حال المعرفة فى المجتمع وتداعياته على المعرفة التربوية(*)

أ. د. محمد صبرى الحوت

أستاذ التخطيط التربوى

كلية التربية - جامعة الزقازيق

نرى – إلى جانب ما قد يراه غيرنا – أن المقومات الرئيسية للبناء الممثل لأية دولة يمكن أن تتحدد في: الجغرافيا والتاريخ والإنسان. فأية دولة تُقوم على قطعة من الأرض ذات موقع جغرافى محدد. هذا الموقع يؤثر كثيراً في كينونة وصيرورة الدولة، وأدوارها المختلفة محلياً وإقليمياً ودولياً بناءً على الأهمية الإستراتيجية لهذا الموقع، وعلى ما يتوافر في هذه الأرض من ثروات طبيعية، وعلى ما يمكن أن يتاح لآخرين من الحصول على مساعدات لوجستية تحقيقاً لأغراضهم الخاصة انطلاقاً من هذه الأرض، وأيضاً بناءً على ما يحد هذه الأرض من حدود جغرافية تفصلها عن جيرانها.

ويمثل التاريخ القواعد التي يجب أن تنطلق منها الدولة في تفاعلاتها الحاضرة، وفي تحركها نحو المستقبل الذي ترغب فيه، أو الذي قد يفرض عليها. وهذا التاريخ يمثل التجارب والخبرات المتعددة الكثيرة التي مر بها واكتسبها من عاش على هذه الأرض، أو قدم للعيش عليها، فصنع هذه التجارب والخبرات أو صنعت له، إلا أنها تؤثر – أو يجب أن تؤثر – في حال المجتمع وفي أدواره المختلفة.

أما الإنسان، فهو المقوم الرئيسي في الوجود الجغرافى والتاريخي الحقيقي لأية دولة. فالناس هم الذين يتفاعلون مع الجغرافيا فيصنعوا تاريخ البلد، أو قد يُصنع بهم أو لهم حينما تتحكم إرادة خارجية ما في توجيه تفاعلات الناس أو إجبارهم على تفاعلات معينة تبعاً لأغراض هذه القوى الخارجية، وخاصة في حال الاستجابة السهلة واللينة لأطماع هذه القوى. والناس الذين يعيشون على هذه الأرض الآن – أو في فترة زمنية ما – يمثلون امتداداً لمن عاش قبلهم عليها، أو قد يمثلون بداية حقبة جديدة لسكنى هذه الأرض إلا أنهم قدموا إليها ومعهم تاريخ آخر صنعوه – أو صُنِعَ لهم – عندما كانوا يعيشون في منطقة جغرافية أخرى. وبهؤلاء الناس، أيضاً، تتكون الأمة

(*) تمت كتابة هذه الدراسة في أكتوبر ٢٠١٠ م.

والأركان التى يقوم عليها بناء الدولة من المنظور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي وغيره. ومنهم، أيضاً، يتكون النظام السياسي وسلطة الحكم التي تؤثر كثيراً في تحديد كيفية ومقدار الاستفادة من الجغرافيا والتاريخ والإنسان في تحديد مكانة الدولة وأدوارها المختلفة.

ومن المؤكد أن حال هذه المقومات الثلاثة، منفردة أو مجتمعة عند تفاعلها مع بعضها بعضاً، يحدد الحال التى تكون عليها الدولة. ذلك أن شواهد الحياة الإنسانية المتعددة تؤكد أن حال أي دولة لا يمكن أن يرتقى فوق مستوى حال المقومات الثلاثة السابقة، والتي يلعب فيها الإنسان – كما أشرنا سابقاً – الدور الحاسم في تحديد درجة الاستفادة من المقومين الآخرين. ولا نقصد فقط مجرد التواجد الجسدي للإنسان، ولكن أيضاً ما يملكه من علم ومهارة وقيم وعقائد. ولا يخفي الدور الفعال لأنظمة التعليم – ذات المستوى الجيد من الجودة – في إعداد وتدريب هذه النوعية من البشر.

هذا يعنى وجود تناسب طردي مؤكد بين مستوى ارتفاع بناء المجتمع وقدرته على مواجهة التيارات والتحديات الداخلية والخارجية المختلفة، ودرجة قوة الأعمدة والأركان التي يتكون منها هذا البناء. وتعتمد درجة هذه القوة – بالطبع – على مستوى الاستفادة من الجغرافيا والتاريخ والإنسان، والذي يتحدد بدوره بحال المعرفة السائدة في المجتمع. ذلك أن المعرفة تعتبر أحد المكونات الأساسية في إقامة بناء المجتمع، والتي في حال ضعفها أو عدم استقرارها لا يعلو للدولة بناءً ولا يتحقق لها تماسكاً. وهذا يعنى أن:

حال المعرفة دال على حال المجتمع (١)

حال المعرفة بين أنظمة المجتمع:

توضح الأدبيات المختلفة أن أي مجتمع يتكون من أنظمة عديدة مرتبطة ببعضها بعضاً. إلا أن نوع ودرجة هذه الارتباطات ليست على نفس المنوال بين المجتمعات المختلفة. فقد تكون الارتباطات بين هذه الأنظمة على شكل علاقة الفعل، مثلما يحدث في علاقة النظام السياسي مع أنظمة المجتمع الأخرى في العديد من

الدول النامية، حيث تكون العلاقة بينهم هي غالباً في اتجاه واحد تكون أنظمة المجتمع في وضع المستجيب / المتأثر دائماً بما يمليه النظام السياسي. ومن ثم، فإن المعرفة السياسية السائدة المعبرة عن رؤى السلطة الحاكمة، أو المفروضة على هذه الدول من قبل قوى خارجية ذات أطماع في جغرافيا هذه الدول أو في تاريخها أو حتى في ناسها، تحدد بدرجة كبيرة حال المعرفة المؤثرة في مسارات حركة أنظمة المجتمع الأخرى: الاقتصادية والاجتماعية الثقافية والتعليمية وغيرها.

فالسلطات السياسية تعمل على تدعيم الحالة المعرفية التي تتفق مع رؤاها وأهدافها. ومن ثم، فإن عدم الاستقرار السياسي والاستئثار بالسلطة وتقييد الحريات وغياب الممارسات الديمقراطية الحقيقية تمثل عوائق هامة أمام نشوء حالة معرفية ايجابية تؤدى بالمجتمع إلى تبوء مكانة حضارية متميزة. وهنا تكون للإرادة السياسية الدور الفاعل في تحديد حال المعرفة السياسية التي تؤثر ايجابياً في حال المعرفة لأنظمة المجتمع الأخرى. أي أن:

حال المعرفة دال على حال الإرادة السياسية (٢)

أما النمط الآخر للعلاقة بين أنظمة المجتمع، فيكون على شكل علاقة الفعل ورد الفعل. بما يعنى عدم هيمنة – أو على الأقل انخفاض هيمنة – النظام السياسي على تشكيل الحالة المعرفية لأنظمة المجتمع الأخرى، ومن ثم انتفاء التأثير الأحادي الاتجاه لهذا النظام على تلك الأنظمة. ويترتب على ذلك، أن المعرفة التربوية – على سبيل المثال – تؤثر وتتأثر بالمعرفة الخاصة بأنظمة المجتمع: الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وغيرها. أي أن:

حال المعرفة التربوية دال على حال المعرفة الخاصة بأنظمة المجتمع الأخرى (٣)

وحيث إن تعليم الأفراد، وإكسابهم المهارات المختلفة، وتسيد منظومة القيم الايجابية لديهم، وتحقيق تمسكهم بعقيدتهم واعتزازهم بها. هي أدوار تربوية متفق عليها، وتتأكد قيمتها في إقامة أعمدة وأركان بناء المجتمع المختلف

وحيث إن درجة تحقق هذه الأدوار تتأثر طردياً بمستوى المعرفة التربوية السائدة في المجتمع، والتي تتأثر بدورها بأحوال المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وغيرها، فإن:

حال المعرفة التربوية دال على حال المجتمع (٤)

حال المعرفة وإنتاج المعرفة فى المجتمع:

يعتبر إنتاج المعرفة – الذى يأتى لبعض المجتمعات بعد عمليات نقل واستقدام المعرفة ثم توطينها – من أهم السمات المميزة للمجتمعات ذات المكانة المتميزة في صناعة الحضارة الإنسانية، ومن ثم في تحديد المكانة السياسية والاقتصادية – بالذات – لهذه المجتمعات، وأيضاً في تحديد الأدوار التى تلعبها في محيطها الإقليمي أو على المستوى العالمي. وهذا ما تؤكده الشواهد المختلفة من أن إحداث التقدم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يفيد بقوة في تحقيق ما يصبو إليه أى مجتمع من إقامة مجتمع المعرفة، وفي تحديد مستوى قدرة المجتمع على المشاركة بقوة في صناعة الحضارة الإنسانية التى تمثل التنافسية أحد ملامحها الرئيسية.

وتتأثر قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة ونشرها بما يتوافر لأبنائه من معارف ومعلومات، وبمدى إتاحتها لهم بسهولة ويسر وتحقق حراكها في المجتمع دون قيود تخضع لاعتبارات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية معينة. يضاف إلى ذلك، مدى قدرة أفراد المجتمع على توظيف هذه المعلومات والمعارف في شتى مجالات حياتهم بما يفيد في ترقية هذه المجالات. وهذا يؤكد الارتباط الطردي الوثيق بين عملية إنتاج المعرفة ونشرها، والحال الذي عليه المعرفة في المجتمع ولدى أفراده بعامة. أي أن:

إنتاج المعرفة ونشرها دال على حال المعرفة في المجتمع ولدى أفراده (٥)

حال المعرفة في تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩(*):

يتناول التقرير أحوال المعرفة في الواقع العربي انطلاقاً من الحاجة إلى التعرف علي الأداء المعرفى في المنطقة في زمن ازدادت فيه أهمية المعرفة، وتنامي دورها في تحقيق المكاسب المتعددة بكل ما فتحته من آفاق في مختلف مظاهر الحياة.

ويحدد التقرير المنطلق الأول في تناوله لأحوال المعرفة، في العلاقة بين ثلاثية: المعرفة والتنمية والحرية. فعندما نتحدث عن علاقة التنمية الإنسانية بالمعرفة، فإننا نعنى الدور الذى تلعبه المعرفة في خدمة التنمية. وعندما نتحدث عن الحرية نكون بصدد التفكير في الأطر الاجتماعية والسياسية المساعدة في عملية العناية بالمعرفة والإبداع والتفاعل الخلاق القائم بين توسيع فضاءات الحرية وبناء المعرفة، أى أن:

(٦) حال المعرفة دال على حال التنمية الإنسانية فى المجتمع ودال على حال حجم فضاء الحرية فى المجتمع

أما المنطلق الثاني، فترسمه العلاقة بين مطلب التنمية وبناء مجتمع المعرفة، حيث أصبح من المؤكد أن المعرفة تفيد في تفعيل الجهود التنموية المجتمعية، بما فيها الجهود الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الرامية إلى مواجهة المعوقات التى تحد من إمكانية توسيع وتعميم الرفاه الإنساني. فالمعرفة حق إنساني، وهى طريق يؤدى إلى تذليل الصعوبات التى تعترض الإنسان، إضافةً إلى أنها تشكل ضرورة تنموية هامة.

ويؤكد التقرير على أن المعرفة لم تعد كما كانت في السابق قضية فكرية وتأملية خالصة، فهى اليوم قضية اقتصادية وسياسية واجتماعية تتأثر بالبيئة التنظيمية والسياسات التنموية، وبمجموع الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، علاوة على تأثرها بالمستجدات العالمية التى أصبحت تخترق كل الأمكنة بفعل ثورة الاتصالات الحالية.

(*) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم : تقرير المعرفة العربى للعام ٢٠٠٩ : نحو تواصل معرفى منتج، دبى، ٢٠٠٩ .

إن علاقة المعرفة ببيئة المجتمع وثقافته وتراثه ليست علاقة أحادية، بل هي علاقة جدلية وتفاعلية متعددة الأبعاد. فالمعرفة تؤدى دور المساعد القوى للتنمية ولتحسين نوعية الحياة. وبذلك ينعكس أي تطور ايجابي في الأداء المعرفي على مجمل الأداء التنموي في المجتمع. أي أن:

حال الأداء المعرفي دال على حال الأداء التنموي (٧)

ويشير التقرير إلى أن الحريات، بأشكالها المختلفة، تعد أبرز سمات البيئات المحفزة للمعرفة. فالمعرفة والحريات وجهان لعملة واحدة. كما أن الحرية هي أساس التنمية، حيث إنها تساهم في توسيع خيارات وإمكانات الأفراد في مجالات الحياة المختلفة. وتعد حزمة الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية أفضل محيط للإنتاج والاستخدام الأمثل للمعرفة، وهى أهم آلية محفزة للتنمية في مفهومها الإنساني الواسع، الذي يتجاوز مجرد نمو الاقتصاد وارتفاع معدل دخل الفرد، ليشمل إثراء حياة الأفراد وتحسين ظروفهم المعيشية والارتقاء بالمواطن النشط والفعال. وبهذا المعنى تشكل الحريات محوراً مركزياً في بيئات المعرفة. أي أن:

حال المعرفة دال على حال الحرية السياسية (٨)

وباعتبار أن البيئة التمكينية الحاضنة لإنتاج وتوظيف المعرفة في خدمة التنمية الإنسانية تعتمد على المشاركة وإطلاق الحريات، فإن المؤشرات المختلفة تظهر أن البيئات العربية في مجملها مازالت تفتقر إلى أهم آليات التمكين المعرفي. فالقيود السياسية والاجتماعية والثقافية هي القاعدة، في حين أن الحريات هي الاستثناء، بما يؤثر بالضرورة في وضعية حال المعرفة.

ولا تقتصر حزمة الحريات في البيئة التمكينية للمعرفة على الحريات السياسية فقط، بل تشمل الحرية الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والأكاديمية حرية الإبداع، وارتباط كل ذلك بمبادئ المساواة والعدالة. كما أنه من المتعذر

تحقيق النهوض المعرفي والتنموي بالاعتماد على التحسن في أجواء الحرية الاقتصادية وحدها، مع استمرار القيود المفروضة على الحريات الأخرى، وبخاصة حرية الفكر والتعبير. يضاف إلى ذلك، أن انتشار الفقر والتهميش والاستبعاد الاجتماعي يؤثر سلباً على حال المعرفة في أي مجتمع. أي أن:

(٩) **حال المعرفة دال على حال الحريات في البيئة الحاضنة لإنتاج وتوظيف المعرفة ودال على حال الفقر والاستبعاد في المجتمع**

حال المعرفة التربوية وحال التربويين:

تحتل الأنظمة التربوية موقعاً محورياً في تكوين رأس المال المعرفي في أي مجتمع – أو هكذا يجب أن تكون – باعتبار أنها مسئولة عن نشر المعرفة بين المواطنين وتوفير البيئة التي تمكنهم من إنتاج وتوظيف المعرفة بما يُرقي من أوضاعهم العلمية والمعيشية المختلفة. وفي ضوء ما تم ذكره سابقاً، فإن هذه الأنظمة تتأثر بحال المعرفة السائدة في المجتمع التي تتأثر بدورها بأوضاع البيئة الحاضنة لهذه المعرفة. والمسألة التي يمكن أن تثار هنا: إذا كانت القيمة المضافة لأي نشاط إنساني تتحدد فيما يقوم عليه وفيما يؤدى إليه من معرفة، فهل حال التربويين وحال معرفتهم التربوية هو بما يحقق هذه القيمة المضافة؟

يتحدد حال التربويين، ومن ثم حال معرفتهم التربوية، بالعديد من العوامل؛ منها:

- طريقة اختيارهم، حيث تتنوع مصادرهم بين التكاملي والتتابعي، مع ما يتضمنه هذا من صراع بين النظامين يعلو ويدنو من آنٍ إلى آخر حسب أهواء من بيدهم الأمر، وما يتضمنه أيضاً من تحيزات بين التربويين كلٌ حسب المسار الذي وصل به إلى درجته التربوية. ولعل هذا ما حدا بأحد المؤسسات التربوية الجامعية أن تعلن عن حاجتها إلى شغل وظائف معيدين بها بشرط ألا يكون المتقدم من خريجي كليات التربية. وهذا دال على حال المعرفة التربوية لدى المسئولين في هذه المؤسسة والذين هم من أصحاب المسار التتابعي، بما يعني أن ولاءهم للتخصص الاكاديمي الأول وللمسار الذي

اتبعوه في دراساتهم العليا في كليات التربية، أكبر من ولائهم لتخصصهم التربوي الحالي ولكليات التربية التي يعملون فيها كمؤسسات جامعية أوجدها المجتمع – وتوجدها كل المجتمعات – للإعداد الأكاديمي والتربوي لمن سيشغلون وظائف التدريس في مرحلة التعليم العام، وذلك منذ بداية التحاقهم بالمرحلة الجامعية ممثلة في كليات التربية.

- إعدادهم تربوياً، حيث تبين شواهد المعايشة المختلفة أن عملية تكوينهم تربوياً في المرحلة الجامعية الأولى وفي مرحلة الدراسات العليا متدنية إلى حد كبير. وهذا مثلما هو حادث في معظم التخصصات الجامعية الأخرى، والذي تشير إليه نتائج العديد من الدراسات المتعلقة بهذا الشأن، وتؤكده المؤشرات الخاصة بعلاقة التعليم الجامعي بسوق العمل ومدى إقبال هذا السوق على خريجيه ورضائه عنهم.

وقد يرجع تدني مستوى الإعداد التربوي للتربويين إلى عدم الجدية في تطوير المقررات التربوية التي تقدم لهم، وهذا أيضاً مثلما هو حادث في المواد الأكاديمية التي تقدم لهم في المرحلة الجامعية الأولى والتي تتولى مسئوليتها كليات الآداب والعلوم. والملاحظ أن محتوى هذه المقررات لا يتناسب ولا يتماشى مع الاحتياجات المجتمعية المتغيرة، ولا مع التطورات العلمية الحادثة عالمياً.

كما قد يرجع هذا التدني إلى عدم وجود بناء معرفي تربوي تراكمي تصاعدي يُقَدَّمْ للطلاب في مستويات دراساتهم المختلفة، بحيث يصعب تقديم مادة على مادة، وأن تكون كل واحدة منها في مستوى دراسي ما هي متطلب مسبق لمادة أخرى في مستوى دراسي تالٍ.

- ترقياتهم العلمية، حيث تمثل القضايا المتعلقة بالترقيات العلمية، عاملاً هاماً يؤثر في حال التربويين وحال معرفتهم التربوية. ومن هذه القضايا ما يتصل بعملية البحث العلمي من حيث موضوعات البحث المختارة، وكيفية ومستوى معالجة هذه الموضوعات. ومنها ما يتعلق بحال النشر العلمي الذي يقع بين فكي معايير لجان الترقيات وأوضاع المجلات والمؤتمرات العلمية التربوية. ومنها

ما يتصل بحال اللجان الدائمة للترقيات ذاتها من حيث كيفية تشكيلها والإجراءات التى تعمل في ضوئها وديناميات التفاعل بين أعضائها.

- نظرتهم إلى درجة الأستاذية، حيث التساؤل الذي يطرح هنا: هل الأستاذية هي محطة وصول أم محطة إقلاع؟ باعتبار أن تناول هذه الإشكالية يؤثر كثيراً في حال التربويين وفي حال معرفتهم التربوية. حيث نرى غالبيتهم يتوقفون عن البحث العلمي بعد الحصول على هذا اللقب، برغم أنها المرحلة التى يتمتع فيها التربوي بدرجة أكبر من الحرية الأكاديمية بما يتيح له الفرصة للإضافة المعرفية، ومن ثم تحسين حال المعرفة التربوية.
- يضاف إلى ما سبق، حال أخلاقيات المهنة وأخلاقيات البحث العلمي لدى بعض التربويين، والتي تؤثر في دورهم الاجتماعي وفي نظرة المجتمع إليهم. يتأكد مما سبق، أن:

حال المعرفة التربوية دال على حال التربويين (١٠)

إلا أنه من ناحية أخرى، يجب أن يوضع في الاعتبار أن التربويين ومعرفتهم التربوية، ليسوا بمعزل عن حال المجتمع وحال المعرفة السائدة فيه – كما أوضحنا سابقاً – والتى تتأثر بالحريات المسموح بها في المجتمع، وبوجود مشروع تنموي حضاري قومي يحتاج على إنتاج وتوظيف المعرفة في مجالات عديدة بما يحقق أهدافه المختلفة. بمعنى أن حال المعرفة التربوية يرتبط بحال المعرفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأن حال التربويين يرتبط هو الآخر بحال السياسيين والاقتصاديين والمثقفين، وغيرهم في المجتمع.

تداعيات حال المعرفة على الأوضاع والممارسات التربوية:

في ضوء ما أوضحناه سابقاً بشأن حال المعرفة في المجتمع وتأثيرها وتأثرها بالمعرفة التربوية، والذي تبرزه الدوال المذكورة في الإطارات العشر السابقة، سوف نشير إلى بعض الأمور المتصلة بالواقع وبالممارسة التربوية والتي تمثل شواهد على حال المعرفة التربوية وارتباطها بحال المعرفة في المجتمع.

أولا: موقف الخطاب السياسي من التعليم

يجب أن يتحرك الخطاب السياسي بشأن التعليم في مساري القول والفعل في آن واحد. بحيث لا يقتصر على القول فقط بما يمثل للشعوب – في مثل هذه الظروف – طموحات وآمال لن يبلغوها في واقع حياتهم. ويصير حالهم وقد تيبست الأمنيات بمرور الأيام والسنوات، وشاهت الأبصار فلم تعد ترى بريقاً، ولا حتى في أحلام اليقظة، بشأن ما هو آت.. فقط ترى سراباً بقيعة.. فأنى لها أن تلحق بالكثير ممن فات و يسرع في المسير.

و برغم تعدد شواهد الواقع التي تؤكد عدم تطابق مستويي القول والفعل بشأن التعامل مع قضايا التعليم، فإن مشهد التناقض يبلغ ذروته بمجرد التدقيق الأولى لواقع نظام التعليم ولمجريات أحداثه وتفاعلات مكوناته. فالمشكلات التي تعترضه كثيرة و الموارد غير كافية و الإرث التاريخي يفرض علي المجتمع أن يتبوأ مكاناً لائقاً بين الدول الأخرى و العالم من حولنا يتحرك بسرعة و التحديات المترتبة علي ذلك متنوعة. ولسنا هنا في حاجة إلى تكرار سرد مشكلات واقع التعليم حيث أن دوى هذه المشكلات يستلب أسماع وأنظار الجميع بما لا يدع مجالاً للتساؤل: أين؟

وتبين الشواهد أيضاً عدم تحقق هذا التطابق بالدرجة المطلوبة برغم الحديث المتكرر عن أهمية التعليم،وعلى أنه يمثل قاطرة المجتمع نحو التقدم، وأنه يمثل المرتكز الرئيسي للأمن القومي والسلام الاجتماعي. فلا نرى جهداً حقيقياً لمواجهة مشكلات التعليم التي تزداد تفاقماً، ثم تأتى الموافقات السريعة لإنشاء الجامعات والمدارس الأجنبية التي تزعزع بنية الشخصية القومية وشعورها بالانتماء والاعتزاز بالوطن وثقافته.

كل هذا نتاج طبيعي لحال المعرفة السياسية في المجتمع، ومؤثر لا محالة في واقع المعرفة التربوية التي تؤثر في خيارات القيادات التربوية أثناء توجيههم دفة العمليات التربوية المختلفة.

ثانياً: ربط الأجر بجودة الأداء.. بلا قيمة علمية مضافة

مما لاشك فيه أنه يجب أن نحرص جميعاً على تحقيق الجودة.. الجودة في التلقي، والجودة في الاستيعاب، والجودة في الخطاب، وبعامة الجودة في أي أداء.. من منطلق " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه ".. أي عمل، وكل عمل.. بالطبع داخل حدود المشروعية.

ذلك أن جودة الأداء – في إطار الالتزام الجاد والهمة العالية و توفر الظروف المناسبة – هي الطريق المؤدى في أشواطه المتعددة إلى تحقيق البقاء الفاعل في صنع الحضارة الإنسانية والمنفعل بها إيجابياً، وإلى تحقيق العلاء الذي نحن أهل له ورواده في كثير من مراحل التاريخ الحضاري الإنساني وما نتج عنه من قيم مضافة عالية المقدار في جوانب حياة الإنسان المتعددة مع اختلاف الزمان والمكان.

ولا خلاف على ضرورة تناسب الأجر مع جودة الأداء، طالما أن المسألة تتعلق بعمل نحن راغبون فيه وقادرون عليه ومؤهلون للقيام به، وأنها ليست انتظار موسمي لهبة أو منحة أو صدقة من هنا أو هناك، أو من هذا أو ذاك.

إلا أن القضية ليست هكذا كما يعرضونها من خلال الإجراءات التنفيذية لمشروع ربط الأجر بجودة الأداء، حيث إن الأجر يرتبط دائماً ليس فقط بالأداء وجودته، وإنما أيضاً، وبنفس الدرجة من الأهمية، بناتج هذا الأداء وجودته، وهل هو كما حدد مسبقاً كماً وكيفاً أم لا. وتستمر الإشكالية – أي أن قضية الربط ليست بهذا التبسيط أو الارتباط الخطى الحتمي – حيث إن أداء المعلم على سبيل المثال – في حال الحديث عن مؤسسات التعليم بمستوياته وبمراحله المختلفة – لا تتحدد جودته بذات المعلم فقط، وإنما به وبباقي مدخلات وعمليات منظومة التعليم التي تؤثر طردياً على مستوى جودة هذا الأداء، ومن ثم على القيمة المضافة – بأشكالها المختلفة – المترتبة على هذا الأداء.

لننظر إلى منظومة التعليم الجامعي، فإن أداء عضو هيئة التدريس يتأثر بباقي مكونات هذه المنظومة، وهو أيضاً يؤثر فيها. هذا بالنسبة للأداء.. مجرد الأداء. أما جودة هذا الأداء فهي ترتبط طردياً بالمستوى الأكاديمي والمهني والبحثي والثقافي لعضو هيئة التدريس، وبجودة باقي مكونات هذه المنظومة، وبالمناخ السائد فيها إدارياً

واجتماعياً على وجه التحديد. وكلها تؤثر في القيمة العلمية المضافة المترتبة على أداء عضو هيئة التدريس.

لا يخفي الوضع المتردي الذي عليه معظم مكونات هذه المنظومة. فعلى سبيل المثال، تفتقر المباني إلى الكفاية والصيانة المستمرة – التجهيزات غير كافية وقديمة ومتهالكة – انقطاع الكهرباء مما يؤثر سلباً في إمكانية الانتفاع بالوقت الذي يجب أن يقضيه عضو هيئة التدريس في كليته، إن كانت هناك إمكانية أصلاً – انقطاع المياه مما يجعل دورات المياه، حتى في حال وجود المياه، غير صالحة للاستخدام – إغلاق المكتبات عند نهاية الدوام اليومي للموظفين – عدم التجهيز المناسب لغرف أعضاء هيئة التدريس والتي يتكدس فيها، بسبب اتساعها، عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في مكان واحد مفتوح كثير الضوضاء، فلا تتحقق فائدة من التواجد ساعات طويلة إلا القيل والقال ولا تتيح حتى إمكانية تصفح جريدة – انصراف العمال في نهاية الدوام اليومي قبل انقضاء الساعات التي يجب أن يقضيها عضو هيئة التدريس في مكتبه – سوء حال المعامل وتجهيزاتها والمدرجات ومقاعدها حيث يقضي العديد من الطلاب يومهم الدراسي وقوفاً على أقدامهم أو جلوساً على أرض قاعات الدرس – كثرة أعباء الامتحانات والتصحيح ورصد النتائج – تآكل أيام الفصل الدراسي فلا تكفي لحسن أداء عضو هيئة التدريس ولا طلابه.. كل هذا وغيره كثير في الوقت الذي يُطلب فيه من أعضاء هيئة التدريس قضاء سبع ساعات متصلة داخل هذا المناخ الذي يؤثر سلباً في مستوى جودة أدائهم. ناهيك عن الأوضاع الصحية والمتطلبات العلاجية للمتقدمين منهم في السن. فهل هذا المناخ مما يساعد في تحقيق قيمة علمية مضافة؟

ومن ناحية أخرى، فإن هذه الأوضاع تؤثر سلباً في عملية إعداد و تأهيل طلاب التعليم الجامعي، بما يعني انخفاض مستوى خريجيه و عدم قدرتهم على الأداء الجيد في مواقع العمل المختلفة، إن وجدت فرص للعمل بداية. و هذا يعني انخفاض قيمة الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي، و الذي قد يراه البعض دالاً على انخفاض مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التدريس. و لكن الحقيقة أن ذلك يرجع – إلى حد كبير – إلى

الوضع المتردي لأحوال باقي مكونات منظومة التعليم الجامعي. و هنا نتساءل، هل من العدل حينئذ ربط الأجر بجودة ناتج أداء أعضاء هيئة التدريس؟

وإذا كان المشروع يتعلق بجودة أداء أعضاء هيئة التدريس، فلماذا قصرها – إجرائياً – في مجرد التواجد الجسدي – الذي هو غالباً غير فاعل أكاديمياً بسبب المناخ السائد الذي أشرنا إلى بعض ملامحه سابقاً – لعدد من الساعات والأيام. ماذا عن الأداء الأكاديمي وجودته.. ماذا عن الأداء المهني وجودته.. ماذا عن الأداء البحثي – الذي هو مرتقي الجامعة والمجتمع إلى الدرجات العلا – وجودته. ومن ثم، فهل مجرد التواجد الجسدي يمكن أن يحقق قيمة علمية مضافة؟

نأتي للمستوى الأكاديمي والمهني والبحثي والثقافي لأعضاء هيئة التدريس، والذي يمثل المرتكز المتبقي لتحديد مستوى جودة أدائهم، وتحديد ما تبقى من جودة أداء لمنظومة التعليم الجامعي. وهنا نتساءل، هل باقي مكونات هذه المنظومة والمناخ السائد فيها خاصة ما يتعلق بكيفية اختيار القيادات الجامعية – والتي بسببها نتشكك كثيراً في جدوى الدراسات المتصلة بموضوع القيادة – وتدخلات الأجهزة المختلفة فيها، نقول هل هذا مما يساعد على الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والمهني والبحثي والثقافي لعضو هيئة التدريس؟ وحيث إن الشواهد المعاشة تؤكد أن الإجابة هي النفي، فما الدافع إذن وراء الارتقاء بهذا المستوى؟ وما المقومات التي يبنى عليها؟ إنه الدافع الشخصي لدى أعضاء هيئة التدريس للارتقاء أكاديمياً ومهنياً وبحثياً وثقافياً تحقيقاً لمردود مادي لدى بعض التخصصات من أعمال خارج الجامعة، أو لمردود معرفي لدى البعض الأخر، أو بالتأكيد الرغبة الصادقة لدى الجميع للارتقاء بهذا المجتمع. وهذا، بالطبع، يحقق قيمة علمية مضافة لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم لدي طلابهم وجامعاتهم، وبالتأكيد للمجتمع ككل.

ومن الملاحظ أن معظم هذه الأمور تتم خارج الجامعة.. خارج نطاق الساعات السبع والأيام الأربع. فلماذا لا يوضع هذا الجهد في الاعتبار عند حساب هذه الساعات وتلك الأيام، طالما أنه يؤثر بدرجة كبيرة في تحديد مستوى جودة أداء عضو هيئة التدريس، و هو ما لا تقوم به، بنفس الدرجة، باقي مكونات منظومة التعليم الجامعي ومناخها السائد الذي تعتبر الحكومة ممثلة في وزارة التعليم العالي مسئولة عن تواجدها بالشكل الذي هي عليه مسئولية كاملة، بما لا يمثل دافعاً للارتقاء بمستوى

جودة أداء عضو هيئة التدريس أو مستوي جودة ناتج هذا الأداء. ومن ثم، لماذا لا نضع في الاعتبار كل ما يرتقى بمستوى أداء عضو هيئة التدريس و يترتب عليه قيمة علمية مضافة؟ حيث إن المشروع بوضعه الإجرائي الحالي يبدو معوقاً سافراً لتحقيق هذه القيمة المضافة.

وإذا كان البعض يدعى أن هذا المشروع يمثل استفادة من خبرات أجنبية في هذا الشأن، فإننا نؤكد أن القياس غير سليم. ذلك أن مكونات منظومة التعليم الجامعي – ومنظومة المجتمع بعامة – والمناخ السائد في هذه المنظومة هناك، هي بما يساعد على تحقيق جودة الأداء والارتقاء المستمر لها ومن ثم التزايد المستمر في مقدار القيمة المضافة المترتبة عليها. وبذلك يصير منطقياً ربط هذا الأداء وجودته بالأجر المترتب عليه. وهذا كله غير متوفر لدينا، ولا توجد شواهد تظهر الرغبة في توفيره.

ولذلك، هلا وفرتم أولاً متطلبات تحقيق جودة الأداء والارتقاء المستمر بمستواه تعظيماً لقيمته المضافة، قبل محاسبتنا وربط الأجر بجودة الأداء، متمثلاً فقط في التواجد الجسدي. ذلك أننا نقوم بأقصى ما نستطيع من أداء مستعينين بما وفرتموه أنتم – كماً وكيفاً – من متطلبات هذا الأداء. وأيضاً نحقق أقصى ما نستطيع من ارتقاء لمستوى هذا الأداء بجهود ذاتيه خارج نطاق أيامكم الأربع وساعاتكم السبع، بما يحرك مقدار القيمة المضافة الراكد.

ويدعونا هذا المشروع إلى التساؤل: هل الحصول على الاعتماد الأكاديمي في ضوء المستويات المعيارية للجودة يتوقف على أداء أعضاء هيئة التدريس وحدهم؟ ماذا عن ضرورة توافر المباني والتجهيزات والمعامل والمكتبات والمدرجات، وحسن اختيار القيادات الإدارية من أهل الخبرة والكفاءة وليس من أهل الثقة والمحسوبية. وماذا عن ضرورة وضوح السياسات وأهدافها وآليات تنفيذها، وضرورة وجود مشروع تنموي حضاري قومي توجه جهود تطوير التعليم العالي والبحث العلمي لخدمته والذي بدونه لا ضرورة لعقد قران باطل بين جودة واعتماد لأنه لا جدوى من تعليم تتحقق جودة نواتجه ولكن لا يستفيد منها المجتمع في المكان والوقت الصحيحين. وأيضاً ماذا عن المستوى العلمي والثقافي للطلاب كأحد أهم مدخلات العملية التعليمية، وماذا عن توحش البطالة التي تفقد التعليم العالي ضرورة جودته، وماذا عن ضرورة

الاستقرار الاجتماعي والنفسي لأعضاء هيئة التدريس. أليست تلك وغيرها كثير متطلبات ضرورية لتحقيق الجودة؟

ومن ثم، لماذا تضييق الخناق على أعضاء هيئة التدريس من خلال الربط بين تحقيق أملهم المشروع في حياة كريمة، وبين إلزامهم بحمل عبء الحصول على الاعتماد في حين أنهم لا يملكون القدرة ولا السلطة لتوفير متطلبات الجودة وصولاً إلى هذا الاعتماد المزعوم.

ويمكن إبداء الملاحظات التالية علي استمارة التعاقد الخاصة بهذا الشأن:

- أن المهام التدريسية المتضمنة في هذا النموذج هي ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس بالفعل تبعاً لما يحدده قانون تنظيم الجامعات الحالي ولائحته التنفيذية. واللافت للنظر هنا هو ما تنص عليه الاستمارة من ضرورة إعلان الحلول النموذجية للامتحانات على صفحة المعلومات الجامعية، الذي يتعارض كلية – ناهيك عن إبداء الدهشة والاستغراب – مع الدعوة إلى تشجيع الطلاب على الإبداع والابتكار وسعة الاطلاع وامتلاك مهارات التفكير الناقد، والذي سيؤدى بالتأكيد –حال القيام بإعلان الحلول النموذجية – إلى قولبة تفكير الطلاب وتنميط إجاباتهم.
- أما ما يتعلق بمهمة تطوير البنية الأساسية والمعامل والتجارب بالقسم التابع له عضو هيئة التدريس وإعداد التجارب المناسبة للمقرر، فيبدو وكأن السادة واضعي هذا المشروع لا يعلمون أن بالجامعات الكثير من كليات العلوم الإنسانية النظرية حيث لا معامل ولا ورش ولا أجهزة ولا معدات.
- وبالنسبة للمشاركة في الإشراف على الرسائل العلمية ضمن المهام البحثية، تبين دلائل الواقع الفعلي في الجامعات انخفاض أعداد طلاب الدراسات العليا نظراً للزيادة المبالغ فيها في رسومها، مقترنة بعدم وجود وظائف للخريجين مما يجعلهم يعزفون عن استكمال دراساتهم العليا. ولا يخفي ما لهذا الوضع من تأثير سلبي على المخزون المعرفي للمجتمع وعلى أية جهود لبناء مجتمع المعرفة الذي نتحدث عنه كثيراً ونرفع راياته ولكن في نيال غير مقمرة. يضاف إلى ذلك الزيادة الكبيرة في أعداد أعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام

العلمية مع انخفاض أعداد طلاب الدراسات العليا، بما يحرم بعض أعضاء هيئة التدريس من الإشراف على الرسائل العلمية، والذي سيؤدى إلى الشحناء واضطراب العلاقات بينهم.

- وعن المشاركة في وضع الخطط الإستراتيجية للكلية ضمن النشاط الجامعي، فمن المعلوم أن هذه الخطط تكون طويلة المدى ويجب أن يقوم بإعدادها من لهم دراية بهذا الشأن من أعضاء هيئة التدريس. وهذا يعنى أن نسبة كبيرة منهم لن يتاح لها فرصة المشاركة في هذا العمل، وإن شاركت فعلى فترات زمنية متباعدة.
- أما مهمة تأليف الكتب ضمن استمارة عناصر التميز في تطوير التعليم العالي والبحث العلمي، فيشير أحد مؤشرات القياس إلى تأليف كتب علمية نشرت عالمياً، بما يعنى إغفال حقيقة أن بعض التخصصات تتطلب التأليف باللغة العربية وحقيقة أن هذا الوضع سوف يؤدى إلى إهمال اللغة العربية. في حين – كما تبين شواهد الخبرة العالمية – أن العلماء من الدول غير الناطقة بالانجليزية ينشرون مؤلفاتهم – ذات المستوى العالمي – بلغاتهم الأصلية. وأنهم قدموا إنجازات علمية كبيرة بلغاتهم الأصلية، وأنهم ساهموا في تحقيق نهضة مجتمعاتهم والإنسانية ككل أيضاً بلغاتهم الأصلية. فلماذا إذاً محاولة تجريف أوعية فكرنا والتبرؤ مما ليس بدونه يمكن أن نحقق رقينا.

وفي أواخر شهر يونيه ٢٠٠٨، أُرسلت الصورة النهائية لمشروع الربط بين زيادة دخل أعضاء هيئة التدريس وجودة الأداء إلى الجامعات فالكليات فالأقسام العلمية. وذكرت أنه قد تم عرض مسودة المشروع على المجتمع الجامعي، ووصلت ردود من العديد من الجامعات ونوادي أعضاء هيئة التدريس، والعديد من أعضاء هيئة التدريس. وتم عرض كافة الآراء على المجلس الأعلى للجامعات الذي وافق على المشروع في صورته النهائية بجلسته رقم ٤٨٦ بتاريخ ٢١ يونيه ٢٠٠٨، والبدء في تنفيذ المشروع من أول يوليه ٢٠٠٨، كما وافق على إحالة الموضوع بالكامل لكافة الكليات والأقسام لتحديد آلية التنفيذ والرقابة والتقييم داخل كل قسم علمي بالجامعات الحكومية المصرية.

ويمكن إضافة الملاحظات التالية في ضوء الصورة النهائية للمشروع:

- يبدو من الصورة النهائية للمشروع وكأن كل الجامعات والكليات والأقسام قد وافقت على ما جاء بمسودة المشروع بل وزادته قيوداً أكثر. وهذا يخالف ما يدور في أوساط المجتمع الجامعي من رفض لفكرة الربط بين تحسين الدخل والأداء، أو على الأقل رفض لمعظم بنود مسودة المشروع، إلا إذا كانت إدارات الكليات والجامعات قد صعُدت للوزارة ما يتفق مع رؤيتها بشأن المشروع والذي يتعارض مع رؤية أعضاء هيئة التدريس بشأنه.
- في مشروع لتحسين الدخل، ليس من المنطقي أن يُحرم منه من تعرض لجزاءات تأديبية سواء داخل الجامعة أو خارجها، فقد نال جزاءه ولا داعي لمضاعفة العقاب.
- تنص الصورة النهائية للمشروع على أن يحدد كل قسم علمي آليات التنفيذ والمراقبة والمتابعة والتقييم لضمان استمرارية تنفيذ هذا النظام. بداية نتحفظ على كلمة "المراقبة" الواردة في المشروع من منطلق أن عضو هيئة التدريس ليس محل اتهام حتى تتم مراقبته. إذا -- في حالة تطبيق ذلك -- نحن في حاجة إلى "مراقب" للجودة، وهذا يذكرني بما شاهدته في إحدى محطات البنزين حيث رأيت أحد العاملين فيها يرتدي قميصاً مكتوباً عليه " مراقب الجودة ". فسألته ما هذا وهناته على المنصب الجديد فكان رده أنهم طلبوا منه ذلك ففعل. ولكن عمله لم يختلف عما كان من قبل. ويذكرني أيضاً بلوحة كبيرة في مدخل أحد المستشفيات الحكومية مكتوباً عليها رؤية ورسالة المستشفى وأهدافه الإستراتيجية. إلا أن خدماته لم تتحسن عما كانت من قبل بمجرد تعليق هذه اللوحة الخشبية!! فالمسألة لا تتعدى مجرد الاهتمام بشكليات لا تُغير من أرض الواقع شيئاً.
- نتساءل بشأن المشروع كله، هل مجرد الأداء دال على الجودة؟ أم أنه من الضروري وضع معايير لقياس تدرج هذا الأداء؟ ألن يثير ذلك إشكالية كبيرة تتمثل في تفاوت الأداء بين أداء عالي الجودة وأداء منخفض الجودة؟ إذاً هل سيتم الربط بين مقدار الصرف المالي وبين درجة الأداء؟ ومن سيحدد هذه

الدرجة، وعلى أي أساس؟ أليس من المتوقع أن يتحول الحضور المنتظم لعضو هيئة التدريس أربعة أيام وبحد أدنى (٢٨) ساعة أسبوعياً إلى مجرد تواجد شكلي لن يسهم في الارتقاء بمنظومة التعليم الجامعي لأنه اتسع الرتق على الراتق؟

و برغم مرور أكثر من عامين علي تطبيق هذا النظام،إلا أنه لم تتحقق منه أية قيمة علمية مضافة، و لم يحدث تطوير للتعليم الجامعي،و أن الملاحظات التي أبديت علي المشروع وقت طرحه و بعد بدء تنفيذه مازالت مشروعة و تثير تساؤلات أخرى بشأنه.

ثالثاً: التخطيط الإستراتيجي الجامعي.. وحلقاته المفقودة

من المعلوم أن أي مجتمع يتكون من أنظمة رئيسية – بالإضافة إلى العديد من الأنظمة الفرعية – تتفاعل فيما بينها من خلال شبكة من العلاقات التبادلية والاعتماد المتبادل، بما يحقق الأهداف العامة للمجتمع خلال المدى الزمني المحدد لذلك.

هذه الأهداف العامة يجب أن يتضمنها مشروع تنموي حضاري تتبناه الدولة بما يحقق لها المكانة التي تستحقها والتي ترتئيها لنفسها في السباق الحضاري التنافسي الذي يمثل السمة الرئيسية للمسيرة الحضارية للمجتمعات البشرية في أماكنها وأزمانها المختلفة. هنا، يجب أن تكون أنظمة المجتمع في تفاعلاتها وفي مسارات حركتها المختلفة، بما يخدم وبما يساعد على تحقيق أهداف هذا المشروع الحضاري. وهذا يعنى وجود حلقة ارتباط قوية بين المشروع التنموي الحضاري، وبين أنظمة المجتمع بمؤسساتها وقطاعات إنتاجها المختلفة. ويترتب على ذلك أن عدم وجود مشروع تنموي حضاري قومي للمجتمع أو أن أهدافه لا تنطلق من ولا تخدم المصالح القومية العليا، أو عدم وجود حلقة الارتباط بين المشروع وبين أنظمة المجتمع، يترتب عليه ضياع الجهد والوقت والمال بما لا يعود بالفائدة على المجتمع وبما لا يحقق له المكانة اللائقة في السباق الحضاري العالمي، ويجعل الدولة كمركب تسير في بحر

هائج بلا مرفأ تتحرك نحو منارته لكي تصل إليه في الوقت المحدد وبأكبر قدر من الأمان.

وتقوم أنظمة المجتمع بوضع الخطط – بمستوياتها المتعددة – للقطاعات والمؤسسات التابعة لهذه الأنظمة لتحقيق أهداف محددة مسبقاً لهذه القطاعات والمؤسسات، والتي يجب أن تكون متسقة مع بعضها وتوجد حلقة ارتباط قوية بينها وبين السياسات العامة (الاجتماعية والاقتصادية) للدولة، المرتبطة هي الأخرى بالمشروع التنموي الحضاري للدولة. ومن ثم فإن فقدان هذه الحلقة لن يؤدى بقطاعات المجتمع ومؤسساته المختلفة أن تسهم بطريقة فعالة ومناسبة في تحقيق الأهداف القومية للمجتمع.

وبالطبع، يجب أن تراعى هذه الخطط وأهدافها المختلفة، الحدود الزمنية المحددة لبلوغ هذه الأهداف حسب درجة أهميتها، ومدى إتاحة الموارد البشرية والمادية وتوقعاتهما المستقبلية. بالإضافة إلى مراعاة التحديات الداخلية والخارجية الحالية والمتوقعة خلال فترة إعداد الخطة وتنفيذها. ومن ثم فإن فقدان حلقة الارتباط التي يجب أن تتواجد بين أهداف الخطط وبين الاعتبارات المشار إليها سابقاً بشأن تحديد هذه الأهداف وتنفيذ الخطط، يفقد هذه الخطط قدرتها على تحقيق أهدافها المعبرة عن والمرتبطة بالسياسات العامة للدولة وبالمشروع التنموي الحضاري.

ونظام التعليم – كأحد الأنظمة الرئيسية لأي مجتمع – على ارتباط قوى بأنظمة المجتمع الأخرى، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها جميعها.. تتأثر مدخلاته بالأوضاع المجتمعية المختلفة، وتستقبل كل قطاعات ومؤسسات المجتمع مخرجاته. تلك القطاعات والمؤسسات العاملة في اتجاه تحقيق أهداف السياسات العامة للدولة ومشروعها التنموي الحضاري. ومن ثم، فإن غيبة أو ضعف حلقة الارتباط بين نظام التعليم بمراحله وبمستوياته المختلفة – وبخاصة الجامعات – وبكم ونوع نواتجه النهائية، وبين قطاعات ومؤسسات المجتمع المختلفة يؤدى إلى هدر كبير في الوقت والجهد والموارد البشرية والمالية وبما لا يؤدى إلى الإسهام المتوقع من نظام التعليم في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع.

ويعتمد أداء نظام التعليم في تحقيقه لأهدافه – ذات حلقات الارتباط بأهداف السياسات العامة والمشروع التنموي الحضاري – بمستوياتها المختلفة المتدرجة من العمومية وصولاً إلى الإجرائية والمهام المحددة، على ثلاث حلقات رئيسية متتالية شديدة الارتباط ببعضها – بما يعنى أن فقدان أحدها يؤدى إلى انفراط العقد لا محالة – تمثل وسائله في تحقيق والتعبير عن أهدافه بمستوياتها المتعددة، وهى: السياسة التعليمية، والإستراتيجية، والتكتيكات أو خطط التنفيذ. ونؤكد مرة أخرى، خطورة كسر تسلسل هذه الحلقات أو فقدان إحداها، حيث لن نستطيع حينئذ تحقيق أياً مما كنا نبتغيه أو نأمله من أهداف.

وهذا يعنى أن وضع إستراتيجية (أو خطة إستراتيجية) دون تحديد السياسة التعليمية – لمنظومة التعليم الجامعي ككل أو لكل جامعة على حده – والتي تمثل المبادئ العامة التي توجه التعليم الجامعي وتترجم أهدافه العامة الكبرى، وبحيث تكون الإستراتيجية هي طرح للبدائل المختلفة التي تؤدى إلى تحقيق أهداف السياسة التعليمية.. نقول إن هذه الإستراتيجية (ومن ثم الخطة الإستراتيجية) لن تحقق أي شئ، لأنه ببساطة لم تحدد بوضوح وبدقة الأهداف العامة للسياسة التعليمية، التي يجب أن تكون مرتبطة الحلقات بأهداف السياسة العامة للدولة ومشروعها التنموي الحضاري. وهنا يجب أن نميز بين أهداف البدائل الإستراتيجية المتاحة والممكنة، والأهداف العامة للسياسة التعليمية.

ومن ناحية أخرى، فإن عدم ترجمة البديل الإستراتيجي ومن ثم الخطة الإستراتيجية المرتبطة، في صورة خطة إجرائية للتنفيذ الفعلي، تتضمن برامج ومشروعات ومهام ترتبط بأهداف الخطة الإستراتيجية وبالأهداف العامة للسياسة التعليمية، وتكون محددة الزمان والمكان والتمويل والقائمين على التنفيذ وغير ذلك من إجراءات تتعلق بأمور الأداء الفعلي.. نقول إن عدم توافر ذلك لن يؤدى إلى تحقيق أياً من أهداف الخطة الإستراتيجية أو الأهداف العامة للسياسة التعليمية الجامعية وما يعلوها من أهداف أخرى. وهذا كله بسبب الحلقات المفقودة.

فماذا بشأن الخطط الإستراتيجية لوزارة التعليم العالي وللجامعات المصرية؟

ماذا عن الإطارات الحاكمة لهذه الخطط، والتي تتمثل أساساً في وجود مشروع تنموي حضاري قومي توضع هذه الخطط في ضوئها وتعمل من ناحية أخرى على تحقيق أهدافها؟ هل هي موجودة أم مفقودة؟

ماذا عن حلقات الارتباط التي يجب أن تتواجد بين أركان عملية التخطيط الإستراتيجي الجامعي المختلفة، وبين حلقات الارتباط التي يجب أن تتواجد بين أركان الأداءات المجتمعية المختلفة؟ هل هي موجودة أم مفقودة؟

من الذي قام بإعداد هذه الخطط الإستراتيجية؟ هل تم الاستعانة بمتخصصين في تخطيط المؤسسات التعليمية؟ هل المتخصص في التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات تجارية يستطيع وضع خطة إستراتيجية لأى مؤسسة، كالمؤسسة العسكرية مثلاً؟ ولماذا لم تذكر بعض هذه الخطط أسماء فرق البحث التي قامت بإعدادها؟

هل المدى الزمني المحدد في هذه الخطط مناسب؟ بمعنى هل نملك المتطلبات اللازمة لتحقيق هذه الخطط مستقبلاً، وهل نملك القدرة على توجيه المتغيرات المستقبلية المختلفة بما يمكننا من التحكم في هذا المستقبل؟

هل مجرد الاقتصار على وضع هذه الخطط الإستراتيجية سيحيل الجامعات إلى جنان علمية وارفة بما يجعلها في مصاف الجامعات الدولية المتقدمة؟ وفي هذا الشأن، أين تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية؟ وأين البدائل الإستراتيجية المتاحة والممكنة؟ وكيف تم اختيار البديل الإستراتيجي – إن كان هناك غيره – الذي وضعت له هذه الخطة الإستراتيجية؟

أين خطط الأداء التي تترجم ما تتضمنه الخطط الإستراتيجية إلى برامج ومشروعات ومهام بما يحقق الأهداف المحددة لها؟ وفي هذا الشأن، على أي أساس علمي تم تحديد فترات زمنية وتقديرات مالية وجهات إشرافية لما تتضمنه هذه الخطط الإستراتيجية؟

لماذا وضعت هذه الخطط أصلاً؟ إذا كنا لا نرى بأعيننا ولا نلمس بأيدينا مشروعاً تنموياً حضارياً قومياً ذي أهداف محددة ومعلنة.. فلماذا إذن نضع هذه الخطط الإستراتيجية؟

لماذا هذه "الهوجة" الحالية بشأن وضع خطط إستراتيجية، مثلماً حدث في "هوجة" المعايير وضمان الجودة والاعتماد؟ وهل للمشروعات التي تطلقها الدول والتكتلات الكبرى بشأن منطقة الشرق الأوسط، علاقة بذلك؟

أليس التعلق بسلسلة حلقاتها مفقودة أو ضعيفة، يؤدى إلى السقوط إلى الهاوية؟

هل هذه الخطط تغطى مكونات المنظومة الجامعية المختلفة بما يؤدى إلى تطويرها ويزيد قدرتها على تحقيق أهدافها؟

لقد مرت سنوات على بعض الخطط الإستراتيجية الجامعية، فما الذي تحقق من أهدافها؟ مثلما حدث بشأن مشروع تطوير كليات التربية.. هل تحقق هذا التطوير؟

لماذا نريد تطوير التعليم الجامعي أصلاً، إذا كان لا يحصل على الدعم السياسي المطلوب خاصة على مسار الفعل لا القول، وإذا كان يتم تخفيض أعداد طلابه لشأن تدعيم الجامعات الخاصة طلابياً، وإذا كان لا يستفاد من خريجيه في مشروعات التنمية القومية حيث لا توجد هذه المشروعات أصلاً؟

ماذا تقول هذه الخطط الإستراتيجية بشأن البحث العلمي والنشر العلمي، في الوقت الذي تقوم فيه لجان الترقيات العلمية التابعة لوزارة التعليم العالي، بتقويض عملية البحث العلمي من خلال تردية أوعية النشر العلمي متمثلة في المجلات والدوريات والمؤتمرات العلمية التي تديرها الكليات الجامعية؟

ماذا تقول هذه الخطط الإستراتيجية بشأن تلبية احتياجات سوق العمل.. وهل سوق العمل في حاجة أصلاً إلى أي خريج؟ ومن ثم نحن نضع خططاً لمؤسسات يذهب خريجوها إلى أقفاص البطالة أو الاضطرار إلى القيام بأعمال تافهة؟

ماذا نتوقع أن تحققه خطط إستراتيجية.. حلقاتها مفقودة؟!