Funded by the European Union
بتمويل من الاتحاد الأوروبي

معًا نستطيع
EU Support to Civil Society in Jordan

المركز الوطني لحقوق الإنسان
The National Centre for Human Rights

الحق في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية

المحرر: الدكتور علي الدباس

أستاذ القانون العام المساعد

كلية الحقوق – جامعة البترا

نيسان – 2018

"تم إعداد هذه الدراسة بدعم من الاتحاد الأوروبي. كما أن المعلومات والآراء الواردة في الدراسة تعبر عن وجهة نظر فريق البحث الذي يرأسه الدكتور علي الدباس وليست بالضرورة تعكس وجهة نظر الاتحاد الأوروبي".

قام بإعداد هذه الدراسة فريق مكوّن من:

#	الدكتور علي محمد الدباس	باحثاً رئيسياً
1	الأستاذة عباب مراد	مساعدة الباحث ومنسقة
2	الدكتور حازم حسن	خبير تحليل إحصائي
3	الأستاذ خالد قوقزة	محلل إحصائي
4	الأستاذ المحامي معاذ حميمات	باحث قانوني

وفريق بحث ميداني مساعد، لتوزيع وجمع أداة الدراسة في الزيارات الميدانية للمؤسسات المستهدفة، وقد تكوّن الفريق بمجمله من كل من:

#	الباحث الميداني	المنطقة الجغرافية
1	احمد صباح	محافظة العقبة
2	حسين السرحان وداد الشريدة	محافظة المفرق
3	عائشة اسحق طه	محافظة الزرقاء
4	علي البداينة	محافظة الطفيلة
5	علي الصعوب	محافظة الكرك
6	غازي المغربي	محافظة معان
7	فرح الرحامنة وعلي العمايرة	محافظة البلقاء
8	فهمية العزام	محافظة اربد
9	محمود الحراحشة	محافظة جرش
10	ميسون حواتمة	محافظة مأدبا
11	نجاح عناب	محافظة عجلون
12	ندى فريد القدومي	محافظة العاصمة
13	ابراهيم أنور	محافظات الجنوب والوسط والشمال فيما يتعلق بدراسة التعليم

شكر وتقدير

يتقدم فريق الدراسة بوافر الشكر وعظيم التقدير لكل من ساهم في المساعدة بإنجاز هذه الدراسة، والتي جرت بوقتٍ قياسيٍّ مع ما تضمنته من زخم بيانات، والتي بنيت على الجانبين:

الجانب النظري الذي قدم فيه المساعدة، كل من مكتبة جامعة البترا، ومكتبة المركز الوطني لحقوق الإنسان ومكتبة عبدالحميد شومان.

والجانب التطبيقي الذي ساهم في الإعداد لبيانات مؤسسات المجتمع المدني لخدمة الجانب النظري والتطبيقي كل من:

وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الجامعة الاردنية.

جامعة اليرموك.

جامعة مؤته.

جامعة البلقاء التطبيقية.

الأساتذة الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة.

أعضاء فريق البحث الميداني

والتي كان لها جميعا يد العون في تسهيل مهمة فريق الدراسة، وتقديم ما يلزم من معلومات، وأبدوا تعاوناً متميّزاً ساهم في الوصول لمؤسسات المجتمع المدني عينة الدراسة. وإذ يشكر فريق الدراسة مؤسسات المجتمع المدني بشكل عام ومن تم مقابلتهم أو التواصل معهم لغايات الدراسة بشكل خاص، فإننا نشكر لهم تعاونهم، ونتمنّى لمؤسسات المجتمع المدني الأردني عامةً، والمؤسسات عينة الدراسة خاصةً؛ مزيداً من العطاء البنّاء والمضي قُدما في النجاح لخدمة الوطن والمواطن.

كما يتقدم فريق الدراسة بشكر خاص للدكتور أيمن هلسه والدكتور كمال العواملة والدكتور منير عجاج والدكتورة شذى العساف لما قاموا به من جهد بمراجعة مضمون الدراسة وما قدموه من ملاحظات لتطويرها.

الملخص التنفيذي

تصدت هذه الدراسة لمعرفة مدى تمتع الأردنيين والمقيمين من غير الأردنيين على حقهم في التعليم كحق مضمون في الدستور والمعايير الدولية لحقوق الإنسان من وجهة نظر طلبة المدارس ومعلميهم، ومن وجهة نظر طلبة الجامعات وأساتذتهم، من خلال اعتماد المنهجية الآتية:

1- جمع ومراجعة المعلومات والبيانات الخاصة بالعملية التعليمية سواء المدرسية أو الجامعية.
2- مراجعة وتحليل الدراسات التي سبق تنفيذها بخصوص الحق في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للاستفادة منها في فهم النظام التعليمي في المملكة وتصميم الاستبانة الخاصة بالدراسة الكمية.
3- دراسة التشريعات ذات العلاقة بالتعليم سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي وتحليلها في ضوء المعايير الدستورية والدولية للحق في التعليم وبيان مدى انسجامها مع هذه المعايير .
4- التقييم الكمي لواقع التعليم المدرسي والجامعي، وذلك من خلال إعداد وتطوير استبانة مكونة من عدة أبعاد وتوزيعها وجمعها وتحليل محتواها؛ والذي شمل الأبعاد الآتية: إمكانية الحصول على التعليم (إتاحة التعليم)، والقيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي، ومحتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة، وأداء المعلمين ومخرجات التعليم، والبنية التحتية، والعنف في المدارس.
5- التقييم النوعي لواقع التعليم المدرسي والجامعي وعقد ثلاث اجتماعات مركزة مع مجموعة من طلاب ومعلمي المدارس الحكومية واجتماعين مع طلبة وأساتذة الجامعات، تم خلالها مناقشة بعض المسائل التي توضح وتؤكد بعض النتائج التي تم استخلاصها من خلال الدراسة الكمية.
6- تحليل البيانات الكمية والنوعية واستخلاص النتائج الخاصة بواقع التعليم ومن ثم وضع التوصيات التي يؤمل أن تسهم بتحسين الحق في التعليم بما في ذلك تعديل التشريعات ذات العلاقة.

وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أهمها:

1. **إن** التعليم المدرسي متاح وبدرجة موافقة متوسطة وبما يعادل نسبة (77.5%)، وهو ما يتفق مع ما أظهره التحليل القانوني من وجود بعض الثغرات التي تحد من إلزامية ومجانية التعليم في المملكة كعدم انسجام التشريع الأردني مع المعايير الدولية فيما يتعلق بمجانية التعليم؛ إذ تضمن قانون التربية والتعليم انتهاكًا لهذا المبدأ عندما نص في المادة (41/ب) منه على جواز جمع التبرعات المدرسية، وفرض ضرائب غير مباشرة تؤدي في النهاية إلى زيادة التكاليف المالية لتعليم الطلبة، مثل ضريبة المبيعات على القرطاسية والتي تتراوح ما بين (4-16%). فيما كان التعليم الجامعي غير متاح بدرجة عدم موافقة قليلة بما يعادل نسبة (61.4%) بسبب ارتفاع رسوم بعض التخصصات الجامعية، وقبول حوالي (50%) من الطلبة على أسس غير تنافسية (الاستثناءات والبرنامج الموازي)، ناهيك عن انخفاض الدعم الحكومي للتعليم العالي وعدم اتسام آليات الدعم المالي للطلبة غير القادرين على دفع رسوم الجامعات بالشمولية حيث إنها لا تخدم سوى فئة قليلة ومحدودة من الطلاب.
2. إن النظام التعليمي الأردني يلتزم بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (73.7%)؛ ويعزى ذلك بشكل رئيس لعدم النص بشكل صريح ومباشر على ضرورة تحقيق المساواة في مجال التعليم ليشمل جميع الأشخاص في سن التعليم المدرسي، سواء أكانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية. كما أن النظام التعليمي الجامعي يلتزم بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان وبدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (68.7%)، ويعود ذلك بشكل رئيس لعدم تعامل الإدارة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية بمساواة وحيادية مع جميع الطلبة، بالإضافة إلى شعور أعضاء الهيئة

التدريســـية بعدم عدالة الإدارة الجامعية في تعيين المناصـــب القيادية في الجامعات. وبالمقابل فإن الطلبة لا يتمتعون بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم الجامعي ومجتمعهم الأكبر.

3. إن المناهج المدرسية تؤهل الطلبة للدراسة الجامعية والحياة العملية بدرجة موافقة متوسطة وبما يعادل نسبة (77.9%)، ويعود السبب في عدم التقدم إلى درجة الموافقة المرتفعة لعدم الاهتمام الكافي من قبل المناهج المدرسية في الأردن بأسلوب التفكير الناقد بل الاعتماد على أسلوب التلقين والحفظ. كما أن النظام التعليمي الجامعي يؤهل الطلبة بما ينسجم مع احتياجات سوق العمل بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (63.6%) ويرجع ذلك لعدم اتباع أساليب في التعليم الجامعي تتصف بالتفكير الناقد، وعدم تزويد الطالب بمهارات التواصل والتعاون مع بقية أعضاء فريق العمل، وعدم التركيز على مهارات الكفاءة العلمية والمهنية التي تمكنهم من تنفيذ الأعمال التي ستطلب منهم، بالإضافة إلى ضعف تأثير الأنشطة اللامنهجية التي من شأنها خلق بيئة جامعية مستقرة وجاذبة وتفاعلية بشكل إيجابي.

4. إن المعلمين القائمين على تعليم الطلبة مؤهلون بصورة كافية لحصول الطلبة على حقهم في التعليم المناسب بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة(71.4%)؛ ويعزى ذلك بشكل رئيس إلى اعتماد المعلمين في جزء كبير من أساليب التعليم المتبعة على الأسلوب التلقيني دون الاهتمام بالتفكير الناقد، وعدم ملاءمة البيئة التعليمية داخل قسم كبير من الصفوف المدرسية مثل ارتفاع عدد الطلاب داخل الصف الواحد، والنصاب المرتفع للمعلمين. كما أظهرت الدراسة أن من أهم الأسباب التي لا تمكن الطلبة من الحصول على نوعية تعليم مناسبة هو عدم اعتماد آلية اختيار ملائمة للمعلمين وعدم تدريبهم قبل وأثناء قيامهم بتعليم الطلبة بصورة تمكنهم من اتباع الأساليب العلمية الحديثة التي تعمل على رفع قدرات الطلبة، بالإضافة لتردي الحالة الاقتصادية والمعيشية لمعظم المعلمين، ولإهمال الجهات الرسمية للمعلم مما أدى إلى ضعف المستوى التعليمي والأداء العلمي له.

5. إن البُنى التحتية للمدارس مناسبة لتمكين الطلبة من الحصول على حقهم في التعليم **بدرجة** عدم موافقة متوسطة **وبما يعادل نسبة** (49.5%)، وتعود هذه النتيجة لعدم استدامة صيانة مباني ومرافق المدارس، وعدم مناسبة مساحة الغرف الصفية مع عدد الطلبة في الشعب، ونقص الإنارة أو عدم توفير الظروف البيئية المناسبة من تهوية وتبريد وتدفئة، وعدم مناسبة ونظافة المرافق الصحية. كما أظهرت الدراسة أن البنى التحتية في الجامعات الحكومية تمكن الطبة من الحصول على حقهم في التعليم بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل (69.9%)، بسبب عدم مناسبة القاعات الصفية وعدم توفير مياه الشرب، وهو أمر متوقع في ظل زيادة أعداد الطلبة المقبولين على برنامج التعليم الموازي وتدني الدعم المالي الحكومي للجامعات وتدني شعور الطلبة بالمسؤولية تجاه جامعتهم مما يتسبب بعدم المحافظة على مرافق الجامعة.

6. إن البيئة التعليمية آمنة (خالية من العنف) بدرجة عدم موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (61.6%)، ويرجع ذلك لبروز مظاهر العنف في المدارس سواء من قبل الطلبة أو المعلمين والذي يعود لعدد من الأسباب أهمها عدم تطبيق المدارس لآلية واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم. أما فيما يخص البيئة التعليمية في الجامعات الحكومية فهي آمنة بدرجة عدم موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (62.9%)، ويعود ذلك إلى عدم ملاءمة البيئة الجامعية للحد من ظاهرة العنف من حيث: وجود وقت فراغ طويل لدى طلاب الجامعات وبدون إنتاجية حقيقية، وضعف الأنشطة اللامنهجية المنفذة في الجامعات وانحسار عدد الطلاب الملتحقين بها، بالإضافة إلى ضعف التواصل المفتوح بين العاملين في الجامعة وإدارتها من ناحية، والطلاب من ناحية أخرى، ناهيك عن عدم وجود بيئة جامعية جاذبة للطالب وأكثر تأثيرا في تنمية قيم المواطنة المسؤولة لدى الطلبة.

7. إن أساتذة الجامعات الحكومية وطلبتها يتمتعون بالحريات الأكاديمية بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (68%)، ويعود ذلك لعدد من الأسباب أهمها: عدم السماح بتأسيس اتحادات للطلبة في بعض الجامعات، وعدم السماح بتأسيس نقابة مهنية خاصة بأساتذة الجامعات. كما خلصت الدراسة لعدم الاستقلالية الإدارية للجامعات حيث توسع دور كل من وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي من وضع سياسات التعليم العالي العام إلى دور إجرائي محدد يكرس أغلب وقته في إصدار القرارات ذات العلاقة بالجامعات (أي تعيين الرؤساء ومراقبة الالتزام بالأنظمة والقوانين، ووضع قيود على أعداد الملتحقين). وهو ذات النهج المتبع في إدارة شؤون الجامعة الذي يتسم بمركزية إدارية شديدة تستند لمنظومة تنازلية (من الأعلى للأسفل)، تمنح رئيس الجامعة صلاحيات واسعة جداً مقابل محدودية مشاركة الكوادر التدريسية في الإدارة.

وقدمت الدراسة عدة توصيات من أهمها:

1. تعديل أحكام الدستور الأردني ذات العلاقة، على نحو يكفل لجميع الأشخاص المقيمين على أراضي المملكة التمتع بالحق في التعليم، دون أن يقتصر على الأردنيين فقط.
2. تضمين المنظومة التشريعية الأردنية نصا صريحاً يؤكد على مبدأ المساواة وحظر التمييز بحيث تشمل جميع الأشخاص في سن المدرسة، سواء كانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية بالإضافة إلى النص صراحة على المساواة وحظر التمييز في التعليم على أساس الجنس أو الإعاقة.
3. رفع المبالغ المالية المخصصة في الموازنة العامة للدولة للتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تدريجيًا بحيث ترفع كل عام بنسبة (1%) لتصل في النهاية إلى (15%) من مجموع موازنة الدولة الأردنية.
4. ضرورة إعادة النظر بتعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة رقم (1) لسنة 2007، والقيام على تعديله من خلال التخفيف من حدة ووطأة التدابير التقليدية والعمل على إلغاء كل من عقوبتي الفصل المؤقت والنهائي من الدراسة لما يتضمنان حرمان الإنسان من حقه في التعليم، وإدخال جملة من التدابير الإصلاحية التي ترتكز على مفهوم الحوار والوساطة وتعزيز دور المشرف التربوي في تسوية المنازعات الطلابية.
5. إعادة النظر بأسس القبول الجامعي من خلال توفير أسس فرص قبول عادلة ونزيهة لجميع الطلبة تعتمد على الجدارة والقدرات بما في ذلك إجراء امتحان قبول يستند إلى معايير النزاهة والشفافية من قبل الجامعات للتحقق من القدرات الذهنية والعلمية للطلبة، بالإضافة إلى الإلغاء التدريجي للبرنامج الموازي، وبذات الوقت تنظيم الاستثناءات بما في ذلك اعتماد سنة تحضيرية تعتمد كمرحلة أساسية قبل القبول في التخصصات الرئيسة كالطب وطب الأسنان والهندسة والصيدلة ...إلخ، وزيادة الدعم المالي للطلبة غير المقتدرين ماليا على دفع تكاليف التعليم الجامعي وتوفير برامج توجيهية للطلبة وللإرشاد الوظيفي.
6. تحسين عملية اختيار وتعيين المعلمين بحيث يسبق تعيين المعلم اختبارات كتابية وعملية للتحقق من قدرة المعلم على القيام بالعملية التعليمية الأمر الذي يستدعي النظر الجدي بالمسائل الآتية: (أ) وضع قواعد وأسس واضحة لقبول الطلبة في التخصصات الجامعية التي يسمح لخريجيها مستقبلاً بالعمل كمعلمين تتضمن شروطاً خاصة بصفات ومهارات الطلبة. (ب) تعديل نظام تصنيف وتقييم وترفيع المعلمين. (ج) وضع نظام خاص للشهادات وترخيص مزاولة مهنة التعليم.
7. تحسين الأوضاع الاقتصادية للمعلمين والمعلمات من حيث الرواتب والحوافز الأخرى باتجاه تمكينهم معنويا واقتصاديا وذلك لحساسية دورهم في المجتمع، ولجعل وظيفة المعلم /المعلمة أكثر جذبا للكفاءات.

8. تعديل المادة (6/ب) من قانون التربية والتعليم، إما من خلال إضافة المعايير والأسس التي تكون مقبولة لتوفير أبنية صالحة للتعليم، أو من خلال إصدار نظام خاص لهذه الغاية يشمل المعايير الأساسية الواجب توافرها في أبنية المدارس سواء كانت حكومية أم خاصة.

9. إحلال التدابير الإصلاحية محل التدابير التقليدية كالفصل المؤقت أو الطرد، وذلك من خلال السعي إلى إصلاح الضرر والعلاقات عوضاً عن المعاقبة والانتقام، على نحو يكفل مساعدة المعتدي على إعادة اندماجه في الوسط المدرسي، واستخدام أسلوب الوساطة ما بين الضحية والمعتدي وعقد الاجتماعات وحلقات الصلح، وتدريب الطلبة على سبل تسوية المنازعات بين أقرانهم من خلال أداء دور الوساطة، والعمل على إنشاء جمعيات للآباء والمدرسين للقيام بدور داعم في عملية الوساطة.

10. ضرورة سرعة تجاوب الدولة الأردنية ممثلة بالسلطتين التنفيذية والتشريعية مع المطالبات الخاصة بتشكيل نقابة مهنية خاصة بأساتذة الجامعات وتوفير السبل اللازمة لقيامها بدور فاعل للدفاع عن حقوق منتسبيها. وقيام الجامعات التي لا يوجد فيها اتحادات للطلبة بوضع التعليمات اللازمة لتشكيل هذه الاتحادات بأقرب وقت وتوفير الظروف المناسبة لقيام هذه الاتحادات بالأدوار والمهام المطلوبة منها.

11. تطوير أساليب ديمقراطية لاختيار الهيئات الحاكمة في الجامعات بما في ذلك:

أ- تطوير آلية اختيار أعضاء مجلس أمناء الجامعات؛ الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (9/ب) من قانون الجامعات بصورة تسمح للأكاديميين والأساتذة من مختلف الإدارات في كل جامعة إجراء مشاورات تتيح لهم المساهمة في ترشيح أعضاء مجلس الأمناء كأن يخصص قسم من أعضاء المجلس لمن يتم ترشيحهم من أبناء الجامعة.

ب- تطوير آلية اختيار رؤساء الجامعات العامة والخاصة؛ الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (12/ب،ج) بصورة تسمح بتعيين رئيس الجامعة من قبل مجلس الأمناء كنتيجة للانتخابات الداخلية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

ج- تطوير آلية اختيار عمداء الكليات؛ الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (18/أ)، بصورة تسمح بتعيين العمداء من قبل رئيس الجامعة، بناء على انتخابات داخلية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات.

د- تطوير آلية اختيار أعضاء مجلس الجامعة، الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (15/ب) لتطوير آلية الاختيار بصورة تسمح بتضمين مجلس الجامعة طلبة على مقاعد الدراسة بالإضافة إلى خريجي الجامعة من أجل تعزيز مشاركة الطالب والمشاركة في اتخاذ القرار.

هـ- تطوير آلية اختيار أعضاء مجلس الكلية بأن يتضمن المجلس ممثلين للطلبة يشاركون بمناقشة الأمور التي تخص الطلبة، الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (20) من خلال إضافة نقطة رقم 5 إلى الفقرة أ تنص على تعيين ممثلين اثنين من طلاب الكلية المنتخبين بين الطلاب المسجلين في برامج الكلية المختلفة.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الشكر وتقدير	**4**
الملخص التنفيذي	**5**
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها ومنهجيتها	**12**
أولاً: مقدمة	**12**
ثانياً: الهدف من الدراسة	**15**
ثالثاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها	**15**
رابعاً: منهجية الدراسة	**16**
خامساً: الدراسات السابقة	**17**
سادساً: خطوات الدراسة وإجراءاتها	**21**
الفصل الثاني: الإطار القانوني	**25**
المبحث التمهيدي: الحق في التعليم في المواثيق الدولية والدستور الأردني	**25**
المطلب الأول: موقف المواثيق الدولية من الحق في التعليم	**26**
المطلب الثاني: موقف الدستور الأردني من الحق في التعليم	**28**
المبحث الأول إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته	**29**
المطلب الأول: إلزامية التعليم الابتدائي	**29**
المطلب الثاني: مجانية التعليم الابتدائي	**34**
المبحث الثاني: البيئة التعليمية	**36**
المطلب الأول: توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف	**36**
المطلب الثاني: توفير بيئة تعليمية مادية ملائمة	**42**
المبحث الثالث: المناهج الدراسية	**44**
المطلب الأول: الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية وصون كرامتها	**45**
المطلب الثاني: احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية	**47**
المطلب الثالث: نشر ثقافة السلام	**49**
المبحث الرابع: تحسين أوضاع المعلمين	**51**
المطلب الأول: الأوضاع المادية للمعلمين ودورها في تطوير العملية التعليمية	**51**
المطلب الثاني: الأمان والاستقرار الوظيفي للمعلمين	**53**
المطلب الثالث: دور التطوير المهني للمعلمين في تطوير العملية التعليمية	**55**

المبحث الخامس: التعليم العالي	57
المطلب الأول: توفير التعليم العالي على قدم المساواة وعلى أساس تكافؤ الفرص	57
المطلب الثاني: الحريات الأكاديمية	59
المطلب الثالث: الاستقلال الذاتي لمؤسسات التعليم	61
الفصل الثالث: نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها	**64**
أولاً:النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل التعليم الأساسي متاح للجميع بصورة مجانية وإلزامية؟	64
ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى التزام النظام التعليمي في الأردن بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟"	66
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: " ما مدى مناسبة محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة لتأهيل الطلبة لمتابعة دراستهم الجامعية والحياة العملية بيسر؟	69
رابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل تأهيل المعلمين القائمين على تعليم الطلبة كافٍ لحصول الطلبة على حقهم في التعليم المناسب"؟	71
خامساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل البنى التحتية في المدارس تمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب؟	75
سادساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: ما مدى تمتع طلبة المدارس ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف المدرسي)؟	78
سابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة المدارس باختلاف الجنس؟	81
ثامناً:النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة باختلاف المحافظة؟	83
تاسعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل التعليم الجامعي متاح للجميع؟	85
عاشراً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى التزام الجامعات الأردنية بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟"	87
حادي عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل ما يتلقاه طلبة الجامعة من معارف ومهارات يؤهلهم لخوض حياتهم العملية محلياً وإقليمياً"؟	90
ثاني عشر النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى تمتع طلبة الجامعات وأساتذتهم بالحقوق والحريات الأكاديمية، كما وردت في المعايير الدولية لحقوق الإنسان"؟	92

ثالث عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل البنى التحتية في الجامعات تمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب"؟	**95**
رابع عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى تمتع طلبة الجامعات ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف الجامعي)"؟	**97**
خامس عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس وتقديرات طلبة الجامعات على جميع الأبعاد"؟	**99**
الفصل الرابع: ملخص لأهم النتائج والتوصيات	**102**
أولاً: النتائج	**102**
ثانياً: التوصيات	**104**
قائمة المراجع	**110**

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها ومنهجيتها

أولاً: مقدمة

إن الحق في التعليم هو في حد ذاته حق من حقوق الإنسان، وهو في الوقت نفسه وسيلة لا غنى عنها لإعمال حقوق الإنسان الأخرى؛ إذ ينظر لحق الإنسان في التعليم، وكما جاء في التعليق العام رقم (13) الصادر عن لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بوصفه حقاً تمكينياً لعدد من فئات المجتمع وعلى النحو الآتي: (أ) تمكين المهمَّشين اقتصادياً واجتماعياً سواء في ذلك البالغون والأطفال فالتعليم يساعدهم على الخروج من براثن الفقر والبطالة ويزودهم بالوسيلة التي تضمن لهم المشاركة مشاركة كاملة في مجتمعاتهم. (ب) يلعب التعليم دورًا حيويًا في تمكين المرأة، وحماية الأطفال من العمل الاستغلالي الذي ينطوي على مخاطر بما في ذلك الحماية من الاستغلال الجنسي. (ج) تعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية.(د) حماية حق الإنسان في بيئة سليمة (هـ) الحد من نمو السكان. (و) الاعتراف بالتعليم كواحد من أفضل الاستثمارات المالية التي يمكن للدول أن تستثمرها.

وعلى الرغم من هذا الدور المهم للتعليم في تمكين الأفراد بالنواحي العملية السابقة الإشارة إليها إلا أن أهميته تتجلى بالناحية المعنوية، فالعقل المثقف والمستنير والنشط القادر على أن ينطلق بحرية إلى أبعد الحدود هو عقل ينعم بمسرّات الوجود ونعمه.

وبالنظر إلى كل ما سبق، جاء اختيار حق الإنسان في التعليم كواحدة من الدراسات التي ينفذها مشروع "دعم الاتحاد الأوروبي للمجتمع المدني في الأردن". انطلاقا من أهمية التعليم للمملكة والمتمثل بالمسائل الآتية: (أ) أهمية تفعيل حق الإنسان بالتعليم في تنمية رأس المال البشري الذي يؤمل أن يساهم في نمو الأردن وتلبية التحديات الملحة للبيئة الاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية.(ب) التأثير الكبير لنتائج التعليم على قدرة الأردن على المنافسة في القوى العاملة محليا وإقليميا، خصوصا أن الأردن يعتمد بشكل كبير على التحويلات القادمة من الأردنيين العاملين في الدول العربية، وتحديدا في دول الخليج العربي. (ج) قدرة الدولة الأردنية على المحافظة على المركز المتقدم في مجال نسبة المتعلمين من الأردنيين ومستوى متقدم من نوعية التعليم. فالمدارس تنتشر في معظم مناطق المملكة، ويبلغ معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي (الفئة العمرية 6-15 سنة) 98.1 في المائة، وفي المدارس الثانوية يبلغ 87.5 في المائة؛ ويبلغ عدد المدارس الحكومية 3783 مدرسة، ويقدر عدد معلمي التعليم العام من الذكور والإناث بـ 83062 مدرسة مجتمعة (الجدول رقم1).

الجدول رقم (1) يبين عدد المدارس والطلبة والمعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسة 2016/2017

#	الموضوع	وزارة التربية والتعليم	القطاع الخاص	المدارس التابعة لجهات أخرى	وكالة غوث اللاجئين	المجموع
1	عدد الطلبة	1336411	515432	18000	122686	1992529
3	عدد المدارس	3793	3221	44	171	7229
4	عدد المعلمين	83062	36076	2004	4529	125671

وعلى الرغم من أن هذه الأرقام تؤكد على تمتع الأفراد بحقهم في التعليم، إلا أن ذلك لا ينفي وجود عدداً من التحديات التي تمنع الأردنيين من الاستفادة والاستفادة القصوى من التعليم الذي تقدمه المدارس الحكومية في المملكة تتجلى هذا المشاكل بالآتي:

أ. **التحديات الرئيسة المتعلقة بمدخلات العملية التعليمية**، ومن أهم هذه التحديات: (أ) البنية التحتية للعملية التعليمية، والتي تعاني حسب المعلومات التي تم جمعها من العديد من المشاكل، ومن أهمها: الاكتظاظ في الغرف الصفية

(50 طالبا في الصف المدرسي في بعض مناطق المملكة)، والمدارس المستأجرة وسوء المرافق وغياب التدفئة والتهوية، وضعف الظروف الصحية، التوزيع العشوائي للمدارس، (ب) عدم كفاية عدد أعضاء الهيئة التدريسية والتأهيل المناسب للقوى البشرية القائمة على تنفيذ العملية الدراسية ومن أهمها: النقص في عدد المعلمين لبعض التخصصات، عدم حصول المعلمين على فرص التدريب المناسبة، وعدم وجود مساكن ملائمة للمعلمين الذين يدرسون في المناطق النائية ... الخ. (ج) وجود أكثر من 220 ألف طفل سوري في سن المدرسة في الأردن نتيجة لتدفق اللاجئين السوريين. (د) تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم مما أدى إلى تدني جودة التعليم في الأردن، وبدأ هذا التراجع منذ عام 2006م حيث بدأت نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم تقل عن (10%) و بلغت النسبة خلال الأعوام (2008–2010) ما قيمته (9%) من الناتج المحلي الإجمالي، مع العلم أن النسبة كانت بحدود (13%) من عام 2000 إلى عام 2005 ما يشير إلى تراجع نسبي في الإنفاق على حق التعليم[1].

ب. **التحديات الرئيسة المتعلقة بمخرجات العملية التعليمية**، تشير العديد من المؤشرات إلى تدهور نواتج النظام التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية ومن أهمها: (أ) في اختبارات الرياضيات **(Timss)**[2] لطلاب الصف الثامن احتل الأردن المرتبة 31 من بين 34 دولة مشاركة وكانت نتائجه 386 نقطة، أي أقل من المستوى الدولي البالغ 500. وفي نفس الاختبارات لطلاب الصف الرابع بمشاركة 44 دولة، احتل الأردن المرتبة 40 ب 388 نقطة، وبفارق أقل من المستوى الدولي بـ 122 نقطة. مع ملاحظة أنه سبق للطلبة الأردنيين أن جمعوا في اختبارات عام 1999 (428) نقطة في نفس الاختبارات، وفي عام 2015 لم يجمع سوى 386 نقطة، وهو مؤشر على حجم الانخفاض الذي حققه الأردن[3]. (ب) تراجع التعليم في الأردن إلى المرتبة 64 في عام 2013، من المرتبة 45 في عام 2011 (مؤشر ازدهار ليغاتوم البريطانية).(ج) الطلاب الأردنيون يعانون من ضعف شديد في أربعة مهارات معرفية وهي: الوصول إلى المعرفة، وحل المشكلات، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والتواصل المكتوب (تقرير المعرفة العربية). (ج) أكثر من 100 ألف طالب يمثلون 22٪ من الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى غير قادرين على قراءة الحروف العربية أو الإنجليزية (نتائج الدراسة بعنوان "أداء الطلاب في القراءة والرياضيات" التي أجريت بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والمملكة المتحدة الوكالة الدولية للتنمية الدولية[4].

1- مركز الفينيق للدراسات الاقتصادية والمعلوماتية، (2014)، ورقة سياسات تحسين جودة التعليم الأساسي في الأردن، منشورة على الرابط الإلكتروني: http://www.phenixcenter.net/ar/paper/112، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/ كانون أول /2017.

2- اختبارات الرياضيات (Timss) هو عبارة عن أداة اختبارات عالمية لتقييم تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات، وتقييم فعالية تعليم هاتين المادتين في مدارس الدول المشاركة على مستوى العالم. تتم هذه الدراسة تحت إشراف الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (International Association for The Evaluation of Educational Achievement (IEA))، ومقرها في أمستردام / هولندا، حيث تنفذ كل أربع سنوات للصفين الرابع والثامن الأساسيين.

3- لمزيد من التفاصيل راجع: أبو غزلة، محمد، قراءة تحليلية في نتائج مشاركة الأردن في الاختبار الدولي للرياضيات والعلوم (TIMSS) للعام 2015، مقال منشور على الرابط:
http://www.jo24.net/%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.

4- هذا ما أعلنه وزير التربية والتعليم الدكتور محمد الذنيبات الذي بين خلال مناقشة اللجنة المالية في مجلس النواب بتاريخ 2013/12/22 أثناء مناقشة موازنة عام 2014: إن طلاب المدارس ممن يدرسون في الصفوف الثلاثة الأولى لا يستطيعون قراءة الحروف العربية أو

(د) مهارة التواصل المكتوب، بلغ المتوسط الذي تم الحصول عليه 5.38 نقطة من أصل 25، ولم يتجاوز المتوسط الذي تم الحصول عليه لمهارات حل المشكلات 6.56 نقطة، ومهارات الحصول على المعرفة التي تم الحصول عليها 6.5 نقطة (تقرير المعرفة العربية).

وقد نتج عن هذه التحديات عدد من المشاكل التي تؤثر سلبيًا على الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ولعل من أبرزها: (أ) إن من بين 139898 وظيفة فقدها الأردنيون بين عامي 2007 و2014، كانت نسبة الحاصلين منهم على درجة البكالوريوس فما فوق 37.8٪ ، ونسبة حملة الشهادة الثانوية 25.4٪. وهذا يصور تحولات في متحركة سوق العمل في الأردن. ووفقا لتقديرات البنك الدولي، ترتبط سنوات التعليم الإضافية ارتباطا سلبيا بالعمل بدوام كامل وترتبط ارتباطا إيجابيا بوجود وظيفة في القطاع العام. وتثير هذه العلاقات شكوكا في أنماط العائد المتوقع من التعليم. (ب) عدم قدرة النظام التعليمي الأردني على تخريج أفراد قادرين على مجابهة مشاكل الحياة العملية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فالنظام التعليمي الأردني يتجه إلى التعليم الأكاديمي مقابل عدم التوجه إلى التعليم التقني والمهني، مما ينتج عنه ازدياد معدلات البطالة بين خريجي النظام التعليمي فقد بلغت نسبة البطالة في الأردن خلال الربع الأول من عام 2017 (18.2%) وبمعدل (13.9%) للذكور مقابل (33.0%) للإناث لنفس الفترة، وقد ارتفع معدل البطالة للربع الأول من عام 2017 بمقدار 3.6 نقطة مئوية عن الربع الأول من عام 2016، هذا وقد بينت النتائج أن معدل البطالة كان مرتفعاً بين حملة الشهادات الجامعية (الأفراد المتعطلون ممن يحملون مؤهل بكالوريوس فأعلى مقسوماً على قوة العمل لنفس المؤهل العلمي)، حيث بلغ 21.4% مقارنة بالمستويات التعليمية الأخرى. فيما أشارت النتائج إلى أن 53.8% من إجمالي المتعطلين هم من حملة الشهادة الثانوية فأعلى، وأن 46.2% من إجمالي المتعطلين كانت مؤهلاتهم التعليمية أقل من الثانوي[5]. ومن أهم الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة عدم وجود عدد كافٍ من الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم والتدريب المهني والتقني؛ إذ لا توجد سبل كافية لتشجيعهم على التقدّم لمستويات أعلى من التدريب. حيث إن معدلات الالتحاق باختصاصات التعليم والتدريب المهني والتقني منخفضة في كل من التعليم الثانوي والعالي وتستمر بالانخفاض. حيث يختار (14%) فقط من الطلاب الالتحاق بالفرع المهني في مرحلة التعليم الثانوي(الصفوف 11و 12). أما في مرحلة التعليم العالي ما بعد الثانوية، فقد شهدت كليات المجتمع انخفاضاً ملحوظاً مؤخراً في نسب الالتحاق. وتعيق هذه السبل المحدودة الطلاب من التقدّم والانتقال بين الأنواع المختلفة من التعليم والتدريب المهني والتقني، وتحديداً في عملية الانتقال إلى مراحل أعلى من التدريب[6].

وبذات الوقت فإن مخرجات النظام التعليمي الأردني غير قادرة على تزويد الطلبة بالمهارات الذهنية القادرة على مجابهة دعوات التطرف وعدم قدرة المناهج على تعزيز القدرة على الانفتاح على الثقافات الأخرى بما في ذلك مفاهيم المواطنة العالمية. فقد أظهرت إحدى الدراسات أن هناك نحو 4000 شاب أردني انضموا حتى الآن إلى المنظمات المسلحة في سوريا والعراق، وهو رقم يضع الأردن في المرتبة الثانية بعد تونس في عدد المواطنين الذين انضموا إلى هذه المنظمات

الانجليزية وهم يشكلون نحو 22 بالمائة من إجمالي عدد الطلاب، أي ما يقارب 100 ألف طالب. راجع الربط الالكتروني: http://www.alghad.com/articles/566123- ، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/ كانون أول 2017م.

5- لمزيد من التفاصيل راجع: دائرة الإحصاءات العامة، مسح قوة العمل الجولة الثانية/ أيار 2017 المنهجية والنتائج التفصيلية، تقرير منشور على الرابط:

http://dosweb.dos.gov.jo/DataBank/EMP_Unemp_2017/EmpUnemp_2017Q2.pdf

تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.

6- الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية، ص 196.

وفقا لمعهد بحوث الشرق الأوسط، ويزعم المعهد أن المزيد من الشباب ينجذبون إلى أيديولوجية إسلامية متطرفة، وأن هناك حاجة إلى إصلاح المناهج المدرسية في ضوء المشكلة.

كما لم ينجح النظام التعليمي الأردني بالمساهمة في تعزيز مشاركة المواطن الأردني في الحياة السياسية بفاعلية الأمر الذي يستدل عليه من تدني نسبة المشاركة في الأحزاب السياسية والانتخابات النيابية والبلدية ومجالس المحافظات؛ فقد بلغت نسبة المشاركة في الانتخابات النيابية لعام 2016 (36.13%) من عدد المؤهلين المدرجة أسماؤهم في جداول الناخبين النهائية[7]. فيما بلغت النسبة النهائية للمشاركة في الانتخابات البلدية ومجالس المحافظات (31.71%) من عدد المؤهلين المدرجة أسماؤهم في جداول الناخبين النهائية[8].

وتأتي هذه الدراسة التي هدفت إلى بيان حالة حق الإنسان في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في فترة تشهد تزايدًا كبيرًا بالاهتمام الدولي والوطني بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، نتيجة لدمج هذه الحقوق في العديد من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، والنص على هذه الحقوق في العديد من الدساتير والقوانين الوطنية بوصفها معايير دولية. وقد سبق للأردن أن صادق على هذه الاتفاقيات ونشرها في الجريدة الرسمية، كما أصدر العديد من التشريعات التي تضمنت النص على هذه الحقوق، ناهيك عن التصريحات التي تصدر عن الحكومة والتي تبين فيها سعيها الدائم لإعمال هذه الحقوق. إلا أن الواقع يشير لعدم تمتع المواطنين والمقيمين على أراضي المملكة بهذه الحقوق بصورة تتوازى مع مضمون المعايير الدولية لهذه الحقوق؛ إذ ما يزال يعترض إعمال هذه الحقوق العديد من الصعوبات والمشاكل يأتي في مقدمتها: (أ) عدم الفهم السليم لطبيعة ومضمون الحقوق الاقتصادية والاجتماعية. (ب) انتشار ظاهرتي الفقر والبطالة والتفاوت المتزايد بين الأفراد في الثروة والدخل. (ج) انتشار الفساد بكافة صوره السياسية والاقتصادية والاجتماعية بشكل يعيق تمتع الفرد بحقوقه الاقتصادية وفي مقدمتها حقه في التعليم. (د) تأثر الأردن بالأوضاع السياسية والعسكرية في المنطقة وما نتج عنها من تدفق اللاجئين لأراضي المملكة.

ثانياً: الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الوقوف على الوضع القانوني للحق في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وأهم الإشكاليات القانونية التي تعترض الحصول عليه بصورة مقبولة.
2. معرفة الواقع الميداني للعملية التعليمية والظروف المحيطة ومدى تأثيرها على التمتع بهذا الحق.
3. تعزيز الايجابيات المتوفرة والتي تعزز حق الإنسان في التعليم والحد والتغلب على السلبيات الموجودة والتي تعترض حق الإنسان بالتعليم.
4. التوصل إلى اقتراحات / توصيات لتحسين نوعية التعليم وإعمال هذا الحق والتمتع به على الوجه الأكمل.
5. بيان أثر تدني المستوى التعليمي على التمتع بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ثالثاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة ببيان مدى تمتع الأردنيين بحقوقهم التعليمية الرسمية والمعترف بها دستوريا وبالاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان المصادق عليها من قبل الأردن والمنشورة في الجريدة الرسمية؛ من خلال بيان مدى وفاء الدولة بالتزاماتها باحترام هذا الحق وحمايته وإعماله، والذي يظهر من توضيح مدى انسجام التشريعات الوطنية

7- الهيئة المستقلة للانتخاب، التقرير التفصيلي لمجريات العملية الانتخابية لعام ٢٠١٦، ص 134، لمزيد من التفاصيل راجع التقرير على الربط:https://iec.jo/sites/default/files/Election%20Report_0.pdf ، تم الرجوع إلى الرابط بتاريخ:2017/12/18.
8- انظر الرابط الإلكتروني: https://www.addustour.com/articles/970794-%، تم الرجوع إلى الرابط بتاريخ:2017/12/18.

الأردنية، مع المعايير الدولية الناظمة لحق الإنســـان في التعليم، وكذلك بيان العوامل التي تحد من حصـــول طلبة المدارس الحكومية والجامعات الرســـمية على حقهم في التعليم من حيث إتاحة التعليم والقيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي والمعارف والأنشـطة والبُنى التحتية وواقع الخدمات المقدمة في المدارس والجامعات، ومدى سـلامة تعامل المدارس والجامعات مع بعض مظاهر العنف.

وتحاول الدراسة الإجابة على سؤال الدراسة الرئيس للدراسة: ما مدى تحصل الأردنيين والمقيمين من غير الأردنيين على حقهم في التعليم كحق مضمون في الدستور الأردني والمعايير الدولية لحقوق الإنسان، من وجهة نظر طلبة المدارس ومعلميهم، ومن وجهة نظر طلبة الجامعات وأساتذتهم؟ ومن خلال التساؤلات المتفرعة عنه:

التساؤل 1: هل التعليم الأساسي متاح للجميع بصورة مجانية وإلزامية؟

التساؤل 2: ما مدى التزام النظام التعليمي في الأردن بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟

التساؤل 3: ما مدى مناسبة محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة لتأهيل الطلبة لمتابعة دراستهم الجامعية والحياة العملية بيسر؟

التساؤل4: هل تأهيل المعلمين القائمين على تعليم الطلبة كاف لحصول الطلبة على حقهم في التعليم المناسب؟

التساؤل 5: هل البُنى التحتية في المدارس الحكومية تمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب؟

التساؤل6: ما مدى تمتع طلبة المدارس الحكومية ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف المدرسي)؟

التساؤل7: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة المدارس باختلاف الجنس؟

التساؤل 8:"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة باختلاف المنطقة الجغرافية؟

التساؤل 9: هل التعليم الجامعي متاح للجميع؟

التساؤل10: ما مدى التزام الجامعات الأردنية الرسمية بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟

التساؤل 11: هل ما يتلقاه طلبة الجامعات الرسمية من معارف ومهارات يؤهلهم لخوض حياتهم العملية محليا وإقليميا؟

التساؤل 12: ما مدى تمتع طلبة الجامعات الرسمية وأساتذتهم بالحقوق والحريات الأكاديمية كما وردت في المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟

التساؤل 13: هل البُنى التحتية في الجامعات الرسمية تمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب؟

التساؤل 14: ما مدى تمتع طلبة الجامعات الرسمية ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف الجامعي)؟

التساؤل 15: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس وتقديرات طلبة الجامعات على جميع الأبعاد؟

رابعاً: منهجية الدراسة

بهدف الوقوف على واقع حق الإنسان في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية؛ فقد تم إعداد هذه الدراسة التحليلية التقييمية، بالاعتماد على المنهجية التالية:

1- جمع ومراجعة المعلومات والبيانات الخاصة بالعملية التعليمية سواء المدرسية أو الجامعية.
2- مراجعة وتحليل الدراسات التي سبق تنفيذها بخصوص الحق في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للاستفادة منها في فهم النظام التعليمي في المملكة وتصميم الاستبانة الخاصة بالدراسة الكمية.

3- دراسة التشريعات ذات العلاقة بالتعليم سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي وتحليلها في ضوء المعايير الدستورية والدولية للحق في التعليم وبيان مدى انسجامها مع هذه المعايير .

4- التقييم الكمي لواقع التعليم المدرسي والجامعي، وذلك من خلال إعداد وتطوير استبانة مكونة من عدة أبعاد وتوزيعها وجمعها وتحليل محتواها؛ والذي شمل الأبعاد التالية: إمكانية الحصول على التعليم (إتاحة التعليم)، والقيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي، ومحتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة، وأداء المعلمين ومخرجات التعليم، والبنية التحتية، والعنف في المدارس.

5- التقييم النوعي لواقع التعليم المدرسي والجامعي وعقد ثلاث اجتماعات مركزة مع مجموعة من طلاب ومعلمي المدارس الحكومية واجتماعين مع طلبة وأساتذة الجامعات، تم خلالها مناقشة بعض المسائل التي توضح وتؤكد بعض النتائج التي تم استخلاصها من خلال الدراسة الكمية.

6- تحليل البيانات الكمية والنوعية واستخلاص النتائج الخاصة بواقع التعليم ومن ثم وضع التوصيات التي يؤمل أن تسهم بتحسين الحق في التعليم بما في ذلك تعديل التشريعات ذات العلاقة.

خامساً: الدراسات السابقة

اعتمد فريق البحث في دراسته على عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وقام بالاطلاع عليها ومقارنتها ببعض الجوانب والمتغيرات ذات الصلة بالدراسة ومن أهمها:

1. **دراسة أجراها العجلوني[9] (2016) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمالي المملكة.** ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد تمثلت أداة الدراسة في استبانة جرى التأكد من صدقها وثباتها. تكون مجتمع الدراسة من (373) من أعضاء الهيئة التدريسية، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (170) عضو هيئة تدريس. وتبين من تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (67.2) بانحراف معياري (13.1) وجاء مجال ممارسة الحرية الأكاديمية بمجال المشاركة في صنع القرار بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (85.2)، بدرجة متوسطة، تلاه مجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (75.2) وبدرجة متوسطة ثم مجال البحث العلمي حيث بلغ متوسطه الحسابي (73.2) بدرجة متوسطة. وأخيراً جاء مجال ممارسات أعضاء هيئة التدريس بمجال التدريس بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (59.2) وبدرجة متوسطة . كما تبين المتوسطات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لاستجابات أفراد العينة وفقاً للجنس لصالح الذكور في جميع المجالات، والأداة ككل عدا مجال البحث العلمي. بينما لا توجد فروق بين المتوسطات حول ممارسة الحرية الأكاديمية في جميع المجالات والأداة ككل تبعا لمتغيري الكلية والرتبة الأكاديمية.

9- العجلوني، محمود (2016)، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظة الشمال، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (12) عدد (4)، 479- 494.

2. **وضع مركز الفينيق للدراسات الاقتصادية والمعلوماتية[10] (2014) ورقة سياسات لتحسين جودة التعليم الأساسي في الأردن**، وقد انطلقت الورقة من فرضية مفادها تراجع جودة التعليم الأساسي في الأردن بسبب معاناة طلبة المرحلة الأساسية من العديد من المشكلات التعليمية كضعف مهارات القراءة والحساب وضعف أداء الطلبة في مادتي العلوم والرياضيات. وهدفت الورقة إلى تقديم تحليل لأهم الأسباب التي أدت إلى تراجع جودة التعليم الأساسي في الأردن، وتقديم مجموعة من السياسات والخيارات البديلة التي تهدف إلى تطوير التعليم في المرحلة الأساسية. وقد اعتمدت الدراسة على ما ورد في تقارير ودراسات محلية ودولية ومن ثم إجراء المقابلات المعمقة مع عدد من الخبراء التربويين وكذلك جلسات النقاش المركزة مع المختصين في هذا المجال. وقد خلصت الورقة إلى أن سبب تدني التعليم الأساسي يعود للعديد من الأسباب المجتمعة والتي تتمحور حول المعلم وأسلوب التدريس المتبع والمنهاج الدراسي والإدارة المدرسية والإدارة التربوية، وكذلك البيئة المدرسية وضعف ميزانية التعليم. وقد قدمت الورقة مجموعة من التوصيات ومن أهمها: (أ) ضرورة تطوير قدرات المعلمين بشكل مستمر على الوسائل العلمية الحديثة في التدريس وإخضاعهم لدورات سنوية بهدف تطوير مهارتهم. (ب) تطوير أدوات وأساليب التعليم بحيث تعتمد المشاركة والمناقشة بدلا من الاعتماد على مهارتي الحفظ والاستذكار فقط وتشجيع التفكير المعتمد على الفهم والتحليل. (ج) إدماج الفلسفة والمنطق في المناهج المدرسية إما بشكل مستقل أو بشكل يتقاطع مع باقي الموضوعات ذات العلاقة. (د) زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم لتصل إلى (15%) من الناتج الإجمالي لضمان زيادة أعداد المدارس وفتح غرف صفية جديدة وتحسين وضع المختبرات العلمية والتخلص من المدارس المستأجرة ومدارس الفترتين.

3. **فيما** هدفت **دراسة كارمل وآخرون[11]**(2016) إلى دراسة الهوة التربوية بين القرى والمناطق الريفية والمدن الأردنية وبيان مدى تأثير نوعية التعليم في القرى الأردنية على الحد من قدرات الشباب والخيارات المتاحة أمامهم مما ينعكس على محدودية قدرتهم على الانخراط في صنع القرار وإيصال صوتهم. وقد اعتمدت الدراسة على البحث المكتبي بداية ومن ثم الانتقال إلى المجموعات البحثية مع شباب المجتمعات القروية (قرى معان، الكرك، المفرق)، ومن ثم عقد ست مجموعات عمل مع معلمين ومديرين سبق أن شاركوا في بحوث سابقة في نفس السياق، ثم عاد فريق البحث لإجراء مقابلات جديدة مع شباب القرى وتنفيذ حوارات عبر المقابلات الهاتفيَّة مع عينة شملت (500) مواطن، وبعد جمع وتحليل النتائج تمت مناقشتها مع شباب وخبراء تربويين أردنيين.

وخلصت الدراسة إلى تراجع نوعية التعليم القروي مقارنة بالتعليم في المدن؛ إذ توجد مدارس متأخرة في القرى خلف نظيرتها في المدن، كما يتخرج طلاب المدارس النائية مع معدلات أقل بكثير من معدلات الطلبة في المدن، وغالبًا ما يكونون غير مؤهلين لإكمال التعليم الثانوي أو دخول سوق العمل مما ينتج عنه خفض معدلات التوظيف بين شباب القرى والمناطق النائية إلى جانب نشوء معدلات أعلى من عدم الاستقرار المالي

10- مركز الفينيق للدراسات الاقتصادية والمعلوماتية (2014) ورقة سياسات تحسين جودة التعليم الأساسي في الأردن، منشورة على الرابط الإلكتروني: http://www.phenixcenter.net/ar/paper/112، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.

11- كارمل، اي جي، البطران، علي، والحسيني، محمد، إصلاح التعليم في مناطق الريف والبادية في الأردن، ورقة سياسات رقم 3، من منشورات مركز هوية، متوفرة على الرابط: http://identity-center.org/sites/default/files/a.%20Reforming%20Edcation%20in%20Rural%20Jordan.pdf
تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.

بين العائلات في الأرياف، بالإضافة إلى تعزيز الاعتماد القروي على الدعم الحكومي. وقد عزت الدراسة أسباب التراجع النوعي للتعليم في المناطق القروية والنائية للأسباب الآتية: (أ) انتقال المعلمين من القرى إلى المدن مما يترك المدارس القروية تواجه تقلبًا كبيرًا في الكوادر وكثرة المعلمين من ذوي الخبرة المتدنية. (ب) قلة المصادر (نتيجة لقلة الطلاب) في المدارس القروية إلى جانب ثقافة العيب بخصوص بعض المهن، والتي تحول دون اختيار الطلاب لمجالات مهنية متنوعة من شأنها تطوير مهارات سوق العمل في مجتمعاتهم المحلية. وقد قدمت الدراسة عددا من التوصيات في مجالات وضع حد لانتقال المعلمين، وتعزيز كفاءة المعلمين، وطرح خيارات للشباب القروي، ومكافحة ثقافة العيب ومن أبرزها: (أ) تقديم حوافز مالية أعلى لكل من معلمي المدن والقرى ممن يطلب منهم الانتقال إلى القرى. (ب) السماح للمدارس القروية بالانخراط مباشرة في قرارات توظيف المعلمين. (ج) تقديم معلومات حول الخيارات التعليمية والمهنية وتشجيعهم على الاختيار المهني العملي المناسب. (د) تقديم عروض حول قصص النجاح في مختلف المناحي التربوية.

4. **أجرت عليمات[12] (2011)** دراسة بعنوان "دور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي"، هدفت إلى التعرف على دور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي في محافظة جرش، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين العاملين في مدارس المحافظة جرش والبالغ عددهم (60) مرشدًا تربويًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة، كما أجريت مقابلات مع بعض المرشدين التربويين في المدارس للتعرف إلى أسباب التسرب من المدارس.

وأظهرت نتائج الدراسة، وجود تقديرات مختلفة لدور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي، وفقاً لمجالات الدراسة الأربعة، فقد جاء مجال دور المرشد التربوي مع الطالب في المرتبة الأولى وجاء مجال دور المرشد التربوي مع الإدارة المدرسية في المرتبة الثانية، وجاء مجال دور المرشد التربوي مع المعلم في المرتبة الثالثة، والمجال الذي جاء في المرتبة الأخيرة هو دور المرشد التربوي مع أولياء أمور الطلبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشاكل التي واجهت المرشدين ومن أهمها: (أ) عدم تفهم البعض من الإدارة والمعلمين لدور المرشد التربوي. (ب) تكليف المرشد بواجبات ليس لها صلة بواجباته وقيامه بمهام تتعلق بالإدارة المدرسية وتدخل أيضاً من قبل الإدارة المدرسية بعمل المرشد التربوي. (ج) عدم القدرة على زيارة بعض بيوت الطلاب خلال ساعات الدوام الرسمي لعدم تواجد الأب في البيت. كما وأوضحت نتائج الدراسة رأي المرشدين التربويين حول أسباب تسرب الطلبة من المدرسة وكان أبرزها: (أ) أسباب اجتماعية مثل النظرة السلبية لتعليم الفتاة. (ب) أسباب تعود للأسرة مثل تفكك الأسرة. (ج) أسباب اقتصادية تعود لسوء الوضع الاقتصادي للأسرة، وأخيراً أوصت الدراسة بناء على نتائجها مجموعة من التوصيات، كان من أهمها إجراء الدراسات المستمرة حول الظاهرة وتفرّغ المرشدين التربويين للقيام بمهامهم الإرشادية.

5. **وأجرى درادكة[13] (2010) دراسة بعنوان "تقدير درجة مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل الأردني"** هدفت إلى تقدير درجة مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل الأردني.

12- عليمات، خولة (2009) "دور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي" رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

13- جرادات، محمد سليمان، (2003)، دراسة تحليلية لسياسة القبول في التعليم الجامعي في الأردن في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية للطلبة، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

وقد اعتمدت الدراسة على إعداد جدول إحصائي من بيانات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية وديوان الخدمة المدنية الأردني، يحتوي على أعداد الخريجين، وأعداد المتقدمين بطلبات تعيين وأعداد المعينين، ونسبهم حسب كل تخصص وحسب كل مجموعة مهن لكل عام من عام 2000 إلى 2007.

وتم تصنيف جدول إحصائي آخر يبين فيه أعداد المتقدمين والخريجين من مجموعات المهن منفردة، ونسب التعيين فيها، كما تم عمل جدول إحصائي آخر يبين أعداد المعينين حسب المجموعات تبعاً لمتغير الجنس.

وقد أظهرت النتائج أن نسب التعيين بالمقارنة مع أعداد المتقدمين خلال فترة الدراسة كالآتي:

بلغت نسبة التعيين في مجموعة المهن الإدارية (16.47%)، أما مجموعة المهن المالية فكانت النسبة (14.05%)، أما المهن التعليمية فكانت النسبة (61.54%)، أما المهن الطبية فكانت النسبة (83.82%)، أما المهن الهندسية فكانت النسبة (14.12%). أما نسبة التعيين من جميع مجموعات المهن فقد كانت النسبة (47.20%)، وهي نسب منخفضة. كما تبين أن هناك بالمقابل زيادة كبيرة في أعداد الخريجين، وأن الذكور يتقدمون على الإناث في نسب التعيين، وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات، من بينها: (أ) العمل على تغيير سياسات القبول بالاستناد إلى متطلبات سوق العمل الأردني. (ب) العمل على تغيير شكل السوق، وحجمه بما يتلاءم مع أعداد الخريجين وعدد السكان.

6. **وأجرت أبو الرب[14] (2010) دراسة بعنوان "تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس الأغوار الشمالية بالأردن ودور الإدارة المدرسية في معالجته"**، هدفت إلى التعرف على استقصاء الخصائص الكمية لتسرب التلاميذ من التعليم الأساسي في مدارس الأغوار الشمالية توصلاً إلى معرفتها، واستقصاء آراء عينة من مديري المدارس ومساعديهم ومعلميها وأولياء أمور الطلبة في أسباب تسرب التلاميذ من التعليم الأساسي في مدارس الأغوار الشمالية وفي سبل الوقاية من هذا التسرب وسبل معالجته ودور الإدارة المدرسية في الوقاية والعلاج.

أجريت الدراسة الميدانية في العام 2009/2008 على مدارس التعليم الأساسي في الأغوار الشمالية البالغ عددها (87) مدرسة موزعة إلى (61) مدرسة حكومية و(26) مدرسة خاصة وتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلبة البالغ عددهم (103700) فرداً، ومن مديري المدارس المذكورة ومساعديهم ومعلميها وعددهم جميعاً (1555) فرداً ومن طلبة المدارس المذكورة وعددهم (22078) طالبًا وطالبة، وتم أخذ عينة عشوائية بلغ عددها (550) أب وأم ومعلم ومعلمة ومدير ومديرة ومساعديهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة تكونت من أربعة مجالات؛ أولها مجال صفات أفراد العينة، من حيث علاقتهم بالمتسربين، ومؤهلاتهم التعليمية التي تبين مستواهم العلمي والمهنة التي يزاولونها، وثانيها: مجال أسباب التسرب وتتضمن (35) فقرة، وثالثها: مجال دور الإدارة المدرسية في الوقاية من التسرب وتتضمن (30) فقرة، ورابعها: مجال دور الإدارة المدرسية في معالجة التسرب وتتضمن (9) فقرات.

أظهرت النتائج أن أسباب التسرب من التعليم الأساسي في منطقة الأغوار الشمالية بحسب آراء عينة الدراسة تمثلت في الأسباب الأسرية والاجتماعية تليها الأسباب الشخصية ثم الأسباب المدرسية، كما أظهرت أن دور الإدارة المدرسية في الوقاية من هذا التسرب يتمثل في القيام بعدة إجراءات تجاه الأسرة والمدرسة والطالب للوقاية من أسباب التسرب الأسرية والاجتماعية والمدرسية والشخصية، وأن دورها في معالجة التسرب المذكور

14- أبو الرب، سهير فيصل، (2010) "تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس الأغوار الشمالية بالأردن ودور الإدارة المدرسية في معالجته، رسالة ماجستير، جامعة جدارا.

يتمثل في القيام بإجراءات علاجية مع أسر المتسربين في المدرسة. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين آراء المديرين والمعلمين وآباء المتسربين والمتسربات في أسباب التسرب من التعليم الأساسي، وفي دور الإدارة المدرسية في الوقاية من التسرب ومعالجته وذلك باستثناء الفروق بين آراء الأولياء والمديرين والمعلمين في الأسباب الأسرية والاجتماعية للتسرب.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها جاءت شاملة لجميع المبادئ والمعايير التي يرتكز عليها الحق في التعليم سواء المدرسي أو الجامعي كما وردت في المعايير الدولية لحقوق الإنسان، والتي تم شرحها بشكل موسع ومبسط لكي تساعد جميع الدارسين على فهم طبيعة ومضمون الحق في التعليم، كما تتميز هذه الدراسة بتغطيتها لجميع مناطق المملكة؛ إذ جاءت شاملة لمجتمع الدراسة بسبب التنوع في اختيار العينات بما يتلاءم وطبيعة الدراسة ومجتمعها.

سادساً: خطوات الدراسة وإجراءاتها

تم تنفيذ هذه الدراسة وفقًا للإجراءات والخطوات الآتية:

أ. **تحديد مجتمع الدراسة:**

نظراً لتنوع الأسئلة التي تحاول تغطية موضوع الحق في التعليم ونظراً لتعدد الجهات المهتمة والمتأثرة بهذا الموضوع فقد تم التعامل مع خمسة مجتمعات:

1. مجتمع طلبة المدارس الحكومية في الأردن.
2. مجتمع مديري ومعلمي المدارس الحكومية في الأردن.
3. مجتمع طلبة الجامعات الرسمية في الأردن.
4. مجتمع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية الأردنية.
5. مجتمع البيانات من وزارة التربية والتعليم العالي في الأردن.

ب. **تحديد العينات الجزئية للدراسة**

في ضوء التنوع بمجتمعات الدراسة وتعدد أغراضها، فقد تم اختيار أربع عينات:

1. **العينة الخاصة بطلبة المدارس الحكومية:** قام فريق البحث بمراجعة البيانات الخاصة من وزارة التربية والتعليم للحصول على أعداد الطلبة في المدارس الحكومية للمرحلتين الأساسية والثانوية، ووجد أن عدد طلبة المدارس الحكومية هو (1336411). ولتحقيق أهداف الدراسة والاختيار الممثل لعينة البحث – ونظراً لأن الدراسة تركز على المدارس الحكومية المتماثلة في جميع المحافظات والتي تتبع نظام تعليمي واحد في جميع المدارس – تم الاختيار بالطريقة العشوائية العنقودية وعن طريق القرعة لثلاثة مديريات تربية على مستوى المملكة وكانت مديرية تربية محافظة المفرق ومديرية تربية محافظة البلقاء ومديرية تربية محافظة الطفيلة وعليه تم اختيار (160) طالباً وطالبة من كل مديرية أي ما مجموعه (480) طالبًا وطالبة.

2. **العينة الخاصة بمديري ومعلمي المدارس الحكومية:** بعد الرجوع للبيانات الخاصة من وزارة التربية والتعليم للحصول على أعداد المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية فكانوا (83062) معلماً ومعلمة. وبناء على طريقة الاختيار العشوائية العنقودية التي تم تطبيقها في اختيار عينة طلبة المدارس تم اختيار (25) معلماً ومعلمة من كل مديرية سابقة الذكر أي ما مجموعه (75) معلماً ومعلمة.

3. **العينة الخاصة بطلبة الجامعات الرسمية:** قام فريق البحث بمراجعة البيانات الخاصة من وزارة التعليم العالي للحصول على أعداد الجامعات الرسمية وأعداد الطلبة الملتحقين بها وكان عدد الجامعات (30) جامعة وأعداد الطلبة

في جميع الجامعات (275360) طالباً وطالبة وأعداد هيئة التدريس (10675) عضواً، ولتحقيق أهداف الدراسة والاختيار الممثل لعينة البحث تم الاختيار بالطريقة القصدية لثلاثة جامعات تمثل التوزيع الجغرافي للأردن شمالاً ووسطاً وجنوباً وهي جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة وعليه تم اختيار (60) طالباً وطالبة من كل جامعة ليصبح المجموع (180) من الجامعات الثلاثة.

4. **العينة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية:** وبنفس الإجراءات المتبعة في اختيار طلبة الجامعات تم اختيار (20) عضو هيئة تدريس من كل جامعة ليصبح المجموع (60) عضواً من الجامعات الثلاث.

ج. مصادر جمع البيانات

يشير التنوع في مجتمعات الدراسة وعيناتها وتنوع الأسئلة إلى التنوع التلقائي في أساليب جمع المعلومات وفيما يأتي عرض لهذه المصادر والأساليب:

أ- الاستبانة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة وأدبيات تصميم الاستبانات ومقاييس التقدير المتدرجة وجد أنه من الضروري تصميم ثلاث استبانات:

1- استبانة طلبة المدارس الحكومية تتكون من (33) فقرة وسؤالين مفتوحين.

2- استبانة معلمي ومديري المدارس الحكومية تتكون من (33) فقرة وسؤالين مفتوحين.

3- استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات الرسمية وتتكون من (27) فقرة وسؤالين مفتوحين.

وقد جرى التحقق من صدق الاستبانات الثلاثة عن طريق عرضها على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص لتحكيمها وتقويمها وإجراء التعديلات اللازمة، وقد تم الاستفادة من ملاحظات المحكمين من حيث التعديل والحذف والإضافة.

وللتحقق من ثبات الاستبانات الثلاثة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

- استبانة طلبة المدارس الحكومية 83%.
- استبانة معلمي ومديري المدارس الحكومية 81%.
- استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات 86%.

وبناءً على ما سبق فقد اتخذت الاستبانات الثلاثة شكلها النهائي حيث أصبحت:

1- استبانة طلبة المدارس الحكومية (44) فقرة وسؤالين مفتوحين.

2- استبانة معلمي ومديري المدارس الحكومية (54) فقرة وسؤالين مفتوحين.

3- استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات الرسمية (48) فقرة وسؤالين مفتوحين.

بتدريج رباعي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة). وتعكس التدرجات الأربعة المستويات الأساسية والفرعية التي هي عبارة عن مجموع درجات المستجيب على بنود الاستبانة.

د. تنفيذ الدراسة التجريبية

تمهيداً لتنفيذ الدراسة الميدانية الوصفية الشاملة حول الحق في التعليم في الأردن – والتي ستنصب على أبرز الإشكالات القانونية والواقعية التي تعترض تمتع الأفراد بحقهم في التعليم – فقد نفذ فريق الدراسة دراسة تجريبية استطلاعية لتكشف عن جميع المتغيرات المتعلقة بموضوع الدراسة، ولتكون أداة رئيسة يستند إليها في التنبؤ بجوانب القصور والضعف والصعوبات في إجراءات تطبيق الدراسة الشاملة من حيث المنهج وأدوات جمع البيانات لتلافي الوقوع فيها في ضوء ما أسفرت عنها نتائج الدراسة التجريبية، وتعد بمثابة تغذية راجعة لفريق البحث من حيث مدى نجاعة تطبيق أدوات دراسته

والاطمئنان مبدئياً على النتائج المتوقعة، كما تمنح فريق البحث خبرة سابقة على تطبيق البرامج والأدوات والاختبارات التي ينوي استخدامها مما يدفعه للقيام بتطبيق دراسته الشاملة بمهارة عالية. وقد كشفت الدراسة التجريبية صلاحية أداة الدراسة التي استخدمها فريق البحث للوصول إلى مؤشرات عن واقع التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال الأبعاد التي ستتناولها الدراسة، واتضح ذلك من قدرة الأداة على قياس رؤية وتقديرات العينات من خلال الاستجابة على أبعاد الدراسة. كما أظهرت النتائج بشكل عام تدني واقع الخدمات التعليمية في أغلب الأبعاد الأمر الذي أكد على أهمية الدراسة الموسعة للخروج بتوصيات تساعد الجهات المعنية على وضع الخطط اللازمة لتحسين واقع حق الإنسان في التعليم.

هـ. تطبيق الاستبانة

- استبانة طلبة المدارس: تم توزيع (480) استبانة على عينة عشوائية من طلبة المدارس الأساسية في محافظة المفرق ومحافظة البلقاء ومحافظة الطفيلة وبالتحديد على طلبة الصف التاسع والعاشر، بعد أن قام فريق البحث بتوضيح الهدف المنشود من الاستبانة وأهميتها والتي تأتي من أهمية موضوع الدراسة المتعلق بدراستهم وحقهم بالتعليم، وطلب من كل واحد منهم قراءة عبارات الاستبانة بعناية ووضع الإشارة (√) في فئة التدريج التي تتوافق وتقديره.

  ولحفز الطلبة على تقديم استجابات صادقة تتسم بأكبر قدر من الدقة والصدق والموضوعية طلب من كل طالب وطالبة عدم كتابة اسمه والاكتفاء بكتابة اسم المدرسة والصف وقد أحيط الطلبة علمًا بسرية المعلومات المستقاة من الاستبانة وعدم استخدامها لغير أغراض البحث.
- استبانة مديري ومعلمي المدارس: تم وضع ما مجموعه (75) استبانة على عينة عشوائية من مديري ومعلمي المدارس في المحافظات الثلاثة بعد قيام فريق البحث بإطلاعهم على هدف وغرض الدراسة.
- استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات الرسمية: تم توزيع ما مجموعه (180) استبانة على عينة عشوائية من طلبة الجامعات الثلاثة (الأردنية، اليرموك، مؤتة) وتوزيع ما مجموعه (60) استبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاثة، بعد قيام فريق البحث بإطلاعهم على هدف الدراسة والغرض منها.

و. إجراءات الدراسة

أ- إجراءات توزيع الاستبانة بعد حصول فريق البحث على كتب تسهيل المهمة قام فريق البحث بالآتي:

- التنسيق مع مديريات التربية والتعليم للمحافظات المعنية بالدراسة كل مدير ضمن مديريته والمدارس التابعة له. ومن ثم الانتقال إلى مديري المدارس وصولاً لتوزيع الاستبانة على مديري المدارس والمعلمين والطلبة.
- التنسيق مع الجامعات الثلاث كل جامعة على حده وصولاً إلى أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعة.
- تم توزيع (480) استبانة على طلبة المدارس الحكومية و(75) استبانة على مديري ومعلمي المدارس الحكومية و(180) استبانة على طلبة الجامعات و(60) استبانة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ثم جمعت الاستبانات بعد الإجابة عليها، وتم تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب واستخدام المعالجات والتحليلات والاختبارات الإحصائية اللازمة للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس والأسئلة الفرعية والخروج بالنتائج وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات المعتمدة على النتائج.

ب- الإجراءات الإدارية للبيانات الكمية والرقمية: بعد الحصول على كتيب تسهيل المهمة ثم مخاطبة وزارتي التربية والتعليم العالي حسب التسلسل الإداري لتسهيل إجراءات الحصول على البيانات اللازمة وعند الرجوع إلى وزارة التربية وجدت البيانات المطلوبة موجودة في مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات وتم أخذها على نسخة ورقية وأقراص مدمجة. وبعدها تم مراجعة وزارة التعليم العالي وأخذ البيانات الخاصة أيضاً على نسخ ورقية.

ز. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتنفيذها تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسب الآلي ضمن برنامج حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS) واستخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليلها:

- تم حساب معامل الثبات وإيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا للاستبيانات الثلاثة.
- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس ومديري ومعلمي المدارس الحكومية وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات الرسمية على الأبعاد الستة التي تضمنتها الاستبانات.
- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار t (t–test) للكشف عن مستوى الدلالة عند ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات طلبة المدارس حسب الجنس والمنطقة الجغرافية.
- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار t (t–test) للكشف عن مستوى الدلالة عند ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات الرسمية على الأبعاد الستة.

ح. تصحيح الأداء

استخدم فريق البحث لتقدير درجة الاستجابة على أداة الدراسة التدريج الآتي:

1.00 – أقل من 1.50 غير موافق بدرجة كبيرة.

1.50 – أقل من 2.00 غير موافق بدرجة متوسطة.

2.00 – أقل من 2.50 غير موافق بدرجة قليلة.

2.50 – أقل من 3.00 موافقة بدرجة قليلة.

3.00 – أقل من 3.50 موافقة بدرجة متوسطة.

3.50 – 4.00 موافقة بدرجة كبيرة.

ط. مجموعات التركيز: عقد فريق الدراسة ثلاث جلسات مركزة مع مجموعة طلاب ومعلمي المدارس، كما تم عقد جلستين مع مجموعة من طلاب وأساتذة الجامعات تم من خلالها الاستماع لوجهات نظرهم حول بعض نتائج تحليل الاستبانة، واستخلاص الأفكار الرئيسة لتعزيز نتائج التحليل.

الفصل الثاني

الإطار القانوني

يرتكز مضمون الحق في التعليم على أبعاد ثلاثة: الطالب بصفته المحور الأساسي لهذا الحق، والمعلم الذي يوصف بأنه عقل هذا الحق، والمؤسسة التعليمية التي تعتبر المكان الذي يُمارس فيه هذا الحق، ويحتضن هذه الأبعاد الثلاثة في بوتقة واحدة ألا وهي المنظومة التعليمية المتكاملة.

وتعمل جميع دول العالم في تنظيمها لأحكام ممارسة الحق في التعليم جاهدة على هذه الأبعاد الثلاثة، من خلال إنشاء مؤسسات تعليمية تتوافر بها المرافق والهياكل الأساسية، ومن ثم توفير بيئة تعليمية آمنة للطالب وذلك لحمايته من مختلف الأضرار الجسدية والنفسية، ناهيك عن ضرورة تحسين الأوضاع المادية والمهنية والأكاديمية للمعلمين، وقبل ذلك كله لابد من إيجاد منظومة تعليمية متكاملة تحقق النتائج المرجوة من ممارسة هذا الحق.

وتؤكد الاتفاقات الدولية الناظمة لحقوق الإنسان على ضرورة تمكين الأفراد من ممارسة الحق في التعليم وفق معايير دولية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأبعاد هذا الحق بشكل عام وبالمنظومة التعليمية بشكل خاص، ولابد للدول أن تأخذ هذه المعايير بعين الاعتبار عند تنظيمها لأحكام ممارسة هذا الحق، وإلا اعتبرت منتهكة للمعايير الدولية الناظمة لأحكام ممارسة الحق في التعليم.

والجدير بالذكر في هذا المقام أنه تم تخصيص هذه الدراسة، للبحث في أبرز المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم، وإسقاطها على واقع التشريع الأردني، للمساهمة في وضع بعض الحلول لمعالجة بعض الإشكالات القانونية التي قد تتضمنها التشريعات الأردنية في سبيل ضمان الممارسة المثلى للحق موضوع الدراسة.

المبحث التمهيدي

الحق في التعليم في المواثيق الدولية والدستور الأردني

يعتبر الحق في التعليم الركيزة الأساسية التي يعول عليها للنهوض بأي مجتمع، اقتصاديا، أم سياسيا، أم ثقافيا، أم اجتماعيا، ونظرًا لهذه الأهمية التي يحظى بها الحق في التعليم، فقد أكدت عليه الشرائع السماوية فأول آية نزلت من القرآن، تأمر بالقراءة التي هي مفتاح العلوم قال تعالى: { اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم}[15]، ولأهمية العلم أمر الله رسوله أن يطلب المزيد منه فقال: { وقل رب زدني علماً}[16]. وقد مدح الله العلماء وأثنى عليهم بقوله تعالى: { قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب}[17].

ثم جاءت المواثيق الدولية الناظمة لحقوق الإنسان لتؤكد على حق الإنسان في التعليم ووضع المعايير الفضلى لممارسته، كما أكدت عليه مختلف دساتير دول العالم، وقبل البحث في مدى انسجام التشريعات الوطنية الأردنية مع المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم، لا بد من تقديم شرحٍ مقتضب لموقف المواثيق الدولية الناظمة لحقوق الإنسان والدستور الأردني من هذا الحق، وهذا ما سيتم مناقشته تباعاً في مطلبين مستقلين.

15- سورة العلق: (1-5)

16- سورة طه: (114).

17- سورة الزمر: (9).

المطلب الأول

موقف المواثيق الدولية من الحق في التعليم[18]

تنطلق المعايير الدولية في تنظيمها للحق في التعليم من منطلقين رئيسين هما:

أ. اعتبار الحق في التعليم حقاً تمكينيًا؛ كونه الوسيلة الأساسية التي يستطيع من خلالها جميع أفراد المجتمع وخاصة المهمشين اقتصادياً و اجتماعياً أن ينهضوا بأنفسهم من الفقر، ناهيك عن الدور الحيوي الذي يلعبه هذا الحق في حماية المرأة والطفل من العمل الاستغلالي[19].

ب. عدم اقتصار الحق في التعليم على مرحلة أو نوع معين من التعليم، وإنما يشمل جميع أنواع التعليم ومراحله، كما ويشمل فرص الالتحاق بالتعليم ومستواه ونوعيته والظروف التي يوفر فيها، وهذا ما تناولته بشكل صريح المادة (1/2) من اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم [20].

وقد كانت بداية اهتمام المواثيق الدولية بالحق في التعليم بالإعلان العالمي الذي وضع الشريعة العامة لحقوق الإنسان برسمه الخارطة الأساسية الواجب الاهتداء بها للوصول إلى الممارسة المثلى للحق في التعليم؛ إذ نص في المادة (1/26) منه على :" لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزاميا وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة".

وجاء العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[21] منسجماً مع أحكام الإعلان العالمي حيث نص في المادة (2/13) منه على: "تقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن ضمان الممارسة التامة لهذا الحق يتطلب : (أ) جعل التعليم الابتدائي إلزاميا وإتاحته مجاناً للجميع ... (ج) جعل التعليم العالي متاحاً للجميع على قدم المساواة، تبعاً للكفاءة، بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم ..."

واستجابة لذلك نصت الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم في المادة (4) منها على: "تتعهد الدول الأطراف في هذه الاتفاقية فضلاً عما تقدم بأن تضع وتطور وتطبق سياسة وطنية تستهدف، عن طريق أساليب ملائمة للظروف وللعرف السائد في البلاد، دعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم ، ولا سيما : (أ) جعل التعليم الابتدائي مجانيا وإجباريا، وجعل التعليم الثانوي بشتى أشكاله متوافرا وسهل المنال بصفة عامة للجميع، وجعل التعليم العالي كذلك متاحاً للجميع على أساس القدرات الفردية، وضمان التزام الجميع بما يفرضه القانون من الانتظام المدرسي ...".

---

18 – الاتفاقيات الدولية التي تُشكل في مضمونها الركيزة الأساسية لهذه الدراسة: **(1)** الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. (2) العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. (3) اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم. (4) اتفاقية حقوق الطفل. (5) اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (6) الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951. (7) اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. (8) إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام. (9) الميثاق العربي لحقوق الإنسان.

19– التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الحق في التعليم (المادة13 من العهد)، الصادر في الدورة الحادية والعشرين، بتاريخ 1999/12/8 ، رمز الوثيقة E\C.12\1999\10 ، الفقرة 1 ،ص2.

20– اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم ، اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في 14/كانون الأول/1960 ، تاريخ بدء النفاذ 22/أيار/1962.

21– أُعتمد العهد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2200الف (د–21) المؤرخ في 16\كانون الأول\1966 ، تاريخ بدء النفاذ 3/ كانون الثاني/ 1976.

وفي معرض التأكيد على أهمية الحق في التعليم لا بد من الإشارة إلى عدد من الاتفاقات الدولية التي أشارت إلى هذا الحق على الرغم من أن محورها الأساسي ليس الحق بالتعليم، وهذا فيه دلالة واضحة على الأهمية الخاصة التي يتمتع بها هذا الحق والدور الجوهري الذي يمارسه ضمن نطاق الحقوق الأخرى.

حيث أكدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة[22] على الحق في التعليم في المادة (24) منها التي نصت على : " 1. تسلّم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما مدى الحياة موجهين نحو ما يلي:...".

كما أكدت الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951م[23] على ضرورة قيام الدول الأطراف بمعاملة اللاجئين فيما يتعلق بالتعليم الأساسي بشكل متساو مع المواطنين، أما فيما يتعلق بالتعليم غير الأساسي يكفي على الدول أن تقدم أفضل معاملة ممكنة فيما يتعلق بهذا الخصوص شريطة أن لا تكون أقل من تلك المقدمة للأجانب في ذات الظروف، كما واستطردت الاتفاقية في معرض تأكيدها على هذا الحق ضرورة اعتراف الدول بالشهادات والمصدقات والدرجات العلمية الممنوحة لهم في الخارج، والإعفاء من الرسوم وتقديم المنح لهم[24].

أما عن موقف اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة[25] فقد أكدت على ضرورة قيام الدول الأطراف بتمكن المرأة من حقوق متساوية مع الرجل في ميدان التعليم، كما وضعت جملة من المبادئ الواجب اتباعها لتحقيق المساواة في مجال التعليم[26].

وجاء إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام[27]مؤكدا على أهمية هذا الحق وضرورة تطويعه نحو خدمة البشرية وتعزيز الإيمان بالله تعالى. فقد نص في المادة (9) منه على: " (أ) طلب العلم فريضة والتعليم واجب علي المجتمع والدولة وعليها تأمين سبله ووسائله وضمان تنوعه بما يحقق مصلحة المجتمع ويتيح للإنسان معرفة دين الإسلام وحقائق الكون وتسخيرها لخير البشرية. (ب) من حق كل إنسان علي مؤسسات التربية والتوجيه المختلفة من

22- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، تم اعتمادها بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (611/61) ، المؤرخ في 13/ديسمبر/2006 ، والمصادق عليه من قبل الحكومة الأردنية بموجب قانون رقم (7) لسنة 2008 ، قانون التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 4895 ، بتاريخ 2008/3/25 ، ص 1056.

23- الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951 ، تم اعتمادها بتاريخ 28 تموز/يوليو 1951 من قبل مؤتمر الأمم المتحدة للمفوضين بشأن اللاجئين وعديمي الجنسية، الذي دعته الجمعية العامة للأمم المتحدة إلي الانعقاد بمقتضى قرارها 429 (د-5) المؤرخ في 14 كانون الأول/ ديسمبر 1950 - تاريخ بدء النفاذ: 22 نيسان/أبريل 1954م، وفقا لأحكام المادة 43 من الاتفاقية.

24- حيث نصت الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951 في المادة (22) منها على :" 1. تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين نفس المعاملة الممنوحة لمواطنيها في ما يخص التعليم الأولي 2-. تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين أفضل معاملة ممكنة، على ألا تكون في أي حال أقل رعاية من تلك الممنوحة للأجانب عامة في نفس الظروف، في ما يخص فروع التعليم غير الأولي، وخاصة علي صعيد متابعة الدراسة، والاعتراف بالمصدقات والشهادات المدرسية والدرجات العلمية الممنوحة في الخارج، والإعفاء من الرسوم والتكاليف، وتقديم المنح الدراسية".

25 - اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، تم اعتمادها في 18 ديسمبر 1979 من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة وتم عرضها للتوقيع والتصديق والانضمام بالقرار 180/34 في 18 ديسمبر 1979. ودخلت حيز التنفيذ في 3 سبتمبر 1981، والمصادق عليها من قبل الحكومة الأردنية، والتي تم نشرها في الجريدة الرسمية عدد (4839)، بتاريخ 2007/8/1، ص 4943.

26- انظر في هذا الخصوص المادة (10) من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة .

27- إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام، تم إجازته من قبل مجلس وزراء خارجية منظمة مؤتمر العالم الإسلامي، القاهرة، 5 أغسطس1990.

الأســـرة والمدرســـة وأجهزة الإعلام وغيرها أن تعمل علي تربية الإنســـان دينيا ودنيويا تربية متكاملة متوازنة تنمي شخصيته وتعزز إيمانه بالله واحترامه للحقوق والواجبات وحمايتها."

أما الميثاق العربي لحقوق الإنسان فنجده أكد على هذا الحق على نحو ينسجم مع المضامين التي تم التأكيد عليها من خلال الإعلان العالمي والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصـــادية والثقافية والاجتماعية، فقد نص في المادة (41) منه على:

1- محو الأمية التزام واجب على الدولة، ولكل شخص الحق في التعليم.
2- تضمن الدول الأطراف لمواطنيها مجانية التعليم على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية ويكون التعليم الابتدائي إلزامياً ومتاحاً بمختلف مراحله وأوضاعه للجميع من دون تمييز.
3- تتخذ الدول الأطراف في جميع الميادين كل التدابير المناسبة لتحقيق الشراكة بين الرجل والمرأة من أجل تحقيق أهداف التنمية الوطنية.
4- تضمن الدول الأطراف توفير تعليم يستهدف التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.
5- تعمل الدول الأطراف على دمج مبادئ حقوق الإنسان والحريات الأساسية في المناهج والأنشطة التعليمية وبرامج التربية والتكوين والتدريب الرسمية وغير الرسمية.
6- تضمن الدول الأطراف وضع الآليات الكفيلة بتحقيق التعلم المستمر مدى الحياة لكل المواطنين ووضع خطة وطنية لتعليم الكبار.

المطلب الثاني

موقف الدستور الأردني من الحق في التعليم

جاء الدســـتور الأردني مؤكداً على حق الإنســـان في التعليم؛ إذ تعرض لجوانب الحق في التعليم في ثلاث مواد، الأولى هي المادة السـادسـة التي كرسـت مبدأ المسـاواة حيث تنص في الفقرة الثالثة على: "تكفل الدولة العمل والتعليم ضـــمن حدود إمكانياتها وتكفل الطمأنينة وتكافؤ الفرص لجميع الأردنيين ..."، أما المادة الثانية فهي المادة (19) التي تنص على:" يحق للجماعات تأسـيس مدارسـها والقيام عليها لتعليم أفرادها على أن تراعي الأحكام العامة المنصـوص عليها في القانون وتخضـــع لرقابة الحكومة في برامجها وتوجيهها". أما المادة الثالثة والأخيرة فهي المادة (20) والتي تنص على: "التعليم الأساسي إلزامي للأردنيين وهو مجاني في مدارس الحكومة".

ويظهر تحليل هذه النصوص أن الدستور الأردني قد أقر بحق التعليم لجميع الأردنيين وجاء بشكل عام منسجماً مع المعايير الدولية من حيث:

أ- مبدأ المساواة.
ب- مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم.
ج- مبدأ إلزامية التعليم الأساسي.
د- مبدأ مجانية التعليم الأساسي.

وبالمقابل يسجل الفقه على هذه النصوص عدم انسجامها مع المعايير الدولية في النواحي الآتية:

أ. حصر الدستور الأردني الحق في التعليم بالمواطنين الأردنيين فقط، الأمر الذي يشكل مخالفة صريحة للإعلان العالمي لحقوق الإنســان والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصــادية والاجتماعية والثقافية والاتفاقية الخاصــة بمكافحة التمييز في مجال التعليم، واتفاقية حقوق الطفل تحديداً.

ب. قيّد الدستور الأردني كفالة الحق في التعليم بحدود إمكانيات الدولة، وقد جاء هذا القيد بموجب نصوص مصاغة بصياغة فضفاضة وواسعة، مما قد يشكل ذريعة للحكومة لتتنصل من بعض الالتزامات الملقاة على عاتقها بموجب هذا الحق لمجرد أنها ليست ضمن حدود إمكانيتها، وكان من الأفضل أن يحدد الدستور الأردني المعايير الأساسية التي يستند إليها لتحديد إمكانيات الدولة في هذا المجال.

استناداً إلى ما تقدم نجد أن أبرز المعايير الدولية التي تحكم الحق في التعليم تكمن في إلزامية ومجانية التعليم الابتدائي، وتوفير بيئة تعليمية آمنة، وتوفير مناهج دراسية تتفق مع أهداف التعليم، وتوفير بيئة تعليمية مادية ملائمة، وتحسين أوضاع المدرسين، وتوفير التعليم العالي للجميع على أساس المساواة وتكافؤ الفرص، والاستقلال الذاتي للمؤسسات التعليمية. وللوقوف السليم على هذه المعايير سيتم مناقشتها تباعاً وإسقاطها على واقع التشريع الأردني.

المبحث الأول

إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته

يرتكز التعليم الابتدائي في مضمونه على ركيزتين أساسيتين تتمثل الأولى بإلزامية التعليم، أما الثانية فتتمثل بإتاحة التعليم مجاناً للجميع[28]، وتعتبر هاتان الركيزتان من أبرز المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم، وللوقوف على مضامين إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته، سيتم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين، سيتم إفراد المطلب الأول لبيان مفهوم إلزامية التعليم أما المطلب الثاني سيخصص لبيان مفهوم مجانية التعليم.

المطلب الأول

إلزامية التعليم الابتدائي

يؤكد كل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان[29] والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[30]، والاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم[31] على إلزامية التعليم. ويقصد بإلزامية التعليم الابتدائي وفقاً للمعايير الدولية عدم منح الآباء أو الأوصياء أو الدولة الحق في النظر في قرار إتاحة التعليم الابتدائي للطفل من عدمه، بل تكون سلطتهم إزاء هذا الأمر مقيدة، وهذا التقييد في السلطة لا يقتصر فقط على إتاحة التعليم للطفل من عدمه، وإنما يتجاوز ذلك إلى ضرورة إتاحة التعليم لجميع الأطفال الذكور والإناث، وبالتالي فإن الآباء والأوصياء والدولة ملزمون بإتاحة التعليم الابتدائي لجميع الأطفال على قدم المساواة، وتكون سلطتهم إزاء ذلك مقيدة دون السماح لهم بحرمان أبنائهم من التعليم الأساسي.[32].

وإلزامية التعليم لا تقتصر فقط على إتاحة التعليم للطفل، وإنما تتجاوز ذلك لتطال مكافحة التسرب من المدارس عن طريق معالجة أسبابه الرئيسة مثل مكافحة التمييز بين الذكور والإناث في مجال التعليم، ومواجهة العنف الذي يتعرض له الطفل لا سيما الإناث داخل المجتمع المحلي أو المدارس، والقضاء على الحواجز المالية المتمثلة بالتكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم[33].

28- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرة (10).

29- انظر المادة (26/1) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

30- انظر المادة (2/13) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

31- انظر المادة (4) من الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم.

32- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (11)، خطط العمل من أجل التعليم الابتدائي المادة (14)، الصادر في الدورة العشرين، بتاريخ 1999/5/10، رمز الوثيقة E\C\.12\1999\4، الفقرة 6.

33- تقرير المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للسكان الأصليين، رودولف ستافينهاغن، الصادر عن لجنة حقوق الإنسان بدورتها الحادية والستين، بتاريخ 2004/12/15، رمز الوثيقة E/CN.4/2005/88/Add.4، الفقرة 10/ز، والفقرة 32. وتقرير

ويرتب عنصر الإلزامية على عاتق الآباء والأوصياء والدولة التزاماً إيجابياً يقضي بضرورة إلحاق أطفالهم بالمدارس الابتدائية تحت طائلة المسؤولية، ناهيك عن ضرورة مكافحة ظاهرة التسرب المدرسي، وذلك لأن عنصر الإلزامية هو وسيلة لتحقيق التقدم المعرفي للأفراد ومحاربة الأمية[34].

وبالرجوع إلى التشريعات الأردنية يتبين أن الدستور الأردني قد أكد إلزامية التعليم الابتدائي في المادة (20) منه التي نصت على أن: "التعليم الأساسي إلزامي للأردنيين وهو مجاني في مدارس الحكومة". ويجد فريق البحث أن الدستور الأردني من خلال هذا النص جاء منسجماً تماما مع المعايير الدولية فيما يتعلق بإلزامية التعليم الابتدائي، ومن أبرز ما يلاحظ على هذا النص استخدام المشرع الدستوري للفظ التعليم الأساسي وليس الابتدائي، وبذلك يكون الدستور الأردني قد وسع من نطاق إلزامية التعليم ومجانيته ليشمل جميع المراحل التعليمية ما قبل التعليم الثانوي، وهذا موقف إيجابي يُحسب للدستور الأردني، خصوصًا وأنه جاء منسجما مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي استخدم لفظ التعليم الأولي والأساسي وليس الابتدائي كما هو ثابت في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم.

هذا وقد جاءت أحكام قانون التربية والتعليم الأردني[35] منسجمة مع النص الدستوري، فقد نص في المادة (10) منه على: "

أ- التعليم الأساسي تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية.

ب- يقبل الطالب في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إذا أتم السنة السادسة من عمره في نهاية كانون الأول من العام الدراسي الذي يقبل فيه.

ج- لا يفصل الطالب من التعليم قبل إتمام السادسة عشرة من عمره ويستثنى من ذلك من كانت به حالة صحية خاصة بناءً على تقرير من اللجنة الطبية المختصة".

وتبين من دراسة قانون التربية والتعليم تكراره لنص المادة (20) من الدستور دون أن توضح كيفية تنفيذ وتفعيل النص الدستوري، بل يتضح من دراسة نص الفقرة (ج) من المادة (10) من قانون التربية والتعليم تضمنها لحكم غريب نوعا ما؛ إذ منعت فصل الطالب من التعليم قبل إتمام السادسة عشرة من عمره، إلا إذا كانت به حالة صحية خاصة بناء على تقرير من اللجنة الطبية المختصة، وبالتالي يجوز فصل الطالب بعد تمام سن السادسة عشرة من عمره أو قبل هذا السن إذا كان به حالة صحية خاصة، ويجد فريق البحث أن المشرع الأردني لم يكن موفقا بهذا الحكم للأسباب الآتية:

1- السماح بفصل الطالب بعد تمام سن السادسة عشرة أو قبل الوصول إلى هذا السن إذا كان به حالة صحية خاصة؛ مما يعني حرمان هاتين الفئتين من حقها في التعليم، مما يشكل مخالفة لما جاء في الدستور والمعايير الدولية التي كفلت الحق في التعليم للجميع.

2- يمثل السماح بفصل الطلبة الذين يعانون من حالة صحية خاصة من التعليم تنصلًا واضحًا من التزام الدولة بإيجاد الظروف التعليمية المناسبة لهذه الفئة من الطلبة، ناهيك عن أن مصطلح "حالة صحية

المقرر الخاص بالحق في التعليم، كيشور سينغ، تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم، الصادر في الدورة السابعة عشر لمجلس حقوق الإنسان، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 2011/4/18 رمز الوثيقة A\HRC\17\29، الفقرات 27 و 56.

34- عيد احمد الحسبان، بحث /بعنوان "حق التعليم في النظم الدستورية المعاصرة "، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية، المجلد (39)، العدد (1)، الجامعة الأردنية، عمان، 2012، ص 381.

35- قانون التربية والتعليم الأردني رقم (3) لسنة 1994، والمنشور في الجريدة الرسمية العدد رقم (3958)، ص (608)، تاريخ النشر 1994/4/2م.

خاصة" يعتبر مصطلحًا فضفاضًا يحتاج لمعيار محدد لتوضيحه فهل يقصد به الطالب ذو الإعاقة، أم الطالب المصـــاب بمرض مزمن، أم كلاهما معاً، أم يقصـــد به المرض المعدي وشـــكل خطرا على الصحة العامة، أم يقصد به حالات أخرى بالإضافة للحالات المذكورة؟

إلزامية التعليم للأجانب

ألزمت الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم الدول الأطراف فيها بأن تتيح للأجانب المقيمين في أراضيها فرص الالتحاق بالتعليم ذاتها التي تتيحها لمواطنيها[36]، وقد أكدت اتفاقية حقوق الطفل على أن مبدأ عدم التمييز يمتد إلى جميع من هم في سن المدرسة المقيمين على أراضي الدولة الطرف ويشمل ذلك غير المواطنين بغض النظر عن وضعهم القانوني[37].

وبالرجوع إلى الواقع في المملكة يتبين أن تعليمات قبول وتسجيل طلبة الصف الأول الأساسي، عند تنظيمها لقبول هذا الصف من غير الأردنيين، قد اشترطت تقديم وثائق قانونية مطلوبة بموجب أحكام قانون الإقامة وشؤون الأجانب والأنظمة والتعليمات الصادرة بمقتضاه والبلاغات الصادرة عن رئاسة الوزراء وتعليمات وتعاميم وزارة الداخلية[38]. حيث اشترطت أسس قبول الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين وانتقالهم شروطًا لقبول الطلبة غير الأردنيين في المدارس الحكومية والخاصة بالنسبة لرعايا الدول الأجنبية الذين ينطبق عليهم قانون الإقامة وشؤون الأجانب، وذلك بأن يحمل هؤلاء الرعايا الإقامة السنوية السارية المفعول لغايات السماح بدراسة أبنائهم في المدارس الخاصة فقط، وفرضت الشرط ذاته على رعايا الدول العربية الذين ينطبق عليهم قانون الإقامة وشؤون الأجانب للسماح بقبول أبنائهم في المدارس الحكومية والخاصة، أما رعايا الدول العربية المعفاة من أحكام قانون الإقامة وشؤون الأجانب فقد سمحت لأبنائهم بالدراسة في المدارس الحكومية والخاصة شريطة أن يبرز رب الأسرة تصريح العمل أو شهادة استثمار أو رخصة مهن سارية المفعول، واستثنت من ذلك الشرط أبناء رعايا دول مجلس التعاون الخليجي، وسمحت لأبناء قطاع غزة المقيمين على أرض المملكة منذ عام 1967 ويحملون جوازات سفر أردنية مؤقتة لدراسة أبنائهم شريطة أن تكون جوازات سفرهم أو بطاقات إقامتهم المؤقتة سارية المفعول، أما بالنسبة للأشخاص الذين يحملون جوازات سفر مؤقتة للسماح بدراسة أبنائهم في مدارس المملكة، فقد اشترطت أن تكون جوازات سفرهم سارية المفعول[39].

وقد اشترطت الأسس ذاتها موافقة دائرة المتابعة والتفتيش بالنسبة لأبناء الضفة الغربية من حملة جوازات السفر الأردنية المؤقتة مدة خمس سنوات وأبناء العاملين في منظمة التحرير الفلسطينية المقيمين في المملكة وأبناء حملة جوازات السفر الفلسطينية، مع وجوب موافقة دائرة الشؤون الفلسطينية لأبناء قطاع غزة المقيمين في المملكة ولا يحملون سوى شهادة إثبات جنسية صادرة عن السفارة الفلسطينية[40]، ومن الجدير بالذكر أن الأسس قد نصت على معاملة أبناء الأردنيات المتزوجات من غير الأردنيين معاملة الطلبة الأردنيين بناء على قرار مجلس الوزراء رقم (6415) تاريخ 2014/11/9.

وحظي تعليم الأطفال اللاجئين باهتمام دولي، فقد ألزمت اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين الدول الأطراف فيها بمنح اللاجئين المعاملة نفسها الممنوحة لمواطنيها في ما يتعلق بالتعليم الابتدائي، حيث إن المملكة

36- المادة (3/هـ) من الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم لسنة 1960، انظر: محمود بسيوني (2003)، الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، المجلد الأول، ص 345.

37 - المادة (2) من اتفاقية حقوق الطفل.

38- المادة (5/ج/2) من تعليمات قبول وتسجيل طلبة الصف الأول الأساسي رقم (4) لسنة 2017.

39- المادة (10) الفقرات (1-4) من أسس قبول الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين وانتقالهم للعام الدراسي 2017/2018.

40- المادة (10) الفقرات (5-9) من أسس قبول الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين وانتقالهم للعام الدراسي 2017/2018.

الأردنية الهاشمية لم تصدق عليها[41]، وقد وفرت اتفاقية حقوق الطفل الحماية اللازمة لحقوق الطفل اللاجئ أو الذي يسعى للحصول على مركز اللاجئ من خلال إلزام الدول الأطراف فيها باتخاذ التدابير الملائمة لتكفل للطفل تلقي الحماية والمساعدة الإنسانية المناسبتين للتمتع بكافة حقوقه الواردة في الاتفاقية أو في غيرها من الصكوك الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان[42].

ويجد فريق البحث أنه على الرغم من الخدمات التعليمية التي قدمتها المملكة الأردنية الهاشمية للأطفال اللاجئين إلا أنها لم تنظم الأحكام المتعلقة بتعليمهم في أنظمتها وتعليماتها. ونرى أن اشتراط وثائق الإقامة يخالف الاتفاقيات الدولية الملتزمة بها المملكة.

الحد من ظاهرة التسرب من المدارس

حاول قانون التربية والتعليم الحد من ظاهرة التسرب من المدارس من خلال تبنيه إجراءً وقائيًا يتمثل بتشكيل لجنة يرأسها الحاكم الإداري تكون مهمتها تطوير التربية والتعليم وتحقيق أهداف العملية التربوية[43] بما في ذلك معالجة ظاهرة التسرب المدرسي من خلال التواصل مع الأهل ومخاطبة الحاكم الإداري للحد من ظاهرة التسرب المدرسي، الأمر الذي يعد من صميم أهداف العملية التربوية وتطويرها.

كما أن الوزارة تقوم بإجراء برامج لتلبية احتياجات الطلبة المتسربين من المدارس، من خلال التأكيد على حقوقهم التعليمية، وتأهيلهم وفق معايير تمكنهم من الالتحاق بمؤسسة التدريب المهني وفق برنامج التعليم غير النظامي، وفي سبيل تحقيق ذلك قامت الوزارة بإنشاء العديد من مراكز تعزيز الثقافة للمتسربين بلغ عددها لغاية عام 2015 (102) مركزاً، التحق بها ما يقارب (11334) دارساً ودارسة، بلغ عدد خريجها (2280) خريجاً وخريجة[44].

ومن التشريعات التي صدرت لمكافحة مسألة التسرب المدرسي تعليمات المعونات المالية لرعاية وحماية الأسر المحتاجة لسنة 2015[45]، استناداً لنص المادة (8/ز) من قانون صندوق المعونات الوطنية رقم (36) لسنة 1986[46]، حيث اشترطت التعليمات – لاستفادة الأسر من المعونات الأساسية المنصوص عليها في التعليمات– ضرورة التزام الأسرة بإرسال أبنائها للمدارس وعدم التسرب منها، على أن يحسم ما نسبته 25% من إجمالي المعونة المستحقة للأسرة عن كل فرد يثبت رسميا تسربه من المدرسة أو عدم التحاقه بها عند السن القانوني المحدد لذلك، ويستثنى من ذلك غير الملتحقين بالدراسة لأسباب صحية على أن يتم إثبات ذلك بموجب تقرير طبي صادر عن المرجع الطبي المختص المعتمد[47].

41- المادة (1/22) من اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لسنة 1951، المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، (د.ت.)، اتفاقية الأمم المتحدة لعام 1951 وبروتوكول عام 1976 الخاصين بوضع اللاجئين، ص 14، وانظر كذلك: المركز الوطني لحقوق الإنسان (2016)، التقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، ص 20.

42- المادة (22/1) من اتفاقية حقوق الطفل.

43- حيث نصت المادة (25) من قانون التربية والتعليم على:" تنشأ لجنة محلية للتربية والتعليم في مركز كل محافظة ولواء يشكلها الوزير برئاسة الحاكم الإداري ويكون مدير التربية والتعليم في المحافظة أو اللواء نائباً للرئيس على أن تمثل فيها الفعاليات الرسمية والأهلية ومجالس الآباء والمعلمين في المحافظة أو اللواء. وتكون مهمتها المساهمة في تطوير التربية والتعليم وتحقيق أهداف العملية التربوية".

44- التقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2016، ص 162.

45- تعليمات المعونات المالية لرعاية وحماية الأسر المحتاجة رقم (5) لسنة 2015، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 5375، بتاريخ 31/12/2015، ص9807.

46- قانون صندوق المعونات الوطنية رقم (63) لسنة 1986، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 3425، بتاريخ 1986/10/1، ص 1838.

47- انظر بهذا الخصوص نص المادة 8/و/1 من تعليمات المعونات المالية لرعاية وحماية الأسر المحتاجة رقم (5) لسنة 2015.

ويجد فريق البحث أنه على الرغم من أهمية هذه التعليمات بالحد من حالات التسرب المدرسي، إلا أنه يشكل عقوبة للعائلة والطفل معاً بحرمانهم من جزء رئيس من مصـــدر دخل الأســـرة الذي لا يؤمن لهم أصـــلاً الحد الكافي لحياة كريمة، الأمر الذي يســـتدعي قبل تطبيق هذه التعليمات أن يتم البحث عن الأســـباب الحقيقية لتركه التعليم والتي قد يكون منها عدم كفاية المعونة المالية المقدمة للأسرة.

أسس النجاح والرسوب وتقوية الطلبة

من الضرورة بمكان التعليق بشكل مقتضب على أسس النجاح والرسوب وتقوية الطلبة في مراحل التعليم الابتدائي والأساسي والثانوي في المملكة الأردنية التي تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم؛ حيث نجد أن المادة (10/أ/1) من أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الشامل[48] تنص على :" يُرفع الطالب في الصفوف من الأول الأساسي ولغاية الثالث الأساسي إلى الصف الأعلى ولا رسوب بسبب التحصيل ...".

كما أن المادة (10/ب/6) من ذات الأسس نصت على:" يرسب الطالب في الصفوف من الرابع وحتى العاشر من مرحلة التعليم الأساسي والصف الحادي عشر من مرحلة التعليم الثانوي شريطة ألا يعيد صفا بعينه أكثر من مرة واحدة".

إن أبرز ما يلاحظ على هذه النصوص أنها لم تجز أبدا رسوب الطالب في الصفوف الأولى (من الصف الأول إلى الصف الثالث) أي أن النجاح يكون تلقائياً في هذه المرحلة، لكنها أجازت الرسوب من الصف الرابع لغاية الصف الحادي عشر شريطة عدم إعادة الطالب لصف بعينه أكثر من مرة واحدة، وبالتالي فإننا نرى أن النجاح التلقائي في الصفوف الثلاثة الأولى والرسوب في الصفوف الأخرى شريطة عدم إعادة الصف ذاته أكثر من مرة واحدة من شأنه أن يؤدي إلى وصول الطالب إلى مراحل صفية أعلى وهو غير مؤهل لذلك، والجدير بالذكر في هذا المقام أن النجاح التلقائي أو الرســـوب المشـــروط بعدم إعادة الصـــف أكثر من مرة واحدة ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على التأهيل الأكاديمي للطالب، وإنما قيام بعض المعلمين في المملكة بتدريس مواد خارج نطاق تخصـــصـــاتهم، نظرا لوجود نقص بالمعلمين في تخصـص العلوم والرياضـيات والفيزياء وعلوم الأرض واللغة الانجليزية، أيضـا يسـهم بضـعف الطالب أكاديميا نظرا للأثر السلبي لهذا التصرف على مدى اكتساب الطالب للمهارات الأساسية لتلك المواد نظرا لتدريسها من قبل معلمين غير مختصين، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى الإخلال بسير العملية التربوية[49].

أما فيما يتعلق بتقوية الطلبة في مدارس المملكة نجد أن تعليمات تنظيم برامج حصص التقوية وحصص التعمق في المدارس الحكومية رقم (15) لسنة 1977 وتعديلاتها[50]، قد تضمنت الأحكام الخاصة بآلية تنظيم حصص التقوية والتعمق في المدارس، لكن لا يوجد تطبيق عملي واضح لهذه التعليمات ناهيك عن عدم وجود آلية لمتابعة هذه المسألة. وصـفوة القول أن التشـريعات الأردنية جاءت منسـجمة إلى حد ما مع المعايير الدولية فيما يتعلق بمبدأ الإلزامية، إلا أنها لم تنص على ما يفيد بضـــرورة اتخاذ أي تدابير أو فرض عقوبات بحق من ينتهك هذا المبدأ من أولياء الأمور، كما أن قانون التربية والتعليم لم ينص بشـكل صـريح على إلزامية التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، كما أن الفقرة (ج) من

48- أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الشامل (الأكاديمي و المهني) للعام الدراسي 2017/2016، والمنشور على موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية على الرابط التالي:
http://www.moe.gov.jo/Files/(27-10-2016)(1-51-17%20PM).pdf، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 3/تموز/2017.

49- التقرير السنوي الثامن لحالة حقوق الإنسان في الأردن 2011، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2012، ص 89.

50- انظر النص الكامل للتعليمات المنشور على موقع وزارة التربية والتعليم على الرابط التالي :
http://moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=326&DepartmentID=5، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 6/تموز/2017.

المادة (10) من قانون التربية والتعليم أجازت فصل الطلبة الذين يعانون من حالة صحية خاصة حتى وإن لم يكملوا سن السادسة عشرة، فقد يكون هذا النص مخرجًا للدولة لحرمان هذه الفئة من حقها في التعليم؛ إذ يكفي تصنيف الطالب من ذوي الإعاقة ضمن الحالات الصحية الخاصة بناءً على تقرير طبي من مرجع مختص حتى يتم فصله من التعليم، الأمر الذي يتعارض مع المعايير التي تحكم إلزامية التعليم إذا ما تم التعامل مع هذه الحالة بهذه الطريقة.

المطلب الثاني

مجانية التعليم الابتدائي

يقصد بمجانية التعليم أن تكفل الدولة التعليم الابتدائي للطفل مجاناً دون فرض رسوم من جانب الحكومة أو السلطات المحلية أو المدرسة[51]، وهذا بدوره يرتب على عاتق الدولة التزاماً ايجابيا بضرورة توفير الموارد المالية الكافية لتحقيق مجانية التعليم الابتدائي[52]. بناءً على ذلك إذا تم تضمين التشريعات الوطنية الخاصة بالتعليم أحكاما تتعلق بفرض بعض الرسوم، وإن كانت رمزية، سواء كان ذلك بشكل مباشر أم غير مباشر، فإن ذلك يشكل انتهاكًا صريحًا لحق الطفل في تعليم ابتدائي مجاني.

وقد بينت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية الخطورة التي تنتج عن عدم الالتزام بمبدأ مجانية التعليم – بما في ذلك التكاليف غير المباشرة، مثل الضرائب الإلزامية المفروضة على الآباء (التي يتم تصويرها أحياناً كما لو كانت طوعية ولكنها ليست طوعية في الواقع)، أو الإلزام بارتداء زي مدرسي موحد تكاليفه باهظة نسبياً– والمتمثلة بخلق عامل مثبط يحول دون التمتع الفعلي بالحق في التعليم [53].

وبالرجوع إلى مجانية التعليم الابتدائي في التشريعات الأردنية يتبين أن المادة (20) من الدستور والمادة (10) من قانون التربية والتعليم قد نصتا على مجانية التعليم، وقد عزز المشرع الأردني مبدأ مجانية التعليم من خلال النص صراحة على ضرورة توزيع الكتب المدرسية على الطلبة مجانا للمرة الأولى لا سيما الطلبة في المراحل الأساسية، وهذا ما تم النص عليه صراحة في المادة (27/أ) من قانون التربية والتعليم وأكدته المادة (7) من تعليمات بيع الكتب المدرسية والمواد التعليمية وتوزيعها رقم (3) لسنة 2015.

كما يلاحظ أن المادة (41) من ذات القانون قد سمحت بجمع التبرعات المدرسية حيث نصت على: "... ب- يجوز جمع التبرعات المدرسية في المؤسسات التعليمية الحكومية لتعزيز العمل التربوي وذلك بموجب نظام يصدر لهذه الغاية". واستجابة لذلك صدر نظام التبرعات المدرسية رقم (35) لسنة 1994، والذي حدد التبرعات التي يتم جمعها من الطلبة في الصفوف الأولى بـ (5) دنانير حيث نصت في المادة (4) منها على:"تحدد التبرعات المدرسية التي يتم جمعها سنويا على الوجه التالي: أ . الطالب في صفوف المرحلة الأساسية 5 دنانير".

أما عن مدى إمكانية إعفاء الطلبة من هذه التبرعات نجد أن المادة (9) من نظام التبرعات المدرسية أجازت للجنة التبرعات المدرسية – والتي يتم إنشاؤها بكل مدرسة بموجب نص المادة (7) من ذات النظام– إعفاء أي طالب من دفع جزء من التبرعات المدرسية إذا كان غير قادر على دفع ذلك الجزء على أن لا تتجاوز النسبة الكلية للإعفاء 20% من مجموع المبالغ المقرر جمعها وفق أحكام النظام، كما أن اللجنة ذاتها هي صاحبة الاختصاص الأصيل بتقرير أوجه إنفاق التبرعات المدرسية حسب حاجة المدرسة.

51- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (11)، مرجع سابق، الفقرة 7.

52- التقرير المؤقت للمقرر الخاص بالحق في التعليم، كيشور سينغ، المقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة في الدورة السادسة والستين، بتاريخ 2 011/8/5، رمز الوثيقة A\66\269 ، الفقرة 4.

53- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (11)، مرجع سابق، الفقرة 7.

وتجدر الإشارة إلى أن رأس الدولة الملك عبدالله الثاني قد استن سنة حميدة تقضي بإعفاء الطلبة من التبرعات المدرسية منذ عام 2009م؛ الأمر الذي انعكس بصورة إيجابية على تعزيز مجانية التعليم فبالرغم من عدم كبر المبلغ، إلا أنه خفف العبء على العديد من العائلات التي لديها أكثر من طالب في المدارس في ظل الظروف المالية الصعبة التي تعاني منها غالبية الأسر الأردنية تحت وطأة الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعاني منها الدولة الأردنية، وينظر فريق البحث إلى أن السياسة الملكية تمثل توجيهاً ملكياً غير مباشر لتعديل التشريعات التي تفرض على الطلبة دفع هذه التبرعات وبما ينسجم مع النص الدستوري الذي نص صراحة على مجانية التعليم الأساسي.

ومن المعيقات التي تعترض التطبيق السليم لمجانية التعليم فرض ضرائب غير مباشرة تؤدي في النهاية إلى زيادة التكاليف المالية لتعليم الطلبة، والتي تتمثل بضريبة المبيعات على القرطاسية والتي تتراوح ما بين (4-16%)[54]. بالإضافة إلى تراجع الحكومة الأردنية عما سبق وأن قررته من تخفيض ضريبة المبيعات على قطاع الألبسة والأحذية والجلود والأقمشة من 16% إلى 8 %، وتخفيض الرسوم الجمركية من 30% إلى 5%. والتي ستؤدي بالنهاية إلى رفع الكلفة المالية للعملية التعليمية والتي تشكل بموجب المعايير الدولية لحقوق الإنسان تدابير تراجعية لا يجوز للدولة القيام بها في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ومن الضرورة بمكان الإشارة إلى دور وزارة التربية والتعليم في كفالة إلزامية ومجانية التعليم الأساسي للطلبة اللاجئين لا سيما الطلبة السوريين، حيث نجد أن الوزارة قامت بإعفائهم من دفع التبرعات المدرسية وأثمان الكتب، كما قامت بتحويل بعض المدارس إلى نظام الفترتين بحيث تكون الفترة المسائية للطلبة السوريين وذلك في سبيل مواجهة التزايد المستمر في أعداد الطلبة السوريين، كما تم إنشاء مدارس في كل من مخيم الزعتري والمخيم الإماراتي ومخيم الأزرق[55].

أما عن الأساس التشريعي لتعليم الطلبة اللاجئين في الأردن، فإنه لا يوجد تشريعات وطنية تنص بشكل صريح على هذا الأمر، إلا أن وجود تشريعات خاصة بتعليم اللاجئين لا يعني إعفاء الأردن من الالتزام بتقديم فرص التعليم للاجئين، بل إن مصدر الالتزام يعود إلى اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951 باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من العرف الدولي[56]. بالإضافة إلى ما ورد في مذكرة التفاهم المبرمة بين المفوضية السامية لشؤون اللاجئين والحكومة الأردنية عام 1998، والمعدلة جزئياً عام 2004 التي تحدد معايير التعاون بين المفوضية والحكومة[57]. والتي تلتزم بموجبها الحكومة الأردنية بمعاملة اللاجئين معاملة لا تقل عن تلك الممنوحة للمواطنين الأردنيين من حيث ممارسة الشعائر الدينية والتربية الدينية لأولادهم وينبغي أن لا يكون هنالك تمييز بين اللاجئين من حيث العرق أو الدين أو الوطن وبما لا يتعارض مع أحكام الدستور الأردني وعلى أن لا تكون هذه الشعائر مخالفة للقوانين والأنظمة المرعية والآداب العامة[58].

54- التقرير السنوي الثامن لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2011، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2012، ص86.

55- التقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، المركز الوطني لحقوق الإنسان، مرجع سابق، ص 163.

56- تنص المادة (22) على:" (1) تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين نفس المعاملة الممنوحة لمواطنيها في ما يخص التعليم الأولي. (2) تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين أفضل معاملة ممكنة، علي ألا تكون في أي حال أقل رعاية من تلك الممنوحة للأجانب عامة في نفس الظروف، في ما يخص فروع التعليم غير الأولي، وخاصة علي صعيد متابعة الدراسة، والاعتراف بالمصدقات والشهادات المدرسية والدرجات العلمية الممنوحة في الخارج، والإعفاء من الرسوم والتكاليف، وتقديم المنح الدراسية".

57- وهذا ما أكدت عليه المفوضية عندما قدمت استعراضًا عامًا لوضع اللاجئين في الأردن، والذي نشرته على موقعها الإلكتروني على الرابط التالي: http://www.unhcr.org/ar/4be7cc278c8.html ، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 2017/8/26.

58- المادة (6) من مذكرة التفاهم ما بين الحكومة الأردنية والمفوضية السامية لشؤون اللاجئين لعام1998، والمعدلة جزئيا عام 2004م.

بالنتيجة نجد أن التشـــريع الأردني لم ينســـجم مع المعايير الدولية فيما يتعلق بمجانية التعليم؛ إذ نجد أن قانون التربية والتعليم انتهك هذا المبدأ عندما نص في المادة (41/ب) منه على جواز جمع التبرعات المدرسية، والتي تفرض على الطلبة بواقع (5) دنانير للمرحلة الأساسية. الأمر الذي يدعو فريق الدراسة للمطالبة بإلغاء الفقرة (ب) من نص المادة (41) من قانون التربية والتعليم وإلغاء نظام التبرعات المدرسية.

المبحث الثاني

البيئة التعليمية

تعتبر البيئة التعليمية أحد العناصـر الأسـاسـية لتوفير تعليم جيد، والبيئة التعليمية حتى تكون عنصـرا فعالا من عناصـــر التعليم لا بد أن تتصـــف بأنها بيئة آمنة وملائمة، وهذا الأمر تم التأكيد عليه في عدد من المواثيق الدولية الناظمة لحقوق الإنســـان، التي يجب بالضـــرورة أخذها بعين الاعتبار من قبل التشـــريعات الوطنية. وترتكز البيئة التعليمية في مضـمونها على أمرين أسـاسـين هما: توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف (الملائمة) وتوفير بيئة تعليمية مادية ملائمة (الأمان)، وللإحاطة بهاتين الركيزتين سنتناول كلا منهما في فرع مستقل.

المطلب الأول

توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف

توسم البيئة التعليمية بأنها آمنة إذا تم حماية الطفل من جميع أشكال العنف الذي من المحتمل أن يتعرض له في البيئة التعليمية، ســـواء تم ممارســـة هذا العنف من قبل الأقران أم من قبل المعلمين أو حتى من قبل العاملين في المدارس. و تعتبر ظاهرة العنف المدرسـي وخاصـة تسـلط الأقران من أكثر الظواهر التي تؤرق حياة الطفل التعليمية، وتؤثر سلباً على تحصيله الدراسي وسلامته العاطفية، ناهيك عن الآثار السلبية طويلة الأمد التي تمتد معه حتى فترة البلوغ[59].

ولمكافحة هذه الظاهرة جاءت اتفاقية حقوق الطفل[60] بقاعدة عامة أكدت من خلالها على ضـــرورة مكافحة جميع أشكال العنف، من خلال إلزام كافة الدول الأعضاء بضرورة اتخاذ كافة التدابير الضرورية اللازمة لحماية الطفل من آفة العنف بأشكاله كافة، حيث نصـت في المادة(1/19) منها على :" تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشـريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية والإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال، وإسـاءة المعاملة أو الاسـتغلال، بما في ذلك الإسـاءة الجنسـية، وهو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني (الأوصياء القانونيين) عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته".

يُصنف العنف المدرسي ضمن الأمور التي تحط من كرامة الطفل الإنسانية؛ لذا أكدت اتفاقية حقوق الطفل بشكل خاص على ضـرورة توفير بيئة تعليمية تحفظ للطفل كرامته الإنسـانية، حيث نصـت في المادة (2/28) منها على :" تتخذ الدول الأطراف كافة التدابير المناســبة لضـــمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتماشـــى مع كرامة الطفل الإنسانية ويتوافق مع هذه الاتفاقية".

59- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول حماية الأطفال من تسلط الأقران، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الحادية والسبعين، بتاريخ 2016/7/26، رمز الوثيقة A/71/213، الفقرة 3.

60- اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 989 ، تاريخ بدء النفاذ: 2 أيلول/سبتمبر 1990، وفقا للمادة 49، والمصادق عليها من قبل الحكومة الأردنية بموجب قانون رقم (50) لسنة 2006، قانون التصديق على اتفاقية حقوق الطفل، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد (4787)، بتاريخ 2006/10/16، ص3991 .

كما نصـــت في المادة (37) منها على :" تكفل الدول الأطراف : أ. لا يعرض أي طفل للتعذيب أو لغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة. ولا تفرض عقوبة الإعدام أو السجن مدى الحياة بسبب جرائم يرتكبها أشخاص تقل أعمارهم عن ثماني عشرة سنة دون وجود إمكانية للإفراج عنهم ... ".

ولم تكتف الاتفاقية بالتأكيد على حماية الطفل من جميع أشكال العنف فحسب، وإنما فرضت التزاماً على عاتق الدول الأطراف باتخاذ كافة التدابير اللازمة لإعادة تأهيل كل طفل يقع ضحية للعنف، حيث نصت في المادة (39) منها على :" تتخذ الدول الأطراف التدابير المناسبة لتشجيع التأهيل البدني والنفسي وإعادة الاندماج الاجتماعي للطفل الذي يقع ضحية أي شكل من أشكال الإهمال أو الاستغلال أو الإساءة، أو التعذيب أو أي شكل آخر من أشكال المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، أو المنازعات المسلحة. ويجرى هذا التأهيل وإعادة الاندماج هذه في بيئة تعزز صحة الطفل، واحترامه لذاته، وكرامته".

أما عن موقف التشريعات الوطنية من توفير بيئة تعليمية آمنة، فإن قانون التربية والتعليم لم ينص صراحة على ذلك، إلا أنه لا يمكن القول بأن القانون قد ركز على احترام الكرامة الإنسانية؛ فمن أهم الأهداف التي يسعى التعليم في الأردن لتحقيقها من فترة التعليم الأساسي أن يتقبل الطالب ذاته ويحترم الآخرين ويراعي مشاعرهم ويقدر مزاياهم ومنجزاتهم[61]. وهو الهدف ذاته الذي يتوقع تحقيقه بعد التعليم الثانوي والمتمثل بتعزيز ثقة الطالب بنفسه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الآخرين وحرياتهم[62]. وتفعيلا لنص المادة (6/هـ) من القانون التي بينت دور وزارة التربية والتعليم بتوفير الرعاية الإرشادية والصحية الوقائية الملائمة في المؤسسات التعليمة الحكومية صدرت التعليمات الخاصة بالانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة رقم (5) لسنة 2017[63]، حيث تم تضمين هذه التعليمات جملة من الإجراءات الواجب اتخاذها في حال قيام الطالب بأي عمل من شأنه أن يخل بسير العملية التربوية، كما قد تم تضمين هذه التعليمات جملة من السلوكيات المحظورة التي لا يجوز التعامل بها مع الطلبة من قبل المعلمين والعاملين في المدارس. وفي سبيل تحليل مضمون هذه التعليمات والبحث في مدى انسجامها مع المعايير الدولية ذات العلاقة، سيتم البحث في الجزء الخاص بمواجهة العنف المدرسي سواء كان مرده تسلط الأقران أم المعلمين والعاملين في المدارس.

أولاً : العنف المدرسي الممارس من قبل الأقران (تسلط الأقران)

يعرف تسلط الأقران بأنه: سلوك متعمد غير مرغوب فيه، مؤذ بدنياً أو لفظياً أو علائقياً – كنشر الشائعات أو الإقصاء من المجموعة – ويقع بصور متكررة في الحالات التي يوجد فيها اعتلال فعلي أو متصور في موازين القوة وتشعر فيه الضحية بالضعف والعجز بشكل لا يمكن معه الدفاع عن النفس[64].

ويقع تسلط الأقران بعدة صور نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: العنف الذي يقع في الملاعب، أو العنف الذي يمارس ضد الأطفال الذين يأتون من أسر فقيرة أو يتمتعون بصفات شخصية خاصة كالمظهر أو الإعاقة الجسدية أو العقلية، ناهيك عن العنف على أساس الجنس الذي يقع من الطلبة الذكور على الطلبة الإناث[65].

61- المادة (9/ب/19) من قانون التربية والتعليم.

62- المادة (11/ب/6) من قانون التربية والتعليم.

63- تم نشر تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة في الجريدة الرسمية، عدد 5455، بتاريخ 2017/4/16، ص2769، علماً بأنه سبق هذه التعليمات تعليمات الانضباط المدرسي رقم (1) لسنة 1998 وتعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة رقم (1) لسنة 2007.

64- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول حماية الأطفال من تسلط الأقران، مرجع سابق، الفقرة 9.

65- تقرير الخبير المستقل المعني بإجراء دراسة للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الحادية والستين، بتاريخ 2006/8/29، رمز الوثيقةA/61/299، الفقرة 51.

وفي سبيل مواجهة ظاهر تسلط الأقران تفرض المعايير الدولية على جميع الدول اتخاذ جملة من التدابير الكفيلة بالقضاء على هذه الظاهرة أو على الأقل التخفيف من وطأتها، ومن هذه التدابير ما يأتي[66]:

1. إحلال التدابير الإصلاحية محل التدابير التقليدية كالفصل المؤقت أو الطرد، وذلك من خلال السعي إلى إصلاح الضرر والعلاقات عوضاً عن المعاقبة والانتقام، على نحو يكفل مساعدة المعتدي على إعادة اندماجه في الوسط المدرسي.
2. الوساطة ما بين الضحية والمعتدي وعقد الاجتماعات وحلقات الصلح، وتدريب الطلبة على سبل تسوية المنازعات بين أقرانهم من خلال أداء دور الوساطة، والعمل على إنشاء جمعيات للآباء والمعلمين للقيام بدور داعم في عملية الوساطة .
3. إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم وتمكينهم من سرد روايتهم، والعمل على مساعدتهم لتجاوز مشاعرهم السلبية ورد الحقوق لهم لرفع المعاناة عنهم.
4. مشاركة المعتدي في إيجاد الحلول وذلك لتمكينه من معرفة خطئه والضرر الذي تسبب به بهدف منعه من العودة مرة أخرى إلى هذا السلوك.

وبالرجوع إلى موقف التشريعات الوطنية من ظاهرة تسلط الأقران يتبين تأكيد تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة على ضرورة استخدام المدرسة للأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك الطلبة بشكل ايجابي ومقبول في مختلف المراحل التعليمية من خلال مختلف الوسائل التربوية، كما أكدت التعليمات على عدم فرض العقوبات على الطلبة من الصف الأول لغاية الصف السادس والاكتفاء بتقويم سلوكهم من خلال الوسائل الوقائية والعلاجية فقط، على أن تتم فرض العقوبات على المخالفات التي يرتكبها الطلبة من الصف السابع فأعلى[67].

كما نصت التعليمات على ضرورة تشكيل مجلس ضبط في كل مدرسة تضم الصف السابع أو صفًا أعلى يتولى مسؤولية النظر بالتجاوزات الطلابية[68]، ويحق للمجلس فرض جملة من العقوبات بموجب قرارات صادرة عن مجلس الضبط أو بإشرافه والتي تنفذ بشكل مباشر أو تكون معلقة على موافقة مدير التربية والتعليم المعني إذا كانت المخالفة تستوجب عقوبة شديدة، أو بقرار صادر من الوزير إذا كانت المخالفة تستوجب الفصل النهائي من التعليم.

66- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول حماية الأطفال من تسلط الأقران، مرجع سابق، الفقرات 83 و 85 إلى 86.

67- المادة (3) من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة.

68- حيث نصت المادة (4/أ) من التعليمات على:" يشكل مجلس الضبط خلال الأسبوع الأول من العام الدراسي في كل مدرسة تشمل الصف السابع فأعلى على النحو الآتي : (1)مدير المدرسة رئيسا. (2) أربعة معلمين أعضاء (وينتخبون بالاقتراع السري من قبل الهيئة التدريسية، ويكون نائب الرئيس أحد المعلمين الحاصل على أعلى الأصوات. (3) مربي الصف الذي ينتمي إليه الطالب عضوا في تلك الحالة. (4)ممثل عن مجلس أولياء الأمور والمعلمين عضوا ويتم انتخابه من قبل مجلس أولياء الأمور والمعلمين على ان لا يكون من أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة. (5) ممثل عن الطلبة ويتم انتخابه من قبل أعضاء المجلس البرلماني الطلابي. (6) في المدارس التي لا يتوفر فيها العدد الكافي من المعلمين ليكونوا أعضاء في المجلس يقتصر تشكيله على مدير المدرسة رئيسا والمعلمين كافة أعضاء، إضافة إلى ممثل عن مجلس أولياء الأمور والمعلمين وممثل عن الطلبة" . أما فيما يتعلق بمهام المجلس فقد نصت عليها المادة (4/ج) من التعليمات على النحو الآتي:

(1) اخذ إفادات خطية لكل من المشتكي والمشتكى عليه والشهود على انفراد أمام المجلس . (2) النظر في الشكوى خلال (48) ساعة وإصدار قراره أو توصيته بشأنها خلال مدة لا تزيد على ثلاثة أيام عمل من تاريخ تقديمها إلا إذا تعذر حضور أحد أطراف القضية الرئيسيين لأسباب قاهرة ومشروعة.(3) تنظيم محاضر التحقيق وقرارات المجلس وتوقيعها من قبل أعضاء المجلس وإرسال صورة منها إلى المدير والوزير خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أيام، وحفظ صورة أخرى في المدرسة وذلك بالنسبة للعقوبات التي تستدعي موافقة المدير أو قرار الوزير . (4) تدوين قرارات المجلس موقعة من أعضائه الحاضرين جميعاً في سجل خاص يحتفظ به لدى إدارة المدرسة . ".

وفيما يتعلق بظاهرة تسلط الأقران فرضت التعليمات جملة من العقوبات التي تتدرج حسب جسامة المخالفة على النحو الآتي:

(1) **الإنذار**: يتم توجيه الإنذار بحق الطالب في عدة حالات نذكر منها الحالات التي تشكل في مضمونها ظاهرة تسلط الأقران والتي تتمثل بالآتي[69]:

أ. قيام الطالب بالاعتداء بالضرب على زميله دون استخدام أداة حادة.
ب. حيازة آلة حادة أو أي أداة تصلح لأن تستخدم في أعمال العنف.
ج. قيام الطالب بسرقة ممتلكات أقرانه من الطلبة.
د. الغش في الامتحانات المدرسية أو إتلاف أوراق إجابته أو إجابة أحد زملائه أو أي سلوك من شأنه تعطيل أو عرقلة الامتحانات.
هـ. التلفظ بكلمات بذيئة منافية للآداب العامة.

(2) **النقل داخل مدارس المديرية**: يتم فرض هذه العقوبة إذا تم تكرار إحدى المخالفات التي تستوجب توجيه الإنذار للطالب، أو في حال ارتكاب مخالفتين من المخالفات التي تستوجب الإنذار أو في حال العبث بالسجلات المدرسية أو الأختام الرسمية أو إتلافها[70].

(3) **النقل خارج مدارس المديرية**: وهذه العقوبة يتم فرضها إذا تم تكرار إحدى المخالفات التي تستوجب عقوبة الإنذار والمقترنة بعقوبة النقل داخل مدارس المديرية، أو في حال إشهار أداة حادة والشروع بالاعتداء على أحد الطلبة أو على أحد المعلمين أو العاملين في المدرسة[71].

(4) **الإخراج من المدرسة حتى نهاية العام الدراسي**: يتم فرض هذه العقوبة بتنسيب من المجلس وقرار من المدير في الحالات التالية: إذا قام الطالب بتكرار المخالفات التي تستوجب عقوبة الإنذار المقترنة بـــــــ: (ا) إهانة أحد المعلمين أو العاملين في المدرسة بالسب أو الشتم أو التحقير أو أي طريقة أخرى. (ب) التعرض للذات الإلهية أو الأديان السماوية أو الرسل بالشتم أو السب أو التحقير، أو أي طريقة أخرى. (ج) تعاطي العقاقير والكحول و المسكرات والمواد المخدرة أو المؤثرات العقلية إضافةً إلى حالات أخرى ليست موضعاً لهذه الدراسة[72].

69- حيث نصت المادة (5) من التعليمات على:" توقع عقوبة الإنذار على الطالب المخالف بتنسيب من مربي الصف و قرار من مدير المدرسة ، على المخالفات المرتكبة الآتية :(أ) تهديد المعلمين أو العاملين في المدرسة بالاعتداء عليهم أو على ممتلكاتهم. (ب) الاعتداء على ممتلكات المعلمين أو العاملين في المدرسة، أو إتلافها مع إلزامه بإصلاح الضرر أو التعويض. (ج) تعرض الطالب للمعلمين أو العاملين في المدرسة بالإساءة عبر مواقع التواصل الاجتماعي. (د) قيام الطالب بالاعتداء بالضرب على زميله دون استخدام أداة حادة . (هـ) التدخين داخل المدرسة. (ز) تعطيل الأدوات المدرسية أو إتلافها أو العبث بها مع إلزامه بإصلاح الضرر أو التعويض. (ح) إدخال أو ترويج أو توجيه الطلبة للتعامل مع المطبوعات أو الصور التي تخدش الحياء أو المخلة بالآداب العامة بصورها ومصادرها المختلفة. (ط) حيازة آلة حادة أو أي أداة يمكن استخدامها في أعمال العنف. (ي) الغش في الامتحانات المدرسية أو إتلاف أوراق إجابته أو إجابة احد زملائه أو أي سلوك من شأنه تعطيل أو عرقلة الامتحانات. (ك) قيام الطالب أو مشاركته بالتحريض على عرقلة الحصة أو تعطيل العملية التربوية. (ل) سرقة أي من ممتلكات المدرسة أو الطلبة أو العاملين فيها مع تغريمه قيمة المسروقات وإعادتها إلى ما كانت عليه. (م) انتهاك حرمة شهر رمضان. (ن) استخدام الهاتف النقال في الحصة الصفية أو الأنشطة الصفية. (س) التلفظ بكلمات بذيئة ومنافية للآداب والأخلاق العامة".

70- المادة (6/أ/1) من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة.

71- المادة (6/ب) من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة.

72 - المادة (7/أ) من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة.

(5) **الفصل من التعليم:** وتعتبر هذه العقوبة من أشد العقوبات التي قد تفرض بناءً على توصية من المجلس وتنسيب المدير وقرار من الوزير على الطالب في حال ارتكابه إحدى المخالفات الجسيمة الآتية[73]: (أ) تكرار إحدى المخالفات المنصوص عليها في المادة السابعة من هذه التعليمات. (ب) التعرض بالإساءة لأصحاب المقامات العليا والراية الأردنية أو الرموز الأردنية لفظا أو فعلا . (ج) ارتكاب سلوك مناف للعفة ومخل بالأخلاق والآداب العامة كالسلوك اللاأخلاقي والاعتداءات الجنسية أو ممارسة سلوك جنسي. (د) التشهير بأعراض الآخرين، وإيقاع الفتن بين الزملاء والآخرين (على سبيل المثال لا الحصر). (هـ) الاعتداء على أحد المعلمين أو العاملين في المدرسة شخصيا أو بالاتفاق مع الغير داخل أو خارج المدرس (و) تعمد إيذاء أحد الطلبة باستخدام أداة صلبة أو آلة حادة .(7) ترويج العقاقير والكحول المسكرة أو المواد المخدرة أو مواد المؤثرات العقلية.

ويُلاحظ اقتصار تعليمات الانضباط الطلابي في مواجهتها لظاهرة تسلط الأقران على تدابير تقليدية هدفها فرض العقوبة والانتقام، مع تغييب للتدابير الإصلاحية وأسلوب الوساطة لتسوية المنازعات الطلابية، ناهيك عن أن عقوبتي الإخراج من التعليم والفصل من الدراسة يشكلان انتهاكاً للحق في التعليم، لما يتضمنان حرمان الإنسان من حقه في التعليم.

أما عن دور المرشد التربوي في تسوية المنازعات الطلابية فنجد أن التعليمات أكدت على ضرورة عرض القضايا الطلابية على المرشد التربوي قبل عرضها على مجلس الضبط، وذلك لإعداد تقرير عن ملابسات المخالفة بشكل مفصل مع تقديم اقتراح للبرامج العلاجية لتقويم سلوك الطالب المخالف وتوصياته، دون أن تشير التعليمات إلى ضرورة محاولة المرشد التربوي بحل النزاع قبل عرضه على المجلس، وفي حال فشله بذلك يقوم بإحالته إلى مجلس الضبط، أي أن دور المرشد يقتصر فقط على تقديم توصيات واقتراحات ليست إلزامية، حيث نصت المادة (4/د) من التعليمات على:" تعرض جميع القضايا الطلابية على المرشد التربوي في المدرسة قبل عرضها على المجلس لدراسة أسبابها وتوضيح آثارها النفسية والاجتماعية واقتراح البرامج العلاجية لتعديل السلوكيات المخالفة و تقديم تقرير مفصل يتضمن توصياته، وعرضها على المجلس قبل انعقاده".

يستخلص مما سبق أن تعليمات الانضباط الطلابي قاصرة عن مواجهة وحل ظاهرة تسلط الأقران، وذلك لاعتمادها تدابير تقليدية في تسوية المنازعات الطلابية، ناهيك عن إهمال دور المرشد في هذا المجال.

ثانيا: العنف المدرسي الممارس من قبل المعلمين أو العاملين في المدارس

يتمثل العنف المدرسي الممارس من قبل المعلمين أو العاملين في المدارس بالعقاب البدني كالضرب بالعصي أو بالسياط سواء كان ذلك بموافقة صريحة أم ضمنية من قبل وزراء التعليم أم من دون هذه الموافقة، أو العقاب اللفظي والنفسي، أو العقاب الجنسي على أساس النوع[74].

وتفاديًا لظاهرة العنف المدرسي بكافة أشكاله فقد أوجبت اتفاقية حقوق الطفل على جميع الدول الأطراف أن تضمن تشريعاتها الوطنية بجملة من الأحكام التي تكفل مكافحة جميع أشكال العنف المدرسي؛ إذ تلعب التشريعات الوطنية دورا مهماً في هذا المجال من خلال تحقيق ما يأتي[75]:

1. تحديد السلوكيات المحظورة.

---

73 – المادة (8) من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة.

74– تقرير الخبير المستقل المعني بإجراء دراسة للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، مرجع سابق، الفقرة 16.

75– تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول حماية الأطفال من تسلط الأقران، مرجع سابق، الفقرة 92/ط.

2. ضمان حقوق الأطفال المتضررين من العنف من قبل المدرس أو أحد العاملين في المدرسة أو تسلط الأقران.
3. وضع إجراءات للمشورة والإبلاغ على أن تكون آمنة مراعية لحاجة الطفل.
4. إطلاع الضحايا على سبل الانتصاف.
5. توفير توجيهات بشأن التحقيق في حالات تسلط الأقران وتسجيلها.
6. تقديم المشورة والتدريب لمنع تسلط الأقران وتحديده والتصدي له.
7. وضع تدابير حماية محددة للفئات المهددة بالخطر.

بالرجوع إلى تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة من العنف الواقع على الطلبة من المعلمين والعاملين في المدارس يتبين أن هذه التعليمات تتضمن جملة من السلوكيات التي يحظر على المدرسة إتباعها مع الطلبة حفاظاً على سلامتهم البدنية والنفسية والعاطفية، وكان المشرع موفقاً في هذا النهج إلا انه يؤخذ عليه اقتصاره على تحديد السلوكيات المحظورة دون أن يحدد الإجراء الواجب اتخاذه مع المعلمين أو العاملين في المدرسة إذا ما قاموا بممارسة إحدى هذه السلوكيات المحظورة، فقد حظرت المادة (9/أ) من التعليمات القيام بأي من الممارسات الآتية: (1) العقاب البدني بأية صورة من الصور. (2) تخفيض العلامة المدرسية أو التهديد بذلك. (3) حرمان الطالب من تناول وجبة الطعام في موعدها. (4) تكليف الطالب بنسخ الواجب المدرسي أو القيام بمهام مدرسية أكثر من زملائه داخل الصف أو في المدرسة. (5) السخرية والاستهزاء أو التجريح لأي سبب من الأسباب. (6) تحقير الطالب أو إذلاله أو إهانته بأي شكل كان. (7) اللجوء إلى أسلوب العقاب الجماعي لمخالفة ارتكبها أحد الطلبة أو مجموعة معينة منهم . (8) إخراج الطالب من المدرسة أثناء الدوام الرسمي لمخالفة ارتكبها. (9) حجز حقيبة كتب الطالب أو أي أدوات مدرسية يملكها لأي سبب من الأسباب ".

وعلى الرغم من أن التعليمات سالفة الذكر اقتصرت على تحديد الأفعال التي يحظر على المعلمين والعاملين في المدارس إتباعها مع الطلبة، دون تحديد العقوبات أو الإجراءات الواجب اتخاذها بحق المعلمين والعاملين في المدارس إذا ما قاموا بمثل هذه السلوكيات، فإن ذلك لا ينفي تصنيف تلك الأفعال من قبيل المخالفات المسلكية التي تستوجب العقاب وفقا لما هو وارد في نظام الخدمة المدنية، والمتمثلة بالتنبيه، والإنذار، والحسم من الراتب، وحجب الزيادة السنوية، والاستغناء عن الخدمة، والعزل[76]. أما العاملون في المدارس الخاصة فإن ممارستهم للعنف ضد الطلبة يعتبر مخالفة مسلكية تستوجب فرض إحدى العقوبات التأديبية والمتمثلة بـ: الإنذار استنادا إلى أحكام المادة (19/د) من قانون العمل أو الغرامة أو الوقف عن العمل بدون أجر استنادا إلى أحكام المادة (84)، كما أن اعتداء المعلم أو العاملين في المدارس على الطلبة بالضرب أو التحقير يعد سببا مبررا لفصل العامل دون إشعار استنادا إلى أحكام المادة (28/ط) من قانون العمل.

76- انظر بهذا الخصوص المادة (141/أ) من نظام الخدمة المدنية الأردني، ولمزيد من التفاصيل حول النظام التأديبي للموظف العام انظر: الخلايلة، محمد، القانون الإداري- الكتاب الثاني، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 117 وما بعدها، الحلو، ماجد راغب، القانون الإداري، 1996، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ص339 وما بعدها.

المطلب الثاني

توفير بيئة تعليمية مادية ملائمة

لا يمكن أن توصف البيئة التعليمية المادية بأنها ملائمة إلا إذا كانت تنسجم مع لوازم التدريس، والصحة، والصرف الصحي، والسلامة، والإدارة[77]. وهذا يستلزم بالضرورة تشييد مباني قادرة على مواجهة كافة العوامل الطبيعية وتحديث المباني الموجودة على نحو يحقق الغاية السابقة، وتزويدها بمرافق صحية لكلا الجنسين، وتوفير مياه صالحة للشرب، وقاعات دراسية صحية[78]. وإذا ما وضعنا المعايير الدولية الناظمة للبيئة المادية الملائمة للمؤسسات التعليمية موضع التحليل نجدها تكمن بما يأتي:

أولا: تشييد مبان قادرة على مواجهة كافة الظروف الطبيعية والوقاية منها[79]، فمثلا يجب أن تكون هذه المباني قادرة على مواجهة الزلازل، ومختلف الظروف الجوية لاسيما الرياح الشديدة والأمطار ودرجات الحرارة المنخفضة في فصل الشتاء ودرجات الحرارة العالية في الصيف، كما يجب أن تكون بعيدة عن الأخطار الناجمة عن حركة السير أو المصانع والمهن الخطرة.

ثانياً: تناسب حجم الصفوف مع أعداد الطلبة: حيث إن اكتظاظ الصفوف بالطلبة في المدارس من شأنه أن يخل بجودة التعليم، وبالتالي فإن مراعاة حجم الصفوف بالنسبة لأعداد الطلبة، والحد من الصفوف المكتظة، من شأنه أن يؤثر إيجابا على جودة التعليم كونه يساعد المعلمين على أداء واجبهم على نحو أفضل، كما يساعد الطلبة على التعلم والاستيعاب بشكل جيد[80]، وعادة ما تحدد التشريعات الوطنية نسبة حجم الصف لعدد الطلبة بتخصيص متر مربع على الأقل لكل طالب[81].

ثالثا: توفير المرافق والهياكل الأساسية: وتشمل المرافق الأساسية عدة أمور أبرزها: الصرف الصحي ودورات المياه المخصصة لكلا الجنسين والممرات المنحدرة المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، أما الهياكل الأساسية فتشمل الإضاءة، والخدمات السمعية والسلامة والأمن ووسائل الاتصال[82]. وبالتالي أي مؤسسة تعليمية لم تراع المعايير الدولية الناظمة لتوفير بيئة تعليمية مادية ملائمة تعد منتهكة للحق في التعليم.

أكد قانون التربية والتعليم في معرض تنظيمه لأحكام مهام وزارة التربية والتعليم، على ضرورة قيام الوزارة بإنشاء الأبنية الصالحة والملائمة للقيام بالعملية التعليمية حيث نص في المادة (6/ب) منه على:" تقوم الوزارة بالمهام التالية:

77- تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد، الصادر في الدورة العشرين لمجلس حقوق الإنسان، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 2012/5/2، رمز الوثيقة A/HRC/20/21، الفقرة 52.

78- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرة 6/أ، وتقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد، مرجع سابق، الفقرة 51.

79- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرة 6/أ.

80- تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد، الفقرة 54.

81- انظر على سبيل المثال المادة (5/أ) من نظام تأسيس وترخيص المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية الأردني رقم (130) لسنة 2015 وتعديلاته، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد (375) ، بتاريخ 2015/12/31، ص 9781، والتي خصصت لكل طالب ما مساحته متر مربع من المساحة الإجمالية للصف، وانظر أيضا الفقرة السادسة من الشروط العامة للمعايير والاشتراطات الواجب توافرها في المبنى المدرسي في قطر، والمنشور على موقع وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر على الرابط التالي:
http://www.edu.gov.qa/Ar/Search/Pages/Results.aspx?k=%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1، والتي خصصت لكل طالب ما مساحته متران مربعان من المساحة الإجمالية للصف.

82- تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم ، كيشور سينغ ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد ، مرجع سابق ، الفقرة 52.

... ب . توفير الأبنية الصالحة للتعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية وتوزيعها توزيعاً ينسجم مع السياسة التعليمية ...".

كما أن القانون فرض ضريبة معارف تنفق حصيلتها على توفير الأبنية المدرسية وصيانتها وأية أمور أخرى تتعلق بسير العملية التربوية، حيث نص في المادة (42/أ) منه على: " تفرض ضريبة تربية وتعليم بنسبة 2% من القيمة الإيجارية الصافية المقدرة بموجب قانون ضريبة الأبنية والأراضي داخل مناطق البلديات المعمول به تسمى (ضريبة المعارف) وتستوفى من مشغل أي عقار سواء كان مالكاً أو مستأجراً له، وتحدد إجراءات تحصيل هذه الضريبة بموجب نظام يصدر بمقتضى هذا القانون وتنفق حصيلتها على توفير الأبنية المدرسية وصيانتها وعلى سائر الأمور المتعلقة بتحقيق أهداف العملية التربوية".

إذا ما تم وضع النصوص سالفة الذكر موضع التحليل يُلاحظ الآتي:

1) إن القانون اكتفى بالنص على ضرورة قيام الوزارة بتوفير أبنية صالحة للتعليم، دون أن يحدد ما هي المعايير والأسس الواجب توافرها حتى تعد الأبنية صالحة للتعليم، كما أنه لم ينص على ضرورة تحديد هذه الأسس بأنظمة أو تعليمات تصدر لهذه الغاية، وكان الأجدر بالمشرع الأردني أن يشترط توفير أبنية صالحة للتعلم وفقا للمعايير الدولية ذات العلاقة ون يحدد الأسس اللازمة لتوفير أبنية صحية ملائمة لبيئة التعليم، وهذه الأسس يجب أن تؤكد على عدة أمور أبرزها يكمن ما يأتي: (أ) تشييد مبان قادرة على مواجهة كافة الظروف الطبيعية. (ب) مراعاة تناسب حجم الصفوف مع إعداد الطلبة. (ج) توفير المرافق والهياكل الأساسية.

2) وفر القانون مصدرًا تمويليًا مخصصًا لتوفير أبنية مدرسية صالحة للبيئة التعليمية يتمثل بضريبة المعارف، والذي يقدر إيراد الوزارة من هذه الضريبة بـ (12.418.146) مليون دينار أردني حسبما ورد في قانون موازنات الوحدات الحكومية للسنة المالية 2016م[83].

أما عن التطبيق العملي لقانون التربية والتعليم فيما يتعلق بتوفير مدارس صالحة للتعليم، فقد شهدت المملكة خلال ما مضى من عمرها اهتماما بالغا من الدولة في إنشاء مباني المدارس وتوفيرها في مختلف مناطق المملكة؛ إذ لا يوجد تجمع سكني يخلو من مدرسة أساسية على الأقل. إلا أن المشكلة تكمن في المحافظة على هذه المباني وإدامة صيانتها، فقد أشارت بعض التقارير الحقوقية إلى معاناة بعض المدارس من سوء أحوال البنية التحتية، وتشهد انقطاعًا متكررًا للكهرباء والمياه، ناهيك عن وجود خلل في النوافذ والأبواب الخاصة ببعض المدارس[84].

ولا بد من الإشارة في هذا المجال إلى أن المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية لا يتم منحها أي تراخيص إلا بعد استيفاء جملة من الشروط والمعايير بموجب نظام تأسيس وترخيص المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية الأردني لسنة 2015م، حيث نصت المادة (4) منه على :"

أ. يخصص لكل طالب ما مساحته متر مربع واحد داخل الغرفة الصفية ومتران مربعان من الساحات المكشوفة.

ب. يجب أن يكون بناء المؤسسة مستقلاً عن أي بناء آخر ولا يجوز أن تقل مساحة الساحات المكشوفة فيها عن (500م^2) ويجب أن تكون هذه الساحات خالية من الأعمدة ومن أي أبنية أو مرافق باستثناء المظلات المخصصة للطلبة والمرافق الصحية اللازمة لهم.

83- قانون رقم (4) لسنة 2016، قانون موازنات الوحدات الحكومية للسنة المالية 2016، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 5378، بتاريخ 016/2/1، ص 415، الفصل 8119 وزارة التربية والتعليم / ضريبة المعارف.

84- للمزيد حول هذا الموضوع انظر التقرير السنوي الحادي عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2014، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2015، ص 131، والتقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، مرجع سابق، ص163.

ج. لا يجوز استخدام الساحات المكشوفة المخصصة للطلبة مواقف للسيارات أو للباصات.

د. لا يجوز استخدام أسطح مباني المؤسسة ساحات للطلبة.

هـ. لا يجوز للمؤسسة استخدام مبان غير منفذة بالخرسانة أو بالفولاذ.

و. لا يجوز ترخيص المؤسسة التعليمية الخاصة على الشوارع التجارية أو المناطق الصناعية والتجارية أو فوق أسطح المحلات التجارية أو الصناعية أو السكنية".

إن أبرز ما يلاحظ على هذا النظام بأنه يقتصر فقط على المدارس الخاصة والأجنبية دون أن يتجاوز ذلك ليطال المدارس الحكومية، وكان الأجدر بالمشرع الأردني أن ينص في متن قانون التربية والتعليم على ضرورة إصدار نظام يبين معايير وأسس إنشاء المدارس الرسمية والخاصة، وأن يصدر بناء على ذلك نظامًا يشمل المعايير الأساسية الواجب توافرها في أبنية المدارس سواء كانت حكومية أم خاصة، بدلا من إصدار نظام خاص بمعايير إنشاء المدارس الخاصة الأمر الذي يضعنا أمام فراغ تشريعي فيما يتعلق بأسس ومعايير إنشاء المدارس الحكومية.

المبحث الثالث

المناهج الدراسية

تعتبر المناهج الدراسية ركيزة أساسية للتطوير المهني للمعلمين والفلسفة العامة للبرنامج التعليمي، ولا بد ان تتسق المناهج الدراسية في مضمونها مع الغاية التي يجب أن توجه إليها منظومة التربية والتعليم، حيث نصت المادة (2/26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على: "يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام".

وتم التأكيد على هذه الغاية أيضاً في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حيث نص في المادة (1/13) منه على: "تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم. وهى متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهى متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلالية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم".

كما وجاءت اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم مؤكدة على هذه الغاية، حيث نصت في المادة (1/5) منها على :"توافق الدول الأطراف في هذه الاتفاقية على ما يأتي: (أ) يجب أن يستهدف التعليم تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وأن ييسر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العنصرية أو الدينية، وأن يساند جهود الأمم المتحدة في سبيل صون السلام...".

أما عن موقف اتفاقية حقوق الطفل بهذا الصدد فلم يكن مختلفاً عن الاتفاقيات سالفة الذكر، حيث نصت في المادة (1/29) منها على:" توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو:(أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها. (ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة. (ج) تنمية احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته. (د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين. (هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية".

باستقراء النصوص سالفة الذكر نجد أن التعليم يجب أن يحقق عدة أهداف تتنوع ما بين تنمية شخصية الطفل واحترام حقوق الإنسان والبيئة الطبيعية، ونشر ثقافة السلام. ولطالما أن المناهج الدراسية هي الوسيلة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق أهداف التعليم، إذاً لا بد أن يتم وضعها على نحو يتفق مع تلك الأهداف وخاصة تلك الواردة في المادة (1/13) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية[85]، وللإحاطة بهذه المعايير سيتم تقسيم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب، يبحث كل مطلب بمفهوم كل مبدأ ومدى تضمين عناصره في التشريع الأردني.

المطلب الأول

الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية وصون كرامتها

يقصد بالإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها عدم إضفاء الطابع المادي على الكائن البشري، وجعله أداة يمكن تداولها، ناهيك عن معاملته معاملة إنسانية، فكل تصرف لا إنساني في مواجهة أي شخص يعتبر تصرفا يحط من الكرامة الإنسانية للشخص[86].

ويتحقق الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية من خلال: احترام الهوية الثقافية للطفل ولغته وقيمه الخاصة إلى جانب احترام القيم الوطنية الخاصة بالبلد الذي يعيش فيه الطفل، واحترام الحضارات المختلفة عن حضارته من خلال تدريس مختلف الثقافات والآثار المتبادلة بينها وأساليب الحياة التي تقترن بها، وذلك للعمل على التقدير المتبادل للفروق والاختلافات ما بين هذه الثقافات، كما لا بد من العمل على تدريس اللغات الأجنبية والحضارات والتراث الثقافي لمختلف الأمم، باعتبار ذلك وسيلة لتعزيز التفاهم بين الدول وبين مختلف الثقافات[87].

وبالرجوع إلى التشريعات الأردنية يتبين تأكيدها على **معاملة الشخص معاملة إنسانية**؛ فوفقاً للدستور الأردني الحرية فإن الشخصية مصونة، وكل اعتداء على الحقوق والحريات العامة أو حرمة الحياة الخاصة للأردنيين جريمة يعاقب عليها القانون[88]، وفي معرض بيان قانون التربية والتعليم للأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية والتعليم في المملكة كان في مقدمتها احترام حرية الفرد وكرامته[89]. كما أكد قانون التربية والتعليم على احترام قيم الشخص الخاصة **بالطالب** واحترام القيم الوطنية الخاصة بالبلد الذي يعيش فيه الشخص بما في احترام الهوية الثقافية للطفل. **فقد انطلقت فلسفة التربية والتعليم من** احترام حرية الفرد وكرامته[90] والإيمان بالله تعالى، والإيمان بالمثل العليا للأمة العربية والإيمان بأن الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق. وأن الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة. وأن العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية[91].

85- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، الفقرة 49 وكذلك الفقرتين(4) و(5).

86- د. احمد عبدالله فرحان، ورقة عمل بعنوان "الكرامة الإنسانية في المواثيق العالمية لحقوق الإنسان"، والمقدمة ضمن كتيب ندوة بعنوان " الكرامة الإنسانية للجميع" بمناسبة اليوم العربي لحقوق الإنسان، القاهرة، 2016، ص34 و ص35 .

87- توصية بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية (1974)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، سجلات المؤتمر العام، الدورة الثامنة عشر، المجلد الأول، باريس، 17 أكتوبر – 23 نوفمبر /1974، ص 167، الفقرة 17.

88- المادة السابعة من الدستور الأردني.

89- م3/ج/2 من قانون التربية والتعليم.

90- م3/ج/2 من قانون التربية والتعليم.

91- م 3/أ من قانون التربية والتعليم.

أما فيما يخص **احترام الحضارات الأخرى** فقد كان من أهم المبادئ الأساسية للسياسة التربوية في المملكة: توجيه العملية التربوية توجيها يطور في شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد و المبادرة والإبداع والحوار الايجابي وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية[92]. كما حدد قانون التربية والتعليم أهداف التربية والتعليم هذا المجال بما يأتي: (أ) الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محليا وعالميا واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة[93]. (ب) الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة[94].(ج) تحفيز الطلبة على المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها[95]. (د) أن يكوّن الطالب ذاتا ثقافية مستمدة من حضارة أمته في الماضي والحاضر ويدرك ضرورة الانفتاح الواعي على الحضارة العالمية والإسهام فيها[96]. (هـ) أن يستوعب الطالب مبادئ العقيدة الإسلامية وأحكام شريعتها وقيمها ويتمثلها في سلوكه ويتفهم ما في الأديان السماوية الأخرى من قيم ومعتقدات[97]. (و) الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة[98].

ويلاحظ تركيز النصوص السابقة على الشريعة الإسلامية بصورة توحي إغفال الديانة المسيحية التي يشكل معتنقوها جزءًا من النسيج المجتمعي الأردني مما يشكل انتهاكاً لمعايير نشر ثقافة السلام التي تم الإشارة إليها في موضع سابق من هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق **بتمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر** فقد كان من أهم الأهداف العامة التي حددها قانون التربية والتعليم: (أ) التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته[99]. (ب) تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية[100].(ج) تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية[101]. (د) التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية[102].

كما أفرد قانون التربية والتعليم عدد من نصوصه **لاحترام لغة الشخص** فقد جعل من أهم أسس فلسفة التربية والتعليم في المملكة اعتبار اللغة العربية ركنًا أساسيًا في وجود الأمة العربية وعاملاً من عوامل وحدتها ونهضتها[103]، واستخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة[104]. كما اعتبر إتقان المهارات الأساسية للغة العربية بحيث يتمكن من استخدامها بسهولة ويسر كأحد القدرات الرئيسية التي يجب أن يتقنها الطالب

92- م 5/د من قانون التربية والتعليم.
93- م4/ب من قانون التربية والتعليم.
94- م 4/هـ من قانون التربية والتعليم.
95- م3/ب/12 من قانون التربية والتعليم
96- م11/ب/3 من قانون التربية والتعليم.
97- م11/ب/7 من قانون التربية والتعليم.
98- م4 /هـ من قانون التربية والتعليم.
99- م3/ب/10 من قانون التربية والتعليم
100- 3/ج/3 من قانون التربية والتعليم.
101- م3/ج/4 من قانون التربية والتعليم.
102- م3/ج/6من قانون التربية والتعليم.
103- م /3ب/4 من قانون التربية والتعليم.
104- م 4/أ من قانون التربية والتعليم.

عند الانتهاء من مرحلة التعليم الأساسي[105]. وعلى ذات النهج فقد أكد على أن أحد أهم ما يحصل عليه الطالب بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوي استخدام الطالب لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافته العلمية والأدبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونه[106].

وحرص قانون التربية والتعليم على أن يكون من بين أهداف التعليم في الأردن **تدريس مختلف الثقافات للعمل على التقدير المتبادل للفروق والاختلافات ما بين هذه الثقافات**؛ فقد كان من بين الأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية والتعليم في المملكة تحقيق التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى([107]). فيما كان من بين الأهداف العامة للتربية والتعليم: الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة[108].

المطلب الثاني

احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من ضرورة المعاملة الكريمة للطالب وعدم المس بكرامته فإن من أهم أهداف التعليم وفق المعايير الدولية هو احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية وفي مقدمتها حرية الرأي والتعبير وحرية الضمير والمعتقد بالإضافة إلى الحريات السياسية؛ الأمر الذي لن يتحقق إلا من خلال التثقيف والتدريب في مجال حقوق الإنسان، وهذا التثقيف يشمل ما يأتي[109]:

أ. التثقيف بشأن حقوق الإنسان، على نحو يكفل إتاحة معرفة معايير حقوق الإنسان، ومبادئها، والقيم التي تدعمها وآليات حمايتها وفهمها.

ب. التثقيف عن طريق حقوق الإنسان، بما يشمل التعليم والتعلم، على نحو يكفل فيه احترام المربين والمتعلمين على حد سواء.

ج. التثقيف من أجل حقوق الإنسان، بما يشمل تمكين الأشخاص من التمتع بحقوقهم وممارستها واحترام حقوق الغير ومؤازرتها.

وتظهر دراسة التشريعات الأردنية أن النص على احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية جاءت بشكل عام؛ فقد بين الدستور الأردني في الفصل الثاني منه حقوق الأردنيين وواجباتهم، أما قانون التربية والتعليم فقد بين أن فلسفة التربية والتعليم في الأردن تقوم على أساس: احترام حرية الفرد وكرامته[110]، وأن من بين الأهداف العامة التي يسعى إليها نظام التربية والتعليم في الأردن: التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها[111]. وأكد ضمن الأهداف التي تسعى لتحقيقها مرحلة التعليم الثانوي على تكوين المواطن القادر على تعزيز ثقته بنفسه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الآخرين وحرياته[112]، وأن يؤدي واجباته ويتمسك بحقوقه[113].

105- م9/ب/2 من قانون التربية والتعليم.

106- م11/ب/1من قانون التربية والتعليم.

107- م3/ب/9 من قانون التربية والتعليم.

108- م 4/هـ من قانون التربية والتعليم.

109- انظر بهذا الخصوص المادة (3/2) من إعلان الأمم المتحدة للتثقيف والتدريب في ميدان حقوق الإنسان، الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الحادية والستين، بتاريخ 2012/2/16، رمز الوثيقة A/RES/66/137.

110- م3ج/2من قانون التربية والتعليم.

111- م4/ن من قانون التربية والتعليم.

112- المادة 11/ب/6 من قانون التربية والتعليم.

113- . م11/ب/10 من قانون التربية والتعليم.

ويندرج ضمن مفهوم احترام الحقوق والحريات وكمبدأ إنساني أساسي تحقيق **المساواة بين الجنسين؛** وقد استقر القانون الدولي لحقوق الإنسان على أن احترام حقوق الإنسان يستدعي تحقيق المساواة الفعلية بين الذكور والإناث في مجال التعليم، والمساواة في هذا المجال تشمل جميع الأشخاص في سن المدرسة، سواء كانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية، ومن الضرورة بمكان الإشارة إلى أن المؤسسات التعليمية المنفصلة للمجموعات المحددة بالفئات لا يعتبر من قبيل التمييز ولا يشكل في مضمونه انتهاكا لمبدأ المساواة في مجال التعليم[114].

هذا وقد أرست التشريعات الأردنية قواعد المساواة وعدم التمييز كمبدأ عام دون أن تشير إلى دور التعليم بتعزيز هذه القواعد فالمادة السادسة من الدستور أكدت على مبدأ المساواة بقولها: "الأردنيون أمام القانون سواء لا تمييز بينهم في الحقوق والواجبات وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين"، أما قانون التربية والتعليم فقد أكد على ذات المبدأ؛ إذ نص البند الأول من الفقرة ج من المادة الثالثة على: "الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له".

وبالمقابل لم تتضمن التشريعات الأردنية النص بشكل صريح ومباشر على تحقيق المساواة في مجال التعليم لتشمل جميع الأشخاص في سن المدرسة، سواء كانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية؛ إذ يلاحظ أن كلاً من الدستور وقانون التربية والتعليم قد اقتصرا النص على تحقيق المساواة بين الأردنيين فقط.

أما في مجال تحقيق **المساواة الفعلية بين الذكور والإناث في مجال التعليم،** فإنه يمكن القول بأن التشريع الأردني قد اكتفى بالنص العام في الدستور الأردني الذي ذكر أن الأردنيين متساوون، وقد جرى تفسير نص المادة السادسة بأن كلمة الأردنيون تشمل الذكر والأنثى. وعلى الرغم من اعتراض العديد على عدم النص على حظر التمييز على أساس الجنس في الدستور خصوصا عقب إدخال التعديلات على الدستور الأردني في عام 2011م، إلا أن هذا النهج يستدعي إعادة النظر مع التأكيد على أهمية المساواة في مجال التعليم خصوصا وأن الواقع يؤكد عدم وجود تمييز، فما المانع من تجذير هذه الممارسة في التشريع الأردني سواء في المادة السادسة من الدستور، أو من في المادة (3/ج/1) التي جاء نصها مشابهًا لنص الفقرة الأولى من المادة السادسة من الدستور؛ إذ تنص على: لأردنيون متساوون .في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.

كما أن التشريع قد تبنى بشكل عام السماح بوجود المؤسسات التعليمية المنفصلة للمجموعات المحددة بالجماعات وعدم اعتباره من قبيل التمييز أو الانتهاك لمبدأ المساواة في مجال التعليم؛ فقد جاء في المادة (19) من الدستور: يحق للجماعات تأسيس مدارسها والقيام عليها لتعليم أفرادها على أن تراعي الأحكام العامة المنصوص عليها في القانون وتخضع لرقابة الحكومة في برامجها وتوجيهها. وعلى الرغم من أهمية هذا النص الدستوري، إلا انه لم ينعكس بشكل واضح في التشريعات التعليمية؛ إذ لم يتضمن قانون التربية والتعليم أي نص ينظم تأسيس هذه المدارس والإشراف عليها، بل نظم كيفية إنشاء المؤسسة التعليمية الخاصة والأجنبية من خلال ترخيص تصدره وزارة التربية والتعليم[115] مما قد يدفع من يرغب بتأسيس مدرسة تعود إلى إحدى الجماعات اللجوء إلى هذا النص على الرغم من أنه وضع لغايات مختلفة. لذا يؤكد فريق البحث على ضرورة تفعيل النص الدستوري وتنظيم أحكامه في قانون التربية والتعليم.

ويندرج ضمن احترام حقوق الإنسان احترام البيئة الطبيعية التي يعيش فيها الطالب: ويقصد بذلك أن يسعى التعليم إلى مساعدة الطفل على الاستكشاف والاستدلال والتنبؤ من أجل فهم العلاقة الترابطية ما بين الإنسان والأرض

114- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرات 32 إلى 34.

115- المادة (31) من قانون التربية والتعليم.

والنباتات والحيوانات، واكتشـــاف العلاقة ما بين الكائنات الحية والجامدة وملاحظة التغيير والاســـتجابة لكل منهما، وتطوير وعي الطفل وإدراكه لمدى تأثير النشاط البشري على البيئة سواء كان ذلك سلبا أم إيجابًا [116].

يتضح من الرجوع إلى التشريعات الأردنية أنها قد ركزت على **نشر الوعي بأهمية البيئة الطبيعية والحفاظ عليها؛** فقد جاء ضـــمن الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن **أن يكون الطالب في نهاية مراحل التعليم قادراً على: (أ)** استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعادته[117]. (ب) تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية[118].

كما ركزت التشريعات **على اكتساب المعرفة الضرورية بالمشاكل البيئية وتحسينها ودور الإنسان في ذلك؛ فقد جاء** بالأهداف التي تسعى المرحلة الأساسية لتحقيقها: أن يعي الطالب الحقائق الأساسية المتعلقة بالبيئة الطبيعية والجغرافية الأردنية والعربية والعالمية، وأن يستوعب الحقائق والتعميمات العلمية الأساسية وأسسها التجريبية ويستخدمها في تفسير الظواهر الطبيعية، وأن يحرص على سلامة بيئته ونظافتها وجمالها وثرواتها[119]. فيما جاء بالأهداف التي تسعى لتحقيقها مرحلة التعليم الثانوي: يتكيف مع المتغيرات البيئية الخاصة بوطنه وأبعادها الطبيعية والسكانية والاجتماعية والثقافية ويعمل على حسن استثمارها وصيانتها وتحسين إمكانياتها وتطويرها، وأن يحافظ على البيئة ونظافتها وينمي إمكانياتها وثرواتها[120].

المطلب الثالث

نشر ثقافة السلام

ينظر القانون الدولي لحقوق الإنسان لثقافة السلام وفق مفهوم واسع يشمل: احترام الديمقراطية، والتسامح والحوار، والتنوع الثقافي والتصالح، وإرساء قواعد المساواة وعدم التمييز، على اعتبار أن ذلك يُشكل في مضمونه نهجاً متكاملاً لمنع العنف والصـراعات والإسـهام في تهيئة أحوال السـلام ودعمه[121]، وتحقيقا لذلك أكدت منظمة اليونسـكو على ضـرورة وضـع المناهج الدراسـية وتنقيحها على نحو يكفل نشـر ثقافة السـلام من خلال تضـمين المناهج الدراسـية بموضـوعات تتعلق بحقوق الإنسـان والديمقراطية والتربية الوطنية، والتربية من اجل اللاعنف والتسـامح والتفاهم الدولي والتنوع الثقافي واللغوي[122].

وبدراسة التشريعات الأردنية يتضح أن قانون التربية والتعليم قد ركز على قيم **احترام الديمقراطية**، من خلال تأكيده على أن من الأسـس العامة التي تقوم عليها فلسـفة التربية والتعليم: المشـاركة السـياسـية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه[123]، **فيما أكد القانون على أن من أهم المبادئ الأســاســية للنظام التربوي** التأكيد على أهمية التربية الســياســية في النظام التربوي وترســيخ مبادئ المشـــاركة والعدالة والديمقراطية

116- إطار التعلم لسنوات الطفولة المبكرة في استراليا (الانتماء ، الكينونة ، تحقيق الذات)، وزارة التعليم والتوظيف وعلاقات مكان العمل، استراليا، 2009، رمز الوثيقة ISBN 978-0-642-77872-7 ، ص20 وص21.

117- م 4/ ز من قانون التربية والتعليم.

118- م5/ك من قانون التربية والتعليم.

119- م9/ب/4و 10و 13 من قانون التربية والتعليم.

120- م11/ب/2و 17من قانون التربية والتعليم.

121- قرار الجمعية العامة حول ثقافة السلام، اتخذته في دورتها الحادية والخمسين، بتاريخ 1997/3/3، رمز الوثيقة A/REC/51/101، الفقرة 3.

122- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بدورتها السادسة والخمسين، بتاريخ 2001/12/13، رمز الوثيقة A/56/349، الفقرة 19.

123- م 3ج/5 من قانون التربية والتعليم.

وممارســـتها[124]. كما بين القانون أن من الأهداف العامة للتربية في المملكة: تقدير إنســـانية الإنســـان وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في الســـلوك الفردي والاجتماعي[125]. فيما أكد القانون على أن من أهداف مرحلة التعليم الثانوي تكوين فرد يعمل بروح الفريق ويعي أسس الشورى والديمقراطية وأشكالها ويمارسها في تعامله مع الآخرين ويؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية[126].

أما في مجال **التسامح والحوار** فقد أكد قانون التربية والتعليم ضمن الأسس العامة التي يقوم عليها فلسفة التربية والتعليم على: التفاهم الدولي على أســـاس العدل والمســـاواة والحرية[127]، **أكد القانون على ان من أهم المبادئ الأســـاســـية للنظام التربوي** التأكيد على توسيع أنماط التربية في المؤسســـات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة والموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة[128].

أما فيما يتعلق بالتنوع الثقافي والتصالح فقد نص القانون أن من بين أسس فلسفة التربية التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى[129]. كما جعل من بين الأهداف للتعليم: إعداد مواطن قادر على الانفتاح على ما في الثقافات الإنســانية من قيم واتجاهات حميدة [130]، **وعلى ذات النهج** جعل من بين أهداف التعليم الأساسي إعداد مواطن: يتقبل ذاته ويحترم الآخرين ويراعي مشاعرهم ويقدر مزاياهم ومنجزاتهم[131] . كما جعل من بين أهداف التعليم الثانوي: إعداد مواطن يعزز ثقته بنفســـه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الآخرين وحرياتهم[132].

كما كان لمبدأ منع العنف والصراعات والإسهام في تهيئة أحوال السلام ودعمه نصيب في قانون التربية والتعليم؛ فقد جاء ضمن أسس فلسفة التربية: التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية والمشاركة الايجابية في الحضارة العالمية وتطويرها[133]. كما جعل من بين أهداف التعليم الثانوي: أن يعي المواطن بالقضايا والمشكلات الدولية ويدرك أهمية التفاهم الدولي والسلام القائم على الحق والعدل[134].

صفوة القول أن المشرع الأردني قد ضّمن كلاً من الدستور وقانون التربية والتعليم غالبية المعايير والأسس التي يجب أن تقوم عليها المناهج التعليمية، وإن كانت هذه المعايير والأسس قد جاءت تحت عناوين عامة كفلسفة التربية وأهدافها ومبادئ السياسة التربوية وأهداف المراحل التعليمية، ويدعو فريق البحث إلى تطوير هذه النصوص لكي تشمل هذه المعايير والأسس بشكل أوضح وان يضاف إليها:

- التوسع بالنص على مبدأ المساواة وحظر التمييز بحيث تشمل جميع الأشخاص في سن المدرسة، سواء أكانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية بالإضافة إلى النص صراحة على المساواة وحظر التمييز في التعليم على أساس الجنس.

124- م 5/ج من قانون التربية والتعليم.
125- م4/ق من قانون التربية والتعليم
126- م 11/ب/11من قانون التربية والتعليم.
127- م 3/ب/11من قانون التربية والتعليم
128- م 5/و من قانون التربية والتعليم.
129- م3/ب/9 من قانون التربية والتعليم
130- م4/هـ من قانون التربية والتعليم
131- م9/ب/19من قانون التربية والتعليم.
132- م11/ب/6 من قانون التربية والتعليم.
133- م 3/ب/11و12من قانون التربية والتعليم
134- م 11/ب/12من قانون التربية والتعليم.

- التوسع في مجال التثقيف في مجال حقوق الإنسان بحيث يتم تبني ثلاث مستويات: التثقيف بشأن حقوق الإنسان، والتثقيف عن طريق حقوق الإنسان، والتثقيف من أجل حقوق الإنسان.
- احترام هوية وثقافة البلد الذي يعيش فيه الشخص (لا يوجد نصوص بخصوصها).
- تطوير مهارات الأفراد والجماعات وتحسين سلوكهم ومواقفهم تجاه القضايا البيئية.
- مساعدة الأفراد والجماعات على تقييم الوسائل المتبعة لحماية البيئة وأساليب التعليم بالقضايا البيئية.
- تفعيل مشاركة الأفراد والجماعات وتنمية الحس بالمسؤولية حيال القضايا البيئية. ربط المفاهيم البيئية بالتنمية المستدامة.

المبحث الرابع

تحسين أوضاع المعلمين

يعتبر تحسين مؤهلات المعلمين وظروف عملهم أحد الركائز الأساسية لتوفير منظومة تعليمية جيدة[135]، ناهيك عن أن جودة التعليم تتوقف على تزويد المعلمين بالإمكانيات اللازمة لنقل المعارف والقيم والمهارات، وتتوقف أيضا على تحسين أوضاعهم[136].

سيتم تقسيم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب، بحيث سيتم في المطلب الأول بيان دور الأوضاع المادية للمعلمين في تطوير العملية التعليمية، فيما سيخصص المطلب الثاني لبيان دور الآمان والاستقرار الوظيفي للمعلمين في تطوير العملية التعليمية، أما المطلب الثالث فسيخصص لدور لتطوير المهني للمعلمين في تطوير العملية التعليمية.

المطلب الأول

الأوضاع المادية للمعلمين ودورها في تطوير العملية التعليمية

جاء العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية مؤكداً بشكل صريح على أهمية تحسين الأوضاع المالية للمعلمين، حيث نص في المادة (2/13) منه على:" وتقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن ضمان الممارسة التامة لهذا الحق يتطلب: ... (هـ) العمل بنشاط على إنماء شبكة مدرسية على جميع المستويات، وإنشاء نظام منح واف بالغرض، ومواصلة تحسين الأوضاع المادية للعاملين في التدريس...".

وبتحليل مضمون هذا النص نجد أنه يقع على عاتق الدول التزاماً إيجابياً يكمن بضرورة اتخاذ كافة السبل اللازمة لتحسين أوضاع المدرسين العاملين في مهنة التعليم في جميع مراحله من خلال توفير ظروف عمل تساعد على تحقيق أكبر قدر من فاعلية التعليم، وتتيح لهم التفرغ كلياً لمهامهم المهنية[137]، لأن الأجور المتدنية باتت تدفع معظم المعلمين إلى أنشطة اقتصادية أخرى باعتبارها وظائف ثانية مما يؤدي إلى عدم التفرغ لمهامهم الأكاديمية، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر سلبا على جودة التعليم[138].

135- قرار اعتمده مجلس حقوق الإنسان حول الحق في التعليم في دورته العشرين، بتاريخ 2012/7/16، رمز الوثيقة A/HRC/REC/20/7، الفقرة (4/د).

136- تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد، مرجع سابق، الفقرة (20) و (57).

137- توصية بشأن أوضاع المدرسين (1966)، التي اعتمدها المؤتمر الدولي الحكومي بشأن أوضاع المدرسين والمنعقد في باريس 5/أكتوبر/1961، الفقرة 8، توصية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي (1979)، التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو في دورته التاسعة والثلاثين، باريس، 11 تشرين الثاني/ نوفمبر 1979، الفقرة 7.

138- الملاحظات الختامية للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، والمقدمة في دورتها الثانية والأربعون، جنيف، بتاريخ 2009/6/12، رمز الوثيقة E/C.12/KHM/CO/1، الفقرة 35.

لذلك على جميع الدول حتى تكون منسجمة مع المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم، أن تعمل على منح المعلمين الرواتب الكافية والمجزية لهم وذلك لجعل مهنة التعليم أكثر جاذبية لمن يريد أن يتخذها مهنة له[139]، آخذة بعين الاعتبار ضرورة تناسب أجور المدرسين مع الأجور التي تدفع في وظائف أخرى والتي تستلزم مؤهلات مماثلة[140].

إذا ما قمنا بتحليل واقع الأوضاع المادية للمعلمين الذين يعملون في مختلف مدارس المملكة الأردنية سواء أكانت تنتمي للقطاع العام أم الخاص، يتبين تعيين المعلم عندما يبدأ عمله في القطاع العام تحت ما يسمى بالفئة الأولى /المستوى الثاني/الدرجة السابعة، ويبلغ الراتب الأساسي لهذه الفئة وفقاً لنظام الخدمة المدنية (150) ديناراً وبزيادة سنوية بمقدار (3) دنانير، ويتدرج المعلم صعودا في هذه الفئة خلال مدة عمله ليصل راتبه الأساسي إلى (165) ديناراً الدرجة السادسة، (181) ديناراً الدرجة الخامسة، (202) دينار الدرجة الرابعة، (228) دينار الدرجة الثالثة، (260) ديناراً الدرجة الثانية، (328 دينار) الدرجة الأولى، (425) ديناراً الدرجة الخاصة، بالإضافة إلى الزيادة السنوية[141] يحصل المعلم وفقا لنظام الخدمة المدنية على مجموعة من العلاوات على النحو الآتي[142]:

1) علاوة غلاء معيشة بمقدار (135) دينار أردني.
2) علاوة عائلية بمقدار (20) دينار أردني.
3) علاوات إضافية على النحو التالي:

أ. علاوات فنية: علاوة مرشد تربوي (90%) من الراتب الأساسي وعلاوة مشرف تربوي (90%) من الراتب الأساسي، وعلاوة معلم (100%) من الراتب الأساسي[143].
ب. علاوات إشرافية: علاوة مشرف في وزارة التربية والتعليم (10%) من الراتب الأساسي[144].
ج. علاوة موقع عمل: تختلف نسبة هذه العلاوة حسب منطقة العمل لتتوزع النسب ما بين (5%، 10%، 15%، 20%)[145].

بالنسبة للراتب الإجمالي للمعلم فهو يختلف من معلم لمعلم حسب حالته الاجتماعية (أعزب أم متزوج)، وحسب موقع عمله وحسب طبيعة منصبه. لكن يمكن احتساب **الحد الأدنى للراتب الإجمالي لمعلم أعزب** حديث التعيين دون احتساب أي علاوة إضافية – باستثناء علاوة معلم – كونها تختلف من معلم لآخر على النحو الآتي:

الراتب الأساسي (150 ديناراً) + (135 ديناراً) علاوة غلاء معيشة + (150 ديناراً) علاوة فنية "علاوة معلم" بمقدار 100% من الراتب الأساسي = 430 ديناراً أردنياً.

139- تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم، كيشور سينغ، والذي تم إحالته للجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الثامنة والستين من قبل الأمين العام للأمم المتحدة، بتاريخ 2013/8/9، رمز الوثيقة A/68/294، الفقرة 58.

140- توصية بشأن أوضاع المدرسين (1966)، مرجع سابق، الفقرة (115/ب).

141- انظر بهذا الخصوص المادة (20) من نظام الخدمة المدنية الأردني رقم (82) لعام 2013 .

142- انظر بهذا الخصوص المادة (24) و (25) و (26) من نظام الخدمة المدنية الأردني رقم (82) لعام 2013.

143- انظر بهذا الخصوص المادة (2) من تعليمات منح العلاوات الإضافية للموظفين صادرة بموجب المادة (26/أ) من نظام الخدمة المدنية الأردني رقم (82) لسنة 2013، النص الكامل للتعليمات منشور على موقع ديوان الخدمة المدنية على الرابط التالي: http://www.csb.gov.jo/csb/Legislations/Instructions ، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 3/تموز/2017.

144- انظر بهذا الخصوص المادة (3) من تعليمات منح العلاوات الإضافية للموظفين الأردنيين.

145- انظر بهذا الخصوص المادة (5) من تعليمات منح العلاوات الإضافية للموظفين الأردنيين.

أما المعلم الذي يعمل في القطاع الخاص فإنه يخضع لقانون العمل، وبالتالي يتقاضى كحد أدنى (220 ديناراً) بوصف هذا المبلغ هو الحد الأدنى للأجور في القطاع الخاص وفق أحكام قانون العمل الأردني[146].

إن أبرز ما يلاحظ على أجور المعلمين العاملين في القطاع الخاص والمحددة (220) ديناراً كحد أدنى، بأنها تشكل إجمالي الراتب، بينما المعلمون العاملون في القطاع الحكومي بالإضافة إلى رواتبهم هنالك زيادة سنوية يحصلون عليها ناهيك عن العلاوات التي تم الإشارة لها سابقا، وهذا التمييز بين أجور المعلمين في القطاع الخاص ورواتب المعلمين في القطاع العام فيه انتهاك لمبدأ المساواة التي نص عليه الدستور الأردني في المادة السادسة منه، ولتحقيق المساواة بين المعلمين لا بد من توحيد الراتب الأساسي لجميع المعلمين سواء كانوا عاملين في القطاع الخاص أم العام.

يتضح من استعراض أجور المعلمين العاملين في المدارس الحكومية والخاصة، أن رواتبهم لا تلبي الحد الأدنى من احتياجاتهم اللازمة لتوفير حياة كريمة لهم ولعائلاتهم، الأمر الذي يدفعهم للبحث عن مصدر رزق آخر إما من خلال التدريس في المراكز الثقافية أو عن طريق إعطاء الدروس الخصوصية أو القيام بأي عمل آخر، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر سلباً على سير العملية التربوية.

المطلب الثاني

الأمان والاستقرار الوظيفي للمعلمين

يعتبر كل من الأمان والاستقرار الوظيفي ركيزتان أساسيتان لمصلحة التعليم والمدرسين على حد سواء في سبيل ممارسة المهنة بشكل جيد، ويجب كفالتهما حتى عند إجراء تغيرات في النظام الأكاديمي[147]، لذلك لابد من أن يتم تثبيت المدرسين وضمان استمراريتهم في الخدمة، لما يُشكل ذلك ضمانة أساسية إزاء القرارات التعسفية، ناهيك عن كونه يعزز المسؤولية الفردية والاحتفاظ بذوي المواهب والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس[148].

وعند البحث عن الأمان والاستقرار الوظيفي للمعلمين بموجب التشريعات الأردنية، يتبين أن نظام الخدمة المدنية الأردني قد صنف الموظفين وفقا لصفة التعيين إلى صنفين: موظفين دائمين، وموظفين بعقود، أما الموظفون الدائمون فيقصد بهم الأشخاص المعينون في وظائف دائمة ذات فئات ودرجات محددة في جدول تشكيلات الوظائف قبل تاريخ 2014/1/1 بما في ذلك الموظفون الذين تقرر تثبيتهم بموجب قرار مجلس الوزراء قبل ذلك التاريخ، أما الموظفون بعقود فيقصد بهم الأشخاص الذين يعينون بموجب عقود أو عقود شاملة لجميع العلاوات على وظائف مدرجة في جدول تشكيلات الوظائف، والذين يعينون بموجب عقود على حساب المشاريع، أو رواتب الموظفين المنفكين عن العمل بسبب الإعارة أو الإجازة دون راتب وعلاوات[149].

إذا ما قمنا بإسقاط هذا الأمر على واقع المعلمين في القطاع العام نجد أن الأمان والاستقرار الوظيفي متحقق لمن تم تعيينهم قبل 2014/1/1 بصفتهم موظفين دائمين، الأمر الذي يكفل لهم الاستمرار بعملهم والاستفادة من جميع المزايا المرتبطة بمدة الخدمة كالترقية والعلاوات، أما من تم تعيينهم بعد ذلك التاريخ فنجد أن الأمان والاستقرار الوظيفي غير متاح لهم؛ لأن خدمتهم مرهونة بمدة العقد، وتنتهي بانتهائه.

146- قرار صادر بالاستناد لأحكام المادة (52) من قانون العمل رقم 8 لسنة 1966، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 5442، بتاريخ 2017/2/12، ص 1132.

147- توصية بشأن أوضاع المدرسين (1966)، مرجع سابق، 45.

148- توصية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي، مرجع سابق، الفقرة 45.

149- انظر بهذا الخصوص المادة (18) من نظام الخدمة المدنية الأردني.

فيما يفتقد المعلمون العاملون في القطاع الخاص للأمان الوظيفي بشكل أكبر من معلمي القطاع العام، وذلك بسبب توقيعهم عقوداً سنوية تنتهي بنهاية العام الدراسي، الأمر الذي أدى إلى إمكانية الاستغناء عنهم بسهولة دون الحصول على حقوقهم القانونية[150]، ناهيك عن قيام بعض المدارس الخاصة بإنهاء خدمات المعلمين أثناء العطلة الصيفية وذلك لحرمانهم من تقاضي أجرهم خلال تلك المدة، ولا بد من الإشارة إلى أنه خلال عام2015 تم فصل (11) ألف معلم ومعلمة من مؤسسة الضمان الاجتماعي لانتهاء عقودهم في المدارس الخاصة[151].

أما فيما يتعلق بالجامعات الخاصة يتبين أن هذه المؤسسات تبرم عقود عمل سنوية مع أغلبية الأساتذة، الأمر الذي يؤثر سلباً على الوضع الأكاديمي والمادي للمدرس خاصة وأن هذا الإجراء يؤدي إلى الحيلولة دون ترقيته خاصة أن معايير الترقية تتطلب مضي مدة معينة من الخدمة للحصول عليها.

وتحقيقا للأمن الوظيفي للمعلمين صدر نظام صندوق الضمان الاجتماعي للعاملين في وزارة التربية والتعليم رقم (31) لسنة 1998 والصادر استنادا إلى نص المادة (6/ك) من قانون التربية والتعليم[152]، والذي يحقق الآمان الوظيفي للمعلمين من خلال أمرين أساسيين:

أولا: دفع تعويض للمشتركين عند انتهاء خدماتهم، فعلى سبيل المثال يسترد المعلم كامل اشتراكاته إذا كانت خدمته أقل من 10 سنوات، كما ويسترد المعلم كامل اشتراكاته بالإضافة لـ (100) دينار إذا تجاوزت خدمته عشر سنوات ولم تتجاوز 15 سنة بالنسبة للإناث ولم تتجاوز 20 سنة بالنسبة للذكور، أما إذا أحيل المعلم على التقاعد أو اعتزل الخدمة فيدفع له تعويض يتمثل براتب ثلاثة عشر شهرا من مجموع راتبه الشهري وعلاواته عن السنوات الخمس عشرة الأولى من خدمته و مائة وخمسين دينارا عن كل سنة من سنوات الخدمة التالية[153].

ثانيا : تمكين المعلم من الحصول على سلفة لا يقل مقدارها عن ألفي دينار ولا يزيد على ستة آلاف دينار وبما يعادل المبلغ المرصود له من مستحقاته في الصندوق بتاريخ طلب السلفة، وتكون الأولوية في الحصول على السلفة إذا كانت الغاية السكن أو التعليم سواء كان للمعلم أو لأحد أبنائه[154].

وتعزيزاً لتمكين المعلم من الحصول على قدر من الأمان الوظيفي صدر أيضا نظام صندوق إسكان موظفي وزارة التربية والتعليم وتعديلاته رقم 55 لسنة 1980[155]، الصادر بالاستناد إلى نص المادة (6/ك) من قانون التربية والتعليم، ويعمل الصندوق على تقديم قرض للمشترك لغايات إقامة سكن له على قطعة أرض يملكها، أو شراء سكن مناسب له، أو شراء قطعة أرض وإقامة سكن له عليها، كما ويهدف الصندوق إلى شراء المساكن وتوزيعها على المشتركين أو شراء الأراضي وفرزها وإقامة مساكن للمشتركين عليها[156].

---

150 - التقرير السنوي العاشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2013، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2014، ص 105

151- التقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2016، ص176.

152 - نص النظام كاملا منشور على موقع وزارة التربية والتعليم على الرابط الآتي :
http://www.moe.gov.jo/NewPages.aspx?PageID=FtRugleRkFk ، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 24/8/2017 .

153 -انظر بهذا الخصوص المادة (7) من نظام صندوق الضمان الاجتماعي للعاملين في وزارة التربية والتعليم.

154- انظر بهذا الخصوص المادة (13) من نظام صندوق الضمان الاجتماعي للعاملين في وزارة التربية والتعليم.

155-نص النظام كاملا منشور على موقع وزارة التربية والتعليم على الرابط التالي :
http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=378&DepartmentID=11 ، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 24/8/2017 .

156- انظر بهذا الخصوص المادة (3) من نظام صندوق إسكان موظفي وزارة التربية والتعليم .

كما ويخضع المعلم للتأمين الصحي وفقا لأحكام نظام الخدمة المدنية أو أحكام قانون العمل حسب طبيعة القطاع الذي يعمل به حكومي أم خاص. أما عن دور نقابة المعلمين بهذا الشأن فنجد أن النقابة أنشأت صندوق التكافل الاجتماعي[157]، كما وتعمل النقابة على إنشاء صندوق التقاعد لنقابة المعلمين[158]، وصندوق التأمين الصحي[159].

المطلب الثالث

دور التطوير المهني للمعلمين في تطوير العملية التعليمية

تقضي المعايير الدولية بضرورة تحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين وتقديم التدريب اللازم لرفع سويتهم الأكاديمية، وهذا المبدأ تم تضمينه بنص المادة (4) من الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز بمجال التعليم حيث نصت على: "تتعهد الدول الأطراف في هذه الاتفاقية – فضلا عما تقدم بأن تضع وتطور وتطبق سياسة وطنية تستهدف، عن طريق أساليب ملائمة للظروف والعرف السائد في البلاد، دعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم، ولاسيما:.....(د) توفير التدريب لجميع المشتغلين بمهنة التعليم دونما تمييز".

إذا ما قمنا بتحليل هذا المبدأ نجد أن أي تخطيط تعليمي لا بد أن يتضمن جملة من الأحكام والأسس اللازمة لتوفير تدريب متقدم للمعلمين أثناء الخدمة بهدف رفع كفاءتهم الأكاديمية، ولابد من الإشارة إلى أن تحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين لا يقتصر على تدريبهم تدريبا متقدما، وإنما يتجاوز ذلك إلى ضرورة اشتراط على من يريد أن يعمل في حقل التعليم أن يقوم بإتمام منهج معين في مؤسسة مناسبة لإعداد المعلمين قبل تعيينهم[160].

فتحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين يرتب التزاما إيجابيا على عاتق السلطات الحكومية، يتمثل بضرورة عدم توظيف سوى المعلمين المؤهلين والمدربين، فقد أشار المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، في تقريره الخاص الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد إلى المثال الألباني الذي يشترط في المعلم أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير في التعليم، وأن يخضع لتدريب مهني لمدة عام، وأن يتقدم لامتحان الدولة للمعلمين وأن يجتازه بنجاح، كما أشار إلى التجربة الفرنسية التي تشترط خضوع المعلمين قبل ممارستهم لمهنة التدريس لتدريب أولي مكافئ لشهادة الماجستير في إحدى الجامعات المعتمدة[161].

أما عن موقف التشريعات الوطنية الأردنية من تحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين، فقد أكدت المادة (6/ك) من قانون التربية والتعليم على ضرورة قيام وزارة التربية برفع المستوى العلمي للمعلمين، كما ونجد أن التشريعات الفرعية التي صدرت بالاستناد إلى أحكام قانون التربية والتعليم قد ساهمت بشكل كبير بتحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين من خلال عدة تشريعات مهمة، يكمن أبرزها في:

---

157 - تم إنشاء هذا الصندوق بموجب نظام صندوق التكافل الاجتماعي والتعليم لسنة 2014 ، والمنشور على موقع نقابة المعلمين على الرابط التالي :
http://www.jts.org.jo/node/3849. ، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 24/8/2017

158 - انظر بهذا الخصوص مسودة نظام صندوق التقاعد لنقابة المعلمين الأردنيين لسنة 2013 ، المنشور على موقع نقابة المعلمين على الرابط التالي :
http://www.jts.org.jo/node/3847. ، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 24/8/2017

159 - انظر بهذا الخصوص مسودة نظام التأمين الصحي لنقابة المعلمين الأردنيين لسنة 2014 ، والمنشور على موقع نقابة المعلمين على الرابط التالي :
http://www.jts.org.jo/node/3846. ، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 24/8/2017

160 – توصية بشأن أوضاع المدرسين (1966) ، التي اعتمدها المؤتمر الدولي الحكومي بشأن أوضاع المدرسين والمنعقد في باريس 5/أكتوبر/1961 ، الفقرة 10/ط–ي، والفقرة 13 .

161– تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد، الصادر في الدورة العشرين لمجلس حقوق الإنسان، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 2/5/2012، رمز الوثيقة A/HRC/20/21، الفقرة 63.

أولا: نظام مركز التدريب التربوي لسنة 2009: تم إنشاء مركز التدريب التربوي بموجب نظام مركز التدريب التربوي رقم (35) لسنة 2009 والصادر استنادا لنص المادة (45) من قانون التربية والتعليم، بحيث يهدف المركز إلى تطوير الخبرات والمهارات المهنية والتكنولوجية والتربوية والمعرفة العلمية من خلال تنفيذ برامج تدريبية متخصصة للمعلمين ومديري المدارس ومساعديهم والمرشدين التربويين والعاملين في الشؤون الإدارية والفنية المساندة في المدرسة [162].

ثانيا: نظام البعثات العلمية لنيل درجة البكالوريوس للعمل في وزارة التربية والتعليم لسنة 2009: صدر نظام البعثات العلمية لنيل درجة البكالوريوس للعمل في وزارة التربية والتعليم رقم (127) لسنة 2009، بالاستناد إلى نص المادة (6/أ) والمادة (44) من قانون التربية والتعليم[163]، وفقا لأحكام هذا النظام تقوم وزارة التربية والتعليم في ابتعاث الطلبة وفق شروط معينة لنيل درجة البكالوريوس في التخصصات التي تحتاجها الوزارة.

ثالثاً: نظام البحث العلمي لتطوير العملية التربوية لسنة 1997: صدر نظام البحث العلمي لتطوير العملية التربوية رقم (41) لسنة 1997، استنادا إلى نص المادة (6/ز)، والمادة (43) من قانون التربية والتعليم[164]، وأكد النظام على ضرورة إجراء البحوث وتوظيف نتائجها في عملية اتخاذ القرارات ورسم السياسات التربوية، والإسهام في إيجاد الحلول لمعالجة المشكلات المتعلقة بالعملية التربوية، ودعم الباحثين وتشجيعهم للقيام بالبحوث المتعلقة بتطوير العملية التربوية وإعداد مشروعات البحوث على المستوى الوطني[165]، كما أكد النظام على ضرورة صرف مكافآت لتشجيع البحث العلمي[166]، وبالتالي فإن الدور الذي يلعبه هذا النظام في التشجيع على البحث العلمي يسهم بشكل كبير في رفع الكفاءة المعرفية والعلمية والثقافية لدى المعلم.

وعلى الرغم من وجود هذه التشريعات التي تسهم بشكل كبير في تحسين الأوضاع الأكاديمية، إلا أن الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية لعام 2015-2016، أكدت بشكل واضح وصريح على أن أحد التحديات الرئيسية التي تواجه المدارس في الأردن يكمن في عدم توفيرها الدعم الأكاديمي الكافي للمعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وخلالها[167].

ومن الأمثلة الناجحة على صعيد الواقع العملي لتحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين في الأردن قيام الملكة رانيا العبد لله بإنشاء أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين[168]، وإطلاق مبادرة التعليم الأردنية[169]، ما يسهم بشكل كبير في تحسين الأوضاع الأكاديمية للمعلمين.

162- المادة (3) من نظام مركز التدريب التربوي.

163- تم نشر النظام بالجريدة الرسمية، العدد 4686، بتاريخ 1/12/2004، ص5431.

164- تم نشر النظام بالجريدة الرسمية، العدد 951 ، بتاريخ 16/2/1994، ص3738.

165- المادة (3) من نظام البحث العلمي لتطوير العملية التربوية.

166- المادة (7) من نظام البحث العلمي لتطوير العملية التربوية.

167- الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2015-2016 ، التعليم من أجل الازدهار : تحقيق النتائج ،التي تم وضعها من قبل اللجنة الوطنية لتنمية الموارد البشرية ، ص31 ، نص الإستراتيجية كاملا منشور على الرابط التالي :
https://docs.wixstatic.com/ugd/176e64_8b8f62475b64449db41fad2cec5a64e0.pdf
تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 2017/25/8.

168- أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين ، هي مؤسسة مستقلة تتبنى رؤية الملكة رانيا العبد لله للارتقاء بنوعية التعليم، من خلال تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة، وتقدير دورهم، وتقديم الدعم اللازم لتميزهم داخل الغرف الصفية، للمزيد عن أكاديمية الملكة رانيا، انظر الموقع الإلكتروني للأكاديمية على الرابط التالي: http://www.qrta.edu.jo ، تم الرجوع إلى الموقع بتاريخ 25/8/2017 .

169- مبادرة التعليم الأردنية تعتبر من إحدى مؤسسات جلالة الملكة رانيا العبد الله التعليمية غير الربحية ، وتصنف كأول نموذج يجسّد الشراكة الحقيقية بين القطاعين العام والخاص والذي أطلق من قبل المنتدى الاقتصادي العالمي والحكومة الأردنية خلال الاجتماع الاستثنائي للمنتدى الذي عُقد برعاية جلالة الملك عبد الله الثاني في البحر الميت في حزيران عام 2003، والهدف من إطلاق المبادرة يكمن بدعم جهود الأردن في تحسين نوعية التعليم وتشجيع الإبداع وتطوير القدرات وبناء اقتصاد معرفي باستخدام الوسائل التكنولوجية

بناء على ما تقدم نرى بضرورة إيجاد آلية أكثر فعالية لرفع سوية المعلمين أكاديميا، لذلك يقترح فريق البحث وفي ظل إنشاء نقابة للمعلمين، أن يتم استحداث برنامج تدريبي لكل معلم يريد أن ينتسب للنقابة، على أن يتم تنفيذ البرنامج خلال فترة زمنية معنية لا تقل عن سنة يتم خلالها تدريب المعلم عمليا ونظريا أسوة بنقابة المحامين، وفي نهاية هذه المدة يجب أن يخضع المعلم لامتحانات نظرية وعملية تقيس مدى كفاءته لممارسة مهنة التعليم، وبعد اجتيازه هذه الامتحانات بنجاح يحصل على ترخيص من نقابة المعلمين لممارسة مهنة التعليم.

المبحث الخامس

التعليم العالي

وضعت مختلف المواثيق الدولية الناظمة للحق في التعليم وفي معرض معالجتها للتعليم العالي عدة معايير لضمان حق الأفراد في التعليم الجامعي من أبرزها: توفير التعليم العالي على أساس المساواة وتكافؤ الفرص، وتعزيز وحماية الحريات الأكاديمية، واستقلال مؤسسات التعليم العالي. وللوقوف على المعايير الدولية الناظمة للتعليم العالي، والبحث في موقف التشريعات الوطنية الأردنية من تلك المعايير، سيتم مناقشة هذه المعايير من خلال ثلاثة مطالب بحيث يتم مناقشة توفير التعليم العالي على أساس تكافؤ الفرص في المطلب الأول، أما المطلب الثاني فسيتم تخصيصه لمناقشة الحرية الأكاديمية، وسيتم إفراد المطلب الثالث للبحث في استقلال مؤسسات التعليم العالي.

المطلب الأول

توفير التعليم العالي على قدم المساواة وعلى أساس تكافؤ الفرص

يجب أن يتاح التعليم العالي للجميع على قدم المساواة وعلى أساس تكافؤ الفرص، ويقصد بالمساواة في هذا المجال بأنه تمكين جميع الأفراد من الالتحاق بركب التعليم العالي دون تمييز، وقد حددت الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز بمجال التعليم المعايير التي يعول عليها لإصباغ وصف التمييز في مجال التعليم؛ إذ نصت المادة الأولى من هذه الاتفاقية على:" يقصد بالتمييز أي تمييز أو استبعاد أو قصر أو تفضيل على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو الرأي سياسيا وغير سياسي أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الحالة الاقتصادية أو المولد، يقصد منه أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها ...".

وللقضاء على مختلف أشكال التمييز بشأن التعليم العالي لا بد من توفيره على أساس تكافؤ الفرص[170]، الذي يتم تقديره بناءً على الخبرة والتجربة التي يمتلكها الأفراد بكل أمر يتصل بالتعليم العالي[171]، الذي يخضع التمتع به لمعايير الجدارة أو القدرة مع احترام مبدأ عدم التمييز والمساواة الأساسيين[172].

وبالرجوع إلى كل من قانون التعليم العالي والبحث العلمي وقانون الجامعات الأردنية يتبين أنهما لم ينصا صراحة على مبدأ توفير التعليم العالي على قدم المساواة وتكافؤ الفرص، ويبدو أن المشرع الأردني قد اكتفى بالنص الأساس

الحديثة في مائة مدرسة حكومية والتي سميت بـ "المدارس الاستكشافية" حيث تم تطوير البنية التحتية التكنولوجية في هذه المدارس والتي تمثلت بتوفير الشبكة اللاسلكية وتزويد المعلمين بجهاز محمول وجهاز عرض بالإضافة إلى تطوير محتوى الكتروني ينسجم مع المناهج الأردنية ومساند لها وتدريب المعلمين على توظيف هذه المناهج بما يخدم العملية التعليمية ومن الجدير بالذكر ان أثر المبادرة قد طال 108 ألف طالباً وطالبة و6 آلاف معلماً ومعلّمة. ، للمزيد عن المبادرة ، انظر الموقع الإلكتروني للمبادرة على الرابط التالي : http://jei.org.jo/ar-jo/ ، تم الرجوع للموقع بتاريخ 2017/8/25.

170- ديباجة تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم ، كيشور سينغ، تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم، الصادر في الدورة السابعة عشرة لمجلس حقوق الإنسان، مرجع سابق.

171- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرة 19.

172- تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم ، كيشور سينغ ، تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم ، مرجع سابق، الفقرة 11.

الوارد في التشريع الأسمى في التشريع الأردني الذي يؤكد على مبدأ المساواة، والمتمثل بالمادة السادسة من الدستور الأردني التي تنص على: الأردنيون أمام القانون سـواء لا تمييز بينهم في الحقوق والواجبات وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين[173].

فقد اكتفى قانون الجامعات بالنص على تشـكيل عدد من المجالس كمجلس الأمناء ومجلس الجامعة ومجلس العمداء ومجلس الكلية ومجلس القسـم، إلا أنه لم يجعل من صـلاحيات أي منها تحديد أسـس القبول والمبادئ التي يجب أن يسـتند إليها لقبول الطلبة في الجامعات، والتي في مقدمتها التأكيد على مبدأ توفير التعليم العالي على قدم المساواة وتكافؤ الفرص. أما قانون التعليم العالي والبحث العلمي فقد أشار ضمن مهام مجلس التعليم العالي إلى وضع الأسـس العامة المتعلقة بقبول الطلبة في مؤسـسـات التعليم العالي وتحديد أعداد المقبولين منهم سـنويا في حقول التخصص المختلفة وفق معايير الاعتماد[174].

ويلاحظ على هذا النص أنه قد منح مجلس التعليم العالي صـلاحية وضـع الأسـس ولكن دون بيان ما هي الأسـس والقواعد الموضـوعية التي يجب الاسـتناد إليها عند وضـع هذه الأسـس، بل لم يشـر المشـرع إلى الأداة القانونية التي يجب إصـدارها لوضـع هذه الأسس. هذا وقد درجت وزارة التعليم العالي على نشر أسس القبول الموحد في الجامعات الأردنية في بداية كل عام جامعي وتكتفي بالإشـارة إلى ان هذه الأسـس تصـدر اسـتناداً لقانون التعليم العالي والبحث العلمي[175]. وتظهر دراسـة هذه الأسس[176] أنها تتضـمن لعدد من الانتهاكات لمبدأ توفير التعليم العالي على أسـاس المساواة وتكافؤ الفرص التي يمكن إيجازها بالآتي:

أ. تضمين هذه الأسس **استثناءات واسعة للقبول الموحد** في الجامعات الأردنية، بحيث تجعل هذه الاستثناءات هي الأصل، والقبول الموحد القائم على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص هو الاستثناء، وترتكز هذه الاستثناءات على عدد من الاعتبارات تتمثل بـ:

1. تخصيص 10% من المقاعد كمكرمة ملكية لأبناء العشائر.
2. تخصيص 5% من المقاعد لأبناء العاملين في وزارة التربية والتعليم.
3. تخصيص 2% من أعداد الطلبة في كل جامعة لأبناء العاملين فيها.
4. تخصيص 20% من المقاعد المقررة في كل كلية أو تخصص في الجامعات لأبناء العاملين في القوات المسلحة.
5. وتخصـيص 15 مقعدًا في كل جامعة لأبناء شـهداء القوات المسـلحة والأمن العام والدرك والمخابرات والدفاع المدني ومن تحددهم الجهة المختصة.

ب. **اسـتحداث برنامج التعليم الموازي**، الذي ينتهك بمضـمونه مبدأ المسـاواة وتكافؤ الفرص، حيث يُمكن هذا البرنامج الطلبة من دراسـة التخصـص الذي لم يتمكنوا من الالتحاق به وفقا لقواعد القبول العامة، على أن

173- لمزيد من التفاصيل حول مبدأ المساواة في الدستور الأردني: انظر علوان، محمد يوسف، مبدأ المساواة وعدم التمييز دراسة في القوانين الدولي والأردني، منشورات ميزان للقانون، عمان، 2012، ص 140 وما بعدها.

174- المادة 6/أ/5 من قانون التعليم العالي.

175- قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (23) لسنة 2009، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 4987، صفحة 5739، بتاريخ 2009/9/28.

176- انظر في هذا الخصوص أسس القبول للطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية للعام الجامعي 2017/2016، صادر بالاستناد للمادة 6/أ/5 من قانون رقم 23 لسنة 2009، قانون التعليم العالي وتعديلاته، وبموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم (300) بتاريخ 2016/8/2.

يدفعوا رسـومًا مرتفعة مقارنة مع ما يدفعه الطلبة المقبلون على قواعد القبول الموحد، والتي قد تصـل لعدة أضعاف، مما يشكل تمييزًا ما بين الطلبة على أساس اقتصادي، ووفقا لموقع الجامعة الأردنية الإلكتروني – وحدة القبول والتسجيل يظهر فرق الرسوم ما بين البرنامج العادي والموازي في بعض التخصصات على النحو الآتي[177]:

الجدول رقم (2) : رسوم الساعات المعتمدة للبرنامج الموازي مقارنة بالبرنامج العادي		
التخصص	الرسوم الدراسية للبرنامج العادي للساعة	الرسوم الدراسية للبرنامج الموازي للساعة
الحقوق	16 ديناراً أردنياً	65 ديناراً أردنياً
الهندسة (لمختلف الفروع)	29 ديناراً أردنياً	ما بين 85 – 95 ديناراً أردنياً
العلوم (لمختلف الفروع)	ما بين 26– 45 ديناراً أردنياً	ما بين 60 – 70 ديناراً أردنياً

وبالتالي يشكل القبول ضمن برنامج التعليم الموازي مخالفة صريحة للدستور الأردني، وعدم انسجام واضح مع المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم التي تفرض على الدولة ضـرورة إتاحة التعليم العالي للجميع على قدم المساواة وتكافؤ الفرص.

المطلب الثاني

الحريات الأكاديمية

يقصـد بالحرية الأكاديمية، حرية أفراد المجتمع الأكاديمي في متابعة وتطوير ونقل المعارف والأفكار عن طريق الأبحاث أو التعليم أو الدراسة أو المناقشة أو التوثيق أو الخلق أو الكتابة أو التدريس أو إلقاء المحاضرات[178]، وقد أكد التعليق العام رقم (13) للجنة الحقوق الاقتصـادية والاجتماعية والعديد من الإعلانات العالمية على الحريات الأكاديمية، وترتكز الحرية الأكاديمية في مضمونها على عدة أمور أبرزها:

1. حرية الأفراد في أن يعبروا عن آرائهم في المؤسسة أو النظام الذي يعملون فيه.
2. تمكين الأفراد من أداء وظائفهم دون تمييز أو خوف من أي تصرف قمعي من جانب الدولة أو أي قطاع آخر.
3. حرية الأفراد في المشاركة في الهيئات الأكاديمية المهنية والتمثيلية.
4. التمتع بجميع حقوق الإنسان المعترف بها دوليا والمطبقة على الأفراد الآخرين بنفس الاختصاص.
5. التمتع بالحرية النقابية يرتب التزام احترام الحرية الأكاديمية للآخرين، وضمان المناقشة السليمة للآراء المعارضة ومعاملة الجميع دون تمييز.
6. تمكين أعضاء الهيئة التدريسية من حرية التدريس والمناقشة مع عدم خضوعهم للرقابة المؤسسية.
7. عدم إجبار أعضاء الهيئة التدريسية على تعليم أمور تتناقض مع معارفهم العلمية أو قناعتهم الوجدانية أو على استخدام مناهج دراسية أو أساليب تعليمية منافية للمعايير الوطنية أو الدولية لحقوق الإنسان.

177– انظر بهذا الخصوص موقع الجامعة الأردنية الإلكتروني /وحدة القبول الموحد على الروابط التالية : http://registration.ju.edu.jo/RegPages/Regular/RegularProgramme.aspx للبرنامج العادي، http://registration.ju.edu.jo/RegPages/Parallel/ParallelProgramme.aspx للبرنامج الموازي ، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 2016/11/19.

178– التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرة 39، المادة (1/أ) من إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي.

8. تمكين أعضاء الهيئة التدريسية من تحديد المنهج الدراسي والمشاركة في وضعه.
9. الحق بإجراء البحوث دون تدخل أو قمع من قبل أي جهة كانت، والحق بنشر وإبلاغ نتائج هذه البحوث، شريطة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.
10. تمكين أعضاء الهيئة التدريسية من المشاركة بأنشطة مهنية خارج إطار وظيفتهم لاسيما تلك التي تعزز مهارتهم المهنية، شريطة عدم تعارض هذه الأنشطة مع التزاماتهم المهنية.
11. حماية أعضاء الهيئة التدريسية لاسيما الذين يعملون في المدارس من تدخل الأهل المبالغ فيه وغير المبرر في الأمور التي تدخل في صميم اختصاصات المدرسين المهنية .
12. إعطاء أعضاء الهيئة التدريسية حرية اختيار وسائل مناسبة لتقييم الطلبة شريطة ان لا تؤدي تلك الوسائل إلى إلحاق الظلم بالطلبة.

تبين من الرجوع إلى التشريع الأردني أن الدستور قد أضاف نصاً صريحًا بموجب التعديلات الدستورية لعام 2011م يكفل حرية البحث العلمي؛ الذي يعتبر في صميم الحريات الأكاديمية، وعلى الرغم من هذه الإشارة الدستورية الهامة التي يفترض أن تنعكس على التشريعات الأدنى، إلا أن دراسة قانون التعليم العالي والبحث العلمي تظهر عدم الاهتمام الكافي بالحريات الأكاديمية؛ إذ اكتفى في معرض تنظيمه لأهداف التعليم العالي بنص عام يشير إلى أن من أهداف التعليم العالي رعاية النهج الديمقراطي وتعزيزه بما يضمن حرية العمل الأكاديمي وحق التعبير واحترام الرأي الآخر والعمل بروح الفريق وتحمل المسؤولية واستخدام التفكير العلمي الناقد ... "[179].

كما أن قانون الجامعات الأردنية لم يُعرف الحريات الأكاديمية ولم يحدد نطاقها وأنواعها، وإنما اكتفى بنصوص تعزز من حرية البحث العلمي؛ إذ ركز على البحث العلمي وحث أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على إجراء البحوث العلمية[180]، كما لم يقيد الباحث أو الأستاذ الأكاديمي في إجراء البحوث ونشر نتائجها، كما أنه لم يفرض أي قيود يجب الالتزام بها من قبل الباحث سوى قواعد وأساسيات البحث العلمي، وهذا الموقف يُسجل للمشرع الأردني كونه كفل حرية البحث العلمي[181].

وبالمقابل فإن التشريعات الأردنية قد تضمنت العديد من الأحكام التي تمس طبيعة ومضمون الحريات الأكاديمية ومن أهم هذه الأحكام الآتي:

أ- **عدم السماح لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بممارسة حقهم بحرية التنظيم السلمي من خلال تشكيل نقابات تتولى الدفاع عن حقوقهم: إذ مازال أساتذة الجامعات يطالبون بحقهم الدستوري** والمضمون بموجب المعايير الدولية والمتمثل بإنشاء نقابة تضمهم وتحمي حقوقهم، بحيث لم يطرأ أي تعديل على موضوع إنشاء نقابة للأساتذة الجامعيين[182]، على الرغم من تسلم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ملف طلب تأسيس نقابة للأساتذة الجامعيين الأردنيين وذلك بتاريخ 2011/6/15[183].

179- المادة (3/ج) من قانون التعليم العالي.

180- انظر المواد: (4/17) و (6/20) و (21/ب/3) من قانون الجامعات الأردنية.

181- د. مخلد الطراونة وآخرون، الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2011، ص 20.

182 التقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2016، ص168.

183- مقال بعنوان " التعليم العالي تتسلم ملف تأسيس نقابة للأساتذة الجامعيين الأردنيين" ، والمنشور على الموقع الإلكتروني لوكالة رم للأنباء ، على الرابط التالي : http://www.rumonline.net/index.php?page=article&id=54913، تم الرجوع إلى الموقع بتاريخ 2017/8/24.

ب- **عدم تفعيل آليات التمثيل الطلابي؛ إذ تشكل هذه الآليات في مضمونها تحديا وعقبة أمام قدرة الطلبة على المشاركة والتعبير عن آرائهم وذواتهم**، بحيث لا يوجد اتحاد عام لجميع طلبة المملكة، وإنما يتم تمثيل الطلبة في كل جامعة بشكل منفرد ولكل منها آليتها التمثيلية الخاصة، ناهيك عن عدم وجود مجالس طلابية منتخبة في بعض الجامعات الخاصة مثل جامعة البترا وإربد الأهلية وجرش، كما وأن العملية الانتخابية لمجالس الطلبة تشهد تدخلا واضحا وملاحقات من قبل الأجهزة الأمنية للتأثير على الانتخابات الطلابية الأمر الذي من شأنه أن يعرقل حرية الطلبة في المشاركة واختيار من يمثلهم بحرية[184].

ج- **التضييق على العمل الطلابي من خلال اشتراط الموافقة المسبقة للجهات المختصة في الجامعة في حال رغبة الطلبة بإقامة أي تنظيم سواء كان مطلبياً أم سياسياً**، وفي حال تم إجراء ذلك التنظيم دون الموافقة المسبقة يعتبر ذلك من قبيل المخالفات التأديبية التي تستوجب العقاب.

د- حظر توزيع النشرات أو الجرائد أو الملصقات أيا كان نوعها أو غرضها[185].

هـ- تضمين الأنظمة التأديبية الخاصة بالطلبة في مختلف الجامعات الأردنية نصوصًا عامة قد تستخدم لتقييد حق الطلبة في حرية العمل الطلابي.

المطلب الثالث

الاستقلال الذاتي لمؤسسات التعليم

يقصد بذلك استقلال مؤسسات التعليم العالي عن الإدارة العامة في الدولة وغيرها من قوى المجتمع، وصنع القرارات المتعلقة بسير العمل الداخلي فيها وبماليتها وإدارتها، وإقرار سياستها للتعليم والبحث والإرشاد وغيرها من الأنشطة ذات الصلة[186].

وهذا الاستقلال يعد درجة من حكم النفس لابد من توفيرها لمؤسسات التعليم لكي تتخذ القرارات بفاعلية فيما يتعلق بالعمل الأكاديمي ومعاييره وإدارته وما يرتبط بذلك من أنشطة، وهذا الحكم الذاتي يجب أن يكون متسقاً مع قابلية النظم للحساب، وخاصة فيما يتعلق بالأموال التي توفرها الدولة، وبالتالي لابد من إيجاد توازن سليم بين استقلالية مؤسسات التعليم وقابليتها للحساب[187].

بالنتيجة يعتبر هذا الاستقلال في مضمونه نتيجة حتمية لتمكين مؤسسات التعليم العالي من اتخاذ قرارات نهائية تنفيذية، وهذا الاستقلال لا يعني أبداً عدم مسؤولية هذه المؤسسات ومحاسبتها لا بل لا بد أن يقترن هذا الاستقلال بمستوى رفيع من المسؤولية والخضوع للمحاسبة، على نحو يتم من خلاله إيجاد توازن سليم ما بين استقلالية مؤسسات التعليم العالي وفاعليتها للحساب([188]).

184- التقرير السنوي العاشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2013، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، 2014، ص 110.

185- انظر في هذا الخصوص على سبيل المثال المادة (3/ هـ، ح) من نظام تأديب الطلبة في الجامعة الأردنية رقم 94 لسنة 1999، والمادة (3/ د، ز) من نظام تأديب الطلبة في الجامعة الهاشمية رقم 53 لسنة 1999.

186- وهذا ما نصت عليه المادة (1/ج) من إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، المنظمة العالمية للخدمات الجامعية ، 1988.

187- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13)، مرجع سابق، الفقرة 40.

188- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، وثيقة عمل بعنوان " التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤيا والعمل)"، أغسطس/1998، الوثيقة رمز ED-98/CONF-202/CLD23، الفقرة 137، والتعليق العام رقم (13)، مرجع سابق.

وقد أكدت المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم على ضرورة استقلال مؤسسات التعليم العالي في الدولة عن الحكومة أو أي قوى مجتمعية أخرى، وذلك لضمان اتخاذها القرارات السليمة واللازمة لتسيير الشؤون الأكاديمية والإدارية والمالية للمؤسسة التعليمية، مع خضوعها للرقابة والمحاسبة.

وإذا ما قمنا بإسقاط هذا المعيار على الواقع التشريعي لمؤسسات التعليم العالي في الأردن، فإننا نجد أن التشريعات الوطنية المتمثلة بقانون التعليم العالي والبحث العلمي وقانون الجامعات الأردنية لم يكفلا استقلالية مؤسسات التعليم العالي سواء كانت جامعات رسمية أم خاصة، وأبرز جوانب عدم الاستقلالية تكمن بما يأتي:

1) تحكم السلطة التنفيذية برسم السياسة العامة للتعليم العالي في الأردن بما في ذلك:
   أ. إنشاء مؤسسات التعليم العالي، وإغلاقها إغلاقا دائما أو مؤقتا.
   ب. وضع الأنظمة المتعلقة بعمل المؤسسات التعليمية.
   ت. التحكم بسياسات قبول الطلبة في المؤسسات التعليمية والجامعات.
2) الحد من الاستقلال الإداري للجامعات؛ إذ تتحكم السلطة التنفيذية ممثلة بوزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي الذي يرأسه وزير التعليم العالي في تعيين الهيئات الحاكمة في الجامعة والتي تتمثل بـ:

أ- **تعيين مجالس أمناء الجامعات:** فقد أكد قانون الجامعات الأردنية[189] على ضرورة تولي شؤون كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي مجلس أمناء[190] يتألف من أعضاء معظمهم من خارج الجامعة، بحيث يتم تعيين رئيسه وأعضائه بإرادة ملكية وبتنسيب من وزير التعليم العالي إذا كانت جامعة رسمية[191]، وبقرار من مجلس التعليم العالي إذا كانت جامعة خاصة[192]، وهذه التفرقة بين آلية تعيين رئيس وأعضاء مجلس أمناء الجامعات الحكومية ومجلس أمناء الجامعات الخاصة غير مبرر ولا بد من توحيد آلية التعيين لطالما أن الجامعات سواء كانت خاصة أم حكومية تمارس الوظيفة ذاتها وتسعى لتحقيق الأهداف ذاتها.

ب- **تعيين رؤساء الجامعات وإعفاؤهم من مناصبهم بقرار من مجلس التعليم العالي:** بل إن إعفاء رئيس الجامعة الرسمية لا يحتاج إلى تنسيب من مجلس الأمناء كما هو الحال في الجامعات الخاصة مما يشير إلى تحكم أكبر للسلطة التنفيذية بخصوص الجامعات الرسمية.

ج- **تعيين الموظفين الإداريين:** لقد تبنى نظام الخدمة المدنية الأخير الذي صدر في نهاية عام 2014 حكماً جديداً ينتقص من الاستقلال الإداري للجامعات؛ فقد ألزم النظام الجامعات على ضرورة تعيين موظفي الجامعات الرسمية الإداريين والفنيين عن طريق طلبات التعيين المقدمة لديوان الخدمة المدنية، وهذا الأمر يشكل برمته تعارضاً واضحا مع مبدأ استقلالية مؤسسات التعليم العالي، بحيث تكون مؤسسات التعليم العالي ملزمة بتعيين موظفيها من إداريين وفنيين عن طريق ديوان الخدمة المدنية[193]،

189- قانون الجامعات الأردنية رقم (20) لسنة 2009، تم نشره بالجريدة الرسمية عدد 4890، بتاريخ 2009/9/6، ص4707.

190- انظر نص المادة (8) من قانون الجامعات الأردنية.

191- انظر نص المادة (9) من قانون الجامعات الأردنية.

192- انظر نص المادة (10) من قانون الجامعات الأردنية.

193 حيث نصت المادة (187/ج) من نظام ديوان الخدمة المدنية الأردني على "... ج- 1. على الرغم مما ورد في الفقرة (أ) من هذه المادة وفي أي نظام آخر، يتم تعيين الموظفين الإداريين والفنيين في الجامعات الرسمية والمستشفيات الجامعية الرسمية من خلال طلبات التعيين المقدمة لديوان الخدمة المدنية".

ولا تتمكن الجامعات من تعيين أي موظف حتى وإن كان أكثر كفاءة إلا عن طريق ديوان الخدمة المدنية.

د- **الحد من الاستقلال المالي** للجامعات من خلال منح مجلس التعليم العالي الحق بالمصادقة على الموازنات السنوية والحسابات الختامية لمؤسسات التعليم العالي[194].

خلاصة القول إن الصلاحيات الواسعة التي يملكها مجلس التعليم العالي دفعت جانبًا من الفقه الأردني – وبحق– للقول بأنها تخل باستقلالية الجامعات وقدرتها على اتخاذ القرارات وإدارة شؤونها الداخلية بحرية وديمقراطية بعيدا عن توجيهات وسلطات هذا المجلس[195].

194- انظر بهذا الخصوص المادة (6) من قانون التعليم العالي والبحث العلمي الأردني.

195- د. مخلد الطراونة وآخرون، مرجع سابق، ص 20.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً ومناقشةً لنتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها في ضوء السؤال الرئيس للدراسة والأسئلة المتفرعة عنه، والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحصل الأردنيين والمقيمين من غير الأردنيين على حقهم في التعليم كحق مضمون في الدستور الأردني والمعايير الدولية لحقوق الإنسان.

وفيما يأتي عرض النتائج وتحليلها وفقاً لتسلسل أسئلتها.

السؤال الرئيس: ما مدى تحصل الأردنيين والمقيمين من غير الأردنيين على حقهم في التعليم كحق مضمون في الدستور الأردني والمعايير الدولية لحقوق الإنسان من وجهة نظر طلبة المدارس ومعلميهم، ومن وجهة نظر طلبة الجامعة وأساتذتهم؟ ومن خلال التساؤلات الآتية:

أولاً:النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل التعليم الأساسي متاح للجميع بصورة مجانية وإلزامية؟

يوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة طلبة المدارس على بعد "إتاحة التعليم" والمكون من ست فقرات (1–6) من استبانة الطلبة وكذلك على البعد ككل.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس على بعد (إتاحة التعليم)

#	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1–	يلتحق العديد من طلبة المدارس برياض الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة	3.13	0.736
2–	يلتحق جميع أبناء المنطقة التي توجد بها المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي	3.62	0.554
3–	يلتحق الطلبة بالمدرسة دون دفع أي مبالغ مالية (رسوم)	3.63	0.640
4–	يتصف التعليم بأنه متاح ومجاني في مدرستي للطلبة الأجانب	1.95	0.771
5–	لا يترك الطلبة الدراسة بسبب الزواج	2.78	0.913
6–	يستمر الطلبة بالدراسة بالرغم من حاجتهم للعمل	3.33	0.655
البعد ككل		**3.07**	**0.328**

يبين الجدول رقم (3) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة المدارس على البعد قد بلغت (3.07) وبدرجة موافقة متوسطة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (3) والتي تنص على "يلتحق الطلبة بالمدرسة دون دفع أي مبالغ مالية". جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبدرجة موافقة مرتفعة، تلتها الفقرة (2) والتي تنص على "يلتحق جميع أبناء المنطقة التي توجد بها المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي" بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة موافقة مرتفعة أيضاً.

بينما يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على بعد "إتاحة التعليم" والمكون من ست فقرات (1–6) من استبانة مديري ومعلمي المدارس وكذلك على البعد ككل.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدراء ومعلمي المدارس على البعد الأول (إتاحة التعليم)			
#	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-	يلتحق العديد من طلبة المدارس برياض الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة	3.53	0.616
2-	يلتحق جميع أبناء المنطقة التي توجد بها المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي	3.75	0.464
3-	يلتحق الطلبة بالمدرسة دون دفع أي مبالغ مالية (رسوم)	3.68	0.569
4-	يعد التعليم متاح ومجاني في المدرسة للطلبة الأجانب	2.80	0.960
5-	لا يمثل الزواج سبباً رئيساً لترك الطلبة الدراسة	2.91	1.034
6-	يستمر الطلبة بالدراسة بالرغم من حاجتهم للعمل	3.03	0.729
البعد ككل		**3.28**	**0.427**

يبين الجدول رقم (4) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد قد بلغت (3.28) وبدرجة موافقة متوسطة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (2) والتي تنص على "يلتحق جميع أبناء المنطقة التي توجد بها المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبدرجة موافقة مرتفعة، تلتها الفقرة (3) والتي تنص على "يلتحق الطلبة بالمدرسة دون دفع أي مبالغ مالية (رسوم)" بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبدرجة موافقة مرتفعة أيضاً.

أظهرت نتائج احتساب تقديرات عينة طلبة المدارس على بعد (إتاحة التعليم) درجة موافقة متوسطة على توفر وإتاحة الظروف المناسبة للعملية التعليمية ويعزى ذلك لتوفر المدارس وبخاصة للمرحلة الأساسية حتى على مستوى التجمعات السكنية الصغيرة المنتشرة على امتداد الأردن، وإلزامية التعليم المطبقة من الجهات الرسمية، إضافةً إلى مجانية التعليم حيث لا تستوفي الدولة أية مبالغ مادية كرسوم أو أثمان كتب، كما أن زيادة الوعي لدى العائلة الأردنية بأهمية التعليم وضرورته لصناعة مستقبل أبنائهم دفعهم لمتابعة تعليم أبنائهم مهما كلف الأمر.

كما أظهرت تقديرات مديري ومعلمي المدارس **درجة موافقة متوسطة على نفس البعد** ويعزى ذلك للأسباب آنفة الذكر لتقديرات الطلبة، بالإضافة إلى أن الدولة الأردنية تعامل الطلبة اللاجئين معاملة الطلبة الأردنيين من حيث التعامل أو دفع الرسوم وأثمان الكتب، وكان لهذا البعد أن يأخذ درجة موافقة عالية على إتاحة التعليم لولا استجابات الطلبة ومعلميهم التي أشارت لعدم إتاحة التعليم بسبب استيفاء الرسوم من الطلبة الأجانب واستيفاء ما مقداره (40) ديناراً للمرحلة الابتدائية و(60) ديناراً للمرحلة الثانوية إضافة إلى أثمان الكتب، مع العلم أن هذه الرسوم المستوفاة من الطلبة الأجانب استفادت منها المدارس لتغطية بعض الأمور المالية والمادية حسب آراء معلمي ومديري المدارس.

وقد أكدت نتائج مجموعات التركيز على تأثير قيام الطلبة الأجانب بدفع الرسوم وأثمان الكتب على إتاحة التعليم في المملكة، كما اشتكى المعلمون من أنهم يواجهون في الواقع عددا من الطلبة الأجانب غير القادرين على دفع الرسوم، مما يدفعهم لتقديم المساعدة المالية من أموالهم الخاصة لهؤلاء الطلبة. خصوصا في ظل عدم وجود صلاحية لمدير المدرسة بإعفاء أي طالب أجنبي، بالرغم من تأكيدهم على أهمية هذه المبالغ للمدرسة؛ إذ تستفيد من هذه المبالغ في الصيانة الدورية للمدرسة خصوصاً في ظل عدم توفير الجهات المعنية مثل هذه المبالغ. وقد ذكر أحد الطلاب انه من جنسية عربية ويتيم ولا يستطيع دفع الرسوم السنوية وثمن الكتب إلا بعد ان يعمل ويوفر المبلغ المطلوب. كما أثار الطلبة مشكلة ثمن كتب المرحلة الثانوية والتي تبلغ (12) دينار في المدارس الحكومية مقابل (100) دينار في المدارس الخاصة، بالإضافة إلى ما يدفعه الطلبة من رسوم الاشتراك في امتحان الثانوية العامة والبالغة (20) دينارًا.

وعلى جانب آخر أظهرت نتائج مجموعات التركيز ومقابلات فريق البحث وحوارهم مع العديد من الطلبة شكوى العديد من الطالبات من ظاهرة الزواج المبكر وخاصةً في محافظات الأطراف، ويعزى ذلك لقلة الوعي الثقافي والاجتماعي لدى بعض العائلات والفقر من جهة، ولضعف التحصيل العلمي لدى بعض الطالبات من جهة أخرى، بالإضافة إلى بعد المدارس الثانوية عن مكان بعض التجمعات السكنية مما يدفع الأهل لإخراج بناتهم من الدراسة. وقد ذكرت إحدى المعلمات مثال ذلك منطقة الحُمرة في مدينة السلط التي لا يوجد بالقرب منها مدرسة ثانوية للبنات. كما قد يكون لوجود اللجوء السوري وثقافة التزويج المبكر أثر في قيام العائلات الأردنية بنفس السلوك.

وفي السياق ذاته أظهرت مجموعات التركيز على لسان الطلبة وجود حالات قليلة لتسرب بعض الطلبة من المدارس من أجل العمل، وبينوا أن الأسباب التي تدفعهم لذلك تكمن بالآتي: مساعدة الأهل ذوي الظروف المالية الصعبة خصوصاً في حال عدم وجود معيل للأسرة، كما أكد الطلبة على ظروف الأسرة وخصوصا في حالات التفكك الأسري تؤدي ببعض الطلبة لترك الدراسة. أما عن الجهات التي يعمل لديها الطلبة فقد لخصها الطلبة: بالعمل لدى أصحاب المهن كالحدادين والنجارين ومواقف السيارات. فيما بين معلمو المدارس أن السبب الحقيقي يكمن بعدم وجود كادر تعليمي قادر على تحديد الطالب الذي يحتاج للمساعدة المالية وتحويله إلى الجهات ذات القدرة على تقديم الدعم المالي له، مع أن الأصل أن المدرسة تتابع هذه الحالات وتحصل على معلومات كافية عن وضع أسرة الطلبة الاجتماعي والمالي.

وبالمقابل أظهرت الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية أن النظام التعليمي الأردني في وضعه الحالي لا يتيح التعليم المناسب لجميع الأطفال في سن التعليم الأساسي، فهناك أكثر من 110 آلاف طفل غير ملتحقين بالمدارس في الأردن[196] وهذا يشكل تقريباً 5,7% من إجمالي عدد الطلبة، هذا فضلاً عن انسجام ما جاء بإجابات الطلبة والمعلمين مع ما جاء بالاستراتيجية المذكورة التي أكدت على ارتفاع نسب التغيب بين الطلاب الملتحقين بالمدارس[197]، حيث أكدت نتائج الاستبانات على "لا يترك الطلبة للدراسة بسبب الزواج" قد حصل على وسط حسابي متدن مما يؤكد على وجود تسرب من المدارس لهذا السبب. ويعزى هذا الوضع لعدد من المعيقات أهمها: (أ) تدني مستوى دخل الأسرة الأردنية بشكل عام. (ب) معاناة بعض الطلبة من الموقع الجغرافي لمكان عيش الأسرة الذي يبعد عن أقرب مدرسة بصورة تعيق وصول الطلبة وخصوصا الفتيات. (ج) أوضاع الأطفال ذوي الإعاقة خصوصا أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن تبلغ 11%[198] والتي تعتبر نسبة عالية من الجيل الشاب الذي يواجه تحديات للوصول لفرص متكافئة في التعليم أو الذي يفتقد بشكل كامل فرصة الحصول على التعليم.

وخلاصة القول أن نتائج إجابات الطلبة والمديرين والمعلمين أظهرت أن بعد إتاحة التعليم في الأردن متاح بدرجة موافقة متوسطة، وهذا يتفق مع ما أظهره التحليل القانوني من وجود بعض الثغرات التي تحد من إلزامية ومجانية التعليم، كما أن وضع اللجوء في الأردن قد أسهم في التقليل من النسب العالية التي سبق أن حققها الأردن في مجال إتاحة التعليم للأطفال في سن التعلم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى التزام النظام التعليمي في الأردن بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟"

يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة طلبة المدارس على بعد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي) والمكون من خمس فقرات (7–11) من استبانة الطلبة وكذلك على البعد ككل.

196- الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية، ص 119.
197- المرجع السابق
198- مرجع سابق، ص119.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس على بعد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7-	أشعر بالاحترام في مدرستي	2.90	1.016
8-	تتعامل مدرستي بمساواة وحيادية مع الجميع	2.41	0.919
9-	تتعامل مدرستي مع الطلبة اللاجئين بدون أي تمييز	3.20	0.716
10-	تراعي المدرسة الفروق الفردية بين الطلبة	3.12	0.850
11-	يوجد تواصل بين الطلبة وإدارة المدرسة والمعلمين	3.01	0.866
البعد ككل		**2.93**	**0.560**

يبين الجدول رقم (5) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة المدارس على البعد قد بلغت (2.93) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (9) والتي تنص على "تتعامل مدرستي مع الطلبة اللاجئين بدون أي تمييز" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.20) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (10) والتي تنص "تراعي المدرسة الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (3.12) وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً.

بينما يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على بعد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي) والمكون من عشر فقرات (7-16) من استبانة مديري ومعلمي المدارس، وكذلك على البعد ككل.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدراء ومعلمي المدارس على بعد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7-	يشعر الطلبة بالاحترام في المدرسة	3.44	0.613
8-	تتعامل المدرسة بمساواة وحيادية مع الجميع	3.28	0.763
9-	تتعامل المدرسة مع الطلبة اللاجئين بدون أي تمييز	3.44	0.592
10-	تراعي المدرسة الفروق الفردية بين الطلبة	3.31	0.704
11-	يتواصل الطلبة مع إدارة المدرسة والمعلمين	3.33	0.652
12-	يحضر الطلبة إلى المدرسة في مواعيد الدوام الرسمي بانتظام	2.88	0.769
13-	يحافظ الطلبة على ممتلكات المدرسة	2.73	0.811
14-	يسود جو المدرسة الاحترام المتبادل بين الطلبة والمعلمين	2.93	0.839
15-	يتفاعل أهالي الطلبة إيجابياً مع المدرسة	2.81	0.781
16-	يشعر الطلبة بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم المدرسي ومجتمعهم الكبير	2.71	0.732
البعد ككل		**3.08**	**0.515**

يبين الجدول رقم (6) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد قد بلغت (3.08) وبدرجة موافقة متوسطة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (7) والتي تنص

على "يشعر الطلبة بالاحترام في المدرسة" والفقرة (9) والتي تنص "تتعامل المدرسة مع الطلبة اللاجئين بدون أي تمييز" جاءتا في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.44) وبدرجة موافقة متوسطة.

أظهرت نتائج تقديرات عينة طلبة المدارس على بعد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي) درجة موافقة قليلة على تقيد المؤسسة التعليمية والقائمين عليها بالقيم والمعايير الدولية لحقوق الإنسان وتُعزى هذه النتيجة لشعور العديد من الطلبة بعدم الالتزام الواضح بهذه القيم والذي يظهر من خلال تأكيد الطلبة على عدم الالتزام بقيم المساواة والعدالة في التعامل مع الطلبة. فقد أظهر الطلبة عدم موافقة قليلة على تعامل المدرسة معهم بمساواة وحيادية وكانت هذه الفقرة الأدنى بين فقرات هذا البعد. وبين الطلبة المشاركين بمجموعات التركيز مظاهر عدم المساواة والعدالة والتي تتمثل بالتحيز من قبل بعض المعلمين لقسم من الطلبة، إضافة لعدم شعور الطلبة بدرجة الاحترام المرجوة من خلال التعامل داخل الصف أو خارجه، وأبدى بعض الطلبة امتعاضهم لحالة التمييز ما بين الطلبة وبخاصة في تعامل المديرين والمعلمين مع الطلبة، فقد جاء على لسان الطلبة وجود حالات قليلة من عدم الاحترام والذي يتأتى من سوء معاملة بعض المعلمين. وكذلك شعور الطلبة بعدم تعامل المدرسة بمساواة وحيادية مع الجميع أحيانا وبسبب قيام بعض المعلمين بمعاملة تفضيلية لبعض الطلبة وخصوصا لأسباب عائلية. وكذلك قيام بعض المعلمين بمعاملة تفضيلية لبعض الطلبة وخصوصا في حالات النقل من مدرسة إلى أخرى. وهذا مؤشر مهم يستدعي من جميع الجهات العمل الجاد لتحديد أسباب هذا الشعور ومحاولة إيجاد حلول له. فيما أظهرت تقديراتهم درجة مقبولية أكبر على أسلوب التعامل المطبق في المدارس مع الطلبة اللاجئين.

فيما أظهرت تقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس درجة موافقة متوسطة على نفس البعد، ويعزى ذلك لرؤية مديري ومعلمي المدارس بأن ما تقدمه وزارة التربية والتعليم بأقصى طاقاتها مرض في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة لكافة المؤسسات التعليمية، بالإضافة لرؤيتهم بأن تعاملهم السلوكي والأكاديمي مع طلبتهم ينطلق من أسس العدالة والمساواة وعدم التحيز والانتماء للعملية التعليمية، ولدورهم بتفعيل علاقة التواصل ما بين المدرسة والمجتمع المحلي مما ساعد على تطبيق وتنفيذ القيم المرجوة من النظام التعليمي من خلال الدعم والمساهمة فيه، وتجدر الإشارة إلى تأكيد المعلمين على ضعف تفاعل الأهل مع المدرسة حيث كانت هذه الفقرة الأدنى بين فقرات هذا البعد.

كما أكدت نتائج مجموعات التركيز على عدم شعور الطلبة بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم المدرسي ومجتمعهم الأكبر والذي حصد المرتبة الأدنى في إجابات المعلمين على هذا البعد، والذي يشير لعدم موافقة المعلمين بدرجة قليلة على توفر هذا الشعور لدى الطلبة، وقد أشار الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز أن عدم الشعور بوجود المسؤولية يتضح من خلال عدم محافظة الطلبة على ممتلكات المدارس وبينوا أن أسباب ذلك تعود إلى: (أ) عدم حب المدرسة بسبب اختلاف المعاملة بين الطلبة وللتعبير عن الغضب من تصرفات بعض المعلمين إزاءَهم. (ب) عدم التنوع في أساليب التدريس وعدم استخدام الأنشطة اللامنهجية الذي يسبب ملل الطلبة ويدفعهم لتخريب ممتلكات المدرسة. (ج) شعور الطلبة بالملكية الفردية للممتلكات العائدة للمدرسة. (د) ردة فعل حيال العنف الأسري الذي يمارس على الطلبة. هذا وقد أكد بعض الطلبة على أن التخريب يكون أكثر في المرحلة الأساسية نظراً لصغر سن الطلبة وعدم فهمهم السليم لطبيعة علاقتهم بالمدرسة وممتلكاتها، فيما يقل التخريب في مرحلة التعليم الثانوي لزيادة ثقافة الطلبة وفهمهم السليم لطبيعة علاقتهم بالمدرسة، وبسبب كبر المنهاج التعليمي في المرحلة الثانوية الذي يستغرق معظم وقت الطلبة. ومن اللافت للنظر تأكيد الطلبة على ازدياد التخريب كلما زادت عمليات التهميش للطلبة من قبل إدارة المدرسة والمعلمين.

فيما أكد معلمو المدارس على وجود بعض المظاهر التي يستخلص منها الشعور بعدم انتماء الطلبة للمدرسة والمجتمع، وبينوا أن ذلك يأتي امتداداً لشعور الطلبة داخل الأسرة والمجتمع. وعن أسباب عدم الانتماء فقد أرجعها المعلمون للأسباب الآتية: (أ) عدم تفاعل الطلبة مع المجتمع المدرسي لانشغاله وتعلقه بوسائل التواصل الاجتماعي. (ب) عدم

قدرة المدرسة في بعض الحالات على التعامل مع الأوضاع النفسية للطالب بسبب عدم تناسب عدد المرشدين مع عدد الطلبة. (ج) عدم وجود مرشدين نفسيين في المدرسة والاقتصار على المرشدين الاجتماعيين.

وخلاصة القول إن النظام التعليمي الأردني لم ينص بشكل صريح ومباشر في التشريعات التربوية على ضرورة تحقيق المساواة في مجال التعليم ليشمل جميع الأشخاص في سن التعليم المدرسي، سواء أكانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية؛ إذ يلاحظ أن كلًا من الدستور وقانون التربية والتعليم قد اقتصرا النص على تحقيق المساواة بين الأردنيين فقط. وهو الأمر الذي ظهر من خلال تحليل إجابات الطلبة والتي أظهرت موافقتهم بدرجة موافقة قليلة على بعد القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي الأردني وكان أدنى وسط حسابي ضمن هذا البعد الفقرة التي تنص على " تتعامل مدرستي بمساواة وحيادية مع الجميع".

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: " ما مدى مناسبة محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة لتأهيل الطلبة لمتابعة دراستهم الجامعية والحياة العملية بيسر؟

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة طلبة المدارس على بعد "محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة" والمكون من ست فقرات (12–17) من استبانة الطلبة وكذلك على البعد ككل.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الطلبة على بعد (محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة)

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12–	توفر لي مدرستي الكتب المدرسية في الوقت المناسب	3.29	0.819
13–	أتعلم من كتابي معلومات تفيدني في حياتي العملية واليومية	3.06	0.881
14–	تنمي المناهج المدرسية قدراتي ومواهبي العلمية والفنية والرياضية	2.55	0.917
15–	تركز المناهج المدرسية على القيم الإنسانية المتمثلة بالمساواة والعدالة والكرامة واحترام الآخر	3.25	0.768
16–	تعزز المناهج المدرسية من دور المرأة في الحياة العامة والخاصة	3.23	0.651
17–	تعزز المناهج المدرسية احترام جميع الأجناس والأديان	3.47	0.633
البعد ككل		**3.14**	**0.472**

يبين الجدول رقم (7) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة المدارس على البعد قد بلغت (3.14) وبدرجة موافقة متوسطة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (17) والتي تنص على "تعزز المناهج المدرسية احترام جميع الأجناس والأديان" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (12) والتي تنص على "توفر لي مدرستي الكتب المدرسية في الوقت المناسب" بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً.

بينما يوضح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد "محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة" والمكون من تسع فقرات (17–25) من استبانة مديري ومعلمي المدارس، وكذلك على البعد ككل.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدراء ومعلمي المدارس على بعد (محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17-	توفر المدرسة الكتب المدرسية في الوقت المناسب	3.46	0.615
18-	تتضمن المناهج الدراسية معلومات تفيد الطلبة في حياتهم العملية واليومية	2.99	0.720
19-	تنمي المناهج المدرسية المواهب (الفنية، والموسيقية، والرياضية، والعلمية)	2.64	0.815
20-	تركز المناهج المدرسية على القيم الإنسانية المتمثلة (المساواة والعدالة والكرامة واحترام الآخر)	3.09	0.697
21-	تعزز المناهج المدرسية من دور المرأة في الحياة العامة والخاصة	2.91	0.620
22-	تعزز المناهج المدرسية احترام جميع الأجناس والأديان	3.15	0.618
23-	توفر المناهج المدرسية وسائل تعلم لذوي الاحتياجات الخاصة	2.46	0.810
24-	تعزز المناهج المدرسية قدرة الطلبة على التفكير الناقد	2.94	0.603
25-	تراعي المناهج المدرسية الفروق الفردية بين الطلبة	2.96	0.770
البعد ككل		**2.95**	**0.507**

يبين الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد قد بلغت (2.95) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (17) والتي تنص على "توفر المدرسة الكتب المدرسية في الوقت المناسب" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (22) والتي تنص على "تعزز المناهج المدرسية احترام جميع الأجناس والأديان" بمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً.

أظهرت نتائج تقديرات عينة طلبة المدارس على بعد "محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة" درجة موافقة متوسطة على مناسبة تلك المناهج للطلبة، ويعزى ذلك لرؤيتهم بأن ما تحتويه المناهج من معارف يحترم القيم الإنسانية وحرية الأديان وكما أنها تعزز من دور المرأة في المجتمع، إضافة إلى شعور طلبة المدارس أنهم تعلموا من خلال هذه المناهج أساسيات العملية التعليمية من (قراءة وكتابة ورياضيات) وأن ما يتلقونه من معارف وقدرات يؤهلهم لامتحان الثانوية العامة ومنافسة طلبة القطاع الخاص والتفوق عليهم.

كما أظهر الطلبة موافقة بدرجة قليلة على قدرة المناهج والأنشطة المصاحبة على تطوير القدرات والمواهب العلمية الفنية والرياضية ويعزى ذلك لطبيعة البرنامج المدرسي المضغوط والذي لا يمكن المدرس من التوسع وتطبيق طرائق التدريس التي تنمي قدرات الطلبة الأكاديمية وغير الأكاديمية. وعدم توفر البنى التحتية والوسائل التعليمية المناسبة للأنشطة الرياضية والفنية والعلمية داخل وخارج نطاق المدرسة.

وقد أظهرت نتائج مجموعات التركيز تأكيد الطلبة على عدم قدرة المناهج المدرسية على تنمية مهارات الطلبة العلمية والفنية والرياضية، وأرجعوا ذلك للأسباب الآتية: (أ) تركيز المعلين على تزويد الطالب بالمعلومات الموجودة في المناهج فقط. (ب) عدم مناسبة مواعيد بعض الحصص التي تعنى بتطوير القدرات والمواهب العلمية والفنية والرياضية. (ج) ضعف بعض المعلمين وعدم قدرتهم على توصيل المعلومات للطلبة. (د) عدم التركيز على الأساليب اللامنهجية.

فيما **أظهرت نتائج تقديرات مديري ومعلمي المدارس على البعد نفسه درجة موافقة قليلة على ملاءَمة المناهج المدرسية** وما يعطى للطلبة في ظل ظروف وطبيعة البرنامج المدرسي المطبق. ويعزى ذلك لرؤية مديري ومعلمي المدارس بأن ما يمكن تنفيذه من طرائق وأساليب تدريس في ظل الظروف المتوفرة في المدارس وطبيعة البرنامج المدرسي لا يمكن المعلم من تنفيذ خطته الدراسية ورؤيته على الوجه الأمثل، حيث لا يجد أمامه إلا التحضير والتدريس بطريقة

التلقين حتى يتمكن من تنفيذ وإنهاء المنهاج في الوقت المطلوب، إضافة إلى أن النمط التعليمي المتبع في المدارس والمناهج لا يسهم بإعداد شخصية الطلبة فكرياً وسلوكياً وعاطفياً، كما أن محتويات المناهج المدرسية الحالية لا تنمي المواهب الفنية والمؤسسية والرياضية للطلبة، وأن ما يتلقاه الطلبة ما هو إلا معارف مجردة غير تطبيقية تمكن الطلبة فقط من المعارف الأساسية، وتتجاهل الجانب النفسي والعاطفي وميول واتجاهات الطلبة وإخراجهم من الضغوط النفسية الناتجة عن طول مدة البرنامج المدرسي وعدد الحصص الذي يصل إلى 7–8 حصص يومياً. ومن اللافت للنظر أن بعد توفر المناهج المدرسية ووسائل التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة قد كانت الفقرة الأدنى بين فقرات هذا البعد من وجهة نظر المعلمين، الأمر الذي يؤكد عدم توفر مثل هذه الوسائل واقتصارها على مدارس محددة، الأمر الذي يتنافى مع مبدأ أساسي من حقوق هذه الفئة من الطلبة الذي يقضي بدمجهم في مجتمعهم الطبيعي. كما أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس تدني دور المناهج في تعزيز دور المرأة في الحياة العامة والخاصة وبذات الوقت تعزيز قدرة الطلبة على التفكير الناقد.

فيما وافق المعلمون المشاركون في مجموعات التركيز على عدم قدرة المناهج المدرسية على تنمية مهارات الطلبة العلمية والفنية والرياضية إلا أنهم عزوا ذلك لكثرة وكبر المناهج دون التركيز على صقل شخصية الطالب، وعدم تدريس حصص الفن والرياضة في بعض المدارس.

صفوة القول: مناسبة محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة لتأهل الطلبة للدراسة الجامعية والحياة العملية وبدرجة موافقة متوسطة من قبل الطلبة ومديري ومعلمي الدارس، ويعود السبب في عدم التقدم إلى درجة الموافقة المرتفعة لعدم الاهتمام الكافي من قبل المناهج المدرسية بأسلوب التفكير الناقد بل الاعتماد على أسلوب التلقين والحفظ وهو ما ينسجم مع ما خلصت إليه الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية التي أكدت على أن قطاع التعليم المدرسي ما زال يعاني من أسلوب التلقين والحفظ، والأساليب التربوية التقليدية وتقنيات التعليم القديم. حيث بينت مراجعة شاملة أجريت مؤخراً للكتب المنقحة المقررة لأولى مراحل التعليم الأساسي بأن هذه الكتب تتضمن تدريبات عملية ونشاطات تشاركيه محدودة، كما لا تركز بالشكل المطلوب على ترسيخ أساليب التفكير الإبداعي واستراتيجيات حل المشاكل. فعلى سبيل المثال، فإن المناهج الدراسية والكتب في أولى مراحل التعليم الأساسي تخصص (15%) فقط من العلامة الكلية للتجارب العلمية، بينما تخصص (85%) من إجمالي العلامة للمعرفة النظرية؛ كما أن محتويات الكتب ومواضيعها قديمة جداً لدرجة أن الأمثلة التي تتضمنها لا علاقة لها من قريب أو بعيد بالعالم الحديث[199]. وبالمقابل فقد أظهرت النتائج أن فقرة "المناهج المدرسية تعزز احترام جميع الأجناس والأديان" قد حظيت بدرجة موافقة متوسطة لدى كل من الطلبة والمديرين والمعلمين وهذا يخالف ما خلصت إليه الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية التي بينت عدم تضمين المناهج المدرسية محتويات تتفق مع أهداف العملية التعليمية المتمثلة في تعزيز قيم التسامح والاحترام وقبول الناس من مختلف الأديان والثقافات الأخرى[200].

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل تأهيل المعلمين القائمين على تعليم الطلبة كافٍ لحصول الطلبة على حقهم في التعليم المناسب"؟

ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة طلبة المدارس على بعد "أداء المعلمين ومخرجات التعليم" والمكون من سبع فقرات (18–24) من استبانة الطلبة وكذلك على البعد ككل.

199- مرجع سابق، ص 133.

200- الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية، ص 133.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على البعد الرابع (أداء المعلمين ومخرجات التعليم)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18-	تمكنني المدرسة من المهارات التعليمية الأساسية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)	3.43	0.704
19-	تمكنني المدرسة من تعلم لغة أخرى إلى جانب لغتي العربية (الأم)	2.49	0.943
20-	تمكنني المدرسة من التفكير الناقد	2.71	0.866
21-	يتصف المعلمون بأنهم قادرون على تنفيذ المناهج الدراسية	2.92	0.852
22-	يتصف المعلمون بأنهم قادرون على إيصال المعلومات	2.89	0.763
23-	يستخدم المعلم أساليب تعليم متنوعة (صفية وغير صفية)	2.72	0.906
24-	يشجعني المعلم على المشاركة والمناقشة	2.97	0.893
البعد ككل		**2.87**	**0.488**

يبين الجدول رقم (9) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة المدارس على البعد قد بلغت (2.87) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (18) والتي تنص على "تمكنني المدرسة من المهارات التعليمية الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات) جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (24) والتي تنص على "يشجعني المعلم على المشاركة والمناقشة" بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وبدرجة موافقة قليلة.

بينما يوضح الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس على البعد "أوضاع المعلمين وأدائهم ومخرجات التعليم" والمكون من عشر فقرات (26-35) من استبانة المديرين ومعلمي المدارس، وكذلك على البعد ككل.

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس على بعد (أوضاع المعلمين وأدائهم ومخرجات التعليم)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26-	تحفز الرواتب المعلمين على أداءهم الوظيفي بشكل عالي	2.35	1.057
27-	يُعطى المعلمون حوافز كافية للقيام بعملهم (الإسكان، والنقل ... الخ)	1.91	0.944
28-	يتوافر للمعلمين التدريب اللازم لأداء وظائفهم	2.63	0.891
29-	يخضع المعلمين لوسائل تقييم مناسبة	2.68	0.792
30-	يتمتع المعلمون بالقدرة على إيصال المعلومات للطلبة	3.14	0.630
31-	يستخدم المعلمون أساليب تعليم متنوعة (الحاسوب، السبورة، .... الخ)	3.19	0.638
32-	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والمناقشة	3.31	0.648
33-	يمتلك الطلبة المهارات التعليمية الأساسية (القراءة، الكتابة والرياضيات)	2.85	0.765
34-	تمكن المدرسة الطلبة من تعلم لغة أخرى إلى جانب اللغة العربية (الأم)	2.71	0.830
35-	توفر المدرسة طرق تقييم مختلفة لتقدير إمكانات الطلبة	2.86	0.689
البعد ككل		**2.76**	**0.456**

يبين الجدول (10) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد قد بلغت (2.76) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (32) والتي تنص على "يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والمناقشة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (31) والتي تنص على "يستخدم المعلمون أساليب تعليم متنوعة (الحاسوب، السبورة، .... الخ)" بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً.

أظهرت نتائج تقديرات طلبة المدارس على بعد (أداء المعلمين ومخرجات التعليم) درجة موافقة قليلة على أداء معلميهم ومخرجاتهم التعليمية الكافية لحصول الطلبة على حقهم في التعليم المناسب، وقد جاءت نتائج الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس بذات الدرجة. ولعل من أهم مظاهر عدم سلامة مخرجات العملية التعليمية ضعف الطلبة باللغة الانجليزية والذي جاء بالمرتبة الأدنى وبمتوسط حسابي بلغ (2.49)، ويعزو فريق البحث ذلك إلى عدم تدريسها كلغة ثانية وإنما تدرس لهم كلغة أجنبية فقط، حيث لا يتم التعامل باللغة الإنجليزية داخل الصف أو خارجه وأن ما يعطى إنما هو مادة تعليمية معتمدة على تعليم الطالب لقواعد اللغة وليس للتحدث بها أو إجادتها. كذلك جاءت فقرة "تمكنني المدرسة من التفكير الناقد" بثاني أدنى مرتبة وبوسط حسابي بلغ (2.71) ويعزو فريق البحث ذلك لعدم قناعة الطلبة بأساليب التدريس المطبقة من قبل معلميهم والتي تعتمد على أسلوب التلقين بالإضافة إلى عدم تطبيق معلميهم لأساليب تعليمية تشجع الطلبة على التفكير الناقد والمشاركة والمناقشة.

وقد أكدت نتائج مجموعات التركيز للطلبة على ضعف الطلبة باللغة الإنجليزية وبينوا أن السبب في ذلك يعود للأسباب الآتية: (أ) أسباب تعود للمعلمين كضعف تأسيسهم وعدم توفر الخبرة الكافية لديهم بالإضافة إلى قيام معلم واحد بتدريس جميع المواد في مراحل الدراسة الأولى. ناهيك عن عدم تشجيعهم للطلبة أثناء تعليم اللغة الإنجليزية على المشاركة والتحدث باللغة الإنجليزية. (ب) أسباب تعود إلى مناهج التدريس كاستخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الانجليزية والتركيز على القراءة والكتابة فقط وإهمال المحادثة والاستماع، وعدم ملاءَمة أساليب التأسيس في اللغة الانجليزية وعدم تنوع أساليب التدريس. (ج) أسباب تعود إلى عدم اهتمام الطلبة والمجتمع المحيط بهم بتعلم اللغة الانجليزية وعدم استخدام اللغة في الحياة اليومية وعدم التحدث باللغة خارج الصف.

فيما بين المعلمون أن ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية يعود للأسباب الآتية: (أ) أسباب تعود للطلبة كعدم رغبة الطلبة بتعلم اللغة الإنجليزية وخجلهم من استخدام اللغة الإنجليزية ودراستها حتى داخل الصف. (ب) أسباب تعود لأساليب التدريس كعدم توفر الأدوات التي تساعد الطلبة على تعلم اللغة مثل عدم وجود مختبرات خاصة باللغة الإنجليزية، وعدم وجود أجهزة تسجيل وأشرطة، والتركيز على القراءة والكتابة فقط وإهمال المحادثة والاستماع، وارتفاع عدد الطلبة في الصف لا يمكن المعلم من التطبيق السليم للأنشطة المطلوبة. (ج) أسباب تعود للمجتمع المحيط بالطلبة كعدم تشجيع البيئة المحيطة على تعلم اللغة الانجليزية وعدم وجود مراكز متخصصة لعقد دورات إنجليزية في المحافظات. وقد اقترح المعلمون والطلبة عقد دورات لغة إنجليزية في العطلة الصيفية وقيام المدارس بتنفيذ هذه الدورات.

كما أكدت نتائج مجموعات التركيز للطلبة استمرار النظام التعليمي باعتماد الأسلوب التلقيني في التعليم دون الاهتمام بالتفكير الناقد على الرغم من احتواء بعض المناهج على أسلوب التفكير الناقد؛ فقد أكد الطلبة على أن الأسلوب الأكثر استخداما من قبل المعلمين هو أسلوب المحاضرة وعدم تشجيع غالبية المعلمين لأسلوب المشاركة والنقاش وعدم اللجوء إلى التطبيق العملي مع أن هناك تنوعًا في أساليب التدريس في بعض المواد مثل الرياضيات والكيمياء والإنجليزي، ويعود ذلك لارتفاع عدد الطلبة في الصف وكبر المنهاج التعليمي. وطالب الطلبة باللجوء إلى اعتماد أسلوب التطبيق العملي بالتدريس واقترحوا عقد نوادٍ صيفية في المدارس تعمل على ترسيخ المعلومات بغير الأسلوب التقليدي خلال العام الدراسي.

فيما أكد المعلمون خلال مجموعات التركيز على أهمية استخدام أساليب غير تقليدية لأن الامتحان الشخصي للطلبة يظهر تراجع مستوى التحصيل العلمي للطلبة، وبينوا ان سبب لجوء بعض المعلمين للأسلوب التلقيني يعود للأسباب الآتية: (أ) كبر حجم المناهج الذي يحرم المدرس من استخدام التفكير الناقد. (ب) ارتفاع عدد الطلبة يقلل من كفاءة المعلم ولا يمكنه من تنويع أساليب التدريس وتشجيع الطلبة على المشاركة والمناقشة.(ج) ارتفاع نصاب المعلم يقلل من كفاءته ولا يمكنه من تنويع أساليب التدريس. وقد عبر بعض المعلمين عن شعورهم بأن سياسة التعليم الحالية سياسة تجهيل أكثر من سياسة بناء جيل قادر على التفكير وطالبوا بدورات لتطوير أساليب المعلمين في التعليم.

وتجدر الإشارة هنا إلى تباين آراء الطلبة والمعلمين حيال الفقرتين "يستخدم المعلم أساليب متنوعة" و"يشجع المعلم الطلبة على المشاركة والمناقشة"، حيث جاءت متوسطات إجابات الطلبة أدنى من إجابات المعلمين بصفة عامة، الأمر الذي يظهر ارتفاع توقعات الطلبة لأداء معلميهم، فين حين يعتقد المعلمون أنهم يقدمون الأفضل ضمن الإمكانيات المتاحة لهم في المدرسة، مما يستدعي بيان واضح لمفهومي الأساليب والمشاركة بحيث يوجد انسجامًا في المفاهيم لدى الطلبة والمعلمين.

وصفوة القول: إن المعلم الأردني يقوم بدور كبير في تهيئة الطلبة علميا للولوج بهم إلى التعليم الجامعي أو معترك الحياة، إلا أن أساليب التعليم المتبعة تعتمد على الأسلوب التلقيني دون الاهتمام بالتفكير الناقد، حيث إن أسلوب المحاضرة هو أكثر الأساليب استخداما، كما يتسم التعليم المدرسي بعدم القدرة على تخريج طلبة متمكنين من اللغة الانجليزية، ويعزى ذلك إلى أسباب تتعلق بالبيئة التعليمية داخل الصف مثل ارتفاع عدد الطلاب داخل الصف الواحد، والنصاب المرتفع للمعلمين، ويضاف إلى ما سبق أن آلية اختيار المعلمين وتدريبهم قبل وأثناء قيامهم بتعليم الطلبة لا تمكنهم من اتباع الأساليب العلمية الحديثة التي تعمل على رفع قدرات الطلبة، الأمر الذي يستدعي تفعيل دور وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية بتأهيل المعلمين للقيام بجهود مضاعفة في هذا المجال، وذلك من خلال تطوير أسس ووسائل اختيار المعلمين، وإيجاد برنامج يعنى بالتطوير المهني للمعلمين ويفضل حصول المعلم على ترخيص مزاولة المهن، أسوة بالأطباء والمحامين والمهندسين.

فيما أظهرت نتائج تقديرات مديري ومعلمي المدارس على البعد نفسه درجة موافقة قليلة على رضى مديري ومعلمي المدارس عن أوضاعهم وأدائهم ومخرجات ويعزى ذلك لتردي الحالة الاقتصادية والمعيشية لمعظم المعلمين ولإهمال الجهات الرسمية للمعلم مما أدى إلى ضعف المستوى التعليمي والأداء العلمي له، حيث جاءت الفقرة "يعطى المعلمون حوافز كافية للقيام بعملهم" بالدرجة الأدنى وبمتوسط حسابي بلغ (1.91) وبدرجة رضى غير موافق بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود إشكالية حقيقية في هذا المجال. وجاءت في ثاني أدنى مرتبة فقرة "تحفز الرواتب المعلمين على أدائهم الوظيفي بشكل عالٍ" وبمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبدرجة موافقة غير موافق بدرجة قليلة، علماً بأن مجمل راتب المعلم الأردني عند التعيين في المدارس الحكومية يبلغ 430 دينار (دون الخصومات كالضمان الاجتماعي والتأمين الصحي)، وهذا يقل عن مستوى خط الفقر وفقاً لدائرة الإحصاءات العامة والبالغ 580 دينار شهرياً للأسرة[201].

أكدت نتائج مجموعات التركيز على تراجع الحوافز الممنوحة للمعلمين؛ إذ أضحت مهنة المعلم مهنة من لا مهنة له وبالتالي تراجع الأشخاص الأكفياء عن الاتجاه لمهنة التعليم، ويعزو المعلمون ذلك للأسباب الآتية: (أ) أسباب إدارية تمثلت بالتعامل الروتيني للوزارة مع المعلم الأمر الذي قتل الإبداع لدى المعلم وعدم التأهيل المناسب له باستثناء ما تقوم

201- المركز الوطني لحقوق الإنسان، التقرير السنوي الثالث عشر لحالة حقوق الإنسان في المملكة الأردنية الهاشمية لعام 2016، عمان، 2017، ص119.

به أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلّمين[202](ب) عدم توفر الدخل الكافي بسبب قلة الراتب مما قد يدفع المعلمين للعمل أحيانا بأعمال غير مقبولة مما يقلل من الاحترام المجتمعي للمعلم. (ج) عدم كفاية ومناسبة التأمين الصحي لتوفير الرعاية الصحية للمعلمين. (د) عدم حصول المعلم على مزايا إضافية كبعض العاملين في المجالات الأخرى مثل الإعفاء للحصول على سيارات بدون جمرك وعدم الحصول على هواتف.

كما كان للمديرين والمعلمين في مجموعات التركيز رؤية حيال النظام التعليمي المتبع في المدارس وقدرته على تمكين الطلبة من التفكير الناقد، حيث أكدوا على أن طبيعة البرنامج المدرسي الحالي غير متناسبة مع التنويع في أساليب التعليم ولا يمكن المعلم من ذلك؛ لأنه محكوم بمحتوى واسع ووقت محدد، وعليه يلجأ معظم المعلمين لأسلوب التلقين والمتمثل بإعطاء المنهاج بغض النظر عن الفائدة المتحصلة، إضافة إلى أنه ولعدم وجود مناخ بيئي تعليمي مناسب وخاصة في ظل تردي أوضاع المرافق والبنية التحتية للمدارس يفقد الطلبة التركيز والانتباه. كما أن افتقار بعض المعلمين لأساليب حديثة في التدريس وعدم إتقانهم لاستخدام التقنيات التكنولوجية العصرية المساعدة بما يجعلهم ضمن قائمة ضيقة من الأساليب التدريسية القديمة والتي باتت غير قادرة على تحقيق أهداف العملية التعليمية. ومن جانب آخر يعتقد المعلمون أن المناهج تفتقر للمعلومات اللازمة والضرورية لكافة المراحل التعليمية وبُعدها عن ما توصل إليه العقل البشري من تطور حيث يلاحظ أن معظم المعلومات الموجودة في المناهج قديمة وبحاجة إلى تطوير وتعديل بما يناسب آخر الأبحاث والدراسات العلمية.

وخلاصة القول: إن نتائج التحليل الكمي لآراء المعلمين وملاحظاتهم أثناء مجموعات التركيز بخصوص رضاهم عن أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية جاءت منسجمة مع التحليل القانوني الذي خلص إلى أن رواتب المعلمين لا تفي بالحد الأدنى من احتياجاتهم لتوفير حياة كريمة لهم ولعائلاتهم، الأمر الذي يستدعي قيام الحكومة بمراجعة الرواتب والحوافز التي تقدم للمعلمين والتي يجب أن تربط بشكل مباشر مع ما يتحصل عليه المعلم من تأهيل مناسب لتطوير قدراته في المجالات التي تخدم العملية التعليمية بما في ذلك قدرته على الاستفادة من الابتكار والتكنولوجيا لتطوير عملية التعليم والتعلم.

خامساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل البنى التحتية في المدارس تمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب؟

يوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة طلبة المدارس على البعد "البنية التحتية" والمكون من ثلاث عشرة فقرة (25–37) من استبانة الطلبة وكذلك على البعد ككل.

202– أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلّمين مؤسسة مستقلة تتبنّى رؤية جلالة الملكة رانيا العبدالله للارتقاء بنوعية التعليم في الأردن والمنطقة من خلال تمكين المعلّمين بالمهارات اللازمة، وتقدير دورهم وتقديم الدعم اللازم لهم للتميّز داخل الغرفة الصفيّة. وتعمل الأكاديمية التي أطلقتها جلالة الملكة رسميّا في حزيران 2009، على تطوير برامج التدريب وبرامج التنمية المهنيّة لتستجيب للاحتياجات التعليمية في الأردن بشكل خاص وفي العالم العربي بشكل عامّ، وذلك بالشراكة مع كلية المعلّمين جامعة كولومبيا في نيويورك ومركز جامعة كولومبيا الشرق أوسطي للأبحاث ووزارة التربية والتعليم الأردنية. لمزيد من التفاصيل انظر الرابط:

https://www.queenrania.jo/ar/initiatives/queen-rania-teacher-academy

تم الرجوع إلى الرابط بتاريخ 2017/12/22.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس على بعد (البنية التحتية)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	يتوافر في مدرستي الساحات المناسبة	2.02	0.946
26	يتوافر في مدرستي الملاعب المناسبة	1.53	0.707
27	تتناسب مساحة القاعات الصفية مع أعداد الطلبة	1.63	0.767
28	يتوافر في مدرستي مياه الشرب المناسبة باستمرار	1.45	0.669
29	يتوافر في مدرستي المرافق الصحية وأدوات النظافة المناسبة باستمرار	1.55	0.729
30	يتوافر للطلبة مقاعد دراسية مريحة	1.62	0.722
31	يتصف موقع المدرسة بأنه مناسب من حيث البعد عن مكان السكن	2.38	1.015
32	يتصف موقع المدرسة بأنه بعيد بشكل كافي عن المخاطر البيئية	2.43	0.975
33	يتوافر في المدرسة وسائل الأمان والسلامة العامة	2.04	0.902
34	يتوافر في المدرسة وسائل تدفئة وتبريد مناسبة	1.68	0.816
35	يتوافر في المدرسة مكتبة ورقية وإلكترونية	2.12	0.972
36	يتوافر في المدرسة الحواسيب ووسائل الاتصال الإلكترونية	2.54	1.033
37	يتوافر في المدرسة مرافق خاصة للأشخاص ذوي الإعاقة	1.40	0.682
البعد ككل		**1.87**	**0.682**

يبين الجدول رقم (11) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة المدارس على هذا البعد قد بلغت (1.87) وبدرجة عدم موافقة متوسطة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (36) والتي تنص على "يتوافر في المدرسة الحواسيب ووسائل الاتصال الإلكترونية" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.54) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (32) والتي تنص على "يتصف موقع المدرسة بأنه بعيد بشكل كافٍ عن المخاطر البيئية" بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وبدرجة عدم موافقة قليلة.

ويوضح الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس على بعد "البنية التحتية" والمكون من ثلاث عشرة فقرة (36–48) من استبانة مديري ومعلمي المدارس، وكذلك على البعد ككل.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدراء ومعلمي المدارس على بعد (البنية التحتية)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
36	يتوافر في المدرسة الساحات المناسبة	2.95	0.870
37	يتوافر في المدرسة الملاعب المناسبة	2.43	0.854
38	يتوافر في المدرسة مياه الشرب الصحية المناسبة باستمرار	2.65	0.873
39	يتوافر في المدرسة المرافق الصحية المناسبة	2.68	0.808
40	يتوافر في المدرسة أدوات النظافة المناسبة باستمرار	2.69	0.856
41	يتوافر في المدرسة مقاعد مريحة للطلبة	2.61	0.787
42	يتصف موقع المدرسة بأنه مناسب من حيث البعد عن مكان السكن	2.85	0.713
43	يتصف موقع المدرسة بأنه بعيد عن المخاطر البيئية	2.94	0.832
44	يتوافر في المدرسة وسائل الأمان المناسبة	2.93	0.589
45	يتوافر في المدرسة وسائل تدفئة وتبريد مناسبة	2.79	0.867
46	يتوافر في المدرسة مكتبة ورقية وإلكترونية	2.64	0.750
47	يتوافر في المدرسة الحواسيب ووسائل الاتصال الإلكترونية	2.90	0.648
48	يتوافر في المدرسة مرافق خاصة للأشخاص ذوي الإعاقة	2.11	0.811
البعد ككل		2.70	0.535

يبين الجدول (12) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد قد بلغت (2.70) وبدرجة عدم موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (36) والتي تنص على "يتوافر في المدرسة الساحات المناسبة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.95) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (43) والتي تنص على "يتصف موقع المدرسة بأنه بعيد عن المخاطر البيئية" بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

أظهرت نتائج تقديرات طلبة المدارس على بعد (البنية التحتية) عدم موافقة بدرجة متوسطة على مناسبة وملاءَمة البنية التحتية للعملية التعليمية، وهو التقييم الأدنى لجميع أبعاد الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل لدى عينة الطلبة (1.87)، ويعزى ذلك لرؤية الطلبة حسب استجاباتهم – والمطابقة لملاحظة فريق البحث من خلال الجولات الميدانية لمعظم مدارس المحافظات شمالاً ووسطاً وجنوباً أثناء جمع المعلومات – لعدم توفر وصلاحية المرافق المدرسية والمتمثلة بالآتي: (أ) عدم توفر ساحات مدرسية مناسبة إذ تمتلك معظم المدارس ساحة واحدة هي للاصطفاف والألعاب الرياضية والأنشطة الأخرى. (ب) عدم توفر ملاعب رياضة في عدد من المدارس وهو ما أكدته شكوى العديد من الطلبة وبخاصة الطالبات من عدم ممارستهن لحصة الرياضة. (ج) عدم ملاءَمة حجم الغرف الصفية لأعداد الطلبة. (د) عدم مناسبة المقاعد الدراسية للطلبة من حيث الحجم والصلاحية. (هـ) عدم توفر المياه الصالحة للشرب وللمرافق الصحية وعدم توفر أدوات النظافة. (و) افتقار عدد من المدارس لوسائل الأمن والسلامة خاصة وأن هناك مدارس في محافظات الأطراف تبعد عن أقرب مركز صحي أكثر من 30–40 كم.

هذا وقد برزت بشكل واضح مشكلة عدم توفير المرافق الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، وقد أظهرت النتائج عدم موافقة الطلبة بدرجة مرتفعة على توافر المرافق الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (1.4) وهو أدنى متوسط حسابي لفقرات هذا البعد. هذا وقد جاءت في ثاني أدنى مرتبة فقرة "يتوافر في مدرستي مياه الشرب الصحية المناسبة باستمرار" بمتوسط حسابي بلغ (1.45) وبدرجة عدم موافقة مرتفعة.

هذا وأكدت نتائج مجموعات التركيز على عدم جاهزية غالبية المدارس لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، وقد أرجع الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز للأسباب الآتية: (أ) عدم وجود ممرات ومرافق صحية خاصة للطلبة من ذوي الإعاقة. (ب)عدم وجود نظام بريل في المدارس. (ح) عدم تأهيل الطلبة الطبيعيين نفسيا للتعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة. (د)عدم وجود وسائل تعليمية خاصة بالطلبة من ذوي الإعاقة.(هـ) عدم وجود أدوات تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة على الاندماج في المدرسة. (و) نظرة الطلبة الطبيعيين للطلبة من ذوي الإعاقة نظرة مساعدة وليست نظرة إدماج بل كان هناك عدم احترام لهم في بعض الحالات.

كما أظهرت نتائج مجموعات التركيز تأكيد الطلبة على معاناة المدارس من عدم مناسبة البنية التحتية للأسباب الآتية: (ا) عدم توفر المياه الصالحة للشرب مما يدفع الطلبة لإحضار المياه من المنزل خصوصاً وأن أغلب مشارب المياه تكون بالقرب من الحمامات وبالتالي فهي معرضة للتلوث. وكذلك يتم بيع مياه الشرب داخل المدرسة أحيانا وبأسعار عالية بالرغم من ارتفاع حرارتها صيفاً مع عدم قدرة بعض الطلبة على الشراء. (ب) عدم صلاحية المرافق الصحية لعدم نظافتها وأحيانا تكون معطلة ولا يوجد فيها ماء وبروز مشكلة تدخين الطلبة في المرافق الصحية مما يترتب عليه سوء معاملة المعلمين للطلبة. مع الإشارة إلى قيام بعض الطلبة بإتلاف وتخريب المرافق الصحية. (ج) عدم وجود الملاعب في عدد من المدارس وعدم صلاحيتها لممارسة اللعب في معظم المدارس فأغلبها تتكون أرضيتها من الإسفلت والباطون، وعدم وجود خبرة كافية لدى عدد كبير من المعلمات القائمات على تدريس وتنفيذ معظم

الرياضيات في هذه الملاعب، وعدم تدريس حصة الرياضة الوحيدة في الأسبوع في بعض المدارس الثانوية. (د) عدم مناسبة المقاعد الموجودة في أغلب المدارس في الوقت الحالي وبين الطلبة أن المقاعد التي كانت موجودة في الماضي أفضل من المقاعد الحالية مع المطالبة بوجود كرسي وطاولة لكل طالب.

بينما أظهرت نتائج تقديرات مديري ومعلمي المدارس على بعد (البنية التحتية) موافقة بدرجة قليلة على مناسبة البنية التحتية والمرافق الخاصة لمتطلبات العملية التعليمية، ويعزى ذلك لرؤية مديري ومعلمي المدارس بعدم مناسبة معظم المرافق المدرسية بالشكل المناسب كالساحات والحدائق والمرافق الصحية والمياه الصالحة للشرب والتدفئة والتبريد، وتعزى رؤية مديري ومعلمي المدارس بعدم ملاءَمة الغرف الصفية التي هي بيت العملية التعليمية لأنها لا تحتوي على الوسائل التعليمة اللازمة التي تساعد المعلم والطالب على التنوع في أساليب التدريس، بالإضافة لعدم صلاحية معظم هذه الغرف وعدم ملاءَمتها من حيث الحجم وأعداد الطلبة، ومن حيث عدم الصلاحية؛ لقدم الكثير من المنشآت التعليمية حيث أصبحت الحاجة ملحة لتجديدها لتتناسب والعملية التعليمية وجوانب الأمن والسلامة، ناهيك أن عددا من هذه المدارس مستأجرة، كما أبدى العديد من المديرين عدم مناسبة طبيعة المباني الحالية لعملية التعليم من حيث الضبط والسيطرة ومراقبة الأداء والسلوك للمعلم والطالب.

وتجدر الإشارة إلى وجود تباين بين تقييم الطلبة والمعلمين لبعد "البنية التحتية"، إذ جاء تقييم الطلبة لهذا البعد بوسط حسابي بلغ (1.87) ودرجة عدم موافقة متوسطة، فيما بلغ المتوسط للمعلمين (2.7) وبدرجة عدم موافقة قليلة، ويرجع ذلك إلى أن المعلمين لديهم الدراية والاطلاع على إمكانيات وزارة التعليم في حين يطمح الطلبة إلى بيئة مدرسية مثالية.

وصفوة القول: إنه بالرغم من توسع الدولة الأردنية بإنشاء مدارس في مختلف مناطق المملكة الأمر الذي أسهم بشكل فاعل في تعزيز فرص الأطفال بالالتحاق بالدراسة، إلا أن هناك تراجعًا في ملاءَمة البنى التحتية في هذه المدارس بسبب عدم استدامة صيانة مباني ومرافق هذه المدارس مما ساهم بشكل ملحوظ بتراجع أوضاع هذه المباني والتي أضحت بيئةً غير جاذبة للطلبة، حيث إن الغرف الصفية في العديد من المدارس غير مناسبة ولا توفر جوًا مثاليًا للتعليم، سواء لنقص الإنارة أو عدم توفير الظروف البيئية المناسبة من تهوية وتبريد وتدفئة، ولعل المشكلة الأبرز تكمن في عدم مناسبة ونظافة المرافق الصحية الأمر الذي أضحى مقلقاً وبشكل كبير للقائمين على التعليم وللرأي العام مما يستدعي التفكير بأساليب إبداعية لحل هذه المشكلة.

سادساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: ما مدى تمتع طلبة المدارس ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف المدرسي)؟

يوضح الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة طلبة المدارس على بعد "العنف في المدارس" والمكون من ثماني فقرات (38–45) من استبانة الطلبة وكذلك على البعد ككل.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة المدارس على البعد السادس (العنف في المدارس)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	يقوم المرشد التربوي (نفسي، اجتماعي) بدوره على أكمل وجه لحل المشاكل التي تواجه الطلبة	2.55	1.078
39	يلجأ الطلبة إلى العنف في حل المشكلات فيما بينهم	2.93	0.955
40	يلجأ الطلبة إلى العنف في حل مشكلاتهم مع معلميهم	2.29	1.001
41	يلجأ المعلمون إلى العنف البدني مع الطلبة	2.34	1.106
42	يلجأ المعلمون إلى العنف اللفظي مع الطلبة	2.91	1.056
43	تطبق المدرسة آلية واضحة في التعامل مع المعلم الذي يستخدم العنف اللفظي والبدني ضد الطلبة	2.08	0.990
44	تطبق المدرسة آلية واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم	0.89	0.960
45	يوجد برنامج إرشادي نفسي للطلبة الذين تعرضون للعنف في المدرسة	1.78	0.951
البعد ككل		2.47	0.485

يبين الجدول رقم (13) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة المدارس على البعد قد بلغت (2.47) وبدرجة عدم موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (39) والتي تنص على "يلجأ الطلبة إلى العنف في حل المشكلات فيما بينهم" جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.93) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (42) والتي تنص على "يلجأ المعلمون إلى العنف اللفظي مع الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (2.91) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

ويوضح الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس على بعد "العنف في المدارس" والمكون من سبع فقرات (49–55) من استبانة مديري ومعلمي المدارس وكذلك على البعد ككل.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس على البعد السادس (العنف في المدارس)			
رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
49	يلجأ الطلبة إلى العنف في حل المشكلات فيما بينهم	2.56	0.869
50	يلجأ الطلبة إلى العنف في حل مشكلاتهم مع معلميهم	2.30	0.802
51	يلجأ المعلمون إلى العنف الجسدي أثناء تعاملهم مع الطلبة	1.89	0.746
52	يلجأ المعلمون إلى العنف اللفظي أثناء تعاملهم مع الطلبة	2.14	0.807
53	تطبق المدرسة آليات واضحة في التعامل مع المعلم الذي يستخدم العنف اللفظي والبدني ضد الطلبة	2.74	0.868
54	تطبق المدرسة آليات واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم	2.80	0.892
55	يوجد برنامج إرشادي نفسي للطلبة الذين يتعرضون للعنف في المدرسة	2.89	0.900
البعد ككل		**2.47**	**0.435**

يبين الجدول (14) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة مديري ومعلمي المدارس على البعد قد بلغت (2.47) وبدرجة عدم موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة رقم (55) والتي تنص على "يوجد برنامج إرشادي نفسي للطلبة الذين يتعرضون للعنف في المدرسة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ

(2.89) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة رقم (54) والتي تنص على "تطبق المدرسة آليات واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً. **أظهرت نتائج تقديرات عينة طلبة المدارس على بُعد (العنف في المدارس) عدم موافقة بدرجة قليلة على وجود ظاهرة العنف في المدارس**، ويعزى ذلك لقناعة الطلبة بأن معظم حالات العنف التي تحصل هي حالات فردية وأن العنف المدرسي لم يصل إلى حد الظاهرة، بينما أظهرت تقديراتهم لفقرة "تطبق المدرسة آلية واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم" عدم الرضى بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (0.89) وهو أقل متوسط حسابي على جميع فقرات الاستبانة، كما أظهروا عدم الرضى التام عن دور المرشد التربوي والنفسي في حل ومعالجة قضايا العنف بمتوسط حسابي (1.78).

إلا ان الدراسة المعمقة لإجابات الطلبة أظهرت لجوء الطلبة للعنف في حل مشكلاتهم موافقة بدرجة قليلة وكذلك لجوء المعلمين للعنف البدني مع الطلبة غير موافقة بدرجة قليلة، أما لجوء المعلمين إلى العنف اللفظي مع الطلبة فقد كانت النتيجة موافقة بدرجة قليلة. ويجد فريق البحث أن هذه النتائج تؤكد وجود العنف في المدارس وبشكل ملموس إلا أن عدم الفهم السليم من قبل الطلبة لمفهوم العنف، وعدم رغبة البعض بالاعتراف بوجود العنف كردة فعل إذا كان ضحية أو لرغبته بالاستمرار بممارسة أعمال العنف إذا كان ممن يمارسون العنف على الآخرين قد قلل من هذه النسبة. الأمر الذي يتفق مع نتائج بعض الدراسات المتخصصة بالعنف المدرسي، فقد أظهرت إحدى الدراسات أن العام الدراسي (2016/2015) قد شهد إبلاغ (18%) من الأطفال عن تعرضهم للعنف اللفظي في المدارس و(11%) أبلغوا عن تعرضهم للعقاب البدني[203]. هذا وقد استمع فريق البحث أثناء زيارته الميدانية إلى وجود حالات خطيرة من العنف تصل إلى حد الاعتداء الجنسي على بعض الطلبة من قبل زملائهم، الأمر الذي يستدعي تشديد الإجراءات المتبعة من وزارة التربية والتعليم لمحاصرة ظاهرة العنف بما في ذلك إيجاد مرشد نفسي في المدارس وعدم الاكتفاء بالمرشد الاجتماعي.

فيما أظهرت نتائج مجموعات التركيز تأكيد الطلبة على وجود عنف في المدارس وبجميع أشكاله، وأرجعوا ذلك للأسباب الآتية: (أ) رغبة الطلبة بإثبات الذات. (ب) التوسع في المزاح الذي قد يتطور لأحد أشكال العنف. (ج) وجود تجمعات عشائرية تحفز وتشجع الطلبة على اللجوء للعنف. (د) عدم وجود إرشاد نفسي للطلبة سواء من يمارس العنف أو الذين يتعرضون للعنف وإنما تهديد بالطرد من المدرسة. (هـ) عدم وجود صدر رحب في المدرسة يشجع الطلبة للجوء إليه وعرض مشاكلهم وطلب المساعدة. (و) عدم وجود الجرأة لدى بعض الطلاب للإبلاغ عن حالات العنف. (ز) وجود تجارب لدى بعض الطالبة بعدم محافظة المرشد على سرية المعلومات وإفشائها في الغالب لزملائه المعلمين. (ح) تحول العنف من عنف لفظي إلى عنف بدني في بعض الأحيان. كما أكد الطلبة على ممارسة المعلمين للعنف اللفظي كوصفهم لبعض الطلبة بصفات غير لائقة كنعتهم بالغباء وتشبيههم بالحيوانات. هذا وقد أكد الطلبة على عدم وجود آلية واضحة للتعامل مع العنف داخل المدارس.

---

[203]– البنك الدولي، وثيقة المعلومات الخاصة بالبرنامج الموجه نحو النتائج (PID) مرحلة التعليم، ص5، الوثيقة متوفرة على الموقع الإلكتروني: documents.worldbank.org/.../PIDA131205-PGID-ARABIC-P162407-Appraisal-Box4.

فيما أظهرت نتائج تقديرات مديري ومعلمي المدارس على نفس البعد عدم موافقة بدرجة قليلة على وجود العنف في المدارس الحكومية، ويعزى ذلك لرؤية مديري ومعلمي المدارس بأن حالات العنف التي حصلت لم ترتق إلى درجة الخطورة التي تؤثر على سير العملية التعليمية، وأيضاً لوجود قوانين وتعليمات صارمة بحق من يرتكب العنف سواء كان مدرساً أو طالباً.

أما نتائج مجموعات التركيز للمعلمين فقد أكدت على ممارسة العنف بين الطلبة وبينوا أن طبيعة مبنى المدرسة لا يمكن الإدارة من متابعة الأوضاع والأحداث في المدرسة، بالإضافة إلى قلة الكادر الإداري والتعليمي مما يؤدي إلى عدم اللجوء إلى أساليب علاجية لظاهرة العنف، على الرغم من قيام بعض المدارس بإجراء مسح للحاجات الإرشادية في بداية كل عام للمساعدة في حل بعض المشكلات التي قد تحدث.

وتظهر الدراسة المقارنة لنتائج تقديرات الطلبة والمعلمين لهذا البعد اتفاقهم التام على مجمل فقرات البعد بمتوسط بلغ 2,47 لكلتا الفئتين، إلا أن التباين يبدو واضحا في نتائج عدد من الفقرات أهمها فقرة "تطبق المدرسة آلية واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف"، إذ كان الوسط الحسابي لتقديرات الطلبة (0.89) فيما بلغ نفس الوسط للمعلمين (2.89)، مما يشير إلى عدم وجود قناعة لدى الطلبة بتطبيق آليات واضحة مع مرتكبي العنف مما قد يدفعهم إلى اللجوء للعنف للدفاع عن أنفسهم في حال كونهم ضحايا للعنف أو للاستمرار بالعنف إن كانوا يمارسونه بالفعل، كما تظهر المقارنة التباين بين المعلمين والطلبة بخصوص فقرة "يوجد برنامج إرشادي نفسي للطلبة الذين يتعرضون للعنف في المدرسة"، فبينما كان الوسط الحسابي لتقديرات الطلبة (1.78) بدرجة غير موافق متوسطة جاء متوسط تقديرات المعلمين (2.89) بدرجة موافقة متوسطة، الأمر الذي يعني عدم وجود مفاهيم مشتركة بين المعلمين والطلبة في آليات التعامل والإرشاد مع مرتكبي العنف والضحايا، مما قد يؤدي إلى عدم نجاعة ونجاح الأساليب التي قد تستخدم من إدارة المدرسة والمعلمين للحد من مظاهر العنف في المدارس.

خلاصة القول: إن عدم موافقة الطلبة بدرجة قليلة على وجود العنف لا يعني عدم ممارسة العنف في المدارس، بل أكدت نتائج مجموعات التركيز ممارسة العنف في المدارس سواء من قبل الطلبة أو المعلمين. ومن اللافت للنظر أن أدنى متوسط لتقديرات طلبة المدارس على مستوى الدراسة كان بخصوص فقرة "تطبيق المدارس لآلية واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم".

سابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة المدارس باختلاف الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبارات (t-test) لتقديرات الذكور وتقديرات الإناث على الأبعاد الستة والجدول (15) أدناه يوضح ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (ت) لتقديرات الذكور والإناث في المحافظات الثلاث							
البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إتاحة التعليم	ذكر	241	3.057	0.318	-0.993	478	0.748
	أنثى	239	3.087	0.338			
القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي	ذكر	241	2.971	0.537	1.741	478	0.008
	أنثى	239	2.882	0.580			
محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة	ذكر	241	3.012	0.461	-6.289	478	0.480
	أنثى	239	3.273	0.447			
أداء المعلمين ومخرجات التعليم	ذكر	241	2.778	0.518	-4.498	478	0.013
	أنثى	239	2.975	0.435			
البنية التحتية	ذكر	241	1.894	0.404	1.111	478	0.436
	أنثى	239	1.854	0.387			
العنف في المدارس	ذكر	241	2.580	0.487	5.260	478	0.032
	أنثى	239	2.363	0.414			

يبين الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الذكور وتقديرات الإناث على الأبعاد (إتاحة التعليم، محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة والبنية التحتية).

فيما يظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الذكور وتقديرات الإناث على الأبعاد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي، أداء المعلمين ومخرجات التعليم، العنف في المدارس).

أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج (t-test) لاستجابات عينتي الطلاب والطالبات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد (إتاحة التعليم، محتوى المناهج والأنشطة المصاحبة، البنية التحتية)؛ ويعزى ذلك لاتفاق الجميع في استجاباتهم على البنود والجزئيات التي تساءلت عنها الأداة لهذه الأبعاد والتي تتساءل عن أشياء مادية وملموسة بين أيدي الطلبة من حيث اتفاقهم وجزمهم على أن التعليم متاح للجميع نظراً لاهتمام الدولة الأردنية بالعملية التعليمية، إضافة لمجانية التعليم وتوفر المدارس حتى على مستوى التجمعات السكنية الصغيرة، كما ويرى الطلاب والطالبات فاعلية محتوى المناهج وما يتلقونه من أنشطة مصاحبة لمرحلتهم العمرية وما هو مطلوب إنجازه في المراحل الدراسية الأولى، واتفق الطرفان على عدم صلاحية البنية التحتية للمدارس الحكومية لعدم صلاحيتها وعدم توافرها على متطلبات التعليم من ساحات وأبنية ومقاعد دراسية ووسائل أمن السلامة وخلاصة القول أن اتفاق

الطلبة والطالبات هنا جاء لوضوح التساؤلات الموجودة في الأداة وسهولة الإجابة عليها من خلال ما يتوفر أمام ناظر الطرفين وما هو بين أيديهم.

هذا وتظهر الأبعاد التي أتفق عليه جميع الطلبة (الذكور والإناث) انسجامًا واضحًا مع واقع التعليم في المملكة؛ إذ حصل بعد إتاحة التعليم على موافقة عالية وتقارب كبير بين المتوسطات الحسابية لدى الطرفين، وهو الأمر المتفق عليه في إطار التحليل القانوني ومجموعات التركيز والذي كان سيحصد موافقة كبيرة لولا عدم إتاحة التعليم للطلبة الأجانب في المملكة. فيما أظهر التحليل رضى جميع الطلبة (الذكور والإناث) على محتوى المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة مع درجة رضى أكبر لدى الطالبات الأمر الذي قد يشير إلى تميز المعلمات والطالبات في التعامل مع المناهج المتماثلة للطرفين، وأخيرا اتفق جميع الطلبة (الذكور والإناث) على عدم مناسبة البنى التحتية في المدارس وهو الأمر الذي يؤكد على تراجع مستوى البنى التحتية.

فيما أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينتي الطلاب والطالبات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد (القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي، أداء المعلمين ومخرجات التعليم، العنف في المدارس)؛ ويعزى ذلك لاختلاف نوعية التساؤلات إذ إنها تحاول الاستجابة عن أشياء غير مادية أو ملموسة على الواقع، أي أنها ستعتمد على فهم الطلبة للتساؤل وثقافتهم وبيئتهم الاجتماعية والجغرافية، حيث أن هناك اختلاف في العطاء والمعاملة ما بين مدارس الطلاب ومدارس الطالبات إذ أن الطالبات هنّ أقل عرضة للعنف والتعنيف داخل المدرسة وأن تعاملهن بعضهن مع بعض يعتمد على طبيعة الأنثى وبعدها عن المشاكل. وفيما يخص أداء المعلمين ومخرجات التعليم يعزى الاختلاف لاهتمام الطالبات بالعلم أكثر من الطلاب إضافة إلى أن التزام الطالبات بالنظم والتعليمات المدرسية أكبر، ومن هنا سهل عليها الحصول على المعلومات اللازمة من مدرّساتها وبالتالي تحصيل أكبر كما هو في الواقع من خلال نتائج الثانوية العامة في الأردن، وهذا يشير إلى وجود رضى أكبر عن أداء المعلمات مقارنة بأداء المعلمين. أما فيما يخص القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي فيوجد رضى أكبر لدى الذكور مقارنة بالإناث وهو ما ينسجم مع نتائج مجموعات التركيز التي أكدت على ميل الأهل لصالح الذكور في حال كانت هناك مفاضلة بين الذكور والإناث مما يؤكد عدم الالتزام بالقيم حيال الإناث ويؤكد وجود رغبة أكبر لدى الطالبات في الحصول على التعليم المناسب والذي لن يتم التوصل إليها دون احترام قيم التعليم.

ثامناً:النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة باختلاف المحافظة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار ف (f-test) لتقديرات عينة محافظات المفرق والطفيلة والبلقاء على الأبعاد الستة والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (F) لتقديرات عينة طلبة المحافظات الثلاث							
البعد	المحافظة	العدد	الوسط الحسابي	أقل فرق معنوي LSD	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إتاحة التعليم	المفرق	162	3.98b	0.68	29.01	479	0.0001
	الطفيلة	160	2.929c				
	البلقاء	158	3.19a				
القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي	المفرق	162	2.979a	0.119	15.94	479	0.0001
	الطفيلة	160	3.725b				
	البلقاء	158	3.067a				
محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة	المفرق	162	2.996c	0.099	20.12	479	0.0001
	الطفيلة	160	3.117b				
	البلقاء	158	3.316a				
أداء المعلمين ومخرجات التعليم	المفرق	162	2.872ab	0.106	6.04	479	0.0026
	الطفيلة	160	2.785b				
	البلقاء	158	2.973a				
البنية التحتية	المفرق	162	1.814b	0.83	19.12	479	0.0001
	الطفيلة	160	1.784b				
	البلقاء	158	2.027a				
العنف في المدارس	المفرق	162	2.498	0.102	1.95	479	0.1441
	الطفيلة	160	2.416				
	البلقاء	158	2.51-				

يبين الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلبة المحافظات الثلاثة (المفرق، الطفيلة، البلقاء) على البعد "العنف في المدارس"؛ فقد أظهرت المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار (F) لاستجابات عينة طلبة المحافظات الثلاثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً على بعد "العنف في المدارس"، وقد يعزى ذلك لاتفاقهم على وجود حالات العنف في المدارس، ولكن من حجم تقديراتهم يستخلص ان العنف في المدارس ما زال في حدود الحالة ولم يرتق إلى حد الظاهرة؛ إذ أظهرت تقديراتهم على عدم الموافقة قليلة على وجود العنف في محافظة المفرق ومحافظة الطفيلة وحالة موافقة قليلة على وجود العنف في محافظة البلقاء.

بينما يبين الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الخمسة الأولى (إتاحة التعليم، القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي، محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة، أداء المعلمين ومخرجات التعليم، البنية التحتية)، فقد أظهرت المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار (F) لاستجابات طلبة المدارس في المحافظات الثلاثة عن وجود دلالة إحصائية على الأبعاد الخمسة الأولى، وقد جاء الفرق لصالح محافظة البلقاء؛ وقد يعزى ذلك إلى: (أ) قرب المحافظة من مركز القرار في العاصمة عمان. (ب) اهتمام القائمين على المؤسسات التعليمية أكبر. (ج) التواصل ما بين المؤسسات التعليمية في المحافظة أكثر سهولة بسبب قرب التجمعات السكنية بعضها من بعض. (د) الإرث التعليمي

والثقافي المميز لمركز المحافظة؛ إذ كانت المركز التعليمي الرئيس في المملكة مع بدايات نشوء الدولة الأردنية. ويذكر أن هذه النتائج تتفق مع مؤشرات التعليم الصادرة عن الحكومة الأردنية فقد بلغت النسب المئوية للطلاب الذين نجحوا في الثانوية العامة في المحافظات الثلاث (31.10%) لمحافظة البلقاء و(23.10%) لمحافظة المفرق و(24.60%) لمحافظة الطفيلة[204] .

فيما جاءت أدنى تقديرات في أربعة أبعاد (إتاحة التعليم، القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي، أداء المعلمين ومخرجات التعليم، البنية التحتية) لتقديرات طلبة محافظة الطفيلة، مما يشير الى تراجع مستوى حصول الطلبة في هذه المحافظة على حقوقهم التعليمية، ويعزي فريق الدراسة ذلك لبعد المحافظة عن مركز اتخاذ القرار في المحافظة العاصمة مما ينتج عنه عدم وجود معلمين أكفياء لعدم إقبال المعلمين على العمل في المناطق النائية، كما أن تراجع النشاط الاقتصادي وارتفاع نسب البطالة والفقر في هذه المحافظة يؤثر على أوضاع التعليم فيها.

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: هل التعليم الجامعي متاح للجميع؟

يوضح الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (إتاحة التعليم) والمكونة من أربع فقرات (1–4) من استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات وكذلك على البعد ككل.

الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (إتاحة التعليم)

الرقم	الفقرة	تقديرات أعضاء هيئة التدريس		تقديرات طلبة الجامعات	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي بيسر وبدون أي تمييز	2.62	0.691	2.51	0.925
2	يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي بيسر وعلى أساس الكفاءة	2.52	0.596	2.58	0.790
3	يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي من الناحية المادية	2.15	0.732	2.17	0.890
4	يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي من الناحية الجغرافية	2.55	0.565	2.56	0.793
	البعد ككل	**2.46**	**0.465**	**2.455**	**0.527**

يبين الجدول (17) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على البعد قد بلغت (2.46) وبدرجة عدم موافقة قليلة كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (1) والتي تنص على "يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي بيسر وبدون أي تمييز" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.62) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (4) والتي تنص "يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي من الناحية الجغرافية" بمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

فيما يبين نفس الجدول أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة الجامعات على البعد قد بلغت (2.455) وبدرجة عدم موافقة قليلة وهي مطابقة بشكل كبير لتقديرات أعضاء هيئة التدريس، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على

204- المصدر: البرنامج التنفيذي للمحافظات 2016- 2018، مشار له في نشرة اللامركزية المالية في الأردن تعزيز دور المحافظات في تحسين الخدمات العامة، ص 30.

فقرات البعد أن الفقرة (2) والتي تنص على "يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي بيسر وعلى أساس الكفاءة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.58) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (4) والتي تنص "يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي من الناحية الجغرافية" بمتوسط حسابي بلغ (2.56) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

أظهرت نتائج احتساب تقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على البعد "إتاحة التعليم" عدم موافقة وبدرجة قليلة على توفر وإتاحة التعليم الجامعي أمام الطلبة، ويجد فريق الدراسة أن ذلك يعود للأسباب الآتية:

- التكلفة المادية العالية التي يدفعها الطلبة وذووهم خلال سنوات الدراسة كرسوم جامعية وأثمان كتب وخاصة في حالة الدراسة على البرنامج الموازي أو التخصصات العلمية التي تستحدث في الجامعات والتي تتميز بارتفاع رسومها، خصوصا وأنه يرافق هذا الارتفاع تدني مستوى دخل العوائل الأردنية، فمتوسط دخول العاملين في الأردن يبلغ 470 دينارًا شهريا[205]. وقد حظيت الفقرة المتعلقة بهذا البند بأقل متوسط حسابي لدى كل من أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة الجامعات بلغ (2.15) و(2.17) لكل منهما على التوالي اي غير موافقة بدرجة قليلة.
- عدم الاعتماد الكامل على مبدأي الكفاءة والمساواة في الحصول على المقعد الجامعي؛ إذ يتمكن قسم كبير من الطلاب من الحصول على مقاعد جامعية يتطلب الحصول عليها في التنافس العام معدلاً أعلى من معدلاتهم في الثانوية العامة، وذلك من خلال نظام الاستثناءات المعتمدة في النظام التعليمي العالي في الأردن، ويتأكد هذا من خلال الفقرة التي تنص على "يتمكن جميع الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي بيسر وعلى أساس الكفاءة"، إذ جاءت كثاني أدنى متوسط حسابي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (2.52).
- عدم تمكن معظم الطلبة من دراسة التخصصات التي يرغبون وذلك لخضوعهم لأسس القبول الموحد المعتمد والمحكوم بقبول الطلبة حسب معدلاتهم في الثانوية العامة، حيث لا تراعي هذه الأسس رغبة وميول الطلبة أو تحصيلهم في الثانوية على مستوى المواد الدراسية.
- بعد المسافة على العديد من الطلبة بسبب التوزيع الجغرافي للجامعات وخاصة جامعات الأطراف، والتي يرغم الكثير من الطلبة للدراسة بها نتيجة لتوزيعهم من قبل القبول الموحد وبناء على معدلاتهم في الثانوية العامة والتخصصات المتوفرة.
- طريقة تحصيل الرسوم الجامعية من الطلبة، إذ يجب على الطالب دفع الرسوم المستحقة كاملة قبل تسجيله للمواد الدراسية، والتساؤل هنا لماذا لا يتم تقسيط هذه الرسوم على دفعات خلال الفصل الدراسي لتسهيل الأمور على الطلبة وذويهم.
- عدم توفر مواصلات خاصة بالجامعات الرسمية، إضافة لبعد المسافة ما بين الكليات الجامعية داخل الجامعة نفسها والتي تتطلب توفر مواصلات لتأمين سهولة تنقل الطلبة.
- إن الاعتماد على معدل الثانوية العامة كمعيار وحيد للقبول الجامعي وغياب اختبارات الكفاءة حسب التخصص أفقد إتاحة التعليم الجامعي سلامة الاختيار حسب الكفاءة والقدرة التحصيلية.

205- المركز الوطني لحقوق الإنسان، التقرير السنوي الثالث عشر لحالة حقوق الإنسان في المملكة الأردنية الهاشمية لعام 2016، عمان، 2017، ص 119.

وقد أظهرت نتائج مجموعات التركيز تأكيد كل من الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية على عدم قدرة نظام التعليم العالي في المملكة على إتاحة التعليم الجامعي بصورة عادلة ومقبولة لخريجي الثانوية العامة، فقد يحرم بعض الطلبة من الولوج إلى التعليم الجامعي فيما يحرم آخرون من الحصول على التخصص المناسب، وبينوا أن ذلك يعود للأسباب الآتية: (أ) ضعف دخل الأسرة وخصوصاً في حال تعدد الأبناء مما قد يحرم بعضهم من التعليم الجامعي مع ملاحظة أن أغلب المشاركين في مجموعات التركيز قد أكدوا على منح الأولوية للذكور في الأغلب على الإناث إذا كانت هناك مفاضلة لأن يحصل أحد الأبناء على فرصة التعليم الجامعي على حساب ابن آخر. (ب) ارتفاع رسوم بعض التخصصات خصوصاً التي تستحدث حديثا في الجامعات. (ج) ارتفاع معدل حصة الرسوم الجامعية من مجموع دخل العائلة. (د) تدني دخل معظم الأسر الأردنية التي يبلغ معدلات دخلها الشهري حوالي (400) دينار مع ارتفاع كلفة التعليم الجامعي (كما ورد على لسان الطلبة).

وبين الطلبة أن هناك مظاهر لعدم إتاحة التعليم لبعض الطلبة بالصورة المناسبة والتي تتمثل بالآتي: (أ) تأجيل بعض الطلبة التسجيل بأحد الفصول الدراسية لعدم كفاية الموارد المالية.(ب) عدم تمكن كثير من الطلبة من الدراسة الجامعية لولا وجود المكارم. وطالبوا بإتاحة التعليم بشكل أفضل حتى ولو استدعى الأمر فرض ضريبة خاصة من أجل التدريس الجامعي.

كما أكد الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز على عدم تمكن الطلبة من الالتحاق بالتعليم الجامعي بيسر وعلى أساس الكفاءة وذلك للأسباب الآتية: (أ) عدم وجود امتحان كفاءة لدى دخول التخصصات والاعتماد على معدل التوجيهي فقط. (ب) الاستثناءات في القبول تتنافى مع أسس الكفاءة كوجود التعليم الموازي ووجود المكرمات. فيما بين بعض الأساتذة البدء بتقليص الاستثناءات في القبول التي تتنافى مع مبدأ التنافس السليم، من خلال اعتماد مبدأ تأمين مقعد جامعي وعلى أساس التنافس فالدعم أصبح ماليًا وليس تأمين مقعد.

خلاصة القول: إن التعليم الجامعي غير متاح لكثير من المواطنين بسبب ارتفاع رسوم بعض التخصصات الجامعية وقلة الدعم المالي من الحكومة وقبول حوالي (50%) من الطلبة على أسس غير تنافسية (الاستثناءات والبرنامج الموازي)، ناهيك عن انخفاض الدعم الحكومي للتعليم العالي مما يلقي عبء الرسوم الدراسية على كاهل الطلاب وعائلتهم، على الرغم من تدني دخل الأسرة الأردنية فغالبية الأسر الأردنية لا تستطيع تحمّل هذه التكاليف. كما أن آليات الدعم المالي للطلبة غير القادرين على دفع رسوم الجامعات المطبقة في الوقت الحالي لا تتسم بالشمولية حيث أنها لا تخدم سوى فئة قليلة ومحدودة من الطلاب.

عاشراً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى التزام الجامعات الأردنية بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان؟"

يوضح الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (القيم التي يرتكز عليها التعليم الجامعي وتفاعل الطلبة مع البيئة الجامعية) والمكون من ثماني فقرات (5–12) من استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات وكذلك على البعد ككل.

الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (القيم التي يرتكز عليها التعليم الجامعي وتفاعل الطلبة مع البيئة الجامعية)					
الرقم	الفقرة	تقديرات أعضاء هيئة التدريس		تقديرات طلبة الجامعات	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	تتعامل إدارة الجامعة بمساواة وحيادية مع الجميع	2.73	0.634	2.41	0.920
6	يتعامل أعضاء هيئة التدريس بمساواة وحيادية مع الجميع	2.80	0.576	2.41	0.863
7	يسود الجو الجامعي الاحترام المتبادل بين الطلبة وأساتذتهم	2.95	0.429	2.89	0.731
8	يشعر الطلبة بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم الجامعي ومجتمعهم الأكبر	2.68	0.537	2.67	0.804
9	يوجد تواصل بين إدارة الجامعة والطلبة	2.78	0.555	2.53	0.893
10	يوجد تواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	2.97	0.486	3.03	0.689
11	يحافظ الطلبة على ممتلكات الجامعة	2.80	0.546	2.53	0.842
12	يحضر الطلبة إلى الجامعة في مواعيد محاضراتهم بانتظام	2.58	0.671	2.54	0.735
	البعد ككل	**2.79**	**0.371**	**2.63**	**0.482**

يبين الجدول رقم (18) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على البعد قد بلغت (2.79) وبدرجة موافقة قليلة. كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (10) والتي تنص على "يوجد تواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.97) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (7) والتي تنص "يسود الجو الجامعي الاحترام المتبادل بين الطلبة وأساتذتهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.95) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

كما يبين الجدول نفسه أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة الجامعات على البعد قد بلغت (2.63) وبدرجة موافقة قليلة، وتبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (10) والتي تنص على "يوجد تواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (7) والتي تنص على "يسود الجو الجامعي الاحترام المتبادل بين الطلبة وأساتذتهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبدرجة موافقة قليلة.

أظهرت نتائج احتساب تقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد "القيم التي يرتكز عليها التعليم الجامعي وتفاعل الطلبة مع البيئة الجامعية" درجة موافقة قليلة على مدى التزام الجامعات وتطبيقها للقيم والمعايير الدولية، إلا أن الدراسة المعمقة للنتائج تظهر تباينًا ما بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة للأسباب التي أدت إلى تدني متوسط البعد ككل. فبينما كان أدنى متوسط حسابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية ينصب على الفقرة الخاصة بحضور الطلبة في مواعيد محاضراتهم بانتظام بلغ (2.58) تلاه في ثاني أدنى مرتبة الفقرة الخاصة بأن الطلبة يشعرون بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم الجامعي أو مجتمعهم الأكبر وبمتوسط حسابي بلغ (2.68). أما الطلبة فقد كان أدنى متوسط حسابي للفقرة الخاصة بتعامل إدارة الجامعة بمساواة وحيادية مع الجميع وذلك في فقرة "يتعامل أعضاء الهيئة التدريسية بمساواة وحيادية مع الجميع" وبمتوسط حسابي بلغ (2.41) لكلتا الفقرتين.

أما نتائج مجموعات التركيز فقد جاءت متوافقة إلى حد ما مع النتائج المستخلصة من إجابات الطلبة على الاستبانة، حيث أكد الطلبة على عدم تعامل إدارة الجامعة بمساواة وحيادية مع جميع الطلبة؛ وذلك من خلال وجود الممارسات التالية في الجامعات الأردنية: (أ) عدم تعامل الموظفين الإداريين بمساواة مع الطلبة (موظفي التسجيل والمكتبة). (ب)

اختلاف معاملة الإدارة مع الطلبة حسب الواسطة خصوصا في مجال تقسيط الرسوم. (ج) صعوبة التواصل مع رئاسة الجامعة بسبب عدم وجود اتحاد للطلبة في بعض الجامعات وصعوبة التواصل مع الرئيس مباشرة من قبل أغلبية الطلاب. (د) التفاوت في التسجيل بالشعب بالاعتماد على الأسس العشائرية؛ إذ يتم تسجيل بعض الطلبة ويرفض تسجيل طلبة آخرين. (هـ) عدم التعامل مع المشاكل والمخالفات التي يرتكبها بعض الطلبة داخل الجامعة بمساواة؛ إذ يتم التشدد مع بعض الطلبة والتساهل مع بعضهم الآخر. (و) عدم احترام إدارة الجامعة لرغبة الطلبة في اختيار مدرسيهم؛ إذ يقوم الطلبة بتسجيل مادة مع أستاذ ما ومن ثم يتفاجأ الطلبة بتحويلها لأستاذ آخر. (ز) عدم توفر المدرسين في الوقت المناسب لتدريس بعض المواد. (ح) عدم المساواة في معادلة المواد للطلبة المنقولين من جامعة لأخرى.

أما بخصوص مظاهر عدم تعامل بعض أعضاء الهيئة التدريسية بمساواة وحيادية مع جميع الطلبة فقد لخصها الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز بمنح بعض الأساتذة لعلامات إضافية وبدون وجه حق لبعض الطلبة على أساس الواسطة وليس الكفاءة خصوصاً في المواد المشتركة بين الكليات أو متطلبات الجامعة، ناهيك عن تساهل بعض الأساتذة مع بعض الطلبة في المحاسبة على الحضور والغياب اعتمادا على معايير المحسوبية والواسطة.

أما عن أسباب عدم حضور الطلبة إلى الجامعة في مواعيد محاضراتهم بانتظام والذي ينعكس بالنهاية على جودة التعليم الجامعي، فقد حدد الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز أسباب ذلك بالآتي: (أ) أسباب تعود لطبيعة المادة وقدرة الطلبة على دراستها مباشرة ومدى توفر البدائل على اليوتيوب. (ب) أسباب تعود للأساليب المتبعة بتدريس المادة كعدم توفر وسائل تدريس تعزز فهم الطلبة وعدم توفر قاعات مناسبة. (ج) أسباب تعود للمدرسين وأسلوب تعاملهم مع الطلبة كطريقة شرح المادة ومدى تساهله في تسجيل الغياب وعدم تحفيزه الطلبة على المشاركة. (د) أسباب إدارية كتسجيل المواد حسب رغبة الأساتذة وليس رغبة الطلبة وعدم مناسبة مواعيد تسجيل المواد وضغط الامتحانات. (هـ) ظروف طارئة مثل المرض وأزمة المواصلات.

هذا وقد ناقشت مجموعات التركيز أسباب عدم شعور الطلبة بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم الأكبر ومجتمعهم الجامعي، وخلص الطلبة المشاركون إلى عدم إمكانية تعميم هذه النتيجة على جميع الطلبة، إذ يقوم بعض الطلبة بأعمال تطوعية وتقديم خدمات للمجتمع المحلي وللجامعة، إلا أن هناك قسمًا كبيرًا لا يشعرون بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم حيال المجتمع الجامعي والمجتمع المحلي ويعود ذلك لأسباب الآتية: (أ) عدم دعم الهيئة التدريسية للطلبة وتشجيعهم على تقديم الخدمات للجامعة والمجتمع المحلي. (ب) عدم وجود دعم مالي من إدارة الجامعة للقيام بنشاطات تهدف لخدمة المجتمع. (ج)عدم رفع الوعي بهذا الموضوع لدى الطلبة. (د) ضغط الدراسة والامتحانات على الطلبة. (هـ) قصر المشاركة بالنوادي العلمية في بعض الجامعات على عدد محدود من الطلبة وعدم ديمقراطية طريقة عمل هذه النوادي. (و) كثرة التعقيدات وصعوبة الحصول على الموافقات الرسمية للقيام بأعمال تطوعية في الجامعات. (ز) عدم شعور الطلبة باهتمام الجامعة بهم والذي يتضح من خلال الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التسجيل خصوصا في الفصل الأول من الالتحاق بالجامعة. (ح) زيادة الكبت الذي يعاني منه بعض الطلبة والذي يدفعهم للتعبير عن ردة الفعل حياله بالإهمال وعدم التفاعل مع المجتمع الجامعي والمجتمع المحلي.

وتأكيدا لنتائج تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لفقرة "تتعامل إدارة الجامعة بمساواة وحيادية مع الجميع" التي جاءت بمتوسط حسابي (2.73) ودرجة موافقة قليلة، أشار أعضاء الهيئة التدريسية خلال مجموعات التركيز لبعض المظاهر الخاصة بالأمور التي تتعلق بعلاقتهم مع إدارة الجامعة وأهمها: (أ) تعيينات الوظائف الإدارية على أسس المحسوبية والمعرفة. (ب) عدم تطبيق نظام التفرغ على الأساتذة بعدالة. (ج) تغيير أساتذة بعض المواد يكون لأسباب إدارية كعدم اكتمال عدد الطلبة في بعض الشعب.

فيما أكد أعضاء الهيئة التدريسية خلال مجموعات التركيز على تدني شعور الطلبة بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع الجامعي والمجتمع المحلي ومن أسباب ذلك: (أ) عدم التربية السليمة للطلبة في المراحل السابقة لالتحاقهم بالجامعة سواء في العائلة أو المدرسة. (ب) عدم وجود القدوة من أعضاء الهيئة التدريسية التي تحفز الطلبة على المساهمة في خدمة المجتمع الجامعي والمجتمع المحلي. (ج) عدم اهتمام الطالب بنفسه والذي ينعكس على قلة اهتمامه بالمجتمع الجامعي والمجتمع المحلي.

وخلاصة القول: إن التعليم الجامعي الأردني لم يلتزم بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان، خصوصا في مجالات تعامل الإدارة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية بمساواة وحيادية مع الجميع. وبالمقابل فإن الطلبة لا يتمتعون بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم الجامعي ومجتمعهم الأكبر. بالإضافة إلى شعور أعضاء الهيئة التدريسية بعدم عدالة الإدارة الجامعية في تعيين المناصب القيادية في الجامعات.

حادي عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل ما يتلقاه طلبة الجامعة من معارف ومهارات يؤهلهم لخوض حياتهم العملية محلياً وإقليمياً"؟

يوضح الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (مناسبة المساقات التعليمية ومخرجاتها للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية) والمكون من تسع فقرات (13–21) من استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات وكذلك على البعد ككل.

الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (مناسبة المساقات التعليمية ومخرجاتها للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية)

الرقم	الفقرة	تقديرات أعضاء هيئة التدريس		تقديرات طلبة الجامعات	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	تتلاءم التخصصات التي تقدمها الجامعة وحاجة السوق المحلي	2.22	0.691	2.46	0.880
14	تتلاءم التخصصات التي تقدمها الجامعة وحاجة السوق الإقليمي	2.25	0.541	2.52	0.794
15	تتنوع أساليب التدريس لتمكن الطلبة من امتلاك المهارات التي يؤهلهم للعمل في السوق المحلي	2.38	0.613	2.56	0.813
16	تنوع أساليب التدريس يمكن الطلبة من امتلاك المهارات التي تؤهلهم للعمل في السوق الإقليمي	2.32	0.537	2.73	0.823
17	تراعي المساقات الدراسية الخصائص الاجتماعية للمجتمع المحلي	2.78	0.415	2.65	0.744
18	تركز خطط التخصصات على مستوى الكفاءة العلمية	2.88	0.555	2.75	0.642
19	تركز المساقات الدراسية على مستوى الكفاءة العلمية	2.70	0.619	2.76	0.672
20	يتصف التعليم الجامعي بخصائص المرونة والتطوير ليتلاءم واحتياجات الطلبة في محيطهم الاجتماعي والثقافي المتنوع	2.68	0.676	2.62	0.763
21	توفر الجامعة أنشطة غير أكاديمية تتناسب واحتياجات الطلبة	2.45	0.594	2.58	0.884
	البعد ككل	**2.52**	**0.385**	**2.63**	**0.491**

يبين الجدول رقم (19) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على البعد قد بلغت (2.52) وبدرجة موافقة قليلة. كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (18) والتي تنص على "تركز خطط التخصصات على مستوى الكفاءة العلمية" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.88) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (17) والتي تنص "تراعي المساقات الدراسية الخصائص الاجتماعية للمجتمع المحلي" بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

بينما يبين الجدول أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة الجامعات على البعد قد بلغت (2.63) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (19) والتي تنص على "تركز المساقات الدراسية على مستوى الكفاءة العلمية" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (18) والتي تنص على "تركز خطط التخصصات على مستوى الكفاءة العلمية" بمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

أظهرت نتائج احتساب تقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد "مناسبة المساقات التعليمية ومخرجاتها للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية" موافقة وبدرجة قليلة على مناسبة وملاءَمة تلك المعارف والمهارات التي يتلقاها الطلبة من خلال دراستهم الجامعية لأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية وتأهيلهم للحياة العملية، ويتضح من دراسة تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة اتفاقهم على عدم ملاءَمة التخصصات التي قدمها الجامعات وحاجة السوق المحلي والإقليمي، حيث جاءت هاتان الفقرتان في أدنى مرتبتين بين فقرات هذا البعد لكلتا الفئتين. وهو ما توصلت إليه الإستراتيجية الوطنية للتنمية البشرية التي أظهرت أن نتائج تعلم الطلاب تؤكد بأن نظام التعليم العالي الحالي لا يساهم بفعالية في توفير فرص عمل تدعم الاقتصاد الأردني الحالي أو المستقبلي. فالمناهج الحالية قديمة وغير مناسبة، ووفقاً لتقرير" المعرفة العربي للعام2014 " وجد ما يقارب 25٪ من الطلبة الأردنيين بأن الكفاءة التعليمية والتربوية لأساتذتهم ضعيفة أو غير مجدية إطلاقاً، بينما أعتبر 24٪ منهم فقط بأن أساتذتهم" يتمتعون بكفاءة عالية[206]. ويعزو فريق الدراسة ذلك للأسباب الآتية:

- ما زالت الجامعات تتبع أسلوب التلقين في طرائق التدريس لمعظم المساقات.
- شكوى الطلبة من طريقة تأسيسهم في المدارس وأن ما تم أخذه لم يساعدهم بشكل فاعل في دراستهم الجامعية، وخاصة اللغة الإنجليزية والتي أصبحت لغة العصر.
- عدم ملاءمة ما تم أخذه من معارف ومهارات وحاجة السوق المحلي والإقليمي بسبب عدم مواكبة المواد الدراسية للتطورات العلمية والعملية.
- تقصير الجامعات في إيجاد شراكات فاعلة بين الجامعة وكل من القطاع العام والقطاع الخاص مما يؤدي إلى انعزال الجامعة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي وبالتالي عن سوق العمل الذي يمكن أن يتجه إليه الخريجون.

وقد حدد الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز أسباب عدم ملائمة التخصصات التي تقدمها الجامعات وحاجة السوق المحلي والإقليمي – والذي شعر به بعض الطلبة أثناء الفصل التطبيقي– بالآتي: (أ) التداخل بين العديد من التخصصات يضعف من فرصة الطلبة من العمل (مثال: هندسة البرمجيات والحاسوب، وعلم الحاسوب). (ب) وجود برامج ليس لها فرص عمل حقيقية ضمن فرص العمل المتوفرة محليا مثل هندسة الحاسوب التي تستدعي وجود مصانع

206- الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية، ص 249.

للحواسيب غير الموجودة في الأردن. (ج) عدم احتواء خطط بعض التخصصات على التأهيل الكافي للمنافسة على فرص العمل. (د) التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.

فيما بين أعضاء الهيئة التدريسية بأن أسباب عدم ملاءمة التخصصات التي تقدمها الجامعات وحاجة السوق المحلي والإقليمي تتمثل بالآتي: (أ) تشبع سوق العمل، ووجود فجوة بين العلم النظري والجانب التطبيقي والعملي. (ب) عدم مواكبة ما هو مطبق في الجامعات مع العلم الحديث. (ج) عدم تقديم المساق بشكل صحيح مما يبعدها عن حاجة السوق المحلي والإقليمي. (د) تشبع معظم التخصصات مما يستدعي من الجامعات دراسة احتياجات المجتمع من التخصصات الجديدة. مع التأكيد على أن الفرص متاحة للطلبة المتميزين فالمسؤولية على الطالب.

أما عن مظاهر عدم تنوع أساليب التدريس في الجامعات فقد خلص الطلبة المشاركون في مجموعات التركيز إلى تنوع الأساليب بتنوع المدرسين ولكن الأغلب هو إتباع الأسلوب النظري والتلقيني وأن أسباب ذلك يعود إلى: (أ) اغلب الأساتذة يلجؤن لأسلوب التلقين رغبة منهم في إنهاء المادة وعقد الامتحان في جميع مفردات المادة. (ب) أغلب مساقات الجامعة نظرية. (ج) من الأسباب التي تمنع المدرسين من تنوع أساليب التدريس ارتفاع عدد الطلبة في القاعات التدريسية نتيجة سياسات التوسع في القبول دون مراعاة للقدرات العلمية للطلبة وللبنى التحتية المتوفرة في الجامعات. (د) عدم تحديث محتوى ومكونات المواد من قبل المدرسين الأمر الذي يؤدي إلى تكرار تدريس ذات المفردات وبالأسلوب السابق والمعتمد أغلبه على التلقين. هذا وقد طالب الطلبة بأساليب تشمل: (الأفلام، زيارات ميدانية، المختبرات، الألعاب).

أما أعضاء الهيئة التدريسية فقد أرجعوا عدم استخدام أساليب مغايرة للمحاضرة والتلقين للأسباب الآتية: (أ) تنوع التخصصات فبعض التخصصات لا تحتاج للتطبيقات العملية. (ب) عدم تأهيل أعضاء الهيئة التدريسية لتنويع أساليب التدريس. (ج) بعض المواد وضعت لمنح الطلبة علوم أساسية يصعب معها تنوع أساليب التعليم. مع تأكيدهم على أن إدارة الجامعات تدعو وباستمرار لتنوع أساليب التدريس غير أن بعض الأساتذة غير قادرين على تطبيقها، إضافة إلى ارتفاع أعداد الطلبة في مجمل التخصصات مع عدم وجود مرافق كافية.

وصفوة القول: إن النظام التعليمي الجامعي لا يوفر أساليب قادرة على تخريج طلاب مؤهلين تتوافق قدراتهم ومؤهلاتهم مع احتياجات سوق العمل من حيث المعايير العلمية التي تتصف بالتفكير الناقد، أو تزويد الطالب بمهارات والتواصل والتعاون مع بقية أعضاء فريق العمل، أو التركيز على المهارات الكفاءة العلمية والمهنية التي تمكنهم من تنفيذ الأعمال التي ستطلب منهم، بالإضافة إلى ضعف تأثير الأنشطة اللامنهجية التي من شأنها خلق بيئة جامعية مستقرة وجاذبة وتفاعلية بشكل ايجابي.

ثاني عشر النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى تمتع طلبة الجامعات وأساتذتهم بالحقوق والحريات الأكاديمية، كما وردت في المعايير الدولية لحقوق الإنسان"؟

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (الحريات الأكاديمية واستقلالية الجامعات) والمكون من إحدى عشرة فقرة (22-32)

الرقم	الفقرة	تقديرات أعضاء هيئة التدريس		تقديرات طلبة الجامعات	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
22	توفر الجامعة للأساتذة والطلبة حرية التعبير عن آرائهم المختلفة دون تمييز أو خوف	2.55	0.565	2.79	0.812
23	تسمح الجامعة للأساتذة والطلبة بالتجمع السلمي للمطالبة بحقوقهم التعليمية والسياسية	2.43	0.563	2.69	0.772
24	توقع عقوبات تأديبية (بما في ذلك الفصل) بحق الأساتذة والطلبة الذين شاركوا في تجمعات سلمية للمطالبة بالحقوق التعليمية والسياسية	2.28	0.585	2.47	0.828
25	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة حرية المشاركة في الهيئات الأكاديمية والتمثيلية الخاصة بالجامعة	2.95	0.341	2.97	0.659
26	تتوفر في الجامعة نظم حوكمة رشيدة	2.75	0.541	2.72	0.740
27	تتوفر في الجامعة نظم مساءلة عامة فاعلة	2.73	0.516	2.70	0.732
28	تتمتع الجامعة فعلياً بالاستقلال الإداري	2.83	0.493	2.90	0.733
29	تتمتع الجامعة فعلياً بالاستقلال المالي	2.52	0.504	2.62	0.820
30	يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بممارسة الحق بالحريات النقابية	2.62	0.555	2.89	0.676
31	تمتاز آلية تعيين أعضاء الهيئة التدريسية بالشفافية والوضوح	2.45	0.594	2.64	0.824
32	توفر الجامعة سبل تطوير المهارات اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية للقيام بمهامهم	2.87	0.566	2.83	0.773
	البعد ككل	2.63	0.284	2.75	0.423

يبين الجدول (20) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على البعد قد بلغت (2.63) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (25) والتي تنص على "توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة حرية المشاركة في الهيئات الأكاديمية والتمثيلية الخاصة بالجامعة" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.95) وبدرجة موافقة قليلة، تلتها الفقرة (32) والتي تنص على "توفر الجامعة سبل تطوير المهارات اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية للقيام بمهامهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

وكما بين الجدول نفسه أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة الجامعات على البعد قد بلغت (2.75) وبدرجة موافقة قليلة، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (25) والتي تنص على "توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة حرية المشاركة في الهيئات الأكاديمية والتمثيلية الخاصة بالجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وبدرجة موافقة قليلة تلتها الفقرة (28) والتي تنص على "تتمتع الجامعة فعلياً بالاستقلال الإداري" بمتوسط حسابي بلغ (2.90) وبدرجة موافقة قليلة أيضاً.

أظهرت نتائج احتساب تقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد "الحريات الأكاديمية واستقلالية الجامعات" موافقة وبدرجة قليلة على تمتعهم بحرياتهم وحقوقهم الجامعية سواء في الجانب الأكاديمي أو الجانب السياسي وبذات الدرجة بخصوص استقلال الجامعات؛ ويعود تراجع الحريات الأكاديمية لعدم التزام إدارة الجامعات بتطبيق ما هو منصوص عليه من القوانين والأنظمة التي تسمح للأساتذة والطلبة بالتعبير عن آرائهم بما في

ذلك عدم السماح لهم القيام بالتجمعات السياسية للمطالبة بحقوقهم داخل الحرم الجامعي، ومما يزيد من التعدي على الحقوق لأعضاء هيئة التدريس اشتراط حصول أي عضو على الموافقة الأمنية حتى يستكمل إجراءات تعيينه (يتم تطبيق هذا الأمر بالواقع العملي رغم اشتراط ذلك بموجب القانون)، ومما يؤكد على عدم التزام الجامعات بتوفير الحريات لأعضاء هيئة التدريس والطلبة هو حصول الفقرة (24) والتي تنص على "توقع عقوبات تأديبية (بما في ذلك الفصل) بحق الأساتذة والطلبة الذين شاركوا في تجمعات سلمية للمطالبة بالحقوق التعليمية والسياسية"، على أدنى متوسط حسابي في إجابات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة وبمعدل (2.28) و (2.47) وبدرجة غير موافق قليلة لكل من العينتين على التوالي. فيما جاء في ثاني أدنى مرتبة لدى أعضاء الهيئة التدريسية الفقرة رقم (23) والتي تنص على "تسمح الجامعة للأساتذة والطلبة بالتجمع السلمي للمطالبة بحقوقهم التعليمية والسياسية" وبمعدل (2.43) وبدرجة غير موافق قليلة. وتؤكد هذه النتائج على وجود قناعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة على عدم ملاءمة البيئة الجامعية للأساتذة والطلبة بالتعبير الحر عن مواقفهم ومطالبهم سواء الأكاديمية أو السياسية.

أما بالنسبة لاستقلال الجامعات سواء إدارياً أو مالياً فقد بينت استجابات العينتين ضعف الاستقلال المالي والإداري مما يؤثر على أداء الجامعات وتنفيذ برامجها الأكاديمية بكفاءة وما يدل على ذلك تقديراتهم المتدنية على قدرة الجامعات على توفير السبل والإمكانات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بمهامهم بالشكل المطلوب وتدني مستوى رواتبهم مما دفع العديد من أعضاء هيئة التدريس وذوي الكفاءة للهجرة والبحث عن ظروف أفضل أكاديمياً وإدارياً ومالياً. بينما على الجانب الآخر يرى أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات أن الجامعة توفر لهم حرية المشاركة في الهيئات الأكاديمية والتمثيلية الخاصة بالجامعة.

هذا وقد أظهرت نتائج مجموعات التركيز وجود تضييق على الحريات السياسية والأكاديمية وبما ينسجم مع ما جاء بالفقرة (23)، وذكروا أمثلة على ذلك الآتي: (أ) عدم وجود اتحاد للطلبة في بعض الجامعات. (ب) اختيار أعضاء النوادي العلمية[207] (التي أوجدتها بعض الجامعات كبديل عن اتحاد الطلبة) على أساس التزكية بدل الانتخابات. (ج) عدم السماح بعقد النشاطات من قبل الإدارة الجامعية بحجة الخشية من حدوث مشاكل عشائرية. (د) ضعف انتماء الطلبة إلى الأحزاب مما ينعكس على قدرتهم في التنظيم والمشاركة في النشاطات السياسية والاجتماعية العامة. أما أعضاء الهيئة التدريسية فقد أكدوا بأن الجامعات تسمح بالنشاط الأكاديمي ولا تسمح بالنشاط السياسي كما لا تسمح بانتقاد الجامعة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

كما بين الطلبة أن إدارة الجامعة تلجأ إلى أساليب غير مباشرة للتضييق على الحريات السياسية والأكاديمية والتي تتمثل بعدم تشجيع ودعم مبادرات الطلبة من إدارة الجامعة والأساتذة، وأحيانًا تلجأ إلى الأسلوب المباشر من خلال رفض تنفيذ النشاطات. أما عن الأسباب التي دعت الطلبة للقول بعدم شفافية تعيين أعضاء الهيئة التدريسية فقد بين الطلبة أنهم يشعرون بذلك من خلال ضعف أساليب تدريس بعض أعضاء الهيئة التدريسية. ولجوء الإدارة الجامعية إلى تنزيل المواد باسم (هـ. ت) دون ذكر الاسم الصريح للمدرس للالتفاف على عدم رغبة الطلبة بالتسجيل مع بعض الأساتذة غير الأكفياء.

أما أعضاء الهيئة التدريسية فقد أكدوا على وجود مشكلة عدم شفافية تعيين أعضاء الهيئة التدريسية والتي تظهر بوضوح بالتخصصات الراكدة لكثرة وجود الواسطات والمحسوبية، والتعيين دون المرور بالمجالس الأكاديمية المتخصصة.

207- يذكر أن هذا الأسلوب هو المتبع في جامعة البلقاء التطبيقية وكما ذكر الطلبة المشاركون بمجموعات التركيز.

وأضافوا بأن مظاهر عدم الشفافية بالتعيين تتمثل بحرمان بعض الكفاءات من التعيين في الجامعات بسبب شرط الحصول على الموافقات الأمنية.

وعن مظاهر عدم الاستقلال المالي للجامعة مقابل ارتفاع الاستقلال الإداري فقد بين الأساتذة أن ذلك يعود للأسباب الآتية: (أ) ضعف المصادر المالية الخاصة بالجامعات مما يدفعها للمطالبة بدعم الحكومة التي تستغلها للتدخل بالعمل الإداري للجامعات. (ب) عدم وجود علاقة تشاركية بين الجامعات والقطاع الصناعي مما ينعكس سلباً على قدرة الجامعات على استقطاب مصادر مالية إضافية. (ج) مشكلة الكم الزائد من الإداريين في الجامعات والذي يستنزف جزءًا كبيرًا من المصادر المالية للجامعات. (د) عدم دفع الدعم المالي كاملاً المخصص للجامعات. (هـ) عدم دفع رسوم المبعوثين من قبل بعض الجهات الرسمية. وأضافوا بأن من مظاهر عدم الاستقلال الإداري للجامعات منح صلاحيات واسعة لوزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي.

وخلاصة القول: استناداً لما جاء بتحليل الإطار القانوني ونتائج الدراسة الميدانية (الكمية والنوعية) هو عدم ملاءمة الإطار القانوني والسياسات والممارسات المطبقة من إدارة الجامعات لإطلاق الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية؛ فقد كانت نتيجة البعد ككل بدرجة موافقة قليلة وكان أدنى متوسط حسابي في هذا البعد هو بخصوص الفقرة المتعلقة بالسماح للأساتذة والطلبة بالتجمع السلمي والمطالبة بحقوقهم، ومن أهم مظاهر هذا التقييد هو عدم السماح بتأسيس اتحادات للطلبة في بعض الجامعات. كما برز عدم الاستقلالية الإدارية للجامعات والتي تتمثل بتوسع دور كل من وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي ليتجاوزا دورهما من وضع سياسات التعليم العالي العام إلى دور إجرائي محدد يكرس أغلب وقته في إصدار القرارات ذات العلاقة بالجامعات(أي تعيين الرؤساء ومراقبة الالتزام بالأنظمة والقوانين، ووضع قيود على أعداد الملتحقين). وقد نتج عن هذا التوسع تقليص صلاحيات مجالس الأمناء الجامعات الذي حرم التعليم الجامعي الأردني من ميزة التنوع والتنافس الشريف لتطوير التعليم الجامعي في المملكة. وهو ذات النهج المتبع في إدارة شؤون الجامعة الذي يتسم بمركزية إدارية شديدة تستند لمنظومة تنازلية (من الأعلى للأسفل)، تمنح رئيس الجامعة صلاحيات واسعة جداً مقابل محدودية مشاركة الكوادر التدريسية في الإدارة العليا.

ثالث عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل البنى التحتية في الجامعات تمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب"؟

يوضح الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (البنية التحتية) والمكون من عشرة فقرات (33–42) من استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات وكذلك على البعد ككل.

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على البعد (البنية التحتية)					
الرقم	الفقرة	تقديرات أعضاء هيئة التدريس		تقديرات طلبة الجامعات	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
33	توفر الجامعة المباني المناسبة لتعليم الطلبة	3.07	0.756	2.70	0.951
34	توفر الجامعة التجهيزات المناسبة لتعليم الطلبة	2.87	0.747	2.44	0.904
35	توفر الجامعة مرافق صحية للجنسين	3.00	0.664	2.82	0.900
36	توفر الجامعة مياه صالحة للشرب دائماً	2.58	0.743	2.20	0.971
37	توفر الجامعة محاضرين مدربين ذوي خبرة	2.92	0.591	2.82	0.815
38	توفر الجامعة لأساتذتها مرتبات تنافسية محلياً	2.53	0.676	2.79	0.760
39	توفر الجامعة مساقات دراسية مناسبة للخطة الدراسية للتخصص	2.80	0.480	2.81	0.872
40	توفر الجامعة المكتبات التي تحتوي المراجع التي يحتاجها الطلبة	2.97	0.551	3.27	0.737
41	توفر الجامعة الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات اللازمة للطلبة	2.87	0.623	2.89	0.881
42	مساحة القاعات الدراسية تناسب أعداد الطلبة	2.52	0.725	2.74	0.946
	البعد ككل	2.81	0.444	2.75	0.572

يبين الجدول (21) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على البعد قد بلغت (2.81) وبدرجة موافقة قليلة فيما أظهرت تقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (33) والتي تنص على "توفر الجامعة المباني المناسبة لتعليم الطلبة" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.07) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (35) والتي تنص على "توفر الجامعة مرافق صحية للجنسين" بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً.

فيما يبين الجدول نفسه أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة طلبة الجامعات على البعد نفسه قد بلغت (2.75) وبدرجة موافقة قليلة، فيما أظهرت تقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (40) والتي تنص على "توفر الجامعة المكتبات التي تحتوي المراجع التي يحتاجها الطلبة" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (41) والتي تنص على "توفر الجامعة الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات اللازمة للطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبدرجة موافقة قليلة.

أظهرت نتائج احتساب تقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد "البنية التحتية" موافقة وبدرجة قليلة ويعزى ذلك للأسباب الآتية:

- اكتظاظ القاعات الدراسية بسبب ارتفاع عدد الطلبة فيها وخاصة في الكليات الإنسانية.
- عدم توفر المياه الصالحة للشرب في المرافق العامة للجامعة مما يدفع الطلبة لشرائها.
- عدم رضى أعضاء هيئة التدريس عن العوائد المادية والمرتبات التي يتقاضونها من الجامعة.
- وبالرغم أن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تسعى جاهدة للارتقاء بأداء الجامعات أكاديمياً وإدارياً إلا أن هناك أمور معيقة تتعلق بالجانب المادي والأعداد الكبيرة للطلبة التي تلتحق بالجامعات سنوياً، إضافة إلى

عدم انفتاح الجامعات على السوق المحلي وخاصة القطاع الخاص لتمكن طلبتها من أخذ فرصهم بالعمل أو تطوير أداءهم من خلال الارتقاء بخططها الدراسية وأساليب تدريسها ليتواكب وحاجة السوق والوصول بالطلبة إلى حالة الثقة وامتلاكهم القدرة على العمل والإنجاز.

فيما أظهرت تقديراتهم رضى عن جوانب أخرى وهي:

- مناسبة المباني من حيث الشكل والحداثة والوجه الحضاري للجامعات.
- توفر المكتبات والمراجع التي تحتويها وتلبيتها لمتطلبات وحاجة أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- الرضى العام عن مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات والحوسبة ومواكبتها ومتطلباتهم الدراسية والبحثية.

وقد أكد المشاركون في مجموعات التركيز على تركز مشاكل في البنية التحتية للجامعات بعدم ملاءمة بعض قاعات التدريس وتناسب مساحتها مع أعداد الطلبة المسجلين في الشعب التي تستخدم هذه القاعات والتي تعاني من المشاكل الآتية: (أ) عدم كفاية مساحة بعض القاعات وعدم وجود كراسٍ كافية أو وجود كراسٍ تالفة. (ب) نقص وسائل التدفئة والتبريد. (ج) عدم توفر التهوية السليمة في بعض القاعات لوجودها بالقرب من مواقف السيارات وفي طابق التسوية. (د) عدم وجود الأجهزة اللازمة والمناسبة في المختبرات وفي بعض الأحيان تعطل هذه الأجهزة.

كما أكد الطلبة على عدم توفير الجامعات لمياه صالحة للشرب. وبذات الوقت ارتفاع أسعار عبوات المياه داخل الجامعة. كما اشتكى الطلبة من عدم تنظيف المرافق الصحية مما يدفعهم لعدم استخدامها. وبالمقابل أكد الأساتذة على احتواء بعض الكليات على مياه شرب صالحة ووجود قاعات نموذجية في بعض الكليات، وهذا مؤشر على أنه من الممكن تحسين الوضع في الجامعات وبما ينسجم مع حق الطلبة في الحصول على حقوقهم.

خلاصة هذا البعد هو رضى كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة عن مستوى البنى التحتية للجامعات الحكومية وبدرجة موافقة قليلة وهو من أفضل النتائج التي خلصت إليها الدراسة الكمية في هذه الدراسة، إلا أن ذلك لا ينفي وجود مشاكل ونواقص بالبُنى التحتية للجامعات تتمحور حول عدم مناسبة القاعات الصفية وعدم توفير مياه الشرب، وهو أمر متوقع في ظل زيادة أعداد الطلبة المقبولين على برنامج التعليم الموازي وتدني الدعم المالي الحكومي للجامعات وتدني شعور الطلبة بالمسؤولية تجاه جامعتهم مما يتسبب بعدم المحافظة على مرافق الجامعة.

رابع عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "ما مدى تمتع طلبة الجامعات ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف الجامعي)"؟

يوضح الجدول (22) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (العنف في الجامعات) والمكون من ست فقرات (43–48) من استبانة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات وكذلك على البعد ككل.

الجدول (22) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على بعد (العنف في الجامعات)					
الرقم	الفقرة	تقديرات أعضاء هيئة التدريس		تقديرات طلبة الجامعات	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
43	يلجأ الطلبة إلى العنف في حل المشكلات فيما بينهم	2.73	0.548	2.84	0.883
44	يلجأ الطلبة إلى العنف في حل مشكلاتهم مع أساتذتهم	2.23	0.465	2.39	0.808
45	يلجأ الأساتذة إلى العنف اللفظي مع الطلبة	2.07	0.406	2.32	0.789
46	يتم تطبيق آلية واضحة في حال تعنيف الأستاذ للطالب	2.38	0.555	2.63	0.630
47	يتم تطبيق آلية واضحة في حال تعرض الطالب للتعنيف من قبل طلبة آخرين	2.80	0.480	2.72	0.867
48	تطبق الجامعة عقوبات رادعة في حالات العنف الجامعي	2.58	0.591	3.15	0.721
	البعد ككل	2.47	0.247	2.67	0.461

يبين الجدول (22) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على البعد قد بلغت (2.47) وبدرجة **عدم موافقة قليلة** على وجود العنف في الجامعات فيما بينت تقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (47) والتي تنص على "يتم تطبيق آلية واضحة في حال تعرض الطالب للتعنيف من قبل طلبة آخرين" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وبدرجة موافقة قليلة تلتها الفقرة (43) والتي تنص على "يلجأ الطلبة إلى العنف في حل المشكلات فيما بينهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.73) وبدرجة موافقة قليلة أيضًا.

فيما يبين الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة طلبة الجامعات على البعد قد بلغت (2.67) وبدرجة **موافقة قليلة** على وجود عنف في الجامعات، كما تبين الأوساط الحسابية لتقديراتهم على فقرات البعد أن الفقرة (48) والتي تنص على "تطبق الجامعة عقوبات رادعة في حالات العنف الجامعي" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (43) والتي تنص على "يلجأ الطلبة إلى العنف في حل **المشكلات** فيما بينهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وبدرجة موافقة قليلة.

أظهرت نتائج تقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس على بعد "العنف في الجامعات" عدم موافقة قليلة على وجود العنف الجامعي فيما تُظهر تقديرات طلبة الجامعات على البعد نفسه موافقة وبدرجة قليلة على وجود ظاهرة العنف، ويجد فريق الدراسة أن التحليل الدقيق لنتائج إجابات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة يظهر وجود حالات عنف في الجامعات، فبالرغم من أن المتوسط الحسابي للبعد ككل لدى أعضاء الهيئة التدريسية يظهر عدم موافقة قليلة إلا انه كان من أعلى المتوسطات الحسابية لديهم هو ما ورد في الفقرة (43) والتي تنص على " يلجأ الطلبة إلى العنف في حل المشكلات فيما بينهم وبمتوسط (2.73) وبدرجة موافقة قليلة، وقد حصلت ذات الفقرة على ثاني أعلى متوسط حساب لدى عينة الطلبة ومتوسط حسابي (2.84). ويعزو فريق البحث ذلك للأسباب الآتية:

- سياسية القبول الجامعي وخاصة في الكليات الإنسانية حيث يتم قبول أعداد كبيرة وذوي معدلات متدنية وغير مؤهلين ليكونوا طلبة جامعيين، إذ تسهم الجامعات من غير قصد في دخول شريحة واسعة من الطلبة ما كانوا ليدخلوها.
- نظم الامتحانات الجامعية إذ لا يختلف في جوهره ومضمونه عن الامتحانات المدرسية بوجود ثلاثة امتحانات للمادة الدراسية. حيث من المفترض أن يعتمد نظام الامتحانات على البحث ومراجعة المكتبات وقواعد البيانات مما أدى إلى فراغ قاتل عند الطلبة.
- اصطدام الإجراءات التأديبية المتبعة في قوانين وأنظمة الجامعات بالضغط العشائري والضغط الخارجي للعفو أو تخفيض العقوبات.
- عدم قيام الجامعات بإقرار مواد دراسية ذات صلة بالخدمة الاجتماعية مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- التركيبة السكانية العشائرية حيث إن معظم المشاكل وإن بدت بسيطة وليست ذات قيمة تمتد وتتعمق وتتسع وتخرج عن سيطرة الجامعات وتؤثر بنتائجها على المجتمع المحيط بالجامعة.
- عدم التركيز من قبل الجامعات على عقد الندوات والورش والمؤتمرات لفئات المجتمع المحلي من ذوي الطلبة والبحث عن مشكلة العنف وعرض أسبابها وإيجاد الحلول.

وعلى الرغم من ان الفقرة رقم (45) والتي تنص على "يلجأ الأساتذة إلى العنف اللفظي مع الطلبة" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بلغ (2.07) وبدرجة غير موافق بدرجة قليلة، إلا أن الطلبة قد أكدوا في مجموعات التركيز لجوء بعض الأساتذة للعنف المعنوي مع الطلبة ومن مظاهر هذا العنف التهديد بخفض العلامات وعدم تقبل الرأي الآخر، والتعامل باستعلاء مع الطلبة، بل أكد الطلبة وجود عنف لفظي من قبل بعض الأساتذة. وبالمقابل أكدوا على وجود عنف جسدي ولفظي بين الطلبة ومن أسباب هذا العنف: التحجج بوجود علاقات بين بعض الفتيات والشباب، وضغوطات التدريس، ضعف النشاطات غير الصفية في الجامعة. وعن مدى تطبيق الإدارة لآلية واضحة للتعامل مع العنف فقد بين الطلبة أن الآليات واضحة بالتعليمات وغير واضحة بالتطبيق، فيما أشار طلبة إحدى الجامعات على أن التعليمات تطبق في حال الوصول إلى الرئيس فقط.

خلاصة هذا البعد وجود عنف بالجامعات بسبب عدم ملاءمة البيئة الجامعية للحد من ظاهرة العنف والذي يتمثل: بوجود وقت فراغ طويل الأمد لدى طلاب الجامعات وبدون إنتاجية حقيقية، وضعف الأنشطة اللامنهجية المنفذة في الجامعات وانحسار عدد الطلاب الملتحقين بها، بالإضافة إلى ضعف التواصل المفتوح بين العاملين في الجامعة وإدارتها من ناحية، والطلاب من ناحية أخرى، ناهيك عن عدم وجود بيئة جامعية جاذبة للطالب وأكثر تأثيرا في تنمية قيم المواطنة المسؤولة لديه.

خامس عشر: النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس وتقديرات طلبة الجامعات على جميع الأبعاد"؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) (t-test) لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس وتقديرات عينة طلبة الجامعات والجدول (23) يوضح ذلك.

الجدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) (t-test) لتقديرات عينة أعضاء هيئة التدريس وتقديرات عينة طلبة الجامعات							
البعد	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إتاحة التعليم	أعضاء	60	2.458	0.465	−0.058	238	0.424
	طلبة	180	2.454	0.527	−0.055		
القيم التي يرتكز عليها التعليم الجامعي وتفاعل الطلبة مع البيئة الجامعية	أعضاء	60	2.787	0.371	−2.741	238	0.066
	طلبة	180	2.626	0.462	−2.459		
مناسبة المساقات العلمية ومخرجاتها للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية	أعضاء	60	2.518	0.385	1.727	238	0.008
	طلبة	180	2.625	0.491	1.531		
الحريات الأكاديمية واستقلالية الجامعات	أعضاء	60	2.635	0.284	2.325	238	0.003
	طلبة	180	2.747	0.423	1.921		
البنية التحتية	أعضاء	60	2.811	0.444	−0.894	238	0.007
	طلبة	180	2.747	0.572	−0.789		
العنف في الجامعات	أعضاء	60	2.467	0.247	4.483	238	0.000
	طلبة	180	2.676	0.461	3.370		

أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لاستجابات عينتي أعضاء هيئة التدريس وطلبة المدارس على:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد (إتاحة التعليم، القيم التي يرتكز عليها التعليم الجامعي وتفاعل الطلبة مع البيئة الجامعية).**
- **وجود فرق دال إحصائياً على الأبعاد (مناسبة المساقات التعليمية ومخرجاتها للأوضاع الاقتصادية الاجتماعية، الحريات الأكاديمية واستقلالية الجامعات، البنية التحتية، العنف في الجامعات)، وعلى النحو الآتي:**

1. البعد (مناسبة المساقات التعليمية ومخرجاتها للأوضاع الاقتصادية الاجتماعية) جاء الفرق لصالح الطلبة ويعزى ذلك لخبرة أعضاء هيئة التدريس ورؤيتهم لما يحصل مع خريجي الجامعات وما يواجهونه من مشاكل في الحصول على فرص العمل وعدم قدرتهم على اجتياز اختبارات التعيين المطلوبة في أكثر المؤسسات.
2. البعد (الحريات الأكاديمية واستقلالية الجامعات) جاء الفرق لصالح الطلبة ويعود ذلك لخبرة ومعرفة وإطلاع أعضاء هيئة التدريس على مستوى الحريات الأكاديمية والأمور الإدارية والمادية للجامعات ومقارنتها مع ما يجب أن يكون عليه قياساً بالمعايير الدولية وحقوق الطلبة.
3. البعد (البنية التحتية) جاء الفرق لصالح أعضاء هيئة التدريس ويعزى ذلك لرؤية الطلبة أن ما يتوفر لهم مقابل ما يدفعونه من رسوم جامعية لا يتناسب مع ما يقدم للأساتذة مع حصولهم على رواتب وامتيازات أخرى سواء سكنية أو إدارية.

4. البعد (العنف في الجامعات) جاء الفرق لصالح طلبة الجامعات ويعزى ذلك لأن معظم حالات العنف تقع ما بين الطلبة بعضهم مع بعض ولشعور هؤلاء الطلبة بأنه يمارس عليهم العنف وظهر ذلك في استجاباتهم على وجود حالات العنف رغم معرفتهم بالنتائج المترتبة عليها في حال حدوثها.

الفصل الرابع

ملخص لأهم النتائج والتوصيات

تصدت هذه الدراسة لمعرفة مدى تمتع الأردنيين والمقيمين من غير الأردنيين على حقهم في التعليم كحق مضمون في الدستور والمعايير الدولية لحقوق الإنسان، وتوصلت إلى نتائج وقدمت عدة توصيات تستعرضها الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: النتائج

1. **فيما يخص إتاحة التعليم فقد أظهرت** نتائج العينة من الطلبة ومعلمي ومديري المدارس أن التعليم المدرسي متاح وبدرجة موافقة متوسطة وبما يعادل نسبة (77.5%)[208]، وهذا يتفق مع ما أظهره التحليل القانوني من وجود بعض الثغرات التي تحد من إلزامية ومجانية التعليم، كما أن وضع اللجوء في الأردن قد أسهم في التقليل من النسب العالية التي سبق أن حققها الأردن في مجال إتاحة التعليم للأطفال في سن التعلم.

   أما فيما يخص التعليم الجامعي **فقد اتفقت** نتائج عينتي الطلبة وأساتذة الجامعات على أن التعليم الجامعي غير متاح بدرجة عدم موافقة قليلة بما يعادل نسبة (61.4%)، وتتفق هذه النسبة مع أكده التحليل القانوني وما ورد على لسان الأساتذة والطلبة في مجموعات التركيز الذين أظهرا أن سبب عدم إتاحة التعليم الجامعي بصورة موازية للتعليم المدرسي هو ارتفاع رسوم بعض التخصصات الجامعية، وقلة الدعم المالي من الحكومة، وقبول حوالي (50%) من الطلبة على أسس غير تنافسية (الاستثناءات والبرنامج الموازي)، ناهيك عن انخفاض الدعم الحكومي للتعليم العالي وعدم اتسام آليات الدعم المالي للطلبة غير القادرين على دفع رسوم الجامعات بالشمولية حيث أنها لا تخدم سوى فئة قليلة ومحدودة من الطلاب.

2. **فيما يخص** القيم التي يرتكز عليها النظام التعليمي الأردني **فقد اتفقت** نتائج عينتي الطلبة ومعلمي ومديري المدارس أن النظام التعليمي الأردني يلتزم بهذه القيم بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (73.7%)؛ وهو ما يتفق مع التحليل القانوني الذي أظهر أن التشريعات لم تنص بشكل صريح ومباشر على ضرورة تحقيق المساواة في مجال التعليم ليشمل جميع الأشخاص في سن التعليم المدرسي، سواء أكانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية؛ إذ يلاحظ أن كلًا من الدستور وقانون التربية والتعليم قد اقتصرا النص على تحقيق المساواة بين الأردنيين فقط.

   أما فيما يخص التعليم الجامعي **فقد اتفقت** نتائج عينتي الطلبة وأساتذة الجامعات على أن النظم التعليمي الجامعي لا يلتزم بالقيم التي ترتكز عليها المعايير الدولية لحقوق الإنسان وبدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (68.7%)، وتتفق هذه النسبة مع ما ورد على لسان الأساتذة والطلبة في مجموعات التركيز؛ إذ تمت الإشارة إلى عدم تعامل الإدارة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية بمساواة وحيادية مع جميع الطلبة، بالإضافة إلى شعور أعضاء الهيئة التدريسية بعدم عدالة الإدارة الجامعية في تعيين المناصب القيادية في الجامعات. وبالمقابل فإن الطلبة لا يتمتعون بالمسؤولية الأخلاقية تجاه مجتمعهم الجامعي ومجتمعهم الأكبر.

3. فيما يخص مناسبة محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة لتأهيل الطلبة للدراسة الجامعية والحياة العملية فقد أظهرت نتائج العينة من الطلبة ومعلمي ومديري المدارس إن المناهج المدرسية تؤهل الطلبة للدراسة الجامعية والحياة العملية بدرجة موافقة متوسطة وبما يعادل نسبة (77.9%)، ويعود السبب في عدم التقدم إلى درجة الموافقة

---

[208]- تم احتساب هذه النسبة والنسب التي تليها في هذه النتائج بإيجاد المعدل الموزون كالآتي:

المعدل الموزون = المتوسط الحسابي للطلبة على البعد * (عدد الطلبة / مجموع عدد الطلبة والمعلمين) + المتوسط الحسابي للمعلمين على البعد * (عدد المعلمين / مجموع عدد الطلبة والمعلمين)

اكتب المعادلة هنا.

المرتفعة لعدم الاهتمام الكافي من قبل المناهج المدرسية في الأردن بأسلوب التفكير الناقد بل الاعتماد على أسلوب التلقين والحفظ.

أما فيما يخص التعليم الجامعي فقد اتفقت نتائج عينتي الطلبة وأساتذة الجامعات على أن النظام التعليمي الجامعي يوفر أساليب قادرة على تخريج طلاب مؤهلين تتوافق قدراتهم ومؤهلاتهم مع احتياجات سوق العمل بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (63.6%)، وتتفق هذه النسبة مع ما ورد على لسان الأساتذة والطلبة في مجموعات التركيز؛ إذ تمت الإشارة إلى أن الأساليب المتبعة في التعليم الجامعي لا تتصف بالتفكير الناقد، أو تزويد الطالب بمهارات التواصل والتعاون مع بقية أعضاء فريق العمل، أو التركيز على مهارات الكفاءة العلمية والمهنية التي تمكنهم من تنفيذ الأعمال التي ستطلب منهم، بالإضافة إلى ضعف تأثير الأنشطة اللامنهجية التي من شأنها خلق بيئة جامعية مستقرة وجاذبة وتفاعلية بشكل إيجابي.

4. **فيما يخص مدى** تأهيل المعلمين القائمين على تعليم الطلبة بصورة تكفي لحصول الطلبة على حقهم في التعليم المناسب **أظهرت** نتائج العينة من الطلبة ومعلمي ومديري المدارس: إن تأهيل المعلم الأردني مناسب لهذا الدور وبدرجة موافقة قليلة وبما يعادل نسبة(71.4%). وقد فسر الطلبة والمعلمون سبب هذا التراجع لاعتماد المعلمون في جزء كبير من أساليب تعليمهم على الأسلوب التلقيني دون الاهتمام بالتفكير الناقد، حيث إن أسلوب المحاضرة هو أكثر الأساليب استخداما، ويعزى ذلك إلى أسباب تتعلق بالبيئة التعليمية داخل الصف مثل ارتفاع عدد الطلاب داخل الصف الواحد، والنصاب المرتفع للمعلمين، ويضاف إلى ما سبق أن آلية اختيار المعلمين وتدريبهم قبل وأثناء قيامهم بتعليم الطلبة لا تمكنهم من إتباع الأساليب العلمية الحديثة التي تعمل على رفع قدرات الطلبة **ناهيك عن** تردي الحالة الاقتصادية والمعيشية لمعظم المعلمين ولإهمال الجهات الرسمية للمعلم مما أدى إلى ضعف المستوى التعليمي والأداء العلمي له. وهو ما ينسجم مع التحليل القانوني الذي خلص إلى أن رواتب المعلمين لا تفي بالحد الأدنى من احتياجاتهم لتوفير حياة كريمة لهم ولعائلاتهم.

5. **فيما يخص مدى** مناسبة البُنى التحتية للمدارس لتمكين الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب **أظهرت** نتائج العينة من الطلبة ومعلمي ومديري المدارس عدم موافقة بدرجة متوسطة **وبما يعادل نسبة** (49.5%) وهو مؤشر واضح على تراجع البُنى التحتية للمدارس وبشكل كبير من وجهة نظر الطلبة ومعلمي ومديري المدارس. وتشير هذه النسبة إلى إشكالية حقيقة بيَّن مظاهرها الطلبة والمدراء والمعلمون في مجموعات التركيز بالآتي: عدم استدامة صيانة مباني ومرافق هذه المدارس، عدم مناسبة مساحة الغرف الصفية مع عدد الطلبة في الشعب، نقص الإنارة أو عدم توفير الظروف البيئية المناسبة من تهوية وتبريد وتدفئة، ولعل المشكلة الأبرز تكمن في عدم مناسبة ونظافة المرافق الصحية الأمر الذي أضحى مقلقاً وبشكل كبير للقائمين على التعليم وللرأي العام.

أما فيما يخص التعليم الجامعي فقد أظهرت نتائج عينتي الطلبة وأساتذة الجامعات الرضى عن مستوى البنى التحتية للجامعات الحكومية قد كان بدرجة موافقة قليلة وبما يعادل (69.9%)، إلا أن ذلك لا ينفي وجود مشاكل ونواقص بالبُنى التحتية للجامعات، فقد أشار طلبة وأساتذة الجامعات في مجموعات التركيز أن هذه المشاكل تتمحور حول عدم مناسبة القاعات الصفية وعدم توفير مياه الشرب، وهو أمر متوقع في ظل زيادة أعداد الطلبة المقبولين على برنامج التعليم الموازي وتدني الدعم المالي الحكومي للجامعات وتدني شعور الطلبة بالمسؤولية تجاه جامعتهم مما يتسبب بعدم المحافظة على مرافق الجامعة.

6. فيما يخص مدى تمتع الطلبة ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف) أظهرت نتائج العينة من الطلبة ومعلمي ومديري المدارس عدم موافقة قليلة وبما يعادل نسبة (61.6%)، إذ تظهر هذه النتيجة وجود العنف بدرجة قليلة،

فقد أكدت نتائج مجموعات التركيز ممارسة العنف في المدارس سواء من قبل الطلبة أو المعلمين ومن الأسباب الرئيسية للعنف في المدارس هو عدم تطبيق المدارس لآلية واضحة في التعامل مع الطلبة الذين يستخدمون العنف اللفظي والبدني ضد زملائهم.

أما فيما يخص التعليم الجامعي فقد أظهرت نتائج عينتي الطلبة وأساتذة الجامعات عدم موافقة على وجود العنف بالجامعات بدرجة قليلة وبما يعادل نسبة (62.9%) وتتفق هذه النسبة مع ما ورد على لسان الأساتذة والطلبة في مجموعات التركيز؛ إذ تمت الإشارة إلى عدم ملاءمة البيئة الجامعية للحد من ظاهرة العنف من حيث: وجود وقت فراغ طويل الأمد لدى طلاب الجامعات وبدون إنتاجية حقيقية، وضعف الأنشطة اللامنهجية المنفذة في الجامعات وانحسار عدد الطلاب الملتحقين بها، بالإضافة إلى ضعف التواصل المفتوح بين العاملين في الجامعة وإدارتها من ناحية، والطلاب من ناحية أخرى، ناهيك عن عدم وجود بيئة جامعية جاذبة للطالب وأكثر تأثيرا في تنمية قيم المواطنة المسؤولة لديه.

7. فيما يخص مدى تمتع أساتذة الجامعات وطلبتها بالحريات الأكاديمية فقد أظهرت نتائج عينتي الطلبة وأساتذة الجامعات الموافقة على تمتع أساتذة الجامعات وطلبتها بالحريات الأكاديمية بدرجة قليلة وبما يعادل نسبة (68%)، وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصل إليه فريق البحث **بالتحليل القانوني ونتائج مجموعات التركيز التي لخصت أسباب هذه النتيجة بعدد من مظاهر** التقييد وفي مقدمتها: عدم السماح بتأسيس اتحادات للطلبة في بعض الجامعات، وعدم السماح بتأسيس نقابة مهنية خاصة بأساتذة الجامعات. كما برز عدم الاستقلالية الإدارية للجامعات والتي تتمثل بتوسع دور كل من وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي ليتجاوزا دورهما من وضع سياسات التعليم العالي العام إلى دور إجرائي محدد يكرس أغلب وقته في إصدار القرارات ذات العلاقة بالجامعات(أي تعيين الرؤساء ومراقبة الالتزام بالأنظمة والقوانين، ووضع قيود على أعداد الملتحقين). وهو ذات النهج المتبع في إدارة شؤون الجامعة الذي يتسم بمركزية إدارية شديدة تستند لمنظومة تنازلية (من الأعلى للأسفل)، تمنح رئيس الجامعة صلاحيات واسعة جداً مقابل محدودية مشاركة الكوادر التدريسية في الإدارة العليا.

ثانياً: التوصيات

أولاً: التوصية العامة

الاستمرار في إجراء البحوث الميدانية في موضوعات أكثر تحديداً وتفصيلاً؛ إذ يوصي فريق الدراسة بإجراء دراسة ميدانية تفصيلية لكل بعد من الأبعاد الستة التي غطتها هذه الدراسة.

ثانياً: التوصيات الخاصة بتفعيل مبدأ إتاحة التعليم

يمثل بعد إتاحة التعليم أحد المعايير الأساسية للقول بإعمال حق الإنسان في التعليم ويستدعي الإعمال الأمثل لهذا البعد تنفيذ عدد من التوصيات من أهمها:

1. تفعيلا لمبدأ عالمية الحق في التعليم وشموليته، يستحسن تعديل أحكام الدستور الأردني ذات العلاقة، على نحو يكفل لجميع الأشخاص المقيمين على أراضي المملكة التمتع بالحق في التعليم، دون أن يقتصر على الأردنيين فقط.
2. رفع المبالغ المالية المخصصة في الموازنة العامة للدولة للتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تدريجيًا بحيث ترفع كل عام بنسبة (1%) لتصل في النهاية إلى (15%) من مجموع موازنة الدولة الأردنية.

3. انسجاماً مع مبدأ مجانية التعليم الأساسي يستحسن بالمشرع الأردني إلغاء الفقرة (ب) من المادة (42) من قانون التربية والتعليم الأردني، التي أجازت جمع التبرعات المدرسية، وإلغاء نظام التبرعات المدرسية الذي صدر استناداً له، كونهما يشكلان مخالفة للمعايير الدولية التي تقضي بضرورة مجانية التعليم الأساسي.
4. تضمين التشريعات الأردنية عقوبات مالية على ولي أمر الطالب القادر مالياً أم من له حق حضانته إذا لم يقم بإلحاق الطفل بالتعليم الأساسي دون عذر مقبول، وتشديد العقوبة برفع قيمة العقوبة المالية أو فرض عقوبة سالبة للحرية في حال التكرار.
5. إيجاد وسائل فعالة للتحقق من تسرب الطلبة من التعليم الأساسي من خلال ربط إلكتروني شامل ودقيق بين وزارة التربية والتعليم مع دائرة الأحوال المدنية، بحيث يظهر اسم الطفل في سن التعليم الأساسي في حال عدم التحاقه بإحدى مدارس المملكة ليتم بعد ذلك متابعة عائلة هذا الطفل والتحقق من سبب عدم التحاقه، تمهيداً لمحاولة إعادة إلحاقه بالتعليم.
6. ضرورة إعادة النظر بتعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة رقم (1) لسنة 2007، والقيام على تعديله من خلال التخفيف من حدة ووطأة التدابير التقليدية والعمل على إلغاء كل من عقوبتي الفصل المؤقت والنهائي من الدراسة لما يتضمنان حرمان الإنسان من حقه في التعليم، وإدخال جملة من التدابير الإصلاحية التي ترتكز على مفهوم الحوار و الوساطة وتعزيز دور المشرف التربوي في تسوية المنازعات الطلابية.
7. زيادة القدرة على خدمة الطلبة ذوي الإعاقة من خلال توفير البيئة اللازمة لاندماجه في جميع المدارس من خلال توفير الوسائل البيئية اللازمة على أن يُبدأ بتنفيذ هذه التوصية فوراً في جميع المدارس التي ستبنى في المملكة ومحاولة تطوير المدارس القائمة.
8. تحسين الفرص والخدمات التعليمية المقدمة للاجئين السوريين.
9. يستدعي توفير التعليم العالي على أساس المساواة والكفاءة إعادة النظر بأسس القبول الجامعي من خلال توفير أسس فرص قبول عادلة ونزيهة لجميع الطلبة تعتمد على الجدارة والقدرات بما في ذلك إجراء امتحان قبول يستند إلى معايير النزاهة والشفافية من قبل الجامعات للتحقق من القدرات الذهنية والعلمية للطلبة، بالإضافة إلى الإلغاء التدريجي للبرنامج الموازي، وبذات الوقت تنظيم الاستثناءات بما في ذلك اعتماد سنة تحضيرية تعتمد كمرحلة أساسية قبل القبول في التخصصات الرئيسة كالطب وطب الأسنان والهندسة والصيدلة ...إلخ، وزيادة الدعم المالي للطلبة غير المقتدرين ماليا على دفع تكاليف التعليم الجامعي وتوفير برامج توجيهية للطلبة وللإرشاد الوظيفي.

ثالثاً: التوصيات الخاصة بتفعيل القيم التي يجب أن يستند إليها النظام التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية

تشكل القيم الأساسية التي يجب أن يستند إليها النظام التعليمي في الدولة ركنًا أساسيًا لحق الإنسان في التعليم وللمساهمة في تعزيز وتطوير هذه القيم في النظام التعليمي الأردني فإن فريق الدراسة يوصي بالآتي:

1. تضمين المنظومة التشريعية الأردنية نصا صريحاً يؤكد على مبدأ المساواة وحظر التمييز بحيث تشمل جميع الأشخاص في سن المدرسة، سواء كانوا مواطنين أم أجانب، وبقطع النظر عن أوضاعهم القانونية بالإضافة إلى النص صراحة على المساواة وحظر التمييز في التعليم على أساس الجنس أو الإعاقة.
2. تفعيل نص المادة (19) من الدستور من خلال تضمين قانون التربية والتعليم أحكاما خاصة بتأسيس مدارس للجماعات، وبيان القواعد الواجب على هذه المدارس الالتزام بها لتعليم أفرادها بما ينسجم مع الأحكام العامة المنصوص عليها في القانون وخضوعها لرقابة الحكومة في برامجها ونشاطاتها.

3. التوسع في مجال التثقيف في مجال حقوق الإنسان بحيث يتم تبني ثلاث مستويات: التثقيف بشأن حقوق الإنسان، والتثقيف عن طريق حقوق الإنسان، والتثقيف من أجل حقوق الإنسان.
4. التوسع في تضمين المناهج المدرسية والنشاطات اللاصفية مضامين تؤكد على احترام هوية وثقافة البلد الذي يعيش فيه الشخص، بالإضافة إلى احترام الديانات والحضارات الأخرى التي تلتزم بقيم وحقوق الإنسان، من خلال تدريس مختلف الثقافات والآثار المتبادلة بينها وأساليب الحياة التي تقترن بها، وذلك للعمل على التقدير المتبادل للفروق والاختلافات ما بين هذه الثقافات، كما لا بد من العمل على تدريس اللغات الأجنبية والحضارات والتراث الثقافي لمختلف الأمم.
5. التركيز على احترام قيم المواطنة وضرورة تفاعل الطلبة مع مجتمعهم المدرسي ومجتمعهم الأكبر من خلال تخصيص حصص لخدمة المجتمع المحلي وجعلها أحد معايير تقييم الطلبة.
6. التوسع في تضمين المناهج المدرسية والجامعية مضامين تعزز من أهمية تفعيل مشاركة الأفراد والجماعات في تنمية الحس بالمسؤولية حيال القضايا البيئية من خلال ربط المفاهيم البيئية بالتنمية المستدامة، وتطوير مهارات الأفراد والجماعات وتحسين سلوكهم ومواقفهم تجاه القضايا البيئية، ومساعدة الأفراد والجماعات على تقييم الوسائل المتبعة لحماية البيئة وأساليب التعليم بالقضايا البيئية.

رابعاً: التوصيات الخاصة بتطوير محتوى المناهج المدرسية والأنشطة المصاحبة

1- العمل على سد الفراغ التشريعي المتعلق بأسس ومعايير وضع المناهج الدراسية من خلال إصدار نظام خاص لهذه الغاية، وذلك تفعيلاً لنص المادة (26) من قانون التربية والتعليم على أن يكون هذا النظام منسجما مع المعايير الدولية الناظمة للحق في التعليم، وعلى أن يؤكد النظام على ضرورة وضع المناهج بشكل يعزز نشر ثقافة السلام، واحترام الهوية الثقافية للطفل ولغته وقيمه الخاصة إلى جانب احترام القيم الوطنية الخاصة بالبلد الذي يعيش فيه الطفل، واحترام الحضارات المختلفة عن حضارته، و احترام البيئة الطبيعية التي يعيش فيها الطفل.
2- تحديث المناهج الدراسية في مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية بحيث تستند هذه المناهج إلى تعزيز استخدام التكنولوجيا لتحديث التعليم والتعلّم.
3- تطوير أدوات وأساليب التعليم بحيث تعتمد المشاركة والمناقشة بدلا من الاعتماد على مهارتي الحفظ والاستذكار فقط، وتشجيع التفكير المعتمد على الفهم والتحليل.
4- الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي في تنفيذ الدروس، وعدم اقتصار التعليم على الجانب النظري،وخاصة ما يتعلق بالمختبرات والتجارب العلمية. مع ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وأن لا يقتصر استخدام الحاسوب في مادة الحاسوب فقط.
5- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في كل مراحل العملية التعليمية، وتمكين الهيئات التدريسية من التعامل مع هذه الفروق باعتبارها ميزات للطلبة.
6- تفعيل دور أولياء الأمور والأسر لدعم التعليم في المنزل، وبذات الوقت تفعيل دور أولياء الأمور والأسر لدعم التعلم في المدارس من خلال إدماج الأهل بالعملية التعليمية وإيجاد حلول بشكل مشترك للمشكلات التي تواجه الطلبة من خلال تفعيل مجالس الآباء والأمهات.
7- التركيز على ما ينبغي أن يتقنه الطالب من كفايات معرفية ومهارية وإنسانية ومهنية قي كل مرحلة دراسية دون التقييد بالمنهاج الدراسي. وعدم اعتبار أن المنهاج الدراسي هو الكتاب المدرسي وإنما مجموعة الخبرات التي يمر بها المتعلم في حياته وذات صلة بالمادة.

8- تطوير أساليب التدريس والتعليم المتبعة في الجامعات لتصل لمستوى الجامعات العالمية من خلال: (أ) الالتزام بتطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة للبرامج التعليمية كافة. (ب) رفع مستوى البرامج والتخصصات التي تطرحها الجامعات بربطها باحتياجات السوق المحلي والإقليمي. (ج) تعزيز ورفع قدرات أعضاء الهيئة التدريسية بصورة منتظمة ودائمة. (د) الطلب من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام إعداد تقارير منتظمة لمتابعة وتقييم مستوى العملية التدريسية.

خامساً: التوصيات الخاصة بالتأهيل الكافي للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة

1- تحسين عملية اختيار وتعيين المعلمين بحيث يسبق تعيين المعلم اختبارات كتابية وعملية للتحقق من قدرة المعلم على القيام بالعملية التعليمية الأمر الذي يستدعي النظر الجدي بالمسائل التالية: (أ) وضع قواعد وأسس واضحة لقبول الطلبة في التخصصات الجامعية التي يسمح لخريجيها مستقبلاً بالعمل كمعلمين تتضمن شروط خاصة بصفات ومهارات الطلبة. (ب) تعديل نظام تصنيف وتقييم وترفيع المعلمين. (ج) وضع نظام خاص للشهادات وترخيص مزاولة مهنة التعليم.

2- تطوير قدرات المعلمين بشكل مستمر على استخدام الوسائل العلمية الحديثة في التدريس من خلال:

(أ) تطوير برنامج إعداد وتأهيل خاص بالمعلمين بما في ذلك تطوير برنامج تدريب شامل للمعلمين الحاليين يوفر آليات أكثر فعالية لرفع سوية المعلمين أكاديميا. ويؤمل أن تساهم نقابة للمعلمين بهذا الجهد من خلال اعتمادها برنامجًا تدريبيًا لكل معلم يريد أن ينتسب للنقابة، على أن يتم تنفيذ البرنامج خلال فترة زمنية معينة لا تقل عن سنة يتم خلالها تدريب المعلم عمليا ونظريا أسوة بنقابة المحامين، وفي نهاية هذه المدة يجب أن يخضع المعلم لامتحانات نظرية وعملية تقيس مدى كفاءته لممارسة مهنة التعليم، وبعد اجتيازه لهذه الامتحانات بنجاح يحصل على ترخيص من نقابة المعلمين لممارسة مهنة التعليم.

(ب) مأسسة وتنظيم مهنة المعلم من خلال وضع نظام خاص ينظم مزاولة مهنة التعليم وترقية المعلمين وتوليهم للمناصب القيادية المدرسية.

3- تحسين الأوضاع الاقتصادية للمعلمين والمعلمات من حيث الرواتب والحوافز الأخرى باتجاه تمكينهم معنويا واقتصاديا وذلك لحساسية دورهم في المجتمع، ولجعل وظيفة المعلم /المعلمة أكثر جذبا للكفاءات.

4- الاهتمام بالمعلمين الذين يعملون في المناطق النائية والمناطق البعيدة عن العاصمة والمدن الرئيسة وتهيئة ظروف عمل وحياة ملائمة وجاذبة لهم من حيث إنشاء مساكن لهم قريبة من المدارس.

سادساً: التوصيات الخاصة بالبنى التحتية في المدارس لتمكن الطلبة من الحصول على حقهم التعليمي المناسب.

1. تعديل المادة (6/ب) من قانون التربية والتعليم، إما من خلال إضافة المعايير والأسس التي تكون مقبولة لتوفير أبنية صالحة للتعليم، أو من خلال إصدار نظام خاص لهذه الغاية، يشمل المعايير الأساسية الواجب توافره في أبنية المدارس سواء كانت حكومية أم خاصة، بدلا من الاكتفاء بالنظام الخاص بمعايير إنشاء المدارس الخاصة الأمر الذي يضعنا أمام فراغ تشريعي فيما يتعلق بأسس ومعايير إنشاء المدارس الحكومية. على أن يؤكد هذا النظام على عدة أمور أبرزها: (أ) تشييد مبانٍ قادرة على مواجهة كافة الظروف الطبيعية. (ب) تحديد المساحة الخاصة بالطالب سواء داخل الصف أم في الساحات الخارجية. (ج) توفير المرافق والهياكل الأساسية كوسائل التدفئة والتبريد ومتطلبات الرعاية الصحية من عيادات ومتطلبات الإسعاف الأولي. (د) تفعيل الرقابة والتفتيش من قبل وزارة التعليم والجهات المعنية الأخرى كوزارة الأشغال العامة والدفاع المدني على أوضاع البنية التحتية للمدارس، والنزول إلى الميدان لتحقيق هذه الغاية.

2. زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم لتصل إلى 15%من الناتج الإجمالي لضمان زيادة أعداد المدارس وفتح غرف صفية جديدة وتحسين وضع المختبرات العلمية والتخلص من المدارس المستأجرة ومدارس الفترتين.
3. افتتاح مدارس جديدة وفق خطط استراتيجية مدروسة بحيث تراعي مسافة مناسبة بين موقع المدارس والتجمعات السكانية مما يسهل على الطلبة الالتحاق بالتعليم الأساسي، وكخطوة سريعة ومباشرة يؤمل أن تقوم وزارة التربية والتعليم ببناء غرف صفية جديدة في المدارس التي يوجد بها اكتظاظ بالغرف الصفية بحيث لا يتعدى عدد الطلاب في الغرفة الصفية 25 طالبا.
4. إعادة النظر في تصميم مقاعد الطلبة بحيث يتم تصميمها بصورة تحقق الخصوصية للطالب وتوفر له بيئة مادية ومعنوية أفضل وتقلل من الاحتكاك بين الطلبة كأن يتم توفير مقعد وطاولة خاصة لكل طالب.
5. تحسين جودة التجهيزات المدرسية الخاصة بالمختبرات والمكتبات والأدوات الرياضية حتى تناسب أذواق وميول ومهارات الطلبة، وتزويد كافة المدارس بالمختبرات العلمية ومختبرات الحاسوب والعمل على تجديد أجهزة الحاسوب الموجودة في المدارس.
6. البحث في آليات تمويلية مبتكرة لتسريع عملية تحسين الخدمات المقدمة ورفع مستوى الجودة.

سابعاً: التوصيات الخاصة بتفعيل حق الطلبة ببيئة تعليمية آمنة (خالية من العنف المدرسي)

1. إحلال التدابير الإصلاحية محل التدابير التقليدية كالفصل المؤقت أو الطرد، وذلك من خلال السعي إلى إصلاح الضرر والعلاقات عوضاً عن المعاقبة والانتقام، على نحو يكفل مساعدة المعتدي على إعادة اندماجه في الوسط المدرسي.
2. استخدام أسلوب الوساطة ما بين الضحية والمعتدي وعقد الاجتماعات وحلقات الصلح، وتدريب الطلبة على سبل تسوية المنازعات بين أقرانهم من خلال أداء دور الوساطة، والعمل على إنشاء جمعيات للآباء والمدرسين للقيام بدور داعم في عملية الوساطة.
3. إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم وتمكينهم من سرد روايتهم، والعمل على مساعدتهم لتجاوز مشاعرهم السلبية ورد الحقوق لهم لرفع المعاناة عنهم.
4. مشاركة المعتدي في إيجاد الحلول وذلك لتمكينه من معرفة خطئه والضرر الذي تسبب به بهدف منعه من العودة مرة أخرى إلى هذا السلوك.
5. دعم الأعمال التطوعية وتشجيع العمل بروح الفريق الواحد.
6. إدماج التدابير الإصلاحية وأسلوب الوساطة لتسوية المنازعات الطلابية.
7. تفعيل دور المشرف في تسوية المنازعات الطلابية.

ثامناً: التوصيات الخاصة بتعزيز الحريات الأكاديمية وضمان استقلالية الجامعات

1. ضرورة تضمين قانون التعليم العالي نصوصاً خاصة بتعزيز وحماية الحريات الأكاديمية من خلال تحديد نطاقها وأنواعها وفقا لما هو ثابت في المعايير الدولية.
2. تفعيل التطبيق الفعلي للحريات الأكاديمية في الجامعات من خلال حث إدارات الجامعات على تمكين الأساتذة والطلبة للتعبير الحر عن آرائهم وعدم توقيع عقوبات إدارية بحق من يمارس هذه الحقوق والحريات.
3. ضرورة سرعة تجاوب الدولة الأردنية ممثلة بالسلطتين التنفيذية والتشريعية مع المطالبات الخاصة بتشكيل نقابة مهنية خاصة بأساتذة الجامعات وتوفير السبل اللازمة لقيامها بدور فاعل للدفاع عن حقوق منتسبيها.

4. ضرورة سرعة قيام الجامعات التي لا يوجد بها اتحادات للطلبة بوضع التعليمات اللازمة لتشكيل هذه الاتحادات وتوفير الظروف المناسبة لقيام هذه الاتحادات بالأدوار والمهام المطلوبة منها.
5. تطوير أساليب ديمقراطية لاختيار الهيئات الحاكمة في الجامعات بما في ذلك:

و- تطوير آلية اختيار أعضاء مجلس أمناء الجامعات؛ الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (9/ب) من قانون الجامعات بصورة تسمح للأكاديميين والأساتذة من مختلف الإدارات في كل جامعة إجراء مشاورات تتيح لهم المساهمة في ترشيح أعضاء مجلس الأمناء كأن يخصص قسم من أعضاء المجلس لمن يتم ترشيحهم من أبناء الجامعة.

ز- تطوير آلية اختيار رؤساء الجامعات العامة والخاصة؛ الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (12/ب،ج) بصورة تسمح بتعيين رئيس الجامعة من قبل مجلس الأمناء كنتيجة للانتخابات الداخلية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

ح- تطوير آلية اختيار عمداء الكليات؛ الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (18/أ)، بصورة تسمح بتعيين العمداء من قبل رئيس الجامعة، بناء على انتخابات داخلية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات.

ط- تطوير آلية اختيار أعضاء مجلس الجامعة، الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (15/ب) لتطوير آلية الاختيار بصورة تسمح بتضمين مجلس الجامعة طلبة على مقاعد الدراسة بالإضافة إلى خريجي الجامعة من أجل تعزيز مشاركة الطالب والمشاركة في اتخاذ القرار.

ي- تطوير آلية اختيار أعضاء مجلس الكلية بأن يتضمن المجلس ممثلين للطلبة يشاركون بمناقشة الأمور التي تخص الطلبة، الأمر الذي يستدعي تعديل المادة (20) من خلال إضافة نقطة رقم 5 إلى الفقرة أ تنص على تعيين ممثلين اثنين من طلاب الكلية المنتخبين بين الطلاب المسجلين في برامج الكلية المختلفة.

8. إشراك مجالس الطلبة في عملية صنع القرارات الطلابية بإقامة حوارات معهم وتأسيس علاقة تعاونية، وذلك بأن تخصص إدارة الجامعة يوماً في كل شهر لمقابلة أعضاء اتحاد الطلبة للاستماع إلى طلباتهم ومشاكلهم.
9. تأهيل العاملين في عمادة شؤون الطلبة والدوائر الأخرى ذات الاتصال المباشر بالطلبة للتعامل مع قضاياهم وهمومهم بروح التعاون الأخوي والاحترام المتبادل والامتناع عن تغذية الخلافات فيما بينهم وإن دعت الحاجة دعوة الأهالي للمشاركة في حل مشاكلهم.
10. إقامة دورات تأهيل للأمن الجامعي تزيد من قدرتهم على التعامل والتصرف مع الطلبة بشكل مناسب.
11. تهيئة بيئة جامعية مناسبة ومحفزة للإبداع والتميز من خلال القيام بما يلي:

- تكثيف الأنشطة الطلابية اللامنهجية: الثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية والسلوكية، بحيث تكون جزءاً مكملاً وأساسياً للنشاطات الأكاديمية مما يقوي علاقات الطلبة وترابطهم الأخوي.
- توجيه برامج خاصة للطلبة تعزز دورهم في المشاركة الفعالة في الفعاليات المختلفة وتنمي لديهم روح المبادرة عن طريق تبني مبادراتهم ودعمها معنوياً ومادياً.
- طرح مساقات تربوية خلال السنة الدراسية الأولى تعزز من انتماء الطلبة لوطنهم ومجتمعهم ومؤسساتهم وتصقل شخصياتهم وتنمي لديهم قيم العلم والحوار الهادف واحترام الآخرين وقبول آرائهم والتواصل معهم بصورة فعالة.
- تكثيف برامج التوعوية والإرشاد الأكاديمي والنفسي للطلبة والتوسع في برامج تشغيل الطلبة في الحرم الجامعي.

المراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً الكتب:

- الحلو، ماجد راغب، القانون الإداري، 1996، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.
- الخلايلة، محمد، القانون الإداري– الكتاب الثاني، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2015،

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

- أبو الرب، سهير فيصل، (2010) "تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس الأغوار الشمالية بالأردن ودور الإدارة المدرسية في معالجته، رسالة ماجستير، جامعة جدارا.
- جرادات، محمد سليمان، (2003)، دراسة تحليلية لسياسة القبول في التعليم الجامعي في الأردن في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية للطلبة، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.
- درادكة، صبري راضي، (2010)، "تقدير درجة مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل الأردني"، رسالة ماجستير، جامعة جدارا.
- عليمات، خولة عبدالرزاق، (2009)، دور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

رابعاً: الأبحاث والدراسات

- الحسبان، عيد أحمد، حق التعليم في النظم الدستورية المعاصرة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية، المجلد (39)، العدد (1)، الجامعة الأردنية، عمان، 2012.
- العجلوني، محمود، (2016)، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظة الشمال، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (12) عدد (4)، 479– 494
- فرحان،أحمد عبدالله، (2016)، ورقة عمل بعنوان "الكرامة الإنسانية في المواثيق العالمية لحقوق الإنسان"، والمقدمة ضمن كتيب ندوة بعنوان " الكرامة الإنسانية للجميع" بمناسبة اليوم العربي لحقوق الإنسان، القاهرة.
- كارمل، اي جي، والبطران، علي، والحسيني، محمد، إصلاح التعليم في مناطق الريف والبادية في الاردن، ورقة سياسات رقم 3، من منشورات مركز هوية، متوفرة على الرابط:

  http://identity-center.org/sites/default/files/a.%20Reforming%20Edcation%20in%20Rural%20Jordan.pdf .

  تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.
- مركز الفينيق للدراسات الاقتصادية والمعلوماتية، (2014)، ورقة سياسات تحسين جودة التعليم الأساسي في الأردن، منشورة على الرابط الإلكتروني: http://www.phenixcenter.net/ar/paper/112، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.
- لطراونة، مخلد اوآخرون، (2011)، الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان.

خامساً: الاتفاقيات الدولية

- اتفاقية حقوق الطفل، اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 989 ، تاريخ بدء النفاذ: 2 أيلول/سبتمبر 1990، وفقا للمادة 49، والمصادق عليها من قبل الحكومة الأردنية بموجب قانون رقم (50) لسنة 2006، قانون التصديق على اتفاقية حقوق الطفل، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد (4787)، بتاريخ 2006/10/16، ص3991 .
- إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، المنظمة العالمية للخدمات الجامعية، 1988.
- إعلان الأمم المتحدة للتثقيف والتدريب في ميدان حقوق الإنسان، الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الحادية والستون، بتاريخ 2012/2/16، رمز الوثيقة A/RES/66/137.
- الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في 14 كانون الأول/ديسمبر 1960، في دورته الحادية عشرة، تاريخ بدء النفاذ: 22 أيار/مايو 1962.
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 217 ألف (د-3) المؤرخ في 10 كانون الأول/ديسمبر 1948
- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والذي اعتمد وفتح باب التوقيع والتصديق والانضمام إليه بقرار الجمعية العامة 2200ألف (د-21) المؤرخ 16 كانون الاول 1966 والذي دخل حيز التنفيذ بتاريخ 23 آذار 1976، والذي انضم إليه الأردن بتاريخ 1975/5/28 ونشر في الجريدة الرسمية في العدد رقم 4764 بتاريخ 2006/6/15. العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

سادساً: تعليقات لجان المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان وتقارير المقررين الخاصين

- إطار التعلم لسنوات الطفولة المبكرة في استراليا (الانتماء، الكينونة، تحقيق الذات)، وزارة التعليم والتوظيف وعلاقات مكان العمل، استراليا، 2009، رمز الوثيقة ISBN 978-0-642-77872-7
- البنك الدولي، وثيقة المعلومات الخاصة بالبرنامج الموجه نحو النتائج (PID) مرحلة التعليم، الوثيقة متوفرة على الموقع الإلكتروني: documents.worldbank.org/.../PIDA131205-PGID-ARABIC-P162407-Appraisal-Box4
- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (13). الدورة الحادية والعشرون (1999)، رمز الوثيقة: GRI/GEN/1/Rev.9(Vol1)
- التعليق العام للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية رقم (11)، خطط العمل من أجل التعليم الابتدائي المادة (14)، الصادر في الدورة العشرين، بتاريخ 1999/5/10، رمز الوثيقة E\C\.12\19990\4.
- تقرير المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للسكان الأصليين، رودولف ستافينهاغن، الصادر عن لجنة حقوق الإنسان بدورتها الحادية والستين، بتاريخ 2004/12/15، رمز الوثيقة E/CN.4/2005/88/Add.4.
- تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم، كيشور سينغ، تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم، الصادر في الدورة السابعة عشر لمجلس حقوق الإنسان، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 2011/4/18 رمز الوثيقة A\HRC\17\29.

- تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كيشور سينغ، الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد، الصادر في الدورة العشرين لمجلس حقوق الإنسان، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 2012/5/2، رمز الوثيقة A/HRC/20/21.
- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة بدورتها السادسة والخمسين، بتاريخ 2001/12/13، رمز الوثيقة A/56/349.
- تقرير الخبير المستقل المعني بإجراء دراسة للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، والمقدم للجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الحادية والستون، بتاريخ 2006/8/29، رمز الوثيقةA/61/299.
- توصية بشأن أوضاع المدرسين (1966)، التي اعتمدها المؤتمر الدولي الحكومي بشأن أوضاع المدرسين والمنعقد في باريس 5/أكتوبر/1961، الفقرة 8، توصية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي (1979)، التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو في دورته التاسعة والثلاثين، باريس، 11 تشرين الثاني/ نوفمبر 1979.
- قرار الجمعية العامة حول ثقافة السلام، اتخذته في دورتها الحادية والخمسين، بتاريخ 1997/3/3، رمز الوثيقة A/REC/51/101.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، وثيقة عمل بعنوان " التعليم العالي في القرن الحادي والعشرون (الرؤيا والعمل)"، أغسطس/1998، الوثيقة رمز ED-98/CONF-202/CLD23، الفقرة 137.

سابعاً: تقارير المؤسسات الوطنية

- الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2015-2016، التعليم من اجل الازدهار: تحقيق النتائج، التي تم وضعها من قبل اللجنة الوطنية لتنمية الموارد البشرية ، ص31 ، نص الإستراتيجية كاملا منشور على الرابط التالي :

https://docs.wixstatic.com/ugd/176e64_8b8f62475b64449db41k fad2cec5a64e0.pdf

تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 2017/25/8.
- المركز الوطني لحقوق الإنسان، التقرير السنوي الثاني عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2015، عمان، 2016.
- المركز الوطني لحقوق الإنسان، التقرير السنوي الحادي عشر لحالة حقوق الإنسان في الأردن لعام 2014، عمان، 2015.
- المركز الوطني لحقوق الإنسان، التقرير السنوي الثامن لحالة حقوق الإنسان في الأردن 2011، عمان، 2012.
- دائرة الإحصاءات العامة، مسح قوة العمل الجولة الثانية/ أيار 2017 المنهجية والنتائج التفصيلية، تقرير منشور على الرابط:

http://dosweb.dos.gov.jo/DataBank/EMP_Unemp_2017/EmpUnemp_2017Q2.pdf

تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 18/كانون أول /2017.
- الهيئة المستقلة للانتخاب، التقرير التفصيلي لمجريات العملية الانتخابية لعام ٢٠١٦، ص 134، لمزيد من التفاصيل راجع التقرير على الرابط:

https://iec.jo/sites/default/files/Election%20Report_0.pdf

تم الرجوع إلى الرابط بتاريخ:2017/12/18.

ثامناً: التشريعات الوطنية

- الدستور الأردني المنشور في الجريدة الرسمية في العدد رقم 1093 بتاريخ 18/1/1952.
- قانون التربية والتعليم الأردني رقم (3) لسنة 1994، والمنشور في الجريدة الرسمية العدد رقم (3958)، ص (608)، تاريخ النشر 1994/4/2م.
- قانون التعليم العالي والبحث العلمي وتعديلاته رقم (23) لسنة 2009. لمنشور في عدد الجريدة الرسمية رقم (4987) على الصفحة 5139 بتاريخ 28/9/ 2009م.
- قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (23) لسنة 2009، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد (4987)، صفحة 5739، بتاريخ 2009/9/28.
- قانون الجامعات الأردنية رقم (20) لسنة 2009، تم نشره بالجريدة الرسمية عدد (4890)، بتاريخ 2009/9/6، ص4707.
- قانون رقم (4) لسنة 2016، قانون موازنات الوحدات الحكومية للسنة المالية 2016، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد 5378، بتاريخ 016/2/1، ص 415، الفصل 8119 وزارة التربية والتعليم / ضريبة المعارف.
- قانون صندوق المعونات الوطنية رقم (63) لسنة 1986، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 3425، بتاريخ 1986/10/1، ص 1838.
- نظام البحث العلمي لتطوير العملية التربوية رقم (41) لسنة 1997 تم نشر النظام بالجريدة الرسمية، العدد 951 ، بتاريخ 16/2/1994، ص3738.
- نظام البعثات العلمية لنيل درجة البكالوريوس للعمل في وزارة التربية والتعليم رقم (127) لسنة 2009 المنشور بالجريدة الرسمية، العدد (4686)، بتاريخ 1/12/2004، ص5431.
- نظام تأديب الطلبة في الجامعة الأردنية وتعديلاته رقم 94 لسنة 1999، المنشور في عدد الجريدة الرسمية رقم 4401 على الصفحة 5326 بتاريخ: 1999/11/6م.
- نظام تأديب الطلبة في الجامعة الهاشمية رقم 53 لسنة 1999، المنشور في عدد الجريدة الرسمية رقم 4383 على الصفحة 3718 بتاريخ:1999/10/2م.
- نظام تأسيس وترخيص المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية الأردني رقم (130) لسنة 2015 وتعديلاته، والمنشور في الجريدة الرسمية عدد (375) ، ص 5630، بتاريخ 2015/12/31م.
- نظام الخدمة المدنية وتعديلاته رقم 82 لسنة 2013، المنشور في عدد الجريدة الرسمية رقم 5262 على الصفحة 5630 بتاريخ: 2013/12/29م.
- نظام صندوق الضمان الاجتماعي للعاملين في وزارة التربية والتعليم. تم إنشاء هذا الصندوق بموجب نظام صندوق التكافل الاجتماعي والتعليم لسنة 2014 ، والمنشور على موقع نقابة المعلمين على الرابط التالي :
- http://www.jts.org.jo/node/3849 ، تم الرجوع إلى هذا الموقع بتاريخ 24/8/2017
- نظام مركز التدريب التربوي رقم 35 لسنة 2009، المنشور في عدد الجريدة الرسمية رقم 4964 على الصفحة 2268 بتاريخ: 2009/5/17م.
- تعليمات منح العلاوات الإضافية للموظفين صادرة بموجب المادة (26/أ) من نظام الخدمة المدنية الأردني رقم (82) لسنة 2013، النص الكامل للتعليمات منشور على موقع ديوان الخدمة المدنية على الرابط التالي:

http://www.csb.gov.jo/csb/Legislations/Instructions ، تم الرجوع لهذا الموقع بتاريخ 3/تموز/2017.

- التعليمات الخاصة بالانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة رقم رقم (5) لسنة 2017 المنشورة في الجريدة الرسمية، عدد 5455، بتاريخ 2017/4/16، ص2769.
- تعليمات المعونات المالية لرعاية وحماية الأسر المحتاجة رقم (5) لسنة 2015، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 5375، بتاريخ 31/12/2015، ص9807.
- أسس القبول للطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية للعام الجامعي 2017/2016، صادر بالاستناد للمادة (6/أ/5) من قانون رقم 23 لسنة 2009، قانون التعليم العالي وتعديلاته، وبموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم (300) بتاريخ 2016/8/2.