تَمْكِينُ الأَجْيَالِ الفِلَسطينيةِ

التعليمُ والتعلُّمِ تَحتَ ظروفٍ قَاهِرَة

تفيدة جرباوي وخليل نخلة

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
رام الله – فلسطين
٢٠٠٨

Empowering Future Generations
Palestinian Education under Oppressive Conditions

Tafeeda Jarbawi and Khalil Nakhleh

© Copyright: MUWATIN - The Palestinian
Institute for the Study of Democracy
P.O.Box: 1845 Ramallah, Palestine
2008

ISBN: 978-9950-312-42-5

This book is published as part of an agreement of cooperation
with the Chr. Michelsen Institute - Norway

جميع الحقوق محفوظة

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

ص.ب ١٨٤٥، رام الله، فلسطين

هاتف: ١١٠٨ ٢٩٥ ٢ ٩٧٠+، فاكس: ٠٢٨٥ ٢٩٦ ٢ ٩٧٠+
البريد الالكتروني: muwatin@muwatin.org
٢٠٠٨

يصدر هذا الكتاب ضمن اتفاقية تعاون مع مؤسسة كريس مكلسن – النرويج

Front Cover: Jaba Girls' School, March 2002 by Elaine Little.
From the archives of the "ITY Youth" project.

تصميم وتنفيذ مؤسسة **ناديـــا** للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع

رام الله – هاتف ٠٩١٩ ٢٩٦ ٠٢

ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر المؤلف ولا يعكس
بالضرورة موقف مواطن ـ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

إهداء

تقديراً لعطائه في التعليم الجامعي نقدم هذا العمل لروح أخينا وحبيبنا عماد جرباوي الطاهرة التي رحلت مبكراً.

وتهدي تفيدة هذا الإنتاج أيضاً للروح الطاهرة للمربي الفاضل الذي عمل طيلة حياته في سلك التعليم العام الوالد حسني البياري.

قائمة المحتويات

تقديـر	١١
مقدمـة	١٣
الفصـل الأول: تحديات تعليم الفلسطينيين في إسرائيل والضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين ١٩٤٨-١٩٦٧	٢١
تحديات تعليم الفلسطينيين في إسرائيل	٢٧
تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية	٣٧
تحديات تعليم الفلسطينيين في قطاع غزة	٥٤
تحديات التعليم في وكالة الغوث الدولية	٦٦
تحديات التعليم في القطاع الخاص	٨٠
ملاحظات استنتاجية	٨١
الفصـل الثـاني: تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين ١٩٦٧-١٩٩٤	٨٧
البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية	٨٩
التعليم العام	٩٧
التعليم التقني والمهني	١٢٢
التعليم العالي	١٣٣
ملاحظات استنتاجية	١٤٤

الفصل الثالث: تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين ١٩٩٤-٢٠٠٦ ١٥١

البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ١٥٣

الهيكلية الإدارية والتنظيمية الجديدة للوزارة والتحديات ١٥٩

المناهج الفلسطينية والكتب المدرسية والإصلاح ١٦٩

تمويل عملية التعليم ١٨٢

التعليم في الوكالة ١٨٤

المدارس الخاصة ١٨٧

إعداد المعلمين وتطويرهم ١٩٠

التعليم التقني والمهني ١٩٦

التعليم العالي ٢٠٢

التعليم غير الرسمي من المنظور الثقافي ٢٣٤

إشكالية التنمية الثقافية في فلسطين ٢٣٧

ملاحظات استنتاجية ٢٣٨

الفصل الرابع: الآفاق المستقبلية للعملية التعليمية التعلمية الفلسطينية ٢٤٥

ملاحظات تمهيدية ٢٤٧

أولاً: مقاربات مفاهيمية ٢٤٨

التربية والتنمية ٢٤٨

التربية والهوية والانتماء ٢٤٩

التربية وتطوير الفكر التحليلي الناقد ٢٥٠

التربية وإنتاج المعرفة ٢٥١

ثانياً: تجربة التعليم الفلسطيني في فلسطين للفترة ١٩٤٨-٢٠٠٦ والدلالات المؤشرة على النتائج المرجوة، حسب المراحل الزمنية المتعاقبة ٢٥٣

ثالثاً: استقراء الآفاق المستقبلية للفعل التربوي الفلسطيني في فلسطين ٢٧٦

المصادر والمراجع ٢٨١

فهرس الجداول

الفصـل الأول:

جدول (١): تعليم الأقلية الفلسطينية في إسرائيل في العامين ١٩٤٨/١٩٤٩ و١٩٦٩/١٩٧٠ ٣٢

جدول (٢): توزيع الطلبة الفلسطينيون في الأردن للعامين ١٩٥٥/١٩٥٦ و١٩٦٥/١٩٦٦، حسب جهة الإشراف ٣٧

جدول (٣): ميزانية قطاع التعليم من الموازنة العامة للوكالة في سنوات مختارة ما بين ١٩٥١ – ١٩٧٠ ٧٧

الفصـل الثـانـي:

جدول (١): إحصاء مقارن للتعليم في قطاع غزة والضفة الغربية في العام ١٩٩١/١٩٩٢ ١٠٨

جدول (٢): إحصاء مقارن لأعداد الطلبة حسب الجنس في قطاع غزة والضفة الغربية وإسرائيل لأعوام مختارة ١٠٨

جدول (٣): توزيع المدارس المهنية في مرحلة ما بعد الإعدادية (تقود إلى التوجيهي) في فلسطين ١١١

جدول (٤): التوزيع النسبي للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين في الضفة الغربية ١٩٧٥/١٩٧٦ ١١٥

جدول (٥): أعداد الطلبة والشُّعب في مدارس القدس الخاصة خلال فترة تطبيق المنهاج الإسرائيلي ١٢١

جدول (٦): توزيع برامج التدريب في كليات المجتمع في الضفة الغربية وقطاع غزة للعام ١٩٩٤/١٩٩٥ ١٢٤

جدول (٧): توزيع كليات المجتمع في فلسطين ١٢٥

جدول (٨): توزيع الطلبة في كليات المجتمع في فلسطين للعام ١٩٩٠ ١٢٧

جدول (٩): النمو في التخصصات المتوائمة مع حاجة السوق في كلية الفتيات التابعة لوكالة الغوث الدولية، توزيع الأقسام المهنية لأعوام مختارة ١٣٠

جدول (١٠): أعداد الخريجين والأماكن المتوفرة للتدريب في العام ١٩٩١ ١٣٢
جدول (١١): البرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ ١٤١
جدول (١٢): بعض المؤشرات لممارسات الاحتلال القمعية ضد التعليم العالي ١٤٣

الفصل الثالث:

جدول (١): إحصاءات إجمالية عن التعليم الفلسطيني حسب السلطة المشرفة للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ١٦٤
جدول (٢): عدد مدارس القدس حسب ملكية بناء المدرسة وفترة الدوام للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ ١٦٦
جدول (٣): نسبة الطلاب الملتحقين بالأفرع المختلفة للتعليم الثانوي ١٩٩٩/٢٠٠٥ ١٧٨
جدول (٤): أعداد المدارس الفلسطينية التي تقدم تعليماً مهنياً حسب السلطة المشرفة والفرع والمنطقة للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ١٧٩
جدول (٥): الالتزامات المالية من الدول المانحة لأنشطة وزارة التربية والتعليم المختلفة للأعوام ١٩٩٩ – ٢٠٠٥ (مليون دولار) ١٨٢
جدول (٦): توزيع ميزانية وزارة التربية والتعليم العالي على بنود النفقات التشغيلية المختلفة للأعوام ٢٠٠٠–٢٠٠٥ (مليون شيكل) ١٨٣
جدول (٧): الإيرادات المحتملة من نظام التدريب ٢٠٠
جدول (٨): مؤسسات التعليم العالي حسب المؤسسة وعدد الطلبة ٢٠٤
جدول (٩): توزيع مؤسسات التعليم العالي حسب المناطق الجغرافية ٢٠٥
جدول (١٠): التخصصات المعتمدة العام ٢٠٠٥ في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية حسب الشهادة ٢١٢

جدول (١١): المتقدمون والناجحون في امتحان الثانوية العامة ٢٠٠٢ – ٢٠٠٥ ٢١٧

جدول (١٢): الطلبة الملتحقون بالتعليم العالي حسب نوع المؤسسة ومستوى الشهادة للعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ٢١٩

جدول (١٣): توزيع الهيئات التدريسية حسب التصنيف الوظيفي ونوع مؤسسات التعليم العالي للعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ٢٢١

جدول (١٤): هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي موزعة حسب الشهادة والجنس وحالة التفرغ للعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ٢٢٢

جدول (١٥): النسبة المئوية للمتفرغين وغير المتفرغين من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الفلسطينية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ٢٢٣

جدول (١٦): توزيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حسب الجامعة ودرجة التفرغ للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ٢٢٣

جدول (١٧): المؤسسات الثقافية حسب طبيعة المؤسسة وتوزيعها الجغرافي، ٢٠٠٦ ٢٣٥

الفصل الرابع:

جدول (١): أهم المؤشرات الدالة على قدرة النظام التربوي على تطوير الفكر التحليلي الناقد عبر الحقب التاريخية ١٩٤٨ – ٢٠٠٦ ٢٦٢

فهرس الأشكال

الفصـل الأول:

شكل (١): توزيع الشعب الفلسطيني حسب أماكن تواجده العام ١٩٥٢ ٢٧

شكل (٢): التنظيم الإداري في الأردن ١٩٥٦ – ١٩٥٧ ٤٤

شكل (٣): التنظيم الإداري في الأردن ١٩٦٦ – ١٩٦٧ ٤٥

شكل (٤): الهيكل التنظيمي الإداري الحكومي خلال فترة الإدارة المصرية خلال الفترة بين العامين ١٩٤٩ – ١٩٦٧ ٦١

شكل (٥): الهيكلية التنظيمية لبرنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية ٧٥

الفصـل الثـاني:

شكل (١): توزيع الشعب الفلسطيني حسب أماكن تواجده العام ١٩٨٥ ٩٠

شكل (٢): الهيكلية التنظيمية التعليمية في فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة) أثناء الاحتلال الإسرائيلي بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٩٤ ١٠٥

الفصـل الثـالث:

شكل (١): توزيع الشعب الفلسطيني حسب أماكن تواجده العام ١٩٩٨ ١٥٥

شكل (٢): الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم العام ٢٠٠٦ ١٦٢

شكل (٣): الهيكل التنظيمي لمديرية التربية والتعليم في المحافظات الفلسطينية ١٦٣

شكل (٤): توزيع الطلبة حسب الجهة المشرفة للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ١٦٥

شكل (٥): مسارات التعليم التقني والمهني في النظام المقترح ١٩٨

شكل (٦): إدارة النظام المقترح للتعليم التقني والمهني ١٩٩

تقديـــر

ليس من المستهجن أن يتأخر إعداد مخطوطة كتاب عن الموعد المتفق عليه لإنجاز العمل. وإنتاج هذا الكتاب لم يقع خارج هذا السياق. فمنذ توقيع الاتفاقية مع "مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية" في العام ٢٠٠٤، وبعد المباشرة بالبحث والكتابة، انتقل كلا المؤلفين لاستلام عمل جديد بمسؤوليات متحدية تنافست بنجاح مع وقتنا المخصص للبحث والكتابة. فتأخر الإنتاج وتأثر الالتزام بالموعد المحدد، ما حدا بنا لطلب تمديد الفترة الزمنية لإنجاز مشروع البحث وكتابة المخطوطة، ثلاث مرات، بعد أن فكرنا ملياً بإمكانية إلغاء المشروع برمته. وافقت مؤسسة **مواطن** مشكورة على طلبنا تمديد فترة تسليم المخطوطة، وشجعتنا على المثابرة في استكمال ما باشرنا به.

وخلال هذا الخضم من التنقل والبحث والكتابة، وعدم اليقين بأن وقتنا سيسمح لنا بإنجاز هذا المشروع، فوجئنا بألم مغادرة حبيبنا وعزيزنا وأخينا المرحوم عماد جرباوي عن هذه الحياة. إن هول الفاجعة بخسارة أخ حبيب وصديق حميم في ليلة مظلمة واحدة، وهو في أوج عطائه التعليمي لطلبة إدارة الأعمال في جامعة بيرزيت، أبعدنا لبعض الوقت عن إمكانية التفكير والاهتمام بهذا المشروع.

لدعمها المادي والمعنوي لهذا المشروع البحثي، نود أن نقدم شكرنا لمؤسسة **مواطن**، ولمركز القطان للبحث والتطوير التربوي لمساهمته في دعم مساعدة البحث ولو لفترة قصيرة. كما نشكر الزميلتين سميرة الجندي وسائدة أبو ليل اللتين تقاسمتا طباعة هذه المخطوطة ولم تألبا جهداً في إجراء تعديلاتنا المستمرة. ولا يفوتنا شكر كل من مثنى أبو الرب، ووفاء سعادة، ومها يحيى لمساهمتهم في استقصاء المعلومات من الكتب واستخلاص البيانات الداعمة من سجلات وكالة الغوث الدولية ومعالجتها. ونشكر أيضاً الزميلة أمل البرغوثي لمساهمتها في تجميع بعض المعلومات الضرورية لإنجاز هذا العمل، ولاستعدادها الدؤوب لتوفير كل ما طلب منها من معلومات. كما نشكر جميع من ساهم في إخراج هذا الكتاب إلى حيز الوجود.

كما هي الحال مع مشاريع بحثية وكتابية سابقة، تمتلك القدرة على "شفط" الكاتب والإلقاء به بعيداً عن بيئته الزمنية والاجتماعية والعائلية، يعتذر خليل بعمق من زوجته ورفيقة حياته، لأنه سمح لالتزامه بهذا المشروع أن يحل محل الوقت النوعي الذي تتطلبه الحياة الزوجية المشتركة. ولهذا، يقدم خليل عميق تقديره وحبه لرفيقة حياته خلال الأربعين عاماً المنصرمة.

إن ثمرة العلم والعمل الدؤوب ما كانت لتأتي أُكلها المتمثلة في إخراج هذا الكتاب لولا حظوة الإيمان العميق والدعم المتواصل من الوالد والزوج. وفاءً لحسن الرفقة، تقدم تفيدة عميق المودة والتقدير اللامتناهي للزوج علي الجرباوي الذي ما فتئ يقف إلى جانبها مسانداً ومتفهماً ومتحملاً.

لقد طرحنا آراء، بعضها جذري، حول طبيعة ما نعلم وما يجب أن نعلم ونتعلم، وما هي استحقاقات أجيالنا المستقبلية علينا. سعينا لطرح تساؤلات حول كيفية خلق جيل حر بأكمله، مبدع بأكمله، يثور ضد الظلم والاضطهاد، ويصر على أن يتعلم عن طريق طرح الأسئلة الأساسية والمهمة، أكثر من الانشغال بالحصول على أجوبة سريعة وروتينية.

بالطبع تقع مسؤولية ما جاء في هذا الكتاب حصرياً على المؤلفين، والآراء الواردة هنا لا تعبر بالضرورة عن رأي المؤسسات التي ساهمت في إنجاح هذا المشروع.

تفيدة جرباوي وخليل نخلة

رام الله، فلسطين

حزيران ٢٠٠٧

مقدمة

سنقوم في هذا الكتاب، بتناول موضوع التربية من منظوره التنموي الواسع الذي يتضمن توارث الثقافة ونقل المعارف والمهارات عبر الأجيال، بهدف تمكينها، وذلك من خلال التعليم المجتمعي بشقيه النظامي وغير النظامي، مع التأكيد على العلاقة التفاعلية والتكاملية فيما بينهما. من هنا، وحتى يؤدي هذا التكامل إلى تعليم فاعل، ويتصف بقدرته على المشاركة والتكيف، فلا بد من أن يتبنى التعليم المجتمعي منهج الاستمرارية والمرونة. وعلى الرغم من أن اهتمامنا يتركز بالأساس على بنى وعمليات ومخرجات التعليم والتدريب النظامي، فإننا سننطلق في منظورنا لأهمية التعليم من الرؤية الأوسع لعبد الله عبد الدايم المشار إليها "بصناعة التربية"، التي ترتكز على العلاقة المتينة بين التعليم والتنمية البشرية.[١] وعلى وجه التحديد، علاقة تنمية الموارد البشرية بتطور النظام الاقتصادي الاجتماعي على الصعيد المحلي، الذي يتأثر بدورة بالنظام الاقتصادي الاجتماعي العالمي المهيمن، وبخاصة في ظل استفحال ظاهرة العولمة. في هذا السياق، وحتى يؤدي التعليم دوره، يُنتَظر من النظام التربوي أن يتصف بالمرونة المتزايدة والمواءمة والانفتاح والتنويع والتشعيب، وأن يعمل على ترسيخ مبدأ التعليم الذاتي، وإزالة الحواجز بين التعليم النظامي وغير النظامي، وتعزيز التكامل بينهما، وتحقيق مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة، وأن يستجيب لثورة المعلوماتية والتكنولوجيا. إن أهمية الدور الذي يلعبه التعليم في سياق التنمية البشرية، وبخاصة في ظل العولمة، يقتضي التنويه والبحث والتحليل. وهذا ما قصدنا إليه في هذا الكتاب.

منذ أكثر من نصف قرن، حدد أستاذ هارفرد آنذاك، الفيلسوف والتربوي وعالم الرياضيات ألفرد نورث وايتهيد (Alfred North Whitehead)، غاية التربية بـ"إنتاج إنسان يمتلك خبرات معرفية وثقافة في بعض المجالات المحددة".[٢] ونحن الآن بصدد فحص مدى استجابة التعليم الفلسطيني لهذه الغاية التي تتعاظم أهميتها في ظل ضرورة الحفاظ على الوجود الفلسطيني وصموده على أرضه، والتي تتعزز

بالحفاظ على الهوية الثقافية والمساهمة في إنتاج المعرفة عوضاً عن الاستمرار باستهلاكها. وعلى وجه التحديد، سنقوم بإخضاع تجربة التعليم الفلسطينية للتحليل من أجل فحص مدى استجابتها للأهداف الثلاثة الآتية:

١. ترسيخ وتعميق الهوية الوطنية والانتماء القومي.

٢. تطوير الفكر التحليلي والناقد.

٣. إنتاج المعرفة.

من الواضح أن الهدفين الثاني والثالث مرتبطان بإنتاج المعرفة بمعناها الابستمولوجي الواسع الذي يتضمن المعرفة المتعلقة بالمحسوسات والواقع المبني على استخدام الحواس الخمس، والمعرفة المتعلقة بالأشياء المجردة المبنية على استخدام العقل والفكر والإدراك ... الخ. وعليه، تشتمل المعرفة على الحقائق والعمليات (التقنيات والأساليب)، فتضم كافة العلوم النظرية منها والتطبيقية كالعلوم البحتة، والعلوم الإنسانية، والاقتصادية، والاجتماعية والإدارية، والتكنولوجيا. من هنا، يأتي ارتباطها بمفهوم التنمية البشرية الذي يؤكد على عمق العلاقة بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والبيئية، بالإضافة إلى توسيع خيارات الناس باعتبارهم هدف التنمية ووسيلتها دون المساس بحقوقهم.

على الرغم من إنتاج "المعرفة المتخصصة" الذي يتمحور عادة في إطار التعليم العالي (أي ما بعد الثانوي)، فإن تركيزنا هنا هو على قدرة النظام التعليمي ككل في إنتاج المعرفة المتعلقة بالتنمية المجتمعية– التنمية البشرية المستدامة. فمن الواضح من خبرة المجتمعات الأخرى، بأنه لا يمكن إنتاج المعرفة في سياق التعليم العالي واستدامتها إذا لم يكن التركيز الجدي في التعليم الأساسي على تطوير الفكر التحليلي والناقد.

وللوقوف على مدى تحقيق التعليم الفلسطيني لهذه الأهداف، ونظراً لتأثر التربية والتعليم في المجتمع الفلسطيني بالحقب التاريخية التي مرت عليه منذ العام ١٩٤٨، فإننا سنتعرض لتحليل الأدوار الاجتماعية والفكرية التي لعبتها التربية والتعليم في فلسطين، في ظل التحديات التي ما زالت تواجهها. وعليه، سيتم التحليل أفقياً عبر الزمن بدءاً بالعام ١٩٤٨ وحتى العام ٢٠٠٦، وعمودياً من خلال دراسة أو تفسير التغييرات التي طرأت على رسالة التعليم ونظامه ومراحله تبعاً لتغير الأنظمة السياسية الحاكمة المتلاحقة. بمعنى آخر، فإننا سنلقي الضوء على

مختلف التحديات التي ما زالت تواجه التعليم العام (المدرسي) والتدريب والتعليم العالي (ما بعد الثانوي)، النظامي منه وغير النظامي، بغض النظر عن الجهات المشرفة عليه.

هذا وسيتم تكثيف تحليلاتنا التفصيلية في أربعة فصول. سنتعرض في الفصل الأول للتحديات التي واجهت كافة قطاعات ومراحل تعليم الفلسطينيين في إسرائيل والضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين العامين ١٩٤٨ و١٩٦٧. أما في الفصل الثاني، فسنلقي الضوء على التحديات التي واجهت تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في ظل الاحتلال الإسرائيلي في الفترة ما بين العامين ١٩٦٧ و١٩٩٤. ثم ننتقل في الفصل الثالث لتناول التحديات التي واجهت التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، في ظل انتقال مسؤولياته للسلطة الوطنية الفلسطينية منذ العام ١٩٩٤ – ٢٠٠٦. وفي النهاية، سنعمل في الفصل الرابع على رسم آفاق التعليم المستقبلية المتعلقة بالسبل، وأنماط التعليم الممكن اتباعها، لتعظيم إمكانيات تحقيق أهداف التنمية البشرية المذكورة سابقاً، والمتمثلة بترسيخ وتعميق الهوية والانتماء الوطني، وتطوير الفكر التحليلي الناقد، وإنتاج المعرفة.

ونظراً لعدم حدوث تطورات جوهرية على تعليم الفلسطينيين في إسرائيل بعد العام ١٩٦٧، فإننا سنكتفي بالتحليلات المتضمنة في الفصل الأول، ولن نتعرض لهذه الجزئية في الفصلين الثاني والثالث.

وسنحاول من خلال هذه الفصول الوقوف على مدى تحقيق تلك الأهداف، مفسرين أسباب تحقيقها أو عدم تحقيقها في حالة حدوث ذلك، مستندين في تحليلنا إلى عدد من العوامل الداخلية والخارجية ذات العلاقة بـ"البيئة التعليمية" المتاحة في فلسطين عبر المراحل التاريخية. ومن بين تلك العوامل، سنقوم بالتركيز على:

١. النظام السياسي السائد (القوى السياسية ومراكز السلطة الداخلية، والنفوذ الخارجي، وعلاقات الأقلية والأغلبية، وقدرة الفلسطينيين على اتخاذ القرارات المستقلة، ... الخ).
٢. النظام التعليمي الرسمي (التعليم النظامي).
٣. الجهة المسؤولة عن إعداد المناهج وتطويرها.
٤. الوضع الاقتصادي.
٥. الوضع الاجتماعي والثقافة السائدة.

تنبع أهمية تحقيق أهداف التعليم المذكورة سابقاً من ارتباطها الوثيق بالحاجة، التي كانت وما زالت، ملحةً لبناء مجتمع فلسطيني قابل للحياة، علماً بأن التعليم المجتمعي هو الطريق الرئيسي للوصول لتلك الغايات. إن تغير أهداف التعليم المجتمعي الفلسطيني ومراحله وأساليبه، وفقاً لتغير الأنظمة السياسية المتعاقبة على فلسطين عبر الحقب التاريخية، يفرض علينا أن نلتزم بتحليل وتفسير أسباب تحقيقنا لأهداف التعليم أو تخلفنا عن تحقيقها في كل مرحلة على حدة. وعليه، سيستند نقاشنا وتحليلنا إلى طرح مجموعات مختلفة من الأسئلة التحليلية المتوافقة مع خصوصية كل مرحلة وهدف. ومن هذا المنطلق، فإننا ندرج أدناه تلك الأهداف، موضحين أهم الأسس التي سنستند إليها في استقراء إشكاليات التعليم الفلسطيني.

الهدف الأول: ترسيخ وتعميق الهوية والانتماء الوطني

يعتمد تحقيق هذا الهدف على درجة تحكم الفلسطينيين في إعداد مناهجهم المدرسية وتطويرها، في السياق والمحتوى السياسي والثقافي والاجتماعي. وعلى سبيل المثال، كانت إمكانية تحقيق هذا الهدف معدومة لدى التجمع الفلسطيني في إسرائيل إبان الفترة ما بين ١٩٤٨ – ١٩٦٧، وذلك لأن أهداف التعليم تحددت آنذاك من قبل الأغلبية اليهودية السائدة. في المقابل، تمت صياغة هذا الهدف بشكل مباشر وصريح في مناهج التربية المدنية الفلسطينية، بعد تولي السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولياتها المباشرة على نظام التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة العام ١٩٩٥، وذلك بغض النظر عن الفرق بين النص الرسمي والتنفيذ.

في إطار هذا الهدف، يجري الآن على الساحة الفلسطينية، طرح أسئلة عديدة؛ مثل: ما هي العناصر التي تحدد الهوية الوطنية والثقافية للفلسطينيين؟ ما هو الأساس الثقافي لتلك الهوية؟ هل هو الثقافة الإسلامية السائدة، أم مجموعة القيم الدينية والاجتماعية المتوارثة عبر الأجيال، التي تأخذ بعين الاعتبار تفاعل الأقليات الإثنية والدينية وتمازجها عبر قنوات متفق عليها؛ أي النظرة العصرية للمواطنة، والقائمة على اعتبار أن الفرد يعيش ضمن مجتمع مدني ديمقراطي يحترم التعددية ويتقبل آراء الجميع مهما اختلفت وتباعدت؟

تلك هي الأسئلة التي ما زالت تثير جدلاً واسعاً بين المثقفين الفلسطينيين، ولا شك في أن الإجابة الشافية عليها تشكل تحدياً كبيراً.

الهدف الثاني: تطوير الفكر التحليلي والناقد

يرتبط تحقيق هذا الهدف بقدرة المنهاج على تعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، حيث يلعب المحتوى الدراسي وطرائق التدريس المتبعة الدور الرئيسي في الإعداد النظامي المبرمج لأجيال قادرة على النقد والتحليل والاستنباط والإبداع والابتكار، أو أجيال تُسلَّم بما يُملى عليها وتقبل به، أو أجيال تتفاعل مع المعلومة لتنتج أخرى، وأجيال تستقبل المعلومة فتحفظ جزءاً منها. ويمكن الوقوف على مدى مساهمة المنهاج في تطوير مهارات التفكير الناقد، عبر الحقب التاريخية الثلاث، من خلال تحليل الكتب الدراسية، وفحص الأهداف المعلنة ذات العلاقة، واستقراء مدى الجهد المبذول في تحقيقها، والإجابة عن أسئلة متعددة؛ مثل: كيف عُرض المحتوى الدراسي؟ ما نوع الأنشطة المرافقة له؟ وما نوع الأسئلة المطروحة في نهاية الوحدات الدراسية؟

إن الإجابة عن تلك الأسئلة أظهرت أن المهارات المُعززة في المناهج الأردنية المطبقة في الضفة الغربية في الفترة ما بين ١٩٤٨ – ١٩٩٤ اقتصرت على الحفظ. وقد تأكد هذا الاستنتاج من خلال نتائج الامتحان المعياري العالمي المطبق العام ١٩٩٤ على ٢٧ دولة.[٣] فقد هدف هذا الامتحان إلى الكشف عن مهارات التفكير المعززة لدى طلبة المدارس في العلوم والرياضيات. ففي حين احتل تحصيل طلبة مدارس الأردن وفلسطين (الضفة الغربية) المرتبة قبل الأخيرة، جاء تحصيل طلبة مدارس وكالة الغوث الدولية في المرتبة الثالثة ما قبل الأخيرة.

وفي ظل تبني مدارس وكالة الغوث الدولية مناهج الأقطار المضيفة، يحتم علينا التساؤل عن مدى الدور الذي يلعبه المعلم في تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة. بمعنى آخر، هل عملت كليات إعداد المعلمين ودوائر التربية في الجامعات الفلسطينية على تسليح معلمي المستقبل بالمهارات النقدية والتحليلية، من جهة، وبطرائق وأساليب التعليم الفاعل والنشط من جهة أخرى؟ في مؤتمر جامعة بيت لحم المنعقد العام ١٩٩٥ حول تعليم العلوم، بينت تفيدة جرباوي أن الأغلبية الساحقة لأساتذة مدارس الضفة الغربية يستخدمون أسلوب المحاضرة بشكل رئيسي، يليه أسلوب النقاش، ومن ثم المشاهدة،[٤] بينما يأتي أسلوب حل المشكلات في المرتبة الأخيرة!

في هذا المجال، تبقى هناك أسئلة عديدة ما فتئ المختصون والباحثون في التربية يحاولون الإجابة عنها. فعلى سبيل المثال، هل حدث تغيير على ماهية مهارات التفكير التي تهدف السلطة الوطنية الفلسطينية لتطويرها في أجيال الدولة المستقبلية؟ هل سيساهم استحداث مبحث الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في توسيع دائرة

استخدام الحاسوب – المُصنّع خارج فلسطين – لاستحداث استخدامات أخرى وتطوير برامج ضرورية لتنمية فلسطين، أم سيتم الاكتفاء بمحو الأمية في مجال الحاسوب من أجل توظيفه في مجالات ضيقة ومحدودة؟ هل تُعزز مناهج العلوم والتكنولوجيا القبول بالمسلمات، أم تتبنى الطريقة العلمية في التوصل إلى الحقائق؟ ما الدور الذي تقوم به مناهج التربية المدنية والمناهج الأخرى في نقد قولبة الأدوار المبنية على الجنس، وتعزيز فكرة مساهمة الأفراد في التنمية على أساس النوع الاجتماعي؟

الهدف الثالث: إنتاج المعرفة

مما لا شك فيه، أن تطوير مهارات التفكير التحليلي والناقد إلى جانب تعميق الهوية الثقافية، ضروري لتحقيق هذا الهدف. من هنا، فإن الشروط وعناصر البيئة التي تساعد على إنتاج المعرفة ما هي إلا قاسم مشترك يتمثل أيضاً في قدرة النظام السياسي والنظام التربوي على شحن الطاقة الفكرية وتوليدها لدى المتعلمين لإنتاج المعرفة والانتفاع بها. ومن أهم الأسئلة التي تدور في خلدنا في معرض البحث عن مدى مساهمة التعليم الفلسطيني في إنتاج المعرفة ما يأتي: ما هي أهم المجالات المعرفية التي تميّز بها المجتمع الفلسطيني عبر الحقب التاريخية والسياسية؟ ما دور القوى السياسية والنظم التربوية، ممثلة بالمنهاج (محتوى، وطرائق تدريس) والإدارة التربوية والبنى والهيكلية الإدارية، والوضع الاقتصادي، والوضع الاجتماعي، ممثلاً بالثقافة السائدة، في تحديد حجم المشاركة في إنتاج المعرفة ومجالاتها وماهيتها؟ هل دفعت ممارسات الاحتلال القمعية، عن غير قصد، لإنتاج نوع معين من المعرفة (مثلاً، في الشعر والأدب)؟

ويبقى السؤال الأهم في هذا الكتاب متعلقاً بمستقبل المجتمع الفلسطيني في المساهمة في إنتاج المعرفة التي تحافظ على بقائه، وتساهم بتنميته المميزة ودفعه للمشاركة في إنتاج الفكر الإنساني العالمي، وتكيفه مع متطلبات العولمة. فهل هناك أفق لتوسيع هذا الإنتاج وتعميقه بما يخدم تلك الأهداف في ظل الظروف والبيئة الراهنة؟

ما فتئت تلك الأسئلة تشكل تحدياً كبيراً للمثقفين والباحثين والمخططين الفلسطينيين المؤمنين بضرورة المساهمة في إنتاج المعرفة.

هوامـش المقـدمـــة:

[١] عبد الله عبد الدايم، ١٩٩١، ص:٢٧.

[2] Whitehead, Alfred, 1949, p:13.

[3] IEA Third International Mathematics and Science Study, (TIMSS), 1994-1995. as retrieved from: www.unesco.org/iiep/eng/ news letter/1997/jane 197.htm.

[٤] تفيدة جرباوي وآخرون، ١٩٩٦.

الفصل الأول

تحديات تعليم الفلسطينيين في إسرائيل والضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين ١٩٤٨ – ١٩٦٧

الفصل الأول

تحديات تعليم الفلسطينيين في إسرائيل والضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين ١٩٤٨ – ١٩٦٧

الخلفية السياسية والتعليمية في فلسطين قبل العام ١٩٤٨

قبل التطرق إلى موضوع التعليم في فلسطين منذ العام ١٩٤٨، لا بد من التذكير بأن التجمعات الفلسطينية الثلاثة التي عاشت في فلسطين التاريخية، والتي قسمت فجأة نتيجة لقيام دولة إسرائيل، خضعت لأنظمة تعليم الدولتين العثمانية والبريطانية اللتين تعاقبتا على احتلالها.

وفي إطار حكم الإمبراطورية العثمانية، تلقى العرب في فلسطين تعليمهم في مدارس الحكومة العثمانية، التي اعتمدت اللغة التركية في التدريس حتى العام ١٩١٣. ففي ذلك العام، وافقت الحكومة على استخدام اللغة العربية في المدارس الابتدائية،[١] وتم تشكيل لجنة خاصة لتعريب الكتب المدرسية. وقد قامت اللجنة بإحضار بعض الكتب من البلدان العربية، إلا أن نشوب الحرب العالمية الأولى أدى لإيقاف هذه العملية.

التحق المسلمون بمدارس الحكومة العثمانية، بينما استفاد المسيحيون واليهود من "نظام الملة" الذي هيأ لهم الفرصة لإنشاء مؤسساتهم التعليمية الخاصة، ومنحهم حرية اختيار لغة التعليم فيها. وكان اختيارهم للغة التركية نادراً.[٢] هذا واستفادت المدارس التبشيرية الغربية من تنظيمات الإمبراطورية العثمانية التي منحت أفضلية لسكان الدول الأوروبية، فطورت مدارسها الدينية، واعتمدت اللغة العربية في التدريس. كما تحول جهاز التعليم العبري بعد الحرب العالمية الأولى

إلى جهاز مركزي تحت إشراف الحركة الصهيونية، حيث استأثر بحوالي ٤٠ بالمائة من ميزانيتها. في المقابل، انحصرت خيارات المسلمين في الالتحاق بمدارس الوقف أو المدارس التركية الرسمية. وبشكل عام، تدنت نسبة التحاق السكان العرب في المدارس، إذ بلغت نسبة التحاق الذكور حوالي ٣٤٪، بينما بلغت نسبة التحاق الإناث ١٢٪.[٣]

زادت أعداد الطلبة الملتحقين في المدارس، بشكل ملحوظ، إبان فترة الانتداب البريطاني وحتى العام ١٩٤٧، حيث تضاعفت أعداد الطلبة بحوالي ٥٠٠ مرة عبر ٢٧ عاماً.[٤] وقد اقتصر التدريس في معظم المدارس الحكومية على المرحلة الابتدائية، إلا أن الكلية الأهلية العربية تمكنت من تطوير تعليمها الثانوي الذي تميز بالجودة كما تميز بعض خريجيها. أما المدارس الخاصة، فقد كانت المصدر الرئيسي في التعليم الثانوي وتعليم الإناث. ففي حين بلغت نسبة الإناث في المدارس الحكومية ١٨٪ من مجموع الطلبة، بلغت تلك النسبة ٤٣٪ في المدارس الخاصة.[٥] هذا ويمكن تقسيم المدارس الخاصة إبان الانتداب البريطاني إلى أربعة أقسام نسبة لجهة الإشراف:

١. المدارس المسيحية ذات الإدارة المحلية.

٢. المدارس المسيحية ذات الإدارة الأجنبية.

٣. المدارس اليهودية التابعة لسلطة التعليم في الحركة الصهيونية.

٤. المدارس الإسلامية المنشأة في العام ١٩٢١ من قبل المجلس الإسلامي الأعلى. وقد أشرف المجلس الإسلامي على إعداد مناهج المدارس التي غلبت عليها الصبغة الدينية، كما تميزت، عن مناهج المدارس المسيحية ذات الإدارة الأجنبية، بتعزيزها للهوية الوطنية من خلال المنهاج الديني.

استناداً إلى تقرير فلسطين وشرق الأردن في العام ١٩٣٤، اعتمدت المدارس المسيحية في تمويلها على الدول الأوروبية مثل فرنسا وألمانيا وبريطانيا وايطاليا والسويد.[٦] وكانت فرنسا الممول الأكبر للمدارس الأجنبية البالغ عددها ١٠٤ مدارس في العام ١٩٢٠. ولكونها مجتمعات ريفية، كانت المجتمعات الإسلامية الأقل حظاً من حيث توفر المدارس وفرص الالتحاق. ففي العام ١٩٤٥/٤٦ توفرت المدارس في نصف القرى العربية فقط، علماً بأن معظم تلك المدارس لم تتمكن من توفير الصفوف المتضمنة في المرحلة الابتدائية كافة.

استخدم الانتداب البريطاني التعليم لتعزيز القيم والمبادئ التقليدية. بينما أهمل استخدامه كأداة لإحداث التغيير السياسي والاجتماعي. من هنا، فقد كان تركيزه

على الجانب الديني من أجل زعزعة البعد القومي والشعور بالمواطنة الفلسطينية، باعتبارها تهدد النظام والاستقرار. وقد تنبه مدير عام مدرسة الفرندز للذكور، آنذاك، خليل طوطح، لهذه السياسة حيث نوه في خطاب له العام ١٩٣٧، إذ قال:

> يبدو أن هدف التعليم العربي يسعى إلى موافقة تطلعات الشعوب العربية مع سياسة الوطن القومي لليهود في فلسطين، أو لتقديم تعليم لا لون ولا مضمون وطني له، وغير قادر أن يهدد تنفيذ سياسة الحكومة.[٧]

هذا وقد عمدت سياسة الانتداب إلى زيادة الفجوة بين سكان المدن والريف. فعلى عكس المدن، كان على سكان الريف أن يقوموا ببناء مدارسهم وتمويلها، ما أثر سلباً على إعداد الصفوف والمناهج، فاقتصرت المدارس على الصفوف الأربعة الأولى. أما المناهج فاهتمت بالتركيز على المهارات الأساسية فقط، وقامت قلة من المدارس الريفية بتدريس اللغة الإنجليزية.

على ضوء ما سبق، يمكن تلخيص الوضع التعليمي للمجتمع العربي الفلسطيني في فلسطين التاريخية مع نهاية الانتداب البريطاني، على النحو الآتي:

١. بلغت نسبة القادرين على القراءة والكتابة من المجتمع العربي حوالي ٣٠٪.

٢. شكل الطلبة ما نسبته ١٢٪ من مجموع السكان (النسبة الأعلى بين دول العالم العربي باستثناء لبنان).

٣. شكلت نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية ٩٦٪ من مجموع الطلبة البالغ ١٣٠ ألفاً، الذي شكلت الإناث منه نسبة ٢٦٪.

٤. التحق بالمدارس الحكومية ٧٠٪ من طلبة المرحلة الابتدائية، بينما التحق ٣٠٪ من طلبة هذه المرحلة في المدارس الخاصة.[٨]

وباستثناء كليتين لإعداد المعلمين، لم يتوفر التعليم الجامعي لأبناء الفلسطينيين محلياً. ومن الجدير بالذكر أنهم كانوا ممنوعين من الالتحاق بالمعهد الهندسي الإسرائيلي الذي أنشئ في حيفا العام ١٩١٢ (المعروف حالياً بالتخنيون) ولا بالجامعة العبرية (المنشأة العام ١٩٢٤)، وكلاهما يعتمد اللغة العبرية في تعليمه. وكان الطلبة العرب الراغبون في إكمال تعليمهم الجامعي يلتحقون بالجامعة الأميركية في بيروت منذ اعترافها بشهادة "المترك" الفلسطينية في العام ١٩٢٤. وفي العام ١٩٢٨/ ٢٩ بلغ عدد الملتحقين بالجامعة الأميركية من الفلسطينيين ٩١ طالباً، ٧٣ منهم في الآداب والإدارة، و١١ في الطب، و٤ في طب الأسنان، و٣ في قسم الصيدلة.[٩]

على ضوء ما سبق، فإن الصورة الخلفية للتعليم الفلسطيني قبل العام ١٩٤٨ تظهر مجتمعاً فلسطينياً موحداً يقطن في بقعة جغرافية واحدة، ولكنه خضع لاحتلالين متعاقبين عملا على إهمال تزويده بتعليم نوعي، وحرمانه من فرصة بناء نظام تعليمي خاص به، بالإضافة لزعزعة الشعور القومي لديه والعبث بهويته؛ سواء عن طريق اعتماد لغة غير لغته في التدريس أم تكريس التفرقة بين سكانه، على أساس الانتماء الطائفي أو الطبقي أو الاجتماعي. وفي فصول هذا الكتاب سنقوم بتتبع التغيرات التي حدثت على هذه الصورة منذ حرب العام ١٩٤٨، ناظرين إلى البنود الثلاثة المذكورة نظرة فاحصة، باعتبارها تمثل التحديات الأساسية عبر الحقب السياسية التاريخية.

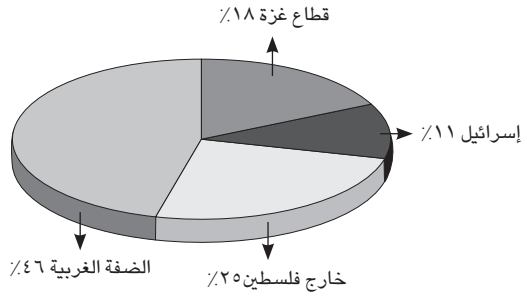
إسقاطات نكبة ١٩٤٨ على المجتمع الفلسطيني

تميزت الحقبة ١٩٤٨–١٩٦٧ بما شهدته من آثار مروعة مباشرة بعد حدوث النكبة في العام ١٩٤٨ التي أدت إلى قيام دولة إسرائيل على جزء من فلسطين، وإشراف السلطة الأردنية على شرقي فلسطين (ما أصبح يعرف "بالضفة الغربية") والسلطة المصرية على جنوب فلسطين (ما أصبح يعرف "بقطاع غزة"). لقد كان لهذا التقسيم القسري آثار سلبية عميقة على أوضاع الفلسطينيين السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المنطقة كافة. وترأس تلك الآثار تشتت أوصال المجتمع الفلسطيني وتمزقها بسبب الهجرة القسرية للمناطق المجاورة وخضوعهم لأنظمتها.

ويلاحظ شح في المعلومات الكمية حول الأوضاع كافة في المرحلة ما بين العامين ١٩٤٨ و١٩٥١ لكونها مرحلة انتقالية، على درجة عالية من عدم الاستقرار، خضع فيها الفلسطينيون لسياسات الدول المجاورة وهيئة الأمم المتحدة، وصعب خلالها رصد المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية بما فيها التعليمية. وتشير إحصائيات العام ١٩٥٢، [١٠] إلى نزوح حوالي ربع السكان الفلسطينيين البالغ عددهم ١,٤ مليون نسمة إلى المناطق المجاورة، بما فيها الضفة الشرقية وسوريا ولبنان، وتوزع الباقي على الضفة الغربية بنسبة ٤٦٪ (٣٨٪ منهم من فلسطينيي إسرائيل)، وقطاع غزة بنسبة ١٨٪ (٢١٪ منهم من فلسطينيي إسرائيل)، وإسرائيل بنسبة ١١٪ كما في التمثيل أدناه.

شكل رقم (١)

توزيع الشعب الفلسطيني حسب أماكن تواجده العام ١٩٥٢



وقد بلغ عدد سكان الضفة الغربية في بداية الخمسينيات حوالي ٧٥٠ ألف نسمة، بينما بلغ عدد سكان القطاع ٣٠٠ ألف نسمة، وبقي في إسرائيل حوالي ١٦٠ ألف نسمة. إن الهجرة والتقسيم تسببتا في سلخ الفلسطينيين عن مقومات المجتمع كافة، بما فيها البنية التحتية متمثلة بالأرض، والبنية القومية متمثلة بالتراث والقانون والعلاقات الاجتماعية والقيم والمهارات والخبرات.[١١] وفي سياق التعليم، أدى ذلك إلى فقدان الظرف المواتي لتطوير نظام تربوي فلسطيني خاص يتجاوب مع احتياجات المجتمع، بل أدى إلى خضوعهم في تلك الفترة للأنظمة التربوية السائدة في مناطق السلطات الحاكمة الثلاث، إضافة إلى إدارة وسياسة وكالة الغوث الدولية. وبالتالي، تعددت التحديات التي واجهت التعليم الفلسطيني، واختلفت باختلاف المنطقة الجغرافية التي يسكنونها، والحالة الاجتماعية (مخيم، قرية، مدينة)، والسلطة الحاكمة وسياسة الإدارة المشرفة والمرحلة التعليمية. وفيما يلي نقدم عرضاً تفصيلياً لهذه التحديات التي واجهتها التجمعات الفلسطينية الثلاثة، منذ نكبة العام ١٩٤٨ وحتى هزيمة العام ١٩٦٧.

تحديات تعليم الفلسطينيين في إسرائيل

بقي في الجزء الذي قامت عليه دولة إسرائيل ١١٪ من السكان الفلسطينيين الذي كانوا يقطنون فلسطين التاريخية. وقد أصبح هؤلاء الفلسطينيون أقلية بعد التقسيم الفجائي العنيف لمجتمعهم عشية العام ١٩٤٨.[١٢]

وخضعت الأقلية العربية الفلسطينية للنظام العسكري الإسرائيلي على مدى ١٨ عاماً، عانت فيها من شتى أنواع التفرقة والتعسف على الأصعدة كافة. وتتلخص الأوضاع السياسية والاجتماعية التي سادت في تلك الفترة بمصادرة الحكومة الإسرائيلية للأراضي، ومصادر المياه الفلسطينية، وبالإجراءات القمعية والتعسفية الظالمة ضد الفلسطينيين، ومحاصرة النشطاء السياسيين منهم، وتفكيك المنظمات الأهلية الفاعلة، وغرس التفرقة الطائفية والإثنية، بالإضافة إلى التدخلات اللامتناهية، من قبل سلطات الأمن الإسرائيلية في نواحي الحياة اليومية كافة، بما فيها، وبشكل رئيسي، نظام التعليم. وفوق هذا كله، وجدت تلك الأقلية الفلسطينية نفسها منعزلة تماماً عن بقية الشعب الفلسطيني والشعوب العربية.

وفي تحليل جديد لوثائق الأجهزة الأمنية في إسرائيل، التي رفع عنها غطاء السرية، يظهر جلياً منهجية التدخل المستمر للأجهزة الأمنية في النظام التعليمي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل. وتميز هذا التدخل من خلال رفض تعيين المعلمين الذين يظهرون ولاءً لشعبهم ولأمتهم، وتحريض المديرين والطلبة على الإخبار عن زملائهم في المدرسة، وتعيين مخبرين وعملاء كمعلمين ... الخ.[١٣]

ويكمن التحدي في تحليل تلك المعطيات والأوضاع السياسية لمحاولة الإجابة عن السؤال الجدلي المتمثل بـ: كيف يمكن تقديم تعليم نوعي لأقلية فلسطينية يعتمد استمرار وجودها في إسرائيل على نقيضها المتمثل بالدولة اليهودية حديثة النشأة، في حين تعتمد هيمنة الأغلبية السياسية المسيطرة على استمرارية فرض منهجيات القمع والتجهيل المتواصلين لتلك الأقلية، وحرمانها من استعمال رموزها الوطنية والقومية؟

الهياكل الإدارية الإشرافية[١٤]

بعد تنفيذ خطة تقسيم فلسطين (قرار الأمم المتحدة رقم ١٨١)، قامت السلطات اليهودية في فلسطين بتشكيل لجنة خاصة لوضع "خطة لتعليم العرب الذين يتوقع أن يقطنوا في المناطق المسماة بالدولة اليهودية". بعد ذلك أنشئت "وزارة الأقليات"، التي كان من ضمن مهامها متابعة تعليم السكان العرب.

واتخذت عدة إجراءات قانونية وإدارية لتضمن بقاء تعليم العرب الفلسطينيين تحت السيطرة اليهودية المباشرة، وذلك للحيلولة دون تزويدهم بتعليم علمي

حديث، من جهة، والحد من الشعور القومي لديهم وغرس مواقف القبول بدولة إسرائيل كأمر حتمي من الجهة الأخرى. وبناء على ذلك، أقر الكنيست في العام ١٩٤٩: [١٥]

١. قانون إلزامية التعليم الذي شمل الأطفال من سن ٥– ١٣ سنة، الأمر الذي خلق صعوبات كبيرة لدى العرب الذين لم يكن بمقدورهم توفير الميزانية اللازمة للتعليم، بما فيها معاشات المعلمين، حيث لم تقم الحكومة الإسرائيلية بتغطيتها. كما أن مرحلة رياض الأطفال لم تقع ضمن التعليم الحكومي، الذي خضع له العرب أيام الانتداب (انظر/ي، الجدول ص٣٢). في المقابل، فإن الهيئات الصهيونية استطاعت أن تولي مرحلة رياض الأطفال أهمية خاصة (لصهرهم في بوتقة ثقافية واحدة)، وذلك لاستقلال نظامها التعليمي عن سلطة حكومة الانتداب.

٢. فرض على السلطات المحلية أن تساهم مع الحكومة (الوزارة) في تغطية معاشات المعلمين، في حين ألقت على كاهل السلطات المحلية تأمين النفقات التعليمية الأخرى كافة (الأبنية، والأثاث، واللوازم). وقد كان لهذا القرار أثر سلبي على التعليم في الوسط العربي، حيث أن ٣٠٪ من الأقلية العربية لم تتوفر لديها مجالس محلية، في حين لم تتوفر لدى القرى الأخرى (ذات المجالس البلدية) البنية المتطورة ذات الدخل الكافي أو الميزانية الخاصة بالتعليم. وفي هذا السياق، جاء على لسان أحد رؤساء بلديات القرى العربية:

> الضرائب المفروضة على القرى (العربية) هي الضرائب نفسها المفروضة على القرى اليهودية، إلا أن الإعانات المالية التي تتقاضاها القرى اليهودية تغطي حوالي ٣٠٪ من ميزانيتها، في مقابل ٣٪ فقط من ميزانيات القرى العربية، بينما تشكل الضرائب المحلية ٣٠٪ من ميزانيات المجالس المحلية في القرى العربية، مقابل حوالي ١٤٪ في القرى اليهودية.[١٦]

وعليه، لم يطبق قانون التعليم الإلزامي لمدة طويلة في الوسط العربي نتيجة لنقص الأبنية المدرسية واللوازم.

٣. تبنت الحكومة التعليم غير المركزي الحر في التعليم الثانوي والعالي. وانعكس هذا القرار سلباً على التعليم في الوسط العربي، حيث لم يستطع السكان توفير الدعم المالي اللازم لإقامة مدارس ثانوية كما هي الحال بالنسبة لليهود.

٤. على الرغم من إقرار الحكومة لنوعين من التعليم الرسمي: المدني والديني، فإنها لم تسمح للعرب بالتعليم الديني، بينما استمرت المدارس اليهودية الخاصة (بالإضافة إلى المدارس الدينية الرسمية) بممارسة حريتها المطلقة في اختيار مناهجها على الرغم من اعتمادها الكامل على التمويل الحكومي.

٥. وعلى مستوى الإدارة، اشترك عدد من الوزارات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية في مسؤولية النظام التعليمي (وتنافسوا أحياناً). فمثلاً، في العام ١٩٥٣، انتقلت مسؤولية التعليم التقني والمهني من وزارة التعليم (المعارف) إلى وزارة العمل، ولكنها عادت في العام ١٩٦١ لوزارة التعليم. ومع ذلك، أسندت المسؤولية القانونية والسياسية للتعليم، رسمياً، لوزارة المعارف الإسرائيلية. وكبقية الوزارات، سيطرت هذه الوزارة، من خلال "دائرة الشؤون العربية"، التي كان يترأسها يهودي، على وجه العموم، على "نظام تعليم العرب". وعلى هذا الصعيد، تم إنشاء قسم خاص "بتعليم العرب"، يعمل تحت سيطرة وإشراف وزارة المعارف اليهودية، باستقلال شبه ذاتي في متابعة المدارس العربية. وكانت أهدافه المعلنة كما يأتي:

- متابعة التعليم الابتدائي لأطفال الأقليات من سن ٥–١٤ عاماً.
- إعداد المناهج والكتب المدرسية للمدارس الابتدائية والثانوية.
- الإشراف على تعليم المواضيع المدرسية المختلفة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية.
- تنظيم امتحانات التخرج للمدارس الثانوية.
- التأكد من تنظيم الأنشطة الثقافية في تجمعات الأقليات.
- المحافظة على علاقة دائمة مع السلطات المحلية فيما يخص الشؤون التعليمية.[١٧]

ولضمان أقصى درجات السيطرة على الفعاليات التربوية الفلسطينية، تم ربط قسم "تعليم العرب" ارتباطاً وثيقاً مع مستشار وزير التعليم (اليهودي) للشؤون العربية، لدرجة أنهما قاما بتشكيل "إدارة مشتركة"، عملت بفاعلية من خلال اجتماعاتها المتكررة. ويتضح هذا الدور مما دوِّن في أحد محاضر اجتماعات هذه الإدارة: "يجب إضافة القوى البشرية لقسم تعليم العرب، وذلك لضمان مراقبة فاعلة للمعلمين العرب وزيادة الفعاليات الدعائية الموجهة للمثقفين في سياق تعليم الكبار".[١٨]

ومنذ تأسيس دولة إسرائيل، ارتكز نظام التعليم الإسرائيلي لليهود على ثلاثة مسارات أو أيديولوجيات دينية/سياسية، كانت تخضع لمراقبة "اللجنة الوطنية للكنيست الإسرائيلي" (اللجنة نفسها التي كانت مسؤولة عن أنشطة "الاستيطان المنظمة" إبان عهد الانتداب البريطاني). وكانت هذه الأيديولوجيات/الاتجاهات مرتبطة بالأحزاب السياسية كما يأتي:

١. المسار العام الذي ضم أبناء الطبقة الوسطى في المدن والقرى الزراعية الذين مثلوا خط اليمين الإسرائيلي.

٢. مسار حزب العمل الذي مثل الخط السياسي لحزب العمل.

٣. المسار الديني الذي ضم أبناء المجموعات اليهودية في الحركة الصهيونية التي كانت معروفة بـ "همیزراحي" الشرقيين.[١٩]

في المقابل، من الواضح أن تعليم العرب لم يرتكز على هذا المضمون (ديني، مدني/سياسي) إطلاقاً، وإنما نظر إليه "كمشكلة" أو "قضية" يجب معالجتها والسيطرة عليها. وتمثلت إحدى وسائل المعالجة بتفتيت الأقلية "المحلية" الباقية، منذ البداية، لثلاث أقليات على أساس الاختلاف الطائفي والنمط الاجتماعي؛ أي المسيحيين (ومعظم المسلمين)، والدروز والبدو.

ففي العام ١٩٥٧، تم الاعتراف بالدروز كتجمع ديني ذي كينونة سياسية وإثنية منفصلة ومميزة عن باقي الأقلية العربية الفلسطينية. وقد أدى ذلك لاحقاً إلى إحداث تغيير في إدراج بند "القومية" في بطاقات الهوية من "عرب" إلى "دروز". من هنا، يمكن الاستنتاج بأن التركيز الواعي والرسمي على الهوية الدينية "للأقليات" كان بقصد إضعاف الهوية القومية الشاملة. وتأكيداً على ذلك، تم في العام ١٩٥٦ تطبيق القانون الإلزامي للخدمة في الجيش الإسرائيلي على الدروز، كما وافق الكنيست في العام ١٩٦٢ على إنشاء المحاكم الشرعية الدرزية، وأسست وزارة التعليم وحدة خاصة بتعليم الدروز. وكان الهدف الرسمي من إنشاء هذه الوحدة تحديد سياسة تعليم خاصة بالدروز، وتخطيط الأنشطة التعليمية، وتوزيع المصادر على المدارس الدرزية.[٢٠]

ولتعزيز التفرقة الإثنية، باشرت وحدة تعليم الدروز بتغيير محتوى المناهج عن طريق إعداد كتب جديدة، لمدارس الدروز الابتدائية والثانوية تحت مسمى "تراث الدروز". وحتى يصبح معظم معلمي المدارس من الدروز، تم إنشاء كلية خاصة بتدريب المعلمات الدرزيات.

وللأسباب نفسها السابقة، حاولت السلطات الإسرائيلية، من خلال التعليم، أن ترسخ "الهوية البدوية"، إلا أنها لم تنجح في ترسيخ التفرقة المبنية على الإحساس بالاختلاف الإثني كما نجحت في محاولتها مع الدروز.

المراحل والمؤسسات التعليمية

تبنى النظام التعليمي في إسرائيل ثلاث مراحل تعليمية طبقت أيضاً على تعليم الأقلية الفلسطينية حتى العام ١٩٧٠. وهذه المراحل، هي:

١. مرحلة رياض الأطفال، للأطفال من سن ٥–٦ سنوات.

٢. مرحلة التعليم الابتدائي، وتضم الصفوف من الأول وحتى الثامن، وتنتهي بامتحان شامل يؤهل الناجحين به للالتحاق بالمرحلة الثانوية. وتخضع المرحلتان السابقتان لنظام التعليم الإلزامي.

٣. مرحلة التعليم الثانوي، ومدتها ٤ سنوات، وتضم الصفوف التاسع وحتى الثاني عشر. ويمكن للطالب/ة في هذه المرحلة الالتحاق بأحد المسارات: التعليم الأكاديمي، التعليم المهني، التعليم الزراعي. ويعد التعليم الأكاديمي الأكثر انتشاراً في الوسط العربي.

ويشير الجدول المقارن أدناه إلى إحصائيات تعليم الأقلية الفلسطينية في العامين ١٩٤٨/١٩٤٩ و١٩٦٩/١٩٧٠ كما يوضح نمط التغير في أعداد المدارس والتحاق الطلبة.[٢١]

الجدول رقم (١): تعليم الأقلية الفلسطينية في إسرائيل في العامين ١٩٤٨/١٩٤٩ و١٩٦٩/١٩٧٠

المرحلة التعليمية ونوع المدرسة	١٩٤٨/١٩٤٩				١٩٦٩/١٩٧٠			
	أعداد المدارس	أعداد الطلبة	النسبة المئوية ٪	نسبة الإناث٪	أعداد المدارس	أعداد الطلبة	النسبة المئوية ٪	نسبة الإناث٪
رياض الأطفال	١٠	١,١٢٤			١٠٩	١٤,٢١١		
المرحلة الابتدائية:	٤٥	٩,٩٩١	١٠٠		٢١٩	٨٥,٤٤٩	١٠٠	٤٢
العام	٤٥	٩,٩٩١	١٠٠		٢١٩	٨٥,٤٤٩		

ذووالاحتياجات الخاصة			١٢				
المرحلة المتوسطة			٤		٢,٤٥٧		
المرحلة الثانوية:	١	١٤			٨,٠٥٠	١٠٠	
الأكاديمي	١	١٤	١٨	١٠٠	٦,١٩٨	٧٧	
المهني			١٦		١,٤٦٢	١٨	
الزراعي			١		٣٩٠	٥	
المجموع العام	٥٦		٣٧٩	١٩	١١٠,١٦٧		٤٤

يشير الجدول إلى أن عدد المدارس في الوسط العربي قد وصل في العام ١٩٤٨/ ١٩٤٩ إلى ٤٥ مدرسة ابتدائية، ومدرسة ثانوية واحدة (في الناصرة). وتظهر الإحصائيات الإسرائيلية للعام ١٩٦٩/ ١٩٧٠ أن عدد المدارس الابتدائية بلغ ٢١٩ مدرسة (منها ١٢ مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة)، بينما زاد عدد المدارس الثانوية ليصبح ٣٥ مدرسة. وتخصصت حوالي نصف المدارس الثانوية في التعليم الأكاديمي الذي زود حوالي ثلاثة أرباع طلبة المرحلة الثانوية بهذا النوع من التعليم، بينما التحق الربع الآخر بالتعليم المهني. ويجدر النظر للأرقام الواردة في الجدول أعلاه كمؤشرات توضح النمطية في التحاق طلبة مدارس الأقلية الفلسطينية في إسرائيل خلال أول ١٨–٢٠ عاماً من وقوعهم تحت السلطة الإسرائيلية المعادية والجائرة.

المناهج: السياسات والأهداف

في العام ١٩٥٣ اشترط قانون التعليم أن يتم إقرار السياسات العامة لمحتوى التعليم الحكومي الإسرائيلي، والمتضمنة في المناهج الرسمية، من قبل وزير المعارف الإسرائيلي. وقد حدد هذا القانون أهداف التعليم: "التربية على قيم الثقافة الإسرائيلية، وعلى إنجازات العلم، وحب الوطن والولاء للدولة ولشعب إسرائيل، وعلى وعي (الكارثة والبطولة) (إبادة النازية لليهود)، والتدريب على العمل الزراعي والحرفي ..."[٢٢] وقد وعى إيمانويل كوبلوفيتش، رئيس دائرة التعليم العربي في وزارة المعارف الإسرائيلية، في حينه، المأزق المتمثل في إمكانية تطبيق وجدوى هذه الأهداف على ما تبقى من الشعب الفلسطيني في إسرائيل (ما يسمى رسمياً بالأقلية العربية). فعلّق على ذلك قائلاً:

عندما قامت الهيئة التشريعية بتحديد أهداف التعليم الإسرائيلي في العام ١٩٥٣، لم تقم بتحديد أهداف التعليم للسكان العرب. في الواقع، يمكن تطبيق معظم الأهداف المدرجة في الفقرة الثانية من القانون (تحصيل المعرفة، احترام العمل..) على الطلبة العرب. كما يمكن اعتبار هدفي (حب الوطن والولاء للدولة) أهدافاً شرعية للتعليم العربي. إلا أن تضمين الهدفين (الولاء لشعب إسرائيل والقيم الثقافية الإسرائيلية) يثير الشكوك. وفي الحقيقة، فإننا لا نستطيع ولا نرغب في أن نزرع في قلوب الطلبة العرب الشعور بوحدة المصير والهدف مع الشعب اليهودي، إذ لا يوجد في مقدمة أهداف تعليم العرب متسع لإدخال القيم الثقافية العربية. فقط عندما نُشرّع هذا الهدف يمكننا أن نسأل عن حجم القيم الثقافية الإسرائيلية التي يجب أن يتعرضوا لها (الطلبة العرب). بطرح آخر، فإن السؤال الجوهري هو: هل يتوجب علينا أن نقوم بتعليم العرب الإسرائيليين كإسرائيليين أم كعرب أم كعرب إسرائيليين؟[٢٣]

وحيث أن الأقلية الفلسطينية العربية لم تلعب دوراً مهماً في تحديد أهدافها التعليمية، وبخاصة أن الأغلبية الحاكمة لم تعترف بها رسمياً كأقلية وطنية (سياسية)، فإن الإشكالية المطروحة لدى الحكومة الإسرائيلية تمحورت بالأساس حول سبل تحسين صورة الصهيونية ودولة إسرائيل لدى الطلبة العرب. وقد شهدت في الستينيات والسبعينيات ومعظم الثمانينيات مبادرات عديدة قامت بها وزارة المعارف الإسرائيلية، على شكل لجان متخصصة، لإعادة النظر في الأهداف الإسرائيلية لتعليم العرب. ومن الجدير بالذكر، أن أفراد الأقلية الفلسطينية نادراً ما شاركوا في عضوية هذه اللجان. ويمكن تلخيص روح عملية "إعادة النظر" تلك في إطار الأسئلة الثلاثة الآتية:

١. كيف يمكن إظهار الصهيونية ودولة إسرائيل بأحسن صورة؟

٢. كيف يمكن تخفيف العداء للدولة؟

٣. كيف يمكن تناول موضوع القومية العربية دون إنتاج طلبة قوميين؟[٢٤]

في العام ١٩٦٦/١٩٦٧، وفي معرض محاولة الإجابة عن تلك الأسئلة، قامت مجموعة من خبراء علم الاجتماع الإسرائيليين بدراسة تأثير الأهداف التعليمية المعلنة على الشباب العربي. وكانت الإشكالية المطروحة لديهم تهدف للإجابة عن "مدى مساعدة شاب إسرائيلي من أصل عربي على رؤية طريقه بوضوحٍ وقولبة

هويته بطريقة تضمن توازناً معقولاً بين قوميته العربية وإخلاصه للدولة التي يعيش فيها".[٢٥] وفي محاولة لحل هذه الإشكالية "الملغومة"، قامت مجموعة الخبراء بدراسة الأهداف المعلنة لثلاثة مواضيع في المناهج شملت التاريخ، والأدب واللغة، والدراسات المدنية. ويعقد الجدول أدناه مقاربة بين الأهداف المتوخاة من تعليم الطلبة اليهود والطلبة العرب في تلك المواضيع:[٢٦]

الموضوع	أهداف التعليم للطلبة اليهود	أهداف التعليم للطلبة العرب
التاريخ	١. النظر للحضارة البشرية على أنها نتاج مشترك لجهود الشعب اليهودي وشعوب العالم الأخرى على مر العصور.	١. النظر للحضارة البشرية على أنها نتاج مشترك لشعوب العالم على مرّ العصور.
	تقدير مساهمتنا في بنائها.	تقدير الدور الذي لعبه اليهود والعرب والأمم الأخرى في بناء هذه الحضارة.
	تدعيم التعاون والعمل المشترك.	نفسه.
	تنمية الرغبة في السلام والتآخي بين الأمم.	نفسه.
	٢. نشر الوعي القومي اليهودي بين الطلاب وتعزيز شعورهم بالمصير اليهودي المشترك.	٢. لا شيء يوازي هذا الهدف.
	غرس محبة الشعب اليهودي أينما كان في قلوبهم.	لا شيء يوازي هذا الهدف.
	تغذية الروابط الروحية على الأمة أجمعها.	لا شيء يوازي هذا الهدف.
	٣. نشر الوعي في أذهان الطلاب بأهمية دولة إسرائيل كأداة لضمان بقاء الشعب اليهودي مادياً وتاريخياً.	٣. نشر الوعي في أذهان الطلاب بأهمية دولة إسرائيل للشعب اليهودي على مر العصور، وتطوير الشعور بالمصير المشترك بين العرب واليهود.
	تنمية الشعور بالمسؤولية لتطوير الدولة.	نفسه.
	تثبيت الرغبة والاستعداد لخدمة الدولة بجميع الوسائل.	نفسه.
	٤. تثقيف أخلاق الطلاب على صورة رجال اليهود العظام ورجال العالم.	تثقيف أخلاق الطلاب على صورة الرجال العظام في العالم، وبخاصة الرجال اليهود والعرب.

الموضوع	أهداف التعليم للطلبة اليهود	أهداف التعليم للطلبة العرب
الآداب واللغة	١. التعلق بالمُثل والمبادئ وخبرات الشعب اليهودي في مختلف مراحل تطوره، والفهم الكامل للروابط غير المنقطعة بين الشعب والثقافة والوطن، مع إعطاء اهتمام خاص للنضال والإنجازات التي حققها شعبنا في الجيل الحاضر والأجيال القريبة الماضية على صعيد الانبعاث القومي والتجديد الثقافي والاجتماعي.	١. القراءة الصحيحة والفهم الصحيح للغة المكتوبة والمحكية.
	٢. تنمية التذوق الأدبي الجيد.	٢. التعبير الواضح والدقيق والمنطقي للأفكار والمشاعر، شفاهاً وكتابة.
	٣. تعريف الطلبة بمشاهير الثقافة وكنوزها والأعمال التي تعكس الإبداعات العبقرية للأمم المختلفة.	٣. القدرة على استكشاف الآداب الجيدة ومناحي الجمال فيها.
	٤. إثارة تفكير الطلبة بالقضايا الجدلية والاتجاهات الفكرية على صعيد العالم ... وبجوانب حياة الشعب اليهودي عبر التاريخ.	٤. فتح الأبواب أمام الطلبة للتعرف على الثقافة الأدبية ماضياً وحاضراً.
	٥. إكساب الطالب القدرة على فهم قوانين وبنى اللغة وتقديرها.	لا شيء يوازي هذا الهدف.
	٦. تزويد الطالب برصيد من التعابير التي تعكس تفردنا بالنظرة لعلاقاتنا مع العالم ومع أنفسنا.	لا شيء يوازي هذا الهدف.
التربية الوطنية	١. تفسير نشأة المجتمع الإنساني وبنيته الحديثة.	لا توجد أهداف محددة، إلا أن هناك توصية باستخدام الكتب المدرسية نفسها. (وجميعها مكتوبة باللغة العبرية).
	٢. تطوير التفكير الناقد مع إزالة التحيز.	لا شيء يوازي هذا الهدف.
	٣. شرح مبادئ الديمقراطية ونظام الحكومة الإسرائيلي وحقوق المواطن مع تشجيع الرغبة في خدمة الدولة.	لا شيء يوازي هذا الهدف.
	٤. توسيع قاعدة المعرفة بأوضاع الشعب اليهودي في إسرائيل والشتات والتعريف بمشاكلهم مع تشجيع الرغبة في المساهمة في إيجاد حلول لها.	
	٥. شرح الخصوصية الإسرائيلية ومشاريعها مع تعزيز الرغبة بادراك رؤيتها.	

استمرت محاولات تعديل وتغيير أهداف التعليم الرسمي في إسرائيل، ذات العلاقة بالأقلية العربية الفلسطينية، منذ أن أنشئت "لجنة بيليد" في العام ١٩٧٥ وحتى يومنا هذا. وتميزت هذه المحاولات بالسعي لإيجاد مخرج من المأزق: كيف تبقي على نظام تعليمي يهدف إلى توزيع المضمون القومي العربي لدى الطلبة العرب، والتأكيد في الوقت نفسه على "ديمقراطية" العملية العنصرية؟ وما هو وقع ذلك على بلورة الهوية القومية وتعزيزها؟ وعلى الرغم من ذلك، تستنتج الباحثة التربوية خولة أبو بكر أن المساعي الرسمية لم تنجح في "أسرلة" أو "سلخ" الطلبة العرب عن "آمال شعبهم وأمتهم".[٢٧]

تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية

البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية

تبع التعليم الفلسطيني في هذه الفترة لقطاعات ثلاثة، وفقاً للجهة المشرفة، ممثلة بالقطاع الحكومي التابع للسلطة والإدارة والإشراف الأردني، والقطاع التابع لإشراف وإدارة وكالة الغوث الدولية، بالإضافة إلى القطاع الخاص التابع، في الغالب، للإشراف والإدارة الأجنبية (الفرنسية أو الألمانية أو الأمريكية، ... الخ). وتدل الإحصائيات الواردة في الموسوعة الفلسطينية على تولي وكالة الغوث الدولية إدارة معظم طلبة المدارس الفلسطينية في هذه القطاعات في فترة العقد الممتد ما بين العامين ١٩٥٥/١٩٥٦ – ١٩٦٥/١٩٦٦، [٢٨] حيث كان التوزيع في العامين المذكورين كالتالي:

الجدول رقم (٢): توزيع الطلبة الفلسطينيين في الأردن للعامين ١٩٥٥/١٩٥٦ و١٩٦٥/١٩٦٦، حسب جهة الإشراف

العام الدراسي	المنطقة الجغرافية	مدارس الوكالة	مدارس الحكومة	مدارس خاصة
١٩٥٥/١٩٥٦	الأردن (الضفة الشرقية + الغربية)	٥٩,٢٪	٣٠,١٪	١٠,٧٪
١٩٦٥/١٩٦٦	الأردن (الضفة الشرقية + الغربية)	٦٩,٩٪	٢٥,٣٪	٤,٨٪

المصدر: استخلصت الأرقام من الموسوعة الفلسطينية.[٢٩]

يشير الجدول إلى زيادة في معدل التحاق الطلبة الفلسطينيين بنسبة ١٠٪ في مدارس الوكالة، وانخفاضاً بحوالي ٥٪ و٦٪ على التوالي في كل من المدارس الحكومية والخاصة. وقد شهدت المنطقة في تلك الفترة نزوحاً فلسطينياً ملحوظاً (بنسبة ١٠٪) من الضفة الغربية إلى البلدان المضيفة، وبخاصة الأردن، نتيجة للتسهيلات التي منحتها الحكومة الأردنية للفلسطينيين بغرض إدماجهم لاستغلال كفاءاتهم في تطوير المجتمع الأردني، وفي القطاعات كافة.

انقسم التعليم في منتصف الستينيات إلى ثلاثة أقسام رئيسية، هي التعليم المدرسي، والتعليم التقني والمهني، والتعليم العالي. وضم التعليم العام ثلاث مراحل، هي التعليم الابتدائي ومدته ست سنوات تبدأ بالصف الأول الابتدائي وحتى الصف السادس الابتدائي، والتعليم التكميلي (الإعدادي) ومدته ثلاث سنوات بدءاً بالأول الإعدادي وحتى الثالث الإعدادي الصفوف (٧-٩)، والتعليم الثانوي الثقافي (أدبي وعلمي) ومدته ثلاث سنوات أيضاً بدءاً بالأول الثانوي وحتى الثالث الثانوي الصفوف (١٠-١٢). ويعقد في نهاية المرحلة الثانوية الامتحان الثانوي العام الذي يحدد إمكانية التحاق الطالب/ة (حسب المجموع العام) بالتعليم العالي. أما التعليم المهني، فيبدأ بالعادة بعد المرحلة الإعدادية مباشرة، وينقسم إلى تجاري أو صناعي أو زراعي أو "مهن نسوية".

لقد كان للنكبة، وما تبعها من قرار الضم والحراك الفلسطيني في الضفتين، تأثيرات واضحة على الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية أثرت بصورة مباشرة في نظام التعليم الأردني. ففي العام ١٩٥٠، تم ضم الضفة الغربية للأردن، ما اخضع التعليم بكافة قطاعاته في الضفة الغربية لنظام التعليم الحكومي الأردني. إن وقوع الضفة الغربية تحت هذا النظام يفرض علينا أن نتناوله بالتحليل، آخذين بعين الاعتبار خلفية تلك الأوضاع باعتبارها قاسماً مشتركاً. فقد تميز المجتمع الفلسطيني بتفوقه على نظيره الأردني في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية كافة، "إذ كانت الحركة العلمية والفكرية في فلسطين أكثر انتشاراً، والمفاهيم والأفكار والتوجهات السياسية الحزبية أكثر تأصلاً لدى أبناء فلسطين منها لدى أبناء شرق الأردن".[٣٠]

ولإحداث التوازن وتحقيق التجانس وزيادة التفاعل، عمدت الحكومة الأردنية إلى امتصاص الكفاءات الفلسطينية من المجالات كافة لتساهم في نهضة الأردن. ويورد نزيه قورة سبباً آخر لاتباع الأردن سياسة الدمج هذه المتمثلة بمنح الفلسطينيين الجنسية الأردنية باعتباره وسيلة لتذويب القضية الفلسطينية، وبخاصة بعد فشل

محاولة توطين اللاجئين الفلسطينيين في وادي الأردن العام ١٩٤٩.[٣١] وفي سياق التعليم، ولاعتباره عاملاً مساعداً وقاسماً مشتركاً في إحداث التنمية، تم دمج الكفاءات التربوية والعلمية في نظام التعليم الأردني، ما ساهم في تطويره بشكل عام وتطوير جوانبه الإدارية والفنية بشكل خاص. وعلى الصعيد السياسي، ساهم اختلاط الشعب الفلسطيني بالشعب الأردني في إدخال الأفكار السياسية والتوجهات الحزبية التي أثرت في نظام الحكم الأردني بالاتجاه الديمقراطي. وكان لحركة القوميين العرب بزعامة جمال عبد الناصر الأثر الأكبر في تغلغل تلك التوجهات والأفكار في المدارس والمعاهد، وبخاصة في أوساط المعلمين والطلبة الذين ركزوا جل اهتمامهم على الأنشطة الحزبية، متمثلة بالمظاهرات المستمرة والمناهضة لنظام الحكم الملكي، والمطالبة بنظام ديمقراطي وحكومة برلمانية ممثلة للشعب. لقد أجبرت صراعات القوى السياسية الحكومة على أن تصبح مسؤولة أمام مجلس النواب بدلاً من الملك، ونتج عن ذلك تعديلات على الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والإدارية، وقد انقسم المجتمع الأردني بين مؤيد للنظام الملكي الداعي للقومية المحلية والمؤيد للقومية العربية. وقد أيدت الجماعات الإسلامية في الضفة الشرقية القومية المحلية، على الرغم من تعارضها مع الملك. أما الفلسطينيون فقد انقسموا بين مؤيد لحزب البعث العربي الاشتراكي ومؤيد للحزب الناصري القومي العربي الذي ارتكزت دعوته على مبدأ الثورة والاشتراكية. وفي العام ١٩٥٦، دخلت الأحزاب السياسية (الحزب الوطني، والحزب الشيوعي، وحزب البعث الاشتراكي) في الانتخابات النيابية. وقد نتج عن تلك الضغوط الداخلية، بالإضافة إلى الضغوط الخارجية من باقي الأقطار العربية وإسرائيل، حالة مستمرة من عدم الاستقرار السياسي، موثقة بتعاقب ست وعشرين حكومة في الفترة الممتدة ما بين العام ١٩٥٠ وحتى العام ١٩٥٩. وعلى صعيد التعليم، تزامن هذا مع تغيير خمسة وعشرين وزيراً للتعليم (المعارف) منذ العام ١٩٥٠ حتى العام ١٩٦٧، منهم خمسة فقط متخصصون في التربية.[٣٢]

واكب تغيير الوزارات تغيير مستمر في بنية التعليم، وبخاصة في الأعوام ١٩٥٧، و١٩٥٨، و١٩٥٩، و١٩٦١، و١٩٦٤. وقد نتج عن هذا التغيير تقلباً بالسياسات التربوية، وبخاصة فيما يتعلق بمراحل التعليم. ففي العام ١٩٥٧ كان النظام التعليمي العام مكوناً من مرحلتين: تبدأ المرحلة الابتدائية منها بالصف الأول وتمتد عبر ٦ سنوات لتنتهي بالصف السادس. أما المرحلة الثانوية، فتمتد عبر ٥ سنوات، بحيث تقسم إلى فترتين: مدة الفترة الأولى ثلاث سنوات وتسمى بالمرحلة الثانوية المتوسطة، ومدة الفترة الثانية سنتان وتسمى بالمرحلة الثانوية

العليا. وفي العام ١٩٥٩، وعلى الرغم من امتداد الدراسة على مدى ١١ عاماً، فإن المراحل الدراسية أُعيدَ تقسيمها على ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائية ومدتها ٦ سنوات، والمرحلة الإعدادية ومدتها ٣ سنوات (الصف الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي)، والمرحلة الثانوية ومدتها سنتان تنتهي بالصف الثاني الثانوي. وفي العام ١٩٦١، أضيفت سنة أخرى إلى التعليم الثانوي لتصبح مدته ٣ سنوات، وتصبح مدة التعليم العام ١٢ عاماً. وفي العام ١٩٦٤ غدا التعليم – الابتدائي والإعدادي– إلزامياً، وذلك بهدف الحد من ظاهرة التسرب. وكان لانخراط الفلسطينيين في المظاهرات والمصادمات مع الحكومة الأردنية، وما جوبهوا به من قمع واعتقال، حافزاً لتأكيد ذاتهم وتصميمهم على الدفاع عن هويتهم الفلسطينية، والحفاظ على تراثهم وثقافتهم، وبخاصة بعد أن تم تجاهل هذا البعد في المناهج الأردنية المطبقة في مدارسهم.

وعلى المستوى الاقتصادي، اتُبِعتْ سياسة "النظام الحر" المبني على عدم تدخل الدولة في النظام الاقتصادي، فظهر تحسن ملموس في الإنتاج الزراعي نتيجة للانتقال من العشوائية إلى التخطيط والتوجيه والمتابعة في الزراعة، وبخاصة في أساليب الغرس والري والقطف، فزاد الإنتاج وتحسنت النوعية. إلى جانب هذا، ساهم ظهور بعض الصناعات في زيادة معدلات الدخل السنوية التي وصلت إلى ما نسبته ٨ – ٩٪ في الفترة الممتدة ما بين العام ١٩٥٤ وحتى العام ١٩٦٧. وبشكل عام، اعتمدت الحكومة الأردنية على المساعدات الخارجية في تمويل حاجتها الأساسية، إذ كانت خزينة المملكة فقيرة.

أما على الصعيد الاجتماعي، فقد أدت الظروف السياسية والاقتصادية إلى حدوث تغييرات هيكلية ونوعية في البنيان الاجتماعي في الأردن.[٣٢] ويُعزى ذلك لتأثر المجتمع الأردني بسمات المجتمع الفلسطيني الأكثر ثقافة وعلماً وفكراً، ما أدى إلى حدوث حراك رأسي أفرز طبقة فكرية تميزت بحصولها على قدر من الثقافة والعلم، وبرز منها لاحقاً طبقة رجال الأعمال والمهن. كما ظهرت طبقة وسطى جديدة تشكلت من الموظفين والتجار وضباط الجيش، وذلك لزيادة حاجة المملكة للخدمات.

كان لهذا الحراك أثره على المفاهيم والقيم الاجتماعية، وبخاصة فيما يتعلق بالتعليم بشكل عام، وتعليم الإناث بشكل خاص، الذي حظي باهتمام مُتمثل بالزيادة السريعة في التحاق الفتيات بالتعليم المدرسي. ويعزي نزيه قورة الاهتمام بتعليم الفتاة لأسباب تتعلق بانخفاض الاستثمار في الزراعة، وتركيز الحكومة على

الاستثمار في التعليم، "الاستثمار الذهني"، ما حدّ من المبررات التي كانت تحول دون تعليم الفتيات، وبخاصة تلك المتعلقة بقيم المجتمع الزراعي ذي العلاقة.[٣٤] ويستطرد قورة مضيفاً إلى ذلك عامل الزيادة الملحوظة في هجرة الشباب إلى دول النفط وأمريكا الشمالية والجنوبية طلباً للعمل أو الاستقرار. وكان المهاجرون ممن يمتلكون الكفاءات العلمية والمهارات الفنية المطلوبة خارج السوق المحلية. وفي هذا السياق، يذكر أن عدد سكان الضفة الغربية سجل في بداية الخمسينيات ٧٥٠ ألف نسمة، وكان من المتوقع أن يصل إلى ١,٥ مليون في مطلع السبعينيات، إلا انه سجل انخفاضاً، حيث بلغ ٧١٥ ألف نسمة نتيجة لهجرة الشباب فوق سن العشرين، ما تسبب أيضاً بارتفاع نسبة من هم دون العشرين الذين بلغت نسبتهم ٦٠٪ في العام ١٩٦٧. وانعكس هذا سلباً على الوضع الاقتصادي، إذ انخفضت القوة الإنتاجية، في حين زادت أعداد الطلبة الملتحقين في التعليم المدرسي، ما شكل تحدياً لنوعية التعليم.

وفي الضفة الغربية، طرأت تحولات ملموسة على مؤسسات التنشئة الاجتماعية كافة، وبخاصة في محيط الأسرة والمدرسة والعمل والمؤسسات الثقافية والأندية والجمعيات الخيرية والحزبية والأطر الطلابية والاتحادات العمالية والثقافية واتحادات المرأة والحركات السياسية والحزبية. وقد لعبت هذه المؤسسات دوراً بارزاً وقيادياً في تعزيز الهوية الفلسطينية، وتعميق الانتماء الوطني، وعملت بكثافة من أجل تحرير فلسطين، وبخاصة بعد قيام منظمة التحرير الفلسطينية في العام ١٩٦٤. وكان لهذه المؤسسات دور كبير في تغيير كثير من المفاهيم المتعلقة بالأسرة والتعليم ودور المرأة في المجتمع. وقد ساعد نمو المدن، والزيادة الملحوظة في عدد المدارس والمكتبات، وتقدم وسائل المواصلات والإعلام، و"توطين" اللاجئين في المخيمات بإشراف من وكالة الغوث الدولية، على تعزيز الثقافة الفلسطينية التي جاءت لتسد الفجوة ذات العلاقة في المنهاج الأردني.

من هنا نرى أن البيئة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية مهدت بأسلوب غير مباشر للتعليم المجتمعي ليلعب دوراً في تعزيز الهوية الفلسطينية، وتعميق الانتماء والعزم على تحرير فلسطين، بالإضافة إلى تعزيز الشعور القومي. ومن جهة أخرى، أثرت تلك البيئة سلباً على نوعية التعليم الرسمي. فعلى الرغم من الزيادة الهائلة والمستمرة في أعداد الطلبة في المراحل التعليمية كافة، فإن الحكومة الأردنية لم تستطع أن توفر الميزانية المطلوبة بما يتناسب مع حجم الزيادة. وبالتالي، عجزت الحكومة عن الاستجابة لحاجات التعليم الأساسية من أبنية، ومرافق تعليمية. وعجزت مناهجها عن الاستجابة لحاجات المجتمع الأردني عامة، والفلسطيني خاصة، ووصفت بالجمود والتقليدية

وتبنيها لأساليب التدريس التي تعتمد على المعلم كمحور للتلقين، بدلاً من تشجيع التفكير الناقد والتحليلي، ما أدى إلى تدني تحصيل الطلبة وارتفاع نسبة تسربهم.

ومما ساهم في تدني النوعية في التعليم، عجز الحكومة عن توظيف ما يلزمها من معلمين وموظفين إداريين أكفاء. كما لم تظهر وزارة التربية والتعليم أي اهتمام بتشجيع المساهمة في إنتاج المعرفة.

إشكاليات القطاع الحكومي[٣٥]

أ. التعليم المدرسي

يمكن تقسيم هذه الفترة إلى قسمين: يبدأ القسم الأول منذ ضم الضفتين في العام ١٩٥٠ وحتى العام ١٩٦٤، ويمثل المرحلة التي أخذت الحكومة الأردنية على عاتقها النهوض بالتعليم في بيئة سياسية غير مستقرة، عكست نفسها على السياسات التربوية المتخبطة، وما تبعها من تقلب في البنى والهيكليات التعليمية والإدارية، وتميزت هذه الفترة باهتمامها بالكم على حساب النوعية في التعليم. وامتد القسم الثاني من العام ١٩٦٤، وهو العام الذي صدر فيه ميثاق الوحدة الثقافية العربية المقر من قبل جامعة الدول العربية، وحتى العام ١٩٦٧، وهو العام الذي وقعت الضفة الغربية فيه تحت الاحتلال الإسرائيلي.

ويمثل هذا القسم (١٩٦٤–١٩٦٧) مرحلة التخطيط المنظم والملتزم بتطوير العملية التعليمية في الدول العربية وفقاً لفلسفة وسياسة واتجاهات وقوانين تربوية عربية مشتركة ومتفق عليها. ونتج عن هذا الاتفاق تقاطع في تنفيذ الأنظمة التربوية، وبخاصة المناهج وأساليب الإعداد والبنى والهيكليات الإدارية.

- **السياسات الهيكلية والبنية التحتية**

ظهرت سياسة ربط التعليم بالمواطنة لأول مرة بشكل صريح في العام ١٩٥٥، حين دعا قانون المعارف (رقم ٢٠) إلى ضرورة إتاحة الفرصة لتربية شخصية المواطن المنفتح الفكر والمثقف والسليم العقيدة والمدرك لواجبه نحو الله والوطن، والمنفتح على العالم العربي والإسلامي والفكر العالمي. وتأتي أهمية قانون التربية والتعليم (رقم ١٦ للعام ١٩٦٤) من كونه حدد لأول مرة فلسفة التربية والتعليم في الأردن. وارتكزت هذه الفلسفة على الدستور الأردني، واستمدت مبادئها من الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والفكري، واهتمت بالإضافة إلى ما

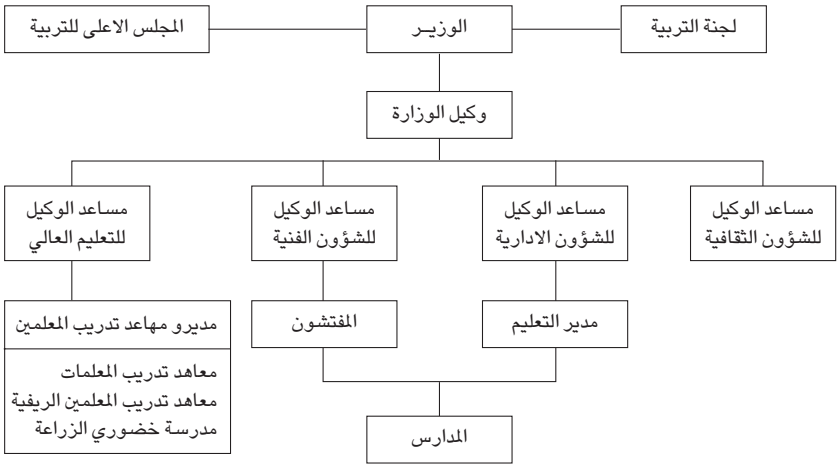
سبق، بتحسين نوعية التعليم وربطه بحاجات المجتمع. وأولت وزارة المعارف جُلّ اهتمامها لزيادة فرص التعليم للإناث والذكور على حد سواء، وقد نجحت في ذلك، حيث زادت أعداد الطلبة في المرحلة الابتدائية ما بين العامين ١٩٥١ و١٩٦٦ بنسبة ١٦٥,٥٪. وزاد عدد الطلبة في المرحلة الإعدادية بمقدار ٦٧٩,٦٪، وفي المرحلة الثانوية بمقدار ٥٢,٧٪. وقد ساهمت الهجرات الفلسطينية المتتالية والمتزايدة في تضخيم حجم تلك الزيادات. وقد أدى عدم التخطيط لمثل هذه الزيادة إلى انخفاض نوعية التعليم في المراحل كافة، وبخاصة أن الحكومة لم تستطع أن توفر الميزانية المتناسبة مع حجم الزيادة، إذ تشير الإحصائيات إلى أن نسبة ميزانية الوزارة قد ارتفعت بين العام ١٩٥١ والعام ١٩٦٦ من ٣,٩٪ إلى ٧,٧٪ فقط من الموازنة العامة للمملكة. وبالتالي، عجزت الحكومة عن توظيف ما يلزمها من معلمين مؤهلين وموظفين إداريين أكفاء. كما أنها عجزت عن الاستجابة لحاجات التعليم الأساسية من أبنية ومرافق تعليمية كالمدارس، والأجهزة، والكتب، ولوازم المختبرات. وقد اتصفت المدارس المملوكة منها والمستأجرة بكونها قديمة، ولا تتوفر فيها الشروط الصحية والساحات والمختبرات والمكتبات والملاعب. وقد تم إنشاء المدارس بطريقة عفوية فورية وعشوائية استجابة للضغوط من فئات الشعب كافة لفتحها من أجل استيعاب التفجر في أعداد الطلبة في المراحل التعليمية كافة.

ومن الجدير بالذكر أن مشكلة نقص الأبنية كانت مهملة في الوزارة، ولم يتم ذكرها في التقارير السنوية التي سبقت العام ١٩٦٤. ففي هذا العام، ظهر قسم الأبنية التعليمية لأول مرة في السجلات تحت مسمى "مديرية الشؤون الإدارية"، وكان من مهمته وضع مخططات الأبنية بما يتلاءم مع الأهداف والبرامج التعليمية.

ومن حيث **الإدارة** والبنى التعليمية، شهدت هذه الفترة تغيرات عديدة في الهيكليات الإدارية التي ظهرت موثقة لأول مرة في العام ١٩٥٠. وترأس اللوحة الإدارية في هذا العام الوزير الذي يساعده الوكيل المسؤول عن المساعد الإداري ورئيس المفتشين ومشرفيْ التعليم الثانوي والابتدائي ومفتش الاختصاص. وينبثق عن الرؤساء الأربعة مديرو التعليم في الألوية المتعددة. وقد كانت الوزارة تقوم بالمسؤوليات كافة المتمثلة بإعداد المناهج المدرسية، والإشراف على توجيه المعلمين، وإجازة الكتب المدرسية، وترخيص المدارس الخاصة، ووضع الامتحانات العامة والإشراف على تنفيذها. وتغير هذا التنظيم في العام ١٩٥٦، حيث تشكلت لجنة التربية والمجلس الأعلى للتربية، واحتلت المستوى التنسيقي والإشرافي مع الوزير. ويتبع الوزير وكيل مسؤول مسؤولية مباشرة عن ٤ دوائر رئيسية متمثلة بالشؤون الثقافية، والإدارية، والفنية، والتعليم العالي. ويتبع هذه الدوائر

مديريات موزعة على المملكة، كما في الشكل رقم (٢).[٣٦] ويؤخذ على هذا التنظيم تداخل الصلاحيات، وعدم فعالية المجلس الأعلى للتربية لمحدودية صلاحياته، وقلة تعاون أعضائه الممثلين للوزارات ذات العلاقة. وفي سياق المسؤوليات، تقوم الدائرة الفنية بإعداد المناهج والإشراف على الامتحانات وعقد الدورات التدريبية أثناء الخدمة وإعداد الوسائل التعليمية والإشراف على الموجهين والمعلمين.

الشكل رقم (٢): التنظيم الإداري في الأردن ١٩٥٦ – ١٩٥٧

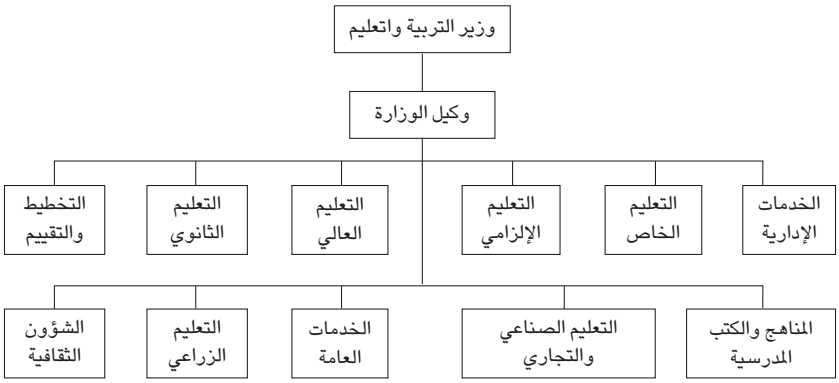


مقتبسة من التقرير الإحصائي السنوي للتعليم العام ١٩٥٦ – ١٩٥٧، ص:٢

وفي العام ١٩٦٣، تغيرت الهيكلية، بحيث وُضعت اللجنة العليا للمناهج والكتب المدرسية تحت سلطة الوزير مباشرة، ما أعطاها أهمية خاصة. وفي العام ١٩٦٧/٦٦، عُدلت الهيكلية كما في الشكل رقم (٣)، فعادت المناهج والكتب المدرسية لتصبح تحت سلطة وكيل الوزارة.[٣٧] إن التغيير في الهيكليات رافقته زيادة في مسؤوليات وكيل الوزارة وزيادة في **المركزية**، إذ تركزت السلطة بيد الوزير بالدرجة الأولى، ومن ثم الوكيل، ولم يكن تفويض الصلاحيات متناسباً مع حجم المسؤوليات الملقاة على عاتق المديريات والدوائر على المستويات كافة؛ بدءاً بالوزارة، ثم المحافظة، فاللواء. واتصفت الإدارة التربوية بالتقليدية، إذ انحصر دورها في المحافظة على النظام والقانون وإصدار التعليمات وإنشاء

الأبنية، وحلت الأنظمة والإجراءات الجامدة محل المبادرة والمرونة، وسادت البيروقراطية التي تبعها عدم الفعالية، و "عمت المحسوبية والرشوة والرضوخ للضغوط من ذوي الجاه والنفوذ". [٣٨]

الشكل رقم (٣): التنظيم الإداري في الأردن ١٩٦٦ – ١٩٦٧



مقتبسة عن أحمد التل: تطوير نظام التعليم في الأردن ص٢٤٥

ويضيف عبد الله زاهي الرشدان إلى صِفتي ضعف الإدارة التربوية أعلاه سمة ضعف التخطيط التربوي بشكل عام، والإستراتيجي بشكل خاص، حيث ركزت الحكومة جهودها لتحقق أكبر فائدة من التوسع الكمي في التعليم بأقصر وقت ممكن ودون تخطيط طويل الأمد.[٣٩] أما الصفة الرابعة، فتتمثل بعدم توفر المؤهلات العلمية للمديرين الإداريين الذين وصلوا إلى مراكز القيادة التربوية من خلال خبراتهم غير المعتمدة على المؤهلات العلمية، فكانت ترقيتهم ناتجة عن خدمتهم لسنوات عديدة في الحكومة.[٤٠] وبذلك أصبح النظام التربوي جامداً ومفتقراً للدينامية الممهدة للتغيير.

وتنحصر إيجابيات الإدارة التربوية في هذه المرحلة باثنتين: الأولى تتعلق بإنشاء المديريات في المحافظات والألوية المتعددة، فيما تتعلق الثانية بتشكيل مجلس التربية ولجنة التربية والتعليم. وكلتاهما تمت في العام ١٩٦٤، ما يدل على توجه نحو اللامركزية في الإدارة التعليمية.

لقد كان لإقرار ميثاق الوحدة العربية في ذلك العام الأثر الإيجابي على عملية التخطيط برمتها. ومن أهم البنود التي نص عليها الميثاق في سياق أهداف هذا

البحث ما يأتي:

١. التنسيق بين الدول العربية لتوحيد السلم التعليمي (مراحل التعليم: ٦ سنوات ابتدائي، و٣ سنوات إعدادي، و٣ سنوات ثانوي)، وتوحيد أسس المناهج، وخُطط الدراسة والكتب المدرسية، ومستوى الامتحانات وقواعد القبول ومعادلة الشهادات وأساليب إعداد المعلمين والإدارة التعليمية.

٢. العمل على تحقيق إلزامية التعليم في مرحلتها الابتدائية على الأقل، وتنويع التعليم الثانوي والعناية بالتعليم المهني بما يخدم التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٣. الاهتمام بتعليم البنات.

٤. الاعتناء بإعداد المعلم وتزويده بالقيم العربية الأصيلة والثقافة العربية، ومهنياً بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التعليم، وعلمياً بتزويده بأساس علمي متين في مواد التخصص.

٥. تشجيع إنشاء النقابات ومنظمات المعلمين لترقية مستوى مهنة التعليم ورفع مستوى المعلم العربي.

وعلى الرغم من شمولية هذه الأهداف وتكاملها، فإن الأقطار العربية قامت بتفسيرها كل حسب مصالحه، وبما يتفق ونظامه السائد، فجاء التنفيذ مبتوراً ومشوهاً وعاجزاً عن تحقيق النهضة والتنمية المنشودة.

- **المناهج**

سننطلق في تحليلنا للمناهج من معناها الشمولي والمتكامل مع العناصر الأخرى للعملية التعليمية التعلمية. إذ لا تقتصر المناهج على محتوى الكتب المدرسية، وإنما تتعداها لتشتمل على أساليب التدريس وأهداف التعليم المعلنة منها والخفية (المنهاج الخفي)، التي بدورها تتكامل مع الفلسفة التربوية وتنشئة الأجيال من المنظور السياسي والاجتماعي.

إن ضعف الإدارة التربوية المتمثل بمركزيتها وتقليديتها وعفوية قراراتها وقلة تخطيطها وتوارث مناصبها، عن طريق ترفيع موظفيها غير المعتمد على الكفاءة، انعكس سلباً على المناهج. إذ لا يمكن لإدارة كهذه أن تقود وأن ينتج عنها حراك دينامي فاعل يؤدي إلى إعداد أجيال قادرة على التفكير والإبداع والمساهمة في إنتاج المعرفة، بل إعداد يُغلِّب تكريس النقل على العقل، "والتسميع" والحفظ

على الخلق والابتكار. وهذا ما اتصفت به المناهج الدراسية في ذلك العهد. فعلى الرغم من تبني الأردن في العام ١٩٦٤ للسياسة التربوية الهادفة إلى تحسين نوعية التعليم بعناصره كافة، والمشتملة على الطالب والمعلم والإدارة والمناهج والأجهزة والكتب والأثاث المدرسي، وترجمة هذه السياسات إلى إستراتيجية موازية، فإن الوثائق تثبت أن التغييرات على المناهج بقيت محدودة وغير متوائمة مع حاجات التنمية، كما هو واضح في تقرير اليونسكو الخاص بالمناهج الأردنية العام ١٩٦٩، الذي تضمن ما يأتي:

> تركز المناهج الأردنية على إعطاء الرياضيات والعلوم والنشاطات العملية وقتاً أقل من الاتجاه العالمي في هذا المجال. وإن المناهج ما زالت موجهة نحو النجاح في الامتحانات، وشدة تركيزها على الأساليب التقليدية كالحفظ والبصم، وعدم تشجيع المعلمين لملاءمة المناهج مع الظروف المحلية. لهذا، فعلى الرغم من بذل الجهود لتقوية مناهج المرحلة الابتدائية بإجراء بعض التغييرات، فإن الروح السائدة في معظم الصفوف ما زالت هي روح الوسائل التقليدية، وأنه لا تتم أية محاولات لإثارة الخيال وحب الاستطلاع لدى الطلاب وتنمية قدراتهم على الإبداع وسعة الإطلاع والاستقلالية.[٤١]

واتصفت المناهج بضعف صلتها مع الفلسفة التربوية المعلنة، والمتعلقة بتحسين النوعية وربط حاجات التعليم بالمجتمع ومراعاة الفروق الفردية. كما اتسمت بتركيزها على النظرية أكثر من التطبيق، وأغفلت التكامل بين المباحث المختلفة. من هنا، بقيت المدارس تقليدية، وظلت الكتب تُؤلَف موضوعاً تلو الموضوع، دون مراعاة للربط والتسلسل والتواصل بين المواضيع، من جهة، ومواءمتها مع القدرات الذهنية للطلبة ومع حاجات المجتمع من جهة أخرى. واهتم المعلمون بإنهاء صفحات الكتاب المقرر، واعتمدوا أسلوب التلقين بشكل رئيسي. أما الطلبة، فقد غدا منظرهم مألوفاً وهم يجولون ساحات المدرسة وأسطح منازلهم جيئة وذهاباً يتمتمون المعلومات الملقنة لهم، والنصوص المقررة لحفظها عن ظهر قلب وإعادتها في الامتحانات، التي هدفت لفحص مقدرتهم على تذكر كم هائل من المعلومات ذات الفائدة الضعيفة والملة والجامدة. وكان الرسوب يعني إلزامية إعادة الصف، ما فاقم من مشكلة التسرب.

وعلى الصعيد الثقافي، لم يرد في الإستراتيجيات التربوية ولا في الفلسفة حينذاك أي ذكر لفلسطين والفلسطينيين حتى العام ١٩٦٦ / ٦٧. ونشأت الأجيال الفلسطينية وترعرعت في المدارس وهي تبدأ يومها في طابور الصباح بقراءة سورة الفاتحة،

يليها نشيد الملك "دمت يا شبل الحسين..."، ومن ثم نشيد تحية العلم الأردني "يا علمي يا علم ... يا علم ..." المنتصب في مكانٍ عالٍ ومرئي أمام الطابور. إن الاهتمام بإتقان رسمِ العلم الأردني من قبل الطلبة، والتركيز على الثقافة والمواطنة الأردنية كان واضحاً في الأنشطة المنهجية والمرافقة للمنهاج على حد سواء.

وفي الوقت الذي أغفلت فيه المناهج الخصوصية الفلسطينية، كان الطلبة الفلسطينيون يستمدون ثقافتهم السياسية والاجتماعية من الأهل والمجتمع. فقد حرص الأهل على تعزيز هوية أبنائهم الفلسطينية، وساهم انتشار النوادي والنقابات والأحزاب والاتحادات الطلابية والعمالية والجمعيات الثقافية والسياسية والاجتماعية في ترسيخ الثقافة الفلسطينية، ورفع مستوى الوعي بالقضية الفلسطينية وضرورة تحرير الجزء المغتصب من فلسطين.

إن بُعد المناهج عن واقع الطلبة الفلسطينيين، بشكل خاص، وواقع المجتمع، بشكل عام، وقصورها عن التفاعل مع الأوضاع السياسية والاجتماعية، خلق حالة من الانفصامية لدى الطلبة، حيث كان الطلبة يعيشون داخل الصف في جو من المثالية مختلف عن الوضع في الشارع.

وتجدر الإشارة إلى أن فلسطين ظهرت لأول مرة بنص صريح في العام ١٩٦٦/٦٧ في مقدمة كتاب **الحضارات القديمة في الشرق والغرب**[٤٢] للصف الأول الإعدادي، جنباً إلى جنب مع ضرورة تنمية الفكر التحليلي وتعزيز القيم والاتجاهات والمواطنة الصالحة. وقد قام بتأليف هذا الكتاب الفلسطينيان د. عباس الكرد وراضي عبد الهادي. وقد اشتملت أهدافه على:

١. فهم بيئة الطالب من نواحي مختلفة؛ عن طريق تنمية الإيمان في نفس الطالب بوحدة الأمة العربية ومستقبلها، ووحدة الوطن العربي وتكامله، والحرص على استرجاع القسم المغتصب من فلسطين، والأجزاء السليبة من الوطن العربي.[٤٣]

٢. تنمية الشخصية السوية للطالب من جميع جوانبها، إذ أن:

> تدريس الاجتماعيات لا يكون "بتحفيظ" الطلاب معلومات كثيرة سرعان ما ينسونها، بل بتزويدهم بقدر من المعلومات يساعد على توسيع مداركهم، وتنمية مقدرتهم على التفكير السليم، ودقة الملاحظة، ومحاولة تمييز الحقائق، والنقد البناء. وهذه المهارات والخبرات التي يكتسبها الطلاب في المدرسة أمور مهمة جداً في حياتهم المستقبلية، فهم أمل الأمة وبناة مجدها وعنوان ازدهارها ... هذا فضلاً عما يجب أن

تحققه دروس الاجتماعيات من اتجاهات سليمة وقيم خيرة كالأمانة، والصدق، والتضحية، وحب الوطن والأمة، والتفاني في سبيل رفعتها، والثقة بالنفس واحترام الآخرين، والتسامح معهم، والاعتراف بحقهم وحريتهم في إبداء آرائهم واحترام مهنهم وأعمالهم، والتعاون معهم، وتحمل المسؤولية والقيام بالواجب، مع التمسك بالحقوق.[٤٤]

- **المعلمون**

نتيجة للنمو الكمي السريع وغير المخطط له في أعداد الطلبة، عجزت وزارة المعارف عن توظيف الأعداد الموازية من المعلمين، وبخاصة الأكفاء منهم، فاضطرت لتوظيف المعلمين دون النظر لمؤهلاتهم. ففي العام ١٩٥٦/٥٧ شكل المعلمون الحاملون مؤهلات علمية دون **البكالوريوس** ما نسبته ٩١,٨٪ من مجموع المعلمين التابعين للوزارة. وكان معظم المعلمين من خريجي المدارس الثانوية الذين لا يتمتعون بالخبرات المسلكية، وبعضهم ممن لم يحصل على الشهادة الثانوية، حيث تماشى هذا مع قانون التربية (رقم ٢٠ للعام ١٩٥٥) الذي حدد الحد الأدنى لمؤهلات المعلمين بالحصول على الشهادة الثانوية العامة. أما في العام ١٩٦٤، وكنتيجة للبدء في التخطيط لتجويد التعليم، فقد اشترط قانون التربية (رقم ١٦) الحصول على الدبلوم في التعليم ومدته سنتان بعد الثانوية العامة، يقضيها المتدرب/ة في التأهيل ما قبل الخدمة في أحد دور المعلمين/المعلمات. وقد اعتمدت خطط التأهيل على الدراسات المسلكية والثقافية في إعدادها للخريجين من أجل التدريس في المراحل الابتدائية والإعدادية. بينما اشترط القانون الحصول على درجة البكالوريوس كحد أدنى مع دراسة مسلكية مهنية في التربية لمدة عام لتأهيل الخريجين من المعلمين للتعليم في المرحلة الثانوية.

أما برنامج التأهيل أثناء الخدمة فقد باشرت الوزارة العمل به العام ١٩٦٣/ ٦٤، حيث بدأت بعقد ٣ دورات مسلكية متتابعة على مدى العام، مدة كل منها ١٥ أسبوعياً. وهدفت تلك الدورات لتأهيل المعلمين من حملة الشهادة الثانوية العامة أو الثانوية المدرسية، وكانت تُعطى للمعلمين أثناء الدوام المدرسي، وللمعلمات أثناء العطلة الصيفية.

ولم يكن إعداد المعلمين أحسن حالاً من إعداد الطلبة. فقد وُصفت معاهد إعداد المعلمين بالتقليدية، إذ اعتمدت أسلوب المحاضرة الذي يتلخص في "الإصغاء للمحاضرات، وتسجيل تلك المعلومات، ثم إعادة إلقائها إما شفوياً وإما خطياً في الامتحانات".[٤٥]

وركزت الامتحانات على الأسئلة التي تستوجب الحفظ والاستظهار. وكان إعطاء الطلبة قائمة من الأسئلة مرفقة بالإجابات النموذجية من قبل الأساتذة أمراً شائعاً في الكليات والجامعات والمدارس، وكان الهدف منه تخفيف عبء الدراسة عن الطالب، حيث أن أسئلة الامتحان ما هي إلا جزء من قائمة الأسئلة المعطاة. وابتعدت المناهج عن التوسع في المعرفة والفهم والتحليل. وافتقرت خططها لمساقات تُعنى بتعميق الهوية والمواطنة الصالحة.[٤٦]

ومن البديهي أن يعيد هذا التدريب صناعة النماذج نفسها من خلال انتقاله عبر المعلمين/الطلبة للصفوف المدرسية، فتتكرس التقليدية، وتنتقل الأساليب التسلطية من المعاهد إلى المدارس عبر المعلم في حلقة دائرية تعيد ذاتها وتتعزز بدورات التأهيل أثناء الخدمة التي اعتمدت أيضاً على نقل المعلومة من خلال المدرب/ة واسترجاعها في الامتحانات من خلال الطالب/ة المعلم/ة.

ولمّا كان المعلمون مرهقين في التعليم بسبب تقاضيهم رواتب ضئيلة لا تسد حاجات أسرهم، ولمّا كانت فرص ترقيتهم وتقدمهم محدودة، بالإضافة إلى أنهم لم يتمتعوا بالمكانة اللائقة في المجتمع، فقد عزف الطلبة الموهوبون، ذوو التحصيل العالي، عن الالتحاق بمعاهد المعلمين وسلك التعليم، الأمر الذي فاقم في تحديات التعليم المتعلقة بالنوعية.

ومن الجدير بالذكر أن مؤتمر "المدرسة النموذجية" المنعقد في أريحا في العام ١٩٦١ يعتبر من أقدم المؤتمرات التي وثّقت التحديات التي واجهت المعلمين، والتي اشتملت على أساليب التأهيل والتدريب والإشراف.[٤٧]

كان تقييم أداء المعلمين يتم من خلال المفتشين الذين يشترط حصولهم على شهادة البكالوريوس، بالإضافة إلى دبلوم التعليم وخبرة لا تقل عن ١٦ عاماً. وقد اقتصرت مسؤوليات المفتشين في البداية على الزيارات الصفية التي اعتمدت على "التفتيش" بالروح العسكرية والمنهجية التقليدية والآليات التسلطية، ما انعكس سلباً على تطور المعلم وحدَّ من مبادراته الإبداعية. ومع بداية الستينيات زادت مسؤوليات المفتشين لتشتمل على إعطاء الدورات القصيرة وإعداد النشرات والدروس النموذجية. وفي العام ١٩٦٢، تغير اسم المشرفين إلى "موجهين"، وعُدلتْ أساليبهم التوجيهية. وأصبح نموذج إشرافهم يهتم بتفاصيل تتعلق بخطة الدرس وأهدافه والأساليب المستعملة والتقويم والزمن ومتابعة المفاهيم وطرق عرضها، مع الحفاظ على روح المنهج التقليدي المبرمج الذي لا يسمح للمعلمين بالخروج عن تلك "النصوص".

ب. التعليم ما بعد الثانوي (العالي)

اقتصر التعليم العالي في الضفة الغربية في هذه المرحلة على التعليم الجامعي المتوسط الذي يؤدي إلى درجة الدبلوم، بعد قضاء الطلبة عامين في تخصصات محددة في مجال التعليم الأكاديمي (دور المعلمين)، والتعليم التقني والمهني، بما فيه الزراعة والصناعة والسكرتاريا والمحاسبة. ومن الجدير بالذكر أن معظم معاهد التعليم الأكاديمي والمهني (الصناعي والزراعي والتجاري) كانت متواجدة في الضفة الغربية.[٤٨] وللحصول على التعليم الجامعي كان على الطلبة الفلسطينيين التوجه للأقطار العربية والأقطار المجاورة والأوروبية والأميركية. وفي العام ١٩٦٢، أصبح بمقدورهم الالتحاق بالجامعة الأردنية التي تأسست في هذا العام في شرق الأردن بعمان، بينما بقيت الضفة الغربية بلا جامعات.

- **التعليم الأكاديمي**

اقتصرت برامج التعليم الأكاديمي على برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبرنامج تأهيلهم أثناء الخدمة. وبدأت برامج **الإعداد قبل الخدمة** في شرق الأردن في العام ٥٢/٥٣ عندما أُسس أول معهد للمعلمين في جبل الحسين بعمان، تلاه معهد معلمات عجلون في العام ٦٤/٦٥. أما في الضفة الغربية، فقد تأسست ستة معاهد بدءاً بدار المعلمات في رام الله العام ١٩٥١/١٩٥٢، ودار المعلمين الريفية بيت حنينا في العام ٥٣/٥٤.[٤٩] ثم تأسست دار المعلمين في حوّاره العام ٥٦/٥٧، ودار المعلمين في العروب، ومركز تدريب المعلمين في رام الله /وكالة الغوث وكلاهما في العام ٥٨/٥٩. وتأسست دار المعلمات في نابلس/وكالة الغوث الدولية في العام ٥٩/٦٠، واستحدث قسم خاص بإعداد المعلمين في معهد الحسين الزراعي (خضوري)/طولكرم في العام ٦٣/٦٤.

وفي العام نفسه، تحولت دار المعلمين/العروب إلى مدرسة زراعية، وتوحدت المناهج في جميع معاهد المعلمين. وتأسس معهد النجاح الوطني العام ٦٥/٦٦. وقد أمّ الفلسطينيون المعاهد المتواجدة في الضفتين.

ويلاحظ تأثر خطط إعداد المعلمين بقرارات الميثاق الخاصة بضرورة الاعتناء بالمعلم وتزويده بالثقافة العربية، وأحدث النظريات التربوية، والأساس العلمي المتين في مواد التخصص. فقد حددت الحكومة الأهداف الخاصة للتعليم العالي المتوسط في العام ٦٤/٦٥، بمواصلة تنمية شخصية الفرد السوية، ومواصلة تكوين المواطن الصالح، وتزويده بثقافة عامة، وبخاصة فنية ومسلكية ومهنية، بالإضافة إلى

تزويده بالتدريب العملي في حقل التخصص. وقد انعكست هذه الأهداف على خطة الدراسة الموحدة في دور المعلمين التي قسمت إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الثقافة العامة، وتضم اللغة العربية، والدراسات الإسلامية والوطن العربي، وتنمية المجتمع، والرياضيات العامة، واللغة الإنجليزية؛ ومجموعة المسلكيات وتضم علم النفس التربوي، والوسائل المعينة، وأسس التربية وأساليبها، والأساليب الخاصة، والتدريب العملي؛ ومادة التخصص (كاللغة الإنجليزية أو العلوم مثلاً). ولم تظهر هذه المجالات قبل العام ٦٤/ ٦٥ في الخطط الدراسية التي افتقرت أيضاً لمساقات الوطن العربي وتنمية المجتمع.

وعلى الرغم من جودة الخطط الموحدة، فإن التنفيذ جاء قاصراً، وبخاصة فيما يتعلق بتشجيع الفكر التحليلي والناقد، إذ كرسَت دور المعلمين أساليب المحاضرة والتلقين وشجعت امتحاناتها الطلبة على الحفظ والاستظهار، وعززت نماذج التقويم والتدريب العملي التقليدية والتأكيد على الانضباط والسيطرة. والنموذج المرفق لتقرير المعلمات المدربات يظهر جلياً الاهتمام بالمظهر الشخصي، والانضباط، والصفات الاجتماعية للمعلمة المتدربة، على حساب تحفيز الإبداع والابتكار والنقد والتحليل. ويلاحظ أيضاً ميل التقرير لاختيار الكلمات العمومية وافتقاره للدقة في صياغة بنوده .[٥٠] وهذه سمة يعاد ترسيخها في الأجيال عبر تنشئة الفلسطينيين على عدم توخي الدقة في الصياغة عند الكتابة أو التعبير الشفوي.

وكانت برامج إعداد المعلمين على درجة عالية من القولبة، بحيث فرضت على الطلبة البقاء داخل مسارات تقليدية محددة من الأساليب والنماذج والأنماط والأنشطة. تلك المسارات التي نشأ عليها أساتذتهم وتدرب عليها موجهوهم (المفتشين)، والمتوقع منهم اتباعها في تدريس طلبة المدارس. من هذا المنطلق، فإن الخروج عن تلك المسارات لم يكن محبذاً، إذ من شأنه أن يربك نظام التعليم برمته، بدءاً بالتعلم والتعليم والإشراف والتفتيش والتوجيه وكتابة التقارير. وبالطبع، فإن هذه القولبة عملت على الحدّ من الانطلاق والإبداع والمساهمة في إنتاج المعرفة.

وعلى صعيد برامج التأهيل أثناء الخدمة، باشرت الوزارة بعقد دورات لتأهيل المعلمين في العام ١٩٦٣/ ٦٤، وذلك بهدف رفع سوية المعلمين غير الحاصلين على شهادات التعليم. وكانت هذه الدورات تعقد على مدار السنة بمعدل دورتين، كل منهما حوالي ٤ شهور في معهد المعلمين في عمان. أما المعلمات فقد خصصت

لهن دورة تدريبية كانت تعقد أثناء العطلة الصيفية في معهد المعلمات برام الله. وقد أدى تطبيق برنامجيْ الإعداد قبل الخدمة وأثناءها إلى ارتفاع ملحوظ في سوية المعلمين.

واعتمدت نسب التحاق الطلبة من الجنسين على مدى تشجيع الحكومة وحاجة السوق. ففي أوائل الخمسينيات، كان الإقبال ضعيفاً نظراً لأن الحكومة كانت توظف الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية، في حين أصبح الإقبال شديداً في أوائل الستينيات لأن سوق العمل في الدول العربية كانت تفضل خريجي معاهد المعلمين. أما بالنسبة لالتحاق الفتيات، فيلاحظ ارتفاع نسبة الطالبات في العام ٥٥/٥٦، إذ وصلت إلى ٤٤,٦٪، في حين انخفضت في العام ٦٢/٦٣ إلى ١٩,٦٪، ويعود ذلك لتدخل الحكومة الإيجابي بقبول طالبات الشهادة الإعدادية في المعاهد في العام ٥٥/٥٦، بينما أثرت حرية التنقل المحدودة والمعطاة لهن سلباً على فرصهن في التوظيف في الدول المجاورة في أوائل الستينيات.[٥١]

- **التمويل**

أدى التوسع الكمي الهائل في فتح المدارس بشكل عام، والمدارس الإعدادية بشكل خاص، إضافة إلى تعميم وإلزامية ومجانية التعليم في المرحلة الأساسية، إلى عدم قدرة الحكومة على الاستجابة للنفقات المطلوبة. وانحصرت مصادر التمويل بشكل رئيسي بنسبة معينة من موازنة الحكومة ذات الخزينة الفقيرة والمعتمدة على المساعدات الخارجية. وقد بلغت نسبة موازنة التعليم ٣,٩٪ من الموازنة العامة للحكومة في العام ١٩٥٠/١٩٥١، بينما بلغت ٦,٨٪ من الموازنة العامة في العام ١٩٦٦/١٩٦٧. أما مصادر الدعم الثانوية، فاشتملت على التبرعات المدرسية، والتبرعات البلدية، ورسوم الامتحانات العامة، وضريبة المعارف. وقد شكلت التبرعات المدرسية الجزء الأهم في تلك المصادر، وذلك لاعتماد المدارس عليها في الاستجابة لحاجاتها من المشتريات اللازمة للتحسين الطفيف في سير العملية التربوية.

وقد قسم تقرير الوزارة السنوي للعام ١٩٥٨/١٩٥٩ نفقات التعليم إلى ثلاثة أقسام رئيسية ضمت "الرواتب"، "والنفقات الأخرى" المتعلقة بأجور النقل والبعثات العلمية والدورات التدريبية ولوازم الإنارة والتدفئة واللوازم المدرسية، ...الخ، و"النفقات فوق العادة" التي اشتملت على إنشاء ملاعب، وأبنية مدرسية جديدة، ومشاغل مهنية، وتأثيث صفوف معاهد المعلمين.[٥٢]

تحديات تعليم الفلسطينيين في قطاع غزة

البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية

نتيجة لحرب العام ١٩٤٨، وبتكليف رسمي من قبل الجامعة العربية مع الحكومة المصرية، أُخضع القطاع لإدارة الحكومة المصرية، وذلك إثر توقيع اتفاقية الهدنة المصرية الإسرائيلية في شباط العام ١٩٤٩. وبهذا، غدا القطاع معزولاً سياسياً واقتصادياً واجتماعياً عن جزئي فلسطين؛ حيث وقع أحدهما تحت السيطرة الإسرائيلية، بينما ضُم الآخر للحكومة الأردنية.

إن هذا التقسيم لفلسطين، مضافاً إليه الهجرات القسرية التي أفرزت أعداداً كبيرة من اللاجئين في سوريا ولبنان والأردن وقطاع غزة، هدف لإفقاد الفلسطينيين لمقومات الشخصية الوطنية المستقلة، عن طريق تذويبهم في كيانات الحكومة المسيطرة، والحد من تواصلهم جغرافياً، هذا التواصل الذي يشكل متطلباً أساسياً للتطوير. إضافة إلى أسباب سياسية، وحيث أن غزة تفصلها عن مصر صحراء واسعة، فإن ضمها مع مصر لم يكن ممكناً. وقد انعكس هذا إيجابياً على فلسطينيي القطاع، حيث تفردوا بالمحافظة على ملامح الشخصية الوطنية نسبة لفلسطينيي الضفة الغربية الذين تفاعلوا مع المجتمع الأردني.

واعتمد الفلسطينيون في غزة على الزراعة كمصدر رئيسي للرزق، واتصفت أحوالهم المعيشية بالسيئة. فقد عمل ٢٠٪ من السكان، البالغ عددهم حوالي ٩٠ ألف نسمة قبل حرب العام ١٩٤٨، بزراعة أراضيهم في القطاع، بينما عمل ٨٠٪ منهم بزراعة الأراضي الفلسطينية التي وقعت بيد السلطة الإسرائيلية بعد الحرب. وتسببت الحرب بفقدان ٦٠ ألف من سكان القطاع مصدر رزقهم.[٥٣] وقد زاد الطين بلة لجوء حوالي ٢٠٠ ألف نسمة من الفلسطينيين للقطاع، فقاسموهم العمل على بقعة الأرض نفسها ذات المساحة التي تبلغ ٣٦٠ كم مربع.[٥٤] وكحل سريع لمشكلة اللاجئين دون مراعاة لحقوقهم الشرعية، قامت وكالة الغوث الدولية، بالاتفاق مع الحكومة المصرية، بعدة محاولات استهدفت "تذويب القضية الفلسطينية".[٥٥] وتلخصت هذه بمحاولات ثلاث رئيسية:

١. توطين اللاجئين في سيناء: في العام ١٩٥٣، وتحت مسمى "مشروع شمالي غربي سيناء لتوطين لاجئي قطاع غزة"،[٥٦] ارتأت الوكالة أن الحل الاقتصادي هو الخطوة الرئيسية التي تؤدي للحل النهائي للقضية. وعليه، قامت بالاتفاق مع الحكومة المصرية على استصلاح الأرض وتوصيل المياه لها من نهر النيل

لتجعلها صالحة للزراعة، ليعمل بها اللاجئون بعد توطينهم. إلا أن المشروع فشل نتيجة لمقاومته من قبل اللاجئين وسكان القطاع، بقيادة الحركات السياسية المنظمة آنذاك والمتمثلة بحزب الإخوان المسلمين، والشيوعيين.

٢. تدويل القطاع: تقدم وزير الدولة الكندي للشؤون الخارجية، في العام ١٩٥٦، للأمم المتحدة باقتراح يدعو فيه مصر لإقامة إدارة مدنية في القطاع لأغراض "تحقيق الرخاء الاقتصادي والاجتماعي والمحافظة على النظام والقانون".[٥٧] وقد نجحت الحركات السياسية مرة أخرى بالتصدي للمشروع وإفشاله في آذار ١٩٥٧.

٣. بعد فشل المشروعين أعلاه، قررت الوكالة والحكومة المصرية دعم التعليم والتوسع فيه للأسباب الآتية: أ) تَقبُّل الفلسطينيين للبرنامج، وذلك لاقتناعهم بأنه يساهم في التنمية بغض النظر عن أهداف ونوايا الوكالة والحكومة المصرية. ب) قناعة الوكالة ومصر بأن التعليم يقلل من الانفجارات السياسية، ويحافظ على استقرار المناطق، ويساهم في اندماج الخريجين في المجتمعات المحيطة. ج) إيمان جميع الأطراف بأن التعليم يزيد من فرص توظيف الخريجين في السوق المحلية والعربية، ما يمكن الشباب المتعلم من إعالة أسرهم. وقد ساهم مكتب توظيف اللاجئين في توظيف خريجي التدريب المهني في بلدان النفط. كما ساهمت التحويلات المالية من الشباب في الخارج (دول الخليج للشباب العاملين هناك ومصر للشباب المبعوثين للدراسة) في استقرار أهلهم في القطاع والضفة على السواء.

وشمل برنامج التعليم في الوكالة المراحل الابتدائية والإعدادية والتدريب المهني وإعداد المعلمين. وساهمت الوكالة بدعم التعليم الثانوي للاجئين بطريقة مباشرة، أو من خلال وزارة المعارف المصرية. كما خصصت بعض المنح لدعم التعليم الجامعي خارج القطاع. ومن الجدير بالذكر أن الوكالة قامت باقتطاع عدد من الإعاشات المقررة للاجئين مقابل هذه الخدمات. ففي العام ١٩٥٦، وكما أكد نزيه قورة، اقتطعت الوكالة ١٦١٩٤ إعاشة، ٣٢٥٩ منها نتيجة للتدريب المهني، و٤٨٩١ للتعليم الابتدائي والثانوي.[٥٨]

وكخطوات مساندة لتسريع حل القضية، قامت الوكالة بما يأتي:

١. تشجيع الهجرة إلى أميركا الشمالية والجنوبية عن طريق دفع تكاليف السفر في الفترة الواقعة ما بين ١٩٥١ – ١٩٦١. ويذكر أن أمريكا أصدرت قانوناً بمنح ألفي تأشيرة سنوياً للاجئين.

٢. الاتفاق مع الحكومة الليبية على السماح لستة آلاف لأجئ فلسطيني بالهجرة إليها.

وعلى غرار الدور البارز للوكالة، لعبت الحركات السياسية دوراً قيادياً في التأثير على مجريات الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فتصدت لمحاولات التوطين كافة، وحالت دون اختزالها لقضية لاجئين. ونجحت في إبقاء القضية الفلسطينية قضية وطنية نالت الاهتمام على النطاق العربي والإقليمي والعالمي، بل إن نشأة هذه الحركات في الجزء الوحيد المتبقي من فلسطين، الذي لم يفقد ملامح شخصيته، أكسب القضية مكانة خاصة، وساهم في التفاف الجماهير حولها. فعلى الرغم من اختلاف الأيديولوجيات وتعارضها لدى الحركات السياسية المتعددة، كحركة الإخوان المسلمين، والشيوعيين، والقوميين العرب، و "فتح"، فإنها وضعت القضية الوطنية على رأس أولوياتها. وقد خلق هذا أرضية مشتركة للتحالفات، كلما اقتضت الضرورة لاحقاً.

ولم يكن عمل الحركة السياسية في ظل الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي سهلاً. فقد عانت الأحزاب من عدم قدرتها على التواصل مع بقية أجزاء فلسطين. كما أن قادتها طردوا من قبل الحكومة المصرية، وهاجر بعض منهم، وسجن البعض الأخر، وبخاصة الشيوعيين والإخوان المسلمين، واتسمت علاقة "فتح" بالحكومة المصرية بالسلبية. أما حزب البعث، والقوميون، فقد كانوا على علاقات ودية مع الحكومة المصرية لفترات محدودة. وكمنافس قوي استطاع أن يكسب ولاء الجماهير، ساهم عبد الناصر في إضعاف تلك الحركات.

وتشكلت قيادة الحركات السياسية من شرائح اجتماعية واقتصادية متعددة شملت المدرسين، والموظفين، والملاك، وبدرجة أقل الطلبة والعمال. أما الأعضاء، فكان معظمهم من معلمي المدارس والطلاب وفقراء المدن والريف والمخيمات. ولعبت العلاقات العائلية دوراً بارزاً في الانتماء للأحزاب. ولوحظ أن عدداً كبيراً من قيادات وأعضاء الأحزاب كانوا يعملون في وكالة الغوث الدولية، وبخاصة في سلك التعليم. ويعزى السبب في ذلك لبعدهم عن رقابة الحكومة المصرية وللحرية التي أعطتها الوكالة حينذاك للنشاط الحزبي.

وتشكلت أنوية الحركات الحزبية من الطلبة الفلسطينيين الدارسين في مصر وبيروت، الذين عادوا للقطاع بعد تخرجهم. وقد أتاحت مصر الفرصة للطلبة من الأحزاب كافة للالتقاء والتنسيق والتخطيط فيما بينهم، كما هيأت الأرضية لهم للالتقاء بالخريجين الفلسطينيين والعرب، بمن فيهم الشيوعيون والإخوان المسلمون والقوميون والبعثيون. وشكلت القاهرة حلقة وصل ما بين الحركات السياسية في القطاع وامتدادها خارجه. ومن الجدير بالذكر، أن قيادات وأعضاء

جميع الحركات السياسية ساهمت مساهمة فاعلة بتثقيف التجمعات الفلسطينية في القطاع بخصوص القضية وتعميق الهوية الوطنية. كما أنها شكلت، في هذا الإطار، قوة ضاغطة للتأثير في المناهج.

وفي ظل الأحوال الاقتصادية السيئة لفلسطينيي القطاع، الذين تضاعف عددهم فجأة ليصل لثلاثة أمثاله بسبب نزوح اللاجئين، ومحاولات الأمم المتحدة والحكومة المصرية لاختزال القضية الفلسطينية من قضية وطنية لمسألة لاجئين تقتضي إيجاد الحلول السريعة، وما تبعها من ردود فعل مقاومة من قبل الحركات السياسية الفلسطينية المتعددة، صمد سكان القطاع (المقيمين واللاجئين)، وحافظوا على مقومات شخصيتهم، وأقبلوا على التعليم باعتباره رأس المال الأضمن والأمثل للاستثمار والصمود والمقاومة والانتعاش الاقتصادي والتطور.

وواكب التحسن في التعليم، في بداية الستينيات، تحسن ملموس على الوضع الاقتصادي. إذ قامت الحكومة المصرية بدعم المشاريع الزراعية واستصلاح الأراضي، ما زاد من حجم الإنتاج، وبخاصة في المحاصيل التي تعتبر مصدراً للعملات الأجنبية كالحمضيات والفواكه. وبدأت صناعات إضافية خفيفة بالظهور كالنسيج، والمشروبات الغازية، والصابون، والخيزران. وانفتحت أسواق القطاع على المصريين، وبخاصة بعد فرض القيود على استيراد البضائع الأجنبية في مصر. وساهم تحويل العملات الأجنبية من الفلسطينيين العاملين (والطلبة الجامعيين الحاصلين على منح دراسية) في الخارج إلى ذويهم في القطاع في تحسين أحوالهم الاقتصادية.[٥٩]

وعلى الصعيد الاجتماعي، أحدث قدوم ألفي لاجئ تغييرات عديدة في العلاقات العائلية لسكان القطاع المقيمين، من جهة، والنازحين من جهة ثانية، والمقيمين النازحين من جهة ثالثة. ونشأت علاقات تنافسية على الرزق بين المقيمين والنازحين، ما ساهم في قطع العديد من الروابط الاجتماعية بين العائلات، وعلى صعيد العائلة الواحدة. وكان لهجرة العديد من شباب القطاع إلى الخارج للدراسة أو العمل تأثير سلبي على التوازن في الفئات العمرية للمجتمع. فقد أثر انخفاض نسبة من هم دون سن العشرين سلباً على النمو الطبيعي للسكان وشوّه من تركيبته.

ويذكر قورة أن النمو الطبيعي لعدد سكان القطاع كان من المفروض أن يزداد ليصل إلى ٦٠٠ ألف نسمة في العام ١٩٧١ عنه في بداية الخمسينيات والبالغ ٣٠٠

ألف، إلا أن الرقم الحقيقي لم يصل إلا إلى ٣٨٢ ألف نسمة.[٦٠] وديموغرافياً، وبالمقارنة مع الضفة الغربية، تعادلت نسبة من هم دون سن العشرين من السكان، إذ بلغت ٦١٪ في القطاع و٦٠٪ في الضفة الغربية في العام ١٩٦٧. إن هذا التفتت والتشتت والتشوه الديموغرافي والاضطرار للبعد عن الحياة الزراعية المستقرة، أضعف إلى حد ما القيم الاجتماعية الخاصة بالمجتمع الزراعي. وكان من أهمها أن تحولت النظرة إلى التعليم ليصبح هدفاً أساسياً للاستثمار. وقد انعكس هذا التحول إيجابياً على النظرة لدور المرأة في الإنتاج. فقد فرضت الحاجة المادية وانخفاض نسبة الشباب على المجتمع الفلسطيني أن يولي اهتماماً خاصاً لتعليم المرأة، باعتبارها مصدراً إضافياً لتحسين الدخل.[٦١]

كما ساهم التعليم في تقليص الفجوة بين الطبقات الاجتماعية (الملاك والتجار من جهة، والفقراء والفلاحون من جهة أخرى). من هنا، نرى أن البيئة السياسية فرضت على وكالة الغوث الدولية والحكومة المصرية أن تغير مسارها في معالجة القضية الفلسطينية لتولي التعليم الأهمية الأولى والإستراتيجية الأضمن. كما عملت البيئة الاقتصادية والاجتماعية كعناصر مساعدة (Catalysts) في هذا الاتجاه.

تحديات قطاع التعليم الحكومي

التعليم المدرسي

خضع التعليم الفلسطيني في القطاع لجهتين رئيسيتين هما الحكومة المصرية ووكالة الغوث الدولية. أما التعليم الخاص فقد لعب دوراً هامشياً، إذ اقتصر على ثلاث مدارس. ،تولت وكالة الغوث الدولية حوالي ٦٠٪ من التعليم الابتدائي، و٦٦٪ من التعليم الإعدادي، ومولت ٦٣٪ من التعليم الثانوي، كما دعمت التعليم العالي للاجئين. بينما تولت الحكومة المصرية الجزء المتبقي من التعليم المدرسي، وفتحت جامعاتها لخريجي المرحلة الثانوية. وعلى ضوء ما سبق، اشتركت الوكالة والحكومة في التمويل والإشراف الفني على التعليم. بينما تفردت الحكومة بإقرار المناهج، بما فيها نظام الامتحانات الذي أشرفت عليه في مراحل التعليم المتعددة. وارتبط تعليم الفلسطينيين بالأهداف التربوية المصرية. وقد انسجمت تلك الأهداف مع الأهداف التربوية للنظام التعليمي العربي إثر توقيع ميثاق الدول العربية العام ١٩٦٤. وعليه، فإنها تشابهت مع

الأهداف والفلسفة التربوية الأردنية المذكورة آنفاً. ومن بين تلك الأهداف:

١. شمولية وإلزامية التعليم وتوحيد السلم التعليمي العام، حيث التزمت مصر بثلاث مراحل تعليمية: مدة المرحلة الابتدائية ٦ سنوات، وخلافاً لما كان معمولاً به في الأردن، يعقد في نهاية هذه المرحلة امتحان عام يحدد الدخول للمرحلة الإعدادية ذات السنوات الثلاث. وتنتهي المرحلة الإعدادية، كما في الأردن، بامتحان يؤهل الناجحين للدخول للمرحلة الثانوية أو التدريب المهني. أما المرحلة الثانوية، فمدتها ٣ سنوات، يبدأ الطلبة فيها بعد النجاح في السنة الأولى بالتخصص في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي. وتنتهي هذه المرحلة بامتحان الثانوية العام الذي يحدد قبول الطلبة في الجامعات. وأدت إلزامية التعليم لتخفيض نسبة الأمية والتوسع الكمي في التعليم، حيث ارتفعت نسبة التعليم لمجموع السكان من ٦,٤٪ في العام ١٩٤٨ إلى ٢١,٦٪ في العام ١٩٦٧.

٢. إعداد الفرد من أجل كسب العيش وفتح سبل التعليم الثانوي المجاني لزيادة فرص التوظيف في القطاع والدول العربية، وبخاصة الخليجية.[٦٢] ويلاحظ تقاطع هذا الهدف مع أهداف الوكالة المتعلقة بتشغيل الخريجين انسجاماً مع سياسة إدماجهم بالمجتمعات للمحافظة على الاستقرار في المنطقة وتسريع حل القضية الفلسطينية. وقد ساهم هذا الهدف في زيادة هجرة الشباب طلباً للعلم والعمل، ولكنه أنعش اقتصاد القطاع لمساهمته في تشغيل الخريجين المدَربين، واستغلاله للحوالات المالية التي كان الخريجون العاملون والطلبة الملتحقون بالجامعات المصرية يرسلونها لأهلهم في القطاع.[٦٣]

٣. الاهتمام بتعليم البنات. أدى هذا الهدف إلى الزيادة الكبيرة في التحاق الفتيات بالتعليم، حيث وصلت نسبة الطالبات إلى جميع الطلبة في العام ١٩٦٧ حوالي ٤٨٪، في حين كانت هذه النسبة في العام ١٩٤٨ حوالي ١٨٪.[٦٤]

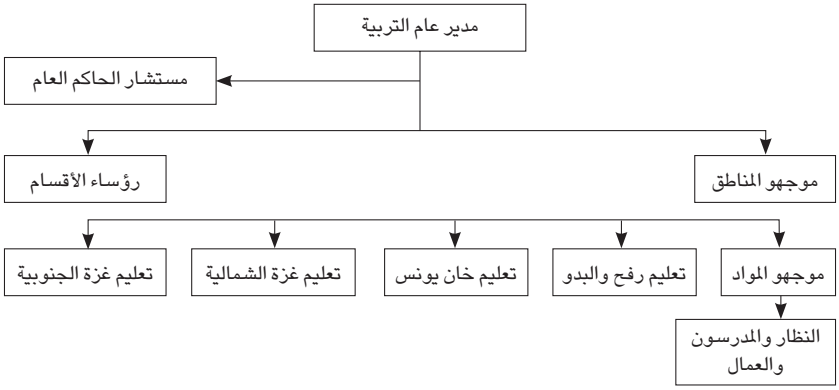
الإدارة والهيكلية

أشرف على قطاع غزة، بعد خضوعه للإدارة المصرية، حاكم عسكري مصري. وقُسِّم القطاع إلى أربع مناطق إدارية شملت غزة، ودير البلح، وخان يونس، ورفح. وعلى صعيد التعليم، تبع القطاع، من خلال الحاكم العسكري، لوزارة المعارف المصرية، وارتبط بالتطورات الحاصلة في مصر. ونظراً لذلك، فإن استشفاف السياسات التربوية والإدارية في القطاع يقتضي وقفة مقتضبة على التعليم في مصر.

كانت مصر من أقدم الدول العربية التي اهتمت بالتعليم، وذلك لانفصالها قبل أي منها عن الحكم العثماني. وقد أتاح لها ذلك أن تبني نظاماً تعليمياً خاصاً بها. وكان هذا النظام مختلفاً عن بقية الأنظمة العربية حتى العام ١٩٦٤، حين توحدت الأنظمة التعليمية والتربوية تطبيقاً للميثاق الثقافي العربي. واتصف النظام التربوي في الخمسينيات، تماماً كما في الأردن، بالتقلب وعدم الاستقرار في الجوانب كافة، بما فيها السياسات التعليمية ومراحل التعليم والهيكلية. وبقيت الإدارة مركزية في رسم السياسات والتخطيط والتنفيذ والإشراف حتى العام ١٩٦٠ حين أعطى قانون الإدارة المحلية سلطات تنفيذية واسعة للهيئات التعليمة المحلية.[٦٥] وعلى ضوء هذا القانون، قسمت الحكومة المصرية الصلاحيات في العام ١٩٦٢، فأعطت المجالس المحلية (في المحافظات والمدن والقرى) صلاحيات إنشاء المدارس الحكومية وتجهيزها وإدارتها. بينما، وفي معرض توجهها نحو اللامركزية، أعطت الوزارة صلاحيات رسم السياسات والتخطيط وتحديد معالم التعليم. إلا أن هذا التقسيم بقي حبراً على ورق إزاء موقف الوزارة التي لم تعمل بهذه الروح، بل شددت قبضتها المركزية. فتركزت السلطات بيد الوزير الذي يساعده الوكيل، والذي بدوره يشرف على المناطق التعليمية في مصر كافة.

عملت وزارة المعارف المصرية بالروح نفسها في القطاع، حيث طبقت فيه هيكلية المجالس المحلية نفسها المطبقة في المناطق المصرية. فأنشأت مديرية التربية والتعليم. وترأس مدير عام التربية اللوحة الإدارية في المديرية. وأُعطيت له صلاحيات تنفيذ السياسة المصرية التعليمية مع التنسيق وتنظيم عملية التعليم بما يتلاءم مع التوجيهات الإدارية المواكبة للتطورات التربوية التعليمية في مصر.[٦٦] وقد شملت هذه التطورات زيادة التمويل، وبناء المدارس، وتطوير المناهج وعملية الإشراف التربوي، وتدريب المعلمين والموجهين. وساعد مدير التربية مستشار الحاكم العسكري الذي لم يتدخل في العملية التعليمية، إذ اقتصرت صلاحياته على حفظ النظام والأمن. وانبثق عن المدير العام،[٦٧] كما في الشكل رقم (٤)، مجموعة الموجهين ورؤساء الأقسام الذين يشرفون على المناطق التعليمية الأربع في رفح، وخان يونس، وغزة الشمالية، وغزة الجنوبية. أما موجهو المواد، فقد قاموا، كل حسب تخصصه، بالتفتيش والتوجيه على المدارس المتعددة بالتنسيق مع النظّار (مديري المدارس).

الشكل رقم (٤): الهيكل التنظيمي الإداري الحكومي خلال فترة الإدارة المصرية خلال الفترة ما بين العامين ١٩٤٩ – ١٩٦٧



كانت أساليب الإشراف والتقويم في مدارس القطاع في الخمسينيات، كما في الأردن، تعتمد على الزيارات الصفية المفاجئة من قبل الموجهين غير المؤهلين أصلاً، الذين استمروا في تأدية عملهم بالروح التسلطية والاستعلائية والشُرَطية نفسها. فوصفهم المعلمون بالمتكبرين والمستبدين الذين ركزوا جل اهتمامهم في البحث عن الأخطاء وتدقيق توافه الأمور وإملاء ملاحظاتهم على المدرسين والتفتيش على دفتر التحضير الروتيني الذي يهتم بالشكل وليس بالمضمون، وكانت قدرات المعلمين وكفاءاتهم تُقيَم وفقاً لمدى معرفتهم بالمادة وطرائق توصيلهم للمعلومة التي اعتمدت أسلوب المحاضرة بالدرجة الأولى. وبالطبع، لا يمكن لمثل هذه المنهجية التقليدية أن تثير روح الإبداع والمبادرة لدى المعلمين والطلبة. وفي أوائل الستينيات، عُدّل نظام التفتيش، فأصبح يعتمد على توجيه المدّرس إلى الأفكار والأساليب الجديدة في التدريس، بالإضافة إلى التأكد من توفر العوامل البيئية الصالحة والمناخ التعليمي الذي يسمح للتلاميذ بالنمو العقلي والجسدي والانفعالي.

كان موجهو المدارس الابتدائية من الفلسطينيين، بينما أشرف الموجهون المصريون على التعليم الإعدادي والثانوي. واتسم التعليم في هذه الفترة بكونه مجانياً لجميع المراحل، وكانت الكتب المدرسية توزع مجاناً على طلبة المدارس الحكومية والوكالة على حد سواء. ومن مؤشرات اهتمام الحكومة المصرية بالنهوض بتعليم الفلسطينيين تركيزها على الكم والنوع، فزادت عدد المدارس وجهزتها بما يلزم من كتب ومختبرات، كما أشرفت على جميع الامتحانات المرحلية للمدارس

كافة، بما فيها تلك التابعة لوكالة الغوث الدولية. وسدت النقص في المعلمين والخبرات التربوية عند الحاجة، واعتمدت ميزانيات خاصة لبناء مدارس صناعية وابتدائية. وكانت المدارس التابعة للحكومة أكثر تنظيماً وتوفراً للشروط الصحية من مدارس الوكالة.

المناهج

اعتمدت مدارس القطاع كافة المناهج والمقررات المصرية التي لم تراع الخصوصية الفلسطينية، إذ وضِعَت، بالطبع، لتعكس حاجات المجتمع المصري وآمَاله وتطلعاته. ولم تختلف المقررات المدرسية المصرية عن الأردنية بما يخص محاور تعزيز الهوية والثقافة الفلسطينيتين، وتشجيع الإبداع وتطوير القدرات التحليلية والنقدية لدى الطلبة الفلسطينيين. فعلى صعيد المحور الأول، اتصفت المقررات المدرسية بضآلة المعلومات المقدمة حول تاريخ فلسطين وجغرافيتها. إلا أن الحكومة المصرية لم تمانع في إبراز الهوية الثقافية الفلسطينية؛ سواءً من خلال الأنشطة الصفية أو المرافقة للمنهاج. فدأب الأساتذة الفلسطينيون على إعداد المواد الإثرائية وعياً منهم بضرورة إبقاء القضية الفلسطينية حية من خلال الأجيال.[٦٨] وقد ساهم في هذا الوعي انخراط بعض مديري المدارس وأساتذتها في التنظيمات والأحزاب السياسية التي كانت تعمل في الخفاء مثل الإخوان المسلمين والشيوعيين.

وعلى عكس النظام المتبع في الضفة الغربية، كان طلبة القطاع يبدأون يومهم في الطابور الصباحي بالفاتحة، يليها النشيد الفلسطيني "عائدون ... عائدون...". وكان العلم الفلسطيني يرفع فوق جميع مدارس القطاع، وغلب على كلمة الصباح التثقيفية، وهي ثالث طقوس الطابور الصباحي، الطابع الوطني، وبخاصة في المناسبات ذات العلاقة. وكانت المهرجانات تنظم في ٧ و١٤ آذار من كل عام، وذلك احتفالاً بانسحاب إسرائيل من قطاع غزة، وعودة الإدارة المصرية لها في العام ١٩٥٦. وقد شملت المهرجانات عروضاً كشفية تدق الطبول على الألحان الوطنية، وكان الكشافة (الذكور) والزهرات (الإناث) يستخدمون العلم الفلسطيني شعاراً لهم، حيث كانوا يضعونه على كتف ملابسهم الكشفية.[٦٩] وقد ساهمت تلك الممارسات الروتينية في المحافظة على ملامح الشخصية الفلسطينية.

واهتمت المناهج المصرية باللغات ثم الرياضيات، على حساب العلوم والتاريخ، فقد خصص للغة العربية ثم الرياضيات الوقت الأكبر من الحصص المدرسية. بينما احتلت مباحث العلوم ثم التاريخ والجغرافيا الوقت الأقل. وبشكل عام، وصفت

المقررات المدرسية بكونها مكتظة بالمعلومات. أما المقررات العلمية، فقد ركزت على الجانب النظري وأهملت النواحي التطبيقية.

ويُعزي ذلك لضعف الإمكانيات التطبيقية بما فيها خبرات المدرسين والتجهيزات المخبرية. واقتصر دور المدرسين على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات النظرية. ولم يشترك الطلبة في إجراء التجارب المخبرية، واقتصر دورهم على مشاهدة المدرس وهو يقوم بتجارب محدودة أمامهم. واتصف محتوى المقررات العلمية بعدم مواكبته للتطورات التكنولوجية العالمية. من هنا نرى أن المناهج لم تسهم في خلق الأجيال القادرة على المساهمة الفاعلة في مجال العلوم. فلم يتدربوا على البحث والعمل المخبري ولم يشجعوا على استخدام مهارات التفكير العليا، التي من شأنها أن تعدهم لربط العلم بالحياة واستخدامه لحل المشكلات التي تواجههم. وهذا بعض ما يبرر قلة الإنتاج الفلسطيني على مستوى النشر والاختراع في العلوم التطبيقية كما سيظهر لاحقاً.

إن عدم تنوع المناهج، وبخاصة في المجالات التطبيقية ذات العلاقة بالمجتمع، انعكس سلباً على تنمية المجتمع المصري والمجتمع الفلسطيني في القطاع على حد سواء. فلم تساهم تلك المناهج بتنمية القطاع الزراعي، ولم تسعَ لتحقيق التكامل الاقتصادي الاجتماعي. وبقي الوضع على ما هو عليه حتى العام ١٩٦٣ حين نودي بالتغيير الذي نُفِّذ في العام ١٩٦٦/١٩٦٧. وقد هدف التغيير إلى استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات، والاهتمام بالجانب التطبيقي، والتركيز على قومية التعليم كأساس للإصلاح الاقتصادي والاجتماعي.

وعلى مستوى اللغة العربية، فشلت المناهج في تأدية وظيفتها.[٧٠] ومن المؤشرات الدالة على ذلك، تدني القدرة على القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وبخاصة في الخمسينيات. إضافة إلى ذلك، لم يتواءم محتوى مقررات المواد الاجتماعية واللغة العربية مع تطور بناء الدولة، ولم يسهم في تنمية الإنسان العربي المؤمن بقضايا الأمة العربية والأهداف الإنسانية.

وعلى الرغم من توفر تجهيزات أفضل لمدارس أكثر تنوعاً (أكاديمي عام، زراعي، صناعي، تجاري) في المرحلة الثانوية، إلا أن هذه المرحلة عانت من المشكلات الآتية:

١. الجمود وعدم انتهاج سياسة تكافؤ الفرص: فقد كان النظام انتقائياً يسمح للطلبة الناجحين في المرحلة الإعدادية فقط بالدخول إليه. وفُرض على

مخرجاته أن تسير في قنوات محددة، إذ انفتح التعليم الجامعي لخريجي التعليم الأكاديمي العام، بينما أُغلق هذا التعليم أمام خريجي التعليم المهني. كما فُرض على خريجي التعليم الأكاديمي الالتحاق بتخصصات محددة تتلاءم مع تفرعهم (العلمي أو الأدبي)، فاقتصر الطب مثلاً على طلبة الفرع العلمي.

٢. قصور البرامج والمناهج التربوية عن مواكبة التطورات المعاصرة: كانت المناهج بعيدة الصلة عن الحياة المصرية (والفلسطينية بالبديهة)، وعن البنية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بما فيها وسائل الإنتاج. بمعنى آخر، فإن المناهج لم تتواءم مع حاجات السوق من جهة، ومع حاجات الفرد النمائية من جهة أخرى. كما غلب عليها الجانب النظري.

٣. ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي والوظيفي والنفسي للطلبة؛ سواء على صعيد الخيارات المتاحة في مسارات التعليم المتعددة، أم في سُبل تحسين التحصيل والمساعدة في توفير البيئة التعليمية والنفسية الملائمة، أم في اختيار مهنة المستقبل، والمتابعة بعد التخرج.

على ضوء ما سبق، وتأثراً بسياسة الاستعمار التعليمية للأزمان السابقة، استمر نظام التعليم بإعداد الأجيال للقيام بوظائف كتابية وخدمية تتطلب تربيتهم على الطاعة، والالتزام بتنفيذ التعليمات بدقة.[٧١] وعلى قدر الطاعة والولاء، كانت الترقية تتم لاحقاً في مواقع العمل إلى المراكز الإدارية العليا وصنع القرار. وهكذا كان النظام التعليمي يقوم بتكريس السياسة السابقة، ويعيد إنتاج قوى بشرية غير قادرة على المساهمة في التنمية.

المعلمون

لم يكن معلمو الخمسينيات على قدر من التأهيل والكفاءة، فكانت أساليب تدريسهم تقليدية تُسلّم بالمعلومات وتشجع على الحفظ والاستظهار وتقتل روح النقد والتحليل. وكانت للمعلم مكانته ورهبته لكونه محوراً للعملية التعليمية وممثلاً للسلطة والنظام. فهو حافظ المعلومة وناقلها، وهو المسيطر على الصف والمتحكم برسوب الطلبة ونجاحهم، وهو المسؤول عن بث الأفكار، وهو القدوة في الالتزام بالأخلاق والقيم السائدة ومربي الأجيال. وارتبطت مكانة المعلم الاجتماعية بنوع المادة التي يدرسها (مدرس العلوم أكثر مكانة من مدرس الرياضة)، ومستواه الطبقي والجندري (التحقت النساء بتعليم المرحلة

الابتدائية بينما عزف الرجال عنها)، ومستوى الطلبة الاجتماعي (غني/فقير – مخيم/مدينة/ريف)، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها (معلم الثانوية ذو "التعليم في مصر" المكانة الأفضل). وقد استمرت هذه القيم حتى بعد إنعاش المعلمين بدورات تخصصية وتربوية في الستينيات.

وعلى الرغم من المكانة الاجتماعية التي كان المعلمون يتمتعون بها في الخمسينيات، فإن رواتبهم كانت متدنية، الأمر الذي ساهم في هجرة المؤهلين منهم للدول العربية النفطية طلباً لرواتب وظروف معيشية أفضل. وقد أدت هذه الهجرة إلى نقص في عدد المعلمين، في حين ساهم تدفق اللاجئين إلى القطاع في زيادة أعداد الطلبة في المدارس. وحيث أن هذه الزيادة لم تواكبها زيادة في المعلمين، فقد تطوع بعض اللاجئين للتعليم. وكان معظم المعلمين، المقيمون منهم والمتطوعون، غير مؤهلين للتدريس، إذ تراوحت مؤهلاتهم ما بين إنهاء متطلبات شهادة الصف السابع الابتدائي والأول الثانوي. وقد عملت الحكومة المصرية منذ البداية على تعويض النقص في أعداد المعلمين، فرفدت المدارس بالمعلمين المصريين، وبخاصة للمرحلة الثانوية، وقامت بعقد الدورات التدريبية للمعلمين الفلسطينيين، وابتعثت عدداً كبيراً للدراسة في جامعاتها ومعاهدها التربوية.

بدأت الحكومة بعقد دورات تدريبية لمدة شهر أثناء العطلة الصيفية في العام ١٩٥١. ومن ثم عقدت دورات تدريبية لمديري المدارس. وقد أشرف على هذه الدورات وكيل وزارة التربية والتعليم بالقاهرة العام ١٩٥٦، وقام بتنفيذها الخبراء المصريون. وفي العام ١٩٥٨، تم إنشاء أول معهد للتأهيل أثناء الخدمة في غزة. وأقبل عليه المقيمون واللاجئون على حد سواء، وتطور المعهد سريعاً وغدا يمنح درجة الدبلوم (سنتان بعد إنهاء المرحلة الثانوية) في التعليم.

وشهدت الستينيات عودة الطلبة المتخرجين من الجامعات المصرية. فاشتغلوا في التدريس على الرغم من تخرجهم من كليات الآداب أو العلوم أو التجارة أو الزراعة، ما استدعى عقد الدورات التدريبية لهم لتأهيلهم للعمل في مهنة التدريس. وساهمت الدورات التدريبية في تحسين أساليب التدريس والتقويم، إلا أنها لم تضف تغييراً نوعياً في مجال إثارة التفكير والتدريب على حل المشكلات وتحفيز النقد وخلق المبدعين. ويعزى السبب في ذلك إلى التقليدية التي اتّبعها المشرفون في عقد تلك الدورات، والتي تبنت بدورها أسلوب المحاضرة واسترجاع المعلومات من خلال الامتحانات. تماماً كما في التدريب الذي أُتّبع في الأردن.

التعليم الجامعي

اقتصر التعليم العالي في القطاع على معهد تأهيل المعلمين في غزة. ولما كانت طاقته الاستيعابية محدودة، أقبل الطلبة على التعليم العالي في الجامعات المصرية والأجنبية. وساهم ذلك في رفد القطاع بالمؤهلين في حقول متنوعة لاحقاً، إلا أنه فاقم من ظاهرة هجرة الأدمغة، حيث بقي بعض الخريجين في الدول التي درسوا فيها، وبخاصة المتخصصين منهم في حقول لا يتوفر العمل بها في القطاع، كالتخصصات العلمية البحتة والتطبيقية، وانعكس ذلك سلباً على الإنتاج العلمي والمعرفي (في فلسطين) في تلك التخصصات. والتحق البعض الآخر من الخريجين في دول الخليج ليعمل فيها بأجور عالية نسبياً. ومن الجدير بالذكر أن المهاجرين قاموا بإجراء التحويلات المالية لذويهم في القطاع، ما ساهم في تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، وأحدث نوعاً من الاستقرار السياسي.

تحديات قطاع التعليم في وكالة الغوث الدولية

نشأة الوكالة وتطور قطاع التعليم[٧٢]

تولت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا UNRWA) مهامها الإنسانية في الضفة الغربية وغزة وسوريا ولبنان والأردن بموجب قرار رقم (٣٠٢)، الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في الثامن من كانون الأول العام ١٩٤٩.[٧٣]

وانحصرت مهمتها في البداية بتقديم خدمات الإغاثة المباشرة كالغذاء والمسكن والملبس والرعاية الصحية لمئات الآلاف من اللاجئين المهجَّرين. وكان الاعتقاد السائد حينذاك أن فترة عمل الوكالة ستكون قصيرة ومؤقتة، لذا فإن خدماتها في مجال التعليم كانت محدودة جداً، بدليل أن مصروفاتها على التعليم لم تتعدَّ الواحد بالمائة من موازنتها العامة حتى العام ١٩٥١. وقد اقتصرت خدماتها التعليمية في تلك الفترة على المرحلة الابتدائية فقط. وكانت تؤدى بدافع العون والإغاثة.

ومع تعثر الحصول على حل سريع، وبخاصة بعد حدوث الثورة في مصر وما تبعها من تغير في المناخ السياسي في المنطقة، دخلت الوكالة في الخمسينيات في طور تأسيس وإرساء قواعد نظام التعليم، باعتباره وسيلة لضمان فرص أوسع

لتشغيل اللاجئين. فهو من هذا المنطلق استثمار اقتصادي يقع ضمن رسالة الوكالة ويتوجب عليها أن تتحمل مسؤوليته وتدافع عنه.

وعليه، أخذت مصروفات الوكالة على قطاع التعليم في الازدياد الملحوظ، حيث بلغت في العام ١٩٦٠/١٩٦١ ما نسبته ٢٣٪ من الموازنة العامة للوكالة. وقد قامت الوكالة في هذه الفترة بتشكيل نظام متماسك غطى جميع مراحل التعليم العام بسنواته التسع، إضافة إلى التعليم التقني والمهني. وتم للوكالة تحقيق ذلك على الرغم من مواجهتها لتحديات عديدة تلخصت في التفجر السريع في أعداد الملتحقين للمرحلة الابتدائية، ومواكبة ذلك مع قلة توفر المدارس، ما أجبر الوكالة على اعتماد نظام الفترتين. وشكل تدني المؤهلات التعليمية لدى المعلمين التحدي الثاني الذي قامت الوكالة بالتعامل معه عن طريق عقد دورات صيفية تأهيلية لبعض المعلمين، وإيفاد البعض الأخر للتأهيل قبل الخدمة في دور المعلمين في الأردن ومصر وسوريا ولبنان. وعلى صعيد التعليم التقني والمهني، تطلب اجتذاب الطلبة بذل الجهود الكبيرة والمحفزات المغرية، وذلك للنظرة الدونية المتوارثة لدى الفلسطينيين لهذا النوع من التعليم.

وبتولي جون ديفيس إدارة الوكالة في العام ١٩٥٩، توسع مفهوم الوكالة لدور التعليم في الاستثمار الاقتصادي ليشمل الاستثمار بمعناه السياسي الواسع والمرتبط بمساهمته في تحقيق الاستقرار والانضباط في المنطقة لحين حل "مشكلة" اللاجئين، التي كانت حدودها المقبولة تتوقف عند تأمين حق العودة أو التعويض، كما نصت الفقرة "من قرار الأمم المتحدة رقم ١٩٤ بتاريخ ١١ كانون الأول العام ١٩٤٨"؛[٧٤] أي قبل عام و٣ أيام فقط من تأسيس الوكالة التي اشتُرط أن لا يتعارض تأسيسها مع النص المذكور. وقد عمل ديفيس ضمن محاور ثلاثة تضمنت إتاحة فرص التعليم المجاني لأبناء اللاجئين كافة في مراحل التعليم الابتدائي والتكميلي، والممتدة على ٩ سنوات، وتوسيع برامج إعداد المعلمين وتطويرها لتشتمل على إنتاج المواد الإثرائية، وتوسيع برامج التعليم التقني والمهني وتطويرها، بحيث تواكب التقدم التكنولوجي وتتواءم مع المهن الحديثة. وقد عمل ديفيس على تنفيذ تلك الأهداف بمنهجية اعتمدت على تطبيق خطة عمل قامت بتأسيس البنى التحتية لمعظم دور المعلمين وكليات التعليم التقني والمهني، بالإضافة إلى تطوير ما كان مؤسساً. وقد أدى هذا لبلوغ ميزانية التعليم نسبة ٤٧٪ من الميزانية العامة للوكالة في العام ١٩٧٠. وبذلك، يكون ديفيس قد مهَّد للتطورات كافة التي حصلت في مجال التعليم في الوكالة حتى اللحظة.

وفي العام ١٩٧١، غدت وكالة الغوث "تدير أكبر برنامج تعليمي تتولاه منظمة دولية"،[٧٥] كما أعلن رينيه ماهيو المدير العام لليونسكو "وما زالت".[٧٦] ومن الجدير بالذكر أن الوكالة تحاول، في معرض تقديم خدماتها التي تشمل الإغاثة والصحة والتعليم، أن توازن وتوفق بين ثلاث سلطات تتمثل بسلطة المنظمة الدولية، وسلطة الحكومة المضيفة، ورغبات اللاجئين الفلسطينيين التي تحولت لاحقاً لسلطة منظمة التحرير، في أوائل السبعينيات، وللسلطة الفلسطينية في التسعينيات. وعلى صعيد قطاع التعليم، فإن الوكالة تتبع مناهج الحكومات/ السلطات المضيفة، إلا أنها تعمل على إثرائها بمواد تعليمية إضافية تهدف إلى التحسين "النوعي" "والتوعية" بحقوق الإنسان، ونشر ثقافة السلام وتبني الحوار كوسيلة لحل النزاعات.[٧٧]

وعلى الرغم من أن التعليم يشكل أكبر قطاع في خدمات الوكالة حالياً، إذ أنه يستقطع حوالي ثلثي موظفيها، فإن ميزانيته لا تتناسب مع حجم الخدمات المتوقعة، فهي تشكل نصف الميزانية العامة. إن عدم توفر الميزانية الضرورية لقيام الوكالة بخدماتها في قطاعات التعليم والصحة والإغاثة ناتج عن عدم إيفاء الدول المانحة بالتزاماتها التمويلية، ولربما كان ذلك نتيجة لأسباب سياسية.

الاتفاقية مع اليونسكو

تتم إدارة البرنامج التعليمي بمعونة مالية وفنية من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) منذ العام ١٩٥١، حسب الاتفاقية الموقعة بين اليونسكو والوكالة. واقتضى هذا الاتفاق توزيع المسؤولية بينهما، بحيث تقوم الوكالة بالمسؤوليات الإدارية كافة، وشراء جميع اللوازم والتجهيزات ودفع الرواتب، بينما تتولى اليونسكو المسؤولية الفنية متمثلة بتطوير المناهج، وعقد الدورات التدريبية، والتوجيه والإشراف التعليمي، وتوفير المنح الدراسية والجامعية ومنح الزمالة، وتزويد البرنامج بالمعدات التعليمية والأجهزة السمعية والبصرية، والخبراء والمستشارين. وبناء على ذلك، فإن مؤسسات التعليم بالوكالة تستخدم شعار "الأنروا/اليونسكو" المزدوج. وتعير اليونسكو عدداً محدوداً من موظفيها الدوليين الكبار لبرنامج التعليم في الوكالة، بمن فيهم المدير العام للتربية والتعليم. أما بقية الموظفين، فان ٩٩٪ منهم فلسطينيون لاجئون يتم تعيينهم على الكادر المحلي ذي العائد (الدخل) والفوائد والمميزات الأقل قيمة عن الكادر الدولي. ويحافظ الكادر المحلي (الوطني) على استمرارية العملية التعليمية التعلمية، فهو الذي يعول عليه في تحقيق أهداف التعليم

النوعي (والوطني). من هذا المنطلق، فإن اهتمام الوكالة بتوظيف كوادر مؤهلة والاهتمام بتطويرها أثناء الخدمة هو أمر في غاية الأهمية، ويعكس سياسة الوكالة في هذا المجال.

ويتلخص دور كادر اليونسكو بقيادة التخطيط والإشراف لضمان تطوير التعليم النوعي ليرقى للمستوى العالمي. ولاستشفاف السياسة في هذا الإطار، بدأت اليونسكو في العام ١٩٥٩ بتمويل ١٤ وظيفة دولية. تقلصت هذه الوظائف إلى عشرة في العام ١٩٩٤ (انتقال التعليم للسلطة)، ومن ثم إلى أربعة في العام ١٩٩٦، وحالياً إلى وظيفتين.

وقامت الوكالة في العقود الخمسة الماضية بتوفير التعليم لأطفال وشباب اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وغزة، في ثلاثة برامج أساسية، شملت التعليم العام، والتعليم العالي المتوسط (التقني والمهني وإعداد المعلمين)، والتعليم الجامعي في حقل إعداد المعلمين (منذ العام ١٩٩٤). وأثر عمل الوكالة، وتأثر بالأزمات الإقليمية التي مرت بها المنطقة في الأعوام ١٩٦٧ و١٩٧٣ و١٩٨٢، والانتفاضة الفلسطينية الأولى (١٩٨٧ – ١٩٩٠)، وحرب الخليج ١٩٩٠/١٩٩١، وانتفاضة الأقصى منذ العام ٢٠٠٠ وحتى اللحظة. وبما يخص الفترة الزمنية الواقعة ما بين ١٩٤٨ – ١٩٦٧ يمكن تلخيص هذه التحديات، حسب نوع التعليم، كما يأتي:

التعليم العام

لم يكن تعليم الفلسطينيين ضمن خطة فريق إغاثة اللاجئين الذي أرسل في العام ١٩٤٨، إلا أن بعض المنظمات الدولية والدينية تطوعت بتقديم بعض المساعدات التعليمية وتبعتها بتقديم ٣٨ ألف دولار في العام ١٩٤٩ لإنشاء الصفوف في المخيمات. وفي العام ١٩٥٠، بدأت الوكالة بتقديم التعليم الابتدائي في الهواء الطلق دون مقاعد ولا أقلام ولا ألواح، وكان المعلمون يقومون بالتدريس لقاء مواد تموينية. ومنذ العام ١٩٥٠ وحتى ١٩٦٧، واجهت الوكالة تحديات عدة أهمها:

١. الزيادة الكبيرة والسريعة في أعداد الطلبة الملتحقين في التعليم الابتدائي، وبخاصة في الفترة ما بين ١٩٥٢ – ١٩٥٥. ترافق ذلك مع عدم توفر الميزانية اللازمة لبناء مدارس وصفوف جديدة، ما اضطر الوكالة لاعتماد نظام الفترتين وتقصير ساعات الدوام المدرسي.
٢. الزيادة المطّردة في أعداد الطلبة المقبلين على المرحلة التكميلية (الإعدادية) في الأعوام ١٩٥٥ – ١٩٦٠. واستجابت الوكالة لهذه الزيادة بإضافة صفوف هذه المرحلة (الثلاث) تدريجياً لمسؤوليتها. يلاحظ في هذه الفترة وصول

أعداد الطلبة في المرحلة الابتدائية لدرجة الإشباع، إذ توقفت الزيادة فيها. ومن الجدير بالذكر أن الوكالة كانت تقدم خدمات تعليمية للمرحلة الثانوية، وبخاصة في قطاع غزة، إلا أنها توقفت عن ذلك بشكل تدريجي مستعيضة عنه بتمويل تعليم اللاجئين في المدارس الحكومية الثانوية و(الخاصة). هذا بالإضافة إلى تخصيصها لعدد من المنح الجامعية لخريجي الثانوية المتفوقين من اللاجئين. ووفرت الوكالة هذه المنح بطريقة مباشرة أو من خلال الوزارات (المصرية أو الأردنية) أو (السلطة الوطنية الفلسطينية لاحقاً). ويلاحظ تناقص عدد هذه المنح تدريجياً، وبخاصة في الضفة الغربية، ولربما كان ذلك ناتجاً عن محدودية التمويل.

ومن الجدير بالذكر أن البيانات المتوفرة، فيما يتعلق بالطلبة والمعلمين الفلسطينيين، في المراجع المتعددة جاءت متناقضة أحياناً ومبتورة أحياناً أخرى، وبخاصة عند مقارنة البيانات الأردنية ببيانات وكالة الغوث الدولية وإحصائياتها. وهذا ما اضطرنا لاعتماد النسب عوضاً عن الأرقام في إحصائيات طلبة المدارس في المراحل كافة. وينطبق الحال على المعلمين أيضاً.

٣. الزيادة النسبية (حوالي ٤,٧٪ سنوياً) في أعداد الطلبة في جميع المراحل الابتدائية والتكميلية والممتدة على ٩ سنوات، مع توقف تقديم الخدمات في المرحلة الثانوية، بدءاً من العام ١٩٦٠ حتى العام ١٩٦٧، والاستعاضة عنها بتبني التعليم التقني والمهني (باهظ الثمن) كسياسة تساعد على الاندماج. وكان لسياسة جون ديفيس، التي أدت إلى الزيادة الملحوظة في مقتطعات التعليم من الميزانية العامة، السبب الرئيسي في ذلك. ومن الجدير بالذكر أن هذه الزيادة ترافقت مع نقص في التحاق الطلبة اللاجئين (بحوالي ٠,٥٪ فقط) للمدارس الحكومية والخاصة. وبعد أن كانت الوكالة تضم حوالي ٦٦,٦٪ (ثلثهم من الإناث) من الطلبة اللاجئين في مدارسها في العام ١٩٥٦/٥٥ أصبحت في العام ١٩٦٧/٦٦ تضم حوالي ٧٥,٤٪ منهم. وكان الباقي يتوزعون على المدارس الحكومية والخاصة بنسبة ٢: ١.

٤. عدم كفاية المعلمين، ما دفع الوكالة للبدء ببرنامج التأهيل أثناء الخدمة. ففي العام ١٩٥١ شكل المعلمون الذين أنهوا ١٠ سنوات دراسية فما فوق ما نسبته ٢١٪ من المجموع العام للمعلمين، بينما شكل الذين أنهوا ٨–٩ سنوات نسبة ٤٣٪، وشكل الذين لم ينهوا أكثر من ٦ سنوات

نسبة ٣٦٪.[٧٨] وقد عقدت الوكالة الدورات التأهيلية لبعض المدرسين في الفترات الصيفية، وأوفدت البعض الآخر لدور المعلمين في سوريا ولبنان والأردن ومصر. هذا بالإضافة إلى تأسيس معهدين لتأهيل المعلمين ما قبل الخدمة في كل من شعفاط ونابلس (معلمات) في العام ١٩٥٦. وقد أشرف على المعهدين فريق من خبراء اليونسكو. وكانت مدة التعليم ٢–٣ سنوات بعد التكميلي.

٥. ضرورة الالتزام بمناهج الدول المضيفة واحترام قوانين وأنظمة التعليم فيها، ما حرم أبناء اللاجئين من منهاج تربوي موحد يتلاءم مع حاجاتهم وتطلعاتهم. وقد عمدت الوكالة لإثراء المناهج وسد الثغرات في مجال تعزيز الهوية والثقافة وإحياء التراث الفلسطيني ودعمتها بالأنشطة المرافقة. كما لعبت دوراً مهماً في إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لخلق المواطن الصالح. وقد عبرت عن ذلك صراحة في مجلتها المعلم/الطالب.

> ولقد ساعد البرنامج التعليمي للأونروا أطفال اللاجئين وشبابهم على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التي مهدت لنجاحهم في الحياة، ومكنتهم من التكيف مع ظروفها، والأهم من ذلك أنها ساعدتهم في الحفاظ على هويتهم وتراثهم. وقد تفوقت على مدارس الحكومة في تدريب الطلبة على منهج التفكير المنظم.[٧٩]

وكمنظمة دولية من المفترض أن تحافظ على حياديتها السياسية، اشترطت الوكالة على موظفيها أن "لا يقوموا بأي نشاط سياسي يتعارض مع الاستقلال والتجرد الذين يقتضيهما وضعهم أو يؤثر فيهم".[٨٠] واعتمدت درجة تطبيق هذا الشرط على طبيعة المرحلة السياسية والمميزة بالسلطة الحاكمة، فتشددت على سبيل المثال إبان الاحتلال الإسرائيلي. وحرصت حتى اللحظة على خلو مؤسساتها كافة من جميع مظاهر "التسيس"، وبخاصة تلك المتمثلة بالشعارات والصور والملصقات. ومنعت الوكالة، أيضاً، عقد الندوات والمحاضرات والتأليف في الحقول ذات العلاقة، واشترطت تدقيق المؤلفات في المواضيع الأخرى لضمان التزامها بالحيادية السياسية. كما أنها منعت موظفيها المحليين من التصريح (الشفوي والمكتوب) بأي معلومات للصحافة والإعلام في المجالات كافة، إلا بإذن خاص.[٨١] وتطلبت الحالات النادرة التي سمح بها بذلك خضوع النص لرقابة مدير عمليات الوكالة (موظف دولي) في الإقليم.

التعليم التقني والمهني

يعتبر التعليم المهني والتقني أهم أنواع التعليم الذي تميزت الوكالة بتقديمه، وذلك لارتباطه الوثيق بمهمتها الأساسية المتعلقة بتقديم الإغاثة والتشغيل لأبناء اللاجئين من جهة، ولخلوِّه من المضامين والتبعيات السياسية من جهة أخرى. وكان اهتمام الوكالة بهذا النوع من التعليم مبنياً على سببين رئيسيين: ميزّ السبب الأول الفترة الممتدة ما بين ١٩٥٠ – ١٩٦٠، وتمثل بالقناعة بأن تدريب الشباب والشابات على الأشغال اليدوية والحرفية له القدرة على تحقيق "الإعالة الذاتية الكاملة أو الجزئية" للخريجين.[٨٢] وعليه، قامت الوكالة بإنشاء معهد قلنديا للتدريب المهني في العام ١٩٥٣، وتبعه في العام ١٩٥٤ إنشاء مركز تدريب غزة. وكانت فترة التدريب في هذين المعهدين تمتد لعام أو عامين في تخصصات انحصرت في الكهرباء، والراديو، والحدادة، والنجارة، والبناء، والميكانيك. وقد شكل اجتذاب الطلبة لهذه المعاهد التحدي الأصعب، إذ أن أعداد الملتحقين من الطلبة بقيت أقل من الطاقة الاستيعابية، وذلك للنظرة الدونية لمثل هذا النوع من التعليم في الثقافة الفلسطينية. أما السبب الثاني، فقد اتضح وتعمق منذ البدء بتطبيق خطة ديفيس في العام ١٩٦٠ حتى عام الاحتلال في ١٩٦٧. ففي هذه الفترة ترسخ الاعتقاد بأهمية التعليم المهني في تحقيق استقرار الخريجين واندماجهم في محيطهم. فتمت إضافة فرع التعليم المهني، الذي اقتصرت تخصصاته على الخياطة والتجميل والتغذية والسكرتاريا، لمعهد المعلمات المنشأ في رام الله العام ١٩٦٢. وتم التركيز على تزويد الطلبة (ذكوراً وإناثاً) بالمهارات اللازمة لتوظيفهم في فلسطين والأقطار المجاورة. هذا بالإضافة إلى عمل كل ما يلزم لاجتذاب الطلبة وزيادة الالتحاق ومواءمة التعليم مع حاجات السوق عن طريق زيادة الميزانية، وتزويد المعاهد بالأجهزة والمعدات والأدوات الضرورية. لقد ساهمت هذه الإجراءات بتحقيق أهداف الوكالة، وفيما يلي بعض المؤشرات الدالة:

١. زيادة الإقبال على توظيف خريجي مراكز تدريب الوكالة من قبل البلدان المجاورة، فقد عمل الخريجون كأيدٍ ماهرة في مشاريع التنمية ذات العلاقة.

٢. الزيادة الملحوظة في أعداد المقبولين في مراكز التدريب المهني.

٣. التحسن الملموس في نوعية التدريب إثر تبني الوكالة لأساليب جيدة وغير تقليدية في التدريب والتلمذة الصناعية، وابتعاث الخريجين للتدرب على أحدث الأساليب في أوروبا (تورينو/إيطاليا)، على سبيل المثال.

٤. شهرة المعاهد وتمتعها بحسن السمعة.

تأهيل المعلمين

لسد حاجات المدارس التابعة لها، بدأت دائرة التربية والتعليم في الوكالة برنامجيها للتأهيل أثناء الخدمة، وما قبل الخدمة منذ أوائل الخمسينيات. ففي العام ١٩٥١ بادرت بتقديم البرنامج الأول، بينما قامت بطرح برامج ما قبل الخدمة في العام ١٩٥٢، وفق دورات مدتها سنتان لحملة الشهادة الثانوية، وثلاث سنوات لخريجي المرحلة التكميلية. وفي العام ١٩٥٦، أنشأت معهدين تجريبيين: الأول في شعفاط، ومدة الدراسة فيه عامان، واقتصر على إعداد المعلمين (الذكور) الذين انهوا الشهادة الثانوية. والثاني في نابلس ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات، واقتصر على إعداد المعلمات (الإناث) اللواتي أنهين المرحلة التكميلية بنجاح. وتماشى تدني شرط القبول هذا، نسبة للذكور، مع التسهيلات الحكومية الأردنية التي قامت بها حينذاك لتشجيع الفتيات للانضمام لسلك التدريس.

ونتيجة لنجاح البرنامجين، تبنت الوكالة في الستينيات سياسية التوسع والتطوير في تقديم هذه الخدمة، فقامت بإنجازين مهمين، يتمثل الأول بإغلاق المعهدين التجريبيين أعلاه، والاستعاضة عنهما بمعهدين دائمين هما معهد المعلمين/ذكور (العام ١٩٦٠) ومعهد المعلمات/إناث (العام ١٩٦٢)، وكلاهما في رام الله، وطلبتهما ممن أنهوا الدراسة الثانوية بنجاح، ومدة الدراسة فيهما سنتان تنتهي بالشهادة الجامعية المتوسطة (الدبلوم). ويتمثل التطور الثاني بإنشاء معهد التربية للتأهيل أثناء الخدمة، في بيروت، في العام ١٩٦٤. وقد يكون من بين الأسباب التي دعت الوكالة لانتهاج هذه السياسة رؤيتها بأن حل القضية الفلسطينية سيتطلب وقتاً طويلاً، وبأن التعليم النوعي سيساهم في زيادة فرص تشغيل الخريجين وانتعاشهم واستقرارهم. وقد تزامن هذا مع حاجتها الماسة لمعلمين أكفاء في ظل:

١. تدني كفايات معلمي المدارس، إذ أن ٩٠٪ منهم كانوا يفتقرون للكفايات التربوية الأساسية. وقد أغفلت الوكالة ضرورة توفر الكفايات التربوية عند توظيفها للمدرسين، إما لانهماكها في بداية تأسيسها بتوفير الغرف الصفية فكان همها توظيف المستعدين للقيام بالتعليم،[٨٢] وإما لرؤيتها بقرب حل مشكلة اللاجئين.

٢. الزيادة المطردة في أعداد الطلبة الملتحقين في مدارس الوكالة وفي جميع الصفوف (١–٩).

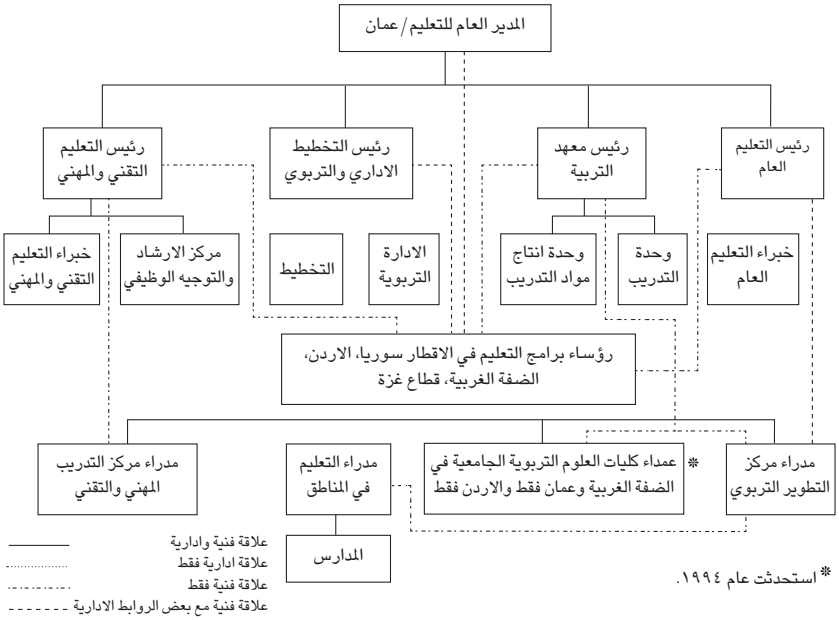
٣. هجرة الكثير من المعلمين الذين قامت الوكالة بتأهيلهم، ما استدعى التعويض عنهم. وعلى الرغم من الأثر السلبي لهذه الهجرة على أعداد المعلمين المؤهلين، فإنه، وعلى مستوى النوعية في الأداء، فإن البرنامجين يُشهد لهما من قبل

اليونسكو بإدخال أساليب جديدة في التعليم والتدريب واستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة، آنذاك، كالراديو والتلفزيون. هذا بالإضافة إلى إيلاء التطبيق العملي في المدارس اهتماماً خاصاً، والنظر إلى التعليم كمهنة (مهنة التعليم). ويتضح هذا من خلال كثره عدد ساعات التدريب العملي المطلوبة من خريجي معاهد الوكالة نسبة للمعاهد الحكومية، وتبني أسلوب التدريب المعتمد على نمو المعلم/الطالب مع مناهج المدرسة من جهة، ومناهج المعهد من جهة أخرى. واستخدمت الوكالة المناهج الأردنية في معاهدها وأثرتها بمواد مسلكية، وعلمية/تخصصية، وثقافية مستنيرة بذلك بآراء الخبراء الموفدين من اليونسكو، وملتزمة ببنود الميثاق. إن حرص الوكالة على التكامل بين معاهدها ومدارسها من جهة، وبين برنامجيها للتدريب ما قبل الخدمة وأثناءها من جهة أخرى، أضفى أثراً ايجابياً على نوعية الأداء.

وعلى صعيد التدريب أثناء الخدمة ما بين العامين ١٩٦٤ و١٩٦٨، تمكن معهد التربية في بيروت من تدريب ٨٣٪ من معلمي المرحلة الابتدائية في الوكالة، وتدريب ٤٥٪ من معلمي المرحلة التكميلية، وما لا يقل عن ٥٠٪ من مديري المدارس. وقد عمل المعهد على إنتاج وتوزيع رزم تعليمية/تعلمية ومواد منهجية لمساندة المعلمين في عملهم. كما قام بتطوير مواد تتعلق بتاريخ فلسطين وجغرافيتها. وحرص مديرو المعاهد على تنفيذ أنشطة تتعلق بتعزيز الهوية الفلسطينية وتعميق التراث بين طلبتها المعلمين. وقد أشرفت الحكومة السويسرية على نفقات التدريب، بينما تكفلت الوكالة بالنفقات الإدارية، وقدم خبراء اليونسكو المعونة الفنية وفق أحدث الأساليب والتقنيات.

أما من ناحية تشجيع التفكير، فإن الوكالة حرصت على تنميته بين طلبة المدارس والمعاهد على حد سواء، فأدرجته على سلم أولوياتها، إلا أن التنفيذ جاء محدوداً بالنمطية والنمذجة التي غلبت على أساليب التعليم والتقويم.[٨٤] وقد انعكس هذا على خريجيها من الطلبة والمعلمين الذين يوصفون بقدرتهم العالية على التفكير المنظم، ما يؤهلهم لتنفيذ مهامهم الوظيفية على درجة عالية من الدقة والإتقان. إن أنظمة وقوانين الوكالة التي فصلت كيفية التعامل مع أدق الأمور، والتي ركزت في إدارتها على ضرورة إتباعها، ساهمت بطريقة غير مباشرة في التقليل من الإبداع والحد من التفكير في بدائل خارج نطاق التعليمات التي تصدر من الأعلى إلى الأسفل في الهرم الإداري، وبخاصة أن الوكالة استخدمت الطاعة والولاء من ضمن مؤشرات تقييمها لعمل الموظفين. هذا ويؤخذ على الوكالة اتباعها للمركزية في القرارات والبيروقراطية في التعامل، في حين يمكن اعتبار الالتزام بمبدأ الشفافية واحترام النظام والقانون من ضمن نقاط قوتها.

الشكل رقم (٥): الهيكلية التنظيمية لبرنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية



* استحدثت عام ١٩٩٤.

كما هو واضح من الهيكلية (الشكل رقم ٥)، يترأس قطاع التعليم في الوكالة المدير العام المعين من قبل اليونسكو،[٨٥] ومركزه الرئيسي في عمان، حيث يشرف على أقسام التعليم العام، ومعهد التربية، والتخطيط الإداري والتربوي، والتعليم التقني والمهني. ويساعده في ذلك رؤساء تلك الأقسام الموجودة في عمان، التي تشرف بدورها على قطاعي التعليم العام والتعليم التقني والمهني في الأقطار الخمسة (الأردن، ولبنان، وسوريا، والضفة الغربية وقطاع غزة). وفي كل قطر يقوم رئيس برنامج التعليم بالإشراف على:

١. مركز التطوير التربوي الذي بدوره يشرف على تطوير المعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تطوير المصادر التربوية كافة، بما فيها إثراء المناهج، وبما يتواءم مع سياسة الوكالة وحاجات اللاجئين. ويتعاون مدير هذا القسم مع خبراء التعليم ووحدات التدريب والإنتاج الموجودة في عمان لتأدية مسؤولياته في القطر المضيف.

٢. مراكز التدريب المهني والتقني وإعداد المعلمين، ويشرف مديرو المراكز إدارياً

وفنياً على هذين القسمين من التعليم بالتعاون الفني مع قسمي التعليم التقني والمهني، ومعهد التربية في عمان.[٨٦]

٣. مديريات التعليم في المناطق: ويشرف هذا القسم على العملية التعليمية في مدارس الوكالة، وبالتعاون الفني مع مركز التطوير التربوي.

الإدارة التعليمية والتمويل

يتشابه عمل برنامج التعليم في الوكالة مع العمل الإداري والفني للوزارات ذات العلاقة في البلدان المستقلة، كونه مسؤولاً عن تحديد الميزانية اللازمة لأداء الخدمات التعليمية في المراحل التي يتبناها، وفقاً لخططه التطويرية المقرة في الرئاسة العامة. كما أن البرنامج مسؤول عن المتابعة والإشراف على تنفيذ تلك الخطط والتأكد من تحقيقها للأهداف المتوخاة. ولكنه يختلف عن الوزارات بفقدانه للسلطة السياسية. وتتفرع عن رئاسة البرنامج في القدس، ٣ مناطق إدارية (مديريات) تمثل كلاً من نابلس، عن شمال الضفة الغربية، وبيت لحم، عن جنوبها، والقدس، عن وسطها. ويتبع مديرو التعليم في هذه المناطق مباشرة لرئيس برنامج التعليم في القدس. أما مديرو المعاهد الثلاثة (قلنديا، ودار المعلمين، ودار المعلمات) فقد كانت تتبع مباشرة لمدير عمليات الوكالة في الضفة الغربية / القدس من الناحية الإدارية، ولمدير عام التعليم في الوكالة / بيروت من الناحية الفنية. من هنا، يمكن القول إن إدارة التعليم في الوكالة كانت لها الصبغة المركزية في إشرافها على المديريات، وشبه المركزية في إدارة المعاهد، بمعنى أن الرئاسة تتولي التخطيط وترسم السياسات العامة وتصنع القرارات بشكل مركزي، بينما تقوم المعاهد بتنفيذ هذه السياسات والخطط بشكل لا مركزي، إذ كانت تتمتع بحرية التصرف في هذا المجال.

ومن حيث الموارد المالية، فإن الوكالة تخصص جزءاً من ميزانيتها العامة والقائمة على التبرعات من الدول المانحة كالولايات المتحدة، وألمانيا، وبريطانيا، وفرنسا، وسويسرا، وكندا، بناء على احتياجات برنامج التعليم التي يُعدها رئيس برنامج التربية في القدس. وقد زادت هذه المخصصات لتصل إلى حوالي ٤٧٪ من الميزانية في العام ١٩٧٠، في حين لم تتجاوز ١٪ فقط منها في العام ١٩٥٠. والجدول أدناه يوضح التدرج في الزيادة.

الجدول رقم (٣): ميزانية قطاع التعليم من الموازنة العامة للوكالة في سنوات مختارة ما بين العامين ١٩٥١ – ١٩٧٠

العام	٪ النسبة المئوية من الموازنة العامة
١٩٥٢/١٩٥١	١
١٩٥٣/١٩٥٢	٢,٨
١٩٥٧/١٩٥٦	١٤,٣
١٩٦٨/١٩٦٧	٤٠
١٩٧١/١٩٧٠	٦٧

المصادر: استخلصت النسب كما وردت في العمايرة ١٩٩٩، والرشدان ٢٠٠٢، والتل ١٩٨٩، الموسوعة الفلسطينية، ١٩٩٠.

تحديات التعليم في وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة

التعليم العام

نظراً لتردي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في القطاع، إضافة لارتفاع نسبة اللاجئين فيه، مقارنة مع المقيمين، فإن الوكالة لعبت دوراً تنموياً أكثر أهمية من الذي لعبته في الضفة الغربية. ففي حين سيطرت الحكومة الأردنية على أوجه الحياة كافة في الضفتين، وبالتالي تحملت مسؤولية تنمية الفلسطينيين بعد منحهم الجنسية الأردنية، اضطرت الوكالة لتحمل تلك المسؤولية في القطاع، نظراً لانعزاله جغرافياً عن مصر، ولفشل محاولات التوطين والتدويل. وفي ظل الحاجة الماسة، استفاد اللاجئون والسكان المقيمون من الخدمات الإنسانية التي قدمتها الوكالة.

وعلى صعيد التعليم، وكما في الضفة الغربية، بدأت الوكالة تعليمها في الخيام المفتقرة للمقاعد والسبورات، ومن ثم انتقلت للمدارس التابعة للحكومة لتعلم فيها بعد الظهر. فأم اللاجئون تلك المدارس إثر انتهاء دوام الطلبة المقيمين. ونظراً لعدم توفر العدد الكافي من المعلمين، بادر الفلسطينيون اللاجئون للتطوع بتعليم أبنائهم. وقد واجهت الوكالة تحديات مماثلة للتحديات التي واجهتها في الضفة الغربية، والتي يمكن تلخيصها بما يأتي:

١. الزيادة المطردة في أعدد الطلبة، ما اضطر الوكالة لبناء المدارس. ففي العام ١٩٥٠ كان عدد المدارس التابعة للوكالة ٢٣ مدرسة ابتدائية وإعدادية

(أقامتها جمعية الأصدقاء "الكويكرز"، وأشرفت عليها في الفترة ما بين ١٩٤٨ – ١٩٥٠). ووصل هذا العدد لمائة وثلاث مدارس في مطلع العام ١٩٦٧، وحيث أن هذا العدد لم يكن كافياً، لجأت الوكالة إلى اعتماد نظام الفترتين في التدريس مع تخفيف ساعات الدوام وزيادة كثافة الطلبة في الصفوف، التي بلغ متوسطها ٤٨,٢ طالب في الصفوف الابتدائية، و٤٢ طالباً في الصفوف الإعدادية. بالمقارنة، ولإلقاء الضوء على مدى مساهمة الوكالة في التعليم، بلغ عدد مدارس الحكومة حوالي ٥٤ مدرسة في العام نفسه.

٢. إقبال الفتيات على التعليم، وبخاصة في فترة السنوات الخمس الأولى. وانعكس هذا الإقبال على عدد مدارس البنات. ففي حين شكلت نسبة مدارس البنات ٣٠٪ من المجموع، وبواقع ٨ مدارس في العام ١٩٥٠، وصلت هذه النسبة إلى ٤٩٪ من المجموع، وبواقع ٥٠ مدرسة في العام ١٩٦٧.[٨٧]

٣. النقص الحاد في أعداد المعلمين وتدني كفايات معظمهم. واهتمت الوكالة في بداية عملها بتوظيف المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم، وذلك لسد النقص في الأعداد اللازمة. ولكنها قامت بتأهيلهم وتدريبهم لاحقاً، إلا أن تدني الرواتب المخصصة لهم جعل المؤهلين منهم يعزفون عن العمل في مدارس الوكالة، ما زاد من أسباب هجرتهم. وفي العام ١٩٦٤، ولرفع كفاية المعلمين، أسست الوكالة معهد التطوير التربوي في غزة. وقام المعهد بعقد دورات متنوعة (أثناء الخدمة) ومتلائمة مع حاجات المعلمين، فاشتملت على دورات إنعاشية قصيرة في مواضيع محددة ضمن التخصص الواحد، ودورات تخصصية للمعلمين المنتقلين من مرحلة تعليمية دنيا إلى مرحلة أعلى، ودورات تأهيل تربوية ضمت معظم المعلمين المتخرجين من المرحلة الثانوية (لمدة سنتين) وخريجي الجامعات (لمدة سنة). وساهمت تلك الدورات في رفع المستوى النوعي للتعليم، إذ رفعت كفايات المعلمين التدريسية والمعرفية والثقافية. وفي معرض التدريب قبل الخدمة، ابتعثت الوكالة الطلبة اللاجئين للدراسة في كليات التربية المصرية.

٤. الالتزام بالمناهج المصرية التي لم تعكس آمال المجتمع الفلسطيني وطموحاته من جهة، وحدّت من تواصل أبنائه مع أبناء الضفة الغربية الذين خضعوا لمناهج أردنية مختلفة من جهة أخرى. ولمواجهه هذا التحدي، قامت الوكالة بإثراء المناهج بما يتوافق مع أهدافها، التي ركزت على الذاتية الفلسطينية والاعتزاز بالتراث الثقافي، جنباً إلى جنب مع تعميق الشعور بالانتماء للمجتمع العربي أولاً والعالمي ثانياً.[٨٨] وعلى وجه التحديد، ركزت المواد

الإثرائية والأنشطة المرافقة على تنمية إحساس الطلبة بالمسؤولية اتجاه تطوير أنفسهم والاستجابة لحاجاتهم بالتوازن والتكامل مع حاجات عائلاتهم ومجتمعهم. كما عنيت بتحسين طرائق التدريس، بما ينمي المعارف والمهارات المتعلقة بالتواصل وحل المشكلات والتفكير الناقد. وفي معرض تدريبها للمعلمين، عقدت الوكالة العديد من الدورات حول طرائق التدريس وعلاقاتها بكيف يفكر الفرد وكيف يتعلم. وعلى صعيد القيم، أولت الدورات والمواد الإثرائية أهمية خاصة لقيم الانضباط الذاتي، والطاعة والولاء للأمم المتحدة، والمحافظة على نظافة البيئة وجمالها والعمل اليدوي، كما حاولت رفع درجة الوعي بضرورة الحفاظ على صحة العقل والجسم، وبأهمية التعاون مع المجتمع الدولي والتعرف على ثقافاته المتعددة. وقد ساهم خبراء اليونسكو في إعداد المواد الإثرائية ودربوا المعلمين على استخدامها وتطويرها. هذا ولم تهتم الوكالة بإبراز الجانب الديني الإسلامي، وكان تركيزها على الأخلاق الحميدة من منطلق علماني.[٨٩]

نظراً لإثراء المناهج والتدريب المكثف للمعلمين، تفوقت الوكالة على الحكومة المصرية في جودة التعليم، وبخاصة أنهما تناظرا في الكثافة الصفية المرتفعة والمرافقة لقلة المعلمين. ويلاحظ أن بعض خريجي مدارس الوكالة الذين تعلموا في الخارج عادوا لاحقاً ليساهموا في انتعاش الحياة بشكل عام، والتعليم بشكل خاص. فقد عملوا في التدريس والإدارة التربوية وأسسوا للتعليم العالي بقسميه التقني والمهني، والجامعي، كما ساهموا في نشر الأبحاث العلمية على المستوى القطري والعالمي وتبوأوا مناصب رئاسة الجامعات وإدارة أقسامها وفروعها المتعددة. وعمل خريجو الوكالة أيضاً في المجالات السياسية –لاحقاً– فترأسوا الأحزاب والنقابات، ومنهم من انضم للسلك الدبلوماسي أو غدا وزيراً أو نائباً في المجلس التشريعي في عهد السلطة الفلسطينية.

التعليم المهني

توحدت سياسة وأهداف ومصادر التمويل والإشراف على التدريب المهني في القطاع مع الأردن وبقية أقطار عمليات الوكالة. وكما في الضفة الغربية، قامت الوكالة بإنشاء مركز تدريب غزة العام ١٩٥٤، الذي واجه التحديات والإنجازات نفسها التي قمنا بالتعرض إليها سابقاً. ويأتي توحد السياسات في ظل اعتماد الوكالة للهيكلية الإدارية نفسها في جميع مناطق عملياتها التي أشرنا إليها سابقاً.

تحديات التعليم في القطاع الخاص

تعود بدايات إنشاء مؤسسات تعليم خاصة في فلسطين إلى المحفزات والتسهيلات التي منحتها الحكومة العثمانية قبل العام ١٩٤٨ لسكانها المسيحيين واليهود، بالتحديد، في إطار "نظام الملة"، و"التنظيمات" العثمانية التي منحت أفضلية لسكان الدول الغربية، كما جاء سابقاً. ومن هنا بدأ تأسيس المدارس الغربية المسيحية، التي هدفت، بمعظمها، للتبشير. وخضعت هذه المدارس لإدارات أجنبية، كما اعتمدت على تمويل من مصادر رسمية وغير رسمية أجنبية. وفي الوقت نفسه ، تم تأسيس مدارس مسيحية ذات إدارات محلية، ومدارس إسلامية ووطنية ساهمت في تعزيز الهوية الوطنية.

ضم التعليم الخاص، الذي تركز بشكل رئيسي في الضفة الغربية، مراحل التعليم كافة، وشمل المدارس الأجنبية ومدارس الطوائف والمدارس الأهلية الخاصة التي أنشأها أهل البلاد. وقد تركز هذا التعليم في القدس ورام الله وبيت لحم، وبدرجة أقل في نابلس. أما في طولكرم وجنين والخليل، فقد كانت المدارس الخاصة محدودة جداً.

وتشتمل المدارس الطائفية على المدارس الإسلامية والمدارس الكاثوليكية (اللاتين في رام الله، ومدرسة راهبات الوردية في بيت حنينا) والمدارس البروتستانتية والمدارس الأرثوذكسية. ومنها الأجنبية مثل مدارس الفرندز الأمريكان في رام الله، ومدرسة الفرير الفرنسية في القدس، والمدرسة اللوثرية الألمانية في رام الله، وكلية شميدت للبنات في القدس. وتضم المدارس الأهلية الكليات الثانوية الآتية: كلية النجاح في نابلس، وكلية النهضة، وكلية المعارف، وكلية الأمة، والكلية الإبراهيمية في القدس، وكلية غزة، وكلية بيرزيت للبنين، وكلية بيرزيت للبنات.

ولم تلتزم المدارس الخاصة بمناهج الحكومة، كما لم تتدخل الحكومة في النظام التعليمي لهذه المدارس. وفي هذا الإطار، أفاد دون هتشنسون بأن "كبار موظفي الحكومة كانوا من خريجي مدارس الفرندز الأمريكانية"،[٩٠] كما أكد أن لغة التدريس في مدارس "الفرندز" كانت الإنجليزية، ما عدا مادتي العربي والتاريخ اللتين كانتا تدرسان باللغة العربية. وفي هذا السياق، ذكر هتشنسون أن "المدارس الخاصة هي التي علمت بالعربي، بينما علمت الحكومة بالتركي".[٩١] ولم تتضمن مناهج مدارس الفرندز الدين الإسلامي أو المسيحي، وكانت تعطي عوضاً عنها حصصاً في الأخلاق. أما أساليب التعليم، فكانت تعتمد على الحوار وحل المشكلات، ولم تقتصر على التلقين.

و"كانت نوعية التعليم أفضل، وكان خريجو "الفرندز" يُقبلون في الجامعة الأميركية/بيروت دون امتحان قبول، وذلك لسمعة الفرندز الحسنة في التعليم".[٩٢] وكان مدير المدرسة أجنبياً، وكان النظام التعليمي يتبع للحكومة الممثلة والممولة للمدرسة الخاصة.

ملاحظات استنتاجية

يوجد عدد من الاستنتاجات التي يجدر تحديدها في نهاية هذا الفصل لترابطها مع ما سيأتي في الفصول اللاحقة. ويمكن تلخيص هذه الملاحظات الاستنتاجية في النقاط التالية:

١. تأثرت التجمعات الفلسطينية في فلسطين التاريخية بنتائج وتقلبات الإطار السياسي الاقتصادي الاجتماعي التي وجدت نفسها فيه قسراً. وتميز هذا الإطار بتقسيم الشعب والجغرافيا، وغياب إمكانية التواصل، والتفتيت، وفقدان الظروف المواتية والمحفزة لتطوير نظام تربوي فلسطيني مستقل، وغياب منهاج تعليمي موحّد وجامع لأطراف الشعب.

٢. مع أن سعي الفلسطينيين للحصول على فرص للتعليم العالي بدأ قديماً منذ العام ١٩٢٨، حيث توفرت إمكانية الدراسة في الجامعة الأميركية في بيروت، فإن فرص التعليم العالي الجامعي لم تتوفر محلياً خلال هذه الفترة. وما توفر كان فقط كليات متوسطة لتدريب المعلمين قبل الخدمة، وبعض مجالات التدريب التقني والمهني من خلال وكالة الغوث.

٣. تشابهت التحديات على الرغم من اختلاف السلطة الحاكمة. وتميز النظام التربوي الذي خضع له الفلسطينيون خلال هذه الفترة بالمركزية، والجمود، والتقليدية، والبيروقراطية، وضعف التخطيط، وعدم كفاية الميزانيات، والبعد عن حاجات المجتمع، وعدم التجانس بين الأهداف الرسمية والتطبيق الفعلي، واستخدام التعليم للتفرقة وتعزيز القيم التقليدية، والتمييز بين الريف والمدن. كما اتصف بتدني نوعية التعليم نتيجة لعدم توفر الكوادر المؤهلة من معلمين ومشرفين، وتبنيهم لأساليب التلقين وحفظ المعلومات في تدريسهم، المعززة أيضاً في محتوى الكتاب المدرسي. وتميز النظام أيضاً باهتمامه بتعليم الفتيات، وبخاصة في المناطق الخاضعة للأردن ومصر.

٤. شهدت هذه المرحلة بداية عمل وكالة الغوث الدولية في الإشراف على تعليم اللاجئين والمساهمة في تأسيس مراكز التعليم التقني والمهني وتأهيل المعلمين وتدريبهم، لتجويد التعليم، وزيادة فرص توظيف الخريجين للحفاظ على استقرارهم.

٥. وبما يخص مدى تحقيق الأهداف المذكورة في المقدمة، التي تسعى هذه الدراسة للتحقق منها، فمن الواضح أن النظام التربوي الذي تعرض له الفلسطينيون خلال هذه الفترة لم يؤدِّ إلى إنتاج المعرفة، ولم يساهم في تطوير الفكر التحليلي الناقد. أما بخصوص ترسيخ وتعميق الهوية الثقافية والانتماء الوطني، فالسعي كان مستمراً منذ زمن الانتداب البريطاني لخلق هوية مفتتة ومغايرة و"مفبركة"، كما جاء واضحاً في حالة الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، أو هوية منسلخة عن مضمونها الفلسطيني، كما جاء في حالة الفلسطينيين الذين خضعوا للنظام الأردني، أو بدايات لترسيخ الهوية الثقافية الوطنية، على الرغم من الخضوع لنظام حكم غير فلسطيني، التي أخذت تتبلور خارج النظام التربوي الرسمي متأثرة بالحراك السياسي والاجتماعي من خلال الأحزاب والعمل المجتمعي، كما جاء في حالة الفلسطينيين في قطاع غزة.

هناك بدايات واضحة للتأثير على ترسيخ وتعميق الهوية الثقافية والانتماء الوطني الفلسطيني أخذت في الظهور في نهاية هذه المرحلة مع بروز منظمة التحرير الفلسطينية، وللمفارقة، مع احتلال إسرائيل لجميع المناطق الفلسطينية في العام ١٩٦٧. وتطورت هذه البدايات مع بلورة عدد من المؤسسات الشعبية المنبثقة عن المنظمة، التي أدّت إلى قفزة كمية ونوعية في نشر الثقافة والوعي السياسي المرتبط بأنواع المقاومة والصمود كافة، والتي أثرت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على مضمون التعليم المجتمعي والتوعية الوطنية. وسيتم التطرق لهذه التطورات التي أثرت بشكل ملحوظ في ترسيخ الانتماء الوطني، من خلال التعليم غير النظامي، في الفصل اللاحق.

هوامش الفصل الأول:

[1] Majid Al-Haj. 1995, p: 38.

[2] Ibid.:40; as quoted in Al-Hussary 1946.

[3] Ibid.:41.

[4] Ibid.:41; as quoted in Tibawi, 1956.

[5] Nabil Badran, 1969, p: 132-133.

[6] As quoted in Al-Haj, 1995, pp: 44-46.

[7] Ibid.: p: 48.

[8] Nabil Badran, 1979, p: 25.

[9] Report of Palestine and Trans-Jordan, 1934, p: 76.

[١٠] عن جانيت أبو لغد. **الموسوعة الفلسطينية. القسم الثاني، الدراسات الخاصة**، المجلد الثالث، دراسات الحضارة: التربية والتعليم في فلسطين، بيروت، ١٩٩٠، ص: ٨٢٠.

[١١] نزيه قورة، ١٩٩٢، ص:١١.

[12] Janet Abu Lughod,1971, p: 139-163.

[١٣] كوهين، ٢٠٠٦، الفصل الخامس.

[14] This section relies heavily on Al-Haj 1995, ch. 3, and Aziz Hayder, 2004.

[15] Majid Al-Haj,1995, p: 64.

[١٦] الموسوعة الفلسطينية. ١٩٩٠، ص: ١١٣. نقلاً عن مرعي ١٩٧٨، ص: ٦٠، ونقلاً عن محمود بيادسة، ١٩٧٥، ص: ٦٠.

[17] Government Year book 1959, p: 215, as quoted in Al-Haj 1995, p: 64.

[18] Majid Al-Haj,1995, p: 66.

[19] Aziz Haydar. 2004, p: 298.

[20] Majid Al-Haj, 1995, p: 74.

[٢١] استخلصت الأرقام من كتاب الإحصاء السنوي الإسرائيلي لسنوات متعددة، كما وردت في الحاج ١٩٩٥، ومرعي ١٩٧٨، ونخلة ١٩٨٠. لا توجد إحصائيات موثقة في الخانات الفارغة من البيانات.

[22] Aziz Haydar, 2004, p: 306.

[23] Khalil Nakhleh, 1979, p: 20.

[24] Ibid.: p: 22.

[25] Y. Peres, A. Ehrlich, and N. Yuval-Davis,1970, p: 147-163.

[26] Khalil Nakhleh, 1979, p: 15-17.

[٢٧] خولة أبو بكر. "المجتمع العربي في إسرائيل في حالة تغيير مكثف ودائم"، المشهد الإسرائيلي، رام الله: مدار؛ المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، ٢٠٠٤.

[٢٨] الموسوعة الفلسطينية. ١٩٩٠، ص: ٩٣.

[٢٩] المصدر السابق، نقلاً عن:
UNRWA/UNESCO Statistical year book, 1983/1984.

[٣٠] أحمد يوسف التل. ١٩٨٩، ص: ١٢٣.

[٣١] نزيه قورة. ١٩٩٢، ص: ٣٣.

[٣٢] المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٧١، ص: ٢٤–٦٠.

[٣٣] خليل نخلة. ٢٠٠٤، ص: ١٧٩– ١٨٠.

[٣٤] نزيه قورة. ١٩٩٢، ص: ٦٦.

[٣٥] يعتمد هذا القسم إلى حد بعيد على كتاب عبد الله زاهي الرشدان وعمر أحمد همشري، ٢٠٠٢. كما يعتمد على كتاب أحمد يوسف التل. ١٩٨٩، بما فيهما الجداول والإحصائيات.

[٣٦] التقرير الإحصائي السنوي للتعليم للعام ١٩٥٧/١٩٥٦، ص: ٢.

[٣٧] أحمد يوسف التل. ١٩٨٩، ص: ٢٤٥.

[٣٨] المصدر السابق، ص: ٢٥١.

[٣٩] المصدر السابق، ص: ٢٥٠.

[٤٠] المصدر السابق، ص:٢٥٠.

[٤١] المصدر السابق، ص: ٢١١، نقلاً عن: جوزف س. شايكلوس، ١٩٧٣، ص: ٣٠٧.

[٤٢] عباس الكرد، وراضي عبد الهادي، ١٩٧٨.

[٤٣] المصدر السابق، ص: ٢ من مقدمة الكتاب.

[٤٤] المصدر السابق، ص: ١ من مقدمة الكتاب.

[٤٥] محمد حسن العمايرة، ١٩٩٩، ص: ١٦٩.

[٤٦] أرشيف مركز تدريب الفتيات والمعلمات – رام الله/وكالة هيئة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين بالأردن. النتائج المدرسية لطالبات السنة الدراسية الثانية، ١٩٦٦/١٩٦٧.

[٤٧] المؤتمر عن المدرسة النموذجية الذي انعقد في أريحا العام ١٩٦١.

[٤٨] المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام ١٩٥٨/١٩٥٩، ص: ١٨–٢٤.

[٤٩] المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام ١٩٥٥/١٩٥٦، ص: ٧ –٨.

[٥٠] أرشيف مركز تدريب الفتيات والمعلمات التابع لوكالة الغوث – رام الله، العام الدراسي ١٩٦٦–١٩٦٧.

[٥١] محمد حسن العمايرة، ١٩٩٩، ص: ١٧٠ – ١٧١.

[٥٢] المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام ١٩٥٨/١٩٥٩، ص: ٥٣.

[٥٣] جميل عمر نشوان، ٢٠٠٣، ص: ١٢٤. نقلاً عن:
UNRWA, Annual Report, 1951, p: 4.

[٥٤] المصدر السابق، ص: ١٢٤.

[٥٥] زياد أبو عمر، ١٩٨٧، ص. ١٤٧.

[٥٦] المصدر السابق، ص: ١٦، نقلاً عن: حسين أبو النمل، ١٩٧٩، ص: ٣٤ – ٣٥.

[٥٧] المصدر السابق، ص: ٢٥، نقلاً عن:
Burns. E.L.M., 1962, p: 254.

[٥٨] نزيه قورة، ١٩٩٢، ص: ٣٥.

[٥٩] مقابلة شخصية مع سمير عبد الواحد، نائب عميد كلية العلوم التربوية بوكالة الغوث الدولية – رام الله، بتاريخ ١٤/١١/٢٠٠٤.

[٦٠] نزيه قورة. ١٩٩٢، ص: ٦٦.

[٦١] المصدر السابق، ص: ٦٦.

[٦٢] جميل عمر نشوان، ٢٠٠٣، ص: ١٤٠.

[٦٣] مقابلة مع سمير عبد الواحد الذي نشأ في نظام التعليم في غزة، حيث أفاد "كان الطلبة الغزيون الجامعيون يتلقون معاشات شهرية كمنحة من الحكومة المصرية، وكانوا ينفقون جزءاً منها، ويرسلون الباقي لإنعاش أسرهم في قطاع غزة".

[٦٤] فؤاد العاجز، ١٩٩٦، ص: ٨٤.

[٦٥] وهيب سمعان ومنير مرسي، ١٩٧٤، ص: ٢٩٧–٣٨٣.

[٦٦] جميل عمر نشوان، ٢٠٠٣، ص: ١٨٩.

[٦٧] بناء على المقابلة الشخصية مع سمير عبد الواحد بتاريخ ٤/١١/٢٠٠٤، كان المدير العام مصرياً حتى العام ١٩٥٦، ومن ثم تولى زهير الريّس (الفلسطيني) إدارة التعليم الحكومي في القطاع ومساعدة المستشار المصري (رئيس البعثة المصرية) الأستاذ محمود شهاب.

[٦٨] مصدر المعلومات المقابلة الشخصية مع سمير عبد الواحد في ٤/١١/٢٠٠٤.

[٦٩] المصدر السابق.

[٧٠] وهيب سمعان ومنير مرسي. ١٩٧٤، ص: ٣٨٩– ٤٩٥.

[٧١] خليل محشي، ١٩٨٥.

[٧٢] يعتمد هذا القسم إلى حد بعيد على بيانات ومنشورات وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى.

[٧٣] صفحة الأونروا الإلكترونية. معلومات عامة: نظرة شاملة، نيسان ٢٠٠٤، ص:
1: www.unrwa.org.

[٧٤] الموسوعة الفلسطينية. القسم الثاني، ١٩٩٠، ص: ٥٩ و١٥٢ من الحواشي، نقلاً عن:
UNRWA/UNESCO Statistical year book, 1983/1984.

[٧٥] المصدر السابق، ص: ٨٨.

[٧٦] المصدر السابق.

[77] UNRWA Web. Page. www.unrwa.org.

Programmes: Elementary Preparatory Education p:1, April, 2004.

[78] UNRWA/UNESCO Department of Education: Twenty-one years of UNRWA/UNESCO cooperation. p: 9.

[٧٩] الأونروا، دائرة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ص: ١٦.

[٨٠] وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. أنظمة الموظفين المطبقة على الموظفين المحليين: المادة ١/٧، والمادة ١٠١/٥،

Cod./A/59/Rev 25/Amend.28.

[٨١] وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. تعليمات داخلية للموظفين وممارسات روتينية حسب إفادة عميدة كلية العلوم التربوية وكلية مجتمع المرأة برام الله، التابعة للوكالة.

[٨٢] الموسوعة الفلسطينية. ص. ٩٤، نقلاً عن،

UNRWA Reviews Information, paper no. 3, 1962.

[83] UNRWA/UNESCO Annual Report. HQ-Amman: Department of Education,2003-2004, p: 7. with minor modi fictions by Dean of Educational Science faculty –RWTC/UNRWA.

[٨٤] لعل امتداد الوكالة في خمسة أقطار، وضخامة حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقها، فرض عليها الامتثال للبيروقراطية الشديدة في الإدارة، فلجأت إلى استخدام النماذج والاعتماد عليها بشكل واسع، في عملياتها الإدارية والتعليمية كافة. ويقوم من هم في مراكز رسم السياسات بتصميم النماذج، لتتم تعبئتها، بصورة روتينية، من قبل كل من يتبوأ مركزاً أدنى في الهرم الإداري (والتعليمي في هذا السياق).

[85] UNRWA/UNESCO Annual Report, 2003-2004, p. 7. with minor modi fictions by Dean of Educational Science faculty – RWTC/UNRWA.

[86] UNRWA/UNESCO Vocational & Technical Education Report, 1999/2000.

تم تطوير معاهد إعداد المعلمين، في الضفة الغربية وعمان فقط، في عام ١٩٩٤ إلى كليات جامعية تمنح درجة البكالوريوس في التعليم.

[٨٧] جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ١٣٩.

[88] UNRWA/UNESCO. Education Department: Institute of Education, 1965.

[٨٩] جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ١٤١.

[٩٠] مقابلة مع دون هتشنسون وهو أستاذ اللغة الإنجليزية المخضرم في مدرسة الفرندز–رام الله، حيث عمل أستاذاً منذ الخمسينيات وحتى اللحظة. ويتقن دون اللغة العربية وتربطه بالمجتمع الفلسطيني روابط متينة. تمت المقابلة بتاريخ ١٦/٤/٢٠٠٥.

[٩١] المصدر السابق.

[٩٢] المصدر السابق.

الفصل الثاني

تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٩٤

الفصل الثاني

تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٩٤

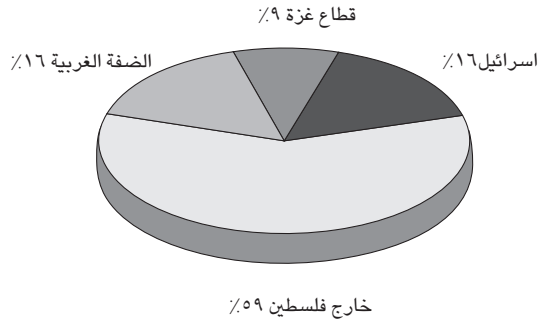
البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية

في حزيران العام ١٩٦٧، اندلعت الحرب بين إسرائيل والدول العربية المجاورة. وبعد ستة أيام من نشوب الحرب، انهزمت الدول العربية ووقعت الضفة الغربية وقطاع غزة، وسيناء ومرتفعات الجولان تحت قبضة الاحتلال الإسرائيلي. وتسبب الاحتلال بخلق أزمة سياسية خلفت حالة شديدة من عدم الاستقرار ما زالت تشهدها المناطق المحتلة والدول العربية والإقليمية.

وعلى وجه التحديد، عانت الضفة الغربية وقطاع غزة من ممارسات الاحتلال القمعية الجائرة التي انعكست أثارها السلبية على المؤشرات التنموية المتعلقة بالنواحي الديموغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية كافة.

فديموغرافياً، هُجِّر الفلسطينيون، قسراً، مرة أخرى إلى الدول العربية والنفطية المجاورة، وأثر التوالي المستمر للهجرات سلباً على عدد سكان الضفة الغربية وقطاع غزة، فبعد أن كانت نسبة سكان الضفة قبل الاحتلال ٤٦٪ من مجموع الفلسطينيين، أصبحت بعد الاحتلال مباشرة ٣٤٪. واستمرت هذه النسبة في الانخفاض المطرد تدريجياً حتى وصلت في العام ١٩٨٥ إلى ١٦٪. أما نسبة سكان قطاع غزة، فبعدما كانت ١٨٪ قبل الاحتلال، تناقصت إلى١٧٪ بعده مباشرة، ووصلت في العام ١٩٨٥ إلى ٩٪. في المقابل، ازداد عدد السكان الفلسطينيين في إسرائيل من ١١٪ إلى ١٦٪. وبعد أن كان ربع الفلسطينيين يقطنون خارج فلسطين مباشرة بعد نكبة ١٩٤٨، غدا أكثر من نصفهم (٥٩٪) يعيش في الشتات. ويمثل الرسم البياني أدناه نسب تواجد الفلسطينيين في المناطق ذات العلاقة للعام ١٩٨٥.[١]

شكل رقم (١): توزيع الشعب الفلسطيني حسب أماكن تواجده العام ١٩٨٥



وتركزت هذه الهجرات في الفئات العمرية الشبابية، وفي القوى العاملة، وبين الذكور أكثر من الإناث، ما أدى إلى خلق تشوه سكاني موثق بارتفاع في نسبة من هم دون سن العشرين (طلبة المدارس) الذين بلغت نسبتهم في الضفة الغربية ٦٠٪ من مجموع السكان في العام ١٩٧١. أما نسبتهم في قطاع غزة فقد بلغت، في العام نفسه ٦١٪[٢] للمفارقة، وفي حين فاقمت تلك الهجرات من مدى تجزئة الشعب الفلسطيني وتشتته، وحرمته من كل مقومات إنسانيته وحقوقه الشرعية في تقرير المصير والسيادة على أرضه، أدى الاحتلال إلى إزالة الحدود بين الضفة وقطاع غزة، وأصبح بإمكان سكان الضفة والقطاع والفلسطينيين في إسرائيل التنقل بين المناطق الثلاث، وبخاصة في العقدين الأول والثاني من الاحتلال. وساهمت إزالة الحدود في إعادة التواصل بين المجتمعات الفلسطينية وتمازج ثقافاتها واندماجها وطنياً. ولتقويض إعادة هذه اللحمة، عمد الإسرائيليون، لاحقاً، لعزل المناطق الفلسطينية جغرافياً، واستخدموا لذلك شتى الأساليب والإجراءات التي سنتناولها في الصفحات القادمة.

وعلى مستوى التعليم، ونتيجة للاحتلال، خضع سكان الضفة وقطاع غزة لنظام تعليمي موحد سيطرت عليه إسرائيل من خلال سيطرتها على جهاز التربية والتعليم الذي ترأسه ضابط عسكري إسرائيلي في الإدارة المدنية. وبذلك، يكون الشعب الفلسطيني قد حُرم مرة أخرى من فرصة استحداث نظام تربوي خاص به. إضافة إلى ذلك، واجه التعليم الفلسطيني في الحقبة التاريخية ما بين ١٩٦٧ – ١٩٩٤، العديد من التحديات، ارتبطت، بشكل رئيسي، بعدم استقرار الوضع السياسي الداخلي الناجم عن سياسات وتوجهات وممارسات الاحتلال

الإسرائيلي العدوانية من جهة، ورد المقاومة في الداخل، وارتباطها الوثيق بالتعبئة، والتنظيم، والتوجيه والدعم من قبل منظمة التحرير الفلسطينية، في الخارج. وتأثرت مسيرة التعليم أيضاً بالتقلبات السياسية التي مرت بها منظمة التحرير نتيجة علاقاتها مع الدول العربية والإقليمية. وفيما يلي تحليل مقتضب للواقع السياسي في الأراضي المحتلة، وأثره على نوعية التعليم، وبخاصة تلك المتعلقة بمحاور الكتاب والمشتملة على ترسيخ وتعميق الهوية والانتماء الوطني، وتطوير الفكر التحليلي الناقد، وإنتاج المعرفة.

الواقع السياسي في ظل الاحتلال

تأثر الوضع السياسي داخل الأراضي الفلسطينية المحتلة بعوامل داخلية وخارجية عديدة مرتبطة بالتحول في سياسة منظمة التحرير الفلسطينية من اتخاذ الكفاح المسلح خياراً للتحرر، إلى السير في نهج المفاوضات السلمية مع إسرائيل اعتماداً على مبدأ "الأرض مقابل السلام". ونتجَ هذا التحول عن ضغوطات جمة متشابكة ومعقدة، تمحورت حول نتائج حرب الخليج السلبية على موقف الدول العربية والإقليمية والعالمية من المنظمة، وانهيار الاتحاد السوفييتي، وتفرد أمريكا كقوة عظمى على الساحة الدولية مع انحيازها الصريح لإسرائيل، وتفتت الدول العربية، وانهزام المنظمة أمام إسرائيل (حرب لبنان)، بالإضافة إلى ارتفاع وتيرة الممارسات القمعية الإسرائيلية المستهدفة للفلسطينيين داخل الأراضي المحتلة، وبخاصة أثناء "انتفاضة الأقصى".

ولضمان انتهاج طريق المفاوضات السلمية، أخذت أمريكا زمام المبادرة والريادة في ترتيب اللقاءات للقادة الإسرائيليين والفلسطينيين والعرب، ووضعت الخطط الإستراتيجية لمضمون تلك اللقاءات، وبثت رسائل التطمينات والوعود الجذابة للجانب الفلسطيني. بينما ساهمت الدول الأوروبية بفاعلية في تحفيز التفاعل وتنشيطه، فبادرت إلى تقديم الدعم اللازم واستقبلت اللقاءات الجماعية والمؤتمرات على أرضها، وقدمت الوعود ذات العلاقة بتحسين الوضع الاقتصادي والتنموي في الأراضي المحتلة. أما الدول العربية، فقد لعبت الأدوار التي استلزمتها المرحلة التاريخية وحال الفلسطينيين في الموقف التفاوضي (درجة التأزم في المفاوضات)، فكانت المَثَل (مصر ونتائج كامب ديفيد)، والداعم أو المسارع أو الوسيط (مصر، الأردن، المغرب).

وتوضيحاً للعوامل المذكورة، يمكن استقراء الواقع السياسي في ظل الاحتلال الإسرائيلي وتفاعله مع العملية التعليمية من خلال توالي الأحداث التاريخية المفصلية على الساحتين الداخلية والخارجية كما يأتي:

بعد الاحتلال الإسرائيلي للضفة والقطاع، تصاعدت حدة وتيرة المقاومة الفلسطينية الهادفة لتحرير الأرض والصمود عليها على الرغم من إجراءات الاحتلال التعسفية. واتخذت المقاومة أشكالاً متعددة شملت المظاهرات (المؤيدة للمنظمة أحياناً، والمناهضة لإجراءات الاحتلال في معظم الأحيان)، والاعتصامات، والاحتجاجات (شجب واستنكار)، والعمليات الفدائية التي استهدفت قوات الاحتلال. هذا بالإضافة إلى خلق البدائل التي من شأنها أن تعزز من صمود الشعب الفلسطيني على الأرض كإنشاء الجامعات. وبادرت منظمة التحرير الفلسطينية إلى دعم هذه المقاومة مادياً ومعنوياً، وقادتها من الخارج، معتمدة بذلك على الميثاق الفلسطيني (لعام ١٩٦٩) الذي نص على عدم شرعية الاحتلال، واتخذ "الكفاح المسلح" خياراً وحيداً للتحرير.[٣] واكبت المقاومة الداخلية حرب أيلول ١٩٧١ التي أُخرجت على أثرها المنظمة من الأردن إلى لبنان. كما واكبتها حرب استنزاف مصرية ضد إسرائيل انتهت بحرب أكتوبر العام ١٩٧٣.

وفي هذه الأثناء، قمعت قوات الاحتلال الإسرائيلي أشكال المقاومة في الضفة وقطاع غزة كافة، وفرضت كل ما لديها من إجراءات للقضاء عليها. وأثرت هذه الإجراءات على استمرارية العملية التعليمية، وألحقت الضرر الفادح بالتعليم كماً ونوعاً. ففي هذا السياق، أقامت الحواجز وفرضت قيوداً على السفر بين المدن الفلسطينية، وصادرت الأراضي، وأقامت المستوطنات، وفرضت منع التجوال والإقامات الجبرية على الفلسطينيين، ومنعت الشباب من السفر إلى الخارج (وبخاصة الطلبة الجامعيين)، وقيدت عودتهم ومنعتهم في بعض الأحيان. وقد تحكمت بذلك عن طريق إلزام المسافرين باستعمال وثيقة سفر إسرائيلية، تصدر وتجدد بناء على "السلوك السياسي" للفرد،[٤] وقد حُرم العديد من الطلبة من العودة لديارهم، وذلك لعدم قدرتهم على تجديد وثائقهم في الوقت الذي حددته إسرائيل، وفرضت معه العراقيل اللوجستية التي تحول دون ذلك. هذا واتخذت إسرائيل من المعابر الحدودية مكاناً مناسباً لاعتقالات الطلبة ومصادرة هوياتهم وإبعادهم.

وفي معرض مقاومتها، خصصت المنظمة "أموال الصمود" لدعم أهالي المعتقلين والشهداء، ودعمت تحويل الكليات المتوسطة لجامعات كي تتيح الفرصة للشباب للتعليم العالي. وعلى وجه الخصوص استفادت فئة الشباب الممنوعين منهم من السفر، والمعرضين لخطر الاعتقالات، وغير القادرين على دفع تكاليف التعليم في الخارج. ودعمت المنظمة أيضاً المؤسسات الثقافية كافة التي تنشر الوعي السياسي، وتدعو إلى تحرير الأرض وتقوي الانتماء لفلسطين.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تلخيص محاور الثقافة السياسية للشعب الفلسطيني حتى العام ١٩٧٤ بما يلي:

١. الإيمان بالنضال من أجل التحرير، الأمر الذي مكن الهوية وعزز الانتماء الوطني.

٢. الاعتقاد بأن المنظمة هي السبيل الوحيد لنقل آمال الشعب الفلسطيني إلى حقائق على الأرض، ما ساهم في وحدة الشعب الفلسطيني من خلال التفافه حول المنظمة.

٣. الشعور بالشرذمة الناجم عن التشريد والتشتت والمعاناة من القهر والاضطهاد.

وساهمت الجامعات في نشر الوعي السياسي والدفاع عن القضية، وغدت بؤراً لتنظيم الكوادر الحزبية التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية ومقاومة المحتل، فجوبهت بالإغلاقات المتكررة، وقتل الطلبة والأساتذة، واعتقالهم وإبعادهم. وفيما يخص اتفاقية كامب ديفيد، لعبت الجامعات دوراً مهماً في التوعية السياسية بخصوص تناقضها مع الحقوق الشرعية للشعب الفلسطيني ومع القرارات الدولية ذات العلاقة، وقادت الإضرابات والمظاهرات ضدها على اعتبار أن الاتفاقية تهدف إلى تصفية القضية الفلسطينية. وكانت المنظمة قد رفضت هذه الاتفاقية التي أبرمها الرئيس المصري أنور السادات مع الإسرائيليين تحت رعاية أمريكية العام ١٩٧٨، الذي استرجع بموجبها منطقة سيناء مقابل السلام، وتطبيع العلاقات المصرية السياسية والاقتصادية والثقافية مع إسرائيل. وفيما يتعلق بالشعب الفلسطيني، اقترحت الاتفاقية إقامة حكم ذاتي في فلسطين مع وضع ترتيبات انتقالية للضفة وغزة لا تتجاوز خمس سنوات، تتبعها مفاوضات على الحدود واللاجئين.

ونتيجة لرفض المنظمة اتفاقية كامب ديفيد، تخلت مصر بثقلها السياسي والعسكري عن مؤازرة الفلسطينيين في صراعهم مع إسرائيل، ما أعطى إسرائيل الفرصة لضرب المنظمة في لبنان، والقضاء على قوتها العسكرية، فخرجت العام ١٩٨٢ مهزومة إلى تونس. وقد شكلت هذه الهزيمة نقطة تحول في سياسة الكفاح المسلح للمنظمة، إذ بدأت بالتركيز على دورها السياسي التفاوضي، فقبلت بمشروع بريجينيف العام ١٩٨٣ الداعي لإقامة سلطتها على أي جزء يتم تحريره من الأرض، وأقرت بحق إسرائيل بالتمتع بالأمن، ووافقت على عقد سلام معها. في المقابل، وفي العام نفسه، رفضت إسرائيل مقترحات قمة فاس التي تضمنت انسحاب إسرائيل من جميع الأراضي المحتلة منذ العام ١٩٦٧ – بما فيها القدس– وإزالة المستوطنات، وتأكيد حق عودة اللاجئين وتعويضهم وقيام الدولة

الفلسطينية المستقلة. كما أمعنت في إجراءاتها التعسفية والقمعية ضد المواطنين، ونشطت في إنشاء المستوطنات وتوسيعها، ما أدى إلى اندلاع الانتفاضة الشعبية العام ١٩٨٧ التي عرفت لاحقاً "بالانتفاضة الأولى".

وتميزت السنة الأولى من الانتفاضة بالقوة وسرعة الانتشار وعنف المقاومة بالحجارة، فكان رد الاحتلال عليها قمعياً، فاستخدم كل ما في جعبته من وسائل للقضاء عليها عامداً للقتل، وتكسير الأيدي، والاعتقال، وفرض الغرامات الباهظة على المشاركين. وفرض الاحتلال الأوامر العسكرية التي شملت منع التجمعات، والسفر، وإغلاق الجامعات والمؤسسات الثقافية ومراكز الإعلام والنقابات المهنية.

وفي ظل هذه الممارسات، بادر قادة الأحزاب السياسية، ممثلة بالقوى الوطنية والقوى الإسلامية، بالعمل بطريقة سرية ومنظمة لقيادة المقاومة، فوجهوا الشعب، وأصدروا له التعليمات من خلال منشوراتهم وبياناتهم التي كانت تصدر وتوزع بانتظام.[٥] وقد تميزت الانتفاضة بتعاون القوى الوطنية والسياسية، وشدة التفاعل والتنسيق فيما بينها، والتحامها مع الجماهير في النضال وتواصلهم معهم بشفافية وإخلاص، ما عزز من مكانتها وقدرتها التنظيمية والقيادية، ومنحها المصداقية والهالة القدسية على مستوى الشعب الفلسطيني، ولفت أنظار العالم للقضية. وعلى الرغم من المكانة التي تبوأتها تلك القيادات، فإنها بقيت مرتبطة بقوة بقيادة منظمة التحرير في الخارج، ما أفشل محاولات أميركا وإسرائيل في خلق قيادة بديلة للتفاوض على التسوية السلمية لاحقاً. أما القوى الموالية للأردن، فقد انكمشت إثر اتهامها بالعمالة من قبل قوى المقاومة (الوطنية والإسلامية)، الأمر الذي أجبر الملك حسين، العام ١٩٨٨، على "فك الارتباط" القانوني والإداري بين الضفتين، منهياً بذلك "الخيار الأردني" للتسوية.[٦]

وتواكبت التطورات السياسية أعلاه مع نضج فكري على مستوى طلبة ومعلمي الجامعات من شتى الفصائل، فتضافرت جهودهم والتحمت مع قادة الفصائل في الخارج، وشكلت نواة للقيادات السياسية التي قادت المفاوضات السلمية لاحقاً. "إن الغليان الفكري في الكليات والجامعات تسرب بسرعة على أكتاف الطلبة إلى المدن والقرى التي جاءوا منها".[٧]

وفي هذا السياق، تعاونت الأطر الطلابية – حركة الشبيبة، والكتلة الإسلامية، والأطر اليسارية – مع القيادات في تنويع وتكامل سبل المقاومة التي تضمنت مقاطعة البضائع الإسرائيلية، وتشجيع التعاونيات والجمعيات المحلية على إنتاج الأغذية والعودة إلى زراعة الأرض، وانخراط طلاب الجامعات والمدارس في تلقي

التعليم الشعبي الذي نظمه وفعله المهنيون وأساتذة الجامعات في البيوت ودور العبادة والجمعيات الخيرية.

استثمرت منظمة التحرير الانتفاضة في دفع عملية التسوية السلمية باتجاه قيام دولة فلسطينية مستقلة. وقد ساهم تعاطف دول العالم معها مقابل عزلة إسرائيل في إعلان وثيقة استقلالها العام ١٩٨٨. تلك الوثيقة التي تضمنت، بالإضافة إلى أسس الدولة المستقبلية، توجهات النظام التربوي الفلسطيني. إلا أن مساندة المنظمة لصدام حسين، في استيلائه على الكويت وهزيمته لاحقاً أمام قوات التحالف في حرب الخليج العام ١٩٩٠، قلب الموازين رأساً على عقب، فعادت إسرائيل لتتبوأ موقعها السياسي والدبلوماسي الذي فقدته إثر الانتفاضة، في حين رضخت المنظمة لإملاءات أمريكا المنحازة لإسرائيل، فقبلت بتفويض وفد من الضفة والقطاع ليمثلها في مؤتمر مدريد الذي عقد العام ١٩٩١ لتسوية الصراع العربي الإسرائيلي. وسارعت المنظمة، على أثر مؤتمر مدريد إلى التوقيع على اتفاق أوسلو بتاريخ ١٣/٩/١٩٩٣ الذي تم على أثره نقل محدود لبعض الصلاحيات كالتعليم والصحة إلى الفلسطينيين.[٨] وشكل هذا النقل نهاية لحقبة التعليم الفلسطيني تحت الاحتلال المباشر، وبداية لحقبة وتحديات جديدة في التعليم.

وعلى ضوء التقلبات السياسية، تميزت الثقافة السياسية ما بين ١٩٧٤ و١٩٩٣ بعدم الثقة بالذات، والريبة، وتوتر العلاقات بين الفصائل السياسية التي نزعت نحو سياسة الإقصاء والانغلاق وتجريد الآخرين من الشرعية، ما عزز السلوك السياسي الشخصاني المعتمد على الولاء الأعمى للقائد. وانتشرت المحسوبية، والأنانية، والانهزامية في مختلف فئات الشعب. وقد نجم هذا عن الشعور بعدم الاقتدار السياسي نتيجة لتنازلات المنظمة، واستسلامها، وهشاشتها أمام الضغوط الخارجية. وتأثر التعليم بهذه البيئة، وفاقم من انعكاساتها السلبية على السلوك والقيم والاتجاهات لدى الطلبة والمعلمين وأفراد الطاقم التعليمي كافة. ولإكمال صورة البيئة التي عايشها التعليم الفلسطيني، لا بد من وقفة على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية باعتبارها جزءاً مكملاً ومتفاعلاً ومؤثراً ومتأثراً بالوضع السياسي الذي كان له التأثير الرئيسي على التعليم.

الأوضاع الاقتصادية

سيطرت إسرائيل على الأرض والجو والماء. واستغلت المياه الجوفية لصالحها، وأقامت المستوطنات، وصادرت الأراضي، وتحكمت في المعابر، وفرضت قيوداً شديدة على الحركة وانتقال البضائع. كما فرضت رسوماً جمركية باهظة على التصدير والاستيراد

وإنشاء المصانع، ونزعت ملكية الغائبين عن أراضيهم، ما أدى إلى فقدان حوالي ٦٠٪ من الأراضي مع حلول العام ١٩٧٩. ونجم عن هذه الممارسات تردي الوضع الاقتصادي في قطاعات الإنتاج والخدمات كافة على حد سواء. وكان لفقدان الفلاحين لمعظم أراضيهم، وتحكم إسرائيل بأنواع المزروعات في الضفة والقطاع، ونتيجة لشح المياه، وصعوبة التصدير، أن تحول المزارعون عن فلاحة أراضيهم ليصبحوا عمالاً في قطاع البناء وفي مزارع إسرائيل ومصانعها ومطاعمها وفنادقها. وفي سياق التعليم، أغرت الأجور المرتفعة (أعلى من رواتب المعلمين) النساء وطلبة المدارس الثانوية والجامعات بالتسرب من المدارس للعمل في إسرائيل. ولتكريس تبعيتهم، قامت إسرائيل بعقد دورات قصيرة ومبعثرة لهؤلاء الطلبة في مجالات محددة ومحدودة تخدم اقتصاد إسرائيل كالزراعة بالدفيئات، والتبليط، وصب الباطون، وقص الثياب (للنساء)، والعمل على خطوط إنتاج تفصيل الملابس. كما فرضت على العمال تصاريح للدخول لإسرائيل، وربطت إصدارها بدرجة المقاومة في الضفة والقطاع، فأوقفتها (على سبيل المثال) أثناء اندلاع الانتفاضة العام ١٩٨٧.

أدت تبعية العمال إلى إسرائيل، وتحولهم عن العمل في الضفة والقطاع، لانكماش الاقتصاد الوطني وتحول الفلسطينيين إلى مجتمع مستهلك للبضائع الإسرائيلية. وإضافة إلى ما سبق، تأثر الوضع الاقتصادي سلباً بهجرة الحرفيين (كالصاغة والخياطين) والعمال المهرة إلى الدول المجاورة. كما أثر تحويل أموال التجار الفلسطينيين إلى بنوك خارج فلسطين سلباً على الاقتصاد المحلي. في المقابل، ظهرت بعض المصانع الصغيرة التي ساهمت في تشغيل العمال وخريجي الجامعات، بدرجة محدودة كمصانع الأدوية، والمنظفات الكيماوية، والأدوات المنزلية، والصناعات الغذائية.

الأوضاع الاجتماعية

نتيجة للأوضاع الاقتصادية السيئة، جرى تغيير على تشكيلات وقوة الطبقات الاجتماعية التي كانت سائدة قبل الاحتلال، فتقلصت طبقة كبار الملاك (الذين تفتتت أملاكهم بسبب الإرث) وفقدوا فلاحيهم، فباعوا أراضيهم وتردت أحوالهم المادية. وانضم بعضهم لطبقة كبار التجار، بينما شغل البعض الآخر المناصب الإدارية أو السياسية (رئاسة بلديات). وقد خفف هذا الحراك من الفوارق الطبقية بينهم وبين طبقة كبار التجار (المصدرين للسلع). وظهرت طبقة التجار الوسطى (الجملة والمفرق) التي حددت إسرائيل عناصرها عن طريق التحكم في منحهم التصاريح وتراخيص مزاولة المهنة.[٩] أما طبقة البرجوازية الصغيرة، فقد ضمت

أصحاب الكفايات المهنية من أكاديميين وأطباء ومهندسين ومعلمين ومحامين. وتذبذبت الأوضاع الاقتصادية والمكانة الاجتماعية لهذه الفئة طبقاً لحالة الاستقرار السياسي، فتحسنت أحوالهم ومكانتهم في الأوقات التي قادوا فيها عمليات المقاومة والتفاوض من أجل التسوية، وساءت أحوالهم في حالات الاستقرار النسبي التي واكبت دخول العمال الفلسطينيين إلى إسرائيل للعمل فيها. واشتملت طبقة العمال على الحرفيين المهرة وغير المهرة، بينما ضمت طبقة الفلاحين المالكين للأراضي، والمستأجرين، والعمال (الذين يعملون بأجر عند المالكين وفي إسرائيل).

ولشعورهم المشترك بخطر الاحتلال الداهم ورغبة في التحرير، وفي ظل تدهور أحوالهم الاقتصادية وحاجتهم للمقاومة المشتركة، فقد تماسك أبناء هذه الطبقات وخفت حدة الفوارق الطبقية بينهم، فتزاوج المواطنون واللاجئون من جهة، والعائلات العربية في إسرائيل مع عائلات الضفة والقطاع من جهة أخرى. وقد تأثر الفلسطينيون بالإسرائيليين في المأكل والملبس ومظاهر الاحتفالات، والقيم فزاد تقدير الناس للعمال نظراً لارتفاع دخلهم، في حين خف احترامهم للمعلمين والمهندسين والأطباء لثبات دخلهم واضطرارهم للعمل بأكثر من وظيفة (تعليم سياقة السيارات، فتح بقالات صغيرة، إنشاء مزارع دواجن صغيرة، أخذ وكالات وضيعة). وقد ساهمت هذه النظرة في تكوين اتجاهات سلبية ضد التعليم، وبخاصة في بداية الاحتلال. وعمل نشوء الجامعات في منتصف السبعينيات على تغيير هذه النظرة، وذلك لتركيز الجامعات على تعزيز الهوية الوطنية ومقاومة الاحتلال، ومحاولة زرع قيم الديمقراطية والتعددية، كما كان لظهور الأحزاب والتنظيمات الوطنية بين طلبة الجامعات والمعلمين والإدارة بين الذين قادوا المقاومة داخل الأراضي المحتلة، الأثر الواضح في استعادة الاحترام والمكانة للمتعلمين. في المقابل، خف الاحترام للعمال إثر منعهم من الدخول إلى إسرائيل إبان الانتفاضة الشعبية الأولى، وما تبعه من انخفاض لدخلهم.

التعليم العام

تبع التعليم في هذه الفترة إلى ثلاثة قطاعات:

القطاع الحكومي: الذي تولت تمويله وإدارته والإشراف عليه الإدارة المدنية الإسرائيلية. وشكل هذا القطاع ٦٠٪ من التعليم الإلزامي في الضفة الغربية، و٣٠٪ من التعليم الإلزامي في قطاع غزة.[١٠] وفي العام ١٩٨٦، بلغ عدد المعلمين في الضفة الغربية ١٠٤٣٩ معلماً ومعلمة، ضم القطاع الحكومي منهم ٧٤٪.[١١]

قطاع وكالة الغوث الدولية: تولت وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين مسؤولية الدعم والإشراف على ٣٢٪ من قطاع التعليم الإلزامي (الصف الأول وحتى الثالث الإعدادي) في الضفة الغربية، و٧٠٪ من قطاع التعليم الإلزامي في غزة. وشكل معلمو الوكالة ما نسبته ١٢٪ من مجموع المعلمين في الضفة الغربية.[١٢]

القطاع الخاص: شكل هذا القطاع ما نسبته ٨٪ من التعليم في فلسطين، واقتصر على المدارس الخاصة. وشكل معلمو هذا القطاع ١٣٪ من مجموع المعلمين في الضفة الغربية.[١٣]

وسيطرت الحكومة الإسرائيلية، إثر احتلالها للضفة الغربية وقطاع غزة، على نظام التعليم واستخدمته لتنفيذ مخططاتها الهادفة إلى تأكيد شرعية وجودها وتوسعها، وطمس مقومات الشخصية الفلسطينية، وزعزعة ثقتها بالقدرة على استعادة الأراضي الفلسطينية. وعلى وجه التحديد، سخرت إسرائيل المناهج المدرسية وأساليب إعداد المعلم والإدارة التربوية واقتصاديات التعليم لتحقيق أهدافها تلك. هذا وخضعت قطاعات التعليم كافة للممارسات الإسرائيلية التي نجحت في تقطيع الدراسة، وإرهاب الطلبة والمعلمين والإدارة. وفيما يلي رصد وتحليل للممارسات التي تبنتها إسرائيل لإفراغ العملية التعليمية والتعلمية من محتواها، وضرب عناصرها كافة، وبخاصة تلك المتعلقة بالهوية الوطنية ونوعية التعليم.

المناهج

الكتب المدرسية

قامت إسرائيل بمراجعة الكتب المدرسية، وعبثت بالمناهج الأردنية والمصرية للتشكيك بالهوية الفلسطينية. وانتهجت في هذا الإطار أساليب اعتمدت على تجهيل الطلبة بالقضية الفلسطينية، وعزل ماضيهم عن حاضرهم، وتعزيز شعورهم بالدونية، وإثارة المعتقدات بتفوق إسرائيل. كما قامت بإلغاء بعض الكتب المدرسية، وتعديل البعض الآخر بما يتلاءم وسياستها الاحتلالية. ففي الضفة الغربية، قررت إسرائيل، في السنة الأولى للاحتلال، منع استعمال ٧٨ كتاباً من أصل ١٢١ مقرراً أردنياً، ألغت منها ٤٩ كتاباً، بينما حذفت أجزاء من ٢٩ كتاباً آخر.[١٤] ونتيجة للضغوط الشعبية العنيفة، عادت إسرائيل عن قرارها لاحقاً فأعادت طبع ٥٩ كتاباً من الثمانية والسبعين، وألغت كتابين (منها كتاب القضية الفلسطينية للثالث الثانوي)، كما أجرت حذفاً وتعديلاً على بقية الكتب الأخرى.[١٥] وفيما بعد قامت بعملية مسح شاملة للكتب الأردنية والمصرية، منعت على أثرها

تداول ١٤ كتاباً مدرسياً أردنياً في الضفة الغربية، و٢٣ كتاباً مدرسياً مصرياً في قطاع غزة. كما ألغت في قطاع غزة تدريس اللغة الفرنسية، واستعاضت عنها بتدريس اللغة العبرية.[١٦] وحاولت إسرائيل أيضاً إدخال بعض المناهج الإسرائيلية للتعويض عن الكتب الملغاة في الضفة والقطاع، إلا أنها فشلت في ذلك نتيجة المقاومة الشعبية.

وعلى الرغم من وضاعة حجم المعلومات المتعلقة بفلسطين التي لم توفر الحد الأدنى من الثقافة اللازمة للإعداد الوطني، شمل الحذف من الكتب الأردنية والمصرية البقية المتبقية بما يتعلق بالثقافة العربية والفلسطينية، وما من شأنه تعزيز التراث والتاريخ الفلسطيني، أو التعرض للصهيونية. فجاءت مجالات الحذف كما يأتي:

- العقيدة الإسلامية والتاريخ الإسلامي: تم حذف الآيات والأحاديث والأحكام التي تتعلق بالجهاد الإسلامي، ومن بينها أحكام الغنائم وأحكام الفرار من المعركة.
- الوحدة العربية والتحرر من الاستعمار: تم حذف كل ما يتعلق بالمواقف العربية الموحدة والثورات العربية على الاحتلال كاحتلال نابليون لمصر، والثورة الجزائرية، وأثر الوحدة الاقتصادية العربية على إسرائيل.
- القضية الفلسطينية: وشمل الحذف ما يأتي:

حذف وتعديل كل ما يتعلق بالأدب والقيم الفلسطينية، بما فيها الكلمات والعبارات والقصائد التي تشير إلى الشعب الفلسطيني، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر " قصيدة الشهيد " للشاعر الفلسطيني عبد الرحيم محمود التي تبدأ كما يأتي:

سأحمل روحي على راحتي والقي بها في مهاوي الردى

فإما حياة تسر الصديق وإما ممات يغيظ العدى

وقصيدة توفيق زياد:

كأننا عشرون مستحيل

في اللد والرملة والجليل

وفي حلوقكم

كقطعة الزجاج، كالصبار ...

وقصيدة ابن الرومي:

ولي وطن آليت ألا أبيعه ولا أرى غيري له الدهر مالكا

وقصيدة أحمد شوقي:

وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي

وفي كتب اللغة العربية، تم تعديل كل ما يؤكد على التاريخ النضالي والعزة والشجاعة والانتماء للوطن، فعلى سبيل المثال عُدلت العبارة "نِعمَ المنقذ صلاح الدين" إلى "نِعمَ الصديق أخوك"، والعبارة "نِعمَ وطَننا فلسطين" إلى "نعم وطنناَ العراق"، و"الوطنية أن تعمل لا أن تقول" إلى " العزم أن تعمل لا أن تقول" ... وهلم جرا.

- حذف وتعديل ما يتعلق بجغرافية وتاريخ فلسطين والقضية الفلسطينية: فعلى سبيل المثال استبدلت كلمة "فلسطين" بـ"إسرائيل"، و"السهل الساحلي الفلسطيني" بـ"السهل الساحلي الإسرائيلي"، و"القدس" بـ"أورشليم" ونابلس بـ"شخيم". كما حذفت خارطة فلسطين ومنعت الأطالس الجغرافية لاحتوائها عليها.[١٧] وحُذِفَ كل ما يتعلق بوعد بلفور، ومعاهدة سايكس بيكو، وقرارات الأمم المتحدة الخاصة باللاجئين الفلسطينيين، والحروب الصليبية على فلسطين ودفاع صلاح الدين الأيوبي عنها.
- حذف كل ما يتعرض للتاريخ اليهودي القديم والحركة الصهيونية: فحذفت علاقة المسلمين باليهود زمن الرسول (مثل غزوة الخندق). كما حذفت المواضيع المتعلقة بالجهود الصهيونية للسيطرة على فلسطين واحتلالها لإقامة الدولة العبرية على أرضها.

وقد رصد الزرو المواضيع كافة المحذوفة والعبارات والكلمات المستبدلة في جميع الكتب المدرسية الأردنية، كما تعرض لمعظم الكتب اللامنهجية التي قامت السلطات الإسرائيلية بمنعها في مناطق الاحتلال، والتي بلغت ٤،٠٠٠ كتاب حسب المصادر العربية، و٢،٠٠٠ كتاب حسب المصادر الإسرائيلية.[١٨] واستناداً إلى الأمر العسكري رقم (١٠)، منعت السلطات الإسرائيلية نشر أو توزيع أي كتاب إلا بعد ترخيصه من قبلها.[١٩] أما أهداف منع هذه الكتب، فقد شملت إضعاف الانتماء إلى

الأرض الفلسطينية، وخفض المستوى الثقافي بالقضية، وإضعاف قدرات التفكير العلمي التحليلي الناقد، وقد بلغ تصميم الحكومة الإسرائيلية على تحقيق هذه الأهداف أن قامت بمنع تداول مؤلفات لإسرائيليين مثل "غوش إيمونيم: الوجه الحقيقي للصهيونية" لداني روبنتشاين، و"مذكرات هرتزل" لـ "ايفال ألون". كما منعت الكتب التي تحتوي على ألوان العلم الفلسطيني الثلاثة، التي تصدر عن دور نشرٍ فلسطينية في الخارج، وتلك المحتوية على معلومات سياسية. وتناول المنع أيضاً الكتب الجغرافية التي لا تذكر وجود إسرائيل كدولة قائمة، والكتب التي تبحث في القضية الفلسطينية وتؤيد موقف الشعب الفلسطيني، أو التي تتناول عقيدة الجهاد وصراع المسلمين مع اليهود.[٢٠] كما منعت جميع الدواوين الشعرية التي تتضمن حنيناً للوطن. وتتجلى أهداف التجهيل للحد من قدرات التفكير الناقد في الممارسات الآتية:

١. تأخير وصول الكتب المدرسية إلى عدة شهور بعد بداية العام الدراسي، أو وصول بعض الكتب وتوزيعها على قسم من الطلبة، بينما يبقى القسم الآخر دون كتب.

٢. الإبقاء على بعض الكتب الأردنية ذات المعلومات القديمة (على الرغم من إلغائها من قبل الحكومة الأردنية). واحتوت تلك المناهج المترهلة التي تعود إلى زمن الانتداب على معلومات مغلوطة وقديمة مثل استخدام مصطلحات "المملكة الليبية المتحدة" و"مستعمرة عدن"، وتناولت إحصائيات سكانية غير دقيقة، وكرست التغريب والدونية لدى الشعوب العربية والتفوق والحضارة والسيادة للدول الغربية. كما أوحت بأهمية الولاء للشخوص على حساب الشعوب والوطن. وفي الإطار ذاته، أبقت إسرائيل أيضاً على بعض الكتب المصرية، ولم تواكبها بالتعديلات المستمرة التي كانت تقوم بها الحكومة المصرية.

٣. التركيز على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي التطبيقي. وكان لإهمالها المناهج الزراعية والصناعية أن توجه الطلبة للتعليم الأكاديمي.

٤. عدم توفير المصادر التعليمية، والتقصير في تجهيز المكتبات والمختبرات والقاعات الرياضية. وعلى الرغم من اكتظاظ الصفوف، لم تقم الحكومة الإسرائيلية ببناء مدارس إضافية، أو زيادة عدد الصفوف في المدارس. كما أنها لم تولِ صيانة المباني وترميمها أي أهمية.

الطلبة والمعلمون والبيئة المدرسية

الممارسات الإسرائيلية اتجاه الدوام[٢١]

فرضت الحكومة الإسرائيلية الإجراءات التي من شأنها أن تعطل الدراسة، وتعمل على تقطعها، أو تنفيذها في مناخ غير ملائم يصل إلى حد الإرهاب. فعلى سبيل المثال لا الحصر قامت إسرائيل بما يأتي:

١. فرض منع التجول بصورة متكررة ولفترات طويلة.

٢. إغلاق المدارس والجامعات لفترات تراوحت من عدة أيام إلى عدة شهور، وأحياناً سنوات (في الجامعات). وبلغت نسبة الدوام في إحدى سنوات الانتفاضة ٥٠٪.

٣. استخدمت المدارس كثكنات عسكرية أو معتقلات وحاصرتها وداهمتها واقتحمتها مستعملة قنابل الغاز والقنابل الحية، ما أدى إلى إصابة وقتل الطلبة والمعلمين والمديرين.

٤. قسمت، في بعض الحالات، المدرسة الواحدة إلى مدرستين، وحولت المدارس التي تحتوي على التخصصين العلمي والأدبي إلى علمي فقط أو أدبي فقط، وحولت المدارس الثانوية إلى إعدادية، ونقلت قطاعات واسعة من الطلبة من مدرسة إلى أخرى، وبخاصة في قطاع غزة.

٥. نقلت المعلمين والطلبة من مدارس المدن للريف أو العكس.

٦. هدمت أو غيرت أسماء المدارس التي تحمل إيحاءات قومية.

أثرت الممارسات أعلاه سلبياً على نوعية التعليم. فالتقطع في عملية التعليم حد من تراكم المعرفة، وعرقل وشوه بناء المفاهيم وتسلسلها، وبالتالي أعاق استيعابها من قبل الطلبة. ونتيجة لتكرار إغلاق المدارس، اضطر المعلمون إلى تكثيف التدريس، أو حذف أجزاء من الكتب المقررة (نتيجة لتخفيض أيام السنة الدراسية). ولجأوا للاعتماد كلياً على أسلوب المحاضرة، وإعداد الرزم التي تركز على سرد المعلومات بشكل نقاط مختصرة، مع إعداد الأسئلة والإجابات المفتاحية التي يقوم الطلبة بحفظها واسترجاعها في الامتحانات. وتسببت الإغلاقات بإلغاء الأنشطة المرافقة للمنهاج كافة، واستبدال الأنشطة المنهجية وحصص الفن والموسيقى والرياضة كافة باللغة العربية والحساب. كما أُلغيت الحصص العملية المخبرية (التي كانت في الأصل نادرة وتعتمد على المشاهدة).

أما على الصعيد النفسي، فقد نتجت عن الممارسات الإسرائيلية حالة من الإحباط لدى الطلبة والمعلمين، فانطفأ حماسهم للعلم والتعليم، وشعروا بالخوف وعدم الأمان. واختلطت قيم الأمانة العلمية والصدق والوطنية، وتفشى الغش في أوساط الطلبة، وتغاضى عنهم الأساتذة، بل وّثقت حالات قام بها الأساتذة بمساعدة الطلبة في حل الأسئلة أثناء امتحان التوجيهي، معتبرين "إنجاح" الطلبة واجباً وطنياً. أما على صعيد الهوية، وعلى عكس رغبة إسرائيل، نمى لدى جميع الأطراف شعور بالانتماء ورغبة قوية في الصمود والمقاومة للتحرر من القهر والاحتلال.

الممارسات الإسرائيلية ضد الطلبة والمعلمين والمديرين[٢٢]

تعرض طلبة المدارس لإجراءات قمعية تراوحت بين الإذلال اللفظي والجسدي، من قبل الجيش المرابط أمام المدارس وعلى أسطح البنايات المواجهة. كما تعرضوا للاعتقال، والتعذيب، والقتل، والإبعاد، ومنع السفر، والفصل من المدرسة، والحرمان من امتحان التوجيهي، والتوقيف، وبخاصة في أوقات الامتحانات النهائية، ناهيك عن محاصرة الأنشطة والمهرجانات الطلابية وتقليصها.

أما المعلمون فقد تعرضوا للإحالة القسرية على التقاعد، أو النقل التأديبي، أو النقل التعسفي، وتجميد الدرجات والعلاوات والاعتقال، والتعذيب، والقتل، والمنع من السفر، والإقامة الجبرية في البيت أو البلد، والإبعاد. وكانت معظم الاعتقالات تتم أثناء مداهمة الجيش الإسرائيلي للمدارس، واشتملت على الاعتقالات بتهم أمنية أو إدارياً دون اتهامات. وفرضت الغرامات المالية الباهظة للإفراج عن المعتقلين، وعلى الطلبة الذين يرشقون الحجارة، وأصحاب البيوت الذين تكتب على أسوارها وجدرانها شعارات مناهضة للاحتلال.

وعمدت سلطات الاحتلال أيضاً إلى توظيف معلمين من حملة التوجيهي أو الدبلوم المتوسط، وحدت من توظيف الجامعيين، ما ساهم في ازدياد معدل البطالة في أوساطهم من جهة، وتدني المستوى التعليمي ومستوى أداء المعلمين من جهة ثانية.

وتسببت الممارسات أعلاه بأضرار نفسية لمجتمع المدرسة/الجامعة كافة، تمثلت في الإحباط، وفقدان الدافعية للتعلم، والقلق، والخوف، وعدم الأمان. وغدا سلوك الأفراد أكثر عدوانية وعصبية، وزادت حدة الأعراض السيكوسوماتية. وزادت الهجرة في أوساط الطلبة المتميزين والمقتدرين والمعلمين الأكفاء للخارج، في حين تفاقمت ظاهرة التسرب (لشعور الأهل بعدم جدوى التعليم المتزامن مع سوء أحوالهم الاقتصادية، ما دفعهم لإخراج أبنائهم من المدارس وإلحاقهم بسوق

العمل الإسرائيلية). وقد بلغت نسبة التسرب في قطاع غزة أثناء الانتفاضة ٩٪ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بينما بلغت ٢٠٪ في المرحلة الثانوية.[٢٣] أما خريجو المرحلة الثانوية، فقد تعطل أو تأخر التحاقهم بالجامعات، وتدنى مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتفشت ظاهرة الأمية في الكتابة والقراءة والحساب بين الطلبة، وغدت مشكلة مستعصية، حيث تراكمت عبر سنوات الانتفاضة الخمس. واشتملت الأضرار المالية على الخسائر في الأجهزة والمعدات والمختبرات وغرف التدريس المداهَمة، بالإضافة إلى خسارة الرسوم والتكاليف المدرسية المدفوعة من قبل الطلبة.

التعليم الشعبي أثناء الانتفاضة[٢٤]

منذ بدء الاحتلال ونتيجة لوعي الأهل بأهمية التعليم وإدراكهم لسياسة إسرائيل الرامية لإضعاف مستوى جودة التعليم، باشر الأهل بدعم تعليم أطفالهم عن طريق الدروس الخصوصية. فأشرف الأهالي المتعلمون مباشرة على تدريس أبنائهم بعد الدوام المدرسي وأثناء الإغلاقات المتكررة، بينما استعان المقتدرون بالمعلمين الأكفاء للإشراف على تدريس أبنائهم. وعندما تكررت الإغلاقات وطالت مدتها، قام قادة الانتفاضة بتوزيع النداءات والبيانات التي تدعو للتعليم الشعبي، وتعميم أساليب وآليات تنفيذه في المدن والقرى والمخيمات كافة. واعتمد هذا النوع من التعليم على نقل الخبرات التعليمية من المتعلمين، وبخاصة الطبقة البرجوازية، إلى الطلبة. وعليه، قاد الأطباء ومعلمو المدارس والجامعات والمديرون والمحامون تخطيط هذا النوع من التعليم وتنظيمه وتنفيذه، واتخذوا من المساجد والكنائس والبيوت والمدارس والجامعات (غير المغلق منها) أماكن للتعليم. وكان التركيز على طلبة التوجيهي (امتحان الشهادة الثانوية العامة).

وكرد فعل للحكومة الإسرائيلية، صدرت الأوامر العسكرية بحق المعلمين والطلبة، واعتبرت إسرائيل اللجان الشعبية المنظمة للتعليم لجاناً ممنوعة، ففرضت على أفرادها الغرامات الباهظة والسجن لفترات تراوحت بين ١٠–١٥ سنة.[٢٥]

وباعتباره وسيلة لمقاومة آليات التجهيل، في وضع سياسي خطر، فإن محدودية تأثير التعليم الشعبي لم تتعدَّ الحفاظ على استمرارية التعليم في أدنى مستوياته. كما لم يستطع (ولم يكن ينتظر منه) النهوض بالتعليم على المستويين الكمي والنوعي. وفي هذا السياق، ركز المعلمون، كل على حسب خبراته ومنظوره الخاص، على أجزاء بسيطة من مواضيع دراسية اختيرت بشكل عشوائي مبعثر وغير ممنهج،

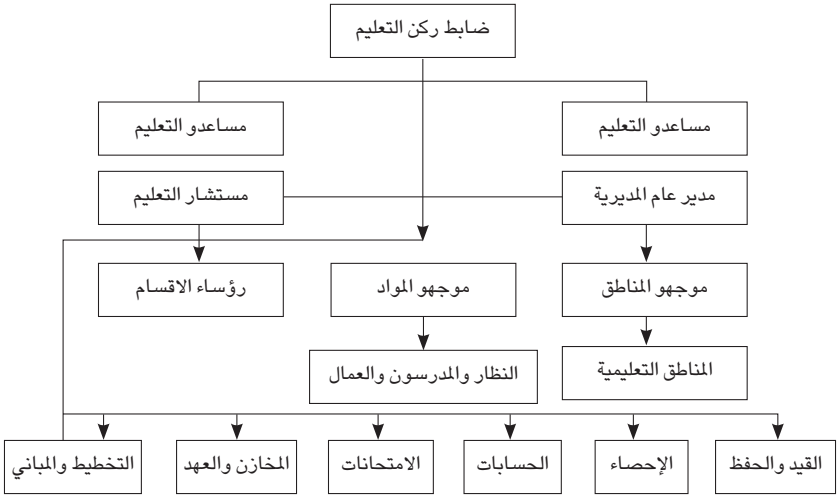
وتساهلوا مع الطلبة في تقويم تحصيلهم، فجاء المردود سلبياً. وعلى وجه التحديد، ضُربت جوانب تراكم المعرفة ومهارات التفكير العليا والمهارات التقنية وتسلسل المفاهيم وترابطها وتكاملها. إن عدم جدوى التعليم الشعبي وتزامنه مع قمع الاحتلال للمشاركين فيه تسبب بتوقفه في مدة لم تتجاوز السنة من بدئه. ومن الجدير بالذكر أن الآثار السلبية للتعليم أثناء الانتفاضة امتدت إلى هذه اللحظة. إذ ما زال خريجو الجامعات والمدارس في الفترة الممتدة من العامين ١٩٨٧ – ١٩٩٣ يعانون من ضعف في أساسيات اللغة العربية والحساب والعلوم. هذا بالإضافة لاختلاط القيم الوطنية لديهم (مقابل الأمانة العلمية مثلاً)، وشيوع الاتجاهات السلبية والعدوانية، وضعف مهارات الاتصال والتواصل، والكسل وعدم احترام الوقت، واللجوء "للفهلوة" في تدبير الحال.

السياسات الهيكلية:[٢٦]

القطاع الحكومي

اعتمدت إسرائيل الهيكلية التعليمية (الموضحة أدناه) في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة.

الشكل رقم (٢): الهيكلية التنظيمية التعليمية في فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة) أثناء الاحتلال الإسرائيلي بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٩٤



اتسمت هذه الهيكلية بالمركزية الشديدة، حيث انحصرت الصلاحيات والسلطة بيد ضابط ركن التعليم اليهودي الذي يتربع على رأس الهرم، ويقوم بإصدار الأوامر والتعليمات، بمساعدة مستشاريه، لمدير التربية والتعليم الفلسطيني. يتولى المدير المسؤولية الفنية المتعلقة بالإشراف على عمل موجهي المناطق التعليمية وموجهي المواد الدراسية ورؤساء الأقسام. هذا ويقوم بالتنسيق مع إدارة التعليم في كل من الأردن ومصر بخصوص الكتب المدرسية، وامتحانات الشهادة الثانوية التي تعدها وتشرف على تصميمها كل من الأردن ومصر. ويقوم الموجهون بالإشراف على عمل مكاتب التعليم في المناطق التعليمية وتقديم المساعدة الفنية المتعلقة بالاحتياجات التعليمية. ويشرف موجهو المواد على مديري المدارس والمعلمين، ويقدمون لهم المساعدة الفنية المتخصصة، كما يقومون برفع التقارير عنهم إثر زياراتهم التفتيشية للصفوف.

وقسّم الاحتلال المناطق التعليمية في قطاع غزة إلى ٥ مناطق: مكتب غزة الشمالية، وغزة الجنوبية، ودير البلح وخان يونس، ورفح والبدو، وشمال سيناء (أغلق في العام ١٩٧٩ إثر اتفاقية "كامب ديفيد"). بينما قسم المناطق التعليمية في الضفة الغربية إلى ٧ مناطق: مكتب نابلس، وطولكرم، وجنين، ورام الله والبيرة، والخليل، وبيت لحم، وأريحا. أما القدس، فقد طبقت عليها كافة القوانين التعليمية الإسرائيلية المعمول بها في مناطق العام ١٩٤٨ الفلسطينية.

قطاع وكالة الغوث الدولية: لم يطرأ أي تغيير على الهيكلية والنظام الإشرافي المتبع في الفترة ما بين العامين ١٩٤٨ – ١٩٦٧، وعملت الوكالة في المناطق التعليمية نفسها المذكورة أعلاه في كل من قطاع غزة والضفة الغربية.

البنية التحتية[٣٧]

طبقاً لحجم التغيرات وتوفر البيانات، يمكن تقسيم فترة الاحتلال إلى ٣ أقسام، وفيما يأتي تلخيص بالتغيرات الإحصائية (المتوفرة) التي طرأت على أعداد المدارس، ونصاب المعلم في قطاعات التعليم الثلاثة:

١. الفترة ما بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٧٢

القطاع الحكومي: لم يطرأ أي تغيير على مجموع أعداد المدارس الابتدائية والإعدادية الأربع عشرة، في قطاع غزة، بينما زاد عدد المدارس الثانوية بمدرستين (من ١٤–١٦).

الوكالة: زاد مجموع أعداد المدارس الابتدائية والإعدادية بمقدار ٥ مدارس (من ١٠٣ – ١٠٨)، في قطاع غزة.

٢. الفترة ما بين العامين ١٩٧٢ – ١٩٨٥

القطاع الحكومي: زاد مجموع أعداد المدارس الابتدائية والإعدادية في قطاع غزة بمقدار ٤٨ مدرسة (من ١٦ – ٦٤)، وكان نصاب المعلم بمعدل (٤٠) طالباً وطالبة. وبلغ مجموع المدارس الابتدائية والإعدادية، في الضفة الغربية، (٦١٨) مدرسة، وكان معدل نصاب المعلم (٢٦) طالباً وطالبة.

الوكالة: زاد مجموع المدارس الابتدائية والإعدادية في قطاع غزة بمقدار (٣٧) مدرسة (من ١٠٨ – ١٤٥). بينما بلغ مجموع المدارس الابتدائية والإعدادية في الضفة الغربية (١١٨) مدرسة. وكان نصاب المعلم (٤٠) طالباً وطالبة في كل من قطاع غزة والضفة الغربية.

المدارس الخاصة: بلغ مجموع المدارس الابتدائية والإعدادية في الضفة الغربية ٥٩ مدرسة، وكان معدل نصاب المعلم (١٥) طالباً وطالبة.

٣. الفترة ما بين العامين ١٩٨٥ – ١٩٩٣/ ٩٤.

القطاع الحكومي: بلغ مجموع المدارس الابتدائية والإعدادية في قطاع غزة ١٣٦ مدرسة؛ أي بزيادة ٧٢ مدرسة عن الفترة السابقة (تم بناء جزء منها في عهد السلطة الفلسطينية)، وبلغ عدد المدارس الابتدائية والإعدادية في الضفة الغربية ٩١٣ مدرسة؛ أي بزيادة ٢٩٥ مدرسة (تم بناء جزء منها في بداية عهد السلطة الوطنية الفلسطينية).

الوكالة: بلغ مجموع مدارس الوكالة في قطاع غزة ١٥٩ مدرسة؛ أي بزيادة قدرها (١٤) مدرسة. وبلغ المجموع في الضفة الغربية ١٠٠ مدرسة، أي بنقصان قدره (١٨) مدرسة.

ومن الجدير بالذكر أن الزيادة في أعداد المدارس الحكومية لم يرافقها تطوير متوائم في المرافق أو المصادر التعليمية أو قدرات المعلمين والجهاز الإداري برمته. والجدول رقم (١) يعقد مقارنة بين قطاع غزة والضفة الغربية لمؤشرات تتعلق بعدد السكان، والمدارس، والطلاب، والمعلمين، والنسب ذات العلاقة.

الجدول رقم (١): إحصاء مقارن للتعليم في قطاع غزة والضفة الغربية في العام ١٩٩٢/١٩٩١

البيانات	قطاع غزة	الضفة الغربية
عدد السكان	٧١٤٩٠٠	١٢٠٢١٠٠
عدد المدارس	٢٨٤	١١٣٣
عدد الطلاب	٢٠٠٢١٠	٣٦٤٤٨٣
عدد المعلمين	٥٢٢٢	١٢٨٧٢
معدل عدد الطلاب للمدرسة الواحدة	٧٠٥	٣٢١
نسبة عدد السكان للمدرسة الواحدة	٢٥١٧	١٠٦٠
نسبة عدد الطلاب للمعلم الواحد	٣٨،٣	٢٨،٤
نسبة الطلاب لمجموع السكان	٪٢٨،٠١	٪٣٠،٠٣
نسبة الطلاب للمجموع الكلي للطلبة	٪٣٩،٤٥	٪٦٠،٥٥

أعداد مدارس الإناث ونسبة الطالبات للطلاب في مراحل زمنية متعددة:

ويبين الجدول رقم (٢) أدناه إحصاء مقارن لأعداد ونسب الطلبة حسب الجنس في قطاع غزة والضفة الغربية وداخل مناطق ١٩٤٨ لأعوام مختارة.

الجدول رقم (٢): إحصاء مقارن لأعداد الطلبة حسب الجنس في قطاع غزة والضفة الغربية وإسرائيل لأعوام مختارة

المنطقة	السنة	ذكور	المجموع الكلي	نسبة الإناث (٪)
١. فلسطين إبان العهد العثماني	–	–	–	٪١٢
٢. فلسطين إبان عهد الانتداب	–	–	–	٪١٨
مع نهاية الانتداب البريطاني	–	–	–	٪٢٦
الضفة الغربية	٥٤/٥٣	٥٦٥٣٧	٧٣٧١٢	٢٣،٣
قطاع غزة		٣٧٠٢٤	٤٩٠٦٨	٢٤،٥
الضفة الغربية	٧٠/٦٩	١٠٤٧٢٤	١٧٧٧٣٨	٤١
قطاع غزة		٥٧١٩٦	١٠٥٦٤٤	٤٦

المنطقة	السنة	ذكور	المجموع الكلي	نسبة الإناث (٪)
الضفة الغربية	٧٣/٧٢	١١٨٨٩٧	٢٠٧٧٢٨	٤٣
قطاع غزة		٦٥٨١٧	١١٩١٩٢	٤٥
الضفة الغربية	٨٢/٨١	١٦٩٧٢٨	٣١١٥٣٠	٤٦
قطاع غزة		٨١٣١٦	١٤٩٧٨٤	٤٦
الضفة الغربية	٩٤/٩٣	٢٠٤٠٤٢	٣٩٣٨٢٥	٤٨
قطاع غزة		٥٤٨٧٥	١٠٥٥٠٤	٤٨
الأقلية الفلسطينية في إسرائيل	٧٠/٦٩		١١٨٢٦٧	٤٤
أقلية مناطق إسرائيل	٤٩/٤٨			١٩

يظهر من الجدول أن نسبة التحاق الإناث في التعليم ازدادت باطراد. وتعود أسباب زيادة التحاق الفتيات بالتعليم أثناء فترة الاحتلال الإسرائيلي للأسباب الآتية:

- الهجرة الملحوظة من قبل الطلاب الذكور (وبخاصة في المرحلة الثانوية) هرباً من الممارسات الإسرائيلية، وسعياً للرزق أو الدراسة في الدول المجاورة.
- التسرب من المدارس، وبخاصة في المرحلة الثانوية، للعمل في إسرائيل لقاء أجور مرتفعة نسبياً عن معدل الأجور في المناطق المحتلة.
- سوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية، وضعف الإنتاج الزراعي، الذي أجبر الأهل للاستثمار بتعليم الفتيات من أجل زيادة فرصهن في العمل (وبخاصة في سلك التدريس) للمساهمة في رفع الاقتصاد على مستوى العائلة.
- تقدير العائلة الفلسطينية للعلم بشكل عام، والاعتقاد بأنه سلاح مهم في المقاومة والحفاظ على الوجود. هذا بالإضافة للاعتقاد بأن تعليم الفتاة ينعكس إيجابياً على تربية الأبناء.
- هجرة المعلمين الأكفاء من الأراضي المحتلة، وعودة المعلمين المصرين المنتدبين من الحكومة المصرية في قطاع غزة إلى مصر إثر الاحتلال.
- حاجة المجتمع لمعلمات للعمل في المدارس، وبخاصة الابتدائية منها، وذلك في ظل التدهور المستمر في مكانة المعلم عند المجتمع الناجم بالدرجة الأولى عن انخفاض مستوى دخله.

- زيادة فرص المتعلمة بالزواج، وبخاصة خريجات معاهد المعلمات، وذلك لقدرة المعلمة على المواءمة بين حاجات رعاية البيت والعائلة مع أوقات دوام المدارس القصير نسبياً.

وعلى مستوى المدارس: زاد عدد مدارس الإناث في الضفة الغربية في العام ١٩٩٤ بمقدار ٧ مدارس (٣٢١ إناث: ٣١٤ ذكور) في القطاع الحكومي. وفي قطاع الوكالة بمقدار ٥ مدارس (٤٣ إناث: ٣٨ ذكور)، وفي القطاع الخاص (٢٣ إناث: ٢٢ ذكور).

أما في قطاع غزة، فقد انخفض عدد مدارس الإناث بمقدار ٢٩ مدرسة (١٠٥ إناث: ١٣٤ ذكور)، بينما تساوت مدارس الإناث والذكور (٦٣) في وكالة الغوث الدولية.

المراحل التعليمية: التعليم العام[٢٨]

بقيت المراحل التعليمية مقسمة إلى ثلاث، كما في الفترة السابقة: الابتدائية، الإعدادية، الثانوية.

وانقسمت المراحل الثانوية إلى:

١. التعليم الأكاديمي، وشكل السواد الأعظم في التعليم الثانوي.
٢. التعليم الزراعي بنسبة ضئيلة جداً (مدرستان فقط).
٣. التعليم التجاري بنسبة ضئيلة جداً (٨ مدارس فقط).
٤. التعليم الصناعي بنسبة ضئيلة جداً (١٠ مدارس فقط).

والجدول رقم (٣) أدناه يوثق المدارس الصناعية وبعض المدارس التجارية والزراعية عشية استلام السلطة الوطنية الفلسطينية للتعليم العام ١٩٩٤.

الجدول رقم (٣): توزيع المدارس المهنية في مرحلة ما بعد الإعدادية (تقود إلى التوجيهي) في فلسطين

الرقم	المدرسة	التاريخ	الموقع	التبعية	الجنس	مدة التدريس	التخصص
١	مدرسة دار الأيتام الصناعية	١٩٢٢	الضفة الغربية	الأوقاف	ذكور	٣ سنوات	تدريب صناعي
٢	المدرسة اللوثرية الصناعية	١٩٤٨	الضفة الغربية	الكنيسة اللوثرية	ذكور	٣ سنوات	تدريب صناعي
٣	مدرسة عبد الله بن الحسين	١٩٦٠	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية[٢٩]	ذكور	سنتان	تدريب صناعي
٤	مدرسة نابلس الصناعية	١٩٦١	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	سنتان	تدريب صناعي
٥	مدرسة السيلزيان الصناعية	١٩٦٣	الضفة الغربية	رهبان السيلزيان	ذكور	٣ سنوات	تدريب صناعي
٦	مدرسة اليتيم العربي	١٩٦٥	الضفة الغربية	مؤسسة اليتيم العربي	ذكور	٣ سنوات	تدريب صناعي
٧	مدرسة طولكرم الصناعية	١٩٧٦	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	سنتان	تدريب صناعي
٨	مدرسة دير دبوان الصناعية	١٩٧٨	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	سنتان	تدريب صناعي
٩	مدرسة سيلة الظاهرية الصناعية	١٩٩٢	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	سنتان	تدريب صناعي
١٠	مدرسة الخليل الصناعية	١٩٩٣	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	سنتان	تدريب صناعي
١١	مدرسة المأمونية	١٩٣٨	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	إناث	٣ سنوات	تجارة/ خياطة
١٢	مدرسة الأمل	١٩٦١	الضفة الغربية	مؤسسة الأمل	مختلط	٣ سنوات	تجارة
١٣	مدرسة العروب الزراعية	١٩٣٠	الضفة الغربية	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	٣ سنوات	زراعة
١٤	مدرسة بيت حانون الثانوية	١٩٨٠	قطاع غزة	مراكز التدريب / الإدارة المدنية	ذكور	٣ سنوات	زراعة

المصدر: البيانات المبينة في الجدول مأخوذة من دراسة مسودة والقيق، ١٩٩٠.[٣٠]

إعداد وتطوير المعلمين[٣١]

القطاع الحكومي

لم تهتم إسرائيل بجودة برامج إعداد المعلمين (ما قبل الخدمة)، بل اعتمدت سياسة التجهيل الموثقة من خلال المداهمات والإغلاقات المتكررة لكليات تأهيل المعلمين لفترات طويلة ومتقطعة، وبخاصة أثناء فترة الانتفاضة الأولى الممتدة منذ العام ١٩٨٧ وحتى العام ١٩٩٢.

ونتيجة لتلك الممارسات، اضطر القائمون على برامج التأهيل لتكثيف التعليم وتركيز جلّ اهتمامهم على تغطية الأجزاء الأساسية من المناهج، وتزويد معلمي المستقبل بالحد الأدنى من المعلومات. وكان ذلك على حساب التدريب العملي، وتطوير مهارات التفكير العليا، والأنشطة المرافقة للمنهاج ذات الأهمية الخاصة بصقل الشخصية وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة.

كما أن الإدارة المدنية لم تخصص أي ميزانية لتطوير المعلمين (أثناء الخدمة)، إذ اقتصرت ميزانية التربية والتعليم على رواتب الموظفين (المتدنية) فقط، ما أدى إلى تداعي البنية التحتية للمدارس وكليات إعداد المعلمين، وعدم تزويدها بالكتب والمراجع، والأجهزة والأدوات، والمصادر التربوية اللازمة. كذلك، فإنها لم تهتم بتطوير المنهاج، ولم تعقد دورات تدريبية لمعلمي كليات إعداد المعلمين. هذا وخضعت مناهج كليات إعداد المعلمين للحذف والتشويه تماماً كمناهج المدارس، وبخاصة فيما يتعلق بالبعد القومي والتنموي.

ومن أهم معاهد المعلمين والمعلمات التي خضعت لإشراف الإدارة المدنية في تلك الفترة:[٣٢]

- المعهد الزراعي (خضوري) – طولكرم.
- كلية الروضة الوطنية – نابلس.
- معهد المعلمات الحكومي – رام الله.
- معهد المعلمين – العروب.
- دار المعلمين في غزة.
- دار المعلمات في غزة.

واقتصرت برامج التأهيل في تلك المعاهد على الإعداد لما قبل الخدمة، حيث يتخرج المعلم الطالب، بعد مرور سنتين من الدراسة، وهو يحمل درجة الدبلوم في تعليم

مواضيع متعددة تتلاءم والمناهج الأردنية (في الضفة) والمصرية (في غزة)،المطبقة في المدارس.

واشتملت برامج التأهيل على ثلاثة متطلبات أساسية هي متطلبات الثقافة العامة، والمسلكيات، ومادة التخصص. واعتمدت أساليب التدريس على التلقين، واقتصرت على مهارة الحفظ والاستظهار.

ومع بداية العام ١٩٧٣، بدأت مؤسسات التعليم العالي بتطوير كلياتها المتوسطة لتصبح كليات جامعية تمنح الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وذلك استجابة لحاجة الأعداد المتزايدة من الطلبة الممنوعين من السفر إلى الخارج من قبل السلطات الإسرائيلية.[٢٣] وفي ظل الحاجة لمعلمين أكفاء، كان من الطبيعي أن تستحدث الجامعات، كليات تربية تهدف إلى إعداد المعلمين ما قبل الخدمة، وتطوير المعلمين مهنياً (التدريب أثناء الخدمة). ومن أهم الجامعات التي بادرت باستحداث دوائر التربية جامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس (كلية العلوم – أبو ديس)، وجامعة القدس المفتوحة، والجامعة الإسلامية. هذا وقامت هذه الجامعات بعقد دورات محددّه ومحدودة في مجال تنمية معلمي المدارس مهنياً، وبخاصة في منتصف الثمانينيات.

وبما أن تلك الجامعات لم تخضع –آنذاك– مباشرة لإشراف الإدارة المدنية، ونظراً لتمكنها من الحصول على التمويل من مصادرها الخاصة ومن "مجلس التعليم العالي" المنبثق عن منظمة التحرير الفلسطينية، فقد استطاعت الجامعات أن تنهض ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم. فتميزت البرامج بالجودة وتخريج معلمين قادرين على التفكير الناقد، قاموا بدورهم القيادي لاحقاً وتبوأوا مناصب مهمة، وبخاصة أنهم تتلمذوا في بيئة جامعية سمحت بالتعددية، ونادت بالديمقراطية، واهتمت بإعداد القيادات التي يعول عليها النهوض بالنوعية والاستمرار في المقاومة لتحرير الأرض. وحتى العام ١٩٨٧، تميزت البرامج أيضاً باستجابتها لحاجات المدارس.

وشهد العام ١٩٨٧ بدء **الانتفاضة الأولى**، فزاد الجيش الإسرائيلي من ممارساته القمعية السابقة الذكر، ما دفع المعلمين والطلبة لتلقي دراستهم في المساجد أو بيوت أساتذتهم أثناء إغلاق كلياتهم. ولوحظ، في هذه الفترة، اتباع أسلوب التدريس باستخدام الحقائب والرزم التدريبية المعدة من قبل المعلمين، إضافة إلى التركيز على أساليب التدريس الذاتية (المفرّد أو الجماعي)، ما أدى إلى تدني المستوى المعرفي والمهاراتي الذي استمر في التدهور حتى قدوم السلطة في العام ١٩٩٤.

ولم تهتم الإدارة التعليمية الإسرائيلية المركزية بالتوجيه والإشراف التربوي الشامل والهادف إلى تحسين أداء المعلمين والعملية التربوية. ويتضح هذا من خلال:

١. عدم زيادة أعداد الموجهين التربويين بما يتناسب وحجم الزيادة في أعداد المعلمين والمدارس، إذ بقي عدد الموجهين خمسة منذ بدء الاحتلال وحتى العام ١٩٩٤.

٢. الاستمرار في اعتماد أساليب وأدوات التقويم، ذات الطابع التفتيشي السلطوي التي كانت سائدة في الحقبة السابقة.

٣. عدم ربط نتائج تقويم المعلمين بترقيتهم الوظيفية والمالية، والاستناد إلى موافقة أمنية من السلطات.

٤. عدم تخصيص الميزانية والبرامج التطويرية للمشرفين والموجهين.

قطاع وكالة الغوث الدولية

عانت المدارس ومعاهد المعلمين التابعة لوكالة الغوث من سياسة الإغلاقات التي فرضها الاحتلال وكذلك للإجراءات الخاصة بالمناهج، وبخاصة أن ميثاق الوكالة يلزمها بمناهج الدول المضيفة. إلا أن برامجها تميزت بالجودة والمواءمة مع متطلبات المرحلة، وبخاصة أنها انتهجت سياسة تطوير التعليم، وأولت المعلم عناية خاصة، فوفرت الإمكانات المادية، والخبرات التربوية التي عملت تحت إشراف منظمة اليونسكو.[٣٤] وفي معرض نهوضها بنوعية برامج إعداد المعلمين حققت الوكالة الإنجازات[٣٥] الآتية:

١. تخصيص ميزانية خاصة بالتطوير التربوي.

٢. تأسيس كلية تدريب المعلمات وكلية تدريب المعلمين (إعداد ما قبل الخدمة لمدة سنتين) في رام الله. واستمرت الكليتان في منح الدبلوم في التعليم منذ العام ١٩٦٤ وحتى العام ١٩٩٢، حين طور البرنامج ليمنح الدرجة الجامعية الأولى بعد دراسة مدتها ٤ سنوات.

٣. فرضت على المعلمين كافة الحصول على شهادة التعليم، لغير الحاصلين عليها، في مدة أقصاها ٣ سنوات منذ التحاقهم بالخدمة في مدارسها ومعاهدها. ولمساعدتهم في تحقيق ذلك بادرت بتنفيذ دورة سنوية مجانية. وقام معهد التربية بإعداد المواد التدريبية المشتغلة على أساليب التدريس والتقويم. وتولى موجهو مراكز التطوير في المناطق تنفيذها. ويوضح الجدول رقم (٤) ارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين تربوياً

في القطاع الحكومي في الضفة الغربية مقارنة مع المعلمين المؤهلين بمدارس الوكالة والحاصلين جميعهم على شهادة التأهيل كشرط للتوظيف فيها.[٣٦]

الجدول رقم (٤): التوزيع النسبي للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين في الضفة الغربية العام ١٩٧٥ / ١٩٧٦

الموضوع	مؤهل (النسبة المئوية)	غير مؤهل (النسبة المئوية)
اللغة الإنجليزية	٧١,٥	٢٨,٥
اللغة العربية	٥٨,٧	٤١,٣
الاجتماعيات	٧٠,٥	٢٩,٥
العلوم	٦٣	٣٧,٠
الرياضيات	٥٨,٢	٤١,٨
الدين	٥٢,٢	٤٨,٠
التربية الرياضية	٥٣,٧	٤٦,٣
الفنون الجميلة	٤٦	٥٤
التدبير المنزلي	٦٠,٨	٣٩,٢
الزراعة	٨١,٨	١٨,٢
المتوسط	٦١,٦	٣٨,٤

٤. تدوين وتوثيق إنجازات دائرة التعليم في مجال تطوير المعلم، وذلك من خلال:

أولا: إنشاء معهد التربية (Institute of Education) في العام ١٩٦٤ كمشروع مشترك بين الوكالة ومنظمة اليونسكو بهدف تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى إعدادهم قبل الخدمة بما يتلاءم واحتياجات الحقبة التاريخية التي يمكن تقسيمها إلى:

١. الفترة ما بين العامين ١٩٦٤ – ١٩٦٧:

تنبهت الوكالة في هذه الفترة إلى أن ٩٠٪ من المعلمين في المدارس التابعة لها غير مؤهلين للتعليم، ويرجع السبب في ذلك إلى انهماكها (في بداية تأسيسها العام ١٩٥٠)، في توفير الغرف الصفية لأطفال اللاجئين، وتوظيف معلمين للتدريس في هذه الصفوف بغض النظر عن مؤهلاتهم.

وعليه، فقد نفذّ معهد التربية برنامجين تأهيليين (أثناء الخدمة)، هما:

أ. برنامج تدريبي على مدى سنتين يهدف إلى رفع سوية معلمي المرحلة الابتدائية (الصف الأول وحتى السادس) الحاصلين على شهادة الثانوية العامة ليصبحوا من حملة دبلوم التعليم.

ب. برنامج تدريبي على مدى ٣ سنوات. ويهدف إلى رفع سوية معلمي المرحلة الابتدائية غير الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة ليصبحوا من حملة دبلوم التعليم. وتوقف العمل بهذا البرنامج منذ العام ١٩٨١.

٢. الفترة ما بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٦٩:

تم تنفيذ برامج تطويرية استهدفت معلمي المرحلة الإعدادية (الصف السابع وحتى التاسع)، ويمكن حصر هذه البرامج في:

أ. برنامج على **مدى سنتين للتأهيل** في مواضيع محدودة وملحة كاللغة العربية، والرياضيات، والاجتماعيات والعلوم ... الخ.

ب. برنامج على **مدى سنة واحدة**، ويهدف إلى تأهيل المعلمين الحاصلين على الدبلوم الجامعي في أحد مواضيع التخصصات ذات العلاقة بالتعليم في المرحلة الإعدادية (كالمتخصصين في العلوم أو الرياضيات أو اللغة العربية ... الخ).

٣. الفترة ما بين العامين ١٩٦٩ – ١٩٩٤:

تم التنبه إلى دور الإدارة التربوية في قيادة التعليم النوعي فعُقِدت:

أ. دورات تدريبية في الإدارة المدرسية استهدفت مديري المدارس.

ب. دورات تدريبية في الإشراف التربوي استهدفت المشرفين التربويين.

جـ. دورات قصيرة للمعلمين في مواضيع ملحة ومتخصصة كالرياضيات المعاصرة ... الخ.

ثانياً: إنشاء مراكز التطوير التربوي العام ١٩٧٤ في مناطق عمليات الوكالة الخمس، الأردن وسوريا ولبنان وغزه والضفة الغربية. وانبثقت هذه المراكز عن معهد التربية الرئيسي في الأردن، وهدفت إلى تحسين نظام التعليم من خلال تطوير المعلم، وإثراء المناهج، واستغلال المصادر التعليمية لتجويد التعليم، إضافة للتطوير المستمر للأنظمة الفنية الخاصة بتحسين التعليم. وتعمل هذه المراكز فنياً تحت إشراف خبراء التعليم في معهد التربية الرئيسي،

إلا أنها تتبع، إدارياً، لرئيسٍ برنامج التربية في كل قطر. ففي الضفة، يتبع مركز التطوير التربوي فنياً لمعهد التربية في الأردن، وإدارياً لرئيس برنامج التربية في القدس.

ولتجويد التعليم وترسيخ الهوية الفلسطينية لدى الطلبة، قامت المراكز بالأنشطة التالية:[٣٧]

- طرح برامج تدريبية وتأهيلية أثناء الخدمة استهدفت معلمي المدارس والمعاهد.
- إثراء وتطوير المناهج في القطر المضيف والمتبناة من قبل الوكالة.
- تزويد المدارس والمعاهد التابعة لها بالوثائق التربوية والمجلات والكتب والمراجع والدوريات اللازمة لمكتباتها.
- القيام بالبحوث الإجرائية وإشراك معلمي المدارس والمعاهد بها للمساعدة على تطويرهم.
- تقديم الإرشاد الفني لمديري المدارس.
- تشكيل لجان الموضوعات المتخصصة من أجل تطويرها، وتضم هذه اللجان المشرفين التربويين ومعلمي المعاهد والمدارس.
- إعداد وتنفيذ الأنشطة الثنائية (Biennial Work Plans) [٣٨] التي تهدف إلى تطوير المعلمين، وتحديث المصادر التعليمية، وتوسيع نطاق وأثر الأنشطة المرافقة للمنهاج، وبخاصة في مجال الفنون الفلكلورية وصقل الشخصية الفلسطينية، والحفاظ على التراث، لإثراء المنهاج (مع التركيز على مهارات التفكير العليا كالتحليل، والنقد، والاستنباط، والتصنيف، إضافة للحفاظ على الهوية الفلسطينية وتعزيز الثقافة).

وفي معرض تطويرها لمفهوم التفتيش والتوجيه، اعتمدت الوكالة أسلوب الإرشاد الذي تبنته الدول العربية في العام ١٩٧٥. ولتفعيل هذا المفهوم، استخدمت الوكالة الأساليب كافة التي من شأنها أن تحسن العملية التربوية برمتها وليس المعلم وحدة. وأشرفت مراكز التطوير التربوي في الضفة الغربية وقطاع غزة على تنفيذ تلك الأساليب الشاملة للزيارات الصفية المبنية على تعاون المرشدين والمعلمين في إعداد الدروس الصيفية وتنفيذها وتقويمها، واللقاءات الفردية والجماعية، وورش العمل التربوية، هذا بالإضافة إلى تطبيق التعليم المصغر، والتعاوني، والتشاركي، والمنحى التكاملي متعدد الأوساط.

إجمالاً، قامت وكالة الغوث الدولية باتباع نظام ممنهج، وآلية محددة في إعداد وتنفيذ برامجها التدريبية للمعلمين (الإعداد ما قبل الخدمة والتدريب أثنائها). وفي هذا النطاق، أعدت الوكالة التعليمات الفنية وحرصت على متابعة تنفيذها. واعتمدت منهجية التدريب على استقاء الحاجات من الفئات المستهدفة، ومن ثم تحويل هذه الحاجات لبرامج وأنشطة تلبي هذه الحاجات. وتبنت الوكالة في تنفيذها للأنشطة بعض الأساليب الحديثة، كإشراك المعلمين في البحوث الإجرائية. كما قامت بقياس مدى فاعلية تلك البرامج من خلال تقويمها الدوري، والمرتكز بالأساس على تعبئة استمارات التقويم للحصول على تغذية راجعة تضمن التحسين المستمر للعملية التعليمية.

القطاع الخاص:[٣٩]

عانى القطاع الخاص من سياسة إغلاق المؤسسات التعليمية من قِبل المحتل كغيره من القطاعات. كما خضع لنفس إجراءات المراقبة والحذف في مناهجه. إلا أنه حافظ على مستوى أفضل من القطاع الحكومي في عقده لدورات تدريبية وتطويرية لمعلميه أثناء الخدمة، بما يتناسب والميزانية التي كان يوفرها من الدول الممولة كالولايات المتحدة (مدارس الفرندز)، وفرنسا (الراهبات والفرير)، وألمانيا (المدارس الإنجيلية).

وحتى العام ١٩٦٧، اعتمدت المدارس الخاصة كتباً مدرسية خاصة بها وغير مرتبطة بالمنهاج الحكومي. وتبعت لغة التدريس للغة الدول المشرفة على المدرسة الخاصة. فعلى سبيل المثال، تبنت مدارس الفرندز في رام الله كتباً إنجليزية للمواد كافة، ما عدا التاريخ واللغة العربية. واعتمدت اللغة الانجليزية في التدريس والمحادثة والمراسلات.

وكان مدير المدرسة أمريكياً، وكذلك معظم المعلمين. أما التعليم فقد تميز بجودته، ما أكسب المدرسة سمعة حسنة وأتاح الفرصة للخريجين للالتحاق بالجامعة الأمريكية/بيروت دون التقدم لامتحان القبول المشروط على خريجي المدارس الأخرى من الأقطار العربية. وغلبت على المدرسة الصبغة العلمانية (كان بحث الأخلاق يدرس عوضاً عن الدين)، والبرغماتية، وبتميزها بتخريج طلبة قياديين شغلوا مناصب مهمة، لاحقاً، في المجتمع الفلسطيني.

وإدارياً، تمتعت المدرسة بدرجة عالية من الاستقلالية (كانت عضواً في المجلس الإداري للمدارس الخاصة) ولم تتبع للإشراف من الحكومة، إلا أنها كانت على علاقة طيبة معها، وبخاصة أن خريجيها كانوا على رأس التعليم الحكومي.

وبعد العام ١٩٦٧، تطور لدى أهالي الطلبة شعور ضد الغرب، وتعمق إحساسهم بالمواطنة وواجبهم بالحفاظ على هويتهم الفلسطينية، فبادروا إلى التدخل في المناهج المدرسية وطالبوا بإدخال الدين الإسلامي كمبحث أساسي للطلبة المسلمين (تيمناً بالتعليم الحكومي). كما طالبوا بتعريب لغة التدريس. وباختصار، أراد أهالي الطلبة لأولادهم أن يكونوا عرباً فلسطينيين، وبخاصة بعد تنبههم إلى أن المدارس الخاصة قادت "الغربنة"، ومنحت الغرب التدخل في فلسطين. كما أنها زرعت في طلبتها (الذين شكلوا النخبة القيادية الفلسطينية فيما بعد) عدم القناعة بكل ما هو محلي أصيل. وقد تضمن ذلك إضافة إلى المنتوجات المحلية، العادات والتقاليد والقيم العربية. وفي هذا الإطار، نوه الأستاذ دون هتشنسون لظاهرة "عزوف الخريجات عن الزواج لأنهن لم يقتنعن بمن تقدم لهن من عرسان".

وأمام مطالبة الأهالي بالتغيير، انقسمت إدارة المدرسة ومعلموها، فمنهم من تشدد بضرورة الاستمرار بالعلمانية أو تبني الدين المسيحي، بينما قبل البعض بإدخال الدين الإسلامي، منوهين إلى دوره في تقوية مهارات اللغة العربية لدى الطلبة. أما الجزء الأخير، فقد اتخذ موقفاً توفيقياً مبنياً على مبدأ التسامح (Tolerance) والتعددية في الأديان. وبالنتيجة، تبنت المدرسة المسار الحكومي في الحصول على شهادة "المترك" (الشهادة الإعدادية/في نهاية الصف الثالث الإعدادي) والتوجيهي (الشهادة الثانوية في نهاية الثالث الثانوي). واعتمدت اللغة العربية في التدريس. وكان لهذا القرار أن غادر بعض المعلمين الأمريكيين المدرسة إلى بلادهم وحل محلهم معلمون فلسطينيون.

نوعياً، تدنى مستوى التعليم إزاء هذا القرار، ويعود السبب الرئيسي لتبني المدرسة للمنهاج الأردني المعتمد على التلقين، والمركز على مهارات الحفظ والتذكر والاستظهار على حساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد والاستنباط. وعلى مستوى اللغات، ضعفت مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة، وتحسنت مهارات اللغة العربية، إلا أنها لم تصل للمستوى المطلوب والمتوفر لدى طلبة المدارس الحكومية.

أما على صعيد الثقافة، فقد تعرض طلبة المدرسة للكتب التي عُبِثَ بمحتواها الوطني من قبل سلطات الاحتلال الإسرائيلية، كما تعرضوا للإجراءات والممارسات التعسفية. وعلى الرغم من هذا ولصفاتهم القيادية، فقد انخرطوا في المقاومة مع أترابهم طلبة المدارس الحكومية والوكالة، ونما لديهم إحساس قوي بالهوية الفلسطينية، فقادوا الأنشطة الثقافية التي تصب في هذا النطاق (غناء، مسرح، رقص فلكلوري، نوادٍ ثقافية ... الخ).

وكان لتعريب المناهج أن فقد الخريجون فرص التعليم في الجامعات الغربية (أوروبا وأميركا). وبعد تمحص في الأمر، وأمام الاعتقاد بأن نوعية التعليم في الجامعات الغربية أفضل من نوعية التعليم في الجامعات العربية، طالب أهالي الطلبة، في العام ١٩٨٨، المدرسة بالتغيير مرة أخرى. ورضوخاً لرغبتهم في تدريس أبنائهم في الغرب لزيادة فرصهم في التوظيف، أدخلت المدرسة مسار الشهادة الثانوية البريطانية (GCE) كمسار ثانٍ إلى جانب التوجيهي.

وفي العام ١٩٩٤، تم إدخال المسار الثالث وهو البكالوريا العالمية (IB). والتحق في هذا المسار الطلبة المتفوقون. وتميزوا بقدراتهم القيادية ومهارات التفكير الناقد والتحليلي. وحصلوا على أعلى الفرص في التعليم الجامعي في الدول الغربية. أما مسار (GCE) فقد انضم له خليط من الطلبة (متوسطي الذكاء وميسوري الحال، والمتفوقين الذين لا يرغبون في بذل جهد كبير في الدراسة، ومن يرغب أهلهم في تدريسهم في الدول الغربية).

والتحق في مسار التوجيهي خليط من الطلبة ضم مستويات التحصيل كافة، واشترك الأهل والطلبة وإدارة المدرسة بتحديد المسار. واعتمد إرشاد المدرسة على التحصيل العلمي، بينما استند قرار الأهل إلى عوامل اجتماعية واقتصادية متداخلة. وكان تقييم الأستاذ هتشنسون بأن نوعية التعليم نسبة لما قبل العام ١٩٦٧ قد تدنت بشكل عام. "كان التعليم باللغة الإنجليزية وكان قوياً، صرنا اليوم لا مستوى ولا عربي ولا إنجليزي".

التعليم في القدس[٤٠]

منذ الأيام الأولى للاحتلال قامت إسرائيل بإعلان مدينة القدس الموحدة (الغربية والشرقية) عاصمة لدولتها، وعليه ألغت القوانين الأردنية كافة، ومن ضمنها قانون التربية والتعليم رقم ١٦ للعام ١٩٦٤، وأتبعت المدارس الابتدائية والإعدادية إدارياً وفنياً لوزارة المعارف الإسرائيلية.[٤١] أما المدارس الثانوية، فوضعتها تحت سلطة بلدية القدس الإسرائيلية. كما قامت بإغلاق مكتب التربية والتعليم، واعتقال مديره حسني الأشهب. وعينت معلمين ومديرين غير مؤهلين، وأهملت تطبيق التعليم الإلزامي، ومنعت تراخيص بناء المدارس أو توسيعها، في الوقت الذي فرضت فيه ضرائب باهظة على العقارات.

قاوم الأهل والمعلمون والمديرون تلك الإجراءات التعسفية بأشكال متعددة، تضمنت عزوف الطلبة عن الالتحاق بالمدارس الحكومية، والتحاقهم بالمدارس الخاصة،

وإضراب واستقالة المعلمين والمديرين من المدارس الحكومية. والجدول رقم (٥) يوثق الزيادة الشاسعة في أعداد الشُعب والطلبة في المراحل المدرسية الثلاث.[٤٢]

الجدول رقم (٥): أعداد الطلبة والشُعب في مدارس القدس الخاصة خلال فترة تطبيق المنهاج الإسرائيلي[٤٣]

السنة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الثانوية		المجموع	
	شعب	طلبة	شعب	طلبة	شعب	طلبة	شعب	طلبة
٦٨/٦٧	٧٧	٢٣٢٠	٣٤	٩٣٦	٣٧	٩٠٢	١٤٨	٤٢٥٨
٧١/٧٠	١٣٤	٤٦٢٣	٦٥	٢٠٥٠	٦٥	١٩١٧	٢٦٤	٨٥٩٠
٧٦/٧٥	١٦٤	٥٩٦٣	٨٠	٢٥٦٠	٩٢	٢٦٠٤	٣٣٦	١١١٢٧

إن الإقبال على المدارس الأهلية لم يواكبه تزايد مطرد في عدد الغرف الصفية، ما أدى إلى زيادة في معدل الاكتظاظ في الصفوف من ٢٩ طالباً إلى ٣٣ طالباً/صف.

وبلغت الزيادة النسبية في الشُعب ما بين العامين ٦٧ و٧٦ (كما يستخلص من الجدول) ٧٨٪، وفي أعداد الطلبة ٩١٪ و١١٩٪ و١١٣٪ للمراحل الابتدائية، والإعدادية، والثانوية على التوالي. وعلى ضوء المقاومة، اضطرت الحكومة الإسرائيلية إلى إعادة النظر في سياستها اتجاه المناهج المطبقة التي مرت بالمراحل الآتية:

١. مرحلة تطبيق المناهج الإسرائيلية الرسمية: من العام ٦٧/١٩٦٨–١٩٧١/١٩٧٢: فرضت إسرائيل على مدارس القدس الشرقية (بمراحلها كافة) تطبيق المناهج الإسرائيلية المطبقة في الوسط العربي داخل إسرائيل. وهدفت هذه السياسة إلى سلخ سكان القدس الشرقية عن فلسطينيي الضفة والقطاع أولاً، وإخضاعهم لنظام التربية المطبق على الفلسطينيين في إسرائيل ثانياً، والعبث بهويتهم ثالثاً. ففي إطار الثقافة والهوية الوطنية، وصفت تلك المناهج، التي كانت تُعد الطلبة في نهاية التعليم للامتحان العام الإسرائيلي "البجروت"، بتشويهها للحقائق الجغرافية الفلسطينية كاستبدال فلسطين بإسرائيل، والقدس بأورشليم، ونهر العوجا باليركون، وسلوان بعين شلواح. هذا بالإضافة إلى تزييف الحقائق التاريخية، وطمس وتشويه العقيدة الإسلامية، ومحاولة إقناع الطلبة بأن الإجراءات التي تتخذها إسرائيل تقع في نطاق خدمتهم. وفي السياق نفسه، أوحت تلك المناهج بأن أهداف الانتداب ترمي "لتطوير" الشعوب العربية التي حصلت على استقلاليتها نتيجة "لتنازل"

الدول الغربية عنها. ولعل تكرار العبارات "بلادنا إسرائيل" و"موطنك إسرائيل" و"دولتنا إسرائيل" هدف إلى برمجة الطلبة وإقناعهم منهجياً بالانتماء للمواطنة الإسرائيلية والتشكيك بالهوية الفلسطينية.

٢. مرحلة تطبيق المناهج الإسرائيلية الموحدة من العام ١٩٧١/١٩٧٢-١٩٧٢/١٩٧٣: طبق في هذه المرحلة خليط من المناهج الإسرائيلية (من الصف الأول وحتى نهاية الصف الثامن) والمناهج الأردنية (التاسع وحتى الثاني عشر)، وكان بعض الطلبة في المدرسة ذاتها يتقدمون لامتحان "البجروت" والبعض الآخر "للتوجيهي".

٣. مرحلة العودة لتطبيق المناهج الأردنية من العام ١٩٧٣ – الآن: طبق المنهاج الأردني، ولكن بتعديلات وإضافات استهدفت إضعاف الثقافة الفلسطينية وتعزيز الثقافة الإسرائيلية. فإضافة إلى الحذف والتعديل على المناهج الأردنية السارية في الضفة الغربية، فرضت الحكومة الإسرائيلية مبحث اللغة العبرية، ومنهاج "إسرائيل" على طلبة مدارس القدس، وأبرزت الآثار والشخصيات والبطولات اليهودية، واستبدلت أسماء مواقع عربية بأسماء عبرية، وركزت على المفاهيم التي لا تعزز المقاومة في كتب العلوم الإنسانية، وحذفت المواضيع التي تتعلق بالعبادات والعمل الاجتماعي من الكتب الدينية، وجردتها من قيم النضال والجهاد.

التعليم التقني والمهني

القطاع الحكومي

لم تهتم سلطات الاحتلال الإسرائيلي بتطوير نظام التعليم التقني والمهني، بل قامت بطرح دورات قصيرة مبعثرة تراوحت مدتها ما بين ٥–١١ شهراً، وذلك لخدمة أغراضها السياسية والاقتصادية. وطُرحت هذه الدورات من خلال ١٣ مركزاً تدريبياً قامت سلطات الاحتلال بإنشائها: ٩ في الضفة الغربية، و٤ في قطاع غزة.[٤٤] "القصد الرئيسي من هذه الدورات التدريبية هو إعداد العمال لسوق العمل الإسرائيلية، حيث كان محور اهتمامها طرح برامج تعد المتدربين لشغل أعمال بسيطة معظمها يتعلق بقطاع البناء".[٤٥]

وفي العام ١٩٧٦، واستجابة لحاجات المراكز الصحية في قطاع غزة، عمدت سلطات الاحتلال لتأسيس مدرسة لتأهيل الممرضات والممرضين الذين تم تدريبهم

عملياً في مركز ملحق بمبنى مستشفى النصر في مدينة غزة. أما متطلبات القبول فتضمنت "أن يتعهد الطالب أو الطالبة بالعمل في المراكز الصحية الحكومية بواقع ضعف سنوات الدراسة فيها (أي ست سنوات).[٤٦]

وتم في العامين ١٩٧٦ و١٩٨٧ تحويل مدرستين إعداديتين للذكور، واحدة في رام الله والأخرى في طولكرم من أجل تخريج عمال شبه مهرة في تلك المناطق التي لا يتوفر فيها هذا النوع من التدريب.

في المقابل، عملت السلطات الإسرائيلية على شل مؤسسات التدريب التي تلبي احتياجات الفلسطينيين الاقتصادية والزراعية منها على وجه الخصوص. ويتضح ذلك من خلال إغلاقها لمدرسة بيت حانون الزراعية في قطاع غزة في الفترة ما بين العامين ١٩٥٦ – ١٩٥٨ وبعد العام ١٩٦٧ مباشرة. وفي هذا الإطار، أوقفت السلطات برنامج التدريب الزراعي في كلية خضوري/شمال طولكرم/ الضفة.

ونتيجة لسياسات الاحتلال وممارساته، أضحى نظام التعليم والتدريب التقني والمهني في الفترة ١٩٦٧ – ١٩٩٤ نظاماً مشتتاً من حيث أنواع المؤسسات وأهدافها، وجهات الإشراف والتمويل والمسؤولية، وللسياق التاريخي المستوجب لإنشائها. فمع نهاية العام ١٩٩٣، ضم هذا النوع من التعليم أكثر من ٢٣٠ مؤسسة موزعة بين الضفة الغربية وقطاع غزة.[٤٧] ووفرت تلك المؤسسات برامج تدريب قصيرة الأمد (عدة أشهر) وطويلة الأمد (سنتان)، وتتراوح في المستوى من المدارس الثانوية المهنية إلى كليات المجتمع، مروراً بالمراكز المهنية. ويتراوح مستوى المهارات من المستوى المنخفض إلى العمالة شبه الماهرة فالعمالة الماهرة (فقط في مراكز وكالة الغوث الدولية). وصممت البرامج لتلبية حاجة سوق العمل الإسرائيلية، ولم تكن تنمية الطاقات البشرية الفلسطينية لتلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني. وضم الإشراف على التعليم والتدريب المهني والتقني: الإدارة المدنية، الجمعيات الخيرية، المؤسسات الأهلية، وكالة الغوث الدولية، القطاع الخاص. ويظهر الجدول رقم (٦) التخصصات المتوفرة في الكليات عند استلام السلطة الوطنية الفلسطينية للتعليم في العام ١٩٩٤. [٤٨]

جدول رقم (٦): توزيع برامج التدريب في كليات المجتمع في الضفة الغربية وقطاع غزة للعام ١٩٩٤ – ١٩٩٥ [٤٩]

الرقم	كلية المجتمع/اسم المركز	البرامج الأكاديمية	برامج الهندسة	برامج الطب المساند	برامج الإدارة والمالية	الفنون التطبيقية	السكرتارية والحاسوب	البرامج الزراعية	الخدمة الاجتماعية
١	كلية البوليتكنيك (الخليل)	–	X	–	–	X	X	–	–
٢	الكلية الإبراهيمية	X	–	–	X	–	X	–	–
٣	كلية الأمة	X	–	–	–	–	–	–	–
٤	الكلية العصرية	X	–	X	X	–	X	–	X
٥	كلية مجتمع النجاح	X	X	X	X	–	X	–	–
٦	كلية مجتمع الروضة	X	–	X	X	–	X	–	–
٧	كلية الدراسات الإسلامية/قلقيلية	X	–	–	–	–	–	–	–
٨	كلية بيت لحم لدراسة للكتاب المقدس	X	–	–	–	–	–	–	–
٩	مركز تدريب قلنديا	–	X	–	–	–	–	–	–
١٠	كلية العروب	X	–	–	–	–	–	–	–
١١	مركز تدريب المعلمين/رام الله	X	–	X	X	–	X	–	–
١٢	كلية القدس للدراسات الإسلامية	X	–	–	–	–	–	–	X
١٣	كلية خضوري	X	X	–	–	X	X	X	–
١٤	كلية مجتمع المرأة (الطيرة)	X	–	–	–	–	–	–	–
١٥	مركز تدريب المعلمات/رام الله	X	X	X	X	X	X	–	X
١٦	كلية البوليتكنيك/خان يونس	X	X	X	X	–	X	–	–
١٧	مركز غزة للتدريب	X	X	X	X	–	–	–	–

تمنح كليات المجتمع شهادة الدبلوم لخريجيها ذوي المهارات المتوسطة المستوى، بعد قضاء سنتين من التدريب. وتقسم كليات المجتمع إلى التقنية، والأكاديمية، والكليات التي تضم التخصصات المهنية إلى جانب الأكاديمية. ويتطلب الدخول إلى هذه الكليات إنهاء شهادة الثانوية العامة بنجاح. وفيما عدا وكالة الغوث الدولية، كانت هذه الكليات تستخدم المناهج الأردنية المعدّة منذ الستينيات دون إجراء أي تطوير عليها. وفي نهاية الدراسة كان على الخريجين التقدم للامتحان الشامل الذي تعده وتشرف على تقويمه الحكومة الأردنية. ويوضح الجدول رقم (٧) توزيع كليات المجتمع في الضفة الغربية في العام ١٩٩٠، [٥٠] أما الجدول رقم (٨) فيوضح توزيع الطلبة على هذه الكليات في العام نفسه.[٥١]

الجدول (٧): توزيع كليات المجتمع في فلسطين

الرقم	كلية المجتمع/الضفة الغربية	التاريخ	التبعية	الجنس	حقل التعليم	
					تعليم	تدريب مهني
١	كلية البوليتكنيك (الخليل)	١٩٧٥	جمعية الخريجين الجامعيين	مختلط	–	١٥ تخصصاً
٢	الكلية الإبراهيمية	١٩٨٣	خاصة	مختلط	٤ تخصصات	٤ تخصصات
٣	كلية الأمة	١٩٨٣	الأوقاف	مختلط	٣ تخصصات	٣ تخصصات
٤	الكلية العصرية	١٩٨٣	خاصة	مختلط	تخصصان	١٢ تخصصاً
٥	كلية مجتمع النجاح	١٩٦٥	خاصة	مختلط	٣ تخصصات	٧ تخصصات
٦	كلية مجتمع الروضة	١٩٧٠	خاصة	مختلط	٣ تخصصات	٨ تخصصات
٧	كلية الدراسات الإسلامية (قلقيلية)	١٩٨٠	الأوقاف	مختلط	تخصص	–
٨	كلية بيت لحم لدراسة الكتاب المقدس	١٩٧٨	بعثات تبشيرية	مختلط	تخصص	–
٩	مركز تدريب قلندية	١٩٥٣	وكالة غوث اللاجئين	ذكور	–	٤ تخصصات
١٠	كلية العروب	١٩٥٨	مراكز تدريب/ الإدارة المدنية[٥٢]	ذكور	٣ تخصصات	–
١١	كلية رام الله للذكور	١٩٦٥	وكالة غوث اللاجئين	ذكور	٦ تخصصات	٤ تخصصات
١٢	كلية القدس للدراسات الإسلامية	١٩٧٨	الأوقاف	مختلط	تخصص	تخصص
١٣	كلية خضوري	١٩٢٠	مراكز تدريب/ الإدارة المدنية	ذكور	٧ تخصصات	تخصصان
١٤	كلية مجتمع المرأة (الطيرة)	١٩٦٢	وكالة غوث اللاجئين	إناث	٦ تخصصات	١٠ تخصصات

الرقم	كلية المجتمع/الضفة الغربية	التاريخ	التبعية	الجنس	حقل التعليم	
					تعليم	تدريب مهني
١٥	مركز تدريب المعلمات	١٩٥٢	مراكز تدريب/ الإدارة المدنية	إناث	٧ تخصصات	–
	قطاع غزة[٥٣]					
١٦	مركز تدريب المعلمين	١٩٦٤	مراكز تدريب/ الإدارة المدنية	ذكور	٦ تخصصات	–
١٧	مركز تدريب المعلمات	١٩٦٤	مراكز تدريب/ الإدارة المدنية	إناث	٦ تخصصات	–

جدول (٨): توزيع الطلبة في كليات المجتمع في فلسطين للعام ١٩٩٠

كلية المجتمع	التربية والتعليم		البرامج الأكاديمية[٥٤]		الهندسة		الطب المساند[٥٥]		الإدارة المصرفية		الفنون التطبيقية[٥٦]		الحاسوب		الزراعة		الإعلام والقانون		إدارة فنادق	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
كلية البوليتكنيك (الخليل)	–	–	–	–	٦٣٩	٣١	–	–	–	–	٣٦	٣١	١٢٠	٤٩	٤٥	–	–	–	–	–
الكلية الإبراهيمية	٦٣	١٦٦	–	–	–	–	–	–	١٢٦	٣٣	–	–	٣٣	٢٠	–	–	–	–	–	–
كلية الأمة	٢٣	٢٢٠	–	–	–	–	–	–	٥٢	٥٥	–	–	١٣	٢٩	–	–	–	–	–	–
الكلية العصرية	١٢٢	١٣٢	–	–	١٧	٢	١٤٩	١٢	٩٣	٤	–	–	٤٢	٢	–	–	٢٢/٤	–	٢٠	–
كلية مجتمع النجاح	٣٦	٢٠٩	٣٠	٥٠	–	–	١٤٩	١٢	١١٨	٩٥	–	–	٣٩	٢٥	–	–	–	–		–
كلية مجتمع الروضة	–	١٤٠	–	–	٤٢	٨	٥٨	٦٢	١٥٥	٢٠٥	–	–	٣٠	٣٠	–	–	–	–	–	–
كلية الدراسات الإسلامية/قلقيلية	٦٤	١٦١	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
كلية بيت لحم لدراسة الكتاب المقدس	–	–	٩	٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
مركز تدريب قلندية	–	–	–	–	١١٩	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
كلية العروب	٨١	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
كلية رام الله للذكور	٢٣٧	–	–	–	–	–	٨٨	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
كلية القدس للدراسات الإسلامية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
كلية خضوري	٣٦٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٢	–	٣٤	–	–	–	–	–
كلية مجتمع المرأة (الطيرة)	–	٣٠٣	–	–	–	–	–	١٠٣	–	٨٠	–	١١٧	–	–	–	–	–	–	–	–
مركز تدريب المعلمات	–	٢٣٩	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مركز تدريب المعلمات/غزة	–	٤٤٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مركز تدريب المعلمين/غزة	٣٢٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	١٣٠٦	٢٠١٠	٩٤	٥٦	٨٦٠	٤١	٢٩٥	١٧٧	٥٤٤	٤٧٢	٣٦	١٤٨	٢٩٩	١٥٥	٧٩	–	٢٦	–	٢٠	–

إضافة إلى التشتت، عانى قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني من غياب التنسيق بين مؤسساته المتعددة من جهة، ومع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة من الجهة الأخرى، الأمر الذي أدى إلى غياب السياسات والخطط التنموية الضرورية لمقاومة سياسة الاحتلال المستهدفة لها. وافتقر نظام التدريب للكفاءة والفاعلية والجودة الناجمة عن:

١. الازدواجية في الإشراف على مؤسساته.

٢. محدودية الموارد المالية والبشرية المتمثلة بنقص الأجهزة والمعدات والأدوات الحديثة، والمصادر التعليمية، والتجهيزات الخاصة بالمباني وورش العمل. هذا بالإضافة إلى عدم توفر ذوي الكفاءة من المعلمين، والإداريين، وغياب البرامج التطويرية للكادر، وجمود الأنظمة والقوانين.

٣. جمود المناهج (في حال توفرها) وعدم مواءمتها لحاجات السوق.

٤. ضعف ارتباط مسار التعليم والتدريب المهني والتقني مع المسار الأكاديمي وعدم توفر المساقات التي من شأنها أن ترفع من ثقافة الطلبة وتقوي انتماءهم الوطني.

٥. التكلفة الباهظة وقلة عدد الطلبة الملتحقين.

٦. عدم توفر العدل والمساواة في الفرص التعليمية على أساس الجنس والمستوى المادي (الاقتصادي) للطلبة.

٧. خسرت الكليات والمراكز حوالي ٥٠٪ من وقت التدريب إبان الانتفاضة الأولى، وذلك نتيجة للإغلاقات القسرية الصادرة عن جيش الاحتلال.

٨. تفشي البطالة بين الخريجين.

ومن الجدير بالذكر أن الحكومة الأردنية استمرت بإشرافها (بشكل جزئي) على نظام التدريب المهني والتقني، إذ بقيت قوانينها، وأنظمتها، وفلسفتها التدريبية، وهيكلية النظام وبناه التحتية، والأمور الأكاديمية كافة كالمنهاج التدريبي، وحفظ التدريس والتدريب في كليات المجتمع، والامتحان الشامل (متطلب للحصول على دبلوم كليات المجتمع بعد عامين من التدريب) وتصديق الشهادات.

قطاع وكالة الغوث الدولية[٥٧]

استمرت الوكالة بتطبيق نظام التعليم التقني والمهني نفسه الذي أنشأته في الفترة السابقة إبان مفوضية جون ديفيس. فاعتمدت ذات الهيكلية الإدارية والمالية،

وأسلوب العمل، والمتابعة، وتقويم الأداء. وعلى صعيد الميزانية، شكلت ميزانية التعليم حوالي ٦٧٪ من ميزانية الوكالة العامة حتى العام ١٩٨٤، حيث انخفضت لتصل إلى ٦٢٪.

وعلى صعيد مراكز التدريب، بقي عدد مراكز التدريب التقني والمهني ٤، ٣ منها في الضفة الغربية (٢ ذكور وواحد إناث)، ومركز واحد (مختلط) في قطاع غزة. واستمرت الوكالة بتقديم تعليم نوعي جيد، وبخاصة إذا ما قورن بالتعليم الحكومي، فرصدت الميزانيات اللازمة، ودأبت على تدريب وتطوير قدرات معلمي المراكز. وفي هذا الإطار، ألزم معهد التطوير التربوي كافة معلمي التدريب المهني والتقني الجدد (غير الحاصلين على شهادة التأهيل التربوي) بإنهاء دورة مجانية تحت إشرافه، مدتها سنة، في أساليب التدريس والتدريب والتقويم. كما قام بتطوير قدرات ومؤهلات المعلمين من خلال الدورات التخصصية المنتظمة التي كان يعدها ويشرف على تنفيذها داخلياً، أو يتعاقد مع الدول الأجنبية (مثل ألمانيا، وسويسرا، واليابان) لتمويلها والإشراف على تنفيذها في الخارج. وحرصت الوكالة على نهجها في التحديث المستمر لمناهجها، وعلى الرغم من تبنيها للمناهج الأردنية في التخصصات التابعة للامتحان الشامل، فإنها أثرتها بما هو حديث ومتوائم مع حاجات السوق. ومن الأمثلة الموثقة في هذا الإطار، تحديثها المستمر للتخصصات في مجال الحاسوب نسبة للمناهج الأردنية التي بقيت نظرية جامدة/ ووصِفَت "بانتهاء صلاحيتها".

وتوسعت الوكالة في التخصصات التي كانت تطرحها، بل أخذت مركز القيادة في مجال استحداث التخصصات المتوائمة مع حاجات السوق، وربطت استمراريتها بنسب توظيف خريجيها. وخير مثال على ذلك النمو السريع في تخصصات كلية الفتيات والمبين في الجدول رقم (٩).[٥٨]

الجدول رقم (٩): النمو في التخصصات المتوائمة مع حاجة السوق في كلية الفتيات التابعة لوكالة الغوث الدولية

توزيع الأقسام المهنية لأعوام مختارة

السنة										عدد الخريجات
١٩٦٧	سكرتارية	حضانة ورياض أطفال	تدبير منزلي	تفصيل ملابس جاهزة للسيدات	تجميل					٨٨*
١٩٦٨	سكرتارية	حضانة ورياض أطفال	تدبير منزلي	تفصيل ملابس جاهزة للسيدات	تجميل					٤٣**
١٩٧١	سكرتارية	حضانة ورياض أطفال	تدبير منزلي	تفصيل ملابس جاهزة للسيدات	تجميل		تحاليل مختبرات			١٤٨
١٩٧٢	سكرتارية	حضانة ورياض أطفال	تدبير منزلي	تفصيل ملابس جاهزة للسيدات	تجميل			صيدلة		١٥٣
١٩٨٩									علاج طبيعي	١٣
١٩٩١	سكرتارية	حضانة ورياض أطفال	تدبير منزلي	تفصيل ملابس جاهزة للسيدات	تجميل		تحاليل مختبرات		علاج طبيعي	٥٧
١٩٩٢	سكرتارية	حضانة ورياض أطفال		تفصيل ملابس جاهزة للسيدات	تجميل	إدارة مؤسسات	تحاليل مختبرات	صيدلة	علاج طبيعي	٢١٨

* قبل الاحتلال الإسرائيلي.

** بعد الاحتلال الإسرائيلي مباشرة – انخفض عدد الخريجات بحوالي النصف.

*** إثناء الانتفاضة الأولى، أغلقت الحكومة الإسرائيلية الكلية، نظراً للحاجة الماسّة لعلاج جرحى الانتفاضة، تم استحداث تخصص العلاج الطبيعي. ومقاومة للإغلاق، أنهت طالبات القسم متطلبات التخرج في كلية الأميرة بسمة في القدس تحت إشراف ومتابعة المدربة المسؤولة نبيلة طناس.

واعتمدت الوكالة سياسة التعاون والتشبيك مع المجتمع الفلسطيني، فأولت التدريب العملي لطلبتها (On The Job Training) في المؤسسات الفلسطينية اهتماماً رئيساً موثقاً من خلال الأنظمة الفنية، ذات العلاقة، التي حرصت على متابعة تنفيذها وتقويمها بعد الحصول على تغذية راجعة من المؤسسات المدربة. وركزت الوكالة من خلال أنشطتها المرافقة للمنهاج على صقل شخصية الخريجين، فعقدت الدورات التثقيفية والترفيهية والرياضية المسائية. وكما هو موثق في منشورات الخطط الثنائية للوكالة، هدفت بعض الدورات إلى تعزيز الانتماء للأرض وترسيخ الهوية الفلسطينية. ومن الجدير بالذكر أن الوكالة قدمت التعليم المجاني للاجئين الفلسطينيين كما وفرت لهم الإقامة الداخلية مجاناً.

وعلى صعيد البنية التحتية، تميزت الوكالة بانتهاج نظام إداري ومالي أشرفت على متابعة تنفيذهما بشكل صارم، وذلك لضمان المحافظة على صيانة مبانيها وأجهزتها. كما وفرت الميزانيات اللازمة للتوسع في البناء، واستحداث الأجهزة والأدوات، والكتب والدوريات، والوسائل السمعية والبصرية اللازمة لعملية التدريب. وتميزت صفوف التدريب المهني بالمثالية في أعداد الطلبة التي حددت بستة عشر (١٦) طالباً للمعلم الواحد. بينما حددت بعشرين (٢٠) طالباً للمعلم الواحد في الأقسام التقنية. ووصفت إدارة المراكز بقدرتها على التكيف السريع للأوضاع السياسية والاقتصادية ومرونتها في تعديل المناهج لضمان الاستمرارية في تقديم تعليم يتجاوب مع حاجات المجتمع، وتخريج طلبة قادرين على التنافس في سوق العمل.

من هنا يمكن القول إن الوكالة أولت مدخلات، وعمليات، ومخرجات التعليم التقني الاهتمام اللازم، ضمن التحديات السياسية والإمكانيات المتوفرة، لتحقيق أغراض النوعية في التعليم. وأدى ذلك الاهتمام لصقل سمعة التعليم المهني والتقني في الوكالة، وبخاصة بعد أن حصل الخريجون على المراتب الأولى بين أترابهم في الضفتين الغربية والشرقية، في الامتحان الشامل الأردني، إذ سجلوا أعلى نسب توظيف في الأسواق الفلسطينية والعربية.

الإشكاليات[٥٩]

من أهم إشكاليات التعليم التقني والمهني في الوكالة ما يأتي:

١. تدني نسب التحاق الطلبة. وبالتالي تدني نسبة رفد السوق بالخريجين الأكفاء (تدني العرض مقابل الطلب المرتبط باحتياجات اللاجئين). والجدول رقم (١٠) أدناه يبين مجموع أعداد الخريجين والأماكن المتوفرة للتدريب في العام ١٩٩١.[٦٠]

الجدول رقم (١٠): أعداد الخريجين والأماكن المتوفرة للتدريب في العام ١٩٩١

الكلية	سنة النشأة	الخريجون منذ العام ١٩٥٣-١٩٩١	الأماكن المتوفرة للتدريب
مجتمع المرأة	١٩٦٢	٧،٢٦٥	٧٠٢
المجتمع (ذكور)	١٩٦٠	٤،١٢٢	٤٠١
قلنديا	١٩٥٣	٦،٠٢٦	٥٣١
غزة	١٩٥٤	٧،٢٦٣	٧١٩
٤٠٪ من الطلبة من غزة في الضفة.			

٢. محدودية الميزانية اللازمة لزيادة أعداد الطلبة والتخصصات المتوائمة مع احتياجات المجتمع والسوق الفلسطينية. هذا على الرغم من أن وضع الوكالة كان مقبولاً، وبخاصة إذا ما قورن بالتعليم التقني والمهني الخاضع لإشراف سلطات الاحتلال.

٣. خسرت الكليات حوالي ٤٠٪ من وقت الدوام والتدريب العملي إبان الانتفاضة الأولى (١٩٨٧ – ١٩٩١)، وخضع الطلبة للممارسات الإسرائيلية القمعية المجحفة، كما تم إغلاق مراكز التدريب لفترات متقطعة.

٤. زادت البطالة بين خريجي الوكالة إبان حرب الخليج (٨٩ – ٩١). وفي المعدل، كانت نسبة توظيف خريجي الوكالة حوالي ٨٥٪، وبلغت أدنى نسبة لخريجي الوكالة في العام ١٩٩٢.[٦١]

٥. ولتخفيف الضرر وزيادة قدرة خريجيها على المنافسة على الوظائف، قادت الوكالة مشروع "خلق الوظائف"، وذلك بإعطائها دورات قصيرة إنعاشية وتطويرية لمهارات خريجيها العاطلين عن العمل. وعُقدت هذه الدورات في الكليات مساءً، وكان من بينها: السكرتاريا التنفيذيَة للفتيات، وإدارة الأعمال، والمعاملات البنكية والمصرفية.

٦. ممارسات الاحتلال بشكل عام، والخاصة بوضع العراقيل كافة التي تحد من العمل الذاتي المتعلق بالبدء بالمشاريع الصغيرة.

٧. البيروقراطية الشديدة، والمركزية في إدارة التعليم على مستوى الرئاسة العامة ورئاسة الأقطار (الضفة الغربية وغزة مثلاً). وحّدت هذه البيروقراطية والمركزية من سرعة نمو المراكز والتوسع في تخصصاتها. كما قتلت روح المبادرة والإبداع.

التعليم العالي

اقتصر التعليم ما بعد الثانوي في الضفة الغربية وقطاع غزة للفترة السابقة للاحتلال الإسرائيلي في العام ١٩٦٧، كما جاء في الفصل الأول، على ستة معاهد أو كليات متوسطة ركزت بالأساس على تدريب المعلمين والمعلمات والتأهيل المهني. وكانت هذه المعاهد إما تحت إشراف الحكومة الأردنية وإما وكالة الغوث الدولية. واستهدفت المعاهد تحت إشراف وكالة الغوث الدولية اللاجئين الفلسطينيين. وتطورت هذه المعاهد وكليات المجتمع إلى ١٧ كلية مجتمع متوسطة (كما جاء في الجدول رقم ٧)، منها خمسة مراكز تدريب حكومية (أي تابعة لسلطة الاحتلال الإسرائيلي)، وأربع كليات مجتمع خاصة.

نشوء الجامعات

لقد تم إنشاء ثماني جامعات فلسطينية (أي ثلثي الجامعات الموجودة اليوم) خلال الفترة من ١٩٧١ – ١٩٩٢، ما يثير مجموعة من التساؤلات التي تحتاج إلى تحليل دقيق لتفهم نمط اهتمام الفلسطينيين بالتعليم الجامعي. ومن ضمن هذه التساؤلات، الآتي:

- لماذا الاهتمام الفلسطيني المتزايد بالتعليم الجامعي؟
- ما هي الأسباب التي أدت إلى غياب مبادرات ذاتية لإنشاء جامعات في فلسطين خلال الفترة ١٩٤٨ – ١٩٦٧؟
- ما هي المحفزات التي ساهمت في نشوء الجامعات الفلسطينية خلال فترة الاحتلال الإسرائيلي منذ ١٩٦٧؟

إن الاهتمام الفلسطيني بالحصول على التعليم الجامعي يرجع إلى عوامل عدة مترابطة، تم تحليلها في مقالة للدكتور إبراهيم أبو لغد[٦٢] وتحديدها في النقاط التالية: ١) القيم المجتمعية التي ركزت على قيمة العلم والمعارف والمهارات المهنية التي أفضت على أصحابها مستوى طبقي عال. ٢) توسع الأسواق في العالم العربي، حيث وجد عديد من الفلسطينيين ملجأ لهم بعد النكبة، وحيث تزايد الطلب على المهارات المهنية المطلوبة لسوق العمل. ٣) الإدراك الفلسطيني بأن هزيمة الدول العربية على يد إسرائيل في العام ١٩٤٨، وضياع فلسطين، ما كانت إلا نتيجة التفوق العلمي للخصم، وأن الطريق لاستعادة فلسطين، مستقلة وذات سيادة، لها علاقة مباشرة مع الحصول على مهارات رفيعة وثقافة علمية متقدمة يوفرها التعليم العالي.

منذ العام ١٩٤٨، سعت أعداد قليلة من الفئات الميسورة من المجتمع الفلسطيني للحصول على التعليم الجامعي في الدول المجاورة، وبالتحديد في الجامعة الأميركية في بيروت، وجامعات القاهرة، والإسكندرية، والأزهر، ودار العلوم في مصر، وجامعتي دمشق وبغداد. ولكن بعد نكبة العام ١٩٤٨، فتحت جامعات الدول العربية المجاورة أبوابها لقبول الطلبة الفلسطينيين المؤهلين أكاديمياً للدراسة في الجامعات الحكومية، دون تمييز يذكر بينهم وبين الطلبة المواطنين. وهكذا فتح المجال أمام آلاف الطلبة الفلسطينيين، الذين كان جزء كبير منهم لاجئين، للدراسة الجامعية مجاناً. وأصبح بمقدورهم التنافس على إمكانيات العمالة في الأسواق العربية الآخذة بالتوسع، ما أدى بالتالي إلى تنمية وضعهم الاقتصادي الشخصي، وإمكانيات التأثير في القرارات. وانغمس جزء من هؤلاء الطلبة والخريجين الجامعيين في النضال الوطني الهادف لتثبيت الهوية الوطنية الفلسطينية ولتحقيق تقرير المصير في فلسطين.

كما أدى الازدياد في أعداد الفلسطينيين من خريجي الجامعات إلى التوصل للقناعة والإدراك بأنهم يعيشون في مناف عربية دون استقلالية سياسية أو سيادة، بعد سنوات طويلة من اقتلاعهم من فلسطين، وتغييب مجتمعهم بأسره. وبهذا يكون التدريب الجامعي قد شحذ الوعي السياسي وحتمية النضال الوطني لدى هذه الفئة من الفلسطينيين.

ومن الملاحظ أنه خلال الفترة السابقة، أي ١٩٤٨ – ١٩٦٧، لم يكن هناك أي تحفيز في المناطق الفلسطينية التي وقعت إما تحت الهيمنة الأردنية (الضفة الغربية والقدس الشرقية)، وإما تحت الهيمنة المصرية (قطاع غزة) لإنشاء جامعات محلية. فعلى المستوى المحلي الذاتي، كانت حركة الفلسطينيين إلى الدول العربية المجاورة أكثر تيسيراً، وإمكانية الدراسة الجامعية في الجامعات الحكومية العربية متوفرة وقليلة الكلفة. أما من الناحية الأخرى، فلم تكن هناك خطة أردنية لتطوير السكان الفلسطينيين في الضفة الغربية وتنمية مجتمعهم. وركزت الإستراتيجية الأردنية بالتحديد على تطوير المركز، أي العاصمة عمان، وإهمال المناطق النائية، الهامشية، أي الأرض الفلسطينية التي أصبحت تسمى فيما بعد بـ"الضفة الغربية". أما في قطاع غزة، فكان الحال أسوأ، وتمثلت سياسة السلطة المصرية المهيمنة بالإهمال المدقع، وبخاصة لوجود القطاع بعيداً جدا عن مركز القرار المصري، وإمكانية التأثير على ذلك القرار من وراء مساحات شاسعة كادت تكون معدومة.

وفي تلك الأثناء كانت بدايات جامعة بيرزيت في قرية صغيرة كملك لأسرة مهتمة بالتعليم، إذ تطورت من مدرسة صغيرة في العام ١٩٢٤ إلى كلية لسنتين (في العام ١٩٦١) تمنح شهادات بعد سنتين من التعليم بعد الثانوي في الآداب والعلوم. وفي ذلك الحين، كانت فرص متابعة الدراسة الجامعية، للمؤهلين أكاديمياً وذوي المقدرة المالية، متوفرة في الخارج. وكثيرون من خريجي هذه الكلية، استغلوا هذه الفرص المتاحة لمتابعة دراستهم الجامعية للبكالوريوس في الجامعة الأميركية في بيروت، ومن ثم في الجامعات الأميركية، وعادوا إلى فلسطين للمساهمة في تطوير الكلية إلى جامعة في العام ١٩٧٢.

وانطبق الوضع ذاته على جامعة النجاح الوطنية، التي كانت بداياتها كمدرسة صغيرة في مدينة نابلس في العام ١٩١٨، إذ تطورت إلى كلية مجتمعية لسنتين في العام ١٩٤١، بالتركيز على التجارة والأعمال. وبشكل عام، تابع المؤهلون من خريجيها، أكاديمياً ومالياً، دراستهم الجامعية للبكالوريوس في الجامعة الأردنية، وجامعات عربية أخرى. ومنهم من عاد إلى فلسطين (ونابلس بالتحديد) للمساهمة في تطوير الكلية إلى جامعة في العام ١٩٧٧.[٦٣]

وأصبح واضحاً جداً بعد الاحتلال الإسرائيلي للمناطق الفلسطينية في العام ١٩٦٧، أن الفرص المتاحة لمتابعة التعليم الجامعي في الخارج تأثرت سلباً، كماً ونوعاً، وبشكل ملحوظ. وتوجد عدة عوامل ضاغطة، ساهمت، مجتمعة، في تحفيز عملية إنشاء جامعات محلية فلسطينية. بعض هذه العوامل هي:

- الاحتلال العسكري وتحديد حركة الفلسطينيين في التنقل.
- سياسة الاحتلال بعدم السماح للخريجين الفلسطينيين بالرجوع إلى الوطن أو الاعتقال.
- الزيادة في تكلفة التعليم في الجامعات العربية أو الغربية، التي أدت إلى تقليص الفرص المتاحة (نظرياً على الأقل) أمام غير المقتدرين من الفلسطينيين.
- اشتداد المنافسة على القبول في الجامعات العربية للطلبة الفلسطينيين نتيجة اعتبارات سياسية، من جهة، وزيادة الطلب المحلي في الدول العربية نفسها على التعليم الجامعي، من الجهة الأخرى.

أية مراجعة لنمط إنشاء الجامعات الفلسطينية الثماني خلال هذه الفترة (١٩٦٧ – ١٩٩٤) تشير إلى اعتبارات متنوعة، تعكس في داخلها تنافسية

محلية (جغرافية)، وسياسية (فئوية) واعتبارات طائفية، ورد فعل لسياسات الاحتلال الإسرائيلي التجهيلية والهادفة لحرمان الفلسطينيين من الحصول على المعارف والمهارات المتقدمة وفرص تطوير البحث العلمي. ولم يتم نشوء الجامعات الفلسطينية خلال هذه الفترة نتيجة تخطيط مركزي يجمع بين التكامل والتخصص الوظيفي تجاوباً مع تحديد واضح لحاجة الوطن، على الرغم من بعض المحاولات المهنية لإجراء ذلك. ولكن هذه المحاولات لم تنجح بسبب غياب سلطة شرعية مسؤولة ومقيمة على الأرض، وبسبب إصرار قيادة منظمة التحرير الفلسطينية الموجودة في الخارج على التدخل الحزبي الفئوي في أمور التعليم العالي الفلسطيني في المناطق الواقعة تحت الاحتلال.

وأنشئت الجامعات الفلسطينية الثماني خلال فترة عشرين عاماً، بين ١٩٧٢ و١٩٩٢، في فترات متفاوتة وبأنماط مختلفة. فبالإضافة إلى نشوء جامعتي بيرزيت والنجاح، كما جاء أعلاه، أنشئت جامعة الخليل (في مدينة الخليل) في العام ١٩٧٢ بالتعاون بين الشيخ محمد الجعبري والحكم العسكري الإسرائيلي ككلية شريعة، التي تطورت فيما بعد (في العام ١٩٨٠) إلى جامعة تمنح شهادة البكالوريوس في الآداب والعلوم والزراعة والشريعة. وما زال حتى اليوم أحد أبناء الشيخ الجعبري رئيساً لمجلس أمناء الجامعة ومركز الثقل في قراراتها.

وأتت المبادرة لتأسيس جامعة بيت لحم (في مدينة بيت لحم)، كجامعة كاثوليكية، من الفاتيكان وبدعم مالي منه. وتأسست الجامعة بالتعاون الإداري مع رهبان لاسال الكاثوليكيين، حيث أصبحوا المسؤولين عن إدارة الجامعة منذ تأسيسها. ومنذ ذلك الحين ورئيس الجامعة دائماً هو أحد رهبان لاسال. وتم تشكيل مجلس أمناء محلي للجامعة في العام ١٩٧٩. وتمنح الجامعة شهادة البكالوريوس في الآداب والعلوم والتربية وإدارة الأعمال والتمريض وإدارة الفنادق.

ولم توجد أية جامعة في قطاع غزة حتى العام ١٩٧٨ حين تأسست الجامعة الإسلامية في مدينة غزة. وجاء تأسيس الجامعة بارتباط وثيق مع حركة الإخوان المسلمين (وفيما بعد حركة المقاومة الإسلامية– "حماس"). وركزت الجامعة في البداية على منح شهادة البكالوريوس في ثلاث كليات: الآداب، والدين، والفقه، وأضافت في العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١ ثلاث كليات أخرى: التربية، والعلوم، والتجارة، وفي العام ١٩٩٢/١٩٩٣ كليتي الهندسة والتمريض. وبقيت حتى العام ١٩٩١ هي الجامعة الوحيدة في قطاع غزة.

ولكن في العام ١٩٩٢، وبدعم وتحفيز من "فتح" – الحزب المهيمن آنذاك في منظمة التحرير الفلسطينية في تونس، قرر معهد الدراسات الدينية في فلسطين التابع لجامعة الأزهر في القاهرة، رفع مستوى برنامج التربية لديه من سنتين إلى أربع سنوات. وهكذا تم تدشين جامعة الأزهر في غزة في العام ١٩٩٢ بكليتي التربية والشريعة، ليس بالضرورة بسبب الحاجة لتلك التخصصات آنذاك، ولكن للتنافس الحزبي مع الجامعة الإسلامية. ولكن أضافت الجامعة، منذ ذلك الوقت، أربع كليات جديدة في الآداب، والعلوم، والزراعة، والصيدلة.

أما جامعة القدس، فأنشئت في العام ١٩٧٨ كفكرة لمؤسسة تعليم عالٍ فلسطينية تحمل اسم "القدس" (كرمز للهوية الفلسطينية وهدف الاستقلال)، وكتجميعٍ "شبه قسري" لأربع كليات مستقلة الواحدة عن الأخرى، إدارياً وجغرافياً. تمثل المحور الأساسي لهذه الجامعة في كليتي العلوم والتكنولوجيا في بلدة أبو ديس (على الحدود الشرقية للقدس الشرقية) وكلية المهن الطبية في مدينة البيرة. وأصبحتا هاتان الكليتان محور النواة الأصلية لجامعة القدس. وقد أضيف إلى هاتين الكليتين كلية الآداب للبنات في القدس الشرقية، وكلية الدعوة الإسلامية. أما المقر الإداري لجامعة القدس فتمركز في مكاتب في القدس الشرقية خارج الحرم الأكاديمي لهذه الكليات. ومما لا شك فيه، أن كلية العلوم والتكنولوجيا في أبو ديس شكلت النواة الصلبة للجامعة، وبخاصة في مجال العلوم التطبيقية والتكنولوجيا، ومن ثم كلية المهن الطبية التي تطورت إلى نواة كلية الطب في الجامعة.

جامعة القدس المفتوحة (وبداية التعليم المفتوح في فلسطين)

انطلقت فكرة تأسيس "جامعة القدس المفتوحة" من منظمة التحرير الفلسطينية في العام ١٩٧٥ لسد حاجة الفلسطينيين المتواجدين في التجمعات المختلفة من العالم، وبخاصة في الوطن العربي، للحصول على تعليم عالٍ وطني يلتزم بتوحيد التجمعات الفلسطينية المختلفة من خلال توفير المهارات والمعارف الضرورية لبناء الوطن في سياق تعميق القيم الوطنية، وتثبيت الهوية والانتماء. وتم التعبير عن ذلك بوضوح وبقوة في دراسة الجدوى التي أنجزت تحت إشراف اليونسكو في حزيران ١٩٨٠، في إطار اتفاقية ثلاثية تم توقيعها بين منظمة التحرير الفلسطينية ومنظمة اليونسكو والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في الكويت. وتم تمويل دراسة الجدوى من قبل الصندوق العربي

من خلال الصندوق القومي الفلسطيني. كما وفرت المنظمة غطاء الشرعية السياسية المطلوبة لإنجاز المهمة.[٦٤]

أما التوصيات الرئيسة التي وردت في دراسة الجدوى فهي الآتي:

- أن يتم إنشاء جامعة مفتوحة لسد الاحتياجات التعليمية للشعب الفلسطيني، وأن يتم تأسيسها من قبل منظمة التحرير الفلسطينية.
- أن تسمى الجامعة "جامعة فلسطين".
- أن يكون للجامعة ثلاث وظائف أساسية، متجاوبة مع احتياجات المجتمع الفلسطيني والشعب العربي، وهي: التعليم، والأبحاث، وإنتاج المواد التعليمية وتوزيعها.
- أن تعتمد الجامعة مبدأ "التعليم المفتوح" الذي يتضمن البنود التالية:
  - التعليم من خلال وسائل التعلم عن بعد، والتفاعل المباشر والتطبيق.
  - سياسة قبول مفتوحة للطلبة الفلسطينيين المؤهلين.
  - مساواة في سياسة القبول للطلبة المؤهلين من الدول العربية.
- أن تكون الجامعة مؤسسة تعليم عالٍ مستقلة لها مجلس أمناء (أو مجلس مديرين)، يتم اختيارهم من قبل منظّمة التحرير الفلسطينية في الحقول العلمية والمعرفية المختلفة، وأن تكون الهيئة التدريسية هي المسؤولة النهائية عن البرامج الأكاديمية.
- أن يكون مقر الجامعة في دولة فلسطين المستقلة، وحتى يتسنى ذلك، أن يكون موقعها في أي مكان آخر يمكن من خلاله أن تقدم الاحتياجات التعليمية المطلوبة للشعب الفلسطيني دون معيقات.
- أن تنسق منظمة التحرير الفلسطينية مع الدول العربية والهيئات التعليمية الإقليمية والدولية ذات العلاقة في تأسيس المراكز التعليمية المطلوبة، لتسهيل أية عقبات، ولتوفير التمويل اللازم لاستدامة الجامعة.

بعد إقرار مشروع الجامعة من قبل المؤتمر العام لليونسكو في العام ١٩٨٠، أقر المجلس الوطني الفلسطيني المشروع في العام الذي يليه. وحالاً، بعد إقرار المشروع رسمياً، بادر فريق العمل إلى تأسيس الجامعة في بيروت، قريباً من مركز المنظمة آنذاك، ولكن الاجتياح الإسرائيلي للبنان في العام ١٩٨٢ حال دون ذلك. وبالتالي،

انتقلت فكرة تنفيذ المشروع إلى عمان في العام ١٩٨٥، ولم تباشر الجامعة الجديدة في تقديم خدماتها التعليمية في فلسطين إلا في العام ١٩٩٠. وفي العام ١٩٩٤، أي بعد قدوم السلطة الفلسطينية، أمر ياسر عرفات، رئيس اللجنة التنفيذية في منظمة التحرير ورئيس السلطة الفلسطينية، بنقل المقر الرئيسي لجامعة القدس المفتوحة من عمان إلى القدس.

هيكلية الإشراف على قطاع التعليم العالي

كان هناك غياب لسلطة مركزية وطنية للإشراف على التعليم العالي، وبخاصة بما يتعلق بالأزمات التي واجهته خلال هذه الفترة من الاحتلال الإسرائيلي. وتجاوباً مع الحاجة لإيجاد هيئة محلية وطنية فلسطينية للإشراف على التعليم العالي ولتطويره، أخذت المبادرة في إطار مجمع النقابات المهنية في القدس من قبل ٤٠ شخصاً يمثلون مختلف مناطق الضفة الغربية وقطاع غزة بتأسيس "مجلس التعليم العالي" في ١٨ أيلول ١٩٧٧.[٦٥]

وحدد النظام الأساسي أهداف المجلس كالآتي:

- "التنسيق بين الجامعات القائمة وتطويرها إلى مستويات أرفع".
- "العمل على إنشاء جامعات ومعاهد عليا ومراكز ثقافية ومكتبات حسبما تقتضي الحاجة وفي نطاق الإمكانات المتاحة".
- "إجراء الدراسات والبحوث والنشاطات التي تستهدف الارتقاء بمستوى التعليم والثقافة".
- "تطوير بعض الكليات القائمة إلى المستوى الجامعي حسب خطة يضعها المجلس".
- "التنسيق مع الجامعات العربية لتنظيم عملية قبول الطلاب في تلك الجامعات".
- "توفير الأموال في الداخل والخارج لفائدة التعليم العالي، وبهدف توسيع ورفع مستوى خدماته".
- "المساعدة المادية والمعنوية للطلبة المؤهلين لمواصلة تعليمهم محلياً وفي الخارج".
- "إعداد الكوادر القادرة على التدريس في الجامعات والمعاهد العليا بتأهيلها وإرسالها إلى الخارج".

من الواضح أن الأهداف التي وضعها المجلس لنفسه كانت أهدافا شاملة وطموحة، تسعى إلى تطوير التعليم العالي الفلسطيني في غياب سلطة سياسية شرعية على أرض فلسطين، وعدم السيطرة على الموارد المالية الضرورية لمثل هذا التطوير. ودون شك، نتجت هذه المبادرة عن استشارات هادئة مع منظمة التحرير الفلسطينية في الخارج، وكانت محاولة محلية مهمة تتحدى إهمال الاحتلال للتعليم العالي الفلسطيني في إصرارها على أخذ مبادرة محلية لتأسيس إطار وطني مسؤول للإشراف على هذا القطاع. والدليل على ذلك أن الاحتلال رفض الاعتراف بشرعية هذا المجلس، وأبلغ رئيس اللجنة التنفيذية للمجلس بأن سلطة الاحتلال تعتبره مؤسسة غير قانونية.

ومن الواضح أيضاً أن سلطة مجلس التعليم العالي كانت "أدبية أخلاقية"، وأن قوتها على الإلزام ارتبطت بشكل مباشر مع الموارد المالية التي توفرت تحت إشراف المجلس لدعم مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. وعلى الرغم من محاولة المجلس الحثيثة العمل على تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه، فإنه، في واقع الأمر، لم يتمكن من تحقيق جل هذه الأهداف.[٦٦]

البرامج ودورها في إنتاج المعرفة ومقاومة الاحتلال وتعزيز الهوية الثقافية

كما جاء أعلاه، فإن نشوء الجامعات الفلسطينية جاء بالتدحرج والتدريج تجاوباً مع الاحتياجات الموقعية الجغرافية، أو إبرازاً وتعظيماً لموقع سياسي أو اقتصادي متنفذ لعائلة مهيمنة في مدينة معينة، أو نتيجة تنافس فئوي حزبي، أو نتيجة توفر الدعم لإبراز دور علمي متقدم لطائفة معينة، أو تطوراً منطقياً لبعض المؤسسات القائمة تجاوباً مع الحاجة لتوفير فرص للتعليم الجامعي محلياً. وفي غياب سلطة شرعية مركزية، لم يكن نشوء هذه الجامعات نتيجة سياسة أو فلسفة تعليمية واضحة، ما نجم عنه بعض التخبطات في البرامج الأكاديمية المطروحة، من حيث تكاملها أو تكرارها أو نوعيتها، أو تفاعلها المباشر مع مقاومة الاحتلال أو إنتاج المعرفة.

ومع نهاية هذه المرحلة، وقبل البدء بمرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية (أي في بداية العام ١٩٩٤)، وجدت في المناطق الفلسطينية المحتلة ثماني جامعات تقدم برامج أكاديمية على مستوى البكالوريوس (السنوات الأربع) التي كانت تخرج سنوياً بين ١٤٠٠ – ١٥٠٠ طالب وطالبة، منهم حوالي ٣٩ بالمائة في تخصص الإنسانيات أو العلوم الاجتماعية. كما وجدت في تلك الفترة ١٣ كلية مجتمع تقدم برامج أكاديمية/تطبيقية على مستوى السنتين، إضافة إلى كليتين تقنيتين وأربع

كليات لتأهيل المعلمين/المعلمات، و١٨ كلية لتأهيل الكوادر الصحية (بالأساس في مجال التمريض).

أما البرامج التي كانت تقدمها الجامعات في بداية العام ١٩٩٤ فتمحورت في المجالات التالية، كما يظهر الجدول الآتي:[٦٧]

الجدول رقم (١١): البرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤

المجال/الجامعة	الأزهر	بيرزيت	بيت لحم	الخليل	الإسلامية	النجاح	القدس	القدس المفتوحة
التربية	+	+	+			+		+
الشريعة	+			+	+			
الدين					+			
التشريع الإسلامي					+			
الدعوة الإسلامية							+	
الآداب	+	+	+	+	+	+	+	+
التجارة		+						
الاقتصاد						+		
إدارة أعمال			+					
إدارة فنادق			+					
الإدارة								+
العلوم	+	+	+	+	+	+	+	+
الزراعة	+			+		+		
الهندسة		+				+		
الصيدلة	+							
التمريض			+					
المهن الطبية							+	

يبدو واضحاً مما جاء في الجدول أعلاه، أن هدف هذه البرامج التي قدمتها الجامعات الفلسطينية خلال هذه الفترة كان يسعى بالأساس لتأهيل كوادر وطاقات بشرية،

من خلال نقل المهارات الضرورية، لتقديم خدمات مطلوبة في المجتمع الفلسطيني والمنطقة العربية المحيطة. ولم يكن يسعى لإنتاج المعرفة الضرورية لإحداث تنمية مجتمعية شاملة. فعلى سبيل المثال، فإن برامج التربية ركزت بالأساس على تأهيل معلمين ومعلمات، وبرامج الشريعة والدين والفقه والتشريع ركزت على تأهيل أئمة وكوادر للمحاكم الشرعية، وبرامج الاقتصاد وإدارة الأعمال والإدارة وإدارة الفنادق ركزت على إنتاج مديرين صغار وكوادر لإدارة منشآت اقتصادية صغيرة وإدارة فنادق سياحية صغيرة، وركزت برامج المهن الطبية والتمريض على إنتاج ممرضات أو مساعدات تمريض وتقنيي مختبرات. أما برامج الهندسة، فركزت بالأساس على إنتاج مهندسين مدنيين، تجاوباً مع الطلب المحلي، ولكن بشكل رئيسي مع الطلب لمثل هذه التخصصات في دول الخليج النفطية آنذاك.

أما من الناحية الثانية، فإن التدريب الأكاديمي الذي قدمته الجامعات الفلسطينية في هذه المرحلة على مستوى البكالوريوس، وبخاصة في الآداب والعلوم، حفز بعض الخريجين، دون شك، على متابعة الدراسة والتمحص والبحث على مستويات أكاديمية متقدمة، خارج فلسطين. ولقد عاد الكثير من هؤلاء الخريجين فيما بعد لمتابعة اهتماماتهم في تطوير البرامج الأكاديمية القائمة وتأهيلها لإنتاج المعرفة من خلال إجراء الأبحاث العلمية والإخصاب الفكري. ولكن هذا التطور لم يحدث في هذه المرحلة، وكان من غير الممكن أن يحدث في إطار ممارسات الاحتلال القمعية على التعليم العالي، ولعدم توفر الرعاية والقوة الدافعة الفكرية والمادية لدفع التعليم العالي إلى مستويات متقدمة، حيث تطوير هيكليات ونظم تعليمية مساندة ومتجانسة وتفكير علمي بحثي ناقد.

وفي هذا السياق، من الضروري التطرق إلى الممارسات الاحتلالية القمعية التي وجهت إلى مؤسسات التعليم العالي خلال هذه المرحلة عامة، وبالتحديد خلال الثمانينيات، لقمع الدور النضالي والمقاوم للطلبة والمدرسين في هذه المؤسسات. ولخص صلاح الزرو أهم هذه الممارسات القمعية في البنود التالية:[٦٨]

١. عرقلة عمليات البناء.

٢. فرض الرسوم الجمركية والضرائب.

٣. عرقلة عملية التمويل.

٤. الرقابة على الكتب والدوريات.

٥. محاولة الهيمنة على مؤسسات التعليم العالي.

٦. الإغلاق.

٧. وضع الحواجز العسكرية أمام مؤسسات التعليم العالي.

٨. اقتحام وتفتيش مؤسسات التعليم العالي.

٩. تشويه مؤسسات التعليم العالي.

١٠. إعاقة النشاطات اللامنهجية لمؤسسات التعليم العالي.

وللتدليل على هذه الإجراءات القمعية ضد مؤسسات التعليم العالي، يظهر الجدول التالي بعض المؤشرات للممارسات القمعية التي طبقها جيش الاحتلال على طلبة ومدرسي مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة في عقد الثمانينيات من القرن الماضي.

الجدول رقم (١٢): بعض المؤشرات لممارسات الاحتلال القمعية ضد التعليم العالي[٦٩]

نوع الممارسات القمعية	العدد*	المرحلة الزمنية
طلبة التعليم العالي المعتقلون إدارياً	٩٧	١٩٨٥ – ١٩٨٧
طلبة التعليم العالي الذين فرضت عليهم الإقامة الجبرية	٩٨	١٩٧٩ – ١٩٨٧
طلبة التعليم العالي الذين تعرضوا لقيود الحركة	٤٥	١٩٨٥ – ١٩٨٧
طلبة التعليم العالي الذين منعوا من دخول جامعاتهم بأمر "قائد المنطقة" العسكري	١٥	
طلبة التعليم العالي الذين أبعدوا عن الوطن	١٧	١٩٨٧ – ١٩٨٨
طلبة التعليم العالي الذين استشهدوا	٤٠	السنة الأولى للانتفاضة الشعبية
مدرسون في جامعة النجاح أبعدوا عن الوطن	٢٥	
عاملون من جامعة النجاح اعتقلوا	٧	
عاملون من مؤسسات رابطة الجامعيين في الخليل اعتقلوا	٢٤	السنة الأول للانتفاضة الشعبية

ملاحظة: العدد ليس شاملاً، ولا يشمل بالضرورة جميع مؤسسات التعليم العالي في تلك المرحلة.

التمويل والاستقلالية

اعتمدت مؤسسات التعليم العالي بشكل رئيسي على مصادر خارجية لتوفير التمويل المطلوب لتغطية المصروفات الجارية والتطويرية، وذلك في غياب سلطة شرعية سياسية على أرض الوطن؛ أي أن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية افتقدت لقاعدة تمويلية ثابتة تمنحها الاستدامة وإمكانية التخطيط والتطوير. فمنذ

أواخر السبعينيات؛ أي بعد اتفاقيات كامب ديفيد في العام ١٩٧٨، وتأسيس اللجنة الأردنية الفلسطينية المشتركة في ١٩٧٩، كان مصدر الدعم الرئيسي لمؤسسات التعليم العالي هو دول الخليج من خلال منظمة التحرير الفلسطينية. وغطى هذا الدعم بالأساس المصروفات الجارية وبالتحديد الرواتب. ولم ترصد أية ميزانيات رسمية لتطوير قطاع التعليم العالي. وبالتالي، اعتمدت الجامعات في التطوير الرأسمالي، مثلاً الأبنية والمختبرات والمكتبات ... الخ، على تبرعات من أثرياء فلسطينيين أو عرب، وعلى الدعم من بعض المؤسسات الدولية في تطوير برامج خاصة، مثل منح وبعثات دراسية ... الخ.

وتمثلت الإشكالية الأساسية في هذا المجال في عدم ضمان مصدر تمويل موثوق وثابت لتغطية الميزانيات الجارية. وهذا ما ظهر جلياً في العام ١٩٩١، على أثر حرب الخليج الأولى، حيث انقطعت المساعدات القادمة من دول الخليج كعقاب لمنظمة التحرير لموقفها السياسي الداعم للعراق. وأدى هذا الانقطاع لبداية أزمة مالية حقيقية هددت استمرارية مؤسسات التعليم العالي. ونتيجة لهذا التطور، وتجاوباً مع طلب منظمة التحرير، استجاب الاتحاد الأوروبي وقدم دعماً مالياً مشروطاً ومؤقتاً لتغطية، ما قدر آنذاك بحوالي ٦٠ – ٨٠ بالمائة من الميزانيات الجارية للجامعات وبعض الكليات، لفترة قابلة للتمديد لخمس سنوات. وكان مجموع ما اعتمده الاتحاد الأوروبي للتعليم العالي ابتداء من ١٩٩٣ (وحتى ١٩٩٨) حوالي ٥٣ مليون يورو (أو وحدة النقد الأوروبي، في ذلك الحين).[٧٠]

وأصرت المفوضية الأوروبية (الذراع التنفيذية للاتحاد الأوروبي) على أن دعمها سينتهي في نهاية العام الخامس، وحثت مؤسسات التعليم العالي على ترشيد الدعم وإيجاد آليات أخرى لتوفير الموارد المالية المطلوبة لضمان الاستمرارية. وهذا لم يحصل، وتفاقمت الإشكالية التمويلية في مؤسسات التعليم العالي، وما زالت.

ملاحظات استنتاجية

تميزت هذه المرحلة من التعليم الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة بالتحديات الواضحة والظروف القاهرة الناتجة عن الاحتلال العسكري والإسرائيلي لهذه المناطق، والممارسات القمعية المتواصلة لمنع أي علاقة بين الفلسطينيين تحت الاحتلال ومنظمة التحرير الفلسطينية في الخارج، التي من شأنها أن تؤدي إلى ترسيخ الهوية الوطنية الفلسطينية.

وحاولت سلطات الاحتلال الإسرائيلية استغلال نظام التعليم، بشكل ممنهج وقمعي، لتأكيد شرعية الاحتلال على الأرض الفلسطينية، وطمس مقومات الشخصية الوطنية الفلسطينية، وزعزعت ثقتها باستعادة ما احتل من الأرض، وذلك من خلال تغيير وتشويه وتحوير الكتب المدرسية. وشرعت هذه العملية بشكل واضح وممنهج بشكل فوري على أثر الاحتلال العسكري، بهدف إفراغ العملية التعليمية التعلمية من محتواها الفلسطيني العربي.

أما على مستوى تطوير الطاقات البشرية والمعارف والمهارات الضرورية لتنمية المجتمع الفلسطيني، فركزت سلطات الاحتلال على تدريب انتقائي ومحدود في كليات للتدريب المهني، لمهارات شبه متخصصة تخدم وتتجاوب بشكل مباشر مع احتياجات سوق العمل في إسرائيل، وتؤهلها لاستيعاب العمالة الفلسطينية الرخيصة لتحقيق هذه الاحتياجات. وأدت هذه العملية إلى فتح فرص جديدة لمصادر دخل من العمالة في إسرائيل، وتشجيع الشباب الفلسطيني للسعي وراء مصادر الدخل هذه على حساب الاهتمام بالتعليم والإنتاج المعرفي. كما هدف ذلك إلى خلق اقتصاد فلسطيني استهلاكي، ما حل محل أي تحفيز للإبداع الاقتصادي الفلسطيني.

وبالمقابل، تميزت هذه المرحلة ببدايات التعليم العالي الفلسطيني، بحيث شهدت هذه المرحلة تأسيس نويات الجامعات الفلسطينية. وتطورت النشاطات الطلابية في هذه الجامعات لتصبح مراكز طلابية تعمل على تأكيد الهوية الوطنية الفلسطينية وتثبيتها، على الرغم من (أو ربما بسبب) وجود الاحتلال. وأصبحت هذه النشاطات الطلابية المحاور الأساسية لرفض الاحتلال العسكري وللنضال ضد وسائل القمع والاضطهاد. كما أصبحت محوراً مهماً لرفد الانتفاضة الشعبية ابتداء من العام ١٩٨٨.

وعلى الرغم من عرقلة سلطات الاحتلال للعملية التعليمية على مستوى الجامعات، فإن الجامعات الفلسطينية حاولت سد الثغرة التي أوجدتها كليات التدريب، من حيث تأهيل الكوادر والطاقات البشرية لخدمة الاقتصاد الإسرائيلي. ومن خلال استحداث برامج أكاديمية وتدريبية جديدة، تمكنت الجامعات من تطوير طاقات بشرية جديدة ساهمت في رفد العمالة المتخصصة في الدول العربية المجاورة. ومثل ذلك بدايات نظرية، على الأقل، لإنتاج مستويات من المعرفة الضرورية لتنمية المجتمع الفلسطيني.

وسيظهر الفصل الثالث فيما إذا نجحت هذه البدايات في إيجاد التراكم الضروري لإحداث قفزة نوعية في التجاوب مع التحديات التي تجابه النظام التعليمي الفلسطيني تحت ظروف قاهرة.

هوامش الفصل الثاني:

[١] الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني (www.mohe.gov.ps). التربية والتعليم الفلسطيني، نيسان ٢٠٠٥، ص: ١١، جدول رقم (٨) نقلاً عن:
جانيت أبو لغد، ١٩٨٢، ص: ٨.
الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. التعداد السكاني للضفة الغربية وقطاع غزة، ١٩٩٧.

[٢] نزيه قورة، ١٩٩٢، ص: ٦٠.

[٣] منظمة التحرير الفلسطينية، الميثاق الوطني، ١٩٦٩.

[٤] فؤاد العاجز، ١٩٩٦.

[٥] علي الجرباوي، ١٩٩١، ص: ١٤٥.

[٦] المصدر السابق، ص: ١٤٧.

[٧] عماد غياضة، ٢٠٠٠، ص: ١٤٧. نقلاً عن زئيف شيف وإيهود يعاري. انتفاضة. ص: ٢ من النسخة العربية للمؤلفين وليس نسخة دار الجليل.

[٨] وقع على اتفاقية أوسلو كل من: وزير الخارجية، في حينه، شمعون بيريس، وأمين سر منظمة التحرير الفلسطينية محمود عباس (أبو مازن).

[٩] جميل عمر نشوان، ٢٠٠٣، ص: ٢٠١.

[١٠] تفيده جرباوي، ٢٠٠٦.

[١١] محمد عبد الفتاح شاهين، ١٩٩٠.

[١٢] تفيده جرباوي، ٢٠٠٠، ص: ٢٧.

[١٣] المصدر السابق.

[١٤] صلاح الزرو، ١٩٨٨، ص: ١٢٨–١٠٣.

[١٥] إبراهيم خليل سكيك، ١٩٨٨، ص: ٦٦–٧٧.

[١٦] يمكن النظر إلى إدخال اللغة العبرية "كلغة ثانية"، نظرة إيجابية، على اعتبار أنها تتيح للفلسطينيين دراسة وفهم الواقع والثقافة الإسرائيلية.

[١٧] جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ٢١٦.

[١٨] صلاح الزرو، ١٩٨٨، ص: ٩٨–١٠٠، وملحق رقم (١)، ص: ٣٦٩–٣٨٤.

[١٩] المصدر السابق.

[٢٠] المصدر السابق.

[٢١] التعليم في قطاع غزة في ظل الانتفاضة الشعبية. القدس: مكتب غزة للدراسات والأبحاث العربية والخدمات الصحافية، وكالة أبو عرفة للصحافة والنشر، ١٩٩١، ص: ٦١–٧٠.

[٢٢] المصدر السابق.

[٢٣] المصدر السابق، ص: ٧٧.

[٢٤] يحيى عبد ربه، ١٩٩١، ص: ٨٩–١٠٢.

[٢٥] صحيفة القدس. ١٩٨٧/٦/٢٠.

[٢٦] جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ٢٥٩–٢٦١.

[٢٧] تم استخلاص وتدقيق مُعالجة واستنتاج الإحصائيات الواردة في هذا القسم استناداً إلى المعلومات الواردة في:

- جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ٢٢٢–٢٥٢.
- منظمة التحرير الفلسطينية، دائرة التربية، التقرير السنوي، عمان، ١٩٨٥.
- التقارير السنوية لدائرة التربية والتعليم في قطاع غزة، وفي القدس. وكالة الغوث الدولية، التقارير المتوفرة ما بين العام ١٩٦٧ وحتى العام ١٩٩٣.
- إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية، ما توفر من تقارير لدى قسم التخطيط التربوي ما بين العام ١٩٦٧ وحتى العام ١٩٩٣.

[٢٨] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم ووزارة العمل ووزارة التعليم العالي، ١٩٩٨، ص: ٦.

[٢٩] الإدارة المدنية التي كانت تابعة لسلطات الاحتلال الإسرائيلي.

[٣٠] تيسير مسودة وعبد الرحمن القيق، ١٩٩٥، ص: ٢٢٩.

[٣١] اعتمد هذا القسم بشكل رئيسي على تفيدة جرباوي، ٢٠٠٦.

[٣٢] عبد الجواد صالح، ١٩٨٢.

[٣٣] تفيده جرباوي، ٢٠٠٥، ص: ٨١.

[34] UNRWA/UNESCO. Institute of Education: Objectives, Development, Methodology. Amman, 1998/1999.

[35] UNRWA/UNESCO. Development of Education, selected Annual reports concerning the period 1967-1994.

[٣٦] جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ٢٥٦.

[٣٧] تفيده جرباوي. استناداً إلى الخبرة العملية، على مدى ١٢ عاماً في دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية، تم استقاء البنود المذكورة من التقارير الشهرية والسنوية كافة، والخطط والمنشورات، والتعليمات الفنية والإدارية لدائرة التعليم / معهد التربية، في وكالة الغوث الدولية.

[38] UNRWA/UNESCO. Biennial Work Plans for Curriculum Enrichment In-Service and Pre-Service Training. Amman/Jordan, 1980-2006.

[٣٩] اعتمد هذا الجزء بشكل كبير على المقابلة التي تم إجراؤها بتاريخ ٢٠٠٥/٤/١٦ مع الأستاذ دون هتشنسون، أستاذ اللغة الإنجليزية (أمريكي الأصل) الذي ما زال معاصراً التدريس في مدرسة الفرندز ومنذ العام ١٩٥٥.

[٤٠] اعتمد هذا الجزء بشكل كبير على المنشورة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية. التربية والتعليم في القدس الشريف، الفصل الثاني، على الموقع:

www.mohe.gov.ps/publications.quds1.doc

[٤١] المصدر السابق.

[٤٢] المصدر السابق.

[٤٣] المصدر: دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، سلسلة تقارير الوضع الراهن رقم (٥)، إحصاءات التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة.

[44] Mazen Hashweh, 1990, p: 15.

[٤٥] لميس أبو نحلة، ١٩٩٦، ص: ١٣.

[٤٦] لميس أبو نحلة. ١٩٩٦، نقلاً عن: تيسير مسودة وعبد الرحمن القيق، ١٩٩٥، ص: ٢٢٩.

[٤٧] مشروع الإستراتيجية الوطنية المقترحة. التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين. السلطة الوطنية الفلسطينية؛ ١٩٩٦، ص: ٦.

[٤٨] لميس أبو نحلة، ١٩٩٦، ص: ١٩٩.

[٤٩] المعلومات المدونة في هذا الجدول مأخوذة من دائرة الإحصاء المركزية، تشرين الأول ١٩٩٥.

[٥٠] المصدر السابق، ص: ١٩٥.

[٥١] المصدر السابق، ص: ٢٠٠.

[٥٢] الكليات التي كانت تابعة للإدارة المدنية لمد ٢٥ عاماً من الاحتلال الإسرائيلي هي كليات حكومية. وفي آب ١٩٩٤، استلمت السلطة الوطنية الفلسطينية إدارتها، وهي منذ ذلك الحين تدار من قبلها، وقد أطلق عليها اسم كليات فلسطين التقنية.

[٥٣] مركزا التدريب في غزة المشار إليها في هذا الجدول لا يعملان حالياً، وقد تم استبدالهما بكلية تدريب غزة والبوليتكنيك في خان يونس.

[٥٤] المعلومات المدونة أعلاه مأخوذة من مسودة والقيق ١٩٩٠، علماً بأنه قد تمت إعادة تنظيم البيانات وتحليلها لإغراض الدراسة.

[٥٥] تتضمن البرامج الأكاديمية علم المكتبات والتوثيق، ودراسات الكتاب المقدس، والشريعة الإسلامية، والإمامة والوعظ. برامج الطب المساند هنا تتضمن التغذية، وإدارة المنازل المطروحة في كلية مجتمع المرأة (الطيرة)، حيث أن معظم النساء المسجلات في المركز يتخصصن في هذا المجال.

[٥٦] تتضمن برامج الفنون التطبيقية صناعة الحرف (السيراميك) وصناعة تصميم الملابس، وتصفيف الشعر والتجميل.

[٥٧] المعلومات، في هذا القسم، مستقاة بشكل رئيسي من منشورات وخطط وتقارير دائرة التربية والتعليم/قسم التدريب المهني والتقني في وكالة الغوث الدولية عمان وفينا، ١٩٦٤-١٩٩٤.

[٥٨] تم استخلاص ومعالجة وتمثيل الإحصائيات والبيانات من تقارير كلية مجتمع المرأة وكلية العلوم التربوية/التابعة لوكالة الغوث الدولية.

[59] UNRWA: Human Resource Development. Vienna, 1992.

[60] UNRWA, Vocational Training & Job Creation, 1992, p: 3.

[61] Ibid.

[62] Abu Lughod, Ibrahim, 2000, pp: 75-95.

[٦٣] خليل نخلة، ١٩٩٤.

[64] UNESCO, 1980.

[٦٥] سمير كاتبة، ١٩٨٢.

[٦٦] صلاح الزرو ، ١٩٨٩.

[٦٧] خليل نخلة، ١٩٩٤.

[٦٨] صلاح الزرو، ١٩٨٩، ص: ٥٦.

[٦٩] مصادر عدة تم تجميعها في عدد من الملاحق في الزرو، صلاح، ١٩٨٩.

[٧٠] خليل نخلة، خبرة شخصية ومراجعة ملفات المشاريع ذات العلاقة في مكتب المفوضية الأوروبية في القدس.

الفصل الثالث

تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين العامين ١٩٩٤ – ٢٠٠٦

الفصل الثالث

تحديات تعليم الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفترة ما بين العامين ١٩٩٤ – ٢٠٠٦ [١]

البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية

أدى الاحتلال الإسرائيلي الطويل للأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة وما صحبه من ممارسات قمعية ضد الشعب الفلسطيني إلى تفجر الانتفاضة في العام ١٩٨٧. وكوسيلة لحل النزاع، اتفقت الإطراف المتنازعة كافة إلى اللجوء إلى المفاوضات. وبدأت العملية التفاوضية، بشكل علني، بمؤتمر مدريد العام ١٩٩١ الذي أدى بدوره إلى توقيع كل من منظمة التحرير الفلسطينية والحكومة الإسرائيلية على اتفاق إعلان المبادئ في واشنطن، في الثالث عشر من أيلول العام ١٩٩٣.

وفي الرابع من أيار العام ١٩٩٤، تم التوقيع على اتفاقية غزة–أريحا (المعروفة أيضاً باتفاقية القاهرة، أو اتفاقية أوسلو الأولى). ومثلت هذه الاتفاقية المرحلة الأولى للحكم الذاتي الفلسطيني، وقيام حكومة السلطة الفلسطينية. وتضمنت الاتفاقية ترتيبات الحكم الذاتي المؤقت، ونقل الصلاحيات المدنية من السلطة الإسرائيلية إلى السلطة الفلسطينية في مجال التعليم والصحة والثقافة والخدمات الاجتماعية وغيرها. وتنص الفقرة التاسعة من الاتفاق المتعلق بالشؤون المدنية في نطاق التعليم والثقافة على:

> يتم نقل السلطة والصلاحيات، في مجال التعليم والثقافة في الضفة الغربية وقطاع غزة من الحكم العسكري وإدارته المدنية إلى الجانب الفلسطيني. ويتضمن هذا المجال، إضافة لأمور أخرى، مسؤوليات الإشراف على المدارس، والمعلمين، والتعليم العالي، والتعليم الخاص. كما يشمل القطاع

الخاص، والعام، والأهلي، والأنشطة الثقافية والتعليمية الأخرى، والمؤسسات والبرامج والملكيات التعليمية المنقولة وغير المنقولة كافة.[٢]

ومباشرة بعد نقل السلطة والصلاحيات في آب ١٩٩٤، قامت السلطة الفلسطينية بإنشاء الحكومة الأولى التي تضمنت وزارة التربية والتعليم العالي. وطبقاً لاتفاقية أوسلو، سيطرت الوزارة الجديدة على قطاع التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة كافة، ولكن باستثناء القدس الشرقية.

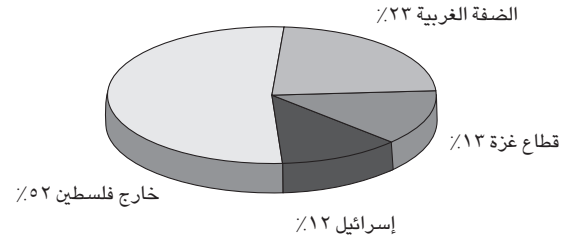
وهكذا، وجدت وزارة التربية والتعليم العالي الجديدة نفسها مسؤولة، فجأة، عن تخطيط وإدارة نظام تعليمي مهلهل، وبنية تحتية متداعية، وكادر محبط وغير مؤهل، ومناهج مبعثرة ومشتتة، ومحذوف منها المحتوى الوطني والثقافي.

وعلى الرغم من تفاؤل العديد من الفلسطينيين بأن اتفاقية أوسلو ستؤدي بعد خمس سنوات –كما هو منصوص عليه في الاتفاق– إلى تسوية تنتهي بإقامة دولة فلسطينية قابلة للحياة، فإن هذا التفاؤل، إزاء مراوغة إسرائيل وعدم التزامها ببنود الاتفاق، ونقضها المستمر لوعودها المتكررة في هذا الإطار، سرعان ما ذوى وتحول إلى حالة مطردة من الإحباط لدى الفلسطينيين. وأدت حالة الإحباط إلى تفجر الانتفاضة الثانية (الأقصى). وعوضاً عن قيام الدولة في العام ١٩٩٩، كما هو متضمن في اتفاقية أوسلو، قام الجيش الإسرائيلي بقمع الانتفاضة وأعاد، في العام ٢٠٠٢، احتلال المناطق التي غدت تحت الحكم الذاتي للسلطة الفلسطينية. وأثناء إعادة الاحتلال، قام الجيش الإسرائيلي بهدم المؤسسات الفلسطينية، واقتحم وزارة التربية والتعليم العالي، وأحرق ملفاتها وأجهزة الحاسوب، كما هدم المدارس، واعتقل وجرح وقتل العديد من طلبة المدارس، وحول المدارس إلى ثكنات عسكرية، وأغلق البعض منها وحاصر البعض الآخر تماماً، كما حاصر الجامعات والمعاهد وكليات المجتمع ومراكز التدريب المهني والتقني، فضلاً عن محاصرته المدن، وعزلها عن بعضها البعض، وإقامة الحواجز العديدة على الطرق، واقتلاع الأشجار وإغلاق المعابر (الحدود)، وعزل قطاع غزة تماماً عن الضفة الغربية، الأمر الذي حرم طلبة القطاع من إكمال تعليمهم العالي في جامعات الضفة الغربية وكلياتها.

على ضوء ما سبق، يمكن القول إن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية لم تكن مهيأة لتأسيس تعليم نوعي يحقق طموح الشعب الفلسطيني. وأدى التدهور في الأحوال الاقتصادية والاجتماعية في ظل غياب الاستقرار السياسي الناجم عن التعسف الإسرائيلي، إلى هجرة الشباب الفلسطيني إلى الخارج.

ويمثل الرسم البياني أدناه، توزيع الشعب الفلسطيني في فلسطين والخارج العام ١٩٩٨.[٣]

الشكل رقم (١): توزيع الشعب الفلسطيني حسب أماكن تواجده العام ١٩٩٨



ومقارنة بالعام ١٩٨٥ (الرسم لا يبين هذه المقارنة) ازدادت نسبة السكان الفلسطينيين في كل من الضفة الغربية، حيث كانت ١٦٪ وأصبحت ٢٣٪، وقطاع غزة، حيث أصبحت ١٣٪ بعد أن كانت ٩٪. أما داخل إسرائيل، فقد نقصت نسبتهم بمقدار ٤٪، إذ بعد أن كانت ١٦٪ أصبحت ١٢٪. أما خارج فلسطين فقد نقصت إلى ٥٢٪ بعد أن كانت ٥٩٪.

وتعزى زيادة نسبة السكان الفلسطينيين داخل الضفة الغربية وقطاع غزة إلى عودة بعض المهجّرين السابقين، وبخاصة قيادات منظمة التحرير الفلسطينية. وكانت لهذه العودة انعكاسات على نوعية التعليم، وبخاصة تلك المتعلقة بزيادة إقبال الطلبة على المدارس، التي سنتناولها بالتفصيل لاحقاً. وعلى المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كان التأثير ملحوظاً، فمنذ دخول الفلسطينيين "أنبوب" التسوية، أصبح شأنهم الداخلي ومسارهم السياسي مرتهناً بتدخلات ثلاث قوى رئيسية فاعلة، هي إسرائيل، وأمريكا، والاتحاد الأوروبي.[٤]

قسم الجرباوي مراحل التغيير التي مرت بها الحالة الفلسطينية منذ العام ١٩٩٤ وحتى بداية العام ٢٠٠٧، إلى ثلاث مراحل متداخلة ومتعاقبة في آن واحد.

أولاً: مرحلة "تورية النوايا": بدأت مرحلة "تورية النوايا" منذ توقيع اتفاق أوسلو، واستمرت حتى فشل قمة كامب ديفيد العام ٢٠٠٠، وتميزت بتدفق الدعم الخارجي السياسي والمالي للرئيس الفلسطيني والسلطة الوطنية الفلسطينية. وسياسياً، يتجلى الدعم من خلال الاحتفاء بالرئيس عرفات في المحافل الدولية، ومنحه جائزة نوبل للسلام. ومادياً، قامت الدول المانحة، وبخاصة الأوروبية، بضخ

ما يزيد على ٥ مليارات دولار، وظفتها السلطة الوطنية في تأمين نفقاتها الإنشائية والتشغيلية، وتدعيم التوجه نحو اقتصاد السوق، وتشجيع المنظمات الأهلية. وكان الهدف المبطن من تقديم هذا الدعم "ترسيخ الاعتمادية الفلسطينية على الخارج، وتطويع الإرادة السياسية للفلسطينيين لتسهيل قبولهم بالتسوية وفق الشروط الإسرائيلية".[٥] ويتجلى الدليل على ذلك في عدم اكتراث الدول المانحة بالفساد الذي تفشى في أوساط السلطة الفلسطينية نتيجة لهذا الدعم غير المراقب.

وفي ظل تفشي الفساد من جهة، وقمع الأجهزة الأمنية لأصوات المعارضة بوسائل خارجة عن القانون وتحييد السلطة القضائية من جهة أخرى، نشط المثقفون من أساتذة الجامعات ورؤساء ومؤسسات حقوق الإنسان في تحليل مواطن الخلل في النظام السياسي الفلسطيني، وطالبوا، من خلال المؤتمرات والندوات والتقارير السنوية، بالإصلاح.

ولم تطالب الدول المانحة بإصلاح الفساد إلا بعد أن بدأت إسرائيل بالتنصل من وعودها في الانسحاب من المناطق الفلسطينية، متخذة من فساد السلطة ذريعة لذلك، ما أقلق الأوروبيين من إمكانية تعثر عملية التسوية السياسية، فقاموا بإصدار تقرير "روكارد" الذي قدم توصيات مفصلة لبرنامج إصلاحي.

ثانياً: مرحلة "انكشاف الغطاء": بفشل كامب ديفيد، دخلت الحالة الفلسطينية مرحلتها الثانية "انكشاف الغطاء" التي امتدت حتى نهاية الانتخابات التشريعية الفلسطينية الثانية، في كانون الثاني من العام ٢٠٠٦. "اكتشف الفلسطينيون خلال هذه المرحلة أن التدخل الخارجي لا يمكن أن يكون بريئاً وإيجابياً، وأن لا مساعدة خارجية مجانية، بل إن لكل دولار وافد "كمنحة" ثمناً سياسياً".[٦]

فمنذ اللحظة التي لم يدفع فيها عرفات الثمن السياسي المتمثل بتوقيعه على التسوية في كامب ديفيد، بدأت الضغوط الخارجية تأخذ منحى آخر، واستهدفت، وبخاصة بعد اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الثانية، ضرب الرئيس عرفات في مصادر قوته الثلاثة المتعلقة باحتكاره للقرار السياسي، وسلطته المطلقة في التصرف بالأموال، وسيطرته الكاملة على الجهاز الأمني.

إسرائيلياً، تم حصار عرفات وعزله في مقره الكائن في رام الله. كما أعيد احتلال الضفة الغربية في العام ٢٠٠٢، وأقيمت الحواجز العسكرية على الطرقات، وعزلت البلدات الرئيسية عن بعضها البعض، وفرضت القيود على المعابر، وازداد العنف الإسرائيلي ضد الفلسطينيين، وبدأ بناء الجدار الفاصل (جدار الفصل العنصري)

الذي يخترق الأراضي الفلسطينية، ويبتلع منها ما مقداره ١٠٪، حيث ستقع حوالي ٣٨ قرية وبلدة فلسطينية خلف هذا الجدار المتوقع أن يصل طوله إلى ٧٠٣كم عند الانتهاء من بنائه.[٧] وتم في هذه الفترة أيضاً فصل الضفة عن القطاع، وإخلاء المستوطنين من قطاع غزة، كما شهدت المستوطنات في الضفة والقدس توسعاً كبيراً. وفي القدس، تميزت الفترة منذ اندلاع الانتفاضة بتشديد الخناق على المدينة وأهلها. وبسبب إجراءات العزل والحصار وزيادة الضرائب، تعرقلت، (بل وتوقفت) في كثير من الأحيان، حركة المواطنين. وتسبب الجدار بهجرات داخلية عديدة (القدس للضفة وبالعكس، خلف الجدار لأمامه)، الأمر الذي زاد من التشوه الديموغرافي الذي انعكست آثاره على المؤشرات التنموية كافة. ونجم عن الضغوطات السابق ذكرها هجرة ملحوظة للخارج في أوساط الشباب وذوي الكفاءات والمستثمرين من أصحاب رؤوس المال. أدى كل ذلك إلى تفاقم مشكلة الضعف في أداء السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وازدياد العنف والفلتان الأمني.[٨]

أما الدول المانحة، فقد اتخذت من المطالبات الفلسطينية الداخلية المستمرة بضرورة إجراء الإصلاح الداخلي، ذريعة لربط مساعداتها واستمرار تمويلها بتحقيق هذا الشرط. فغدت السلطة تعيش تحت السيطرة المالية الكاملة للدول المانحة، وبخاصة اللجنة الرباعية التي أصبحت بمثابة (السلطة المنتدبة) على السلطة الوطنية الفلسطينية. هذا وأدى الربط المشروط للمساعدات المالية لانحسار واختناق نشاطات المجتمع الأهلي والمنظمات غير الحكومية. ونجم عن هذه الضغوطات الاقتصادية والسياسية، المذكورة أعلاه، تدهور مستمر في عناصر الاقتصاد، فارتفعت معدلات البطالة التي وصلت في العام ٢٠٠٦ إلى ٤٢٪،[٩] ومعدلات الفقر التي وصلت في العام نفسه إلى ٧٠٪.[١٠] وبالتزامن مع الضغوطات أعلاه، تحكمت إسرائيل في الصادرات والواردات الفلسطينية، وربطت الاقتصاد الفلسطيني بالاقتصاد الإسرائيلي، فضعفت مساهمات القطاع الخاص، وتدهور التصدير نتيجة للعراقيل المفروضة على مرور البضائع والسكان، وتوقف الاستثمار من قِبل فلسطينيي الشتات.

أما على المستوى الاجتماعي، فقد تميزت المرحلة بغياب القانون والنظام، وازدياد التطرف السياسي والديني والاجتماعي، وضعف العلاقات الأسرية، وتفاقم الضغوطات والمشاكل النفسية والمسلكيات والآفات الاجتماعية المدمرة (القتل على خلفية الشرف، المخدرات بين الشبان وبخاصة في القدس)، وزيادة حجم متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدهور الوضع الصحي، والاكتظاظ السكاني (وبخاصة في البلدة القديمة في القدس)، واستمرار مظاهر الفساد السياسي

والمالي والاجتماعي كافة ، وانحطاط الأخلاق والقيم المترافقة مع الشعور بفقدان الأمل بتحرير الأرض والمتزامنة مع اللامبالاة في السلوك.

وعلى الرغم من "انكشاف الغطاء"، فإن الزخم الهائل في حجم الضغوطات السياسية والاقتصادية المتراكمة والمتوالية، أجبر الفلسطينيين على الانصياع للشروط الإسرائيلية. وبينما كانت حركة "فتح" (السلطة الحاكمة) منغمسة بالفساد وبتعقيدات المرحلة وهمومها، كانت حركة "حماس" تعمل بمنهجية وفاعلية على زيادة كوادرها وإعدادهم من أجل تغيير الثقافة المجتمعية، وضمان التفاف الجماهير حولها، وطرح نفسها كقوة مناهضة ومنافسة لحركة "فتح". ولتحقيق ذلك، وظفت "حماس عقيدة الإسلام، واعتمدت على شعار "الإسلام هو الحل" للخروج من الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية المنهارة، واستثمرت كل ما توفر لديها من أموال وكفاءات وتحالفات، واستخدمت التعليم النظامي وغير النظامي كأدوات إستراتيجية، واستغلت الظروف السائدة بفاعلية وفعالية، فكان لها ما خططت له بل أكثر.

ثالثاً: مرحلة "اتضاح المقاصد": تجلت ثمرة العمل الدؤوب لحركة "حماس"، والمتزامنة مع انغماس حركة "فتح" بالترف والفساد والصراع الداخلي، بفوز "حماس" الساحق في الانتخابات التشريعية الثانية التي أجريت بتاريخ ٢٥/١/ ٢٠٠٦. ومنذ ذلك التاريخ، بدأت مرحلة "اتضاح المقاصد" التي ما زالت مستمرة حتى اللحظة. وكان وقع فوز "حماس" صاعقاً على حركة "فتح" وعلى "حماس" نفسها وعلى إسرائيل والمجتمع الدولي. ومنذ تشكيلها للحكومة، قامت الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي بقطع مساعداتهما المالية، وتوقيف تعاملهما مع "حماس"، بينما أبقيا على تعاملهما مع الرئاسة الفلسطينية (محمود عباس)، والأعضاء من غير حركة "حماس" في المجلس التشريعي. هذا وحجبت إسرائيل أموال المقاصة عن الحكومة، ولم يحصل موظفو الحكومة الـ ١٦٢ ألفاً على رواتبهم الشهرية كاملة منذ آذار ٢٠٠٦ وحتى اللحظة.[١١]

بهذا الحصار الاقتصادي الشديد، دخلت حكومة "حماس" في مأزق لم يكن الخروج منه سهلاً. فإما الخروج من الحكومة، وإما الدخول في أنبوب "التسوية السياسية" وفق الشروط الإسرائيلية. وبتشكيلها لحكومة "الائتلاف الوطني" المبنية على التمثيل الفصائلي في آذار ٢٠٠٧، تكون "حماس" قد اختارت طريق التسوية. وستجيب السنوات القادمة عن الأسئلة: هل سيستمر الحصار الاقتصادي؟ هل ستعود المفاوضات وتؤدي للاتفاق على تسوية سياسية؟ ما هي

انعكاسات هذه الحكومة (ثنائية القطبية، "فتح" – "حماس") على الأوضاع كافة؟ هل ستوجه القوى السياسية الداخلية اهتمامها لمقاومة التغيير الثقافي (ذي الصبغة الدينية)؟ إن كانت الإجابة عن السؤال الأخير بنعم، فكيف سيتم اختراق التعليم النظامي الذي أصرت "حماس" على بقائه تحت سيطرتها ضمن أسلوب "المحاصصة" الذي انتهجته في التفاوض مع حركة "فتح" في تشكيل الحكومة؟

إن ما يهمنا في سياق هذا الكتاب هو مخرجات النظام التعليمي المتعلقة بنشأة الأجيال، ومدى قدرتها على تغيير مجريات الأحداث وصبغتها الثقافية، ومدى مساهمتها في إنتاج المعرفة وطبيعة مجالات المعرفة التي سيتم التركيز عليها مستقبلاً.

الهيكلية الإدارية والتنظيمية الجديدة للوزارة، والتحديات

بعد الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية وقطاع غزة في العام ١٩٦٧، وكما أسلفنا في الفصل الثاني، خضع نظام التعليم برمته للإدارة العسكرية الإسرائيلية، ومن ثم للإدارة المدنية الإسرائيلية التابعة للحكم العسكري. ومع توقيع اتفاقية نقل الصلاحيات بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل في العام ١٩٩٤، أصبحت مسؤولية إدارة المؤسسات التعليمية الحكومية كافة بيد السلطة الوطنية الفلسطينية.

ومنذ اللحظة الأولى لتسلمها المسؤولية، واجهت السلطة الفلسطينية تحديات جمة. فعلى مستوى الفاعلية، شكل عدم التواصل الجغرافي للمناطق الواقعة في نطاق مسؤوليتها عقبة مهمة أثرت سلبياً على هيكلية وزارة التربية والتعليم، التي وجدت نفسها تدار من قبل مقرّين ورأسين متنافسين. المقّر الرئيسي في رام الله برئاسة وزير التربية والتعليم، والمقّر الثاني في غزة برئاسة وكيل الوزارة. وفرضت هذه الهيكلية نفسها على الوزارة نتيجة لوقوع السلطة في فخ بنود اتفاقية أوسلو. فطبقاً للاتفاقية التي تلت اتفاقية إعلان المبادئ المبرمة العام ١٩٩٣، قبلت السلطة الوطنية الفلسطينية بتولي مسؤولياتها على أريحا وغزة أولاً. وبعد ذلك تعاقبت الاتفاقيات لنقل مناطق "أ" كافة، المتمثلة بالمدن والبلدات الرئيسية، بصورة تدريجية للسلطة الوطنية الفلسطينية. ففي كانون الأول من العام ١٩٩٥، استلمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسؤولية التعليم في مدينة رام الله، واتخذت فيها مقراً رئيساً لإدارة عملياتها. وما زالت مناطق "ب" و"ج" التي تفصل مناطق "أ" عن بعضها البعض خاضعة لإسرائيل، الأمر الذي أدى إلى تحكم إسرائيل بحركة الفلسطينيين بين مناطق "أ" عن طريق فرضها للحواجز العسكرية (التي بلغت في أيلول العام ٢٠٠٦، ٥٥٢ حاجزاً)،[١٢] واشتراطها الحصول على تصاريح دخول غدت شبه

مستحيلة بين المناطق الشمالية (الضفة الغربية) والمناطق الجنوبية (قطاع غزة). لقد فرض عزل الضفة الغربية عن القطاع على وزارة التربية والتعليم، حرصاً على نجاعة العمل، إقامة مقر وزاري ثانٍ، في غزة، برئاسة وكيل الوزارة.

ورثت الوزارة الهيكلية التنظيمية الأردنية المعدلة إسرائيلياً والموضحة في الفصل الثاني. وفي محاولة منها لتحقيق الانسجام بين الهيكلية والأهداف الإستراتيجية، قامت وزارة التربية والتعليم العالي بإعادة بناء الهيكلية التي راعت فيه تسلسل العلاقة الوظيفية بين الأقسام والدوائر، والتجانس والتكامل بين وحداتها في الضفة والقطاع. ولحل معضلة "الجناحين" في شطري مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، تبنت الوزارات منهجاً متفاهماً عليه ضمنياً (غير مكتوب) يقتضي فصل الوزير عن الوكيل. وبما يخص وزارة التربية، كان مقر الوزير والوكيل في الضفة الغربية. وكان للوكيل مساعدان، أحدهما في الضفة الغربية والآخر في قطاع غزة. وعند استقالة الوزير الأول العام ١٩٩٧، قام الوكيل بالمسؤوليات كافة المحددة للوزير، بينما استلم رئيس السلطة الفلسطينية (ياسر عرفات) حقيبة وزير التربية. ومنذ العام ٢٠٠٠، تمت مراجعة وظائف مساعدي وكيل الوزارة. وفي حين أبقت الوزارة على مسؤوليات مساعد الوكيل في غزة، قامت بتقسيم المسؤوليات في الضفة الغربية على مساعدين، تولى أحدهما المسؤولية الفنية، وتولى الآخر المسؤولية الإدارية. وعليه، قُسِمت المديريات طبقاً لطبيعة عملها، وتبعت إدارياً لأحد الوكيلين.

وفي البداية، اشتملت الوزارة على ١٠ مديريات. وفي العام ١٩٩٧، زاد هذا العدد إلى ١٥، ومنذ العام ١٩٩٩ أصبح (وما زال) عدد المديريات ١٦. يتفرع عن تلك المديريات ٤٦ دائرة متخصصة في حقول تربوية متعددة، ويتفرع عن كل دائرة أقسام أكثر تخصصاً وعددها ١٣٤ قسماً.[١٣]

وفي منتصف العام ١٩٩٦ ولأسباب عدة، أهمها السياسة الداخلية الرامية لتوظيف شخصيات ناشطة، تم تقسيم الوزارة إلى اثنتين بهدف تفعيل وزارة التعليم العالي لتحقق "الطموحات الوزارية" المتوخاة. وهكذا، أصبحت وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن التعليم العام (الأساسي والثانوي)، بينما أشرفت وزارة التعليم العالي على التعليم ما بعد الثانوي. وأنيط بكل وزارة تركيز الاهتمام على قطاع التعليم الموكل لها. إلا أنه، وفي العام ٢٠٠٢، تمت إعادة دمج الوزارتين بأمر سياسي ناجم عن الضغوط المطالبة "بالإصلاح"، التي أدت إلى إعادة تشكيل السلطة الوطنية الفلسطينية حينذاك. وعلى الرغم من أن الدمج لم يقصد

منه التنظيم الداخلي لكل وزارة على حدة، فإنه أدى إلى تبوُّء وكيل الوزارة السابق منصب وزير التربية والتعليم العالي، بينما احتل الوكيل المساعد الأسبق، في قطاع غزة، منصب وكيل الوزارة.

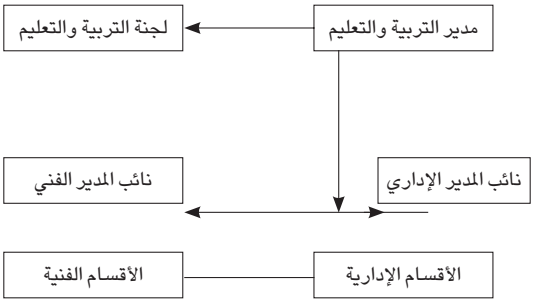
ويعود الوعي بضرورة إعادة تنظيم وزارة التربية والتعليم لتصبح أكثر فاعلية للعام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠، عندما قامت الوزارة بمساعدة قسم التعليم في اليونسكو، بمراجعة وتدقيق وظائفها على ضوء الحاجات المتوقعة منها.[١٤] وعلى الرغم من توضيح التقرير الصادر عن اليونسكو بأن إعادة التنظيم من شأنه أن يزيد الترابط ويوحد الجهود لتحقيق التكامل الوظيفي والانسجام الإداري والفني بين الوزارتين، فإن صناع القرار في الوزارة قاموا بتبني بعض العناصر المقترحة بطريقة مبتورة خارجة عن السياق وعن روح التحفيز المنشود. وهدف تبني بعض عناصر الخيارين المقترحين إلى خلق فجوات ضيقه في الهيكل التنظيمي، تساعد في خلق فرص عمل جديدة مبنية على الاعتبارات الفصائلية وليس على الحاجة. وهكذا أصبحت هيكلية وزارة التربية والتعليم، كغيرها من الوزارات، تعاني من التضخم الوظيفي والتشوه الشائك والهرمية الإدارية المقلوبة (الناجمة عن كثرة المديرين).

وعلى مستوى الحاكمية، بنيت الثقافة على مركزية الإدارة وعلى تعزيزها. فكان هذا هو النمط السائد عبر وزارات ومؤسسات السلطة الوطنية كافة. فالثقافة المجتمعية مبنية على المركزية وتشجعها. فعلى أساسها يتم التوظيف وتبنى الهيكليات التنظيمية المعتمدة على الهرمية والتسلسل. ويعكس الشكل رقم (٢) الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم في العام ٢٠٠٦.[١٥]

الشكل رقم (٢): الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم العام ٢٠٠٦

أما الشكل رقم (٣) فيعكس الهيكلية للمديريات المنتشرة في المناطق الجغرافية (المحافظات).[١٦]

الشكل رقم (٣): الهيكل التنظيمي لمديرية التربية والتعليم في المحافظات الفلسطينية



استناداً إلى ذلك، وعلى الرغم من كثرة النقاشات المتكررة الداعية لتبني النظام اللامركزي في الإدارة التربوية، فإنه لم يتم تطبيق إلا الجزء اليسير من مظاهره. وتؤكد الوزارة أن لديها توجهاً لدعم اللامركزية، وتستشهد على ذلك من خلال إجرائها لتغييرات جذرية على المديريات الست عشرة المنتشرة، في الضفة الغربية (١٣)، وفي قطاع غزة (٣). إذ تتمتع كل مديرية باستقلالية نسبية وشكلية تنحصر في الصلاحيات الإدارية للشؤون الداخلية، والإشراف المباشر على المدارس التابعة لها، وإدارة العلاقة مع المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة.

وتعود أسباب التشبث بالمركزية لعوامل عديدة تتعلق بالخوف من فقدان الوظيفة والمكانة. ولو أن الوزارة أولت اهتماماً جاداً ومتوازناً في تطوير قدرات المديرين ليأخذوا أدوارهم ويقوموا بوظائفهم على مستوى صنع السياسات ورسم الإستراتيجيات، ومنحت ذوي المستويات الوظيفية الأدنى الثقة والصلاحيات للقيام بالمسؤوليات الموكلة لهم، لأدى الموظفون أعمالهم على درجة من الاستقلالية، ولشعروا بالراحة والطمأنينة والأمن الوظيفي.

ونظراً لإنهاك الموظفين، على المستويات كافة، بالأعمال المهنية العملية، لم يكن هناك متسع من الوقت، كما لم يتوفر العدد الكافي من الكفاءات القادرة على بناء الإطار القانوني لإدارة التعليم، على الرغم من حاجة الوزارة الماسة له.

التعليم العام:

يقسم التعليم، نسبة لجهة الإشراف إلى ثلاثة قطاعات:

١. **القطاع الحكومي:** تشرف على معظم مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة، ما عدا القدس، وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية. وبلغ عدد تلك المدارس في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ١٣٣٧ مدرسة مشكلة ما نسبته ٨٠٪ من مجموع المدارس في الضفة والبالغ عددها ١٦٦٢ في ذلك العام. أما في قطاع غزة، فبلغ عدد المدارس الحكومية ٣٢٢ مدرسة وبنسبة ٦١٪ من مجموع المدارس البالغ عددها ٥٢٨. وتشمل مسؤولية الوزارة الإشراف والإدارة والتمويل. ويمثل الجدول رقم (١) أعداد المدارس في القطاعات الثلاثة، في العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.[١٧] أما مدارس القدس، فتنقسم إلى قسمين، المدارس التي تشرف عليها دائرة الأوقاف الإسلامية وتديرها وزارة التربية والتعليم، والمدارس الحكومية التابعة لوزارة المعارف والبلدية الإسرائيليتين، وهي المدارس التي كانت تشرف عليها الحكومة الأردنية قبل الاحتلال الإسرائيلي في العام ١٩٦٧.

الجدول رقم (١): إحصاءات إجمالية عن التعليم الفلسطيني حسب السلطة المشرفة للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦

السلطة المشرفة	مدارس	طلبة	معلمون	شُعب
حكومة	١٧٢٥	٧٥٧٦١٥	٤٨٦٧٤	٢٢٠٨٢
وكالة	٢٧٩	٢٥٤٥٥٢	٨٤٧٧	٦١٢٤
خاصة	٢٧٢	٦٦٣٢١	٥١٨٤	٢٧٥٣
المجموع	٢٢٧٦	١٠٧٨٤٨٨	٦٢٣٣٥	٣٠٩٥٩

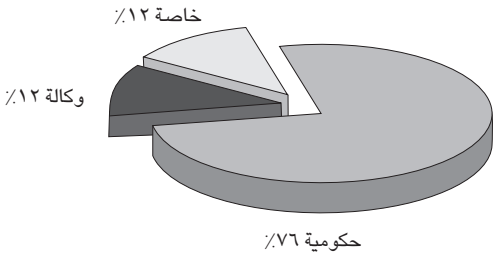
٢. **قطاع وكالة الغوث الدولية:** تقوم وكالة الغوث الدولية بالإشراف وإدارة وتمويل مدارس اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية، بما فيها القدس، وقطاع غزة. وتتواجد معظم تلك المدارس في مخيمات اللاجئين الفلسطينية في الضفة والقطاع. وتتركز أعدادها في قطاع غزة، وتأتي في المرتبة الثانية بعد مدارس الحكومة في قطاع غزة، وفي المرتبة الثالثة في الضفة الغربية حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. ففي الضفة الغربية، بلغ عدد المدارس في ذلك العام ٩٣ مدرسة؛ أي بنسبة ٦٪ من مجموع المدارس، بينما بلغ عددها ١٨٠ مدرسة؛ أي بنسبة ٣٤٪ من مدارس قطاع غزة.

٣. **القطاع الخاص:** تشرف على هذه المدارس وتمولها الهيئات والجمعيات الخيرية والطوائف الدينية والأفراد. وتأتي في المرتبة الثانية، من حيث العدد، في الضفة الغربية، إذ بلغ عددها ٢٣٢ مدرسة بنسبة ١٤٪ من مجموع المدارس. وفي قطاع غزة، بلغ عدد المدارس الخاصة، في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ٢٦ مدرسة فقط؛ أي بنسبة ٤,٥٪ من المجموع العام في قطاع غزة.

وبشكل عام، زاد عدد المدارس من ١٤٧٠ في العام ١٩٩٤ إلى ٢٢٧٦ مدرسة في العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، حيث بلغت نسبة الزيادة في المدارس الحكومية ٦١٪، والخاصة ٨٥٪. وازداد عدد الشعب من ١١٨١٧ العام ١٩٩٤ إلى ٢٠٢٨٢ شعبة في العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

وعلى مستوى الطلبة، ارتفع عدد الطلبة الإجمالي من ٦١٨ ألف طالب في العام ١٩٩٤ إلى ما يزيد على مليون طالب في العام ٢٠٠٦. ويوضح الشكل رقم (٤) توزيع الطلبة على مدارس الحكومة والوكالة والقطاع الخاص بنسب ٧٦٪، و١٢٪، و١٢٪ على التوالي.

الشكل رقم (٤): توزيع الطلبة حسب الجهة المشرفة للعام ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦[١٨]



البنية التحتية للمدارس والإقبال على التعليم

نالت قضايا بناء المدارس الجديدة وترميم المدارس القائمة الاهتمام الرئيسي للوزارة. ومع أن الحاجة لها ماسة، إلا أن الوزارة تعرضت، وبخاصة في الآونة الأخيرة للنقد من قبل الفلسطينيين لعدم إيلاء اهتمام متكافئ ومتوازن لعناصر التعليم الأخرى التي من أبرزها تطوير الموارد البشرية، وبخاصة المعلمين.

وفي كل محفل، كانت الوزارة تحصر إنجازاتها المتعلقة بتطوير التعليم بعدد المدارس والصفوف الجديدة. وتعود الزيادة الملحوظة في أعداد المدارس، بالإضافة إلى الزيادة الطبيعية في عدد السكان، للزيادة النسبية للسكان، والناجمة عن عودة جزء من فلسطينيي الشتات. ففي الفترة ما بين العامين ١٩٩٤ – ٢٠٠٦، سجل معدل النمو في أعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس نسبة ٧٪؛ أي بزيادة حوالي ٤٥،٠٠٠ – ٥٠،٠٠٠ طالب سنوياً في الصفوف الأول وحتى الثاني عشر. وللإبقاء على درجة الاكتظاظ نفسها في الصفوف، قدر حجم الاستثمار السنوي اللازم بمائة مليون دولار. وفي الفترة ما بين العامين ١٩٩٤ – ١٩٩٩، تم بناء وترميم حوالي ٤،٨٠٠ غرفة صفية بتمويل من الدول المانحة.[١٩] وبهذا الدعم، حافظت الوزارة، ما بين العامين ١٩٩٥/١٩٩٦ – ٢٠٠٠/٢٠٠١، على نسبة الاكتظاظ نفسها التي كانت في قطاع غزة ١:٤٢، وفي الضفة الغربية ١:٣٣.[٢٠] وساهم بناء الصفوف وترميمها في تقليل نسبة عدد المدارس المتبنية لنظام الفترتين. ففي الضفة الغربية، انخفضت هذه النسبة من ٢١٪ في العام ١٩٩٥/١٩٩٦ إلى ٥٪ في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١. وهذه نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة المدارس المتبعة لنظام الفترتين في قطاع غزة التي بلغت ٣١٪ في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١.

من جهة أخرى، وفي حين لا توجد أي مدرسة مستأجرة في قطاع غزة، فإن نسبة المدارس المستأجرة في الضفة الغربية وصلت إلى ١١٪ في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١. وفي القدس، تشكل نسبة المدارس المستأجرة في القطاع الحكومي (الأوقاف) والوكالة والخاصة ٤٢٪، و٤٤٪، و٣٤٪ على التوالي. ويرجع السبب الرئيسي في ارتفاع هذه النسب لمنع سلطات الاحتلال الفلسطينيين من البناء في الأراضي غير المبنية في القدس. هذا بالإضافة إلى صعوبة الحصول على رخص بناء ومصادرة أراضي بعض المدارس (كما في مدرسة حي وادي الجوز، التي صودرت لصالح مدرسة دينية للمستوطنين اليهود، تدعى "عطيرت كوهنيم"). والجدول رقم (٢) يعرض تفصيلاً للمدارس المملوكة والمستأجرة في القدس.

الجدول رقم (٢): عدد مدارس القدس حسب ملكية بناء المدرسة وفترة الدوام للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ [٢١]

الجهة المشرفة	ملك	مستأجرة	ملك ومستأجر	مجموع	فترة واحدة	فترتان
حكومة/أوقاف	١٥	١١	١	٢٧	٢١	٦
وكالة	٥	٣	–	٨	٧	١
خاصة	٢٠	٩	٣	٣٢	٣٢	–
المجموع	٤٠	٢٣	٤	٦٧	٦٠	٧

ولحل هذه المشكلة، تم اللجوء إلى نظام دوام الفترتين، الذي تقوم المدارس على أساسه بتدريس فوج صباحي وفوج آخر مسائي مستخدمة المبنى المدرسي نفسه. وتفتقر مدارس القدس للمختبرات والأجهزة والأدوات العلمية والمكتبات وغرف المعلمين والملاعب، وبخاصة أن المستأجر منها عبارة عن بيوت سكن لا تصلح لأن تكون مدارس.

ويسمح القانون الإسرائيلي بفتح فروع لمدارس قائمة، بينما يمنع بناء مدارس جديدة، الأمر الذي ساعد المدارس الخاصة على التوسع من خلال إقامة فروع لمدارسها المرخصة.

أثر استمرار الاحتلال العسكري على العملية التعليمية

من الأهمية بمكان دراسة التأثير السلبي لاستمرار الاحتلال العسكري على العملية التعليمية، وبخاصة منذ اندلاع الانتفاضة الثانية في أيلول ٢٠٠٠، من زوايا ثلاث، القتل، وهدم الملكيات، وعرقلة الوصول للمدارس والمؤسسات التعليمية، والأثر النفسي على الأطفال. فمنذ ٢٨ أيار ٢٠٠٠ وحتى ٢٣ تموز ٢٠٠٥ قتل ٥٩٢ طالباً و٣٢ معلماً وجرح ٣٤٧١ طالباً و٥٤ معلماً واعتقل ٦٦٩ طالباً و١٧٦ معلماً. وعلى مستوى هدم المؤسسات التعليمية وتقطيع عملية التعليم، تعرضت ٢٨٦ مدرسة و٥ مديريات تعليمية بما فيها الوزارة، في تلك الفترة، للقصف والمداهمة. وتعرقل التدريس في ١١٢٥ مدرسة، بينما نهبت حوالي ١٠٠ مدرسة أخرى.[٢٢]

وفي العام ٢٠٠٥، قدرت خسارة الوزارة الناجمة عن الإجراءات السابقة بحوالي ٢,٣ مليون دولار، كما قدرت أعداد الطلبة والمعلمين غير القادرين على الوصول إلى مدارسهم بانتظام نتيجة لبناء الجدار العازل بحوالي ٢٨٩٨ فرداً.[٢٣]

وحول هذا الموضوع، تجدر الإشارة إلى بحث بعنوان "التعليم تحت فوهة البندقية" الذي تعرض لتوثيق أثر الانتفاضة على العملية التعليمة التعلمية في ٤٨ مدرسة واقعة في بلدات رام الله والبيرة وبيتونيا.[٢٤] وفيما يتعلق بصعوبة الوصول إلى المدارس سجل البحث:

> من مجموع المدارس، أفادت الغالبية العظمى (٤١ مدرسة؛ ما نسبته ٨٥٪) بتعرض طلبتها لصعوبات متعددة ومتنوعة اعترضت سبيل وصولهم إلى المدارس خلال السنة الأكاديمية الماضية. وأفادت ٣٠ من هذه المدارس (٧٣٪) بأن الحواجز العسكرية شكلت المعضلة الكبرى

التي اعترضت سبل الطلبة في صولهم للمدارس، فمنهم من توجب عليه قطع أكثر من حاجز عسكري. وفي إحدى المدارس انسحب ٨٠ طالباً نتيجة لتلك الحواجز. وأشارت بعض المدارس إلى تعرض طلبتها لإعاقات صعبة: لدينا تقارير عن حوادث تعرض فيها ٥ طلبة معاقين للضرب على الحواجز، وتعرض ٤ معاقين للإصابة بعيارات مطاطية، واعتقل ٣ معاقين على الحواجز العسكرية أثناء الليل. إن تعرضهم لهذه التجارب شديدة السوء والمترافقة مع الرعب الشديد، أدى إلى التردد في قطع الحواجز، وهيأ الفرصة للانسحاب من المدرسة.[٢٥]

ونظراً للقيود الإسرائيلية المفروضة والمتمثلة بضرورة الحصول على تصاريح من أجل الدخول إلى القدس، وفي ظل سيطرة الاحتلال الإسرائيلي الكاملة على حرية الحركة والتنقل بين البلدات من خلال الحواجز العسكرية الثابتة والمؤقتة (الطيارة)، تقلصت عملية تقييم المدارس الواقعة جنوب مدينة القدس (بيت لحم، والخليل، على سبيل المثال) إلى الحد الأدنى، وذلك لعدم تمكن موظفي الوزارة المقيمين في مدينة رام الله من الحصول على التصاريح اللازمة لوصولهم للمدارس الجنوبية لتقويمها.

وحدت هذه القيود من حرية تنقل المعلمين أيضاً. "لقد قيل لنا إن الخسارة في عدد أيام عمل المعلمين تراوحت ما بين ٣–٨٨ يوماً خلال العام الماضي، بسبب عدم القدرة للوصول للمدارس على وجه الخصوص".[٢٦]

وعلى مرّ السنوات الثلاث (٢٠٠٠–٢٠٠٣)، أصبح طلب العلم غاية خطرة، وتجربة مهددة لحياة الطلبة والمعلمين على حد سواء. "كانت نتيجة المداهمات الإسرائيلية أشرس على أطفال المدارس، وبخاصة هدم بيئتهم المدرسية والبيتية وتخريبها، كما كان لها مردود سلبي على قدرة الأطفال على التعلم وإحساسهم بالأمن والأمان وعلى صحتهم العقلية، وكرامتهم، ووعيهم".[٢٧]

إضافة إلى ذلك، فرض الوصول إلى المدارس تحت هذه الظروف أعباء مادية على الأهل، حيث تضاعفت هذه التكاليف في بعض الحالات بمقدار ٣ أو ٤ مرات.

ويرتبط البعد النوعي للإقبال، بعوامل اجتماعية وثقافية وتعليمية، كمعدل الولادة، وأعداد المدارس وتوزيعها الجغرافي، والفاعلية في تكاليف البناء المدرسي، والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع، والقيم ذات العلاقة بالتعليم المختلط وغير المختلط، والإبداع في طرائق التدريس، والتعليم عن بعد، والتعليم غير النظامي.

وعلى الرغم من الوعي الكامل بهذه العوامل وبأهمية البعد النوعي في حساب الإقبال، فإن الوزارة لم تأخذ أياً من هذه العوامل بعين الاعتبار في خططها المعدة حتى اللحظة. ولعل السبب في ذلك يعود للثقافة. فالقيم الراسخة تعزز انتهاج السبل الأسهل في الوصول إلى الهدف، الأمر الذي يفسر تجنب الوزارة الخوض في تعقيدات العوامل المتضمنة في البعد النوعي، واكتفاءها في حساب الإقبال بالاعتماد المطلق على البعد الكمي.

المناهج الفلسطينية والكتب المدرسية والإصلاح

النشأة والتطور

يعود الاهتمام الفلسطيني بتطوير منهاج وطني لاعتبارات تاريخية مهمة. وبدأ هذا الاهتمام جلياً في السبعينيات والثمانينيات، من خلال النقاشات المتكررة والجادة والمعمقة بين التربويين والشخصيات الوطنية في منظمة التحرير الفلسطينية. وبتوصية من منظمة التحرير الفلسطينية، وبدعم كامل من اليونسكو، تم عقد ندوة حول "المنهاج الفلسطيني للتعليم الأساسي"، في مقر اليونسكو في آب من العام ١٩٩٠. وتبنت التوصية التي نجمت عن الندوة، فكرة إنشاء "مركز تطوير المناهج الفلسطينية".

وتأسس المركز وباشر عمله في ١/ ١٠/ ١٩٩٥. وكانت الوزارة مشرفة على عمله من خلال اللجنة التوجيهية المكلفة بإقرار مخرجات المركز. وأنيطت بالمركز، الذي اتخذ مقره خارج مبنى الوزارة، مهمة وضع خطة خلال عام واحد، لمنهاج فلسطيني قابل للتطبيق على مراحل سنوية تنتهي بمدة خمس سنوات.[٢٨] وفي أيلول ١٩٩٦، وبمنحة مقدارها ٣٠٠ ألف دولار مقدمة من وزارة التعاون الدولي الايطالية، أنتج المركز خطة شاملة لتطوير المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام، ووضعها بين يدي اللجنة التوجيهية في الوزارة للمراجعة والإقرار.

وقد تزامن هذا مع البدء بعملية إنتاج الوسائل التعليمية. وعلى الرغم من توفر الدعم المالي للمرحلة الثانية، فإن سرعة إنتاج المواد التعليمة كانت أقل بكثير مما خطط لها. ونظراً لرغبة الوزارة في الإشراف المباشر على إعداد المناهج والتحكم في شكلها ومضمونها، قامت الوزارة خلال هذه الأثناء باحتواء المركز ووضعه تحت سيطرتها.

التنفيذ

قامت اللجنة التوجيهية الوزارية بمراجعة الخطة، وتعديل بعض القضايا الجوهرية المتضمنة فيها. وضمت هذه القضايا، على سبيل المثال لا الحصر، متطلبات "امتحان التوجيهي" كمعيار وحيد للتخرج من مرحلة التعليم العام والالتحاق بالتعليم العالي، وطبيعية المواضيع الإجبارية، والإصرار على استئثار الوزارة بالقرار النهائي في إعداد المناهج الجديدة وتطويرها، ... الخ، ما تجانس مع المفاهيم التعليمية السائدة لنوع التعليم الذي يريده الآباء لأبنائهم. وبعد مراجعة الخطة، يبدو أن اللجنة المشرفة على إعداد المناهج في وزارة التربية والتعليم، لم توافق على أكثر الجوانب إبداعاً فيها. لقد أقلق أسلوب إعداد الخطة بعض موظفي التعليم. وبالتحديد، تمثل الأسلوب الأكثر راديكالية في انتهاج لجنة المناهج (المعدّة للخطة خارج الوزارة) المنحى التشاركي الواسع النطاق في تصميم المنهاج، الذي لم يكن متبعاً من قبل. إضافة إلى ذلك، أولت الخطة اهتماماً لأساليب التدريس أكثر من اهتمامها بمحتوى المنهاج، الأمر الذي أدى إلى النظر لأسلوب إعداد، الخطة على أنه أسلوب مثالي أو مفرط في الطموح.

سُلمت خطة المنهاج للحكومة الفلسطينية التي بدورها قامت بإرسالها للجنة المناهج في المجلس التشريعي الفلسطيني. وأوصت لجنة المناهج بضرورة الحصول على تغذية راجعة على الخطة من التربويين والجهات المستفيدة. وبعد الحصول على التغذية الراجعة، تم إقرار الخطة المعدلة من قبل المجلس التشريعي، مشكلةً بذلك أساساً للمنهاج الجديد الذي تم إعداده لاحقاً من قبل مركز تطوير المناهج المعاد تشكيله (بعد إقرار الخطة، أعيد تشكيل لجنة المناهج وأضحى المركز جزءاً لا يتجزأ من وزارة التربية والتعليم).

وفي بداية إعداد الكتب المدرسية، كانت المناهج الأردنية مطبقة في مدارس الضفة الغربية كافة، بما فيها المدارس التابعة لبلدية شرقي القدس ومدارس الأوقاف. كما كانت المناهج المصرية مطبقة في قطاع غزة في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية والقطاع الخاص.

ولضمان الانتهاء من إنتاج الكتب المدرسية كافة وفقاً للمنهاج الجديد، في مدة خمس سنوات، قُسمت خطة العمل إلى خمس مراحل سنوية متصلة ومتواصلة ومترابطة. وعليه، تم في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١ إنتاج الكتب المدرسية للصفوف الأول والسادس، وفي العام ٢٠٠١/٢٠٠٢، تم إنتاج مناهج الصفوف الثاني

والسابع ... وهكذا دواليك، إلى أن انتهت الوزارة في العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ من إنتاج مناهج الصفوف المدرسية كافة بالتزامن مع بعض كتب "دليل المعلم" ذات العلاقة.

مراحل التعليم:

استناداً إلى الخطة الشاملة لتطوير المنهاج، التزمت الوزارة بتقسيم مراحل التعليم من ناحية الالتزام الرسمي والتزام الطلبة إلى مرحلتين:

١. المرحلة الإلزامية: ومدتها عشر سنوات تعليمية؛ أي حتى نهاية الصف العاشر.

٢. المرحلة غير الإلزامية: ومدتها عامان دراسيان؛ أي حتى نهاية الصف الثاني عشر.

أما من ناحية مضمون التدريس وطرائقه، فتقسم مراحل التعليم العام إلى ثلاث:

١. مرحلة التهيئة: وتمتد هذه المرحلة حتى نهاية الصف الرابع. وتتميز بتبنيها للمنحى التكاملي في التدريس الذي يتطلب إعداد معلم/ة "صف" بمعارف وأساليب تدريس خاصة تعتمد على ترابط المعارف وتكاملها.

٢. مرحلة التمكين: تبدأ هذه المرحلة بالصف الخامس وتنتهي بنهاية الصف التاسع. وتتميز بطبيعتها التخصصية على مستوى محاور التدريس. إذ تبدأ مواضيع العلوم الطبيعية، على سبيل المثال، بالتفرع في هذه المرحلة إلى الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، ... الخ. ويبدأ التعليم بالانقسام إلى مواد إجبارية وأخرى اختيارية. ويترافق ذلك مع السماح للطلبة باختيار المواد الاختيارية. وتتطلب هذه المرحلة إعداد معلم/ة "مجال" بمعارف متخصصة على مستوى الموضوع العام (العلوم والرياضيات، مثلاً) إضافة للأساليب الخاصة.

٣. مرحلة الانطلاق: تستمر هذه المرحلة حتى نهاية الصف الثاني عشر. وفي هذه المرحلة يتسع أمام الطلبة مجال اختيار المواد الاختيارية ذات النسبة الأعلى مقارنة مع المواد الاختيارية المصنفة في مرحلة التمكين، ما يستدعي إعداد معلم/ة بمعارف متخصصة على مستوى الموضوع الدقيق (الكيمياء، أو الفيزياء، أو الرياضيات، مثلاً)، إضافة إلى أساليب التدريس والتقويم المتوائمة.

محتوى المنهاج

حدد "المنهاج الفلسطيني الأول" الهدف العام من التعليم بتمكين كل فلسطيني، ينهي صفوف التعليم المدرسي الاثنى عشر بنجاح، من الحصول على قاعدة عريضة وكافية من المعرفة، والقيم الإيجابية، ومواكبة العصر، والتعايش مع المجتمعات الأخرى على قدم التكافؤ والمساواة، والديمقراطية، وتدريبه على المهارات الفنية التي تمكنه من الانضمام للقوى العاملة أو متابعة تعليمه/ها العالي أو الاثنين معاً.[٢٩]

واستناداً إلى الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني، حُددت المرتكزات التي بني على أساسها محتوى المنهاج الجديد بالمبادئ المستقاة من القيم الوطنية والدين الإسلامي والتراث الوطني والعادات والتقاليد ووثيقة استقلال دولة فلسطين (١٩٨٨). هذا واعتمد المحتوى على أسس أربعة: تركزت الأسس الفكرية على تعريف الشعب الفلسطيني بكونه جزءاً لا يتجزأ من الأمة العربية، يسعى إلى الحفاظ على هويته الوطنية وإحياء تراثه الثقافي وإثرائه. بينما ركزت الأسس الاجتماعية على العدل والمساواة والمواطنة الصالحة وتوفير فرص تعليم متكافئة لجميع الفلسطينيين دون أي تمييز مستند إلى الدين أو العرق أو اللون أو الجنس. أما الأسس المعرفية، فألقت الضوء على ضرورة تطوير مهارات حل المشكلات واستخدام التفكير الناقد والأسلوب العلمي. وأولت الأسس النفسية اهتماماً خاصاً بالقيم والاتجاهات الإيجابية والتفاعل مع المجتمعات.[٣٠]

واتبعت الوزارة نهج الإدارة التربوية الأردنية والمصرية في بيع الكتب المدرسية. واستناداً إلى هذا النهج، تقوم وزارة التربية والتعليم بتوزيع الكتب المدرسية، مجاناً، للمدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية. ويقوم طلبة المدارس الحكومية بشراء كتب مباحث اللغة الإنجليزية فقط. أما المدارس الخاصة، فإنها تشتري الكتب المدرسية من الوزارة بسعر التكلفة، ومن ثم تبيعها لطلبتها. ونظراً لاحتوائها على النصوص والتمرينات معاً تحت غلاف واحد، ولرداءة تجميع صفحات الكتاب، تقوم الوزارة باستبدال كتب الصف الأول حتى السادس سنوياً. أما كتب الصف السابع وحتى العاشر، فيستبدل ثلثها فقط بشكل سنوي. وحيث أن طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر يقومون بشراء كتبهم، فإن استبدال الكتب عن طريق بيع النسخ القديمة يتم على المستوى الفردي.

وما زالت كتب الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، تتبع للمنهاج القديم. ولم توفر الوزارة لهم أي مواد تعليمية سوى كتب "بريل". ولهذه اللحظة، لم تقم الوزارة

بتطوير نظام قادر على طباعة الكتب الجديدة على نظام "بريل". وعلى الرغم من التوزيع المجاني لكتب "بريل" للمكفوفين في المدارس الحكومية من قطاع غزة، فإن المدارس الأخرى ما زالت تقوم بشرائها.

جدوى المنهاج

تمحورت أهداف السياسة العامة للمنهاج الفلسطيني الأول حول الأولويات الآتية:

١. تحقيق التعليم الأساسي للجميع في العام ٢٠٠٠.
٢. تطوير المعارف، والمهارات اللازمة للمشاركة الفاعلة في بناء المجتمع العصري.
٣. زيادة فروع التعليم في المرحلة الثانوية.
٤. توسيع نطاق التعليم الثانوي بهدف تمكين حوالي ٧٠٪ من الطلبة في عمر ١٧ عاماً، من الوصول إلى صف ١٢.
٥. القضاء على الأمية.
٦. المساهمة في تطوير الموارد البشرية.
٧. تحسين فعالية العملية التعليمية التعلمية.
٨. تطوير مهارات المعلمين وتحسين أوضاعهم المعيشية.
٩. استحداث برامج خاصة موجهة للموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن اللحظة الأولى لصدوره، تعرض المنهاج الفلسطيني للتمحيص والتدقيق والتحليل والنقد من قبل الأعداء والأصدقاء على حد سواء. ودارت حوله نقاشات متكررة عريضة. وكان من المتوقع أن يتركز النقاش حول مدى مواءمة المنهاج الفلسطيني الجديد والكتب المدرسية في سياق "عملية السلام" المتقطعة والمتداعية والمتقهقرة، في الحين الذي لم يكن الفلسطينيون فيه أحراراً في تقرير مصيرهم. ولكن وللمفارقة، كان الحوار مشوهاً ومتأثراً بصراع القوى السياسية في المنطقة. وفي الوقت الذي هدفت فيه الكتب المدرسية لتعليم الأجيال الفلسطينية على التأقلم والتعايش مع الحالة الفلسطينية غير الواضحة والعائمة وشائكة التعقيد، تركزت التحليلات لفحص مدى التزامها بتنشئة الأجيال على مبدأ "السلام" أو العنف، أو مدى جديتها في تدريبهم على تقبل إسرائيل. من

هنا، نرى أن الجدل والنقاشات المتكررة كانت منحرفة عن المفاهيم التربوية المتوقع تناولها، والتي تصب في سياق الأهداف التعليمية وأساليب التدريس، والقيم الاجتماعية والثقافية ذات العلاقة بدور المرأة والمعاقين، والحفاظ على البيئة ومهارات التفكير العليا.

ونتيجة لعدم التكافؤ في صراعات القوى السياسية وفي تأثيرها في العلاقات على المستوى الإقليمي والدولي، لم يستطع الفلسطينيون لفت الانتباه إلى عدم عدالة الهجمة الشرسة على مناهجهم الجديدة، أو التأثير بفرض الأجندة التربوية المنطقية في تحليلها. وفي ظل انعدام قدرتهم المذكورة واعتمادهم على الدعم الدولي اللازم لإنتاج المناهج، تمكنت إسرائيل من إملاء أجندتها على المجتمع الدولي. فاحتلت القضايا السياسية، عوضاً عن القضايا التربوية ذات العلاقة بنوعية وجدوى المناهج الفلسطينية، مسرح الجدل والنقاش.

ومنذ الانطلاقة الأولى، انخرط الفريق الذي قاد عملية التخطيط للمناهج في حوارات جدية متواصلة ومعمقة حول كيفية عكس القضايا ذات البعد الجغرافي والتاريخي الناجمة عن الأوضاع السياسية لمواجهة التحديات. وتمثلت التحديات الصعبة في هذا المجال بكيفية تدريس الطلبة تاريخ فلسطين، وعرض الحقائق لهم دون التعرض لسلسلة التقسيمات والتشويهات الجغرافية المجحفة بحقه؟ وما الدور الذي لعبته هيئة الأمم المتحدة في هذا الإطار؟ وما هي حدود دولة فلسطين المستقبلية؟ هل ننكر الأدب والشعر الفلسطيني المقاوم، الذي سجل تاريخ فلسطين وتفاعل مع أهدافها وعبر عن المشاعر الناجمة عن الممارسات الصهيونية كافة المسببة لويلات الهجرات القسرية والنزوح؟ بمعنى آخر كيف نعلّم الأجيال الصاعدة تاريخ فلسطين وجغرافيتها دون التعرض إلى التشويهات التي لحقت بها أو محاولات تذويب أهلها وتغييب هويتهم وطمس حضارتهم؟

وفي معرض تقييمه للمناهج والكتب المدرسية الجديدة، قال ناثان براون[٢١] أن الكتب الجديدة "تولي أساليب التدريس عناية وامتيازاً أكبر بكثير مما تعطيه للسلطة". وتتضمن الدروس أنشطة خارجية، وكتابة المقالات، وأسئلة يتطلب الإجابة عنها التفكير والبحث. وأكد أن الأنشطة تثير التفكير الناقد، وأن أساليب التدريس متنوعة. ومن أهم مميزات المنهاج الفلسطيني أنه بني على أساس ديمقراطي نابع من الإجماع الوطني العريض على محتواه. ومن هذا المنطلق، يمكن من خلال المنهاج استقراء توجهات الشعب الفلسطيني. وفي هذا السياق، تخلو المناهج الفلسطينية من التحريض على الكراهية والعنف واللاسامية، وبخاصة أن نظام التعليم صُمم

لخدمة أغراض أخرى، من أهمها تعزيز الهوية، وتأكيد شرعية السلطة الوطنية الفلسطينية. وفي القضايا السياسية الحساسة، من الملاحظ أن المنهاج يأخذ منحى سرد الحقائق دون أن يمس بالنواحي الحساسة. وقد تسببت هذه النزعة في وجود فجوات في محتوى بعض الكتب المدرسية.

وأثار تعرض المناهج الفلسطينية لسيل من الادعاءات حول تحريضها الطلبة على الكراهية والعنف ضد اليهود الإسرائيليين، وفشلها في زرع قيم السلام، وبخاصة تلك الاتهامات الصادرة عن "مركز مراقبة السلام"، العديد من مراكز البحث على المستوى المحلي والعالمي لدراسة الكتب المدرسية الفلسطينية وتحليلها وتمحيصها. وأثبتت نتائج هذه الدراسات عدم صحة تلك الاتهامات التي لاقت جدلاً واسعاً واهتماماً بالغاً من مجلس الشيوخ الأمريكي والبرلمان الأوروبي ... الخ.[٣٢]

وعلى ضوء ما سبق، وأمام الهجمة الصهيونية الشرسة والمجحفة بحق المناهج الفلسطينية، وأمام مطالبات الدول المانحة بتفسير الادعاءات الصهيونية، أُجبرت الوزارة على الدفاع عن نفسها، فأكدت في "توضيحاتها"[٣٣] بأن عملية ترحيل الفلسطينيين التي بدأت منذ العام ١٩٤٨، واستمرت من خلال الاحتلال الإسرائيلي العام ١٩٦٧ "ما زالت حية في أذهان الأفراد وذاكرة الشعب الفلسطيني، وإذا لم تتعرض المناهج والكتب المدرسية لهذه الحقائق، فلن يكون لها أي مصداقية".

وفي خضم محاولات التطور وبناء المناهج، تعثرت محاولات التسوية في ظل تنصل إسرائيل من مسؤولياتها في تنفيذ البنود المتعلقة بالانسحاب من الأراضي الفلسطينية، فتفجرت الانتفاضة وأثرت تداعياتها سلباً على نوعية التعليم. ففي تقرير وزارة التربية والتعليم–اليونسكو[٣٤] (٢٠٠٥)، تمت الإشارة إلى ضياع ٣،٣٪ من ساعات التدريس خلال العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣، الأمر الذي لم يمكّن المدرسين من تغطية المنهاج كافة، وترك لهم حرية اختيار المواضيع الأكثر أهمية. وحسب اعتقاد الغالبية الساحقة من المعلمين، والناتجة عن الثقافة السائدة، كانت الأولوية تعطى للمواضيع الأكاديمية ذات البعد المعرفي والمهاراتي (كالرياضيات مثلاً)، على حساب المواضيع التي تعنى بالثقافة وبناء الثقة بالنفس والقيم الإيجابية وإستراتيجيات الصمود والبقاء (كالفنون والتربية المدنية مثلاً). وتنبهت الوزارة إلى أن الخلل في النظام يكمن في الاهتمام بالدرس كوحدة للتطوير، وحاولت إثر ذلك، تفعيل المدرسة لتكون بؤرة لتطوير التعليم وتحسينه. فتمكين المدرسة يزيد من المرونة، ويمنح القدرة على إيجاد وسائل وطرق كفيلة بتغطية الوحدات والمواضيع التي لم يتم التعرض لها بسبب النقص في ساعات التدريس. ومما لا شك فيه أن

اضطرار الوزارة إعادة نشر المدرسين، بسبب التداعيات المتسببة عن منع التجول والحصار وإقامة الجدار العازل من قبل إسرائيل، كان له تأثير خطير على نوعية التعليم. ناهيك عن التأثيرات النفسية والأمنية على الطلبة والمعلمين الناجمة عن ازدياد حالات العنف الإسرائيلي، وبخاصة في ظل مشاهدة الطلبة والأبناء لكيفية تقويض سلطة آبائهم ومعلميهم أمام الجنود الإسرائيليين.

وأشارت نتائج تحصيل طلبة فلسطين في امتحانات العلوم والرياضيات العالمية المعيارية (TIMSS) للصفين الرابع والثامن المنعقدة في العام ٢٠٠٣، إلى تدني مستوى أداء الطلبة. ففي كليهما كان متوسط أداء طلبة فلسطين دون المستوى الدولي الذي ضم ٥٠ دولة، منها ١٠ دول عربية. كما عكست النتائج أن نسبة عالية من طلبة الصف الثامن (٣٤٪) في العلوم، و(٥٤٪) في الرياضيات يعانون من مشاكل حقيقة تتعلق بالمهارات والمفاهيم الأساسية.[٣٥]

وأشارت نتائج امتحانات التحصيل المحلية، الصادرة عن مركز القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم، وتلك الصادرة عن الوكالة، أيضاً إلى تدني مستوى طلبة الصفين الرابع والثامن في اللغة العربية والرياضيات والعلوم. وبينما جاء تحصيل طلبة المدارس الخاصة في المقدمة، احتل طلبة مدارس الوكالة والحكومة المرتبة الأخيرة والوسطى على التوالي. وقد يعود السبب في ذلك إلى الممارسات الإسرائيلية آنفة الذكر. إلا أن الفرق الشاسع بين تحصيل المدارس الخاصة من جهة، والوكالة والحكومة من جهة أخرى، يشير إلى دور المعلم والإدارة التربوية في تحسين التحصيل، وبخاصة أن هذا الفرق يعزى، حسب محللي الامتحانات، لتفوق المدارس الخاصة في الإجابة عن الأسئلة ذات البعد التحليلي والناقد والمبدع.

وفي هذا الإطار، لا بد من الربط بين هذه النتائج ونتائج امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) الذي تعقده الوزارة سنوياً، وتستند إليه في تخريج الطلبة من المرحلة الثانوية، كما تستند إليه الجامعات في قبولهم. ويحصل طلبة المدارس الحكومية على معدلات تفوق معدلات المدارس الخاصة بشكل عام. ويعزى ذلك لأسباب متعددة من ضمنها طبيعة الامتحان التي تفحص مدى تذكر الطلبة للحقائق والمعلومات على حساب التحليل والتفكير المنطقي. فالامتحان يعزز أساليب التلقين المتبعة بشكل رئيس في صفوف المدارس الحكومية، بينما يلجأ معلمو المدارس الخاصة إلى تنويع أساليبهم التي تشمل البحوث المشتركة بين الطلبة، وأساليب حل المشكلات. إضافة إلى ذلك، فإن المدارس الخاصة تعنى بتطوير شخصيات الطلبة بالمعنى الشمولي. ولعل السبب الآخر وراء قدرة طلبة المدارس الخاصة

على التفكير الناقد، يعود إلى البيئة البيتية التي ينشأ فيها الطلبة. فالمعروف أن معظم أولياء أمور هؤلاء الطلبة من المثقفين، وأصحاب المراكز المرموقة، ورؤوس المال، الأمر الذي يتيح للطلبة التأثر بمحيط الأهل أو الحظوة بإشرافهم المباشر على التدريس، أو الحصول على تعليم إضافي من خلال الدروس الخاصة مدفوعة الأجر. فمن الجدير بالذكر أن أولياء أمور طلبة المدارس الخاصة دائمو التذمر من كثرة الأعباء البيتية التي تفرض على أبنائهم.

كما يجدر التنويه إلى أن دراسات وزارة التربية والتعليم العالي حول عوامل الارتباط بين معدل التوجيهي ومعدل تخرج الطلبة من الكليات الجامعية والتقنية، له دلالة واضحة على اتباع الجامعة أساليب التلقين نفسها في التدريس، والمعتمدة إلى حدّ كبير على أسلوب المحاضرة.

وعلى ضوء ما سبق، وفي معرض تقييم نوعية التعليم في فلسطين منذ تولي السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية الإشراف عليه في العام ١٩٩٤، قدمت الدول المانحة تقارير عدة مبنية على دراسات قام بها خبراء تربية ممثلون عنها بالتعاون مع خبراء فلسطينيين. ومن أهم تلك الدراسات ما صدر عن اللجنة النرويجية في العام ٢٠٠٣، واللجنة الفنية البلجيكية في العام ٢٠٠٥، ولجنة البنك الدولي في العام ٢٠٠٦، وعن باحثين فلسطينيين.[٣٦] ويمكن تلخيص إشكاليات المنهاج بما يأتي:

١. **المنهاج الفلسطيني مثقل بالمعلومات:** عبر المديرون والمعلمون والآباء والطلبة والمشرفون التربويون عن ذلك بإجماعهم على أن "المنهاج مفرط في الطول" "وغاية في الصعوبة". وفي ظل الكم الهائل من المعلومات تتقوض فرص التعليم النوعي ويتحمل المعلمون عبئاً يستنفذ طاقاتهم، وبخاصة إذا ما ترافق ذلك مع ضياع ساعات التدريس. إن "صعوبة المنهاج" نابعة من ضعف في التسلسل في المفاهيم والأفكار التي يعجز المعلمون عن توصيلها نتيجة لطول المنهاج وحجم المعلومات والنقص في مؤهلاتهم وكفايتهم وقلة تدريبهم.

٢. **المنهاج الفلسطيني تقليدي:** يؤكد المنهاج على الحقائق والمعارف الوصفية والنظريات المجردة، ويهمل المهارات الفكرية الناقدة ومهارات المواطنة وغرس القيم المنتظرة من خريجي مدارس القرن الواحد والعشرين، وبخاصة تلك المرتبطة بالحفاظ على البيئة، والمساواة بين الجنسين.

٣. **الضعف في المواءمة** بين أهداف المنهاج ومحتوى الكتب الدراسية، من جهة، وإعداد المعلمين من جهة ثانية، إضافة إلى القصور في تحديد المعايير

ذات المستوى النوعي في تقويم الطلبة. ويكمن تدني تحصيل الطلبة في الامتحانات الوطنية المعيارية وامتحان (TIMSS) خلف هذا الضعف. وعلى الرغم من أن ثقافة التقويم آخذة في الانتشار، فإن ثقافة إخفاء الحقائق وعدم الاعتراف بواقع الحال، لإرضاء الإدارة التربوية العليا وطمأنتها بأن الوضع على أحسن حال، يؤدي في الغالب إلى " فبركة " النتائج، أو تسريب أسئلة الامتحانات للطلبة، أو عدم توزيع الأسئلة بصورة متكافئة لفحص مهارات التفكير العليا نسبة لمهارة الاستظهار. وقد تكون هذه الثقافة مرتبطة بالخوف على الوظيفة أو الكسل أو اللامبالاة الناجمة عن النظام البيروقراطي والمركزية الشديدة ذات التوجهات السلطوية التي لا تكافئ المبدع النشيط، ولا تعاقب المهمل الكسول، وتنتعش للإطراء والولاء الذي على أساسه تتم ترقية الموظفين في أغلب الأحيان.[٣٧]

٤. **الإقبال غير المتكافئ على الفروع الثانوية الثلاثة:** فأمام التضاؤل المستمر في التحاق الطلاب بالفرع العلمي والفرع المهني ما زال الإقبال آخذاً في التوسع في الفرع الأدبي. إن خطورة هذه العقبة تتمثل بتضاؤل الالتحاق بالتعليم المهني الذي انخفض إلى ٣٪ في العام ٢٠٠٥. ويتطلب إصلاح هذا الخلل المتواكب مع التشوه في معدلات الالتحاق، مراجعة جدية لسياسة المناهج المدرسية اتجاه التفرع في التخصصات ونظام الالتحاق في الجامعات والكليات التقنية والمهنية.

ويوضح الجدول رقم (٣) نسبة التحاق الطلاب بالفروع المختلفة للتعليم الثانوي منذ العام ١٩٩٩ – ٢٠٠٥.[٣٨]

الجدول رقم (٣): نسبة الطلاب الملتحقين بالأفرع المختلفة للتعليم الثانوي ١٩٩٩ – ٢٠٠٥

السنة الدراسية	الفرع العلمي			الفرع الأدبي			التعليم المهني		
	ذكر	أنثى	مجموع	ذكر	أنثى	مجموع	ذكر	أنثى	مجموع
	النسبة المئوية								
١٩٩٩/٢٠٠٠	٥٥	٤٥	٢٩	٤٥	٥٥	٦٧	٧٧	٢٣	٤
٢٠٠٠/٢٠٠١	٥٤	٤٦	٢٨	٤٤	٥٦	٦٧	٧٦	٢٤	٥
٢٠٠١/٢٠٠٢	٥٣	٤٧	٢٩	٤٤	٥٦	٦٧	٧٤	٢٦	٤
٢٠٠٢/٢٠٠٣	٥٣	٤٧	٢٨	٤٤	٥٦	٦٧	٧٢	٢٨	٥

٢٠٠٣/٢٠٠٤	٥٢	٤٧	٢٧	٤٥	٥٥	٦٨	٧١	٢٩	٥
٢٠٠٤/٢٠٠٥	٥١	٤٩	٢٨	٧١	٥٥	٦٩	٧١	٩	٣

ويضم التعليم المهني فروعاً صناعية وزراعية وتجارية وشرعية وفندقية، والجدول رقم (٤) يبين توزيع المدارس الثماني والثمانين المهنية نسبة للسلطة المشرفة، والفرع، والمنطقة، للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. ويلاحظ التركيز على الفرع التجاري (٦٤ مدرسة) يليه الصناعي (١٤ مدرسة)، ثم الشرعي (٧ مدارس، علماً بأنه تخصص جديد ظهر في هذه المرحلة).

الجدول رقم (٤): أعداد المدارس الفلسطينية التي تقدم تعليماً مهنياً حسب السلطة المشرفة والفرع والمنطقة للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦

المنطقة	جهة الإشراف	صناعي	زراعي	تجاري	شرعي	فندقي	المجموع العام
الضفة الغربية	حكومة	٩	١	٦١	٤	٠	٧٥
	خاصة	٣	٠	٢	٢	١	٨
	المجموع	١٢	١	٦٣	٦	١	٨٣
قطاع غزة	حكومة	٢	١	١	١	٠	٥
	خاصة	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع	٢	١	١	١	٠	٥
المجموع العام	حكومة	١١	٢	٦٢	٥	٠	٨٠
	خاصة	٣	٠	٢	٢	١	٨
	المجموع	١٤	٢	٦٤	٧	١	٨٨

٥. **الجمود في سياسات المنهاج** الناجمة عن إفراط المنهاج في أكاديميته، وعدم القدرة على إعداد مقررات تلبي حاجات الجماعات المختلفة من الطلاب كالموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٦. **الضعف في إعداد المعلمين ونظام الحوافز:** فنظام إعداد المعلمين في فلسطين ما زال تقليدياً ينزع للتركيز على المضمون الأكاديمي، ويفتقر للتدريب العملي. وفي أثناء الخدمة ما زال التدريب مبعثراً ومتقطعاً وغير تابع لمنهجية أو خطط طويلة الأمد تضمن النوعية والمردود الأفضل. إضافة إلى ذلك، فان العبء التدريسي كبير جداً، ولا يسمح للمعلمين بتطوير قدراتهم أو العناية بتطوير طلابهم بشكل شمولي. ناهيك عن تردي الدخل الشهري

لهم، الأمر الذي أدى بمعظمهم لامتهان مهنة إضافية (كتعليم السياقة، مثلاً) وفاقم من النظرة الدونية وقلة الاحترام لهم.

٧. **ضعف خدمات الإرشاد والإشراف والتوجيه:** ما زالت خدمات الإرشاد والتوجيه محددة في المديريات التعليمية كافة، وإن وجدت فغالباً ما ينقص المرشدون التدريب والتأهيل الدقيقين. كما أن المشرفين التربويين لا يقومون بالوظائف المتوخاة منهم، إذ يقتصر عمل الغالبية منهم على "التفتيش" الفجائي للمدارس. ولعل ضعف تدريبهم، وقلة عددهم نسبة لعدد المدارس الواقعة تحت إشرافهم، هي من الأسباب المؤثرة سلبياً على نوعية التعليم.

٨. **عدم استقلالية المدارس وضعف الإدارة وعدم وضوح دور مجالس الأمور:** على الرغم من وعي وزارة التربية والتعليم بأهمية استقلالية الإدارة المدرسية، وعلى الرغم من تطبيقها لثلاثة برامج تصب في هذا الهدف، فإن التطبيق جاء سطحياً وصورياً ومبتوراً ومعرقلاً من قبل المستويات الإدارية الأعلى ذات الثقافة المتأصلة في دعم المركزية وتعزيز البيروقراطية الهادفة لاستعراض مساحات السيطرة والسلطة الممنوحة. ومن الجدير بالذكر، أن ما ينطبق على نظام الوزارة ينطبق أيضاً على نظام التعليم في وكالة الغوث الدولية.

وكما جاء في نشرات ووثائق الوزارة والوكالة، ضمت البرامج الثلاثة: المدرسة كوحدة تدريب، والمدارس المدارة ذاتياً، والمدرسة كوحدة تطوير. وقد فشلت جميعها في تحقيق استقلالية المدرسة أمام نظام التعليم المركزي والهرمي. إن خلق المدرسة الفاعلة يحتاج إلى توفر حوافز من بينها التمويل المباشر، وتفعيل إستراتيجية مختلفة للدور المنوط بها.

٩. **استجابة الوزارة للمشاريع الكثيرة المكررة والمتداخلة والمبعثرة** والمبنية على العرض المتوفر من الدول المانحة. إن عدم التنسيق بين الدول المانحة، وسعي الوزارة إلى تحصيل أكثر ما يمكن من الدعم المالي تسبب في انحراف الوزارة عن الأهداف الإستراتيجية المتعلقة بتحسين نوعية التعليم وتوسيع نطاق أثره، وعن الرؤية العامة. ومن الجدير بالذكر أن تلك المشاريع كانت محددة بفترة زمنية ومحدودة بالميزانية، الأمر الذي حدّ من استدامتها. إضافة إلى ذلك، فإن الوزارة لم تهتم بوضع نظام داخلي يعمل على تنظيم هذه البرامج، إذ ركز التقييم على المدخلات، وأهمل نتائج التحصيل لدى الطلبة، أو معايير أداء المدارس.

تمويل عملية التعليم

منذ العام ١٩٩٤، ما زالت ميزانية التعليم تشكل ما قيمته ١٥–١٨٪ من ميزانية السلطة. وتصرف هذه الميزانية بشكل رئيس على النفقات التشغيلية، ممثلة برواتب الموظفين. وخلال فترة تأسيس الوزارة، في الأعوام ١٩٩٤ – ١٩٩٥، كانت رواتب كبار موظفي وزارة التربية والتعليم توفر من قبل الاتحاد الأوروبي. وفي العام ١٩٩٥، ساهم الاتحاد الأوروبي بدعم رواتب حوالي ٨٠٪ من معلمي المدارس في القطاع الحكومي. وفي الآونة الأخيرة، غطت الحكومة حوالي ٨٠ – ٩٠٪ من ميزانية وزارة التربية والتعليم، بينما حصلت الوزارة على باقي الدعم من الدول المانحة. أما مصادر دعم التعليم ما قبل المدرسي والتعليم غير النظامي، فإنها توفر بشكل رئيس من الأقساط والمنح الخارجية.

ويقدر عدد موظفي الحكومة الفلسطينية في العام ١٩٩٣ بحوالي ٣٠ ألف موظف. ونتيجة للتضخم الكبير ازداد هذا العدد بنسبة تنوف على خمسة أضعاف فوصل في العام ٢٠٠٦ إلى حوالي ١٦٢ ألفاً. وانعكس هذا على المصروفات الشهرية للحكومة التي بلغت في العام ٢٠٠٥، ١٣٩ مليون دولاراً، شكلت الرواتب منها ٩٣ مليون دولاراً، في الوقت الذي بلغت فيه إيرادات السلطة الشهرية ٣٣ مليون دولار.[٣٩] ونتيجة للحصار الاقتصادي المفروض على السلطة، منذ آذار ٢٠٠٦، والمتزامن مع تشكيل الحكومة "الحمساوية"، وترافق ذلك مع توقف السلطات الإسرائيلية عن تحويل أموال الضرائب الفلسطينية للسلطة الوطنية الفلسطينية، لم تستطع السلطة الإيفاء بالتزاماتها المالية اتجاه رواتب الموظفين، بمن فيهم معلمو المدارس، الذين أضربوا بدورهم عن العمل حتى تشرين الأول ٢٠٠٦، حيث بدأت السلطة بصرف سلف لهم لا تتجاوز ربع رواتبهم الشهرية.

ولا يحسب الدعم الخارجي في موازنة الحكومة. ولإعداد الميزانية قامت في العام ١٩٩٧، لجنة ممثلة عن وزارة المالية ووزارة التخطيط والتعاون الدولي بإعداد الآليات والنماذج اللازمة، علماً بأنه لا يوجد قانون أو معادلة خاصة تحدد أسس توزيع الميزانية على الوزارات المختلفة. وعلى الرغم من ذلك، ولكونهما "وزارات خدمية"، فإن وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة ما زالت تحصلان على نصيب الأسد من ميزانية الحكومة.

ويمثل الجدول رقم (٥) قيمة الالتزامات المالية من الدول المانحة والبنك الدولي لأنشطة وزارة التربية والتعليم العالي للأعوام ١٩٩٩ – ٢٠٠٥.[٤٠]

الجدول رقم (٥): الالتزامات المالية من الدول المانحة لأنشطة وزارة التربية والتعليم المختلفة للأعوام ١٩٩٩– ٢٠٠٥ (مليون دولار)

العام	البناء	معدات/ اجهزة	كتب / مناهج	تطوير مؤسسي	تدريب	أخرى (تشمل دعم موازنة)	المجموع	نسبة مخصصات البناء (٪)	نسبة مخصصات الكتب/المنهاج (٪)	نسبة مخصصات بنود أخرى (٪)
١٩٩٥	٢٢,٦	٠,١	٠,٨	٠	٠,٢	٠,١	٢٣,٨	٩٥,١	٣,٢	٠,٦
١٩٩٦	٥,٤	٠,٣	٩,٦	٠,٣	٠,٣	٠,٩	١٦,٨	٣١,٩	٥٧,٥	٥,٢
١٩٩٨	٥٣	١,٨	٠	٠,٧	٠	٠,٥	٥٦	٩٤,٦	٠	٠,٨
١٩٩٩	٧,٥	٠	١,٧	٠	٢,٣	٠,٤	١١,٩	٣٤,٩	٢٥,٢	٦,٣
٢٠٠٠	٥,٥	٠	٣	٠	٠	٣	١١,٥	٤٧,٨	٢٥,٧	٢٦,٥
٢٠٠١	٢٧,٢	١,٥	١,١	٠	٠,٥	١٣,١	٤٣,٤	٥٧,٨	٣	٣٤,٢
٢٠٠٢	٦,٩	٠	١٢,٤	٠	٠,١	٩,٢	٢٨,٦	٢٣,٢	٤٤,٢	٣٢,٣
٢٠٠٣	٣,٣	٠,١	٢,٩	٠	٠	٣٧	٤٣,٢	٧,٦	٢,٣	٨٥,٦
٢٠٠٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٠٠٥	٦,٧	٠	١٢,٢	٠	٠,١	٠,٥	١٩,٥	٣٤,٤	٦٢,٨	٢,٤
المجموع الكلي	١٥٠,٢	٤,٨	٤٣,٧	١	٣,٥	٧٠,٦	٢٧٣,٨	٥٧,٢	١٥,١	٢٤,٤

يتضح من الجدول أن معظم الدعم (٥٧,٢٪) صُرف في مجال بناء المدارس، ومن ثم إعداد الكتب المدرسية (١٥,١٪). ويلاحظ أن حجم الإنفاق على التطوير المؤسسي كان قريباً من الصفر. أما التدريب فكان نصيبه هامشياً. كما يلاحظ أن الوزارة لم تحصل على أي دعم مالي من الدول المانحة في العام ٢٠٠٤.

ويمثل الجدول رقم (٦) توزيع ميزانية وزارة التربية والتعليم العالي على بنود النفقات التشغيلية للأعوام ٢٠٠٠ – ٢٠٠٥ لأقرب (مليون شيكل).[٤١]

الجدول رقم (٦): توزيع ميزانية وزارة التربية والتعليم العالي على بنود النفقات التشغيلية المختلفة للأعوام ٢٠٠٠–٢٠٠٥ (مليون شيكل)

البند	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥
الرواتب والأجور	٦٩٠	٧٥٨,٥	٨١٧,٨	٩٢٢,٥	١١١٨	١٢٢٦,٧
مصاريف جارية	٦٥,٤	٧٢,٥	٨٣,٥	١٦٦,٩	١٨٨,١	٢٣٧,١
المجموع	٧٥٥,٤	٨٣١	٩٠١,٣	١٠٨٩,٩	١٣٠٦,١	١٤٦٣,٨
نسبة الأجور	٪٩١,٣٠	٪٩١,٣٠	٪٩٠,٧٠	٪٨٤,٧٠	٪٨٥,٦٠	٪٨٣,٨٠
نسبة المصاريف الجارية للمدارس	٪٦,٣٠	٪٦,٥٠	٪٦,٤٠	٪٥,٩٠	٪٥,٣٠	٪٥,٠٠
نسبة دعم الجامعات	٪١,٠٠	٪١,٠٠	٪٠,٩٠	٪٥,٨٠	٪٥,٤٠	٪٦,٨٠
نسبة مخصصات التقاعد	٪٢,٣٠	٪٢,٣٠	٪٢,٨٠	٪٣,٥٠	٪٥,٤٠	٪٤,٢٠

ويظهر الجدول أن ميزانية الوزارة البالغة حوالي ١٤٦٤ مليون شيكل؛ أي ما يعادل (٣٤٨،٥ مليون دولار)، توزعت على رواتب الموظفين ودعم التعليم العالي وللتشغيل وللتقاعد بنسب ٨٤٪، و٧٪، و٥٪، و٤٪ على التوالي.

وتشمل المصاريف الجارية الماء والكهرباء والتدفئة والاتصالات والمواصلات والبريد والمشتريات والاستئجار ومصاريف مكاتب الوزارة. بينما تغطي الدول المانحة الجزء الأكبر من ثمن إعداد الكتب المدرسية، تغطي الحكومة الفلسطينية جزءاً آخر وبنسب متفاوتة على مر السنين. في المقابل، فإن الوزارة تودع ثمن الكتب المدرسية الذي تجمعه من المدارس الخاصة وطلبة المرحلة الثانوية، في ميزانية السلطة. أما دعم البلديات للتعليم، فيكاد لا يذكر. ويعتمد دخل المدارس بشكل رئيس على أقساط الطلبة وريع المقاصف.[٤٢] ويدفع طلبة الصفوف الأول وحتى العاشر قسطاً سنوياً مقداره ٥٠ شيكلاً، أي ١٠،٥ دولار، بينما يدفع الطلبة في الصفوف العليا قسطاً سنوياً مقداره ٧٠ شيكلاً، أي ما يعادل ١٥ دولاراً. ويوزع دخل المدرسة على المدارس والمديريات والوزارات، إذ تحصل المدرسة على ٦٠٪ منه، وتنفقه على احتياجاتها اليومية. أما المنطقة التي تقع فيها المدرسة فتحصل على ٢٥٪ من دخل المدرسة، وتنفقه في شراء الأجهزة التعليمية اللازمة للمدارس، وعلى المدارس الفقيرة، وتحصل الوزارة على الباقي (١٥٪) وتنفقه في مجالات صرف المناطق نفسها.[٤٣]

وتشجع المدارس على تحصيل التبرعات، وإعداد وصرف ميزانية خاصة بها. وتتمتع المدارس بحرية صرف الأقساط المدرسية وإدارة صندوق التبرعات واستعمال الميزانية المتبقية من العام السابق. ويطلب منها حفظ سجل بمصروفاتها التي تنفقها لتلبية احتياجاتها المحلية واليومية، إذ تقع على عاتق الحكومة مسؤولية الإنفاق على البنود الأخرى (كرواتب الموظفين، مثلاً).

التعليم في الوكالة

تأثر برنامج التعليم بالثقافة السائدة في محيط عمل الوكالة، وفاقم من أثرها وسارع في نشرها في أوساط موظفيه والفئات المستفيدة منه. وفي معرض تجديدها للاحتياجات، كشفت خطة التطوير المؤسسي للوكالة التي بدأت بتاريخ ٢٠/٣/ ٢٠٠٦، عن أهم جوانب هذه الثقافة، فوصفت بالجمود والترهل واللامبالاة، والطاعة العمياء والهرمية والانغلاق والعزلة والفردية في التصرف وعدم الشفافية والشك والسلطوية وعدم المساواة بين الجنسين، والبيروقراطية المتأصلة العميقة، وعرقلة الإبداع، والتحمل اللامتناهي لضعف الأداء والإدارة وعدم المسؤولية والمحاباة والمحسوبية، وتدني المعنويات وانعدام الأمن (في المخيمات) والآمان الوظيفي، والالتزام.[٤٤] ولضمان إصلاح الحال، حددت الخطة ٧ عناصر وصفتها بالأعمدة السبعة الضرورية لإحداث نقلة نوعية في أداء الوكالة. وشملت هذه الأعمدة:

- بناء قيادة وإدارة فاعلة.
- رفع جاهزية الجهاز التنفيذي وتمكينه.
- رفع فاعلية نظام إدارة البرامج.
- تحسين إدارة نظام المعلومات.
- تقوية العلاقات الخارجية.
- تطوير الموارد البشرية. ولأهميتها أفردت الوكالة لهذا العنصر لجنة خاصة، "سبقت تشكيل لجنة تطوير المؤسسة".
- الربط بين البرامج والعمل على تكامل العمليات فيما بينها.

أما أهم الأسباب الرئيسية التي أدت إلى ضعف الأداء، فقد حُدّدت بعجز الوكالة على اجتذاب الأموال الضرورية للتطوير، وعدم توفر رؤية واضحة، وعدم وجود سياسة وإستراتيجية شاملة تسير عليها الوكالة، والنقصان الشديد في الكفاءات

الفنية والإدارية، وبخاصة على مستوى القيادة، وعدم التواصل مع اللاجئين وفهم همومهم والاستجابة لقضاياهم، وانغلاق الوكالة على نفسها.

ويعد برنامج التعليم أكبر برنامج في الوكالة. إذ يضم حوالي ٧٠٪ من القوى العاملة، ولكنه يعمل بخمسين بالمائة من الميزانية غير الكافية أصلاً. وكما ذكرنا في الفصل الأول، ساهم هذا القطاع في الفترة ما بين العامين ١٩٤٨ – ١٩٦٧ في بناء الكوادر والبرامج، ونشر الثقافة الفلسطينية، وتعزيز الهوية لدى أبناء اللاجئين، وإعداد الأسس المتوخاة من التعليم. كما ساهم في الفترة ما بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٩٠ (حتى حرب الخليج) برفع نوعية التعليم على المستويين الفني والإداري الملموس، من خلال زيادة تنافس المؤسسات الفلسطينية والعربية (وبخاصة دول الخليج) على توظيف الخريجين الذين تبوأوا مراكز قيادية، الأمر الذي دعا السلطة الوطنية الفلسطينية، بما فيها وزارة التربية والتعليم لاحقاً، للاعتماد عليهم في بناء برامجها وتدريب كوادرها.

ومنذ بدء المفاوضات السرية، مباشرة بعد حرب الخليج، حدثت انعطافة في نهج الوكالة. أسفر هذا النهج عن الثقافة السابق ذكرها، وتسبب ببدء الوكالة بالاستعداد لتسليم عملياتها للسلطة القادمة (التزاماً بميثاقها). وإثر اتفاق أوسلو ومنذ العام ١٩٩٤، بدأت الدول المانحة بتقليص دعمها بصورة مطردة للوكالة. وترافق تقليص الدعم مع تقليص الخدمات على مستوى التطوير واقتصر مؤخراً، على الدور الإغاثي. وتأثر التعليم، ذو الهدف التطويري أصلاً، بالنقص الشديد في الميزانية، فعجز عن جذب الكفاءات والقيادات الفلسطينية ذات الرؤيا الواضحة والمؤهلة لتقوم بإدارته بفاعلية. وكان لتقاعد المؤهلين وترفيع الموظفين (المبني على الولاء)، وعجز برنامج التعليم عن الاحتفاظ بالقيادات المؤهلة، وعرقلة النظام للأفكار التطويرية والمبدعة من خلال تحكم وسيطرة الإدارة الجديدة المدعومة من قبل النظام المركزي والهرمي والبيروقراطية الشديدة، الأثر السيئ في هذا الإطار. وبلغت حدود المركزية والسيطرة في جهاز التعليم درجة حجب المعلومات عن أجسامه وعن المجتمع، فوصفت بأنها الأشد بين القطاعات الأخرى.[٤٥] وعلى الرغم من وجود بعض الومضات النادرة، والنجاحات التي تفخر بها الوكالة، فإن الإخفاقات المتعددة أصبحت السمة الأكثر وضوحاً. إذ أن التعليم في الوكالة غدا متقهقراً في النوعية الموثقة في تدني تحصيل طلبته في الامتحانات العالمية والوظيفية المعيارية المشار إليها آنفاً، حيث جاء ترتيبهم في المرتبة الأخيرة بعد القطاع الخاص والحكومة. وعلى مستوى الكم، تسبب التراجع في الأداء إلى انخفاض نسبة الإقبال على التعليم في مدارس الوكالة وزيادة نسبة التسرب والانتقال إلى المدارس الحكومية والخاصة.

فبعد أن كانت نسبتهم في الفترتين الأولى والثانية ٦٣٪ (٣٢٪ في الضفة الغربية، و٧٠٪ في قطاع غزة) على التوالي أصبحت ١٢٪ في العام ٢٠٠٦.

ويمكن تلخيص إشكاليات التعليم في الوكالة، وبخاصة منذ العام ١٩٩٩ بما يأتي:

١. ضعف التمويل.

٢. ضعف كفايات القيادات التربوية والموارد البشرية كافة، وارتفاع درجة التقلب على الوظائف.

٣. انخفاض نوعية تدريب الكادر التعليمي وتوقف المشاركة في المؤتمرات والندوات.

٤. جمود النظام التعليمي وتوقفه عن التطور، بما في ذلك مراكز التطوير التربوية.

٥. المركزية الشديدة والبيروقراطية الأشد في الإدارة التعليمية.

٦. اكتظاظ الصفوف، إذ بلغت الأعلى مقارنة مع الصفوف في مدارس السلطة.

٧. الاعتماد على نظام الفترتين في الضفة الغربية.

٨. انخفاض عدد المدارس وأعداد الطلبة في الضفة الغربية.

٩. تدني مستوى ملاءمة المباني المدرسية وتجهيزاتها مقارنة مع مدارس السلطة.

١٠. تدني التحصل لدى الطلبة.

١١. توقف دعم التعليم الثانوي والانخفاض الحاد في عدد المنح للتعليم الجامعي.

١٢. تدني رواتب المعلمين وظروف توظيفهم مقارنة مع المرحلة السابقة، مع بقاء العبء التعليمي عالياً.

١٣. انخفاض نسبة عدد المعلمين للطلبة من جهة، وعدد المعلمين المتفرغين من جهة ثانية، وعدد المعلمين بعقود طويلة من جهة ثالثة.

١٤. التأخر الملحوظ، نسبة لمدارس السلطة، في إدخال الحاسوب للمدارس.

١٥. تدني معنويات الكادر التعليمي، وضعف الثقة بالقيادات العليا، والشعور بعدم الآمان الوظيفي، الأمر الذي تسبب بإضراب شامل شل عملياً الوكالة لما يقارب ثلاثة أشهر في العام ٢٠٠٥.

١٦. تدني مستوى الأداء بشكل عام، المتزامن مع ضعف مراقبته.

١٧. على الرغم من وضعها لخطة تطويرية خمسية العام ١٩٩٩، فإنها لم تلتزم بتنفيذها، علماً بأن خطتها المدعومة من قبل بريطانيا وصفت بالجودة والواقعية مقارنة مع خطة الوزارة.

المدارس الخاصة[٤٦]

عملت المدارس الخاصة في هذه المرحلة، كرافعة مساندة للعملية التعليمية التعلمية على مستوى النوعية. وبالتحديد، ركزت المدارس الخاصة على استقطاب أفضل الكوادر التعليمية، وحرصت على تطويرها، واهتمت بتجهيز مختبراتها وتوسيع مرافقها بما يتواءم مع شروط الاعتماد والترخيص على المستوى العالمي. وقد نجم ذلك عن استحداثها لبرامج عالمية (مثل البكالوريا الدولية) تولي اهتماماً رئيساً بتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وبخاصة مهارات البحث والكتابة الإبداعية والاستقصاء والتحليل والتركيب، بالإضافة للمساهمة في خدمة المجتمع والإلمام بنظرية المعرفة. وتتطلب هذه البرامج مستوى تحصيل مرتفعاً من الطلبة الراغبين في الالتحاق بها.

العلاقة بين وزارة التربية والتعليم العالي وقطاع المدارس الخاصة

شهدت تلك الفترة تحديداً للعلاقة بين قطاع المدارس الخاصة ووزارة التربية والتعليم فوصفت بأنها:

- علاقة تربوية شاملة لمجمل النظام التربوي في الوزارة، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التي يتميز بها قطاع المدارس الخاصة.
- ولضمان الالتزام، تصدر وزارة التربية والتعليم العالي رزمة تعليمات مستمدة من القوانين والأنظمة المعتمدة لدى الوزارة، وتزودها للمدارس الخاصة وتعمل على مراقبة تنفيذها.

وتقوم الوزارة بترخيص المدارس الخاصة على مرحلتين:

١. بعد استجابة المدرسة الخاصة للشروط البيئية التربوية والتعليمية والهندسية والصحية المناسبة، وتقديم الأوراق والمستندات اللازمة في الفترة ما بين ٤/١ – ٦/٣٠ من كل عام، يتم منح المدارس الجديدة الترخيص السنوي للمرة الأولى.

٢. حيث يحق لكل مدرسة خاصة مضى على تأسيسها مدة ٥ سنوات فأكثر دون ارتكاب مخالفات أن تحصل على ترخيص مدته خمس سنوات.

أما بخصوص الكادر التعليمي، فتشترط الوزارة ما يأتي:

- يشترط في مديري المدارس أن يكونوا من حملة درجة البكالوريوس مع خبرة في حقل التعليم لا تقل عن (٣) سنوات، أو من حملة الماجستير مع خبرة لا تقل عن سنتين.
- يشترط أن يكون معلمو الصفوف الثانوية من حملة البكالوريوس في تخصصات تتناسب ومباحث التدريس، ويفضل المعلمون من حملة دبلوم التربية، بالإضافة إلى ذلك.
- يفضل أن يكون معلمو الصفوف الأساسية من حملة البكالوريوس أو حملة دبلوم كليات "المجتمع" في التربية الأساسية (معلم/ة صف).

وعلى مستوى الخطة الدراسية، ينتظر من المدارس الخاصة أن تنفذ ما يأتي:

- الخطة الدراسية الصادرة من وزارة التربية والتعليم العالي.
- يحق للمدرسة الخاصة أن تضيف مباحث ثقافية وعلمية ولغوية بهدف تحسين نوعية التعلم.
- تدّقق وزارة التربية كل مبحث يضاف، وتدرس مدى ملاءمته وتوافقه وسياسة الوزارة، وأهداف المدرسة.
- تشترط الوزارة عدم جمع الطلبة المسلمين من صفوف دراسية مختلفة في حصة التربية الإسلامية.

إشكاليات التعليم في المدارس الخاصة

تتلخص أبرز إشكاليات التعليم الخاص بما يأتي:

- التمويل: تعتمد المدارس الخاصة اعتماداً أساسياً على الأقساط المدرسية، ولما أصبحت الظروف المعيشية للشعب الفلسطيني قاسية بسبب الاحتلال وحصاره الاقتصادي الخانق، غدت عملية جمع الأقساط متردية، وتعاني من عدم انتظام أولياء الأمور بدفعها. ولكون معظم هذه المدارس ربحية، فإنها تفرض على الطلبة أقساطاً باهظة توازي أقساط التعليم الجامعي.

- عدم استقلالية الجهاز الإداري، وبخاصة في مجال صرف الأقساط وتطوير المدرسة، فكلاهما بحاجة لموافقة المجالس الإدارية أو مجالس الأمناء التي تؤدي على أرض الواقع دور المحاسب والمدقق للشؤون المالية بالدرجة الأولى. ناهيك عن تدخلها في أدق التفاصيل الإدارية وتكريسها للبيروقراطية والهرمية في العمل.
- عدم التجانس الثقافي بين الطلبة: تشكل المدارس الخاصة قاعدة لأبناء الشعب المقتدرين اقتصادياً وللعائدين المهجرين من الدول العربية والغربية ولفئة المثقفين، بالإضافة للعاملين. وفي حين تختلف ثقافة هذه الفئات وتتناقض أحياناً، فإن المدرسة تعمل جاهدة لزيادة الانسجام بينها، وخلق ثقافة واحدة تعتمد في مظهرها على القيم والمعتقدات والتقاليد السائدة داخل مجتمع المدرسة. وتعمل المدارس على تعزيز الهوية، وترسيخ الثقافة الفلسطينية، عن طريق أنشطتها المرافقة للمناهج والمشتملة على الندوات والمعارض الفنية والعروض المسرحية والغنائية والرقص الفلكلوري، وبخاصة تلك المتضمنة في فعاليات اليوم المفتوح الذي تعقده المدارس في نهاية العام الدراسي.
- عدم ثبات أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين، وكثرة عدد غير المتفرغين مقارنة مع المدارس الحكومية والخاصة.
- الضعف المتبادل على صعيد الثقة مع وزارة التربية والتعليم العالي، ففي حين تنظر المدارس الخاصة للوزارة على أنها تقليدية ومعيقة للتطور، فإن الوزارة تعتبر المدارس الخاصة على درجة من الفوضى وعدم الالتزام بالأنظمة والقوانين.[٤٧]

تشكل وزارة التربية المرجعية الأولى للمدارس، وتبنى علاقتها مع المدارس الخاصة بإعطاء رخصة سنوية أو لأكثر من سنة للمدرسة، على أن تطبق تلك المدرسة تعليمات الوزارة المتعلقة بالمناهج وعدد الحصص لكل مادة. وفي حال قيام أي مدرسة بتطبيق برنامج دولي آخر، عليها أخذ موافقة وزارة التربية على ذلك، وتقوم الوزارة بزيارة المدرسة والاطلاع على المواد الدراسية المتعلقة بالمنهاج الدولي، مع ضرورة التقيد بتدريس مادة التربية الدينية حسب منهاج الوزارة. والإشكالية لا تكون في تطبيق منهاج جديد أو عدمه، وإنما في طريقة التعامل وأخذ الموافقة وغيره، ما يستلزم فترات طويلة تؤثر سلباً على سير التدريس في المدرسة. إن وزارة التربية والتعليم تعنى بمنهاج الحكومة ولا توجد لديها دراسة كافية بالمناهج الدولية الأخرى، ما يؤثر أيضاً على أخذ الموافقة.

إعداد المعلمين وتطويرهم

بعد اتفاقِ أوسلو، وعندما تولت السلطة الوطنية مسؤولياتها على قطاع التعليم، كان لزاماً عليها أن تبقي على المعلمين داخل النظام وترفع من سويتهم. ففي العام ١٩٩٤/١٩٩٥ كان أكثر من نصف المعلمين الذكور (٥٥٪) يحملون الشهادة المتوسطة (الدبلوم التي يتطلب الحصول عليها سنتين من التعليم بعد إنهاء المرحلة المدرسية الثانوية)، أو أدنى. وشكل المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس فأعلى (٤٥٪) من مجموع المعلمين. أما مؤهلات المعلمات، فقد كانت (٦٨٪) منهن يحملن شهادة الدبلوم المتوسطة. وعلى الرغم من أن الأرقام السابقة تعطي فكرة إحصائية عن المؤهلات المتوفرة، فإنها لا تعكس المستوى النوعي للشهادات أو للتدريب أثناء الخدمة الذي لم يكن متوفراً في ذلك الحين.[٤٨]

وفي محاولة للاهتمام بمستوى جودة المعلمين، شجعت الوزارة المعلمين على إكمال تعليمهم للحصول على الشهادات العليا، الأمر الذي أدى إلى تحسن ملحوظ في العام ٢٠٠١/٢٠٠٢ في نسب الحاصلين على شهادة البكالوريوس، حيث انخفض عدد المعلمين الذكور الحاصلين على شهادة الدبلوم إلى الثلث، وانخفض عدد المعلمات اللواتي يحملن تلك الشهادات إلى ٤٢٪. إضافة إلى ذلك، تعاونت الوزارة في العام ١٩٩٥ مع جامعة بيرزيت لعقد دورات إثرائية لمعلمي الرياضيات والعلوم. لكنّ هذه الدورات، نظراً لضعف التخطيط، كانت ضعيفة الارتباط بالمناهج المدرسية، كما أنها اتبعت أسلوب المحاضرة (التقليدي) في التنفيذ. وفي العام ١٩٩٦، بادرت وزارة التربية لعقد سلسلة من اللقاءات مع عمداء الكليات التربوية تمحورت حول الدراسة الناقدة لبرامج إعداد المعلمين. وحددت في هذه اللقاءات احتياجات المدارس المتعلقة بأعداد المعلمين المطلوبة في التخصصات المتنوعة، وكما حددت الشروط الواجب توفرها في خريجي كليات التربية من أجل توظيفهم في المدارس الحكومية.

وحتى العام ١٩٩٧، اقتصر التأهيل في كليات التربية (ما عدا وكالة الغوث الدولية) على إعداد "معلم مجال" للتدريس في الصفوف الأساسية والثانوية على حد سواء. وبعد ذلك، استفادت الوزارة من خبرة الوكالة وأدخلت تخصص "معلم صف" ليقوم بالتدريس، على أساس المنحى التكاملي، في الصفوف الأول وحتى الرابع الأساسي. هذا وتم اعتماد معلم "المجال" للتدريس في الصفوف الخامس وحتى العاشر، ومعلم "الموضوع" للتدريس في الصفوف ١١ – ١٢. وإثر إقرار الوزارة للتصنيف الجديد للمعلمين، قامت معظم كليات التربية بإدخال التعديلات اللازمة على مناهجها.

وفي الأعوام ١٩٩٦ – ٢٠٠٥، اهتمت الوزارة بتفعيل نظام الإشراف التربوي، إلا أنها لم تنجح لهذه اللحظة في التخفيف من العراقيل التي تحد من إسهامه في تحسين جودة التعليم، والمتضمنة على قلة عدد المشرفين، وانخفاض مؤهلاتهم، واتبعاهم أساليب التفتيش الفجائي التقليدية، وعدم توفر الحوافز المادية لهم، وازدحام برنامج زيارتهم الصفية اليومية.

ونشطت الوزارة منذ العام ٢٠٠٤ بالبحث عن ممولين لرفع نوعية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ونجحت في الحصول على دعم من بلجيكا وفنلندا والبنك الدولي واليونسكو وإيطاليا والنرويج. وركزت دورات التدريب على إثراء معلومات المعلمين في المواضيع المستحدثة في الكتب المدرسية كالتكنولوجيا والحاسوب. ولكن لم يتم قياس المردود النوعي لهذه الدورات التي تعرضت لنقد شديد من حيث التفتت، وعدم التواصل، وعدم كفاية مدة التدريب، وتقليدية أساليب الإشراف عليها. وفي العام ٢٠٠٦، تبنت الوزارة فكرة إعداد رؤية إستراتيجية وطنية شاملة خاصة بتدريب المعلمين. وعندما بدأت كل من اليونسكو والبنك الدولي بالتخطيط، وتوفير الدعم المالي، على مستوى الخبرة، تغيرت الحكومة الفتحاوية الصبغة بحكومة "حماس" التي فازت بالانتخابات المنعقدة في كانون الثاني من العام ٢٠٠٦، الأمر الذي أدى إلى وقف الدعم وتعرقل العملية إلى هذا التاريخ.

برامج التأهيل التربوي في الجامعات الفلسطينية[٤٩]

مع استلام السلطة مسؤولياتها في حقل التعليم، زاد عدد كليات التربية وتضخمت برامجها التي شملت الشهادة المتوسطة (معلمي رياض الأطفال)، والبكالوريوس، والماجستير، والدبلوم العالي. ونظراً للعشوائية في استحداث التخصصات المترافقة مع التضخم في أعداد الطلبة المقبولين النابع من حاجة الجامعات لأقساط الطلبة كمورد مالي، تراكمت أعداد الخريجين العاطلين عن العمل. فعلى سبيل المثال، تقدم ١٨،٠٠٠ معلم/ة لحوالي ١٨٠٠ وظيفة شاغرة، في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

وعلى صعيد نوعية برامج التأهيل، أظهرت الدراسات وجود الإشكاليات الآتية:

١. الضعف في الجانب التطبيقي (التدريب العملي). فيما عدا الكليات التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية وكلية التربية في جامعة بيت لحم، ما زالت الكليات تركز على الجانب النظري، وتعد الطلبة المعلمين للالتحاق بالدراسات العليا على حساب إعدادهم للتعليم في المدارس.

٢. الفصل بين النظرية والتطبيق في مساقات العلوم التطبيقية (كيمياء، فيزياء، ... الخ) فلا تؤخذ بالتزامن ولا بالتسلسل.

٣. عدم مواءمة محتوى المساقات مع المناهج المدرسية.

٤. عدم التناغم في الفلسفة التربوية مع فلسفة المناهج المدرسية.

٥. ضعف الاتصال والتواصل بين أساتذة كليات التربية من جهة، وبينهم وبين معلمي المدارس والمشرفين من جهة أخرى.

٦. محدودية وعدم استمرارية الدعم المالي المتوفر لتطوير التدريب، وارتباطه بأولويات الدول المانحة.

٧. ما زال محتوى بعض المساقات بالياً، وبخاصة تلك المتعلقة بالفكر والبحث وتكنولوجيا المعلومات والتربية الخاصة.

٨. ضعف البنية التحتية، وبخاصة المكتبات والمختبرات العلمية والتربوية وورش الحاسوب ومراكز المصادر التربوية.

٩. تدني كفايات بعض الأساتذة المشرفين على برامج التأهيل، والموثق بقلة عدد الأساتذة برتبة أستاذ مشارك، وأستاذ، وتحمل جميع الأساتذة لأعباء تدريس ثقيلة.

١٠. تدني معايير القبول في كليات التربية، فغدا معظم طلبتها من الفاشلين في التخصصات الأخرى.

١١. التكرار والتداخل في محتوى المساقات ضمن التخصص الواحد في الكلية ذاتها.

١٢. عدم حاجة المدارس لبعض البرامج والتخصصات، الأمر الذي فاقم من مشكلة البطالة بين أوساط الخريجين.

١٣. غياب رؤية وطنية شاملة وسياسة موحدة وإستراتيجية تكفل التنسيق بين القطاع الحكومي والوكالة والجامعات للنهوض في برامج التأهيل.

وإضافة إلى ما سبق، تأثرت كليات التربية بالممارسات الإسرائيلية المجحفة، ما أجبر القائمين على تنفيذ برامج التأهيل على تغطية الحد الأدنى من المناهج. ففي ظل الإغلاقات المتكررة، انعدمت الأنشطة المرافقة للمنهاج وتدنت مستويات التدريب العملي، وتقلصت مدتها الزمنية، وانخفضت المستويات المعرفية لدى المعلم/الطالب.

وفي العام ٢٠٠٢، تأسست "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية" كوحدة ضمن بنية الوزارة. ومن ضمن أنشطتها في هذا السياق، تم في العام ٢٠٠٣ إجراء مسح شامل لجميع مؤسسات تدريب المعلمين، ومراجعة البرامج كافة، وتحديد الاحتياجات ذات العلاقة التي ما زالت قيد الإعداد. وفي العام ٢٠٠٥، تم تحديث هذه الاحتياجات بغرض تضمينها في إستراتيجية التعليم العالي المستقبلية.[٥٠]

تدريب وتأهيل المعلمين في وكالة الغوث الدولية

استمرت وكالة الغوث الدولية في تقديم خدماتها بمنهجية موثقة في مجال تنمية معلمي مدارسها وتطوير كلياتها التربوية بما يتلاءم مع متطلبات المرحلة. وفي هذا الإطار، وتمشياً مع قانون التربية والتعليم الأردني مادة ٢١ رقم (٣) لسنة ١٩٨٨، والقاضي برفع سوية جميع المعلمين ليصبحوا من حملة الدرجة الجامعية الأولى في التعليم، قامت الوكالة بتطوير كل من كلية تدريب المعلمين وكلية تدريب المعلمات التي كانت تمنح الدبلوم في التعليم، لتصبح كل منهما كلية جامعية، تمنح درجة البكالوريوس في التعليم. وقد أُنشئت الكُليَتَان العام ١٩٩٢ بهيئة تدريسية مشتركة بين حرمي كلية مجتمع المرأة (الطيرة) لإعداد المعلمات، وكلية مجتمع رام الله لإعداد المعلمين. وتميزت الكليات بجودة برامجها ومرونتها ومواءمتها مع حاجات التعليم، ما ساعد على زيادة فرص توظيف الخريجين، فتراوحت نسبة توظيفهم ما بين ٩٨٪ – ١٠٠٪. وعملت على تطوير مجلة المعلم/الطالب لتصبح مجلة تربوية مُحكّمة، تُعتمد بحوثها لأغراض الترقية بين أعضاء هيئة تدريس كليات التربية، وعقد المؤتمرات التربوية ذات العلاقة المباشرة بوضع التعليم في فلسطين ومستقبله.[٥١]

ومن أهم الأمور التي ساهمت في رفع جودة برامج كليات العلوم التربوية التابعة للوكالة ما يأتي:

١. إدارة الكليات من قبل عمداء على درجة رفيعة من التأهيل والكفاءة. فنظراً لقلة خبرة الوكالة في التعليم الجامعي، أخذ العمداء على عاتقهم تطوير الأنظمة والقوانين الفنية والإدارية وتفعيلها، ومراقبة الأداء والتقويم الشامل للبنود أدناه.

٢. ارتفاع شروط قبول الطلبة: على الرغم من تحديد الوزارة معدل ٧٠٪ في امتحان الشهادة الثانوية العامة (التوجيهي) كحد أدنى للقبول في الكليات الجامعية، فإن المعدل الأدنى الذي تم قبوله خاصة عند الفتيات لم يقل عن ٨٥٪ في معظم السنوات.

٣. المرونة والمواءمة العالية للبرامج مع حاجات المدارس، حيث تقوم الكليتان بمراجعة برامجها بشكل دوري منتظم وتطويرها للتوائم مع المناهج المدرسية.

٤. التركيز على الجانب العملي (التطبيقي)، حيث يقوم المعلم الطالب بإعطاء ١٥٠ حصة على مدى ٤ سنوات، بدءاً من السنة الأولى. وتنفرد الكليتان بزخم التدريب العملي وجودته.

٥. الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق في مساقات البرامج كافة. فمساقات الأساليب –مثلاً– مرتبطة بمساقات التخصص (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية).

٦. العلاقة الوطيدة بين كليات العلوم التربوية ومراكز التطوير والبحث في فلسطين من جهة، ومع وزارة التربية والتعليم العالي من جهة أخرى، ما عمّق التنسيق والتعاون في مجالات البحث والتطوير.

٧. التخطيط سنوياً لتحديث وتطوير البرامج المطروحة، والاهتمام بجودة المساقات المطروحة من حيث العدد (نسبة المتطلبات العامة والثقافية، إلى متطلبات التربية، إلى متطلبات التخصص) والمحتوى.

٨. التركيز على تعزيز الهوية وترسيخ الانتماء للوطن، من خلال الأنشطة المرافقة للمنهاج.

٩. إخضاع خريجي الكليات لامتحان كتابي معرفي قبل توظيفهم في مدارس الوكالة. ويضمن هذا الامتحان المستوى المطلوب من الجانب المعرفي لدى الطلبة، ويحفزهم على التحصيل أثناء دراستهم.

١٠. تطبيق الوكالة نموذج الشراكة في التدريب والتأهيل ضمن مؤسساتها التعليمية، الشاملة للمدارس ومركز التطوير التربوي. فالبرنامج التدريبي متكامل من حيث توحيده للجهود لضمان تدريب الطلبة المعلمين من جهة، والتطوير المستمر لمعلمي المدارس المدربة من جهة أخرى. كما يضمن زيادة ارتباط أساتذة الكليات التربوية بواقع المدارس. وفي هذا الإطار، يتم التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لعملية تدريب الطلبة المعلمين وتطوير معلمي المدارس بمشاركة مركز التطوير التربوي والمدارس وقيادة كليات العلوم التربوية.

أما التحديات التي واجهتها وكالة الغوث الدولية في تنفيذها لبرامجها التنموية للمعلمين، فهي:

١. الدعم المالي: نظراً لزيادة النمو السكاني الملحوظ في أوساط اللاجئين، فإن الميزانية والدعم المتوفر للوكالة لا يغطي معدل الزيادة في هذا النمو، الأمر الذي انعكس سلباً على كمية ونوعية الخدمات المقدمة من قبل الوكالة، بما فيها التعليم.

٢. سياسة القبول: حددت الوكالة أعداد الملتحقين سنوياً بكليات العلوم التربوية بمائة وخمسين طالباً وطالبة، منهم ٧٥ طالبة في كلية إعداد المعلمات و٧٥ طالباً في كلية إعداد المعلمين. وفي العام ٢٠٠٥، رفعت الوكالة سقف القبول لمائة وثمانين طالباً وطالبة تقسم على الكليتين بالتساوي.

٣. ضعف علاقة الكليتين بالجامعات الفلسطينية.

٤. قلة اهتمام إدارة برامج التربية على مستوى القطر، وعلى مستوى الرئاسة العامة، بتطوير برامج إعداد المعلمين لأسباب تتراوح بين ضعف الكفايات وشدة الانشغال بالتعليم العام.

٥. حداثة التعليم الجامعي في الوكالة، وانخفاض الجاهزية، على جميع المستويات، للاستجابة لمتطلباته، الأمر الذي أجبر عمداء الكليات على التفرد بإدارته وتطويره ضمن الصلاحيات الممنوحة لهم.

٦. الوضع السياسي: إن عدم الاستقرار السياسي بشكل عام، وعدم وضوح مصير اللاجئين بشكل خاص، أثر سلباً على الشعور بالأمن الوظيفي والمستقبل المهني للمعلمين.

٧. البيروقراطية والمركزية الإدارية الشديدتان: الأمر الذي حدّ من التوسع في البرامج ومن التطوير والإبداع على مستوى المناهج، ومن تطوير الموارد البشرية.

٨. تحديات مركز التطوير التربوي: يعاني المركز من قلة عدد الموجهين نسبة إلى المعلمين، إضافة إلى كثرة المسؤوليات المناطة بهم. هذا بالإضافة إلى إحالة عدد كبير من المؤهلين منهم على التقاعد واستقالة عدد من الأكفاء، ما استلزم توظيف كادر جديد ضعيف في الخبرة، بسبب انخفاض سلم الرواتب.

التعليم التقني والمهني[٥٢]

كما أسلفنا في الفصل الثاني، ورثت السلطة الوطنية الفلسطينية نظاماً تدريبياً منهاراً. فكان لزاماً عليها أن تعمل بمنهجية وتوحد الجهود للنهوض به وتطويره. وفي العام ١٩٩٥، عقدت وزارة العمل أول لقاء للتمحيص في وضع النظام وسبل تطويره. وتمخض اللقاء عن تشكيل فريق أوكلت له مهمة إعداد "ورقة المرجعية الإستراتيجية الوطنية المقترحة". وضم الفريق عضوين من "طاقم" الخبراء التابع لوزارة العمل، وخبير ألماني، وآخر دنمركي.[٥٣] وفي العام ١٩٩٦، تم تسليم المقترح للمجلس الاستشاري للتدريب المهني المكون من ممثلين عن وزارة العمل، وطاقم الخبراء، ووزارة التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدولية، ووزارة التخطيط والتعاون الدولي، ومنظمات العمل الأهلية، والمدارس. وبعد النقاش والتعديل، تم إقرار المقترح بتاريخ ١٩٩٧/١/٢٧. وفي ١٩٩٧/٩/١٧، تم تشكيل فريق ممثل عن الوزارات الثلاث (التربية والتعليم، والتعليم العالي، والعمل) لصياغة الورقة على شكل خطة وطنية. وفي أيار ١٩٩٨، تبنى المجلس التشريعي هذه الخطة وأقرها على اعتبار أنها ثمرة تعاون بين ٣ وزارات، وأن إنجاحها سيعمل على تأمين احتياجات العمل المستقبلي وتوسيع نطاقه.

وكان من أهم أهداف الخطة خلق نظام موحد يستجيب لحاجة السوق وتتوفر فيه صفات المرونة، والفاعلية والفعالية، والاستدامة، والمواءمة، فضلاً عن أنه سيعمل على سد فجوة بين التعليم الأساسي والتدريب المهني، ويتكامل مع التعليم العالي، ويزيد من فرص الحصول على الدعم.[٥٤]

وتناولت الخطة واقع التعليم المهني والتقني، وأهداف النظام الموحد وهيكليته، وآلية تنفيذه، والموازنة التقديرية اللازمة لضمان تطبيقه بفاعلية وفعالية. ومن أهم أهداف النظام، تزويد المجتمع بالقوى العاملة الماهرة والفنيين، وزيادة فرص العمل لدى أفراد المجتمع، ورفع مستوى أداء القوى العاملة وإنتاجيتها، وإكساب الخريجين المهارات العملية، وتزويدهم بالمعلومات، وإعدادهم على قيم إتقان العمل والأمانة والحرص على جودة الإنتاج، وتزويدهم بمهارات مفتاحيه تزيد من قدرتهم على التعلم المستمر مدى الحياة.

وكان واضحاً لدى القائمين على الخطة أن عليهم التعاون مع القطاعات المشرفة كافة على التعليم التقني والمهني، وأخذ زمام المبادرة بعمل تغييرات أساسية ضرورية لتحقيق أهداف الخطة. ومن أهم هذه التغييرات:

- تحسين جاهزية النظام للاستجابة لسوق العمل.

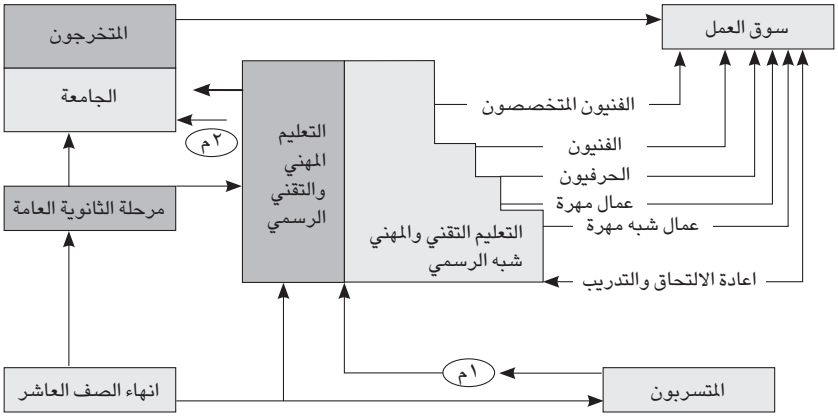
- تطوير برامج تدريب وتعليم مهني وتقني تضمن تخريج الكوادر ذات المهارات المتنوعة والمتعددة المستوى.
- رفع كفايات المدربين والمعلمين في النظام.
- تطوير المناهج التعليمية والتدريبية المرنة والمتوائمة مع حاجات السوق.
- خلق شراكات مع المؤسسات ذات العلاقة والتعاون معهم على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- وضع الإطار القانوني والأنظمة والتشريعات التي تنظم العمل وتكفل نجاح الخطة.

هيكلية النظام المقترح

يتصف نظام التعليم في فلسطين بالجمود، حيث يفرض على الطلبة السير في مسارات عمودية محددة ومحدودة، تبدأ بالمرحلة الأساسية، ومن ثم تنتقل إلى المرحلة الثانوية ذات الخيارات الثلاثة (الفرع العلمي، أو الأدبي، أو المهني)، فالجامعة أو مراكز التدريب المهنية والتقنية، أو كليات المجتمع. ولا يسمح لطلبة المراكز أو كليات المجتمع بالانتقال إلى الجامعات. كما أن شروط القبول محددة بعمر معين، وبفرع التخصص الذي تم إنهاؤه في المرحلة الثانوية. فعلى سبيل المثال، لا يمكن لطالب أنهى الثانوية من الفرع الأدبي أن يلتحق في التخصصات العلمية البحتة أو التطبيقية.

وللخروج من هذا الجمود، والسماح للطلبة بالتنقل بين المسارات بشكل أفقي أو عمودي في العمر والوقت الذي يناسبهم، اقترحت الخطة المسارات المبينة في الشكل رقم (٥).

الشكل رقم (٥): مسارات التعليم التقني والمهني في النظام المقترح



م١: متطلبات لجسر الهوة بين مؤهلات الطلبة المتسربين من المدارس ومتطلبات القبول في مرحلة التعليم التقني والمهني.

م٢: متطلبات لجسر الهوة بين مؤهلات الطلبة من خريجي المرحلة الثانوية الأكاديمية ومتطلبات القبول في المرحلة الجامعية.

ويبدأ الشكل من الصف العاشر (فإنهاؤه إلزامي)، حيث يمكن للطالب أن يسلك مسارين، التسرب أو إكمال المرحلة الثانوية بأحد فروعها الثلاثة. ويمكن للمتسربين الالتحاق بالمراكز المهنية، فالتعليم غير الرسمي، ثم بسوق العمل. وبعد إنهائهم لعدد معين من الوحدات النمطية (modules)، يمكنهم العودة للتعليم الرسمي في المجال الذي يرتئونه (مهني، تقني، ... الخ)، والذي يتناسب مع عدد ومواضيع الوحدات النمطية المنهية بنجاح.

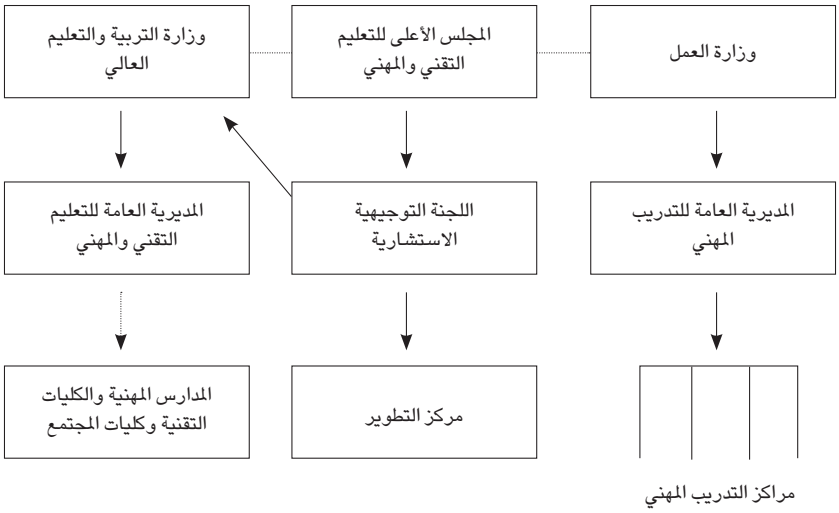
وفي حالة اختيارهم إنهاء المرحلة المدرسية الثانوية، يمكنهم بعد ذلك الانتقال للجامعة أو للتعليم التقني أو المهني. كما يمكنهم الانتقال بين أنواع التعليم الثلاثة في أي مرحلة من مراحل تعلمهم، شرط تجميعهم لعدد معين من الوحدات النمطية. وبغض النظر عن المسار الذي تم السير فيه، ينتهي المطاف بالطلبة الخريجين في سوق العمل في المهنة المصنفة، بناء على مستوى المهارات المكتسبة والشاملة على العمالة شبه الماهرة، والعمالة الماهرة، والفنية المتخصصة. هذا ويتيح النظام الجديد الفرصة للعاملين لتطوير مهاراتهم بشكل مستمر عن طريق التحاقهم بدورات تدريبية أو إنعاشية تعتمد على الوحدات النمطية.

وتعتمد نجاعة هذه الهيكلية على تبني مناهج تستخدم الوحدات النمطية (كوحدة للقياس)، عوضاً عن المناهج التقليدية. فمن أهم مميزات الوحدات النمطية أنها على درجة عالية من المرونة غير المحددة بوقت معين، أو بمستوى معين من سرعة التعلم.

إدارة النظام المقترح

بني النظام على أسس ثلاثة؛ التنسيق المشترك بين وزارت التربية والتعليم العالي والعمل على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومشاركة جميع الأطراف (الجهات الرسمية وغير الرسمية) المشرفة على التعليم التقني والمهني، والاهتمام المتكافئ بعناصر إدارته المتكاملة، بما فيها التمويل والموضحة في الشكل رقم (٦).

الشكل رقم (٦): إدارة النظام المقترح للتعليم التقني والمهني



يتضح من الشكل أن العناصر المكونة للنظام تشتمل على المجلس الأعلى للتعليم التقني والمهني، واللجنة التوجيهية الاستشارية، ومركز التطوير والصندوق. فالمجلس الأعلى للتعليم والتدريب التقني والمهني مسؤول عن إدارة النظام على مستوى صنع السياسات، ووضع الإستراتيجيات، وتجنيد مصادر التمويل. ويتشكل المجلس من الوزارات الثلاث والوزارات الأخرى ذات العلاقة (المالية، والتخطيط، والاقتصاد، والشؤون الاجتماعية)، ووكالة الغوث الدولية، وممثلين

عن النقابات ذات العلاقة، وشخصيات مهنية مختصة. ويترأس المجلس وزير من الوزارات الثلاث، بالتناوب، سنوياً.

ويساعد المجلس الأعلى لجنة استشارية توجيهية مشكلة من خبراء التعليم التقني والمهني، وممثلة للأطراف الفاعلة فيه كافة. وهو مسؤول عن التوجيه الفني للنظام، من خلال إشرافه على مركز تطوير التعليم التقني والمهني.

ويعتبر مركز التطوير قلب النظام الذي يدير العمليات كافة، فهو المسؤول عن تأهيل الكوادر البشرية وتدريبها أثناء الخدمة، وتطوير مناهج التعليم المهني والتقني وتطوير الأنظمة والقوانين.

وعلى الرغم من وحدة النظام، تبقى مؤسسات التعليم غير الرسمي تابعة لوزارة العمل، بينما تشرف وزارة التربية والتعليم العالي على التعليم الرسمي بمراحله وفروعه ومؤسساته كافة.

التمويل:

قدرت الإيرادات المحتملة من نظام التعليم بحوالي ٢٦ مليون دولار سنوياً، مفصلة كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧): الإيرادات المحتملة من نظام التدريب

الرقم	مصدر الدخل	الدخل السنوي (الدولار)
١	مساهمة القطاع الخاص	٣،٠٠٠،٠٠٠
٢	مساهمة الدولة	١٠،٠٠٠،٠٠٠
٣	مساهمة الطلاب والمتدربين	٧،٣٠٠،٠٠٠
٤	مساهمة الأنشطة المدرة للدخل	٥٠٠،٠٠٠
٥	مساهمة الدول المانحة	٥،٠٠٠،٠٠٠
المجموع		٢٥،٨٠٠،٠٠٠

أما المصروفات، فقدرت بحوالي ١٥ مليون دولار.

مراحل التنفيذ: فصلت الإستراتيجية مراحل تنفيذها كالآتي:

١. مرحلة إقامة النظام الموحد للتعليم والتدريب المهني والتقني: تشمل هذه المرحلة تشكيل المجلس الأعلى للتعليم والتدريب المهني والتقني، وتشكيل إدارة النظام. وعلى الرغم من بدء هذه المرحلة، كما كان مخططاً لها، في نهاية العام ١٩٩٨، فإن تفعيلها لم يتم إلا في الأعوام ٢٠٠٤ و٢٠٠٥ لأسباب تتعلق بالوضع السياسي المتأزم والمتزامن مع قمع الانتفاضة الثانية، وإعادة الاحتلال العسكري الإسرائيلي لمناطق السلطة الفلسطينية، وانعدام التمويل، والصراع والتنافس بين الوزارتين للسيطرة على النظام.

٢. مرحلة تطوير جاهزية النظام (١٩٩٩ – ٢٠٠٣): لم يتم العمل في هذه المرحلة بالمنهجية المتوخاة، فجاءت أنشطتها مبعثرة وغير فاعلة. وتعزى الأسباب، إضافة إلى الأسباب المذكورة أعلاه، لتسرب الخبراء والمديرين من الوزارتين للعمل في أماكن أخرى، واستبدالهم بمديرين تنقصهم الخبرة والكفاءة.

٣. مرحلة التوسع في نظام التعليم والتدريب المهني والتقني (٢٠٠٣ – ٢٠٠٥): وحيث أن النظام لم ترفع جاهزيته بعد، فإن التوسع ما زال بعيد التحقيق.

أهم إشكاليات التعليم التقني والمهني

بناء على ما ورد أعلاه، فإن إشكاليات التعليم التقني والمهني تتلخص في عدم القدرة على تنفيذ الخطة الإستراتيجية في ظل الأسباب الواردة في سياق الجزء السابق، وبالتالي ما زال النظام يعاني من الإشكاليات التالية:

- عدم فعالية المجلس الأعلى للتعليم التقني والمهني على مستوى وضع السياسات والتشريعات الوطنية، ما أدى إلى ضعف هيكلية النظام ودوره في تنمية الموارد البشرية.
- الضعف المزمن في الارتباط بين مخرجات التدريب وخدمات التشغيل المطلوبة في السوق.
- تدني كفايات المدربين ونوعية إعداد الطلبة وضعف المواءمة مع حاجات السوق.
- عدم توفر مصادر الدعم وعدم تفعيل صندوق التدريب ونظم التمويل بشكل عام.
- عدم مشاركة القطاع الخاص وأرباب العمل في بناء المناهج وتفعيل التدريب واستيعاب الخريجين.

- تدني مكانة التعليم والتدريب المهني المسببة للتدني المطرد في الإقبال على برامجه المتعددة.
- عدم توفر الأطر ومعايير التصنيف المهني ونظم المعلومات وقواعد البيانات المتعلقة بالموارد البشرية.
- قلة الدراسات والبحوث حول الموضوع.
- ضعف خدمات التوجيه والإرشاد والتوعية والإعلام على مستوى تنمية الموارد البشرية واستثمارها في سوق العمل محلياً وإقليمياً ودولياً.
- تدني نوعية البرامج المطروحة، وبخاصة فيما يتعلق بالمواد التدريبية وعلى مستوى المعدات والتجهيزات اللازمة.

أما الإشكاليات في قطاع الوكالة، فتتلخص بضعف التمويل، وضعف الموارد البشرية على المستوى الفني والقيادة في الرئاسة العامة، وجمود الأنظمة والقوانين، وضعف المتابعة والمراقبة والتقويم. وعلى الرغم من ذلك، ما زالت برامجها هي الأفضل على مستوى النوعية الموائمة لمتطلبات السوق، وبالتالي قدرتها على توظيف الخريجين. هذا واستمرت مراكز الوكالة بتوسيع نطاق تخصصاتها التقنية والمهنية واستحداثها للتخصصات القادرة على خلق فرص عمل على مستوى قيادة التغيير. فعلى سبيل المثال؛ قادت كلية مجتمع المرأة (الطيرة) استحداث تخصصات العلاج الطبيعي وعلاج النطق والتصميم الجرافيكي وصياغة الحلي والمجوهرات، فكان لها قصب السبق في السوق الفلسطينية. وعلى مستوى الدورات، كان للكلية الفضل في منح شهادة "سياقة الحاسوب" ونظام الشبكات "CISCO" العالمية.

التعليم العالي[٥٥]

مع إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية في العام ١٩٩٤، وتحديد مسؤولية الإشراف على التعليم العالي الفلسطيني في إطار وزارة متخصصة، تم السعي منذ بداية هذه المرحلة للعمل على إصدار قانون للتعليم العالي في فلسطين، بهدف تحديد المسؤوليات والصلاحيات، وتنمية هذا القطاع وتطويره. وكان هذا القانون من أوائل القوانين التي سنها المجلس التشريعي الفلسطيني وصادق عليها رئيس السلطة.

قانون التعليم العالي رقم (١١) ١٩٩٨

يحدد قانون رقم (١١) لسنة ١٩٩٨ بشأن التعليم العالي (المادة ١٠) تصنيف مؤسسات التعليم العالي على مستويين: من حيث التأسيس ومن حيث البرامج التعليمية التي تدرسها. فمن حيث التأسيس، تصنف المؤسسات في ثلاث فئات، حكومية وعامة وخاصة. أما من حيث البرامج التعليمية، فيحدد القانون أربعة مستويات من المؤسسات:

الجامعات: وهي المؤسسات "التي تضم كل منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس ... وللجامعة أن تقدم برامج للدراسات العليا تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه ..."

الكليات الجامعية، وهي المؤسسات التي تقدم "برامج تعليمية أكاديمية أو مهنية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس، وللكلية الجامعية أن تقدم برامج تعليمية و/أو مهنية و/أو تقنية لمدة سنتين أو ثلاث تنتهي بمنح شهادة الدبلوم ..."

البوليتكنيك: وهي المؤسسات التي تقدم "برامج مهنية و/أو تقنية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم ... وللبوليتكنيك أن تقدم برامج تقنية و/أو مهنية وتنتهي بمنح درجة البكالوريوس و/أو الماجستير أو الدكتوراه في التخصصات المهنية و/أو التقنية."

كليات المجتمع: وهي المؤسسات التي تقدم "برامج تعليمية أكاديمية و/أو مهنية و/أو تقنية لا تقل مدة الدراسة فيها عن سنة دراسية واحدة، تنتهي بمنح شهادة الدبلوم الأكاديمي أو المهني أو التقني."

مواصفات التعليم العالي خلال هذه المرحلة

يوجد في المناطق الفلسطينية (خلال العام ٢٠٠٥) ٤٠ مؤسسة تعليم عالٍ تقدم خدمات تعليمية لحوالي ١٢١،٨٧١ طالباً وطالبة، موزعين في المناطق المختلفة، حسب الجدول الآتي.[٥٦] وتشير آخر إحصائيات الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي للعام ٢٠٠٦ إلى أن عدد مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بلغ ٤٤ مؤسسة.

الجدول رقم (٨): مؤسسات التعليم العالي حسب المؤسسة وعدد الطلبة

المؤسسة	العدد	عدد الطلبة
جامعات	١١	١٠٨،٦٥٠
كليات جامعية	١١	٤،٧١٠
كليات مجتمع	١٨	٨،٥١١
المجموع	٤٠	١٢١،٨٧١

يتصف هذا الوضع بالسمات الرئيسية الآتية:

- جامعتان حكوميتان، واحدة خاصة (هادفة للربح) والباقي عام.
- جامعة واحدة تعتمد نهج التعلم عن بعد، وتتواجد في المناطق الجغرافية المختلفة وتخدم حوالي ٣٣ بالمائة من مجموع طلبة التعليم العالي.
- خمس كليات جامعية هي كليات حكومية "تقنية".
- جميع كليات المجتمع هي كليات خاصة أو عامة.
- حوالي ٨٨ بالمائة من مجموع طلبة التعليم العالي هم في برامج على مستوى البكالوريوس، وحوالي ١٠ بالمائة في برامج الدبلوم العالي، وحوالي ٢ بالمائة في برامج الدراسات العليا (الماجستير).
- الظاهرة الواضحة في هذه المؤسسات تشير إلى أن القائمين عليها (ومن ضمنها المؤسسات الحكومية) يمارسون ضغطاً مستمراً لدفع هذه المؤسسات إلى مستويات أعلى من حيث البرامج التعليمية: كليات المجتمع تسعى لتصبح كليات جامعية (أي تقديم برامج بكالوريوس)، والكليات الجامعية تسعى لتصبح جامعات، والجامعات على مستوى برامج البكالوريوس فقط تسعى لتقديم برامج على مستوى الدراسات العليا، ... وهكذا.
- يتوزع طلبة الجامعات جغرافياً (باستثناء طلبة جامعة القدس المفتوحة) كالتالي: ٤٩ بالمائة في ٣ جامعات في قطاع غزة، ٢٠ بالمائة في جامعتين في شمال الضفة الغربية، ١٨ بالمائة في جامعتين في وسط الضفة الغربية، و١٢ بالمائة في ٣ جامعات في جنوب الضفة الغربية.
- الوضع الحالي لمؤسسات التعليم العالي في المناطق الفلسطينية ليس نتاجاً لعملية تخطيط شمولي ووطني، وإنما نتاج لظروف تاريخية وسياسية خاصة مر بها الشعب الفلسطيني في الضفة والقطاع، ما أدى إلى مستوى

عال من العشوائية والازدواجية وعدم التناغم والتلاؤم مع الاحتياجات المجتمعية والاقتصادية المحلية.

- هناك تداخل وتطابق بين الكليات الجامعية والجامعات، من جهة، وكليات المجتمع من جهة ثانية. وينحصر التمايز بين الكليات الجامعية وكليات المجتمع في أن الفئة الأولى تمنح درجة البكالوريوس في واحد من التخصصات، على الأقل. وبشكل عام، لا يوجد أي تمايز في التخصصات أو التوزيع الجغرافي، ... الخ. وتمنح بعض الكليات الجامعية (التقنية) درجة البكالوريوس في مواضيع "تقنية" أو في تدريب المعلمين/ات، في آن واحد.
- حالياً، تتوزع مؤسسات التعليم العالي كالآتي:

الجدول رقم (٩): توزيع مؤسسات التعليم العالي حسب المناطق الجغرافية

المنطقة/المحافظة	جامعات	كليات جامعية وكليات مجتمع
شمال الضفة	٢	٦
المركز (منطقة رام الله)	١	٧
القدس	١	٣
جنوب الضفة	٣	٦
غزة	٣	٧
المجموع	*١٠	٢٩

* هناك تواجد لجامعة القدس المفتوحة في المناطق المختلفة.

الأطر الإشرافية على قطاع التعليم العالي

تقع مهمة الإشراف على قطاع التعليم العالي الفلسطيني على كل من وزارة التربية والتعليم العالي، ومجلس التعليم العالي الفلسطيني، في إطار القانون (رقم ١١) بشأن التعليم العالي الذي سن في العام ١٩٩٨. ويحدد القانون أسلوب الحكم لنظام التعليم العالي الفلسطيني على مستوى المناطق الفلسطينية بالجمع بين توجهين متبعين عالمياً: توجه مركزية التخطيط والإشراف، وتوجه ذاتية المراقبة والتحكم، وذلك من منطلق التأكيد على الأسس العامة التالية:

- ◊ "استقلالية" مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي.
- ◊ أن لكل مؤسسة تعليم عالٍ "حرماً ذا حصانة"، وتتمتع هذه المؤسسات "بشخصية اعتبارية".

وتدل المواد المختلفة في القانون على أن الجمع بين توجهي أسلوب الحكم، أعلاه، منحاز، بشكل واضح، لمركزية التخطيط والإشراف. ولإظهار ذلك بالتفصيل، تم تصنيف المهام والصلاحيات التي يحددها القانون، تحت بندي "مركزية التخطيط والإشراف"، و"ذاتية المراقبة"، كما يتبين فيما يلي:

مركزية التخطيط والإشراف الوزارة/الحكومة	ذاتية المراقبة والتحكم المؤسسات
التخطيط العام	تضع كل مؤسسة نظامها الداخلي لتنظيم شؤونها الأكاديمية والإدارية والمالية
إعداد مشاريع القوانين والأنظمة لتنظيم عمل المؤسسات	تختار كل مؤسسة تعليم عالٍ عامة مجلس أمناء لها للإشراف على إدارة أعمالها
الإشراف من خلال التأكد من تطبيق أحكام القانون والالتزام بالسياسة التعليمية الوطنية وتوجيهات الوزارة	تدار كل مؤسسة تعليم عالٍ خاصة من قبل مجلس المؤسسة
ترخيص واعتماد مؤسسات جديدة	
اعتماد برامج تعليمية جديدة	
تحديد المعدلات الدنيا في امتحانات شهادة الثانوية العامة كأساس للقبول في المؤسسات	
تحديد عدد الطلبة المسموح بقبولهم	
توفير مصادر أموال إضافية وتحديد أسس وآلية توزيعها	
تصديق الشهادات والدرجات العلمية التي تصدرها المؤسسات	
تعيين رئيس مؤسسة التعليم العالي الحكومية	
المصادقة على الأنظمة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة	
الإشراف والمراقبة المباشرة على مؤسسات التعليم العالي الحكومية، إدارياً ومالياً وقانونياً	
إلغاء ترخيص المؤسسة إذا ثبت أنها فقدت أحد متطلبات الترخيص	
تشكيل "مجلس استشاري للتعليم العالي" ويكون له نظام خاص	
تأسيس "مجلس للبحث العلمي" لمساعدة الوزارة في رسم سياستها	
الإشراف على مراكز البحث العلمي	

وللإشراف على جميع نواحي قطاع التعليم العالي، وبخاصة تنفيذ المهام التي حددها القانون، تم استحداث الأجسام التالية:

الوزارة

تم إنشاء الوزارة في إطار اتفاقيات أوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية ودولة إسرائيل في العام ١٩٩٥، كما جاء سابقاً، كوزارة مسؤولة عن قطاع التعليم بمجمله: التعليم الأساسي، والثانوي، وما بعد الثانوي، تحت مسمى "وزارة التربية والتعليم العالي". وللإشراف على التعليم العالي، حل "مجلس التعليم العالي" القائم، وتم استيعابه في إدارات الوزارة المستحدثة. وفي العام ١٩٩٦، فصلت الوزارة إلى وزارتين: وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن التعليم الأساسي والثانوي، ووزارة التعليم العالي المسؤولة عن التعليم العالي. وحددت صلاحيات الوزارة الجديدة في إطار القانون الجديد (المادة ٥). ولكن منذ العام ٢٠٠٢ حتى الآن (٢٠٠٦)، دمجت الوزارتان ثانية، بقرار سياسي، وأعطيت المسؤولية المباشرة للإشراف على قطاع التعليم العالي إلى الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي، ومسؤولية وضع السياسات الهادفة لتطوير القطاع إلى مجلس التعليم العالي الفلسطيني، الذي تم تفعيله بعد إقرار نظامه الداخلي في العام ٢٠٠٣.

و"لمساعدة الوزارة في رسم سياستها" في مجال البحث العلمي، تم استحداث "مجلس البحث العلمي" خلال العام ٢٠٠٣. ولتنفيذ وتطبيق صلاحياتها في مجال ترخيص واعتماد مؤسسات وبرامج أكاديمية جديدة، ولتقييم أداء تلك البرامج، تم تأسيس "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي" خلال العام ٢٠٠٢.

مجلس التعليم العالي الفلسطيني

تأسس مجلس التعليم العالي العام ١٩٧٧، وكان الجسم الوحيد المشرف على مؤسسات التعليم العالي. وعلى ضوء قانون التعليم العالي، حددت صلاحيات المجلس (النظام الداخلي، المادة ٥) في تسعة بنود، وهي:

١. إقرار السياسة العامة للتعليم العالي في فلسطين.

٢. العمل على تطوير وتقييم مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في شتى المجالات والتنسيق فيما بينها.

٣. وضع الأسس العامة المتعلقة بقبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، وأعداد المقبولين منهم سنوياً.

٤. إقرار الحدود الدنيا والقصوى للرسوم الدراسية التي تتقاضاها مؤسسات التعليم العالي من الطلبة في البرامج المختلفة في الجامعات الحكومية والعامة.

٥. الإطلاع على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالي.

٦. مناقشة التقارير السنوية لمؤسسات التعليم العالي للتعرف على إنجازاتها والصعوبات التي تواجهها، ومواءمتها مع السياسة العامة للتعليم العالي.

٧. إقرار السياسات العامة للمساعدات الطلابية.

٨. اعتماد الأولويات الوطنية فيما يتعلق بالبرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

٩. إقرار الأسس العامة لتخصيص وتوزيع الدعم المالي في المجالات المختلفة على مؤسسات التعليم العالي.

كما حددت عضوية المجلس (النظام الداخلي، المادة ٣)، التي تصل اليوم إلى ٢٤ عضواً، حسب التشكيل الآتي:

العدد	فئة العضوية	شروط العضوية
١	وزير التربية والتعليم العالي	رئيس، بحكم المنصب
١٠	رؤساء الجامعات الفلسطينية العامة	أعضاء، بحكم المنصب
٣	وكلاء وزارات التربية والتعليم العالي والمالية والتخطيط	أعضاء، بحكم المنصب
١	أمين سر المجلس	لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد
١	رئيس إحدى الجامعات الخاصة، بالتناوب	لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد
١	عميد إحدى كليات المجتمع المهنية والتقنية، بالتناوب	لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد
١	ممثل عن وزارة التربية والتعليم العالي	لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد
٦	ست شخصيات أكاديمية فلسطينية	دون تحديد مدة العضوية
٢٤	المجموع الحالي لعضوية المجلس	

مجلس البحث العلمي

أنشئ مجلس البحث العلمي وفقاً للمادة ٢٢ من قانون التعليم العالي. وحدد النظام الداخلي للمجلس ٢٠٠٣ (المادة ٤) الأهداف التالية:

١. صياغة السياسات العامة للبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

٢. وضع وتحديد أولويات خطط البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي.

٣. توفير الدعم المالي لمشاريع الأبحاث التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي التابعة لها، ضمن الأولويات التي يتم تحديدها من قبل المجلس... .

كما حددت عضوية المجلس (المادة ٣) حسب التشكيل الآتي:

العدد	فئة العضوية	شروط العضوية
١	وزير التربية والتعليم العالي	رئيس
١	نائب الرئيس	بتعيين من الوزير
١	أمين سر المجلس	لا يحق له التصويت
١	مدير عام الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي	عضو
١١	عمداء البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية أو من تنتدبه الجامعة	عضو
٣	ممثلو مراكز البحث العلمي الخاصة	عضو
١٤	مجموع فئات العضوية	

الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي

أنشئت "الهيئة" وفقاً للمادة ٢٨ من قانون التعليم العالي، وتم تعيين رئيساً للهيئة بقرار من رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية بناء على تنسيب الوزير. كما تمت صياغة النظام الداخلي للهيئة (٢٠٠٢)، الذي حدد هيكلية الهيئة بأنها تتكون من رئيس الهيئة ومجلس الهيئة. وحددت المادة ٦ من هذا النظام صلاحيات مجلس الهيئة الهادفة إلى "رفع مستوى التعليم العالي وكفاءته"، بالبنود التالية:

١. وضع أسس ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي وتعديلها وتطويرها في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي، واتخاذ القرارات باعتماد مؤسسات التعليم العالي، واعتماد برامجها طبقاً لهذه الأسس والمعايير.

٢. مراقبة أداء مؤسسات التعليم العالي والتزامها بالأسس والمعايير المعتمدة.

٣. تشكيل اللجان المختصة للقيام بأي مهام يقتضيها العمل وتقديم توصياتها بهذا الشأن.

٤. التأكد من تحقيق مؤسسات التعليم لأهدافها باتخاذ الإجراءات المناسبة لتقييم برامجها ونواتجها بأدوات القياس المختلفة.

٥. اقتراح مشروعات الأنظمة وأسس ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي، والتعليمات الخاصة بمهامها ورفعها للوزير لاستكمال الإجراءات القانونية اللازمة بشأنها.

أما تشكيلة "مجلس الهيئة"، فتم تحديدها (المواد ٣ – ٥) كالآتي:

العدد	فئة العضوية	شروط العضوية
١	رئيس الهيئة هو رئيس مجلس الهيئة	مستقل عن مؤسسات التعليم العالي، تنسيب الوزير وتعيين من رئيس السلطة الوطنية
١١	أكاديميون من ذوي الاختصاص والخبرة	مستقلون عن مؤسسات التعليم العالي، الأكاديميون منهم على مستوى رتبة أستاذ أو أستاذ مشارك، تعيين من الوزير لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة.

الإشكاليات والتحديات التي تواجه الأطر الإشرافية

هناك عدد من الإشكاليات الناجمة عن هيكلية نظام الحكم الحالي المشرف على قطاع التعليم العالي الفلسطيني، وعن عدم الفصل بين الاعتبارات السياسية والمهنية التي أدت إلى عدم استقلالية هذا النظام. ويمكن تلخيص أهم هذه الإشكاليات، حسب المستويات المختلفة من الإشراف، بالنقاط التالية:

الجسم الإداري	الإشكاليات
الوزارة	١. بما أن قرارات الفصل والدمج التي اتخذها رئيس السلطة الوطنية بين التربية والتعليم، من جهة، والتعليم العالي من جهة أخرى، نتجت عن اعتبارات سياسية، وليست اعتبارات تربوية أو إدارية لتحسين الأداء ولتنجيح العمل، وبما أن القضايا الملحة في هذا القطاع منذ العام ١٩٩٤ كانت وما زالت أموراً تخص مباشرة قطاع التعليم العام (مثلاً، بناء المدارس، إنتاج كتب مدرسية جديدة، ... الخ)، فالأولوية السياسية والمجتمعية تركزت في قطاع التعليم العام. وبالتالي، لم يحظَ التعليم العالي إلا بالقسط اليسير من الاهتمام، وبالتحديد خلال مرحلة فصل الوزارتين (١٩٩٦–٢٠٠٢). ٢. انصب جل مجهود وزارة التعليم العالي على الإجراءات الإدارية وقضايا التمويل الملحة. ولم يحظَ التخطيط الإستراتيجي وتقييم وتطوير ما هو قائم من مؤسسات وبرامج بالاهتمام الكافي، وبخاصة في ظل انعدام الأولوية السياسية والتمويلية للتعليم العالي والبحث العلمي من قبل القيادة السياسية.

الجسم الإداري	الإشكاليات
مجلس التعليم العالي	٣. لم يقم مجلس التعليم العالي بالدور المنوط به في ثلاثة مجالات، على الأقل، ترتبط مباشرة بالتطوير الإستراتيجي للتعليم العالي. وهذه المجالات هي: إقرار السياسة العامة، تطوير وتقييم مؤسسات التعليم العالي، اعتماد الأولويات الوطنية فيما يتعلق بالبرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي. ٤. تركيبة المجلس وهيكليته لم تؤهله للقيام بتدخلات إستراتيجية منهجية خارج الاعتبارات والتشكيلات السياسية الحزبية. وبما أن ثقل العضوية من رؤساء الجامعات، فهذا يدفعه لأن يكون منتدى لرؤساء الجامعات. كما أن العضوية لا تمثل جميع الأطراف ذات العلاقة بعملية التعليم العالي ومخرجاتها، مثلاً الطلبة، نقابات المدرسين والعاملين، القطاع الخاص، الخريجون، طلبة التوجيهي، الأهل، ... الخ. ٥. عدم توفر ميزانيات خاصة به تؤهله لاستعمالها كوسيلة ضغط في تنفيذ قراراته. ٦. مستوى المرجعية القانونية والمجتمعية متدنٍ جداً. ٧. غياب الاستقلالية المهنية.
مجلس البحث العلمي	٨. الفصل بين إطار عمله وإطار عمل مجلس التعليم العالي. ٩. عدم توفر ميزانيات للمجلس تؤهله للقيام بمهامه الرئيسة. ١٠. غياب الاستقلالية المهنية والعمل تحت غطاء مظلة سياسية. ١١. إشكالية الهيكلية: التركيز الرئيس على تمثيل الجامعات، ومن الصعب لممثلي الجامعات الفصل بين الترويج للمشاريع البحثية النابعة من تلك الجامعات وبين أولويات البحث العلمي على مستوى الوطن.
الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية	١٢. غياب الاستقلالية المهنية والعمل تحت غطاء مظلة سياسية. ١٣. ارتباط أصحاب القرار في الهيئة بمؤسسات التعليم العالي يفتح المجال للتضارب المصلحي وتداخل الو لاءات. ١٤. الصعوبة في إيجاد أعضاء أكاديميين لمجلس الهيئة، حسب المواصفات المطلوبة، دون أن يكون لهم ارتباط فعلي مع مؤسسات التعليم العالي. هذا الوضع يخلق التباساً وتداخلاً في موضوعية القرار بين المؤسسة التي ينتمي إليها عضو المجلس وحيثيات البرنامج المقدم للتقييم والإقرار. ١٥. مستوى المرجعية القانونية غير مستقل عن الوزارة. ١٦. غياب وسائل ضغط مجد لتنفيذ قرارات الهيئة، وبخاصة فيما يتعلق بمؤسسات التعليم العالي التي تملك ألوسائل للضغط الفعلي على القرار السياسي. ١٧. اقتصار تركيز عمل الهيئة حتى الآن على تقييم البرامج الأكاديمية وليس على تقييم المؤسسات.

٤. البرامج والتخصصات الأكاديمية

مقارنة مع المرحلة السابقة؛ أي قبل قيام السلطة الفلسطينية، حدث تطورٍ ملحوظ في البرامج والتخصصات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، أفقياً وعمودياً. فثمة توسع واضح في البرامج المقدمة على مستوى البكالوريوس، كما حدثت هناك "طفرة" ملحوظة في استحداث برامج جديدة على مستوى الماجستير. وكان للطلبة الذين عادوا إلى الوطن بعد استكمال دراساتهم العليا، على مستوى الماجستير والدكتوراه، في الجامعات الأجنبية (وبخاصة الأميركية والأوروبية) دور مهم في تحفيز هذا التوجه. ويشير الجدول رقم (١٠) إلى أن عدد البرامج والتخصصات "المعتمدة" من قبل "الهيئة الوطنية للاعتماد" وصل في العام ٢٠٠٥ إلى ٢٤٧ برنامجاً وتخصصاً في مجالات مختلفة، حوالي ٧٠ بالمائة منها على مستوى البكالوريوس، وحوالي ٣٠ بالمائة على مستوى الماجستير.

الجدول رقم (١٠): التخصصات المعتمدة العام ٢٠٠٥ في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية حسب الشهادة

مجالات التخصص	البكالوريوس	الماجستير	المجموع	٪
العلوم الاجتماعية والإنسانية (شاملة للغات والفنون)	٤١	٢٤	٦٥	٢٦،٣
العلوم التربوية	٤٢	٥	٤٧	١٩،٠
العلوم الطبيعية والفيزيائية (شاملة للرياضيات والإحصاء)	٢٠	١٣	٣٣	١٣،٤
العلوم الهندسية	١٧	٩	٢٦	١٠،٥
الطب والمهن الصحية	١٤	٩	٢٣	٩،٣
الاقتصاد والعلوم الإدارية	١٤	٧	٢١	٨،٥
العلوم الزراعية	١٢	٣	١٥	٦،١
علوم الحاسوب وتقنيات المعلومات	١١	٢	١٣	٥،٣
العلوم القانونية	١	٣	٤	١،٦
المجموع	١٧٢	٧٥	٢٤٧	١٠٠،٠
النسبة المئوية	٦٩،٦	٣٠،٤	١٠٠،٠	

ملاحظات حول جودة البرامج وتنوعها ومواءمتها مع حاجات المجتمع ودورها في تطوير الرأسمال البشري الفلسطيني وإنتاج المعرفة

يتسم توزيع هذه البرامج والتخصصات بالخصائص التالية:

تقدم التخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الطبيعية والعلوم القانونية والعلوم الزراعية حصراً في إطار الجامعات؛ أي على مستوى البكالوريوس فما فوق. ولا تقتصر التخصصات الأخرى، في تشكيلاتها المتنوعة، على الجامعات، بل تتعداها إلى الكليات التقنية وكليات المجتمع، وتقدم أيضاً على مستوى الدبلوم المتوسط.

من الملاحظ أن استحداث تخصصات جديدة على مستوى الكليات والجامعات، لم يتم، بمجمله، نتيجة عملية تخطيط مركزية أو إقليمية أو موقعية، بل كتقدير تخميني لحاجة السوق المحلية ولإمكانية العمالة في تلك السوق. وينسحب هذا على التخصصات في مجالات إدارة الأعمال وإدارة المكاتب والمحاسبة وتقنيات المعلومات والتخصصات الصحية المساندة. كما أن استحداث هذه التخصصات لم يهدف، بالضرورة، لإنتاج المعرفة المحفزة والمساهمة في إحداث التنمية الإنسانية في فلسطين، أو المعرفة والمهارات المتجاوبة مع احتياجات السوق المتغيرة والمتلائمة مع متطلبات فرص العمالة المجدية، كما لم تركز هذه التخصصات على الجمع الهيكلي بين الجانب النظري (المعرفة) والجانب التطبيقي (المهارات)، أو خلق القدرة والمهارة على البحث العلمي والإبداع والتطوير.

انحصر التركيز على إشكالية جدوى هذه البرامج والتخصصات بالأساس، وبشكل ميكانيكي، في مدى تواؤم مخرجات هذه التخصصات مع متطلبات السوق، وأهمل طبيعة المعرفة المنتجة، وكم هي قادرة على تحفيز وإحداث تنمية إنسانية جذرية في المجتمع الفلسطيني. إن اهتمامنا هنا لا يقتصر على المعادلة السطحية بين عدد الخريجين حسب التخصصات المختلفة، وعلاقة ذلك مع متطلبات تطوير الاقتصاد فحسب، بل إن تركيزنا في هذا التحليل هو على نوعية المنتج من مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، وبالتحديد فيما يخص إنتاج نواة صلبة وعريضة من الخريجين ذوي الفكر الناقد والمبدع والتحليلي. إن أولوياتنا تصب في هذا الإطار في معرفة مدى إمكانية البرامج والتخصصات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في إنتاج مفكرين مستقلين. ومن السابق لأوانه الحديث عن استنتاجات بخصوص البرامج الأكاديمية بالنسبة لهذا الهدف، ولكن قد يكون من المفيد الإشارة إلى بعض التوجهات فقط.

أين وكيف يتم "إنتاج المعرفة" في إطار هيكلية التعليم العالي؟ وما هي طبيعة المعرفة المنتجة؟ المعرفة التي تهمنا في إطار هذا البحث هي المعرفة الناجمة عن تحفيز العقل وتنمية المهارات التحليلية والنقدية من خلال تقديم برامج متعددة الحقول والتخصصات، التي تتعدى الحواجز المعرفية التقليدية. وإنتاج هذا النوع من المعرفة، بشكل عام، لا يتطلب بالضرورة تقديم برامج على مستويات الدراسات العليا كالماجستير والدكتوراه، بل يتطلب نهجاً مختلفاً من تقديم هذه البرامج، يركز على تطوير المهارات الفكرية دون حدود، بغض النظر عن نوع التخصص المعرفي. وأقرب نموذج لهذا النمط من البرامج هو ما تم استحداثه، على سبيل المثال، في جامعة بيرزيت في إطار "دائرة الفلسفة والدراسات الثقافية"، على مستوى البكالوريوس، حيث نجحت هذه المبادرة في إنشاء محور تعليمي يتصف بالتركيز على "النقاش، والحوار، والتفكير النقدي، والتجديد ... والتعامل مع وجهات النظر المختلفة تعاملاً عقلانياً يخلو من التزمت".[٥٨] والمثير للانتباه هو أن هذه المبادرة لم تجد رواجاً في الجامعات الفلسطينية الأخرى، إذ ركزت تلك الجامعات اهتمامها الرئيسي على زيادة عدد برامج الماجستير التي تقدمها، حول تخصص معرفي محدد، ولكن دون اعتبار، بالضرورة، لنوع المعرفة المنتجة.

إن الفرضية المتبعة هي أن إمكانية إنتاج المعرفة الفكرية أو العلمية التقليدية تتركز بالأساس في التخصصات على مستوى الدراسات العليا؛ أي الماجستير وما فوق. لكن النمط الذي نلاحظه هو أنه لا توجد علاقة ضرورية بين عدد وطبيعة البرامج المقدمة على مستوى الماجستير في الجامعات الفلسطينية ونوعية الإنتاج العلمي أو البحثي الذي ينتج عن هذه البرامج، والذي ينعكس عادة في نوعية الأبحاث ورسائل الماجستير. فمن ملاحظاتنا ومراجعتنا لعدد كبير من رسائل الماجستير في الجامعات الفلسطينية، يبدو واضحاً أن التركيز هو على النهج البحثي الكمي الوصفي، وأن هذه الرسائل والأبحاث تفشل في إثارة قضايا فكرية جوهرية قد تؤدي إلى تحفيز سجال فكري تحليلي ناقد. وهذا ما يثير عدداً من التساؤلات حول نوعية هذه البرامج على مستوى الماجستير، وغياب العلاقة بينها وبين هدف إنتاج المعرفة.

ويمكن تصنيف التخصصات المطروحة على مستوى الماجستير في الجامعات الفلسطينية وتركيزها في عدد من "الكتل التخصصية"، كما في الجدول التالي:

الكتلة التخصصية	التخصصات المقدمة على مستوى الماجستير
الكتلة ١: اللغات واللغويات	▪ اللغة العربية وآدابها ▪ اللغويات التطبيقية والترجمة
الكتلة ٢: المجتمع والتنمية	▪ علم الاجتماع ▪ النوع الاجتماعي والتنمية
الكتلة ٣: التاريخ والجغرافيا والآثار	▪ التاريخ ▪ الجغرافيا ▪ الآثار الإسلامية ▪ الصيانة والترميم
الكتلة ٤: علم النفس والإرشاد	▪ علم النفس ▪ الإرشاد النفسي والتربوي
الكتلة ٥: الدراسات السياسية	▪ الدراسات الدولية ▪ الدراسات الإقليمية (إسرائيلية، عربية، أمريكية) ▪ التخطيط والتنمية السياسية ▪ التنمية والتعاون الدولي
الكتلة ٦: الاقتصاد والإدارة	▪ الاقتصاد ▪ إدارة السياسة الاقتصادية ▪ إدارة الأعمال ▪ المحاسبة
الكتلة ٧: التربية	▪ التربية ▪ إدارة تربوية ▪ أساليب تدريس ومناهج ▪ أصول التربية
الكتلة ٨: دراسات إسلامية	▪ أصول الدين ▪ الفقه والتشريع ▪ الفقه المقارن ▪ التفسير الحديث ▪ العقيدة ▪ الدراسات الإسلامية
الكتلة ٩: القانون	▪ القانون ▪ القضاء الشرعي ▪ الديمقراطية وحقوق الإنسان

الكتلة ١٠: الموارد الطبيعية	▪ الزراعة ▪ العلوم البيئية ▪ الموارد الطبيعية وإدارتها ▪ التنمية الريفية المستدامة ▪ علوم وتكنولوجيا المياه ▪ الطاقة النظيفة وترشيد الاستهلاك
الكتلة ١١: العلوم الصحية	▪ الصحة العامة ▪ الصحة النفسية والمجتمعية ▪ تمريض الأم والطفل ▪ إدارة التمريض ▪ الصيدلة ▪ العلوم الطبية المخبرية ▪ التغذية
الكتلة ١٢: الرياضيات والإحصاء	▪ الرياضيات ▪ الرياضيات التطبيقية ▪ الرياضيات المحوسبة ▪ الإحصاء ▪ الإحصاء التطبيقي
الكتلة ١٣: العلوم الفيزيائية التقليدية	▪ الفيزياء ▪ الكيمياء ▪ الكيمياء الحيوية ▪ الأحياء ▪ العلوم الحياتية
الكتلة ١٤: الحاسوب وتقنيات المعلومات	▪ علم الحاسوب ▪ التكنولوجيا التطبيقية ▪ الحوسبة العلمية
الكتلة ١٥: الهندسة	▪ الهندسة المدنية ▪ الهندسة المعمارية ▪ الهندسة الكهربائية ▪ هندسة التخطيط الحضري والإقليمي والعمراني ▪ هندسة المياه ▪ هندسة الطرق والمواصلات

تكامل الجامعات وتنافسها فيما يخص الطلب على التعليم العالي

أدت الاعتبارات السكانية والاقتصادية والاجتماعية الضاغطة على مؤسسات التعليم العالي إلى تنافس واضح بين هذه المؤسسات. وهذا التنافس لم يتم بالضرورة على قاعدة نوعية البرامج وجودة المعرفة المنتجة، بل على السعي لإيجاد المحفزات التي قد تؤدي إلى استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة الساعين للحصول على شهادات جامعية.

إن المجتمع الفلسطيني مجتمع فتي ديموغرافياً. وتشير التقديرات إلى أن عدد السكان الفلسطينيين المقيمين في المناطق الفلسطينية تحت مسؤولية السلطة الوطنية للعام ٢٠٠٥ هو ٣,٨ مليون نسمة. ويمكن تقسيم الفئات العمرية ذات العلاقة بموضوع هذا الجزء إلى اثنتين: الفئة العمرية في سن المدرسة (٥–١٨ سنة) التي تمثل حوالي ٣٨ بالمائة من مجموع السكان، والفئة العمرية في سن التعليم العالي (١٨–٢٤ سنة) التي تمثل حوالي ١٣ بالمائة من مجموع السكان.

كما أن عدد الطلاب في المدارس آخذ بالازدياد: فبينما كان عدد الطلاب ٢٢٠،٠٠٠، في بداية الاحتلال في العام ١٩٦٧/١٩٦٨، تضاعف ثلاث مرات ليصل إلى ٦٥٠،٠٠٠ تلميذ حينما تولت السلطة الوطنية مسؤولية التعليم في ١٩٩٤/١٩٩٥. وانسجاماً مع أهداف التعليم للجميع، وسعياً لتحقيق هذه الأهداف، أدى انتشار التعليم إلى تحقيق شمولية شبه كاملة، فوصلت أعداد الطلبة في العام ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ إلى ما يزيد على المليون طالب. وترافقت زيادة أعداد الطلاب في المدارس، بالطبع، مع زيادة أعداد الذين ينهون المرحلة الثانوية، ويتأهلون، اعتماداً على نتائج امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. فمنذ العام ٢٠٠٢، زاد عدد المتقدمين لامتحان التوجيهي بحوالي ٢٦ بالمائة. واستناداً إلى أن نسبة النجاح بالمعدل تصل إلى حوالي ٦٠ بالمائة، يمكن تقدير عدد خريجي مرحلة التعليم الثانوي سنوياً بحوالي ٣٥،٠٠٠ – ٤٠،٠٠٠ خريج مؤهل للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، كما هو مبين في الجدول رقم (١١) أدناه.

الجدول رقم (١١): المتقدمون والناجحون في امتحان الثانوية العامة ٢٠٠٢ – ٢٠٠٥

السنة	المتقدمون	الناجحون	النسبة المئوية
٢٠٠٢	٥٠،٧٩٩	٣٠،٩٥٨	٦١
٢٠٠٣	٥٦،٤٤١	٣٢،٨٤٣	٥٨
٢٠٠٤	٥٨،٨١٦	٣٥،٥٠٥	٦٠
٢٠٠٥	٦٣،٧٣٧	٣٩،٥٤٣	٦٢

ويشير نمط الاستيعاب السائد إلى أن مؤسسات التعليم العالي المحلية تستوعب بالمعدل حوالي ٧٥ – ٨٠ بالمائة من فئة الخريجين الناجحين في امتحان التوجيهي.

إن الضغط الاجتماعي؛ أي القيم المجتمعية السائدة ذات العلاقة بمكانة الإنسان ومستواه في المجتمع، يدفع باتجاه تحصيل شهادة جامعية، من بكالوريوس فما فوق، بغض النظر عن المضمون والمحتوى. كما أن الضغط الاقتصادي، ذا العلاقة بفرص التوظيف ومستوى الراتب، يدفع بهذا الاتجاه أيضاً. ومن هذا المنطلق، بينما كانت النسبة من الفئة العمرية (١٨–٢٤ سنة) الملتحقة بمؤسسات التعليم العالي لا تتعدى ١٠ بالمائة في العام ١٩٩٥، أصبحت هذه النسبة ١٧ بالمائة في العام ١٩٩٩، وحوالي ٢٣ بالمائة في العام ٢٠٠٣، وهي آخذة بالازدياد المطّرد.

وتنحصر شروط الحد الأدنى للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، حسبما أقرها مجلس التعليم العالي، بالأساس، في معدل التحصيل في امتحان التوجيهي، وهي كالآتي:

٦٥ بالمائة في التوجيهي للقبول في الجامعات ذات النظام التقليدي (الضفة).

٦٠ بالمائة في التوجيهي للقبول في الجامعات ذات النظام التقليدي (غزة).

٦٠ بالمائة في التوجيهي للقبول في القدس المفتوحة (التعليم عن بعد).

٥٠ بالمائة في التوجيهي للقبول في الكليات (الجامعية والتقنية والمجتمع).

وبينما تضاعفت أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي ٤ مرات خلال العقد المنصرم (١٩٩٤–٢٠٠٤)، فإن نسبة الطلبة الذين يلتحقون بكليات المجتمع التي تقدم برامج على مستوى الدبلوم المتوسط فقط آخذة بالتراجع، مقارنة مع الطلب على برامج البكالوريوس، وبخاصة إذا كانت متطلبات الالتحاق لهذه البرامج لا تختلف عن المتطلبات للدبلوم. وللتأكيد على ذلك، يظهر الجدول رقم (١٢) التالي نمط الالتحاق بالتعليم العالي للعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤.

الجدول رقم (١٢): الطلبة الملتحقون بالتعليم العالي حسب نوع المؤسسة ومستوى الشهادة للعام ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤

نوع المؤسسة / النهج	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع	النسبة المئوية
النهج التقليدي	١١،٩٤٦	٦٦،٨١٣	٢،٨٨٢	٨١،٦٤١	٦٧،٠
▪ جامعات	٦٦٤	٦٤،٨٧٤	٢،٨٨٢	٦٨،٤٢٠	
▪ كليات جامعية	٢،٧٧١	١،٩٣٩	---	٤،٧١٠	
▪ كليات مجتمع	٨،٥١١	---	---	٨،٥١١	
التعليم المفتوح	٣٤١	٣٩،٨٨٩	---	٤٠،٢٣٠	٣٣،٠
المجموع	١٢،٢٨٧	١٠٦،٧٠٢	٢،٨٨٢	١٢١،٨٧١	١٠٠،٠
النسبة المئوية	١٠،٠	٨٧،٦	٢،٤	١٠٠،٠	

أما الإشكاليات الناجمة عن هذا الضغط المجتمعي والأنماط السائدة، فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١. وفقاً للقانون رقم (١١) ١٩٩٨، فإن التعليم العالي هو "حق لكل مواطن تتوافر فيه الشروط العلمية والموضوعية ...". ولكن في غياب تحديد هذا المفهوم وتوضيحه، وحسب التعليمات الراهنة، تسود الفرضية بأن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية ملزمة بتوفير ما يقارب ٣٥،٠٠٠– ٤٠،٠٠٠ مقعد دراسي سنوياً (أي معدل النجاح في امتحان التوجيهي).

٢. على الرغم من أن ٩ جامعات (من أصل ١١) هي جامعات غير حكومية؛ أي تتبع لمجالس أمناء مستقلة، وأن أغلبية الكليات ليست حكومية، فإن تحديد شروط القبول يتم بشكل مركزي، أي على مستوى مجلس التعليم العالي وفقاً لقانون التعليم العالي.

٣. يجري التقنين المركزي للأفواج الجديدة من الطلبة في التخصصات المختلفة على أساس معدل التحصيل في امتحان التوجيهي، وليس على أساس حاجة المجتمع والاقتصاد الوطني لهذه التخصصات. ويعزز هذا النهج التوزيع العشوائي في المسارات العلمية والأدبية والصناعية والزراعية والتجارية والفندقية و"الشريعية" على مستوى التعليم الثانوي، وبخاصة في ظل غياب وسائل وآليات للفحص المسبق للقدرات والقابليات في مرحلة التعليم الأساسي.

٤. عدم التزام بعض الجامعات بهذه المعايير والتعليمات، وعدم قدرة مجلس التعليم العالي (والوزارة) على تفعيل هذه التعليمات، ما يفرغها من مضمونها ويلغي مفعولها. وكمثال على ذلك، قبلت ٧ جامعات (من أصل ١١) ما مجموعه ٢٧٨ طالباً في برامج البكالوريوس للعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بمعدلات توجيهي تقل عن الحد الأدنى الآنف الذكر.

٥. إحداث تفاوت في المستوى بين طلبة "التعليم عن بعد" (القدس المفتوحة)، و"الكليات الجامعية"، من جهة، والجامعات التي تتبع نهج التعليم التقليدي، من جهة أخرى.

٦. تحيز مسبق في توجيه الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة في امتحان التوجيهي إلى الالتحاق بتخصصات في العلوم الاجتماعية والتربوية والإنسانيات، أو بتخصصات تقنية/مهنية على مستوى الدبلوم، علماً بأن هذه التخصصات، بمجملها، تتطلب نوعية مبدعة وخلاقة من الخريجين، لترفد بهم، على سبيل المثال، معلمي المستقبل، ولتساهم في تطوير الفكر الإنساني الناقد محلياً وعالمياً.

الكفاءات: التسرب من مؤسسات التعليم العالي وأثر ذلك على نوعية التعليم

يسري حالياً "تصنيف وظيفي" على جميع الهيئات التدريسية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. ويتضمن هذا التصنيف ست فئات: أكاديمي تعليمي، أكاديمي إداري، أكاديمي بحثي، مساعد بحث وتدريس، مهني اختصاصي، تقني وفني. أما الرتب الأكاديمية المتبعة فلسطينياً، والمتجانسة عالمياً، فهي: مدرس، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ.

وتشمل فئة "الأكاديمي التعليمي" عضو الهيئة الأكاديمية الذي يحمل شهادة الماجستير، كحد أدنى، وله رتبة أكاديمية، ويعمل داخل وحدة/قسم/دائرة أكاديمية، ويقع معظم عمله في التدريس. وتختلف فئة "الأكاديمي الإداري" عما سبق فقط في أن معظم عمل هذه الفئة يقع في المجال الإداري. أما فئة "الأكاديمي البحثي" فتشمل عضو الهيئة الأكاديمية الذي له رتبة أكاديمية، والذي ينصب أكثر من نصف عبئه السنوي في البحث العلمي.

أما فئة "مساعد البحث والتدريس"، فتشمل كل من يعمل كمساعد تدريس أو بحث، ويحمل شهادة بكالوريوس كحد أدنى، ولكنه لا يدرس بشكل عام في برامج تمنح شهادة البكالوريوس. ويستثنى من ذلك مساعدو البحث والتدريس في تخصصات

معينة، مثل الموسيقى والرياضة ... الخ. وتشمل فئة "المهني الاختصاصي" أولئك الذين تتطلب طبيعة عملهم معرفة ومهارات تعليمية مميزة لحل مشاكل علمية. وغالباً ما تكون هذه الخبرات نتيجة دراسة في برامج تمنح شهادة البكالوريوس، كحد أدنى، وتشمل مسميات مثل صيدلي، وطبيب، ومهندس، ومبرمج، ومرشد اجتماعي، ومستشار قانوني ... الخ. أما فئة "التقني الفني"، فتشمل أولئك الذين يمتلكون خبرات تعليمية تطبيقية في المجالات التقنية، ويعملون بشكل عام في البرامج على مستوى الدبلوم المتوسط، مثل فني مختبرات، وفني كهرباء، وفني صيانة ... الخ.

ويظهر الجدول رقم (١٣) توزيع الهيئات التدريسية حسب التصنيف الوظيفي، ونوع مؤسسات التعليم العالي.

الجدول رقم (١٣): توزيع الهيئات التدريسية حسب التصنيف الوظيفي ونوع مؤسسات التعليم العالي للعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤

نوع المؤسسة / التصنيف الوظيفي	أكاديمي– تعليمي	أكاديمي– إداري	أكاديمي– بحثي	مساعد بحث وتدريس	مهني– اختصاصي	تقني– فني	المجموع	النسبة المئوية
الجامعات – النهج التقليدي	١،٩٦٢	١٩٦	١٦	٢٣٤	١١٩	٣٢١	٢،٨٤٨	٥٣
جامعة القدس المفتوحة	١،٣٧٢	٤٤	---	---	٢٠	٥٤	١،٤٩٠	٢٨
الكليات الجامعية	٣٣٤	٣٦	---	٤٣	٢٠	٦٦	٤٩٩	٩
كليات المجتمع	٣٦٧	٣٣	---	٧٨	١٤	٣٨	٥٣٠	١٠
المجموع	٤،٠٣٥	٣٠٩	١٦	٣٥٥	١٧٣	٤٧٩	٥،٣٦٧	١٠٠
النسبة المئوية	٧٥	٦		٧	٣	٩	١٠٠	

ويتمحور ما يزيد على ٨٠ بالمائة من هذه الفئات الأكاديمية في الجامعات، إذ يصل عددها إلى ٣٢٠٦ أعضاء هيئة تدريس. ويعكس توزيع أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، حسب الشهادة، والتفرغ، والجنس، والوضع القائم بوضوح، كما هو في الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤): هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي موزعة حسب الشهادة والجنس وحالة التفرغ للعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤

الشهادة/الجنس	متفرغ	غير متفرغ	المجموع	النسبة المئوية
دكتوراه	**٨٣٦**	**٣٥٩**	**١١٩٥**	**٣٧**
ذكر	٧٧٩	٣٤٧	١١٢٦	٩٤
أنثى	٥٧	١٢	٦٩	٦
ماجستير	**٦٩٨**	**١٠٦٠**	**١٧٥٨**	**٥٥**
ذكر	٥٧٥	٩٢٥	١٥٠٠	٨٥
أنثى	١٢٣	١٣٥	٢٥٨	١٥
بكالوريوس	**١٦١**	**٩١**	**٢٥٢**	**٨**
ذكر	١٣٩	٤٥	١٨٤	٧٣
أنثى	٥٠	١٨	٦٨	٢٧

ويلاحظ أن ٣٧ بالمائة فقط من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الفلسطينية يحملون شهادة الدكتوراه، وأن ما يزيد على نصف أعضاء الهيئات التدريسية يحملون شهادة الماجستير فقط. كما يلاحظ أنه كلما ارتفع مستوى الشهادة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئات التدريسية، زادت نسبة تمثيل الذكور وقلت نسبة تمثيل الإناث في تلك الفئة.

واستناداً إلى إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني للعام ١٩٩٧، [٥٩] كان مصدر ٥٩ بالمائة من شهادات البكالوريوس في فلسطين من جامعات خارج فلسطين (عربية وأجنبية)، و٤١ بالمائة من جامعات فلسطينية. ومن الملاحظ أن نسبة الشهادات فلسطينية المصدر آخذة بالارتفاع نتيجة لتوفر المؤسسات وتعدد البرامج التي تمنح هذه الشهادات محلياً. وما زال مصدر شهادات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الفلسطينية، يتركز في جامعات خارج الوطن، وبخاصة على مستوى الشهادات الأكاديمية العليا؛ أي الماجستير والدكتوراه. إن مصدر شهادات أكثر من ٥٠ بالمائة من أعضاء الهيئات التدريسية في جامعات غزة وجامعة القدس المفتوحة هو من الدول العربية وتركيا. أما المصدر الرئيسي الآخر فهو أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا) ودول أوروبا الغربية والشرقية، مع الأخذ بعين الاعتبار التفاوت النوعي من جامعة إلى أخرى.

إن النمط السائد اليوم، والآخذ بالوضوح، هو إثقال أعضاء الهيئات الأكاديمية المتفرغين بساعات تدريس إضافية كبديل أرخص لتوظيف أكاديميين جدد. ففي إحدى الجامعات، مثلاً، تبين أن زيادة العبء التدريسي للأعضاء المتفرغين وصل إلى حوالي ٢٠ بالمائة في المؤسسة التي يعملون فيها، هذا إضافة إلى المساقات الأكاديمية الأخرى التي يدرسونها في مؤسسات تعليم عالٍ أخرى. بشكل عام، وكما هو واضح في الجدول رقم (١٥)، وصلت نسبة غيرً المتفرغين من مجموع الهيئات التدريسية في الجامعات (للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤) إلى حوالي النصف، علماً بأن هناك تفاوتاً جلياً بين جامعة وأخرى في هذا الإطار.[٦٠]

الجدول رقم (١٥): النسبة المئوية للمتفرغين وغير المتفرغين من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣

العبء التدريسي	المجموع	النسبة المئوية
متفرغ	١،٧٠٠	٥٣
غير متفرغ	١،٥٠٦	٤٧
المجموع	٣،٢٠٦	١٠٠

ولتأكيد ذلك، يظهر الجدول رقم (١٦) أدناه نسب أعضاء الهيئات التدريسية غير المتفرغين من مجموع أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات المختارة، وتتراوح هذه النسب من ٨٤ بالمائة إلى ١٥ بالمائة.

الجدول رقم (١٦): توزيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حسب الجامعة ودرجة التفرغ للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣

الجامعة	أعضاء الهيئة التدريسية	غير المتفرغين	النسبة المئوية لغير المتفرغين
القدس المفتوحة	١،٣٩١	١،١٧٣	٨٤
بيت لحم	١٢٤	٥٣	٤٣
الخليل	٩٣	٢١	٢٣
بيرزيت	٢٩٩	٦٦	٢٢
الإسلامية	٤١٢	٨٠	١٩
العربية الأمريكية	٩٨	١٥	١٥

وللحفاظ على نوعية جيدة من أعضاء هيئات التدريس، ولتحفيزهم على تحسين الأداء التعليمي والبحثي، تتوفر لدى الجامعات أنظمة رسمية للترقيات والتثبيت. ولكن من غير الواضح مدى الالتزام بتطبيق هذه الأنظمة. وفي حال تطبيقها، فإن مدى التفاوت في التطبيق من جامعة إلى أخرى غير واضح أيضاً.

أما المعايير العامة للترقية من رتبة إلى رتبة أعلى؛ أي من محاضر إلى أستاذ مساعد إلى أستاذ مشارك إلى أستاذ، فتتركز بالأساس في ثلاثة مجالات: البحث والإنتاج العلميان، التدريس، خدمة الجامعة والمجتمع. وتتفاوت الأوزان لهذه المعايير حسب الرتبة المطلوب الترقية إليها، فمثلاً الترقية إلى رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ تتطلب إنجازاً بحثياً وجهداً علمياً أكثر وأعلى جودة.

ويتم في نهاية السنة السادسة من الخدمة تقديم طلب للتثبيت. ويتطلب التثبيت كعضو هيئة تدريس، الحصول على شهادة الدكتوراه كشرط أساسي للتثبيت، لكن الممارسة الفعلية لا تلتزم بهذا الشرط.

الإشكاليات

هناك مجموعة من الإشكاليات المتعلقة بنوعية الكفاءات الأكاديمية الموجودة في نظام التعليم العالي الحالي، وبقدرة النظام على الحفاظ عليها. ومن أهم هذه الإشكاليات:

١. عدم توفر العناصر المؤهلة أكاديمياً كمرشحين لسد احتياجات الجامعات عندما تعلن عن الوظائف الشاغرة الناجمة عن استحداث تخصصات معينة، أو الحاجة لاستبدال أعضاء الهيئات التدريسية الذين لم يثبتوا الكفاءة المطلوبة.

٢. تدني مستوى التأهيل الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية، من حيث الشهادات الأكاديمية العليا (الدكتوراه والماجستير)، والمشاركة في مؤتمرات علمية.

٣. غياب الأطر اللازمة للتنسيق المؤسسي والمشاركة في نشاطات أكاديمية وأبحاث علمية مشتركة بين الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

٤. عدم تجاوب مؤسسات التعليم العالي مع الزيادة في أعداد الطلبة الملتحقين، من حيث توفير العدد الكافي من الهيئات التدريسية المؤهلة.

٥. غياب شبه كامل للنشاطات البحثية لأعضاء هيئات التدريس، واستبدال النشاطات البحثية بإيلاء الاهتمام الرئيس لتدريس مساقات إضافية في أكثر من مؤسسة لتحسين مصدر الدخل.

٦. انخفاض مستوى الرواتب والمكافئات المالية الأخرى لأعضاء الهيئات التدريسية، ما يضطرهم للسعي الحثيث وراء مصادر دخل إضافية لتحسين وضعهم الاقتصادي.

٧. غياب المحفزات والبرامج لتطوير مستوى وكفاءات ومهارات ومعارف أعضاء الهيئات التدريسية.

٨. لتخفيض كلفة التعليم العالي، تسعى الجامعات إلى اعتماد متزايد على أعضاء هيئات تدريسية من غير المتفرغين، والتقليل من توظيف أكاديميين مؤهلين متفرغين. أما الكليات، فتتجه نحو توظيف أعضاء هيئات تدريسية متفرغين، ولكن بمواصفات علمية ومهنية أقل من المطلوب، فالأغلبية تحمل فقط شهادة البكالوريوس، ونسبة قليلة جداً تحمل شهادة الماجستير.

٩. التنافس في الطلب على العناصر الجيدة من هذه الكفاءات من قبل المنظمات الأهلية والدولية والمحلية، ومن قبل الوزارات والمؤسسات الحكومية، الذي ينتج، في معظم الأحيان، تفريغاً، كاملاً أو جزئياً، للعناصر الأكاديمية المميزة من مؤسسات التعليم العالي.

من الواضح جداً أن هذا الوضع أدى إلى انخفاض نوعية التعليم العالي الفلسطيني بشكل ملحوظ، وبخاصة خلال العشرين سنة الأخيرة. وتناولت بعض الدراسات الحديثة ظاهرة تراجع نوعية التعليم العالي بالتحليل. فعلى سبيل المثال، جاء في إحدى هذه الدراسات أن أحد أسباب ظاهرة تدني النوعية يعود بالأساس إلى محاولة الجامعات الفلسطينية التجاوب مع الطلب المتزايد على التعليم العالي عن طريق خفض كلفة الطالب، دون المحاولة لتحسين النجاعة والحفاظ على النوعية.[٦١] فمنذ العام ١٩٩٦، انخفضت المصروفات الجارية للطالب بحوالي الثلث. كما أن مؤشرات النوعية التي تم تحليلها والمتضمنة نسبة الطالب للأستاذ، ونسبة الأعضاء المتفرغين في الهيئات التدريسية، ونسبة الكتب الموجودة في مكتبة الجامعة للطالب، ونسبة الدوريات التي تشترك بها الجامعة لعضو هيئة التدريس المتفرغ، جميعها آخذة بالتراجع.

البحث العلمي وإنتاج المعرفة

الفرضية الأساسية: يرتكز التعليم العالي النوعي على مبدأ الجمع بين التدريس والبحث العلمي، كعملية تعليمية واحدة مكونة من شقين متكاملين، يغذي فيها الواحد الآخر؛ أي أن تدريس طلبة التعليم العالي الذين قضوا ١٢ عاماً في التعليم العام، الذي لا يعتمد على نتائج الأبحاث ويحللها وينتقدها، يصبح تكراراً للمرحلة

السابقة، ويبقى ناقصاً وغير مساهم فعلياً في إنتاج المعرفة العلمية. كما أن نظاماً أكاديمياً لا يعتمد على مناقشة نتائج الأبحاث مع الطلبة، وإجراء اختبارات عليها للتدقيق وإعادة فحص الفرضيات التي اعتمدت عليها، وتحفيز السجال العلمي والفكري مع أعضاء الهيئة التدريسية، يبقى منقوصاً، ولا يسهم بالضرورة في إنتاج المعرفة.

ويتطلب تحقيق أهداف التعليم العالي من البحث العلمي وإنتاج المعرفة نهجاً من التدريب والتدريس والبحث والتأمل مغايراً لما هو سائد في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، بشكل عام. ومن أهم مقومات هذا النهج الأمور التالية:

١. التركيز على نهج التفكير العلمي، التحليلي والاستنباطي.

٢. إدماج نتائج الأبحاث الحديثة في العملية التعليمية، وطرح أسئلة بحثية جديدة حول النتائج والفرضيات والمنهجيات.

٣. الحصول على مستوى صلب من التعليم والتدريب على مستوى المرحلة الثانوية.

٤. التدريب على نهج حل المشكلات وتطبيق المعارف النظرية.

٥. تفعيل الحوار وطرح تساؤلات جذرية حول: كيف يحصل الطالب على المعارف؟ ما هي أجدى الوسائل والآليات التحليلية لتطوير قدرات الطالب على البحث والتفكير وإنتاج المعرفة؟ وهذا ينطبق على جميع التخصصات، علمية بحتة، أم تطبيقية، أم تربوية، وفي العلوم الإنسانية.

ويتطلب تحقيق هذا النهج نوعية معينة من الهيئات التدريسية والدراسات العليا التي تعنى بالإنتاج البحثي، والتي تمتلك الكفايات والتدريب الملائم لذلك. كما يتطلب ذلك إعادة هيكلية البرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي. ويتطلب أيضاً الاهتمام بالتخطيط الإستراتيجي وتفعليه لتحقيق الأهداف ذات العلاقة.

الخطوات التي اتخذت لمأسسة البحث العلمي

١. تأسيس "أكاديمية فلسطين للعلوم والتكنولوجيا" في العام ١٩٨٨، بهدف تفعيل البحث العلمي والتنسيق بين المؤسسات البحثية، الخاصة منها والعامة.

٢. إعداد مسودّة "إستراتيجية تطوير العلوم والتكنولوجيا والهندسة والإبداع". وفي العام ١٩٩٩، بادرت وزارة التعليم العالي، بالتعاون مع

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وبالاستعانة بخبرات استشارية كندية، بإعداد تقرير استقصائي لتطوير سياسة للعلوم والتكنولوجيا في فلسطين، يهدف إلى تطوير نظام إبداع فلسطيني في مجالي العلوم والتكنولوجيا، لكي يتطور إلى إستراتيجية علوم وتكنولوجيا وطنية. وعقدت استشارات مكثفة مع جميع الأطراف المعنية بهذا المجال، العامة والخاصة، لتحديد الخطوات المطلوبة للوصول إلى إستراتيجية وطنية. وتم تحديد الخطوات التي يجب اتباعها لتحقيق الهدف، استرشاداً بما تم تطبيقه في الإستراتيجية الخاصة بجنوب أفريقيا. ونتيجة لما سبق، تم تشكيل فريق علماء من الجامعات الفلسطينية الذين أعدوا المسودّة تحت مسمى "الورقة الخضراء لتطوير العلوم والتكنولوجيا والهندسة والإبداع"، كخطوة تسبق "الورقة البيضاء" التي تحدد الإستراتيجية الوطنية. ونتيجة التقلبات على مستوى الحكومة، وما رافقها من أزمات مالية وتسرب للكفاءات، لم تظهر الإستراتيجية لحيز الوجود بعد.[٦٢]

وجاء في دراسة مسحية (تتسم بالسطحية) لواقع البحث العلمي في فلسطين، أجرتها أكاديمية فلسطين للعلوم والتكنولوجيا بالتعاون مع القنصلية البريطانية في القدس خلال العام ٢٠٠١، [٦٣] ما يلي:

> تتمثل أهم معوقات البحث العلمي في قلة الموارد المالية الخاصة بدعم البحث العلمي، وضعف التعاون والتنسيق بين المؤسسات، وبخاصة تلك التي تمتلك الموارد البشرية (مثل الجامعات)، والقطاع الخاص الاستثماري (مثل القطاع الصناعي). وعلى الرغم من أن كثيراً من المؤسسات الوطنية تقوم بتنفيذ مشروعات ممولة من قبل مؤسسات دولية، فإن الدراسة بينت أن هذه المشروعات، في كثيرٍ من الأحيان، لا تنسجم مع الاحتياجات والأولويات الوطنية، لأنها كثيراً ما تكون تكراراً لمشروعات وبرامج تم تنفيذها. وقد بينت الدراسة أيضاً عدم وجود إستراتيجيات وخطط عمل مرحلية واضحة لتنفيذ الإستراتيجيات لكثير من المؤسسات، وبخاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي، وما يتبعه من تطوير.

وعلى الرغم من أن الدراسة اعتمدت على مفهوم غير واضح للبحث العلمي، وعلى استبيانات وزعتها لعدد (٤٥) من المؤسسات غير المتخصصة بالضرورة بالبحث العلمي، فإنه من الممكن استخلاص بعض المؤشرات حول العقبات التي تواجه

البحث العلمي في فلسطين. ومن هذه المؤشرات:

- عدم توفر الموارد المالية الضرورية.
- غياب، أو ضعف التنسيق بين المؤسسات البحثية.
- غياب استثمار القطاع الخاص في البحث العلمي.
- المبادرات والمشروعات البحثية غير متجانسة بالضرورة مع الاحتياجات الوطنية.
- انخفاض نوعية الأبحاث في الجامعات الفلسطينية.

أما الإشكالية الأهم، في تقديرنا، فتتمحور حول انعدام الإرادة السياسية والالتزام الوطني بتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، وتجنيد الموارد الضرورية لتفعيل ذلك.

اقتصاديات التعليم الجامعي[٦٤]

يتمثل التحدي الرئيسي المطروح في إطار اقتصاديات التعليم الجامعي بالإجابة عن السؤال: كيف يمكن تطوير قاعدة تمويلية ثابتة ومستدامة لنظام التعليم العالي لكي يتجاوب مع الإشكاليات والقضايا التي أثيرت في هذا الفصل، والتي يمكن تلخيصها في: تطوير نجاعة النظام ليتجاوب مع الطلب المتزايد، ضمان العدالة في توزيع الفرص، ضمان تحسين النوعية والجودة، إحداث النقلة الضرورية من التدريب النظري المعرفي السائد إلى تدريب يجمع بين النظرية والتطبيق، مواءمة وتناغم البرامج والخريجين مع احتياجات السوق، تطوير البحث العلمي وإنتاج المعرفة؟

الوضع القائم

خلال فترة الثلاثين عاماً المنصرمة، اعتمد تمويل التعليم العالي على ثلاثة مصادر رئيسية، بنسب متفاوتة: تبرعات خارجية، رسوم التعليم (أقساط الطلبة)، مصادر أخرى متنوعة. وحتى بداية التسعينيات، مثل الدعم المالي من منظمة التحرير الفلسطينية القسط الأكبر في تمويل الميزانيات التشغيلية لمؤسسات التعليم العالي. وبالمقابل، كانت الرسوم المجباة من الطلبة الملتحقين منخفضة، إذ ساهمت نسبتها بما لا يزيد على ١٠ بالمائة من كلفة الطالب الحقيقية. واعتمد تطوير البنية التحتية (الأبنية، والمرافق، والمعدات ... الخ) بصورة مستمرة، وما زال، على تبرعات من مصادر خارجية – ممولين فلسطينيين، وحكومات، أو هيئات دولية.

وفي النصف الأول من عقد التسعينيات، ونتيجة للانخفاض المفاجئ في مصادر دعم منظمة التحرير، تدخل الاتحاد الأوروبي، بناء على طلب المنظمة والسلطة، لتقديم دعم طارئ للميزانيات التشغيلية لمؤسسات التعليم العالي، وذلك لفترة خمس سنوات. وقدم الاتحاد الأوروبي دعمه على أساس أن تقوم هذه المؤسسات بتطوير فعاليتها الداخلية، وتسعى إلى تطوير مصادر دخل محلية، من خلال رفع الرسوم وإجراءات أخرى. وتوقف دعم الاتحاد الأوروبي المخصص للميزانيات التشغيلية في نهاية فترة الخمس سنوات. ولكن بسبب الأوضاع غير المستقرة سياسياً واقتصادياً، أخذ التمويل المقدم من السلطة الوطنية للتعليم العالي بالانخفاض، ولم تتمكن مؤسسات التعليم العالي من تطوير مصادر دخل محلية، إلا من خلال زيادة الرسوم، التي أصبحت تغطي حوالي ثلثي كلفة الطالب الحقيقية.

وفي العام ٢٠٠٦، استحوذ قطاع التعليم على ١٦ بالمائة من الميزانية العامة، بعدما كانت حصته ١٨ بالمائة في العام ٢٠٠٢. أما حصة التعليم العالي من الميزانية الإجمالية المخصصة للتعليم فلا تتعدى ٥،٦ بالمائة، وهي من أدنى النسب في العالم (مقارنة مع ٣٠ بالمائة في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا!). إزاء الضعف الإجمالي في نسبة الدعم العام المخصصة للتعليم العالي، اضطرت مؤسسات التعليم العالي للاعتماد بشكل رئيسي على الرسوم المجباة من الطلبة، التي أصبحت اليوم تغطي حوالي ٦٠ بالمائة من الميزانيات التشغيلية لمؤسسات التعليم العالي. وتعتبر هذه نسبة عالية مقارنة بالنمط العالمي.

وفي غياب توفير الدعم العام لتغطية الميزانيات التشغيلية لمؤسسات التعليم العالي (بالتحديد الجامعات)، وجدت هذه المؤسسات نفسها في وضع مالي صعب وغير مضمون. وأثر هذا الوضع سلبياً على جوانب عديدة في العملية التربوية، منها: عدم دفع رواتب العاملين في مؤسسات التعليم بشكل منتظم، الاعتماد على صناديق التقاعد والادخار والقروض التجارية لضمان الاستمرارية، تخفيض (وهمي) في كلفة الطالب، وذلك من خلال عدم زيادة أعضاء الهيئة التدريسية للتجاوب مع الزيادة في عدد الطلبة، التخفيض في الميزانيات المعتمدة للاشتراكات في المجلات العلمية والمراجع المكلفة، التباطؤ والتردد بالاستثمار في تحسين المرافق التعليمية بشكل عام، فتح برامج أكاديمية جديدة على مستوى الماجستير باعتبارها مصدراً للرسوم العالية، لكن دون الاستثمار الموازي في الكوادر البشرية المؤهلة.

وللتجاوب مع التحديات التي يواجهها هذا القطاع، تم اتخاذ مبادرات عدة لإصلاح تمويل التعليم العالي. واعتمدت هذه المبادرات بالأساس على محفزات من الخارج. ومن أهم هذه المبادرات ما يأتي:

١. إعداد خطة "إستراتيجية" لتمويل التعليم العالي الفلسطيني

بادرت الوزارة في العام ٢٠٠٢، بدعم فني من البنك الدولي، بوضع إستراتيجية تفصيلية لتمويل التعليم العالي الفلسطيني بهدف تحقيق الاستدامة المالية المنشودة. وفي هذا السياق، هدفت الإستراتيجية إلى إحداث تحول في نظام التعليم العالي، ليصبح نظاماً:

- ◊ أكثر فعالية.
- ◊ أكثر استيعاباً للطلبة المؤهلين من ذوي الدخل المتدني.
- ◊ متلائماً بدرجة أعلى مع الاحتياجات التنموية المجتمعية.
- ◊ أكبر نجاعة في الاستفادة من الموارد المتاحة، وأعلى شفافية في استعمال الموارد المالية.

وتحدّدت مكونات هذه الإستراتيجية في التوجهات التالية:

١. تفضيل دعم الطلبة الذين يظهرون جدارة أعلى واحتياجاً أعلى من بين الملتحقين في الحقول ذات الأولوية العالية، والمؤهلين للحصول على الدعم.

٢. منح دفعات تكميلية للمؤسسات لتغطية التكاليف المعيارية في حقول الدراسة ذات الأولوية العالية.

٣. توفير القروض الطلابية، من خلال إنشاء آلية مركزية، تحت المسمى "صندوق الطالب للإقراض المتجدد" لمساعدة قطاع أوسع من الطلبة المحتاجين وعائلاتهم على دفع أقساط التعليم.

٤. إقامة صندوق لتحسين الجودة من أجل الحث على الابتكار في أساليب التعليم وإدارة المؤسسات.

٥. تمويل مشاريع الأبحاث بشكل منفصل عن التعليم على أساس طرح عطاءات تنافسية لتقديم مشاريع محددة في المجالات ذات الأولوية الوطنية العالية.

٦. تحضير مشروع لدعم الميزانيات المطلوبة للتطوير الرأسمالي، (البنية التحتية)، بحيث يتم تمويلها من الجهات المانحة بالأساس.

٢. صندوق الطالب للإقراض المتجدد (Student Revolving Loan Fund)

طرحت فكرة "الصندوق"، أولاً، في ورقة "ترشيد التعليم العالي" التي أعدتها الوزارة في العام ١٩٩٧. [٦٥] وتبعتها بعد ذلك محاولات عديدة فشلت جميعها في تنفيذ الفكرة بسبب عدم تخصيص رأسمال "دوار" لهذا الصندوق من الموازنة العامة، أو من مصادر دعم أخرى. وفي العام ٢٠٠١، تم إنشاء هذا الصندوق بدعم من البنك الإسلامي للتنمية بلغت قيمته حوالي ٧ ملايين دولار أمريكي.

ويقدم الصندوق قروضاً ميسرة للطلبة على أن يتم تسديدها بعد التخرج والحصول على عمل. إن الدعم الذي يوفره الصندوق للطالب المحتاج، والذي يتراوح بين ٢٥ – ٧٥٪ من قيمة الرسوم، يفتح الإمكانية أمام الطالب المحتاج للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وهكذا فإنه يعزز الفرص أمام الفئات الفقيرة للالتحاق بالتعليم العالي.

حصل الصندوق، منذ إنشائه وحتى العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، على تمويل بقيمة إجمالية قدرها حوالي ٧٦ مليون دولار أمريكي. وتتشكل مصادر التمويل بالأساس من الصندوق العربي للإنماء الاجتماعي والاقتصادي في الكويت، ومن البنك الإسلامي للتنمية، ومن مصادر سعودية رسمية وشبه رسمية. كما استفاد من هذا الصندوق (حتى العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥) ما يزيد على ٦٠،٠٠٠ طالب/ة؛ أي حوالي نصف الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي.

ويتكون المبدأ الموجه لفكرة الصندوق من شقين: شق توفير الموارد للطالب/ة لتمكنه من تغطية الرسوم، والشق الثاني سداد المبلغ من الطالب/ة للصندوق بعد التخرج والعمل، وهكذا يصبح الصندوق "متجدداً" و"دواراً"، يملك إمكانية الاستمرارية.

٣. صندوق تحسين النوعية

تنفيذاً للتوصية التي جاءت في الخطة الإستراتيجية المذكورة آنفاً. تم إنشاء الصندوق بدعم أساسي من البنك الدولي والاتحاد الأوروبي (حوالي ١٠ – ١٥ مليون دولار أمريكي). ويهدف الصندوق إلى توفير منح على أساس تنافسي لمشاريع تسعى لتحسين نوعية مؤسسات التعليم العالي والبرامج التي تقدمها، ولتطويرها وفقاً للمعايير المتبعة عالمياً. بعد الانتهاء من إعداد الخطوات الإجرائية والإدارية والتدريبية الأساسية تم البدء بالإعلان عن هذه المنح، كما تم تقديم الدعم للطلبات المؤهلة. [٦٦] وما زال الصندوق يؤدي عمله كما هو مخطط له.

الإشكاليات

من الممكن تلخيص أهم الإشكاليات التي تواجه الوضع التمويلي للتعليم العالي الفلسطيني بالتالي:

١. التدني الشديد في مستوى الدعم العام لقطاع التعليم العالي. وبدأ الاعتماد الرسمي في الموازنة العامة للتعليم العالي فقط في العام ٢٠٠٢، حيث تم في ذلك العام اعتماد ٢٠ مليون دولار أمريكي، حول منها فعلياً ٦٠ بالمائة فقط. وبقي سقف الاعتماد ثابتاً حتى هذه اللحظة.

٢. يعتمد "صندوق الطالب للإقراض المتجدد" حتى الآن على مصادر تمويل خارجية، وفي بعض الحالات، تفرض عليه شروط من مصادر التمويل هذه. إن الدعم الوحيد الثابت والمخصص لهذا الصندوق (نظرياً) هو ٥ بالمائة من قيمة الاعتماد السنوي (أي العشرين مليون دولار)، التي لم تتحقق للحظة.

٣. إن استدامة الصندوق غير أكيدة وغير مضمونة لأسباب عدة: عدم ضمان استمرارية الدعم الخارجي وقلة انتظامه، والفشل الذريع في سداد القروض من قبل الطلبة (نسبة السداد الحالية هي صفر بالمائة) الناتج عن الوضع الاقتصادي الصعب، وسوء إدارة التنفيذ، والاعتقاد السائد لدى الطلبة والإداريين والأهل بأن هذه "القروض" هي فعلاً "منح"، وغياب الالتزام الجدي في دعم الصندوق من المال العام. ونتيجة لذلك، فإن المبالغ التي دفعت لم ولن تسترد، وبالتالي لم تتم تغذية الصندوق، ما حوّله إلى صندوق إقراض لمرة واحدة وغير متجدد، أي إلى صندوق منح.

الخريجون واستيعابهم في سوق العمل

غدت ظاهرة البطالة بين الخريجين من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية ظاهرة عامة، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باهتمامات المجتمع وسجالاته، وبخاصة في موسم تخريج الطلبة الجامعيين. وحتى الآن، لا توجد دراسة شاملة تعتمد على المنحى الكيفي والكمي لتحليل طبيعة الخريجين ونوعية المهارات والمعارف والخبرات التي استقوها خلال فترة دراستهم، وبالتالي ما زال يلف الموضوع كثير من الاعتبارات الذاتية والسياسية والموضعية، وقليل من المعطيات الموضوعية والتحليلية.

وفي دراسة بحثية رائدة هي الأولى من نوعها، تركز على جزئية "التلاؤم بين خريجي التعليم العالي الفلسطيني ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية"،[٦٧] تم تحديد عدد من الخصائص التي توصف هذه العلاقة والإشكاليات التي تميزها بما يأتي:

لا ينتج اختيار الطالب لتخصصه الأكاديمي عن تخطيط مسبق، وإنما هو نتيجة لمجموعة من العوامل تجمع بين الطموح والرغبة الشخصية، ومعدل الطالب في امتحان التوجيهي، وتوفر فرص الدراسة للشهادة الأكاديمية الأولى في منطقة سهل الوصول إليها، وإجبار الطالب بدراسة تخصص معين دون غيره. ولم تظهر الدراسة أي تأثير للمتغيرات الاقتصادية على تحديد التخصص.

١. غياب نظام لتوجيه الطلبة نحو تخصصات معينة ذات العلاقة بسوق العمل.

٢. "إن الخريجين العاملين يفتقرون إلى معظم المهارات اللازمة لتسهيل اندماجهم في سوق العمل، وهذا الأمر ينطبق على التخصصات كافة؛ سواء المهن التعليمية أم التخصصات المهنية، وفي كل من الضفة الغربية وقطاع غزة".

٣. "...إن فرص التوظيف المتاحة للخريجين تعاني من تطبيق المعايير غير التنافسية وغير النزيهة ... كما يعكس اعتماد عدد كبير من المعايير في التوظيف في القطاع الخاص المنافسة الشديدة بين الخريجين في الحصول على الوظائف".

٤. تؤكد نتائج هذه الدراسة "... على أن توقعات القطاعين العام والخاص من مؤسسات التعليم العالي عالية للغاية، وهذا لا ينحصر في التخصصات المهنية، بل ينطبق على المهن التعليمية التي يشرف عليها القطاع العام".

٥. "إن عدم القبول بالراتب، وعدم القدرة على العمل في غير مجال التخصص، كانت من أهم أسباب البطالة بين الخريجين ...".

٦. "إن الفجوة بين كفاءة خريجي التعليم العالي الفلسطيني واحتياجات سوق العمل، وبخاصة في القطاع الخاص، تبدو كبيرة ...".

٧. "إن خضوع التعيين في القطاع العام للعديد من العوامل غير التنافسية مع عدم الأخذ بالحسبان المهارات والقدرات التي يتمتع بها الخريج، أدى إلى معاناة هذا القطاع من البطالة المقنعة، والإنتاجية المتدنية بأجور منخفضة ...".

٨. "إن الإنفاق الحكومي ... والاستثمار الخاص ليسا كافيين لخلق الوظائف لاستيعاب الخريجين، وبخاصة ممن يتمتعون بالمهارات والقدرات التي تنسجم مع احتياجات سوق العمل".

التعليم غير الرسمي من المنظور الثقافي[٦٨]

شهدت هذه المرحلة نشاطاً واسعاً على الصعيد الثقافي. فتنظيمياً، يمكن تقسيم هذا النشاط إلى شقين: شق عمل بمنهجية بقيادة حركة "حماس"، وكان له تأثير واضح على المستوى الاجتماعي والسياسي ممثلاً بعدد وفعالية المراكز الثقافية في مجال نشر الثقافة الدينية وتعزيز التقاليد المحافظة. ومع تولي "حماس" دفة الحكم العام ٢٠٠٦، استهدف هذا الشق من النشاط المباني والتجهيزات أكثر من استهدافه للإنسان. أما الشق الثاني، فقد عمل بارتجال وتبع للفصائل والأحزاب السياسية الأخرى، وكان تأثيره هامشياً. وفي هذا السياق، انشغلت وزارة الثقافة "الفتحاوية" حتى العام ٢٠٠٣ بالعمل السياسي دون الاهتمام ببلورة رؤية وخطة إستراتيجية للنهوض بالوضع الثقافي على الرغم من الحاجة الماسة. ومنذ منتصف العام ٢٠٠٣، بادرت الوزارة للعمل المنهج. وعلى الرغم من سياسة الاحتلال المناهضة، وعدم توفر التمويل، وضعف كفايات العاملين بها، وعدم تقدير السلطة الوطنية لأهمية الثقافة في تربية الأجيال ودورها في المحافظة على جوهر الهوية ورسم معالم الدولة، تمكنت وزارة الثقافة في العام ٢٠٠٥ من بلورة خطة إستراتيجية بمشاركة واسعة من الفعاليات الثقافية، إلا أن هذه الخطة لم تفعّل حتى هذه اللحظة، الأمر الذي تسبب في استمرار حالة التفكك والعمل بفردية على صعيد المؤسسات الثقافية، بينما استمرت المؤسسات الثقافية ذات التوجه الديني في العمل الدؤوب على نشر مظاهر الثقافة الدينية بصورة واسعة، تستشف من خلال رفع أعلام "حماس" عوضاً عن علم فلسطين في معظم الاحتفالات وعلى أسطح المنازل، بالإضافة إلى الزيادة الملحوظة في الشعارات الدينية الملصقة على جدران المؤسسات. ويترافق ذلك مع حوادث الهجوم على فعاليات الرقص الفلكلوري والغناء والرسم ومصادرة أدبيات فلكلورية فلسطينية. ولتوضيح ما ورد أعلاه ندرج في ما يلي أنواع الأنشطة وأعداد المراكز وتخصصاتها.

شملت الأنشطة الثقافية القطاعات الآتية:

١. بناء وترميم المراكز الثقافية والنصب التذكارية والمتاحف والمكتبات والمحطات الإذاعية والتلفزيونية ودور النشر والتوزيع والمساجد والكنائس.
٢. الفرق الموسيقية والأفلام الوثائقية والمهرجانات الدولية (للسينما والرقص).
٣. الشعر والقصة والرواية.
٤. الجوائز الإبداعية للقصة القصيرة والأفلام السينمائية والرسوم التشكيلية، ... الخ.

لمحة إحصائية:

اشتملت المؤسسات الثقافية العاملة في الأراضي الفلسطينية في العام ٢٠٠٥ على ما يأتي:

الجدول رقم (١٧): المؤسسات الثقافية حسب طبيعة المؤسسة وتوزيعها الجغرافي، ٢٠٠٦

المؤسسة الثقافية	المنطقة		المجموع
	الضفة الغربية	قطاع غزة	
المراكز الثقافية	١٢٢	٥٢	١٧٤
المتاحف	٤	١	٥
المسارح	٧	٧	١٤
المكتبات العامة	٢٠	١١	٣١
دور النشر والتوزيع	٢٣	٨	٣١
المحطات الإذاعية والتلفزيونية	٤٠	٥	٤٥
المجموع	٢١٦	٨٤	٣٠٠

بلغ عدد العاملين في المؤسسات الثقافية ٢٠٦٠، معظمهم من الذكور، وغالبيتهم يعملون في المراكز الثقافية.

وتحددت أهداف الخطة الوطنية للثقافة، المقرة في العام ٢٠٠٥، بالنقاط التالية:

١. تجسيد المفاهيم الوطنية والديمقراطية في مجالات الثقافة الفلسطينية المختلفة.
٢. تعزيز الانتماء للأمة العربية ودعم كل أواصر الوحدة الثقافية العربية.
٣. حماية ورعاية التراث الثقافي والحضاري في الأراضي الفلسطينية، وفي مقدمتها القدس.
٤. تحديث مختلف مجالات المعرفة الأدبية والفنية والتراثية والفكرية واستخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال لنشر الثقافة وتعميمها.
٥. إقامة البنى التحتية الضرورية للعملية الثقافية وتوفير التدريب والتأهيل للعاملين.
٦. دعم الإبداع الفلسطيني وتشجيعه وتوفير الشروط الملائمة لإطلاق الطاقات الإبداعية.

٧. تمكين أبناء الشعب الفلسطيني من الانتفاع بالثقافة والمشاركة في الحياة الثقافية.

٨. تحقيق الانسجام بين السياسة الثقافية الفلسطينية ومضمون المناهج التعليمية الفلسطينية.

٩. تفعيل قنوات الاتصال مع اللجان الثقافية العربية والدولية.

١٠. تشجيع القطاع الخاص على الاندماج في إنجاز السياسات الثقافية.

١١. تأصيل الذاكرة الفلسطينية من خلال جمع الموروث الشعبي بما يشمل التاريخ الشفوي والمشغولات والمقولات.

١٢. رعاية الإنجازات الإبداعية لأسرى الحرية.

وتركزت أولويات هذه الخطة في المجالات التالية:

١. الأدب (القصة، الرواية، الشعر، الدراسات الأدبية، الكتابة المسرحية، الدراما التلفزيونية).

٢. الفنون (المسرح، السينما، الفن التشكيلي، الموسيقى والرقص الشعبي والموروث الشعبي).

٣. التراث الشعبي والفلكلور.

٤. المخطوطات.

٥. التراث الثقافي: الآثار، المتاحف، الممتلكات الثقافية.

٦. الصناعات الثقافية.

٧. المكتبات.

٨. المناهج التعليمية.

٩. التنمية والثقافة والديمقراطية.

١٠. الأولويات المشتركة لمختلف القطاعات.

إشكاليات التنمية الثقافية في فلسطين

- استهداف الاحتلال الإسرائيلي للهوية الفلسطينية ومحاولاته الدائمة لطمسها عن طريق تدمير المباني الدينية والتاريخية وتذويب الشخصية الفلسطينية، واتخاذ الوسائل كافة التي تجبر المثقفين على الهجرة أو تقيد حركتهم أو تعرقل تسويق منتوجاتهم الفنية وعرضها.
- عدم وجود تكامل بين السياسات التنموية الفلسطينية بشكل يضمن التنمية الثقافية المستدامة.
- عدم توفر الظروف والمناخ الملائمين للإبداع والمشاركة في الحياة الثقافية.
- غياب القوانين التي تنظم وتحمي الملكية الفكرية وحرية التعبير.
- عدم توفر البنى التحتية الملائمة ونقص التجهيزات.
- صعوبة التكامل وتمتين العلاقات الثقافية مع المحيط القومي لمواجهة العولمة.
- ندرة الكوادر المتخصصة على الصعيد الفني والإداري.
- تدني مستوى الإنتاج الثقافي في الكم والنوع.
- النقص المزمن في الموارد المالية.
- عدم تكامل العمل الثقافي مع التربوي في نظام التعليم الرسمي.
- عدم تنسيق الجهود بين وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة الثقافة.
- عدم توفر هيكلية تنظيمية بأجسام وظيفية واضحة وفاعلة، بما في ذلك اللجان العاملة على مستوى التشريعات وسن السياسات، وتلك العاملة على التخطيط، والأجسام التنفيذية. وتحاول مجموعة من المثقفين، حالياً (العام ٢٠٠٧)، بالتعاون مع المؤسسات الأهلية والدول المانحة إنشاء صندوق دعم خاص بالأنشطة الثقافية ودراسة آليات الإشراف عليه ووضع منهجية لدعم الأنشطة الثقافية.

ملاحظات استنتاجية

يمكن تقسيم التحديات التي واجهت التعليم الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة إلى اثنين، تبع تقسيمهما للتحول في الظروف السياسية والاقتصادية والديموغرافية والثقافية التي تحكمت بها إسرائيل وأمريكا والاتحاد الأوروبي، بالإضافة إلى صراع القوى السياسية الداخلية وتفشي ظاهرة الفساد.

وامتدت المرحلة الأولى (١٩٩٤ – ١٩٩٩) منذ تولي السلطة الفلسطينية مسؤولية التعليم المتزامنة مع دخول الفلسطينيين في مفاوضات التسوية وحتى تعثرها في العام ١٩٩٩ إثر تملص إسرائيل من التزاماتها، ما تسبب باندلاع الانتفاضة الثانية وإعادة الاحتلال الإسرائيلي لمناطق السلطة الفلسطينية لاحقاً.

وانصبت، خلال هذه الفترة، جهود الجهات المشرفة على التعليم، وبخاصة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على بناء المؤسسات التعليمية وترميمها وتجهيزها وإعادة تنظيمها إثر الدمار الذي خلفه الاحتلال الإسرائيلي. كما اهتمت بزيادة فرص التعليم العام والجامعي. وفي ضوء ذلك، كانت هناك زيادة ملحوظة في أعداد المدارس وشعبها (الحكومية، والوكالة، والمدارس الخاصة)، وأعداد كليات المجتمع والجامعات (وكلياتها وتخصصاتها)، كما زاد الإقبال على التعليم بشكل واضح، ولكن بطريقة مشوهة وغير متكافئة مع فروع التعليم العام وتخصصات التعليم الجامعي من جهة، ومع الحاجات الفلسطينية الاجتماعية منها والاقتصادية من جهة أخرى.

وتمحورت إشكاليات التعليم بشكل عام حول الاكتظاظ، وارتفاع نسبة عدد الطلبة للمعلم/ة، وضعف الإشراف والتوجيه، والاعتماد على نظام الفترتين في التعليم، وضعف التجهيزات والمرافق.

وشهدت نهاية المرحلة، محاولات للتخطيط الإستراتيجي الهادف لتحسين نوعية التعليم ومأسسته، بما في ذلك الخطط الخمسية للوزارة وللوكالة، وإقرار قانون التعليم العالي، وتشكيل مجلس التعليم العالي. وتمثلت أهم الإنجازات بنتاج الخطة الشاملة لتطوير المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام، حيث أولت الخطة اهتماماً خاصاً بمحاور غرس الثقافة الوطنية، وتعزيز الهوية، وتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والإبداع) لدى الطلبة، وتزويدهم بالمعارف وتدريبهم على المهارات التشغيلية، وفتح الآفاق أمامهم للمساهمة في صنع المعرفة ومواكبة الحضارة المعاصرة.

وفي محاولة لتفعيل دور التعليم العالي في إنتاج المعرفة، استحدثت بعض الجامعات برامج الدراسات العليا الهادفة لتدريب طلبة الماجستير والدكتوراه على كتابة الأبحاث العلمية، والاشتراك مع أساتذتهم في نشر المعارف المتنوعة.

وتميزت المرحلة الثانية (١٩٩٩–٢٠٠٦) بانهيار محاولات تحسين نوعية التعليم الناجمة عن انهماك جميع الجهات المسؤولة بالبحث عن مصادر التمويل، وغرقها في إعادة إعمار البنية التحتية للمؤسسات المدمرة إثر عمليات الهدم والتداعيات الأخرى الناجمة عن إعادة الاحتلال الإسرائيلي للمناطق الفلسطينية، والمتواكبة مع التقليص المستمر للدعم الأمريكي والأوروبي وتوقفه بالكامل منذ العام ٢٠٠٦.

وانعكس شح الموارد المالية سلبياً على العنصر الأساس في نوعية التعليم والمتمثل بالموارد البشرية. فعلى المستوى الإداري، تسربت القيادات التربوية ذات الكفايات النوعية من أجهزة التعليم الحكومية والتابعة للوكالة، وشملت مراحل التعليم العام والتقني والمهني والجامعي، وأحدثت خللاً عميقاً على مستوى التخطيط والتطوير ومتابعة التنفيذ والتقويم. كما عجزت الأجهزة، على الصعيد الفني، عن استقطاب الأساتذة، بمن فيهم أساتذة الجامعات، من ذوي الكفايات عالية الجودة للعمل في مؤسساتها، وأثقلتهم بأعباء ضخمة وأهملت تدريبهم المستمر.

وبالتحديد، جاء تنفيذ المناهج المدرسية (الكتب، وإعداد وتدريب الكوادر التربوية، وتوفير المصادر التربوية) على مستوى أدنى مما خُطط له تربوياً. ففي سياق المحاور السابق ذكرها التي تركز على التعليم من منظوره التربوي الهادف لإحداث التنمية الشاملة المستحثة للفكر المتنور، عانت الكتب من الثغرات الأساسية التي من شأنها تعميق الهوية الفلسطينية، وصقل الثقافة، فغابت الحقائق والتحليلات التاريخية والجغرافية والأدبية والفنية والثقافية المتعلقة بالصراع العربي الإسرائيلي. وعلى مستوى مهارات التفكير، وصفت المناهج بالتقليدية المعززة لمهارة الاستظهار، من خلال تأكيدها على الحقائق النظرية والوصفية، وإهمالها للمهارات التطبيقية والفكرية. كما وصفت بالصعبة وبعدم التسلسل المفاهيمي وبالطول المفرط وبثقل المعلومات وتكدسها وعدم مواءمتها مع الاحتياجات الاجتماعية والتشغيلية، إضافة إلى عدم إيلائها الاهتمام الكافي بالأهداف الألفية ذات العلاقة بالحفاظ على البيئة والمساواة بين الجنسين. ونتيجة للعوامل السابقة، تدنى تحصيل الطلبة الفلسطينيين في الامتحانات المعيارية، العالمية منها والمحلية.

وفي ظل الحصار الاقتصادي الخانق، وعدم وضوح مستقبل اللاجئين، والمؤشرات التي تدل على استعداد الوكالة لتسليم مسؤولياتها، تدنى مستوى التعليم في

الوكالة أكثر من باقي القطاعات، وبخاصة في الضفة الغربية، وتسرب الطلبة من مدارسها، وجاء تحصيلهم في الامتحانات المعيارية في المرتبة الأخيرة بين نظرائهم في المدارس الأخرى.

أما المدارس الخاصة، فالمؤشرات تدل على تحسن ملحوظ في جودة تعليمها. ففي ظل تنافسها على الطلبة ذوي التحصيل العالي، واستحداثها لمناهج عالمية كالبكالوريا، وتدريبها المستمر لكوادرها، عاد خريجوها للحصول على منح تعليم جامعي في الدول الأوروبية والأمريكية.

وفي ظل القصور الناجم عن عدم تنفيذ الخطة الإستراتيجية الوطنية للتعليم التقني والمهني، استمرت إشكاليات هذا النوع من التعليم بفرض واقع التشتت وضعف القدرة على تشغيل خريجي المعاهد الحكومية والأهلية، وسيادة الثقافة المجتمعية ذات النظرة الدونية لهذا النوع من التعليم. وفي المقابل، استمرت معاهد الوكالة التقنية والمهنية وكليات إعداد المعلمين، نظراً لعراقة التجربة، بتخريج أفضل الكفاءات، نسبة لنظرائهم، وارتفاع نسبة توظيفهم.

وبسبب انخفاض جودة الإعداد وتفشي البطالة بين الكم الهائل من خريجي التعليم العالي في البرامج الأكاديمية والتربوية العديدة والمستحدثة دون تخطيط محكم، وفي ظل إخفاق برامج الدراسات العليا في تخريج الكوادر القادرة على الإنتاج العلمي المؤثر في السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، عمدت وزارة التربية والتعليم إلى استحداث هيئات ومجالس اختصت بتجويد التعليم. ومن الهيئات الفاعلة على هذا الصعيد، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية، وصندوق تحسين الجودة، ومجلس التعليم العالي. وما زال صندوق الطالب للإقراض، ومجلس البحث العلمي بحاجة لجهود حثيثة لتفعيلهما من أجل إحداث الأثر والطموحات المتوخاة.

هوامش الفصل الثالث:

[١] اعتمد هذا الفصل، جزئياً، وبخاصة فيما يتعلق بتأسيس الوزارة والتعليم العام، على مسودة سابقة أعدها خليل نخلة (٢٠٠٣) لصالح يونسكو/IIEP. ولهذا نقدم الشكر لدعم اليونسكو/IIEP.

[2] Israel, MOFA, 1995: 140.

[٣] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم، الموقع الإلكتروني: www. Moh.gov.ps، ٢٠٠٥، ص: ١٢.

[٤] جرباوي، علي. ٢٠٠٧، ص: ٧٢.

[٥] المصدر السابق، ص: ٧٣.

[٦] المصدر السابق، ص: ٧٨.

[7] OCHA., 2006.

[٨] مؤسسة التعاون، ٢٠٠٤، ص. ٩–١٣.

[9] The World Bank Group, March , 2007.

[10] OCHA, 2006.

[١١] الحق، أكتوبر ٢٠٠٦، والسلطة الفلسطينية، ٢٠٠٧.

[12] The World Bank Group, October, 2006.

[١٣] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩.

[14] Saidi, M., 2000.

[١٥] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، الموقع الإلكتروني، ٢٠٠٧.

[١٦] جميل نشوان، ٢٠٠٣، ص: ٣٣٤.

[١٧] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧.

[١٨] المصدر السابق.

[19] Aarnes, D. 2000, p: 2

[٢٠] المصدر السابق.

[٢١] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، الموقع الإلكتروني

www. Mohe.gov.ps/puplications/quds1.doc

تحت عنوان: التربية والتعليم في القدس الشريف.

and "East Jerusalem Multi sector review report," Jerusalem, 2003

[٢٢] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٢.

[٢٣] المصدر السابق.

[٢٤] جقمان، ريتا، ٢٠٠٢.

[٢٥] المصدر السابق.

[٢٦] المصدر السابق.

[٢٧] المصدر السابق.

[٢٨] أبو لغد، إبراهيم. المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام: الخطة الشاملة، رام الله، مركز تطوير المناهج الفلسطينية، ١٩٩٦.

[٢٩] المصدر السابق، ص: ٧.

[٣٠] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج، ١٩٩٦، ص: ٥–١١.

[31] Brown, Nathan, 2001.

[٣٢] انظر/ي على سبيل المثال: تصريحات السناتور هيلاري كلنتون للجيروسالم بوست (٢٦/٩/ ٢٠٠٠)، وتصريح أليس روتشلد، رئيسة مؤسسة "رؤى السلام مع العدل"، وتقرير إدارة التعاون البلجيكي (٢٠٠٥)، وغيرها من الدراسات والتعليقات التي تدحض الاتهامات الموجهة للمناهج الفلسطينية.

[٣٣] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ص: ٢.

[34] MOEHE-UNESCO, 2005.

[٣٥] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، مركز القياس والتقويم، آب ٢٠٠٥.

[٣٦] انظر/ي مثلاً: مراجعة اللجنة الفنية النرويجية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة (٢٠٠٣)، وتقرير اللجنة الفنية البلجيكية حول "السلام هو حلمنا": دراسة تقييم أثر المناهج الفلسطينية (٢٠٠٥)، وتقرير البنك الدولي حول نوعية التعليم في فلسطين (٢٠٠٦)، وتحليل منهاج اللغة العربية للصف السابع ضمن مشروع تقويم الوزارة للمنهاج الفلسطيني (٢٠٠٥)، والتحليل المتسلسل للمناهج كافة من قبل وكالة الغوث الدولية (٢٠٠١ وحتى ٢٠٠٦)، وسلسلة تحليلات تفيده جرباوي حول المساواة بين الجنسين في المناهج الفلسطينية (٢٠٠١ – ٢٠٠٦).

[٣٧] التقارير الشهرية والسنوية الداخلية لبرنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية ووزارة التربية حول نتائج الامتحانات المعيارية والنقاشات الداخلية والملاحظات والمقابلات ذات العلاقة.

[٣٨] إحصائيات وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦.

[٣٩] تقارير البنك الدولي، ٢٠٠٦.

[٤٠] المصدر السابق، ٢٠٠٦.

[٤١] المصدر السابق، ٢٠٠٦.

[42] Peano, S., 1997.

[٤٣] المصدر السابق.

[44] Organization Development plan,UNRWA , 2006.

[٤٥] حشوة، مازن. ٢٠٠٦، ص: ٢٩.

[٤٦] عبد القادر، إلهام. ٢٠٠٥.

[٤٧] الاقتباس مأخوذ من ملاحظات ميه اكفري ذات الخبرة الطويلة كمعلمة ومديرة دائرة اللغة العربية في مدرسة الفرندز لمدة ٢٠ عاماً، وكمديرة لمدارس المستقبل على مدى الأعوام الخمسة الماضية.

[٤٨] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٣.

[٤٩] اعتمد هذا الجزء بشكل رئيسي على الدراسات الآتية: جرباوي، تفيدة، ٢٠٠٦، نخله، خليل، وآخرون، ٢٠٠٥، جرباوي، تفيدة، ٢٠٠٠، جرباوي، تفيدة وآخرون، ٢٠٠٠.

[٥٠] الملحق الخاص بكليات إعداد المعلمين، في نخلة، خليل، وآخرون، ٢٠٠٥.

[٥١] وفي هذا السياق، قامت كلية العلوم التربوية بعقد مؤتمرين في العامين ١٩٩٦ و١٩٩٨ تحت عنواني "التربية الأساسية: واقع وتطلعات"، و"المناهج الفلسطينية: رؤيا مستقبلية". وقد توقفت هذه المؤتمرات بسبب عزل مناطق الضفة والقطاع من قبل الاحتلال الإسرائيلي، إثر اندلاع الانتفاضة العام ٢٠٠٠.

[٥٢] استند هذا الجزء على المراجع الآتية: السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، ووزارة العمل، ١٩٩٨، وتقارير وكالة الغوث الدولية الشهرية والسنوية والنشرات الداخلية وجميع وثائق الاجتماعات والمؤتمرات ذات العلاقة، والملاحظات الخاصة المدونة من قبل تفيده جرباوي بحكم العمل في هذا المجال.

[٥٣] السلطة الفلسطينية، طاقم الخبراء، ١٩٩٦، ص: ١.

[٥٤] السلطة الفلسطينية، طاقم الخبراء، ١٩٩٨، ص: ٣.

[٥٥] اعتمد هذا الفصل بشكل أساسي على مخطوطتين أعدهما خليل نخلة، ولم يتم نشرهما. الأولى قدمت في مؤتمر في بيروت، ٢٠٠٥، والثانية أعدها مع آخرين في ٢٥-٩-٢٠٠٥.

[٥٦] جامعة بيرزيت، الموقع الإلكتروني، ٢٠٠٦:

"http://www.birzeit.edu" www.birzeit.edu.

[٥٧] السلطة الفلسطينية، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، وثائق متعددة، ٢٠٠٥.

[٥٨] جامعة بيرزيت، الموقع الإلكتروني، ٢٠٠٦:

"http://www.birzeit.edu" www.birzeit.edu.

[٥٩] السلطة الفلسطينية، الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ١٩٩٧.

[٦٠] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، إدارة الأبحاث والتخطيط، ٢٠٠٥.

[61] Hashweh, M. and M., 2003.

[٦٢] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٢.

[٦٣] أكاديمية فلسطين للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠٠٢.

[٦٤] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، إستراتيجية تمويل التعليم العالي، ٢٠٠٢.

[٦٥] السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، ١٩٩٧.

[66] The World Bank, 2005.

[٦٧] الجعفري، محمود، ولافي، دارين، ٢٠٠٤.

[٦٨] اعتمد هذا الجزء على البحث الذي قامت به دائرة البحث والتخطيط في مؤسسة التعاون حول الواقع الثقافي في فلسطين والنقاشات التي دارت في الورشة ذات العلاقة في شباط ٢٠٠٧. أما البيانات الواردة، فهي مستخلصة من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ٢٠٠٧، الذي استند بدوره إلى سجلات ترخيص المؤسسات، بالإضافة إلى تفريغ الاستبيانات ذات العلاقة والمعدّة من قبل الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. وعليه، فان دقة المعلومات مرتبطة بسجلات الترخيص.

الفصل الرابع

الآفاق المستقبلية للعملية التعليمية التعلمية الفلسطينية

الفصل الرابع

الآفاق المستقبلية للعملية التعليمية التعلمية الفلسطينية

ملاحظات تمهيدية

يسعى هذا الفصل من الكتاب إلى إعادة التركيز على التساؤل المطروح في المقدمة حول "تمكين الأجيال الفلسطينية"، من خلال تجربة التعليم والتعلم التي خضعت لها هذه الأجيال تحت الظروف القاهرة التي ميزت الوجود الفلسطيني في فلسطين منذ بدء الهجمة الصهيونية الاستعمارية، وهل ساهمت العملية التربوية، أو ما سميت بـ "صناعة التربية"،[1] بتحقيق الأهداف الثلاثة المتداخلة والمترابطة التي حددناها في: (١) ترسيخ وتعميق الهوية الوطنية والانتماء القومي. (٢) تطوير الفكر التحليلي والناقد. (٣) إنتاج المعرفة. وإذا ساهمت، فإلى أي مدى؟ بمعنى آخر، سنحاول خلال هذا الفصل الغوص عميقاً في تحليل طبيعة العلاقة بين التربية والتنمية؛ أي بين تربية الفرد وتنمية المجتمع، ومدى تأثير تحقيق هذه الأهداف، أو عدم تحقيقها، على تنمية المجتمع الفلسطيني ككل خلال ما ينيف عن نصف قرن.

ولتحديد هذه العلاقات والمقاربات، سنحاول، أولاً، توضيح المفاهيم، كما نستعملها في هذا السياق، وثانياً، مراجعة الدروس والدلالات ذات العلاقة التي أخضعت لها تجربة التعليم الفلسطينية خلال المراحل الزمنية المتعاقبة منذ أن بدأت الهجمة الصهيونية الاستعمارية الممنهجة تنقض على أرض فلسطين وشعبها، بهدف تقطيع أوصال الوطن والأرض والشعب، وحتى العام ٢٠٠٦، وثالثاً، استقراء الآفاق المستقبلية للعملية التعليمية التعلمية الفلسطينية.

وبما أن اهتماماتنا في هذا الكتاب لا تتلخص في كونها مجرد اهتمامات إحصائية كمية، بمعنى، مثلاً، "ما هي **نسبة** تأثير مرحلة زمنية محددة، على "ترسيخ وتعميق الهوية ..." أو "تطوير الفكر التحليلي ..." أو "إنتاج المعرفة"، ... الخ، بل سيكون تركيزنا في هذا الفصل على التيارات البارزة في كل مرحلة من هذه المراحل، واستخلاص العوامل الرئيسة التي أثرت بشكل أساسي على، مثلاً، "ترسيخ وتعميق الهوية ..."، الخ. وبالتالي، سنعطي الأولوية في هذا الفصل للعلاقات والمقاربات التربوية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، التاريخية، القيمية، ... الخ، التي، برأينا، لعبت الدور الأساسي في "تمكين" (أو عدم تمكين) الأجيال الفلسطينية في فلسطين خلال ما ينيف عن نصف قرن تحت ظروف قاهرة.

أولاً: مقاربات مفاهيمية

١. التربية والتنمية

ننظر للعملية التعليمية التعلمية كـ "فعل تربوي" توجد بينه وبين التنمية الإنسانية علاقة جدلية. فانطلاقاً من أن الهدف الأساسي للتنمية يجب أن يكون منصباً على الإنسان، فلا يمكن الحديث عن تنمية دون الحديث عن التربية. التربية "هي أساس التنمية وركيزتها، فالمفهومان لا بد أن يتقاطعا في نقطة واحدة، وأن تتحد مسيرتهما على خط تصاعدي في حركة التطور. وإذا لم يحصل التفاعل والانسجام بين التنمية والتكوين الدراسي للطفل، فلن يمكن الحديث عن المستقبل".[٢] كلا المفهومين –التنمية والتربية – لهما طابع شمولي، فمفهوم التنمية، كما نستعمله هنا، يشير إلى تنمية الإنسان والمجتمع، بشكل شمولي ومترابط. وهذا يشمل في طياته تنمية الظروف المادية للحياة والجوانب الروحية والثقافية والفكرية. كما أن مفهوم التربية يشمل في صلبه الثقافة التي تشكل جزءاً جوهرياً من حياة كل فرد وجماعة، كما تم التأكيد عليه في "المؤتمر الدولي للسياسات الثقافية" الذي عقد تحت إشراف اليونسكو في المكسيك العام ١٩٨٢.[٣]

التربية، كما نستعملها هنا، هي عملية تثقيفية تتعدى نظام التعليم الرسمي، وتركز على قدرة الفرد على التعلم في سياق مجتمعي. فالعلاقة بين التربية وتنمية الإنسان هي أوسع من "تنمية الموارد البشرية"، بل تتعداها لتصل إلى المتطلبات المجتمعية التي تساعد على تنمية الفكر والثقافة. وكما جاء في ما أصبح يعرف بـ

"إعلان المكسيك"، بأن تطوير الفكر الثقافي لا يمكن أن يكون مفصولاً عن استقلال الشعوب والحرية الفردية، و"أن حرية الرأي والتعبير هي ضرورية للنشاطات الثقافية والفكرية المبدعة"،[٤] فبناء على ذلك، فلا يمكن الحديث عن عملية "تثقيف أجيال" عبر الزمن دون "توطين" هذه العملية في سياقها المجتمعي: التاريخي، والسياسي، والاقتصادي.

كما يقر عبد الدايم[٥] بأن "للعوامل الثقافية" شأناً أساسياً في "تيسير دور التربية في تنمية الموارد البشرية أو في عرقلة ذلك الدور ... ولا يقتصر ذلك على مواقف أبناء المجتمع واتجاهاتهم وقيمهم، ومعتقداتهم، بل يمتد ليشمل أهمية التضامن في عصرنا بين العلوم الإنسانية وسائر العلوم ... وبديهي أن تشمل العناية بالعوامل الثقافية الاهتمام بتكوين الثقافة الذاتية والهوية القومية الأصيلة، فضلاً عن التكوين الخلقي والروحي، وتنمية الوعي الفردي، والقدرة على النقد، وروح التجديد والإبداع".

ومن هذا المنظور، اقترح الصيداوي "نموذج الإنماء الثقافي الشامل" للإجابة عن السؤال التربوي: "كيف ننشئ نمطاً من التربية، يسير بنا في طريق إنماء إنساني حقيقي، ويحمي في الوقت ذاته الجوانب الإيجابية من ثقافتنا وتراثنا"؟[٦] ففي إطار استعراضنا للعلاقة بين التنمية والتربية في المراحل الزمنية التي أخذناها بالتفصيل الدقيق في الفصول الثلاثة السابقة من هذا الكتاب، نسعى إلى أن يتضمن تحليلنا هذا المستوى من الشمولية.

٢. التربية والهوية والانتماء

لفحص هذه العلاقة، علينا أن نحدد ماذا نعني بـ "ترسيخ وتعميق الهوية الوطنية والانتماء القومي" (كما جاء في المقدمة)، وما هو دور التربية في ذلك؟ وهل توجد "خصوصية فلسطينية"، على هذا المستوى، مقابل "عمومية إنسانية" أو أممية؟ "الخصوصية الفلسطينية" التي قد نتحدث عنها هنا تنحصر فقط في أن الشعب الفلسطيني الذي هو محور حديثنا يقبع في وطنه التاريخي تحت احتلال عسكري، استعماري، أجنبي، إحلالي منذ ما يزيد على نصف قرن، مسلوباً حقه في تقرير مصيره للعيش في وطن حر ومستقل، ومهدداً باقتلاعه من الجزء المتبقي من وطنه. هذه هي الخصوصية الفلسطينية التي تميز الشعب الفلسطيني بأنه الشعب الوحيد اليوم الذي ما زال يقبع تحت الاحتلال في القرن الواحد والعشرين، ولفترة ممتدة ومتواصلة عبر عشرات السنين.

أما ما تبقى من السعي لترسيخ وتعميق الهوية والانتماء، فلا يحتوي على خصوصية فلسطينية، بل إنه يجسد آمال شعوب العالم بأسرها، كون الانتماء لشعب وحضارة ولغة وتاريخ وقيم، حق طبيعي ونزعة إنسانية يسعى الجميع إلى تحقيقها، وإن حرموا منها، يقاوم الجميع هذا الحرمان والنقض. وفيما يخص تركيزنا الراهن في هذا الكتاب، نود أن نرى مدى تأثير ظروف القهر والاحتلال على قدرة العملية التربوية في ترسيخ "الهوية الفلسطينية" و"الانتماء" لفلسطين، كجزء من الأمة العربية، لدى الأجيال الفلسطينية المتعاقبة.

بالطبع، إن "الخصوصية" في الهوية والانتماء تنبع من "الخصوصية" الذاتية للشعب الفلسطيني، كما جاء أعلاه. فالهوية المهيمنة على الوجود الفلسطيني في إسرائيل، مثلاً، هي الهوية النقيضة والمبنية على تغييب الهوية الفلسطينية. وهذا ينطبق أيضاً على السعي إلى تعميق الانتماء لشعب تعتبره إسرائيل مصدر العداوة والتهديد، ... الخ. وكما سنرى لاحقاً، سيتقمص "خصوصية" متنوعة وفق المرحلة الزمنية وتنوع وشمولية مصادر الضغط والقمع وهيمنة سلب الحريات الأساسية.

إن مفهومنا للهوية "الوطنية" والانتماء "القومي"، في هذا السياق، غير مقتصر على الجانب السياسي النضالي المقاوم بهدف تحرير الوطن من الاحتلال الغريب، وإنما العنصر "الوطني" فيه يمتد إلى عمق الإرث الحضاري الفلسطيني الذي يتضمن بمجمله كل ما أنتجه هذا الشعب خلال تاريخه الطويل من فكر، وعلم، وفن، وقيم، منتقلاً ومتراكماً عبر الأجيال، ومكوناً جوهر هذه الهوية والانتماء التي قاوم الشعب –وما زال– جميع المحاولات الهادفة لحرمانه منها، أو لتزويرها وتغييبها. وفي هذا السياق، يجب أن يثار التساؤل حول تحديد ذاكرة الجماعة أو الشعب، وعلاقة الكتب المدرسية في بنائها، وما هي علاقة الذاكرة والنسيان في تاريخ الشعوب، عامة، والشعب الفلسطيني خاصة؟ وأية أجزاء من المعرفة التاريخية مسموح للشعب أن يتذكرها ويعيد بناءها؟ ومن هي القوى التي دأبت دوماً على تحديد "المنسي" و"المتذكر" من التاريخ والجغرافيا الفلسطينيين.

٣. التربية وتطوير الفكر التحليلي الناقد

على الرغم من أن مصطلحات "كالفكر التحليلي" أو "الفكر الناقد" أصبحت دارجة هذه الأيام، فإنه ليس لدينا مؤشرات مقنعة بأن مضامين هذه المصطلحات واضحة. إن مفهومنا للإنسان صاحب "الفكر الناقد" هو ذلك الإنسان الذي يمتلك القدرة والنزعة لتحسين تفكيره بشكل مستمر من خلال إخضاع فكره

لتقييم ذهني مستمر. فالمفكر الناقد هو الذي يخضع حياته بشمولية جوانبها، وباستمرار، للتحليل والنقد.[٧] وأن المولد الأساسي للتفكير هو ليس الأجوبة بل الأسئلة التي تطرح، والتي يعاد طرحها بقوة وإصرار وقناعة باستدامة. ومفهومنا للفكر "التحليلي" يتمحور في القدرة الذهنية على تفكيك موضوع ما، أو قضية ما، بمجمله، للوصول إلى مكوناته الجزئية، والقدرة على إعادة تركيبه من جديد بناء على فهم وإدراك للعلاقات البنيوية التي تربط بين الأجزاء المكونة له.

وانطلاقاً من هذا المفهوم، نطرح التساؤل حول دور التربية في تطوير هذا النوع والمستوى من التفكير. وتركيزنا في هذا السياق ينصب بالأساس في الفكر البيداغوجي المهيمن على العملية التعليمية التعلمية في فلسطين، على الرغم من وجودنا تحت الاحتلال. وهنا نطرح تساؤلات حول الفكر التربوي السائد والمتحكم في "تمكين الأجيال الفلسطينية" خلال المراحل الزمنية المتعاقبة.

وسيضطرنا هذا المفهوم إلى طرح تساؤلات بخصوص العلاقة بين ترسيخ هذا النوع من الفكر، وتطوير مجتمع مقاوم للغبن والاضطهاد بجميع أشكاله، ومجتمع مبني على ركائز المساواة والعدالة، يقدر ويكافئ الإنجازات الفكرية المبدعة. وما هي علاقة التدريب الأكاديمي السائد في المدرسة والمؤسسات التعليمية ما بعد المدرسة مع إنتاج هذا النوع من الفكر؟

٤. التربية وإنتاج المعرفة

يتمحور مفهومنا حول العلاقة بين التربية والمعرفة في المستويات المختلفة من "المعرفة" وطرق إنتاجها، والعوامل التي تؤثر في ذلك. فأحد هذه المستويات هو ما يسمى بـ "سياسة المعرفة"، أي دور السلطة الحاكمة، أو الدولة، في إنتاجها وشرعنتها.[٨] وفي هذا السياق، يميز مايكل آبل بين المعرفة "الشعبية" والمعرفة "الرسمية" والمعرفة "الحقيقية"، ويستنتج أن "المعرفة الشعبية هي الأساس في تكوين الهوية وإضفاء الشرعية عليها، وفي ما يصبح بالتالي مقبولاً كمعرفة حقيقية".[٩] ويطرح السؤال: أية معرفة، من ضمن عالم المعارف الكبير والمتنوع، تستحوذ على قيمة عليا، أو أهمية رسمية أو شعبية، وبالتالي تستحق الاهتمام وأن يستثمر في إنتاجها؟

كثيرة هي التساؤلات التي يجب أن تطرح في هذا السياق لكي نسبر غور العلاقة بين التربية وإنتاج المعرفة. فمثلاً، من يحدد دور وأهمية المعارف في المجتمع، بشكل عام، وفي المجتمع الفلسطيني الغائص في مخاض التحرر الوطني، بشكل خاص؟ وإذا كانت الدولة، أو السلطة الحاكمة، تهيمن على إنتاج المعرفة "الرسمية"،

لتعظيم دورها في المجتمع، من خلال العملية التعليمية الرسمية، فما هو دور المجتمع المدني في إنتاج المعارف التي يعتبرها ضرورية لتنمية مجتمع إنساني، منفتح وعادل ومنتج؟ وبما أن إنتاج الكتب المدرسية الرسمية والمناهج العلنية هي إحدى الوسائل القوية في يد السلطة لتحديد ماهية المجتمع، فمن يشرف على إنتاج الثقافة الشعبية؟ وما هو الحيز المتاح للتفاعل بين المعارف ذات الشرعية الرسمية والثقافة الشعبية التي تؤثر على مضامين الهوية الوطنية؟ كيف نفهم محور العلاقة بين الدولة وإنتاج المعرفة، ودور المجتمع المدني في نقد ودمقرطة هذه العلاقة، والتركيز على دور الناس في ضبطها ومراقبتها، من خلال، ما يمكننا تسميته "تثقيف الدولة أو السلطة ودمقرطة عملية إنتاج المعرفة" وقولبتها في سياقها الثقافي الاجتماعي؟

وفي مستوى آخر، هناك المعرفة ذات الطابع الشمولي، وفقاً لفوكو،[١٠] التي هي "الميدان المكون من مختلف الموضوعات التي قد تحصل أو لا تحصل، في المستقبل، على صفة العلمية ..."، وهي أيضاً "ذاك الفضاء الذي يمكن للذات أن تحتل فيه موقعاً تتكلم منه عن موضوعات اهتمامها، داخل خطاب معين ...، وهي كذلك، حقل تناسق العبارات وتضايفها، فيه تظهر المفاهيم ويتم تعريفها، تطبق وتتحول ... وتتحدد المعرفة أخيراً بإمكانيات الاستعمال والتملك التي يوفرها الخطاب ...". كما يؤكد فوكو على أن "ثمة معارف مستقلة عن العلوم ... غير أنه لا وجود لمعرفة دون ممارسة خطابية محددة، فكل ممارسة خطابية تتحدد بالمعرفة التي تكونها". وبالتالي، فالسؤال المطروح هنا: ما هي علاقة التربية بإنتاج هذا النوع من المعارف، أو تلك المعارف التي تنتجها العملية التعليمية الرسمية؟

إضافة إلى ما جاء أعلاه، يجب أن نميز مفاهيمياً بين المهارات التي تنقل للطلبة من خلال التدريب الأكاديمي أو التطبيقي السائد في مؤسساتنا التعليمية وبين تطوير نُهُج معرفية ذهنية محددة. والتساؤل الذي نطرحه هو: هل يتم تأهيل خريجي هذه المؤسسات للربط الذهني والفكري بين المفهومين بهدف تفعيل هذه المعارف والمهارات في المساهمة في إحداث تنمية إنسانية في المجتمع الفلسطيني؟ بمعنى آخر، هل تنتج مؤسساتنا التعليمية، بغض النظر عن المستوى، معارف مجتزأة، أم معارف بمفهومها الإبستيمي الشامل والمترابط؟

وكما أدرجنا في مقدمة هذا الكتاب، فعلى الرغم من إنتاج "معرفة متخصصة" تتمحور عادة في إطار التعليم العالي (أي ما بعد الثانوي)، فإن اهتمامنا هو في قدرة النظام التعليمي ككل في إنتاج المعرفة الشمولية والضرورية لإحداث تنمية مجتمعية إنسانية مستدامة. فمن الواضح من خبرة المجتمعات الأخرى، بأنه لا

يمكن إنتاج هذا النوع من المعرفة في سياق التعليم العالي إذا لم يكن التركيز الجدي في التعليم الأساسي على تطوير الفكر التحليلي الناقد.

ثانياً: تجربة التعليم الفلسطيني في فلسطين للفترة بين ١٩٤٨ - ٢٠٠٦ والدلالات المؤشرة على النتائج المرجوة، حسب المراحل الزمنية المتعاقبة

أ. تعليم الأجيال الفلسطينية وترسيخ الهوية الوطنية والانتماء القومي

بشكل عام، يتمحور تحديد هوية الإنسان حول انتمائه لشعب له ملامح خاصة تحددها مقومات تعتمد على مدى سيادته على أرضه ذات البقعة الجغرافية واضحة الحدود، وعلى بنيته التحتية والقومية، وتاريخه، ولغته، وحضارته المتضمنة على ثقافته ذات المعنى الوارد في إعلان اليونسكو العالمي للتنوع الثقافي:

> "الثقافة هي مجمل السمات المميزة الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي يتصف بها مجتمع أو مجموعة اجتماعية، وهي تشمل إلى جانب الفنون والآداب، طرائق الحياة وأساليب العيش معاً، ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات".[١١]

ولما كان التعليم بشقيه الرسمي وغير الرسمي يلعب دوراً رئيساً في تعميق الشعور بالهوية والانتماء الوطني للكيان، فإن الحكومات اتخذت منه وسيلة إستراتيجية لترسيخ وجودها أو طمس هوية الشعوب القابعة تحت استعمارها واحتلالها.

وفي ضوء ما ورد، سنحاول في هذا الجزء أن نستقي من الفصول السابقة المبوبة حسب الحقب التاريخية، أهم العوامل التي ساهمت في ترسيخ الهوية الفلسطينية، أو زعزعتها، مولين دور التعليم مكانة خاصة:

١. الفترة بين العامين ١٩٤٨– ١٩٦٧

بإقامة دولة إسرائيل على الجزء الأكبر من أرض فلسطين التاريخية، حددت هذه الفترة خصوصية الهوية الفلسطينية الناجمة عما يأتي:

- تجزئة الشعب الفلسطيني، الذي كان يتمتع بهوية واضحة المعالم والمرجعيات المرتبطة بمقوماته كمجتمع واحد، وتهجيره وتشتيته وتفتيته إلى مجتمعات أو تجمعات استناداً إلى مخطط التطهير العرقي الذي ما زال مستمراً.

- إحلالٍ تجمعات يهودية مكان السكان الأصليين الفلسطينيين الذين هجروا قسراً، وفرض هيمنة النظام العنصري الجديد على المتبقين من الفلسطينيين الذين غدوا بين عشية وضحاها أقلية على أرضهم، الأمر الذي أربكهم وهزّ كيانهم وأفقدهم المرجعيات المحددة لهويتهم –الأرض، والسيادة، ومقومات المجتمع الذي تقطعت أوصاله وعلاقاته مع المهجرين.
- نشوء تجمعات فلسطينية في الشتات ومجتمعات فلسطينية على بقية الأرض الفلسطينية وخضوعها لقوانين وأنظمة الدول ذات السيادة، بما في ذلك أنظمة التعليم الرسمي. ففي حين استهدف التعليم في إسرائيل طمس الهوية الفلسطينية وتغييبها باعتبارها نقيض هويته المهدد لوجوده وسيطرته، قصد نظام التعليم الأردني المطبق على فلسطينيي الضفة الغربية لترسيخ الهوية الأردنية وتعميق الانتماء للأردن، تماماً كما قصد التعليم المصري الذي طبق على فلسطينيي قطاع غزة لترسيخ الهوية المصرية وتعزيز الانتماء لمصر. إضافة إلى ذلك، شهدت تلك الحقبة محاولات مكثفة لتذويب القضية الفلسطينية عن طريق تدويل القطاع وتوطين اللاجئين، وتشجيع الهجرة ودمج التجمعات الفلسطينية مع المجتمعات الأردنية والمصرية بقيادة وكالة لغوث الدولية.
- انقطاع التواصل الثقافي بين المجتمعات الفلسطينية الثلاثة الناجم عن تفعيل الحدود الجغرافية بين إسرائيل والأردن ومصر.
- غياب الخطاب السياسي الوطني، والقيادات السياسية الشعبية في ظل التقسيم الفجائي المتبوع بحالة إرباك انتقالية في المجتمعات الفلسطينية الثلاثة.
- تطوير علاقات اجتماعية جديدة بين المجتمعات الفلسطينية والمجتمعات السيادية المهيمنة في كل منطقة. وتراوحت تلك العلاقات المشوبة بالشك، ما بين رفض ومقاومة ثقافة المجتمع الآخر أحياناً، والتمازج ومحاولة الانسجام في جوانب محددة تبعت لأسباب وجودية واقتصادية متشابكة ومعقدة أحياناً أخرى.
- ظهور مواصفات جديدة للهوية الفلسطينية ارتبطت بمرجعيات ومفردات "سلبية" كالنكبة، والتهجير، والقتل، والدمار، وسلب واغتصاب وضياع الأرض، والتشتت والشك، والشعور بعدم الأمان، والبؤس والشقاء.

وعلى الصعيد الإيجابي للهوية، شهدت تلك الحقبة:

- بدايات ترسيخ الانتماء القومي العربي للأحزاب والقوى السياسية، بما فيها الحزب الناصري، وحزب البعث الاشتراكي، والحزب الشيوعي، لدى التجمعات الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة وفي الشتات، علماً بأن هذه البدايات تبلورت خارج النظام التعليمي الرسمي متأثرة بالتعليم في سياق العمل المجتمعي ومن خلال الأحزاب.
- إعادة حبكة النسيج المجتمعي الطبقي ذي الصبغة المحافظة المكرّسة للقيم والعادات والتقاليد العشائرية أصلاً، عن طريق استحداث علاقات عبر الطبقات. وساهم النسيج الجديد الناجم عن تقطيع أوصال الشعب الفلسطيني وهجرة شبابه وعوزه المادي وحياده عن الحياة الزراعية في ظهور قيم مدنية وعادات أقل محافظة، مثل إتاحة الفرص للفتيات للتعليم والعمل والتنقل، والدعوة لتبني نهج الديمقراطية الداعي لاحترام التعددية وتقبل الرأي الآخر.
- بروز منظمة التحرير الفلسطينية في نهاية هذه المرحلة وبداية عملها لترسيخ الهوية الثقافية، والانتماء لفلسطين، كتصميم فلسطيني ذاتي لأخذ المبادرة.
- وعلى صعيد التعليم الرسمي في التجمعات الثلاثة، تراوحت ممارسات الحكومات السياسية ما بين إغفال الخصوصية الفلسطينية في المناهج المدرسية، والأنشطة المرافقة للمنهاج كما حدث في الأردن ومصر، واستهداف الهوية الفلسطينية بالتشويه والطمس والضبط المنهج والحثيث الذي ما زال ينفذ في إسرائيل، حيث استخدمت الحكومة الإسرائيلية المناهج المدرسية، التي صممت بيد يهود من أصل شرقي، لبتر الأجيال الفلسطينية عن ثقافة الأم، وعن امتدادهم القومي والحضاري، وحجب الذاكرة الجماعية لخلق شخصية عدمية مشوهة "العربي الإسرائيلي". كما قامت بتوظيف كوادر التدريس وفق معايير بلورها جهاز الأمن العام (المخابرات)، وأخضعتهم لنظام مراقبة صارم ساهم في إبراز ثقافة الخوف والشك.
- أما على صعيد التعليم غير النظامي، فتراوحت النتائج ما بين المساهمة في رفع مستوى الوعي بالقضية الفلسطينية وبعراقة الحضارة وعمق التراث الفلسطيني وامتداده، كما حدث في الأردن ومصر، حيث ساهمت كثرة النوادي والنقابات والأحزاب والاتحادات الطلابية والعمالية والجمعيات الثقافية والسياسية والاجتماعية والأسر الفلسطينية في

بلورة الهوية وإعادة ملامحها الوطنية، ومناصرة النشطاء السياسيين، وتفكيك المنظمات الفاعلة، وغرس التفرقة الطائفية والإثنية كما كان الشأن في إسرائيل.

الاستنتاج

تغلب التعليم غير النظامي على أنظمة التعليم الرسمية للدول المسيطرة على التجمعات الفلسطينية الثلاثة، حيث عملت الأنظمة على تشويه الهوية الفلسطينية أو تذويبها ودمجها في مجتمعاتها –فأنتج جيلاً أكثر وعياً بهويته وأعمق انتماءً لفلسطين. وكان ذلك واضحاً في زخم ونوعية إنتاجه العلمي، لاحقاً، الذي تمحور حول أدب المقاومة والصمود والحنين للوطن، والسياسة والتاريخ.

٢. الفترة بين العامين ١٩٦٧ – ١٩٩٤

باحتلال إسرائيل باقي الأراضي الفلسطينية للضفة الغربية وقطاع غزة، تعمقت الخصوصية الفلسطينية ذات العلاقة بالهوية نتيجة لتذبذب البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وتدهورها في المحصلة. ويمكن تلخيص هذه العوامل بما يأتي:

- استمرار عمليات التشويه الديموغرافي للشعب الفلسطيني عن طريق الإمعان في تجزئته وتهجير شبابه.
- خضوع سكان الضفة الغربية وقطاع غزة لأنظمة وقوانين إسرائيل العسكرية، بما فيها نظام التعليم الذي سيطرت عليه إسرائيل بالكامل، واستغلته لزعزعة الهوية الفلسطينية.
- إقامة المستوطنات اليهودية على أراض فلسطينية مصادرة من قبل الحكومة الإسرائيلية التي صعدت من إجراءاتها وممارساتها التعسفية ضد الشعب، بمن فيهم الطلبة والمعلمون. وشمل ذلك الإبعاد والقتل والسجن وتكسير الأيدي وفرض الغرامات الباهظة ومصادرة وثائق الهويات الشخصية والأرض والممتلكات والاعتقال الإداري وفرض الإقامات الجبرية وإغلاق الجامعات ومراكز الإعلام والنقابات. وشكلت هذه المفردات مرجعيات ثقافية جديدة في أوساط الفلسطينيين.
- تحول سياسة منظمة التحرير الفلسطينية، في منتصف هذه الحقبة، عن "اتخاذ الكفاح المسلح وسيلة لتحرير الأرض" إلى انتهاج سبل المفاوضات السلمية

"لاسترجاع الأرض مقابل السلام" المتواكبة مع انقسام الشارع الفلسطيني ما بين مؤيد ومعارض، والمؤدية للشرذمة الثقافية واهتزاز القيم ذات الدلالات المتعلقة بانخفاض الإيمان بالمنظمة، وفقدان الأمل بالقيادة، وعدم الثقة بالذات، وانتشار ثقافة الولاء الأعمى للقائد، والمحسوبية، والفهلوية، والسلوك الشخصاني.

- تفجر الانتفاضة الأولى ذات النتائج الإيجابية على الهوية الفلسطينية والدالة على عمق الانتماء الشعبي لفلسطين في بدايتها، وذات النتائج السلبية بشكل عام على مجمل العملية التربوية والثقافية في محصلتها.
- ظهور قيادات داخلية من المثقفين وأساتذة الجامعات الذين استقطبوا من قبل منظمة التحرير للمشاركة في مفاوضات الحل السلمي، والذين ساهموا في شرخ الثقافة السياسية حول أساليب استرجاع الأرض وصدق النوايا والانتماء (للمصلحة الشخصية مقابل الوظيفة).
- استمرار مخطط تشويه الهوية الفلسطينية من قبل سلطات الاحتلال الإسرائيلي عن طريق العبث بالمكونات الوطنية لمحتوى الكتب المدرسية في الضفة والقطاع، بما يشمل الحذف والتغيير، إضافة لاستمرار تطبيق الأساليب نفسها الممارسة في الحقبة السابقة على الفلسطينيين في إسرائيل وفي القدس – إثر إعلانها عاصمة للدولة العبرية.

تخللت العوامل المزعزعة للهوية والانتماء السابق ذكرها عوامل أخرى ذات دلالات داعمة على الرغم من تصدي قوات الاحتلال الإسرائيلي لها. ومن أهم تلك العوامل:

- إزالة الحدود بين قطاع غزة والضفة الغربية وإسرائيل، ما ساهم في إعادة اللحمة بين المجتمعات الفلسطينية الثلاثة، وظهور بدايات تمازج ثقافاتها واندماجها الوطني حتى تنبه الاحتلال لهذا الخطر، وبدأ، منذ الانتفاضة، بتفعيل إجراءات حصار وعزل المناطق والبلدات الفلسطينية عن بعضها البعض.
- ظهور عدد كبير من المؤسسات الشعبية المنبثقة عن المنظمة التي أحدثت قفزة كمية ونوعية في نشر الثقافة الفلسطينية، في سياق التعليم غير النظامي، والوعي السياسي المرتبط بجميع أنواع المقاومة والصمود.
- نشأة الجامعات وتطورها ومساهمتها الفاعلة في نشر الوعي السياسي بين الطلبة الذين انضموا للأطر والأحزاب الفلسطينية (حركة الشبيبة الطلابية، والكتلة الإسلامية ... الخ)، ونادوا بالديمقراطية والتعددية وقادوا الانتفاضة الشعبية في بداياتها.

- اهتمام دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية بالأنشطة المرافقة للمنهاج المدعمة للتراث الفلسطيني، وإثرائها للمناهج بمواد تعليمية عملت على التوعية بحقوق الإنسان، وربط الثقافات وامتزاجها بين اللاجئين الفلسطينيين المتواجدين في أقطار عملها، باعتبارها وسيلة لتحقيق الاستقرار في المنطقة.

الاستنتاج:

تغلب التعليم غير النظامي على التعليم الذي فرضته إسرائيل على الأقلية الفلسطينية داخل حدود دولتها وعلى التجمعات في الأراضي المحتلة، واستخدمته لطمس هوية الأجيال الفلسطينية، فأنتج جيلا مترسخاً في انتمائه لوطنه، ولديه الاستعداد لمقاومة المحتل.

٣. الفترة بين العامين ١٩٩٤ – ٢٠٠٦

بانسحاب إسرائيل من بعض الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية ومن قطاع غزة المترافق مع تولي السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية الحكم الذاتي إثر اتفاقيات السلام (أوسلو)، بدأت الخصوصية الفلسطينية تأخذ منحى معقداً مرتبطاً بتداخل الدلالات البيئية وتذبذبها وتقاطعها وتدهورها الملحوظ في الفترة الأخيرة. ومن أهم المؤشرات على وضع الهوية الفلسطينية والمواطنة ما يأتي:

- دخول الفلسطينيين في مفاوضات التسوية ومراوغة إسرائيل ونقضها المتكرر لبنود اتفاقيات السلام، ما أدى إلى تفجر الانتفاضة الثانية التي جوبهت من قبل إسرائيل بممارسات القمع، وهدم البنية التحتية والمؤسسات، وإعادة احتلال الأراضي التي انسحبت منها. ونجم عن تلك الممارسات انتشار حالة من الإحباط وفقدان الأمل وتخبط في الرؤية وإستراتيجيات تحرير الأرض.
- التقليص المطرد للدعم السياسي والمالي الأمريكي والأوروبي بعد إغداقه على السلطة الفلسطينية في بداية المرحلة، وتوقفه بالكامل منذ انتخاب "حماس" لتتولى قيادة الحكومة الفلسطينية. وأدى التقليص إلى تفشي البطالة والفقر والجهل والمرض، وسارع في نشر القيم والممارسات والتوجهات السلبية كتعاطي المخدرات والسرقة والكذب والغش والخداع والمراوغة وتدبير الحال والفهلوة والمحاباة، وفاقم من درجة الشرذمة وانحدار مستواها.
- احتدام الصراع السياسي الداخلي بين حركتي "حماس" و"فتح" ووصوله حد الاقتتال المسلح.

- تفشي ظاهرة الفساد في أوساط حكومة "فتح"، وبخاصة في النصف الأول من هذه الحقبة، وانهماك "حماس" في إعداد كوادرها وانفرادها في النشر المنظم للثقافة الدينية والمحافظة في سياق التعليم المجتمعي.
- تولي السلطة الفلسطينية، لأول مرة في التاريخ، زمام التعليم وإشرافها على إعداد المناهج والكتب المدرسية التي استخدمتها في غرس الثقافة الوطنية وتعزيز الهوية ضمن محُددين؛ نبع المحدد الأول من هلامية المرحلة السياسية المتعلقة بعدم الاتفاق على ملامح الدولة الفلسطينية –في حالة نشوئها – وعدم حل القضايا التفاوضية الرئيسية العالقة كالحدود المستقبلية للدولة، والمستوطنات، والقدس، واللاجئين، ومظاهر السيادة كافة، الأمر الذي اضطر القائمين على الكتب المدرسية لبتر المعلومات ذات العلاقة أو تناولها بحساسية وسطحية مفرطة، فأثارت غموضاً وتشويهاً في أهم مقومات الهوية ومرجعياتها. وعلى الرغم من ذلك، لم تسلم المناهج –التي لم تحقق آمال الشعب الفلسطيني في تربية أجياله = وطنياً على مستوى التوقعات– من الهجمة الصهيونية الشرسة التي وجهت ضدها، مدعيةً بأنها ترفض السلام وتحرض على الكراهية ضد اليهود، علماً بأن بعثات البحث الدولية قامت بدحض الادعاءات كافة. وتعلق المحدد الثاني بالتوجهات المحافظة للمشرفين على تأليف الكتب المدرسية، فاستخدموا المناهج للتركيز غير المتوازن على البعد الروحي للثقافة، على حساب الأبعاد العاطفية، والتعددية الفكرية، وبخاصة فيما يتعلق بالفنون الشاملة للرقص والغناء والعزف والتمثيل والرسم والنحت، ... الخ. وقد تفاقم تأثير هذا التوجه من خلال تناقص الأنشطة المرافقة للمنهاج ذات العلاقة بالفنون والعلوم التطبيقية والفكرية، وتعاظمها في المجالات الدينية، وتوظيف كوادر مشرفة على التعليم من حركة "حماس" أو ممن لديهم توجهات محافظة. وللمفارقة، تمت هذه الإجراءات إبان تولي "فتح" وزارة التربية والتعليم. وعليه، يمكن القول إن التعليم الرسمي المسيطر عليه من قبل حركة "فتح" حتى العام ٢٠٠٦، وغير الرسمي الذي استفردت حركة "حماس" في الإشراف عليه، تضافرا وتكاملا في نشر ثقافة اللون الواحد، دونما تخطيط مسبق، وفي ظل حيادية وعدم مبالاة المثقفين المستقلين وبقية الأحزاب السياسية الأخرى. وعلى صعيد آخر، يمكن استشفاف مظاهر الشرذمة الثقافية من خلال ازدياد حدة الاقتتال الدموي بين الفصائل السياسية.

- إن صراع القوى الداخلية، من جهة، وتضافر القوى الخارجية ممثلة بإسرائيل وأمريكا والاتحاد الأوروبي في عزلها وحصارها الاقتصادي والسياسي للضفة الغربية وقطاع غزة من جهة ثانية، عملا باتجاه مشترك ونالا من الهوية الفلسطينية وعمق الانتماء الوطني. وتسببا بنشر الشعور بعدم الثقة في القيادة الفلسطينية وانعدام الأمل في إقامة دولة فلسطين، وفقدان الأمن والأمان والشعور بالإحباط والاكتئاب، وعدم القدرة على تغيير الحال المترافقة مع انعدام الدافعية واللامبالاة على مستوى الأفراد والمجتمع على حد سواء.

الاستنتاج

١. عمل التعليم النظامي للسلطة الوطنية الفلسطينية والتعليم غير النظامي باتجاه تعزيز الهوية الفلسطينية. وتسببت الممارسات الناجمة عن صراع القوى الداخلية مع بعضها، ومع القوى السياسية الخارجية (إسرائيل، وأمريكا، وأوروبا) في إحداث شرذمة ثقافية ما زالت تعصف بالشخصية الفلسطينية. وستبدي لنا السنوات القادمة مردود تلك الشرذمة على الهوية الفلسطينية والانتماء للوطن.

٢. أنتجت محاولات "الأسرلة" للأقلية العربية الفلسطينية داخل إسرائيل رد فعل قوياً من مثقفي ونخب المجتمع المدني للأقلية الفلسطينية، فاستخدموا معارفهم وتجاربهم لفرض إعادة بلورة علاقتهم بإسرائيل، وتحديد هويتهم المستقبلية بأبعادها السياسية والثقافية والتربوية ... الخ.

ب. تعليم الأجيال الفلسطينية وتطوير الفكر التحليلي الناقد

يعتبر تطوير مهارات "التفكير العليا"، أو ما يعرف بالتفكير التحليلي الناقد، من أهم أهداف التربية ودعائمها المؤدية إلى تجويد نوعية التعليم. ولا توجد أي خصوصية فلسطينية في هذا السياق. فاستناداً إلى مفهومنا لهذه المهارات، فإن تحديات تطويرها تعتمد على توفير شروط تربوية ومجتمعية أساسية عامة ومشتركة بين شعوب العالم. وترتبط هذه الشروط، إضافة إلى سياسة الحكومات في تنشئة حياتها، ارتباطاً وثيقاً بأساليب إعداد المعلمين (تأهيلهم وتطويرهم المستمر)، وبالتالي أساليب تدريس المعلمين للطلبة. وترتبط أيضاً بأساليب تصميم المنهاج، بما فيه محتوى الكتب الدراسية ومدى مراعاتها لأساليب تفكير الطلبة ذات الأبعاد الوراثية منها والمكتسبة. ومما لا شك فيه أن لنظام إدارة التعليم (المركزي

واللامركزي) وبنيته التحتية شأناً كبيراً في تطوير مهارات التفكير الناقد. ولا يقتصر اكتساب هذه المهارات على التعليم الرسمي فحسب، إذ يمكن تطويرها وصقلها من خلال التعليم غير النظامي، بما فيه التعليم الذاتي. وترتبط المؤشرات الدالة على مستوى التفكير، ضمن مؤشرات أخرى، بالقدرة على إنتاج المعرفة ذات البعد النوعي بمعناه ومعايير قياسه الشاملة والمتنوعة. من هنا تبرز الأهمية الخاصة لدور التعليم الجامعي في تطوير تلك القدرة.

واستناداً إلى الشروط أعلاه، سنبرز أهم المؤشرات الدالة على قدرة النظام التربوي على تطوير التفكير التحليلي الناقد من خلال عقد الجدول المقارن التالي الذي يتتبع مدى توفر هذه الشروط عبر الحقب التاريخية قيد الدراسة:

الجدول رقم (١): أهم المؤشرات الدالة على قدرة النظام التربوي على تطوير الفكر التحليلي الناقد عبر الحقب التاريخية ١٩٤٨ - ٢٠٠٦

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
I التعليم الرسمي: ▪ الرؤية والسياسات التربوية	١. الأردن ومصر: حتى العام ١٩٦٤: تخبط في الرؤية والسياسات مع التركيز على زيادة أعداد الطلبة وتشجيع التحاق الفتيات بالتعليم. منذ العام ١٩٦٤: صدور ميثاق الوحدة العربية ذي الرؤية والفلسفة التربوية والقوانين والسياسات الواضحة والداعمة لتطوير الفكر. ٢. إسرائيل: عدم الاهتمام بتطوير فكر الفلسطينيين وانتهاج جميع السياسات والإستراتيجيات والسبل الداعمة.	وضوح رؤية حكومة الاحتلال الإسرائيلي بضرورة عدم الاهتمام بتعليم الفلسطينيين في إسرائيل والضفة الغربية وقطاع غزة. انتهاج سياسة التجهيل في الضفة والقطاع ووضع الإستراتيجيات المحكمة لضمان ذلك.	الضفة والقطاع: وضوح الرؤية لضرورة تربية الأجيال الفلسطينية القادرة على التفكير التحليلي الناقد، والموثقة في الخطة الشاملة لمنهاج التعليم الأول. وتوافق هذه الرؤية مع الفلسفة التربوية والسياسات والإستراتيجيات المبلورة والموثقة في الخطة أعلاه. لكن الرؤية لم تمارس على أرض الواقع. في حين لا يتوفر قانون للتعليم العام، فإن قانون التعليم العالي مُقر من السلطة التشريعية. ضياع الرؤية أعلاه لاحقاً في خضم صراعات القوى التي ركزت على إعداد كوادر موالية ولاءً أعمى لقيادتها.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
▪ التخطيط الاستراتيجي	١. الأردن ومصر: عدم توفره أو ضعفه الشديد في أحسن الحالات، بدليل عدم توافق حجم قبول الطلبة مع البنية التحتية وتوظيف المعلمين المؤهلين وتوفير الميزانيات اللازمة. عدم دقة الإحصائيات وضعف التوثيق. ٢. إسرائيل: تخطيط شامل ومحكم لضمان مستوى متدنٍ من التعليم يعمل على زيادة التسرب من المدارس.	تخطيط إستراتيجي محكم وشامل من قبل الحكومة الإسرائيلية لضرب التعليم الموجه للفلسطينيين في المناطق المحتلة وفي إسرائيل كماً ونوعاً.	حتى العام ١٩٩٩: فيما عدا خطة المنهاج الأول، كان الاهتمام منصباً على إعادة ترميم البنية التحتية المدمرة من قبل إسرائيل. أعدت الخطة الخمسية وتبعتها في العام ٢٠٠٣ خطة التطوير متوسطة المدى. تعرض تنفيذ الخطتين لانتكاسات بالغة إثر إعادة احتلال إسرائيل للمناطق وتدميرها للمؤسسات العام ٢٠٠٠، إضافة إلى تخفيض الدعم المادي والسياسي لهذا القطاع من الدول المانحة.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
▪ البنية التحتية	١. الأردن ومصر: النقص الحاد والمستفحل في المباني المدرسية والمرافق التربوية والأجهزة والمصادر التربوية أمام التفجر السريع والمطرد لأعداد الطلبة الملتحقين. ٢. إسرائيل: النقص الشديد في المباني والمرافق والأجهزة والمصادر التربوية في ظل توفير موارد مالية محدودة لجهاز التعليم العربي الفلسطيني مقارنة بالموارد المتوفرة لتعليم اليهود الإسرائيليين. تطبيق القوانين ذات الأثر السلبي على قدرة القرى العربية لتوفير التمويل، بما في ذلك القوانين المتعلقة بالضرائب. ٣. وكالة الغوث الدولية: بدء الاهتمام ببناء المدارس وتجهيزها، وبخاصة في النصف الثاني من الحقبة.	١. الضفة والقطاع: النقص الحاد والمستفحل في المباني المدرسية والمرافق والأجهزة التي أصبحت بالية وآيلة للسقوط وغير صحية، نتيجة لعدم الاهتمام بصيانتها. إضافة إلى النقص الشديد في الأجهزة والمصادر التربوية التي غدت بالية. الحصار المستمر للمدارس واستخدامها كثكنات عسكرية من قبل جيش الاحتلال الإسرائيلي. ٢. إسرائيل: استمرار حالة الفترة السابقة فيما يتعلق بالبنية التحتية لتعليم الأقلية الفلسطينية. ٣. وكالة الغوث الدولية: الزيادة الملحوظة في أعداد المدارس والمرافق والأجهزة ومصادر التعليم، والصيانة المنهجية لها، على الرغم من كفايتها لإعداد الطلبة.	١. نالت البنية التحتية الاهتمام الأكبر من السلطة الوطنية الفلسطينية الموثقة بالزيادة المطردة في أعداد المدارس والمرافق المدرسية والأجهزة ومصادر التعليم، على الرغم من بقائها غير متلائمة مع الزيادة السريعة في أعداد الطلبة. كما اهتمت السلطة بصيانة المباني ووضعت منهجاً لذلك، اعتماداً على توفر الموارد المالية المطلوبة من الدول المانحة، وبخاصة في المرحلة الأولى من هذه الحقبة. ٢. إسرائيل: استمرار حالة النقص في المباني والمرافق والأجهزة والمصادر التربوية. ٣. وكالة الغوث الدولية: نقص عدد المدارس والمرافق والأجهزة، وتدني الاهتمام بصيانتها نسبة للحقبة السابقة.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
▪ الهيكلية ونظام الإدارة	الأردن ومصر وإسرائيل: النظام المركزي. الهيكلية الهرمية. البيروقراطية الشديدة. الإدارة التربوية التقليدية. عدم توفر المؤهلات العلمية والإدارية للمديرين الإداريين على جميع المستويات، وعدم الاهتمام بتطويرهم.	الضفة والقطاع وإسرائيل: المغالاة في مواصفات الحقبة السابقة.	التشدد في النظام المركزي. الهيكلية الهرمية المشوهة نتيجة لاستحداث وظائف على مستوى المديرين العامين لا حاجة لها. تفشي البيروقراطية. الإمعان في التقليدية. عدم توفر المؤهلات العلمية والإدارية للمديرين الإداريين وعدم تطوير قدراتهم. تفشي الفساد والمحسوبية. اقتصرت محاولات تعديل النظام باتجاه اللامركزية على النواحي النظرية، ودخلت في نطاق "الينبغيات" – إحدى ثقافات المرحلة.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
II المناهج أ. مدى ارتباط المناهج بالفلسفة	انحراف المناهج المطبقة عن الفلسفة والأهداف المنصوص عليها في ميثاق الوحدة العربية.	لا يوجد ارتباط بين الفلسفة والمنهاج، فالفلسفة إسرائيلية والمناهج أردنية أو مصرية والطلبة فلسطينيون.	انحراف المناهج في التطبيق عن الفلسفة المنصوص عليها في خطة المنهاج الأول.
ب. محتوى الكتب المدرسية:	١. الجمود والصعوبة الناجمة عن عدم وضوح المفاهيم وتسلسلها وترابطها. ٢. تركيز الأنشطة والأسئلة على حفظ المعلومات واسترجاعها. ٣. إعطاء الاهتمام الأكبر للنظرية مقارنة بالأنشطة العملية التطبيقية. ٤. تحضيرها الطلبة للنجاح في الامتحانات التي تفحص قدراتهم على التذكر. ٥. ضعف الارتباط مع حاجات المجتمع والفرد. ٦. إغفال التكامل بين المباحث والمواضيع. ٧. ضعف مواءمتها مع القدرات الذهنية للطلبة. ٨. عدم الاهتمام بتنمية القدرات على الإبداع وإثارة الخيال وحب الاستطلاع.	صفات المرحلة السابقة نفسها ذات الأثر السلبي على مساهمة الكتب المدرسية في تطوير القدرات التحليلية والفكرية الناقدة.	١. الصعوبة الشديدة الناجمة عن زخم المعلومات وحجمها وضعف التسلسل في المفاهيم والأفكار والطول المفرط في المحتوى. ٢. تأكيدها على الحقائق والمعارف الوصفية والنظريات المجردة، وإفراطها في النواحي الأكاديمية على حساب التطبيقية. ٣. قصورها في تحديد المعايير ذات المستوى النوعي في تقويم الطلبة، كما يظهر في الأسئلة والأنشطة في نهاية الوحدات. ٤. عدم توزيع أسئلة الامتحانات بصورة متكافئة لفحص مهارات التفكير التحليلي الناقد نسبة لمهارة الاستظهار. ٥. عدم استجابتها للفروق الفردية (الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة). ٦. إعدادها الطلبة لاجتياز امتحان التوجيهي الذي يركز أيضاً على فحص مهارات الحفظ.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
ج. أساليب التدريس	اقتصرت على أسلوب المحاضرة. كما اقتصرت التجارب المخبرية، في حال تطبيقها، على المشاهدة.	صفات المرحلة السابقة نفسها ذات الأثر السلبي على مساهمة الكتب المدرسية في تطوير القدرات التحليلية والفكرية الناقدة.	تركيزها على أسلوب المحاضرة بالدرجة الأولى، ومن ثم الأسئلة والنقاش بدرجة قليلة، وعلى الاستكشاف وحل المشكلات والتعلم الجماعي والفردي بدرجة أقل، مع ظهور مبادرات لاستخدام الحاسوب في بعض المدارس.
د. أساليب التقويم (في التجمعات الفلسطينية كافة)	١. التفتيش الفجائي بغرض النيل من المعلمين وقنص أخطائهم. ٢. بروز تباشير الإشراف الموجهة للمعلمين وللمتبعين لتفاصيل خطط الدروس. ٣. نظراً لقلة المفتشين، كان التفتيش عشوائياً ومتقطعاً وبمعدل مرة أو اثنتين في السنة. ٤. تدني كفايات المفتشين. ٥. انعدام تدريب المفتشين وتطويرهم.	صفات المرحلة السابقة نفسها ذات الأثر السلبي على مساهمة الكتب المدرسية في تطوير القدرات التحليلية والفكرية الناقدة.	١. استمرار نهج التفتيش الفجائي إلى جانب التوجيهي. ٢. اتباع منهج التوجيه ومتابعة الخطط التدريسية والتقويمية. ٣. قلة الزيارات التوجيهية، نظراً لقلة عدد كادر المشرفين، وانخفاضها إلى واحدة في العام. ٤. تدني كفايات المشرفين. ٥. طرح دورات تدريبية قصيرة ومتقطعة لتدريب الموجهين.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨ – ١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
هـ. أساليب إعداد المعلمين	اقتصرت على التلقين باستخدام أسلوب المحاضرة وبدرجة أقل الأسئلة والأجوبة. لم يتوفر التعليم المستمر للمعلمين؛ سواء على مستوى الدورات الإنعاشية أو التطويرية. التركيز على الجانب النظري وضعف الجانب التطبيقي. جمود المحتوى وقدمه وعدم مواءمته مع المناهج المدرسية. تدني كفايات المدرسين وشح المعلمين المؤهلين. توفر عدد محدود من معاهد المعلمين التي تؤدي إلى شهادة التعليم العالي المتوسطة بعد سنتين من الدراسة.	صفات المرحلة السابقة نفسها ذات الأثر السلبي على مساهمة الكتب المدرسية في تطوير القدرات التحليلية والفكرية الناقدة. فيما عدا وكالة الغوث الدولية التي اتبعت معاهدها أحدث الأساليب في الإعداد (التأهيل والتطوير أثناء الخدمة) ولعبت دوراً في تخريج معلمين أكفاء. ظهور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، والبدء بمنح شهادة البكالوريوس في الضفة الغربية وقطاع غزة.	١. بشكل عام، عانت برامج التأهيل من تحديات المرحلتين السابقتين نفسها، ولكن بدرجات متفاوتة اعتمدت على المؤسسة التعليمية المدربة. وتميزت في هذا المجال كل من جامعة بيت لحم وكلية العلوم التربوية للإناث التابعة لوكالة الغوث الدولية، حيث اهتمت المؤسسات بتنويع الأساليب وشموليتها وتركيزها على التدريب العملي في صفوف المدارس. واشتملت الأساليب على المحاضرة والاستكشاف ودراسة الحالة والتعليم المفرد والنشط والبحوث الإجرائية، ... الخ. ٢. تدني معايير قبول الطلبة وتضخم أعدادهم. ٣. غياب رؤية وطنية شاملة وسياسية موحدة وإستراتيجية داعمة للتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمين. ٤. التضخم في أعداد خريجي كليات التربية مع ضعف الإعداد وانتشار البطالة بينهم.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨-١٩٦٧	١٩٦٧ - ١٩٩٤	١٩٩٤-٢٠٠٦
II. التعليم العالي	الأردن ومصر: ١. اقتصر على عدد محدود من معاهد المعلمين وكليات الزراعة في الضفة الغربية. ولم تهتم برامجه بتطوير الفكر التحليلي الناقد. ٢. لم يتوفر التعليم العالي في قطاع غزة. ٣. تلقى الطلبة في الضفة والقطاع تعليمهم الجامعي في الخارج. إسرائيل: لم يكن متوفراً في الوسط العربي، فكان لزاماً على القلة من المتميزين الالتحاق بالجامعة العبرية، أو معاهد تدريب المعلمين في إسرائيل، أو تلقي التعليم العالي في الدول الغربية. وفي أي كان، تعليم الأقلية الفلسطينية، فإن التّعليم العالي ساهم في تطوير الفكر التحليلي الناقد لدى الخريجين، وكان له مردود واضح لاحقاً (في الحقبة الثالثة) على إنتاج المعرفة والتصدي بذكاء لمحاولات الأسرلة والتمييز الإثني التي ما زالت إسرائيل تمارسه ضدهم.	الضفة الغربية والقطاع: مع نهاية الحقبة كان هناك ٨ جامعات فلسطينية. حتى الانتفاضة الأولى: سعى التعليم العالي إلى أن يلعب دوراً مهماً في ترسيخ الفكر التحليلي الناقد، وبخاصة كما برز مع خريجي جامعة بيرزيت. وتعود الأسباب إلى ما يأتي: ١. ارتفاع شروط القبول. ٢. محدودية المقاعد المتوفرة للدراسة. ٣. اهتمام البرامج المقدمة بالكتابة الإبداعية، والدراسات الثقافية. ٤. ارتفاع كفايات المدرسين وتنوع جنسياتهم. ٥. حصول الخريجين على بعثات لإكمال دراساتهم العليا في الجامعات الغربية المتميزة. ٦. استجابة أساتذة فلسطينيين متميزين يعلمون في جامعات غربية لدعوة الجامعات لهم للانضمام لكادر التدريس والإدارة. منذ الانتفاضة الأولى: تدنت نوعية التعليم بصورة ملحوظة لأسباب أهمها الإغلاقات الطويلة من قبل الاحتلال الإسرائيلي، وتقلص الموارد البشرية والمادية.	السلطة الوطنية الفلسطينية: مع نهاية الحقبة كان هناك ٤٠ مؤسسة تعليم عال. وعلى الرغم من تعدد الجامعات وتضخم البرامج وتداخلها، برزت محاولات وبرامج ممنهجة اهتمت بإثارة التفكير التحليلي الناقد من أهمها: ١. الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي. ٢. صندوق الجودة والنوعية. ٣. أكاديمية فلسطين للعلوم والتكنولوجيا التي لم تأخذ دورها بعد في تفعيل البحث العلمي. ٤. تشكيل مجلس التعليم العالي. ٥. استحداث برامج الدراسات العليا الهادفة إلى تدريب طلبة الماجستير والدكتوراه على كتابة الأبحاث العلمية بالاشتراك مع أساتذتهم في نشر المعارف. على الرغم من المحاولات السابقة، لم يأخذ التعليم العالي دوره في إثارة التفكير التحليلي في ظل شح الموارد المادية والبشرية وعدم التنسيق والتكامل ما بين الجامعات، وتدني شروط القبول والتضخم في أعداد الطلبة المقبولين، وضعف البرامج والتجهيزات والبنية التحتية، وتسرب الكوادر التدريسية ذات الكفاءة العالية للمنظمات الأهلية والدولية، وتضخم العبء التدريسي المترافق مع تدني مستوى التأهيل الأكاديمي، وغياب نشاطات البحث العلمي ذات المستوى العالي من الجودة، وانخفاض مستوى الرواتب.

المؤشر	الحقبة التاريخية		
	١٩٤٨–١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤–٢٠٠٦
III. التعليم غير الرسمي	استهدف التفكير التحليلي الناقد ولكن بطريقة غير مباشرة. إذ لعب التعليم غير الرسمي دوراً بارزاً في تعزيز الهوية والثقافة، إلا أنه لم يستهدف التفكير التحليلي الناقد مباشرة؛ أي لم تكن هناك مؤسسات أهلية تهدف إلى المساهمة في تطوير الفكر التربوي بغرض المساهمة في إنتاج المعرفة.	في ظل الاحتلال وممارساته الموجهة ضد التعليم النوعي، برزت بعض المؤسسات المحدودة العدد التي استهدفت القراءة والكتابة الإبداعية وتنمية القدرات الذهنية التحليلية بغرض سد النقص في المدارس. ومن الأمثلة؛ مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي التي أنشئت العام ١٩٨٩ وتركز عملها حول ٤ محاور أهمها: ١. تشجيع القراءة والتعبير عن الخبرات الذاتية وتشجيع الإبداع والإنجاز. ٢. التركيز على العمل مع فئة الفتيات والفتيان والمساهمة في تطويرهم ونموهم المتكامل. ٣. تشجيع تكوين مجموعات صغيرة من الفتيات والفتيان المبدعين وتوفير شبكات اتصال بينهم. ومن أهم مساهمات العمل الأهلي في دعم التعليم، تجربة التعليم الشعبي خلال الانتفاضة العام ١٩٨٧، حيث شارك في التعليم جميع المثقفين والمعلمين في محاولة للتصدي لعملية إغلاق المدارس من قبل إسرائيل.	اتسع نطاق عمل المؤسسات الأهلية المستهدفة لإثارة التفكير العلمي الناقد، كما ظهرت مؤسسات غير حكومية دعمت هذا التوجه. ومن الأمثلة على المؤسسات المميزة في تقديم هذه الخدمة: ١. منتدى العلماء الصغار الذي أسس العام ١٩٩٦. ويعمل المنتدى مع المعلمين والمعلمات والتربويين المهتمين بتربية الأطفال الموهوبين والمتفوقين بهدف: أ. تشجيع التفكير المنطقي. ب. نشر الثقافة العلمية والتكنولوجيا. وحصل المنتدى على عضوية المجلسين العربي والعالمي للموهوبين والمتفوقين، وأنجز مشروعات مهمة مثل إنشاء مراكز تشجيع التفكير في المدارس ومشروع اكتشاف ورعاية المتميزين، وشارك في المعارض العلمية على مستوى العالم العربي. ٢. مجموعة التجمع التربوي الفلسطيني التي تضم: • مركز الإعلام والتنسيق التربوي، ومنتدى إبداع المعلم ومصادر الطفولة، وبرنامج الوعي والمشاركة، ومنتدى العلماء الصغار. ٣. مركز تطوير المعلم المورد. ٤. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. ٥. معهد كنعان. وعلى الرغم من زيادة عدد المؤسسات الأهلية في هذا المجال، ما زال تأثيرها محدوداً ومركزاً في المدن الرئيسية ووسط الضفة، وما زالت الدراسات المسحية والتحليلية لهذا القطاع شحيحة، إلا أن من شأنه أن يعود بالنفع وسد النقص الحاد المتواجد في مؤسسات التعليم الحكومية ووكالة الغوث الدولية.

المؤشر	الحقبة التاريخية			
	١٩٤٨-١٩٦٧	١٩٦٧ – ١٩٩٤	١٩٩٤-٢٠٠٦	
الاستنتاج:	لم تتوفر الشروط التربوية الأساسية لتطوير الفكر التحليلي الناقد لدى الطلبة الفلسطينيين في التجمعات الثلاثة.	فاقمت إسرائيل من الوضع في الفترة السابقة وقصدت إلى عدم توفير الشروط التربوية اللازمة لإثارة التفكير التحليلي الناقد لدى الطلبة في التجمعات الثلاثة.	١. توفرت بعض الشروط اللازمة لتطوير الفكر التحليلي الناقد في النظام الرسمي، ولكنها افتقرت لمقومات مهمة متمثلة بغياب رؤية القائمين على التعليم بماهية الإنسان الفلسطيني التي ترغب "الدولة الفلسطينية" في إنتاجه، وبجديتها ورغبتها الصادقة في إنتاجه، وبتفعيلها جميع السبل لتحقيق ذلك. ٢. تساهم مؤسسات العمل الأهلي في تطوير الفكر التحليلي الناقد، ولكن بصورة محدودة جداً.	

ج. تعليم الأجيال وإنتاج المعرفة

يرتبط زخم المعارف المنتجة ونوعيتها من قبل الأجيال الفلسطينية، استناداً إلى الأدبيات التي تلقي الضوء عليها، بمدى ترسيخ نظام التعليم للهوية الفلسطينية، وتعزيزه للانتماء الوطني من جهة، وبقدرته على تطوير الفكر التحليلي الناقد من جهة أخرى.

إن تتبعنا لأثر تعليم الأجيال الفلسطينية على ترسيخ الهوية وتعميق الانتماء عبر الحقب التاريخية الممتدة منذ العام ١٩٤٨ – ٢٠٠٦، أظهر مردوداً إيجابياً ناتجاً عن التعليم غير الرسمي بالدرجة الأولى. ولربما ارتبط عمق الانتماء بمقدار الضغط الواقع من سلطات الاحتلال في محاولاتها لضعضعته مستخدمة نظام التعليم الرسمي.

وأظهر تتبعنا لأثر تعليم الأجيال الفلسطينية على تطوير الفكر التحليلي الناقد مردوداً سلبياً ناتجاً عن عدم توفر شروط تحقيقه ضمن نظام التعليم الرسمي، وعدم استهداف مؤسسات العمل الأهلي له، علماً بوجود بعض المبادرات التي بدأت باستهدافه مؤخراً، والتي ما زالت بحاجة لإثبات مستوى نجاعة مردودها.

أما محصلة قوى العاملين أعلاه، فيمكن تلخيصها في نقاط ثلاث:

- ضعف كمية الإنتاج المعرفي.
- عدم التوازن في التوزيع المتعلق بطبيعة المعارف المنتجة، إذ تركزت في حقول الأدب والتاريخ الفلسطيني والفكر السياسي، وشحت في حقول العلوم البحتة والتطبيقية والعلوم الاجتماعية النقدية.
- التفاوت في المستوى النوعي للإنتاج، اذ ارتبطت النوعية – إلى حد كبير– بمستوى جودة مؤسسات التعليم التي تخرّج منها المؤلفون.

١. الفترة بين العامين ١٩٤٨ - ١٩٦٧

تركز الإنتاج العلمي في هذه الحقبة في مجال الأدب، وبخاصة الرواية والقصة القصيرة والشعر، وتمحورت أغلبيتها الساحقة حول فلسطين وضرورة المقاومة لتحريرها أو الحنين للعودة إليها. وتركز الإنتاج، في الدرجة الثانية، على كتابة التاريخ والفكر السياسي والقانوني والتربوي، وذلك بدافع الغيرة على الوطن، والخوف من ضياع القضية، وحرصاً على البقاء ومقاومة أساليب التذويب في

مجتمعات الدول المسيطرة. وكان معظم المؤلفين في التاريخ من معلمي المدارس أو الهواة الذين دربوا أنفسهم بأنفسهم لإحساسهم العميق بهويتهم وحرصهم على نقل الحقائق التاريخية عبر الأجيال. أما القلة من المحترفين، فتدربوا في الجامعات المصرية والأردنية والأمريكية، وكذلك كان تعليم المؤلفين في الفكر بأنواعه المعددة.

٢. الفترة بين العامين ١٩٦٧ - ١٩٩٤

تركز الإنتاج العلمي في الحقول نفسها السابق ذكرها، وتنوع داخل فلسطين وخارجها، حسب أماكن تواجد الفلسطينيين. فاستمر الإنتاج في الرواية والشعر والنقد وفي الفكر السياسي والقانوني والتاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية النقدية.

٣. الفترة بين العامين ١٩٩٤ - ٢٠٠٦

شهدت هذه الفترة تراكماً ونضوجاً فكرياً نقدياً في مجالات فكرية وعلمية وفنية متعددة، في داخل فلسطين وخارجها. فكثير من أصحاب الفكر من الفلسطينيين الذين عادوا من المنافي أنتجوا أعمالاً فكرية وفنية وعلمية جديدة ومتنوعة، تعتمد على عمق وثراء الخبرة المكتسبة في الخارج. كما برزت خلال هذه الفترة مجموعات من المفكرين والعلماء الفلسطينيين في إسرائيل الذين درسوا وتخرجوا من الجامعات الإسرائيلية. وما زالت أعداد كبيرة من جيل هذه الفترة تتلقى تعليمها في أماكن متعددة، خارج الوطن وداخله، وستزودنا السنوات القادمة بمدى مساهمتهم في إنتاج المعرفة.

وتمأسس العمل والإنتاج الثقافيان في إطار أشكال عدة من المؤسسات الثقافية، حسب المرحلة الزمنية. وفيما يلي نماذج لبعض هذه المؤسسات الفلسطينية التي ساهمت في إنتاج المعرفة ونشر الثقافة:

١. الفترة بين العامين ١٩٤٨ – ١٩٦٧

١. **اتحاد الطلبة الفلسطينيين:** تأسس الاتحاد في العام ١٩٥٩ في مصر، وخرّج العديد من القيادات الفلسطينية. ومن بين أهدافه ذات العلاقة:

- عقد وتنظيم ندوات ومؤتمرات واجتماعات على المستويين العربي والدولي، تهدف للتوعية والدعوة لمؤازرة القضية الفلسطينية؛ مثل ندوة فلسطين العالمية المنعقدة العام ١٩٦٥.

- توعية الطلبة وتعبئتهم لمؤازرة قضيتهم. وكان للاتحاد مواقف محددة من قضايا عالمية بارزة كقضايا نزع السلاح، والتفرقة العنصرية، والامبريالية، وحربي كوبا وفيتنام.
- القيام بدور فاعل في مجال خلق الإنسان الثوري والمشارك في تحرير أرض فلسطين، والمساهمة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والسياسية.
- العمل على إعداد وتوزيع النشرات الثقافية بين أوساط الطلبة والمجتمع.

٢. **الاتحاد العام للمرأة الفلسطينية:** تأسس الاتحاد العام ١٩٦٦ برؤية وهيكلية وأهداف محددة. ومن بين تلك الأهداف ما يلي:

- حشد الطاقات النسوية للمساهمة في تحرير فلسطين والتوعية بالقضية الفلسطينية.
- نشر الوعي بقضايا المرأة والمشاركة في العمل الاجتماعي.
- نشر الثقافة الوطنية والثورية وإنشاء المكتبات في المخيمات، وإقامة الندوات والمحاضرات وتدريب النساء على المهن التقليدية. وقد أصدر الاتحاد مجلة **الفلسطينية الثائرة.**
- تنمية الإحساس بالتراث الفلسطيني والمحافظة عليه وإبرازه من خلال الإعمال الفنية كالتطريز، والخياطة، والصناعات اليدوية ذات العلاقة.
- تأسيس العلاقات وتوثيقها مع اتحادات عربية مماثلة وبجمعيات حقوق الإنسان على الصعيد العالمي، والمشاركة في المؤتمرات والندوات ذات العلاقة.

٣. **الجمعيات:** وعلى صعيد الجمعيات، يلاحظ كثرتها وتنوعها، ويمكن تصنيفها إلى أربعة أقسام: الجمعيات المسيحية، الجمعيات الإسلامية، الجمعيات العامة، الجمعيات النسائية. وقد اشتركت الجمعيات في هدف التثقيف ونشر الوعي بخصوص القضية الفلسطينية، بالإضافة إلى القيام بالأنشطة الاجتماعية وعقد الندوات والمحاضرات وفتح مراكز محو الأمية والمدارس الابتدائية. ومن أهم الجمعيات، جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، وجمعية إنعاش الأسرة، والنادي الأرثوذكسي، وجمعية الشبان المسيحية، وجمعية الشابات المسيحية، وجمعية الشبان المسلمين، وجمعية السيدات العربيات. وقامت الجمعيات بفتح المدارس الليلية لضمان التعليم المستمر وتقديم دورات إنعاشية للموظفين.

٤. **مراكز الأبحاث:** أنشأت منظمة التحرير الفلسطينية مركز الأبحاث العام ١٩٦٥ في بيروت، وقد استطاع المركز أن يحقق قفزة نوعية وكمية واسعة في مجال نشر الثقافة. والتزم المركز بأساليب البحث العلمي في تحكيمه للدراسات المنشورة في **مجلة شؤون فلسطينية** الصادرة عن قسم الأبحاث فيه.

أما قسم التوثيق، فقد عمل على تأريخ المسألة الفلسطينية وتسجيل الأحداث التي تمر بفلسطين وبثلاث لغات: العربية، الإنجليزية، الفرنسية. واهتم بالدراسات الفلسطينية والإسرائيلية على حد سواء، فأصدر العديد من الكتب حول الموضوعين. ومن بين المراكز المهمة في مجال الأبحاث مركز الدراسات الفلسطينية الذي تأسس العام ١٩٦٣.

٥. **الاتحاد العام للفنانين التشكيليين الفلسطينيين:** وقد أقام الاتحاد أول معرض له في خان يونس العام ١٩٥٠.

٦. **المكتبات:** إضافة إلى مكتبات المساجد والأديرة والكنائس والمكتبات الخاصة التي يملكها أفراد أو عائلات، تم في الستينيات فتح ٥ مكتبات في الضفة الغربية؛ بدءاً بمكتبة في القدس العام ١٩٦٠، ثم في نابلس العام ١٩٦٢، وفي رام الله العام ١٩٦٤، وأخيراً في كل من الخليل وجنين في العام ١٩٦٧.

٢. الفترة بين العامين ١٩٦٧- ١٩٩٤

- توسعت الاتحادات والجمعيات ومركز الأبحاث السابق ذكرها، وكان مردودها واضحاً في هذه الفترة، إذ استطاعت تجنيد طلبة الجامعات والمعلمين في الضفة الغربية للمقاومة والتصدي لمحاولات طمس هويتهم.
- ظهرت مراكز أبحاث جديدة ومتنوعة، وكان أغلبها في إطار الجامعات الفلسطينية، ولكن ليس مقتصراً عليها.
- زادت أعداد المكتبات التي حفز نشوء الجامعات في استحداثها وتنوعها. ولكن عانت المكتبات من شح الميزانيات وضعف التنسيق فيما بينها وقلة أعداد الكتب والمراجع الأساسية وعدم جاهزية أطقمها لخدمة الباحثين بفاعلية.
- المراكز الثقافية: شهدت هذه الفترة ازدياداً ملحوظاً في المراكز الثقافية في مجال الإنتاج الفني المبدع. وتركزت هذه المراكز في محور رام الله والقدس الذي سمح لها بالانبثاق.

٣. الفترة بين العامين ١٩٩٤-٢٠٠٦

شهدت هذه الفترة تراكماً نوعياً وكمياً في استحداث مؤسسات ثقافية وفكرية جديدة، شملت مراكز أبحاث تركز ليس على التوثيق فحسب، وإنما على إنتاج دراسات تطبيقية وإستراتيجية لإثارة سجال مجتمعي على قضايا مصيرية، ولتوفير الخيارات والبدائل الفكرية لمساعدة أصحاب القرار السياسي في اتخاذ قرارات مناسبة لمستقبل المجتمع الفلسطيني.

ثالثاً: استقراء الآفاق المستقبلية للفعل التربوي الفلسطيني في فلسطين

في استعراضنا للعملية التعليمية التعلمية التي خضعت لها الأجيال الفلسطينية في فلسطين منذ البدء بتطبيق عملية التطهير العرقي في فلسطين في العام ١٩٤٧/ ١٩٤٨، وتفتيت الشعب والأرض، ركزنا في حكمنا على العملية التعليمية التعلمية بمدى مساهمتها في إنتاج ثلاثة مخرجات أساسية نعتبرها غاية في الأهمية في إحداث تنمية مجتمعية إنسانية شاملة في فلسطين. وحددنا هذه المخرجات كالآتي: (١) ترسيخ وتعميق الهوية الوطنية والانتماء القومي. (٢) تطوير الفكر التحليلي الناقد. (٣) إنتاج المعرفة.

كما ركزنا على مشاركتنا في المنظور بأن العملية التعليمية التعلمية هي جزء من الكل الاجتماعي، متفاعل معه وتتأثر به وتؤثر عليه. وأظهرنا في الفصول الثلاثة الأولى أن الخبرة التعليمية التعلمية التي مرت بها أجيال فلسطينية متعددة، في المراحل الزمنية المتعاقبة، لم تسعَ ولم تساهم في إنتاج هذه المخرجات، مع التفاوت الملحوظ حسب السلطة المهيمنة وأيديولوجيتها وسياساتها بخصوص مستقبل المجتمع الفلسطيني. ففي المرحلتين الأوليين، لم يكن الفلسطيني صاحب القرار في تحديد إستراتيجية العملية التعليمية وتطبيقها، بل العكس هو الصحيح. فالقوى المهيمنة التي تحكمت في تحديد أهداف العملية التعليمية التعلمية تمثلت في النظام الإسرائيلي، والنظام الأردني، والنظام المصري، ووكالة غوث اللاجئين، التي سعت، بشكل عام، إلى تحديد أهداف تؤدي إلى مخرجات مغايرة. بمعنى آخر، سعت هذه الأنظمة إلى تفتيت الهوية الوطنية الفلسطينية وتشتيتها وإلغائها، وإحلال هويات مناقضة مكانها، كما سعت إلى معاقبة الانتماء القومي العربي للأجيال الفلسطينية ودحضه وتهميشه وتتفيهه.

وبما أن هذه القوى المهيمنة لم يكن اهتمامها مطلقاً تنمية المجتمع الفلسطيني على أرضه، فإنها لم تسعَ إلى أن ينتج النظام التعليمي أي نوع من المعرفة ذات الأثر على إحداث تنمية مجتمعية فلسطينية. فكان التوجه العام على ما يمكن تسميته "تسليع" التعليم (من سلعة)؛ أي حشو فكر المتلقي الفلسطيني بأنصاف معلومات وأنصاف مهارات تجاوباً مع متطلبات العمالة الرخيصة وشبه الماهرة، التي تلبي طلب الاقتصاد المهيمن. وفي أحسن الحالات، كان تركيز وكالة غوث اللاجئين على تنمية القوى البشرية الفلسطينية في المخيمات لفتح فرص العمالة أمامهم.

وفي المرحلة الثالثة؛ أي منذ تأسيس السلطة الفلسطينية، ذات السيادة الوهمية، عقب اتفاقيات أوسلو، بادرت السلطة، تجسيداً لمفهومها للسيادة السياسية التي منحت لها، بمشروع طموح يهدف إلى إنتاج كتب دراسية مستحدثة تغطي جميع الصفوف في التعليم العام. ولتثبيت دورها كسلطة فلسطينية وطنية "حاكمة"، ولإبراز اليقين بأن هذه المرحلة هي مرحلة جديدة تهيمن فيه سلطة سياسية وطنية فلسطينية تملك، على الأقل، صلاحيات لتحديد الهوية الوطنية للأجيال الفلسطينية الناشئة، حاول المنهاج الدراسي الجديد ربط الأجيال الفلسطينية بتاريخها وبجغرافيتها وبمراحل نضالها كتعويض عن التشويه و"الفبركة" التي اعترت هذه المناهج في المرحلتين السابقتين، كما جاء أعلاه.

لكن بما أن السلطة الفلسطينية التي استحدثت وفقاً لاتفاقيات أوسلو لم تتمتع بسيادة فعلية على الأرض، ووضعت منذ بداياتها تحت الهيمنة الإسرائيلية الكاملة، فالخطاب الرسمي المتضمن في المناهج الدراسية الذي سعى إلى تعزيز الهوية الوطنية الفلسطينية وترسيخها جاء بحكم التحديد، مبتوراً ومجزّأً وغير متكامل، إذ عكس مبادئ الاتفاقيات التي وقعتها منظمة التحرير الفلسطينية مع إسرائيل. وأثارت هذه المناهج تساؤلات عدة من نوع: انتماء لأي جزء من فلسطين؟ وعلى أية رقعة من الأرض؟ وفي أية فترة تاريخية؟ وهل تستطيع السلطة الفلسطينية تحديد وتثبيت شرعية المقاومة على مجرى التاريخ الفلسطيني الحديث؟ وكيف يمكنها ترسيخ هذه الشرعية من خلال ما ينقل للطلبة من معلومات، وبخاصة أن القوة الإسرائيلية المهيمنة تسعى، باستعمال الترهيب العسكري الاحتلالي، إلى تبديد هذه الشرعية وزجها، محلياً وعالمياً، في خانة الإرهاب؟

وعلى ضوء ما جاء أعلاه، فما هي المتطلبات الأساسية القاعدية التي يجب أن تتوفر لكي تؤدي العملية التعليمية التعلمية إلى إنتاج المخرجات المرجوة؟ وعلى الرغم من

أن الآفاق المستقبلية تبدو قاتمة، اعتماداً على العقم الفكري والسياسي الراهن، فإننا نتحدث عن فعل تربوي مستقبلي يؤسس لمفاهيم وطاقات بشرية فلسطينية مبدعة ذات وقع مجتمعي طويل المدى.

"ليس للتربية معنى"، كتب عبد الله عبد الدايم،[١٢] "إن لم يكن هدفها بناء إنسان جديد من خلال قيم إنسانية جديدة تستمد زخمها من حصاد الثقافات العالمية الكبرى عبر القرون ... ليس للتربية شأن إن لم تولد إنساناً مؤمناً بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته..." . كما أن "التربية العربية ليست مهمتها تكوين جيل يتغنى بثقافته العربية الإسلامية ... بل **مهمتها تكوين فكر نقدي حر، قادر على أن يترجم الثقافة العربية الإسلامية إلى لغة العصر**، وبالتالي على بناء مركب ثقافي جديد قوامه الفهم الحي للثقافة العربية الإسلامية ولقيمها ولدورها".[١٣] وشغل هذا التحدي مفكرين عرب آخرين،[١٤] إذ سبق وطرحوا التساؤل نفسه قبل عشرين عاماً بالنسبة لدور التربية العربية، ولكن بصيغة أخرى تبلورت في التساؤل: "كيف ننشئ نمطاً من التربية، يسير بنا في طريق إنماء إنساني حقيقي، ويحمي في الوقت ذاته الجوانب الإيجابية من ثقافتنا وتراثنا؟".

وهذا ما يحفزنا في نهاية الأمر إلى التساؤل حول أية تربية نريد؟ ولأية تنمية ولأي مجتمع؟ بمعنى آخر، أي إنسان نريد ليكون محور هذه التربية والتنمية؟ ما نقدمه في هذا الجزء هو ليس وصفة طبية لمعالجة مرض ما (إذ أن الحالة التي نحن بصدد تحليلها ليست حالة مرضية!)، ولكن ما نقدمه هنا هو طروحات لمقومات، إن توفرت، قد تساهم في فسح المجال أمام العملية التربوية الفلسطينية لتؤدي دوراً جذرياً في إنتاج المخرجات التي نبتغيها، والتي نحصرها في ثلاثة، وهي: ترسيخ وتعميق الهوية الوطنية والانتماء القومي، وتطوير الفكر التحليلي النقدي، وإنتاج معرفة متكاملة ذات تأثير مباشر على عملية إحداث تنمية مجتمعية شاملة.

مقومات فكرية – مجتمعية – تربوية

١. انطلاقاً من قناعتنا بأن العملية التعليمية التعلمية هي جزء لا يتجزأ من "الكل الاجتماعي"، وانطلاقاً من قناعتنا بأن الهدف الإستراتيجي من العملية التعليمية التعلمية، أو الفعل التربوي، هو الوصول إلى الانعتاق الفكري في المجتمع، فلا يمكن أن يتم ذلك إلا في مجتمع حر ومنعتق. وبالتالي، فالانعتاق من الهيمنة السياسية والاقتصادية الخارجية (أي الاستقلال السياسي والاقتصادي) ومحورة السيادة الفعلية في أيدي الناس هي من المقومات الأساسية التي يجب توفرها.

٢. مجتمعنا هو مجتمع أبوي ذكوري. أبوية هذا المجتمع تكرس وتقدس مبدئياً عدم النقد، وتحفز وتكافئ الطاعة على جميع المستويات – الطاعة للأب وللشيخ وللرئيس وللمعلم، كما للفكر الأسطوري الديني السائد.[١٥] وبالتالي، فإن أحد المقومات الأساسية هنا هو استبدال الخيال الأسطوري "الميثولوجي" بالخيال العلمي، وتكريس وتحفيز الأسس القاعدية في المجتمع التي ترسخ الاحترام والاستقلال والحرية والاختلاف في الرأي والتعبير عنه.

٣. انطلاقاً من قناعتنا بأن الهدف الأساس للعملية التربوية هو تغيير الواقع المعاش وليس إعادة إنتاجه، فتصبح هذه العملية، بحكم التعريف، عملية معقدة وطويلة المدى، كونها تسعى إلى إحداث تغيير بنيوي في الفكر والهيكلية المجتمعية. وبما أن التفكير العلمي والنقدي يعتمد على استدخال واستبطان مهارات، وليس فقط "حشو" معلومات للاستذكار، فإن مقومات إنتاج المعرفة الفكرية الأساسية لتنمية الإنسان والمجتمع يجب أن ترتكز على القاعدة النظرية التي تؤسس للممارسة العلمية. وهذا سيعكس نفسه فيما بعد على فرضيات وتراكم مضامين البحوث العلمية وأنماط التحليل، ... الخ، الذي يجب إدخاله، ليس على مستوى التعليم الجامعي فحسب، ولكن كجزء جذري ومتكامل من العملية التعليمية برمتها، بغض النظر عن المستوى.

٤. انطلاقاً من قناعتنا بأن العملية التعليمية التعلمية هي جزء أساسي من العملية الثقافية، فمن غير الممكن أن تنتج هذه العملية المخرجات المنشودة دون ارتباط وثيق وعضوي بين ما "يعلم" وما "يثقف". وبالتالي، فمن مقومات إنجاح هذه العملية ضرورة دمج التعليمي التعلمي في السياق الثقافي المجتمعي والإنساني. ومن هذا المنطلق، إن قوقعة العملية التعليمية في داخل إطار المدرسة الرسمية أو الجامعة، ... الخ، ستؤدي إلى بتر وتجزئة الفعل التربوي، وهذا سيتطلب إعادة النظر في أسس ومفاهيم العملية التعليمية السائدة، وإعادة هيكلة النظام التعليمي، بحيث تؤدي إلى انفتاح هذه العملية وكسر الجدران التقليدية المحيطة بها لتشمل المجتمع برمته، ما يتطلب ترابط المعارف التقليدية في النظام التعليمي الرسمي الذي يحدد ماهية "الجامعة" وماهية "المدرسة"، وتناسق الخطاب المعرفي.

٥. انطلاقاً من توجهنا هذا، وانطلاقاً من مشاركتنا للرأي بأن "الجهاز الفكري وتقاليده المختلفة عبارة عن منتج اجتماعي تاريخي يتطلب تعديله تعديلاً موازياً في جوانب اجتماعية أخرى"،[١٦] فهذا يعني أن مقومات إنجاح هذا الفعل التربوي المجتمعي تتطلب مشاركة ركائز مجتمعية من قوى اجتماعية خارج الإطار التقليدي للمدرسة والجامعة، ومن مؤسسات المجتمع المدني لتشكل، ما سماها ناجح شاهين، "رافعة لحمل الهم العلمي الثوري"، ولتحمل المسؤولية المصيرية لتمكين الأجيال القادمة.

هوامش الفصل الرابع:

[١] عبد الدايم، ١٩٩١، ص: ٢٧.

[٢] العبادي، ٢٠٠٧.

[3] www.unesco.org/culture/laws/mexico/html_eng.

[٤] المصدر السابق (توصية رقم ٢٧).

[٥] عبد الدايم، المصدر السابق، ص: ٩٣.

[٦] صيداوي، ١٩٧٨، ص: ١٠٩.

[7] www.criticalthinking.org. Also, Elder, Linda and Paul, Richard, *The Foundations of Analytic Thinking,* Foundation for Critical Thinking, 2003.

[8] Apple, M.W., *The State and the Politics of Knowledge.* New York: Routledge Falmer, 2003.

[٩] المصدر السابق، ص: ١١.

[١٠] فوكو، ميشيل، ٢٠٠٥، ص: ١٨٦.

[١١] إعلان اليونسكو العالمي للتنوع الثقافي العام ٢٠٠١.

[١٢] عبد الدايم، عبدالله، ١٩٩٨: ٨٩.

[١٣] المصدر السابق، ص: ٨٨.

[١٤] صيداوي، ١٩٧٨، ص: ١٠٩.

[١٥] اعتمدنا في بلورة هذه النقطة على: ناجح شاهين، ٢٠٠٤.

[١٦] المصدر السابق، ص: ٩٦.

المصـادر والمراجـع

باللغة العربية

أبو بكر، خولة. "المجتمع العربي في إسرائيل في حالة تغيير مكثف ودائم"، **المشهد الإسرائيلي**، رام الله: مدار؛ المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، ٢٠٠٤.

أبو عصبة، خالد. **جهاز التعليم في إسرائيل.** رام الله: مدار؛ المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، ٢٠٠٦.

أبو لغد، إبراهيم، وحسين، حماد، (محرران). **التعليم الفلسطيني: تاريخاً، واقعاً وضرورات المستقبل.** رام الله: جامعة بيرزيت، ١٩٩٧.

أبو لغد، جانيت. **الخصائص الديموغرافية للشعب الفلسطيني.** ترجمة زياد الحسيني، القدس: جمعية الدراسات العربية، ١٩٨٢.

أبو لغد، جانيت. **الموسوعة الفلسطينية.** القسم الثاني، الدراسات الخاصة (في ستة مجلدات)، المجلد الثالث، دراسات الحضارة: التربية والتعليم في فلسطين، بيروت، ١٩٩٠.

أبو نحلة، لميس. **التعليم والتدريب المهني والتقني من منظور تخطيط ودمج النوع الاجتماعي.** جامعة بيرزيت: مركز الدراسات النسوية، ١٩٩٦.

أبو النمل، حسين. **قطاع غزة ١٩٤٨ – ١٩٦٧: تطورات اقتصادية وسياسية واجتماعية وعسكرية.** بيروت: مركز الأبحاث– منظمة التحرير الفلسطينية، ١٩٧٩.

أبو عمرو، زياد. **أصول الحركات السياسية في قطاع غزة ١٩٤٨ – ١٩٦٧.** عكا: دار الأسوار، ١٩٨٧.

أرشيف مركز تدريب الفتيات والمعلمات – رام الله/وكالة هيئة الأمم المتحدة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين بالأردن. **النتائج المدرسية لطالبات السنة الدراسية الثانية**، ١٩٦٦/١٩٦٧.

أكاديمية فلسطين للعلوم والتكنولوجيا، **البحث العلمي في فلسطين**. كانون الأول ٢٠٠٢.

الأنروا: "٥٠ عاماً من خدمات التعليم لأبناء اللاجئين". **المعلم الطالب**. عمان – الأردن: دائرة التربية والتعليم، عدد خاص، ٢٠٠٠.

التل، أحمد يوسف. **تطور نظام التعليم في الأردن: الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في تطور التربية والتعليم في الأردن ١٩٢١– ١٩٨٩**. عمان: وزارة الثقافة والشباب، ١٩٨٩.

جرباوي، تفيدة، وآخرون. "طرائق تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية" ورقة مقدمة في **المؤتمر التربوي الثاني لتعليم العلوم**، بيت لحم: جامعة بيت لحم، ١٩٩٦.

جرباوي، تفيدة وآخرون. "**تطوير المعلم**". رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠٠.

جرباوي، تفيدة. "المرأة الفلسطينية في العلوم والتكنولوجيا"، **مجلة الدراسات الفلسطينية**، العدد ٦٢، ٢٠٠٥.

جرباوي، تفيدة. "**تأهيل وتدريب المعلمين في فلسطين**"، ٢٠٠٦ (ورقة معدة للنشر).

جرباوي، علي. **الانتفاضة والقيادات السياسية في الضفة الغربية وقطاع غزة**. بيروت: دار الطليعة، الطبعة الثانية، ١٩٩١.

جرباوي، علي. "حول الأجندة الخارجية للإصلاح: الحالة الفلسطينية". **المستقبل العربي**، ع ٣٣٥، ٢٠٠٧.

الجعفري، محمود ودارين لافي، **مدى التلاؤم بين خريجي التعليم العالي الفلسطيني ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية**. القدس ورام الله: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، آذار ٢٠٠٤.

الحق. **التقرير الشهري**، رام الله، تشرين الأول ٢٠٠٦.

حيدر، عزيز. "التربية والتعليم والبحث العلمي". في كميل منصور(رئيس التحرير)، **إسرائيل: دليل العام ٢٠٠٤**، الفصل السادس. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ٢٠٠٤

الرشدان، عبد الله زاهي، وأحمد عمر همشري. **نظام التعليم في الأردن ١٩٢١ – ٢٠٠٢**، ط١. عمان – الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع ودار وائل للنشر، ٢٠٠٢.

الزرو، صلاح. **التعليم تحت الاحتلال: ١٩٦٧ – ١٩٨٧**. الخليل: رابطة الجامعيين، ١٩٨٨.

الزرو، صلاح. **التعليم العالي في الأراضي المحتلة.** الخليل: مركز أبحاث رابطة الجامعيين الخليل، ، آذار ١٩٨٩. سلسلة الدراسات التربوية رقم ٣

سكيك، إبراهيم خليل. **غزة في الوقت الحاضر**، الجزء الثالث عشر. القدس: المطبعة الحديثة، ١٩٨٨.

السلطة الفلسطينية، الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، **التعداد السكاني للضفة الغربية وقطاع غزة**، رام الله، ١٩٩٧.

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، **مسودة "الورقة الخضراء"** حول "الخطة الإستراتيجية لتطوير العلوم والتكنولوجيا والهندسة والإبداع"، رام الله، ٢٠٠٢.

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، إدارة الأبحاث والتخطيط، ٢٠٠٥(أ).

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، مركز القياس والتقويم، **نشرة رقم ٩**، آب ٢٠٠٥ (ب).

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، "**تحليل منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في فلسطين ضمن مشروع تقويم المنهاج الفلسطيني الأول**"، إعداد محمود أبو كتة وآخرون، رام الله، ٢٠٠٥ (ج).

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، **خلاصة إحصاءات التعليم العام في فلسطين ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦**، رام الله، ٢٠٠٧.

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي، **التقرير الشهري.** رام الله، ٢٠٠٧.

السلطة الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي ووزارة العمل، **التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين: خطة وطنية**، (النسخة الأولية للنقاش)، ١٩٩٨.

سمعان، وهيب ومنير مرسي. **المدخل في التربية المقارنة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٧٤.

شاهين، محمد عبد الفتاح. **واقع التعليم الإلزامي والثانوي في الضفة الغربية.** الخليل: رابطة الجامعيين، مركز الأبحاث، ١٩٩٠. سلسلة دراسات تربوية رقم ٦

شاهين، ناجح. **واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية.** رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ٢٠٠٤.

شايكلوس، جوزف. **التربية والتمدن في الشرق الأوسط.** إيثاكا ولندن: شركة كونول للطباعة والنشر، ١٩٧٣.

صالح، عبد الجواد. **المشكلات الذاتية لمؤسسات التعليم العالي في الضفة والقطاع.** نيقوسيا، قبرص: مركز القدس للأبحاث، ١٩٨٢.

صيداوي، أحمد، وآخرون. **الإنماء التربوي.** طرابلس– ليبيا: معهد الإنماء العربي، ١٩٧٨.

العاجز، فؤاد. **تطور التعليم العام في قطاع غزة من العام ١٩٨٦ – ١٩٩٦.** غزة: الجامعة الإسلامية، ١٩٩٦.

العبادي، عبد الله. "مسألة المدرسة: الوصل والفصل بين المدرسة والتنمية"، **كنعان النشرة الإلكترونية**، السنة السابعة، العدد ١٠٩٧، ٢٠ آذار ٢٠٠٧.

عبد الدايم، عبد الله. **التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي، إستراتيجية تنمية القوى العاملة**، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، ١٩٩١.

عبد الدايم، عبد الله. **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة**، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٩٨.

عبد القادر، إلهام. ورقة عمل حول "العلاقة التكاملية بين وزارة التربية والتعليم وقطاع المدارس الخاصة" في **الورشة الوطنية لقطاع المدارس الخاصة**، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، ٢٠٠٥.

عبد ربه، يحيى. "الدافعية للتعليم والانتفاضة"، ورقة مقدمة الى **مؤتمر التعليم الفلسطيني إلى أين؟**. بيت لحم: جامعة بيت لحم، ١٩٩١.

العمايرة، محمد حسن. **التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى العام ١٩٩٧**. عمان: دار المسيرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٩.

غياضة، عماد. **الحركة الطلابية الفلسطينية: الممارسة الفاعلية**. رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ٢٠٠٠.

فوكو، ميشيل، **حفريات المعرفة**، ط٣. ترجمة سالم يفوت. المغرب: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥.

قورة، نزيه. **تعليم الفلسطينيين: الواقع والمشكلات**. بيروت: مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية، ١٩٩٢.

كاتبة، سمير. **مجلس التعليم العالي**. القدس: مجمع النقابات المهنية، نيسان ١٩٨٢ (تقرير لم ينشر).

الكرد، عباس، وراضي عبد الهادي. **الحضارات القديمة في الشرق والغرب: للصف الأول الإعدادي**، عمان: وزارة التربية والتعليم، الطبعة الثانية عشرة، ١٩٧٨.

محشي، خليل. "التربية المدرسية والعطاء العلمي في البلاد العربية"، **المستقبل العربي**، السنة الثامنة، العدد ٧٧، تموز ١٩٨٥.

مسودة، تيسير، وعبد الرحمن القيق. **التعليم التقني والمهني في الأرض المحتلة**. الخليل: رابطة الجامعيين، ١٩٩٥.

مكتب غزة للدراسات والأبحاث العربية، "**التعليم في قطاع غزة في ظل الانتفاضة الشعبية**". القدس: وكالة أبو عرفة للنشر، ١٩٩١.

المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة الثقافة والإعلام: **الوزارات الأردنية في خمسين عاماً ١٩٢١ – ١٩٧١**، عمان: دائرة المطبوعات والنشر، ١٩٧١.

المملكة الأردنية الهاشمية، التقرير **الإحصائي السنوي للتعليم العام للأعوام ١٩٥٥ – ١٩٥٩.** عمان.

منظمة التحرير الفلسطينية، **الميثاق الوطني**، ١٩٦٩.

منظمة التحرير الفلسطينية، دائرة التربية، **التقرير السنوي**، عمان، ١٩٨٥.

مؤسسة التعاون، **الخطة البرامجية الثلاثية ٢٠٠٥ – ٢٠٠٧.** القدس، ٢٠٠٤.

نخلة، خليل. **أسطورة التنمية في فلسطين: الدعم السياسي والمراوغة المستديمة.** رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ٢٠٠٤.

نخلة، خليل وآخرون. **خطة عمل إستراتيجية لتطوير التعليم العالي في فلسطين.** رام الله، ٢٠٠٥ (وثيقة داخلية لم تنشر، أعدت بتكليف من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية).

نشوان، جميل عمر. **التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية.** جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (بيرسا): مكتبة ومطبعة دار المنارة، ٢٠٠٣.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. **أنظمة الموظفين المطبقة على الموظفين المحليين:** المادة ١ / ٧، والمادة ١٠١ / ٥،

Cod./A/59/Rev 25/Amend.28.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. تعليمات داخلية للموظفين وممارسات روتينية حسب إفادة عميدة كلية العلوم التربوية وكلية مجتمع المرأة برام الله، التابعة للوكالة.

باللغة الانجليزية

Aarnes, D., et al, *Joint review of school infrastructure development programme in the West Bank and Gaza*. Oslo, Ramallah: LINS/NORAD, 2000.

Abu Lughod, I. (ed.,), *The first Palestinian curriculum for general education*. Ramallah, 1996.

Abu Lughod, I., "Palestinian higher education: National identity, liberation, and globalization," *Boundary 2,* 27:1, 2000, pp. 75-95.

Abu Lughod, J. "The demographic transformation of Palestine" in I. Abu Lughod (ed.,) *The Trasnformation of Palestine*. Evanston, USA: North Western University press, 1971, pp. 139-163.

Apple, M. W., *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge Falmer, 2003.

Badran, N., *Education and Modernization in the Arab Palestinian Society,* Part I, 1918-1948. Beirut: PLP Research Center, 1969.

Badran, N., *Education and Modernization in the Arab Palestinian Society,* part II, 1978-1967. Beirut: PLO Research Center, 1979.

Belgian Technical Co-operation, *"Peace is our dream", An impact study of the Palestinian curriculum*. 2004 (internal report).

Biadsi, M., "The Arab Local Authorities: Achievements and Problems". *New OutLook,* 18/7, 1975.

Brown, N.J., *Democracy, history and the contest over the Palestinian curriculum*. Jerusalem: Adam Institute for Democracy and Peace, 2001.

Burns. E.L.M, *Between Arab and Israeli*. London: George G. Harrap and Co., 1962.

Cohen, H., *Good Arabs: The Israeli Security Services and the Israeli Arabs*. Jerusalem: Ivrit-Hebrew Publishing House, 2006 (Hebrew).

European Commission, *Higher Education in the Occupied Territories,* Jerusalem, Oct/Dec. 1994.

Giacaman, R., et al, *"Schooling at gunpoint: Palestinian children's learning environment in war like conditions: the Ramallah/el-Bireh/Beitunian Urban Center"*. Ramallah 2002 (unpublished draft).

al-Haj, M., *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel* New York: SUNY Press, 1995

Hashweh, M., *Towards an Efficient, Effective and Relevant National Training System in Palestine*. Society for Austro-Arab Relations, 1990.

Hashweh, M., *Human Resources Development in the West Bank and Gaza Strip*. European Training Foundation (etf), October 2005.

Hashweh, M. and Hashweh, M. *An Assessment of Higher Education Needs in the West Bank and Gaza*. (Submitted by The Academy for Educational Development, Unpublished Report), 2003.

Hayder, A., "Education and Scientific Research ". In C. Mansour (ed.,) *Israel: A General Survey.* Beirut: Institute for Palestine Studies, 2004, pp: 295-369.

IEA Third International Mathematics and Science Study, (TIMSS), 1994-1995. As retrieved from: www.unesco.org/iiep/eng/newsletter/1997/jane 197.htm

Israel, *Government Year book* 1959. Jerusalem.

Israel, Ministry of Foreign Affairs, *Israeli-Palestinian Interim Agreement on the West Bank and the Gaza Strip*. Washington, September 28, 1995.

Jerusalem Post, 26.9.2000.

Kvalbein, I.A., and R. Smith, *Review of the Norwegian supported teacher training in-service project* (TTIP). November 2003 (internal draft).

Lister, S., and R. Venalainen, *Harmonising aid for education in Palestine*. Helsinki: FTP International, 2000.

Mar'i, S., *Arab Education in Israel*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1978.

Nakhleh, K., *Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel*. Detroit, Michigan, USA: The Association of Arab American University Graduates, AAUG Monograph Series: No. 10, 1979.

Nakhleh, K., *The educational sector in the West Bank and Gaza Strip: A profile of what exists and recommendations for the European Commission's funding intervention,* Jerusalem 1944 (unpublished internal Report).

Nakhleh, K, "Palestinian tertiary educational system: overview, challenges and possible responses," Paper presented at the Institut Francais du Proche Orient, Beirut, Lebanon, 17-18 March 2005.

Nakhleh, K., (Contributing author), *Education Besieged: A Case Study of Palestine since* 1994. Paris: UNESCO/IIEP, 2003 (Unpublished internal draft).

Palestinian Authority, Ministry of Higher Education and Scientific Research, *Palestinian Higher Education Financing Strategy.* (Prepared with financial and technical assistance provided by the World Bank). Jerusalem, 2002.

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, *Rationalization Plan for Higher Education,* Ramallah, 1997 (internal document).

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, *Summary of the Israeli violations against education in Palestine in the time between 29 September 2000 – 9 December 2002*. Ramallah, 2002.

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, Accreditation and Quality Assurance Commission, *Bylaws*. Ramallah, 2002 (Internal document in Arabic).

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, *Selected Educational Indicators,* January 2003.

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, Council for Higher Education, *Bylaws*. Ramallah, 2003 (Internal document in Arabic).

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, Council for Scientific Research, *Bylaws*. Ramallah 2003 (Internal document in Arabic).

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, *Selected educational indicators*. Ramallah, January 2003.

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, *Al-Dalil al-Ihsa'i* (The Statistical Guide). Ramallah, 2004 (Unpublished document in Arabic).

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education, Accreditation and Quality Assurance Commission, *A List of Accredited Programs at Palestinian Higher Education Institutions,* June 2004 (Internal document in Arabic).

Palestinian Authority, Ministry of Education and Higher Education and UNESCO, *The development of a national strategy for teacher education*. Draft project document, Ramallah, 2005.

Palestinian Authority, Ministry of Education, *Organizational structure of the Palestinian Ministry of Education*. Ramallah, 1999.

Palestinian Authority, Ministry of Education, *Five-Year Educational Development Plan 2000-2005*. Ramallah, 2000.

Palestinian Authority, Ministry of Education, *Clarification from the Ministry of Education-Palestine*. Ramallah, 12.5.2001.

Palestinian Authority, Ministry of Education, Palestinian Curriculum Development Center, *First Palestinian Curriculum Plan*. Ramallah, 1998.

Palestinian Authority, Ministry of Education, Palestinian Curriculum Development Center, *A Comprehensive plan for the development of the First Palestinian Curriculum for General Education,* Ramallah, 1996.

Palestinian Authority, Ministry of Planning and International Co-operation (MOPIC), *The 3rd and 4th Quarterly Monitoring Report of Donors' assistance of the year.* Ramallah, 2001.

Peano, S., *Budgeting and financial management in Palestinian educational system*. Paris: UNESCO/IIEP, 1997.

Peres, Y., A. Ehrlich, N. and Yuval-Davis, "National Education for Arab youth in Israel: A comparative analysis of curricula". *The Jewish Journal of Sociology,* 12, 2 (1970): 147-163.

Al-Qattan Center for Educational Research and Development, *The status of educational training programs at Palestinian universities and the needs of the educational sector for the next ten years*. Ramallah, July 2001 (unpublished report).

Report of Palestine and Trans-Jordan, 1934.

Saidi, M., *Functional audit of the Ministry of Education*. Paris: UNESCO/ IIEP, 2000.

UNESCO, *Palestine Open University: Feasibility Study.* Paris, 30 June 1980 (2 parts, unpublished).

UNESCO, *Higher Education in the West Bank and the Gaza Strip,* Paris, April 1994. (Report of a UNESCO mission on higher education to the West Bank and Gaza).

UNOCHA, *West Bank barrier route projections, and West Bank Access closure Map,* July and October, 2006.

UNOCHA, *Humanitarian Monitor,* 2006.

UNRWA, *Annual Report,* 1951.

UNRWA, *Human resource development*. Vienna, 1992.

UNRWA, *Vocational training and job creation*. Vienna, 1992.

UNRWA *Web*. *Programmes: Elementary Preparatory Education*. April, 2004 p.1. www.unrwa.org.

UNRWA, *Strengthening UNRWA, Organizational Development Process* MANNET, 2006 (internal document).

UNRWA/UNESCO *Statistical year book,* 1983/1984.

UNRWA/UNESCO Department of Education: Twenty-*one years of UNRWA/ UNESCO cooperation*. p. 9.

UNRWA/UNESCO, Department of Education, *Selected Annual Reports for the period 1967-1994*.

UNRWA/UNESCO, *Biennial Work Plans for Curriculum Enrichment, in-service and pre-service training*. Amman, 1980 – 2006.

UNRWA/UNESCO Annual Report. HQ-Amman: Department of Education, 2003-2004, p. 7. with minor modifictions by Dean of Educational Science faculty – RWTC/UNRWA.

UNRWA/UNESCO Vocational & Technical Education Report Development objectives, Department and Methodology, 1999/2000.

UNRWA/UNESCO. Education Department: Institute of Education, 1965.

Whitehead, A., *The Aims of Education*. New York: Mentor Books, 1949.

The World Bank, *Quality improvement fund for Palestinian tertiary education, A Reference Manual, Higher Education project for West Bank and Gaza,* 2005.

The World Bank, *Quality of Education in Palestine,* February 2006 (internal draft).

The World Bank Group, *West Bank and Gaza Update*. Jerusalem, March 2007.

The World Bank Group, *West Bank and Gaza Update*. Jerusalem, October 2007.

منشورات مواطن

سلسلة دراسات وأبحاث

تَمْكِينُ الأَجْيَالِ الفلَسطينيةِ التعليمُ والتعلُّمِ تَحتَ ظروفٍ قَاهِرَة
تفيدة جرباوي وخليل نخلة

"وَأَمْـرُهُـمْ شُـورَى بَـيْـنَـهُـمْ": الإسـلاميـون والـديـمـقـراطيـة
رجا بهلول

فلسطين الى أين؟ تلاشي حل الدولتين (باللغة الإنجليزية)
تحرير جميل هلال

الطبقة الوسطى الفلسطينية، بحث في فوضى الهوية والمرجعية والثقافة
جميل هلال

النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو: دراسة تحليلية نقدية (طبعة ثانيه – مزيدة)
جميـل هـــلال

نظريات الانتقال إلى الديمقراطية: إعادة نظر في براديغم التحول
جوني عاصي

من التحرير إلى الدولة: تاريخ الحركة الوطنية الفلسطينية ١٩٤٨– ١٩٨٨
هلغى باومغرتن

تقاسـيم زمّـار الحـيّ – مقـالات
فيصـل حـوراني

بروز النخبة الفلسطينية المعولمة (باللغة الانجليزية والعربية)
ساري حنفي ولينـدا طبر

الحداثة المتقهقرة طه حسين وأدونيس
فيصل دراج

صفد: في عهد الانتداب البريطاني ١٩١٧ – ١٩٤٨
مصطفى العباسي
بالتعاون مع مؤسسة الدراسات الفلسطينية والمقدسية

الجبل ضد البحر
سليم تماري

من يهودية الدولة حتى شارون: دراسة في تناقض الديمقراطية الإسرائيلية
عزمي بشارة

تشكل الدولة في فلسطين (باللغة الانجليزية)
تحرير: مشتاق خان، جورج جقمان، انج أمندسن

مستقبل النظام السياسي الفلسطيني والآفاق السياسية الممكنة
تحرير: وسام رفيدي
وقائع مؤتمر مؤسسة مواطن، ومعهد ابراهيم ابو لغد ٢٠٠٤

التربية الديمقراطية، تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات
ماهر شلبي

حركة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية ١٩٦٧–٢٠٠٠
عمر عساف

المجتمع الفلسطيني في مواجهة الاحتلال: سوسيولوجيا التكيف المقاوم خلال انتفاضة الاقصى
مجدي المالكي واخرون

اسطورة التنمية في فلسطين الدعم السياسي والمراوغة المستديمة
خليل نخلة

جذور الرفض الفلسطيني ١٩١٨–١٩٤٨
فيصل حوراني

القطاع العام ضمن الاقتصاد الفلسطيني
نضال صبري

هنا وهناك نحو تحليل للعلاقة بين الشتات الفلسطيني والمركز
ساري حنفي

تكوين النخبة الفلسطينية
جميل هلال

الحركة الطلابية الفلسطينية الممارسة والفاعلية
عماد غياظة

دولة الدين، دولة الدنيا: حول العلاقة بين الديمقراطية والعلمانية
رجا بهلول

النساء الفلسطينيات والانتخابات، دراسة تحليلية
نادر عزت سعيد

المرأة وأسس الديمقراطية
رجا بهلول

النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو: دراسة تحليلية نقدية
جميل هلال

ما بعد اوسلو: حقائق جديدة (باللغة الانجليزية)
تحرير: جورج جقمان

ما بعد الازمة: التغييرات البنيوية في الحياة السياسية الفلسطينية، وآفاق العمل
وقائع مؤتمر مواطن ٩٨

التحرر، التحول الديمقراطي وبناء الدولة في العالم الثالث
وقائع مؤتمر مواطن ٩٧

اشكالية تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي
وقائع مؤتمر مواطن ٩٦

العطب والدلالة في الثقافة والانسداد الديمقراطي
محمد حافظ يعقوب

رجال الاعمال الفلسطينيون في الشتات والكيان الفلسطيني
ساري حنفي

مساهمة في نقد المجتمع المدني
عزمي بشارة

حول الخيار الديمقراطي
دراسات نقدية

سلسلة رسائل الماجستير

النَّقْدُ والثَّوْرَة دِرَاسةٌ فِي النَّقدِ الاجتِمَاعيِّ عِنْدَ عَلِي شَرَيعَتي
خالد عودة الله

حركةُ "فَتْح" والسُّلطَةُ الفِلَسطِينيةُ تَدَاعِيَاتُ أُوسلُو والانتفاضةُ الثَّانية
سامر إرشيد

سلسلة مداخلات واوراق نقدية

تهافت أَحكام العِلم في إحكام الإيمان
عزمي بشارة

الديمقراطية والإنتخابات والحالة الفلسطينية
وليم نصار

إطار عام لعقيدة أمن قومي فلسطيني
حسين آغا وأحمد سامح الخالدي

نحو أممية جديدة: قراءة في العولمة/مناهضة العولمة والتحرر الفلسطيني
علاء محمود العزة وتوفيق شارل حداد

التنظيمات والأحزاب السياسية الفلسطينية
جميل هلال

الأحزاب السياسية الفلسطينية والديمقراطية الداخلية
طالب عوض وسميح شبيب

الراهب الكوري .. سَفَر وأشياء أخرى
زكريا محمد

واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية
ناجح شاهين

طروحات عن النهضة المعاقة
عزمي بشارة

ديك المنارة
زكريا محمد

لئلا يفقد المعنى (مقالات من سنة الانتفاضة الاولى)
عزمي بشارة

في قضايا الثقافة الفلسطينية
زكريا محمد

ما بعد الاجتياح: في قضايا الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية
عزمي بشارة

المسألة الوطنية الديمقراطية في فلسطين
وليد سالم

الحركة الطلابية الفلسطينية ومهمات المرحلة تجارب وآراء
تحرير مجدي المالكي

الحركة النسائية الفلسطينية اشكاليات التحول الديمقراطي واستراتيجيات مستقبلية
وقائع مؤتمر مواطن ٩٩

اليسار الفلسطيني: هزيمة الديمقراطية في فلسطين
علي جرادات

الخطاب السياسي المبتور ودراسات أخرى
عزمي بشارة

أزمة الحزب السياسي الفلسطيني
وقائع مؤتمر مواطن ٩٥

المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في فلسطين
زياد ابو عمرو واخرون

الديمقراطية الفلسطينية
موسى بديريي واخرون

المؤسسات الوطنية، الانتخابات والسلطة
اسامة حلبي واخرون

الصحافة الفلسطينية بين الحاضر والمستقبل
ربى الحصري واخرون

الدستور الذي نريد
وليم نصـــار

سلسلة اوراق بحثية

دراسات اعلامية ٢
تحرير: سميح شبيب

دراسات اعلامية
تحرير: سميح شبيب

الثقافة السياسية الفلسطينية
باسم الزبيدي

العيش بكرامة في ظل الاقتصاد العالمي
ملتون فيسك

الصحافة الفلسطينية المقروءة في الشتات ١٩٦٥ -١٩٩٤
سميح شبيب

التحول المدني وبذور الانتماء للدولة في المجتمع العربي والاسلامي
خليل عثامنة

المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين
خولة الشخشير

التجربة الديمقراطية للحركة الفلسطينية الاسيرة
خالد الهندي

التحولات الديمقراطية في الاردن
طالب عوض

النظام السياسي والتحول الديمقراطي في فلسطين
محمد خالد الازعر

البنية القانونية والتحول الديمقراطي في فلسطين
علي الجرباوي

سلسلة التجربة الفلسطينية

أحلام بالحرية (الطبعة الثانية)
عائشة عودة

الواقع التنظيمي للحركة الفلسطينية الأسيرة دراسة مقارنة ١٩٨٨- ٢٠٠٤
اياد الرياحي

مغدوشـــة: قصـــة الحـرب على المخيمـات فـــي لبنـــان
ممدوح نوفل

يوميات المقاومة في مخيم جنين
وليـد دقـة

أحلام بالحرية
عائشـة عـودة

الجري الى الهزيمة
فيصل حوراني

أوراق شاهد حرب
زهير الجزائري

البحث عن الدولة
ممدوح نوفل

سلسلة مبادئ الديمقراطية

ما هي المواطنة؟
فصل السلطات
سيادة القانون
مبدأ الانتخابات وتطبيقاته
حرية التعبير
عملية التشريع
المحاسبة والمساءلة
الحريات المدنية
التعددية والتسامح
الثقافة السياسية
العمل النقابي
الاعلام والديمقراطية
سلسلة ركائز الديمقراطية

التربية والديمقراطية
رجا بهلول

حالات الطوارئ وضمانات حقوق الانسان
رزق شقير

الدولة والديمقراطية
جميل هلال

الديمقراطية وحقوق المرأة بين النظرية والتطبيق
منار شوربجي

سيادة القانون
اسامة حلبي

حقوق الانسان السياسية والممارسة الديمقراطية
فاتح عزام

الديمقراطية والعدالة الاجتماعية
حليم بركات

سلسلة تقارير دورية

تطوير قواعد عمل المجلس التشريعي نحو قانون للسلطة التشريعية
إعداد : جهاد حرب اشراف: عزمي الشعيبي

نحو نظام انتخابي لدولة فلسطين الديمقراطية
جميل هلال،عزمي الشعيبي وآخرون

الاعمال التشريعية الصادرة عن رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية
سناء عبيدات

دراسة تحليلية حول أثر النظام الانتخابي على تركيبة المجلس التشريعي القادم
احمد مجدلاني، طالب عوض