جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلم اللاجئين فى تركيا ومصر: دراسة مقارنة (المشروعات الدولية نموذجاً)

حسنية حسين عبد الرحمن عويس

استاذ التربية المقارنة المساعد

كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخص

يتطلب تعليم الطلاب اللاجئين إتقان المعلمين مهارات مختلفة تمكنهم من التغلب على التحديات التي تواجههم في دعم الأطفال عاطفياً، ودمجهم اجتماعيًا وأكاديميًا بشكل عام؛ لذا برزت الحاجة إلى تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة من أجل التدريس في فصول تتكون من أطفال من جنسيات وثقافات مختلفة؛ ومن ثم **يسعى هذا البحث** إلى الكشف عن طبيعة الجهود المقدمة لإعداد المعلمين القائمين على تعليم اللاجئين في كل من مصر وتركيا، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث **على المدخل الوظيفى،** وتوصل البحث إلى عدد **من النتائج أهمها:** أولت المنظمات الدولية أهمية كبرى لتنفيذ مشروعات تأهيل معلمي اللاجئين؛ وذلك من خلال المشروعات التى تمولها المفوضية الأوروبية في إطار برنامج Erasmus + (KA2) ، كما تبين الأثر الإيجابى للمشروعات فى الجوانب العاطفية، والاجتماعية، والمهنية؛ ومن هذه المشروعات مشروع برنامج شهادة تعليم اللاجئين (ReTeCP)، وقد تبين أنه رغم العديد من الإنجازات البارزة له؛ إلا أن الأعداد التى تم تدريبها بالفعل خلال الفترة من(٢٠١٩: ٢٠٢١م) والتى ظهرت فى تقديم التقرير نصف السنوي الأول والثانى والثالث كانت أقل من الأثر المتوقع للمشروع. وأن المفوضية تتحمل جهوداً مضاعفة بسبب الزيادة الملحوظة فى أعداد اللاجئين في ظل الظروف الراهنة، وأن من دون توفر التمويل الواضح والمرن وفي الوقت المناسب؛ فإن الدعوة إلى مشاركة المنظمات الدولية في مشروعات وأنشطة تأهيل معلم اللاجئين بصفة خاصة في مصر ستكون عرضة للخطر.

الكلمات المفتاحية: جهود المنظمات الدولية – تأهيل معلم اللاجئين -المشروعات الدولية

International organizations' efforts to qualify teachers for refugee in Türkiye and Egypt : a comparative study (international projects as models)

Abstract

Educating refugee students requires teachers who master different skills that enable them to overcome the challenges they face in supporting children emotionally, and integrating them socially and academically; Therefore, there was a need to train teachers before and during service in order to teach in classes consisting of children of different nationalities and cultures; Then this research seeks to reveal the nature of the efforts made to prepare teachers in charge of educating refugees in both Egypt and Turkey. To achieve this goal, the research relied on the functional approach, and the research reached a number of results, the most important of which are: International organizations have attached great importance to the implementation of teacher for refugee rehabilitation projects; this is through projects funded by the European Commission under the Erasmus+ (KA2) programme. It also shows the positive impact of projects on the emotional, social and professional aspects. One of these projects is Refugee Teaching Certification Programme for Egyptian and Refugee Teachers Enabled by Blended Learning (RefTeCP), and it has been shown that despite its many notable achievements; However, the numbers that were actually trained during the period from (2019: 2021), which appeared in the submission of the first, second and third semi-annual reports, were less than the expected impact of the project. and that the UNHCR bears redoubled efforts due to the significant increase in the number of refugees under the current circumstances, and that without the availability of clear, flexible and timely funding; The call for the participation of international organizations in projects and activities to train teachers for refugee, especially in Egypt, will be at risk.

Key Words: International organizations' efforts - Teachers for Refugee - International projects

جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلم اللاجئين فى تركيا ومصر: دراسة مقارنة (المشروعات الدولية نموذجاً)

حسنية حسين عبد الرحمن عويس

استاذ التربية المقارنة المساعد

كلية التربية – جامعة الفيوم

المحور الاول: الإطار العام للبحث

مقدمة الدراسة

تعد ظاهرة اللاجئين وطالبي اللجوء أهم مشاكل العالم؛ فقد جعلت الحروب والكوارث الطبيعية والمشاكل الاقتصادية والسياسية من تكثيف اللجوء مشكلة مهمة للبلدان المتقدمة والنامية.

وتؤكد المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن التعليم ليس حقًا من حقوق الإنسان فحسب، بل هو أيضًا مكون أساسي لتكيف الأطفال اللاجئين مع مجتمعهم الجديد، فمع اتفاقية حقوق الطفل والمادة ٢٨، يصبح التعليم الأساسي المجاني لجميع الأطفال إلزاميًا (اتفاقية حقوق الطفل، ٢٠٠٠)(Mogli, Kalbeni, & Stergiou, 2020, p. 43)* . وعليه تقوم الدول الأطراف في هذه الاتفاقية بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي في الأمور المتعلقة بالتعليم، وبخاصة بهدف الإسهام في القضاء على الجهل والأمية في جميع أنحاء العالم وتيسير الوصول إلى المعرفة العلمية والتقنية وإلى وسائل التعليم الحديثة. وتراعى بصفة خاصة احتياجات البلدان النامية في هذا الصدد (اتفاقية حقوق الطفل، ٢٠٠٠).

* **ملحوظة:** اتبعت الباحثة فى نظام التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس 6th end من نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA Style

وحيث يعد المعلمون والبيئة المدرسية مهمين للغاية للتنشئة الاجتماعية وإدماج الأطفال ذوي الخلفية اللاجئة أو المهاجرة بالإضافة إلى تطوير قدرتهم على الصمود. يمكن للمؤسسات التعليمية أن تلعب دورًا أكثر نشاطًا في تسهيل الانتقال إلى المواطنة للشباب اللاجئين من خلال نهج شامل **(Mogli, Kalbeni, & Stergiou, 2020, p. 43).** وبالتالى يتعين على المعلمين والعاملين في مجال التعليم- في مناطق الأزمات- أن يتصالحوا مع ما مروا به وأن يحاولوا إعادة بناء حياتهم. يحتاج موظفو برنامج التعليم الرسمي وغير الرسمي إلى الدعم للتعامل مع حالة الطوارئ وللمساعدة في التعامل مع الصدمات والتوتر الناجمين عن الكارثة أو الصراع (INEE,, 2004, p. 64).

فيحتاج المعلمون أيضًا إلى تدريب خاص لتطوير استراتيجيات التدريس للتعامل مع الفصول الدراسية المكتظة أو مختلطة الأعمار أو متعددة اللغات، بالإضافة إلى الإجهاد والصدمات المرتبطة بالنزوح. (UNESCO, 2018, p. 69). وحيث تعهَّد الاتحاد الأوروبي ببناء نظام أوروبي مشترك للجوء يقوم على التطبيق التام والشامل لاتفاقية الأمم المتحدة لعام ١٩٥١ المتعلقة بوضع اللاجئين، التي تتولى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مسؤولية الإشراف عليها، كما أن لقوانين الاتحاد الأوروبي وممارساته أثر كبير على تطوير آليات حماية اللاجئين في البلدان الأخرى (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، د. ت). حيث أن للإتحاد الأوروبي دور محوري فيما يتعلق بقضايا اللجوء وإعادة التوطين داخل بلدان الاتحاد وخارجها.

وتعمل المفوضية بصفتها **"الوصي"** على اتفاقية ١٩٥١ وبروتوكولها لعام ١٩٦٧. ووفقاً للتشريعات، يتضح أهمية تعاون الدول مع المفوضية لضمان احترام وحماية حقوق اللاجئين. وفي عام ٢٠١٨م، أقر المجتمع الدولي **الميثاق العالمي بشأن اللاجئين** كإطار عملٍ يساعد الحكومات والمنظمات الدولية وغيرها من الجهات المعنية على ضمان حصول المجتمعات المضيفة للاجئين على الدعم الذي تحتاجه وتمكين

اللاجئين من عيش حياةٍ مثمرة. ويؤكد الميثاق العالمي بشأن اللاجئين بأنه انسجاماً مع قوانين وسياسات وخطط التعليم الوطنية، ودعماً للبلدان المضيفة. (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، د. ت)

كما يسعى **برنامج إيراسموس +** إلى تعزيز تكافؤ الفرص والوصول والإدماج والتنوع والإنصاف في جميع أعماله. فالمنظمات والمشاركين الذين لديهم فرص أقل هم أنفسهم في صميم هذه الأهداف ومع أخذ ذلك في الاعتبار، يضع البرنامج الآليات والموارد تحت تصرفهم. عند تصميم مشاريعها وأنشطتها، وبالتالى فإنه عندما يكون للمنظمات نهج شامل؛ فإن ذلك يجعلها في متناول مجموعة متنوعة من المشاركين (EUROPEAN COMMISSION). وقد دعم الاتحاد الأوروبي برامج تدريبية للاجئين الصوماليين في كينيا ليصبحوا معلمين معتمدين في مخيم كاكوما للاجئين. واستخدم المعلمون تكنولوجيا المعلومات للمشاركة في منهج تدريب المعلمين من خلال التعلم عن بعد. (EUROPEAN COMMISSION, 2018, p. 11)

يتضح مما سبق أهمية الدرو الذى تقوم به المنظمات الدولية الحكومية العاملة فى مجال اللاجئين، وخصوصاً المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين فى تقديم الدعم والسعى نحو حماية حقوق اللاجئين.

مشكلة الدراسة:

تستضيف مصر عدداً كبيراً من اللاجئين الذين يحتاجون إلى خدمات التعليم الكافي على جميع المستويات؛ فقد شهد غالبية اللاجئين فـي مصر اضطرابات كبيرة فيما يخص متابعة التعليم في بلدانهم الأصلية. وكذلك أثناء انتقالهم إلى مصر لاحقاً. فقد ترك بعضهم المدرسة قبل مجيئهم إلـى مصر، بينما تخلف آخرون عن دراستهم بعد فترات طويلة من الغياب بسبب انعدام الأمن أو إغلاق مدارسهم أو تشريدهم في بلدهم الأصلي. علاوة على ما يواجهونه في المدارس العامة من نفس الصعوبات التي يواجهها الأطفال

المصريون، مثل الاكتظاظ في الصفوف الدراسية، ونقص المواد التعليمية، ونوعية التعليم، والاعتماد على الدروس الخصوصية للتعويض عن الثغرات في نظام التعليم. علاوة على صعوبات في التكيف مـع اللهجة والمناهج المصرية (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٨، ص ٣١). ويطرح إدراج النازحين في أنظمة التعليم الوطنية تحديات أمام توظيف المعلمين وبقائهم. كما أن انتشار عقود المعلمين غير المنظمة، ودون المستوى، والقصيرة الأجل له تأثير سلبي على ظروف العمل. (UNESCO, 2018, p. 69)

إن تعزيز قدرة المعلمين على تعليم اللاجئين يحتاج إلى التفاعل بشكل إيجابي في تعليم أكثر فعالية وذات مغزى في المدارس؛ حتى يصبح المعلمون المدربون أكثر تحفيزًا لتحسين أساليبهم التعليمية مع ما يترتب على ذلك من تأثير على إمكانية وصول الأطفال اللاجئين والتعليم الجيد (Heliopolis University, 2018, p. 26). وحيث تبين من تحليل تحديد احتياجات أصحاب المصلحة والمدخلات الممكنة باستخدام تحليلات SWOT؛ ما يلى فيما يتعلق ببعض نقاط الضعف المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (RefTeCp Consortium, 2019, p. 22)

- ضعف إعداد المعلم لرعاية الطلاب اللاجئين.
- كثرة أعباء أعضاء هيئة التدريس.
- تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس على أداء الشكل وعدم الاهتمام بمعالجة مشاكل الطلاب اللاجئين في أبحاثهم.
- قلة دراية بعض أعضاء هيئة التدريس أو القادة الأكاديميين ببعض المشكلات المتعلقة بتلبية الاحتياجات التعليمية للاجئين

كما أن السياسات التعليمية للمدرسة لا تركز على التميز في عملية التدريس للطلاب اللاجئين (RefTeCp, 2019, p. 50). وبسبب الظروف الاقتصادية

الصعبة فى البلاد وخطة الحكومة المصرية الطموحة لتحديث وإصلاح التعليم فى مصر، أُجهدت موارد كل من وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالى. وبالتالي، فإن الحفاظ على هذا المستوى من الإدماج والمساعدات للاجئين من الأطفال والشباب من خلال نظام التعليم العام لا يمكن تحقيقه بدون دعم شركاء الخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات والمساهمات السخية من الجهات المانحة (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١، ص ٢٨).

ففى إطار الدعوة إلى نهج **"لاجئ واحد"** فى مصر، تم إطلاق خطة استجابة للاجئين وطالبي اللجوء فى عام ٢٠١٨ م، حيث تم مراجعتها عام ٢٠١٩م من جانب الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الدولية والوطنية **"المنظمات غير الحكومية"** بالتعاون مع الحكومة المصرية. تهدف خطة الاستجابة إلى مواصلة تلبية احتياجات أكثر من ٤١١, ١٢٣ لاجئاً وطالب لجوء من خلال متطلبات تمويل محددة بقيمة ٤١,٨ مليون دولار أمريكي. من خلال الدعوات التي أطلقتها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١م، ص ٦)

وفى إطار خطة الخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات، تتعاون الحكومة المصرية مع وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية من أجل تحقيق الأهداف المدرجة في الاتفاق العالمى بشأن اللاجئين؛ فتشارك المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وشركاء الأمم المتحدة المناشدون بنشاط فى إطار شراكة الأمم المتحدة من أجل التنمية، حيث تتمثل الرؤية النهائية فى **"عدم ترك أي شخص يتخلف عن الركب"**، بما فى ذلك اللاجئين وطالبي اللجوء الذين تستضيفهم مصر بسخاء. (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١م، ص ١١)

وحيث أن هناك نقص في التطوير المهني الفعال والمضمن للوظائف للمعلمين لمعالجة تعليم الأطفال اللاجئين، كما لا يتمتع المعلمون المصريون قبل الخدمة وأثناء

الخدمة بفرص الحصول على المعرفة والمهارات المتعلقة باحتياجات الأطفال اللاجئين. وهذا له تأثير سلبي على اختيار الأطفال اللاجئين للالتحاق بالمدارس العامة. وبالتالي، فإن الغالبية العظمى من الأطفال اللاجئين يذهبون إلى المدارس المجتمعية التي يديرها اللاجئون أنفسهم، مما يوفر تعليمًا غير ملائم للأطفال اللاجئين. إلى جانب ذلك، فإن عدد المعلمين غير كافي للتعامل مع المشاكل التي يواجهها الأطفال اللاجئون، كما يوجد قلة في فرص التطوير المهني الفعالة والمضمنة في العمل لكل من المعلمين المصريين واللاجئين. (Makrakis, & Kostoulas, p. 2) (Heliopolis University, 2018, p. 22)

وتأسيسا على ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي

كيف يمكن تفعيل جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر فى ضوء الاستفادة من الخبرة التركية، وبما يتناسب مع الإطار الثقافى المصرى ؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية:

١. ما الإطار النظرى لجهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين من منظور أدبيات الفكر التربوى المعاصر؟

٢. ما الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين، واختيارهم وتوظيفهم؟

٣. ما الجهود الحالية للمنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى تركيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟

٤. ما الجهود الحالية للمنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة ؟

٥. ما الضوابط المقترحة لتفعيل جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى المجتمع المصرى وبما يتماشى مع السياق الثقافى المصرى ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١- تعرف الإطار النظرى لجهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين من منظور أدبيات الفكر التربوى المعاصر.
٢- تناول الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين، واختيارهم وتوظيفهم.
٣- الكشف عن الجهود الحالية للمنظمات الدولية الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في تركيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
٤- الوقوف على الجهود الحالية للمنظمات الدولية الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في مصر على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
٥- اقتراح ضوابط لتفعيل جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في المجتمع المصرى وبما يتماشى مع السياق الثقافى المصرى وبما يحقق أغراض البنية المجتمعية والبنية التعليمية وأغراض السياسة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تنطلق الدراسة الحالية من عدة جوانب نذكر منها:

الأهمية النظرية: تنطلق أهمية الدراسة النظرية من:

١. كونها تواكب الدعوة إلى التحسين التي تتبناها الدولة؛ فقد تم التخطيط لعامي ٢٠٢٠ و٢٠٢١ على أساس استمرار مصر فى استضافة اللاجئين السوريين، واستمرارها فى الالتزام بحماية اللاجئين وتسهيل تنفيذ أنشطة المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١م، ص ٨).
٢. هناك حاجة إلى تعليم للاجئين لا يمتلكه معظم المعلمين، حتى المعلمين اللاجئين – حيث يشكل الأطفال اللاجئون مجموعة فريدة من المتعلمين لهم تجاربهم السابقة المؤلمة وغير العادية – كما يُقدر عدد المدرسين اللاجئين في مصر بـ

٤٠٠٠ يواجهون قيودًا كبيرة في الحصول على تدريب معتمد أثناء الخدمة (Heliopolis University, 2018, p. 22) (Makrakis, & Kostoulas, p. 2).

٣. ندرة الدراسات والبحوث التي تطرقت لموضوع تأهيل معلم اللاجئين.

الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج هذه الدراسة كل من:

١- **المسؤلون عن التعليم الجامعي بالوطن العربي عامة والقائمين على برامج إعداد المعلم المصرى بشكل خاص،** في تعرف متطلبات تأهيل معلم اللاجئين، بالإستفادة من المشروعات الدولية.

٢- **ميدان البحث؛** حثيث قد يستفيد الباحثون في مجال التربيه المقارنه؛ باعتبارها من المجالات المعاصره في هذا الميدان البحثى.

٣- **الأطفال اللاجئون؛** حيث يواجه هؤلاء الأطفال عقبات مختلفة في الاندماج في أنظمة التعليم في البلدان المضيفة.

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة لبعض المصطلحات، وهي كما يلي:

أ. مفهوم التأهيل المهني:

١- **تأهيل(لغة):** (تأهيل: مفرد): مصدر أهّلَ/ أهّلَ بـ **تأهيل أكاديمى:** جعل الفرد مؤهلاً أكاديمياً، **تأهيل تربوى:** إعداد المعلم بإعطائه دروساً فى التربية- **تأهيل مهنى:** جعل الفرد مؤهلاً مهنياً (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ص ١٣٦).

٢- **اصطلاحاً: مؤهلات، كفاءة:** يشير المصطلح إلى المعارف والقدرات والمهارات والخصائص العامة والمؤهلات الدراسية والخبرات والتدريب التى حصل عليها شخص ما وتؤهله للعمل أو الوظيفة (مصلح الصالح ، ١٩٩٩، ص ٤٣٢).

- هى نوع من البرامج على المستوى الجامعى تقدم للمعلمين والمعلمات الموجودين بالخدمة وتهتم بتوفير إطار تربوى وأكاديمى بهدف تأهيلهم بالمستويات الأولية اللازمة للمعلم أو قد يكون لأجل تتبع المعلومات الجديدة لتحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسى (فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٤، ص ٦٤).
- عرفه بعض **التربويين** على أنه رفع مستوى كفاءة المعلم وإكسابه المهارات والخبرات اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل من خلال البرامج والوسائل والأنشطة التي تعينه على تحقيق ذلك، فهو عملية شاملة من الأنظمة المعرفية وأنظمة الإعداد والتدريب والسياسات والاستراتيجيات والتشريعات، تهدف إلي زيادة فعالية عمل المعلمين -من خلال تطوير مستوى أدائهم الوظيفى (Villegas-Reimers, 2003, p. 11).
- وتشير أيضاً إلى برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى التى تنظمها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كليات التربية محددة الأهداف ومناهجها الخاصة بها ومدة الدراسة بها أرع سنوات دراسية وتهدف إلى رفع مستواهم الأكاديمى والتربوى والثقافى وإكسابهم المهارات اللازمة للارتقاء بأدائهم التدريسى أثناء ممارستهم للمهنة (فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٤، ص ٦٤).
- وتشمل برامج التأهيل التربوى ما يلى (رفعه مبارك دخيل الله، ٠١ يناير ٢٠٢١، ص ٩٠، ٩١):

١- **برامج التأهيل التربوى:** تهدف إلى تأهيل غير المؤهلين تربوياً، وكذلك معلمى الضرورة، مثل برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى، وبرامج الدبلوم العامة فى التربية التى تقدمها كليات التربية.

٢- **برامج استكمال التأهيل:** تهدف إلى زيادة تأهيل المعلمين المؤهلين علمياً، ولكن هذا التأهيل غير كاف ليقوموا بالعمل الموكل إليهم، مثل التأهيل العلمى لمعلمى اللغة العربية خريجى كليات الشريعة والقانون وأصول الدين؛ بهدف رفع كفاءتهم اللغوية، وكذلك برامج التأهيل العلمى لمعلمى اللغة الإنجليزية خريجى أقسام التاريخ والجغرافيا والفلسفة.

٣- **برامج التأهيل النوعى:** وهى برامج تدريبية تقدم لبعض المعلمين، خاصة معلمى الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

- وتصبح الحاجة إلى تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة أكثر أهمية حين إقدام السلطات التعليمية على إدخال تغييرات أساسية على نظام التعليم فى المدارس، من مثل: تطبيق منهج دراسى جديد، أو إدخال تغيير جذرى على تقويم تحصيل الطلبة، أو الإقدام على تطبيق نظام جديد فى عمل المدرسة ، من مثل دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصول مدارس التعليم العام، أو نحوه (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٩، ص ١٠٢).
- يستخدم مصطلح إعادة التأهيل للتأكيد على تدريب المعلمين الحالي وسنوات الخبرة التدريسية التي أكملها المعلمون بالفعل. يتم استخدام المصطلحين "دورة الشهادة" و "برنامج الدراسات العليا" بشكل متطابق (Proyer, et al. ,2022, p. 290).

يتبين مما سبق أن التدريب المرتبط بالمهنة تجربة يمر بها المعلم، سواء أكان من خلال مقررات التطبيق العملى فى البرنامج الدراسى الجامعى، الذى يؤهل الطلبة للعمل فى التدريس، أم فى بداية التحاقه بالعمل فى المدرسة. وخلال مدة ممارسة وظيفتهم فى التدريس، يدعا المعلمون للالتحاق ببرامج دريبية فى أثناء الخدمة، التى تنفذها السلطات

التعليمية على أى من مستوياتها، أو أن يستعان بمؤسسات معنية بتنمية القوى البشرية، مثل كليات التربية، ومراكز التأهيل التربوى ... وغيرها.

ويمكن تعريف التأهيل المهنى إجرائياً بأنه: عمليات مخططة وهادفة تعتمد على التعلم والمهارة، تمكن المعلم من النمو في المهنة التعليمية بحصوله على مزيد من الخبرات الثقافية السلوكية، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية.

ب. اللاجىء(لغة): يعرف اللاجىء(لغة بأنه): (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ص ١٩٩٤).

١- **اللاجىء:** لَجَأَ إلى يلجَأ، لَجئاً ولُجُوءاً، فهو لاجىء، والمفعول مَلجوء إليه.

٢- **لاجىء(مفرد):** اسم فاعل من لجَأَ إلى. هارب من بلده إلى بلد آخر فراراً من اضطهاد سياسى أو ظلم أو حرب أو مجاعة " لاجىء سياسى- عودة/ مشكلة/ إغاثة اللاجئين".

- **لجَأ الشخص إلى المكان وغيره:** قصَده واحتمى به " مُنح حقّ اللجوء السياسى- لجَأ إلى السلاح/ الجبال/ الخارج- اللّجوء إلى الله".

٣- **اصطلاحاً:**

- **إن اللاجىء بموجب ولاية المفوضية،** هو: أى شخص يكون خارج بلده الأصلى أو بلد إقامته الإعتيادية ويعجز عن العودة أو لا يرغب فيها بسبب (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٠٥، ص ١٤):

- خوف له ما يبرره من الأضطهاد لأحد الأسباب المبينة فى اتفاقية ١٩٥١م.
- تهديدات جدية، وبدون تفريق أو تمييز للحياة أو السلامة الجسدية أو الحرية وتكون ناتجة عن عنف معمم أو أحداث تهدد جدياً الامن العمومى.

- **ينظر** الاتحاد **الأوروبي إلى اللاجئين في السياق العالمي على** أنهم: "إما شخص يكون ، بسبب خوف مبرر من الاضطهاد لأسباب تتعلق بالعرق أو الدين أو الجنسية أو

الرأي السياسي أو الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة ، خارج البلد الذى يحمل جنسيته وغير قادر أو غير راغب- بسبب هذا الخوف - في الاستفادة من حماية ذلك البلد، أو شخص عديم الجنسية، يكون خارج بلد إقامته الاعتيادية السابقة ولا يستطيع -لنفس الأسباب المذكورة سابقًا أو بسبب هذا الخوف- أو/ و لا يرغب في العودة إلي ذلك البلد " (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٠٥م، ص ٦٣).

- **اللاجئ هو:** كل إنسان ترك بلده الأم هارباً، طالباً الحماية والعيش فى بلد آخر نتيجة معاناته من الإضطهاد، ورافضاً أن يبقى فى حماية بلده الاصلى (علي السلمي، ٢٠١٥، ص ٢١٨).
- أصبحت **اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١ وثيقة قانونية أساسية تعرّف اللاجئ بأنه:** "شخص غير قادر أو غير راغب في العودة إلى بلده الأصلي بسبب خوف مبرر من التعرض للاضطهاد لأسباب تتعلق بالعرق أو الدين أو الجنسية أو العضوية لمجموعة اجتماعية معينة أو رأي سياسي" (Iorga, 2021, pp. 58, 59).

وتتبنى الدراسة تعريف المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين **لتعريف اللاجئ إجرائياً** ؛ حيث يشير المصطلح إلى افتقار الشخص إلى وضع قانوني وسياسي معين يمنحه الحق في الحماية الدولية.

ج. **مشروع (لغة):** (مفرد): ج مشروعات ومشاريع: اسم مفعول من شَرَعَ/ شرَعَ. فهو تنظيم يهدف إلى الإنتاج أو المبادلة أو تداول الأموال والخدمات، ومنها مشروع قومى يعود بالنفع على الصالح العام (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ص ١١٩٠).

٤- **المشروعات الدولية؛** هى تلك المشروعات التى اهتمت المنظمات الدولية بتنفيذها؛ كبعض المشروعات التنموية، وتقديم بعض التمويل لمشروعات أخرى

بهدف مساعدة الدول على أن تتخطى مشكلاتها (مدحت أبو النصر، و ياسمين مدحت محمد، ٢٠١٧، ص ٧٣).

وتأسيساً على ما سبق تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائى التالى **للمشروع الدولى التربوى:** هو مجموعة من الأنشطة والإجراءات التى تساهم المنظمات الدولية فى تنفيذها لتحقيق نتائج محددة، فى ضوء إطار زمنى محدد وموازنة محددة؛ ومن ثم الارتقاء بالمؤسسات التربوية.

الدراسات السابقة:

فى إطار سعى الباحثة إلى التحديد الدقيق لمشكلة البحث؛ فقد أجرت الباحثة مراجعة تحليلية لمجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالقضية المركزية التى يتصدى لها البحث الحالى، وقد تم ترتيبها من الأحدث للأقدم كما يلي:

١. تناولت دراسة Biasutti, et al. (2021) **وعنوانها:" التطوير المهني للمعلمين: خبرات في مشروع دولي حول التعليم بين الثقافات** تحليل تجربة التطوير المهني ضمن مشروع Erasmus + الدولي لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية الذي يركز على التعليم بين الثقافات. تألف المشروع من إجراءات التعليم المشترك بين الثقافات لتعزيز اندماج الأطفال المهاجرين في المدارس الابتدائية والثانوية. وتم اختيار طريقة البحث النوعي كدراسة حالة لتقييم آثار أنشطة المشروع. وتم تحليل التطور المهني الملحوظ من خلال إدارة المقابلات شبه المنظمة مع المعلمين بعد نهاية المشروع. تم تحديد الفئات الست التالية في التحليل النوعي: (المواقف ، نهج التدريس، مجتمع الممارسة، التواصل مع الطلاب، التطوير المهني، وقضايا التنفيذ). وأظهرت النتائج أن المشاركة في المشروع أتاحت فرصة لمناقشة التوجهات التربوية المختلفة، وفحص الممارسات، وتطوير استراتيجيات التدريس للتعليم بين الثقافات. أتاحت أنشطة المشروع للمعلمين الفرصة للتفكير في كيفية ارتباط مناهجهم التعليمية بدمج الطلاب

المهاجرين. وتم تقديم مقترحات للتطوير المهني وتشجيع التغيير التربوي بين المعلمين الابتدائية والثانوية.

٢. **وقيمت** دراسة Tumen, et al. (2021) **وعنوانها:" "تدريب المعلمين على الوعي بالتنوع: التأثير على الالتحاق بالمدارس للأطفال اللاجئين"** فعالية برنامج تدريب المعلمين - المصمم لزيادة وعي معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا - في الحد من تغيب الطلاب اللاجئين. وتوصلت إلى أن البرنامج يخفض فجوة التغيب بين الطلاب المحليين واللاجئين إلى النصف تقريبًا، وتبين أن القناة الأكثر احتمالاً التي تعمل من خلالها تأثيرات البرنامج هي دور الإرشاد على مستوى المدرسة الذي اكتسبه المعلمون المدربون، والذي له تأثير واسع على زيادة الوعي بالتنوع داخل المدارس.

٣. واستكشفت **دراسة (2021) Barber؛ وعنوانها:"تحقيق الرعاية الشاملة للاجئين: تجارب التربويين وأصحاب المصلحة الآخرين في ساري وفانكوفر الكبرى"** مجموعة من ممارسات أصحاب المصلحة تجاه اللاجئين في ساري وفانكوفر الكبرى ، بكندا. واستندت إلى الاستبيانات والمقابلات التي تستنبط تصورات ونضالات ٤٠ من العاملين في المستوطنات، والمتخصصين في الصحة والصحة العقلية، وأعضاء البرلمان، والمعلمين، وأمناء المكتبات، والعلماء والمنظمات الشعبية، الذين يعملون مع اللاجئين. وأظهرت النتائج أن أصحاب المصلحة غالبًا ما يشعرون بالعزلة، **"يعملون في صوامع"** ويضيعون الوقت والمال بسبب الخدمات غير المنسقة ونقص التواصل بين الوكالات. كما أنهم يشعرون أنه من غير المعقول توقع أن يتعلم اللاجئون المدعومون من الحكومة اللغة الإنجليزية وأن يكملوا التدريب الوظيفي استعدادًا للعيش المستقل في غضون عام واحد من الدعم. يعاني اللاجئون البالغون والأطفال على حد سواء من مستويات عالية من الصدمات، والتي غالبًا ما تتفاقم بسبب الانقطاع عن الدراسة أو انعدامها. نظرًا لأن التعليم ضروري لنجاح اللاجئين؛ وبالتالى فإن المعلمين يلعبون دورًا في سد الفجوة، وغالبًا ما يكونون في وضع فريد يتيح لهم تكوين علاقات مستمرة وآمنة وموثوقة مع

الطلاب اللاجئين وعائلاتهم. بالنسبة للعديد من المعلمين ، فإن روح الرعاية والرحمة والعدالة الاجتماعية المكتسبة في برامج تعليم المعلمين هي التي تزيد من قدرة اللاجئين على الصمود والشعور بالانتماء والرفاهية. وحددت الدراسة ما يمكن أن يحققه التعاون الجديد بين المعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين ، بما في ذلك التواصل مع صناع السياسات الحكومية.

٤. **تناولت دراسة أحمد عبد العليم أحمد الاتربي (٢٠٢١م)؛ وعنوانها:" آليات الحماية المجتمعية بالمنظمات الدولية لمواجهة مشكلات اللاجئين بالمجتمع المصري"** المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التى تواجه اللاجئين فى المجتمع المصرى لتحقيق الحماية المجتمعية لديهم، علاوة على تحديد احتياجات اللاجئين فى المجتمع المصرى لتحقيق الحماية المجتمعية لديهم، تحديد الصعوبات التى تعوق اللاجئين التى تعوق تحقيق الحماية المجتمعية للاجئين فى المجتمع المصرى، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى تقديم عدد من المقترحات لمواجهة المعوقات التى تعوق تحقيق الحماية المجتمعية للاجئين فى المجتمع المصرى وقد وأوصت بضرورة ممارسة الضغط على المسئولين لتوفير الدعم اللازم، علاوة على أهمية الاستعانة بمتخصصين ذوى خبرة فى ممارسة برامج جماعات اللاجئين.

٥. وهدفت دراسة منى بنت حمد العسكر و خليل بن إبراهيم السعادات، (٢٠٢١) بعنوان: **"دور المنظمات الدولية في دعم القيم الإنسانية في تعليم الكبار"**، إلى تعرف الدور الذي تقوم به المنظمات الدولية في دعم القيم الإنسانية في تعليم الكبار، فضلاً عن تعرف أهم القيم الإنسانية التي نصتْ عليها المؤتمرات العالمية للمنظمات الدولية، وفلسفة تعليم الكبار التي تنبثق منها القيم الإنسانية، علاوة على تعرف أهداف تعليم الكبار التي تدعم القيم الإنسانية، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن المنظمات بأنواعها تسعى لتحقيق القيم الإنسانية كالعدل، والمساواة، والديمقراطية، والتعاون، وتكافؤ الفرص، من خلال تعميم التعليم للجميع، والعدالة في توزيع الخدمات

التعليمية، كما تقوم اليونسكو بدور محوري في دعم القيم الإنسانية من خلال مؤتمراتها التي تعقدها.

٦. فحصت **دراسة (2020)** ,.Mogli, et al ؛ **وعنوانها:""المعلم ليس ساحرًا": تدريب المعلمين في مرافق الاستقبال اليونانية لتعليم اللاجئين"** العملية والمعايير التي تم من خلالها اختيار المعلمين في مرافق الاستقبال اليونانية لتعليم اللاجئين والتدريب الذي تلقوه. كان المشاركون في البحث سبعة معلمين ومنسق تعليم اللاجئين في مدينتي فولوس ولاريسا، اليونان. من خلال المقابلات شبه المنظمة، عبر المشاركون عن التحديات التي واجهوها والتي نتجت عن تلقي تدريب غير كافٍ في تعليم الأطفال اللاجئين. وتوصلت نتائج الدراسة، إلى نقص تدريب المعلمين العاملين في مجال التعليم والتربية والتعليم العالي يسبب مشاكل متعددة، مما يعيق الإجراءات التعليمية؛ فتبين أن المعلمين لم يتمكنوا من الاقتراب بنجاح من طلابهم اللاجئين لإيجاد المتطلبات الأساسية للأطفال ليتم دمجهم بسلاسة في نظام التعليم اليوناني. كما أن الافتقار إلى مهارات الدعم النفسي للطلاب وصعوبات الاتصال بسبب عدم وجود لغة للتوسط يؤدي أيضًا إلى العديد من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية.

٧. ووثقت **دراسة (2019)** ,.Levi ؛ **وعنوانها:" إعداد معلمي ما قبل الخدمة لدعم الأطفال مع تجارب اللاجئين"** وجهات نظر ٣٣ معلمًا قبل الخدمة حول إعدادهم لتعليم الطلاب ذوي الخبرات مع اللاجئين في برنامج واحد لتعليم المعلمين في كندا؛ من خلال استخدام نهج علمي في علم أصول التدريس مستنير للصدمات واستجابة ثقافية ، وأظهرت النتائج أنه على الرغم من إدراك المعلمين قبل الخدمة لاحتياجات الطلاب اللاجئين، إلا أنهم لاحظوا أن لديهم فرصًا قليلة في دوراتهم أو التدريبات التي تتناول كيفية تلبية هذه الاحتياجات. حددوا التدريب على الممارسات الواعية بالصدمات، والتواصل مع الوالدين، والاعتراف بالطلاب ذوي الخبرات مع اللاجئين وفهمهم باعتبارها فجوات في إعدادهم.

٨. وبحثت دراسة صفاء عادل ابو ضيف (٢٠١٩م) وعنوانها: **"متطلبات اعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"** المعايير المهنية والاخلاقية والانسانية اللازمة لإعداد معلمى الطوارئ، وكذلك تحديد متطلبات إعداد معلم الطوارئ فى ضوء خبرات بعض الدول. واستخدمت المنهج المقارن بتناول خبرتى سوريا والعراق للوصول الى الاحتياج التدريبى المهنى لإعداد معلم الطوارئ، وتوصلت إلى أن التطوير المهنى لمعلم الطوارئ يبقى محدود من حيث النطاق والطموح، ويستلم المعلمون الدلائل للتعليم ولكن لا يتدربون على استخدامه بالشكل الصحيح ، ويكون التدريب قاصر على المحتوى التعليمى الأكاديمى من الالمام بالمعارف الحسابية والقرائية والكتابية ومواكبة التكنولوجيا الحديثة مع اغفال الجانب النفسى والواقع وتعليم التغلب على الازمة وكيفية العيش معا وتعليم الحد من مخاطر الكوارث.

٩. هدفت **دراسة** Asimaki, et al. (2018) ؛ **وعنوانها:" كفاية التدريب والممارسات التربوية للمعلمين في مرافق الاستقبال لتعليم اللاجئين في اليونان خلال الأزمة الاقتصادية: دراسة حالة"** التي تستخدم إطار العمل النظري لباسل برنشتاين، إلى البحث في مدى كفاية تدريب المعلمين الذين يعملون في مرافق الاستقبال لتعليم اللاجئين وفحص الممارسات التربوية التي يستخدمونها على المستوى الجزئي للفصل الدراسي بالمدرسة. تمثلت عينة البحث فى المعلمين الذين يعملون في مرافق الاستقبال لتعليم اللاجئين في اليونان؛ باستخدام أداة بحث المقابلات شبه المنظمة. وأظهرت النتائج ما يلي: أ) التدريب غير الكافي الذي تلقاه معلمو مرافق الاستقبال لتعليم اللاجئين من الهيئات الوطنية الرسمية. جهود المعلمين لاكتساب المعرفة المناسبة بمبادرتهم الخاصة، من أجل أن يكونوا قادرين على تعليم الطلاب اللاجئين؛ الحاجة المعلنة للمعلمين للتدريب في مسائل التعليم بين الثقافات، ب) ترتبط الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلمون في مرافق الاستقبال لتعليم اللاجئين بتنفيذ شكل غير مرئي من التربية مع تركيز واضح على الطالب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- استكشفت بعض الدراسات تحقيق الرعاية الشاملة للاجئين: تجارب التربويين وأصحاب المصلحة الآخرين في ساري وفانكوفر الكبرى"؛ كدراسة Barber (2021)، ودراسة أحمد عبد العليم احمد الاتربي (٢٠٢١م)؛ التى بحثت" آليات الحماية المجتمعية بالمنظمات الدولية لمواجهة مشكلات اللاجئين بالمجتمع المصري"، ودراسة منى بنت حمد العسكر وخليل بن إبراهيم السعادات (٢٠٢١)؛ التى تناولت **"دور المنظمات الدولية في دعم القيم الإنسانية في تعليم الكبار".**
- تناولت بعض الدراسات:" "تدريب المعلمين على الوعي بالتنوع؛ كدراسة Tumen, et al. (2021) ، ودراسة Biasutti, et al. (2021) التى فحصت:" التطوير المهني للمعلمين: خبرات في مشروع دولي حول التعليم بين الثقافات

- توصلت بعض الدراسات إلى أن الافتقار إلى مهارات الدعم النفسي للطلاب وصعوبات الاتصال بسبب عدم وجود لغة للتوسط؛ كان بسبب نقص تدريب المعلمين العاملين في مجال التعليم والتربية والتعليم العالي؛ كدراسة Mogli, et al., (2020)، ودراسة صفاء عادل ابو ضيف، (٢٠١٩م) التى توصلت أيضاً إلى إغفال الجانب النفسى والواقع وتعليم التغلب على الازمة وكيفية العيش معا وتعليم الحد من مخاطر الكوارث فى برامج إعداد المعلم، ودراسة Levi, (2019) التى حددت التدريب على الممارسات الواعية بالصدمات، والتواصل مع الوالدين، والاعتراف بالطلاب ذوي الخبرات مع اللاجئين وفهمهم باعتبارها فجوات في إعدادهم.

- كشفت بعض الدراسات عن عدم كفاية التدريب الذي تلقاه معلمو مرافق الاستقبال لتعليم اللاجئين من الهيئات الوطنية الرسمية، وحاجة المعلمين للتدريب في مسائل التعليم بين الثقافات كدراسة Asimaki, et al. (2018) ؛ ودراسة Mogli, et al., **(**2020**)** .

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وبيان أهمية الاستفادة من جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر.

حدود الدراسة:

نظرا لصعوبة تغطية جميع الجوانب المرتبطة بموضوع الدراسة؛ فإنه قد تحددت معالمها فيما يلي:

١. **الحدود البشرية: فئة** معلمى اللاجئين؛ حيث أن الإعداد الكافي للمعلم يعد أمر ضروري؛ إذ قد يساعد إعداد المعلمين المرشحين للعمل مع الطلاب الذين يعانون من التعرض للصدمة في معالجة بعض التوتر والإرهاق بين المعلمين الجدد.

٢. **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على التركيز جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى كل من تركيا ومصر؛ وذلك بتحليل الجهود التى قامت بها بعض المنظمات (جهود المفوضية الأوروبية في إطار برنامج Erasmus KA 2) + فى كل من تركيا ومصر ، ومنظمة بلان الدولية فى مصر) من خلال بعض المشروعات؛ ومنها: المشروع الدولي Educamigrant، و مشروع REFUGEEClassAssistance4Teachers فى **تركيا،** ومشروع تواصل: مشروع تجريبي يقدم تطويراً مهنيًا موسعاً عبر الإنترنت المعلمون السوريين والمصريين العاملين فى قطاع التعليم السوري غير الرسمي فى مصر ٢٠١٨م، **ومشروع برنامج شهادة تعليم**

اللاجئين (ReTeCP) فى مصـــر، علاوة على الوقوف على الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين فى الأدبيات التربوية وضوابطه، وكذلك الكشف عن الإطار المعيارى لاختيار وتوظيف معلمي اللاجئين فى الأدبيات التربوية.

٣. **حدود مكانية:** اقتصر البحث على جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر وتركيا ؛ من خلال بعض المشروعات سالفة الذكر؛ والتى تم تناولها من خلال المحاور التالية.

- أولاً: اسم المشروع/ البرنامج وتاريخ البدء فيه
- ثانياً: الهدف من المشروع.
- ثالثاً: الشركاء فى المشروع.
- رابعاً: تمويل المشروع.
- خامساً: مدة البرنامج، ومتطلبات الألتحاق به
- سادساً: مكونات المشروع.

ويرجع اختيار الخبرة التركية؛ وذلك للمبررات التالية:

١. منذ بداية الصراع، استثمرت تركيا ٦ مليارات دولار لتمويل وإدامة اللاجئين السوريين داخل حدودها ، وهو أكبر استثمار تم حتى الآن لمعالجة الأزمة السورية. هذا الاستثمار أكبر أيضًا من إجمالي ميزانية عام ٢٠١٥ البالغة ٥,٥ مليار دولار المطلوبة لجميع البلدان الخمسة (لبنان وتركيا والأردن والعراق ومصر) التي تستضيف لاجئين سوريين في إطار الخطة الإقليمية للاجئين والقدرة على الصمود (Jalbout, 2015, p. 3).

٢. تطبيق مشروع **"تعزيز اندماج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي"**، وهو مشروع حصل على ٣٠٠ مليون يورو كجزء من مرفق الاتحاد الأوروبي للاجئين في تركيا بقيمة ٣ مليارات يورو. ويمول خمس المبلغ المقدم لبناء المدارس؛

ويخصص الباقي لدورات اللغة التركية والعربية، والتعليم التعويضي والفصول العلاجية، والنقل المدرسي المجاني، والمواد التعليمية، ونظام الامتحانات، والتوجيه والإرشاد، وتدريب ١٥٠٠٠ معلم وتعيين موظفين إداريين (UNESCO, 2018, p. 62). 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 ، ودروس التكوين والتعليم ، رفع مستوى الوعي بالفرص التعليمية والمواد المدرسية ودعم المواصلات ودعم رواتب المعلمين وتدريبهم (Hacioglu, 2018, pp. 24, 25).

٣. أنه تم تقديم تدريب توجيهي مدته ٣٠ ساعة بتمويل من الاتحاد الأوروبي إلى ٦٢٠٠ عقد و٨٨٠٠ معلم بالمدارس العامة، تغطي مجالات تشمل إدارة النزاعات، ومنهجيات التدريس، ومهارات التوجيه والإرشاد (UNESCO, 2018, pp. 70, 71).

١. أصدر المعلمون وصانعو السياسات مؤخرًا تقارير تدعو إلى برامج التعلم المهني المصممة خصيصًا لمعلمي الطلاب ذوي وضع اللاجئ (Allexsaht-Snider, Karsli-Calamak, & Tuna, 2023).

٢. أنه على الرغم من استجابة دول الاتحاد الأوروبى للأزمات الإنسانية والسياسية إلا أن النهج الأوروبى لاحتواء أزمة الاجئين السوريين تمثل فى استقبال القليل من اللاجئين مقارنة بما استقبلته الدول المجاورة لسوريا (مصر- الأردن- تركيا- العراق- لبنان)، مع تقديم الدعم للدول المضيفة (سمر على حسن، ٢٠٢١، ص ٨٩).

منهج الدراسة وخطواتها:

فى ضوء طبيعة البحث ومشكلته وأهدافه، استخدم البحث الراهن المدخل الوظيفى The Functional Approach، المتبع فى الدراسات التربوية المقارنة وهو يُبنى

فى أساسه النظرى على أبعاد المنهج المقارن والنظرية الوظيفية، حيث النظر إلى الوظائف التي المفترض أن يخدمها التعليم في مجتمعات مختلفة، ولا سيما تلك المتعلقة بتوفير الكوادر الفنية لاحتياجات القوى العاملة والنمو الاقتصادي. عند فحص استجابات البلدان المختلفة "لهدف التصنيع نفسه"، يبدو أن هانز يعمل بمفاهيم وظيفية للنظام. يبدو أن التعليم، كما يظهر في تحليل هانز، هو مجرد نظام فرعي له وظيفة واضحة وغير حرجة لصيانة النموذج، أي خدمة المتطلبات الفنية للنظام الأكبر(Welch, 2006). ووفقا للمدخل الوظيفي، والذي ينظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأبنية، والتي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلى وتطوره (طاهر حسو الزيباري، ٢٠١٦م، ص ص ٩٥- ١٢٠)، **ووفقاً لذلك تتحدد خطوات الدراسة فيما يلى:**

١. حصر الدراسات السابقة؛ وذلك للاستفادة منها فى تحديد المشكلة وتوظيفها بما يتناسب مع كل محور من محاور الدراسة.
٢. تحليل الأدبيات المختلفة للفكر التربوى المعاصر التى تناولت جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلم اللاجئين، فضلاً عن تناول الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين، وكذلك لاختيار وتوظيف معلمي اللاجئين، وتضمنت المصادر الأولية، ومراجع حديثة.
٣. تحليل الحقائق فى ضوء القوى والعوامل بكل دولة على حده من دولتى المقارنة، وكذلك من خلال تحليل هذه الحقائق فى ضوء وظيفة المنظمات الدولية، والعوامل البنيوية المؤثرة عليها؛ وذلك من خلال إجراء دراسة وصفية تحليلية.
٤. المقارنة من خلال إجراء تحليل مقارن تفسيري بين الحقائق والمعطيات التى جمعت بين الدولتين؛ لمعرفة أوجه التشابه والأختلاف فى الظاهرة موضوع

البحث، وتفسير أوجه التشابه والأختلاف والحقائق المتصلة بهما؛ باستخدام المفاهيم المستمدة من بعض العلوم الاجتماعية؛ مثل العلوم السياسية والاقتصادية، والجغرافيا السياسية.

٥. التوصل إلى نتائج البحث، وضوابط إجرائية لتنظيم جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر.

وفي ضوء طبيعه **الدراسة** وأهدافها والمنهج المستخدم وخطواته، تم ترجمة هذه الخطوات إلى المحاور (الخطوات الإجرائية) التالية:

المحور الأول: ويتناول الإطار العام الدراسة، ويشتمل على العناصر الآتيه: (المقدمة- مشكلة الدراسة - أهداف الدراسة - أهمية الدراسة - مصطلحات الدراسة - منهج البحث - حدود الدراسة - الدراسات السابقة- خطوات الدراسة ومحاوره.

وتناول **المحور الثاني:** الإطار النظري حول طبيعة جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين من منظور الأدبيات المختلفة للفكر التربوى المعاصر، علاوة على الوقوف على الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين فى الأدبيات التربوية وضوابطه، وكذلك الكشف عن الإطار المعيارى لاختيار وتوظيف معلمي اللاجئين فى الأدبيات التربوية.

أما المحور الثالث: فتناول الجهود الحالية للمنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى تركيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثره فيها؛ وذلك من خلال إجراء دراسة وصفية تحليلية.

وفى المحور الرابع: فتم عرض الجهود الحالية للمنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثره فيها؛ وذلك من خلال إجراء دراسة وصفية تحليلية.

المحور الخامس: فقد تضمن تحليل مقارن لجهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين فى كل من تركيا ومصر.

ولاستخلاص نتائج البحث، والضوابط المقترحة؛ لتفعيل العلاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين فى مصر؛ فهو ما تم تناوله فى **المحور السادس:**

وعلى ذلك سيعرض البحث الحالى الأسس النظرية لطبيعة جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين ؛ من خلال المحور التالى:

المحور الثاني: الإطار النظرى لجهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين من منظور أدبيات الفكر التربوى المعاصر

تعد المنظمات العالمية، هى تلك المنظمات التى تكون العضوية فيها لدول العالم جميعاً وتتاح الفرصة لكل دولة لأن تنضم إليها. بغض النظر عن موقعها الجغرافى ونظامها السياسى والاقتصادى، والمنظمات الدولية ليست على نوع معين إنما على أنواع متعددة منها منظمات عالمية مفتوحة ومنظمات عالمية مشروطة؛ فالمفتوحة: هى المنظمات التى تتسع لجميع دول العالم بصورة آلية دون أن تكون هناك إية شروط لانضمام الدول. إذ تقبل الدول عندما تكتمل فيها عناصر الدولة الثلاثة؛ أما المنظمات العالمية المشروطة؛ فتفرض شوط دولية منها موافقة المنظمة على قبولها، والتعهد بتنفيذ الالتزامات الواردة فى معاهدة إنشاء المنظمة، والقرارات التى تصدرها المنظمة (سهيل حسين الفتلاوي، ٢٠١١، ص ص ٣٩، ٤٠). وحيث يقتصر البحث على جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين، وعليه يدور هذا المحور إلقاء الضوء على الأسس النظرية لجهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين؛ حتى يمكن من خلال ذلك تفعيل تلك الجهود لتأهيل معلم اللاجئين ويكون ذلك من خلال تسليط الضوء على الموضوعات التالية:

أولاً: المفوضية الأوروبية:

ثانياً: معلومات عامة عن برنامج إيراسموس + للمعلمين.

ثالثاً: منظمة بلان إنترناشونال Plan International

رابعاً: الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين فى الأدبيات التربوية

خامساً: الإطار المعيارى لاختيار وتوظيف معلمي اللاجئين فى الأدبيات التربوية.

أولاً: المفوضية الأوروبية:

برزت المفوضية الأوروبية في عام ٢٠٠٨ والتي تدعم أنشطة الحماية والمساعدة من خلال مساهمات مخصصة، في المرتبة الثانية على قائمة الجهات المانحة للمفوضية السامية للأمم المتحدة، حيث تقدمت عليها الولايات المتحدة. ويعتبر الدعم الأكثر أهمية للمفوضية الأوروبية هو ذلك الموجه لعمليات المفوضية في أفريقيا وآسيا، إضافة إلى مساهمات أصغر ولكنها مهمة للبرامج القائمة في أمريكا اللاتينية، والشرق الأوسط وأوروبا، بما في ذلك بعض المساهمات من خلال الصندوق الأوروبي للاجئين (unhcr).

وحيث أن المفوضية الأوروبية هي المزود الرئيس للمساعدات الإنسانية والتنموية، وهي لاعب رئيس في الجهود الدولية الرامية إلى وضع سياسات لتحسين فعالية المعونة والتنسيق على المستوى العالمي. فترتبط المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (unhcr) The United Nations High Commissioner for Refugees بشراكة قائمة مع المفوضية الأوروبية، وتعمل عن كثب مع العديد من الإدارات التابعة لها لزيادة الدعم للاجئين والنازحين داخليا والأشخاص عديمي الجنسية في جميع أنحاء العالم (unhcr). وتعمل المفوضية حالياً على تحقيق هدفها المتمثل في ١٥ بحلول ٣٠ ؛ أي التزام بتحقيق ١٥٪ من الالتحاق بالتعليم العالي بحلول عام ٢٠٣٠م (Olsson, et al. , 2023, p. 2).

يتبين مما سبق أن المفوضية الأوروبية تقود العمل الدولي الهادف لحماية الأشخاص الذين أجبروا على الفرار من ديارهم بسبب النزاع والاضطهاد؛ فتقدم

المساعدة المنقذة للحياة مثل المأوى والغذاء والماء، وتساعد في حماية حقوق الإنسان الأساسية.

وحيث تقر رسالة المفوضية بضرورة تحقيق منطقة التعليم الأوروبية بالدور الرئيس للمعلمين والمدربين وتحدد الرؤية المتمثلة في وجود معلمين ذوي كفاءة عالية ومتحمسين يمكنهم الاستفادة من مجموعة من فرص الدعم والتطوير المهني خلال حياتهم المهنية المتنوعة؛ فتم اقتراح عددًا من الإجراءات لمعالجة التحديات التي تواجه مهن التدريس اليوم، بما في ذلك خطة إطلاق أكاديميات إيراسموس+ للمعلمين (European Commission). وفيما يلى تفصيل لهذا البرنامج:

ثالثاً: معلومات عامة عن برنامج إيراسموس + (+ Erasmus) للمعلمين

يعد برنامج إيراسموس + للمعلمين+ Erasmus هو برنامج الاتحاد الأوروبي في مجالات التعليم والتدريب والشباب والرياضة للفترة ٢٠٢١-٢٠٢٧م، والتى تعد المجالات الرئيسة التي تدعم المواطنين في تطورهم الشخصي والمهني، وكذلك التعليم والتدريب عالي الجودة والشامل، بالإضافة إلى التعلم غير الرسمي، ويزود في نهاية المطاف الشباب والمشاركين من جميع الأعمار بالمؤهلات والمهارات اللازمة لمشاركتهم الهادفة في المجتمع الديمقراطي، والتفاهم بين الثقافات، والانتقال الناجح في سوق العمل. وبناءً على نجاح البرنامج في الفترة ٢٠١٤-٢٠٢٠م، يعزز برنامج Erasmus + جهوده لزيادة الفرص المتاحة لمزيد من المشاركين ولمجموعة أوسع من المنظمات، مع التركيز على تأثيره النوعي والمساهمة في جعلها مجتمعات مناسبة أكثر شمولاً وتماسكًا وأكثر اخضرارًا ورقميًا (European Commission).

أ) أهداف أكاديميات Erasmus + للمعلمين:

تعمل أكاديميات Erasmus + للمعلمين على المستويين الوطني والأوروبي، وتشكل شراكات قوية ومستدامة بين مقدمي التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني

المستمر، وتوفر تعاونًا أوثق بين مقدمي تعليم المعلمين، مما يمهد الطريق نحو شراكات هيكلية وبرامج مشتركة بين المؤسسات. كما تعمل أيضاً على إنشاء شراكات أوروبية لتعليم المعلمين ومقدمي التدريب لإنشاء أكاديميات Erasmus + للمعلمين التي ستطور نظرة أوروبية ودولية في تعليم المعلمين. وتتبنى هذه الأكاديميات التعددية اللغوية والوعي اللغوي والتنوع الثقافي، وتطوير تعليم المعلمين بما يتماشى مع أولويات الاتحاد الأوروبي في سياسة التعليم والمساهمة في تحقيق أهداف منطقة التعليم الأوروبية (European Commission).

حيث تهدف المفوضية الأوروبية إلى زيادة فرص التنقل لموظفي المدارس والتلاميذ من خلال برنامج إيراسموس، واعتمد المجلس توصية بشأن تعزيز القيم المشتركة والتعليم الشامل والبعد الأوروبي للتدريس، والتوصية بشأن الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة. يتضمن **الأول:** إشارة واضحة إلى أنه يجب على الدول الأعضاء "تعزيز المواطنة النشطة والتعليم الأخلاقي بالإضافة إلى مناخ الفصل الدراسي المفتوح لتعزيز المواقف المتسامحة والديمقراطية والكفاءات الاجتماعية والمواطنة والثقافات"، **ويتضمن الأخير** عناصر التعلم بين الثقافات في الكفاءات. "المواطنة"، "الشخصية والاجتماعية وتعلم التعلم"، "الوعي الثقافي والتعبير"، "متعدد اللغات" (Hoffmann, Briga , 2018, p. 6).

يتبين من الأهداف السابقة أن أكاديميات إيراسموس+ تضمن للمعلمين الجودة العالية والتطوير المهني الأولي الفعال والمستمر وتحقيق النتائج التي يصعب الحصول عليها بدون مشاركة المعرفة والتعاون الفعال.

ب) عدد المنظمات المشاركة:

تعني المنظمات المشاركة: بأنها تلك المنظمات والمؤسسات والهيئات التي تنظم الأنشطة التي يدعمها البرنامج، وتتضمن أكاديمية Erasmus + للمعلمين ما لا يقل عن ٣ شركاء كاملين من ٣ دول أعضاء في الاتحاد الأوروبي ودول ثالثة مرتبطة بالبرنامج

(بما في ذلك دولتان -على الأقل- عضوان في الاتحاد الأوروبي) (European Commission).

ج) قواعد التمويل:

بلغت الميزانية التقديرية حوالى ٢٦,٢ مليار يورو لعام ٢٠٢١م، وبالتالى فهو يوفر فرصًا لأكثر من ٤ ملايين مشارك للدراسة والتدريب واكتساب الخبرة والتطوع في الخارج، ويبلغ الحد الأقصى لمنحة الاتحاد الأوروبي لكل مشروع حوالى ١,٥ مليون يورو. **بالإضافة إلى** (European Commission).

١. يتم إصلاح معاملات المنحة التفصيلية في اتفاقية المنحة.

٢. لا يمكن أن تتجاوز المساهمة المالية من الاتحاد الأوروبي ٨٠٪ من إجمالي التكاليف المؤهلة.

٣. قد تكون المنحة الممنوحة أقل من المبلغ المطلوب.

د) مدة المشروع

تمتد مدة المشروع إلى ٣ سنوات فى الغالب، ويتم تقديم آلاف المشاريع من قبل المنظمات في جميع أنحاء أوروبا لتلقي الدعم المالي من برنامج Erasmus + في كل عام؛ لهذا السبب، وضعت الهيئة عملية تقييم شفافة تهدف إلى تقديم منح لأفضل المشاريع (European Commission).

ثالثاً: منظمة بلان إنترناشونال Plan International

تعد منظمة Plan International منظمة تنموية وإنسانية؛ إذ تعمل في أكثر من ٧٥ دولة عبر إفريقيا والأمريكيتين وآسيا لتعزيز حقوق الأطفال والمساواة للفتيات.

وينصب تركيزها على حماية الأطفال والتعليم ومشاركة الأطفال والأمن الاقتصادي وحالات الطوارئ.

ومن أولويات المنظمة الحالية ما يلي (Plan International) :

١. تحسين جودة التعليم وتنمية الطفولة المبكرة
٢. تعزيز التمكين الاقتصادي للشباب
٣. خلق بيئة آمنة للأطفال ودعم التربية الإيجابية
٤. تمكين الفتيات والشابات لتولي أدوار قيادية وإحداث تغييرات إيجابية في مجتمعاتهن

وفيما يتعلق بالتمويل؛ يأتي دخل Plan International من الداعمين الذين يرعون الأطفال ويتم جمع الباقي من خلال التبرعات والمنح؛ حيث تتلقى المنظمة تمويلًا لتنفيذ تلك المنح من مجموعة من المؤسسات متعددة الأطراف، مثل وزارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة، ووزارة الشؤون الخارجية والتجارة الأسترالية، والوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي، والوكالة الأمريكية. للتنمية الدولية، ووكالات أخرى متعددة الأطراف.

وتعمل بلان إنترناشونال في مصر منذ عام ١٩٨١ بعد اتفاق مع وزارة الخارجية وتحت إشراف وزارة التضامن الاجتماعي؛ إذ تعمل في ١٠ محافظات، ٢ منها حضرية (القاهرة والإسكندرية) و ٨ منها ريفية (الشرقية والجيزة والبحيرة ودمياط والقليوبية وأسيوط وقنا وسوهاج) (Plan International). يتبين مما سبق أن منظمة **بلان إنترناشونال** تتعاون مع الحكومات والمنظمات الحكومية الدولية والمنظمات المجتمعية لتحقيق مهمتها المتمثلة في دعم الأطفال والشباب لتحقيق إمكاناتهم الكاملة من خلال معالجة القضايا المتعلقة بالنوع الاجتماعي والتعليم والتوظيف والحماية والتماسك الاجتماعي

وبعد عرض طبيعة جهود المنظمات الدولية، سيتم عرض الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين فى الأدبيات التربوية وضوابطه فيما يلى:

رابعاً: الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين فى الأدبيات التربوية

أدى تزايد عدد اللاجئين بين المجتمعات المضيفة المختلفة إلى تحمل المعلمين قبل وأثناء الخدمة مسؤولية كبيرة لتغطية التعليم الأساسي لهؤلاء الأطفال؛ حيث احتياجاتهم التعليمية والعاطفية المتنوعة والصعبة للغاية. وبالتالى، يحتاج هؤلاء المعلمون منذ البداية إلى المساعدة والدعم الكاملين للوفاء بدورهم الحاسم في المجتمع والتحويل النفسي للاجئين.

وحيث تختلف إمكانيات الاعتراف بمؤهلات هؤلاء اللاجئين ذوي المهارات العالية وفقًا لسياسة الهجرة الوطنية المعنية وهياكل تعليم المعلمين. إذ لا يمكن لمعظم هؤلاء المهنيين المتعلمين دوليًا العمل كمعلمين في البلد المضيف دون مزيد من التأهيل؛ وبالتالى التنوع فى التأهيل المهنى لمعرمى اللاجئين؛ الأمر الذى يتضح من خلال عرض بعض النماذج التالية من التأهيل المهنى على سبيل المثال لا الحصر. ففي **لبنان؛** يتم توفير التطوير المهني المستمر من قبل مركز التطوير والبحث (CERD) the Centre for Development and Research أو وزارة التعليم والتعليم العالي (MEHE) the Ministry for Education and Higher Education. هذا بالنسبة للمعلمين الذين يتقاضون رواتب في المدارس العامة؛ إذ يجب عليهم أن يأخذوا **وحدة تطوير مهني واحدة على الأقل كل عام** (Kennedy, & Laurillard, 2019, p. 145).

ويوفر برنامج التدريب التعليمي فى جسور (الذى تأسس فى عام ٢٠١١م من قبل أعضاء سوريين فى مجتمع الشتات ويهدف إلى توفير مستقبل أكثر إشراقاً للشباب السوري) وحدتين سنويتين لأعضاء هيئة التدريس ممن تزيد أعمارهم عن أربعين فى ثلاث مدارس. ويتركز البرنامج التدريبي على الكفاءات الأساسية للشبكة العالمية

لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ التي يجب أن يمتلكها مدرسى المدارس الابتدائية فى سياقات الأزمات (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارىء و آخرون، ٢٠١٩، ص ٧١).

أما بالنسبة للمعلمين المتعاقدين بدوام جزئي فى مدارس المنظمات غير الحكومية، فإن استمرار التطوير المهني للمعلمين غير مطلوب ويجب على المعلمين الانخراط طوعًا خارج العمل المأجور. إذ يتم توفير التطوير المهني للمعلمين أيضًا في القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية، فغالباً ما يكون المعلمون من اللاجئين أنفسهم - مثل هؤلاء المعلمين هم متطوعون اسميًا (يتلقون مدفوعات صغيرة أو رواتب) بسبب القيود المفروضة على حقوق اللاجئين في العمل- وقد يفتقر البعض إلى تدريب أولي للمعلمين، أو أنهم انتقلوا من مهنتهم الأصلية إلى التدريس، أو قد يكونون مدرسين مؤهلين في وطنهم، لكنهم يفتقرون إلى المهارات والموارد اللازمة للتدريس في هذه الظروف الصعبة (Kennedy, & Laurillard, 2019, p. 145).

وفى **النمسا** تستكشف جامعة فيينا (مركز التدريس والتعلم وإدارة التعليم)- منذ عام ٢٠١٦م - الخلفية التعليمية للمعلمين اللاجئين من خلال نهج تشاركي؛ الأمر الذى أدى إلى تطوير دورة شهادة الدراسات العليا **"أساسيات الدراسات التربوية للمعلمين النازحين"**، والتي يتم تقديمها حاليًا في مركز الدراسات العليا بجامعة فيينا (Proyer, et al., 2019, p. 19).

ويتطلب نظام تأهيل المعلمين النمساوي التخصص في مادتين دراسيتين لمعلمي المدارس الثانوية. حيث يطلب من خريجى برنامج إعادة التأهيل مؤهلاً لتدريس مادة ثانية ليحق لهم الحصول على عقد تدريس منتظم، وقد بدأت دورة الشهادة الجولة الثانية. وبلغ عدد المشاركين حاليا في البرنامج حوالى ٢٣، وقد وجد هؤلاء الخريجين الـ ٢٣ ، الذين تخرجوا في يونيو ٢٠١٨م وظائف في رعاية ما بعد الظهر في المدارس التي تعمل

طوال اليوم (Proyer, et al., 2019, p. 20). وقد تجلى التآزر ليس فقط مع مركز اللغات بجامعة فيينا، ولكن أيضًا مع الشركاء والمؤسسات الأخرى. تعكس هذه الديناميكية - على الأقل في البداية غير المتوقعة إلى حد ما - الطابع التعاوني لدورة الشهادة. ويشمل الشركاء (Proyer, Pellech, Obermayr, Kremsner, & Schmölz, 2022, p. 282):

(أ) السلطات المدرسية في فيينا، التي تنسق المدارس المتعاونة مع مرشدين للتدريب.

(ب) مركز التوظيف النمساوي، الذي وافق على تقديم دعم مالي في شكل معدل يومي للمشاركين الذين يحضرون برنامج الشهادة.

(ج) مشروع الاتحاد الأوروبي (مركز تمكين اللاجئين) CORE (Centre for Refugee Empowerment)، الذي يدعم الدورة بالاستخدام المجاني للمرافق ودفع الأجر للموجهين.

وفى ألمانيا؛ يمثل برنامج المعلمين اللاجئين، الذي تم إنشاؤه في جامعة بوتسدام، براندنبورغ ، في عام ٢٠١٦م، نموذجًا ناجحًا لتدريب وإدماج الأفراد ذوي المؤهلات التعليمية الأجنبية من خلال دورة تدريس ولغة مدتها ١٨ شهرًا. تم إنشاء برنامج المعلمين اللاجئين في البداية للمساعدة في تلبية الطلب على المعلمين في ألمانيا ، وقد تم تحسينه بشكل أكبر على مدار السنوات الثلاث الماضية في ضوء اجتماعات الخبراء والاعتبارات النظرية والمفاوضات مع وزارة التعليم في براندنبورغ. كان هذا هو البرنامج الأول من نوعه في ألمانيا، بعد تدفق الأشخاص الذين أجبروا على الهجرة من دول مثل سوريا وأفغانستان والعراق في عام ٢٠١٥. استجاب البرنامج لهذه الأحداث الدولية من خلال توفير التدريب والعمل واللجوء للمهاجرين الذين لديهم بالفعل خبرة في التدريس في بلدانهم الأصلية. وقد أكمل أكثر من ٨٥ مشاركًا البرنامج بنجاح وتولى الكثير منهم مناصب تم إنشاؤها حديثًا كمعلمين ومساعدين تربويين في المدارس

الألمانية. ومع ذلك ، لا يزال هناك عدد من العقبات قبل أن يتم منح معظم خريجي البرنامج فرص عمل كاملة كمدرسين في ألمانيا (Niesta Kayser, Vock, & Wojciechowicz, 2021).

كما أتيحت الفرصة لمعلمي اللاجئين للتدريب في برنامج **"المعلمين بلس" "Lehrkräfte Plus"** الجديد في جامعة بيليفيلد ابتداءً من أغسطس ٢٠١٦م؛ لتأهيلهم للعمل في مدارس شمال الراين - وستفاليا North Rhine-(NRW) Westphalia؛ وقد تم إطلاق مرحلة التقديم واستمرت حتى ٣٠ يونيو ٢٠١٧م. ويعد برنامج **"المعلمين بلس"**: برنامج تدريبي في جامعة بيليفيلد تم إنشاؤه بالتعاون مع وزارة التعليم والتدريب NRW ومكتب تنسيق مراكز الاندماج المحلي في نفس الولاية NRW. ويمتد المشروع لثلاث سنوات ويتم **تمويله** من قبل مؤسسة برتلسمان. وقد أدى ذلك إلى تشغيل البرنامج ثلاث مرات في جامعة بيليفيلد من ٢٠١٧ إلى ٢٠٢٠م. وكان هناك ٢٧٠ طلبًا للحصول على ٢٥ مكانًا في بداية إطلاق البرنامج. (Bielefeld University, 2017)

ويتطلب البرنامج حصول المعلمين اللاجئين المتقدمين له على مؤهل لتدريب المعلمين من وطنهم، وخبرة مهنية كمدرس، ومعرفة باللغة الألمانية على المستوى B1. ونظرًا لأن البرنامج يعد برنامج تدريبي شامل؛ فيتعين على المتقدمين أيضًا أن يكونوا قادرين على الحضور بدوام كامل لمدة عام واحد. من خلال المشاركة في البرنامج، ويتطلب من هؤلاء المعلمين في البداية تحسين لغتهم الألمانية حتى المستوى C1. ينتقلون بعدها إلى توسيع نطاق مهاراتهم التربوية والتعليمية ذات الصلة بالموضوع. وللتعليم فى مدرسة بيليفيلد للتربية (BiSEd) Bielefeld School of Education عنصر آخر مهم في البرنامج التدريبي "Lehrkräfte Plus" - في إطار تدويل تدريب المعلمين- هو تقديم المشورة للمعلمين اللاجئين بشأن وجهات نظرهم

المهنية في النظام المدرسي، ويعد هذا هو المكون متعدد الثقافات والتدريب الداخلي في المدارس التي سيشرف عليها المعلمون المحليون (Bielefeld University, 2017).

وبالتالى ينقسم "Lehrkräfte Plus" إلى قسمين متتاليين (Bielefeld University, 2017):

أولاً ، رفع معرفة المشاركين الحالية باللغة الألمانية إلى المستوى C1. حيث يعد المستوى B1 في اللغة الألمانية هو الحد الأدنى كأحد الشروط المسبقة للمشاركة في الدورة.

ثانيًا، بعد مقرر اللغة المكثفة، يوسع المشاركون معرفتهم بالموضوع ومهارات التدريس فى مختلف المقررات التربوية متعددة الثقافات. وقد قام المحاضرون في جامعة بيليفيلد بتصميم هذه المقررات للبرنامج. ليتمكن المشاركون أيضًا من ممارسة التدريس في المدارس. إذ يقومون بإجراء دورات تدريبية في مدارس المنطقة؛ حيث يتم الإشراف عليهم من قبل المعلمين، ويتم تقديم النصائح والاستشارات الفردية للمشاركين على الفور طوال فترة البرنامج.

ويتم منح المشاركين -بعد الانتهاء بنجاح من الدورة- شهادة توثق الكفاءة اللغوية المؤكدة بالإضافة إلى عناصر برنامج "Lehrkräfte Plus" الفردية التي حضروها. على الرغم من أنهم لن يتلقوا أي مؤهل رسمي، إلا أن المشاركة الناجحة في البرنامج يمكن أن تؤدي إلى مؤهل لتدريس لغتهم الأصلية، علاوة على أنه من الممكن أيضًا الحصول على مؤهل تعليمي كامل من خلال دراسة مواد أخرى بعد إكمال البرنامج التدريبي "Lehrkräfte Plus". ومنذ أغسطس ٢٠١٧م، تم تقديم البرنامج التدريبي لمدة عام واحد لمدة ثلاث سنوات متتالية. يسجل المشاركون في جامعة بيليفيلد طوال مدة البرنامج، وتعد المشاركة -بصرف النظر عن رسوم الفصل الدراسي المعتادة- مجانية. (Bielefeld University, 2017)

وفى كينيا؛ بدأ التفاوض والتخطيط والتعاون للدبلوم الثانوي في برنامج إعداد المعلمين لتقديمه في معسكرات داداب في عام ٢٠٠٩. وذلك بمشاركة العديد من المنظمات، ولكنه بدأ بمحادثات بين جامعة كولومبيا البريطانية (The (UBC University of British Columbia ، وجامعة Moi ، و Windle Trust Kenya ، و World University Service of Canada (WUSC). في عام ٢٠١٢م، أصبحت هذه المنظمات بالتعاون مع جامعة يورك، كندا وجامعة كينياتا، كينيا جزءًا من مشروع أكبر يسمى التعليم العالي بلا حدود للاجئين (BHER) the Borderless Higher Education for Refugees بتمويل من الشؤون العالمية الكندية (Miller, & Nicol, 2018, p. 125).

وقد التحق الطلاب في دبلومة تعليم المعلمين لأول مرة في عام ٢٠١٤ في دورتين استغرقتا حوالى ثلاث سنوات، مع تخصص الطلاب في مجالين من المناهج الدراسية سواء في العلوم أو العلوم الإنسانية. وتم جدولة الدورات خلال أوقات من العام الدراسي حيث حصل المعلمون على فترتين لمدة ثلاثة أسابيع لإكمال الدورات الدراسية الجامعية المكثفة. تضمن البرنامج أيضًا تجربتين عمليتين لمدة ثمانية أسابيع بين مايو ويوليو في المدارس الثانوية داخل معسكرات داداب. (Miller, & Nicol, 2018 , p. 126). هذا يعني أن الطلاب يكملون دورة تدريبية واحدة في كل عام من برنامجهم، حيث يكون الأول تكويني (ناجح / رسوب) والثاني تلخيصي ومتدرج

وقد تخرجت الدفعة الأولى من الطلاب من برنامج الدبلوم فى يوليو ٢٠١٧م، ، وفي يوليو ٢٠١٨م أكملت الدفعة الثانية البرنامج (Miller, & Nicol, 2018, p. 126). وعلاوة على ما سبق، فقد تم تحديد حزمة التدريب التمهيدي **"المعلمين فى سياق الأزمات"**، لاستخدامها كأداة أساسية لتدريب المعلمين فى جميع أنحاء كاكوما وكالوبيي. وقد اتخذ هذا القرار نتيجة لنجاح تنفيذ الحزمة فى وقت سابق، فضلاً عن التزام مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين فى عام ٢٠١٧م باستخدامها

كتدريب تمهيدي لجميع المعلمين العاملين داخل المخيم. وتم موائمة هذا التدريب التمهيدي بصورة أكبر، عن طريق فريق العمل المشترك بين الوكالات من خلال تقسيمه عبر الوكالات المتخصصة لتلبية احتياجات السياق (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارىء وآخرون، ٢٠١٩، ص ٥٢، ٥٣)

يتبين مما سبق حاجة معلمى اللاجئين الذين يعملون في سياقات متعددة الثقافات إلى أنشطة تدريب تطوير مهني محددة لاكتساب استراتيجيات التدريس للتعامل مع الفصول الدراسية متعددة اللغات والمتعددة الثقافات والمكتظة أيضاً؛ الأمر الذى أدى إلى التنوع فى تأهيل معلم اللاجئين في الدول المختلفة كما تبين من العرض السابق. وبعد عرض الإطار المعيارى لإعداد معلم اللاجئين فى الأدبيات التربوية وضوابطها، سيتم عرض الإطار المعيارى لاختيار وتوظيف معلمي اللاجئين فى الأدبيات التربوية فيما يلى:

خامساً: الإطار المعيارى لاختيار وتوظيف معلمي اللاجئين فى الأدبيات التربوية:

تلعب الجامعات دورًا مهمًا في تسهيل الاندماج من خلال تمكين المسارات في التعليم العالي للاجئين الذين يحتاجون إلى تعليم إضافي ومستمر أو يرغبون في المضي قدمًا في التعليم العالي. وقد أدى تحول السياسة العالمية نحو إدماج اللاجئين في الأنظمة الوطنية، والتوتر بين رغبات مجتمع اللاجئين والتطبيقات العملية كالشهادات والحاجة إلى مهارات لغوية محددة وأحيانًا جديدة من أجل الاندماج الفعال للاجئين في المجتمعات المضيفة، إلى وجود تأثير على اختيار المعلمين.

فتدعو معايير الحد الأدنى من الشبكة العالمية المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني) INEE إلى اختيار المعلمين في المقام الأول من المجتمع المتأثر بسبب فهمهم للقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجههم؛ فيميل اللاجئون إلى إعلان أن معلمي البلد المضيف لا يعرفون كيفية تعليمهم، بغض النظر عن مؤهلاتهم، في حين أن مدارس/ أنظمة الدولة المضيفة قد ترفض الوصول إلى

الامتحانات الوطنية إلا إذا قام المعلمون المدربون بتعليم الأطفال. فمثلاً، يفضل الآباء اللاجئون المعلمين السوريين فى مدارس المخيمات العشوائية التي تدرس المناهج السورية لأنهم يشعرون أن المعلمين السوريين لن يكونوا أفضل فقط فى فهم احتياجات اللاجئين ولكنهم أيضًا أقل عرضة للتمييز ضد الأطفال اللاجئين (Richardson, 2018, p. 33).

وهذا يسمح بدمج التقاليد والعادات والتجارب الثقافية التي تحترم الممارسات الإيجابية، فضلاً عن معتقدات واحتياجات السكان المتضررين في برامج التعليم.(INEE, 2004, p. 63). الأمر الذى اتضح في كينيا وأوغندا؛ فقد تمكن معلمو اللاجئين من تكييف المناهج الدراسية بشكل أفضل مع سياق اللاجئين من خلال نقلهم الأهداف في المناقشات الصفية. وحيث أنه غالبًا ما يكون من الصعب جذب وتوظيف مدرسين من اللاجئين ذوي جودة عالية (Richardson, 2018, p p. 33, 36)؛ وبالتالى يمكن تجنيدهم من الخارج إذا لزم الأمر. إذا تم إنشاء موقع للاجئين داخليًا، فقد يتم قبول الطلبات المقدمة من المرشحين المحليين المؤهلين إذا كان ذلك سيساعد في تعزيز العلاقات الجيدة، مع مراعاة أن يتم الاختيار بالتشاور مع كلا المجتمعين اللاجىء والمضيف والسلطات المحلية.(INEE, 2004, pp. 66, 67)

وبمجرد التعيين، يجب على المعلمين والعاملين في مجال التعليم العمل مع المجتمع لتطوير مدونة سلوك وشروط عمل محددة، مع ضرورة أن يتم توظيف المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم بموجب ترتيبات تعاقدية واضحة، والتي توضح استحقاقاتهم (الراتب أو الحافز، وأيام وساعات العمل، وظروف العمل، وما إلى ذلك) ومسؤولياتهم وواجباتهم. مع مراعاة أن تحدد مدونة السلوك معايير واضحة للسلوك لكل من المعلمين والعاملين في مجال التعليم وأن تحدد العواقب بالنسبة للأشخاص الذين لا يلتزمون بهذه المعايير(INEE,, 2004, p. 63).

ورغم ذلك تشترط حكومات بعض الدول أن يكون هناك عددًا معينًا من معلمي اللاجئين من المدرسين الوطنيين. فمثلاً في داداب، كينيا، تم تعيين عدد من الكينيين المؤهلين وذوي الخبرة للعمل كمعلمين وموجهين لدعم المعلمين اللاجئين، وبالرغم من أن نسبة المعلمين اللاجئين من المخيمات كانت حوالى ٩٠٪ ؛ إلا أنه كان من بين تلك النسبة حوالى ٢٪ فقط من هؤلاء المعلمين اللاجئين مؤهلين، بينما خضع ٢٥٪ لتدريب للمعلمين لفترة امتدت ما بين ١٠ أيام إلى سنة واحدة، أما الـ ٧٥٪ المتبقية فكانوا غير مدربين(Richardson, 2018, p. 38)، الأمر الذى أكدته دراسة (Kikulwe, et al, 2021)؛ والتى تبين من خلالها أن خبرات المشاركين ومؤهلاتهم الوطنية قد تم التقليل من قيمتها وأن تعلم اللغة الإنجليزية كان شرطًا أساسيًا للتوظيف.

وعليه؛ فبدلاً من الاختيار بين المعلمين اللاجئين والمواطنين، اختارت دول أخرى استخدام كلا النوعين من المعلمين لصالحها. ففي السويد، يتم تدريب اللاجئين الأكبر سنًا كمساعدين في التدريس لتسريع الاندماج. وفي اليونان، يشارك اللاجئون ذوو التعليم الجيد في الأنشطة التعليمية، مثل تقديم دروس في اللغة العربية والإنجليزية على الرغم من أنهم ليسوا معلمين مؤهلين. كما أن وجود مدرسين من اللاجئين والمواطنين في مكان واحد يسمح أيضًا بإجراء مقارنات مثيرة للاهتمام في البحث (Richardson, 2018, p. 38). وحيث أن النهج متعدد الأوجه يتوجب أن يشتمل على مجموعة من الإجراءات التي يتم تحديدها عمومًا على أنها تعليم معلمي العدالة الاجتماعية، بما في ذلك هذه العناصر المهمة (Lampert, 2021, p. 454):

- تأهيل المعلمين للتدريس بطريقة آمنة ثقافيًا وطرق واعية بالصدمات.
- تدريب وتوظيف المزيد من المعلمين من السكان الأصليين والمعلمين اللاجئين والمعلمين من خلفيات متنوعة ثقافيًا. حث ستجعل هذه التغييرات

تجربة المعلمين الموجودين بالفعل في النظام الذين ينتمون في الواقع إلى الطبقة العاملة والخلفيات الضعيفة، أو حتى خلفيات الشدائد أكثر وضوحًا.

وقد صاغت الحكومة السويدية عددًا من المهام للتعليم العالي للتحقق من صحة التعليم السابق من الخارج ، وتقديم التعليم المستمر ، فضلاً عن المسارات السريعة لمهن معينة لمن حصلوا على شهادة من بلد آخر (Olsson, et al. , 2023, p. 1)

وعليه قدمت جامعة ستوكهولم منذ عام ٢٠٠٧م بالتعاون مع خمس جامعات أخرى (غوتنبرغ، لينشوبينغ، مالمو، أوميو وأوريبرو) في السويد، برامج تجسير للمدرسين اللاجئين. خصصت الحكومة السويدية موارد لبرامج التجسير التي تستهدف اللاجئين الحاصلين على مؤهلات ودرجات تعليمية سابقة، وبرنامج التجسير عبارة عن حزمة دورات مصممة بشكل فردي على مستوى الجامعة، والتي تهدف إما إلى تمكين الطلاب من استكمال دراساتهم السابقة، من أجل الحصول على درجة تدريس سويدية أو اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم في السويد، وفقًا لمتطلبات الحصول على شهادة المعلم. في إطار برنامج التجسير، يتلقى كل طالب خطة دراسة فردية، بناءً على خلفيته التعليمية والمهنية بالإضافة إلى أهدافه فيما يتعلق بسوق العمل (في أي المستويات والموضوعات التي يرغبون في تدريسها) (Proyer, et al., 2019, p. 21).

وفي بلدان أخرى، لا يُسمح لمعلمي اللاجئين بالتدريس في المدارس الحكومية، ولكن قد يُسمح لهم بالعمل كمساعدين فى المدارس الرسمية أو الخاصة أو في غيرهم. ففي أوغندا، وفقًا لمديرية اللاجئين - مكتب رئيس الوزراء- على الرغم من أنه يحق للاجئين المسجلين العمل؛ إلا أنه لا توجد سياسة محددة حول كيفية توظيف اللاجئ، ولا توجد أي مساعدة لمساعدة اللاجئين في العثور على عمل. فلا يوجد لدى وزارة التربية والتعليم والرياضة في أوغندا أى تفويض محدد لمعلمي اللاجئين. فيمكن للمعلمين اللاجئين -في المستوى الثانوي- البحث عن وظائف التدريس بأنفسهم، ولكن يتم إجراء

مفاوضات بين المعلم والمدرسة، اعتمادًا على مؤهلات المعلم. وتفيد التقارير أنه من الأكثر شيوعاً قيام المعلمون اللاجئون بالتدريس في المدارس الخاصة(Richardson, 2018, p. 38)

علاوة على دورة فيينا للدراسات العليا **"أساسيات الدراسات التربوية للمعلمين النازحين"**، وهي عبارة عن دورة لشهادة مرتبطة بمركز الدراسات العليا بجامعة فيينا - وحتى الآن - البرنامج الأكاديمي الوحيد لـ من نوعه في النمسا. تتضمن الدورة محاضرات جامعية نظرية وتدريبًا داخليًا بالتعاون مع المدارس ، وهي معتمدة بـ ٤٠ نظامًا أوروبيًا للتحويل والتراكم Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) في المجموع ٩٠. (Proyer, et al. , 2022, p. 280)

وفي الأردن، لا يُسمح للسوريين بالعمل كمدرسين سواء في المدارس الحكومية أو في مدارس المجتمع المضيف؛ فبدلاً من ذلك، يُسمح لهؤلاء المعلمين السوريين بالعمل كمساعدين تدريس في مدارس المخيمات وفي البرامج التعليمية للمنظمات غير الحكومية. وقد أسفرت اتفاقية بين وزارة التربية والتعليم الأردنية ومكتب اليونيسف القطري عن توظيف ٢٦٠ مدرسًا سوريًا كمساعدين لمعلمين أردنيين في مدارس مخيمات اللاجئين (Richardson, 2018, p. 39). وعموماً يحتاج المعلمون التربويون قبل وأثناء الخدمة إلى تطوير نماذج جديدة للمشاركة المجتمعية مع هذه المجتمعات الضعيفة عالية الفقر؛ فيحتاج المعلمون التربويون غالباً إلى تفكيك النهج الجامعي التقليدي من أعلى إلى أسفل. ويتطلب إصلاح ما يتعلمه معلمو المستقبل عن الشباب الأكثر ضعفًا وعائلاتهم تحولًا، سواء في النظريات التي يتعامل معها المعلمون قبل الخدمة أو في كيفية قيامهم بممارساتهم بمجرد توظيفهم. (Lampert, 2021, p. 454)

أما في لبنان، تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بتجنيد هيئة التدريس الرسمية، ولا يوجد دور رسمي للسوريين كمعلمين؛ حيث يتمتع لبنان بتاريخ طويل من المدارس

الخاصة التي تدير جزءًا كبيرًا -حوالى (٧٠٪)- من نظام التعليم، وهناك أيضاً عدد غير معروف من مدارس المجتمع السوري. لا يعمل المعلمون السوريون في لبنان في النظام العام - على الرغم من أن شهادات التدريس الخاصة بهم معترف بها- ولكن في المدارس الخاصة يمكن توظيف السوريين بعد الحصول على تصريح من وزارة التربية والتعليم العالي. وتقوم المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية على حد سواء بتعيين معلمين سوريين، عادة في برامج التعليم غير النظامي، ويتلقى هؤلاء المجندون مدفوعات تحفيزية (Richardson, 2018, p. 39).

حيث يمكن للمبادرات غير الرسمية أن تسهل الوصول إلى التعليم للمهاجرين الذين يعانون من انقطاع أو نقص في التعليم من بلدهم الأصلي (Olsson, et al. , 2023, p. 3). يتبين مما سبق أن العديد من البلدان تقصر الوصول إلى المناصب التعليمية لمعلمى اللاجئين على أولئك الحاصلين على مؤهلات مهنية خاصة بكل بلد، فضلاً عما تقوم به المنظمات الدولية.

في ضوء العرض السابق تتضح طبيعة العلاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين؛ حيث تعزز أكاديميات إيراسموس + للمعلمين البعد الأوروبي وتدويل تعليم المعلمين من خلال إنشاء شراكات أوروبية لتعليم المعلمين ومقدمي التدريب، فضلاً عن تطوير وتقديم وحدات تعليمية مشتركة ومبتكرة وفعالة حول تعليم المعلمين ورفع كفاءاتهم بشأن التحديات والمسائل التربوية الجديدة ذات الاهتمام المشترك. وبعد تناول الأسس النظرية لجهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين بالتحليل، سيتم عرض خبرات كل من تركيا ومصر في هذا المجال.

المحور الثالث: الجهود الحالية للمنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى تركيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثره فيها

يتناول هذا المحور جهود بعض المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين فى تركيا، بالإضافة إلى القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى العلاقة بين جهود المنظمات

الدولية وتأهيل معلم اللاجئين؛ ومن ثم استخلاص بعض المؤشرات التى يمكن اعتبارها دليلاً على فاعلية العلاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين؛ وذلك من خلال بعض المشروعات التى تم تنفيذها، وتتضح فيما يلى:

تسببت الحرب في سوريا، المستمرة منذ أكثر من ست سنوات، في أكبر أزمة إنسانية يواجهها العالم اليوم. فبسبب هذه الأزمة، تستضيف تركيا ما يقرب من ثلاثة ملايين لاجئ سوري. وحيث أن أكثر من نصف السوريين في تركيا هم من الأطفال الذين تسربوا من تعليمهم؛ فإنهم بحاجة إلى التعليم. وقد تم التخطيط للمستقبل من قبل وزارة التربية من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلاب. تتضمن هذه الخطة في المقام الأول تدريس اللغة، وإدماج الطلاب في المدرسة، وبناء المدارس، وتنظيم مؤهلات المعلمين (The Ministry of National Education, 2018).

وحيث أصبحت المدارس أكثر تعددًا للثقافات يومًا بعد يوم، كما يتعرض المعلمون لضغوط لإيجاد استراتيجيات فعالة لإدارة فصولهم المتغيرة؛ وبالتالى فهناك حاجة ملحة لإيجاد ممارسات تربوية مناسبة لتعزيز دمج الأطفال من عائلات اللاجئين بنجاح؛ فيمكن تعزيز كفاءات المعلمين من خلال المشاركة في خبرات التطوير المهني، مع إشارة خاصة إلى فرص حضور المشاريع الدولية. وفي السياق الدولي، يمكن للمعلمين مقارنة ممارساتهم مع زملائهم من البلدان الأخرى، وتبادل الأفكار والمقترحات والمشكلات أثناء التعاون لإيجاد حلول فعالة. يمكن للمنظور الدولي أن يلعب دورًا رئيسًا في تطوير دمج الطلاب اللاجئين، لأنه يحافظ على نهج متعدد الثقافات ليس فقط في الفصل ولكن أيضًا داخل المجتمع التعليمي (Biasutti, et al. ,2021, p. 1).

وفي هذا السياق، تم تنفيذ مشروع بعنوان **"تدريب المعلمين في وزارة التربية الوطنية مع الطلاب الأجانب في الفصل"** تحت عنوان **"جودة التعليم الشامل"** بالتعاون بين وزارة التربية واليونيسف. وبالتالي، في نطاق التعليم متعدد الثقافات، فقد تمت

محاولة تسهيل تكيف الطلاب الأجانب مع نظام التعليم التركي من خلال تحسين المعرفة والمهارات التربوية للمعلمين، الذين لديهم طلاب أجانب في فصولهم، وفيما يتعلق بخدمات التعليم والتدريب - في نطاق المشروع المعني- تم إعداد **"كتيب لتعامل لمعلمين مع الطلاب الأجانب في فصولهم"** من قبل المديرية العامة لتدريب وتطوير المعلمين للمساهمة في مهارات جميع أصحاب المصلحة في هذا المجال (the Ministry of National Education, 2018).

وبلغ حجم العمل الإجمالي للدورة ٤٠ ساعة في ١٠ أيام. وتم تكليف المعلمين بالمشاركة في البرنامج في أوقات فراغهم، بعد أو قبل دوامهم. وقد تضمن هذا البرنامج الطموح ١٨ نشاطًا تشاركيًا للتعلم النشط ، و ١٠ عروض شرائح ورسوم متحركة عن إعلان حقوق الطفل (Bağcı, 2021). **كما تم تنفيذ برنامج تدريب المعلمين خلال عطلة الفصل الدراسي للعام الدراسي ٢٠١٧-١٨ من قبل وزارة التعليم الوطني التركية** وتم تمويله من قبل الاتحاد الأوروبي. وكانت الأهداف الرئيسة للبرنامج التدريبي هي زيادة وعي المعلمين بالاحتياجات الفورية للطلاب اللاجئين وتشجيعهم أيضاً للمشاركة بنشاط في سياسات التكامل التعليمي (Tumen, et al., 2021, p. 2).

ويتكون البرنامج من خمسة أجزاء، **الجزء الأول** يمثل مقدمة في مفهوم التعليم الشامل. إلى جانب تقديم البرنامج ومفاهيمه الأساسية والوضع الحالي للطلاب اللاجئين في تركيا، تضمن هذا القسم أيضًا عناصر بناء الفريق مثل تبادل الخبرات بين المشاركين. تضمن **الجزء الثاني** جعل المشاركين على دراية بمفهوم المدرسة الشاملة متبوعًا **بالجزء الثالث** حيث اكتسب المشاركون نظرة ثاقبة حول مبادئ الاتصال الشامل. بناءً على هذه المعرفة الأساسية، استمر التدريب في **جزئه الرابع** مع مناهج نظرية وعملية لمفهوم التدريس الشامل. وأخيرا ، تناول **الجزء الخامس** التقييم الشامل (Bağcı, 2021). واستكمالاً لما سبق توجد مشروعات تبين العلاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين منها ما يلى:

أولاً: المشروع الدولي Educamigrant

يعد هذا المشروع الأوروبي هو جزء من إطار العمل التعاوني لبرنامج Erasmus + KA2 - التعاون من أجل الابتكار وتبادل الممارسات الجيدة. شراكات استراتيجية للتعليم المدرسي. تمت الموافقة عليه في عام ٢٠١٥م (EDUCAMIGRANT, 2016). ويعد مشروع EDUCAMIGRANT (ضمان المساواة في التعليم للتلاميذ المهاجرين واللاجئين) (٢٠١٥-١--TR01-KA201-021464) مشروع شراكة استراتيجية KA2 وافقت عليه الوكالة الوطنية التركية وشمل شركاء من إيطاليا وإسبانيا. بدأ المشروع في ١ سبتمبر ٢٠١٥ وانتهى في ٣١ أغسطس ٢٠١٧. في البلدان الثلاثة، عمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والمعلمون وممثلو الفروع المحلية لمؤسسات التعليم الوطنية معًا. وخلال المشروع، قام الباحثون والمعلمون من مختلف البلدان بزيارة بعضهم البعض وركزوا على خلق بيئة تعليمية للطلاب اللاجئين (Biasutti, et al. , 2021, pp. 5, 6).

ومن الشركاء المشاركون فى هذا المشروع على وجه التحديد **هم** (EDUCAMIGRANT , 2016):

١. CEIP Gonzalo De Berceo. إسبانيا
٢. . CFIE of Valladolıd. إسبانيا
٣. وزارة التربية والتعليم اسبانيا
٤. قطب المعرفة الأوروبي. . إيطاليا
٥. معهد تريجنانو الشامل. إيطاليا
٦. جامعة ستودي بادوفا . إيطاليا
٧. جامعة اوساك. تركيا
٨. مدرسة Malkoçoğlu الثانوية.. تركيا

٩. مديرية التربية الوطنية في أوشاك. تركيا

كانت الدورة التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة جزءًا من الوحدة الثانية من المشروع الدولي للشراكة الإستراتيجية ERASMUS + KA2 "EDUCAMIGRANT لضمان المساواة في التعليم للتلاميذ المهاجرين واللاجئين". المشروع، بقيادة تركيا، بمشاركة المؤسسات الأكاديمية من ثلاث دول أوروبية (إيطاليا وإسبانيا وتركيا)، بهدف تعزيز الإدماج المدرسي للأطفال اللاجئين من منظور الديمقراطية والتنمية المستدامة. وتم تبادل الخبرات بين الثقافات طوال مدة المشروع، وعمل المشاركون بشكل تعاوني (Biasutti, et al. , 2019, p. 4).

أجرى المشروع فريق من أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس والإداريين من إيطاليا وإسبانيا وتركيا، وقد كان هناك تعاون مستمر داخل الفريق، كما حضر المعلمون اجتماعات المشروع ودعموا الفريق في تطوير المواد والوحدات التعليمية؛ فقد أصبحوا أيضًا المتحدثين الرسميين للتحديات المختلفة التي يواجهها المعلمون في الطبقات الأوروبية متعددة الثقافات بشكل يومي. وتم دمج المناهج النظرية التي اقترحها الباحثون الأكاديميون مع وجهات نظر المعلمين لدعم عملية التمكين الشخصية والمهنية للمعلمين. وقد شارك المعلمون من مختلف البلدان أمثلة لأنشطتهم الخاصة، والتي تم استخدامها في الوحدات (Biasutti, et al. , 2021, p. 6).

أ) **الغرض من المشروع** هو إنشاء بنك من الموارد والأنشطة والمقترحات المنهجية بين الشركاء المشاركين لتحسين جودة الدعم التعليمي للطلاب اللاجئين والمهاجرين في المدارس. (EDUCAMIGRANT , 2016)

وتركزت الأهداف الرئيسة للمشروع على الأطفال اللاجئين وأسرهم والمعلمين والمؤسسات التعليمية في البلدان الشريكة (Biasutti, et al. , 2019, p. 4). **ومن** أهداف **المشروع المرتبطة للمعلمين:** (EDUCAMIGRANT , 2016)

١. تحسين المهارة التدريسية واللغوية ومهارات الاتصال.
٢. تحسين التطوير المهني للمعلمين.
٣. بناء شبكة تعلم شخصية.
٤. زيادة فهم النظم التعليمية الأوروبية الأخرى.
٥. زيادة الكفاءة في اللغات الأجنبية.
٦. رفع مستوى المهارات المنهجية.
٧. تزويد المعلمين بشبكة من الممارسات الجيدة للمشاركة والاستكشاف.
٨. تجنب الإحجام عن تعليم غير المواطنين.
٩. رفع مستوى التواصل وكفاءة التدريس للطلاب غير الناطقين بها.
١٠. ابتكار استراتيجيات جديدة في التدريس.
١١. تعرف الاستراتيجيات والأساليب والنماذج الأوروبية المختلفة.
١٢. تعزيز الوعي بأهمية التنوع الثقافي واللغوي في أوروبا.
١٣. وكذلك التأكيد على مكافحة العنصرية والتحيز وكره الأجانب.

وقد سعى المشروع الدولي إلى التأكد من أن جميع المعلمين يفهمون أولاً أهمية النهج الشامل. وتم تطوير العديد من الأنشطة التي يمكن أن يستخدمها المعلمون عند تعليم تلاميذهم خلال المشروع. ونظرًا للطبيعة المحدودة للمشروع، كانت هذه الأنشطة بمثابة خط أساس لمساعدة المعلمين على دعم التلاميذ في مواضيع مختلفة (Biasutti, et al. , 2021). وتضمن المشروع ثلاث وحدات: ركزت **الأولى،** على الدروس الخصوصية للمدربين الذين سيعملون في برامج تدريب المعلمين في كل دولة شريكة؛ وتم تحديد الأنشطة التدريبية للمعلمين فى **الوحدة الثانية؛** وتضمنت **الوحدة الثالثة** الأنشطة الصفية التي يمكن للمدرسين اقتراحها في عملهم التربوي مع فصول متعددة الثقافات (Biasutti, et al. , 2019, p. 5)؛ وقد تناولت الوحدات الموضوعات التالية:

١. ركزت الوحدة الأولى على (أ) حقوق الإنسان المطبقة على المهاجرين واللاجئين،(ب) التعليم العاطفي والدعم التعليمي، (ج) الكفاءات اللغوية والتواصلية للطلاب المهاجرين واللاجئين، (د) طرق التدريس الشاملة والمقترحات المنهجية. وكانت الوحدة التدريبية الأولى أيضًا بمثابة مكون رئيس لتقديم نفس اللغة لجميع المعلمين المشاركين في المشروع (Biasutti, et al. , 2021, pp. 5,6).

٢. وتناولت الوحدة الثانية كيف يمكن للمدرسين تنفيذ هذه الأساليب من خلال التركيز على (أ) مهارات التوجيه، (ب) المهارات التربوية واللغوية، و(ج) المهارات بين الثقافات. نظمت البلدان الثلاثة جلسات تطوير مهني للمعلمين المحليين لدعم النشر(Biasutti, et al. , 2021, pp. 5, 6)؛ حيث حظي الاختصاص بين الثقافات بمزيد من الاهتمام اعتبارًا من عام ٢٠١٥م، عندما اعتمدت وزارات التعليم في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي ما يسمى بإعلان باريس بشأن تعزيز المواطنة والقيم المشتركة للقيم المشتركة للحرية والتسامح وعدم التمييز (Hoffmann, Briga, 2018, p. 5).

٣. ركزت الخطوة الأخيرة من المشروع على تطوير الوحدة الثالثة، والتي سعت إلى دعم المعلمين في تصميم مخرجات تعلم مختلفة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية ومهارات التواصل بين الثقافات. لدعم هذه الأهداف، تضمنت الوحدة النهائية خمس وحدات: (١) تعليم الأبجدية والمفردات، (٢) عائلتي والعالم من حولي، (٣) الحياة الثقافية، (٤) تعليم الرياضيات والعلوم، (٥) طعامي وألعابي. دعمت الوحدات الخمس الطلاب في إنشاء منتجات تصميم كنتيجة لتعلمهم. طور فريق المشروع أيضًا لعبة على الإنترنت لتقييم تطور اللغة لدى الطلاب(Biasutti, et al. , pp. 5, 6).

وتألفت الدورة التدريبية للمعلمين - التى تعد جزءًا من الوحدة الثانية من مشروع EDUCAMIGRANT- من أنشطة التطوير المهني الموجهة لمعلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة، التى تضمنت ثلاث ورش عمل مدة كل منها ثلاث ساعات بإجمالى تسع ساعات كمدة لكل منها. اعتمدت الورشة الأولى على المهارات التوجيهية، والثانية على المهارات التربوية واللغوية، والثالثة على المهارات بين الثقافات. خلال ورشة العمل الأولى، تمت مناقشة القدرات التي يحتاجها المعلم لإنشاء فصل ترحيبي وشامل بشكل فعال، على سبيل المثال: مهارات التوسط وإدارة الاختلافات الثقافية في الفصل، أو المهارات اللازمة للعمل كميسر للتعلم. كان التركيز على تطوير استراتيجيات لمساعدة الأطفال المهاجرين الذين وصلوا حديثاً إلى البلد المضيف. فضلاً عن تناول مهارات إنشاء فصل دراسي شامل مع الدعم اللغوي، وخلق تفاعلات اجتماعية إيجابية داخل الفصل، والتبادل الثقافي، وتعرف المساحات الجديدة للمدرسة. وتناولت الورشة الثانية: القدرات والاستراتيجيات الأساسية للعمل مع الأطفال المهاجرين واللاجئين لتحقيق محو الأمية اللغوية؛ فقد تم تعريف المشاركين على أكثر الأساليب ابتكارًا لاكتساب اللغة، مثل المحتوى والتعلم المتكامل للغة. بالإضافة إلى مناقشة السمات الرئيسة لعملية الاتصال، بما في ذلك تعزيز مهارات الاتصال والقدرات المتعلقة بالتعليم متعدد التخصصات. وقد ركز الجزء الثالث من الدورة على الكفاءة بين الثقافات؛ حيث: درس المشاركون الأبعاد المختلفة لمفهوم **"الثقافة"**، وناقشوا وتبادلوا الأفكار حول تأثير خلفياتهم الثقافية على نشاطهم المهني. وتمت دعوتهم أيضًا للتفكير في كيفية تأثير ثقافة الطلاب على تجربتهم التعليمية في المدرسة. وقد هدفت ورشة العمل هذه إلى تعزيز قدرات التأمل الذاتي والتفكير النقدي والوعي الذاتي واعتماد نهج يركز على المتعلم في التدريس. (Biasutti, et al. , 2019, p. 5)

ومن خصائص المشروع التي سهلت عملية التطوير المهني وسمحت للمشاركين بتحسين كفاءاتهم (Biasutti, et al. , 2021, p. 14):

١. شجع البرنامج على تحقيق الكفاءات المهنية بين المشاركين، كما هو مطلوب لبرامج التدريب الفعال أو المعلمين.
٢. كان البعد الشخصي جانبًا أساسيًا، وكان المشاركون يشاركون في مهام تعاونية، مع إمكانية لقاء زملاء من دول أخرى لتطوير أفكار واستراتيجيات جديدة. هذه هي القوة التعليمية للمجتمعات المهنية، حيث يتم مشاركة التجربة الفردية وتنميتها من خلال البعد الجماعي للمجموعة.
٣. كان الإعداد الذي تم من خلاله تطوير إجراءات المشروع بيئة عمل ودية مع ديناميكيات مجموعة جيدة.
٤. أتيحت الفرصة للمدرسين للعمل كفريق واحد، وتلقي تعليقات بناءة من المشاركين الآخرين؛ بالإضافة إلى ذلك، تفاعلوا مع خبراء في البحث الأكاديمي، وانضموا إلى البعدين النظري والعملي. قدم جميع الشركاء ملاحظات مستمرة أثناء المشروع.
٥. سهلت البيئة التعاونية الإحساس بمجتمع الممارسة، حيث طور المشاركون هوياتهم للعمل كمعلمين في سياقات متعددة الثقافات

وقد استندت منهجية ورش العمل إلى أسلوب يركز على الطالب، مع مناقشة أولية للنماذج النظرية، وجلسات عملية متابعة، عمل فيها المعلمون بشكل تعاوني في مجموعات صغيرة للتفكير في المحفزات المقترحة وتطوير الأنشطة التعليمية المتعلقة بهم. وبالتالى خبرة في الفصول الدراسية متعددة الثقافات (Biasutti, et al. , 2019, p. 5). فمثلاً؛ قدم المشاركون أنشطة إضافية للوحدات التي طورها زملاؤهم الآخرون، وشارك جميع الشركاء خبراتهم العملية مع الطلاب المهاجرين أثناء الزيارات المدرسية في كل بلد. علاوة على ذلك، قام المعلمون بدور نشط في تحقيق الوحدات. لم ينفذوا فقط

ما أعطي لهم؛ كما عملوا مع فريق المشروع لتصميم الوحدة النهائية.(Biasutti, et al. , 2021, p. 14)

باستقراء مما سبق؛ يتبين تخصيص ورش العمل لتحقيق المعرفة حول التعليم بين الثقافات وكذلك تحسين القدرات للمشاركة في العمل داخل فصول المدارس الابتدائية والثانوية مع الأطفال اللاجئين.

أ) تقييم فعالية المشروع الدولي Educamigrant

تظهر العديد من الأفكار الهامة في **تقييم فعالية المشروع الدولي؛ فقد** أتيحت للمعلمين عدة فرص لممارسة مهارات جديدة خلال المشروع الذي استمر أكثر من عامين وقدم دعمًا مستمرًا للمعلمين خلال فترة طويلة مما أتاح للمعلمين الحصول على نتائج جيدة وتحقيق الإتقان (Biasutti, et al. , 2021, p. 13). فقد سهلت الطبيعة الدولية للمشروع مشاركة الممارسات الفعالة، مما سمح للمشاركين بتنمية حس مجتمع الممارسة الذي يمكن للمعلمين من خلاله مشاركة مجموعة متنوعة من أفضل الممارسات والنهج من بلدان مختلفة.

كما أدرك المعلمون قيمة البعد الاجتماعي والحاجة إلى إقامة علاقة إيجابية أثناء العمل مع المهاجرين؛ ظهرت هذه العوامل في عدة فئات خاصة في التواصل مع الطلاب وفئات التطوير المهني؛ حيث أن التعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعواطف وأن المعلم يجب أن يكون على دراية بهذه العلاقة المعقدة وأن يحضرها. كما دعا المعلمون إلى المزيد من فرص التدريب وشعروا بالحاجة إلى تحسين الجوانب العاطفية مثل التعاطف مع الطلاب والتحفيز (Biasutti, et al. ,2021, p. 13). وقد ساعد البعد الجماعي للعمل على تطوير المهارات الشخصية التي تميز الأنشطة المهنية للمعلمين. كانت مشاركة الممارسات الفعالة، واقتراح الأفكار المبتكرة، وتحديد الاستراتيجيات والنهج بعضًا من الأنشطة الرئيسية للعمل التعاوني.

يتبين مما سبق؛ تطوير المشاركين للتفكير والممارسة الانعكاسية؛ الأمر الذى يؤكد أهمية تطوير الوعي بالقضايا بين الثقافات وتوفير فرص للتفكير النقدي.

ثانياً: اسم المشروع/ البرنامج وتاريخ البدء فيه:

مشروع REFUGEEClassAssistance4Teachers

يعد مشروع (تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الأطفال اللاجئين في فصولهم) REFUGEEClassAssistance4Teachers هو مشروع تموله المفوضية الأوروبية في إطار برنامج Erasmus + (KA 2 - التعاون من أجل الابتكار وتبادل الممارسات الجيدة، والشراكة الاستراتيجية للتعليم المدرسي) (About the Project).

أ) الهدف من المشروع:

يهدف REFUGEEClassAssistance4Teachers إلى إنشاء مواد تدريبية تمكن المعلمين من التعامل مع التحديات الناشئة عن دمج الأطفال المهاجرين واللاجئين في التعليم (About the Project). **ومن الأهداف الرئيسة لهذا البرنامج التدريبي** (Tumen, et al., 2021, pp. 7, 8):

(١) زيادة وعي المعلمين بالقضايا المتعلقة بالإدماج التعليمي للأطفال السوريين.

(٢) زيادة قدرة المعلمين على تلبية احتياجات الطلاب السوريين.

(٣) لتشجيع المعلمين على المساهمة في سياسات دمج اللاجئين.

ويتناول المشروع التعليم الشامل لأنه يهدف إلى دعم المعلمين من خلال تزويدهم بتدريب موجه بشكل جيد حتى يتمكنوا من التعامل مع الطلاب ذوي الخلفية اللاجئة، الذين يفتقرون في كثير من الأحيان إلى المهارات اللغوية للمشاركة الكاملة، كما أنهم يعانون أيضًا من صدمات الحرب التي تعيق دمجهم بشكل كامل (Aims And

Objectives, 2016). ولتسهيل عمل المعلمين؛ يتم توفير مجموعة من الأدوات بالنسبة للفصل الدراسي نفسه (About the Project):

١. **مواد تدريبية مصورة** سهلة القراءة يمكن استخدامها من قبل المعلمين لمعالجة المجالات المختلفة المذكورة أعلاه مع الأطفال.
٢. تطبيق جوال به:

- **ألعاب محمولة للمعلمين** لدعم عملهم تجاه التلاميذ الذين لديهم خلفية لاجئين، وسوف يعتمد ذلك على مواد تدريبية مصورة سهلة القراءة.
- **دعم اللغة** باستخدام تطبيق تفاعل مدعوم بالرمز/ الكلام/ النص مع ٥٠٠ تعبير/ مشاعر/ مفهوم.

وحيث أنه يجب أن يشكل ضمان توفير تدريب معياري للمعلمين يعالج القضايا الرئيسية (الاندماج، واللغة، وصدمات الحرب) جزءًا مهمًا من الاستجابة للتحديات الحالية؛ وعليه يعالج هذا التدريب في الأصل بعض العوامل التي قد تسهم في فشل تعليم هؤلاء الأطفال، كما أنه يساعد في مكافحة خطر ضياع جيل يمكن أن يضعف فرص بلدان المنشأ في التعافي لسنوات قادمة (Aims And Objectives, 2016).

باستقراء الأهداف السابقة يتبين حث المشروع على ضرورة أن يكون المعلمون الذين يواجهون مشكلات فى التعامل مع التلاميذ ذوي الخلفية اللاجئة أكثر استعدادًا لمعرفة كيفية التعامل مع هذا الأمر، وبالتالي الحد من التسرب الحالي المرتفع للأطفال اللاجئين من التعليم؛ وذلك من خلال التعليم الشامل.

ب) ثالثاً: الشركاء فى المشروع:

بلغ عدد المشاركين فى المشروع ٨ شركاء من ٥ دول مختلفة، وهي تركيا وبلغاريا واليونان وصربيا وبلجيكا (About the Project). و**من أهم شركاء المشروع على وجه التحديد ما يلى** (Partners, 2016):

١. جامعة أنقرة يلدريم بيازيد (كلية إدارة الأعمال- REKMER) - منسق المشروع (TR)
٢. مديرية التربية الوطنية بأنقرة
٣. المديرية العامة لإدارة الهجرة (Goc Idaresi Genel Mudurlugu)
٤. جامعة سوفيسكي سفيتي كليمنت أوهريدسكي
٥. الرابطة الوطنية للمهنيين العاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة (NARHU)
٦. فينيكس KM BVBA
٧. N.G.O. سيفيس بلس
٨. SoftQNR

ج) رابعاً: تمويل المشروع:

تم تمويل برنامج تدريب المعلمين من قبل مرفق الاتحاد الأوروبي للاجئين في تركيا (FRIT)، وبلغ إجمالي الميزانية المخصصة للبرنامج ٤,٨ مليون يورو. كانت بنود الإنفاق الرئيسية هي (١) الإعداد الفني لمنهج البرنامج، (٢) تدريب المدربين، (٣) توفير التدريب للمعلمين، (٤) نسخ ورقية من مواد البرنامج، (٥) السفر والإقامة، (٦)) مراقبة البرنامج وتقييم ما بعد البرنامج، (٧) المصروفات الإدارية والتشغيلية، و (٨) المصروفات العرضية الأخرى.(Tumen, et al., 2021, p. 26). بالنظر إلى أن العدد الإجمالي للمعلمين الذين أكملوا البرنامج وحصلوا على الشهادة هو ٨٦٦١ (من بين ٨٩٠٠ معلم مسجل)، وتقارب تكلفة البرنامج لكل معلم ما نسبته حوالى ٥٥٤ يورو (Tumen, et al. ,2021, pp. 26, 27).

د) خامساً: مدة البرنامج، ومتطلبات الألتحاق به:

تم تنفيذ برنامج تدريب المعلمين خلال عطلة الفصل الدراسي للعام الدراسي ٢٠١٧-١٨، في يناير/ فبراير ٢٠١٨م، على مدار ٥ أيام مع برنامج مدته ٣٠ ساعة (Tumen, et al. , 2021, p. 8).

ه) سادساً: مكونات المشروع:

ركز محتوى البرنامج على ثلاثة مجالات رئيسة (Tumen, et al. ,2021, p. 8):

١. **اللغة والتواصل:** والتي تقدم تقنيات لتدريس اللغة التركية كلغة ثانية.
٢. **التكامل الاجتماعي والاقتصادي والاستشارة:** والتي تشمل مواضيع مثل التعليم في بيئة متعددة الثقافات، الحساسيات بين الثقافات، وخدمات التوجيه التربوي، والتعرف على الطلاب وتوجيههم، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والتواصل مع الوالدين.
٣. **التشريعات والسياق:** والتي تشمل موضوعات في تشريعات الحماية المؤقتة، والقانون الدولي وحقوق الطفل، والبحوث/ التقارير الأخيرة على المهاجرين السوريين.

وحيث يجب دعم كل معلم وتدريبه على حقوق اللاجئين، والتغلب على حواجز اللغة، والصحة العقلية، وما إلى ذلك حتى يتمكنوا من إشراك هؤلاء الطلاب. ومن المجالات الرئيسة التي يحتاج المعلمون إلى تعليمها لتمكين مشاركة الطلاب (Aims And Objectives, 2016):

١. خلق السلامة والروتين
٢. بناء العلاقات
٣. تعزيز المهارات العاطفية
٤. القيام بالرعاية الذاتية
٥. تعلم متى تشير
٦. تحديد التوقعات السلوكية
٧. تنمية المهارات الاجتماعية
٨. تحديد عواقب عادلة
٩. تعزيز السلوك المطلوب

وتتكون المواد الداعمة المقدمة من كتيب مصور للمعلم مصحوبًا بأدوات الدعم المطبوعة/ المحمولة/ عبر الإنترنت التي ستدعم المعلم خلال التحديات المختلفة التي يواجهونها في الوقت الحاضر. وبالمثل، وتعمل الأدوات الداعمة أيضًا على إشراك المعلمين والطلاب اللاجئين بطريقة جديدة وجذابة لكل من المعلم والطالب (المستفيد). يمكن مضاعفة النتائج بسهولة في جميع المدارس التي تؤوي الطلاب اللاجئين من خلال تطبيق مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة، والترخيص الإبداعي المشترك والتطبيقات المجانية للهاتف المحمول والإنترنت (Aims And Objectives, 2016).

ومن أهم نتائج المشروع: (Aims And Objectives, 2016)

١. بوابة دعم الأقران للمعلمين بالموارد.
٢. التوجيه المنهجي لمديري المدارس.
٣. مواد تدريبية مصورة وكتيب للمعلمين. يتضمن الموضوعات التالية:

- الموضوعات الاجتماعية والثقافية والنفسية والجسدية
- حقوق اللاجئين
- اللغة الأساسية/ التواصل

١. دعم مقاطع الفيديو التثقيفية للمعلمين.
٢. تطوير منصة متنقلة وأدوات تفاعل. وتشمل هذه الرسوم:

- أدوات تفاعل متنقلة للمعلمين لدعم عملهم مع الطلاب اللاجئين وتستند إلى مواد تدريبية مصورة سهلة القراءة.
- نسخة محمولة من المواد التدريبية
- دعم اللغة

و) تقييم فعالية السياسة

يتوقع أن استمرارية هذا النوع من برامج التدريب سيكون أكثر فعالية إذا أصبح أكثر انتظامًا وطبق سنويًا، كما تشير التقديرات إلى أن تغيب الطلاب اللاجئين انخفض

بنحو ٢,٧ يومًا في الفصل الدراسي الذي أعقب التدريب، مما يعني انخفاضًا بنسبة ٣٢,٥٪ مقارنة بالفصل الدراسي السابق. عند دراسة التأثيرات طويلة المدى للبرنامج، نجد تأثيرات دائمة - انخفاض بنحو ١,٥ يوم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي التالي. كما تبين أن برنامج التدريب التوعوي هذا أعد معلمين مدربين ليكونوا **"سفراء"** أو **"مرشدين"** للأطفال اللاجئين وأدى إلى بيئة تعليمية أفضل حيث أصبح الأطفال اللاجئون أقل عرضة للتغيب عن المدرسة. (Tumen, et al. ,2021, p. 26: 28). يتبين مما سبق أن تدريب المعلمين يؤدي إلى انخفاض كبير في تغيب الطلاب اللاجئين، مما يسد فعليًا بمقدار نصف الفجوة في معدل التغيب بين الطلاب الأصليين واللاجئين.

ثالثاً: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلمى اللاجئين فى تركيا:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي كان لها التأثير المباشر وغير المباشر في طبيعة جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلمى اللاجئين فى تركيا، وفيما يلي يعرض البحث لأهم العوامل الثقافية المؤثرة منها:

أ) العامل الاقتصادى:

تعد تركيا هي الدولة التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين حيث ٣,٢ مليون لاجئ سوري مسجل؛ منهم أكثر من ٩٠٪ يقيمون خارج مخيمات اللاجئين. يشكل الأطفال في سن الدراسة (بين سن الخامسة والسابعة عشر) حوالي ٨٧٠,٠٠٠ من هذا العدد. أدى التدفق الهائل إلى تركيا إلى ضغوط مختلفة جدًا على المرافق المدرسية الحالية (Crul, et al., 2019, p. 3).

وعليه قد تم إنشاء مراكز التعليم المؤقتة Temporary Education (TEC) Centres لتوفير التعليم للأطفال السوريين داخل وخارج مخيمات اللاجئين. على الرغم من أن هذه المراكز بدأت كمبادرات خاصة، فقد وقع بعضها بروتوكولًا مع الحكومة التركية ويتلقى دعمًا ماليًا وهي مجانية، في حين أن البعض الآخر يظل خاصًا برسوم مخفضة، والتي على الرغم من ذلك لا يمكن تحملها بالنسبة للعديد من السوريين الذين يعانون من ضائقة اقتصادية. علاوة على ذلك، لم تكن المجموعات الاقتصادية التقليدية كافية من حيث العدد والقدرة. فمن بين ٨١ بلدية تم فيها تسجيل اللاجئين، كانت المراكز موجودة فقط في ١٩ مدينة منها (Crul, et al., 2019, p. 8). وقد استكملت الحكومة نظام إدارة معلومات التعليم في المدارس العامة بنظام موازٍ لـ **"الطلاب الأجانب"**، والذي يراقب مراكز التعليم المؤقتة. وبعد إدخال سياسة لإدراج هذه المراكز في نظام التعليم الوطني، ارتفع صافي نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية للطلاب السوريين من ٢٥٪ في عام ٢٠١٤ إلى ٨٣٪ في عام ٢٠١٧م (UNESCO, 2018, p. 57).

إلى جانب التدابير المحددة المذكورة في تركيا، فإن الافتقار إلى الدعم المالي والسكن المناسب والمياه النظيفة والكهرباء والظروف غير الملائمة للمخيمات التي تعيش فيها غالبية عائلات اللاجئين السوريين أمر مهم للغاية لفهم المشاكل مع دخول الأطفال التعليم. وعلى الرغم من الجهود الضخمة التي تبذلها وكالات الأمم المتحدة حاليًا لتغطية تكاليف التسجيل في المدارس والكتب، إلا أن التعليم العام ليس بالضرورة مجانيًا في تركيا. وتكافح العديد من العائلات مع تكلفة النقل واللوازم المدرسية والنفقات الأخرى المتعلقة بالمدرسة (Crul, et al., 2019, p. 5).

ويبلغ مجموع التمويل الذي يمنحه الاتحاد الأوروبي لتركيا من أجل مواجهة الأزمة السورية، بما في ذلك المساعدة الإنسانية وكذا المساعدة طويلة الأمد، ٣٥٢ مليون يورو. ففي ما يتعلق بالمساعدة الإنسانية، ساهمت المفوضية الأوروبية بمبلغ ٧١ مليون يورو منذ ٢٠١١ لإعانة اللاجئين السوريين وكذلك اللاجئين العراقيين والأهالي المعنية

الأخرى الموجودة في تركيا. ويمول الإتحاد الأوروبي في إطار المساعدة الإنسانية المواد الغذائية وغير الغذائية (بما في ذلك المساعدة الخاصة بالاستعداد لفصل الشتاء) والمساعدة الصحية والوقاية من خلال الشركاء في مجال العمل الإنساني. وإجمالاً، فإن المفوضية في تركيا تقدم حاليا مساعدات غذائية لما يناهز ٢٣٠٠٠٠ شخص والمساعدة الطبية لما يقرب ١٣٠٠٠٠ شخص. ومن خلال مبادرة الاتحاد الأوروبي لأطفال السلام، مولت المفوضية خدمات التعليم الطارئ التي توفر ظروف العيش للأطفال السوريين وتمكنهم من الالتحاق بالمدارس (European Union، 2016).

وقامت وزارة الأسرة والعمل والخدمات الاجتماعية؛ وزارة التربية الوطنية؛ جمعية الهلال الأحمر التركي. واليونيسف بتوسيع البرنامج الوطني للتحويلات النقدية المشروطة للتعليم ليشمل اللاجئين السوريين وغيرهم من اللاجئين بدعم من المفوضية الأوروبية والنرويج والولايات المتحدة. ويتلقى طلاب المدارس العامة ومراكز التعليم المؤقتة وبرنامج التعلم السريع من ٨ : ١٣ دولارًا أمريكيًا شهريًا، اعتمادًا على الجنس والصف، بشرط الحضور المنتظم. بالإضافة إلى أنه من المقرر دفع مبلغ ٢٢ دولارًا أمريكيًا مرة واحدة لكل طفل في كل فصل دراسي. اعتبارًا من يوليو ٢٠١٨م، وصل البرنامج إلى ٣٦٨٠٠٠ طفل وكان من المتوقع أن يصل إلى ٤٥٠٠٠٠ فى يوليو ٢٠١٩م (UNESCO, 2018, p. 73).

كما أعلن الاتحاد الأوروبي في نوفمبر ٢٠١٥م، عن إحداث إطار قانوني تحت مسمى آلية اللاجئين في تركيا بقيمة ٣ مليار يورو من أجل تقديم دعم فعال وإضافي للاجئين السوريين والمجتمعات المضيفة في تركيا. وتعطى الأولوية للأعمال التي تمنح مساعدات إنسانية وإنمائية وغيرها من المساعدات للاجئين والمجتمعات المضيفة والسلطات الوطنية والمحلية لإدارة الآثار الناجمة عن تدفق اللاجئين ومعالجتها (European Union، 2016). وحيث أنه يُحتمل أن يكون المعلمون جهات فاعلة

رئيسة في تسهيل اندماج الأطفال اللاجئين في أنظمة التعليم في البلدان المضيفة وتعزيز تقدمهم الأكاديمي. ومع ذلك؛ فإنهم قد لا يكونون دائمًا مستعدين بشكل كافٍ لتوجيه/ إدارة الفصول الدراسية المتنوعة، والإدراك التام لظروف الأطفال اللاجئين، وتلبية احتياجاتهم (Tumen, et al. , 2021, p. 2).

وبالتالى؛ قدمت وزارة التربية الوطنية التركية دورة تدريبية أثناء الخدمة بالتعاون مع اليونيسف في عام ٢٠١٦ لمعلمي الطلاب اللاجئين. تم تحديد الغرض من الدورة التدريبية على أنه **"تسهيل اندماج الطلاب الأجانب في النظام التعليمي التركي في سياق التعليم متعدد الثقافات، من خلال رفع المعرفة والمهارات التربوية للمعلمين"** (Bağcı, 2021). وحيث أدى تقديم الدعم المادي الإضافي للاجئين السوريين والمجتمعات المضيفة في تركيا؛ إلى ارتفاع صافي نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية للطلاب السوريين من ٢٥٪ في عام ٢٠١٤ إلى ٨٣٪ في عام ٢٠١٧م؛ وبالتالى أصبح لا يوجد عدد كافٍ من المعلمين في بلد مضيف لتقديم التعليم للاجئين الوافدين حديثًا؛ مما أدى إلى تنفيذ المشاريع الدولية.

ب) العامل السياسى:

إن تركيا هي طرف من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال منذ ١٩٩٥م. ويعترف الدستور التركي في المادة ٤٢ بحق التعليم والذي ينص على أنه **"لا يجب أن يُحرم أي شخص من حق التعليم والتعلم".** وينص القانون التركي في التعليم الأساسي والتدريب أن التعليم الأساسي إجباري لجميع البنات والبنين بين عمر ٦ إلى ١٣ سنة و يجب أن يكون متوفراً بدون مقابل في المدارس العامة. و حالياً يُقسم التعليم الأساسي الإجباري الممتد لثماني سنوات إلى مرحلتين لمدة أربع سنوات لكل مرحلة. و يبقى الأهل والوصاة مسؤولين عن تسجيل أطفالهم الذي بلغوا عمر المدرسة في المدارس في الوقت المناسب. بالإضافة لذلك فإن القانون الأساسي في التعليم الوطني يضمن بوضوح

عدم التمييز في تقديم خدمات التعليم للأطفال "بغض النظر عن لغتهم أو عرقهم أو جنسهم ودينهم (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ٧١، ٧٢).

وقد بلغ عدد الأطفال اللاجئين **السوريين في تركيا** في سن المدرسة (٥-١٧) حوالي ١,١ مليون اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠م وحوالي ٧٠٠٠٠٠ منهم مسجلون - أي أن معدل الالتحاق حوالي ٦٣-٦٤% (Tumen, et al. , 2021, p. 6). وحيث لا يشارك العديد من الأطفال اللاجئين في التعليم الإلزامي. من بين أولئك الذين فعلوا ذلك في تركيا، التحق الكثيرون بمراكز التعليم المؤقتة حيث اتبعوا منهجًا سوريًا (Crul, et al., 2019, p. 16). يوجد حوالي ١٠٠٠ مدرس تركي و١١٥٠٠ مدرس سوري متطوع في مراكز التعليم المؤقت. تقدم اليونيسف مساعدة مالية لـ (١٠,٠٠٠) معلم سوري متطوع. في هذا السياق،ُيدفع رسوم قدرها ٦٠٠ ليرة تركية/ ١٢٠ يورو شهرياً للمعلمين في مراكز الإقامة المؤقتة، وُيدفع ٩٠٠ ليرة تركية شهرياً للعاملين خارج المخيمات. تدعم المنظمات غير الحكومية ما تبقى من ١٥٠٠ معلم متطوع (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ١٣٧).

وفي أواخر عام ٢٠١٤م، أنشأت وزارة التربية الوطنية إطارًا تنظيميًا لهذه المراكز التعليمية المؤقتة (TECs). يمكن للعائلات السورية اختيار الالتحاق بمراكز التعليم الفني أو المدارس العامة. وتم توحيد توفير التعليم وإدارة البيانات والتنظيم للمنظمات التي تدعم المجموعات الاقتصادية التقليدية بشكل أكبر في العامين التاليين، وتم إغلاق اللجان التنفيذية للتكنولوجيا التي لا تستوفي اللوائح. وفي أغسطس ٢٠١٦م، أعلنت الحكومة أنه سيتم دمج جميع الأطفال السوريين في نظام التعليم الوطني (UNESCO, 2018, p. 62).

وعليه بدأ عدد مراكز التعليم المؤقت يتناقص تدريجياً. اعتباراً من أيلول ٢٠١٧م، كان هناك ٤٠٤ ً مركزا عاملاً في ٢٠ مقاطعة في تركيا، وبهم دورات باللغة العربية

ودورات اللغة التركية المكثفة. بالنسبة لبعض أصحاب المصلحة، تُغلق مراكز التعليم المؤقت بسرعة كبيرة وسيؤدي ذلك إلى صعوبات يواجهها المعلمون في تعليم المناهج الدراسية لفئات مختلفة من الأطفال الأتراك والسوريين (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ١٣٨). حيث بدأت وزارة التربية الوطنية التركية مشروعًا لتحسين تعليم الأطفال السوريين من خلال تحسين البنية التحتية على الصعيد الوطني لاكتساب اللغة التركية. وهذا يسير جنبًا إلى جنب مع دمج مراكز التعليم المؤقتة في نظام التعليم العام (Crul, et al., 2019, p. 11).

ومن برامج الدمج المدرسي؛ مشروع **(تعزيز اندماج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي)** (Promoting Integration of Syrian Kids (PIKTES) into the Turkish Education System) **(تعزيز اندماج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي)**، الذي تديره وزارة التربية الوطنية وبتمويل من صناديق مرفق الاتحاد الأوروبي للاجئين في تركيا the EU Facility for Refugees (FRIT) in Turkey. وأهمها لدعم: التدريب الاحتياطي، والتدريب اللحاق بالركب، والتدريب على اللغة التركية، وبرامج تدريب المعلمين. وتهدف برامج التدريب الاحتياطية والتعويض إلى توفير الدعم الأكاديمي للطلاب اللاجئين المسجلين وغير الملتحقين بالمدارس، على التوالي. يهدف برنامج التدريب اللغوي إلى تحسين مهارات اللغة التركية للطلاب اللاجئين (Tumen, et al. , 2021, p. 7).

وقد أتم المشروع تمويل قرابة ٦٠٠٠ مدرس تركي للتدريب اللغوي وإسداء المشورة للأطفال السوريين في المدارس العامة، وحقق نتائج إيجابية، ومولت فصول الدعم فى مجالات مثل الكيمياء والرياضيات وما إلى ذلك فى إطار مشروع بعنوان **"أستاذي"** (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ١٣٦، ١٣٧). حيث أدى فصل الأطفال اللاجئين في مراكز مؤقتة مع منهج يتم تدريسه باللغة العربية إلى عدم تعلم الأطفال اللغة التركية، مما جعل من المستحيل عليهم الانتقال إلى الفصول العادية (Crul,

et al., 2019, p. 9). كما قدمت المنظمة الدولية للهجرة واليونيسف خدمة حافلات مدرسية، مما مكن ٣٥٠٠٠ طفل سوري من الحضور. (UNESCO, 2018, p. 68)

حيث خططت تركيا لنقل جميع الأطفال السوريين اللاجئين إلى المدارس العامة بحلول عام ٢٠٢٠م (UNESCO, 2018, p. 54). وبما أن لغة التعليم هي اللغة التركية فإن عامل اللغة يشكل عائقاً فعلياً للأطفال من طالبي اللجوء. وليس هناك أي تحضير مقدم على المستوى الوطني أو دروس تدارك للأطفال من طالبي اللجوء لكي يبدأوا بتعليمهم في تركيا أو أولئك الذين لم يأتوا إلى المدرسة لبعض الوقت لعدة أسباب. و فعليا يتم إعطاء الأطفال غير المصحوبين الذين يقطنون في مأوى تابع للدولة دروس في اللغة التركية في المأوى نفسه قبل التسجيل في المدرسة. أما بالنسبة للأطفال من طالبي اللجوء فلديهم حق الحصول على دورات في اللغة التركية نظرياً والتي تقدمها مراكز التعليم العام أو البلديات في الولاية المخصصة ولكن فعلياً إن دورات اللغة هذه المخصصة لهم ليست متوفرة في جميع أنحاء تركية. ولا يقدم نظام التعليم التركي أي صفوف تدارك أو حصص للتكيف للأطفال الأجانب الذين تلقوا تعليماً سابقاً بمناهج مختلفة. ولكن تقدم المراكز المجتمعية التي تعمل في تورك كيز لاي (الهلال الأحمر التركي) عبر البلاد دورات في اللغة التركية وخدمات أخرى للمتقدمين (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ٧٢).

وبالتالى، وفقاً لتقرير اليونسكو، فإن عدد المعلمين الإضافيين اللازمين لتدريس الأطفال اللاجئين السوريين في سن الدراسة يصل إلى (٨٠،٠٠٠) (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ١٣٦). كما خففت حكومة تركيا متطلبات التوثيق للسوريين الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي وقدمت للاعتراف بشهادات التخرج الثانوية الصادرة عن السلطات السورية. كما أصدرت وزارة التعليم الوطني إعفاءاً خاصًا لأولئك الذين أكملوا الصف ١٢ في مراكز التدريب المهني للجلوس في

الامتحانات التي تديرها الوزارة والتي تمنح شهادات معترف بها في طلبات الجامعات التركية. (UNESCO, 2018, p. 67)

أدى أعلان الحكومة بأنه سيتم دمج جميع الأطفال السوريين في نظام التعليم الوطني إلى تنفيذ **"مشروع دعم دمج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي" (PICTES) Project /PICTES :** Integration of Syrian Children into Turkish Education Systemمن أجل تعليم اللغة التركية للطلاب السوريين بموجب قانون الحماية المؤقتة، الذين يدرسون في مراكز التعليم المؤقتة (TEC)؛ الأمر الذى تطلب تأهيل المعلمي لذلك.

ج) العامل الاجتماعى:

عبر اللاجئون السوريون الأوائل إلى تركيا في أبريل ٢٠١١م. وبين عامي ٢٠١٣ و ٢٠١٨م، ارتفعت نسبة السوريين الذين يعيشون خارج المخيمات من ٦٤٪ إلى ٩٣٪؛ ومع ازدياد عدد اللاجئين وانتشارهم خارج المخيمات، أنشأ فاعلو الخير والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية مدارس غير رسمية يعمل بها مدرسون متطوعون، تقدم التدريس باللغة العربية وتستخدم مناهج سورية معدلة. كانت إلى حد كبير غير منظمة، وتعمل خارج النظام الوطني ولديها ضمان جودة محدود للغاية وتوحيد الشهادات في نهاية الصفين ٩ و ١٢ (UNESCO, 2018, p. 62). وتلعب المراكز المجتمعية دورًا رئيساً؛ فتستخدم منظمة غير حكومية تركية، yuva Association ، مراكز مجتمعية أو متعددة الأغراض لدورات اللغة، وورش عمل المهارات المهنية والدعم النفسي والاجتماعي (UNESCO, 2018, p. 91).

حيث أنه خلال المراحل الأولى من أزمة اللاجئين، - بين عامى ٢٠١١ و ٢٠١٦م- تم تشكيل أولويات السياسة الرئيسية حول المساعدة الإنسانية وتوفير الخدمات الأساسية. تم التعامل مع تعليم الأطفال اللاجئين كخدمة تم تصميمها وتنفيذها خارج نظام

التعليم العام التركي (Tumen, et al. , 2021, p. 7). وحيث أنه لم يُسمح للاجئين السوريين بالعمل بشكل قانوني في تركيا حتى عام **٢٠١٦م**. وقد أدى ذلك إلى خلق سوق عمل أسود ضخم به وظائف منخفضة الأجر. أجبر فقر العائلات الناتج عن ذلك الأسر على إعطاء الأولوية للعمل على التعليم. لا يزال من الصعب للغاية الحصول على تصريح عمل للعمل بشكل قانوني (Crul, et al., 2019, p. 5).

منذ عام ٢٠١٦م، تم تنفيذ برامج الاندماج المدرسي الممولة من الاتحاد الأوروبي وأصبح الاندماج الكامل للاجئين في نظام التعليم العام التركي أولوية سياسية واضحة. تم تصميم مرفق الاتحاد الأوروبي للاجئين في تركيا (FRIT) The EU Facility for Refugees in Turkey(وهو تمويل بقيمة ٦ مليار يورو) لضمان تلبية احتياجات اللاجئين والمجتمعات المضيفة في تركيا بطريقة شاملة ومنسقة. يركز المرفق على المساعدة الإنسانية والتعليم وإدارة الهجرة والصحة والبنية التحتية البلدية والدعم الاجتماعي والاقتصادي (Tumen, et al. , 2021, p. 7).

وحيث أصدرت اليونيسف بياناً صحفياً في كانون الثاني (يناير) **٢٠١٧م** جاء فيه أن أكثر من ٣٨٠ ألف طفل سوري في تركيا لا يذهبون إلى المدرسة؛ الأمر الذى أدى إلى دعوة تقرير هيومن رايتس ووتش لعام ٢٠١٧ إلى إجراءات إدارية أكثر مرونة لتلبية احتياجات الطلاب اللاجئين الأكبر سنًا (مثل: السماح بتسجيل طالب في الصف العاشر في الصف التاسع) وأكد على الضرورة الملحة لبدء دورات اللغة التركية على نطاق وطني. (Crul, et al., 2019, p. 5, 11)؛ وعليه ألتزمت تركيا، التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين في العالم، بإدراج جميع اللاجئين السوريين في نظام التعليم الوطني بحلول عام ٢٠٢٠م وقد أدرجتهم بالفعل في نظام الحماية الاجتماعية، مما يضمن استفادتهم من برنامج التحويلات النقدية المشروطة للتعليم الذي كان متاحًا في السابق فقط للمواطنين(UNESCO, 2018, p. 267).

ويمول هذا البرنامج – الذى يهدف إلى ضمان دخول الأطفال إلى نظام التعليم- من قبل الاتحاد الأوروبي للحماية المدنية والمساعدات الإنسانية وُينفذ من خلال شراكة وثيقة بين وزارة الأسرة والعمل والخدمات الاجتماعية ووزارة التعليم الوطني وسلطة إدارة المخاطر والكوارث والهلال الأحمر التركي واليونيسيف. يوفر برنامج تحويل المال الشرطي للتعليم للأسر العرضة للخطر من اللاجئين مدفوعات نقدية كل شهرين لمساعدتهم على إرسال أطفالهم وإبقائهم في المدرسة. يمكن أن تتلقى الأسرة مدفوعات شريطة أن يذهب الطفل إلى المدرسة بانتظام؛ حيث لا ينبغي أن يغيب الطفل عن المدرسة لأكثر من ٤ أيام في شهر واحد، وبحسب للهلال الأحمر، في الحالات التي لم يحضر فيها الطفل إلى المدرسة لأكثر من ٤ أيام، يقوم ضباط الحماية التابعون لهم بزيارة الأسرة لتعرف سبب الغياب (المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين، ٢٠١٨، ص ١٣٧). وعليه يتبين أن المساعدة النقدية تتوفر فقط للأشخاص الذين يمكنهم تقديم مستندات التسجيل المدرسي إلى وحدات الخدمة الاجتماعية بالوزارة.

يتبين مما سبق أهمية **"الشراكات الناجحة"** بين المجتمع المحلي والمنظمات الدينية والمنظمات غير غير الرسمية من خلال المدارس التى يعمل بها مدرسون متطوعون، تقدم التدريس باللغة العربية وتستخدم مناهج سورية معدلة.

وعليه، يمكن استخلاص بعض المؤشرات التي يمكن اعتبارها دليلاً على وجود علاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين فى تركيا وفاعليتها على النحو التالى:

أ. إقرار و تحقيق غايات متبادلة:

إن جهود المنظمات الدولية فى تركيا تهدف إلى أبعد من مجرد تأهيل معلم اللاجئين، بل تمتد إلى تحقيق مصالح المجتمع بأكمله؛ بما يضمن رقي المجتمع وتطوره؛ وعليه فالوضوح في أهداف المنظمات الدولية، ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف أكبر

عدد من معلمى اللاجئين واحتياجاتهم ينمى اتجاهاً لديهم نحو المشاركة فيها، وهو ما يعتبر مؤشراً على وجود العلاقة وفاعليتها.

ب. المشاركة في التمويل:

إن مشاركة معلمى اللاجئين فى إدارة المنظمات الدولية فى تركيا يترتب عليه أن تأتى جهود المنظمات الدولية معبرة عن طموحات وآمال العديد من معلمى اللاجئين من مختلف فئات المجتمع التركي؛ مما يزيد من الأعباء المالية بما يفوق الإمكانيات المادية والمخصصة لتأهيلهم؛ مما يدعو إلى ضرورة مشاركة المجتمع بصفة عامة، ومعلمى اللاجئين بصفة خاصة، في تمويل المنظمات الدولية، وتعتبر إيجابية المجتمع عموماً ومعلمى اللاجئين خصوصاً في تمويل المنظمات الدولية مؤشراً على فاعلية العلاقة بينها وبين معلمى اللاجئين. حيث تبين من العرض النظرى بأن المساهمة المالية من الاتحاد الأوروبي لا يمكن أن تتجاوز ٨٠٪ من إجمالي التكاليف المؤهلة.

ج. مواكبة التغير الاجتماعي:

يقصد **بالتغير الاجتماعي** "تلك العملية المستمرة التي تمتد على فترات زمنية متعاقبة يتم من خلالها حدوث اختلافات أو تعديلات معينة في العلاقات الإنسانية أو في المؤسسات أو التنظيمات أو في الأدوار الاجتماعية"، ويعرف **التغير الاجتماعى** كذلك بأنه: تحول ملحوظ يطرأ على التنظيم الاجتماعى فى بنائه ومؤسساته أو وظائفه وآليات اشتغاله فى فترة زمنية معينة ويدخل فى إطاره كل التحولات الديموغرافية وفى نمط العلاقات الاجتماعية وتلك التى تخص منظومة القيم وتؤثر فى سلوك الافراد وتحدد موقعهم ودورهم فى البنى الاجتماعية (داليا عادل شيت، ٢٠٢٢، ص ٤٩).

وحيث أن إعداد المعلمين بشكل أفضل لمواجهة التحديات متعددة الأبعاد في بيئات تعليمية متنوعة يمكن أن يحسن بشكل كبير من فعالية سياسات دمج اللاجئين (Tumen, et al. , 2021, p. 28)؛ وبالتالى تؤدي المنظمات الدولية فى تركيا جهوداً مهمة فى

إحداث التوازن بين فئات المجتمع التركي؛ وذلك لأن تأهيل معلمى اللاجئين - من المنظور الوظيفى- يقدم فرصاً متساوية للأفراد اللاجئين فى المجتمع؛ مما يؤدي إلى خلق مجتمع الجدارة، وهو المجتمع الذي يحقق فيه الأفراد من اللاجئين - معلمين وطلاباً- المراكز ذات المكانة فى العالم بقدراتهم وجهودهم.

المحور الرابع: الجهود الحالية للمنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثره فيها:

يتناول هذا المحور طبيعة العلاقة بين جهود المنظمات الدولية فى مصر وتأهيل معلمى اللاجئين؛ بالإضافة إلى القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى العلاقة بين المنظمات الدولية وتأهيل معلمى اللاجئين في مصر.

أجبرت النزاعات الجارية في كل من اليمن وإفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عدداً أكبر من الناس على الفرار إلى مصر. وخلال العامين الماضيين، ازداد عدد اللاجئين وطالبي اللجوء المسجلين في مصر بنسبة ٢٤%(المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩). وقد اتخذت الحكومة المصرية مؤخراً موقفاً يتمثل فــي دمج الأطفال اللاجئين في مدارس وزارة التربية والتعليم، وحظر المدارس المجتمعية لأنها لا تندرج ضمن أي فئة من فئات المدارس المعترف بها بموجب القانون المصري (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٠، ص ٣٠).

وحيث تتسبب الزيادة الكبيرة في أعداد اللاجئين، مقترنة بنقص التمويل، بترك العديد من اللاجئين دون حصولهم على الدعم والحماية الحيوية لهم (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩م). وحيث هناك حاجة إلى تعليم للاجئين لا يمتلكه معظم المعلمين، حتى المعلمين اللاجئين. إذ يجب أن يخضع المعلمون المصريون واللاجئون للتدريب لاكتساب الوعي بتجربة اللاجئين وكذلك الخلفيات الثقافية للمتعلمين من اللاجئين حتى يتمكنوا من الاستجابة لاحتياجات اللاجئين وأن يكونوا حساسين لردود

الفعل الصدمة (Makrakis, & Kostoulas, p. 2). كما أن وجود الحكومة المصرية كشريك في خطة أهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م، ويهدف شركاء التعليم إلى الإسهام بشكل خاص في تحقيق الهدف ٤ من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالحصول على التعليم الشامل للجميع (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٨، ص ٣١).

وبالتالى فإن تطوير شبكة أوروبية عربية للمعلمين اللاجئين سيؤدي إلى تعزيز الأنشطة وتوفير الموارد التي ستؤدي إلى إحداث فرق إيجابي في قضايا تعليم اللاجئين في كل من مصر ومنطقة الشرق الأوسط وأوروبا؛ الأمر الذى يمكنأن يتممن خلال بعض المشروعات، وهو ما سيتم عرضه من خلال ما يلى:

أولاً: اسم المشروع/ البرنامج وتاريخ البدء فيه: (تواصل: مشروع تجريبي يقدم تطويراً مهنيًا موسعاً عبر الإنترنت للمعلمين السوريين والمصريين العاملين فى قطاع التعليم السوري غير الرسمي فى مصر)

تواصل دورة تدريبية تجريبية أطلقت لتطوير واختبار برنامج التطوير المهني التعليمي المختلط والذي يستفيد من فهم الامكانات والقدرات المحلية لمعلمي اللاجئين السوريين والمجتمع المضيف فى مصر ويصقلها أيضاً (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٨).

وقد سجل أربعة عشر مشاركاً فى منصة التعلم عبر الإنترنت من جميع مراكز التعلم السورية عشرة ممثلين من مجتمعات مراكز التعلم السورية Syrian learning centers (SLC) فى دمياط، واثنان من القاهرة الكبرى، واثنان من الإسكندرية. أكمل ثمانية منهم الدورة التدريبية كاملةً. وكان لدى الستة الآخرين مستويات متغيرة من المشاركة عى المنصة. (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٩)؛ حيث إن نهج التعلم المختلط يتيح

ويمّكن من التعليم المركز والمرن والذي يستطيع للمشاركين من خلاله الوصول إلى المحتوى المنظم بأفضل شكل وذلك بما يتناسب مع جداولهم الزمنية والتقنية المتوفرة، بينما يتوفر الدعم والمناقشة حول الموضوعات والمواد المقدمة على المنصة عبر الإنترنت

أ) **الهدف من المشروع:** تركز الدورة التدريبية التجريبية **" تواصل"** على الأهداف التالية: (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٩):

- تطوير مجتمع آمن الممارسين داخل مراكز التعلم لتعزيز التعاون ومشاركة الموارد، وتشجيع قيادة المعلمين، وبناء نماذج تعلم مهنية مستدامة.
- تعزيز معارف ومهارات المعلمون لتطوير ثقافات صفية إيجابية، وبناء بيئات تعلم آمنة ومنتجة، وزيادة التحصيل الأكاديمي للطالب ورفاههم.

ب) **الشركاء فى المشروع:** منظمة بلان الدولية ومعهد كيري لمركز الخير العالمي للتعليم فى الممارسة.

ج) **تمويل المشروع:**

فى عام ٢٠١٨م، تلقت منظمة بلان الدولية فى مصر تمويلاً من التعاون بين المديرية العامة للمساعدات الإنسانية والحماية المدنية التابعة للمفوضية الأوروبية؛ لأجل تواصل: التعايش التعليمي، وهو مشروع يستجيب لاحتياجات التعليم وحماية الطفل للفتيات والفتيان الأكثر ضعفاً بين مجتمع اللاجئين السوريين والمجتمعات المصرية المضيفة فى ست مناطق عبر القاهرة الكبرى والإسكندرية ودمياط (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٨). يتبين مما سبق أن منظمة بلان الدولية تقيم شراكات مع الحكومات والمنظمات الدولية لضمان توفير التعليم الجيد للأطفال والشباب اللاجئين في كل مكان؛ لتمكينهم من تعلم كيفية إعادة بناء حياتهم؛ الأمر الذى ساعدها فى توفير الميزانية المطلوبة.

د) مدة البرنامج، ومتطلبات الألتحاق به:

طورت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ تدريب مباشر(وجها لوجه) **"معلمو المدارس الابتدائية فى حالات الطوارئ - حزمة التدريب التمهيدي (iCC- ITP)"**؛ والتي أجريت لمدة خمسة أيام فى كل موقع خلال شهر كانون الثانى ٢٠١٩م. وقد كان الهدف من ذلك بناء الكفاءات التعليمية الأساسية المعلمون الجدد أو قليلى الخبرة. وتتألف حزمة التدريب التمهيدية (ITP) introductory training package الخاصة بالمعلمون فى سياق الأزمات (TiCC) Teachers in Crisis Context "(TiCC - ITP)" من تدريب تمهيدي بالإضافة إلى أربع وحدات أساسية حول (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٨):

١. دور المدرس/ المدرسة ورفاهيته
٢. .حماية الطفل ورفاهيته ودمجه؛
٣. أصول التدريس؛
٤. المنهج والتخطيط .

ه) مكونات المشروع:

تم تقديم المحتوى الالكترونى" **لتواصل**" فى أربع وحدات موزعة على ستة أسابيع مجسدةً حزمة التعليم التمهيدية للمعلمين فى سياقات الأزمات، وتضم أسبوع تمهيدي ووحدة لمدة أسبوعين حول مفاهيم الرفاه، ووحدة لمدة أسبوعين حول تخطيط الدروس وأنواع التقييم ووحدة ختامية/إضافية حول تخطيط التطوير المهني فى الأسبوع الأخير (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٩)؛ حيث أن المزيد من المنظمات غير الحكومية

والمجتمعات المحلية وأصحاب المصلحة الآخرين يقدمون الخبرة والمساعدة المالية لهذه المنظمة؛ لأن التعليم هو حق الإنسان لكل طفل.

وعليه قدم الإصدار التجريبي عبر منصة التعلم عبر الإنترنت الخاصة بمعهد كيري للخير العالمي، مع لقاءات اسبوعية التي ييسرها فريق من المتطوعين الناطقين بالعربية يتمتعون بالخبرة التعليمية فى مجالات متنوعة ومتكاملة وذلك باستخدام منصة زووم (Zoom) (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٩)

الأسبوع الأول: البدء:

- التوجيه
- معايير وممارسات مجتمعنا
- لماذا ندرّس وما هى فلسفتنا التعليمية
- أهدافنا التعليمية المهنية

الأسبوع الثانى والثالث: الرفاه والتعليم

- الرعاية
- التعليم الاجتماعى والعاطفى
- تأمين فصول دراسية آمنة وجامعة ومنتجة
- التحقق والتقييم وتقديم الملاحظات

الأسبوع الرابع والخامس: التربية والمناهج والتخطيط

- تخطيط الدروس
- الدرس رقم ١
- التقييم (التكوينى والنهائى)

- الدرس رقم ٢

الأسبوع السادس: اختتام الدورة والخطوات التالية

- الملاحظات
- الشخصية
- الآمال الجماعية
- تقديم الملاحظات والتقييم

يتبين مما سبق؛ أنه يتم تعزيز الثقة بالنفس والوعي الذاتي لدى التلاميذ من أصل أجنبي ومكافحة التحيز والعنصرية وتعزيز الفضول والانفتاح على الثقافات الأخرى؛ وذلك من خلال مرور المعلمين بمثل تلك الوحدات.

و) تقييم المشروع:

أكد المشاركون أن الدورة التجريبية **" تواصل"** كانت ناجحة حيث أفادو عن زيادة الثقة والتطور عبر نتائج المسح قبل وبعد التدريب (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٩).

بشكل عام اعتبر تواصل مشروعاً تجريبيًا ناجحاً. كانت تعليقات المشاركين والميسرين إيجابية للغاية، وتشير كل من البيانات التي أبلغ عنها ذاتيًا وتقييمات الميسرين إلى التطور والتقّدم الحاصل وفقاً للمؤشرات الرئيسية للمشروع.

ثانياً: اسم المشروع/ البرنامج وتاريخ البدء فيه: "برنامج شهادة تعليم اللاجئين" Refugee Teaching Certification Programme for Egyptian and Refugee Teachers Enabled by Blended Learning (RefTeCP)

يعالج مشروع **(ReTeCP)** حاجتين أساسيتين: **أولاً:** الهياكل غير المرضية لتعليم المعلمين فيما يتعلق بإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة للاستجابة للتحديات التربوية التي تطرحها سياسة دمج الأطفال اللاجئين في المدارس الحكومية في مصر. **ثانيًا:** الحاجة إلى تطوير برنامج تدريب مبتكر أثناء الخدمة مدفوعًا بتعليم اللاجئين الذي يحتاجه المعلمون المشاركون في تعليم الأطفال اللاجئين. وبشكل أكثر تحديدًا، يستجيب المشروع المقترح للأولوية الشاملة من خلال إتاحة الوصول لمعلمي اللاجئين إلى التعليم العالي المصري من خلال دبلوم دراسات عليا يركز على أصول التدريس للاجئين. كما أنه يتوافق مع موضوع تدريب المعلمين وعلوم التربية، وهو أحد أولويات الموضوع وكذلك في دمج أدوات التعلم المبتكرة ومنهجيات التدريس وأساليب التدريس، بما في ذلك مسارات التعلم المرنة والتعلم المدمج (Heliopolis University, 2018, p. 23).

أ) الهدف من المشروع:

يتبنى المشروع المقترح نهجًا متعدد التخصصات وشاملاً ومنهجيًا يهدف على مستوى أوسع إلى بناء وتعزيز قدرات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمعلمين، بما في ذلك المعلمين اللاجئين للاستجابة للاحتياجات التعليمية للأطفال والشباب من الصراع والنازحين. ومن الأهداف التفصيلية- ضمن ما سبق ذكره على نطاق أوسع -ما يلى (Heliopolis University, 2018, p. 26):

١- تطوير برنامج تدريب مختلط للمعلمين أثناء الخدمة يؤدي إلى دبلوم الدراسات العليا ٦٠ ECTS في مؤسسات التعليم العالي الشريكة مع التركيز على تعليم الأطفال اللاجئين الذي يمكن الوصول إليه لكل من المعلمين المصريين واللاجئين.

٢. دعم تطوير كليات التربية في الجامعات الشريكة لمواءمة المناهج والتدريس والتعلم والبحث في مجال تعليم الأطفال اللاجئين.

٣- بناء قدرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للمساهمة في تطوير وتنفيذ وتقييم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة المتاح لكل من المعلمين المصريين واللاجئين.

٤- تطوير مواد مبتكرة للتدريس والتعلم والمناهج على شكل مجموعة أدوات إلكترونية تتناول تعليم الأطفال اللاجئين.

٥. تطوير شبكة أوروبية عربية للمعلمين اللاجئين لربط المعلمين الذين يقومون بتدريس الأطفال اللاجئين في البلدان المضيفة في أوروبا والشرق الأوسط وشمال إفريقيا وكذلك على مستوى العالم.

ب) ثالثاً: الشركاء فى المشروع:

تتمثل المنظمات المشاركة فى المشروع فيما يلى(Heliopolis University, 2018, p. 2: 18):

١. جامعة فريدريك (FU)
٢. جامعة باث سبا (BSU)
٣. بانيبستيميو كريتس (جامعة أوك)
٤. Periferiako Kentro Empirognomisinis stin Ekpsdefsi gia ti Viosimi Anaptiksi - مركز الخبرة الإقليمي (RCE) في التعليم من أجل التنمية المستدامة RCECR
٥. جامعة أسوان (ASWU)
٦. جامعة ٦ أكتوبر (O6U)
٧. جامعة الأزهر (ALZU)
٨. جامعة هليوبوليس للتنمية المستدامة (HUSD)
٩. جامعة الزقازيق (ZU)

١٠. مؤسسة سيكم للتنمية (SDF)

١١. معهد استشارات الشباب والتنمية (ETJAH)

ج) رابعاً: تمويل المشروع:

يتم تمويل مشروع **"تطوير برنامج شهادة المعلم اللاجئ من خلال التعلم المدمج في مصر (ReTeCp)"** من خلال برنامج Erasmus + التابع للاتحاد الأوروبي، ويُمنح المعلمين اللاجئين في النهاية إمكانية الوصول إلى التعليم العالي من خلال دبلوم دراسات عليا يركز على أساليب وممارسات التدريس المتمحورة حول اللاجئين (Bath Spa University, 2019)؛ حيث يتوافق RefTeCp مع سياسات الاتحاد الأوروبي بشأن تعليم اللاجئين، مثل برنامج المساعدة الإنسانية والحماية المدنية. وتقدر الميزانية بحوالى € 903.749 (RefTeCp Consortium, 2019, p. 1)

د) خامساً: مدة البرنامج، ومتطلبات الألتحاق به:

يقدم البرنامج للمعلمين اللاجئين والمصريين قبل وأثناء الخدمة؛ حيث **رقم الاتفاقية:** (٢٠١٨-٣٧٧٣-٠٠١-٠٠١)، وكان **تاريخ البدء فى** ١٥ يناير ٢٠١٩م، وذلك **لمدة:** ٣ سنوات (RefTeCp Consortium, January 15th – 15th July 2019, p. 1).

ه) سادساً: مكونات المشروع:

للوصول إلى مجموعة الأهداف، تم تطوير إطار عمل منهجي يدمج أربع مراحل: ١) التصميم ، ٢) التطوير، ٣) التنفيذ ، ٤) المراقبة والتقييم من خلال عملية دورية ومترابطة تشكل أنشطة المشروع ومنهجيته. (Heliopolis University, 2018, p. 26).وفيما يلى تفصيل لتلك المراحل:

١) التصميم (فى الفترة من يناير ٢٠١٩ - سبتمبر ٢٠١٩)

للوصول إلى الهدفين ١ و ٢ ، في مرحلة التصميم، تمت صياغة أدوات تحليل الموقف بالتعاون مع جميع الشركاء وأصحاب المصلحة الخارجيين على أن يتم إدارتها في

بداية ومنتصف ونهاية برنامج مدته ثلاث سنوات من أجل: ١) ما يقرب من ١٥٠ مهنيًا/ أكاديميًا يعملون في مجال أزمات اللاجئين والسياقات المتأثرة بالنزوح. ٢) ١٠٠٠ طالب قبل الخدمة من بين إدارات تعليم المعلمين المشاركين و٥٠٠ معلم لاجئ من أجل تحديد الثغرات/ الحواجز/ الدوافع والمعرفة والمهارات وكفاءات العمل المتعلقة بتعليم اللاجئين ورعايتهم. في كل جامعة شريكة، وتم إنشاء فريق تصميم صغير وقيادة ٣ مجموعات عمل؛ تعكس مجالات التركيز الثلاثة: ١) التعليم في سياق أزمة اللاجئين والنزوح. ٢) التعليم والرعاية النفسية والاجتماعية لأطفال مدارس اللاجئين؛ ٣) إدارة التعليم في أزمات اللاجئين وسياقات النزوح (Heliopolis University, 2018, p. 27).

٢) التنمية/ التطوير (فى الفترة من أكتوبر ٢٠١٩ - سبتمبر ٢٠٢٠)

في هذه المرحلة، شرعت كل جامعة شريكة في مراجعة وتطوير حوالي ٦-٨ دورات في كل كلية لتعليم المعلمين في الجامعات الشريكة (٤٠-٥٠ في المجموع) لبث تعليم اللاجئين فيها على أساس مدخلات أصحاب المصلحة (الهدف٣). باعتماد النهج المنهجي على نمطية، ومنهج تشاركي/ تفاوضي وطريقة SMART (محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، واقعية، موقوتة) (Makrakis, & Kostoulas, pp. 4, 5).

٣) تنفيذ البرنامج (فى الفترة من أغسطس ٢٠٢٠ - يناير ٢٠٢٢):

يتضمن برنامج التطوير المهني لمعلمي اللاجئين أثناء الخدمة والذي تم تمكينه من خلال التعلم المدمج **استراتيجيتين مبتكرتين:** تدريب الأقران والتوجيه المتنقل؛ حيث يعد المدربون الأقران والموجهون المتنقلون هم مدرسون ذوو خبرة في تعليم اللاجئين وتعلمهم؛ فقد تم تدريبهم مدة ٣-٤ أيام حول موضوعات مثل: التعلم من الأقران، والقيادة الإيجابية، والتواصل الداعم، وتحديد الأهداف (Heliopolis University, 2018, pp. 27, 28).

٤) المتابعة والتقييم (كامل فترة المشروع)

يتم دمج المراقبة والتقييم قبل التنفيذ وأثناءه وبعده بالطريقة التالية: يشمتل على - قبل تنفيذ المشروع - الأنشطة التي يتم إجراؤها في جميع المراحل، والتقاط توقعات أصحاب المصلحة، والكفاءات المطلوبة، والافتراضات وكذلك التحقق من/ اعتماد الدورات/ وحدات التدريب أثناء التنفيذ (التقييم التكويني)، ويستند التقييم إلى أربع عمليات رئيسة: ١- السجل، ٢- التفكير، ٣- الرد، و٤- المراجعة، بما في ذلك الأساليب مثل التقييم الذاتي، ومراجعة الأقران/ الخارجية، والاستبيانات، ويشمل التقييم بعد تنفيذ المشروع (التقييم النهائي) أعضاء هيئة التدريس والطلاب وكذلك أصحاب المصلحة الآخرين (Makrakis, & Kostoulas, p. 5).

و) سابعاً: تقييم المشروع:

حظى RefTeCp باهتمام كبير على مستوى المجتمع الأوسع لأصحاب المصلحة ذوي الصلة ومجتمع اللاجئين نفسه؛ حيث يرغب العديد من أصحاب المصلحة في المشاركة في العديد من ورش العمل وأي أنشطة متعلقة بالمشاريع.

ومن الإنجازات البارزة شاركت جامعة الزقازيق في الندوة الأولى حول مشاركة أصحاب المصلحة في ١٨ مارس ٢٠١٩م في جامعة هليوبليس، وتمت مناقشة المبادئ التوجيهية لإعداد معايير RefTeCP ومؤشرات أداء الكفاءات والموارد في مجموعات في هذه الندوة، كما تمت جدولة الاحتياجات والكفاءات ومعايير التدريس من قبل جامعة الزقازيق باللغتين العربية والإنجليزية. مراجعة وإرسالها إلى المنسق المحلي (RefTeCp Consortium, January 15th– 15th July 2019, p. 20). كما شاركت جامعة أسوان في ورشة عمل في جامعة فردريك بقبرص حول بناء قدرات المعلمين في التعليم المزدوج للمصريين واللاجئين، والتى استمرت لمدة أربعة أيام بمدينة نيقوسيا في قبرص، وتضمنت عرض دور الجامعة في إعداد المعلمين وتدريبهم

بمراحل التعليم المختلفة ودورها أيضاً في إعداد وتدريب معلمي اللاجئين بمصر والدول العربية (جامعة أسوان ، ٢٠١٩).

-كما تمت مراجعة جميع مقررات طلبة البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا (دبلوم التربية العامة) بجامعة الزقازيق. حيث تم اختيار ٢٠ دورة للطلاب الجامعيين وإدراجها (مع مواضيع كل دورة) في نموذج تطوير المناهج الذي أرسله المنسق المحلي. تمت مناقشة هذا النموذج في الاجتماع الذي عقد في جامعة هليوبوليس في ١٨ مارس ٢٠١٩م بعد الانتهاء من الندوة الأولى حول أصحاب المصلحة. تم إجراء التعديل المطلوب وإرسال التقرير إلى المنسق المحلي في الموعد المحدد. كما تم إدراج ١٢ دورة تدريبية جديدة في هذا النموذج وإرسالها إلى المنسق المحلي (RefTeCp Consortium, January 15th – 15th July 2019, p. 20).

علاوة على تنظيم رحلة ميدانية إلى مركز كوفينو للاجئين لاستكشاف برامج تعليم اللاجئين في قبرص وزيارة أخرى لإحدى المدارس في نيقوسيا التي تستضيف الطلاب اللاجئين، وتمت مناقشة إدارة توظيف الموظفين والتنقل وشراء المعدات؛ حيث تعمل جامعة هليوبوليس كمنسق وطني للمشروع وجميع الترتيبات الخاصة ببدء الاجتماع في قبرص فيما يتعلق بالشركاء المصريين تم التعامل معها من قبل مصر الجديدة (RefTeCp Consortium, January 15th – 15th July 2019, p. 24).

وقد عقدت ورش العمل الأولى في ١٨ مارس ٢٠١٩م. وتمت دعوة جميع الشركاء إلى ورشة العمل هذه بالإضافة إلى أصحاب المصلحة؛ حيث تم تنظيم ورشة العمل هذه من أجل بناء وتعزيز قدرات الطلاب والمعلمين والمعلمين بما في ذلك معلمي اللاجئين للاستجابة للاحتياجات التعليمية للأطفال والشباب من بلدان النزاع، وعقدت ورشة العمل الثانية في ٧ أبريل ٢٠١٩م من قبل فريق جامعة هليوبوليس خلال ورشة العمل هذه، وسهلت العملية من أجل مناقشة معايير RefTeCp وإطار الكفاءات،

وتوظيف الموظفين والمهام، ورسم خرائط الدورات للمراجعة، وتطوير عملية المسح RefTeCp وإجراءاته (RefTeCp Consortium, , January 15th– 15th July 2019, p. 25).

ومن جامعة الأزهر حضر ثلاثة موظفين ورشة عمل تدريب المدربين التي عقدت في أثينا باليونان في الفترة من ٢٧-٣٠ أكتوبر ٢٠١٩م حول تصميم المناهج الدراسية باستخدام أساليب DeCoRe وكيفية استخدام استراتيجيات مختلفة لغرس تعليم اللاجئين وتعلمهم في مناهج تعليم المعلمين. في وقت لاحق، قام أعضاء هيئة التدريس المدربون بتنظيم أول تدريب وطني لمعلمي المعلمين في جامعة الأزهر، كما تم ترشيح ٦٠ مرشحًا من ٤ فروع لكلية التربية (بنين وبنات) من عمداء الكليات لحضور التدريب الوطني. بناءً على المؤهلات ودوافع المرشحين أثناء المقابلات ونتيجة تقييم طلبات التقييم قبل التدريب ، تم اختيار ٣٠ موظفًا (RefTeCp Consortium, January 15th – 15th July 2019, p. 42).

ورغم أن المخرجات المتوقعة لمشروع RefTeCp تدريب ٥٠ معلمًا تربويًا؛ ٢٠٠٠ طالب معلم (معلمون في مرحلة ما قبل الخدمة)، وحوالي ٤٠٠ معلم، بما في ذلك مدرسو اللاجئين، بمهارات ومعارف جديدة في مجال تدريس أصول التدريس للاجئين؛ مما سيكون لهذا تأثير كبير على تعليم الأطفال اللاجئين (Heliopolis University, 2018, p. 30, 34). إلا أنه تبين أن الأعداد التى تم تدريبها خلال الفترة السابقة والتى ظهرت فى تقديم التقرير نصف السنوي الأول والثانى والثالث (فى الفترة من ٢٠١٩: ٢٠٢١م) والموضحة بالجدول التالى:

جدول (١): الأعداد التى تم تدريبها خلال الفترة السابقة والتى ظهرت فى تقديم التقرير نصف السنوي الأول والثانى والثالث(فى الفترة من ٢٠١٩: ٢٠٢١م)

	جامعة هليوبوليس (حتى تاريخ تقديم التقرير نصف السنوي الأول)	جامعة ٦ أكتوبر (حتى تاريخ تقديم التقرير نصف السنوي الثالث)	جامعة الزقازيق حتى تاريخ تقديم التقرير نصف السنوي الأول:	جامعة الأزهر حتى تاريخ تقديم التقرير نصف السنوي الثاني	
عدد الطلاب	١٠ ذكور و ١٠ أناث	_____	_____	_____	جامعة أسوان
عدد أعضاء هيئة التدريس	(٣ذكور و٣أناث)	(١٠ ذكور و ٣ إناث	(٢ ذكور و ٣ إناث)	(ذكور ١٧/ إناث ١٤)	_____
عدد الموظفين غير الأكاديميين من مؤسسات التعليم العالي في الدولة الشريكة (أمناء المكتبات،وموظفو المكتب الدولي، ومتخصصو تكنولوجيا المعلومات، وما إلى ذلك	(١ذكور، ١أناث)	_____	(١ ذكور و ١ إناث)	_____	_____
عدد الموظفين من مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للدولة الشريكة (مؤسسات، منظمات غير حكومية، غرف تجارة، حكومة، إدارة محلية، إلخ) تم تدريبهم	_____	_____	_____	_____	_____

المصدر : تقارير التقدم نصف السنوية (RefTeCp Consortium, January 15th – 15th July 2019, p. 22: 47)

يتبين من الجدول السابق أن الأعداد التى تم تدريبها بالفعل أقل من الأثر المتوقع للمشروع؛ **وربما يعزو السبب إلى** إحدى المخاطر التى تم توقعها؛ وهى الانخفاض

المستمر في قيمة اليورو مقابل الجنيه المصري؛ حيث يخسر اليورو حوالي ١٠٪ من قيمته مقابل الجنيه خلال أقل من ٦ أشهر؛ لذا فإن تأخير إرسال القسط يعتبر خسارة كبيرة ستؤثر بشكل كبير في شراء المعدات المطلوبة وبالتالي تدريب المعلمين في مركز التميز (RefTeCp Consortium, January 15th – 15th July 2019, p. 21). كما تبين أيضاً من تحديد احتياجات أصحاب المصلحة والمدخلات الممكنة باستخدام تحليلات SWOT ؛ أن إحدى الجامعات المشاركة لم تبذل كلية التربية بها أية محاولة لتضمين تعليم اللاجئين في برامج البكالوريوس والدراسات العليا (RefTeCp Consortium, 2019, pp. 30, 31).

ومما سبق يتضح، تأثر المنظمات الدولية بالأحداث السياسية والاقتصادية السائدة بشكل كبير؛ فانشغلت الحكومات المتعاقبة بإدارة الأزمات اليومية؛ فحدث نضوب في التمويل الداخلي والخارجي وتراجع فى الاهتمام جزئياً بمشروعاتها؛ خاصة المتعلقة بتأهيل معلم اللاجئين، ومن ثم تراجع الاهتمام بتأهيل معلم اللاجئين.

ثالثاً: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلمى اللاجئين فى مصر:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي كان لها التأثير المباشر وغير المباشر في طبيعة جهود المنظمات الدولية فى تأهيل معلمى اللاجئين فى مصر، وفيما يلي يعرض البحث لأهم العوامل الثقافية المؤثرة منها:

وقعت مصر على اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١، وبروتوكولها لعام ١٩٦٧، وأيضاً اتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية لعام ١٩٦٩. ولكنها لم تضع إجراءات وطنية للجوء؛ فتقع مثل هذه المهام المتعلقة بكافة جوانب التسجيل والتوثيق وتحديد صفة اللاجىء على عاتق المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين وفقاً لمذكرة التفاهم الموقعة عام ١٩٥٤ مع الحكومة المصرية، ونتج عن الأزمة الجارية فى سوريا منذ عام ٢٠١١م - وفقاً

لبيانات المفوضية - وصول أعداد كبيرة من السوريين إلى مصر؛ فمع نهاية شهر سبتمبر ٢٠١٣، سجلت المفوضية ما يزيد عن ١٢٠,٠٠٠ سورى يقطنون فى المناطق الحضرية فى أنحاء مصر (علي السلمي، ٢٠١٥، ص ٢٢٠).

وبعد وصول عدد كبير من اللاجئين السوريين إلى مصر عام ٢٠١١م، صدر مرسوم رئاسى يساوي معاملة اللاجئين السوريين فى مصر بمعاملة المواطنين المصريين فيما يتعلق بالتعليم والخدمات الصحية. وقد أحرز هذا تقدم كبير منذ ذلك الحين نحو تحسين معدلات الالتحاق (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٨).

وعلى الرغم من تأكيد التقرير الصادر عن البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة أن المشاريع التجارية التى أقامها اللاجئون السوريون فى مصر ساهمت فى ضخ ٨٠٠ مليون دور داخل السوق المصرية منذ عام ٢٠١١م، وتدخل المشروعات فى عدد كبير من القطاعات مثل النسيج والمطاعم والأسواق المحلية وشبكات تكنولوجيا المعلومات، وتوفر فرص العمل والتدريب للمصريين والسوريين، وتساهم فى ضخ العملة الأجنبية للبلاد، وأوضح **"موقع خلدون"** رئيس تجمع رجال الأعمال السوريين فى مصر إن الاستثمارات السورية فى مصر تتركز فى مجالات الغزل والنسيج والأقمشة والملابس الجاهزة وتتجاوز ٥٠٠ مليون دولار، وأعلنت وزارة الصناعة والتجارة الخارجية المصرية مؤخراً إنشاء وحدة مختصة للتعامل مع رجال الأعمال السوريين، إضافة إلى إجراء دراسات لإنشاء منطقة صناعية سورية متكاملة لصناعة النسيج على مساحة تصل إلى ٥٠٠ ألف متر مربع (سمر على حسن، ٢٠٢١، ص ٨٨).

إلا أن وضع اللاجئين وملتمسى اللجوء فى مصر تأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة، وتشمل الارتفاع الكبير فى الأسعار والتضخم، وقلة فرص التوظيف، والنظرة السلبية لجنسيات معينة (علي السلمي، ٢٠١٥، ص ٢٢٠). كما أن

التأثيرات السلبية للإصلاحات الاقتصادية التى تنفذها مصر حالياً قد تكون عائقاً للتوسعات المستقبلية، حيث أدى ارتفاع الأسعار إلى انخفاض القوة الشرائية للمواطنين، وتسبب ذلك فى زيادة تكاليف العمل وارتفاع أسعار الإيجار سواء للمحلات أو المطاعم أو المسكن بالنسبة للسوريين والمواطنين المصريين أيضاً (سمر على حسن، ٢٠٢١، ص ٨٨).

وعلى الرغم من حصول اللاجئين على الرعاية الصحية فى المرافق الصحية العامة فى مصر، ويسمح لهم بالإلتحاق بالمرافق التعليمية والحصول على الخدمات (علي السلمي، ٢٠١٥، ص ٢٢٠)؛ إلا أنه لا تزال هناك بعض العوائق والمصاعب المتعلقة بالوصول إلى التعليم ونوعيته فى نظام المدارس العامة، بما فى ذلك الفصول الدراسية المكتظة، واستنفاد الموارد، والعوائق المتعلقة باختلاف اللهجات، والمسافات الطويلة التي يجب قطعها للوصول إلى المدارس. بالإضافة إلى أن عدد العاملين فى التعليم والمتاح لدعم الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين من اللاجئين غير كاف. ونتيجة لهذا فإن العديد من أطفال اللاجئين السوريين فى مصر يستخدمون مزيجاً من المدارس العامة والمدارس المجتمعية (المدراس التي تقيم أنشطتها فى الجمعيات المحلية) لتحقيق أفضل تعليم ممكن (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، ٢٠١٩، ص ٦٨).

كما تم إنشاء برنامج مدارس الشبكة الفورية في عام ٢٠١٣م من قبل مؤسسة فودافون والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وذلك لمنح اللاجئين الشباب والمجتمعات المضيفة ومعلميهم إمكانية الوصول إلى محتوى التعلم الرقمي والإنترنت، وتحسين جودة التعليم في بعض من أكثر المجتمعات المهمشة في إفريقيا (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١). علاوة على أن هناك عدد كبير جداً من المشكلات فى القوانين المنظمة للتعامل مع اللاجئين، مشيراً إلى أن الحكومة المصرية مازالت تتعامل مع اللاجئين كونهم أجانب، وليسوا لاجئين وهنالك فرق بينهم، لأن

الأجنبى يتحمل تكلفة أعلى من الخدمات وهو ما لا يجوز مع لاجىء فقد بيته وأمواله يحتاج لدعم. (علي السلمي، ٢٠١٥، ص ٢٢١)

وتعبر المفوضية عن بالغ قلقها إزاء قدرتها على مواصلة برامج الحماية للأطفال اللاجئين - وخاصة الأطفال المنفصلين عن أسرهم، حيث أن ٤٠% من اللاجئين في مصر هم من الأطفال، ووصل العديد منهم غير مرافقين ولا يزالون منفصلين عن عائلاتهم، كما حذرت المفوضية حالياً من أن الدعم اللازم للاجئين في مصر يتعرض لضغوط شديدة بسبب الارتفاع في أعداد الوافدين وعدم كفاية الموارد (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، المفوضية تحث على توفير الدعم الحيوي للاجئين في مصر، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما سبق تتضح محدودية العلاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين؛ فهى لم تؤدي جهداً مؤثراً فى تأهيل معلم اللاجئين؛ حيث أن نقص التمويل قضية تمثل أزمة حادة، ويؤكد على ذلك ما أصدرته المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين من بيان لعام ٢٠١٨م.

المحور الخامس: تحليل مقارن لجهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين فى كل من تركيا ومصر

في إطار هذه الخطوة سيقوم البحث بعقد مقارنة تفسيرية بين دولتي المقارنة في ضوء المحاور التي تم عرضها في الخطوة السابقة، لرصد جوانب التشابه والاختلاف بينها وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية .

من فحص الخبرات السابقة يمكن ملاحظة جملة من التشابهات وكذا بعض الاختلافات بين حالاتى المقارنة على النحو التالى:

١- بالنسبة لتاريخ البدء في المشروع/ البرنامج:

اختلفت كل من الدولتين فى تاريخ البدء فى مشروعاتها؛ حيث سبق المشروع الدولي Educamigrant المطبق فى تركيا فى عام(٢٠١٥م)، برنامجى تواصــل، ومشروع **برنامج شهادة تعليم اللاجئين** (ReTeCP) المطبقين فى مصر فى عام (٢٠١٨م) **وربما يرجع السبب إلى العامل الاقتصادى**؛ حيث نجح اللاجئون السوريون فى ترك بصمة إيجابية على اقتصاد مدن جنوب تركيا، إذ أقام رجال أعمال سوريون مشاريع تجارية متوسطة تركزت معظمها فى مدينة غازى عنتاب عبر افتتاح محلات تجارية ومطاعم ومكاتب للتبادل التجارى، بالإضافة إلى الدخول فى مجالات القطاع الصناعى، عبر صناعات النسيج والأحذية والبلاستيك، ووفرت استثمارات السوريين فى تركيا فرص عمل للسوريين والمواطنين الأتراك الذين يعانون من نسبة بطالة تتجاوز ١١%، ووصل عدد المستثمرين السوريين الذين افتتحوا أماكن عمل خاصة بهم فى غازى عنتاب إلى ٨٠٠ شخص من أصل نحو ٣٥٠ ألف سورى يعيشون فى المدينة، كما يقوم المستثمرون بتصدير بعض منتجاتهم إلى الخارج، ويساهمون بذلك فى جلب العملة الصعبة إلى تركيا، وبعد أن كانت مدن الجنوب التركى تعانى من الفقر والإهمال الحكومى وضعف الاستثمارات، أصبحت مراكز صناعية وتجارية هامة فى تركيا بفضل نشاط اللاجئين السوريين وتعد تركيا من أكثر دول الجوار التى استفادت من انعكاسات الأزمة السورية التى بدأت فى مارس ٢٠١١م، حيث شهدت استثمارات بملايين الدولارات من أموال السوريين وتشهد مدنها الجنوبية انتعاشاً غير مسبوق (سمر على حسن، ٢٠٢١، ص ٨٧، ٨٨).

تشابهت كل من الدولتين فى بداية تطبيق مشروعى REFUGEEClassAssistance4Teachers المطبق فى تركيا، مع برنامجى تواصــل، ومشروع **برنامج شهادة تعليم اللاجئين** (ReTeCP) المطبقين فى مصر فى عام (٢٠١٨م) ويمكن تفسير ذلك فى **ضوء مفهوم الكفاءة بين الثقافات**؛ والتى تشير إلى

"القدرة على حشد ونشر المواقف والمهارات والمعرفة ذات الصلة من أجل التفاعل بشكل فعال ومناسب في المواقف متعددة الثقافات" (Hoffmann, Briga, 2018, p. 4).

٢- وفيما يتعلق بالهدف من المشروع:

تتشابه كل من الدولتين فى الهدف من المشروع وهو إنشاء مواد تدريبية تمكن المعلمين من التعامل مع التحديات الناشئة عن دمج الأطفال المهاجرين واللاجئين في التعليم. **وربما يرجع السبب** أن الاتحاد الأوروبي يشجع الدول الأعضاء بقوة على إعداد المعلمين للتنوع، ووضع الأسس لمجتمعات أكثر شمولية من خلال التعليم (Hoffmann, Briga, 2018, p. 7).

واختلف برنامج **برنامج شهادة تعليم اللاجئين(ReTeCP) المطبق فى مصر فى** دعم تطوير كليات التربية في الجامعات الشريكة لمواءمة المناهج والتدريس والتعلم والبحث في مجال تعليم الأطفال اللاجئين، وبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للمساهمة في تطوير وتنفيذ وتقييم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة المتاح لكل من المعلمين المصريين واللاجئين. و**ربما يعود السبب إلى** تعدد الجامعات المشاركة فى المشروع

٣- وفيما يتعلق بالشركاء فى المشروع:

تتشابه كل من الدولتين فى تعدد الشركاء فى المشروع؛ ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم **الشراكة المالية من المنظور التنظيمى** باعتباره انتماء عام بين منظمتين أو أكثر لتعزيز الأداء التنظيمى العام والقيمة التنظيمية، وتخلق الشراكة فرصاً للمنظمات الاجتماعية لحل المشاكل بطرق إبداعية وتعزيز الوظائف التنظيمية لأنها قادرة على تقليل الحدود التنظيمية الصارمة التى قد تعيق الابتكار. كما تسمح الشراكة للمنظمات الاجتماعية بالوصول إلى الموارد التى لم تكن متاحة من قبل، مما يسمح لها المشاركة

بالنمو والتكيف مع البيئات المتغيرة وطلبات أصحاب المصلحة (ابراهيم صبري، ٢٠٢١ ، ص ٩٢).

٤- وفيما يتعلق بتمويل المشروع:

تتشابه كل من الدولتين فى جهود المفوضية الأوروبية في إطار برنامج Erasmus + (KA 2 فى تمويل المشروع؛ ويمكن تفسير ذلك فى ضوء **مفهوم التحالفات بين المنظمات الاجتماعية؛** والتى تبدأ بتوظيف مجموعة أساسية أولية من الأعضاء الملتزمين، وتقوم التحالفات الفعالة فى نهاية المطاف بتوسيع هذه المجموعة الأساسية لتضم مجموعة أوسع من الشركاء الذين يمثلون الاحتياجات والمصالح الأكثر تنوعاً فى المجتمع، ويعد تحسين النتائج الاجتماعية، والتى تتمثل فى زيادة القدرات ورأس المال الاجتماعى الذى يسمح لهم بمعالجة القضايا الاجتماعية فى المستقبل هو المؤشر النهائى لفعالية التحالف (ابراهيم صبري، ٢٠٢١ ، ص ٩١، ٩٢).

واختلف مشروع تواصـل المطبق فى مصر فى تمويل المشروع؛ حيث تلقت منظمـة بـلان الدوليـة فى مصـر تمويلاً مـن التعاون بين المديرية العامة للمساعدات الإنسانية والحماية المدنية التابعة للمفوضية الأوروبية، **وربما يعود السبب إلى** أن تلك التدخلات ليست مرتبطة بالمسارات التعليمية التي تؤدي إلى برامج دائمة معتمدة.

٥- وفيما يتعلق بمدة البرنامج

تتشابه كل من الدولتين فى قصر الوقت المخصص للتدريب؛ ففى مشروع REFUGEEClassAssistance4Teachers، المطبق فى تركيا (يتم تنفيذه على مدار ٥ أيام مع برنامج مدته ٣٠ ساعة) ، وكذلك المشروع الدولي Educamigrant؛ المطبق فى تركيا أيضاً (يتم تنفيذه من خلال ثلاث ورش عمل مدة كل منها ثلاث ساعات مدة كل منها تسع ساعات، واستمر المشروع فى مجمله أكثر من عامين) ، واختلفتا فى مدة البرنامج؛ حيث مشروع برنامج شهادة تعليم اللاجئين

(ReTeCP) المطبق فى مصر؛ تم تنفيذه على مدار ٣ أعوام من ١٥/ ١/ ٢٠١٩م: ١٤/ ١ /٢٠٢٣م بتطوير إطار عمل منهجي يدمج أربع مراحل: ١- التصميم (يناير ٢٠١٩ - سبتمبر ٢٠١٩)، ٢- التطوير (أكتوبر ٢٠١٩ - سبتمبر ٢٠٢٠)، ٣- تنفيذ البرنامج (أغسطس ٢٠٢٠ - يناير ٢٠٢٢)، ٤- المتابعة والتقييم (كامل فترة المشروع).

٦- وفيما يتعلق مكونات المشروع:

نلاحظ تشابه كل من الدولتين فى التركيز على اللغة، التعليم في بيئة متعددة الثقافات، علاوة على تحديد الأنشطة التدريبية والصفية للمعلمين؛ **ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم الكفاءة بين الثقافات؛** والتى تعنى الكفاءات التي يحتاج الجميع إلى التجهيز بها "للعيش معًا في تنوع" (Hoffmann, Briga, 2018, p. 5).

واختلفتا فى عدد الوحدات بين ثلاث وحدات فى المشروع الدولي Educamigrant (حيث: الدروس الخصوصية للمدربين، والأنشطة التدريبية للمعلمين فى الوحدة الثانية؛ والأنشطة الصفية التي يمكن للمدرسين اقتراحها في عملهم التربوي مع فصول متعددة الثقافات) وثلاثة مجالات رئيسة فى مشروع REFUGEEClassAssistance4Teachers (حيث: ١-اللغة والتواصل، و٢- التكامل الاجتماعي والاقتصادي والاستشارة، و٣- التشريعات والسياق: والتي تشمل موضوعات في تشريعات الحماية المؤقتة، والقانون الدولي وحقوق الطفل) المطبقان فى تركيا، وأربع وحـدات فى برنامج تواصـل (حيث تضمنت: دور المدرس/ المدرسة ورفاهيته، حماية الطفل ورفاهيته ودمجه؛ أصول التدريس؛ المنهج والتخطيط)، وأربع مراحل فى مشروع برنامج شهادة تعليم اللاجئين (ReTeCP) (حيث:١-التصميم ، ٢) التطوير ، ٣) التنفيذ ، ٤) المراقبة والتقييم من خلال عملية دورية ومترابطة) المطبقين فى مصر؛ **ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم الاعتراف هو:** عملية تخويل مركز رسمى للمهارات والكفاءات من خلال منح مؤهلات، أو منح معادلة أو وحدات دراسية

أو إعفاءات أو المصادقة على مهارات أو كفاءات مكتسبة. والمؤهل هو الناتج الرسمى (الشهادة أو الدبلوم أو اللقب العلمى) 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 فى مجال عمل محدد. ويخول المؤهل اعترافاً رسمياً بقيمة نواتج التعلم فى سوق العمل والتعليم والتدريب، ويمكن أن يكون المؤهل حقاً قانونياً فى ممارسة مهنة (اليونسكو، ٢٠١٨، ص ٢).

٧- وفيما يتعلق بتقييم المشروع:

تبين تشابه كل من الدولتين فى الأثر الإيجابى للمشروعات الثلاث فى الجوانب العاطفية، والبعد الاجتماعي، وجوانب التطوير المهني؛ أما مشروع برنامج شهادة تعليم اللاجئين (ReTeCP)؛ فقد تبين أنه رغم العديد من الإنجازات البارزة له؛ إلا أن الأعداد التى تم تدريبها بالفعل خلال الفترة السابقة والتى ظهرت فى تقديم التقرير نصف السنوي الأول والثانى والثالث (فى الفترة من ٢٠١٩: ٢٠٢١م) كانت أقل من الأثر المتوقع للمشروع؛ **وربما يرجع السبب إلى** أن أعضاء فريق الشركاء المصريين واجه الكثير من العقبات لإصدار التأشيرات لبعض الظروف؛ حيث عقد الاجتماع الإداري الثاني وورشة العمل في جامعة باث سبا، المملكة المتحدة في الفترة من ٦ إلى ٩ يونيو ٢٠١٩م، وقد تم تنظيم الاجتماع الإداري باستخدام وسائل التداول عن بعد (RefTeCp Consortium, p. 21).

وبعد عرض التحليل المقارن لـ جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى تركيا ومصر سيتم عرض نتائج البحث والضوابط الإجرائية المقترحة لتنظيم جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين فى مصر من خلال المحور التالى

المحور السادس: نتائج البحث والضوابط المقترحة:

في ضوء ما تناوله البحث من دراسة نظرية، ودراسة وصفية تحليلية، ودراسة تحليلية مقارنة؛ للعلاقة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين في كل من

مصر وتركيا، فإن هذا المحور يتضمن عرض النتائج وكذلك الضوابط المقترحة لتفعيل جهود المنظمات الدولية في مجال تأهيل معلم اللاجئين.

وعلى هذا فإن هذا المحور يتناول ما يلي:

أولاً: نتائج البحث:

إن المتمعن فى جهود المنظمات الدولية فى مجال تأهيل معلم اللاجئين يستطيع أن يستخلص عدداً من النتائج:

أ) أن المنظمات الدولية تركت بصمات واضحة فى تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم، وأن تعليم اللاجئين لا يذكر من دون أن يكون للمنظمات حضورا واسعاً وكبيراً.

ب) تم تزويد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بالمعرفة والمهارات الجديدة في مجال تعليم اللاجئين، وتمكينهم من الاستجابة للاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية والعاطفية والجسدية والمعرفية للأطفال اللاجئين. حيث تتاح الفرصة للمدرسين اللاجئين لأول مرة لحضور برامج التطوير المهني المعتمدة في التعليم العالي المصري (Heliopolis University, 2018, p. 30).

ج) أن هناك قلة فى الإمكانات البشرية المؤهلة للعمل فى مجال تعليم اللاجئين؛ حيث أن الأعداد التى تم تدريبها بالفعل فى مصر أقل من الأثر المتوقع للمشروع. وبما أن التدريب يمثل العنصر الرئيس فى تمكين الأطر البشرية من الإسهام والمشاركة بفعالية فى تحقيق الأهداف؛ لذلك لابد من تأهيل العاملين من الفئات المستهدفة.

د) أولت المنظمات الدولية أهمية كبرى لتنفيذ مشروعات تأهيل معلم اللاجئين؛ وذلك من خلال المشروعات التى تمولها المفوضية الأوروبية في إطار برنامج Erasmus + (KA 2

أ) تبين الأثر الإيجابى للمشروعات الثلاث فى الجوانب العاطفية، والبعد الاجتماعي، وجوانب التطوير المهني؛ أما مشروع برنامج شهادة تعليم اللاجئين (ReTeCP)؛ فقد تبين أنه رغم العديد من الإنجازات البارزة له؛ إلا أن الأعداد التى تم تدريبها بالفعل خلال الفترة السابقة والتى ظهرت فى تقديم التقرير نصف السنوي الأول والثانى والثالث (فى الفترة من ٢٠١٩: ٢٠٢١م) كانت أقل من الأثر المتوقع للمشروع.

ب) أن الجهود المبذولة غير كافية للوصول إلى الأهداف المنشودة والمرجوة من المنظمات الدولية فى مجال تأهيل معلم اللاجئين؛ حيث أن هناك تحديات كبيرة تواجه المنظمات الدولية الحكومية وأهمها قلة الدعم المالى الذى لا يغطى احتياجات اللاجئين بسبب الزيادة الملحوظة فى أعدادهم.

ج) ضعف مشاركة المؤسسات الدولية المهتمة باللاجئين في صياغة رؤية ورسالة كليات التربية (RefTeCp Consortium, 2019, p. 20).

د) أنه رغم الجهود التى تبذلها الدولة في كل من مصر وتركيا فى القيام بواجباتها والتزاماتها تجاه تعليم اللاجئين بصفة عامة ومعلم اللاجئين بصفة خاصة، فإن الدعوة إلى مشاركة المنظمات الدولية في رعايتهم ذات أهمية بالغة؛ فمن دون توفر التمويل الواضح والمرن وفي الوقت المناسب، فإن مشروعات وأنشطة تأهيل معلم اللاجئين بصفة خاصة في مصر ستكون عرضة للخطر.

ه) أن المنظمات الدولية الحكومية والمنظمات غير الحكومية تعتبر من أهم شركاء المفوضية السامية فى مجال توفير الحماية وتقديم المساعدة للاجئين، وأن المفوضية فى الوقت الحاضر تتحمل جهوداً مضاعفة بسبب الزيادة الملحوظة فى أعداد اللاجئين.

ثانياً: الضوابط المقترحة لتفعيل جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في مصر

وفقاً للمدخل الوظيفي الذي تبناه البحث، الذي ينظر إلى المجتمع على أنه نسق من الأبنية والوظائف، التى تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات والعلاقات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي وتطوره، وفي إطار ما قدمته الدراسة النظرية من مؤشرات تفعيل جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين، وكذلك في ضوء نتائج البحث، وما توصل إليه من جوانب الضعف والقصور في جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في

مصر وتركيا، يضع البحث ضوابط مقترحة لتفعيل جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في مصر في ضوء خبره تركيا ووضعها في مصر، وفقاً لما يلى:

أ) تطوير المحددات الوظيفية للمنظمات الدولية .

ب) إقرار الغايات المتبادلة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين وتحقيقها.

ج) الاعتماد على وسائل ناجحة لعمل المنظمات الدولية.

وفيما يلى عرض لكل منها:

أ) تطوير المحددات الوظيفية للمنظمات الدولية .

يرتبط تفعيل جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين في مصر بعدد من المحددات الوظيفية الأساسية، التى من أهمها ما يلى:

١. تأصيل مفهوم الاستقلالية:

تبين من الدراسة الوصفية التحليلية لواقع جهود المنظمات الدولية لتأهيل معلم اللاجئين في مصر أنها تتسم بضعف استقلاليتها؛ عن توفير مصادر دائمة للتمويل، مع تنمية موارد هذه المنظمات من خلال ما يلى:

- ضرورة وضع خطط عمل بشأن تأهيل معلم اللاجئين، مع ضرورة الاهتمام بالتشريعات والتنظيمات ذات الصلة، ومراعاة وضوح الدور والمسؤوليات للوكالات المتخصصة للشركاء، ومراعاة التعاون بين وزارتى التربية والتعليم والتعليم الفنى، والتعليم العالى أثناء تنفيذ المشروعات الخاصة بتأهيل معلم اللاجئين؛ دون التدخل في أعمال المنظمات الدولية، وبما لا يخل باستقلاليتها.
- الاستفادة من إمكانات الهيئات المختلفة مثل هيئة الاتصالات والتليفونات وشركات الكابلات فى تمويل أنشطة ومشروعات المنظمات.

- إنشاء صندوق لصالح المنظمات الدولية لتنفيذ مشروعاتها التى تعمل على تأهيل معلم اللاجئين؛ عن طريق القيام بحملة قومية ودولية لتمويل هذا الصندوق مع توظيف نسبة من عائدات البترول أو على السجائر، أو تذاكر السينما والمسرح أو على جوازات السفر لتمويل هذا الصندوق.
- تشجيع القطاع الخاص ومؤسسات وهيئات الدولة على التبرع للمنظمات الدولية خاصة للمشروعات التى تعمل على تأهيل معلم اللاجئين في مصر بجزء من أرباحها، على أن تقوم الدولة باستقطاع هذا الجزء المتبرع به من الضرائب الخاصة بها.
- إحياء فكرة الوقف، للإنفاق على التعليم عامة، وتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم بوجه خاص والوقف لا يقتصر على دور العبادة بل يشمل كل أوجه الخير مرضاة لله سبحانه وتعالى وكصدقة جارية لصاحبه.

٢. ١/ ٢ تأكيد مفهوم التعاون التربوي الدولي:

يرتبط مفهوم تأكيد مفهوم التعاون التربوي الدولي باهتمام كل دول العالم بمنظماتها الرسمية الحكومية ومنظماتها غير الحكومية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، ومراجعة مفاهيم التربية وظائفها وآلياتها في ظل تحديات الفضاء الكونى للمعلومات، وتزايد دور المنظمات الدولية في التعاون التربوي الدولي، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يلي:

- وضع آلية دولية تضمن تطبيق مبادىء التضامن الدولى وتقاسم الأعباء بين الدول من أجل إيجاد حلول لمشاكل اللاجئين عامة ومعلميهم على وجه الخصوص، والعمل على دعوة وإقناع الدول التى لم تنظم للتشريعات الدولية الخاصة باللجوء إلى الانضمام إليها.

- الاستفاده من المعونات الدولية والمحلية في تنفيذ مشروعات تأهيل معلم اللاجئين.
- تشجيع الالتزام السياسى الدولى؛ وذلك بحث الدول الغنية على المسارعة إلى تمويل المنظمات الدولية التى تعمل على تأهيل معلم اللاجئين والوفاء بالالتزامات التمويلية اللازمة لها.

ب) إقرار وتحقيق الغايات المتبادلة بين جهود المنظمات الدولية وتأهيل معلم اللاجئين؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١. ضرورة مناقشة المؤتمرات التى تتناول أى جانب من جوانب التأهيل لمعلم اللاجئين؛ ودور المنظمات الدولية فى هذا، وكيفية التنفيذ.
٢. حث المنظمات الدولية الجامعات على أن يستفيد من تنفيذ تلك المشروعات المناطق التى بها أكبر عدد من اللاجئين؛ وذلك بتشجيع المعلمين فى تلك المناطق على الالتحاق بتلك البرامج.
٣. الاطلاع على أحدث أساليب إدارة المنظمات الدولية، وتحسين أدائها، من خلال تطوير مؤشرات الكفاءة والفاعلية، بحيث يمكن قياس مدى مرونة الاستجابة لمشروعاتها، وأن يتم هذا التقييم بمشاركة المنتفعين من الخدمات.
٤. تبادل البيانات الدقيقة عن الطلاب اللاجئين واحتياجاتهم والتقدم الذي يحرزونه في تعلمهم بين المنظمات والجامعات التى تشارك فى المشروعات؛ لتوفير ذلك فى مشروعات تأهيل معلم اللاجئين.
٥. تطوير فهم نظري أعمق للتحديات التي تواجه الطلاب اللاجئين؛ وذلك بعقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات الإرشادية بشكل دوري في الجامعات التى تنفذ مشروعات تأهيل معلم اللاجئين، وتضمين ذلك فى أنشطة المشروعات لتمكين المعلمين من مواجهتها.

٦. دعوة الخبراء من المنظمات الدولية لإلقاء محاضرات؛ علاوة على التدريب في مجال التعليم بين الثقافات بين أعضاء هيئة التدريس للمساعدة فى تنفيذ المشروعات ذات الصلة.

ج) الاعتماد على وسائل ناجحة لعمل المنظمات الدولية فى مجال التأهيل لمعلم اللاجئين؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١. يجب أن يدرك القائمون على إعداد المعلم؛ أن التأهيل لمعلم اللاجئين هو بعد مهم للارتقاء بالدولة عامة وبالمؤسسة على وجه الخصوص؛ وعليه يجب أن تشرك إدارة الكلية ممثلين عن (الهيئات الدولية والمؤسسات الدولية المعنية باللاجئين) في مجالسها المختلفة.
٢. أن تتعاون الجامعات التى لم تشارك فى المشروعات الخاصة بتأهيل معلم اللاجئين مع تلك المنظمات فى إنشاء شعبة بكليات التربية لتأهيل معلم اللاجئين، بالإضافة إلى الاستفادة من المشروعات ذات الصلة.
٣. مشاركة الهيئات الدولية المعنية باللاجئين في المعايير الأكاديمية والبرامج التعليمية الخاصة بتأهيل معلم اللاجئين.
٤. التماس المشورة والدعم من أولياء أمور اللاجئين؛ فى أثناء تنفيذ تلك المشروعات لتعرف احتياجات الطلاب المختلفة؛ وبالتالى إدراجها فى تلك المشروعات.
٥. أن تعمل المنظمات الدولية على تطوير التفاهم بين الثقافات والتفاعل الاجتماعي والصداقات بين الطلاب المعلمين المحليين والوافدين داخل وبين الجامعات المختلفة.
٦. أن تقوم المنظمات الدولية بتقييم تلك المشروعات، بهدف تحقيق معدلات تنموية شاملة فى مجال تأهيل معلم اللاجئين.
٧. أن تتعاون المنظمات الدولية مع الجامعات المصرية - بالإضافة إلى المشروعات ذات الصلة - فى ضمان رفع معدلات الالتحاق الفعال للطلاب اللاجئين بكليات

التربية بالجامعات المختلفة؛ وبالتالى ضمان التنوع فى توفير معلمين من نفس جنسية الطلاب اللاجئين يكونوا على وعى باحتياجات الطلاب المختلفة؛ علاوة على المعلمين المصريين المستفيدين من المشروعات سالفة الذكر.

٨. على كل من المنظمات الدولية ووزارة التعليم العالى التأكد من أن القائمين على تنفيذ المشروعات في مجال معلم اللاجئين على درجة من التعليم والتدريب تؤهلهم لتحمل مسؤلياتهم بطريقة عملية إدارياً وفنياً.

٩. أن تواصل المنظمات الدولية جهودها الحثيثة فى مجال تأهيل معلم اللاجئين فى الدول الأعضاء؛ وذلك: بحث الدول ذات الدخل المرتفع فى تقديم الدعم اللازم لتأهيل معلم اللاجئين؛ فضلاً عن المساهمة فى إنشاء وتجهيز المدارس؛ خاصة فى الدول المضيفة للاجئين.

١٠. أن يحتوي الهيكل التنظيمي لكليات التربية على وحدة لإعداد المعلم اللاجئ.

١١. حث المنظمات الدولية الجامعات التى لم تشارك فى مشروعات تأهيل معلم اللاجئين على الإستفادة من الجامعات التى شاركت فى تلك المشروعات؛ بعد تقييم تلك المشروعات؛ وبالتالى التقديم على تلك المشروعات.

١٢. أن تنظم الجامعات التى لم تشارك فى مشروعات تأهيل معلمى اللاجئين دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمى اللاجئين؛ لصقل مهاراتهم، وتحسين أدائهم، وتزويدهم بكل جديد مع الاستعانة في ذلك بالمنظمات الدولية فى ذلك.

١٣. اعتماد كليات التربية سياسات للعمل المتعلق بتأهيل معلم اللاجئين؛ منها على سبيل المثال لا الحصر:

- أن تركز الرؤية والرسالة على قيم (قبول التعددية الثقافية الأخرى) من أجل تحقيق القدرة على تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب اللاجئين.
- أن تركز الأهداف الإستراتيجية للكلية على (إعداد المعلم اللاجئ)

- أن تشرح الخطط التشغيلية للكلية آليات تقديم خدمات التعليم (الجديدة والمتكاملة) للطلاب اللاجئين وعائلاتهم
- أن تركز القيم الأساسية للكلية على الدور الإقليمي للكلية، والذي يتعلق برعاية اللاجئين
- بالإضافة إلى مشاركة الجامعة هذه السياسة فى المناقشات مع أعضاء هيئة التدريس والباحثين بشأن الكيفية التى يمكن بها لهذه السياسة أن تنفذ لتحقيق المنوط بها.

ختاماً، توصل البحث إلى أن المنظمات الدولية تقوم بجهود فعالة في مجال تأهيل معلم اللاجئين في تركيا، حيث كان لها السبق فى المشاركة فى المشروعات الخاصة بتأهيل معلم اللاجئين والتي يظهر مردودها وأثرها جلياً على المجتمع التركي، سواء داخل البلاد أم خارجها، بينما لا زالت تحتاج لبذل مزيد من الجهود في مصر في مجال تأهيل معلم اللاجئين بسبب نقص التمويل. ويأمل من صانعى القرار ومتخذيه الاستفادة من النتائج التي توصل إليها هذا البحث في الاستفادة من جهود تلك المنظمات وتحسين أدائها بما يخدم المجتمع المصري عامة وفئة معلم اللاجئين بصفة خاصة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم صبري. (٢٠٢١). **التمكين المالي للمنظمات الاجتماعية.** (الاردن: دار اليازوري العلمية).

٢. اتفاقية حقوق الطفل. (٢٠٠٠). تاريخ الاسترداد ٢٢/ ٠٨/ ٢٠٢٢، من: https://www.unicef.org/ar/

٣. أحمد عبد العليم احمد الأتربي. (يناير, ٢٠٢١). "آليات الحماية المجتمعية بالمنظمات الدولية لمواجهة مشكلات اللاجئين بالمجتمع المصري. **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية**، ٢٢(٢٢).

٤. أحمد مختار عمر. (٢٠٠٨). **معجم اللغة العربية المعاصر.** (القاهرة : عالم الكتب).

٥. جامعة أسوان . (١٧ ٠٢, ٢٠١٩). **جامعة أسوان تشارك فى ورشة عمل في جامعة فردريك بقبرص حول بناء قدرات المعلمين في التعليم المزدوج للمصريين واللاجئين.** تاريخ الاسترداد ٣٠ ٠١, ٢٠٢٣، من أخبار جامعة أسوان: https://aswu.edu.eg/category/workshops/page/2/

٦. داليا عادل شيت. (٢٠٢٢). **التغيير السياسي وأثره على الواقع الاجتماعي العربي بعد عام ٢٠١١ ـ دراسة حالة .** (الأردن : دار الخليج للنشر والتوزيع).

٧. رفعه مبارك دخيل الله. (٠١ يناير ٢٠٢١). معلم القرن الحادي والعشرين.. الرؤى التربوية والمهنية التدريبية. السعودية : شركة الان ناشرون وموزعون.

٨. سمر على حسن. (٢٠٢١). **صورة اللاجئين السوريين.. كما تعكسها مواقع الصحف العربية**. (مصر: العربي للنشر والتوزيع).

٩. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ. (٢٠١٩). **المعلمون فى سياق الأزمات ممارسات واعدة فى إدارة المعلمون، التطوير المهنى، والرفاه.** تاريخ الاسترداد ٠١ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://inee.org/sites/default/files/resources/AR_TiCC%20Case%20Study.pdf

١٠. صفاء عادل ابو ضيف. (يوليو ٢٠١٩). "متطلبات اعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة".**المجلة التربوية لتعليم الكبار**، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٣).

١١. طاهر حسو الزيباري. (٢٠١٦). **النظرية السوسيولوجية المعاصرة.** (الأردن: دار البيرونى للنشر والتوزيع).

١٢. علي السلمي. (٢٠١٥). **إشكاليات الدستور والبرلمان.** (المحرر: يحي الجمل). (مصر: سما للنشر والتوزيع).

١٣. غسان الكحلوت. (سبتمبر ٢٠٢٠). **العمل الإنساني: الواقع والتحديات.** (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات).

١٤. المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين. (٢٠١٨). **الحماية الدولية قاعدة بيانات اللجوء (آيدا).** (تركيا: المجلس الأوربي للاجئين والمنفيين).

١٥. محمد أحمد عبد العظيم. (أكتوبر, ٢٠٢٠). دليل مقترح لبعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعى فى مصر فى حالات الطوارىء (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة): دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، عدد أكتوبر، الجزء الأول.

١٦. مصلح الصالح . (١٩٩٩). **الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية إنجليزى- عربى مع تعريف وشرح المصطلحات.** (الرياض: دار عالم الكتب).

١٧. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٠٩ سبتمبر, ٢٠١٨). **المفوضية بحاجة طارئة لحوالي ٢٧٠ مليون دولار لتلبية الاحتياجات الأكثر حدةً وإلحاحاً للاجئين السوريين في تركيا ولبنان والأردن والعراق ومصر والنازحين داخلياً في سوريا.** تاريخ الاسترداد ١٤ ,٠٨ ,٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/news/press/2018/9/5b94f4264.html

١٨. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (١٩ ١١, ٢٠٢١). **سفير مدارس الشبكة الفورية لمؤسسة فودافون ومفوضية اللاجئين، محمد صلاح، يفاجئ الطلاب في مصر.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين: https://www.unhcr.org/ar/news/press/2021/11/6197c5204.html

١٩. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠٠٥). **مدخل الى الحماية الدولية للاجئين حماية الأشخاص الذين هم موضع اهتمام المفوضية برنامج التعليم الذاتى١.** (جنيف- سويسرا): مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين- دائرة الحماية الدولية.

٢٠. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠١٨). **خطة استجابة مصر لدعم اللاجئين وملتمسى اللجوء من أفريقيا جنوب الصحراء، والعراق، واليمن.** (جنيف: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين).

٢١. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠٢٠). **خطة استجابة مصر لدعم اللاجئين وملتمسى اللجوء من أفريقيا جنوب الصحراء، والعراق، واليمن.** (جنيف: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين).

٢٢. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٠٢١). **خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم استجابةً للأزمة السورية.** (جنيف: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين).

٢٣. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (٢٨ فبراير, ٢٠١٩). **المفوضية تحث على توفير الدعم الحيوي للاجئين في مصر.** تاريخ الاسترداد ١٤ ٠٨, ٢٠٢٢من: https://www.unhcr.org/ar/news/press/2019/2/5c77e8a14.html

٢٤. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **اتفاقية عام ١٩٥١ الخاصة بوضع اللاجئ.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢: https://www.unhcr.org/ar/4f449ed56.html

٢٥. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **الإدارة والرقابة.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٢٦. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **التعليم.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢م،: https://www.unhcr.org/ar/4be7cc275a5.html

٢٧. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **التعليم العالي.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/5b570a664.html

٢٨. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **الحكومات كشركاء.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/5b3b25aa4.html

٢٩. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **العمل مع الاتحاد الأوروبي.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/52d7a78a6.html

٣٠. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **اللجنة التنفيذية.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/4be7cc2724f.html

٣١. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **شراكات إضافية.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/59621e584.html

٣٢. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (بلا تاريخ). **شركاؤنا.** تاريخ الاسترداد ١٣ ٠٨, ٢٠٢٢، من: https://www.unhcr.org/ar/59620d3b4.html

٣٣. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠١٩). "المدرسة حاضنة للتنمية المهنية للمعلمين". **مستقبليات تربوية.**

٣٤. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٢٢). **أبرز الاتجاهات العالمية في مجال إدارة المشاريع التربوية.** (الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج).

٣٥. مدحت أبو النصر، و ياسمين مدحت محمد. (٢٠١٧). **التنمية المستدامة (مفهومها- أبعادها- مؤشراتها)**. (مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر).

٣٦. منى بنت حمد العسكر، و خليل بن إبراهيم السعادات. (يناير, ٢٠٢١). "دور المنظمات الدولية في دعم القيم الإنسانية في تعليم الكبار". **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، اتحاد الجامعات العربية ٥(١٦).

٣٧. اليونسكو. (٢٠١٨). "يا للهدر: ضمان الاعتراف بمؤهلات المهاجرين واللاجئين وبتعلمهم السابق". **وثيقة توجيهية رقم ٣٧**، باريس.

٣٨. سهيل حسين الفتلاوي. (٢٠١١). نظرية المنظمة الدولية. الجزء الأول. الأردن : دار الحامد .

٣٩. فاروق عبده فليه، و أحمد عبد الفتاح الزكي. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربيه لفظاً واصطلاحاً. الاسكندريه: دار الوفاء لدنيا الطباعه والنشر.

ثانياً: المراجع الانجليزية

1. Abd Elhamid, M. (n.d.). “Developing and Assessing a MOOC for Infusing Refugee-Centred Pedagogy in Pre-service and In-service Teachers’ Education”. **Refugee Teaching Certification Programme for Egyptian and Refugee Teachers Enabled by Blended Learning (RefTeCP).**

2. REFUGEE Class Assistance 4 Teachers**, About the Project**. (n.d.). Retrieved 05 22, 2022, from: https://www.teachers4refugees.eu/

3. teachers4refugees, **Aims And Objectives.** (2016, 11 22). Retrieved 05 28, 2022, from: https://www.teachers4refugees.eu/aims-and-objectives.html

4. Allexsaht-Snider, M.,, Karsli-Calamak, E.,, & Tuna, M. E. (2023). “Teachers working with refugee children and families: Lessons learned from the GÖÇ-MAT Project in Turkey”. In **Research Anthology on Balancing Family-Teacher Partnerships for Student Success**. IGI Global.

5. Asimaki, A.,, Lagiou, A., , Koustourakis, G., , & Sakkoulis, D. (2018). “Training adequacy and pedagogic practices of teachers in reception facilities for refugee education in Greece during the

economic crisis: A case study". **Journal of Studies in Education**, 8(3).

6. Bağcı, Ş. E. (2021). "Teachers for Refugee Students in Turkey: Results of an Action Research on an In-Service Training Course". In **Regimes of Belonging–Schools–Migrations**. Springer VS, Wiesbaden.
7. Barber, S. (2021). "Achieving holistic care for refugees: The experiences of educators and other stakeholders in Surrey and Greater Vancouver, Canada". **British Educational Research Journal**. 47(2)
8. Bath Spa University. (2019, June 20). Refugee Teacher Certification Programme. Retrieved 05 29, 2022, from: https://www.bathspa.ac.uk/news-and-events/news/2019/refugee-teacher-certification-programme/
9. Biasutti, M., , Concina, E.,, Frate, S., , & Delen, I. . (2021). "Teacher professional development: experiences in an international project on intercultural education". **Sustainability**, 13(8).
10. Biasutti, M.,, Concina, E.,, & Frate, S. . (2019). "Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for in-service teachers". **Sustainability,** 11(5).
11. Bielefeld University. (31/ 08/ 2017). **Start of 'Lehrkräfte Plus': New perspectives for refugee teachers.** Retrieved 05 30, 2022, from https://blogs.uni-bielefeld.de/blog/uninews/entry/start_of_lehrkr%C3%A4fte_plus_new
12. Bielefeld University. (19/06/2017). **Training programme for refugee teachers.** Retrieved 05 22, 2022, from: https://blogs.uni-bielefeld.de/blog/uninews/entry/training_programme_for_refugee_teachers

13. Brown, E. C., , Freedle, A., , Hurless, N. L.,, Miller, R. D.,, Martin, C., , & Paul, Z. A. . (2020). "Preparing Teacher Candidates for Trauma-Informed Practices". **Urban Education**. , 57(4),

14. Crul, M.,, Lelie, F., , Biner, Ö.,, Bunar, N., , Keskiner, E., , Kokkali, I., , et al. (2019). "How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey"**. Comparative Migration Studies**, 7(1).

15. EDUCAMIGRANT. (2016, November 15). **EDUCAMIGRANT ERASMUS Project + 2015-1-TR01-KA201-021464.** Retrieved 06 01, 2022, from: http://educamigrant.blogspot.com/2016/11/proyecto-educamigrant-erasmus-2015-1_15.html?m=1

16. Eleonora Villegas-Reimers. (2003). **Teacher professional development: an international review of the literature**. (UNESCO: International Institute for Educational Planning).

17. European commission. (2018). **Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Education in Emergencies and Protracted Crises.** Brussels.

18. European commission. (n.d.). **About the Erasmus+ funding programme**. Retrieved 05 30, 2022, from: https://ec.europa.eu/info/education/set-projects-education-and-training/erasmus-funding-programme_en

19. European Commission. (n.d.). **Erasmus+ Teacher Academies**. Retrieved 05 31, 2022, from: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/teacher-academies

20. European Commission. (n.d.). **Introduction.** Retrieved 08 13, 2022, from Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmus-programme-guideintroduction

21. European Commission. (n.d**.). Part A: General information about the Erasmus+ Programme.** Retrieved 08 13, 2022, from

Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a

22. European Commission. (n.d.). **Priorities of the Erasmus+ Programme**. Retrieved 08 13, 2022, from Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme

23. Guo, Y., , Maitra, S.,, & Guo, S. (2021). "Exploring initial school integration among Syrian refugee children"**. International Migration**., 59(6)

24. Guo-Brennan, L., , & Guo-Brennan, M. (2019). "Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis". In **Education, Immigration and Migration**. Emerald Publishing Limited.

25. Hacioglu, A. (2018). **The integration of Syrian refugees in Turkey via education**. Master Thesis of Arts in International Studies (MAIS). College of Arts and Sciences.

26. Heliopolis University. (2018). **Refugee Teaching Certification Programme for Egyptian and Refugee Teachers Enabled by Blended Learning [RefTeCp].** Retrieved 08 02, 2022, from RefTeCp detailed project description: https://www.hu.edu.eg/wp-content/uploads/2020/11/RefTeCp-detailed-project-description_2018_en_0-1.pdf

27. Hoffmann, W., , & Briga, E. . (2018). **A Brief Overview on Intercultural Learning in Initial Teacher Education and Continuing Professional Development for Teachers of Upper Secondary Schools.** Country Focus: Belgium, France, Germany, Italy, the Netherlands. Intercultural Learning for Pupils and Teachers Project. Retrieved 08 02, 2023, from http://intercultural-learning.eu/wp-content/uploads/2017/01/ICL-in-ITE-and-CPD.pdf

28. Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2004). **Minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction.** Unesco.

29. Iorga, M. (2021). "Teachers Working With Multicultural And Multilingual Groups–Migrants For Work And Refugees". In **Teachers and students in multicultural environments.**

30. Jalbout, M. (2015). **Partnering for a better future: ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey.** Theirworld, A world at School and Global Business Coalition for Education.

31. Kennedy, E., , & Laurillard, D. (2019). "The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacemen". **London Review of Education**, 17(2).

32. Kikulwe, D.,, Massing, C., , Ghadi, N.,, Giesbrecht, C. J.,, & Halabuza, D. (2021). "From Independence to dependence: Experiences of Syrian refugees**". International Migration**. 59(5).

33. Lampert, J. (2021). "A community-engaged framework for the preparation of teachers for high-poverty communities". **The Australian Educational Researcher,** 48(3).

34. Levi, T. K. (2019). "Preparing pre-service teachers to support children with refugee experiences". **Alberta Journal of Educational Research**, 65(4).

35. Makrakis, V., , & Kostoulas, N. (n.d.). RefTeCp TOOLKIT. Retrieved 05 28, 2022, from refugee teachers, enabled by blended learning (ReTeCP): https://reftecp.frederick.ac.cy/wp-content/uploads/1-RefTeCp-Toolikit-for-Curriculum-Design-and-Development.pdf

36. Meehan, A.,, de Almeida, S.,, Bäckström, B.,, Borg-Axisa, G.,, Friant, N.,, Johannessen, Ø. L.,, et al. (2021). "Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries". **International Journal of Educational Research Open**. 2 100046.

37. Miller, L., , & Nicol, C. . (2018). “Teacher Education in Refuge Environments: A Multi- Institutional Collaborative Approach to Teacher Education in Dadaab Refugee Camps, Kenya”. **Journal of The World Federation of Associations for Teacher Education**, 2(3a).

38. Mogli, M., , Kalbeni, S., , & Stergiou, L. (2020). “The Teacher is not a Magician”: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education”. **International e-Journal of Educational Studies**, 4(7).

39. Niesta Kayser, D., , Vock, M., , & Wojciechowicz, A. A. (2021). "Example of best practice: refugee teachers at the University of Potsdam. A requalification program for newly arrived teachers in Germany". **Intercultural Education**, 32(1).

40. Okilwa, N. S. (2020). “Leading in a Diverse Context: A Principal’s Efforts to Create an Inclusive Elementary School for Refugee Students”. In **Multiculturalism and Multilingualism at the Crossroads of School Leadership**. Springer, Cham.

41. Olsson, F., Bradley, L., , & Abughalioun, M. . (2023). “Refugees’ aspirations, attitudes, and experiences of higher education and professional life in Sweden”. **Social Sciences & Humanities Open**, 7(1).

42. Plan International . (n.d**.). Plan International Egypt**. Retrieved 03 18, 2023, from https://plan-international.org/egypt/

43. Proyer, M., , Pellech, C., , Kremsner, G., , Atay, A.,, Alloush, Z.,, Dershewi, Y., , et al. (2019). “IO1–Transnational Framework. Comparative analysis of the administrative frameworks on the (re-) qualification situation of internationally trained teachers in Austria, Germany and Sweden”. **Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in E.** Retrieved 03 28, 2022, from: https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/01/Translation-Framework_REQUAL-March-2019.pdf

44. Proyer, M., , Pellech, C., , Obermayr, T., , Kremsner, G.,, & Schmölz, A. . (2022). “‘First and foremost, we are teachers, not

refugees': Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration". **European Educational Research Journal**, 21(2).

45. RefTeCp Consortium. (2019, 04 12). **Mapping Stakeholders Needs and Possible Inputs with SWOT Analyses.** Retrieved 01 30, 2023, from: https://reftecp.frederick.ac.cy/wp-content/uploads/2.1-Mapping-Stakeholders-Needs-and-Possible-Inputs-with-SWOT-Analyses-1.pdf

46. RefTeCp Consortium. (January 15th – 15th July 2019). **Biannual Progress Reports**. Retrieved 01 30, 2023, from: https://reftecp.frederick.ac.cy/wp-content/uploads/D1.3-RefTeCp-Biannual-Progress-Reports.pdf

47. RefTeCp. (2019, 04 12). **Mapping Stakeholders Needs and Possible Inputs with SWOT Analyses.** Retrieved 01 30, 2023, from: https://reftecp.frederick.ac.cy/wp-content/uploads/2.1-Mapping-Stakeholders-Needs-and-Possible-Inputs-with-SWOT-Analyses-1.pdf

48. RefTeCp. (2019, 04 12). **Mapping Stakeholders Needs and Possible Inputs with SWOT Analyses.** Retrieved 01 30, 2023, from: https://reftecp.frederick.ac.cy/wp-content/uploads/2.1-Mapping-Stakeholders-Needs-and-Possible-Inputs-with-SWOT-Analyses-1.pdf

49. Richardson, E. . (2018). **Teachers of Refugees: A Review of the Literature. In Education Development Trust**. United Kingdom.: Highbridge House, 16-18 Duke Street, Reading Berkshire, England RG1 4RU.

50. the Ministry of National Education. (2018, 05 04). **"Handbook for Teachers with Foreign Students in Their Classes"** Published by our Ministry. Retrieved 06 03, 2022, from: https://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511

51. Tumen, S., , Vlassopoulos, M.,, & Wahba, J. (2021). **Training Teachers for Diversity Awareness: Impact on School**

Attendance of Refugee Children. IZA – Institute of Labor Economics, Schaumburg-Lippe-Straße 5–9, 53113 Bonn, Germany

52. UNESCO. (2018). **Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls**. Global Education Monitoring Report

53. Welch, A. R. (2006, July). "The Functionalist Tradition and Comparative Education". **Comparative Education**, 21(1).

54. Wiseman, A. W., , & Galegher, E. (2019). "Teacher preparation, classroom pedagogy, and the refugee crisis in national education systems". In **Comparative Perspectives on Refugee Youth Education**. Routledge.