

كلمة التحرير

تغيير المناهج المدرسية

ثلاث حكومات عربية، على الأقل، أعلنت عن نيتها تغيير المنهاج المدرسي في دولها، حتى الآن، وهي: الأردنية، والسعودية، والكويتية. وهناك دولة شرعت في تغييره، وهي العراق، الخاضع للاحتلال الأمريكي. جاء هذا الإعلان، من قبل تلك الحكومات، بعد المطالب الأمريكية المتكررة بضرورة تغيير مناهج التدريس في الدول العربية، وبخاصة في تلك التي تنحى منحى دينياً، كالعربية السعودية، وذلك كاستحقاق من استحقاقات ما بعد أحداث الحادي عشر من أيلول (سبتمبر) 2001.

تغيير المناهج المدرسية دعوة قديمة دعا لها مفكرون وأكاديميون ومتفنون وكتاب عرب، إما من خلال مؤتمرات قومية، أو إقليمية، أو محلية. وإما من خلال دراسات ومقالات نشرت هنا، أو هناك. لكن الاستجابة لتلك الدعوات كانت تواجهه بأذان صماء، فالداعون لها، إما علمانيون !! وإما منظمات مجتمع مدني !! وهناك شبهات تحوم حول الأسباب الكامنة وراء تلك الدعوات، من وجهة نظر النظام الرسمي العربي.

على الرغم من أن الدعوات الصادقة لتغيير المنهاج المدرسي العربي ما زالت قائمة، وأن أي دعوات خارجية معاكسة لن تنتهي أصحاب تلك الدعوات عن المضي في دعواتهم، إلا إن التحذير واجب هنا من الوقوع في "مطبين": الأول يكمن في احتمال دفاع المطالبين الأوائل بتغيير المنهاج المدرسي عن المنهاج الحالي طالما أنه أصبح مستهدفاً من عدو خارجي. والثاني في احتمال ذهاب النظام الرسمي العربي بعيداً في تغيير المنهاج المدرسي، بما يستجيب للضغوط الخارجية، وإرضاء الحكومة الأميركية، وليس من أجل الاستجابة لضرورات تطور الحياة، والمجتمعات العربية المعاصرة. فالتغيير مطلوب، ولكنه يجب أن يستجيب لما نراه، كمجتمعات عربية، لرغباتنا وحاجاتنا نحن.

الله يعين اللجنة...!!

أبو صخر

تمتم الأستاذ علي عبد المعطي ببعض الكلمات وهو يذلف إلى باب منزله عائداً في ساعة مبكرة من عمله في الوزارة. زوجته، التي كانت مشغولة بترتيب شؤون مطبخها، ظنت أنه ألقى عليها السلام، فردت بأحسن منه. على الأقل، كانت مخارج الحروف واضحة عند نطقها لجملة "وعليكم السلام ورحمة الله".

كانت الساعة الثانية عشرة ظهراً عندما دلف الأستاذ عبد المعطي إلى باب منزله. زوجته التي لم يهلها رجوعه المبكر سألته إن كان الحاجز مغلقاً أيضاً في هذا اليوم، فأجاب بقوله "إن الحاجز حلاوة. على العكس تماماً، لقد افتتحه الجنود الملاعين في وقت مبكر، ولم يدققوا كثيراً في بطاقات العابرين". هنا دخلت الوسواس إلى صدرها، وبخاصة أن أي علامات مرض، أو تعب، لم تبد على زوجها، فسألته سؤالاً مباشراً عن عودته المبكرة.

"يلعن أبو الشغل". الأستاذ علي عبد المعطي، الذي ينتظر بعد أيام الاحتفال بعيد ميلاده الثامن والخمسين لم يلعن "أبو الشغل" في يوم من الأيام، حتى ظن أقرب المقربين له بأنه أصبح عبداً للوظيفة. بينما هو كان يتلذذ في التحدث عن إخلاصه لعمله. لقد عمل الأستاذ علي عبد المعطي في بداية حياته معلماً في إحدى قرى الكرك، شرقي النهر، في عهد المملكة الأردنية الهاشمية. وعمل مدرساً بعد سقوط ما تبقى من البلاد في يد الاحتلال، وكان يتحمل "قرف" ضابطة التربية مادام هدفه الأسمى تعليم أبناء شعبه. ولم يذهب إخلاصه لعمله هباء منثوراً، حيث رقي إلى مرتبة موجه في مديرية وزارة التربية والتعليم في محافظته. وعندما تشكلت لجان إعداد المناهج في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية عين رئيساً لإحدى هذه اللجان.

الأستاذ علي عبد المعطي، مدرس مادة الجغرافيا، كان يؤكد دائماً أمام زملائه، وفي كل المحافل، أن مادة الجغرافيا لا تقل أهمية، لا من الناحية المعرفية أو الناحية الوطنية، عن أي مادة تعليمية أخرى. وإن كان يبدو أمام زملائه بأنه يدافع عن المادة التي يدرسها دفاع المدرك لأهميتها، إلا أنه كان يردد دائماً: "ليس التاريخ فقط عرضة للتزوير، بل والجغرافيا أيضاً". إلا أنه، وعندما كان يُسأل: كيف؟! كان يجد نفسه عاجزاً عن الإجابة.

اليوم فقط، كما فهمنا من زوجته التي لاحقته بسلسلة من الأسئلة المتتالية حول عودته المبكرة، استطاع الأستاذ علي عبد المعطي، أن يبوح بما يعتمل في صدره من هموم فرضتها مستجدات السياسة وضغوطها على التربويين الذين يعملون في إعداد المناهج الفلسطينية.

قال الأستاذ علي عبد المعطي:

المشكلة تكمن في كتاب الجغرافيا. قبل خمسة عقود، عندما التحقت بمقاعد الدراسة، علمنا معلم الجغرافيا حدود فلسطين ما قبل النكبة. وعندما أنهيت دراستي الجامعية، والتحقنت بسلك التدريس، كنت أخرج عن النص المدرسي، وأعلم طلابي حدود فلسطين، كما علمت أولادي وبناتي. عندما باشرنا في مناقشة جغرافيا فلسطين، انتابنا شعور بالارتباك ناجم عن عدم التحديد، فهل فلسطين هي فلسطين التاريخية المعرفة بحدود الانتداب؟ أم هي الحدود التي تعينها قرارات الموائيق الفلسطينية، أي بحدود 1967؟؟ أم أنها ستكون أقل من ذلك، وبخاصة بعد بناء جدار الفصل العنصري من قبل حكومة شارون؟؟

أسئلة مربكة وكبيرة وهي بحجم الإرباك السياسي الذي يعم المنطقة ومنها فلسطين؛ لذلك لا نملك سوى أن نقول: الله يعين اللجنة، ويطيّل عمر أعضائها إذا ما استطاعوا الصبر وتحمل كل هذا العبء.

انتهاكات مستمرة للحق في التعليم

الحصار وأعمال الاجتياح المستمرة

تدمير منظم للتعليم في محافظة نابلس

منذ مطلع شهر كانون الأول (ديسمبر) 2003، تتعرض مدينة نابلس ومخيماتها وقراها لأعمال اجتياح واقتحام متواصلة من قبل قوات الاحتلال الحربي الإسرائيلي. فضلاً عن تلك الأعمال، فإن المدينة، ما زالت تتعرض، ومنذ الأيام الأولى لاندلاع انتفاضة الأقصى، لأطول حصار عسكري تشهده البلاد منذ وقوعها بين برائن الاحتلال البغيض. لقد أثرت تلك الأعمال سلباً على أوجه الحياة اليومية في المحافظة، وفي مقدمة ذلك الحياة التعليمية.

تزامنت أعمال الاجتياح الأخيرة مع موعد امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول، سواء في المدارس، أو في جامعة النجاح الوطنية، أو في فرع جامعة القدس المفتوحة في المدينة، أو في الكليات الجامعية المتوسطة. وفرضت هذه الأعمال العدوانية، التي تشكل انتهاكاً صارخاً للحق في التعليم، على المواطنين الفلسطينيين، من الطلبة ومعلميهم وأولياء أمورهم، أعباء مادية ومعنوية إضافية، إذ كان يتحتم على الطلبة أداء الامتحانات في موعدها، ولو دفعوا حياتهم ثمن ذلك. وبالفعل قضى عدد من الطلبة نحيبهم جراء جرائم قوات الاحتلال الإسرائيلي، وإطلاق النار من قبل جنودها المتحصنين داخل ألياتهم العسكرية المدرعة، بشكل متعمد باتجاههم. كما وأصيب العشرات منهم بجراح متفاوتة. فضلاً عن إثارة أجواء من الرعب والخوف البالغين في نفوسهم.

أولياء الأمور عاشوا بدورهم حالات طوارئ، إذ كان يتحتم عليهم ترك أعمالهم والانصراف لتأمين سلامة أبنائهم، في مرافقتهم لقاعات الامتحانات في مدارسهم، وانتظارهم لتأمين عودتهم إلى منازلهم. حركة التنقل لم تكن آمنة، إذ كانت المجازفة واجبة في أثناء السير بين الدبابات، وناقلات الجند، وسيارات الجيب العسكرية الإسرائيلية، واحتمالات إطلاق النار في أي لحظة باتجاههم.

يُضافُ إلى ذلك كله، حالة الحصار المفروض على مداخل المدينة، ومن جهاتها الأربع، حيث إن حركة عبور الحواجز ما تزال خاضعة لمزاج الجنود المتمركزين عليها. وكان على كل طالب وطالبة ومعلم، قادم من خارج المدينة، أن يحسب ألف حساب، قبل أن تسول له نفسه التفكير بالبحث عن طريق جبلية بديلة، إذ سيكون مصيره تعرضه لإطلاق النار من قبل جنود الاحتلال المكلفين بالقيام بأعمال الدورية حول هذه الطرق، أو اعتقاله واحتجازه ساعات طويلة قبل إخلاء سبيله، ورده على أعقابهِ. الجدير بالذكر أن آخر حالة إصابة سجلها مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان في صفوف الطلبة الذين يستخدمون طرقاً بديلة كانت في ساعات مساء يوم الأربعاء الموافق 2004/1/21، وهي حالة إصابة الطالب في جامعة النجاح الوطنية، محمد حسن زريق، 19 عاماً، من قرية الناقدرة، شمال غربي المدينة. الطالب المذكور أصيب بعد اجتيازه الشارع الالتفافي، غربي نابلس، وسيره في أراضي قريته في أثناء عودته إلى منزله.

تحديث المناهج المدرسية بين رغبة الذات والاستجابة لضغوط الآخر

هيئة التحرير

في أعقاب أحداث الحادي عشر من أيلول (سبتمبر) عام 2001، التي هزت العالم، برزت، بشكل واضح، المطالبة بضرورة إحداث تغيير جوهري في مناهج التعليم المدرسي والجامعي في الدول العربية. وإن كانت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية قادت هذه الحملة، إلا أن دولا حليفة لها، تاريخياً، في المنطقة العربية لم تسلم من تلك المطالبة بالتغيير. الدعوات الخارجية، بل والضغوط التي تُمارَسُ على النظام السياسي الرسمي في الدول العربية لدفعه باتجاه تغيير المناهج المدرسية والجامعية في نظامها التعليمي، تنطلق من فرضية أن التعليم الديني في هذه الدول يؤسس لنشوء تنظيمات، أو مجموعات متطرفة، معادية للغرب، دون النظر للأسباب الحقيقية التي تقف خلف نشوء، وتطور هذا التطرف، وبخاصة باتجاه ذلك الغرب، الذي تقف الولايات المتحدة في مقدمة صفه الأول.

يعتقد الغرب، الممثل في اليمينية المسيحية المتطرفة، الحاكمة في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم، أن الدين الإسلامي يقف، في بعض نصوصه، موقفاً معادياً من الديانتين السماويتين الأخرين، بل ويحرض ضدهما أيضاً. ولا يرى في موقفه، شديدة المعاداة للقضايا العربية، وفي مقدمتها موقفه من قضية فلسطين، والظلم التاريخي الواقع على شعبها، سبباً مباشراً لنشوء وتطور هذا التطرف. إنه يرى فقط، أن الدين الإسلامي يُحرِّضُ ضده، فلا بد من اجتناب جذور هذا التحريض من المنهاج المدرسي، المُشكَّل الأول للبناء الثقافي في العقل العربي.

وإن ارتبطت الضغوط الخارجية لتغيير المناهج المدرسية في البلدان العربية بأحداث الحادي عشر من أيلول (سبتمبر) 2001، بل وكانت إحدى نتائج تلك الأحداث على منطقتنا، إلا أنها ارتبطت فلسطينياً بالصراع الفلسطيني - الإسرائيلي، وتحديداً باتفاقية أوسلو لعام 1993، وملحقاتها. لقد أولت حكومة إسرائيل، ومفاوضوها، قضية التحريض، سواء في التعليم أو الإعلام الفلسطيني، أهمية خاصة بالنسبة لها. وحرصت على تضمين كافة الاتفاقيات التي وقعتها مع منظمة التحرير الفلسطينية، أو مع السلطة الوطنية الفلسطينية لاحقاً، نصوصاً واضحة حول ضرورة "وقف التحريض ضد إسرائيل!!".

في الصيف الماضي، أخذ موضوع "التحريض الفلسطيني ضد إسرائيل!!" بُعداً جديداً عندما شكل وزير خارجية إسرائيل، سيلفان شالوم، لجنة خاصة برئاسة اللواء (احتياط) يعقوب عמידور، مكلفة بـ "منع التحريض ضد إسرائيل في السلطة الفلسطينية". وحدد من بين مهماتها "متابعة مضامين جهاز التعليم الفلسطيني والكتب الدراسية في السلطة الفلسطينية". ومن جانبهم، قرر الأمريكيون، من خلال مبعوثهم إلى المنطقة، جون وولف، بـ "معالجة الموضوع، ومتابعة المضامين التي تشمل مواد تحريضية في السلطة الفلسطينية!!" وبهذا المعنى، فإن "التحريض الفلسطيني ضد إسرائيل!!" لم يعد مقتصرًا على الإعلام، بل تخطاه إلى الكتاب المدرسي. وبذلك تسعى حكومة إسرائيل، ومن ورائها الإدارة الأمريكية، إلى التدخل المباشر في تكوين البناء المعرفي للنشء الفلسطيني، والإشارة بالحرر الأحمر على الممنوع منه، وبالحرر الأخضر على المسموح به.

فلسطينياً، نحن ندرك تماماً ضرورة إحداث تغيير جوهري في مناهج التعليم المدرسي والجامعي في بلادنا. كما ندرك أيضاً هذه الضرورة في النظام التعليمي العربي برمته. ولكن السؤال المطروح الآن: ألم يكن هذا النظام التعليمي سائداً منذ عقود، وكان مرضياً عنه من قبل المطالبين اليوم بتغييره؟! أم إن هذا النظام التعليمي كان بالأمر متماشياً مع الأهداف التي يسعى الغرب المحافظ لتحقيقها في المنطقة، ولم يعد اليوم متماشياً معها؟! ألم يساهم ذلك الغرب المحافظ في الإبقاء على نظام تعليمي متخلف في البلدان العربية، لا يستجيب لمتطلبات العصر، ولا لحاجات المنطقة للتطور، وللحاق بركب الحضارة المعاصرة، عقوداً وعقوداً؟! ألم يكن الغرب المحافظ يرى في النصف الثاني من القرن الماضي أن هذا النظام التعليمي ضروري لمقاومة الخطر الشيوعي في المنطقة؟!!

تلك تساؤلات نرى أنها هامة الآن، عند الحديث عن ضرورة تغيير مناهج التعليم المدرسي والجامعي، سواء في فلسطين، أو في غيرها من بلدان المنطقة العربية. ولكن الأهم في كل تلك التساؤلات اليوم، تساؤل واحد يتمحور حول: أي منهاج مدرسي نريد؟!!

بعيداً عن سياسة طمس الرووس بالرمال، كما النعام، علينا أن نسلّم بأن هناك استحقاقات على النظام السياسي الرسمي العربي، فيما يتعلق بموضوع تغيير المناهج المدرسية في بلدانه، وبخاصة تلك الموصومة بالأنظمة المحافظة، أن يدفعها، في إطار محاولاته المحمومة لتبرئة نفسه من تهمة تغذية العنف، والتحريض ضد الغرب. هذا بشكل عام، أما بشكل خاص، فإن النظام السياسي الفلسطيني الرسمي، الذي أوقع نفسه في العديد من نصوص الاتفاقيات مع إسرائيل، فهو مطالب أيضاً بتغيير المنهاج الدراسي بما يتلاءم مع الفهم الإسرائيلي للسلام، وليس بما يتلاءم مع الفهم الفلسطيني للسلام، والفهمان متناقضان، بين فهم قائم على نفي الآخر، وهو الفهم الأول، وفهم أصبح قادراً على قبول الآخر، وهو الفهم الثاني.

إذا كانت عين الغرب المحافظ تتجه اليوم نحو التعليم الديني في العديد من البلدان العربية، للمطالبة بحذف بعض النصوص المقدسة، فإن العين الإسرائيلية، فضلاً عن تطلعها إلى هذا التعليم أيضاً، فإنها تتطلع أيضاً وأيضاً إلى كل نص أدبي يتحدث عن الحرية، ولو بمفهومها الفضفاض. وإذا كان العرب مطالبين بإقصاء نص من هنا، ونص من هناك، عن كتاب مدرسي، إلا أنهم سيظلون قادرين على الحديث عن التاريخ والجغرافيا. أما الفلسطينيون فهم مطالبون بإقصاء التاريخ والجغرافيا من ذاكرتهم الجمعية.

في إطار رؤية مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، وجهوده المبذولة في سبيل "دمقرطة" التعليم و"عصرنته" في فلسطين، فإن مطالبتنا بتحديث النظام التعليمي برمته في بلادنا ليس مطلباً أنياً، أو أنه مطلب مرتبط بإملاءات الخارج ورؤاه، بغض النظر عن شكل، ولون، وبرامج، وأهداف هذا الخارج. أو أن هذا التحديث يقتصر على ما يُعرف في بلادنا بمادة التعليم الأدبي، وحسب.

إن رؤيتنا تقوم على قاعدة أن النظام التعليمي الفلسطيني، وبحكم الظروف الموضوعية التي حكمت بلادنا، جعلت من هذا النظام نظاماً تابعاً، أو على الأقل، مُتَحَكِّماً به، بما يخدم أغراضاً، ليست بالضرورة أن تكون فلسطينية، أو حتى تتماشى مع متطلبات الحضارة المعاصرة، وشروط حداثتها. كما أن رؤيتنا لهذا النظام التعليمي لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل وعلى الجانب التربوي أيضاً. إن تقديم المعارف في كتاب، بعيداً عن القيمة التي تحتويها هذه المعارف، لن يكون قادراً على

إحداث التغيير المطلوب في تنمية القطاع التعليمي وتطويره، إذا لم يكن مترافقاً مع رؤية تحديثية لإدارة العملية التربوية نفسها.

وبحكم تجربتنا، كفلسطينيين، خلال السنوات القليلة المنصرمة، فإن استجابتنا للضغوط الخارجية كانت واضحة، حتى في موضوعات تتعلق بإصلاح نظام الحكم. لقد طالب المجتمع المدني الفلسطيني، في السنوات السابقة، السلطة الوطنية، بإجراء إصلاحات سياسية وإدارية، إلا أن السلطة كانت تدير ظهرها لتلك المطالبات. وفي وقت لاحق، عادت وقبلت بها تحت تأثير فعل الضغوط الخارجية. ومن هنا نرى ضرورة الشروع في تحديث النظام التعليمي في فلسطين، بما في ذلك المنهاج الدراسي نفسه، شريطة أن يتم ذلك استجابة لحاجات الشعب الفلسطيني، ورؤاه التحديثية، ورغباته الجادة في استجابة هذا المنهاج لمتطلبات العصر. وفي المقابل، علينا جميعاً، أن نقاوم أي محاولات خارجية تهدف لتغيير مناهجنا الدراسي، لينسجم مع رغبات ورؤى من يقفون وراء تلك المحاولات.

انتهاكات مستمرة للحق في التعليم

- **جدار الفصل العنصري يحرم عشرات الطلبة الجامعيين من أداء امتحاناتهم**
- **جدار الفصل العنصري يتهدد بحرمان مئات الطلبة المقدسيين من حقهم بالتعليم داخل مدارس مدينتهم**
- **الحواجز العسكرية الإسرائيلية استمرار المعاناة، وتواصل أعمال الإذلال**
- **مدرسة بيت عور التحتا داخل جدار الفصل العنصري**

• جدار الفصل العنصري يحرم عشرات الطلبة الجامعيين من أداء امتحاناتهم

تزامن مع بدء امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول فرض قوات الاحتلال الحربي الإسرائيلي "طوقاً أمنياً" متجدداً على الأراضي المحتلة. في مثل هذه الحالات، لا تكفي تلك القوات بإغلاق المعابر الحدودية بين الأراضي المحتلة وإسرائيل، بل وتغلق أيضاً حواجزها العسكرية المنتشرة على مداخل المدن الفلسطينية، وأضيف إلى ذلك البوابات التي أقامتها في جدار الفصل العنصري.

مع شروع طلبة الجامعات الفلسطينية في أداء امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول، أغلقت قوات الاحتلال البوابات الحديدية المقامة في جدار الفصل العنصري، ومنعت المواطنين الفلسطينيين الذين أصبحوا يقعون خلفه، من عبور هذه البوابات، مما حرم من كانوا في قراهم المعزولة خلف الجدار من الالتحاق بجامعاتهم، وبالتالي حرمانهم من أداء الامتحانات.

• جدار الفصل العنصري يتهدد بحرمان مئات الطلبة المقدسيين من حقهم

بالتعليم داخل مدارس مدينتهم

في هذا الأوان، وقيل انعقاد جلسات محكمة العدل الدولية في لاهاي في وقت لاحق، للنظر في قانونية إقامة جدار الفصل العنصري في عمق أراضي الضفة الغربية المحتلة، تعمل قوات الاحتلال، وبخطى متسارعة، على الانتهاء من أعمال البناء في الجدار بهدف فرض وقائع مادية جديدة. من المناطق التي تشهد اليوم حالة تسارع في أعمال البناء مدينة القدس العربية المحتلة.

منظمات حقوق الإنسان، التي تؤكد على عدم شرعية إقامة جدار الفصل العنصري، لكونه مخالفاً لأحكام اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 بشأن حماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب، حذرت من المخاطر الجمة التي سيخلفها الجدار في مدينة القدس العربية المحتلة.

تؤكد تلك المنظمات على أن الجدار سيعمل على تدمير النسيج الاجتماعي للأسرة المقدسية الواحدة. إضافة للمخاطر السياسية التي سيخلفها الجدار الفاصل حول مدينة القدس الشرقية المحتلة، وكذلك المخالفات القانونية القائمة على قاعدة ضم الأراضي خلافاً للقانون الدولي، فإنه سيخلق أيضاً نتائج سلبية على السكان، على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي والديني والصحي والبيئي. فبين سكان كلا جانبي الحدود البلدية، هنالك علاقات عائلية واجتماعية كثيرة. إن تحديد مسار الجدار الفاصل على طول الحدود الشرقية للقدس يتجاهل هذا الواقع بصورة فظة. وسيعمل الجدار على حرمان مئات الطلبة

المقدسيين، من سكان البلدات والقرى والضواحي التابعة للمدينة من دخولها فور الانتهاء من أعمال البناء فيه، وبالتالي حرمانهم من الوصول إلى مدارسهم داخل المدينة.

• الحواجز العسكرية الإسرائيلية استمرار المعاناة، وتواصل أعمال الإذلال

إمعاناً في سياستها المنهجية، الرامية إلى فرض المزيد من القيود على حركة المواطنين الفلسطينيين، والاستمرار بتنفيذ سياسة الإذلال المتعمد والمعاملة اللاإنسانية والحاطة بالكرامة، وتحت ادعاء الأمن، أضافت قوات الاحتلال الحربي الإسرائيلي في الأيام الأخيرة إجراءات عقابية جديدة ضد المواطنين الفلسطينيين الذين يقصدون تلك الحواجز. ففي ساعات بعد ظهر يوم الأربعاء الموافق 2004/1/21، شغل جنود الاحتلال المتمركزون على حاجز بيت إيبا، غربي مدينة نابلس، آلة فحص للكشف عن المعادن، من تلك المستخدمة في المعابر الحدودية والمطارات. ويجبر هؤلاء الجنود المواطنين الفلسطينيين على العبور منها، قبل السماح لهم بمغادرة الحاجز. ويقتصر استخدامها على المواطنين الخارجين من المدينة. باحثو مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان أفادوا أنهم شاهدوا عشرات الطلاب والطالبات، وبخاصة طلبة الجامعات، وهم يصطفون في طوابير طويلة بانتظار إجبارهم على المرور من البوابة الإلكترونية المذكورة، قبل السماح لهم باجتياز الحاجز.

• مدرسة بيت عور التحتا داخل جدار الفصل العنصري

أظهرت الخرائط التي وزعتها "الإدارة المدنية الإسرائيلية"، الذراع المدنية لقوات الاحتلال الحربي الإسرائيلي في الأراضي الفلسطينية المحتلة، أن مدرسة بيت عور التحتا الأساسية، غربي مدينة رام الله، ستكون محاصرة من ثلاث جهات بجدار الفصل العنصري، في حال تسييره، وفق تلك الخرائط في المنطقة، كما ستكون محاصرة من الجهة الرابعة بطريق استيطانية تمر من أراضي القرية.

حتى الآن، عمل الجدار على عزل عدد من التجمعات السكنية، بعضها تتوفر فيها مدارس، بعضها الآخر لا تتوفر فيها أي مدرسة، فضلاً عن اضطراب الطلبة والمعلمين للانتقال من قرى مجاورة للدراسة، أو للتدريس فيها. ففي منطقة جنين تم عزل خمس تجمعات سكنية، يبلغ عدد الطلبة فيها (890) طالباً وطالبة، بالإضافة إلى اضطراب ما يقارب (77) طالباً وطالبة من هذه التجمعات للانتقال إلى تجمعات أخرى لمتابعة الدراسة لعدم وجود صفوف دراسية أعلى في قرىهم. أما في منطقة طولكرم فقد تم عزل أربع تجمعات سكنية، فيها (10) مدارس تضم (1728) طالباً وطالبة، بالإضافة إلى خروج ما يقارب (61) طالباً وطالبة من هذه التجمعات إلى تجمعات أخرى للدراسة. وفي منطقة قلقيلية تم عزل ثلاث تجمعات سكنية، فيها مدرسة واحدة فقط مشتركة، فيها (133) طالباً وطالبة، وخروج ما يقارب (260) طالباً وطالبة من هذه التجمعات إلى تجمعات أخرى للدراسة.

الحق في التعليم

مراد الفارس

يعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية الهامة لكونه حقاً اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وعلاوة على ذلك كله، يمكن النظر إليه كحق مدني سياسي بالنظر لما ينطوي عليه من تأثير على إعمال باقي الحقوق. تشكل العناصر التالية المؤشرات الأساسية التي يمكن من خلالها الوقوف على واقع الحق في التعليم:

أولاً: التوافر

ويعني ضرورة توافر مؤسسات وبرامج تعليمية بأعداد كافية ضمن الولاية القانونية للدولة. ويعتمد ما تحتاج إليه هذه المؤسسات من احتياجات على العديد من العوامل من بينها على سبيل المثال، السياق التنموي الذي تعمل في إطاره تلك المؤسسات حيث تحتاج إلى مبان تقيها من العوامل الطبيعية وإلى مرافق صحية للجنسين وإلى تزويدها بالمياه النقية الصالحة للشرب وبالمواد التدريسية وبالمعلمين المؤهلين وضرورة توافرهم لرواتب تنافسية محلياً. كما قد تحتاج إلى مرافق تربوية كالمكتبات والمختبرات والحواسيب وما إلى ذلك.

ثانياً: إمكانية الالتحاق

وتعني تيسير الوصول إلى تلك المؤسسات وأن تكون في متناول الجميع دونما تمييز وهي تنطوي على ثلاثة أبعاد متداخلة هي :

- عدم التمييز: يجب أن يتضمن القانون من جهة والممارسة الفعلية من جهة أخرى، جعل التعليم في متناول الجميع دونما تمييز على أي من الخلفيات.
- إمكانية الالتحاق المادي: يجب أن يكون التعليم في متناول الجميع من الناحية المادية وذلك إما بالتردد على التعليم في موقع جغرافي ملائم بشكل معقول كأن يكون مدرسة تقع بالقرب من مكان السكن أو من خلال ما هو متوفر من وسائل التكنولوجيا الحديثة كالتعلم عن بعد.
- إمكانية الالتحاق من الناحية الاقتصادية: ضمان أن يكون التعليم الابتدائي مجانياً للجميع، والعمل الجاد والتدريجي على الأخذ بمجانبة التعليم الثانوي والعالي.

ثالثاً: إمكانية القبول

وهو ما يعني أن شكل وجوهر التعليم بما في ذلك المناهج الدراسية وأساليب التدريس يجب أن تكون مقبولة للطلاب من حيث الجودة والخصوصية الثقافية.

رابعاً: قابلية التكيف

أن يكون التعليم مرناً ليتمكن من التكيف مع احتياجات المجتمعات والمجموعات المتغيرة وأن يستجيب لاحتياجات الطلاب في محيطهم الاجتماعي والثقافي المتنوع.

خامساً: إلزامية التعليم الابتدائي ومجانبيته

إن المقصود بكون التعليم إلزامياً يعني أساساً تأكيد حقيقة أنه لا الوالدان أو من له وصاية على الأطفال أو حتى الدولة نفسها لهم الصلاحية بالتعامل مع حق الطفل في التعليم الابتدائي كقضية اختيارية بل هي إلزامية وبشكل مطلق دونما تمييز على أساس الجنس. إذن فالإلزامية التعليم هي مهمة المجتمع برمته وتعبيراته المختلفة لذا يجب توفير الحماية القانونية لذلك من

خلال قانون واضح. كما يجب أن يراقب تطبيقه بشكل دقيق من قبل جهات الاختصاص. ومن نافل القول التأكيد على أن التعليم الإلزامي يجب أن يكون ملائماً للطفل من حيث جودته وأن يساهم في إعمال حقوق الطفل الأخرى.

وكما هو واضح، فإن الرسوم أو أي تكاليف مباشرة أخرى قد يجري فرضها تشكل عائقاً في وجه التمتع بهذا الحق بل إنها قد تنطوي على تأثيرات عكسية. ويندرج تحت هذا البند أيضاً التكاليف غير المباشرة كالضرائب أو البدلات المفروضة على الوالدين (والتي تأخذ مظهر التبرعات الطوعية، والتي في حقيقتها ليست كذلك) أو الإيجار على ارتداء أزياء مدرسية عالية الثمن نسبياً.

إن مجانية التعليم لا تعني فقط النص على عدم دفع رسوم التعليم بل القضاء على كل الأسباب المباشرة وغير المباشرة التي تنطوي على استحقاقات مكلفة مادياً، مهما كانت متواضعة والتي قد تشكل عائقاً في وجه الأطفال للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

سادساً: الحق في التعليم الثانوي

يرتبط مضمون التعليم الثانوي بالسياق الزماني والمكاني، فهو يختلف من بلد لآخر كما ويختلف ذلك المضمون وفقاً للمراحل الزمنية المختلفة. إلا أن جوهره ينطوي على إكمال المرحلة الأساسية وتعزيز أسس التعليم مدى الحياة وتنمية الإنسان المستمرة. وهو يوفر الأساس للطلاب للالتحاق بالتعليم التقني أو العالي. إن التعليم الثانوي يتطلب مناهج دراسية مرنة ونظم توفير متنوعة وذلك لتسنى الاستجابة لاحتياجات الطلاب من مختلف الأوساط الاجتماعية والثقافية.

ويجب العمل على تعميم التعليم الثانوي بمختلف أشكاله وجعله متاحاً للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولاسيما الأخذ تدريجياً بمجانية التعليم. ويعني ذلك أن التعليم الثانوي يجب ألا يتوقف على قدرة طالب ما أو طاقته، كما أن التعليم الثانوي يجب أن يتوزع في جميع أنحاء الدولة ليتسنى وصول الجميع المتساوي إليه دونما تمييز، ويجب اعتماد مناهج دراسية متنوعة ومبتكرة ليستجيب التعليم الثانوي لمختلف البيئات والسيقات الاجتماعية والثقافية. أما ما يتعلق بمجانية التعليم الثانوي، فإنه في الوقت الذي يجب أن تعطى الأولوية فيه لتوفير التعليم الابتدائي مجاناً، فإن إجراءات على الأرض يجب اتخاذها من أجل تحقيق مجانية التعليم الثانوي.

سابعاً: الحق في التربية الأساسية

لا يقتصر الحق في التعليم الأساسي على الأشخاص الذين لم يتلقوا تعليمهم الابتدائي أو لم يستكملوه، بل يمتد ليشمل كل الأشخاص الذين لم يلبوا بعد حاجات تعلمهم الأساسية، وهو غير مرتبط بالعمر أو الجنس بل يشمل كل الأفراد من مختلف الأعمار ومن الجنسين، ونظراً لكونه غير مرتبط بسن معينة فيجب أن تتميز مناهجه بالمرونة وبأنظمة تعليم تستطيع توفير التعليم لجميع الطلاب من جميع الأعمار.

ثامناً: توفير شبكة مدرسية وتحسين الأوضاع المادية للمعلمين

يجب وضع استراتيجية تنموية عامة للشبكة المدرسية، على أن تشمل تلك الاستراتيجية جميع المدارس لجميع المستويات التعليمية. ويجب أن تحظى تلك الاستراتيجية بالأولوية من قبل الدولة سواء من حيث وضعها أو تطبيقها الحاسم. ويجب العمل على تحسين الأوضاع المادية للمعلمين، لما ينطوي عليه ذلك من الأعمال الكاملة لحق الطلبة في التعليم. فالمعلمين لهم الحق في شروط عمل تتناسب ودورهم وأجور منصفة تستند للظروف الاقتصادية والاجتماعية في البلد الذي

يعيشون فيه ولهم حق كامل غير منقوص في التنظيم النقابي والمفاوضة الجماعية بما يخدم الدفاع عن مصالحهم وتعزيز دورهم الأساسي للوفاء بالحق في التعليم.

تأسعاً: الإجراءات الانضباطية في المدارس
يعتبر العقاب البدني من أبرز أشكال الإجراءات الانضباطية في المدارس وهو يتعارض مع كرامة الفرد وهو المبدأ الذي أشرنا إليه بداية لكونه يشكل الأساس لحقوق الإنسان الذي تضمنته ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ومن أشكال العقاب الأخرى الإذلال العلني وهو يتناقض مع الكرامة الإنسانية التي يجب أن لا تتعرض للإذلال أو الإهانة. لذا يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان عدم ارتكاب أي إجراءات انضباطية لا تتفق وتلك المفاهيم وتشجيع المدارس على تبني إجراءات إيجابية وغير عنيفة للانضباط المدرسي.

الإصلاح التربوي المطلوب ولكن ليس بطريقة الفرض والإملاء

زياد عثمان

يبدو أن تداعيات أحداث الحادي عشر من أيلول لا زالت تتفاعل وهي تكتسي في كل مرحلة أشكالاً وتجليات مختلفة ومتنوعة ، فالحرب التي أعلنتها الولايات المتحدة الأمريكية على ما تسميه بالإرهاب، لم تقتصر على الفعل العسكري أو الميدان السياسي ، بل إنها تعدت هذه الدوائر إلى ميادين أخرى كميدان التربية والتعليم وتحديد المناهج التعليمية المقررة في البلدان العربية ، حيث بدت المطالب الأمريكية بتغيير هذه المناهج أمراً معلناً ، بذريعة أن هذه المناهج بمضمونها الراهن تشكل مصدراً من مصادر الإرهاب المزعوم ، لأنها تغذي نزعات التطرف والكراهية في المجتمعات العربية.

وبدون شك إن المطالب آفة الذكر ، أثارت ردود فعل متفاوتة على المستوى العربي ، يمكن حصرها في وجهتي نظر رئيسيتين : وجهة النظر الرسمية الصادرة عن الأنظمة الحاكمة، ووجهة نظر غير رسمية تمثل مؤسسات المجتمع المدني . رد الفعل الرسمي شابه الارتباك، وحاول التقليل من شأن هذه المطالب وتصويرها على أساس أنها ليست أكثر من وجهات نظر وليست مطالب وإملاءات ، ومن الناحية الواقعية باشرت غالبية الأنظمة العربية في وضع المطالب على أجندة البحث الجاد بهدف تليبيتها، لا بل إن هناك من أعلن أنه استجاب وقام فعلاً بتغيير بعض المناهج تحت شعار الإصلاح التربوي . أما رد الفعل غير الرسمي الذي مثل وعكس موقف الأوساط التربوية والإعلامية والثقافية ومؤسسات المجتمع المدني، فقد اتسمت مواقفه بالمجمل بدعوة الأنظمة الحاكمة لعدم القبول بالمطالب الأمريكية باعتبارها مطالب غير مشروعة وتمس المفهوم السيادي عدا عن أنها تخفي وراءها أسباباً هي في التحليل النهائي ليست في مصلحة المجتمعات العربية ، خصوصاً وأن هذه الدعوات تأتي على خلفية الاتهام الصريح للعرب باعتبارهم إرهابيين إلى أن يثبت العكس.

على أية حال، مناهج التعليم ليست نصاً مقدساً غير قابل للتغيير أو التعديل بالمعنى التربوي، لا بل إن الأمم والشعوب الحية الباحثة عن مكان لائق لها تحت الشمس تضع ضمن أولوياتها تطوير المناهج التعليمية بين وقت وآخر، ولكن هذا التغيير أو الإصلاح يخضع لمحددات واعتبارات تتبع أساساً من حاجة المجتمع نفسه وإيمانه وقناعاته بأن التغيير في النظام التربوي يأتي استجابة وتلبية لتحديات مجتمعية وعلمية يسعى المجتمع للتغلب عليها أو التعامل معها ، لا سيما التطورات العلمية والمعرفية والتقنية التي تحصل في العالم والتي لا يمكن لأي مجتمع مهما كانت درجة تقدمه العلمي والاجتماعي أن يعزل نفسه أو يعيش بمنأى عنها ، لأنه في نهاية الأمر سيصبح خارج حركة التاريخ والتقدم الإنساني التي باتت تسير بوتائر متسارعة في الظروف الراهنة ، وهناك أيضاً حقيقة ثانية لا تقل أهمية عما سبقها ، وتتمثل في مفهوم التغيير وأمدائه واتجاهاته وغاياته وأهدافه ، فليس كل تغيير بالضرورة يعني الإيجاب ، الأمر الذي يعني أن التغيير يجب أن يتحدد وفق منظور ورؤية نابعة من فلسفة تربوية محددة ، تتناغم والاستراتيجية الوطنية والتنمية وتوفر لها الأسس المعرفية والطاقات المجتمعية التي تضمن نجاحها وتحقيقها بأفضل النتائج من جهة ، وتراعي أصالة المجتمع وخصوصيته الثقافية والفكرية ومنظومة القيم السائدة من جهة ثانية.

وبكلمات أخرى فإن عملية التغيير والإصلاح المطلوبة والمرغوبة تربوياً ، هي تلك العملية التي تدفع بعجلة المجتمع - أي مجتمع - نحو الحياة والتقدم والتفاعل الحيوي مع مضمون العصر ومنجزات العلم، وبذات الوقت لا تخرجه عن السياق الطبيعي أو البيئة الاجتماعية الثقافية والقيمية ، والتي في حال تجاوزها لهذه المحددات فقد يجد المجتمع نفسه في حالة من الاغتراب جراء افتقاده لخصوصياته وتميزه ، ليصبح مجتمعا لا طعم له ولا لون، وهذا ليس بعيداً عن ثقافة العولمة التي

تسعى لصياغة رؤية معينة للمجتمعات المختلفة خصوصا في بلدان العالم الثالث ، تؤكد تبعيتها وانضواءها في هذا النظام ولكن من موقع التابع والمتلقي لا المنتج أو المشتبك مع هذه الثقافة بكل أبعادها ومضامينها، ومناهج التعليم من الممكن أن تشكل مدخلا مناسباً لهذه الرؤية بغض النظر عن المسميات التي تتخذها.

إذن المطلوب التدقيق وفحص هذه الدعوات ، والتميز بين التغيير الخياري للمناهج والذي هو تغيير مطلوب لأنه يحقق الغايات والأهداف المرجوة المأمولة منه بشكل سلس وطبيعي بعيداً عن الخضات والنقلات غير المدروسة وبين تغيير اعتباطي لا يقيم وزناً لأية خصوصيات أو تمايزات ، وهمه الوحيد أن يطبق ويفرض رؤيته ومنهجه الكوني بغض النظر عن قضية إن كانت المجتمعات لها مصلحة في ما هو مطروح أم لا .

وبهذا الصدد فإن النقاش والجدل الذي أدارته المؤسسات الثقافية والإعلامية والتربوية العربية حول مسألة التغيير في مناهج التعليم بطلب خارجي ، يمكن تطويره ومنهجه ونقله من دائرة الإحتجاج "فشة الخلق" وتسجيل المواقف إلى دائرة الفعل المباشر ، وهذا الأمر يستدعي جملة من الإجراءات والتدابير والسياسات التي تبدأ بلملمة وتوحيد الجهد وتنسيقه كي لا يبقى مشتتاً ومبعثراً وضعيفاً، وبهذا السياق يبدو التفكير في توسيع قاعدة الائتلاف من أجل الحفاظ على موقف عربي مجتمعي تجاه المناهج ورفض سياسة الفرض والإملاء الخارجية مسألة تستحق الاهتمام والتفكير من قبل مؤسسات المجتمع المدني العربية التي من المفترض أن تعطي مثل هذه القضية الأولوية والاهتمام الذي تستحقه ، وذلك من خلال توحيد الجهد في إدارة حملات ضغط وتوعية وتحويل القضية من قضية محصورة في نطاق النخب إلى قضية رأي عام على المستوى العالمي العربي ، انطلاقاً من المعايير الدولية والمبادئ الأممية والإنسانية التي تقر بعدم مشروعية سياسة الضغط والإملاء والتدخل في الشؤون الداخلية والسيادية للشعوب والأمم ، وتحفظ كرامة الإنسان وحقه في التفكير والاعتقاد والتعبير والإبداع والتنوع الثقافي دونما ضغط أو إكراه أو تدخل .

والى جانب ذلك وبموازاته ، فإن جهداً عربياً تربوياً مطلوب بذله باتجاه اخذ زمام المبادرة والبدء في تطوير النظام التربوي العربي ، وقرار فلسفة تربوية ، يتحدد من خلالها المضمون والماهية المرغوب بها للمجتمعات العربية ، أي أن يكون من ضمن الأهداف والغايات إعادة صياغة للواقع العربي من خلال خلق جيل عربي جديد يستطيع تحقيق الأهداف والتطلعات العربية التي بقيت حلماً يراود كل عربي ألا وهي أهداف الوحدة العربية والعمل العربي المشترك وبناء القدرات العربية من خلال منظور إستراتيجي يمكنها من السيطرة على مقدراتها وثرواتها ، ويعيد الأمة العربية إلى دائرة الضوء ويدخلها في سياق التاريخ مرة ثانية ، باعتبارها أمة حية ومشاركة في التقدم الإنساني ، وهذه المهمة بالقدر الذي تبدو فيه مهمة صعبة وشاقة، فهي ليست بالمستحيلة، عدا عن أنها تستحق عناء التفكير والمحاولة - مجرد المحاولة - لكسر الطوق والخروج من إسار التخلف والتبعية والانغلاق . ومما يعزز هذه الدعوة ويكسبها قوة معنوية، تجارب الشعوب والأمم والأخرى، التي أعادت صياغة أولوياتها ودورها في الحلبة الدولية من خلال إعادة النظر في مناهجها التعليمية ومنها الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها ، التي ذهبت إلى تطوير مناهجها العلمية عندما سبقها الاتحاد السوفييتي آنذاك في الصعود إلى القمر في أول رحلة عرفتها البشرية.

ونحن كشعوب ومجتمعات عربية نواجه اليوم أكثر من تحدٍ وسيحدد موقعنا ودورنا في خارطة الكونية على مدى قدرتنا على التعامل مع هذه التحديات ، فالهروب من مواجهتها يعني فتح الأبواب أمام المزيد من العبث والتدخل الخارجي ، وسيصبح حال المجتمعات العربية كما النعام التي تغرس رأسها في التراب وتترك جسمها للرياح تعبت فيه كيفما يشاء ، أما

مواجهتها من خلال رؤية ومنظور إصلاحي مبني على اساس واقع المجتمعات العربية واحتياجاتها الفعلية والضرورية ، فهي كثيرة ، ومنها الإصلاح التربوي وتطوير المناهج التعليمية ، وبما يؤسس لنهضة عربية ثقافية ومعرفية ، تخرج هذه المجتمعات من الفكر الماضوي والتغني بأمجاد الماضي إلى الحياة المعاصرة بكل ما يتطلبه ذلك من ديمقراطية للحياة العامة والسياسية وإطلاق الطاقات الإبداعية المكبلة بقيود الأنظمة التي غيبت الديمقراطية عن هذه المجتمعات وعطلت دورها ، واحتجزت تطورها؛ وفي المقابل لم تفلح هي في أحداث التنمية والتغيير المطلوبين لأنها تضع اعتباراتها ومصالحها الضيقة على حساب شعوبها واستحقاقات تقدمها وتميبتها .

نشاطات مركز رام الله لدراسات حقوق الانسان

- خلال ورشة عمل نظمها المركز في غزة: الدعوة إلى رفع مستوى الحريات الأكاديمية داخل الجامعات الفلسطينية
- ورشة حول حق الطلبة في الاختيار والتشعب بعد الصف العاشر
- التحضير لورشة عمل حول طريقة اختيار رؤساء الجامعات

• خلال ورشة عمل نظمها المركز في غزة: الدعوة إلى رفع مستوى الحريات

الأكاديمية داخل الجامعات الفلسطينية

نظم مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، بتاريخ 2003/12/18، ورشة عمل في مقر جمعية الأخصائيين الاجتماعيين في مدينة غزة، حول واقع الحريات الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في القطاع. وخلالها، دعا عدد من الأكاديميين والجامعيين المشاركين فيها إلى إتاحة المجال لرفع مستوى الحريات الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية. وطالبوا بفتح باب الحوار داخل الحرم الجامعي بين الطلاب والمحاضرين، على أساس الاحترام المتبادل. وأكدوا أهمية وضع خطط وبرامج لتطوير أداء الجامعة، ومتابعة تقييم الأداء، لا سيما في مجال الحريات.

بدأت الورشة، التي نظمها المركز في سياق فعاليات مشروع حوار طلبة الجامعات، وشارك فيها عشرات من الأساتذة والطلبة الجامعيين، بصياغة تعريف لمفهوم الحريات الأكاديمية. وأجمعوا على أنها حرية الأكاديميين في ممارسة معتقداتهم الفكرية، التي تعهد بها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، إذ يحق للأكاديمي اعتناق الفكر الذي يؤمن به دون التدخل من أي قوة أو سلطة خارجية. واقترح المشاركون، ضمن توصيات عدة خرجت بها الورشة في مداخلات منفردة، إيجاد مواد دراسية تهدف إلى تفعيل واحترام مبدأ الحوار والحرية، لجميع الدارسين. مشددين على ضرورة نبذ جميع أشكال التعصب الحزبي و السياسي والعائلي.

كما أشار المتحدثون إلى أن الحرية الأكاديمية نسبية، وتتعلق بطبيعة العلاقة بين الطالب والمحاضر الذي يلعب دوراً مهماً في السماح للطالب بالتعبير عن رأيه. وكذلك إلى طبيعة العلاقة بين إدارة الجامعة أو السلطة والمحاضر. موضحين أن مجالس الطلبة في جامعات غزة تقيد إلى حد ما حرية التعبير للكتل الطلابية غير الممثلة في المجلس، واستعرضوا بعض حوادث تدخل السلطة السياسية في عمل الجامعات بشكل يحد من الحرية الأكاديمية.

وحول أبرز العقبات التي تعترض تطبيق الحريات الأكاديمية في الجامعات، رأى المتحدثون ان انعدام تطبيق التمثيل النسبي للكتل الطلابية الحزبية، يؤدي إلى حرمان شرائح طلابية متعددة من تمثيل نفسها في الجامعة. وأضافوا أن التعصب السياسي، وعدم قبول الرأي الآخر، واستخدام مبدأ التفكير عند الاختلاف في المعتقد الديني والرأي، يساهم بشكل كبير في انعدام الحريات الأكاديمية داخل الجامعات.

وطالب المتحدثون بإصدار وتوزيع دليل الطالب لتعريفه بحقوقه وواجباته داخل الجامعات.

• ورشة حول حق الطلبة في الاختيار والتشعب بعد الصف العاشر

في تاريخ 2003/12/21، نظم المركز، ورشة عمل تحت عنوان "حق الطلبة في الاختيار والتشعب بعد الصف العاشر" في مدرسة بيت وزن الثانوية، في محافظة نابلس، شارك فيها حشد من طلاب وطالبات الصف العاشر والمدرسين، والإداريين. ومثل المركز الباحثان زياد عثمان، وعلي خليل حمد.

وفي بداية الورشة، أشار عثمان إلى أن هدف الورشة يرمي إلى تأكيد حق الطلبة في الاختيار دون ضغوط، موضحاً ما يمثله ذلك كجزء من مشروع الدفاع عن الحقوق التعليمية الذي يرعاه مركز رام الله.

من جانبه، أوضح حمد أن تنظيم مثل هذه اللقاءات جاء بغية بحث ونقاش مفهوم التشعب، والوقوف على أرض الواقع، وسماع رأي الطلبة بهذا الصدد.

واستعرض الطلبة جملة من القضايا التي تتحكم باختياراتهم، ودورها، كضغوط مباشرة، وغير مباشرة، على خياراتهم الدراسية، وحالة الإرباك التي تترتب على ذلك. وأشاروا إلى صعوبة بعض المناهج، وغياب الخيارات أمام قسم آخر من الطلبة لأسباب تتعلق بمعدلاتهم في المواد العلمية

ودعا المشاركون إلى إعادة النظر في نظام التشعب المتبع، أو توسيع الخيارات المتاحة عبر إضافة مناهج جديدة، كالتجميل، والتمريض، والعلوم الفندقية. وتوسيع مفهوم الإرشاد المدرسي بشكل يساهم في تنمية مدارك الطالب ومساعدته في الاختيار.

• التحضير لورشة عمل حول طريقة اختيار رؤساء الجامعات

في إطار التوجه الداعي إلى ديمقراطية المؤسسات التعليمية وتعزيز دورها التعليمي والمجتمع وإصلاح البنى الإدارية ورفع الكفاءة المهنية والتعليمية في الجامعات الفلسطينية، يقوم مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان بالإعداد لورشة عمل متخصصة الشهر القادم، وسيتم خلالها البحث في كيفية اختيار المناصب العليا الإدارية في الجامعات ومنهم رؤساء الجامعات أنفسهم، ويأتي هذا النشاط في إطار البحث والمناقشة الدائرة في الأوساط المجتمعية حول ملاءمة سياسة التعيين في مؤسسات المجتمع المدني ومدى انتظام العملية الديمقراطية ودورها في هذه المؤسسات، والدعوات الصادرة عنها لإصلاح النظام السياسي واعتماد آلية ديمقراطية في إدارة مؤسسات العمل العام على أساس الانتخاب والمنافسة الحرة والكفاءة المهنية.

استفسارات وملاحظات تصل الدائرة القانونية

نشرة "تعليم حر" التي تحرص على رصد انتهاكات أو تجاوزات على الحقوق التعليمية في فلسطين، تلقت من خلال الدائرة القانونية في مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان بعض الاستفسارات والملاحظات من قبل موظفين ومدرسين في جامعة النجاح الوطنية، حول مدى قانونية الخصم المالي الذي تقوم به إدارة الجامعة عليهم، خصوصاً وأن المدرس أو الموظف لا يعلم مسبقاً بهذا الخصم، ويتفاجأ به لدى تسلمه راتبه، وقد وقفت الدائرة القانونية أمام هذه الاستفسارات، وارتأت أن تتوجه إلى إدارة جامعة النجاح بالمناشدة والوقوف الجدي على هذه الظاهرة على أساس من الشفافية والتعليل والإقناع وعلى قاعدة حفظ الحقوق الاقتصادية ودفع العملية التعليمية في الجامعة.

مناهج التعليم والثقافة والديمقراطية

علي خليل حمد

إذا كانت الديمقراطية تعني فيما تعنيه المشاركة الحرة والفاعلة لكل فرد في الحياة العامة، وكان التعليم ومناهجه تعني فيما تعنيه صياغة المجتمع صياغة متميزة، فإن العلاقة بين مناهج التعليم والديمقراطية هي علاقة جدلية، يتأثر فيها كل طرف من الطرفين بالآخر ويؤثر فيه أيضاً؛ ولذا يصبح من الأمور بالغة الأهمية تفهم هذه العلاقة من ناحية، وتفهم دور العوامل الخارجية التي توجه هذه العلاقة في الاتجاه الصحيح أو تحرف مسارها من ناحية أخرى.

وليس ديمقراطية التعليم شيئاً معطى، أو أمراً مفروضاً منه، فقد بقي التعليم رديحاً طويلاً من الزمن حكراً على الطبقات الأرستقراطية في مختلف البلدان، ومنها فلسطين حيث بقي الحال كذلك حتى منتصف خمسينيات القرن الماضي تقريباً، عندما ارتفعت النداءات في الوطن العربي مطالبة بمجانية التعليم والتعليم العالي، وكان من أبرزها صوت طه حسين وزير المعارف المصري آنذاك.

مقومات الديمقراطية:

إن تعرف العلاقة بين مناهج التعليم والديمقراطية، يستلزم تحديد مقومات الديمقراطية، وهي التي يمكن تلخيصها فيما يأتي (أحمد، 1979):

- احترام إنسانية الفرد وحقوقه الأساسية ما دام يقوم بمسؤولياته.
- موافقة الغالبية من المحكومين على أسلوب حياة المجتمع.
- اتخاذ التربية وسيلة للحكم في المجتمعات.
- إتاحة الفرص المتكافئة بين الأفراد.
- الإيمان بالذكاء الإنساني أي أن مجموع ذكاء الأفراد أكبر من ذكاء الفرد الواحد.
- الإيمان بالفروق الفردية.
- الإيمان بالاتصال والتواصل بين القيادات والأفراد.
- اتخاذ الأسلوب العلمي في التفكير أساساً للتفاعل واتخاذ القرارات.

مناهج التعليم

يعرف المنهج (الرشدان، جعيني، 1997) في ضوء التربية الحديثة على أنه "مجموع الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية - التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقاً لفلسفتها التربوية".

ومن مميزات هذا المنهج:

- الاهتمام بجميع جوانب النمو عند التلميذ: النمو الجسمي، والعاطفي والاجتماعي فضلاً عن النمو العقلي.
- إتاحة الفرصة للتلميذ للتدريب على أنواع السلوك المرغوبة.
- ربط المواد النظرية بالتطبيقات في الحياة العملية.
- ربط المواد الدراسية بميول التلاميذ واهتماماتهم، وربطها بالعوامل الثقافية والاجتماعية المختلفة.
- تدريب التلميذ على طرق التفكير السليم، وأسلوب حل المشكلات، وتشجيعهم على الابتكار.

العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ.

البعد عن التلقين في التدريس، واشتراك المعلم والتلميذ في التخطيط للأنشطة التعليمية المختلفة، مما يجعل الطالب إيجابياً وفعالاً في أثناء التعلم.

ربط المدرسة بالمجتمع، والمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية.

منح الحرية الواسعة للمعلم في اختيار المصادر والمراجع والأنشطة والوسائل والطرق التي تمكنه من تنمية شخصية التلاميذ وتحقيق الأهداف التربوية.

تربية الغد

من طبيعة المناهج التربوية أنها تخطط للمستقبل لسنوات عدة في واقع الأمر - وهذا يفرض عليها أن تعيد التفكير في شكل تنظيمها للمعرفة، في ضوء الحاضر والتغيرات التي يمر بها العالم المعاصر، وبخاصة تضخم دور التكنولوجيا، والعولمة، والاتصالات، والاقتصاد؛ ومن الممكن تحديد أهم معالم التربية المرجوة للمستقبل (عبد الدايم، 2000) بأنها:

1- مرونة النظام التربوي مرونة تستجيب لحاجات التغيير المستمر.

2- الأخذ بالتربية المستمرة - من المهد إلى اللحد، والجمع بين التربينتين النظامية وغير النظامية.

3- بناء القدرة لدى المتعلم على التعلم الذاتي، وجعلها محور العملية التربوية.

4- ربط التربية بمطالب التنمية الاقتصادية - الاجتماعية بوجه عام، وحاجات العمالة المتغيرة بوجه خاص.

5- تجديد تقنيات التربية.

6- ربط التربية بالتراث الثقافي العربي والعالمي، والاهتمام بتجديد التراث العربي من خلال منطلقاته، ومن خلال تفاعله مع التراث الثقافي العالمي المتجدد.

دور الثقافة

الثقافة سلاح ذو حدين، فمن الممكن أن تدعم المناهج في تحقيق الأهداف التربوية الملائمة للعصر، ومن الممكن أن تجعل هذه المناهج عديمة الجدوى تماماً، وبخاصة في مجال الديمقراطية، فالديمقراطية تستند إلى مجموعة من الشروط الموضوعية، قوامها وجود ثقافة سياسية ديمقراطية، أو مجموعة القيم والمشاعر والاتجاهات التي ينبغي تأصيلها في الفكر وتأسيسها في الوعي بحيث تجد مرجعيتها في الواقع ذاته، وتتعكس في السلوك العادي اليومي للمواطن (شحاته، 1998) وبحيث لا يجد التلميذ نفسه يعيش في عالمين مختلفين: عالم المدرسة بما فيه من مثالية مفرطة، وعالم الواقع بما فيه من سلوك وممارسات براغماتية تتركز حول مصلحة الفرد على حساب الصالح العام الذي يهمل إهمالاً تاماً، كما هو معلوم في معظم بلدان العالم النامي.

وتجدر الإشارة إلى هيمنة نوعين من الثقافة في بلدان العالم النامي، أولهما: ثقافة الذاكرة أي قيم التقليد والاتباع والامتثال والتكرار والرقابة والاعتماد على الحلول الجاهزة بدلاً من توظيف المهارات والخبرات في التعامل مع المشاكل والتحديات، وترجع إلى أساليب الحشو والتلقين في البرامج المدرسية، والابتعاد عن الإبداع والتجريب، مما يؤدي إلى مقاومة التطور والتجديد، وإصابة الديمقراطية في المقتل.

والنوع الثاني من ثقافات العالم النامي هو ثقافة القطيع، خلافاً لثقافة الفريق؛ وتقوم ثقافة القطيع على التماثل التام بين أفراد المجتمع بدلاً من التعدد والتنوع الإيجابي، وفي مثل هذا المجتمع يسود روح الشعور بالتهديد والصراع تجاه الآخر، وبينقي روح الشراكة بين الأفراد، وفي هذا ما فيه من الخطر على الديمقراطية في القضاء عليها.

وقد وضّح عبد الله عبد الدائم في كتابه "الأفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية" ما ينبغي أن تكون عليه علاقة الثقافة بالمناهج في البلدان العربية بقوله:

ليست مهمة التربية العربية تكوين جيل يتغنى بثقافته العربية الإسلامية، أو يجيد حفظ أصولها ومتونها، بل مهمتها تكوين فكر نقدي حرّ، قادر على أن يترجم الثقافة العربية الإسلامية إلى لغة العصر، وبالتالي على بناء مركب ثقافي جديد قوامه الفهم الحيّ للثقافة العربية الإسلامية ولقيمتها ودورها. ولا يعني هذا مجرد إضافة هذه الثقافة وأصولها وتاريخها وحضارتها إلى المنهاج الدراسي بل أن تقوم لحمة متكاملة بينها في شتى وجوها الخلفية والفكرية والعلمية وبين ما يتلقاه المتعلم من حصاد العلوم الحديثة والمعرفة الحديثة: المسألة ليست مسألة ضمّ ومزج بل تفاعل وتأليف.

المنهاج المطلوب:

توجد بدائل عدة في تحديد المنهاج المطلوب لكل بلد بحسب حاجاته وظروفه(شحاته، 1998): فالمنهج الإنساني يقوم على قبول المتعلمين لفكرة تحمل مسؤوليتهم تعليم أنفسهم، واتخاذ القرارات بأنفسهم، ودراسة الموضوعات التي تهمهم؛ كما أنه يقوم على أساس تشاركي وتفاعلي، ويركز على العلاقات الاجتماعية بين جميع أطراف العملية التعليمية.

ويسعى المنهج التكنولوجي إلى الاعتماد على أساليب التكنولوجيا المختلفة، وهو نمط من التعليم الفردي الذي يراعي الفروق الفردية في التعليم.

ويهتم المنهج الأخلاقي باكتساب التلميذ القيم والأخلاق عن طريق مؤسسات المجتمع المختلفة ومنها المدرسة، كما أنه يهتم بتنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، واتخاذ الاستجابات المرغوبة في مختلف المواقف.

ومن هذه البدائل أيضاً المنهج القومي الموحد لكل التلاميذ في كل مرحلة عمرية، ويعني بالتنمية في مختلف المجالات الحيوية، ويهتم بالتخطيط التعاوني من قبل المعلمين لتحقيق أعمال أكثر ابتكاراً وقابلية للتحقق.

مهما يكن من أمر البديل الذي يتخذه المنهاج، فلا غنى له في كل حالة عن توفير الديمقراطية في غرف التدريس، واحترام حقوق المتعلم، وطرح جميع القضايا للنقاش في جو الحرية والتفاعل البناء، ولا بدّ من توفير مناخ تسود فيه العلاقات الإنسانية في مواقع التعليم والثقافة، وبحيث يفيد المتعلمون بعضهم من بعض، ويكتسبون قيم الحوار، وتحمل المسؤولية، واحترام التنوع والتعددية في الفكر والسلوك جميعاً.

المصادر

- شحاته، ح. (1998). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عبد الدايم، ع. (2000). الأفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية. بيروت: دار العلم للملايين.
- الرشدان، ع. و جعيني، ن. (1997). المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار الشروق.
- أحمد، ن. ص. (1979). الديمقراطية والتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دور المجتمع في تقييم ومتابعة المناهج المدرسية

علياء العسالي

يعتبر البيت المؤسسة الأولى للتربية ففيه يولد الطفل ويتلقى درسه الأول ليتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، والأم هي أول وسيط للتنشئة الاجتماعية فهي أول ممثل للمجتمع يقابله الطفل، فالأول سره تشكل أول وسيط للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة قبل أن يبدأ تأثير الأوساط الأخرى كمجتمع الرفاق والمدرسة.....الخ.

إن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم وتعليم تربوية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد (طفلاً، مرافقاً، راشداً، فشيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مساهمة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية فهي عملية تشكل السلوك الاجتماعي للفرد وتدخل ثقافة مجتمعه في بنية شخصيته.

وللتربية أو التنشئة الاجتماعية جانبان: الأول غير رسمي وتمثله بالدرجة الأولى الأسرة، والآخر رسمي وتمثله بالدرجة الأولى المدرسة التي تستخدم المنهج المدرسي كأداة لإحراز التغيير في شخصية الفرد، فالمنهج المدرسي بالمفهوم الحديث يجب أن يتكون من تكامل لخمسة عناصر وهي الأهداف بنوعها الخاص والعام والمحتوى و"الأنشطة والخبرات" و"الطرق والوسائل" والتقييم ولكل أثره وتأثيره في بناء شخصية المتعلم.

تصميم المنهاج

يقوم بناء وتصميم المنهاج بالموصفات النموذجية بالانطلاق من أربع أسس رئيسية:

1. الأساس الفلسفي: ويلعب هذا الأساس دوراً كبيراً في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية والتعلمية وأساليب تقويمه، والفلسفة هي الإطار النظري لحياة الإنسان بينما تمثل التربية إطارها العملي. وتقرر المجتمعات الإنسانية الهدف النهائي من حياة الإنسان سواء صدر هذا القرار عن الفكر الإنساني المحض أو ذلك المشتق من فلسفات الأديان السماوية المعروفة وهي متعددة ومتنوعة في أفكارها وآرائها ومن هنا يأتي الاختلاف في التربية من فلسفه لأخرى، وبالتالي الاختلاف في التطبيق وأدواته، حيث تعمل الفلسفة التربوية على تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها ووسائلها وأنشطتها وإجراءات التقييم فيها.

2. الأساس الاجتماعي: يعتبر أقوى الأسس تأثيراً على مخططي المنهج وذلك نظراً لظروف كل مجتمع وخصائصه وعاداته وقيمه ومشكلاته التي يختلف بها عن غيره من المجتمعات، فقد يتفق مخططو المناهج مثلاً من مجتمعات مختلفة على طبيعة المعرفة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لدى تصميمهم المنهج، ولكنهم سوف يختلفون عند محاولتهم مراعاة ظروف مجتمعاتهم المتفاوتة، أي أنه نقل التناقضات بين مخططي المنهج بالنسبة للأساس المعرفي والأساس النفسي، في حين تزيد عند تلبية الأساس الاجتماعي حتى لو كان المطلوب هو تخطيط منهج لمجموعه من الطلاب في مستوى تعليمي واحد أو عمراً زمنياً متقارباً.

3. الأساس النفسي: وهو مجموع المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالطالب أو المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله والتي يجب على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيداً عند التخطيط لمنهج جديد أو عند تعديل أو تطوير أي منهج حالي.

4. الأساس المعرفي: وهو مجموع المعارف والمعلومات والعلوم التي سيتضمنها المنهاج المدرسي كمحتوى فطبيعة المحتوى ونوعية معلوماته ومعارفه والية تنظيمها وعرضها وتناول جوانبها يختلف باختلاف الأسس الفلسفية والاجتماعية

والنفسية، وكذلك من ثقافة لتقافة أخرى حسب اختلاف درجات عمومياتها وخصوصياتها ستختلف طبيعة محتويات المناهج الخاصة بها .

المناهج الفلسطينية

فيما يتعلق بمناهجنا الفلسطينية فقد صممت واخرجت وهي الآن بين أيدي طلبتنا وأجيالنا المستقبلية وقد راعت وزارة التربية والتعليم ضمن مبادئ سياستها التربوية للمناهج أن يتم التصميم بطريقة تعاونيه يشترك في وضع سياساتها وتطبيقها المعلم والطالب وولي الأمر وتم تشكيل فرق وطنيه تجمع تخصصات واهتمامات وخلفيات مختلفة ومتنوعة إلا أنه لم يلحظ عملياً بالتنفيذ الحقيقي لمبدأ مشاركة المعلم والطالب وولي الأمر على أرض الواقع.

لو تناولنا عناصر المنهج ما بين المفروض وبين ما هو قائم للاحظنا التالي :

1. الأهداف : تعتبر أهم عنصر من عناصر المنهج إذ بناء عليها سيتم اختيار المحتوى والانشطه وستحدد أدوات القياس وآليات التقويم ومن المفروض طبعاً أن يكون هناك تنوع بالأهداف ما بين أهداف معرفية وأخرى وجدانية وثالثة نفسحركية، فإذا تناولنا مناهجنا الجديدة سنجد أن هذا البعد من التنوع بالأهداف لم يتحقق فنلاحظ أن الكم المعرفي والأهداف الإدراكية المعرفية ما زالت تحوز على الاهتمام الأول لدى المصمم وهذا طبعاً يتناقض مع مفهوم المنهج الحديث وبيقينا في إطار المنهج التقليدي الذي يقدر المعرفة ويعتمدها كمحور للعملية التعليمية بدلاً من المتعلم، فالاهتمام بالجانب العقلي من الشخصية وجعله الغاية الرئيسية للعملية التعليمية لم يؤد بها لتحقيق النمو الشامل للمتعلم لجميع نواحي شخصيته فالمتعلم هو شخصية مكونة من جوانب عقلية ونفسية وسلوكية وانهالية واجتماعية فالتركيز على المستوى المعرفي بالدرجة الأولى لن يحقق سوى نمو منقوص ليس إلا .

2. المحتوى : فزخم المعلومات والمعارف الهائل التي يحويها الدرس يعتبر ذا مردود تربوي سلبي على المتعلم، فهو لا يعكس سوى تقديس المعرفة على حساب الفرد، وهو يحث بذلك على تحديد مسار التعلم بالحفظ والتذكر ولا ينمي حتى مهارات تفكير أخرى والاختلاف الوحيد في المحتوى حديثاً عنه قديماً يقتصر على طريقة العرض ، كما أن هناك العديد من الموضوعات التي لم يتم في رأيي انتقاؤها بعناية كـ بعض القصائد الشعرية ، أو تلك التي تحوي في ثناياها ثقافة وفكراً تقليدياً قائماً على توزيع الأدوار تقليدياً ما بين الجنسين في المجتمع .

3. الطريقة والأسلوب : فظاهرياً أشار المنهج لتنوعها واختلاف فلسفتها بحيث يكون للمتعلم دور فاعل فيها فيصبح مشاركاً بدلاً من كونه متلقناً للمعلومات ، إلا أننا وإذ ما نزال نعاني من ثقافتنا المجتمعية التي لا زالت تقوم على العلاقة السلطوية ما بين الآباء والأبناء وما بين المعلم والمتعلم، وما زالت أيضاً أهدافنا كما سبق أن ذكرت معرفية بالدرجة الأولى نجد المعلم يرى في طريقة التلقين الطريقة الأمثل والأسهل لتحقيق الأهداف بالرغم من أنها تقوم على أساس عملية اتصال بمعنى وصول **transport** وليس توأصلاً **communication** بمعنى تفاعل ما بين طرفين معلم ومتعلم .

4. الأنشطة والخبرات: من المعروف أن الفلسفات التقدمية تقوم على اعتبار المتعلم محوراً للعملية التعليمية وهي تؤكد على أن ما يسمعه الفرد قد ينساه بعد وقت قصير، أما ما يعمله فيبقى في الذاكرة ويلاحظ كتغير في الشخصية لوقت طويل، وعلى هذا تقوم فلسفة كـفلسفة جون ديوي "التعلم بالعمل" والتي تتجسد في منهج النشاط. فللنشاط أو الخبرة أثر كبير على التعلم المتكامل للمتعلم، إلا أنه في مناهجنا لم يستثمر النشاط بالشكل أو النوع المطلوب.

5. التقويم : رغم وجود مبدأ " إيلاء التقويم أهمية خاصة في بناء المكتسب المعرفي والمهاري للمتعلم " كمبدأ في تصميم المناهج الحديثة ، إلا أننا ما زلنا نلحظ شكلاً تقليدياً اعتدناه للاختبار كأداة قياس، فما يزال على سبيل المثال السؤال

الإنشائي يحظى بالمرتبة الأولى بالمقارنة مع أشكال أخرى لأدوات القياس، ويوجد هناك إهمال لتقييم الجوانب الأخرى من الشخصية كقياس المهارات المختلفة والجوانب الانفعالية للمتعلم.

دور المجتمع في تقييم وتطوير المنهاج والرقابة عليه

1. المتعلم : يجب ألا ننسى أو نتناسى أبداً أن المتعلم هو محور العملية التعليمية والتربوية فهو الغاية والوسيلة لعملية التربية، من هنا يجب أن يكون بؤرة اهتمام المصمم والمنفذ للمنهاج على حدٍ سواء فالمنهج الحديث يقوم على أسس أربعة أهمها الأساس النفسي الذي نراعي من خلاله حاجات وقابليات وخبرات المتعلم ومطالب النمو لكل مرحلة يعيشها؛ فملاحظاته هي ذات قيمة كبيرة لمعرفة ما يفضله وما يتناسب مع احتياجاته واستعداداته واهتماماته ومستواه وما هو خلاف ذلك وبناء على ملاحظاته طبعاً يبني المنهج بتنظيمه السيكولوجي .

2. منفذو المنهج : وهم المعلمون الذين يعملون على التطبيق العملي لما تم تصميمه نظرياً فهم وأثناء تطبيقهم للمنهاج يعون ويدركون العديد من الثغرات التي لم يكن ليدركها المصمم أثناء التصميم فعلى المعلم إذاً أن يقدم ملاحظاته لمصمم المنهاج على جميع عناصر المنهج بدءاً بالأهداف وانتهاءً بأدوات القياس واقتراح بدائل أو حلول أو إضافات كتغذية راجعة .

3. المثقفون والمؤسسات التي تعنى بالجانبين التربوي والتعليمي في واقعنا الفلسطيني: هناك القليل من المؤسسات التي تعنى بهذا المجال بالرغم من أهميته الكبرى وبعده الاستراتيجي لإعداد الأجيال ، فمجتمعنا الفلسطيني اليوم هو في حاجة ماسة لمثل هذه المؤسسات التي تقوم بإعداد الدراسات والتقويمات المستمرة والتي تساعد في عمليات التغذية الراجعة الناجحة للوصول لمنهج يحقق الأهداف المتكاملة التي ستكون ثمرتها إنساناً قادراً على مواجهة المستقبل بتحدياته الكثيرة .

4. أولياء الأمور : إن لأولياء الأمور ومن خلال متابعتهم لأبنائهم أهمية كبرى، فهم من يستطيع تحديد أو ملاحظة مشكلات التعلم التي يعانيها أبنائهم وتحديد ما إذا كان السبب أو أحد أسباب هذه المشكلات المنهج بأحد عناصره .

وبما أن مناهجنا الفلسطينية الجديدة قد طرحت ضمن جدول زمني قصير نسبياً لذا فقد حوت العديد من الملاحظات ونقاط الضعف، أصبح معها لا بد من القيام بوقفة جدية لتعزيز نقاط القوة فيها ومعالجة نقاط الضعف ، ومن هنا أدعو الجميع الى أخذ أدوارهم وتحمل مسؤولياتهم تجاه العملية التربوية وتجاه الأجيال القادمة التي نعلق عليها آمالنا وطموحاتنا، وفيما يلي أورد بعض الاقتراحات الممكنة :

1. أن يأخذ مصممو المناهج والجهات المعنية بملاحظات الأطراف المعنية في المنهاج والتي تم ذكرها أعلاه لدراساتها والأخذ بها وإجراء التعديلات المطلوبة بأي أو بكل من الأشكال التالية:

أ. إعادة تنظيم الطبقات النهائية للمناهج.

ب. تصميم مواد مساندة وإضافية للمناهج تغطي النقص أو الضعف الوارد في الكتاب الرئيسي .

ج. تصميم وسائل تعليمية مساندة كالأقراص المحوسبة .

2. أن نعمل بمبدأ تمكين المعلم في شتى المجالات بدءاً بالاهتمام ببرامج إعداد المعلمين في الكليات المتوسطة والجامعات ، وانتهاءً بتنظيم الدورات التدريبية المختلفة الفاعلة والمستمرة للمعلم سواءً ما كان منها تربوياً أو علمياً أو تقنياً .

3. التركيز على ضرورة زيادة وتفعيل دور المنهج الخفي المصاحب للمنهج المعلن والذي سيستخدمه المعلم لمعالجة بعض نقاط الضعف الواردة في المنهج ولن ننسى هنا الدور الكبير الذي لعبه المنهج الخفي أثناء فترات الاحتلال .

4. العمل على إيجاد مراكز تعنى بالقضايا التربوية والمنهجية لتعمل دوما جنبا إلى جنب مع الجهات الرسمية المخولة لطرح المناهج في المجتمع فترفدها بدراسات وتوصيات تعكس احتياجات المجتمع ومتغيراته , وأخرى تعنى بدراسة سيكولوجية الفرد في كل مرحلة عمرية وما تعاشه من انعكاسات للتغيرات البيئية والاجتماعية والسياسية.

وأخيرا وليس آخرا لا يسعني إلا أن اقرع الجرس وأؤكد كون عمليتي تصميم وتنفيذ المنهاج عمليتين متكاملتين ما بين النظرية والتطبيق وهما معا بحاجة إلى التقويم والمتابعة المستمرين .