



مركز البيان للدراسات والتخطيط
Al-Bayan Center for Planning and Studies

مؤتمر البيان السنوي الثاني

التربية والتعليم من أجل تنمية مستدامة

2

سلسلة إصدارات مركز البيان للدراسات والتخطيط

منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية لتقويم منهج الرابع الأساس في مدارس مدينة
عقرة / إقليم كردستان العراق

م. د. رشاد كمال مصطفى
جامعة دهوك - كلية التربية في عقرة

أولاً: التعريف بالبحث:

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في عدم تقويم المنهج الجديد للغة العربية في مدارس إقليم كردستان العراق؛ وبالتالي عدم إمكان إصلاح هذا المنهج؛ لأن الإصلاح لا يتم من غير تقويم، بغية تعزيز نقاط القوة في هذا المنهج، وتفادي نقاط الضعف فيه، من أجل تعلّم اللغة العربية على نحو أفضل وأسهل من قبل طلبة الإقليم غير الناطقين بها، عبر تحديد أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق هذا المنهج، وتشخيص أسباب عدم تحقيق كل الأهداف المرجوة.

ويمكن تحديد المشكلة الأساسية للدراسة بضعف مستوى طلبة الإقليم في مادة اللغة العربية، ومن أجل المساعدة في تذليل هذه المشكلة ركّزت هذه الدراسة في منهج اللغة العربية؛ كونه أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، وذلك من خلال البحث عن أجوبة للتساؤلات في أدناه:

أ. ما مدى فاعلية محتوى المنهج المقرر المدروس؟

ب. هل يحقق هذا المنهج الأهداف المرجوة؟

ج. ما أهم صعوبات تطبيق هذا المنهج؟

د. أهم نقاط القوة والضعف في هذا المنهج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تقويم المنهج وتحديد أهم الإيجابيات والسلبيات؛ من أجل تعزيز نقاط القوة، وتفادي نقاط الضعف بإيجاد الحلول والمقترحات.
2. تشخيص وتحديد المعوقات والصعوبات التي تقلل من فاعلية المنهج، وتفايدها بإيجاد الحلول والمقترحات المناسبة.
3. تطوير مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها نحو الأفضل والأجود؛ من أجل تحقيق التعليم الفعّال للغة العربية.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة -حسب علمنا واطلاعنا- هي الدراسة الميدانية الأولى على منهج اللغة العربية في مدارس الإقليم. وتزداد أهميتها بسبب إمكانية الاستفادة من نتائجها لتعمّم على تجارب تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ إذ تكمن أهميتها في التعرّف على المنهج الجديد المخصّص لتعليم العربية كلغة ثانية، عبر تقويمه للاستفادة منه في تعليم العربية للناطقين بغيرها، لأهمية هذه اللغة العالمية، ولاسيما للدول الإسلامية غير الناطقين بها.

تحديد مفاهيم الدراسة:

1. منهج اللغة العربية:

إن المنهج هو «مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدرّيس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمعلم ومجتمعه» (صالح، سمير يونس وآخرون، 2012: 22). أما منهج اللغة العربية فيستند كغيره من مناهج التعليم إلى أسس فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية، نابعة من طبيعة اللغة العربية، وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها. ويُراعى في هذا المنهج مجموعة من المبادئ، ومنها أن اللغة العربية هي لغة عالمية حية، وهي لغة القرآن الكريم، وعلى الطالب الاعتراف بهذه اللغة (الدليمي طه علي والوائل سعاد عبدالكريم عباس، 2003: 67، 68).

أما التعريف الإجرائي لمنهج اللغة العربية فيعني منهج اللغة العربية لمرحلة الرابع الأساس في مدارس إقليم كردستان العراق، وهو منهج خاص للطلبة غير الناطقين بالعربية، وقد أعدته لجنة مشتركة من وزارة التربية في إقليم كردستان العراق مع فريق شركة (جيوبروجكتس التعليمية GEO projects)، وهي شركة بريطانية عالمية لها عدة فروع في دول أخرى ومنها لبنان، وتعمل في مجال إعداد المناهج وطبعها.

2. للناطقين بغيرها:

والناطقون بغير اللغة العربية، أي المتكلمون والمتحدثون بلغة غير عربية (أجنبية)، فقد جاء (ناطق) في المعجم الوسيط بمعنى (متكلم): «(نطق) نطقاً ومنطقاً: تكلم» (مجمع اللغة

العربية، 2004: 931). وفي المعنى الإجرائي نعني بطلبة إقليم كردستان العراق في المرحلة الأساسية، المتكلمين بلغة غير العربية، وهي لغتهم الأم (اللغة الكردية).

3. الرابع الأساس:

وهي مرحلة تعليمية في المدارس التي تتبع نظام التعليم الأساس، ويعرّف التعليم الأساس بأنه القدر الأساس من المعارف والعلوم التي تلتزم الدولة بنشرها، وتختلف عدد مراحله من دولة إلى أخرى، فهي صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد الطفل بالحد الأدنى من المعارف والمهارات لتلبية حاجاته، من أجل تنمية المجتمع (جواد مهدي محمد، 2013).

والتعريف الإجرائي للرابع الأساس هو المرحلة الدراسية الأساسية الرابعة في مدارس إقليم كردستان العراق، حيث يتبع فيه نظام التعليم الأساس بدلاً من نظام التعليم الابتدائي، ويشمل تسع مراحل دراسية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1. دراسة (الرقب محمد حمدان، 2014)

(إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها -قراءة وصفية نقدية لثلاثة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-).

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أفضل المعايير والأسس في إعداد المناهج وإخراجها للناطقين بغيرها، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي. أما عينة الدراسة فاقترنت على ثلاثة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومنها ضرورة معرفة دواعي التأليف قبل إعداد الكتب، ويتعين أن يعكس الكتاب فكرة المؤلف، وأن يكون محتوى الكتاب اللغوي قائماً (معتمداً) على دراسات سابقة، مع التركيز على جانب الحضارة الإسلامية، والاهتمام بكل مهارات اللغة، ومراعاة حاجات الطالب الأجنبي النفسية. وأوصت الدراسة بتعديل المناهج وتطويرها كلما دعت الحاجة. والاطلاع على تجارب إعداد المناهج المختصة بتعليم اللغات الأخرى، مع ضرورة إقامة الندوات والمؤتمرات المختصة بالمناهج.

2. دراسة (فساريو بحر الدين، 2014):

(تقديم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي للمجلس الإسلامي السنغافوري (Muis)). من أهداف الدراسة تسليط الضوء على أهداف تعليم العربية في مدارس سنغافورة الإسلامية، ودراسة محتوى كتاب الخامس ومدى اتساقه مع الأهداف، مع بيان أوجه القوة والضعف في هذا المنهج، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي. واشتملت عينة الدراسة على أساتذة وتلاميذ المدارس الإسلامية السنغافورية للصف الخامس الابتدائي. واقتصرت هذه العينة على مدرستين من هذه المدارس. ومن نتائج هذه الدراسة توافر عدة مميزات في الكتاب المدروس، ومنها غزارة مواد القراءة، وجمالية الغلاف الفني، فضلاً عن بعض السلبات، مثل التركيز على مهارة واحدة فقط. وأظهرت الدراسة عدم تناسب مستوى الكتاب اللغوي مع مستوى التلاميذ، مع صعوبة التدريبات، إذ إن هذا الكتاب موجه إلى التلاميذ غير السنغافوريين. وأخيراً ذكرت الدراسة عدة توصيات، ومنها ضرورة مراجعة الكتاب وتطويره، والاهتمام بكل المهارات اللغوية، مع تأليف دليل المعلم، وضرورة مراعاة أسس وضع المناهج.

3. دراسة (اللبان فرج حفطي حسن، 2016):

(تقديم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها).

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم كتاب القواعد للصف الأول المتوسط، وفق معايير الجودة الشاملة، وذلك من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها. واعتمدت على المنهج الوصفي، أما عينة البحث فاقترنت على (137) مدرساً ومدرسةً للغة العربية في المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل - العراق. من نتائج هذه الدراسة عدم توفير معايير الجودة في الكتاب المدروس، وافتقاره إلى مقدمة توضّح الأهداف، مع وجود بعض من نقاط القصور والضعف في المحتوى ولغة الكتاب والأمثلة والتمرينات. ومن توصيات الدراسة إعادة النظر في كتاب قواعد اللغة العربية بحيث يتطابق مع معايير الجودة، مع ضرورة الأخذ بآراء التدريسيين من خلال مشاركتهم في لجان تأليف الكتب وتطويرها.

4. دراسة (أمباكي سيدنا محمد، 2015):

(تقديم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء

مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال والقائمين عليها).

إن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد واقع اللغة العربية في المراحل الثانوية للمدارس الفرنسية العربية في ضوء آراء مصممي المناهج وآراء القائمين عليها، مع تحديد مدى اهتمام وزارة التربية الوطنية بالسنغال بمنهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. واتبعت الدراسة المنهج التاريخي والوصفي التحليلي. أما عينة الدراسة فشملت (60) مفحوصاً من الأساتذة الذين يدرسون في ثلاث ثانويات أكاديمية للمدارس الفرنسية العربية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومنها: إن تطوير العربية في هذه المدارس لا يتم إلا بتطوير المناهج، عبر الاستفادة من اهتمامات العلوم التربوية الحديثة. وتوصلت الدراسة إلى افتقار الإعداد الجيد لأساتذة هذا المنهج وللمشرفين التربويين. وأوصت بضرورة وضع أهداف واضحة ومحددة وشاملة للمنهج، وإعادة النظر في برنامج إعداد الأساتذة وتدريبهم، وضرورة إسناد مناهج العربية إلى المتخصصين.

5. دراسة (د. بني ياسين محمد فوزي أحمد و د. خوالدة محمد علي، 2017):

(تقييم مناهج اللغة العربية المطور للصف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين).

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة تقييم مناهج اللغة العربية المطور للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين. وطبقت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وشملت عينة الدراسة (226) معلماً ومعلمة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة. ومن نتائج الدراسة إن درجة تقييم مناهج اللغة العربية المطورة للصف العاشر الأساس جاءت متوسطة، حيث حصل مجالا شكل الكتاب وإخراجه الفني والتقييم على درجة مرتفعة، ومجالي الأنشطة ووسائل الإيضاح على درجة تقييم متوسطة، ومجال المحتوى على درجة تقييم متدنية. أما التوصيات فكانت ضرورة التمهيد الإعلامي لوزارة التربية قبل وصول المناهج المطورة إلى المدارس، وتفعيل دور نقابة المعلمين في عملية التطوير، مع إجراء دراسة تقييمية لمجال المحتوى من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم.

- المقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

من أوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

1. ركزت الدراسة الحالية والدراسات السابقة على تقويم منهج اللغة العربية، ولاسيما

للناطقين بغيرها، فأغلب هذه الدراسات اختصت بهذا الجانب.

2. تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأهداف، فقد اهتمت بتقييم منهج اللغة العربية، وتشخيص مواطن القوة والضعف فيها، بغية إصلاحه وتطويره.

3. تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اعتمادها على وجهة نظر المعلمين والمدرسين الذين يدرسون المنهج.

أما أوجه الاختلاف والتباين، فيمكن حصرها بما يأتي:

1. قيّمت الدراسة الحالية منهج اللغة العربية في مدارس إقليم كردستان العراق، على خلاف الدراسات السابقة التي درست مناهج مناطق ودول أخرى.

2. التفتت هذه الدراسة إلى أهم العوائق والصعوبات التي تعيق تدريس المنهج وتحقيق أهدافه، فلم تركز الدراسات السابقة على هذا الجانب.

وبناءً على ما سبق فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب، ومنها تصوّر رؤية واضحة حول إجراءات الدراسة وخطتها، وعينة البحث، وأهم العناصر الواجب دراستها في المنهج كالمحتوى والأهداف.

ثالثاً: الإجراءات المنهجية:

- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي - التحليلي، من خلال الجمع الدقيق للمعلومات ذات العلاقة بمشكلة البحث، ثم التحليل الشامل لمحتوياتها، لاستنتاج ما يتصل بمشكلة البحث.

- مجتمع الدراسة والعينة: شمل مجتمع الدراسة على (221) مدرسة أساسية في حدود مديرية تربية عقرة، في العام الدراسي 2017-2018. واختارت الدراسة عينة عشوائية في مجتمع الدراسة بلغت (75) معلماً ومعلمة. ويظهر الجدول رقم (1) خصائص هذه العينة:

جدول رقم (1) يوضح خصائص العينة المدروسة

الخصائص	الجنس		التحصيل الدراسي			العمر				سنوات التدريس				المشاركة في الدورات		التخصص العلمي		
	ذكور	إناث	بكالوريوس	دبلوم	ثانوية	30-20 سنة	40-31 سنة	50-41 سنة	50 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	10 - 6 سنوات	15 - 11 سنة	16 سنة فأكثر	مشارك	غير مشارك	لغة عربية	عام	أخرى
النسبة	% 81.4	% 18.6	% 58.6	% 27.1	% 14.3	% 38.6	% 35.7	% 15.7	% 10	% 34.3	% 22.9	% 27.1	% 15.7	% 45.7	% 54.3	% 57.1	% 34.3	% 8.6

ونستنتج من الجدول (1) أن أغلب أفراد العينة كانوا من الذكور، ويتبين أن النسبة الأكبر من هذه العينة ذوو تحصيل دراسي جيد، ف (58.6 %) منهم حاصلون على شهادة البكالوريوس (الليسانس)، كما يظهر من الجدول أعلاه أن أغلبهم وبنسبة (57،1%) من اختصاص اللغة العربية، وهذا الأمر يعد مؤشراً إيجابياً يدل على أن التحصيل الدراسي والعلمي لهم عالٍ، وأن أغلبهم من ذوي الاختصاص؛ مما يؤثر إيجاباً على نتائج الدراسة. ويظهر من خصائص العينة المدروسة أن أكثرهم من فئة الشباب، الذين تتراوح أعمارهم بين 20-40 سنة، فتبلغ نسبتهم (74.3 %)، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى القابلية والحيوية وإمكانية تطويرهم وتأهيلهم. أما سنوات التدريس (الخدمة) لأفراد العينة فتتطبق مع أعمارهم الشبابية، فأغلبهم من ذوي الخدمة القليلة، ف (34.3 %) خدمتهم خمس سنوات فأقل؛ لذا فإن فرصة مشاركتهم في الدورات التأهيلية قليلة، فأغلبهم وبنسبة (54.3 %) لم يشاركوا في الدورات التأهيلية.

- أداة البحث: اعتمدت الدراسة على استمارة استبانة للمعلمين أداة للبحث، واحتوت هذه الاستمارة على فقرتين، اختصت الفقرة الأولى بمجموعة من المعلومات عن خصائص الحبيب، ووضعت الفقرة الثانية للمنهج المدروس، وقد قسمنا هذه الفقرة إلى ثلاثة محاور، خصص المحور

الأول لمحتوى المنهج، واحتوى على (15) سؤالاً، في حين دار المحور الثاني حول أهداف المنهج، وشمل (6) أسئلة، أما المحور الثالث فقد تعلّق بمعوقات تطبيق المنهج، وقد احتوى على (5) أسئلة، ليصبح مجموع الأسئلة في الاستبانة (26) سؤالاً (ينظر الملحق رقم 1)، وقد تم توزيع (75) استمارة استبانة على أفراد العينة، وأعيد منها (70) استمارة.

- قياس صدق الأداة: من أجل التأكد من صدق الأداة فقد تم عرض أداة البحث (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين (يُنظر الملحق رقم 2)، للتأكد من دقة وعلمية الأداة، وقد تم تعديل بعض الفقرات في الاستبانة على ضوء آراء المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة العلمية، إذ عُدلت الأسئلة من سؤال يحوي على مطلبين أو أكثر إلى سؤال يحوي على مطلب واحد، وقد أضيفت بعض الفقرات الخاصة بخصائص العينة مثل عدد سنوات التدريس والمشاركة في الدورات.

رابعاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها:

1- محتوى المنهج:

بعد تفرغ نتائج الاستبانة بواسطة برنامج (SPSS)، فإن التكرارات والنسب الخاصة بجانب (محتوى المنهج) كانت كما هي مبينة في الجدول في أدناه:

جدول رقم (2) محتوى المنهج

ت	العبارة	أُتفق بشدة		أُتفق		محايد		لا أُتفق		لا أُتفق بشدة	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
1	النصوص والموضوعات الموطّعة في المنهج تنسجم مع ميول الطالب ورغباته .	8	11.4	43	61.4	6	8.6	11	15.7	2	2.9
2	تتوافق النصوص المختارة في المنهج مع مرحلة الطالب العمرية.	4	5.7	20	28.6	14	20.0	27	38.6	5	7.1

3	النصوص المختارة قريبة من بيئة الطالب وواقعه.	8	11.4	36	51.4	9	12.9	11	15.7	6	8.6
4	لا يجد الطالب صعوبة في تعلم النصوص المختارة.	9	12.9	9	12.9	7	10	29	41.4	16	22.9
5	الأناشيد (نصوص الإلقاء) تنسجم مع مدارك الطالب وميوله في جانب الإيقاع.	17	24.3	45	64.3	5	7.1	2	2.9	1	1.4
6	الأناشيد (نصوص الإلقاء) تنسجم مع مدارك الطالب وميوله في جانب الأفكار.	6	8.6	39	55.7	14	20	10	14.3	1	1.4
7	الأناشيد (نصوص الإلقاء) تنسجم مع مدارك الطالب وميوله في جانب اللغة والأسلوب.	0	0	27	38.6	17	24.3	22	31.4	4	5.7
8	الأبواب المخصصة للتسلية والإفادة مفيدة ومثيرة للطالب.	16	22.9	42	60	6	8.6	5	7.1	1	1.4

11.4	8	22.9	16	30	21	25.7	18	10	7	9	الأبواب المخصصة للمعجم مفيدة ومناسبة لمستوى الطالب.
2.9	2	11.4	8	11.4	8	58.6	41	15.7	11	10	التمرينات والحروف ترسخ وتثبت الموضوعات المدروسة في ذهن الطالب.
8.6	6	25.7	18	20	14	44.3	31	1.4	1	11	التمرينات والحروف تنسجم مع مستوى الطالب وميوله.
10	7	51.4	36	18.6	13	17.1	12	2.9	2	12	التمرينات والحروف تخلو من الصعوبة والتعقيد.
10	7	27.1	19	31.4	22	28.6	20	2.9	2	13	اختيار الموضوعات لضوابط اللغة علمي ودقيق.
18.6	13	34.3	24	11.4	8	24.3	17	11.4	8	14	طريقة تعليم حروف العربية (رسماً ونطقاً) في المنهج صحيحة وعلمية.
7.1	5	25.7	18	24.3	17	35.7	25	7.1	5	15	الاختبارات ونوعية الأسئلة منسجمة مع المحتوى العلمي للمنهج.

وعند الاطلاع على هذه النسب الواردة في الجدول (2) نجد أن النصوص الموظفة في المنهج على وفق رأي أغلب المعلمين والمعلمات من أفراد العينة منسجمة مع ميول الطالب ورغباته، وهي

نصوص قريبة من بيئة الطالب وواقعه الذي يعيش فيه، فقد اتفق (72.8 %) بشدة أو اتفقوا على أن هذه النصوص منسجمة مع ميول الطالب، وإن (62.8 %) اتفقوا بشدة أو اتفقوا على أن هذه النصوص قريبة من بيئة الطالب. كما أظهرت نتائج الاستبانة أن النصوص الموظفة في المنهج لا تتوافق مع مرحلة الطالب العمرية، فحوالي (45.7 %) لم يتفقوا أو لم يتفقوا بشدة على أن هذه النصوص مناسبة لعمر الطالب، في حين كانت نسبة الاتفاق بشدة أو الاتفاق أقل وهي (34.3 %)؛ ومما يعزز هذه النتيجة أن أغلب أفراد العينة لم يتفقوا بشدة أو لم يتفقوا على خلو هذه النصوص من الصعوبة في تعلّمها، وذلك بنسبة (64.3 %). إذن نستنتج أن الطالب يجد صعوبة في تعلم النصوص لعدم انسجام بعض هذه النصوص مع مرحلة الطالب العمرية المبكرة ومداركه المحدودة، ولاسيما أنّ الطالب في هذه المرحلة يتعلّم اللغة العربية (لغته غير الأم) لأول مرة، (بحسب نظام ومناهج التعليم في مدارس إقليم كردستان العراق).

أمّا الأناشيد (نصوص الإلقاء) في المنهج، فإن النتائج أظهرت بأنها تخلو من السلبات والملاحظات؛ لأنّ (88.6 %) اتفقوا بشدة أو اتفقوا على أن إيقاع هذه الأناشيد ينسجم مع ميول الطالب. وإن الأفكار التي تتضمنها هذه الأناشيد مناسبة لمدارك الطالب بنسبة (64.3 %) للمتفقيين بشدة أو المتفقيين. كما أن هذه النصوص مناسبة في جانب اللغة والأسلوب، فالذين اتفقوا على هذا الجانب كانوا بنسبة (38.6 %)، مقابل نسبة أقل وهي (31.4 %) للذين لم ينفقوا على ذلك.

ونستنتج من نتائج الاستبانة أن الأبواب المخصصة للتسلية والإفادة مفيدة ومثيرة للطالب، وذلك بنسبة (60 %) للمتفقيين، مقابل نسبة قليلة جداً وهي (7.1 %) لغير المتفقيين. ولعل السبب هو لأن الطفل يميل إلى التسلية والألعاب؛ لذا حاول واضعو المنهج الربط بين تعلم اللغة وممارسة الألعاب والتسلية التي تثير الطفل وتجذبه.

وعند التمعّن في النسب الخاصة بباب المعجم، فإنّ النسبة الأعلى (30 %) كانت للرأي المحايد، أي أن التردد وعدم التحيز للاتفاق أو عدم الاتفاق قد غلب على هذا السؤال أو العبارة، وهذا يعني أنّ المعلمين كانوا غير واثقين من مناسبة أو عدم مناسبة هذا الباب، إذ نلاحظ تقارب نسب المتفقيين وغير المتفقيين. وتجدد الإشارة إلى أن هذا الباب مخصص لبيان معاني الكلمات العربية باللغة الكردية. ولعل عدم التأكد من الفائدة المرجوة بإيضاح وتعليم المفردات العربية للطالب الكردي بلغته الأم في هذا الباب هو أن معنى الكلمة العربية موضح باللغة الكردية (اللهجة

السورانية)، علماً أن طلاب مجتمع البحث من الناطقين باللغة الكردية (اللهجة الكرمانجية)، لذا تقلّ الفائدة المرجوة، فأصبح هذا الباب -وبحسب النتائج- غير مناسب لمستوى الطالب وفهمه.

أما النسب الخاصة بعبارة (التمرينات والحروف). وهي من الأبواب التي يتضمنها المنهج فإنها تشير إلى عدم خلو هذا الباب من الفائدة المرجوة، فهو يسهم في تثبيت الموضوعات وترسيخها في ذهن الطالب، إذ إنّ (58.6%) اتفقوا على ذلك، مقابل نسبة قليلة هي (11.4%) لم يتفقوا عليه. كما تظهر النتائج والنسب أن هذه التمرينات ملائمة ومنسجمة مع مستوى الطالب وميوله، وذلك بنسبة (44.3%) مقابل (25.7%) للذين لم يتفقوا. بيد أن أغلب أفراد العينة لم يتفقوا على خلو هذه التمرينات من الصعوبة والتعقيد، فحوالي (51.4%) لم يتفقوا على عدم صعوبتها؛ إذن نستنتج أن هذا الباب مفيد بيد أنه لا يخلو من صعوبة بعض التمرينات وتعقيدها وكثرتها.

وبالانتقال إلى العبارة الأخرى الخاصة بضوابط (قواعد) اللغة، نجد أن النسبة الأعلى (31.4%) كانت للرأي المحايد، مع تقارب في نسب المتفقين وغير المتفقين، ويدل ذلك على أن أفراد العينة غير متأكدين من دقة الموضوعات الخاصة باللغة وعلميتها، لذا لا يمكن التيقن من علمية هذا الباب في المنهج.

وبخصوص عبارة (طريقة تعليم حروف اللغة العربية) فإن النسبة الأعلى وهي (34.3%) كانت لغير المتفقين، مقابل نسبة أقل وهي (24.3%) للمتفقين. من هذا نستنتج أنّ خلافاً ما في القسم المخصص لتعليم الحروف العربية في المنهج، ويحتاج إلى إعادة نظر وتعديل، وقد يرجع الخلل إلى عدم تعليم الحروف كلها معاً، بل يتعلمها الطالب جزئياً، إذ يتعلم في كل وحدة (4-5) حروف. علماً أن الطريقة المتبعة في تعليم هذه الحروف هي الطريقة التوليفية، حيث يتعلم الطالب الحرف مجزئاً، ومركباً في كلمة. إذن المعلمون من أفراد العينة -وبحسب النتائج والنسب- كانوا غير متفقين على طريقة تعليم حروف العربية للطلاب. ومما يعزز هذا الرأي هو النتيجة الواردة في محور (الأهداف) -التي سنذكرها لاحقاً- حيث تتطابق مع هذه النتيجة. وتجدد الإشارة إلى نقطة خلل أخرى في تعليم الحروف وهي أن الحروف التي يتعلمها الطالب في المنهج هي ثمانية وعشرون حرفاً، بإهمال حرف الألف، علماً أنه ورد في الصفحة (97) من المنهج أن حروف العربية تسعة وعشرون حرفاً.

وفي العبارة الأخيرة لقسم (محتوى المنهج) والخاصة بالاختبارات ونوعية الأسئلة ومدى انسجامها مع محتوى المنهج العلمي، تبين النتائج أن المتفقين والمتفقين بشدة حصلوا على النسبة

الأكثر وهي (42.8 %)، ويعني ذلك أن الاختبارات ونمط الأسئلة متناسبان مع محتوى المنهج.

وللعلم فإن هذه الاختبارات ونمط الأسئلة وتوزيع الدرجات والموضوعات التي تدور حولها الأسئلة حددت كلها في تعليمات خاصة أصدرتها وزارة التربية في الإقليم. وتشمل الاختبارات الفصلية والنهائية، بالاعتماد على نمط الاختبارات، مع تخصيص درجات للأنشطة اليومية والفعاليات الشفهية.

2- الأهداف:

لقد حُصِّصَ القسم الثاني من الاستبانة لعنصر آخر مهم من عناصر المنهج وهو الأهداف؛ وكانت نتائج العبارات الخاصة بهذا القسم كما هي مبينة في الجدول (3):

جدول رقم (3) / الأهداف

ت	العبارة	اتفق بشدة			اتفق			محايد		لا اتفق		لا أتفق بشدة	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
1	يتقن الطالب بعضاً من أساسيات مهارات اللغة العربية مثل: (قراءة- فهم- محادثة- كتابة) .	4	5.7	32	45.7	11	15.7	18	25.7	5	7.1		
2	يتعلم الطالب حروف اللغة العربية نطقاً ورسماً.	0	0	24	34.3	13	18.6	29	41.4	4	5.7		
3	يتعلم الطالب بعضاً من أساسيات قواعد اللغة العربية .	2	2.9	47	67.1	10	14.3	7	10	4	5.7		

4	تزداد الثروة اللغوية للطلاب .	1	1.4	35	50	18	25.7	10	14.3	6	8.6
5	ينمي المنهج السلوك الإيجابي والحضاري لدى الطالب.	4	5.7	34	48.6	17	24.3	11	15.7	4	5.7
6	ينمي المنهج الوعي الوطني والقومي لدى الطالب.	5	7.1	41	58.6	17	24.3	5	7.1	2	2.9

بعد التمعن في نتائج الأهداف ظهر لنا أن كل الأهداف المحددة في عبارات الاستبانة -ووفق رأي المعلمين من أفراد العينة- قد تحققت، باستثناء هدف تعلّم حروف اللغة العربية، وبعد هذا الأمر مؤشراً إيجابياً يدل على مدى فاعلية المنهج المدروس.

فمن نتائج هذا القسم أن الطالب يتقن بعضاً من مهارات اللغة من قراءة أو فهم أو محادثة أو كتابة، إذ اتفق (45.7 %) من أفراد العينة على هذا الهدف، مقابل نسبة أقل بكثير وهي (25.7 %) لغير المتفقيين. وإن هدف تعلّم بعض من أساسيات قواعد اللغة العربية قد حاز على نسبة اتفاق عالية وهي (67.1 %). وإذا قارنا هذا الهدف بالعبرة الواردة في قسم (المحتوى)، والخاصة بدقة اختيار موضوعات اللغة -المذكورة سابقاً-، والتي لم نتأكد منها لكثرة نسبة المحايدين، نستنتج أن الموضوعات قد اختيرت بدقة وعلمية، لتحقيق هدف تعلم قواعد اللغة، مثلما ظهر في نسبة المتفقيين. أما هدف زيادة الثروة اللغوية للطلاب فقد حصل أيضاً على نسبة اتفاق عالية وهي (50 %)، مقابل نسبة أقل جداً وهي (14.3 %) لغير المتفقيين، لنستنتج أن الطالب قد تعرّف في دراسته للمنهج على مفردات كثيرة ومتنوعة باللغة العربية، وهي مفردات ملائمة لمداركه وميوله وبيئته؛ مما ساعد في سهولة حفظه واتقانه.

وتبيّن النتائج الخاصة بالأهداف كذلك أنّه فضلاً عن تحقيق الأهداف المعرفية السابقة، فإن أهدافاً وجدانية أخرى قد تحققت بتعليم هذا المنهج، ومنها تنمية السلوك الإيجابي، والوعي الوطني والقومي عند الطالب، فقد حصلت عبارة: (تنمية السلوك الإيجابي والحضاري) على نسبة (54.3 %) للمتفقيين بشدة والمتفقيين، مقابل نسبة ضئيلة قدرها (21.4 %) لغير المتفقيين بشدة أو لغير المتفقيين. وحصلت عبارة: (ينمي المنهج الوعي الوطني والقومي لدى الطالب) على نسبة مرتفعة

هي (65.7%) للمتففين بشدة وللمتففين، مقابل نسبة قليلة وهي (10%) لغير المتففين بشدة أو لغير المتففين.

وبحسب النتائج الخاصة بالأهداف فإن هدفاً واحداً لم يتحقق وهو (تعلم الطالب حروف اللغة العربية)، فالذين لم يتفقا أو لم يتفقا بشدة على هذا الهدف بلغت نسبتهم (47.1%)، وهي الأعلى مقارنة بنسبة المتففين بشدة أو المتففين البالغة (34.3%). ومن المؤشرات والنتائج التي تؤكد هذه النتيجة وتوثقها هي أن عبارة: (طريقة تعليم حروف العربية في المنهج صحيحة) الواردة في قسم (المحتوى) – المذكورة سابقاً – قد حصلت على نسبة عدم اتفاق عالية. لذا نستنتج أن ثمة خللاً في مجال تعليم حروف اللغة العربية في المنهج، مما يتطلب إعادة نظر وتعديل.

3- معوقات تطبيق المنهج:

أما القسم الثالث والأخير من الاستبانة فقد حُصِّصَ لمعوقات تطبيق المنهج، لأن المنهج مهما كان فعالاً ومتكاملاً فإنه لا يحقق كل الأهداف التعليمية المرجوة، ولا يمكن تدريسه على أتم أوجه إذا ما اعترت المعوقات والصعوبات طريقه، والتي ستقلل حتماً من فعاليته. فثمة ارتباط وثيق بين المنهج وظروف تعليمه؛ ومن هذا المنطلق تم الالتفات إلى هذا الجانب، وكانت نتائج الاستبانة الخاصة بهذا القسم على النحو المبين في الجدول في أدناه:

جدول رقم (4) / معوقات تطبيق المنهج

ت	العبارة	أُتفق بشدة		أُتفق		محايد		لا أُتفق		لا أُتفق بشدة	
		نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار
1	يملك المعلم الكفاءات التخصصية والعلمية التي تؤهله لتعليم المنهج .	5.7	4	38.6	27	27.1	19	24.3	17	4.3	3
2	يشارك المعلم في دورات تأهيلية مستمرة وكافية لتنمية كفاءاته في تدريس المنهج.	11.4	8	25.7	18	14.3	10	34.3	24	14.3	10
3	الوقت المخصص للدرس كافٍ ومناسب لتدريس المنهج .	4.3	3	14.3	10	10	7	37.1	26	34.3	24
4	عدد أيام السنة الدراسية يكفي لإكمال مفردات المنهج.	1.4	1	28.6	20	7.1	5	35.7	25	27.1	19
5	عدد الطلبة في الصف ينسجم مع طبيعة المنهج، ومحتواه العلمي.	2.9	2	12.9	9	10	7	30	21	44.3	31

لقد تبين لنا بعد استقراء النتائج الظاهرة في الجدول (4) أن ثمة معوقات تعيق سبيل تطبيق المنهج، ومنها (مشاركة المعلم في دورات تأهيلية مستمرة وكافية)، التي تسمى بالتعليم المستمر في أثناء الخدمة، عبر فتح الدورات الخاصة بالمنهج وبتخصص اللغة العربية. فقد أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر من أفراد العينة وهي (48.6 %) لم تتفق أو لم تتفق بشدة على مشاركة المعلم في دورات كافية ومستمرة لتأهيل كفاءاته العلمية والمهنية، ويمكن تأكيد هذه النتيجة عند مقارنتها بما ورد في خصائص العينة، (ينظر الجدول رقم 1)، فنسبة غير المشاركين في الدورات هي (54.3 %)، وحتى المشاركين منهم ونسبتهم (45.7 %) نجد أن متوسط الدورات التي شاركوا فيها لا تتعدى (2.25 %)، وهو عدد قليل وغير كافٍ للمشاركين. لذا نستنتج أن الدورات الخاصة

بتأهيل المعلم لتعليم المنهج غير كافية وغير مستمرة، لتصبح صعوبة من صعوبات تعليم هذا المنهج. ومما يؤكد خطورة هذه الصعوبة أن أغلب أفراد العينة من ذوي الخبرة القليلة في التدريس، ف (57.2%) تتراوح خدمتهم بين أقل من سنة إلى عشر سنوات، (يُنظر الجدول رقم 1)، لذا فهم بحاجة ماسة إلى التأهيل المستمر لكفاءاتهم التي يملكونها.

وتم التوصل إلى عائق آخر للمنهج عبر تحليل النتائج والنسب، وهو (الوقت المخصص للدرس)، وهل أنه مناسب وكافٍ لتدريس المنهج؟ ف (71.4%) لم يتفوقوا أو لم يتفوقوا بشدة على أن وقت الدرس مناسب وكافٍ لتدريس المنهج، ويبدو أن سبب عدم تناسب وقت الدرس (-40 45 دقيقة) مع المنهج المدروس هو حجم المنهج، وكثرة الأنشطة فيه، والحاجة إلى الحوار والتمثيل، واستخدام الوسائل، وكثرة التمرينات ليصبح وقت الدرس غير كافٍ لتعليم المنهج.

وحصلت عبارة: (عدد أيام السنة الدراسية يكفي لإكمال مفردات المنهج) على أعلى نسبة من عدم الاتفاق أو عدم الاتفاق بشدة، وهي (62.8%)؛ لذا يعد عدد أيام السنة الدراسية صعوبة أخرى من صعوبات تدريس المنهج. فالنتيجة الظاهرة للاستبيان تؤكد أن أيام السنة الدراسية غير كافية لإكمال المنهج، فهي غير منسجمة مع عدد مفردات المنهج وموضوعاتها؛ ولعل السبب يعود إلى عدم الالتزام بتقويم دراسي ثابت ومدروس بدقة، وكثرة العطل، مقابل غزارة المنهج وكثرة أنشطته وموضوعاته.

أما العائق الأخير -وبحسب النتائج- فكان (الأعداد الكثيرة للطلبة في الصفوف الدراسية)، ف (74.3%) من أفراد العينة لم يتفوقوا أو لم يتفوقوا بشدة على أن (عدد الطلبة في الصف ينسجم مع طبيعة المنهج ومحتواه العلمي).

وجديرٌ بالذكر فإن المعوقات المذكورة التي اثبتتها نتائج الدراسة هذه يمكن أن تعمم على مناهج دراسية أخرى، بمعنى يمكن عدّها معوقات عامة تؤثر عادة على سير العملية التعليمية عموماً، وعلى تعليم المناهج خصوصاً؛ وبهذا تبرز أهمية معالجة هذه الصعوبات التي تنتشر في مدارسنا.

وأخيراً فقد أظهرت النتائج أن: (امتلاك المعلم للكفاءات التخصصية والعلمية التي تؤهله لتعليم المنهج) لم يعد عائقاً؛ لأن (38.6%) اتفقوا على أن المعلم الذي يدرس المنهج يمتلك تلك الكفاءات، ومما يعزز هذه النتيجة أن أعلى نسبة من أفراد العينة حاصلون على شهادة البكالوريوس (الليسانس)، وذلك بنسبة (58.6%). وإن أغلبهم من ذوي الاختصاص بنسبة (57.1%).

(ينظر الجدول رقم 1)، إذ إن أغلبهم من حملة البكالوريوس ومن ذوي الاختصاص، لذا يمتلكون الكفاءة، بيد أنهم بحاجة إلى تنمية وتأهيل لهذه الكفاءة باستمرار (كما أشرنا إلى ذلك سابقاً)، لتطوير تلك الكفاءات.

خامساً: نتائج الدراسة - التوصيات - المقترحات:

أولاً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الميدانية هذه إلى عدة نتائج، يمكن تلخيصها بما يأتي:

- 1- يمتاز منهج اللغة العربية للصف الرابع الأساس في الإقليم بانسجام النصوص الموظفة وملائمتها مع بيئة الطالب وواقعه وميوله.
- 2- يواجه الطالب صعوبة في تعلم النصوص، لعدم ملائمة بعضها مع مرحلة الطالب العمرية.
- 3- إن الأناشيد (نصوص الإلقاء) في المنهج منسجمة ومناسبة لميول الطلبة ومداركهم في جانب الإيقاع والأفكار والأساليب.
- 4- الأبواب المخصصة للتسلية والإفادة مثيرة وجاذبة للطلبة.
- 5- لم يتم التحقق من الفائدة المرجوة لباب المعجم، ولم تؤكد مناسبته للطلبة، لأن الكلمات العربية الموضحة بالكردية جاءت باللهجة السورانية من غير اللهجة الكرمانجية.
- 6- إن التمرينات والحروف في المنهج تسهم في ترسيخ الموضوعات في ذهن الطالب، وهي مناسبة لمستواه، بيد أنها لا تخلو من بعض الصعوبات، ومنها تعقيد بعضها وكثرتها.
- 7- الموضوعات الخاصة بضوابط (قواعد) اللغة، وبحسب نتائج الأهداف دقيقة وعلمية.
- 8- ثمة خلل في تعليم حروف العربية في المنهج، والدليل المؤكد لعدم فعالية هذا الجانب في المنهج هو عدم تحقق هدف: (تعلم الطالب لحروف العربية).
- 9- الاختبارات ونمط الأسئلة منسجمة مع المحتوى العلمي للمنهج.

10- من المؤشرات الإيجابية في المنهج أن أغلب الأهداف المرجوة للمنهج تم تحقيقها، مثل إتقان بعض المهارات اللغوية، وأساسيات القواعد، وتنمية الثروة اللغوية، والسلوك الحضاري، والوعي الوطني والقومي.

11- ثمة صعوبات تعيق سبيل تعليم المنهج، وهي قلة الدورات التأهيلية للمعلمين، وعدم مناسبة وقت الدرس، وأيام السنة الدراسية للمنهج، فضلاً عن كثرة أعداد الطلبة في الصف.

ثانياً: التوصيات:

1- إعادة تنقيح وتعديل منهج الرابع الأساس للغة العربية في الأقليم، من قبل لجنة التأليف، وبالتنسيق مع المعلمين والمشرفين والأكاديميين.

2- من التعديلات التي توصي الدراسة بإجرائها في المنهج:

- تسهيل بعض النصوص الصعبة والمعقدة في المنهج وتقليصها، وإبعاد المفردات والكلمات الصعبة.

- في باب المعجم توضيح معاني الكلمات العربية باللهجتين الكرديتين (السورانية والكرمانجية).

- حذف التمرينات الصعبة والمعقدة، وتقليص عددها.

- تعليم حروف العربية (التسعة والعشرين) معاً قبل البدء بالمنهج، على وفق الطريقة الجزئية الصوتية، مع الإبقاء على الطريقة التوليفية كمراجعة وإعادة، ليتعلم الطالب هذه الحروف (رسمياً ونطقاً) على نحو أفضل.

- تقليص وحذف بعض الموضوعات والأنشطة، لينسجم المنهج مع عدد أيام الدراسة، ووقت الدرس. أو زيادة حصص مادة اللغة العربية.

3- وضع خطة محكمة من قبل المؤسسات الحكومية المعنية في الإقليم، وفي المركز لتوفير المعلمين، وبناء المدارس، للحد من مشكلة كثرة أعداد الطلبة في الصفوف.

4- الاستفادة من الجوانب الإيجابية في المنهج والتي حددتها الدراسة لتعمم على الدول التي تعلم العربية للناطقين بغيرها.

5- فتح دورات تأهيلية مستمرة لمعلمي مادة اللغة العربية، لتنمية كفاءاتهم في تدريس المنهج، وتعليمه للطلبة.

ثالثاً: المقترحات:

1- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على المناهج الأخرى للعربية في مدارس الإقليم، بغية تقويمها وتطويرها نحو الأفضل.

2- انعقاد المؤتمرات والندوات وورش العمل الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، بالتنسيق بين حكومتي الإقليم والمركز.

3- انعقاد مؤتمر مشترك بين وزارتي التربية والتعليم العالي في الإقليم، حول مناهج اللغة العربية، لتنسجم مناهج المراحل الأساسية والإعدادية مع مناهج أقسام اللغة العربية في جامعات الإقليم. وذلك بالتعاون والتنسيق مع الحكومة المركزية.

المصادر والمراجع:

1. أمباكي سيدنا محمد، تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمدارس الفرنسية العربية العمومية في ضوء آراء مصممي مناهج التعليم النظامي للسنغال والقائمين عليها، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، السنغال، بإشراف: أ.م. د. إيمان محمد مبروك قطب، 2015.

2. بني ياسين محمد فوزي أحمد و د. خوالدة محمد علي، تقييم مناهج اللغة العربية المطوّر للصف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين، 2017، من الموقع: <https://www.researchgate.net> تأريخ الزيارة في 8/7/2018.

3. جواد مهدي محمد، مفهوم التعليم الساس، على الموقع: www.ubabylon.edu.iq.lecture تأريخ زيارة الموقع: 14/8/2018.

4. الدليمي طه علي حسين والوائل سعاد عبدالكريم عباس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.

5. الرقب محمد حمدان، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها - قراءة وصفية نقدية لثلاثة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -، 2014، من الموقع: www.alukah.net تأريخ الزيارة في 3/7/2018.

6. صالح سمير وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، ط3، 2012.
7. فساريو بحر الدين، تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي للمجلس الإسلامي السنغافوري (MUIS)، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا، مالانج، بإشراف: د. شهداء صالح نور و د. قريب الله بابكر مصطفى، 2014.
8. اللبان فرح حفظي حسن، تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط، وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، جامعة بابل، العراق، العدد (25)، 2016.
9. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، مصر، 2004.

المحور الثالث

الاستثمار في التعليم والمسؤولية الاجتماعية:
تكامل الفرص والغايات

المعالجة الاستراتيجية لضعف الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد 2003

الباحث المهندس: ثائر مزهر غانم

أ.م.د. لورنس يحيى صالح

المُستخلص

يعاني التعليم المهني في العراق من مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق به بعد عام 2003، لذا فإن هدف هذا البحث اقتراح سبل المعالجة الاستراتيجية لعزوف الطلبة، وذلك بعد تحقيق عدة أهداف ابتداءً بالتعرّف على واقع التعليم المهني في العراق، وتحديد أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق به، وتحديد التداعيات التنموية التي يتسببها. وأهمية كل ذلك تتلخص بتمكين وزارة التربية والمؤسسات المعنية من معالجة مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني، وذلك باطلاعهم على أسباب المشكلة، وآثارها التنموية، وسبل معالجتها الاستراتيجية. وجرى تحليل واقع التعليم المهني تحليلاً استراتيجياً بوساطة مصفوفة التحليل الرباعي (سواك)، ومصفوفة البدائل الاستراتيجية (تاوس)، فضلاً عن مقابلة مديري التعليم المهني لتحديد نسب العوامل التنموية المحددة لنسبة التحاق الطلبة، وتحديد التأثير النسبي لوزن كل الفرص والتحديات ونقاط القوة والضعف في التعليم المهني. وكانت المقابلة متمحورة وفق مضمون استمارة فحص جرى إعدادها لذلك. أما الحدود المكانية فهي المديرية العامة للتعليم المهني، وأقسام التعليم المهني في العراق. والحدود الزمنية تتمثل حتى عام 2003 ولغاية 2017. ومن أهم الاستنتاجات اتضح أن عزوف الطلبة يؤثر سلباً على التنمية، وبعد عرض المعالجات الاستراتيجية التي تبنتها ماليزيا كتجربة دولية بوصفها عانت من المشكلة نفسها، فضلاً عن تحليل المعالجات التي تبنتها الحكومة العراقية، اتضح بأن تشخيص مشكلة العزوف وأسبابها وآثارها يؤثر إيجاباً بتحديد سبل المعالجة الاستراتيجية، إذ تم في ماليزيا تحديد سبل المعالجة بما يتلاءم مع معطيات تشخيص المشكلة وتداعياتها، أما في العراق فقد كانت معظم سبل المعالجة تفيد بأنها مبنية بعيداً عن أسباب المشكلة التي استنتجها هذا البحث بثمانية أسباب، وجرى التوصية لمعالجتها بخمسة برامج. وجرى استنتاج أن هناك عوامل تنموية تحدد دافعية الطلبة نحو التعليم المهني، وأن هناك انخفاضاً في نسبة الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني وصل إلى النصف، على الرغم من النمو في عدد المدارس المهنية والملاك التدريسي والاختصاصات. واتضح

أن هناك استراتيجيتين على مستوى التعليم المهني في العراق وهما استراتيجية التركيز والاستراتيجية الدفاعية.

كلمات مفتاحية: التعليم المهني، العزوف، التداعيات التنموية، المعالجة الاستراتيجية.

المحور الأول: المقدمة والجانب المنهجي

أولاً: المقدمة

تتمثل أهمية التعليم المهني بعدة آثار إيجابية ومنها مشاركته في تقليل نسبة العاطلين عن العمل، وتحسين مستوى المعيشة، ومعالجة الفقر، وتقليل الاستيراد، وذلك ليس بالتوظيف في المنظمات الحكومية، بل يربط التعليم بحاجات المجتمع بواسطة إكساب الفرد أخلاقيات العمل ومعارفه ومهاراته، وتكوين اتجاهات إيجابية للطلبة فيما يتعلق بالعمل الحرّ الخاص، بما يؤهلهم للدخول في سوق العمل وتوظيف أنفسهم ذاتياً. وإن التعليم المهني ذو كلفة عالية نسبياً مقارنة بالتعليم العام، وذلك لما يحتاجه من مستلزمات تدريب الطلبة.

وعلى الرغم من أهمية التعليم المهني المذكور آنفاً جانباً منها، إلا أن الإعداديات المهنية في العراق تعاني من مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بها. (المديرية العامة للتعليم المهني، 2011: 14-17) (عباس، 2013: 3) (جايان، 2014: 18-19)، مما يتطلب إجراء توصيف وتحليل لواقع التعليم المهني في العراق، ونسب الالتحاق به، والأسباب التي أفضت إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق به، والتداعيات التنموية لمشكلة العزوف، ومقارنة أسباب المشكلة بالمعالجات الواردة في الاستراتيجيات المعتمدة من قبل الحكومة العراقية، فضلاً عن المقارنة مع تجربة دولية ذات علاقة بمشكلة هذه الدراسة وحققت نجاحاً بذلك؛ للوصول إلى اقتراح سبل المعالجة الاستراتيجية لمشكلة العزوف تتناسب وأسبابها وتداعياتها.

قد تمتاز عن هذه الدراسة الدراسات السابقة بتحديد خطة استراتيجية لمعالجة مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد تحديد أسباب المشكلة وتداعياتها التنموية.

ثانياً: مشكلة البحث:

إن مشكلة انخفاض عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني نسبة إلى التعليم العام، تُعدُّ من المشكلات التعليمية التي تواجه التنمية.

ويمكن تجسيد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

- 1- ما أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد عام 2003؟
- 2- ما التداعيات التنموية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد عام 2003؟

ثالثاً: أهمية البحث:

يمكن تلخيص أهمية البحث بتمكين وزارة التربية والمنظمات الحكومية ذات العلاقة والقطاع الخاص من معالجة مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق، وذلك باطلاعهم على أسباب المشكلة، وسبل معالجتها الاستراتيجية.

رابعاً: أهداف البحث:

- 1- التعرف على واقع التعليم المهني في العراق بعد عام 2003، وتحديد الأسباب التي افضت إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق به والتداعيات التنموية للعزوف.
- 2- اقتراح سبل المعالجة الاستراتيجية لمشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق، وذلك عبر نتائج البحث، ودراسة تجربة ماليزيا ذات العلاقة بمشكلة هذه الدراسة.

خامساً: فرضية البحث.

إن لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني تداعيات تنموية، ولتشخيص أسبابها تأثير يساعد في تحديد سبل المعالجة الاستراتيجية التي تنتج تحقيق أهداف التعليم المهني والارتقاء به.

سادساً: منهجية البحث وادوات جمع البيانات والاساليب الإحصائية.

1- منهجية البحث: جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

2- أدوات جمع البيانات: وهي السجلات الإحصائية الرسمية بغية تحديد نسبة النمو أو الانحسار بعدد المدارس المهنية وأعضاء الهيئة التدريسية العاملين فيها والاختصاصات الموجودة فيها، ونسبة عدد الطلبة الملتحقين بها. وكذلك تم استخدام استمارة فحص جرى إعدادها لمقابلة مدراء التعليم المهني بوصفهم على دراية أكثر تفصيلاً من غيرهم بحكم وظائفهم التي تتيح لهم الاطلاع على التقارير والشكاوى والطلبات والمشاركة في الندوات وورش العمل؛ وذلك لتحديد نسب العوامل التنموية المحددة لنسبة التحاق الطلبة، وتحديد التأثير النسبي لوزن كل الفرص والتحديات ونقاط القوة والضعف في التعليم المهني، وصياغة تحليلاً استراتيجياً للتعليم المهني بوساطة مصفوفة التحليل الرباعي (سواك) ومصفوفة البدائل الاستراتيجية (تاوس).

3- الأساليب الإحصائية: جرى اعتماد الوسط الحسابي الآتي للوصول إلى النتائج المطلوبة

الوسط الحسابي ($\bar{x}$)

$\sum x_i$ هي مجموع قيم الفقرات، n هي عدد وحدات العينة

سابعاً: حدود البحث المكانية والزمنية.

أ- الحدود المكانية: وتتضمن المديرية العامة للتعليم المهني وأقسام التعليم المهني في العراق.

ب- الحدود الزمنية: التعليم المهني في العراق بعد عام 2003 حتى عام 2017.

المحور الثاني: واقع التعليم المهني وأسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق به

إن هذا المحور هو محاولة لتحقيق الآتي:

1. الهدف الثاني من أهداف هذا البحث، وهو التعرف على واقع التعليم المهني في العراق والأسباب التي أفضت إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق به بعد عام 2003.

2. إجابة السؤال الأول لمشكلة هذا البحث، الذي مفاده: ما الأسباب التي أفضت إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد عام 2003؟

أولاً: مفهوم التعليم المهني في العراق.

يوجد مفهوم للتعليم المهني معتمد وطني من قبل وزارة التربية العراقية، وحسب ما مثبت في المادة (2) من نظام التعليم المهني رقم (6) لسنة (2016) والمنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (4427 في 2016/12/12)، إذ تضمنت المادة المذكورة أن التعليم المهني في العراق هو «مدارس مهنية تضم فرعاً أو أكثر من الفروع المهنية (الصناعي، والتجاري، والزراعي، والفنون التطبيقية، والحاسوب، وتقنية المعلومات) وتكون مدة الدراسة فيها (3) ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة تؤهل الطلبة الذين يتخرجون فيها بعد اجتياز الامتحانات المهنية العامة (البكالوريا) للالتحاق بسوق العمل أو الدخول في الكليات والمعاهد لإكمال دراستهم، حسب اختصاصهم أو الاختصاصات المقاربة وتعادل شهادتها شهادة الدراسة الثانوية العامة». (نظام التعليم المهني، 2016: 3).

واستناداً إلى ما تقدم يمكن إيجاز مفهوم التعليم المهني في العراق بأنه عبارة عن مدارس إعدادية تزود الطلبة بالمهارات والمعارف الأساسية الخاصة بمهنة معينة، لغرض إمداد مختلف القطاعات بالعمال القادرين على العمل ضمن المهن التي اكتسبوا معارفها ومهاراتها.

ثانياً: فروع واختصاصات التعليم المهني في العراق بعد عام 2003

بعد عام (2003) تم استحداث (14) أربعة عشر اختصاص، وهي: ميكاترونكس سيارات، وتكنولوجيا صناعية، والأجهزة الطبية، وصيانة المصاعد الكهربائية، ومحطات وشبكات معالجة المياه، وصيانة منظومات الليزر، وتوليد الطاقة الكهربائية ونقلها، وتكنولوجيا الإعلام، وشبكات الحاسوب، والإدارة الإلكترونية، وإجهزة الحاسوب والهاتف المحمولة، والإدارة، والمحاسبة، والسياحة، وإدارة الفنادق.

ويضم التعليم المهني في العراق خمسة فروع رئيسة، وهي:

1. الفرع الصناعي، ويضم خمسة وعشرين اختصاصاً وهي: كهرباء، وميكانيك، وإلكترونيك

وسيطرة، وتكييف الهواء والتثليج، والاتصالات، والتجارة، والسباكة، واللحام وتشكيل المعادن، والبناء، والرسم الهندسي، والسيارات، والمكننة الزراعية، والطباعة، والنسيج، والصناعات الغذائية، والصناعات البتروكيمياوية، والخزف والسيراميك، وميكاترونكس سيارات، والتكنولوجيا الصناعية، والأجهزة الطبية، وصيانة المصاعد الكهربائية، ومحطات وشبكات معالجة المياه، وصيانة منظومات الليزر، وتوليد الطاقة الكهربائية ونقلها، تكنولوجيا الإعلام.

2. الفرع التجاري، ويضم ثلاثة اختصاصات هي: إدارة، ومحاسبة، والسياحة، وإدارة الفنادق.

3. فرع الحاسوب وتقنية المعلومات، ويضم أربعة اختصاصات، هي: تجميع الحاسوب وصيانته، وشبكات الحاسوب، والإدارة الإلكترونية، وأجهزة الحاسوب والهاتف المحمولة.

4. فرع الفنون التطبيقية.

5. الفرع الزراعي.

ثالثاً: أهداف التعليم المهني في العراق.

إن أهداف التعليم المهني المعتمدة وطنياً من قبل وزارة التربية العراقية، كما يأتي:

1. يهدف التعليم المهني في العراق إلى إعداد ملاكات فنية مؤهلة علمياً وعملياً من خلال الدراسة النظرية، والتدريب العملي، والتطبيق الميداني لسد متطلبات سوق العمل، أو مواصلة الدراسة في المجالات المهنية المختلفة. (نظام التعليم المهني، 2016: 3)

2. تمكين الطلبة من فهم الحقائق والمعلومات المهنية وتطبيقها في الحياة العملية بوسائل علمية حديثة، وعدّ العمل ركيزة من ركائز التنمية والتربية ولاسيما العمل اليدوي، وتمكين الطلبة من ممارسته داخل المدرسة وخارجها كوسيلة فاعلة من وسائل التدريب، وتنمية الروح التعاونية ومشاركة الطلبة في النشاطات بما يخدم المجتمع ويطور قدراتهم الإنتاجية الجماعية، وإفهام الطلبة مبادئ اقتصاد السوق والعلاقات مع القطاع الخاص من أجل تلبية احتياجاته من الاختصاصات المهنية. (نظام التعليم المهني، 2016: 13-14)

رابعاً: المؤشرات الإحصائية للتعليم المهني في العراق.

إن الطاقة الاستيعابية للمدارس المهنية بحدود (30000) ثلاثين ألف طالب وطالبة لكل مرحلة دراسية؛ أي إن إجمالي الطاقة الاستيعابية للمدارس المهنية بحدود (90000) تسعين ألف طالب وطالبة. (عبد الرحيم وآخرون، 2010: 163).

واستناداً إلى ما تقدم فإن معدل التحاق الطلبة بالإعداديات المهنية ينبغي أن يكون بمعدل (30000) ثلاثين ألف طالب وطالبة سنوياً، وإذا كانت أقل من ذلك فسيكون هناك إهداراً للموارد يتمثل برفع كلفة التعليم المهني وخفض كمية الإنتاج التعليمي وحرمان سوق العمل من نسبة من الأشخاص المؤهلين للمشاركة في التنمية. فضلاً عن أن هناك إهداراً يسببه رسوب الطلبة وتسربهم، إذ قدر (زويلف وآخرون، 2008: 105-104) بأن الإهدار الناتج عن التسرب (الترك) والرسوب (الإعادة) في التعليم المهني يبلغ بحدود (7 %). وإذا أضيف إليه الإهدار الناتج عن العزوف فحتماً سترتفع النسبة.

وتؤكد جميع المصادر التي تم الاطلاع عليها بشأن التعليم المهني أن التعليم المهني في العراق بعد عام (2003) يعاني من مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق به؛ ولغرض تحديد حجم هذه المشكلة لا بد من استعراض ماورد ذكره في الإحصاءات المثبتة في السجلات الرسمية، لذا تم تنظيم جدول (1) لذلك، الذي هدفه تحديد نسبة طلبة التعليم المهني من التعليم العام، وأنه لا يتضمن بيانات سنتين دراسيتين، هما (2014 - 2015) و(2015 - 2016) وذلك بسبب عدم اكتمال الكراس الإحصائي نتيجة أحداث دخول كيان داعش الإرهابي لعدة محافظات عراقية.

جدول (1) المؤشرات الاحصائية للتعليم المهني والتعليم الثانوي العام في العراق للسنوات 2003 – 2017

السنة الدراسية	عدد إعدادات التعليم المهني	عدد أعضاء الهيئة التدريسية بالإعداديات المهنية	عدد الطلبة الملتحقين بصف الرابع الإعدادي المهني	عدد الطلبة الملتحقين بصف الرابع الإعدادي العام	نسبة طلبة المهني من العام
2004 - 2005	272	7794	14707	122535	12 %
2005 - 2006	277	10776	20904	147598	14 %
2006 - 2007	276	11023	19052	149694	13 %
2007 - 2008	288	11161	21393	191284	11 %
2008 - 2009	289	11931	14403	157264	9 %
2009 - 2010	295	12426	14742	168711	9 %
2010 - 2011	294	12464	21527	220609	10 %
2011 - 2012	295	12553	15991	202822	8 %
2012 - 2013	298	12745	19734	258347	8 %
2013 - 2014	304	12787	17903	246776	7 %
2014 - 2015	314	12169	16281	253710	6 %

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على وزارة التربية – المديرية العامة للتخطيط التربوي – قسم الإحصاء

إن الملاحظات التي يمكن تأشيرها بمقارنة التعليم المهني بين عام 2004 و2017 تؤثر لما يأتي:

1. ارتفع بنسبة (13 %) عدد الإعداديات المهنية.
2. ارتفع بنسبة (36 %) عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الإعداديات المهنية.
3. انخفضت بمقدار (50 %) نسبة عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني من التعليم العام.
4. ارتفع بنسبة (41 %) عدد الاختصاصات في التعليم المهني.

واستناداً إلى ما تقدم يلاحظ أنه بعد عام (2003) على الرغم من النمو في عدد الإعداديات المهنية وما رافقه من نمو في عدد الملاك التدريسي والاختصاصات، ولكن لم يترتب على ذلك نمواً في نسبة الطلبة الملتحقين، بل كان هناك انحساراً في النسبة وصل إلى النصف، لذا فإن الموارد البشرية العاملة في الإعداديات المهنية والتي تم زيادتها بنسبة (36 %) هناك اهداراً بها، فضلاً عن الطاقة الاستيعابية للإعداديات المهنية والتي من الملاحظ بأن الاهدار بها يتراوح بحدود بين النصف والثلث، أي ان حجم عزوف الطلبة عن الالتحاق بالإعداديات المهنية يتراوح بين (15000) خمسة عشر الف و(9000) تسعة الاف طالب وطالبة.

ولابد من الاشارة بأن عدد طلبة التعليم المهني قبل عام (2003) كان بأعداد مضاعفه، فعلى سبيل المثال: بلغ عدد طلبة التعليم المهني (129986) في عام (1990)، وفي عام (1995) بلغ العدد (99405). (الطائي، 2005: 47)

خامساً: أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد عام 2003.

فقد تعددت الآراء في أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد عام 2003، إذ قامت به المديرية العامة للتعليم المهني في العراق جرى باستفتاء استطلاعي لتحديد أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالإعداديات المهنية، إذ جرى توجيه أسئلة لطلبة صف الرابع الإعدادي العام لمعرفة أسباب عزوفهم عن التعليم المهني، فكانت المحصلة عدة أسباب، وأهمها ما يأتي: أشعر بالإحراج من الالتحاق في الدراسة المهنية، وأعتقد بأن طلبة التعليم المهني ضعيفو المستوى العلمي، وتدخل العائلة والتوجيه في المدرسة المتوسطة نحو الدراسة الأكاديمية، وتركيز وسائل الإعلام على الدراسة الأكاديمية، وعدم وجود رؤية واضحة لديّ عن التعليم المهني، ومستقبلي في هذا المجال غير واضح، ومجاله ضيق على المدى البعيد، ونظرة بعضهم للتعليم المهني على أنه غير مفيد، وضعف فرصتي في التعيين والدراسة الجامعية. (المديرية العامة للتعليم المهني، 2011: 14-17). إن الملاحظة التي يمكن تأشيرها في الأسباب التي ذكرها الطلبة لعزوفهم يمكن إرجاعها إلى مشكلة ظاهرة النظرة الاجتماعية السلبية إزاء التعليم المهني وضعف المعرفة بأهميته. وقد أفضت الأسباب السابقة إلى عزوف الكثير من الطلبة للانخراط بالتعليم المهني، فضلاً عن كونه يعاني من عدة أمور أهمها نقص في الأبنية ومستلزمات التدريب العملي المتمثلة في الأجهزة والمكائن والمعدات، والنقص في تدريب الملاكات، وعدم كفاية التخصيصات المالية لمعالجة المشكلات، فضلاً

عن أن سوق العمل لا يستوعب مخرجات التعليم المهني. (عباس، 2013: 3)، وإن انخفاض نسبة الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني نسبة إلى التعليم الثانوي العام يعود إلى أنه غالباً ما تتأثر رغبة الطالب للالتحاق بالتعليم المهني بالنظرة والمكانة الاجتماعية، فضلاً عن أن هناك نظرة سلبية متوارثة للعمل المهني من قبل العائلة والمجتمع عموماً، وما يزال موضوع المستقبل الوظيفي يشكل محمداً قوياً لدى الطلبة للالتحاق بالتعليم المهني. (جايان، 2014: 18-19).

واستناداً إلى ما تقدم يلاحظ بأن الطلبة وكل باحث من الباحثين آنفاً، قد حدد كل منهم مجموعة معينة من الأسباب للعروف عن الالتحاق بالتعليم المهني؛ لذا لابد من توليفها ضمن سياق موحد، إذ إن أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد عام (2003) تصبح كما يأتي:

1. محدودية التمويل المالي للتعليم المهني.
2. وجود عجز في التجهيزات لإعداديات التعليم المهني وتقادماها.
3. تقادم الأبنية المدرسية لإعداديات التعليم المهني.
4. ضعف كفاية مؤهلات الملاكات التدريسية والإدارية للتعليم المهني.
5. وجود عجز في الأبنية المدرسية لإعداديات التعليم المهني.
6. النظرة الاجتماعية السلبية والضبابية إزاء التعليم المهني.
7. ضعف مواءمة مناهج التعليم المهني لمتطلبات سوق العمل.
8. ضعف فاعلية سوق العمل في العراق، بسبب توقف معظم المشاريع الإنتاجية؛ مما أدى إلى تراجع الطلب على خريجي التعليم المهني.

وإن ما ذكر آنفاً يشير إلى أن نسب الالتحاق بالتعليم المهني تتأثر بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، أي إن تراجع التنمية يتسبب بعزوف الطلبة عن التحاقهم بالتعليم المهني في العراق، وكما يأتي:

1. بُعد التنمية السياسي: والمتمثل بسياسات الحكومة وتشريعاتها ودعمها للتعليم المهني وتوجهاتها للحد من البطالة وتوفير فرص عمل وتنشيط القطاع الخاص.

2. بُعد التنمية الاقتصادي: والمتمثل بالآتي:

أ. كفاية الموارد المالية للتعليم المهني التي ينتج عنها كفاية الموارد المادية (الأبنية المدرسية، والأجهزة والمكائن والمعدات)، وكفاية مؤهلات الموارد البشرية بتنظيم عدد كاف من الدورات التدريبية المتطورة للعاملين في التعليم المهني على مستوى الإدارات المدرسية والتدريسيين، ومواءمة المناهج للطلب في سوق العمل.

ب. فاعلية سوق العمل في العراق، إذ إن سوق العمل نادراً ما يستوعب مخرجات التعليم المهني؛ بسبب عدم توسع الأنشطة الاقتصادية وضعف الاستثمار.

ج. بُعد التنمية الاجتماعي: والمتمثل بالنظرة الاجتماعية السلبية إزاء التعليم المهني، إذ إن هناك ضعفاً في الوعي المهني لدى المجتمع وضعف معرفتهم بأهداف التعليم المهني وأهميته، فنتج عن ذلك نظرة بعضهم للتعليم المهني على أنه غير مفيد.

وَجَرى اعتماد المقابلة المباشرة مع (10) عشرة من المديرين الذين لهم صلة بعمل وتنسيق ومتابعة الوظائف المهمة في المديرية العامة للتعليم المهني، وذلك لتحديد نسب الأبعاد التنموية المحددة لنسبة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق، وكانت المقابلة متمحورة على وفق مضمون استمارة فحص جرى إعدادها لذلك.

- وقد جرى اعتماد المقياس الإحصائي الآتي للوصول إلى النتائج المطلوبة وهي: (البلداوي، 2009: 69) الوسط الحسابي ($\bar{x}$)

$\sum x_i$ هي مجموع قيم الفقرات، n هي عدد وحدات العينة

والمقصود بالفقرات كل من: كفاية التمويل، وفاعلية سوق العمل، والتفاعل الاجتماعي، والدعم الحكومي.

وكانت النتائج على وفق ما مثبت في الجدول (2)، الذي يبين النسب المئوية للأبعاد التنموية المحددة لعزوف الطلبة بالتعليم المهني في العراق.

جدول (2) النسب المئوية للأبعاد التنموية المحددة لعزوف الطلبة عن التعليم المهني في العراق

الفقرات	العامل الاقتصادي		العامل الاجتماعي	العامل السياسي
	كفاية التمويل	فاعلية سوق العمل	التفاعل الاجتماعي	الدعم الحكومي
الوسط الحسابي	10 %	15 %	40 %	35 %

المصدر/ من إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات عينة البحث والمصادر الآتية:

- وزارة التربية - المديرية العامة للتعليم المهني، ظاهرة عزوف الطلبة عن الانخراط في التعليم المهني، تقرير منشور في مسودة تقارير، وبحوث مؤتمر التعليم المهني في العراق، 2011، ص: 14-17.
- عباس، ربيحة كريم يونس (2013)، دور التدريب في تحول التعليم المهني في العراق نحو اقتصاد المعرفة، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ الجامعة المستنصرية؛ للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية، ص 3.
- جايان، زهراء هاشم (2014)، التعليم المهني الثانوي ومتطلبات سوق العمل في العراق، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بغداد، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية، ص: 18-19.

سادساً: التداعيات التنموية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني.

يتسبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني بخسارة في آار التعليم المهني وعوائده التي دُكرت في الفقرة (ثانياً) الواردة ضمن المحور الثاني في هذا المحور، إذ مع جملة الآثار الإيجابية لالتحاق الطلبة بالتعليم المهني لا بد من أن يكون هناك بالمقابل مجموعة من الآثار السلبية تحدث نتيجة لعزوف الطلبة عن الالتحاق به؛ مما يتسبب بغياب الآثار التنموية لالتحاق الطلبة بالتعليم المهني، أو اقتضاها، أو تلكؤها، وعدم جديتها؛ الأمر الذي يفضي إلى خسارة فادحة في الحصيلة العامة للعملية التعليمية والتنموية على حد سواء، وذلك من طريق خسارة الإنسان المؤهل للالتحاق بسوق العمل، إذ لتلك الخسارة تأثيرات ذات بعد اقتصادي واجتماعي وسياسي.

وعلى سبيل المثال للآثار التنموية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني هي: «إن من مسببات البطالة هي التوجه العام نحو التعليم الأكاديمي والعزوف عن التوجه نحو التعليم المهني». (خضير وآخرون، 2013: 129)، إذ عندما نقول إن الالتحاق بالتعليم المهني هو طوق النجاة لمعالجة البطالة في المجتمعات، فسيكون العزوف عنه يتسبب بفقدان عامل محوري وحاسم لمعالجة البطالة واستشرائها، وكذا الحال مع الآثار التنموية الأخرى للالتحاق بالتعليم المهني.

لذا فإن التداعيات التنموية للعزوف كما يأتي: (العاني وحساوي، 1986: 46) (فيله، 2003: 148-150) (جبر، 2013: 156) (عباس، 2013: 63) (كاظم، 2014: 19-20) (محيلان، 2012: 1)

1. التداعيات الاقتصادية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني.

تتمثل التداعيات الاقتصادية لعزوف الطلبة عنه تتمثل بمشاركة العزوف بالآتي: المشاركة في تراجع نوعية الانتاج، والمشاركة في ارتفاع معدلات البطالة، والمشاركة في تراجع متوسط دخل الفرد، المساهمة في ارتفاع معدلات الفقر، المساهمة في ارتفاع الاستهلاك، والمشاركة في تراجع الاستثمار.

2. التداعيات الاجتماعية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني.

لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني تداعيات اجتماعية تتلخص بالآتي: المشاركة في تراجع الإرشاد المهني، المشاركة في تراجع فرص توسيع التفكير العلمي والثقة بالنفس والقيمة المعنوية للفرد المنتج وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل الخاص، المشاركة في تعميق ضعف المجتمع بمواكبة الحضارة والتقدم، المشاركة في ارتفاع معدلات الهجرة.

3. التداعيات السياسية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني.

لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني تداعيات سياسية تتلخص بالآتي: المشاركة في إضعاف الاستقرار السياسي، وزيادة الطلب على الوظيفة الحكومية، وزيادة العبء على الموازنة الحكومية.

المحور الثالث: السبل المعتمدة للمعالجة الاستراتيجية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق وماليزيا.

من المؤكد أن هناك أهمية في استعراض الاستراتيجيات الحكومية في العراق ذات العلاقة بمشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني، وذلك بغية الاطلاع على مدى انسجامها مع أسباب المشكلة، فضلاً عن استعراض تجربة دولية خاصة بمشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني وكيفية التصدي لها ومعالجتها في إحدى الدول التي حققت نجاحاً ملحوظاً في تجربتها، وقد تم اختيار تجربة ماليزيا كون أسباب العزوف فيها مشابهة لما موجود في العراق.

أولاً: لمحات من تجربة ماليزيا بالتعامل مع التعليم المهني.

إن ماليزيا دولة من دول شرق آسيا، وإنها أصغر قليلاً من مساحة العراق، وتتمتع بتركيبة سكانية متنوعة بسبب الاحتلال الإنجليزي، إذ حصلت على استقلالها عام (1957)، وكي تبتعد الدولة الفتية عن النزاعات العرقية والقومية فإن خطط تطور ماليزيا وسياستها كانت تؤكد دائماً على تطوير الجانب الإنساني كأساس مهم للاستمرار في تطوير الجانب الاقتصادي للبلاد، وإن تطوير التعليم المهني والجانب الاقتصادي يعني توفير السلع والخدمات للمواطنين، وإشباع حاجاتهم الإنسانية هو في الوقت نفسه تطوير للجانب الإنساني من جانب تحرير طاقاتهم نحو تحقيق إنجازات على الصعيد العلمي والفني والابتكاري، وهذا كان واضحاً في كتاب رئيس الوزراء مهاتير محمد (1991م) المعنون (ماليزيا: الطريق إلى الأمام)، والذي قال ما نصه (أن المصدر المهم لتطوير أي أمة هي ما تمتلكه تلك الأمة من أفراد مبدعين وأذكياء وموهوبين وذوي إرادة صادقة. وإن الإنسان الماليزي هو أساس كل ثروة، وأساس كل تطور). (صبري وجودة، 2014، ص: 75-77).

وعلى الرغم من وجود تحديات متعددة واجهها التعليم والتدريب المهني في ماليزيا (وهي نفسها موجودة في العراق)، ومن أهمها: (صبري وجودة، 2014، ص: 83-84)

1. المواطنون عادة لا يحملون انطباعات إيجابية عن التعليم المهني، ويعودونه مخصصاً للطلبة الضعفاء دراسياً.

2. تعدد الجهات المسؤولة عن التدريب والإشراف، وتعدد المعايير المعتمدة في تقييم أداء مخرجات التعليم المهني والمناهج المقررة؛ مما يسبب إرباكاً للطلبة وأصحاب العمل على السواء.

3. ضعف عملية المراقبة والتقييم، أي إن التعليم المهني ضعيفاً في مراقبة تطورات سوق العمل، وأهمية ربطه بسوق العمل. ونادراً ما يحاول المسؤولون في التعليم المهني أن يتتبعوا المسارات التي اتجه إليها الخريجون السابقون، وإن كانوا قد استفادوا حقيقة من المنهاج التدريبي المقرر كي يعتمد لتطوير المنهج.

ومع كل هذه الصعوبات فإن الواقع يثبت أن ماليزيا سارت بخطى ثابتة نحو التطور، وإنها وجدت الحلول للمشكلات التي تواجهها في قطاع التعليم المهني، وعلى أساس ذلك تم الآتي: (صبري وجودة، 2014، ص: 80)

1. تطوير الحملات الإعلامية والدعائية من خلال وسائل الإعلام الوطنية لجذب أكبر عدد من المتدربين، وتسهيل انتمائهم للتدريب والتعليم المهني.
2. تطوير درجة الاتساق والتناغم بين نوعية المناهج التي يعتمدها التعليم والتدريب المهني مع متطلبات القطاع الصناعي.
3. تطوير المديرين والمدرسين والمعلمين المهنيين كافة من خلال إنشاء مراكز تدريبية متطورة ومتقدمة للقيام بهذه المهمة.

ثانياً: الخلاصة المستقاة من تجربة ماليزيا بالتعامل مع التعليم المهني.

إن ما يمكن استخلاصه من تجربة ماليزيا في التعليم المهني هو أن مشكلة العزوف عن الالتحاق بالتعليم المهني ليست مشكلة واحدة فحسب، بل هي مولد فعال لمزيد من المشكلات؛ وبذلك يكون على الحكومة مسؤولية تحجيم وإحتواء المشكلة والقضاء على مسبباتها، وليس إيجاد حلول عاجلة تدفع زيادة الالتحاق به، أي يكمن الحل بخلق بيئة تستقطب مخرجات التعليم المهني وليس الاقتصار على زيادة مدخلاته من الطلبة؛ مما يحقق الاستقرار سواء السياسي، والأمني، والاقتصادي، والاجتماعي.

وهنا تبرز أهمية وضع خطة استراتيجية متكاملة، للانتقال بالاستجابة من مجرد ردود أفعال تعالج أعراض المشكلة دون مسبباتها، إلى استراتيجية واضحة تساعد في إيجاد رؤيا لا تتجاهل عوامل حدوث المشكلة، ومبنية على تقييم شامل للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لبيئة التعليم،

لتمكن من دعم الإعدادات المهنية والمجتمعات الموجودة فيها على حد سواء من خلال إنجاز برامج المشاريع المدرسية ذات الأثر المجتمعي، ودعم المشاريع التي تدر دخلاً، لتوفير الأراضية المناسبة لزيادة الالتحاق بالتعليم المهني فضلاً عن زيادة فرص احتواء مخرجاته في سوق العمل.

ثالثاً: بعض الاستراتيجيات الوطنية المتضمنة معالجات استراتيجية لمشكلة العزوف.

من الجدير بالذكر أنه بهدف جعل التعليم المهني محركاً للنمو الاقتصادي عن طريق توفير تعليم ذي جودة عالية، وتعزيز قدرة الخريجين على أداء عملهم بمهنية والمنافسة في سوق العمل المحلية، والأجنبية، تأتي استراتيجية مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني في العراق للمدة 2014 - 2023، التي تقوم بتنفيذها اليونسكو مع الحكومة العراقية وتمويل من الاتحاد الأوروبي بمبلغ إجمالي يصل إلى 12,300 مليون يورو بدأ من الأول من شباط 2015. (استراتيجية التخفيف من الفقر، 2017، ص: 83).

إن استراتيجية مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني في العراق اشتملت على (5) خمسة مشاريع ضمن الفصل السادس منها، كمعالجات استراتيجية للالتحاق بمؤسسات TVET (Technical and vocational education and training)، وكما يأتي: (استراتيجية مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني في العراق، 2015، ص: 49).

1. إنشاء 15 كلية و 30 معهداً تقنياً و 206 مدارس مهنية و 19 مركز تدريب مهني.
2. وضع نظام التدريب المزدوج، ويتضمن تحفيز قطاع العمل على المشاركة في تدريب الطلبة.
3. وضع نظام يحفز القطاع الخاص على الاستثمار أو المشاركة في إنشاء مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني في العراق ودعمها.
4. إعداد دراسات لمعالجة تدني نسب التحاق الإناث، واستحداث تخصصات مناسبة لهن.
5. تخصيص موازنة خاصة لتحفيز خريجي مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني في العراق على إقامة مشاريع ضمن تخصصات وحاجة سوق العمل.

وتوجد عدة ملاحظات على المعالجات الاستراتيجية التي تضمنتها الاستراتيجية بما يأتي:

1. عدم اكتمال الصياغة النهائية للاستراتيجية: إذ جاء في الفقرة الأخيرة من الاستراتيجية بأنه سيتم لاحقاً اعداد ملحق بالتكاليف اللازمة لإنجاز الاستراتيجية. ألا أن ذلك لم يتم حتى الآن.
2. لا يوجد وعي عام بالاستراتيجية: فيحتمل طرح سؤال عن ماهية مشروع (TVET) على أكثر من (150) منتسب لإحدى الجهات المشاركة في تنفيذ هذا المشروع لم يجب إلا (3) ثلاثة فقط؛ لذلك يمكن القول ان مناقشة تلك الخطة يقتصر على المستويات الإدارية العليا من منتسبي التدريب والتعليم التقني والمهني. (صبري، 2017: 100)
3. إن التوقعات لا تسير على وفق المخطط له: إذ مضى قرابة سنتين دون وجود أي شروع بتنفيذ المشاريع الخمسة المذكورة.
4. المبالغة في أهداف الاستراتيجية: إذ إن إنشاء 206 مدارس مهنية فيه مبالغة كبيرة، وذلك لأن العراق بحاجة إلى أقل من نصف هذا العدد لفك الازدواج في الدوام، فضلاً عن أن الأبنية المدرسية المهنية تستقطب من نصف إلى ثلث طاقتها الاستيعابية.
- وتذكر الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي عدة معالجات استراتيجية للالتحاق، ويكون تمويلها من الموازنة الاتحادية، وكما يأتي: (الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي للسنوات 2011-2020، 2012: 41)
1. تقديم حوافز مادية للطلبة ولاسيما في المناطق الريفية والعائلات الفقيرة.
2. اعتماد برامج توعية المجتمع بأهمية الالتحاق بمراحل التعليم كافة.
3. توفير البيئة التعليمية المناسبة لاجتذاب الطلبة.
4. توسيع فرص قبول خريجي التعليم المهني في التعليم التقني.
5. توفير فرص العمل لخريجي التعليم المهني
6. فتح اختصاصات في المدارس المهنية تلائم سوق العمل.
- وتوجد عدة ملاحظات على المعالجات آنفاً. كما يأتي:

1. إن المعالجات الثلاث الأولى تتطلب تمويل لم يتحقق حتى الآن.
2. إن المعالجة الرابعة ينبغي ألا تكون موجودة، وذلك لأن التعليم المهني هدفه الأساس هو تأهيل الطلبة للالتحاق بسوق العمل وليس الالتحاق بالتعليم التقني.
3. إن المعالجة الخامسة شرعت بها المديرية العامة للتعليم المهني وذلك باستحداث تشكيل إداري بأسم (شعبة مرصد سوق العمل) تتولى تنفيذ المعالجة، ولكنها ذات إمكانيات محدودة جداً، إذ تضم ملاكاً وظيفياً يتكون من مهندسين اثنين فقط.
4. إن المعالجة السادسة والأخيرة تحققت في حال فتح (14) اربع عشر اختصاص في الإعداديات المهنية.

واستناداً إلى ما تقدم ذكره عن تجربة ماليزيا وتجربة العراق في معالجتها الاستراتيجية لمشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني، ويلاحظ بأن لتشخيص مشكلة العزوف وأسبابها تأثيراً في تحديد سبل المعالجة الاستراتيجية، وهذا هو جوهر الجزء الثاني والآخر من فرضية هذا البحث. إذ تم في ماليزيا تحديد سبل المعالجة الاستراتيجية بما يتلائم مع معطيات تشخيص المشكلة وتداعياتها، أما في العراق فقد كانت معظم سبل المعالجة الاستراتيجية تفيد بأنها مبنية بعيداً عن أسباب المشكلة، فهناك مبالغة واضحة.

المحور الرابع: السبل المقترحة للمعالجة الاستراتيجية لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق.

تعني المعالجة الاستراتيجية الانتقال من الوضع الراهن إلى المستقبل المرغوب، وذلك على وفق الإجابة على التساؤلات الآتية: أين التعليم المهني في العراق الآن؟ أين يرغب التعليم المهني في العراق أن يكون؟ كيف سيصل التعليم المهني في العراق إلى هناك؟ كيف يقيم التعليم المهني في العراق مدى تقدمه؟

وأن هذا المحور يسعى إلى اقتراح سبل المعالجة الاستراتيجية لأجل تحفيز الطلبة على الالتحاق بالتعليم المهني في العراق، وذلك ضمن خطة استراتيجية تُصاغ على وفق مراحل التخطيط الاستراتيجي في المنظمة التعليمية التي ذكرت في المحور الثاني من هذا البحث.

أولاً: التوجهات الاستراتيجية المقترحة للتعليم المهني في العراق.

يقترح الباحثان الآتي:

1. الرؤيا: مهارات طلبة التعليم المهني ومعارفهم وسلوكياتهم منسجمة نوعياً وكمياً مع احتياجات سوق العمل المعاصر ومتطلبات خطط التنمية.
2. الرسالة: الإعداديات المهنية تستقبل الطلبة من خريجي الدراسة المتوسطة لتزويدهم بالمهارات والمعارف والسلوكيات الأساسية الخاصة بمهن معينة وعلى مدى ثلاث سنوات، لغرض إمداد مختلف القطاعات بالعمال المؤهلين.
3. الأهداف⁽¹⁾:
 - أ. الحصول على مصادر تمويل مستدامة.
 - ب. معالجة النقص في الأبنية المدرسية والازدواج الثلاثي والثنائي بالدوام.
 - ج. نشر وعي مجتمعي مستدام بأهمية التعليم المهني وفاعليته وجديته.
 - د. إعداد المناهج والبرامج الدراسية على وفق احتياجات القطاعات المختلفة إلى مخرجات التعليم المهني.
 - هـ. تحفيز خريجي التعليم المهني على الالتحاق بسوق العمل.

ثانياً: التحليل الاستراتيجي لواقع التعليم المهني في العراق.

إن سبل المعالجة لمشكلات التعليم لم تحقق أهدافها، إذ تأتي من كون الكثير من الحلول التي طرحت في الماضي وما زالت تطرح تركز على جوانب مثل امتيازات العاملين والتدريب والأبنية المدرسية والمختبرات وغيرها، وهي كلها مهمة. غير أن القليل قد طرح حول فلسفة التعليم، أن من المهم أن نسأل: ماذا نريد من التعليم؟ وكل تلك الحلول إنما هي معالجات تربوية تستهدف تكييف وضع التعليم بما ينبغي أن يكون عليه من توفير مستلزماته الضرورية؛ لذا لا بد من رؤية مستقبلية

1. إن الهدف الأول يستهدف معالجة أسباب العزوف الأول والثاني والثالث والرابع، والهدف الثاني يستهدف معالجة سبب العزوف الخامس، والهدف الثالث يستهدف معالجة سبب العزوف السادس، والهدف الرابع يستهدف معالجة سبب العزوف السابع، والهدف الخامس يستهدف معالجة سبب العزوف الثامن.

في التصدي للمشكلات الرئيسية في قطاع التعليم ذات البعد التاريخي وهي: التعليم المهني، تعليم الإناث، والفوارق بين الريف والحضر. (حمزة، 2011: 29-30).

يستدعي البحث في سبل المعالجة الاستراتيجية لمشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق، عرض أهم الأفكار والمحاولات التي طرحت في تشخيص هذا الواقع خلال عام (2003)، وذلك بتقصي أهم المشكلات التي تواجهه والتسهيلات الممكنة والمتاحة له. إذ يعاني التعليم المهني في العراق من عدة تحديات بعضها أمتداد لما عانى منها قبل عام (2003) ولسنوات عديدة بسبب الظروف التي مرت على البلاد من حروب وعقوبات اقتصادية، فضلاً عن الدمار الذي تعرضت له البنى التحتية بعد عام (2003)، التي أصبحت عاملاً لتباطؤ نموه وعائقاً أمام مسيرة تطوره. وتتعدد آراء الباحثين والمختصين بشأن واقع التعليم المهني في العراق بعد عام 2003، وبعد الاطلاع على آراء العديد منهم ارتأى الباحثان جمعها في الجداول (3، 4، 5، 6). ولتحليل البيئة الداخلية والخارجية للتعليم المهني في العراق، فقد تم اعتماد الآتي:

1. المقابلة المباشرة لعدد من المديرين الذين لهم صلة بعمل الوظائف المهمة في المديرية العامة للتعليم المهني وتنسيقها ومتابعتها، وكانت المقابلة على وفق قائمة تتضمن أربعة جداول تحتوي على مجموعة عوامل مستقاة من واقع التعليم المهني الذي ذكر في هذه الفقرة.
2. اعتماد الوسط الحسابي لنتائج حقلي التأثير والأهمية النسبية التي تم الحصول عليها من عينة البحث، ولكل عامل من عوامل البيئتين الداخلية والخارجية، ومن ثم احتساب التأثير النسبي لمعرفة وزن كل عامل وتأثيره في تحقيق الأهداف، الذي يمثل حاصل ضرب التأثير في الأهمية النسبية، وكانت النتائج كما مبين في الجداول الآتية، مع العرض بأن المقصود بالتأثير، إنما هو التأثير في التعليم المهني، أما المقصود من التأثير النسبي، إنما هو تأثير العامل بالتعليم المهني نسبة إلى العوامل الأخرى في كل جدول.

جدول (3) عوامل القوة التي يتمتع بها التعليم المهني في العراق				
ت	عامل القوة الداخلي	التأثير (%)	الأهمية النسبية	التأثير النسبي (%)
1	توفر صلاحية استثمار موجودات الإعداديات المهنية	80	0,30	24

2	وجود اختصاصات في التعليم المهني تحضى بانطباع إيجابي لدى المجتمع ورغبة وتنافس الطلبة المتقدمين إليها	70	0,20	14
3	تنوع اختصاصات التعليم المهني؛ مما يتيح للطلبة فرصة اختيار الاختصاص الذي يناسبهم	65	0,15	9,75
4	وجود مراكز تدريب تابعة للمديرية العامة للتعليم المهني	60	0,15	9
5	وجود بعض الإعدادات المهنية بمستوى مقبول كونها تمتلك بناية مستقلة وتجهيزات حديثة	65	0,10	6,5
6	توفر صلاحية فتح الإعدادات المهنية وغلقتها ودمجها	75	0,10	7,5
النتيجة الإجمالية			% 100	70,75
جدول (4) عوامل الضعف التي يعاني منها التعليم المهني في العراق				
ت	عامل الضعف الداخلي	التأثير (%)	الأهمية النسبية	التأثير النسبي (%)
1	نقص الأبنية المدرسية وتقادم معظمها	65	0,10	6,5
2	نقص مستلزمات التدريب العملي وتقادم معظمها	65	0,10	6,5
3	ضعف كفاية مؤهلات الموارد البشرية	45	0,10	4,5
4	العجز في الموارد المالية	70	0,15	10,5
5	محدودية دافعية طلبة التعليم المهني نحو التعليم	60	0,10	6
6	انخفاض أعداد الطلبة الملتحقين بالإعدادات المهنية	65	0,15	9,75
7	ضعف القدرة على مواكبة المناهج لمتطلبات سوق العمل	60	0,10	6
8	ضعف المستوى العلمي للطلبة المتوجهين للتعليم المهني	55	0,10	5,5
9	عدم استقرار الهيكل التنظيمي للتعليم المهني	60	0,10	6
النتيجة الإجمالية			% 100	61,25

المعالجة الاستراتيجية لضعف الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بعد 2003

جدول (5) الفرص التي يمكن للتعليم المهني في العراق اغتنامها				
ت	الظروف الخارجية المؤاتية والملائمة	التأثير (%)	الأهمية النسبية	التأثير النسبي (%)
1	حاجة العراق للعمالة وبأسلاكها كافة بسبب ما لحق البنى التحتية من دمار	70	0,20	14
2	إن حجم الفئة السكانية في سن التعليم في العراق ستستمر وبوتائر عالية	65	0,10	6,5
3	توظيف الإعلام والعوامل الدينية والثقافية لتحسين الانطباع السلبي إزاء التعليم المهني	70	0,35	24,5
4	التعاون مع المنظمات الدولية في مجال التمويل والخبرات	50	0,20	10
5	وجود استراتيجيات حكومية لإصلاح التعليم المهني في العراق	50	0,15	7,5
	النتيجة الإجمالية		% 100	62,5
جدول (6) التحديات التي تواجه التعليم المهني في العراق				
ت	الظروف الخارجية غير المؤاتية وغير الملائمة	التأثير (%)	الأهمية النسبية	التأثير النسبي (%)
1	الندرة الحالية لاستيعاب سوق العمل لمخرجات التعليم المهني	73	0,15	10,95
2	محدودية توسع الأنشطة الاقتصادية وضعف الاستثمار المحلي والأجنبي	76	0,15	11,4
3	نظرة أفراد المجتمع السلبية إزاء التعليم المهني، وقلة وعيهم بأهميته	70	0,30	21
4	انخفاض الإنفاق على التعليم المهني	67	0,20	13,4
5	استمرار الانخفاض في عدد الطلبة الراغبين بالتعليم المهني	74	0,20	14,8
	النتيجة الإجمالية		% 100	71,55

المصدر/ من إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات عينة البحث والمصادر الآتية:

- عبد الرحيم، سعد ابراهيم وعبد المجيد، زيد عبد الحميد والعبيدي، صباح داود، (2010)، واقع التعليم المهني واستراتيجية اصلاحه، مجلة دراسات تربوية الصادرة عن وزارة التربية العراقية، المجلد3، العدد 9، ص: 173-175.

- جاسم، بان عبد اللطيف والعبيدي، صباح داود (2010)، دراسة واقع مادة التدريب العملي في المدارس المهنية ومستلزمات تطويره، مجلة دراسات تربوية الصادرة عن وزارة التربية العراقية، المجلد 3، العدد 11، ص: 88.

- ويس، عادل محمود وشهاب، سمير نوري (2012)، آفاق التطوير المقترح في مفاصل التعليم المهني، المديرية العامة للتعليم المهني في العراق، البحوث التي قدمت خلال المؤتمر الثاني للتعليم المهني، ص: 49-50.

- جاسم، عبد الرسول عبد الراوي، علاء شفيق (2015)، اقتصاد العمل، بغداد، ط3، دار المثنى للطباعة والنشر، ص: 231.

- الطائي، عبد الرحيم مكطوف (2005)، أثر التعليم المهني في تنمية الموارد البشرية في العراق، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/الجامعة المستنصرية، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية، ص: 118.

- جايان، زهراء هاشم (2014)، التعليم المهني الثانوي ومتطلبات سوق العمل في العراق، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بغداد، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية، ص: 131.

- وزارة العدل، دائرة الوقائع العراقية، نظام التعليم المهني رقم 6 لسنة 2016، جريدة الوقائع العراقية، العدد 4427، ص: 4.

ثالثاً: تحديد الموقف الاستراتيجي للتعليم المهني في العراق.

إن تحديد الموقف الاستراتيجي للتعليم المهني في العراق سيتم باستعمال مصفوفة التحليل

الرابعي (SWOC). وإن تحليل (SWOC) سواك يستخدم في تحليل وضع المنظمات العامة وغير الربحية؛ بهدف تحقيق أقصى أداء ممكن لتلك المنظمات. (يوسف، 2008: 1)

وتتألف مصفوفة (SWOC) من مختصر الكلمات الأربعة الأساسية، إذ يشير الحرف (S) إلى مجالات القوة (Strengths)، ويشير الحرف الثاني (W) إلى مجالات الضعف (Weaknesses) أما الحرف الثالث (O) فيشير إلى الفرص (Opportunities) والحرف الرابع (C) يشير إلى التحديات (Challenges)؛ وذلك لأننا بصدد منظمة خدمية وهي المديرية العامة للتعليم المهني فهي لا تتعرض لتهديدات بل تتعرض لتحديات، إذ التهديدات أحياناً تقضي إلى غلق المنظمة الهادفة للربح، بينما التحديات لا بد من مواجهتها لأن المنظمة هنا خدمية لا يمكن غلقها، وهذا هو وجه الاختلاف مع مصفوفة (SWOT) التي حرفها الرابع (T) الذي يشير إلى التهديدات (Threats).

ويمكن استعمال مصفوفة التحليل الرابعي للتوصل إلى تحليل استراتيجي عبر مقارنة القوة والضعف الداخلية بالفرص والتهديدات أو التحديات الخارجية، والهدف من هذه العملية تشخيص إحدى الاستراتيجيات الأربع في مجال المواءمة ما بين أوضاع المنظمة الداخلية وأوضاعها الخارجية، وتوضح هذه الاستراتيجيات كما مثبت في خلايا جدول (7)، وهي كما يأتي: (الصريرة 2011: 35)

الجدول (7) نتائج تفاعل العناصر البيئية وتحليلها

نقاط القوة (70,75 %)	نقاط الضعف (61,25 %)	تقويم البيئة الداخلية تقويم البيئة الخارجية
(استراتيجيات هجومية) (44,21 %)	(استراتيجيات علاجية) (38,28 %)	الفرص (62,5 %)
(استراتيجيات دفاعية) (50,62 %)	(استراتيجيات انكماشية) (43,82 %)	التحديات (71,55 %)

المصدر/ من إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج الجداول (3، 4، 5، 6)

1. الخلية الأولى: استراتيجية هجومية (44,21%)، وتبين نقاط قوة المنظمة وفرصها، فمن جانب الأساس والجوهر يجب أن تسعى المنظمة إلى تعظيم نقاط قوتها، والاستفادة من الفرص؛ مما يجعل المنظمة تتبع استراتيجية هجومية أو تسمى استراتيجية نمو.

2. الخلية الثانية: استراتيجية علاجية (38,28%)، وتبين نقاط ضعف بنحوٍ ترادفي مع الفرص، أي بمعنى محاولة المنظمة السيطرة على نقاط ضعفها من طريق استغلال الفرص.

الخلية الثالثة: استراتيجية دفاعية (50,62%)، وتبين نقاط قوة المنظمة مع أخذ التحديات بالاعتبار، ومن جانب الأساس على المنظمة أن تستخدم نقاط قوتها من أجل تقليل التحديات.

3. الخلية الرابعة: استراتيجية انكماشية (43,82%)، وهي تعد أكثر الأوضاع سوءاً، وتبين نقاط ضعف المنظمة بالمقارنة مع التحديات الخارجية، وهنا يجب أن تكون الاستراتيجية لتقليل نقاط الضعف الداخلية للمنظمة، وتفادي التحديات الخارجية.

ومن النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الموقف الاستراتيجي الأكثر ترجيحاً هو (الموقف الدفاعي)، أي أن تتوجه المديرية العامة للتعليم المهني نحو تعزيز واستثمار نقاط قوتها التي تمتلكها مثل وجود صلاحية استثمار موجوداتها، ضد التحديات التي تواجهها مثل انخفاض الإنفاق على التعليم المهني من قبل المؤسسات المالية الحكومية واستمرار الانخفاض في عدد الطلبة الراغبين بالتعليم المهني.

رابعاً: تحديد البدائل الاستراتيجية للتعليم المهني في العراق.

وبعد الانتهاء من توضيح مصفوفة التحليل الرباعي وتحديد الموقف الاستراتيجي من خلال مصفوفة التحليل البيئي الرباعي (تحليل سواك) يتم اللجوء إلى إعداد البدائل الاستراتيجية التي يمكن من خلالها وضع خطة لتعزيز نقاط القوة، وتقليل نقاط الضعف، واستثمار الفرص، والحد من التحديات وكما في الجدول (8).

جدول (8) مصفوفة البدائل الاستراتيجية للتعليم المهني في العراق

نقاط القوة	نقاط الضعف
1- وجود بعض الإعداديات بمستوى مقبول كونها تمتلك بناية مستقلة وتجهيزات حديثة. 2- وجود مراكز تدريب تابعة للتعليم المهني. 3- تنوع اختصاصات التعليم المهني؛ مما يتيح للطلبة فرصة اختيار الاختصاص الذي يناسبهم. 4- وجود اختصاصات في التعليم المهني تحضى بأنطباع ايجابي في المجتمع ورغبة وتنافس الطلبة المتقدمين إليها. 5- صلاحية استثمار موجودات الإعداديات. 6- صلاحية فتح الإعداديات ودمجها وغلقها.	1- نقص الأبنية المدرسية وتقادم معظمها. 2- نقص مستلزمات التدريب وتقادم معظمها. 3- ضعف كفاية مؤهلات الموارد البشرية. 4- العجز في الموارد المالية. 5- محدودية دافعية الطلبة نحو التعليم. 6- انخفاض أعداد الطلبة الملتحقين بالإعداديات. 7- ضعف المستوى العلمي للطلبة المتوجهين للتعليم المهني. 8- ضعف القدرة على مواكبة المناهج والتجهيزات لمطلوبات سوق العمل. 9- عدم استقرار الهيكل التنظيمي للتعليم المهني

الفرص	1- التوسع في مشاريع استثمار موجودات الإعداديات المهنية وتأسيس برامج دراسية كنماذج للأنشطة الاقتصادية باعتماد مبدأ المدرسة المنتجة التي تنتج منتجات مطلوبة، ومنها: الاثاث المدرسي، العسل، الدواجن، الأسماك، البيض، الخضار، الالبان، الخبز والسيراميك وغيرها. مما يعطي انطباعاً إيجابياً من قبل المجتمع إزاء جدية التعليم المهني وزيادة دافعية الطلبة.	1- معالجة العجز في التمويل ونقاط الضعف بالتعاون مع المنظمات الدولية في مجال التمويل والخبرات الادارية لمعالجة المشكلات المتمثلة بنقص وتقدم الأبنية المدرسية والتجهيزات ومواكبة المناهج لمتطلبات سوق العمل وصياغة هيكل تنظيمي مستقر والحصول على منح مالية لتفعيل الاستراتيجيات الخاصة باصلاح التعليم المهني.
1- الحاجة للعمالة بسبب الدمار الذي لحق بالبنى التحتية.	2- إن حجم الفئة السكانية في سن التعليم ستستمر وبوتائر عالية.	2- معالجة قلة دافعية الطلبة والمجتمع والاهتمام الحكومي بتنظيم حملة إعلامية وتوظيف العوامل الدينية والثقافية بغية اطلاق المجتمع واصحاب القرار بأهمية التعليم المهني وضرورة حل مشكلاته وتحسين واقعه بكونه جزءاً فاعلاً في طوق نجاة الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي المطلوب حالياً ومستقبلياً.
3- استغلال المديرية العامة للتعليم المهني لصلاحياتها القانونية في توظيف الإعلام والعوامل الدينية والثقافية لتحسين الانطباع السلبي إزاء التعليم المهني.	4- التعاون مع المنظمات الدولية لمعالجة المشكلات.	3- التوسع بتنظيم حملة اعلامية وتوظيف العوامل الدينية والثقافية لتغيير الانطباع السلبي إزاء التعليم المهني إلى الإيجابي.
5- وجود استراتيجيات حكومية لإصلاح التعليم المهني.		3- التوسع في التعاون مع المنظمات الدولية في مجال التمويل وتفعيل الاستراتيجيات.

التحديات	1-اعتماد مصادر تمويل وإعلام	التصفية وبيع الأصول أو التحول لنشاط
1-ندرة استيعاب سوق العمل لمخرجات عدد من اختصاصات التعليم المهني.	مستدامة، وذلك بتأسيس مشاريع صغيرة للطلبة على وفق صلاحيات استثمار موجودات التعليم المهني وإقامة معارض بيع مباشر.	آخر. وهذا غير ممكن لأهمية التعليم المهني ولكون المديرية العامة للتعليم المهني هي منظمة حكومية خدمية ومن الواجب عليها مواجهة التحديات ومعالجة نقاط الضعف، وذلك بإلغاء العمليات التي تعمق من حجم المشكلة، كإلغاء الاختصاصات التي لا تحظى بمقبولية سوق العمل، فضلاً عن إلغاء الإعدادات التي لا تملك بناية خاصة بها وطلبتها أقل من عدد مواردها البشرية، وإجراء تسوية ملاك مع التعليم العام لمعالجة الفوضى في الموارد البشرية.
2-محدودية توسع الأنشطة الاقتصادية وضعف الاستثمار بنوعيه المحلي والأجنبي	2-ترشيد الإنفاق، وذلك بإلغاء الاختصاصات التي لا تحظى بمقبولية سوق العمل والاقتصار على الاختصاصات التي تحظى بانطباع إيجابي في المجتمع ورغبة الطلبة وحاجة سوق العمل، وبذلك سيتم تقليص عدد المناهج الدراسية، وتقليص عدد الإعدادات المهنية وذلك بإلغاء التي لا تملك بناية خاصة بها وطلبتها بال عشرات، وبذلك سيتم تقليل الطاقة الاستيعابية للإعدادات المهنية من الطلبة.	
3-نظرة أفراد المجتمع السلبية إزاء التعليم المهني، وقلة وعيهم بأهميته.	4-انخفاض الإنفاق على التعليم المهني من قبل المؤسسات المالية الحكومية.	
5-استمرار انخفاض في عدد الراغبين بالتعليم المهني.		

المصدر/ من إعداد الباحث بالاعتماد على مصادر الجداول (4، 5، 6، 7)

واستناداً إلى ما تقدم نلاحظ أن واقع التعليم المهني في العراق وتوجهه الاستراتيجي يتطلب انتهاز استراتيجية مركبة تتيح للمديرية العامة للتعليم المهني الانتقال بين استراتيجيتين، وهما:-

1- استراتيجية التركيز: وهي من الخيارات الاستراتيجية للنمو، وغالباً ما تلجأ إليها المنظمات التعليمية عندما تركز في تحسين أنشطتها، ووضع كل إمكاناتها للمستفيدين من المتعلمين والمجتمع وسوق العمل. (الجبوري، 2010: 241).

لذا فإنه في حالة التعليم المهني في العراق فالأمر يتطلب التركيز على التوسع في استثمار موجوداته بما يضمن تحقيق المنفعة لسوق العمل والمجتمع والطلبة، وذلك للحصول على مصادر تمويل مستدامة بيع منتوجات الطلبة، إذ تستخدم الأرباح لترميم الأبنية المدرسية وشراء مستلزمات التدريب العملي وتوزيع نسبة من الأرباح على الطلبة بغية زيادة دافعيتهم للالتحاق بالتعليم المهني، فضلاً عن المشاركة في تلبية جزء من حاجة سوق العمل من المهارات والمنتجات والخدمات. والتوسع في تنظيم حملة إعلامية وتوظيف العوامل الدينية والثقافية لتحسين الانطباع السلبي إزاء التعليم المهني، فضلاً عن التوسع في التعاون مع المنظمات في مجال التمويل والخبرات.

2- استراتيجية دفاعية: ويتم تبنيها في حالة قيام المنظمة بتخفيض أنشطتها، أي تستخدم حينما يكون مستوى أداء الأعمال في المنظمات متدنياً. (الجبوري، 2010: 242).

لذا فإنه في حالة التعليم المهني في العراق الذي يعاني من محدودية الإمكانيات المالية ووجود إهدار في الموارد البشرية والمادية وتراجع في نسب الطلبة الملتحقين به، مما يتطلب القيام بعدم التوسع في أعداد المدارس المهنية والموارد البشرية، وإلغاء بعض المدارس التي تعاني من كون عدد طلبتها أقل من عدد ملاكها التدريسي ودمجها، فضلاً عن كونها لا تمتلك بناية مدرسية خاصة بها، وتنظيم تسوية للملاكات التدريسية لمعالجة الفائض منها، وإلغاء الاختصاصات التي لا تغطي بحاجة سوق العمل والطلبة مما يتيح ترشيد الإنفاق.

خامساً: التنفيذ الاستراتيجي.

لا تتطلب جميع البرامج المقترح تنفيذها موارد خاصة، بل بالإمكان تنفيذها بالموارد والصلاحيات المتاحة في الجهات المثبتة إزاءها، وكما يأتي:

1- الحصول على مصادر تمويل مستدامة، وذلك بتوسيع تطبيق تعليمات استثمار موجودات الإعداديات المهنية لتشمل جميع الإعداديات المهنية. ويقوم بذلك شعب الإشراف والاستثمار في المديرية العامة للتعليم المهني وصندوق التربية المركزي في وزارة التربية.

2- إلغاء الاختصاصات المهنية التي لا تغطي بمقبولية سوق العمل، ومعالجة النقص في الأبنية المدرسية والازدواج الثلاثي والثنائي بالدرام، وذلك بدمج الإعداديات المهنية المتجاورة والإعداديات التي يفوق عدد ملاكها الوظيفي لعدد طلبتها. ويقوم بذلك قسم الشؤون الفنية وشعب الإشراف

والتخطيط في المديرية العامة للتعليم المهني.

3- نشر وعي مجتمعي مستدام بأهمية التعليم المهني وفاعليته وجديته، وذلك بتنظيم معارض دائمة للبيع المباشر لمنتجات الطلبة التي تلبي حاجة السوق المحلي، ويقوم بذلك شعب الإشراف والإعلام والإنتاج في المديرية العامة للتعليم المهني.

4- إعداد المناهج والبرامج الدراسية على وفق احتياجات القطاعات المختلفة إلى مخرجات التعليم المهني، وذلك باعتماد منهج التحسين المستمر للمناهج والبرامج الدراسية بإشراك أرباب العمل؛ ويقوم بذلك اتحاد الصناعات العراقي وشعبنا الإشراف والمناهج في المديرية العامة للتعليم المهني.

5- تخفيض خريجي التعليم المهني على الالتحاق بسوق العمل، وذلك بتخصيص نسبة مئوية من قروض المشاريع المدرة للدخل، ويقوم بذلك شعب الإشراف ومرصد سوق العمل والتخطيط في المديرية العامة للتعليم المهني ودائرة التشغيل والقروض التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بوضع الأولوية في منح القروض لخريجي التعليم المهني كونهم الأولى بتلك القروض لمهارتهم ومعرفتهم التي تلقوها ضمن دراستهم.

سادساً: الرقابة الاستراتيجية.

يمكن تحديد عدد من معايير الأداء للرقابة الاستراتيجية الخاصة بالتعليم المهني في العراق ليتم على أساسها اتخاذ الإجراءات التصحيحية، وكما يأتي:

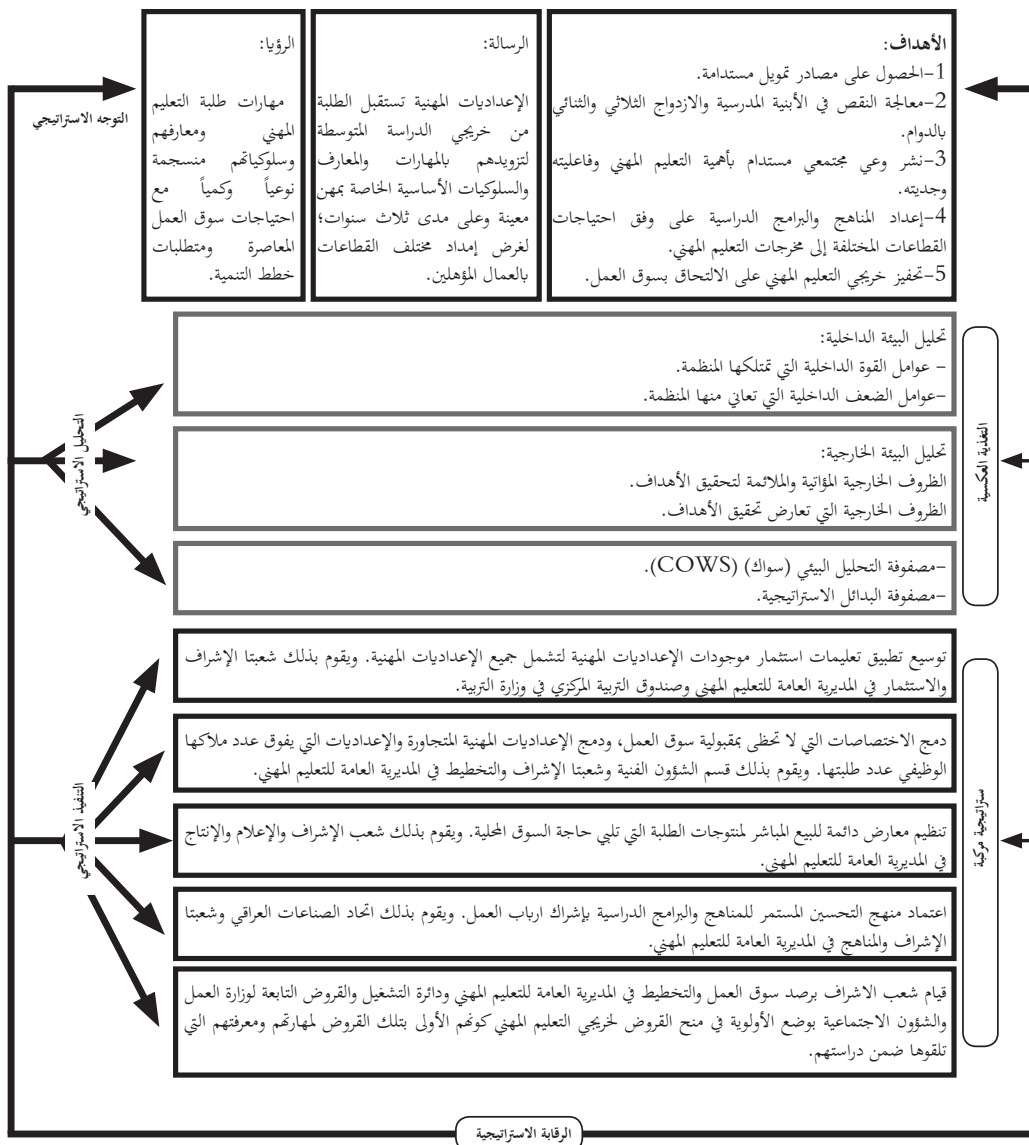
1- قياس مستوى رضا الطلبة الخريجين. ورضا أرباب العمل عن مخرجات التعليم المهني.

2- قياس مدى ملاءمة اختصاصات التعليم المهني للمهارات المطلوبة في سوق العمل.

3- المسوحات والإحصاءات لأعداد الطلبة الملتحقين بالإعداديات المهنية والمتخرجين فيها.

4- قياس جودة عناصر التعليم المهني من بنى تحتية ومناهج وموارد بشرية وغيرها.

واستناداً إلى كل ماتقدم من معطيات هذا المحور، فقد تم تصميم الشكل (2) الذي يمثل أنموذج الإدارة الاستراتيجية المقترح.



الشكل (1) نموذج الإدارة الاستراتيجية المقترح

المصدر/ من إعداد الباحث بناءً على معطيات التوجه والتحليل الاستراتيجي

المحور السادس: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات وهي كما يأتي:

- 1- ثبت أن عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني يتأثر بالبُعد الاجتماعي للتنمية والمتمثل بالنظرة الاجتماعية السلبية والضبابية إزاء التعليم المهني.
- 2- ثبت أن عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني يتأثر بالبُعد السياسي للتنمية والمتمثل بسياسات الحكومة وتشريعاتها ذات العلاقة بالتعليم المهني.
- 3- ثبت أن عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني يتأثر بالبُعد الاقتصادي للتنمية والمتمثل بكفاية الموارد المالية والمادية والبشرية للتعليم المهني، فضلاً عن فاعلية سوق العمل.
- 4- ثبت أنه بمقارنة التعليم المهني بين عام 2004 وعام 2017 ظهرت مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني في العراق بتصاعد كبير على الرغم من النمو في عدد الإعداديات المهنية وما رافقه من نمو في عدد الملاك التدريسي، ولكن لم يترتب على ذلك نمو في نسبة الطلبة الملتحقين بل كان هناك انحسار في النسبة وصل إلى النصف، لذا فإن إنتاجية التعليم المهني في العراق منخفضة، وذلك لأن الموارد البشرية العاملة في الإعداديات المهنية التي تم مضاعفتها هناك إهداراً بها، فضلاً عن أن الطاقة الاستيعابية للإعداديات المهنية يلاحظ بأن الاهدار بها يتراوح بحدود بين النصف والثلث.

ثانياً: التوصيات

في ضوء الاستنتاجات آنفاً يراعى الاهتمام بالجوانب الآتية:

- 1- نشر وعي مجتمعي مستدام بأهمية التعليم المهني وفاعليته وجديته، إذ يتم تشجيع خريجي الدراسة المتوسطة على الالتحاق بالتعليم المهني عبر اعتماد سياسة إعلامية شاملة في جميع الوسائل المرئية والمسموعة والمكتوبة لشرح أهمية التعليم المهني للفرد والمجتمع، وذلك بغية محو النظرة الاجتماعية السلبية الحالية إزاء التعليم المهني على أنه ملاذ للطلبة الذين مستواهم العلمي لا يؤهلهم لإكمال

التعليم العام، وإفهام المواطنين أن الإعداديات المهنية وُجدت لخدمة المجتمع، وكل ذلك لتفادي (40 %) من أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني، وعلى وفق الآتي:

أ- قيام المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية بتخصيص صفحات من مناهج الدراسة الابتدائية والمتوسطة لتضمينها المبادئ الأساسية للتعليم المهني للتعرف على أهمية التعليم المهني والعمل الحر.

ب- قيام شبكة الإعلام العراقي باعفاء المديرية العامة للتعليم المهني من رسوم نشر الاعلانات في جميع وسائل الإعلام الحكومية (الفضائيات، والإذاعات، والصحف، والمجلات)، وتصوير تقارير وثائقية من داخل ورش التدريب ومعارض الطلبة.

ت- قيام شعب الإشراف والاستثمار والإنتاج في المديرية العامة للتعليم المهني بتنظيم معارض بيع مباشر لمنتجات الطلبة.

2- ضرورة النظر من قبل الإدارة السياسية إلى التعليم المهني على أنه نوع من انواع الاستثمار أي أن تكون النظرة إلى التعليم المهني بأن هدفه بناء الإنسان المنتج.

3- توسيع تطبيق تعليمات استثمار موجودات الإعداديات المهنية لتشمل جميع الإعداديات المهنية، وذلك لغرض الحصول على مصادر تمويل مستدامة ببيع منتجات الطلبة. وتحفيز خريجو التعليم المهني على الالتحاق بسوق العمل من طريق اعتماد سياسة تربوية شاملة بتضمين جميع المناهج الدراسية مبادئ ادارة المشاريع الصغيرة، وعلى وفق مبدأ التعليم بالمشاريع. وتخصيص نسبة مئوية من قروض المشاريع المدرة للدخل، إذ إن دائرة التشغيل والقروض التابعة لوزارة العمل هي الجهة المسؤولة عن منح قروض المشاريع المدرة للدخل، وينبغي أن تضع الأولوية في منح القروض لخريجي التعليم المهني. وإيجاد نوع من الموائمة بين مخرجات الإعداديات المهنية واحتياجات سوق العمل. وتنمية قدرات الملاكات التدريسية في التعليم المهني.

4- معالجة النقص في الأبنية المدرسية والازدواج الثلاثي والثنائي بالدوام، وذلك بدمج الإعداديات المهنية المتجاورة، إذ يوجد عدد من الإعداديات المهنية التي تم شطرها إلى عدة مدارس ضمن البناية المدرسية نفسها، وذلك بغية زيادة عدد الإدارات، حينما كانت اعداد الطلبة الملتحقين تتطلب وجود أكثر من ادارة مدرسية. فضلاً عن إلغاء الإعداديات المهنية التي لا تملك بناية مدرسية خاصة

بها، وعدد ملاكها الوظيفي أكثر من عدد طلبتها. وأجراء تسوية ملاك لمعالجة الملاكات التدريسية الفائضة عن حاجة التعليم المهني، وذلك للمساعدة في معالجة الشاغر في مدارس التعليم العام، فضلاً عن تقليل الإهدار فيها.

المصادر:

أولاً: المصادر العربية:

1- القرآن الكريم.

2- الكتب:

- أبو عمرو، شهاب الدين (2003)، القاموس المنجد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو طيبة، فيصل أحمد (2012)، العائد من الاستثمار في التعليم، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2009)، اساليب الاحصاء للعلوم الاقتصادية وإدارة الاعمال مع استخدام برنامج SPSS، ط 1، دار وائل للنشر.
- جاسم، عبد الرسول عبد الراوي، علاء شفيق (2015)، اقتصاد العمل، بغداد، ط 3، دار المثني للطباعة والنشر.
- الجبوري، حسين (2010)، التخطيط الاستراتيجي في التعليم – تخطيط معاصر في عالم متجدد، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- جودت، ميسون زكي وصبري، علاء حسين (2014)، تجارب في تطوير التعليم المهني، ط 1، بغداد، مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية العراقية.
- الجوراني، رضا صكب والكناني، محمد عبد الجليل ومحمد، جمال طالب وحزمة، طالب عبيد، (2016)، تربية النحل – الصف الأول زراعي، ط 3، بغداد، وزارة التربية – المديرية العامة للتعليم المهني.
- الحسيني، عبد الحسن (2008)، التنمية البشرية وبناء مجتمع المعرفة، ط 1، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- حمزة، كريم محمد (2011)، المشروع الاستراتيجي – التعليم في العراق، بغداد، بيت الحكمة.
- الدعبوسي، احمد سامي (2011)، التنمية والسكان، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الدوري، زكريا مطلق (2005) الإدارة الاستراتيجية - مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- السكرانة، بلال خلف (2015)، الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، عمان، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- صبري، علاء حسين (2017)، التعليم المهني، ط 1، بغداد، مطبعة احمد.
- الصرايرة، اسماعيل محمد (2011)، التحليل الاستراتيجي في إعادة هندسة العمليات الإدارية، عمان، ط 1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- العاني، طارق علي وحساوي، غانم سعد الله (1986)، التعليم المهني في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عجمية، محمد عبد العزيز وناصف، إيمان عطية ونجا، علي عبد الوهاب (2007)، التنمية الاقتصادية بين النظرية والتطبيق، الدار الجامعية.
- العيسوي، إبراهيم (2000)، التنمية في عالم متغير - دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، دار الشرق.
- فرمان، شذى عادل وكشاش، ازهار علوان (2015)، استراتيجيات التعليم والتعلم وتطبيقاتها العملية، بغداد، مكتب عدنان.
- فلاتة، مصطفى محمد عيسى (1994)، إعداد معلم التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- فليه، فاروق عبده (2003)، اقتصاديات التعليم - مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، عمان، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القريشي، مدحت (2006)، اقتصاديات العمل، عمان، ط 1، دار وائل للنشر.
- مشورب، إبراهيم (2009)، التخلف والتنمية - دراسات اقتصادية، بيروت، ط 2، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر.
- الهدمي، ماجد سلام ومحمد، جاسم (2013)، مبادئ إدارة الأزمات - الاستراتيجية والحلول، ط 1، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

3- الرسائل والاطاريح:

- أبو عصبه، مي فتحي حسين (2005)، مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية،

- دراسة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا/ جامعة النجاح الوطنية، للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.
- جايان، زهراء هاشم (2014)، التعليم المهني الثانوي ومتطلبات سوق العمل في العراق، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بغداد، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية.
 - عباس، ربيحة كريم يونس (2013)، دور التدريب في تحول التعليم المهني في العراق نحو إقتصاد المعرفة، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ الجامعة المستنصرية، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية.
 - السرحاني، صلاح بن دحام (2010)، واقع التدريب المهني ومعوقاته في المؤسسات الاصلاحية، دراسة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا/ جامعة نايف العربية، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية.
 - الطائي، عبد الرحيم مكطوف حمد (2005)، أثر التعليم المهني في تنمية الموارد البشرية في العراق للمدة من (1980-2000)، دراسة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ الجامعة المستنصرية، للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاقتصادية.
 - كاظم، علاء صباح (2014)، نحو تعزيز دور التعليم المهني في العراق، دراسة مقدمة إلى مجلس كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بغداد، للحصول على درجة الدبلوم العالي في التخطيط الاستراتيجي.

4- البحوث والدراسات:

- جاسم، بان عبد الطيف والعبودي، صباح داود (2010)، دراسة واقع مادة التدريب العملي في المدارس المهنية ومستلزمات تطويره، مجلة دراسات تربوية الصادرة عن مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية/ جمهورية العراق، المجلد3، العدد 11.
- جبر، انتظار جاسم (2013)، التباين المكاني لمخرجات التعليم المهني وعلاقتها بالتنمية وسوق العمل في العراق، مجلة دراسات تربوية الصادرة عن مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية/ جمهورية العراق، العدد 22.
- حلي، شادي (2012)، واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي _ دراسة حالة الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، العدد 28.
- خضير، احمد وعيسى سعد صالح وجاسم ياسين موسى (2013)، ازمة بطالة الخريجين في العراق وسبل مواجهتها، مجلة دراسات اقتصادية الصادرة عن بيت الحكمة، بغداد، العدد 3.
- زويلف، عبد الحسين أحمد ومبارك، بديع محمود وولي، موحن لعبي (2008)، الاهدار الكمي في التعليم العام والمهني في العراق، مجلة دراسات تربوية الصادرة عن مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية/ جمهورية العراق، المجلد1، العدد 4.
- عبد الرحيم، سعد إبراهيم وعبد المجيد، زيد عبد الحميد والعبودي، صباح داود، (2010)، واقع التعليم

المهني واستراتيجية اصلاحه، مجلة دراسات تربوية الصادرة عن مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية/ جمهورية العراق، المجلد 3، العدد 9.

- نوري، شلال اسماعيل وصبري، علاء حسين (2014)، دافعية الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني نحو سوق العمل، المديرية العامة للتعليم المهني في العراق، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثالث في مكتب المفتش العام في وزارة التربية العراقية.

- وديع، عدنان (2007)، اقتصاديات التعليم، سلسلة جسر التنمية الصادرة عن المعهد العربي للتخطيط بالكويت، العدد 68.

- ويس، عادل محمود وشهاب، سمير نوري (2012)، آفاق التطوير المقترح في مفاصل التعليم المهني، المديرية العامة للتعليم المهني في العراق، البحوث التي قدمت خلال المؤتمر الثاني للتعليم المهني.

5- التقارير والنشرات:

- وزارة التخطيط، الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في العراق 2011 - 2020.

- وزارة التخطيط، استراتيجية التخفيف من الفقر في العراق 2010 - 2014.

- وزارة التربية - المديرية العامة للتعليم المهني، استراتيجية مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني في العراق، بغداد، 2015.

- وزارة التربية - المديرية العامة للتعليم المهني المهني، ظاهرة عزوف الطلبة عن الانخراط في التعليم المهني، تقرير منشور في مسودة تقارير وبحوث مؤتمر التعليم المهني في العراق، 2011.

- وزارة العدل - دائرة الوقائع العراقية، نظام التعليم المهني رقم 6 لسنة 2016، جريدة الوقائع العراقية، العدد 4427.

- وزارة العدل - دائرة الوقائع العراقية، تعليمات استثمار الموجودات المنقولة وغير المنقولة العائدة للتعليم المهني رقم 1 لسنة 2016، جريدة الوقائع العراقية، العدد 4408.

6- الإنترنت:

- محيلان، محمد حيدر، (2012)، التعليم والتدريب المهني إلى أين؟ شبكة عمون، استرجع في 12 تشرين اول 2017، من: www.ammonnews.net/article/108329

- يوسف، محمد حسن، (2008)، خطط لحياتك وتعرف على قدراتك، شبكة عمون، استرجع في 22 تشرين اول 2017، من: www.saaaid.net/Doat/hasn/119.htm

ثانياً: المصادر الاجنبية:

Dike, Victor, (2013), Technical and Vocational Education and -
Training: Understanding the Nigerian Experience, A study presented to the
.University of Driscoll, to obtain a PhD in education

Klimek , Christopher Ludwik (2010), A study of design education -
in the Australian vocational education and training context , A study pre-
.sented to the University of Canberra, for a PhD in Environmental Design

واقع الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية بإقليم كردستان العراق

د. جاجان جمعة محمد
جامعة دهوك / كلية التربية الأساسية

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية بإقليم كردستان العراق عَبرَ الكشف عن أبرز الجوانب الإيجابية والسلبية، والمعوقات التي تواجه عملية الدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق في وجهات نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيرات العمر والجنس. وشملت عينة الدراسة (120) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس المشمولة بالدمج في المدارس الأساسية بمحافظة دهوك.

واعتمدت الدراسة على استبانة أعدها الباحث مؤلفة من (42) فقرة، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة، وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

وعولجت البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية، فأظهرت النتائج أن أفراد العينة يرون أن الدمج يحقق مجموعة من الإيجابيات، وكشفت النتائج عن وجود بعض السلبيات للدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول معوقات الدمج يعزى لمتغير الجنس.

وفي ضوء النتائج قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة:

حين دراسة التطور التاريخي للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المجتمعات الإنسانية وعبر العصور المتلاحقة، نلاحظ أن النظرة إلى المعاق عموماً كانت مختلفة من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر، وذلك على الرغم من أن أي مجتمع إنساني عبر التاريخ لم يخلُ من وجود الإعاقة بأشكالها المتعددة والمتنوعة بين أفرادهِ؛ ومن هنا تباينت خدمات وبرامج التربية الخاصة المقدمة للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة .

وتُعرف التربية الخاصة بأنها مجموعة من النشاطات والبرامج التربوية التي تختص بتقديم الرعاية والعناية الخاصة لفئة معينة من الأشخاص غير الطبيعيين، ويكون الهدف من هذه البرامج تحفيز القدرات العقلية والجسدية التي يمتلكونها لأكبر حد ممكن، ومساعدتهم على تحقيق ذاتهم وتكيفهم مع البيئة المحيطة بهم على أكمل وجه. وقد مرت خدمات التربية الخاصة وبرامجها بمراحل تطويرية تمثلت

في إيجاد مراكز للإيواء ومن ثم مؤسسات خاصة وأخيراً التوجه نحو الدمج .

وهكذا، يعد الدمج أحدث اتجاه في مراحل تطور التربية الخاصة، إذ يعرف الدمج بأنه التكامل الاجتماعي والدراسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال الطبيعيين في الصفوف الدراسية العادية، ولو لمدة زمنية معينة من اليوم الدراسي، ومعنى أبسط أي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وفي الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين، مع ضرورة حصولهم على خدمات التربية الخاصة. ولا يزال هناك جدل حول الفئات التي يمكن دمجها في المدارس العادية، إذ تعدّ عملية التشخيص في التربية الخاصة على وجه الخصوص عملية معقدة وبخاصة في الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية، وما يترتب على نتائج هذه الاختبارات من معوقات تتعلق بالوصمة وبأسرة الطفل (النمر، 2006: ص103)، وهناك معوقات متعددة قد تواجه عملية التشخيص منها: عدم وجود اختبارات مناسبة وعدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية، وعدم مناسبة الاختبارات للبيئة لأنها غير مقننة، وعدم وجود أماكن مناسبة للتطبيق، وعدم وجود متخصصين ومدرّبين تدريباً نظرياً وعملياً (كمال، 2008: ص: 24).

ولقد حظي موضوع الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام علمي في النصف الثاني من القرن العشرين، وتمثل ذلك في إصدار التشريعات ورسم السياسات التربوية التي تنسجم مع المعاهدات الدولية والاتفاقيات الخاصة بحقوق الإنسان بنحو عام، وحقوق ذوي الاحتياجات بنحو خاص ولاسيما ما يخص منها التعليم .

ومع بداية القرن الحادي والعشرين تناول الباحثون في دراساتهم موضوع الدمج في محاولة منهم لتشخيص الجوانب الإيجابية والسلبية المترتبة على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف الاعتيادية. فقد أشار ويس ولايود (Weiss and Lloyd, 2002) في دراساتهم حول الدمج إلى أن هناك نقصاً في فهم الإدارات المدرسية لدور معلم التربية الخاصة في صفوف الدمج الأكاديمي.

وأوضح كيني وموري (Keefe and Moore, 2004) أن معلمي التربية الخاصة والمعلمين الاعتياديين يواجهون العديد من التحديات حينما يعملون سوية في صفوف الدمج الأكاديمي، إذ استخدموا أسلوب البحث النوعي بإجراء المقابلات وتحليل الأفكار في محاولة منهم للتركيز على فكرة التعاون بين معلم التربية الخاصة والمعلم العادي في أثناء عملهما معاً في الصف، ودور كل منهما ومسؤولياته عما يتعلمه التلميذ في صفوف الدمج.

وطبقاً للتقرير الذي قدمه باجليري وكنوف (Bagleri and Knopf, 2004) للمجلة المتخصصة في صعوبات التعلم (Journal of Learning Disabilities) فإن هناك العديد من التحديات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية، وأوضح الباحثان أن دمج الأطفال يؤدي إلى عدم الأخذ بالحسبان الاحتياجات الخاصة لكل المتعلمين لأنه غالباً يتم التعامل في هذه الصفوف مع المجموعات.

وفي دراسة ماجيرا وسيجموند (Magiera and Zigmond, 2005) التي أجريت على الدمج الأكاديمي في مدارس نيويورك الغربية، قال الباحثان إن هناك القليل من المعلومات الكمية حول فاعلية الدمج في العمل التربوي. وركزا في بحثهما على تأثير وجود معلم التربية الخاصة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بوجود أولئك الأطفال مع المعلم العادي فقط؛ وأظهرت النتائج أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حصلوا على مزيد من الاهتمام والتفاعل عند وجود معلم التربية الخاصة في صف الدمج.

واستخدم فيلا وآخرون (Villa, Thousand, Nevin, and Liston 2005) في دراستهما أسلوب المقابلة الميدانية لتطوير أفضل ستة ممارسات في صفوف الدمج، التي جاءت في مقدمتها دعم الإدارة المدرسية وتطويرها لمهارات المعلمين المطلوبة في الدمج، يليها النمو المهني للمعلمين من طريق التعليم المستمر لتمكين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة من العمل سوية في صفوف الدمج، ومن ثم وجود التعاون بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين الاعتياديين والإدارة المدرسية.

وقارنت دراسة مورافسكي (Murawski, 2006) بين الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في صفوف الدمج مع آخرين خارج تلك الصفوف في مهارات القراءة والكتابة، وتبين عدم وجود فروق دالة في ذلك.

وفحص فوري وآخرون (Fore, Burke, Burke, Boon, and Smith, 2008) الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في صفوف الدمج، وانتهت الدراسة بعدم وجود فروق دالة في الإنجاز الأكاديمي بين التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في صفوف الدمج وأولئك الذين يدرسون في الصفوف الأخرى.

وبناءً على ما تقدم، فإن البحث الحالي يأتي في سياق الاهتمام بموضوع الدمج الأكاديمي في

محاولة للتعرف على واقع الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية بإقليم كردستان العراق، من أجل الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية، وأبرز المعوقات التي تواجه عملية الدمج من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وفيما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظرهم تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر ومدة الخدمة.

مشكلة الدراسة:

شهد إقليم كردستان العراق مع بداية الألفية الثالثة جملة تغييرات في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وكان لتلك التغييرات انعكاساتها على القطاع التربوي والمؤسسات التربوية والتعليمية، فبعد أن صدر عن برلمان كردستان العراق القانون رقم 22 لسنة 2011 (قانون حقوق وامتيازات المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة)، بادرت وزارة التربية في الإقليم وتجسيدا لهذا القانون بتطبيق برنامج الدمج في المدارس الأساسية.

ولكن لاحظ الباحث من عمله مع المدارس -بصفته رئيساً لقسم التربية الخاصة في جامعة دهوك- وكذلك من خلال المشاركة في ورش العمل للمنظمات الدولية المهمة بتطبيق نظام الدمج ومنها منظمة (SKL) السويدية، أن عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في المدارس الاعتيادية تواجه العديد من المشكلات والصعوبات، وإن العمل مع هذه الفئة في المدارس الأساسية تؤثر وتتأثر بالعديد من المجالات والمتغيرات، وتتمثل هذه الجوانب في الأمور النفسية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والأكاديمية والعلاجية وغيرها؛ لذا بات من الضروري إجراء دراسة علمية للوقوف على بعض المؤشرات الدقيقة والموضوعية في هذا الشأن التي تعكس واقع الدمج الأكاديمي؛ وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما الجوانب الإيجابية في عملية الدمج الأكاديمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الأساسية؟
2. ما الجوانب السلبية في عملية الدمج الأكاديمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الأساسية؟
3. ما المعوقات التي تواجه عملية الدمج الأكاديمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الأساسية؟

4. هل تؤثر العوامل الديمغرافية (جنس المعلم وعمره ومدة خدمته) في تباين وجهات نظر المعلمين والمعلمات بشأن الإيجابيات والسلبيات والمعوقات التي تواجه عملية الدمج؟

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تناولها لمتغير مهم من المتغيرات التربوية، ألا وهو الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف الاعتيادية بالمدارس الأساسية؛ إذ تتجلى أهمية البحث من خلال اهتمامه بدمج ذوي الاحتياجات في العملية التربوية، ولا سيما أن التعليم يعد رسالة سامية ومهمة للحضارة الإنسانية من حيث تربية الناشئة، وتهئته لمواجهة تحديات الحياة المقبلة، والنهوض بمجتمعه والمشاركة بتطوره. ومن المؤمل أن تكون هذه الدراسة أساساً تركز إليه الدراسات اللاحقة التي تهتم بمعالجة المشكلات وتزويد المعوقات التي تواجه عملية الدمج.

وتبرز أهمية البحث في اهتمامه بوجهة نظر المعلمين حيث يعد المعلم مربّي الأجيال ومهندساً بشرياً يحتذي به جراً ما يقوم به تجاه تلاميذه، وما يقدمه لهم من معارف علمية وتربوية. وقد حظي المعلم كأحد أطراف العملية التربوية باهتمام البحوث والدراسات على الرغم من إن معظم البحوث النفسية والتربوية ركزت جهودها في الطالب والمنهاج وطرق التدريس، وغير ذلك من الموضوعات التي تشمل في الواقع زاويتين فقط من زوايا العملية التعليمية الثلاث: المعلم، والطالب، والمحتوى (حسين، 1993: 48-34).

وقد تساعد هذه الدراسة في تقديم مؤشرات دقيقة عن واقع عملية الدمج، ويمكن أن تسد النقص الموجود في الدراسات التربوية في ظل الأوضاع التي يعيشها إقليم كردستان العراق، وما نتج عنه من تدهور في الأوضاع الاقتصادية والتربوية. وقد سعى الباحث من خلال خبرته في البحث العلمي وبنحو خاص في الجوانب التربوية والنفسية وما لديه من معلومات عن أوضاع المدارس، إلى تقديم دراسة متخصصة عن واقع الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية بإقليم كردستان العراق لتكون فاتحة لسلسلة من الدراسات عن الدمج الأكاديمي وأبعاده التربوية والنفسية والاجتماعية .

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فإنها تكمن في إلقاء مزيد من الضوء على واقع الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية، وما يمكن أن تسفر عنها من نتائج تساعد المربين في المؤسسات التربوية والعاملين في منظمات المجتمع المدني على وضع برامج، واتخاذ إجراءات معينة من أجل

تدعيم عملية الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كي يتمتعوا بالصحة النفسية، ويمارسوا دورهم بنحوس إيجابي في المجتمع .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

1. أبرز الجوانب الإيجابية للدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
2. أبرز الجوانب السلبية في الدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
3. المعوقات التي تواجه عملية الدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
4. دلالة الفروق في وجهة نظر المعلمين والمعلمات بشأن إيجابيات الدمج تبعاً لمتغيراته وسلبياته ومعوقاته: الجنس، والعمر، ومدة الخدمة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من المعلمين والمعلمات المستمرين على الدوام في المدارس الأساسية بمدينة دهوك للعام الدراسي 2017/2018.

تحديد المصطلحات:

1. الدمج الأكاديمي:

يقصد به دمج ذوي الحاجات الخاصة في العملية التعليمية العامة، ويعد الطلاب في حالة دمج حينما يقضون أي جزء من اليوم الدراسي مع أقرانهم في الصف العادي. ويمتاز برنامج الدمج النموذجي في أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي يشاركون نشاطات اجتماعية جنباً إلى جنب مع الطلبة العاديين، وعادة ما يتلقون تعليماً إضافياً خارج الصف الاعتيادي من قبل المعلم الخاص مثل معلم غرفة المصادر (الصمادي، 2010: ص787).

ويشير مصطلح الدمج المدرسي إلى تعليم الطلبة ذوي الإعاقات جنباً إلى جنب مع أقرانهم في المدارس الاعتيادية، على أن يبقوا فيها طوال اليوم الدراسي ويتولى الإشراف عليهم معلم بالتعليم غير العام يوفر لهم بيئة تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية، واتباع طرائق تدريس ملائمة لحاجاتهم

الفردية، وهو بذلك يعني إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الإعاقات من التواجد والانخراط في التعليم العام كإجراء يؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف إلى تلبية وإشباع حاجاتهم التربوية الخاصة في إطار المدرسة العادية التي تتمثل في البيئة الأقل تقييداً (محمد، 2012: ص: 4).

والدمج يعني تعليم الطلبة المعاقين في الصفوف الاعتيادية، إلا إذا كانت إعاقاتهم شديدة لدرجة تحول دون تلبية حاجاتهم في البرامج التربوية العادية، وكذلك يعني تعليم الطلبة المعاقين في الصفوف العادية مع قيام معلمي التربية الخاصة العاملين في غرف المصادر بتقديم المساعدة للمعاقين (غانم، 2015: ص: 276).

2. ذوي الاحتياجات الخاصة:

هم الأفراد الذين يختلفون عن عامة أفراد المجتمع، والسبب في ذلك وجود احتياجات خاصة لهؤلاء الأفراد يتفردون بها دون سواهم، وتتمثل تلك الاحتياجات في برامج أو خدمات أو طرائق أساليب التدريس، أو أجهزة، أو أدوات، أو تعديلات تستوجبها كلها، أو بعضها ظروفهم الحياتية، وتحدد طبيعتها وحجمها ومدتها الخصائص التي يتصف بها كل فرد منهم (ناصر، 2006: ص41).

دراسات سابقة:

أجرى الباحث مراجعة للأدبيات التي تناولت موضوع الدمج الأكاديمي، فلم يجد دراسة محلية مباشرة عن واقع الدمج الأكاديمي؛ وعليه سيتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على متغير الدمج الأكاديمي بغية الاستفادة من إجراءاتها وما توصلت إليها من نتائج على وفق التسلسل الزمني.

فقد ركزت دراسة شيرين وليزا (Shireen & Lisa, 2001) على تصورات التلاميذ والمعلمين حول الدعم الاجتماعي في المدرسة. إذ أجريت مقابلات مع ثلاثين طالباً من ذوي صعوبات التعلم (LD) تم اختيارهم من الصف الثالث إلى الخامس في صفوف الدمج حول شبكاتهم الاجتماعية، والشعور بالوحدة، والدعم الاجتماعي، والأساليب المفضلة لديهم في التدخل لمواجهة المشكلات الاجتماعية في المدرسة. وأجريت مقابلات مع ستين معلماً من المعلمين الاعتياديين ومعلمي التربية الخاصة ممن يعملون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (LD) أيضاً بشأن أدوارهم وإستراتيجياتهم المستخدمة والتدخلات المفضلة في تقديم الدعم الاجتماعي للطلبة. فأشارت

النتائج إلى أن الطلبة يشعرون بأن المصابين بالشلل الدماغي هم جزء من الشبكة الاجتماعية، وأن العديد منهم يذكرون بأن الشعور الوحدة يرتبط بالمدرسة. وبينت النتائج أن المعلمون العاديون ومعلمي التربية الخاصة يستخدمون استراتيجيات مماثلة لدعم الطلبة. وأشارت النتائج إلى وجود تباين بين اختيارات الطلبة والمعلمين في الاستراتيجيات المفضلة للدعم الاجتماعي. كما ناقشت الدراسة الآثار المترتبة على تعزيز الدعم الاجتماعي.

وسعت دراسة كرسطينا (Cristina, 2002) إلى الكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة العاديين وأولئك الطلبة الذين يعانون من الصم من المدججين معهم في الصفوف الاعتيادية؛ لأن العلاقات مع الأقران والقبول والرفض تعد أموراً مهمة في مرحلة المراهقة، إذ تم تطبيق مقياس للاتجاهات معد على وفق طريقة ليكرت ويتكون من (19) فقرة على عينة مؤلفة من (792) طالباً وطالبة من العاديين تراوحت أعمارهم بين (10-20) سنة تم اختيارهم من (22) مدرسة مختلفة في أسبانيا، فأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة الاعتياديين كانت إيجابية نحو الطلبة الصم. وأشار الطلبة العاديين إلى أنه يمكن رعاية الطلبة الصم بنحو أفضل في مدارس خاصة لهم، وأن الطلبة الصم لا يستطيعون العمل جيداً مثل الطلبة الاعتياديين. وسجلت الإناث الصغيرات من الطلبة الاعتياديين دعماً أكثر للطلبة الصم، وتم وصف المعلمين بأنهم مريون ويمتازون بالصبر.

وأجرى العايد (2003) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، فبينت النتائج أن هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة حسب الأهمية: مشكلات خاصة بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي، ومشكلات خاصة بفلسفة التربية والتعليم، ثم مشكلات خاصة بمجتمع الدراسة ثم مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته ثم مشكلات تتعلق بالمصادر والوسائل والمواد التعليمية، ثم مشكلات خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم مشكلات تتعلق بالإحالة.

أما دراسة (الصمادي، 2010) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة الاعتياديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية). وتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرّسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر. وتوصلت

الدراسة - من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة - إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وإن هناك فروقاً في الاتجاهات على الأبعاد التي يحتويها الاستبيان إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

وهدفنا دراسة (بطاينة والرويلي، 2015) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وبيان علاقة هذه الاتجاهات بكل من الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في شمال المملكة العربية السعودية في مناطق القرى وتبوك وعرعر والبالغ عددهم (14531) معلماً ومعلمة، منهم (7721) معلماً و(6810) معلمة حسب إحصاءات وزارة التربية السعودية.

وتكونت عينة الدراسة من (768) معلماً ومعلمة وقد اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة، وبني الباحثان استبانة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية؛ وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية كانت إيجابية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، و لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1-5) سنوات، في حين لم تظهر فروق تبعاً لمتغير التخصص.

وهدفنا دراسة (الصالح، 2017) إلى التعرف على أهمية الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعياً ومدى مشاركته في تطوير لغتهم الشفهية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال الصم الخاضعين لزراعة القوقعة؛ الأولى تضم أطفالاً غير مدججين بحالات ممن يدرسون في قسم خاص، والثانية تضم أطفال مدججين مع العاديين، وكل مجموعة تضم (4) حالات، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقنا اختبار تقييم اللغة الشفوية لصاحبه جفري مولير (Chevrie Muller) في جانبيه الخاصين بالفهم والتعبير اللغويين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مساهمة الدمج المدرسي في تطوير الفهم والتعبير اللغويين لفائدة أفراد المجموعة الثانية، وأظهرت قدرة هذه الأخيرة على استخدام اللغة الشفوية كأداة للتواصل.

ومن طريق ما تقدم من عرض موجز لبعض الجهود المبذولة في دراسة موضوع الدمج الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية، يتبين لنا أن الدمج الأكاديمي من المتغيرات التربوية والنفسية المهمة، ويرتبط بمتغيرات أخرى منها تنمية المهارات اللغوية والتوافق

النفسي والاجتماعي، ويتأثر نجاح الدمج بعوامل كثيرة منها وجود معلمين مؤهلين في مجال التربية الخاصة، ووجود الدعم من قبل المعلمين والطلبة الاعتياديين، فضلاً عن الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين الاعتياديين في المدرسة نحو الدمج؛ وقد تباينت الدراسات السابقة في نتائجها تبعاً لتباين أهدافها ومتغيراتها وعيناتها، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في اتجاهات ورؤى المعلمين للدمج. لكن الملاحظ بأنه وعلى الرغم من حجم الدراسات التي تعكس اهتماماً واسعاً بهذه الظاهرة، التي تمت على المستوى العربي والأجنبي إلا أن هناك ندرة على المستوى المحلي تستدعي البحث في موضوع الدمج الأكاديمي، ولاسيما في ظل ما يشهده المجتمع العراقي بمختلف شرائحه ومؤسساته من تحولات اجتماعية وثقافية، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه.

الطريقة والإجراءات:

1. المنهج المتبع:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن الذي يعتمد على وصف الظاهرة والمقارنة بين المجموعات بهدف وصف ما هو كائن، وتفسيره عبر إلقاء الضوء على المشكلة المراد بحثها، ومن خلال جمع البيانات التي يمكننا من وصف الظاهرة المدروسة. إذ يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز إلى معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال مدة زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (عبيدات وآخرون، 1999، ص: 46).

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل مجتمع البحث المعلمين والمعلمات المستمرين على الدوام في المدارس الأساسية بمدينة دهوك للعام الدراسي 2018/2017. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها قصدياً في مرحلتين: ففي المرحلة الأولى تم اختيار (10) مدارس من بين (45) مدرسة مشمولة بالدمج في مدينة دهوك، وفي المرحلة الثانية تم اختيار (12) معلماً ومعلمة من كل مدرسة من المدارس التي وقع الاختيار عليها؛ وبذلك تكونت العينة من (120) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبين خصائص أفراد الدراسة.

الجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة تبعاً للجنس والعمر

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس:		
ذكر	48	40 %
أنثى	72	60 %
العمر:		
21-30 سنة	32	26,7 %
31-40 سنة	43	35,8 %
41-50 سنة	31	25,8 %
51-60 سنة	14	11,7 %

3. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية في جمع البيانات على استبانة أعدها الباحث، وتكونت الاستبانة في صيغتها النهائية من (42) فقرة تمثل وتغطي ثلاثة محاور هي: محور إيجابيات الدمج الأكاديمي بواقع (10) فقرات، ومحور سلبيات الدمج الذي احتوى أيضاً (10) فقرات، أما المحور الأخير فيتمثل في معوقات الدمج الأكاديمي وتضمن (22) فقرة، ووضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة عبر إيجاد الصدق الظاهري وذلك من طريق عرض الاستبانة بصورتها الأولية المؤلفة من (46) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية تم اختيارهم من قسم التربية الخاصة وقسم التربية وعلم النفس في جامعة دهوك، لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات الواردة في الاستبانة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق بين الخبراء (80 %) معياراً لقبول الفقرة؛ وعليه وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم حُدِّثَت (4) فقرات لعدم ارتقاءها إلى مستوى المعيار الذي حدّد لصلاحية الفقرات.

ثبات الأداة:

لما كانت الاستبانة مقسمة على ثلاثة محاور؛ فعليه تم حساب ثبات كل محور بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (20) معلماً ومعلمة اختبروا من مدرستين من المدارس الأساسية المشمولة بالدمج في مدينة دهوك . وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجاتهم على الفقرات الفردية والفقرات الزوجية في كل محور، تبين أن قيم معاملات الثبات للمحاور الثلاثة بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون بلغ (0,82، 0,81، 0,87) وهي قيم دالة على ثبات الأداة؛ واعتماداً على ما تقدم فإن أداة البحث تتمتع بالصلاحية لتوفر الخصائص السيكمترية فيها .

4. الوسائل الإحصائية:

البيانات الواردة في الدراسة باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الذي يرمز له باختصار (SPSS)، واعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لتحديد خصائص العينة.
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإجراء المقارنة على وفق متغير الجنس.
3. تحليل التباين الأحادي لإجراء المقارنة تبعاً لمتغيري العمر وسنوات الخدمة.

نتائج البحث ومناقشتها:

بعد أن عولجت البيانات إحصائياً، سنحاول عرض النتائج على وفق الأهداف الواردة في الدراسة، ومن ثم مناقشتها وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول:

لما كان الهدف الأول في الدراسة يرمي إلى التعرف على أبرز الجوانب الإيجابية للدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فعليه تم حساب متوسط الدرجات والانحراف

المعياري والوزن المثنوي للفقرات المتضمنة في المحور الأول من الأداة، وكما مبين في الجدول (2) .

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن المثنوي لفقرات محور إيجابيات الدمج

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المثنوي	الترتيب
1	يؤدي الدمج إلى إكساب ذوي الاحتياجات لمهارات التواصل.	2.250	.5538	75%	8
2	يشارك الدمج في زيادة فعالية ذوي الاحتياجات في الحياة اليومية.	2.400	.5561	80%	4
3	ينمي الدمج مفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.383	.5678	79%	5
4	يزيد الدمج من فرص التفاعل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين.	2.425	.6033	81%	2
5	يساعد الدمج على اشباع ميول ورغبات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.383	.5824	79%	5
6	ينمي الدمج الشعور بالقدرة على العطاء لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.308	.5468	77%	7
7	ينمي الدمج الثقة بالنفس لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.441	.5911	81.4%	1
8	دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية تجسيد لمبدأ تكافؤ الفرص.	2.400	.6403	80%	4
9	يقلل الدمج من الحساسية تجاه الآخرين لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.366	.5931	78.9%	6
10	يشبع الدمج حاجات الانتماء والحب لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.416	.5881	80,6%	3

يتضح من الجدول (2) أن جميع الفقرات سجلت متوسطات أعلى من الوسط الفرضي

البالغ (2)؛ وهذا يعني أنها تمثل إيجابيات الدمج من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية. إذ جاءت في المرتبة الأولى من بين إيجابيات الدمج الفقرة التي تؤكد على أن الدمج ينمي الثقة بالنفس لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، يليها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على أن الدمج يزيد من فرص التفاعل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة: "يشبع الدمج حاجات الانتماء والحب لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة"، أما في المرتبة الرابعة فكانت هناك فقرتين: إحداهما تنص على أن الدمج يسهم في زيادة فعالية ذوي الاحتياجات في الحياة اليومية، والأخرى تشير إلى أن "دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية تحسّد لمبدأ تكافؤ الفرص" وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرتان: "ينمي الدمج مفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة"، "ويساعد الدمج على إشباع ميول التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ورغبتهم"، في حين احتلت الفقرة "يقلل الدمج من الحساسية تجاه الآخرين لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة" المرتبة السادسة من بين إيجابيات الدمج. أما في المرتبة السابعة فجاءت الفقرة التي تفيد بأن: "الدمج ينمي الشعور بالقدرة على العطاء لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة"، واحتلت الفقرة "يؤدي الدمج إلى إكساب ذوي الاحتياجات لمهارات التواصل" المرتبة الأخيرة من بين إيجابيات الدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمي.

ومن طريق إلقاء نظرة سريعة على هذه النتائج يتضح لنا بأن للدمج تأثيرات نفسية واجتماعية ايجابية على شخصية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه النتيجة تنسجم مع ما توصلت إليها الدراسات السابقة في هذا المجال والتي سبق الإشارة إلى بعضها.

الهدف الثاني:

ولما كان هذا الهدف يسعى إلى التعرف على أبرز الجوانب السلبية للدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، عليه تم حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري والوزن المئوي للفقرات المتضمنة في المحور الثاني من الأداة، وكما مبين في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن المئوي لفقرات محور سلبيات الدمج

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
1	يؤثر دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة على وضع الصف بنحو عام.	2.300	.5931	76.7%	10
2	يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة الآخرين.	2.405	.5468	80.2%	6
3	يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج بالضعف والنقص.	2.833	.6403	94.4%	1
4	يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج بالخجل الشديد.	2.325	.5824	77.5%	9
5	يعاني التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبة التكيف مع صفوف الدمج.	2.483	.5678	82.8%	2
6	يتعرض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الدمج إلى الإحباط.	2.408	.6033	80.3%	5
7	يشكل.جود التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي عبئاً على المعلم.	2.481	.5538	82.7%	3
8	يحتاج المعلم عند دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تنويع الأهداف.	2.354	.5561	78.5%	8
9	يحتاج الدمج إلى تعديل المنهاج التعليمي ليتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.373	.5881	79.1%	7
10	يستهلك الدمج معظم وقت المعلم مما يؤثر سلباً على اهتمامه بالأطفال الاعتياديين.	2.461	.5911	82.0%	4

وتشير النتائج المعروضة في الجدول (3) إلى أن المعلمين والمعلمات يرون بأن هناك بعض السلبيات لدمج ذوي الاحتياجات مع أقرانهم الاعتياديين في المدارس الأساسية، وفي مقدمة تلك

السلبات تأتي الفقرة القائلة بأنه: ”يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج بالضعف والنقص“، تليها الفقرة التي تفيد بأنه: ”يعاني التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبة التكيف مع صفوف الدمج“، وفي المرتبة الثالثة من السلبات تأتي الفقرة: ”يشكل وجود التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الاعتيادي عبئاً على المعلم“، أما في المرتبة الرابعة فكانت الفقرة: ”يستهلك الدمج معظم وقت المعلم مما يؤثر سلباً على اهتمامه بالاطفال العاديين«، ومن ثم في المرتبة الخامسة تأتي الفقرة: ”يتعرض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الدمج إلى الاحباط“، بينما في المرتبة السادسة أتت الفقرة: ”يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة الآخرين“، في حين جاءت الفقرة القائلة بأنه: »**بحاجة الدمج إلى تعديل المنهاج التعليمي ليتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة**« في المرتبة السابعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، تليها في المرتبة الثامنة سلبية أخرى تتمثل في الفقرة ”يحتاج المعلم عند دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تنويع الأهداف، والتي يعدها المعلمون والمعلمات من بين سلبات الدمج“، وفي المرتبة التاسعة كانت الفقرة: ”يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج بالخجل الشديد“، في حين احتلت المرتبة الأخيرة من بين السلبات الفقرة التي تشير إلى أنه: ”يؤثر دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة على وضع الصف بنحو عام“.

وما هو جدير بالذكر أن هذه النتائج التي تعبر عن وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مؤسساتنا التربوية تنسجم مع ما ورد في الأدبيات السابقة، التي تؤكد على وجود بعض السلبات في عملية الدمج الأكاديمي، وربما تكون ناجمة عن اتجاهات سلبية نحو الدمج لدى بعض المعلمين والمعلمات في المدارس الاعتيادية.

الهدف الثالث:

وبما أن هذا الهدف يرمي إلى التعرف على المعوقات التي تواجه عملية الدمج الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وعليه تم حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري والوزن المئوي لل فقرات المتضمنة في المحور الثالث من الأداة، وكما مبين في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن المنوي لفقرات محور معوقات الدمج

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	الترتيب
1	نقص الاختبارات ووسائل التشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة.	2.058	.6773	% 68.6	16
2	ضعف تعاون المعلمين الاعتياديين مع معلم التربية الخاصة.	2.316	.5342	% 77.2	3
3	قلة دعم إدارة المدرسة وتشجيعها لمعلم التربية الخاصة في القيام بمهامه.	2.283	.5374	% 76.1	5
4	النقص الواضح في تدريب معلمي التربية الخاصة على وضع الخطط الفردية.	2.283	.7798	% 76.1	5
5	عدم وضوح دور معلم التربية الخاصة في الصف الاعتيادي.	2.183	.8094	% 72.7	11
6	الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الاعتيادي.	2.216	.5051	% 73.8	9
7	ضعف الإعداد المهني لمعلم التربية الخاصة في التعامل مع دمج ذوي الاحتياجات.	2.291	.7821	% 76.3	4
8	قلة الحوافر المادية لمعلم التربية الخاصة الذي يعمل في صفوف الدمج.	2.116	.7354	% 70.5	14
9	النظرة السلبية من قبل الزملاء من المعلمين نحو معلم التربية الخاصة.	2.216	.6759	% 73.8	9
10	ضعف قدرات معلم التربية الخاصة في تحديد الاحتياجات التربوية للتلاميذ في صفوف الدمج.	1.683	.9525	% 56.1	17
11	ضعف إمكانات معلم التربية الخاصة في كتابة التقارير عن وضع التلاميذ في صفوف الدمج.	2.100	.7147	% 70.0	15
12	قلة معرفة المعلم بتخطيط البرامج التعليمية وإعدادها لذوي الاحتياجات أثناء دمجهم.	2.150	.7177	% 71.6	13

واقع الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية بإقليم كردستان العراق

الترتيب	الوزن المتوي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	ت
6	% 75.8	.7096	2.275	عدم توافر الصلاحية للمعلم في حذف أو إضافة وحدات تدريسية للمنهج المقرر.	13
1	% 80.8	.6033	2.425	قلة مراعاة المنهج لمستويات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.	14
7	% 74.7	.5344	2.241	عدم توافر الأدوات والمواد التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	15
12	% 72.5	.4791	2.175	أساليب التقويم المعتمدة في المدارس لا تتناسب مع إمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة.	16
2	% 78.3	.5746	2.350	الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ الاعتياديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.	17
10	% 73.0	.5694	2.191	ضعف القدرة على تصميم أوراق عمل ووسائل تعليمية مناسبة لتدريس ذوي الاحتياجات.	18
10	% 73.0	.5233	2.191	نقص التقنيات والتكنولوجيا المساندة لمساعدة التلاميذ في صفوف الدمج.	19
8	% 74.4	.5303	2.233	عدم اقتناع أولياء الأمور بمسألة دمج أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.	20
15	% 70.0	.4565	2.100	قلة التمويل والدعم الإداري؛ مما يؤدي إلى قصور في تلبية احتياجات التلاميذ .	21
15	% 70.0	.4377	2.100	ضعف مشاركة الأسرة في الخطط التربوية الفردية لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.	22

وتشير النتائج المعروضة في الجدول (9) إلى أن المعلمين والمعلمات يقررون بأن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه عملية الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية في إقليم كردستان العراق، وسنعرض هنا فقط الفقرات التي احتلت المراتب العشر الأول، وتأتي في مقدمة تلك المعوقات:

”قلة مراعاة المنهج لمستويات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة“، إذ احتلت هذه الفقرة المرتبة الأولى من بين المعوقات الواردة في أداة البحث، تليها في المرتبة الثانية فقرة: ”الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة“، وفي المرتبة الثالثة فقرة: ”ضعف تعاون المعلمين العاديين مع معلم التربية الخاصة“، أما في المرتبة الرابعة فجاءت الفقرة: ”ضعف الإعداد المهني لمعلم التربية الخاصة في التعامل مع دمج ذوي الاحتياجات“، وكان هناك فقرتان في المرتبة الخامسة هما: ”قلة دعم إدارة المدرسة وتشجيعها لمعلم التربية الخاصة في القيام بمهامه و”النقص الواضح في تدريب معلمي التربية الخاصة على وضع الخطط الفردية“. تليها في المرتبة السادسة فقرة: ”عدم توافر الصلاحية للمعلم في حذف وحدات تدريسية للمنهج المقرر أو إضافتها“، وفي المرتبة السابعة فقرة: ”عدم توافر الأدوات والمواد التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة“، ومن ثم في المرتبة الثامنة فقرة: ”عدم اقتناع أولياء الأمور بمسألة دمج أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة“، ثم في المرتبة التاسعة كان هناك فقرتان هما: ”الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الاعتيادي“ و ”النظرة السلبية من قبل الزملاء من المعلمين نحو معلم التربية الخاصة“، ووردت في المرتبة العاشرة فقرتان هما: ”ضعف القدرة على تصميم أوراق عمل ووسائل تعليمية مناسبة لتدريس ذوي الاحتياجات“ و ”نقص التقنيات والتكنولوجيا المساندة لمساعدة التلاميذ في صفوف الدمج“.

ويتضح مما سبق أن هناك معوقات متعددة وفي مجالات مختلفة تواجه عملية الدمج الأكاديمي في المدارس الأساسية، بعضها خاصة بتنفيذ المناهج الدراسية في صفوف الدمج، والبعض الآخر ذات علاقة بالمعلمين وإعدادهم والتعاون بينهم في أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية في صفوف الدمج، في حين ترتبط بعض المعوقات باتجاهات ومواقف التلاميذ الاعتياديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، وإن هناك معوقات بسبب نقص التقنيات والوسائل المساعدة التي تتطلبها صفوف الدمج، وأحياناً تكون موقف الأسرة السلبي وضعف تعاونها، وكذلك الإدارة المدرسية معوقاً أمام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتنسجم هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات بهذا الصدد، إذ تشير المصادر إلى أن هناك معوقات كثيرة تواجه الدمج الأكاديمي، فعدم قدرة المدرسة على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مناسبة الأماكن التي يوجد بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ونقص الأجهزة والإمكانات، وعدم توفير حجرة ذات تقنية عالية للصفوف الأولية. وكذلك هناك معوقات تواجه المعلم تتمثل في فلسفة التربية؛ وهذه المعوقات تتمثل في النقص الحاد في برامج إعداد

معلمي التربية الخاصة، وقلة المخصصات المالية، ونقص برامج التوعية للمجتمع، وفي عدم إدخال التقنية الحديثة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (عدس، 2002: ص 91).

الهدف الرابع:

ولأجل تحقيق هذا الهدف الذي يرمي إلى التعرف على دلالة الفروق في وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول إيجابيات الدمج وسلبياته ومعوقاته تبعاً لمتغيرات (الجنس، والعمر)، فعليه عُولجت البيانات إحصائياً على النحو الآتي:

أ. الفروق تبعاً لمتغير الجنس:

ولغرض معرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة في وجهات نظر الذكور والإناث من المعلمين بشأن كل من محور من المحاور: (إيجابيات الدمج وسلبياته ومعوقاته)، لجأ الباحث إلى المقارنة بين الجنسين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وسيلة إحصائية، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في وجهات نظر المعلمين والمعلمات على وفق متغير الجنس

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
إيجابيات الدمج	ذكور	48	23,479	2,975	1,019	غير دال
	إناث	72	23,972	2,313		
سلبيات الدمج	ذكور	48	24,223	2,867	1,382	غير دال
	إناث	72	24,035	2,841		
معوقات الدمج	ذكور	48	45,042	4,876	5,275	0.001
	إناث	72	50,236	5,478		

وتشير النتائج المعروضة في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المحور الأول الخاص بإيجابيات الدمج والمحور الثاني الذي يتعلق بسلبيات الدمج يعزى إلى متغير الجنس، في حين تبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0,001) بين وجهات نظر الذكور والإناث بشأن معوقات الدمج الأكاديمي ولصالح الإناث.

وربما يعود ذلك إلى عامل الثقافة وطبيعة التنشئة الاجتماعية، واختلاف الدور الجنسي، وتباين التوقعات بين الجنسين؛ حيث إن الإناث أعلى من الذكور في تقديرهم للمعوقات التي تواجه عملية الدمج الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة؛ وهذا يعود إلى الفرق بين طبيعة المرأة والرجل، ففي الغالب أن النقطة التي قد تراها المرأة معوقاً لا يعتبرها الرجل معوقاً، وذلك لقدرته على التحمل وتكوينه النفسي والبيولوجي المختلف عن طبيعة تكوين الأنثى.

ب. الفروق تبعاً لمتغير العمر:

ولأجل معرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول إيجابيات وسلبيات ومعوقات الدمج الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف الاعتيادية بحسب متغير العمر، لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية في المعالجة، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق في وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً للعمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدمج الإيجابي	بين المجموعات	69,3	3	23,1	0,282	غير دال
	داخل المجموعات	9500,122	116	81,897		
	الكلية	9569,422	119			
الدمج السلبي	بين المجموعات	78,236	3	29,078	0,393	غير دال
	داخل المجموعات	8564,321	116	73,830		
	الكلية	8642,557	119			
الدمج معوقات	بين المجموعات	103,542	3	34,514	0,321	غير دال
	داخل المجموعات	12453,760	116	107,36		
	الكلية	12557,302	119			

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في وجهات نظر المعلمين والمعلمات في أي محور من

المحاور الثلاثة المتمثلة في إيجابيات الدمج الأكاديمي وسلبياته ومعوقاته وهذا يعزى لمتغير العمر، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن العمر لا يؤثر في وجهة نظر المعلم بشأن موضوع الدمج، بل ربما أن هناك عوامل أكثر أهمية يمكن لها أن تؤثر في وجهة نظر المعلم التي تتمثل في مهاراته وكفاءته وما يمتلكه من خبرات، وبعبارة أخرى: إن مؤهلات المعلم قد تؤثر في هذا الأمر بغض النظر عن عمره، ولا سيما أن أفراد العينة يعيشون في الأجواء التربوية والتعليمية نفسيهما ويتعرضون إلى المؤثرات الاجتماعية والثقافية نفسيهما، ويشتركون في معاناتهم من محدودية الإمكانيات المادية في المؤسسات التربوية؛ ولهذا لم تظهر فروق دالة بينهم في وجهات نظرهم إزاء كل من الإيجابيات والسلبيات وكذلك ما يخص الدمج الأكاديمي.

التوصيات والمقترحات:

استكمالاً للفائدة المتوخاة من الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

1. ضرورة قيام مديريات الإعداد والتدريب في وزارة التربية بتدريب المعلمين لتعديل الاتجاهات السلبية لديهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف الاعتيادية.
2. تعيين خريجي أقسام التربية الخاصة في المدارس الأساسية باعتبارهم مؤهلين ليمارسوا مهامهم في صفوف الدمج، إلى جانب المعلم العادي في الصف؛ لتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. تبني سياسية تعليمية فعالة تجاه الدعم الكامل للدمج الأكاديمي عبر إصدار تعليمات واضحة لتصنيف دور كل من معلم التربية الخاصة والمعلم الاعتيادي في صفوف الدمج، ليعرف كل منهم مسؤولياته والواجبات الملقاة على عاتقه، ودعم تلك الأدوار وتشجيعها من قبل إدارة المدرسة لضمان عملية الدمج.
4. تنويع خدمات التربية الخاصة في المدارس وتوفير المستلزمات الخاصة بصفوف الدمج من طريق توفير موازنة من قبل وزارة التربية لتلبية احتياجات المدارس المشمولة بالدمج، لضمان توافر أنشطة ووسائل تعليمية تتطلبها عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي.

5. ضرورة قيام إدارات المؤسسات التربوية (المدارس) بتدعيم دور معلمي التربية الخاصة ومشاعر الأمن والاطمئنان لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عبر برامج إرشادية تعد لهذا الغرض.

6. على منظمات المجتمع المدني تقديم الخدمات الاجتماعية والثقافية والصحية للأسر التي تحتضن التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة لرفع الروح المعنوية لديهم، وتوعية أولياء الأمور والمجتمع حول أهمية الدمج التربوي للمعاقين .

7. ضرورة قيام المؤسسات الحكومية (دوائر الرعاية الاجتماعية) بتوفير الدعم المادي وتوفير الخدمات والأجهزة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة لتسهيل عملية دمجهم في المدارس الاعتيادية.

8. على وسائل الإعلام إبراز الجانب الإيجابي في عملية الدمج وأهمية وجود التلاميذ ذوي الاحتياجات بين أقرانهم في المدارس الاعتيادية؛ لإثراء الحياة الاجتماعية والثقافية في العراق من خلال تجسيد قيم المساواة والعدالة والتعاون، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.

9. ضرورة قيام وزارة التربية بتشكيل لجنة في كل مديرية عامة للتربية لتشخيص فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التي يمكن دمجها في الصفوف الاعتيادية، وكذلك تحديد الفئات التي لا يمكن لها الاستفادة من برامج الدمج، ومن طريق الاعتماد على أدوات حديثة للتشخيص تتناز بالصدق والثبات.

10. يرى الباحث أن هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال بهدف إبراز دور الدمج الأكاديمي في تنمية الدمج الاجتماعي والمهني في المجتمع العراقي؛ ولأجل تسليط الضوء على الجوانب الاجتماعية والنفسية لحياة الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر:

- بطانية، أسامة والرويلي، مد الله (2015): اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 2 .
- حسين، محمد عبد المؤمن (1993): أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين (دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري والبحريني)، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد 26.
- الصالح، مراكشي: (2017) دور الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعياً الخاضع لزراعة القوقعة، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر، العدد 18.
- الصباح، سهير وشناعة، هشام (2010): واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 24، العدد 8.
- الصمادي، علي محمد علي: (2010) اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) العدد الثاني، المجلد الثامن عشر.
- العايد، واصف (2003): مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- عبيدات محمد وآخرون (1999): منهج البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات دار وائل للنشر، عمان.
- غانم، بتول مصلح (2015): واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول.
- كمال، سعيد (2008): التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- محمد، عادل عبد الله (2012): آليات تفعيل الدمج الشامل للطلبة ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لمجتمعهم الشامل في المجتمع، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، عمان، مسقط.
- ناصر، محمود (2006): تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن.
- النمر، عصام (2006): محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

- Baglieri, S. & Knopf, J. (2004). Normalizing differences in inclusive education. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 525-52
- Cristina Cambra(2002):Acceptance of Deaf Students by Hearing Students in Regular Classrooms. *American Annals of the Deaf*, Volume 147, Number 1, March 2002, pp. 38-45
- Fore, Cecil, III; Hagan-Burke, Shanna; Burke, Mack D.; Boon, Richard T.; Smith, Steve(2008):Academic Achievement and Class Placement in High School: Do Students with Learning Disabilities Achieve More in One Class Placement than Another? *Education and Treatment of Children*, v31 n1 p55-72.
- Keefe, E. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*32(3), 77-88.
- Maglieri, K. & Zigmond, N. (2005). Co-Teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.
- Murawski, W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.
- Shireen Pavri & Lisa Monda –Amaya(2001):Social Support in Inclusive Schools: Student and Teacher Perspectives. *Exceptional Children*, Vol. 67, No. 3, pp. 391-411.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education Journal*, 33(1), 33-50.
- Weiss, M. & Lloyd, J (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education setting. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58-68.

**أنموذج استثماري مقترح لإنشاء المدارس
الأهلية ذات جودة تعليم عالية وأجور دراسية
غير مرتفعة**

الباحث بهاء الدين بابات أديب

د. ندى سلمان العزاوي

الملخص:

يتناول البحث مشكلة تزايد أعداد الطلبة في ظل انخفاض أعداد المدارس الحكومية المؤهلة لاستقبالهم، وعدم إمكانية الدولة من إيجاد معالجة سريعة وجذرية لهذه المشكلة نظراً للظروف الراهنة التي يمر بها العراق من عدم الاستقرار الأمني، والسياسي، والأزمة المالية، التي مر بها مؤخراً؛ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتناول البحث وضع المدارس الأهلية التي تمثل البديل الأول لأولياء الأمور الذين يرغبون بمستوى تعليمي لأبنائهم وظروف تعليمية أفضل مما هو متوافر في المدارس الحكومية، ولكن حتى هذا البديل المتاح يعاني من بعض المشكلات منها التركيز على الشكل بدلاً من المضمون في العملية التعليمية والتربوية في أغلب الأحيان، فضلاً عن كونه متاحاً إلى شرائح محدودة من الطلبة بسبب الأجور المرتفعة للانتماء إلى هذه المدارس وعدم انتشارها بنحوٍ واسع في جميع مناطق البلاد؛ لذا جاءت فكرة اقتراح صيغة استثمارية جديدة لإنشاء مدارس خاصة تجمع بين مميزات المدارس الحكومية والمدارس الأهلية وتعالج نقاط الضعف التي يعاني منها كلا النوعين، إذ يقدم البحث آلية جديدة لتوفير رأس المال اللازم لإنشاء هذه المدارس ولإدارتها، والإشراف عليها على وفق معايير ومؤشرات جودة التعليم؛ لتؤدي هذه المدارس دورها في تطوير التعليم وتأهيل المعلم بنحوٍ مستمر، وتحسين أساليب التدريس وتطويرها، وربط الطلبة بالمنهج من خلال الأنشطة التفاعلية الخاصة بالمنهج، والاهتمام بالمباني التعليمية من حيث السلامة والأمان والبيئة المناسبة للتعلم لكل من الطلبة والمعلم من أجل أداء مهمته بالنحو الأمثل.

الهيكليّة:

ولتحقيق هدف البحث سيتم تقسيم البحث إلى المحاور الآتية:

- المحور الأول: منهجية البحث ودراسات سابقة.
- المحور الثاني: واقع التعليم الحكومي والأهلي في العراق.
- المحور الثالث: أهم المعايير والمؤشرات الدولية التي يجب توافرها في المؤسسات التعليمية.
- المحور الرابع: اقتراح آلية استثمارية لإنشاء المدارس الأهلية ذات الجودة العالية والمتاحة لمعظم أبناء المجتمع.

- المحور الخامس: الاستنتاجات والتوصيات.

المحور الأول

منهجية البحث ودراسات سابقة

1 . 1 منهجية البحث.

1 . 1 . 1 . المشكلة:

مع تزايد أعداد الطلبة المؤهلين للدراسة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية وفي ظل الأزمة المالية التي مرّ بها العراق فضلاً عن انخفاض البنى التحتية للمؤسسات التعليمية بشكل عام وفي المحافظات التي عانت من الحروب بنحوٍ خاص (مثل محافظة نينوى، وصلاح الدين، وديالى والأنبار)، تطفو على السطح عدد من التساؤلات يمكن تلخيصها بالآتي:

- إن المدارس الحكومية بوضعها الحالي قادرة على احتضان جميع الطلبة المؤهلين للدراسة؟

- هل تتمتع المدارس الحكومية بالمتطلبات الأساسية اللازمة لأداء مهمتها التعليمية والتربوية بالنحو الأمثل؟

- في حال وجود فجوة بين أعداد الطلبة المؤهلين للدراسة وإعداد المدارس الحكومية المؤهلة لاستيعابهم، هل بإمكان المدارس الأهلية (الخاصة) أن تؤدي دوراً هاماً في سد هذه الفجوة؟

- هل تعد المدارس الأهلية البديل الأمثل عن المدارس الحكومية من حيث توفير متطلبات الأساسية لعملية التربية والتعليم؟ وهل هي متاحة إلى جميع أبناء الشعب بمخلف أطيافه الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية؟

- إن التعليم في المدارس الأهلية يركز بنحوٍ أساس على إرضاء الطلبة وذويهم؟ أم على جوهر ومضمون العملية التعليمية والتربوية؟

من التساؤلات السابقة يمكن تحديد مشكلة البحث بوجود قصور في أعداد المدارس الحكومية وكذلك في البنى التحتية للمؤسسات التعليمية، ومن الصعب على الحكومة في الوقت الراهن معالجة هذا القصور، وإن المدارس الأهلية وبما توفره من متطلبات أساسية للعملية التعليمية

من أبنية وملاكات وبرامج ووسائل تعليمية إلا أنها لا ترتقي إلى معالجة هذا القصور بنحوٍ كامل.

1. 1. 2. الهدف:

يهدف البحث إلى اقتراح صيغة استثمارية لإنشاء مدارس أهلية على وفق المعايير الدولية لجودة التعليم وذات الانتشار الجغرافي الواسع وبأجور غير مرتفعة ومرهقة لعوائل الطلبة، باستثمار إمكانيات المعلمين والمدرسين المتقاعدين المادية والتربوية وتحت مظلة نقابة المعلمين العراقيين.

1. 1. 3. الأهمية:

تنبع أهمية البحث من أهمية التعليم الذي يعدّ ضرورة من ضرورات الحياة، وهو الركيزة الأساسية لأي تطور ونماء اجتماعي واقتصادي، فمن طريق التعليم تبني المجتمعات القوية المتماسكة المكتفية ذاتياً المعتمدة على نفسها في تعليم أبنائها للحصول على جيل متعلمٍ واعٍ مثقفٍ يستطيع التقدم بالمجتمع اقتصادياً وحضارياً. هذا ويعد التعليم من أهم العوامل التي تساعد في التغلب على المشكلات التي تواجه المجتمع على الصعيد الاجتماعي، إذ إن ازدياد عدد المتعلمين في المجتمع تقلل الجريمة والمشكلات الناتجة عن قلة التعليم كالتسول، وعمالة الأطفال، والمشكلات الاجتماعية الأخرى، والظواهر السلبية في المجتمع.

1. 2. دراسات سابقة

- دراسة (اليونسيف: 2016) «تكلفة ومنافع التعليم في العراق / دراسة تحليلية حول قطاع التعليم وإستراتيجيات زيادة المنافع من التعليم»

هدفت الدراسة إلى تحليل قطاع التعليم وتحديد المنافع الاقتصادية للتعليم، وتشخيص مكان القصور، وكذلك تسليط الضوء في الموضوعات ذات الأولوية الرئيسية في قطاع التعليم وارتباطاتها الواضحة مع الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2011-2020، وتقيس هذه الدراسة تكلفة وحدة التعليم الحكومي ومنافع التعليم المستقاة من سوق العمل والمنفعة الاقتصادية المضاعفة من التعليم بسبب التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي أو الثانوي للبنين والبنات، وإن مشكلة التسرب ليست فقط قضية خاصة بحقوق الإنسان، وإنما أيضاً هي قضية اقتصادية طويلة الأجل؛ ولا تؤثر على الفرد فقط بل على المجتمع العراقي بأسره. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مجموع الإنفاق على التعليم من 9.7 ترليون دينار عراقي منذ 2013 - 2014 إلى 6.7 ترليون دينار في 2015 - 2016

وتنخفض حجم الإنفاق على الموازنة الاستثمارية، ويستمر ذلك الانخفاض في الاستثمار بمعدل متسارع، فخلال 2015 – 2016 أنفق العراق 5.7% فقط من الإنفاق الحكومي على التعليم الأمر الذي يضع البلاد أسفل السلم بالمقارنة مع دول الشرق الأوسط؛ ونتيجة لذلك فإن جودة التعليم ما تزال مبعث قلق كبير.

- دراسة (ديوان الرقابة المالية الاتحادي: 2015) «انتشار المدارس الأهلية وانعكاسه في التطور الكمي على حساب التطور النوعي».

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى كفاءة السياسات الموضوعية من قبل وزارة التربية وفعاليتها في الإشراف ومتابعة سير العملية التربوية في المدارس الأهلية، وذلك بتفعيل العمل بنظام التعليم الأهلي والأجنبي رقم (5) لسنة 2013، والتعليمات الصادرة عنه، وتحديد جوانب الخلل والمسببة للمشكلة الرئيسة والمساهمة في وضع المقترحات لتقليل آثارها السلبية. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها هو انخفاض المستوى التعليمي في المدارس الأهلية، وإن تفوق بعض الطلبة في هذه المدارس يعود إلى جهودهم الفردية، وإن هناك ضعفاً في الدور الإشرافي على المؤسسات التعليمية الأهلية، وأوصت الدراسة بتحفيز المدارس الأهلية على رفع المستوى التعليمي مع تفعيل عمل اللجان الفنية المتخصصة للقيام بدورها في الكشف على المؤسسات التعليمية، الأهلية وتقديم تقاريرها دورياً.

- دراسة (أبو عبدة: 2011) «درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها»

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة المديرين فيها، فضلاً عن تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك. وقد توصلت الدراسة إلى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة البحث في جميع المجالات لذا أوصت الدراسة بضرورة وضع نظام وسياسات للمكافآت، والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم الأساسي، فضلاً عن أهمية وضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلمين على أساس الإنجاز، والإبداع، والخبرة، والعطاء في المهنة.

- دراسة (آل رفعة: 2015) «تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية».

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير ضمان جودة التعليم في ضوء خبرات بعض الدول العربية والأجنبية، ومن ثم تقديم مقترح للاستفادة من تلك الخبرات، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن تطبيق معايير ضمان الجودة في الدول المتقدمة أدى إلى تطوير ملحوظ في جودة التعليم العام في تلك الدول، وأوصت الدراسة بإجراء دراسة تجريبية عن أنموذج الاتحاد الأوروبي لجودة التعليم.

- دراسة (أبو مصطفى: 2016) «درجة توافر معايير جودة الخطة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة».

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر معايير جودة الخطة الدراسية في المدارس الثانوية، وعلاقتها بمستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة، واتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها توافر معايير الجودة في الخطة المدرسية في المدارس الثانوية عينة البحث بنسبة 74 % وأن هناك علاقة طردية قوية بين درجة توافر معايير الجودة في الخطة المدرسية، ومستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة.

تمتاز الدراسة الحالية بكونها دراسة لا تقتصر على تقييم جودة الجوانب التعليمية والتربوية للمؤسسات التعليمية في العراق، وإنما تسعى إلى اقتراح آلية استثمارية لتوفير مؤسسات تعليمية بجودة عالية ومتاحة لشريحة كبيرة من أبناء المجتمع.

المحور الثاني

واقع التعليم الحكومي والأهلي في العراق

أكد الأمين العام للأمم المتحدة آنذاك بان كي مون على أهمية التعليم حتى في أسوأ الظروف وأحلكها، إذ يساعد التعليم على منح التلاميذ الثقة اللازمة لمواجهة المستقبل، وإن للتعليم قدرة مطلقة على تغيير حياة الناس للأفضل .

وقد تم استثمار ما لا يقل عن 5 % إلى 6 % من الناتج القومي الإجمالي لسد الفجوة التمويلية في التعليم لزيادة الاستثمار العالمي في نظم التعليم في البلدان الفقيرة بمقدار 24 مليار دولار أمريكي إضافي سنويا من أجل سد الفجوة التمويلية الخاصة بالتعليم الابتدائي والإعدادي مع التأكد من الاستخدام الفعال للموارد المرصودة لخطط التعليم الوطنية والمساءلة بشأن هذا الاستخدام، ولا

يعد التعليم مجرد ضرورة أخلاقية – فالتعليم هو اختيار حصيل؛ فكل دولار يستثمر في التعليم يدر عائداً يتراوح ما بين 10 و 15 دولاراً (بان كي مون، 2012:5)

2 . 1 . التعليم الحكومي

بحسب تقرير اليونسكو، فإن العراق في حقبة ما قبل حرب الخليج الثانية عام 1991 ميلادية كان يمتلك نظاماً تعليمياً يعدُّ من أفضل أنظمة التعليم في المنطقة. وكانت نسبة القادرين على القراءة والكتابة (literacy) إبان السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي عالية، حيث كاد العراق في ذلك الوقت أن يقضي على الأمية تماماً من خلال إنشاء حملات محو الأمية. لكن التعليم عانى الكثير بسبب ما تعرضه العراق من حروب وحصار وانعدام الأمن، إذ وصلت نسبة الأمية حالياً إلى مستويات غير مسبوقة في تأريخ التعليم الحديث في العراق، وتحاول الحكومة العراقية الحالية تدارك هذه الأزمة، بعد أن خصصت 10 % للتعليم من ميزانيتها السنوية.

تشكل المدارس الابتدائية العدد الأكبر من المدارس في العراق وأن عدد المدارس الحكومية أكثر بكثير من المدارس الخاصة بحسب الجدول أدناه ومع ذلك، لوحظ ارتفاع في خصخصة التعليم حيث انخفض عدد المدارس الحكومية مقارنة بعدد من المدارس الخاصة.

جدول (1) عدد المدارس حسب مستوى التعليم

عموم المحافظات								
	الثانوية		المتوسطة		الابتدائية		رياض الاطفال	
	العام	الخاص	العام	الخاص	العام	الخاص	العام	الخاص
14-2013	2.082	190	4.313	239	15.329	447	713	328
15-2014	1.450	194	3.025	244	10.291	459	535	269
16-2015	1.807	238	3.630	306	12.353	589	649	329
(%)* الارتفاع	6.5	33.7	36.6	1.4	46.9	0.2-	26.5	4.7

المصدر: تكلفة ومنافع التعليم في العراق: دراسة تحليلية حول قطاع التعليم واستراتيجيات زيادة المنافع من التعليم، يونيسف ص: 16.

فيما يخص بالبنية التحتية، ففي واقع الحال يحتاج عدد كبير من المدارس إلى إعادة تأهيل، إذ تبلغ نسبة المدارس التي تحتاج إلى إعادة تأهيل ما يقارب 40% منها طبقاً إلى بيانات وزارة التربية للعام 2016، وتشكل المدارس الابتدائية القسم الأكبر من ذلك العدد بما يقارب 4,503 مدرسة وهو ما يمثل ثلاثة أرباع العدد الكلي من مجموع المدارس. فضلاً عن ذلك تمثل المدارس غير المطابقة للمواصفات الإنشائية المعتمدة مشكلةً أخرى ولاسيما في المرحلة الابتدائية بنسبة تقارب 15.3 %، حيث تحتاج واحدة من كل اثنتين من المدارس الواقعة في عموم العراق إلى إعادة تأهيل أو في واقع الحال لم تعد صالحة للدراسة.

جدول (2) إحتياجات إعادة تأهيل المدارس لعموم العراق 2016

العمود	A	B	C	النسبة	
مستوى التعليم	عدد المدارس الكلي	مدارس تحتاج تأهيل	مدارس غير مطابقة للمواصفات	A / B	C / A
رياض الاطفال	640	303	66	47.3	10.3
الابتدائي	10.660	4.503	1.631	42.2	15.3
الثانوي	3.034	1.280	252	42.2	8.3
المهني	220	118	22	53.6	10.0
المعاهد	61	26	1	42.6	1.6
الكلي	14.615	6.230	1.972	42.6	13.5

المصدر: تكلفة ومنافع التعليم في العراق: دراسة تحليلية حول قطاع التعليم واستراتيجيات زيادة المنافع من التعليم، يونيسف ص: 18.

2. 1. 1. واقع التعليم في المدارس الحكومية

بعد إجراء المقابلات المباشرة مع المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية ومدرسيها وأولياء الأمور والاطلاع على رأي الإعلام العراقي حُدد أهم أوجه التعليم في المدارس الحكومية بالآتي:

- وجود نقص شديد في عدد الأبنية المدرسية؛ مما أدى إلى استخدام المبنى نفسه من قبل أكثر من مدرسة، واكتظاظ الفصول الدراسية؛ مما أثر سلباً على أبنية المدرسة وجودة العملية التعليمية.

- حاجة الأبنية المدرسية إلى إعادة التأهيل فما يقارب نصف المدارس الحكومية الحالية بحاجة إلى إعادة تأهيل لكونها أبنية قديمة بحاجة إلى الترميم والصيانة بنحو مستمر فضلاً عن عجزها إلى تلبية أهم معايير الجودة على سبيل المثال لا الحصر إفتقارها إلى الإنارة ووسائل التدفئة والتبريد والماء ودورات المياه وإلى المختبرات العلمية والمكتبات والساحات والحدائق.

- تمتاز الملاكات التدريسية من ذوي المسيرة التعليمية الطويلة بالخبرة والكفاءة والعطاء في كل من جانبي التعليمي والتربوي، في حين تفتقر بعض الملاكات التدريسية الشابة لهذه الخبرة والكفاءة والعطاء، فضلاً عن عدم الرغبة في تطوير الذات وتحسين المهارات؛ لكونهم غير معرضين إلى المنافسة، ويشعرون بالاستقرار وضمان مستقبلهم لأنهم يعملون في القطاع العام.

- ظاهرة انتشار واسعة للدروس الخصوصية، فبعد أن كانت هذه الظاهرة محصورة تقريباً في طلبة السادس الإعدادي أصبح اليوم أمراً ضرورياً لطلبة جميع الصفوف بجميع المراحل من الأول الابتدائي إلى السادس الإعدادي، وحتى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات أصبحوا بحاجة إلى الدروس الخصوصية، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على ضعف شديد للعملية التعليمية في المدارس الحكومية، فضلاً عن عدم نزاهة بعض المدرسين في إجبار الطلبة في أخذ الدروس الخصوصية.

- انتشار ظاهرة جمع التبرعات "الإجبارية" من أولياء أمور الطلبة لإجراء عمليات الصيانة والترميم والتوسع في أبنية المدرسة وتجهيزاتها؛ مما يثقل كاهلهم ولاسيما محدودي الدخل منهم.

- انتشار العادات والتصرفات غير الأخلاقية في بعض المدارس؛ نتيجة ضعف الدور التوجيهي والتربوي لإدارة ومدرسي تلك المدارس تجاه طلبتها.

2. 2. التعليم الأهلي

2. 1. 2. مفهوم التعليم الأهلي وفلسفته:

”كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص أو الفني“

تختلف فلسفة التعليم الأهلي من مجتمع إلى آخر، ومن دولة إلى أخرى، فبعض الدول تشجع التعليم الأهلي؛ لعدم قدرتها على مواكبة الطلب المستمر على التعليم نظراً للزيادة الكبيرة في عدد السكان وعدم توافر مصادر التمويل اللازمة، وفلسفة التعليم الأهلي في بعض الدول الغنية تقوم على مبدأ اشتراك المواطن في تحمل مسؤولية نشر التعليم كونه شريكاً للدولة في بناء الفرد والمجتمع.

2. 2. 2. الجذور التاريخية للتعليم الأهلي في العراق

(العبودي، 2015: 466 – 470)، (حسن، 2015).

أولاً: التعليم الأهلي خلال العهد العثماني المتأخر:

كان الأسلوب الشائع في التعليم قبل قيام التعليم الحديث في ولايات العراق الثلاث: (بغداد، والموصل، والبصرة) في أواخر العهد العثماني يُدار من طريق المشروع الديني الأهلي؛ وعلى شكل المدارس الدينية الإسلامية، والكتاتيب، ومدارس الجماعات الدينية غير الإسلامية الأهلية والأجنبية في العراق. وقد وضعت أمام المدارس الأهلية للمسلمين وغير المسلمين العديد من العراقيل لتأسيسها، واشترطت الموافقة الشخصية للسلطان العثماني، ولكن تغير الحال بعض الشيء مع الانقلاب العثماني سنة 1908، حيث انطلق الوعي الذي ساد بعد بروز الحياة الدستورية وانتشار مفاهيم الإصلاح والتغيير، وبرزت المطالبة بضرورة العناية بقطاع التعليم، ولاسيما وأن المجتمع بدأ يعي جدوى التعليم وأهمية انخراط أبنائه في المدارس للحصول على مستقبل أفضل، فأزداد تأسيس المدارس إبان تلك السنوات من خلال مساهمات الأهالي المادية بعد شعورهم في أهمية التعليم ولاسيما من ميسوري الحال، إذ حفزت الأوضاع الجديدة حماسة الوجهاء وأصحاب الأموال للتبرع بالمال بغية تأسيس المدارس. بلغ عدد المدارس التي أسست خلال الحقبة العثمانية: ابتدائية (160)، وثانوية (4)، ودار معلمين (3)، ومدارس صناعية (1)، ومدارس عالية كلية حقوق (1). في حين بلغ عدد الطلبة لكل المراحل (8250)، وعدد المعلمين (382) للمراحل كافة.

ثانياً: التعليم الأهلي في عهدي الاحتلال والانتداب البريطاني للعراق 1914 – 1932.

وفي سنوات الاحتلال البريطاني للعراق 1914-1920 -ولاسيما السنوات الأولى للاحتلال- لم تكن هذه الحقبة تشجع على افتتاح المدارس، ولاسيما تلك التي أُفتتحت من قبل الأهالي ذوي التوجهات الوطنية المعادية للاحتلال في بعض المناطق، إذ تم افتتاح المدرسة الأهلية في بغداد في العاشر من أيلول سنة 1919، وتطورت تلك المدرسة لتصبح جمعية (التفويض) التي أخذت على عاتقها تأسيس المدارس من رياض الأطفال إلى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية في جميع أنحاء العراق، فضلاً عن ثانوية الأعظمية في بغداد التي عملت حتى ستينيات القرن الماضي، وأنشأت الجمعية بنايات كبيرة وحديثة في بغداد، وتألّفت هيئة تلك الجمعية من شخصيات عراقية مهمة.

وفي سنوات الانتداب البريطاني على العراق 1920 - 1932 عرقل الحاكم العسكري افتتاح مدارس جديدة في بغداد، وبلغ عدد المدارس في العراق وحسب التقرير الصادر عن حالة المعارف في العراق للسنتين 1922- 1923 (88) مدرسة فقط، وكان عدد المعلمين فيها (486)، أما عدد الطلبة فيها فقد بلغ ثمانية آلاف طالب. وخلال تلك المرحلة أيضاً، أصدرت وزارة المعارف في 21 تموز 1923 تعليماتها بخصوص موضوع الإشراف على المدارس الأهلية والأجنبية من طريق التأكيد على ضرورة الاستمرار في مراعاة القوانين العثمانية، وتصاعدت الدعوة إلى فتح المدارس الأهلية إلى جانب المدارس الرسمية في مجلس النواب العراق، لذلك نجد أن أحد النواب طالب... ان تنتهج المعارف في سياستها منهجاً آخر وتشجع المدارس الأهلية بإعطائها بعض المساعدات والتبرعات حتى تكثر هذه المدارس ويقبل الأهليون على فتح المدارس الأهلية.

2.3.2. دور وأهمية التعليم الأهلي في نظام التعليم العراقي

تؤكد المؤشرات الإحصائية كافة، والدراسات الميدانية والرؤى المستقبلية أن التعليم الأهلي سوف ينمو بسرعة، كونه داعماً للتعليم الحكومي خاصة مع ارتفاع معدل الدخل السنوي للفرد، واستعداد كثير من الأسر لإلحاق أبنائهم بمدارس أهلية اعتقاداً منهم بجودة التعليم في المدارس الأهلية، فضلاً عن إقبال أصحاب رؤوس الأموال على الاستثمار في مجال التعليم، والاتجاه نحو الخصخصة ومشاركة القطاع الأهلي للقطاع الحكومي في بعض الأنشطة ومنها قطاع التعليم؛ وهذا يخفف عن الدولة بعض الأعباء.

2. 2. 4. تطور ونمو المدارس الأهلية في العراق:

جدول (3) عدد المدارس الأهلية (الخاصة) حسب المحافظات للعام 2017 – 2018

المحافظات	رياض الأطفال	المدارس الابتدائية	المدارس المتوسطة	المدارس الإعدادية	المدارس الثانوية	الإجمالي	
نينوى	15	30	2	0	11	58	
صلاح الدين	0	18	0	1	13	32	
كركوك	27	31	2	0	16	76	
ديالى	26	24	7	0	8	65	
السليمانية	رصافة1	24	60	10	0	22	116
	رصافة2	46	117	18	3	46	230
	رصافة3	14	11	2	0	3	30
	كرخ1	39	64	7	4	38	152
	كرخ2	7	60	6	0	31	104
	كرخ3	26	28	6	1	16	77
الأنبار	22	6	5	0	7	40	
بابل	41	41	3	1	18	104	
كربلاء المقدسة	36	41	6	0	18	101	
النجف الأشرف	6	99	2	6	47	160	
الديوانية	33	47	7	4	36	127	
المثنى	4	15	2	0	10	31	
واسط	6	17	0	4	16	43	

المحافظات	رياض الأطفال	المدارس الابتدائية	المدارس المتوسطة	المدارس الإعدادية	المدارس الثانوية	الإجمالي
ذي قار	20	95	6	1	110	232
ميسان	3	9	1	0	15	28
البصرة	81	219	26	2	187	515
المجموع	476	1032	118	27	668	2321

الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على بيانات المديرية العامة للتخطيط التربوي، مديرية الإحصاء / التقارير.

جدول (4) عدد التلاميذ والطلبة في المدارس الأهلية (الخاصة) حسب المحافظات

للعام الدراسي 2017 – 2018

المحافظات		رياض الأطفال	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الإعدادية	الثانوية	الإجمالي
نينوى		793	4555	130	0	2124	7602
صلاح الدين		0	2179	0	95	1645	3919
كركوك		1182	4308	40	0	1976	7506
ديالى		1192	2847	279	0	762	5080
النجف	رصافة/1	1413	11583	2027	0	3102	18125
	رصافة/2	3283	23302	2730	344	8019	37678
	رصافة/3	1822	1690	178	0	412	4102
	كرخ/1	2196	7242	352	541	2809	13140
	كرخ/2	471	10880	1562	0	2550	15463
	كرخ/3	2107	6997	522	65	1701	11392
الأنبار		1090	2019	271	0	920	4300

المحافظات	رياض الأطفال	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الإعدادية	الثانوية	الإجمالي
بابل	2399	8989	696	36	2803	14923
كربلاء المقدسة	2070	12845	442	0	3433	18790
النجف الأشرف	624	24190	1475	414	13724	40427
الديوانية	3112	6217	458	226	3570	13583
المتن	214	4721	181	0	2044	7160
واسط	462	2825	0	273	1625	5185
ذي قار	1017	12040	212	20	12124	25413
ميسان	302	1807	80	0	1748	3937
البصرة	4812	47262	1792	96	30055	84017
المجموع	30561	198498	13427	2110	97146	341742

الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على بيانات المديرية العامة للتخطيط التربوي، مديرية الإحصاء / التقارير.

مما تقدم يتضح أن المدارس الأهلية تؤدي دوراً مهماً في سد الفجوة بين الطلب على التعليم، وما هو متوافر حالياً من إمكانية تقديم خدمة التعليم الحكومي، حيث بلغ عدد المدارس الأهلية في عموم العراق حسب إحصاءات عام 2017 – 2018 (2321) مدرسة، وإن هذه المدارس احتضنت (341742) طالباً، ومما لاشك فيه أن هذا النشاط خفف بعض الشيء من أعباء الحكومة في قطاع التعليم، فضلاً عن توفير ما لا يقل عن (35000) فرصة عمل.

ولمقارنة أعداد المدارس الأهلية بالمدارس الحكومية نأخذ عينة للمدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى، وكما موضح في الجدول (5):

جدول (5) إعداد المدارس الثانوية الحكومية والأهلية التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى

القضاء	الناحية	المدارس الحكومية	المدارس الأهلية	الأهلي/الحكومي
الكرخ	المركز	20	3	15 %
	المنصور	99	46	46 %
أبو غريب	المركز	40	0	0 %
	النصر والسلام	47	0	0 %
المجموع		206	49	24 %

الجدول من إعداد الباحثين بالإعتماد على المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ / 1، قسم التخطيط التربوي، الدليل الموقعي لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية والمهني والمعاهد والمدارس الأهلية للدراسات الصباحية والمسائية للعام الدراسي 2017 - 2018.

يلاحظ من الجدول السابق تمركز المدارس الأهلية في مناطق وسط العاصمة وبالذات المناطق ذات السكان مرتفعي الدخل، إذ تصل نسبة أعداد المدارس الأهلية إلى أعداد المدارس الحكومية في ناحية المنصور 46 % في حين تكون النسبة 0 % في ناحية مركز أبو غريب وناحية النصر والسلام التابعة إلى مديرية تربية الكرخ الأولى.

2.2. 5. واقع التعليم الأهلي في العراق:

يتوجه الاهالي المتمكنون مادياً لتدريس ابنائهم في المدارس الأهلية وترك المدارس الحكومية؛ كون الشرائح المحدودة الدخل لا تتمكن من توفير أقساط الأجور في تلك المدارس. وأن المدارس الأهلية تقدم الاهتمام والاحترام والتواصل مع الطالب وذويه، وتوفر دورات تقوية ودروساً خصوصية، وتمتلك بنى تحتية ومستلزمات دراسية ووسائل إيضاح تعليمية ووسائل ترفيه جيدة، فضلاً عن عدم وجود اكتظاظ في صفوفها وهذه كلها عوامل استقطاب للطلبة.

ويمكن إجمال أهم المشكلات التي تواجه التعليم الأهلي في العراق بالمبالغة في الرسوم الدراسية وهدف بعض المستثمرين وملاك المدارس إلى الربح فقط، فهي تشتت الطالب، وتثقل كاهل أولياء الأمور بكثرة الأنشطة اللا صفية والترفيهية؛ بغرض الحصول على إيرادات إضافية للمدرسة خاصة في المدارس الابتدائية، فضلاً عن التركيز فقط على طلبة المراحل المنتهية، لذا فهي بحاجة إلى متابعة

جديّة من مديريات التربية والوزارة ووضع ضوابط جديدة لضبط الإيقاع التربوي في هذه المدارس. ومن ناحية أخرى أن المدارس الأهلية تواجه جملة من العقبات المادية والإدارية تتمثل بالإيجارات المرتفعة للأبنية التي تشغلها المدارس الأهلية والتعليمات والضوابط، وفرض الرسوم على المدارس الأهلية من قبل المؤسسات التربوية الرسمية والدوائر الحكومية الأخرى، فالدوائر الحكومية تتعامل مع المدارس الأهلية كمشروع تجاري وليس كمشروع تعليمي يشارك بالنهوض بالعملية التربوية.

ومما تقدم يمكن القول إن افتقار المدارس الحكومية للخدمات واكتظاظ صفوفها الدراسية ونقص الملاكات التدريسية هو ما يجعل الطالب يجهّد الدراسة بالمدارس الأهلية التي تتوافر فيها الإمكانيات التي تفتقر لها المدارس الحكومية، ومن المهم أن يكون التنافس بين المدارس الأهلية والحكومية تنافساً شريفاً ينهض بالعملية التربوية ويطوّر التعليم في العراق.

المحور الثالث

المعايير والمؤشرات الدولية التي يجب توافرها في المؤسسات التعليمية

يسعى أصحاب المصلحة في جميع أنحاء العالم إلى توفير تعليم جيد من المستويات الأساسية إلى التعليم العالي، ويمكن القول إن التعليم الجيد ليس الهدف بحد ذاته بل هو شرط مسبق لبناء الدولة والمواطنة الصالحة. وإن التحدي الأكبر للنظم التعليمية ليس تقديم تعليم لكل مواطن بل التأكد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية (Hixon, J. & K. Lovelace 1992: 24) ويعد الحفاظ على جودة أنظمة التعليم المدرسي وتحسينها من الأمور الرئيسة التي تثير قلق العديد من الحكومات في تحقيق أهدافها لدعم التماسك الاجتماعي، والإنصاف، وهيئة العمالة، والابتكار والنمو في بلدانهم؛ وعلى الرغم من عدم وجود تعريف محدد لماهية «الجودة في التعليم المدرسي»، فقد وجد أنه قد تم فهمه على نطاق واسع وعلى النحو الذي يتحقق فيه:

- (1) اكتساب المهارات الأساسية من قبل جميع التلاميذ.
- (2) أنظمة المدارس تكون متساوية وشاملة (أي انخفاض الفوارق في النتائج التعليمية).
- (3) التميّز (على سبيل المثال في التدريس أو إدارة المدرسة).
- (4) هيئة التلاميذ في الانتقال بنجاح من المدرسة إلى سوق العمل أو لمزيد من التعليم.

(5) الاستجابة (يستجيب للتحديات الجديدة ويتكيف معها مثل تخفيضات الميزانية وزيادة التنوع في الفصول الدراسية واستخدام التقنيات الحديثة وما إلى ذلك) (European Com-mission، 2015: 11).

وقد تعني معايير الجودة في التعليم المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم التي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها، وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم، والامتحانات وجودة المعلمين والأبنية والتجهيزات المادية) بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002: 201). ويمكن أن يؤدي عدم القيام بذلك إلى ضعف الأداء، إذ يقاس على سبيل المثال من طريق ترك المدرسة في وقت مبكر، وصعوبة الانتقال بين قطاعات التعليم أو سوق العمل والنتائج الاجتماعية الضعيفة.

وعلى وفق التصنيف العالمي لأفضل نظام تعليمي كان تسلسل البلدان كما يأتي: (فنلندا، كوريا الجنوبية، هونغ كونغ، اليابان، سنغافورة، المملكة المتحدة، هولندا، نيوزيلندا، سويسرا، كندا، آيرلندا، الدنمارك، أستراليا، بولندا، ألمانيا، بلجيكا، الولايات المتحدة الأمريكية، اليونان، سلوفاكيا، روسيا)، وقد تم التأكيد على أهمية الإنفاق في نجاح نظام التعليم، ولكن ليس بقدر وجود ثقافة تدعم التعلم، إذ إن الإنفاق أسهل للقياس، لكن التأثير الأكثر تعقيداً لموقف المجتمع تجاه التعليم يمكن أن يحدث فرقاً كبيراً؛ وتعكس نجاح البلدان الآسيوية في هذه التصنيفات القيمة العالية المرتبطة بالتعليم وتوقعات الآباء، وقد صرح التقرير المصاحب للتصنيفات بأن هناك اختلافات كبيرة بين البلدان ضمن التصنيف لكن العامل المشترك هو الإيمان الاجتماعي المشترك بأهمية التعليم وغرضه الأخلاقي الأساسي (Coughlan، 2012).

وفيما يلي سيتم عرض معايير جودة التعليم التي وضعتها بعض الدول:

أولاً: مصر:

وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر وثيقة معايير الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية قبل الجامعي، وتتكون الوثيقة من مجالين رئيسيين هما القدرة المؤسسية، والفاعلية التعليمية وكما موضح بالشكل رقم (1)، ويتفرع هذان المجالان إلى عدة مجالات فرعية تضم بدورها (21) معياراً تمثل موجّهات أو خطوطاً مرشدة تعبّر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة، وتوكيد، جودة ومشاركة مجتمعية، وطلبة، ومعلمين، ومناهج ومناخ تربوي، وموارد بشرية ومادية، وغيرها، وتضم الوثيقة (51) مؤشراً تصف الأداء

المطلوب من المؤسسة لتحقيق المعايير، وأخيراً تعرض الوثيقة (152) من الممارسات التي تشير إلى الحد الأدنى من الأداءات الواجب توافرها لدى المؤسسة؛ كي تؤدي وظيفتها بما يحقق مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة.

الشكل (1) معايير الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي

محتويات وثيقة معايير ومؤشرات ومقاييس التقدير للتعليم قبل الجامعي 2009/2010

المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	المعايير	عدد المؤشرات	عدد الممارسات
القدرة المؤسسة	المجال الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها	المعيار الأول: رؤية المؤسسة.	1	3
		المعيار الثاني: رسالة المؤسسة.	1	4
	المجال الثاني: الحكومة والقيادة:	المعيار الأول: توافر نظام للحكومة الرشيدة	3	10
		المعيار الثاني: دعم مجتمع التعلم	2	6
	المجال الثالث: الموارد البشرية والمادية	المعيار الأول: توظيف الموارد البشرية، وتنميتها	2	4
		المعيار الثاني: توافر مبنى مدرسي يستوفي المواصفات التربوية	2	10
		المعيار الثالث: توظيف الموارد المادية والمالية لدعم عمليتي التعليم والتعلم:	2	4
	المجال الرابع: المشاركة المجتمعية	المعيار الأول: توافر شراكة فعالة بين المؤسسة والأسرة والمجتمع المحلي	2	6
	المجال الخامس: ضمان الجودة والمساءلة	المعيار الأول: النظام الداخلي لضمان الجودة	2	5
		المعيار الثاني: التقويم الذاتي والتحسين المستمر	2	6

أتمودج استثماري مقترح لإنشاء المدارس الأهلية ذات جودة تعليم عالية وأجور دراسية غير مرتفعة

الفاعلية التعليمية	المجال السادس: المتعلم	المعيار الأول: نواتج التعلم المستهدفة	6	25
		المعيار الثاني: التمكن من المهارات العامة	4	10
		المعيار الثالث: اكتساب جوانب وجدانية إيجابية	2	4
	المجال السابع: المعلم	المعيار الأول: التخطيط لعملية التعليم والتعلم	1	3
		المعيار الثاني: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	4	11
		المعيار الثالث: استخدام أساليب تقويم فعالة	2	7
		ممارسة أنشطة مهنية فعالة	2	6
	المجال الثامن: المنهج الدراسي	المعيار الأول: توافر ممارسات داعمة للمنهج	5	13
		المعيار الثاني: توافر أنشطة تربوية لا صفية فعالة	1	3
	المجال التاسع: المناخ التربوي	المعيار الأول: توافر بيئة داعمة للتعليم والتعلم	2	6
		المعيار الثاني: توافر بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية	3	6
المجموع	9 مجالات فرعية	21 معياراً	51 مؤشراً	152 ممارسة

المصدر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية قبل الجامعي، وثيقة الثانوي العام، الإصدار الثالث، 2010/2011، جمهورية مصر العربية، ص: 18.

ثانياً: دول أميركا الشمالية:

تعتمد تجربة أميركا الشمالية في الجودة والاعتماد التربوي على سبعة معايير والمؤشرات التابعة لها وكما موضح في الجدول رقم (6)

جدول (6) معايير الجودة والاعتماد التربوي في دول أمريكا الشمالية

المعيار	المؤشرات	يتحقق ذلك من خلال
المعيار الأول: الرسالة والرؤية	تسهم المدرسة في تحسين أداء التلاميذ وزيادة فاعليتهم	- توقعات مستقبلية لمتطلبات سوق العمل - توفير آليات حديثة لتقويم أداء التلاميذ - قياس فاعلية المدرسة في إدارة الوقت وإدارة الموارد البشرية - تبحث عن مصادر تمويل بديلة - تطوير محتوى المادة العلمية
المعيار الثاني: الإشراف والقيادة	تزود المدرسة بالقيادة والتوجيه	- التشجيع على تحقيق معدلات أفضل للأداء المدرسي - تحقيق نتائج التعلم المتوقعة من التلاميذ - تتطلب إمدادهم بالموارد والإمكانيات اللازمة لتحقيق رؤية أفضل للمناهج - تشجيع التلاميذ على العمل في فريق - تحمل روح المسؤولية لتحسين الأداء المدرسي
المعيار الثالث: التعليم والتعلم	تقوم المدرسة بعمل أبحاث مبنية على دراسة الجديد في عملية التعليم والتعلم	- توقعات التلاميذ بإكسابهم المعرفة والاتجاهات الإيجابية - توقعات التلاميذ بإكسابهم المهارات الضرورية للحياة العصرية - مشاركة فعالة للتلاميذ في العملية التعليمية - توفير فرص لتطبيق معارفهم ومهاراتهم في مواقف بالمحاكاة - تحسين أدائهم بالاستفادة من التغذية الراجعة

أ نموذج استثماري مقترح لإنشاء المدارس الأهلية ذات جودة تعليم عالية وأجور دراسية غير مرتفعة

المعيار الرابع: الوثائق واستخدام النتائج	تضع المدرسة نظاماً للتقييم الشامل لفحص الأداء المدرسي واستخدام النتائج في زيادة فاعلية وتحسين أداء التلاميذ	- استخدام مقاييس أدائية على وفق نواتج التعليم المتوقعة - تقييم فاعلية المناهج والمواد التعليمية اللازمة - توقع نتائج التحسين والتطوير
المعيار الخامس: الموارد وانظمة الدعم	تمتلك المدارس الخدمات التي تدعم الرسالة والرؤية وتكفل تحقيق التقدم في أداء التلاميذ	- امتلاك الموارد المالية والبشرية والموارد التعليمية - تحقيق نواتج التعليم المتوقعة ومقابلة احتياجاتهم - توفير هيئة التدريس المؤهلة والمتخصصة - توفير فرص التعلم المستمر - تحسين كفاءة أدائهم في العملية التعليمية
المعيار السادس: العلاقات الإنسانية والاتصال بالمعنيين بالعملية التعليمية	تحرص المدرسة على تعزيز وسائل الاتصال والعلاقات الإنسانية وتدعيمها مع المعنيين	- تقديم الدعم اللازم للمعنيين بالعملية التعليمية - تعاون العاملين والقيادة المدرسية مع المعنيين في تقديم الدعم للتلاميذ للتعلم
المعيار السابع: التعهد باستمرار التحسين والتطوير	تحقيق التحسين المرجو في أداء التلاميذ وبنحو مستمر	- إستغلال الموارد البشرية والأدوار بنحو تعاوني - تحقيق التنسيق والتوازن بين ما تقوم به من مهام وما تتوقعه من نتائج تعلم التلاميذ - تقدم في تحسين أداء التلاميذ وزيادة فاعلية المدرسة - تأخذ نتائج التحسين السابقة في الحسبان

الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على المصدر: آل رفعة، مسفر بن جبران (2015) «تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية» مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، العدد 2، ربيع الأول 1336 هـ - يناير 2015 م، ص: (141-142).

ثالثاً: دول الاتحاد الأوروبي:

اعتمد دول الاتحاد الأوروبي تسعة معايير لجودة التعليم مقسمة في مجالين تمثل المجال الأول بمعايير تتبعها المدرسة للوصول إلى الجودة، وهي خمسة معايير، أما المجال الثاني فيضم أربعة معايير تهتم بما حققته المدرسة وكما موضح في الجدول رقم (7):

جدول (7) معايير جودة التعليم في دول الاتحاد الأوروبي

المجال	المعيار	المؤشر
معايير تتبعها المدرسة للوصول إلى الجودة	القيادة	تقوم القيادات بوضع الأهداف والرؤية
		تحديد القيم لاستمرار نجاح المدرسة
		تفاعل القيادات مع المعلمين
		تطبيق النظام الإداري وتطويره
	السياسة والاستراتيجية	تنفيذ المدرسة لمهامها ورؤيتها من خلال إستراتيجية وسياسات
		تتوافر خطط وأطر عمل على وفق إطار زمني
	الموارد البشرية	تقوم المدرسة بإدارة مواردها البشرية وتطويرها
		تخطيط الأنشطة اللازمة لتدعيم وتعزيز سياسات المدرسة
	الشراكة والموارد	تخطيط المدرسة لمواردها وشركائها
		تدعم استراتيجيتها وتفعيل دور العمليات التي تقوم بها
معايير نتائج ما حققته المدرسة	العمليات	تصميم المدرسة لعملياتها وإدارتها وتحسينها
		تدعيم السياسات ورضا العملاء (المستهدفين)
	نتائج العملاء	تحقيقه المدرسة في علاقتها بالتلاميذ وأولياء الأمور
	نتائج العاملين	تحقيقه المدرسة في علاقتها بالهيئة التعليمية والإدارية
	نتائج المجتمع	تحقيقه المدرسة في علاقتها بالمجتمع المحلي والمدني
	نتائج الأداءات	نتائج الأداء الذي تم تحقيقه

الجدول من إعداد الباحثين بالإعتماد على المصدر: آل رفعة، مسفر بن جبران (2015) "تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية" مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، العدد 2، ربيع الأول 1336 هـ - يناير 2015 م، ص(144-146).

ومما تقدم يمكن تصور العملية التعليمية كنظام متكامل (مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية عكسية)، وكي يحقق النظام هدفه بنجاح ينبغي وضع معايير لقياس جودة كل مكون من مكوناته والتحقق من تناغم جميع هذه المكونات وتكاملها.

إذ بالإمكان أن تصنف معايير جودة التعليم إلى:

أولاً: معايير مدخلات النظام التعليمي: المناخ المدرسي ومكوناته المختلفة، إدارة المدارس، والنظام الداخلي، والمرافق والمعدات، وغيرها.

ثانياً: معايير عملية التعليم: المنهج الدراسي، والمعلمون (المؤهلات، والاختصاصات، والكفاءة)، وطرق التدريس والتعلم... وغيرها.

ثالثاً: معايير مخرجات ونتائج التعليم: معدلات التخرج ومعدلات التحصيل، أو التأهيل للمهارات الأساسية، ومعدلات التسرب، وما إلى ذلك.

رابعاً: معايير التغذية العكسية: علاقة المدرسة مع أولياء الأمور، والمنظمات الأخرى في المجتمع، تهيئة التلاميذ في الانتقال بنجاح من المدرسة إلى سوق العمل أو لمزيد من التعليم.

ومما تقدم يتبين أن وجود نظام تنظيمي شامل أمر ضروري من أجل الإشراف على نظام التعليم وتنظيمه، ويجب أن يعالج النظام أو الهيئة التنظيمية أيضاً تقديم البرامج الأكاديمية؛ لضمان الجودة وهذا لا ينطبق فقط على المؤسسات الخاصة ولكن أيضاً على المؤسسات العامة، ويتطلب تنفيذ الأحكام التنظيمية إرادة سياسية قوية؛ لأن مشاركة القطاعين العام والخاص قد تتطلب استثمارات مالية ومادية كبيرة من الحكومات والمستثمرين.

المحور الرابع

إقتراح آلية استثمارية لإنشاء المدارس الأهلية ذات الجودة العالية والمتاحة لمعظم أبناء المجتمع

النموذج المقترح لتأسيس المدارس الأهلية التابعة إلى نقابة المعلمين

استناداً إلى قانون نقابة المعلمين في الجمهورية العراقية رقم (7) لسنة 1989 المعدل والنظام رقم (5) لسنة 2013 نظام التعليم الأهلي والأجنبي والتعليمات رقم (2) لسنة 2004 تعليمات منح الإجازة لتأسيس مدرسة أهلية أو أجنبية وتجديدها، تم اقتراح النموذج الآتي:

تأسس المدرسة الأهلية (الخاصة) برأس مال مكون من 25 % من نقابة المحاسبين و 75 % من أعضاء النقابة من المدرسين المتقاعدين (مكافأة نهاية الخدمة)، ويتم اختيار مواقع المدرسة في المناطق الفقيرة وأطراف المحافظات (المواقع التي لم يمنح فيها إجازة لمدرسة أهلية).

1. تبدأ المدرسة نشاطها في مبنى مستأجر (تتوافر فيه جميع المواصفات اللازمة ضمن معايير الجودة).

2. تجهز المدرسة من أثاث وأجهزة ومعدات وسيارات من الأموال التي ساهم بها المؤسسون.

3. يتم تعيين كل من الإدارة و 50 % من الهيئة التعليمية من المدرسين المتقاعدين أعضاء النقابة ذوي الخبرة والكفاءة العالية، و 50 % من الهيئة التعليمية من خريجي كلية التربية غير المتعinen لدى الدولة.

4. يمنح جميع المدرسين رواتب مجزية.

5. تستلم الكتب المدرسية من التربية مقابل ثمن محدد وتوزع على الطلبة مقابل ثمن الكتب زائدا مصارف النقل.

وصف المشروع

يتضمن المشروع تأسيس مدرسة ثانوية خاصة متكاملة، وبأسعار مناسبة؛ وذلك بسبب تزايد اعداد الطلبة والطلب على المدارس الخاصة، ولاسيما مع خلو بعض المناطق من المدارس الخاصة (المناطق الفقيرة وأطراف المحافظات)، هذه المدرسة ستكون مائزة من غيرها سواء في الخدمات أو التعليم، إذ ستضم مدرسين أكفاء ذوي خبرة عالية في قطاع التدريس، وستشمل على مرحلتين المتوسطة والإعدادية، وتحتوي المدرسة على قاعات دراسية، وإدارة، مكتبة، وحمامات ومختبرات للحاسوب والعلوم، وساحة، وحانوت.

أهداف المشروع

يهدف المشروع المقترح إلى ما يلي:

توفير خدمات تعليمية ذات جودة عالية وبأسعار مناسبة لأبناء المنطقة، وزيادة المستوى التعليمي والوعي الثقافي لأبنائها، وخلق فرص عمل وتحسين المستوى المعيشي والاجتماعي للعاملين

في المشروع. فضلاً عن تشجيع الاستثمار في القطاع التعليمي، وتحقيق عائد جيّد لأصحاب المشروع.

الأهمية:

- زيادة انتشار المدارس الأهلية ذات الجودة العالية والأجور غير المرتفعة.
- استثمار الطاقات والخبرات للمعلمين المتقاعدين.
- إيجاد فرص استثمارية ناجحة ولائقة للمعلمين المتقاعدين.
- تفعيل دور نقابة المعلمين.
- إكساب خريجي كليات التربية (الذين لم يسبق لهم ممارسة المهنة) الخبرات والمهارات التعليمية كونهم على تماس وتحت إشراف مدرسين متمرسين ذوي خبرة واسعة.
- تنشآت جيل المعلمين الجدد على الرغبة في اكتساب المعارف، والتطوير المستمر.

الخدمة المقترحة

سيعمل المشروع المقترح على إنشاء مدرسة خاصة متكاملة في المناطق التي لا يوجد فيها مدارس أهلية خاصة، إذ ستكون مجهزة بالخدمات التعليمية كافة والمعدات والأجهزة الحديثة؛ لتكون مواكبة للعصر وملبية لمتطلبات معايير جودة التعليم، وستشمل الصفوف من الأول المتوسط إلى السادس الإعدادي العلمي (الأحيائي، والتطبيق).

تحليل الأسعار وسياسة التسعير

تمثل السياسة التسعيرية عنصراً مهماً من عناصر المزيج التسويقي، يحدد إلى مدى بعيد قدرة المشروع على جذب الشرائح المستهدفة. وبحسب دراسة الأسعار للمدارس الخاصة في محافظة بغداد وبالتناسب مع الخدمات المقدمة، تم تحديد أسعار الأقساط المقترحة، كالآتي:

جدول (8) معدل القسط السنوي المقترح بحسب الصفوف

الصف	معدل القسط السنوي (دينار)	معدل القسط السنوي المقترح (دينار)
الأول المتوسط	1400000	700.000
الثاني المتوسط	1500000	750.000
الثالث المتوسط	1600000	800.000
الرابع الإعدادي	1700000	850.000
الخامس الإعدادي	1850000	900.000
السادس الإعدادي	2100000	1.000.000

الإيرادات السنوية المتوقعة للمشروع

تعتمد إيرادات المدرسة -وكما موضح في الجدول رقم (9) بنحو رئيس على أقساط الطلبة واشتراكهم بخطط النقل، فضلاً عن إيرادات أخرى، مثل: أرباح الحانوت، والنشاطات اللا صفية والترفيهية، ودورات التقوية للصفوف المنتهية (الثالث المتوسط والسادس الإعدادي) لغير طلبة المدرسة، وتتكون إيرادات الأقساط السنوية من مجموع عدد الطبة لكل صف مضروباً بقيمة القسط المخصص له. أما بالنسبة لإيراد الاشتراك بخطط النقل، تم افتراض بأن عدد الطلبة المشتركين يشكلون 50 % من مجموع عدد الطلبة، وقيمة اشتراك الخط (40) ألفاً شهرياً. أما دورات التقوية فتتكون من أربع دورات، اثنتان منها خلال العطلة الصيفية، واثنتان خلال العام الدراسي، وتم افتراض أن عدد المواد التي سيتم تدريسها خلال دورة تقوية طلبة الثالث المتوسط (6) مواد، وأجرة كل مادة (100) ألف دينار، وعدد الطلبة المتوقعين (20) طالباً. في حين تم افتراض أن عدد المواد التي سيتم تدريسها خلال دورة تقوية طلبة السادس الإعدادي (6) مواد، وأجور كل مادة (150) ألف دينار، وعدد الطلبة المتوقعين (40) طالباً، حيث سيقوم مدرسو المدرسة بإلقاء المحاضرات خلال الدورة على أن تكون حصة كل تدريسي 50 % من إيرادات كل مادة. مع إمكانية تقديم خدمة النقل وبالأجرة الشهرية نفسها لطلبة المدرسة، ومن المتوقع أن 50 % من طلبة دروس التقوية يرغبون بالاستفادة من هذه الخدمة.

جدول (9) المدخلات السنوية المتوقعة للمشروع

نوع المدخلات	المبلغ (دينار)
أقساط الطلبة السنوية	200.000.000
نقل طلبة المدرسة	38.400.000
إيراد دورة التقوية للصف الثالث المتوسط	12.000.000
إيراد دورة التقوية للصف السادس الإعدادي	36.000.000
إيراد نقل طلبة دورات التقوية	7.200.000
أرباح حانوت المدرسة	20.000.000
أرباح النشاطات اللاصفية والترفيهية	2.000.000
الإجمالي	315.600.000

التحليل الفني

يهدف هذا الجزء إلى توضيح المواصفات الفنية للمشروع فضلاً عن تقدير أهم بنود التكاليف الاستثمارية والتشغيلية واستعراضها.

الموارد البشرية المطلوبة

يحتاج هذا المشروع إلى مدير للمدرسة يشرف على الأمور التربوية والتعليمية كافة، فضلاً عن الكادر التعليمي والإداري المطلوب الذي يتناسب مع حجم المدرسة، وكذلك عمال نظافة للمحافظة على نظافة جميع مرافق المدرسة، والحارس والسائقين؛ ويمثل الجدول رقم (10) توزيع الموظفين وعددهم في المدرسة:

جدول (10) أعداد الموارد البشرية اللازمة للمدرسة

المسمى الوظيفي العدد	العدد	النفقات السنوية (دينار)
مدير مدرسة	1	12.000.000
معاون مدير المدرسة	1	8.400.000
كاتب	1	5.400.000
عمال نظافة	1	3.000.000
سائق	6	16.600.000
حارس	1	3.600.000
مجموع الموظفين غير المباشرين	8	49.000.000
مدرسون	21	150.000.000
مجموع الموظفين المباشرين	21	150.000.000
المجموع الكلي	29	199.000.000

تحليل الموقع

بناءً على تحليل السوق، أُقترح موقعان ملائمان لإقامة المشروع، المناطق ذات السكان متوسطي الدخل، ومناطق أطراف المحافظات؛ وذلك لخلو هذه الأماكن من المدارس الأهلية الخاصة، فضلاً عن اعتدال أسعار إيجار المباني فيها، وكذلك لأنها منطقة تتوفر بها الخدمات اللازمة، والنقطة الأهم هي أن هذين الموقعين يضمنان الشريحة المستهدفة من محدودي الدخل لتقديم خدمة التعليم.

تحليل المتطلبات الفنية

جدول (11) متطلبات البنية

التصنيف	العدد	الإيجار السنوي (دينار)
غرفة الإدارة	2	18.000.000
القاعات الدراسية	12	
المكتبة	1	
المختبرات العلمية والحاسوب	3	
ساحة	1	
حمامات	2	
قاعة النشاط اللا صفي	1	
الحانوت المدرسي	1	
غرفة الحراسة	1	

جدول (12) السيارات الآلات والمعدات والأجهزة

التفاصيل	العدد	الكلفة (دينار)
السيارات	6	120.000.000
مولدة كهربائية KV 50 مع الملحقات	1	10.000.000
مكيف / سبلت واحد طن	19	6.000.000
مراوح	19	500.000
إنارة		500.000
أجهزة مختبرية		1.000.000
حاسوب مع ملحقاته		1.750.000

التفصيل	العدد	الكلفة (دينار)
طابعة مع إستنساخ وسكنر		250
المجموع		140.000.000

الأثاث والمفروشات

تم تقدير الأثاث والمفروشات بناءً على عدد الصفوف والطلبة الكلي في المدرسة إلى جانب الكادر الإداري والتعليمي المطلوب الذي يتناسب مع حجم المدرسة

جدول (13) الأثاث والمفروشات

النوع	العدد	الكلفة (دينار)
كراسي دراسية	300	9.000.000
سبورة	15	9.000.000
طاولة مع كرسي	18	9.000.000
أثاث الإدارة	1	1.000.000
دواليب	6	600.000
لوحات ووسائل إضاح		400.000
المجموع الكلي		29.000.000

المصاريف الأخرى

جدول (14) المصاريف الأخرى

نوع المصروف	النفقات السنوية (دينار)
ماء وكهرباء	2.000.000
قرطاسية ومطبوعات	300.000
محروقات	10.000.000
صيانة	2.000.000
ضرائب ورسوم	3.000.000
متنوعة	1.300.000
المجموع	18.600.000

نتيجة نشاط المشروع

جدول (15) نتيجة النشاط السنوي

التفاصيل	المبلغ (دينار)
مجموع المدخلات	315.600.000
- الرواتب والأجور	199.000.000
- الإيجار السنوي للمبنى	18.000.000
- المصاريف الأخرى	18.600.000
= صافي الربح	80.000.000

مجموع الكلف الرأسمالية

$$140.000.000 + 29.000.000 = 169.000.000 \text{ دينار}$$

مدة الاسترداد

$$169.000.000 / 80.000.000 = 2.1 \text{ سنة}$$

وبناءً على نتائج التحليل المالي تم التوصل إلى أن فكرة المشروع الاستثماري مربحة ومجدية اقتصادياً، بكلفة رأسمالية 169 مليون دينار، وكلفة تشغيلية (235.6) مليون دينار، وبربح سنوي (80) مليون دينار، ومدة استرداد (2.1) سنة.

الرؤى المستقبلية للمشروع

يُسترجع رأس المال المستثمر بعد سنتين من التأسيس، وهي مدة قصيرة ومشجعة فيإمكان النقابة -بعد استرجاع حصتها من رأس المال وحصتها من الأرباح للسنوات التالية- أن تعيد الكرة في تأسيس مدرسة جديدة وبمنطقة أخرى هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى للمدرسة بأن تتوسع في نشاطها كأن تسعى إلى شراء أرض، ومن ثم بناء المدرسة بمواصفات وتجهيزات تتلاءم مع متطلبات ومعايير جودة التعليم.

المحور الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات.

- يعدُّ التعليم من المؤشرات المهمة لرقى المجتمعات وتطورها، والصعود بثقافتها إلى الأعلى.
- هناك نقص كبير في أعداد المدارس الحكومية المؤهلة لاستقبال الطلبة المؤهلين للدراسة.
- ضعف الرغبة لدى التدريسيين الجدد العاملين في المدارس الحكومية في الامتحان الفعلي لمهنة التعليم من تعليم وتوجيه ومتابعة وتطوير ... وغيرها، وعدَّ عملهم كأى عمل آخر ضمن دوائر

الدولة.

- تؤدي المدارس الأهلية دوراً لا يمكن إنكاره في تخفيف أعباء الدولة في توفير المدارس، واستقبال الطلبة، وتوفير فرص العمل .
- عدم انتشار المدارس الأهلية بنحوٍ متساوٍ ومتكافئ في جميع أنحاء البلاد، مع ارتفاع رسوم الانتساب لهذه المدارس.
- اهتمام المدارس الأهلية بإرضاء الطلبة وأولياء الأمور من توفير الأجواء الدراسية والترفيهية الجيدة، مع عدم التركيز في مخرجات العملية التعليمية ونتائجها.

ثانياً: التوصيات

- النظر إلى العملية التعليمية كنظام متكامل يتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات ثم التغذية العكسية، وله أهداف ينبغي تحقيقها.
- وضع معايير محلية لجودة التعليم لكل مراحل التعليم، تمثل المؤشرات التي ينبغي الوصول إليها كحد أدنى لكل مكون من مكونات نظام التعليم سواء الحكومي أو الأهلي.
- الاهتمام بالأبنية المدرسية وزياد عددها، على أن يتم بناؤها بنحوٍ علمي وضمن مواصفات معايير الجودة، والحد من ظاهرة الفساد في هذا المجال.
- إجراء المسابقات الثقافية والعلمية والأدبية والفنية والرياضية بين المدارس الأهلية مع بعضها أو مع المدارس الحكومية.
- تفعيل دور الإشراف التربوي والإختصاصي في تقييم أداء كل من الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة الأهلية وجعلها أحد المؤشرات في تقييم المدرسة والموافقة على منحها تحديد للإجازة.
- متابعة نتائج جميع المراحل سواء المنتهية أو غير المنتهية، وجعلها أحد المؤشرات في تقييم المدرسة الأهلية والموافقة على منحها تحديد للإجازة.
- يتم تشجيع المدارس الأهلية التابعة إلى نقابة المعلمين عبر:

أ- متابعة حالات النجاح والتفوق الجماعي في إحدى المدارس، ومحاولة الاستفادة من تجربة هذه المدرسة بتعميمها على بقية المدارس من خلال الدروس النموذجية أو الدورات التدريبية أو ورش

العمل.

ب- تقدم الدولة معونات مالية لهذه المدارس، وتعفيها من الضرائب والرسوم الإضافية، فضلاً عن منح الكتب المنهجية مجاناً.

ج- الحصول على منح وإعانات ودعم من جهات ومنظمات داعمة للتعليم.

المصادر

- قانون نقابة المعلمين في الجمهورية العراقية رقم (7) لسنة 1989 المعدل

- النظام رقم (5) لسنة 2013 نظام التعليم الأهلي والأجنبي

- التعليمات رقم (2) لسنة 2004 تعليمات منح الإجازة لتأسيس مدرسة أهلية أو أجنبية وتحديد

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد، وثيقة معايير ضمان الجودة والإعتماد للمؤسسات التعليمية قبل الجامعي، وثيقة الثانوي العام، الإصدار الثالث، 2010/2011، جمهورية مصر العربية، ص: 18.

- اليونسيف (2016) تكلفة ومنافع التعليم في العراق / دراسة تحليلية حول قطاع التعليم واستراتيجيات زيادة المنافع من التعليم.

- ديوان الرقابة المالية الإتحادي (2015) انتشار المدارس الأهلية وانعكاسه في التطور الكمي على حساب التطور النوعي، جمهورية العراق.

- أبو عبدة، فاطمة عيسى (2011) درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، قدمت هذه الرسالة لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

- أبو مصطفى، أمجد عبد الله عودة (2016) درجة توافر معايير جودة الخطة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بـ غزة.

- آل رفعة، مسفر بن جبران (2015) تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية، مجلة الباحثة للعلوم الإنسانية، العدد 2 ربيع الأول 1436 هـ - يناير 2015 م.

- العبودي، ستار نوري (2015) المدارس الأهلية في العراق 1869 - 1963 دراسة تاريخية إحصائية مقارنة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد 20، نيسان/ 2015 م

- بان كي مون (2012) التعليم أولاً، مبادرة الأمين العام للأمم المتحدة، الأمم المتحدة.

- حسون، عبد الكاظم محمد (2015) واقع التعليم في العراق، جريدة الزمان عربية يومية دولية مستقلة، September 30، 2015.

- علي، نادية حسن السيد (2002): تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد السابع والعشرون. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

Coughlan, Sean (2012) “UK education sixth in global ranking” – November 2012 ,27 ,BBC News education correspondent

European Commission (2015) Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices, Final report DG EAC Order 12 Lot 3 DG EAC Framework Contract 4 June 2015

Hixon, J.and Lovelace.” Total Quality Management. Challenge to Urban School “Education Leadership, 50(3) P.6–24 1992

نحو صياغة معايير تصميمية وضوابط تخطيطية خاصة للمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة

رئيس مهندسين شروق خضير عباس الشمري
مديرية التخطيط العمراني / وزارة الإعمار والإسكان
والبلديات والأشغال العامة

الخلاصة

يتطلب التدهور البيئي وانحدار مستوى القيم والمعايير الاجتماعية وظهور سلوكيات بيئية واقتصادية خاطئة وانعكاسها على هوية وشخصية البيئة العمرانية من ناحية الطابع العمراني والمستوى البيئي والإقتصادي اتخاذ سياسات للتغيير، أولها -وأهمها- العمل على إعداد جيل جديد قادر على قيادة عمليات التغيير؛ مما يدعو إلى توفير بيئة تعليمية صحية وملائمة، من هنا يؤكد البحث يؤكد على أهمية دراسة المعايير التصميمية والتخطيطية التي تحقق الاستدامة في المدارس كونها مؤسسة تؤثر على تكوين شخصية الطالب، فضلاً عن إقرار مناهج توجه سلوكيات الطلبة ليصبحوا مواطنين أصحاء فاعلين في المجتمع.

تبنى البحث الدعوة إلى وضع معايير تصميمية وضوابط تخطيطية للمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة لتوفير بيئة ملائمة لتنشئة جيل جديد، وفي هذا السياق برزت مشكلة عدم وجود تقييم للمدارس على وفق معايير الاستدامة، وهذا يتطلب تحديد احتياجات المدارس ودراسة كيفية تطبيق معايير الاستدامة في المدارس.

المقدمة

تؤدي الاستدامة في العمران دوراً مهماً في التحسين النوعي لحياة المجتمع على المستوى البيئي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وللشروع في عملية التغيير التي يحتاجها البلد، والبدء ببناء جيل جديد قادر على تحمل المسؤولية واثق من نفسه ومن قدرته في إحداث التغيير المطلوب والمستند إلى القيم والأخلاق الموروثة لا بد من تهيئة وبناء بيئة دراسية وتعليمية على وفق معايير الاستدامة تمتاز بكفاءتها البيئية والاقتصادية والاجتماعية إلى جانب تزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهارات التي يحتاجونها لتوجيه سلوكياتهم وليصبحوا أفراداً فاعلين في المجتمع قادرين على ابتكار صيغ جديدة للحفاظ على بيئتهم الاجتماعية والثقافية والحياة ضمن الإمكانيات الاقتصادية التي تتيحها لهم بيئتهم الطبيعية.

ولحاجة المجتمع إلى انتهاز الاستدامة كسياسة للحياة لا بد من تحقيقها في المدارس أولاً لنشر وتعليم طرق ممارستها من قبل أفراد المجتمع، كون المدرسة هي البيئة والمؤسسة التي أوجدها المجتمع من أجل إعداد جيل جديد، وتعليم أفرادها فنون القيادة والمشاركة في النشاطات الإنسانية

من طريق دمج في المجتمع والعمل على تكييفه معه من حيث الأفكار والفلسفة والأهداف حيث تعد المدرسة النقطة المركزية للعلاقات الاجتماعية المتفاعلة مع بعضها بعضاً.

أهداف البحث:

- الوقوف على واقع المدارس والتحديات التي تواجهها.
- دراسة مفهوم المدرسة المستدامة وتطبيقات الاستدامة في التصميم العمراني للمدارس؛ لغرض إعداد معايير تصميمية وضوابط تخطيطية لإنشاء المدارس.
- الدعوة إلى إنشاء مدارس مستدامة، وأن تكون البداية في إنشاء المدارس الأهلية وفق معايير الاستدامة كونها استثمارية .
- الدعوة إلى دمج تعليم تطبيقات الاستدامة في المناهج الدراسية؛ للإرتقاء بسلوكيات الطلبة إلى المستوى المطلوب.

فرضية البحث

إن وضع معايير تصميمية وضوابط تخطيطية خاصة بالمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة سوف يساعد في عملية تطبيق مبادئ الاستدامة في تصميمها؛ وبالتالي إيجاد بيئة تعليمية صحية وصالحة لإنشاء جيل قادر على تغيير المجتمع نحو الأفضل

المشكلة البحثية

تكمن مشكلة البحث في عدم تضمين مفاهيم وتطبيقات الاستدامة في المعايير الخاصة بتصميم وتخطيط المدارس العراقية؛ مما أثر على كفاءتها البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فضلاً عن تأثير ذلك على مستوى الطلبة العلمي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث بالآتي:

- الحاجة إلى بيئة تعليمية صحية تلي تطلعات الطلبة وتشارك بإعداد جيل جديد قادر

على إعادة إعمار بلدته؛ لذا لا بد من إخضاع عملية تصميم المدارس وإنشائها لأسس ومعايير توجه نحو الاستدامة.

- حاجة المجتمع إلى بيئة عمرانية مستدامة تعيد حالة التوازن بين التطور الحضري والبيئة الطبيعية، فضلاً عن إحياء القيم الاجتماعية والثقافية في سلوك أفراد المجتمع.

مكونات البحث

للبحث ثلاثة مباحث يتناول المبحث الأول الموضوعات: (المدرسة تعريفها ودورها، واقع حال البيئة الدراسية في العراق، نتائج الاستبيان، أسباب الحاجة إلى تغيير نمط بناء وإدارة المدارس العراقية). أما المبحث الثاني فيناقش المواضيع (مفهوم الاستدامة، مفهوم المدرسة المستدامة، أسباب الحاجة إلى مدارس مستدامة) أما المبحث الثالث والأخير فيتناول أسلوب وضع معايير تصميمية وضوابط تخطيطية للمدارس العراقية على وفق معايير الاستدامة، فضلاً عن الاستنتاجات والتوصيات.

منهجية البحث

لقد اتبعنا لإعداد البحث المراحل الآتية:

الجانب النظري: طرح المفاهيم الأساسية المتصلة بموضوع الدراسة وتم الاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي من خلال جمع المعلومات من المصادر المختلفة (الكتب، البحوث العلمية ذات العلاقة، مواقع البريد الإلكتروني).

الجانب العملي: من طريق المشاهدات والمقابلات مع الطلبة، ومراجعة إدارات المدارس ووزارة التربية، مع دراسة استمارات الاستبيان.

المبحث الأول

المدرسة: تعريفها:

المدرسة هي المكان الذي يتم فيه التعليم والتدريس، فالمدرسة هي مؤسسة أسسها وأنشأها المجتمع لتقوم بتربية أبنائه وتعليمهم

وقد تم تعريف المدرسة من قبل علماء التربية منهم تعريف فرديناند بويسون: على أنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تكمن أهميتها في إبقاء عملية التواصل بين الأسرة والدولة؛ بهدف إعداد جيل جديد يندمج في الحياة الاجتماعية، وعرفها ريموند بدون بأنها نظام اجتماعي يقوم بمجموعة من الوظائف مثل وظيفة الإدماج، ووظيفة الحراك الاجتماعي، ويضم هذا النظام التعليمي مجموعة من الأفراد المتميّزين بالمعرفة، والذين يعملون على إخراج جيل جديد كفوء، ويحرصون على استمرارية هذا النظام، ونحن نقول إن المدرسة هي تلك البيئة التي يؤسسها المجتمع، ويعيش فيها عدة مكونات ذات خلفيات مختلفة تسعى لاكتساب المعرفة، وإحياء القيم الثقافية والاجتماعية والعقائدية الموروثة، من طريق تعليمها للناشئة الجديد بالوسائل المتاحة؛ لغرض المشاركة الفعالة في تغيير المجتمع بخطى مدروسة تحافظ على استدامة قيم المجتمع وروحه.

وظائف المدرسة:

- الحفاظ على التراث الثقافي والحضاري للبلد عبر تعليم الطلبة واطلاعهم عليه، وتشجيعهم على ممارسة مفرداته، والعمل على استمراريته.
- العمل على ترسيخ مبادئ التكامل والتكافل الاجتماعي بين افراد المجتمع في سلوكيات الطلبة، فضلاً عن تطبيع الطلبة اجتماعياً.
- توفير مناخ مناسب لتطبيق القيم والممارسات الديمقراطية والعلاقات الإنسانية.
- تنمية القدرات الإبداعية والأنماط السلوكية الاجتماعية، واحترام القانون لدى الطلبة.

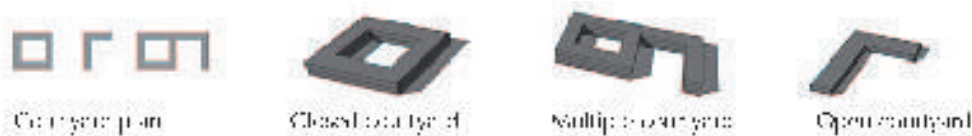
أنماط تخطيط المدارس:

أبرزت الدراسات المعمارية الخاصة بالمدارس وجود أربعة أنماط لتخطيط المدارس؛ مما يساعدنا لاحقاً في صياغة الضوابط التي نعمل عليها، وهي:

- 1- النمط ذو الفناء: وهو من أقدم الأنماط وأكثرها استخداماً، ويمتاز بخصوصية الفناء والانغلاق داخل حيز محمي، ويوفر بؤرة بصرية داخل حيز المدرسة، يعطي الشعور بالانتماء ويوفر هذا النمط توزيعاً مرناً للفضاءات، والكتل واندماج فضاءات

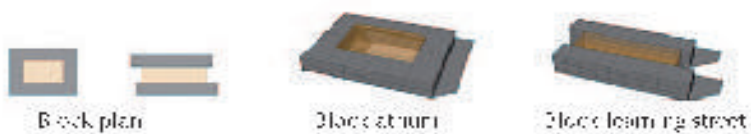
الحركة مع بقية الفضاءات، ويوفر الفناء فضاءً للممارسة النشاطات الاجتماعية؛ مما يوجب اختيار

الحجم المناسب له، وبما ينسجم والفعالية، وأعداد المستغلين للفناء؛ أما سلبياته فهي ارتفاع نسبة الضوضاء.



شكل رقم (1) النمط ذو الفناء

2- النمط المتراس: ويمتاز بوجود فضاء مغلق يتم فيه ممارسة الفعاليات والنشاطات المختلفة ويعد هذا الفضاء القلب الاجتماعي للمدرسة، ويمتاز بتوزيع مرض للفضاءات والكتل ويكون فضاء الحركة فيه فضاءا موجهها لبقية أجزاء البناية.



شكل رقم (2) النمط المتراس

3- النمط العنقودي: ويتكون من عدة كتل بنائية تستخدم كوحدات تعليمية مستقلة مرتبة بحيث تتكون منطقة تجمع تدمج بين البلوكات.



شكل رقم (3) النمط العنقودي



شكل رقم (4) النمط المدني

4 - النمط المدني: ويمتاز بتعدد الفضاءات والوظائف العامة الأكثر أهمية، كالمكتبة والقاعة متعددة الأغراض، وصالة الدخول، وعادةً يتكون من طابق واحد وفيه عدد من الكتل المترابطة تتخللها الفضاءات المفتوحة.

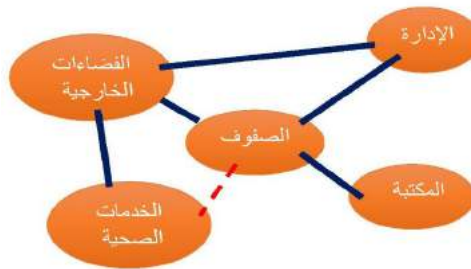
مكونات المدرسة:

تتكون المدرسة من عدة أنواع من الفضاءات التي تساعد في إدارة العملية التربوية والتعليمية وقد تطورت واختلفت مكونات المدرسة مع تطور المناهج عبر العصور وحسب نوع ومرحلة التعليم المطلوبة، وبنحو عام فإن مكونات المدارس الحالية، وحسب متطلبات مناهجها، وطرق التعليم المتبعة تصنف كالآتي:

أ - المدرسة التقليدية: يتم فيها الاستعانة بوسائل تعليمية يسيرة لتدريس وتعليم الطلبة منهاجاً محدداً، ويؤدي المعلم فيها دور الملقن والموجه للمعلومات التي يوضحها للطلبة الذين يقتصر دورهم باستلام المعلومة وحفظها؛ لذا فإن مكونات هذه المدرسة تقتصر على الفضاءات الموضحة بالشكل رقم (5) ويأخذ المسقط الأفقي لهذا النوع الشكل الخطي، أو يكون على شكل حرف U .

شكل رقم (5)

مكونات المدرسة التقليدية مع العلاقات الوظيفية بينها

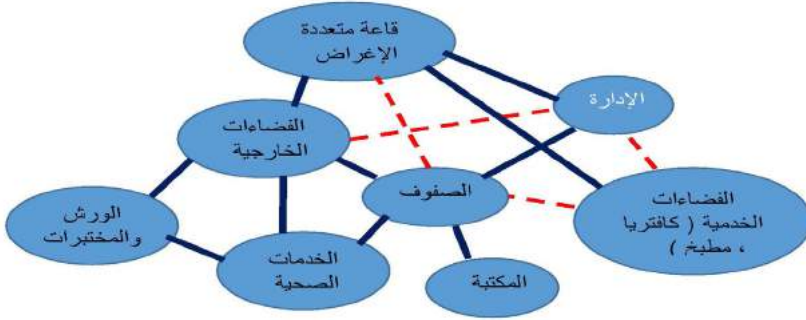


ب - المدرسة الحديثة: وتصمم حسب مفهوم التصميم المعياري المرن الذي يتيح للمدرسة القدرة على التوسيع الآفاق التعليمية بما يتخطى الجدران المدرسية، وتساعد هذه التصميم على إرساء تواصل فعال وتشكيل وحدة تعليمية، مع إمكانية الوصول المباشر إلى الوحدات الوظيفية،

وتمتاز مساحات هذا النوع بالمرونة، إذ تضمن مساحة الفضاء التعليمي المرن الحرية للطلبة ومعلمهم في اكتساب المعلومات، والابتعاد عن مقاعد الجلوس الثابتة؛ مما يفسح المجال للتأقلم مع مجموعة متنوعة من طرق التعليم يؤدي إلى أداء محسن ومنخفض التكلفة للمباني بمرور الزمن؛ ويشجع على المشاركة الاجتماعية، انظر شكل رقم (6).

شكل رقم (6)

مكونات المدرسة الحديثة مع العلاقات الوظيفية بينها



واقع حال البيئة الدراسية في العراق:

- العجز الكبير في عدد المدارس الناتج من النمو الكبير في أعداد الطلبة، فضلاً عن تدمير أعداد منها في المدن التي تعرضت للإرهاب والتي شهدت حروباً كثيرةً.
- عدم تطبيق المعايير والشروط الملائمة للمتطلبات المساحية والخدمية في إنشاء المدارس، وعدم تأهيل القديم منها.
- تدني المستوى النوعي للمدارس، وعدم مواكبة المناهج الدراسية للتطور التقني والعلمي الحاصلين في العالم.
- العجز في عدد الملاكات التعليمية، وعدم كفاءته وخبرته، وعدم مسايرة أساليبه التعليمية مع الطرق العالمية الحديثة في التعليم.



أسباب الحاجة إلى تغيير نمط بناء المدارس العراقية وإدارتها

- ندرة الأرض المخصصة للاستعمالات التعليمية في الأحياء السكنية؛ مما يوجب انتهاج أسلوب تصميمي جديد بنظم إنشائية غير تقليدية وسريعة التنفيذ لسد النقص.
- عدم ملائمة أبنية المدارس لظروف البيئة والتغيرات المناخية.
- عدم تلبية المدارس لمتطلبات الطلبة العلمية والنفسية وتطلعاتهم.
- عدم مواكبة مناهج المدارس وأبنيتها للتطورات العلمية المستمرة في العالم.
- عدم إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة من أساليب التربية والتعليم في المدارس الحالية.



المدارس الحكومية والمدارس الأهلية:

تم إشراك القطاع الخاص لغرض إنشاء مدارس لتلبية حاجة التجمعات السكنية من المدارس الحكومية إلا أن واقع حال عملية إكمال مهمة تربية الناشئة وتعليمهم الجديد على المستثمر تشوبها معوقات؛ وهي وإن سدت العجز بعض الشيء إلا أنها بحاجة إلى تخطيط وتنظيم؛ ليتم تحقيق الهدف المرجو من إشراك القطاع الخاص في عملية بناء جيل جديد نطمح للحصول عليه ونطرح السليبات، وحسب واقع الحال وهي:

- عدم وجود ضوابط تخطيطية وتصميمية ملائمة لإنشاء المدارس الأهلية، حيث إنها -وحسب واقع الحال- عبارة عن منازل يتم تحويلها؛ مما يستدعي مراقبة أكثر وهي مُعدّمة.
- العملية يتم التخطيط لها من قبل المستثمر على أنها عملية تجارية أكثر من كونها تقدّم خدمة.
- عدم وجود صيغة قانونية موحدة ومقرة لصيغة العقد الذي يبرم بين إدارة المدرسة والملاك التدريسي.





نتائج الاستبيان:

أشرك طلبة من مختلف المراحل الدراسية، فضلاً عن مدرسين ومعلمات في البحث عبر أخذ آرائهم بالمقابلات والحوارات بشأن أبنية المدارس، وتوزيع استبيان؛ للوصول إلى نتائج تعيننا على الوصول إلى هدفنا من إتمام بحثنا، وكانت النتائج كالاتي:

- هناك رغبة شديدة للطلبة لممارسة الألعاب الرياضية في المدرسة، بحيث كانت نسبة الطلبة الذين يرغبون بممارسة الرياضة الصباحية 97 % وكانت نسبة الذين يرغبون بوجود ملاعب رياضية لائقة في المدرسة 99 %؛ وهذا يدل رغبتهم بالممارسات التي تحافظ على صحتهم، ويدل على استعدادهم للقيام بالفعاليات بصورة جماعية.

- كانت نسبة الطلبة الذين يرغبون الذهاب مشياً 65 %، والذين يفضلون استخدام الدراجات الهوائية 20 %، والبقية يفضلون استخدام السيارة.

- نسبة الطلبة الذين لا يفضلون أن تكون الدراسة على مدار السنة هي 83 %، وأن نسبة رغبة الطلبة بتغيير نمط بناء مدرستهم هي 95 %، وتكون تجربة تغيير نمط البناء صعبة في بادئ الأمر على الرغم من الحاجة إلى تغيير نمط التصميم.

- اظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون وجود تطبيق عملي للمحاضرات النظرية ونسبة 85 %، وإن هناك رغبة لديهم بالاشتراك بالنشاطات اللا صفية بنسبة 91 % ونستدل من ذلك أن الطلبة يفضلون الدراسة خارج الصف كونها تعطيهم إدراكاً أوسع ومجال للاستطلاع والتجربة.

- بينت النتائج أن نسبة الطلبة الذين لا يرغبون بالمشاركة في عمليات بناء المدرسة وترميمها وتنظيفها 87%؛ وهذا مؤشر خطير يدعو للاهتمام بالمناهج والممارسات التي تربيهم على التعاون، وتستشعرهم بضرورة تحملهم المسؤولية تجاه بيئتهم.

- كانت نسبة الطلبة الذين يرغبون بالاشتراك بالفعاليات الاجتماعية والرياضية والمشاركة بتطوير مجتمعه عن طريق تنظيم محاضرات تثقيفية 98%. ونسبة الذين يرغبون بوجود حديقة يشتركون في تنظيمها وزراعتها ومساعدة الفقراء من إنتاجها 94%، ونسبة الذين يرغبون بالإشتراك بالرحلات الجماعية 95%؛ وهذا يدل على أن طلبتنا اجتماعيو الطبع نستطيع أن نستغله في بناء شخصيتهم .

- بينت النتائج أن نسبة الطلبة الذين يرغبون أن تكون ألوان صفوفهم وممرات مدرستهم فاتحة، وتحديد اللون الأبيض كانت 90% -أحد الطلبة طلب أن تكون ألوان صفه بألوان العلم العراقي-؛ وهذا يدل على أن أطفالنا تحب الألوان الصافية النقية إلا أنهم لا يرغبون بأن يكون الطابوق مادةً لإنهاء جدران مدرستهم الخارجية وبنسبة (97%) وهذا يدل عدم معرفتهم بترائهم؛ وهذا يستدعي الاهتمام به في المناهج.

- كانت نسبة عدد الآباء الذين يرغبون بالاشتراك بعملية تحسين مستوى مدارس أولادهم بالوسائل المادية والمعنوية هي (90%)، إلا أنهم لا يرغبون بأن يكونوا أعضاء في مجلس إدارة المدرسة وبنسبة (60%) وجميع الآباء يفضلون تعليم أولادهم بمدارس حكومية، حيث كانت نسبتهم (100%).

- تم استحصال سلبيات المدارس بنحو عام ومعوقات التعليم من الطلبة والمدرسين والآباء:

- عدم توافر الخدمات بنحو عام في المدرسة.

- عدم وجود وسائل إيضاح وأجهزة، ومختبرات مؤهلة، وأثاث كافٍ فضلاً عن عدم الاهتمام بساحتها وأجهزتها.

- العدد الكبير للطلبة مقارنة بمساحته وقلة الملاك التدريسي.

- عدم الاهتمام بمناهج الفن، وعدم إدراج الرياضة الصباحية في المنهج، فضلاً عن عدم

- وجود ملاعب مؤهلة ومجهزة، وعدم تجهيز المدرسة بالمستلزمات الرياضية التي يفضلها الطلبة.
- عدم كفاءة بعض المدرسين وإمكاناتهم العلمية، فضلاً عن استخدام بعضهم للعنف.
- عدم توافر الأطعمة الصحية، والتغذية.
- عدم الاهتمام بالحدائق والمساحات الخضراء.
- اقتراح كل من الطلبة والمدرسين الآتي:
- وضع معايير صحيحة عند اختيار مدير يكون ذي شخصية مؤثرة ورصينة.
- الاهتمام بالمستوى العلمي للملاك التدريسي، باخضاعهم إلى دورات باستمرار ومتابعة مدى تطبيقهم للمنهج.
- بناء مدارس أكثر حداثة، وتوفير مواقف للدراجات الهوائية، وتحسين وضع الحدائق، وتوفير المياه الصالحة للشرب.
- إدخال التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة إلى المدارس، واستخدام الحاسوب بالتعليم بدلاً من القرطاسية لأنها مكلفة.
- تحديد عدد طلبة الصف، وعدم تغيير المناهج كل سنة، وتقليل العطل.
- قرن الموافقة على ترفيع الملاك التدريسي بمدى رضا الطلبة وذويهم على أسلوب تدريس المدرس وتعامله بأن يتم استحصا ن نتائج استبيان من المجلس المحلي للمنطقة.
- إلغاء المدارس الأهلية.
- تفعيل الجانب العملي وزيادة الفعاليات الجماعية وتفعيل الورش المهنية للطلبة.
- استخدام السينما كوسيلة لعرض المواد العلمية، وتدريب الطلبة على مناقشة أهدافها والتحليل.

من نتائج الاستبيان يتبين ان الطلبة وذويهم والكاادر التدريسي يفضلون المنهج المستدام في المدرسة ونسبة 85 %.

المبحث الثاني: مفهوم الاستدامة:

إن الاستدامة ليست بالمصطلح الجديد، فمفهومها كان موجوداً في نخط حياة أجدادنا، وقد عاشوه وطبقوه بنحو عفوي وتلقائي استند إلى تجارب ومعرفة عبر تطبيق مبدأ (التجربة والخطأ)؛ فلأنه أرث عميق مدعم بفكر مبدع فقد أثبتت الدراسات الحديثة نجاحه، ومدى عمقه، وجدارته على مدى مئات السنين.

فمن هنا نقول إن الاستدامة هي منهج حياة مستمر ديناميكي الغرض منه تحسين نوعية الحياة، وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية، وبناء مجتمع يقوم على احترام الطبيعة وحقوق الإنسان وثقافته ضمن الطاقة الاستيعابية للنظم البيئية.

أهداف الاستدامة:

يؤدي تطبيق منهج الاستدامة وأشكال الممارسة الاجتماعية والشخصية لها ما يأتي:

- الحفاظ على الهوية المجتمعية التي تستند إلى قيمنا ومعتقداتنا وحضارتنا.
- تكوين مجتمعات محلية تقوم على الإلتزام التعاوني والتسامح والمساواة ومتفاعلة فيما بينها مهما اختلفت ثقافتها وخلفياتها.
- تشكيل نظم ومؤسسات اجتماعية قائمة على المشاركة والشفافية والعدالة للأجيال الحالية والمقبلة.
- بناء إنسان ملتزم أخلاقياً، وتكوين مجتمع يتمتع أفراداه بقدرات عالية وشخصية مكتملة ومهارات علمية متطورة.

- ممارسات بيئية تقدر وتراعي التنوع البيولوجي والعمليات الإيكولوجية المساندة للحياة.

المجتمعات المستدامة:

هي تلك البيئات التي يتم التخطيط لها وبنائها وتطويرها بهدف تعزيز استمرارية الحياة

فيها بنسبة رضا الساكنين مقبولة في المرحلة الحالية أو المستقبلية، وتمتاز تلك المجتمعات بالآتي:

- الحياة والعمل ضمن معايير سلوكية وأخلاقية وسياسات عمرانية واقتصادية واجتماعية للحفاظ على الهوية المجتمعية المستندة إلى قيم وحضارة البلد ومعتقدات أهله.
- تُدار باشتراك جميع مكوناتها بوعي وفعالية تساعد على بناء القدرات وتطوير المهارات، وإتاحة المجال للتفاعل بين الثقافات المختلفة في المجتمع.
- تحترم البيئة وتعمل للحد من تعيُّر المناخ بالحفاظ على الموارد الطبيعية والمادية.
- مجتمعات عادلة آمنة، وتوفر الأمان للجميع، وتحقق التوازن، والدمج، وتكافؤ الفرص، والتكامل بين مكوناتها.

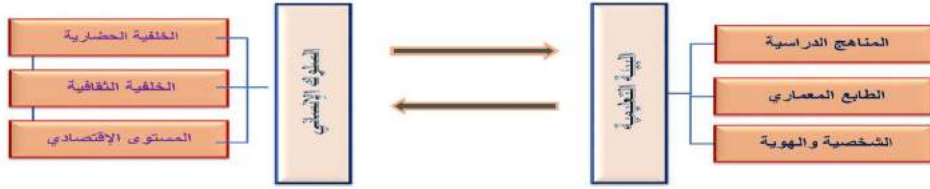
الفوائد المرجوة من إقامة المجتمعات المستدامة:

- الحفاظ على الهوية المجتمعية وترسيخ روح الانتماء لتأريخ وحضارة البلد.
- الحفاظ على الموارد الطبيعية والمالية.
- توفير خدمات البنى التحتية بطريقة فعالة من حيث النوعية والتكلفة.
- خفض مستوى التلوث.

المدرسة المستدامة:

تعد المدرسة إحدى الهبئات الرسمية التي تتولى وظيفة تنشئة الأبناء اجتماعياً والعمل على رفع قدراتهم ومهاراتهم في شتى المجالات وزرع القيم الإنسانية فيهم جنباً إلى جنب مع أسرهم ولكي ندخل إلى مفهوم الاستدامة وعلاقتها بالمدرسة علينا ان نفهم علاقة البيئة الدراسية مع عملية التعلم، إذ تعد البيئة المدرسية المعلم الثاني للطلبة فعند تحويل الفراغات التعليمية إلى فضاءات تنظم العلاقات بين الناس وتتغير الأنشطة باتجاه تعزيز عملية التعلم لتصبح عملية بناء للمعارف بوسائل توضيحية وعملية وليست مجرد عملية تراكم معرفة حتما سينعكس ذلك على سلوك كل مستغلي المدرسة وسيؤثر على شخصياتهم؛ لذا حين القيام بتحسين جودة التعليم يجب تطوير البيئة المدرسية

وتغييرها لتتوافق مع أسلوب التعليم، وتلبي احتياجات الطالب والمدرس حيث إن البيئة تأثيراً على سلوك الشخص، وإن له تأثيراً عليها سواء أكانت التأثيرات إيجابية أم سلبية (انظر شكل رقم 7).



شكل رقم (7)

علاقة البيئة التعليمية مع السلوك الإنساني للطلبة والمدرسين (إعداد الباحثة)

ولأن الإنسان هو هدف الاستدامة إلى جانب أن التعليم أداة من أدوات تحقيق الاستدامة؛ لذا وجب التركيز في تحقيق الاستدامة في المدارس.

ومن هنا فإن المدرسة المستدامة هي مشروع تربوي متعدد المستويات، تمتاز بجودة إعداد أبنائها التربوي والتعليمي، هدفها إعداد جيل قادر على رسم سياسات حياة عملية ناجحة باعتمادها أساليب تحسين البيئة التعليمية وتطويرها وبكلفة أقل للتشغيل؛ فهي أداة لتحقيق الاستدامة، حيث إنها توفر بيئة تعليمية صحية وصحيحة وصديقة للبيئة لتعليم أفضل وأداء مميز لطلبة أصحاء يتصفون بإدراك عالٍ لمسؤولياتهم الحالية والمستقبلية تجاه مجتمعهم.

أسباب الحاجة إلى مدارس مستدامة:

- اللحاق بركب التطور العلمي والتقني في مناهج ووسائل التعليم.
- تقليص العجز في عدد المدارس وبما يتوافق مع النمو الكبير في عدد الطلبة.
- إعادة بناء البنية التحتية بما يواكب مع متطلبات العصر.
- الحاجة إلى تجديد المباني المدرسية القديمة وتأهيلها.
- سد الفجوة الكبيرة بين واقع المدارس ومناهجها وما هو مطلوب منها.

- الحاجة إلى استبدال المدارس المستاجرة والمؤقتة بمدارس ثابتة وحديثة.

أهداف المدرسة المستدامة:

- تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين في المجالات كافة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

- تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، فضلاً عن تطبيق مبدأ المشاركة في بناء المجتمع.

- تنمية بيئة تعليمية واجتماعية تتعامل مع جميع أفراد المجتمع بعدالة.

- تنمية مفهوم المواطنة والهوية.

- نشر مفهوم التربية والتعليم المستمر مدى الحياة.

- تحقيق التعليم الذاتي والتعليم عن بُعد.

- الربط بين حلقات التعليم المختلفة وربط التعليم باحتياجات المجتمع والوفاء بمتطلبات سوق العمل.

- تضمين برامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مناهجها وفعاليتها.

- تنمية الملكات الابتكارية والإبداعية، وتدريبها على استخدام تكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات وإعداد جيل ملم بأساليب إدارة الحكومة الإلكترونية.

- تعليم تطبيقات منهج الاستدامة في الحياة، وتشجيع ابتكار صيغ لتطويرها.

مميزات المدارس المستدامة:

1- مدارس ذات بيئة داخلية صحية حيث يتم اتباع ما يأتي:

- استراتيجيات لتعزيز جودة الهواء الداخلي.

- سياسات إعادة تدوير النفايات.

- استراتيجيات لتعزيز الراحة الحرارية والبصرية والسمعية.

- وجود فضاء خارجي مستدام.
- 2 - مدارس متفاعلة ومتجاوبة مع البيئة المحيطة، فهي تحترم البيئة والموقع، ولا تسبب لها الضرر، وتحافظ على الموارد الطبيعية من طريق:
 - استخدام تكنولوجيا الطاقة المتجددة وكفاءة الطاقة.
 - استخدام منتجات البناء المحلية والملائمة للبيئة.
 - تنفيذ استراتيجيات الحفاظ على المياه.
 - استخدام وسائل المواصلات الأقل تلويثاً.
 - اتباع سياسة إعادة استخدام المواد وإعادة تدويرها.
- 3 - مدارس آمنة ومحمية عبر:
 - اختيار موقع آمن ومعزز بمسارات حركة آمنة حول المدرسة.
 - استخدام التكنولوجيا في عملية المراقبة وتحقيق الأمان.
 - استخدام وسائل الحماية من الحوادث والكوارث الطبيعية.
- 4 - مدارس ذات أداء أكاديمي عالٍ إذ يتم فيها الآتي:
 - اتباع سياسة تعليم وتنفيذ تطبيقات منهج الاستدامة في الحياة.
 - ذات مناهج دراسية مستدامة تستمر طوال السنة ترفع من مستوى قدرة الطالب على ضبط الذات، والتفكير الانتقادي المستقل والإبداعي، والمهارات الحياتية والقيادية.
 - استخدام التقنيات والمنظومات المتطورة في التعليم، وتعزيز الاتصال، والتغذية الراجعة من المجتمع.
- 5 - مدارس اجتماعية، وتدعم قيم المجتمع ولها تأثير كبير في حياة المجتمع المحلي من خلال:

- تساهم في عملية تنقيف المجتمع عن الاستدامة والمشاركة مع أفراده في عمليات تطويره.
- دمج المدارس في المجتمع المحلي وتقاسم المرافق المدرسية مع المجتمع المحيط.
- تصميم المدرسة بما يتوافق مع تأريخ المكان وثقافته.
- تقديم البرامج المتوافقة مع احتياجات ومصالح المجتمع.
- 6 - مدارس محفزة معمارياً بالآتي:
 - تكامل تصميمها مع الممارسات والتطبيقات المستدامة.
 - وجود معالجات تعبّر عن روح العصر والتقنية الحديثة.
- 7 - تشارك في تخفيض تكاليف التشغيل من:
 - تصميم المدرسة لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة المناخية.
 - استخدام نظم الطاقة المتجددة.
 - استخدام المواد والمنتجات التي تختصر من الصيانة.
 - اتباع استراتيجيات الحفاظ على المياه، وترشيد استخدامها.

استخدام التقنيات والنظم عالية الكفاءة

استخدام مواد محلية

مداخل الاستدامة في المدارس

التسلسل	مداخل الاستدامة	مبادئ الاستدامة	أهداف التطبيق	وسائل تحقيق التطبيق	الغاية
1	استدامة الموقع	١- اختيار الموقع	١- تجنب اختيار مواقع غير مناسبة	- يتم تخصيص أراضٍ ضمن التجمعات السكنية استعمالها تعليمي لغرض إنشاء المدارس الحكومية أما المدارس الأهلية فيتم إنشاؤها في مناطق الخدمات العامة على أن يتم اختيار الموقع بمشاركة المجتمع المحلي.	- ضمان التوزيع العادل والصحيح للخدمات التعليمية، وضمن حاجة المنطقة، واستيعاب النمو في أعداد الطلبة.
				- يتم إعداد دراسات للعوامل الطبيعية والجغرافية والبيئية للموقع المؤثرة على التصميم.	- خفض التكلفة التشغيلية وتوفير المتطلبات البيئية والوظيفية للمدرسة بكفاءة.
				- يتم اختيار موقع المدرسة في منطقة هادئة بعيدة عن مصادر الضوضاء ومصادر التلوث السمعي والبصري (المصانع، سكك الحديد)	- توفير مناخ ملائم للدراسة.
				- اختيار موقع آمن ومعزز بمسارات حركة آمنة حول المدرسة.	الحفاظ على الطلبة من الحوادث.
	٢- تطوير الكثافة ونسيج المجتمع	٢- تلبية متطلبات السكان	- اختيار موقع مركزي تتوافر فيه الخدمات الأساسية يتم ربط المدرسة ببقية مكونات المجاورة السكنية.	- نجاح دور المدرسة الثقافي والاجتماعي في المجاورة السكنية.	
				- ذو شكل هندسي منتظم وحدود واضحة ومعروفة.	- استغلال الموقع باقل نسبة من الضائعات.
				- يتم تحديد مساحة موقع توفر إمكانية التوسع المستقبلي.	- تلبية متطلبات التطور المستمر في التعليم، فضلاً عن توفير الفضاءات اللازمة لمشاركة المدرسة مع المجتمع في إدارته.
				- اختيار موقع تتوافر فيه خدمات البنى التحتية.	

مؤتمر البيان السنوي الثاني

التسلسل	مداخل الاستدامة	مبادئ الاستدامة	أهداف التطبيق	وسائل تحقيق التطبيق	الغاية
ج - الحد من الآثار البيئية السلبية من وجود المبني في الموقع		أ - الاهتمام بالمسطحات الخضراء وتحديد الفضاءات المفتوحة.	١ -	- تخصيص ساحات وافنية خضراء ذات أغراض متعددة قسم للترفيه واللعب وآخر للتعليم والتدريب على أساليب الزراعة، والمشاركة بمحاصيله لمساعدة الفقراء.	- للحصول على بيئة نقية، فضلاً عن تعليم الطلبة معنى التكافل الاجتماعي.
				- زراعة الأسقف	- للحصول على بيئة نقية وخفض التكلفة التشغيلية للمبني عن طريق خفض درجة حرارة المبني.
				- إحاطة موقع المدرسة بحزام أخضر والمساحات الخضراء.	- وقاية المبني من العواصف الترابية .
		ب - اتباع محددات تخطيطية	٢ -	- تحديد نطاق خدمة المدرسة للتجمع السكني وكالآتي: ** المدرسة الابتدائية نطاق خدمتها = 500 متر . ** المدرسة المتوسطة نطاق الخدمة = 800 متر ** المدرسة الإعدادية نطاق الخدمة = 800 متر	- تشجيع الطلبة على استخدام وسائل نقل غير ملوثة للبيئة (المشي، دراجات هوائية).
				- تطبيق سياسات إعادة استخدام المواد وإعادة التدوير في المدرسة.	- خفض نسبة المخلفات التشغيلية.
		ج - اتباع محددات تصميمية	٣ -	- استخدام الطاقات المتجددة للحصول على الطاقة الكهربائية.	لتقليل الآثار السلبية نتيجة استخدام الطاقات الغير متجددة.
				- طلاء المدرسة بألوان فاتحة كالأبيض.	- تقليل ظاهرة الانبعاثات الحرارية.

نحو صياغة معايير تصميمية وضوابط تخطيطية خاصة للمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة

التسلسل	مداخل الاستدامة	مبادئ الاستدامة	أهداف التطبيق	وسائل تحقيق التطبيق	الغاية
2	الطاقة	أ - ترشيد استهلاك الطاقة	توفير الطاقة لتجهيز المدرسة من متطلبات الطاقة الكهربائية على مدار السنة دون التأثير على احتياج المنطقة من الطاقة.	- استخدام الشبكة الكهروضوئية والسخانات الشمسية.	- الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية والمالية.
				- استخدام العزل الحراري في الجدران الخارجية.	- تقليل الحمل الحراري في الفضاءات؛ مما يخفف حاجتها إلى التبريد والتدفئة.
				- استخدام الزجاج المزدوج في النوافذ والأبواب الخارجية.	- تقليل الحمل الحراري في الفضاءات.
				- التوجيه الملائم للمبنى والذي يسمح بالاستفادة من الإضاءة الطبيعية والتهوية الطبيعية.	- خفض التكاليف التشغيلية.
				- خلق مناطق خضر حول المدرسة.	- تقليل الحمل الحراري في الفضاءات.
				- استخدام الألوان الفاتحة لطلاء الواجهات.	- تقليل ظاهرة الانبعاثات الحرارية؛ وبالتالي خفض الحمل الحراري في الفضاءات.
				- اختيار نوعية وحدات إضاءة موفرة للطاقة الكهربائية.	- خفض التكاليف التشغيلية.
				- استخدام التقنيات والنظم عالية الكفاءة.	- الحفاظ على الموارد الطبيعية والمالية.
	الطاقة	ب - ترشيد استهلاك المياه.	توفير المياه الصالحة للشرب + توفير المياه لسقي المساحات الخضراء في المدرسة	- استخدام نظام تدوير المياه وإعادة الاستخدام.	- استخدامه في غسل الممرات الخارجية وسقي المزروعات.
				- استخدام التركيبات عالية التوفير ومنخفضة التدفق وذات تقنية تحكم أوتوماتيكي والتي يسهل فتحها وغلقها.	- تقليل استهلاك المياه بنسبة 40 % في الحمامات و 28 % في المراحيض و 9 % في المطابخ.
				- استخدام نظام جمع مياه الأمطار.	- استخدام مياه الأمطار غسل الممرات الخارجية، وسقي المزروعات.
				- استخدام عناصر زراعية موفرة للمياه، وإقامة مصادر للظل فضلا عن تغطية الأرض بالحصاة حول الأشجار والشجيرات.	- الحد من خسارة المياه والحفاظ على رطوبة التربة.

مؤتمر البيان السنوي الثاني

التسلسل	مداخل الاستدامة	مبادئ الاستدامة	أهداف التطبيق	وسائل تحقيق التطبيق	الغاية
		٣ - ترشيد استهلاك المواد	الحفاظ على المواد الخام من أجل الأجيال القادمة، وتقليل الضائعات من المواد الطبيعية للبلد	- استخدام مواد صديقة للبيئة (أن لا تكون ملوثة للبيئة أو عالية الاستهلاك للطاقة الكهربائية) - استخدام مواد متاحة محلياً أي ذات منشأ محلي. - مواد تتوفر فيها شروط المتانة، وتمتاز بطول عمرها الافتراضي، ومقاومة للاضمحلال، وأن تكون ذات تحمّل ومتوافقة مع الظروف المناخية السائدة في محيطها. - اختيار نظام إنشائي الذي يوفر تصميم متوافق الأبعاد بالاعتماد على المقاييس المتكررة. - الإدارة الجيدة للموقع خلال مرحلة الإنشاء وبعده، والتصنيع المسبق، وتنميط المنتجات واستخدام الأساليب الكفوءة لحزن مواد البناء ونقلها. - تكون قابلة لعمليات التدوير وإعادة الاستخدام.	- الحفاظ على الطاقة، وخفض نسبة التلوث داخل المبنى وخارجه. - للحفاظ على الموارد المالية للبلد. - تقليل الحاجة إلى الصيانة. - للحفاظ على الموارد المالية المطلوبة للصيانة وإعادة البناء. - للحفاظ على الموارد الطبيعية والمالية المطلوبة للصيانة، وإعادة البناء. - للحفاظ على الموارد الطبيعية والمالية والحفاظ على الطاقة.

نحو صياغة معايير تصميمية وضوابط تخطيطية خاصة للمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة

الحصول على جودة الهواء الداخلي ونقاوته.	- استخدام مواد إنهاء غير ملوثة.	الحصول على النتائج المرجوة من المدرسة .	تحسين الأداء الأكاديمي وحماية البيئة	بيئة داخلية نظيفة ومرححة.	3
	- إحاطة المبنى بالمناطق الخضراء والاهتمام بالتهوية الطبيعية				
	- منع التدخين في المدرسة				
	- توفير فناءات داخلية مكشوفة بين الكتل، واستخدام الإضاءة الطبيعية السقفية، واستخدام الترشيح منخفض الانبعاث.				
- لتوفير إضاءة طبيعية ومناظر جميلة.	- تجنب التلوث السمعي، وتقليل الحمل الحراري في الفضاءات.	- استخدام مواد ماصة في الأرضيات والسقوف والمواد العازلة صوتياً وحرارياً في غلاف المبنى.			
- الحصول على بيئة مرحة وهادئة.	- استخدام مواد إنهاء غير ملوثة، وذات ألوان مناسبة في الفضاءات الداخلية للمدرسة.				
التسلسل	مداخل الاستدامة	مبادئ الاستدامة	أهداف التطبيق	وسائل تحقيق التطبيق	الغاية

حماية مستخدمي البنية من الحوادث، والكوارث الطبيعية وخلق بيئة عمل تلي أهدافها	- إحاطة البنية بمسارات حركة آمنة للسيارات وللمشاة.
	- استخدام الإشارات الاسترشادية والتوجيهية في الشوارع المؤدية للمدرسة.
	- اختيار واجهة موقع المدرسة على شوارع تكفل بوصول سيارات الإطفاء والإسعاف بسهولة، فضلاً عن وجود صنبور للحريق ووسائل إخماده.
	- استخدام كاميرات مراقبة عند مداخل وفي ممرات والفضاءات العامة للمدارس والفضاءات الخارجية.
	- استخدام نظام سيطرة على دخول مستخدمي المدرسة وزوارها وخروجهم.
	- توفير مخارج هروب تسهل خروج مستخدمي المدرسة عند حدوث الكوارث.
تحقيق عامل الأمن والأمان.	
الحماية	
4	

- الحفاظ على الهوية الحضارية للمجتمع.	- تصميم المدرسة بما يتوافق وتأريخ وثقافة المكان.	منهج الاستدامة وتعزيز صيغ مشاركة المجتمع في بناء منطقة . تعليم اساليب	دعم قيم المجتمع	رفاهية المجتمع	5
- المشاركة في تثقيف المجتمع.	- تقديم البرامج التثقيفية، ومشاركة الطلاب والملاك التعليمي في الفعاليات الاجتماعية والثقافية التي يحتاجها المجتمع في الفعاليات والنشاطات التي تقدمها المدرسة.				
- تعزيز تماسك المجتمع مع بعضه.	- تقاسم المرافق والفضاءات المدرسية مع المجتمع المحيط.				



مقترح تصميم مدرسة مستدامة:

كي يُوضَّح مفهوم المدرسة المستدامة سنقدم مقترحاً لها، أُتبعَت فيه المبادئ الآتية في تصميم المدرسة:

- هي مدرسة ممكن أن تكون لجميع المراحل ابتدائية، متوسطة، وإعدادية؛ وبذلك نمي روح الانتماء للمكان، ونستثمر الموقع لتلبية الحاجة من المدارس.

- استنباطاً من تراثنا المعماري وملاءمة الشكل للظروف البيئية والاجتماعية تم اعتماد النمط ذي الفناء في تصميم المدرسة، ويتم فيه رفع العلم؛ وهو فضاء تجمع مركزي يُستفاد منه لتجمع الطلبة أيام الدراسة، ويمكن ان تقام فيه الامتحانات النهائية، وعملية الاقتراع الانتخابية، وإقامة المعارض على مستوى وزارة التربية، فضلاً عن إمكانية إقامة الحفلات الدينية، واجتماع الناس في أيام الأعياد الدينية والوطنية.

- الشكل قريب إلى المستطيل تتخلله فناءات مفتوحة؛ للاستفادة منها في توفير إضاءة وتهوية طبيعية.

- الهيكل الإنشائي من اعمدة حديدية وجدران خارجية من الثرمستون معزولة حرارياً بسمك 40 سم، وقواطع داخلية من الثرمستون سمك 20 سم، وسقف من الخرسانة الخفيفة التي تجلس على جسور حديدية.

مكونات المدرسة:

أ. الإدارة:

- غرفة المدير، حيث مقر مدير المدرسة لأداء المهام الإدارية، فضلاً عن إجراء المقابلات الانفرادية مع المعلمين، والطلبة، وآبائهم.
- غرفة سكرتير، وهي غرفة ادارية تنظم عملية، الإدارة، وحسب توجيهات المدير.
- غرفة اجتماعات وتعد فيها اجتماعات المدير أو المشرفين التربويين مع أساتذة المدرسة.
- غرفة معاون المدير.
- غرفة السيطرة الإلكترونية يتم فيها السيطرة وإدارة المنظومة الخدمية التي تشغل المدرسة فضلاً عن تنظيم عملية الاتصالات بين المدرسة، ووزارة التربية، ومدارس العالم.
- مطبخ خاص للإدارة.
- غرفة المرشدة الاجتماعية.
- غرفة منظفة.

ب. الصفوف التعليمية:

- صفوف دراسية.
- غرف الأساتذة عدد (6) في كل طابق.
- مخازن لوسائل الإيضاح عدد (4) في كل طابق.

ج. الفضاءات الساندة للعملية التعليمية:

- مرسم يفتح على مدار السنة ليمارس الطلبة هواية الرسم، ولإشراكهم في المعارض المحلية والخارجية.



- مختبر عام، ومختبرات متخصصة.
- قاعة البريد الإلكتروني.
- قاعة التعليم عن بعد، وتفتح على مدار السنة؛ ليتواصل الطلبة مع عملية التعلم.
- قاعة البرمجة يستخدمها المدرسون والمدرّبون؛ لبرمجة مناهج وزارة التربية والمواد العلمية المستحصلة من مدارس العالم إلى برامج يستغلها المدرّسين في عملية التدريس، فضلاً عن تزويد الطلبة مستخلصها واستعمالها عبر أجهزتهم الخاصة.
- المكتبة وتشمل:
 - أ- قاعة المطالعة.
 - ب- قاعة المكتبة الإلكترونية.
 - ج- غرفة مسؤول المكتبة.
 - د- مخزن كتب وأقراص مرنة.
- قاعة العرض الفديوي.
- صالة الألعاب الرياضية الداخلية وتشمل:

أ- قاعة الألعاب، وتقام فيها التدريبات الرياضية للألعاب الداخلية مثل الجمباز والملاكمة والمصارعة وعلى مدار السنة.

ب- منازع وللجنسين.

ج- مخزن.

د. فضاءات الفعاليات الاجتماعية:

- قاعة متعددة الأغراض تقام فيها الحفلات الموسيقية والفعاليات المسرحية التي يعرضها الطلبة، فضلاً عن المحاضرات التثقيفية والعلمية لسكنة المنطقة، وإقامة الاجتماعات التطويرية مع أولياء الأمور.

- كافتريا تقدم خدماتها عند إقامة الحفلات المدرسية، والاجتماعات المحلية، ويمكن أن يستفاد منها كمعرض.

هـ. أبنية الموقع:

- ورشة للأعمال اللا صفية يُعَلَّم فيها الطلبة بعض الحرف، مثل: النجارة، وحياسة السجاد، وقد يُعَلَّمون أيضاً بعض مبادئ الأعمال الميكانيكية، وتركيب الأجهزة والمشاركة فيها في معرض المدرسة.

- منطقة تربية تستخدم لزراعة المحاصيل الموسمية لتعليم الطلبة أهمية الاهتمام بالمناطق الخضراء، ويخصص إنتاجها لمساعدة الناس الفقراء في المنطقة؛ وبهذا يتعلم الطلبة كيف يتم تطبيق مبدأ التكافل الاجتماعي، ومدى ضرورة أن يحترموا حقوق الضعفاء وأداء الواجبات تجاههم.

- ورشة صيانة للأثاث والأجهزة التي تتعطل في المدرسة، ويمكن أن تخدم المنطقة.

- مخزن عام للأثاث والكتب.

- بيت الحارس.

- مخزن حاويات النفايات ويتم فيه عزل النفايات إلى مواد قابلة للتحلل، ومواد قابلة للتدوير ومواد قابلة للحرق، حيث تُجمَع الحاويات الخضراء والمخصصة لجمع النفايات القابلة للتدوير

والحاويات الزرق للنفايات القابلة للتحلل والحاويات الحمر للنفايات القابلة للحرق من أنحاء المدرسة كافة ورميها في حاويات أكبر منها؛ ليتم تسليمها إلى السيارات المسؤولة عن جمع النفايات؛ وهكذا يتعلم الطلبة كيفية فرز النفايات، ويتم تطبيق ذلك في منازلهم وفي كل مكان، ويمكن تعليم الطلبة صناعة الأسمدة من النفايات واستخدامها لتنمية الأشجار.

- يتم توفير أماكن وقوف السيارات.

و. الملاعب الرياضية:

- ملعب كرة سلة.

- ملعب كرة طائرة.



- ساحة كرة اليد.

- حفرة قفز.

(يمكن أن يُدمج نوعان من الرياضات في ملعب واحد)

مجال التوسع يكون بالشكل الآتي:

أ - أفقياً ... بإضافة صفين لكل مجموعة دراسية.

ب - عمودياً ... بإضافة طابق أو طابقين، وتكون مدرسة ابتدائية وثانوية؛ وبهذا نضمن حب الطالب لمدرسته ومكان حياته، ويكبر عنده حب وطنه والعمل من أجله.



استخدام النمط ذي الفناء مع توفير مساحات خضري حول المبنى:



استخدام اللوحات الشمسية لتوليد الكهرباء اللازمة واستخدام السخانات الشمسية

استخدام البادكير للتهوية واستخدام السقف المائل أو المقوس

المبحث الثالث: المعايير التصميمية والضوابط التخطيطية للمدارس:

المعايير والمحددات التصميمية هي تلك المبادئ والمحددات التي يلتزم بها، ومن طريقها يستطيع المهندس المعماري أن يضع التصميم الناجح للمبنى محققاً الأصول المعمارية المتعارف عليها عالمياً.

الاعتبارات التصميمية التي يجب الأخذ بها عند التصميم

- دراسة العلاقات الوظيفية لجميع عناصر الفراغات المختلفة والمكونة للمبنى المدرسي.
- دراسة الإحتياجات النفسية والفراغية للتلاميذ والمستغلين.
- دراسة المعايير البيئية ومحددات الموقع الجغرافي وظروفه.

ولغرض إعداد معايير تصميمية وضوابط تخطيطية لإنشاء مدارس على وفق متطلبات الاستدامة تم الاطلاع على الضوابط التي يتم الالتزام بها عند إنشاء المدارس بنوعيتها الحكومية والأهلية وجد أنها دون المستوى إلا أننا درسنا المحددات التي أُعدت من قبل دائرة الإسكان التابعة لوزارة الإعمار والإسكان والبلديات والأشغال العامة، ضمن كراس (معايير الإسكان الحضرية والريفية) سنة 2018 التي سوف نستعين بها ونأخذ بها عند اعدادنا للمعايير موضوعة البحث.

- المساحات المطلوبة للمدارس في التجمعات السكنية وحسب (معايير الإسكان الحضرية والريفية)

1- المدارس الابتدائية:

- المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية:

- مساحات المدارس الابتدائية حسب عدد حجم التجمع السكاني انظر جدول رقم (1)

نحو صياغة معايير تصميمية وضوابط تخطيطية خاصة للمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة

أعمار التلاميذ المخدومين 6 - 11 سنة ، نسبة الفئة العمرية من مجموع السكان 15.40%				
حجم المنطقة السكنية				الفترات
1200 ساكن	2400 ساكن	3600 ساكن	4800 ساكن	
عدد التلاميذ الذين يذهبون للمدرسة الابتدائية	184 تلميذ	370 تلميذ	554 تلميذ	740 تلميذ
عدد الصفوف (حجم المدرسة الابتدائية)	6 صف	12 صف	18 صف	24 صف
السعة القصوى للمدرسة	240 تلميذ	480 تلميذ	720 تلميذ	960 تلميذ
المساحة الصافية الدنيا للمدرسة الابتدائية (3.0 - 3.6 م ² لكل تلميذ)	850	1200	1700	2200
المساحة المبنية الدنيا للمدرسة الابتدائية (3.75 - 4.50 م ² لكل تلميذ)	1100	1500	2150	2750
المساحة الدنيا للقطعة (6.0 - 8.5 م ² لكل تلميذ)	2400	3000	4250	5000

جدول رقم (1) مساحات المدارس الابتدائية حسب عدد حجم التجمع السكاني

معايير المدارس الابتدائية ومتطلباتها المساحية انظر جدول رقم (2)

6-11 years, 6 education year		الفئة العمرية، سنوات التعليم	معايير المدارس الابتدائية
2م 3.60-3.00		المساحة الصافية لكل تلميذ	
2م 4.50-3.75		المساحة المبنية لكل تلميذ	
2م 8.50-6.00		مساحة الأرض لكل تلميذ	
المعايير		المؤشرات	
3600 ساكن		سكان المحلة السكنية	
15.4% من مجموع السكان		النسبة الافتراضية لسكان المخدومين	
554 تلميذ		العدد الافتراضي للتلاميذ في هذه الفئة العمرية	
100%		النسبة الافتراضية للتلاميذ الذين يذهبون للمدارس من مجموع التلاميذ في هذا العمر	
554 تلميذ		العدد الافتراضي للتلاميذ الذين يذهبون الى المدارس	
40 - 30 تلميذ		عدد التلاميذ في الصف	الحجم الأدنى للصف النموذجي
1.35 - 1.68		المساحة الصافية م ² لكل تلميذ	
49-54		المساحة الصافية الدنيا للصف م ²	
18 صف		عدد الصفوف	حجم المرافق حسب أنواعها
720 تلميذ			السعة القصوى
1200		المساحة الصافية الدنيا (3.00-3.60 م ² لكل طالب)	
1500		المساحة المبنية الدنيا (3.75-4.50 م ² لكل طالب)	
4000		مساحة الأرض الدنيا (6.00-8.50 م ² لكل طالب)	
2		العدد الأقصى لطوابق البناء	
0.45		نسبة التغطية القصوى للقطعة	
500 m		تصف قطر المنطقة المقدمة	
1 موقف سيارة لكل صف + 1 - 2 موقف إضافي + 2 موقف لذوي الاحتياجات الخاصة		مواقف السيارات ضمن الأرض	

جدول رقم (2) معايير المدارس الابتدائية ومتطلباتها المساحية

ب. المدارس الابتدائية في المناطق الريفية:

– معايير المدارس الابتدائية الريفية انظر جدول رقم (3)

6	عدد سنوات التعليم	معايير المدارس الابتدائية الريفية
11-6 سنة	عمر التلاميذ المخدومين	
3.60 – 3.00	المساحة الداخلية الصافية لكل تلميذ (م ²)	
4.50 – 3.75	المساحة المبنية لكل تلميذ (م ²)	
8.50 – 6.00	مساحة القطعة لكل تلميذ (م ²)	
40 - 30	عدد التلاميذ في الصف	الحجم النموذجي للصف
1.50-1.35	المساحة الصافية لكل تلميذ (م ²)	
54- 42-36	المساحة الصافية للصف (م ²)	
35-30 %	النسبة القصوى للتغطية	
800*	نصف قطر المنطقة المخدومة م	
1 موقف سيارة لكل صف + (2-1) موقف سيارة إضافية	مواقف السيارات ضمن القطعة	
5* كم في حل خدمة قرى أخرى		

جدول رقم (3) معايير المدارس الابتدائية الريفية

– مؤشرات المدارس الابتدائية لمختلف أحجام المناطق السكنية الريفية (القرى)، انظر جدول رقم (4).

مؤشرات المدارس الابتدائية لمختلف أحجام المناطق السكنية الريفية (القرى)							
4800 ساكن	3600 ساكن	2400 ساكن	1800 ساكن	1200 ساكن	900 ساكن	600 ساكن	حجم المنطقة السكنية أو القرية
728 تلميذ	545 تلميذ	364 تلميذ	272 تلميذ	182 تلميذ	136 تلميذ	90 تلميذ	عدد الأطفال الذين هم بعمر المدارس الابتدائية 15.16% من السكان
24**** صف	18**** صف	12*** صف	9*** صف	6** صف	4* صف	3 صف	عدد الصفوف (حجم المدرسة الابتدائية) (40-30 طالب/صف)
960 تلميذ	720 تلميذ	480 تلميذ	360 تلميذ	240 تلميذ	160 تلميذ	-	السعة القصوى للمدرسة
2200	1700	1200	1050	850	600	-	المساحة الصافية الدنيا للمدرسة الابتدائية (3.60 – 3.00 م لكل مستخدم)
2750	2150	1500	1350	1100	750	-	المساحة المبنية الدنيا للمدرسة الابتدائية (4.50 – 3.75 م لكل مستخدم)
6000	4500	3500	3000	2750	2000	-	مساحة الأرض الدنيا للمدرسة الابتدائية (8.50 – 6.00 م لكل مستخدم)
* لا يوصى بهذا الحجم **** يفضل أن يجرى عدد الطلبة لهذه الأحجام إلى مدرستين بواقع 360 تلميذ من أجل الفصل بين الجنسين *** الحجم الموصى به للمدرسة ** الحجم الأدنى المقبول للمدرسة							

جدول رقم (4) مؤشرات المدارس الابتدائية لمختلف أحجام المناطق السكنية الريفية (القرى).

2 - المدارس المتوسطة

أ. المدارس المتوسطة في المناطق الحضرية:

- مساحات المدارس المتوسطة حسب عدد حجم التجمع السكاني انظر جدول رقم (5)

مؤشرات المدارس المتوسطة لمختلف حجوم المناطق السكنية						الفقرات						
							عمر الطلاب المخدمين 12 – 14 سنة					
							نسبة الفئة العمرية من الحجم الكلي للسكان 7.00%					
							نسبة الجنس الواحد (بنين او بنات) 3.5%					
نسبة الطلبة المخدمين في هذه الفئة 85%												
حجم المنطقة السكنية												
14400 ساكن	9600 ساكن	7200 ساكن	4800 ساكن	3600 ساكن	2400 ساكن							
428 طالب	285 طالب	214 طالب	143 طالب*	107 طالب	72 طالب	عدد الطلبة الذين يذهبون للمدرسة المتوسطة (جنس واحد)						
12 صف***	9 صفوف***	6 صفوف**	6 صفوف	3 صفوف*	-	عدد الصفوف (حجم المدرسة)						
432 طالب	324 طالب	216 طالب	216 طالب	108 طالب	-	السعة القصوى للمدرسة						
1600	1300 m ²	1000 m ²	1000 m ²	-	-	المساحة الصافية الدنيا						
2000 m ²	1650 m ²	1250 m ²	1250 m ²	-	-	المساحة المبنية الدنيا						
4000 m ²	3500 m ²	2800 m ²	2800 m ²	-	-	مساحة الأرض الموصى بها						
* لا يوصى بهذا الحجم ** اثنى حجم مقبول للمدرسة *** الحجم الموصى به للمدرسة												

جدول رقم (5) مساحات المدارس المتوسطة حسب عدد حجم التجمع السكاني

معايير المدارس المتوسطة		الفئة العمرية وسنوات التعليم	14-12 سنة، 3 سنوات تعليم
المساحة الصافية لكل طالب		2م	4.00-3.72
المساحة المبنية لكل طالب		2م	5.15-4.65
مساحة الأرض لكل طالب		2م	9.38-8.37
المؤشرات		المعايير	
عدد سكان المنطقة السكنية		9600 ساكن	14400 ساكن
النسبة المئوية للسكان في هذه الفئة العمرية		3.5 % لكل جنس	3.5 % لكل جنس
عدد السكان في هذه الفئة العمرية		336 لكل جنس	504 لكل جنس
النسبة الإقراضية للطلاب الذين يذهبون للمدارس من مجموع السكان في هذا العمر		85 %	85 %
العند الإقراض للطلاب الذين يذهبون إلى المدارس		285 طالب	428 طالب
الحجم الأدنى للصف النموذجي		30 – 36 طالب	30 – 36 طالب
عدد الطلاب في الصف		2م	1.7-1.4
المساحة الصافية لكل طالب		2م	49
المساحة الصافية للنسبة للصف		2م	12 صف
حجم المرافق حسب أنواعها		9 صف	432 طالب
السعة القصوى		324 طالب	1600
المساحة الصافية الدنيا (4.00-3.72 م لكل طالب)		1300	2000
المساحة المبنية الدنيا (5.15-4.65 م لكل طالب)		1650	3600
مساحة الأرض الدنيا (9.38-8.37 م لكل طالب)		3000	2
العند الأقصى لطوايق البناء		2	0.45
نسبة التغطية القصوى للقطعة		0.45	800
نصف قطر المنطقة المخدومة م		800	1 سيارة لكل صف + 2 إضافي + موقف للزوي الاحتياجات الخاصة
مواقف السيارات ضمن الأرض		1 سيارة لكل صف + 2 إضافي + موقف للزوي الاحتياجات الخاصة	

- معايير المدارس المتوسطة ومتطلباتها المساحية انظر جدول رقم (6)

جدول رقم (6) معايير المدارس المتوسطة ومتطلباتها المساحية

ب. المدارس المتوسطة في المناطق الريفية:

- معايير المدارس المتوسطة الريفية انظر جدول رقم (7)

عدد سنوات التعليم	3	معايير المدارس المتوسطة الريفية
عمر الطلبة المخطومين (سنة)	12-14	
المساحة الصافية لكل طالب م ²	3.72 - 4.00	
المساحة المبنية لكل طالب م ²	4.65 - 5.15	
مساحة القطعة لكل طالب م ²	9.00 - 10.5	
عدد الطلاب في الصف	30-36	الحجم النموذجي للصف
المساحة الصافية لكل طالب م ²	1.4-1.6	
المساحة الصافية للصف م ²	36-42	
النسبة القصوى للتغطية		30-35
نصف قطر المنطقة المخدومة		800*
مواقف السيارات ضمن القطعة م		1 موقف سيارة لكل صف + (2-1) موقف سيارة إضافية
5* كم في حل خدمة قرى أخرى		

جدول رقم (7) معايير المدارس المتوسطة الريفية

- مؤشرات المدارس المتوسطة لمختلف احجام المناطق السكنية الريفية (القرى)، انظر جدول رقم (8).

مؤشرات المدارس المتوسطة لمختلف احجام المناطق السكنية الريفية (القرى)							
4800 ساكن	3600 ساكن	2400 ساكن	1800 ساكن	1200 ساكن	900 ساكن	600 ساكن	حجم المنطقة السكنية او القرية*
380 شخص	285 شخص	190 شخص	143 شخص	95 شخص	72 شخص	48 شخص	نسبة الفئة العمرية من السكان 7.92%
266 طالب	200 طالب	133 طالب	100 طالب	67 طالب	50 طالب	34 طالب	عدد الاطفال الذين يذهبون الى المدارس الابتدائية 70%
9*** صف	6** صف	4** صف	3* صف	2* صف	1* صف	1* صف	عدد الصفوف (حجم المدرسة الابتدائية) (40-30) طالب/صف
360 طالب	240 طالب	160 طالب	120 طالب	-	-	-	السعة القصوى للمدرسة
1300	1000	800	600	-	-	-	المساحة الصافية الدنيا للمدرسة الابتدائية (4.3 - 5.30 م لكل مستخدم)
1650	1250	1000	780	-	-	-	المساحة المبنية الدنيا للمدرسة الابتدائية (5.50-6.50 م لكل مستخدم)
3750	2500	2000	1600	-	-	-	المساحة الدنيا للقطعة (11.5-13.50 م لكل مستخدم)
* لا يوصى بهذا الحجم. يوصى بان يشارك مع مدرسة ابتدائية. * يوصى بالمدارس المشتركة (المدارس الابتدائية مع المتوسط مع المدرسة الاعدائية) بمزاياها الاقتصادية والموظفية. ** يوصى بان تدمج المتوسطة ذات 4 او 6 صفوف مع اعدادية ذات 2 او 3 صفوف. *** يجب توفير مدرسة متوسطة ذات 9 صفوف لسكان بحجم 4800. *** يفضل ان يجرء عدد الطلبة لهذه الاحجام الى مدرستين بواقع 180 تلميذ من اجل الفصل بين الجنسين.							

جدول رقم (8) مؤشرات المدارس المتوسطة لمختلف احجام المناطق السكنية الريفية (القرى).

3- المدارس الإعدادية:

أ. المدارس الإعدادية في المناطق الحضرية:

- مساحات المدارس الإعدادية حسب عدد حجم التجمع السكاني انظر جدول رقم (9)

مؤشرات المدارس الإعدادية						
عمر الطلاب المخدومين 15 - 17 سنة						
نسبة الفئة العمرية من مجموع السكان 6.28%						
نسبة الجنس الواحد (الولاد أو بنات) 3.14%						
نسبة السكان المخدومين في هذه الفئة 72 %						
حجم المنطقة السكنية						
الفقرات						
2400 ساكن	3600 ساكن	4800 ساكن	7200 ساكن	9600 ساكن	14400 ساكن	19200 ساكن
عدد الطلاب الذين يذهبون إلى المدارس الإعدادية للجنس الواحد	54 طالب	81 طالب	108 طالب	162 طالب*	217 طالب	325 طالب
عدد الصفوف (حجم المدرسة)	-	3 صف*	3 صف*	6 صف**	6 صف**	9 صف***
السعة القصوى للمدرسة	-	108 طالب	108 طالب	216 طالب	216 طالب	324 طالب
المساحة الصافية الدنيا للسعة القصوى (4.3 - 5.00 م ² للطلاب)	-	-	-	1100	1100	1400
المساحة المبنية الدنيا للسعة القصوى (5.30 - 6.30 م ² للطلاب)	-	-	-	1400	1400	1700
مساحة الأرض الموصى بها (10.90 - 11.80 م ² للطلاب)	-	-	-	3000	3000	4000
* لا يوصى بهذا الحجم ** الحجم الأدنى المقبول للمدرسة *** الحجم الموصى به						

جدول رقم (9) مساحات المدارس الإعدادية حسب عدد حجم التجمع السكاني

- معايير المدارس الإعدادية ومتطلباتها المساحية انظر جدول رقم (10)

معايير المدارس الإعدادية		الفئة العمرية، سنوات التعليم	17-15 سنة، 3 سنوات تعليم
		المساحة الداخلية الصافية لكل طالب	5.00-4.30
		المساحة المبنية لكل طالب	6.30-5.30
		مساحة الأرض لكل طالب	11.80-10.90
المؤشرات		المعايير	
سكان المنطقة السكنية		9600 ساكن	14400 ساكن
النسبة الافتراضية للسكان المخدومين		3.14% لكل جنس (بنين أو بنات)	3.14% لكل جنس (بنين أو بنات)
العدد الافتراضي للطلاب في هذه الفئة العمرية		301 لكل جنس	452 لكل جنس
النسبة الافتراضية للطلاب الذين يذهبون للمدارس من مجموع الطلاب في هذا العمر		72%	72%
العدد الافتراضي للطلاب الذين يذهبون إلى المدارس		217 طالب	325 طالب
الحجم الأدنى للصف النموذجي		عدد الطلاب في الصف	30 – 36 طالب
		المساحة الصافية لكل طالب م ²	1,4 – 1.7
		المساحة الصافية الدنيا للصف م ²	49
		عدد الصفوف	6 صف
السعة القصوى		216 طالب	324 طالب
المساحة الصافية الدنيا (4.30 – 5.00 م لكل طالب)		1100	1400
المساحة المبنية الدنيا (5.30 – 6.30 م لكل طالب)		1400	1700
مساحة الأرض الدنيا (10.90 – 11.80 م لكل طالب)		2600	3500
العدد الأقصى لطوابق البناء			2
نسبة التغطية القصوى للقطعة			0.40
نصف قطر المنطقة المخدومة م			800
مواقف السيارات ضمن الأرض		1 سيارة لكل صف + 1 موقف لكل 100 طالب (للزوار والآباء) + 2 موقف للذوي الاحتياجات الخاصة	

جدول رقم (10) معايير المدارس الإعدادية ومتطلباتها المساحية

ب. المدارس الإعدادية في المناطق الريفية

معايير المدارس الإعدادية الريفية انظر جدول رقم (11)

3	عدد سنوات التعليم	معايير المدارس الإعدادية الريفية
15-17	عمر الطلبة المخدمين (سنة)	
4.3 – 5.0	المساحة الداخلية الصافية لكل طالب (م ²)	
5.3 – 6.3	المساحة المبنية لكل طالب (م ²)	
11.5 – 13.50	مساحة القطعة لكل طالب (م ²)	
30 -36	عدد الطلاب في الصف	الحجم النموذجي للصف
1.4-1.7	المساحة الداخلية الصافية لكل طالب (م ²)	
49-54	المساحة الصافية للصف (م ²)	
0.35	المساحة القصوى للتغطية (م ²)	
1200*	نصف قطر المنطقة المخدمة م	
1 موقف سيارة لكل صف + (2-1) موقف سيارة إضافية	مواقف السيارات ضمن القطعة	
* 5 كم في حل خدمة قرى أخرى		

جدول رقم (11) معايير المدارس الإعدادية الريفية -

- مؤشرات المدارس الإعدادية لمختلف أحجام المناطق السكنية الريفية (القرى) انظر جدول

رقم (12)

مؤشرات المدارس الإعدادية لمختلف أحجام المناطق السكنية الريفية (القرى)							
حجم المنطقة السكنية أو القرية	600 ساكن	900 ساكن	1200 ساكن	1800 ساكن	2400 ساكن	3600 ساكن	4800 ساكن
نسبة الفئة العمرية من السكان 6.60%	شخص 40	شخص 60	شخص 95	شخص 118	شخص 158	شخص 238	شخص 316
عدد الطلبة الذين يذهبون إلى المدارس الابتدائية 50%	طالب 20	طالب 30	طالب 46	طالب 60	طالب 80	طالب 120	طالب 158
عدد الصفوف (حجم المدرسة الابتدائية) (30-40 طالب/صف)	1* صف	1* صف	1-2* صف	2** صف	3** صف	4** صف	6*** صف
السعة القصوى للمدرسة	-	-	-	-	طالب 120	طالب 160	طالب 240
المساحة الصافية النيتا للمدرسة الابتدائية (4.3 – 5.30 م لكل مستخدم)	-	-	-	-	600	800	1200
المساحة المبنية النيتا للمدرسة الابتدائية (5.50-6.50 م لكل مستخدم)	-	-	-	-	780	1000	1500
المساحة النيتا للقطعة (11.5-13.50 م لكل مستخدم)	-	-	-	-	1600	2000	3000
* لا يوصى بهذا الحجم. ** يوصى بأن تدمج الإعدادية ذات 2 أو 4 صفوف مع المدارس المتوسطة *** يجب توفير مدرسة إعدادية ذات 6 صفوف لسكان بحجم 4800							

جدول رقم (12) مؤشرات المدارس الإعدادية لمختلف أحجام المناطق السكنية الريفية

(القرى).

الضوابط التخطيطية والمعايير التصميمية المقترحة للمدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة

- تُخصّص أراضٍ ضمن التجمعات السكنية يكون استعمالها تعليمياً لغرض إنشاء المدارس الحكومية. أما المدارس الأهلية فيتم إنشاؤها في مناطق الخدمات العامة، ويتم اختيارها بمشاركة المجتمع المحلي.

- يتم اختيار موقع المدرسة في منطقة هادئة بعيدة عن مصادر الضوضاء ومصادر التلوث البيئي والسمعي والبصري (المصانع، سكك الحديد).

- اختيار موقع ذي شكل هندسي منتظم.

- إسناد عملية اختيار الموقع إلى شروط مناخية وإقليمية للوصول إلى التوجيه الجيد.

- يفضل أن يكون موقع المدرسة الابتدائية على شارع ذي استعمال سكني، وأن يتم توفير مناطق نزول وركوب الأشخاص للسيارات في مداخل المدرسة ولكل الفئات.

- يفضل اختيار موقع قريب من المناطق الخضراء (ملاعب وساحات لعب) المخصصة للتجمع السكني؛ لغرض المشاركة بفعاليتها، وبالتفاهق مع المجالس المحلية، والاستفادة من مساحة المدرسة في فعاليات إضافية.

- استخدام الإشارات الاسترشادية والتوجيهية في الشوارع المؤدية للمدرسة.

- اعتماد المعايير المساحية للمدارس والمحددات التصميمية والتخطيطية التي أعدت من قبل وزارة الإعمار والإسكان والبلديات والأشغال العامة / دائرة الإسكان سنة 2018 لتحديد مساحة أرض المدرسة سواء أكانت حكومية أو أهلية.

- إحاطة المدرسة بحزام أخضر، ويفضل أن تحاط بسور نظامي بارتفاع 1.8 - 2 متر، وأن يكون جداراً أخضر.

- تكون كتلة البناء خالية من البروزات ويكون المسقط الأفقي للبناء ذا استطالة بنسبة طول إلى عرض تتراوح بين (1: 1,3 إلى 2: 1) في المناطق ذات المناخ الحار الجاف (المناطق الجنوبية والوسطى)، أما في المناطق الحارة الرطبة فالشكل المفضل هو الشكل المستطيل الممتد بنسبة (1: 1).

1.7 وحتى 3:1) أما في المناطق الشمالية فيفضل أن يكون شكل المبنى قريباً من المكعب بنسبة طول إلى عرض تتراوح بين (1:1 إلى 1:3).

- يتم تسقيط المبنى في المناطق ذات المناخ الحار الجاف (المناطق الجنوبية والوسطى)، بحيث يكون محوره الطويل مائلاً عن اتجاه الشرق - الغرب الجغرافي بزاوية لا تزيد على (25) درجة شمال شرق، وفي المناطق ذات المناخ البارد (المناطق الشمالية) بحيث يكون محوره الطويل مائلاً عن اتجاه الشرق - الغرب الجغرافي بزاوية لا تزيد على (12) درجة شمال شرق.

- استعمال الغطاء النباتي على واجهات المبنى والاستفادة من الأشجار النفضية لتظليل النوافذ في الواجهات الجنوبية والأشجار والمتسلقات الدائمة الخضرة في الواجهات الغربية.

- خلق منطقة خضراء تواجه الجنوب الشرقي لمواجهة الرياح الترابية.

- تقليل مساحة النوافذ والفتحات التي تفتح على الجهة الشرقية .

- تحديد نطاق خدمة المدرسة للتجمع السكاني وكالآتي:

** المدرسة الابتدائية نطاق خدمتها = 500 متر.

** المدرسة المتوسطة نطاق الخدمة = 800 متر.

** المدرسة الإعدادية نطاق الخدمة = 800 متر.

- توفير ممرات وشوارع آمنة للدراجات الهوائية والسيارات تؤدي إلى المدرسة، فضلاً عن ممرات للمشاة، وأن يكون موقع المدرسة على مقربة من خط نقل عام للمواصلات.

- أن يكون للمدرسة مدخلين يتم السيطرة على عملية الدخول، والخروج بوجود نظام مدروس مع توفير نظام مراقبة.

- اعتماد النظام الهيكلي في الإنشاء.

- استخدام المواد المحلية في بناء الجدران والقواطع، ويفضل استخدام الطابوق الفخاري

الأحمر والثرمستون في وسط العراق وجنوبه، وحجر البناء الدولومايتي في شمال العراق أو أي مادة صديقة للبيئة.

- استخدام الألواح الجبسية في القواطع الداخلية في الفضاء الواحد.
- استعمال تقنيات العزل الحراري والصوتي في الجدران والسقوف والأسطح.
- استعمال الطابوق الفرشي في إنهاء أرضيات الممرات الخارجية وكماشة إنهاء للسطوح.
- استخدام زجاج مزدوج عازل للحرارة وبسمكين مختلفين الخارجي سمك (6) ملم والداخلي سمك (4) ملم في النوافذ والأبواب الخارجية للبنية.
- استخدام دهانات جديدة ذات خصائص عزل حراري وبالألوان الفاتحة كمادة إنهاء للواجهات أو الطابوق الجيري في المناطق الجنوبية والوسطى وحجر الدولومايت في المناطق الشمالية والغربية من البلد.
- استخدام السخانات الشمسية.
- استخدام المصابيح الموفرة للطاقة وضرورة استخدام نظام للتحكم في غلق مصابيح الإنارة الداخلية وفتحها من غرفة السيطرة المركزية للخدمات.
- استخدام التركيبات والتجهيزات الصحية ذات الكفاءة العالية والتدفق المنخفض والتحكم الآلي.
- استخدام أنظمة ميكانيكية وكهربائية ذات كفاءة عالية.
- حظر التدخين في فضاءات المدرسة.
- يجب أن يكون موقع فتحات مداخل التهوية الطبيعية في واجهات المبنى المقابلة لاتجاه الرياح، وان يكون موقع فتحات مخرج التهوية الطبيعية في واجهات المبنى الكائنة خلف الأولى.
- توفير فضاء لجمع النفايات بعد فرزها إلى مواد قابلة للتدوير وأخرى لإعادة الاستعمال وأخرى قابلة للتحلل.

- استخدام كاميرات مراقبة عند المداخل، وفي أركان المدرسة وفي ممرات المدرسة.
- تكون نسبة مساحة النوافذ (25 %) من مساحة الصف، وأن تكون النوافذ على الجهة اليسرى للتلاميذ الجالسين أمام السبورة.
- استخدام اللون الأبيض لطلاء الصفوف .
- استخدام عناصر زراعية موفرة للمياه، وإقامة مصادر للظل فضلاً عن تغطية الأرض بالحصو حول الأشجار والشجيرات.
- زراعة على الأقل نخلة واحدة وشجرة زيتون أو رمان في حديقة المدرسة.
- استخدام السبورة الذكية، وتوفير شبكة إنترنت في المدرسة.
- اتباع معايير وتوفير مستلزمات استعمال البناية من قبل المعاقين .
- توفير الخصوصية وسهولة المراقبة في المدارس المختلطة عند اختيار موقع دورات المياه وتصميمها، وأن تتوفر تسهيلات مخصصة للذكور والإناث فيها.
- توفير الفضاءات الوظيفية في المدرسة الآتية، وكما في المقترح المقدم بالبحث.

التسلسل	الفضاء	الملاحظات
	الإدارة	
1	غرفة المدير	
2	غرفة معاون المدير	
3	سكرتير	
4	إدارة	
5	غرفة اجتماعات	يتم فيها اجتماع المدير أو المشرف مع الملاك التدريسي

6	غرفة المرشدة الاجتماعية والطبابة	
7	غرفة السيطرة الإلكترونية	
8	مطبخ صغير	
9	غرفة تنظيف (منظفة)	
10	مخزن	
11	دورة مياه منفصلة	2 لكل 25 من العاملين وللجنسين
	الفضاءات التعليمية	
1	الصفوف الدراسية	حسب المعايير المذكورة في كراس معايير الإسكان الحضرية والريفية يتم فيها إلقاء المحاضرات النظرية والمحاورات والرسم
2	غرف الأساتذة	1 لكل 3 مدرسين اختصاص، ويكون موقع كل غرفة بين صفين، ويلحق بكل غرفة مخزن لوسائل الإيضاح.
3	مختبر حاسوب	
4	قاعة العرض الفديوي والتعليم عن بعد	تفتح على مدار السنة لتعليم الطلبة وضمان تواصلهم مع عملية التعلم.
5	قاعة البريد الإلكتروني والبرمجة	يستخدمها المدرسون والمدرّبون لبرمجة مناهج وزارة التربية أو المواد العلمية المستحصلة من مدارس العالم إلى برامج يستفيد منها المدرسون في عملية التدريس.

	المكتبة وتشمل الفضاءات الآتية: - قاعة المطالعة - قاعة المطالعة الإلكترونية - غرفة مسؤول المكتبة - مخزن كتب وأقراص مرنة	6
قاعة داخلية - تمارس فيها التدريبات الداخلية لرياضة الجمباز والملاكمة والمصارعة وتفتح على مدار السنة.	صالة الألعاب الرياضية وتشمل الفضاءات الآتية: - قاعة الألعاب مخزن تجهيزات ومنازع للجنسين	7
الملاحظات	الفضاء	التسلسل
	الفعاليات الاجتماعية	

1	قاعة متعددة الأغراض وتشمل الفضاءات الآتية: - فضاء القاعة - مخزن - فضاء تبديل وللجنسين	تقام فيها الحفلات الموسيقية، والفعاليات المسرحية، والاجتماعات المحلية، والمحاضرات التثقيفية، وتفتح على مدار السنة وذات علاقة قوية مع الكافتيريا.
2	كافتيريا	ممكن استغلالها كمعرض
3	فناء وسطي	تقام فيها الانتخابات والحفلات الموسيقية، والفعاليات المسرحية والاجتماعات المحلية
	أبنية الموقع	
1	ورشة للأعمال اللا صفية والصيانة	يتم فيها اجتماع تعليم الطلبة بعض الحرف كالنجارة والحدادة وحياسة السجاد والأعمال الميكانيكية وتركيب الإجهزة - يتم منح الطلبة الماهرين شهادة تاهلهم للقيام بالأعمال التي اتقنوها.
2	غرفة المدرب	
3	منطقة تربية تستخدم للزراعة	تزرع بالمحاصيل الموسمية، ويخصص إنتاجها لمساعدة العوائل الفقيرة في المنطقة.
4	فضاء لصناعة الأسمدة من الفضلات	
5	بيت الحارس	
6	مخزن عام	

7	مخزن حاويات النفايات	تُجمّع النفايات من الحاويات الحمر والخضر والزرق من فضاءات المدرسة، ويكون تجميعها في حاويات أكبر وبالألوان نفسها لغرض تسليمها إلى سيارات النظافة حيث تخصص الحاويات الخضر للنفايات القابلة للتدوير والزرق للمواد القابلة للتحلل والحمر للنفايات القابلة للاحتراق.
	الملاعب الخارجية	
1	ملعب لكرة السلة	
2	ملعب كرة الطائرة	
3	ملعب كرة اليد	
4	جفرة قفز طويلة	
تضاف الفضاءات الآتية لكل من المدارس المتوسطة والإعدادية		
	المختبرات	
1	مختبر فيزياء	يلحق بكل مختبر مخزن
2	مختبر كيمياء	
3	مختبر أحياء	
دورات المياه للطلبة		
1	يتم تخصيص مرافق صحية واحدة ومغسلة واحدة في المدارس الابتدائية لكل 20 تلميذاً.	يجب الفصل بين الجنسين

	2 في المدارس المتوسطة والإعدادية يُخصّص مرحاض واحد ومغسلة واحدة لكل فتاة. مرحاض واحد لكل (30) طالباً ومغسلة واحدة لكل (35) طالباً.	
في حالة الموقع مخصص كمجمع تعليمي للمراحل الثلاث أو كبنية واحدة عمودية فبالإمكان الاشتراك بأبنية الموقع والملاعب الرياضية، وقد يكون ممكناً الاشتراك بالفضاءات الاجتماعية وحسب التصميم؛ وبهذا يتم اختصار المساحات، وتوفير الفعاليات اللازمة للمدرسة المستدامة.		

الاستنتاجات:

- 1 - تعاني المدارس العراقية عدداً من المشكلات المؤثرة سلباً على المستوى العلمي والأخلاقي للطلبة؛ لعدم تمكنها من أداء دورها التربوي، بما يجب كونها بيئة لا تحقق المتطلبات البيئية والوظيفية، ولا تلبّي تطلعات الطلبة وتوجهاتهم.
- 2 - تعد المدارس العراقية فقيرة من حيث المعالجات التصميمية المعنية بالاستدامة إلا أنه بالإمكان من خلال تغييرات وتحويرات أن نجعلها مدارس مستدامة بنسبة نوعية، وأن تكون بيئة مستدامة مواكبة للتغييرات في طرق ومناهج التدريس.
- 3 - إن تطلعات الطلبة ومتطلبات التنشئة الصحيحة التي تحقق أهدافها التربوية والحصول على جيل واعٍ يتطلب إنشاء مدارس مستدامة.
- 4 - تعد المدرسة المستدامة أداةً تعليمية لتحسين أداء الطلبة العلمي، وتقويم سلوكياتهم بما يتوافق مع قيم المجتمع، حيث إنها تصمم لتكون مدرسة (تحتّم البيئة وتحافظ عليها، وصحية متفاعلة

مع البيئة المحيطة، وأمنة ومحمية واجتماعية ومحفزة معمارياً).

5 - استنتج البحث أن المدارس الأهلية في العراق تلبي متطلبات الاستدامة من حيث المنهج التعليمي، إلا أنها لا تعد مستدامة؛ لأنها لا تحقق المتطلبات الوظيفية والمساحية للفعاليات المستدامة المطلوبة للارتقاء بمستوى الطلبة العلمي.

6- الحاجة إلى إقرار معايير تصميمية وضوابط تخطيطية لإنشاء المدارس العراقية؛ بحيث تلبي تطلعات الطلبة، وتحقيق الهدف من إنشائها، فضلاً عن مشاركتها بخفض تكاليف توفير الطاقة الكهربائية وحمايتها للبيئة.

التوصيات:

1 - تضمين مناهج الاستدامة وأساليب تطبيقها ضمن المناهج المدرسية وتدريب الملاك التدريسي؛ ليتم تعليمها وتطبيقها عملياً من قبل الطلبة.

2 - إعادة تنظيم الأوقات الدراسية لتوفير الوقت اللازم للممارسات المستدامة (الاجتماعية، والثقافية، والرياضية) التي تقوم بأدائها المدرسة، والتي تشترك بها مع المجتمع المحلي.

3 - الاستفادة من المعالجات التصميمية المقترحة في البحث، التي بالإمكان الاعتماد عليها لتأهيل المدارس الحكومية ليتم تحويلها إلى مدارس مستدامة.

4 - اعتماد المعايير المساحية الخاصة بإنشاء المدارس في كراس معايير الإسكان الذي تم إعداده من قبل وزارة الإعمار والإسكان والبلديات والأشغال العامة / دائرة الإسكان.

5 - اعتماد المعايير التخطيطية والتصميمية التي تم استخلاصها في البحث لتكون ضوابط يتم اتباعها عند اختيار موقع المدرسة، وتصميم المدارس الحكومية والأهلية، وأن تعمم هذه الضوابط على الوزارات والجهات المختصة.

6 - عقد شراكات مع القطاع الخاص لبناء مدارس مستدامة وإنشائها على وفق المحددات التخطيطية والتصميمية التي توصل إليها البحث.

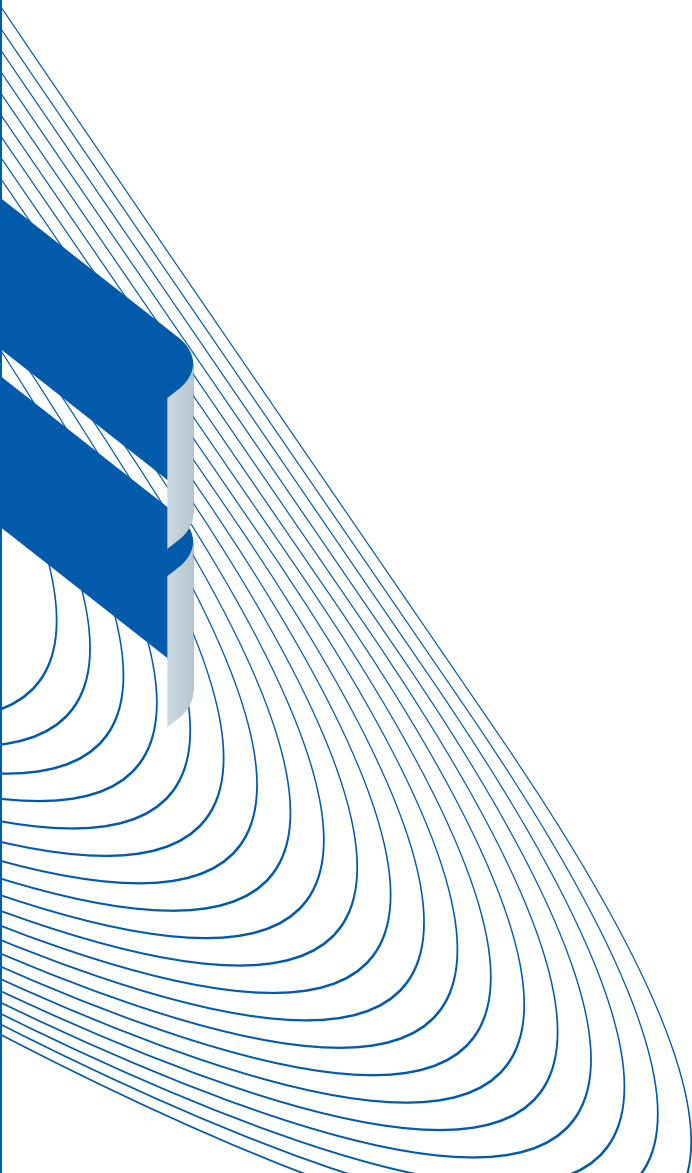
7 - إسناد عملية تأهيل بناء المدارس الحكومية المتهترئة إلى الاستثمار مع منحه الحوافز إذا

تعهد أن يكون التصميم على وفق متطلبات الاستدامة، وحسب الضوابط التي استنتجها البحث وبالنحو الآتي:

- يستلم المستثمر المدرسة المتهرئة دون مقابل.
- يتم تخفيض نسبة الضرائب الواجب على المستثمر دفعها بنسبة إذا تم تجهيز المدرسة باللوحات الشمسية على أن يتعهد بالتجهيز طول سنين استثماره للمدرسة، وفي حالة مخالفته يتم سحب الإجازة الاستثمارية، ويتم إدارتها من قبل الدولة.

المصادر

- 1 - اليافعي، عبد اللطيف، أسس تصميم المدارس، مركز الأبحاث، القاهرة، 2007.
- 2 - جعفر جاسم، أسيل، أثر الفضاءات الخارجية في استدامة المدارس، بحث مقدم إلى قسم الهندسة المعمارية في الجامعة التكنولوجية لنيل شهادة ماجستير في الهندسة المعمارية.
- 3 - خلوصي، محمد ماجد عباس وسليمان عبد الله الخريجي، المباني التعليمية، دار قابس للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، 2005.
- 4 - نظام رقم 7 لسنة 2010 استناداً لأحكام قانون الاستثمار رقم (13) لسنة 2016، المادة 8 / رابعاً.
- 5 - كراس المواد المحلية التي أثبتت نجاحها في الاستخدام والمتوافرة خاماتها المحلية لأغراض البناء لمحدودي الدخل (واطئ الكلفة) الصادر من وزارة الإعمار والإسكان / مركز بحوث البناء.
- 6 - يوسف إسماعيل، سمر، استراتيجيات تحقيق الاستدامة في التصميم العمراني للمدارس (حالة دراسية: مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين بقطاع غزة)، بحث مقدم كمتطلب جزئي للحصول على درجة التخصص (ماجستير) في الهندسة المعمارية من الجامعة الإسلامية، غزة، 2011.
- 7 - د. حيدر الجميل، علي ود. أحمد يوسف العمري وتارة عبد المنعم عبو اليسبي، تأهيل المدارس العراقية على وفق متطلبات الاستدامة الاجتماعية، مجلة المهندسين، الجزء 19، 2013.



www.bayancenter.org
info@bayancenter.org