في نقد إستراتيجية تأهيلِ المعلّمين

هذه الوثيقة هي نتاج للقاء حواري نظمه مركز القطان لباحثيه من أجل تحليل إستراتيجية تأهيل المعلمين كما وصلته في شكلها الأول من قبل اللجنة المرجعية لتأهيل المعلمين. ومن الجدير بالعلم أن هذه اللجنة تتشكل من 15 عضواً يساندها لجنة استشارية تتشكل من 30 عضواً يمثلون المؤسسات الأكاديمية والحكومية التربوية، من جامعات، ووزارة التربية، ومركز المناهج . . . ويترأسها د. ماهر الحشوة، وقد اشتغلت على بناء هذه الإستراتيجية ما بين 1/ 4/ 2007 – 30/ 1/ 2008، وقد بعثتها اللجنة المرجعية لنا في مركز القطان لإبداء الرأي، فشرعنا في قراءتها وتحليلها وعقدنا لقاء حوارياً حولها، وبعثنا بهذا المقترح للجنة العليا لإغناء (الإستراتيجية) وننشرها في سياق الحوار المجتمعي حول ما يمس حاضرنا ومستقبلنا إلى شكله الشامل باعتباره حواراً يخص كل مكونات المجتمع الفلسطيني.

مقدمة عامة

بُذل جهد هائل على مدى سنوات، وبخاصة منذ استلام السلطة الوطنية الفلسطينية لملف التربية والتعليم في العام 1995، وانصب هذا الجهد على "تطوير التعليم" في فلسطين، وتركّز في كثيره على تهيئة بنية تحتية مدرسية ملائمة، ولا زال هذا الجهد في بناء المدارس وتهيئة المرافق يحظى بالجزء الأكبر من اهتمام وزارة التربية والتعليم، وهو عمل يستحق التقدير، وبخاصة إذا علمنا أن عدد الطلبة في التعليم المدرسي في ازدياد مطّرد، يصل إلى عشرات الآلاف سنوياً، وهذا يحتاج إلى موارد هائلة وجهود كبيرة. وبالمقابل، فقد اهتمت وزارة التربية بنوعية التعليم وجودته، وطرحته شعاراً لها، واشتغلت على إنتاج مناهج فلسطينية جديدة، وعلى برامج متزايدة وكثيرة في تأهيل المعلمين والمشرفين والمديرين، وغير ذلك من البرامج الكثيرة التي أنفقت فيها عشرات الملايين من الدولارات، وبذلت في إنجازها جهود كثيرة وطاقات متنوعة، وقد ساهم المجتمع الفلسطيني بشقيه الرسمي وغير الرسمي، وبطاقات متفاوتة وبنوعية عمل مختلفة، في هذا المجال؛ مجال تنمية التعليم المدرسي.

إن سؤال نوعية التعليم وجودته سيبقى قائماً في كل الظروف والأحوال، لأن مسألة التطوير والتغيير لا تتوقف في مجتمع حي، مجتمع يتطلع إلى التحرر وإلى بناء مستقبله في وطن حر.

ولذلك، فإننا في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، نرى أن مساهمتنا في قراءة "إستراتيجية تأهيل المعلمين" التي أنجزتها "اللجنة المرجعية لتأهيل المعلمين"، وإبداء الرأي فيها، ضرورة نتيجة لمقتضيات تأصيل المشاركة المجتمعية في القضايا المصيرية، والتأسيس لفكرة الحوار البنّاء. وفي ضوء هذه القراءة لمقترح الإستراتيجية، فإننا نود إيراد الملاحظات التالية:

أولاً: تبدو الإستراتيجية حيادية وباردة في خضم واقع يتطلب رؤية مغايرة وكفاح من أجل هذه الرؤية، لا أن نضع خطوطاً عامة وتدابير إجرائية بلا توجه لماهية فلسطين التي نريدها ونتطلع إليها. هل نضحي بهذه الفرصة؛ فرصة وضع إستراتيجية في ظل وضعية راهنة للوزارة تمكّنها على الأقل من وضع تصور متنور، وليس تصوراً (لا يجد أي فكر ظلامي ضيراً من تبنيه ثم قلبه وترجمته بشكل عدمي نتيجة لعدم وضوح الرؤية ومتانة الجوهر).

ثانياً: تركز الإستراتيجية على الإطار "الشكلي"، "العددي"، "الوزني"، "الإحصائي"، "التنافسي"، وتمر مروراً عابراً وبرانياً على "الجوهري" و"محتواه". إن التصور المقترح ليس أكثر من نظام قبول للمعلمين (فهذا يعني نظام قبول لمن يُقبل في التعليم ومن لا يُقبل)، ودعوة للجامعات لتوائم برامجها (شكلياً) مع هذا النظام. إن ما بين أيدينا ليس أكثر من دليل إرشادي للكليات والجامعات، لمن سينطبق عليهم نظام التوظيف. وعليه، كيف يمكن لتصور من هذا النوع (بكل إجرائيته) أن يسهم في دفع كل العناصر والمكونات إلى إحداث تغييرات جذرية ونوعية لتحسين التعليم؟!

ثالثاً: إن كل ما يرد في الإستراتجية عمل تقني ويحتاج إلى أجهزة بيروقراطية هائلة لتنفيذه، لننظر فقط إلى الجهات المطلوب منها العمل أو المقترح إنشاؤها: هيئة تطوير مهنة التعليم (مقترحة)، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة (مقترحة)، وزارة التربية والتعليم: نظام إدارة المعلومات، برنامج تطوير المديرين والمشرفين والإداريين، مديرو المدارس، . . . . ، الجامعات – كليات التربية، كليات المجتمع، الكليات التربوية، إدارات المدارس.

رابعاً: ثمة تضارب بين الطرح الإستراتيجي المفترض في الإستراتيجية أن تتبناه أو تبنيه، وبين الطرح الجزئي الذي غرقت فيه، فالتطبيق "الجزئي" و"المعالجة الجزئية"، وكما وردت في

الخطة تتعارض مع الرؤيا الإستراتيجية، وكذلك الأطروحات الفضفاضة التي لا ترتقي لمستوى العمل الإستراتيجي الذي يحتاجه واقعنا التعليمي.

خامساً: تنطلق الإستراتيجية من نظام التعليم القائم، وبالتالي تحقيق تأهيل يقوم على ما هو قائم من حيث راهن المناهج المدرسية، وواقع الموضوعات الدراسية، وتقسيم المراحل، وآليات الإدارة والإشراف، وتأهيل المعلمين "تربوياً" و"تخصصياً"... الخ. إن هذا النظام القائم هو نظام بيروقراطي في أحسن أحواله، يرى المدرسة مؤسسة خاضعة وملبية وموالية للسائد والمألوف، ولا يختلف كثيراً عن النظام التربوي العربي، بل هو مشتق منه، وجزء من تكوينه، وإذا ساندنا الرأي الذي يرى أن التعليم في العالم العربي يعاني من مشكلات جوهرية في بنيته ورؤيته وتوجهاته وتطلعاته وهذا صحيح، فسنرى أن "مقترح الإستراتيجية" يصب في هذا النظام التربوي القائم في شكله وجوهره، وإن بدا ظاهرياً، وكأنه محاولة "لتجويد" نوعية التعليم. إنها لا تنبني على رؤية فكرية معرفية، بل على مجرد مبادئ وردت في الخطة الخمسية للوزارة، وهي ذات صبغة عامة، ويمكن لأي منظومة فكرية أن تتبناها، أما تجسيداتها الفكرية فغائبة.

سادساً: إن النظرة الأولى إلى "الإستراتيجية" تكشف أنها -أي الإستراتجية- تتطلع إلى تحقيق هدف عام لها، وهو "تطوير كادر كفء وكاف من المعلمين المؤهلين لتحسين فرص التعلم للطلبة كافة في المدارس الفلسطينية"، وهذا يعني أن الأمر ليس مجرد إطار لرؤيا نظرية محضة، بل هو مشروع رؤية وعمل معاً، وبالتالي إذا لم يتقاطع واضعو الإستراتيجية مع الكليات والجامعات القائمة مثلاً على افتراض أنها المؤهلة لتقوم بهذا الدور مستقبلاً (حيث تقوم "بتحسين" برامجها و"تطورها" بهدف تقوية قدرات الأشخاص المختصين بتأهيل المعلمين عبر رؤية فكرية تُترجم في هذه الكليات والجامعات، فكيف سيفضي ذلك إلى تطوير كادر كفء). وهل تطوير قدرات الكليات -برامج وكوادر- سيتم بالتزامن مع تقوية قدرات الأشخاص/المعلمين؟ وكيف سيحدث؟ أم أن المشروع سيقتصر على "تطوير برامج الجامعات وإستراتيجيات عملها"، ويؤجل العمل مع المعلمين لحين تحقيق ذلك، وعندها يبرز سؤال يتعلق بالمعلمين المنخرطين الآن في التعليم، يليه سؤال عن جدوى التغيير الجامعي في إنجاز المهمة. هذا متصل بالهدف العام، أما إذا نظرنا إلى الأهداف الأربعة المخصصة، ففي تحديدها لهدف المشروع تقول: "ويهدف المشروع إلى أمرين أساسيين، هما تطوير إستراتيجية وطنية شاملة لتأهيل المعلمين، وتقوية قدرات الأشخاص المختصين بتأهيل المعلمين". وعند النظر في الهدفين يتضح أن أولهما نظري فكري؛ أي التأسيس للتطوير على مستوى الخطاب والرؤية، وجاءت "الإستراتيجية" لتحقيق لذلك. إن هذه "الإستراتيجية" لم تحقق ذلك بسبب غياب:

1. الأساس الفكري والتوجه الفلسفي.
2. عدم مقاربة المضامين والمحتويات والبقاء في أسر معطيات الإحصاء المجرد والوصف البرّاني.
3. عدم ورود أي اقتراحات عملية ذات مضامين نوعية وخطوات محددة.
4. استحالة إمكانية وجود إستراتيجية واحدة وموحدة أصلاً تتفق عليها الجامعات جميعها مع الوزارة.

هذا من ناحية، أما من الناحية الأخرى، فإن الهدف الآخر كان تقزيماً للهدف الأول، وهبوطاً بفكرة التطوير لتصبح مجرد "تقوية قدرات الأشخاص المختصين بتأهيل المعلمين"، وهذا مؤشر على توجه مشغول بالمعرفة كاختصاص، ولا يرى في التطوير إلا مهمة لمختصين، **وهذا فصل للمعرفة عن الحياة، وفصل للمهنة عن الخبرة والممارسة والمجتمع**، وإبقاء لقضايا الثقافة والمعرفة حكراً على مجموعة من المختصين، وهم كما ورد في الخطة أشخاص مختصون، فهم ليسوا مؤسسات وبرامج وأجندات وسياسات وموازنات. إن في هذا قفزاً عن واقع المؤسسات، وإن ما يجري هو نتاج لها، وهي محكومة ببرامج وأنظمة وأنساق وموازنات.

سابعاً: ما تساهم فيه الإستراتيجية، وربما دون إدراك منها، أنها تشد سقف العمل والتفكير الفلسطيني إلى الأسفل، فهي لا ترى "الإستراتيجي" إلاّ في إطاره الشكلي؛ "وجود برامج تربوية بعناوين محددة وبأسماء شهادات"، فينخفض مستوى طرحها ودرجة طموحها. إن بناء إستراتيجية ذات رؤية طموحة ومتقدمة، وإن "بدت متعالية على الواقع"، ولا يقوم عليها "الإجماع الوطني"، قد يسهم في تعميق الحوار المجتمعي، ويدفع باتجاه التغيير عبر الكفاح إنصافاً لفكرة العدالة والتنوع وشروط التحرير والعلمنة، إننا لسنا بحاجة إلى إستراتيجية برانية يوافق الجميع على شكلها، ويختلفون على جوهرها وغاياتها ومطامحها، فلو نظرنا إلى ما تطرحه الإستراتيجية، فسيكون بإمكان أية رؤية أو توجه محافظ أو رجعي أو تقدمي أو ليبرالي أو... الخ، أن يحشر نفسه فيها أو أن يحملها كشعار، وفي الواقع يعيد تأويلها وترجمتها بشكل يلائم رؤيته وتوجهه الخاص الذي ليس بالضرورة أن يكون الأفضل للوطن ولمشروع إنجازه كمشروع سياسي تحرري، ومشروع مجتمعي لا يمكنه أن يتحقق وينوجد إلا في صيغته التعددية والتحررية، لأنها -ببساطة- لا تتضمن رؤية فكرية معرفية نهائياً، ما أدى ذلك إلى غياب العمق الفلسفي الفكري، ولكن فيها بعض المبادئ العامة المستوحاة من الخطة الخمسية، التي هي موضوع نقاش في المجتمع الفلسطيني، وفي هذا السياق يمكن أن نلمح:

- غياب الشرط الوطني الفلسطيني، فقد تم المرور على الشرط الفلسطيني بتعبيرات عامة يمكن أن تنطبق على أي مكان آخر هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد تم التعبير عن ذلك بطريقة غير ممكنة وغير ذات معنى، من مثل أن يعتز بهويته الفلسطينية، وهذا تجاهل لكونها هوية لم تنجز بعد لا

ثقافياً ولا سياسياً، وكونها هوية مهددة بآخر معتدٍّ، يحاول تقويضها على مستوى الخطاب والواقع معاً، عبر سحب الجغرافيا والاستحواذ على التاريخ والذاكرة عبر إنجاز حكايته التاريخية الملفقة لإسكات حكايتنا وتقويض وجودنا.

- غياب الإطار الثقافي والمجتمعي: فالعمل على بناء رؤية ثقافية تجميعية، تضع كل المتناقضات في سلة واحدة وتسميتها ثقافة، ثقافة قومية وطنية وإسلامية، دون التطرق لما بين هذه المفردات من علاقات تصارع وتحاور، ودون الالتفات إلى ما في كل واحدة منها من تعدد في الطرح والتأويل، ثمة قومية ثقافية منفتحة وأخرى عرقية أقرب إلى العنصرية، وثمة إسلام يقوم على العدالة والحرية وآخر يوغل في القهر والظلام! وبالتالي، فإن عدم توضيح محتوى الهوية الثقافية وتغييب آليات الفرز والانتقاء والحذف، يعنى البقاء في دائرة الارتباك الثقافي والتربوي أيضاً، لأنه لا تربية ممنهجة قبل حسم أي ثقافة نتبنى، وأي مجتمع نبني، "الأمة هي جماعة تتجاوز التلقائية الثقافية إلى الوعي المقصود"، الهوية هي ما نبتكر ولا ما نتذكر، ما نورَّث لا ما نرث (مقولة للشاعر محمود درويش).
- مما غاب أيضاً "ميثاق وطني علماني"، فقد كان على الخطة أن تتبنى العمل على بناء معلم علماني وتعليم فلسطيني وطني عربي ثقافي تعددي، وهذا يتطلب:

■ **أولاً**: فصل الدين عن التعليم، أو بشكل أدق التأسيس لتربية دينية علمية متسامحة ومتنورة، لا التأسيس لتربية تحول التعليم بمجمله إلى تعليم ديني مغلق؛ أي تعليم يعمق فهم الأفراد، كلٌّ لدينه، ويوسع مفهومي الوطن والمواطنة لتتسع للجميع.

■ **ثانياً**: ربط التعليم بسياقه الاجتماعي وشرطه الوطني، ما يساهم في مساءلة الهوية الوطنية نقدياً لتطويرها كجزء من بناء الحكاية الوطنية وإنجاز حبكتها التاريخية، والإسهام في الإغناء الدائم للمجتمع عبر تطوير "الرأسمال الثقافي القيمي" فيه، بشكل يضعه على خريطة العالم الثقافية، ويمكّن أفراده من تطوير طرائقهم الخاصة في الإدراك والتفكير وبناء المعاني.

ثامناً: إن الثقافة العربية الإسلامية لها منجزاتها التاريخية، وهي جزء أصيل من ثقافتنا الراهنة، وهي تشكل فاعلاً حيوياً وجوهرياً في تقدمنا الإنساني وتحقيق الحرية والعدالة لمجتمعنا، ولكن أية ثقافة عربية إسلامية، فهذا قول آخر، وفي الوقت نفسه إذا كنا نتحدث عن الاعتزاز بهويتنا وتاريخنا وثقافتنا، أليست المسيحية جزءاً من هذه الهوية وهذا التاريخ وهذه الثقافة لعربي مسلم كما هو الإسلام جزء من هوية المسيحي الفلسطيني وتاريخه وثقافته؟ إننا لا نتحدث هنا عن المسيحية "كطائفة دينية"، بل عن تاريخ شعب كامل بكل مكوناته. كم دولة في العالم تميزت بأن "السيد المسيح" هو ابنها؟ وكم أرض في العالم امتازت بأن المسيحية نشأت فيها؟ إننا نتحدث هنا عن المسيحية الشرقية، وليس عن المسيحية كما "لفقها الغرب".

ولذلك، فإن وجودنا الثقافي ودورنا العربي والإسلامي، وإن كان مشروطاً بربط مصيرنا الوطني بالنهوض القومي الإسلامي العربي، فإنه أيضاً مرتبط بعدم تماهينا عربياً وإسلامياً، فأهميتنا كفلسطينيين لا تكمن في شيء أكثر من تركزها في خصوصيتنا الحضارية والثقافية كبلد متوسطي قام على صيغة ثقافية دينية تعددية، فبهويتنا الفلسطينية ودورنا الكفاحي، يمكننا أن نكون جزءاً فاعلاً عربياً وإسلامياً لا بالتماهي معها والذوبان فيها.

تاسعاً: إن التعبيرات المبثوثة فيها غير دالة وحكمية دون مرجعية واضحة لها، فمثلاً، معلمون "قليلو الخبرة" أو "كثيرو الخبرة" كيف تعرّف الخبرة؟ هل تُعرّف بالسنوات، بالتوجهات، بطبيعة العمل، بنوعية الخبرة . . .؟ مثال آخر ما جاء في الإستراتيجية: "أن تكون هذه الخصائص متناغمة مع التوجهات العالمية الحديثة. . . " أي توجهات حديثة؟ في أمريكا مثلاً، بريطانيا، وهل هي موحدة حتى في تلك البلدان؟ وهذا ينطبق على عشرات المصطلحات الواردة فيها.

عاشراً: ثمة لغة "مائعة" من مثل يعتز ويسعى . . . . وأخرى تحوي مضامين "قمعية" كالمراقبة والحفظ والتحسين، والنماذج. وفيها توسيع للموضوعات بدلاً من تكثيفها من خلال الانتقال من الكلام عن "تكوين المعلمين" إلى موضوعات أخرى تحتاج لإعادة النظر في صلتها بتطوير المعلمين، ولكن بعد إنجاز خطة التطوير، وبالمقابل فهناك هروبات إلى المناهج والإدارة . . . وكأن ذلك توسيع للإيحاء بـ"أن المهمة مستحيلة" مسبقاً.

حادي عشر: لو افترضنا أن متطلبات التأهيل قد تحققت. فهل هذا يغير شيئاً في طبيعة التأهيل ومستواه؟ ولو أخذنا المعلمين الذين تنطبق عليهم الشروط وتخرجوا من جامعات لبت المعايير الموضوعة أو المطورة، فهل هذا بالضرورة سيفضي إلى "تحسين مستوى التعليم"؟ خارج شرط التحرر السياسي والتطور الاجتماعي والانفتاح الثقافي.

ثاني عشر: تبدو الإستراتيجية، وكأنها محشوة بكل ما أراده أعضاؤها، فهي ليست مبنية على حوار معمق، فمثلاً الوزارة ضمنتها بمديح برامج التدريب لديها، وتكتفي بالقول إنه "توجد إمكانية لتطوير هذا التدريب"! أما الوكالة فتتحدث عن مركز التطوير التربوي وإنجازاته، . . . الخ.

ثالث عشر: إن كثيراً من الجهد قد أنجز سابقاً (وإذا نظرنا إلى الغاية والتوجه من وراء هذا الإستراتيجية، وبمعزل عن رأينا في كل ما تم إنجازه في هذا السياق) فإننا نرى أن هذا الجهد في معظمه تكرار لجهود سابقة، ولا يضيف كثيراً إلى مقترحات سابقة تم الاشتغال عليها، وبخاصة فيما يتعلق ببرامج تأهيل المعلمين في فلسطين (في الخدمة وما قبلها)

رابع عشر: غالبية المحاضرين وأساتذة الجامعات لم يمارسوا التدريس بمراحل التعليم العام والبيئة الصفية على طبيعتها،

والجامعات ليست بمستوى كاف لتأهيل معلمين نوعيين، فكيف يمكن للجامعات، بما هي عليه، وبما تملكه من إمكانات أن تشتغل على تغيير نفسها جذرياً؟ وهل لها مصلحة في تغيير نفسها؟ وكذلك الوزارة كيف يمكنها أن تتبنى مشروع تغييرها دون وجود طروحات مقنعة ومؤسسات وقوى ضاغطة وإمكانيات مشجعة؟

خامس عشر: إننا نعتقد بضرورة أن لا يبدد الجهد والمال فيما سيكون فعلاً بيروقراطياً، ولن يحقق نتائج نوعية. ونعتقد بضرورة أن يخصص ذلك في استحداث برنامج نوعي في تأهيل المعلمين لمهنة التعليم، كمدارس تأهيل معلمين يقوم عليها من ينظرون إلى المجتمع الفلسطيني كمجتمع يتطلع إلى الحرية والتقدم والتنوع والحوار والديمقراطية، يجد المرء فيه مكانته، ويمكن له أن يحقق طموحاته وتطلعاته. إننا بحاجة إلى تكاتف جهود المستنيرين في المجتمع الفلسطيني، وفي هذه المرحلة التاريخية، لأن يشتغلوا على ما يرسّخ ما نريده لفلسطين، لا أن نشتغل لإرضاء من يشد المجتمع الفلسطيني إلى الوراء.

لهذا، فإننا بحاجة إلى تقديم التصور المغاير لصورة التعليم الراهن وضرورة العمل الفاعل في المجتمع باعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية ينبغي أن لا تكون مطية أيديولوجية أو سياسية، بل أن تكون مجالاً للحوار والتعلم والتكون المستمر للذات والجماعة.

وعليه، فنحن لسنا بحاجة إلى إستراتيجية شاملة، بل إلى مشروع كبير للمعلمين له رؤية متنورة وإنسانية وديمقراطية، وأن يشرع في تطبيقه عبر كفاءات ليست "تربوية" فحسب، بل كفاءات تتطلع إلى مجتمع فلسطين حر وعادل ومتنوع وديمقراطي وإنساني. دون مدارس نوعية لتأهيل المعلمين وربطها بمدارس تجريبية، فإن أي تقدم حقيقي لن يتحقق. وهذا يجب أن يكون جزءاً من النظرة المستقبلية، وليس فقط مدرسة تطبيقية. ربما ثلاث مدارس للمعلمين في الشمال والوسط والجنوب، تنبني بتوجه فكري منحاز للحرية والمقاومة والعدالة والتقدم والإنسانية، حيث تتأسس هذه المدارس على الفعل والتفاعل بشكليه التطبيقي والبحثي، وتهدف إلى تطوير الكفاءات الموجودة والكفاءات الجديدة في حقول معرفية وثقافية وتربوية حديثة. هذا بخصوص تكوين معلمين جدد، تكوينهم بشكل تكون فيه فكرة التكون الذاتي أثناء الممارسة فكرة مركزية، ويكون عملهم التطويري جزءاً من المهنة، أما المعلمون المنخرطون في المهنة، فيمكن إعادة تكوينهم عبر مراكز تأهيل يعملون فيها سنة ضمن برنامج تثقيفي وطني عام، وبرنامج في التكون المهني المستمر؛ برنامج ينبني على المرور في تجارب بحثية عملية تهدف إلى تحقيق تحولات في الفكر والقناعة والممارسة، وهذا يحتاج إلى برامج ترقيات جديدة تستند إلى بناء الترقيات على أساس العمل ونوعيته ومبادرات المعلمين في تطوير أنفسهم، وعلى انجازاتهم البحثية والعملية، لا على مدة زمنية لا تعني شيئاً. لذلك، فإن أي مشروع للتطوير الحقيقي يجب أن يعيد بناء المهنة كمفهوم وواقع أولاً، مهنة يعاد لها الاعتبار من خلال الطرفين الرئيسيين وهما الوزارة "الدولة" والمعلم، وهذا مقدمة ضرورية لإعادة الاعتبار الاجتماعي للمعلم، ذلك الاعتبار المتصل والمشروط بحصوله على حقوقه الوظيفية والنقابية أولاً، وقيامه بعمله المهني بشكل إبداعي منتج ثانياً، وممارسة دوره الاجتماعي والسياسي بفاعلية ثالثاً.

أخيراً وباختصار، فإننا نرى أن أي تصور إستراتيجي لموضوع تأهيل المعلمين أو تمكينهم، لا بُد أن يتضمن ما يلي:

1. خط فكري تحرري علمي تنويري واضح في منتجاته، عميق في طروحاته، راسخ في توجهاته.
2. برنامج عمل متنام، إبداعي ديناميكي، ذو عمق فلسفي وزخم فكري ومحتوى معرفي.
3. رؤية لمدرسة ومعلم/ فلسطينية، مالكة لشرطها التحرري، مؤسسة لثقافة تحررية، مساهمة في المشروع الوطني، عبر إنجاز الحكاية التاريخية وبناء حاملها التاريخي.
4. مسارات تطبيقية "جديدة"؛ مثل: مدرسة معلمين تقوم على تكوين المعلمين الجدد، ومراكز تكوين عال للمعلمين المنخرطين في التعليم ينتسبون لها سنة أو اثنتين، تراكمية متصاعدة المستوى والشهادة، شهادة تعادل وظيفياً بترقية مادية ومعنوية. وهذا ينطبق أيضاً على خريجي الجامعات الراغبين في دخول مجال العمل التربوي، حيث يتم توظيفه لسنة يشترط أثناءها أن ينخرط في سنة تطبيقية بين المركز والمدرسة وتحت إشراف فريق من المشرفين.

أما الفريق؛ سواء في مدرسة المعلمين أم في مراكز تأهيل المعلمين، فيمكن بناؤه من المبدعين في حقل التعليم، بعد عبورهم لسنوات من الإعداد والبحث والتجريب، فلن يُطور الحقل إلا من لهم فيه ممارسة، يكملهم مبدعون من حقول أخرى مجاورة، بالإضافة إلى من هم فيه ممارسون مبدعون، ولا يتطور الأفراد إلا عبر عملية تفاعل بين معرفة جديدة وخبرة تأملية وسؤال بحثي ودافع مهني وشخصي واجتماعي.

أمثلة من الخطة، على سبيل التوضيح فقط

فما ذكر في الإستراتيجية قولها:

1. "(وتسلمت الوزارة نظاماً تربوياً مدمراً، يتمثل في حالة الإهمال التي اعترت المؤسسات التعليمية الفلسطينية على مستويي البنية التحتية والطاقات التربوية على مدى ثلاثين عاماً من الاحتلال الإسرائيلي)".

وهذه قراءة لنصف الحقيقة، حقيقة أن ثمة "رأسمالاً ثقافياً" ثرياً في المقاومة الثقافية والكفاح السياسي، فالمعلمون والطلبة في المدارس قد طوروا سياسات في التعليم والتعلم، وأساليب في المقاومة، وخبرات في العمل المدرسي والنقابي والاجتماعي، لا بد لأي تخطيط إستراتيجي من التوقف عندها والعمل على الحفاظ عليها وتطويرها، من مثل العمل التطوعي، والنشاطات الجماهيرية، والتوعية السياسية، والتدخل الاجتماعي، وربط المدرسة بمحيطها اقتصادياً واجتماعياً وبيئياً. وهذا يرد أيضاً في سياق محاولة التبرير للوزارة مسبقاً، مع أن قراءة أكثر عمقاً

وأكثر مغامرة سترى في هذا الإرث عاملي دفع، فالدمار المادي عامل للتحدي أولاً، والخبرة المتراكمة توفر الإنسان المقاوم ثانياً.

2. "(وقد قامت الوزارة بإعداد خطة طارئة، وبإعداد وتوفير متطلبات خطة وطنية شاملة للتعليم، وذلك بالاستفادة من تجارب الدول العربية والأجنبية. وباشرت الوزارة مهامها بمجموعة من المبادرات لتطوير العملية التعليمية بمساعدة المجتمع المحلي والدولي. فقد قامت الوزارة بإعداد خطة خمسية تطويرية (2000–2005)، بنيت على أساس دراسة للقطاع التربوي والتعرف على جوانبه وأبعاده المختلفة ونقاط القوة والضعف فيه. وكان من أبرز التحديات التي واجهت عملية التطوير التربوي، الإبقاء على نسب الالتحاق عالية في التعليم الأساسي، ورفع نسبة الالتحاق المتدنية في المرحلة الثانوية، وتطوير نظام الإشراف التربوي والتقييم النوعي للتعليم، وتطوير وتحديث محتوى وأساليب وإستراتيجيات التدريب. أما بالنسبة للتحدي المرتبط بظروف الطوارئ، فقد تم وضع مجموعة من الإستراتيجيات البديلة لمواجهة مثل هذه الظروف، تمثلت في خطة الطوارئ خلال انتفاضة الأقصى. كذلك، كان هناك الخطة الوطنية الفلسطينية للتعليم للجميع، التي تسعى إلى تحقيق الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمعات الدولية في المنتدى العالمي للتربية في دكار، السنغال، المنعقد في العام 2000)".

أي أن الخطة ترى أن الوزارة قد فعلت كل ذلك، ذلك الذي تعيد الخطة طرحه وضمن التوجهات نفسها، على الرغم من اعترافها في الصفحة نفسها وبعد سطر فقط بأن العملية التعليمية تحتاج إلى ما هو أبعد وأعمق، والتالي قولها لا قولنا: (ومن المتفق عليه أن هناك حاجة ماسة في فلسطين لإعادة النظر في هذه العملية، والعمل على إصلاحها وتطويرها).

ومع ذلك، تعود الإستراتيجية للقول "(وتشتمل الوثيقة الحالية على هذه الإستراتيجية، ولكن لا بد من التذكير أن عملية تطوير إستراتيجية تأهيل المعلمين يجب أن تنسجم وتتناغم مع تطوير جوانب أخرى من جوانب التطوير التربوي، كالخطة الخمسية 2007–2011، وهو ما تم الحرص عليه في تطوير الإستراتيجية، ومع إستراتيجيات أخرى مستقبلية، كإستراتيجية لتقييم المناهج الفلسطينية الحديثة، وتطويرها")". هنا بدأت الإستراتيجية تنحو باتجاه الانسجام من فهم له يحمل معنى التواطؤ، ويتضمن الكثير من التناقض، تناقض يظهر على النحو التالي:

الوزارة فعلت مجموعة كبيرة من الخطط والبرامج التطويرية والإصلاحية.
مع ذلك بقي التعليم بحاجة لإعادة نظر جذرية، وهذا مهمة الخطة الحالية.
ومع ذلك أيضاً ستنبني الخطة على ما فعلته الوزارة وبالتناغم مع خطتها الخمسية وستوكل لها مهمة التنفيذ. دون ذكر لأية مخاوف من أن تؤول الخطة كسابقاتها إلى مجرد فرصة ضائعة وتغيرات شكلية. ودون وضع أي مبادئ أو معايير تمنع تكرر الماضي.

3. "(وحددت الإستراتيجية غاياتها في توفير فرص الالتحاق للجميع، وتطوير الأنظمة الإدارية والمالية وتحسين الأداء (في الوزارة)، وتحسين نوعية التعليم والتعلم)".

ونرى في ذلك أن الخطة قد وسعت غاياتها إلى مجموعة كبيرة من المجالات، دون أن تقدم الخطة بعد ذلك تصورات واضحة عن كيفيات تطوير هذه الحقول، ولا عن الأولويات والعلاقات، وكأنها في غمرة انخراطها غفلت عن أن أهدافها الرئيسة كما حددتها ألا وهي تطوير كادر تعليمي كفء وكافٍ.

4. (تهدف إستراتيجية تأهيل المعلمين إلى إعداد وتأهيل المعلمين المتمتعين بالخصائص الآتية:

يمتلك المعلمون منظومة من المعارف والمهارات العامة والتخصصية والقيم والاتجاهات الإيجابية بحيث:
يثقفون بثقافة عامة، ويعرفون تخصصاتهم العلمية التي يعلمونها بعمق، وكيف يعلّمون هذه التخصصات لطلبتهم بطرق متنوعة، تحترم الطالب، وتجعله نشطاً في عملية التعلّم، وتساعده على التعلّم من أجل الفهم والتطبيق، وعلى تطوير المهارات الحياتية المختلفة، بما فيها مهارات حل المشاكل والتفكير الناقد.)

ونحن نتفق مع الخطة على هذه المبادئ، ولكننا نسجل عليها أنها طالبت المعلمين اعتمادها كمبادئ لتعليمهم الطلاب، ونحن نسألها:
لماذا لم تلتزم الخطة بهذه المبادئ في طروحاتها لتأهيل المعلمين؟
لماذا لم تطرح الخطة طرقاً عميقة ومتنوعة لتأهيل المعلمين كما تطلب منهم؟
لماذا لم تقدم خطة يكون فيها المعلم المراد تأهيله، متعلماً نشطاً، ويقدم له ما يمكنه من التعلم "التكون" للفهم والتطبيق؟ ولم يتم الحديث أيضاً عن كيفية تطويره حياتياً ومهارياً، وكذلك اتباع أساليب حل المشكلات والتفكير الناقد، على اعتبار أنها أساليب فاعلة حسب وجهة نظر الخطة التي قد نختلف معها لكننا فكرنا الكلام مع الخطة بلغتها حتى لا نبدو وكأننا نغالي.

5. "ولعل من أكثر العوامل تأثيراً على العملية التعليمية هو عامل اختيار المعلمين وعملية تأهيلهم وإعدادهم، سواء قبل الخدمة أم أثناءها".

وهذا فعلاً جوهر العمل وبدايته الصحيحة، نقطة تم ذكرها ولم يتوقف العمل عليها أو فيها "ومن المتفق عليه أن هناك حاجة ماسة في فلسطين لإعادة النظر في هذه العملية، والعمل على إصلاحها وتطويرها".

وهذه أيضاً نقطة جوهرية. إن هاتين النقطتين هما في غاية الأهمية، وكان على الخطة أن تحفر هنا وتتعمق فيهما معاً، فنحن بحاجة لإعادة نظر وتقييم جريئة وعميقة، لا إلى إعادة اجترار ما تم طرحه وعمله مرات ومرات.

أخيراً، فإن هذه القراءة والملاحظات النقدية جاءت خلاصة لتحاور الباحثين في المركز، وهي آراء أولية، ونعترف أنه ما زال بالإمكان تطوير هذه الآراء وتعميقها، حيث نؤمن أنه يتوجب علينا قراءة الإستراتجية من خلال رؤية مفتوحة قابلة للنمو والتطور في مناخ حواري حيوي.