واقع التعليم العام في قطاع غزة 2013–2007

د. عاطف أبو سيف[1]

ملخص

تعرّض التعليم في قطاع غزة لانتكاسات كبرى عقب الانقسام الذي تم في العام 2007، وكان بامتياز ضحية من ضحايا الواقع السياسي المعقد الذي أفرزه. لقد شهد التعلم اشتباكاً قاسياً نتج عنه ضرر كبير، حيث واجه التعليم في قطاع غزة أزمة كبيرة بعد الانقسام المؤسساتي قادت إلى تغيرات هيكلية ودلالية وتربوية ستعكس أثرها على وحدة العملية التربوية في مناطق السلطة الفلسطينية، وعلى تطوير تعليم فلسطيني متماسك قادر على صوغ هوية وطنية مُوحّدة تواجه السياقات الخارجية. وعليه، فإن دراسة واقع التعليم في قطاع غزة خلال الفترة الممتدة بين العامين 2007 و2013، تساهم في فهم التحول الذي طرأ على هذا الواقع، ومحاولة تفسيره ضمن النسق العام لحياة المجتمع الفلسطيني في قطاع غزة في تلك الفترة. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تبحث في تفكيك واقع التعليم من خلال نظرة شمولية تبحث عن فهم عميق لكنه هذا الواقع، واشتباكه بالسياسات العامة الأوسع للنخبة الحاكمة، ومحاولة تفسير هذه السياسات ضمن فهم أشمل لتمظهراتها الأيديولوجية والسياسية والفكرية.

لقد حظي قطاع التعليم العام في قطاع غزة بالكثير من الدراسات التي كانت في غالبيتها أكاديمية ضمن رسائل الماجستير والدكتوراه، والتي كانت تركز في مجملها على جوانب معينة من العملية التعليمية، وبخاصة الإدارة المدرسية، أو سلوك الدارسين التربوي، ولكن في المقابل تنظر هذه الدراسة إلى قطاع التعليم العام ضمن مركباته الشمولية لتفكيكها، والخلوص إلى قراءة ما تحت القشرة السميكة للسياسات التربوية العامة والتدخلات المؤسساتية والخطاب السياسي.

مقدمة

تسعى الدراسة إلى تحليل واقع التعليم العام في قطاع غزة خلال الفترة الزمنية الممتدة من العام 2007 حتى 2013، حيث تشمل هذه الفترة ستة أعوام دراسية تبدأ بالعام الدراسي 2008/2007 وتنتهي بالعام الدراسي 2013/2012. وعلى الرغم من أن حركة حماس فازت بالانتخابات التشريعية في كانون الثاني من العام 2006، وشكلت قبل الانقسام حكومتين برئاستها هما الحكومة العاشرة والحكومة الحادية عشرة، والاثنتان برئاسة السيد إسماعيل هنيّة، فإن سيطرة حماس الفعلية على قطاع غزة بعد الأحداث الدموية في حزيران 2007 أخذت ميزة أخرى؛ إذ أن حماس أصبحت الحاكم الوحيد لقطاع غزة، وبدأت تتعامل معه كحالة خاصة بعيداً عن نواة الكيانية الفلسطينية المعروفة بالسلطة الوطنية الفلسطينية التي تشكلت حتى ذلك الوقت من مناطق الضفة الغربية وقطاع غزة.

وفيما تشرف ثلاث جهات على قطاع التعليم العام في قطاع غزة هي الحكومة، ووكالة الغوث، والقطاع الخاص، فإن الدراسة تركز على القطاع الحكومي لسببين؛ يتمثل أولهما في أن الحكومة تشرف على العدد الأكبر من مدارس التعليم العام في القطاع، حيث تشرف على 57.4 % من إجمالي المدارس، فيما تشرف وكالة الغوث على 35.4 % منها، ويشرف القطاع الخاص على 7.2 من تعداد المدارس.[2] ويتمثل السبب الثاني في حقيقة أن الحكومة هي من ترسم السياسات التربوية العامة في القطاع، وهي بالتالي الأكثر تأثيراً على هوية التعليم فيه.

تحاول هذه الدراسة تقديم صورة متكاملة لواقع التعليم العام في قطاع غزة من خلال الإجابة عن السؤال الأساسي التالي:

» كيف يبدو واقع التعليم العام في قطاع غزة خلال السنوات الست الماضية بعد سيطرة حركة حماس على قطاع غزة وتفردها بإدارة قطاع التعليم؟

يتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية أخرى؛ مثل:

» ما هي التحولات التي طرأت على واقع التعليم العام في القطاع من حيث المؤشرات والسياسات التربوية؟
» كيف ترتبط هذه التحوّلات بسياق الواقع العام للمجتمع الفلسطيني في قطاع غزة، وبخاصة الوضع السياسي من انقسام وحصار وضائقة اقتصادية وتحولات اجتماعية وثقافية؟
» إلى أي مدى ترتبط هذه التحولات بنسق فكري وأيديولوجي وسياسي حزبي يعكس وجهة نظر وتصور عن طبيعة جهاز التعليم ودوره؟
» كيف تعمل هذه التحولات على تطوير تعليم ذي هوية خاصة تساهم في تعزيز انقسام جهاز التعليم وتطوير "هويات" متباينة داخل المجتمع الواحد؟

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة موضع الدراسة، وهي واقع التعليم العام في قطاع غزة، وتحليلها من جميع جوانبها كماً وكيفاً، وارتباطها بالسياق العام للواقع الفلسطيني. لذا تسعى الدراسة إلى تقديم صورة شاملة لواقع التعليم في القطاع، من حيث المؤشرات المختلفة مع وضعها في السياق الأشمل للواقع العام في القطاع، بغية الإحاطة بمجمل الفترة قيد البحث، مع وصف تحليلي لكل مركبات العملية التعليمية ومدخلاتها ومخرجاتها لتقديم فهم أعمق لها.

لم تتوفر بيانات تفصيلية عن واقع التعليم العام في قطاع غزة في أول سنتين من سنوات البحث 2008/2007 و2009/2008، حيث لم يصدر عن وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، أي بيانات حول مؤشرات التعليم خلال هاتين السنتين، كما أن الوزارة في رام الله، وكذلك الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني توقّفت نشاطاتهما في قطاع غزة، وبالتالي لم يتم شمل القطاع في بياناتهما الإحصائية. فقط ابتداءً من العام الدراسي 2010/2009، بدأت تظهر إحصاءات تربوية منتظمة. وعليه، وحيث توفر في مراجع مختلفة أو في الإشارات والمقارنات في متن الكتب والتقارير الإحصائية التي باتت تصدر بعد ذلك، تم ضبط البيانات المفقودة. وعليه، وحتى كما تقترح الكثير من الدراسات، فإن الإحصاء في ظل الخلافات قد يوظف لغايات وأهداف غير علمية، وبالتالي قد لا يحتكم إليه في استخلاص بياناته. وأياً كان الحال، فإن الدراسة حاولت تقديم قراءة تقترب بأكبر قدر ممكن من الواقع كما هي غايتها. لذا، اعتمدت البيانات الأساسية التي ارتكزت عليها الدراسة على مجموعة متنوعة من المصادر:

» منشورات وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، وتشمل

الكتاب الإحصائي السنوي، وتقارير الإنجاز التي نشرتها الوزارة، إلى جانب مجلة الوزارة المعنونة بـ»نبض التعليم»، موقع الوزارة وما يرد عليه من بيانات رسمية وتصريحات لمسؤولي الوزارة.

» منشورات وزارة التربية والتعليم قبل الانقسام، وبخاصة الكتاب الإحصائي السنوي، والبيانات الإحصائية الصادرة عن الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وبخاصة لتغطية الفترات السابقة لفترة الدراسة (1994–2007).

» مقابلات ميدانية قام بها الباحثان المساعدان، وشملت الفاعلين الأساسيين في مجتمع الدراسة من معلمين (مساندين ومضربين)، ومديري مدارس، وطلبة، ومشرفين. وشملت هذه 25 مقابلة تم إيراد بعضها، وتم استخدام أغلب ما ورد فيها كمعلومات في التحليل. وبناء على رغبة المقابَلين، فقد تم الإشارة لهم بالأحرف أو الأسماء الأولى حفاظاً على السرية التي اشترطوها.

» مجموعات بؤرية، حيث قام الباحثان المساعدان بتنظيم مجموعة من اللقاءات المركزة مع أطراف العملية التعلمية، وبخاصة المعلمين والطلاب، شملت أربع مجموعات بؤرية مع المعلمين، ومجموعتين بؤريتين مع الطلبة من الجنسين هدفتا إلى استطلاع آرائهم حول مجموعة من القضايا التي تهم الدراسة. كما عقد الباحث الرئيسي، بمشاركة فريق مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في غزة، لقاءً تربوياً مع مجموعة من المعلمين والمديرين والنشطاء التربويين، ناقشوا خلاله أهم الأفكار التي تعالجها الدراسة بغية الاستفادة من رأيهم حول ذلك.

» المراسلات الداخلية للوزارة والمكاتبات مع المدارس، حيث قام الباحثان المساعدان، خلال زياراتهما الميدانية للمدارس، بالإطلاع على جزء منها، إلى جانب الإطلاع على بعض وثائق المدارس مثل "ملف الطالب" .. وغيره.

» دراسات سابقة حول التعليم في قطاع غزة ناقشت جوانب مختلفة منه، والكثير منها كان دراسات في مجلات علمية محكمة، أو رسائل ماجستير في الجامعات الفلسطينية في القطاع، وبخاصة جامعتي الأزهر والإسلامية، إلى جانب بعض التقارير والدراسات الصادرة عن مراكز أبحاث ومؤسسات مجتمع مدني تتعلق بالتعليم، إضافة إلى متابعة للأخبار المتعلقة بقضايا التعليم في الصحف والمواقع الصحافية المختلفة.

تتوزع الدراسة على ستة أجزاء تغطي واقع التعليم العام في قطاع غزة خلال الفترة ما بين العامين 2007 و2013.

أولاً. السياق العام يقدم مدخلاً عاماً يساعد على الإحاطة بالواقع العام في قطاع غزة الذي تطور خلاله واقع التعليم وتأثر به، حيث ترى الدراسة عدم استقامة أي فهم لواقع التعليم العام في القطاع دون فهم السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي وسمت واقع الفلسطينيين في قطاع غزة، وبخاصة أن سنوات البحث شهدت تحولات هائلة وتطورات كبيرة في هذا الواقع.

ثانياً. قراءة في المؤشرات الإحصائية الخاصة بالتعليم العام، وذلك من خلال تقديمها عبر مرحلتين: تضم الأولى مؤشرات الفترة 1994–2007، فيما تضم الثانية المؤشرات في فترة الدراسة 2007–2013، ثم قراءة معمقة في هذه المؤشرات، وموضعة كمية للتحليل الوصفي الذي تقدمه الدراسة لواقع التعليم في القطاع.

ثالثاً. تفكيك مجتمع التعليم من خلال تحليل واقع المعلم والطلبة والمنهاج، حيث تقدم الدراسة صورة متكاملة عن واقع المعلم في القطاع ضمن ثلاثة محاور فرعية تعالج قضية المعلمين المضربين والمساندين ومقاربة الحكومة في قطاع غزة للقضية، فيما يعالج المحور الثاني آليات توظيف المعلم وإعداده، ويقدم المحور الثالث تحليلاً لشبكة العلاقات داخل المدرسة من محورية المعلم. بعد ذلك، يحلل الجزء الثالث واقع الطلبة، وكيفية التعاطي مع المنهاج والنظر إليه من قبل الوزارة، وما هي المقترحات التي قدمت في ذلك.

رابعاً. التركيز على السياسات التربوية العامة خلال فترة الدراسة، من حيث رؤية الوزارة للتعليم وأهدافه وكيفية تحقيقها. ويقدم هذا الجزء تحليلاً تفصيلياً لوثائق ومنشورات الوزارة والحكومة التي تعكس فهمها لدور التعليم في المجتمع، ولأهداف العملية التعليمية، ولطبيعة تدخل الحكومة في التعليم وأدوات هذا التدخل.

خامساً. تفكك المحتوى الأيديولوجي لهذه السياسات التربوية من خلال النظر في تدخلين تعتبرهما الدراسة الأبرز في ذلك، وهما سياسة تأنيث المدارس التي انتهجتها الوزارة منذ اللحظات الأولى لسيطرة حماس على قطاع غزة، وبرنامج الفتوّة الذي بدأ العام الماضي للطلاب، وسيتم تعميمه على الطالبات العام القادم.

سادساً. خلاصات وتوصيات حول واقع التعليم العام في القطاع، يتم خلالها تقديم توصيات تهدف إلى تطوير هذا الواقع لما يتمتع به من أهمية في تكوين الأفراد والمجتمع والهوية والمستقبل.

أولاً. السياق العام

إن فهم واقع التعليم في قطاع غزة خلال فترة الدراسة يتطلب موضعة هذا الواقع ضمن السياق الأشمل لواقع قطاع غزة السياسي والاقتصادي والاجتماعي الثقافي، بغية إكساب التحليل بعداً أوسع يساهم في تفكيك مركبات العملية التعليمية لتكون جزءاً من عمليات وتفاعلات سياسية واقتصادية واجتماعية أكثر غني وتنوعاً. لذا، سينظر الجزء الأول من هذه الدراسة في الواقع العام في قطاع غزة ضمن ثلاثة مستويات هي: الواقع السياسي، الواقع الاقتصادي، الواقع الاجتماعي والثقافي. لم تكن هذه المستويات الثلاثة من الواقع هي الحاضنة لعمليات التفاعل في حقل التعليم خلال السنوات الماضية فحسب، بل إنها تركت أثراً واضحاً على هذه العملية وعلى مخرجاتها، وسيكون من الصعب فهم واقع التعليم في قطاع غزة دون الإلمام بمستويات هذا الواقع في أوجهه الثلاثة. المؤكد أن قطاع غزة خلال السنوات الست الماضية شهد جملة من التحولات وتعرض لجملة أخرى من المؤثرات والأحداث التي تركت بصمتها على مجمل الحياة في القطاع. والملفت حين يتم النظر إلى الواقع العام للقطاع في تلك الفترة، أن يبرز حقل التعليم كواحد من أهم مجالات التأثر بهذا الواقع والتعرض لقواه ومفاعليه القاسية.

وتأسيساً، فإن الدراسة ستقدم هذا الواقع مسلطةً الضوء على عموميته، محاولةً أن تدلل على انعكاس هذا الواقع على العملية التعليمية، فيما سيتم الكشف، خلال سياق التحليل في الأجزاء المختلفة من هذه الدراسة، عن عمق تأثير هذا الواقع على شكل العملية التعليمية وتفاعلاتها ومخرجاتها.

طلبة مع معلمهم من إحدى المدارس في قطاع غزة.

السياق السياسي

منذ إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية في العام 1994، كان السعي الحثيث إلى خلق نواة إدارية موحدة بين قطاع غزة والضفة الغربية تتويجاً للمشروع السياسي أو تمهيداً له، الهادف إلى إقامة دولة فلسطينية، الميزةَ الأكثرَ وضوحاً في الفعل السياسي اليومي. واتخذت في سبيل ذلك سلسة من الإجراءات التي هدفت إلى توحيد النظم الإدارية في الحقول المختلفة التي كانت خبرات قطاع غزة تختلف فيها عن خبرات الضفة الغربية. شمل هذا تدخلات مهمة في حقول التعليم والقانون تحديداً. فقطاع غزة خضع بعد العام 1948 للحكم المصري، فيما خضعت الضفة الغربية للنظام الأردني، وعليه فقد تطورت في المنطقتين نظم إدارية ومؤسساتية وأنماط خدمات مختلفة. وربما كان حقل التعليم الأبرز في ذلك، نظراً لأهمية المنهاج في تطوير هوية وطنية موحدة، إذ أن المدارس في قطاع غزة كانت تعلم المنهاج المصري، فيما نظيرتها في الضفة الغربية تعلم المنهاج الأردني. والشيء ذاته ينسحب على النشاط القضائي والقانوني.

تعرض المشروع الوطني الفلسطيني القائم على فكرة إقامة الدولة الفلسطينية على الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة لواحد من أكثر الاهتزازات تأثيراً على مستقبل تطوره عقب سيطرة حماس على قطاع غزة في حزيران 2007 بالقوة، وإعلان حكمها للقطاع، دون الخوض في منزلقات تنظيرية حول كنه الكيان الجديد الذي بات واضحاً أنه انسلخ عن السلطة الوطنية التي بقيت تحكم في الضفة الغربية. وفيما حكم الخطاب الإعلامي المتبادل بين حماس وغريمتها السلطة في رام الله، فإن خبرات السنوات الست الماضية تقول إن ما بات يعرف بـ»الانقسام» كان يسير بثقة وثبات نحو تعزيز مكانته في الحياة السياسية الفلسطينية وصار جزءاً منها.

إلى جانب ذلك، فإن السياق السياسي العام أثار جملة من التساؤلات حول مستقبل الضفة الغربية وقطاع غزة. وسادت قناعة بأن إسرائيل – المستفيدة الأكبر مما حدث بعد حزيران –2007 لم تترك قطاع غزة وحيداً، بل مارست سياسات متنوعة على مستويات مختلفة في محاولة لاحتواء الوضع الجديد. فمن الحصار إلى العدوان إلى التسهيلات الجزئية إلى محاولة الدفع باتجاه الحلول الإقليمية. في المحصلة، فإن المساعي التي هدفت إلى إنهاء الانقسام باءت بالفشل لأسباب كثيرة، قد يكون الخوض فيها تعميقاً لهذا الفشل ومساهمة فيه.

خلال تلك الفترة، قامت إسرائيل بمجموعة من الاعتداءات والعدوان على قطاع غزة، كان أبرزها العدوان في شهر كانون الأول 2008 وكانون الثاني 2009، وبعد ذلك العدوان في تشرين الأول 2012 الذي استمر لثمانية أيام، ونجم عن هذه الاعتداءات مئات الشهداء وآلاف الجرحى وتدمير مهول في البنية التحتية والمؤسسات، بما في ذلك مؤسسات التعليم العام والعالي والمنشآت الاقتصادية.

إقليمياً، فإن القطاع الساحلي الصغير صار جزءاً أكبر من تحولات كبرى ضربت الإقليم برمته، من خلال ما بات يعرف بـ «الربيع العربي»، حيث صعد الإسلام السياسي الذي يحكم قطاع غزة لسدة الحكم في الدولة العربية الأكبر والجارة العربية الوحيدة للقطاع: مصر، كما صعد في بلدان أخرى. ترك هذا أثراً على الحراك الإقليمي وعلى التوجهات العامة لدى حماس الحاكمة للقطاع، وبخاصة مع الاعتقاد بنجاح الإسلام السياسي في تقديم نفسه بديلاً للنخب الحاكمة غير المتدينة، كما ترك أثراً على فرص وممكنات تحقيق المصالحة الوطنية.

عكس هذا الواقع نفسه على حقل التعليم من خلال الخلاف على السيطرة على المؤسسات التعليمية، وبخاصة أن واحداً من أهم تداعيات هذا الوضع هو وجود وزارتين للتعليم؛ واحدة في الضفة، وأخرى في قطاع غزة، بفلسفتين تعليميتين مختلفتين. ومع انسحاب قرابة 5000 معلم من المدارس الحكومية احتجاجاً على سياسات الحكومة المقالة وما نتج عنه من توظيف المعلمين المساندين، فإن حقل التعليم في القطاع تعرض لأكبر هزة في تاريخه منذ إنشاء السلطة. وباستثناء حالات قليلة، فإن الخلاف السياسي ساهم في تعميق الخلاف التعليمي، وتدريجياً، ومع مرور السنوات، يمكن تسجيل اختلافات تراكمية في الرؤى والخطط التعليمية وانزياحاً أكبر نحو الاستقلال التعليمي عن الضفة الغربية، وبخاصة مع إقرار قانون التعليم في قطاع غزة في بداية العام 2013. إضافة إلى ذلك، فقد ترك الانقسام جملة من التأثيرات النفسية والمجتمعية على شبكة العلاقات داخل المؤسسة التعليمية، وبخاصة العلاقة بين المدرسين والدارسين بفعل طغيان السياق السياسي على منسوب العلاقات الاجتماعية والتربوية في المجتمع. والأشمل في ذلك ربما هو استخدام حقل التعليم كأداة في الصراع السياسي بين الأطراف المتصارعة، وفهم الأطراف ذاتها لأهمية مؤسسة التعليم في صوغ توجهات المواطن ومعتقداته في مراحل

التكوين الأولى.

والمؤسف في ذلك أن التناقض الكبير الذي كانت تخوضه المؤسسة التعليمية مع سياسات الهيمنة وتشتيت الهوية الذي كانت تمارسه إسرائيل منذ قيامها على أنقاض الشعب الفلسطيني العام 1948، بات يتم إعادة إنتاجه، ولكن هذه المرة ضمن صراع داخلي فتاك، يعيد حقل التعليم إلى مرحلة التشتيت، ويجعل منه معول هدم في تكوين هويات وطنية ربما مع الزمن تتباعد وتختلف.

السياق الاقتصادي

مر قطاع غزة خلال السنوات الست الماضية بوضع اقتصادي صعب نتج عن فرض الحصار الاقتصادي عليه من قبل إسرائيل، وما نتج عن هذا من ضائقة اقتصادية وعدم مرور البضائع الأساسية عبر المعابر العاملة بين إسرائيل وقطاع غزة، أو بين الأخير ومصر. وتشير المؤشرات الاقتصادية إلى تدهور الوضع الاقتصادي في القطاع. فنسبة الفقر في القطاع بلغت العام 2010 قرابة 38 %، وبلغ متوسط إنفاق الفرد الشهري 102 ديناراً فقط. وبلغ الناتج المحلي الإجمالي في قطاع غزة نحو 1,16 مليار دولار العام 2008 ارتفع إلى 1,34 مليار العام 2010، فيما بلغ الناتج الإجمالي في الضفة الغربية نحو 4,38 مليار العام 2010؛ أي تقريباً أربعة أضعافه في قطاع غزة. وبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي 806.5 دولار العام 2008 و876.7 دولار العام 2010، فيما بلغ نصيب الفرد في الضفة الغربية العام 2010 1502.4 دولار؛ أي ضعف نصيبه في القطاع تقريباً.[3]

نتج عن هذا ازدياد ظاهرة الأنفاق التي تربط القطاع بمصر، والتي يتم عبرها نقل البضائع من مصر للقطاع بشكل ملفت، لتصبح المكون الأساس للتجارة الخارجية للقطاع.[4] وبطبيعة الحال، أثر ذلك على مجمل النشاطات الاقتصادية في القطاع. يناقش نسيم أبو جامع مثلاً أثر الانقسام السياسي على دور البنوك، ويسجل تراجعاً لهذا الدور بسبب قيام الأنفاق بدور البنوك في نقل الأموال.[5]

كان الحصار شاملاً ولفترات طويلة شمل، إلى جانب السلع الغذائية، مواد البناء والاحتياجات التشغيلية، وهو ما ترك أثره على قطاع التعليم من حيث عدم توفر مواد البناء لإنشاء مدارس جديدة لتفادي الاكتظاظ في المدارس مع ارتفاع تعداد السكان، أو توسيع المدارس القائمة، أو حتى بناء ما تم هدمه خلال عدوان الجيش الإسرائيلي المستمر على القطاع، حيث تم تدمير 18 مدرسة، وتعرضت 262 مدرسة أخرى لأضرار جسيمة خلال العدوان الإسرائيلي في نهاية العام 2008 وأوائل العام 2009 .[6] أما خلال عدوان العام 2008، فقد تعرضت 50 مدرسة للدمار بدرجات مختلفة.[7] لم يكن من السهل القيام بعلميات بناء لمدارس جديدة حتى السنة الأخيرة حين بدأت مواد البناء تمر عبر الأنفاق وبكميات قليلة، ومن ثم عبر ما عرف بالمشاريع القطرية باتت مواد البناء تدخل عبر إسرائيل لقطاع غزة. أما التأثير الآخر الذي تركه الوضع الاقتصادي الصعب على العملية التعليمية، فكان نقص المواد الأساسية المستخدمة في العملية التعليمية بسبب الحصار الاقتصادي، وبخاصة القرطاسية في المراحل الأولى ومواد التصوير، حيث شهدت السنوات الأولى صعوبة في تصوير المنهاج والامتحانات. إلى جانب ذلك، فقد أدى الإغلاق المتكرر للمعبر إلى صعوبة في التنقل والسفر وحرمان الكثير من الطواقم التربوية والتعليمية من فرص المشاركة في مؤتمرات وورش عمل، كان يمكن لها أن تطور من الخبرات المكتسبة، وتغني التجربة والممارسة. وكان العدوان الإسرائيلي على قطاع غزة في 2008–2009، قد استهدف 700 منشأة صناعية، إلى جانب تدمير المنطقة الصناعية التي تضم 45 مصنعاً.[8]

ومع ارتفاع نسبة البطالة بسبب الحصار، كانت المؤسسات الحكومية المختلفة هي جهة التوظيف الوحيدة تقريباً في القطاع، حيث بلغ وفق تقديرات غير رسمية تعداد الموظفين في الحكومة المقالة في غزة قرابة 40 ألف موظف وموظفة، في ارتفاع سريع عكس حاجة الحكومة المقالة لبناء مؤسساتها الإدارية والخدمية الخاصة بعد قرار الحكومة في رام الله الطلب من موظفيها عدم العمل في مؤسسات ووزارات الحكومة في قطاع غزة، وكان هذا وراء تضاعف تعداد العاملين في القطاع العام في القطاع خلال تلك الفترة،[9] ما تسبب بانخفاض نسبة البطالة؛ فوفق وزارة العمل في الحكومة المقالة، تراجعت نسبة البطالة إلى قرابة 30 % العام 2012 بعد أن كانت قرابة 40 % في العام 2011، و44 % في العام 2010، ووصلت ذروتها في الأعوام 2000 و2008 و2007 إلى قرابة 60 %.

إن من أبرز ما تعرضت له العملية التعليمية بسبب هذا الواقع الاقتصادي هو رحيل الممولين عن القطاع، وبخاصة الداعمين التقليديين لقطاع التعليم وتطويره بسبب المقاطعة التي جوبهت بها الحكومة المقالة في غزة. بشكل عام، فإن

التمويل الغربي ركز على الجمعيات الأهلية بعد حكم حماس في حزيران 2007 بديلاً عن التمويل المباشر للحكومة. مقابل ذلك، فثمة ممولون جدد بدأوا يساهمون في أدوار مختلفة. تميز هؤلاء الممولون الجدد بخلفياتهم الإسلامية، وبخاصة التمويل القطري والتركي والماليزي وغيرهم.[10]

السياق الاجتماعي والثقافي

لم يكن السياق الاجتماعي والثقافي في قطاع غزة أقل تأثيراً عن مجمل الواقع العام، إذ أنه تعرض لمجموعة من التأثرات التي بدورها ساهمت في التحديات التي يواجهها واقع التعليم في القطاع. بداية، لا بد من الإشارة إلى أن المجتمع الفلسطيني في قطاع غزة مجتمع فتي بشكل ملحوظ، حيث يبلغ تعداد السكان الأقل من 14 عاماً قرابة 43.7 % من مجموع السكان في القطاع في النصف الأول من العام 2012. وهذا بدوره يلقي بثقل كبير على عاتق الحكومة والمؤسسات العاملة لتقديم خدمات تعليمية وصحية متواصلة.[11]

ووفق بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، فإن نسبة الأفراد فوق سنة 15 سنة الذين أنهوا مرحلة التعليم الجامعي (بكالوريوس فما فوق) في العام 2011 قد بلغوا 12.5 % في القطاع، ونسبة الذين لم ينهوا أي مرحلة تعليمية وصلت إلى 9.5 %. وسجلت البيانات تقارباً واضحاً في مستويات الذكور والإناث في ذلك، حيث بلغت نسبة الذكور الذين انهوا مرحلة التعليم الجامعي فما فوق 14.3 %، فيما بلغت نسبة الإناث 10.7 %. أما بالنسبة لمن لم ينهوا أي مرحلة تعليمية، فقد بلغت نسبة الذكور 8.2 %، فيما ارتفعت نسبة الإناث إلى 10.7 % للعام نفسه. في المقابل، بلغت نسبة الأمية في القطاع 4.5 % بين الأفراد فوق سن 15 سنة، بواقع 2.3 % للذكور، و6.7 % للإناث.[12]

لقد شهد الوضع الثقافي في القطاع تراجعاً كبير خلال السنوات الأخيرة، وبخاصة مع تزايد العدوان والاجتياحات الإسرائيلية للقطاع، واستهداف بعض المؤسسات الثقافية. وتفاقم هذا التراجع مع تعمق حالة الانقسام وإغلاق بعض المؤسسات الثقافية وتضييق الخناق على النشاط الثقافي العام. فقد بلغت في العام 2011 تعداد المؤسسات الثقافية في القطاع 73 مؤسسة فقط، منها 66 مركزاً ثقافياً، و4 متاحف و3 مسارح وفق الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. وقد تعرضت بعض المؤسسات الثقافية للمضايقات، وأغلق بعضها مثلما حدث مؤخراً من تجريف جاليري المينا الثقافي.

من جانب آخر، برز دور واضح للمؤسسات الدينية في الحياة العامة بعد سيطرة حماس. مثلاً، بلغ تعداد المساجد في القطاع في العام 2011 قرابة 822 مسجداً، إلى جانب المراكز الدينية، والدور البارز الذي تلعبه مؤسسات مثل لجان الزكاة والكتاب والسنة وغيرها. يقدم «شابان» تحليلاً دقيقاً لدور لجان الزكاة والصراع السياسي عليها في قطاع غزة خلال العقود الأربعة الماضية.[13] النتيجة المهمة في ذلك أن المؤسسات الدينية، وبخاصة المسجد، صارت مرجعية مهمة مثلاً في التوظيف في القطاع العام.

وهذا بدوره أثار قلقاً من محاولة الحكومة المقالة في غزة التدخل في الحريات العامة للأفراد، بغية العمل، ولو ببطء، على فرض هوية وممارسات ثقافية تتوافق مع رؤيتها للمجتمع.[14] شملت هذه الممارسات عمليات تأنيث المؤسسات العامة الاقتصادية، وبخاصة المدارس، والمحال التجارية، وفرض بعض السياسات على المطاعم، والترافع أمام المحاكم وتقييد نشاطات مؤسسات المجتمع المدني،[15] والقيود على السفر والتنقل. لقد أثارت هذه الإجراءات على الرغم من نفي الحكومة في غزة لكونها جزءاً من سياسة أشمل، حفيظة نشطاء مجتمعيين، معربين عن قلقهم من محاولة صبغ المجتمع بلون حزبي وعقائدي واحد.

لقد ترك السياق السياسي، وبخاصة الانقسام، آثاراً غائرة في جسد المجتمع الفلسطيني سيظل يعاني منها لسنوات قادمة. وتسببت حالات القتل والاعتداء على المنازل، وبعد ذلك الاعتقال السياسي، وحظر الفعاليات السياسة لفترات مختلفة، في رفع وتيرة التوتر الاجتماعي، وفي تسييس كل فعل ونشاط اجتماعي وثقافي، وبالتالي إفراغ بعض الفعاليات المجتمعية من محتواها، ودفعها في اتجاه تأثيرات جانبية غير غايتها الأساسية. فالنسيج الاجتماعي بسبب استخدام السلاح في حل النزاعات الداخلية تهتك، وانتشر الاحتقان والعداء في داخل البيت الواحد، ولم تسلم المدرسة من هذا، إذ أن الخلاف السياسي وجد سبيله في عالم العلاقات داخل الفصل والمدرسة. إلى جانب ذلك، فقد استخدمت المدرسة، كامتداد للمجتمع خارج أسوارها، في تعميق الخلاف وفي توظيفه.

في ظل هذا السياق المعقد، كان قطاع التعليم في قطاع غزة يشق طريقه محاولاً التغلب على تلك العقبات، وموجداً بدائل لما استعصى منها. ينظر الجزء التالي في المؤشرات الإحصائية لواقع التعليم في القطاع.

ثانياً. المؤشرات الإحصائية حول التعليم العام في قطاع غزة

منذ تولى السلطة الوطنية الفلسطينية المسؤولية عن قطاع التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة حدثت تغيرات مهمة على بنية التعليم، ربما كان التطور الأهم في ذلك هو توحيد نظم التعليم بين الضفة الغربية التي كانت تعمل بالنظام الأردني وقطاع غزة الذي كان يعمل بالنظام المصري، وإدخال منهاج فلسطيني موحد، هو في طبيعة الحال انعكاس لروح المرحلة السياسية الجديدة التي تم تدشينها بإنشاء السلطة. ومنذ ذلك الحين، عصفت بقطاع التعليم تحولات كبيرة ومؤثرة ربما كان أهمها بعد عملية الدمج والمنهاج الموحد عملية الانقسام التي حدثت في حزيران 2007، وقادت تدريجياً إلى عملية فصل بطيئة بين نظامي التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة. يقدم هذا الجزء من الدراسة المؤشرات الإحصائية التربوية في قطاع غزة مقسمة إلى مرحلتين. تشمل الأولى مؤشرات التعليم العام قي الفترة التي تلت نشوء السلطة الوطنية وحتى حدوث الانقسام في نهاية العام الدراسي 2007/2006، فيما تنظر الثانية في المؤشرات الخاصة بالفترة التي تلت الانقسام وحتى نهاية العام الدراسي 2013/2012، وهي الفترة التي تولت حكومة حماس فيها المسؤولية الكاملة عن التعليم العام.

التعليم العام في قطاع غزة: 1994–2007

شهد قطاع التعليم في فلسطين، بشكل عام، تطوراً كبيراً بعد إنشاء السلطة الفلسطينية، حيث تضاعف بشكل مطّرد تعداد المدارس والمعلمين ليواكب حالة الازدياد في تعداد الدارسين وتخفيف حالات الاكتظاظ الصفي الذي كان يشكل واحداً من أهم معيقات تطور نظام التعليم في فلسطين. ويعاني قطاع غزة حتى اللحظة من ارتفاع الكثافة السكانية ومن ارتفاع نسبة الخصوبة، إلى جانب كونه مجتمعاً يقع قرابة نصفه في السن الطبيعي للتعليم العام، ما تطلب العمل على تطوير نظام التعليم وحل المشاكل التي تراكمت خلال سنوات الاحتلال الذي لم يعمل على مواكبة بناء المدارس وتخفيف الازدحام الصفي، ولا تخفيف الهوة في نسبة المعلمين للطلبة. لقد عاني قطاع التعليم خلال تلك الفترة التي سبقت الاحتلال جملة من المشاكل الكبيرة التي ستجد جهات الإشراف على التعليم لزاماً مواجهتها خلال العقدين القادمين، وسيستمر جزء كبير من هذه الأزمات في التأثير على سير العملية التعليمية كما على جودة التعليم.

عملت السلطة فور تسلمها مهامَّ الحكم في القطاع على بناء المزيد من المدارس، حيث ارتفع تعداد المدارس الحكومية في القطاع من 143 مدرسة العام 1995 إلى 167 العام 1996، و185 العام 1997، ليصل إلى 220 في العام 1999. وخلال تلك الفترة لم يرتفع تعداد المدارس الواقعة تحت إشراف وكالة الغوث إلا بـ14 مدرسة، حيث بلغت العام 1995 قرابة 154 ووصلت العام 1999 إلى 168 مدرسة فقط، فيما ارتفعت المدارس الخاصة من إحدى عشرة مدرسة إلى سبع عشرة مدرسة.[16] وبشكل عام، وخلال الفترة ما بين 1990 و2000، فإن الزيادة في عدد المدارس الحكومية في قطاع غزة بلغت 77.4 %، فيما وصلت في الضفة الغربية في الفترة نفسها 27.9 %، مع ملاحظة أن تعداد المدارس في الضفة الغربية يزيد أضعاف تعدادها في القطاع بسبب الفرق في تعداد السكان، وبسبب طبيعة التكوينات السكانية في الضفة الغربية، وانتشار القرى الصغيرة، حيث بعض المدارس لا تزيد على بعض صفوف مدرسية. وقد بلغ تعداد المدارس الحكومية في الضفة الغربية في العام الدراسي 1996/1995 قرابة 927 مدرسة، مقابل 143 مدرسة في القطاع؛ أي قرابة ستة أضعاف، وبلغ في العام 2002/2001 قرابة 1164 مدرسة، مقابل 251 بمعدل خمسة أضعاف. فيما سيختلف الحال عند النظر إلى عدد المدارس التي تشرف عليها وكالة الغوث، حيث وبسبب ارتفاع نسبة اللاجئين في القطاع، فإن عدد مدارس الوكالة هناك يفوق عددها في الضفة الغربية. ففيما بلغت في القطاع في العام الدراسي 1995/1994 قرابة 154 مدرسة، بلغت في الضفة الغربية 99 مدرسة، وفيما ارتفعت في العام الدراسي 2002/2001 إلى 169 مدرسة في القطاع، انخفضت في الضفة الغربية إلى 95 مدرسة.[17]

وعلى الرغم من عمليات البناء الجديدة والتطوير في مرافق المدارس القائمة، فإن الزيادة في عدد المدارس لم تكن نابعةً من عمليات بناء لمدارس جديدة، إذ انه إلى جانب ذلك تم فصل مدارس جديدة في المبنى نفسه، أو إدخال نظام الفترتين في المدرسة نفسها. لقد شكل نظام الفترتين حلاً سريعاً لمعالجة الاكتظاظ والزيادة في تعداد الدارسين مقابل عدم مقدرة السلطة على مواكبة الحاجات الجديدة للمجتمع. بيد أن هذا الحل بالطبع لم يشفِ الجراح بل خفف الألم.

أما بالنسبة للدارسين فقد بلغ عدد الدارسين في التعليم العام في قطاع غزة في العام الدراسي 1993–1994 قرابة 215397 دارساً، منهم 103911 دارساً في مدارس الحكومة، وارتفع

هذا العدد إلى 281255 داراساً منهم 137903 دارسين في مدارس الحكومة في العام الدراسي 1997/1996، ووصل في العام 2000/1999 إلى 348825 داراساً، منهم 174587 داراساً في مدارس الحكومة. ووصل تعداد الدارسين في العام 2004/2003 قرابة 419167 داراساً، منهم 218442 داراساً يلتحقون بـ 304 مدارس حكومية. لقد كان تعداد الدارسين في ارتفاع مستمر على مدار السنين المختلفة. فقد ارتفع عدد المنتسبين لمدارس الحكومة في الأعوام 2005 و2006 و2007 إلى 224460، و231437، و237290 منتسباً على التوالي.

وعلى مدى السنوات السابقة، استمرت نسبة الاكتظاظ الفصلي في الارتفاع، و لم يسجل إلا انخفاض طفيف خلال السنوات العشر من إشراف السلطة على نظام التعليم في القطاع. فقد بلغ متوسط عدد الدارسين في كل شعبة قرابة 42.7 في العام الدراسي 1995/1994، ووصلت إلى 40.7 دارس في كل شعبة في العام 2005/2004؛ وهي بأي حال أفضل من نسبتها في مدارس وكالة الغوث التي ترتفع إلى 45 داراساً في كل شعبة. وعلى الرغم من جهود التوظيف المستمرة والمرتفعة سنوياً، فإن نسبة الدارسين لكل معلم حافظت على ارتفاعها الواضح في السنوات الأولى، إذ بلغت في العام 1995/1994 قرابة 34 داراساً لكل معلم، ثم هبطت في العام الدراسي 2000/1999 إلى 31، وبعد ذلك إلى أقل من 30 داراساً لكل معلم في العام الدراسي 2004/2003. وكما هو الحال بالنسبة لعدد الدارسين في كل شعبة، فإن نسبة الدارسين لكل معلم في مدارس الحكومة في غزة أفضل من نسبتها في مثيلاتها في مدارس الوكالة في غزة، حيث يبلغ متوسط نسبة الطلبة لكل معلم خلال الفترة 1994 و2002 قرابة 40 %، فيما تبدو أقل من نسبة الدارسين لكل معلم في مدارس الحكومة في الضفة الغربية التي تقل عن 30 % في الفترة نفسها.

جدول (1): البيانات الأساسية لواقع التعليم العام في قطاع غزة (1994 – 2007)

السنة	المدارس	الدارسون	المعلمون	عدد الدارسين لكل معلم	عدد الدارسين في كل شعبة
91/1990	124				
95/1994	137	114461	3367	34	42.7
96/1995	143	126210	3825	33	43.1
97/1996	167	137903	4231	33	42.4
98/1997	185	150434	4791	31	42.2
99/1998	200	163860	5180	32	41.9
00/1999	220	174587	5561	31	42
01/2000	233	183962	5987	31	42.2
02/2001	251	194107	6446	30	42.1
03/2002	282	208041	7067	29.5	41.8
04/2003	304	218442	7449	29.5	41.7
05/2004	322	226491			41.3
06/2005	343	234751			41.3
07/2006	353	240933			40.7

كل البيانات مستقاة من كتب وزارة التربية والتعليم التربوية الإحصائية، أو من الكتاب الإحصائي السنوي الصادر عن الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

مؤشرات التعليم العام في قطاع غزة: 2007–2012

بلغ تعداد المدارس الحكومية في قطاع غزة في العام الدراسي 2008/2007، وهو العام الأول لسيطرة حماس على القطاع، 370 مدرسة، منها 253 مدرسة أساسية، و117 ثانوية، فيما بلغ عدد مدارس وكالة الغوث 214 مدرسة، وبلغت مدارس القطاع الخاص 34 مدرسة. وبلغ إجمالي عدد الشعب الدراسية في مدارس الحكومة 6087 شعبة، بمتوسط 16.5 شعبة لكل مدرسة. التحق بمدارس الحكومة في ذلك العام

240199 دارساً، بواقع 39.5 دارس لكل شعبة. وبلغ إجمالي تعداد الدارسين في مدارس التعليم العام في القطاع لذلك العام 448307 دارسين. ولا تتوفر بيانات حول الرقم الحقيقي لعدد المعلمين المنتسبين لقطاع التعليم العام، حيث شهد هذا العام انسحاب آلاف المعلمين من مدارسهم واستبدالهم بالمعلمين المساندين. وفيما كان الحديث يدور عن قرابة أربعة آلاف معلم مساند، فإن المؤكد أن أرقاماً حقيقية لم تتوفر في وثائق وزارة التربية والتعليم في الحكومة المقالة لأسباب قد يكون جزء منها فنياً وجزء آخر سياسياً، نظراً لعدم استقرار عملية التوظيف في سلك التعليم لأعوام تالية.

أما في العام 2009/2008، فقد بلغ عدد المدارس الحكومية 383 مدرسة من أصل 637 مدرسة تعمل في القطاع؛ أي ما نسبته 60 %، وهي النسبة نفسها للعام الماضي. شملت هذه المدارس 6175 شعبة، بما يزيد على أقل من مائة شعبة عن العام الماضي. وبلغ عدد الدارسين في مدارس الحكومة لذلك العام 240953 من مجموع 451704 دارسين في مدارس التعليم العام في القطاع. وبلغ متوسط عدد الدارسين في كل شعبة 39 دارساً في المدارس الحكومية، فيما وصل في مدارس وكالة الغوث 37.7 دارس في الشعبة.

وفي العام الدراسي 2010/2009، بلغ عدد المدارس الحكومية 387 بارتفاع مقداره 4 مدارس فقط عن العام السابق، فيما هبط عدد الدارسين بقرابة خمسة آلاف ووصل إلى 234667 دارساً، موزعين على 6181 شعبة في المدارس بواقع 37.9 دارس. في المقابل، ظل عدد المدارس التي تشرف عليها وكالة الغوث كما هو (228) مدرسة، وارتفع عدد الملتحقين بها بمقدار 6771 دارساً ليصل إلى 205683 دارساً، موزعين على 5264 شعبة. في المقابل، شهد هذا العام ارتفاع عدد المدارس الخاصة بمقدار 12 مدرسة، ليصل إلى 45 مدرسة.

وفي العام الدراسي 2011/2010 بلغ عدد المدارس الحكومية في القطاع (393) مدرسة، مقابل (238) مدرسة تشرف عليها وكالة الغوث و(46) مدرسة للقطاع الخاص. وبلغت نسبة المدارس الحكومية من مجموع المدارس في القطاع (58.1 %). وبلغ عدد الشُّعب في مدارس الحكومة (6228) شعبة، بنسبة (49.83) شعبة من مجموع الشعب الموجودة في مدارس القطاع. والتحق في العام ذاته (233013) دارساً ودارسة بالمدارس الحكومية بنسبة (50.82 %) من مجموع الدارسين في مدارس قطاع غزة الذين بلغوا (458479) دارساً. وبلغت نسبة الدارسين لكل شعبة 37.4 في المدارس الحكومية، وهي النسبة نفسها في المدارس التي

من داخل أحد الصفوف في مدرسة بغزة.

تقع تحت إشراف وكالة الغوث. وبلغ عدد المعلمين في القطاع الحكومي 9900 معلم ومعلمة.

وفي العام الدراسي 2012/2011، بلغ عدد المدارس الحكومية في محافظات غزة (397) مدرسة من أصل (688) مدرسة في القطاع، بنسبة 57.7 % من المجموع، فيما بلغ تعداد الدارسين في هذه المدارس (229673) دارساً ودارسة من إجمالي (463191) يلتحقون بمدارس القطاع كافة. وبلغ عدد الشعب في المدارس الحكومية (6218) شعبة، مقابل (5935) شعبة في مدارس وكالة الغوث، و(779) شعبة في المدارس الخاصة. وتكون نسبة الدارسين في كل شعبة في مدارس الحكومة 36.9، مقابل 36.7 في مدارس الوكالة. وبلغ تعداد المعلمين في مدارس الحكومة 10053 معلماً من إجمالي 18859 يعملون في التعليم العام في قطاع غزة؛ أي ما نسبته 53.31 %، فيما بلغت نسبة الدارسين لكل معلم في المدارس الحكومية 22.5، مقابل 28.1 في مدارس وكالة الغوث، و15 دارساً لكل معلم في المداس الخاصة.[18]

و لم يرتفع تعداد المدارس التي تشرف عليها الحكومة في العام الدراسي 2013/2012 إلا بمقدار مدرسة واحدة، حيث بلغ 398 مدرسة، وبلغ قرابة 57.4 % من إجمالي مدارس القطاع. وتضم هذه المدارس 6273 شعبة، يدرس فيها 228076 دارساً، بنسبة 36.5 دارساً في كل شعبة. وتصل نسبة عدد الملتحقين في المدارس الحكومية قرابة 48.7 % من إجمالي عدد الدارسين في التعليم العام، فيما يلتحق بمدارس وكالة الغوث ما نسبته 48 % من مجموع الدارسين. ويعمل في المدارس الحكومية في القطاع 9478 معلماً ومعلمة، بما نسبته 51.8 % من مجموع المعلمين العاملين في التعليم العام في القطاع.[19]

جدول (2): البيانات الأساسية لواقع التعليم العام في قطاع غزة في الفترة من 2008 وحتى 2012

السنة	المدارس	الدارسين	المعلمين	عدد الدارسين لكل معلم	عدد الدارسين في كل شعبة
08/2007	373	240199	---	26.1	39.5
09/2008	386	240953	---	---	39
2010/2009	387	234667	*9713	24.2	38.0
2011/2010	393	233013	9900	23.5	37.4
2012/2011	397	229673	10053	22.8	37
2013/2012	398	228076	9478	24	36.5

البيانات مشتقة من الكتب الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في غزة من: علاء مطر. (2011). «واقع التعليم العام في فلسطين»، **سياسات**، العدد 15، رام الله: معهد السياسات العامة. ص 114–132.

وحسب الكتاب الإحصائي السنوي للعام 2011/2010، فقد توزعت المدارس الحكومية على المحافظات وفق التالي: (70) مدرسة في شمال غزة، (165) في محافظة غزة،[20] (45) في الوسطى، (78) في خان يونس، (35) في رفح. وتستأثر محافظة غزة التي يربو تعداد سكانها عن نصف مليون نسمة بـ 42 % من إجمالي مدارس الحكومة، تليها محافظة خان يونس بنسبة 19.8 %، والشمال بنسبة 17.8 %، ومن ثم الوسطى ورفح بنسبة 11.5 % و8.9 % تباعاً. في المقابل، ونظراً لكثافة عدد المخيمات في المنطقة الوسطى، فقد تركز فيها أكبر عدد لمدارس الوكالة، حيث يوجد فيها 48 مدرسة من أصل 238 تشرف عليها الوكالة في القطاع. و لم يختلف الأمر كثيراً بالنسبة لتوزيع المدارس على المحافظات في العام التالي 2013/2012، حيث وجد (68) مدرسة في شمال غزة بنسبة 17.1 %، وتقع في محافظة غزة 168 بواقع 42.3 %، وفي الوسطى 46 بنسبة 11.6 %، وفي محافظة خان يونس 79 بنسبة 20.8 %، وأخيراً في رفح 37 مدرسة بنسبة 9.3 %.

وبالنسبة للتجهيزات التقنية، فقد بلغت نسبة المدارس التي تتوفر فيها مختبرات حاسوب جيدة 42 %، فيما تتوفر في 22 % منها مختبرات حاسوب قديمة (أقل من بنتيوم 4)، ولا توجد مختبرات حاسوب في 36 % من المدارس. فيما توفرت المختبرات العلمية في 69.4 % من المدارس في العام الدراسي 2011/2010 بارتفاع طفيف منذ العام 2005/2004، حيث كانت نسبة المدارس التي تتوفر فيها مختبرات 63 %، وتخصص الوزارة 5 % من السلفة المدرسية للمختبر المدرسي. في المقابل، فقد سجل عدد المكتبات في المدارس ارتفاعاً

ملحوظاً في الفترة السابقة، حيث ارتفعت نسبة المدارس التي تتوفر فيها مكتبات من 33 % في العام 2005/2004 إلى 91 % في العام 2011/2010. ويعمل 140 موظفاً أمناء للمكتبات في المدارس، منهم 489 موظفاً مثبتاً من حملة البكالوريوس والدبلوم، و92 أمين/ة مكتبة بنظام العقد. وتظل قرابة 40 % من المكتبات في المدارس دون أمين/ة مكتبة متفرغ.[21]

قراءة في المؤشرات

انخفض معدل بناء مدارس جديدة منذ فرض الحصار على القطاع بعد تولي حركة حماس المسؤولية على القطاع وعلى جهاز التعليم. لقد كان الانخفاض حاداً، ويمكن لقراءة نمو عدد المدارس الحكومية من خلال الجدولين الماضيين قبل حكم حركة حماس وبعده أن يكون دالاً. لقد ارتفع عدد المدارس في العام 1995 بمقدار (24) مدرسة، وفي العام 1996 بمقدار (24)، وبعد ذلك بمقدار (22) في العام 1997، و(15) في العام 1998 و(20) في 1999، و(13) في 2000، و(18) في 2001، و(31) في 2002، و(28) في 2003، و(18) في 2004، و(21) في 2005، و(10) في 2006؛ أي أن عدد المدارس ارتفع منذ تولي السلطة الوطنية الإشراف على جهاز التعليم العام منذ العام الدراسي 1995/1994 وحتى العام الدراسي 2007/2006 بمعدل 18.8 مدرسة في العام.

لقد كان العام الدراسي 2008/2007 العام الأول الذي تولت فيه الحكومة المقالة لحركة حماس المسؤولية الكاملة والمباشرة عن جهاز التعليم العام. وشهد هذا العام ارتفاعاً في عدد المدارس الحكومية بلغ 20 مدرسة. بعد ذلك لم تشهد الأعوام الدراسية ارتفاعاً كبيراً في عدد المدارس، حيث ارتفعت في العام 2008 بمقدار (7) مدارس، وفي 2009 بمقدار مدرسة واحدة، و(6) مدارس في العام 2010 و(4) مدارس في 2011 ومدرسة واحدة في 2012. وتعود نسبة الارتفاع في عدد المدارس في العام 2008/2007 إلى حقيقة أن تلك المدارس الجديدة كانت قيد الإنشاء، وتم الانتهاء منها قبل سيطرة حماس على قطاع غزة وحدوث الانقسام بين وزارتي التربية والتعليم في رام الله وغزة. وعند احتساب متوسط الارتفاع السنوي في عدد المدارس في المرحلة بين 2008 – 2012، نجد أنه 3.8 في العام، بهبوط بمستوى 15 مدرسة عن مرحلة ما قبل حدوث الانقسام وفرض الحصار.

لقد لجأت الوزارة إلى تقسيم بعض المباني الموجودة إلى مبنيين لزيادة عدد المدارس في ظل الحصار وعدم السماح بإدخال مواد البناء. يقول تقرير الوزارة حول إنجازاتها إن مجمل عدد الأبنية المدرسية، مثلاً، لم يرتفع إلا بمقدار عشرة أبنية في الفترة 2007/2006 – 2011/2010، حيث أن معظم الزيادة كانت ناتجة عن قسمة مبنى موجود إلى مبنيين، وبخاصة تلك التي طرأت في عدد المدارس في العام 2009/2008.[22] ويمكن تلخيص الأسباب وراء تعثر عمليات بناء المدارس في التالي:

» بعض المانحين بعد الحصار رفضوا تمويل بناء المدارس.
» لفترة طويلة لم يكن من الممكن إدخال مواد البناء حتى عبر الأنفاق.
» العدوان الإسرائيلي أدى إلى تضرر مجموعة كبيرة من المدارس كما هو مبين في السابق.

سجل متوسط عدد الدارسين لكل شعبة انخفاضاً بسيطاً خلال السنوات الخمس الماضية، بحيث انخفض من 39 العام 2008 إلى 38 العام 2009، ومن ثم إلى 37 العام 2011، و36.5 في العام 2012، فيما ثبتت بمنحى منخفض تدريجياً النسبة في الفترة بين 1994 - 2002 بما لا يقل عن 42 دارساً، ثم انخفضت في الفترة بين 2002–2005 إلى 41 دارساً، ومن ثم إلى 40.7 في العام 2006، و39.5 في العام 2007. ولكن المؤكد أن النسبة في فترة تولي الحكومة المقالة المسؤولية عن التعليم العام بعد العام 2007، شهدت تحسناً بشكل متسارع مقارنة بنسبة الاكتظاظ الفصلي في السنوات الخمس عشرة الماضية. ويمكن للمؤشرات الأخرى أن تكشف عن جزء من السبب وراء هذا التحسن. فتعداد الدارسين في المدارس الحكومية شهد انخفاضاً في السنوات 2009 و2010 و2011 و2012 كما يوضح جدول رقم (2).

لا تتوفر بيانات حول عدد المعلمين في السنوات الثلاث الأولى بعد تولي الحكومة المقالة الإشراف على التعليم العام بسبب حالة الإرباك التي أحدثها انسحاب قرابة 5000 معلم من منتسبي الوزارة، وحدوث حالة فراغ تم تداركها بعمليات توظيف عامة ضمن ما عرف بتوظيف المعلمين المساندين. وابتداءً من العام 2011/2010، بدأت تتوفر إحصائيات حول عدد المعلمين. وكما يشير جدول (2)، فإن تعداد المعلمين للعام الدراسي 2010/2009 مأخوذ من دراسة ميدانية، وليس من بيانات وزارة التربية والتعليم الرسمية كما هو الأمر في بقية السنوات.

والملاحظ أن عدد المعلمين شهد في السنوات الأربع زيادة

كبيرة خفضت نسبة عدد الدارسين لكل معلم بشكل ملحوظ، بحيث وصلت إلى 23.5 العام 2011/2010، وانخفضت إلى 22 في العام التالي، ثم ارتفعت إلى 24 في العام 20113/2012. وربما يعود هذا إلى قيام الوزارة بتوظيف المعلمين المساندين نظراً لإسهامهم في حماية المدارس من الانهيار عقب عمليات الانسحاب منها، وبالتالي وجدت الوزارة نفسها ملزمة بتوظيفهم، حيث أن كثيراً منهم كان طالباً في المرحلة الجامعية. وإذا ما أضيف لذلك عمليات التوظيف الجديد السنوية، فإن هذا الارتفاع في عدد المعلمين ساهم في تحسين جودة التعليم، بحيث قلت نسبة الدارسين لكل معلم بشكل كبير.

وصلت نسبة المعلمات 52 % من إجمالي عدد المعلمين في العام 2011/2010، ويعود جزء كبير من هذا الارتفاع إلى سياسة تأنيث المدارس التي طبقتها الوزارة في مدارس الإناث والمدارس المختلطة.[23] من مجموع 387 مدرسة تقع تحت إشراف الحكومة في العام الدراسي 2010/2009، فإن 75 فقط منها تعمل لفترة واحدة، فيما تعمل البقية بنظام الفترتين بإدارتين مستقلتين. وكانت 85 مدرسة حكومية فقط تعمل بنظام الفترة الواحدة مقابل 308 مدارس تعمل بنظام الفترتين في العام 2011/2010؛ أي أن نسبة المدارس الحكومية التي تعمل بنظام الفترة الواحدة لا تتعدى (21.6 %) فقط. ولم تختلف النسبة بشكل كبير في العام التالي 2012/2011، إذ أن من مجموع 397 مدرسة حكومية في العام 2012/2011، فإن 79 عملت فقط بنظام الفترة الواحدة؛ أي بنسبة 19.9 % فقط، فيما أكثر من 80 % من مدارس الحكومة تعمل بنظام الفترتين.

على صعيد التقسيم الإداري، فإن النظام الإداري المعمول به منذ نشوء السلطة يوزع القطاع على 6 مديريات؛ واحدة لكل من محافظات شمال قطاع غزة والوسطى وخان يونس ورفح، واثنتان في محافظة غزة (شرق وغرب). واحتسبت محافظة غزة مديريتين بسبب كونها أكبر محافظة في القطاع، ويربو تعداد سكانها على نصف مليون نسمة. قامت الحكومة في غزة ابتداءً من العام 2012/2011 بتقسيم مديرية خان يونس إلى مديريتين؛ واحدة لخان يونس المدينة والمخيم، وثانية لشرق خان يونس أو ما يعرف بالمنطقة الشرقية. وفيما يزيد تعداد سكان محافظة شمال غزة عن تعداد سكان محافظة خان يونس، فإن محافظة شمال غزة بقيت مديرية واحدة. يتبع ذلك مثلاً أنه فيما يبلغ تعداد سكان محافظة شمال غزة العام 2011 قرابة 322 ألف نسمة، فإن سكان خان يونس بلغوا 310 آلاف نسمة. في المقابل، فإن تعداد المدارس في خان يونس يزيد بثماني مدارس عن مثيلتها في شمال غزة. يلاحظ عبد العظيم قدّورة مشتهى في دراسة له حول «ارتكازية المدارس والمعلمين في قطاع غزة» عدم تساوي التوزيع الجغرافي للمدارس وللمعلمين في قطاع غزة، وتبايناً واضحاً فيما يتعلق بعدد المدارس وعدد المعلمين. والخلاصة التي يقدمها مشتهى أن نقاط ارتكاز المدارس لا تنطبق على ارتكازيتي المكان والسكان، ما يعني أن توزيع المدارس لم يستند إلى خطة سليمة بما يتوافق مع السكان والجغرافيا. «إن التوزيع السابق لنقاط ارتكاز المدارس يدل على وجود معوقات، تقف أمام انسياب المسيرة التعليمية بشكل جيد، إذ تركز المدارس في مناطق على حساب مناطق، ما يشير إلى سوء التوزيع، الأمر الذي يؤثر سلباً على الرحلة التعليمية اليومية».[24]

ووفق مصدر مسؤول في الوزارة، فإن الوزارة كانت بحاجة لبناء 105 مدارس بشكل عاجل العام 2011 لتعويض العجز في البناء في سنوات الحصار الماضية. وقدر المصدر أن القطاع يحتاج إلى بناء 20 إلى 25 مدرسة سنوياً.[25] كما يعيق الحصار وصول 10 أنواع من المطبوعات التربوية الضرورية، ويحدث عجزاً في توفير القرطاسية والكتب والمواد المخبرية والعلمية اللازمة لتطوير المدارس. وكما يشير تقرير لمركز حقوقي في القطاع، فإنه تم وقف مشاريع قيمتها 100 مليون دولار بسبب عدم تنفيذ الخطة الخمسية 2008–2012 بسبب الانقسام.[26]

ثالثاً. الصراع على المؤسسة: المعلم .. الطلبة .. المنهاج

يسلط هذا الجزء من الدراسة الضوء على عناصر ثلاثة أساسية تشكل عماد العملية التعليمة، وتتمثل في المعلم، والطالب، والمنهاج، بغية فهم واقع مجتمع التعليم من خلال هذه العناصر وتفاعلها مع بعضها البعض. من المؤكد أن قضية المعلمين تحتل أهمية قصوى في ظل أن الصراع على المدرسة تم عبر بوابة المعلم، وبخاصة عمليات الانسحاب والتوظيف المضادة، وعمليات التأهيل، بجانب الدور المناط بالمعلم كناقل للمعرفة وللسياسات التربوية. في المقابل، فإن مجتمع الطلبة، غاية العملية التعلمية، تعرض لبعض التأثيرات بفعل الواقع الخارجي. ولذا، فإن قراءة تفاعل هذا المجتمع واشتباكه مع بقية أطراف العملية التعليمية، سيساعد في تحليل أكثر عمقاً

لواقع التعليم في القطاع. كما أن فهم تدخلات الحكومة في المنهاج ومقاربتها لهذا المنهاج، يظل السؤال الأكثر إلحاحاً عند متابعة واقع التعليم في القطاع خلال السنوات الست الماضية. هذه التفاصيل هي ما سينظر إليه هذا الجزء من الدراسة.

المعلم

ارتفع عدد المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في قطاع غزة منذ قيام السلطة الوطنية الفلسطينية بشكل مطرد، عكس الاهتمام الذي تمت إحاطة نظام التعليم به من قبل السلطة الجديدة. ففيما بلغ تعداد المعلمين العام 1994 (3367) معلماً، موزعين على 137 مدرسة، فقد بلغ بعد مرور عشر سنوات على قيام السلطة؛ أي العام 2004، قرابة 7449 معلماً، موزعين على 304 مدارس، بواقع 24.5 معلماً للمدرسة. وعكس هذا زيادة بنسبة 45% في تعداد المعلمين. ومع حلول العام الدراسي 2006 – 2007، اقترب من تسعة آلاف معلم. لقد شهد هذا العام الدراسي بداية الخلاف السياسي الذي ترجم نفسه على الأرض بين التنظيمين السياسيين الكبيرين، ووجد صداه في السياسات التعليمية المنفذة داخل أسوار المدرسة، وفي شبكة العلاقات التي انتظمت وفقها تفاعلات اللاعبين في حقل التعليم؛ سواء على مستوى صنع السياسات العامة التشريعية منها والتنفيذية، أو على صعيد تفاعل المعلمين مع الطلاب ومع المجتمع المحلي. وبحلول نهاية العام الدراسي في حزيران 2007، كان الحصان قد اجتاز اسكدار، وبدأ عهداً جديداً سيطرت فيه حركة حماس فعلياً على مقاليد الحكم في قطاع غزة، وبدأت، قبل بداية العام الدراسي الجديد، سلسة من الإجراءات الإدارية التي عكست الوضع الجديد. شملت هذه جملة من التنقلات بين المديريات والمدارس، وتعيينات علوية جديدة في المواقع الحساسة لبعض المقربين، كما شملت تعيينات على مستوى المديريات ورؤساء الأقسام وأخرى على صعيد إعادة ترتيب العلاقات الإدارية داخل المدارس من مدراء مدارس، ووكلاء، وشمل الأمر استبدالات وتعيينات جديدة.

مع بداية العام الدراسي 2008–2009، انسحب قرابة 5 آلاف معلم من مدارسهم في قرار مفاجئ اتخذ على المستوى السياسي، تاركين فراغاً في تلك المدارس وجدت الوزارة نفسها بحاجة لملئه تفادياً لكارثة تعليمية محققة. بالطبع، كان القرار سياسياً بامتياز، وكانت ردة الفعل والتعامل معه من قبل وزارة التربية والتعليم في غزة سياسياً بامتياز أيضاً. لقد فهم طرفا اللعبة أهمية المؤسسة التعليمية كحقل مهم في الهيمنة على حياة المواطنين وفي تطوير سلوكهم الميداني. وعليه، عكست هذه الخطوة واحدة من أكثر مناطق الاشتباك حدة تاركة أثراً خطيراً على مستقبل العملية التعليمية، وبالتالي البلاد. لقد تم تغليف الفعل السياسي، كما دائماً، بدوافع وتبريرات اجتماعية وإدارية ومهنية. وكما لا يمكن نفي الجانب السياسي عن هذا الفعل، ولا عن ردة الفعل، فإنه سيكون من مجافاة الحقيقة نفي تلك الدوافع والمبررات غير السياسية، حيث كانت في جزء كبير منها الحاضنة الشرعية لتطوير موقف مقنع على المستوى الوظيفي، يدفع قرابة خمسة آلاف معلم إلى ترك أماكن عملهم خالية. لقد شكل الضمان المالي بتوفير الرواتب للمضربين شبكة أمان لهم، جعل تنفيذ الإضراب أكثر سهولة. غير أن الإجراءات التي اتخذتها الحكومة المقالة، هدفت إلى إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العام، بما يضمن، من وجهة نظر المعلمين الغاضبين، تعزيز مواقع لصالح المحسوبين على الحكومة الجديدة. وشمل هذا تغير المديرين وإحالة مديرين سابقين إلى مهام التدريس، وتغير الوكلاء والمشرفين. يقول «م» وهو معلم مضرب «نحن في الأصل لم يكن إضرابنا ذا بعد سياسي، وإنما إنساني نتيجة للظلم الواقع على إخواننا المديرين والمدرسين». ويعلق «س» وهو مدير مدرسة ثانوية «لم أعد أطيق القرارات غير العادلة التي كانت ترف علينا بين فترة وأخرى». ووفق الاتحاد العام للمعلمين، فإن الإضراب جاء احتجاجاً على «حركة تنقلات تعسفية» قامت بها الوزارة في صفوف مديري المدارس.[27]

لم ينسحب المدرسون مباشرة فور تولي حماس المسؤولية على التعليم، بل إنهم استمروا في العمل تحت إشراف الحكومة الجديدة لمدة عام كامل (طوال العام الدراسي 2008/2007). ومع بداية العام التالي، وفي 22 آب 2008، انسحب قرابة نصف العاملين في المدارس، تاركين مدارسهم دون أكثر من نصف طواقمها. إلى جانب ذلك انسحب قسم كبير من الإداريين والأذنة. تصف رحمة عودة مديرة مدرسة الكرامة، اليوم الأول من العام الدراسي 2009/2008 قائلة «وقفت وحيدة استقبل 850 طالبة، منهم 190 طالبة جديدة تلتحق بالمدرسة لأول مرة في الصف الأول الأساسي، قدمن للمدرسة بأزهى حلة مدرسية جديدة (..) وقفت حائرة لساعات في انتظار قدوم الهيئة التدريسية، ولكن بعد طول انتظار، قدمت ثلاث معلمات فقط (..) وبعد أيام اكتمل النصاب، وقدمت للعمل بالمدرسة هيئة تدريسية جديدة (ثلاث وعشرون معلمة يمارسن العمل لأول مرة) مع طاقم

إداري جديد (ثلاثة إداريين)».[28]

فور انسحاب المعلمين من المدارس، قامت وزارة التربية والتعليم مباشرة بتوظيف قرابة 4500 معلم مساند معظمهم خريجون جدد أو قدامى ممن يحملون شهادات مختلفة بعضها في تخصصات لم يكن لها علاقة بالتعليم أو التربية مثل الهندسة، والصيدلة، والمحاسبة، والزراعة. كانت الحاجة ماسة لشغل المواقع المتروكة، حيث بات واضحاً أن الأمر يحمل تحدياً كبيراً للوزارة الجديدة. بعض المساندين بالطبع جاء رغبة في المساعدة في حماية المدرسة من الانهيار، وكان الخوف ليس من انهيار المدرسة بقدر الخوف على المؤسسة من أن تبدو عاجزة عن الإيفاء بالتزاماتها الخدمية أمام الناس. وكان هذا هو التحدي الذي طغى في الخطاب الإعلامي للحكومة في غزة.

وصفت الحكومة ما جري بأنه قرار سياسي غير مسؤول صادر عن رام الله من أجل التأثير على واقع الحياة في قطاع غزة، وشل عمل المؤسسات الرئيسية فيها، وصولاً لانهيارها وتوقفها عن العمل، وبالتالي إحراج الحكومة الفلسطينية وإرباك المشهد العام وإحداث الفوضى.[29] محمد أبو شقير نائب وزير التعليم في الحكومة المقالة في رده على اتهامات المضربين، اعتبر أن التنقلات قانونية، وفي مصلحة المعلمين والطلبة، محذراً من خطورة تسييس التعليم. فيما أكدت الحكومة المقالة أنها لن تسمح لأية جهة بتخريب العملية التعليمية في قطاع غزة، مؤكدةً فشل المحاولات التي تريد تعطيل التعليم وإدخاله في دوامة الإضرابات السياسية.[30] وأعلنت الوزارة مدة زمنية لعودة المضربين، وقالت إن من لا يلتزم بها لن يسمح له بالعودة إلى التدريس، مبررة ذلك بعدم صلاحيته لأن يكون مربياً للأجيال.[31]

يمكن تصنيف دوافع من التحقوا بمهمة المعلم المساند إلى أربعة:

1. خريجون جدد انهوا لتوهم دراستهم الجامعية، ووجدوا في الالتحاق بالسلك التعليمي وظيفة لا يمكن تفويتها. وهؤلاء شملوا معلمين من المشارب والتوجهات السياسية كافة.
2. خريجو التربية الذين لم يحالفهم الحظ بالالتحاق بوظيفة المعلم سابقاً، نظراً لتعقيدات الامتحانات الوزارية، فوجدوا في وظيفة المعلم المساند الفرصة التي كانوا يبحثون عنها.
3. خريجون قدامى لم تساعدهم شهاداتهم التي في غير تخصصات حقل التعليم في إيجاد فرصة عمل، وظلوا يعانون سنوات من البطالة، فوجدوا في الفرصة الجديدة تأميناً لراتب يحميهم اقتصادياً.
4. مناصرون ونشطاء من طلاب الجامعات، وبخاصة في السنة الرابعة، الذين رأوا في التحاقهم مهمة إنقاذ نبيلة وحماية للوضع الجديد.

من داخل أحد الصفوف في مدرسة بغزة.

لقد تركت هذه المعالجة الطارئة للأزمة أثرها على المعلمين أنفسهم، كما على العملية التعليمية بكاملها. فمن جهة، لم يتم توظيف هؤلاء المساندين بالشكل الكامل، إذ أولاً، كانوا في البداية يعملون وفق نظام العقود، وكانوا يتلقون أجراً لا يزيد على ألف ومائتي شيكل فقط. وعلى الرغم من أن هذا المبلغ شكل إسعافاً اقتصادياً لكثير منهم، فإنه ومع اشتداد الضائقة الاقتصادية مع تفاقم آثار الحصار والعدوان على القطاع نهاية العام 2009 مطلع 2010، فإن الحاجة الاقتصادية صارت ماسة للمطالبة ببعض الحقوق الوظيفية، وهو ما ظهر في ازدياد أصوات المطالبين بتثبيت هؤلاء المساندين، وإعطائهم حقوقاً مثل حقوق زملائهم السابقين.

كما أنهم، ثانياً، ظلوا قرابة ثلاث سنوات لا يعيشون استقراراً وظيفياً، وبالتالي مالياً، إذ أنه لم يتم تثبيتهم وكانوا عرضة للتخلي عن خدماتهم أمام أي تغيرات إدارية أو سياسية. كان الخوف بينهم أنهم قد يجدون أنفسهم خارج أسوار المدرسة في أي لحظة، وبخاصة هؤلاء الذين يحملون شهادات عملية لا تتقاطع مع متطلبات وظيفة التعليم. هذا بدوره دفع بعضهم إلى الالتحاق ببرامج تعليمية (التربية مثلاً) حتى يحسّن من فرص بقائه في الوظيفة، كما جعل برامج التأهيل التي ستطلقها الوزارة بعد ذلك موضع جذب بالنسبة لهم.

من جهة ثالثة، فإن مهمة إدماجهم في مجتمع المدرسة لم تكن سهلة، إذ أنهم واجهوا مشاكل إدارية وتربوية في التأقلم مع وظيفتهم الطارئة التي لم يكن كثير منهم قد استعد لها حتى على الصعيد الأكاديمي. ويتبع ذلك أن هذا خلق اهتزازاً في حالة الاستقرار النسبي الذي تشهده شبكة العلاقات داخل المدرسة؛ سواء بين المدرسين أنفسهم من جهة، وبينهم وبين الطلاب من جهة ثانية. فمن الجهة الأولى، فإن مجتمع المدرسين انقسم بين معلمين قدامى ومعلمين مساندين، يأخذ الفريق الأول قوته من تجربته وعلاقاته المنصهرة والمدجنة داخل مجتمع المدرسة، فيما يرتكز الفريق الثاني على شرعية مهمته بإنقاذ المدرسة وجعل العام الدراسي ممكناً، وبخاصة أن جل المدارس شهدت نقصاً حاداً في تعداد المعلمين. ولما عكس الخلاف السياسي نفسه داخل المدرسة، فإن الكثير من الطلاب، وبخاصة في المرحلة الثانوية، نظروا إلى هؤلاء المعلمين الجدد بوصفهم موظفين حزبيين، وإن لم يكن الأمر برمته كذلك. هذا خلق توتراً داخل سور المدرسة وضح بشكل جلي في نظرة اللاعبين لبعضهم البعض. يقول مدير إحدى المدارس «لا أعلم ماذا أقول كوني مديراً يعمل تحت سلطة وزارة التربية والتعليم، هل يحق لي أن انتقد الوضع الذي نحن فيه أو أجمله. ولكن الوضع الموجود صعب للغاية. المعلم، لا أستطيع التحكم فيه نتيجة لتوظيفه بسبب انتمائه الحزبي». ويقول ولي أمر الطالب الثانوي وسيم «كان ابني يأتي للبيت غاضباً بسبب قيام المعلم الجديد بالسب على السلطة، وتكفير رموزها وتخوينهم. لم يكن يحب ابني أن يذهب إلى المدرسة. كنت أدفعه مكرهاً للذهاب إليها». ويقول ولي أمر طالب آخر « ما يهمنا هو تعليم أبنائنا وليس البعد السياسي الذي انعكس سلباً على العملية التعليمية برمتها».

لقد استخدم الخطاب الدعائي في رواية ما حدث. يقول تقرير صادر عن وكالة أخبار الحكومة واصفاً فكرة المساندين: «تداعى أبناء الشعب الفلسطيني والشرفاء والمخلصون لحماية مستقبل أبنائهم ومقدرات شعبهم، ومنع انهيار المؤسسات الحكومية، وكان لوقفتهم المباركة الأثر الكبير في إفشال المخططات الرامية للنيل من استقرار القطاع، وتأسيس الفوضى داخل المؤسسات المدنية والحيوية التي تقدم خدماتها لكل بيت وأسرة فلسطينية».[32] أما عبد المجيد الزطمة مدير التربية والتعليم بخان يونس، فاستخدم وصف «الأيادي البيضاء» في وصف المعلمين المساندين الذين بفضلهم استطاعت المسيرة التعليمية «أن تتجاوز جميع الأنواء التي عصفت بها». كما أن الوزارة باشرت بتثبيت مجموعة من المعلمين المساندين على دفعات مؤكدة على لسان وزيرها أن الوزارة «لن تنسى من وقف إلى جانبها في ظل الأزمة التي مر بها التعليم في بداية العام الدراسي».[33]

مع الانتهاء من أزمة المساندين، صارت عمليات اختيار المعلمين أكثر تقنيناً، ففيما يمكن أن يكون تم التساهل مع بعض المساندين لأنهم تحملوا عبء مرحلة حماية المدرسة من الانهيار، وبالتالي تم التنازل عن بعض الشروط في التثبيت، فإن السنوات التالية التي صار خلالها الخريجون الجدد يتقدمون بطلبات التحاق وتعقد الامتحانات لاختيار الفائزين بالوظيفة، شهدت ارتكازاً أكبر على إجراءات التعيين والفحص لاختيار معلمين أكثر قرباً وتوافقاً مع وجهة نظرة السلطة. ارتبط هذا بزيادة عدد الراغبين في الالتحاق بوظيفة معلم، وبخاصة من الخريجين الجدد حتى من هؤلاء الذين يمكن تصنيفهم معارضين سياسيين، حيث أن الأجواء السياسية العامة والاستقرار الذي شهدته الوظيفة العمومية في غزة والضائقة الاقتصادية، كل ذلك دفع الخريجين إلى البحث

عن وظيفة تكفل لهم دخلاً.

ومع الوقت، بدأت الأمور تستقر وتتحول إلى عبء إداري بالنسبة للوزارة، أحدث ازدياداً في الطلب على وظيفة المعلم بسبب ظاهرتين:

الأولى: مع مرور الأزمة، تخرج العديد من حملة شهادات التربية، فازداد الطلب على مهنة المعلم، وكان هؤلاء ينافسون دائماً المعلمين المساندين الذين يرون أن الوظيفة من حقهم بعد أن بادروا لحماية المؤسسة من الانهيار. وتعزيزاً لفرصهم في المنافسة، منحت الوزارة فرصاً أكبر لهم من المتقدمين من الخارج، أو الخريجين الجدد، حيث تم منحهم 5 درجات إضافية على الخبرة، و5 درجات أخرى على دورة التهيئة. وعليه، كان المساند ينافس على الوظيفة وفي جعبته 10 درجات لا تتوفر لمنافسه من غير المساندين. وبعد ذلك تم رفع درجات الخبرة إلى 10، ليصبح لدى المساند 15 درجة مسبقة.[34]

الثانية: عودة جزء من المعلمين المضربين إلى المدارس بعد اتفاق بين رام الله وغزة. فبعد عام من الإضراب، وبعد أن لاحت آفاق جديدة لإنهاء الانقسام بعد إطلاق جولات الحوار الوطني في القاهرة، تم التنسيق بين الوزارة في رام الله والوزارة في غزة لعودة المعلمين المضربين إلى مدارسهم. وقام المعلمون بالتسجيل لدى الوزارة في غزة طلباً للعودة. ومع بداية العام، سمحت الوزارة بعودة 2000 معلم من المضربين، واعدة بعودة البقية تدريجياً. وقال المعلمون المضربون في رسالة إلى مجلس الوزراء في رام الله، إن الوزارة في غزة قامت بتعيين بدلاء عن المضربين، والآن تفرض شروطها لعودتهم إلى أعمالهم، وتستثني من تشاء وتبقي على من تشاء، مع بداية العام الدراسي الجديد. وفي تصريحات له، رد محمد عسقول، وزير التربية والتعليم في الحكومة المقالة أن "الوزارة اختارت المعلمين العائدين وفقاً لكفاءاتهم، ولا تستطيع الاستغناء عنهم".[35] من جانب آخر، رفضت الوزارة عودة الإداريين والأذنة، متعللة بعدم وجود شواغر لهم، حيث أن عودة المعلمين المضربين جاءت لوجود أماكن شاغرة لهم، ولأن الوزارة عينت بدلاً منهم معلمين مؤقتاً إلى حين عودتهم، في حين تم إشغال أماكن الإداريين بشكل تام. وعام بعد آخر، بدأت إعادة إدماج المعلمين المضربين في المدارس، ووفق مصدر مسؤول في اتحاد المعلمين، فإن قرابة 90% من المعلمين عادوا إلى مدارسهم، وأن الذين لم يعودوا هم مديرو المدارس والأذنة والإداريين. وقال المسؤول «من الصعب لمدير مدرسة أن يعود ليجد مدرساً كان يتدرب عنده صار مديراً عليه بسبب انتمائه السياسي».[36] وحتى عودة المعلمين المضربين لم توقف عملية تعيين المديرين الجدد في المدارس، إذ شهد العام 2009 وحده تعيين 200 مدير/ة مدرسة جديد/ة.[37] ما كان يهم الوزارة هو مَن المديرون والمشرفون الذين يديرون العملية التربوية ويقودونها ميدانياً.

ومع ذلك، فقد تم تعيين جزء كبير من المساندين، حيث تم تثبيت بعضهم مباشرة خلال العام الدراسي الأول الذي التحقوا فيه، فيما تمت تسوية أمور البعض الآخر من خلال التوظيف عبر المنافسة مع منحهم الامتيازات التنافسية السابقة. مثلاً، كان نصيب المساندين من آخر تعيينات في العام 2010 (1103) مساندين من مجموع 1241، بينما كان نصيب المعلمين الجدد من التعيينات 138 من أصل 18500 خريج تقدم لوظيفة معلم.[38]

إن تحليل بيانات الحكومة ومنشوراتها يعكس كيف تحاول الحكومة الدفاع عن نفسها أمام نقمة موجهة لها من المساندين الذين يشتكون من عدم معاملتهم بالروح المبادرة نفسها التي تقدموا فيها لحماية المؤسسة التعليمية من الانهيار. وفق تقرير لصحيفة الحكومة، فإن المساندين يرددون دائماً «إننا مساندون ولنا الحق» على غيرنا. ويوضح التقرير الخطوات الإيجابية التي قامت بها الوزارة لدعم المساندين. يسأل التقرير ذاته مستنكراً «فلماذا أصبح المساندون وأصحاب العقود الخاصة أصحاب حق في الوظيفة الحكومية دون أن تنظر الوزارة لدرجاتهم وخبرتهم، وتكتفي بالقول إنهم كانوا يوماً مساندين!!!». ويختم التقرير «لقد قدرت الوزارة ظروف المساندين وسعت إلى تثبيت معظمهم، إلا أن طاقة الاستيعاب لديها محدودة، وهناك خريجون جدد وآخرون ينتظرون فرصهم وما زالوا يبحثون عن وظيفة أسوة بغيرهم من حملة الشهادات، فالمساندون ليسوا قدراً عليهم».[39]

لم يكن الوضع الاقتصادي للمعلم الفلسطيني يوماً أحسن من زميله في الوظائف الحكومية الأخرى، بل ربما، وبمقارنة بسيطة لسلم الرواتب لموظفي السلطة، تكشف عن المكانة المتدنية لراتب وظيفة معلم مقارنة بالوظائف الأخرى. ولم يختلف الأمر كثيراً خلال الفترة 2007–2012. مثلاً؛ المعلمون المساندون أعطوا راتباً مستقطعاً بقيمة 1200 شيكل فقط، وهو مبلغ لم يكن ليسد الحد الأدنى من متطلبات الحياة

في ظل الضائقة الاقتصادية وندرة المواد التموينية في الأسواق بسبب الحصار في السنوات الأولى. هذا يجعل المعلم لا يلتفت لمشاكل المدرسة إذا لم يكن مرتاحاً خارجها. يقول أحد المعلمين «أنا معلم مساند راتبي 1200 شيكل، طبعاً هذا مبلغ قليل لا يكفيني لأساسيات الحياة، فكيف أقوم بالتدريس وذهني يمتلئ بمشاكل مادية كبيرة، حيث لا أستطيع أن أكفي أهل بيتي. دائماً ذهني مشتت غير مركز». ومع استمرار الضائقة الاقتصادية، فقد توجه معلمو القطاع الحكومي لأول مرة منذ العام 2007 إلى تنفيذ سلسلة خطوات تصعيدية لزيادة رواتبهم، وصلت حد الإضراب عن التعليم لأيام متفرقة في شهر آذار 2013، إلى أن وعدت الحكومة بحل الأزمة. وبشكل عام، فإن المعلم يعاني من تدني رابته مقارنة مع سلم رواتب موظفي الحكومة المدنيين والعسكريين.

توظيف المعلمين وتأهيلهم

إن واحداً من أهم التدخلات في العملية التعليمية هو عملية توظيف المعلم وإنتاجه وتكوينه كفاعل مركزي وأساس في العملية التعليمية. إن قراءة كيفية توظيف هذا المعلم وتطويره تكشف عن جوانب مهمة في ذلك. لقد كان المعلم دوماً ركيزة أساسية في نظر السلطات في التحكم بتصرفات الطلبة، وفي التأثير على مركبهم المعرفي وهويتهم مباشرة. وارتبط هذا الفهم من النظرة العامة لدور المعلم، لكنها في السياق المحلي كانت دائماً تأخذ أبعاداً أعمق. وبنظرة مسحية سريعة لدور المعلم خلال فترة الاحتلال الإسرائيلي، والطريقة التي كانت الإدارة المدنية تحاول بسط هيمنتها على التعليم، من خلال التحكم بالتوظيف ومراقبة المنهاج وطريقة تدريسه وغيره، يمكن للباحث أن يكتشف عمق العبء وأهمية المهمة التي كانت ملقاة على عاتق المعلم. وفيما كانت تلك مهمة وطنية خالصة يقوم بها المعلم في تنشئة الطلبة وتعزيز هويتهم الوطنية وانتمائهم وتذكية روح النضال فيهم بأساليب مختلفة، فإن السلطات الجديدة التي ستأتي بعد إنشاء السلطة الوطنية العام 1994، ستواصل النظر للمعلم من الزاوية نفسها دون أن يكون الدور الذي يقوم به هو الدور ذاته. فالمعلم في السياق الجديد أصبح مدخلاً للتأثير على عقول الطلبة وتفكيرهم. وبالطبع، فقد أنيط بالمعلم تعزيز الروح والهوية الوطنية لتتلاءم مع السياق السياسي الجديد. تكشف عمليات التوظيف والإجراءات التي كانت متبعة طوال السنوات التي سبقت سيطرة حماس على جهاز التعليم، وبخاصة الفحص الأمني، عن دلالات كثيرة في هذا الجانب. لقد قام الولاء السياسي والمواقف السياسية بأدوار كبيرة في عمليات اختيار المعلم، وهي أدوار استمرت بعد سيطرة حماس على جهاز التعليم، وتعمقت بشكل أكثر حدة. من المهم تحليل عمليات الالتحاق بسلك التعليم التي بدأت منذ العام 2008–2009. منذ إضراب المعلمين كانت الوزارة بحاجة لأي شخص يريد أن يلتحق بالسلك كي تتم عملية إنقاذ المدارس من غياب المعلمين، وبالتالي استمرار العملية التعليمية. وعليه، تم فتح الباب واسعاً بلا قيود للراغبين في الالتحاق بالمهنة. ومع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلمين السابقين المضربين يوافقون الخصم السياسي وجهة نظره، فإنه، وباستثناءات قليلة، كان المعلمون المساندون في غالبيتهم مناصرين أو على أقل تقدير غير مناوئين. وعليه لم تكن إجراءات التعيين وهي مؤقتة بحاجة لكثير من التعقيد. مع استقرار الوضع وبدء عمليات غربلة المساندين، بدأت عمليات التوطين السياسي للوظيفة، بحيث تطلب الأمر مثلاً تعبئة بعض الأوراق التي تطلب من المعلم أو الراغب في التثبيت أن يسجل اسم أقرب مسجد لبيته، حيث كان يتم المسح «التشييك» عبر أمير المسجد. ويركز المسح على مدى التزام الشخص بالمسجد أو قربه من أسرته. وهي عملية لم تكن مقصورة على الالتحاق بسلك التعليم، بل بالكثير من المؤسسات الحكومية.

يستفيد المعلم فور التحاقه بمجموعة من الدورات التدريبية التي تهدف إلى تطوير قدراته وتمكينه من أداء مهمته بشكل أكثر سهولة. في العام 2009، استفاد 8000 موظف من دورات الوزارة التدريبية، واشتمل هؤلاء على معلمين وإداريين ومشرفين ومديرين.[40] وفي العام 2012/2011، استهدف التدريب 2000 معلم في مبحثي اللغة العربية والرياضيات، و1000 معلم على أساليب التدريس الحديث، و200 آخرين على موضوعات تربوية متنوعة و1000 معلم على استخدام الأجهزة المخبرية وصيانتها.[41]

ويستدل من نقاشات موسعة جرت مع مجموعة من المدرسين، أن هذه الدورات تكون مفيدة في السنوات الأولى، حيث أن بعض ما يرد فيها يكون جديداً على المعلم الجديد، ولكن مع السنوات يقل نفعها، حيث أن الكثير منها مكرور من حيث المحتوى والمادة التدريبية، وحتى أن المدرب ذاته يدرب المادة ذاتها بالطريقة نفسها للمتدربين أنفسهم أكثر من مرة.[42] إضافة إلى ذلك، فإن المواد التدريبية تقع في أخطاء المواد التدريسية نفسها في الجامعات، حيث تركز على الجوانب التربوية دون ربطها بشكل واضح ومباشر بالمنهاج الذي على المعلم أن يقوم بشرحه للطلبة. كما أنه لا يتم ربط

برامج التدريب هذه باحتياجات المعلم، حيث يتم إعدادها وفق خطة عريضة تضعها الوزارة، ترتكز على تصورها حول هذه الاحتياجات. وفيما قد تتقاطع الاحتياجات العامة التي تتصورها الوزارة مع الاحتياجات الفعلية والعملية للمعلم، إلا أن هذه البرامج ستكون أكثر فاعلية لو ارتكزت بشكل كامل على احتياجات المعلم التي ستكون بالطبع وليدة التجربة العملية له في المدرسة، وبالتالي يجمع فيها بين الجوانب التربوية والاحتياجات الفعلية المرتبطة بشرح المنهاج. وقد حاولت الوزارة تطبيق هذا النموذج الذي تشتق فيه برامج التدريب من الاحتياجات الفعلية للمعلم، حيث طلبت من المعلمين تعبئة «استبانة الاحتياجات»، يتم من خلالها اشتقاق احتياجاتهم، وهي خطوة كان يمكن أن تكون الأولى في سبيل تمكين المعلم من الاستفادة من تلك البرامج، إلا أن الفكرة التي تم تنفيذها لعام واحد لم ترَ النور بعد ذلك. وبشكل عام، فإن التدريبات تُفرض على المعلم من أعلى إلى أسفل، وعليه أن يذهب للدورة التدريبية حتى لو كانت لا تفيده بشيء. يقول المعلم محمد «رفضت الذهاب للدورة لأنني حصلت عليها سابقاً، وتم استجوابي من قبل مدير المدرسة».

ويشكو المعلمون من أن الدورات التي يعطونها مكثفة، وفيها كم هائل من المعلومات عليهم استيعابها خلال وقت قصير، وعادة (وليس في أغلب الأوقات) يكون هذا الوقت بعد الدوام المدرسي، فيكون المعلم مرهقاً مثقلاً، أو قبله فيكون مشغولاً في التفكير في يومه المدرسي الذي سيدخله بعد ساعات. وفيما تستمر الدورة ثلاث ساعات، فإنه مع إضافة ساعات الدوام المدرسي لهذا الوقت، يمكن تلمس العبء الكبير الذي يلقى على عاتق المعلم–المتدرب. ويشكو المعلمون من أسلوب التلقين في أغلب الأحيان، ومن أن المادة التدريبية في أغلب الأحيان لا تكون في صلب الموضوع، فهي تركز على الجانب التربوي دون مراعاة الفروقات في المباحث والتخصصات. كما أن المواد التدريبية تكون عادة على شكل أسئلة وليست مادة شرحية، وتقوم العلاقة بين المدرب والمتدرب على التلقين وليست على المناقشة.

ويكشف تقرير آخر حول واقع المدرسة في غزة، مجموعة أخرى من المشاكل التي تعترض تحقيق برامج تدريب فاعلة ومفيدة للمعلم، منها أنها تشكل ضغطاً إضافياً على المعلم بسبب عدم توفر الحوافز، وعدم صياغة المحتوى التدريبي في مواقف يمكن الاستفادة منها في مواقف صفية، والروتين والتكرار واعتماد أسلوب التلقين.[43] وتشمل تطوير عملية التدريب تطوير جودة التدريب، وجودة محتواه، وتطوير قدرات المدربين أنفسهم، ومراقبة أدائهم ومقدرتهم على توصيل المواد التدريبية بطريقة سليمة للمعلم– المتدرب. كما أن ثمة أهمية كبرى لربط المواد التدريبية بواقع المنهاج ومباحثه بطريقة مباشرة. ففي الحالات التي يتم ربط المواد التدريبية بواقع الفصل وبالقضايا العملية، تشكل الدورات إفادة كبرى للمعلمين. يوضح مثال المعلم إبراهيم ذلك، حيث يقول «عرض المدرب علينا مواقف للاستفادة منها وكيفية التصرف من خلالها، لذلك كانت الدورة رائعة». وفي ظل التوجه نحو حوسبة النظم الإدارية والتعليمية، والدور المتصاعد لنظم الحاسوب في الحياة التعليمية، فقد اقترح بعض الذين تم إجراء مقابلات معهم، ضرورة التركيز على زيادة قدرات المعلم في الحاسوب، وفي اللغة الإنجليزية، وتوظيف الحاسوب في المنهاج، والتركيز على التعليم وكيف يكون المعلم ريادياً. وكما تقترح دراسة واقع المدرسة المشار إليها سابقاً، فلا بد أن تصمم وفق احتياجات المعلم كما يراها هو مع إشراك المشرفين والمديرين في تصميم برامج التدريب وتعزيز تبادل الخبرات والتعلم المشترك بين المعلمين. واقترح المشاركون في ورشة خصصت لصالح هذه الدراسة، أن تبدأ التربية العملية من السنة الأولى لالتحاق الطالب بالجامعة. كما اقترحوا أن يتم تطوير المناهج التدريسية في الجامعات، وبخاصة تلك المتعلقة منها بالتربية، كي تلامس المنهاج الفلسطيني، وأن ترتبط برامج التربية بالواقع التربوي الفلسطيني.[44]

شبكة العلاقات: نظرة سريعة

تتسم علاقات المدير مع المعلمين داخل المدرسة بالالتزام بالتراتبية، وباستثناءات، فإن المدير يمثل الوزارة ويمثل السلطة التي تنظر إلى ضرورة الانضباط والالتزام بالتعليمات والقرارات. ومن خلال مجموعة من اللقاءات التي نظمها فريق البحث مع معلمين، أكدوا على الفصل بين العلاقات الودية التي تربط المدير مع معلمي مدرسته خارج أسوار المدرسة، وبين العلاقة الانضباطية التي تتحدد ملامحها داخل أسوار المدرسة. البعض تحدث بشكل مفصل عن هيمنة المدير على أجواء المدرسة، من خلال عكس مزاجه العام على علاقته اليومية مع المعلمين. يقول المعلم «ك»: «لو كان نوع وطبيعة مدير المدرسة مزاجية، ويعكس مشاكله الشخصية في البيت، يكون يومها أسوأ الأيام لنا، لأنه يفرغ ما عنده من هموم ومشاكل في المعلمين». وهذه حالة لا يمكن تعميمها بأي حال، إلا أنها تعكس كيف أن الدور القيادي والتوجيهي المناط بالمدير من قبل الجهات الأعلى، يؤثر على سلامة

وسلاسة علاقته مع معلميه.

أما العلاقة بين المعلمين أنفسهم داخل المدرسة، فهي أقل حدة بسبب اشتراكهم في الهموم الوظيفية والاقتصادية والإدارية، وهي علاقة تتميز بالودية، حيث تنشأ علاقات اجتماعية بين عوائل المعلمين في المدرسة الواحدة، وبخاصة أن بعضهم يكون من خلفيات تعليمية واحدة، وزملاء سابقين في الجامعة، أو في مدارس سابقة عملوا فيها. وعلى الرغم من ذلك، تنشأ بعض العلاقات التنافسية، وبخاصة بين معلمي المادة الواحدة، أو بين الأقران الراغبين في الترفع لدرجات المدير والإشراف. تقول المعلمة نسرين إنه يوجد تنافس شديد بين معلمات المبحث، حيث المعلمة المميزة في مبحثها «متسلطة عليهم»، ولا تفيدهم، وتحاول دائماً التباهي أنها الأفضل، وهو ما يقربها أكثر من المديرة ومن المشرفة أيضاً. مع هذا، فإن تنظيم الزيارات التبادلية بين معلمي المبحث الواحد يخفف من حدة التنافس السلبي، وينقلها إلى التكامل الإيجابي. خلال تلك الزيارات التبادلية، يتم تبادل الخبرات في التغلب على المشاكل، وفي طرح أساليب جديدة، حيث يطرح كل معلم طريقة تعاطيه مع المبحث وتخطيطه للدرس وطرائق التدريس التي يستخدمها. وهي طريقة لا بد من تكثيفها وتعزيز استخدامها من أجل تبادل الخبرات بين المعلمين مع مراعاة تجاوز بعض النواقص فيها. يقول المعلم «ط» إن الزيارات التبادلية تكون عادة بين الحصص، وبخاصة بين خمسة حصص فتشكل ضغطاً على المعلمين ولا يشعرون بالراحة.

ويمارس المدير دوره كممثل للسلطة من خلال التحكم بتحركات المعلمين وخروجهم من المدرسة. وسجل فريق البحث من خلال الزيارات الميدانية مجموعة من الأسباب التي يخرج وفقها المعلم من المدرسة وتشمل: دورات أثناء الدوام، الظرف الطارئ، الرحلات المدرسية، الخروج لتكملة الدراسات.

وتتعزز العلاقة التراتبية القائمة على الانضباط والتنفيذ الحرفي للسياسات التعليمية، من خلال قراءة عملية الإشراف وعلاقة المشرف بالمعلمين. قام فريق البحث بمراجعة لنصوص تعليقات المشرفين على زيارات المعلمين، ومن خلال تحليل نصي لتسعة تقارير إشراف، يمكن الاستدلال على جملة من الملاحظات:

طالبات يعرضن إنتاجهن خلال إحدى الحصص في مدرسة بغزة.

1. يقوم المشرف بالتركيز على الجوانب التي التزم فيها المعلم بالخطط الموضوعة، وينهيها بتوصيات لتفادي الأخطاء، وبإشارة لضرورة متابعة المدير لتنفيذ هذه التوصيات.
2. لا يتم تقديم حلول جذرية للأخطاء التي يراها المشرف، وتتكرر الإشارة بالزيارات التبادلية، حيث أن المعلم هو مشرف نفسه.
3. الإيجابيات التي يسجلها المشرف هي عموميات، ويمكن أن تصلح في كل درس، وهي وردت تقريباً في التقارير التسعة التي تم تحليلها بصيغ مختلفة، ولكن في المحتوى نفسه.
4. قليلة هي الإشارات إلى محتوى الدرس والتخصص، وعليه فإن الإفادة منها تكون قليلة بالنسبة للمعلم.
5. ترتكز التقارير على مدى التزام المعلم بالخطة السنوية المعتمدة من قبل الوزارة. في المقابل، فإن المعلمين، ومن خلال مجموعة من المقابلات نفذت مع مجموعة منهم يرون أن:

- زيارات المشرفين لا تكفي، فالمشرف يأتي مرتين في السنة، وهذا لا يكفي لتقييم المعلم.
- يوجه المشرف المعلم على أشياء تقليدية ومعروفة، أو كما قال معلم "رؤوس أقلام محفوظة". وهي ملاحظة يمكن التأكد من صحتها من خلال العودة لنصوص تقارير الإشراف وتحليل محتوى لها.
- هناك تركيز على طريقة التدريس، والوسائل التعليمية، والمتعلم، والأهداف التعليمية، والخطط الفصلية. أما البحث عن الجوانب الخلاقة والإبداعية في أداء المعلم، فلا إشارة لها، وهو ما يجعل المعلم متردداً في تطوير طرق خلاقة تساهم في تعزيز الدرس وتسهيل فهمه على الطالب.
- المشرف يعتمد على الروتين والتمسك بالرأي حتى لو كان خطأ.[45]
- تقارير الإشراف مع الوقت تصبح أمراً روتينياً، وطالما لم يكن لدى المعلم طموح بأن يصبح مديراً، فإنه لن يهتم كثيراً. يقول المعلم سعيد معلقاً على تقرير لمشرفه حول شرحه «هذا أمر رويتني ولست بحاجة إلى أن أصبح مديراً».

على مستوى آخر، عكس الخلاف السياسي نفسه في شبكة العلاقات داخل المدرسة. فالمدرس يجد تفاصيل الخلاف داخل أسوار المدرسة كما يراه خارجها في حياته اليومية. إن التفاعل اليومي؛ سواء مع المديرية، أو مع الزملاء، أو مع الطلاب، يقتضي الانتباه إلى تفاصيل شكلية، لكنها ذات طابع سياسي. واستكمالاً لوجهات نظر السلطات السابقة، فإن الدور المناط بالمعلم هو إنتاج هوية الطالب أو التأثير فيها، وهو دور مبني على سياسات ضمنية وليست صريحة، حيث لا توجد نصوص وقرارات، فإن المأمول يصاغ ضمن سياسات ومواقف مبطنة تفرض فهماً للسياق العام. فالمعلم لا يستطيع التعبير عن موقف سياسي مخالف، كما أن قراءته لنصوص التاريخ والأدب داخل الفصل، تعكس توافقاً مع السياسات العامة والمتبعة. إن النظر للمدرسة كجزء من سياسات الهيمنة وكمركب فاعل في تحديد الهوية، أصيل في الممارسة التربوية، وبخاصة في فلسطين، ولكن، وفيما كان في السابق خلال فترات الاحتلال، يعتبر جزءاً من عملية نضالية نبيلة، وخلال فترة السلطة قبل حكم حماس، كان ينظر إلى تلك العملية بوصفها مساهمة في التخلص من تبعات فترة الاحتلال، وإعادة إنتاج هوية وطنية على الرغم من بعض الملاحظات السلبية على فهم النخبة لعملية إنتاج الهوية تلك، إلا أنه في المرحلة قيد البحث يعكس شقاقاً وانسلاخاً في هذه الهوية، حيث أن الهوية المرغوب إنتاجها هي نقيض لهوية أخرى تشكلت برغبة المجتمع المحلي، ويشكل التأثير عليها مساساً بمرتكزات ثابتة، ويدخل في باب التأطير والتجنيد الذي يفترض فعلاً مضاداً. وهنا تكمن أسباب الكثير من الأزمات التي تشهدها المدارس. إن غياب الثقة في العلاقات داخل أسوار المدرسة يقود إلى تباطؤ عمليات التفاعل، وتغير في الصور النمطية، وتقليل لعمليات اكتساب القيم، وبالتالي يؤثر على حيوية العملية التعلمية.

إجمالاً، لقد كان المعلم الحلقة الأضعف في العملية التعليمية على الرغم من الدور المهم الذي أنيط به منذ بداية الانقسام، فهو الذي حمى العملية التعليمية من الانهيار، كما أنه هو من حافظ على استمراريتها. إن تحليلاً لهذا الدور يكشف عن مركزية المعلم في العملية التعليمية. كما أن تحليلاً لطريقة التوظيف والتدريب والتأهيل قبل الوظيفة وبعدها، وتحليلاً للوضع الاقتصادي والمادي للمعلم ولعلاقاته مع الوزارة أو الطلاب، كل ذلك يكشف أنه لم يتم التعامل معه بوصفه شريكاً، بل موظف أو مستخدم يؤدي خدمة بمقابل.

الدارسون

يلتحق (228076) دارساً ودارسة بمدارس الحكومة في قطاع غزة في العام الدراسي 2012–2013، وهو ضعف تعداد

الدارسين الذين كانوا يلتحقون بمدارس الحكومة في العام الدراسي 1995/1994، وفيما كانت نسبة المعلمين للطلاب في العام 1995/1994، 35 دارساً لكل معلم، انخفضت هذه النسبة في العام 2003/2002 إلى قرابة 29.5 دارس لكل معلم، ثم انخفضت أكثر إلى 24 دارساً لكل معلم مع العام 2013/2012. لقد عاني قطاع غزة تاريخياً من زيادة ملحوظة في تعداد الطلاب مقرونة بتحسن بطيء في مستوى الخدمات نظراً للحاجة لبناء الفصول المدرسية الجديدة، التي تتضافر معيقات عدة في وجه وجودها من الحصار، ونقص مواد الإنشاء، إلى الازدحام السكاني. غير أن هذه الزيادة في تعداد الطلاب، ليست إلا انعكاساً للزيادة الكبيرة في تعداد السكان التي تعتبر الأكثر كثافة من نوعها في العالم.

لقد كان الطالب/ة دائماً محط اهتمام السلطات خلال المراحل المختلفة التي مر بها التعليم الفلسطيني، نظراً للدور المهم الذي قام به الطلبة في العمل السياسي والميداني، فلا يمكن تصور الانتفاضة الأولى مثلاً دون تأمل الإسهام الكبير الذي قامت به المدارس الثانوية والإعدادية في تفجيرها، وحملها، وقبل ذلك ارتبط العمل الفدائي في مراحل كثيرة منه بطلاب المدارس، كما في مراحل متأخرة بطلاب الجامعات. وعليه، فإن عملية التعبئة الداخلية من قبل القوى الوطنية الفلسطينية، مقابل محاولات الهيمنة على مدخلات العملية التعليمة التي يتعرض لها الطلبة من قبل سلطات الاحتلال، مثلاً، شكلت واحدة من أهم سمات الصراع الخفي داخل أسوار المدرسة.

وفيما استطاع الخصم السياسي، وفي خطة تمت مناقشتها سابقاً، سحب المعلمين من المدارس عبر الإضراب المشار إليه، فقد تعذر سحب الطلاب منها. فإضراب المعلمين كان يمكن أن يقود إلى عدم تقديم الخدمة من طرف الجهة الحاكمة حديثاً، أما سحب الطلبة من المدارس، فيعني القضاء بشكل كامل على العملية التعليمية. لذا، وفيما انسحب الخصم السياسي من مربع إدارة العملية التعليمية، فإنه ظل في المربع الأكثر حساسية – مربع المتلقي. لقد كان للتوازن والحضور المتعدد داخل أسوار المدرسة مزايا ومساوئ دائماً، فوجود معلمين من ألوان الطيف السياسي كافة بوجود طلاب أيضاً من الألوان كافة، كان يخلق توازناً كان الأصل أن يكون موجوداً دون وجود هذه الألوان. يقول الأستاذ سامي وهو مدير مدرسة أضرب العام 2008، إنه، وخلال إدارته للمدرسة الثانوية، كان يقوم بجولات الضبط في المدرسة وخارجها بصحبة مجموعة من المعلمين أحدهم محسوب على حركة فتح، وآخر على حركة حماس، وبالتالي نجح في ضبط المدرسة التي شهدت فترات من التسيب والفوضى.

ومثل كل المواقع الاجتماعية والنقابية، فإن المدارس شكلت خلال الفترات السابقة ساحة للتنافس السياسي لاستقطاب الطلبة وتشكيلهم. لقد شهدت المدرسة أنواعاً شتى من سياسات الهيمنة وبسط النفوذ والتأثير. من جهة، كانت الوزارة، بوصفها المعبر التربوي عن السياسات الحكومية، تحاول إنتاج طالب/ة يكون مواطناً صالحاً وفق فهم هذه السياسات. ويمكن قراءة هذا الفهم عند استعراض خبرات التعليم في فلسطين خلال السنوات العشر من عمر السلطة الوطنية، للكشف عن مركباته الأساسية. وبالقدر نفسه، فإن الحكومة في غزة بعد الانقسام، نظرت إلى محاولة التحكم بتصرفات الطلاب بوصفها حقلاً للهيمنة يراد منه التأكد من الاستقرار في القطاع الذي شهد صراعاً داخلياً دامياً. ومع تراجع النشاط العلني لحركة فتح وذراعها الطلابي، والانحسار السابق للتنظيمات الأخرى، انفردت الكتلة الإسلامية المدعومة من قبل السلطات بالنشاط الطلابي، في مؤازرة وإسناد للسياسات الحكومية. من الصعب قياس مدى هذا النشاط وتأثيره المباشر بسبب نقص أدوات التحليل المتوفرة في ذلك، والمرتكزة على أدلة ثابتة، إلا أن اللقاءات التي تمت مع مجموعة من الطلاب والطالبات، وبخاصة في المرحلتين الثانوية والإعدادية، تكشف عن هذا التدخل. مثلاً تم توزيع بطاقات إرشادية بعنوان «بنادول الإيمان» على الطالبات في المرحلة الثانوية، تحتوي على إرشادات ونصائح دينية حول الزي الشرعي، وعدم «التبرج»، والمحرمات، في وقت شهدت فيه بعض مدارس قطاع غزة الثانوية محاولات غير ممنهجة من قبل مديراتها لفرض الزي الشرعي على الطالبات، وأثيرت في وقتها قضية رأي عام اضطرت الوزارة للقول إن ما حدث اجتهاد لا علاقة له بسياسة عامة.

ويظل الجانب الأبرز في ذلك علاقة الطالب بالمعلم، التي هي عالم مصغر عن شبكة العلاقات في حقل التعليم، وتكشف عن طبيعة الفهم التكاملي لمخرجات العملية التعلمية. تتحكم عملية تقييم الطالب (الامتحانات) بباروميتر هذه العلاقة. ففي الوقت الذي يتم حصر عمليات تقييم الطالب على الامتحانات المكتوبة، فإن علاقة القوة تظل بيد من يشرف على هذه الامتحانات، ويتحكم بها، وهو في الغالب المعلم. إن العقد التربوي قائم على غايات اللاعبين. فغاية الطالب هي النجاح، ووسيلة ذلك هي المنهاج الذي يتم شرحه عبر

المعلم. كما أن غاية المعلم هي أن ينتهي من المنهاج وفق الخطة السنوية الموضوعة من قبل الوزارة، وبالتالي يصل إلى مرحلة الامتحانات بشكل سليم.

يسيطر هاجس الامتحان على يوم المدرسة وإيقاع الحياة فيها. فمنذ اليوم الأول لانتظام الحياة داخل سور المدرسة، فإن الامتحان يرفرف بجناحيه فوق رؤوس الجميع، فالمنهاج بالنسبة للمعلم هو عبء يجب الانتهاء منه قبل الامتحان، ويجب أن يتم التأكد من أن ما يشرحه المعلم يتطابق مع التعليمات الواردة من المديرية بخصوص الوحدات المقرة. في المقابل، فإن الطالب مسكون بضرورة النجاح واجتياز الامتحان، وعليه فالمنهاج بالنسبة له هو دليل عبور وليس قارب إبحار. ويمكن تفكيك هذه المقاربة بطريقة أكثر تبسيطاً، بحيث يكون المنهاج الذي هو المحتوى المعرفي المقصود به رفع وعي وثقافة الطالب الذي هو مواطن المستقبل والذي سيحمل على عاقته مهمة بناء المجتمع ومؤسساته، يتحول هذا المنهاج إلى سيف مسلط على رؤوس جميع الفاعلين. ويمكن تسجيل الملاحظات التي باتت ثابتة عند مراجعة حالة التعليم في فلسطين، وبخاصة تلك المتعلقة بطول المنهاج وقصر الوقت الممنوح لتغطية الوحدات المختلفة، وما إلى ذلك، إلا أن النقطة التي يثيرها التحليل هنا هي أن ارتباط المنهاج بوحداته المختلفة بالامتحان كوحدة قياس لمدى فهم الطالب له، يجعل منه عبئاً على جميع الأطراف. فالمعلم يريد أن ينتهي منه، وهو يريد لطلابه أن يجتازوا الامتحان بشكل كاف لأن يعكس صورة جيدة عنه كمعلم قادر على إفهام طلابه للمنهاج – لأن اجتياز الامتحان هو الفيصل في تحديد ذلك. كما أن الطالب يهمه النجاح لكي يترفع وينتقل لفصل دراسي آخر، وبالتالي تحقيق الرضا الذاتي ورضا الآخرين. إلى جانب أن المدير يريد أن تبدو مدرسته مدرسة ناجحة وهو ما يعكسه مستوى منتسبيها في الامتحانات، وبخاصة العامة منها. أما الأهلي؛ فأي غاية لهم أكثر من نجاح أبنائهم. في المحصلة، فإن الهم الأساس لمجتمع المدرسة هو التصفيق الحار الذي يحصل عليه من ينجح في الامتحان.

تبدأ عملية التقويم والامتحان من اليوم الأول لليوم الدراسي، حيث يسكن الامتحان بأنواعه وفتراته المختلفة عقول اللاعبين داخل المدرسة. ويظل الامتحان النهائي هو الفصل في عملية التقويم لكونه يقع في نهاية العام وخلاصته. يقوم المرشد التربوي بإصدار نشرة توضح آلية التعامل مع الامتحانات، وفي العادة توضع هذه النشرة في الخزانات كما لاحظ فريق البحث. يقوم المدير/ة بإصدار تعليماته للمعلمين بكيفية وضع الامتحانات وتصحيحها والتعامل مع الرسوب والإكمال. يبدأ توزيع الأدوار داخل المدرسة والأعباء بين المعلمين، منهم من يضع الامتحانات، ومنهم من يراقب، ومنهم من ينتدب للتصحيح في مراكز التصحيح التابعة للمديرية. وعند سؤال المعلمين والطلاب حول أسئلة الامتحان، فإن الكثير من الأسئلة تعتمد على المواد التدريبية الخاصة بكل مبحث، والتي يتم توزيعها من قبل المشرف التربوي على المعلمين عبر البريد الإلكتروني. يوم الامتحانات يشكل يوماً عصبياً بالنسبة للطالب الذي يكون قد بذل جهداً مضاعفاً طوال الأيام التي تسبق الامتحان من أجل الاستعداد له.

بشكل عام، فإن جل مَن تم استطلاع آرائهم بخصوص الامتحانات خلال فترة البحث من الطلاب اشتكوا من طول الامتحانات، مما يعيد للأذهان النقاش حول المنهاج، فبعض الأسئلة ونظراً لطول المنهاج وقصر الوقت المخصص له، لم يتمكن المعلم من تغطية مباحثها بشكل كاف. ونظراً لأن بعض الامتحانات تكون موحدة وعامة، فإنّ الطالب سيدفع ثمن هذا الضغط غير المتوازن الذي نتج عن طول المنهاج وقصر الوقت. كذلك الأمر لأولياء الأمور الذين قالوا لفريق البحث إنهم يعانون من معاناة أبنائهم من صعوبة الامتحان وطوله النسبي، وهو ما يتطلب جهداً إضافياً منهم كي يتمكنوا من تأهيل أبنائهم ليكونوا أكثر استعداداً لمواجهة الامتحانات.

إن مركزة التقويم الأساسي في التعليم على الامتحانات بصورة كبيرة جداً، على أهميتها، بحاجة إلى مساندة من بعض وسائل التقويم الأخرى الأكثر إبداعاً. إن تحسين نوعية مخرجات التعليم، يجب أن يكون بغية عملية؛ أي تقويم، بحيث يتم التأكد من أن الطالب أكثر فهماً للمنهاج وللرسائل العميقة في الوحدات المختلفة. إن العقل المتفتح الخلاق المفكر وحده، يستطيع أن يخلق الطالب الواعي المتفاعل المبدع. إن ابتداع أدوات أخرى للتقويم في صورة مهمات أصيلة تتطلب من الطلاب مستويات من التفكير من شأنه أن يدفع باتجاه تحسين جودة مخرجات التعليم.

وعليه، فإن المعلم الواقع تحت سياسات أعلى منه تراقبه وتفرض عليه أن ينتهي من واجباته وفق الخطة، هو الآخر يمارس هيمنة من نوع آخر على الطالب يمكن الكشف عنها من خلال تحليل المشاهدات الصفية وتحليل الخطاب المستخدم، وبخاصة هذا

المتعلق بالإرشادات والتعليمات. وهي علاقة أكبر من السياق المحلي ربما أشار لها شوقي في بيته الشهير «قم للمعلم وفِّه التبجيلا». إلا أنها في سياقها المحلي تكتسب أبعاداً أخرى يمكن تلمس كنهها في ظل التجاذب السياسي والصراع على الهيمنة والاستقطاب والاستحواذ، وبخاصة أن الطلبة يشكلون شريحة مهمة وخصبة للاستقطاب. كما تشكل علاقة الطالب بالمعلم مرتكزاً في حب الطالب/ة للمدرسة ولعملية التعلم. ويكشف حواران تم اقتباسهما في تقرير واقع المدرسة مدى مركزية هذه العلاقة، فالمعلم هو الذي يحدد مستوى تقبل الطالب للمدرسة. كما يكشف حوار جماعي في التقرير نفسه عن أن المعلم وعلاقته بالطلاب يحددان مستوى حب وتقبل الطلبة للمادة التدريسية، وبالتالي اجتهادهم فيها.[46]

ويعتبر «ملف الطالب» أكثر مبادرة جادة من قبل الوزارة للإحاطة بالمسيرة التعليمية لكل طالب؛ بغية متابعة تطور الطالب ونموه التعليمي. وإن تقييماً لهذا الملف، سيساعد في فهم موقع الطالب في شبكة العلاقات في المؤسسة التعليمية. يحتوي الملف على بيانات شاملة عن الطالب بجانب ملف إنجاز يشير إلى تحصيله خلال الفترات الدراسية من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر. يتضمن الملف بيانات شخصية، بيانات ولي الأمر، البيانات الاجتماعية، وتعاون الأسرة مع المدرسة، وبيانات السكن، والمدارس التي التحق بها، والتحصيل الدراسي (1–4)، (4–9)، عاشر وحادي عشر وثاني عشر، والاهتمامات والأنشطة وتقسم إلى ثقافية مثل الكتابة الإبداعية، والخط، والشعر، والخطابة، والمطالعة، والإذاعة المدرسية، والمحاضرات والعلمية مثل البرمجة وتصنيع الوسائل، وكتابة الأبحاث، والفنية مثل المسرح والغناء والموسيقى والرسم والكشفية والإرشادية مثل الرحلات والمخيمات والعمل التطوعي. أيضاً يضم الملف زاوية حول المشكلات التي يمر بها الطالب وإجراءات حلها. كما أن الملف يحتوي ملفاً صحياً. يبدأ التعامل مع الملف منذ الصف الأول الأساسي. إن نظرة على فكرة الملف ومحتوياته تعطي انطباعاً بأن متابعة أمر الطلبة وحياتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها، أمر يتم بأدق التفاصيل. وعلى الرغم مما قد يحمله هذا من اهتمام، فإن الممارسة تعكس صورة مختلفة. فبعد مراجعة مجموعة من الملفات بغية تحليلها، وبخاصة لمعرفة كيف تتعامل إدارة المدرسة مع هذه المعلومات: هل تتم الاستفادة منها في تطوير برامج المدرسة كي تستجيب لاحتياجات الطلبة وتستوعب قدراتهم؟ هل يتم توظيف مهارات الطلبة وهواياتهم ضمن برامج المدرسة؟ وهل يتم تطوير برامج لاصفية لتنمية هذه المهارات؟ إذا لم يتم كل هذا، إذاً ما الحاجة لهذا الملف من وجهة نظر القائمين عليه؟ متى يرجعون إليه؟ ما هي السياقات التي يتم خلالها تفعيل الملف، بحيث ينعكس على سلوك الطالب/ة؟

عند مراجعة محتويات الملف اتّضحت جملة من الحقائق:

1. البيانات الاجتماعية تتم تعبئتها مرة واحدة فقط عند دخول الطالب المدرسة، وتترك بعد ذلك البيانات فارغة ولا تتم متابعتها. هذه تشمل أسئلة مثل الإخوة والأخوات، والمستوى العلمي للأب والأم، وعدد العاملين في الأسرة.
2. كذلك الأمر بالنسبة لبيانات السكن من نوعية المسكن وملكيته والمسافة بينه وبين المدرسة ووسيلة المواصلات وغير ذلك، حيث تتم تعبئتها لمرة واحدة في سنة دراسية أو خلال تلك السنة التي تم عمل البطاقة فيها.
3. يتم تعديل ملف التحصيل الدراسي كل عام. وفقط في حالات نادرة يتم الرجوع إلى ملف التحصيل الدراسي عند وجود مشكلة. المعلم، مثلاً، لا يقوم بقراءة ملفات الطلبة مطلع كل عام ليكون على دراية بمستواهم ويطور إستراتيجيات للتعامل مع هذه المستويات. يروى المعلم خالد قائلاً "قمت بالرجوع إلى ملف الطالب في وقت تضارب فيه ما يقوله ولي الأمر عن تحصيل ابنه مع وجهة نظري. الطالب لا يمتلك المهارات الأساسية في اللغة العربية، فتأكدت من ذلك باستخدام ملف الطالب".
4. يحظي الملف الصحي باهتمام أكبر من باقي الجوانب نظراً للزيارات التي يقوم بها الوفد الطبي للمدارس لعمل الفحوصات الطبية اللازمة للطلبة. إلا أنه حتى هذا الاهتمام يكون موسمياً ويرتبط بزيارات الوفد الطبي، إذ أنه وبمجرد انتهاء الزيارة لا يتم التعامل معه. يقول مدير إحدى المدارس "نركز على الجانب الصحي في البطاقة التراكمية، كون هناك متابعة من قبل مديرية التربية والتعليم –قسم الصحة– للجانب الصحي في البطاقة".
5. يمكن لبطاقة الطالب أن تكون مصدراً غنياً للمعلومات حول خلفيات الطلبة إذا تم تحليلها بشكل جيد والاستفادة منها، مثلاً تبين أن غالبية الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال كان آباؤهم حاصلين على شهادة الثانوية العامة، ما يعكس ضرورة الوعي الثقافي لأولياء الأمور.
6. لا تتم العودة إلى ملف الطالب بشكل دوري، كما لا توجد تعليمات محددة تضع إطار تعامل مع الملف، ولا

نقاشات وجلسات لتطوير خطط ترتكز على معلومات مشتقة منه. فغالبية المعلمين الذين تمت مقابلتهم كانوا يرددون العبارة نفسها بأنه يتم التعامل مع الملف كأمر إداري روتيني ليس إلا.

7. تغيب مشاركة المجتمع المحلي والأهالي عن بطاقة الطالب، حيث توجد خانة حول الإسهام في فعاليات الآباء والمعلمين واللجان المدرسة ومتابعة ولي الأمر للطالب، ويتم تقييم ذلك وفق مقياس ثلاثي ولمرة واحدة فقط. وبالتالي، لا تتم الاستفادة من الفرص التي يمكن أن يتيحها متابعة مساهمة المجتمع المحلي والأهالي في تنمية قدرات الطالب/ة.

وتظل قضية عزوف الطلبة عن الفرع العلمي واحدة من أهم القضايا التي تمس مستقبل هؤلاء الطلبة ومساهمتهم في العملية التنموية، وإن قراءة لهذا العزوف تكشف لنا الكثير من واقع الطلبة بالمدرسة وبالمنهاج والمعلمين خاصة، كما تكشف جانباً من تأثيرات السياق الاقتصادي على ميولهم ودوافعهم. فبعكس ما كانت عليه الأمور قبل عقد من الزمن، حيث كان الفرع العلمي يشهد ازدياداً في الطلب على حساب الفرع الأدبي، فإن ثمة هجرة عكسية، حيث يكثر الالتحاق بالفرع الأدبي على حساب الفروع الأخرى. لقد التحق في العام 2009 لامتحانات الثانوية العامة الفرع الأدبي 25407 طلبة، فيما اقتصر عدد المتقدمين لامتحان الفرع الأدبي على 6220 طالباً وطالبة، و لم يلتحق بالفروع الأخرى (التجاري والزراعي والصناعي والاقتصاد المنزلي) مجتمعة إلا 169 طالباً وطالبة.[47] كل ذلك يتطلب سياسات تربوية مختلفة تواجه هذا الاعتلال وعدم التوازن يبدأ بالمنهاج وينتهي ببرامج الجامعات.

حسب دراسة لنهى عوض الله، فإن أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالفرع العلمي يعود جزء منها إلى المنهاج بنسبة 77%، ثم يساهم المعلمون وطريقة شرحهم للمنهاج العلمي

مشهد عام لطابور الصباح من إحدى مدارس قطاع غزة.

بنسبة 62.3% في هذا العزوف، فيما تعود 58.9 % من الأسباب لدوافع خاصة بالطلبة، ويحتل أولياء الأمور النسبة الأقل في هذه الدافعية بنسبة لا تتجاوز 43 %.[48] ستكون عواقب مثل هذا الاختلال كبيرة في المستقبل على عملية التنمية وعلى بنية الاقتصاد والعمل. ويمكن ملاحظة كيف يقوم المنهاج بثقله وطوله وعدم جاذبيته وثقل فكرة الامتحان وتسلطها على عقل الطالب، بالقسط الأكبر من الدوافع التي تؤثر على ميول الطلبة إلى غير الفرع العلمي. كما أن المعلمين يقومون بدور كبير في هذا النزوع، وكما توضح طالبة فلأن الطريقة التي تم شرح مواد الرياضيات لها في الصف الأول الثانوي جعلتها تنفر من الفرع العلمي. وهي بهذا تشير إلى طريقة تعاطي المعلمين مع المنهاج وعدم مقدرتهم على تقريبه لقلوب الطلبة.[49]

ووفق ندوة نظمتها الوزارة،[50] يعدد المشاركون جملة واسعة من الأسباب وراء ذلك، منها ما له علاقة بالمنهاج وتدريسه، ومنها ما له علاقة بالتطورات الاقتصادية. من جهة المنهاج، فإن هناك اعتقاداً بأن المنهاج الأدبي أسهل، إلى جانب صعوبة المنهاج العلمي وطوله وتعقيداته ووجود مواد تدريبية مصاحبة للمادة العلمية، بما يشكل ضغطاً على الطالب مقارنة بالوقت المخصص. أما الأسباب الاقتصادية، فتكمن في حاجة طالب العلمي لأخذ الدروس الخصوصية بكثرة، وشراء المذكرات، وهو ما يثقل جيب العائلة في ظل الوضع الاقتصادي الضعيف، إلى جانب أن تكلفة التخصصات العلمية المرتفعة في الجامعات تجعل الالتحاق بالكليات العلمية مرهقاً، بل خيالياً في بعض التخصصات مثل الطب والصيدلة.

ختاماً، تنضوي شبكة العلاقات في المدرسة من جهة الطالب، على مفاهيم الانضباط والالتزام بالقواعد الموضوعة في المدرسة، وتلك الأشمل المتعلقة بطبيعة العملية التعليمية. فهو مطالب أن يلتزم بالمنهاج الموضوع، وأن يفكر ضمن حدوده، لأن هذا المنهاج ووحداته هو بارومتر النجاح. وبناء عليه، فإن علاقته مع المعلم قائمة على هذه القاعدة. ومع وجود الضغط والخلاف الداخليين، فإن ثمة مركباً إضافياً يمكن تلمسه في شرايين هذه العلاقة. إن حالة التوتر التي بدأت طاغية في أول سنتين بسبب تداعيات الاقتتال الداخلي، وسيطرة معلمين من لون واحد تقريباً، ووجود مضامين سياسية لكل ذلك من باب التسليم بالأمر الواقع، ونزع جنوح الطلبة لتبني مواقف سياسية مغايرة أو التعبير عنها بأي شكل من الأشكال، زادت تعقيدات تلك العلاقة. وفي الوقت الذي كانت السنوات الأولى تشهد ردات فعل، فإن السنوات التالية شهدت سكوناً، وبخاصة مع هيمنة نشاطات الكتلة الإسلامية على ما عاداها في أوساط الطلبة. وبالقدر الذي يخفف هذا من التوتر، فإنه يزيد من حالة تشكل الوعي المضاد، حيث يعبر الدارس خارج أسوار المدرسة عن عكس ما قد يضطر للقبول به داخلها.

المنهاج

كل نظام يقوم بتطوير أدوات الهيمنة الخاصة به التي يوكل لها مهمة تمرير رؤيته ومواقفه ووجهات نظره، والتي هي، في الأساس، الخلايا الصغرى التي تنتشر فيها الأيديولوجيا المضخمة للنظام. وفيما يشكل الإعلام والخطاب، المعبر الأساس عن هذه الأيديولوجيا، فإن المدرسة تشكل الحاضنة التي يتم فيها تفريخ هذه الأيديولوجيا وغرسها في عقول النشء والطلبة، من خلال التأثير بهم خلال عمليات التكوين المعرفي التي يخضعون لها. من شأن المنهاج كمحدد للعملية التربوية، أن يقوم بهذا الدور، حيث أن أدوار اللاعبين الآخرين تتحدد من خلالها، فالمعلم يناط به شرح المنهاج وتوصيله للطلبة، والطالب يتحتم عليه فهم المنهاج والامتحان به، كما أن المنهاج هو ترجمة للرؤية العامة ولطبيعة المعارف التي يراد للمواطن الذي سيكونه الطالب أن يتشبع بها. لم يكن بمقدور السلطة الجديدة أن تعيد تكوين المنهاج، لأن ذلك يرتبط بعملية الاعتراف بالشهادات التعليمة الصادرة عنها، ولكون ذلك يرتبط أكثر بتحول سياسي أوسع من الحيز المفتوح للنقاش وقتها ربما. لذا، فإن المهمة الأساسية وقعت على المعلم للقيام بالدور الأهم في إدخال التغييرات المُرادة على العملية التعليمية. لقد كان المعلم، منذ البداية، حصان السبق في الصراع على السلطة التعليمية، وأنيطت بالمعلم الفلسطيني، تاريخياً، أدوار مختلفة كان لها كبير الأثر في تكوين العقل الوطني للطلبة أيام الاحتلال. وإن فحصاً معمقاً يمكن أن يدلل على هذا الدور خلال فترات السلطة، وبخاصة في سنواتها الأولى. كما أن فحصاً دقيقاً للدور الذي قام به المعلم أو أنيط به بعد حكم حماس، من شأنه أن يعزز مقولة الهيمنة والدور الذي يقوم به المعلم في ذلك.

لقد تعرضت السلطة التي تقودها حماس إلى تركيز كبير جعل مقاربتها لأي تغير راديكالي موضع اهتمام بالغ من خصومها، كما من المحيط الإقليمي، وهو ما اقتضى الكثير من الحذر في محاولة لعدم إثارة حفيظة الجميع. وفيما تعذر إجراء تغيرات جذرية على المنهاج، فقد اعتمد الخطاب

التعليمي داخل الفصل وداخل أسوار المدرسة عامة، على مقاربة مختلفة عكست وجهة نظر السياسات العامة وراء السياسات التربوية المنفذة. يبدأ هذا من طابور الصباح وطبيعة النشاطات المنفذة فيه إلى النشاطات الطلابية والاحتفالات الوطنية، وينتهي بالطبع بدور المعلم كوسيط منفذ للسياسات، وموجه للطلاب نحو أفكار ومعتقدات لا تكون من صميم المنهاج ولا من روحه، ولكن تتماشى مع نواة التفكير التي تقف خلف السياسات التعليمية والتربوية.

لقد حددت وثيقة صادرة عن الوزارة في غزة ثلاثة اعتبارات تحدد توجهاتها فيما يتعلق بالمناهج:[51]

1. الشكوى المتزايدة من صعوبة المنهاج وطوله.
2. ارتباط المنهاج مع الضفة الغربية ما يصعب اتخاذ قرارات أحادية بالتغيير.
3. الآمال المعقودة على الحكومة بإحداث تغيير حقيقي في المنهاج.

كما تقرر خطة تطوير التعليم التي أطلقتها الوزارة في العام 2012، أن التركيز على المنهاج يهدف إلى تطوير جودته وتطوير أدلة المعلم للصفوف والمباحث كافة. وترى الخطة مواصلة العمل في مشروع تحسين المنهاج للوقوف على مدى تحقيقه للأهداف المنوطة. يشمل هذا تخفيف طوله، وتذليل الصعوبات، وتنقيته من الشوائب، وتعزيز القيم والثوابت الفلسطينية الدينية والأخلاقية والاجتماعية في جميع المراحل التعليمية. كما يشمل إعادة النظر في مبحثي التربية الوطنية والتربية المدنية، من خلال دراسة إمكانية دمجهما في مبحث واحد، إلى جانب تطوير أدلة المعلمين وتعميمها للفصول والمباحث كافة، بحيث يصبح الدليل أساس تعامل المعلم مع المنهاج.[52]

وتعكس الاعتبارات السابقة رغبة حقيقية في تغير المنهاج، إذ أن الاعتبار الثاني يشير إلى صعوبة إحداث أي تغير لارتباط المنهاج بالمعمول به في الضفة، حيث أن مثل هذا التغيير، لولا هذا الارتباط الحتمي، لتم كما يقترح نص الوثيقة. أما الاعتبار الثاني، فيشير، صراحة، إلى المطالب والالتزامات التي تواجه بها الحكومة، والتوقعات بضرورة إحداث تغير حقيقي. وهذه الآمال والتوقعات، بالطبع، لا بد أن تكون من قبل ناخبيها وأنصارها بوصفها حكومة يديرها تنظيم إسلامي له وجهة نظر مختلفة حول الكثير من قضايا الحياة العامة، وانتهاء بالسياسة، وقراءة التاريخ. وتذكر خطة الوزارة للعامين 2010–2012، هدفاً فرعياً للوزارة يتمثل في «تطوير ومراجعة المناهج والكتب المدرسية للصفوف (1–12) وتعديلها». وتشير الخطة نفسها إلى أن «المنهج الموسوعي والمثقل بالمعلومات»، يشكل واحداً من أهم التحديات التي تواجه العملية التعليمية، وتقول إن آراء المدارس والمدرسين والآباء والطلاب والمشرفين التربويين اتفقت على أن المنهاج الجديد «مفرط في الطول» و«غاية في الصعوبة». وتؤكد الخطة أن ارتباط المنهاج بين الضفة وغزة، يشكل عائقاً أمام أي تغير فيه لأن ذلك يتطلب تنسيقاً وتناغماً ليتم الوصول إلى آلية مشتركة حول ذلك.

وكما تقترح وثائق الوزارة، فقد حاولت التغلب على بعض أزمات المنهاج من خلال جملة من التدخلات، منها:

- العمل على تخفيف هذا الثقل في المنهاج، من خلال تحديد الموضوعات التي يمكن شرحها بطريقة المناقشة العامة.
- استحداث دليل المعلم.
- زيادة عدد حصص اللغة العربية والرياضيات للصفين الثالث والرابع بواقع حصة أسبوعياً لكل مبحث، وزيادة عدد حصص اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر (علوم إنسانية) بمقدار حصة واحدة أسبوعياً. وتحسين مقررات اللغة الإنجليزية من رام الله (1–4).
- زيادة عدد حصص التربية الإسلامية من 3 إلى 4 حصص أسبوعياً (لتعزيز الثقافة الإسلامية ورفع مستوى الوعي بالدين الإسلامي، ص11).
- في العام 2009، قامت الوزارة بإجراء تقييم لبعض المباحث التي تنوي تعديلها في اللغة العربية والتربية الإسلامية (5–10)، والتاريخ، والجغرافيا (7–10)، "لمعرفة ما لها وما عليها بهدف تحسينها".[53]
- إعداد أدلة للتجارب العلمية، وإعداد كتاب بعنوان «نماذج ممسرحة من المنهاج الفلسطيني»، إلى جانب تنفيذ برنامج علماء المستقبل.
- تصوير بعض الدروس وتعميمها على مراكز ومصادر التعلم والمدارس.
- تطبيق برنامج التعليم الإضافي لطلبة الثانوية العامة من خلال 40 مركزاً منتشرة في المديريات.
- تذكرُ وثيقة صادرة عن الوزارة أن الوزارة عاكفة على تطوير المنهاج وتحسينه وتعزيز القيم من خلالها مثل

القدس، وحق العودة.[54]

- تطوير المنهاج المحوسب والإلكتروني الذي يراعي خصائص التلاميذ وقدراتهم، وبما يساعد في حوسبة التعليم الفلسطيني بشكل كامل.
- إضافة ثلاثة حقوق جديدة لمبحث التربية الوطنية للصفوف 8 و9 و10 (حقوق الإنسان) بالتركيز على الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الإنسان الفلسطيني.
- تعديل في منهاج التربية الوطنية للصفوف 8 و9 و10، وإضافة موضوعات جديدة.

وكما يمكن الملاحظة من السابق، فقد كانت التدخلات كمية للتخفيف من ضغط المنهاج مثل زيادة حصص بعض المباحث، أو نوعية من خلال توفير ما يسهل مهمة المعلم في شرحه مثل الأدلة والتصوير والتعليم الإضافي لطلاب الثانوية والحوسبة، أو سياساتية مثل زيادة حصص التربية الإسلامية بواقع 3 إلى 4 حصص، مقابل حصة واحدة تضاف إلى مباحث غاية في الصعوبة والكثافة مثل اللغة العربية، والإنجليزية. إضافة إلى البعد السياسي لبعض التدخلات مثل إضافة بعض الوحدات الخاصة بحق العودة والقدس، وهو ما سينظر إليه الجزء التالي ببعض التفصيل.

ارتكزت فكرة دليل المعلم على وجود دليل يساعد المعلم في تنفيذ مهامه التربوية بأكمل وجه، وعلى أفضل صورة، من خلال التخطيط العلمي والتربوي للحصة، ووضع المعارف والمهارات والخبرات اللازمة تحت تصرف المعلم في الدليل كي يستخدمها في شرح المنهاج.

يتكون دليل المعلم من مكونات أساسية تتواجد في كل دليل بغض النظر عن المبحث أو الفصل المخصص له، وتشمل هذه، الأهداف التعليمية العامة للمنهاج الفلسطيني المشتقة من فلسفته وآماله وتطلعاته، ثم الأهداف العامة لتدريس المادة التعليمية المستهدفة، وهي الإطار الذي سيسير عليه المعلم أثناء تنفيذه أنشطة المادة التعليمية على مدار العام الدراسي. ويضم الدليل تحليلاً للمحتوى التعليمي، وذلك من خلال سرد الحقائق والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، حيث يتم ربط مكونات المحتوى التعليمي بالأهداف التعليمية والمكونات الأخرى. ويحتوي الدليل على قوائم بالموضوعات المحذوفة من المقرر الدراسي ومبررات حذفها. ويضم إرشادات عامة لكيفية التعامل مع الدليل وتطبيقه، واستخدام الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف. كما يحتوي الدليل على الخطة السنوية للفصلين الأول والثاني، مع تحديد المدى الزمني لإنجاز كل وحدة من وحدات المقرر الدراسي، وكذلك كل موضوع من موضوعاته من خلال تحديد عدد الحصص اللازمة وتوزيع المواضيع على أيام السنة. وفي كل مدخل، يعالج الدليل كل موضوع من موضوعات المقرر على حدة، مبيناً الأهداف الخاصة (السلوكية) بتدريس كل موضوع وإستراتيجيات التدريس المقترحة، كذلك خط سير الحصة والأنشطة اللازمة خلالها، منتهياً بوسائل التقويم الملائمة. كما يضم الدليل توضيحاً للأخطاء الشائعة في كل موضوع وسبل علاجها وجملة من الأنشطة الإثرائية وبطاقة تقييم ذاتي للمعلم بعد كل درس. كما أنه يشتمل على عينة من نماذج تحضير الدروس وبطاقات علاجية واختبارات شهرية وفصلية ونماذج لألعاب تعليمية علاوة على الحلول النموذجية لجميع التدريبات الواردة في كتاب الطالب.

تقوم الوزارة، ومنذ العام الدراسي 2011/2010، بإجراء تعديلات على الدليل، وترسل نشرات للمدارس حول التعديلات المقترحة، وتدوين للأخطاء الموجودة في الدليل، وآلية تعامل الإدارة المدرسية ومتابعة المعلمين في تنفيذ مقترحات الدليل. وبشكل عام، ومن خلال المتابعة المباشرة لفريق البحث، تبين أن الكثير من المعلمين لا يلقون أي اهتمام للدليل لعدم توافره وعدم سهولة تداوله بين أيديهم، فهو يتوفر عبر نسخ إلكترونية. كما أن مواكبة الوزارة لتدريب المعلمين حول الدليل غير كافية، وهو ما يترك انطباعاً بعدم الأهمية لديهم.

الخطاب

أولاً. مباحث التربية الوطنية والمدنية

تشكل مواد مثل التربية الوطنية والتربية المدنية مداخل مهمة، يمكن من خلالها فحص مدى قيام المعلم بمحاولة التأثير على وعي الطالب وإدخال مفاهيم أيديولوجية وفكرية وسياسية قد لا تكون في صلب الاهتمام المباشر أو الأهداف المصرح بها لمباحث المادة. إن فحصاً دقيقاً قائماً على المشاهدات الصفية المباشرة وتحليلاً للخطاب والحوار بين المعلم والطلاب في مجتمع مشدود سياسياً إلى أطراف متباعدة يساهم في الكشف عن أشكال جديدة من الهيمنة وموضعة القوة داخل مجتمع التعليم. إن بعض المقابلات التي أجريت مع طلاب مختلفين لاستقراء مواقفهم ووجهات نظرهم حول دور المعلم في المادتين، كشفت عن تذمر الكثير منهم من مساس المعلمين

ببعض مشاعرهم «الحزبية»، من خلال كيل الاتهامات لحركة أو حزب ما، أو اتهام بعض الأطراف بالخيانة والكفر ... وما إلى ذلك. ولما كان الطالب هو الجانب الضعيف في علاقة القوة تلك، فإن المعلم يستغل هذا الميزان الراجح، ويتم قمع الطالب وربما معاقبته سواء بالتوبيخ أو الردع الذاتي خوفاً على تحصيله الفصلي.

وفيما قد يكون مثل هذا النقاش قليل الأثر على مستوى التشكيل حين يتعلق الأمر بطلاب المرحلة الإعدادية والصف الأول الثانوي، حيث يكون الطلبة أكثر نضجاً، فإن تأثير مثل تلك السلوكيات يكون كبيراً ومهماً على طلبة المرحلة الابتدائية. يمكن لقراءة استخدامات مباحث التاريخ أيضاً أن تكشف عن جوانب أخرى من هذه العملية المركبة.

تحظي المباحث المتعلقة ببعض القضايا الوطنية بالمزيد من الاهتمام لارتباطها أكثر بما تقول عنه السلطات برنامجها ورؤيتها. فالقيم الإسلامية تحظي باهتمام خاص، ليس على حساب المباحث الأخرى، ولكن بصورة تميزها عنها. كما أن بعض القضايا الوطنية مثل حق العودة يتم التركيز عليه بشكل كبير. يكشف عن هذا دليل المباحث الذي أعدته الوزارة ليساعد المعلم في تأدية مهامه. ففي الدليل الخاص بالصف الرابع الابتدائي، ثمة إدماج مواد مساندة لتعزيز حق العودة. وكما يقول الدليل إنه، وبغية تجذير حق العودة في نفوس التلاميذ وترسيخ قيمة الانتماء للأرض، تم رفد معظم الدروس بصور عن الهجرة والعودة وقصائد شعرية، حيث أن الدليل يحتوي في كل درس على صورة من صورة اللجوء والهجرة يتم سؤال الطالب أسفلها عن مشاعره وعن موقفه من ذلك وأسئلة من باب:

- ماذا ستفعل لو عدت إلى البلاد؟
- هل العودة لبلادنا حق مشروع؟
- بماذا تشعر عند رؤيتك لهذه الصورة؟
- ما اسم بلدتك التي سلبها الاحتلال من أجدادك؟
- هل تحب العودة لبلادك؟
- ما شعورك لو كنت مكان الطفلة؟
- هل هذا بيتها الأصلي؟

إضافة إلى ذلك، تمت في دليل مادة التربية الوطنية للصف الخامس إضافة مبحث عن حق العودة، ليس مشمولاً في المنهاج الأصلي، من أجل تعزيز فهم الطلاب لهذا الحق. في المقابل، ولرفد الطلبة بالقيم ذاتها والتوجه ذاته، تمت إضافة مادة في دليل التربية المدنية للصف ذاته عن مخيم جباليا، مقرونة بصورة توضيحية، والمادة تضم معلومات عن المخيم وتاريخه وتطوره.

إلى جانب ما قالت عنه الوزارة بتعزيز حضور حق العودة في المنهاج عبر إعداد مادة عن حق العودة كما سبق ذكره، اعتبرت الوزارة أن ثمة حاجة للتوسع في تعزيز القدس في المنهاج الفلسطيني، ليشمل التاريخ والجغرافيا والقضايا المعاصرة والتربية الوطنية والفنية والتربية الإسلامية واللغة العربية. كما تمت طباعة كتاب القدس والمنهاج الفلسطيني وتعميمه على المدارس. إن مقابلات جرت مع بعض الطلاب اشتكوا من أن المعلمين، وبخاصة حين يتعلق الأمر بالقضايا التاريخية والسياسية، يقدمون وجهة نظرهم الحزبية ولا يقدمون ما يرد في المنهاج. كما أثير نقاش حول الاستمرار في استخدام السلام الوطني في البداية، وذاع أن بعض المدارس رفضت بثه في طابور الصباح.

إن السلطة القائمة تحاول، كما في الخطاب الإعلامي، تقديم نفسها مختلفة عن السلطة السابقة، وأن مواقفها السياسية والوطنية مختلفة، من خلال التركيز على قضية وطنية كبرى مثل حق العودة، والقدس. وعلى الرغم من أن المنهاج القائم لا ينتقص من حق العودة ولا من القدس، فإن محاولة التركيز عليه في الأدلة وفي التوجيهات المعطاة للمعلمين ضمناً، تقول إن الموجود لا يكفي. والأمر ذاته ينسحب مثلاً على تدريس التعليم الشرعي في المرحلة الثانوية، فعلى الرغم من أن التعليم الشرعي يطبق في مدارس الضفة الغربية منذ سنوات، فإن إدخاله على النظام التعليمي في قطاع غزة صوحب بحملة إعلامية كبيرة تضخم من الأمر وتبرزه بوصفه تعزيزاً للشريعة ولدراسة الدين. إن الخطاب الإعلامي للسياسة التربوية يحاول أن يجعل من تطبيقه قرارات قديمة ومتبعة في مناطق أخرى، تنفيذاً لأشياء لم تكن موجودة وتم تنفيذها بسبب سياسات تعليمية جديدة.

ثمة سياسات تربوية لا تمس هيكل العملية التعليمية، لكنها تتدخل في جينات العملية التعليمية، وتعكس وجهة نظر عن دور التعليم وكنهه. إن تحليلاً لمضامين التدخلات البسيطة التي تتم داخل المدرسة، ولإعادة تجسيد مستويات القوة تعزز هذه القراءة. هذا ما ستفعله الدراسة في الجزأين الرابع والخامس منها.

رابعاً. السياسات التربوية: نظرة في رؤية الوزارة

ينظر هذا الجزء من الدراسة في السياسات التربوية والعامة التي انتهجتها وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة خلال الفترة بين العامين الدراسيين 2008/2007 و2013/2012، في محاولة للتعرف عن قرب عن رؤية الوزارة وفهمها وفلسفتها في إدارة التعليم العام. انتهت الوزارة العام 2007 من إعداد خطة إستراتيجية خمسية 2008–2012 لم ترَ النور، حيث أن الانقسام تم قبل البدء في تنفيذها. ومع توقف الدعم الموجه للوزارة لتطوير مشاريعها في غزة، فقد عملت الوزارة على تنفيذ بعض الخطط المرحلية قصيرة الأمد. ومع بداية العام 2010، بدأت في إعداد خطة متوسطة المدى لسنتين. حددت الخطة أهدافاً لتحقيقها تمثلت في:[55]

1. زيادة فرص الالتحاق بالمدرسة في جميع مراحل التعليم ... شمل هذا زيادة معدلات الالتحاق وزيادة مقدرة النظام التربوي على الاحتفاظ بالطلبة وتوفير فرص التعليم غير النظامي.
2. تحسين نوعية التعليم والتعلم، من خلال فرص تدريب المعلمين وتطوير الإشراف التربوي والمهارات الإدارية والفنية للمديرين، وتحسين المرافق التعليمية، ومراجعة المناهج وتعديلها وتطويرها، وتعزيز استخدام التكنولوجيا والاتصالات في التعليم والتعلم، وتطوير الأنشطة الطلابية، وتحسين نتائج الطلبة في الاختبارات الموحدة والوطنية والدولية، وتحسين الخدمات الإرشادية والصحية.
3. تطوير القدرات في التخطيط والإدارة، وتحسين الأنظمة المالية والإدارية، ويشمل هذا مراجعة الهيكل التنظيمي للوزارة وتعديله، وتعزيز التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية، وتعزيز مهارات استخدام الحاسوب وتطوير نظم المعلومات وقواعد البيانات، إضافة إلى تعزيز التعاون والتنسيق داخل الوزارة ومع الشركاء.

وكما يمكن الملاحظة، فإن هذه الأهداف هي ذاتها الأهداف الأساسية للخطة الخمسية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم للأعوام 2008–2012 ولم تنفذ بسبب الانقسام. وبمراجعة خطط الوزارة ووثائقها التي نشرتها، فقد حددت الوزارة مجموعة من التحديات التي تواجه عملها في قطاع غزة، وتمثل أبرزها في:[56]

1. الحصار والأزمات الطارئة.
2. المنهاج من حيث طوله وصعوبته والتوقعات المطلوب من الحكومة القيام بها من حيث إجراء تغييرات عليه، وصعوبة تحقيق ذلك بسبب ارتباط المنهاج مع الضفة الغربية.
3. ضعف الالتحاق ببعض فروع التعليم الثانوي.
4. جودة المدرسين وفعاليتهم وحوافزهم ودافعيتهم.
5. ضعف خدمات التوجيه والإرشاد والدعم الخارجي للمدارس.
6. عدم المقدرة على تطبيق النظام اللامركزي في التعليم.
7. ضعف التنسيق مع الوزارة في رام الله بسبب الانقسام.
8. التضارب بين المشاريع المنفذة.
9. ضعف الميزانيات المخصصة للوزارة من قبل الحكومة والمطالبة برفعها.
10. إحجام الممولين عن تقديم دعم مباشر للوزارة.
11. صعوبات داخلية متعلقة بعمل الوزارة وعلاقتها بجهات الحكومة المختلفة.

وتحدد خطة نشرتها الوزارة لعملها في العام 2009 احتياجاتها في التالي:

1. مراجعة المنهاج.
2. تحقيق المزيد من التقدم صوب إستراتيجية قومية لإنتاج مواد المنهاج والوسائل التعليمية ونشرها.
3. خلق بيانات على شبكة المعلومات حول المواد التعليمية والتدريسية الموجودة.
4. تعزيز القدرة على المتابعة والتقييم في كل مستويات النظام التعليمي.
5. استدامة الآليات الصحيحة التي تتيح عمليات اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات.
6. الإصلاح الوافي لبرامج إعداد المدرسين قبل الخدمة.
7. ربط إعداد المدرسين أثناء الخدمة بسياسات تحسين المدارس اللامركزية.
8. توجيه البرامج والمشاريع الممولة من الحكومة نحو تعزيز قدرات المدارس.
9. توسيع غطاء وجودة خدمات الإرشاد والتوجيه، بحيث تشمل المدارس، بما في ذلك الدعم الخارجي.

وقالت الخطة إن هذه الإستراتيجية مشتقة من سبعة أهداف عامة تسعى إلى تحقيقها تتمثل في:[57]

1. تنشئة الأفراد على الإيمان بالله والاعتزاز بدينهم وبهويتهم

الوطنية والوفاء لفلسطين. يتم ذكر ارتباط فلسطين العضوي بمحيطها العربي والإسلامي والدولي.
2. مساعدة المتعلمين على النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.
3. تمكين المتعلمين من المهارات الحياتية.
4. توعية المتعلمين بمسؤولياتهم من خلال معرفة حقوقهم وواجباتهم نحو الآخرين.
5. تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية، وتمكينهم من لغة أجنبية أخرى على الأقل، بما يساعدهم على الاطّلاع على الفكر العالمي ومواكبة تطوره والانتفاع به.
6. تنمية قدرات الموظفين على التخطيط والإبداع وحل المشكلات.
7. الوصول بالمتعلمين إلى مستوى عالٍ من الكفاءة للمساهمة في بناء مؤسسات الدولة المحلية والتنمية الوطنية الشاملة.

وبعد ستة أعوام تعليمية، أصدرت الحكومة في غزة في شهر نيسان 2013، بعد أن صوت عليه المجلس التشريعي بغزة في جلسته في 2012/12/26، قانون التعليم، حددت فيه تسعة أهداف للتعليم في فلسطين في المادة (5) منه، وهي:[58]

1. إعداد الطالب ليكون ذا شخصية وطنية ملتزماً بالثقافة الفلسطينية والعربية والإسلامية، وتنشئته على الإيمان بالله والاعتزاز بدينه ووطنه فلسطين بحدودها التاريخية، ومعرفة تاريخه وارتباطه بمحيطه العربي والإسلامي.
2. الاعتزاز باللغة العربية وإتقانها معبراً بها عن آماله وطموحاته وتطلعاته، واستخدامها للتواصل مع الآخرين.
3. توعية الطالب بحقوقه وواجباته، وتعزيز حب الوطن وتقوية الانتماء إليه والواجب نحوه، متزوداً بالقيم والمبادئ الإنسانية.
4. تدريب الطالب على مهارات التحليل الموضوعي، وتطوير شخصيته، ليصبح قادراً على النقد والتحليل والتخطيط والإبداع، وأساليب البحث العلمي.
5. إكساب الطلبة المعارف والمهارات في المناهج والمباحث الدراسية كافة، في ضوء أهداف العملية التعليمية، وبما يعزز التحصيل العلمي لديهم.
6. تأهيل الطالب للتعامل مع تكنولوجيا العصر، وإكسابه المهارات الحياتية، وإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل.
7. إكساب الطالب العادات الصحية السليمة والآداب الحميدة والأنشطة الرياضية والترفيهية لتحقيق نمو عقلي وروحي وجسمي متوازن.
8. رعاية الطلبة المتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بهم، وإتاحة الفرصة لصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم.
9. تنمية مفهوم المواطنة لدى الطلاب في المناهج، بما يحقق الانسجام الوطني والاجتماعي.

كما تعتبر المادة (15) التعليم الأساسي قاعدة للتعليم، وأساساً لبناء الهوية الإسلامية والوطنية، وتنمية للقدرات والميول الذاتية لتوجيه الطلبة في ضوئها. وتحظر المادة (46) من القانون اختلاط الطلبة من الجنسين في المؤسسات التعليمية بعد سن التاسعة، وتتعهد المادة (47) بعمل الوزارة على تأنيث المدارس.

وبمراجعة كل هذه الوثائق، يمكن ملاحظة التالي:

أولاً. يشكل التحدي الذي يفرضه الحصار والانقسام قسطاً كبيراً في قائمة التحديات من حيث التغلب على آثار الحصار المادية، من بناء مرافق المدارس وتطويرها، إلى توفير بدائل للمواد التي تحتاجها الوزارة والمديريات والمدارس، والتي تعذر دخولها بسبب الحصار. لقد تأثرت عملية بناء المدارس في القطاع بعاملين أساسيين نتجا عن الحصار؛ تمثل الأول في عدم توفر ممولين لقطاع التعليم العام، فيما تمثل الثاني في عدم سماح إسرائيل بدخول مواد البناء للقطاع. وعلى الرغم من أن الأنفاق التي تربط القطاع بمصر ساهمت في حل جزء من أزمة القطاع الاقتصادية، فإن الأولوية في تمرير البضائع كان يعطي للمواد الغذائية والخفيفة، وليس لمواد البناء الثقيلة. ومع تخفيف حدة الحصار خلال السنة الماضية، وبدء دخول مواد البناء لقطاع غزة، بدأت عملية بناء المدارس وتوسيعها.

ولمواجهة أزمة المواد القرطاسية، ركزت الوزارة في البداية على تطوير حوسبة التعليم من خلال تطوير النظم الإلكترونية للإدارة التربوية والتعليم الإلكتروني. ويقول تقرير صادر عن الوزارة، إن النظام مطبق على جميع المدارس الحكومية والخاصة في القطاع دون استثناء، في حين أنه مطبق فقط على 10 % من المدارس الحكومية في الضفة.[59] ونظراً لعدم تأثر البرمجيات بعالم الحصار المالي، فإن اللجوء لتطوير نظم حوسبة تسهل المهام الإدارية، يشكل خياراً موفقاً للتغلب، من جهة، على قلة الإمكانيات، وتوظيفاً لطاقات إبداعية من جهة أخرى. شمل هذا تفعيل الحكومة الإلكترونية في الوزارة والمديريات والمدارس وتعزيز استخدام البريد الإلكتروني

للتخفيف من المعاملات الورقية والمكاتبات الرسمية، وتحقيق سهولة انسياب المعلومات. لقد أصبح أكثر من 90% من مراسلات الوزارة إلكترونياً، كما أن شؤون الموظفين، والقياس والتقويم والامتحانات تداران بصورة إلكترونية، والأنشطة المتعلقة بالتواصل تتم بطريقة إلكترونية، كما أفاد وزير التربية والتعليم محمد عسقول.[60] ويشمل هذا نظام المراسلات وشؤون المدرسة (الطلاب والعلامات) والتدريب التربوي، والقياس التربوي، وشؤون الموظفين، والتخطيط المدرسي، والشؤون المالية للوزارة، والتدريب الميداني لطلبة الجامعات والكليات، وغرف السيرفرات والدعم الفني.

ثانياً. على صعيد الطواقم العاملة في الوزارة من معلمين ومرشدين، فقد حددت الوزارة ضرورة رفع جودة المعلمين وتعزيز قدراتهم وفعاليتهم ودافعيتهم، بغية الرقي بالعملية التعليمة. ويشمل هذا برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة، وربط التدريب بالمسار الوظيفي، حيث يصبح التدريب أساس للترقية والحوافز. وذكرت إحدى وثائق الوزارة أنه تم إحالة 31 معلماً من نظام العقد الدائم إلى نظام العقد المؤقت لتقصيرهم خلال البرامج التدريبية.[61] وتشمل برامج التدريب كذلك الإداريين والمديرين والمشرفين الجدد والفنيين. كل ذلك بغية تعزيز قدرات الموظفين لكي يكونوا أكثر مقدرة على تحقيق برامج الوزارة والتخطيط السليم وحل المشكلات التي تواجههم.

ثالثاً. على صعيد الدارسين، فإن خطط الوزارة تركز على تحسين فرص الالتحاق بالمدرسة، وبخاصة خلال المرحلة الثانوية. وبجانب تنمية الحس الديني والوطني، فإن الوزارة تصبو إلى تطوير مهارات الطلبة الحياتية وتعزيز فهمهم لمسؤولياتهم وواجباتهم تجاه الآخرين ليساهموا في عملية البناء والتطوير. وتحدد الوزارة حقل اللغات، حيث تستهدف تطوير قدرات الدارسين فيه، وبخاصة اللغة العربية ولغة أجنبية أخرى. كما تتم الإشارة إلى النشاطات الطلابية كقطاع للاهتمام في الخطط. إلى جانب ذلك، تشير الوزارة إلى انخفاض الالتحاق بالقسم العلمي، بسبب العرض والطلب وتوسع الطلب على الفرع الأدبي، وضعف الالتحاق بالتعليم المهني. يجب تطوير سياسات تربوية تعمل على تشجيع الطلبة على الالتحاق بالفروع المختلفة. وكما يقترح مختصون، فإن الحل يجب أن يبدأ من المراحل المبكرة، بحيث يتم تعزيز التوجه للدراسات العلمية من خلال استخدام طرق حديثة تحبب الطلبة بها، إلى جانب أن تكون هناك إدارة وفهم لمستويات الطلبة واتجاهاتهم وتكويناتهم منذ الصغر.[62] ومن هنا، يمكن تفعيل ملف الطالب لخلق المتابعة العلمية لميول الطلبة منذ البداية. ويجب أن تمتد هذه السياسات حتى برامج الجامعات بكلياتها المختلفة. وتقترح نهى عوض الله في دراسة لها حول الموضوع، مجموعة من التدخلات يمكن إجمالها في التالي: إعادة النظر في المنهاج وفي عمليات تدريب المعلمين، تحسين نظام الامتحانات حتى لا يتحول إلى كابوس، إعادة النظر في منهاج الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي لتقليل الكم والاهتمام بنوعية المعلومات والاستفادة من نظم التعليم الثانوي العالمية الحديثة، الإفادة من تجربة المدرسة الشاملة واختيارية المنهاج في المرحلة الثانوية للفروع المتعددة، تدريب المعلمين بشكل جيد ومتابعتهم ميدانياً حتى يتم التحقق من طريقة تقديمهم للمادة العلمية. وتنصح عوض الله بأن المواد التدريبية المصاحبة للمنهاج قد تشكل عبئاً، وبخاصة إذا تضمنتها الامتحانات النهائية.[63] كما يجب على الجهات الحكومية التدخل في أسعار الساعات الأكاديمية للتخصصات العلمية المرموقة مثل الطب والهندسة، حتى لا تقتصر على طبقة دون غيرها، وهي بذلك ملزمة بتوفر بدائل إما عبر الجامعات الحكومية، وإما توفير منح شاملة أو جزئية والبحث عن حلول متنوعة كي لا يحرم أبناء العائلات ذات الدخل المحدود من فرص الالتحاق بالكليات العلمية، وبالتالي تعميق ضعف الالتحاق بالفرع العلمي في الثانوية.

رابعاً. علاوة على ذلك، ثمة شكوى مبطنة في وثائق الوزارة من قلة الاهتمام الذي تلقاه من قبل الحكومة من حيث ضعف الموازنات المخصصة لقطاع التعليم، وضعف علاقة الوزارة ببعض الجهات الحكومية الأخرى، والحاجة لتعزيز التنسيق والتعاون. يشمل هذا أيضاً تعزيز قدرات موظفي الوزارة على التخطيط والمتابعة. أما من جهة التمويل، فالوزارة تعترف بعدم وجود مولين كما كان الحال في السابق. وباستثناء التمويل الفردي الذي يقدمه بعض الأفراد في المجتمع، بخاصة من خلال التبرع بالأراضي، فإن التمويل الخارجي لقطاع التعليم العام خلال السنوات الست الماضية، لم يشهد الكثير من الاهتمام. وتشير تقارير الوزارة إلى مجموعة من المولين الذين تعاونت معهم ضمن تدخلات بسيطة مثل صيانة جزئية لبعض المدارس، وبخاصة بعد العدوان 2009/2008 مثل أوكسفام، والإغاثة الإسلامية، وأيدي الخير نحو آسيا (قطر)، والبنك الإسلامي للتنمية، ومجمع النقابات الأردنية. كما تشمل المعونات مواد غذائية للطلبة، وأجهزة إلكترونية، وأثاثاً، وتزويد كتب للمكتبات المدرسية، وبرامج معالجة.

كما تتعاون مع الوزارة بعض المؤسسات الأهلية المحلية في تنفيذ بعض البرامج الخاصة بها داخل المدارس. كما تشمل قائمة الشركاء اليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية، وإندونيسيا. ويمكن ملاحظة أن قائمة الممولين والشركاء تختلف بشكل كبير عن تلك التي كانت تظهر في سجلات الوزارة قبل الانقسام، حيث أن الغلبة في المتعاونين مع الوزارة الآن هي لممولين عرب وإسلاميين من قطر، والبنك الإسلامي للتنمية، والنقابات الأردنية، وإندونيسيا. وبالقدر الذي يعكس هذا حقيقة إحجام الممولين الغربيين عن دعم قطاع التعليم العام بسبب الموقف من الحكومة في غزة، فهو يعكس طبيعة القوى التي تحالفت معها الحكومة في تطوير برامجها وتنفيذ سياساتها.

خامساً. يعكس إصدار قانون التعليم في غزة من قبل الحكومة المقالة توجهاً لتعزيز سياساتها التي طورتها خلال الأعوام الدراسية الستة الماضية. لقد أثار إصدار هذا القانون الكثير من النقاش من قبل الفصائل والقوى السياسية والمجتمعية احتجاجاً على بعض ما ورد فيه، أو اعتراضاً على فكرة إصداره لما يعمق ذلك من حالة الفصل المؤسساتي بين نظام التعليم في الضفة الغربية وبينه في قطاع غزة. فمن جهة، ثمة تأكيد كبير على التوجه الإسلامي لنظام التعليم، من خلال التركيز على الغايات الدينية لنظام التعليم، مثلما هو الحال في التركيز في الهدف الأول من المادة الخامسة من القانون. مثلاً تحدد المادة (16) الهدف من مرحلة التعليم الأساسي بتمكين الطالب من «استيعاب أصول الإيمان بالله والالتزام بالعبادات والأحكام الشرعية»، فيما بالمقابل تضع في النقطة الخامسة إكساب الطالب «المفاهيم والمعارف حول تاريخ وجغرافية وطنه التي تعزز انتماءه له» مثلاً. كما تجدد المادة (20) التركيز على المحتوى نفسه، من خلال النص إلى أن مرحلة التعليم الثانوي بجانب ما ورد في المادة (5) من أهداف تسعى إلى «تمكين الطالب من تعزيز الولاء لله وحده، وتمكين الانتماء للدين والوطن، والتزويد بالمفاهيم التي تجعله معتزاً بدينه

طالبات يلهون ضمن أحد النشاطات في مدرسة بغزة.

ووطنه، وقادراً على الدفاع عنهما».

لقد أكدت كل وثائق الوزارة على هذا البعد. فكما يمكن الملاحظة، فإن الهدف الأول من بين أهداف الوزارة في خطتها للعام 2009، تمثل في تنشئة الأفراد على الإيمان بالله، والاعتزاز بدينهم، وبعد ذلك الاعتزاز بهويتهم الوطنية والوفاء لفلسطين، وهو تقديم يعكس رؤية الوزارة لضرورة التركيز على الجوانب الدينية في المحتوى التعليمي. وهو ما تؤكده الوزارة في وثائقها المختلفة، حيث تقول إن الوزارة في سياساتها تلتزم "بسياسات تتواءم مع الدين الإسلامي، باعتباره الدين الرسمي للدولة بحسب بنود الميثاق الوطني الفلسطيني، وبذلك فإن الوزارة تنبذ كل ما يتنافى مع الإسلام من ممارسات تربوية أو مناهج أو فعاليات".[64] كما يحدد تقرير حول إنجازات الوزارة في العام 2011 رؤية الوزارة في «بناء إنسان فلسطيني صالح، يعتز بدينه ووطنه، ويتفاعل بإيجابية مع تطور العلوم والتكنولوجيا».[65] ويمكن للتدخلات التي حدثت في المنهاج أن تكشف عن جزء من هذه الرؤية، حيث تمت زيادة حصص التربية الإسلامية بواقع 3–4 حصص أسبوعياً. إلا أن التدخل الأهم في ذلك، ربما كان عبر ما عرف بسياسة «تأنيث المدارس»، ونظام فصل الإناث عن الذكور في سن التاسعة؛ أي في الصف الثالث الابتدائي، كما تقرر المادتان 46 و47 من القانون. إلى جانب ذلك، قدمت الوزارة نظام الفتوة، وعملت على تطويره في العام الماضي بغية تعزيز ما وصفته بالهوية الوطنية للدارسين. سيناقش الجزء التالي من الدراسة المحتوى الأيديولوجي للسياسات التربوية وتمظهراته.

خامساً. السياسات التربوية والمحتوى الأيديولوجي

اشتملت التدخلات التربوية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم على محتوى وتوجهات أيديولوجية هدفت إلى إنتاج طالب يتوافق مع رؤية الوزارة لأهداف العملية التعليمية كما ورد في قانون التعليم، وكما حددته خطط الوزارة وبرامجها كما تم تبيانه في الجزء السابق. فالغاية الأولى تتمثل في تعزيز انتماء الطالب لدينه، وبعد ذلك لوطنه. إن النقاش الأوسع الذي دار حول توجهات السلطة الجديدة في غزة، والصراع بين تطبيق بنود الشريعة والتوجه لأسلمة المجتمع بشكل كامل، أم عدم التدخل القسري في ذلك، طغى في المحافل العامة. شمل هذا تسجيل مؤسسات حقوق الإنسان وانتقادها لما عرف بلجان الفضيلة، ومنع النساء من تدخين الأراجيل، وفرض الجلباب على المحاميات، وحظر دمى عرض الملابس «المانيكان» من واجهات محلات بيع الملابس، وملاحقة الشباب على لبسهم وقصات شعورهم. إن الغاية من وراء ذلك هي فرض توجهات السلطة ورؤيتها لطبيعة المجتمع على مكوناته المختلفة، إلا أن الرأي المضاد المناهض لبعض هذه السياسات دفعها للتراجع. وليس الصراع على إنتاج طالب مسالم وغير مخالف إلا جزءاً من هذا الصراع الأشمل.

في ظل هذا، تلعب علاقة المعلم مع الطلاب دوراً كبيراً، وتحدد تدخلات المعلم غير المنصوص عليها في القرارات والتوجيهات الإدارية والتربوية من قبل الوزارة، الانزياحات القليلة المطلوبة. إن تقييد النشاطات الطلابية الوطنية مثل الاحتفال بالمناسبات الوطنية التي اعتاد الطلاب على الاحتفال بها؛ مثل عيد الاستقلال، وانطلاقة الثورة المعاصرة، وذكري رحيل ياسر عرفات، كلها تساهم في تعزيز حالة المسالمة تلك، وتحدث الانزياحات والتأثيرات البسيطة المشار إليها. والخطورة في ذلك أنها تنتج طالباً غير آبه، وربما غاضب سياسياً، ودون وجهة نظر ودون موقف، وهي حالة مخالفة للتأثيرات السابقة التي كانت تدفع باتجاه طالب أكثر وعياً وحساسية للقضايا الوطنية. وفيما يمكن لحالات الانتباه السياسي الشديد لدى الطالب أن تكون ضارة وتؤثر سلباً على العملية التعليمية، فإن نزع وعيه السياسي وتحييده ليس أقل ضرراً بأي حال. وعليه، ثمة مسافة مفقودة في هذا الصراع! كما قامت الوزارة بتخصيص مصلى داخل كل مدرسة حتى يساعد الدارسين على أداء العبادات، وحتى يكون مكاناً لتطبيق ما يتعلمونه في حصص التربية الإسلامية. ويمكن مقاربته بالمختبر العملي لهذه الحصص، كما قد يفهم من نص مجلة الوزارة.[66]

يسعي هذا الجزء إلى مناقشة تدخلين يعتبران الأكثر جدلاً في تدخلات الوزارة في مسيرة التعليم العام. تمثل الأول فيما أطلق عليه قانون التعليم العام «تأنيث المدارس»، ويتمثل الثاني في «برنامج الفتوة».

تأنيث التعليم

لم يكن نص القانون على الفصل بين الإناث والذكور في المادة (46)، ولا حول تأنيث المدارس في المادة التي تلتها، إلا تتويجاً لممارسات على الأرض كانت واضحة في تنفيذ ذلك.

ظهرت أولى ظواهر التدخل الجندري في المدارس مع بداية العام الدراسي 2008–2009، حين برزت ظاهرتان تكشفان عن عمق مثل هذه التوجهات. الأولى تمثلت في محاولة إلزام طالبات الثانوية العامة بلبس الحجاب والزي الشرعي، والثانية في تأنيث المدارس. وكانت الأكثر بروزاً في النقاش التي استدعت مواقف سياسية وعامة حولها، هي قيام بعض مديرات المدارس بفرض لبس الحجاب على الطالبات. مثلاً؛ قالت إحدى الطالبات في مدرسة بشير الريس الثانوية للبنات، إنها تعرضت في اليوم الأول للدراسة هي وصديقاتها للعقاب بسبب لبسهن «الجينز»، وقد طلبت منهن المديرة الالتزام في اليوم التالي بـ»الجلباب والحجاب»، وإلا سيتعرضن للطرد. وبينت أن جميع الطالبات اللواتي لبسن «الجينز» تم استدعاؤهن من قبل إدارة المدرسة، ووجهت لهن التعليمات بعدم مخالفة القرار الجديد الخاص بالزى المدرسي.[67]

وسجلت حالات قامت بها مديرة المدرسة بطرد طالبات بسبب عدم الالتزام بالزي الشرعي. وتم وضع ملصق على مدخل المدارس الثانوية الخاصة بالإناث في غرب غزة موقّع من إدارة المدرسة جاء فيه «إعلان هام للطالبات في خصوص الزى المدرسي للعام الجديد 2009 – 2010. شروط الزى المدرسي جلباب كحلي فقط، الإيشارب أبيض أو شيلة بيضاء (...) وحذاء أسود أو ابيض. نرجو من جميع الطالبات الالتزام بالشروط المعلنة".[68] وتركزت حالات فرض الحجاب والإجراءات الأخرى في المدارس الثانوية في غرب غزة، حيث توجد الأحياء التي تقطنها الطبقات الميسورة. وفي بداية النقاش، كان محمود أبو حصيرة مدير التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم المقالة بغزة أعلن «أن جميع الطالبات مطالبات بالتزام الزيّ الفضفاض». لم يكن ثمة قرار مكتوب وقتها، بل كان شفاهة على ألسنة مديرات المدارس والمعلمات خلال اليوم الأول من العام الدراسي الجديد، حيث وقفت مديرة مدرسة ثانوية في غزة خلال طابور الصباح، وأمسكت بمكبّر الصوت، معلنةً أنها ستطرد أي طالبة لا ترتدي الجلباب الأزرق الداكن (الكحليّ) وغطاء الرأس. وقالت هيا، وهي طالبة في الصف الثاني الثانوي، إن مديرة المدرسة خاطبت الطالبات بلغة صارمة بأنها لن تسمح لأي طالبة بدخول المدرسة إذا لم ترتدِ الزيّ الجديد (الجلباب وغطاء الرأس)، محذّرة أي طالبة من الحضور بالزيّ القديم (تنّورة من الجينز وقميص).[69] وعلى الرغم من نفيها، فإن مديرية التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية لم تحرك ساكناً لوقف التعرض للحريات الشخصية.[70]

و لم ينته النقاش، إذ ظهر مرة أخرى في بداية العام الدراسي التالي 2010–2011، حيث قامت بعض مديرات مدارس غرب غزة أيضاً بمنع الطالبات من دخول المدرسية بغير الزيّ الشرعي. قالت الطالبة دعاء إنّ مديرة مدرستها أخبرتها بضرورة لبس الجلباب. وأضافت: «أنا أرتدي الزيّ المدرسي العادي، وهي تنّورة وقميص جينز أزرق غامق وأضع منديلاً على رأسي، لكنّ ذلك لم يعجب المديرة».[71] وتعزيزاً لهذا التوجه، قالت بعض المصادر الصحافية أن كتلة حماس البرلمانية في المجلس التشريعي قامت بحملة لتوزيع الجلباب مجاناً على البنات الفقيرات في مرحلة الثانوية في مناطق مختلفة من قطاع غزة، حيث تم توزيع 1200 جلباب في مناطق شرق غزة.[72] وأمام الضغط الشعبي والعام، نفت الوزارة أي حديث عن فرض ارتداء الحجاب على الطالبات قائلة إن «المجتمع الفلسطيني ملتزم بطبعه، ولا يحتاج إلى قرارات تفرض عليه». وإن الوزارة «ليست بحاجة للدفاع عن قرارات لم تتخذها، وهي أيضاً ليست بحاجة للتراجع عن قرارات تصدرها وفق ما تراه مناسباً للمصلحة التربوية والعامة، وهي لن تخجل من المضيّ قدماً في أي قرار تتخذه، مع تأكيدها على عدم وجود قرار في قضية الحجاب».[73]

أما القضية الأخرى، فتمثلت فيما يعرف بتأنيث المدارس، باستبدال كل العاملين الذكور من معلمين وإداريين في مدارس البنات، وبخاصة الثانوية منها، بمعلمات وإداريات، وفي الحالات التي يتعذر ذلك، يعمل على تخفيف وجود العاملين الذكور في مدارس الفتيات، حيث أكّدت الطالبة وفاء على أنّ إداريّي ومدرّسي مدرستها كافّة كانوا مع بداية العام الدراسي 2009–2010 من السيدات.[74]

و لم تنفِ مصادر الحكومة في غزة هذا التوجه، إذ أكد محمود أبو حصيرة مدير التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم المقالة بغزة أن هناك قراراً من المديرية «بتأنيث المدارس»؛ أي منع الرجال من مدرسين أو إداريين بالتواجد في مدارس البنات في جميع المراحل. وأوضح أبو حصيرة في تصريح صحافي تناقلته وسائل الإعلام أن هذه الإجراءات تعود لكون المجتمع الفلسطيني مجتمعاً مسلماً.[75] وفي ردها على الاتهامات بتأنيث المدارس، لم ينف الناطق باسم وزارة التربية والتعليم في غزة، وجود إجراءات اتخذت من باب الحرص على خصوصية الفتيات في مدارسهن، والنقص الشديد في عدد المعلمين في مدارس الذكور بعد استنكاف عدد من المعلمين، مبيناً أن جوهر عملية التأنيث هو من باب تعويض

مدارس الطلبة بمعلمين وتعويض مدارس الطالبات بمعلمات، لذلك كان قرار التأنيث. وقال: إن «مجتمعنا مسلم، والإسلام يفرض علينا التفريق بين الأخ وأخته بعد سن السابعة، فما بالك في المدرسة، نحن عملنا على هذا الأساس، وتوفير بديل للمعلمين بمعلمات».[76] إلا أن قانون التعليم قطع الشك باليقين، وبات من واجب الوزارة مراجعة عملية الفصل حتى في المدارس الخاصة.

يتعزّز هذا مع النشاط الكبير للكتلة الإسلامية، وهي ذراع حركة حماس الطلابي داخل المدارس، بحيث تصبح طليقة اليد في القيام بالنشاطات الطلابية التي تخدم برامجها الدعائية، مقابل غياب واضح لدور الكتل الطلابية المقابلة، أو على الأقل تحجيم دورها. وإلى جانب النشاط السياسي الذي يساهم في توجيه رأي الطلاب والتأثير عليه، فإن ثمة تدخلات فكرية وأيديولوجية من باب الوعظ والإرشاد والنصح، تعمل على توجيه الطلاب وقولبتهم ضمن منظومة فكرية موحدة. واستكمالاً للنقاش السابق، فإن دور الطالب المسيَّس المؤدلج يكون عادة التأثير على زملائه في المدرسة، وحين يكون هذا الطالب هو حليف صانع السياسات التربوية الفوقية، فإن فرصة أن يقوم بدوره بشكل أكثر فعالية تكون أكثر تحققاً.

يقوم الطالب الموجه باستكمال مهمة راسم السياسات التربوية، ولا يقتصر الأمر على المنشورات والاحتفالات العامة في المدرسة، بل أيضاً يمتد إلى تنفيذ أنشطة لاصفية بالتعاون مع إدارة المدرسة، وهي أنشطة تساهم بشكل كبير في تعزيز وجهة النظر المتماثلة حول القيم والتدين والمواقف العامة. مثلاً، مع بداية العام الدراسي الحالي 2012–2013، أطلقت الكتلة الإسلامية بمدارس شرق غزة الإعدادية مشروع المسرح المتنقل بعنوان "احسبها صح"، بالتعاون مع عدد من الفرق الفنية. واستخدمت الكتلة أوقات طابور الصباح وفترة الفسحة الطلابية لتأدية عروضها المسرحية. وقال محمد النبيه أحد قيادات الكتلة الإسلامية بالمنطقة، أن المسرح يهدف إلى تعزيز الأخلاق والمبادئ النبيلة لدى شريحة الطلاب، ووفق النية تعالج العروض المسرحية بعض القضايا السلوكية مثل احترام الوالدين، والصحبة الصالحة، واحترام المدرسين، والمظهر الخارجي للطالب. وخاطب مدير مدرسة موسي بن نصير التي شهدت أحد هذه العروض طلاب الكتلة الإسلامية قائلاً "إن ما تم طرحة من مواضيع ووضع حلول له كان رائعاً، نحن نستغرق شهراً كاملاً لإيصال الفكرة لطلاب، أنتم بفضل الله أوصلتم الفكرة في خلال وقت قصير، وبطريقة جديدة، لكم الشكر والتقدير".[77]

وفي شهر تشرين الأول 2012، أطلقت الكتلة الإسلامية حملة بعنوان «الرجولة مواقف مش شعر واقف»، التي تهدف وفق الكتلة إلى محاربة بعض السلوكيات والظواهر السلبية التي انتشرت مؤخراً بين طلاب المدارس من «قصات الشعر السافرة» و»ارتداء البنطال الساحل الضيق، والبلوزة القصيرة الكاشفة للعورة». وتشمل الحملة –كما يقول مسؤول الكتلة الإسلامية في المدارس الثانوية في القطاع أبو مالك أبو سرية– استضافة عدد من الدعاة والوعاظ المهرة على الإذاعة المدرسية يومياً، لتقديم نصائح للطلاب بأسلوب خلقي رفيع نابع من المحبة والحرص عليهم، إضافة إلى نشر بوسترات وتوزيع نشرات توضح خلالها أبرز الظواهر السلبية المنتشرة بين الطلاب وموقف الدين الإسلامي والمجتمع منها. والحملة التي تتم بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم تهدف إلى «حث الطلاب على ضرورة التحلي بالأخلاق الإسلامية الحميدة، والابتعاد عن العادات السيئة والتقليد الأعمى للغرب في المظهر والهندام واللباس وقصة الشعر وغيرها من العادات السيئة السائدة في المجتمعات الغربية» كما يقول أبو سرية.[78] وتبدو هذه الحملات مستمرة، حيث ما أن تنتهي حملة حتى تبدأ أخرى. فمثلاً تلت حملة «الرجولة مواقف مش شعر واقف» حملة أخرى بعنوان «الجمال مش بالمظهر بحس الجوهر»، وقبلها في المنطقة الوسطي حملة «قيمتي أخلاقي» وغيرها.[79] كما يشمل هذا التعاون أيضاً الأنشطة غير الدعوية ولكن الدعائية للكتلة مثل قيام الكتلة بالتعاون مع مديرية غرب غزة بتشجير حديقة مدرسة اليرموك في شهر كانون الأول 2012 كما يقول موقع المديرية.[80]

كما تشهد مدارس البنات الثانوية تحديداً حملات إرشاد ووعظ متكاملة بين النشاطات الطلابية للكتلة وبين إدارة المدرسة تذهب كلها في الاتجاه ذاته. ثمة جملة كبيرة من النشاطات تشمل مجلات الحائط والملصقات والمنشورات التي تحفز الفتيات على التمسك بالدين والاحتشام في اللبس والابتعاد عن أي اختلاط بالأجانب (الرجال غير الأقارب). في إحدى المدارس، تم توزيع علبة تشبه علبة أقراص الدواء، وعليها عبارات دعائية وإرشادية مثل تلك التي توجد على علبة الدواء. مكتوب على العلبة اسم لعلاج «أكامول الإيمان»، وفي داخل العلبة ثمة أشرطة ملونة تشبه أشرطة حبات الدواء على كل شريط مجموعة من النصائح للفتيات

كيف تكون مؤمنة حقاً، تشمل الحشمة والتقوى وعدم الاختلاط وغيرها من المواعظ بطريقة مفصلة.

في المقابل، وفيما تعتبر النشاطات الطلابية، من حيث المبدأ، أمراً إيجابياً ومهماً لأنه يعكس حيوية المدرسة وتفاعلها، فإن حرمان الكتل الطلابية الأخرى من حرية ممارسة النشاطات الطلابية يعني تعزيز وجهة النظر الواحدة داخل أسوار المدرسة، وتوظيف وجهة النظر هذه في خدمة السياسة التربوية المرغوبة من قبل راسميها.

برنامج الفتوة

بدأت الوزارة منذ بداية العام الدراسي 2013/2012 بتجريب برنامج للفتوة في المدارس الثانوية. ويستهدف المشروع الطلاب الذكور في صفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، ويتضمن التدريب على بعض المهارات شبه العسكرية. ووفق مصادر حكومية، فإن المشروع دخل 65 مدرسة للطلبة في المرحلة الثانوية في قطاع غزة، فيما يشمل 100000 ألف طالب بمشاركة 72 ضابطاً من الأمن الوطني، فيما احتاجت بعض المدارس أكثر من ضابط. ووفق خطة البرنامج، فإن المشروع تم من خلال التعاون بين ضباط الأمن الوطني ومشرفي التربية الرياضية ومديري المدارس بغية إنجاح المشروع على أكمل وجه. وتحدد قائمة تعريفية بالمشروع في مدرسة بشرق خان يونس سبعة أهداف للمشروع، تتمثل في التالي:

- إعداد الشباب المؤمن القادر على خوض غمار الحياة المتصف بالإخلاص والصدق والأمانة والشجاعة والتضحية وحب الجهاد.
- تحقيق أهداف التربية المقاومة ومبادئها في حدها الأدنى في هذه المرحلة.
- تنمية الوعي المقاوم، بما يكفل تنشئة أجيال من الشباب القادر على المقاومة عند التحاقهم بها، كما يكسب الطلبة حب النظام والالتزام.
- إعداد الطالب إيمانياً ومعنوياً وبدنياً بحيث يكون صالحاً كمقاوم.
- إشباع الاحتياجات النفسية والثقافية والاجتماعية لدى الطلبة.
- تنمية المعارف المقاومة وتوسيع المدارك الثقافية لدى الطلبة.
- تأهيل الطلبة لتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.

ووفق مصادر الوزارة، فإن البرنامج يحتوي شقين: شق نظري وآخر عملي. مدير عام الأنشطة في الوزارة محمد صيام، أشار إلى أن المنهج النظري يضم محاضرات تثقيفية حول الانضباط، والنظام، والنظافة، والتضحية، والسمع والطاعة، وفداء الوطن، والشهامة، والرجولة، والشجاعة، والأخلاق العالية، وأمن المجتمع، والحيطة، والحذر من الإشاعات المغرضة ووسائل الإسقاط والتخابر مع العدو. أما خلال الشق العملي يتلقى الطلبة بعض المهارات العسكرية مثل المشية العسكرية، والطابور العسكري، والنظام والانضباط، وبعض المهارات العسكرية مثل قفز الحواجز، والهبوط من أعلى، وبعض الألعاب القتالية، وبعض أمور الدفاع المدني وتحية العلم.[81]

العقيد محمد النخالة المسؤول عن البرنامج في وزارة الداخلية بيّن أن المشروع يشمل «تقديم ضابط الأمن الوطني محاضرة تخصص خلال حصة الرياضة في كل مدرسة، يقوم خلالها بالتنبيه لاحترام العلم والسلام الوطني والشعارات الوطنية وتعزيز الانتماء للقدس والثوابت، وتعزيز روح المقاومة». وأردف «نسعى عبر المشروع إلى تعزيز القوى البدنية لدى الطلاب وللمساهمة في علاج قضايا سلبية كالتدخين والمخدرات وتعزيز قواعد المرور، واحترام رجال الشرطة، ومحاضرات توعوية تبث روح الانتماء للوطن»، إلى جانب سعي البرنامج لتعزيز مفاهيم أمنية حتى يستطيع الطلبة تفادي أي شرك قد يصيبهم من قبل المتربصين بشعبنا. ويختم العقيد النخالة المسؤول عن البرنامج بالقول «نهدف عبر هذا المشروع، إلى إعادة الشباب للجادة وتعريفهم بدورهم في المجتمع المقاوم صاحب القيم والرسالة الإسلامية والحد من الظواهر السلبية والتفكير في علاجها» وغرس القوة الإيمانية والمعنوية والبدنية، بحيث يكون الطالب صالحاً للتأهيل كـ«مقاتل».[82]

وعلى الرغم من نفي المشرفين على المشروع أن يكون هدفه عسكرة جيل شاب، فإنهم يؤكدون أن له أهدافاً متنوعة كـ «تدريب الطلبة على كيفيه التعامل مع الأجسام المشبوهة إلى جانب محاضرات في الإسعافات الأولية والدفاع المدني ومكافحة المخدرات وقواعد المرور، إضافة إلى بعض المهارات العسكرية».[83]

وفيما يقابل المشروع ببعض الترحاب من بعض الأهالي حسب القرب أو البعد من السياسات العامة للحكومة ومواقفها، ويحظي بدعاية جيدة من قبل الجهات الحكومية،

فإن البعض الآخر ينظر بخطورة للبرنامج. عبد الناصر أحد الطلبة يقول لقناة (DW) الألمانية "هذا قرار خاطئ، إحنا مع التثقيف، بس مش مع التجنيد والتدريب البدني الإجباري". ومن وجهة نظر الطالب (م.) "بدهم (المديرية) يلهونا عن الدراسة علشان نتعلم فك المتفجرات ويطلعوا جيل يحافظ على كراسيهم". فيما يعتبر أبو بلال ولي أمر أحد الطلبة أن القرار "سيعرض الطلبة إلى مخاطر التدريبات العنيفة اللي ما بقدر عليها 90 % منهم، لأنهم غير مؤهلين لهيك". من جهة أخرى، فإن ثمة انتقادات كثيرة للبرنامج الذي لا يميز بين القدرات والفروقات والتأثيرات النفسية والجسمانية بين الطلبة، وبالتالي يخلق أزمات داخل الفصل الواحد. في المقابل، فإن مثل هذا النهج قد يهدف كما يقول البعض إلى خلق جيل مؤدلج مرتبط بالحركة الحاكمة في نهاية المطاف. وبالنظر إلى أن جل أهداف المشروع السبعة ترتبط بمفهوم المقاومة والثقافة، المقاومة والمقاوم الصالح، فإن النزوع نحو تعريف محدد لمفهوم المقاومة وامتلاكها وصوغها ضمن السياسة التعليمية يشكل احتكاراً من شأنه أن يعزز المجتمع الأوحد.[84]

ومع انتهاء الفترة الأولى من البرنامج، قررت الوزارة تطوير البرنامج في ثلاثة اتجاهات:

1. تطبيقه في مدارس الطالبات.
2. إدخال جوانب عملية فيه مثل التدريب على استخدام السلاح.
3. إعداد منهج تعليمي خاص بالبرنامج.

بل إن رئيس الوزراء في الحكومة المقالة، وخلال حفل تخريج الفوج الأول من طلبة البرنامج، طالب بضرورة إقامة مدرسة فلسطين العسكرية لتكون نواة لكلية عسكرية مستقبلية، وطالب وزير التعليم بالعمل على بناء هذه المدرسة. ولقي البرنامج معارضة من قبل قوى المجتمع المختلفة. ففيما قالت الحكومة في غزة إنه استعادة لبرنامج الفتوة الذي كان ينفذ في غزة خلال الحكم المصري قبل الاحتلال الإسرائيلي للقطاع العام 1967، فإن خصوم الحركة السياسية رأوا فيه محاولة من الحكومة لتقديم نفسها بأنها المدافعة عن المقاومة فيما هي تعمل على صقل الطالب/المواطن الولي لها ولمصالحها. ولم يقتصر الأمر على المعارضة السياسية للفكرة، بل إن أخصائيين نفسانيين رأوا في إدخال السلاح تجييشاً زائداً وإقحاماً للطالب في بعض النقاط التي لا يستطيع الفتى استيعابها في حياته من شأنها أن تؤثر عليه سلبياً فيما هو بحاجة في مثل هذه السن وهذه الظروف إلى برامج ترفيهية بعبارات أستاذ الصحة النفسية في جامعة الأقصى الدكتور فضل أبو هين.[85]

وأياً يكون موقف الحكومة وموقف المعارضة لسياساتها التربوية، فإن برنامج الفتوة كما تم في مرحلته الأولى، وكما هو مخطط لتطويره، يعكس رؤية سياسية بحتة لفهم دور الطالب في المجتمع كمقاتل ومجاهد وهو بالتالي ودون محاكمة هذا الدور يمس جوهر العملية التعليمية ومحتوياتها، إذ أن مثل هذا الدور يمكّن للطالب أن يقوم به خارج المؤسسة التربوية وطواعية بعد أن يكون قد أنهى دراسته وتطوير شخصيته.

سادساً. خلاصات وتوصيات

عاني التعليم العام في قطاع غزة، خلال السنوات الست الماضية –فترة الدراسة– من جملة كبيرة من الأزمات التي أعاقت تطوره ونموه وتركت بصمتها على مسيرة تطوره المستقبلية، وسيظل الانقسام العميق وتبعاته المؤسساتية والتربوية كما المجتمعية، الآفة الأكثر ضرراً بمستقبل العملية التعليمية، كما أن الحصار المفروض على قطاع غزة، ونقص الموارد المالية المتاحة لعملية تطوير مرافق التعليم العام، مس ممكنات النهوض بواقع تعليمي فاعل. على الرغم من ذلك، فقد شهدت بعض مؤشرات التعليم العام في قطاع غزة تلك الفترة تحسناً واضحاً، ففيما لم يتم بناء عدد كاف من المدارس ليواكب الحاجة المتصاعدة للفصول المدرسية، فقد شهدت نسبة عدد الدارسين لكل معلم انخفاضاً واضحاً وصلت إلى 24 دارساً لكل معلم في العام الدراسي 2013/2012. كما أن عدد الدارسين في الشعبة انخفض إلى قرابة 36 دارساً مقابل 40 في العام 2009/2008. على الرغم من ذلك، فإن تطوير العملية التعليمية وتعزيز هذه التحسينات في المؤشرات التعليمية يبرزان الحاجة لتحسين جودة التعليم من حيث جودة المرافق وجودة العملية التعلمية والوصول إلى مؤشرات أفضل على صعيد توزيع الدارسين في الشعب وعلى المدرسين والاكتظاظ المدرسي.

من حيث المرافق التعليمية، فإن أكثر من 80 % من المدارس الحكومية تعمل بنظام الفترتين، وهو ما يشكل ضغطاً كبيراً على العملية التعلمية وعلى الفرص المتاحة للمتعلمين. إن عملية بناء المدارس الجديدة تتطلب وضع خطة متكاملة لتوزيعها وفق الاحتياجات السكانية والجغرافية، بما يتلاءم

أيضاً من احتياجات العملية التعليمية، إضافة إلى ضرورة وضع حلول لأزمة نظام الفترتين لتخفيف عبء الاستخدام في المرافق التعليمية. وكما يوصى مشتهى في دراسته عن ارتكازية المدارس والمعلمين، فلا بد من أخذ مساحة المحافظات والتباعد المكاني بين مراكزها عند اختيار مواقع المدارس للوصول للتوزيع المثالي لها، وتحقيق تقصير لمسافة الرحلات اليومية من وإلى المدارس، إلى جانب أخذ حجوم السكان في مناطق المدارس، بحيث لا يتم بناء المدارس عشوائياً في الأراضي الفضاء، حيث توفرت، والأمر ذاته ينسحب على توزيع المعلمين في المدارس، بحيث لا تستحوذ مدارس على حساب أخرى في توزيع المعلمين.[86]

كما أن ثمة حاجة لبذل المزيد من الجهود لتطوير مرافق المدارس القائمة، وبخاصة مختبرات العلوم والحاسوب والمكتبات، بما يتوافق مع دور هذه المرافق الريادي في تطوير عملية التعلم وتحسينها. يتطلب هذا تحديث الأجهزة المخبرية، وأجهزة الحاسوب كي تتوافق مع التطورات الحديثة، وبخاصة في تكنولوجيا المعلومات، إلى جانب الحاجة لتعزيز استخدام الحاسوب في المدرسة، وعدم الاقتصار على عمليات حوسبة الإدارة، بل جعل مهارات الحاسوب أساساً في الترقية، حيث لا يعقل أن يكون مدير مدرسة أو وكيلها لا يعرف استخدام الحاسوب ووسائط التواصل والبرامج المختلفة.

سيطر خطاب مقاومة الحصار والتغلب على آثاره على العملية التعليمية، وكان جزءاً من الخطاب السياسي العام الذي عبرت عنه الحكومة في غزة بشكل عام. وأخذ في التعليم ضرورة تجاوز عقبات محددة فرضها على التعليم؛ مثل نقص المواد التعليمية، ومواد البناء لزيادة عدد المدارس. كما شكل العدوان الإسرائيلي المستمر تحدياً آخر من حيث استهداف المدارس، وتدمير بعض منها. لقد ظهر الخطاب عالي النبرة بشكل واضح في برامج الوزارة ورؤيتها، حيث الإشارة المتكررة للحصار وللعدوان ولضرورة الاستعداد لأي تصعيد مستقبلي. مثلاً، جزء كبير من الخطاب المدافع عن برنامج الفتوة ركز على جعل الطلبة مستعدون للدفاع عن أنفسهم في أي عدوان إسرائيلي قادم. كما وقعت المسيرة التعليمية تحت ضغط الخلاف السياسي مع رام الله، وظهرت برامج وخطط وتصورات لا يمكن بأي حال فهمها دون الإحالة لهذا الخلاف.

طالبات يرسمن ضمن أحد النشاطات في مدرسة بغزة.

لقد شكلت أزمة انسحاب المعلمين التحدي الأكبر للعملية التعليمية وجدت حلولاً لها في استيعاب ما عرف بالمعلمين المساندين الذين تم توظيفهم وفق فهم سياسي للأزمة، وليس تربوياً، وبالتالي ترك إدماجهم في سلك التعليم أثراً على جودته. حاولت الوزارة تفادي هذا الانهيار في جودة عملية التعليم عبر الدورات وعبر التأهيل، إلا أن إعطاء الأولوية في التثبيت للمعلمين المساندين عبر منحهم 15 درجة إضافية في الاختبار لم يكن إلا موقفاً سياسياً من باب «رد الجميل»، وكان بالطبع على حساب الفرص المهدورة لخريجي التربية الجدد الأكفاء. إن قراءة عملية التوظيف والتأهيل تعكس عملية تسييس مقلقة يمكن لضبطها أن تعيد التوازن للعملية التعليمية.

اتّسم الخطاب حول انسحاب المعلمين واستبدالهم بمعلمين مساندين بالديماغوجية، وطغت المصلحة السياسية والموقف السياسي والحزبي على النسق الأخلاقي والتربوي الذي كان يجب أن يكون مرجعية أي خطاب وفعل. وضاعت في زحمة الصراع السياسي المصلحة التربوية وصارت المؤسسة التعليمية في مهب ريح عاتية يمكن لها أن تمس استقرارها لفترات قادمة كما بينت الدراسة.

يكشف التحليل السابق عن خلل في عمليات التدريب؛ سواء من حيث جودتها أو ملاءمتها لاحتياجات المتدربين. فالمعلم المتدرب يخضع لتدريب معد له وفق سياسة تدريبية ترسمها الوزارة. أدخلت الوزارة فكرة استبانة الاحتياجات، ولكن تتوفر الكثير من القرائن على عدم فاعلية الاستبانة وعدم أخذها على محمل الجد من قبل المعلمين. ثمة حقول تدريب مختلفة حددتها الوزارة للاستهداف والتركيز مثل اللغة العربية والإنجليزية والمواد المخبرية، إلى جانب المهارات الإدارية. تعاني هذه الدورات، بشكل عام، من الكثير من نقاط الضعف التي تقلل من فرص الاستفادة منها؛ مثل التكثيف، وقصر الوقت، والتكرار، والرتابة، والتلقين، وعدم الربط بالمنهاج الفعلي، والتركيز النظري، وغياب الحافز والدافعية، ووقوعها تحت وطأة الضغط. إن تطوير سياسة تدريب وتأهيل متكاملة مرتكزة على الاحتياجات الحقيقية للمعلم، كما يحددها هو نفسه، مع إشراك مشرفه ومدير مدرسته وربطها بالمنهاج وبالواقع، ستكون أكثر جدية وفائدة.

إضافة إلى ذلك، فإن عملية التدريب بحاجة لمراجعة لتفادي التكرار والملل والعمل على رفع الحافزية والدافعية لدى المعلمين، والتأكد من رفع كفاءة المدربين أيضاً وجودة المواد التدريبية. ولا بد أن تتم عمليات إعداد المعلم ضمن رؤية وطنية شاملة وموحدة بين الضفة الغربية وقطاع غزة، تضع نصب عينيها الرسالة التي يتوقع المجتمع من المعلم أن يؤديها حتى لا يتحول المعلم إلى أداة تترجم الرغبة الأيديولوجية، وتحرف الطلبة باتجاه أفكار دون غيرها، مسقطين بالتالي مهمته الأخلاقية لصالح أجندات سياسة وحزبية.

كما أن عملية إعداد المعلم ما قبل الالتحاق بالمدرسة بحاجة لمراجعة، حيث أن تركيز الجامعات الفلسطينية على التربية العملية يتم في السنتين الثالثة والرابعة، خلال فصلين دراسيين. كما أن برامج التربية التي يتعلمها المعلم في الجامعة لا ترتبط كثيراً بالمنهاج الذي سيقوم بتدريسه، لاسيما أن هذا المنهاج وضع حديثاً فيما خطط التدريس الجامعية سبقته بسنوات كثيرة. فالمعلم ما أن ينهي دراسته ويلتحق بالمدرسة يجد نفسه بحاجة لعملية تكيف جديدة وعملية تعلم أوسع وأعمق. ويمكن بمراجعة مناهج التربية في الجامعات، الاستدلال على غلبة الجانب النظري على الجوانب التطبيقية الموجودة، ولكنها قليلة. ثمة مشاكل في التأهيل الجامعي فالبرامج تعاني من ضعف ولا يتم تطويرها بشكل متسمر، بحيث تناسب التحديثات التي تطرأ على النظرية والسلوك.

وعلى الرغم من الالتفات إلى أهمية عمليات الإشراف والتقويم في برامج الوزارة التطويرية، سيظل التعليم في غزة بحاجة لنظرة متكاملة تربط برامج الإشراف في عالمها الأوسع الذي يشمل إعداد المعلم وتطوير المنهاج والخطط التدريسية. وكما بينت الدراسة، فإنه، وفي ظل ارتفاع حدة الصراع على المؤسسة التعليمية، وتحولها إلى ساحة لهذا الصراع، قل الاهتمام بعناصر الجودة التي يأتي الإشراف التربوي في سلم أولوياتها. لصيق بذلك رغم العودة التدريجية للمعلمين المضربين، بحيث لم يبقَ إلا قرابة 10 % لم يعودوا، فإن الوزارة رفضت عودة المديرين والمشرفين في انحياز للخيار السياسي على حساب الغاية التربوية، وهو ما أفقد العملية التعليمية فرصة كبيرة في استعادة بعض ما فقدته في السنوات السابقة، وبخاصة أن هؤلاء هم الأكثر خبرة ودراية.

إحدى الخلاصات المريرة في كل ذلك أن المدرسة أصبحت ساحة من ساحات الاشتباك السياسي على حساب قيمتها التربوية. لقد انتقل المجتمع إلى داخل أسوار المدرسة بفعل حالة الشد العالية التي عاني منها هذا المجتمع. وكان يمكن

تجنيب المؤسسة التربوية مثل حالة التمزق تلك، لو تم الاتفاق على تحييدها. بيد أن سجل الأحداث يخبر بكثير من الألم كيف، ومن اللحظة الأولى، نظرت الأطراف للمؤسسة التعليمية بوصفها ساحة نفوذ.

لم تطرأ عمليات تغير جذرية على المنهاج على الرغم من أن التوقعات بأن تقوم الحكومة في غزة بذلك واردة، بل إنها ترد في خطط الوزارة وبرامجها. وأمام تعذر فعل ذلك بسبب ارتباط الاعتراف بالشهادة المشترك مع الضفة الغربية، فإن الوزارة عمدت إلى إدخال بعض المباحث التي ترى أن المنهاج القائم قصر فيها مثل «حق العودة»، و«القدس»، وزيادة حصص التربية الدينية بشكل أكبر من تلك التي أزيدت بها المباحث الأساسية. بالطبع، فإن مثل هذه التدخلات تحمل محاولة تركيز الحكومة في غزة على أنها الممثل الشرعي عن حقوق الشعب الفلسطيني (حق العودة والقدس)، وأن المنهاج القائم كان قاصراً في ذلك، كما أنها، ومن خلال كل الوثائق الصادرة عنها، تقر بأن أول غايات العملية التعليمية هو تعزيز الوعي الديني، وليس زيادة حصص التربية الدينية وتخصيص مصليات في المدارس إلا تأكيداً لهذا النهج. ومع أهمية الدين كمعزز للقيم وللهوية، فإن الخطورة أن مثل هذه التدخلات تكون على حساب التدخلات الحقيقية التي تحتاجها العملية التعليمية – وهو ومع بقية التدخلات الأخرى مثل تأنيث المدارس وبرامج الفتوة وفرض رؤية سياسية ووطنية واحدة عبر الأدلجة والتأطير، إلى جانب نشاطات إطار طلابي واحد فقط – كله يدفع باتجاه إنتاج دارس بمواصفات معينة ليكون المواطن المرغوب وفق رؤية النظام القائم على جهاز التعليم.

شكلت فكرة دليل المعلم وملف الطالب تدخلين إيجابيين كان يمكن لتطويرهما بشكل أكبر أن يعودا بنفع كبير على العملية التعليمية. فدليل المعلم الذي يتوفر فقط بنسخ إلكترونية، ولا تتم مواكبة تطويره ولا إشراك أطراف العلمية التعليمية مجتمعين في إنتاجه، لا يلقي الاهتمام الكافي من المعلمين. كما أن ملف الطالب على أهمية ما يرد فيه من معلومات شاملة عن الطالب تساعد في تتبع تطوره، بحاجة لأن يأخذ مكانة أكبر في حياة الفصل والمدرسة، ولا يظل مجرد سجل للبيانات، بل يجب أن يخضع لمراجعة ويتم استخدم هذه الملفات في تطوير برامج تربوية مخصصة لكل مدرسة وفق الاحتياجات المشتقة من بيانات طلابها، بحيث يتم توطين هذه الخطط والبرامج في سياقاتها المحلية.

شكل إقرار الوزارة في غزة لقانون التعليم في قطاع غزة أكبر افتراق تقوم به الوزارة في غزة عن المؤسسة التعليمية الفلسطينية، فعلى الرغم من جميع السياسات التي تم أخذها، فإن النسق العام للخطاب التعليمي كان يشدد على الناظم الخفي الذي يربط المؤسسة في غزة مع نظيرتها في الضفة. القانون الجديد يؤسس لرؤى تعليمية مختلفة بشكل كامل، من حيث غايات العملية التعليمية وأهدافها وطريقة تحقيقها. إلا أن الجوانب الأكثر إثارة للجدل في القانون كانت فكرة الفصل المبكر بين الإناث والذكور، وفكرة تأنيث المدارس وما تحمله من توجهات أيديولوجية وتصورات عن المجتمع، ستترك أثرها على مجمل العملية التعليمية في المستقبل.

يرتبط بهذا التدخلات ذات التوجهات الأيديولوجية التي قامت بها الوزارة في غزة، وبخاصة مشروع تأنيث المدارس وبرنامج الفتوة. يرتكز تأنيث المدارس على فكرة الفصل التام بين الرجل والمرأة، ووضع حدود للعلاقة بينهما حتى على صعيد المدرسة. كما أن برنامج الفتوة الذي قوبل بمعارضة مجتمعية كبيرة تم العمل فيه، وثمة توجه لتمديده ليشمل مدارس الطالبات وتطويره، بحيث يشمل استخدام السلاح الحي في المرحلة المقبلة. ترى الدراسة أن مثل هذه البرامج في ظل عدم التربيط والتشبيك مع الوزارة في رام الله، ومع قوى المجتمع السياسي والمدني، سيشكل عقبة أمام تطوير نظام سياسي موحدة وهوية وطنية جامعة تعكس التنوع الحقيقي للمجتمع الفلسطيني.

تقود هذه الملاحظة إلى ربط نسق التعليم في قطاع غزة بالنسق العام للتعليم في فلسطين. لقد خضع التعليم في فلسطين إلى نوعين من الاستقطاب والصراع الثنائي الذي يمكن تتبعه في مسار نموه في نصف القرن الأخير. فمن جهة، ثمة صراع بين قوة الانفصال بين النظام التعليمي في الضفة الغربية وقطاع غزة التي أفرزتها النكبة، وبالطبع بين النظم التعليمية في أماكن الشتات والدافعية للدمج والتوحد التي ولدتها الحاجة الوطنية وتجسدت تدريجياً بعد قيام السلطة الوطنية العام 1994، وتمت عبر توحيد النظم والمنهاج والسياسات العامة. ثم، ومع حدوث الانقسام العام 2007، بات واضحاً أن قوة الانفصال بدأت تأخذ سياقات جديدة قائمة على إحداث انزياحات بطيئة في طبيعة النظام التعليمي في غزة، ما قد يقود إلى وجود نظام تعليمي مختلف، وبخاصة إذ تم المساس بالمنهاج المدرسي. مقابل لك، فثمة قوة جذب وتوحد تحاول تجنب هذا الانزياح والانفصال. الصراع بين قوة الدفع باتجاه

الانفصال وقوة التوحد لم يحسم، وإن واحدة من خلاصات هذه الدراسة هي التحذير من أن القرارات البسيطة والصغيرة والسياسات التربوية التي قد تأخذ مبرراً دينياً واجتماعياً ووطنياً قد تتحول إلى المحرك الحقيقي لخلق نظام تعليمي منفصل في غزة، وبالتالي تعزيز وجود نظامين على حساب الحاجة الوطنية والتربوية لوجود نظام واحد يساهم في خلق هوية وطنية موحدة جامعة حاملة للتطلعات الوطنية ومعززة لها. ما ميز الصراع التعليمي هو توجيه بوصلته إلى الداخل، بحيث لم تتطور السياسات التربوية في نقيض التهديد الكولونيالي مثلاً، بل في نقيض الخصم السياسي الداخلي. وبالقدر الذي قد يكشف هذا على اختلاف في الرؤى والقيم والأيديولوجيا، ويفيد ربما في تطوير مفاهيم وطنية جديدة، فإنه سيعيق لفترة من الزمن صوغ هذه الهوية التربوية.

الصراع الثنائي الخاصية الآخر الذي ميز مسيرة التعليم في فلسطين، يتمثل في الصراع بين الجنوح للهيمنة والرغبة في التحرر. فمنذ قيام إسرائيل على أنقاض الشعب الفلسطيني، خضع النظام التعليمي في فلسطين إلى قوة هيمنة حاولت السيطرة عليه. وخضع التعليم في الضفة الغربية لهيمنة النظام التعليمي الأردني ونظيره في غزة للمصري، ومع قيام السلطة، وجدت القوة المضادة التي عملت على تحرير النظام التعليمي من الهيمنة إلى الهوية الوطنية. وعلى الرغم من ذلك، لم تكن المهمة سهلة، إذ أن اتفاقية أوسلو شكلت قوة هيمنة جديدة تحاول فرض رؤيتها على النظام التعليمي. وبخلاصة سريعة، ظل التعليم في صراع بين الجنوح نحو الهيمنة عليه والرغبة في التحرر ليكوّن هوية الفلسطينيين الحقيقية. ومع الانقسام بات واضحاً أن ثمة جنوحاً للهيمنة على جهاز التعليم وصبغه بسياسات ورؤى تربوية وأيديولوجية وتصورات محلية تنأي به عن رؤيته التحررية الجامعة. وليست الشواهد التي ناقشتها الدراسة حول تأنيث المدارس وبرامج الفتوة وبعض التدخلات في المنهاج وفي توظيف المدرس وإعداده إلا نماذج دامغة حول ذلك.

ثمة صراع سياسي محموم وهو صراع السلطة والنفوذ وما يترتب على ذلك، أو هو سبب له، من صراع على القيم والهوية والمفاهيم. وفي ظل تغليف هذا الصراع بطابع وطني أو تبريره دفاعاً عن المصالح العليا، كانت هياكل المؤسسة التعليمية وأطرافها ضحية لعمليات تشويه مستمرة. إلا أن اللافت أن التعليم استخدم كأداة في الصراع وفي حقل الهيمنة. وتجارب الشعوب دللت على دور التعليم في تسخير التوجهات العامة. وعززت القوى الكولونيالية تاريخياً دور بعض المدارس والمؤسسات التعليمية مثلاً في إنتاج نخبة موالية مقابل ركون القوى التحررية للتعليم اللامنهجي لمواجهة ذلك، أو ارتكاز الدولة ما بعد التحررية في تطوير نظامها التعليمي الخاص لصوغ هوية وطنية خالصة. لكن حتى في تلك الحالات، فإن التعليم كان أداة تلقى التقدير في هذه الصراعات. وفي السياق الفلسطيني، ودون إجراء محاكمات أخلاقية لمواقف أطراف الصراع، فإنهما استخدما التعليم كأداة لا غير، بمعنى لم يتم الانتباه إلى نبل هذه الأداة ورفاعة مكانتها.

إن التخلص من تعبات أثر الانقسام والحصار على جهاز التعليم بتعزيز الانقسام في جهاز التعليم، وسلخ نظام التعليم في القطاع عن جهاز التعليم الفلسطيني، يشكل خطورة لا بد من الحد منها، ويتمثل هذا بالتوقف عن كل السياسات التربوية التي من شأنها أن تزحف بنظام التعليم في غزة نحو اتجاهات حزبية أو أيديولوجية أو سياسية فردية. ووقف العمل بقانون التعليم، والتوقف عن عمليات تأنيث المدارس وتجييشها والتدخلات الفردية في المنهاج وبرامج التعليم، وموضعة أي تدخل ضمن نسق عام للتعاون المشترك مع الوزارة في رام الله، بما يجعل جهاز التعليم جسراً للوحدة لا معولاً للانقسام.

الهوامش

[1] أستاذ العلوم السياسية في جامعة الأزهر. باحث وكاتب. رئيس تحرير فصلية سياسيات الصادرة عن معهد السياسات العامة.

[2] الكتاب الإحصائي السنوي: 2010–2011، وزارة التربية والتعليم، غزة، 2011.

[3] كتاب فلسطين الإحصائي 2011، رام الله: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2011.

[4] سمير أبو مدللة. "اقتصاد الأنفاق في قطاع غزة: ضرورة وطنية أم كارثة اقتصادية واجتماعية؟!"، سياسات، العدد 12، 2010، ص 42–58.

[5] نسيم أبو جامع. "اثر الانقسام السياسي على دور البنوك التجارية في تمويل الاقتصاد الغزي 2009–2004"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية**، المجلد العشرون، العدد الأول، كانون الأول 2012، ص 105 – 128.

[6] مركز الميزان. **آثار العدوان الإسرائيلي في قطاع غزة على العملية التعليمية**، غزة، 2009

[7] غيث، جمال. "خسائر قطاع غزة بعد العدوان"، **صحيفة فلسطين**: 2012/11/23.

[8] **وكالة وفا**. «دراسة تبرز الآثار الاقتصادية للحصار المفروض على قطاع غزة»، 2011/11/30، على الرابط التالي:
http://www.wafa.ps/arabic/index.php?action=detail&id=120848

[9] الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. النتائج الأساسية: مسح القوى العاملة، دورة الربع الثاني 2012 (نيسان– حزيران، 2012)، رام الله.

[10] انظر دراسة عدنان أبو عامر. **النفوذ الإيراني في قطاع غزة: الشواهد والدلالات**، القدس: مؤسسة فريدرش إيبرت، 2011.

[11] **كتاب فلسطين الإحصائي** 2011. رام الله: الجهاز المركز للإحصاء الفلسطيني، 2011.

[12] المصدر السابق.

[13] Emanuel Schaeublin, Role and Governance of Islamic Charitable Institutions: Gaza Zakat Organizations (1973–2011) in the Local Context, CCDP working paper, no.9, The Graduate Institute, University of Geneva, 2012.

[14] يرصد التقرير على الرابط التالي الاعتداء على الحريات العامة خلال العامين الماضيين:
http://www.qudsn.ps/article/7682?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter

[15] "الشبكة ومنظمات حقوق الإنسان في قطاع غزة يعربون عن قلقهم تجاه سلسلة القرارات الصادرة عن وزارة الداخلية، ويدعون إلى مراجعتها وإلغائها" على الرابط التالي:
http://www.pngoportal.org/rpra/arabic/article96.html

[16] **الكتاب الإحصائي التربوي**، أعداد مختلفة.

[17] **كتاب فلسطين الإحصائي السنوي**، أعداد مختلفة.

[18] البيانات لهذا العام مشتقة من منشور لوزارة التربية والتعليم العالي في غزة بعنوان "عام التعليم الفلسطيني 2012: نحو تعليم نوعي". غزة، 2012، إلى جانب الكتاب الإحصائي السنوي الصادر باللغة الإنجليزية:
Ministry of Education and Higher Education, Annual Education Statistics: 2011-2012, Gaza, January 2012.

[19] البيانات مشتقة من وزارة التربية والتعليم العالي، الكتاب الإحصائي السنوي: 2012–2013، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة، كانون الأول 2012.

[20] تنقسم محافظة غزة لمديريتين؛ مديرية غرب غزة، ومديرية شرق غزة.

[21] وزارة التربية والتعليم العالي. "إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2010 (الواقع، التطلعات، التحديات)" كانون الثاني 2011، غزة، ص 10.

[22] وزارة التربية والتعليم العالي. "إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2010 (الواقع، التطلعات، التحديات)". كانون الثاني 2011، غزة. ص 7.

[23] وزارة التربية والتعليم العالي. "إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2010 (الواقع، التطلعات، التحديات)". كانون الثاني 2011، غزة. ص 6.

[24] عبد العظيم قورة مشتهى. "ارتكازية المدارس والمعلمين في قطاع غزة للعام الدراسي 2008/2007: دراسة في الجغرافيا التطبيقية"، **مجلة جامعة الأزهر**، سلسلة العلوم الإنسانية 2010، المجلد 12، العدد1، ص 759–794.

[25] مصدر في وكالة الغوث قال إن الوكالة بحاجة لبناء 119 مدرسة للقضاء على نظام الفترتين، و10 مدارس لتلبية الأعداد المتزايدة لعدد الطلاب. **الميزان**، «واقع التعليم العام في قطاع غزة مع بداية العام الجديد»، 2011، غزة.

[26] الميزان. «واقع التعليم العام في قطاع غزة مع بداية العام الجديد»، 2011، غزة.

[27] محمد البابا. "غزة: الحكومة المقالة تهدد باستبدال المعلمين المضربين ودعوات لإحالتهم للقضاء والاتحاد يلوح بالتصعيد"، **الأيام**: 2008/8/26.

[28] رحمة عودة. "فصول من الكرامة". **رؤى تربوية**، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، العدد 29، ص 99–102.

[29] كيف منحت وزارة التعليم المساندين كامل حقوقهم..وزيادة، وكالة أنباء الرأي الحكومية، 2011/3/10:
http://alray.ps/ar/index.php?act=post&id=92128

[30] وفي ردة فعل آنية، أجرت الشرطة حملة اعتقالات في صفوف بعض مديري المدارس المضربين.

[31] محمد البابا. "غزة: الحكومة المقالة تهدد باستبدال المعلمين المضربين ودعوات لإحالتهم للقضاء والاتحاد يلوح بالتصعيد"، الأيام، 2008/8/26.

[32] كيف منحت وزارة التعليم المساندين كامل حقوقهم ... وزيادة، **وكالة أنباء الرأي الحكومية**، 2011/3/10:
http://alray.ps/ar/index.php?act=post&id=92128

[33] http://www.toyorps.com/vb/showthread.php?t=3995

[34] كيف منحت وزارة التعليم المساندين كامل حقوقهم .. وزيادة، **وكالة أنباء الرأي الحكومية**، 2011/3/10:
http://alray.ps/ar/index.php?act=post&id=92128

[35] محمد البابا. "غزة: مدرسون يشعرون بالقلق لعدم استدعائهم للعودة للعمل"، **الأيام**: 2009/8/20.

[36] مقابلة مع الباحث.

[37] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة** 2009/1/1 –2009/12/31، الإدارة العامة للتخطيط والمعلومات، غزة، 2010/1/31، ص 23.

[38] كيف منحت وزارة التعليم المساندين كامل حقوقهم .. وزيادة، **وكالة أنباء الرأي الحكومية**، 2011/3/10:
http://alray.ps/ar/index.php?act=post&id=92128

[39] المصدر السابق.

[40] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة** 2009/1/1 –2009/12/31، الإدارة العامة للتخطيط والمعلومات، غزة، 2010/1/31، ص 21.

[41] **مجلة نبض التعليم**، وزارة التربية والتعليم، غزة. عدد أيلول 2012، ص 21.

[42] لقاء تربوي حول واقع التعليم في غزة. الثلاثاء 2012/7/31 الساعة 12 ظهراً. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

[43] عاطف أبو سيف. واقع المدرسة في قطاع غزة، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2013.

[44] لقاء تربوي حول واقع التعليم في غزة. الثلاثاء 2012/7/31 الساعة 12 ظهراً. غزة: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

[45] يروي المعلم خالد أن مشرف اللغة العربية انتقده لإخراجه طالباً للقراءة من الكتاب أمام زملائه خارج المقعد، واقترح أن الأفضل أن يقوم الطالب بالقراءة وهو جالس في مكانه، وعلى الرغم من شرح المعلم وجهة نظره بضرورة جذب انتباه الطلاب وكسر حاجز الخوف وما إلى ذلك من فوائد، فإن المشرف ظل متمسكاً برأيه.

[46] عاطف أبو سيف. واقع المدرسة في قطاع غزة، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2013.

[47] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة** 2009/1/1 –2009/12/31، الإدارة العامة للتخطيط والمعلومات، غزة، 2010/1/31، ص 15.

[48] نهى عوض الله. **أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، رسالة ماجستير، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2011.

[49] "صوت التعليم تبحث مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم عزوف الطلبة عن الالتحاق بالفرع العلمي"، **صوت التعليم**، شباط 2012، ص 8–9.

[50] المصدر السابق، ص 8–9.

[51] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة 2009/1/1 –2009/12/31**، الإدارة العامة للتخطيط والمعلومات، غزة، 2010/1/31.

[52] "خطة طموحة واضحة المعالم لتطوير الميدان التربوي والتعليمي من مختلف النواحي". **مجلة صوت التعليم**، شباط 2012، ص 4–5.

[53] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة 2009/1/1 –2009/12/31**. الإدارة العامة للتخطيط والمعلومات، غزة، 2010/1/31. ص 19.

[54] المصدر السابق، ص 8.

[55] وزارة التربية والتعليم العالي. **إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2010 (الواقع، التطلعات، التحديات)**، كانون الثاني 2011، غزة، ص 15.

[56] المصدر السابق.

[57] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة 2009/1/1 –2009/12/31**، مصدر سبق ذكره، ص 4–5.

[58] انظر نص القانون في **الوقائع الفلسطينية**، العدد (86) العام 2013، غزة.

[59] وزارة التربية والتعليم العالي. **إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2010 (الواقع، التطلعات، التحديات)**، مصدر سبق ذكره، ص 8.

[60] خلال برنامج "لقاء مع مسؤول": معالي الوزير يستعرض واقع المسيرة التعليمية ومؤشرات التقدم فيها، 2011/2/2:
http://www.mohe.ps/index.php?option=com_content&view=article&id=4690

[61] وزارة التربية والتعليم العالي. **إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2010 (الواقع، التطلعات، التحديات)**، مصدر سبق ذكره، ص 12.

[62] "صوت التعليم تبحث مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم عزوف الطلبة عن الالتحاق في الفرع العلمي"، صوت التعليم، شباط 2012، ص 8–9.

[63] نهى عوض الله. **أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، رسالة ماجستير. غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2011، ص 119–120.

[64] وزارة التربية والتعليم العالي. **التقرير السنوي الفترة 2009/1/1 –2009/12/31**. مصدر سبق ذكره، ص 6. يرد الهدف نفسه أيضاً في: وزارة التربية والتعليم العالي. تقرير الإنجاز لوزارة التربية والتعليم العالي للعام 2011، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2011 . ص 8.

[65] وزارة التربية والتعليم العالي. **تقرير الإنجاز لوزارة التربية والتعليم العالي للعام 2011**، مصدر سبق ذكره، ص 7.

[66] **مجلة نبض التعليم**. وزارة التربية والتعليم، غزة، أيلول 2012.

[67] فرض "الزي الشرعي" سار بقرار غير معلن: مطالبة حكومة غزة بالتحرك واحترام الحريات الشخصية:
http://www.alquds.com/news/article/view/id/115698

[68] المصدر السابق.

[69] **جريدة البلاد**. «التهديد بطرد أي تلميذة تخرق القرار واستبعاد المدرّسين الذكور من مدارس البنات ... بعد المحاميات فرض «الحجاب والجلباب» على طالبات غزة ... «حماس» تكرّس «إمارتها»: 2009/8/25

[70] "فرض "الزي الشرعي" سار بقرار غير معلن: مطالبة حكومة غزة بالتحرك واحترام الحريات الشخصية"، مصدر سبق ذكره.

[71] يوسف صادق. "فتيات بالثانوية يؤكدن استمرار فرض الجلباب عليهن في غزة، 2010/11/2:
http://www.alarabiya.net/articles/2009/09/02/83754.html

[72] نقلاً عن **الشرق الأوسط**، «تحقيق: حماس تعزز مساعيها تدريجياً لأسملة المجتمع في قطاع غزة» 2010/1/4:
http://arabic.peopledaily.com.cn/31662/6858737.html

[73] يوسف صادق. "فتيات بالثانوية يؤكدن استمرار فرض الجلباب عليهن في غزة"، مصدر سبق ذكره.

[74] يوسف صادق. "محاولة لأسلمة قطاع غزة أم جهد فرديّ؟ التربية تنفي.. وطالبات يؤكّدن فرض الحجاب":
http://www.elaph.com/Web/Politics/2009/8/476587.html

[75] فايز أبو عون. «حماس تفرض الحجاب على طالبات غزة وتهدد من تمتنع من المدارس الثانوية، وتقرر تأنيث المدارس بإخلائها من المدرسين». الأيام، 2009/8/24:
http://www.al-ayyam.com/article.aspx?did=119955&date=8/24/2009

[76] "فرض "الزي الشرعي" سار بقرار غير معلن: مطالبة حكومة غزة بالتحرك واحترام الحريات الشخصية"، مصدر سبق ذكره.

[77] **القدس نت**. «إطلاق مشروع المسرح المتنقل في مدارس شرق غزة»، 2012/12/3:
http://www.qudsnet.com/arabic/news.php?maa=View&id=232255

[78] الكتلة الإسلامية، "الكتلة تطلق الحملة الدعوية "الرجولة مواقف مش شعر واقف"، 2012/10/6. http://www.alkotla.ps/82_5053_1.html

[79] إن مراجعة موقف الكتلة الإسلامية يعطي المتابع صورة عن طبيعة هذه الحملات:
http://www.alkotla.ps

[80] بالصورة وفد المديرية يشارك في تشجير مدرسة اليرموك بالتعاون مع الكتلة الإسلامية، 2012/12/2:
http://www.dirwest.sch.ps/viewer.php?ID=872

[81] وزارة التعليم تعلن بدء فعاليات مشروع الفتوة في المدارس الثانوية صباح الأحد القادم: http://www.mohe.ps

[82] **موقع سما**: «يهدف إلى تأهيل الطالب ليكون «مقاتلاً»..النخالة: مشروع «الفتوة» يأتي لتعزيز روح المقاومة عند طلبة الثانوية»، 2012/9/19:
http://www.samanews.com/index.php?act=Show&id=138286

[83] أحمد الفرا. "حماس تحول الحصص الرياضية في مدارس غزة إلى تدريب عسكري"، 2012/10/4: www.dw.de

[84] المصدر السابق.

[85] طالبات غزة في طريقهن إلى معسكرات "الفتوة"، القدس: 2013/4/2.

[86] مشتهى، ص 782–3، وص 776. يدرس مشتهى العلاقة المكانية بين أعداد المدارس وأعداد المعلمين فيها في قطاع غزة من خلال نقاط الارتكاز التي تمثلها، بغية التعرف على مواقع نقاط تركز المدارس والمعلمين، ويقارن هذه المواقع بنقطتي ارتكاز المكان والسكان، ودراسة التباينات المكانية بينهما.