

بين "التمييز" والتعليم الشعبي دراسة حالة لفاعلية التعلُّم عن بُعد في قطاع غزة لطلبة المرحلة الثانوية خلال الإبادة وسُبل التحرر التربوي

سالي شطارة، براء كعبي، أحمد الجنازرة

جامعة بيرزيت، فلسطين

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية التعلُّم عن بُعد باستخدام منصة "التمييز" في تعليم مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة خلال حرب الإبادة المستمرة، مع التركيز على التحديّات التي تواجه التعلُّم عن بُعد في ظلّ غياب مقوّمات البنية التحتية الأساسية، والانقطاعات المتكرّرة في التيار الكهربائي، وحالة انعدام الاستقرار العام، ناهيك عن النزوح المستمرّ والتجويج الذي يتعرّض له القطاع. اعتمدت الدراسة التوجُّه النوعي من خلال منهجية دراسة الحالة، وتمّ جمع البيانات عبر مقابلات شبه مفتوحة مع عشرة من طلبة الثانوية العامة في قطاع غزة. وقد تمّ تحليل هذه المقابلات ضمن ثلاثة محاور رئيسية، هي: طبيعة التعلُّم عبر منصة "التمييز"، وتجربة الطلبة مع المنصة، والرؤى المطروحة من قبلهم حول البدائل التعليمية الممكنة. أظهرت النتائج وجود ضعف ملحوظ في التفاعل، وقصوراً في المحتوى التعليمي (الرُّزْم)، وغياب في الدعم الفني، ما دفع الطلبة إلى الاعتماد على الدروس الخصوصية على الرغم من تكلفتها وخطورتها، والتعلُّم بالأقران كبديل تعليمية. وقد بيّنت الدراسة أن نموذج التعلُّم عن بُعد أخفق في تلبية احتياجات الطلبة في هذا السياق الطارئ، ما يُبرز الحاجة الملحة إلى تبنيّ التعليم الشعبي كخيار تحرّري ومرن قادر على التكيف مع الواقع القاسي. وتوصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في نماذج التعلُّم عن بُعد ضمن سياقات الإبادة، وتعزيز المبادرات المجتمعية باعتبارها تجسيداً فعلياً لمقاومة تربوية متجدّرة.

التعليم تحت الإبادة: محاولة للتمسك بالمعنى

يُقدر الفلسطينيون التعليم بشكل لافت، ذلك أنه في مجتمع جميع جوانب حياته غير مُستقرّة، يُعدّ التعليم من الموارد القليلة التي لا تستطيع "السلطات العسكرية"¹ الصهيونية مصادرتها، وذلك بخلاف الأرض، أو المحاصيل الزراعية، أو المال، أو حتى الحرية الشخصية،² إذ اعتبرت التعليم على مدار العصور هدفاً من أجل البقاء والنمو.³ ومن منطلق هذا الإيمان العميق برسالة التعليم، أصرّ "أبناء الحياة"⁴ على مواصلة تعليم أبنائهم وبناتهم على الرغم من قسوة الظروف، وفي ظلّ المخاوف والمخاطر من كافة أشكال الموت وأصنافه.

إن إصرار "أبناء الحياة" على مواصلة التعليم ليس غريباً عن المجتمع الفلسطيني الذي يُقدّر التعليم، وهو ما أدركته "السلطات العسكرية" وما عكسته بوضوح في ممارساتها تجاه المدارس.⁵ وقد أقرت الدراسات أن توقّف العملية التعليمية أو تعطّلها أو تعطيلها أثناء حالات الطوارئ، ولا سيّما خلال الحروب، يؤدي إلى عواقب اجتماعية وتعليمية جسيمة، إذ يُحرم الطلبة من فرص التعلّم.⁶ وعلى الرغم من كل التحديات يؤكّد الباحثون أن التعليم في زمن كهذا ممكن، لكنه يتطلّب دعماً نفسياً وتقنياً ومجتمعياً كبيراً.⁷

وفي ظلّ التطوّرات المُتسارعة والتقدّم السريع في مجالات التكنولوجيا والاتصالات، شرعت وكالة الأمم المتحدة (United Nations – UN) إلى جانب عدد من المنظمات غير الحكومية، في تنفيذ مشاريع ومبادرات مختلفة بالاعتماد على التكنولوجيا، حيث استهدفت مشاريعها في بدايتها اللاجئين السوريين عبر منصات تعليمية رقمية.⁸ وعلى نهج مماثل، أطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مبادرة لاستئناف التعليم في قطاع غزة تتيح التفاعل المباشر بين المعلمين والطلبة عبر منصات رقمية هي "الأيكسكول (e-school)" و"التيمز (Teams)". وقد أتاحت هذه المنصات فرصاً للتعلّم دون عوائق جغرافية، من خلال دروس تُبث مباشرة أو تُسجّل للرجوع إليها لاحقاً. كما وفّرت الوزارة طاقماً تقنياً متخصصاً لمعالجة أيّ مشكلات فنية قد تواجه الطلبة خلال العملية التعليمية.⁹

وعلى الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، نتساءل هنا حول جدوى منصّة تعليمية في قطاع لا تتوفر فيه أبسط مقوّمات الحياة، في مجتمع يُباد حيث لا كهرباء ولا إنترنت ولا بنية تحتية، ناهيك عن النزوح المستمرّ وعمليات التجويع المُمنهجة... وانطلاقاً من مسؤوليتنا الأخلاقية والاجتماعية والتربوية، جاءت هذه الدراسة لبحث فاعلية استخدام التعلّم عن بُعد عبر منصّة "التيمز" في تعليم الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في قطاع غزة خلال الإبادة المستمرة. ونحن نركّز على الرياضيات كونها محطّ اهتمامنا، وكونها مادة ذات مكانة في المجتمع الفلسطيني. وتهدف دراستنا هذه إلى تحليل مدى تحقيق الأهداف التعليمية، واستمرارية تعلّم الطلبة، وتقييم التحديات التي واجهوها في ظلّ هذه الظروف الطارئة، دون سعي منّا إلى الحكم على فعالية المنصّة بقدر سعيّنا إلى تحليل سير عمليّتي التعليم والتعلّم في هذا السياق الاستثنائي.

ومن أجل ذلك، تواصلنا مع مجموعة من طلبة قطاع غزة وأجرينا معهم حوارات سعيّنا خلالها إلى الاستماع إلى تجربة الطلبة والتركيز على: الابتكارات أو الوسائل أو الطرق التدريسية التي استخدمها معلمو الرياضيات أثناء الحصص الدراسية عبر منصة "التيمز"؛ التحديات أو الصعوبات التي واجهت الطلبة أثناء استخدامهم منصّة "التيمز" أو خلال التعلّم من خلالها؛ مزايا التعليم عبر منصّة "التيمز" مقارنة بالتعليم الوجيه؛ تقييم تجربة استخدام منصّة "التيمز" في ظلّ ظروف حرب الإبادة، خاصّة فيما يتعلّق بدروس الرياضيات؛ العائق الذي شكّله اختلاف السياق بين المعلمين والمعلمات من الضفة الغربية وبين طلبة قطاع غزة، مثل: اختلاف اللهجة أو المفردات أو أسلوب الشرح؛ توقّع وجود خطة بديلة أو وسيلة تعليمية أفضل من "التيمز"، أو أي اقتراحات أخرى لدعم التعليم والتعلّم.

التعليم في سياق الإبادة: بين التقنية والمعنى

تتناول هذه الدراسة التعليم في سياق الإبادة الجماعية والمعرفية التي يتعرّض لها قطاع غزة بوصفه ظاهرة مُتعدّدة الأبعاد تتداخل فيها العوامل السياسية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والإنسانية. وفي مثل هذه الظروف الاستثنائية، تتكامل أربعة بنود رئيسية لفهم ديناميات التعليم: الأول، هو التعليم في حالات النزاع، ليس بوصفه أداة لنقل المعرفة فحسب، بل باعتباره ممارسةً للصمود ومجالاً للمقاومة، وامتداداً لما شهدته تجربة الانتفاضة الفلسطينية الأولى. والثاني هو التعلّم الرقمي، والتعليم عن بُعد باعتباره استجابة تكنولوجية تفرّضها الضرورة، لكنها تتطلّب إعادة تفكير في البنى التحتية والعدالة الرقمية استناداً إلى تجربة خاضها المجتمع الفلسطيني أثناء جائحة "كورونا". والثالث والرابع هما نظريتان متكاملتان لفهم العملية التعليمية: النظرية البنائية الاجتماعية—التي تؤكد دور التفاعل والسياق المجتمعي في بناء المعرفة، والنظرية السلوكية—التي تركز على الاستجابة للمثيرات والتعزيز بوصفها أدوات لضبط السلوك التعليمي. إن فهم هذه البنود بشكل مترابط يتيح قراءة مُعمّقة للتعليم في غزة كحالة تعكس تعقيد عملية التعليم تحت مختلف أشكال الموت والإبادة والتجوع والنزوح.

التعليم في سياق الحروب والطوارئ

يُظهر واقع التعليم في الحروب أربع سمات رئيسية، وهي: انعدام الأمن الذي يثني الأهالي عن إرسال أبنائهم إلى المدارس، والتنقل المستمرّ بسبب النزوح، ونقص الموارد نتيجة انهيار الخدمات، وضعف الرعاية نتيجة فقدان الأهل.¹⁰ وتتجاوز آثار هذه السمات الجوانب التعليمية لتطال الصحة النفسية والاجتماعية للأطفال والمعلمين،¹¹ فالتعليم في مثل هذه الظروف يصبح وسيلة للحفاظ على التوازن والاستقرار، إذ تُعرّس من خلاله قيم الاحترام والتسامح والمشاركة.¹²

ولأن فلسطين بلد تتوالى فيها الأزمات، فقد شهدت تعليمياً في سياق حروب أخرى، وإن كانت وتيرة العنف أقلّ بكثير، فقد برزت تجربة التعليم في الانتفاضة الفلسطينية الأولى (1987) وأظهرت إصرار المجتمع الفلسطيني على حماية التعليم كحقّ إنساني، على الرغم مما مارسته "إسرائيل" من سياسات تقييدية كإغلاق المدارس والسيطرة على المناهج. وقد دفعت هذه السياسات الفلسطينيين إلى انتهاج التعليم الشعبي بدلاً من مقاوماً، شارك فيه المجتمع بأكمله، مُسترجعين بذلك ملكيّتهم للعملية التعليمية.¹³ وقد اعتُبرت هذه التجربة إنجازاً لانتفاضة الحجارة، لتجذّرها في النضال السياسي والاجتماعي ضدّ الهيمنة المعرفية.¹⁴

تبرز هذه التجربة إصرار المجتمع الفلسطيني على حماية التعليم على الرغم من الدمار والاستهداف، وعلى الرغم من تبين الوسائل التي جرى اعتمادها آنذاك. ويمنح تحليل هذا النموذج إطاراً لفهم الواقع الغزّي الراهن، الذي يستعيد من حيث الجوهر منطق الاستهداف نفسه، لكنه يفوق التجربة السابقة في اتّساع نطاق الإبادة والتدمير. في مثل هذا السياق، لا يعود التعليم مجرد أداة للبقاء، بل يتحوّل إلى فعل مقاوم يعيد إنتاج الأمل والكرامة، ويواجه محاولات محو الإنسان ومعرفته معاً.

وانطلاقاً من هذا التاريخ المتراكم للتعليم في سياقات القهر والطوارئ، يتّضح أن المجتمع الفلسطيني لم يتعامل مع التعليم بوصفه نشاطاً تقليدياً مرتبطاً بالمكان فقط، بل كعملية مرنة قادرة على التكيف مع الظروف القسرية المتغيرة. وفي هذا الإطار، لم تكن تجربة التعليم الشعبي خلال الانتفاضة الأولى سوى أحد أشكال الابتكار المجتمعي في مواجهة الإغلاق والاستهداف، وهي تجربة تختلف في أدواتها لكنها تتقاطع في جوهرها مع أشكال أخرى أكثر حداثة من التعليم في الطوارئ. فقد خاضت فلسطين، وقطاع غزة على وجه الخصوص، تجربة التعلّم عن بُعد خلال جائحة كورونا، حين فرض إغلاق المدارس والجامعات، واضطرت المؤسسات التعليمية إلى البحث عن بدائل رقمية لضمان استمرارية التعليم. وعلى الرغم من اختلاف طبيعة الأزمة بين جائحة صحية وحرب عسكرية إبادية، فإن القاسم المشترك بين السياقين يتمثل في انقطاع التعليم الوجيه، وفرض حالة الطوارئ فعلاً أو حكماً، ومحاولة حماية الحق في التعلّم في ظلّ ظروف استثنائية. من هنا، يكتسب الانتقال إلى بند التعلّم عن بُعد أهميته، بوصفه أحد الاستجابات المعاصرة للتعليم في سياق الطوارئ، بما يحمله من إمكانات وتحديات، خاصة في بيئة مثل غزة، حيث تتقاطع الأزمات الصحية والسياسية والإنسانية بشكل متواصل.

التعلّم الرقمي والتعلّم عن بُعد

أدى التعلّم الرقمي والتعلّم عن بُعد إلى تحولات عميقة في التعليم، لا سيما بعد جائحة كورونا COVID-19، التي دفعت المؤسسات التعليمية إلى اعتماد الحلول الرقمية. هذا التحول لم يكن ظرفياً فحسب، بل كشف عن فرص وتحديات بنوية،¹⁵ ففي الوقت الذي أظهرت بعض التخصّصات التطبيقية صعوبة التكيف مع التعليم الرقمي، كالتربية البدنية،¹⁶ برزت في تعليم اللغات فرصاً لتحسين مشروطة بإتقان المعلمين للتقنيات،¹⁷ إذ وعلى الرغم من مرونة التعليم عن بُعد، إلا أنه يتطلّب دعماً وتدريباً متواصلًا للمعلمين والطلبة.¹⁸

أما في تعليم الرياضيات، فتبرز خصوصيات إضافية، حيث يجب تدريب المعلمين ليس فقط على استخدام الأدوات الرقمية، بل على توظيفها تربوياً،¹⁹ حيث إن تعليم الرياضيات عن بُعد يواجه تحديات فريدة بسبب تجريد المفاهيم واعتماده على التفاعل المباشر، ما يزيد صعوبة التعلّم والفهم.²⁰ ولذلك، لا بدّ من دمج الأدوات الرقمية ضمن استراتيجيات تدريسية فعّالة، وتطوير كفاءة المعلمين الرقمية لتحسين جودة التعليم.²¹

وهناك إشارة في بعض الدراسات لإيجابيات التعليم عن بُعد في تعزيز إدراك المفاهيم الرياضية، خاصة في الهندسة،²² والتفكير الرياضي الإبداعي والتجريدي والتفكير الرمزي على وجه التحديد.²³ ومع توفير المنصّات الرقمية أدوات مثل السيّورات البيضاء والمحزّرات الرياضية التي تُحاكي الصفوف التقليدية،²⁴ والتي تُعدّ محورية في تعزيز المواهب الرياضية من خلال أنشطة تفاعلية تراعي الفروقات الفردية وتستثير الفضول الرياضي،²⁵ إلا أنها جميعها تظلّ مشروطة ببنية تحتية رقمية متوفرة. ففي غزة، مثلاً، يشكّل انقطاع الكهرباء وضعف الإنترنت عائقاً جوهرياً يحول دون تطبيق التعليم الرقمي الفعال.²⁶ ولذلك، فإن نجاح التحول الرقمي يرتبط بشروط أساسية كتوفّر الكهرباء والأجهزة والاتّصال المستقر، وهو ما يجعل التجربة الرقمية الكاملة

شبه مستحيلة في مناطق الأزمت كغزة. ومن ثم، تُمثل عدالة الوصول الرقمي شرطاً مسبقاً لأي تجربة تعليمية ناجحة، ما يتطلب حلولاً واقعية تُقلص الفجوات التعليمية.

وفي تجربة سابقة طُبّق خلالها التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في قطاع غزة، وعلى الرغم من كونه حلاً اضطرارياً لاستمرارية العملية التعليمية، إلا أنه واجه جملة من السلبيات والمعوقات المؤثرة في فاعليته. فقد بيّنت نتائج إحدى الدراسات²⁷ أن أبرز هذه السلبيات تمثّلت في عدم الاستعداد المسبق لاعتماد هذا النمط من التعليم، سواء على مستوى الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس، وهو ما شكّل المعوق الأقوى بنسبة مرتفعة. كما برزت مشكلات تتعلق بضعف البنية التحتية التكنولوجية، مثل بطء شبكة الإنترنت، والانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي، وعدم امتلاك كثير من الطلبة لأجهزة حاسوب مناسبة، خاصّة في ظلّ الأوضاع الاقتصادية الصعبة في قطاع غزة. وقد أشارت الدراسة ذاتها إلى أن التعليم عن بُعد يفتقر في كثير من الأحيان إلى التفاعل المباشر، والتعزيز الفوري، والمنافسة الصفية، الأمر الذي انعكس سلباً على جودة التعلّم، وجعل نتائجه، من وجهة نظر الطلبة، أقلّ من التعليم النظامي الوجيه.

واستناداً إلى ما سبق، وإذا كانت تجربة التعليم عن بُعد في ظروف مستقرة سياسياً نسبياً، كتلك التي رافقت جائحة كورونا في غزة، قد واجهت تحديات جسيمة أثرت على فاعليتها، فإن التساؤل يبرز هنا: كيف يمكن لهذا النموذج التعليمي أن ينجح أو حتى يستمرّ في ظلّ ظروف أقسى، كتلك التي تمثّلها حالة الإبادة والحرب الشاملة؟ فالتعليم الرقمي، بكلّ متطلباته التقنية والبنية التحتية والاستقرار النفسي والاجتماعي، يبدو مشروعاً هشاً أمام واقع التدمير المنظمّ للبنى التحتية وانعدام الأمن والحاجة الإنسانية الأساسية للبقاء. وفي ضوء هذه التحديات، تكتسب النظريات التعليمية، كالبنائية والسلوكية، أهمية خاصة لفهم كيفية حدوث التعلّم وسبل تطويره بما يتلاءم مع السياقات المتنوعة.

النظرية البنائية الاجتماعية

تفترض النظرية البنائية الاجتماعية أن المعرفة يتمّ بناؤها بشكل تعاوني من خلال التفاعلات الاجتماعية والسياقات الثقافية، مع التركيز على دور المتعلمين كمشاركين نشطين في رحلتهم التعليمية. تسلّط هذه النظرية، المتجذّرة في أعمال Vygotsky، الضوء على المفاهيم الأساسية مثل منطقة التطوّر القريب (Zone of Proximal Development: ZPD) وأهمية الآخرين الأكثر دراية في تسهيل تجارب التعلّم، داعيةً إلى استقلالية المتعلّم والتفكير التأملي وحل المشكلات التعاوني، مؤكدةً أن التعلّم الهادف يحدث من خلال الحوار ووجهات النظر المشتركة.²⁸ علاوة على ذلك، تمتدّ البنائية الاجتماعية إلى ما وراء التعليم، وتؤثّر على مختلف المجالات من خلال دراسة كيفية تشكيل الأعراف الاجتماعية لتصورات الهوية والجنس والثقافة، وبالتالي الكشف عن تعقيدات الفهم الإنساني.²⁹ وبشكل عام، تؤكّد هذه النظرية على الترابط بين الإدراك الفردي والسياق الاجتماعي في عملية التعلّم.

النظرية السلوكية

تشمل النظرية السلوكية مجموعة من الأطر التي تهدف إلى فهم السلوك البشري من خلال التفاعل بين العوامل البيئية والخبرات المكتسبة. وتفترض أن الإجراءات تتأثر بالدوافع البيولوجية والتعلم السابق، مع التمييز بين نماذج الاستجابة التحفيزية الحتمية وتلك التي تتضمن العمليات المعرفية.³⁰ هذه النظرية مهمة بشكل خاص في تصميم أدوات الصحة الرقمية، حيث يمكن أن يؤدي دمج المبادئ السلوكية إلى تعزيز التزام المستخدم وفعاليتها، كما يتضح من نماذج مختلفة، مثل عجلة تغيير السلوك واستراتيجيات الألعاب.³¹ بشكل عام، تعمل النظرية السلوكية كعنصر أساسي في فهم السلوك البشري والتنبؤ به عبر سياقات متنوعة.

قدّم المرح بين النظرية البنائية الاجتماعية والنظرية السلوكية عدسة تحليلية ثاقبة لإشكالية التعليم عن بُعد في ظل ظروف الإبادة. فبينما تركز البنائية الاجتماعية على بناء المعرفة من خلال التفاعلات الاجتماعية الهادفة في سياقات ثقافية داعمة، وهو ما يتجلى في مفاهيم، مثل منطقة التطور القريب والتعلم التعاوني، فإن النظرية السلوكية تسلط الضوء على كيفية تشكّل السلوكيات التعليمية عبر المحفّزات البيئية والتعزيز المنظم. في السياق الطبيعي، يمكن لهاتين الرؤيتين أن تتكاملا، حيث تُصمّم البيئات التعليمية الرقمية (بناءً على مبادئ سلوكية) لتوفير محفّزات وتفاعلات غنية تدعم البناء الاجتماعي للمعارف (وفق الرؤية البنائية).

غير أن حالة الإبادة تمثل انهياراً مزدوجاً لهذا التكامل النظري، فهي تدمر من جهة الشروط البيئية الأساسية التي تفترضها النظرية السلوكية لضبط السلوك التعليمي وتشكيله، مثل الاستقرار والأمن والإمكانات المادية الدنيا (كهرباء، اتصال)، وتمزق من جهة أخرى النسيج الاجتماعي والثقافي الذي تُؤسّس عليه البنائية الاجتماعية عملية التعلم، حيث يحلّ الخوف والصدمة والصراع من أجل البقاء محلّ الحوار والأمن والتعاون البناء. وهكذا، يصبح التعليم عن بُعد في هذا السياق يتحدّى المنطق التربوي ذاته، إذ يطرح سؤالاً وجودياً حول إمكانية بناء المعنى (البنائية) أو حتى تعديل السلوك (السلوكية) في بيئة تفتقد إلى الحد الأدنى من شروط الإنسانية والاستقرار التي تفترضها كلّ النظريات التربوية.

في ضوء هذا، يصبح من الضروري الإنصات إلى أصوات الطلبة ومساءلة التقنيات الرقمية انطلاقاً من تجربتهم، أي من منطق تربوي وليس فقط وصفيّ وظيفي، وهو ما دفعنا إلى تبني النهج النوعي—دراسة الحالة على وجه التحديد.

الإنصات تحت القصف: مقارنة بحثية في سياق استثنائي

في دراستنا التي اعتمدت البحث النوعي—دراسة الحالة كي تمكّننا من استكشاف ظاهرة محدّدة ضمن سياقها الواقعي من خلال جمع بيانات تفصيلية متعدّدة المصادر،³² استمعنا إلى شهادات ورؤى أصوات طلابية صامدة من قطاع غزة، ممن عاشوا التجربة التعليمية في ظلّ ظروف الحرب والحرمان والنزوح، وذلك بعد أن تمكّننا من الحصول على معلومات التواصل معهم بطرق عدّة. ومع استئناف قصف الإبادة في صباح 18 آذار/ مارس 2025،

زادت تحدّيات البحث والتواصل، إذ لم يكن التواصل سهلاً، بل كان في منتهى الصعوبة. وقد رفض عدد من "الأصوات الطلابية الصامدة" التحدّث وإيأنا، بالقول: "لا وقت لدينا للحديث، نحن مشغولون بالنجاة وتوفير الطعام والشراب." لم نضغط على أحد، بل احترمنا جوعهم وخوفهم وانشغالاتهم... بل وهروبهم من موت إلى موت. أما أولئك الذين وافقوا على التواصل معنا، فقد وظّفنا وإيأهم أسلوب الحوار والمقابلات شبه المفتوحة. لم يكن الحوار على هيئة سؤال وجواب، بل حاولنا الدخول وإيأهم في التفاصيل، والإصغاء التام لتجربتهم، وكلامهم، وألمهم، وطموحاتهم. وقد شاركنا في نقل الرواية عشرة أصوات صامدة، هم:

1. المشارك صهيب: طالب توجيهي علمي، دفعة 2024-2025، وقد روى قصّته خلال مكالمة هاتفية لمدة 20 دقيقة.
2. المشاركة يمني: طالبة توجيهي علمي، دفعة 2024-2025، وقد روت قصّتها خلال مكالمة عبر تطبيق واتساب³³ لمدة 36 دقيقة.
3. المشاركة مئة الله: طالبة توجيهي أدبي، دفعة 2024-2025، وقد روت قصّتها خلال مكالمة هاتفية لمدة 17 دقيقة.
4. المشاركة مرح: طالبة توجيهي علمي، دفعة 2024-2025، وقد روت قصّتها خلال مكالمة هاتفية لمدة 20 دقيقة.
5. المشاركة مئة: طالبة توجيهي علمي، دفعة 2024-2025، وقد روت قصّتها خلال مكالمة هاتفية لمدة 17 دقيقة.
6. المشاركة رؤى: طالبة توجيهي علمي، دفعة 2024-2025، وقد روت قصّتها خلال مكالمة هاتفية لمدة 15 دقيقة.
7. المشاركة أفنان: طالبة توجيهي علمي، دفعة 2024-2025، تعدّ الاتصال الهاتفي معها بسبب تعرّضها وذويها لنزوح مستمر، لذلك نقلت روايتها عبر الدردشة من خلال تطبيق واتساب.
8. المشاركة سلوى: طالبة حادي عشر علمي، وقد روت قصّتها خلال مكالمة بتطبيق واتساب لمدة 48 دقيقة.
9. المشاركة رغد: طالبة حادي عشر علمي، وقد روت قصّتها خلال مكالمة هاتفية لمدة 16 دقيقة.
10. المشاركة ملك: طالبة حادي عشر علمي، تعدّ الاتصال الهاتفي بسبب سكنها ومجموعة مكتظة، فحاورناها عبر الدردشة من خلال تطبيق واتساب.

تجدد الإشارة إلى أن الحوار مع الأصوات الطلابية الصامدة لم يتطرق إلى موضوع امتحان الثانوية العامة، حيث أجري الحوار قبيل قرار عقد هذا الامتحان وتنفيذه. ومع ذلك، وعلى الرغم من أن الامتحان تمّ تنفيذه وإقرار نتائجه، إلا أن التساؤل ما زال مشروعاً: هل عجزنا عن تقديم بديل عادل لامتحان الثانوية في هذا السياق الكارثي؟ وهل كان التقييم البنكي صالحاً في ظلّ الإبادة والدمار؟ كيف سمحنا بقياس تجارب الطلبة الذين يعيشون الموت اليومي بلغة الأرقام فقط؟ وأيّ ذنب يجعلهم رهائن لمثل هذا الاختبار دون حلول واقعية تعكس قدراتهم وتراعي ظروفهم وواقعهم المرير؟

أصوات طلابية صامدة من غزة: ما الذي كشفته التجربة؟ طبيعة التعليم عبر منصة "تيمز": الأساليب التدريسية، ومحتوى الرزم، وتحديات التواصل اللغوي

شكّل التعليم عبر منصة "تيمز" تجربة مربكة للطلبة، إذ غاب التفاعل الحقيقي واقتصرت الحصص على شرح آليّ دون حيوية، غالباً عبر "الحل على اللوح دون وجه المعلم"، ما حرمهم من التواصل البصري. وأوضحت منّة أثر ذلك بقولها: "فقدت الشغف بسبب التيمز، مش قادرة ألحقّ معهم، صار عندي ياس". بينما وصفت يمني التعليم بأنه تلقيني. وعلى الرغم من محاولة التأقلم، كما الت ملك: "في مس بتشرح بور-بوينت، في مس ثانية بتعدّل على الكتاب"، فإن التجربة لم تُعوّض الفاقد التربوي.

أما الرّزم التعليمية، فعلى الرغم من كونها أداة تنظيمية، إلا أنها افتقرت إلى التدرج المنطقي، ما أثار استياء الطلبة. وقد عبّرت مرّح عن ذلك بقولها: "الرزم ظالمينا في الحذوفات، حذف مش منطقي". وأشارت منّة الله إلى أنه "نفس الكتاب مع حذف التمارين والمسائل"، ما أضعف الفهم في مواد تراكمية كالرياضيات. ورأت ملك أن المادة "تحتاج إلى تكرار بالتمارين سواء من الرّزمة أو حتى مسائل إثرائية".

وسرد الطلبة أمثلة تدعم قصور الرّزم، مثل ما ذكرته أفنان: "زي درس قواعد الاشتقاق... هذول محذوفين... لقينا الأفكار موجودة". وأضافت سلوى: "المتّجهات والعمليات محذوفة من رزمة عاشر، وبصف 11 متوسع فيهم". أما لهجة المعلمين فلم تكن عائقاً كبيراً، بل وجدها بعض الطلبة ممتعة، كما علقت ملك: "اللهجة الضفاوية مش هالفرق الكبير... وأحل شي فيهم دعاويهم، مع حاجة أحياناً لإعادة التوضيح بسبب نطق بعض الحروف".

نظرياً، تكشف هذه المعطيات عن إخفاق "تيمز" في تحقيق بيئة تشاركية كما تطرحها البنائية الاجتماعية، إذ وصف الطلبة التعليم بأنه "أحادي"، "تلقيني"، و"معزول"، ما قوّض "منطقة النمو القريب" وألغى دور المعلم كوسيط معرفي. لقد غاب الحوار والتفاعل، وأجبر الطلبة على الاستقبال دون مشاركة. أما من منظور النظرية السلوكية، فقد تجلّى الطابع المجزأ للرّزم وغياب التمارين التطبيقية، ما أضعف التعزيز، وأدّى إلى إحباط عام. لم

توفّر المنصة تغذية راجعة مرنة، ما خالف افتراضات الاستجابة السلوكية الفعّالة التي تتطلّب التكيّف مع المتعلّم وحالته النفسية والمعرفية.

تجربة الطلبة مع منصة "تميز": بين التحديات، والفوائد، وتقييم فعالية التعليم

اتّسمت تجربة منصة "تميز" بتحدّيات تقنية وتربوية، أبرزها ضعف البنية التحتية، وانعدام التفاعل الحيّ. وقد عبّرت رغد عن ذلك بقولها: "إغلاق المايكات مشكلة كبيرة، لا حرية لطرح الأسئلة." وأضافت رؤى: "التميز كان يكون حلو ومفيد لو في تواصل، المشكلة بسكروا علينا المايكات." واشتكت يمينى من تعقيد البرنامج: "البرنامج صعب وأدواته صعبة، منصة معقّدة جداً،" كما أشارت إلى أخطاء في توزيع الطلبة على الصفوف. ومن جهة أخرى، قالت منة الله: "عدم طرح المنصة أفضل من طرحها." بينما ذكرت يمينى أن "اكتظاظ السكان في المنزل اللي هو خيمة يصعب من الحضور على التميز."

وعلى الرغم من التحدّيات، رأى بعض الطلبة جوانب إيجابية محدودة، كإمكانية الرجوع للحصص المسجّلة، والتعرّف على زملاء جدد، وأشارت منة، بالقول: "في أستاذ يبشرح كاميرا وسبورة... وإحنا متأقلمين وكويّس الوضع." لكن التقييم العام بقي منخفضاً: فقد منحت يمينى المنصة "25 ٪ للرياضيات مقابل 35 ٪ للمواد الأخرى"، وقالت رغد: "ما استفدنا إشي بتاتاً"، وأجمع صهيب ورؤى وسلوى على نسبة 45 ٪، فيما رأت سلوى: "التعليم الإلكتروني مهما كان ما بييجي 1٪ جنب الوجاهي."

وفق النظرية البنائية الاجتماعية، فإن تقييد التواصل الصوتي وغياب التفاعل ألغى دور المتعلّم كمشارك نشط، ما قوّض "السياق الثقافي التعليمي"، ودفع الطلبة نحو الدروس الخصوصية لإعادة خلق بيئة تفاعلية. أما من منظور السلوكية، فتعاملت المنصة مع الطلبة كمستقبلين سلبيين، دون نظم تحفيزية أو تغذية راجعة، حيث إن غياب الدعم الفني، وتكرار الأعطال، وأخطاء توزيع الطلبة... كلّها مؤشّرات على فشل الاستجابة للظروف، ما خفّض الدافعية وعرقل السلوك التعلّمي الإيجابي.

رؤى طلابية لحلول بديلة في سياق الأزمة

في ظلّ تعثر المنصة الرسمية، لجأ الطلبة إلى بدائل أبرزها الدروس الخصوصية، على الرغم من تكلفتها ومخاطرها. وصفت يمينى هذا الخيار بأنه اضطراري: "أعرّض حياتي للخطر وأخذ درس خصوصي عشان الوزارة بدّها إيّانا نقدّم امتحان." وأكدت منة: "الخصوصي لم يكن اختياراً، بل اعتماد لأنه ما في نت." وعلى الرغم من كلفته، اعتبره صهيب أكثر فاعلية: "الخصوصي أفضل-تفاعل وجاهي واستراتيجيات أفضل." بينما قالت رؤى: "الخصوصي صعب وغالي وخطر، بس نخاف يفاجئونا باختبارات." كما ظهر اعتماد الطلبة على الأقران والكتب القديمة،

كمحاولات فردية لسدّ الفجوة التعليمية.

في فترات التهذئة، عبّر الطلبة عن بعض التحسّن، فقالت رغد: "بالهدنة تحسّنت نفسيّتنا، وصار في دروس وجاهية." وبينما انتقدت يمين غياب خطة بديلة، طرحت منّة بديلاً جماعياً: "لو وفرولنا أماكن نجتمع فيها، وندرس بدل ما ندفع خصوصي،" في حين رأت رغد أنه "كان أفضل يأجلوا التعليم لبعده الحرب." وعلّقت مرح: "مش كل شي توجيهي، بزيادة سنة، بس المهم راحة البال."

شعر الطلبة بالتجاهل، فقالت منّة: "بنتعب وكله عالفاضي، بدنا شيء أفضل من التيمز، وفرولنا كتب." وعبّرت يمين عن خذلانها: "نرفع هاشتاغات بس عالفاضي، ما حد بسمعنا." فيما وجدت رغد راحة نسبية في التعلّم الذاتي: "دراسي الذاتية أريح." وانتقدت ملك غياب التواصل الرسمي: "لو الوزارة خبّرتنا إنه ما في تعليم، كان دورنا ع العلم بطريقة بديلة." وأضافت يمين بغضب: "كيف بدكم تدخلوا tablets ومش قادرين تدخلوا ورق!!! بدنا امتحانات ورقية."

من منظور البنائية الاجتماعية، يعكس لجوء الطلبة إلى الدرس الخصوصي والتعلّم بالأقران إعادة إنتاج للمعرفة داخل سياق مأزوم، حيث يصبح التفاعل الإنساني بديلاً عن المنصّة الرسمية. أما وفق النظرية السلوكية، فإن الضغط الخارجي (كالامتحانات)، قد ولّد استجابات اضطرارية مثل دفع المال للدروس، أو العودة للكتب، كردّ فعل على مثيرات سلبية وغياب المعزّزات المرتبطة بالتعلّم الرقمي. لقد كانت تصرّفات الطلبة استجابات عقلانية لمحيط مضطرب، محكومة بمنظومة حوافر وضغوط.

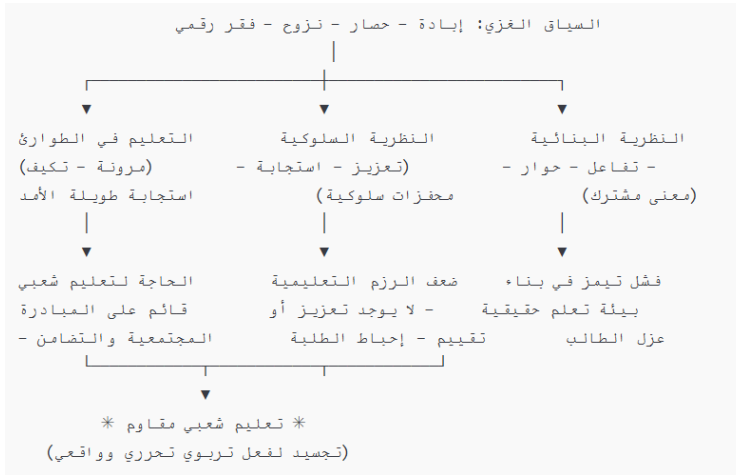
التعليم الشعبي: من استجابة ميدانية إلى طرح تحرري

تكشف الأصوات الطلابية عن تجربة مرّكبة عاشوها مع التعليم عبر منصة "تيمز" خلال الحرب، إذ لم يكن مجرد انتقال تقني، بل تحوّلاً قسرياً فضح الفجوة بين النظرية التربوية والواقع العملي في الأزمات. من منظور البنائية الاجتماعية، أخفقت البيئة الرقمية في دعم التعلّم التشاركي والمعنوي، وذلك بسبب غياب التفاعل الإنساني ودور المعلم بوصفه "الأخر الأكثر معرفة"، ما أدّى إلى انقطاع عن "منطقة النمو القريب" وتحول الحصص إلى شروحات آلية بلا حوار. وقد عكس لجوء الطلبة إلى الدروس الخصوصية والتعليم الجماعي محاولاتهم لإعادة خلق بيئة تعلّم اجتماعية بديلة. أما المبادرات المقترحة من الطلبة، كالتعلّم الوجيه والتعليم الشعبي، فتعكس وعيهم بأهمية التفاعل البشري، وسعيهم إلى تكوين مجتمع تعلّم حقيقي يلبي احتياجاتهم النفسية والمعرفية.

في المقابل، تجلّت النظرية السلوكية في الرّزْم التعليمية والمنصّة الرقمية، التي اعتمدت على تجرّئة المحتوى والتكرار دون تكيّف مع سلوك الطلبة أو ظروفهم. غيابه الحوافر الواقعية أفقد التعليم معناه، وتسبّب في نفور الطلبة، إذ لم يُكافأ الجهد أو المشاركة. وقد بات نجاحهم مشروطاً بمعايير منفصلة عن واقعهم، ما عزّز شعورهم

بالفشل، وفضّلوا الخصوصي لتوفيره التفاعل والاستجابة الآنية.

وبين قصور البنائية في تحقيق التفاعل، والسلوكية في تعزيز التعلّم الفعّال، اضطر الطلبة إلى بناء إستراتيجيات ذاتية تنوّع بين الخصوصي، والدعوة إلى تعليق التعليم، أو إعادة تنظيمه بعدالة. هذه المبادرات، وعلى الرغم من بساطتها، تعبّر عن رغبة حقيقية في استعادة التعلّم كفعل إنساني وتشاركي. وفي ضوء ما سبق يبقى التعليم الشعبي بدلاً تحزّزياً أكثر استجابة للسياق الغزّي، وتوضحه الخريطة المفاهيمية التالية في المرئية التالية:



مرئية رقم (1): خريطة مفاهيمية لبيان التوترات

بين الأطر النظرية وضرورة اللجوء للتعليم الشعبي المقاوم، المؤلفون، 2025

إخفاق التعلّم الرقمي البنكي في ظلّ الحصار الغزّي _ التعليم الشعبي كنهج مقاوم ينبثق من رحم المعاناة

يشكّل إنشاء منصّة تعليمية رقمية خطوة إبداعية، إلا أن تطبيقها في غزة يواجه تحديات كضعف البنية التحتية ونقص الدعم الفئّي، ما جعل تجربة "تيمز" محدودة الفاعلية. فعلى الرغم من طرحها كخيار للتعلّم عن بُعد، أظهرت شهادات الطلبة أنها اعتمدت على التلقين الأحادي، دون نقاش أو تفاعل، وتجاهلت احتياجات الأطفال العاطفية والجسدية، خاصة من أصيبت بإعاقات دون توفر دعم تقني خاص.

وفي هذا السياق القهري، بدا التعلّم عن بُعد غير قابل للنجاح، خصوصاً في ظلّ استهداف التعليم الفلسطيني ضمن سياسات الإبادة المعرفية.³⁴ وهنا يبرز التساؤل: ما البديل لضمان حقّ الأطفال في التعليم؟ التعليم الشعبي يبرز كبديل مقاوم وواقعي، حيث لم يعد التعليم وسيلة للفرص فقط، بل معركة من أجل البقاء.³⁵

ومن رحم هذا الأمل، برزت مبادرات تعليمية شجاعة وسط أجواء الإبادة، مشكّلة بؤراً من العزيمة والإصرار في وجه الدمار، إنها شعاع نور يخترق ظلام التجهيل... ففي ندوة نظمتها مؤسسة الدراسات الفلسطينية بعنوان: "المبادرات التعليمية في ظلّ الإبادة في غزة،"³⁶ أشار الأستاذ ممدوح أبو كميل إلى أن "هذه المبادرات تطغى على التعليم الإلكتروني الذي يعدُّ حلّاً بديلاً لكنه لا يتناسب وغزة التي لا تتوفر فيها خدمات الإنترنت والكهرباء، مبادرات تحمل الجهد الأكبر مقارنةً بالتعليم عن بعد، خاصة في مرحلة الطفولة، فصاحب المبادرة هو الملك، ينقل مبادرته وإيَّاه أينما نرح." وفي السياق ذاته، أكّد الأستاذ محمد شبير أن "المبادرات جاءت كحرص ذاتي واستجابة مبكّرة من معلّمي القطاع الذين لا يعدمون الحيلة ولا الوسيلة، وقد انخرط المجتمع في هذه المبادرات سعياً إلى خلق سياق نفسي داعم للأطفال. وقد تمكّنت هذه المبادرات من دمج المعاقين بشكل أساسي". كما عبّر شبير عن استغرابه لغياب دليل عملٍ تربويٍّ خاصٍّ بحالات الطوارئ في فلسطين: "مع الأسف لا يوجد لدى الوزارة دليل للعمل وقت الطوارئ، علماً أننا في سياق طوارئ مستدام، وكان لزاماً علينا أن نكون أكثر استعداداً... واليوم لا بدّ لنا من استحداث تخصّص تربوي جامعي للتعليم وقت الطوارئ، فالتعليم قضيتنا التي يجب أن تبقى حاضرة وممكنة ومستدامة." ولعل تعجب شبير يتقاطع مع ما كتبه مدير مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت، الأستاذ أسامة الميمي في هذا الشأن: "كفانا أوهاماً. المطلوب ليس لجنة طوارئ جديدة، بل عقلية طوارئ دائمة، نظام تعليمي صلب، مرن، مبتكر، لا ينهار عند كل أزمة، بل يتشكل منها. فلسطين لا تحتاج إلى خطة مؤقتة للتعليم... فلسطين تحتاج إلى تعليم دائم في حالة طوارئ دائمة."³⁷

التعليم في حالات الطوارئ؟ وهل عرفنا غير الطوارئ؟

في فلسطين، تتشكّل بين الحين والآخر "لجان" تُكلّف بالتخطيط للتعليم في حالات الطوارئ. جميلٌ هذا الحماس، ولكن دعونا نُفكّر لحظة: متى لم نكن في حالة طوارئ؟ متى عشنا "الوضع الطبيعي" حتى نحتاج إلى خطة بديلة حين يتغيّر؟ نحن نعيش حالة الطوارئ منذ أن خبرنا أول حصار، وما يحصل اليوم ليس استثناءً، بل هو "الروتين الفلسطيني". فهل يعقل أن نُعامل الاستثناء كقاعدة، ونتعامى عن أن القاعدة عندنا هي الاستثناء في عرف العالم؟ الخطأ ليس في التخطيط، بل في العقلية التي تتعامل مع الطوارئ وكأنها زائر عابر، بينما هي ربّ البيت. ما نحتاجه ليس "خطة طوارئ"، بل هو نظام تعليمي يعيش ويعمل ويتنفس ضمن الطوارئ. كفانا أوهاماً، إذن، فالمطلوب ليس لجنة طوارئ جديدة، بل عقلية طوارئ دائمة، نظاماً تعليمياً صلباً، ومرناً، ومبتكراً، لا ينهار عند كل أزمة، بل يتشكّل منها. فلسطين لا تحتاج إلى خطة مؤقتة للتعليم... فلسطين تحتاج إلى تعليم دائم في حالة طوارئ دائمة.

ولرغبتنا في التعمّق أكثر في تفاصيل المبادرات التعليمية التي تنشأ في قلب الأزمات، وللتأكّد من أنها تشكّل حلّاً بديلاً فاعلاً للتعلّم عن بُعد، فقد تواصلنا عبر تطبيق واتساب مع الأستاذ ممدوح³⁸ لإجراء مقابلة خاصّة معه. وقد كان ذلك أملاً في الاستماع إلى مزيد من القصص والممارسات الميدانية، ومحاولة استكشاف سُبل بديلة وممكنة للتعلّم عن بُعد، تتلاءم مع واقع غزة المحاصر. جاء هذا الحوار امتداداً لاهتمامنا بفهم كيف يمكن للتعليم أن ينهض في ظلّ غياب البنية التحتية، وكيف تبتكر المجتمعات المحاصرة مساراتها الخاصة نحو التعلّم، رغم كل العوائق.

استهّل الأستاذ ممدوح حديثه في التأكيد على أهمية التعليم، وفي كونه مخرجاً لكل الأزمات، مؤكداً: "التعليم عنّا زي المي والهوا". وعلى الرغم من إقراره أن التعلّم عن بُعد عمليّ إلى حدّ ما، رأى في المبادرات روحاً وحياتاً مختلفة: "لدينا اليوم 99 ألف طفل ضمن 66 مبادرة، وإن دلّ هذا الرقم على شيء، فهو دليل على حب التعليم، وعلى رغبة الأطفال في أن يكونوا جزءاً من المستقبل لا جزءاً من الإبادة... لقد مكّنت هذه المبادرات الأطفال من استرجاع طفولتهم إذ يحرس الطفل على ارتداء أفضل اللباس، ويحرص على تمشيط شعره، وعلى الوقوف في طاوور صباحي، في الوقت الذي تحرص فيه المبادرات على تقديم مهارات حياتية من خلال التفاعل الاجتماعي الفعّال، ومنهجيات التعلّم التحرري، من: رواية القصص، ومهارات التفكير، والتفريغ النفسي العاطفي وغيرها من السبل التي يفتقدها التعليم الإلكتروني بشكله البنكي التقليدي—هذا التعليم الذي يتمّ التعامل معه من أجل الترفيه. ففي ظلّ واقع اقتصادي صعب، لا تتمكّن الأسرة من توفير عددٍ كافٍ من الأجهزة لأطفالها، هذا في حال توفّر الكهرباء والإنترنت..."

انتقد المبادرون نظام الرُزم التعليمية المفروض للترفيه، واعتبروه تأديبياً يفتقر إلى التعليم النقدي والتحرّري. ودعا الأستاذ ممدوح إلى استثمار الكوادر التعليمية الرسمية في دعم المبادرات بدل تعطيلها، قائلاً: "المبادرات مسّ خطر، الخطر موجود أصلاً، وقصف الأطفال لم يوقف المبادرات، بل جعلها شكلاً من أشكال المقاومة". وأكد أن التعليم لا يجب أن ينحصر بين الجدران، بل يمكن أن يتمّ في الشارع أو المسرح، مشيراً إلى أن ما بعد 7 تشرين الأول/أكتوبر 2023 يجب أن يشهد تحوّلاً جذرياً في النظام التعليمي، مضيفاً: "ما بدنا مَيّ وأكل... بدنا تعليم يعزز الديمقراطية".

التفاعل المجتمعي وتوسيع القراءة: أصوات من "القطان بودكاست"

في استكمال للمعطيات الميدانية التي رصدتها هذه الدراسة، يتعرّز الطرح الداعي إلى تجاوز التعليم الرقمي البنكي نحو بدائل أكثر "إنسانية" ومرونة من خلال ما ورد في الحلقة الثالثة من القطان بودكاست 2025، بعنوان: "التعليم في غزة: ممارسة وجودية في واقع منكوب"، والتي عُرضت بتاريخ 25 حزيران 2025. سلّطت الحلقة الضوء على التعليم كـ"فعل وجودي، وأداة تشبّث بالأرض وصمود في وجه محاولات الإفناء"، وأن المدرسة لم تعد مجرد مؤسسة، بل تحوّلت أحياناً إلى "مركز إيواء، فيما تحوّلت بعض البيوت إلى مدارس"، ما يثير تساؤلات حول إعادة تشكيل الحيز الفيزيائي في وعي الأطفال".

تناولت الحلقة التحدّيات التي تواجه التعليم الرسمي والمجتمعي في ظلّ غياب الدعم البنوي، وتزايد الفجوات، وتكدّس الصفوف، وافتقار الأطفال للمناهج والموارد الأساسية، وخاصة الأطفال ذوي الإعاقة. وفي هذا الإطار، شدّد محمد كلوب على أن: "التعليم رأس مال الشعب الفلسطيني... وقد عمل الاحتلال جاهداً على محاربة العقول الأكاديمية"، وأضاف أن المبادرات المجتمعية تمثّل "اللبنة الأساسية"، لكنها على الرغم من جهودها الكبيرة لا يمكنها "دمج الأطفال ذوي الإعاقة كما يجب، إذ إن هؤلاء بحاجة إلى مؤسسات متخصصة، لا مبادرات

تطوُّعية فقط". كما أشار أيضاً إلى فشل المنظومة الرسمية في وضع خطة طوارئ مناسبة، متسائلاً: "لماذا لا يتم إدخال موضوع التعليم في الطوارئ في الجامعات؟"

تساؤل يتقاطع بدقة مع نقدنا السابق لغياب الرؤية التربوية المستجيبة لخصوصية السياق الفلسطيني. في الوقت ذاته، أكد كلوب أن "المعلم الفلسطيني في المبادرات يصنع وسائل تعليمية من أبسط الأدوات"، وأن المبادرات تركز على المهارات الأساسية، إلى جانب "غرز القيم وتعزيز السلوكيات الإيجابية".

من جانبها، أكدت أسماء مصطفى على أهمية التعليم بوصفه "تمسكاً بالأرض، والخيمة التعليمية شمعة وسط الظلام"، مشيرة إلى أن المبادرات تبدأ غالباً بعمليات "تفريغ انفعالي، وتقوم على التعلُّم بالتجربة والواقع"، بخلاف التعليم النظامي التقليدي. كما بيّنت أن "المناطق المهمَّشة بالكامل، والمصنَّفة 'حمراء' تستثنى من المبادرات"، مضيفة أن الرُّزم التعليمية لا تختلف كثيراً عن الكتب المدرسية، فهي "لا تراعي كيف يتصرَّف الطفل، ولا توفِّر منهجاً يعلمه الحياة في مثل هذه الظروف".

تُعزِّز هذه الشهادات النقدية الاعتقاد أن غياب التخطيط الإستراتيجي للتعليم في حالات الطوارئ، وتفكُّك المنظومة الرسمية، لا يقابله فراغ، بل استجابات مجتمعية خلّاقة تُعيد للتعليم معناه الإنساني والتحرُّري. وفي ضوء ذلك، تظهر الحاجة الملحة إلى تطوير منهج تعليمي خاصّ لأهالي غزة يأخذ بعين الاعتبار خصوصية الظروف الحياتية والاحتياجات العاطفية والتعليمية الفريدة للأطفال، كما أشار محمد كلوب وأسماء مصطفى، اللذين أكّدا أن التعليم في غزة يجب أن يتجاوز الشكل البنكي التقليدي ويشتمل على دعم نفسي، وتفاعل اجتماعي، وتدريب عملي، ودمج كامل للأطفال ذوي الإعاقة. وهذا، بلا شك، يجعل من الواجب اليوم إعادة التفكير جذرياً في فلسفة التعليم الفلسطيني، وإعادة الاعتبار للمبادرات التعليمية باعتبارها رافعة للصمود، لا مجرد حلول مؤقتة.

نحو دمج رسمي للتعليم الشعبي لإعادة تشكيل النظام التعليمي الفلسطيني وتعزيز كرامة الإنسان

التعليم الشعبي، بما يحمله من طابع مجتمعي وتشاركي ومرونة ميدانية، يُثبت أنه الخيار الأجدى والأنسب في ظروف كحال غزة، حيث تنهار البنية التحتية ويُعاق الوصول إلى الإنترنت والكهرباء. وقد أثبتت التجارب قدرة هذا النوع من التعليم على الوصول إلى الطلبة في أماكن النزوح، ومراعاة احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، غير أن استدامته تتطلَّب دعماً أكبر على مستوى التخطيط، والتمويل، والتدريب.

من المهم إدراك أن "إسرائيل" ستستمرُّ في حرب الإبادة المعرفية بطرق متعدّدة حتى بعد انتهاء الإبادة (والتي على الرغم من توقُّفها ظاهرياً بالإعلان السياسي، إلا أنها ما زالت تُمارس بطرق متعدّدة على أرض الواقع)، وذلك عبر الضغط على المانحين لتفريغ التعليم من مضامينه الوطنية. ولذا يجب أن تبقى هذه المبادرات حامية لكل

ما "لن يكون" في التعليم الرسمي أو "غير الرسمي"، وكل ما يُتوقع أن يُسلب من مناهجنا.³⁹ ولكي تنجح حركات التعلم الشعبي، لا بدّ أن يعترف النظام الرسمي بأهميتها ويستدخل خبراتها في برامجها. وهنا لا بدّ أن يعاد طرح التساؤل الجذري حول فلسفة التعليم الفلسطيني: "هل يريد الفلسطينيون تعليماً ليبرالياً يتناغم مع حاجات السوق؟ أم تعليماً تحرّرياً يعزز الهوية وأدوات الصمود؟"⁴⁰

وختاماً، فإن "التعليم مستهدف كونه عامل صمودٍ وتحديٍّ وتمكينٍ" و كما قال شبير: "إذا توقّف التعليم يجب ألا يتوقّف التعلّم... إن الإيمان في الوجود هو حافظنا." ومن هنا، لا بدّ من دعوة وزارة التربية والتعليم ووكالة الأونروا إلى دعم المبادرات التعليمية الشعبية والانخراط فيها لما أثبتته من قدرة على الصمود والتكيف. نحن بحاجة إلى تحوّل نحو تعليم يُحرّر العقول من قيود التعليم البنكي التقليدي، ويُعيد ربط التعليم بالنضال اليومي من أجل الحرية والكرامة، ذلك أن إعادة التفكير في نمط التعليم الفلسطيني باتت ضرورة وطنية وتربوية، تتطلب تبني نموذج تحرّري ينبع من الناس، ولأجل الناس

الإحالات

- [1] توظّف المقالة "السلطات العسكرية"، إلا أننا كفلسطينيين لا نوظّف هذا المصطلح، بل نستخدم الاحتلال "الإسرائيلي".
- [2] Ellen Fleischmann, "Education in the West Bank during the Palestinian Intifada," *Radical Teacher*; No.38 (1990): 27-30.
- [3] Graça Machel, *The Impact of War on Children: A Review of Progress Since the 1996 United Nations Report on the Impact of Armed Conflict on Children*, United Nations Children's Fund, 3 UN Plaza, New York, NY 10017, (2001).
- [4] نوظّف مصطلح "أبناء الحياة" كناية عن أهل قطاع غزة، وقد اقتبسنا هذا المصطلح من تغريدة للصحفي يوسف فارس عبر الفيسبوك. يوسف فارس، 14 آب 2024، "في كل يوم أدرك أكثر أن الناس أبناء الحياة." فيسبوك: <https://www.facebook.com/profile/100001990952448>
- [5] Ellen, op., cit.
- [6] Lidia Londer, Pietsch Marcus, "Providing Distance Education During the War: The Experience of Ukraine," *Information Technologies and Learning Tools*, No.6 (2023): 31-51.
- [7] Olena Galynska, Svitlana Bilous, "Remote Learning During the War: Challenges for Higher Education in Ukraine," *International Science Journal of Education & Linguistics*, Vol. 1, No. 5 (2022): 1-6.
- [8] Maryam Sharifian, Lindsay Dornblaser, Salma Silva, "Education During the Active War: Exploring Teachers' Perceptions and Practice in Syria," *Journal of Education in Muslim Societies*, Vol.3, No.1 (2021): 50-67.
- [9] "التعليم الإلكتروني - غزة،" وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، شوهد في 1 آذار 2026. <https://www.moe.edu.ps/gaza>.
- [10] Nada Almasri, Luay Tahat, Laila Terkawi, "How Can Technology Support Education in War - War Aware Education Platform for Syria," in ed. M. Khosrow-Pour, *Handbook of Research on Digital Content, Mobile Learning, and*

Technology Integration Models in Teacher Education (2018): 436–448. IGI Global.

[11] Galynska & Bilous, op. cit., 1-6.

[12] Julia Paulson, *Education, Conflict and Development* (Providence: Symposium Books Ltd., 2011).

[13] لورد حبش، وغادة المدبوح، "استثناء الاستثناء: التعليم 'العاري' في السياق الاستعماري في فلسطين"، عمران، المجلد 9، العدد 33 (2020): 112-85.

Yamila Hussein, "The Stone and the Pen: Palestinian Education During the 1987 Intifada," *The Radical Teacher*, No. 74, (2005): 17-22.

[14] Jim Crowther, Lan Martin, Mae Shaw, *Popular Education and Social Movements in Scotland Today* (Leicester: NIACE, 1999).

[15] Jan Delcker and Ifenthaler Dirk, "Digital Distance Learning and the Transformation of Vocational Schools from a Qualitative Perspective," *Frontiers in Education*, Vol. 7, Frontiers Media SA (2022), accessed 15 February 2026.

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.908046/full>

[16] Ali Dilshad, and Mohammad Ahsan, "Significance and Challenges on Adaptation of Digital and Distance Learning Among Physical Education Students," *Significance*, Vol. 1, No. 8 (2021), accessed 15 February 2026.

<https://telosjournals.com.br/ojs15/index.php/isa/article/view/75>

[17] G.B.Sarzhanova, S.T. Abdrakhmanova, B.T. Rakhimbayev, "Digital Technologies in the Training of Future English Teachers in Conditions of Distance Learning," *Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series*, Vol 107, No. 3 (2022): 143-150.

[18] Mary L. Slade, Patricia Westerman, and Alissa J. Harrington, "The Use of Digital Technologies to Enhance Student-Engagement Pedagogies in Higher Education Distance Learning," in Aaron R. Gierhart, *Cases on Enhancing P-16 Student Engagement with Digital Technologies* (Pennsylvania: IGI Global Scientific Publishing, 2025), 233-258.

[19] E. H. Gonçalves, F. F. & Marco, *As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Formação do Professor de Matemática em Cursos a Distância* (2017), accessed 15 February 2026.

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/as-tecnologias-digitais-de-informacao-e-comunicacao-na-formacao-do-professor-de-matematica-em-cursos-na-modalidade-a>

[20] G. D Rajabovich, "Problems of Distance Learning in Teaching Mathematics," *International Journal of Advanced Scientific Research*, (2024): 107-112.

[21] Ion, op. cit.

[22] Uaiana Prates, and Filipe Matos João, "Mathematics Education and Distance Learning: A Systematic Literature Review," *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, No. 34 (2020): 522-443

<https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a09>

[23] Glizburg .op. cit.

[24] Teo-Christian Ion, and Popescu Elvira, "An Innovative Distance Learning Platform for Mathematics Education in Secondary

Schools: Design, Development and Preliminary Studies," *Education and Information Technologies* (2025): 5529-5560.

<https://doi.org/10.1007/s10639-024-13040-z>

[25] V. I. Glizburg, "Development of Mathematical Giftedness in the Conditions of Distance Learning," *Acta Biomedica Scientifica*, Vol.1, No.7 (2022): 147-153.

[26] Bairral Rosa, M., Gitirana M., V., & M Borba, "Digital Technologies and Mathematics Education: Interlocutions and Contributions Based on Research Developed in Brazil," in *Mathematics Education in Brazil: Panorama of Current Research* (Cham: Springer International Publishing AG, 2018): 129-147.

[27] موسى محمد جودة، "أثر التدريس عن بعد خلال جائحة كورونا في تحصيل طالبات المرحلة الدنيا بجامعة الأقصى غزة لمساق الرياضيات وإستراتيجيات تدريسيها ومعوقات طريقة تدريسه،" *مجلة تربويات الرياضيات*، المجلد 24، العدد 4 (2021): 198-220.

[28] N. R. Mishra, "Constructivist Approach to Learning: An Analysis of Pedagogical Models of Social Constructivist Learning Theory," *Journal of Research and Development*, Vol.1, No.6 (2023): 22-29.

[29] Ingrid Noguera, "Moving Forward in Social Constructivist Theories through Agile Learning in the Digital Age," in *Agile Learning and Management in a Digital Age* (London: Routledge, 2022), 107-125.

[30] Giovanni Gavetti, "Perspective—Toward a Behavioral Theory of Strategy," *Organization science* (2012): 267-285.

[31] David C Klonoff, "Behavioral Theory: The Missing Ingredient for Digital Health Tools to Change Behavior and Increase Adherence," *Journal of Diabetes Science and Technology* (2019): 276-281.

[32] John W. Creswell, and Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (Thousand Oaks: Sage Publications, 2016).

[33] يُلاحظُ فرق الدقائق بين المكالمات الهاتفية وتلك التي تمت عبر تطبيق واتساب، ويُعزى السبب إلى تقطُّع الإنترنت المستمر، وإعادة المحاولات، وتقطُّع الصوت، وإعادة الكلام نتيجة هذا التقطع.

[34] Abdulla Moaswes, "The Epistemicide of the Palestinians: Israel Destroys Pillars of Knowledge," *Palestine Studies Blog*, 2 February 2024, accessed 15 Febraury 2026.

<https://www.palestine-studies.org/en/node/1655161>

[35] Huda Shaik, "Students and Teachers in Gaza: Education Itself Is a Form of Defiance, 17 May 2025, accessed 12 February 2026.

https://theintercept.com/2025/05/17/palestine-gaza-war-education-school/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAA R6sNduOnSpoyhM4OKzkNCC4N4O7wDzUmVRTuvwsM8bn3sUgHeuZKSmnGwkiBw_aem_SA8IXHOS2tvhM-GV2px2A&sfnsn=wa.

[36] دعت مؤسسة الدراسات الفلسطينية الأربعاء 23 نيسان 2025 إلى ندوة بعنوان: "المبادرات التعليمية في ظل الإبادة في غزة"، سعت خلالها إلى مناقشة جدوى المبادرات التعليمية في ظل الإبادة الجماعية الممنهجة، ودورها في المحافظة على العملية التعليمية كفعل مقاومة وصمود. كما وسلَّطت الضوء على الجهود التي ترفض تعييب التعليم كحق أساسي وكرامة إنسانية في ظل الإبادة والاستهداف الممنهج، تحدث خلالها كل من الدكتور محمد عوض شبير، ميسر مبادرات تعليمية في مؤسسة عبد المحسن القطان، والأستاذ ممدوح أبو كميل، الخبير التربوي ومنسق وحدة التكوين التربوي في مؤسسة عبد المحسن القطان، وقد حاورهما الأستاذ أحمد عز الدين، المحاضر في جامعة بيت لحم والباحث في مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

- [37] اقتباس ما غرّد به أسامة ميمي عبر صفحة المركز عبر منصة الفيسبوك بتاريخ 22 أيار 2025.
- [38] مقابلة خاصة طلبناها من الأستاذ ممدوح أبو كميل عبر تطبيق واتساب، وقد وافق على ذلك، وبصعوبة كبيرة وتقطع مستمر في الإنترنت، تمكنا من الحديث معه عبر تطبيق زووم، وذلك بتاريخ 26 نيسان 2025.
- [39] نادر وهبة، "مبادرات التعليم الشعبي في غزة: تجارب المعلمين وتحدياتهم-ورقة سياسات"، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 9 آب 2024، وشوهد في 15 شباط 2026.
- <https://www.palestine-studies.org/ar/node/1655952>
- [40] حبش والمدبوح، مصدر سبق ذكره.