

Main Article

التعليم باللغة الأم لدى التركمان في العراق: التحديات البنيوية والانتهاكات والإخفاقات

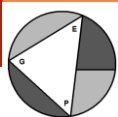
(Turkmen Mother-Tongue Education in Iraq: Structural Challenges, Violations and Shortfalls)

شيث جرجيس

(Sheth Jerjis)

This article concerns the Arabic version of the same English-language contribution in this 2026 volume of our journal, translated by the author himself.

English Abstract *This study seeks to provide a comprehensive analysis of the trajectory of mother-tongue education among the Turkmen in Iraq by tracing its historical development from the Ottoman period, through the monarchical era and the Ba'ath Party rule, up to the post-2003 period. It also aims to explore the structural challenges facing this form of education in the current stage, whether under the central administration in Baghdad or within the framework of the Kurdish administration in the Kurdish Region. Furthermore, the study aspires to contribute to filling a knowledge gap in the literature on minority education in Iraq by offering an academic reading that enables a deeper understanding of the reality of Turkmen-language education. It further lays the groundwork for formulating more*

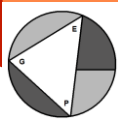


effective approaches to support it as one of the pillars of preserving cultural and linguistic identity.

The study reveals the persistence of linguistic and cultural marginalisation of the Iraqi Turkmen community, despite the constitutional and legal recognition of the right to education in the mother tongue. This is manifested in the absence of a supreme and organised institutional reference for the Turkmen education sector for a period approaching a decade, prior to the establishment of the Directorate of Turkmen Studies within the Iraqi Ministry of Education. However, this directorate continued to suffer from structural imbalances, most notably ambiguity and instability in funding foundations, as well as linking recruitment mechanisms to bodies not directly related to the nature of this community or its educational needs.

This situation has contributed to the accumulation of a set of structural constraints that have undermined the foundations of Turkmen education, most notably the shortage of teaching staff, the state's failure to pay the salaries of a large segment of teachers, and the failure to provide textbooks for periods approaching two decades. Added to this are the low quality of curricula and weak translation processes, which have led to distortion of educational content and weakening of its coherence. Political factors and nationalist tendencies are also analysed, as these have further deepened aforementioned problems and shortfalls, and hindered the development of a stable and effective mother-tongue education system.

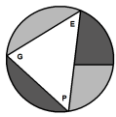
As a result of this deterioration, enrollment in Turkmen schools has witnessed a continuous and noticeable decline, reflected in the decrease in both the number of schools and students. The findings show that only a very limited proportion of Turkmen students—no more than 1.1%—



receive education in their mother tongue in basic education schools, noting that this figure has not increased since the launch of the Turkmen education experience in the Safe Haven in 1993. In addition, a larger segment of students relies on the so-called “comprehensive schools” model, which does not meet the minimum requirements of mother-tongue education. The study also reveals a continuous decline in Turkmen students’ achievement levels.

In light of this, the study aims to contribute in a substantive manner to filling a knowledge gap in the literature on minority mother-tongue education in Iraq, and indeed at the broader level of minority studies in general, by providing an objective, grounded reading of the reality of Turkmen education.

In this regard, the study emphasises that addressing these challenges requires the adoption of comprehensive structural reforms, foremost among which is the reintroduction of the draft Law on the Regulation of Turkmen Rights, along with the allocation of an independent budget commensurate with the demographic weight of this component. It also indicates that any approaches that do not stem from these structural foundations and do not aim at addressing deep institutional problems in a comprehensive manner, will remain of limited impact and be incapable of bringing about substantive change, as has been evident from the experience over the past few decades.

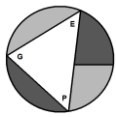


الخلاصة

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تحليل شامل لمسار التعليم باللغة الأم لدى التركمان في العراق، من خلال تتبع تطوره التاريخي منذ العهد العثماني، مروراً بالعهد الملكي وفترة حكم حزب البعث، وصولاً إلى مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣. كما تسعى إلى استكشاف التحديات البنيوية التي تواجه هذا النمط من التعليم في المرحلة الراهنة، سواء في ظل الإدارة المركزية في بغداد أو ضمن إطار الإدارة الكردية في إقليم كردستان. وعلاوة على ذلك، تطمح الدراسة إلى الإسهام في سد فجوة معرفية في الأدبيات المتعلقة بتعليم الأقليات في العراق، عبر تقديم قراءة أكاديمية تتيح فهماً أعمق لواقع التعليم باللغة التركمانية. كما تضع أساساً لصياغة مقاربات أكثر فاعلية لدعمه بوصفه أحد ركائز الحفاظ على الهوية الثقافية واللغوية.

تكشف الدراسة عن استمرار مظاهر التهميش اللغوي والثقافي للمكون التركماني، على الرغم من الاعتراف الدستوري والقانوني بحق التعليم باللغة الأم. ويتجلى ذلك في غياب مرجعية مؤسسية عليا ومنظمة لقطاع التعليم التركماني لفترة تقارب العقد، قبل إنشاء "مديرية الدراسات التركمانية"، ضمن وزارة التربية العراقية. غير أن هذه المديرية استمرت في المعاناة من اختلالات بنيوية، في مقدمتها الغموض وعدم الاستقرار في أسس التمويل، فضلاً عن ربط آليات التعيين بجهات لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بطبيعة هذا القطاع أو احتياجاته التعليمية.

وقد أسهم هذا الواقع في تراكم مجموعة من المعوقات البنيوية التي قوضت أسس التعليم التركماني، من أبرزها النقص في أعداد الكوادر التدريسية، وعدم التزام الدولة بدفع رواتب شريحة كبيرة من الكادر التدريسي، إضافة إلى عدم توفير الكتب المدرسية لفترات تقارب

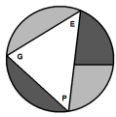


العقدين. كما يُضاف إلى ذلك تدني جودة المناهج الدراسية وضعف ترجمتها، بما أدى إلى تشويه المحتوى التعليمي وإضعاف تماسكه.

كما تُحلّل في هذه الدراسة العوامل السياسية والنزعات القومية، نظرًا لما أسهمت به في تعميق المشكلات وأوجه القصور المشار إليها آنفًا، وأعاقَت تطوير نظام مستقر وفعال للتعليم باللغة الأم.

ونتيجةً لهذا التدهور، شهد الإقبال على المدارس التركمانية تراجعًا ملحوظًا ومتواصلًا، تمثل في انخفاض أعداد المدارس والطلبة على حدّ سواء. وتُظهر النتائج أنّ نسبة محدودة جدًا من الطلبة التركمان—لا تتجاوز ٤٪—يتلقّون تعليمهم باللغة الأم ضمن مدارس الأساس، مع الإشارة إلى أنّ هذا العدد لم يشهد أي زيادة تُذكر منذ انطلاق تجربة التعليم التركماني في المنطقة الآمنة عام ١٩٩٣. وإضافةً إلى ذلك، يعتمد قطاع أكبر من الطلبة على نموذج "مدارس الشمول"، وهو نموذج لا يلبي الحد الأدنى من متطلبات التعليم باللغة الأم. كما تكشف الدراسة عن تراجع مستمر في مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة التركمان.

وفي ضوء ذلك، تهدف الدراسة إلى الإسهام بصورة جوهريّة في سد فجوة معرفية في الأدبيات المتعلقة بتعليم الأقليات بلغاتها الأم في العراق، بل وعلى مستوى دراسات الأقليات عمومًا، من خلال تقديم قراءة موضوعية وواقعية لواقع التعليم التركماني. وفي ضوء ذلك، تؤكد الدراسة أن معالجة هذه التحديات تتطلب تبني إصلاحات بنيوية شاملة، في مقدّمها إعادة طرح مشروع "قانون تنظيم حقوق التركمان"، مع تخصيص ميزانية مستقلة تتناسب مع الوزن الديموغرافي لهذا المكوّن. كما تشير إلى أن أي مقاربات لا تنطلق من هذه الأسس البنيوية ولا تستهدف معالجة الإشكاليات المؤسسية العميقة



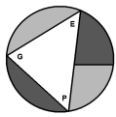
بصورة شاملة، ستظل محدودة الأثر وغير قادرة على إحداث تغيير جوهري، كما يتضح من تجربة العقود الماضية.

المقدمة

تُعدّ مسألة التعليم باللغة الأم من القضايا المحورية في أدبيات التربية المعاصرة، لما لها من أثر في تعزيز الهوية القومية وتنمية القدرات المعرفية لدى المتعلم، ولا سيما في مجالات الفهم، والاستيعاب، والتفكير، والتواصل. ويسهم هذا النمط من التعليم في ترسيخ قاعدة معرفية ولغوية تمكن المتعلم من التدرّج نحو مراحل تعليمية أكثر تعقيداً. وانطلاقاً من ذلك، تؤكد المنظمات الدولية، وفي مقدمتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، أهمية اعتماد اللغة الأم في العملية التعليمية، بوصفها حقاً أساسياً من حقوق الطفل، ومدخلًا لتحقيق تعليم شامل وعادل وذو جودة.

ورغم هذا الإجماع النظري، يواجه تطبيق التعليم باللغة الأم تحديات بنيوية، خاصة في المجتمعات التي تنقصر إلى ثقافة ديمقراطية وإلى ترسيخ حقوق الإنسان، والتي تتسم بتعدد القوميات واللغات، حيث تتداخل الاعتبارات السياسية والقومية مع السياسات التعليمية. وتتجلى هذه التحديات بوضوح في أوضاع الأقليات اللغوية، التي غالباً ما تعاني من قيود مؤسسية تحدّ من ممارسة هذا الحق، ولا سيما في السياقات التي تتسم بهشاشة مؤسساتية وصراعات سياسية، كما هو الحال في العراق.

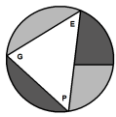
وفي هذا الإطار، تبرز أهمية دراسة التعليم باللغة التركمانية في العراق، نظرًا لارتباطه بوضع مكّون قومي عريق يُعدّ ثالث أكبر مكّون اثني في البلاد، ويتمتع بجذور تاريخية، وثقافية، واسعة، وعميقة. كما تستمد هذه الحالة خصوصيتها من التوزع الجغرافي للتركمان عبر مناطق متعددة، ومن تأثير الصراعات الوطنية والإقليمية في أوضاعهم التعليمية.



وتكشف التجربة التاريخية للتعليم التركماني عن مسار متقلب بين الاعتراف والتقييد، إذ غالبًا ما ارتبطت فترات الدعم باعتبارات سياسية ظرفية سرعان ما تراجعت أمام السياسات المركزية أو القومية المهيمنة.

وقد أفرزت التحولات التي أعقبت عام ٢٠٠٣ واقعًا جديدًا اتسم باعتراف دستوري نسبي بحقوق المكونات الاثنية، إلا أنه ترافق مع تحديات بنيوية تمثلت في ازدواجية الإدارة بين الحكومة المركزية وإقليم كردستان، وتباين السياسات التعليمية، وضعف البنية المؤسسية، ونقص الموارد البشرية والمادية، فضلًا عن استمرار تأثير العوامل السياسية والقومية في توجيه هذا القطاع.

يميل الأسلوب الأكاديمي المعاصر إلى تغليب الاعتدال وتجنبّ العبارات التي تحمل دلالات نقدية، مع اعتماد لغة ناعمة ودبلوماسية يُنظر إليها بوصفها مؤشّرًا على الالتزام بالموضوعية وتجنبّ 'التصريحات الحادة'. غير أنّ هذا النهج قد يحّد من وضوح عرض الإشكاليات وتسميتها بدقة كما هي وكما تتجلّى في الواقع، الامر الذي ينعكس سلبيًا على قدرة البحث على تشخيص الطبيعة الحقيقية للمشكلات وحجمها ومعالجتها بفاعلية. وتتفاقم هذه الإشكالية في السياقات التي تضعف فيها الثقافة الديمقراطية أو ترتفع فيها حساسيات القضايا القومية والدينية والطائفية، إذ تفرض مثل هذه البيئات قيودًا على حرية التعبير وتعرّض الباحث لضغوط أو انتقادات تؤدي، في كثير من الأحيان، إلى مزيد من الحذر، بل وإلى الرقابة الذاتية. ومن ثمّ، فإن الإفراط في الاعتماد على ما يُسمّى بالاعتدال في الممارسة الأكاديمية قد يتحول إلى آلية دفاعية تُضعف القيمة المعرفية وصلاحيّة التحليل والنتائج. ونظرًا إلى أنّ المشكلات ومظاهر هذا القصور تبدو واضحة للعلن في السياق والحالة والموضوع الذي تتناوله هذه الدراسة، فضلًا عن وضوح الأطراف المرتبطة بها، فقد جرى تسجيل الحقائق بأسلوب أكثر صراحة.

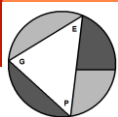


السياق الديموغرافي والتاريخي

يُعرف العراق بتعددته العرقية والدينية؛ إذ يشكّل العرب، والأكراد، والتركمان، والكلدان - الآشوريون، والإيزيديون، والشبك، والمندائيون فسيفاء ثقافية غنية تكوّن المجتمع العراقي. يُشكّل التركمان اليوم ثالث أكبر مجموعة إثنية في العراق بعد العرب والأكراد. وخلال العصر البويهي، مثّلوا ثاني أكبر مكون سكاني في العراق (الدوري ١٩٧٠ : ١٢٠)، ويبدو أنّهم حافظوا على هذه المكانة الديموغرافية لقرون عديدة لاحقة، امتدادًا إلى الفترات الأكثر حداثة. غير أنّ سلسلة من التطورات الجيوسياسية—ولا سيما تلك التي أعقبت تفكك الدولة العثمانية وخلال النزاع اللاحق حول السيادة على ولاية الموصل (المعروف عادةً بـمسألة الموصل)—بين تركيا من جهة والعراق الخاضع للانتداب البريطاني من جهة أخرى، قد أسهمت في تهميشهم.

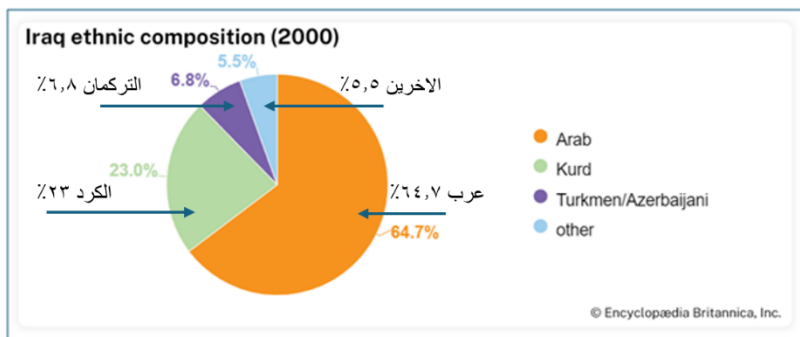
وقد تجلّى هذا التهميش أساسًا من خلال سياسات استهدفت تقليص أعدادهم السكانية في العراق بصورة متعمدة. واستمرت هذه التوجهات في ظل الحكومات العراقية المتعاقبة، ولا سيما ضمن بيئة سياسية يغلب عليها الطابع القومي وتفتقر إلى الديمقراطية.

أشارت التقديرات التي قدمتها حكومة الانتداب البريطاني، ولا سيما التقدير الذي يعود إلى عام ١٩٢١، بالإضافة إلى ما عُرف لاحقًا بالتعداد السكاني للأعوام ١٩٢٢-١٩٢٤، والذي نُظّم بالاشتراك بين سلطات الانتداب البريطاني والحكومة العراقية، إلى أن نسبة التركمان بلغت حوالي ٢٪ من إجمالي سكان العراق (عصبة الأمم ١٩٢٤ : ٣١). ومع ذلك، خلصت لجنة عصبة الأمم في عام ١٩٢٤ إلى أن هذه التقديرات وما يُسمى بالتعداد السكاني تفتقر إلى أبسط المعايير المنهجية اللازمة لعمليات التعداد السكاني. وقد اعترفت الدولة العراقية لاحقًا رسميًا بفشل هذه التقديرات (محسن ٢٠١٥ : ٥٣٥).



وفي سياق لاحق، خضعت هذه النسبة المتعلقة بنسبة التركمان في العراق الى إعادة تقييم ونقد من قبل عدد من المصادر الغربية بعد ما يقرب من ثمانية عقود. على سبيل المثال، قَدَّرت الموسوعة البريطانية نسبة تركمان العراق بنحو ٦,٨٪ في عام ٢٠٠٠ (الصورة رقم ١؛ كينيدي، ٢٠٢٤)، في حين ذهبت تقديرات أخرى إلى رفع هذه النسبة إلى نحو ٩٪ (نايتس، ٢٠٠٤: ٢٦٢؛ شاه، ٢٠٠٣: ٤).

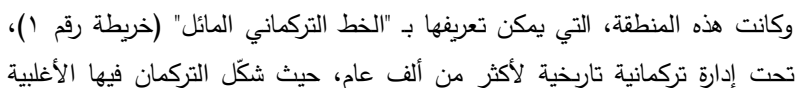
الصورة ١، تقدير التوزيع الاثني في العراق وفقا للموسوعة البريطانية لعام ٢٠٠٠

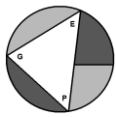


- المصدر: كينيدي، ه. وتشامبرز، ر. ل.، 'Iraq, section: Ethnic groups' (العراق، قسم: الجماعات العرقية)، المحررون، موسوعة برينتانكا، آخر تحديث، ٢٥ آب ٢٠٢٤، تمت زيارة الموقع الإلكتروني في ٣٠ مارت ٢٠٢٦، <https://www.britannica.com/place/Iraq>
- تُلاحظ مبالغة واضحة في تقدير نسبة الأكراد في هذه الإحصائية؛ إذ يُعدّ تعداد عام ١٩٥٧، الذي أجرته وزارة الداخلية العراقية برئاسة الوزير سعيد قزّاز (وهو كردي من محافظة السليمانية)، من أكثر المصادر موثوقة في هذا السياق وفقًا للعديد من المراجع الغربية، على الرغم من رفضه من قبل التركمان، حيث قَدَّر نسبة الأكراد بنحو ١٣٪ من إجمالي السكان. (نفس المصدرين: نايتس، ٢٠٠٤: ٢٦٢؛ شاه، ٢٠٠٣: ٤).



خريطة ١، المناطق التركمانية على الخط التركماني المائل في العراق





السكانية التاريخية. غير أن هذه المنطقة تعرضت خلال القرون اللاحقة لهجرات عربية وكردية متزايدة، كما شهدت في القرن العشرين عمليات تعريب وتكريد ممنهجة أدت إلى تغييرات ديموغرافية واضحة في تركيبها السكانية.

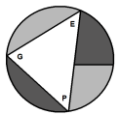
ويتركز الوجود السكاني للتركمان العراقيين في المحافظات التالية: كركوك، ونيوى (الموصل)، وأربيل، وصلاح الدين، وديالى، وواسط، وبغداد.

تاريخ التعليم باللغة الأم لدى التركمان العراقيين

شهد التعليم باللغة التركمانية تحديات جسيمة حالت دون استمراره بصورة منتظمة على مدى عقود متواصلة. وقد ارتبطت هذه التحديات ارتباطاً وثيقاً بالتحويلات السياسية والإدارية منذ العهد العثماني وحتى العصر الحديث، وتعكس توتراً مستمراً بين الاعتراف الرسمي بحقوق الجماعات القومية من جهة، والسياسات المركزية ذات الطابع القومي التي سعت إلى ترسيخ هيمنة اللغة العربية، ولاحقاً اللغة الكردية، من جهة أخرى.

أولى التركمان العراقيون اهتماماً ملحوظاً بالتعليم عموماً، وبالتعليم باللغة الأم على وجه الخصوص، إذ كان لهم حضور معتبر في الوظائف الإدارية والتكنوقراطية بعد نهاية الحكم العثماني، إضافة إلى نسب تعليمية مرتفعة نسبياً مقارنة ببعض المكونات الأخرى.

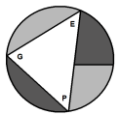
وقد انعكس هذا الاهتمام في سعيهم المستمر إلى تعزيز التعليم باللغة التركمانية، واستثمار الفرص المتاحة لتطويره، لا سيما في محطات تاريخية بارزة مثل مرحلة عام ١٩٧٠، ومرحلة ما بعد إنشاء 'المنطقة الآمنة' في أوائل تسعينيات القرن العشرين، وكذلك الفترة التي تلت الغزو الذي قادته الولايات المتحدة للعراق عام ٢٠٠٣.



ومن أبرز المحطات التاريخية الدالة على تمسك المجتمع التركماني بلغته التعليمية، ردُّ الفعل الواسع على قرار نظام البعث بإلغاء التعليم باللغة التركمانية عام ١٩٧١. ويُعدّ هذا الرد الجماعي استثنائيًا في السياق العراقي قبل عام ٢٠٠٣، إذ لم تجرؤ أي شريحة اجتماعية أخرى على اتخاذ موقف مماثل خوفًا من العواقب الكارثية في ظل نظام دكتاتوري.

في الثاني من شهر تشرين الثاني عام ١٩٧١، تم إغلاق أغلبية المدارس في المناطق التركمانية ابوابها، وبشكل أساسي في محافظة كركوك، بالأقفال، وامتنع الغالبية الساحقة من الطلاب التركمان عن الذهاب إلى المدارس. كما خرج طلاب التركمان في جامعة بغداد في مسيرة احتجاجية، ونُظِّمت تجمعات طلابية أمام بعض المدارس. وأصدرت نقابة المعلمين التركمان بيانًا داعمًا للإضراب، في حين أغلقت العديد من الأسواق والمحلات التجارية أبوابها تضامناً مع الطلبة. كما عُقِّت لافقات في شوارع كركوك، وطُبِّعت شعارات على جدران الأزقة دعماً للانتفاضة الطلابية التركمانية وانتقاداً لقرار الحكومة (ملاحظة ١).

استمرت هذه الانتفاضة قرابة أسبوع كامل، إلى أن قامت قوات الأمن بقمعها بعنف من خلال اعتقال عدد كبير من الطلبة والمدرسين وبعض القيادات الطلابية التركمانية، الذين تعرّضوا لأشكال مختلفة من التعذيب الجسدي. وقد انتهت الأحداث بمقتل المعلم والممثل التركماني المعروف حسين ديمرجي، حيث عُثِر على جثته ملقاة على الرصيف قرب منزله، وكانت عليه علامات التعذيب واضحة. كما تجدر الإشارة إلى أن المعلمين التركمان الذين أُصروا على التدريس بلغتهم الأم كانوا قد تعرّضوا لاستهداف من قبل الحكومة العراقية في فترات قمع سابقة، ولا سيما في عامي ١٩٣٦ و ١٩٤١ (الهرمزي، أ.، ٢٠٠٣: ١١٤-١١٩، ٦٦).

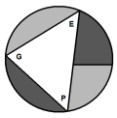


العهد الملكي (١٩٢١-١٩٥٨)

كانت اللغة الرسمية للدولة العثمانية تُعرف بالتركية العثمانية، وهي لغة ذات أساس تركي، امتزجت فيها مفردات وتراكيب عربية وفارسية بكثافة، مع اعتمادها أساساً على البنية النحوية التركية، وكانت تُكتب بالأبجدية العربية.

وقد اتسم التعليم في العهد العثماني بطابع ديني، حيث كانت المدارس تُدار غالباً داخل المساجد أو في ملحقاتها، وتركز على تدريس المناهج الدينية الإسلامية. واستمر هذا النمط حتى إدخال التعليم الابتدائي الحديث في منتصف القرن التاسع عشر تقريباً. وفي أواخر القرن التاسع عشر، وفي إطار عملية تحديث التعليم العثماني، أُنشئت أول مدرسة رشدية في كركوك، وهي مرحلة تعليمية وسيطة بين الابتدائية والثانوية، كما أُنشئت في عام ١٩١٠ مدرسة سلطانية (ثانوية) في الموصل (شكور ٢٠٢٢: ١٥-١٧).

ثم تلت ذلك عملية تأسيس المدارس الابتدائية، التي حملت في الغالب أسماء الأحياء التي تقع فيها، مثل مدرسة قوريا، ومدرسة القلعة، ومدرسة جسر باشي (رأس الجسر). وفي منطقة أربيل، التي كانت قضاءً تابعاً لكركوك آنذاك، أُنشئت مدرسة خانقاه. وبحلول عام ١٩١٤ بلغ عدد المدارس الابتدائية سبع مدارس في كركوك وخمس مدارس في أربيل، في حين ارتفع هذا العدد بعد تأسيس الدولة العراقية عام ١٩٢١ إلى ١٨ مدرسة. ويُذكر أنه في أواخر عام ١٩١٩ بلغ عدد المدارس الابتدائية في العراق ٧٥ مدرسة، منها ٥٦ مدرسة تُدرّس باللغة العربية، و ١١ مدرسة في المناطق التركمانية الممتدة من مندلي إلى أربيل وتلعفر تُدرّس باللغة التركية، إضافة إلى ٦ مدارس تُدرّس باللغة الكردية (نفس المصدر: شكور ٢٠٢٢: ١٥-١٧).

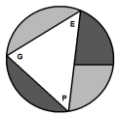


وفي عام ١٩٢٢ أصدرت الحكومة قرارًا يقضي باستمرار التعليم باللغة الأم، بما يضمن لكل جماعة قومية حق تلقي التعليم بلغتها الخاصة. غير أن التعليم التركماني ظلّ مقتصرًا على الصفوف الأربعة الأولى، في حين كان استكمال الدراسة في الصفين الخامس والسادس يتم باللغة العربية، وهو ما أفرز صعوبات ملموسة في استمرارية العملية التعليمية باللغة التركمانية (الهرمزي، ح. ٢٠١٧).

وفي هذا السياق، كتب مدير إحدى المدارس الثانوية في كركوك بتاريخ ١٠ آب ١٩٢٧ إلى مدير التربية والتعليم في المنطقة الشمالية، جاء فيه:

"منذ زمن طويل كان التدريس في مدارس كركوك يتم باللغة التركية باعتبارها لغة محلية، إلا أن طلاب الصفوف الثانوية وطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية يتخلفون عن زملائهم، ويفشلون في الامتحانات التي تُجرى في العاصمة، ولا سيما امتحان البكالوريا الذي يُعد ضروريًا لاستمرار دراستهم، وذلك رغم عدم تقصيرهم في بذل الجهود. ومن الواضح بالنسبة لي أن العقبة التي تواجههم تكمن في ضعفهم في استخدام اللغة العربية، إذ لا يوجد أدنى اختلاف بين المناهج، ومعلموهم مؤهلون تأهيلاً عالياً. وقد حال ضعفهم في اللغة العربية دون استفادتهم من التعليم العالي (بعد الصف الرابع الابتدائي)" (الهرمزي، أ. ٢٠٠٥: ٢٩).

ويُشار في هذا السياق إلى أن الملك فيصل الأول، ملك العراق آنذاك، قد أكد على حرية التعليم بلغة الأم، وحق التقاضي أمام المحاكم بها، حتى في عام ١٩٣٥ (الهرمزي، أ. ٢٠٠٣: ٢٤). وعلى الرغم من هذه المعوقات، استمر التعليم باللغة الأم في المناطق التركمانية ضمن المرحلة الابتدائية، وإن ضمن نطاق محدود. ففي إطار "قانون اللغات المحلية" الصادر عام ١٩٣١، أُتيح التعليم باللغة التركمانية في قضاء كركوك المركز وقضاء كفري التابع له، فضلاً عن بعض أقضية الموصل وأربيل. كما أقرّ البرلمان

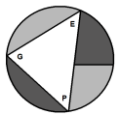


العراقي، عقب انتهاء الانتداب البريطاني عام ١٩٣٢، التزم العراق تجاه عصابة الأمم، متضمنًا الاعتراف الرسمي باللغة التركمانية إلى جانب لغات أخرى، والإقرار بتدريسها في المدارس. وبناءً على ذلك، انطلق التعليم باللغة التركمانية في منطقتين رئيسيتين هما كركوك وكفري. غير أن حكومة ياسين الهاشمي (١٩٣٥-١٩٣٦) أقدمت على إلغاء التعليم باللغة التركمانية في معظم المناطق، مع الإبقاء المؤقت على حصة واحدة لتعليم اللغة التركية في محافظة كركوك، قبل أن يُلغى هذا الحق لاحقًا بشكل كامل (الهرمزي، أ، ٢٠٠٣: ١١٤-١١٩؛ الصمانجي ١٩٩٩: ١١٢).

فترة حكم نظام البعث (١٩٦٨-٢٠٠٣)

في سياق التحولات السياسية التي شهدتها العراق مطلع سبعينيات القرن العشرين، أصدرت الحكومة العراقية في ٢٤ كانون الثاني ١٩٧٠ قرارًا يقضي بمنح التركمان حق التعليم بلغتهم الأم. وقد جاء هذا القرار ضمن إطار توازنات سياسية داخلية، هدفت إلى مواجهة محاولات الأحزاب الكردية لضم مساحات واسعة من الأراضي العراقية إلى منطقة الحكم الذاتي التي كانت تُجري بشأنها مفاوضات مع الدولة العراقية آنذاك، بما في ذلك محافظة كركوك، وذلك في سياق السعي إلى تأسيس دولة قومية كردية.

وبموجب هذا القرار، أنشئت مؤسسات رسمية تُعنى بالتعليم والثقافة التركمانية، من بينها مديرية التعليم التركماني ومديرية الثقافة التركمانية ضمن الوزارات المعنية، فضلًا عن السماح بتأسيس اتحاد للأدباء التركمان، وإصدار مطبوعات دورية بلغتهم، بما في ذلك صحيفة أسبوعية ومجلة شهرية. وفي أعقاب ذلك، تم افتتاح ١٢٤ مدرسة في كركوك، و ١٠٤ مدارس في كل من طوزخورماتو وكفري وآلتون كوبري، إضافة إلى مناطق أخرى ذات كثافة سكانية تركمانية (شكور ٢٠٢٢: ١٨؛ الهرمزي، أ، ٢٠٠٣: ١١٤-١١٩).

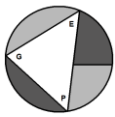


غير أن هذه السياسات لم تستند إلى إطار مؤسسي مستقر، بل ظلت رهينة اعتبارات سياسية ظرفية، وهو ما انعكس في إلغاء التعليم باللغة التركمانية بعد أقل من عامين على إقراره، دون توضيح رسمي للأسباب. كما أُغلقت المدارس التركمانية، وفقدت المؤسسات التعليمية التي أنشئت استقلاليته، حيث خضعت لهيمنة السلطة الحزبية، وأُنيطت إدارتها بعناصر منتمية إلى حزب البعث، الأمر الذي أدى إلى توظيفها لخدمة الأجندة السياسية والدعائية للنظام، بدلاً من أداء دورها التعليمي والثقافي (الهرمزي، أ. ٢٠٠٣: ١١٤-١١٩).

ومع مرور الزمن، شهدت سياسات النظام تحولاً جذرياً نحو مزيد من التشدد، حيث فُرضت قيود صارمة على استخدام اللغة التركمانية في المؤسسات التعليمية ودوائر الدولة، بل وأُضحى استخدامها في المجال العام محفوفاً بالمخاطر نتيجة العقوبات المحتملة. كما تبنى النظام سياسة ممنهجة لتغيير الطابع الثقافي للمناطق التركمانية، تمثلت في استبدال الأسماء التركمانية للقرى والأقضية والنواحي والمدن، فضلاً عن تغيير أسماء المدارس والشوارع والمحال التجارية التي تحمل دلالات تركمانية. وامتدت هذه الإجراءات لتشمل القيود المفروضة على تسمية المواليد الجدد بأسماء تركمانية، في إطار سياسة أوسع استهدفت إعادة تشكيل الهوية الثقافية واللغوية. (إذاعة أوروبا الحرة ٢٠٠٠؛ الصالحي ٢٠٢٥؛ الهرمزي، ح.، ٢٠١٧)

التعليم التركماني في المنطقة الآمنة

على الرغم من الانتكاسات المتعددة التي تعرّض لها العراق وشعبه في أعقاب غزو دولة الكويت، فإن مرحلتين تاريخيتين مفصليتين—تمثلتا في إنشاء المنطقة الآمنة في شمال العراق عقب حرب الخليج الثانية عام ١٩٩٠، وسقوط نظام حزب البعث عام ٢٠٠٣—

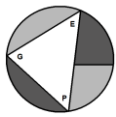


شكّلتا منعطفين حاسمين في تاريخ العراق المعاصر، بل وفي السياق الأوسع للتحوّلات الإقليمية. فقد أسهمت هاتان المرحلتان في الشروع ببناء نظام سياسي ذي طابع ديمقراطي، ضمن بيئة كانت، ولا تزال، تفتقر إلى الحد الأدنى من مقومات الثقافة الديمقراطية.

ففي المرحلة الأولى، جرى إنشاء المنطقة الآمنة في الجزء الشرقي من شمال العراق ذي الأغلبية الكردية، بضمانة من الولايات المتحدة لحمايتها. واجهت هذه المنطقة فراغاً إدارياً لعدة سنوات، حيث أُعيد بناء مؤسسات الدولة تحت إشراف الأحزاب الكردية، التي اتسمت سياساتها بنزعة قومية واضحة وسعي إلى ترسيخ كيان قومي كردي.

وفي إطار هذه المرحلة داخل المنطقة الآمنة، أُتيحت للتركمان مساحة نسبية من الحرية مكنتهم من إحياء التعليم باللغة الأم وتأسيس مؤسسات تعليمية خاصة بهم. وقد مثّل هذا التطور نقطة تحوّل مهمة، إذ جاء بعد عقود من سياسات الحكومات العراقية المتعاقبة التي اتسمت إما بتقييد تدريس اللغة التركمانية، أو بالسماح به بصورة مؤقتة ومحدودة ولمرة واحدة، كما في تجربة عام ١٩٧٠، وذلك ضمن اعتبارات سياسية ظرفية آنية.

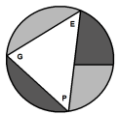
مع انهيار مؤسسات الدولة المركزية في شمال العراق، نشأ فراغ إداري في الجزء الشرقي من المنطقة استمر لعدة سنوات. وخلال هذه الفترة، التي اتسمت بدرجة كبيرة من الحرية السياسية للتركمان، شرع الحزب الوطني التركماني العراقي في ممارسة نشاطاته السياسية من منطقة شقلاوة في محافظة أربيل، إلى جانب القوى السياسية المعارضة الكردية والعربية السنية، والشيعية، والمسيحية، وغيرها. ومع مرور الوقت، بدأت الأحزاب الكردية الرئيسية—الحزب الديمقراطي الكردستاني والاتحاد الوطني الكردستاني—بفرض هيمنتها التدريجية على إدارة المنطقة.



وبعد سنوات قليلة، أُعيد تشكيل الهياكل الإدارية، وأنشئت المؤسسات الحكومية من جديد تحت إشراف هذه الأحزاب، التي اتسمت ببنّني توجهات قومية حادة، وبنزوع قوي نحو إقامة دولة كردية مستقلة ضمن إطار ما عُرف بالمنطقة الآمنة في شمال العراق. وخلال هذه العملية الإدارية، فقد عدد كبير من الموظفين التركمان وظائفهم، كما وُضع كثير منهم أمام خيارين لا ثالث لهما: إما الإقصاء من الخدمة، أو الانضمام إلى الأحزاب الكردية (أوزمن ٢٠٠٤: ١٩٧-٢٠٣).

وبعد فترة وجيزة، أنشأت الأحزاب الكردية الرئيسية عددًا من الأحزاب التركمانية المرتبطة بها، والتي عملت ضمن أجنداتها القومية وقَدّمت الدعم لمشاريعها السياسية. وقد استُخدمت هذه الأحزاب التركمانية الموالية بوصفها ممثلًا سياسيًا عن التركمان في الساحة العراقية والمحافل الدولية. ومن أبرز هذه الأحزاب: حزب الإخاء التركماني برئاسة وليد شريكة عام ١٩٩٠، وحزب الاتحاد التركماني العراقي برئاسة سيف الدين ديمرجي (الزاويتي ٢٠٠٤).

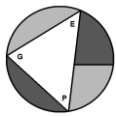
وخلال هذه المرحلة، ضمت المنطقة الآمنة منطقتين تركمانيتين تاريخيتين، هما مدينة أربيل وقضاء كفري. وتُعد هاتان المنطقتان من أبرز المناطق ذات الحضور التركماني التاريخي في العراق الخاضع للإدارة الكردية. ورغم أن التركمان كانوا يشكلون الأغلبية السكانية في هاتين المنطقتين في النصف الأول من القرن العشرين، فإن نسبتهم تراجعت لاحقًا لتصل إلى نحو اقل من الثلث في مدينة أربيل، والخُمس في قضاء كفري، ويُعزى ذلك إلى عوامل متعددة، من بينها انتقال الإدارة الفعلية إلى الأحزاب الكردية، فضلًا عن موجات الهجرة الكردية المتواصلة، خصوصًا في النصف الثاني من القرن العشرين وبعد عام ٢٠٠٣.



وفي عام ١٩٩٢، فتح الحزب الوطني التركماني مكتب في مدينة أربيل بإشراف صباح عزيز المسؤول عن شمال العراق ونائبه جمال شان، حيث بدأت، بمبادرة من القيادات المذكورة، جهود تأسيس المدارس التركمانية. وفي عام ١٩٩٣، وفي ظل حالة الاضطراب الإداري في الملاذ الآمن، وبالتعاون مع الاتحاد الوطني الكردستاني، جرى فتح مدارس تركمانية في كل من كفري ثم في مدينة أربيل. كما شُكلت لجنة تعليمية برئاسة صلاح مردان، وبإشراف مصطفى كمال ياجلي، وضمت عددًا من الأعضاء، منهم: بهاء الدين تركمن، ديار أربيللي، محمود قصاب أوغلو، سعد الدين إلهانلي، نهاد إلهانلي، آزاد كورجي، وباسل سبزجي.

تأسست مدرسة قره أوغلان الابتدائية في ١٧ تشرين الأول ١٩٩٣ في مدينة كفري، بواقع ١٥٠ طالبًا موزعين على ستة فصول دراسية، وذلك ضمن نظام التعليم الشمولي. وبعد فترة وجيزة، جرى تحويلها إلى مدرسة من نمط التعليم الأساس، حيث أصبحت جميع المواد تُدرّس باللغة التركمانية، قبل أن يُضاف إليها لاحقًا التعليم المتوسط بمراحله الثلاث. كما أُسست مدرسة دوغان المتوسطة عام ١٩٩٥ بمراحلها الثلاث، ثم أُضيفت إليها بعد سنوات قليلة المرحلة الثانوية، ليصبح مجموع طلبتها نحو ١٠٠ طالب. وقد ضُمَّت المدرسة في بداياتها صفوفًا من نمطي التعليم الأساس والشمولي، إلا أنها تحوّلت لاحقًا بشكل كامل إلى نظام التعليم الأساس. (وكالة نّبا ٢٠٢٤).

وفي هذا السياق، بدأ تأسيس المدارس التركمانية في أربيل في نفس العام في ١٩٩٣، وأخرى في دهوك والسليمانية. وقد بلغ عدد المدارس التركمانية في أربيل ثماني مدارس في العام نفسه، قبل أن يرتفع إلى ١٣ مدرسة، إضافة إلى خمس رياض أطفال، في عموم المنطقة الآمنة بحلول عام ٢٠٠٣. ومن بين مدارس كفري: روضة أطفال واحدة،



ومدرستان ابتدائيتان، ومدرسة ثانوية واحدة، وكانت جميعها تُدرّس اللغة التركمانية كلغة أم، وذلك قبيل سقوط نظام حزب البعث (شكور ٢٠٢٥: ٥٠١).

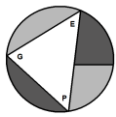
وبحسب مصدر آخر، بحلول عام ١٩٩٦، بلغ عدد المدارس التركمانية في المنطقة الآمنة ١٩ مدرسة، منها ١٥ في أربيل، وثلاث في كفري، وواحدة في السليمانية، وبلغ عدد الطلبة نحو ١٢,٨٠٠ طالب (اورسام ٢٠١٢: ١٣-١٤).

ومع ذلك، جاء هذا التوسع في سياق سياسي وإداري مضطرب، اتسم بتنافس حزبي حاد وهيمنة الاعتبارات القومية، ولا سيما في ظل تصاعد الطموحات الكردية نحو ترسيخ كيان سياسي مستقل وتعزيز النفوذ الإداري (دومان ٢٠٠٣: ١٦-١٨).

وقد تفاقمّت التحديات بعد سيطرة الحزب الديمقراطي الكردستاني على أربيل عام ١٩٩٦، عقب دخول الجيش العراقي إلى المدينة وإنهاء نفوذ الاتحاد الوطني الكردستاني فيها، وهو ما انعكس سلبيًا على واقع التعليم التركماني وأدى إلى ظهور معوقات بنيوية وإدارية وسياسية حدّت من تطوره واستمراره.

وفي الإطار ذاته، أسهمت هيمنة الأحزاب الكردية في إعادة تشكيل السياسات التعليمية بما يتوافق مع التوجهات القومية السائدة، مما أدى إلى محدودية إدماج التعليم التركماني ضمن النظام التعليمي الرسمي، وغياب الاعتراف المؤسسي الواضح به، وعدم إنشاء مديرية متخصصة لإدارته، الأمر الذي أضعف تطوير المناهج وتأهيل الكوادر التعليمية (مؤسسة سويتيم ٢٠٠٩).

كما واجه التعليم التركماني تحديات تتعلق بمحدودية التمويل والدعم الإداري، واعتماده على تمويل خارجي ذي طابع تركي يهيمن على البنى السياسية والتنظيمية للتركمان (جرجيس ٢٠٢١: ١٦٦). وإلى جانب ذلك، برز نقص الكوادر التعليمية المؤهلة، وتزايد

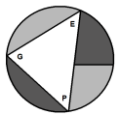


تأثيرات اللغة الكردية في العملية التعليمية، مما أسهم في تهميش اللغة التركمانية داخل المؤسسات التعليمية (تقرير وزارة الخارجية الأمريكية ٢٠٠٣).

تجلى هذا التهميش في فرض الرموز واللغة الكردية داخل المدارس التركمانية، بما في ذلك رفع علم حكومة إقليم كردستان بشكل إلزامي فوق هذه المدارس، فضلاً عن إدخال اللغة الكردية في المراحل التعليمية المبكرة، ولا سيما ابتداءً من الصف الأول الابتدائي. وقد تعززت هذه السياسة من خلال تعيين كوادر إدارية وتعليمية إما من غير الناطقين بالتركمانية، أو ممن يفتقرون إلى الكفاءة في اللغة التركمانية، أو ممن كانت لهم ارتباطات وثيقة بالإدارة الكردية. وفي بعض الحالات، تم استبعاد أو تهميش أشخاص كانوا قد أتموا دورات تدريبية متخصصة في تدريس اللغة التركمانية (تقرير وزارة الخارجية الأمريكية ٢٠٠٣؛ مؤسسة سويتيم ٢٠٠٩). كما بقيت هذه المدارس تحت الإشراف الكردي دون وجود هيئة تعليمية تركمانية مستقلة، مما انعكس في تفاوت التعيينات، وضعف توزيع الموارد، ونقص المواد التعليمية.

وفي عام ١٩٩٦، تعرضت المدارس التركمانية لانتكاسة كبيرة إثر دخول القوات العراقية إلى أربيل، بالتنسيق مع مسعود بارزاني، حيث تعرضت بعض المدارس للمهاجمة والتخريب والنهب، ما ألحق أضراراً مادية جسيمة بها. كما شملت تلك الأحداث اعتقال عدد من الكوادر التركمانية ضمن نحو ستين شخصاً من مختلف القطاعات، ولا يزال مصير العديد منهم مجهولاً (الصمانجي ١٩٩٩: ٢٧٧). وقد استدعت هذه الأحداث إعادة تنظيم العملية التعليمية التركمانية برمتها في ظروف أكثر تعقيداً وصعوبة (بقال ٢٠١٨).

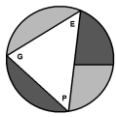
وعلى الرغم من صعوبة الظروف التي أحاطت بالتجربة التعليمية التركمانية، فقد تمكنت المدارس التركمانية، بدعم من الوجود المدني والعسكري التركي في المنطقة الآمنة،



وبإسناد من الجبهة التركمانية العراقية، من مواصلة أنشطتها التعليمية بدرجة معتبرة من الحرية النسبية بين عامي ١٩٩٣ و ٢٠٠٣، محافظةً على وجودها واستمراريتها رغم تعدد التحديات التي واجهتها.

وفي هذا السياق، لعبت الشخصية التركمانية العالمية البارزة الدكتور إحسان دوغراماجي (١٩١٥-٢٠١٠)، المولود في أربيل والمنحدر من أصول تركمانية عراقية، دورًا محوريًا بوصفه أحد أهم الداعمين للتعليم التركماني خلال تلك المرحلة. ويُعد دوغراماجي من الشخصيات المتميزة في مجالات التعليم والطب والعمل المؤسسي، وقد قَدَّم دعمًا ماديًا ومعنويًا ولوجستيًا أسهم بشكل كبير في استمرارية المؤسسات التعليمية التركمانية.

وشملت مساهمات دوغراماجي: إرسال أجهزة حاسوب ووسائل تعليم حديثة إلى المدارس التركمانية، وتنظيم دورات صيفية سنوية لتأهيل وتطوير المعلمين التركمان، وتزويد المدارس بالمستلزمات التعليمية بشكل منتظم، وتأسيس فرقة طلابية للفنون الفلكلورية، وتنفيذ أعمال الصيانة والترميم للمدارس، وتحويل مدرسة سلجوق إلى نظام شبه خاص بهدف تحسين جودة التعليم، وهو ما شكّل نموذجًا مهمًا في هذا المجال، إضافة إلى تغطية احتياجات ثلاث مدارس تركمانية لفترة من الزمن (قره قوينلو، سلطان مظفر، وسلجوق)، بما في ذلك المساهمة الجزئية في رواتب المعلمين، وتقديم دعم مالي منتظم للمعلمين المتخصصين، فضلًا عن تأسيس مؤسسة دوغراماجي، وإنشاء مستوصف لتلبية الاحتياجات الصحية للطلبة، وتأسيس مركز دوغراماجي الثقافي، وبيكانت كوليغ (مدرسة خاصة أو تابعة لمؤسسة تركز تركيز فيها على تدريس اللغات الأجنبية) من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر في مدينة أربيل، والتي قَدّمت جميعها دعمًا مهمًا للتعليم التركماني. وأخيرًا وليس آخراً، امتلكت مؤسسة إحسان دوغراماجي في أربيل تسع مركبات خدمية



كانت مخصصة لخدمة المدارس التركمانية في أربيل، حيث كانت كل مركبة تخدم مدرستين إلى ثلاث مدارس (اورسام ٢٠١٢: ١٤).

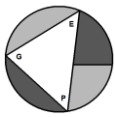
التعليم التركماني بعد سقوط نظام البعث عام ٢٠٠٣

حقوق الأقليات في مسودة الدستور العراقي

نصّ الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ على ضمان حق جميع العراقيين في تعليم أبنائهم بلغتهم الأم، وفق الضوابط التربوية المعتمدة، سواء في المؤسسات التعليمية الحكومية أو الخاصة (مجلس النواب العراقي ٢٠٢٦). ويعكس هذا الإطار الدستوري التزامات الدولة تجاه المعاهدات الدولية ذات الصلة، ولا سيما ما يتعلق بضمان الحق في التعليم المتاح والميسور، ومراعاة البعد الثقافي في المناهج التعليمية، إضافةً إلى الاعتراف بحق الشعوب الأصلية في إنشاء وإدارة نظمها التعليمية الخاصة.

غير أن الصياغة الدستورية اتسمت بدرجة ملحوظة من العمومية والغموض، وهو ما أفرز صعوبات عملية في تطبيقها على المكونات الإثنية واللغوية، كما أتاح مجالاً لتأويلات سياسية انتقائية، وإمكانية توظيفها بصورة تخدم اعتبارات عرقية أو حزبية على حساب أخرى.

وقد بقيت هذه الالتزامات الدستورية محدودة التفعيل على أرض الواقع، إذ أدت حالة عدم الاستقرار السياسي والأمني التي أعقبت الاحتلال عام ٢٠٠٣ في العراق إلى تعرض العديد من المكونات، بما فيها المكون التركماني، لانتهاكات متعددة لحقوق الإنسان، شملت التهجير، والتهميش، والتغيير الديموغرافي في مناطقها التقليدية (هيومن رايتس ووتش ٢٠٠٤؛ فاضل ٢٠٠٨؛ بالي ٢٠٠٨؛ منظمة العفو الدولية ٢٠١٦؛ سميث ٢٠١٧).



وفي هذا السياق، تُظهر المادة الرابعة من الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ تمييزاً واضحاً بين اللغتين الرسميتين (العربية والكردية) من جهة، وبقية لغات المكونات الأصلية الأخرى، بما في ذلك اللغة التركمانية والسريانية، من جهة أخرى.

فقد نصّ البند الأول من المادة الرابعة على ضمان حق العراقيين في تعليم أبنائهم بلغاتهم الأم، مثل التركمانية والسريانية والأرمنية، في المؤسسات الحكومية وفق الضوابط التربوية، أو بأي لغة أخرى في المؤسسات الخاصة. غير أن هذا النص لم يقترن بالتزامات مماثلة وواضحة فيما يتعلق باللغتين الرسميتين، مما يعكس تفاوتاً في المكانة الدستورية بين اللغات.

وفيما يلي نص البند الأول من المادة الرابعة من الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥:

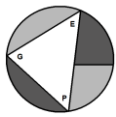
"اللغة العربية واللغة الكردية هما اللغتان الرسميتان في العراق. ويكفل حق العراقيين في تعليم أبنائهم بلغتهم الأم، مثل التركمانية والسريانية والأرمنية، في المؤسسات التعليمية الحكومية وفقاً للإرشادات التربوية، أو بأي لغة أخرى في المؤسسات التعليمية الخاصة".

ويُظهر هذا الترتيب الدستوري تفضيلاً واضحاً للغتين الرسميتين على مستوى الرمزية والوظيفة المؤسسية، في حين يبقى الاعتراف بلغات الأقليات مشروطاً بمعايير ديموغرافية ومكانية، دون أن يرتقي إلى مستوى الضمانات المؤسسية المكافئة.

تنص الفقرة الرابعة من المادة نفسها على ما يلي:

"تُعدّ اللغتان التركمانية والسريانية لغتين رسميتين أخريين في الوحدات الإدارية التي تُشكّلان فيها كثافة سكانية".

وعليه، فقد شملت هذا البند الرابع، أدرج اللغتين التركمانية والسريانية ضمن فئة "اللغات الرسمية الإضافية" في الوحدات الإدارية التي تشكّل فيها هذه المكونات كثافة سكانية ملحوظة، دون أن يتضمن آليات تنفيذ واضحة أو إطاراً مؤسسياً متكاملاً لتفعيل هذا



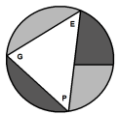
الاعتراف، الأمر الذي يحدّ من فعاليته العملية ويجعله عرضة للتوظيف السياسي في سياقات الصراع.

الهيمنة الكردية وتداعياتها

أسهمت البيئة السياسية والإدارية التي تبلور عقب الاحتلال الذي قادتته الولايات المتحدة للعراق عام ٢٠٠٣ في تعزيز نفوذ الأحزاب الكردية داخل مؤسسات الدولة العراقية، وهو ما انعكس بدوره على مسارات العملية الدستورية وصياغة التشريعات. كما أفضى هذا السياق إلى نشوء نموذج للحكم قائم على التوازنات الإثنية والطائفية، عُرف في الأدبيات السياسية العراقية بنظام المحاصصة، والذي تُورَّع فيه سلطة الدولة والمناصب الحكومية بين المجموعات العرقية والطائفية.

وقد شهدت مؤسسات الدولة العراقية انهياراً شبه كامل عقب سقوط نظام صدام حسين، باستثناء مناطق شمال العراق، التي ظلت خاضعة لسيطرة الأحزاب الكردية. وقد استغلت هذه الأحزاب، مدعومة بقوات البيشمركة وبإشراف قوات التحالف الدولي، الفراغ الأمني والإداري لبسط نفوذها على مؤسسات الدولة والساحة السياسية لعدة سنوات.

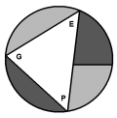
وقد امتدت هذه السيطرة لتشمل كامل شمال العراق على المستويات الإدارية والأمنية والعسكرية. ونتيجة لذلك، خضعت الغالبية العظمى من المناطق التركمانية التاريخية، بما في ذلك المؤسسات التعليمية التركمانية، للسيطرة المباشرة للأحزاب الكردية وقوات البيشمركة، وذلك في سياق إعادة تشكيل الهياكل الإدارية والسياسية للدولة العراقية الجديدة. استمر هذا الواقع قرابة أربعة عشر عاماً حتى عام ٢٠١٧، حين استعادت



الحكومة العراقية السيطرة على معظم هذه المناطق، باستثناء المحافظات الثلاث (أربيل، السليمانية، دهوك) التي نصّ الدستور على إدراجها ضمن إقليم كردستان.

ساهمت مجموعة من العوامل المتداخلة في تعزيز هذه الهيمنة الكردية، في حين أدت إلى إضعاف موقف المكونات العراقية الأخرى. ومن أبرز هذه العوامل: الرغبة القومية الكردية المتشددة في إقامة كيان كردي مستقل، ومطالبتهم بمعظم المناطق الشمالية للعراق؛ والسيطرة الفعلية على مفاصل الإدارة في الدولة العراقية الناشئة بدعم مباشر وكامل من سلطة الائتلاف المؤقت بقيادة الولايات المتحدة، في ظل غياب شبه تام لمؤسسات الدولة ومؤسسات حكم القانون؛ والسيطرة الإدارية والأمنية والعسكرية المطلقة تقريباً على جميع مناطق شمال العراق، فضلاً عن أجزاء واسعة من محافظتي ديالى وصلاح الدين؛ والسيطرة الكاملة تقريباً على المناطق التركمانية. وقد عززت الطبيعة القبلية للأحزاب الكردية، وخشونة ميليشيات البيشمركة الناتجة عن بيئتها الجبلية الوعرة، إلى جانب تاريخها الطويل في القتال ضد الدولة العراقية لأكثر من نصف قرن، من هذا الواقع. في ظل هذه المعطيات، واجهت المكونات العراقية الأخرى - ومنها التركمان - أشكالاً متعددة من التهميش السياسي والإداري، فضلاً عن تعرضها لانتهاكات لحقوق الإنسان، وتكرار أعمال العنف، وحدث تغييرات ديموغرافية في مناطقها التقليدية. وقد حدث ذلك في سياق اتسم بانهايار مؤسسات الدولة وضعف سيادة القانون وانتشار النزاعات الطائفية (هيومن رايتس ووتش ٢٠٠٤؛ فاضل ٢٠٠٨؛ بالي ٢٠٠٨؛ منظمة العفو الدولية ٢٠١٦؛ سميث ٢٠١٧).

تجسّدت هذه الهيمنة بصورة أوضح في عملية صياغة الدستور العراقي الدائم لعام ٢٠٠٥. وقد انعكس ذلك في سعي الأكراد إلى ترسيخ حضورهم الإثني والسياسي المهيمن، إلى جانب فتح المجال أمام نزعاتهم الانفصالية، وساهم في إدراج انحيازات واضحة لصالح

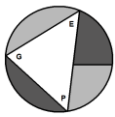


القومية الكردية في العديد من مواد الدستور، مما أدى إلى خلق العديد من الفجوات القانونية التي جعلت الدستور محدود الفاعلية من حيث قابليته للتطبيق العملي، ومن حيث عدالة ضمان حقوق في مجالات التعليم والتعبير الثقافي والحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية لجميع المكونات الإثنية والدينية واللغوية في العراق.

ومن أبرز الإشكاليات الدستورية إدراج المادة (١٤٠) التي تحدد آلية لحل وضع ما يُسمى بالأراضي المتنازع عليها، ولا سيما كركوك، من خلال التطبيق، وإجراء تعداد سكاني، واستفتاء شعبي، بشكل انتقالي ومؤقت ضمن نص دستور دائم، الأمر الذي أثار مخاوف قانونية ودستورية عميقة. فقد أفضى هذا الإدراج إلى إثارة تساؤلات جدية بشأن الوضع القانوني وعراقية مساحات واسعة من مناطق شمال العراق التي تقطنها الأقليات، ولا سيما المناطق التركمانية التاريخية التي تأثرت بصورة ملحوظة بأحكام هذه المادة وانعكاساتها التطبيقية.

أما انعكاسات هذه الهيمنة الكردية على مجال التعليم بلغة الأم، فتتجلى بوضوح في رفض السلطات الكردية الاعتراف باللغة التركمانية كلغة رسمية في محافظة كركوك، رغم الإقرار الدستوري بها وطابع المدينة التركماني التاريخي الأصيل. استغرق الأمر أربع سنوات حتى أصدرت المحكمة الاتحادية العليا قرارها عام ٢٠٠٨، الذي أكد أن التركمان والناطقين بالسريانية في كركوك يندرجون ضمن مفهوم «الكثافة السكانية»، مما جعل لغتيهما لغتين رسميتين إضافيتين. ومع ذلك، ظل تطبيق هذا القرار محدوداً إلى حد كبير (المحكمة الاتحادية العليا ٢٠٠٨).

تشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن اللغة في كركوك لم تُعامل بوصفها مجرد وسيلة للتواصل فحسب، بل ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالديناميات السياسية الكردية واعتبارات الأمن القومي الكردي. وقد عكس ذلك كيف أن الواقع السياسي الكردي في المدينة جسّد مخاوف



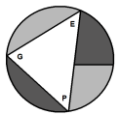
أوسع نطاقاً داخل المجتمع الكردي، مما ساهم في تسييس ملف اللغة وربطه بصراعات النفوذ (محي الدين ٢٠٢٥).

وفيما يتعلق بإضفاء الصفة الرسمية على اللغة التركمانية في كركوك، ورغم أن دستور العراق لعام ٢٠٠٥ أتاح ذلك ضمن المادة (٤)، فإن التطبيق العملي تأخر ثمانية عشر سنة نتيجة التعقيدات السياسية والإدارية الناجمة عن التطرف القومي الكردي. فقد سيطر الأكراد على إدارة المحافظة خلال الفترة من ٢٠٠٣ إلى ٢٠١٧، تلاهم العرب، إلى أن أصدر مجلس الوزراء العراقي في كانون الثاني ٢٠٢٣ قراراً يقضي بتفعيل استخدام اللغة التركمانية في المؤسسات الرسمية داخل المحافظة (شفق نيوز ٢٠٢٣).

التعليم التركماني تحت الإدارة المركزية في بغداد

وفي إطار التحولات السياسية والدستورية العميقة، شهد الحق في التعليم باللغة الأم—بما في ذلك التعليم باللغة التركمانية—تطوراً ملحوظاً واهتماماً متزايداً. وقد انعكس ذلك في إدراج هذا الحق ضمن الأطر القانونية والدستورية، وفي اتساع نطاق الممارسات التعليمية المرتبطة به، بما يشير إلى انتقاله من هامش السياسات العامة إلى موقع أكثر رسوخاً واستقراراً. وبناءً عليه، يمكن القول إن هذا الحق قد بلغ درجة من التثبيت المؤسسي جعلت من التراجع عنه أمراً بالغ الصعوبة في السياقين القانوني والسياسي المعاصرين.

ومع ذلك، أفرزت هذه المرحلة تحديات بنيوية معقدة، من أبرزها نشوء إدارتين شبه مستقلتين ضمن إطار الدولة الواحدة، هما الحكومة الاتحادية في بغداد وحكومة إقليم كردستان. وقد أسهم هذا الواقع في تعقيد إدارة قطاع التعليم عمومًا، والتعليم التركماني على وجه الخصوص، نتيجة تباين السياسات التعليمية في سياق السياسات القومية،



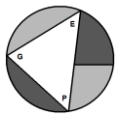
واختلاف الأطر الإدارية والتنظيمية، فضلاً عن تداخل الصلاحيات بين الجانبين. وفي هذا السياق، بدأ التعليم التركماني في المنطقة الآمنة قبل ثلاثة عشر عاماً من بدايته داخل المناطق الخاضعة للسيطرة المركزية العراقية.

إضافةً إلى ذلك، شهدت هذه المرحلة انهياراً شبه كامل لمؤسسات الدولة العراقية في شمال البلاد، الأمر الذي استدعى إعادة بناء هذه المؤسسات من جديد. وقد رافق ذلك ظهور كوادرات إدارية وتعليمية جديدة لم تتوافر بشأنها معايير واضحة للاستقرار المهني أو الخبرة المؤسسية، فضلاً عن غياب الممارسة التراكمية والتجربة الإدارية الكافية. وقد انعكس هذا الوضع بشكل أكثر حدة على مؤسسات التربية والتعليم، نظراً لطبيعتها الحساسة واعتمادها على الكفاءة المهنية والاستقرار المؤسسي، مما جعلها أكثر القطاعات تأثراً بمرحلة إعادة التأسيس وما رافقها من اختلالات بنيوية وتنظيمية.

يمتد نطاق التعليم التركماني الخاضع لإشراف الإدارة المركزية العراقية عبر مساحة جغرافية واسعة، تشمل مناطق ذات أغلبية تركمانية، فضلاً عن مناطق أخرى تتسم بكثافة سكانية تركمانية مرتفعة. وتتوزع هذه المناطق على عدد من المحافظات العراقية، من بينها نينوى (الموصل)، وكركوك، وصلاح الدين، وديالى، وبغداد، إضافةً إلى تجمعات تركمانية ذات طابع مستعرب في محافظة واسط (الكويت).

بعد سقوط نظام البعث في نيسان ٢٠٠٣، انتقل الحق في التعليم باللغة الأم لدى المجتمعات العراقية من مرحلة اتسمت بالقمع والمنع والإلزام الحضري باللغة العربية إلى مرحلة الاعتراف الرسمي، إلا أنه ظل متأثراً بالصراعات القومية الإثنية، ولا سيما الصراع العربي-الكردي، الذي انعكس على تطبيقه العملي على أرض الواقع.

في هذا الصدد، تسلط شهادة أحد المربين التركمان الضوء على بعض التحديات المؤسسية التي رافقت هذه المرحلة الانتقالية في ذلك الوقت. إذ يورد ما يلي: "بعد سقوط كركوك

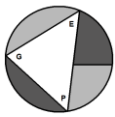


في ٩ نيسان ٢٠٠٣، تولّى شخص كردي رئاسة إدارة المديرية العامة لتربية كركوك. وخلال مراجعاتي الاعتيادية للمديرية، لاحظتُ وجود انزعاج واضح لدى القائمين على الإدارة، حيث تحولت المديرية العامة عملياً إلى مؤسسة تقتصر خدماتها على الكرد، مع تهميش لبقية المكونات. وفي هذا السياق، برزت لدي فكرة كانت تراودني منذ عقود، تتعلق بالشروع في تأسيس برنامجٍ للدراسة باللغة التركمانية" (ملاحظة ٢).

وفي إطار هذه المبادرات، وبمسعى من التربوي والتدريسي التركماني خليل إمام أوغلو، شكّلت في نيسان ٢٠٠٣ لجنة من التربويين التركمان، ضمت عدداً من المختصين، بهدف الاستفادة من تجارب المدارس التركمانية في أربيل. كما أدرج إمام أوغلو أيضاً ممثلاً عن المجتمع التركماني في لجنة التعليم بمحافظة كركوك التي أنشأتها قوات التحالف، والتي كانت تمثل الإدارة المركزية المؤقتة التي قادتها الولايات المتحدة في بغداد.

وخلال الشهر الأول الذي أعقب سقوط نظام البعث، صدرت موافقة الجهات الأمريكية على استمرار التعليم باللغة الأم، الأمر الذي أتاح البدء بخطوات عملية لتطبيق التعليم التركماني. وبالتنسيق مع وزارة التربية في بغداد، جرى تحديد ٨٨ مدرسة في محافظة كركوك لتطبيق التعليم باللغة التركمانية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وكان أكثر من نصفها من المدارس الأساسية التي تُدرّس فيها جميع المواد باللغة التركمانية باستخدام الأحرف اللاتينية. ونظراً إلى أن غالبية الكوادر التدريسية والطلاب في هذه المدارس كانت من القومية التركمانية، فإن الانتقال من التعليم باللغة العربية إلى التعليم باللغة التركمانية لم يواجه صعوبات كبيرة، إذ تم إخضاع الكوادر التدريسية لدورات تدريبية في التدريس باللغة التركمانية.

وفي المرحلة الأولى في عام ٢٠٠٣، عيّنت وزارة التربية ٢٠٠ معلم ومدرس إضافي للعمل في هذه المدارس، تلا ذلك في العام الدراسي اللاحق تعيين دفعة ثانية بلغت حوالي

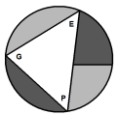


٦٠ مدرسًا. وفي العام نفسه، توسّع افتتاح المدارس التركمانية ليشمل مناطق أخرى ذات كثافة سكانية تركمانية، مثل محافظة نينوى وقضاء طوز خورماتو. كما أسهم عدد من المدرسين المتقاعدين في دعم هذه التجربة من خلال الالتحاق مجدداً بسلك التدريس في المدارس التركمانية بصفتهم متطوعين.

ومن جهة أخرى، جرى إعداد كوادر تدريسية إضافية عبر إشراك عدد كبير من المدرسين التركمان في دورات لتعليم اللغة التركية، حيث أطلق عليهم تسمية 'المحاضرين'. وقد أمنت رواتب هؤلاء، إلى جانب عدد من العاملين الآخرين والاحتياجات اللوجستية، من خلال مصادر تمويل مرتبطة بالجبهة التركمانية العراقية والذي تخضع للتمويل التركي فقط.

أما في محافظة نينوى، فقد تم في شهر آب ٢٠٠٣ إيفاد ١٢ معلماً من مدينتي الموصل وتلعفر إلى تركيا للمشاركة في دورات تدريبية متخصصة في تعليم اللغة. وفي عام ٢٠٠٤، قامت الجهات المختصة بإيفاد كوادر تدريبية لتنظيم برامج ودورات تعليمية استهدفت الكوادر التربوية التركمانية في المحافظة. وفي ٢١ كانون الأول ٢٠٠٤، صدرت موافقة وزارة التربية والتعليم على فتح مدارس تعتمد اللغة التركمانية في محافظة نينوى (الملحق ١)، وذلك بشرط أن تزيد نسبة الطلبة التركمان فيها على ٢٥٪، على أن يتضمن المنهج الدراسي حصتين أسبوعياً لتعليم اللغة التركمانية في جميع المراحل الدراسية. وقد بلغ عدد هذه المدارس ١٥ مدرسة، ليرتفع بذلك العدد الإجمالي، مع احتساب مدارس تلعفر، إلى ١٧٥ مدرسة ابتدائية وثانوية في عموم المحافظة، خلال سنوات قليلة.

من جهة أخرى، تعود نشأة مديرية الدراسة الكردية في وزارة التربية العراقية إلى عام ١٩٧٢، في سياق ترتيبات الحكم الذاتي للأكراد آنذاك، حيث كانت تُدار من قبل كوادر كردية موالية للنظام السابق. وبعد عام ٢٠٠٣، تولّى القوميون الأكراد إدارة هذه المديرية، وتم ربط الدراسة التركمانية بها، بما يعني إخضاعها إدارياً لإشراف مدير كردي.

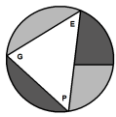


وفي عام ٢٠١١، جرى افتتاح مدارس أساسية في محافظة نينوى، بلغ عددها ١١ مدرسة ابتدائية أساسية، إضافة إلى أربع رياض أطفال. إلا أن الدراسة التركمانية تعرّضت لانتكاسة كبيرة عقب سيطرة تنظيم داعش على محافظة نينوى، حيث أغلقت المدارس التركمانية، ونزح عشرات الآلاف من التركمان إلى محافظات أخرى. وفي هذا السياق، تم افتتاح عدد من المدارس الخاصة بالنازحين بدعم من الجبهة التركمانية العراقية. وبعد استعادة مدينة الموصل من سيطرة التنظيم، أُعيد افتتاح المدارس التركمانية من جديد في عام ٢٠١٨، فتم تأسيس ٨ مدارس أساسية فقط، إلى جانب استئناف العمل في جميع مدارس الشمول تقريبا.

ونظرًا لضخامة مهمة تعليم مجتمع يُقدّر تعداده بالملايين، والذي كان قد انقطع عن استخدام لغته الأم لفترات طويلة، فضلاً عن التحديات البنيوية العميقة التي واجهها هذا المجتمع وتعليمه باللغة الأم منذ تأسيس الدولة العراقية، فقد تبلور في العراق نمطان رئيسيان من المدارس التركمانية من حيث لغة التدريس، حيث يبتعد النمط الثاني بشكل واضح عن الأهداف الجوهرية للتعليم باللغة الأم:

- المدارس الأساسية: تُدرّس فيها جميع المواد باللغة التركمانية، مع إضافة مادة اللغة العربية وآدابها، بالإضافة إلى دروس في اللغة العربية وآدابها، وكذلك في الدين الإسلامي،
- مدارس الشمول: يُخصص فيها درس واحد فقط لتعليم اللغة التركمانية وآدابها، بينما تُدرّس بقية المواد باللغة العربية.

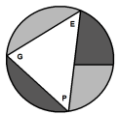
كما يلاحظ أن المنهج المعتمد في جميع المدارس التركمانية يتطابق مع المنهج المطبق في مدارس العراق، الذي تعدّه وزارة التربية العراقية، باستثناء منهج اللغة التركمانية وآدابها، الذي يحدده القسم التركماني في وزارة التربية العراقية.



في السنوات الأولى التي أعقبت سقوط نظام حزب البعث عام ٢٠٠٣، تم إنشاء قسم خاص باللغة التركمانية داخل مديرية تربية محافظة كركوك. وفي عام ٢٠١٢، تطور هذا الهيكل ليصبح المديرية العامة للدراسة التركمانية التابعة لوزارة التربية العراقية. وقد صدر قرار وزير التربية رقم (٣٨٣٢) بتاريخ ٢٠١٢/٢/٣، استناداً إلى أحكام الفقرة (٥) من قانون وزارة التربية رقم (٢٢)، وذلك بعد نحو تسع سنوات من بدء التدريس الرسمي للغة التركمانية في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤. وقبل صدور هذا القرار، كانت المسؤولية عن الشؤون التعليمية التركمانية تُدار من خلال دائرة متخصصة تابعة لمديرية التعليم الكردية ضمن وزارة التربية العراقية (جعفر ٢٠٢٢: ٤٠).

عند تأسيسها كانت المديرية العامة للدراسة التركمانية تتكون من مدير عام وعدد من نواب المدير، بالإضافة إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي: التفقيش، والمناهج والطباعة، والإدارة. ويعمل فيها ١٤ موظفاً، مع قرار بإنشاء فروع لها في محافظات الموصل وكركوك، وصلاح الدين، وديالى، وبغداد. وكان قد تم تعيين موظفي أقسام التعليم التركماني في هذه الفروع، حيث كان يضم فرع كركوك أربعة موظفين، في حين يعمل موظف واحد فقط في كل من الفروع الأخرى. على أن تكون واجبات هذه الفروع الإشراف على الدورات التدريبية والتعليم الخارجي والمنح الدراسية، كما أصبح تعيين المعلمين التركمان من اختصاصات المديرية العامة (اورسام ٢٠١٢: ١٢). ومع مرور الوقت، شهدت هذه الفروع توسعاً نسبياً في كوادرها، إذ ارتفع عدد الموظفين في كل فرع ليصل حالياً إلى ما بين سبعة وعشرة موظفين.

ثم جاء قانون اللغات الرسمية رقم (٧) لسنة ٢٠١٤ — الذي نوقش وأقر في مجلس النواب العراقي عام ٢٠١٣ — ليشكل تأكيداً قانونياً ودستورياً إضافياً على حق جميع المكونات العراقية في التعليم بلغة الأم. وقد نص القانون صراحة على اعتبار اللغة التركمانية



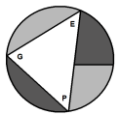
لغة رسمية في الوحدات الإدارية التي يشكل فيها التركمان كثافة سكانية، مع السماح بفتح مدارس حكومية وخاصة تقدم التعليم باللغة التركمانية وفق الضوابط التربوية المعتمدة.

على أي حال، تحت تأثير الصراع القومي العربي-الكرد، بالإضافة إلى تداعيات السيطرة التركية على الإرادة السياسية لتركمان العراق، فشل مجلس النواب العراقي في عام ٢٠١٤ في إقرار أحد أبرز التشريعات المتعلقة بتركمان العراق، وهو مشروع قانون تنظيم حقوق التركمان. كان هذا المشروع يهدف إلى تطوير الإطار الإداري والقانوني للشؤون التركمانية في العراق، بما في ذلك تعزيز التعليم التركماني والحقوق الثقافية والإدارية. وقد صوت المجلس من حيث المبدأ بعدم الموافقة على المشروع بعد إجراء القراءة الأولى له، مما حال دون تحقيق تقدم تشريعي أكبر في هذا المجال (دومان ٢٠١٤).

التعليم التركماني تحت الإدارة الكردية

في أعقاب التحولات الجيوسياسية التي رافقت سقوط نظام البعث عام ٢٠٠٣، ومع تنامي نفوذ الأحزاب الكردية وهيمنتها على مفاصل الإدارة في الدولة العراقية وعلى مجمل المشهد السياسي، برزت نزعة قومية متزايدة في سياسات الإدارة الكردية داخل الإقليم.

على الرغم من إقرار الدولة العراقية، ضمن أطرها الدستورية، بحق التعليم باللغة الأم، شرعت الإدارة الكردية بمحاولات لفرض سيطرتها على المؤسسات التركمانية، بما في ذلك قطاع التعليم وإدارته ومدارسه. وتُعدّ حادثة بسط السيطرة على هذه المؤسسات التركمانية في المناطق الكردية عام ٢٠٠٥ محطة مفصلية في هذا المسار، وسيجري تناولها تفصيلاً في موضع لاحق من هذه الدراسة. وقد انعكست هذه السياسات سلبيًا على واقع التعليم التركماني، إذ انخفض عدد المدارس التركمانية إلى خمسة عشر مدرسة عام ٢٠٠٨، ثم



إلى ١٣ مدرسة في عام ٢٠١٢ (شكور ٢٠٢٥: ٥٠٢؛ مركز دراسات الشرق الأوسط الاستراتيجية ٢٠١٢: ١٣؛ وكالة نَبَا ٢٠٢٤).

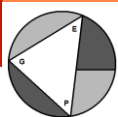
وعلى الرغم من هذا التراجع، شهد النصف الثاني من العقد الماضي تحسناً محدوداً في أعداد الطلبة داخل الإقليم الكردي، وذلك في سياق تراجع عام في جميع خصائص التعليم باللغة الأم. وقد تمثل هذا التغيير في زيادة طفيفة في أعداد المدارس والطلبة الملتحقين بها. أما العوامل الكامنة وراء هذه الزيادة، فتُناقش في موضع آخر من هذه الدراسة.

ففي عام ٢٠٢٠، بلغ عدد المدارس التركمانية في أربيل وكفري ١٨ مدرسة، توزعت على النحو الآتي: ٣ مدارس لرياض الأطفال، و ١٠ مدارس ابتدائية، و ٥ مدارس إعدادية (أجار ٢٠٢٤: ١٦٩٣-١٦٩٤).

أما في الوقت الراهن، فيتخذ واقع المدارس التركمانية في المناطق الكردية—ولا سيما في مدينة أربيل وقضاء كفري—الصورة الآتية: مدرستان لرياض الأطفال (واحدة في أربيل وأخرى في كفري)، و ١١ مدرسة ابتدائية (١٠ في أربيل وواحدة في كفري)، و ٤ مدارس متوسطة/إعدادية (اثنتان متوسطتان واثنتان إعداديتان في أربيل، ومدرسة إعدادية واحدة في كفري). ويُقدَّر عدد الكوادر التدريسية في هذه المدارس بنحو ٢٥٠ مدرساً، في حين يبلغ عدد الطلبة الملتحقين بها قرابة ٢٠٠٠ طالب.

تحليل الإحصاءات المتعلقة بالتعليم التركماني منذ إنشائه عام ١٩٩٣

وفي سياق دراسة واقع التعليم التركماني في مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣، تناولت ثلاث دراسات تركية هذا الموضوع (انظر جدول ١). فقد نُشرت الدراسة الأولى في مجلة جامعة كركوك للعلوم الإنسانية بعنوان: 'آراء المعلمين حول التعليم التركي في العراق (حالة كركوك)'، للباحث نجاه أيوب شكور (شكور ٢٠٢٥). أما الدراسة الثانية، فصدرت عن

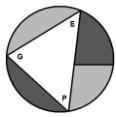


مركز أبحاث الشرق الأوسط (أورسام) بعنوان: 'وضع الدراسة التركمانية في العراق' (أورسام ٢٠١٢). في حين نُشرت الدراسة الثالثة في مجلة كوركوت آنا للدراسات التركية بعنوان: 'جهود تركمان العراق للحفاظ على اللغة والثقافة التركمانية' للباحثة أوزلم أجار (أجار ٢٠٢٤).

تشكل هذه الدراسات، مجتمعةً، قاعدة معرفية وبياناتية رصينة حول واقع التعليم التركماني في العراق. تتميز هذه الدراسات بتقديمها معلومات تفصيلية تتعلق بعدد المدارس التركمانية وأنواعها وتوزيعها الجغرافي في المناطق ذات الغالبية التركمانية، إلى جانب توفيرها معطيات تحليلية حول طبيعة العملية التعليمية، ولا سيما ما يتصل بحجم التدريس باللغة الأم (التركمانية) ومدى تطبيقه الفعلي.

تُظهر البيانات الإحصائية أن إجمالي عدد المدارس التركمانية في العراق، بما في ذلك المنطقة الكردية، بلغ ٤٢٨ مدرسة عام ٢٠٠٨، ثم انخفض إلى ٤١٠ مدارس عام ٢٠١٢، قبل أن يرتفع مجددًا إلى ٥٣٥ مدرسة عام ٢٠٢٠. ويُلاحظ أن الدراسة الثانية من قبل أورسام لم تشمل مدارس أربيل وكفري، والتي بلغ عددها ١٣ مدرسة. وبناءً على ذلك، يصل العدد المُصحَّح للمدارس التركمانية عام ٢٠١٢ إلى ٤٢٣ مدرسة، في حين تبقى أرقام عامي ٢٠٠٨ و ٢٠٢٠ دون تعديل.

أما فيما يتعلق بعدد المدارس الأساسية التي تعتمد التدريس الكامل باللغة التركمانية، فقد بلغ ٧٦ مدرسة عام ٢٠٠٨، ثم انخفض إلى ٦٥ مدرسة عام ٢٠١٢. وبإضافة المدارس ١٣ في أربيل، يصبح المجموع المُصحَّح ٧٨ مدرسة عام ٢٠١٢، في حين ارتفع العدد إلى ٩٢ مدرسة عام ٢٠٢٠. وتشير أحدث المعطيات إلى أن إجمالي عدد المدارس التركمانية في مختلف المناطق قد بلغ ٦٠٣ مدرسة، منها ٩٨ مدرسة أساسية (انظر جدول ٣).

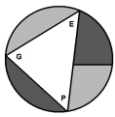


تكشف البيانات الإحصائية عن تباين واضح وغير متكافئ في التوزيع الجغرافي للمدارس التركمانية في العراق، وذلك إلى حدٍّ ما بما يتناسب مع الكثافة السكانية للتركمان في كل منطقة. إذ تتركز الغالبية العظمى من هذه المدارس في محافظة كركوك، تليها قضاء تلعفر، ثم مدينة الموصل، فقضاء طوزخورماتو، ومن ثم محافظة أربيل. أما في قضاء كفري، فقد ظلَّ عدد المدارس التركمانية منذ تأسيس أول مدرسة يقتصر على ثلاث مدارس بمراحلها المختلفة، كانت جميعها قائمة في بناية واحدة، غير أن أعداد الطلبة فيها شهدت تراجعاً ملحوظاً مع مرور الزمن (انظر جدول ٤).

ويُلاحظ أن ما يقارب نصف إجمالي المدارس التركمانية في العراق، ونسبة كبيرة منها من المدارس الأساسية التي تعتمد التدريس الكامل باللغة التركمانية، يقع في محافظة كركوك، وهو ما يعكس الخصوصية التاريخية والديموغرافية للوجود التركماني في المدينة ومحيطها، فضلاً عن دلالاته على قوة الوعي القومي والتماسك الثقافي في هذه المنطقة (أوديشو، ٢٠٠٢؛ بيت-شليمون، ٢٠١٩: ٨٤).

أما في محافظة نينوى، فقد سُجِّلَت أعداد مرتفعة نسبياً من المدارس التركمانية، ولا سيما في قضاء تلعفر، يليه قضاء الموصل، الأمر الذي يعكس الكثافة السكانية التركمانية الملحوظة في المحافظة. ويأتي قضاء طوزخورماتو في المرتبة التالية من حيث عدد المدارس.

وعلى النقيض من ذلك، تُظهر المعطيات في محافظة ديالى أنه، على الرغم من الوجود التركماني الكبير ووجود مناطق ذات طابع تركماني معروف تاريخياً، لم يُسجَل في الدراساتين الأوليين سوى سبع مدارس تركمانية. وقد ارتفع هذا العدد لاحقاً ليلبغ ٢٩ مدرسة في عام ٢٠٢٠، غير أنَّ جميع هذه المدارس، بما فيها المدارس المُضافة، تندرج ضمن نمط مدارس الشمول. ومع ذلك، تُبيِّن البيانات أن غالبية الطلبة في العديد من هذه المدارس هم من التركمان، حيث تصل نسبتهم في بعض الحالات إلى ١٠٠٪.



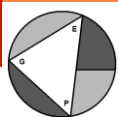
في كلّ من مدينة أربيل وقضاء كفري، يُلاحظ أنّ عدد المدارس التركمانية قد شهد انخفاضاً بنحو الثلث في عام ٢٠١٢، قبل أن يعود إلى مستواه السابق بحلول عام ٢٠٢٠، وذلك على الرغم من التحديات البنوية الكبيرة التي تواجه هذه المدارس. ويُعزى ذلك إلى القيود الإدارية المتعددة التي تفرضها الإدارة الكردية على المؤسسات التركمانية، بما في ذلك قطاع التعليم التركماني.

فيما يتعلق بمدارس الشمول في محافظة كركوك، تُظهر دراسة منشورة في مجلة جامعة كركوك للعلوم الإنسانية (أجار ٢٠٢٤) انخفاضاً في عدد الطلبة بمقدار ٩٢٢ طالباً خلال المدة الممتدة بين عامي ٢٠١٩ و ٢٠٢٤. وذلك على الرغم من تسجيل ارتفاع في عدد المدرسين من ٦١ إلى ١٠٣ مدرسين، أي بنسبة زيادة بلغت ٤١٪، فضلاً عن ارتفاع عدد المدارس من ٧٥ إلى ٨٣ مدرسة، أي بنسبة زيادة قدرها ١٥٪ (انظر جدول ٢).

يعرض الجدول ٣، المعد في إطار هذه الدراسة، توزيعاً تفصيلياً للمؤسسات التعليمية التركمانية في المناطق ذات الغالبية التركمانية في العراق، مصنفة حسب المحافظات والأقضية، وكذلك حسب المراحل الدراسية (رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة/الثانوية)، مع التمييز بين نمطي التعليم: الأساسي والشمولي. كما يتضمن الجدول العدد الإجمالي للمدارس والطلبة والكادر التدريسي في كل منطقة.

وتستند البيانات الواردة في هذا الجدول (رقم ٣) إلى عمل ميداني أُجري بالاعتماد على مصادر تركمانية متعددة في المناطق ذات الأغلبية التركمانية. ولم تقم مديرية التربية التركمانية التابعة لوزارة التربية العراقية بتزويد فريق البحث بأي بيانات، رغم المحاولات المتكررة للتواصل معها.

وتُظهر معطيات الجدول أن إجمالي عدد المدارس التركمانية التي تقدّم نمطي التعليم الأساس والشمول يبلغ ٦٠٣ مدرسة، في حين يصل العدد الإجمالي للطلبة إلى ١٠٦,٩٢٥



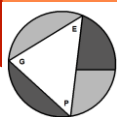
طالبًا، وذلك باستثناء طلبة مدارس الشمول في محافظة كركوك، لعدم توفر بيانات دقيقة بشأنهم، علمًا بأن عدد هذه المدارس يُقدَّر بنحو ١٦٦ مدرسة.

وعلى صعيد مدارس التعليم الأساس، يبلغ اليوم مجموعها في عموم المناطق التركمانية ١١٣ مدرسة، تضم ١٠,٨٧٧ طالبًا. وتتصدر محافظة كركوك هذا المجال بواقع ٨٢ مدرسة، تليها المناطق الواقعة ضمن الإدارة الكردية بـ ١٨ مدرسة، حيث تُصنَّف جميعها ضمن نمط التعليم الأساس. غير أن هذا التصنيف يثير إشكاليات منهجية وإدارية، سيتم تناولها تفصيلًا في قسم التحديات والانتهاكات التي تواجه التعليم التركماني في ظل الإدارة الكردية بعد سقوط نظام البعث. أمّا محافظة نينوى، في قضاء الموصل المركزي وقضاء تلعفر، فتأتي في المرتبة التالية بـ ١١ مدرسة. كما توجد مدرستان للتعليم الأساس في قضاء طوز خورماتو.

وفيما يخص توزيع الطلبة في مدارس الأساس، تشير البيانات إلى أن محافظة كركوك تضم ٦,٧٩١ طالبًا، تليها محافظة نينوى بـ ١,٩٣٠ طالبًا، ثم أربيل بنحو ٢,٠٠٠ طالب، في حين يسجَّل أدنى عدد في قضاء طوزخورماتو بـ ٤٤ طالبًا فقط.

أمّا فيما يتعلق بالكادر التدريسي، فيبلغ إجمالي عدده في مؤسسات التعليم التركماني ١,٥٨٩ كادرًا تدريسيًا، يتركز العدد الأكبر منه في محافظة كركوك، تليها قضاء تلعفر، ثم أربيل، فقضاء الموصل المركزي، وهو ما يعكس إلى حدٍ كبير التوزيع الجغرافي للكثافة السكانية التركمانية.

تشير المعطيات الواردة في الدراسات المختلفة، كما هو مبين في الجدول رقم ١، إلى تطور العدد الكلي للمدارس عبر الفترات الزمنية المدروسة على النحو الآتي: إذ بلغ ٤٢٨ مدرسة في عام ٢٠٠٨، ثم انخفض إلى ٤٢٣ مدرسة في عام ٢٠١٢، قبل أن يرتفع إلى ٥٣٦ مدرسة في عام ٢٠٢٠. أما فيما يتعلق بعدد المدارس الأساسية التركمانية، فتُظهر

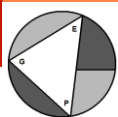


البيانات اتجاهاً تصاعدياً تدريجياً، إذ بلغ عددها ٧٦ مدرسة في عام ٢٠٠٨، وارتفع إلى ٧٨ مدرسة في عام ٢٠١٢، ثم إلى ٩٢ مدرسة في عام ٢٠٢٠.

جدول ١ التوزيع العددي للمدارس التركمانية بحسب المراحل الدراسية (رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية والإعدادية) والمدارس الأساس في أبرز المناطق التركمانية، استناداً إلى ثلاث دراسات ميدانية لشاكر، اورسام وآجار.

المنطقة	الباحث وتاريخ البحث	روضة الاطفال	ابتدائية	متوسطة	متوسطة ثانوية	ثانوية	العدد الكلي *	المدارس الاساسية
كركوك	شكور ٢٠٠٨	١٤	٩١	٤٦	٣٢	٩	١٩٩	٦٣
	أورسام ٢٠١٢	١٤	٨٩	٤٦	٣٢	٩	١٩٧	٦١
	آجار ٢٠٢٠	١٩	١٤٤		٩٢		٢٥٥	٦٣
تلعفر	شكور ٢٠٠٨	٢	٨٩	٨	١٤	٦	١١٩	لا يوجد
	أورسام ٢٠١٢	٢	٩١	٨	١٤	٦	١٢١	٢
	آجار ٢٠٢٠	ضمن ارقام عدد المدارس في موصل						
موصل	شكور ٢٠٠٨	١	٣٣	٤	٣	٤	٤٥	لا يوجد
	أورسام ٢٠١٢	١	٣٣	٤	٣	٤	٤٥	لا يوجد
	آجار ٢٠٢٠	٣	١٠٣		٤٠		١٤٦	٤
طوز	شكور ٢٠٠٨	٢	٣٥		١		٣٨	لا يوجد
	أورسام ٢٠١٢	١	٣٧			١	٣٩	٢
	آجار ٢٠٢٠	٣	٣٥		٢٢		٦٠	١
اربيل	شكور ٢٠٠٨	٢	٩	٢		٢	١٥	١١
	أورسام ٢٠١٢						١٣	١٣
	آجار ٢٠٢٠	٢	٩		٤		١٥	١١
كفري	شكور ٢٠٠٨	١	١		١		٣	٣
	أورسام ٢٠١٢	ضمن ارقام عدد المدارس في اربيل						
	آجار ٢٠٢٠	١	١		١		٣	٣
ديالى	شكور ٢٠٠٨	١	٦				٧	لا يوجد
	أورسام ٢٠١٢	١	٦				٧	لا يوجد
	آجار ٢٠٢٠	١	٢٥	٣			٢٩	لا يوجد
بغداد	شكور ٢٠٠٨	١					١	لا يوجد
	أورسام ٢٠١٢	١					١	لا يوجد
	آجار ٢٠٢٠	١	٢٥				٢٦	لا يوجد

المصادر: شكور ٢٠٢٥: ٥٠٢؛ اورسام ٢٠١٢: ١٠؛ آجار ٢٠٢٤: ١٦٩٣-١٦٩٤



جدول ٢ بيانات حول مدارس الشمول المتوسطة والثانوية والمهنية في محافظة كركوك في عام ٢٠٢١

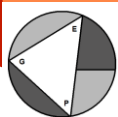
التاريخ	عدد المعلمين لغة تركية	عدد الطلاب	عدد المعلمين المتطوعين	عدد المدارس		
				متوسطة	ثانوية	المهنية
٢٠١٩	٦١	٣٣,١٦٠	٣٥	٣٢	٣٩	٤
٢٠٢٠	٦١	٣١,٣٧١	٣٥	٣٥	٤٣	٤
٢٠٢١	٩٣	٢٨,٩٨٢	٣٤	٣٥	٤٣	٤
٢٠٢٢	٩٣	٢٨,٤٧٩	٣٤	٣٥	٤٣	٤
٢٠٢٣	٩٣	٢٨,٩٨٣	٣٤	٣٥	٤٣	٥
٢٠٢٤	١٠٣	٢٨,٢٣١	٣٤	٣٥	٤٣	٥

المصدر: شكور ٢٠٢٥: ٥٠٣-٥٠٨.

جدول ٣ توزيع المدارس التركمانية وأعداد الطلبة فيها حسب نوعي التعليم (الأساسي والشمولي) والمراحل الدراسية وفق المناطق التركمانية في العراق لعام ٢٠٢٦

المحافظات والأقضية	رياض الأطفال (مدارس / طلاب)		الابتدائية (مدارس / طلاب)		المتوسطة والثانوية (مدارس / طلاب)		المجموع		عدد الكادر التدريسي
	أساسي	شمولي	أساسي	شمولي	أساسي	شمولي	مدرسة	طالب	
كركوك	١٢	١,٨٧١	٦	٩٣٦	٤٦	٢,١١٣	٧٧	٢٤	٦٩٥
موصل	٣	٤٩٠	١	١٠٠	٣	٣٨	١٥	٦٣	١٢٠
تلعفر						٢٣,٤١٧	١	١٣٧	٣٠٥
طوزخورماتو						١٣,٠٢٨	١	٢٢	١١٠
ديالى						٥,٧٦٣	٣	١,١٤٨	٢٨
اربيل	١	٢٧٠				١,١٨٩	٤	١٥	٢٥٠
كفرى	١	٦٤				٨٧	١	٣	٢٨
بغداد						١٢,٥٠٠		٣٠	٥٣
المجموع	١٧	٢,٦٩٥	١٥	٢,٧٦١	٦٢	٣,٩٩٦	٣١٣	٤,١٨٦	١,٥٨٩

(٤) تشير هذه العلامات الثلاث إلى عدم توفر بيانات دقيقة حول أعداد الطلبة في مدارس الشمول للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة/الثانوية في محافظة كركوك. وبناءً على ذلك، ينبغي التنبيه إلى أن الأرقام الإجمالية الواردة في الجدول، والتي تتضمن هذه الفجوات الإحصائية، لا تعكس العدد الفعلي الكامل للطلبة، إذ إنها ناقصة بسبب عدم إدراج أعداد طلبة مدارس الشمول في محافظة كركوك ضمن هذه المراحل.



جدول ٤ توزيع الطلبة في المدارس التركمانية في قضاء كفري عبر فترات زمنية مختلفة، مع بيان العدد الكلي للطلبة في كل مرحلة ، فضلاً عن أعداد الطلبة المستجدين لعام ٢٠٢٥

السنة	رياض الاطفال قونجه كول صفوف ١ - ٢، عمر ٥ و ٦	تكميلية قره اوغلان الصفوف ١ - ٩	ثانوية الشهيد محمد قورقماز، الصفوف ٥ - ٦
٢٠١٥	٤٥	١٣٥	٥٨
٢٠٢٠	٥٥	١٠٩	٣٥
٢٠٢٥	٦٤	٨٧	٢٧
تسجيل جديد لعام ٢٠٢٥	٩	٥	٧

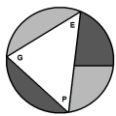
جدول ٥ إحصائيات نتائج الامتحانات الوزارية للمدارس التركمانية في محافظة كركوك

السنة الدراسية	% النجاح في الدور الاول	% النجاح بعد الأدوار الثلاثة	عدد الطلاب	عدد المجازين	المعدل العالي
٢٠١٨ - ٢٠١٩ +	١٥,٢٢	٥٨,٧	٢٨٨	١٦٩	جيد عالي
٢٠١٩ - ٢٠٢٠	١٢,٠٤	٦٩,١٨	٣٥٧	٢٤٧	جيد
٢٠٢٠ - ٢٠٢١ *	٢٠,٣	٣٧	٢٥١	٩٣	جيد
٢٠٢٣ - ٢٠٢٤	٤,٥٨	٣٣,٣٣	٣٤٩	١١٦	جيد

+ للأعوام الدراسية ٢٠١٨-٢٠١٩، ٢٠١٩-٢٠٢٠، ٢٠٢٠-٢٠٢١ (القسم الأحيائي) وللعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ (القسم العلمي).

* تُعدّ العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ عاما استثنائيا بسبب جائحة كورونا.

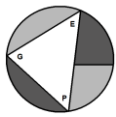
تُظهر البيانات الواردة في الجداول أعلاه وجود اتجاه تصاعدي واضح في عدد مدارس الشمول عبر مختلف المناطق الجغرافية خلال السنوات الأخيرة، ولا سيّما في محافظتي ديالى وبغداد. ويُعزى هذا التوسع، احيانا، إلى تزايد إقبال الطلبة من غير التركمان من العرب والأكراد على الالتحاق بهذه المدارس، بدافع التعامل الإيجابي مع التركمان الذين يشكّلون كثافة سكانية كبيرة في العديد من مناطق العراق، بما في ذلك مناطقهم. ويضاف



إلى ذلك رغبة هؤلاء الطلبة في تعلّم اللغة التركمانية كلغة إضافية، فضلاً عن السعي للاستفادة من الفرص التعليمية والمهنية المتاحة خارج العراق. كما أسهمت مطالبات عدد من المدارس العربية بإدراج مادة اللغة والأدب التركماني ضمن المناهج الرسمية في تعزيز هذا التوجه التوسعي.

وتكشف مدارس الشمول، خصوصاً في ديالى وبغداد (تلفزيون العراقية التركمانية ٢٠٢٥)، عن سمة ديموغرافية لافتة تتمثل في ارتفاع نسبة الطلبة من غير التركمان داخل الصفوف الدراسية في بعض الحالات. وفي المقابل، يظهر نمط معاكس في المناطق ذات الأغلبية التركمانية، حيث يشكّل الطلبة التركمان الغالبية العددية، بما يعكس بصورة مباشرة البنية الإثنية للسكان في تلك المناطق.

في محافظة ديالى، حيث تعتمد جميع المدارس التركمانية نموذج المدرسة الشاملة، يتباين التوزيع الإثني للطلبة على نحو ملحوظ. ففي مركز قضاء قره تبه، الذي يضم ست مدارس، تبلغ نسبة الطلبة التركمان نحو ٧٠٪، وترتفع إلى ١٠٠٪ في بعض المدارس الواقعة في قرى البيات. وعلى النقيض من ذلك، تسجّل بعض المدارس في مناطق أخرى غالبية عربية كاملة ١٠٠٪، استجابة لتفضيلات أولياء الأمور، كما هو الحال في عدد من مدارس قره تبه وخان بني سعد ومركز قضاء بعقوبة. وفي مناطق أخرى مثل أدنه كوي (منصورية الجبل) وآش توكن، تصل نسبة الطلبة التركمان إلى ١٠٠٪، في حين تتراوح هذه النسبة في جلولاء وقرزل رباط حول ٧٠٪، وتتنخفض إلى نحو ٦٠٪ في ناحية مندلي. ويعكس هذا التباين وجود كثافة سكانية تركمانية متماسكة من جهة، وطبيعة التداخل الإثني وخيارات الأسر والعوامل اللغوية والاجتماعية من جهة أخرى، في تحديد أنماط الالتحاق بالمدارس. في محافظة نينوى، يظهر نمطٌ مماثل من حيث التفاوت في نسب الطلبة التركمان بين المناطق المختلفة. ففي مدارس الرشيدية، التي تضم ٢٨ مدرسة

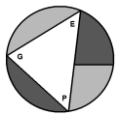


شمول، تتراوح نسبة الطلبة التركمان اليوم بين ٤٠٪ و ٥٠٪، مع تسجيل نسب أعلى تصل إلى نحو ٨٥٪ في بعض المدارس. وفي شريخان، تبلغ هذه النسبة قرابة ٩٠٪، بينما تصل إلى حوالي ٧٥٪ في قره قوين، ونحو ٨٠٪ في ناحية المحلية، في حين تنخفض إلى قرابة ٥٠٪ في مدارس سهل نينوى.

ومن الجدير بالملاحظة أن مدينة تلغفر ومركز ناحية العياضية—وهما منطقتان تُعدّان ذات أغلبية تركمانية شبه خالصة—تضمّان ٤٤ و ١٣ مدرسة على التوالي، وجميع طلبتها من القومية التركمانية. ويعكس هذا التوزيع انتشارًا جغرافيًا واسعًا للتركمان داخل المحافظة (خريطة رقم ١).

في محافظة كركوك، تتركز مدارس الشمول في مناطق ذات غالبية تركمانية، حيث تُسجّل هذه المدارس نسبًا مرتفعة من الطلبة التركمان، لا تقل في أدها عن ٥٠٪، مع بلوغ نسب أعلى بكثير في عدد كبير منها. ويعكس هذا التوزيع بوضوح الكثافة السكانية للتركمان في تلك المناطق، كما يشير، في الوقت ذاته، إلى التحولات التي طرأت على البنية الديموغرافية للمحافظة. وتشمل هذه المناطق، على سبيل المثال، محلة المصلي، قورية، شاطورلو، عرفة، تسن، بغداد يولو، واسطي، شقق غاز، ١ آذار، العسكري، وأسرى مفقودين، فضلاً عن قضاء طاووق، ونواحي كوبري، تازة، وياجي، إضافة إلى القرى تركلان، بلاوا، كومبتلر، وجارداغلي. ويؤكد هذا النمط من التوزيع أن مدارس الشمول في هذه المناطق تعكس إلى حدّ كبير البنية الديموغرافية المحلية، مع استمرار تفوق نسبة الطلبة التركمان فيها مقارنةً بغيرهم.

يشير توزيع الطلبة في مدارس الشمول التركمان في قضاء طوز خورماتو أيضًا إلى الكثافة السكانية الكبيرة للتركمان في القضاء. وتتركز أغلب هذه المدارس داخل مدينة طوز، في حين يوجد ثلاث مدارس في كل من قرى جارداغلي، ينكية، وبير أوجلي،



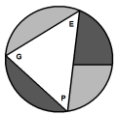
ومدرستان في كل من قرية خاصة دارلي وكوكوس. كما توجد مدرسة واحدة في كل من قرى عبود، بسطاملي، وقره ناز، حيث يكاد يكون جميع الطلبة في هذه المدارس من القومية التركمانية.

وفي المقابل، توجد ثلاث مدارس تركمانية شمول، إلا أن غالبية طلبتها من القومية الكردية، وهي: الفراهيدي للبنات، والجمهورية للبنين، والأمين للبنات. فضلاً عن ذلك، توجد ثلاث مدارس داخل مدينة طوز تكون فيها الغالبية من الطلبة العرب، وهي: شمس العراق للبنين، وشمس العراق للبنات، والسورور للبنات.

وبصورة عامة، يكشف هذا التباين في التوزيع الإثني للطلبة داخل مدارس الشمول التركمانية عن الكثافة السكانية الملحوظة للترکمان في هذه المناطق، والتي تُعدّ من المناطق التاريخية ذات الحضور التركماني. كما تؤكد ذلك جملة من المصادر الغربية، بما في ذلك تقرير عصبة الأمم الصادر عام ١٩٢٤ (عصبة الأمم ١٩٢٤: ٥٥؛ ماكديل ١٩٩٦: ١٤٤). ومن جهة أخرى، تمثل هذه المدارس مرآة للبنية السكانية والتنوع الإثني في العراق، فضلاً عن كونها مؤشراً على التحولات الديموغرافية التي شهدتها هذه المناطق خلال القرون الأخيرة.

التحديات والانتهاكات

ظهر التحليل المتقدم أن التعليم التركماني يخضع لإدارتين حكوميتين منفصلتين، هما الحكومة المركزية وإدارة الإقليم الكردي، واللذان تختلفان بصورة جوهرية من حيث توجهاتهما السياسية والأيديولوجية. ومن منظور أيديولوجي، يغلب على الإدارة المركزية الطابع الديني-المذهبي، يليه الطابع القومي، في حين تهيمن على الإدارة الكردية بالأساس نزعة قومية متطرفة.

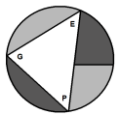


وتتفاقم إشكالية هذا التباين في ظل السياق التاريخي لإعادة بناء مؤسسات الدولة العراقية في كلتا المنطقتين خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً؛ إذ شهد الإقليم الكردي عملية إعادة هيكلة للمؤسسات عقب حرب الخليج، بينما أعقبت مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣ إعادة تشكيل شاملة لمؤسسات الدولة بعد انهيار النظام السياسي السابق. وقد أدت هذه التحولات المتسارعة إلى بروز تحديات مؤسسية تمثلت في حداثّة الكوادر الإدارية وافقارها إلى الخبرات التراكمية، وهو ما انعكس سلباً على مستوى الكفاءة المؤسسية وجودة الخدمات المقدمة ضمن البنية الإدارية للدولة.

ويُضاف إلى ما سبق عاملٌ خارجي مهم يتمثل في النفوذ التركي، إذ تسيطر الدولة التركية على الغالبية الساحقة من المؤسسات التركمانية، السياسية وغير السياسية، منذ تأسيسها، وتُخضعها لتمويلها الحصري، وذلك انسجاماً مع سياساتها السلبية تجاه أقليّاتها الداخلية. ونتيجة لذلك، حافظت تركيا، لأكثر من خمسة وثلاثين عاماً، على حالة من الشلل السياسي والإداري داخل المؤسسات التركمانية، بما في ذلك المؤسسات التعليمية والتربوية، من خلال إخضاعها لهيمنة حدّت من فاعليّتها واستقلاليتها (مؤسسة سويتيم ٢٠٢٠؛ جرجيس ٢٠٢١).

علاوة على ذلك، يُعدّ عدد السكان التركمان كبيراً، إذ يتجاوز ثلاثة ملايين نسمة، كما أنهم موزعون على نطاق جغرافي واسع، حيث تنتشر المناطق ذات الغالبية أو الوجود التركماني في معظم محافظات شمال ووسط العراق.

لا يمكن فهم واقع التعليم التركماني بصورة كافية بمعزل عن السياق الأوسع لوضع التركمان بوصفهم أقلية، وهو وضع اتسم بتعرضهم لأشكال متعددة من التهميش والانتهاكات، ولا سيما في المجالين الثقافي واللغوي، كما جرى بحثه أعلاه. وقد أثّرت هذه الظروف سلباً في استمرارية إنتاج المعرفة باللغة التركمانية (مؤسسة سويتيم ٢٠١١؛ انبو،



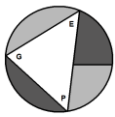
سويتيم وآدي (٢٠٠٧؛ جرجيس ٢٠١٠). كما أسهم تشتت مراكز النفوذ داخل المجتمع التركماني، ومحدودية موارده الاقتصادية، وضعف تماسكه السياسي، إلى جانب القيود المفروضة على مشاركته في الإدارة، في تعميق التحديات التي تواجه تطوير التعليم التركماني واستدامته.

وبناءً عليه، تتقاطع التحديات الداخلية—المتتمثلة في الازدواجية الإدارية والتباين الأيديولوجي—مع العوامل التاريخية والخارجية لتشكّل بنية معقّدة من القيود التي تعيق تطور النظام التعليمي التركماني بشكل عام. ونظرًا للاختلافات الجوهرية بين السياقين الإداريين اللذين يحكمان الأراضي العراقية، يمكن تصنيف المشكلات التي تواجه التعليم التركماني وفقًا لهاتين السلطتين: تلك المرتبطة بالإدارة المركزية وتلك المرتبطة بالإدارة الكردية.

أولاً: في المناطق الخاضعة لإدارة الحكومة المركزية

بذلت الكوادر التربوية التركمانية جهودًا كبيرة اتسمت بمستوى عالٍ من المهنية، وتزامن ذلك مع إقبال مجتمعي ملحوظ على التعليم باللغة الأم، الأمر الذي أتاح الشروع الفوري في تأسيس المدارس التركمانية عقب سقوط نظام حزب البعث في ٢٠٠٣، بل وفي الشهر ذاته الذي شهد انهياره. وقد أسهم التعاون بين وزارة التربية والتربويين التركمان، في ظل الصراع القومي العربي-الكرد، ولا سيما في محافظة كركوك، في افتتاح عدد كبير من المدارس التركمانية خلال فترة زمنية وجيزة.

كانت الأحزاب الكردية قد أحكمت سيطرتها على معظم المناطق ذات الوجود التركماني من النواحي الإدارية والأمنية والعسكرية، الأمر الذي يعني أن التعليم التركماني ظلّ، إلى حدٍّ كبير، متأثرًا بهيمنة الإدارة الكردية. فضلًا على ذلك، جرى ربط التعليم التركماني

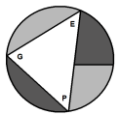


إداريًا بمديرية تُعرف باسم "الدراسة الكردية والدراسات الأخرى" ضمن هيكلية وزارة التربية في بغداد، والتي كان يتولى إدارتها مسؤول من القومية الكردية. ونتيجة لذلك، ظلت الدراسة التركمانية، شأنها شأن غالبية الشؤون التركمانية، خاضعة للسيطرة الفعلية للأحزاب الكردية. ويُنظر في هذه الأوساط إلى جميع المناطق التركمانية على أنها مناطق تاريخية كردية، مع اعتبار أن الدولة العثمانية هي التي قامت بتوطین التركمان فيها.

وعلى الرغم من الكثافة السكانية الكبيرة للتركمان في شمال العراق وتمسكهم التاريخي بوحدة الدولة العراقية، بقيت الشؤون التركمانية وفيها الدراسة التركمانية تواجه تحديات كبيرة ومتعددة الأبعاد من جانب الحكومة المركزية حتى بعد الاحتلال عام ٢٠٠٣.

انعكس السياق السياسي والإداري العام في العراق ما بعد عام ٢٠٠٣، إلى جانب إخضاع التعليم التركماني لمديرية الدراسات الكردية في الوزارة، سلبيًا على مستوى الدعم المقدم من الدولة العراقية لتعليم اللغة التركمانية بوصفها لغة أم. مع أوجه القصور الكبيرة لهذه المديرية في تلبية احتياجات التعليم التركماني في مختلف جوانبه، فإن بعض ممارساتها الإدارية اتسمت بالتركيز على تشخيص أوجه القصور والتحديات بدلاً من تبني سياسات فاعلة وبرامج عملية لمعالجتها، الأمر الذي أسهم في تكريس حالة الضعف البنوي المزمّن التي يعاني منها القطاع التعليمي التركماني.

وعلى الرغم من محدودية التغيرات التي طرأت على حجم واداء الدراسة التركمانية بين المرحلتين، يمكن تقسيم مسارها إلى مرحلتين رئيسيتين: مرحلة ما قبل تأسيس قسم أو مديرية عامة للتعليم التركماني في وزارة التربية، ومرحلة ما بعد تأسيسها في عام ٢٠١٢.

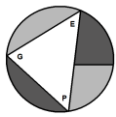


مرحلة ما قبل تأسيس المديرية

تولّى التربويون التركمان في محافظة كركوك، الذين بادروا إلى تأسيس التعليم التركماني منذ الشهر الأول لسقوط نظام البعث، مسؤولية إدارة هذا القطاع على مستوى المناطق التركمانية كافة، كما عملوا خلال الأشهر الأولى على توسيع نطاقه ليشمل مختلف هذه المناطق. وقد استمرت إدارة هذا القطاع متمركزة في كركوك لمدة تقارب تسع سنوات، وذلك قبل إنشاء مديرية القسم التركماني ضمن وزارة التربية في عام ٢٠١٢. وجاءت هذه الإدارة بقيادة نخبة من التربويين، من أبرزهم خليل إمام أوغلو، الذي تولّى مسؤولية فرع الدراسات التركمانية في مديرية تربية كركوك، في حين شغل منصب المدير العام لتربية المحافظة شخصية من القومية التركمانية.

وفي هذا السياق، برز غياب مرجعية تربوية تركمانية مستقلة ومستدامة، بما يعني افتقار هذا القطاع إلى جهاز إداري متخصص ومهني يتولى تنظيم شؤونه وتوجيهه بوصفه منظومة تعليمية تُعنى بتعليم مئات الآلاف من الطلبة. إذ يتطلب هذا النوع من التعليم بنية مؤسسية متكاملة تشمل دوائر إدارية كفؤة، وكوادر تربوية مؤهلة، ومصادر تمويل كافية. وكان من المفترض أن يتجسد ذلك في إنشاء مديرية عامة للتعليم التركماني بكامل أقسامها وتشكيلاتها، تضم هيئات متخصصة في الإشراف والتفتيش، إلى جانب مديريات فرعية في المحافظات والأقضية، وشبكة واسعة من المدارس بمختلف مراحلها لخدمة ما يقارب مليون طالب تركماني.

كما تبرز الحاجة إلى آلاف الأبنية المدرسية، وإعداد أعداد كبيرة من الكوادر التدريسية المؤهلة والمتقنة للغة التركمانية، بما يتناسب مع طبيعة هذا المشروع التعليمي الناشئ. غير أن تعيين الكوادر التعليمية في المدارس التركمانية ظل خاضعاً لمديرية الدراسات الكردية، في ظل غياب جهة مرجعية مختصة بإعداد المناهج الدراسية الخاصة باللغة



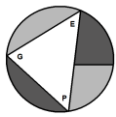
التركمانية وآدابها، ووضع الخطط الدراسية، وترجمة الكتب المدرسية بدقة لمختلف المراحل التعليمية، ولا سيما في المواد العلمية مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء. ويضاف إلى ذلك تحديات تتعلق بإعداد هذه الكتب وطباعتها وتوزيعها، فضلاً عن الحاجة إلى تنظيم برامج تدريبية وتطويرية مستمرة للكوادر التدريسية والإدارية، بما في ذلك المديرون والمشرفون والمفتشون.

ويمتد العمل المؤسسي ليشمل طيفاً من الأنشطة الموازية الداعمة للعملية التعليمية، من قبيل تنظيم الندوات الطلابية والمهرجانات العلمية، فضلاً عن العناية بالجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة عبر إنشاء وحدات متخصصة في الإرشاد التربوي والبحث الاجتماعي. كما تبرز جملة من التحديات اللوجستية، من بينها بُعد المسافة بين أماكن سكن الطلبة والمؤسسات التعليمية، ولا سيما في المرحلة الابتدائية، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية تنعكس على انتظامهم الدراسي ومستوى تحصيلهم العلمي.

مرحلة ما بعد تأسيس المديرية

نُعدّ اللغة إحدى الركائز الأساسية والجوهرية للهوية الثقافية الإثنية، كما يحظى التعليم باللغة الأم بإجماع واسع لدى مؤسسات الأمم المتحدة، وعلماء اللسانيات، وعلم النفس التربوي، وعلوم التربية، نظراً لدوره الحاسم في تعزيز النمو المعرفي لدى المتعلم، وتيسير عمليات الفهم والاستيعاب، وتعميق التحصيل العلمي. ويستدعي ذلك، بالضرورة، تدريسها ضمن إطار مؤسسي إثني متكامل ومستقل يعكس خصوصية الكيان الثقافي للمجتمع المعني.

وفي ضوء هاتين المسلّمتين، لم تُنشأ مديرية القسم التركماني في وزارة التربية العراقية ضمن إطار مؤسسي إثني متماسك؛ إذ جاء تأسيسها متأخراً بنحو تسع سنوات، وخارج

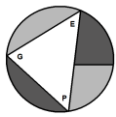


نطاق إشراف تربوي تركماني مباشر ومستقل، الأمر الذي قيّد قدراتها التمويلية وحدّ من استقلالية قراراتها الأساسية، وجعلها خاضعة لتأثير جهات وأقسام غير تركمانية داخل الوزارة (شانكس ٢٠١٨: ١٥١).

إن الطلبات المتعلقة بتعيين كوادر تعليمية لمعالجة النقص في المدارس التركمانية لم تكن، ولا تزال، تحظى غالباً باستجابة إيجابية، في حين تُلبّى عادةً الطلبات المماثلة المقدّمة من الأقسام العربية بشأن الكوادر التعليمية (شكور ٢٠٢٢: ٢٠). ويعكس هذا التباين خللاً جوهرياً في بنية وصلاحيات مديرية القسم التركماني داخل الوزارة.

كما تأثرت آليات التعيين داخل المديرية بالتدخلات السياسية وأنماط المحسوبية الشائعة في السياق العراقي، حيث خضعت، في مناسبات متعددة، لاعتبارات مراكز النفوذ في الساحة السياسية التركمانية، أو لتدخلات قائمة على علاقات غير مؤسسية، ولا سيما في مجالي التعيين ونقل الكوادر التدريسية. وقد أسفر ذلك أحياناً عن إسناد مناصب إدارية إلى أفراد من خارج الاختصاص التربوي أو من خارج السياق التعليمي التركماني.

يرى العديد من التربويين التركمان أن إنشاء مديرية القسم التركماني في وزارة التربية أسهم، إلى حدٍّ محدود جدّاً، في تنظيم وتيسير بعض الإجراءات الإدارية، غير أنه لم يقدّم حلولاً جذرية لأي من المشكلات القائمة في مختلف المجالات للدراسة التركمانية (اجار ٢٠٢٤: ١٦٩٤). فعلى سبيل المثال، تُتخذ قرارات القسم التركماني من قبل مديرية القسم العربي، في المقابل، يتمتع التعليم الكردي بهيكل إداري مستقل يتيح له اتخاذ قراراته ومعالجة مشكلاته دون الرجوع إلى قسم اللغة العربية (شكور ٢٠٢٢: ٢٠). وبناءً على ذلك، لم تتجاوز هذه المديرية كونها إطاراً إدارياً محدود الصلاحيات، إذ تُدار العملية التعليمية في العديد من جوانبها بصورة مباشرة عبر مديريات التربية المحلية.

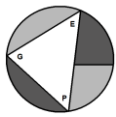


ويُضاف إلى ذلك وجود تصوّر شائع لدى الكوادر التدريسية التركمانية مفاده أن مديرية الدراسة التركمانية في وزارة التربية تعاني من قصور في قاعدة البيانات والمعلومات الإحصائية المتعلقة بالتعليم التركماني، بما في ذلك أعداد الطلبة والكوادر التدريسية في بعض المناطق التركمانية.

في رسالة ماجستير حول التعليم التركماني في العراق في عام ٢٠٢٢، يشير الباحث نجاة أيوب شكور إلى غياب سلطة إدارية فعلية في مديرية القسم التركماني لاتخاذ القرارات، إذ يقتصر الجهاز الإداري على القسم الفني فقط، الذي يقتصر إلى الصلاحيات اللازمة لإصدار أي قرارات تعليمية أو تنظيمية. ونتيجة لذلك، يعجز النظام التعليمي التركماني عن إجراء أي تطوير أو معالجة منهجية للمشكلات القائمة، ما يؤدي إلى تراجع دور الإشراف والتفتيش على العملية التعليمية.

كما كشفت الدراسة نفسها عن غياب نظام داخلي مكتوب ينظم عمل المديرية، ما يجعل تلبية الاحتياجات التعليمية رهينة لاعتبارات شخصية وأيديولوجية، وأحياناً لا تتوافق مع جوهر العملية التعليمية التركمانية ومصحتها وتطويرها، لا سيما في مديرية التعليم التركماني بمحافظة كركوك. بالمقابل، يتمتع القسم الكردي في مديرية التعليم الكردي باستقلالية كاملة، ويستجيب بسرعة وفاعلية لجميع متطلبات التعليم الكردي (شكور ٢٠٢٢: ١٩-٢٠). وتنعكس هذه الهشاشة الإدارية بصورة مباشرة على مجمل مكونات النظام التعليمي التركماني. كما ستُظهر الفقرات اللاحقة أن المديرية تعاني أيضاً من قصور واضح حتى في تنظيم وتوفير الشؤون الفنية الأساسية.

فيما يتعلق بالكادر التدريسي، شهدت المرحلة الأولى لانطلاق الدراسة التركمانية انخراط المعلمين والمدرسين الحكوميين العاملين أصلاً في مدارس الدولة التي تحوّلت إلى التعليم باللغة التركمانية، كما بادرت وزارة التربية العراقية إلى تعيين مجموعة من الكوادر التعليمية

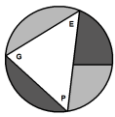


لهذه المدارس. ومع ذلك، ظلّ حجم هذه التعينات محدودًا إلى حدّ كبير، ولا يتناسب مع متطلبات تعليم اللغة الأم لمجتمع واسع كتركمان العراق.

فعلى سبيل المثال، أنه خلال الفترة الممتدة من عام ٢٠٠٣ وحتى عام ٢٠٢١ تقريبًا، لم تكن الدولة تصرف رواتب أكثر من نصف الكوادر التدريسية في المدارس التركمانية بشكل عام. وعلى سبيل التوضيح، في إحدى المدارس المتوسطة الأساسية بمحافظة كركوك في عام ٢٠٢١، بلغ إجمالي عدد المدرسين ٢٣ مدرسًا، كان ١٧ منهم لا يتقاضون رواتبهم من الدولة (ملاحظة ٢). كما يُقدّر العجز اليوم في محافظة نينوى بنحو ١٥٪ في المرحلة الابتدائية، ويرتفع إلى ما بين ٤٠٪ و ٥٠٪ في المرحلة المتوسطة، وهو ما يشير إلى تفاقم الفجوة مع التقدم في المراحل الدراسية.

كما تكشف المعطيات عن محدودية واضحة في أعداد الكوادر التدريسية قياسًا بعدد المؤسسات التعليمية في محافظة ديالى، إذ يبلغ عدد المدارس التركمانية نحو ٣٢ مدرسة، غير أن هذا التصنيف لا يعكس الواقع بدقة، حيث إنها في الحقيقة صفوف ضمن مدارس شمول. أي إن تدريس اللغة التركمانية يقتصر على هذه الصفوف فقط. وفي الوقت نفسه، لا يتجاوز عدد مدرّسي اللغة التركمانية ٢٨ مدرسًا. فضلًا عن ذلك، يُسجّل نقص يُقدّر بنحو ١٥ معلمًا ومعلمة في اختصاص اللغة التركمانية في قضاء طوز خورماتو، إلى جانب عجز إضافي في بعض المواد العلمية التخصصية، ولا سيما الكيمياء والفيزياء.

وتتجلى هشاشة هذا الواقع في سياق آخر؛ إذ تشير البيانات إلى أن ٣٧ كادرًا تدريسيًا من أصل نحو ٧٠٠ في محافظة كركوك لا يتقاضون رواتبهم من الدولة في الوقت الراهن. وفي السياق ذاته، تضمّ مدرسة الشهيد علي هاشم مختار أوغلو في قضاء طوز خورماتو تسعة كوادر تدريسية، ولا سيما في المرحلة المتوسطة، لا يتلقّون رواتبهم من



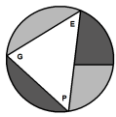
الدولة، حيث يجري تمويلهم عبر وقف تركمان إيلي، مع الإشارة إلى انقطاع رواتبهم منذ أربعة أشهر، الأمر الذي يضعهم أمام احتمال ترك العمل في أي وقت.

كما يُسجّل في قضاء الموصل المركزي (مدينة الموصل وضواحيها) وجود ٢٣ كادراً تدريسيّاً من أصل ٢٦٩ لا يتقاضون رواتبهم من الدولة، في حين يبلغ عددهم ٩ كوادر من أصل ١٦٥ في قضاء تلعفر، وهو ما يعكس استمرار التفاوت في آليات تمويل وإدارة الكوادر التعليمية بين المناطق المختلفة.

وفي دراسة حول مدارس الشموّل في محافظة كركوك، إذ كان نصيب المدرس الواحد في عام ٢٠١٩ يبلغ ٩٤٧ طالباً، في حين بلغ متوسط عدد الطلبة في المدرسة الواحدة ٤٤٢ طالباً. أما في عام ٢٠٢٤، فقد انخفض عدد الطلبة لكل مدرس إلى ٢٧٤ طالباً، كما تراجع متوسط عدد الطلبة في المدرسة الواحدة إلى ٣٤٠ طالباً (انظر جدول ٢؛ شكر ٢٠٢٥: ٥٠٢-٥٠٥).

ويزداد أثر هذا النقص تعقيداً نظراً للانتشار الجغرافي الواسع للمدارس التركمانية. ويترتّب على ذلك اضطراب بعض المعلمين إلى التنقل بين مناطق متباعدة لسدّ العجز، وهو ما قد يستغرق أحياناً ساعة كاملة من السفر. كما أن حالات الغياب الطارئ للكادر التدريسي، سواء لأسباب صحية أو غيرها، قد تمتد لأيام أو أسابيع، في ظل صعوبة توفير بدائل مناسبة بسبب العجز القائم.

هناك نقص واضح في الكوادر المتخصصة، بما في ذلك اختصاص اللغة التركمانية نفسها. فعلى سبيل المثال، لا يتجاوز عدد خريجي معاهد اللغة التركمانية ٤ من أصل ٢٨ كادراً تدريسيّاً في هذا الاختصاص في محافظة ديالى، في حين ينتمي الباقون إلى تخصصات أخرى، وقد جرى تأهيلهم عبر دورات تدريبية لتدريس اللغة التركمانية.

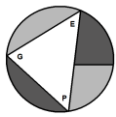


كما يوجد نقص واضح في مجال المعلمين المتخصصين في اللغة التركمانية نفسها. فعلى سبيل المثال، لا يتجاوز عدد خريجي معاهد اللغة التركمانية أربعة من أصل ٢٨ من الكوادر التدريسية في هذا التخصص في محافظة ديالى، في حين أن بقية الكوادر ينتمون إلى تخصصات أخرى، وقد خضعوا لتدريب سريع عبر دورات تعليمية لتدريس اللغة التركمانية.

كما لوحظ ميدانياً أن بعض المعلمين يداومون في مدرسة في كركوك خلال شهر معين، ثم يُضطرون، بسبب النقص القائم في الكوادر، إلى الانتقال في الشهر التالي إلى مدرسة أخرى، أو الذين يقومون بالتدريس في الموصل لفترة محددة ثم ينتقلون لاحقاً إلى تلغفر في الشهر الذي يليه. ويؤدي هذا الوضع إلى اضطراب في الاستمرارية التعليمية، ويضعف العلاقة التربوية والنفسية بين المعلم والطالب.

ولا تقلّ التحديات المرتبطة بالمناهج الدراسية حدّةً عن تلك المتعلقة بالكادر التعليمي؛ إذ تقاعست الدولة العراقية، على مدى ما يقارب عقدين من الزمن، عن توفير أحد المرتكزات الأساسية لأي نظام تعليمي فعّال، والمتمثل في الكتب المدرسية الخاصة بالمدارس التركمانية. ولم يبدأ تزويد هذه المدارس بالكتب الدراسية من قبل الدولة إلا قبل نحو خمس سنوات، نتيجة الجهود التي بذلتها النائبة التركمانية خديجة التركماني ضمن لجنة التربية والتعليم في مجلس النواب (الدورة الرابعة)، والتي ساهمت في دفع وزارة التربية إلى الشروع تدريجياً بتجهيز المدارس التركمانية بالكتب.

كما يتجلى قصوراً آخر في إدارة التعليم التركماني في مسألة إعداد المناهج بالغة التركمانية؛ إذ تعتمد جميع المواد الدراسية، باستثناء مادة اللغة والأدب التركماني، على مناهج موحدة مطبقة في المناطق التابعة للحكومة المركزية باللغة العربية، وفي الإقليم الكردي باللغة الكردية، مثل الفيزياء والكيمياء والتاريخ وغيرها، ويتم تقديمها عبر الترجمة إلى اللغة التركمانية. غير أن هذه العملية تتطلب درجة عالية من الدقة العلمية واللغوية،

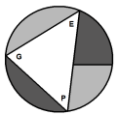


في حين تعاني جودة الترجمة من تدنٍ كبير، إذ تتسم بضعفٍ واضح وتشوبها أخطاء متعددة على المستويات الدلالية والمعلوماتية والإملائية.

ومن جهة أخرى، فإن النقص الكبير والتأخير في إيصال الكتب إلى المدارس والطلبة يشكّل إشكالية إضافية تقوّض فاعلية العملية التعليمية، وتعاني منها الدراسة التركمانية حتى اليوم، حيث يتأخر تسليم الكتب بشكل مستمر ولفترات طويلة، وفي كثير من الحالات لا يستلم الطلبة كتبهم إلا قبيل فترة قصيرة من الامتحانات النهائية. وعلى الرغم من أن مشكلة نقص الكتب قد تراجعت نسبياً في السنوات الأخيرة، إلا أنها كانت حادة ومستمرة لسنوات طويلة. فعلى سبيل المثال، في عام ٢٠٠٨ لم يتسلّم الطلبة سوى ٤,٠٠٠ كتاب مدرسي من أصل ٣٥,٠٠٠ كتاب مطلوب في قضاء تلغفر (مؤسسة سويتيم، ٢٠٠٩).

تعاني الدراسة التركمانية في مختلف المناطق التركمانية من إشكاليات بنوية تتعلق بالأبنية المدرسية، سواء من حيث محدودية عددها، أو تدني نوعية منشآتها، أو غياب أعمال الصيانة الدورية اللازمة. وقد أسهمت هذه العوامل مجتمعة في حرمان أعداد كبيرة من الطلبة التركمان من الالتحاق بالتعليم بلغتهم الأم في جميع المناطق التركمانية.

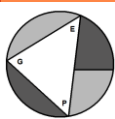
تشير المعطيات الراهنة إلى أن قطاع التعليم التركماني بحاجة إلى إنشاء عشرات الأبنية المدرسية الجديدة لاستيعاب أعداد الطلبة الحاليين والحدّ من ظاهرة التراجع المتزايد في الإقبال على التعليم التركماني. كما تبرز ضرورة معالجة أوضاع نسبة كبيرة من الأبنية المدرسية القائمة التي تعاني من التقادم واقتارها إلى أعمال الصيانة الدورية، بما ينعكس سلباً على سلامة البيئة التعليمية. وإضافة إلى ذلك، تواجه المدارس التركمانية تحديات خدمية متعددة، ولا سيما ما يتعلق بنقص الغرف المخصصة للإداريين والأنشطة المدرسية، فضلاً عن ضعف منظومات التكييف والتدفئة والتهوية وخدمات التنظيف.



وتبرز خطورة هذا الواقع في بعض الحالات الميدانية؛ فعلى سبيل المثال، تُعدّ البناية المدرسية التي تحتضن مدرستي انتصار وعلي هاشم مختار أوغلو في حالة إنشائية متدهورة تُتذر بخطر الانهيار، الأمر الذي دفع مديرية التربية إلى المطالبة بإصلاحها. ومع ذلك، يواصل نحو ٧٥٠ طالباً دوامهم في هذه البناية، في ظل ظروف تقتقر إلى الحد الأدنى من معايير السلامة (انظر صورة ٢). ومع تفاقم الاكتظاظ الطلابي، تلجأ بعض المدارس إلى استخدام الكرافانات كصفوف دراسية؛ فعلى سبيل المثال، تُعتمد هذه الحلول في إحدى المدارس في قضاء طوز خورماتو، حيث يتلقى طلبة ثلاثة صفوف دروسهم داخل كرافانات، في مؤشر واضح على حجم النقص في البنى التحتية التعليمية.

كما تُسجّل محدودية واضحة في برامج التطوير المهني الموجهة للكوادر التربوية، بما في ذلك الإداريون والمشرفون والمفتشون، فضلاً عن التدريسيين، ولا سيما الكوادر حديثة العهد بالخدمة التي تقتقر إلى الخبرة الكافية. ويكتسب هذا التحدي أهمية مضاعفة في سياق التعليم باللغة الأم، إذ تتطلب عملية تدريس المواد—لا سيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية—توافر شرطين أساسيين لدى الكادر التدريسي: أولهما الإلمام الدقيق بلغة التدريس من حيث مصطلحاتها العلمية والتربوية ضمن السياق التعليمي، لا في الاستخدام العام فحسب، وثانيهما امتلاك الكفاءة العلمية التخصصية في المادة الدراسية.

وفي هذا الإطار، يُلاحظ أن الغالبية الساحقة من الكوادر التعليمية في التعليم التركماني قد أتمت مراحل دراستها باللغة العربية، في حين تلقى قسم باللغة الكردية في المناطق الخاضعة للإدارة الكردية، مقابل نسبة محدودة جداً من الكوادر التي درست في المعاهد أو الكليات باللغة التركمانية أو التركية. ويترتب على ذلك تحدٍ إضافي يتمثل في تدريس المواد باللغة التركمانية، ولا سيما في مجالات العلوم الطبيعية التي تتطلب تأهيلاً تخصصياً وممارسة لغوية وعلمية متقدمة. كما أن عدداً كبيراً من التدريسيين، خصوصاً

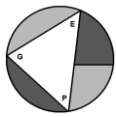


في المرحلة الابتدائية، قد جرى إعدادهم عبر دورات تدريبية قصيرة، وغالبًا ما يفتقرون إلى تأهيل تربوي كافٍ.

الصورة ٢، تُظهر مبنى مدرسة تركمانية تكميلية في قضاء طوز خورماتو.



* في هذا المبنى المدرسي التكميلي التركماني يدرس ما يقارب ٧٥٠ طالباً، موزعين بين مدرستين هما مدرسة الانتصار ومدرسة الشهيد علي هاشم مختار أوغلو. ويعتمد النظام التعليمي في كلتا المدرستين على نظام الدوام المزدوج، حيث تتناوب المدرستان بين الدوام الصباحي والمسائي.

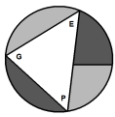


وتستمر الدراسة التركمانية في مواجهة نقص في الموارد والوسائل التعليمية، بما في ذلك المختبرات العلمية، وأجهزة الحاسوب، وخدمات الإنترنت، وأجهزة الاستتساخ. ويُضاف إلى ذلك غياب هياكل إدارية مساندة تُعنى بتطوير هذا النمط التعليمي، مثل اللجان أو المكاتب المتخصصة في تعليم الأطفال والشباب، والتي يمكن أن تضطلع بدور في تعزيز الإقبال على الدراسة التركمانية من خلال إعداد مواد إرشادية وتوعوية، كالكراسات والملاحق والمجلات التربوية.

وعلاوة على ما تقدّم، يفقر التعليم التركماني إلى مجالين جوهريين لا غنى عنهما. يتمثل أولهما في غياب مسارات التعليم العالي باللغة التركمانية في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، وهو ما يشكل عائقًا بنيويًا يحدّ من استمرارية هذا النمط التعليمي ويقوّض آفاقه المستقبلية على الصعيدين الأكاديمي والمهني. ويأتي ذلك على الرغم من توافر الإمكانيات لدى المجتمع التركماني لتأسيس مختلف مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، من معاهد وجامعات، إلا أن العوامل السياسية الخارجية قد قوّضت المحاولات الرامية إلى إنشائها.

أما المجال الثاني، فيتمثل في غياب تمثيل التركمان في الكتب المدرسية، ولا سيما في مادتي التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، حيث يغيب تدريس تاريخ وجغرافية التركمان ضمن المناهج الدراسية في المدارس التركمانية، رغم كونهما عنصرين أساسيين في تشكيل الهوية الثقافية والإثنية. بل إن بعض المحتويات، في حالات متعددة، تتضمن معلومات تاريخية ذات طابع سلبي تجاه المكوّن التركماني (شانكس ٢٠١٨: ١٥٥). كما لا تُذكر فترات الحكم التركماني للعراق، على الرغم من أن العراق خضع للحكم والإدارة من قبل دول وحكومات ذات طابع تركماني لما يقارب ألف عام.

ومن الناحية الجغرافية، لا توجد إشارات واضحة إلى المناطق التركمانية التاريخية التي تمتد على مساحات واسعة من العراق. بل على العكس، وفي بعض المناهج الدراسية،

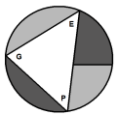


خصوصًا تلك المعتمدة في الإقليم الكردي، تُصوّر جميع المناطق التركمانية التاريخية على أنها مناطق كردية تاريخيًا، حتى في سياق المواد التي تُدرّس ضمن التعليم التركماني نفسه.

النزعة القومية والطائفية

تشير دراسة غير منشورة أُعدّت عام ٢٠٢٠ من قبل أحد كبار أعضاء الكادر التعليمي التركماني، فضّل عدم الكشف عن هويته، وتميّزت بدرجة عالية من الصراحة في تشخيص التحديات التي تواجه هذا القطاع، إلى جانب جملة من الملاحظات المنهجية المتعلقة بالإشكالات البنوية، إلى تأثير النزعات القومية والطائفية السائدة في العراق في تشكيل واقع النظام التعليمي التركماني.

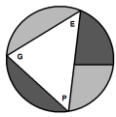
يشير التقرير إلى أن التوترات والصراعات العرقية كانت، ولا تزال، من أبرز العوامل التي تؤثر سلبًا في مسار التعليم التركماني وتؤدي إلى تعويقه وتحريفه. فقد واجه هذا التعليم أشكالًا مختلفة من المقاومة العلنية وغير العلنية من قبل الأحزاب والإدارة الكردية على وجه الخصوص، والتي، كما أُشير سابقًا، مارست هيمنة شبه مطلقة إداريًا وأمنيًا وعسكريًا على معظم المناطق ذات الوجود التركماني، وذلك منذ عام ١٩٩٠ في أربيل وكفري، ومنذ عام ٢٠٠٣ وحتى عام ٢٠١٧ في غالبية المناطق التركمانية في العراق. وقد تجلّت هذه الهيمنة في ممارسات متعددة، من بينها التضييق على المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، فضلًا عن التأثير في عمليات صنع القرار داخل المؤسسات الحكومية المعنية. كما تُبرز الدراسة غير المنشورة أن التعليم التركماني واجه، في المقابل، تحديات أخرى صادرة عن التيارات القومية العربية، التي أسهمت بدورها في إيجاد معوقات إضافية أمام تطوره واستقراره المؤسسي.



وفي السياق ذاته، تتناول الدراسة مرحلة تولّي محمد تميم، المنحدر من محافظة كركوك، منصب وزير التربية العراقي خلال المدة (٢٠١٠-٢٠١٤)، حيث شهدت تلك الفترة اتخاذ جملة من الإجراءات الإدارية التي أفضت إلى إعادة هيكلة مديرية تربية محافظة كركوك، وما رافق ذلك من تحوّل في توازناتها الإدارية واتجاهها نحو التعريب. كما شهدت المرحلة ذاتها محاولات لتعيين إدارات مدرسية من خارج المكوّن التركماني في مدارس الدراسة التركمانية. ويلاحظ أن منصب المدير العام لتربية محافظة كركوك كان يشغله ممثلون عن المكوّن التركماني منذ عام ٢٠٠٣. وقد استمر لاحقاً تعيين شخصيات عربية ليس فقط في هذا المنصب، بل أيضاً في العديد من المناصب الرئيسية داخل مديرية تربية كركوك.

وعلى صعيد آخر، تشير الدراسة إلى أن التعليم التركماني تأثر أيضاً بعوامل ذات طابع طائفي-ديني، تجلّت في انعكاسات التوازنات السياسية والإيديولوجية داخل الدولة العراقية، ضمن سياق يُشار إليه غالباً بوجود نفوذ إيراني في المشهد السياسي. ومن مظاهر هذا التأثير وجود مواقف متحفّظة أو رافضة للتعليم بغير الحرف العربي التقليدي، استناداً إلى تصوّرات دينية تربط الحرف العربي بالنص القرآني ومكانته الدينية. ونظراً لاعتماد التعليم التركماني، في مختلف مراحله، على الحرف اللاتيني، فقد أسهم ذلك في تراجع الإقبال عليه لدى بعض شرائح المجتمع التركماني ذات التوجّه الديني، ولا سيما الشيعية منها.

وتتجلى هذه الإشكالية بوضوح في محدودية أو غياب التعليم التركماني—ولا سيما في المرحلة الابتدائية—في بعض المناطق ذات الكثافة السكانية التركمانية الشيعية، مثل ناحية تازة وقضاء طاووق، رغم طابعها التركماني. كما تشير الدراسة إلى أن مواقف بعض الجهات المحلية الشيعية ذات الطابع المسلح (الحشد الشعبي) قد أسهمت، في بعض الحالات، في عرقلة افتتاح مدارس تركمانية، ولا سيما من نوع مدارس الأساس.



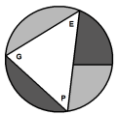
ثانيا: في المناطق الخاضعة لإدارة حكومة الإقليم الكردي

سبق أن أُشير إلى أن التجربة التركمانية المعاصرة في مجال التعليم باللغة الأم نشأت في إطار ما يُعرف بـ"المنطقة الآمنة" التي أنشئت في شرق شمال العراق عقب حرب الخليج الثانية عام ١٩٩٠. وقد بدأت هذه التجربة في مدينة كفري، ثم امتدت لاحقاً إلى أربيل. وتزامن هذا التطور مع عملية إعادة بناء مؤسسات الدولة التي كانت تخضع لسيطرة الأحزاب الكردية، والتي اتجهت سياساتها أساساً نحو ترسيخ كيان قومي كردي، فضلاً عن تأثرها بعلاقات متوترة مع المجتمع التركماني.

وفي أعقاب سقوط نظام حزب البعث عام ٢٠٠٣، أسهمت ثلاثة عوامل رئيسية في تشكيل واقع التعليم التركماني في الإقليم الكردي في العراق، وامتد تأثير هذه العوامل ليشمل مجمل المؤسسات التركمانية، سواء السياسية منها أم المدنية.

يتمثل العامل الأول في التنامي المتسارع لنفوذ القوى الكردية، التي باتت تهيمن بصورة واضحة على البنية الإدارية والسياسية للدولة العراقية. أما العامل الثاني فيرتبط بتراجع الدور التركي في هذه المناطق، ولا سيما في أعقاب الموقف التركي الراض للتعاون مع الولايات المتحدة الأمريكية خلال عملية إسقاط النظام. في حين يتمثل العامل الثالث في انشغال تركيا بملف التركمان خارج إطار المنطقة الآمنة، الأمر الذي انعكس في تراجع ملحوظ في مستوى الاهتمام بتركمان أربيل، وبالمؤسسات التابعة للجبهة التركمانية العراقية العاملة فيها.

في ظل هذه التحولات، وبعد سقوط نظام البعث، تصاعدت الضغوط التي مارستها السلطات الكردية على التركمان في المناطق الكردية التي كانت تسمى سابقاً بالمنطقة الآمنة، وشملت مختلف الجوانب الإدارية، والسياسية، والأمنية، والإعلامية. وقد انعكس



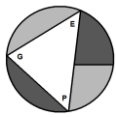
ذلك على سلوك المواطن التركماني، إذ أصبح المواطن التركماني متردداً في التعامل مع المؤسسات التركمانية او حتى الاقتراب منها. ولم يكن قطاع التعليم بمنأى عن هذه التطورات، حيث بدأت ملامح السيطرة الكردية على مؤسسات التعليم التركماني بالظهور تدريجياً، مما أدى إلى تراجع ملحوظ في مستوى التعليم باللغة الأم (التركمانية)، وانخفاض أعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس التركمانية.

وفي سياق هذه التطورات، برزت حادثة سياسية لافتة تمثلت في انفصال رئيس شعبة الجبهة التركمانية في المنطقة الآمنة، عبد القادر بزركان، في ٢٤ نيسان ٢٠٠٥، وانضمامه إلى الأحزاب الكردية، وهو ما يُرجَّح أنه جاء نتيجة مسار من التعاون السابق معها. ولم تمض فترة طويلة حتى أصبح هو وزوجته عضوين في برلمان إقليم كردستان.

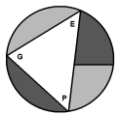
وتزامناً مع هذه الحادثة، قامت السلطات الكردية بالاستيلاء على جميع المدارس التركمانية، إلى جانب اثنتي عشرة مؤسسة أخرى تابعة للجبهة التركمانية العراقية، شملت مطبعة، وصحيفة يومية، ومحطات تلفزيونية وإذاعية محلية، فضلاً عن مستوصف. وقد أغلقت المطبعة منذ ذلك الحين، مما أدى إلى تفاقم مشكلة نقص الكتب الدراسية في المدارس التركمانية.

ونتيجة لهذه التطورات، واجه التعليم التركماني في المنطقة الكردية جملة من الصعوبات والتحديات الجوهرية، يمكن إبراز أبرزها في النقاط التالية:

- إلغاء دائرة التعليم التركماني التابعة للجبهة التركمانية، وربط إدارتها بالمؤسسات التعليمية التابعة للإدارة الكردية،
- إسناد إدارة المدارس التركمانية إلى كوادر كردية غير متخصصة، تفقر إلى الكفاءة في اللغة والثقافة التركماني،



- فرض اللغة الكردية كمادة دراسية إلزامية ابتداءً من الصف الأول الابتدائي، وإجبار الطلبة على ترديد النشيد القومي الكردي، مقابل حظر النشيد التركماني،
 - تعيين مديرين أكراد لإدارة المدارس التركمانية، مع الإبقاء على نقص متعمد في الكوادر التعليمية،
 - تحضير المناهج الدراسية من قبل كوادر كردية،
 - تركيز المناهج الدراسية على التاريخ الكردي بصورة أساسية،
 - إخضاع المناهج للإشراف والمراقبة من قبل جهات كردية،
 - عدم مراعاة احتياجات الطلبة التركمان كلياً،
 - انعكاس الثقافة والتراث الكرديين بشكل واضح في محتوى المناهج والأنشطة التربوية، على حساب الثقافة والتراث التركمانيين.
- مع مرور الزمن، تم إغلاق جميع تلك المؤسسات التركمانية، سواء الإعلامية أو الصحية أو المطبعة، واستولى الإدارة الكردية على مؤسسات التعليم التركماني (ملاحظة ٣). وقد أدت السياسات التي انتهجتها السلطات الكردية تجاه التعليم التركماني إلى انخفاض ملحوظ في أعداد الطلاب الجدد المسجلين؛ إذ تشير البيانات إلى أنه، على سبيل المثال، بحلول عام ٢٠٠٨، انخفض عدد الطلبة في بعض الصفوف إلى ثلاثة أو أربعة طلاب فقط.
- ووفقاً لإحدى الدراسات، تراجع العدد الإجمالي لطلاب المدارس التركمانية في المنطقة الكردية من نحو ١٣٠٠٠ طالب قبل سقوط نظام البعث عام ٢٠٠٣، إلى ١٢٠٢ طالب فقط في عام ٢٠١٢، كما انخفض عدد المدارس إلى ١٣ مدرسة (اورسام ٢٠١٢: ١٣).
- وفي النصف الثاني من العقد الماضي، شهد التعليم التركماني زيادة طفيفة مقتصرة على عدد المدارس ومعدلات الالتحاق بالدراسة في مدينة أربيل. وقد ساهم في هذه الزيادة التحاق بعض الطلاب الأكراد بهذه المدارس، وخاصة أكراد تركيا المتواجدين في المناطق



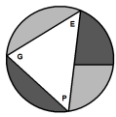
الكردية العراقية، وذلك بهدف تعلم اللغة التركية للاستفادة منها خارج العراق. ويعود ذلك إلى محدودية اللغة الكردية جغرافياً داخل العراق، مما يضيق آفاق التعليم الأكاديمي والفرص المستقبلية للأكراد. ويُشار إلى أن المدارس التركمانية في المنطقة الآمنة كانت، ولا تزال، مدارس أساسية، أي أن جميع المواد الدراسية تُدرّس باللغة التركمانية.

لا يزال التعليم التركماني في المناطق الخاضعة للإدارة الكردية يعاني من تحديات مماثلة لتلك التي تواجهها المناطق الخاضعة للإدارة المركزية؛ إلا أن هذه التحديات تبدو أكثر حدةً وتعقيداً، مما يؤثر سلباً على أسس التعليم التركماني ويسهم في تآكل خصوصيته بوصفه نظاماً تعليمياً قائماً على اللغة الأم.

إذ لا يتم ترجمة جميع المناهج الدراسية إلى اللغة التركمانية، كما أن المناهج التي تُترجم تفقر في الغالب إلى آلية تنظيمية واضحة أو جهة رسمية متخصصة تتولى عملية الترجمة والإشراف عليها، في ظل غياب لجنة علمية أو دائرة لغوية معنية بهذا الشأن. ونتيجة لذلك، غالباً ما تتسم هذه الترجمات بضعف في الدقة العلمية والرصانة اللغوية، بما لا ينسجم مع المعايير الأكاديمية المطلوبة.

كما يضطر بعض المدرسين إلى القيام بعملية الترجمة والتدريس في آنٍ واحد. ويضاف إلى ذلك أن المناهج الدراسية في المناطق الخاضعة للإدارة الكردية تخضع لتعديلات وتحديثات متكررة، مما يضيف عبئاً إضافياً على عملية الترجمة. ونتيجة لهذه العوامل، يتأخر أحياناً تسلم الطلبة للكتب الدراسية، أو قد لا يتسلمونها إلا بعد فترة طويلة، على نحو مشابه لما هو عليه الحال في بعض مناطق الحكومة المركزية.

أما على صعيد البنية التحتية التعليمية، فتبرز مشكلات واضحة تتصل بنقص الأبنية المدرسية وضعف صيانتها، فضلاً عن وجود كوادر تدريسية محدودة الكفاءة في بعض الحالات، الأمر الذي يؤثر حتى في تدريس المواد التخصصية، يتم تعيينها من قبل الجهة



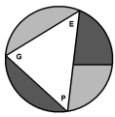
الإدارية الكردية المشرفة. كما يؤدي النقص في الكادر التدريسي إلى الاستعانة بمدربين من مناطق أخرى، مثل محافظة كركوك، للتدريس في المدارس التركمانية في أربيل ولسنوات ، دون وجود خطط استراتيجية مستدامة لمعالجة هذه النواقص وحلها.

في سياق ما سبق، يُلاحظ أيضًا ضعف أنظمة الإشراف والتفتيش التربوي، الأمر الذي يحدّ بشكل ملحوظ من القدرة على متابعة الأداء التعليمي وتقييمه بصورة منهجية وفعّالة. وفي المجمل، تكشف هذه المؤشرات عن قصور واضح ومتعدد الأبعاد في إدارة ملف التعليم التركماني من جانب الإدارة الكردية، سواء على مستوى التخطيط الاستراتيجي أو التنفيذ العملي أو آليات المتابعة والتقييم.

وفي هذا الإطار، يمكن الاستشهاد بنموذج إحدى المدارس التركمانية الكبيرة الواقعة ضمن المناطق الخاضعة للإدارة الكردية، والتي تضم مرحلتَي التعليم الابتدائي والمتوسط (من الصف الأول حتى الصف التاسع)، وذلك بهدف تقديم صورة توضيحية عن طبيعة التحديات التي تواجه التعليم التركماني تحت الإدارة الكردية.

في سياق ما يمكن وصفه بالعوامل التي تهز أسس التعليم باللغة الأم، تكشف حالة مدرسة قره قويونلو التركمانية في مدينة أربيل ما يلي:

- ان الكرد يشكلون نحو ثلث الكادر التدريسي، إذ يبلغ عددهم ١١ من أصل ٣١ عضواً ضمن الهيئة التدريسية. كما يُلاحظ أن بعض هؤلاء المدرسين لا يمتلكون إتقاناً كافياً للغة التركمانية،
- أن الغالبية العظمى من المدرسين—باستثناء حالة أو حالتين—يستخدمون اللغة الكردية أثناء التدريس،
- أن نسبة كبيرة من الطلبة في المدارس التركمانية في أربيل لا ينتمون إلى القومية التركمانية، بل هم من الطلبة ذوي الأصول التركية المقيمين في شمال العراق لأسباب

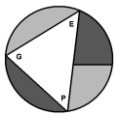


مختلفة، إضافة إلى الطلبة الأكراد. يقدر بعض المصادر التركمانية في أربيل نسبة الطلبة القادمين من تركيا بحوالي ٤٠٪ من إجمالي الطلبة في بعض الحالات، في حين قد تصل نسبة الطلبة الأكراد إلى نحو ٣٠٪ في بعض المدارس.

ويُعزى هذا الواقع إلى مجموعة من العوامل، من أبرزها السياسات التي تنتهجها الإدارة الكردية تجاه التركمان، فضلاً عن الانتماء القومي الكردي لبعض أفراد الكادر التدريسي، إلى جانب وجود حالات لمدرسين من أصول تركمانية يتبنون الهوية الكردية أو المشروع السياسي الكردي. كما يُسهم في ذلك محدودية توفر الكتب المترجمة أو تنني جودة المتاح منها، بالإضافة إلى ضعف إتقان بعض أفراد الكادر التدريسي للغة التركمانية بوصفها لغة تدريس.

ويُعدّ قضاء كفري ثاني أبرز المناطق التركمانية بعد مدينة أربيل ضمن نطاق الإدارة الكردية، إذ يقع على بُعد نحو ٢٨٦ كيلومترًا إلى الجنوب منها. وعلى الرغم من تبعيته الرسمية للإدارة المركزية في بغداد، فإنه يُدار فعليًا ضمن الإطار الإداري الكردي بوصفه جزءًا من محافظة السليمانية، مع التأكيد على أنه لم يكن تاريخيًا جزءًا من هذه المحافظة عبر مختلف المراحل التاريخية.

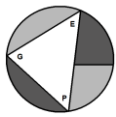
وتتميّز منطقة كفري بكونها من أوائل المناطق التركمانية التي شهدت تحولات ديموغرافية نتيجة الهجرة الكردية خلال القرون الأخيرة؛ إذ تُظهر المصادر التاريخية أن المدينة كانت، في رحلة ريج عام ١٨٢٠، تبعد نحو ٢٧ كيلومترًا عن الحدود الكردية (ريج ١٩٧٢: ج ١، ٢٣؛ ج ٢، ٣١٤)، في حين أصبحت تلك الحدود بمحاذاة المدينة في ثلاثينيات القرن التاسع عشر، وفق ما أورده ميغان عند مروره من هناك (ميغان، ١٩٣٩: ص ٢٠-٣٦).



وكما أُشير سابقًا، فقد تأسست أول مدرسة للتعليم التركماني في المنطقة الآمنة في مدينة كفري. ويجدر التنويه في هذا الإطار إلى أن سياسة جلال طالباني، زعيم الاتحاد الوطني الكردستاني، اتسمت—على الرغم من محدوديتها—ببعض المواقف الإيجابية تجاه التركمان؛ إذ يُعزى إليه منح الموافقة على افتتاح المدارس التركمانية ضمن إطار 'المنطقة الآمنة'. ونظرًا لكون كفري كانت خاضعة بصورة كاملة لسيطرة حزبه، في حين كانت أربيل تُدار بشكل مشترك مع الحزب الديمقراطي الكردستاني، فقد شهدت كفري افتتاح المدارس التركمانية قبل أربيل، وذلك على الرغم من الطابع التركماني الواضح للمدينة، حيث شكّل التركمان فيها أغلبية سكانية حتى ما بعد منتصف القرن العشرين.

وعلى الرغم من هذه البداية المبكرة، فقد تعرّض التعليم التركماني في كفري لتحديات مشابهة لتلك التي شهدتها في مدينة أربيل، إذ واجه صعوبات مستمرة على مختلف المستويات. ولم يقتصر ذلك على تعرّض توسعه واستيعابه لجميع أبناء المجتمع التركماني في المنطقة، بل ظل نطاقه محدودًا، مقتصرًا على شريحة ضيقة منهم، فضلًا عن تراجع مكانته الاجتماعية داخل القضاء، وهو ما انعكس في الانخفاض الملحوظ في أعداد الطلبة الملحقين به حاليًا، ويرتبط ذلك أيضًا بتراجع المواقف والسياسات الإيجابية التي كان يتبناها الاتحاد الوطني الكردستاني في هذا المجال في مراحل لاحقة.

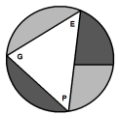
في ضوء التطورات الإدارية الأخيرة، تم إنشاء قسم متخصص للتعليم التركماني قبل نحو عام داخل مديرية التربية في الجزء الجنوبي من محافظة السليمانية، والذي تطلق عليه الإدارة الكردية اسم 'كرميان'. غير أن تعيين مدير لا يجيد اللغة التركمانية على رأس هذه المديرية أثار مشاكل جوهرية أثّرت سلبًا في مسار العملية التعليمية. فقد ارتبطت هذه الإدارة بجملة من الإجراءات التي انعكست بصورة مباشرة على واقع التعليم التركماني، وأفضت، في بعض الحالات، إلى تراجع ملموس في أدائه.



فعلى سبيل المثال، وفي ظل العجز المزمن في الكوادر التدريسية، قامت 'وقف تركمان إيلي'—المدعومة من الدولة التركية—قبل نحو أربع إلى خمس سنوات، بتعيين ما بين ١١ و ١٢ محاضراً في مواد علمية تخصصية، مثل الكيمياء والفيزياء، تميزوا بكفاءتهم وإجادتهم اللغة التركمانية، فضلاً عن قدرتهم على التكيف مع متطلبات التدريس. وفي خطوة غير معتادة، جرى التعاقد معهم قبل سنتين من قبل الإدارة الكردية وتأمين رواتبهم. غير أنه مع بداية العام الدراسي الحالي، تم نقل هؤلاء المدرسين إلى مدارس غير تركمانية في القرى، مما أدى إلى إفراغ المدارس التركمانية من كوادرها التخصصية، وانعكس سلباً على الاستقرار التعليمي والحالة النفسية للطلبة. وعلى الرغم من المحاولات المبذولة لمعالجة هذا الوضع، لم يُسترجع سوى أربعة منهم، وهو ما يعكس استمرار الاختلالات الإدارية وتأثيرها المباشر في بنية التعليم التركماني. ويُضاف إلى ذلك أن ٩ من أصل ٢٨ من الكادر التدريسي في المدارس التركمانية في قضاء كفري هم من الكرد، وكما في حالة أربيل، فإن قسماً منهم لا يجيدون اللغة التركمانية.

كما يُسجل منذ عام ٢٠١٤ غياب أي تعيينات جديدة في هذه المدارس، بالتزامن مع تزايد أعداد الكوادر المتقاعدة دون إيجاد بدائل مناسبة لهم، الأمر الذي يفاقم من أزمة النقص في الكوادر التعليمية ويؤثر بصورة مباشرة على استدامة العملية التربوية.

فيما يتعلق بالبنية التحتية للمدارس التركمانية في مدينة كفري، فإن المؤسسات التعليمية الثلاث (روضة الأطفال، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة-الثانوية) كانت ولا تزال تشغل مبنى واحدًا قديماً، تعرّض لتدهور واضح في مختلف جوانبه نتيجة غياب أعمال الصيانة الدورية من قبل الجهات الإدارية المعنية. وقد انعكس هذا الإهمال على الحالة الإنشائية للمبنى وعلى بيئة التعليم داخله، بما في ذلك ظروف التدريس والتعلم.



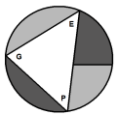
وفقًا لتقرير نُشر عام ٢٠٢٤، تُعزو الكوادر التربوية في المدرسة الأسباب الرئيسة لانخفاض أعداد الطلبة إلى تدرّي الحالة الإنشائية لمبنى المدرسة، إذ يعود تاريخ آخر عملية ترميم إلى عام ٢٠١٥، وهو ما يُعدّ من أبرز العوامل المؤثرة في هذا التراجع. وفي المقابل، تتمتع مدارس كردية في القضاء بمرافق حديثة، من قبيل ملاعب كرة قدم داخلية، ومختبرات متطورة، ومواد تعليمية محدّثة. كما تشهد الصفوف تسربًا للمياه خلال فصل الشتاء. إضافةً إلى ذلك، تفتقر المدرسة إلى فناء مناسب، وقاعة رياضية، ومكتبة، فضلًا عن غياب غرفة مخصصة لاجتماعات أولياء الأمور (وكالة نّبا ٢٠٢٤).

وفي هذا السياق، قررت إحدى المؤسسات التمويلية الكردية مؤخرًا إعادة إنشاء المبنى من جديد، حيث تم الشروع فعليًا في أعمال إعادة البناء، على أن يُستكمل المشروع خلال بضعة أشهر.

وفي ظل السياسات التي انتهجتها الإدارة الكردية تجاه المؤسسات التركمانية، بما في ذلك قطاع التعليم، شهدت هذه المدارس في قضاء كفري تراجعًا ملحوظًا في أعداد الطلبة. كما أسهم النقص في الكوادر التدريسية في إغلاق القسم الأدبي في المرحلة الثانوية (وكالة نّبا، ٢٠٢٤).

وتشير البيانات الحديثة إلى انخفاض كبير في أعداد الطلبة، إذ يبلغ عددهم حاليًا نحو ٦٤ طالبًا في المرحلة الابتدائية، و ٨٧ طالبًا في المرحلة المتوسطة، و ٢٧ طالبًا في المرحلة الثانوية خلال السنوات الأخيرة.

ويُعدّ هذا التراجع مؤشرًا على مجموعة من العوامل المتداخلة التي أثّرت في واقع التعليم التركماني في القضاء، كما هو الحال في مدينة أربيل، في ظل استمرار غياب السياسات الداعمة من قبل الإدارة الكردية تجاه التعليم التركماني، بل ومحاربتها له.

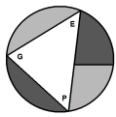


وعليه، ينبغي أخذُ بعين الاعتبار أن نسبة السكان التركمان في القضاء تُقدَّر بأكثر من ٢٠٪ من إجمالي عدد السكان البالغ ٦٦,٤٣٤ نسمة، وهو ما يعكس فجوة واضحة بين الوزن الديموغرافي للتركمان ومستوى تمثيلهم في المؤسسات التعليمية.

أما فيما يتعلق بمناهج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في المدارس التابعة للإدارة الكردية، فإن هذه المناهج—أكثر من تلك المطبقة في المدارس التركمانية التابعة للإدارة المركزية في بغداد—تخلو تمامًا من أي معلومات أو إشارات تتعلق بالتركمان، سواء من حيث تاريخهم أو وجغرافيتهم أو دورهم الثقافي والاجتماعي.

ويُظهر السياق التاريخي الحقيقي أن التركمان أدّوا دورًا سياسيًا وإداريًا بارزًا في حكم المنطقة، بما في ذلك العراق، ابتداءً من العهد السلجوقي عام ١٠٥٥م، وقد استمر هذا الوجود بأشكال متعددة حتى نهاية الحكم العثماني عام ١٩١٨م. ومع ذلك، فإن هذه المناهج تخلو تمامًا من أي إشارات واضحة إلى المناطق التركمانية التاريخية؛ بل على العكس، غالبًا ما تُدرج هذه المناطق بصورة مُضِلَّة ضمن إطار جغرافي كردي، دون أي تمييز تاريخي أو ثقافي واضح.

من الناحية الجغرافية، تتجاهل هذه المناهج التواجد التركماني في المناطق الواقعة حاليًا تحت الإدارة الكردية، على الرغم من أن التركمان كانوا متواجدين تاريخيًا، وليس في الماضي البعيد فحسب، في جميع المناطق التي يضمها شمال شرق العراق تحت مسمى الإقليم الكردي، حتى في أقصى حدوده (كامبانيل، ١٨١٨: ٤٢-٤٣، ٤٧). وقد شكّلوا الأغلبية السكانية في مدينة أربيل وقضاء كفري حتى منتصف القرن الماضي، ولا تزال نسبتهم اليوم لا تقل عن ٢٠٪ في كل منهما. وتُدرج هذه المناطق التركمانية بصورة خاطئة ومقصودة ضمن ما يُسمّى في المناهج الكردية بـ"المناطق الكردية التاريخية"، على

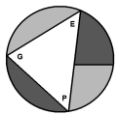


الرغم من أن الوجود الكردي في أجزاء واسعة من شمال العراق يعود أساساً إلى موجات الهجرة الكردية المتتالية خلال القرون الأخيرة.

في الواقع، تشير الدراسات المتعلقة بشمال العراق إلى هذا التطور. فقد تناول ادجار أو'بالانس (أو'بالانس ١٩٧٣: ٣٠) ذلك بأسلوب سردي بلاغي ذو طابع تصويري، يجمع بين الملاحظة التاريخية والتعبير الانطباعي، وفي الوقت نفسه يتسم بوضوح بنزعة استعارية قوية تميل إلى التعميم والتشبيه المكثف. في المقابل، اما حنا بطاطو فيؤكد (بطاطو ١٩٧٨: ٩١٣) بشكل صريح وواضح هذا التطور التاريخي. ويعكس هذا النهج في المناهج توجّهاً أوسع نحو تهميش السردية التاريخية والجغرافية للتركمان، مما يقدم دلائل على مدى صراحة ووضوح السياسات السلبية، بل والقمعية، المتبعة من قبل الإدارة الكردية تجاه تركمان العراق.

إنّ حجم ونوعية العقوبات التي تفرضها الإدارة الكردية أمام التعليم التركماني باللغة الأم تحول دون تحقيقه بوصفه تعليمًا فعليًا باللغة التركمانية الأم. ويُعزى هذا الواقع إلى مجموعة من العوامل التي ناقشناها هذه الدراسة وحللناها بصورة موسعة، من أبرزها السياسات التي تنتهجها الإدارة الكردية تجاه التركمان في العراق ذات الطابع الإقصائي، فضلاً عن سعيها إلى بسط السيطرة على المناطق التركمانية الغنية بالموارد الطبيعية، ولا سيما الاحتياطات النفطية، في إطار مشروع ذي أبعاد قومية كردية.

من جهة أخرى، يُعزى إصرار الإدارة الكردية على الحفاظ على التعليم التركماني، رغم تدهور حالته - لا سيما من حيث عدد المدارس - إلى اعتبارات سياسية ذات طابع دعائي. إذ يجري توظيف هذا التعليم واستغلاله في إطار ممارسة مضلّة تقتصر على تقديم خدمات لفظية بهدف الترويج لصورة ديمقراطية للنهج السياسي الكردي، رغم تناقض ذلك مع طبيعته القومية المتطرفة. ويحرص السياسيون الأكراد على استغلال هذا الجانب

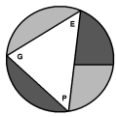


في المحافل الوطنية والإقليمية والدولية لاختلاق فكرة وجود التسامح واحترام التنوع العرقي في الإقليم الكردي، في حين أنهم في الواقع لا يتجاوزون حدود الشعارات والخطابات الشكلية المتعلقة بهذه المبادئ والممارسات. ويُعدّ هذا جزءاً من استراتيجية أوسع تهدف إلى الحفاظ على التعاطف الدولي وتعزيز الدعم الغربي، سياسياً ومادياً (جرجيس ٢٠٢٢؛ جرجيس ٢٠٢٤).

المناقشة

كما يتضح مما تقدّم، يعاني حقل التعليم باللغة الأم التركمانية في العراق، في مختلف أبعاده، من نقصٍ ملحوظ في الإنتاج الأكاديمي، يتمثّل في محدودية الدراسات المنجزة حول هذا المجال الحيوي. وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التركية المشار إليها في هذا البحث، فإنها غالباً ما تكتفي بتقديم صورة عامة، دون التعمّق في الإشكاليات البنوية والمنهجية التي تؤثر في مختلف جوانب هذا الحقل.

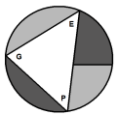
على الرغم من أن عدد تركمان العراق يُقدّر بما لا يقل عن نصف عدد الأكراد في البلاد، فإن حجم الإنتاج البحثي المتعلق بهم لا يزال محدوداً للغاية على المستويين المحلي والدولي، ولا سيما في الأدبيات الغربية. إذ لا يتجاوز، في المجمل، عدد الدراسات الغربية المتخصصة بشأن تركمان العراق سوى عددٍ ضئيل للغاية، مقارنة بالكم الهائل من المنشورات الأكاديمية وتقارير المنظمات الدولية والوسائل الإعلامية التي تتناول الأكراد وقضاياهم في العراق. كما يُلاحظ غياب شبه تام للدراسات الغربية التي تعالج موضوع التعليم باللغة الأم لدى تركمان العراق وتطبيقاته، على الرغم من التحديات الكبيرة التي يواجهها هذا القطاع، الأمر الذي يعكس فجوة بحثية واضحة في جميع المجالات لصالح الأكراد على وجه الخصوص.



ولفهم حجم التحدي المرتبط بتوفير التعليم باللغة الأم لمجتمع كبير كتركمان العراق، يقتضي الأمر تقدير حجم الفئة المستهدفة في هذه الدراسة. فبعد نحو قرن من التقليل من تقديرات أعداد التركمان في العراق، شهدت السنوات الأخيرة ظهور دراسات وتقارير تشير إلى أن حجم هذه الجماعة يفوق بكثير النسبة التي كانت الدولة العراقية تروج لها سابقاً (٢٪). وتشير تقديرات حديثة، من بينها ما يورده معجم الموسوعة البريطانية، إلى أن التركمان يشكلون نحو ٧٪ من إجمالي سكان العراق (الصورة ١؛ كينيدي، ٢٠٢٤)، أي ما يقارب ٣,٢ مليون نسمة. كما يلاحظ غياب نتائج التعداد المعدل لعام ١٩٥٧، الذي قدّر عدد التركمان بنحو ٥٦٧,٠٠٠ نسمة، أي ما يقارب ٩٪ من مجموع السكان آنذاك (نايتس، ٢٠٠٤: ٢٦٢؛ شاه، ٢٠٠٣: ٤).

ومع الأخذ في الاعتبار أن نحو ٤٨٪ من سكان العراق هم دون سن الثامنة عشرة حسب يونسكو، يمكن تقدير نسبة الطلبة ضمن الفئات العمرية الدراسية بما لا يقل عن ٣٠٪ من إجمالي السكان. وبناءً على ذلك، يُرجّح أن يبلغ عدد الطلبة التركمان في الوقت الحاضر قرابة مليون طالب. ويعكس هذا الرقم حجم الطلب الكبير على التعليم باللغة التركمانية، وما يستلزمه ذلك من موارد مؤسسية وبشرية ومادية كافية لضمان توفير تعليم نوعي ومستدام باللغة الأم.

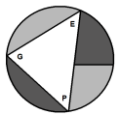
ومع استبعاد مدارس الشمول من هذا التحليل، لعدم استيفائها الحد الأدنى من شروط التعليم باللغة الأم—كما هو موضح في موضع آخر من هذه الدراسة—فإن عدد مدارس التعليم الأساسي في عموم المناطق التركمانية يبلغ ١١٣ مدرسة، تضمّ نحو ١٠,٨٧٧ طالباً فقط (انظر جدول ٣). وهذا يعني أن ما يقارب ١,١٪ فقط من الطلبة التركمان يتلقون تعليمهم باللغة الأم. ويضاف إلى ذلك أن الإشكاليات والمعوقات المشار إليها آنفاً كفيلة بالدلالة على أن هذا النمط التعليمي لا يلبي، في جوهره، مقومات “التعليم باللغة



الأم" بالمعنى الدقيق، وأن ملامحه لا تزال، إلى حدٍ كبير، امتدادًا للأنماط التي كانت سائدة في مراحل تاريخية سابقة، سواء في ظل نظام حزب البعث أو خلال العهد الملكي. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من أن الدولة قد ألغت التعليم باللغة التركمانية في منتصف ثلاثينيات القرن العشرين، فإن الممارسات التعليمية في محافظة كركوك وسائر المناطق التركمانية ظلت تتضمن استخدام اللغة التركمانية في الأنشطة الصفية. وفي هذا السياق، يشير الأستاذ إدوارد أوديشو، وهو من مواطني كركوك من القومية المسيحية، إلى أنه: "في مناسبات مختلفة في المدرسة الابتدائية، كانت تُجرى العروض الصفية باللغة التركمانية، ولن أنسى أبدًا أحد امتحاناتي الشفوية في الصف الرابع الابتدائي، الذي أجره يوسف أفندي باللغة التركمانية" (أوديشو، ٢٠٠٢؛ بيت-شليمون، ٢٠١٩: ٨٤).

أمام هذه التحديات المتراكمة التي واجهت التعليم التركماني باللغة الأم منذ نشأته، اتجه التربويون التركمان إلى استحداث ما يُعرف بـ "مدارس الشمول" بوصفها حلًا جزئيًا وبدليًا عمليًا، إلى حين تعزيز مقومات التعليم باللغة التركمانية وتمكينه مؤسسيًا، تمهيدًا لتحويل هذه المدارس إلى مدارس تعليم أساسي. ويقوم هذا النموذج على تدريس جميع المواد الدراسية باللغة العربية، مع إضافة مادة اللغة التركمانية وآدابها، بهدف الحفاظ—ولو بالحد الأدنى—على صلة الطالب التركماني بلغته وهويته الثقافية.

غير أن هذا النموذج، على الرغم من طابعه التعويضي، لا يلبي متطلبات التعليم باللغة الأم، إذ يُحرم الطالب التركماني من تلقي العلوم الأساسية—مثل الكيمياء والفيزياء والرياضيات والتاريخ والجغرافية—بلغته الأم. وعلى الرغم من مرور ٢٣ عامًا (٢٠٠٣-٢٠٢٦) على اعتماد هذا النموذج، فإنه لم يشهد تحولًا فعليًا نحو مدارس تعليم أساسي باللغة التركمانية، كما كان مأمولًا، بل تشير المؤشرات إلى استمرار هذا الوضع في المدى المنظور. وينعكس ذلك سلبًا على تنمية الكفاءات اللغوية والمعرفية لدى الطلبة التركمان

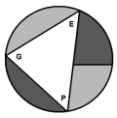


في آنٍ واحد. فضلاً عن ذلك، تعاني مدارس الشمول من إشكاليات بنيوية وتنظيمية إضافية تُضعف من فاعليتها التعليمية.

فمن ناحية المناهج، لا تتطابق مادة اللغة التركمانية وآدابها في مدارس الشمول مع نظيرتها في مدارس التعليم الأساسي، بل تُقدّم بصيغة مبسّطة إلى حدٍ كبير، إلى درجة أن بعض المدرسين يصفونها بأنها لا تتجاوز مستوى المرحلة الابتدائية. كما أن عدد الدروس المخصّصة لهذه المادة لا يتجاوز حصتين أسبوعياً في مدارس الشمول، مقارنةً بما يصل إلى خمس إلى ست حصص في مدارس التعليم الأساسي. ويأتي ذلك على الرغم من أن المنطق التربوي يقتضي تعميق هذه المادة وتوسيعها، لكونها المادة الوحيدة التي يتلقّاها الطالب بلغته الأم. ومن ناحية التقييم، لا تخضع هذه المادة للامتحانات الوزارية، الأمر الذي يُضعف من أهميتها في نظر الكادر التعليمي والطلبة على حدٍ سواء، ويؤدي إلى تهميشها عملياً.

ينعكس هذا التهميش بصورة واضحة على مستوى التطبيق داخل المدارس، حيث تُهمّل مادة اللغة التركمانية في كثير من الأحيان لصالح مواد أخرى، ولا سيّما المواد العلمية. ففي حالات متعددة، تُخصّص حصص هذه المادة لتدريس مواد أساسية مثل الكيمياء أو الفيزياء، وهو ما يكشف عن خللٍ في ترتيب الأولويات التعليمية، ويقوّض الهدف الأساسي من إدراج اللغة التركمانية ضمن المنهاج.

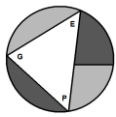
يُضاف إلى ذلك أن عدداً غير قليل من المدارس الأساس—ولأسباب متعددة، منها ضعف إتقان اللغة التركمانية كلغة تدريس لدى بعض المدرسين أو الطلبة، أو عدم توافر المناهج باللغة التركمانية أو تأخر وصولها، فضلاً عن تأثير التوجّهات القومية لبعض الإدارات المدرسية، ولا سيّما في المناطق الخاضعة للإدارة الكردية—يلجأ الكادر التدريسي إلى عدم استخدام اللغة التركمانية في التدريس، ولا سيّما في الدروس العلمية. ففي المدارس



الواقعة تحت إدارة السلطات الكردية، تُدرّس هذه المواد في كثير من الأحيان باللغة الكردية؛ وقد أُشير سابقاً إلى حالة إحدى المدارس التركمانية الكبيرة التي يُدرّس فيها معظم الكادر التدريسي—باستثناء مدرس أو اثنين—المواد باللغة الكردية.

انعكست هذه الإشكاليات البنوية بصورة مباشرة على مؤشرات الالتحاق والاستمرارية في التعليم التركماني، إذ يُسجّل تراجع مستمر في معدلات الالتحاق بالمدارس التركمانية عاماً بعد عام نتيجةً للمشكلات المتراكمة التي يعاني منها هذا القطاع. فعلى سبيل المثال، تشير البيانات إلى أن أعداد الطلبة المسجلين في الصف الأول الابتدائي في إحدى المدارس الابتدائية التركمانية الأساسية في محافظة كركوك شهدت انخفاضاً تدريجياً خلال السنوات الأخيرة؛ إذ بلغ عددهم ٢١ طالباً في عام ٢٠٢٢، ثم انخفض إلى ١٩ طالباً في عام ٢٠٢٣، وصولاً إلى ١٥ طالباً في عام ٢٠٢٤. قد أدّت الظروف الإدارية والبنوية إلى تفاقم هذا التراجع، إذ تم قبل نحو عامين إخلاء هذه المدرسة من قبل الدولة لغرض إعادة الإعمار، ما أدى إلى نقل الطلبة مؤقتاً إلى موقع قريب. غير أن أعمال إعادة البناء لم تبدأ حتى الوقت الحاضر، الأمر الذي انعكس سلباً على استقرار العملية التعليمية فيها، فتراجع عدد الطلبة المسجلين بشكل حاد، إذ انخفض في عام ٢٠٢٥ إلى ٦ طلاب فقط، ليصل في السنة الأخيرة إلى ٣ طلاب (ملاحظة ٢).

كما شهدت المدارس التركمانية في المنطقة حالات إغلاق متكررة، من أبرزها إغلاق متوسطة كركلار تبه في قرية بلاوا بمحافظة كركوك خلال العام المنصرم. وبالتوازي مع ذلك، لوحظ تراجع ملحوظ في أعداد الطلبة ضمن الصفوف الدراسية في عدد من المؤسسات التعليمية، من بينها متوسطة ابن الأثير، ومدرسة تسين شهيدلري، ومدرسة شاطورلو الأساسية في كركوك، حيث انخفض عدد الطلبة في الصف الواحد إلى ما

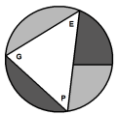


يتراوح بين ٣ و ٥ طلاب فقط، وهو مؤشر يعكس تدهور الكثافة الطلابية إلى مستويات شبه معدمة.

وفي سياق متصل، تُظهر البيانات تراجعاً مستمراً في إجمالي أعداد الطلبة في المدارس التركمانية في قضاء كفري الخاضع للإدارة الكردية، إذ انخفض عدد الطلبة في مدرسة قره أوغلان التكميلية من ١٣٥ طالباً عام ٢٠١٥ إلى ١٠٩ طلاب عام ٢٠٢٠، ليصل إلى ٨٧ طالباً عام ٢٠٢٥، مع تسجيل نمط تراجع في مدرسة الشهيد محمد قورقماز الثانوية. كما شهدت معدلات التسجيل الجديدة في عام ٢٠٢٥ انخفاضاً ملحوظاً، حيث بلغت ٩ طلاب في مدرسة قونجه كول لرياض الأطفال، و ٥ طلاب في مدرسة قره أوغلان التكميلية، و ٧ طلاب في مدرسة الشهيد محمد قورقماز الثانوية، الأمر الذي يعكس اتجاهاً عاماً نحو تقلص القاعدة الطلابية في هذه المؤسسات التعليمية التركمانية (جدول رقم ٤).

أما في قضاء طوز خورماتو، فقد ظلّ التسجيل في المدرسة التكميلية الابتدائية الوحيدة، بوصفها المدرسة الأساسية في القضاء، منخفضاً خلال الأعوام الأخيرة، إذ استقر عند ٤ طلاب سنوياً خلال الفترة من ٢٠٢٢ إلى ٢٠٢٥، باستثناء عام ٢٠٢٣ الذي شهد انخفاضاً إلى طالبين فقط.

وفيما يتعلق بقضاء طوز خورماتو ومحافظة نينوى، فقد شكّل ظهور تنظيم الدولة الإسلامية (داعش) نقطة تحول حادة أثّرت بشكل كبير في التعليم التركماني، حيث كان إجمالي عدد المدارس التركمانية في قضاء تلغفر يبلغ ١٢١ مدرسة، وفي المناطق الأخرى ٤٥ مدرسة (اورسام ٢٠١٢: ١٠). أما في طوز خورماتو، فعلى سبيل المثال، كان عدد المدارس التركمانية في كل من ناحية ينكيجه وقرية بسطاملي قبل ظهور تنظيم داعش ضعف ما هو عليه اليوم. وقد أدى ذلك إلى توقف كامل للمنظومة التعليمية التركمانية

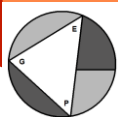


خلال فترة سيطرة التنظيم، مع تفكك معظم المدارس، قبل أن تبدأ عملية إعادة تأسيس المدارس التركمانية مجدداً ابتداءً من عام ٢٠١٨ بعد القضاء على التنظيم.

وقد أظهر الكادر التربوي التركماني في محافظة نينوى جهوداً ملحوظة في إعادة إحياء القطاع التعليمي، حيث ارتفع اليوم إجمالي عدد المدارس التركمانية في قضاء تلعفر إلى ١٣٧ مدرسة، وفي المناطق الأخرى من محافظة نينوى إلى ٦٣ مدرسة (جدول ٣). ومع ذلك، تُظهر البيانات استمرار تحديات على مستوى الإقبال الطلابي، إذ بلغ عدد الطلبة الجدد في إحدى مدارس المرحلة الأساسية ٢٤ طالباً عام ٢٠١٢، في حين انخفض هذا العدد إلى ١٤ طالباً في العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ثم إلى ١٣ طالباً في عام ٢٠٢٥-٢٠٢٦، مما يعكس استمرار التراجع النسبي في معدلات التسجيل رغم إعادة افتتاح المدارس.

ومن ناحية أخرى، توجد مدارس تضم كلا النظامين (الشمول والأساس) داخل المؤسسة الواحدة، بما يجعل تصنيفها غير واضح ضمن أحد النمطين بشكل دقيق. وفي هذه الحالات، يظهر تفاوت كبير بين أعداد الطلبة في المسارين، حيث يتفوق نظام الشمول بأعداد كبيرة مقارنة بالتعليم الأساسي. فعلى سبيل المثال، يبلغ عدد طلبة التعليم الأساسي في متوسطة ابن الأثير للبنين نحو ٢٠ طالباً، مقابل ٤٠٠-٥٠٠ طالب في نظام الشمول. وينطبق الوضع نفسه في متوسطة دوغوش للبنات، حيث يبلغ عدد طلبة التعليم الأساسي نحو ٢٠ طالباً، مقابل ٣٠٠-٤٠٠ طالب في الشمول. كما ينطبق الأمر ذاته على مدرسة تسين شهداء المتوسطة، حيث يبلغ عدد طلبة التعليم الأساسي ٢٥ طالباً، مقابل نحو ٤٠٠ طالب في نظام التعليم الشامل.

من الجدير بالذكر أن أعداداً كبيرة من التركمان، ولا سيما في محافظة واسط ضمن أفضية العزيرية وبدرة وجصان، قد خضعوا لعملية تعريب لغوي شبه كاملة عبر أجيال متعاقبة، الأمر الذي أدى إلى فقدان اللغة الأم منذ قرون، على الرغم من استمرار وعيهم

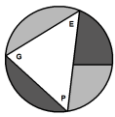


بالانتماء إلى الأصل التركماني، كما في حال عشيرتي القره غولي (المستعربة) وقره أولوس (المستكردة). وعلى الرغم من تقديم طلبات متكررة من هذه المناطق—ولا سيما من تركمان العزيزية—لافتتاح مدارس تركمانية تُعنى بتعليم اللغة الأم، فإنّ التحديات السياسية داخل النظام السياسي التركماني، إلى جانب محدودية الإمكانيات والتحديات البنوية التي يعاني منها قطاع التعليم التركماني، قد حالت دون الاستجابة الفاعلة لهذه المطالب.

وفيما يتعلق بالمرجات التعليمية، يبيّن الجدول رقم ٥ إحصائيات حول نسب النجاح في الامتحانات الوزارية النهائية (السادس العلمي) لعدد من الأعوام، بما يعكس المستوى العلمي لطلبة المدارس التركمانية. وتشير البيانات إلى وجود تراجع مستمر في نسب النجاح من الدور الأول خلال السنوات الأخيرة، إذ انخفضت من ١٥,٢٢٪ إلى ٤,٥٨٪، في حين تُعدّ الزيادة المسجلة في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ حالة استثنائية مرتبطة بظروف جائحة كورونا. كما يظهر الاتجاه التنازلي ذاته في نسب النجاح بعد استكمال الأدوار الثلاثة، حيث انخفضت من ٥٨,٧٪ إلى ٣٣,٢٣٪.

وتتمثل إحدى المؤشرات الأكثر دلالة في تراجع مستويات التحصيل العالي لدى الطلبة، إذ انخفضت فئة المعدلات المرتفعة من مستوى "جيد جدًا" إلى "جيد". وقد انعكس هذا التراجع سلبيًا على فرص الطلبة التركمان في الالتحاق بالتخصصات ذات الطابع التنافسي، ولا سيما التخصصات الطبية والهندسية، حيث باتت فرص قبولهم في الجامعات الحكومية ضمن الدراسة الصباحية شبه معدومة.

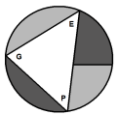
وفي إطار المقارنة مع المؤشرات العامة، يُلاحظ أن نسبة النجاح في الدور الأول في التعليم التركماني، وبالغة ٤,٥٨٪ كما ورد في الجدول أعلاه، تُعدّ أقل من نظيرتها على مستوى محافظة كركوك ٥,٠٦٪، وكذلك أقل من المعدل العام على مستوى العراق ٤,٩٥٪ (مركز تحميل النتائج ٢٠٢٤).



تُعَدُّ ظاهرة تسليع التعليم من أبرز الإشكاليات البنوية التي يواجهها النظام التعليمي في العراق عموماً، إذ تحوّل التعليم، بدرجات متفاوتة، إلى مجال ذي مردود اقتصادي للكوادر التدريسية، ولا سيما في ظل تراجع كفاءة التعليم النظامي داخل المدارس. وقد أفضى هذا الواقع إلى تنامي الاعتماد على الدروس الخصوصية بوصفها آلية مكتملة — بل وبديلة في بعض الأحيان — للعملية التعليمية الصفّية، بحيث أصبح من الشائع أن يلتحق الطلبة بدروس إضافية خارج المدرسة، خاصة قبيل الامتحانات النهائية.

وفي هذا السياق، يضطر عدد كبير من الطلبة إلى تلقي دروس خصوصية في عدة مواد دراسية في آنٍ واحد؛ إذ قد يلتحق الطالب بدروس في خمس مواد مثلاً، بمتوسط تكلفة يصل إلى نحو مليون دينار عراقي للمادة الواحدة لكل طالب، الأمر الذي يفرض أعباءً مالية ثقيلة على الأسر، لا سيما ذات الدخل المحدود. ويترتب على ذلك تعميق الفجوة التعليمية والاجتماعية، حيث يُحرم الطلبة من الأسر الفقيرة من فرص الحصول على هذا النوع من الدعم التعليمي، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي ويحدّ من فرصهم في الالتحاق بالتعليم العالي، سواء في المعاهد أو الجامعات.

وتتفاقم هذه الإشكالية في سياق التعليم باللغة التركمانية، نظراً لمحدودية الكوادر التدريسية المؤهلة القادرة على تدريس المناهج بهذه اللغة، فضلاً عن نقص الكفاءات التربوية المتخصصة في هذا المجال. كما يواكب ذلك ضعف في توافر المواد التعليمية المساندة، مثل الملخصات الدراسية والأدلة الامتحانية، الموجهة للطلبة الناطقين بالتركمانية. وبالإضافة إلى ذلك، يعاني الطلبة التركمان من محدودية الموارد التعليمية الرقمية المتاحة بلغتهم الأم، بما في ذلك الدروس الإلكترونية والمحتوى التعليمي عبر الإنترنت، الأمر الذي يفاقم من التحديات التي تواجههم ويؤثر سلباً على تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين أقرانهم في البيئات اللغوية الأخرى.



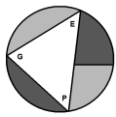
الاستنتاج

يُظهر تحليل مسار التعليم باللغة الأم لدى تركمان العراق أنه، ومنذ قيام الدولة العراقية الحديثة، قد تعرّض لسلسلة من السياسات التقييدية ذات الطابع البنيوي، فضلاً عن ممارسات منهجية وصريحة أسهمت في تقويض تطوره المؤسسي. وعلى الرغم من الاعتراف الدستوري والقانوني، في عام ٢٠٠٥، بحق مكونات العراق في التعليم بلغتها الأم، فإن هذا التعليم لا يزال يواجه تحديات بنيوية عميقة ومزمنة حالت دون تطوره الطبيعي وتحقيق أهدافه التعليمية والثقافية.

لم يكن التعليم التركماني بمنأى عن أشكال التمييز ذات الدوافع السياسية، بل على العكس، فقد تعرّض منذ أوائل تسعينيات القرن العشرين في إقليم كردستان، واستمر ذلك في مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣، سواء في المناطق الخاضعة للإدارة الكردية أم تلك التابعة للإدارة المركزية. وفي كلا السياقين، تم تغييب المكوّن التركماني من مضامين كتب التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، ليس في المناهج العامة فحسب، بل وحتى في سياق التعليم باللغة الأم.

ويُفسّر هذا النهج في بعض الدراسات الأكاديمية بوصفه جزءاً من سياسات الهوية القومية، حيث تسعى بعض الإدارات إلى إعادة تشكيل السرديات التاريخية والجغرافية بما يتماشى مع رؤاها السياسية. وتُناقش هذه المقاربات ضمن إطار 'إعادة بناء السرد التاريخي'، وهي ظاهرة معروفة في الأدبيات الأكاديمية تُستخدم في سياقات دولية متعددة لتعزيز الهويات القومية وتبرير توجهات سياسية إقصائية أو قمعية (برغر ولورنز ٢٠١٠).

وعلى الصعيد البنيوي، يعاني التعليم التركماني من اختلالات حادة تمس مختلف مرتكزاته الأساسية، إذ تُربط قراراته الجوهرية—ولا سيما ما يتعلق بالتمويل والتعيينات—بجهات لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بخصوصية هذا النمط التعليمي، الأمر الذي يحّد من استقلاليته

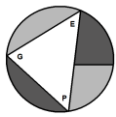


وفاعليته. كما يواجه القطاع قيوداً مالية واضحة تتمثل في محدودية التمويل وعدم كفايته، فضلاً عن النقص الحاد في أعداد الكوادر التدريسية وتأهيلها. ويُضاف إلى ذلك ضعف جودة ترجمة المناهج الدراسية إلى اللغة التركمانية، في ظل اعتماد شبه كلي على الترجمة، إلى جانب عدم انتظام صرف رواتب شريحة واسعة من الكوادر التدريسية؛ إذ تشير المعطيات إلى أن نحو نصف هذه الكوادر لم تتقاضَ رواتبها لأكثر من عقدين، ولا تزال نسبة كبيرة منها حتى اليوم خارج نظام الرواتب الرسمي للدولة العراقية.

وتتفاقم هذه الإشكاليات مع استمرار النقص في توفير الكتب المدرسية، إذ لم تقم الدولة العراق بإعداد الكتب الدراسية الخاصة بالمدارس التركمانية لمدة تزيد عن عقدين. كما يتسم توزيع هذه الكتب بالتأخير المزمّن حتى اليوم، والذي يمتد في بعض الحالات إلى نهاية العام الدراسي. ويضاف إلى ذلك عدم كفاية الأبنية المدرسية، فضلاً عن وجود مشكلات إنشائية في عدد من المباني القائمة، الأمر الذي ينعكس سلباً على البيئة التعليمية وجودة العملية التربوية.

ونتيجة لهذا القصور المؤسسي الواسع والنقص الحاد في مختلف مجالات التعليم التركماني، برزت مبادرات تربوية تركمانية تمثلت في إنشاء ما يُعرف بمدارس "الشمول"، التي لا توفر سوى الحد الأدنى من التعليم باللغة الأم، إذ تقتصر في الغالب على تدريس مادة اللغة التركمانية وأدبياتها، مع ملاحظة وجود قصور وإهمال حتى في تقديم هذا المكون الأساسي للطلبة التركمان.

وعلاوة على ذلك، يعاني التعليم التركماني من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، بوصفها انعكاساً مباشراً لضعف مخرجات النظام التعليمي الرسمي، فضلاً عن وجود فجوة رقمية وتعليمية واضحة تتمثل في محدودية—بل وغياب—البرامج التعليمية الإلكترونية المتاحة باللغة التركمانية، مقارنةً بنظيراتها المقدمة باللغتين العربية والكردية، الأمر الذي



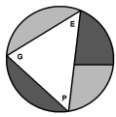
يسهم في تعميق التفاوت في فرص التعلم ويحدّ من إمكانيات التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة التركمان.

وقد أسهمت هذه العوامل مجتمعة في إبقاء التعليم التركماني محدود النطاق والتأثير، بحيث لم يتمكن من استقطاب سوى نسبة ضئيلة من الطلبة التركمان. وتُظهر البيانات الإحصائية أن ما يقارب ١,١٪ فقط من إجمالي الطلبة التركمان—الذين يُقدّر عددهم بنحو مليون طالب—يتلقون تعليمهم باللغة الأم في مدارس الأساس، إذ لا يتجاوز عددهم نحو ١١ ألف طالب (جدول ٣). وعلى الرغم من أن التركمان يُعدّون ثالث أكبر مكون عرقي في العراق، فإن هذا الواقع يعكس حالة مستمرة من التهميش اللغوي والثقافي، بما يهدد استدامة اللغة التركمانية ويقوّض ركائز الهوية الثقافية لهذا المكون.

وفي ظل هذه البنية الإدارية المحدودة، أخفق التعليم التركماني في تلبية نسبة كبيرة من احتياجاته الأساسية في مختلف المجالات، في حين شهدت المنظومة التعليمية الكردية تطوراً ملحوظاً، إذ ترسّخت بوصفها نظاماً تعليمياً متكاملًا يعكس لغة قومية لمجتمع إثني واسع، مدعوماً بأطر مؤسسية وإدارية أكثر استقراراً وفاعلية، بينما تُعدّ اللغة العربية لغة الدولة والتعليم منذ أكثر من قرن.

بالإضافة إلى مجال التعليم باللغة الأم، يعاني النظام السياسي التركماني ككل من حالة من الاضطراب والتفكك والشلل، الأمر الذي ينعكس سلباً على جميع حقوق ملايين التركمان في العراق. ويُعزى هذا الوضع إلى هيمنة الديناميات القومية والطائفية داخل الساحة السياسية العراقية، فضلاً عن الهيمنة التي تمارسها الدولة التركية على النظام السياسي التركماني.

تكشف كثرة الظواهر الخطيرة والاختلالات الهيكلية والبنوية العميقة في منظومة التعليم التركماني التي تم عرضها أعلاه عن اتجاه مثير للقلق الشديد، يتمثل في احتمال التراجع



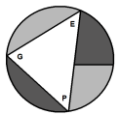
التدريجي للتعليم باللغة التركمانية ككل في المستقبل المنظور، مما قد يحرم المجتمع التركماني، ثالث أكبر قومية في العراق، من أحد أبرز حقوقه الإنسانية الأساسية.

وعلى الرغم من جميع هذه التحديات والانتهاكات لحقوق التركمان في التعليم باللغة الأم، تحاول التعليم التركماني من الحفاظ على وجوده على الأقل، مستنداً إلى خبرات الكوادر التدريسية التركمانية وتراكم تجاربها المهنية، إضافة إلى الرغبة القوية لدى الفرد التركماني في الحفاظ على لغته وهويته الثقافية.

وفي ضوء هذه التحديات، يصبح من الضروري تبني حزمة شاملة من الإصلاحات البنوية. ومن أبرز هذه الإصلاحات إعادة طرح مشروع "قانون تنظيم حقوق التركمان"، الذي سبق أن رفضه البرلمان العراقي عام ٢٠١٤ لأسباب سياسية من قبل الأحزاب الكردية وبعض السياسيين العرب ذوي التوجهات العنصرية، مع عدم إغفال دور العامل التركي في هذا السياق.

وينبغي أن يتم هذا الإصلاح ضمن إطار قانوني فعال، مع إسناد إدارته إلى مؤسسة تركمانية مستقلة تُنتخب إما بصورة مباشرة من قبل المجتمع التركماني، أو من خلال ممثليه من السياسيين والمتقنين والوجهاء وقادة الرأي، مع تخصيص ميزانية مستقلة تتناسب مع الثقل الديموغرافي لهذا المكون. ومن شأن ذلك أن يسهم في بناء منظومة إدارية متكاملة لإدارة الشؤون التركمانية، بما في ذلك تطوير تعليم نوعي مستدام باللغة التركمانية، على نحو يضمن الحفاظ على الهوية الثقافية واللغوية لملايين التركمان في العراق.

وفي المقابل، فإن أيّ مقاربات لا تتطرق من هذه الأسس البنوية ولا تستهدف معالجة الإشكاليات المؤسسية العميقة بصورة شاملة، يُرجّح أن تظلّ محدودة الأثر وغير منتجة، بما يُقيي واقع القضية التركمانية دون تحوّل جوهري، ويؤدي إلى استمرار حالة الضعف والجمود والإخفاق التي يعاني منها الأداء السياسي التركماني منذ تشكّله المعاصر في



مطلع تسعينيات القرن العشرين. كما ينعكس ذلك في استمرار معاناة المكوّن التركماني على المستويات السياسية والتعليمية والاقتصادية وسائر المجالات الأخرى ضمن السياق السياسي العراقي، الذي يتسم بتدخلات قومية وطائفية، فضلاً عن هيمنة اعتبارات المحسوبية والمصالح الفردية، إلى جانب تأثيرات التدخلات الخارجية، في العديد من جوانب المشهد السياسي والإداري العراقي.

شيث جرجيس هو رئيس مؤسسة بحث حقوق الإنسان لتركمان العراق (Stichting Onderzoekscentrum Iraaks Turkmeense Mensenrechten (SOITM) (in Dutch) ومقرها في نيميغن، هولندا. s.jerjis@ziggo.nl
(Sheth Jerjis is Chairperson of the Iraqi Turkmen Human Rights Research Foundation based in Nijmegen, the Netherlands.
s.jerjis@ziggo.nl)

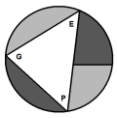
الملاحظات

ملاحظة ١

كان كاتب هذه الدراسة طالباً في الصف الخامس الإعدادي خلال تلك الفترة، وقد شارك في عدة فعاليات احتجاجية، ولا سيما الإضراب عن الدوام المدرسي. كما ساهم في كتابة الشعارات السياسية باستخدام أصباغ يصعب إزالتها على جدران الأزقة في حيين في محافظة كركوك، وهما حي بريادي وحي جقور.

ملاحظة ٢

استُقيت جميع البيانات والمعلومات الواردة في هذه الدراسة من مصادر تركمانية رسمية وغير رسمية، تشمل جهات سياسية وإدارية وتربوية عاملة في المناطق التركمانية. ونظرًا للظروف الأمنية



والسياسية السائدة، لم يتم الإفصاح عن أسماء المصادر أو هوية المشاركين، خشية تعرضهم لردود فعل انتقامية من الجهات الحكومية المركزية أو من إدارات الإقليم الكردي العراق.

ومن الجدير بالذكر وجود احتمال لقيام هذه الجهات باتخاذ إجراءات عقابية تطال المؤسسة التعليمية التركمانية ككل، بدلاً من معالجة أوجه القصور البنيوية العميقة التي يعاني منها قطاع التعليم التركماني، الأمر الذي من شأنه أن يُقاوم من حالة التدهور التي يشهدها التعليم باللغة الأم.

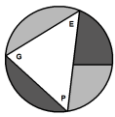
ملاحظة ٣

في هذا السياق، تبرز إشكالية منهجية جوهرية تتمثل في التفاوت الواضح في مستوى التوثيق والمعالجة التحليلية بين الأدبيات الإعلامية والأكاديمية الدولية، ولا سيما تلك الصادرة في الأوساط الغربية. وعلى الرغم من أن الانتهاكات التي وقعت في ٢٤ نيسان ٢٠٠٥ بحق التركمان، إلى جانب مئات الحوادث المماثلة، تُعدّ انتهاكات صريحة لأبسط مبادئ حقوق الإنسان، فإنها لم تحظَ باهتمام يُذكر من قبل المؤسسات الإعلامية والأكاديمية الغربية، ولا من قبل تقارير منظمات حقوق الإنسان الأوروبية، على الرغم من حضورها الطويل والواسع في المنطقة.

ويبدو هذا الإغفال غير متسق مع حجم التغطية الإعلامية الواسعة والاهتمام الأكاديمي الكبير الذي حظيت به القضايا المتعلقة بالأكراد، رغم التفاوت الكبير في حجم وتكرار تلك الأحداث مقارنة بتلك التي طالت التركمان وإقليم عراقي أخرى. إذ أنتجت المؤسسات الأكاديمية والإعلامية الغربية مئات، بل آلاف الدراسات والأبحاث حول الحوادث المتعلقة بالأكراد، في حين ظلت الانتهاكات التي تعرض لها التركمان، وكذلك الأقليات العراقية الأخرى، أقل توثيقاً وأقل معالجة تحليلية بصورة ملحوظة.

ملاحظة ٤

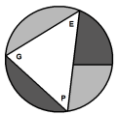
تُصنّف اللغة التركمانية ضمن لهجات اللغات التركية، ويقارب الفارق بينها وبين اللغة التركية ذلك القائم بين اللغة الأذرية والتركية، سواء من حيث البنية اللغوية أو مستوى التقارب المعجمي. وقد



كُتبت اللغة التركمانية، شأنها شأن التركية في مرحلة ما بعد سقوط الدولة العثمانية، بالأحرف العربية. ومع التحولات اللغوية التي شهدتها العالم التركي، ولا سيما بعد انعقاد مؤتمر باكو عام ١٩٢٦، الذي مهد لاعتماد الأبجدية اللاتينية في أذربيجان، ثم تبني تركيا الأبجدية اللاتينية رسميًا في ١ نوفمبر ١٩٢٨، بدأت محاولات محدودة لدى تركمان العراق لاستخدام الأحرف اللاتينية، إلا أن هذه المحاولات بقيت في نطاق ضيق للغاية في بداياتها.

وفي هذا السياق، استمرت المراسلات والبيانات الصادرة عن الجمعية التضامنية لأتراك العراق، التي تأسست عام ١٩٥٩ في إسطنبول، باللغة التركية المكتوبة بالأحرف اللاتينية، كما ظهرت لاحقًا بعض المجالات ذات الصلة. ومع إنشاء المنطقة الآمنة في شمال العراق في أوائل تسعينيات القرن العشرين، شهد التعليم التركماني تحولًا ملحوظًا، إذ أسست مدارس تركمانية اعتمدت الأبجدية اللاتينية في التدريس منذ عام ١٩٩٣، وصدرت مجلات وجرائد بالأحرف اللاتينية. وبعد عام ٢٠٠٣، اتسع نطاق استخدام هذه الأبجدية، لتصبح مسألة اختيار نوعية الحرف جزءًا من النقاشات اللغوية والتربوية الأوسع، وهو ما تتناوله هذه الدراسة بالتفصيل.

وعلى الرغم من ذلك، لا تزال هناك قضيتان محورتان محل نقاش داخل المجتمع التركماني، سواء على مستوى النخب السياسية أو الأوساط الثقافية والأكاديمية. تتمثل القضية الأولى في اختيار نوع الأبجدية المستخدمة في التعليم؛ إذ لا تزال شريحة واسعة من المجتمع التركماني تؤيد الاستمرار في استخدام الحروف العربية في التدريس، ويُحتمل أن يكون غياب الدعم الكافي من القيادات السياسية التركمانية الشيعية، المنخرطين في البنى الحزبية الحاكمة بعد عام ٢٠٠٣، أحد العوامل التي أسهمت في إضعاف التعليم التركماني الحالي المعتمد على الأبجدية اللاتينية. أما القضية الثانية فتتعلق بلغة التعليم نفسها؛ حيث تدعم فئة من القيادات اعتماد اللغة التركمانية كما هي في العملية التعليمية، في حين تؤيد فئة أخرى تبني اللغة التركية كلغة منهج للتعليم التركماني، وهو المطبق حاليًا. وفي ظل حالة الاضطراب التي تعانيها النظام السياسي التركماني ومنظومة التعليم باللغة الأم، تبقى هذه النقاشات في إطارها غير الرسمي، دون أن تقضي إلى سياسات تعليمية مستقرة أو معتمدة بصورة نهائية ورسمية.



مصادر

أجار، أ.، ودومان، ب.، *Irak Türkmenleri'nin Türkmen Dilini ve Kültürünü Koruma Çabaları* (جهود التركمان العراقيين للحفاظ على اللغة والثقافة التركمانية) مجلة كوركوت آتا للدراسات التركية المجلد ١٥، ٢٠٢٤، صفحات ١٦٨١-١٦٩٨.

إذاعة أوروبا الحرة، *Turkmen Report: Political and Social News* (التقرير التركماني: أخبار سياسية واجتماعية) إذاعة أوروبا الحرة، ٥ آب ٢٠٠٠، www.rferl.org/a/1347134.html.

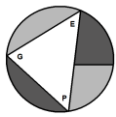
انبو، سويتيم، وآلدي، *Iraqi Turkmen: The Human Rights Situation and Crisis in Kerkuk conference* (تركمان العراق: وضع حقوق الإنسان وأزمة كركوك) تقرير المؤتمر الذي نظمته بصورة مشتركة منظمة الشعوب والأمم غير الممثلة (انبو) ومؤسسة حقوق الإنسان للتركمان العراقيين (سويتيم)، بالشراكة مع تحالف الليبراليين والديمقراطيين من أجل أوروبا (الذي) والحزب الراديكالي اللاعنفي، حول الوضع الراهن في شمال العراق، والذي عُقد في البرلمان الأوروبي في بروكسل خلال الفترة من ٢٦ إلى ٢٧ مارت ٢٠٠٧،

https://unpo.org/images/reports/iraqi_turkmen_hr_situation_kerkuk_report.pdf.

أوبالانس، أ.، *The Kurdish Revolt: 1961-1970* (الثورة الكردية: ١٩٦١-١٩٧٠) لندن: شركة فابر وفابر المحدودة، ١٩٧٣.

أوديشو، إ. ي.، *City of Kirkuk: No historical authenticity without multi-ethnicity* (مدينة كركوك: لا وجود للأصالة التاريخية دون التعددية الإثنية) مجلة الدراسات الأكاديمية الآشورية، مجلد ١٦، رقم ١، ٢٠٠٢.

اوزمن، ح.، التركمان في العراق وحقوق الانسان، أنقرة: كوزان أوقست، ٢٠٠٢.



اورسام، *Irak'ta Türkmen eğitiminin durumu* (وضع التعليم التركماني في العراق) مركز دراسات الشرق الأوسط، التقرير رقم: ١٤١، ٢٠١٢.

بالي، أ. ر.، *Strip of Iraq' on the Verge of Exploding* (قطاع العراق على وشك الانفجار) الخدمة الخارجية لصحيفة واشنطن بوست، ١٣ أيلول ٢٠٠٨

بطاطو، ه.، *The old social classes and the Revolutionary Movements of Iraq* (الطبقات الاجتماعية القديمة والحركات الثورية في العراق) نيو جيرسي: مطبعة جامعة برينستون، نيو جيرسي، ١٩٧٨.

بقال، م. م. أ.، العراق.. إحياء الذكرى ٢٢ لمجزرة أربيل بحق التركمان، وكالة الأناضول للأخبار، ٣ أيلول ٢٠١٨

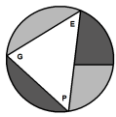
/الدول-العربية/العراق-إحياء-الذكرى-22-لمجزرة-أربيل-بحق-www.aa.com.tr/ar
التركمان/1244830

برغر، س. ولورنز، ك.، *Nationalizing the Past Historians as Nation Builders in Modern Europe* (تأميم الماضي: المؤرخون بوصفهم بناء للأمة في أوروبا الحديثة) باسينغستوك: بالغراف ماكميلان، ٢٠١٠.

بيت شليمون، أ.، *City of Black Gold: Oil, Ethnicity, and the Making of Modern Kirkuk* (مدينة الذهب الأسود: النفط، والعرق، وتكوين كركوك الحديثة) ستانفورد، كاليفورنيا: مطبعة جامعة ستانفورد، ٢٠١٩.

تقرير وزارة الخارجية الأمريكية، *Iraq: Country Reports on Human Rights Practices 2002* - (العراق: تقارير قطرية عن ممارسات حقوق الإنسان - ٢٠٠٢) صادر عن مكتب الديمقراطية وحقوق الإنسان والعمل، وزارة الخارجية الأمريكية، ٣١ مارت ٢٠٠٣، تم زيارة الموقع في ٥ نيسان ٢٠٢٦،

<https://2001-2009.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2002/18277.htm>



تلفزيون التركمانية العراقية حساب يوتيوب، جولة تركمانية مع محمد سلام / في مدرسة قرداشلق
- الحلقة (٦٩) يوتيوب، ٢٠٢٥؛ & www.youtube.com/watch?v=3aQLioLkqHs
www.youtube.com/watch?v=7zHvEo3MbS4

جرجيس، ش.، الحقبة المظلمة لتركمان قضاء طوز خورماتو تحت حماية الأحزاب الكردية
والبيشمركة بين ٢٠٠٣ - ٢٠١٧، منتدى الجيوبوليتيك الإثني، المجلد ١٢، العددان ١-٢، شتاء
٢٠٢٤، صفحات ١٥٧-٢٢٩، [www.turkmen.nl/1A_soitm/drak-era-tuz-](http://www.turkmen.nl/1A_soitm/drak-era-tuz-khurmatu-a.pdf)
khurmatu-a.pdf، تم زيارة الموقع في ٢٣ مايس ٢٠٢٦.

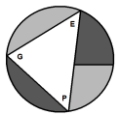
_____، *A report submitted the Universal Periodic Review* (تقرير مقدم إلى
الاستعراض الدوري الشامل) مجلس حقوق الإنسان، الفريق العامل المعني بالاستعراض الدوري
الشامل، الدورة السابعة، جنيف، باسم مؤسسة البحوث لحقوق الإنسان التركمانية العراقية (سويتم)،
فبراير ٢٠١٠، تم زيارة الموقع في ٢٣ مايس ٢٠٢٦،
<https://upr-info.org/sites/default/files/documents/2013-09/soitmuprirqs072010iraqiturkmenhumanrightsresearchfoundation.pdf>

_____، تأسيس النظام السياسي التركماني العراقي وانهياره تحت تسلط الدولة التركية، منتدى
الجغرافيا السياسية الإثنية، المجلد ٩، العددان ١-٢، شتاء ٢٠٢١: صفحات ١٥٧-٢٠٩، تم
زيارة الموقع في ٢٣ مايس ٢٠٢٦، www.turkmen.nl/1A_soitm/MPHRT.pdf

_____، من يملك أربيل؟ القضية التركمانية، مجلة منتدى الإثنوجيوسياسية، المجلد ١٠
العدد ١-٢، شتاء ٢٠٢٢، صفحات ١٢٩ - ١٩٣، تم زيارة الموقع في ٢٣ مايس ٢٠٢٦
www.turkmen.nl/1A_soitm/WOEA.pdf

جعفر، ك. س.، *Irak Türklerinin Eğitimde Dil Tercihleri* (تفضيلات اللغة لدى الأتراك
العراقيين في التعليم) مجلة اللغويات - العدد ٣٩، ٢٠٢٢، صفحات ٣٥-٥٠.

الدوري، ي. خ.، *Society and Economy of Iraq under the Seljuqs (1055 - 1160)*، مجتمعات واقتصاد العراق تحت السلاجقة (١٠٥٥-١١٦٠م))، قُدمت هذه الدراسة استيفاءً جزئياً



متطلبات نيل درجة الدكتوراه في الفلسفة إلى كلية الدراسات العليا للفنون والعلوم بجامعة بنسلفانيا،
١٩٧٠.

دومان، ج.، *The Political Situation of Iraqi Turkmen After The 1990 Period* (الوضع السياسي للتركمان العراقيين بعد عام ١٩٩٠) أنقرة: منشورات بيدج، الطبعة الأولى،
٢٠٢٣؛ www.bidgeyayinlari.com.tr/wp-content/uploads/2023/04/124-Dosya.pdf

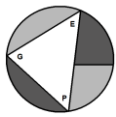
ريج، كل. ج.، *Narrative of a residence in Koordistan : and on the site of ancient Nineveh; with journal of a voyage down the Tigris to Bagdad and an account of a visit to Shirauz and Persepolis* (رواية عن إقامة في كردستان: وفي موقع نينوى القديمة؛ مع مذكرات رحلة عبر نهر دجلة إلى بغداد ورواية عن زيارة إلى شيراز وبرسيبوليس) فارنبورو، إنجلترا: جريج إنترناشيونال، مجلدان، ١٩٧٢

الزاويتي، أ.، 'أحزاب تركمانية تؤيد المشروع الكردي في الفدرالية'، شبكة الجزيرة الإعلامية، ١٧ كانون الأول ٢٠٠٤، تم زيارة الموقع في ٥ نيسان ٢٠٢٦،
www.aljazeera.net/news/2004/1/17/أحزاب-تركمانية-تؤيد-المشروع-الكردي-في

سميث، سي. م. وشادريفيان، في.، *Wilting In The Kurdish Sun: The Hopes and Fears of Religious Minorities In Northern Iraq* (الذبول في الشمس الكردية: آمال ومخاوف الأقليات الدينية في شمال العراق) تم إعداد هذا التقرير للجنة الولايات المتحدة المعنية بالحرية الدينية الدولية بين شهري مايو وأغسطس ٢٠١٦، ١ حزيران ٢٠١٧، تم زيارة الموقع بتاريخ ١٢ مارت ٢٠٢٦،

https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID3006445_code2747883.pdf?abstractid=3006445&mirid=1

شانكس، ك.، *The Politics of Education in Iraq: The Influence of Territorial Dispute and Ethno-Politics on Schooling in Kirkuk* (سياسات التعليم في العراق):



تأثير النزاع الإقليمي والسياسة العرقية على التعليم في كركوك) مجلة التعليم في حالات الطوارئ
المجلد ٤، عدد ١، ٢٠١٨: صفحات ١٤١-١٦٣.

شاه، ت. ص.، *Iraq: Making Ethnic Peace After Saddam A Conversation with Kanan Makiya and Patrick Clawson* (العراق: صنع السلام العرقي بعد صدام: حوار مع كنعان مكية وباتريك كلوسون) ندوة أدارها تيموثي صموئيل شاه، مركز الأخلاق والسياسة العامة، العدد ١٨، مارت ٢٠٠٣، تم زيارة الموقع بتاريخ ١١ حزيران ٢٠٢٥،
https://eppc.org/docLib/20030728_CenterConversation22.pdf.

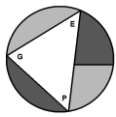
شفق نيوز، *Iraq's cabinet to use Turkmen as an official language in Kirkuk* (الحكومة العراقية ستستخدم اللغة التركمانية كلغة رسمية في كركوك) شفق نيوز، ١ مارت ٢٠٢٣، تم زيارة الموقع بتاريخ ٢٣ ميس ٢٠٢٦،
<https://shafaq.com/en/Iraq/Iraq-s-cabinet-to-use-Turkmen-as-an-official-language-in-Kirkuk>.

شكور، ن. أ.، *Irak'ta Türkçe Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri (Kerkük Örneği)* (آراء المعلمين حول التعليم التركي في العراق: حالة كركوك) مجلة الدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، المجلد ٢٠، العدد ٢ - الجزء ٢، ديسمبر ٢٠٢٥.

_____، *Irak'ta İki Dilli Türk Soyluların Türkçe Öğrenimi* (تعليم اللغة التركية لدى ذوي الأصول التركية ثنائيي اللغة في العراق) رسالة ماجستير، قسم تعليم العلوم التركية والاجتماعية، جامعة غازي، ٢٠٢٢.

الصمانجي، أ.، تاريخ التركمان العراق، بيروت: مطبعة الساقى، الطبعة الأولى، ١٩٩٩.

عصبة الأمم، *Question of the Frontier Between Turkey and Iraq* (مسألة الحدود بين تركيا والعراق) تقرير مقدم إلى المجلس من قبل اللجنة المشكلة بموجب قرار المجلس الصادر في ٣٠ أيلول ١٩٢٤، لوزان: عصبة الأمم.



فاضل، ل.، *Kurdish Expansion Squeezes Northern Iraq's Minorities* (التوسع الكردي يضغط على الأقليات في شمال العراق) ماكلاتشي، ١١ تشرين الثاني ٢٠٠٨، تم زيارة الموقع بتاريخ ٢٢ نيسان ٢٠٢٥

www.mcclatchydc.com/news/nation-world/world/article24509785.html

كامبانييل، ج.، *History of the Kurdistan Region and the Religious Sects Existing There* (تاريخ إقليم كردستان والطوائف الدينية الموجودة هناك) نابولي: ستراده تريبونال، نابولي: المجلد. الرابع، المقدمة، ١٨١٨.

كينيدي، ه. وتشامبرز، ر. ل.، *Iraq, section: Ethnic groups* (العراق، قسم: الجماعات العرقية) المحررون، موسوعة بريتانیکا، آخر تحديث، ٢٥ آب ٢٠٢٤، تمت زيارة الموقع الإلكتروني في ٣٠ مارت ٢٠٢٦، www.britannica.com/place/Iraq

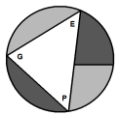
ماكدويل، د.، *A Modern History of the Kurds* (تاريخ حديث للأكراد) لندن: دار آي. بي. توريس، ١٩٩٦.

مجلس النواب العراقي، 'الدستور العراقي'، الدائرة الاعلامية مجلس النواب العراقي ٢٠٢٦، <https://iq.parliament.iq/الدستور-العراقي/>

محسن، س.أ.، التعدادات السكانية التي شهدتها العراق (عرض وتقييم)، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل - العراق، المجلد ٢٢، ٢٠١٥.

المحكمة الاتحادية العليا، قرار رقم ١٥ لعام ٢٠٠٨، الموقع الرسمي للمحكمة الاتحادية العليا، ٢١ نيسان ٢٠٠٨، تم زيارة الموقع في ٥ نيسان ٢٠٢٦، https://iraqfsc.iq/krarid/15_fed_2008.pdf

محي الدين، ك. ر.، & نايار، م. ح. ومهدي م. ف. أ.، *Multilingualism Used in Kirkuk and its Impact on Kurdish National Security* (تعدد اللغات المستخدم في



كركوك وتأثيره على الأمن القومي الكردي) مجلة تويجر المجلد ٧، العدد ٤، ١٥ كانون الثاني ٢٠٢٥: ص ٩٢٧-٩٥١.

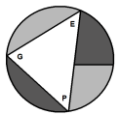
مركز تحميل النتائج للامتحانات الوزارية، نتائج الصف السادس الاعدادي، محافظة كركوك، العراق، مدارس الدراسة التركمانية، ٢٠٢٤، تم زيارة الموقع بتاريخ ٢٠٢٦ مارت <https://center.mlazemna.com>

منظمة العفو الدولية، *Banished and dispossessed. Forced displacement and deliberate destruction in Northern Iraq* (منفيون ومُحرومون. تهجير قسري وتدمير متعمد في شمال العراق) لندن: منظمة العفو الدولية، ٢٠١٦.

مؤسسة سويتيم، *The Human Rights Situation of the Turkmen of Iraq: After the fall of Ba'ath Regime at 10 April 2003* (حالة حقوق الإنسان للتركمان في العراق: بعد سقوط نظام البعث في ١٠ نيسان ٢٠٠٣) جلسة استماع علنية للجنة الفرعية لحقوق الإنسان في البرلمان الأوروبي حول حالة حقوق الإنسان للتركمان في العراق، ٥ كانون الاول ٢٠١١، البرلمان الأوروبي، بروكسل.

_____، السياسة التركية تجاه تركمان العراق: استغلال بدون رحمة وانتهاك للقانون الدولي، نايميغن؛ دار الطباعة بندا، منشورات مؤسسة بحث حقوق الإنسان لتركمان العراق (سويتيم) - هولندا، تم زيارة الموقع بتاريخ ٢٠٢٦ مارت ٢. www.turkmen.nl/1A_soitm/BIIA.pdf.

_____، *Obstacles preventing the use of mother tongue in Iraqi Turkmen education* (العقبات التي تحول دون استخدام اللغة الأم في التعليم التركماني العراقي) تقرير قدمها مؤسسة بحث حقوق الإنسان لتركمان العراق الى الآلية الخبيرة لحقوق الشعوب الأصلية، مجلس حقوق الإنسان، في الجلسة الثانية، ١٠ - ١٤ آب ٢٠٠٩، جنيف - سويسرا.



ميغان، ر.، *A Winter Journey Through Russia, the Caucasian Alps, and Georgia* (رحلة شتوية عبر روسيا وجبال الألب القوقازية وجورجيا) لندن: ر. بنتلي، ١٩٣٩.

نايتس، م.، *Operation Iraqi Freedom and The New Iraq: Insights And Forecasts* (عملية تحرير العراق والعراق الجديد: رؤى وتوقعات) معهد واشنطن لسياسة الشرق، ٢٠٠٤، تم الوصول إليه في ٢٣ مايس ٢٠٢٦،

www.washingtoninstitute.org/sites/default/files/pdf/OperationIraqiFreedom.pdf.

الهرمزي، أ.، *The Turkmen reality in Iraq* (حقيقة الوجود التركماني في العراق) من منشورات وقف كركوك، استنبول: مطبعة بويوت تان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

_____، التركمان والوطن العراقي، مؤسسة وقف كركوك، استنبول: ٢٠٠٣.

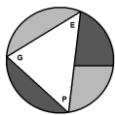
الهرمزي، ح.، تاريخ التعليم باللغة التركية في العراق وإبعاده القانونية، مركز دراسات الشرق الأوسط، ١١ تموز ٢٠١٧،

<https://orsam.org.tr/ar/yayinlar/العرا-باللغة-التركية-في>

هيومن رايتس ووتش، *Claims in Conflict Reversing Ethnic Cleansing in Northern Iraq* (مزاعم في الصراعات بعكس مسار التطهير العرقي في شمال العراق) هيومن رايتس ووتش، آب ٢٠٠٤، المجلد ١٦، العدد ٤ (ثي).

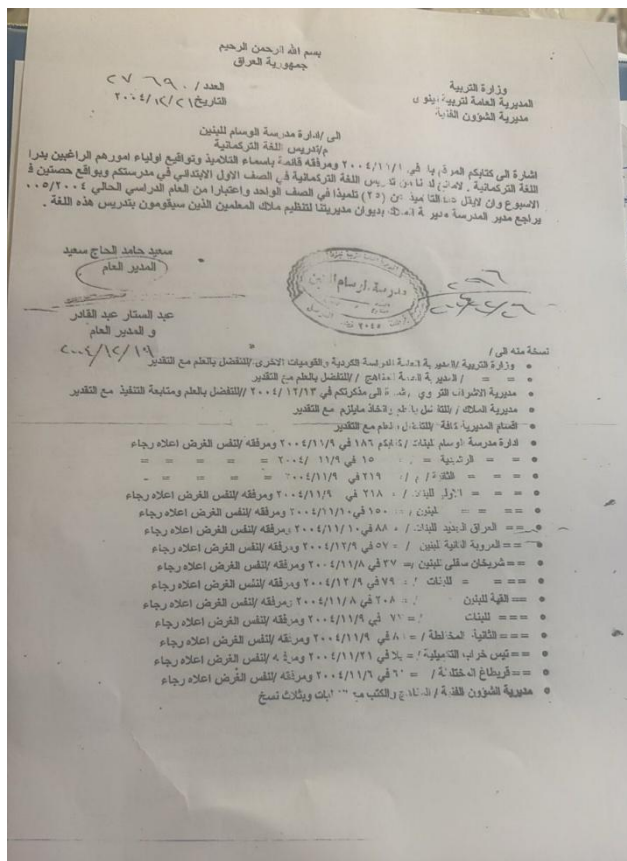
وكالة نَبَا، *Kifri'deki tek Türkmen okulu* (المدرسة التركمانية الوحيدة في كفري) نَبَا، ١٨ كانون الاول ٢٠٢٤، تم الوصول إليه في ٢ مايس ٢٠٢٦،

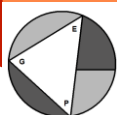
www.tebaajansi.com/kifrideki-tek-turkmen-okulu



الملحق

كتاب وزارة التربية العراقية رقم (٢٧٦٩٠) المؤرخ في ٢١ كانون الأول ٢٠٠٤ بشأن بدأ التعليم التركماني بلغة الأم في محافظة نينوى





(Advertisement)

السياسة التركية تجاه تركمان العراق

استغلال بدون رحمة وانتهاك للقانون الدولي (الطبعة العربية)

من إصدارات مؤسسة بحث حقوق الإنسان لتركمان العراق

الناشر: مؤسسة سويتم
تاريخ النشر: كانون الثاني ٢٠١٩
اللغة: العربية
الإعداد: ١٣٥ - ١٩٥ ملم
الطبعة: الأولى
عدد الصفحات: ٢١٦ صفحة
رقم ردمك: 978-90-9033019-8
المطبعة: ينذا للطباعة
السعر: ٤٠ يورو
عنوان، المقدمة والفهرست: ١٧ والمحتوى ١٩٩ صفحة
يرجى الملاحظة أن سعر الشحن قد يختلف تبعاً لبلد إقامتك
يطلب من مؤسسة سويتم

WhatsApp/Viber 0031 (0)6 16 26 25 86
Email: soitm@turkmen.nl



حول كتاب "السياسة التركية تجاه تركمان العراق"

إن التركمان في العراق واحد من المجتمعات من الأصول التركية الذين يعيشون في العديد من البلدان المجاورة لتركيا.

العداء والكراهية التي ظهرت تجاه العثمانيين في العقود التي سبقت سقوط الامبراطورية انعكست على هذه المجتمعات ذو الأصول التركية في البلدان التي أنشئت بعد تفكك الامبراطورية العثمانية، والتي كانت جميعها تحكمها حكومات غير تركية. تعرض الأتراك في البلقان إلى مجازر، وفي اليونان لا تزالون محرمين من حقوقهم الاثنية، وفي البلدان العربية، إنهم مهملون ويتعرضون لسياسات استيعاب خطيرة، كما في حالة تركمان العراق وتركمان سورية.

لم يكن أمام هذه المجتمعات المعرضة للاضطهاد خيار آخر سوى اعتبار تركيا المنقذ الوحيد لهم، واخضعوا أنفسهم لتركيا، التي ادعى في الوقت نفسه الى ازدياد العداء ضدهم وحرمانهم من إمكانية الحصول على مساعدات من أية قوة وطنية أو إقليمية أو دولية أخرى.

وفي الجانب الآخر، لم تكن لتركيا القدرة ولا النية على مساعدة هذه المجتمعات من الأصول التركية، على العكس، بقيت تركيا لا تبالي بمعاناتهم بل تستغلهم لمصالحها مستفيدة من طاعتهم العمياء للدولة التركية.

يقدم هذا الكتاب تاريخ ثلاثة عقود من السياسة التركية تجاه تركمان العراق، والتي يمكن اعتبارها نظرة حية للسياسة التركية تجاه تلك المجتمعات من الأصول التركية في البلدان المجاورة لتركيا.