ورقة سياسات إصلاح البرامج التربوية

في

التعليم العام الفلسطيني

إعداد

الأستاذ ثروت زيد الكيلاني

رام الله/ فلسطين

حزيران/يونيو 2025

المحتويات

المحتويات	**2**
المدخل	**3**
الجزء الأول: التعليم العام كفعل تحرُّري لا كمؤسسة إدارية	**3**
الجزء الثاني: تحليل الإشكالية والتشخيص التربوي	**4**
الجزء الثالث: السياسات التربوية العملية في ضوء التشخيص	**7**
الجزء الرابع: أدوات التنفيذ وإطار العمل العملي الزمني	**10**
الجزء الخامس: من إصلاح البرامج إلى تحرير الوظيفة	**13**
المراجع	**15**

المدخل

تأتي هذه الورقة في سياق وطني تتصاعد فيه الأسئلة حول جودة التعليم، وفاعلية برامجه، وقدرته على مواكبة التحولات المعرفية والقيَمية في المجتمع الفلسطيني. وبينما تتكثّف الجهود لإصلاح قطاع التعليم من جوانبه التقنية والإدارية، يظل البُعد الرمزي والفكري للبرامج التربوية غائبًا أو مهمَّشًا.

تسعى هذه الورقة إلى تجاوز النظرة الأدائية للبرامج التعليمية، من خلال تقديم تحليل نقدي يربط بين مضمون البرامج، وطبيعة النظام التربوي، وشكل العلاقة بين المدرسة والمجتمع. وهي لا تكتفي بتشخيص مظاهر القصور، بل تقترح سياسة معرفية تطبيقية تُعيد وصل التعليم بمشروع التحرر الوطني، وتُفعّل المدرسة كموقع إنتاج للمعنى لا مجرّد قناة نقل للمعرفة.

تنطلق الورقة من فرضيّة أنّ القصور التربوي لا يُختزل في محتوى البرنامج، بل في المنطق الذي يُنتجه ويُديره ويُقيّمه، وأنّ تجاوز هذا القصور يتطلب بناء سياسات تحرّرية مرنة، تستند إلى نقد جذري، وفعل تشاركي، وسعي نحو السيادة المعرفية.

الجزء الأول: التعليم العام كفعل تحرُّري لا كمؤسسة إدارية

يُعدّ التعليم العام في فلسطين أكثر من مجرّد منظومة مؤسساتية لنقل المعارف؛ إنه فضاء تكويني تُعاد فيه صياغة الإنسان الفلسطيني كفاعل تاريخي، يعي موقعه في العالم، ويطمح إلى الارتقاء في سلّم المعنى والكرامة. إنّه بوابةٌ تنفتح منها جدلية الذات والحرية، ومرآةٌ تنعكس عليها رهانات العدالة والانتماء والسيادة الثقافية. ومن هذا المنظور، لا ينبغي قياس التعليم فقط بمدى مواءمته لسوق العمل أو بانضباطه وفق معايير الكفاءة الإدارية، بل بمقدار ما يستنهضه من وعي نقدي، وما يحرّره من آليات التلقين والانصياع، وما يخلقه من إمكانات للتحوّل الفردي والجمعي.

في هذا السياق، تحتل البرامج التربوية موقع القلب من البنية التعليمية؛ فهي ليست مجرد أدوات تنظيمية أو وثائق منهجية، بل هي حوامل رمزية للقيم والمعاني التي يسعى المجتمع لغرسها أو طمسها أو تأجيلها. ومع ذلك، غالباً ما تُصاغ هذه البرامج في سياقات بيروقراطية مغلقة، تعيد إنتاج الشكل دون مساءلة المضمون، وتكرّس المعايير الإجرائية على حساب الأبعاد الفلسفية والمعرفية. وبدلاً من أن تكون رافعة لتَحرُّر العقل التربوي، تتحول البرامج إلى آليات لإعادة تدوير التصورات النمطية، والانضواء تحت نماذج جاهزة لا تنتمي فعليًّا إلى الواقع الفلسطيني، ولا تعكس تعقيداته ولا طموحاته الجمعية.

من هنا، تبرز الحاجة المُلحّة إلى سياسات تربوية تحررية وذات مسؤولية معرفية، تعيد الاعتبار لفكرة "المعنى" في العمل التربوي، وتتفادى فخاخ الجمود المؤسسي. إنّ مواجهة ما يمكن تسميته بـ "القصور المؤسسي غير المرئي"—ذلك النمط من التآكل الرمزي الذي لا يظهر في المؤشرات الكمية، بل يتجلى في انكفاء الفكر، وتكلّس المناهج، ومصادرة الخيال التربوي— تتطلّب ما هو أبعد من التعديلات التقنية. إنها تتطلّب إعادة بناء المنطق الناظم للسياسة التعليمية بوصفها فعلًا أخلاقيًّا ومعرفيًّا، يربط بين المساءلة المجتمعية، وكرامة الفاعلين التربويين، وحقّ المتعلّمين في تعليم يستدعي حريتهم لا خضوعهم، ويمنحهم أدواتِ التفكير لا قوالب الطاعة.

الهدف

تهدف هذه الورقة إلى تقديم إطار سياساتي معرفي وعملي لإعادة تشكيل البرامج التربوية في التعليم العام الفلسطيني، ضمن رؤية مقاومة لآليات التكلس المؤسسي والتشوه الرمزي، وبما يعزّز ملكات التفكير النقدي، ويعيد وصل التعليم بمشروع تحرري شمولي تتقاطع فيه الهوية، والسيادة، والتحرر المعرفي.

المنهجية

تعتمد الورقة منهجًا تحليليًّا نقديًّا، يستند إلى مراجعة معمّقة للأدبيات الفلسطينية والعربية والدولية ذات الصلة، وتحليل السياسات التعليمية المعتمدة، بالإضافة إلى تفكيك العلاقة المركّبة بين البرامج التربوية وأوجه القصور غير المرئي في البنية التعليمية، بما في ذلك التشوهات الرمزية التي تُعيد إنتاج البنى التقليدية وتعيق إمكانية التغيير من داخل المنظومة ذاتها.

الجزء الثاني: تحليل الإشكالية والتشخيص التربوي

1- إشكالية البرامج التربوية في السياق الفلسطيني

رغم تعدّد المبادرات التطويرية التي عرفها قطاع التعليم العام الفلسطيني خلال العقود الأخيرة، إلا أن البرامج التربوية ما زالت محاطة بإشكاليات بنيوية عميقة، تتجلى في اتساع الهوّة بين الخطاب المعلن والممارسة التربوية، وبين الرؤية المؤسسية والأثر الفعلي على الوعي والسلوك. ويمكن تأطير هذه الإشكاليات وفق عدد من المحاور المتداخلة:

أ. **اغتراب البرامج التربوية عن السياق المحلي**

تُصاغ الكثير من البرامج التربوية ضمن قوالب نمطية مستوردة أو عبر مراكز اتخاذ قرار مغلقة، دون إشراك فعلي للمجتمع التربوي الحيّ (المعلم، الطالب، ولي الأمر، البيئة المجتمعية). ما يؤدي إلى نشوء مفارقة دلالية بين المضمون التربوي والواقع الفلسطيني المركّب. ويؤكد تقرير الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان (2022) أنّ "العديد من البرامج التعليمية لا تعكس البيئة الفلسطينية ولا تراعي تنوعها الجغرافي والاجتماعي والثقافي" (الهيئة المستقلة، 2022، ص. 17). إن هذا الانفصال لا يعبّر فقط عن خلل تقني، بل عن **قَطيعة معرفيّة بين الذات التربوية وسياقها الحضاري والاجتماعي.**

ب. **البيروقراطية التربوية كمعيق للتحوّل**

تميل البنية المؤسسية للبرامج التربوية إلى الانغلاق الإداري والتكرار الهيكلي، حيث تتحكم آليات بيروقراطية متضخّمة بمسارات التصميم والتنفيذ، على حساب الإبداع والمبادرة المجتمعية. وقد نوّه تقرير المجلس الأعلى للإبداع والتميّز (2021) إلى أن "القرارات التعليمية تهيمن عليها البيروقراطية على حساب الإبداع التربوي، خاصة في تصميم وتنفيذ البرامج". وهكذا، تتحوّل البرامج إلى أنساق إنتاج طاعة رمزية، لا أدوات لإشعال الوعي النقدي.

ت. **التآكل المعرفي البنيوي: حين يغيب الضمير التربوي**

لا تُختزل الإشكاليات البنيوية في المنظومة التربوية الفلسطينية في مظاهر القصور الإداري أو الفني، بل تتجاوزها إلى ما يمكن تسميته بـ "الاختلال الرمزي في النزاهة التربوية"، وهو نمط خفيّ من الخلل المعرفي لا يُرصد في الموازنات أو الخطط، بل في عمق البنية التربوية التي تُعيد إنتاج الامتثال بدل المبادرة، والاستظهار بدل الفهم، والتكرار بدل النقد. في هذا السياق، تُصبح البرامج التربوية أداة لصيانة الوضع القائم أكثر من كونها رافعة للتغيير، ما يُفضي إلى نمط تعليميّ يُدجّن الوعي بدل أن يُحرّره، ويُقنّن التكيّف السلبي بدل أن يُطلق الفكر الحر.

هذا الشكل من التآكل التربوي لا يُقاس بالأرقام، بل يُكشف في ضمور السؤال وغياب الجدلية داخل الخطاب التعليمي. إنه ما يشير إليه عياصرة (2020) حين يقول: "حين يتخفّى التآكل التربوي في شكل مناهج وبرامج، يصبح أخطر من أي انحراف إداري، لأنه يُكرّس القيم المنغلقة ويخنق التفكير النقدي" (ص. 53). فالمسألة هنا لا تتعلق فقط بكفاءة المحتوى، بل بمعناه، ولا بكفاية الأداء، بل باتجاهه الأخلاقي والإنساني.

ومن هذا المنظور، فإن مراجعة البرامج التربوية لا يجب أن تقتصر على الأدوات أو المخرجات، بل أن تمتد إلى مساءلة البنية المرجعية التي تنطلق منها تلك البرامج، ومدى اتّساقها مع مشروع تربوي تحرري يعيد للمتعلم إنسانيته، ويعيد للمعرفة دورها بوصفها فعلاً وجودياً يعبّر عن الكرامة والعدالة. وهذا لا يمكن تحقيقه إلا عبر تفكيك البنى المنتجة للجمود، وإعادة توجيه السياسات التعليمية نحو ما يُحيي الفكر، لا ما يُدجّنه.

د. غياب أدوات التقييم النوعي والتحوّلي

تعتمد عمليات تقييم البرامج التربوية، في الأحيان أغلبها، على مؤشرات كمّيّة محضة، مثل عدد المستفيدين، وساعات التنفيذ، ونسب الإنجاز التقني. ورغم أن هذه المؤشرات قد تُظهِر صورة مؤسسية "ناجحة" على الورق، فإنها تختزل العملية التربوية إلى مقاييس إجرائية سطحية، لا تلامس الجوهر المعرفي والقيمي للتعليم. فالتعليم، كما تشير اليونسكو(UNESCO, 2021) ، لا يُقاس فقط بما يُنجز من محتوىً، بل بما يُنتج من وعي، وما يُطلق من أسئلة، وما يُثير من تحولات داخلية في المتعلم.

إن اختزال التقييم في الكمّ، يترك فجوة في إدراك الأثر الحقيقي للبرامج، ولا سيما في مجالات مثل: بناء التفكير النقدي، وتشكّل الهوية القيمية، والقدرة على استيعاب السياق المحلي والعالمي، وتطوير وعي تحويلي قادر على إعادة تأويل الواقع لا مجرد التكيف معه. كما يحذّر Fullan (2016) من أن "التعليم الذي لا يُقيَّم بنوعيته، يتحول إلى فعل إداري فارغ لا ينتج معرفة، بل يكرّرها.(p. 47) "

ويؤكد Freire (2000) أنّ أدواتِ التقييم التقليدية تخون طبيعة العملية التعليمية عندما تكتفي بقياس نواتجَ قابلةٍ للقياس دون الانتباه إلى ما يسميه "تشكل الوعي الناقد كجوهر للتحرر التربوي .(p. 81) " فحين تُغيّب أدوات التقييم البُعد النوعي، تفقد المدرسة دورها كمختبر للمعنى، وتتحول إلى آلة إنتاج كفاءات مرنة، ولكن بلا روح.

هـ. ضمور المساءلة المجتمعية وغياب التشاركية

لا توجد آليات مستدامة تتيح للمجتمع التربوي – بأطيافه كافةً – الانخراط في تقييم البرامج أو مراجعتها بعد التنفيذ. ويُعد هذا الغياب أحد أسباب القطيعة الرمزية بين المدرسة والمجتمع، بما يُضعف من الثقة ويُحوّل المؤسسة التعليمية إلى كيان فوقي لا يحتكم إلى الشفافية أو المسؤولية الجمعية، كما أشار تقرير الائتلاف التربوي الفلسطيني.(2023)

2- تشخيص الفجوات بناءً على البيانات الحالية

المحور	الواقع الراهن	الفجوة
تصميم البرامج	مركزي، إداري التوجه	نقص في التشاركية المجتمعية
محتوى البرامج	معرفي–نقلي	ضعف في التفكير النقدي والتكيّف المحلي
تقييم البرامج	كمّي، شكلي	غياب التقييم النوعي البنيوي
الشفافية	محدودة	غياب منصّات مراجعة ومساءلة مجتمعية
بناء قدرات المعلمين	تدريب تطبيقي محض	غياب التأهيل الفلسفي والنقدي التكويني

الاستنتاج التحليلي

تُفضي القراءة النقدية لهذا الواقع إلى نتيجة محورية: مفادُها "أنّ الإشكالية لا تنحصر في "مضامين" البرامج، بل في منطقها البنيوي ومكانة الإنسان داخلها". فحين تُبنى البرامج خارج التاريخ والوجدان، تتحوّل من أدوات تعليم إلى آليات تطويع، ومن مشاريع فكرية إلى **نُظم للضبط الرمزي**.

إن ما تحتاجه السياسات التعليمية في فلسطين ليس فقط إصلاحاً تقنياً، بل **تحوّلاً معرفيًّا جذريًّا**، يُعيد تعريف البرامج التربوية بوصفها أدوات للوعي الجماعي والتحول المجتمعي، لا مجرد خطط إدارية لتسيير المنظومة. فالبرنامج التربوي، حين يُبنى بروح نقدية، يصبح مساحة لإعادة تشكيل الإنسان، لا مجرّد وعاء للمعرفة المنفصلة عن الحياة.

الجزء الثالث: السياسات التربوية العملية في ضوء التشخيص

1– من المعرفة إلى السيادة التربوية

لا تنبع التحديات التربوية في السياق الفلسطيني من ضعف أدوات التنفيذ فحسب، بل من اغتراب معرفي بنيوي، أنتج برامج تعليمية منزوعةَ الجذور، مفصولةً عن واقع الناس، وسياقهم التاريخي. هذا الانفصال لم يكن مجرّد خلل تقني، بل تعبير عن اختلال في منطق السياسات التربوية ذاتها، التي استبدلت الفعل التربوي بفعل إداري، وغابت فيها السيادة التربوية بوصفها حقًا جماعيًّا وفعلًا تحرريًّا.

من هذا المنطلق، لا تكتفي السياسات المقترحة في هذا الجزء بالمداخل التقنية أو الموازنات الإجرائية، بل تنطلق من مقاربة نقدية–تحويلية، تسعى إلى زحزحة مركز القرار من البيروقراطية المغلقة نحو فضاء تشاركي حيّ، يعيد للتربية معناها الأخلاقي والتحرري، ويجعل من المدرسة الفلسطينية مختبراً للكرامة الفكرية والعدالة الاجتماعية.

ولتقديم هذه السياسات بفعالية تحليلية، تمّ اعتماد منهجيّة" :السبب – الأثر – التدخُّل"، مع ربط كل سياسة بمستواها التنفيذي (مركزي – وسيط – مديري/محلي)، ومؤشر أداء نوعي (KPI) يضمن التقييم المستمر.

2- السياسات التربوية حسب المحاور

المحور الأول: إشراك مجتمعي في بناء البرامج

- السبب :البرامج تُصاغ إدارياً بمعزل عن المجتمع.
- الأثر :فجوة متزايدة بين المضامين التربوية وحاجات المتعلّمين.
- السياسات (المستوى: محلي – وسيط):

- تشكيل مجالس تطوير تربوي مجتمعي في كل مديرية (معلمين، أولياء أمور، طلبة، أكاديميين).
- عقد ورش تصميم تشاركية إلزامية قبل اعتماد البرامج.
- سنّ سياسة استشارية ملزمة لتمرير أي برنامج تربوي.

- أكدت وثيقة التربية الشاملة لليونسكو (UNESCO, 2021) أن "المشاركة المجتمعية في تصميم البرامج ضمان للمواءمة التربوية ولقطع الطريق أمام النخب المعرفية المنعزلة" (ص. 44).

المحور الثاني: مراجعة آليات التقييم النوعي للبرامج

- السبب :التقييم محصور في المؤشرات الكمية.
- الأثر :غياب فهم حقيقي للأثر التربوي العميق.
- السياسات (المستوى: مركزي – وسيط):
- تطوير منظومة تقييم نوعي تستند إلى مؤشرات: التفكير النقدي، التعاطف، حل المشكلات، اتخاذ القرار.
- تكليف لجان مهنية مستقلة بمراجعة البرامج تربويًّا.
- إدماج صوت الطالب عبر استطلاعات عميقة.
- مقترح إضافي :إنشاء بنك مؤشرات نوعية وطنية بالتعاون مع الجامعات، يتم تحديثه سنويًّا.

المحور الثالث: تعزيز مساءلة البرامج عبر آليات شفّافة

- السبب :غياب الرقابة المجتمعية على جودة البرامج.
- الأثر :احتكار القرار ودوائر مغلقة من المصادقة.
- السياسات: (المستوى: مركزي – محلي).

- نشر تقارير تقييم سنوية للمجتمع.
- تفعيل "المدرسة المجتمعية" كآلية رقابة تشاركية.
- تطوير مؤشرات أداء مجتمعية تكمّل المؤشرات الرسمية.

المحور الرابع: بناء قدرات المعلمين كمنتجين معرفيين

- السبب :المعلم يُرى كمنفّذ، لا كشريك معرفي.
- الأثر :ضعف في قدرة المعلمين على التكييف النقدي.
- السياسات :(المستوى: مركزي – وسيط).
- تخصيص وحدات تدريبية في: تحليل الخطاب التربوي، الفلسفة النقدية، التكييف المحلي للبرامج.
- اعتماد "مدونة مهنية للمعلم الناقد."
- مقترح إضافي :استحداث نظام تحفيز للمعلمين الذين يقدّمون مقترحات تطويرية تنشر في مجلات محكمة.

المحور الخامس: ربط البرامج التربوية بالمشروع الوطني التحرري

- السبب :البرامج منزوعة السياق الوطني والإنساني.
- الأثر :انقطاع الطالب عن دوره في التحرر والمواطنة الفاعلة.
- السياسات :(المستوى: مركزي – محلي).
- إعادة تصميم البرامج ضمن رؤية تحريرية فلسطينية.
- إدراج محتويات تُعزز الوعي التاريخي والسرديات المحلية.
- وضع دليل تربوي يقوم على: الكرامة، المساواة، مقاومة التطبيع.
- تفصيل إضافي للمؤشر.
- نسبة البرامج التي تتضمن وحدات تعلّم عن: التاريخ الفلسطيني، التجارب الشعبية، وأسئلة نقدية حول الاستعمار.

3- مؤشرات الأداء النوعي المقترحة(KPIs)

البُعد	المؤشر النوعي	أدوات القياس
المشاركة	نسبة إشراك المجتمع في بناء البرامج	سجلات ورش، استبيانات أولياء الأمور
النوعية	نسبة البرامج التي خضعت لتقييم نوعي سنوي	تقارير اللجان، تحليل أدوات التقييم
الشفافية	عدد تقارير تقييم البرامج المنشورة للجمهور	مواقع الوزارة والمدارس
التمكين	عدد المعلمين المدربين على التقييم النقدي التحويلي	سجلات تدريب، مقابلات متابعة

الانتماء	نسبة البرامج المرتبطة بالسياق الوطني والتحرري	تحليل محتوى، دراسات أكاديمية مستقلة

4- فلسفة التنفيذ: من الإدارة إلى السيادة التربوية

إنّ أي سياسة تربوية لا تُبنى من داخل الواقع ولا تُدار من خلال الفاعلين الحقيقيين، تفقد شرعيتها الأخلاقية وتتورط في استنساخ الأزمة بدل تجاوزها. لذا، يقوم التنفيذ هنا على ثلاث ركائز:

- الملاءمة السياقية :البرامج تُكيّف مع واقع المدارس والمجتمعات المحلية.
- الفاعلية الجماعية :كل فاعل تربوي شريك، لا أداة تنفيذ.
- الحق في التربية السيادية :المدرسة فضاء مقاومة معرفية، لا مرفقًا خدماتيًّا جامدًا.

5- الإطار الزمني للتنفيذ

السنة	المهام
الأولى	النمذجة في 3 مديريات، تقييم تشاركي، إصدار السياسات الأولية
الثانية	توسيع التجربة لـ 50% من المديريات، تدريب فرق ميدانية
الثالثة	تعميم السياسات، إعداد تقرير منتصف المدة، تعديل مرن للممارسات

6- التحديات المحتملة وآليات التجاوز

التحدي	آلية التجاوز
الجمود المفاهيمي في الحقل التربوي	تدريبات تحويلية حول السياق، التحرر، المجتمع المتعلم
ضعف التنسيق بين المركز والمديريات	وحدة دعم تنفيذي ولجان متابعة مشتركة
مقاومة التغيير من بعض المؤسسات	إدماج تدريجي، توعية مجتمعية، تحفيز رمزي ومهني

إنّ تحويل السياسات التربوية إلى فعل يومي داخل المدرسة الفلسطينية لا يعني مزيدًا من التعليمات، بل تأسيسًا لمعنى جديد: أن تصبح البرامج مرآةً للسياق، والمعلم مثقفاً لا منفّذاً، والمدرسة فضاءً للكرامة الفكرية لا مجرد مرفقٍ خدماتي. حينها فقط، يمكن الحديث عن تعليم يحرّر لا يُلقّن، ويُربّي لا يُملى عليه.

الجزء الرابع: أدوات التنفيذ وإطار العمل العملي الزمني

1- فلسفة التنفيذ: من التوصية إلى الفعل

لا يكفي أن تُصاغ السياسات التعليمية على نحو نظري متماسك، إذ إنّ جوهر فعاليتها يتوقف على قابليتها للتحوّل إلى ممارسات قابلة للتطبيق، متكيّفة مع السياق، وقادرة على التكيّف مع متغيراته دون فقدان جوهرها التربوي. ولهذا، يجب أن تُدار السياسات ضمن نموذج تشغيلي تشاركي يرتكز على:

- الفاعلية التنفيذية :(Efficiency) إنجاز الأهداف ضمن الموارد المتاحة.
- الشفافية والمساءلة :(Accountability) وضوح الأدوار، وتوافر أدوات الرقابة والتقييم المجتمعي.
- الملاءمة السياقية :(Contextual Relevance) مواءمة البرامج مع الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي الفلسطيني.

وبذلك، يُقترح اعتماد نموذج تنفيذي متدرّج مُنسق عبر ثلاثة مستويات مترابطة:

المستوى	الفاعلون الرئيسيون	المهام التنفيذية
المركزي	وزارة التربية والتعليم – وحدة السياسات	صياغة أدلة السياسات، بناء القدرات، وضع مؤشرات الأداء الوطنية، وتنسيق التمويل
الوسيط	المديريات التعليمية – المشرفون التربويون	تشكيل لجان تقييم محلية، المتابعة الفنية، تيسير التدريب الميداني
المحلي	المدارس – المجالس المجتمعية – المعلمون	تنفيذ البرامج، جمع الملاحظات، إجراء تقييم تشاركي، رفع تقارير دورية

يُعدّ هذا النموذج منسجماً مع التوصيات الدولية الداعية إلى اعتماد الحوكمة التشاركية كأداة لتحسين جودة السياسات التعليمية.(UNESCO, 2021, p. 89)

2- أدوات التنفيذ الرئيسة

أ .الدليل الوطني لتصميم وتقييم البرامج التربوية

يُعد هذا الدليل المرجع الأساسي لبناء البرامج الجديدة وتقييم البرامج القائمة، ويتضمن:

- معاييرَ تصميم البرامج التربوية.(Pedagogical Design Standards)
- نماذجاً لتحليل الأثر التربوي والمجتمعي.(Impact Mapping)
- أدواتِ تقييمٍ نوعيّةٍ تراعي السياق الثقافي والتاريخي الفلسطيني.

ب .منصة إلكترونية تفاعلية للمساءلة المجتمعية

منظومة رقمية تشاركية، تتيح:

- عرض البرامج التربوية المعتمدة والمراجَعة.
- استقبال الملاحظات والاقتراحات من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.
- نشر تقارير التقييم والتغذية الراجعة بشفافية.

يُنصح بتطوير المنصّة ضمن برمجيات مفتوحة المصدر (Open Source) لتسهيل التعديل المحلي، وضمان الملكية الوطنية الرقمية.

ج .برامج تأهيل المعلمين والمشرفين تربوياً

تشمل مسارات تطوير مهني نوعية تركز على:

- التفكير النقدي في السياسات التربوية :لتحويل المعلمين إلى فاعلين معرفيين.
- مقاربة ما وراء المعرفة (Metacognition) في تصميم وحدات التعلم.
- التحليل التربوي للسياق، وربط البرامج بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية.

وتوصي دراسات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2020) OECD بضرورة تدريب المعلمين على "تحليل السياسات والبرامج بدلاً من مجرد تنفيذها.(p. 64) "

د .نظام تقييم ومتابعة متعدد المصادر

نظام يتكامل فيه التحليل الكمي والنوعي والمجتمعي، ويشمل:

- بيانات كمية :مثل نسب التنفيذ، وتوزيع الموارد، ومدى التغطية.
- تحليلات نوعية :دراسات حالة، مقابلات معمّقة، تحليل محتوى البرامج.
- تغذية راجعة مجتمعية :استطلاعات رأي الطلبة وأولياء الأمور، ونقاشات المجموعات البؤرية.

3- الإطار الزمني المقترح (ثلاث سنوات)

خطة متدرجة تعتمد نمذجة صغيرة، توسع مرحلي، وتقييمات دورية لتعديل المسار:

السنة	النشاطات الرئيسة
السنة الأولى	-إعداد النسخة التجريبية للدليل الوطني
	- تدريب الكادر المركزي
	- تطوير المنصّة
	- اختيار 10 مدارس نموذجية
السنة الثانية	-تعميم السياسات على ثلاث مديريات تجريبية
	- إطلاق أول دورة تقييم نوعي
	- عقد أول مراجعة تشاركية للبرامج
السنة الثالثة	-توسيع النطاق إلى 50 مدرسة ومجتمع محلي
	- إصدار التقرير الوطني الأول
	- تعديل السياسات وفق المخرجات والتوصيات

4- التحديات المحتملة وسبل تجاوزها

فيما يأتي جدول يبيّن التحدياتِ ومقترحاتِ تجاوزها:

التحدي	المقترح للتجاوز
مقاومة البيروقراطية	تشكيل شبكات دعم مجتمعية تربط المدرسة بالحيّ، وتُطالب بالشفافية التربوية
ضعف القدرات التقييمية	تنفيذ تدريب تخصّصي للمشرفين في التقييم النوعي وتحليل الأثر
ضغوط التمويل	التوجه لشراكات مع مانحين يعتمدون أطراً قيمية (كالتربية التحويلية وحقوق الإنسان)
ضعف الثقة المجتمعية	تعزيز الاتصال مع المجتمع منذ البداية، ومأسسة الشفافية والنشر المنتظم للمخرجات

5- مؤشرات قياس فاعلية التنفيذ(Evaluation KPIs)

المؤشر	أداة القياس	التكرار
نسبة البرامج التي خضعت لتقييم مجتمعي	تقارير لجان المشاركة المجتمعية	سنوي
نسبة المعلمين الذين تلقَّوا تدريباً نوعياً	سجلات وحدات التدريب التربوي	نصف سنوي
درجة رضا المجتمع المحلي عن البرامج	استطلاعات إلكترونية وميدانية	سنوي
عدد الملاحظات التفاعلية عبر المنصّة	سجلّ تفاعلات المنصة الرقمية	ربع سنوي

إنّ تنفيذ السياسات التعليمية لا يُقاس بعدد البرامج التي أُطلقت، بل بمدى تأثيرها العميق في المدرسة الفلسطينية بوصفها فضاءً للمعنى والمقاومة والتحوّل. ويتطلب هذا التنفيذ إعادة بناء العلاقة بين الدولة والمجتمع، ليس على أساس الإملاء والإدارة، بل على قاعدة التشارك والتحرر المعرفي. وحين تُصبح أدوات التنفيذ منصّات للمساءلة والفعل الجماعي، تصبح السياسات أكثر من وثائق؛ تصبح عهدًا تربويًّا جديدًا.

الجزء الخامس: من إصلاح البرامج إلى تحرير الوظيفة التربوية

1- تأمّل استراتيجي: من إصلاح البرامج إلى إعادة تعريف الوظيفة التربوية

إن النقاش حول البرامج التربوية يجب ألّا يُختزل في إعادة ترتيب المحتوى أو تطوير آليات التنفيذ، لأن ذلك يُبقينا في حدود التقنية التربوية دون الولوج إلى عمق الإشكالية المعرفية. فالسؤال الجوهري ليس "ماذا نُدرّس؟" بل "لماذا نُدرّس؟"، و"لأي نوع من الإنسان والمجتمع نُريد أن نُربّي؟."

فالبرامج التربوية ليست وحداتٍ محايدة، بل أدوات تمثيلية تُعيد تشكيل العلاقة بين المعرفة والقيم، بين المتعلم ومجتمعه، بين السلطة والمقاومة. لذا، فإن أي إصلاح حقيقي لا بد أن يتضمن **إعادة هندسة الوعي التربوي الوطني**، من خلال تفكيك أنماط التلقين والامتثال، واستبدالها بمنظومات معرفية تعزز:

- التفكير النقدي والمساءلة الذاتية.
- المسؤولية الاجتماعية.

- المواطنة الفاعلة المَبنيّة على الوعي لا الولاء المجرد.

بهذا المعنى، يصبح إصلاح البرامج جزءًا من مشروع سيادي أوسع، يسعى إلى تمكين الفرد الفلسطيني من أدوات التحرر الفكري والاجتماعي، لا الاكتفاء بتهيئته لسوق العمل ضمن منطق الخضوع للمهيمنات المعرفية والاقتصادية الخارجية.

2- التوصيات النهائية

أولاً: على مستوى السياسات المركزية

1. سنّ قانون وطني يُلزم بإجراء **مراجعات نوعية تشاركية دورية** لجميع البرامج التربوية، بمشاركة مجتمعية فاعلة.
2. إنشاء **وحدة تحليل الخطاب التربوي** ضمن وزارة التربية والتعليم، تتولّى رصد البنى الرمزية في المناهج والبرامج وربطها بالسياق السياسي والاجتماعي الفلسطيني.

ثانياً: على مستوى المؤسسات التربوية

1. توطين نماذج تطوير البرامج، بما يضمن مرونتها وقدرتها على التكيّف مع خصوصيات المدرسة المحلية.
2. إعداد المشرفين التربويين كـ **قادة معرفة**، لا كمجرد أدوات رقابية، وتزويدهم بأدوات تحليل نقدي تربوي.

ثالثاً: على المستوى المجتمعي

1. تفعيل **المجالس التربوية المجتمعية** في المدارس كأجسام تشاركية رقابية واقتراحية، تسهم في صياغة وتقييم البرامج.
2. تشجيع المبادرات الطلابية والبحثية حول أثر البرامج التربوية، وربطها بمنصّات المشاركة المدنية، بما يُعزز من حضور الطالب كمواطن ناقد ومشارك.

ختاماً، نحو سيادة معرفية تربوية فلسطينية في واقع يُثقِل كاهلَه الاحتلالُ والتطبيع والتبعية المعرفية، تصبح البرامج التربوية ساحة مقاومة ناعمة وغير مرئية، لكنها جوهرية. فالمدرسة ليست مكانًا محايدًا، بل فضاءً للصراع الرمزي، حيث يُعاد تشكيل الوعي الجمعي والذاكرة الوطنية، وحين تُبنى البرامج بوعي نقدي تشاركي، وتتحرر من البيروقراطية الصامتة، تصبح المدرسة أكثر من مجرد مبنى إداري؛ تصبح مؤسسة تربوية مقاومة تُنتج المعنى والمعرفة والكرامة.

إننا لا نسعى إلى إصلاح برنامج فقط، بل نكتب دفاعاً عن وظيفة التعليم ذاتها، بوصفها فعلاً سيادياً، تحررياً، وجمالياً، يزرع الأمل في مواجهة قبح التبعية.

المراجع:

الائتلاف التربوي الفلسطيني. (2023). *نحو تعليم ديمقراطي تشاركي في فلسطين*. تقرير غير منشور.

الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان. (2022). *التعليم في فلسطين: فجوة السياسات والمجتمع*. رام الله.

المجلس الأعلى للإبداع والتميز. (2021). *واقع الابتكار في التعليم الفلسطيني*. رام الله.

عياصرة، خالد. (2020). *السياسات التربوية العربية بين الانغلاق والتجديد*. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2017). *قانون التعليم العام رقم 8 لسنة 2017*.

UNESCO. (2019). *Guidelines for Designing Inclusive Curricula*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.

OECD. (2020). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD Publishing.