي يتشاور الطلاب على الإنترنت في أسلوب حل هذه المشكلة، وحل العقبات التي تواجههم.
- ٦) يتابع المعلم سير العمل على الإنترنت ومدى تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم.
- ٧) بعد الانتهاء من المشروع، يتم تسليمه للمعلم لتقويمه في ضوء الأصالة والابتكار ومهارات التفكير العليا.

التعليم الهجين أو المدمج.

يتميز التعليم عن بعد بتوظيف الأدوات التكنولوجية في التعليم، والتغلب على عاملي الزمان ولمكان، وتشجيع الطلاب على الاستقلالية وتحمل المسؤولية والتعلم الذاتي، وتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب، لكن هناك مميزات للتعليم التقليدي لم تتحقق في التعليم عن بعد، كالتفاعل الاجتماعي، ويقلص من إبداع المعلم، ويركز على الجانب المعرفي أكثر من المهارات، كما أن التعليم عن بعد مرتفع التكلفة، ويعتمد على توافر الإنترنت طول الوقت، وتدريب عال للطلاب والمعلمين، لكن التعليم المدمج Blended Learning يجمع بين مميزات الاثنين معاً، ويفيد في حالات تكدر الفصول، والأزمات (العجمي، والعرفج، ٢٠١٨، ص ٤٧).

يعتبر التعليم الهجين أو المدمج إحدى صيغ التعلم الذي يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفّي التقليدي في إطار واحد، إذ توظف أدوات التعليم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الإنترنت في الدروس، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه بعض الوقت. حيث يعرف التعلم الهجين بأنه "استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس دون التخلي عن التعليم التقليدي، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف، عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسب الآلي والشبكات ومنصات التعلم الإلكترونية"، ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات

والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات، ويتميز هذا النوع من التعليم باختصار الوقت والجهد والتكلفة من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس أداء المتعلمين وتقييمه، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية جذابة (عوض، وأبو بكر، ٢٠١٢، ص ٣٩٨-٣٩٩).

وبذلك، يتضح قيمة التعليم الهجين في الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويتغلب على مشكلة العزلة الاجتماعية في التعليم الإلكتروني، حيث يسمح بالتواصل الاجتماعي المباشر بين الطالب والمعلم بعض الوقت، وبين الطلاب وبعضهم، ويقلل عدد مرات حضور الطالب إلى المدرسة، ويفيد في حالات تكس الفصول، حيث يسمح بتقسيم الطلاب إلى مجموعات للحضور إلى المدرسة بالتناوب، ويسمح بأداء التدريس وحل الواجبات المنزلة عن بعد، وبإجراء التقييم النهائي عن بعد، ويوفر حصول الطالب على التعليم، وإتمام المنهج الدراسي دون إلغاء بعض الدروس، أو الاستغناء عن أداء الامتحانات، لكنه في نفس الوقت يحتاج بيئة تحتية تكنولوجية، وإعادة تنظيم العمل داخل المدرسة، وتدريب المعلمين والطلاب على مهاراته.

٥. تمويل التعليم في حالات الطوارئ:

في النظم التعليمية التي تواجه نقصاً في الأموال المخصصة للتعليم، وتدعم مجانية التعليم بشكل كامل، وانخفاض دور القطاع الخاص في تقديم الخدمة التعليمية جنباً إلى جنب مع الحكومات؛ فإن الاستجابة بتقديم التعليم لحالات الطوارئ يمكن أن تكون معدومة أو ضعيفة إلى حد كبير.

ويظهر دور منظمات المجتمع المدني في دعم الدولة في تقديم التعليم، والتطوع للعمل بقطاع التعليم، وتقديم المنح والمساعدات للمناطق والمدارس المتضررة، وكذلك الشراكة مع وكالات الأمم المتحدة التي تمول تعليم اللاجئين، واليونيسيف التي تدعم تعلم وتغذية الأطفال، وتلقي المساعدات من البنك الدولي الذي يعمل في قطاع التعليم، ودعم الاقتصاديات الضعيفة.

وطبقاً لتكلفة التعليم في حالات الطوارئ على مستوى العالم، طبقاً لتقديرات عام ٢٠١٦ التي قدرت أن ٧٥ مليون طفلاً في سن من (٣-١٨) يعيشون في (٣٥) دولة تعاني من حالات يفقد فيها الأطفال التعليم، فإن التكلفة الكلية السنوية للتعليم لكل طفل تقدر بنحو (١٥٦) دولار بما يعني أن التكلفة الحقيقية السنوية لتعليم عدد (٧٥) مليون طفلاً هي على الأقل (١١,٧) مليار دولار سنوياً، ويقترح تمويل هذه التكلفة من الموارد المحلية بقيمة (٣,٢) مليار دولارًا، ومن التمويل الخارجي لا سيما من صندوق "التعليم لأذي لا ينتظر" بقيمة (٨,٥) مليار دولار (بالمر، ٢٠١٧، ص ٢١).

مع ملاحظة أن المساعدات الإنسانية لم تستجب إلا لحوالي (٣٦ %) من طلبات التمويل في مجال التعليم في عام ٢٠١٤م، مقارنة بـ (٦٠ %) في القطاعات الأخرى. كذلك فإن المساعدات التنموية غير قادرة على إعطاء الأولوية للتعليم في الدول التي تعاني من الصراعات والكوارث المناخية، إذ لم يوزع سوى (١٠%)

من المساعدات على قطاع التعليم عام ٢٠١٣م، ولم يخصص سوى (٣%) مما تُدره آليات التمويل الإنسانية لقطاع التعليم، في حين ذهب (٢٥%) لقطاع الصحة بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠١٤ (بينافوت، ٢٠١٧، ص ٢٩). وفي بعض الأحوال يكون الدعم مؤقت لفترة قصيرة المدى، أو مجزأ على دفعات متباعدة، أو يكون في جانب معين في قطاع التعليم دون دعم النظام التعليمي ككل، لذلك يتطلب تقوية النظام التعليمي ليكون قادراً على الاستجابة في فترة الحالات الطارئة ويتعافى منها، وتكون لديه القدرة على الصمود في الحالات اللاحقة؛ لذلك يراعى أن يكون الدعم مستدام، طويل الأجل، والتنسيق بين الجهات المانحة في جوانب وفترات الدعم، وتنوع نوع الدعم المقدم سواء كان مالي أو مادي عيني، أو فني استشاري، مع الشفافية والكفاءة في صرف هذا الدعم، وضمان الاستثمار في التعليم من جانب القطاع الخاص.

٦. الاعتراف بالمؤهلات التعليمية في حالات الطوارئ:

ما فتئت أعداد كبيرة من الأفراد ينتقلون عبر الحدود طوعاً أو قسراً في السنوات الأخيرة بحثاً عن فرص تتراوح بين عمل أفضل أو ملاذ من الاضطهاد والنزاعات، أو الهجرة نتيجة السيول والكوارث المناخية. ويمكن حينذاك أن يكون التعليم رصيذاً لهؤلاء المهاجرين أو اللاجئين، لكن لا يمكن الاستغادة من مزياه إذا لم يتم الاعتراف في المكان الذين انتقلوا إليه بالتعليم والمؤهلات التي حصلوا عليها قبل الانتقال، ولضمان دمج المهاجرين واللاجئين يجب الاعتراف بمؤهلاتهم وتعليمهم السابق حتى يتمكنوا من مواصلة تعليمهم والعثور على عمل يتوافق مع مؤهلاتهم، وهذا الاعتراف يُشكل تحدياً عندما يحدث التعلم خارج مسارات التعليم النظامي أو عندما لا يكون بحوزة المهاجرين أو اللاجئين دليلاً يثبت مؤهلاتهم، ولمواجهة ذلك على المستوى الدولي، فقد وقّعت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة البالغ مجموعها (١٩٣) دولة عضواً على إعلان نيويورك من أجل اللاجئين والمهاجرين في سبتمبر ٢٠١٦م، من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالمهارات والمؤهلات والكفاءات في الاتفاق العالمي للهجرة الآمنة والنظامية، والاتفاق العالمي بشأن اللاجئين (اليونسكو، ٢٠١٨، ص ١).

والاعتراف هو عملية تحويل مركز رسمي للمهارت والكفاءات من خلال منح مؤهلات، أو منح معادلة أو وحدات دراسية أو إعفاءات أو المصادقة على مهارات أو كفاءات مكتسبة. والمؤهل هو الناتج الرسمي (الشهادة أو الدبلوم أو اللقب العلمي) لعملية تقييم أو مصادقة يتم الحصول عليه عندما تقرر هيئة مختصة أن الفرد قد حصل على نواتج تعلم وفقاً لمعايير معينة/أو يملك الكفاءات اللازمة للقيام بعمل في مجال عمل محدد. ويخول المؤهل اعترافاً رسمياً بقيمة نواتج التعلم في سوق العمل والتعليم والتدريب، ويمكن أن يكون المؤهل حقاً قانونياً في ممارسة مهنة (اليونسكو، ٢٠١٨، ص ٢). والإطار الوطني للمؤهلات National Qualification Framework هو نظام وطني شامل وموحد لعملية بناء وتطوير المؤهلات يسهم في الارتقاء بجودة المؤهلات الوطنية ويسكنها في مستويات بناءً على مخرجات التعلم، وتمكين فرص التقدم والانتقال بين

قطاعات التعليم والتدريب والتوظيف للمواطنين وغير المواطنين، بما يتناسب مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية داخل الدولة (المملكة العربية السعودية، هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٨، ص ١٤).

فالإطار الوطني للمؤهلات بنية موحدة تسهل إدماج نظم تعليمية مختلفة ضمن السياق الوطني، وتُسهل الحوار بين أنظمة التعليم وسوق العمل، ويُسهل عملية الحراك الجغرافي والمهني على الصعيدين الوطني والعالمي، ويُزيد من استثمارات خبرات الأفراد نتيجة التعليم الرسمي وغير الرسمي، كما يؤكد على الاندماج الاجتماعي لغير المواطنين، ولذلين لا يحملون مؤهلات وكفاءات سوق العمل، ويستند على نتائج التعليم كشرط مسبق للتحقق الوطني لنظام التعليم النظامي وغير النظامي، ويضمن الاعتراف بنواتج التعلم للطلبة بغض النظر عن النظام التعليمي الذي درس فيه (أحمد، ٢٠١٣، ص ١٢٩).

وفي هذا السياق، يوجد تعاون دولي وإقليمي لعقد اتفاقيات دولية أو إنشاء وكالات وشبكات محلية للاعتراف بالمؤهلات؛ ففي إيطاليا تم إنشاء "شبكة التنسيق الوطني لتقييم مؤهلات اللاجئين"، وهي شبكة خبراء غير رسمية، بهدف التعريف بإجراءات التقييم، والحالات التي تثير الإشكال، ومصادر المعلومات والممارسات المنهجية للمساعدة في تقييم المؤهلات التي يحملها اللاجئون سواء كانت معززة بوثائق أم لا. وأنشأت بولندا عام ٢٠١٥م عملية جديدة للاعتراف بمؤهلات الأشخاص الذين يفتقرون إلى الوثائق، وتتمثل في إجراء مقابلة مع لجنة من المعلمين يعينهم مراقب تعليمي، وتهدف إلى تقييم الخلفية التعليمية التي تجرى المقابلات معهم. وفي النرويج توجد لجان الخبراء التي تعينها الوكالة النرويجية لضمان الجودة في التعليم، التقييمات الأكاديمية والواجبات المنزلية وفحص تاريخ العمل لتقييم المهارات، واستفاد منها (٥٠%) من اللاجئين في الحصول على عمل أو مواصلة تعليمهم (اليونسكو، ٢٠١٨، ص ٦-٨).

٧. جودة التعليم في حالات الطوارئ:

النظم التعليمية التي تعاني في حالات الاستقرار من تكديس الطلاب في الفصول الدراسية، وتستخدم نظام الفترتين الدراسيتين لاستيعاب الطلاب في ظل العجز في أعداد المدارس وعدد الفصول، وكذلك تعاني من انخفاض المخصصات المالية التي تنفق على التعليم، وبالتالي نقص المواد والتجهيزات المدرسية، وانخفاض البنية التحتية للمدارس، وكذلك سوء توزيع المعلمين، حيث غالبًا ما تواجه نقصًا في المعلمين خاصة في المناطق الفقيرة والمناطق النائية؛ كل ذلك يجعل استجابة تلك النظم للتعليم في حالات نزوح اللاجئين، أو في المناطق التي تشهد أحداث عنف إرهابي أو نزاع مسلح، أو عندما تتعرض البلاد لتغيرات مناخية أو أمراض معدية، فإن جميع تلك العوامل من شأنها أن تقلل من مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدم للطلاب المواطنين أو اللاجئين.

ويمكن العمل على تجويد التعليم في حالات الطوارئ من خلال تناوب الطلاب على الفصول الدراسية، ويتم العمل بهذا النظام في حالة الاستعانة بالمعلمين اللاجئين من أجل توسيع الوصول إلى التعليم الابتدائي والثانوي المعتمد داخل نظام الدولة المضيفة، والغرض منه هو إصلاح قصير المدى كما يمكن أن يشتمل نظام

المحور الثالث: بعض النماذج الدولية في إدارة التعليم في حالات الطوارئ.

يحلل البحث في هذا المحور بعض النماذج العلمية لا سيما تركيا، والصين، في إدارة التعليم في سياق حالتين من حالات للطوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة)
أولاً: سياق الحالة الأولى: تعليم اللاجئين.
١. السياق العام لتعليم اللاجئين.

اللاجئ هو "كل شخص يوجد، بنتيجة أحداث وقعت له، وبسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه إلى فئة اجتماعية معينة أو آرائه السياسية، خارج بلد جنسيته، ولا يستطيع، أو لا يريد بسبب ذلك الخوف، أن يستظل بحماية ذلك البلد، أو كل شخص لا يملك جنسية ويوجد خارج بلد إقامته المعتادة بنتيجة مثل تلك الأحداث ولا يستطيع، أو لا يريد بسبب ذلك الخوف، أن يعود إلى ذلك البلد" (مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، ٢٠١٥، ص ٧).

في عام ٢٠١٦م كانت هناك (٥٦) دولة تشهد نزاعات مسلحة، تحدث الغالبية العظمى منها داخل حدود تلك الدول، ونتيجة لذلك، تأثر أكثر من (٤٠) مليون شخص بانعدام الأمن والتشريد، مع آثار مدمرة على الأطفال ونظم التعليم. وأهم هذه الآثار على المدارس والأطفال هي: الهجمات المباشرة، وإساءة استخدام المدارس كمراكز عسكرية أو تكتلات أو تخزين ذخائر، أو تجنيد الطلاب في الجيش، وزيادة العنف ضد الفتيات والفتيات (بما في ذلك الاغتصاب)، وفقدان الأسرة والأصدقاء، والنزوح الجماعي (Cambridge Education, 2017, p. 6). ويوجد (١٩,٩) مليون لاجئ تحت حماية مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (المفوضية)، ونقل أعمار حوالي (٥٢%) منهم عن (١٨) سنة، وفي المنطقة العربية، أسفرت الأزمة السورية عن تسجيل أكثر من (٥) ملايين لاجئ سوري مسجل لدى المفوضية، و (٣) ملايين في تركيا و (٢) مليون في مصر والعراق والأردن ولبنان. هناك ما يقرب من (١,٧) مليون طفل لاجئ سوري مسجل في سن الدراسة في الدول المضيفة الخمس (UNHCR, 2016a, p.3) كما يوجد (٥,٤) ملايين لاجئ فلسطيني تحت حماية وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) The United Nations Relief and Works Agency (UNRWA). ومن الصعب تحديد الوضع التعليمي للاجئين، لكن تقديرات المفوضية تفيد بأن نسب قيد اللاجئين بالمدارس بلغ (٦١%) في المدارس الابتدائية و (٢٣%) في المدارس الثانوية، وفي البلدان المنخفضة الدخل، كانت النسب أقل من ٥٠% في التعليم الابتدائي و ١١% في التعليم الثانوي (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٨). وعلى مستوى التعليم العالي، فقط ٣% من اللاجئين يمكنهم الوصول إليه؛ لذلك في عام ٢٠١٨، تم اعتماد الميثاق العالمي بشأن اللاجئين (GCR) نتيجة تفاقم أوضاع اللاجئين حول العالم من حيث النطاق والتعقيد. حيث تحتاج الدول المضيفة إلى الدعم لتزويد اللاجئين بالحماية والمساعدة والحلول التي يحتاجونها. لتحسين فرص التماسك الاجتماعي مع

المجتمعات المضيفة، وزيادة فرص الشباب اللاجئين في استكمال التعليم والحصول على المؤهلات، واكتساب المهارات التي تؤدي إلى تحقيق الذات، والمشاركة المدنية، وزيادة الإنتاج. (UNHCR, 2019, p. 7)

ويتعلق تعليم اللاجئين بعدة قضايا على رأسها الوضع القانوني للاجئين في البلد المضيف، والاعتراف بمؤهلاتهم السابقة، ودرجة التشابه والاختلاف بين المجتمعات في الثقافة واللغة، وعلى سياسة التعليم أن تراعي هذا التشابه والاختلاف، ودمج اللاجئين في نظام التعليم الوطني، وضمان عدم التمييز بين الجنسين، ومراعاة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشاركة المنظمات غير الحكومية في عملية ادماج اللاجئين في المجتمع، ومن ضمن القضايا الأخرى لغة التعليم، والتي تم الاتفاق مؤخراً على أن تكون بلغة بلد المضيف لضمان اندماجهم ودون أن يفقدوا الصلة بثقافتهم الأصلية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب اللاجئين، وتدريب المعلمين في المدارس الحكومية حول كيفية التعامل مع اللاجئين (Arnot & Pinson, 2005, p. 40; Sirin & Rogers-Sirin, 2015, p.2).

وفي الوقت الراهن، يواجه تعليم اللاجئين عدة تحديات منها: القوانين والسياسات تخذل أطفال المهاجرين واللاجئين بحرمانهم من حقوقهم وتجاهل احتياجاتهم، وذلك بسبب سياسات التعليم التي لا تدعم الأفراد من غير المواطنين الأصليين، وانعدام الوثائق مع اللاجئين واختلافها مع البلد المضيف، وصعوبات اللغة، فكثيراً ما تعني الإجراءات الإدارية البسيطة، أو انعدام البيانات أو وجود نظم بيروقراطية غير منسقة، فضلاً عن تكاليف الدراسة من أدوات وتتنقل وملابس وغيرها، وكذلك التمييز في التدريس، ونقص المعلمين المتمرسين على إدارة الصفوف المتعددة اللغات والثقافات، وإمكانية الوصول للتعليم تكون محدودة أكثر للفتيات، ونقص الموارد المالية وعدم توجيهها بصورة سليمة؛ الأمر الذي يجعل تعليم اللاجئين - على المستوى العالمي - ليس بجودة عالية، وتختلف جودته من دولة إلى أخرى (اليونسكو، ٢٠١٩، ص ٢٧، ص ٧؛ Bhabha, 2012, p. 213).

ويمكن اتباع عدة آليات للعمل على دمج الطلاب اللاجئين في نظام التعليم الوطني من خلال (UNHCR, 2019, pp. 37,40):

دعم تطوير السياسة الوطنية وخطط التأهب وبروتوكولات الطوارئ، للعمل الإنساني التي تراعي الظروف الطارئة، وتستجيب للنوع الاجتماعي والإعاقة والنزوح.

دعم الفاعلين الحكوميين الدوليين لتنسيق وتطبيق البروتوكولات الإقليمية للتسجيل في المدرسة والتي تشمل تدابير لتقييم التعلم المسبق أو الاعتراف به أو معادلته.

دعم الدول المضيفة لتحسين استبقاء المعلمين وجودة التدريس والمهارات التربوية المتعلقة، من خلال برامج التطوير المهني المجانية.

توفير مصادر تمويلية لتعليم اللاجئين من خلال المجتمع المحلي، ومن خلال المنظمات الدولية مثل المؤسسة الدولية للتنمية (IDA) The International Development Association، وصندوق "التعليم لا يمكن أن

ينتظر " Education Cannot Wait (ECW) (صندوق عالمي مخصص للتعليم في حالات الطوارئ) حيث يعاني تعليم اللاجئين من نقص في التمويل الذي بلغ في عام ٢٠١٦ نسبة (٢%) من جملة المساعدات الإنسانية، ومن المتوقع أن يزيد الإنفاق على التعليم بشكل عام من (١,٢) مليار دولار سنويًا إلى (٣) مليار دولار بحلول عام ٢٠٣٠م.

وبذلك، يفرض نزوح اللاجئين تحديات كبيرة على النظم التعليمية في الدول المضيفة لا سيما: إضعاف أنظمة التعليم، بتزايد أعداد الطلاب، ونقص التمويل، وتعديل السياسات والتشريعات التي تضمن وصولهم للتعليم وبجودة مقبولة، مع انخفاض مستويات الالتزام السياسي والمالي بتقديم الخدمات للاجئين.

٢. نموذج تركيا في تعليم اللاجئين السوريين.

وفقًا لدستور جمهورية تركيا، لكل مواطن الحق في التعليم المجاني. باستثناء المؤسسات الأجنبية والمرخصة بشكل خاص، يجب تعليم اللغة التركية كلغة أولى، ومنذ عام ٢٠١٢، يعتبر التعليم إلزاميًا للبنين والبنات في تركيا لمدة (١٢) عامًا. ويعمل نظام التعليم التركي، اعتبارًا من ٢٠١٢م على أساس ما يسمى بنظام "٤+٤+٤ أي ١٢ عامًا من التعليم الإلزامي، تتضمن (٤) سنوات من الدراسة الابتدائية، و٤ سنوات من الدراسة الإعدادية، و٤ سنوات من الدراسة الثانوية، ويتميز نظام التعليم التركي بالمركزية الشديدة، إذ لا تحصل المدارس على حرية أن تتصرف بها بسلطتها التقديرية، ولا تملك حرية التدخل لتلبية احتياجات الطلاب السوريين (هيومن رايتس ووتش، ٢٠١٥، ص ٩). ووزارة التعليم الوطنية مسؤولة عن وضع المناهج الدراسية، وتنسيق عمل المنظمات الرسمية والخاصة والطوعية، وتصميم وبناء المدارس، وتطوير المواد التعليمية. ويتخذ المجلس الأعلى للتربية الوطنية قرارات تتعلق بالمناهج واللوائح التي تعدها الوزارة، كما يتم تنظيم الشؤون التعليمية من قبل مديريات التربية الوطنية التي يعينها الوزير، ولكنها تعمل تحت إشراف حاكم المقاطعة، والحكومة المركزية مسؤولة عن جميع النفقات التعليمية للمدارس العامة، ونحو ١٠ في المائة من الميزانية العامة مخصصة للتعليم الوطني. (Yavcan & El-Ghali, 2017, p. 8)

وتشير التقديرات إلى وجود حوالي (٨٠٠,٠٠٠) طفل سوري في سن الدراسة في تركيا، يعيش معظمهم خارج المخيمات ولم يتم تسجيل سوى (٣٣٠,٠٠٠) طالب في نظام التعليم، وبعضهم في مراكز التعليم المؤقتة (TEC) temporary education centres (هو نظام بديل للمدارس التي تم إنشاؤها بدعم كبير من اليونيسف فقط للأطفال السوريين اللاجئين، والتدريس في اللغة العربية باستخدام نسخة معدلة من المنهج السوري، بعضها يدار من السلطات المحلية)، تزيد معدلات التسجيل في مدارس المخيم التي تديرها هيئة إدارة الكوارث والطوارئ (Disaster and Emergency Management Authority (AFAD)) وحوالي (٧٥,٠٠٠) سوري فقط ملتحقون بالمدارس العامة مع أقرانهم الأتراك، ويقل معدل التسجيل في المدرسة الإعدادية والثانوي. (Ministry of National Education, n.d) والجدول التالي يوضح معدلات التسجيل الحالية والمستهدفة للطلاب السوريين في تركيا:

جدول رقم (١) إحصائيات التسجيل الحالي والمستهدف للطلاب السوريين في نظام التعليم في تركيا

المستهدف				الحالي				
المجموع	(TEC)	مدارس المخيمات	المدارس الحكومية	المجموع	(TEC)	مدارس المخيمات	المدارس الحكومية	
٤٠,٠٠٠	١٥,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٥,٠٠٠	١٨,٤٤١	٥,٨٩٨	٧,٧٨٦	٤,٧٥٧	قبل المدرسة
٢٣٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٥٠,٠٠٠	٦٠,٠٠٠	١٩٩,٦٨٤	١٠٤,٥٠٨	٤٣,٧٦١	٥١,٤١٥	المدرسة الابتدائية
١٠٥,٠٠٠	٦٠,٠٠٠	٢٥,٠٠٠	٢٠,٠٠٠	٧٢,٢٦٠	٣٨,٤٦٧	١٩,٣٤١	١٤,٣٦٢	المدرسة الإعدادية
٧٥,٠٠٠	٥٠,٠٠٠	١٥,٠٠٠	١٠,٠٠٠	٣٣,٢٠٧	١٨,٣٤٧	٩,٦١٩	٥,٢١٤	المدرسة الثانوية
٤٥٠,٠٠٠	٢٤٥,٠٠٠	١٠٠,٠٠٠	١٠٥,٠٠٠	٣٢٣,٥٩٢	١٦٧,٢٤٧	٨٠,٥٩٧	٧٥,٠٠٠	المجموع

Source: Ministry of National Education (n.d).

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف الطلاب اللاجئين السوريين ينتظمون في مراكز التعليم المؤقتة بنسبة (٥١,٦%) في مقابل (٢٣,١) في المدارس الحكومية، وهذا يعني انخفاض نسبة الطلاب السوريين الذين اندمجوا في نظام التعليم الوطني، ولهذا تعمل تركيا على زيادة الطلاب الملتحقين بجميع أنواع التعليم بنسبة زيادة (٧١%)، بما فيهم زيادة اعداد الطلاب الملتحقين بالمدارس الحكومية، من خلال دورات اللغة التي تقدمها الجهات الحكومية وغير الحكومية لتسهيل الدراسة باللغة التركية على الطلاب السوريين. وبالنسبة للإطار القانوني لتعليم اللاجئين في تركيا، فإن تركيا طرف في اتفاقية وبروتوكول عام ١٩٥١م الخاص بوضع اللاجئين (هذه الاتفاقية التي وقعت عليها وصدقت عليها (١٤٤) دولة هي السلطة الرئيسية في الطريقة التي تستقبل بها الدول المضيغة للاجئين وتعاملهم)، وتمنح تركيا السوريين حق "الحماية المؤقتة"، حيث اتبعت تركيا سياسة الباب المفتوح لجميع اللاجئين الفارين من سوريا، ووضعتهم تحت اختصاص المديرية العامة لإدارة الهجرة المنشأة حديثاً. وفقاً لهذا الوضع، فإنه يمكن للسوريين في تركيا الوصول إلى خدمات الطوارئ والصحة والتعليم ولكن حقوق العمل القانونية الخاصة بهم مقيدة. كما حافظت تركيا على استجابة طارئة على مستوى عالٍ لتقديم التعليم للطلاب السوريين، والاعتراف بمؤهلاتهم السابقة (Yavcan & El-Ghali, 2017, p. 15).

والسياسة التعليمية التركية تكفل الحق القانوني لجميع الأطفال في تركيا بمن فيهم الأجانب الحصول على التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وتعمل على دمج الطلاب السوريين في نظام التعليم الوطني من خلال عدم استخدام اللغة العربية كوسيلة للتعليم، وإجراء التغييرات القانونية والسياساتية التي تسهل ذلك، ومن خلال توفير تدريب اللغة التركية للطلاب، والمساعدة المادية للمدارس التركية، وكذلك التوجيه والدعم للمعلمين الأتراك (UNHCR, 2016b, p.61). كما أن هناك تركيز متزايد على الحق في التعليم وفوائده للشباب داخل مخيمات اللاجئين، ويمكن للأطفال والشباب اللاجئين السوريين الذين يعيشون في المخيمات الوصول

إلى التعليم قبل المدرسي والابتدائي والثانوي في مدارس المخيم والتي تنفذ المناهج السورية باللغة العربية، ويمكن للطلاب اللاجئين من المخيمات الذين لديهم تصريح إقامة الالتحاق بالمدارس العامة، كما يمكن للطلاب اللاجئين الذين يعيشون في المدينة بدون تصريح إقامة الالتحاق بالمدارس دون تسجيل رسمي. ولا يقتصر تعليم اللاجئين السوريين على مخيمات اللاجئين في التعليم النظامي حيث يمكن السوريين من الوصول إلى التعليم غير الرسمي التي تنظمه السلطات المحلية أو المنظمات غير الحكومية، والتي يعمل فيها المعلمون السوريون طواعية. وباختصار، فإن لدى الأطفال اللاجئين السوريين في سن الدراسة ثلاثة بدائل تعليمية مختلفة في تركيا: الأول هو المدارس في المخيمات التي تديرها وزارة التعليم التركية وإدارة الكوارث والطوارئ، والخيار الثاني هو أن السوريين الذين يعيشون خارج المخيمات بتصاريح إقامة قادرون على الالتحاق بالمدارس التركية، والبديل الأخير للسوريين هو خارج المخيمات بدون تصاريح إقامة، والتي تمكنهم من الالتحاق بالمدارس السورية التي تعمل باللغة العربية من قبل منظمات غير حكومية (Bircan, & Sunata, 2015, pp. 228-229; Dorman, 2014).

حيث بدأت الأنشطة التعليمية خارج المخيمات لأول مرة كصفوف دينية وقرآنية للأطفال السوريين وتحولت إلى أساس مراكز التعليم المؤقت. ثم قامت وزارة التعليم بإضفاء الطابع الرسمي على مراكز التعليم المؤقت، وتعميمها داخل وخارج المخيمات، بهدف منع الطلاب السوريين من التخلف عن تعليمهم وتوفير التعليم المؤقت حتى لا يواجهوا فجوات تعليمية شديدة عند عودتهم إلى بلادهم، وذلك حين كانت التوقعات تشير إلى أن السوريين سيعودون قريباً إلى بلادهم (Tastan & Celik, 2017, p. 23) ، وفي عام ٢٠١٦ ، أسست وزارة التعليم أيضاً قسماً لتنظيم تخطيط وتنسيق التعليم السوري، يسمى قسم الهجرة وتعليم الطوارئ التابع لمديرية التعلم مدى الحياة، للدراسة باللغة التركية، والمناهج المعدلة المعترف بها، وتنوع الخيارات التعليمية أمام الطلاب السوريين بالتعليم الرسمي الحكومي، والخاص، وغير الرسمي من قبل المؤسسات الدينية والمجتمعية، كما أنشأت الوزارة نظاماً على الإنترنت يسمى YOBIS لتتبع التحاق الطلاب السوريين وغيابهم ونجاحهم (Tastan & Celik, 2017, p. 26).

ويتم جمع البيانات الكمية عن اللاجئين في سن التعليم من عدة مصادر، أهمها هو AFAD ، الذي تأسس في عام ٢٠٠٩ تحت رئاسة الوزراء باعتباره المسؤول الرئيسي والمنسق لممارسة السلطة القانونية في حالات الكوارث والطوارئ، ويجمع بيانات عن الحالة التعليمية الديموغرافية خاصة للاجئين السوريين، وكذلك مكتب مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في تركيا بتوفير بيانات وإحصاءات دقيقة وذات صلة وفي الوقت المناسب عن الاستجابة الإقليمية للاجئين السوريين (Bircan & Sunata, 2015, p. 229).

ومن جهة أخرى اختارت الحكومة تفويض سلطتها إلى بعض المنظمات غير الحكومية المحلية، والهيئات الدينية، والمنظمات الدولية كاليونيسيف، في جمع البيانات عن الأطفال والشباب في سن التعليم، واعتباراً من ديسمبر ٢٠١٨م، كان هناك (١,٠٤٧,٥٣٦) من الأطفال السوريين في سن الدراسة في تركيا؛ لكن

لم يتم تسجيل سوى (٦٤٥,١٤٠) منهم في المدارس (٦١,٥٩%)، وتم تأسيس الإدارة العامة للتعليم مدى الحياة التابعة لوزارة التعليم الوطنية للرصد والتقييم لعام ٢٠١٨، والذي يتولى جمع البيانات عن اللاجئين، وتصنف هذه البيانات حسب المتغيرات، مثل حالات الإعاقاة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، ومستوى التحصيل الدراسي (Ministry of National Education (MoNE). 2018a).

ويتطلب للتسجيل في المدارس العامة أن تكون الأسرة حاصلة على بطاقة تعريف متقدم للحماية الدولية، وهذه البطاقة تحتوي على الرقم التعريفي للأجانب الذي خصصته المديرية العامة لشؤون السكان ومديرية إدارة الهجرة، ويقدم للسلطات المدرسية ليكونوا قادرين على إتمام عملية التسجيل، وتقوم وزارة التعليم الوطنية التركية بإعطاء التعليمات للمدارس العامة بتسهيل دخول الطفل إلى المدرسة في حالة عدم استكمال الأسرة إجراءات الحصول على البطاقة التعريفية، ويتم اختيار أقرب مدرسة لمقر إقامة الأسرة (المجلس الأوروبي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ٧٢).

وبالرغم من أن جهود تركيا لإشراك الأطفال اللاجئين في التعليم وزيادة عدد الأطفال المسجلين في المدارس العامة أو مراكز التعليم المؤقتة كانت ناجحة للغاية، لكن لا يمكن إعطاء صورة دقيقة لأثار اللغة والكفاءة الأكاديمية على النتائج الأخرى للأطفال اللاجئين، مثل معدل الحضور والتغيب.

وتعتمد تركيا على تطوع المعلمين السوريين في تعليم الطلاب اللاجئين السوريين في مدارس المخيمات، التي تدرس المناهج باللغة العربية، وفي المدارس غير الحكومية التي تروج لها السلطات المحلية أو المنظمات غير الحكومية، كما تستهدف تركيا تقديم تدريب تكميلي لعدد (٣٠٠٠) معلماً من اللاجئين السوريين، لكنها تواجه نقص في التمويل، جعلها لا تقوم إلا بتدريب نصف هذا العدد فقط، ومن المقرر أن تبلغ ميزانية المفوضية التعليمية لتركيا حوالي ١٥ مليون دولار أمريكي. (Bircan & Sunata, 2015, p. 228).

وتحاول تركيا التغلب على مشكلة اللغة في البرامج التعليمية التي يدرسها الطلاب السوريين من تنظيم برامج في اللغة التركية، خاصة من قبل مراكز التدريب العامة، وبدعم من المنظمات غير الحكومية. كما تقوم بتقديم برامج التعليم المكثف أو السريع كبرامج تعويضية للطلاب الذين انقطعوا عن الدراسة لعدة سنوات، أو الذين لم تتاح لهم فرصة الالتحاق ببرامج التعليم الرسمي، ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن فئة الطلاب في المرحلة الثانوية هم الفئة العمرية الأكثر ضعفاً، من قبل وزارة التعليم التركية، لأنهم معرضون لخطر عدم استكمال دراستهم الجامعية، نظراً لأن الطلاب الذكور يتجهون إلى السعى للحصول على فرصة في سوق العمل التركية، واتجاه الأسرة إلى الزواج في سن مبكر للفتيات، حيث بلغ عدد الطلاب داخل وخارج المخيم الذين يدرسون في المدارس الثانوية في تركيا حوالي ٥٤٠٠٠ طالباً. (Bircan & Sunata, 2015, p. 234).

كما قامت وزارة التعليم في منتصف عام ٢٠١٨م ببدء حملة لبرنامج التعليم المسرع للوصول إلى الطلاب من سن (١٠-١٨) عاماً من الذين تخلفوا عن المدرسة مدة سنتين أو ثلاث. وقد وصل البرنامج إلى حوالي (٦٦٠٠) طالباً نهاية عام ٢٠١٨م (المجلس الأوروبي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ٢٧).

وبالنسبة للاعتراف بالمؤهلات كان السوريون يخضعون لنفس القواعد والضوابط التي يخضع لها الطلاب من جنسيات أخرى، على وجه التحديد، وكان عليهم تقديم شهادات معترف بها (المعادلة)، وجوازات السفر. بعد ذلك، اتخذ مجلس التعليم العالي في تركيا سلسلة من القرارات في عام ٢٠١٣ لتسهيل حصول السوريين على التعليم العالي، فتم تمرير عديد من التشريعات واللوائح، مثل تسهيل عمليات التحويل، وتخفيف تقديم الوثائق الأصلية لمعادلة الدرجة، وتوفير خيار اختبار إكمال المدرسة الثانوية (في حالة عدم وجود شهادة الدراسة الثانوية)، ونظام الإعفاء من الرسوم الجامعية لجميع الطلاب السوريين و توفر عدد كبير من المنح الدراسية الحكومية (Yavcan & El-Ghali, 2017, p. 25).

وفي حالة امتلاك الطالب لشهادة تثبت وصوله إلى صف دراسي معين يجرى له تقييم تعادلي من قبل مديرية التعليم لتحديد أي صف أو مرحلة ستكون مناسبة للتسجيل فيها، وعندما لا تمتلك الأسرة أية وثائق أو شهادات مدرسية فإن عملية التقييم التعادلية ستكون معقدة (المجلس الأوروبي للاجئين والمغتربين، ٢٠١٨، ص ٧٢).

وفيما يخص التمويل، فبحلول يناير ٢٠١٥، كان قد أنفقت الحكومة التركية حوالي (٥,٦) مليار دولار أمريكي على استيعاب اللاجئين السوريين. يشكل التمويل الدولي والتبرعات والمساعدة (٣٥٦) مليون دولار أمريكي فقط. لذا فإن تكلفة الأزمة السورية و "سياسة الباب المفتوح" في تركيا أعلى من التوقعات. فمنذ عام ٢٠١٠، وبسبب تدفق اللاجئين، زادت الميزانية التشغيلية لتركيا الممولة من المفوضية بشكل مطرد من (١٧,٧) مليون دولار أمريكي في عام ٢٠١٠ إلى (٣٢٠,١٦) مليون دولار أمريكي في عام ٢٠١٥م، وتحتاج تركيا لتقديم الخدمات للاجئين السوريين إلى أكثر من (٦٢٤) مليون دولار أمريكي، (٢٠%) فقط في المائة منها تمويلها منظمات دولية مثل اليونيسكو، والأمم المتحدة، ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين ومنظمة الصحة العالمية، وأجبر ارتفاع الأسعار الآن الحكومة التركية على طلب الدعم الدولي لتقديم التعليم للاجئين السوريين، وذلك لأنه لا يزال (٥٥٠,٠٠٠) طفلاً خارج المدرسة، مع ملاحظة أن الحكومة التركية تعمل على توفير الدعم النقدي والتعليمي للأطفال طالبي اللجوء واللاجئين في المناطق الحضرية لتشجيع التحاقهم بالمدارس الحكومية الرسمية. (UNHCR, 2014; Biran & Sunata, 2015, p. 227)

والممتنع لحالة تعليم اللاجئين السوريين في تركيا، يمكنه أن يلحظ أن تركيا هي الفاعل الرئيسي في تعليم الأطفال السوريين في بلادها من حيث التخطيط والميزانية، مع وجود بعض المساهمين الرئيسيين كاليونيسف، والحماية المدنية الأوروبية، ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين إلى جانب المانحين من الدول عبر الدعم الفني والمالي، كما أن الاتحاد الأوروبي هو الجهة المانحة لأكبر مشروع تعليمي للسوريين في تركيا، يطلق عليه تعزيز دمج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي Promoting Integration of Syrian Children to the Turkish Education System (PICTES) وهو مشروع لمدة عامين في إطار برنامج تسهيلات اللاجئين في تركيا، تم توقيعه بين الاتحاد الأوروبي وتركيا في عام ٢٠١٦م، هدفه دمج السوريين في النظام التعليمي التركي، وزيادة جودة التعليم السوري، وبناء القدرات في

المدارس والموظفين من خلال دروس اللغة التركية والعربية، ورفع مستوى الوعي بالفرص التعليمية، والمواد المدرسية ودعم النقل، ودعم أجور المعلمين وتدريبهم. (Hacioglu, 2018, P. 26-27)

يفرض هذا الوضع تحديًا كبيرًا على تركيا من عدة جوانب اجتماعية وقانونية واقتصادية، حيث ما زال هناك تصور عام سلبي تجاه السوريين داخل المجتمع التركي، وحوالز اجتماعية أمام اندماجهم في المجتمع، وكذلك تضمين غير كافي للقوانين والسياسات التي تكفل الخدمات للاجئين السوريين، وأيضًا تحديات اقتصادية تتمثل في القيود على تصاريح العمل، واستغلال السوريين كعمالة رخيصة، فضلًا عن إنفاق تركيا حوالي (٨) مليار دولار أمريكي على احتياجات السوريين منذ بداية الازمة، وهي أعلى دولة إنفاقًا من بين الدول الخمس المضيفة للسوريين (تركيا، ومصر، والأردن، ولبنان، والعراق)، ومع استمرار تدفق السوريين إلى تركيا، وطول فترة إقامتهم؛ جعل تركيا تلجأ إلى طلب المساعدات الدولية المالية والاستراتيجية من قبل وكالات الأمم المتحدة، ومن قبل الدول المانحة كالولايات المتحدة والكويت واليابان وفنلندا وغيرها. (Jalbout, 2015, p. 12)

كما يفرض تحديات تعليمية يمكن ملاحظتها فيما يتعلق بصعوبة الوصول إلى التعليم ما بعد الابتدائي للاجئين داخل وخارج المخيمات، فالذكور هم أكثر الفئات حرمانًا بسبب الالتحاق بسوق العمل، وفي المقابل الفتيات معرضات لخطر الزواج المبكر، ولا يزال معدل الالتحاق منخفضًا بشكل ملحوظ خارج المخيمات، كما أن الموارد محدودة، حيث يتطلب الاستثمار في تعليم اللاجئين التزامًا ماليًا من المانحين الدوليين لإنفاق القدرات المالية والمؤسسية لوزارة التعليم التركية للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي للاجئين السوريين، ليس فقط لمجرد حصول الطلاب على التعليم ولكن أيضًا تقديمه بالجودة المقبولة .

ويمكن الاستفادة من الإجراءات التي اتخذتها تركيا فيما يخص اللاجئين النقاط الآتية:

- حل مشكلة اللغة بالدورات التي تقدمها الجهات الحكومية وغير الحكومية في المخيمات.
- أهمية "الشراكات الناجحة" بين المجتمع المحلي والمنظمات الدينية والمدارس والحكومات المحلية وحكومات الولايات من خلال عديد من الأبحاث حول بناء القدرات ونماذج تقديم الخدمات المتكاملة.
- التنسيق داخل نظام التعليم الوطني، حيث تعمل الحكومة مع المؤسسات الدولية والوطنية والمحلية.
- يجب على السلطات المحلية وضع أحكام لتعليم اللاجئين ضد المشاكل الاجتماعية.
- الاعتراف بالمؤهلات السابقة للطلاب، ومحاولة التسهيل في الوثائق المطلوبة للتسجيل في المرحلة الدراسية، وفي حالة عدم وجودها يتم إجراء اختبارات معادلة تحدد الصف الدراسي المناسب للطلاب.
- دعم مادي للطلاب في التعليم قبل الجامعي ليستكمل دراسته.
- مأسسة عملية تعليم اللاجئين من خلال جهة حكومية هي هيئة إدارة الكوارث والطوارئ (AFAD)، تتولى التنسيق والتخطيط لتقديم الخدمات التعليمية للطلاب السوريين.
- أسست وزارة التعليم الوطنية قسم الهجرة وتعليم الطوارئ التابع لمديرية التعلم مدى الحياة، لتنظيم تخطيط وتنسيق التعليم السوري.

• تأسيس الإدارة العامة للتعليم مدى الحياة التابعة لوزارة التعليم الوطنية للرصد والتقييم لعام ٢٠١٨، والذي يتولى جمع البيانات عن الطلاب اللاجئين.

• محاولة دمج السوريين في المجتمع التركي من خلال التعليم، واتخاذ الإجراءات التي تحقق ذلك.

ثانياً: سياق الحالة الثانية: انتشار الأوبئة.

١. السياق العام للتعليم في حالة انتشار الأوبئة.

تعتبر الأوبئة المفاجئة، مثل أزمة الإيبولا في غرب أفريقيا، وباء كورونا المستجد كوفيد ١٩ الذي ظهر في الصين وانتشر عالمياً من الكوارث الطبيعية التي تهدد حياة البشر والمجتمعات وتتدخل معها الحياة، وتفرض حالة طوارئ داخل المجتمع، وتؤثر على النظام التعليمي في تقليل فرص حضور الطلاب إلى المدرسة، أو تغيب الطلاب للمرض أو الخوف من المرض، وقد تصبح المدرسة مكاناً لانتشار المرض والوباء، ويعاني بعدها الطلاب من صدمات نفسية واجتماعية نتيجة الإصابة أو فقدان أحد أفراد الأسرة، أو الخوف من الذهاب إلى المدرسة.

وتم إغلاق المدارس نتيجة تفشي كورونا، وهو ما نفذته حكومة (١٢٤) دولة، وحرمان أكثر من (١,٢) مليار طالباً من التعليم، وتم التدخل في معظم دول العالم بتقديم التعليم عبر الوسائط التكنولوجية لا سيما التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت. لكن النظم المدرسية الأخرى في أغلب الدول النامية كانت أقل استعداداً، حيث تختلف إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا لدى معظم الأسر، وما يزيد الأمر صعوبة أن ما يقرب من (٩٠٠) مليون طفل في جميع أنحاء العالم يفتقرون إلى خدمات النظافة الأساسية في مدارسهم، الأمر الذي يزيد من خطر تعرضهم لأمراض مثل "كوفيد-١٩" (اليونيسيف، ٢٠٢٠، ص ص ١-٢).

وفي ظل انتشار جائحة COVID-19 نفذت عدد كبير من الحكومات تدابير تحد من عدد الأشخاص المتجمعين في الأماكن العامة. وقد أدت هذه التدابير إلى تعطيل الأداء الطبيعي للمدارس والجامعات. ونظراً لأن مدة هذه الإجراءات كانت واسعة النطاق - ومن المرجح أن تستمر في بعض البلدان لفترة معينة حتى يتوفر اللقاح - وضع قادة مؤسسات التعليم العام والخاص طرقاً بديلة للطلاب والمعلمين لمواصلة دروسهم عندما يكون الالتحاق بالمدرسة غير ممكن ويعملون على طرق تجعل المدارس صالحة للعمل في بيئة آمنة. لكن الطلاب الذين لديهم إمكانية الوصول إلى الأجهزة الرقمية والإنترنت قد لا يكونون الأغلبية في معظم البلدان، فإن دعم الحكومات في إنشاء أشكال فعالة للتعليم عبر الإنترنت سيحرر القدرات والموارد المؤسسية من أجل إعادة توجيه تركيزهم على تقديم طرق تعليمية بديلة لهؤلاء الطلاب ليس لديهم فرص مماثلة كالمشروعات البحثية. (Reimers, et al., 2020, p.3)

وبذلك تعاملت الدول مع حالة تفشي وباء كورونا بأشكال مختلفة منها (آزي-هاك وشميس، ٢٠٢٠):

• تعزيز مستوى التأهب مع إبقاء المدارس مفتوحة: ويشمل هذا الأمر فرض إجراءات وقائية في المدارس ودعمها (أفغانستان)؛ ووضع بروتوكولات لتعامل المدارس مع الأمراض والحالات المحتملة

(مصر، وروسيا، وبيلاروسيا)؛ واستخدام البنية التحتية للنظام التعليمي وموارده البشرية للتصدي لانتشار العدوى في المجتمعات المحلية (ليبيريا، وسيراليون).

- الإغلاق الانتقائي للمدارس: غلق المدارس في المناطق المتضررة بالوباء كإغلاق الجوّي في الهند.
- إغلاق المدارس على المستوى الوطني (الخيار الأكثر استخدامًا عالميًا): مع انتشار فيروس كورونا Covid-19، تعلن عديد من البلدان عن إغلاق المدارس على المستوى الوطني.
- الاستعانة بمصادر التعلم والتعليم عن بعد للتخفيف من فقدان التعلم: لجأت عديد من الدول إلى التعلم عن بعد كوسيلة للحد من الوقت الضائع في المدارس (عبر الإنترنت بالكامل في الصين، وإيطاليا، وفرنسا، وألمانيا، والمملكة العربية السعودية؛ والهواتف المحمولة أو البث التلفزيوني في فيتنام، ومنغوليا). بالإضافة إلى البنية التحتية والاتصال، تُعد معرفة المعلمين والإداريين بالأدوات والعمليات اللازمة أيضًا عوامل رئيسية في توفير التعلم عن بعد (سنغافورة). وترسل دول أخرى الدروس إلى الأطفال في منازلهم كواجبات منزلية (لبنان). وفي بلغاريا، أنشئ أكثر من ٨٠٠ ألف حساب لجميع المعلمين وأولياء الأمور، مع تعبئة دور النشر لإتاحة الكتب المدرسية والمواد التعليمية في محتوى رقمي للصفوف من الأول إلى العاشر، ويمكن أن يكون تكييف المنصات المتاحة حاليًا للاستخدام على الهواتف الذكية أو الاتفاق مع شركات الاتصالات على إلغاء تكلفة الوصول إلى المواد التعليمية على موقع تابع لوزارة التعليم أو كلاهما جزءًا من جهود التخفيف من حدة الأزمة.

وقبل سنوات قليلة، نجد فيروس "إيبولا" الذي انتشر في ٢٠١٤-٢٠١٥م، في غرب إفريقيا. ففي سيراليون، أُجبر تفشي الفيروس على إغلاق المدارس لمدة تسعة أشهر، وتم تكييف عديد من المدارس كمراكز للعلاج، وكان التعليم أحد القطاعات التي تم تحديد أولوياتها بموجب خطة الإنعاش التي وضعتها رئاسة الجمهورية، ثم اعتمدت وزارة التعليم في سيراليون، نهجًا قائمًا على البيانات للتعافي بعد وباء إيبولا، حيث تم بناء أنظمة لجمع البيانات وتحليلها وإعداد التقارير في الوقت الحقيقي لتتبع أداء كل منطقة، لتحقيق عشرة أهداف رئيسية بعد الإيبولا. واعتمد ذلك النظام على EduTrac من اليونيسف، باستخدام الرسائل القصيرة للإبلاغ عن حالة المدرسة إلى غرفة مركزية داخل وحدة EMIS بالوزارة، وتقديم تقرير شهري، وفي اجتماعات الإدارة العليا داخل الوزارة يتم مراجعة الملخصات الشهرية في شكل خرائط، هذه الخرائط مقسمة إلى عدة ألوان للدلالة على الأداء مقابل المؤشرات الرئيسية، ثم إرسالها إلى فريق التسليم الرئاسي في مجلس النواب لاتخاذ قرارات سليمة. وبذلك تم اعتبار قطاع التعليم باعتباره أحد القطاعات الأفضل أداءً في جمع البيانات في حالات الأوبئة، وتم العمل بهذا النظام في جمع البيانات بشكل مؤسسي في متابعة أداء المدارس، وحضور الطلاب والمعلمين، وأثبت هذا النظام فعاليته في حالات أخرى كما حدث بعد الانهيار الطيني في سيراليون في أغسطس ٢٠١٧م، حيث لم تكن الوزارة قادرة على الإبلاغ بسرعة عن الأضرار التي لحقت بالمدارس وتحديد

الأطفال والموظفين النازحين فحسب، بل تمكنت أيضاً من تحديد المدارس القادرة على استضافة الطلاب النازحين وتحديد تلك التي تتطلب ترتيبات بديلة مؤقتة. (Cambridge Education, 2017, p. 27).

وبعد انتهاء جائحة كورونا سيُشعر مديرو المدارس والمعلمون بالقلق حول ما ينبغي عمله حينما يعود الطلاب إلى المدارس، وكيف سيعمل المعلمون مع الطلاب الذين فقدوا أحد أفراد أسرته، أو مع حالة القلق التي مرّوا بها، وهل سيكون الطلاب مهتمين بدروسهم، وهل ستكون لديهم القدرة على التركيز في الفصل؟ ما هي الخطوات الأساسية التي ينبغي أن تتخذها المؤسسات التي تعمل مع الفئات المحرومة؟.

٢. نموذج الصين في التعليم في حالة الأوبئة.

تم الكشف عن شكل غير معروف من الالتهاب الرئوي لأول مرة في ووهان، عاصمة مقاطعة هوبي، في الصين، وتم إبلاغ مكتب منظمة الصحة العالمية في ووهان في ٣١ ديسمبر ٢٠١٩م. ثم أعلنت منظمة الصحة العالمية عن "طوارئ الصحة العامة للقلق الدولي" في ٣٠ يناير ٢٠٢٠م، وأعطت اسم COVID-19 لمرض فيروسات التاجية الجديد في ١١ فبراير ٢٠٢٠م، وحتى ٢٦ فبراير ٢٠٢٠م، تم الكشف عن المرض في جميع القارات باستثناء القطب الجنوبي، في ظل نظام تعليم ضخم يضم حوالي ٢٧٠ مليون طالباً في عام ٢٠١٩م (McAleer, 2020, p.1).

فأطلقت وزارة التعليم في الصين مبادرة سياسة التعليم في حالات الطوارئ في ٢٨ فبراير ٢٠٢٠م بعنوان "تعليق الصفوف دون إيقاف التعلم" لتحويل أنشطة التدريس إلى الإنترنت على نطاق واسع أثناء إغلاق المدارس. بهدف مكافحة انتشار الوباء من خلال تعليق التدريس خارج المدرسة في المدارس والانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت. وكذلك "دمج موارد التدريس بالمدارس الأجنبية والمحلية، وتوفير موارد غنية ومتنوعة وقابلة للاختيار وذات جودة عالية عبر الإنترنت لجميع الطلاب في جميع أنحاء البلاد، ودعم المعلمين عبر الإنترنت. وقامت الوزارة باتخاذ خمس خطوات لتنفيذ السياسة (Zhang, et al., 2020, pp. 2-3):

- دمج الموارد الوطنية والتخطيط على المستوى الأعلى. حيث اعتمدت الوزارة على الحكومة في اتخاذ الإجراءات التي تضمن توفير موارد خدمة الشبكة. من خلال صيانة منصات الخدمة العامة وشبكات المدارس على مستويات مختلفة، لضمان سهولة وسرعة وصول المعلمين والطلاب وأولياء الأمور إلى الموارد التعليمية الرقمية والتعليم عبر الإنترنت.
- عملت الوزارة على إتاحة الموارد التعليمية للجميع. بما في ذلك القرارات والوثائق الرسمية التي تنظم السياسة التعليمية الجديدة، وذلك من خلال فتح جميع الدورات التدريبية عالية الجودة عبر الإنترنت وموارد التدريس التجريبية للمحاكاة الافتراضية بشكل مجاني، وتنظيم تقديم الدروس للصفوف الدراسية المختلفة عبر الإنترنت، وتطوير معايير جودة التدريس عبر الإنترنت، وتقديم الدعم الفني للخدمات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، بذلت جهود لزيادة مشاركة المجتمع في التعليم عبر الإنترنت حيث وافقت وزارة التعليم على (٣٧) مؤسسة مؤهلة وشركات إنترنت لتقديم خدمات التدريس عبر الإنترنت.

- تمكين السلطات والمدارس المحلية من القيام بالتدريس عبر الإنترنت بما يتماشى مع الظروف المحلية. حيث توجد اختلافات كبيرة في البنية التحتية للمعلومات بين المناطق. لذلك، أنشأت الحكومة الصينية منصات التعليم عبر الإنترنت لجعل مواردها مجانية لجميع المدارس والأفراد في جميع أنحاء البلاد. لضمان وصول المعلومات والموارد إلى جميع الطلاب بما في ذلك الطلاب في المناطق النائية، كما عملت الحكومة على تعميم معلومات التدريس بطرق متعددة، باستخدام التلفزيون في المناطق التي لا تغطيها الإنترنت. وتبنت مقاطعة "قوانغدونغ" Guangdong إجراءً طارئاً بتزويد (٩٢٦٢) طالباً فقيراً بأجهزة لوحية في عملية التدريس، وأصدرت إدارة التعليم في مقاطعة "جيجيانغ" Zhejiang إرشادات تطلب من كل فصل دراسي أن يستمر لمدة ٢ (٠) دقيقة تقريباً في المدرسة الابتدائية و (٣٠) دقيقة في المدرسة الإعدادية.
- صياغة مبادئ توجيهية للإعداد للانتقال السلس إلى التعليم العادي خارج الإنترنت بعد الوباء. وقد تم توجيه المعلمين بالاستفادة الكاملة من "الدورات الوطنية المفتوحة عبر الإنترنت المفتوحة" كأمثلة، والتدريس بطريقة مستقلة أثناء الاعتماد على موارد التدريس عبر الإنترنت مثل تلك الموجودة على MOOCs.
- وضع خطة لإعادة فتح المدرسة بعد الوباء. وبحسب وزارة التربية والتعليم، فإن الخطة تحتاج إلى دراسة شاملة لمستويات خطر الوباء الإقليمي، وتقييم الاستجابة الحالية، والتأهب للتعامل مع حالات الطوارئ، وكثافة الفصول الدراسية، وسن المدرسة، مع الأخذ في الاعتبار التقدم المحرز في التعلم المنزلي للطلاب، والعودة تدريجياً للتعليم ما قبل الطوارئ.
- وتم التوجه إلى التعليم المكثف عبر الإنترنت، بما يمكن أن يحل بشكل ملائم محل التعليم التقليدي غير المتصل بالإنترنت، حيث كان نقاش يدور حول ما إذا كان "الوباء" يجب أن يكون أحد الموضوعات التعليمية، وما إذا كان المعلمون والطلاب قد يواجهون عبء العمل الزائد، وما إذا كان المنزل بيئة تعليمية مرغوبة، و إلى أي مدى يمكن للطلاب والمعلمين الوصول إلى الإنترنت. ومن ناحية أخرى، يمكن التعلم عبر الإنترنت التعلم المنظم للمناهج الدراسية، ويغطي تعلم مجموعة واسعة من المحتوى، ويمكن إجراء هذا التعلم بطرق متنوعة، والتي تهدف إلى دعم نمو الطلاب. وفي الوقت نفسه، تم التأكيد على أن "المعرفة بالوقاية من الأوبئة ومكافحتها يجب أن تُدرج بالإضافة في المناهج الوطنية الرسمية، مع التركيز بشكل خاص على تعميم المعرفة بالوقاية من الأوبئة، والتي يتم التعبير عنها من خلال فصول التعليم مدى الحياة، وتعليم السلامة العامة و تعليم الصحة النفسية (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2020)
- وفي ٦ مارس ٢٠٢٠م، أصدرت وزارة التعليم الصينية إشعاراً للمدارس الابتدائية والإعدادية بتشجيع الخبرات المتميزة التي تمارس أثناء فترة إغلاق المدارس، عن طريق تعزيز التوعية والتنسيق بسبل مكافحة الأوبئة في المنهج التعليمي، والمحافظة على الصحة العامة والنفسية للطلاب، والمواءمة بين مزايا التعليم عبر الإنترنت وتلبية احتياجات الطلاب في المناطق النائية الريفية التي تفتقد الإنترنت. وبمجرد صدور الوثائق

الرسمية قامت إدارات التعليم بالمقاطعات الصينية بتنفيذ خطط محلية، ففي مقاطعة "جيجيانغ" حوالي ٩٦% من طلاب المدارس الإعدادية انخرطوا في أنشطة التدريس عبر الإنترنت، وأصدرت المقاطعة لوائح للمعلمين تتعلق بالتدريس عبر الإنترنت، على النحو الآتي (العسكري، ٢٠٢٠، ص ص ٥٦-٥٧):

- الالتزام بالأعمدة الخمسة للتعليم الأساسي: الأخلاق، والذكاء، والرياضة، والقيم الجمالية، والعمل.
 - إتاحة مصادر المناهج، والكتب الإلكترونية، والكتيبات الإرشادية، والأدلة العملية، لتنفيذ الواجبات المنزلية الإلكترونية في الوقت المناسب.
 - يتم تنظيم التدريس عبر الإنترنت حسب الفصل كوحدة. يتم من خلالها تفاعل ثنائي الاتجاه بين الطرفين. ويعتمد التدريس فيها أساس تسجيل الدروس وبثها، ثم تلقي أسئلة الطلبة والإجابة عنها.
 - من المهم ان يلتزم المعلم بجدول التدريس عبر الإنترنت الذي تتراوح مدته (٢٠) دقيقة في المدرسة الابتدائية، و (٣٠) دقيقة في المدرسة الإعدادية.
 - يجب اختيار أنواع متعددة من الواجبات المنزلية للتدريس عبر الإنترنت، والتأكد من ملاءمة المحتوى لمستويات الطلبة وتقييمه في الوقت المناسب.
- فبالرغم من تعطل الدراسة بسبب تفشر جائحة كورونا COVID-19 تمكنت الوزارة من التواصل مع الجهات المحلية ووكالات الأمم المتحدة لتقديم الدعم الفني والإداري لتقديم التعليم في حالة الطوارئ، كما قامت بالتنسيق مع الجهات المحلية، والجهات ذات الصلة مثل وزارة الصناعة وتكنولوجيا المعلومات، من أجل التحول الرقمي في التعليم، وبناء استعداد المعلمين، وذلك من أجل بلوغ الغايات الآتية (اليونسكو، ٢٠٢٠د):
- تعبئة أبرز مزودي خدمات الاتصال من أجل تعزيز سرعة الاتصال بالإنترنت، لتيسير التعليم عن بعد.
 - زيادة سرعة المنصات التعليمية الإلكترونية الرئيسية، والارتقاء بإمكانيات المنصة الوطنية للموارد التعليمية والخدمات العامة ليتمكن من تلبية احتياجات ملايين المتصفحين الذين يزورونه في نفس الوقت .
 - تعبئة الموارد المجتمعية من أجل توفير الدروس والموارد التعليمية عبر الإنترنت، وتشجيع المبادرات المحلية؛ من أجل توفير الدروس المجانية لطلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية.
 - اعتماد منهجيات ملائمة تتناسب مع مختلف الظروف لتيسير عملية التعلم، حيث تختار المدارس والمعلمين طرق مناسبة لتقديم المواد التعليمية فيما يتناسب مع الظروف والجاهزية الإلكترونية على المستوى المحلي والمدرسي.
 - توطيد الأمن والسلامة الإلكترونية لمستخدمي الإنترنت داخل القطاع التعليمي، من خلال التعاون مع قطاع الاتصالات ومزودي الإنترنت.
 - تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والدروس اللازمة في هذا الصدد؛ من أجل رفع مستوى الوعي بهذا الفيروس وكيفية الوقاية منه.

لكننا نجد أن إدخال تطبيقات تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، وتوفير أدوات التكنولوجيا بالمدارس، واجه تحديات كبيرة فيما يتعلق بالمعلمين الذين اعتادوا على التدريس التقليدي أن يخرطوا في أساليب جديدة بما يمكن أن يقلل من جودة النتائج التعليمية، ومشكلات تتعلق بحقوق الملكية الفكرية، كما أن الطلاب في المناطق النائية سيواجهون صعوبات في الوصول إلى البرامج التعليمية الجديدة، كما أن المدارس في نفس الوقت عليها الحفاظ على سلامة الطلاب والمعلمين وجميع العاملين (Wang, Cheng, Yue, McAleer, 2020, p. 3)

وفيما يخص تدريب المعلمين، تم استحداث عمل قسم إدارة التعليم في حالات الطوارئ، على المستوى القومي والمحلي والإجرائي، ويقدم التدريب على التعلم عبر الإنترنت، وكيفية التدريس في حالات الطوارئ، وذلك لجميع العاملين بالمدرسة (بما في ذلك الموظفين الفنيين والتقنيين في المدارس، والمعلمين ذوي الخبرة)، حيث تم إنشاء ٢٢ منصة للدورات التدريبية على الإنترنت، تضم أكثر من ٢٤,٠٠٠ دورة تدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية والإعدادية، وتوفير أدلة استرشادية للمعلمين للتدريس عبر الإنترنت، كما قامت شركات تدريب المعلمين بطريقة منسقة لتوفير التدريب عبر الإنترنت للمعلمين. كما أنتجت إدارة تعليم المعلمين بالتعاون مع مؤسسات مختلفة، حزمة موارد للمعلمين، شملت استراتيجيات التدريس عبر الإنترنت، وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وحالات الوقاية من الأوبئة داخل المدارس، وتم إنشاء نظام تغذية راجعة عبر الإنترنت لتشجيع المعلمين على تلخيص ومشاركة خبراتهم وأفكارهم، ومناقشة أقرانهم، كما عينت المدارس أيضاً مستشارين لتكنولوجيا التدريس عبر الإنترنت لدعم التدريس عبر الإنترنت (Xinhua Net, 2020).

واتجهت الصين إلى استخدام نظام إدارة التعلم (Learning Management System (LMS لإعداد أنشطة التعلم وإدارتها عبر الإنترنت، كما تستخدمها في تخزين محتوى التعلم وعرض الدروس التعليمية، وغالباً ما تحتوي على أنشطة مدمجة فيها مثل منتديات المناقشة، والمنصات التعليمية، والاختبارات، والحقائب الإلكترونية، وتقوم المدارس بتمكين الطلاب من تسجيل الدخول عن بعد، وأن كل طالب ومعلم لديه بيانات للدخول الخاصة به، وتتوم الشركة التي توفر هذا النظام بإدارة كل مكونات عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة، والعمل على استفادة جميع الطلاب، وحل الأعطال، وتنظيم الحصص والدروس، وإرسال الواجبات والاختبارات للطلاب وتصحيحها ورصد الدرجات وإرسالها إلى المدرسة، وكذلك مراقبة تنفيذ المعلمين للتدريس عبر الإنترنت، ودعم جميع الطلاب. (العسكري، ٢٠٢٠، ص ٦٥):

كما أكدت اليونسكو أن الصين تمكنت بسرعة مذهلة من إقامة شراكات جمعت بين الهيئات الحكومية على الصعيد الوطني والمحلي والقطاع الخاص والمجتمع المدني كي يتسنى لها تعزيز قدراتها من خلال توفير المزيد من الموارد التعليمية على غرار مواقع التواصل الاجتماعي والبث التلفزيوني. وذلك - بطبيعة الحال - أفضل من توقف الدراسة، والعمل على جبهات مختلفة مثل تقديم الدعم للأولياء الأمور كي يتسنى لهم الإشراف بأنفسهم وعلى نحو فعال على أنشطة أطفالهم التعليمية، وتوفير مضامين متعددة اللغات للأقليات

العرقية، وتعزيز إمكانية انتفاع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالحلول البديلة في هذه الظروف، وتحسين الاتصال بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات المعلمين في المناطق الريفية، وتعزيز السلامة وحماية خصوصية الأطفال أثناء اتصالهم بالإنترنت، والجهود التي قامت بها وزارة التعليم الصينية سيساعدها على الصمود أمام الطوارئ لفترة طويلة (اليونسكو، ٢٠٢٠د)

وتقدم اليونسكو عدة توصيات لعمل النظام التعليمي الصيني في ظل جائحة Covid-19، ويمكن لبقية الدول الاستفادة منها، وذلك على النحو الآتي (اليونسكو، ٢٠٢٠ج):

- فحص الجاهزية واختيار الأدوات الأكثر صلة: باستخدام الحلول ذات التقنية العالية والتكنولوجيا المنخفضة، والبت عبر أجهزة الراديو والتلفزيون.
- ضمان إدراج برامج التعلم عن بعد: تنفيذ تدابير لضمان وصول الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقة أو من خلفيات منخفضة الدخل، إلى برامج التعلم عن بعد.
- حماية خصوصية البيانات وأمان البيانات: تقييم أمان البيانات عند تحميلها، أو عند مشاركتها مع المنظمات أو الأفراد الآخرين.
- إعطاء الأولوية للحلول لمواجهة التحديات النفسية الاجتماعية قبل التدريس: تعبئة الأدوات المتاحة لربط المدارس وأولياء الأمور والمعلمين والطلاب ببعضهم البعض.
- تخطيط الجدول الدراسي لبرامج التعلم عن بعد: تحديد ما إذا كان برنامج التعلم عن بعد يجب أن يركز على تعليم المعارف الجديدة أو تعزيز معرفة الطلاب بالدروس السابقة.
- تقديم الدعم للمعلمين وأولياء الأمور حول استخدام الأدوات الرقمية: تنظيم دورات تدريبية موجزة أو دورات توجيهية للمعلمين وأولياء الأمور.
- مزج المناهج المناسبة والحد من عدد التطبيقات والمنصات: سواء للتواصل والدروس المتزامنة، أو للتعلم غير المتزامن.
- تطوير قواعد التعلم عن بعد ومراقبة عملية تعلم الطلاب: تحديد القواعد ثم مراقبة عملية تعلم الطلاب عن كتب. مثل تلقي ملاحظات الطلاب وأولياء الأمور.
- إنشاء مجتمعات وتعزيز الاتصال: تسهيل مشاركة الخبرات ومناقشة استراتيجيات التكيف عند مواجهة صعوبات التعلم.

وبتحليل الممارسات التي اتخذتها وزارة التعليم الصينية لإدارة التعليم في حالة جائحة COVID-19؛ فإنه يمكن رصد عدة تحديات: أهمها أن الاعتماد على برامج التعليم المكثف عبر الإنترنت، يحتاج إلى بنية تحتية تكنولوجية فائقة الجودة والسرعة نظرًا لضخامة نظام التعليم الصيني من حيث عدد الطلاب والمعلمين والموظفين، الذين يستخدمون المنصات التعليمية، كما أن الاختلافات في البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بين المناطق الحضرية والريفية والنائية يؤدي إلى عدم المساواة في تقديم الخدمة التعليمية للطلاب، فضلاً أنه

يتطلب امتلاك جميع الطلاب لأجهزة حاسب آلي، وتوافر الإنترنت بجميع المنازل، وتوافر قدرة لأولياء الأمور على مساعدة أبنائهم ودعمهم في التعلم عبر الإنترنت، وفي الاستفادة من موارد التعلم المتاحة، وقد تعيق قدرات المعلمين المنخفضة في التعامل مع التكنولوجيا تحقيق الاستفادة القصوى من الموارد التدريبية المتاحة، خاصة أن تطبيق التعليم المكثف لم يكن مطبقاً بشكل كامل في التعليم الصيني، وأنه لا يمكن دراسة أثر التدريب عبر الإنترنت في أداء المعلمين، وأن فعالية التعليم المكثف عبر الإنترنت لم تتم دراسته بشكل وافٍ، للتأكد من قدرته على تحقيق الأهداف التربوية، فضلاً عن دراسة أثره على الصحة العقلية والنفسية للطلاب، وتأثير التباعد الاجتماعي على مهاراتهم الاجتماعية.

كما يمكننا الاستفادة من جوانب إدارة التعليم في حالة جائحة كورونا COVID-19 في الصين في بعض الممارسات الإدارية، ومنها:

- استمرار المناهج الدراسية دون توقف، وعدم حرمان الطلاب من التعليم في حالات الطوارئ.
- الاستجابة التعليمية الفورية في حالات الطوارئ من خلال مبادرة بعنوان "تعليق الصفوف دون إيقاف التعلم" وشركات إنترنت لتقديم خدمات التدريس عبر الإنترنت.
- إتاحة الدروس والمواد التعليمية مجاناً على الإنترنت للطلاب.
- إدخال تدريس الوباء في المناهج التعليمية، وتعليم الصحة العامة والصحة النفسية.
- دعم غير القادرين من الطلاب بأجهزة لوحية خاصة في المناطق النائية.
- استحداث قسم إدارة التعليم في حالات الطوارئ، على المستوى القومي والمحلي والإجرائي، يتولى تنفيذ الخطط التعليمية في حالات الطوارئ، وتدريب المعلمين.
- إتاحة موارد تدريبية للمعلمين عبر الإنترنت.
- تولي شركات خاصة تدريب المعلمين على التدريس عبر الإنترنت.
- استخدام نظام إدارة التعلم (LMS) Learning Management System لإعداد أنشطة التعلم وإدارتها عبر الإنترنت.
- تعيين مستشار لتكنولوجيا التدريس عبر الإنترنت داخل المدارس، لدعم المعلمين والطلاب على استخدام المنصات التعليمية.
- قامت وزارة التعليم الصينية بتلقي تغذية راجعة من عدة جهات داخل المجتمع حول استجابتها التعليمية في حالة الطوارئ.
- وضعت الوزارة أيضاً خطة مستقبلية لآليات العودة إلى الدراسة بعد الوباء، وسبل تقوية النظام التعليمي.
- التواصل مع الجهات المحلية ووكالات الأمم المتحدة لتقديم الدعم الفني والإداري لتقييم التعليم في حالة الطوارئ.

وبعد تحليل نموذج تركيا في تعليم اللاجئين، ونموذج الصين في التعليم في حالات الأوبئة؛ يمكن توظيف أوجه الاستفادة التي توصل إليها البحث في إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر في حالات الطوارئ، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث للبحث.

المحور الرابع: واقع إدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر نظريًا.

تواجه مصر عدة تحديات، تجعل سيناريوهات الحالات الطارئة ممكنة الحدوث في المستقبل، لا سيما بعد الصراع الإقليمي المسلح، الذي يندرج بتزايد الهجرة والنزوح بين الدول العربية، وحدثت ثورتين شعبيتين في فترة وجيزة (٢٠١١، و٢٠١٣م)، وتغيرات سياسية في النظام الانتخابي، وتغيرات أمنية في انفجار الارهاب في مناطق متعددة على رأسها شبه جزيرة سيناء. وفي المقابل فإن التحديات التي تقع على عتب النظام التعليمي في مصر تزيد فرصة تعرضه لحالات تصل إلى عدم قدرته على الاستجابة التعليمية سواء بالكم والاستيعاب، أو مستوى الجودة المنخفض، وما يعبر عن ذلك الوضع من تأخر تصنيف نظام التعليم في مصر، والعجز في المخصصات المالية، وعجز أعداد المدارس والعمل بنظام الفترات الدراسية، والتدخل بإصلاحات متتالية غير مدروسة، تفرز معها تحديات جديدة تضاف إلى ما سبقها.

ويمكن رصد واقع بعض جوانب إدارة التعليم في مصر في سياق تعليم اللاجئين وجائحة كورونا، من خلال القرارات الوزارية، وتقارير المنظمات الدولية والمحلية، ونتائج بعض الدراسات على النحو الآتي:

وقد بذلت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في مصر جهودًا كبيرة لإصلاح السياسة التعليمية في مصر من خلال دمج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العملية التعليمية، وإصلاح مرحلة رياض الأطفال والثانوية العامة بداية من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وتوزيع أجهزة التابلت على طلاب الثانوية العامة (خليل، ٢٠٢٠، ص ٥٥٧)، كما تم التوجه نحو التحول الرقمي في التعليم، خاصة بعد جائحة كورونا COVID-19، وذلك بتحول الممارسات التعليمية والإجراءات الإدارية إلى عمليات تعتمد على التكنولوجيا وبرمجياتها، بشكل تام أو جزئي لتسهيل وتطوير العملية التعليمية، مثل منصة أدمودو، وإتاحة موارد التعلم الرقمي في جميع المواد الرئيسية لجميع الطلاب والمعلمين، وإجراء اختبارات بواسطة التابلت اللحوي للصفين الأول والثاني الثانوي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

كما تمكن السياسة التعليمية، الأطفال اللاجئين من سوريا والسودان وجنوب السودان واليمن بإمكانية الالتحاق بالتعليم في المدارس الحكومية بمصر، أما اللاجئين من جنسيات أخرى فيعتمدون على المؤسسات التعليمية الخاصة أو غير الرسمية (حتى ديسمبر ٢٠١٨م يوجد في مصر ٢٤٤,٩١٠ من اللاجئين)، حيث تواصل وزارة التربية والتعليم منح اللاجئين السوريين، من الفتيان والفتيات والمراهقين والشباب، الوصول الكامل للتعليم العام، على قدم المساواة مع أقرانهم من المصريين، ويغطي هذا القرار كافة مراحل التعليم، بما في ذلك، إمكانية الالتحاق بالمدارس المهنية والفنية، وكذلك الكليات والمعاهد العليا، وفي العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، أشارت الوزارة إلى أن حوالي (٤٢٣٠٠) طالبًا سوريًا، من المسجلين وغير المسجلين

لدى المفوضية على حد سواء، قيدوا بالمدارس المصرية، منهم (٢٣٠٠٠) فقط في المدارس الحكومية المجانية، والباقي في المدارس الخاصة والمدارس المجتمعية، وعادة على ذلك، يتلقى ما يقرب من ٧٣٠٠ من أبناء اللاجئين وبناتهم تعليمهم في مراكز التعليم المجتمعية السورية التي تم إنشاؤها لهم، وتوظف هذه المراكز المعلمين السوريين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩، ص ٣٦).

وفيما يخص جمع البيانات، فقد تم إنشاء "وحدة المعلومات والإحصاء"، والتي تهدف إلى تحقيق نظام المعلومات الشامل والمتكامل الذي يلبي كافة متطلبات المستويات الإدارية المختلفة من معلومات وبيانات ومؤشرات داعمة لاتخاذ القرارات بصورة دقيقة وسريعة بدءًا من المدرسة ثم الإدارة التعليمية والمديريات وحتى ديوان الوزارة في إطار تطبيق الحكومة الإلكترونية (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم ٢٠١٢). ووضعت الدولة قاعدة بيانات للمعلمين على مستوى الجمهورية، وسعت إلى استغلال منظومة قاعدة بيانات برنامج "المعلمون أولاً" فيما يتعلق بالنقاط التي يحصل عليها المعلمون المشاركون في البرنامج، والتي تحتسب وفق أداء المعلم أثناء مشاركته في البرنامج.

وفيما يتعلق بالبرامج والمناهج الدراسية، فبعد تفشي وباء كورونا Covid-19، قرّر رئيس الوزراء بتعليق الدراسة في جميع المدارس والمعاهد والجامعات بالقرار الوزاري رقم (٧١٧) لسنة ٢٠٢٠م، ثم تم تمديد فترة توقف الدراسة مرة أخرى، وتم تخفيف المناهج الدراسية للثانوية العامة، لتنتهي عند ١٥ مارس ٢٠٢٠م، واستبدال الامتحانات في بقية الصفوف بمشروعات بحثية. كما استجابة وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني لحالة الطوارئ الناجمة عن فيروس كورونا بعدة إجراءات منها (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٠؛ المركز المصري للدراسات الاقتصادية، ٢٠٢٠، ص ص ١٩-٢٠) :

- تم تفعيل القنوات التعليمية، والتي تقدم بثًا شاملاً ووافياً لجميع أجزاء المناهج والمقررات الدراسية في الثانوية العامة.
- بث الدروس للطلاب من قبل معلمى المواد وإرسالها عبر التطبيقات والبرمجيات، لتعلم لطلاب عن بعد وفي المنزل.
- إتاحة بنك المعرفة، وهو محتوى رقمي وفيديوهات تفاعلية وكتب لطلاب النظام الجديد بالصفين الأول والثاني من رياض الأطفال والأول والثاني من المرحلة الابتدائية.
- إطلاق المنصات الإلكترونية، حيث توفير منصة إلكترونية "إدمودو" (<https://edmodo.org>) للتواصل بين الطلاب والمعلمين، وتضم المنصة ٦,٥ مليون فصلاً افتراضياً من داخل ٥٥ ألف مدرسة، ويتم من خلالها متابعة شرح الدروس والإجابة عن أسئلة الطلاب وإجراء الامتحانات عبر الإنترنت، ويستطيع الطلاب الانضمام للفصل الافتراضي عن طريق كود ودعوة يتم استقباليهما إلكترونياً من مدرس الفصل. وسجل ما يقرب من ٩٨١ ألفاً و ٧١٦ معلماً على المنصة، فضلاً عن تسجيل ٥ ملايين و ٤٣٨ ألفاً و ٣٥١ طالب/ طالبة على المنصة، وتم إنشاء ما يقرب من مليون و ٣٥٨ ألفاً و ٧٥٠ فصلاً افتراضياً، وتفاعل أكثر من ٤١٧,٧٨٨ ولي أمر على المنصة مع أبنائهم

- قدمت الوزارة المكتبة الرقمية (<https://study.ekb.eg>) والتي تضم عديد من المراجع والمصادر التعليمية الرقمية، كما أنها تعد مصدرًا رئيسيًا في إعداد المشروعات البحثية للطلاب في المراحل التعليمية من الصف الثالث الابتدائي حتى الثالث الإعدادي، لافتًا إلى أن الوزارة قدمت أيضًا منصة البث المباشر للحصص الافتراضي (<https://stream.moe.gov.eg>)، هذا بخلاف الامتحانات الإلكترونية للصفين الأول والثاني الثانوي.
- كما أعلنت الدولة البدء التدريجي في خطة رقمنة المناهج التعليمية، من خلال البدء في توزيع مليون جهاز تابلت تعليمي على طلاب الصف الأول الثانوي كخطة تجريبية ابتداءً من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م (عبد المنعم، ٢٠١٩).
- ولدى وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني مقترحاً للعام الدراسي الجديد ٢٠٢٠/٢٠١٢ يركز على تطبيق التعليم الهجين، الذي يستند إلى دمج نظامي التعلم وجها لوجه والتعلم عن بعد، يتمكن فيه الطالب من الحصول على الجانب المعرفي وبعض المهارات من خلال التعلم عن بعد، الأمر الذي يُسهم في تقليل الكثافة الطلابية، إلى جانب تحقيق الاستفادة من الإمكانيات التكنولوجية، وذلك من خلال التنسيق مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات فيما يتعلق بالبنية التحتية، كما سيتم تدريب المعلمين، وتقديم كافة أنواع الدعم المستمر للطلاب على كل من المستوى العلمي، والتقني، والإرشاد الأكاديمي.
- كما أن الوزارة قد عملت من قبل على تضمين التربية من أجل السلام، ونبذ العنف والتطرف والإرهاب، وحماية البيئة والمحافظة عليها، في المناهج الدراسية في مقررات اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، وكذلك في الممارسات الفعلية لهذه القيم (محمد، أمل أحمد ، ٢٠١٤، ص ١٦٩).
- وتم تدريب عدد كبير من المعلمين على استخدامات بنك المعرفة المصري، وتدريب قرابة ١٣٠ ألف معلمًا على منظومة التعليم الجديدة. كما تم تخصيص ٢٠% من المنح الدراسية خارج وداخل مصر لكوادر التعليم لمدة (١٠) سنوات (عبد المنعم، ٢٠١٩).
- وعن تمويل التعليم في حالات الطوارئ، فإن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والأطراف المعنية ترصد حوالي (٢٥,٥٤٥,٠٠٠) مليون دولارًا لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني من أجل استمرار دمج اللاجئين في نظام التعليم الوطني، كما يقوم الشركاء المحليين بدعم إمكانية الوصول للمدراس العامة عن طريق دعم الوزارة في بناء فصول إضافية وإعادة إصاح المدارس وتجديدها، وتوفير المواد والمستلزمات التعليمية المختلفة، بما في ذلك، أجهزة تكنولوجيا المعلومات، وطباعة الكتب المدرسية للمراحل الأولى من التعليم، وتجهيز الفصول الدراسية بأحدث الأنظمة الرقمية للفصول الذكية، إلى جانب تجهيز المدارس بمعامل الكمبيوتر وغرف المصادر، ورغم ذلك تعاني موارد وزارة التربية والتعليم من ضغوط شديدة في تقديم التعليم للاجئين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩، ص ٣٦). كما تتولى الوزارة التنسيق مع للبنك الدولي لتنفيذ الاستراتيجية الوطنية الشاملة لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر، بقيمة

(٥٠٠) مليون دولارًا. ويركز هذا الدعم على عدة محاور رئيسية، أهمها تحسين منظومة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتنمية مهارات وقدرات المعلمين، وتطوير وسائل التدريس للطلاب، وتكثيف استخدامات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية (عبد المنعم، ٢٠١٩).

وبالنسبة للاعتراف بالمؤهلات، فإن مصر تحتاج إلى بناء إطار وطني للمؤهلات يضمن تناسق البرامج التعليمية، ومسارات متنوعة للحصول على الشهادات، ودمج غير المواطنين في نظام التعليم المحلي، ويضمن التنسيق بين المؤسسات التعليمية داخل مصر، وكذلك التنسيق مع المؤسسات التعليمية الدولية؛ بما يحقق جودة التعليم، والتكامل مع سوق العمل، والاعتراف المحلي والدولي بنواتج النظام التعليمي المصري ومؤهلاته (أحمد، ٢٠١٣، ص ١٩٥).

ويواجه تعليم اللاجئين في مصر تحديات كبيرة، حيث تواجه وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في مصر نقصًا ماليًا لدمج الطلاب اللاجئين في نظام التعليم الوطني، كما أن الطلاب المقيدون بالمدارس لا ينتظمون بالحضور اليومي إلى المدرسة، ويرجع ذلك إلى اكتظاظ الفصول الدراسية بالطلاب، ونقص موارد أسرهم مالية، وعائق اللهجة، وبعُد المدارس، وانخفاض جودة التعليم في المدارس المخصصة للسوريين، كما أن الأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين في حاجة إلى التدريب لتعزيز المهارات التربوية والاجتماعية والنفسية التي تمكنهم من التعامل مع الطلاب من جنسيات وثقافات مختلفة، وفي نفس الوقت تقديم الدعم النفسي للطلاب، وأن الأطفال اللاجئين في سن التعليم في حاجة إلى برامج حماية داخل المجتمع المصري، بالإضافة إلى تعقد الإجراءات الإدارية لحصول اللاجئين على تصاريح إقامة تمكنهم من تسجيل أبنائهم بالمدارس، ونقص التمويل من الجهات المانحة لدعم تعليم اللاجئين، وزيادة الرسوم الدراسية للالتحاق بالتعليم العالي لمن حصل على الثانوية العامة من سوريا، حيث يتحمل (٥٠%) من نفقات التعليم العالي (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩، ص ٣٧).

وفي سياق الحالة الثانية للطوارئ، فقد توصلت نتائج تقرير المركز المصري للدراسات الاقتصادية، أن جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19 أظهرت أوجه الضعف المؤسسي المسيطر على أداء منظومة التعليم، حيث كشف قرار توقف المناهج وإلغاء الامتحانات عن تسعة صفوف دراسية، عن خلل واضح في الاستجابة لحالة الطوارئ، وتتلخص أهم ملامح هذا الضعف في الآتي (المركز المصري للدراسات الاقتصادية، ٢٠٢٠، ص ١٦):

- انخفاض الموازنة المخصصة للتعليم، وبالتالي لن يصاحبها أي تطوير فعلي لمنظومة التعليم، ويضعف قدرة النظام على الاستجابة.
- لم يتم تنفيذ آلية التعلم عن بعد بالشكل السليم، بسبب البنية التحتية التكنولوجية الضعيفة، وعدم استخدامها من الطلاب بشكل سليم، في حين سيصبح اعتمادها كآلية للتعلم هو الواقع الجديد.
- ضعف قدرات المعلمين ومهاراتهم التكنولوجية التي تمكنهم من تنفيذ التعليم عن بعد.

- غياب رؤية مستقبلية في تطبيق التعليم عن بعد، والذي يمكن اعتباره أكثر الحلول ملاءمة للحالة الحالية، حيث تمثل تلك الحالة فرصة لإجراء تحول سريع وكبير في المنظومة التعليمية يصبح فيه التعلم عن بعد جزء أساسي في التعامل مع مشكلة تكديس الطلاب سنويا، والحفاظ على سلامة الطلاب والصحة العامة للعاملين في المدرسة.
 - التكدس الطلابي الزائد وضعف القدرة الاستيعابية للمدارس.
 - اتساع الفجوة بين التعليم الحكومي والخاص بوضوح، لا سيما فيما يتعلق باستمرار التعلم عن بعد ومن المنزل في حالات الأوبئة.
 - ضعف الاستعدادات الصحية بالمدارس، بما يهدد صحة الطلاب.
 - تراجع دور هيئة ضمان الجودة والاعتماد في تقديم الدعم الفني للمدارس وقت الطوارئ.
- ومن خلال تحليل سياق إدارة التعليم في مصر في حالات اللجوء وانتشار الأوبئة، يظهر ما يعاينيه النظام التعليمي من ضعف الإمكانيات والبنية التحتية التكنولوجية التي تمكنه من الاستجابة بالتعليم عن بعد لجميع الصفوف الدراسية، وغياب تدريب المعلمين على تقديم التعليم عن بعد، ونقص التمويل والتعاون مع وكالات الأمم المتحدة التي تقدمه من أجل دمج الطلاب اللاجئين في نظام التعليم الحكومي، وغياب التشريعات التي تكفل لهم الحق في التعليم، وغياب الجهات المختصة بالتدخل في حالات الطوارئ، وتظهر الحاجة إلى دليل يسترشد به صناع القرار والمسؤولين على إجراءات التدخل في الحالات الطارئة. وبذلك، يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع للبحث.

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية

يتضمن هذا الجزء إجراءات الدراسة الميدانية، ونتائجها وتفسيرها، على النحو الآتي:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية. تتضمن الخطوات الآتية:

أهداف الدراسة الميدانية: تم إجراء دراسة ميدانية من خلال توجيه استبانة إلى عينة مقصودة من الأكاديميين التربويين، والقيادات الجامعية، والقيادات التعليمية؛ بهدف:

١. الوقوف على المعوقات التي تواجه إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر.
٢. التوصل إلى إجراءات إدارة التعليم العام قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر، بما يمكن الاستفادة منها في بناء الدليل المقترح للبحث.

بناء أداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة من خلال دراسة ومراجعة الأدبيات النظرية، ومن واقع تحليل بعض النماذج الدولية في إدارة التعليم في حالة الطوارئ، واستخلاص مجموعة من العبارات الملاءمة مع طبيعة البحث ومحدداته. وجاءت أداة الدراسة في صورة أسئلة مغلقة. وتكونت الاستبانة من صفحة غلاف عليها بيانات البحث والباحث، والهدف من الاستبانة، وإرشادات الاستجابة عليها، ثم محاور الاستبانة، حيث تكونت من (٥٩) عبارة في ثلاثة محاور: الأول إجراءات الاستعداد للحالات الطارئة (١٦ عبارة)، والثاني إجراءات

أثناء الحالة الطارئة (٢١ عبارة)، والثالث إجراءات بناء قدرات بعيدة المدى للتعامل مع الحالات الطارئة (٢٢ عبارة). كما تم اعتماد تدرج من (١-١٠) للاستجابة على العبارات، حيث واحد أقل درجة، و ١٠ أعلى درجة. وانتهت بسؤال مفتوح "ما معوقات إدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ؟ تم توجيهه لفئة القيادات التعليمية لأنهم من أداروا حالة الطوارئ الناتجة عن فيروس كورونا COVID-19.

تحكيم الاستبانة: للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله؛ تم التحقق من صدق الاستبانة، من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، لمعرفة مدى مطابقة عبارات الاستبانة للموضوع الذي تستهدف قياسه؛ تم عرض الاستبانة على (٥) من المحكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين، من تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية، وذلك لإبداء الرأي والملاحظة حول صلاحية العبارات، وكذا ملائمة الاستبانة لعينة الدراسة، وتم تعديل صياغة سبعة عبارات، وحذف أربعة.

الصورة النهائية الاستبانة*: أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٥٥) عبارة في ثلاثة محاور، الأول (١٤) عبارة، والثاني (٢٠) عبارة، والثالث (٢١) عبارة.

تطبيق أداة الدراسة: بعد إخراج أداة الدراسة في صورتها النهائية تم التطبيق على بعض الأكاديميين التربويين، والقيادات الجامعية، ثم استخراج خطاب موافقة من كلية التربية جامعة المنيا موجه إلى وكيل وزارة التربية والتعليم بالمنيا، للتطبيق على عينة القيادات التعليمية. وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وتم إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSS ثم معالجتها وفق الأسلوب الإحصائي المناسب.

عينة الدراسة: أخذت عينة الدراسة بطريقة مقصودة من الأكاديميين التربويين، والقيادات الجامعية، والقيادات التعليمية، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة الميدانية.

المجموع	القيادات التعليمية	القيادات الجامعية	الأكاديميين التربويين
٣٢	١١	٩	١٢

وبذلك، بلغ عدد الأكاديميين التربويين من بعض الجامعات المصرية (١٢) بالتركيز على تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وتخصص أصول التربية، وبعض الأكاديميين الذين لديهم جهد بحثي قريب من موضوع البحث لا سيما في إدارة الأزمات التعليمية، كما بلغ عدد القيادات الجامعية من عمداء ووكلاء كليات جامعة المنيا (٩)، لخبرتهم في إجراءات تطوير العملية التعليمية، وكذلك عدد من القيادات التعليمية (١١) من مديري ووكلاء (٦) إدارات تعليمية بمديرية التربية والتعليم في محافظة المنيا، (ملوي، أبوقرقاص، المنيا، سمالوط، مطاي، بني مزار) من أصل (٩) إدارات تعليمية بالمحافظة، وذلك لقدرتهم على تقديم صورة صادقة لواقع معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، والإجراءات المقترحة، وذلك لدرابتهم بالواقع

* ملحق رقم (١) الصورة النهائية للاستبانة.

الميداني، ورصدهم لمشكلات إدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ، كما أنهم حلقة الوصل بين المستوى القومي والمستوى الإجرائي للإدارة التعليمية.

المعالجة الإحصائية: تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، وذلك من خلال الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي، بحساب مجموع درجات تقييم أفراد العينة مقسوماً على عددهم.
- حساب شدة متوسط الاستجابة: بقسم المتوسط الحسابي للعبارة على أعلى درجة ممكنة للعبارة (١٠) مضروباً في (١٠٠)، للتحقق من درجة أهمية العبارات وترتيبها.
- كما اتخذ الباحث البديل الوسيط (الدرجة ٥) من بين البدائل، كدرجة قطع للعبارات، فالعبارات التي تحصل على متوسط أقل من (٥) يتم رفضها لتقدير الخبراء أن أهميتها منخفضة.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية: وفيما يأتي، عرض للنتائج:

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية لتقديرات الخبراء لأهمية إجراءات المحور الأول (ن = ٣٢)

م	المتوسط الحسابي	شدة متوسط الاستجابة	البيان
المحور الأول: إجراءات الاستعداد للحالة الطارئة			
١	٨,٤٣	٨٤,٣%	إصدار تشريعات تضمن التعليم لغير المواطنين في حالات اللجوء والنزاع.
٢	٨,٠٩	٨٠,٩%	بناء إطار وطني للمؤهلات لضمان الاعتراف بشهادات اللاجئين.
٣	٨,٤٣	٨٤,٣%	إتاحة الفرصة للطلاب لاستكمال تعليمهم بعد الانقطاع نتيجة الحالات الطارئة.
٤	٨,٢٥	٨٢,٥%	تطوير المناهج الدراسية لملاءمة التنوع الثقافي، وطرق التعامل مع الكوارث الطبيعية.
٥	٨,٢٨	٨٢,٨%	مرونة السياسة التعليمية في التعامل مع الوثائق المطلوبة من اللاجئين، وطرق وصولهم إلى التعليم، والحضور، واجتياز الامتحانات.
٦	٨,٧١	٨٧,١%	بناء شراكة مع المجتمع المحلي لدعم التعليم في حالات الطوارئ.
٧	٧,٧٥	٧٧,٥%	بناء مرصد للتعليم لجمع البيانات المتعلقة بكل عناصر النظام التعليمي.
٨	٨,٦٥	٨٦,٥%	تجهيز المناهج الدراسية لجميع الصفوف في شكل التعليم المسرع.
٩	٧,٥٣	٧٥,٣%	تدريب الطلاب والمعلمين على التعلم القائم على المشروعات.
١٠	٨,٢٥	٨٢,٥%	البدء بتدريب الموجهين والمعلمين الأوائل ثم نقل المهارات التي اكتسبوا إلى زملائهم.
١١	٧,٩٦	٧٩,٦%	توقيع بروتوكولات مع المنظمات الدولية غير الحكومية للاتفاق على نوع الدعم الذي ستوفره أثناء الحالات الطارئة.
١٢	٧,٨١	٧٨,١%	تحويل المدرسة إلى مجتمع التعلم المهني بالتعلم الجماعي من التجارب الذاتية للمعلمين
١٣	٩,٠٠	٩٠%	تزويد جميع المدارس بشبكة الإنترنت بالسرعة الكافية وبالأجهزة اللازمة للتعليم عن بعد.
١٤	٨,٤٠	٨٤%	الاهتمام بالتعليم الفني والتدريب المهني خاصة للاجئين لضمان دمجهم في المجتمع.

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) تأكيد عينة البحث على أهمية تزويد جميع المدارس بشبكة الإنترنت، ودعم التعليم عن بعد، كما جاء في العبارة رقم (١٣) بمتوسط حسابي (٩,٠٠) بشدة متوسط استجابة

(٩٠%) ورتبة (١)، ثم جاء في الرتبة الثانية، أهمية دعم المجتمع المحلي للمدارس في حالات الطوارئ سواء دعم مالي، أو مادي عيني، أو بتطوع الأفراد للعمل في المدارس التي تتعرض لكوارث وحالات طارئة، وذلك في العبارة رقم (٦) بمتوسط حسابي (٨,٧١)، وشدة متوسط استجابة (٨٧,١%) وكذلك التأكيد على صياغة المناهج الدراسية في شكل برنامج التعليم المسرع خاصة للطلاب المنقطعين بسبب الكوارث أو الذين لم يتمكنوا من الذهاب إلى المدرسة خوفاً من العدوى، وتجهيز هذه المناهج بشكل دائم، وذلك كما جاء في العبارة رقم (٨) بمتوسط حسابي (٨,٦٥)، وشدة متوسط استجابة (٨٦,٥%) في الرتبة الثالثة، وجاء أيضاً في الرتبة الرابعة العبارة الخاصة بضمان حق اللاجئين في التعليم، للتأكيد على أهمية دمج اللاجئين في المجتمع المصري، وفي نظام التعليم الحكومي، وإتاحة الفرصة للطلاب اللاجئين أو المنقطعين عن المدارس بسبب الأوبئة أو الكوارث أن يستكملوا دراستهم دون أن يتأخروا في الصفوف التي يدرسون بها، وذلك في العبارتين رقم (١) و (٣) وبمتوسط حسابي (٨,٤٣)، وشدة توسط استجابة (٨٤,٣%).

كما نلاحظ ارتفاع درجة أهمية كل عبارات هذا المحور، لكن تأخر في الترتيب العبارة رقم (٩) والعبارة رقم (١٣) حصلاً على درجة أقل، ويمكن تفسير ذلك باعتبار عينة البحث ان التعلم القائم على المشروعات كان إجراءً استثنائياً في فترة إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا COVID-19، وأن بناء مرصد للتعليم يحتاج تكلفة كبيرة، ووقت لإنجازه، ويمكن لقسم الإحصاء بالوزارة، أو قسم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالوزارة القيام بذلك، وتأخر ترتيبهما لا يعني انخفاض درجة أهميتهما، فليس من المنطقي أن تحصل جميع العبارات على الرتبة الأولى، لكن تتفاوت هذه الرتبة بتفاوت المتوسط الحسابي.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية لتقديرات الخبراء لأهمية إجراءات المحور الثاني (ن = ٣٢)

م	المحور الثاني: إجراءات أثناء الحالة الطارئة.	المتوسط الحسابي	شدة متوسط الاستجابة	ترتيب
١	تحويل المدرسة إلى مصدر لتزويد المرصد التعليمي بالحضور وسير الدراسة أثناء الحالات الطارئة.	٧,٧١	%٧٧,١	١٨
٢	تبادل المعلومات بين جميع القطاعات المرتبطة بالتعليم كالصحة والحماية المدنية والاتصالات وقت الطوارئ.	٨,٨٤	%٨٨,٤	٦
٣	تقسيم حضور الطلاب والمعلمين بالمدرسة بالتناوب.	٧,٦٢	%٧٦,٢	١٩
٤	إتاحة الحصص الدراسية عن بعد في توقيت متزامن وغير متزامن بين الطلاب والمعلمين.	٩,١٨	%٩١,٨	٢
٥	عقد الامتحانات إلكترونياً لجميع الصفوف الدراسية.	٨,٠٩	%٨٠,٩	١٤
٦	اعتماد مسارات وطرق متنوعة للانتقال إلى الصفوف الدراسية الأعلى.	٩,١٢	%٩١,٢	٣
٧	تفعيل وسائط التعلم عن بعد باستخدام الإنترنت، والأجهزة المحمولة، والتليفزيون.	٩,٠٩	%٩٠,٩	٤
٨	توفير خدمة الإنترنت مجاناً للطلاب وسائر العاملين في ميدان التعليم.	٩,٣١	%٩٣,١	١
٩	مراعاة تقويم الطلاب في ضوء الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ.	٧,٦٢	%٧٦,٢	١٩

م	المحور الثاني: إجراءات أثناء الحالة الطارئة.	المتوسط الحسابي	شدة متوسط الاستجابة	رتبة
١٠	اعتماد التعليم القائم على المشروعات على المشروعات إلى جانب أو بديلاً عن اجتياز الامتحانات في الحالات والطارئة والحالات المستقرة، لتمكين الطلاب والمعلمين من فنياته.	٨,٤٣	%٨٤,٣	١١
١١	توزيع خطة عمل من الوزارة على مديري المدارس تتضمن عدداً من البدائل في تسيير التعليم للمدارس في المناطق المتضررة.	٨,٠٣	%٨٠,٣	١٥
١٢	توزيع مواد تعليمية على المعلمين على كيفية العمل والتوجهات الجديدة في حالات الطوارئ.	٨,٦٥	%٨٦,٥	٨
١٣	القيام بالإرشاد والإشراف الإلكتروني المستمر على المعلمين والطلاب.	٨,٦٥	%٨٦,٥	٨
١٤	اعتماد المراقبة الإلكترونية على أداء المعلمين.	٨,٥٩	%٨٥,٩	١٠
١٥	تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب للتخلص من الضرر اللاحق بهم في حالات الطوارئ.	٨,٨١	%٨٨,١	٧
١٦	التركيز على أجزاء المنهج الدراسي التي ترسخ المواطنة الرقمية وسلوكيات الصحة العامة.	٧,٨١	%٧٨,١	١٧
١٧	الاستعانة بالخريجين الجدد من كليات التربية لدعم المدارس أثناء الحالات الطارئة.	٨,١٨	%٨١,٨	١٣
١٨	قبول تطوع الأفراد من الجهات المجتمعية لدعم المدارس في اوقات الطوارئ.	٨,٤٠	%٨٤	١٢
١٩	توظيف أخصائي للصحة العامة يعمل بشكل متناوب بين مجموعة مدارس.	٨,٨٧	%٨٨,٧	٥
٢٠	توفير خدمة طبية لفترة معينة حال الطوارئ لضمان التأهيل الصحي لجميع الأفراد بالمدرسة.	٨,٠٣	%٨٠,٣	١٥

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) تأكيد أفراد عينة البحث - كما جاء في إجراءات المحور الأول أيضاً - على أهمية توفير خدمة الإنترنت للطلاب بشكل مجاني في المدرسة والمنزل، طالما أن هناك اتجاه على مستوى الدولة والوزارة في التحول الرقمي في التعليم، وتعميم تجربة التابلت، وتقوية البنية التحتية التكنولوجية بالمدارس لدعم التعليم عن بعد، كما جاء في العبارة رقم (٨) بمتوسط حسابي (٩,٣١) وشدة متوسط استجابة (٩٣,١%) ورتبة (١)، وكذلك العبارة رقم (٤) بمتوسط حسابي (٩,١٨)، وشدة متوسط استجابة (٩١,٨%) ورتبة (٢)، ثم جاء في الرتبة الثالثة اعتماد مسارات متنوعة للانتقال إلى الصفوف والدراسية الأعلى وليست فقط اجتياز الامتحانات، أو إجراء أبحاث، وإنما الاعتماد على مسارات محددة بالخطة الاستراتيجية للتعليم كإجراء امتحانات دورية وليس فقط نهاية الترم، أو تقارير المعلمين، أو عقد الامتحانات إلكترونياً على مدة زمنية كبيرة من أماكن مجانية تابعة لوزارة التربية والتعليم الفني، وذلك كما جاء في العبارة رقم (٦) بمتوسط حسابي (٩,١٢)، وشدة متوسط استجابة (٩١,٢%) ورتبة (٣).

كما يمكننا أن نلاحظ ارتفاع درجة أهمية كل عبارات هذا المحور، كما جاء في الرتبة الأخيرة العبارتين رقم (٣) تقسيم حضور الطلاب والمعلمين بالمدرسة بالتناوب، ورقم (٩) مراعاة تقويم الطلاب في ضوء الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ، ويمكن تفسير ذلك لصعوبة تنفيذ تقسيم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة تحضر إلى المدرسة ثلاثة أيام في الأسبوع، ويحتاج إلى جهد مضاعف من المعلمين والإدارة المدرسية، مع أن هذا الإجراء أحد السيناريوهات المطروحة للتنفيذ في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ من قبل

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني حال استمرار جائحة COVID-19، والعبارة رقم (٩) تأخرت في الأهمية بسبب عدم ترجمة معايير الآيني إلى معايير تناسب السياق المحلي المصري، ولم يتم الاعتراف بها في حالات الطوارئ، بالإضافة إلى انه لم يتم التدريب عليها.

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية لتقديرات الخبراء لأهمية إجراءات المحور الثالث (ن = ٣٢)

م	المحور الثالث: إجراءات بناء قدرات بعيدة المدى للتعامل مع الحالات الطارئة.	المتوسط الحسابي	شدة متوسط الاستجابة	الرتبة
١	تطبيق استبيانات لأخذ آراء الطلاب والمعلمين حول الإجراءات التي تم اتخاذها في حالات الطوارئ.	٨,٩٣	%٨٩,٣	٨
٢	إدارة بيانات التقييم والمراجعة في تعديل آليات ومستوى التدخل في المرات القادمة.	٩,١٢	%٩١,٢	٦
٣	تشكيل هيئة استشارية لتقييم حالة المدارس بعد التعافي من حالات الطوارئ.	٩,٢١	%٩٢,١	٣
٤	زيادة المخصصات المالية لدمج التكنولوجيا في التعليم.	٩,٥٠	%٩٥	١
٥	تدخل هيئة الأبنية التعليمية بصيانة المدارس المتضررة.	٩,٢٨	%٩٢,٨	٢
٦	بناء مدارس لتعويض النقص في عدد الفصول، وضمان استيعاب كامل في حالات الطوارئ.	٩,٠٦	%٩٠,٦	٧
٧	بناء إطار شامل للسلامة المدرسية تجاه الكوارث الطبيعية ويحافظ على الصحة العامة للعاملين بالمدرسة.	٨,٨١	%٨٨,١	١٠
٨	إحاق برامج تنفيذية للتدخل في الحالات الطارئة بالخطة الاستراتيجية للتعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠.	٨,٥٦	%٨٥,٦	١٣
٩	إجراء تقييمات سريعة للتدخلات المطلوبة وقت الطوارئ.	٨,٣١	%٨٣,١	١٩
١٠	تقديم كل جهة مختصة (المدارس والمحليات والجامعات) تغذية راجعة عن مستوى استجابة التعليم لحالة الطوارئ.	٨,٧٥	%٨٧,٥	١١
١١	توفير أدلة استرشادية لكل مدير مدرسة على إدارة التعليم في حالات الطوارئ.	٨,٣٤	%٨٣,٤	١٨
١٢	تعزيز قدرات وحدة إدارة الأزمات بالمدارس فيما يتعلق بالميزانية، واتخاذ القرار وقت الطوارئ.	٩,١٨	%٩١,٨	٤
١٣	دمج مهارات ومعارف التعليم في حالات الطوارئ في برامج قبل الخدمة.	٨,٥٩	%٨٥,٩	١٥
١٤	توفير فصل صيفي لجميع المراحل الدراسية وتدريب المعلمين على طرق الدراسة والتقييم فيه.	٨,٠٩	%٨٠,٩	٢٠
١٥	تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على إدارة التعليم والفصول الدراسية في حالات الطوارئ.	٨,٨٧	%٨٨,٧	٩
١٦	الاستفادة من الخبرات والمهارات التي اكتسبها المتطوعون في إعادة الاستعانة بهم في التدريس	٨,٥٠	%٨٥	١٧
١٧	توظيف منصات التعليم الإلكترونية في الدراسة والتقييم.	٩,١٥	%٩١,٥	٥
١٨	إتاحة المناهج الدراسية لجميع الصفوف والمراحل إلكترونياً من بداية كل عام دراسي.	٨,٦٢	%٨٦,٥	١٣
١٩	تزويد الطلاب بالمهارات التي تمكنهم من المواطنة العالمية، والمواطنة الرقمية.	٨,٦٨	%٨٦,٨	١٢
٢٠	تمكين الطلاب من المهارات الحياتية كأساليب التفاوض وحل النزاع والتغذية السليمة.	٧,٩٠	%٧٩	٢١
٢١	توفير الدروس لجميع الصفوف بشكل مختصر في ضوء التعليم المسرع.	٨,٥٣	%٨٥,٣	١٦

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) استمرار النتائج التي تؤكد اتفاق عينة البحث على الاستجابة التعليمية وقت الطوارئ التي تعتمد على توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس والتقييم، حيث جاءت العبارة رقم (٤) بأعلى متوسط حسابي (٩,٥٠) بشدة متوسط استجابة (٩٥%) ورتبة (١)، والتي تثمن أهمية زيادة المخصصات المالية التي تقوي البنية التحتية التكنولوجية لجميع مكونات وعناصر النظام التعليمي، وفي الرتبة الثانية الإجراء الذي يتعلق بتدخل هيئة الأبنية التعليمية بصيانة المدارس المتضررة، وتجهيز المدارس للتعليم عن بعد بمتوسط حسابي (٩,٢٨) وشدة متوسط استجابة (٩٢,٨%)، وفي الرتبة الثالثة العبارة رقم (٣) أهمية تشكيل هيئة استشارية لتقييم حالة المدارس بعد التعافي من حالات الطوارئ، والتي تؤكد على قيم تقييم

الاستجابة التعليمية لجائحة COVID-19، واستخلاص نقاط القوة وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف وعلاجها، للاستفادة من هذه التجربة في السنوات القادمة، وحال تكرار ظروف متشابهة.

مع ملاحظة تأخر ترتيب العبارة رقم (٢٠) إلى الرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك ببعدها عن سياق الإجراءات وأنها تتعلق بالمهارات الحياتية للطلاب، وكذلك العبارة رقم (١٤) بتوفير فصل صيفي للدراسة والتقويم، لصعوبة تنفيذ هذا الإجراء، لأن يحتاج تكلفة مالية، ويحتاج استمرار عمل النظام التعليمي دون أجازات للعاملين.

واختتمت أداة الدراسة بسؤال مفتوح (ما معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر من وجهة نظركم)، وتم توجيهه إلى عينة القيادات التعليمية فقط باعتبارهم مسؤولين تنفيذيين في الميدان، وأقرب مستوى إداري قريب من المدارس، وإمكاناتها وما تعانية من مشكلات، والسياق المحيط بها، وتم تفرغ الاستجابات، وجاءت أكثر المعوقات تكرارًا: نقص التمويل المخصص لقطاع التعليم بشكل عام وميزانية المدرسة بشكل خاص، وضعف تجهيز المدارس للتعامل مع الحالات الطارئة على سبيل المثال الأمطار الغزيرة، ونقص عوامل السلامة، واقتصار وحدة إدارة الأزمات بالمدرسة على التعامل مع المشكلات الروتينية اليومية كالعنف والتكدس والتتمر وغيرها، واقتصار لجنة الطوارئ على خطط الإخلاء وقت الزلازل والحرائق فقط، وعدم التدريب المسبق على التعليم عن بعد أو على التقييم من خلال المشروعات الطلابية، واضطراب العاملين وأولياء الأمور أثناء حالات الطوارئ، ومن القرارات الجديدة التي تم اتخاذها، وعدم قدرة المدارس على التعامل النفسي مع الطلاب، أو إقناع الأسر بقيمة التعليم عن بعد، وقيمة الإجراءات البديلة التي تتخذها الوزارة، وأن أغلب مديري المدارس غير قادرين على التعامل المناسب مع الحالات الطارئة، ويحتاجون إلى الدعم المستمر، كما أنه لا يوجد وعي مجتمعي باستخدام الإنترنت في التعليم، وإنما يستخدمه الطلاب للترفيه، وبالنسبة لتعليم اللاجئين كانت الاستجابات صعوبة تأقلم الطلاب غير المصريين بالمدارس الحكومية، واختلاف المناهج الدراسية المصرية عن المناهج التي كانوا يدرسونها، والتتمر بهؤلاء الطلاب. وبتفسير وتحليل تصورات الخبراء يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس للبحث.

الجزء الرابع: الدليل المقترح لإدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر

انطلاقًا مما ورد في مشكلة البحث من قصور واضح في إدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ، واستنادًا إلى ما ورد في الإطار النظري للبحث من ممارسات واستجابات لنظم تعليمية تعرضت لحالات طارئة، ومن الاستفادة من تصورات الخبراء، وتماشياً ما السياق المحلي والتعليمي للبيئة المصرية؛ يقدم البحث في هذا الجزء دليلاً لإدارة التعليم في مصر في حالات نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة كحالاتي طوارئ. حيث يهدف هذا الدليل إلى محاولة سد الفجوة بين الأدلة والتطبيق في ممارسات التعليم في حالات الطوارئ، بالتركيز على تقديم التعليم للطلاب بطرق متنوعة في حالات الطوارئ، وبصورة آمنة وعادلة وفعالة. وتقديم إجراءات تضمن

استجابة النظام التعليمي، واستعداده، وبناء القدرات التي تمكنه من العمل في ظل حالات طارئة قد يتعرض لها في المستقبل.

المنطلقات والمبادئ التوجيهية في بناء الدليل المقترح.

ينطلق هذا الدليل المقترح لإدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ من مرجعيات أساسية انطوت على الحق في التعليم في حالات الطوارئ في القوانين الدولية، ومن جهود المنظمات الدولية كاليونسكو والبنك الدولي والآيني، والتي توفر الدعم المالي والمادي والفني الاستشاري للدول المتضررة، وكذلك من الدروس المستفادة من نموذج تركيا ونموذج الصين، وفي ضوء آراء الخبراء من القيادات التعليمية والجامعية ومن الأكاديميين التربويين.

ويرتكز هذا الدليل على مواجهة التحديات التي تواجه النظام التعليمي في حالات الطوارئ في مصر على بعض المرتكزات، على النحو الآتي:

- تطوير السياسات التعليمية من أجل إطلاق استجابة مبكرة في قطاع التعليم للتعامل مع حالات الطوارئ وعدم تعطل العملية التعليمية.
- إيجاد التوازن السليم بين استجابة النظام التعليمي في مصر بشكل فوري وقت الطوارئ، وبناء القدرات بعيدة المدى واتباع نهج المرونة، والتي تمكّن النظام التعليمي من تحمل الصدمات والتعافي منها.
- ضمان توفير التعليم للجميع في حالات نزوح اللاجئين، وانتشار الأمراض والأوبئة، دون تمييز جغرافي بين المناطق الحضرية والريفية، أو تمييز على أساس النوع بين الذكور والإناث، أو التمييز بين المراحل الدراسية، أو التمييز الطائفي أو غيره، بحيث يصل التعليم إلى جميع المتضررين.
- ضمان تقديم تعليم جيد النوعية وملائم لاحتياجات الطلاب المتضررين، ويستجيب لنوعية حالات الطوارئ. وهذا يشمل معالجة بعض القضايا الرئيسية للمعلمين، كلفة التدريس، ومعايير الحد الأدنى، وتنفيذ برامج التعليم المسّرع، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتقييم الطلاب.
- ضمان سلامة المدارس وجميع أفرادها، وحمايتها من المخاطر المناخية والطبيعية بما في ذلك الأمطار، والأمراض.
- تعزيز قدرة النظام التعليمي وتقويته بما يضمن استجابته الملائمة لحالات الطوارئ على المدى البعيد.
- توافر البيانات والمعلومات السليمة وقت الطوارئ ووصولها إلى واضعي السياسات ومنتخذي القرارات لضمان التعامل السريع والأمن والفعال مع الحالات الطارئة.
- إيجاد حلول فعّالة من حيث التكلفة لتقديم استجابة التعليم في مختلف مراحل التعليم العام قبل الجامعي، لا سيما فيما يتعلق بتوفير الانترنت مجاناً للطلاب، وتقديم الدعم المالي والمادي للطلاب اللاجئين.

• ضمان مشاركة جهات محلية ومنظمات دولية للدعم والمساعدة في تقديم التعليم في حالات الطوارئ، مع ضمان التنسيق بين جميع هذه الجهات تحت مظلة واحدة، وهي وكالة التعليم المحلية لإدارة التعليم في حالات الطوارئ.

القيم الحاكمة للدليل: يقوم بناء الدليل المقترح المقترح على مجموعة من القيم تتمثل في عدم حرمان الطلاب من التعليم، وأن التعليم في حالات نزوح اللاجئين يعزز الهوية ويدعم بناء السلام ونبذ العنف، ويسهم في حل المشكلات السياسية، ويدعم التماسك الاجتماعي بدمج اللاجئين كأفراد نافعين ومفيدة للبلد المضيف. وأن التعليم إحدى أدوات التخفيف من الكوارث المناخية وانتشار الأوبئة وبناء الثقافة التي تدعم السلوكيات الإيجابية في هذه الحالات، والتخفيف من أثارها، والحفاظ على الصحة العامة وسلامة المجتمع ككل. وأن توفير التعليم في حالات الطوارئ يعتمد على مشاركة كافة القطاعات الحكومية ذات الصلة بالتعليم، والسلطات المحلية، وجهات المجتمع المدني والدولي، بالتنسيق الكامل بين جميع هذه المؤسسات.

الرؤية المقترحة للدليل: إتاحة التعليم في حالات الطوارئ يحقق الاستقرار والتماسك الاجتماعي في حالات نزوح اللاجئين، وتقاوم الإرهاب، ويحافظ على حياة الأفراد والصحة العامة في حالات الأوبئة، بما يسهم في إعادة بناء المجتمع، وتعويض الخسائر على جميع المستويات.

الرسالة: توفير بيئة تعليمية آمنة ومحصنة وعادلة، تضمن تيسير التعليم ووصوله لجميع الطلاب من المواطنين وغير المواطنين، العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وإيجاد مصادر تمويلية متنوعة للتعليم في حالات الطوارئ مع ضمان مشاركة منظمات المجتمع المدني مع السلطات التعليمية، وتقوية النظام التعليمي وتجهيزه ليكون قادراً على الاستجابة للحالات الطارئة، وبناء قدرات بعيدة المدى يستفيد منها النظام التعليمي في جميع الحالات، وذلك كله من خلال وكالة محلية تتولى إدارة التعليم في حالات الطوارئ فقط.

الهدف العام: ضمان الاستجابة الفعالة لنظام التعليم المصري وحصول جميع الطلاب في حالات اللجوء، أو انتشار الأوبئة على فرص تعليمية آمنة يتوافر فيها الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ **المستفيدين من الدليل المقترح:** جهات إدارة التعليم على المستوى القومي والمحلي والإجرائي، والطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين.

الجهات الداعمة: المنظمات الدولية على رأسها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني)، ووزارات ذات الصلة بقطاع التعليم كوزارات الصحة، والتضامن الاجتماعي، والتخطيط، والاتصالات، بالإضافة إلى جهات أخرى على رأسها نقابة المعلمين، ولجان الإغاثة، والجمعيات الأهلية.

إجراءات الدليل المقترحة: تم التوصل إلى الإجراءات المقترحة للدليل من خلال الدراسات السابقة، والإطار النظري، والدراسة الميدانية، ومن خلال التقارير الرسمية لليونسكو، والبنك الدولي، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، والأخذ بتوصياتهم التي تتعلق بآليات الاستجابة التعليمية في حالات الطوارئ، وكذلك

من خلال تحليل معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ، ومن النماذج الدولية التي عرضها البحث، والذي تناول فيها ممارسات لبعض الدول التي تعرضت لأي من حالي الطوارئ والإجراءات التي قامت بها. وكذلك، في ضوء استجابات وتصورات الخبراء. وتم تصنيف إجراءات الدليل في ثلاث مراحل، يلخصها الجدول رقم (٦)، كما تم ترتيب إجراءات كل مرحلة تنازلياً حسب ربيتها في استجابات الخبراء طبقاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٦) مراحل وأهداف الدليل المقترح لإدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ.

المراحل	الأهداف العامة	الأهداف الفرعية	الأنشطة الإجرائية (مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث)	الجهات المنفذة	مؤشرات الأداء	التكلفة
مرحلة الجاهزية والاستعداد	<ul style="list-style-type: none"> الاعتراف بالحق في التعليم في حالات الطوارئ. جهوية البنية التحتية للمدارس التي تمكنها من العمل في حالات الطوارئ. بناء القدرات البشرية التي تقدم التعليم في حالات الطوارئ. 	<ul style="list-style-type: none"> الاعتراف القانوني بحق اللاجئين في التعليم. بناء ثقافة قيمة التعليم في حالات الطوارئ. تنفيذ برامج تدريبية مكثفة للموجهين والمعلمين الأوائل على كيفية العمل في حالات الطوارئ. تقوية البنية التحتية التكنولوجية للمدارس. 	<ul style="list-style-type: none"> تزويد جميع المدارس بشبكة الإنترنت بالسرعة الكافية وبالأجهزة اللازمة للتعليم عن بعد. بناء شراكة مع المجتمع المحلي لدعم التعليم في حالات الطوارئ. تجهيز المناهج الدراسية لجميع الصفوف في شكل التعليم المسرع. إصدار تشريعات تضمن التعليم لغير المواطنين في حالات اللجوء والنزاع. إتاحة الفرصة للطلاب لاستكمال تعليمهم بعد الانقطاع نتيجة الحالات الطارئة. الاهتمام بالتعليم الفني والتدريب المهني خاصة للاجئين لضمان دمجهم في المجتمع. مرونة السياسة التعليمية في التعامل مع الوثائق المطلوبة من اللاجئين، وطرق وصولهم إلى التعليم، والحضور، واجتياز الامتحانات. البدء بتدريب الموجهين والمعلمين الأوائل ثم نقل المهارات التي اكتسبوا إلى زملائهم. تطوير المناهج الدراسية لملاءمة التنوع الثقافي، وطرق التعامل مع الكوارث الطبيعية. بناء إطار وطني للمؤهلات لضمان الاعتراف بشهادات اللاجئين. توقيع بروتوكولات مع المنظمات الدولية غير الحكومية للاتفاق على نوع 	<ul style="list-style-type: none"> البرلمان المصري. وزارة التربية والتعليم. الأكاديمية المهنية للمعلمين. وزارة التضامن الاجتماعي. 	<ul style="list-style-type: none"> أعداد الطلاب اللاجئين في المدارس الحكومية. حجم الدعم المجتمعي للتعليم. حجم الدعم الدولي للتعليم. مهارات المعلمين. أعداد المدارس المجهزة تكنولوجياً. توافر المنهج المدرسي بأنماط مختلفة. 	تقديرية

المرحل	الأهداف العامة	الأهداف الفرعية	الأنشطة الإجرائية (مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث)	الجهات المنفذة	مؤشرات الأداء	التكلفة
			<ul style="list-style-type: none"> الدعم الذي ستوفره أثناء الحالات الطارئة. تحويل المدرسة إلى مجتمع التعلم المهني بالتعلم الجماعي من التجارب الذاتية للمعلمين. بناء مرصد للتعليم لجمع البيانات المتعلقة بكل عناصر النظام التعليمي. تدريب الطلاب والمعلمين على التعلم القائم على المشروعات. 			
مرحلة الاستجابة للطوارئ	<ul style="list-style-type: none"> وصول التعليم إلى جميع الطلاب في حالات الطوارئ. التدخل بخطة عمل الطوارئ. تمكين المتعلمين من استخدام اجهزتهم المحمولة للتعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> الوصول إلى جميع الطلاب بسهولة في حالات الطوارئ. تطبيق مناهج التعلم المسرع. تنفيذ مسارات تعلم متنوعة ومعتمدة من الوزارة. تطبيق الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ. التواصل مع منظمات دولية كاليونسكو واليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية لتوفير الدعم الفني والتوجيهي المادي اللازم. تقليل الكثافة الطلابية والعاملين بالمدارس. تأهيل مديري المدارس لتيسير التعليم في حالات الطوارئ. تطوير نظم المسائلة والتقييم في حالات الطوارئ. دعم الطلاب نفسيًا واجتماعيًا في الحالات الطارئة. 	<ul style="list-style-type: none"> توفير خدمة الإنترنت مجانًا للطلاب وسائر العاملين في ميدان التعليم. إتاحة الحصص الدراسية عن بعد في توقيت متزامن وغير متزامن بين الطلاب والمعلمين. اعتماد مسارات وطرق متنوعة للانتقال إلى الصفوف الدراسية الأعلى. تفعيل وسائط التعلم عن بعد باستخدام الإنترنت، والأجهزة المحمولة، والتلفزيون. توظيف أخصائي للصحة العامة يعمل بشكل متناوب بين مجموعة مدارس. تبادل المعلومات بين جميع القطاعات المرتبطة بالتعليم كالصحة والحماية المدنية والاتصالات وقت الطوارئ. تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب للتخلص من الضرر اللاحق بهم في حالات الطوارئ. توزيع مواد تعليمية على المعلمين على كيفية العمل والتوجيهات الجديدة في حالات الطوارئ. القيام بالإرشاد والإشراف الإلكتروني المستمر على المعلمين والطلاب. 	<ul style="list-style-type: none"> وزارة التربية والتعليم. وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. وزارة الرياضة. وزارة التضامن الاجتماعي. 	<ul style="list-style-type: none"> انتظام الدراسة وقت الطوارئ. استكمال المناهج الدراسية عن بعد. إتاحة المعلومات عن كل جوانب النظام التعليمي. إجراء الامتحانات إلكترونياً. عدد المدارس التي لم تستطع العمل وقت الطوارئ. التقليل من آثار الحالة الطاؤنة. أعداد المتطوعين في المدارس. الحالة الصحية والنفسية للطلاب. 	تقديرية

التكلفة	مؤشرات الأداء	الجهات المنفذة	الأنشطة الإجرائية (مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث)	الأهداف الفرعية	الأهداف العامة	المراحل
			<ul style="list-style-type: none"> • اعتماد المراقبة الإلكترونية على أداء المعلمين. • اعتماد التعليم القائم على المشروعات إلى جانب أو بديلًا عن اجتياز الامتحانات في الحالات والطارئة والحالات المستقرة، لتمكين الطلاب والمعلمين من فنياته. • قبول تطوع الأفراد من الجهات المجتمعية لدعم المدارس في اوقات الطوارئ. • الاستعانة بالخريجين الجدد من كليات التربية لدعم المدارس أثناء الحالات الطارئة. • توفير خدمة طبية لفترة معينة حال الطوارئ لضمان التأهيل الصحي لجميع الأفراد بالمدرسة. • توزيع خطة عمل من الوزارة على مديري المدارس تتضمن عددًا من البدائل في تسيير التعليم للمدارس في المناطق المتضررة. • التركيز على أجزاء المنهج الدراسي التي ترسخ المواطنة الرقمية وسلوكيات الصحة العامة. • تحويل المدرسة إلى مصدر لتزويد المرصد التعليمي بالحضور وسير الدراسة أثناء الحالات الطارئة. • تقسيم حضور الطلاب والمعلمين بالمدرسة بالتناوب. • مراعاة تقويم الطلاب في ضوء الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ. 			

التكلفة	مؤشرات الأداء	الجهات المنفذة	الأنشطة الإجرائية (مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث)	الأهداف الفرعية	الأهداف العامة	المراحل
تقديرية	<ul style="list-style-type: none"> إعلان نتائج التقييم. عدد المدارس التي تم صيانتها. 	<ul style="list-style-type: none"> مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء. وزارة التربية والتعليم. الهيئة العامة للأبنية التعليمية. الوكالة المحلية لإدارة التعليم في حالات الطوارئ. 	<ul style="list-style-type: none"> زيادة المخصصات المالية لدمج التكنولوجيا في التعليم. تدخل هيئة الأبنية التعليمية بصيانة المدارس المتضررة. تشكيل هيئة استشارية لتقييم حالة المدارس بعد التعافي من حالات الطوارئ. تعزيز قدرات وحدة إدارة الأزمات بالمدارس فيما يتعلق بالميزانية، واتخاذ القرارات وقت الطوارئ. توظيف منصات التعليم الإلكترونية في الدراسة والتقويم. إدارة بيانات التقييم والمراجعة في تعديل آليات ومستوى التدخل في المرات القادمة. بناء مدارس لتعويض النقص في عدد الفصول، وضمان استيعاب كامل في حالات الطوارئ. تطبيق استبيانات لأخذ آراء الطلاب والمعلمين حول الإجراءات التي تم اتخاذها في حالات الطوارئ. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على إدارة التعليم والفصول الدراسية في حالات الطوارئ. بناء إطار شامل للسلامة المدرسية تجاه الكوارث الطبيعية وبحافظ على الصحة العامة للعاملين بالمدرسة. تقديم كل جهة مختصة (المدارس والمحليات والجامعات) تغذية راجعة عن مستوى استجابة التعليم لحالة الطوارئ. تزويد الطلاب بالمهارات التي تمكنهم من المواطنة 	<ul style="list-style-type: none"> رصد نقاط القوة والضعف في فترة التدخل لمواجهة الطوارئ. إصلاح البنية التحتية للمدارس المتضررة. تعزيز القدرات الوطنية في مجال الرصد وجمع البيانات عن الطلاب. تعزيز القدرات الوطنية في تطوير سياسة عامة واستراتيجية شاملة للتعليم في حالات الطوارئ. بناء قدرات المعلمين القيادية على التصرف السليم في المواقف الطارئة. نشر ثقافة السلام واحترام الآخر في المدارس. تضمين المناهج المدرسية مبادئ المواطنة العالمية. تضمين المناهج الدراسية كيفية العيش في العالم الرقمي بآمان وخصوصية وفعالية. تضمين المناهج المدرسية سلوكيات الحفاظ على الصحة الشخصية والصحة العامة. بناء معارف ومهارات المعلمين في منع التطرف والتنمر في المدارس. 	<ul style="list-style-type: none"> مراجعة شاملة لمستوى استجابة وزارة التعليم لحالات الطوارئ. إعادة ترميم المدارس المتضررة من الكوارث المناخية. صمود المؤسسات التعليمية أمام الحالات الطارئة. قيام المعلمين بتأمين التعليم الجيد للطلاب في الحالات الطارئة. تمكين المعلمين من قيم ومهارة الحياة والعمل والسلام. بناء ثقافة مستمرة للعمل في حالات الطوارئ. 	<p>مرحلة التعافي وبناء القدرات</p>
تقديرية	<ul style="list-style-type: none"> معدل العجز المالي. الكثافة الطلابية. دور كليات التربية. أعداد المعلمين المؤهلين للعمل وقت الطوارئ. أعداد المستخدمين للمنصات الإلكترونية. مؤشر تصنيف النظام التعليمي عالميًا. 	<ul style="list-style-type: none"> وزارة التربية والتعليم. الهيئة العامة للأبنية التعليمية. الوكالة المحلية لإدارة التعليم في حالات الطوارئ. 	<ul style="list-style-type: none"> تعزيز قدرات وحدة إدارة الأزمات بالمدارس فيما يتعلق بالميزانية، واتخاذ القرارات وقت الطوارئ. توظيف منصات التعليم الإلكترونية في الدراسة والتقويم. إدارة بيانات التقييم والمراجعة في تعديل آليات ومستوى التدخل في المرات القادمة. بناء مدارس لتعويض النقص في عدد الفصول، وضمان استيعاب كامل في حالات الطوارئ. تطبيق استبيانات لأخذ آراء الطلاب والمعلمين حول الإجراءات التي تم اتخاذها في حالات الطوارئ. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على إدارة التعليم والفصول الدراسية في حالات الطوارئ. بناء إطار شامل للسلامة المدرسية تجاه الكوارث الطبيعية وبحافظ على الصحة العامة للعاملين بالمدرسة. تقديم كل جهة مختصة (المدارس والمحليات والجامعات) تغذية راجعة عن مستوى استجابة التعليم لحالة الطوارئ. تزويد الطلاب بالمهارات التي تمكنهم من المواطنة 	<ul style="list-style-type: none"> بناء قدرات المعلمين القيادية على التصرف السليم في المواقف الطارئة. نشر ثقافة السلام واحترام الآخر في المدارس. تضمين المناهج المدرسية مبادئ المواطنة العالمية. تضمين المناهج الدراسية كيفية العيش في العالم الرقمي بآمان وخصوصية وفعالية. تضمين المناهج المدرسية سلوكيات الحفاظ على الصحة الشخصية والصحة العامة. بناء معارف ومهارات المعلمين في منع التطرف والتنمر في المدارس. 	<ul style="list-style-type: none"> صمود المؤسسات التعليمية أمام الحالات الطارئة. قيام المعلمين بتأمين التعليم الجيد للطلاب في الحالات الطارئة. تمكين المعلمين من قيم ومهارة الحياة والعمل والسلام. بناء ثقافة مستمرة للعمل في حالات الطوارئ. 	<p>مرحلة التعافي وبناء القدرات</p>

التكلفة	مؤشرات الأداء	الجهات المنفذة	الأنشطة الإجرائية (مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث)	الأهداف الفرعية	الأهداف العامة	المراحل
			<p>العالمية، والمواطنة الرقمية.</p> <ul style="list-style-type: none"> • إتاحة المناهج الدراسية لجميع الصفوف والمراحل إلكترونياً من بداية كل عام دراسي. • إلحاق برامج تنفيذية للتدخل في الحالات الطارئة بالخطة الاستراتيجية للتعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠. • دمج مهارات ومعارف التعليم في حالات الطوارئ في برامج قبل الخدمة. • توفير الدروس لجميع الصفوف بشكل مختصر في ضوء التعليم المسرع. • الاستفادة من الخبرات والمهارات التي اكتسبها المتطوعون في إعادة الاستعانة بهم في التدريس • توفير أدلة استرشادية لكل مدير مدرسة على إدارة التعليم في حالات الطوارئ. • إجراء تقييمات سريعة للتدخلات المطلوبة وقت الطوارئ. • توفير فصل صيفي لجميع المراحل الدراسية وتدريب المعلمين على طرق الدراسة والتقويم فيه. • تمكين الطلاب من المهارات الحياتية كأساليب التفاوض وحل النزاع والتغذية السليمة. 			

الخطوة الرابعة: تنفيذ الدليل المقترح المقترح:

يقترح أن يتولى تنفيذ هذا الدليل من خلال تشكيل وكالة محلية لإدارة التعليم في مصر في حالات الطوارئ. تكون على النحو الآتي:

(١) أهداف الوكالة المقترحة:

تتمثل الأهداف الرئيسية لهذه الوكالة في ضوء التوجهات المقترحة لهذا الدليل ما يأتي:

- بناء استعداد النظام التعليمي في مصر لحالات الطوارئ.
- تمكين النظام التعليمي في مصر من الاستجابة الفعالة في حالات الطوارئ.
- تدعيم النظام التعليمي في مصر على المدى البعيد.

(٢) رئيس الوكالة:

رئيس الوكالة، ونائبها، ويُعين من قبل رئيس الجمهورية.

(٣) الأعضاء:

تتكون من الأعضاء الآتيين:

- ممثل من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (يتم اختياره من قبل الوزارة)
- ممثل من وزارة التعليم العالي (يتم اختياره من قبل الوزارة).
- ممثل من وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (يتم اختياره من قبل الوزارة).
- ممثل من وزارات (والصحة، والتخطيط، والمالية)
- رئيس لجنة التعليم بالبرلمان (بصفته).
- نقيب المعلمين (بصفته).
- مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين (بصفته).
- ممثل عن التعليم الخاص.
- اختيار ثلاث من الأكاديميين التربويين (يتم اختيارهم من قبل المجلس الأعلى للجامعات).
- اختيار اثنين من العاملين مع جمعية الأمم المتحدة في مصر (يمثلون مصر في اليونسكو، والبنك الدولي).

(٤) المهام:

- بناء الشراكات الدولية مع المنظمات المعنية بالتعليم في حالات الطوارئ (وكالات الأمم المتحدة) لتلقي الدعم الفني والمادي.
- بناء الشراكات المحلية (منظمات المجتمع المدني، والنقابات المهنية للمعلمين، والوزارات ذات الصلة) للتعاون في تقديم التعليم في حالات الطوارئ.

- الجاهزية بخطة متكاملة وشاملة لتسيير التعليم في حالات الطوارئ تتضمن بدائل وخيارات متنوعة.
- مراجعة معايير الأمان والسلامة والجودة داخل المدارس في حالات الطوارئ.
- تقديم المساعدة الفنية للإدارات التعليمية والمدارس للعمل في حالات الطوارئ.
- إيجاد مصادر تمويلية للقطاع التعليمي لتقويته على أداء أنشطته التعليمية والتثقيفة في حالات الطوارئ.
- بناء قاعدة معلومات عن مدخلات ونتائج النظام التعليمي من خلال إنشاء مرصد للتعليم.
- تبادل المعلومات مع الجهات التي تعمل معها الوكالة لتحديد الاستجابة الفعّالة، واتخاذ القرارات السليمة.
- بناء وتجهيز سيناريوهات لكيفية عمل النظام التعليمي في كل حالة من حالات الطوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة، وغيرها)، لتفادي المفاجأة.
- ممارسة إدارة التعليم في حالات الطوارئ بشكل مستقل تربويًا وماليًا وإداريًا، وتكون مسؤولة عن:
 - بناء السياسات التي تضمن حق اللاجئين في التعليم.
 - تجهيز المدارس بالبنية التحتية التكنولوجية.
 - وضع معايير الحد الأدنى للتعليم في مصر في ضوء معايير الآيني.
 - تجهيز جميع المناهج الدراسية في شكل التعلم المسرع والاستعداد لتقديمها عن بعد.
 - التأكد من سلامة المدارس وزيادة قدرتها على الصمود أمام التغيرات المناخية، والأوبئة.
 - متابعة تسيير العملية التعليمية أوقات الطوارئ ومساءلة كافة العاملين في المؤسسات التعليمية.
 - التنسيق مع كافة الجهات المعنية لدعم المدارس.
 - تحديد طرق الاختبارات النهائية وموعدها وطريقة تقويم الطلاب.
 - تنظيم برامج تدريبية في أوقات الاسقرار للمعلمين والموجهين ومديري المدارس عن تسيير التعليم في حالات الطوارئ، وتنفيذ برامج التعليم المسرع وغيرها.
 - تقديم برامج تدريبية آمنة (عن بعد) للمعلمين أثناء الطوارئ. وتزويدهم بالكتيبات والتعليمات الإرشادية.
 - إعادة تأهيل المدارس المتضررة من الكوارث الطبيعية والمناخية.
 - تقييم الاستجابة للحالات الطارئة وتحديد مواطن الخلل التي حدثت والتخطيط لتلافيها في المرات القادمة.

- تقديم المنح المباشرة للمدارس المتضررة من التغيرات المناخية.
- توعية أولياء الأمور وكافة أفراد المجتمع عن تقبل البرامج التعليمية البديلة أوقات الطوارئ.
- تنظيم قبول التطوع للعمل داخل المدارس أثناء حالات الطوارئ.
- تقديم برامج للدعم والتأهيل النفسي والاجتماعي للطلاب والعاملين بعد انقضاء حالات الطوارئ.
- تعويض الطلاب والأسر والمدارس المتضررة من الكوارث.
- تعتمد كجهة رسمية لتلقي الدعم المخصص لحالات الطوارئ في التعليم، سواء من داخل البلاد أو من الخارج.

٥) الوصف الوظيفي:

وكالة محلية لإدارة التعليم في حالات الطوارئ، تتبع رئاسة الجمهورية، تعمل في الحالات التي يعلن فيها رئيس الجمهورية تعرض البلاد لحالات طارئة (تعطل الدولة عن تقديم الخدمات لمواطنيها) كنزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة أو غيرها.

٦) مصاد تمويلها:

- الحكومة.
- صندوق تطوير التعليم التابع لمجلس الوزراء.
- وكالات الأمم المتحدة.
- المشاركة الشعبية.
- منظمات المجتمع المدني.

٧) الإطار القانوني:

يُصدر رئيس الجمهورية قرار بتشكيلها، وتعيين رئيسها، ونائبها، وتكليف الجهات المختصة بترشيح ممثلها عنها في هذه الوكالة، وتحديد اختصاصاتها في ذات القرار، ويمنحها كافة الصلاحيات التي تضمن لها مباشرة أعمالها وتنفيذ ما تتخذه من قرارات، ويحدد نطاق عملها، وينص على ارتباط عملها حين تعلن الدولة أنها تتعرض لحالات طارئة، لتبدأ بمباشرة عملها حين يكلفها رئيس الجمهورية بذلك، ويُعلن القرار في الجريدة الرسمية. وبتقديم هذا الدليل المقترح؛ يكون البحث قد أجاب عن السؤال السادس للبحث.

توصيات البحث

- استحداث قسم "إدارة التعليم في حالات الطوارئ"، على مستوى المديرية والإدارات التعليمية، لا يكتفي بمجرد التدخل في حالات الحرائق والزلازل كما هو موجود، ولكن يتعامل مع حالات الطوارئ الممتدة، ويتبع الوكالة المحلية المقترحة.

- تعميم وظيفة الأخصائي التكنولوجي بجميع مدارس التعليم العام قبل الجامعي، وليس المدارس الثانوية العامة فقط، يتولى إجراءات تطبيق التعليم عن بعد داخل المدرسة، وتدريب المعلمين على ذلك.
- توفير "أخصائي للصحة المدرسية" لكل مجموعة مدارس.
- التدريب على تدريس برامج التعليم السريع، وبرنامج التعليم الهجين، وتطبيقه في الحالات المتشابهة.
- تقييم الاستجابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في حالة إغلاق المدارس نتيجة تفشي جائحة COVID-19، وتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لعلاجها.
- توفير خدمة الإنترنت والأجهزة التكنولوجية بجميع المدارس بالتعاون مع وزارة الاتصالات والمعلومات.
- الاستفادة من تجربة التعليم عن بعد التي طبقتها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، في دعم التحول الرقمي في التعليم.
- تعزيز الاستفادة من المنصات الإلكترونية في دعم تعلم الطلاب، وتعميم الأجهزة اللوحية على الطلاب.
- التعاون مع شركات تعليمية وشركات في مجال التدريب، للمساعدة في التحول الرقمي في التعليم.
- توفير فرص التعلم من خلال وسائل متنوعة إلى جانب الإنترنت مثل الإذاعة والتلفزيون، لتلبية احتياجات الطلاب في المناطق النائية والفقيرة.
- التنسيق مع الجهات ذات الصلة مثل وزارة الصحة في تثقيف الطلاب والمعلمين حول نشر ثقافة التعامل السليم مع الأوبئة والحفاظ على الصحة العامة.
- إعادة تأهيل المرافق المدرسية لا سيما مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية؛ للحفاظ على الصحة العامة لجميع العاملين بالمدارس.
- بناء "مرصد التعليم" يضم بيانات كاملة وشاملة عن جميع عناصر النظام التعليمي، ويوفر المعلومات اللازمة وقت الطوارئ، ويتيحها في الوقت المناسب، ويتبادلها مع الجهات ذات الصلة؛ للمساعدة في اتخاذ القرار السليم.
- العمل مع الشركاء الدوليين لضمان وصول الطلاب إلى التعليم في حالات الطوارئ، والاستفادة من الدعم الفني والمادي المقدم.
- وضع أطر للمساءلة التعليمية في حالات الإجراءات الإستثنائية، تضمن التنفيذ كما يجب.

- التعاقد مع شركات متخصصة في البرمجيات لكل منطقة تعليمية، تتولى تطبيق نظام إدارة التعلم (LMS) Learning Management System لإعداد أنشطة التعلم وإدارتها عبر الإنترنت.
- بناء إطار وطني للمؤهلات يضمن الاعتراف بالمؤهلات التي يتم الحصول عليها بالدراسة عبر الإنترنت، وللإعتراف بمؤهلات اللاجئين.
- تخصيص "صندوق للتعليم في حالات الطوارئ"، لتغطية تكاليف الإجراءات الاستثنائية.
- تكييف معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ التي وضعتها الآيني لتلاءم السياق المجتمعي والتعليمي المصري.

المراجع

آزي-هاك، كاليوبي؛ وشميس، تيغران (٢٠٢٠). إدارة تأثير فيروس كورونا المستجد على لأنظمة التعليمية في أنحاء العالم. تم الاسترجاع من:

<https://blogs.worldbank.org/ar/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing/18/3/2020>.

الآيني. (٢٠١٨). المنكرة التوجيهية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ حول الدعم النفسي والاجتماعي. نيويورك: الآيني.

الآيني. (٢٠١٠). الحد الأدنى لمعايير التعليم. ترجمة رامي شمس الدين، نيويورك: الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.

إبراهيم، سلمى علي سالم (٢٠١٧) اندماج اللاجئين في المجتمعات المضيفة: دراسة مقارنة بين الأفارقة والسوريين في المجتمع المصري. المركز الديمقراطي العربي. تم الاسترجاع من:

<https://democraticac.de/?p=47637/20/2/2020>

أبو حشيش، بسام محمد (٢٠١٩). درجة تمثل مبادئ حماية الطفل في حالات الطوارئ لمرحلة رياض الأطفال الواقعة في المناطق المعزولة بمحافظة غزة: دراسة تطبيقية. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦ (٣)، ٢٨٦-٣٠٦.

أحمد، محمد جاد حسين (٢٠١٣). دراسة مقارنة لأطر المؤهلات الوطنية في استراليا والمملكة المتحدة وجنوب إفريقيا وإمكانية الاستفادة في مصر. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٦ (٤١)، ١٢٥-٢٤٢.

أديل، هارمر؛ استودارد، آبي؛ ديدومينكو، فيكتوريا (٢٠١١). إعانة أو إغاثة التعليم في حالة النزاع: دور القائمين الدوليين على إدارة التعليم في افغانستان وباكستان. ترجمة: شراقي، دعاء. مستقبلات، مركز مطبوعات اليونسكو، ٤١ (٢)، ٣٠١-٣٢٧.

أشروا، حسن (٢٠١٩). المعلومة ودورها في تدبير وإدارة منظومة التعليم أثناء الأزمات والطوارئ. نشرة نوراج الخاصة بعنوان جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ. الإصدار الثاني، جنيف، ١٥-١٧.

أودي، جيسكا (٢٠١٩). البحوث التشاركية مع الأطفال اللاجئين في أوغندا. نشرة نوراج الخاصة بعنوان جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ. الإصدار الثاني، جنيف، ٢٦-٢٨.

بالمر، روبرت (٢٠١٧). المسؤولية العالمية لتمويل التكلفة الواقعية للتعليم في الأزمات الطارئة والطويلة الامد. في هناء أمين (تحرير). اللاجئين والنازحون والتعليم تحديات جديدة تقف في وجه التنمية والسياسات". سلسلة نوارك نيوز (٥٣).

البنك الدولي للإنشاء والتعمير. (٢٠١٥). وثيقة التقييم المسبق للمشروع بشأن منحة مقترحة بمبلغ ٣٢ مليون دولار إلى الجمهورية اللبنانية لمشروع "وقف تدهور النظام التعليمي في حالة الطوارئ. قطاع التعليم العالمي، منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. رقم التقرير: PAD 1190.

البنك الدولي للإنشاء والتعمير. (د ت). السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمطورى المناهج الدراسية. كتيب رقم ٧ تنمية قدرات المعلمين كيف ندم وندريب المعلمين؟. باريس: المعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو.

بينافوت، آرون (٢٠١٧). المساعدات الإنسانية لتعليم اللاجئين: ما الحاجة للمزيد؟. في هناء أمين (تحرير). *اللاجئون والنازحون والتعليم تحديات جديدة تقف في وجه التنمية والسياسات*. سلسلة نوارك نيوز (٥٣). الجمعية العامة للأمم المتحدة. (٢٠٠٨). تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية. تقرير الحق في التعليم في ظل حالات الطوارئ. مجلس حقوق الإنسان، الدورة الثامنة، البند ٣ من جدول الأعمال، نيويورك. جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. (٢٠٢٠). *استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠*. تم الاسترجاع من:

<http://www.mpmar.eg/1/5/2020>

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٠). تم الاسترجاع من:

http://portal.moe.gov.eg/Pages/single-news_iew.aspx?NewsID=4455/ 28/6/2020

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). *قرار وزاري رقم (٤) بتاريخ ٢٤/٩/٢٠١٢ بشأن تشكيل وحدة المعلومات والإحصاء بالمدارس*. القاهرة.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٢٠). تم الاسترجاع من:

<https://www.capmas.gov.eg/Pages/InternationalIndicators.aspx/30/6/2020>

الجهيني، ليلي سعيد (٢٠١٧). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) ودورها في دعم الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية،* ٢٥(٤)، ٢٢٨-٢٥٧.

حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٠). *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، محمود؛ محمود، حسن (٢٠١٥). جبر الحق في التعليم و انتهاكاته في سياقات الحرب : قراءة في القانون الدولي. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الخامس بعنوان *التداعيات التربوية والنفسية للعدوان على غزة، غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة بالتعاون مع مؤسسة ميرسي ماليزيا، ص ص ٤٨٦-٥٢٥*.

خليل، أسماء أبوبكر حامد؛ نافع، عبدالمنعم عبدالمنعم؛ حسن، رجب عليوة (٢٠١٩). التحديات المجتمعية بعد ثورة ٢٥ يناير وتداعياتها التربوية. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق،* (١٠٤)، ٢٨٧-٣٦٥.

خليل، سحر عيسى محمد (٢٠٢٠). دور أتمتة التعليم الثانوي في تاصيل قيم المواطنة الرقمية لدى طلابه. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج،* (٧٣)، ٥٤١-٥٩٣.

الرشيد، بشير صالح (٢٠٠٠) *مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

رضوان، إنجي محمد؛ مصطفى، أحمد السيد؛ أمين، زينب محمد؛ علي، فايز عبدالحميد (٢٠١٦). أثر نمط الدعم في بيئة التعلم بالمشروع في تنمية مهارات إنتاجه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية،* (٤)، ١-٥٠.

سافيدرا، خايمي (٢٠٢٠). التعليم في زمن الكورونا: التحديات والفرص. تم الاسترجاع من:

<https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic#comments/1/4/2020>

سينغ، مادهو (٢٠١٧). أهمية الاعتراف بالتعليم غير الرسمي والتعلم للاجئين والمهاجرين والشباب في لبنان والأردن والعراق ومصر وتركيا في هناء أمين (تحرير). *اللاجئون والنازحون والتعليم تحديات جديدة تقف في وجه التنمية والسياسات*. سلسلة نوارك نيوز (٥٣).

الطويل، صبحي (٢٠٠٠) القانون الدولي الإنساني والتعليم الأساسي. مقال، *المجلة الدولية للصليب الأحمر*، العدد ٨٣٩،

[fromhttps://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5kkejm.htm/2/5/2020](https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5kkejm.htm/2/5/2020)

عبد المنعم، إبراهيم (٢٠١٩). في ٢٠١٩ .. تطوير التعليم مشروع مصر القومي. القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات. تم الاسترجاع من:

<https://www.sis.gov.eg/Story/190871/%D9%81%D9%89-2019/23/5/2020>

العجمي، سارة علي حمد؛ والعرفج، عبير محمد عبداللطيف (٢٠١٨). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٧(٣)، ٤٦-٥٥.

العسكري، إبراهيم سليمان (٢٠٢٠). التعليم عن بعد: الاستجابة لجائحة كورونا. *مستقبلات تربوية*، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٤(٦).

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. المجلد الثالث، القاهرة: عالم الكتب.

عوض، حسني محمد؛ أبو بكر، إياد فايز (٢٠١٢). أثر استخدام نمط التعليم المدمج في تحصيل الدراسين في جامعة القدس المفتوحة/فلسطين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ١٣(٢)، ٣٩٥-٤٢٣.

عويش، فيروز؛ سايجي، سليمة (٢٠١٩). أنموذ مقترح لتصميم مقرر إلكتروني قائم التعلم باستراتيجيتي المشروع والمناقشة الإلكترونية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. ٨(٢)، ٢٤٩-٢٨٧.

غنيم، صلاح الدين عبدالعزيز عبدالوهاب (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة لتحقيق الاستقلال الذاتي لإدارة المدرسة الثانوية العامة في مصر. *مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، ١٩(٧٦)، ٩-١٠٤. فيلي، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٤). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

قشطة، عواد سليمان (٢٠١٥). درجة تطبيق الحد الأدنى من معايير (INEE) للتعليم في حالات الطوارئ في غزة. *بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الخامس بعنوان التداعيات التربوية والنفسية للعدوان على غزة*، غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة بالتعاون مع ومؤسسة ميرسي ماليزيا.

كينيدي، إيلين؛ أبو مغلي، مي؛ تشيس، إلين؛ فيرالي، تيجندرا؛ لوريارد، ديانا (٢٠١٩). *منهج التصميم المشترك الخاص بالتنوير المهني للمعلمين في سياقات النزوح الجماعي*. نشرة *نوراج الخاصة بعنوان جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ*. الإصدار الثاني، جنيف: مؤسسة نوراج، ٢٣-٢٥.

لكريني، إدريس (٢٠١٤). *إدارة الأزمات في عالم متغير: المفهوم والمقومات والوسائل والتحديات*. مراكز: المركز العلمي للدراسات السياسية، الطبعة الثانية.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*، ط ٤، القاهرة: مكتبة دار الشروق الدولية.

- المجلس الأوروبي للاجئين والمنفيين. (٢٠١٨). الحماية الدولية. تركيا: أيدا (قاعدة بيانات اللجوء).
محروس، محمد الأصمعي (٢٠٢٠). تاصيل نظرية تربوية معاصرة لإدارة جائحة فيروس كورونا COVID-19. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، (٧٥)، ٤٦٣-٤٩٩.
- محمد، أمل أحمد حسن (٢٠١٤). برامج التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (٥٦)، ١٦١-٢٢٤.
- المركز المصري للدراسات الاقتصادية. (٢٠٢٠). أزمة منظومة التعليم قبل الجامعي. (٥)، القاهرة: المركز المصري للدراسات الاقتصادية.
- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. (٢٠٢٠). تقرير أسبوعي. *مقتطفات تنموية*، ١ (٩)، القاهرة: مجلس الوزراء.
- مركز هردو لدعم التعبير الرقمي. (٢٠١٥). قضية اللاجئين، أزمة وحلول مقترحة. القاهرة: مركز هردو لدعم التعبير الرقمي.
- مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، أحمد؛ عبدالقادر، حامد؛ النجار، محمد (١٩٧٢). *المعجم الوسيط*. ج ١، اسطنبول: دار الدعوة للنشر والتوزيع.
- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠١٨). التعليم حول اللاجئين. تم الاسترجاع من: <https://www.unhcr.org/ar/4be7cc275a5.html/1/3/2020>
- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠١٩). خطة استجابة مصر لدعم اللاجئين وملتزمي اللجوء من دول إفريقيا جنوب الصحراء والعراق واليمن ٢٠١٩. جنيف: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.
- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠٢٠). التعليم المسرع. تم الاسترجاع من: <https://www.unhcr.org/ar/5b57047a4.html/29/3/2020>
- مقبل، سعيد عبده (٢٠١٨). *التعليم المسرع. دليل الميسر الاسترشادي المكثفة واستراتيجيات تدريسها للمستويات الدراسية الأولى - الثالث*. الجمهورية اليمنية: وزارة التربية والتعليم.
- المملكة العربية السعودية، هيئة تقويم التعليم. (٢٠١٨). *الدليل الإرشادي للمراجعين لعمليات الإطار السعودي للمؤهلات (سقف)، الرياض: هيئة تقويم التعليم*.
- نايدو، جوردان (٢٠١٧). نحو وجهة نظر حول التعليم والتنمية والمساعدات الإنسانية. في هناء أمين (تحرير). *اللاجئون والنازحون والتعليم تحديات جديدة تقف في وجه التنمية والسياسات*. سلسلة نوارك نيوز (٥٣).
- نوار، أحمد زينهم (٢٠١٩). التخطيط لدمج التابلت في مدارس التعليم الثانوي المصري: دراسة استشرافية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، ٦٤، ٧٨٨-٨٧٨.
- نوري، نادية عبدالقادر (٢٠١٤). تقويم مراكز التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *دراسات تربوية*، (٢٦)، ١٩١-٢٢٢.
- النسور، سعد ذيب (٢٠١٦). المشاكل التي تواجهها المدارس المضيفة للاجئين السوريين من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- هور، محمود؛ تالور، جيني (٢٠١٩). بيانات التعليم: مفتاح لإدراج الطلاب اللاجئين في النظم الوطنية. نشرة نورا الخاصة بعنوان جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ، الإصدار الثاني، جنيف، ٣٠-٣٢.

هيومن رايتس ووتش. (٢٠١٥). موانع تعليم أطفال اللاجئين السوريين في تركيا حماية جيل من الضياع. نيويورك: هيومن رايتس ووتش.

ويكيبيديا (٢٠٢٠). جائحة فيروس كورونا ٢٠١٩-٢٠. تم الاسترجاع من:

<https://ar.wikipedia.org/wiki/1/4/2020>

اليونسكو. (٢٠١٨). يا للهدر: ضمان الاعتراف بمؤهلات المهاجرين واللاجئين وبتعليمهم السابق. التقرير العالمي لرصد التعليم وثيقة توجيهية رقم (٣٧)، باريس: اليونسكو.

اليونسكو (٢٠١٩). الهجرة والنزوح والتعليم بناء الجسور لا الجدران. ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم. اليونسكو. (٢٠١٩ب). التعليم في حالات الطوارئ. تم الاسترجاع من:

<https://ar.unesco.org/themes/education-emergencies/27/2/2020>

اليونسكو (٢٠٢٠). نصف عدد طلاب العالم منقطعون عن المدرسة: اليونسكو تدشن تحالفاً عالمياً للإسراع في تعميم حلول التعلم عن بعد. تم الاسترجاع من:

<https://ar.unesco.org/news/nsf-dd-tlb-llm-mnqtw-n-lmdrs-lywnskw-tdshn-thlfan-lmyan-llsr-fy-tmym-hlwl-ltlwm-n-bd/20/3/2020>

اليونسكو، (٢٠٢٠ب). اليونسكو تحشد وزراء التعليم لمواجهة أزمة كوفيد-١٩ في ظل انقطاع واحد من بين كل خمسة متعلمين عن المدرسة. تم الاسترجاع من:

<https://ar.unesco.org/news/lywnskw-thshd-wzr-ltlym-lmwjh-zm-kwfyd-19-fy-zl-nqt-whd-mn-by-n-kl-khms-mtlwmyn-n-lmdrs/15/3/2020>

اليونسكو (٢٠٢٠ ج). "كيفية التخطيط لحلول التعلم عن بعد أثناء إغلاق المدارس المؤقتة". اليونسكو. تم الاسترجاع من:

<https://ar.unesco.org/news/kyfy-ltkhtyt-ltlwm-n-bd-fy-thn-ftr-lglq-lmwqt-llmdrs/5/7/2020>

اليونسكو. (٢٠٢٠د). كيف تكفل الصين انتظام التعلم في ظل تعطّل الدراسة بسبب فيروس كورونا؟ تم الاسترجاع من:

<https://ar.unesco.org/news/kyf-tkfl-lsyn-ntzm-ltlwm-fy-zlw-ttwl-ldrs-bsbb-fyrws-kwrwn/8/7/2020>

اليونيسيف. (٢٠١٩). التعليم في حالات الطوارئ. تم الاسترجاع من:

https://www.unicef.org/arabic/education/24272_25716.htm1/5/3/2020

اليونيسيف (٢٠٢٠). الاستجابة العالمية للفيروس التاجي الجديد (كوفيد-١٩). نيويورك: اليونيسيف.

Arnot, M., & Pinson, H. (2005). *The Education of Asylum-Seeker & Refugee Children*. Faculty of Education University of Cambridge. Retrieved from:

<https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf/23/3/2020>

Anderson, A., Martone, G., Perlman Robinson, J., Rognerud, E., & Sullivan-Owomoyela, J. (2006). *Standards put to the test: Implementing the INEE minimum standards for education in emergencies, chronic crisis and early reconstruction* (Humanitarian Practice Network Papers, No. 57). Retrieved from: <http://www.odihpn.org/download/networkpaper057pdf>

- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational Assessment of Syrian Refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), pp. 226 – 237.
- Bhabha, J. (2012). Women, children and other marginalised migrant groups. *Foundations of International Migration Law*. Ed. by B. Opeskin, R. Perruchoud and J. RedpathCross. Cambridge University Press, Cambridge.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R., Guven, O., Skarpeteig, M. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658.
- Cambridge Education (2017). *Education in emergencies guidance note, Strengthening resilience and response to crises*. UK: Crown.
- Chippis, J., Brysiewicz, P., & Mars, M. (2012). A Systematic review of the effectiveness of videoconference-based tele-education for medical and nursing education. *Worldviews on evidence-based nursing*, 9(2), 78–87. doi:10.1111/j.1741- 6787.2012.00241.
- Dorman, S. (2014). Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey. *YUVA Association Report*. Istanbul: UNHCR.
From <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7898>
- European Commission. (2018). *Education in Emergencies and Protracted Crises*. Brussels: The European Parliament.
- Hacioglu, A. (2018). *The Integration of Syrian refugees in Turkey via education*. Unpublished Master's dissertation, The University of San Francisco.
- INEE. (2004). *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*. Paris: UNESCO
- Jalbout, M. (2015). Partnering for a Better Future: Ensuring Educational Opportunity for All Refugee Children and Youth in Turkey. Theirworld. Retrieved from: <https://gbceducation.org/wp-content/uploads/2015/01/Turkey.pdf/2/3/2020>
- Karpinska, Z. (Ed.). (2012). *Education, aid, and aid agencies*. New York, NY: Continuum International.
- Ludlow, B. L., & Brannan, S. A. (1999). Distance education programs preparing personnel for rural areas: Current practices, emerging trends, and future directions. *Rural Special Education Quarterly*, 18(3), 4–15.
- McAleer, M. (2020). Prevention Is better than the cure: Risk management of COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(46), 1-5.
- Matthews, p. H. (2007). *The concisw Oxford dictionary of intguistics*. USA. Oxford University press.
- Ministry of National Education (n.d). Retrieved from: <http://www.meb.gov.tr/en/15/7/2020>
- Ministry of National Education (MoNE). (2018a). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri]Education services for children under protection. Retrieved from: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17164013_17-12-2018__Yninternet_BYlteni.pdf
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2020). Notice on Using Information to Support Education and Teaching during Epidemic Prevention and Control Period. Retrieved from: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202002/t20200214_421005.html. accessed on 1/4/2020).
- Norwegian Refugee Council, Redd Barna and UNHCR (1999). *Protection of children and adolescents in complex emergencies: conference report*. Norwegian Refugee Council, Oslo.

- Pigozzi, M. (1999). *Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach*. New York: UNICEF.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. OECD.
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance blended, and online learning*. Washington: The Bill & Melinda Gates Foundation.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. Migration Policy Institute. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/287998909/10/3/2020>
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In M. Sinclair (Ed.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. (pp. 1–84). Geneva, Switzerland: UNHCR.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Education of Syrian children in Turkey: Challenges and Recommendations. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (Educators Trade Union Research Center). Retrieved from: http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/Suriye_Rapor_ENG.pdf
- UNHCR. (1994). *Refugee children: guidelines on protection and care*. UNHCR, Geneva.
- UNHCR. (2014). The Regional Refugee and Resilience Plan 2015-2016 (3RP). Retrieved from: <http://www.unhcr.org/54918efa9.html>/21/3/2020
- UNHCR. (2016a). *Global trends forced displacement in 2016*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2016b). *Evaluation of UNHCR's Emergency Response to the influx of Syrian Refugees into Turkey*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2019). *Global Framework for Refugee Education*. Geneva: UNHCR.
- UNESCO (1999). *The right to education: an emergency strategy*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2000). *Children and armed conflict: report of the Secretary-General*. New York: United Nations.
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X., & McAleer, M. (2020). Risk management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(36).
- Weissbrodt, D., and M. Divine. (2012). International human rights of migrants. *Foundations of International Migration Law*. Ed. by B. Opeskin, R. Perruchoud and J. Redpath-Cross. Cambridge University Press, Cambridge.
- World Economic Forum. (2018). *The global competitiveness report 2017/2018*. Geneva.
- World Health Organization. (2007). Risk reduction and emergency preparedness :Who six-year strategy for the health sector and community capacity development. Geneva: World Health Organization.
- Xinhua Net (2020). Teachers' Online Teaching Ability Improvement Training Resource Packages Are Being Released. Retrieved from http://education.news.cn/2020-02/22/c_1210485797.htm. 6/4/2020.
- Yavcan, B., & El-Ghali, H.A. (2017). Higher education and Syrian refugee students: The Case of Turkey (Policies, Practices, and Perspectives). *The regional conference on higher education in crisis situation Higher education in crisis Situations: Synergizing policies and promising practices to enhance Access, Equity and quality in the Arab region*, Sharm El-Sheikh – Egypt, 28 - 29 March, UNESCO: Auther.

Zhang, W., Wang, Y. , Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55),1-6.



ملحق رقم (١) الصورة النهائية للاستبانة

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

سعادة الأستاذ الدكتور/.....

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، ويقصد بحالات الطوارئ تلك الحالات المفاجئة والمستمرة التي تتعطل فيها جميع الأنشطة والخدمات وتتعرض فيها أرواح الأفراد للخطر، مثل نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة.

ويقصد بإدارة التعليم في حالات الطوارئ: جملة الإجراءات الحكومية السريعة والمنظمة التي يتم اتخاذها على مستوى التعليم والقطاعات ذات الصلة لاستكمال العملية التعليمية، وضمان استمرار عمل المؤسسات التعليمية بطرق آمنة وعادلة وفعالة، في ظل هذه الحالات، مع ضمان المراقبة على العملية التعليمية، والمساءلة لجميع العاملين، وذلك في حالات نزوح اللاجئين، وتفشي الأوبئة".

وتتكون الاستبانة من ثلاث محاور:

- المحور الأول: إجراءات الاستعداد للحالات الطارئة.
 - المحور الثاني: إجراءات أثناء الحالة الطارئة.
 - المحور الثالث: إجراءات بناء قدرات بعيدة المدى للتعامل مع الحالات الطارئة.
- والرجاء من سيادتكم إبداء الرأي حول درجة أهمية كل إجراء من الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف كل مرحلة، وذلك بوضع علامة على الدرجة التي ترونها، علمًا بأن درجات الأهمية تتدرج من ١ إلى ١٠ واحد أقل درجة وعشرة أعلى درجة.

وأشكر لكم حسن تعاونكم،،،

الباحث

د. محمد أحمد عبد العظيم

درجة أهمية كل إجراء (١-١٠)	المحور الأول: إجراءات الاستعداد للحالات الطارئة.	
	<p>١. إصدار تشريعات تضمن التعليم لغير المواطنين في حالات اللجوء والنزاع.</p> <p>٢. بناء إطار وطني للمؤهلات لضمان الاعتراف بشهادات اللاجئين.</p> <p>٣. إتاحة الفرصة للطلاب لاستكمال تعليمهم بعد الانقطاع نتيجة الحالات الطارئة.</p> <p>٤. تطوير المناهج الدراسية لملاءمة التنوع الثقافي، وطرق التعامل مع الكوارث الطبيعية.</p> <p>٥. مرونة السياسة التعليمية في التعامل مع الوثائق المطلوبة من اللاجئين، وطرق وصولهم إلى التعليم، والحضور، واجتياز الامتحانات.</p> <p>٦. بناء شراكة مع المجتمع المحلي لدعم التعليم في حالات الطوارئ.</p> <p>٧. بناء مرصد للتعليم لجمع البيانات المتعلقة بكل عناصر النظام التعليمي.</p> <p>٨. تجهيز المناهج الدراسية لجميع الصفوف في شكل التعليم المسرع.</p> <p>٩. تدريب الطلاب والمعلمين على التعلم القائم على المشروعات.</p> <p>١٠. البدء بتدريب الموجهين والمعلمين الأوائل ثم نقل المهارات التي اكتسبوها إلى زملائهم.</p> <p>١١. توقيع بروتوكولات مع المنظمات الدولية غير الحكومية للاتفاق على نوع الدعم الذي ستوفره أثناء الحالات الطارئة.</p> <p>١٢. تحويل المدرسة إلى مجتمع التعلم المهني بالتعلم الجماعي من التجارب الذاتية للمعلمين.</p> <p>١٣. تزويد جميع المدارس بشبكة الإنترنت بالسرعة الكافية وبالأجهزة اللازمة للتعليم عن بعد.</p> <p>١٤. الاهتمام بالتعليم الفني والتدريب المهني خاصة للاجئين لضمان دمجهم في المجتمع.</p>	<p>وتكون هذه الإجراءات ضمن مرحلة الاستعداد للطوارئ، حيث تهدف هذه المرحلة إلى التخطيط والتنسيق ووضع البدائل من قبل سلطات التعليم والسلطات المحلية؛ من أجل الاستعداد للحالات الطارئة التي تؤثر على التعليم، وتوقع الأخطار والكوارث والاستعداد لها، لضمان توفير التعليم باستجابات استباقية وسريعة على جميع المستويات، وعدم حرمان الطلاب من التعليم وقت الطوارئ.</p>
درجة أهمية كل إجراء (١-١٠)	المحور الثاني: إجراءات أثناء الحالة الطارئة.	
	<p>١. تحويل المدرسة إلى مصدر لتزويد المرصد التعليمي بالحضور وسير الدراسة أثناء الحالات الطارئة.</p> <p>٢. تبادل المعلومات بين جميع القطاعات المرتبطة بالتعليم كالصحة والحماية المدنية والاتصالات وقت الطوارئ.</p> <p>٣. تقسيم حضور الطلاب والمعلمين بالمدرسة بالتناوب.</p> <p>٤. إتاحة الحصص الدراسية عن بعد في توقيت متزامن وغير متزامن بين الطلاب والمعلمين.</p> <p>٥. عقد الامتحانات إلكترونياً لجميع الصفوف الدراسية.</p> <p>٦. اعتماد مسارات وطرق متنوعة للانتقال إلى الصفوف الدراسية الأعلى.</p> <p>٧. تفعيل وسائط التعلم عن بعد باستخدام الإنترنت، والأجهزة المحمولة، والتليفزيون.</p> <p>٨. توفير خدمة الإنترنت مجاناً للطلاب وسائر العاملين في ميدان التعليم.</p> <p>٩. مراعاة تقويم الطلاب في ضوء الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ.</p>	<p>وتكون هذه الإجراءات ضمن مرحلة الاستجابة للطوارئ، تهدف هذه المرحلة إلى ضمان توصيل التعليم للطلاب في حالات الطوارئ بصورة آمنة وعادلة وذات جودة تراعي الحد الأدنى لمعايير التعليم، وعدم حرمانهم من التعليم، باعتبار أن التعليم إحدى أدوات مواجهة</p>

١٠. اعتماد التعليم القائم على المشروعات إلى جانب أو بديلاً عن اجتياز الامتحانات في الحالات والطارئة والحالات المستقرة، لتمكين الطلاب والمعلمين من فنياته.	الكوارث، والتخفيف منها، والحفاظ على الصحة العامة. وذلك من خلال التنسيق بين القطاعات الحكومية، ومنظمات المجتمع المحلي، وتحسين أحوال المتضررين، وتوفير برامج تعليمية متنوعة تلائم الحالة السائدة.
١١. توزيع خطة عمل من الوزارة على مديري المدارس تتضمن عدداً من البدائل في تسيير التعليم للمدارس في المناطق المتضررة.	
١٢. توزيع مواد تعليمية على المعلمين على كيفية العمل والتوجيهات الجديدة في حالات الطوارئ.	
١٣. القيام بالإرشاد والإشراف الإلكتروني المستمر على المعلمين والطلاب.	
١٤. اعتماد المراقبة الإلكترونية على أداء المعلمين.	
١٥. تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب للتخلص من الضرر اللاحق بهم في حالات الطوارئ.	
١٦. التركيز على أجزاء المنهج الدراسي التي ترسخ المواطنة الرقمية وسلوكيات الصحة العامة.	
١٧. الاستعانة بالخريجين الجدد من كليات التربية لدعم المدارس أثناء الحالات الطارئة.	
١٨. قبول تطوع الأفراد من الجهات المجتمعية لدعم المدارس في أوقات الطوارئ.	
١٩. توظيف أخصائي للصحة العامة يعمل بشكل متناوب بين مجموعة مدارس.	
٢٠. توفير خدمة طبية لفترة معينة حال الطوارئ لضمان التأهيل الصحي لجميع الأفراد بالمدرسة.	

درجة أهمية كل إجراء (١-١٠)	المحور الثالث: إجراءات بناء قدرات بعيدة المدى للتعامل مع الحالات الطارئة.
	١. تطبيق استبيانات لأخذ آراء الطلاب والمعلمين حول الإجراءات التي تم اتخاذها في حالات الطوارئ.
	٢. إدارة بيانات التقييم والمراجعة في تعديل آليات ومستوى التدخل في المرات القادمة.
	٣. تشكيل هيئة استشارية لتقييم حالة المدارس بعد التعافي من حالات الطوارئ.
	٤. زيادة المخصصات المالية لدمج التكنولوجيا في التعليم.
	٥. تدخل هيئة الأبنية التعليمية بصيانة المدارس المتضررة.
	٦. بناء مدارس لتعويض النقص في عدد الفصول، وضمان استيعاب كامل في حالات الطوارئ.
	٧. بناء إطار شامل للسلامة المدرسية تجاه الكوارث الطبيعية ويحافظ على الصحة العامة للعاملين بالمدرسة.
	٨. إلحاق برامج تنفيذية للتدخل في الحالات الطارئة بالخطة الاستراتيجية للتعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠.
	٩. إجراء تقييمات سريعة للتدخلات المطلوبة وقت الطوارئ.
	١٠. تقديم كل جهة مختصة (المدارس والمحليات والجامعات) تغذية راجعة عن مستوى استجابة التعليم لحالة الطوارئ.
	١١. توفير أدلة استرشادية لكل مدير مدرسة على إدارة التعليم في حالات الطوارئ.
	١٢. تعزيز قدرات وحدة إدارة الأزمات بالمدارس فيما يتعلق بالميزانية، واتخاذ القرارات وقت الطوارئ.
	١٣. دمج مهارات ومعارف التعليم في حالات الطوارئ في برامج قبل الخدمة.
	١٤. توفير فصل صيفي لجميع المراحل الدراسية وتدريب المعلمين على طرق الدراسة والتقييم فيه.
	١٥. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على إدارة التعليم والفصول الدراسية في حالات الطوارئ.
	١٦. الاستفادة من الخبرات والمهارات التي اكتسبها المتطوعون في إعادة الاستعانة بهم في التدريس.
	١٧. توظيف منصات التعليم الإلكترونية في الدراسة والتقييم.
	١٨. إتاحة المناهج الدراسية لجميع الصفوف والمراحل إلكترونياً من بداية كل عام دراسي.
	١٩. تزويد الطلاب بالمهارات التي تمكنهم من المواطنة العالمية، والمواطنة الرقمية.
	٢٠. تمكين الطلاب من المهارات الحياتية كأساليب التفاوض وحل النزاع والتغذية السليمة.
	٢١. توفير الدروس لجميع الصفوف بشكل مختصر في ضوء التعليم المسرع.

ما معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، من وجهة نظركم؟.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*ملحق رقم (٢) قائمة بالسادة الخبراء

م	الاسم	الوظيفة	م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د. إدريس سلطان صالح	وكيلة كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب جامعة المنيا.	١٧	أ.م.د. محمد حمدي زكي*	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد. كلية التربية جامعة المنيا
٢	أ.د. أسماء محمد عبد الحميد	وكيل كلية التربية لتنمية البيئة وخدمة المجتمع جامعة المنيا	١٨	أ.م.د. محمد ضاحي محمد	أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد. كلية التربية النوعية جامعة المنيا.
٣	أ.د. زينب محمد امين خليل	عميد كلية التربية النوعية جامعة المنيا	١٩	أ.د. نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة سوهاج.
٤	أ.د. سلوى عبدالسلام	وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا.	٢٠	أ.د. نهلة عبدالقادر هاشم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة عين شمس
٥	أ.د. سيد عبدالعظيم محمد	وكيل كلية التربية للدراسات العليا جامعة المنيا.	٢١	أ.د. هاشم فتح الله عبدالرحمن*	أستاذ أصول التربية. كلية التربية جامعة المنيا.
٦	أ.د. عبد المجيد أمين علي	عميد كلية حاسبات ومعلومات جامعة المنيا.	٢٢	أ. إبراهيم مختار محمد حسانين	وكيل إدارة بني مزار التعليمية.
٧	أ.د. عيد عبدالواحد علي	عميد كلية التربية جامعة المنيا.	٢٣	أ. أحمد عبدالحميد اسماعيل	مدير إدارة أبوقرقاص التعليمية.
٨	أ.د. ناصر فؤاد غبيش	وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة للدراسات العليا.	٢٤	أ. جمال طلعت عبدالحكيم	وكيل إدارة المنيا التعليمية.
٩	أ.د. نبيل السيد حسن الجباس	عميد كلية التربية للطفولة المبكرة سابقاً.	٢٥	أ. حسين صلاح محمد	مدير إدارة سمائل التعليمية
١٠	أ.د. إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة حلوان	٢٦	أ. صفوت جارجي عبدالعظيم	وكيل مديرية التربية والتعليم بالمنيا.
١١	أ.د. أحمد عبدالعزيز أحمد	أستاذ أصول التربية. كلية التربية جامعة المنيا.	٢٧	أ. عبدالحكيم محمد احمد	وكيل إدارة أبوقرقاص التعليمية.
١٢	أ.د. أحمد محمد أحمد*	أستاذ أصول التربية. كلية التربية جامعة المنيا.	٢٨	أ. محمد أحمد عبدالسميع	مدير إدارة ملوي التعليمية.
١٣	أ.د. جمال الدين توفيق	أستاذ المناهج وطرق التدريس. كلية التربية جامعة المنيا	٢٩	أ. محمد عبادة محمد محمد	وكيل إدارة أبو قرقاص التعليمية.
١٤	أ.د. علي حسن أحمد	أستاذ المناهج وطرق التدريس. كلية التربية جامعة المنيا	٣٠	أ. محمد محمود عزب	وكيل وزارة التربية والتعليم بالمنيا.
١٥	أ.د. عادل عبدالفتاح سلامة*	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة عين شمس	٣١	أ.محمد محمود محمد السيد	مدير إدارة بني مزار التعليمية
١٦	أ.د. فتحي كامل زيادي*	أستاذ أصول التربية. كلية التربية جامعة المنيا.	٣٢	أ. سمير محمد مشهور	وكيل إدارة مطاي التعليمية.

* التسلسل من ١-٩ قيادات جامعية، ومن ١٠-٢١ أكاديميين تربويين، ومن ٢٢-٣٢ قيادات تعليمية بالإدارات التعليمية. والاسم المميز بنجمة كان ضمن المحكمين للاستبانة أيضاً.