

التعليم .. الفرصة للانتقاذ

أ.د. / حسام بدر اوي

اهداء

"أهدي هذا الكتاب لجيلين من أسرتي

إلى

حفيدتي ملك وهبة

لعل مستقبل التعليم في مصر يتيح لهما المعرفة ويكون العلم والابداع منهجا لهما في التفكير والتدبير

ومواجهة تحديات الحياة

وإلى

والدي حسن بدر اوي وحمای حسن أبو باشا

رحمة الله عليهما

والدي الذي رسخ في وجداني احترام العلم وجرأة المبادرة والعدل بين الناس

وحمای الذي أعطاني المثل في المنهج العلمي في التحليل واستخراج النتائج

والنزاهة والكبرياء والاحترام للذات

"في مواجهة ضغوط السياسة في مصر

الفهرس

تمهيد:

الفصل الأول:

الفصل الثاني:

الفصل الثالث:

الفصل الرابع:

الفصل الخامس:

الفصل السادس:

الفصل السابع:

الفصل الثامن:

الفصل التاسع:

الفصل العاشر:

الفصل الحادي عشر:

الفصل الثاني عشر:

الفصل الثالث عشر:

الفصل الرابع عشر:

الفصل الخامس عشر:

ملاحق:

نظرة على تجربة عالمية. إطار المؤهلات في مجال التعليم العالي الأوروبي

الأمل في الإصلاح

"الجامعات.. بناء حضارة أم مقدمو خدمة تعليمية؟"

إصلاح التعليم العالي في مصر

البعثات الخارجية- طريق للتنوير

الحياة الطلابية

عن الجامعات الخاصة

الإطار الوطني للمؤهلات في مصر

التعليم الفني والتدريب المهني

المعلم.. أساس التطوير

الفرص الضائعة

تحديات التطبيق

تكامل نظم التعليم المختلفة

التعليم والمواطنة

مكافحة الفساد في التعليم

الجمال والتعليم

تمهيد

عندما بدأت في كتابة هذا الكتاب في بداية عام 2010، دارت في ذهني أموراً متعددة.. منها أن أي أفكار مهما كانت عظيمة فإنها تضيع من ذاكرة التاريخ إن لم يتم تنفيذها، بحيث تصبح فعلاً في المجتمع، يؤثر ويتأثر به.. أو يتم توثيقها في كتاب، يعطيها الحياة لمدة أطول من الزمن.

فما زال الكتاب من وجهة نظري هو مدخل الثقافة والمعرفة الدائم، وإن اختلفت أشكال عرضه من الشكل التقليدي إلى ما تطرحه التكنولوجيا من وسائل عرض رقمية جديدة تطيل في عمره، وتزيد من أثره، وتوسع من انتشاره بل وتتيح التفاعل حول ما يعرضه من أفكار مع جمهور القراء.

إلا أنني اعترف أنه بمجرد اتخاذ قرار الكتابة، وجدت أنه قد يكون من الأفضل التوسع في عرض أفكاري لما هو أوسع من التعليم... فخبرتي المكتسبة سياسياً، وتراكم خبرتي الأكاديمية المرتبطة بالشباب في الجامعة، والخبرة المهنية كطبيب، وارتباطها بالناس والحياة، بالإضافة إلى عملي العام، جعلت التوجه نحو التوسع في الكتابة هدفاً ينبع من تكرار تفاعل المجتمع الإيجابي مع ما أقوله وأعرضه مباشرة، وأمام وسائل الإعلام في أحيان كثيرة، ليس فقط في مجال التعليم ولكن أيضاً في نواحي الحياة السياسية كافة في مصر.

لقد كان موعد نشر هذا الكتاب محدداً له نهاية يناير 2011، فجاءت ثورة 25 يناير وجعلتنا نتأني في النشر لنستوعب الأحداث.. ولكنني، وبعد المراجعة، وجدت أنه قد يكون من الملائم نشر الكتاب، كما كتب في وقته، لعل محتواه وتجربتي الواضحة من خلاله تقيد الوطن في مرحلة جديدة من البناء. إنني أشعر بالأسف لاضطراري مؤقتاً إلي أن أكتب عن التعليم في صيغته التقليدية في الوقت الذي يجب أن نفكر فيه بشكل أكثر حرية، ومداخل غير نمطية، ونشاط إبداعي وابتكاري يتجه إلى المستقبل. انني أخشى أنه عندما يحين الوقت الذي نحقق فيه هذه الرؤى يكون العالم قد ترك هذا المسار واتجه إلى مستقبل جديد، بشكل جديد وأدوات جديدة؛ لذلك، فإن كتابي القادم سيركز على سياسات الابتكار والإبداع لأن التعليم هو فقط بداية الطريق وليس هدفه النهائي.

ولقد بدأت الكتاب بفصل عام عن النهضة والأمل في الإصلاح، وضعت فيه اثنتي عشر دعامة أراها لازمة لحدوث النهضة في مصر، يتخللها جميعها، ويكُون وجدانها، الثقافة والتعليم. ورأيت أن اتساع الفكرة وراء هذا الفصل، تكون مقدمة للكتب الأخرى التي أنوى عرضها على الرأي العام، عن الحرية، وحقوق الإنسان، بعد هذا الكتاب عن التعليم. لذلك فإن هذا الفصل سيتم تكراره ونضوج أفكاره في بداية تلك الإصدارات عندما يأتي حينها.

وسيلحظ القارئ تأثري بالدكتور طه حسين، ورؤيته في إدارة وزارة المعارف عندما كان وزيراً لها، وبأفكاره عن التعليم في كتابة مستقبل الثقافة في مصر، وباستشهادي بمقولته الرائعة عن الجامعات كبنية حضارة، والتي تظل حتى الآن، حكيمة وحاكمة في رؤيتنا للتعليم العالي في مصر. يقول الدكتور طه حسين "إن الجامعة لا يتكون فيها العالم وحده، وإنما يتكون فيها الرجل المثقف المتحضر الذي لا يكفيه أن يكون

متقفاً، بل يعنيه أن يكون مصدراً للثقافة، ولا يكفيه أن يكون متحضراً، بل يعنيه أن يكون منمياً للحضارة، فإذا قصرت الجامعة في تحقيق خصلة من هاتين الخصلتين فليست خليفة أن تكون جامعة، وإنما هي مدرسة متواضعة من المدارس المتواضعة، وما أكثرها، وليست خليفة أن تكون مشرق النور للوطن الذي تقوم فيه، والإنسانية التي تعمل لها، وإنما هي مصنع من المصانع، يعد للإنسانية طائفة من رجال العمل، محدودة آمالهم محدودة قدرتهم على الخير والإصلاح".

ولعل من يقرأ التاريخ المصري يكتشف بدون جهد، أننا نناقش أحياناً نفس الموضوعات، وربما بنفس الطريقة، بشكل متكرر عبر السنين، وكأننا ندور في دائرة مغلقة من الجدل حول قضايا علينا أن نحسمها، وننتقل بأنفسنا وبها إلى مستوى آخر من التفكير والانجاز. فما زلنا نناقش وكأن الزمان قد توقف، مسألة استقلال الجامعات، ومحورية دور المدرس وعضو هيئة التدريس في تطوير التعليم. ومازلنا في نفس مربع تدني مستوى تدريس اللغات وارتباط الهوية باللغة العربية، ومازلنا نتجادل حول تطبيق أولوية التعليم في مجتمع ليس له من وجهة نظري، سوى طريق واحد للتقدم هو العلم والمعرفة، ليجعل مستقبله مضيئاً بإمكانات شعب عظيم، وثق التاريخ دوره، وعلى قادة اليوم حماية مستقبله.

وتناقش الفصول الثاني والثالث والرابع، دور الجامعات كبناء حضارة، وإصلاح التعليم العالي، والبعثات الخارجية كطريق للتنوير، ويناقش الفصل الخامس الحياة الطلابية في التعليم العالي والمدارس. ولقد طرحت في الفصل الثاني وعنوانه الجامعات بناء حضارة أم مقدمو خدمة تعليمية، فلسفة قيام هذه المؤسسات حتى لا تتحول من هدف قيامها، وهو بناء الإنسان المتحضر والمنمى للحضارة إلى مقدم خدمة تعليمية، كما قال الدكتور طه حسين عام 1939. إلا أن الفصل الثالث حدد بوضوح سبعة أطر لإصلاح التعليم العالي في مصر وربطه بالمعايير العالمية وهي:

1. إعادة صياغة مسؤوليات الدولة تجاه نظام التعليم العالي جامعاته ومعاهده.
2. التوسع في نظام التعليم العالي لتلبية احتياجات الطلاب الجدد وفقاً لرؤية محددة ومعلنة تشمل التعليم الفني والتدريب المهني.
3. إعادة تنظيم جذرية للمؤسسات التعليمية بهدف تحسين الجودة، والوصول إلى المستويات العالمية التي نختارها.
4. تطوير نظام متعدد ومرن يتفق واحتياجات التنمية ويتصل ويفتح على الحركات الدولية المعنية بالتحسين وتحديث طرق التدريس والبحث (العالمية والمحلية).
5. إجراء تحرك ضخم ومتكامل كأساس لوضع البحث العلمي ونشاطاته كمكون حيائي في مؤسسات التعليم العالي.
6. تنمية العلاقة الديناميكية بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.
7. الالتزام بالنزاهة الأكاديمية والمؤسسية، وتوضيح ذلك في بيان رسالة كل مؤسسة تعليمية بحيث ينبغي أن تعكس قيم الصدق والمساءلة والمسؤولية كقيم أساسية فضلاً عن احترام الأمانة العلمية والحرية وبالإضافة إلى مبادئ تحترم تكافؤ الفرص والتعددية.

يناقش الفصل الرابع البعثات الخارجية. وقد أوضحت فيه أن حجم الإنفاق على البعثات الخارجية لا يواكب طموحات الدولة والجامعات والمجتمع في خلق حركة تنوير، حيث أن التاريخ المصري الحديث يؤكد أن

النهضة والتنوير في العهود المختلفة كانت تتوافق بشكل أو بآخر بالانفتاح على العالم وإرسال المبعوثين للتعليم والحصول على المعرفة والتبادل الثقافي.

ولقد أوضحنا في هذا الفصل رؤيتنا في وجوب أن يبعث سنويا ما لا يقل عن ثلاثة آلاف باحث ودارس إلى جامعات الدول المتقدمة لمدة عشرين عاما متتالية، حتى يتكون داخل المجتمع المصري ما يقرب من ستين ألف باحث وعالم في العقدين القادمين.

أما فيما يخص الحياة الطلابية في الفصل الخامس، فقد أنهيت هذا الفصل بالإشارة إلى أن الطلاب هم هدف التعليم، وأن تحديات التطبيق للسياسات التي تتيح لهم بناء الشخصية والمشاركة الفعالة في الحياة هي تحديات يسيرة. إنني لا أستطيع أن أغفر لأي مسئول التخاذل في تطبيق هذه السياسات، التي لا تُحْمَل الموازنة العامة للدولة الكثير، وهي الحجة الدائمة لعدم التطبيق، وإن تطبيق السياسات المطروحة للحياة الطلابية يحتاج فقط إلى إرادة سياسية وفهم لنفسية الشباب، وأمل واحترام وإيمان بهم.

وخصص الفصل السادس للحديث حول الجامعات الخاصة على أساس أنها تحظى بكثير من المناقشات والانتقادات فوجدت أنه من اللازم إتاحة المعلومات حولها، وحول الدور الذي يمكن أن تقوم به في تطوير التعليم العالي ورفعته.

إننا يجب أن ننظر إلى الجامعات والمعاهد الخاصة بمفهوم علمي حيث إن تعدد واختلاف الملكية، لا يجب أن يؤثر على معايير الحكم والتقييم للمؤسسة. في كل الأحوال يجب أن تتمتع الجامعات بغض النظر عن الملكية بالاستقلال الأكاديمي، وأن تُقِيم تقيماً محايداً من هيئة ضمان الجودة والاعتماد، وأكرر إننا يجب أن ندافع عن حق الاستقلال الأكاديمي عن السلطة السياسية، أو السلطة الاقتصادية التجارية.. وهو المفهوم الذي لا يجعلنا ننظر للجامعات من مدخل الملكية، ولكن من مدخل جودة الأداء، ومدى قدرة الخريج على التكيف مع أسواق العمل، والاستمرار في التعلم.

ويناقش الفصل السابع الإطار الوطني للمؤهلات في مصر وهو إطار يحدد مستوى لكل مؤهل من المؤهلات الوطنية تبعاً لمجموعة من المؤشرات المرجعية التي توضح مكونات التعلم الذي يشكله المؤهل، ويستخدم كأداة للمقارنة بين مخرجات التعلم الذي توصف عادة من خلال محتوى المعرفة والمهارة والجدارة التي يكتسبها حامل المؤهل. وتتجلى فائدة هذا الإطار في تنظيم سوق العمل والتوفيق بين العرض والطلب، وحرّك العمالة محلياً ودولياً، وهو ما ينظر إليه كوسيلة لإتاحة التعلم لجميع الأفراد مدى الحياة.

ويرتبط بهذا الفصل تلك الدراسة التي قمت بها حول الأطر المشابهة في دول أوروبا ووضعها ضمن ملاحق الكتاب، حيث أنها تحمل كثيراً من الأمور الفنية، وخشيت أن أثقل على القارئ العادي بها، ولكني وضعتها ليستفيد منها من يشاء من الباحثين أو المسؤولين في الحكومة الذين يعنيهم هذا الأمر. كما يتكامل ذلك مع ما أطره في الفصل الذي يليه عن التعليم الفني والتدريب المهني، في إطار منهجي واضح المعالم يضع سياسات لهذا النوع من التعليم الذي يستوعب ثلثي الشباب في سن أربعة عشر عاماً، ويبني العمالة الماهرة التي يعتمد عليها الاستثمار المحلي والعالمي.

إن الفصل الثامن يناقش أيضاً الفرصة المتاحة، لبرنامج تطوير التعليم الفني في مصر، والذي يموله الاتحاد الأوروبي والحكومة المصرية خوفاً من انتقاله بعد انتهاء المشروع العظيم إلى فرصة ضائعة أخرى، إذا لم

يتم تحويله إلى مؤسسات عاملة بنفس المنهج الذي ثبت نجاحه في أوروبا.

أما الفصل التاسع والذي خصصته للمعلم أساس التطوير، فهو يحمل هما كبيرا نظرا لما بذل من جهد عبر عشرات السنين لرفع مستوى المعلم، ورفع قيمته، إلا أنه جهد لم يحقق الهدف كما يعرف الجميع. لقد وضعنا أساس إنشاء أكاديمية المعلم، وإطار تطوير كليات التربية والتي تسمى في العالم كليات التعليم school of education، إلا أنها تواجه مثلها مثل باقي الكليات تحديات عديدة.. فعلى الرغم مما قدمه المشروع القومي لتطوير كليات التربية⁽¹⁾ من تجهيزات وإمكانات، واقتراح مقررات أكاديمية وتربوية موصفة وهادفة لإعداد المعلم، ونمذجة مقترحة للبنية التحتية من حيث الأقسام والشعب، وبرامج لتنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئات التدريس، وتمويل بعض المشروعات ذات الصلة، فإنه ما زالت هناك تحديات تواجه كليات التربية على نحو خاص، لعل أبرزها: عدم التنسيق بين أساتذة المواد التخصصية والمواد التربوية في ضوء وحدة هدف إعداد المعلم الكفاء القادر على تحقيق المعايير القومية للتعليم، وضعف التواصل بين الطلاب والأساتذة، وعدم الالتزام بالساعات المكتبية وغياب الإرشاد الأكاديمي، وهو ما يعاني منه التعليم العالي عموماً.

إن أي أمة عظيمة كمصر لا يمكنها أن تواجه تطوير التعليم بدون المعلم الكفاء القادر، المنمي، المتفتح، المثقف، الذي يغرس قيم الحداثة والمعرفة ويبني الشخصية ويؤكد الهوية المصرية.. فالدعوة هنا للأخذ بالمسؤولية ومواجهة التحدي لا الهروب منه.

ويأتي الفصل العاشر بعنوانه "الفرص الضائعة"، والذي ترددت في وضعه بين الفصول، ثم وجدت أنه قد يكون أهم الفصول في تعريف المجتمع فرصه الضائعة، فإذا كانت هذه سياسات الدولة التي وافقت عليها بإصرار مني، فلماذا لا يتم التنفيذ؟! ولماذا لا يرى المجتمع أثرا لهذه السياسات؟ وأجد نفسي مدافعا عن عمل مؤسسي محترم قمت به مع زملاء وخبراء، وبحوث، واستطلاع للآراء ولجان استماع واجتماعات.. لكنني في نفس الوقت لا أستطيع سوى نقد الوضع الراهن والاعتراف بأن ما نعيشه ونراه من حالة التعليم لا يرتقي لمستوى آمالنا وأحلامنا، ولا يتناسب مع تاريخنا، ولا يستطيع بناء مستقبلنا، إن استمر السير بهذا البطء، وإذا لم تترجم الأولويات إلى إجراءات تقوم بها الحكومة، وتحفز المجتمع إلى المشاركة فيها.

(1) المشروع القومي لتطوير كليات التربية، هو أحد المشروعات الست المدرجة تحت مظلة مشروع تطوير التعليم العالي الممول بقرض من البنك الدولي.

إن الرؤية فقط لا تصنع حضارة، فلا بد من إجراءات تتم لتحويلها إلى واقع، وهي مهمة القيادة التي تلهم الناس وتحدد الطريق، وتسير عليه، وصولا إلى النتائج. لذلك قررت أن أكتب هذا الفصل، الفرص الضائعة، وهو فصل يكمله الفصل الخاص بتحديات التطبيق.

إن الفرص الضائعة قد تعطي فكرة مبسطة في كيف أننا لم نطرح فقط الأفكار والسياسات، بل وضعنا إجراءات تطبيقية لها، نوقشت ووفق عليها من الحكومة في ذلك الوقت. إلا أنه بتغيير الحكومات تغيرت الأولويات وضاعت في الطريق فرص كانت لو طبقت في وقتها لانتقلت بنا خطوات إلى الأمام، ولو أن ما

طبق منها قد طبق بلا تحريف، لزاد أثرها وتمكنت نتائجها من التأثير على المجتمع. كما أن القدرة التنافسية للمؤسسة أو الفرد تملو، وتتحقق فقط إذا أنجزنا ما نقوله، في أسرع وقت، بأعلى كفاءة، بأقل تكلفة، وفي الوقت المناسب، وهى أربعة أمور تحدد بوضوح معيار الفرص الضائعة الذي أردت أن أظهره في هذا الفصل.

إن ما يدهشني، وما زال كذلك، هو أن هناك ما يشابه ما رصدته من بعض الفرص الضائعة في التعليم في كافة المجالات التنموية الأخرى.. وفي كل مرحلة، نظهر وكأننا نبدأ من جديد، بنفس الأسئلة، بلا ذاكرة مؤسسية للحكومة التنفيذية.. وعندي على ذلك براهين متعددة. وسيجد القارئ في نهاية هذا الفصل تسعة مشروعات تمت الموافقة عليها لتطبيق سياسات التعليم عام 2002، منها ما سقط تماما في الطريق مثل مشروع القضاء على الأمية، ومنها ما تأخر البدء فيه سنوات، أي ليس في الوقت المناسب، ومنها ما تغيرت أهدافه في الطريق.

إن مراقبتي لتحول الفكرة إلى فعل، وتحويل الإرادة إلى عمل، جعلني أطرح في فصل كامل من هذا الكتاب هو الفصل الحادي عشر، وجهة نظري في التحديات التي تقابل تنفيذ السياسات المطروحة لتطوير التعليم، وأسميته تحديات التطبيق. إنني أعلم أن طرح الرؤية ووضع السياسة يقابله عند التنفيذ العديد من المعوقات، ولكني مؤمن أيضا أن الإرادة، والإيمان، والمثابرة والتفكير غير النمطي ودراسة تجارب الآخرين ستتيح لنا حلولاً.. ومؤمن أيضا بمقولة أينشتاين "أننا لا نستطيع أن نغير واقعا لا نرضاه بنفس المنهج، الذي استخدمناه في خلق هذا الواقع في البداية". فلا بد من المبادرة والمخاطرة أحيانا، وإلا فإن حتى بقاء الأمر كما هو عليه، يصبح أملا صعب التحقيق.

ولقد عدت الكثير من التحديات أخذت منها أربعة تحديات كأمتلة، أولها تحدي عدم ملائمة التمويل لسياسات التطوير، وهو الركيزة الأولى التي تعبر عن الإرادة السياسية. وثانيها تحدي تنمية مهنة التدريس باعتبار أن المدرس هو محور التطوير. وثالثها تحدي اعتبار المدرسة وحدة التطوير الأولى كما أظهرت تجارب العالم، ورابعها تحدي الانتقال إلى نمط لا مركزي في إدارة العملية التعليمية، وهو ما سيعبر بفكرة تطوير التعليم إلى مساحة أوسع من الديمقراطية والمشاركة المجتمعية، ووضعت حولا أرى أنها ممكنة التنفيذ، وواجبة الطرح السياسي، بالرغم من المخاطر المحيطة بها نسبة إلى حالة المجتمع المصري، الذي يرغب في التغيير، ويدافع بشراسة عن بقاء الأمر كما هو عليه في نفس الوقت، إلا أنني أطرحها وأدافع عنها لأنني أرى أن منحنى حالة التعليم الحالي سيؤدي بنا إلى كارثة إنسانية في مصر، إن لم نقوم بثورة تصحيحية تعطى الأمل في تنمية الإنسان المصري.

وحيث أن كثيرين يهاجمون تعدد نظم التعليم في مصر، بعمومية في الحديث حول ضياع الهوية وانهيار اللغة العربية، فلقد رأيت أن أفرد فصلا كاملا عن تكامل نظم التعليم المختلفة في الفصل الثاني عشر، لاقتناعي بأن التخوف المشروع من ضياع الهوية بتعدد نظم التعليم لا يجب مواجهته بمحاربة النظم المختلفة، أو إغلاق المنافذ أمام التعددية، ولكن بالتأكيد على احتواء كل النظم، أي كانت، على الأساسيات التي تحددها الدولة المصرية في اللغة العربية، والتاريخ، والتربية الوطنية والجغرافيا، في كل مرحلة تعليمية من عمر التلاميذ.

إن أيسر الأمور هي الدعوة للهدم وإغلاق المنافذ الجديدة، بدلا من البناء على فرصة متابعة التجارب العالمية على أرض مصر، والعمل الايجابي لأن تتضمن هذه النظم أساسيات الهوية الوطنية، كما نحددنا نحن.. ونراجعها نحن، وكما يجب أن نطبقها نحن.

ولتتكمّل الرؤية فقد تناول الفصل الثالث عشر علاقة التعليم بالمواطنة. إن المواطنة بمعناها الأساسي وهي علاقة الفرد بالوطن الذي ينتسب إليه، والتي تفرض حقوقا دستورية وواجبات منصوصا عليها، بهدف تحقيق مقاصد مشتركة ومتبادلة. والمواطنة الإيجابية لا تقتصر على مجرد دراية المواطن بحقوقه وواجباته فقط، ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح هذا الوطن. ويؤدي التطبيق المجتمعي لمفهوم المواطنة في المؤسسات كافة إلى تنمية مجموعة من القيم والمبادئ والممارسات التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد، والتي تنعكس في سلوكه تجاه أقرانه وتجاه مؤسسات الدولة وكذلك تجاه وطنه.

ويبقى أنني خرجت عن سمة الكتاب قليلا في الفصلين الرابع عشر والخامس عشر، حيث خصصت الأول لمكافحة الفساد في التعليم واعتبرت الدروس الخصوصية مظهرا للفساد بكل معانيه، وناقشت في هذا الفصل تعريف الفساد ومحاوره في التعليم وكيف يمكن مواجهته.

أما الأخير بعنوان الجمال والتعليم، فأردت به أن يشاركني القارئ في اتساع أفق التطوير، إنني أسعى لأن تكون فلسفة الجمال بإدراكه الخارجي والداخلي أحد أهداف التعليم، وأن يكون مدخل الفن بأشكاله المختلفة، مندمجا في رؤيتنا لتطوير الإنسان داخل المؤسسة التعليمية، إن النفس البشرية الذواقة للجمال، هي النفس القادرة على الإبداع والابتكار ورؤية ما هو جميل والبناء عليه.. فأين نحن من ذلك!!..

عزيزي القارئ إنني أضفت في الملاحق كما أوضحت، نظرة على تجربة عالمية لإطار المؤهلات في مجال التعليم العالي الأوروبي وهو فصل فني لكني وجدته لازما، راجياً أن يثير هذا الكتاب ويستتفر المسؤولين التنفيذيين على التطبيق، وأن يلهم المؤسسة التشريعية والرقابية طريقاً للمتابعة، ويحفز الجميع إلى الإصرار والمثابرة على تفعيل أولوية التعليم لأن هذا هو الأمل في النهضة.

الفصل الأول

الأمل في الإصلاح

في البداية أود أن أؤكد أن رؤى المستقبل كلها متداخلة، ولا يمكن النظر إلى مصر المستقبل جزئياً، بل لابد من أن تحوط رؤيتنا للإصلاح جوانبه كلها في وقت واحد، سواء كان ذلك سياسياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً أو ثقافياً. إن تماسك الإصلاح واستدامته يرتبط بالانتمية في جميع مجالاتها، وبالرغم من أن صوت الدعوة إلى الإصلاح السياسي هو الأعلى بين الأحزاب والقوى السياسية المختلفة، فإن ذلك لا يجب أن يلهينا عن أن البنية الأساسية لعملية الإصلاح تبدأ وتستمر وتتواصل بالانتمية الإنسانية وأن التعليم هو مدخلها الرئيسي، وهو مدخل هذا الكتاب وهدفه.

إن الإنسان هو الأساس، والقدرة التنافسية لأي مجتمع تعتمد في النهاية على مجموع قدرات أفراده، والتي تتضاعف قيمتها بالعمل الجماعي والمشاركة الفعالة. إن وظيفتنا الأولى هي بناء القدرات وتوفير الفرص وأن نجاحنا كمجتمع هو أن نترك الحرية للأفراد للاختيار بين فرص متعددة... بعدالة ونزاهة ومساواة في الحقوق.

إن القدرة على الاختيار هي موضوع الساعة وموضوع المستقبل، إننا نستطيع أن نجعل من كل فرصة أمامنا مشكلة وأزمة، وأن نري ونكتشف في كل أزمة تواجهنا فرصاً جديدة يمكن استثمارها والتنمية من خلالها، وسيعتمد ذلك على طريقة نظرنا إلى الأمور ومعالجتنا للواقع الذي يطرح فرصاً متعددة للانتقال إلى عهد جديد من النهضة.

إن القدرة على الاختيار الأصوب، والأفضل، والذي يراعى القيم الأصيلة الواجب إدماجها في وجدان الفرد والأسرة والمجتمع كله تتبع من مدخل المعرفة واستخدام العقل والمنهج العلمي في التفكير.

إن مشروع الإصلاح لتحقيق نهضة مصر ليس مجرد أرقام على ورق ولا جمل صماء ومعاني مجردة.. إن روح الإصلاح يمثلها في النهاية الإنسان وراء الأفكار، أفرادا وجماعات وكيانات يزداد عددها يوماً بعد يوم لتصبح في لحظة فارقة حجماً حرجاً يزيد من سرعة الإنجاز، ويؤتي نتائج أعمق وأوسع وأكثر تأثيراً. إن الإصلاح يصبح لا قيمة له إن ظل حبيس الأوراق بل يمرض ويموت إن لم يخرج إلى الحياة، ويصبح لا معنى له إن كان هدفه هو فوزاً يحققه فرد أو مؤسسة في نقاش أو جدل سياسي، أو صوتاً يعلو على صوت آخر في تنافس حول من يكسب الجماهير.. إن الإصلاح المنشود تظهر قيمته التاريخية والمستقبلية عندما يصبح حقيقة مفعلة، عندما يتم تنفيذه ليظهر أثره على المجتمع.

وأتصور أن هذا لا يمكن تحقيقه بنفس الأفكار ونفس الكيانات التي كانت مسئولة عن شكل آخر وواقع نود

تغييره.. فكما تتجدد الأفكار، يجب أن تتجدد الوسائل وروح الإصلاح في المرحلة الجديدة، تحتاج مع الفكر الجديد إلى آليات جديدة. ولقد قال أينشتاين، العالم العبقري الفذ في تاريخ العلم، إن المشكلات العويصة التي نواجهها لا يتأتى حلها بتطبيق نفس النهج الفكري الذي استخدمناه ساعة إيجاد مثل هذه المشكلات.

إن رؤية المستقبل لا بد لها من أن تعتمد على واقع تحكمه قواعد استقرت في العقول والنفوس ولا بد أن يكون لدينا القدرة على التعامل معها وتغييرها أو تثبيتها لنتمكن من الانتقال من نقطة الواقع إلى مساحة المستقبل. إن رؤيتي السياسية الواضحة والتي أدعو المجتمع إلى الالتفاف حولها تؤمن بالحرية في إطارها الأعم و الأشمل، وبالدولة المدنية، وبالتعددية السياسية واحترام الرأي الآخر قولاً وفعلاً. أؤمن بحرية العقيدة، وبالمواطنة التي تحمي كل مصري بغض النظر عن اعتقاداته ودينه وآرائه السياسية أو الاجتماعية. وأؤمن بأن هناك وسائل مختلفة لتحقيق نفس الأهداف وأن الشعب من خلال وسائل الديمقراطية - بنزاهة وحيدة - هو الذي يختار التكتل السياسي الذي يراه مؤهلاً لتحقيق هذه الأهداف. إنني أؤمن بالمبادرة الفردية وأحفزها وأمنيتها لأن الفرد هو أساس الأسرة والمجتمع. وأؤمن بحرية وأهيمية تداول السلطة في إطار دستوري يبني ولا يهدم، يجمع ولا يفرق، ومؤسسات سياسية تترجم دعوها إلى عمل وإنتاج. أؤمن بانتمائي أولاً لمصر ومنها إلى محيطنا الأوسع في العالم العربي وللإنسانية جمعاء، ننتفتح عليها، ونتكامل معها، واثقين بأنفسنا، نضيف إلى الحضارة الإنسانية في الحاضر والمستقبل كما أضفنا عبر التاريخ. وبغض النظر عن رأي الفرد أو المؤسسة في الدستور، فلا بد من وجوده، ولا بد من احترامه. إن احترام دستور البلاد مع الرغبة في تعديل بعض بنوده، أو لاحتجاج على بعضها الآخر، لا يزال أفضل عشرات المرات من عدم احترام أي شرعية، وخلق حالة من الفوضى التي تؤدي إلى تداعي الكل، إذا أصر كل فرد منا أو مؤسسة على شرعيتها الخاصة بها.

إنني أؤمن أن هناك اثني عشر دعامة رئيسية يمكن أن تؤثر في نهضة مصر التي نسعى إليها:

الدعامة الأولى هي إحداث تغيير ثقافي وسلوكي في وجدان المجتمع من بوابة التعليم، لترسيخ قيم المشاركة وريادة الأعمال وزيادة القدرات التنافسية، وتأکید القدرة على الابتكار والإبداع، وترسيخ مبادئ التسامح وقبول التعددية والديمقراطية كمنهج حياة، وتعظيم قيمة التفكير العلمي والعمل كفريق، والإحساس والإيمان بالمواطنة كأساس لتوافق فئات المجتمع. والتعليم هو المحور الذي يشغل قلب هذا الكتاب ووجدانه.

الدعامة الثانية هي تخفيف سيطرة الدولة وتدخلها المباشر في شئون الأفراد والمؤسسات، وهو أمر ندعو ونسعى إليه، ولكنه يحتاج تغيير في ثقافة المجتمع، الذي ما زال رغم نقده اللاذع للحكومة، وشكواه المستمرة من بيروقراطية الدولة، وانتهاكها لحقوقه أحياناً يسعى إلى تدخل نفس الدولة في حياته وكأنه يناقض نفسه، وكأننا لم نصل بعد إلى مرحلة النضوج التي تعطى الحق في المزيد من المشاركة من أفراد ومؤسسات المجتمع المدني⁽¹⁾، سياسياً واجتماعياً واقتصادياً، وهو ما يعنى مزيد من الحرية، في إطار احترام الشرعية والدستور.

ويبقى تخفيف سيطرة الدولة في الاقتصاد، وعدم تدخلها المباشر كمنافس في الأسواق، بل كمنظم وراعى للعدالة وتكافؤ الفرص، وهذه مسألة تحتاج إلى التأكيد وتحليل الوضع الراهن. فبالرغم من أن القطاع

الخاص يستوعب فعلا 70% من العمالة، ومسئول فعلا عن أكثر من ذلك من الدخل القومي، فما زلت أرى رغبة البعض في العودة إلى تدخل الدولة المباشر في ملكية قطاعات الإنتاج بدلا من الاستثمار في البنية الأساسية، والقطاعات التي تحفز التنمية مثل التعليم، والصحة، والمواصلات العامة والطرق والصرف الصحي وغيرها من الخدمات التي قد لا يبادر القطاع الخاص إلى الاستثمار فيها في بداية حركة التنمية. أما ملكية وإدارة الشركات والمصانع بحجة الحفاظ على منتج أقل سعرا، فهو وهم جربناه وعاشناه ليس فقط في مصر، ولكن أيضاً في كثير من الدول التي انتهجت تاريخياً هذا النهج. لقد أثبتت

(1) إن المجتمع المدني يشمل من وجهة نظري الأحزاب السياسية بجانب الجمعيات الأهلية والشركات غير الهادفة للربح والأفراد.

التجربة فشل الحكومات حتى وإن ظهر غير ذلك في المدى القصير، في إدارة الاستثمار باسم الشعب.. لقد أدت تجاربنا وتجارب غيرنا إلى خسارة الشعب كله من جراء استمرار توزيع أرباح وهمية على العمالة والموظفين.. وكأننا ندعم فئة من المجتمع على حساب المجتمع كله لإثبات نجاح النظرية بغض النظر عن النتائج.

إن دور الدولة في إطار التغيرات التي تحدث سياسيا واقتصاديا، يجب أن يحدد، وبوضوح، فلا انسحابها الكامل أمر صحيح، ولا احتكارها لكل أدوات التنمية أيضا صحيح. وسيجد القارئ إنني في طرحي مثلا لتطوير التعليم أضع موضوع تحديد دور الدولة في أولويات التطوير وأناقشه، بدون قيود فلسفية ولا صورة ذهنية محددة مجتمعيا لما يجب أن يكون. إننا يجب أن نؤمن بدور المجتمع المدني الذي يملأ فراغا تتركه الحكومة، في إطار فكر اقتصادي وثقافي وسياسي جديد. فإذا لم يتحرك هذا المجتمع لملء هذا الفراغ، أو إذا عاندته الدولة وحددت مساحة حريته، فإنها تكون وكأنها تخلق فراغا مجتمعيا يسمح بانتهاك حقوق المواطنين الذين انسحبت الدولة من وظيفة كانت تؤديها لهم، ولم تسمح في الوقت ذاته للمجتمع بأدائها. بل إن الدولة عليها تحفيز مؤسسات المجتمع المدني على النشاط الذي يكمل دور الحكومة، ويحفز أيضا القطاع الخاص، الذي يحترم دوره التنموي، في إطار مسؤوليته الاجتماعية بالإضافة إلى تحقيقه الربح لمساهميته. كذلك فإن دور الحكومة المنظم والمراجع، والضامن للعدالة وتكافؤ الفرص، والتحكم، والمطبق للقانون.. يحتاج إلى حكومات قوية لها رؤية وعليها التزامات. إن الأسهل على الحكومات في الدول النامية هو السيطرة والتحكم، والأصعب هو تحفيز المجتمع على المشاركة في إطار عام بدون انتقائية نرصدها، وتؤثر سلبا على حركة المجتمع المدني.

وتشمل **الدعم الثالث** إجراء تغيير هيكلي في الاقتصاد المصري بهدف تحفيز النمو، واستدامته وتوازنه مع خلق فرص التشغيل، فلا يمكن للتنمية الإنسانية الوصول إلى أهدافها بدون أن يتوازى مع برامجها برامج اقتصادية، تزيد من الثروة، وتفتح مجالات العمل لخريجي المؤسسات التعليمية بكافة أشكالها كافة. إن تحقيق النمو المتوازن والمستدام المقترن بزيادة فرص التشغيل يجب أن يقترن بإعطاء بعض الأولوية للفئات المحرومة من السكان دون التأثير علي توازن موازنة الدولة، وذلك للإسراع بتحقيق معدل اقتصادي

يبلغ من 7 % إلى 8 % في المتوسط سنوياً علي مدي خمسة عشر عاما متتالية. وهو أمر يمكن تحقيقه باستدامة السياسات، وإقناع الشعب بها، واحترام فلسفتها، دون تراجع أو خروج عنها لهدف جماهيري سياسي قصير المدى. إن نمو الاقتصاد بشكل متوازن بهذا الشكل وهذه النسبة من جانب آخر أمر لا يمكن تحقيقه بدون اكتمال واتساع البنية الأساسية والمرافق العامة حتى يمكن أن تستوعب هذا النمو وبخاصة الطرق والمواصلات والمواني والمطارات، والعدالة في تطبيق حازم للقانون وتحفيز وتأييد المشروعات الصغيرة.. وقبل كل شيء تنمية الإنسان القادر على حمل عبء وفرصة التنمية والخارج من نظام تعليم محترم، وهو مرة أخرى يأخذنا لهدف هذا الكتاب ومحوره.

ويجب في هذا الإطار تحديد القطاعات التي يجب أن تقود مسارات التنمية، سواء كانت أنشطة تقليدية أو أخرى حديثة، بعضها ينتج خدمات قابلة للتداول عالمياً، وأخرى تنتج سلعاً وخدمات محلية، وقد تكون القاطرات الست للنمو والتي اقترحها تقرير التنمية البشرية لمصر عام 2005، قادرة على خلق فرص العمل وأولها: قطاع الأعمال الصغيرة والمتوسطة عموماً، ثانيها: هي الصادرات الصناعية كثيفة العمالة والمهارات، ثالثها: التصنيع الزراعي غير التقليدي والمحصولات البستانية، رابعها: السياحة بكل ما يحيط بها من أعمال لوجيستية وفندقية وثقافية، خامسها: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT والصادرات الخدمية المرتبطة بها، وأخيراً الإسكان والتشييد الذي يستوعب أكثر من ثمانين مهنة ترتبط بتشغيل واسع للعمالة وعائد اقتصادي واجتماعي كبير.

وتؤكد الدعامة الرابعة على أهمية التخلي بصورة جذرية عن نمط التكديس المكثف للسكان في مناطق جغرافية معينة، علي طول الشريط الضيق لنهر النيل، وإعادة رسم خريطة مصر ليس فقط للحفاظ علي الأراضي الزراعية، بل لأن المنطق والعلم يدعمان ذلك التوجه وهو أمر لا يحدث وحده، ولا بد للدولة أن تحفز، وتدفع إليه. إن المدخل الرئيسي للتحدي السكاني في مصر، ليس فقط في خفض نسبة نمو السكان التي تلتهم نتائج التنمية، بل في التوزيع الجغرافي لهم، ليس بالفرض والإجبار، بل بالتحفيز والجذب، وتنمية قدراتهم بالتعليم والثقافة والرعاية الصحية الحقيقية.

الدعامة الخامسة هي وجوب التوقف عن التفكير السلبي الذي يدور في حلقة الفقر الفكري والاقتصادي، وعلينا كقادة للمجتمع أن نفكر ايجابيا في رفاهة الأفراد وسعادتهم، فلا يمكن أن تكون السياسة مجرد وعود أو مشروعات علي أوراق فقط، في النهاية إذا لم تتحقق الرفاهة، وإذا لم يسعد الشعب فقد فشل الساسة وفشلت السياسة. إننا يجب أن ندعم شرعية دولة الرفاهة من خلال إتاحة خدمات عامه عالية الجودة من أجل تحقيق العدالة والكفاءة، وهناك ثمانية خدمات عامة هامة، نتيج الحق الدستوري للأفراد في الحصول علي فرص متكافئة، والتصدي لفقر القدرات لابد من توافرها بجودة في كل الأحوال.

أولها: التعليم الشامل، عالي الجودة وهو مرة أخرى محور هذا الكتاب والفصول القادمة.
وثانيها: رعاية صحية متكاملة، لا يعتمد تقديمها علي قدرات الفرد المالية ولكن احتياجه من خلال نظام مستدام التمويل، بمعايير جودة عالمية.

وثالثها: مجموعة متكاملة من الخدمات والتحويلات النقدية للأسر التي تعاني من الفقر المدقع، لمساعدتها على الخروج من دائرة الفقر، والهدف هنا ليس دعم الفقراء، ولكن إخراجهم من دائرة الفقر ليعتمدوا على أنفسهم بعد ذلك.

ورابعها : مساهمة الدولة في الضمان الاجتماعي للعاملين الشباب والجدد في المشروعات الصغيرة، وتدريبهم، لتشجيع اكتساب الصفة الرسمية لهذا النوع من النشاط الاقتصادي الهام، في إطار تحفيز الدولة وقيادتها للمجتمع.

وخامسها: الانتهاء من تقديم خدمات المياه النقية والصرف الصحي لكل المواطنين، خلال عدد محدد من السنين.

وسادسها: خدمات النقل العام الذي يحترم آدمية الإنسان، والذي يتيح للمواطنين الاستغلال الأمثل لوقتهم، ويحقق عدالة بينهم، ويخفف من حدة السخط والغضب اللذين يبدعون بهما يومهم وينهون بهما أعمالهم.

وسابعها: ضمان حد أدنى من الدخل للمواطنين الذين يعملون، يكفل القدرة على المعيشة الكريمة، والاحترام لحقوق الإنسان، في إطار واقع الأسعار في السوق.

وثامنها: كل ما سبق جنباً إلى جنب مع تحقيق ما يتماشى مع الواقع المصري من الأهداف الثمانية للألفية المواطنين كافة، وبالأذات تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة، وكفالة الاستدامة البيئية، وإقامة شراكة عالمية من أجل التنمية.

إن نجاح أي حكومة في إدارة المجتمع المصري، لا بد من أن يركز على هذه الخدمات. فمهما زاد الدخل واتسعت مساحات القدرات، فسعادة الأفراد والأسر ترتبط بهذه الخدمات الرئيسية التي تجعل الحياة ممكنة، ويعطى المواطنون قاعدة للأمل في مستقبل أكثر إشراقاً.

الدعامة السادسة هي خلق أدوار جديدة للأطراف المعنية والفعالة في إطار اقتناع حقيقي بالمشاركة المجتمعية ورفع سقف الأمل في الإصلاح. إن مسؤوليات المواطنين كافة التي ندعو إليها يجب أن تقضي على اللامبالاة الحالية لكل المواطنين، وذلك من خلال خلق بيئة تتحقق فيها مبادئ الحرية والديمقراطية واللامركزية وتتاح فيها الاختيارات وتغرس فيها مفاهيم المساءلة والشفافية من خلال أطر قانونية وأدلة للمواطنين ويتم فيها تقدير العمل الجيد بإتاحة الترفي المستند إلى الجدارة مع بناء نظم ملائمة للحوافز، إن الإنسان في حاجة إلى الحرية ولكن الحرية ليست مجرد نظام، وإنما هي في الأساس مطلب روحي وقيمة أخلاقية، والإنسان في حاجة إلى العدل ولكن العدل ليس مجرد مساواة في الأنصبة، وإنما العدل مثل أعلى تتحقق به الفضيلة ويقوم عليه القانون. إن المشاركة المجتمعية والتطبيق الكامل للقانون، هما مفتاح تطبيق هذه الدعامة. لأننا مرة أخرى، نرى إن أي تطبيق لا يحترم القانون هو طريق مؤكد للفساد وضياح الفرصة. إن إيماني راسخ بوجود تطبيق الديمقراطية في مصر، ولكن خبرتي السياسية أوضحت لي بجلاء، أن هذا التطبيق بدون الالتزام بتحقيق العدالة حين الاختلاف، يعنى الفوضى العارمة غير الخلاقة.

الدعامة السابعة هي التطوير والابتكار وريادة الأعمال عن طريق تقدم البحث العلمي، حيث أن جميع التوجهات لرسم السياسات المرتبطة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأي دولة تستند إلى تحليل علمي للمواقف الراهنة لسياسات العلم والتكنولوجيا يتم الانطلاق منه إلى المستقبل. فالعلم والتكنولوجيا يمثلان ملتقى لكل السياسات التي تحدد مستقبل كل أمة، وهما في الوقت ذاته الأداة الفعالة لتحقيقها. ويبدو جلياً أن الأمة التي تمتلك قاعدة علمية وتكنولوجية راسخة تكون قادرة على مواجهة التحديات من خلال تسخير كل ما هو جديد من علوم وتكنولوجيات لخدمة التنمية الشاملة. إنني لا أشك في وجود وفعالية العلماء المصريين الذين لا يمنهم مناخ التعليم ومؤسساته مساحة الحرية المناسبة للابتكار والإبداع.. فمنهم من يبدعون وينجحون حينما يذهبون في كل الدنيا، وأرجو أن يكون هذا الكتاب مرة أخرى واحد من دعائم هذا التوجه بما يحتويه من أفكار وسياسات، ممكنة التطبيق، شاركني فيها علماء وباحثين ومتقنين.. بشكل مباشر وغير مباشر وسبقني إليها مفكرين مصريون صاغوا توجهاتهم قبلي وأخذت من علمهم، واندمج في وجداني كثير من أفكارهم.

إن مصر تمتلك العديد من المقومات البشرية والعقول الخلاقة في الداخل والخارج، التي يجب أن تستثمر أحسن استثمار من خلال البحث العلمي الهادف والتطوير المستمر، وأن يكون البحث العلمي أسلوباً ومنهجاً

لدفع عجلة التنمية وأن تتضافر الجهود البحثية في قطاعات التعليم والبحث العلمي مع جهود قطاعات الإنتاج والمجتمع المدني لتحقيق هذا الهدف النبيل.

الدعامة الثامنة هي إصلاح الجهاز الإداري في الدولة وإحياء الأخلاقيات والقيم التي ترسخ مبادئ الأمانة والنزاهة ومحاربة الفساد ودعم الشفافية. إن مكافحة الفساد وظيفة اجتماعية تتبع أهميتها من أهمية ظاهرة الفساد الذي تتعدد جوانبه التشخيصية ما بين السياسية منها والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية والقانونية. وهي ظاهرة جديرة بالدراسة والمواجهة، خاصة من منظور حقوق الإنسان ويجدر بالمجتمعات أن تفكر في آليات مكافحتها. ويجب أن تعد الآليات التي تضمن توفر الشفافية وسهولة الإفصاح عن المعلومات والبيانات والإجراءات التي تحول دون تفشي حالات الفساد بل وتكافح الحالات الموجودة بالفعل سواء على المستوى العام (مؤسسات الدولة) أو مستوى مؤسسات المجتمع المدني في ظل الحريات المدنية والسياسية المكفولة للمواطنين في الدساتير والتشريعات، وهو الحق المكفول بطبيعة الحال في دستور مصر والذي تؤكد عليه العديد من مواد الدستور المصري.

إن هناك محاولات جادة نحو مراجعة نظم إدارة الموارد البشرية في الإدارة الحكومية، والأخذ بنظام اللامركزية، وتحديث نظم الإدارة المالية والمراجعة وتقييم الأداء العام. وتختلف مستويات التقدم نحو تطبيق الأساليب العصرية في الإدارة العامة، إلا أن تلك الجهود التي أراها تسير في الطريق الصحيح تحتاج إلى إرادة سياسية وراءها وإيمان بأهميتها، ومرة أخرى تطبيق متدرج واضح المدى الزمني لتتخلص مصر من عائق تنموي جبار، هو تخمة الجهاز الإداري للدولة بالشكل الذي يعوق رفع مستوى تقديم الخدمات للمجتمع ويزيد من فرص الفساد فيه بل ويؤدي إلى انتهاك حقوق المواطن في علاقاته بالدولة.

الدعامة التاسعة هي الحفاظ على البيئة من أجل الأجيال القادمة. إن التحديات التي تواجه مصر في المستقبل المتوسط والبعيد، الناتجة عن التغيرات المناخية العالمية، واحتمال وارتفاع مستوى سطح البحر، وأثره على السواحل المصرية، وكذلك تحدى استخدام الطاقة، وقرر ما تأخذه من موازنة ودعم في الوقت الحالي، يستلزم جهوداً تبدأ الآن في البحث العلمي والابتكار باستخدام الطاقات البديلة، خصوصاً المنتجة من الرياح والشمس، مع توجيه كل الجهود والبحوث أيضاً لاحتمال ندرة المياه في المستقبل. وهي كلها أمور نرى إنها من الواجب أن تكون في أولويات رؤية الإصلاح في الفترة الحالية. إن الحقيقة المؤلمة أن الانغماس الشديد في مواجهة تحديات الواقع أو تكلفة مواجهة المشاكل الاقتصادية الآتية، يأخذ عقل الحكومة بعيداً عن تأكيد هذه الدعامة الأساسية والجوهرية لحماية الأجيال القادمة. إن أي قرار سياسي أو إستراتيجية معلنة للدولة عليها أن تضع ذلك في اعتبارها لزاماً وليس اختياراً.

الدعامة العاشرة هي إيجاد دور فعال لمصر في أفريقيا والشرق الأوسط.. فلم يحدثنا التاريخ الحديث أو القديم عن نهضة لمصر، وهي منكفئة على نفسها، أو مغلقة أبوابها ونوافذها عن العالم.. إن دور مصر الريادي والتتويجي ما زالت أراها حيوية، بل دعامة من دعامات نهضتها.. وهو دور يأتي ليس من فلسفة الوساطة، ولكن من فلسفة المشاركة الإيجابية في صنع المستقبل. نعم مصر القوية داخلها هي مصر القوية خارجياً.. والتاريخ يعلمنا أن مصر صدرت التتوير والثقافة في القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين.. ومصر صدرت الثورة لكل أفريقيا والعالم العربي بعد ثورتها في عام 1952 ومصر بانتهاجها للاشتراكية نقلت تجربتها إلى الدول المحيطة بها.. إلا أن مصر المستقبل، عليها أن تصدر – من وجهة نظري- الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان.. إن مصر في إطار دورها القائد.. إذا أخذت من الداخل بهذا الإصلاح السياسي.. فإنني أرى دول المنطقة ذاهبة إلى حيث تذهب مصر.. بكل أثرها وتأثيرها. ولأنني أؤمن بالمنافسة، فلا بد أن يكون لدينا إستراتيجية تنافسية مع الدول التي بدأت تشكل بثقلها الاقتصادي والسياسي شكل مستقبل المنطقة.. وأقصد بها إيران، وتركيا وإسرائيل.

إن على قيادة مصر دراسة حال الدول الثلاث بكل ما حدث في إيران من نمو علمي هائل، وفي تركيا من توازن اقتصادي وسياسي وتنموي ممتاز، وما يحدث في إسرائيل، بالرغم من الإنهاك العسكري لها من نمو اقتصادي وعلمي وبحثي يجعلها القوة الأكثر تأثيراً الآن في المنطقة، الذي علينا أن نتفوق عليها حضارياً واقتصادياً من مدخل العلم والثقافة.

الدعامة الحادية عشر هي دعامة نتكلم عنها كثيراً.. دعامة تجمع المجتمع حول إلهام قومي كبير.. ليس بالحروب والقوة العسكرية بل الهام جديد يخرج من نطاق المشروعات التي يحدث حولها اختلاف بكل ما لها وما عليها، مثل مشروع توشكي وممر التنمية من الشمال إلى الجنوب الذي يمكن بناء الحضارة على جانبيه والبحث عن أفكار جديدة.. نختار منها واحدة.. ملهمة وممكنة وتستحق التقاف الشعب حولها.. إنني لم أكن من المؤمنين بالمشروعات العملاقة التي تلهم الشعوب، لصعوبة إيجادها في عصر تشابكت وتعددت فيه مداخل التنمية، مثلما حدث في بناء السد العالي في الماضي، وأعلم أن المشروعات الكبرى ذات المداخل المتعددة والأثر المجتمعي طويل المدى كالتعليم مثلاً.. يمكن أن تكون أولوية سياسية، وأولوية مجتمعية ولكنها لا تحقق هدف المشروع القومي، بأثره الوجداني الملهم، كما يسعى إليه الناس والساسة والمتفكرون.. إلا أنني قد وجدت مع زملاء لي طرحاً عبقرياً لمشروع قومي عملاق – نملك كل مدخلاته- مصري بكل معاني الكلمة.. ولا يمكن أن يحدث إلا في مصر.. ولكني اكتفى في هذا الكتاب وهذه المقدمة بالإشارة إليه دون تفصيل، إلى أن تتوفر لي كل محاوره وأدواته وإمكانات تطبيقه.. ولعل دعوتي هذه تلهم من يقرأ.. ليفكر ويشارك ويرسل إلينا ويتواصل معنا.. ونتواصل معه لفكرة جديدة قديمة.. ولكنها ممكنة. وعندما عرضت على هذه الرؤية.. كنت وكأني في غرفة مظلمة أضيء النور فيها.. فرأيت حولي ما لم أكن أراه فانتعش وجداني، وثارت أحاسيسي وسألت نفسي: كيف لم نفكر في ذلك من قبل؟!..

إن المشروع القومي الذي أتكلم عنه هو رؤية جديدة للممر المائي الأعظم في الكرة الأرضية، قناة السويس. لقد ارتضى العالم كله أن تمر في هذا الممر المائي داخل مصر حوالي 70% من تجارة العالم.. ارتضت كل دول العالم أن تستخدم مصر.. وتسير تجارتها من خلالها في ممر حفره المصريون منذ مائة وستون عاماً، بأيدي مواطنيه، ودافعت عنه هذه الأمة بحياة أفرادها. ممر يحمل في طياته فخر مصر واعتزازها بشعبها، وله تأثير معنوي جبار على نفوس كل مصري ومصرية.. هذا الممر المائي الذي يربط الجنوب بالشمال، هو التعبير غير المسبوق عن تطبيق معنى عبقري المكان.. ولقد ارتضينا، نحن المصريون أن يمر العالم كله ذهاباً وإياباً حاملاً المواد الأولية وعانداً بالمنتجات التجارية والصناعية. ارتضينا فقط أجراً للمرور.. وسعدنا بدخل قناة السويس من هذا المورد بدون أن نفكر أو نسعى للتعامل والتفاعل مع 70% من تجارة العالم الذي تمر أمام أعيننا.

إن مائة وسبعون كيلو متراً طويلاً وبدون جهد جديد، ارتضاها العالم لتكون طريقه للتجارة العالمية، فماذا لو نظرنا إلى هذه الميزة التي لا تتواجد إلا في مصر، بنظرة جديدة، نتيج التعامل والتفاعل والتكامل مع من يمرون خلالنا، بالصناعات المكملية، واللوجيستيات، والتكرير، وفتحنا أبواب النقل السريع من هذه المنطقة إلى جميع دول الشرق الأوسط وأفريقيا، واستطعنا من خلال هذه الميزة التنافسية أن نقلل التكلفة على كل من يمر، بتفكير خارج الصندوق لجعل هذا الطريق هو مصر الجديدة.. إن ما لدى من معلومات، وتصورات، نقول أن احتياجنا هو الرؤية الواضحة لزيادة الاستثمار في مصر عن هذا الطريق في مصر عشرات المرات.. ولنا في هذا المشروع عودة عند انتهاء واستكمال الرؤية حوله.

الدعامة الثانية عشر هي دعامة تصنع الفرق.. لأنها الدعامة التي تبنى الأمل في النفوس وتشدذ الهمم والطاقات، وتحقق مع الأمة ما يفوق قدراتها الحسابية المجمعة. إن الطاقة الكامنة في الشعب المصري عظيمة، وتجعل مجموع واحد + واحد أكثر وأوسع من اثنين. لكنها طاقة تحتاج إلى القيادة والريادة، والثقة بين الشعب وقادته. إن كل الدعامات التي ذكرتها والتي تحتاجها مصر لنهضتها، أساسية، ولكنها تظل ذات أثر حسابي يحقق التنمية في إطار نجاح حجمه، هو مجموع ما تحققه تراكمياً عبر السنين، ولكنني مؤمن بأن التعامل مع الشعوب لا يكون وفق هذه المعادلة، بل يتميز التعامل مع الشعوب والإنسانية، باحتمالات استخراج طاقات كامنة، أو من أن الشعب المصري يملكها، فالتاريخ قد أكد ذلك مراراً، وهي طاقات تخرج وتزدهر، بالقيادة الملهمة، ذات الرؤية التي تحرك الوجدان، وتملأ المواطنين بالثقة في النفس والمستقبل، وتعطى المثل بالعمل، وتنقل إيمانها بعظمة مصر وقدرتها النابعة من مواطنيها، إليهم مرة أخرى، لحفز الهمم، ورفع سقف الأحلام من مجرد القدرة على المعيشة اليومية، والتغلب على المشكلات إلى زهو وطني مستحق، بقدرة أمة قادرة على تحقيق أكثر بكثير من مجرد المجموع الحسابي لأرقام التنمية في جدول دراسة جدوى.

الفصل الثاني

الجامعات

"بناء حضارة أم مقدمو خدمة تعليمية"

ما الأغراض التي ترجى من التعليم العالي في أي أمة؟... وماذا نطلب منه وله؟.. وقد يخيل لنا أن الأمور واضحة في أذهان الجميع، وهي غير ذلك حتى في أذهان بعض المتخصصين. أيسر هذه الصور هو ما يقع في وجدان أولياء الأمور والتلاميذ على الأغلب.. فهم يرون خريج التعليم العالي ذا مكانة اجتماعية أفضل وأن شهادته تؤهل حاملها لهذه المكانة.. ويرون التعليم العالي أرقى من أنواع التعليم الأخرى، بل إن هناك تقسيما نفسيا داخله، فيرون خريج الجامعة أرقى من خريج المعهد وأن خريج المعهد أرقى من خريج التعليم الفني وبلا شك، أرقى من شهادة الثانوية العامة.

كذلك ترى هذه الأسر، أن الدولة عبر تاريخها الحديث تتطلب شهادة التعليم العالي للتعيين في وظائفها الهامة، وأنه يؤهل طلابه لشغل الوظائف خصوصا إذا كانت شهادات تعليم عال ممتاز هو الذي تمتلئه كليات القمة كما سماها المجتمع. أو أن الشهادة في حد ذاتها جواز مرور اجتماعي بغض النظر عن المعرفة أو المهارات التي من الواجب اكتسابها من هذا التعليم، ولا أستطيع أن أنكر هذه الصورة في أذهان أصحابها، لأنها مستمدة من الواقع الذي يعيشون فيه، وتجاربهم المتكررة خلاله.

فئة أخرى ترى الأمر من نظارة المصلحة الفئوية التي تمثلها النقابات.. فهذه نقابة الأطباء مثلا أو غيرها تود إغلاق الأبواب أمام التوسع في كليات الطب أو غيرها، ليس من منظور الجودة المنتظرة أو صعوبة تكلفة إنشاءها، ولكن من منظور أضيق من ذلك وهو حماية الأطباء أو غيرهم من المهنيين الموجودين الآن.. فإذا كانت الحسابات الرقمية تقول أن عدد الأطباء مثلا بالنسبة للسكان، يتماثل أو يقترب من المؤشرات التي اخترعها البعض في لحظة من الزمان، إذن، فلنحمي أطباءنا الموجودين الآن، ونمنع الشباب من تحقيق رغباتهم حتى وإن كانوا مؤهلين لها... أي أن التعليم العالي عليه أن يتوافق ويحمي أصحاب المهنة، أطباء كانوا أو مهندسون أو تجاريون أو غيرهم أصحاب المهن.. ونغلق الباب أمام المستقبل لحماية الواقع الحاضر.. وكأن التعليم يأتي كرد فعل للواقع المهني أو احتياجات السوق وهو تصور قاصر ضيق الأفق لأن التعليم العالي له منافع أخرى متعددة، تتجمع في كونه قاطرة التنمية في أي مجتمع.. فهو تعليم لا يأتي كرد فعل لحالة سوق العمل، أو نسب البطالة أو حال مهنة من المهن في لحظة زمنية بعينها.. ولكنه هذا النوع من التعليم الذي يرسم ملامح المستقبل، ويبني البشر القادرين على صنع التنمية وليس ملء فراغ الاحتياجات.. يبني الإنسان صانع الفرصة ومحققها وليس فقط المستفيد منها.

قليل من المثقفين يرون التعليم العالي من منظور مختلف، وهنا يأتي دورهم والعلماء في طرح السؤال

وتكرار الحديث عن إجابته في المجتمع والإعلام وبين أعضاء هيئات التدريس الذين ترسخ في وجدان كثير منهم عبر الزمن فكرة أداء الواجب كالموظف العام، وتقديم الخدمة التعليمية كما هو في المقرر الموافق عليه من الوزارة أو المجلس الأعلى للجامعات. يأتي دور التنوير في طرح السؤال استجابة لما يحدث في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في العالم كله، هل نحن مقدمو خدمة تعليمية أو بناءة حداثة وصانعوا حضارة؟

هوية الجامعة

خرجت هوية الجامعة إلى النور في العصور الوسطى، وذلك لتلبية الاحتياجات السياسية والمادية والروحية لأوروبا، والتي طفت على السطح بفعل التطور الحضاري، ومن ثم تولت الجامعات عبر القرون عدد من الوظائف الاجتماعية. ويشكل تنوع مثل هذه الوظائف الشخصية الفريدة التي تكتسبها الجامعة. وتحتاج كل الجامعات إلى "التكاثر" و"الانتشار" و"التطور" في ذات الوقت، كما أنها تحتاج إلى معرفة أسباب التغير أو أسباب التمسك بالتقاليد. ولكي يتسنى لها القيام بهذا عليها أن **تتشكك** في ما تم اكتسابه وتختبر أيضاً أنماط التفكير المختلفة الموجودة في المجتمع. كما أن على الجامعة أن **تقوم بالمخاطرة** بتقديم كل ما هو غير متوقع للمجتمعات التي تستسهل بقاء الأمر كما هو عليه، بل وتحارب التجديد والتغيير حفاظاً على الواقع الذي تم التعود عليه حتى ولو كان منتقداً.

وتجسد الجامعات عمليات التغيير، حيث أن دورها في المجتمع هو ابتكار الجديد واستيعابه، ونقل وصنع المعرفة، وتحقيق التناغم والتكيف ما بين المعرفة وكيفية الحصول عليها واستخدامها في وقتنا الحاضر، ومتطلبات المستقبل. وبناءً على هذا فإن دور المؤسسات الأكاديمية يتأكد في البحث والتدريس وتقديم العون لكل الأنشطة على أساس قدرتها على **المعارضة** (البعد الإنتقادي) و**الموافقة** (الحاجة إلى الالتزام).

وظائف الجامعة

في مرصد الماجنا كارتا⁽¹⁾ يُستخدم نموذج لفهم كيف يمثل الإصلاح توازناً للاتساق والتطابق في مجال التعليم العالي، فهو يفترض أنه في كل مكان تحاول الجامعة تلبية أربعة أهداف ألا وهي الرفاهة والنظام والمعنى والحقيقة. ومن ثم تمثل هذه الأهداف مجتمعة سبب تأسيس ووجود هذه الجامعات. فالجامعة تركز على **رفاهة** المجتمع إما بإعداد طلابها للتكامل البناء داخل سوق العمل، وذلك من خلال اكتساب المعرفة والمهارات التي تشكل أداة لإحراز التقدم وتحقيق التطور، وإما تنمية مجال البحث والابتكار لديها لتعزيز القوة الاقتصادية لأمة بعينها. ويكمن الهدف من وراء ذلك في تلبية الاحتياجات الاجتماعية بشكل فعال واقتصادي. ولذلك فإن الهدف المنفعي للاستثمارات التي توجهها الحكومات والأطراف المعنية المهمة بتنظيم الكيان المادي لمجتمعاتها إلى جامعاتها، يصبح مبرراً. فهناك عائد محسوس ويمكن قياسه على الأفراد وعلى المجتمع.

أما بخصوص **النظام الاجتماعي** فإن الجامعة، تساعد المجتمع كي يكون "مجتمعا متناسقا" تتبادل فيه

المجموعات المختلفة المراجع وتجعل من العلم والمعرفة والمهارات الفنية أمراً ملائماً ومناسباً. وهذا يتطلب وضع المهارات ومجالات المعرفة المتصلة بالتكامل المدني واستخدامها في التدريس وتكييفها مع الاحتياجات الاجتماعية الحالية. وكذلك يحدد التعليم العالي "مؤهلات" الأشخاص وتصبح شهادات التعليم العالي والدراسات العليا بأنواعها المختلفة جواز مرور هؤلاء إلى المناصب المحترمة ذات الرواتب المناسبة الموجودة على درجات السلم الاجتماعي المختلفة، فالجامعات أهم مصدر لتنظيم المؤهلات العليا. وتتناول الجامعة في قضية **المعنى**، مسلمات الحياة كما يعرفها المجتمع وتبحث في وجهات النظر العالمية المختلفة، القديمة والجديدة، وتعيد النظر في المراجع الفكرية المستقرة والمقبولة، وتعيد تنظيم البيانات وفقاً للمعايير الجديدة والمختلفة سواء كانت فكرية أو أخلاقية أو جمالية. ويكمن إثراء المعنى في الإلمام الشامل والكامل لهذه المعارف ووجهات النظر المختلفة والتشكك في المسلمات وإعادة تنظيم العالم كما نعرفه في ضوء ذلك.. ويترتب على هذا قدرة الجامعة على الإشارة إلى الإصلاحات الممكنة في المجتمع، وهو ما يعتبر الأساس لأي نقلة حضارية تقوم بها الأمم. وعند تناول الجامعة لمسألة البحث عن **الحقيقة** فإنها تستكشف المجهول بوصفه النظام الطبيعي الذي

(1) أسست كل من جامعة بولونيا واتحاد جامعات أوروبا EUA هذه المؤسسة عام 2000، وذلك لمراقبة تطبيق مبادئ الماجنا كارتا ونشرها في دنيا التعليم العالي.

تُشكل الإنسانية جزءاً منه. ولا يكمن الهدف في هذا محاولة هدم أسوار الجهل فحسب بل، للتساؤل العميق في مدى فهم الإنسان للكون المحيط به. وتلتقي مراحل هذا الجهد مع أسلوب الاستدلال العلمي الواجب أن تنتهجه الجامعات في دراسة العلوم المختلفة الذي يشمل التشكك والتخيل والاستيعاب وهي عملية تشوبها المخاطر أحيانا حيث أنها قد تؤدي بنا إلى الخطأ والفشل وهي أمور يقبلها العلم طالما تتم بمنهج الاستدلال العلمي والبرهان، ولكن البحث عن الحقيقة يظل مدخلا أساسيا لوظيفة الجامعة. إلا أن تخويل هذه الأدوار للجامعات فقط، أمر لا بد ألا يكون مسلماً به حيث يمكن أن تتولى بعض هذه المهام مؤسسات أخرى غير أكاديمية مثل التدريب المهني الذي توفره المعاهد والمدارس المتخصصة وتمنح درجاتها الخاصة، أو المناهج الدراسية التي تقدمها أكاديميات الفنون والعلوم. كما تستطيع المؤسسات الصناعية والحكومية الكبرى أن تجري البحوث وتعكف المعامل الفنية على البحث والتطوير والابتكار في الشركات التجارية. ولكن الجامعة تظل هي ملتقى كل ذلك في بوتقة واحدة، نعم تستطيع كل هذه المؤسسات القيام ببعض وظائف الجامعة، لتحقيق رفاهة المجتمع أو المشاركة في نظام المؤهلات أو بالبحث عن الحقيقة أو تأكيد المعنى، ولكن بالعودة إلى مقولة د. طه حسين حول التعليم العالي، فإن الجامعة هي المكان الذي يجمع كل ذلك وينميه متكاملًا: خالقا منبر الحضارة الذي أتكلم عنه، يظل خريج هذه المؤسسة معنياً بأن يكون مصدراً للثقافة، ويعنيه أن يكون منمياً للحضارة.

خصوصية الجامعة

وإن كانت النماذج المذكورة أعلاه لها مغزى فنستطيع القول أن الجامعات تُبنى على محورين، أحدهما ينتقل من التركيز على الوجود المباشر (احتياجات الرفاهة) إلى الواقع الجديد (الدعوة للبحث عن الحقيقة)، والآخر ينتقل من المعارضة (الجانب الإنتقادي) إلى الموافقة (جانب الالتزام ومساهمة المؤسسة في الإنتاجية الاجتماعية). وتؤدي الجهود المبذولة لتحقيق الاتساق بين تلك الوظائف دائماً إلى البحث عن وحدة الهدف كما يظهر في كلمة *uni-versitas* نفسها.

وعملياً قد تركز الجامعة على مجال أو اثنين من هذه المجالات بينما توضع الوظائف الأخرى في "الخلفية" وذلك للحفاظ على هويتها الأكاديمية. غير أنهم ينبغي لهم أن يشيروا إلى الوظائف الأربعة وأن يعينوا لها أوزان مختلفة كي يعكسوا خصائص أكاديمية فريدة ومتنوعة. ويبقى السؤال هو: ما المحاور التنظيمية التي تؤدي إلى أعلى مستويات من التعاون بين كل مجالات الأنشطة، وتحول عملية المزج بينها إلى أدلة وحجج تبرر خصوصية كل جامعة منها. وأن تطور منظومة القيم الخاصة بها والتي تلبي احتياجات وظائف بعينها.

وتعد عملية التحديث هي الوظيفة المنوطة بالجامعات في المجتمعات النامية أو شبه النامية كما تم إسنادها لهم في كثير من الاقتصادات المتقدمة. ويشمل هذا الهدف الوظائف الأربع للجامعة كما جاء في هذه المقالة، وحتى يتسنى لنا تعريف الحداثة وفهم مضامينها المؤدية إلى التغير الاجتماعي والتطور العلمي ينبغي للجامعات بوصفها من المؤسسات الضرورية للأمة ولبنة للتطور الثقافي للمنطقة أن تقوم بمسح البيئة التي تنشأ فيها وأن تدرك تعقيدات التغيير المحتملة (وهذا يعني الحرية الأكاديمية). ويجب على الجامعات أن تضع رؤيتها تجاه التزاماتها نحو هذا التحول وأن تحدد كيفية استخدام أصولها بأفضل السبل الممكنة (وهذا يعني الاستقلالية المؤسسية). وعملياً يعني ما تقدم تحديد الإستراتيجيات متوسطة الأمد والتي تؤدي بها إلى وضع سياسات مؤسسية يمكن اختبارها وقياسها والتثبت منها (يفرض هذا توافر المساءلة).

أود أن أنهى كلامي.. بهذه المقولة للدكتور طه حسين الذي ألهمني في كتابه مستقبل الثقافة في مصر... يقول الدكتور من حوالي سبعين سنة..

"إن الجامعة لا يتكون فيها العالم وحده، وإنما يتكون فيها الرجل المثقف المتحضر الذي لا يكفيه أن يكون مثقفاً، بل يعنيه أن يكون مصدراً للثقافة، ولا يكفيه أن يكون متحضراً، بل يعنيه أن يكون منمياً للحضارة، فإذا قصرت الجامعة في تحقيق خصلة من هاتين الخصلتين فليست خليفة أن تكون جامعة، وإنما هي مدرسة متواضعة من المدارس المتواضعة، وما أكثرها، وليست خليفة أن تكون مشرق النور للوطن الذي تقوم فيه، والإنسانية التي تعمل لها، وإنما هي مصنع من المصانع، يعد للإنسانية طائفة من رجال العمل، محدودة آمالهم محدودة قدرتهم على الخير والإصلاح".

الفصل الثالث

إصلاح التعليم العالي في مصر

مصر هي أكبر دولة في شمال أفريقيا والشرق الأوسط كما أن النظام التعليمي بها هو الأقدم على الإطلاق، ويبلغ عدد الطلاب في هذا النظام حوالي 2.5 مليون طالب موزعين على 18 جامعة حكومية تحمل السواد الأعظم منهم، و45 معهد عالياً حكومي و12 معهداً فنياً يستوعبون مجتمعين حوالي 114 ألف طالب⁽¹⁾، وأكثر من 162 من المعاهد الخاصة العليا والمتوسطة تضم أكثر من 434 ألف طالب. كما يوجد في مصر حتى الآن 16 جامعة خاصة و4 تحت التأسيس ترعى حوالي 57 ألف طالب. ويعكس هذا نظاماً تعليمياً ضخماً، إلا أنه بالرغم من ذلك فهذه الكتلة الضخمة من الطلبة تمثل حوالي 28% فحسب من الشباب في المرحلة العمرية من 18 إلى 23⁽²⁾، وهي نسبة لا تعبر عن مطامح هذا المجتمع في التنمية ولا ترتقي إلى مستويات المنافسة مع الدول الأوروبية ولا مع منافسي مصر في قيادة الشرق الأوسط وهم إسرائيل وتركيا وإيران.

إننا ندرك بأن نتائج التعليم العالي في أي مجتمع هو قاطرة التغيير والقوة الداعمة لتيار الإصلاح وحاضنة قادة المستقبل والقاعدة الشرعية للإبداع، لذلك فنحن نؤمن بأن التعليم في مصر يحتاج إلى إحداث ثورة ضخمة. إننا في حاجة إلى التحول من نظام الحفظ والتلقين المهيمن علينا إلى النظام الذي يعتمد على حل المشكلات، ومن ذلك المنهج الذي يقدر الامتثال والخضوع إلى ذلك الذي يشجع ويحترم الإبداع والخيال، ومن الطاعة إلى التساؤل والبحث. بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يتناول الخطاب الجماهيري السائد قيم الأسرة التي توقر وتبجل الكبار وتكبت تساؤلات الصغار في توازن واجب بل حتمي. فلن يجدي سوى السير على هذا السبيل إن أردنا لمصر أن تصبح دولة ديناميكية وابتكارية تتعطش لاكتساب العلم والمعرفة في عصر أساسه وجوهره مجتمع المعرفة.

إننا على أعتاب مرحلة تشهد تغيرات جذرية في مجالات التعليم وظروف العمل، مرحلة تتشعب فيها متطلبات المستقبل المهني الناجح، ويسير جنباً إلى جنب معها التعليم والتدريب مدى الحياة كمطلب واضح وأساسي. وفي هذا السياق، هناك سبع سياسات رئيسية وضرورية للمضي قدماً على نهج الإصلاح الجاد في مجال التعليم العالي بمصر، وهي:

(1) المصدر: وثيقة التعليم العالي في مصر حقائق وأرقام، إعداد وحدة التخطيط الاستراتيجي، وزارة التعليم العالي يناير 2010

(2) المصدر: بوابة معلومات مصر، مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، عن وزارة الدولة للتنمية الاقتصادية، حتى

30/6/2009

أولاً: إعادة صياغة مسؤوليات الدولة تجاه نظام التعليم العالي جامعاته ومعاهده.

ثانياً: التوسع في نظام التعليم العالي لتلبية احتياجات الطلاب الجدد وفقاً لرؤية محددة ومعلنة تشمل التعليم الفني والتدريب المهني.

ثالثاً: إعادة تنظيم جذرية للمؤسسات التعليمية بهدف تحسين الجودة، والوصول إلى المستويات العالمية التي نختارها.

رابعاً: تطوير نظام متعدد ومرن يتفق واحتياجات التنمية ويتصل وينفتح على الحركات الدولية المعنية بالتحسين وتحديث طرق التدريس والبحث (العالمية والمحلية).

خامساً: إجراء تحرك ضخم ومتكامل كأساس لوضع البحث العلمي ونشاطاته كمكون حيائي في مؤسسات التعليم العالي.

سادساً: تنمية العلاقة الديناميكية بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.

سابعاً: الالتزام بالنزاهة الأكاديمية والمؤسسية، وتوضيح ذلك في بيان رسالة كل مؤسسة تعليمية بحيث ينبغي أن تعكس قيم الصدق والمساءلة والمسؤولية كقيم أساسية فضلاً عن احترام الأمانة العلمية والحرية وبالإضافة إلى مبادئ تحترم تكافؤ الفرص والتعددية.

إعادة صياغة مسؤوليات الدولة تجاه نظام التعليم العالي والمعاهد

ينبغي أن تستمر مسؤولية الدولة تجاه التعليم العالي، ولكن بصيغة وشكل مختلفين عما كانت عليه الأمور عبر سنوات متعددة. إننا نرى وجوب تحرير التعليم العالي من:

- أ- هيمنة الحكومة، وهو وضع قد أصبغ الجامعات بصبغة التيارات السياسية عبر فترة زمنية طويلة.
- ب- ودافع تحقيق الأرباح الذي لا يخضع للوائح والنظم، والذي ظهر أخيراً مع انفتاح النظام على إنشاء جامعات خاصة متعددة.

إن التزام الحكومة تجاه التعليم العالي لا يعني أن كل مؤسسات التعليم العالي ينبغي أن تملكها الحكومة، وتديرها، فهذا وضع نقل كل الفساد الثقافي الكامن في جنبات القطاع العام وممارسته إلى هذه المؤسسات بدرجات متفاوتة. كما أن مثل هذه المؤسسات لابد وأن تديرها من وجهة نظري مجالس مستقلة، بتمثيل رباعي تتمثل في الدولة والمجتمع المدني والمجتمع الأكاديمي والقطاع الخاص. وهو تصور قابل للتطوير وإضافة أصحاب مصلحة آخرين بأشكال مختلفة، وقد تكون نسب التمثيل أيضاً في احتياج للمناقشة لضمان التوازن النسبي بين هذه الجهات.

إلا أن هذه الدائرة الجديدة التي من شأنها أن تحل محل الحكومة، تحتاج إلى التطوير والتنمية حتى تصبح مسألة محاسبة مثل هذه المؤسسات أمام المجتمع مسألة واقعية. وبناءً على ما تقدم، فالأمر يحتاج من وجهة نظري إلى فترة انتقالية تصل إلى 5 سنوات لبناء قدرات تلك الجهات التمثيلية، ونرى أنه خلال هذه الفترة يمكن أن يتم تعيين هؤلاء الممثلين من قبل الدولة بشكل شفاف وبناء على معايير معلنة، وبالاتفاق ما بين المجتمع الأكاديمي والدولة على أساليب الاختيار.

كذلك فإنني أشجع مشاركة القطاع الخاص في تقديم خدمة التعليم العالي طالما تتحقق الدعامتين التاليتين:

- 1- توفر أركان ضمان الجودة والاعتماد، بلا تحفظ،

2- أن يواكب ذلك بناء أنظمة لتمويل الطلاب، وتطبيقها بحيث لا يحرم من هو مؤهل ولا يملك القدرة المالية.

إلا أن ذلك لا يجعل من مقدمي التعليم العالي من القطاع الخاص جامعات بالمعنى الكامل، إلا إذا توافر في رؤيتهم وتطبيقاتهم وظائف البحث عن الحقيقة وإثراء المعنى لتتكامل شخصية الجامعة وخصوصيتها. وفوق كل ذلك لابد من وضع آليات تنظيمية كي تحكم دافع تحقيق الربح وتضمن مصلحة الجمهور، وهو ما سنناقشه في فصل كامل حول الجامعات الخاصة. وفي الوقت ذاته ينبغي توافر خط فاصل واضح وجلي ما بين الإجراءات التي تضعها الدولة - والتي نقصدها- وبين السيطرة والتحكم للذين قد تتجذب الدولة إلى ممارستها على هذا القطاع. بالإضافة إلى ذلك يجب تجنب نقل الوضع الراهن الذي وجدنا عليه النظام الحالي، إلى التطورات الجديدة سواء كانت مملوكة للدولة أو للقطاع الخاص. إننا وبلا تحفظ نطرح خياراً ثالثاً، ألا وهو تحفيز إيجاد منظمات غير حكومية وغير هادفة للربح تقوم بإنشاء مؤسسات تعليم عال وحدها أو بمشاركة الدولة، غير أن هذا الأمر من شأنه أن يكون نتاجاً طبيعياً يواكب تحسن اقتصاد البلاد ونمو الثروة المؤسسية، وفهما أكثر فاعلية من الحكومة لدورها المحفز والمنمى لهذا النوع من المؤسسات. وفي إطار تولي الدولة لمسئولياتها تجاه التعليم العالي المملوك للشعب، فلا بد وألا تتعامل مع الجامعات بوصفها كيانات تابعة للقطاع العام، أو تتعامل مع أساتذة الجامعات على أنهم من موظفي الحكومة، بل يجب على الدولة في هذه الحالة أن:

- 1- تضاعف التمويل الحكومي والاجتماعي الموجه للتعليم العالي الحكومي، مرة كل ثلاث سنوات، على مدار التسع السنوات القادمة. كما نوصي بإيلاء اهتمام خاص للجامعات التي تباشر أنشطة بحثية على مستوى عالمي ومضاعفة موازاناتها.
- 2- ترفع كفاءة استخدام الموارد المتاحة داخل مؤسسات التعليم العالي. (الحوكمة/الحكم الرشيد)
- 3- تعظم الفوائد التي تأتي بها المعرفة والمزايا المجتمعية لهذه المؤسسات، وضمان انعكاس ذلك على المؤسسة نفسها والعاملين فيها.
- 4- تحسن مستوى اختيار الإدارة القائمة بأعمال مؤسسات التعليم العالي. وكي يتسنى تحقيق مثل هذه المهام، ينبغي أن تحظى مؤسسات التعليم العالي بالمزيد من الاستقلالية (الإدارة الذاتية) وفي ذات الوقت تهتم بالسعي نحو تقوية روابطها بشكل منظم مع المؤسسات والشبكات الإقليمية والدولية. وعلى أي حال يجب أن تكون تلك المؤسسات:
- أ- مسؤولة مالياً.
- ب- خاضعة لأنظمة اعتماد صارمة، ولرقابة دقيقة وذلك لضمان الجودة.
- ج- ملتزمة بمواثيق النزاهة المؤسسية.

التوسع في نظام التعليم العالي

يلتحق حوالي 28% فقط من المصريين في الفئة العمرية ما بين 18-23 بنظام التعليم العالي المصري، ويبلغ إجمالي عدد الملتحقين حوالي 2.5 مليون طالب كما ذكرنا آنفاً، وحتى يتسنى رأب هذا الصدع الكبير في معدل الالتحاق بالتعليم العالي، فإن بناء القدرات في مصر يحتاج من وجهة نظرنا إلى التوسع في هذا

المستوى التعليمي، فمع توقعات زيادة أعداد السكان والحاجة إلى تحسين نسب الالتحاق بالتعليم العالي بنحو 50% من فئة الشباب المستهدفة من بين السكان، يصبح عدد الطلاب المتوقع وجودهم بعد عشر سنوات في الجامعات والمعاهد العليا أكثر من خمسة ملايين طالب وطالبة. وبالرغم من ذلك يجب التخطيط بدقة لأعمال التوسع هذه خاصة إذا تعلق الأمر بالمؤسسات القائمة حيث أدى التوسع فيها فيما مضى إلى تدهور مستوى الجودة وتدني الكفاءة الإدارية، وظهور أنماط متعددة من الفساد.

ويواجه منطق التوسع في التعليم العالي وإتاحة الفرصة للشباب المصري المتطلع إلى ذلك، تحدياً من قطاع من قادة المجتمع السياسي تخرجاً من ربط زيادة عدد خريجي التعليم العالي بالبطالة وكأن هذا التوسع في المستقبل سيحدث بدون نمو اقتصادي متوقع وزيادة فرص العمل المتاحة. كذلك لا يرى هذا القطاع من الساسة سوى أن تدهور منتج التعليم العالي سيظل مستمراً بدون تحسن، الأمر الذي يتهرب في وجهة نظرنا، من مواجهة رفع مستوى جودة أداء الجامعات والمعاهد العليا الذي سيؤدي بدوره إلى أن يكون خريجو هذه المؤسسات خالقي فرص العمل والمبادرين في المستقبل لبناء الأعمال ورياديتها.

إننا لا يجب أن نغفل أن خريجي التعليم العالي هم قادة المستقبل ورواده، وإننا ننافس على ريادة المنطقة بقدراتنا البشرية التي يتم بناؤها في هذه المؤسسات، كذلك يواجه تحدي التوسع في التعليم العالي رؤية ضيقة ترى أن التوسع في التعليم الفني هو بديل عن التعليم العالي ولا يراه جزءاً منه وهو منهج يغفل أن أكثر من 62% من شبابنا هم الآن في مؤسسات التعليم الفني المدرسي، ويعانون أكثر من غيرهم من تدني مستوى التعليم قبل الجامعي، والمهارات المكتسبة للجدارة المهنية وهو الأمر الذي سأعود إليه في مكان آخر من هذا الكتاب.

إن تعديل رؤية التعليم العالي لتشمل بعض توجهات التعليم الفني والتدريب المهني والتكنولوجيا تجعل التوسع متوازناً وبتيح مساحة أوسع من التوسع خارج نطاق الجامعات التقليدية يتواءم مع رفع قيمة التعليم الفني العالي في إطار رؤية متكاملة للإطار القومي للمؤهلات.

الوضع الحالي هو أن 38% فقط من شبابنا يتوجه للمرحلة الثانوية العامة، وإن لم يتم التوسع في التعليم العالي، فإننا ننتقص من حق هؤلاء الشباب بل ونهدر فرص التنمية في مصر، ناهيك عن عدم القدرة على حل عنق زجاجة الثانوية العامة بدون التوسع في القبول في التعليم العالي بأشكاله المختلفة مع فتح الطريق للخروج منه والدخول إليه في أي عمر للشباب، ويجب أن يأتي هذا دعماً للتعليم المستمر الذي يمثل العمود الفقري لاستمرار التقدم.

ويبقى السؤال، هل تستطيع الدولة وحدها أن تقوم بأعمال التوسع هذه مع الحفاظ على جودة التعليم؟ والإجابة في هذا السياق هي النفي بالتأكيد. إذن من يستطيع القيام بذلك؟ إن مثل هذا التحدي يحتاج إلى:

- القيام بمبادرات مبتكرة مشتركة ما بين القطاعين العام والخاص (التفكير بطريقة غير تقليدية).
- تحفيز غير تقليدي لمبادرات القطاع الخاص غير الهادف للربح.
- تنظيم استثمارات القطاع الخاص الهادف جزئياً أو كلياً للربح بشكل يتسم بالشفافية.

وفي هذا السياق، لا ينبغي إنشاء مؤسسات سواء كانت تابعة للقطاع العام أو الخاص، إلا إن كانت قادرة

على تقديم مستوى أعلى من الجودة. وأعتقد أن مبادرات القطاعين العام والخاص تستطيع أن تقود التنمية في الفترة الحالية، كما تستطيع الدولة أن توجد المناخ الصالح للتنمية.

إعادة تنظيم جذرية للمؤسسات التعليمية بهدف تحسين الجودة

تحتاج المؤسسات القائمة المعنية بالتعليم العالي - بإلحاح - إلى عملية إعادة تنظيم جذرية من أجل تحسين الجودة. وعلى هذا تصبح مسألة إرساء المعايير، مسألة حتمية، ويترتب عليها توضيح المؤشرات المستخدمة، وتطبيق شروط ضمان الجودة ومنح الاعتماد.

إنني أفخر بأن هذا التوجه الذي دعونا إليه، ووضعنا له فلسفته، ثم قائلنا لتأكيد، ووضع التشريع المناسب له، قد أثمر في النهاية عن حركة واسعة النطاق في الجامعات المصرية قد تكون الأولى من نوعها عبر التاريخ الحديث للتعليم العالي في مصر بالشكل الذي تمت به.. كما أن إنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم أصبح حقيقة واقعة، بالرغم من تحفظنا على نقطتين أساسيتين في التشريع خالفنا فلسفة الإنشاء كما وضعناها منذ عام 2002.

وتستطيع عملية الاعتماد أن تؤدي الغرض منها إذا تمتع جهاز الاعتماد بالاستقلالية التامة، بعيداً عن سيطرة الحكومة عليه (مقدم الخدمة الرئيسي) حيث تواجه هذه المسألة مقاومة ضمنية خوفاً من كشف عيوب النظام الحالي، كذلك فإنه لا بد أن تتوافر لهذه الهيئة الموازنات اللازمة للقيام بواجباتها، بحيث يأتي هذا في صورة نسبة من موازنات التعليم، ولا يجب أن تعامل كهيئة اقتصادية مسئولة عن تحقيق موارد خلال العقدين القادمين على الأقل.

وفي هذا السياق، فنحن نؤمن أن تطبيق تدابير ضمان الجودة باستخدام المعايير الأوروبية الدولية كسياسة، أمر لا يمكن التهاون فيه. كما أنه لن يؤدي بنا إلى تعليم أفضل فحسب ولكن سيعمل أيضاً بمثابة المدخل الذي سوف يستعيد نزاهة تلك المؤسسات.

إن تطبيق نظام اللامركزية، ووضع ميزانيات خاصة بكل جامعة، لا بد له من أن يتصل مباشرةً بترتيب تلك الجامعات على المستوى العالمي وأنشطة البحث العلمي التي تجريها وعدد الطلاب الملتحقين بها. إننا يجب أن نقر بمبدأ المنافسة كشرط أساسي ودائم في شغل وظائف أعضاء هيئة التدريس، وأن يتم تثبيت الأساتذة من ذوي الأداء المتميز. كما ينبغي تشجيع إنشاء منظمات علمية للأكاديميين والباحثين، واختيار رؤساء الجامعات والعاملين في الإدارة العليا، باستخدام أساليب شفافة تشترك فيها الأطراف المعنية ويحاسب هؤلاء ويساءلون على أساس المهام والأهداف الموكلة إليهم. كما يجب زيادة رواتب أساتذة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس مقابل تقييم أدائهم العملي، في إطار خطة متكاملة لتحسين الجودة.

ويمكن تحسين جودة التعليم العالي عن طريق تحرير النظام من التكرار وزيادة المرونة، وجعل النظام أكثر قدرة على تلبية احتياجات التنمية. هناك أيضاً حاجة ماسة إلى إدخال الإصلاحات على القواعد التي تحكم عملية الالتحاق بالتعليم العالي، فبدلاً من الاعتماد كليةً على إجمالي درجات امتحانات شهادة الثانوية العامة، فإننا نوصي بتصميم امتحانات قبول تلبي احتياجات كل مؤسسة تعليمية. إلا أنني أصر على صعوبة تحقيق ذلك في إطار من العدالة وتكافؤ الفرص إلا إذا تم ربطه بالتوسع وزيادة الأماكن المتاحة للطلبة في التعليم العالي بعد مرحلة الثانوية العامة وهو الأمر الذي سينقل المنافسة إلى مستويين مختلفين هما:

1. منافسة بين الجامعات والمعاهد لجذب الطلاب إليها في إطار نظام الجودة والاعتماد، الذي لن يسمح

بالتكس، وفى إطار أن الموازنات المخصصة من الدولة ستعتمد على عدد الطلاب الملتحقين.

2. منافسة بين الطلاب للالتحاق بأفضل الجامعات حسب تقييمها المجتمعي المعتمد على تقارير ضمان الجودة، وقدرة خريجها على التوظيف الذي سيكون عاملاً هاماً في ترتيب التنافس للجامعات.

التعليم العالي واحتياجات التنمية

مرونة وتعدد النظام

ينبغي تأسيس نظام للتعليم العالي يتسم بالتعددية والمرونة ويتفق واحتياجات التنمية، وحتى يتسنى تحقيق التعددية ينبغي:

أ- ألا تكون البرامج الأساسية صورة مكررة من النظم القديمة، وهو للأسف شرط لتأسيس البرامج الحديثة في ظل الوضع الحالي.

ب- إيلاء قدر كبير من الاهتمام لمؤسسات التعليم العالي التي لا تعد جزءاً من الجامعات -على مستوى السياسات- كالمعاهد العليا والمتوسطة العامة والفنية.

ج- التركيز على الوظائف المثمرة لمؤسسات التعليم العالي، وهي وظائف تستطيع أن تعزز كل من الموارد المالية والبحثية، ومنها القدرة على إنشاء مراكز للبحث والتنمية متعددة العلوم ومستقلة عن المؤسسة، وذلك عن طريق خلق شراكات نشطة مع الدولة والقطاع الخاص والمجتمع المدني.

إننا نعلم أن هذه المناهج الجديدة تحمل في جعبتها بالنسبة للحالة المصرية المخاطر وكذلك الفرص والتي ترفع مرة أخرى من قيمة وحتمية النزاهة المؤسسية.

أما المرونة فتعني على المستوى الفردي حرية ترك مؤسسات التعليم العالي المختلفة والعودة إليها مرة أخرى. وعلى المستوى المؤسسي فتعني أن هيكل المؤسسات وفحوى برامجها، عرضة للتقحيح المستمر، وذلك لضمان الاستجابة السريعة للتطورات المحلية والدولية.

ويمكن إرساء الكثير من المبادئ الخاصة بالأصالة والمرونة من خلال تطبيق نظام الساعات المعتمدة، وهذا من شأنه أن يسمح بإقرار الساعات المعتمدة لمن يختار التعليم الأولي أو المستمر في الجامعات المختلفة ويرغب في أن يحصل على الدرجات العلمية في الوقت الذي يراه مناسباً طوال حياته، فمن حق الطلاب أن يدخلوا العالم الأكاديمي في أي وقت شاءوا ذلك خلال حياتهم المهنية، مع اختلاف وتنوع خلفياتهم. كما أنه من حق الطلاب في المرحلة الجامعية أن تُتاح لهم فرصة الاطلاع على الدراسات متعددة العلوم والتدريب على الطلاقة في التحدث بلغات مختلفة، والقدرة على استخدام تكنولوجيات المعلومات الجديدة.

استقرار النظام

ينبغي أن يرتبط كل من الاعتراف الدولي بأنظمتنا وجاذبيتها للآخرين بالقدرة الداخلية والخارجية على استقرار تلك الأنظمة، ومن ثم يجب توثيق نظام الدورات الثلاث للحصول على الدرجة العلمية بشكل يسهل مقارنته بالأنظمة الأخرى على المستوى الدولي، وقياس مدى التناظر والتوافق وذلك مع الأخذ في الاعتبار

تطبيقات عملية بولونيا⁽¹⁾ لإصلاح التعليم العالي في أوروبا.

وعلى هذا يصبح الاعتراف الدولي بالدورة الأولى من دورات الحصول على الدرجة العلمية، واعتبارها ذات مستوى مناسب في منح المؤهلات، أمراً جوهرياً في نجاح هذا المسعى الذي نرغب من خلاله في جعل خطط التعليم العالي الخاصة بنا جلية واضحة للجميع.

أما بخصوص الدورة الخاصة بالخريجين، فإنه يجب منح الفرصة في الاختيار بين الحصول على درجة الماجستير في فترة أقصر والحصول على درجة الدكتوراه على فترة أطول وفي ذات الوقت يُنصح بإعطاء فرصة للانتقال بين الأمرين، فضلاً عن التركيز على أهمية إجراء البحوث واستقلالية العمل.

الاستقلالية المؤسسية للتعليم العالي

إن الجامعة هي بمثابة مؤسسة مستقلة في قلب المجتمع، وهذه المؤسسة تُنتج وتُفحص وتُقيم وتُنقل الثقافة من خلال البحث والتدريس، وكما يتسنى للجامعة أن تلبي احتياجات العالم من حولها، فينبغي أن تتسم عملياتها إجراء البحوث والتدريس -اللتين تتمان داخلها- بالاستقلالية الفكرية بعيداً عن السلطة السياسية والقوى الاقتصادية، وذلك وفقاً لإيماننا بالآتي:

- وجوب نمو قدرات الجامعة على المعارضة (البعد الإنتقادي) والموافقة (الحاجة إلى الالتزام).
- أن الجامعة هي بمثابة نقطة التقاء مثالية للأساتذة القادرين على نقل علومهم ومعرفتهم للآخرين، المؤهلين لتطوير هذا المحراب العلمي، من خلال البحث والابتكار، وأيضاً الطلاب المتعطشين للعلم والقادرين والراغبين في تغذية عقولهم بتلك المعرفة.
- أن الشغل الشاغل للجامعة ينبغي أن يكون ابتكار الجديد واستيعابه، واكتساب وصنع ونقل المعرفة، وتحقيق التناغم والتكيف بين المتاح من المعرفة المنقولة أو المبتكرة واستخدامها في وقتنا الحاضر أو في المستقبل.

(1) في 19 يونيو 1999 التقى وزراء التعليم العالي من 29 دولة أوروبية في بولونيا لصياغة اتفاقية هامة، واشتهرت هذه الوثيقة باسم إعلان بولونيا وكانت بمثابة الخطوة الأولى لعملية هامة ومستمرة لتحقيق التناغم والانسجام بين أنظمة التعليم العالي الأوروبية المتعددة عرفت باسم: عملية بولونيا

- أن الجامعة يجب أن تكون مؤسسة عابرة للحدود الجغرافية والسياسية، وكياناً مؤكداً على الأهمية الكبيرة للثقافات المختلفة في التعرف والتأثير بعضها في البعض، كي يتسنى لها أداء رسالتها.

الحرية الأكاديمية للتعليم العالي

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من احترام بعض المبادئ، حيث تتولى كل جامعة مسؤولية ضمان حرية الطلاب وحماية مثل هذه الحرية. كما عليها أن توفر للطلاب المناخ الذي يسمح لهم باكتساب الثقافة والتدريب الذي يهدفون للحصول عليه حيث أن الحرية الأكاديمية هي الركيزة الفكرية والإبداعية للجامعة، وينبغي إرساء هذا المفهوم بوضوح وضمان سريانه على كل أعضاء هيئة التدريس المتفرغين منهم وغير المتفرغين شاملة المعيديين بالجامعة.

وعلى العاملين بمؤسسات التعليم العالي وبالإدارة أن يقبلوا سويًا مسؤولية خلق مناخ يشعر فيها العلماء بالحرية في التدريس وإجراء البحوث، ونشر دراساتهم والاشتراك في أنشطة العلماء العلمية في العالم كله، وتشمل هذه المسؤولية الحفاظ على حرية تكوين وجهات النظر في القضايا المثيرة للجدل داخل أرجاء الجامعة كلها شاملةً المناقشات داخل قاعات المحاضرات، عندما ترتبط هذه القضايا بالموضوعات محل بحث الطلاب.

ولا ينبغي على الجامعة أن تتحكم في الآراء الشخصية أو حرية التعبير العامة عن هذه الآراء لأي من العاملين في الكلية أو أعضاء هيئة التدريس، غير أن هؤلاء أيضًا عليهم مسؤولية تجنب أي فعل أو عمل من شأنه أن ينقل صورة ما عن الجامعة بخصوص موضوع بعينه بدون الحصول على موافقة الجامعة. إن حرية الأفراد الأكاديمية في الدراسة والاستفسار والبحث والجدل، متاحة بشروط، ومتوازنة بفعل الالتزام بتحقيق بيان هدف الجامعة، ومن المتوقع من أعضاء هيئة التدريس اقتفاء أثر الحقيقة والمعرفة، كما أن حق البحث والتدريس ومناقشة قضية ما من الحقوق المكفولة لهم بدون تعرضهم لأي إجراء تأديبي من جانب الجامعة أو النظام أو أي رقابة مفروضة عليهم. ومن واجبات أعضاء هيئة التدريس توكي الدقة وممارسة رباطة الجأش واحترام آراء الآخرين وحماية حرية الطلاب الأكاديمية وحقوقهم في الدخول إلى الجامعة.

التزامات التعليم العالي الواضحة تجاه النزاهة المؤسسية

ببساطة، فإن المؤسسة التي تحافظ على نزاهتها هي مؤسسة لا تعاني من الفساد والاحتيال وسوء الممارسات، أو تتأهضها بنجاح، فأعلان بوخارست⁽¹⁾ ينص على أن القيم الرئيسة للمجتمع الأكاديمي ترتكز على: الأمانة والثقة والعدالة والاحترام وتولي المسؤولية والمساءلة. كما أنه يُبرز أن مثل هذه القيم "ليست ذات مغزى في حد ذاتها فحسب بل هي أيضًا جوهرية في الممارسة الفعالة لعملية التدريس وإجراء البحوث ذات المستوى المرتفع".

"إن نزاهة أعضاء الجامعة من المدرسين والباحثين والطلاب لا تتعلق بالأخلاق الفردية فحسب، ويرجع ذلك إلى أن المؤسسة التعليمية في مثل هذه الحالة يمكن أن تركز إلى سلك الطرق المختصرة كي تجني المكافآت السريعة تحت ذريعة الحاجة والضرورة، أو لأن المجتمع يشجع نظام المبادلات سواء العينية أو على مستوى سمعة المؤسسة ويمزج ما بين المكانة الاجتماعية والاعتراف الفكري والثقافي بدورها."

يجب أيضًا أن نضع في الحسبان أن المسائل المرتبطة بموضوع النزاهة تتصل بجوانب الحياة الأكاديمية كافة، فبالرغم من أن الممارسات الإدارية السيئة - أو التخلي عن القيم الخاصة بالحرية الأكاديمية والمبادئ الأساسية للبحوث العلمية - قد تكون واضحة وجليّة أمام الجميع، فإن النزاهة في عملية التدريس والتعلم والاهتمام بالمبادئ الأخلاقية والمعنوية في إجراء الأنشطة البحثية لها نفس مقدار الأهمية، إن لم تكن أكثر أهمية. بالإضافة إلى ذلك فإن المسائل الخاصة بالنزاهة في المجتمع الأكبر في إطار الديمقراطية وحقوق

الإنسان وسيادة القانون، هي بالأحرى ضرورة لهذا الجانب المؤسس والمكون للمجتمع، ألا وهو التعليم العالي، عموماً والجامعات بوجه خاص. لذلك فإنني أرى أن على كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي مراعاة الالتزام بأعلى المبادئ الأخلاقية في تمثيلها لدوائرها العلمية المختلفة وفي تمثيلها للجمهور، وذلك في مجالاتها كافة (التدريس والمنح الدراسية، والخدمة، ومعاملة الطلاب، وأعضاء الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، وفي علاقاتها مع الجهات التنظيمية والجهات المانحة وغيرها).

- على المؤسسة، وكذا مجلس إدارتها القائم على أعمالها، والإداريين وأعضاء الجامعة وهيئة التدريس بها، أن يتعهدوا بتجسيد ودعم أعلى المبادئ الأخلاقية في الإدارة وفي كل التعاملات مع الطلاب والمنظمات العامة والجهات الخارجية.

(1) تم إقرار إعلان بوخارست بشأن القيم الأخلاقية ومبادئ التعليم العالي في إقليم أوروبا في المؤتمر الدولي حول الأبعاد الأخلاقية والمعنوية للتعليم العالي والعلوم في أوروبا والذي عقد في الفترة ما بين 5-2 سبتمبر 2004 ببوخارست، رومانيا. ويتوافر تحت بند التعليم العالي بأوروبا (4) 29 ص 503-507

- على كل مؤسسة أن تقوم بتقييم ومراجعة سياساتها وإجراءاتها وإصداراتها بانتظام عند الضرورة، وذلك لضمان استمرارية تطبيق النزاهة في أرجاء المؤسسة كافة.
- على كل مؤسسة أن تقوم بتمثيل نفسها بدقة واتساق أمام دوائرها العلمية والعامة وطلابها المنتظرين، وذلك عن طريق إصداراتها وتصريحاتها الرسمية.
- على كل سياسة مؤسسية أن تُعرف معنى تعارض المصالح، وتعرضه وتطبقه على أعضاء مجلس الإدارة القائمين على أعمالها، والإداريين وأعضاء الجامعة وهيئة التدريس.
- على كل مؤسسة أن توضح من خلال سياساتها وممارستها، التزامها بالسعي الحثيث والحر وراء المعارف، ونشر هذه المعارف بما يتسق و أهداف المؤسسة وبيان مهمتها.

السياسة الخاصة بالنزاهة المؤسسية

استناداً على التقاليد الأكاديمية والمبادئ الفلسفية، فيجب أن تلتزم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بالسعي وراء بيان الحقائق وإبلاغها للآخرين، وحتى يتسنى لهذه المؤسسة الإيفاء بمثل هذا الالتزام، عليها أن تتحلى بالنزاهة المؤسسية في طريقة قيام الكليات أو الجامعات بإدارة شئونها، وبذلك فهي تحدد أهدافها وتختار أعضائها وتحفظ بهم، وتقبل بالطلاب، وتصمم المناهج وتصوغ برامج البحث وتصلح من نطاق خدمتها.

إن الاحتفاظ بمثل هذه النزاهة المؤسسية وممارستها يفرض ويشترط توافر قدر مناسب من الاستقلالية والحرية كما سبق وأن ذكرنا في هذا النص. ونعني بهذه الحرية، حرية فحص البيانات والتشكك في الافتراضات والاسترشاد بالأدلة وتدريس ما نحن على علم ودراية به، وأن نصبح تلاميذ وعلماء في ذات الوقت. فهذه هي الحرية التي نغنيها بعيداً عن كل مصادر الإزعاج غير المبررة والتي تعوق وتمنع الكليات

والجامعات من متابعة أعمالها الضرورية.

إن اهتمام الجامعات ومؤسسات التعليم العالي باحتياجات مجتمعها وبلادها، لا يعنى أنها تمثل حزب سياسي. وعلى هذه المؤسسات أن تلتزم بمسئولياتها الأخلاقية، غير أنها لا بد وأن تعي أيضا أنها لا تمثل دين ولا دار عبادة حتى ولو كانت ذات طابع ديني إلا إن كانت جامعة مخصصة للعلوم الدينية، كما هو الحال في جامعة الأزهر الأم، وليس في كليات جامعة الأزهر المختصة بالعلوم والرياضيات والهندسة مثلا، فتلك العلوم المدنية يجب النظر إليها بنفس مفهوم وفلسفة التعليم العالي التي أشير إليها في هذا الكتاب وهو الأمر الذي سيأخذني إلى مناقشة تطوير التعليم الأزهري في مكان آخر بالكتاب.

إن على أعضاء هيئة التدريس، أن يتولوا مسؤولية التفرقة ما بين الاقتناعات الشخصية والنتائج المثبتة، وأن يقدموا البيانات ذات الصلة للطلاب، ويرجع ذلك إلى أن نفس هذه الحرية تؤكد على حقوقهم في معرفة الحقائق. أما مسؤولية الطلاب فتتجلي في أن يتخيروا المعلومات وي طرحوا الأسئلة، وأن يشتركوا بنشاط وإيجابية في حياة المؤسسة التعليمية.

لا تنحى الحرية الفكرية الالتزام جانباً، بل تجعله متاحاً وشخصياً. إن الحرية لا تشترط الحيادية من جانب الفرد أو المؤسسة التعليمية، ولا سيما مهمة البحث والتعلم ونظم القيم والتي قد ترشد كل هؤلاء كأشخاص أو كمؤسسات. وبناءً على ما تقدم فالمؤسسات قد تمثل فلسفة اجتماعية أو دينية معينة شأنها في ذلك شأن الأفراد أو أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب، بيد أنه حتى يتسنى للأفراد والمؤسسات الحفاظ على مصداقيتهم عليهم ضمان الحرية الفكرية، والسماح للآخرين بالحصول على نفس قدر الحرية في اقتفاء أثر الحقائق فضلاً عن التفرقة ما بين المسعى وراء معرفة الحقيقة والالتزام بتطبيقها. إن كل المهتمين بمصلحة كلياتهم وجامعاتهم سوف يسعون لدعم النزاهة المؤسسية لهم، وممارستهم للاستقلالية والحرية المناسبين. إن التحدي الكبير والصعوبة الشديدة في الالتزام بتلك السياسات واحترام تطبيقها يكمن في صعوبة الفصل ما بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبيئة المحيطة بها، فلا يكفي سن تشريع جديد أو تأسيس جهاز تنظيمي، إذ أن علينا أن نأخذ في الحسبان تغيير ثقافة المجتمع، وما يحدث فيه من تطبيق حازم للقانون والإيمان بحقوق الإنسان، والنظام الديمقراطي الذي يحترم في جوهره حقوق المسائلة للسلطات التنفيذية، وحق المواطن في الاختيار الحر.

إن مسألة مواجهة أعمال الاحتيال الفكري والغش وانتهاك الأخلاقيات، والاستفادة من تعارض المصالح تجعل من التغيير المرجو أمراً بالغ الصعوبة، ومن ثم يكون السؤال هو: هل نواجه التحدي بعملية إصلاح شاملة باستخدام مشروط الجراح، الذي قد يحتاج إلى وجود هذا الجراح أساساً وكفاءته وثقة المجتمع فيه، أم نتناولها بالتدريج من خلال فرض القواعد واللوائح وبناء الزخم المجتمعي لدعم الإصلاح، وهو ما يحتاج لوضوح الرؤية وثبات الطريق والمثابرة على التطبيق؟

إن التحدي الذي يترأى أمام أعيننا في دول العالم النامي، ويجعلنا نعتقد أن الإصلاح لا يمكن أن يتأتى مرة واحدة بل يجب توافر رؤية شاملة وتطبيق وإصلاح متكامل يضم قضية حقوق الإنسان والحرية والديمقراطية مع توافر الدعم السياسي لفهم هذا المعنى. إن الجامعات هي واحدة من أهم أركان هذا الإصلاح، وأكثرهم تأثراً به في حالة حدوثه.

تعارض المصالح

إن السياسات الخاصة بتعارض المصالح في التعليم العالي يجب أن تتوافق مع الأخلاقيات السائدة داخل المجتمع، وأن تحترم القانون، وأن تحدد الاستخدام المناسب للموارد والمرافق وكذا ماهية تعارض المصالح على المستوى الشخصي. وفي رأيي فإنه لا يجوز لأي موظف يعمل بداخل مؤسسة للتعليم العالي أن يعمل بوظيفة خارجية أخرى من شأنها أن تتداخل مع الواجبات الموكلة إليه، إلا إذا نص عقده على ذلك أو سمحت له الإدارة بالقيام بمثل هذا العمل. وفي حالة تقدم أحد الأشخاص بشكوى حول احتمالات وجود تعارض للمصالح يتم إحالة الأمر لتحقيقات السلطة المختصة داخل المؤسسة والتي بدورها عليها أن تقوم بالتحقيق في الشكوى. فضلاً عن ذلك لابد من توافر كتيب خاص بالمؤسسة يوضح ماهية تعارض المصالح ومدى انطباقها على نطاق عمل المؤسسة.

كما ينبغي أن تُعرف تلك السياسات الموضوعية احتمالات تعارض المصالح، كشأن مزاولة الأعمال الخاصة أثناء ساعات العمل داخل المؤسسة، أو القيام بتقديم الاستشارات الخارجية أو إعطاء الدروس الخصوصية مقابل أجر للطلبة المسجلين بالكلية، أو استخدام موارد الكلية للأغراض الخاصة، أو قبول الهدايا من الموردين الذين يعملون مع الجامعة.

أما الأنشطة المهنية الأخرى التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس كجزء من واجباتهم الجامعية، مثل التعاون مع الجهات العامة حول القضايا ذات الاهتمام المشترك، أو الأمور التي سوف تعود بالنفع على الجمهور فتعتبر من الخدمات المقدمة من الجامعات، بيد أنه يجب ألا يتم إقرار أي أنشطة من شأنها أن تتعارض مع مصالح الجامعة كما هو منصوص عليها وفقاً لقانون الدولة أو لوائح الجامعة.

البحث العلمي ومجتمع المعرفة

ويمثل البحث العلمي والتطوير الآلية الفعالة للرقى وركيزة لا غنى عنها لمجتمع المعرفة، والبحث العلمي هو قاطرة دعم جهود التنمية لتطويع الفكر الخلاق الذي يتيح لمصر التواصل مع العالم ومواكبة التطور لتحقيق الأهداف القومية.

وفي مجتمع المعرفة، فإنه من اللازم تطوير إستراتيجية قومية شاملة، تحدد الأولويات وتعمل على زيادة الاستثمارات في مجال البحث والتكنولوجيا، وتشجع قيام المشروعات البحثية المشتركة بين الجهات المتعددة، بهدف ربط مخرجات البحث باحتياجات المجتمع والصناعة وخدمة أهداف التنمية.

إن تحقيق الطفرة المرجوة في البحث العلمي يرتبط بتقييم مخرجات البحث العلمي موضوعياً، باستخدام معايير عالمية تعني بقيمة الرسائل العلمية والبحوث المنشورة والمشروعات التعاقدية، وعدد براءات الاختراع والعائد المباشر والعائد الاجتماعي للبحث العلمي وأثره على الإنتاجية العامة للدولة. كما أن الاستعانة بعلماء مصر في الخارج وبالخبراء العالميين في مجال العلوم والتكنولوجيا يسرع بمواكبة مصر لما حققه العالم في هذه المجالات.

وفى نفس هذا السياق تبرز أهمية توزيع البحث العلمي على أسس تنافسية بين مؤسسات البحث والجامعات، في إطار البرامج التي تتبناها الدولة، مع خضوع هذه المؤسسات لنظم الاعتماد وضمان الجودة والتقييم المستمر، وأنه مما لا شك فيه أن من عوامل نجاح هذا التوجه تشجيع القطاعات الإنتاجية على الاستثمار في البحث العلمي والتطوير من خلال منحها حوافز و مزايا و تيسيرات يكفلها القانون والنصوص التشريعية، مع المشاركة الفاعلة لممثلي قطاعات الإنتاج والخدمات في مجالس أمناء ومجالس إدارة مراكز البحوث والتطوير، وأيضا تسويق هذه المراكز لقدرتها البحثية لخدمة الجهات الإنتاجية.

وأخيراً فإن تعظيم الاستفادة بالموارد البشرية المتاحة في مؤسسات البحث العلمي والتطوير عن طريق زيادة البعثات الخارجية وبعثات الإشراف المشترك، وإنشاء مراكز التميز العلمي داخل الجامعات، وجذب الباحثين للعمل بوحدات البحوث بالقطاعات الإنتاجية، يعتبر عنصراً أساسياً في التوجه نحو مجتمع المعرفة.

ويعتمد النجاح في التوجه الجاد نحو مجتمع المعرفة، على القدرة على التطور والتكيف مع المتغيرات المتلاحقة لنواحي الحياة، ولا يمكن إنماء مجتمع المعرفة بدون اقتصاد حر ومنفتح، واحترام للحريات الإنسانية، وفاعليه في المشاركة السياسية، وتقدير سليم لدور الثقافة والقيم، وأناقش هنا مرتكزات ثلاثة هامة وهي الجوانب الاقتصادية والجوانب السياسية والجوانب الثقافية.

إنني أدرك تماماً أن قدرات مصر البشرية القائمة والكامنة، تمثل مصادر قوة لم يتم الانتفاع بها على نحو كاف. وتعتبر تنمية هذه القدرات واستخدامها أساساً لنمو يقوده القطاع الخاص الوطني، الذي تلقى على

كاهله الآن مهمة التنمية الاقتصادية. إن وجود يد عاملة مؤهلة ومدربة مسألة ضرورية لتعزيز القدرة على المنافسة وجذب الاستثمار، وتلبية الاحتياجات المتعددة للقطاع الخاص الوطني والأجنبي .. كذلك فإن الاستثمار الأجنبي المباشر، الذي ندعو لتنميته في مصر وجذبه لسوقها، لخلق فرص عمل للشباب، يشكل في حد ذاته أحد أهم القنوات لنقل التكنولوجيا الحديثة وتطويرها واكتساب المعرفة وتطبيقاتها، ولا يمكن لهذا النوع من الاستثمار الوجود، إلا في بلد يتوافر فيه المزيج السليم من السياسات والخدمات المساندة والمستخدم للمعرفة واليد العاملة الماهرة والأصول الثابتة والقدرة على المنافسة.

كذلك فإن الأسواق الحرة والتنافسية توافر آليات فعالة للتبادل الاقتصادي، وتفتح الباب على مصراعيه للابتكار والريادة الاقتصادية لتحقيق ميزة تنافسية في ظل قوانين منظمة. ومن أجل دعم الإبداع والابتكار، يتعين أن تتحرر الأسواق وأن تعمل في مناخ يتسم باستقرار الاقتصاد الكلي وبنظام حوافز متكامل، وعليه أرى أن التوجه نحو هذا الهدف يجب أن يكون عن طريق تغيير دور الحكومة من مشارك في الأسواق إلى حكم بين أطرافها. ولذلك ينبغي أن تسارع مصر إلى تقوية دورها التنظيمي بما يؤدي إلى منع الممارسات الاحتكارية وتعزيز الانفتاح والمنافسة، كما ينبغي أن تتخذ الإجراءات الكفيلة بتحديث خدماتها العامة وطرق تأديتها إلى الجمهور، وعليها الحصول على ثقته فيها حتى يمكنها النجاح.

وحيث إن عصرنا الحالي يتسم باللانمطية في كل مناحي الحياة والتطور المتسارع لجوانبها كافة، والذي تؤدي فيه روح الابتكار والحلول غير التقليدية دوراً أساسياً لمجابهة المشكلات والمتغيرات، يصبح العمل الحر والاستقلالية في توفير الخدمات ودعم الأداء الاقتصادي مفتاحاً للتعامل مع الأزمات والتنافس الفعال في الأسواق محلياً ودولياً. ومن ثم حري بنا أن ندعم العمل الحر ونحقق المزيد من الابتكار في إطار التعليم العالي، الأمر الذي يتطلب تطوير النظام التعليمي ليؤكد على الإبداع والخصوصية الفردية والتعلم الذاتي واكتشاف ورعاية جوانب التميز المختلفة للطلاب، وإنشاء برامج التميز العلمي للطلبة المتفوقين ورعاية الأطفال الموهوبين علمياً وثقافياً واجتماعياً، حتى يندمج هدف تحقيق نمو إنتاجي متعدد الأشكال والجوانب في نسيج المجتمع النامي ككل.

الحرية

إننا يجب أن ندرك أن أي مجتمع يرى أولوية العلم والمعرفة يصعب إثراؤه بدون حرية للمواطن في الاختيار، وبدون مشاركته في اتخاذ القرارات التي تمس حياته اليومية، لذلك فإن إيماني الراسخ بحتمية التوجه نحو تطوير التعليم يجب أن يتواكب تماماً مع إيماني بالحرية والديمقراطية، إنني على يقين من أن المعرفة تؤهل المواطن لممارسة حقوقه السياسية بشكل أفضل وتدعم الأمان الاجتماعي للوطن. ولعل مقولة توماس جيفرسون، رئيس الولايات المتحدة الأمريكية وواحد من صانعي حاضرها يأتي في مكانه حيث يقول: "إذا توقعت الأمة أن تكون جاهلة وحرّة في نفس الوقت، فإنها تتوقع ما لم يكن، وما لا يمكن أن يكون".

الثقافة

أما الثقافة والقيم فهما روح التنمية، وتنعكس ثقافة المجتمع وقيمه على تشكيل آمال الناس ومخاوفهم، وطموحاتهم ومواقفهم، بل على أفعالهم اليومية، ويتأثر التراكم الثقافي في وجدان الناس، وتتحدد معالم قيمه بالمتاح لدى الشعوب عبر التاريخ من العلم والمعرفة، لذلك فإن العلاقة التبادلية بين المعرفة والثقافة والقيم تأثراً وتأثيراً، لا بد أن تنعكس على السياسات التي تتشدد الارتقاء بالمجتمع.

وقد تختلف الثقافة والقيم المصرية التقليدية أو المستجدة منها في بعض أوجهها مع ثقافة العالم وقيمه، وعلينا تحديد ما نريد أن نستمر عليه وما نريد الابتعاد عنه. ومع ازدياد التشابك والتبادل بين الحضارات المختلفة فإنني أرى أن الانفتاح والتواصل قد يكون فرصة لمصر لتجديد نفسها من مدخل التعليم والثقافة، والمساهمة في صنع الحاضر والمستقبل العالمي، وأرى أن للديمقراطية كمنهج حياة دوراً مهماً في عملية التوفيق بين الثقافة التقليدية والثقافات والقيم التي نرتضيها مما نراه جديداً في العالم.

ونظراً لأن للأفراد المختلفين، أفضليات مختلفة أيضاً، فقد يرحب البعض بالتأثيرات العالمية وقد يكره الآخر آثارها، إلا إنني أؤمن بأن توجيه المجتمع نحو العلم والمعرفة، وليس حجبها عنه، هو السبيل الحضاري والديمقراطي بل والأوحد لبناء قدرات الأفراد والمجتمع لقبول أو رفض تأثيرات الثقافات العالمية والقدرة على التأثير عليها أيضاً.

لقد أصبح من الواضح أن المستقبل العالمي سيشهد تزايداً متسارعاً الخطوات في المعلومات والمعرفة وتبايناً وتداخلًا بين الفروع والمناهل. وتكشف الرؤية المستقبلية أن العديد من المفاهيم التي ظلت راسخة

لقرون عدة، ستنتهوى مفسحة الطريق لمفاهيم أخرى وأنماط جديدة تتسم بالدينامكية وتتسق مع منظومة المعلوماتية بالغة التشابك. وإن لم تكن جاهزين لقيادة هذا التغيير، فإنه سيقودنا إلى أهداف قد لا نكون راغبين فيها أو إلى مسارات بلا هوية.. أو إلى هوية ضد كل ما ناضل الشعب المصري لتحقيقه عبر التاريخ.

لذا ولكل ما سبق، فإنني أكرر اقتناعي بأن الإعداد للمستقبل يبدأ من استشرافه والتعامل مع توجهاته، كما أن العمل في الاستعداد الجاد له يبدأ من الآن، كي لا يتباطأ هذا الإعداد مع عجلة التطور فتنتفي فائدته المرجوة.

ويأتي استشراف المستقبل في رأينا مواكباً للتيارات العالمية والفكرية من ناحية، ولكنه يجب أن يكون محافظاً على القيم العليا والسلوكيات السوية وأخلاقيات المواطنة المثلى من ناحية أخرى. ويمثل الحفاظ على التوازن بين هذين الأمرين تحدياً يجب مجابهته، ونقطة انطلاق نحو آفاق متصلة من المعرفة والتنمية المستدامة. ولكن كما أقول دائماً إننا نحتاج إلى تعريف ماهية هذه القيم وتحديد لها، والعمل على دمجها في وجدان شبابنا بالعلم والمثابرة والخبرة والانفتاح على تجارب الآخرين.

تحديات تطبيق سياسات إصلاح التعليم العالي

لقد تناولت قضايا تطوير التعليم العالي في مصر من منظور شامل وبرؤية مستقبلية. ولإدراكنا أن التعليم العالي في أي مجتمع هو قاطرة التغيير والقوة الداعمة لتغيير الإصلاح وحاضنة قادة المستقبل والقاعدة الشرعية للإبداع، لذلك فإنني أؤمن بأن التعليم في مصر يحتاج إلى إحداث ثورة ضخمة. إننا في حاجة إلى التحول من المنهج الذي يقدر الامتثال والخضوع، إلى ذلك الذي يشجع ويحترم الإبداع والخيال، ومن الطاعة إلى التساؤل والبحث ومن هنا يأتي التحدي.

إننا على أعتاب مرحلة تشهد تغيرات جذرية في مجالات التعليم وظروف العمل، مرحلة تتشعب فيها متطلبات المستقبل المهني الناجح، ويسير جنباً إلى جنب معها التعليم والتدريب مدى الحياة كمطلب واضح وأساسي. ولقد طرحت لجنة التعليم تصوراً لتعديل التشريع المنظم للتعليم العالي في مصر عام 2005/2006، الأمر الذي قوبل بردود فعل متباينة من المجتمع الأكاديمي انعكست على مستوى التحدي الذي تواجهه سياسات التطوير في التعليم.. إن القانون يستمد سبب وجوده ليس من ذاته، بل من الظروف الواقعية للحياة بمختلف جوانبها. وإذا كانت تلك الظروف متغيرة ومتطورة، فإن القانون لابد أن يكون كذلك، ويواكب هذه التغيرات والتطورات ويتوافق مع المصالح المشروعة لمن يعيشون في المجتمع.

ولا يخرج قانون الجامعات عن تلك الحقيقة، فهو وجد لينظم ويعالج التعليم العالي والبحث العلمي في المجتمع المصري. وإذا كان هذا المجتمع قد تغير وتطور، فلا بد أن يلحق هذا التغيير والتطور بالقانون الذي يحكمه. فقانون تنظيم الجامعات الحالي رقم 49 لسنة 1972 قد وضع، وكما هو معلوم، منذ ما يزيد على ثمانية وثلاثين عاماً. وهي فترة طويلة تغيرت فيها مختلف ظروف المجتمع، وطراً فيها عديد من المتغيرات الدولية والإقليمية والوطنية، مما جعل أحكام القانون تبدو خارج الزمن الذي نعيشه.

فحينما صدر القانون المشار إليه، ومن قبله القانون رقم 84 لسنة 1958 في شأن تنظيم الجامعات، لم يكن ينهض بالتعليم العالي والبحث العلمي سوى عدد قليل من الجامعات الحكومية، وبعض المعاهد العليا الخاصة

الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي، بحسبان أن الدولة كانت هي المسؤولة أولاً وأخيراً عن نشر العلم والمعرفة وتزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في مختلف فروع العلوم، وحيث كان الفكر الاشتراكي يهيمن على سياسة الدولة، وأن الدولة هي التي توظف الجميع.

وقد تغير الفكر إلى الحرية والإبداع والمبادرة، وبدأنا نفتح المجال للمشاركة المجتمعية في إدارة التعليم العالي وتحمل أعبائه، وأخذ العالم بفكر استقلالية الجامعات المالية والأكاديمية، وسمحت للجهات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني بإنشاء الجامعات والمعاهد العليا الخاصة، إلا أنه قد ثبت قصور كل من القانون رقم 49 لسنة 1972 والذي يحكم الجامعات الحكومية، والقانون رقم 101 لسنة 1992 الذي يحكم الجامعات الخاصة، وكذلك القانون رقم 52 لسنة 1970 الذي ينظم المعاهد العليا الخاصة، عن مواجهة عديد من المشكلات والسلبيات التي أفرزتها التجربة والواقع العملي لتطبيق تلك القوانين.

ونحن نعترف بأن مخرجات التعليم العالي المصري في الإطار المتاح الآن لا تتناسب مع أحلامنا ولا تتوافق مع المعايير الدولية ولا تكسب خريجها قدرة تنافسية تمكنهم من تولى مسئولياتهم التاريخية في التنمية وقيادة عجلة التطور والتقدم في مصر.

إن رؤيتنا لتطوير التعليم العالي والتي تشمل الجامعات والمعاهد العليا ومؤسسات التعليم التي قد تنشأ في المستقبل، تتسع لتستوعب المتغيرات التي تملئها سياسات موثقة ومعلنة من عام 2002 وإلى الآن وهو الأمر الذي نتج عنه عدة تحديات ملخصها في التالي:

1. وجوب تغيير دور الحكومة في التعليم العالي من مقدم الخدمة الوحيد إلى المراجع والمنسق، والداعم للجودة والتمويل للطلاب والضامن لتكافؤ الفرص والمحقق للعدالة.
2. التزام الدولة الدستوري بمبدأ اللامركزية بكل جوانبها تخطيطاً وإدارة.
3. التغلب على تحدى تمثيل الملكية في إدارة الجامعات، مع احترام حريتها الأكاديمية في نفس الوقت سواء كان ذلك ملكية الدولة بهيمنتها السياسية، أو ملكية القطاع الخاص بهيمنته الاقتصادية.
4. وضع التشريع المناسب الذي يواكب حقيقة أن مصر ينتظر أن يكون بها أسوة بما يحدث في دول العالم المتقدم، عدداً كبيراً من الجامعات يتعدى مائة جامعة في العشر السنوات القادمة والتي تتعدد فيهم أنواع الملكية من ملكية خالصة للدولة إلى القطاع الخاص غير الهادف للربح إلى الملكية المشتركة بين الدولة والقطاع .
5. إن دخول القطاع الخاص بأنواعه، إلى تقديم خدمات التعليم العالي، يجب أن يضبط أداءه جناحان، الأول ضمان الجودة والذي أخذت الدولة فيه شوطاً بإنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد، والجناح الثاني هو توفير مصادر تمويل للطلاب اللذين لا يستطيعون سداد تكلفة التعليم بالرغم من قدرتهم الأكاديمية في هذه الجامعات الجديدة، وهو تحد لا بد أن تقوم الدولة فيه بدور المبادرة.
6. إن التنافس بين مؤسسات التعليم العالي هو أساس ارتفاع الجودة وانخفاض التكلفة وهو الأمر الذي يجب أن يعكسه القانون من خلال استقلالية الجامعات المملوكة للدولة إدارياً ومالياً ووضعها في إطار المنافسة المحلية مع الجامعات الجديدة والعالمية للحصول على التمويل اللازم من موازنة

الدولة، ومن مواردها الذاتية.

7. مراجعة دور المجلس الأعلى للجامعات والمجالس الأخرى بالجامعات الخاصة والمعاهد العليا في ضوء السياسات الجديدة للتعليم العالي وإنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد، مع التأكيد على أهمية عدم تدخلها في إدارة الجامعات أو فرض أنماط تقليدية على برامجها ولا وسائل تنميتها. وهو الأمر الذي يجب مضاهاته بما يحدث في إدارة الجامعات في الاتحاد الأوروبي كنموذج محترم.

8. إن الدولة، ستظل الراعي الأساسي للمؤسسات التعليمية المملوكة للدولة ولل مواطن والأسرة، وإن توجهنا هو زيادة موازنة التعليم العالي بحيث ترتبط موازنة الجامعات المملوكة للدولة بأعداد الطلاب الملتحق بها، الذين يتحدد عددهم بإمكانات الجامعة الأكاديمية على أساس ما تقرره هيئة ضمان الجودة والاعتماد من معايير مرتبطة بالمعايير العالمية. وهذا التحدي يجب أن يستوعب ثنائية التوسع، بتكاليفه الواجبة في إطار حقوق الطلاب، والالتزام بالجودة، بما يمليه ذلك من مسؤوليات مالية إضافية، وإنقاص عدد الطلاب في الكليات الجامعية، ليتلاءم مع معايير جودة الخدمة في التعليم العالي، وهو ما يستدعى أيضاً إنشاء جامعات جديدة. إن هذا التحدي يجب أن يتفهمه المجتمع، ويستوعبه الحقل الأكاديمي لأنه لن يتم بالتمني فقط، ولكن بالقيام باختيارات إيجابية نحو تحقيق الهدفين على حساب اختيارات أخرى.

9. إن العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي، وأعضاء هيئات التدريس يجب أن يتم تطويرها بما يسمح بعائد أكبر لعضو هيئة التدريس في إطار تعاقدى يتم فيه تقييم الأداء بناء على المعايير التي تضعها كل مؤسسة لنفسها، وقوفاً على أرضية من الحد الأدنى من المعايير التي تضعها الدولة في إطار ضمان الجودة. يتم ذلك في إطار تدريجي بما لا يؤثر سلباً على حقوق مكتسبة في الوضع الحالي. وهو تحدٍ إنساني آخر، يواجه ثقافة بقاء الأمر كما هو عليه والخوف من التقويم المستمر، أو الشعور الخاطئ بأن تقويم الأداء هو أمر يمس الكرامة الأكاديمية أو ينتقص من هيبة الأستاذ الجامعي.

إننا يجب أن نطرح قضايا التعليم العالي وتحدياته بشفافية وعلى المستويات كافة وعلى المسؤولين عن التعليم أن يسألوا أنفسهم، ويسألوا مؤسساتهم عنها في محاولتهم الجاهدة لتحقيق موازنة بين مختلف السياسات المتبعة ومختلف النشاطات المؤسسية في التعليم العالي، وبين الحاجات التي يملها الاقتصاد الجديد. إن مصر تملك رصيداً متراكماً من المعرفة في مؤسسات التعليم العالي يجب حسابه بين الاعتبارات الكثيرة التي تشكل القوة الدافعة للتغيير في التخطيط وتحقيق التقدم، سواء على مستوى سياسة الحكومة أو مؤسسات التعليم، ومرة أخرى أكرر أن التعليم العالي في مصر هو فرصة وليس محنة، وأن الأمر يعود إلينا كدولة ومجتمع في كيفية اعتباره.

إن مؤسسات التعليم العالي هي بمثابة عامل التغيير داخل المجتمعات النامية والتي تقودها نحو المستقبل. ومن ثم لا ينبغي أن نسمح لتلك المؤسسات بالانهيار بل يجب إيلاء الأولوية لإصلاحها فهي ضرورية للمجتمع برمته غير أن هذا الأمر لا يمكن تحقيقه بنفس مستوى التفكير الذي كنا عليه ساعة خلق المشكلات

الفصل الرابع

البعثات الخارجية- طريق للتنوير

إن عضو هيئة التدريس هو محور عملية تطوير التعليم، ويشكل الثروة الحقيقية في مؤسساته، وهو أمل البلاد في التنوير وحرية التفكير وانفتاح عقل المجتمع والتوجه نحو مستقبل أفضل يعتمد على المعرفة وقادر على إبداعها، ومن ثم فإن دعمه وتطوير قدراته لا يعود بالفائدة على العملية التعليمية فحسب بل ويمتد أثره على المجتمع ككل. ويعتبر إعداد عضو هيئة التدريس في جامعات ومعاهد ومراكز بحوث مصر أهم عناصر تطوير التعليم والبحث العلمي.

وبتحليل الوضع الراهن وجدنا أنه يوجد أنماط متعددة من البعثات الخارجية والداخلية: منها ما يتبع وزارة التعليم العالي من واقع مسؤوليتها الدستورية في الإشراف علي كل ما يقدم من خدمات تعليمية فيما بعد مرحلة التعليم الثانوي، ومنها ما يتم ابتعاثه من خلال الأزهر الشريف والمؤسسات والشركات الحكومية والخاصة، بالإضافة إلي ما يحصل عليه الأفراد من منح شخصية أو سداد تكاليف البعثة من المدخرات الخاصة، وعليه فإنه ليس بالضروري أن تكون مثل هذه البعثات مدرجة تحت إشراف وزارة التعليم العالي، الأمر الذي يصعب معه حصر الموارد البشرية كافة المؤهلة لتعظيم استفادة الدولة منها، هذا ويبلغ متوسط الإنفاق الكلي على البعثات الخارجية في مصر حالياً حوالي 637 مليون جنيه سنوياً فقط.

وفي رأبي أن هذا الحجم من الإنفاق على البعثات، لا يواكب طموحات الدولة والجامعات في توفير

متخصصين على مستوى عال في التخصصات الحديثة لتنمية النهضة العلمية التي نتطلع إليها لنصبح مصدرين للعلم والتكنولوجيا لا مستهلكين لهما فقط وسأحاول في هذا المقال توضيح وجهة نظري حول هذه الرؤية.

إن التاريخ الحديث لمصر يؤكد أن النهضة والتنوير في العهود المختلفة، كانا يتوافقان بشكل أو بآخر بالانفتاح على العالم، وإرسال المبعوثين للتعليم والحصول على المعرفة والتبادل الثقافي، ولبيان ذلك فإنني سأسترجع الخلفية التاريخية للبعثات الخارجية وصولاً إلى ما أود طرحه من سياسات في هذا المجال.

بدأ نظام التعليم المصري الحديث من عهد محمد علي باشا الذي أنشأ كثيراً من مدارس الهندسة والطب والقانون واللغات. وكان في ذلك الوقت يتم إرسال الطلبة المتميزين إلى غربي أوروبا وبخاصة فرنسا ليتلقوا تعليمهم العالي ويحصلوا على شهادات ودرجات علمية تساعد على تطوير نظام التعليم في مصر. وفي عام 1908 أنشئت أول جامعة وطنية مصرية التي سميت بعد ذلك بجامعة فؤاد الأول وواصلت إرسال الطلبة المصريين ليتموا تعليمهم العالي في الخارج خصوصاً في إنجلترا. وفي 1953 بعد قيام الثورة سميت بجامعة القاهرة، ومنذ ذلك الحين تشجع مصر إرسال الطلبة وأعضاء هيئة التدريس إلى الجامعات ومراكز البحوث في الخارج خصوصاً إلى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي سابقاً، وذلك للمساهمة في تطوير التعليم والبحث العلمي في مصر، إلا أن ذلك يتم في رأينا بشكل لم يسمح بتكوين حجم حرج فعال لقاعدة علمية وبحثية تقود المجتمع ولا تدوب في إطار الأمر الواقع.

وتنقسم البعثات التعليمية الخارجية حالياً إلى أربع أنواع:

1. البعثات الخارجية للحصول على درجة الدكتوراه من الخارج، بعد أقصى 4 سنوات لجميع التخصصات.
2. بعثات داخلية.
3. بعثات إشراف مشترك.
4. مهمات علمية على نفقة البعثات.

هذا فضلاً عن وجود منح مقدمة طبقاً للبرنامج التنفيذي الموقع بين مصر وبعض الدول الصديقة. ووفقاً لوزارة التعليم العالي فإن عدد البعثات الخارجية العلمية للحصول على درجة الدكتوراه عام 2002/2003 كان 97 بعثة، ولكن بمتابعة تطور أعداد البعثات الخارجية للحصول على درجة الدكتوراه نجد أنها شهدت ارتفاعاً ثم انخفاضاً كما هو موضح في الجدول التالي مما يعنى عدم وجود إستراتيجية واضحة في هذا الشأن يمكن من خلالها رسم منحنى تطور التوجه العام للدولة.

جدول إحصائي لأعداد أعضاء البعثات الخارجية⁽¹⁾
للحصول على درجة الدكتوراه 2009-2002

وقد يفسر هذا الانخفاض في عدد البعثات الخارجية للحصول على درجة الدكتوراه المدعومة من الحكومة بعدة تفسيرات منها ارتفاع تكلفة التعليم بالخارج ومحدودية الدعم المقدم من الحكومة. وقد حدث هذا الانخفاض على الرغم من توصية لجنة التعليم والبحث العلمي لأمانة السياسات بالحزب الوطني الديمقراطي بتتمية أداء أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بهم ومضاعفة البعثات الخارجية كل خمس سنوات، كذلك فإن معظم هذه البعثات قليلة العدد، المدعومة من الحكومة تكون في المجالات الهندسية والعلوم والطب.

(1) المصدر وزارة التعليم العالي 2010.

جدول إحصائي لأعداد أعضاء البعثات (أنواع مختلفة) ⁽¹⁾ 2009-2002

[illegible]

- ولعل أهم إيجابيات نظام البعثات الخارجية هو:
- بناء أكفأ للموارد البشرية، لرفع كفاءة نظام التعليم في مصر وإعداد كوادر محلية من شأنها تحسين وتطوير التعليم والبحث العلمي في الجامعات ومعاهد ومراكز البحوث في مصر.
- إعداد أعضاء هيئة تدريس جدد في مجالات نادرة أو نمطية بما يسهم في استكمال الهياكل الأكاديمية بالأقسام العلمية في التخصصات التي يصعب إعداد كوادرها محلياً.
- إثراء شخصية المبعوث بالاطلاع على ومعايشة تقاليد وعادات مختلفة وقد يكسبه صفات جديدة وإضافتها

إلى القيم والتقاليد والعادات المصرية يؤدي إلى تكوين شخصية متوازنة ومتفتحة علي الآخر، وهذا البعد الثقافي له أهميته الكبرى التي قد لا تقل عن البعد العلمي.

زيادة التحالفات الإستراتيجية مع الدول الأجنبية والاتفاقيات الثنائية بين الجامعات ومراكز الأبحاث الأجنبية لرفع مستوى الأداء المؤسسي لهذه الجهات وربطها بالتطور العالمي.

(1) المصدر وزارة التعليم العالي 2010.

- اشترك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في الإشراف علي إعداد الرسائل العلمية وإجراء البحوث وإنشاء علاقات مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأجنبية المشاركة في الإشراف مما يمكن تتميتها مستقبلاً في تعاون علمي مثمر علي مدي أطول.
- إلا إن التحديات التي تواجه البعثات الخارجية في التعليم والممارسات السلبية قد تقلل من الفائدة المرجوة منها، وتحد من تحقيق هدف تنمية وتطوير التعليم والبحث العلمي ورفع كفاءة مؤسساته وأذكر منها التالي:
أولاً: عدم وجود خطط واضحة للبحث العلمي لدى الجامعات المصرية أو ربط هذه الخطط والبرامج بخطة قومية للبحث العلمي في مصر ويتوافر لها الموازنات ويتم التقديم لها، بأسس تنافسية. وحتى لا أعمم السلبية، فإن بعض الجامعات قد أدركت هذا التحدي وبدأت في رسم خططها البحثية مثل جامعة القاهرة، واعتقد إن المفهوم قد يكون قد بدأ تطبيقه وجامعات أخرى أيضاً.
- ثانياً: المركزية الشديدة في إدارة نظام البعثات في مصر بالرغم من تأكيد سياستها على إعطاء الجامعات حرية للحركة أكبر، واستقلالية في تحديد خططها البحثية وبناء كوادرها البشرية، وعقد اتصالاتها مباشرة مع الجامعات العالمية، والاستفادة القصوى من مواردها البشرية.
- ثالثاً: صعوبة تأقلم المبعوثين المصريين مع المجتمعات الأجنبية أحياناً، وهو ما يهدد نجاح البعثات، كتحدٍ رئيسي لهذا التوجه، الذي يهدف بجانب العلم والمعرفة إلى الانفتاح على العالم والتواصل الثقافي والاجتماعي. وقد يكون جهد السفارات المصرية والملحقات الثقافية في الدول الأجنبية على إمداد إدارة البعثات بالمعلومات اللازمة الوافية عن البلد ومؤسساته وقوانينه وعاداته وتقاليده وأعراف شعبه هاما قبل السفر، إلا انه لا يغنى عن واقع التحدي الثقافي الذي لا يتم في لحظة السفر ولكن في بناء الشخصية المصرية.
- رابعاً: عدم كفاءة بعض أعضاء البعثات إما من الناحية اللغوية أو من الناحية العلمية أو التقنية. لذلك يجب التركيز على تدريب المبعوثين على إتقان اللغات ومهارات الكمبيوتر وطرق وأساليب البحث العلمي المطلوبة.
- خامساً: اختلاف نظام التعليم المصري، وشهاداته عن النظم العالمية المعروفة، والذي لا يتيح للدارس في الجامعات المصرية الاستفادة من تراكم نتائج دراساته ولا يجعلها مرئية ولا قابلة للتحويل من نظام إلى آخر.. وهو الأمر الذي ركزت عليه طوال السنوات الست الماضية وطالبت

به.

سادسا: عدم وجود متابعة جادة بآليات محددة لمتابعة المبعوثين من الأقسام العلمية وقد يتم تغيير موضوع البعثة أثناء دراسة المبعوث بالخارج بدون علم أو بعدم اهتمام من القسم العلمي.

سابعا: عدم عودة المبعوث بعد الحصول علي الدرجة العلمية إلى مؤسسته الأصلية، الذي قد يرجع إلي أسباب شخصية أو لعلم المبعوث أنه لن يجد الإمكانيات العلمية والتجهيزات اللازمة لمواصلة بحوثه في مجال تخصصه أو لانجذابه نحو موارد مالية اكبر في الجامعات العربية أو انجذابه العلمي للجامعات ومؤسسات البحث العالمية نتيجة تفوقه وامتيازه.

ثامنا: غياب التخطيط الجيد للاستفادة القصوى من زيارات المشرفين المتبادلة وإتمامها أحيانا في توقيات غير مناسبة، مما يؤدي إلي ضعف العائد من التبادل العلمي بين المشرفين.

الرؤية:

إن تحقيق رؤيتنا نحو خلق مجتمع عصري أساسه المعرفة، تقتضى بناء قاعدة علمية قوية مؤهلة وقادرة على القيام بدورها كقلب نابض للنهضة العلمية المرتقبة في مصر، مما يستوجب مضاعفة أعداد المبعوثين عدة مرات، وكذلك الموازنات المخصصة لذلك. وفي ضوء تحقيق الخطة الطموحة للتنمية، واستنادا إلى معطيات الوضع الراهن فإنني أرى ضرورة العمل على ابتعاث ما لا يقل عن 3000 باحث ودارس إلى جامعات الدول المتقدمة سنويا، ولمدة عشرين عاما متتالية، الأمر الذي من شأنه تكوين تلك القاعدة المرغوبة فيها، فيكون لدينا في نهاية هذه الفترة ما يقرب من 60000 باحث وعضو هيئة تدريس، حاصلين على أعلى وأجود مستويات التعليم والمعرفة والمهارات في العالم، ومسلحين بأحدث المناهج البحثية والعلمية دوليا، وهو ما سيكون له أكبر الأثر في اكتساب المجتمع المصري قيمة مضافة حقيقية، تضطلع بأفاق النهضة العلمية المطلوبة، وتصب مباشرة في روافد التنمية الشاملة في مصر. وما أعرضه هنا كسياسة ليست اختراعا ولا عبقرية شخصية ولكنه نمط من التفكير أخذت به الصين والهند وغيرها من الدول منذ عشرات السنين يجنون حصاده الآن.

وفى نفس السياق نرى وجوبية أن تستمر جهود التطوير الأخرى وجهود التوسع في التعليم العالي بالتوازي مع خطة البعثات الخارجية، بحيث يتمكن نظام التعليم العالي المصري من استيعاب ودمج هذه الخبرات العائدة، وتوظيف طاقاتها في مسارها الصحيح، مما يعظم الفائدة من زيادة أعداد المبعوثين ويحقق الجدوى الاقتصادية للموازنات التي ستخصص لتنفيذ هذا التوجه بعائد استثماري حقيقي ملموس أثره في الواقع المعاش.

إن علينا أن نحدد، بدقة ووضوح، أهداف هذه النهضة العلمية، وأن نرسم خريطة انتقائية للجامعات والمؤسسات البحثية على مستوى العالم ذات التميز في فروع العلوم المختلفة وفق معايير الجودة الدولية، حتى نستطيع أن نوجه مبعوثينا لأفضل الأماكن الدراسية، التي سيكتسبون من خلالها ما يحقق أهداف رؤيتنا بفاعلية وكفاءة.

وتلخص النقاط التالية آليات تنفيذ هذه الرؤية:

أولا: إجراء بحث شامل يرصد الجامعات والمؤسسات العلمية في مختلف دول العالم، شاملة الميزات

التنافسية لكل مؤسسة على حدة في مختلف أوجه العلوم والمعرفة سواء في العلوم التطبيقية أو النظرية، حتى نتمكن من رسم خريطة للجامعات والمؤسسات البحثية على مستوى العالم ذات التميز في فروع العلوم المختلفة وفق معايير الجودة الدولية، ترفع كفاءة اختيارنا لتوجيه المبعوثين بما يتفق مع خططنا التنموية.

ثانياً: توفير التمويل والموازنات أمام خطة البعثات الخارجية القومية. كذلك دعم البنية التحتية لمعامل بحوث المبعوثين بنظام الإشراف المشترك والبعثات الداخلية، وتهيئة المناخ العلمي للمبعوثين العائدين من الخارج. إن تمويل هذه البعثات قد يصل إلى أكثر من مليار جنيه سنوياً وتراكماً، إلا أن العائد على مستقبل الأمة أكبر من تلك الأموال وأعظم من قدر الإنفاق عشرات المرات.

ثالثاً: ارتباط موضوعات البعثات الخارجية بالخطط القومية للبحث العلمي وبالخطوة الإستراتيجية للتعليم العالي، وبهيكل الأقسام العلمية وبأولويات الدولة طبقاً لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن باب أولى أن تكون هذه الخطط معلنة وواضحة في كل قسم علمي وجامعة، وترتبطها في معظمها بخطط الدولة وتطلعاتها في المستقبل.

رابعاً: منح البعثات الخارجية على أساس تنافسي، وفق أسس ومعايير موضوعية لاختيار المبعوثين تضمن العدالة وكفاءة الاختيار، هذا إلى جانب إضافة التميز الخلقى والتوازن النفسي إلى اختيار المبعوثين إلى بعثات خارجية.

خامساً: تفعيل نظام متطور مرّن وجاد لمتابعة المبعوثين في الداخل والخارج، والالتزام بالجدول الزمنية المحددة للخطط الدراسية والبحثية، كذلك تقديم الدعم الفني والمادي لهم حين الحاجة، إن هذه المتابعة يجب أن تتسع عن مجرد أرقام وتقارير في أوراق ووثائق، إلى مفهوم تنمية الشخصية والتبادل الثقافي بين المبعوث والمجتمع المحيط به.. ويشمل ذلك إعادة النظر في كيفية اختيار مستشارين لمصر، ثقافيين وعلميين في السفارات والابتعاد عن المجاملة والوساطة في هذا الاختيار، إن هؤلاء المستشارين هم عيون حضارية لمصر تساند مبعوثيها وعليه فإن اختيارهم يجب أن يتوافق مع مهمتهم.

سادساً: مد الجسور وتقوية الاتصال والتعاون مع علمائنا المقيمين بالخارج، وهو الأمر الذي أرى ضرورة التعامل معه من مدخل الحفاظ على ثروة مصر من العقول البشرية، من خلال تنمية عناصر جذب لهم داخل المجتمع والتغلب على العوامل المعوقة لتطورهم وفتح المجالات للشباب لتحقيق الذات والوصول إلى مستوى معيشي كريم، فهناك عدد ضخم من العلماء المصريين في البلاد المتقدمة، وعدد من شباب العلماء يتجه للحاق بهم. كما أنه في حالة هجرة العلماء وتبؤهم مراكز علمية مرموقة في مؤسسات عالمية، علينا أن ندعمهم ونؤيدهم باعتبارهم ثروة قومية لمصر في الخارج، ونعظم الاستفادة منهم من خلال إنشاء قواعد بيانات منظمة، وتأسيس وسائل اتصال جذابة، ومنحهم تسهيلات الزيارة والإقامة. إضافة إلى إنشاء برامج للاستفادة من هذه الخبرات على مستوى مؤسسات البحث العلمي والتعليم العالي وقطاعات الإنتاج، وتحقيق تأخى واتصال بين المؤسسات التي ينتمي إليها العلماء المصريين بالخارج والمؤسسات العلمية المصرية.

سابعاً: الانتقال لنظام الساعات المعتمدة (ECTS) في مؤسسات التعليم العالي، أخذاً بعملية بولونيا التي استقادت منها كل الدول الأوروبية، بهدف أن يكون النظام مرئياً وقابلاً للقياس النوعي، يدعم التراكم المعرفي المتفق عليه، ويسهل نقل وانتقال وتبادل الطلاب، بمن فيهم طلاب الدراسات العليا وتيسير التعاون بين الجامعات المصرية والعالمية في مجال التعليم بجانب البحث العلمي. وختاماً، فإنني أؤكد مرة أخرى أن الانفتاح على العالم كان دائماً مفتاح التقدم في مصر، وأننا لا يمكن أن نصبح منارة الحضارة، وصانعي التقدم داخل حدود مغلقة، وفكر لا يسمح بالتفاعل مع حضارات العالم. لقد كان التعليم العالي في مصر دائماً، عالمياً، ولا يجب أن نضعه داخل الأسوار ونحد حركته بالقيود. إن إرسال شبابنا وباحثينا إلى أفضل جامعات العالم ومراكز التميز فيها، واستقبال كبار الباحثين والعلماء للتدريب والتدريس في جامعاتنا ومعاهدنا البحثية، هو منهج علمي أخذنا به تاريخياً، وعلينا أن نأخذ به مستقبلاً.

إن الانفتاح على العالم والتفاعل مع العلم بدون حدود جغرافية هو أحد مداخل التأثير الإيجابي على حركة تطوير التعليم في مصر، لننتقل من مجرد مستخدمين للمعرفة إلى صانعين لها، لتكون مصر كما يؤهلها مواطنوها .. صانعة حضارة تضيف إلى العالم، وتكتب تاريخاً جديداً لها.

الفصل الخامس

الحياة الطلابية

أي مسئول عن التعليم يجب أن يستهدف الوصول بالحياة الطلابية إلى تحقيق التوازن بين متطلبات الطلاب البيولوجية والعقلية والاجتماعية، والعمل على خلق بيئة تعليمية قادرة على التعامل مع المشكلات والمظاهر السلبية المعوقة لتكوين شخصية الطالب وصحته. ولعل ذلك الهدف يرتبط ببناء القدرات البشرية وخلق الفرص أمام الشباب المصري ذو الشخصية المتكاملة، القادر على التعامل مع جميع الأفكار والمواقف في الحياة.

إن الحياة الطلابية المنشودة هي التي تمد الطالب بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتكاملة، وتربطه بمجتمعه وتنمي روح الانتماء وحب الوطن فيه وتحمله المسؤولية وتحثه على المشاركة الإيجابية. ومن خلال هذه المشاركة يتم تحقيق التفاعل بين كل طالب وآخر، وبين الطالب ومعلمه ومدرسته وجامعته، ومن ثم تزداد ثقة الشباب بأنفسهم وبوطنهم وتنمي قدرتهم على البناء والتجديد والإصلاح. إن هذه المرحلة من الحياة، تتفاعل فيها الأفكار، وتمتلئ بالحيوية والنشاط، وسمتها النقد وعدم الرضا أحياناً إلا أنها تبني الأمل أيضاً في النفوس.

إن الوضع الراهن يكشف عن كثير من التحديات التي تعوق الوصول إلى المأمول، ويأتي في مقدمتها:

قصور الرؤية الشاملة لفلسفة الحياة الطلابية:

إن التحدي الرئيسي أمام تكامل الحياة الطلابية في المدرسة أو المعهد أو الجامعة يكمن في قصور الرؤية المتكاملة لمعنى وعناصر هذه الحياة وأهميتها وتوجهاتها، ويرتبط ذلك بالغياب المؤثر للقيادة الواعية من أعضاء هيئة التدريس في المدرسة والجامعة التي تتفهم وتدرك أهمية مشاركة التلميذ والطالب في إدارة أموره داخل المؤسسة التعليمية , وكذلك معنى وأهمية المنافسة بين مؤسسة تعليمية وأخرى، أكاديمية ورياضية, ومعنى تكامل الأنشطة الطلابية مع النواحي المعرفية واكتساب المهارات.

إنني أؤكد على أهمية ترسيخ بعض المفاهيم في رؤية الإدارات التعليمية، ومنها أن الحياة الطلابية تعنى قدراً أكبر من الحرية للشباب وقدرة على التسامح وتقبل الأخطاء من الإدارات في المؤسسات التعليمية، كما تتطلب تشجيع هذه المؤسسات على المبادرة والمبادأة والمخاطرة والنقد البناء والاعتزاز بالنجاح وتقبل الفشل واحتواء الخطأ، برؤية أوسع من مجرد التعامل مع كل حدث بذاته، أو كل طالب بعينه، في لحظة محددة.

أما نقص التمويل اللازم لتنشيط الحياة الطلابية فيظهر جلياً في خلو بنود الموازنة من أي اعتماد له قيمة يخصص للأنشطة الطلابية، وتأتي معظم اعتمادات الأنشطة من اعتمادات جزئية ليست لها أولوية، ولا تسمح اللوائح الحالية بجهود لا مركزية أو بمشاركة فاعلة من المجتمع في تمويل الأنشطة الطلابية بأي شكل من الأشكال، لا على مستوى المدرسة ولا على مستوى الجامعة، وتعد هذه الموارد المحدودة غير كافية مقارنة بحجم الموازنة العامة المخصصة للتعليم.

إن المناخ القائم في المؤسسات التعليمية يدفع الأسرة إلى أن يكون وقت الطالب موزعاً بين العملية التعليمية والدروس الخصوصية. كما أن التكاليف على تحقيق أعلى الدرجات للحصول على فرصة للانتقال إلى المراحل الدراسية التالية كأسلوب وحيد للتقويم لا يحفز الطلاب على ممارسة النشاط المدرسي أو الجامعي. وفي نفس الوقت فإن اهتمام أولياء الأمور بممارسة أولادهم للأنشطة الرياضية في الأندية ومراكز الشباب بشكل واضح يمثل ظاهرة تتناقض مع توجه الأسرة ونظرتها لنفس الأنشطة في المؤسسات التعليمية, مما يخلق انطباعاً سلبياً للمجتمع والمجتمع في كفاءة هذه المؤسسات في تنمية القدرات لدى أولادهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن ثقافة الإدارة المؤسسية، التي لا تهتم إلا بنسب النجاح من واقع نتائج الامتحانات، تنعكس سلباً على درجة اهتمام المعلم وعضو هيئة التدريس بالنشاط الطلابي والحياة المدرسية أو الجامعية، وعلى الرغم من وجود عدد كبير من المدرسين والمسؤولين المنوط بهم الأنشطة الطلابية فإن هناك نقصاً حاداً في فاعلية وجودهم وأثرهم على تنمية وإثراء الحياة الطلابية.

ويمثل التمييز النوعي بين الإناث والذكور أحد التحديات الهامة الواجب تلافها في المؤسسات التعليمية، حيث إن الفتيات يمثلن نصف مجتمع الطلبة، كما أن هناك مفاهيم شائعة عن عدم ملائمة قدرات الفتيات على ممارسة الأنشطة أو التعامل مع البيئة المحيطة أو الاندماج في الأنشطة، وتوجه الفتيات للأنشطة القريبة إلى التدبير المنزلي والأشغال اليدوية في المدرسة، مقارنة بتوجيه الذكور نحو الأنشطة العلمية والرياضية إن وجدت، وهو ما يمثل معوقاً أساسياً لتنمية الحياة الطلابية على الوجه الأكمل.

وتعتبر اللوائح المنظمة بشكلها الحالي عائقاً أمام مشاركة الطلاب الفاعلة في إدارة شئونهم بما يسهم في تنمية قدراتهم وتمكينهم من المساهمة الفعالة في الحياة المدرسية والجامعية. ويظهر ذلك بشكل أكثر وضوحاً

في مجال التعليم الجامعي الذي تحكمه لائحة صدرت عام 1979 وعدلت عام 1984. ولقد أشارت عدة تقارير صادرة عن جهات مختلفة إلى ظاهرة عزوف الشباب عن المشاركة عموماً وقصور أساليب التنشئة السياسية وبخاصة المتبعة في المؤسسات التعليمية من المدرسة إلى الجامعة وخارجها. إنني أؤكد على أهمية إحداث تغيير جذري في اللوائح المنظمة للحياة الطلابية، بشكل يسمح بتنمية قدراتهم وتقجير طاقاتهم وبث روح العمل الجماعي والوطني فيهم، واكتشاف المواهب القيادية والإدارية لديهم، وإيجاد المناخ الديمقراطي الملئم لتحقيق مبادراتهم وإبداعاتهم. وفي هذا الصدد فإن لجنة التعليم ولجنة الشباب بالحزب الوطني الديمقراطي تقدما بمشروع تعديل اللائحة الطلابية بشكل يتواءم مع هذا التوجه ويسهم في إحداث الأثر الفعال منه وهو ما نتج عنه جزئياً تعديل في اللائحة عام 2007، إلا أن ذلك لم ينعكس بأي شكل على الحياة الطلابية كما هي موصوفة في هذه السياسات مما يمثل إضافة إلى الفرص الضائعة.

شيوخ ظواهر سلبية بين الشباب:

أ- التدخين وتداعياته

يمثل التدخين ظاهرة بالغة الخطورة وذات آثار سيئة تتجسد أهم مظاهرها ومشاكلها في انتشار التدخين بصورة كبيرة ليس في محيط المدرسة والجامعة فحسب بل، وعلى نطاق واسع بين الشباب دون 18 سنة في المراحل الثانوية، والإعدادية أحياناً، مما يشكل خطراً شديداً على صحتهم في عمر مبكر كما أن انتشار التدخين بين الفتيات يؤثر عليهن سلباً في مراحل مستقبلية في حياتهن وخصوصاً في فترة الأمومة. ولعلي أضيف أنه لا توجد برامج كافية لتوجيه الشباب للإقلاع عن التدخين وتبيان مخاطره، وكذلك عدم وجود إحصاء دقيق للمدخنين من الشباب لاستبيان عمق المشكلة، مما يمثل غياباً في الرؤية لدى الدولة.. بل إن بعض المواد الإعلامية من أفلام وغيرها تشجع على التدخين بصورة غير مباشرة حيث إنها تبرز التدخين كعادة اجتماعية مقبولة. وهذا يساهم في انتشار التدخين بدرجة كبيرة، مما يؤدي إلى انتشار أمراض قد تم الحد منها بكفاءة مثل السل الرئوي، علماً بأن التدخين يمكن أن يكون الخطوة الأولى في طريق الإدمان، كما هو متعارف عليه. ويجب كذلك ربط ظاهرة العنف بالإدمان ومعدلات الجريمة بين الشباب المدمن مثل السرقة والجرائم الجنائية الأخرى بما فيها احتمال اتجار الشباب المدمن في المخدرات لتغطية نفقات إدمانهم.

ب- العنف

يمثل العنف داخل المؤسسة التعليمية أحد المعوقات التي تواجه التعليم، وتحد من تنمية الحياة الطلابية، ويتجسد هذا العنف في مظاهر عدة: منها عنف موجه من بعض المعلمين، بدنياً أو لفظياً إلى الطلاب، مما يفقد العملية التعليمية جوهر التواصل والتنمية ويفقد الطلبة ثقتهم بأنفسهم وينفرهم من المؤسسة التعليمية.

ومنها العنف المتبادل بين بعض التلاميذ أنفسهم، أو بين بعض أطراف العملية التعليمية مما يخل بالاحترام الواجب داخل المؤسسة التعليمية ويؤثر سلباً على مجتمع الطلاب بأسره. ومنها العنف الموجه ضد المنشآت التعليمية ورموزها داخل المجتمع، والحدة والتصادم بين أولياء الأمور والمعلمين، واللجوء – في أحيان كثيرة – إلى أقسام الشرطة لحل المشكلات، وكلها أمور تستقل داخل المؤسسة التعليمية والمجتمع وتؤكد غياب المنهج العلمي في التفكير وحل المشكلات.. الذي يجب أن يدركه ولى الأمر والطلاب أساساً من أسلوب التعليم.

ج- التطرف

أما ظاهرة التطرف الفكري والديني وضيق الأفق في التعامل مع الأحداث، أو الانفعالات التي تتعدى رد الفعل المتوازن، وغياب المنهج العلمي في التفكير، فكلها أنواع مختلفة من غياب قيم التسامح وقبول الاختلاف بل واحترامه، كلها أنماط للتطرف تزداد شيوعاً بلا قياس مجتمعي فعلي يحدد أسبابها ويضع الحلول لها. إلا أنني ومن ملاحظاتي التراكمية للعملية التعليمية فإنني أستطيع أن أحدد أن هذه الظواهر تكمن في الآتي:

أولاً: عدم وجود برامج كافية للتنشيف السياسي تساعد الطالب على فهم حقوقه وواجباته كمواطن صالح وتوهمه لممارسة حقوقه السياسية التي يكفلها الدستور، مثل الانخراط في الأحزاب السياسية الشرعية، والتصويت في الانتخابات بأشكالها المختلفة، وإرساء قواعد لتعزيز قدرة الشباب على التغيير والتأثير من خلال الأطر الشرعية المتاحة في مؤسسات الدولة. كما أن بث الشك في إمكانية التأثير من خلال مؤسسات الدولة الشرعية مع غياب القدوة والمثل والبدائل التربوية في إطار المؤسسة التعليمية يعطى فرص سانحة للتيارات المتطرفة على النمو السريع داخل الأوساط الطلابية.

ثانياً: أن المؤسسة التعليمية تعد المكان المشروع لممارسة حرية التعبير عن الرأي والاختلاف دون قيود بأي شكل من الأشكال. إن تعامل المسؤولين في الدولة وفي المؤسسات التعليمية مع الطلاب بمفهوم أمنى فقط، يدفع المتطرفين فكرياً إلى زيادة تطرفهم أو نقل معتدلي الفكر إلى التطرف أحياناً.

ثالثاً: إن التعامل مع الطلاب يجب أن يشمل الأطر الثقافية والسياسية والاجتماعية الأخرى التي تسمح بالخطأ والصواب، ونتيح مساحات من التسامح والقدرة على استيعاب تصرفات الشباب الطبيعية في هذه المرحلة السنية، وتحملهم مسؤولية إدارة أمورهم في ظل قواعد عادلة تطبق على الجميع بمعايير واحدة، ليس فيها تجني ولا وساطة وبدون تقصيل ولا تهميش. وهو الأمر الذي نما عبر السنين بتكرار مواجهة التطرف، حتى أصبح أحياناً لا يفرق بين التطرف المرفوض والاختلاف المحمود، أو بين فرض الرأي من الأقليات المنظمة وبين حرية التعبير المكفولة للجميع.

رابعاً: لقد رصد الإعلام محاولة بعض التيارات الدينية إثبات وجودها عن طريق فرض رأيها بالقوة في المؤسسات التعليمية، ومحاربة الأنشطة اللامنهجية والترفيهية ومحاولتها فرض إطار ديني على

الحياة الجامعية ونشر بعض الأنماط السلوكية على المجتمع الطلابي، وغيرها من الأمور التي أدت إلى نمو هذا الإطار وإلى نمو أسلوب تعامل الإدارات التعليمية والأمنية بشكل نمطي يستوجب التغيير والتحديث.

ولقد اقترحت من خلال لجنة التعليم بالحزب الوطني عددا من السياسات – ووافقت عليها الحكومة عام 2005- التي تساهم في تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية الطالب، والتي يمكن من خلالها ممارسة المواقف التربوية التي تكشف عن حاجات واستعدادات وقدرات الطلاب والعمل على إبرازها، وتتيح ترسيخ مفهوم المشاركة الإيجابية لديهم. وتتركز السياسات المقترحة في الآتي:

1) وضع رؤية متكاملة للحياة الطلابية يتم نشرها على المجتمع، تؤكد أن الطالب هو أساس العملية التعليمية، وأن ممارسة حريته في إدارة شئونه حق له، وتعمل على تكامل الأنشطة الطلابية مع النواحي المعرفية واكتساب المهارات، وتؤكد الدور المؤثر للمعلم وعضو هيئة التدريس في الحياة الطلابية. ويتطلب ذلك إعداد قيادات متفهمة لهذه الرؤية وتطوير كليات التربية لدمج هذا المفهوم في إعداد المعلم، على أن تكون هذه الرؤية وثيقة أساسية في جميع المؤسسات التعليمية تمارس على مستويات الإدارة بها.

2) زيادة الوعي المجتمعي للأنشطة الطلابية واشتراك مجالس أولياء الأمور في التخطيط وإدارة الأنشطة الطلابية.

3) إيجاد التمويل الذي يتناسب مع أهمية الحياة الطلابية من خلال:

٧ زيادة الموازنة المخصصة للحياة الطلابية بشكل يمثل الاحتياجات الفعلية.

٧ فتح الباب لحصول المؤسسة التعليمية على التمويل المجتمعي.

٧ تحفيز مؤسسات المجتمع المدني لرعاية ودعم الحياة الطلابية.

٧ إتاحة الفرصة للطلبة للابتكار في إيجاد طرق تمويل غير تقليدية لعناصر الحياة الطلابية.

4) تدعيم المناخ التعليمي المحفز لممارسة الحياة الطلابية المتكاملة، وذلك من خلال:

٧ مشاركة أولياء الأمور في تخطيط ومتابعة عناصر وأنشطة الحياة الطلابية.

٧ تعديل اللائحة الطلابية بالتعليم العالي.

٧ تعديل نظم التقويم الطلابي بحيث تستوعب نظم تقويم عناصر الحياة الطلابية.

٧ تعديل نظم تقويم المعلم وعضو هيئة التدريس لتستوعب مساهمته في إثراء الحياة الطلابية ومشاركته الفعالة في التواصل بينهم.

٧ عدم التمييز النوعي بأي شكل من الأشكال في الحياة الطلابية.

5) إعداد وثيقة خطوط إرشادية واضحة لكيفية التصرف داخل المؤسسة التعليمية عند اكتشاف

انحراف طالب أو طالبة نحو الإدمان أو استخدام العنف الفردي أو الجماعي تشمل:

٧ بيان ما إذا كان الفعل ظاهرة داخل المؤسسة أو عملاً فردياً.

٧ التوقيت الأمثل لإشراك مجلس أولياء الأمور والطلاب الآخرين وكيفية إدارة مواجهة هذا

النوع من المشكلات يتبنى المنظور الإنمائي، الذي يهدف إلى استيعاب المشكلة وحلها

جماعياً والوقاية لباقي الطلبة بدلاً من العقاب فقط، أو الإبعاد أو التخلي عن المساهمة الفعالة في علاج الانحراف.

v إعداد حملات توعية دورية بأضرار التدخين وآثاره السلبية.

v منع التدخين نهائياً في المؤسسات التعليمية خصوصاً من المعلمين وأعضاء هيئات التدريس والعاملين، وتنفيذ القوانين والتشريعات في هذا المجال.

إنني أدرك بالطبع أن هذه السياسات لا قيمة لها بدون إيمان بها، يستخرج منها آليات تطبيقها، وهو دور المؤسسة التعليمية ومحور عملها.

ولكنني أعود مرة أخرى وأقول إن تحديات التطبيق النمطية في حالة السياسات التي تتعامل مع الشباب في المدرسة والجامعة بسيطة، إنني لا أستطيع أن أغفر لأي مسئول، التخاذل في تطبيق هذه السياسات التي لا تحمل في الحقيقة الموازنة العامة للدولة الكثير، وهي الحجة الدائمة لعدم التطبيق. إن هذا التوجه يحتاج إلى إرادة سياسية، وفهم لنفسية الشباب، وأمل وإيمان بهم.

الفصل السادس

عن الجامعات الخاصة

يواجه التعليم – شأنه شأن كثير من القطاعات الأخرى في مصر- عدداً من التحديات والمشكلات، أهمها الضغوط التي تشكلها الزيادة السكانية المتسارعة والتي تتطلب تكاتف الجهود لتوفير الخدمات لفئات الشعب كافة بتكافؤ للفرص وعدالة. وحيث أنني أؤمن بأهمية المشاركة المجتمعية وتأييد القطاع الخاص للقيام بدور أكثر فاعلية في التنمية، وبالإشارة لتجربة هذا القطاع في مصر في معاهد التعليم الخاصة لمدة خمسة وعشرون عاماً، فقد رحبت الدولة بمبادرات القطاع الخاص في رفع كفاءة العملية التعليمية بشكل أعمق من خلال إنشاء جامعات خاصة. ومن ثم فقد صدر القرار الجمهوري رقم 101 لسنة 1992 بإنشاء هذه الجامعات، وفي 25 يوليو سنة 1996 صدر القرار رقم 2039 لسنة 1996 بأسماء ومهام لجنة الجامعات الخاصة، وفي 27 يوليو سنة 1996 صدرت القرارات الجمهورية المنشئة للجامعات الأربع الأولى بأرقام 243 ، 244 ، 245 ، 246 ، وفي 30 نوفمبر سنة 1996 صدر القرار رقم 355 باللائحة التنفيذية للقانون ، وفي 11 فبراير سنة 2002 صدر القراران الجمهوريان المنشئان للجامعة الفرنسية والجامعة الألمانية ، وفي 4 أغسطس سنة 2002 صدر القرار رقم 219 لتعديل اللائحة التنفيذية للقانون رقم 101 لسنة 1992. واستكمالاً لذلك، صدرت قرارات جمهورية متتالية بإنشاء جامعات جديدة آخرها قبيل نشر هذا الكتاب، وقد وصل العدد الآن إلى 19 جامعة خاصة ويوجد في الطريق أكثر من عشرة جامعات متقدمة للحصول على القرار الجمهوري.

ووفقاً لفلسفة التعليم التي أؤمن بها فإن الجامعات مهما تعددت ملكيتها، للدولة أو للقطاع الخاص أو القطاع الأهلي فإن عليها أن تعد خريجاً متكامل الشخصية مسلحاً بالعلم الحديث والمهارات الحياتية والاتجاهات الإيجابية التي تؤهله للمواطنة الصالحة ولمواكبة المستحدثات والمتغيرات اليومية وللمنافسة العالمية. وكما

قلت في مقدمة هذا الكتاب فإن خريج الجامعة لا يجب أن يكفيه أن يكون متحضرا، بل يعنيه أن يكون منميا للحضارة، ولا يجب أن يعنيه أن يكون مثقفا بل أن يكون مصدرا للثقافة، فهل تقوم الجامعات الجديدة بهذه المهام فعلا أم لا؟ هل هي إضافة عددية أو نوعية للتعليم العالي؟ وما الفرق بين الجامعات الخاصة في مصر والدول الأخرى؟ أسئلة كثيرة تتم إثارتها بين الحين والآخر وتستحق أن يكون لدينا مفهوم متكامل لدور التعليم الخاص العالي في مصر، بدلا من عدم وضوح الرؤية والتضارب في الآراء الذي يعتمد على الانطباعات وليس الحقائق. فمنذ أن شرعت الجامعات الخاصة في العمل تعرضت للانتقادات، شأنها في ذلك شأن أي فكرة جديدة.. وقد وجهت بعض هذه الانتقادات لدور القطاع الخاص عموما في التعليم الجامعي في مصر، بالرغم من وجود أكثر من ثلاثمائة ألف طالب في المعاهد الخاصة وتعامل المجتمع معها منذ أكثر من 25 عاما. ومن خلال مناقشاتي مع مختلف الخبراء والسياسيين أستطيع تلخيص الانتقادات التي توجه إلى الجامعات الخاصة في مصر عموما- بغض النظر عن رأيي الخاص في التالي:

1. ضعف استجابة الجامعات الخاصة لحاجات البلاد ولأهداف الرئيسية الواردة في قرار إنشائها واتهامها بعدم توفير تخصصات حديثة مطلوبة للمجتمع وعدم قيامها برفع مستوى التعليم والبحث العلمي أو تقديم الخدمات البحثية للغير.
2. ضعف مستوى وكفاءة الأداء العام.
3. عدم فعالية الدور الإشرافي للدولة عليها.
4. تربح هذه الجامعات على حساب مستوى وكفاءة الخدمة التعليمية، وخلط المفهوم التجاري بالأهداف التنموية للتعليم.
5. مخالفة بعض الجامعات للإجراءات الإدارية فيما يتعلق بأمور، منها:
 - أ. الطاقة الاستيعابية لعدد من الكليات.
 - ب. الحد الأدنى لدرجات القبول.
 - ج. نسب الحضور المقررة للطلاب.
 - د. نزاهة الامتحانات وطرق تقييمها.
6. استنزاف هذه الجامعات للقوى البشرية المميزة التي تم بناؤها في الجامعات العامة المملوكة للدولة.
7. استقطاب الشباب من الأسر القادرة ماليا بغض النظر عن قدراتهم وكفاءتهم مما يعطى فرصة لذوى الإمكانات المادية على حساب تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية.

إن رؤيتنا حول هذا الموضوع يجب أن تتوافق مع إيماننا بسياسة محددة لإصلاح التعليم العالي وتحديد دور القطاع الخاص به، لذلك فقد استخدمت نموذجا للتقويم يهدف إلى دراسة مدى توافق الأداء الفعلي لهذه الجامعات مع رسالتها والتوقعات المجتمعية منها. وهو نموذج لا يرفض أي أداء أو يحكم بفشله في حالة وجود تفاوت بين ما هو قائم وما يجب أن يكون، بل يهدف إلى الخروج بتوصيات ايجابية لزيادة مدى التوافق بين أداء الجامعات الخاصة وتوقعات المجتمع.

ودعوني أبدأ مرة أخرى بالتأكيد على التوجهات السبعة لسياسات إصلاح التعليم العالي في مصر والتي توسعت فيها في بداية هذا الكتاب وتشمل:

- 1- إعادة صياغة مسؤوليات الدولة تجاه نظام التعليم العالي، جامعاته ومعاهده.
- 2- التوسع في نظام التعليم العالي لتلبية احتياجات الطلاب الجدد وفقاً لرؤية محددة ومعلنة.
- 3- إعادة تنظيم جذرية للمؤسسات التعليمية بهدف تحسين الجودة، والوصول إلى المستويات العالمية التي نختارها.
- 4- تطوير نظام متعدد ومرن يتفق واحتياجات التنمية ويتصل وينفتح على الحركات الدولية المعنية بالتحسين وتحديث طرق التدريس والبحث.
- 5- إجراء تحرك ضخم ومتكامل كأساس لوضع البحث العلمي ونشاطاته كمكون حياتي في مؤسسات التعليم العالي.
- 6- تنمية العلاقة الديناميكية بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.
- 7- الالتزام بالنزاهة الأكاديمية والمؤسسية، وتوضيح ذلك في بيان رسالة كل مؤسسة تعليمية والتي ينبغي أن تعكس قيم الصدق والمساءلة والمسؤولية كقيم أساسية فضلاً عن احترام الأمانة العلمية والحرية.

إن إعادة صياغة مسؤولية الدولة تجاه التعليم العالي يجب أن يتم بصيغة وشكل مختلفين عما كانت عليه الأمور عبر سنوات متعددة. إنني أرى وجوب تحرير التعليم العالي من هيمنة الحكومة السياسية وكذلك من دافع تحقيق الربح التجاري الذي لا يخضع للوائح والنظم الشفافة الواضحة للمجتمع.

وأوضحت في أكثر من مجال أنني أؤيد وأشجع القطاع الخاص في تقديم خدمات التعليم العالي طالما تتحقق دعامتان أساسيتان. أولاًهما تعرض هذه المؤسسات لأساليب ضمان الجودة والاعتماد من الهيئة التي أنشأتها الدولة لهذا الخصوص وإعلان نتائج ذلك على المجتمع، وثانيتهما أن يواكب فتح المجال أمام القطاع الخاص بناء أنظمة مؤسسية لتمويل الطلاب، بحيث لا يحرم من هو مؤهل لهذا النوع من التعليم من حقه تحت وطأة عدم القدرة المالية على سداد التكلفة.

إن أنظمة تمويل الطلاب للحصول على العلم والمعرفة يجب أن تراعاها الدولة لأنها يجب ألا تكلف الطالب بعد التخرج ما لا طاقة له بها وألا يسدد الطالب هذه التكلفة إلا إن كان يعمل، ويحقق دخلاً يسمح له بذلك، وبدون فوائد بنكية عليها. إن هذا النوع من تمويل الطلاب للحصول على العلم قد يكون أفضل استثمار تقوم به الدولة، وعائده الاجتماعي والاقتصادي قد يفوق كثيراً من الاستثمارات التي تضع فيها الدولة مليارات الجنيهات لعائد اقتصادي قريب الأجل.

ويبقى السؤال: ما هو تعريف القطاع الخاص في التعليم؟.. حتى يمكن لنا النقاش حول نفس الموضوع، فكثيراً ما أرى النقاش دائراً حول موضوع بعينه، وهو في ذهن كل واحد، له معنى يختلف عن المعنى في ذهن الآخرين.

إن القطاع الخاص الهادف إلى الربح التجاري، يختلف عن القطاع الخاص الذي يسترجع استثماره في عدد

من السنوات يحددها، ويلتزم بسقف للربحية يعاود استثمار ما فوّه في مؤسسة التعليم مرة أخرى. والاثنتان يختلفان عن القطاع الخاص غير الهادف للربح من الأساس، والذي يوقف رأسماله كله لمؤسسة التعليم المعنية، ولا يتم تحصيل أرباح نهائية، بل تستثمر كل عوائده في العملية التعليمية مرة أخرى.

وللأسف فإن كثيراً من أفراد المجتمع يظنون أن النوع الأخير من القطاع الخاص، الذي يطلق عليه القطاع الأهلي، يجب أن يكون مجانياً أيضاً لأنه غير هادف للربح، وكأننا نتناسى أن أي مؤسسة تعليمية تحتاج لضمان جودة أدائها إلى موازنات كبيرة، وتحتاج لتطوير نفسها إلى موازنات مستدامة. وإلا سنعيد مرة أخرى نفس تجربة الجامعات العامة بدونية ميزانياتها، وضعف مخرجاتها.

إن هذا النوع من التعليم العالي، غير الهادف للربح، لا يعنى مجانية للمتلقى بل سيكون له تكلفة، وعلى الطالب أن يقوم بسدادها إما مباشرة أو من خلال نظم التمويل التي أشرت إليها.. ولكن هذه المؤسسات التعليمية، سيكون لها حق الحصول على الهبات والتبرعات والأوقاف التي يخصصها المجتمع لها مما سيعدد سبل تمويلها التي لن تعتمد على المصروفات الدراسية فقط.. ومن الأمثلة لهذا النوع من الجامعات ذات السمعة العالمية، تكون مصروفات الطالب من 30% إلى 40% من تكلفة التعليم، وتكون المصادر الأخرى باقى التكلفة.. وفى جميع الأحوال فإن هذه التكلفة يجب أن تتوافر وباستدامة حتى يمكن ضمان جودة الأداء وارتفاع مستوى الخريجين.

إنني أعاد الكتابة عن هذا الموضوع لأصح فهمًا خاطئًا يهاجم الجامعات الجديدة التي قد تنشأ غير هادفة للربح مطلقاً، أو جزئياً لمجرد أن لها مصروفات دراسية قد تكون عالية في مفهوم المجتمع نسبة إلى دخل الأسر، وقد تكون في نفس الوقت متوازنة مع ما يجب أن تكون عليه هذه الجامعات من تميز وأداء رفيع.

دور القطاع الخاص في التعليم العالي

بعد هذا العرض لنشاط الجامعات الخاصة، تعال معي أيها القارئ الكريم لنناقش دور القطاع الخاص أساساً في التعليم العالي. ماذا نريد منه؟ هل هو بديل لدور الدولة؟ هل الهدف كما يدعى المتشككون هو خصخصة التعليم العالي؟

وأخذاً في الاعتبار السياسات السبع المقترحة لتطوير التعليم العالي فإن دور الدولة سيظل هو الأساس في ريادة التعليم، وعلى الدولة زيادة استثماراتها في التعليم العالي والتوسع فيه.

ماذا نريد؟ إنني أرى أن حق شبابنا لا يجب أن ينقص عن حقوق أقرانهم في الدول المتقدمة.. أي أن يكون لكل شاب وشابة في المرحلة العمرية 18 إلى 23 سنة، فرصة التعليم بناءً على قدراته وكفاءته وفى إطار تنافسي. وعندما طرحت حق نسبة 50% من هذه المرحلة العمرية في التعليم العالي المحترم عالي الجودة، فقد أخذت في اعتباري ما يحدث في أوروبا وباقي العالم. وبحساب بسيط للنمو السكاني في مصر، وباعتبار واقع حصول نسبة 28% تقريباً من شبابنا الآن على فرصة التعليم العالي فإن عدد الطلاب الذي يصل الآن إلى حوالي مليونين سيصل بعد عشرين عاماً إلى 5 ملايين. هل ستستوعبهم الجامعات والمعاهد الموجودة الآن فقط أم علينا أن نستعد لهم.. فإذا اعتبرنا أن متوسط عدد الطلاب في الجامعة - كثيفة الأعداد

– حسب المعايير العالمية هو حوالي أربعين ألف طالب، وأن أي جامعة جديدة تصل إلى هذا الاستيعاب تحتاج على الأقل إلى عشرين عاما من النمو التدريجي، فإن عدد الجامعات الذي سيستوعب هؤلاء الشباب لن يقل عن 125 جامعة جديدة تنشأ خلال السنوات القليلة القادمة، ليكون نموها وتطورها الأكاديمي والمجتمعي طبيعيا. هذا أيضا إذا كان تصرف الدولة يتفق مع سياسة تقسيم الجامعات الكبيرة إلى جامعات متعددة صغيرة الحجم حتى يمكن رفع درجة الجودة وإدارة مواردها البشرية بالشكل الأمثل. وإذا اتفقتنا مع السياسة، فيجب أن تعمل الدولة بأجنحتها كافة لتحقيق الهدف، حكومة ومجتمع مدنيا وقطاعا خاصا. إلا أن ذلك يجب أن يتم بقيادة الدولة في إطار أهدافها المعلنة في هذا الخصوص.. فالحكومة عليها تحفيز المجتمع، وشدذ الهمم، وتوفير المناخ الملائم للتوسع مع الجودة.. وهما إطاران قد يظهر إنيهما لا يتلازمان في إطار محدودية الموارد المالية اللازمة لتحقيق الهدفين.

لذلك فإنني أرى في الشراكة بين الدولة والقطاع الخاص في بناء مؤسسات التعليم العالي نمودجا، قد يكون حلا وسيطا بين القطاع الخاص الهادف للربح، والقطاع الأهلي الذي يعتمد كلية على التبرع والهبة والوقف.. وهو الذي ينشأ عادة من تراكم الثروة في القطاع الخاص في إطار نمو اقتصادي مستدام، وهو الأمر الذي أراه سيحدث في مصر خلال عقدين من الزمان لن نستطيع الانتظار خلالهما بدون تحرك.

الدولة تملك الأرض، والخدمات، وتملك الثروة البشرية في جامعتها العامة التي أنفقت عليها، واستثمرت فيها.. والقطاع الخاص يملك مصادر التمويل التي لا تلقى عبئا على موازنة الدولة... وهذه الشراكة، يمكن لها تحقيق أهداف متعددة، وتقدم نمودجا يستعيد فيه المستثمر أمواله بعد عدد من السنين، ويحقق عائدا عليها، أو قد يرتضى إيقافها على المؤسسة التعليمية، وتستطيع الدولة المالكة للأرض والثروة البشرية استخدام حصتها في الشراكة لتتيح التعليم لهؤلاء الذين يملكون القدرة الذهنية والأكاديمية، ويفتقرون للقدرة المالية.. التوسع قابل للدراسة، ويستطيع استيعاب الحلم، بالفوز لكل الأطراف – الدولة والمستثمر، الطالب والمجتمع.

وقد يطراً على ذهنك أيها القارئ سؤال عن ماهية الثروة البشرية التي تملكها الدولة... ودعني أعلمك بأن أكثر من عشرين بالمائة من أساتذة الجامعات المصرية، في أوقات متعددة، قد تم إعارتهم إلى العالم العربي – بدون عائد على الدولة، ولمدد تتراوح بين السنوات القليلة، ومدى حياة الأستاذ الأكاديمي حتى سن المعاش.. وأن أغلب أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الجديدة هم إما معارون من جامعتهم الحكومية وإما يعملون بعد بلوغهم سن المعاش... مرة أخرى بلا عائد على من تكفل بوصولهم إلى مكانتهم العلمية، وهي جامعتهم الأم...

إن هذه الثروة البشرية هي أساس هذا التوسع في إطار جديد من الجدية، وقبول معايير الجودة يعطى الدولة ميزة نسبية في الشراكة مع القطاع الخاص حتى وإن كان ساعيا للربح.

والآن ما هو الدور الذي يلعبه هذا القطاع في التعليم عموما، وفي التعليم العالي على الأخص؟ إن التعليم

الخاص التجاري - الذي يهدف إلى الحصول على مصروفات دراسية لتمول إدارة الجامعة الخاصة، ويتحقق بعدها عائد تجاري يمكن توزيع أرباح منه على المساهمين- هو شكل مهمما توسع فإنه لن يستطيع أن يستوعب غير عدد محدد من الطلاب، وسيكون أثره على مخرجات التعليم دائما من وجهة النظر المجتمعية ضعيفا. فحتى الانتهاء من كتابة هذا الكتاب، فإن عدد هذا النوع من الجامعات يصل إلى ثمانية عشر جامعة تستوعب على الأكثر حوالي ستون ألف طالب وطالبة أي أقل من 3% من مساحة الاستيعاب لهؤلاء الشباب في التعليم العالي بالمقارنة إلى أكثر من 2,5 مليون طالب في التعليم العالي عموما وتتعرض هذه الجامعات وتتفاعل مع السوق في إطار اقتصادي بحث... هو حق لمن استثمر أمواله لهذا الغرض بشفافية، ولكنه ليس البديل الذي نسعى إليه في تطوير التعليم العالي على مستوى الأمة المصرية.

إن هذا الشكل من القطاع الخاص في التعليم العالي ينبغي أن يتم التعامل معه بما يضمن حقوق مساهميه، وبما يضمن قبل ذلك حقوق المواطن لذلك فإنني وضعت من وجهة نظري بعض التوصيات التي أراها واجبة لتحقيق هذا الهدف الثنائي، أخصها في التالي:

أولا: وجوب ترسيخ مفهوم رسالة الجامعة وأهدافها عند القائمين بالعمل في الجامعات الخاصة وتوضيح أهمية ربط التخطيط لمدخلات وإجراءات ومخرجات الجامعة برسالتها وأهدافها المعلنة وتوقعات المجتمع منها، بل إنني أؤكد أن هذه التوصية يجب أن تشمل كل الجامعات في مصر سواء كانت مملوكة للدولة أو ملكية خاصة.

ثانيا: قيام هيئة الاعتماد وضمان الجودة في التعليم التي جاهدنا لإنشائها بأداء دورها في تقديم هذه الجامعات حيث أن ذلك سيعطى المجتمع الثقة في أن الجامعات كافة في مصر تخضع لنظام موحد لتقييم الأداء وضمان الجودة بشكل دوري ومنظم وفي إطار معايير التقييم العالمية.

ثالثا: الاهتمام والتأكيد على أهمية توسيع قاعدة الملكية لأسهم هذه الجامعات بدلا من الملكية الأحادية أو الأسرية وتحفيز الدولة لهذا التوجه.

رابعا: تحديد مسؤوليات كل من رأس المال والإدارة الأكاديمية والبيومية للجامعة بحيث تتوفر الحرية في اتخاذ القرار الأكاديمي وكذلك الإداري اليومي للقائمين على العمل بالجامعة بدون التدخل من صاحب رأس المال أو من يمثله وبما يحقق رسالة الجامعة وكفاءة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة.

خامسا: تحديد صيغة تمثيل وزارة التعليم العالي في إدارة الجامعات الخاصة إما على مستوى مجلس الأمناء وإما على مجلس الإدارة في حدود مسئولية كل مجلس منهما ومراجعة مهام ومسؤوليات مستشار الوزارة بالصيغة الحالية، وفي جميع الأحوال فإن هذا التمثيل لا يجب أن يكون بديلا عن الدور الإشرافي للوزارة على هذه الجامعات بشكل مؤسسي. إن إشراف الدولة على التعليم الخاص لا يجب أن يعنى في أي وقت التحكم في مرونة وحرية هذه الجامعات في الابتكار والإبداع والاختلاف عن النظم النمطية. إن هناك فرقا بين المنظم والمراجع لضمان تحقيق الأهداف، والمتحكم والمتدخل والمانع للاختلاف في طرق الأداء بهدف السيطرة السياسية.

سادسا: ترسيخ أسس الممارسة الديمقراطية كمنهج حياة داخل الجامعات من خلال تفعيل اختيارات

الاتحادات الطلابية والأسر وجماعات النشاط المختلفة أو غيرها من الوسائل، وهو الأمر الذي ما زالت الجامعات الجديدة تتمهل في تطبيقه.

سابعاً: التأكيد على أهمية مراجعة ميزانيات الجامعات من قبل مراجع خارجي معتمد والتأكد من تخصيص الموارد المالية وصرفها بما يخدم رسالة الجامعة والتوقعات المجتمعية والطلابية منها، وإتاحة هذه الميزانيات للمجتمع.

ثامناً: أن يكون قبول الطلبة بالجامعات الخاصة مرتبطاً بثلاث عوامل رئيسية بوجه خاص، هي:

أ- الحد الأدنى المنصوص عليه في القرار الجمهوري بإنشاء هذا النوع من الجامعات.

ب- القدرة الاستيعابية المقررة لكل كلية.

ج- القدرات الخاصة للطلبة بما يتوافق ومتطلبات الدراسة التي تحددها كل جامعة وبما لا يتعارض مع ما أشير إليه سابقاً.

تاسعاً: التأكيد على ضمان عدم تأثير مخاطر الانتماء التي قد يحصل عليها مؤسسو الجامعات الخاصة على استمرار المؤسسة التعليمية في أداء وظيفتها التعليمية بما يضمن عدم المساس بحقوق الطالب، وهو الأمر الذي يجب حسمه والاتفاق عليه بين جميع الأطراف.

عاشراً: إيجاد الصيغة المناسبة للعلاقة التعاقدية بين كل جامعة وأعضاء هيئة التدريس بما يكفل الحقوق المتبادلة للطرفين وإمكانية الاطلاع عليها من الدولة.

حادي عشر: حث الجامعات العامة والخاصة على إعلان معايير وأساليب اختيار قياداتها الإدارية والأكاديمية بما يضع هذه القيادات أمام مسؤولياتها، ويعيد ثقة المجتمع فيها.

ثاني عشر: وضع ضوابط للتحويل من جامعة إلى أخرى تضمن عدم استغلال هذه الإمكانية للتهرب من التقييم الجامعي.

ثالث عشر: دمج ثقافة البحث العلمي في المنهج الأكاديمي للطلبة، والاستفادة من الأبحاث والمشروعات التي ينفذونها في تخصصاتهم المختلفة لخدمة المجتمع والبيئة المحيطة.

رابع عشر: التوسع في مشروعات المشاركة المجتمعية لإتاحة الفرصة للطلبة والطالبات للارتباط بمجتمعاتهم المحلية.

خامس عشر: تقييم تجربة التعليم الخاص في التعليم العالي في فترات زمنية أقترح لها من ثماني إلى عشر سنوات، وإعلان نمط وأسلوب هذا التقويم الذي يتعدى دور هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الأكاديمي والإداري إلى الأثر المجتمعي والتنموي لهذه المؤسسات ومتابعة خريجي هذه الجامعات في سوق العمل، وأثرهم الثقافي والحضاري على المجتمع كله.

وحيث أن أغلب الانتقادات التي ذكرتها في بداية هذا الفصل تتركز في النموذج الأول للجامعات الخاصة، وهو النموذج الذي ظهر في المجتمع هادفاً، كلياً أو جزئياً للربح، فإنني أشير إلى التالي:

أولاً: إن قانون إنشاء الجامعات الخاصة يؤكد إنها مؤسسات لا يكون غرضها الأساسي تحقيق الربح ... وهو الأمر الوارد في المادة الأولى من القانون من القانون رقم 101 لسنة 1992 بشأن إنشاء الجامعات الخاصة. إلا أن التطبيق الحقيقي ونظرة المجتمع لا تتوافق مع رؤية المشرع وهو الأمر الذي يحتاج إلى رؤية مختلفة في التطبيق.

ثانياً: إن تعميم السلبيات في غير صالح العملية التعليمية بشكل عام، وأنه عند توجيه نقد، وهو أمر مرغوب، يجب أن يحدد فيه الموضوع، وأن يوجه إلى المؤسسة بعينها وليس إلى كل مؤسسات التعليم الخاص، حتى لا يساء بغير قصد لكل مؤسسات التعليم العالي الخاصة.

ثالثاً: إن هذه الجامعات، مازالت في مرحلة النشأة، وأن نضوج هذه الجامعات يحتاج إلى فترة زمنية طويلة... إلا أن النقد لها والرقابة عليها هما جزء لا يتجزأ من عوامل نضوجها وتصحيح مسارها.

رابعاً: إن هناك تخصصات حديثة ومطلوبة في هذه الجامعات ، ولكنها ليس بالقدر الكافي، وإنني تكراراً أحث هذه الجامعات للمبادرة بإنشاء تخصصات تلمس المستقبل والعلوم الحديثة وألاً تعتمد فقط على التخصصات ذات الشعبية في المجتمع والتي تعودت عليها الأسر مثل الصيدلة والطب البشري والأسنان.

خامساً: إن الحكم على مستوى وكفاءة الأداء العام للجامعات الخاصة سلباً غير صحيح ، وإن مخرجات هذه الجامعات في سوق العمل سيكون المحك الرئيسي للقياس في المستقبل ... وأن بعض الملاحظات حول الأداء العام تشترك فيها كل الجامعات... العامة والخاصة بنفس الدرجة.

سادساً: أن الدور الإشرافي لوزارة التعليم العالي قد نما تدريجياً، وأنه بإصدار القرار الجمهوري في 4 أغسطس 2002 لتعديل اللائحة التنفيذية للقانون رقم 101 لسنة 1992 قد طور هذا الإشراف بشكل واقعي. إلا أنني أرى أن الضمان الحقيقي للإشراف الأكاديمي لصالح الطلبة والجامعات والمجتمع يأتي بتطبيق حازم لقواعد هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي التي يناط بها ذلك مثلما يحدث في كل دول العالم المتقدم وأن يتم تقييم أداء الجامعات ومؤسسات التعليم كلها في إطار معايير متفق عليها عالمياً وبشكل دوري ومتكرر بما يضمن وضع المؤسسات التعليمية تحت منظار المجتمع بشكل علمي ودائم.

سابعاً: إن الاتهام بتربح الجامعات الخاصة على حساب مستوى وكفاءة الخدمة التعليمية سيظل سيفاً عالقاً على رقبة الجامعات الخاصة ما لم يتم فصل الملكية عن الإدارة الأكاديمية للجامعات. وأنا أعلم أن من حق صاحب رأس المال الحفاظ على ثروته إلا أن هذا يجب أن يكون على مستوى مجلس أمناء الجامعة، الذي يضع السياسة العامة للمؤسسة، ويوافق على رسالتها المعلنة للجمهور، أما الأداء الأكاديمي فيجب أن يتجرد من سيطرة رأس المال ويحكمه معايير التعليم العالي، ويتعرض للاعتماد والتقييم الدوري.. وهو الأمر الذي أدعو إليه حتى في ملكية الدولة للجامعات العامة.. التي يجب أن يكون لديها حرية أكاديمية وإدارية، بدون هيمنة سياسية من الوزارة المسؤولة.

ثامنا: أن مخالفات هذه الجامعات للإجراءات الإدارية يمكن تلافيه، أو عدم الشك فيه، من خلال المراجعة الجادة للدولة وخصوصا فيما يخص الطاقة الاستيعابية للكليات، والحد الأدنى للقبول .. أما فيما يخص نسب الحضور المقررة للطلبة ونزاهة الامتحانات ... فان وسائل تقييم أداء المؤسسات التعليمية المؤسسية تعتبر أساسا هاما للتأكد من جدية الإدارة الأكاديمية لهذه الجامعات.

مناقشة قضية الاعتراف بالشهادات ومعادلة الدرجات العلمية:

من خلال رؤيتي وتحليلي للتظلمات التي وصلتني من عدد من الطلاب بهذه الجامعات وبالمعاهد الخاصة أيضا اتضح وجود مشكلة عامة وخطيرة تواجه خريجي هذه المؤسسات التعليمية وقد تؤدي إلى آثار اجتماعية سلبية إن لم يتم وضع سياسة واضحة لمواجهتها، أوجزها في التالي:

إن القرار الجمهوري بإنشاء أي جامعة خاصة يعني بالنسبة للمواطن المصري والعربي، أن هذه الجامعة معترف بها في دولة مقرها - مصر - وان خريجها معترف بالشهادات التي يحصلون عليها منها. إلا أنه يبدو أن المعنى الضمني في ذهن المواطن لإنشاء الجامعة الخاصة يختلف عن معناه بالنسبة للدولة، حيث أن إنشاء الجامعة في مفهوم الدولة يفرق بين الاعتراف بالشهادة وبين معادلتها بشهادات الجامعات العامة الخاضعة لقانون تنظيم الجامعات 49 لسنة 1972، وهي الشهادات التي تعترف بها الدولة . إن خريجي الجامعات الخاصة حسب المفهوم السابق لا يمكن أن يشغلوا وظائف الدولة العامة المسئولة عنها وزارة الدولة للتنمية الإدارية إلا بعد معادلة الشهادة التي يحصلون عليها من المجلس الأعلى للجامعات.. وهو الأمر الذي قد يحدث وقد لا يحدث بناء على المعايير التي وضعها المجلس الأعلى للجامعات... وقد يستغرق ذلك سنوات عديدة. يضاف إلى ذلك أن بعض النقابات المهنية قد لا تعترف بخريجي التخصصات المهنية مثل الطب والأسنان والصيدلة والحقوق من الجامعات الخاصة وبهذا يغلق أمامهم أيضا مجال العمل الخاص. إن تحكم النقابات المهنية في هذا الأمر قد يخلق خلطا في الأذهان بين دور هذه النقابات في حماية أصحاب المهنة، ودور الدولة التي تنتمي المجتمع وتعطي الحقوق بناء على الدستور والقانون. إن الطلبة غير المصريين في الجامعات الخاصة ، أصبحوا يعانون أيضا من أن بلادهم قد لا تعترف بمؤهلهم قياسا بعدم الاعتراف بمؤهل الطلبة المصريين من هذه الجامعات وفي بلد المنشأ لهذه الجامعة.. وهو الأمر الذي سيؤدي إلى إنهاء وفود الطلبة العرب إلى الجامعات الخاصة نهائيا في المستقبل.

وأرى أن هذه المشكلة تحتاج حل حاسم وواضح قبل أن يزداد عدد خريجي هذه الجامعات والمعاهد ونظم التعليم الجديدة ليمثلوا حجما حرجا في المجتمع يؤدي إلى الإحساس بالظلم وغضب أولياء الأمور لحقوق ظنوا على حق أنها متاحة بمجرد إعلان اعتراف الدولة بهذه الجامعات.

في النهاية إننا يجب أن ننظر إلى الجامعات والمعاهد الخاصة بمفهوم مختلف حيث أن تعدد واختلاف الملكية، لا يجب أن يؤثر على معايير الحكم والتقييم للمؤسسة. لأنه في كل الأحوال يجب أن تتمتع

الجامعات بغض النظر عن الملكية بالاستقلال الأكاديمي وأن تقيم تقيماً محايداً من هيئة ضمان الجودة والاعتماد، وأكرر إننا يجب أن ندافع عن حق الاستقلال الأكاديمي عن السلطة السياسية، أو السلطة الاقتصادية التجارية.. وهو المفهوم الذي لا يجعلنا ننظر للجامعات من مدخل الملكية، ولكن من مدخل جودة الأداء، ومدى قدرة الخريج على التكيف مع أسواق العمل، والاستمرار في التعلم.. وقبل كل ذلك، قدرته على صنع الحضارة، وتنمية الثقافة، والمشاركة في صنع مستقبل بلاده.

الفصل السابع

الإطار الوطني للمؤهلات في مصر

إن الإطار الوطني للمؤهلات هو إطار يحدد مستوى لكل مؤهل من المؤهلات الوطنية تبعاً لمجموعة من المؤشرات المرجعية التي توضح مكونات التعلم الذي يشكله المؤهل. وهو يستخدم كأداة للمقارنة بين مخرجات التعلم التي توصف عادة من خلال محتوى المعرفة والمهارة والجدارة التي يكتسبها حامل المؤهل. وهو يعتبر من أدوات توكيد الجودة على أساس المعايير التي تعمل عليها جهات التعليم والتدريب في تكوين أو تطوير المؤهل الذي تقدمه. وتتجلى فائدته في تنظيم سوق العمل والتوفيق بين العرض والطلب وحراك العمالة محلياً ودولياً. وينظر إليه كوسيلة لإتاحة التعلم لجميع الأفراد مدى الحياة.

وحتى يمكن لنا أن نرسم خريطة للمؤهلات في مصر فلا بد أن تبدأ الخطوة الأولى بوضع تصور لما يجب أن يكون عليه شكل الإطار الوطني للمؤهلات، بحيث يتسع لكل أنواع المؤهلات بمختلف مستوياتها التي ستوضع في هذا الإطار بطريقة منطقية ومتسقة تأسيساً على مجموعة من المعايير المشتركة المنطق عليها.

ويتم توصيف المؤهلات بموجب مخرجات التعلم "Learning Outcomes" والكفاءات "

Competences" التي تصف ما هو المتوقع أن يتمكن الشخص القيام به أو معرفته كنتيجة للعملية التعليمية خلال فترة الدراسة أو كنتيجة خبرة سابقة مكتسبة من العمل، مع التركيز على قدرة الشخص على دمج المهارات والمعارف والسلوكيات عند تطبيق مخرجات التعلم في مجال العمل.

ويفترض أن تتوافر في الإطار -عند الانتهاء من تصميمه- الخصائص التالية:

أولاً: وضوح للعلاقة بين الأنواع المختلفة من المؤهلات المهنية والأكاديمية التي تقدمها نظم التعليم المختلفة كالتعليم العام والتعليم العالي والتعليم الفني والتدريب المهني، دون تفريق بين التعليم العام والخاص والتعليم النظامي وغير النظامي. إن ملكية المؤسسة التعليمية أو مركز التدريب ليست من محددات المؤهل، وهي النظرة التي علينا أن نفهمها. إن مخرج العملية التعليمية أو التدريبية هي أساس الحكم.

ثانياً: توصيف المؤهل على أساس المعارف والمهارات التي يكتسبها الخريجون من مختلف مسارات التعليم

والتدريب، بما يؤدي إلى تسهيل موازنة المؤهلات لاحتياجات التوظيف والتشغيل في أسواق العمل الداخلية والخارجية. وبما يشجع التعلم مدى الحياة وتوظيف المهارات المكتسبة.

ثالثاً: تحقيق فرص أفضل للأشخاص الذين يعانون حالياً من النهايات التعليمية المغلقة، ويضطرون للتوقف عن التعليم عند عنق الزجاجة بين مسارات التعليم والتدريب. كما يسمح بوضع قواعد للاعتراف بالمؤهلات التي يحصل عليها الفرد من خارج نظم التعليم والتدريب الرسمية.

رابعاً: إتاحة فرص أفضل لوضع المؤهلات الوطنية المصرية على خريطة المؤهلات العالمية. إن استقرار أي نظام تعليمي وأي مؤهل يحصل عليه الخريج من الدول الأخرى والنظم التعليمية المختلفة، هو أساس الاعتراف المتبادل بالمؤهلات، والميسر لحركة العمالة والتوظيف عبر الحدود بين البلاد والأقاليم.

ومما سبق يتضح أهمية وجود إطار وطني للمؤهلات المهنية والأكاديمية، وأن إنشاؤه وتطبيقه يتطلب عمل توافقياً تشترك فيه كافة الوزارات المسؤولة والهيئات المعنية، كما يجب أن يتضمن مشاركة فعالة من جانب منظمات أصحاب العمل. بل أن هذا الإطار يجب أن يتوافق بشكل أو بآخر بالأطر المعترف بها في الدول الأخرى.

من الملامح الرئيسية لتصميم الإطار الوطني للمؤهلات أنه يتكون من عدد مناسب من مستويات المؤهلات "Levels" يتحدد تبعاً للأوضاع السائدة في سوق العمل ومصادر التعليم في مصر. ومن المعتاد أن تختار الدولة 7 أو 8 مستويات، وأحياناً يقل الحد الأدنى إلى 5 مستويات وقد يرتفع العدد حتى 12 مستوى، ولا يوجد ما يمنع الاختلاف بين الدول في عدد المستويات.

ومن الشائع أن تستخدم الدول ثلاثة مؤشرات رئيسية لتحديد الفرق بين كل مستوى وآخر، لوضع المؤهل في الموقع الملائم داخل الإطار الوطني للمؤهلات بالدولة. إن القاسم المشترك للمؤشرات بين أغلب الدول هو: المعارف والمهارات والكفاءات. ولكن يوجد قليل من الدول التي تستعمل مؤشرات متعددة لتوصيف الكفاءات. وأقصد بهم التعريفات التالية:-

1. **المعارف:** وتوصف على أساس المعارف النظرية والمفاهيم و/أو الحقائق.
2. **المهارات:** وتوصف على أساس مهارات الاتصال والمهارات الرقمية واستخدام المنطق والحدس والتفكير الابتكاري. وتوصف أيضاً بالمهارات العملية التي تتضمن المهارات اليدوية واستخدام الوسائل والمواد والعدد والأدوات.
3. **الكفاءات:** توصف من خلال مدى المسؤولية والاستقلالية والقدرة على التعلم والمشاركة الفعالة مع الآخرين.

وتبعاً لأنواع المؤهلات السائدة في مصر فإنه يجب تقسيمها إلى ثلاثة أفرع رئيسية من حيث تبعيتها لجهات التأهيل المختلفة وهي:

- أ- مجموعة مؤهلات التعليم العام (قبل الجامعي).
- ب- مجموعة مؤهلات التعليم العالي والجامعي.
- ج- مجموعة مؤهلات التعليم الفني والتدريب المهني.

هذا وقد قدمت اللجنة الفنية للمشروع الذي كلفت به مؤسسة التدريب الأوروبية مع مصر تقريراً عن إقامة

الإطار الوطني للمؤهلات المهنية والأكاديمية شمل اقتراحاً بأن يتكون الإطار الوطني للمؤهلات المهنية والأكاديمية لمصر من 8 مستويات بصفة مبدئية، لتوافق هذا العدد مع الأوضاع السائدة للتعليم والتدريب وهيكل سوق العمل في مصر. وأن يكون هذا الإطار المقترح بمثابة بداية لإقامة الإطار الوطني للمؤهلات في البلاد.

هذا بالإضافة إلى عدم إغفال وجود عدد كبير من المواطنين الذين يحصلون على مؤهلات مختلفة من خارج نظم التعليم الرسمية، ولا توجد وسيلة لتضمين تلك المؤهلات إلا من خلال وضع قواعد للاعتراف بالمؤهلات المكتسبة من مصادر لا نظامية.

إن هذا الإطار سوف يعمل كأداة لربط مختلف مسارات التأهيل في كل القطاعات وأفرعها، وستكون طبيعته الوظيفية كالمظلة التي تنضوي تحتها المعايير التي سوف يعهد إلى كل جهة من الجهات المعنية بتكوين المؤهلات بالأخذ بها في توصيف مخرجات التعلم تبعاً للمؤشرات التي يتم التوافق عليها.

التصميم المقترح لشكل الإطار

بالمقارنة بين أطر المؤهلات العالمية يتضح تعدد الأشكال التي ترسم خريطة المؤهلات من بلد لآخر، وقد أوصت اللجنة بالأخذ بالشكل المبسط للإطار "جدول المصفوفة" المماثل للنموذج الأوروبي، ولم تحبذ اللجنة التصميمات الأخرى من منطلق التبسيط حتى تتمكن الكوادر التنفيذية من استيضاح تعاريف المؤشرات ومن ثم تسهيل المقارنة بين مستويات المؤهلات التي تعمل عليها الأفرع الرئيسية المختلفة، بحيث يتم ترتيب المؤهلات التي تقدمها نظم التعليم العام والتعليم الفني والتدريب المهني والتعليم العالي بداية من المستوى الأدنى رقم (1) حتى المستوى الأعلى رقم (8)، وكمحاوله مبدئية يجري مساواة المؤهلات التي تشارك في المؤشرات المرجعية. وهذه المساواة ليست نهائية حيث يجب أن تخضع لمشاورات ومراجعة متكررة. وعموماً فإن إقامة الإطار الوطني للمؤهلات يحتاج إلى وضوح في تعريف المؤشرات، حتى يمكن من خلالها توضيح الفرق بين كل مستوى وآخر.

...

مقارنة مبدئية للمؤهلات المصرية على سلم ذو ثمانية درجات.

إن جدول المقارنة المبدئية للمؤهلات المصرية الموضوع على سلم ذي ثمانى درجات، يعنى اعتبار مرحلة التعليم العالى ذات خمسة مستويات، أعلاها هو درجة الدكتوراه كما هو موضح، ويحتفظ بدرجة الدبلوم العالى الموازى كمؤهل الجدارة المهنية الخامس، وهو الأعلى بين مؤهلات التدريب المهني، وأعلى من شهادة البكالوريوس في التعليم العالى.

كيان إدارة المؤهلات:

كيف يمكننا الانتهاء من تحديد الإطار الوطني للمؤهلات في مصر؟ هذا هو السؤال، حيث يحتاج ذلك إلى مشاركة كل أصحاب المصلحة، بوضوح رؤية من جانب الدولة، ولقد تم اقتراح خلق الكيان الذي سيقوم بتطوير الإطار، ويتولى لاحقا متابعة تطبيقه على المؤهلات الوطنية كافة. هذا الكيان يجب أن يعمل تنظيميا كالمظلة فوق الرعوس، علما بأن يتولى الأعمال التنفيذية عدد صغير محدود من الأفراد، وهو بمثابة آلية للمعاونة في تنفيذ الأعمال الفنية التي ستتولى كل جهة مسؤوليتها. ومن المهم الفهم بأن هذا الكيان لن يقوم بأعمال جهات تقديم التعليم والتدريب أو منح المؤهلات، كما أنه ليس بديلا عنها. ولكن الهدف هو أن يقوم بعمله على مبدأ المشاركة مع كافة الأطراف المعنية، ولقد كلفت الحكومة مبدئيا هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم بهذه المسؤولية، الحيوية والمصيرية، ولكني أحذر من استقلال الهيئة بهذا الدور بدون مشاركة كل أصحاب المصلحة.

ويجب أن تشمل الوظائف الرئيسية التي يقوم بها هذا الكيان:

أولاً: الاشتراك في وضع إجراءات إقامة الإطار الوطني للمؤهلات وتنفيذها ومتابعتها.

ثانياً: التشاور مع الجهات والأطراف المعنية حول تعميم توصيف المؤهلات تبعاً للمعايير.

ثالثاً: تجميع وإدخال بيانات المؤهلات الحالية وتسجيلها في مواقعها المقترحة في الإطار.

رابعاً: متابعة الالتزام بالمعايير والمرجعيات في إضافة المؤهلات للإطار.

خامساً: القيام بالاتصالات مع الجهات والأطراف المعنية لتزويدهم بالمعلومات والتوجيهات.

سادساً: اقتراح السياسات المناسبة لتطوير وتنشيط مصادر منح المؤهلات.

سابعاً: المعاونة في وضع قواعد للاعتراف بالمؤهلات من خارج المصادر الرسمية.

ثامناً: القيام بأعمال البحث والدراسة في مناظرة المؤهلات الوطنية بالمؤهلات العالمية.

هذا بالإضافة إلى الوظائف الإدارية المعاونة المعتادة ومنها:

- إقامة قاعدة معلومات تضم بيانات الخبراء وجهات تقديم الخبرة.
- التفاوض والتعاقد على تأدية الأعمال الفنية التخصصية مع الأشخاص المؤهلين وجهات تقديم الخدمة.

وأخذاً في الاعتبار مدى عمق التركيبة التعليمية في مصر وتبعيتها لأكثر من جهة ، ومع تأكيد وجود الضرورة الملحة لتطوير نظم المؤهلات الحالية ... فإنه من الواجب أن يتم توفير أعلى مستوى من الدعم السياسي لإقامة الإطار الوطني للمؤهلات المهنية والأكاديمية. واقترح أن يبدأ العمل في إقامة هذا الإطار في شكل مشروع قومي، يبنى على ما تم إنجازه في مشروع مؤسسة التدريب الأوروبية لإقامة "الإطار الوطني للمؤهلات" في المنطقة.

وتبعاً لذلك فإنني أوصي بـ:

أولاً: أن تكون المرحلة الأولى كمشروع له هدف واضح ومحدد بفترة زمنية مدتها 12 شهراً، على أن يتحول بعدها إلى الجهة الدائمة ذات الصلة الاعتبارية المستقلة لإدارة الإطار الوطني للمؤهلات المهنية

والأكاديمية. وأن يكون العمل في بدايته مهتما ببناء التواصل مع كافة الجهات المعنية للتعاون في استكمال المصفوفة المقترحة لإدراج كافة المؤهلات الوطنية، وإرساء قواعد تأكيد الجودة والموافقة عليها، ووضع الإجراءات اللازمة لإدارة إطار المؤهلات المستقبلية.

ثانياً: أن تبدأ جهة إدارة المؤهلات الوطنية عملها بمراجعة المستويات الواقعية لكل مؤهل من المؤهلات المدرجة على السلم الوطني للمؤهلات قياساً على المعايير المعتمدة، وأن يتم ذلك بنهاية العام التالي لبدء العمل الرسمي. وفي نهاية هذه المرحلة تعطى مهلة زمنية محددة لكل جهة من جهات منح المؤهلات المدرجة في الإطار القومي للحصول على معايير الجودة الشاملة وأخذ الاعتماد من الهيئة المسؤولة.

وفي نفس **السياق**، فإنني قدمت خلال العاملين الماضيين تصورات مختلفة لهذه السياسة، ولقد شاركت شخصياً في اجتماعات اللجنة الفنية، والاتصالات المباشرة المتكررة بمؤسسة التدريب الأوروبية والمجلس الثقافي البريطاني، والجهات المماثلة في فرنسا وألمانيا وأسرر للقارئ، والمتخصص خلاصة تحليلي لإطار المؤهلات الأوروبي للاستفادة **والمقارنة**.

الفصل الثامن

التعليم الفني والتدريب المهني

يستوعب التعليم الفني والتدريب المهني حوالي 62% من مجموع الطلاب بعد المرحلة الإعدادية، مما يمثل أغلبية من الشباب في إطار هذا التعليم. وبالنظر إلى أن الاقتصاد المصري يمر بطفرة كبيرة، ونسعى لأن تصل معدلات النمو فيه الآن إلى أكثر من 7% سنوياً بشكل مستدام لعشرة سنوات على الأقل، فإن فرص العمل التي تتوافر وستتوافر في المستقبل كبيرة. ولا يمكن استدامة هذه التنمية بدون عمالة فنية على مستوى عال، وتنظيم فعال للمهن التي تتطلبها هذه التنمية.. بل إن سوق العمل إقليمياً وعالمياً، خصوصاً في شمالي البحر المتوسط، سيحتاج إلى عمالة من خارج نطاقه الجغرافي مما يفتح فرصاً أكبر أمام الشباب المصري إذا كان معدداً لشغل الوظائف التي يحتاجها إليها هذا السوق، مما يزيد من مواردهم وموارد الدولة ويخفف من البطالة، ويحقق مكسباً اقتصادياً وإنسانياً للمواطنين.

في هذا الإطار، فقد شاركت في وضع سياسات جديدة للتعليم الفني والتدريب الفني تستوعب الجهود التي تبذل حالياً في إطار أشمل، بهدف تخريج فني يمتلك مهارة عالية متوافقة مع المعايير العالمية للمهارات، وحسب مستويات الجدارة التي تحددها كل صناعة لكل مهنة، ولديه انتماء للوطن وللمهنة، وقادر على الارتقاء بمستواه المهني، وقادر على التحول بين التخصصات الفرعية لمهنته والمهن القريبة، ولديه قاعدة علمية وثقافية تؤهله لمتابعة التطور في مجال مهنته والارتقاء بمستواه الاجتماعي، ومتابعة تعليمه وتدريبه.

توجد وزارتان الآن في مصر رئيسيتان معنيتان بالتعليم الفني، وهما وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، هذا بالإضافة إلى إشراف 26 وزارة على مراكز التدريب المهني (1200 مركز تدريب على مستوى الجمهورية) التي تقوم بتخريج وتدريب عشرات الآلاف من الأشخاص سنوياً.

مؤسسات التعليم الفني في مصر (1)

		مدارس	تلاميذ	التعليم الفني
		754	468 254	التعليم التجاري
		176	125 464	التعليم الزراعي
		871	667 075	التعليم الصناعي
		180 1	126 079 3	الإجمالي
		التعليم العالي		
عدد الطلاب	عدد الكليات / المعاهد	نوع المرحلة		

33342	12	المعاهد الصناعية
69953	19	المعهد التجارية
3467	4	معاهد السياحة والفنادق
12209	10	المعاهد النوعية
113841	8 (45)	جملة الكليات التكنولوجية (المعاهد فوق المتوسطة)
29622	10	المعاهد فوق المتوسطة الخاصة
9226	4	كليات التعليم الصناعي

إن التعليم الفني -مثل أي نظام تعليمي قديم- يشمل نقاط ضعف، ويتعرض إلى تحديات كثيرة، كما يحتوي أيضاً على نقاط للقوة وفرص للتطوير والتنمية، ويعتمد ذلك على أصحاب الرؤى في دوائر صنع القرار، الذين يخلقون الأمل أو ينجسون في المحن.. نحدد نقاط الضعف والتحديات بهدف التغلب عليها،

(1) المصدر وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي

والانطلاق إلى آفاق أوسع تليق بحضارة هذه الأمة، وليس بهدف قتل الأمل ووأد الفرص. الحقيقة أن التعليم الفني يواجه في مصر عدة تحديات، أهمها انخفاض الميزانيات المخصصة له بشكل كبير عن طموحات التطوير، ويعانى مثله مثل غيره من أنواع التعليم من فلسفة توزيع وتوجيه الطلاب علي أساس مجموع الدرجات في شهادة إتمام التعليم الأساسي، بينما يتم التوجيه الداخلي حسب سعة القسم وعدد المدرسين في التخصصات، دون مراعاة لاحتياجات سوق العمل أو ميول واستعداد الطلاب، إننا نعلم تدني مستوي الكتب الدراسية شكلاً ومضموناً، وعدم مواكبتها لمستحدثات العصر من تقنيات وأساليب وعدم توافر العدد الكافي وسوء حالة الموجود من المدارس وما بداخلها من الورش والمعامل، وتخلف المعدات والتجهيزات وعدم مسايرتها للتطورات العلمية الهائلة، بالإضافة إلي محدودية الاعتمادات المخصصة لقطع الغيار والصيانة وتدبير الخامات المطلوبة للتدريب.

ولدينا تحدى مادي واجتماعي وعلمي لمعلمي التعليم الفني، ممثل في تدني أجورهم وانشغالهم بأعمال مهنية موازية، وعدم مساواتهم بأقرانهم في المصانع والشركات والتعليم العالي. كذلك تعمل 50% من هذه المدارس أكثر من فترة دراسية مع عدم اكتمال اليوم الدراسي أساساً في أغلبها. كما أن الواقع يؤكد ارتفاع نسبة البطالة لخريجي المدارس الفنية، خصوصاً التجارية، التي ترتفع نسبة

الالتحاق بها إلى حوالي 34% من مجموع عدد الملتحقين بالتعليم الفني، أغلبهم من الفتيات، وكأنها مرأب خلقه نظام التعليم ليس بهدف اكتساب المهارات وزيادة المعرفة بل لقضاء الوقت في هذه المرحلة العمرية الحيوية بلا عائد على الشباب والمجتمع.. نتعجب من عدم الإقبال على التعليم الزراعي في مصر ذات التاريخ الزراعي المؤثر في العالم.. فلا إقبال على تعليمها المهني في هذا القطاع، ويتوأكب ذلك مع نظرة اجتماعية متدنية لهذا النوع من التعليم واعتباره وخريجيه في درجة اجتماعية أقل، بالإضافة إلى تدني المسميات الوظيفية للخريجين وعدم وصول معظمهم إلى مناصب قيادية متميزة، ناهيك عن انعدام الأنشطة الطلابية في المدارس الفنية؛ لعدم وجود المساحات الكافية للأنشطة العامة والتي تؤثر إيجاباً على التحصيل والتمتية، أو لعدم الإيمان بقيمة الأنشطة الطلابية في هذه المؤسسات.

كلها أمور، توالدت واتسعت في غياب الحلم وانعدام الرؤية.. التي ضاقت لتكون ذات هدف محدود لاستيعاب الشباب بغض النظر عن الجدوى، في مؤسسات تعليم لا تعلم، ومهارات لا تكتسب في إطار سياسي يدعى النجاح لمجرد الاستيعاب. بل أن هذه الثقافة انتقلت إلى المجتمع نفسه، الذي يقاوم تحويل المدارس التجارية عديمة القيمة التعليمية مثلاً إلى التعليم العام، أو إلى المساومة في استمرار مدارس التمرريض بشكلها الحالي الذي يبدأ في سن الرابعة عشرة، ولا يتواءم مع تطلعاتنا المتوافقة مع توصيات منظمة الصحة العالمية والعالم وما يستحقه المرضى في مصر من رعاية يتلقاها من متعلمين ومتعلمات في هذه المهنة المحترمة... وهل هذه التحديات التي خلقناها بأنفسنا غير قابلة للتحديث؟ بالعكس، أرى أنه من الممكن التغلب عليها، بل والانطلاق بالتعليم الفني والتدريب المهني برؤية تتكامل مع التعليم العام، وتتشابك مع رؤية وحلم الإصلاح والتمتية في مصر.. كيف؟ هذا هو السؤال..

إن السياسات المقترحة للارتقاء وتطوير التعليم الفني والتدريب المهني يجب أن تكون جزء لا يتجزأ من إستراتيجية التنمية الإنسانية التي يجب أن ننتهجها.. وحيث أن جهوداً متميزة مبعثرة قد تم تطبيقها في هذا المجال على مدى الأعوام الماضية، فإن النظرة الشاملة لجهود التطوير، سوف تعطي لها قيمة أكبر، وتحقيق التنمية المرجوة.

وتتقسم السياسات المقترحة الخاصة بتطوير التعليم الفني والتدريب المهني إلى ستة حزم من السياسات، نعرض لها على النحو التالي:

أولاً: سياسات خاصة بالتعليم العام المتصل بالتعليم الفني: حيث أن الطالب في هذا النظام مازال عليه الحصول على معارف عامة ومهارات في اللغة واستخدام الحاسب الآلي ومواد دراسية تعمق انتماؤه الوطني وارتباطه بالمجتمع. أما التعليم العالي فله دور هام مواز وهو تخريج المدرسين والمدرسين لهذه المؤسسات، وكذلك التوسع في معاهد التعليم الفني والتكنولوجي كجزء من نظام التعليم العالي، مما سيؤدي إلى نتيجتين مؤثرتين: الأولى، توافق التعليم العالي الفني مع متطلبات بعض المهن، التي تحتاج إلى سنوات دراسة مختلفة أو درجات الجدارة المهنية الأعلى. النتيجة الثانية، تظهر في الأثر المجتمعي لدمج التعليم الفني والتعليم العالي في رفع قدر هذا النوع من التعليم في عرف المجتمع مع الاحتياج الحقيقي له، وعلى ذلك، وفي إطار وجود إطار قومي للمؤهلات في مصر⁽¹⁾، فإن هذا النوع من التعليم يجب أن يتمتع بالمرونة في المنهج الذي يجب أن يتوأكب مع حقيقة الصناعة والزراعة وغيرها من المهن المرتبطة بعدد

سنوات الدراسة التي لا يجب البدء بتحديددها، ومواكبة التعليم لسنتين أو لثلاثة أو أربعة بل لحزم تعليمية ودرجات كفاءة مهارية تدرس بنظام الساعات المعتمدة.. (1)

كذلك فإنه يجب تضمين مناهج التعليم الإعدادي مجموعة من المعارف والمهارات الفنية، التي تستطيع استكشاف المواهب وتوجيه الطلاب بما يتفق مع إمكانياتهم الفردية في المراحل التالية من التعليم، وتنظيم

(1) الإطار القومي للمؤهلات أمر حتمي لربط الرؤيا الخاصة بتطوير التعليم بالشهادات، وسوق العمل، وسوف يجيء الإشارة إليه في هذا الكتاب.

مسابقات تنافسية في مجالات الإنتاج المهني والفني للمدارس، على مستوى الإدارات التعليمية والمحافظات يمكن من خلالها رفع قيمة هذا التوجه لدى التلاميذ والأسر والتعرف على قدرات هؤلاء التلاميذ إلا أنه من الواجب توفير قاعدة علمية ثقافية مشتركة لجميع تلاميذ التعليم الثانوي (الفني والعام)، تأكيداً على الهوية الثقافية وأسس التقدم العلمي وتحقيق الانسيابية بين نوعي التعليم الثانوي، لضمان فرص تعليمية متساوية. كذلك فإن تطبيق نظام الساعات المعتمدة وربط المناهج بالتدريب العملي داخل المؤسسات المستفيدة مع وجود مرشد تعليمي للتلاميذ قد يغير المفهوم ويعيد صياغة التوجه.

ثانياً: سياسات خاصة بتطوير المظلة المسؤولة عن هذا النوع من التعليم: وذلك من حيث ارتباطه بالتدريس وحاجات السوق، وهذه المظلة الآن هي وزارة التربية والتعليم بشكل أساسي، ووزارة التعليم العالي والوزارات النوعية كالصناعة والزراعة والسياحة والقوى العاملة والإسكان وغيرها، والتي قد تشرف على بعض مراكز التدريب وبرامجها، ولكن بشكل غير مترابط وبدون رؤية شاملة متناسقة مما يبعثر الجهود ويشتتها. وأرى أن التعامل مع هذه الجهات يتطرق إلى ثلاث توجهات.

أولها: بقاء الأمر كما هو عليه مع تكثيف جهود التطوير، وهو السبيل الذي تم إتباعه عبر سنوات طوال، وأثبت أن مسؤولية وزارة التربية والتعليم بشكل أساسي عن هذا النوع من التعليم لم تؤد إلى الأهداف المنشودة.

ثانيها: الإبقاء على دور وزارة التربية والتعليم في الإشراف على التعليم العام المصاحب للتعليم الفني وتوزيع المسؤوليات الخاصة بأنواع التعليم الفني المختلفة والتدريب المهني الخاص به على كل وزارة مسؤولة.. وهو الأمر الذي نرى أنه لا يحقق التنسيق المطلوب ولا يحقق النظرة الشاملة لهذا النوع من التعليم بل أن هذا التشتت قد أصبح جزء من ثقافة الاهتمام بالشكل وليس المضمون.

ثالثها: إنشاء كيان/ هيئة جديدة مسؤولة عن هذا النوع من التعليم، وهو توجه فيه تطوير كبير ونقلة نوعية، قد تكون مدخلا جديداً لتطوير التعليم الفني ودوام ربطه بالتدريب المهني وسوق العمل، وهو التوجه الذي ندعو إليه ولمناقشته مع كل المستفيدين وأصحاب المصلحة.

إن تحليلي - مرة أخرى- لتطوير التعليم الفني في أوروبا، بأشكاله المختلفة، وبناتج المشروع الهام الحيوي، لتطوير التعليم الفني المصري مع الاتحاد الأوروبي.. والذي يهدف مع تطوير هذا النظام من التعليم، بنفس درجات الجدارة المهنية لكل مهنة في الاتحاد الأوروبي يهدف إلى إمكانية استقرار النظام بين الدول

المختلفة، بشكل يسمح بانتقال العمالة الفنية عبر الحدود الجغرافية باعتراف متبادل بين الدول طالما تستخدم نفس المعايير، ونفس درجات الجدارة المهنية، وان مؤسسات التعليم والتدريب يتم اعتمادها على هذا الأساس. إن المشروع القائم والمسمى TVET والذي بدأ في عام 2005 وينتهي في عام 2010 لهو خطوة محترمة في سبيل هذا التطوير.. وأخشى كل ما أخشى أن ينتهي المشروع قبل مأسسة النظام، وربطه بالإطار القومي للمؤهلات في مصر بشكل لا يتيح لوزارات جديدة أن تعيدنا إلى نقطة الصفر مرة أخرى لعدم مواكبة الحكومات الجديدة لتراكم الخبرات والتجارب التي يمكن أن نتقلنا إلى مستوى مختلف من التطوير.

إن وجود هيئة، أو كيان مسئول عن التعليم الفني، يحتوى ويشمل أصحاب المصلحة وكلهم في إطار تنظيمي واضح للمؤهلات في مصر لا يربط التعليم الفني بدرجات جدارته المهنية ببعض فقط، بل بكل أنواع التعليم لهو أمر حيوي وأساسي. كذلك فإن هذا الكيان يستمد مظلته لربط أصحاب العمل والمصانع والخدمات الذين يوظفون خريجي التعليم الفني، سواء المدرسي أو المتوسط أو العالي بمقدمي خدمة التعليم. وقد نتج من مشروع ال TVET حتى الآن 12 مجلسا (يسمى في المشروع شراكة) في التخصصات التالية، بكل ما يحتويه التخصيص من مهن مختلفة:

1. الصناعات الكيماوية
2. البنية التحتية والأعمال الهندسية
3. منتجات الأخشاب والأثاث
4. التدريب في قطاع الصناعات الهندسية
5. التدريب والصناعات الغذائية
6. مواد البناء
7. السياحة للتدريب
8. الطباعة والإعلان
9. الفنادق والمطاعم
10. التشييد والإسكان
11. الدباغة والجلود
12. الملابس الجاهزة

وقد قام كل مجلس منهم بتحديد درجات الجدارة المهنية للمهن المرتبطة به بشراكة قطاع الأعمال المنتمى إليه، وينعكس ذلك بشكل مباشر على نوعية ومنهج التعليم والتدريب المطلوب في المدرسة أو المعهد أو الكلية، والمهارات الواجب توافرها لكل مهني.. هذه العلاقة الديناميكية بين سوق العمل والتي يتم ممارستها في أغلب الدول الأوروبية تتيح لهذه المجالس التي يجب أن تحفز الدولة وجودها وتمولها، المرونة اللازمة والحركة الواجبة لربط التعليم الفني بسوق العمل بشكل دائم.. كل هذه المجالس النوعية، يجب أن تكون تحت مظلة الكيان الذي أرى وجودة لرعاية وإدارة التعليم الفني باحترام للمدخلات والمخرجات والاحتياجات. كذلك فإن هذه المجالس النوعية لكل مجموعة مهن ترتبط بصناعة أو خدمة بعينها سيكون عليها أيضا

الإشراف على مراكز التدريب، وقد يكون لها دور في اعتبار هذه المراكز أو مؤسسات التعليم لأداء مهمة التعليم الفني حسب حاجات المهن المختلفة.

ثالثاً: سياسات خاصة بتطبيق نظم توكيد الجودة والاعتماد: لكل المؤسسات المسؤولة تعليمياً وتدريبياً، ولكل البرامج الخاصة بالتعليم الفني والتدريب المهني.. وهو ما يتطلب تطوير ما قامت به وزارة التجارة والصناعة من إنشاء هيئة لضمان جودة التدريب الفني، إلى هيئة أعم وأشمل لهذا النوع من التعليم والتدريب، أسوة بهيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم.

إن أي خدمة، يجب أن تكون لها معايير، وأي خدمة لابد من تقييمها بناءً على مؤشرات هذه المعايير... ولاشك أن معايير التعليم العام، والواجب اعتمادها من هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم تختلف عن المهارات الفنية، الصناعية أو الزراعية أو في غيرها من المهن، التي يجب اعتمادها وتقييم التدريس والتدريب عليها من جهات تقييم محايدة.. وهي الفلسفة إلى أراها واجبة في التعليم الفني، أسوة بما يجب أن تتعرض له المصانع والشركات الخدمية والإنتاجية في المجتمع.. وعلينا أن نفرق بين اعتماد البرنامج التعليمي أو التدريبي الذي تقترحه المجالس النوعية لكل مجموعة مهن، وبين اعتماد المؤسسة التعليمية أو التدريبية التي تقوم بتعليم أو تدريب هذا المنهج وهي علاقات جديدة على مجتمع التعليم الفني. علينا أن نحذو حذو أوروبا في تطبيقاتهم التفصيلية فيها ونقطع شوطاً مختصراً في هذا الاتجاه.

رابعاً: سياسات خاصة بتطوير وتنمية أداء الكوادر البشرية العاملة في هذه المدارس والمؤسسات والمراكز التدريبية، وذلك من خلال وضع نظام للحوافز المادية والعينية لجميع أعضاء مجتمع التعليم الفني والمهني (الطلاب، المعلمين، الإداريين، أصحاب العمل)، وعقد برامج دراسية مع معاهد دولية لتقديم مناهج دراسية مشتركة، يشترك فيها طلاب التعليم الفني من داخل مصر وخارجها. إنني مع جذب خبرات أجنبية للتدريس والتدريب في المدارس والمعاهد المصرية بدءاً من المدرس المهني وحتى النظائر ومديري المدارس، للارتقاء بنظم التدريس وإدارة العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الفني، والتوسع في إرسال بعثات دراسية للمعلمين والمدرسين في التعليم الفني، وفقاً لأولويات الاستثمار ومتطلبات التنمية، وإبرام بروتوكولات تعاون مع أصحاب الأعمال ومجتمع رجال الأعمال المصري والإقليمي والدولي لربط التعليم الفني ومخرجاته بسوق العمل، والإعلان عن وظائف متاحة للمتفوقين داخلياً وخارجياً.

خامساً: سياسات خاصة بتغيير نظرة المجتمع للتعليم الفني، من خلال الاهتمام الإعلامي بالتعليم الفني أسوة بالتعليم العام مع إبراز قدرات ومجالات وفرص العمل المرموقة لخريجيه وتقدير الأوائل والتميزين منهم، كذلك فإن إضافة التعليم التكنولوجي إلى مسمى التعليم الفني ومحتواه (التعليم الفني والتكنولوجي والتدريب المهني) قد يكون عاملاً لتغيير انطباعات المجتمع حول هذا التعليم بشكل أكثر إيجابية مع فتح مجال القبول لطلاب التعليم العام للقبول بمؤسسات التعليم الفني العالي من خلال امتحانات قدرات بما يقلل الفجوة بين النظامين ويعظم من القدرات المطلوبة للانخراط في التعليم الفني. وأعود مرة أخرى للتأكيد على أهمية التعليم العام و الارتقاء بالمستوي الثقافي لخريجي التعليم الفني بالقدر الذي يضعهم ضمن صفوة المجتمع.. فرفع قيمة المهنة لا يأتي بالكلام، ولكن بالتنمية الإنسانية لأفراده ليكونوا جزءاً محترماً من المجتمع.

سادساً: سياسات خاصة بمزاولة المهن المختلفة: وذلك من خلال تحديد مستويات الجدارة الفنية لكل مهنة

والترخيص وإعادة الترخيص لها وشراكة القطاع الخاص في ذلك، بحيث يتم توحيد مسميات المهن علي المستوى القومي، وتوصيفها وتحديد مهاراتها، ووضع برامج مناسبة وموحدة للحصول علي تلك المهارات، ووضع اختباراتها ومنح شهاداتها، ولقد تم كمرحلة أولى في أبريل 2005، توصيف عدد من المهن في هذا الإطار (1).

كذلك فإن قياس مستويات المهارة للعاملين بالشركات الصناعية التي تطلب ذلك بحيث لا يعين إلا من تم قياس مستوى مهاراتهم ومنحوا الترخيص بمزاولة المهنة مع وضع اشتراطات مزاوله المهنة وإصدار تراخيصها والإشراف علي التزام القائمين بالتشغيل بها، أمر هام وجوهري.

إن الأمر يتطلب تشجيع القطاع الخاص لإقامة مؤسسات للتعليم الفني والتدريب المهني، سواء بالمشاركة في إدارة الوحدات التعليمية أو التدريبية الحكومية، أو في إدارتها كلية بموجب اتفاقيات خاصة تحفظ حقوق وواجبات الطرفين، أو بتسهيل حصول القطاع الخاص على تمويل – كمنح أو قروض ميسرة - لإنشاء مؤسسات تعليم وتدريب مهنية خاصة لتخصصات دقيقة مع الالتزام مع المواصفات القياسية القومية.

إن هذه السياسة، قد تكون الأساس الاستراتيجي لرفع مستوى كل المهن في مصر.. وأعنى بها كل المهن من الطبيب والمهندس والمعلم إلى الممرض والنجار والسباك... من السائق والطباخ والترزي إلى مدير

(1) الإطار القومي للمؤهلات أمر حتمي لربط الرؤيا الخاصة بتطوير التعليم بالشهادات، وسوق العمل، وسوف يجيء الإشارة إليه في هذا الكتاب.

تم توصيف عدد 105 مهنة (59 صناعي – 24 سياحة وفنادق – 22 تشييد وبناء في صورة 235 مؤهل)

المنزل والخباز والكهربائي.. من وإلى أكثر من ألف مهنة، على الدولة تحديد درجات الجدارة المهنية لكل واحدة منها ونظام التعليم الذي يؤدي إلى كل درجة جدارة مهنية وكيفية اعتماد ذلك، والترخيص له، وكيفية انتقال المهني من درجة جدارة مهنية إلى الدرجة الأعلى من خلال التدريب والتعلم واكتساب مهارات جديدة. إذا نظرنا إلى الأمر بهذا المفهوم، فإن درجات الجدارة المهنية لكل مهنة يجب أن تكون مرئية بين الدول وبعضها ومتفق عليها، ولعل الاتحاد الأوروبي وما قام به من جهود محترمة في هذا المجال، قد وحد بين الدول الأوروبية، بما يسهل حركة المهنيين والمعلمين عبر الحدود بين بلد وآخر .. ولقد كانت دعوتي ولا زالت أن نأخذ بهذه المعايير وهذا الأسلوب فإن شبابنا المهني كان ولا يزال سوق عمله أوسع من مصر.. في البلدان العربية وشمالى البحر المتوسط.. فإذا كانت أنظمة التعليم الفني والتدريب المهني متوافقة المعايير مع النظم الأوروبية، فسيكون ذلك عاملا ايجابيا لإيجاد فرص عمل جيدة... بلا احتياج للوجود غير الشرعي أو قبول المرتبات المتدنية لانخفاض المستوى المهني وغياب الترخيص المرتبط بدرجات الجدارة المهنية المتعارف عليها.

إن الالتزام بهذه السياسة يربط مؤسسات التعليم الفني المدرسية بالتعليم العالي، ويربطهما بمراكز التدريب في التخصصات كافة، حيث يجب على الجميع احترام درجات الجدارة المهنية لكل مهنة ... ويخلق حركة إنسانية اقتصادية جديدة في المجتمع تؤدي إلى رفع المستوى المهني للأفراد، وإيجاد فرص عمل.. والأهم ملء فرص العمل المتاحة الآن .. والتي لا يجد لها القطاع الخاص المصري ذوى كفاءات لها.. ويسعى

للأسف إلى عماله.. غير مصرية تستطيع أداء المهنة في أسرع وقت وأقل تكلفة وبأعلى جودة في الوقت المناسب.

إن الفرصة متاحة، بل أراها تتادينا وتسعى إلينا.. وقد آن الأوان لنبادر بالأخذ بها... الأمر لا يحتاج إلى عبقرية جديدة، بل يحتاج إلى إرادة سياسية تعليمية تقود المجتمع نحو هدف يحقق الفوز للجميع.

الفصل التاسع

المعلم.. أساس التطوير

تُعَدُّ كليات التربية، هي الكليات الجامعية، التي تُعد المعلم إعداداً تخصصياً وتربوياً؛ لتعليم المواد الدراسية وقيادة الأنشطة المدرسية المتضمنة في المناهج الدراسية، والمعتمدة في جميع المراحل التعليمية قبل الجامعية، وتشمل:

- § كليات التربية العامة والبالغ عددها 26 كلية، وتتواجد في كل الجامعات وكل المحافظات، وهي تُعَدُّ معلم المواد العلمية والأدبية والتربية الدينية، إضافة لمعلمي التربية الخاصة.
- § كليات التربية النوعية والبالغ عددها 17 كلية، وتعد معلمين للمواد الفنية والموسيقية والتكنولوجية، وبعضها يعد أخصائيين للإعلام التربوي.
- § كليات التربية الرياضية وكليات التربية الفنية.
- § كليات إعداد معلم التعليم الصناعي.
- § كليات رياض أطفال، وتعد معلمين وميسرين للحضانات ورياض الأطفال.

هذا بالإضافة إلى بعض أقسام الكليات الأخرى والبالغ عددها 70 كلية، والتي تعد معلمين للتعليم التجاري، وأخصائيين اجتماعيين، ومعلمي اقتصاد منزلي وتربية بيئية. وتمنح هذه الكليات درجات البكالوريوس والليسانس، بالإضافة إلى درجات الدراسات العليا مثل الدبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه. وتقبل هذه الكليات طلاباً حاصلين على الثانوية العامة، يدرسون فيما يسمى بالنظام التكاملي الذي يحدد نسبة الجانب الأكاديمي التخصصي في برنامجه بـ 75%، والجانب التربوي بـ 20%، و 5% للتدريب الميداني (التربية العملية)، ويعتمد تدريس المواد التخصصية في معظم هذه الكليات على أعضاء هيئة التدريس من كليات العلوم، والآداب، وغيرها. كما تقبل هذه الكليات طلاباً حاصلين على درجات البكالوريوس أو الليسانس من كليات متخصصة للحصول على دبلوم عام في التربية يؤهلهم تربوياً للتدريس... وذلك فيما يسمى بالنظام التتابعي.

إن النظامين التكاملي والتتابعي، هما توليفة لمسارين كانا متبعين في إعداد المعلم في مصر منذ إنشاء

مدرسة المعلمين العليا عام 1929 (وهي أول مدرسة أنشئت لإعداد المعلم في مصر)، وما تلاها من معاهد وكليات معلمين سارت بالنظام التكاملي. تلا ذلك النظام التتابعي الذي يمثل في معهد التربية للمعلمين (الذي كان يمنح دبلوم عامًا في التربية بعد درجة البكالوريوس أو الليسانس). والنظامان متبعان في معظم أنحاء العالم، وإن كان نظام الساعات المعتمدة قد وحد إلى حد كبير بين المسارين.

وتقوم الحكومة ببعض الجهد في تدريب المعلمين وتطوير أدائهم في المراحل التعليمية كافة، ويتضمن ذلك تدريبهم وتطوير قدراتهم على استخدام الوسائل التعليمية الجديدة، واستخدام الحاسب الآلي. ولقد وضعنا سياسات محددة تم إقرارها في عامي 2003، 2004 لتدريب المعلمين والهيئات التعليمية المساعدة والإداريين، بهدف تدريب 10% من كل المعلمين في المدارس سنوياً، و30% من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات سنوياً، خصوصاً على استخدام وسائل التكنولوجيا بهدف استمرار التدريب المهني ورفع كفاءة الأداء للقوة الموجودة في المدارس والجامعات حالياً، وتطوير كليات التعليم والتربية لتكون المصدر للقوة العاملة الجديدة الداخلة والمنضمة إلى المهنة.

إن إعداد وتدريب المعلمين، إطار متشابه ومتكامل، يجب أن تؤدي فيه كليات التربية دوراً هاماً خصوصاً في التقدم العلمي والتطوير والدراسات العليا المرتبطة به، كذلك فإن إنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، وبدء نشاطها واعتمادها لبرامج تدريب المعلمين حسب احتياجات التطوير لهم، وإنشاء كادر خاص للمعلمين، وما طرحناه من فكر بدأ تنفيذه لإنشاء أكاديمية المعلم، واعتبارها الجهة المعنية التي تضع المعايير اللازمة لتطوير أداء المعلمين، وإعداد البرامج اللازمة لتدريبهم - يجعل دور كليات التربية، في وضع البرامج المختلفة للتدريب لكل نوع من أنواع التعليم، والبحوث العلمية التربوية المساندة، واللائمة لتطوير أداء المعلمين ورفع مستواهم أمراً محورياً.

إلا أن كليات التربية تواجه مثلها مثل باقي الكليات في الجامعات، تحديات عديدة. فعلى الرغم مما قدمه المشروع القومي لتطوير كليات التربية⁽¹⁾ من تجهيزات وإمكانات، واقتراح مقررات أكاديمية وتربوية موصفة وهادفة لإعداد المعلم، ونمذجة مقترحة للبنية التحتية من حيث الأقسام والشعب، وبرامج لتنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئات التدريس، وتمويل بعض المشروعات ذات الصلة... فإنه ما زالت هناك تحديات تواجه كليات التربية على نحو خاص لعل أبرزها عدم التنسيق بين أساتذة المواد التخصصية والمواد التربوية، في ضوء وحدة هدف إعداد المعلم الكفاء القادر على تحقيق المعايير القومية للتعليم وضعف التواصل بين الطلاب والأساتذة، وعدم الالتزام بالساعات المكتبية وغياب الإرشاد الأكاديمي، وهو ما يعاني منه التعليم العالي عموماً.

(1) المشروع القومي لتطوير كليات التربية، هو أحد المشروعات الست المندرجة تحت مظلة مشروع تطوير التعليم العالي الممول بقرض من البنك الدولي.

ولقد لاحظت ضعف التنسيق المؤسسي بين كليات التربية ووزارة ومديريات التربية والتعليم في المحافظات كافة، وقلة فاعلية التربية العملية (التدريب الميداني في المدارس)؛ بسبب ازدحام المدارس وغياب التلاميذ

في أن واحد وعدم تقبل مسؤوليتها لتدريب الطلاب المعلمين، وضعف الإشراف الجاد في التدريب، يزيد على ذلك ضالة المساحة المعطاة لأساليب تدريس متطورة مرتبطة بالوسائط المتعددة والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وغلبة أساليب التدريس التقليدية في معظم المقررات، وما يصاحبها من مذكرات متواضعة، وطرق تقويم تعتمد على امتحانات نمطية مضموناً وإدارة.

أما عدم التقيد بتعيين الخريجين في المدارس، فهو الأمر الذي عجزت مرارا عن تفهمه في إطار الاحتياج والوفرة اللذان يتلازمان في منظومة تنتهي بعدم تعيين الخريجين من الكليات المعنية بإعدادهم والقصور في أعداد المدرسين التي أراها ممثلة في شكاوى الإدارات التعليمية والأسر... وفي تعيين المدرسين بالحصّة بشكل يهين العملية التعليمية كلها ومهنة التدريس خاصة.

وتعانى كليات التربية من ضعف البحث التربوي واقتصاره في معظم الحالات على الحصول على درجات الماجستير والدكتوراه، وبحوث الترقية، هذا بالإضافة إلى غياب البحوث الأصلية وبحوث العمل التي تهتم بمشكلات تربوية وتعليمية يعانى منها النظام التربوي والتعليمي على كل المستويات، مع ضعف التنسيق والترابط بين كليات التربية وكليات التربية النوعية والتخصصية الأخرى المهتمة بإعداد المعلم. وجدير بالإشارة، أنه على الرغم من أن هذه التحديات تواجه كل أنواع الكليات بتخصصاتها المختلفة وليست قاصرة على كليات التربية، فإن متطلبات التنمية الإنسانية التي هي عماد سلامة وأمن المجتمع تقتضى أهمية تمكين كليات التربية من التغلب على هذه التحديات؛ لتوفير العنصر الفاعل والمؤثر في التنمية الإنسانية ألا وهو المعلم المؤهل أكاديمياً وتربوياً.

سياسات تطوير كليات التربية لإعداد المعلم

إن الأوزان النسبية للمكونات الأكاديمية والتربوية والثقافية لبرنامج إعداد المعلم تتحدد في ضوء المهام المنوط بالمعلم القيام بها في المرحلة التي يعد للتدريس فيها، وفي ضوء مبدأ المرونة والتنوع واللامركزية التي أنادى بها، وأكد على أهميتها في التعليم العالي، فإن كليات التربية ينبغي أن تتنافس نوعياً في ضوء فلسفة الجامعة التي تتبعها وتنظيماتها الهيكلية واحتياجات الإقليم الذي تعمل فيه.

وتتدرج السياسات الخاصة بتطوير كليات التربية، ضمن إطار سياسات تطوير التعليم العالي بوجه عام، إلا أنه لخصوصية وأهمية هذه الكليات، فإنني أطرح مجموعة من السياسات المحددة لتطويرها، وتشمل:

أولاً: وضع رسالة محددة وواضحة وأهداف إستراتيجية لكل كلية بما يتوافق مع خصوصيتها، وفي ضوء طبيعة واحتياجات المجتمع الذي تخدمه. إن غياب رؤية مؤسسات التعليم المعلنة ومهامها المرتبطة بهذه الرؤية فهو أمر غير مقبول في هذه المرحلة من صنع تاريخ الوطن. إلا أن ظهور هيئة ضمان الجودة والاعتماد في الصورة، ومتطلبات الاعتماد اللازمة، أصبحت قوة ضاغطة جديدة على الجامعات وكلياتها للالتزام بهذا المعيار العالمي وما ينتج عنه من التزامات تحاسب عليها الجامعات وبخاصة كليات التعليم التي نسميها كليات التربية وارتباطها بالمجتمع.

ثانياً: تطوير برامج وممارسات العمل بكليات التربية بحسب نظام الساعات المعتمدة، بما يعمل على توحيد النظامين التكاملي والتتابعي، مع فتح المسارات بين كليات التربية والكليات الأخرى وإمكانية تدوير بعض الساعات المكتسبة بين المجالات الدراسية الجامعية المناسبة لمن يرغب من خريجي تلك الكليات في

ممارسة مهنة التعليم. وهو الأمر الذي يستوجب تطويراً لبعض الكليات المكملة لبرامج التدريس بها مثل العلوم والآداب والألسن وغيرها. وأدرك أن الاتجاه نحو التدريس من خلال نظام الساعات المعتمدة يواجه مقاومة من إدارات الجامعة وأعضاء هيئات التدريس أحياناً، ويتم التحجج بصعوبة تنفيذه في الجامعات ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب وهي حجج من وجهة نظري تقتقر إلى الابتكار والإبداع والرؤية.. لأن ما يتعلمه الطالب في الجامعات والمعاهد يجب أن يكون مرئياً ومقروءاً بوحدة أكاديمية متعارف عليها عالمياً حتى يمكن لهذا الطالب الحركة العرضية والرأسية بدون أن يضيع جهده وتراكم تعليمه.

ثالثاً: تطوير نظم القبول في كليات التربية من خلال وضع وتطبيق اختبارات قبول موضوعية لاختيار الطلاب، على غرار اختبارات القدرات الخاصة وأنا أعلم أن موضوع الاختبارات لدخول الكليات الجامعية يلقى أيضاً مقاومة مجتمعية، إلا أن مهنة التدريس، هي من وجهة نظري مهنة ذات طابع خاص.. إننا نترك أبناءنا، وبناتنا ستة عشر سنة متصلة ما بين المدرسة والجامعة.. في إطار خلقنا نحن، وبمناهج اخترناها نحن في فصول مغلقة مع معلمين أعددناهم نحن... وسيظل تأثيرهم على الأطفال والشباب راسخاً في وجدانهم.. فكيف لا تقوم الدولة بشكل مؤسسي بإجراء الاختبارات النفسية والأكاديمية اللازمة ليكون لأكثر من عشرين مليون طفل وشاب... أفضل مدرس وأعظم معلم؟.. كيف لا توضع الشروط وتفتح الأعين على هذه الاختيارات.

هذا من جانب، أما الجانب الآخر فهو: كيف نحفز الشباب على اختيار هذا الطريق؟.. كيف نحفز طالبي العلم والمعرفة للدخول في مهنة التدريس؟ إن مسؤولية الدولة أن تجعل هذه المهنة جذابة، وتجعل لها بالإضافة إلى عائدها المادي المناسب المحفز، عائداً اجتماعياً يبنى الاحتياج إليها، ويسوق تقيمها... من ذا الذي سيعي ويجاهد ليصبح معلماً في ظروف التعليم الحالية؟! إنه في الأغلب هذا الذي لم يستطع الحصول على فرصة أخرى... وعلى المجتمع وقيادته العمل لأن تكون مهنة المعلم اختياراً إيجابياً للشباب.. يسعون إليه وهم يعلمون أنه في إطار الشرعية واحترام القانون يستطيعون أن يحصلوا على العائد الكريم لحياه كريمة بدون دروس خصوصية وبغير الحصول على الميزة اعتماداً على فساد العملية التعليمية الذي جعل هذه الدروس، خارج نطاق المؤسسة التعليمية... أساساً يعتمد عليه التلميذ وولى الأمر.. ومعلموهم.

رابعاً: الشراكة المؤسسية بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، في تكوين المعلم وتنميته المهنية أثناء الخدمة، في إطار الأكاديمية المهنية للمعلمين التي طرحنا مع آخرين فكرة إنشائها في تعديل قانون التعليم الذي تضمن إقرار كادر المعلم الجديد، والذي صدر خلال عام 2007، بعد جهود وطنية بذلت لتنمية هذه المهنة الرائدة في المجتمع.

ويشمل ذلك اشتراط الحصول على ترخيص مزاولة المهنة بعد التخرج من كليات التربية من وزارة التربية والتعليم في إطار متطلبات الاعتماد المهني. وهو الأمر الذي نجحنا في إقراره ضمن تعديل قانون التعليم بإنشاء كادر المعلمين، ضمن فلسفة أعم وأشمل لاستقرار العمل المهني في مصر.

خامساً: إيجاد توازن مع متطلبات سوق العمل في الداخل والخارج، وبين أعداد المقبولين في كليات التربية، مما يتطلب العديد من الدراسات الديموجرافية حول النمو السكاني والاحتياجات النوعية للمدارس الواجب إنشاؤها أو تطويرها لتلائم هذا النمو، مما ينعكس على أعداد الطلاب في كليات التربية ونوعية الدراسة التخصصية داخلها، مع التوسع في دور كليات التربية في مرحلة الدراسات العليا؛ دعماً للتخصص في إعداد

المعلم وتوجهًا نحو تدعيم البحوث التربوية وربطها بالقضايا التعليمية الحقيقية التي يعاني منها المجتمع.

إن كل نقطة من هذه السياسات تحتاج إلى برنامج عمل، لكن للأسف فإنني أرى توجه الدولة واضحاً في تقليص دور كليات التربية في الوقت الحاضر، وعدم قبول طلاب جدد فيها، وتجنب تعيين خريجها بحجة تدنى المستويات التعليمية بها. كذلك فإن تمكن بعض التوجهات الأيديولوجية المتعصبة دينياً من بعض هذه الكليات، جعل الحكومة ترفع يدها عنها بدلاً من إصلاحها، وتبتعد عن تطويرها بدلاً من مواجهة أزمة

تستحق المواجهة، ليس فقط على مستوى كليات التربية، ولكن على مستوى المجتمع كله... لا يمكن لأي أمة عظيمة كمصر... أن تواجه تطوير التعليم بدون المعلم الكفاء القادر، المنمى، المتفتح، المتقف، الذي يغرس قيم الحداثة والمعرفة ويبني الشخصية ويؤكد الهوية المصرية.. فالدعوة هنا للأخذ بالمسئولية ومواجهة التحدي لا الهروب منه.

* * * * *

الفصل العاشر

الفرص الضائعة

إن المعرفة ميزة إنسانية وهي طريق لتوسيع قدرات المواطنين على الاختيار وتتصل بالتنمية والعدالة الاجتماعية اتصالاً وثيقاً، بل إن القصور في معارف وقدرات الأفراد يعطل التنمية الإنسانية بمعناها الأوسع. إن المعرفة تمكن الإنسان وتؤهله للتفكير والتحليل والفهم والربط بين المعطيات المختلفة، وتؤهله لتكوين رأيه المنقرد والتعامل مع المتغيرات، والارتقاء إلى حال أفضل. إن حق الفرد المشروع في الوصول إلى المعرفة، والحصول على الفرصة أهم من حصوله على الدعم أو الهبات لتخطي فجوة الفقر والاحتياج

والحقيقة أن الحرية هي القاسم المشترك بين المعرفة، والتنمية الإنسانية وحقوق المواطن. إن المعرفة والتنمية الإنسانية تخلقان الإمكانية لممارسة الحرية من خلال بناء قدرات المواطنين، والحرية ناقصة بدون إمكانية ممارستها، حتى وإن توافرت ولا يضمن ممارستها الإيجابية إلا بناء معرفي لدى الأفراد⁽¹⁾.

إن أي مراقب يستطيع أن يلحظ أن هناك اتجاه عالمياً للاستزادة من المعرفة وتطوير سبل إنتاجها والحصول عليها ونشرها واستخدامها لتطوير المجتمعات وتوجيهها نحو المستقبل. وقد قدمت تكتلات الدول سواء في أمريكا أو أوروبا أو آسيا وانضمت إليهم استراليا برنامجاً شاملاً للتوجه نحو مجتمع المعرفة وبرامج متكاملة لقياس التقدم في هذا التوجه الذي أدى إلى حركة تنمية اقتصادية واجتماعية كبيرة، ورفع قدرات هذه الأمم التنافسية بشكل ملحوظ.

وقد ركزت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لدول أوربا على تحليل أسباب اختلاف درجات النمو الاقتصادي بين الدول الأعضاء، وأكدت على أهمية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تحقيق التقدم الاقتصادي. وحددت المنظمة في تقاريرها المتتالية محاور متعددة لمجتمع المعرفة تضمنت: تحقيق مناخ اقتصادي منفتح ومستقر بأسواق تعمل بفعالية، ونشر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ودعم الابتكار والإبداع، والاستثمار في رأس المال البشري.

(1) تقرير التنمية البشرية العربية لعام 2003: نحو بناء مجتمع المعرفة.

كما أعدت دول منظمة التعاون الاقتصادي الآسيوي مشروعاً مماثلاً للتوجه نحو مجتمع المعرفة في خمسة محاور شملت: التطوير التكنولوجي، وإيجاد نظام قومي فعال يشجع الابتكار، وتفعيل جهود التنمية البشرية والتي تضمن ارتفاع مستوى التعليم والتدريب والتعلم مدى الحياة، وتشديد بنية تحتية فعالة لتكنولوجيا المعلومات، وخلق مناخ أعمال مساند للعمل الحر.

وفى نفس هذا النسق فقد حددت أستراليا خمسة محاور للتوجه نحو مجتمع المعرفة كإستراتيجية للأخذ بالابتكار والإبداع لتحقيق التنافس الدولي والرخاء الاقتصادي والاجتماعي تضمنت: دعم الابتكار والإقدام والعمل الحر، والاستثمار في رأس المال البشري، ونشر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتوفير المناخ المساند للمعرفة، وقياس أثر التوجه نحو المعرفة على الاقتصاد والمجتمع.

وعلى الصعيد العربي، فقد اعتمد مجلس الوزراء العربي للاتصالات والمعلومات إطاراً لخطة العمل المشترك "نحو مجتمع معلومات عربي" في يونيو 2003، و كان أهم محاور هذه الخطة: خلق الاقتناع بدور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التنمية، وخلق بيئة مواتية سريعة الاستجابة، وتطوير السياسات والتشريعات، والتخطيط للاندماج والتكامل الإقليمي بين دول العالم العربي، والنفوذ الشامل للمعلومات والمعرفة وتنمية الموارد البشرية، والمحافظة على تراث المعلومات ودعم المحتوى المتنوع ثقافياً والمتعدد لغوياً، وإذكاء روح البحث والتطوير، وخدمة المواطنين ونشر الحكومة الإلكترونية، وتنمية المعاملات التجارية في مجتمع المعلومات، والتعاون والتمويل المشترك في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

فأين نحن من كل هذه التوجهات للدول والتجمعات الإقليمية...! وهل هناك إستراتيجية معلنه للدولة المصرية لتحقيق هذا التوجه أو الالتزام به..؟ وإن كان، فهل يتم اعتبار هذه الإستراتيجية عند وضع سياسات جديدة أو طرح تشريعات في مختلف المجالات؟

إن لمصر ريادة تاريخية في نشر المعرفة في المنطقة، ونجاحها في تحقيق ذلك سيجقق طفرة تنموية وحياة أفضل لمواطنيها ويحسن من قدرتها التنافسية الإقليمية والعالمية على مختلف المستويات. لتنبؤاً به مكانة إقليمية وعالمية بدلا من أن تتحول إلى مجتمع مغلق على نفسه، تحتله مظاهر التدين بلا مضمون لقيم الدين، وتتصارع فيه المصالح لبقاء الأمر كما هو عليه، أو الايدولوجيات السلفية المحافظة التي تعود بنا إلى الماضي خارج دائرة الحياة المعاصرة، كمجتمع معرفي ينشر الفكر والحضارة لمن حوله، كما كانت عبر

التاريخ.

إن نقاط القوة التي تدعم جهود مصر لتحقيق مجتمع المعرفة يقابلها كثير من التحديات التي علينا أن ندركها ونعيها ونعمل على مواجهتها بموضوعية. ويأتي في مقدمة هذه التحديات حتمية تطوير نظام التعليم على مستوياته كافة. إننا لا بد أن نعتز بأننا في مآزق تاريخي وأن منتج التعليم النهائي لا يتوافق لا مع قيمة مصر، ولا آمالها، ولا الطموحات المشروعة لأبنائها.

إن ضعف القدرات البشرية نقيض للتنمية، فهو أشد وطأة وأكثر تأثيراً في كل مناحي الحياة، لأنه يحد من قدرات المواطنين والمجتمع ككل على الاستخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء، حتى تستطيع مصر النهوض بمواردها البشرية لتحقيق التنمية الشاملة.

ولقد طرحت مع زملائي في إطار حزبي ومجتمعي رؤية تمت مناقشتها والموافقة عليها في عامي 2002 و 2003 في مؤتمر الحزب الوطني الديمقراطي، وكنت أظن أنها ستكون نبراسا يجب الرجوع إليه للتأكيد على أهمية استقرار الرؤية والسياسات، خصوصا إذا كان قد تمت الموافقة عليها حزبيا. ولكن للأسف فإن هذه الرؤية أراها غائبة في كثير من الأحيان عن السلطة التنفيذية، حتى ولو كانت مفردات هذه السياسة هي لغة الحكومة أحيانا الآن، ولكن بدون الإشارة إلى المرجعية الموثقة في إطار التوجه نحو مجتمع المعرفة كما طرحه الحزب منذ سبع سنوات.

ولقد رأيت أن أعيد الإشارة إلى هذه السياسات في هذا الكتاب للتوثيق التاريخي لجهد محترم لعشرات العلماء والمتخصصين الذين عملوا معي وأيدوني، وقيادة سياسية استمعت واستوعبت ووافقت على هذه السياسات في ذلك الوقت.

لقد تم إعلان عام 2002 و 2003 سياسة تعتمد على خمسة توجهات متكامل وتتربط فيما بينها لتحقيق مجتمع المعرفة، وهي:

أولاً: التأكيد على التنمية البشرية وألوية تطوير التعليم.

ثانياً: تحقيق التطوير التكنولوجي وتوفير البنية الأساسية التكنولوجية.

ثالثاً: تطوير إستراتيجيات البحث العلمي والتطوير.

رابعاً: دعم العمل الحر والمبادرة والابتكار.

خامساً: توفير المناخ المساند لمجتمع المعرفة.

وفى إطار تحقيق السياسة الأولى وضعنا رؤية متكاملة وحزم سياسات محددة تتوافق مع الرؤى العالمية لتحقيق ذلك، وفى نظري يجب أن تشتمل أساسا على:

أ- تطوير التعليم قبل الجامعي بشقيه الفني والعام، والتعليم العالي بفلسفة شاملة ورؤية متكاملة.

ب- ربط التعليم بسوق العمل، كفاعل معه، ومنم له.

ج- التدريب والتعلم مدى الحياة، وهو أمر على الدولة التحفيز له وإعداد بنيته الأساسية.

د- محور الأمية خلال سنوات محددة، وهو للأسف ما لم ننجح فيه حتى الآن.

هـ- تمكين المرأة في المجتمع، لأن نصف المجتمع هو إضافة جبارة للتنمية وعلامة على النضج والتتوير.

إن منتج التعليم هو البشر القادر على الإبداع والابتكار والإنتاج والمنافسة العالمية، وتحقيق أحلام المجتمع. إننا لا يجب أن نخلط بين بعض الإنجاز الذي يتم هنا وهناك وبين آفاق الجودة والكفاءة المطلوب الوصول إليها، والتي هي حق لكل شباب مصر. وهذا كله يتطلب حشدًا لجميع الطاقات المجتمعية كي نرتقي بذخيرتنا الرئيسية في هذا التحدي، وهى الإنسان المصري، لا فرق بين الأطفال والشباب والشيوخ، ذكورًا أو إناثًا، ذوي احتياجات خاصة أو متميزين، لأنهم جميعا عدّة هذا الوطن في المنافسة الدولية، ودعامة المجتمع الرئيسية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، تحقيقًا للأمل ووصولاً للهدف.

لذلك وجب علينا تحديد أهدافنا من تطوير التعليم ونلخصها في عدة نقاط أهمها بالنسبة للتعليم المدرسي:

- استيعاب كل التلاميذ في المراحل السنية المختلفة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي.
- الاهتمام بالطفولة المبكرة واستيعاب كل الأطفال في المرحلة العمرية 4 إلى 6 سنوات في التعليم قبل المدرسي في إطار منهجي ومؤسسي.
- القضاء على الفجوة النوعية بين الذكور والإناث، والقضاء على الفجوة بين الريف والحضر تحقيقًا لتكافؤ الفرص والعدالة.
- توفير فرص التعليم المستمر للصغير والكبير.
- تقديم الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين وتضمينهم في أطر التعليم المختلفة مع اكتشاف الموهوبين وتحفيز تحصيلهم العلمي واستعدادهم النفسي.
- تحجيم الأمية، أملاً في الانحسار الكامل خلال مدى زمني معقول لا يزيد على عشر سنوات.
- خفض كثافة الفصول إلي 35 طالباً في الفصل على الأكثر، وتجديد وإحلال المدارس القديمة في فترة زمنية محددة.
- تحديث إدارة المدارس والمناطق التعليمية بما يتماشى مع متطلبات التطوير، والتوجه نحو اللامركزية.
- رفع جودة خدمات التعليم المقدمة إلي التلميذ، ودمج التكنولوجيا في المناهج المختلفة واستخدام جميع المدرسين والطلاب لها خلال عقد واحد من الزمان.
- استخدام المناهج المناسبة، والمتطورة التي تسمح بحرية الابتكار والإبداع لتلاميذ مصر وتبني بداخلهم القدرة علي المبادرة الفردية واحترامها والتنافس الشريف، والرغبة في تعليم الذات والاستمرار في ذلك طول العمر. كذلك تنمية المهارات المختلفة حسب متطلبات سوق العمل العالمي لدى التلاميذ.
- تخفيض التوتر داخل الأسر المصرية والناجم عن القلق من الامتحانات والرغبة في الحصول علي فرص التعليم التالية، مع تطوير التقويم ليكون مدخلاً من مداخل تطوير المناهج والوسائل التعليمية.
- الوصول بالتعليم الفني إلي المستوى العالمي التنافسي وجعله تعليمًا جذاباً للمجتمع ورفع عائد

الاقتصادي.

- التدريب المستمر للمعلمين وتوزيع مصادر إعداد المعلمين سواء في تخصصاتهم أو رفع قدراتهم الإدارية والمالية والثقافية، وتسليحهم بالخبرات والقدرات الحديثة لخلق كتلة حرجة قادرة على إدارة التغيير.
- تحديث مؤسسات التعليم الأزهرى في إطار تطوير التعليم برؤية متكاملة شاملة.

ونؤكد أن أي سياسة تعليمية يجب أن تعتمد على عدد من الأسس والمقومات من أهمها:

أولاً: أن التعليم والتعلم عمليتان مستمرتان تبدآن من المولد وحتى نهاية الحياة إلا أن التعليم النظامي يمثل جانباً رئيسياً لأنه يمثل أهم حلقات التعليم المستمر ويؤدي الدور الرئيسي في إكساب الفرد مهارات الاتصال ومعرفة اللغة والرياضيات والفنون والحاسب الآلي والقدرة على الحصول على المعلومة والتعلم الذاتي في المستقبل، والسلوكيات المتصلة بكل ذلك.

ثانياً: أن تطوير التعليم عملية هادئة ومتدرجة، ولا ينبغي إحداثها بصورة مفاجئة، ومن الضروري أن يمهّد لعملية التطوير بين المنفذين والمستفيدين، إلا أن ذلك لا يجب أن يعوق أهمية سرعة الحركة في تغيير سبل الإدارة المركزية، والمناطق التعليمية والمدارس، وتحديث أساليبها وتطوير وتعديل مسؤولياتها.

ثالثاً: أن تطوير التعليم في المجتمع المصري لا ينبغي أن ينغزل بأي شكل عما يحدث في العالم من حولنا، ويجب أن يتوافر له قدر كبير من النظرة المستقبلية، وأن تكون له انعكاسات علي التعليم العالي والجامعي سواء في نظام الدراسة أو تطوير وربط المناهج بالمجتمع المحلي والدولي.

رابعاً: إن المدرسة هي وحدة التعليم الأساسية، والمعلم هو خليتها الحية، وإدارتها هي جهازها العصبي، وأي تطوير لابد وأن يعتمد علي إعداد المعلم، حيث أنه هو صانع التطوير الأول، وهو وسيلته ولا بد من إعادة النظر في أحواله الاجتماعية والمادية والعمل على رفع مكانته الأدبية في المجتمع.

واستناداً إلي الأسس والمقومات المذكورة فإننا طرحنا محاور رئيسية للتطوير بهدف أن تكون هذه المحاور المختارة وسيلة لممارسة التطوير بصورته الأشمل ومدخلاً يمكن من خلاله مناقشة الموضوعات المتصلة بها والتوسع في جوانب التطوير في إطار سياسة عامة واضحة ومحددة.

وتتلخص هذه المحاور الثلاثة الرئيسية في التوجه نحو:

1. تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم.

2. توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية.

3. استكمال البنية الأساسية للمعرفة.

وفي نفس العام طرحنا أيضاً رؤية شاملة للتطوير في ست قضايا هامة هي تطوير التعليم الفني، التعليم الأزهرى، التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، إيقاف التسرب من التعليم، تخفيض حدة التوتر في الامتحانات العامة ثم التأكيد على أهمية القضاء على الأمية. وحتى يكون للطرح قيمة تطبيقية، عرضنا ووافقت الحكومة في ذلك الوقت على تسعة مشروعات استرشادية محددة الزمن موثقة ومفصلة.

ولقد كان اقتناعنا ومآزال أن توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية محور هام، وقاعدة حيوية لممارسة الديمقراطية في التعليم كأسلوب حياة في المجتمع المصري، ويشمل ذلك المحور توجيهين

أساسيين:

أ. التوجه نحو اللامركزية، وسيأتي الحديث عنه في هذا الكتاب بعد ذلك.

ب. دور أكبر ومحدد للمجتمع المدني والقطاع الخاص في التعليم.

أما في إطار تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم، فإننا طرحنا:

(1) إنشاء هيئة اعتماد وضمان جودة تعليم وطنية.

(2) وضع معايير للتعليم في مصر.

(3) تطوير أسلوب وضع المناهج التعليمية ومراجعتها الدورية.

(4) تفعيل وتعزيز مؤسسات التقويم للوطنية.

إنني أؤمن بأن المشاركة المجتمعية أساس حيوي لممارسة الديمقراطية في التعليم كأسلوب حياة من خلال التوجه نحو قدر أكبر من اللامركزية وتمكين الإدارة المحلية، ودور أكبر للأسرة والمجتمع المدني والقطاع الخاص في التعليم. ويتطلب التطوير في هذا المجال إدارة تربوية قادرة على عملية التجديد وإفساح قدر واسع من الحرية والمشاركة وتوسيع سلطات الإدارة المحلية، ولن يتم ذلك إلا ببناء قدرات القوى البشرية بالتدريب والتأهل والتمكين ببناء معرفي يتضمن روح العمل المشترك، والقدرة على ربط التعليم بالمجتمع، وتعميق مفاهيم الديمقراطية والمواطنة.

لقد اقترن التوسع في التعليم عبر سنوات متعددة بالتركيز على مدخلات العملية التعليمية، وهو أمر محمود ما كان يمكن الانتقال إلى مرحلة جديدة للتطوير في التعليم دون تحقيقه، إلا أنني أرى أنه آن الأوان لأن ننبنى التوجه نحو الارتقاء بجودة التعليم، كأولوية هامة لبناء القدرات البشرية للمواطن، والتغلب على تحدي تناقص جودة المنتج النهائي للتعليم. وفي هذا الإطار طرحنا سياسات محددة لتحقيق ذلك منها: إنشاء هيئة للاعتماد وضمان جودة التعليم والرقابة عليه، تكون رسالتها ضمان الجودة والتطوير المستمر وتحقيق كفاءة الأداء لمؤسسات التعليم ونظمها وبرامجها، طبقاً لرسالتها وأهدافها والمعايير القومية للتعليم، واكتساب ثقة المجتمع في مخرجاتها اعتماداً على كفاءات بشرية متميزة، وآليات قياس معترف بها عالمياً في إطار من الاستقلالية عن الوزارات المعنية بفلسفة وحيادية وشفافة. ولقد صدر التشريع لإنشاء هذه الهيئة عام 2006 ، ومازلنا في إطار تنفيذ أهدافها، ولم يتم تشكيل مجلس الإدارة إلا في نهاية عام 2007، إلا أنني أسجل هنا عمق المقاومة لهذا التوجه من أطراف متعددة، أحيانا كنت ومازلت أظنها مقاومة غير عاقلة ولكنها نجحت في أن تأخذ من استقلالية هذه الهيئة عن مقدم الخدمة الرئيسي وهي الحكومة وتضع عنق الهيئة في يد السلطة التنفيذية بحكم أنها لا تملك موارد مالية إلا من الحكومة. وكنت قد طرحت بموافقة الحزب، وإعلان

من رئيس الجمهورية⁽¹⁾ نفسه، في أكثر من مكان وفي خطابه عام

2004 في تطوير التعليم أنها ستنشأ كهيئة خدمية مستقلة تابعة لرئيس الجمهورية، لها موازنة مخصصة لها كنسبة من موازنة التعليم. وهو ما لم نستطيع تحقيقه بالرغم من إعلان الرئيس له. وهو أيضا ما اعتبره واحدة من أكثر الفرص الضائعة تأثيرا على تطوير التعليم.

(1) خطاب الرئيس السابق حول تطوير التعليم في الإسكندرية سبتمبر 2004.

لقد كان أحد الأهداف الرئيسية لإنشاء هذه الهيئة هو إحداث هزة عنيفة لجودة التعليم في مصر، ووضع الضغط المجتمعي على الحكومة ومؤسسات التعليم لرفع المستوى والارتقاء إلى المعايير الدولية.. بهدف إعادة الثقة في جدية الدولة وألوية التعليم لديها.. مترجما في إجراء غير تقليدي يخرج بنا من نفس دائرة الحركة التي لم تحقق أهدافنا عبر السنين.

وما زال لدي الأمل في أن الهيئة حتى بالمعوقات الجزئية التي تقابلها قادرة على تحقيق ذلك.. وسأساندها لتحقيق هذا الحلم.

ولأن فكر ضمان الجودة والاعتماد يحتاج إلى إعلان للمعايير التي تتم المحاسبة على أساسها، فلقد ضغطنا على وزارة التعليم آنذاك لإعلان معايير قومية، ووضع نظام لمراجعتها بشكل مؤسسي منتظم، على شرط أن تكون مرتبطة بمثيلاتها العالمية، ولأول مرة ظهر في الأفق عام 2004 أول وثيقة للمعايير القومية للتعليم في مصر، وظهر الجيل الثاني منها في نهاية عام 2008 من هيئة ضمان الجودة والاعتماد.

ونظراً لاحتمال ندرة وجود المتخصصين في بعض هذه المجالات، رأينا الاستعانة بالخبرات العالمية في هذا الشأن وتكوين الكوادر الوطنية القادرة على القيام بهذه المهمة في المستقبل. إننا كنا نرى أنه بدون وجود هيئات اعتماد وضمان جودة وطنية وفعاله وقادرة، فإن الريادة التعليمية لمصر على المحيط الإقليمي قد تتأثر سلباً وهو الأمر غير المقبول تاريخياً ولا مستقبلياً.

إن تطبيق معايير الجودة والاعتماد للمدارس المختلفة حسب المعايير العالمية، وإيجاد قيمة مضافة للمدارس التي تحصل على درجة اعتماد أفضل، يجب أن ينعكس على زيادة حرية هذه المدارس في اختيار بعض المناهج الإضافية وأساليب التدريب، واستقلالية الإدارة، وأن يحصل طلابها على ميزة إضافية في القبول بالجامعات والانتقال من مرحلة إلى أخرى، وكذلك اعتماد بعض مناهج المدرسة المتطورة في السنوات الأولى بالجامعات.

معايير التعليم وتطوير المناهج

إن المعايير القومية للتعليم لابد أن تكون معروفة للجميع، سواء على المستوى المهني في إدارات التعليم، أو على المستوى الشعبي. ودعونا إدارات التعليم، في هذا الإطار أن تضع نفسها في مقارنة إقليمية وعالمية، والعمل على توحيد سبل القياس حتى يمكننا تعديل المسارات كلما دعت الحاجة إلى ذلك ومواجهة التحديات. وأكدنا أهمية اشتراك المفكرين والعلماء مع الوزارة المسؤولة في تحديد الأولويات التي يجب الأخذ بها في المناهج، في كل مرحلة عمرية وعلى مستوى المحافظة والدولة. وعلى أن يشمل ذلك معايير قياس المهارات التي اكتسبها الطلاب، واللغة، والتفوق في الرياضيات والعلوم وكذلك درجة المشاركة في المجتمع.

ولقد طرحنا عام 2002 رؤية لتطوير أسلوب وضع المناهج التعليمية، تتلخص في الأخذ بالأسلوب العلمي في وضع المناهج وتطويرها وتقييمها. وأوصينا بتفعيل دور المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في إصدار تقرير سنوي عن المناهج المصرية بشكل مقارن مع الدول الأخرى، والنظر في طرح عدد من المناهج المختلفة يتناسب مع درجة اعتماد المدارس مما يخلق رؤية جديدة، فيها منافسة للعمل على الارتقاء والتطوير بين المدارس وبين التلاميذ، واضعين في الاعتبار الأسس التالية⁽¹⁾:

- الأخذ بمبدأ إعداد المنهج للمرحلة الدراسية المتكاملة.
- التوسع في الأخذ بمبدأ المناهج الإجبارية والمناهج الاختيارية، وزيادة مساحة الاختيار في المرحلة الثانوية وربطها بالمواد المؤهلة لدخول الجامعة.
- استخدام مناهج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا الممصرة عن مناهج تعليم ثبت نجاح أثرها وجودة مخرجاتها وربط هذا النوع من المناهج بالدول المتقدمة لمسايرة التطوير العالمي والتركيز على الإبداع في مناهج اللغة العربية والتربية القومية والتاريخ وغيرها.
- إعطاء حرية جزئية في وضع المناهج الاختيارية في حدود نسبة معينة للمحافظات والمدارس.
- تطوير عرض المنهج في الكتاب المدرسي وترك تحديد القراءات المؤيدة للمدرسة.
- وضع آلية للاطلاع على رأي المعلمين في المنهج الذي يدرّسونه.
- وضع آلية لمعرفة نسبة استخدام التلميذ للكتاب المدرسي ودرجة استفادته منه.
- الدخول في اختبارات الجودة العالمية ودراسة الأخذ بمبدأ استخدام جهات تعليمية عالمية لقياس درجة نجاح المنهج التعليمي لمراحل الدراسة المختلفة وخصوصاً في اللغات والرياضيات والحاسبات.
- إعداد دراسة عن عدد ساعات التعليم المدرسي لتتناسب مع المناهج المقررة.
- ضرورة أن يتضمن المنهج مهارات مطلوبة ودراسة الوقت الكافي للنشاط المدرسي والبحث والتدريب على المهارات.
- ضرورة استمرار تعديل المنهج كل فترة زمنية، حسبما يحدث في العالم والعلم من تطور.

(1) هي أسس بديهية للمتخصصين من التربويين، ولكن لزم الإعلان عنها للجمهور.

المعلم

أما الاهتمام بالمعلم، محور التجديد والتطوير، فإن السياسات المطروحة أضفت على دور المعلم أهمية متزايدة وشأناً أكبر. فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلم الوظيفية، يتحول معها من المصدر الوحيد للمعرفة إلى مرشد لمصادر المعرفة المتعددة، ومنسق لعمليات التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله. وتؤكد السياسات المطروحة على ضرورة تطوير وسائل إعداد المعلم، وتدريبه وتحسين البنية المهنية للتعليم من خلال إنشاء وتدعيم الروابط والجمعيات المهنية التي تعني بجودة التعليم من خلال المعلم، وتؤسس أخلاقيات المهنة معه وبه.

ولقد طرحنا في هذا الوقت توجها كان يتم مناقشته مع وزير التعليم في ذلك الوقت الدكتور حسين كامل بهاء الدين⁽¹⁾، وقد كان صاحب المبادرة فيه وبدأ الأخذ به في رفع شأن مهنة المعلم، والتعامل معه في إطار أكاديمية مهنية تكون بوتقة يرتقي فيها إلى أعلى، ليس بمقتضى الزمن، بل بالتدريب، والبحث، والكفاءة، والانجاز. إن هذه الرؤية، تشمل أيضاً ترخيص مزاولة مهنة التعليم، وتمتد لكل المهن في المجتمع، كروية شاملة، تضمن للشعب درجات جدارة مهنية محددة المعايير، ونظم تعليم تصب في كل درجة جدارة مهنية معلنة ومعروفة.

ولقد صدر التشريع الخاص بأكاديمية المعلم، وتطوير مهنة التعليم عام 2008، أي بعد ستة سنوات من طرح السياسة، ولكن خبرتي السياسية تلزمني الحرص على عدم الحكم على أثر ذلك على المهنة إلا بعد بداية التطبيق حيث إنني قد لاحظت تكرار الخروج عن توجه الفلسفة المنشئة لسياسة ما عن طريقها عند التطبيق.

تقويم الطلاب

إن تقويم الطلاب جزء هام من عملية التطوير وقد يكون أحياناً مدخلاً ممتازاً لتغيير نمط التدريس ووسائله. ولعل أحد أسباب انتشار الدروس الخصوصية أنها تعد الطالب لنوعيه معينة من الامتحانات وقد يكون تطوير أساليب التقويم سبباً للقضاء على هذه الآفة التي ترهق الأسرة المصرية، ودافعاً لمؤلفي المناهج للأخذ بأسباب النهضة والتطوير بالتوجه نحو استغلال قدرات الطالب العقلية المتطورة بدلاً من التلقين والتركيز على الذاكرة فقط.

(1) وزير التربية والتعليم في الفترة من عام 1991 إلى عام 2004.

إن التقويم الأصيل جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ولا يمكن عزل التقويم عن السياق التعليمي الشامل. وفي ضوء الأهداف المتطورة للعملية التعليمية في مصر، لابد من تطوير جذري لمفهوم التقويم وأهدافه

ووسائله، حيث إن التقويم هو الوسيلة الأساسية للتحقق من الجودة الشاملة في كل منظومة العملية التعليمية. ولا تتحقق الجودة الشاملة في ظل نظم امتحانات باليه تقيس قدرات الطالب على الحفظ، وتغفل قدراته الإبداعية، كما أن امتحانات الفرصة الواحدة تهدف إلى فرز الطلاب وتصنيفهم دون النظر لنواتج التعلم التراكمية. وما اكتسبه الطلاب من مهارات عقلية وعادات سلوكية واتجاهات وقيم أخلاقية وعملية. وقد ترتب على هذا التقويم وأساليبه معاناة للطلاب والأسرة المصرية، وزادت بسببه الدروس الخصوصية، وصاحب ذلك انخفاض ملحوظ في جودة نواتج التعلم، وضعف ثقة المجتمع بمؤسسات التعليم الرسمية، وبالمعلم وهو الركن الأساسي للعملية التعليمية، مما أدى إلى ظهور نسق لا نظامية للنظام التعليمي أخلت ببنائه التربوية والتعليمية.

ومن هنا فإنه كان لا بد من إعادة النظر في عمليات التقويم في ضوء رؤيتنا لمدرسة المستقبل وأهدافها ونتائجها. وأيدنا تقييم وتطوير جهات التقييم المسؤولة في الوزارة ودراسة تبعيتها الإدارية والاستفادة من الطاقات العلمية والتربوية فيها بشكل أكبر ونعنى بها مؤسسات هامة كانت قد نشأت في الثمانينات، بمبادرة من د. أحمد فتحي سرور وزير التربية والتعليم⁽¹⁾ في ذلك الوقت وهي:

المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي:

وذلك حيث يقوم بمجموعة من الأنشطة العلمية المنهجية المتعلقة بتطوير الاختبارات وأساليب التقويم التربوي، وتدريب المعلمين، ومتابعة وتقويم حوالي 20% من أعداد المدارس في مصر سنوياً، وإعداد تقارير عنها وهي تقارير يجب أن تكون معلنة للمجتمع، وتناقش على المستويات البرلمانية والمحلية.

(1) هو وزير التعليم في الفترة من 1986 إلى عام 1990 ورئيس مجلس الشعب من عام 1991 إلى عام 2010.

حيث إن تطوير التقويم وأساليبه وفقاً للقواعد العالمية يغير تماماً من الظواهر السلبية للعملية التعليمية في مصر، ويحقق للمعلم الفرصة في أن يقوم بدوره بدءاً من الإشراف النفسي على نمو الطالب، إلى الإشراف الاجتماعي والرياضي إلى الإشراف على الأنشطة وانتهاء به لأن يصبح مهتماً بكل جوانب النمو في التلميذ وهو ما نسعى لتحقيقه.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية:

والذي يجرى أبحاثاً تربوية ترتبط بالمشكلات والخطط المستقبلية المزمع تنفيذها في مجال التقويم، وتقويم ما يدور في المدرسة والواقع المجتمعي لمحصلة العملية التعليمية وإمكانات تطويرها. والذي يجب أن يقوم بالتقويم المستمر للمناهج والمواد التعليمية وأساليب وطرق التدريس وتدريب المعلمين عليها.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية:

وذلك لأن تطوير المناهج والمواد التعليمية وفقاً للقواعد العالمية عملية هامة ومستمرة وتحتاج إلى إجراء بحوث ومقارنات واستقراء علمي وموضوعي للتجارب الدولية في مجال إعداد المناهج وصياغة المواد التعليمية، وما يرتبط بها من جهود تبسيط العلوم.

إن المراكز الثلاثة التي نشأت بقرارات جمهورية ووزارية لها دور هام في التطوير، إلا أنها مثل كل المؤسسات في مصر، قد تعرضت للخروج الجزئي عن أهدافها وفقدت كثيرا من استقلالها الذي أوجده قرار إنشائها لتصبح إدارة تابعة للوزير المسئول بدلا من أن تكون مراكز مصدرة للبحوث والدراسات وواقعة للبرامج والمناهج التي يستعين بها المسئول السياسي ولا يتحكم فيها.

وهي تطرح تحديا ليس فقط في التعليم، بل في كل إدارات مصر.. حيث لا تستدام المؤسسة، ويتحور دور المؤسسات لعدم التزامها بالرؤية التي أوجدتها وبالمهمة الملقاة على عاتقها.. ولا يتم مساءلتها بشكل دوري مؤسسي أيضا.

استكمال البنية الأساسية للمعرفة

لقد أكدنا عام 2002، ووافقت الحكومة كذلك على ضرورة استكمال البنية الأساسية للتعليم قبل الجامعي خلال عشر سنوات على الأكثر، وتوفير الموارد المالية اللازمة لذلك لاستيعاب، التلاميذ الوافدين على التعليم قبل الجامعي مما يعنى بناء عشرين ألف مدرسة جديدة في هذه الفترة،⁽¹⁾ مع إصلاح وترميم عدد كبير من المدارس الحالية. كذلك فإنه أخذا بهذه الرؤية فإنه كان لابد من زيادة عدد الأماكن المتاحة للطلبة في المرحلة الثانوية لاستيعاب التلاميذ المحولين من التعليم الفني وخفض كثافة الفصول في هذه المرحلة. إن توجهنا كان وما زال هو استيعاب كل طفل يصل إلى سن القبول في النظام التعليمي، وبالقرب من موطنه، وإعطاء الأولوية لإنشاء المدارس الابتدائية والإعدادية في المناطق المحرومة. وأكدنا ووافقت الحكومة على ضرورة استكمال البنية الأساسية للتعليم قبل الجامعي بنهاية عام 2012 على الأكثر، وتوفير الموارد المالية لذلك. كما تبيننا السياسات التالية لزيادة الاستيعاب:

- تشجيع وتطوير نظام التعليم التعاوني ليستوعب ١٠ % على الأقل من الطلاب خلال ١٠ سنوات.(ينتهي عام 2014) وهو ما لم يتم التحيز له بالشكل الكافي حتى الآن.
- تشجيع القطاع الخاص لإنشاء مدارس جديدة متميزة والتوسع في الاستثمار في مجال الإدارة التعليمية وزيادة استيعابه لـ 20% من المجتمع بحلول عام 2020 حتى تتوافر الفرصة لشريحة أخرى للتمتع بالمجانبة التي تتيحها الدولة ضمن مسؤوليتها الاجتماعية المتفق عليها، لكن بجودة أعلى وقدرة استيعاب أكبر من فصول أقل كثافة، علما بأن القطاع الخاص يستوعب حاليا 8% فقط من الأطفال والشباب.
- مضاعفة عدد المدارس التجريبية كمدارس لغات حكومية خلال 5 سنوات (تنتهي عام 2006).
- التوسع في إنشاء المدارس القومية بخطة تسمح بانتشارها جغرافيا، وهي مدارس حكومية بمصروفات بسيطة، وتلقى تجاوبا مجتمعا أكثر من غيرها.
- تحديد وتطوير عدد من المدارس الفنية في المحافظة على أساس احتياجات السوق حسبما جاء سابقا.
- إيقاف التسرب من التعليم من خلال:
- ربط مكافآت المعلمين وموازنات الإدارات التعليمية باستمرار التلاميذ في المدرسة وعدم تسربهم.

- التوسع في الوجبات المدرسية ذات القيمة الغذائية في المرحلة الابتدائية، لتشمل كل التلاميذ خلال 5 سنوات، أي يتحقق ذلك كاملاً في عام 2008.

(1)

وفقاً لبيانات هيئة الأبنية التعليمية فقد تم إنشاء 3212 مدرسة جديدة أو إحلال كلي لبعض المدارس في الفترة ما بين 2002 إبريل 2010 ، بقدرة استيعابية حوالي 52299 فصلاً، في حين تمت توسيعات وإحلالات جزئية لعدد 2211 مدرسة بقدرة استيعابية 23091 فصلاً.

- التوسع في نظام مدارس الفصل الواحد للإناث في المناطق النائية، لملاحقة المتسربات من التعليم وتضمينهن في النظام العام بدلاً من تحويلهن إلى الأمية وغيابهن كأطراف فاعلة في التنمية في المستقبل، وهو جهد مشكور تم تطبيقه بشكل علمي أتاح الفرصة للعديد من الفتيات للانخراط في منظومة التعليم مرة أخرى.

إلا أن كل هذه السياسات – الواضحة المعالم- كانت جانباً واحداً من جوانب سياسات التعليم قبل الجامعي التي رسمت أيضاً توجهات واضحة نحو الارتقاء بالكيف، والجودة، والمشاركة المجتمعية، وطريقة إدارة المدارس، وتقويم التلاميذ، وأسلوب ومحتوى المناهج، بل امتدت إلى مناهج بعينها كاللغة العربية، والرياضيات والعلوم.

ولقد كانت دعوتنا لترجمة فكرة التعليم التعاوني الذي يفتح الباب أيضاً لشراكة الدولة مع المجتمع المدني، التي تعتمد على تفعيل الجهود الأهلية في الإنفاق على التعليم إلى واقع ملموس لاستيعاب نحو 10% من عدد الطلاب خلال السنوات العشر التالية ضمن أطر مقترحة مثل:

- تحفيز المجتمع الأهلي لبناء المدارس التعاونية.
- إقامة المدارس التعاونية من قبل الدولة على أن تعهد بها إلى القطاع الأهلي لإدارتها.
- ضمان الدولة للقروض المخصصة لبناء المدارس التعاونية، على أن يبقى المبنى مملوكاً لها لحين سداد القرض.
- تسهيل الحصول على الأراضي اللازمة لبناء المدارس، بل يمكن أيضاً المشاركة بقيمتها المالية في المشروع التعليمي، طالما كان غير هادف للربح وعلى أن يعود عائد الاستثمار إلى التعليم مرة أخرى.

كذلك فإننا عرضنا دراسة التوجه نحو إيجاد كيان جديد أو تفعيل أحد الكيانات التعليمية المتاحة لتولي الإشراف على هذه النوعية من المدارس التعاونية لضمان التكافل الاجتماعي والعدالة وتكافؤ الفرص للتلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق بها.

التمويل

أما التحدي الأكبر فكان بزيادة التمويل الحكومي للعملية التعليمية ليصبح من 6% إلى 8% على الأقل من الدخل العام لمصر، وأن يستدام ذلك لمدة خمسة عشر عاماً متتالية، وهو ما يؤكد الأولوية للتعليم والإرادة السياسية الحقيقية لتطويره، والسماح بتمويل التعليم بأساليب جديدة غير نمطية، وحسن إدارة المتاحة من

موارد مؤسسات التعليم واستنباط وسائل تعليمية متجددة كالتعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، وغيرها.

وفي جميع الأحوال فإن السياسة المقترحة شملت إعداد ميزانية لتحسين أوضاع المدارس الحالية من حيث الصيانة واكتمال المنشآت، وأجور العاملين بها واتساع الأنشطة الرياضية والعلمية، على أن يكون المستهدف هو تطوير 10% على الأقل من هذه المدارس سنوياً، وبذلك نصل إلى عام 2012 وجميع مدارس مصر القديمة قد تم صيانتها في إطار دوري لا يسمح بتهالكها مرة أخرى.

أما في التعليم الفني الذي خصصت له فصلاً كاملاً في هذا الكتاب فإن رؤيتنا وسياستنا التي وافقت عليها الحكومة عام 2002 كانت تعديل نسبة طلاب التعليم الفني بالنسبة إلى طلاب التعليم العام بما لا يزيد على

الثلث⁽¹⁾، مع وضع نظام للإعداد النوعي لهم ليتم استيفاء احتياجات السوق الحقيقية من المهن المختلفة وتدريب الطلاب في مواقع الإنتاج، وإشراك المجتمع، وكذلك مؤسسات الدولة المنتجة. كذلك دعونا الحكومة لإقامة مراكز لإعداد المدربين بالتعاون مع الدول المانحة.

إن نظام التعليم الفني يجب أن يكون مرناً، يسمح لطلابه بالتوقف واستكمال التعليم لاحقاً، بل يجب توافر الفرصة لهؤلاء الطلاب بإعادة التوجه نحو التعليم العالي إذا توافرت فيهم الشروط المطلوبة لذلك. كذلك فإن التعليم الفني العالي ضمن إطار تنموي واضح، يزيد من فرصة إتاحة التعليم العالي المهني ويربط نوع التعليم الفني مستوى دراسي محدد وفترة زمنية مناسبة لكل نظام تعليمي.

ولتشجيع الشباب على الانخراط في نظم التعليم الفني، طرحنا فكرة مكافأة الطلاب أثناء دراستهم، طالما أن هذه المدارس تعمل أيضاً في مجال الإنتاج، وهو ما يتم في مشروع مبارك كول مثلاً، ويتم الأخذ به في برنامج تطوير التعليم الفني والتدريب المهني الآن.

لقد طرحت لجنة التعليم بالحزب الوطني عام 2002، ووافقت الحكومة بعد مداوالات ومناقشات على تطوير 150 مدرسة سنوياً من مدارس التعليم الفني، بتكلفة تصل إلى 1.5 مليار جنيه مصري سنوياً على مدى 5 سنوات بحيث يتوافر للمجتمع عدد 750 مدرسة متميزة بتجهيزاتها ومزودة بكفاءات تعليمية وتدريبية منتشرة جغرافياً، وتخدم متطلبات سوق العمل واحتياجاته بقدرة استيعابية لحوالي مليون تلميذ في هذا النموذج من التعليم، كانت هذه السياسة والتي قدر لها أن تنتهي في عام 2007، تحتوي أيضاً على تفاصيل متعددة لكيفية النهوض بالتعليم الفني، إلا أنه لم يتم تنفيذ هذه السياسة واقتصرت التطوير على عشرات من المدارس فقط. إن الموافقة على هذه السياسة وهذا الالتزام من الحكومة تم بعد اجتماعات

(1) كانت نسبة التعليم الفني إلى التعليم العام في عام 2002 75% إلى 25% وقد قامت الوزارة بالبداية في تنفيذ سياسة الحزب المتفق عليها حتى وصلت عام 2004 إلى نسبة 65% إلى 35%. إلا أنه بتغيير الحكومة في ذلك الوقت لم يتم استكمال المشروع.

متعددة مع رئيس مجلس الوزراء في ذلك الوقت⁽¹⁾ وحضور وزير التربية والتعليم، والتعليم العالي. وكان تحديد الموازنة والالتزام بها قراراً من الحكومة تلبية لسياسة الحزب المقترحة.

وشملت السياسة ضرورة تطبيق نظم ضمان الجودة واعتماد المدارس الصناعية الفنية بنفس أهمية وجود هذا النظام في التعليم العام، ودعونا لإنشاء هيئة اعتماد فنية لهذه المدارس، بل ربطها بمثيلاتها في العالم المتقدم. إن مناهج التعليم الفني يجب أن تخضع لرؤية جديدة في آليات وضعها وربطها بالمهارات اللازمة، وتأهيل المدربين على تدريسها، وكذلك سبل تقييمها. وتطبق الأسس المطروحة من محاور التطوير المختلفة في التعليم العام على التعليم الفني بنفس الأسلوب حيث يحكم النظرة إلى التعليم فلسفة واحدة ورؤية متكاملة.

التعليم الأزهرى

أما الاهتمام بجودة التعليم في المعاهد الأزهرية، فكان له مكانة كبيرة في الرؤية الأساسية لتطوير التعليم. إن التعليم في المعاهد الأزهرية يجب أن يلقي نفس الاهتمام، وأن يكون بنفس الجودة المطلوبة في التعليم العام، وطرحنا للمناقشة أفكاراً حول حرية الحركة للتلاميذ بين أنواع التعليم قبل الجامعي المختلفة وبينه وبين التعليم العالي، والإيجابيات والتحديات حول هذا الطرح. ولنا في ثلاثة مؤتمرات متتالية للحزب الوطني آراء وأفكاراً لتطوير التعليم الأزهرى قبل الجامعي والعالي، إلا أننا لم ننجح في إقناع الحكومة في إعلان هذه السياسات، لحساسيات رأت الحكومة أنها تتعدى في قيمتها قيمة التطوير الواجب في هذا النوع من التعليم، فلم تعلن هذه السياسات ولم تناقش إلا على مستويات ضيقة داخل الحزب والحكومة. إن رؤيتنا نحو التعليم متكاملة، لذلك فإن تدريس المناهج الخاصة بالتعليم العام للمعاهد الأزهرية يجب أن يخضع لنفس أسس وسبل التطوير المقترحة في التعليم قبل الجامعي. كذلك فإن المعاهد الأزهرية بصفتها التعليمية يجب أن تخضع لنظم الاعتماد والجودة المقترحة في التعليم العام حيث لا يمكن فصل رؤية تطوير التعليم بين فئات المجتمع المختلفة، بل يجب ربطها وتكاملها.

الطفولة المبكرة

كذلك فإننا توجهنا وبكل إصرار مستنديين على تأكيد البحوث العلمية على الأهمية القصوى لسنوات الطفولة المبكرة في تشكيل العقل والوجدان البشري وتحديد إمكاناتهما في المستقبل، إلى إتاحة فرصة التعليم قبل المدرسة في المرحلة العمرية 4 - 6 سنوات الذي يؤدي إلى زيادة إمكانات الاستيعاب في

(1) د. عاطف عبيد رئيس مجلس الوزراء المصري في الفترة من 1999 إلى 2004

المرحلة الابتدائية، وإلى انخفاض نسب التسرب من التعليم في هذه المرحلة وهى من التحديات الجوهرية في نظام التعليم في مصر.

والحقيقة أن هذا التوجه الذي وجد طريقه إلى برنامج رئيس الجمهورية الانتخابي عام 2005 بعد ذلك، كان الأول من نوعه على مستوى السياسات وفيه تحديد واضح للحكومة ومؤشرات يمكن تقويم أدائها على أساسها، وقد اشتملت السياسات على خمسة توجهات، هي:

أولاً: إعداد برنامج واسع الانتشار لتعليم وتنقيف الوالدين، والقائمين على رعاية الأطفال في هذه المرحلة السنية المبكرة وقبل التحاقهم بالتعليم النظامي. وهي مسئولية ملقاة على كاهل المتخصصين في الإعلام والمجلس القومي للأمومة والطفولة، والآن وزارة الأسرة والسكان.

ثانياً: ضمان الدولة، بمساعدة المجتمع المدني ومن خلال مشاركة فعالة من أفراد المجتمع كله، ألا يحرم طفل من فرصته في الرعاية المبكرة بسبب محدودية دخل أسرته. وهي مسئولية مشتركة للمجتمع المدني ووزارة التضامن الاجتماعي وفي هذا الصدد دعونا إلى:

- دعوة المجتمع والتجمعات الأهلية لإنشاء مدارس رياض الأطفال في إطار غير هادف للربح، ولكن يسمح باسترداد الجزء الأكبر من التكلفة،
- اعتماد مفهوم إيجابي جديد للمساعدة الاجتماعية أو الدعم، الذي يجب أن يتغير من مجرد ضمان الحصول على الخبز وأساسيات الطعام ليعكس أن أمان الفرد والمجتمع علي السواء هو تأمين الفرصة للرعاية والتنمية المتكاملة في سن الطفولة المبكرة،
- إنشاء مراكز للطفولة المبكرة في المؤسسات العامة والخاصة.

ثالثاً: تشجيع القطاع الخاص لإنشاء مدارس رياض الأطفال والاستثمار فيها.

رابعاً: الاهتمام بالمدرسين المتخصصين في مرحلة رياض الأطفال.

خامساً: الاهتمام بالدور الحاسم الذي تقوم به وسائل الإعلام الحديثة واسعة الانتشار في تشكيل عقول الأطفال ووجدانهم.

والاهتمام ليس كلمة هلامية لا حدود لها، ولكنها تعني التزاماً محدداً توضحه إجراءات معلنة من الجهة التنفيذية، مرتبطة بفترات زمنية معينة وأسلوب تحفيز وبخاصة أنها سياسات تتطلب مشاركة المجتمع المدني والقطاع الخاص.

وعند نشر هذه السياسات عام 2003 كان من الواجب أن ينتج من كل واحدة منها برنامج عمل، يحدد سقف التوجه، ومسئولية الدولة عنه، وكانت نسبة الأطفال في المرحلة العمرية 4-6 سنوات الذين يحصلون على قدر من التعليم المنهجي حوالي 12 % من أطفال مصر، وقد زادت هذه النسبة لتصل إلى 18 % بعد سبع سنوات من طرح السياسة، وخمس سنوات من تضمين برنامج الرئيس الانتخابي عام 2005 إلى وجوب استيعاب 60 % من هؤلاء الأطفال في التعليم قبل المدرسي خلال ست سنوات تنتهي عام 2011.

دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم

كذلك فإننا وضعنا في الاعتبار نوعية البشر، وقيمة إبداع الخلق فيهم ونؤكد أن الموهبة هي استعداد للتميز والإبداع في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، وليس التفوق في الدراسة إلا أحد هذه المجالات. وليس هناك طفل غير موهوب في مجال ما، بما في ذلك الأطفال أصحاب التحديات المختلفة، ومن ثم فإن توجه مجتمع المعرفة هو إثراء للتجربة الحسية والوجدانية للأطفال جميعاً من خلال بيئة عائلية ومدرسية تساعد على النمو السوي للذات ويزوغ المواهب. وقد تبنينا سياسات محددة لتحقيق هذا الفكر تتمثل في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم في فصول دراسية مشتركة بحيث تعكس البيئة الواقعية التي يعيشون فيها خارج المدرسة والتي لا تقوم على الفصل، وبحيث تتيح فرصة للتعلم وصقل الخبرات الحياتية للجميع، والتعامل التربوي والعلمي مع الموهوبين في كل المراحل العمرية بما يحقق لهم التنمية بأقصى طاقة والحفاظ على تفوقهم عند الانتقال إلى مراحل عمرية أكبر. وكما نعلم فإن الجهود الخاصة بدمج المعاقين وذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم، والتي دعونا إليها منذ 7 سنوات لم يتم تطبيقها بصورة كاملة كما

أكدت سياسات الدمج، وأعاد التأكيد عليها رئيس الجمهورية في ذلك الوقت في خطابه عام 2004، ثم مرة أخرى في برنامجه الانتخابي عام 2005.

كثافة الفصول

إن الحد من متوسط عدد الطلبة في الفصل الواحد كان هدفا مرصودا لنا لأنه سيمكن المعلم من التعامل مع احتياجات كل طالب على حدة، واكتشاف ورعاية الموهوبين واستيفاء الاحتياجات الدراسية والنفسية لذوي الاحتياجات الخاصة ولا يمكن لهذا المعلم أن يصل إلى أهدافه بدون تدريبه على سبل اكتشاف ورعاية الموهبة وسبل التعامل مع ذوي الاحتياجات وتشجيع تقدمهم الدراسي مع تطوير المناهج لتساعد على الإبداع والابتكار واكتشاف الموهبة وتنمية مهارات التفكير والتحليل. ولذلك كان الاستمرار في زيادة عدد الفصول والمدارس، برؤية لكيفية النمو السكاني في كل منطقة جزءا من الصورة الواضحة للتطوير كذلك فإنه تم التأكيد على طرح مفهوم الاهتمام بالمناهج الموازية والأنشطة الطلابية المتعددة الجوانب لتنمية المواهب المختلفة للطلبة، ومراجعة نظم التقويم التربوي لقياس المواهب والاستعدادات المختلفة للطلبة بحيث يمكن تنميتها هي قواعد بسيطة، ولها معايير متعارف عليها لتحقيق هذا الهدف.

التعليم وسوق العمل

إن استخدام المعرفة جزء لا يتجزأ من قوام المجتمع، ولا يستقيم المجتمع ولا تتحقق له المكانة المطلوبة بدون استخدامها، ومن هنا جاء تأكيدنا على ضرورة عبور الفجوة بين المعرفة التي يحصل عليها الطالب في مؤسسات التعليم، والاستخدامات التي يتطلبها سوق العمل، حتى يتنامى ويحقق التقدم المنشود، وتتلخص السياسات الأساسية في هذا المجال في المراجعة المستمرة لرسالات وأهداف المؤسسات التعليمية للتأكد من تضمينها ربط التعليم بسوق العمل وتطوير مناهج وبرامج التعليم لتوفير المعرفة المرتبطة باحتياجات سوق العمل، كذلك تطوير نظم التقويم التربوي لقياس المعارف والمهارات المطلوبة لسوق العمل المحلي والعالمي، أيضا منح المميزات لقطاع الأعمال لتوفير التدريب للطلبة في مواقع العمل.

إن المعرفة كما ذكرت في هذه الوثيقة هدف متحرك ومضمونها يتهالك مع مرور الزمن، ولذلك لا بد من العمل المستمر للحصول على المعارف الجديدة حتى تستمر التنمية ويزدهر التقدم الذي تحرزه البلد، ومن هنا جاء تأكيدنا على أهمية التدريب والتعلم مدى الحياة، ويتضمن اتجاه السياسات التي أتيناها في هذا المجال نشر ثقافة التعلم المستمر مدى الحياة وعدم قصر التعلم على سنوات الدراسة، ومد صلاحية الشهادات والسماح بحرية الحركة في العملية التعليمية، خروجها منها وعودة إليها.

الأمية

إن رؤيتنا كانت واضحة أيضا حول ضرورة العمل الجاد نحو وضع إستراتيجية فعالة وسياسة طويلة الأجل للقضاء على الأمية وسد منابعها خلال عقد واحد من الزمان، ودعونا إلى حصر مشكلة الأمية بكل أبعادها، وترشيد الإنفاق على برامج محو الأمية، والإعداد الجيد للعاملين في هذا المجال، وتفعيل دور المنظمات الأهلية، وتوفير مقومات عدم الارتداد، وتقييم البرامج بصفة مستمرة.. كما دعونا إلى تأكيد دور مؤسسات الدولة في إلزام المواطنين فيها بمحو أميتهم، وتوفير الحوافز للتحرر من الأمية، وتأكيد دور الإعلام في التوعية بأهمية التعليم ومحو الأمية، كذلك تفعيل دور المحليات وابتكار مداخل جديدة للقضاء

عليها.

وبمبادرة من وزير التعليم الدكتور حسين كامل بهاء الدين⁽¹⁾ في ذلك الوقت (في 2003) وموافقة وتأييد من الحزب، تم طرح مشروع للقضاء على أمية 4 مليون مواطن مدته أربع سنوات تنتهي في 2006، من خلال توفير فرص عمل وتدريب لمائة ألف خريج يلتزم كل منهم بمحو أمية 20 - 25 مواطن في العام الواحد، إلا أنه بتغيير الوزارة في 2004، اختفى هذا المشروع من الوجود، ولم تتوفر له الموازنات عند بدئه من الأساس. لقد كان التوجه ومازلت أراه ممكنا، أن يكون نجاح هذا المشروع طريقا لإنهاء الأمية في مصر خلال عشر سنوات كالتزام حزبي وحكومي.

إنني أشعر بالخجل والعار من وجود أكثر من 17 مليون أمي في مصر، عام 2010، وهم ليسوا كل الأميين، بل يزيد عليهم المتخرجون من المدارس الذين لا يعرفون القراءة والكتابة، ويزيد على كل هؤلاء الذين يعرفون القراءة والكتابة فقط بدون القدرة على الفهم والتفكير.

إن الهدف من تعليم اللغة العربية، ليس محو الأمية شكلا، ولكن المضمون هو الإيمان بأن تعلم اللغة عظيم الأثر على كل مناحي الحياة في أي أمة.. إنها الوسيلة التي تنتقل إلينا تاريخنا، وتوثق حاضرننا، وتنقل إلى الأجيال القادمة حضارتنا، وليس الهدف كما قلت هو القراءة والكتابة فقط، فهو هدف ضيق قصير المدى، لكن علينا أن نفهم أن هذه اللغة هي وسيلة فهمنا بعضنا البعض. إننا لا نستطيع أن نفهم أنفسنا ولا بعضنا البعض بدون التفكير، ونحن لا نفكر في فراغ، بل يفكر العقل بلغة ما، ويصور أفكاره لديه وللآخرين مستخدما الألفاظ والجمل والصور التي ترسمها اللغة وتنقلها من فرد إلى الآخر أو الاحتفاظ بها في الذاكرة.

إن محو الأمية، هو إعادة اللغة لحياة الفرد، ليست كأداة للتعامل، في المجتمع بل لأن تكون وسيلته للتفكير والحس، لتكون وسيلته لنقل أفكاره والاستفادة من أفكار الآخرين.. لتكون وسيلته في الفهم والتقدير، والتقييم ثم الاختيار من البدائل.

أي مجتمع هذا الذي يقبل على نفسه أن يظل أكثر من رבעه غير قادر على ذلك؟! كذلك فإن السياسات التي طرحناها، كان هدفها أكبر من مجرد أرقام تنقص هنا وتزيد هناك من الأميين، بل الخروج من الطريق النمطي لتعليم غير المتعلمين مبادئ اللغة، والاهتمام بالأصل، وهو المدرسة حتى يتوقف نزيف المتسربين، أو المتخرجين بدون معرفة باللغة العربية، أو العارفين لها بدون الفهم والتفكير بها.

(1) وزير التربية والتعليم في الفترة من عام 1991 إلى عام 2004.

تمكين المرأة في المجتمع

المرأة نصف المجتمع، ولا يمكن أن ينمو مجتمع ما أو يخطو لتحقيق توجهه يصبو إليه، ونصف هذا المجتمع

لا يشارك مشاركة متكافئة في المجالات كافة، ومن هذا المنطلق فإنه يجب تبني سياسات لتمكين المرأة لتكون جزءا من مجتمع المعرفة الذي ننشده. لذلك كان لابد من دمج تمكين المرأة في رؤية توجه المجتمع نحو المعرفة ووضع سياسات تؤكد أولوية تعليم الفتيات في أنحاء مصر كافة، وفي جميع مراحل التعليم، والقضاء على ظاهرة تسرب الفتيات من التعليم. ولعل وصول نسبة الفتيات إلى شبه التكافؤ مع الفتيان في مراحل التعليم الأولى، واحدا من منابع الارتياح لدينا، ولكن تظل الفتيات هن الأكثر تعرضا للتسرب من التعليم، أو التأثير سلبا بأي ضغوط تقع على الأسرة أو على المجتمع فتكون الفتاة هي أول الضحايا بالخروج من النظام التعليمي⁽¹⁾.

إن نشر ودعم مدارس المجتمع ومدارس الفصل الواحد، والتي توافق الظروف الخاصة للبنات في المناطق النائية، وإتاحة التعليم لهن بالقرب من أماكن سكنهن، وتتوافق مع احتياجاتهن من حيث المحتوى الدراسي وساعات الدراسة وغيرها، سيشجعهن على استكمال الدراسة والتحصيل، وإعادة الالتحاق بالنظام العام، وهي التجربة التي أكدت نجاحها بتطبيق محدود يحتاج إلى التوسع، ويستحق القائمون عليها الثناء والتقدير.

كذلك فإنه يجب تشجيع الفتيات على الالتحاق بالتعليم العالي، والحصول على أعلى الشهادات وخصوصاً في المجالات التي لم تعد الفتيات على طرقها، والتشجيع لا يأتي بالكلام والآمال، بل يكون من خلال نظم تحفيز تضعها الدولة وتتيحها للفتيات من خلال مؤسسات التعليم العالي، إن نسبة الفتيات في التعليم العالي قد ارتفعت بشكل ملحوظ إلا أن ذلك لا ينعكس على الفترات التالية في حياتهن العملية، ولا مشاركتهن السياسية. ويكمل هذا خلق فرص متكافئة للمرأة في الحصول على العمل والتدريب والترقي والحصول على الامتيازات المختلفة المرتبطة بعمل ما، وعدم التمييز ضد المرأة في تولي المناصب العليا واتخاذ القرار بناءً على الكفاءة وليس النوع. وهو الأمر الذي لن يتأتى إلا بإقرار قانون يحمي تكافؤ الفرص ونشر هذه الثقافة كحق من حقوق الإنسان. ولقد قدم المجلس القومي لحقوق الإنسان مشروعا متكاملا لتشريع جديد يدعم العدالة وتكافؤ الفرص، يستحق النظر إليه والأخذ بمضمونه كسياسة عامة للدولة⁽²⁾.

(1) أنظر الموقع الإلكتروني للمراجعة الدورية الشاملة لحقوق الإنسان في مصر، المجلس القومي لحقوق الإنسان

www.upregypt-nchr.org

(2) مشروع المجلس القومي لحقوق الإنسان (مشروع قانون تكافؤ الفرص وحظر التمييز)

إن تشجيع مشاركة المرأة في العمل الحر ونشر برامج المشاريع الصغيرة وتيسير الحصول على قروض للمرأة، قد أثبتت في بلاد كثيرة نجاحها. وفي التجارب التي عايشتها من خلال عملي العام، كان تقديم القروض الصغيرة للمرأة عاملا في تغيير حياتها وأثبتت التجارب قدرتها على المشاركة في التنمية بجدارة.

أما تحقيق المشاركة السياسية للمرأة على المستويات كافة، فهو الأمر الذي تبلور جزئيا في التعديل الدستوري الذي أتاح التمييز الايجابي للمرأة لفترة زمنية محددة في الانتخابات التشريعية، وهو ما أراه من

أفضل الإنجازات السياسية في العصر الحالي، التي تؤكد على إعداد المرأة للمنافسة في إطار تكافؤ الفرص بعد هذه الفترة. إلا أنني كنت أفضل أن يمتد التمييز الإيجابي ليشمل المجالس المحلية المنتخبة، وليس مجلس الشعب فقط، حتى تحظى المرأة بهذه الميزة على المستويات القاعدية في المجتمع كله.

التكنولوجيا والمعرفة

لقد أدت سهولة الوصول إلى المعلومات من خلال الإنترنت إلى التسابق المعرفي العالمي الذي حققه العالم المتقدم، والذي تصبو مصر إلى تحقيقه، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إقامة بنية أساسية تكنولوجية ومعلوماتية ممتدة ومتطورة تضمن الاستخدام الأشمل والأمثل لوسائل التكنولوجيا لكل فرد في موقعه ونشر استخدام الكمبيوتر والإنترنت بين الأفراد، ووضع هدف رقمي لعدد المستخدمين، وتحقيقه مع دمج استخدام التكنولوجيا في المرافق والخدمات كافة.

كذلك فإن سرعة تطبيق الحكومة الإلكترونية التي يجب أن يكون لها أولوية في المجالات كافة، أمر إن تحقق، سيؤدي ليس فقط لدعم مجتمع المعرفة، بل أيضاً إلى تحسين وسرعة وصول الخدمات للمواطنين، ورفع كفاءة العمل الحكومي المتصل بالناس مما يحقق رضا المجتمع ويضمن العدالة و تكافؤ الفرص. ولقد ظننا في السنوات الخمس الأخيرة وجود عدد لا بأس به من الوزراء ذوى الخبرة التكنولوجية. إن تطبيق نظم الحكم الإلكترونية سيكون أسرع وأكثر فاعلية مما هو عليه، بل إنني أدعي أن استخدام التكنولوجيا في قضاء حوائج الناس من الحكومة، وتطبيقاتها في العمل العام والانتخابات، قد يغير وجه المجتمع المصري، في ممارسة الديمقراطية، مانعا لفساد الوسطاء، وكاشفا عن طرق مختصرة لتقديم الخدمات بدونهم.

إن عامل اللغة -مرة أخرى- بالغ الأهمية حيث تخطى دوره في التخاطب بين الأفراد والشعوب إلى التواصل مع الثقافات والتقنيات، وأصبح استخدام التكنولوجيا وشبكات المعلومات مرهوناً بإتقان اللغات والقدرة على تطويعها للنهل من مصادر المعرفة. ويمثل الغياب النسبي للغة العربية في المعلوماتية والتواصل الفاعل مع شبكات المعلومات في مصر والعالم الغربي تحدياً جسيماً يجب تخطيه، لذلك فإنني أؤكد على ثلاثة مداخل تؤيد هذا التوجه:

1. إتقان اللغة العربية بشكل أفضل من خلال تطوير مناهجها، وأسلوب تقويم الطلبة الدارسين لها، والدخول في تقويم مقارن على مستوى العالم العربي في مستويات سنوية محددة.
2. إتقان اللغة الإنجليزية، وتدريسها ابتداءً من مراحل التعليم الأولى، والاهتمام بجودة مناهجها نظراً لأنها اللغة الرئيسية المستخدمة في شبكات الاتصالات والمعلومات.
3. العمل على بناء المكون المعلوماتي في شبكات الاتصالات باللغة العربية، مما يستدعي تكريس الجهود لبناء المحتوى التعليمي للمناهج في المدارس والجامعات بما يتناسب مع التطوير

التكنولوجي، وتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم لتلائم المنظومة التكنولوجية.

إن التوسع في ربط الجامعات والمكتبات والمؤسسات البحثية إلكترونياً، وتحقيق التواصل الفعال لها مع مثيلاتها في الداخل والخارج، يعتبر من أهم عوامل النجاح في نشر ثقافة المعرفة، ولا بد أن يواكب ذلك خفض تكلفة الحصول على التكنولوجيا لزيادة عدد مستخدميها على مستوى الأسر المصرية، وزيادة حصة صناعة البرمجيات من الناتج المحلي، وتنمية القدرات الوطنية على تصدير التكنولوجيا المعلوماتية، وكلها أمور يجب أن يكون للدولة دوراً محفزاً فيها.

ويحتاج وجود بنية أساسية تكنولوجية في مصر إلى تبني برامج تدريبية طرحناها عام 2003 لتدريب كل المدرسين في التعليم قبل الجامعي خلال عشر سنوات وكان مقدراً لها أن تنتهي في 2013، وكل أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي خلال ثلاث سنوات كان مقدراً لها أن تنتهي في 2006، للحصول على الرخصة الدولية لاستخدام الحاسب أو ما يماثلها، مع اعتبار القدرة على استخدام الكمبيوتر وفقاً للمعايير العالمية شرطاً لما يلي:-

- للتعين في مهنة التدريس، اعتباراً من العام الدراسي 2004/2005.
- للتعين في عضوية هيئات التدريس بالجامعات، اعتباراً من العام الدراسي 2004/2005.
- للتخرج من كليات التربية ابتداءً من العام الدراسي 2004/2005.
- لالتحاق ببعض الجامعات حسب التخصص، ابتداءً من العام الدراسي 2005/2006..

إن تطبيق هذه السياسات كان سيحقق لمصر تخطي الفجوة الرقمية ويضمن لها المركز المتميز إقليمياً في مجال التعلم ونشر المعرفة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مرة أخرى أعود لأقرر أن هذه السياسات بالرغم من الموافقة عليها في مؤتمرات الحزب الوطني الديمقراطي، لم تجد الطريق إلى التنفيذ، مع أنها في هذا المجال قد لا تلاقي نفس التحديات التي تلاقىها سياسات أخرى طرحناها ولم يتم تطبيقها.

إن متطلبات النجاح لتحقيق التنمية ترتبط باقتناع وطني، وإرادة سياسية، ومشاركة من كل أفراد المجتمع للالتزام بهذا التوجه.. ولقد كانت آمالنا عامي 2002 و2003 أن تكون كل هذه الالتزامات محققة في نهاية عام 2010... بدلاً من أن تكون فرصاً ضائعة.

* * *

بيان بالمشروعات التسعة الاستراتيجية

التي وافقت عليها الحكومة عام 2002 ولم يتم تنفيذها بالشكل الصحيح

م
ش
ر
و
ع
ا
س
ت
ر
ش
ا
د
ي
م
ق
ت
ر
ن
ن
و
ا
س
ت
و
ن

ه
ل
ت
و
س
ي
ع
ق
ا
ع
د
ة
ل
م
ش
ا
ر
ك
ة
ف
ي
ا
د
ا
ر
ة
ل
ت
ع
ل

ي

م

:

مش

رو

ع

تأه

يل

وتد

ري

ب

اللقيا

دا

ت

الم

حلي

ة

لأخ

ذ

دو

رها

في

تقدي

م

الخ

دمة

الت

علي

مبية

في

إطا

ر

لا

مر

كز

ي:

وصف

المشروع

:

ا
ب
ج
د
هـ
و
ز
ح
ط
ق
ك
ل
م
ن
ي
ة

و
ا
ل
ل
ا
م
ر
ك
ن
ي
ة
و
ا
٢٠
نا
ي
ا
ر
و
ا
٢٠
د
ا
د
قا
ي
ا
د
ا
نا
سر

١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
٦١
٦٢
٦٣
٦٤
٦٥
٦٦
٦٧
٦٨
٦٩
٧٠
٧١
٧٢
٧٣
٧٤
٧٥
٧٦
٧٧
٧٨
٧٩
٨٠
٨١
٨٢
٨٣
٨٤
٨٥
٨٦
٨٧
٨٨
٨٩
٩٠
٩١
٩٢
٩٣
٩٤
٩٥
٩٦
٩٧
٩٨
٩٩
١٠٠

١٠٠ - ١٠١ - ١٠٢ - ١٠٣ - ١٠٤ - ١٠٥ - ١٠٦ - ١٠٧ - ١٠٨ - ١٠٩ - ١١٠ - ١١١ - ١١٢ - ١١٣ - ١١٤ - ١١٥ - ١١٦ - ١١٧ - ١١٨ - ١١٩ - ١٢٠ - ١٢١ - ١٢٢ - ١٢٣ - ١٢٤ - ١٢٥ - ١٢٦ - ١٢٧ - ١٢٨ - ١٢٩ - ١٣٠ - ١٣١ - ١٣٢ - ١٣٣ - ١٣٤ - ١٣٥ - ١٣٦ - ١٣٧ - ١٣٨ - ١٣٩ - ١٤٠ - ١٤١ - ١٤٢ - ١٤٣ - ١٤٤ - ١٤٥ - ١٤٦ - ١٤٧ - ١٤٨ - ١٤٩ - ١٥٠ - ١٥١ - ١٥٢ - ١٥٣ - ١٥٤ - ١٥٥ - ١٥٦ - ١٥٧ - ١٥٨ - ١٥٩ - ١٦٠ - ١٦١ - ١٦٢ - ١٦٣ - ١٦٤ - ١٦٥ - ١٦٦ - ١٦٧ - ١٦٨ - ١٦٩ - ١٧٠ - ١٧١ - ١٧٢ - ١٧٣ - ١٧٤ - ١٧٥ - ١٧٦ - ١٧٧ - ١٧٨ - ١٧٩ - ١٨٠ - ١٨١ - ١٨٢ - ١٨٣ - ١٨٤ - ١٨٥ - ١٨٦ - ١٨٧ - ١٨٨ - ١٨٩ - ١٩٠ - ١٩١ - ١٩٢ - ١٩٣ - ١٩٤ - ١٩٥ - ١٩٦ - ١٩٧ - ١٩٨ - ١٩٩ - ٢٠٠

د ا ث ر و ر ت س ر ا ع و ر ش م ك ا ا ث ي د د ا ة و ا) ن ل ا ب ي

ي
ن
ط
ن
ط
ي
ه
ث
د
ر
ي
ن
ي
أ
س
ي
ا
س
ة
ا
ل
ل
ا
م
ر
ك
ن
ي
ة
.

المدة
الزمنية
للتنفيذ:

من
ثلاث
أرب
ع
سن
وا
ت
تنت
هي
عام
20
06

إ
ن
ش
ا
ع
ه
ي

ع
ت
ل
ا
ي
ف
ة
د
و
ج
ل
ا
ن
ا
م
ض
و
د
ا
م
ت
ع

ل
ي
م
:
وصف
المش
وع :

د
ر
ا
س
ة
ن
ظ
م
ا
ل
ا
ع
ت
م
ا
د
ا
ل
م
ع
م
و
ل

ب ه ا ف ي ا ع ن م ن ث ع ن ي م ف ب ن ا ج م ع ي و ث ص م

ي م ن ظ ا م ق و م ي ب م ع ا ي ر و آ ل ي ا ت ا ع ا م د ا ل م

ف
س
س
ا
ت
ا
ل
ت
ع
ل
ي
م
ي
ة
ب
ا
ل
م
د
ا
ر
س
ا
ل
م
ص
ر
ي
ة
.
-

ا
ن
ش
ا
ء
ه
ي
ئ
ة
ا
ل
ا
ع
ت
م
ا
د
و
أ
ج
ه
ز
ت
ه
ا
ا
ل
ا
د
ا
ر
ي

ة
و
ا
ل
ف
ن
ي
ة
و
ت
ح
د
ي
د
ت
ب
ع
ي
ت
ه
ا

.
الفترة
الزمنية
للتنفيذ:

4

سنوات
تنتهي
عام

200

6

و
ض
ع
م
ع
ا
ي
ي
ر
ق
و
م
ي
ة
ل
ل
ت
ع
ل
ي
م
ا
ل
م
د
ر

س
و
ر
ر
ر
ه
ر
ر
ر
م
ع
ر
ي
ر
ر
ر
و
ر
ة
:
الفا
ر
ة
ال
ز

من
ية
الل
از
مة
:
س
نة
وا
ح
دة
تن
ته
ي
ع
ام
2
0
0
4

.
م
ش
ر
و
ع

ل ا ي ف ة ي س ا د ل ا ج ه ا ن م ل ا و ج م ا ر ي ط ت

ت
ع
ل
ي
م
ق
ب
ل
ا
ل
ج
ا
م
ع
ي
:

وصف
المش
وع:

ا
ل
ق
ي
ا
م
ب
م
ر
ا
ج

ع
ة
ش
ا
م
ل
ة
ل
آ
ل
ي
ا
ت
و
ض
ع
ا
ل
م
ن
ا
ه
ج
و
م
ح
ث
و
ا
ه
ا
و

أ
س
ل
و
ب
ت
ق
ي
ي
م
ه
ا
،
و
إ
ص
د
ا
ر
ت
ق
ر
ي
ر
ع
ن
ه
ا
.

الفترة
الزمنية
للتفويض:

سنتان
وتنتهي
عام
2004
.

مشروع
التعليم
الالكتروني
E.
Learnin
g

وصف المشروع:

ربط 7700
مدرسة
إعدادية
بشبكة التعليم
الالكتروني
المركزية مع
تكتيف إعداد
الحاسبات
الآلية في هذه
المدارس
بهدف
الوصول إلى
حاسب لكل
عشرة تلاميذ
خلال 5
سنوات، على
أن يحتوى

هذا المشروع
برامج
إلكترونية
للمنهج
والتقويم
الذاتي،
والترفيه
بمحتوى
ثقافي
ووطني، مع
إثراء معارف
التلاميذ..
الفترة الزمنية للتنفيذ:
5 سنوات تنتهي عام
2007

م
ش
ا
ر
ي
ع
ا
س
ت
ر
ش

ا
د
ة
م
س
ن
ة
ل
ب
ر
م
ج
ل
ط
و
ي
ر
مش
رو
ع
ت
ري
ل
يقا
دا

ت
وز
ارة
الت
رب
ية
وال
تع
ليم

وصف
المشرو
ع :

-
ا
خ
ت
ي
ا
ر
و
ت
د
ر
ي
ب
ق
ي
ا
د
ا

ج ر و د ب م ا ي ق ل ل م ي ل ع ت ل ا ر ب ر ت ل ا ر ا ز و ت

د
ي
د
ل
م
ر
ا
ع
ة
و
ن
ظ
ي
م
ل
ل
م
ة
ا
ل
ن
ل
ي
م
ي
ة
.

الفترة
الزمنية
للتنفيذ:
ثلاث
سنوات
تنتهي
في
2005

مشروع
الارتقاء
بمستوى
المعلم
وصف المشروع:

أ-

إع
اد
ة
الن
ظ
ر
ف
ي
ن
ظ
م
إع
دا

د
ال
م
عل
م
وا
لا
رت
قا
ء
جم
س
تو
اه
وا
لا
س
تم
را
ر
ف
ي
تق
يي
مه
فا
ي
ا
ط
ار
ت
ط

وي
ر
ال
ع
مل
ية
الت
عل
يم
ية
.

بـ-

إع
دا
د
الق
اع
دة
الف
ك
ري
ة
ود
را
س
ة
إن
شا
ء
أك
اد

يم
ية
ال
م
عل
م،
و
كي
في
ة
تن
مي
ة
ال
م
هن
ة
وا
لت
ر
خ
ي
ص
له
ا.

الفترة الزمنية للتنفيذ:
خمس سنوات
(بالمشاركة مع وزارة
التعليم العالي) تنتهي
عام 2007.

مشروع استرشادي سريع لتطوير المدارس التجريبية:

وصف المشروع:

- أ- استخدام عدد مائة مدرسة من المدارس التجريبية لتحقيق تطوير إداري وفني سريع في كافة مجالات التعليم.
- ب- أن يشمل المشروع برنامج إعداد مكثف لتدريب وإعداد معلمي هذه المدارس
- ت- أن يشمل المشروع تعديل مناهج العلوم والرياضيات واللغة فوراً، واسترشاداً بمناهج متاحة في بلاد أخرى في نظم تعليمية ثبت نجاحها.

- ث- أن يطبق على هذه المدارس مشروع المدارس الذكية بصورته الأصلية.
- ج- أن يتم إدارة هذه المدارس بشكل لا مركزي كامل شامل توفير موازناتها وكذلك إدارة التنمية البشرية فيها وحرية اعتماد مكافآت مدرسية.
- ح- أن يطبق عليها معايير القياس الدولية، أخذاً بأحد النظم العالمية المعروفة.

الفترة الزمنية للتنفيذ: سنة واحدة تنتهي عام 2003

مشروع استرشادي للقضاء على أمية 4 مليون مواطن.

وصف المشروع:

إتاحة فرص عمل مؤقتة لعدد مائة ألف خريج جامعة، ومنحهم فرصة للتدريب والتأهيل واكتساب مهارات في اللغة، والحاسب الآلي والإدارة في الفترة الصباحية، ثم عملهم كمدرسين لمحو الأمية لعدد 20 – 25 مواطناً في الفترة المسائية لمدة عام، تمهيداً لانضمام من يصلح منهم في مجال التدريس بعد ذلك (بهدف محو أمية 4 ملايين مواطن في سنتين).

المدة الزمنية للتنفيذ: أربعة سنوات تنتهي عام 2006

الفصل الحادي عشر

تحديات التطبيق

إن إيماني بأولوية التعليم، لا يأتي لأن التعليم واحد من أهم الخدمات التي تتعهد أي حكومة في أي مجتمع بتقديمها للمواطنين، ولكن كحق من حقوق كل طفل وشاب، كل أسرة ومجتمع صغير وكل مواطن مصري رجلاً كان أو امرأة، في كل الأعمار وفي كل الأوقات. إن التعليم يجب أن ينظر إليه من خلال مفهوم تنموي يربط مستقبل هذه الأمة ارتباطاً جوهرياً بتنمية الإنسان المصري ليكون بانيا للحضارة ومنميا للثقافة، إن هذه الأولوية هي نتاج الدراسات والبحوث العلمية والتاريخية التي تؤكد أن مصر هبة المصريين، وإن تنمية الإنسان وقدراته له بوابة رئيسية هي التعليم.

وقد أوضحت للقارئ، رؤية متكاملة لتطوير التعليم في مصر، وسياسات متعددة تحدد كيفية الوصول إلى تحقيق هذه الرؤية مبنية على خبرات مصرية تراكت عبر السنين، وإنجازات تحققت عبر عقود متعددة، ودروس مستفادة من نتائج سياسات مختلفة ناجحة أحياناً ومخففة أحياناً أخرى، وأخذاً في الاعتبار كل ما يحدث في العالم حولنا، غرباً وشرقاً، وخبرات البلاد المختلفة التي نجحت في تحقيق قفزات واسعة في التنمية الإنسانية لشعوبها، والتي انعكست على قدرات هذه البلاد التنافسية، ونموها الاقتصادي، ورفاهة أفرادها.

إلا أنني يجب أن أعترف بأن الانتقال من الرؤية والسياسة إلى التطبيق يواجه دائماً تحديات جديدة، وأنا يجب أن نقف أمام هذه التحديات اليوم، نواجهها، ونناقشها بالعقل والموضوعية، ساعين إلى تخطيها وصولاً إلى النتائج المرجوة منها، وعلياً أن نتشارك مع المجتمع في فهم هذه التحديات، والثبات على هذه السياسات حتى يمكن الانتقال من المكان الذي نقف فيه إلى المكان الذي نقصده بتطوير التعليم.

لقد أصدرت مصر عام 2007 إستراتيجية قومية لتطوير التعليم قبل الجامعي، ووضعت في الاعتبار كل السياسات التي أصدرتها لجنة التعليم بالحزب الوطني عبر السنوات الخمس السابقة لهذا التاريخ والتي جاهدت وزملائي في توثيقها أمام المجتمع، وهي خطوة رئيسية على الطريق الصحيح. إلا أن هذه

الإستراتيجية⁽¹⁾ في حاجة إلى خطوات مكملة وسريعة، لعل أهمها وضع خطة لتنفيذها، وبرنامج عمل يتم من خلاله الربط بين هذه الإستراتيجية بمكوناتها المختلفة، وبرامج ومبادرات التطوير الحالية التي تقوم

(1) يمكن الرجوع إليها على الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم www.emoe.org

بها الوزارة، أو المستويات المحلية أو المانحين الدوليين أو القطاع الخاص وكذلك المنظمات غير الحكومية. إن خطط التنفيذ وبرامج العمل لابد لها من أن تكون لها أطر زمنية محددة، وخطط واضحة للتمويل، ونظم صارمة للمتابعة والتقييم وتحديد المسؤوليات والمحاسبة. إن الحديث عن خطة إستراتيجية لقطاع مثل قطاع

التعليم، يجب أن يتم في إطار مؤسسي، مالي وإداري يضمن لها النجاح، ويضمن لها التعايش والبناء على المبادرات والبرامج التي تم تنفيذها حديثاً، وتلك التي في إطار التنفيذ حالياً ومستقبلاً. وخلال السنوات من 2002 إلى 2009 سعت بكل الطرق، إلى تطوير منظومة التعليم من خلال مداخل متعددة: منها ما يتعامل مع الرؤية الشاملة للتعليم، والتحول نحو مجتمع المعرفة، وتلك التي تأخذ ببرامج معينة كنموذج للتطوير مثل توظيف التكنولوجيا للارتقاء بالتعليم (2003). ومنها الذي تعامل مع مراحل تعليمية باعتبارها وحدة للإصلاح في حد ذاتها، مثل سياسات التعليم في مراحل الطفولة المبكرة (2004)، والثلاث سنوات الأولى من التعليم الأساسي ثم التعليم الثانوي، وكذلك التأكيد على أن المدرسة هي وحدة التطوير وجوهره. ولقد وضعنا سياسات الاعتماد وضمان الجودة، والأساس التشريعي لإنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم (2002 - 2003) وإنشاء كادر للمعلمين (2003)، ووضعنا بذرة أكاديمية المعلم كإطار مؤسسي لتطوير أداء المعلمين واحتراماً للمهنة، كجزء من فلسفة عامة للدولة في الترخيص لمزاولة المهن المختلفة عموماً (2004). وفي مجال إيماني بالمشاركة المجتمعية، كانت رؤيتنا واضحة في الدفع نحو تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم، ونقل الموازنات إلي المدارس، وإنشاء مجالس التعليم بالمحافظات، ومجالس الأمناء بالمدارس (2002 - 2003) (1).

وأرسينا أسساً لتطوير التعليم الفني على مراحل منذ عام 2002، وإلى عام 2007، مع الاهتمام بالنشاط الطلابي، والمواطنة وتنمية روح الانتماء، ودمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في منظومة التعليم، وأسس تكامل النظم التعليمية المختلفة في مصر. وبطبيعة الحال فقد أدت هذه الرؤى الإصلاحية، خلال السنوات الماضية، إلى تحسن نسبي في عدد من مؤشرات التعليم الرئيسية، مثل معدلات القيد في المدارس، وكثافة الفصل، وعدد التلاميذ لكل مدرس، ومؤشر تعليم الفتيات، ومحتوى بعض المناهج الدراسية، وهو ما سجلته التقارير الدولية التي تم إعدادها لتقييم سياسات ومخرجات العملية التعليمية في مصر. إلا أن الواقع لا يزال يؤكد على أن التحديات، التي

(1) يمكن الاطلاع عليها من خلال موقعنا الإلكتروني www.badrawi.com

مازالت تواجه الدولة في مصر بشأن قضايا التعليم قبل الجامعي- كبيرة جداً وإن الحكومات المتعاقبة لم تنجح في تخطيها بشكل فعال حتى الآن. إن تطوير التعليم والواقع السكاني فرض علينا مجموعة من التحديات الواجب مواجهتها، يأتي في مقدمتها :

أولاً: ضعف ثقة المجتمع بمؤسسات التعليم الرسمية وظهور نسق لا نظامية موازية للنظام التعليمي (التعليم خارج المدرسة والانتشار المرضي للدروس الخصوصية).

ثانياً: ضعف الثقة في الركن الأساسي للعملية التعليمية وهو المعلم وانخفاض قدره الاجتماعي وتقليص صلاحياته في تقويم التلميذ. وتجدر الإشارة إلى أن انحسار ريادة المعلم، وتراجع دور

المدرسة التتويري، ومحاولة وضع قوالب جامدة للتفكير يأتي في مقدمة التحديات التي يجب مواجهتها. ومن ثم، ينبغي صياغة رؤية واضحة تحدد أهداف التعليم وشكل ومحتوى المنهج والتطوير المستمر لها وأسلوب إدارة العملية التعليمية، وقبل كل شيء قدرة المدرس على التتوير. **ثالثاً:** انخفاض درجة إتقان اللغات بما فيها اللغة العربية وضعف المستوى في الرياضيات والعلوم، وابتعاد الشباب عن التخصص فيها.

رابعاً: انخفاض حجم الأنشطة الطلابية أو انعدامه في كثير من الأحوال، بكل ما يحمل من معاني سلبية في بناء الشخصية.

خامساً: تسارع الزيادة في المعارف والاحتياج لمزيد من الربط بين مناهج التعليم واحتياجات المجتمع وسوق العمل.

سادساً: الانتشار الجغرافي غير المسبوق للمدارس في كل مصر، بما فيه من إيجابية، وبما يحمله من تحد كبير في إدارتها مركزياً، وصعوبة في الارتقاء بمستواها وتقييم أدائها.

سابعاً: وجود أكثر من فترة يومية في حوالي 20% من المدارس وبالتالي انخفاض ساعات الوجود بالمدرسة وغياب التلاميذ بشكل ملحوظ عن المدارس خصوصاً في المرحلة الثانوية مما يهمل دور المدرسة في بناء شخصية التلاميذ ويهدر القيمة التربوية لوجودها.

ثامناً: ضغط الامتحانات العامة بشكلها الراهن وأثرها على الطلاب وعلى الأسرة المصرية وكونها ترسخ قدرات الطلاب على الحفظ والاستظهار ولا تقيس قدرات التفكير العليا والإبداع وتخلق مناخاً اجتماعياً وسياسياً من الغضب والإحساس بالظلم ينعكس على ازدياد فقدان الثقة في المؤسسة التعليمية بل وفي النظام السياسي كله.

تاسعاً: تراكم القوة المقاومة للتغيير والتطوير مما يعيق محاولات التقدم في العملية التعليمية ويحمل الوزارة وحدها مسؤولية إحداث التغيير وإدارته.

وأرى أن معظم هذه التحديات يرجع إلى خمسة أسباب:

أولاً: عدم ملائمة التمويل المتاح، رغم تعاضد حجمه عبر السنين، لاحتياجات التطوير.

ثانياً: التخوف من الالتزامات التي سيفرضها التغيير، وهي التزامات تشارك فيها الحكومة والمنظمات الأهلية، والأسرة والأفراد. والخوف أيضاً من عدم القدرة على إحداث التغيير أو تحمل ما ينشأ عنه من تبعات.

ثالثاً: مقاومة أصحاب المصالح المستقرة في ظل الأوضاع كما هي عليه الآن.

رابعاً: عدم إشراك المجتمع وأصحاب المصلحة في شراكة فعالة وفهم إيجابي لتطوير التعليم.

خامساً: عدم التحيز في تطبيقات الحكومة لسياسات التعليم.. بالرغم من الاعتراف بأولويته، حيث تتنافس ملف التعليم الذي يمس المستقبل ملفات أخرى قد يكون له آثار سياسية قصيرة المدى أو يمس احتياجات المعيشة اليومية.. والتي أراها تفوز في الأغلب على ملف التعليم عند تطبيق الأولويات.

ونرى أن عدم مواجهة هذه التحديات بالإصرار اللازم والأولوية الواجبة أدى إلى:

أولاً: تهميش أكبر للفقراء، وعدم قدرة التعليم - بوضعه الحالي - على دعم الحراك الاجتماعي الإيجابي

كنتاج مباشر أو وغير مباشر له.

ثانياً: انتقال الفئات الأكثر قدرة إلى التعليم الخاص والأجنبي، داخل وخارج مصر، وأثر ذلك على الثقافة العامة واستخدام اللغة العربية، والانفصال الاجتماعي بين الطبقات.

ثالثاً: تحميل الفئات الأكثر فقراً تكاليف تزيد عن طاقتها- نسبياً- في الدروس الخصوصية، وعدم استفادة مؤسسات التعليم الرسمية من هذا الإنفاق الخاص، وهو ما يعنى كثيراً من الفرص الضائعة، والمجانية غير الحقيقية، والأثر الاجتماعي السلبي على الشعور العام.

وسأصحب القارئ إلى بعض الأمثلة من التحديات التي تواجه الحكومة والمجتمع في تطبيق سياسات تطوير التعليم، وأساليب التغلب عليها:-

تحدي عدم ملائمة الموازنات المخصصة للتعليم لاحتياجات التطوير الشامل:

يعتبر الإنفاق على التعليم، هو أحد أكبر مجالات الإنفاق الاجتماعي في مصر، ويمثل تحدياً كبيراً، لأنه مازال تمويلاً حكومياً في مجمله يتنافس مع مصارف أخرى للإنفاق داخل موازنة الدولة المحدودة بالنسبة لعدد السكان. وقد شكل الإنفاق على التعليم نحو 12,6% من موازنة 2006/2007 وأصبحت هذه النسبة 10,4% في موازنة 2008/2009. ويوضح الجدول المرفق تطور الإنفاق على التعليم خلال الأعوام 2002/2003 وحتى عام 2009. ويفسر خبراء المالية الانخفاض النسبي في موازنات التعليم في السنوات الأخيرة بأنه يرجع إلى تضمين الموازنة العامة للدولة اعتباراً من 2005/2006 قيمة الدعم غير المباشر للمنتجات البترولية، مما أدى إلى تراجع الأهمية النسبية لمكونات الإنفاق الأخرى وعلى رأسها التعليم، بالرغم من زيادة هذا الإنفاق الرقمي عاماً بعد عام. ولقد بلغ الإنفاق على التعليم 2008/2009 حوالي 36 مليار جنيه، إلا أن هذه الموازنة تظل غير قادرة على تلبية احتياجات التعليم وتطويره تنفيذاً لسياسات واضحة للتوسع في الاستيعاب، ورفع الجودة وتحقيق نقلة نوعية تتراكم عبر السنين لتحقيق النهضة.

ويوضح الجدول رقم (1) تطور الإنفاق العام على التعليم في مصر للسنوات 2002/2003 - 2006/2007 - 2008/2009، ويتبين من الجدول أن الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، بلغ نحو 3,3% عام 2008/2009 و 3,5% عام 2007/2008 و 4,1% لعام 2006/2007 مقابل 4,8%، 4,2% لعامي 2004/2005، 2005/2006. وتعد موازنة التعليم في مصر مرشحة للزيادة خلال الأعوام المالية القادمة، كنتيجة مباشرة لصدور قانون الكادر الخاص للمعلمين، والذي سيؤدي لا محالة إلى زيادة فاتورة التعليم في مصر بنسبة ذات أهمية. الجدير بالذكر أن ضم معلمي الأزهر إلى الكادر الخاص، قد يقود إلى زيادة فعلية للإنفاق الحكومي على التعليم في مصر، إلا أن بيانات قطاع التعليم في مصر لا تشمل التعليم الأزهرى، الذي تتعدى موازنته السنوية 2.5 مليار جنيه، كنتيجة لتطبيق النظام الجديد لتبويب الموازنة العامة للدولة، الذي وضعه في قطاع الشباب والثقافة والشئون الدينية.

جدول رقم (1) الإنفاق على التعليم مقارناً بإجمالي الإنفاق العام، وإجمالي الناتج المحلي (1)

08/ 09	07/ 08	06/ 07	05/0 6	04/0 5	2003 /04	2002 /03	
344 600	282 200	217 839	206 839	161 161	1459 88	1273 20	إجمالي الإنفاق العام (مليون جنيه)
22. 1%	29. 5%	5.3 %	28%	10.7 %	14.7 %	----- -	معدل النمو السني
358 71	310 71	274 43	247 19	258 18	2266 7	2064 8	الإنفاق على التعليم (مليون جنيه)
15. 4%	13. 2%	11 %	-) 4.3 (%)	13.9 %	9.8%	-----	معدل النمو السني
10. 4%	11 %	12. 6%	12%	16%	15.5 %	16.2 %	نسبة الإنفاق على التعليم إلي إجمالي الإنفاق العام
3.3 %	3.5 %	4.1 %	4.2 %	4.8 %	4.7%	4.9%	نسبة الإنفاق على التعليم إلي إجمالي الناتج المحلي

وعلى الرغم من تزايد الإنفاق على التعليم في مصر، على النحو السابق الإشارة إليه فإن الجزء الأعظم من هذا الإنفاق يمول الأجور فقط، فوفقاً للبيانات المبوبة في جدول رقم (2) مثلت الأجور ما يربو على 83% من إجمالي الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر، خلال العام المالي 2006/2007 وهذه النسبة مرشحة للزيادة كنتيجة مباشرة لتطبيق الكادر الخاص. في المقابل بلغت حصة الإنفاق على المستلزمات السلعية والخدمية الخاصة بقطاع التعليم قبل الجامعي، حوالي 13% في المتوسط، خلال

(1) المصدر: وزارة المالية – وزارة الدولة للتنمية الاقتصادية

السنوات المالية الخمس الماضية، وهذه الحصة تعد متدنية للغاية، وبالأخص إذا ما أخذنا في الاعتبار أن الجزء الأكبر من هذه الحصة تذهب إلى أنشطة ذات طبيعة إدارية، وإنفاق مباشر على المرافق العامة من كهرباء ومياه وتليفونات، في مقابل جزء يسير يتم إنفاقه على الخدمة التعليمية ذاتها، والأنشطة المدرسية وطرق التدريس والتدريب والبحث والتطوير. الأمر الأكثر خطورة، أن الزيادة المتنامية في الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر، هي بالأساس زيادة في مخصصات الأجور للعلاوات الدورية والترقي والتوظيف، في حين تظل معدلات الزيادة فيما يتعلق بشراء السلع والخدمات غير متناسبة على الإطلاق مع تزايد معدلات التضخم، وهو ما يقود إلى تدهور في الأنشطة التعليمية وغير التعليمية على مستوى المدارس، وخصوصا في ضوء محدودية حصيلة الرسوم الدراسية.

جدول رقم (2) توزيع موازنة وزارة التربية والتعليم حسب التقسيم الإداري للسنوات (1)

السنوات المالية		الإجمالي (مليون جنيه)	جهاز إداري	محليات (مديريات التربية والتعليم)	هينات خدمية
00/01	ختام ي	12670	16.35%	70.64%	13.01%
01/02	ختام ي	14359	14.53%	69.03%	16.44%
02/03	ختام ي	15662	14.53%	70.42%	15.05%
04/05	ختام ي	17789	14.92%	75.63%	9.45%
05/06	ختام ي	18996	12.1%	80.00%	7.90%
06/07	ختام ي	20464	12.7%	80.70%	6.60%

إنني عندما أتحدث عن تحدى التمويل المتاح للتعليم، أعلم أن التطوير ليس مرتبطا فقط بهذا، لكني أعلم

أيضا أن عدم توافر التمويل اللازم عائق جوهري في النظم الكبيرة التي تستوعب ملايين التلاميذ.

(1) المصدر وزارة التربية والتعليم

ويمكن تلخيص تحديات تمويل التعليم في مصر فيما يلي :-

أولاً: انخفاض الموازنة:

ويرجع ذلك إلى نقص في تمويل الدولة وإلى عدم الاعتماد الحقيقي على مصادر أخرى أو الشراكات التي تدعم التمويل. إن هذا الانخفاض الذي يبرر دائما بمحدودية الموارد يتواكب مع أمر واضح لدينا في أن الزيادة في الموازنة في السنوات القادمة لا يتوقع أن تسد وحدها الفجوة التمويلية إذا ما أخذ في الاعتبار الزيادة السكانية والتضخم والحاجة الملحة لتحسين نوعية التعليم.

ثانياً: ضعف مشاركة القطاع الخاص والمجتمع:

حيث لا يزال دور التعليم الخاص في منظومة التعليم في مصر محدوداً ولا يزيد عدد الطلاب المدرجين في التعليم الخاص بمختلف مراحله عن 8%. كما أن هناك قطاعات وتخصصات تكاد تخنق فيها استثمارات القطاع الخاص ككلية مثل التعليم الفني. وما زال المجتمع يعاني من تضارب الرؤى حول دور القطاع الخاص بالرغم من وضوح الرؤية لأهمية مشاركته الإيجابية للتنمية في إطار دور للدولة يضمن العدالة وتكافؤ الفرص.

ثالثاً: عدم ارتباط الموازنة بالأداء:

حيث لا يتيح النظام المالي الحالي بيانات مالية على مستوى المراحل التعليمية. وذلك مرجعه إلى أن الموازنة هي موازنة بنود وليست موازنة أداء. ونظم موازنات الأداء كما هو معلوم تيسر التخطيط السليم للتعليم وتهيئ المناخ للمتابعة والتقويم والمحاسبية. وجميع هذه الأمور تحفز المشاركات المجتمعية الهادفة في النظام التعليمي.

رابعاً: ضعف التمويل من الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية:

حيث لا يمثل البحث العلمي والأنشطة البحثية وأنشطة الترجمة والنشر مصدراً أساسياً لتمويل التعليم في الجامعات والمعاهد العليا. كما أن الأنشطة المجتمعية والمنتجات من مدارس التعليم الفني لا تشكل نسبة محسوسة لتمويل التعليم بها.

خامساً: عدم تحقيق الاستفادة القصوى من منح ومساعدات التعليم:

تساهم العديد من الدول في دعم التعليم في مصر من خلال مشروعات محدودة أو بعثات علمية للطلبة أو المعلمين أو من خلال تقديم الخبرة الفنية أو الأجهزة المساعدة. وتمثل هذه المساعدات مجتمعة ما يقارب 5 مليارات جنيه سنوياً لمختلف قطاعات التعليم. إلا أن العديد من هذه المساعدات تتمثل في أغراضها ولا تتناول بالضرورة الأولويات. ومن ثم لا يتم توظيفها التوظيف الأمثل لتحقيق أفضل عائد. كما أن الاستمرارية والدعم لهذه المشروعات من الناحية المالية والفنية يحتاج إلى نظرة أخرى. والحقيقة أن هذا دور هام للحكومة في بيان أولوياتها للجهات المانحة، بل وإدارة طرق إنفاقها بما

يكمل صورة واضحة للتنمية والتطوير في هذا الملف.

سادساً: انخفاض كفاءة استغلال الموارد المالية:

حيث يوجد العديد من أشكال التماثل بين أنماط التعليم والتخصصات في العديد من القطاعات بما يقلل من التنوع في المنتج التعليمي والاستفادة من الموارد والمساهمات. كما تحتاج بعض الأنشطة مثل طباعة الكتب الدراسية – إلى حساب التكلفة الاقتصادية المثلى لتقليل الإنفاق. ويمثل نظام الترقى الحالي هدراً مالياً حيث يتوجه كثير من الكفاءات التعليمية والبحثية إلى المناصب الإدارية بما يقلل الاستفادة النوعية من الاستثمار البشري. كما يلاحظ أن هناك انحيازاً في التمويل للحضر على حساب الريف حيث تستحوذ العاصمة والحضر على النصيب الأوفر من الخدمات التعليمية وما يصاحبها من تمويل. وهو أمر يجب تغييره في إطار التوجه نحو اللامركزية.

سابعاً: الانخفاض النسبي للطلبة الوافدين وعدم وجود مؤسسات تعليمية نشطة خارج مصر:

يلاحظ أن عدد الطلبة الوافدين إلى مصر لا يتجاوز بضعة آلاف و هو رقم صغير إذا ما أخذ في الاعتبار مكانة مصر ومركزها الإقليمي والعالمي ودورها التاريخي. كما أن هناك رغبة متزايدة للعديد من الدارسين في العالم لدراسة ثقافة وتاريخ وعلوم المنطقة وهنا تمثل مصر بالنسبة لهم مقصداً متميزاً لهذا الغرض. ويلاحظ أيضاً تقلص وجود وأدوار المؤسسات التعليمية المصرية خارج حدود مصر بما يضعف من تواصل مصر التعليمي مع دول العالم في وقت يمكن لهذه المؤسسات أن تكون واجهة وقناة لقُدوم العديد من الدارسين إلى مصر بما يحمله من قيمة اقتصادية مضافة. لذلك فإنني أعرض لفلسفة ومبادئ السياسات المقترحة لتمويل التعليم الذي يهدف إلى توفير التمويل اللازم للتعليم لكي يحقق أهدافه بدرجة الجودة المطلوبة والتي تخفف من الأعباء التمويلية المباشرة للأسر المصرية خاصة تلك محدودة الدخل. وتسعى هذه السياسات إلى تحقيق الآتي:

أولاً: زيادة التمويل لمؤسسات التعليم بمختلف مراحله على أن ترتبط هذه الزيادة نوعاً ما بجودة التعليم بالمؤسسة وتحقيقها لرسالتها وأهدافها.

ثانياً: تنوع مصادر التمويل بهدف تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي ذي المحدودية وفتح مجالات مستقبلية لزيادة التمويل متعدد الروافد. ويرسخ هذا التنوع مفهوم الشراكة بين المجتمع ومؤسسات التعليم والمسؤولية الاجتماعية للمواطنين.

ثالثاً: حسن إدارة الموارد الحالية والمستقبلية وترشيد إنفاقها ضماناً للوصول لأعلى مردود مجتمعي وتشجيعاً للأفراد والجماعات للاستمرار في دعم مؤسسات التعليم. وهذا يفتح الباب لزيادة في الاعتماد المستقبلي على الموارد غير الحكومية.

رابعاً: التوسع في تشجيع القطاع الخاص كي يساهم مساهمة حقيقية في إنشاء أو المشاركة في إنشاء مؤسسات تعليمية أو تخصصات جديدة فضلاً عن دوره في تمويل وتحسين المؤسسات القائمة بالفعل.

خامساً: مواكبة التطور لأنماط أخرى من التعليم تستند إلى توظيف تكنولوجيا التعلم مما يساهم في تعزيز البيئة التكنولوجية دون الحاجة إلى بنية تحتية عالية التكاليف.

ولتحقيق هذه السياسات يجب مراعاة الأمور الآتية:

أولاً: حتمية الاعتماد في المستقبل القريب من الناحية الواقعية على تمويل الدولة كمصدر أساسي مع التدرج في الاعتماد على مصادر أخرى مستقبلياً. الأمر الذي يستلزم رفع ميزانية التعليم في الموازنات القادمة للدولة.

ثانياً: أن السياسات المطروحة هي حزمة سياسات مجتمعة لا تؤدي إحداها منفردة الغرض بل ويجب توظيف الأمثل منها بشكل لا مركزي ضماناً لتحقيق أفضل النتائج.

ثالثاً: ألا يعتمد تطبيق هذه السياسات على إحداث تغييرات آنية في أي من مواد الدستور، ولكن يضع ذلك في اعتباره في مرحلة تالية، فهذه السياسات يجب أن تتفاعل وتتنامى في ظل المناخ التشريعي القائم ويمكن إجراء تعديلات محدودة في بعض القوانين والممارسات إن لزم الأمر. إنني أسعى لوجوب الإعلان الحقيقي عن موازنات التعليم العالي المخصصة لكل طالب في كل جامعة ومعهد، وعلينا أن نقبل أن زيادة موارد التعليم العالي يجب أن يشارك فيها الطلاب بنسبة ما، على ألا يكون ذلك أخذاً من موازنة التعليم العالي بل إضافة إليها، بحيث يتلزم التزام الدولة بزيادة موازنتها للتعليم العالي مع مشاركة الطلاب. وحتى يمكن تحقيق العدالة فإن الطلاب غير القادرين على سداد هذه النسبة، يجب على الدولة إنشاء مؤسسات تمويل لهم تقوم بمساندتهم للحصول على هذا التمويل الجزئي على أن يتم استرداده بعد تخرجهم وتوظيفهم بالشكل الذي لا يمثل عبئاً عليهم في المستقبل. والتجارب العالمية في ذلك متاحة للدراسة قبل التطبيق.

رابعاً: أن تنطلق هذه التوجهات من سياسات تم الاتفاق عليها فعلاً مع الحكومة، وتتناغم معها وتعززها وعلى رأسها التوجهات نحو اللامركزية وسياسات رفع الجودة والسعي نحو استقلالية مؤسسات التعليم العالي وحريتها الأكاديمية.

ولتحقيق مستوى التمويل المنشود نطرح مجموعة من السياسات المتكاملة لكل من التعليم العالي والتعليم قبل الجامعي كما يلي:

أولاً: زيادة تمويل الدولة وربطه بمعايير الأداء: حيث نوصى بأن تزيد مخصصات الدولة للتعليم لتصل إلى 6% (على الأقل) من إجمالي الناتج القومي بشكل متدرج من الآن ولمدة عشرة سنوات على أن يحسن توجيه هذه الموازنة للمدارس والجامعات والمعاهد في المناطق الريفية وإعطاء مخصصات أكبر للمحليات. ومع وجوب تحديد حد أدنى لمخصصات مؤسسات التعليم إلا أن هذه المخصصات يجب أن تزداد للمؤسسات التي تظهر مؤشرات لجودة التعليم بها.

ثانياً: إيجاد وتعزيز مصادر بديلة للتمويل التقليدي: وتشمل طرح سندات أو أذون خزانة بمسمى "تمويل التعليم" وذلك بأسعار فائدة متميزة ولآجال طويلة. كما يمكن تحصيل رسم رمزي على بعض المعاملات الحكومية لصالح نفس الهدف. ويمكن تبني تطوير صندوق تطوير التعليم كآلية لتلقي المساعدات المالية في هذا الشأن. كما تطرح نماذج جديدة للتبرع من رموز المجتمع والطبقة الوسطى والميسورة التي استفادت من مجانية تعليم الدولة.

ثالثا: تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار والمشاركة في التمويل: ويكون ذلك من خلال التوسع في إنشاء المدارس والجامعات الخاصة والجامعات غير الهادفة للربح بمعايير جودة منذ بدايتها. كما يتم تشجيع أنماط المشاركة مع القطاع الخاص في بناء المؤسسات ثم تأجيرها للدولة أو توفير البنية التحتية أو التجهيزات اللازمة خاصة في الريف. ويجب وضع أهداف رقمية ذات آليات واضحة لجمع التبرعات والهبات نظير تسمية المنشآت أو أجزاء منها بأسماء متبرعيها. إن رؤيتنا أن يستوعب القطاع الخاصة نسبة 20% من التلاميذ في التعليم قبل الجامعي شاملا أشكال التعليم التعاوني أو الشراكة بين الدولة والقطاع الخاص.. برؤية واضحة للدولة لضمان الجودة والهوية الوطنية. أما بخصوص تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية فمن المحتم والواجب على الدولة وضع بذور نظم تمويل الطلاب حتى لا تضع أعباء على الأسر، إذا توفر لأبنائهم القدرة الذهنية والرغبة في التعليم حال اختيارهم أن يكون ذلك ضمن تلك النسبة التي يستوعبها القطاع الخاص.

رابعا: الاعتماد على البحث العلمي والأنشطة المجتمعية كمصادر تمويلية: حيث تحدد كل مؤسسة هدفا ونسبة تمويلية تسعى إلى تحقيقها من خلال هذه الأنشطة بما يتناسب مع دورها ورسالتها. وتشمل هذه الأنشطة الأبحاث والاستشارات وأعمال الترجمة والنشر وغيرها. كما تشمل تسويق منتجات التعليم الفني بمدارسه ومعاهده والبرمجيات بأنواعها. فضلا عن الخدمات المجتمعية من دورات تدريبية أو منح شهادات أو استغلال مقنن لإمكانات المؤسسة من قاعات ومعامل وأجهزة.

خامسا: إصلاح هيكل وأنظمة الإدارة المالية في مؤسسات التعليم: وذلك للتغلب على المعوقات الإدارية للإنفاق أو لاستقبال التبرعات والمساهمات وتذليل عوائق الصرف والطرح والمناقصات. وسياسة تهدف إلى تحقيق اللامركزية وتسعى لتحقيق قدر من الاستقلالية في إدارتها المالية وفقا لحاجتها. وقد يتطلب هذا الإصلاح بعض التعديلات التشريعية المحدودة وبعض التعديلات الإجرائية.

سادسا: تسويق المنتج التعليمي المصري بالخارج: ويكون ذلك من خلال إنشاء مدارس وأفرع للجامعات المصرية بالخارج تمثل فيها رافدا لاجتذاب الطلبة والدارسين. على أن يوضع تصور وخريطة للأماكن والتخصصات التي تحظى فيها مؤسساتنا بميزة نسبية. ويتم انتهاز هذه السياسة بالتنسيق مع الجهات المعنية بما فيها سفاراتنا بالخارج وبما يتسق مع سياسات البعثات وبرامج التبادل الطلابي. ولنا رؤية في تشجيع الطلبة الوافدين والاستفادة من مصروفاتهم لدعم التعليم، لكن يجب أن تتوفر البنية التحتية، وارتفاع مستوى التعليم على أن يكون مرئيا ومفهوما في إطار معايير التعليم العالمية.. فليس هناك خصوصية في معايير التعليم إلا فيما يخص اللغة العربية، والتاريخ وما تحتويه المناهج من دمج قيمة الوطن في وجدان الأطفال والشباب.

سابعا: حسن توجيه المساعدات الدولية في التعليم: وذلك من خلال وضع أولويات للمنح والمساعدات الدولية بحيث تتبع من احتياجات المجتمع وسوق العمل لتضييق الفجوات التمويلية. ونوصي بأن تراجع خريطة المنح الخارجية والاتفاقات الدولية لتشجيع الاستثمارات الخارجية في التعليم وعقد اتفاقيات جديدة تخدم هذا الغرض وتبادر بشراكات جديدة وتعزز دور مصر في المنطقة.

ثامنا: ترشيد الإنفاق في مؤسسات التعليم: وذلك من خلال حسن التنسيق ومنع ازدواجية الطلبات وتقليل

الهادر وترسيخ مفاهيم تكرار الاستخدام وإعادة التدوير. كما نوصى بإجراء مراجعة للفاقد في المواد واستهلاك الخدمات. على أن تُشجع مؤسسات التعليم الراشدة بأن يقابل التوفير الحادث بها بزيادة في موازاناتها يتم توجيهها لأغراض أخرى تخدم رسالتها.

تاسعا: التوسع في أنماط التعلم غير التقليدية: ويكون ذلك من خلال التوسع الموضوعي في أنماط التعلم الحديثة نسبيا مثل التعلم عن بعد والاستفادة – بقدر محسوب- من الوسائل والمساعدات التعليمية التكنولوجية منخفضة التكاليف والتي لا تحتاج إلى تكاليف تشغيل وصيانة مرتفعة أو لمساحات كبيرة. وذلك يساهم أيضا في زيادة عدد المتعلمين وترسيخ مفاهيم التعليم المستمر.

إن مسؤولية الدولة عن التعليم هي الأساس، وتتويع مصادر التمويل قد يكون بديلا جوهريا في التعليم العالي، إلا أن التعليم المدرسي سيظل معتمدا على موازنة الدولة بالدرجة الأولى، المسؤولة دستوريا عن الإنفاق عليه. ولا شك أن زيادة مساحة استيعاب القطاع الخاص المنضبط بقواعد حاكمة تحقق له وللمجتمع الفائدة، لـ 20% من الطلاب، بأنواع المدارس المختلفة كما هو وارد في الطرح، سيتيح للدولة تركيز الإنفاق من المتاح، الواجب زيادته، على مدارس المجتمع المملوكة له بشكل أفضل، يتيح جودة أعلى للخدمة التعليمية. ولعل التحدي الأكبر في إدارة التعليم قبل الجامعي، بمن يحتاجه من القوى البشرية المؤهلة، هو تحد مجتمعي يحتاج للمناقشة.. فإنني أرى أن نسبة كبيرة من الإنفاق على العاملين في وزارة التربية والتعليم، يجب أن يكون مسؤولية وزارة التضامن الاجتماعي وليس وزارة التعليم.. فهي إعانات لغير القادرين وليست تعويضا عن عمل يمس جوهر التعليم.

إن الحقيقة المرة أن هناك مساحة واسعة لترشيد الإنفاق المتاح رغم ضآلته النسبية، يحتاج إلى إرادة سياسية مؤيدة من المجتمع إن كان التعليم هو الأولوية الحقيقية كما يقول المجتمع.

أما التعليم العالي، فموارده متعددة فعلا، إذا حصلت مؤسساته على حريتها الأكاديمية، واستقلالها الإداري واتبعت سياسات التطوير كما ذكرناها. الحقيقة أن مؤسسات التعليم العالي هي الفرصة وليست المحنة التي تواجهنا. وعلينا مقابلة هذا التحدي برؤية خارج الشكل التقليدي القائم.

تحدي تنمية مهنة التدريس ورفع كفاءة المعلمين والقوة البشرية في التعليم⁽¹⁾.

علي الرغم من أهمية خطوة إنجاز قانون الكادر الخاص للمعلمين، خلال العام الماضي، وهي السياسة التي طرحناها عام 2002 – 2003، وفصلناها في سياسات لجنة التعليم عام 2007، كنقلة نوعية لمهنة التعليم، فإن هناك المزيد من الخطوات التي يتعين اتخاذها لتحسين الحالة الفنية للمعلمين، من خلال

(1)

جميع سياسات التعليم يمكن الرجوع إليها في الموقع الإلكتروني للدكتور/ حسام بدرأوى:

<http://www.hbadrawi.com/contentdata.aspx?id=68>

التدريب وغيره من الأنشطة المتعلقة بمهارات التدريس والاتصال. كذلك فإن البيئة التي يعمل فيها المعلم، وبالأخص علي مستوي المدرسة، تمثل معوقاً واضحاً لأداء المعلمين في العملية التعليمية. إنني على يقين أنه على الرغم من تعدد عناصر المنظومة التعليمية، يظل المعلم هو العنصر الأكثر أهمية في هذه المنظومة، بل أنه المحفز للعناصر الأخرى في ذات الوقت.

ولقد واجه التشريع الخاص بإنشاء أكاديمية المعلم، ثم إجراءات توظيف المعلمين في مستوياتهم المهنية، حسب القواعد المعلنة لذلك تحديات متعددة، كان أهمها اختصار المجتمع للسياسة التي من شأنها أن ترفع من مستوى المهنة ومكانتها والتشريع لذلك، إلى مجرد زيادة المرتبات فقط، الذي بالرغم من أهميته، إلا أنه جزء من كل، يشمل تطوير المهنة، ورفع مستوى التدريس على المستويات كافة. **إننا يجب أن نواجه التحدي الثقافي الذي يرفض التقويم عموماً، ويعتبره إهانة.** إن الفلسفة العامة هي التوازن بين الحقوق والواجبات، وإن كل مهنة، وليس التعليم وحده، عليها أن تعد نفسها لذلك.. وهو الأمر الذي اتفقت عليه المجتمعات المتحضرة، رفعا لكفاءة كل مهني في وظيفته، طبيياً كان أو معلماً أو مهندساً.

لقد واجهت الدولة هذا التحدي عام 2008 بالطريق الصحيح، وهو عدم التراجع عن تحقيق الهدف، بالرغم من غضب البعض واعتصام البعض الآخر، ورفضهم مواجهة واقع التغيير الذي يستلزم الدراسة والبحث، والتقويم وإعادة التقويم المستمر. كذلك واجهت الحكومة- ضغطاً إعلامياً من الصحف والبرامج التلفزيونية، التي ترفع من قيمة رفض تطبيق النظام والقانون وتعطيه حجماً قد يكون مبالغاً فيه، وأحياناً تشجعه، إلا أنه بالرغم من ذلك التزم أكثر من 90 % من المعلمين بتطبيق النظام، وأثبتوا قدرتهم على مواجهة تحدي التقويم، ليكونوا قادرين على تنوير الطريق أمام تلاميذهم في المستقبل وأمام الأمة المصرية كلها.

لقد كان الهدف الرئيسي من وضع كادر للمعلمين يحمل فلسفة تحقيق أثر فعال لسياسة بعينها كخطوة في الطريق لهدف أكبر.. كان الهدف، نظراً لتحدي عدم كفاية الموازنات، التركيز على المعلمين الذين يقومون بالتدريس فعلاً في الفصول، ليس تقليلاً من قيمة الآخرين، بل هي خطوة تحمل تحفيز هذه المجموعة ذات الاتصال المباشر بالتلميذ – يعقبها خطوات أخرى لباقي أطراف بنيان المعلمين والإداريين- وتوفير الموازنات لذلك.. لكن ضغط الإعلام، والقوى الشعبية في البرلمان أدى إلى أن يشمل التحفيز كل العاملين في القطاع في نفس الوقت – مما انتهى إلى تقسيم الموازنة على عدد أكبر من المستهدف، فلم يحقق لكل فرد منهم آماله، وتم إنفاق الموازنة بدون تحقيق الهدف. هذا النوع من التحديات لا يمكن مواجهته بدون إقناع المجتمع بضرورة تحقيق أهداف مرحلية، والبدء بحجم حرج فعال، وأن التحقيق المرحلي، لا ينفى الالتزام الكلي والنهائي للسياسة.. أما الوعد بأن كل شيء سيتم تطويره في نفس الوقت بالمناخ من الموازنات المحددة، فهو أمر مرة أخرى ينفق الأموال ولا يحقق الأهداف.. كلمة السر هنا، هي إيجاد الثقة بين المجتمع ومؤسسة التعليم، وإشراك المجتمع في الصورة الكلية الشاملة للتطوير.. حتى يقبل الحلول الجزئية مرحلياً.

من المعروف أن قطاعاً مثل قطاع التعليم، هو قطاع كثيف العمالة بحكم التعريف، وبالتالي قد لا يكون مفاجأة أن ثلث العاملين في الحكومة المصرية يعملون في قطاع التعليم، وأن رقم المليون و 700 ألف معلم وإداري وعامل في هذا القطاع لا يثير الانتباه. إلا أن التحدي الحقيقي يبدو واضحاً وجلياً إذا ما علمنا أن نسبة العاملين بالتدريس إلى نسبة العاملين بغير التدريس على مستوى القطاع هي نسبة 1:1، وهي النسبة التي تعد من أقل النسب في العالم، إن لم تكن أقلها بالفعل. وبطبيعة الحال فإن تطبيق قانون الكادر الخاص، سيكون له الأثر في تقليص هذه المشكلة في المستقبل، إلا أن المشكلة في وضعها الحالي تبدو من الصعوبة بمكان، فهذا العدد الهائل من الإداريين والعاملين، يؤدي إلي مشكلات على مستوى إدارة العملية التعليمية، سواء كان ذلك على المستوى القومي أو المستوى المحلي. وفي الوقت نفسه فإن ترهل هذا الهيكل لا يسمح بالتوسع في التعيينات داخل مؤسسة التعليم، على الرغم مما تشير إليه تقديرات وزارة التربية والتعليم بشأن

عجز أعداد المعلمين عن الوفاء بالاحتياجات التدريسية في العديد من التخصصات.
إلا أنني أرى أن هذا التحدي في التطبيق، هو خطوة واحدة فقط في طريق طويل يجب أن يشمل:

أولاً: العمل على تطوير كليات التربية، التي يخرج منها معلمو المستقبل
ثانياً: أن تبدأ أكاديمية المعلم بالترخيص لمؤسسات التدريب المختلفة، واعتماد برامج تدريب المعلمين التي تناسب مستويات المهنة، وإعلانها وفتح الباب أمام المعلمين الراغبين في تطوير أنفسهم، وتوفير التمويل اللازم لذلك.

ثالثاً: الابتعاد عن مناخ تقويم المعلمين، بأعداد كبيرة في نفس الوقت- بنفس طريقة الامتحانات التقليدية- وهو الأمر الذي يجب أن تتعده الوزارة وأكاديمية المعلم بعد هذه المرحلة، حيث سيكون أمام كل معلم فتره زمنية تسمح له بتجميع نقاط كفاءة- سواء بحضور دورات التدريب، أو القيام بالبحوث والتطوير، أو بالأداء فوق العادي في الفصل والمدرسة، أو بإضافة كفاءات جديدة إلى نفسه في اللغة، أو استخدام التكنولوجيا، أو بأساليب أخرى يجب أن تعلنها أكاديمية المعلم، والتي سيستطيع المعلم من خلالها التقدم للدرجات الوظيفية الأعلى، والحصول على الحوافز الجديدة المترتبة على ذلك.

رابعاً: انعكاس رفع مستوى المدرسة، واعتمادها بواسطة هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، على هيئة تدريسها، وإداراتها بالإيجاب مع مشاركة المجتمع من خلال مجالس التعليم في المحافظات، ومجالس الأمان للمدارس، في وضع قواعد هذه الحوافز وصرفها في إطار من اللامركزية.

خامساً: تأكيد أهمية مدير المدرسة، وإعداد برامج تعليمية وتدريبية لمديري المدارس الذين يمثلون من وجهة نظري مع المعلمين مدخل التنمية الحقيقية في لبنة التطوير وهو المدرسة.

لقد صدر التشريع الذي يترجم هذه السياسة لتنمية أداء المعلمين، وصدرت القرارات الجمهورية ثم الوزارية المنظمة لعمل أكاديمية المعلم، وواجهنا أول تحديات التطبيق- إلا أن الطريق مازال طويلاً، والتحدي الثقافي لا يتم التغلب عليه في لحظة أو في مواجهة واحدة. وقد يكون التحدي الأكبر ليس في مقاومة خطوة واحدة من خطوات التطوير، بل هو في تشابك أطر التطوير في رؤية متكاملة، تستوجب النهضة في جوانبها كافة وإلا يصبح الأثر غير فعال ويغيب المعنى الحقيقي وراء كل خطوة تتم بدون دعمها بباقي أطر التطوير الأخرى.

إن معظم برامج الإصلاح والتطوير في قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر، أعطت الثقل الأكبر للجانب الرأسمالي المادي المتمثل في المباني والأجهزة، ولهذا المنهج ما يبرره، ففي واقع الأمر زادت نسب الاستيعاب بشكل مطرد خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، مع الضغوط التي فرضت على وزارة التربية والتعليم بشأن تقليص الكثافات الطلابية في الفصول، في إطار تحدي الزيادة السكانية. وبعيداً عن الأسباب، فإن النتيجة المباشرة لهذا التوجه تمثلت في عدم الاهتمام بالبعد التنظيمي والمؤسسي في التطوير، سواء كان ذلك على مستوى وزارة التربية والتعليم وهيئاتها المختلفة، أو على مستوى العلاقة بين الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية على المستوى المحلي، أو على مستوى المدرسة وعلاقاتها مع كل هذه الجهات. هذا الأمر لا يعني عدم وجود تنظيم أو ترتيبات مؤسسية بين هذه الهيئات، بقدر ما يعني ذلك عدم تحديث هذا التنظيم وهذه الترتيبات بالشكل المرجو، في إطار عملية جادة للإصلاح والتطوير.

تحدي اعتبار المدرسة وحدة التطوير الأساسية:

اهتمت العديد من مبادرات وبرامج الإصلاح التي تبنيها بتطوير المدرسة، باعتبارها البنية الأساسية لتقديم الخدمة التعليمية، وقد تم تمويل هذه البرامج إما من موازنة قطاع التعليم من خلال هيئة الأبنية التعليمية، وإما من خلال برامج المؤسسات المالية المانحة، ومبادرات القطاع الخاص. وعلى الرغم من هذا الجهد المحمود، فما زالت مهمة تطوير المدرسة في حاجة إلى إعادة للتعريف، فتطوير المدارس لا يعني بالضرورة التركيز على المكون المادي الخاص بالإحلال والتجديد، على الرغم من أهميته، كذلك فإن تزويد المدارس بأجهزة الكمبيوتر دون وجود الكادر المدرب والوقت الكافي، رغم أهميته، قد لا يؤدي إلى تطوير المدارس. في الوقت ذاته يبدو التتميط في عمليات تطوير وإصلاح المدارس هو السمة الغالبة، على الرغم من وجود بعض الاستثناءات هنا أو هناك. إن إصلاح وتطوير المدارس هدف لا يمكن الاختلاف بشأنه، ولكن طبيعة هذا التطوير والغرض من ورائه في حاجة إلى تحديد واضح، يمكن لكل محافظة، أو منطقة تعليمية، أو مدرسة استخدامه كنموذج، شامل المحتوى المادي- الذي يتم التركيز عليه دائما، ومحتوى التنمية الإنسانية، وهو ما يجب الأخذ به في كل الأحوال.

على الرغم من الدور الكبير الذي قامت به هيئة الأبنية التعليمية، في مجال تشييد وتجديد المدارس العامة، فإن العديد من الدراسات والبيانات تشير إلى زيادة التكلفة الإنشائية وتكلفة الصيانة لأعمال الهيئة، إن هذه القضية لا تزال تمثل تحديا رئيسيا، لأهمية ومحورية خدمات التجديد والإحلال، ومراعاة ابتكار أنماط مختلفة للأبنية المدرسية تتوافق مع البيئات المحلية المختلفة بحيث تقي باحتياجاتها المتباينة، وفقا للخصائص الديموجرافية والبيئية للوسط المحيط بها، بما يحقق توسعا متوازنا، وكذلك أهمية النسبة التي تستحوذ عليها هذه الخدمات من الإنفاق على التعليم، وبالأخص إذا استبعدنا الأجور من طريقة الحساب.

ولقد دعونا لترجمة فكرة التعليم التعاوني التي تعتمد على تفعيل الجهود الأهلية في الإنفاق على التعليم إلى واقع ملموس لاستيعاب نحو 10% من عدد الطلاب خلال السنوات السابقة ضمن أطر محددة، كذلك فإننا عرضنا التوجه نحو إيجاد كيان جديد أو تفعيل أحد الكيانات التعليمية المتاحة لتولي الإشراف على هذه النوعية من المدارس التعاونية لضمان التكافل الاجتماعي والعدالة وتكافؤ الفرص للتلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق بها. وفي جميع الأحوال فإنه لا بد أيضا من إعداد ميزانية لتحسين أوضاع المدارس الحالية من حيث الصيانة واكتمال المنشآت، وأجور العاملين بها واتساع الأنشطة الرياضية والعلمية.

وفي سبيل دعم التوسع في بناء مدارس جديدة، دعونا القطاع الخاص للتوسع في الاستثمار في مجال إدارة التعليم، وإنشاء المدارس المتميزة وزيادة استيعابه لشريحة أكبر من المجتمع، حتى تتوافر الفرصة لشريحة أخرى للتمتع بالمجانبة التي تتيحها الدولة ضمن مسؤولياتها الاجتماعية المنقطة عليها لكن بجودة أعلى، وقدرة استيعاب أكبر، مع اقتناعنا بأن استثمارات الدولة هي المعني بها بالأساس تحقيق الجزء الأكبر والأكثر فاعلية في التوسع الجديد.

إن التحدي هنا يبرز بشكل جاد في اتهام الحكومة، عندما تحفز مشاركة القطاع الخاص، والقطاع الأهلي، أو تسعى لمشاركة المجتمع القادر على تكلفة التعليم بأنها تتخلى عن مجانية التعليم، التي هي حق دستوري اتفق المجتمع عليه. وحقيقة الأمر أن هذا الحق يجب احترامه، بل إنني أدعو أن تكون المجانية حقيقية وليست شكلية، حيث يعلم الجميع أن هناك تكلفة تسددها الأسر المصرية في التعليم، في المدارس الحكومية، في الدروس الخصوصية لأسباب متعددة .. أهمها انخفاض جودة التعليم في المدارس، والتركيز على الحصول

على الشهادات بغض النظر عن اكتساب المعارف والمهارات. إن علينا أن نواجه التحدي، ونعترف به، ونقوم بتخطيه ليس بالكلام عنه ولكن بتنفيذ السياسات التي يتفق عليها، على مراحل، وبتمويل مستدام يكون أولوية في الموازنات حتى ولو كان ذلك أخذاً من أولويات أخرى.

وفي إطار المدرسة فإن هناك تحدياً آخر أمام كيفية التعامل مع تأليف وطباعة الكتاب المدرسي حيث يقوم قطاع الكتب في ديوان عام وزارة التربية والتعليم، بمسؤولية إعداد وطباعة وتوزيع الكتب المدرسية، إلا أن اقتصاديات التكلفة في العمليات المتعلقة بالكتاب المدرسي تظهر قصور جدواها مقارنة بالكتاب المنتج بواسطة دور النشر الخاصة، هذا بالإضافة إلي العديد من الملاحظات الخاصة بكفاءة المخرجات، ومدى اقترابها مما ينتجه القطاع الخاص من سلع موازية.

وعلي الرغم من غزارة التقارير والدراسات التي تعاملت مع هذه القضية داخل قطاع التعليم وخارجه، فإن هذه القضية لا تزال تمثل تحدياً رئيسياً، لأهمية ومحورية توافر كتاب مدرسي مناسب لأهداف المنظومة التعليمية المرغوب فيها. وقد يكون عدم استخدام التلاميذ لهذه الكتب أساساً، واستخدامهم للكتب الخارجية والتي قد يكون بعض مؤلفيها مشاركين في تأليف كتب الوزارة، مما يمثل تعارضاً في المصالح، أو يتم طبعها ولا يتم توزيعها، أو لا يتم طبعها أساساً وتتم المحاسبة عليها كمدخل للفساد الكبير.. كلها تحديات أمام إدارة طبع الكتب على المسئول في الوزارة مواجهتها بكل الحسم والجدية.. مع طرح أساليب محفزة جداً لنقل هذه الكتب من تلاميذ مرحلة إلى مرحلة أخرى سنوياً. وأضيف بالطبع أن كثير من مطابع الصحف القومية تعتمد بشكل جزئي على موارد وزارة التعليم لسداد تكلفة طباعة الكتب المدرسية لديها بدون أسس تنافسية وهو ما يسمح بالتأثير السياسي على هذه الصحف ويتيح مساحة أخرى من الفساد بين تعامل جهات الدولة المختلفة.. ويهدد موازنة هذه الوزارة بشكل أو بآخر.

تحدي تطبيق اللامركزية:

إن توجهنا نحو اللامركزية في إدارة العملية التعليمية ينشأ من رؤية متكاملة والاستفادة بخبرات أنظمة إدارة التعليم في مصر والعالم. إن الاتساع والانتشار الجغرافي، وتزايد أعداد المدارس والتلاميذ والأعداد الكبيرة من المعلمين يجعل اختيار هذه الإستراتيجية أكثر إلحاحاً. إن إيجابيات التحول نحو اللامركزية في إدارة التعليم واضحة في ذهني وتؤديها تجارب الدول ذات الكثافة السكانية والانتشار الجغرافي للمدارس، حيث:

- إن هذا التوجه، سيعطي الفرصة والوقت للوزارة المسؤولة نحو التخطيط الاستراتيجي، والمراقبة والمساءلة لمقدمي الخدمة بدلاً من الانغماس شبه اليومي في حل المشاكل الفرعية، وكذلك وضع معايير التقييم علي مستوى الإدارة أو علي المنتج النهائي لعملية التعليم وتوزيع الموازنات بناءً علي معايير جديدة تكون المنافسة بين المحافظات عاملاً مؤثراً فيها.

- إن التوجه التدريجي نحو اللامركزية هدفه إدارة أفضل، وكفاءة أشمل، ويتيح الفرصة أمام مساحة أكبر من العاملين في قطاع التعليم للمشاركة والإبداع والابتكار. كذلك يتيح هذا التوجه تحقيق

فلسفة أن المدرسة هي الخلية الأساسية في العملية التعليمية وأنها يجب أن تضطلع بمهامها، وتنهض بمسئولياتها.

- إن هذا التوجه سيتيح قاعدة أكبر من القيادات الجديدة للمشاركة من خلال تنمية قدرات القيادات المحلية ليس فقط في التعليم، ولكن في أنشطة الدولة كافة.
- إن مشاركة المجتمع المحلي، وتنميته في هذا المجال، سيرسخ مفاهيم العائد المباشر علي المجتمع نتيجة المشاركة، مما يزيد فرصة المشاركة ويشجع المجتمع المحلي للقيام بواجباته.
- إن هذا التوجه، إذا أخذ بالعلم والموضوعية، لا بد وأن يزيد من كفاءة إدارة الوحدات التعليمية، و يتيح الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، بل يعطي الفرصة لزيادة هذه الموارد بأنماط جديدة.
- إن هذا التوجه، لا بد وأن يؤدي إلي قدرة أكبر في متابعة المعلمين، ومكافأة الجادين والمنجزين منهم بشكل مباشر مما يزيد من دخولهم ويرفع من مستواهم المادي والأدبي، وكذلك ينعكس علي المدرسة وشكل إدارتها وموازنتها وارتباطها بالمجتمع المحيط بها بشكل إيجابي.

إلا أنه قد ينشأ خوف من ثلاثة عوامل تمثل تحدياً لهذا التوجه لا بد من مواجهته وهي:

أولاً: احتمال وجود ضغوط في المحليات نحو إرضاء المجتمع أو الوساطة أو تحقيق مكاسب شخصية علي حساب العملية التعليمية وهو أمر يحتاج للقياس.

ثانياً: عدم كفاءة السلطات المحلية أو الكوادر البشرية المؤهلة واعتمادها لمدد طويلة علي السلطة المركزية.

ثالثاً: الخوف من تحكم الأقليات المنظمة في الأغلبية غير الكفاء أو السلبية في المحافظات، وكلها أمور تحتاج إلي تأكيد ودراسة لتجنب سلبيات محتملة قياساً لإيجابيات تأكدت في مجتمعات أخرى نجحت فيها هذه السياسات.

إن علينا أن نؤكد على مبادئ عامة من الواجب احترامها لتحقيق أهداف اللامركزية في إدارة وتمويل التعليم. فأخذاً بمبدأ أن التطوير في التعليم عملية متدرجة، فإنه من المهم تجريب اللامركزية في عدد من المحافظات أو بعض مديريات التعليم أو في مجموعة من المدارس (التجريبية مثلاً) علي مستوى الجمهورية من خلال التشاور بين الوزارة والمحافظات والمجتمع. وقد تم الاتفاق عام 2009، بعد ثمانية سنوات من طرح السياسة، على اختيار محافظات الفيوم والإسماعيلية والأقصر لتطبيق الانتقال إلى اللامركزية بكل جوانبها على أن تتحدد الأدوار بوضوح لضمان إنجاح هذه التجربة، ويستفاد من حصاد الدراسات والبرنامج التنفيذي الذي بدأ تطبيقه في محافظ الإسكندرية من قبل في إطار المبادئ التالية:

- أن يتحرك العمل في اللامركزية في إطار السياسة العامة للدولة.
- التدرج في التنفيذ والتجريب المحدد قبل التعميم، والاختيار الواعي للمشاركين في الإدارة والإشراف.

• إن هذا التوجه لا يعنى إلغاء دور الوزارة المركزية المسؤولة قومياً عن تطوير التعليم وتنمية

موارده، بل يعبئ قدراتها علي التخطيط والتنظيم والمساندة ثم المساءلة والرقابة. ونرى أن تحتفظ الوزارة المركزية بمسئولية الحفاظ على النسيج الوطني ودعم الهوية وضمن السلام الاجتماعي، وصيانة الأمن القومي، وتطبيق مبادئ القانون والدستور، وخصوصا فيما يتعلق بتكافؤ الفرص وعدالة التوزيع والتدخل لتصحيح الأخطاء أو الانحراف وإصلاح ما تثبت التجربة ضرورة تعديله.

- قبول التقييم المحايد بشكل دوري للاطمئنان على تحقيق أهداف التوجه.
- أهمية وجود قيادات تمتلك قدرات إدارية فعالة ورؤى مستقبلية واضحة، وإعدادها بالصورة المناسبة وهو الأمر الذي نضعه في أولويات عناصر النجاح.
- أن التوسع في اللامركزية والمشاركة المجتمعية يجب أن يراعى درجة نمو المجتمع المحلي سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

وبالرغم من وجود عناصر متعددة للمشاركة المجتمعية بأشكالها المختلفة في مجالس الأمناء أو الآباء أو غيرها، إلا أن مدى تفعيل دورها وأثرها الكمي والكيفي على العملية التعليمية مازال غير واضح. ويلاحظ أن أثر هذه العناصر ليس مؤسسيا في الوقت الحالي بالشكل الذي يمثل القيمة المضافة لها مجتمعة على العملية التعليمية، وأن التأثير الإيجابي أو السلبي أحيانا لأحدها يكون بشكل منفرد، وبلا نمط متكرر بما يضمن لها الاستمرارية والأثر التراكمي وتأصيل مفهوم المشاركة. وبتحليل الواقع التاريخي، فإن أهم أسباب ضعف المشاركة المجتمعية وضعف مخرجاتها في مصر قد يرجع إلى عزوف كثيرين عن العمل التطوعي وانشغالهم بالبحث عن فرص عمل ذات عائد اقتصادي مباشر مع وجود خبرات سلبية في التعامل مع بعض أجهزة الدولة. يزيد على ذلك نقص المعرفة عن كيفية المشاركة المجتمعية والتناقض أحيانا بين الدعوة لتشجيع المشاركة المجتمعية و ما يحدث على أرض الواقع.

ومع ذلك، فحيثما توجد تجارب جدية لمشاركة المواطنين، وحينما يرى المواطنون نتائج إيجابية لمشاركتهم فإن عطاءهم يزداد ويزول الشك من نفوسهم ويقبلون على مزيد من المشاركة ومن هنا تأتي أهمية النجاح في إعادة الثقة في سياسات الإصلاح.

أما في التعليم العالي، فبالرغم من نص القانون على استقلالية الجامعات بما يحقق الربط بين التعليم الجامعي وحاجات المجتمع و الإنتاج، والديمقراطية في شكل مشاركة أعضاء هيئات التدريس في صنع القرار في أقسامهم وكلياتهم من خلال المجالس المختلفة، فإن المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في القرارات وخاصة على المستوى الأعلى من الأقسام والكليات غير محسوسة. كذلك ليس هناك أثرا ملحوظا لمشاركة الطلاب أو أولياء أمورهم في تسيير أمور الجامعات والمعاهد العليا. أما مشاركة المجتمع المدني، أو الإنتاجي في مجالس إدارات الجامعات أو الكليات فلا تخضع لشكل مؤسسي في الاختيار، ولا تحقق وجودا حقيقياً في صنع القرار.

وفي جميع الأحوال، فإن موازنات مؤسسات التعليم العالي التي تتقدم بها الوزارة المسؤولة سنويا لا تمثل احتياجات تصاعدية من أقسام وكليات المؤسسة، ولا ترتبط بتقييم أدائها أو مخرجاتها التعليمية. وتوجد الكثير من المعوقات أمام حرية المؤسسة التعليمية في التصرف في موازاناتها الداخلية أو نقل الاعتمادات من

بند إلى آخر بالرغم من نص القانون على حقها في ذلك. وكلها تحديات يمكن التغلب عليها إذا توفرت الإرادة السياسية في إعطاء مؤسسات التعليم العالي حرية الإدارة الذاتية والاستقلال الأكاديمي مع وضع ضوابط المراجعة في إطار واضح ومعلن.

التغلب على تحديات التطبيق

إننا نرى عدة أولويات لنخطي تحدي تطبيق السياسات التي وضعناها، والإستراتيجية التي نترجم هذه السياسات إلى برامج عمل ممكنة التنفيذ:

أولاً: توفر الإرادة السياسية، غير القابلة للتنازل عن تحقيق طفرة مستدامة في مستوى التعليم في مصر مهما كانت التكلفة ومشاركة المجتمع من خلال برنامج جاد يسوق لهذه السياسات و يشرك المجتمع في تنفيذها وتقويمها.

ثانياً: أولوية تحديد الموازنة اللازمة لذلك، وتوفيرها، وهو الأمر الذي قد يستدعي من المجتمع، ممثلاً في قياداته الشعبية علي المستوي المحلي، وعلي مستوي العام في مجلس الشعب والشورى مع الحكومة القيام باختيارات نترجم هذه الأولوية بوضوح. إن الاختيار هو إرادة ايجابية – تعني التنازل عن أولويات أخرى لصالح أولوية يراها المجتمع حاكمه، و نتكلم عنها في كل الأوقات. وهي أولوية التعليم وبناء الإنسان.

ثالثاً: الإعلان، والتمسك أمام المجتمع بالمدى الزمني الذي سيتم التطوير فيه، بل والتسويق له علي كافة المستويات في كل وسائل الإعلام.

رابعاً: الأخذ بمبدأ تحقيق حجم حرج فعال من التطوير والنجاح فيه - لإعادة الثقة بين المجتمع ومؤسسة التعليم مرة أخرى. مما يستلزم الإعلان والتمسك بمؤشرات النجاح الواجب علينا الالتزام بتحقيقها وإشراك المجتمع من خلالها في المحاسبة والتقويم للتجربة علي المستوي اللامركزي، والعام. وكذلك تحديد هذا الحجم الحرج الفعال، أخذاً في الاعتبار الموارد التي يمكن تعبئتها لتمويل هذه العملية والتي تعد واحده من أهم محددات النجاح لها.

إن تحقيق النجاح كحجم حرج في التطوير كخطوة أو خطوات في رؤية التطوير المتكاملة يمكن أن يكون:

(أ) في إطار عدد محدد من المدارس في كل المحافظات، أو عدد من المحافظات، أو في اختيار مراحل تعليمية بعينها مثل التعليم الثانوي مثلاً أو الأساسي في أماكن أخرى، وإجراء تطوير رأسي شامل فيها.

(ب) أو مع اختيار نوعية معينة من التعليم مثل التعليم الصناعي مثلاً.

(ج) أو مع اختيار قضايا تعليمية محدده مثل بعض المناهج والمقررات الدراسية مثل الرياضيات والعلوم واللغات.

(د) اختيار جامعة أو أكثر مما تتوافر لديها البنية الأساسية للتطوير، وجعلها مركزاً للتميز الواضح الذي يجعلها خلال عدد محدد من السنين ذات ثقل عالمي حسب المعايير العالمية.

إن تطبيق كل أطر التطوير، كما هو محدد في إستراتيجية تطوير التعليم في عدد من المدارس (تطوير رأسي) مكوناً حجماً يراه المجتمع ويدركه، ويؤثر في مسار التعليم هو الأهم والواجب التنفيذ، إلا أن كل ذلك

يجب يكمله رؤية شاملة تمكن من تفكيك وتركيب هذه البرامج والمشرعات الجزئية. وأعاد صياغتها في شكل يخدم أهداف الإستراتيجية الشاملة - ويقود في النهاية إلى تحقيق نتائج غير منقوصة، طويلة المدى والأثر حيث أن غياب الرؤية الشاملة القادرة علي تركيب الجهود وإدخالها في صورة متكاملة، يؤدي إلي أثار منقوصة، وإهدار للموارد التي كان يمكن الاستفادة منها بشكل أفضل. لذلك فان القواعد الحاكمة للتطوير عليها أن تؤكد على الآتي:

أولاً: البدء دائماً بمديري ونظار المدارس، الذي أثبتت التجربة العالمية أنهم محور أساسي في تحقيق النجاح وتطبيق اللامركزية.

ثانياً: الالتزام، بتطوير أو نقل مناهج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا من نظم تعليم أخرى أثبتت نجاحها، في كل المراحل التعليمية مع وضع اللغة العربية واللغة الإنجليزية ولغة أجنبية ثانية، في قلب هذا التطوير، وهو الأمر الذي يجب أن يتلائم مع تطوير باقي المناهج، والذي قد يأخذ وقتاً أطول.

ثالثاً: وضع برامج تدريب المعلمين والارتقاء بمستواهم، وتوفير التمويل اللازم لذلك في قمة الأولويات، مع الاعتراف بالحاجة إلي تنمية مؤسسات للتدريب في كل المجتمع، وإعداد شريحة واسعة من المدربين للقيام بهذا العمل، وهو الأمر الأكثر صعوبة والتحدي الإنساني الأساسي في عملية التطوير.

رابعاً: الحماية التشريعية لكل أطر التطوير، خاصة في حال تطبيق التطوير مرحلياً علي مدارس دون غيرها، أو وضع نظم تقويم تربوي مختلف فيها عما هو متاح في باقي المجتمع.

خامساً: تطبيق نظم الجودة والاعتماد، من خلال الهيئة التي أنشئت لهذا الغرض علي هذه المدارس.

الفصل الثاني عشر

تكامـل نظم التعليم المختلفة

إن بناء الشخصية الفردية هو أساس بناء الأمة كلها. لذلك فإنني أؤمن بأنه لا بد من الحرص على ألا تترك عملية تنشئة وتكوين وتربية الشخصية المصرية من خلال التعليم للصدفة أو التلقائية من غير تخطيط منهجي مدروس. إن فلسفة التعليم في أي مجتمع يجب أن تهدف وتعمل على إبراز كل من الهوية والعناصر الأساسية لثقافة المجتمع ومواصلة تحديثها، بشكل ايجابي وبمنظرة متكاملة طويلة المدى.

إن الهوية ليست مفهوماً عاطفياً مجرداً، وإنما لها مضامين موضوعية تتمثل في الانتماء إلى إطار ثقافي. ولهذا الإطار محوران رئيسيان هما الانتماء إلى رابطة مجتمعية تلتزم بمبدئي المساواة والعدالة وبقيم أخلاقية وفكرية ودينية، تنظم العيش المشترك بين الأفراد والمجتمعات المختلفة. وتمثل اللغة العربية أهم أدوات التواصل والتفاعل في مضامين العيش المشترك وثقافته. ولقد أثبتت الفلسفة التحليلية المعاصرة بأن اللغة ليست مجرد أداة للتواصل كصیحات وإشارات الحيوان ولا هي وعاء للمعني فقط ولكنها جزء من نسيج التفكير وخامة من خامات الوعي، وقد تكون أهم العوامل في تشكيل الشخصية والهوية الوطنية. وإذا كانت

هذه هي وظيفة اللغة بالنسبة للفرد فإنها كذلك بالنسبة للجماعة والمجتمع. عندما تثار قضية العلاقة بين هوية الوطن وهوية التعليم فإنني أعرض لتوجهين مختلفين، أحدهما يمثل عدداً من علماء النفس والاجتماع يشيرون إلى أن هوية التعليم تعتبر نتاجاً طبيعياً لهوية الوطن في مرحلة زمنية معينة، وليس العكس، وأن التعليم لا يصنع الهوية ولكنه يعكس فقط الهوية ويؤكد لها ويدعمها. ومن ثم فإن تعدد النظم التعليمية في أي مجتمع يعني ويعكس بالضرورة تعدد الهويات، وأن الأفراد يختارون من بين أنظمة التعليم المتعددة على حسب عدد من المؤشرات المختلفة لديهم والتي من بينها انتماءاتهم الطبقية والعرقية ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وقيمهم والفرص المتاحة أمامهم من أجل الحصول على مهنة أو عمل كنتيجة للالتحاق بنظم التعليم، إلى غير ذلك من الأسباب التي قد تؤثر على قراراتهم في الالتحاق بنظام تعليم معين وتقضيله عن غيره من النظم الأخرى المتاحة في المجتمع.

ويعرض التوجه الثاني إيماني بوجود أن يكون هناك إطاراً منهجياً لا يجعل التعليم انعكاساً للمجتمع فقط ولكن أيضاً يؤكد أهمية التعليم في صنع الهوية من خلال رؤية وسياسات تحلل الواقع وتستشرف المستقبل. لذلك فإنني أدرك أهمية النقاش حول تكامل النظم التعليمية في مصر، حيث أفرزت حركة التاريخ الاقتصادي والسياسي والاجتماعي مسارات متعددة في التعليم المصري. وهذه " المسارات " هي التي يطلق عليها مصطلح "الازدواجية في التعليم" أو التعددية في نظم التعليم ويشير المصطلح إلى حالات أربع هي:

1. الازدواجية بين نظام التعليم العام ونظام التعليم الديني الأزهري على مستوى المدارس والجامعات.
2. الازدواجية بين التعليم الحكومي المجاني والتعليم الحكومي بمصروفات سواء بالمدارس أو الجامعات.
3. الازدواجية بين التعليم العام والتعليم الفني.
4. الازدواجية بين التعليم الوطني والتعليم الأجنبي من ناحية لغة التعليم ومحتوى المناهج.

الوضع الراهن لمسارات التعليم في مصر

عدد المدارس	التعليم الأجنبي قبل الجامعي (1)
9	المدارس الدولية
39	الدبلومة الأمريكية
61	IGCSE
7 + 39	الجمعيات التعاونية

تلاميذ	مدارس	التعليم قبل الجامعي (2)
--------	-------	-------------------------

مدارس التعليم الحكومي	39.376	14.997.451
التعليم الخاص	5.255	1.370.118
معاهد الأزهر (3)	8.887	1.995.773

(1) المصدر وزارة التربية والتعليم، حتى 2007

(2) المصدر وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، 2009

(3) كتيب مصر في أرقام، مطبوعات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

والسؤال المطروح هنا : هل من الأفضل أن يتميز التعليم في مصر بسمات وطابع وقالب واحد؟ أم أن هوية التعليم في مصر تتحقق بتميزه، من خلال وجود أكثر من طابع يتيح للراغبين في التعلم أن يختاروا ما يناسبهم من بين النماذج المتعددة؟

ويتخوف الاتجاه الأول من أن الاختلافات بين نظم التعليم قد تؤثر سلبا بشكل أو بآخر على شخصية المتعلم وربما تؤدي إلى تباعد بين أنماط الشخصية كنتيجة لتباعد وتباين مدخلات ومخرجات أنواع التعليم. وقد يزداد التباين بصفة خاصة إذا كانت بعض هذه النماذج والنظم لا تركز بصفة كافية على موضوعات مهمة مثل التعليم باللغة العربية والتراث والمعتقدات والموروثات الثقافية الموجودة في المجتمع المصري، كما أن تعدد نظم التعليم وشدة التنافس بينها قد يؤدي إلى الانكماش أو الاتساع في أنماط معينة على حساب نماذج ونظم تعليم أخرى. ويبرز التخوف الجاد من الفشل في إحداث الاتساق والتوازن بين نظم التعليم المتعددة في المجتمع المصري بما قد يؤدي إلى ضياع الهوية أو اضطراب المفاهيم لدى مجموعات المواطنين اللذين يتم تنشئتهم في هذه الأنواع المختلفة من التعليم مما يؤثر سلبا على مستقبل الأمة ويجعل تطورها عشوائيا. ويستند الرأي الآخر على أن تعدد النماذج يعتبر أمرا مفيدا وينتج عنه تعدد وتنوع في الخبرات التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان في نشأته من خلال نظم التعليم، والتي تؤثر في صياغة شخصيته من خلال مخرجات وأشكال متعددة يمكن من خلالها تحقيق مناطق للإبداع، تظهر من تعدد وتوافر أنظمة التعليم المختلفة.

ثانوية الثانوي العام والثانوي الفني (1)	عدد المدارس	عدد التلاميذ
---	-------------	--------------

862147	2414	جملة الثانوي العام
667075	871	التعليم الصناعي
125464	176	التعليم الزراعي
468254	754	التعليم التجاري
1260793	1.801	جملة التعليم الفني بأنواعه

(1) المصدر وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، 2009

عدد الطلاب	التعليم العالي (1)
1690379	الجامعات الحكومية + الأنماط الجديدة داخلها + الكليات التكنولوجية
322836	جامعة الأزهر
491496	معاهد عليا ومتوسطة خاصة / جامعات خاصة / وأجنبية

وتصل نسبة عدد طلاب جامعة الأزهر نحو 20% من إجمالي طلاب الجامعات المصرية. إن تعريف الحالة الراهنة للتعليم المصري كازدواجية على النحو الذي أوضحناه- قد يثير درجة من الالتباس والغموض في تكامل نظم التعليم يستدعي توضيح درجة التناقض بين الأنظمة إن وجدت، وإن هذا المنظور يعنى في الوقت نفسه أن نظاماً واحداً فيها هو الصحيح أما بقيتها فينبغي نفيها حفاظاً على "الهوية" الوطنية. إلا أنني أرى أن التعددية في نظم التعليم لا يجب بأي حال أن تؤثر سلباً في الهوية الوطنية بل عليها أن تثريها وتدعمها، إن كان ذلك في إطار من الالتزام بالمعايير الوطنية في التعليم – التي تضعها الدولة، وتلتزم بها جميع مؤسسات التعليم في مصر، عامة ودينية وأجنبية وبغض النظر عن ملكية هذه المؤسسات أو لغة دراسة بعض المواد بها.

إن فلسفة ومنهجية التعليم يجب أن تهدف إلى تنشئة هوية تحقق للأفراد الحرية وتؤكد على المستقبل والذي يتغير مع تغير الزمان والمكان الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد. ولذلك فإن الهوية يجب النظر إليها على أنها ليست شيئاً ثابتاً بل متغيراً وأن مصر وعلى فترات تاريخها مرت بمراحل تاريخية أثرت على هويتها، ومن بينها الفرعونية والقبطية واليونانية والرومانية والإسلامية، ثم الحقبة الحالية التي تلعب فيها العولمة دوراً كبيراً نتيجة لثورة المعرفة ووسائل انتقالها، وانفتاح المجتمعات على ثقافات الأمم الأخرى بطريقة قد يستحيل منعها إلا بكبت الحريات أو إغلاق منافذ الاتصال بالعالم وهو ما لا يمكن حدوثه الآن.

إن ما يقدم من تعليم للأطفال والشباب يجب أن يكون ملبياً للمعايير الوطنية والتي يجب أن تشمل كل مرحلة تعليمية، وكل منهج تعليمي في كل النظم التعليمية على عمر التلميذ من لحظة دخوله المدرسة إلى تخرجه منها. فإذا كانت هذه المعايير، المعلنة والمتفق عليها واضحة، وضامنة لهوية المواطن ومعززة لثقافته، ومؤكدة على اللغة العربية وتاريخ مصر، وداعمة للتوجه نحو العلوم والبحث العلمي والرياضيات، والتكنولوجيا ومثبتة بقيم الجودة والإتقان واحترام الرأي الآخر. فإن التعامل مع الاختلاف في طرق التعليم والتدريس، والابتكار والإبداع فيها يصبح إضافة وتكاملاً وليس ازدواجية وتشتت.

وينطبق نفس الأمر على التعليم الديني على مستوياته كافة، والذي يجب أيضاً أن يتحدد في مؤسساته معايير جودته، والمنظور من مخرجاته وأن يحدد الخبراء فيه، وأهل العلم من أساتذته وأئمة هذه المعايير، والمؤشرات الواجب استخدامها لمتابعة تعليمه وتقويم أداء مؤسساته بنفس المنهج العلمي وصولاً لتحقيق أهدافه وتحديد الأمل في مخرجاته مؤكدين أن هذا يتم من خلال العاملين به وأساتذته. إن ما أطرحه ليس تدخلاً في محتواه ولكن في تحديد السياسات التي تحكم جودته وتقويمه وساعات التمدرس فيه ضماناً لجودته وزيادة أثره الإيجابي في المجتمع وتكامل نظم التعليم الأخرى معه.

التعليم الأجنبي

بدأت ظاهرة التعليم الأجنبي في مصر من خلال مدارس الإرساليات الأجنبية والتي نجحت الدولة في منتصف القرن الماضي في إدخال المناهج العربية ضمن مناهجها. لكن المدارس الأجنبية بدأت في التكاثر والانتشار في العقود الأخيرة وأصبحت تشمل جميع مراحل التعليم من خلال المدارس الخاصة باللغات الأجنبية و التعليم الجامعي والذي ينتمي لمختلف الثقافات الغربية ابتداء من الإنجليزية والأمريكية والفرنسية والألمانية والإيطالية و خلفه إلى غير ذلك من أنواع التعليم والتي تدرس في مؤسساتها مفاهيم التعليم بلغات هذه البلاد. هذا بالإضافة إلى أن بعض الجامعات المصرية بدأت في إنشاء أقسام للتعليم باللغات الأجنبية وذلك لسد الحاجات المطلوبة في سوق العمل وهو ما قد ترتب عليه أيضاً بعض التهميش للغة العربية في هذه المؤسسات وضعف خريجها في ثقافتهم اللغوية والوطنية.

ويزداد التخوف من أن التعليم الأجنبي في مصر قد لا يهتم بالهوية المصرية والعربية وأن المدارس الأجنبية لا تقع ضمن منظومة التعليم المصري وهو الأمر الذي قد يكون تعميماً غير مناسب حيث إن كثيراً من المدارس الأجنبية في مصر وعبر التاريخ الحديث قد تكاملت مع نظم التعليم المصرية وكان لها دوراً بارزاً في تخريج مواطنين لهم انتماءهم المصري البارز وهويتهم المصرية الواضحة مع اكتسابهم مهارات الحضارة الغربية والقدرة على التواصل الإيجابي لهم ولوطنهم مع الآخرين. كما أن الاتهام بقصور الإشراف على هذه المدارس الأجنبية، مما يجعل نماذج التعليم فيها تتفصل وبدرجة كبيرة عن هوية التعليم المصري يجب النظر إليه بمنظور جديد في إطار إنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد المصرية والتي عليها أن تقوم بالتأكيد على جودة التعليم في هذه المدارس في إطار المعايير الوطنية التي تؤكد الحفاظ على الهوية

الثقافية واللغة العربية والتاريخ المصري كأساس الاعتماد لهذه المؤسسات.

ويختلف الأمر بالنسبة إلى مدارس البعثات الدبلوماسية الأجنبية ذات العدد القليل جداً، والتي قد يتوجه إليها عدد من أبناء المصريين أحياناً والتي لا تلتزم بتعليم اللغة العربية وهو الأمر الذي يجب أن توليه الدولة اهتماماً في علاقتها بالطالب وأسرته وليس بالمدرسة ذاتها التي تنشأ بهدف تعليم أبناء البعثات الدبلوماسية والحفاظ على هويتهم، وليس تعليم المواطن المصري أساساً.

والسؤال يطرح نفسه الآن... ماذا يجب أن نفعل؟ ... ومهما كان ما سنفعله فإنه بالتأكيد ليس ترك الأمور للمصادفة أو التلقائية، أو مجرد مشاهدة نمو الأمر ليصل إلى مرحلة يصعب فيها التدخل مستقبلاً. لذلك فإنني أطرح السياسات التالية:

أولاً: إصلاح التعليم المصري القائم الآن سواء في نوعيته أو تعدد أنماطه من تعليم عام وخاص وأزهري وأجنبي بما يحقق تكامل النظم التعليمية المصرية ويدعمها ويحقق في الوقت نفسه الأهداف والغايات التي نبتغيها منه من حيث تكوين وتنمية وتطوير ثقافة قومية مشتركة تمثل الركيزة الرئيسية للمجتمع وتعمل على تماسكه وتنمية قدراته على العيش المشترك بكل ما يتطلب ذلك من معارف وقيم تعزز الانتماء، والمواطنة بكل ما لها من حقوق وما عليها من واجبات.

لا بد أن يعكس التعليم المصري بمناهجه وتدريبه وأسلوب إدارته بأنواعه كافة (التعليم العام، الخاص، الأزهري، والأجنبي) مبادئ عامة مشتركة من خلال معايير ملزمة لكل المؤسسات التعليمية يتم اعتمادها عن طريق هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، تحقق التكامل الذي ننشده في الشخصية، على أن تحتوى هذه القواعد على منظومة القيم المستوحاه من الدين واللغة والتاريخ وبذلك تحقق التنوع والتسامح وقبول الآخر والديمقراطية وترسى أخلاق التفكير العلمي والنقدي وتنمي قدرات الإبداع والتفكير العقلي المتواصل. ويجب أن تتكامل المؤسسات التي تهتم بتكوين الرأي بهذه المنظومة من المعايير وبخاصة مؤسسات الإعلام والثقافة.

ثانياً: التأكيد على أن اللغة العربية هي بوتقة انصهار وجداني وعقلي وقومي مشترك، مع الحرص على الانفتاح على اللغات الأجنبية تواصلاً مع العالم والعصر، ومع طبيعة العلم المتجدد والمتطور، مع الإيمان أن تعليم اللغات ينمي بعضها بعضاً.

ثالثاً: الإشراف على التعليم الأجنبي وضرورة تضمينه المبادئ العامة المشتركة بين جميع أنواع التعليم في مصر حتى لا توجد هوة بين المتعلمين في هذا التعليم وتفرق بين أبناء الوطن، ووضع أسس الاعتماد وضمان الجودة فيه حسب المعايير المعلنة له لضمان الحرية والابتكار والإبداع في وسائله. إلا أنني أؤكد على أهمية عدم الخلط بين الإشراف على المعايير والتدخل فيه للتنميط أو التحكم في إدارته، فإن تجربتي السياسية أوضحت لي أن الإشراف الحكومي قد ينقلب إلى تحكم سلطوي يمنع النظام التعليمي من الإبداع والابتكار، ولا يؤكد المعنى من وراء الإشراف كما يتضمنه هذا الكتاب.

رابعاً: أن تتيح نظم التعليم فرصة متكافئة لكل أبناء الوطن الواحد وحرية الحركة من نظام تعليمي إلى آخر. **في النهاية** فإن تكامل نظم التعليم المختلفة الموجودة في مصر الآن، في إطار من المعايير المعلنة والواضحة يعطى التعليم المصري دفعة، ويتيح له التطوير انفتاحاً مع ما يحدث في العالم بدون الخوف من التأثير السلبي على الهوية الثقافية للمواطن. وتعتبر اللغة العربية، وتطوير تدريسها وتعلمها أساساً هاماً لهذه

الهوية ومدخلا لا يمكن التنازل عنه في كل نظم التعليم، وهو ما يضمن هذه الهوية ويشكل وجدان المجتمع في المستقبل.

إن التخوف المشروع من ضياع الهوية بتعدد نظم التعليم لا يجب مواجهته بمحاربة النظم المختلفة، أو إغلاق المنافذ أمام التعددية ولكن بالتأكيد على احتواء كل النظم أيًا كانت على الأساسيات التي تحددها الدولة المصرية في اللغة العربية، والتاريخ، والتربية الوطنية والجغرافيا.. في كل مرحلة تعليمية من عمر التلاميذ.

إن أيسر الأمور هي الدعوة للهدم وإغلاق المنافذ الجديدة، بدلا من البناء على فرصة متابعة التجارب العالمية على ارض مصر، والعمل الايجابي لأن تتضمن هذه النظم أساسيات الهوية الوطنية، كما نحددها نحن.. ونراجعها نحن، وكما يجب أن نطبقها نحن.

الفصل الثالث عشر التعليم والمواطنة

كلما دعيت إلى لقاء أو ندوة حول المواطنة والانتماء، أو استمعت إلى الأقوال الشائعة على لسان مقدمي البرامج التليفزيونية والإذاعية وضيوفهم، أشعر بالقلق الشديد من توجيه اللوم الدائم للشباب واتهامهم المباشر بعدم الانتماء للوطن، كما كنا نحن منذ زمن، ويتداول القول مع الأسف والحزن إلى الحسرة والكمد من هذا الزمان الذي لا يحب فيه الشباب مصر ولا يظهرون الولاء لها.. ثم يأتي حدث ما، وفي الأغلب مباراة رياضية في كرة القدم وينقلب الحال إلى مظاهر وطنية تصل إلى حد التعصب يختلط فيها تطرف التعبير عن حب الوطن بغياب مناهج التفكير التي تعطى لكل مقام مقال يليق به ولا يتعداها إلى العداء والادعاء على الأطراف الأخرى بحجة الوطنية، وفكرت في هذا مرات ومرات، وفي كل مرة أصل إلى نفس الاقتناع .. إن أصل هذا التطرف في الوطنية الشكلية وعدم الانتماء للذين نلصقهما بشباب مصر.. هو التعليم، التعليم، التعليم.

إلا أنه، وبعد أحداث 25 يناير يثبت الشباب وطنيتهم وانتماءهم بما يخالف كل الظنون، ويتعدى كل أحلام الأجيال الأكبر سنا .. إن الحدث الحاد والأزمة السياسية أثبتا أن شبابنا يحمل جينات الانتماء لوطنه حاملا ذاكرة تاريخه وتراكمًا وطنيًا عظيمًا نفخر ونعتز به.

إن المواطنة بمعناها الأساسي هي علاقة الفرد بالوطن الذي ينتسب إليه، والتي تقرض حقوقا دستورية وواجبات منصوبا عليها، بهدف تحقيق مقاصد مشتركة ومتبادلة. والمواطنة الإيجابية لا تقتصر على

مجرد دراية المواطن بحقوقه وواجباته فقط، ولكن أيضا على حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح هذا الوطن. ويؤدي التطبيق المجتمعي لمفهوم المواطنة في كافة المؤسسات إلى تنمية مجموعة من القيم والمبادئ والممارسات التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد، والتي تنعكس في سلوكه تجاه أقرانه وتجاه مؤسسات الدولة وكذلك تجاه وطنه.

أما مفهوم الانتماء للوطن فيمكن القول أنه الارتباط الفكري والوجداني بالوطن والذي يمتد ليشمل الارتباط بالأرض والتاريخ والبشر وحاضر ومستقبل الوطن، وهو بمثابة شحنة تدفع المرء إلى العمل الجاد والمشاركة البناءة في سبيل تقدم الوطن ورفعته.

والانتماء للوطن لا يعتمد على مفاهيم مجردة، وإنما على خبرة معيشة بين المواطن والوطن. فعندما يستشعر المواطن من خلال معاشته أن وطنه يحميه، ويمده باحتياجاته الأساسية، ويحقق له فرص النمو والمشاركة مع التقدير والعدل، تترسخ لديه قيم الانتماء له ويعبر عنها بالعمل البناء لرفعته.

وتهدف التربية من أجل المواطنة إلى تنمية روح الانتماء عند الطالب في التعليم العام والعالي، وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية التي تعدّه كمواطن للاندماج في نسيج مجتمعه، والمشاركة في جميع المسؤوليات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، بما يحقق صالح الوطن والمواطن ويؤدي إلى التقدم والازدهار.

ويشارك في تحقيق أهداف التربية من أجل المواطنة مؤسسات عدة، في مقدمتها:

الأسرة التي ينشأ فيها الفرد و ينتشرب منها قيمها واتجاهاتها، والمؤسسة التعليمية التي تعني به، وذلك من خلال كل ما يتصل بالعملية التربوية من مناهج دراسية وأنشطة طلابية، وكذلك المناخ العام في المؤسسة وأسلوب الإدارة والتعامل بين أطراف العملية التعليمية.

وذلك فضلاً عن المجتمع بكل ما فيه من وسائل إعلام ومؤسسات مهنية ومجتمع مدني من أحزاب ونواد ونقابات ودور عبادة وخلافه.

إن تحفيز المواطن إلى المساهمة في عملية التنمية وتمكينه من المشاركة المجتمعية يعد من الضرورات الملحة لمواصلة مسيرة الديمقراطية والتنمية في مصر. ويتطلب ذلك تدعيم شعور الانتماء للوطن وتعزيز ثقة المواطن في حاضره ومستقبله، من خلال التأكيد على أن المواطنة هي مصدر المساواة التامة بين المواطنين في جميع الحقوق والواجبات، وهي أساس تكافؤ الفرص للجميع بدون تمييز مبنى على النوع أو الدين أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية.

وتكشف مراجعة دور المناهج المدرسية في تحقيق أهداف فكر التربية من أجل المواطنة عن أن مفاهيم

التربية من أجل المواطنة تتدرج ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية كوحدات مستقلة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وكمفاهيم مدمجة ضمن مناهج اللغة العربية والتربية الدينية وبعض أدبيات اللغات الأجنبية في المرحلة الثانوية، فمثلاً تدرج التربية من أجل المواطنة كجزء أساسي في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس الابتدائيين تحت عنوان: " الإدارة المحلية في محافظتي"، وتتضمن مفهوم الإدارة المحلية ودور المحافظ والمجالس الشعبية المحلية والتنفيذية، مع الإشارة لبعض القوانين المرتبطة بالحياة اليومية مثل قانون المرور، إلى جانب إبراز بعض المعالم الأثرية والمزارات السياحية، بالإضافة إلى دراسة بعض الشخصيات من التاريخ الفرعوني والقبطي والإسلامي.

أما في المرحلة الإعدادية، فتركز مفاهيم المواطنة في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث يتعرف الطالب على واجبه نحو حماية وطنه والمحافظة على البيئة ومواردها، إضافة إلى تفهمه لعلاقة وطنه بالوطن العربي وتراثه الثقافي وعلاقته بالقارة الأفريقية ومجالات التعاون معها. وقد استحدثت مؤخرًا وحدة خاصة عن الحياة النيابية في مصر الحديثة وتطورها حتى صدور الدستور الدائم عام 1971 وتعديلاته في السنوات الأخيرة.

وتتم دراسة المواطنة في المرحلة الثانوية أساساً ضمن مادة التربية الوطنية. كما تم إدماج بعض المفاهيم في مناهج بعض المواد الأخرى من خلال تناول قضايا حقوق الإنسان، والمرأة والطفل، والوحدة الوطنية، وحماية المستهلك، والعولمة، وأهمية احترام العمل وجودة الإنتاج.

إلا أنني لاحظت بصفة عامة أن الوضع الراهن للتربية من أجل المواطنة في التعليم العام يركز في اتجاه واحد، وهو تقديم المعارف للطالب بشكل سردي غير تحليلي، وعليه فقط استيعاب المعارف والحصول على أعلى الدرجات، حيث أن الامتحان هو المعيار الأساسي للانتقال من مرحلة إلى أخرى من مراحل التعليم وهو البوابة إلى التعليم العالي.

ويزيد على ذلك أمران في غاية الأهمية: أولهما أنه حتى الشكل السردى لهذه المناهج لا يعطى أوزاناً محددة للتوجهات كافة اللازمة لبنیان وجدان التلميذ في هذه المرحلة العمرية المؤثرة.. فلا يخرج القارئ لهذه الكتب المعبرة عن هذه المناهج بماذا نريد فعلاً لتلاميذنا وتلميذتنا، وإلى أين نوجه انتماءه إلى مصر أو العالم العربي أو العالم الإسلامي.. وقد تكون هذه المناهج تعبيراً عن اختلاط وتشوش هذا التوازن الواجب في تحديد الأولويات في وزارة التربية والتعليم.. ولا أقصد هنا الإقلال من قيمة الانتماء العربي والإسلامي بل والانتماء إلى البشرية عامة ولكن ما أقصده هو قلب الرسالة التي تبني الوجدان في هذه المناهج تجاه مصر. أما الأمر الثاني فيرتبط بمن يدرس هذه المناهج من المعلمين، فلا أمل في كتاب أو منهج يدرس عن طريق معلم غاضب ومستاء من مدرسته ووطنه، يعطى مثلاً لطلابه طول الوقت بشكل علمي أو مستتر إما بانعدام هذا الانتماء عنده وإما بدعوتهم وأحياناً إجبارهم مع انتماءات دينية متشددة غير قابلة للتسامح تجعل الانتماء للوطن مسألة هامشية وليست أساسية.

أما في التعليم العالي فنظراً لقصور برامج التعليم في الجامعات عن تقديم أي من العلوم الإنسانية التي تخاطب العقل والوجدان في التخصصات العلمية المختلفة مثل الطب والهندسة والعلوم وغيرها، فإن التوجه نحو تنمية روح المواطنة من خلال البرامج الأكاديمية يصبح منعماً تقريباً ولا يمثل جزءاً من رؤية أو رسالة أي من الكليات والجامعات.

كذلك فإن النظام المتبع حالياً في التعامل مع الحياة الطلابية في التعليم العام والعالي شاملة مهارات النشاط الاجتماعي والبيئي والرياضي والثقافي والتفاعل بين الطلبة بعضهم وبعض وبين الطلبة ومجتمعهم، وأسلوب إدارة هذه الحياة من خلال اتحادات الطلاب والأسر والأنشطة المختلفة، لم يفرز كتلة حرجة من الطلبة المنتمين الممارسين لحقوقهم ومسئولياتهم تجاه وطنهم والعاملين بجد على رفعة وتقدمه. ولا يفوت أي ملاحظ افتقار الأنشطة الطلابية إلى آليات تنمية مشاعر الانتماء، ويرجع ذلك إلى قصور تفاعل التكوينات الطلابية مع المجتمع والبيئة المحيطة، وقصور قدرة القائمين على الحياة الطلابية في استجلاء المتغيرات المحلية والعالمية، ومحاولة تعريف الطالب بها، وتشجيع تعامله معها بفكر مبتكر وقادر على التلاقي والتواصل بدلاً من الرفض والانزواء.

وقد نتج عن هذا القصور، عزوف الطلبة عن المشاركة السياسية، وسعى بعض التنظيمات السياسية الهامشية إلى فرض وجودها في الحياة الطلابية، خصوصاً في الجامعات، مستفيدة من أوجه القصور في نظم التعامل مع الطلبة في العقود الأخيرة. والأخطر من ذلك أن التخوف من تحكم التنظيمات السياسية في الحياة الطلابية شجع على إبقاء الوضع على ما هو عليه، مما أضر بالحياة الطلابية وبالدور الذي يجب أن تقوم به في تنمية مفهوم المواطنة وروح الانتماء عند الطالب.

وأركز هنا أيضاً على معاناة الحياة الطلابية من غياب التواصل بين الطلاب من جهة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس من الجهة الأخرى. وقد شجع على ذلك طبيعة العملية التعليمية، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في المدارس والجامعات، وابتعاد الطلبة عن فصول الدرس. وبذلك افتقد الطلبة والشباب المثلى الأعلى الذي يتوقون إليه، وفرصة التواصل مع أساتذة متميزين يستلهمون منهم القيم الإنسانية التي تؤدي إلى تنمية الروح الخدمية والتطوعية ومشاعر الانتماء للوطن.

وأخيراً فإن الإدارة المؤسسية - بدءاً من أسلوب التعامل مع الطلبة إدارياً بصورة سلطوية فوقية لا تركز على الطالب كمتلقي للخدمة، ومروراً ببيروقراطية النظم والمعاينة التي تنتج عن بطء ومركزية إجراءات التعامل معهم، إلى الافتقار إلى التكنولوجيات التي تيسر سرعة الإنجاز وتضمن العدالة- إن هذه الإدارة هي جزء أساسي من بناء وجدان الشباب وتحديد سلوكه في التعامل مع إدارات الدولة بعد ذلك. وهذه الإدارة بقصورها هي أحد أسباب السخط والإحباط الذي يبدأ في المدرسة والجامعة وينعكس بعد تخرج الطلبة على علاقتهم بخدمات الدولة ككل في مؤسساتها كافة.

وفي إطار حرصي على إحياء مفهوم المواطنة وتنمية روح الانتماء عند الطالب، فإننا من خلال العمل المؤسسي للجنة التعليم بالحزب الوطني طرحنا وتبنينا سياسات تركز على أربعة محاور هي: تطوير مناهج التعليم وطرق عرضها بشكل يدعم المواطنة، تطوير الحياة الطلابية وتعديل لوائحها، تأهيل و تدريب المعلم وعضو هيئة التدريس على مفهوم التربية من أجل المواطنة، تحديث فكر ومنهج إدارة المؤسسات التعليمية، وكلها سياسات محددة ومفصلة يمكن أن تحدث أثرا فعالا... وأترك تفاصيلها إلى محل آخر، ويمكن للقارئ الرجوع إليها في الموقع الإلكتروني الخاص بنا وعنوانه www.badrawi.com.

المحور الأول: تطوير مناهج التعليم

لما كان المنهج الدراسي هو أحد أهم وسائل التربية من أجل المواطنة باعتباره المنشئ و المعزز لقيم المواطنة، وحيث أن المنهج بمفهومه الواسع يتجاوز الجانب الأكاديمي في حدوده الضيقة إلى الأنشطة الموازية والمصاحبة، فإننا أوصينا بالمراجعة الشاملة لمناهج التعليم بمختلف مراحلها من قبل لجان نوعية متخصصة لها خبرة تحليلية نقدية في مجالاتها، للوقوف على الثغرات الحقيقية وطبيعة العوائق التي تحول دون تحقيق أهداف التربية من أجل المواطنة من خلال هذه المناهج، وإعادة تخطيط المناهج وصياغتها على نحو يكفل تحقيق هذه الأهداف. وللأسف فإن هذه التوصية لم تؤخذ بالجدية اللازمة ولم نرى أيا من هذه الدراسات إلا التي قمنا بها في المجلس القومي لحقوق الإنسان والتي راجعت المناهج لتتقيتها من كل ما هو مخالف لقواعد حقوق الإنسان والدستور وما كان أكثرها⁽¹⁾.

كذلك أوصينا بالتركيز على الأنشطة الرمزية في التعليم، وذلك انطلاقاً من أن قيم المواطنة يمكن ترسيخها عند الطالب عبر أنشطة رمزية توجد في المؤسسة التعليمية بشكل اعتيادي مثل: تحية العلم، وأداء النشيد الوطني في المدارس، وتكريم النماذج المجتمعية البارزة، والاحتفال بالمناسبات الوطنية في التعليم العام والعالي.

(1) انظر الموقع الإلكتروني للمجلس القومي لحقوق الإنسان www.nchr.org.eg

ولابد للمسئول التربوي الربط بين المضمون النظري في المنهج وتطبيقاته العملية. فالمواطنة تنمو أساساً من خلال الممارسة، لذلك لابد أن تنعكس المعارف المقدمة من خلال المنهج على الممارسات التربوية المختلفة داخل المؤسسة التعليمية على نحو يتجاوز الحدود المعرفية، ويعمل على دعم سلوكيات إيجابية تستمر مع الطالب وتنعكس في معاملاته مع مجتمعه.

ولا يمكن أن نغفل أن تطوير طرق التدريس يجب ألا تتعرض لمفاهيم المواطنة بشكل تلقائي للحفظ

والاستظهار، أو بشكل دعائي متحيز، بل بأساليب جاذبة ومحايذة في الوقت ذاته. ونخص هنا مادة "التاريخ" في المراحل المدرسية المختلفة، حيث يجب أن تقدم بأسلوب يحقق منظوراً اجتماعياً و تواصلاً حقيقياً بين حلقات التطور في المجتمع المصري، وبما يحقق الانتماء التاريخي لمصر.

ولابد أن نعى أن التوعية بتنمية المواطنة عملية شاملة ومسئولية جماعية، تمتد من إدارة المؤسسات التعليمية وهيئات تدريسيها ومحتوى مناهجها، عبر ثراء أنشطتها العلمية والأدبية والاجتماعية و الفنية، وصولاً إلى مشاركة البيئة المحلية للمؤسسة التعليمية.

إن إدراج فكر التربية من أجل المواطنة في كافة المواد الدراسية والمراحل التعليمية من الحضانة حتى التخرج من الجامعة، والتأكيد على أن إحياء مفهوم المواطنة وروح الانتماء لا يمكن أن يتم من خلال مادة معرفية بعينها أو أن يركز على مرحلة عمرية دون غيرها.

ولا بد من تضمين قضايا وقيم وتوجهات فاعلة ضمن المناهج الدراسية والأكاديمية، وفي مقدمتها: الشراكة مع المجتمع، الاحترام المتبادل بين المواطن والدولة، الثقة في الحاضر والمستقبل، الديمقراطية، التسامح، الحوار والتفاوض، قبول الآخر، التنوع، التعددية، اللامركزية، ممارسة الحقوق وتأييد الواجبات، تكافؤ الفرص والمساواة بين الأفراد وعدم التمييز، العدل، احترام القانون، المواطنة الإيجابية، التفكير العلمي والنقدي والإبداعي، المشاركة والتطوع والتعاون، أهمية المجتمع المدني، الالتزام وروح المسؤولية، إتقان العمل، المشاركة في اتخاذ القرار، احترام وتقدير الإبداع العلمي، حقوق الإنسان والتنمية المستدامة. إن تحقيق التوازن في تقديم المحتوى المعرفي للمنهج الدراسي بين رموز الوطن من رجال ونساء، ودياناته السماوية، وأقاليمه المترامية هو واجب حتمي على وزارة التربية والتعليم احترامه مع تضمين أساليب تقويم الطلاب ما يتيح الكشف عن قدراتهم على تقديم حلول ومقترحات بناءة، تخدم بيئاتهم المحيطة ومؤسساتهم التعليمية وقضايا مجتمعاتهم.

المحور الثاني: تطوير الحياة الطلابية وتعديل لوائحها

وينطلق هذا المحور من أهمية ما تتضمنه الحياة الطلابية من أنشطة وممارسات مختلفة يمكن أن تسهم بدور فعال في ترجمة المفاهيم المجردة إلى سلوكيات وتوجهات حياتية. ولتطوير الحياة الطلابية بحيث تدعم إحياء المواطنة وروح الانتماء، ونوصي في هذا الشأن بتحقيق التعددية والتكامل للأنشطة الطلابية بحيث تسهم في التكوين المتكامل لشخصية الطالب، وفي الوقت ذاته تتناسب مع إمكانات وميول أكبر قدر من الطلبة. ويجب أن يكون من ضمن أهداف الأنشطة الطلابية دعم العلاقات بين الطلبة، وبينهم وبين معلمهم، ومجتمعهم.

ويجب تضمين الخطط المدرسية والأكاديمية القيم المجتمعية المرغوب إكسابها للطلبة بحيث يزيد تفاعلهم مع

مجتمعهم، وتتويع طرق عرض هذه القيم للطلبة من خلال الندوات واللقاءات والزيارات الميدانية وغيرها.

كذلك فقد طالبنا بتعديل لوائح الاتحادات الطلابية بحيث تعطي مسؤوليات وصلاحيات أكثر للطلبة، (وهو ما لم يتحقق للأسف في التعديلات التي حدثت بعد هذه الدعوة) وتساعد على تكوين شخصية مستقلة للطالب تمكنه من تحليل المواقف واتخاذ القرارات، مع إيجاد نظم لمتابعة أداء المجموعات الطلابية بهدف الإرشاد والتنمية وليس فقط المحاسبة. ويجب أن تساعد اللوائح الطلابية على تنمية مهارات القيادة عند الطلبة، وتزويد من ثقتهم بأنفسهم وتحفزهم على الابتكار والمبادرة لخدمة زملائهم ومن ثم مجتمعهم ككل.

المحور الثالث: تأهيل المعلم وعضو هيئة التدريس مدنيًا

نظرا لأهمية الدور التاريخي للمعلم وعضو هيئة التدريس في تشكيل شخصية الطالب وتكوين قيمه واتجاهاته، ونظرا للضعف الملحوظ في تأثير المعلم وعضو هيئة التدريس على الطالب بشكل إيجابي في هذا المجال – بل وفي بعض الأحيان يكون التأثير سلبيا، فإننا أوصينا بأن يكون اختيار المعلم وعضو هيئة التدريس الملهم والواعي مجتمعيًا، من خلال تطبيق اختبارات خاصة عند قبول الطلاب بكلية التربية، تكشف عن مدى وعيهم الاجتماعي وإدراكهم لمسؤولياتهم المدنية والمجتمعية، واختبارات أخرى عند تعيينهم بالمدارس والجامعات لضمان قدرتهم على التواصل مع الطلبة وإعطاء المثل الأعلى والنموذج الذي يجب أن يقتدي به.

إن التدريب المستمر للمعلم وعضو هيئة التدريس لتطوير أدائه ورفع كفاءته، يضمن تناوله للقضايا بشكل مبتكر ومشوق، واستخدامه للمواقف التعليمية في بلورة المفاهيم المجردة، وتطبيقه لأساليب الحوار الديمقراطي ومبادئ المشاركة في صنع القرار، وتمكينه الطلبة من ممارسة حقوقهم والالتزام بمسؤولياتهم، وهو الأمر الذي أكد عدم حدوثه عموما وفي إطار الدور التربوي المنوط به، والمسئول عنه بجانب الجوانب الأكاديمية والبحثية.

إن تقييم المعلم بشكل أكثر شمولاً يتضمن مدى كونه قدوة لطلبته، ومدى تواصله معهم، ودوره في تحقيق التفاعل بين الطلبة والمجتمع، ومدى حرصه على دعم روح المواطنة بشكل فاعل ومستمر، قد يكون محفزا لهؤلاء المعلمين ضمن إستراتيجية واضحة معلنة للجميع.

المحور الرابع: تحديث فكر ومنهاج إدارة المؤسسات التعليمية

إن تطبيق قواعد الإصلاح الإداري على المؤسسات التعليمية، بما يضمن تحديث فكرها ومنهاج إدارتها، وتحولها من النظرة الفوقية السلطوية للطالب، إلى نظرة مقدم الخدمة لمتلقيها الذي هو مخرج وهدف العملية التعليمية كلها يؤثر في انتماء الشباب بشكل جوهري فلا محب ولا منتمى لوطن كبير بدون الانتماء للمدرسة والكلية والجامعة والمدينة.

الفصل الرابع عشر مكافحة الفساد في التعليم

أظهر كثير من الدراسات التي أجريت خلال العقد الماضي التأثير السلبي للفساد على التطور الاقتصادي والسياسي والاجتماعي للدول، فقد لوحظ أنه يزيد من تكلفة الصفقات، ويقلل من كفاءة وجودة الخدمات، ويشوه عملية صناعة القرار، ويقوّض القيم الاجتماعية. ولذا فإن الدراسات التي تم إجراؤها حديثاً أكدت تأثير الفساد على توفير الخدمات، ومن ضمنها التعليم. وبالرغم من أنه يبدو من الصعب تقييم حجم الفساد في القطاعات المختلفة بطريقة دقيقة، فإنه يمكن افتراض كونها ظاهرة ليست بالهامشية. فالتعليم على سبيل المثال يتأثر بهذه الظاهرة بثلاث طرق:

- أ- يتأثر التعليم من ناحية عن طريق الضغط الذي يمارسه الفساد على الموارد العامة، وبالتالي على ميزانية التعليم التي تمثل في أغلب الدول أكبر (أو ثاني أكبر) جزء من الإنفاق العام.
- ب- من ناحية أخرى، يؤثر الفساد على التعليم عن طريق تأثيره على تكلفة الخدمات التعليمية وحجمها وجودتها.
- ج- من ناحية ثالثة، فإن أثر الفساد في التعليم على وجدان وثقافة المعلمين والمتعلمين والأسر طويل المدى، وينعكس على أداء الأفراد والخريجين سلبيًا طوال حياتهم المهنية.

وفي الواقع، فإن حجم الميزانية المخصصة للتعليم، والعدد الكبير للأفراد المشتركين في الأنشطة التعليمية، والاحتكار الذي يمارسه التعليم الحكومي في أغلب الدول، ووجود علاقة تقديرية بين الموظفين الحكوميين والعامين في القطاع الخاص في مجال التعليم.. كلها عوامل تؤدي إلى العديد من التعاملات بين الدولة - بصفتها راعية - وبين المواطنين، بشكل يتداخل تقريباً مع كل أسرة في المجتمع مما يجعل الفساد في هذه العلاقات ذا أثر هائل على التنمية والاستقرار الاجتماعي بالإضافة إلى الأثر الذي نتطرق إليه في التعليم.

ويعد الفقر ورواتب الموظفين الحكوميين المنخفضة من بين العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى الفساد.. وبالتالي فإنه كلما زادت الدولة فقراً، زاد فيها معدل الفساد الأصغر، وهو الذي يمكن تعريفه على أنه فساد يصغر فيه حجم التعامل المالي وحجم ما يشتره. ففي الدول شديدة الفقر أحياناً ما يعتبر هذا النوع من الفساد تصرفاً طبيعياً أو طريقة متوقعة للحصول على الخدمات. وذلك على عكس الصور الكبيرة من الفساد التي يمكن رؤيتها في أي مكان، والتي توجد في الطبقات العليا من صناعة القرار في تركيبة القوى في المجتمعات المختلفة. ولكن الأبحاث الموجودة في هذا المجال، توضح أن للفساد أيضاً علاقات باستقرار

النظم السياسية، والأطر القانونية الموجودة، وشفافية المعلومات المنشورة، ومعدل مسئولية الأفراد والمؤسسات، وكفاءة طرق الحكم المطبقة، وأهمية وخصائص المساعدات الأجنبية، وغيرها من العلاقات.

وتوضح المراجعة السريعة للأبحاث الموجودة في هذا المجال عدم توفر وثائق كافية تتعامل بطريقة شاملة ومنظمة مع الأوجه العديدة للفساد الموجودة في مجال التعليم، ولكنه من الواضح أنه يجب اعتبار الحرب ضد الفساد في دائرة التعليم أولوية قصوى لأنها لا تؤثر فقط على حجم الخدمات التعليمية وجودتها وكفاءتها، وبالتالي نتائجها، ولكنها تؤثر أيضاً على العدالة في التعليم وثقة الجمهور في نظم التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عبء الفساد المالي الذي يقاس بنسبة الدخل التي تستقطع من المواطن في هيئة رشاً أو تكلفة غير شرعية هي أكبر بكثير بالنسبة للأسر الأكثر فقراً من غيرها. وفي هذا الصدد يواجه المخططون التعليميون تحدياً كبيراً يمثل في تطوير طرق مبتكرة لبناء نظم مؤثرة ومسؤولة وشفافة قادرة على تقديم الخدمات بطريقة تتميز بالكفاءة والعدالة.

ونهدف في هذا الجزء من الكتاب إلى فتح الباب لمناقشة الأخلاقيات والفساد في التعليم بهدف إيجابي هو تحسين صناعة القرار وإدارة النظم التعليمية واحترام رأى أصحاب المصلحة من أولياء أمور وطلاب ومدرسين ومديرين وغيرهم.

تعرف الأبحاث الفساد بطرق مختلفة، فيمكن تخيل أن الخواص الرئيسية للفساد في قطاع التعليم هي نفس خواصه في القطاعات الحكومية الأخرى، وفي هذه الحالة يمكن تعريفه على أنه "استخدام المنصب الحكومي للكسب الشخصي" وهو تعريف يغطي العديد من الأنشطة مثل المحسوبية أو طلب الرشوة أو محاولة الحصول عليها عن طريق الابتزاز أو محاباة الأقارب أو سرقة المال العام ... إلخ. ويوضح تعريف آخر مثير للاهتمام العلاقة بين السلوك الفاسد ونتائجه، ويصر على أهمية عامل الانتظام عن طريق تعريف الفساد على أنه "الاستخدام المنتظم للمنصب الحكومي في تحقيق مكاسب شخصية ينتج عنها تقليل جودة أو توفر الأموال أو الخدمات العامة". وعند تطبيق هذا التعريف على التعليم يمكن أن يؤدي إلى التعريف التالي للفساد: "الاستخدام للمنصب الحكومي أو الوظيفة في المؤسسة التعليمية، لتحقيق مكاسب شخصية تؤثر تأثيراً ذا بال على الحصول على التعليم أو جودته أو العدالة فيه". ويرى البعض أن مجرد تحقيق مكاسب مادية غير شرعية بغض النظر عن الأثر السلبي على التعليم من العاملين في المؤسسة التعليمية يجب أن يدخل في إطار الفساد في النظام التعليمي.

وتفرد بعض التعريفات بين الفساد الأصغر السابق تعريفه والفساد الكبير الذي يقع في حدود مجال الموظفين الحكوميين ذوي المناصب العليا والسياسيين الذين يصنعون القرارات التي تتضمن عقوداً أو مشروعات كبرى (مثل قرارات طباعة الكتب، أو اختيار المؤلفين أو دور النشر التي تصل تكاليفها في المدارس المصرية إلى أكثر من مليار جنيه). وعند تطبيق هذا التعريف على مجال التعليم سوف يعني التمييز بين الموظفين الذين يمارسون الفساد الكبير بسبب مناصبهم الكبيرة في إدارة القطاع التعليمي (وبالذات المناصب المتعلقة بالمساعدات الأجنبية حيث يمكن للمبالغ الكبيرة من المال أن تغري بالسلوك الفاسد) وبين هؤلاء

المتورطين في الفساد الأصغر بسبب تأثيرهم المحدود على إدارة النظام التعليمي وبالذات مواردها المالية كالمعلمين. ويمكن هنا توضيح أن الفساد الكبير يوجد على الأرجح على المستوى القومي، ولكن في حالة النظم التعليمية اللامركزية يمكن أن يتورط فيه أفراد على المستويين القومي والمحلي. ويسري هذا أيضاً على الدول التي توجه فيها المساعدات الأجنبية إلى المستوى المحلي.

وإحدى المشاكل التي يمكن أن تظهر عند دراسة الفساد في التعليم هي معرفة الفرق بين السلوك الفاسد والسلوك النزيه بسبب أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية في فهم الفساد. فأحد الأمثلة التي تحتاج إلى النظر والتحليل في التفرقة بين الفساد والنزاهة هي مثلاً: الأولوية في القبول لأبناء خريجي مؤسسة تعليمية بعينها أو تعيينهم بها، فهل يعتبر هذا فساداً أم اعترافاً بحق العاملين في المؤسسة التعليمية؟ فهناك على الأرجح منطقة غير واضحة بين الحق الذي يؤمن به البعض وبين الفساد أحياناً، وتكمن المشكلة في تحديد هذه المناطق بين الاثنين وعلينا تحديدها، في إطار من الشفافية وعدم السرية.

يمكن لجميع مجالات التخطيط والإدارة أن تتأثر بظاهرة الفساد، وبالتحديد نظم المعلومات وبناء المدارس والتوظيف والترقيات (بما فيها نظم الحوافز) وتعيين المعلمين وتوريد التجهيزات والكتب المدرسية وتوزيعها وتوزيع المصاريف الخاصة (كالإعانات المالية). والامتحانات والشهادات والأنشطة التي تمارس خارج المدرسة وغيرها. ولكن الفرص لممارسة الفساد في هذه المجالات ليست متساوية ولا تتضمن نفس الأشخاص ولا تحدث بنفس درجة التكرار وليس تأثيرها العام على عمل النظام التعليمي بنفس القوة، سواءً كان هذا التأثير متعلقاً بالتكاليف المادية أو الإنسانية أو كفاءة النظام أو بالآثار الضارة للفساد على القيم الأخلاقية. ولهذا فإنه من المفيد أن يتم تطوير تدريجي عن طريق الملاحظة لتقسيم المجالات الرئيسية التي يمارس فيها الفساد في التعليم حيث يمكن لإعادة تنظيم النظام الإداري المساعدة في علاج هذه المشكلة.

يمكن لمساعدة القارئ والباحث مناقشة جدول تقسيم المجالات الرئيسية في التخطيط والإدارة التي تحتوي على فرص لممارسة الفساد في التعليم ممثلة في (الجدول رقم 1). ونجد في الجدول أنواعاً عديدة من الممارسات الفاسدة التي يمكن أن تظهر في كل من هذه المجالات، مثل المحسوبية وتجاوز المعايير والاختلاس وغيرها، بجانب التأثيرات الممكنة لهذه الممارسات على الوصول للموارد والجودة والعدالة والأخلاقيات. ففي جميع الحالات يمكن بالطبع أن يكون للممارسات الفاسدة تأثير سلبي على الأخلاقيات (بمعنى تعلم الأطفال القيم والسلوكيات الأخلاقية). ويمكن توضيح فرق آخر بين الآثار المباشرة وغير المباشرة للفساد، فيمكن على سبيل المثال توقع التأثير المباشر على جودة التعليم في حالة الممارسات الفاسدة في مجالات التوظيف والترقيات وتعيين المعلمين، بجانب تصرفاتهم، وإن كان للممارسات المذكورة لاحقاً في مجالات كبناء المدارس وتوريد التجهيزات والطعام والكتب المدرسية وتوزيعها تأثير غير مباشر على الجودة.

(جدول رقم 1)

تقسيم المجالات الرئيسية في التخطيط والإدارة

(1) التي تحتوي على فرص لممارسة الفساد في التعليم

مجالات التخطيط والإدارة	الممارسات الفاسدة	عوامل التعليمية الأكثر تأثيراً
بناء المدارس	نواقصات العامة اختلاس طيط المدارس لاعب في المقاولات أثناء التنفيذ	حصول على الموارد جودة
توظيف والترقية وتعيين المعلمين (بما بها نظام الحوافز)	حسوبية ناباة الأقارب شاوى	جودة
سرفات المعلمين	المعلم الغائب الحاضر"/ غير المتواجد شاوى (للقبول بالمدارس أو تقييم التلاميذ إلخ) روس الخصوصية	حصول على الموارد جودة عدالة أخلاقيات
ريد وتوزيع التجهيزات والطعام الكتب	نواقصات العامة اختلاس باوز المعايير	عدالة
وزيع البدلات الخاصة (المكافئات الإعانات المالية)	حسوبية ناباة الأقارب شاوى باوز المعايير	حصول على الموارد عدالة
امتحانات والشهادات	مع المعلومات حسوبية ناباة الأقارب شاوى زوير العلمي	عدالة أخلاقيات

وحيث أنه لن يكون في الإمكان تغطية جميع الموضوعات المشار ، لذا فإنه من رأينا أنه يجب تحديد بعض الأولويات، مثل التركيز على الممارسات ذات التأثير الأكثر ضرراً على أي من العوامل التالية: الحصول على الموارد والجودة والعدالة والأخلاقيات. وقد يكون من الصعب تحديد أي من الممارسات الفاسدة ذات الضرر الأكبر على التعليم، كالممارسات التي تتضمن اختلاس مبالغ كبيرة من المال، كما في حالة شراء وتوزيع الكتب المدرسية، أو الممارسات التي لا تتعلق دائماً بمبالغ كبيرة من المال كالرشاوى التي يطلبها بعض المعلمين من التلاميذ لأسباب متعددة مثل إنجاحهم في الامتحانات، والتي هي منتشرة ولها تأثيرات مباشرة على الجودة والحصول على الموارد والعدالة والأخلاقيات. ولقد اخترنا قضية الدروس الخصوصية كواحدة من الممارسات الفاسدة في التعليم التي نعتبرها فساداً كبيراً وصغيراً في نفس الوقت لأنها البالغ على التعليم وأخلاقيات التلاميذ والمجتمع ككل، وانعكاسها على زيادة درجة الفقر للأسرة المصرية

وانخفاض جودة التعليم وخلق عائق أمام عمليات التطوير.

وفي كل من أنواع الفساد المذكورة أعلاه يجب أن يكون هناك جهد يبذل لدراسة العلاقة بين الممارسات الفاسدة قيد التحليل، والعوامل العديدة في البيئة المؤسسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، والتي يمكنها أن تؤثر على تلك الممارسات، بجانب مستوى القرارات المتعلقة بالموضوع. ويمكن للعلاقة بين العوامل المؤسسية والثقافية بالذات أن تكون ذات أهمية لتأثيرها الكبير على نظم القوانين الواضحة وغير الواضحة في مصر، فمن المفترض أن مرحلة صناعة القرار سوف يكون لها تأثير على طبيعة الممارسات الفاسدة وحجمها، وبالتالي فإنه يجب إيضاح الفرق بين الممارسات الفاسدة في مرحلة قرارات التخطيط (المتعلقة بالسياسة العامة والتوجهات طويلة المدى) ومرحلة القرارات الإدارية (وهي أقل مدى

(1) (بتصرف من إصدارات المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو 2007)

وتتطلب آثارها وقتاً أقل) ومرحلة القرارات التشغيلية (ويمكن تعريفها على أنها قرارات يومية عادية محدودة النطاق سريعة النتائج). وبنفس الشكل فإنه يمكن إيضاح الفرق بين القرارات المبرمجة (وهي مكررة وروتينية) والقرارات غير المبرمجة (وهي تتطلب معالجة خاصة، سواء كان هذا بسبب طبيعتها الدقيقة وتركيبها المحير أو المعقد، أو بسبب أهميتها).

ومن مظاهر ما يمكن اعتباره إفساداً تغير السياسات مع تغير الوزراء، لمجرد أن كل وزير جديد يريد أن يترك بصمته الخاصة، حتى دون تقييم لما قرره الوزير السابق. وقد عانت إجراءات امتحانات الثانوية العامة كثيراً من الاضطراب والتغيرات الكثيرة في هذا السياق.

ومن جوانب الفساد أيضاً في نطاق التخطيط لمسيرة التعليم، إرجاء أو تأجيل تنفيذ الأولويات المقررة في الخطة، والتوجه نحو المشروعات الإصلاحية الجزئية أو ذات الأهمية الثانوية بسبب ما يتاح للأخيرة من منح أو معونات أجنبية تتيح للوزارة والعاملين في هذه المشروعات الصغيرة مكافآت ومخصصات مالية. وقد يترتب على ذلك خلل في الأولويات المخططة، وتضخم في المشكلات الملحة، وإفساد لمسيرة الإصلاح المنشود.

التركيز على الدروس الخصوصية والكتاب المدرسي:

تبدو في بعض الحالات أن هناك صعوبة في تحديد أكثر أنواع الفساد خطراً على العملية التعليمية، إلا أن قضية الدروس الخصوصية كواحدة من الممارسات الفاسدة في التعليم يمكن اعتبارها فساداً كبيراً وصغيراً في الوقت نفسه، لأثرها البالغ على التعليم وأخلاقيات التلاميذ والمجتمع ككل، وانعكاسها على زيادة الأعباء المالية التي تتحملها الأسرة المصرية، وعلى انخفاض جودة التعليم وخلق عائق أمام عمليات التطوير. وفي هذا السياق أيضاً تأتي قضية الكتاب المدرسي وما يهدر فيه من أموال كواحدة من أخطر مجالات الفساد

وأكثرها تأثيرًا. فكل من القضيتين له تأثير مباشر على البيئة المؤسسية التي تتم في إطارها العمليات التربوية، بجانب تأثيراتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية. ويوضح الجزء التالي بالتفصيل كلاً من موضوع الدروس الخصوصية والكتاب المدرسي بالتفصيل على اعتبار أن هذين العاملين من أكثر العوامل التي تؤثر على المسيرة الإيجابية للعملية التعليمية.

أولاً: الدروس الخصوصية وتراجع الدور التربوي للمدرسة

تعد الدروس الخصوصية من الأهم الأسباب وراء زيادة عبء تكلفة التعليم على الأسرة المصرية، وهو ما أصبح يمثل قيداً حقيقياً على تطوير التعليم في مصر. وهى ظاهرة ترتبط بتقشي الفساد في قطاع التعليم باعتبارها مشكلة ذات ثلاثة أبعاد متشابكة تعزى إلى تراجع وتدنى أجور المدرسين، ونوعية المناهج وأساليب التعليم المعتمدة في مدارسنا، وكذلك حالة التواطؤ المجتمعي على الظاهرة وعدم مواجهتها بحسم.

ويشير تقرير أصدره مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء⁽¹⁾ إلى أن الإنفاق العائلي على الدروس الخصوصية وصل إلى نحو 15 مليار جنيه مصري؛ أو ما يوازي حوالي 25% من دخل الأسرة المصرية في المتوسط. وتدفع الأسر المصرية هذه المليارات سنوياً في تعليم يتم خارج المدرسة وبعيداً عن أي أعين تربوية واعية أو مسئولة. كما تشير نتائج استطلاع رأى حول تكلفة ظاهرة الدروس الخصوصية بالنسبة للأسرة المصرية إلى أن 60% من الأسر - التي لديها أبناء بمراحل التعليم قبل الجامعي- يعانون من مشكلة الدروس الخصوصية، وأن 48% من هذه الأسر ينفقون في المتوسط من 50 حتى أقل من 150 جنيهًا شهرياً على الدروس الخصوصية لكل ابن، بينما ينفق 37% منها أقل من 100 جنيه شهرياً على الدروس الخصوصية.

لقد أدت هذه النفقات إلى قصور إنفاق الأسر المصرية على الخدمات والسلع الأخرى، خصوصاً مع اتساع نطاق الظاهرة حيث تشير نتائج نفس الاستطلاع إلى أن 83% من الطلاب بمرحلة التعليم الثانوي العام في العينة التي تم استطلاع رأيها- يحصلون على دروس خصوصية، وتصل النسبة إلى 55% من إجمالي طلاب المدارس الحكومية؛ أي ما يقرب من 8 مليون طالب وطالبة.

يضاف إلى خطورة هذه الظاهرة نتائجها المباشرة في تحويل التعليم من كونه حقاً مجانياً يتاح لكل أبناء الوطن إلى جعله أداة لإعادة الفرز الاجتماعي والتمييز الطبقي؛ حيث تتاح الخدمة التعليمية بشكل أفضل أمام الطلاب المنحدرين من أسر غنية، والتي تستطيع أن توفر لأبنائها قيمة الدروس الخصوصية. وبالتالي توفر فرص الحصول على مجموع أعلى والالتحاق بما يطلق عليه كليات القمة التي توفر لخريجها فرص أفضل من حيث العمل والدخل.

ولا تقتصر خطورة هذه الظاهرة على الإنفاق الذي تنوء به كواهل كثير من الأسر والذي توفره في معظم الحالات على حساب حاجات أساسية أخرى، بل تمتد خطورة الظاهرة إلى تهميش دور المدرسة التربوي

وإلى دعم حالة انعدام ثقة المواطن في قدرة النظام التعليمي الرسمي والمدعوم من الدولة بكل إمكانياته المادية

(1)

انظر الموقع الإلكتروني لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار – مجلس الوزراء المصري www.idsc.gov.eg

والبشرية والتقنية على أداء دوره التعليمي والتربوي المنوط به. وبالإضافة إلى ذلك فإن كثافة انتشار الظاهرة وحجم الإنفاق عليها يعملان على تفرغ مجانية التعليم من مضمونها، وهو ما يؤدي بالتالي إلى ضياع جزء من موازنة الدولة هباء لا نفع من ورائه، وإلى الانحدار نحو هاوية التجارة بالتعليم مما يؤدي بدوره إلى انهيار مبدأ تكافؤ الفرص، وما قد يصاحبه من سلوكيات وتداعيات تهدد السلام الاجتماعي للوطن والمواطن.

هذه هي النتائج العامة لظاهرة الفساد التعليمي المسماة بالدروس الخصوصية، والتي يمكن لمس مظاهر مباشرة مرتبطة بعدد من العوامل، من أهمها ما يلي:

- ارتفاع نسب غياب الطلاب وشبه انقطاع أعداد كبيرة منهم بعذر أو بدون عذر عن مدارسهم، خاصة طلاب مرحلتى الثانوية العامة وطلاب الصف النهائي للمرحلة الإعدادية، وطلاب الدبلومات المهنية. وهو ما أدى إلى ضعف جدية العملية التعليمية داخل كثير من الفصول الدراسية خصوصاً في الأشهر الأخيرة من العام الدراسي، وبالتالي انعدام دور المدرسة في غرس المبادئ والقيم الأخلاقية.
- اعتماد عدد كبير من الطلبة على الدروس الخصوصية واستخدامها وسيلة للنجاح، وهو ما يهدم مبدأ تكافؤ الفرص ويحول مجانية التعليم إلى أكلوبة، ويكرس مبدأ أن المجموع هو المعيار الوحيد للتقييم. كما يلاحظ انتشار ما يسمى بالمراكز التعليمية (الموازية) التي تقدم دروساً خصوصية لمجموعات وأفراد تحت مسميات مختلفة، والتي يلاحظ ازدهارها وزيادة الإقبال عليها خصوصاً قبيل الامتحانات لشحن العقول بمراجعات وتلخيصات مبتسرة للمقررات. كذلك نجد انشغال العديد من المعلمين عن القيام بالتدريس في المدرسة، وكثرة إجازاتهم المرضية والعرضية خصوصاً في الأشهر الأخيرة من العام الدراسي، وذلك بسبب انشغالهم بالعمل في إعطاء الدروس الخصوصية والتي يتزايد الطلب عليها من جميع الفئات كما سبقت الإشارة.

المظاهر والمعالم المرتبطة بالدروس الخصوصية:

ومن الملاحظات أيضاً حول الدروس الخصوصية، سعي العديد من أولياء الأمور لحجز أماكن للدروس الخصوصية لأبنائهم في المنزل انفرادياً أو في مجموعات صغيرة عند معلمي الدروس الخصوصية المشهورين منذ بداية العطلة الصيفية وحتى قبل بداية العام الدراسي. وهو ما يربك أوضاع الأسر والطلاب أنفسهم ويحرمهم حتى من إجازة الصيف والاستمتاع بأنشطتهم الرياضية والفنية الخاصة. وترجع شكاوى الكثير من أولياء الأمور إلى الضغوط التي تقع على أبنائهم خاصة في صفوف النقل حتى يأخذوا دروساً خصوصية عند معلمهم أو في مجموعات تقوية في مدارسهم. وهي الشكاوى التي تجد

طريقها إلى وسائل الإعلام من مفكرين وتربويين ومسؤولين وأولياء أمور بخصوص الدروس الخصوصية وما يصاحبها من قلق اجتماعي ومشكلات نفسية وأخلاقية.

هذا ونجد ظاهرة الدروس الخصوصية تشمل حالياً معظم –إن لم يكن كل– المواد الدراسية، إذ أنها لم تعد تقتصر على مواد كانت تصنف على أنها صعبة مثل الرياضيات واللغات الأجنبية، بل اتسعت لتشمل مواد مثل التربية الفنية والمواد الاجتماعية، كما أنها امتدت للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وفي بعض الأحيان في مرحلة رياض الأطفال. وتشير نتائج استطلاع الرأي الذي أجراه مركز المعلومات بمجلس الوزراء والذي سبقت الإشارة إليه والذي تم إجراؤه على عينة قومية ممثلة إلى أن نسبة 42% من المبحوثين في المرحلة الابتدائية ونسبة 43% من المبحوثين في المرحلة الثانوية يحصلون على دروس خصوصية في كل المواد.

ومن الملاحظ أن هناك ظواهر أخرى جديدة ترتبط ارتباطاً عضوياً بالدروس الخصوصية ومنها انتشار حالات الغش الجماعي والفردى في كل مراحل التعليم من خلال أساليب وتقنيات متقدمة وتقليدية، حيث أصبحت هناك عدة أنواع من الغش منها الغش الإجباري، والغش المجتمعي، والغش التطوعي، والغش الوزاري، والغش المأجور، حيث نجد أن هذا الانتشار يساعد عليه –إن لم يقم به– بعض المنحرفين من أرباب الدروس الخصوصية ويشمل ذلك التلاميذ وبعض المدرسين المشرفين وأحياناً أولياء الأمور. وأترك للقارئ أن يستنبط معاني كل أنواع الغش المذكورة سابقاً.

كذلك أصبح المعلمون من محترفي الدروس الخصوصية يشكلون جماعة مصالح وضغط حقيقية لمقاومة أي جهود حقيقية لإصلاح التعليم، بالإضافة إلى ما تقوم به هذه الجماعات من استنزاف مالي لموارد أسر ملايين من الطلبة والطالبات.

إن ضغوط تكاليف الدروس الخصوصية دفعت الوزارة في محاولة للتخفيف على الأسر إلى تقنين ما يسمى بالمجموعات المدرسية والتي هي في الحقيقة دروس خصوصية تتم داخل فصول المدرسة وذلك بالقرار الوزاري رقم 48 لسنة 1994 وتعديلاته بالقرار الوزاري رقم 109 لسنة 2001. حيث حددت هذه القرارات أنواع المجاميع (عادية/متميزة) ومعها نصيب المدرس وباقي العاملين بإدارة المدرسة وصولاً إلى الإدارة التعليمية والمديرية التعليمية بالمحافظة والتي يقتطع العاملون بها ابتداءً من مدير المديرية، ووكيل المديرية، ومدير الشؤون المالية والإدارية/التوجيه المالي والإداري ... إلخ نسباً متفاوتة من حصيلتها المالية. وفي المجال التربوي صاحب ظاهرة الدروس الخصوصية بروز ظاهرة العنف الطلابي وعدم احترام الطلاب للمعلم الذي أصبح –بدون تعميم– في نظر البعض مجرد أداة مساعدة يمكن استقدامه للمنزل ليقدم في ساعات معدودة وصفة مركزة تغني عمّا تقوم به المدرسة طوال العام الدراسي، نظير أجر يدفعه القادرون فقط في أغلب الأحوال وهو ما أدى إلى غياب القدوة التي كان يمثلها المعلم برسالته التربوية. هذا الواقع بكل تعقيداته أدى في النهاية إلى إحباط الكثير من المعلمين الممتازين تربوياً وعلمياً، والذين يؤخذون بجريرة آخرين، ويشملهم شك المجتمع ونظراته السلبية بدون وجه حق، مما قد يؤدي إلى فقدان الفئة التي قد تكون فاعلة في علاج الظاهرة في المستقبل.

ويعتبر الطالب في النظام التعليمي وعبر الدروس الخصوصية أنه يتم تدريبه على كيفية الحصول على أعلى الدرجات بأقل قدر من المعارف والمعلومات. ومن ثم يتحول الطلاب في معظمهم إلى جامعي درجات بدلاً من أن يكونوا مكتسبي مهارات وقدرات تؤهلهم للتفكير والإبداع. ومن ناحية أخرى فإن الانخراط في الدروس الخصوصية يخلق عند من يعتادها ويعتمد عليها ثقافة معاكسة للثقافة التربوية البناءة التي تتبنى قيم الاستقلالية والقدرة على التفكير الإبداعي والتعبير عن الذات، وهو ما ينعكس سلباً على سلوكياتهم المستقبلية.

بعض الأسباب الحقيقية وراء ظاهرة الدروس الخصوصية

يتطلب الأمر أن نبحث عن الدافع وراء لجوء الطالب وولي الأمر إلى الوقوع في هذا المستنقع الذي غالبية مخرجاته ناجحون "بلا علم"، ومتفوقون "بلا فكر"⁽¹⁾. ويشير تشخيص الواقع الحال إلى وجود دوافع عديدة، يأتي بعضها من سلبات وقصور في النظام التربوي، ويأتي بعضها الآخر من أمراض مجتمعية عامة، إلى جانب أخطاء تقتربها الأسرة في تنشئتها الاجتماعية لأبنائها. وعلى الرغم من الجهود لتطوير العملية التعليمية، إلا أن هناك سلبات تتمثل في ازدحام الفصول والمناهج وكثرة المواد الدراسية التي يمتحن فيها الطالب، وكثافة كم المعلومات المطلوب من الطالب استظهارها وحفظها مما يدفعه إلى الحاجة لتدريب خصوصي يساعده على التلخيص والحفظ، في ضوء أن معظم موضوعات هذه المواد غير مشوقة وبعيدة عن الحداثة الوظيفية في مضمونها، مما يشعره بعدم جدواها بالنسبة له، مما يجعله ينصرف عن محاولة فهمها أو استيعابها، يضاف إلى هذا أيضاً المناخ غير المواتي الذي تتم فيه العملية التعليمية، مما يتيح فرصاً ضئيلة للطالب أن يسأل أو يستفسر أو يجد من يصحح له أخطائه، أو يساعده على فهم ما قد يستعصى عليه. وتشير نتائج استطلاع الرأي الذي أجراه مركز المعلومات بمجلس الوزراء حول ظاهرة الدروس الخصوصية إلى أن 59% من المبحوثين يرون أن أسباب حصول أبنائهم على دروس خصوصية هو ضمان

(1) الدكتور وليم عبيد، مستشار لجنة التعليم مجلس الشعب 2002-2005

مزيد من الشرح والمعرفة، لأن شرح المدرس في الفصل غير كافٍ، هذا إلى جانب قصر اليوم الدراسي -وأحياناً- العام الدراسي بما يتيح للطلاب أوقاتاً كثيرة خارج المدرسة، وغياب إمكانيات الإرشاد التربوي وانعدام التدريس العلاجي داخل المدرسة، والاعتماد الكامل في تقويم الطلاب على الامتحانات حتى في الحالات التي توجد بها مساحة لأعمال السنة.

كما أن النمط السائد في الامتحانات يعتمد على الاستدعاء من مخزون معرفي، والإجابة على أسئلة مكررة ولها نماذج لا تخرج عنها، مما يدعو الطالب إلى التدريب على أنماطها وكيفية الإجابة وأحياناً حفظ الإجابة

عليها بمعاونة معلم خصوصي محترف.

إن تعظيم دور الامتحانات في الانتقال عبر المراحل الدراسية المتتالية من الابتدائي حتى الجامعة، أو الالتحاق بأحد أنواع التعليم (عام/فني، متوسط/عالي) أو حتى تعليم مجاني أو خاص يرتبط بالمجموع، والقدرة على تجاوز الامتحانات بأعلى الدرجات، وهو ما يجعل الطالب وولي الأمر يعتقدان أن الدرس الخصوصي وليس المدرسة هو الباب الملكي لتحقيقه وحصوله على أعلى الدرجات الممكنة. وأخيراً تدعم هذه الظاهرة إحدى المشكلات الجسيمة التي يعاني منها نظامنا التعليمي، وهي ضعف أساليب التدريب والتعليم المتبعة والتي مازالت تدور حول التلقين وتخزين المعلومات وحفظها وإعادة استظهارها أثناء الامتحان.

وإلى جانب السلبيات التي قد توجد في المدرسة والنظام التعليمي الرسمي بصفة عامة، هناك أيضاً العديد من الظواهر السلبية التي ترتبط بسلوكيات ومواقف الأسرة والمجتمع، وتعمل على تدعيم انتشار الدروس الخصوصية، ويأتي في مقدمتها انعدام -أو ضعف- ثقة قطاعات كبيرة من المجتمع في جدية العمل بالمدرسة وجدواها، إلى جانب تقادم ظهور قيم لم تكن من طبيعة المجتمع المصري، ومن بينها ظاهرة التنافس المحموم والسعي إلى بلوغ الغايات القريبة بأقصر الطرق وأيسر الوسائل، دون الاهتمام بغايات أسمى وسلوك وسائل أفضل وإن بدت أصعب. وقد انعكس ذلك على تسابق أولياء الأمور في إلحاق أبنائهم بمعلمي ومراكز الدروس الخصوصية، والدفاع عنها باعتبارها الطرق السريعة والسهلة للعبور إلى الجامعة، وقبل ذلك اجتياز عنق الزجاجة الذي يصل بين المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية، وذلك بالإضافة إلى الثقافة السائدة في المجتمع والتي أكسبت الدروس الخصوصية بعض الصورة المظهرية والقيمة الاجتماعية تدفع كثير من أولياء الأمور (آباء وأمهات) لإلحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية باعتبارها أحد مظاهر التميز الاجتماعي (بين الأهل والأصدقاء)، دون التدقيق أو التحقق فيما إذا كان الأبناء يحتاجون فعلاً إلى دروس خصوصية تعود عليهم بفائدة حقيقية أو تقدم لهم قيمة مضافة لقدراتهم ومهاراتهم في التعليم في الموضوعات والمناهج الدراسية وحتى أن هذه السلوكيات قد تطورت إلى درجة مَرَضِيَّة أصبحت معها بعض الأسر تلحق أطفالها منذ نعومة أظفارهم بالدروس الخصوصية، وعدم تدريبهم على الاعتماد على الذات وممارسة بعض العناء -إذا تطلب الأمر- في المذاكرة والحل واستكمال الواجبات بأنفسهم. ومن ثم تعود الأبناء في مراحل نموهم التالية على أسلوب الاعتماد على الغير والتوسع في اعتمادهم على الدروس الخصوصية.

ويرتبط هذا كله بتعظيم المجتمع لدور الشهادة مما جعل السعي للحصول عليها بأي ثمن ومن أي طريق هدفاً في حد ذاته، بغض النظر عما إذا كان حاملها يستحقها فعلاً، أو أنها ذات دلالة على أنها جاءت نتيجة اكتساب حاملها علماً أو إتقانه لمهارة، وبصفة خاصة إذا كانت تلك الشهادة صادرة من إحدى كليات القمة التي يسعى إليها الجميع دون وقفة موضوعية لحقائق هذه الكليات ومدى الاحتياج لخريجها في سوق العمل. ويتواكب هذا مع ضعف قدرة المجتمع على المشاركة في تمويل التعليم النظامي الرسمي بقصد تحسينه على الرغم من أن المبالغ الطائلة التي تنفق على الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة، لو تم استخدامها وتوجيهها في إصلاح التعليم فسيكون العائد منها له دلالة أكبر على تحسين وتطوير وظيفة التعليم والمعلمين في المجتمع.

وفي هذا الإطار يقوم الإعلام أيضًا بدور سلبي داعم لظاهرة الدروس الخصوصية، من خلال تضخيمه لدور الامتحانات إلى الدرجة التي أصبحت فيها امتحانات الثانوية العامة -على الأخص- ظاهرة إعلامية يصاحبها ظواهر أخرى وصخب جماعي نتيجة الإثارة لأحكام عفوية عن صعوبة بعض الامتحانات أو الأسئلة أو الجزئيات في هذه الامتحانات، دون اعتبار لدور الامتحان وخصائصه ومتطلباته لقياس مستويات متعددة من الذكاء والمعارف، وأن من خصائص الامتحان الجيد أن يكون مميزًا لقدرات ومستويات الطلاب الممتحنين.

هذه هي بعض أسباب ونتائج ظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت تعاني منها كل أسرة مصرية لديها أبناء في سن التعليم. وهي بالتأكيد قضية ليست سهلة الحل لتعدد الأسباب وتشابكها، وبالتالي فهي تتطلب أيضًا حلولاً وأساليب علاج مركبة تستهدف النظام التعليمي والثقافة السائدة في المجتمع، وعلى أن تعتمد هذه الحلول على أسس علمية ترتبط بالواقعية وقابلية التنفيذ، وهو الأمر الذي يحتاج إلى مزيد من الدراسات العلمية الجادة عن حجم المشكلة وأسبابها وتكلفتها، وبعيدًا عن الهالة التي تحيط بها، وأيضًا بعيدًا عن الحساسية، كما تحتاج إلى تزويد الرأي العام وأولياء الأمور والطلاب بإجابات علمية عن بعض التساؤلات مثل: هل استطاعت الدروس الخصوصية أن تنقل الطالب من مستوى تحصيلي إلى مستوى أعلى منه؟ أو هل يحتاج الطالب الذي يطلب دروسًا خصوصية فعلاً إلى ذلك؟ وما نسبة الطلاب الذين أخذوا دروسًا خصوصية بأمل الحصول على مجموع مرتفع أو التمكين من الالتحاق بكلية معينة وتحقيق لهم ذلك؟ وما هي الطبقات الاجتماعية التي يزداد التحاق أبنائها بالدروس الخصوصية؟ وما المصادر التي يستقطع منها رب الأسرة تكاليف الدروس الخصوصية لأبنائها؟ وهل هناك أضرار تقع عليه نتيجة ذلك؟ وما أثر الدروس الخصوصية على ازدياد حدة الفقر؟ ثم ما الأساليب التعليمية التي تستخدمها الدروس الخصوصية؟ وهل يختلف أسلوب المعلم وفعاليته عندما يدرس في الفصول النظامية عما يقدمه في الدروس الخصوصية؟ وما طبيعة المشكلات السلوكية أو الأخلاقية التي تنشأ عن الالتحاق بالدروس الخصوصية؟ وهل يمكن أن يكون لنقابة المعلمين ومنظمات المجتمع المدني والإعلام دور فعال للحد من الدروس الخصوصية؟

وللإجابة عن تلك التساؤلات الضرورية لا يمكن إغفال ضرورة التعامل مع بعض المتغيرات الفاعلة في مستوى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والتي تشكل بعضاً من أبرز أوجه الفساد في قطاع التعليم، والتي تتطلب ضرورة وضع فلسفة جديدة للنظام التعليمي، تهدف إلى تنمية المتعلم تنمية شاملة ومتكاملة عقلياً وصحياً وجسدياً ونفسياً، وتنمي ميوله واتجاهاته، وتثاى به عن أسلوب الحفظ والتلقين، وتتجه به إلى تنمية التفكير العلمي السليم وإلى الإبداع والابتكار، وتعمق مفهوم التعلم الذاتي، وتسلمه بالمهارات اللازمة لضمان التعلم المستمر مدى حياته.

يضاف إلى ما سبق ضرورة ارتباط تحديد الأهداف العامة للتربية في مصر بما يتوافق مع طبيعة العصر ومستحدثاته، على أن تكون قابلة للتحقيق، تنبثق منها أهداف عامة، وأهداف خاصة لكل مرحلة دراسية، ولكل محتوى دراسي، على أن تتم ترجمة الأهداف الخاصة بدورها إلى أهداف سلوكية، تصاغ في ضوءها المحتويات الدراسية.

ويرتبط بذلك ضرورة تطوير المناهج لتصبح مرتبطة بمتطلبات الحياة العصرية، وعلى أسس علمية وتربوية ومن خلال خبراء متخصصين، ومعلمين ممارسين، وبحيث تتضمن المحتويات الدراسية كتبًا

مدرسية تتسم بجودة الإعداد للمادة عرضاً، ومناقشةً، وتشويقاً، مع الاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية لكل محتوى دراسي، وبإفساح المجال فيها للأنشطة المكملية للمحتوى، والتي من خلالها تبرز مواهب المتعلمين وقدراتهم. وهو الأمر الذي يساعد في النهاية على اختفاء الاعتماد المباشر على الدروس الخصوصية وخصوصاً خارج إطار المدرسة.

هذا يوجب أن يصاحب ذلك تحديث طرق الأداء بحيث تصبح وظيفة المعلم التوجيه لا التلقين والتدريب وليس الحفظ، والمساعدة على الفهم للتعلم والذي يمكن أن يتحقق من خلال استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية الحديثة، وتدريب المتعلمين على البحث والتتقيب في مصادر المعرفة كافة ، التي تساند الكتاب المدرسي، والذي ينبغي ألا يكون وحده المصدر الأساسي للعملية التعليمية. وهو ما يعنى ضرورة تنظيم جداول المعلمين، بحيث يوزع نصيب المعلم على عدد من الحصص داخل الفصل، وعدد آخر يتم في صورة دروس علاجية فردية أو مجموعات صغيرة وجلسات إرشادية تربوية يخصص لها أماكن محددة وجدول زمنية لا تتداخل مع الجدول النظامي. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق زيادة المساحة الزمنية لليوم الدراسي، كما يمكن أن تخصص أوقات بعد اليوم الدراسي تكون ملزمة للمعلم وللطالب الذي يحتاج إلى تدريس علاجي أو تدعيمي، وسواء كانت هذه الخدمات بأجر يدفعه الطالب أو بدون أجر فإنها لا بد أن تخضع للإشراف والتوجيه الفني الجاد والمسئول.

وفي هذا السياق يجب على المدرسة أن توجه اهتماماً خاصاً بالتلاميذ من ذوي القدرات الضعيفة، وإعطائهم وقتاً إضافياً، على أن تعتبر المدرسة أن هذا العمل جزء هام من وظائفها الرئيسية وبخاصة أن القاعدة في علم النفس تقول أن كل طالب قادر على التعلم إذا أتيح له الوقت والوسائل التي تساعد. ومن المفروض إجراء المتابعة الجادة لحضور الطلاب طوال العام الدراسي، وعدم قبول الأعذار الوهمية والشهادات الطبية الواضح عدم حقيقتها. وفي الوقت نفسه تحديد نسبة ثابتة للحضور كشرط لمواصلة الدراسة ودخول الامتحانات، سواء كان الغياب بعذر أو بدون عذر، مع تطبيق نظام اليوم الكامل في المدرسة، على أن يخصص فيه وقت لأداء الواجبات المدرسية تحت إشراف المعلمين، قبل انتهاء اليوم الدراسي.

ويقتضي ذلك تنوير الرأي العام وأولياء الأمور والطلاب بأن للامتحانات مواصفات وخصائص، من بينها أن تكون مميزة وأنها تقيس قدرات متعددة في التفكير والإبداع في طرق الإجابة وتنظيمها، مع إبراز ذاتية الطالب وإطلاعه والدفاع عن رأيه فيما يكتبه، وهو ما لا يمكن أن تخدمه الدروس الخصوصية، أو التدريب على الإجابات الروتينية. كما يجب أن يصاحب ذلك تطوير طرق التصحيح في الامتحانات بوضع درجات إضافية للإبداع والتنظيم في الإجابات والحلول، بما يدفع الطالب على تنمية مواهبه في هذه القدرات واكتشاف ذاته وتكثيف اطلاعاته وتنظيم أفكاره. وهو الأمر الذي يتطلب تطوير طرق ووسائل الامتحانات والارتقاء بمستوى مواصفاتها الحالية.

ويقتضي ذلك أيضاً عدم اتخاذ قضية الامتحانات مجالاً للإثارة أو جذب الانتباه الزائد والمضر بالعملية التعليمية في وسائل الإعلام، مع تطوير البرامج التعليمية المرئية والمسموعة بحيث تؤدي وظائف تعليمية على أسس تربوية تخدم تعليم الطالب، ولا تقتصر على إعداد الامتحانات من خلال عرض أسئلة وإجابات نموذجية. وفي الوقت نفسه أن يقوم مقدمو البرامج بالاستعانة بالخبرات التربوية من المتخصصين في تنمية

قدرات الطلاب، وإعطاء مساحة للطلاب للتفاعل التبادلي، مع مراعاة الأوقات المناسبة للبحث. كما أن هناك ضرورة ملحة لإعادة النظر جدياً في نظام القبول بالجامعات، مع تأكيد على زيادة عدد الأماكن المتاحة في التعليم العالي كما هو وارد في سياستنا المعلنة لتفادي التزاحم الموجود، وبخاصة أننا نرى أن مصر تحتاج إلى مئات الجامعات الجديدة⁽¹⁾.

وينبغي كذلك ضرورة النظر في مضاعفة دخل المعلمين من مرتبات ومكافآت، مع تحفيز المعلم المتميز، مادياً ومعنوياً، والإبقاء عليه مدرساً أول وموجهاً فنياً، للاستفادة بخبراته في مجال التدريس، وعدم تحويله إلى الأعمال الإدارية وضرورة توفير الرعاية الصحية والاجتماعية للمدرسين وأسرهم. إن هناك الكثير من المحفزات التي من الممكن للدولة تقديمها للمعلمين المتميزين، غير زيادة المرتبات، والتي يمكن أن ترفع من درجة رضائهم واستقرارهم بكرامة وعزة، ابتداءً من نظم تأمين صحي متميزة، إلى تيسيرات في وسائل الانتقال، إلى دعم في الحصول على تمويلات مالية بدون فوائد، تسمح لهم بتجهيز أولادهم للحياة الأسرية، إلى معاشات وضمائم اجتماعية متعددة، وكلها أفكار لا تستخدم فقط ضمانه القيمة المالية للراتب الشهري، ولكنها أيضاً تشمل تحقيق الأمان الذي يتلاءم مع احتياجات الإنسان المصري. تدهور الكتاب المدرسي لصالح الكتب الخارجية:

على الرغم من أن الدروس الخصوصية تمثل أكبر الأثقال الجاثمة على جسم حركة التعليم، كاتمًا لأنفاسه نحو انطلاقة التطوير، فإن الكتاب المدرسي في صورته الراهنة يعتبر هو الآخر خطراً وعائقاً في تحقيق هدف الانطلاق في تطوير التعليم وتحقيق أهدافه في التنمية والتطوير، وخاصةً أن إعداد وطباعة الكتاب المدرسي يعتبر أحد مجالات ممارسات الفساد في قطاع التعليم، حيث تطبع وزارة التعليم سنوياً ملايين النسخ من الكتب المدرسية لكل المراحل التعليمية، وترتبط ممارسات الفساد المتعلقة بالكتاب المدرسي بأكثر من مستوى ومظهر، منها ما يتعلق بالسطو على حقوق الملكية الفكرية، حيث يقوم بعض الناشرين بالاعتداء على حق ناشر آخر، أو يقوم المؤلف والناشر معاً بالسطو على كتاب سبق طباعته ونشره. وهناك شكل آخر من أشكال الفساد المرتبط بالكتب المدرسية هو أن كمية كبيرة منها رغم قيام الوزارة بطباعتها لا يتم تسليمه للتلاميذ، وقد لا تصل للمدرسة من الأصل، ويكون مصيرها في النهاية تجار الورق المستعمل أو لاستخدامات أخرى غير مرتبطة أصلاً بالتعليم أو بالعملية التعليمية التي من أجلها تم نشر هذه الكتب.

ومن ممارسات الفساد المرتبطة أيضاً بالكتاب، العيوب الخاصة بالمضمون والإخراج الفني؛ فالمفترض في الكتاب المدرسي أن يكون مفيداً للطالب، وأن يساعد المدرس على الشرح، وأن يقدم المادة العلمية بطريقة صحيحة وجذابة، لا أن تكون طباعته سيئة، وإخراجه غير جذاب، وفقيراً من حيث الابتكار والنشويق، أو مملوءاً بالأخطاء.

وتمتد ممارسات الفساد إلى مسابقات التأليف التي لا يتم الإعلان عنها بدرجة كافية من الشفافية، فأحياناً يعلن عنها خلال الأجازات الرسمية، وعند التقدم لأخذ الشروط من الوزارة قد لا يستطيع المتسابقون الحصول عليها. كما أنه من غير الواضح وحتى الآن أن نظام المسابقة بين دور النشر المتبع منذ ثلاث سنوات قد أدى

إلى تفادي معظم تلك الممارسات الفاسدة في إنتاج الكتاب المدرسي.

وعلى الجانب الآخر فإن العديد من ممارسات الفساد التي تتعلق بإعداد الكتاب المدرسي وطباعته، وتأخير تسليمه للطلاب تصب مباشرة في صالح ناشري الكتب الخارجية، والذين تحولوا بدورهم إلى جماعة ضغط حقيقية تضم المؤلفين والناشرين وأعداداً أخرى من كبار المدرسين والموجهين ومستشاري المواد التعليمية، والذين أثبتت التجربة على قدرتهم على مناهضة أي اتجاه حقيقي لتطوير أساليب التعلم تتجاوز الاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة. هذا بالإضافة إلى المقاومة الموجودة لأي محاولة لتطوير نظام وأساليب الامتحانات والتقييم تتجاوز قياس القدرة على الحفظ والاستظهار. والتي تعتبر أنها من المهارات التي يتعامل معها الكتاب الخارجي الذي يسعى لضغط المعلومات المطلوب حفظها لأدنى درجة. وتمثل هذه الكتب الخارجية ظاهرة فريدة في مصر، وهي الدولة التي توزع كتباً على الطلاب لا تستخدم جميعها نتيجة لجوء أعداد كبيرة منهم إلى البدائل الأخرى من الكتب الخارجية، حيث إن العديد من الدراسات تشير إلى أن أغلبية الطلاب لا تقرأ الكتب المدرسية الرسمية.

هذا وفي مواجهة أشكال الفساد المرتبطة بالكتاب المدرسي، نجد أن هناك ضرورة ملحة للتعامل مع هذه القضية لتوفير مليارات الجنيهات سنوياً، والتي يمكن توجيهها إلى مجالات أخرى تنهض بالعملية التعليمية. وذلك من خلال العديد من الرؤى التي يمكن اللجوء إليها وتنفيذها كحزمة واحدة، وبخاصة أنها لن تشكل عبئاً إضافياً على الموارد المخصصة للتعليم بقدر ما يمكن أن توفر فيها.

وتشمل هذه المقترحات ضرورة تجاوز الوضع الحالي الذي أصبحت فيه الوزارة مؤلفاً وناشراً من خلال اللجوء -كما يحدث حالياً- إلى مسابقة متكاملة تحدد محتوى الكتاب ومضمونه ومواصفات طباعته وإخراجه الفني، والذي ينبغي إعادة النظر في صورته الحالية، وربما تبسيطه وأعاد هيكته للعمل على زيادة ثقة الطلاب في الكتاب ومحتواه. وبخاصة أن الطلبة في العادة يشكون من كبر حجم الكتاب وكثرة المعلومات الموجودة به، وربما الحشو والتكرار في بعض الحالات.

وعلاوة على ذلك، ينبغي إعادة النظر في المنظومة الكلية للتعليم بحيث تتيح أنظمة التعليم رجوع الطلاب إلى المراجع المتخصصة وارتياك المكتبات ودراسة الموضوعات، ومن أكثر من زاوية أو وجهة نظر لتعميق الفهم والاستيعاب وبناء عقلية الطالب بطريقة سليمة.

كذلك ينبغي مراجعة نظام المسابقات في إنتاج الكتب المدرسية في نظير تحمل الوزارة لهذا العبء. ويتم تقييمها لتحديد مدى ملائمتها في تحديد عرض المادة العلمية، خصوصاً وأن عدداً من مؤلفي مسابقات دور النشر هم ممن شاركوا في تأليف الكتب الوزارية من قبل. وقد بدأت أصوات ناقدة لمنهج الوزارة، وخصوصاً بشأن طرق التحكيم للكتب وبالنسبة لتفضيل بعض دور النشر على غيرها.

ومن أجل تفادي المشكلات الخاصة بالمسابقات الخاصة بتأليف وطباعة الكتب المدرسية بين دور النشر، وضماناً لتوفير كتب علمية موثوقة بصحة وجدية مادتها، فإنه من الضروري التزام الوزارة بتحمل مسؤولية إعداد المنهج الذي يحتل في النهاية وجهة نظر الدولة فيما يجب أن يحصل عليه الطالب في مرحلة سنوية معينة من معارف ومهارات تؤكد أيضاً هويته وتدعم القيم الأساسية الواجب دمجها في وجدانه، وطريقة

تقويم الطالب والمدرس والمدرسة، ويتأكد ذلك في المرحلة الثانوية ارتباطا بالمرحلة التالية له في التعليم على أن يتم الطرح بشفافية، وفي أوقات مناسبة، وقيام الوزارة باختيار أعضائها من الموثوق بهم من أعلام الأساتذة الجامعيين المشهود لهم في ريادة تخصصاتهم، مع الاستعانة بتمصير بعض المقررات الأجنبية في بعض المراحل وبخاصة التكنولوجيا، والرياضة، والعلوم.

الفصل الخامس عشر

الجمال والتعليم

إن الجمال سمة مميزة من سمات هذا الوجود، يتجلى في كل مكان، وهو نوع من النظام والتناغم والانسجام ذو مظاهر وتجليات لا حصر لها، فالدقة والرقّة والتناسق والتوازن والترابط، ومظاهر أخرى كثيرة يشعر بها الوجدان، وإن لم يستطع التعبير عنها في أغلب الأحيان. وهذا يمثل درجتين مختلفتين من القدرات لدى الإنسان: قدرة الإحساس بالجمال، وقدرة التعبير عنه. ولأن الإحساس بالجمال الخارجي والداخلي هو إدراك معرفي، فإنه يمكن تعلمه. أما القدرة الأخرى للإنسان والتي تعبر عن الجمال وتظهره وتبينه، فهي القدرة التي يتمتع بها الفنان مصورا كان أو أديبا، أو غيرهما من أصحاب القدرات الفنية المختلفة. وحيث أن العلم والتجربة قد أثبتا أن هناك الكثير من المعارف والمهارات التي يمكن للإنسان تعلمها، خصوصا في السن الصغير، تمكنه من زيادة قدراته في التعبير عن الجمال، فإن كل إنسان فنان بدرجة من الدرجات، ويبقى التفرد في الفن للمواهب الخاصة التي ينفرد فيها إنسان عن الآخر.

كذلك فإن الشعور العام بالجمال ومظاهره، قد يتأثر بثقافة مجموعات البشر في مكان ما، ويؤثر على وجدان الفرد، فطالما وجدنا هناك مقاييس نسبية لكل أمه بخصائص الجمال وسماته، والتي قد تتغير في الأزمنة المختلفة لنفس الشعوب، وقد يشب بعض الناس، بحكم ثقافتهم على معايير مختلفة للجمال، فقد كان الإغريق يرون الجمال في الشباب، وسيطر عليهم الانسجام والتناغم كمثل أعلى له. وكان الرومان يرون الجمال في الفخامة والنظام والقوة، وافترض الفنان الإغريقي أن الذكاء والعقل يكمنان في تناسق الأبعاد. أما فيثاغورس فقد عرف الجمال بأنه جوهر آلية التناسق العددي التي تنطبق على أبسط الظواهر وأعقدها. وجمال الموسيقى كجمال الوجود يكمن في النسب والعلاقات الرياضية، كما يكمن جمال الكون في الانسجام الدقيق بين حركة الكواكب والنجوم. والفن في الحضارة الإسلامية قد عبر عن قيمة جمالية مستمدة من الأشكال الهندسية والألوان، فكان تعبيرا عن روح جديدة وعقلية فلسفية لها طابعها الخاص.

إن الجمال وسيلة لتهديب الانفعالات، وهو نوع من الحرية في الوجدان⁽¹⁾. إن الجمال صفة للشيء الذي يبعث اللذة والنشوة في أنفسنا، بصرف النظر عن منفعته أو فائدته، وهو الذي يحرك فينا ضربا غير إرادي

من التأمل، ويشيع لونا من السعادة الخالصة في النفوس (2).

(1) أفلاطون، الفيلسوف اليوناني الأشهر (427 ق.م - 347 ق.م)

(2) آرثر شوينهاور، فيلسوف ألماني (1788 – 1860 م)

ومن الملاحظ أن الجمال يدرك أولا ثم يعلل، على النقيض من الأشياء المادية العامة، وقديما قال أفلاطون أن الروح هي التي تدرك الجمال أما الحواس فلا تدرك غير انعكاسات ظلال الجمال. ويقول د. عز الدين إسماعيل أن هناك فروقا بين رؤية الجمال لشيء، وبين رؤية صفاته الجميلة فالأولى تعنى حصول عاطفة نحو الشيء، والثانية لا تعنى ذلك، والأولى سابقة للثانية. ومن هنا فالجمال يدرك ابتداء، ولكن تعليله يأتي بعد تفكير.

أما لماذا اهتم في كتاب عن التعليم بالجمال؟، فلأن الجمال يؤثر في النفس البشرية، وفي الجمال تنظيم لدوافع النفس وهيئتها الباطنة، ولأن الجمال ينظم دوافعنا النفسية تنظيما عاليا فنشعر بالارتياح والنشاط، والمتعة والسكينة.

إن أي مفكر في تطوير التعليم عليه أن يضع مفهوم الجمال، كشيء يمكن إدراكه، ضمن اهتمامات المدرسة والمعهد التعليمي، لأن وظيفتنا كما قلت من قبل هي بناء القدرات، وتوسيع فرص الاختيار. إن إدراك الجمال بكل ما له من أثر نفسي يرفع من مستوى البشر يمكن أن توضع له قواعد في النظام التعليمي الذي يربى ويعد شباب مصر للمستقبل.

عندما تتمزق الروح، وينفصل العمل عن المتعة، ويغيب الشغف والإلهام، تتفكك الوحدة والتناغم وتكون الحاجة شديدة إلى الجمال وإدراكه أكبر وأكثر أهمية، ولا أعنى بذلك دراسة الفن لذاته، بل إنني آخذ ذلك إلى مرام أوسع، ليكون الجمال وسيلة لاستعادة الوحدة المفقودة في المجتمع، كما أراها في الحياة العامة والإعلام.

فإذا كان عالم الطبيعة محكوما بالقوانين، وعالم الروح محكوما بالواجب الأخلاقي، فالجمال هو الحرية. وقد عرف الأستاذ العقاد الجمال بحرية الحركة، وعلينا أن نستعيد أنفسنا من جديد عن طريق الحياة الجميلة، ولا يمكن لجمال الحياة من ظهور إلا بإدراك هذا الجمال، وبحرية الفن بالتعبير عنه فوق مستويات المعرفة التقليدية. إن الفن نوع من الترجمة للجمال البادي في الطبيعة، أو المتجلي في نفوس البشر، فالجمال هو الفن قبل أن يترجم.

ودعني أيتها القارئ الكريم أعود إلى تطوير الإنسان من خلال تطوير التعليم، وسأخذ الموسيقى كمثال، كما تناولها الدكتور بركات مراد، فالموسيقى هي أكبر الفنون تجردا عن الأهداف العملية، لأن وسيلتها في التأثير على النفس الإنسانية لا تخدم أغراضا خارجه عن نطاق الفن، فليس شأنها مثلاً شأن العمارة التي تستخدم في البناء، وتقيد في تحقيق أغراض أخرى غير مجرد إحداث البهجة الجمالية، إلا أنها في دراستها البسيطة تبني الإحساس والمعرفة بالتناسق والتناغم، وتصل إلى علم الرياضيات من مدخل الجمال والمتعة،

وتتكون مهارات ممارستها الدقة والإجادة والمثابرة والالتزام، فأنا لا أنظر هنا للموسيقى بشكل مجرد، بل كأساس من أسس التعليم. كذلك الحال بالنسبة للكلمة، وسيلة الأدب والشعر، التي قد تستخدم في غرض آخر غير مجرد خلق الصورة الفنية، أما التصوير، فبالإضافة إلى مكونه الفني فقد يكون موجهاً إلى تحقيق منفعة أو نقل معلومة، فالفنون الحديثة على أنواعها، تتجه اليوم إلى تحقيق القيم الفنية بخلق الصورة، التي تنظم الكيفيات الحسية من أحداث وأشكال وألوان، تنظيماً ترتاح له النفس ويراه الذوق الإنساني. وتتضح هذه النظرة الحديثة في فنون النحت والتصوير المعاصرة، التي أصبحت في بعض الاتجاهات لغة من الخطوط والأشكال تخاطب ذوق الإنسان أكثر منها نقلاً وتصويراً لحقيقة خارجية.

إن هدفي أن تكون فلسفة الجمال بإدراكه الخارجي والداخلي أحد أهداف التعليم. وأن يكون مدخل الفن بأشكاله المختلفة، مندمجاً في رؤيتنا لتطوير الإنسان داخل المؤسسة التعليمية، لأنه في النهاية، فإن النفس البشرية الذواقة للجمال، هي النفس القادرة على الإبداع والابتكار ورؤية ما هو جميل والبناء عليه.. فأين نحن من ذلك؟!..

وأعود مرة أخرى إلى أن طبيعة الإنسان، بدون التحريف الذي نفعله به في التربية الأسرية أو المناخ التعليمي، تتجذب إلى كل ما هو جميل، وقد ورد عن رسول الله (ص) "إن الله جميل يحب الجمال"، وقد شأنت قدرة المبدع الخالق سبحانه وتعالى، أن يجعل من الجمال _ في شتى صوره _ مناط رضا وسعادة لدى الإنسان. إن استساغة الجمال حق مشاع، وربما تختلف مقاييسه من فرد لفرد، ومن عصر لعصر، لكنه اختلاف محدود قد يمس جانباً من الجوانب، أو عنصراً من العناصر التي تشكل القيمة الجمالية، ولكنه حق للجميع لا يحتاج الإنسان فيه أن يكون ذو مركز أو صاحب سطوة أو مال ليتمتع به، ويقول الدكتور زكي نجيب محمود: "الإنسان العادي من جمهور الناس، إذا عرف في حياته الجارية، كيف يفرق بين ما هو جميل وما هو قبيح فيما يحيط به من أشياء، فإنه مع معرفته تلك، يظل بعيداً أشد البعد عن القدرة على بيان الأسس التي إذا توافرت في شيء ما، كان ذلك الشيء جميلاً، وإذا غابت عن شيء ما، كان ذلك الشيء مسلوب الجمال، بمقدار ما غاب عنه من تلك الأسس، وقد يحدث هنا أن يتصدى للمشكلة مفكر موهوب في عمق التفكير ودقته، فيتناول هذه التفرقة بين الجمال والقبح، حتى يصوغ أسسها ومبادئها وشروطها.

والجمال ليس قيمة سلبية، ولكنه بالمعنى الصحيح حقيقة مركبة في مداخلها وعناصرها وتأثيراتها المادية والروحية، وموجاته الظاهرة والخفية، وفي انعكاساته على الكائن الحي، ذلك لأن أثره يخالط الروح والنفس والعقل، فتتطلق ردود أفعال متباينة، بعضها يبدو جلياً وبعضها الآخر يفعل فعله داخلياً، لكن محصلة ذلك كله ما يتحقق للإنسان من سعادة ومتعة، وما ينبثق عن ذلك من منفعة، تتجلى فيما يأتي أو يدع من أفعال وأقوال، وفيما يحتدم داخله من انفعالات ومشاعر. والجمال ينبع من قوة مبدعة قادرة، تثير الفكر والتأمل، وتفتح أبواب الإيمان واليقين. وإذا كان الاستمتاع بالجمال مباحاً، فإنه مدخل إلى ارتقاء الروح والذوق، وسمو النفس وخلاصها من التردّي والسقوط، ومحرك للفكر كي يجول إلى ما هو أبعد من المظاهر الحسية فقط، فالجمال في الحقيقة، سبب من أسباب الإيمان، وعنصر من عناصره، والقيم الجمالية الفنية تحمل على جناحيها ما يعمق هذا الإيمان ويقويه، ويجعله وسيلة للسعادة والخير في هذه الحياة.

إن ألوان الآداب المختلفة قد تبلور حقيقة نفسية، أو تجسد واقعاً اجتماعياً، أو تبرز قيمة من القيم العليا في

إطار معين، وهكذا فإن الآداب تقدم لنا ألواناً من الحقيقة في ثوب أخاذ، أو في شكل جميل، فتغليف الحقيقة بما يجعلها جميلة ومؤثرة لا ينفي عنها كونها حقيقة، وهذا الشكل الجميل الذي تزف فيه الحقيقة، يختلف تماماً عن الحقيقة العارية المجردة التي تنتج عن البحوث العلمية البحتة، أو الفلسفية التقليدية. وقد يكون تغليف الحقيقة بشكل مستفز أو قبيح وسيلة أخرى من الفن لإبعاد الإنسان عن واقع نود تغييره أو قبيح يتوجب تحويله إلى شيء جميل.

فكم لدينا من الأفكار والمشاعر ما هو أجمل من كلامنا بكثير ولا نعرف كيف نعبر عنها ولا ننقلها للآخرين. ويظل تذوق الجمال كامناً في أغلب الأفراد، إلا أن الحضارة التي نعيشها الآن تحيطنا بمناظر قبيحة كريهة خشنة صنعها الإنسان في غفلة عن الجمال المخلوق فينا. وقد تعزى خشونة الواقع وكآبته أحياناً إلى الكبت الذي نعاني منه في حياتنا اليومية التي لا تشتمل إلا على أبسط أشكال الجمال، وإلى غياب الحريات..

لقد استطاعت الفلسفات القديمة أن تصل إلى اقتناع بأن قيم الحق والخير والجمال هي القيم الكبرى في الوجود، وأنه تحت مظلة هذه القيم الثلاث الكبرى، تتدرج القيم الإنسانية جميعاً فروعاً لها.. وقيمة "الخير" تلك تنبثق من التفرقة بين ما هو رذيلة وشر، وبين ما هو فضيلة وخير، هذه التفرقة تقوم من عليها الأسس التي على وجودها تبنى الفضيلة، وعلى غيابها تبنى الرذيلة.

أما المنطق، فيفرق بين الخطأ والصواب، ويصل إلى قيمة الحق. وفي جميع الحالات فإن فلسفة الأخلاق، وعلم المنطق، وفلسفة الجمال، بدرجات متفاوتة من العمق، يجب أن تتدرج في وجدان الشباب، حسب المرحلة العمرية التي يدرسون فيها بشكل أو بآخر، إن اختيار مناهج الأدب والشعر وفنون الكلام، يجب أن يتناسق مع هذه الرؤية، وإدماج هذه المنهجية بلا تردد في التعليم، هو جزء يجب ألا ينفصل عن رؤية التطوير الشاملة. إلا أنني أؤكد أن الأهم ليس في منهج يدرس، بل في معلم يفهم هذه القيمة، ومدرسة ومعهد تكون فلسفة الجمال رائدة لمضمونها.

ملاحق

نظرة على تجربة عالمية، إطار المؤهلات

في مجال التعليم العالي الأوروبي

(ملحق الفصل السابع)

يتناول هذا الملحق عرض لأطر المؤهلات كما أشار إليها وزراء التعليم في أوروبا، لما يطلق عليه إطار المؤهلات في مجال التعليم العالي الأوروبي ويسدي النصح بخصوص الممارسات الجيدة في عملية التوسع في أطر المؤهلات الوطنية وذلك للوصول إلى مؤهلات التعليم العالي الواجبة في مصر. ويجب على أي دارس وواضع سياسة في هذا السياق أن يغطي الموضوعات الآتي ذكرها:

1. السياق – مؤهلات التعليم العالي في أوروبا والوضع في مصر
 2. أطر المؤهلات وأغراض التعليم العالي
 3. أطر المؤهلات على المستويين الوطني والأوروبي ومجالات التعليم الأخرى
 4. إطار عمل مؤهلات التعليم العالي في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية
- وعلى أي دارس لموضوع إطار المؤهلات في مجال التعليم العالي أن يرتبط بإعلان بولونيا لعام 1999 وبيان برلين لعام 2003 في وضع المؤهلات وأطر التوصيف. وعليه أن يلتزم بالأهداف والأولويات والافتراضات الضمنية للتعليم العالي التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان، وتتعلق بصفة خاصة بإعداد الطلبة لسوق العمل وإعدادهم لتبوء موقعهم في الحياة كمواطنين نشطاء داخل مجتمع ديمقراطي، فضلاً عن التأكيد على أهمية التنمية الشخصية وتأسيس قاعدة عريضة من المعرفة المتطورة والحفاظ عليها.
- أما البحث في طبيعة الأطر الوطنية الحالية للمؤهلات في أوروبا التي تشمل "الأسلوب الجديد" للتعليم العالي وتطورها وفعاليتها فإنه يكشف عن نمط واسع من الخبرات المختلفة يمكن من خلالها استخلاص عدد من توصيات الممارسات الجيدة التي يمكننا الاستفادة منها وتوافر بعض الموضوعات المفيدة التي قد تساعد في الخروج بعدد من الأطر الوطنية الناجحة للمؤهلات وتشمل:
- أولاً:** أهمية وفعالية التطوير والمراجعة التي يتمخض عنها أطر وطنية مناسبة عندما تشمل كل الأطراف المعنية من ذوي الصلة سواء كانوا داخل إطار التعليم العالي أو خارجه.
- ثانياً:** وجوب تحديد إطار مؤهلات التعليم العالي مجموعة من الأغراض الواضحة والمتفق عليها على المستوى الوطني. وتعزز عملية إدماج عدد من الدورات أو / و في المستويات أطر مؤهلات التعليم العالي فضلاً عن التعبير عنها بوضوح مع إدراج المؤشرات أو / و أدوات التوصيف المؤهلات المعنية بالنتائج. ويجب أن يعزز ذلك أيضاً عملية ربط نظم تراكم الساعات المعتمدة، بأطر مؤهلات التعليم العالي هذه

المؤهلات.

ثالثاً: أهمية أن تربط أطر مؤهلات التعليم العالي بوضوح ما بين المعايير الأكاديمية ونظم توكيد الجودة الوطنية والمؤسسية ومفهوم الجمهور لمكانة ومستوى المؤهلات المعترف بها على المستوى الوطني. ويتطلب اكتساب ثقة الجمهور في المعايير الأكاديمية فهمهم للإنجازات المحققة حال الحصول على مؤهلات التعليم العالي المختلفة ودرجاته العلمية.

كذلك فإنني بالبحث في تصميم إطار لمؤهلات التعليم العالي الأوروبي وجدت هذه التوصيات الهامة، التي يمكن أن نتفعنا لارتباط نظامنا التعليمي بأوروبا:

أولاً: أن يكون إطار المؤهلات في مجال مؤهلات التعليم العالي الأوروبي هو الإطار الشامل مع توافر قدر كبير من العمومية وأن يتكون من ثلاث دورات رئيسية مع توافر فرصة إدخال دورة قصيرة بين طياته ترتبط بالدورة الأولى.

ثانياً: أن يشمل الإطار أدوات لتوصيف الدورة تتسم بعموميتها في وصف المؤهلات ويمكن اللجوء إليها بصفتها نقاط مرجعية.

ثالثاً: أن تعد أدوات توصيف دبلن التي وضعتها مبادرة الجودة المشتركة هي الأدوات المقترح إقرارها كأدوات لتوصيف الدورة الخاصة لإطار مؤهلات التعليم العالي الأوروبي حيث أنها تقدم بيانات عامة للتوقعات التقليدية للإنجازات والقدرات المرتبطة بمنح الدرجات العلمية والتي تتوج نهاية كل دورة من دورات بولونيا.

على أن يشمل ذلك دليلاً إرشادياً لمجموعة من الساعات المعتمدة الأوروبية المرتبطة باستكمال الدورة:

- دورة قصيرة (داخل الدورة الأولى أو مرتبطة بها) المؤهلات – حوالي 120 ساعة اعتماد وفقاً للنظام الأوروبي لتحويل ساعات الاعتماد

- مؤهلات الدورة الأولى 240-180 ساعة اعتماد وفقاً للنظام الأوروبي لتحويل ساعات الاعتماد

- مؤهلات الدورة الثانية 120-80 ساعة اعتماد وفقاً للنظام الأوروبي لتحويل ساعات الاعتماد. ويعد أدنى حد

مطلوب هو 60 ساعة اعتماد وفقاً للنظام الأوروبي لتحويل ساعات الاعتماد على مستوى الدورة الثانية

- لا ترتبط بالضرورة مؤهلات الدورة الثالثة لدرجة الدكتوراه بساعات الاعتماد

ونقترح استخدام الضوابط الآتي ذكرها للتحقق من اتساق الأطر الوطنية المصرية مع إطار مؤهلات التعليم العالي الأوروبي:

- أن تقوم وزارة التعليم العالي بتحديد الإطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي والجهة أو الجهات المسؤولة عن وضعها.

- أن تتوافر صلة واضحة وبارزة ما بين مؤهلات الإطار الوطني وأدوات توصيف مؤهلات الدورة للإطار الأوروبي.

- أن يُصمم الإطار الوطني ومؤهلاته على أساس مخرجات التعلم كما يوصى أن ترتبط المؤهلات بالنظام الأوروبي لتحويل ساعات الاعتماد.

- أن تتسم إجراءات تضمين المؤهلات في الإطار الوطني بالشفافية.

- أن يشير نظام توكيد الجودة الوطني في مجال التعليم العالي إلى مؤهلات الإطار الوطني للتعليم

العالي وأن يتسق مع معايير التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي.

كذلك فإنني بحثت في الإطار والمبادرات المرتبطة بنظام المؤهلات خارج نطاق التعليم العالي وأخذت في الحسبان التطورات الأوروبية واسعة النطاق التي حدثت في مجال التعلم مدى الحياة والذي يشكل فيه التعليم العالي الأوروبي جانباً جوهرياً، فضلاً عن التطورات التي وقعت في أوروبا وعملية الأهداف المستقبلية المرتبطة بها والتقدم الذي أحرز في عملية كونهاجن حول التعاون الأوروبي المتزايد في مجال التعليم والتدريب المهني. ويعد وضع المفوضية الأوروبية لخطط تهدف إلى الوصول إلى إطار للمؤهلات الأوروبية مفيداً ومهماً، وأرى أن نتوافق مع أوروبا في هذا الإطار.

وسيدور السؤال في ذهن القارئ، لماذا الارتباط بالنظام الأوروبي أساساً، ولعل الإجابة هي أني أجد المعايير الأوروبية في التعليم العالي، هي الأقرب إلى احتياجات المجتمع المصري، وكذلك أهمية أن تتاح لخريجي المؤسسات التعليمية فرصة العمل عبر الحدود المصرية، وهو الأمر الذي يؤكد التاريخ، ونعلم الاحتياج المتبادل له في المستقبل. ولعل هناك فائدة من تأخر الأخذ بالمبادرات في الدول النامية، وهي إمكانية تجنب، وتخطي نفس التحديات والأخطاء التي وقع فيها من سبقونا.. أي أن هناك فرصة لاختصار الطريق، إذا التزمنا بنفس المعايير.

1- السياق – مؤهلات التعليم العالي في أوروبا

عملية بولونيا ومجال التعليم العالي الأوروبي وأنظمة المؤهلات

كانت عملية تحديد دراسات الدورة الأولى والثانية في إطار إعلان برلين (1999) بمثابة الخطوة الأولى نحو وضع إطار مؤهلات شامل في مجال التعليم العالي الأوروبي. ومع إحداث هذا الفصل المبدئي بين الدوريتين تشكلت العناصر الأولى لإطار المؤهلات.

شملت الخطوات التالية عدداً من المبادرات الوطنية والدولية بما في ذلك تدشين مبادرة الجودة المشتركة "الأدوات توصيف دبلن" ومشروع التقويم الأوروبي ومشروع تحقيق التناغم والانسجام فضلاً عن إدخال مجموعة من التطويرات على بعض أطر المؤهلات الوطنية مثل تلك الموجودة في الدنمارك وأيرلندا والمملكة المتحدة مع عمل أطر مؤهلات منفصلة لاسكتلندا وبقية أجزاء المملكة المتحدة. وأثرت حلقات بولونيا النقاشية التي عقدت في هيلسنكي ولسبون وزبورخ النقاشات عن السياق كما قدمت معلومات مفصلة. تلت هذه المبادرات حلقة بولونيا النقاشية في الدنمارك والتي انعقدت بالتحديد في كونهاجن 27-28 مارس 2003 تحت عنوان "هياكل المؤهلات في التعليم العالي الأوروبي". عزز الحلقة النقاشية هذه تقرير

الخلفية⁽¹⁾ الذي بحث في الأساليب البديلة لشرح الدورات والمستويات في مؤهلات التعليم العالي الأوروبي.

يفحص التقرير والحلقة النقاشية القضايا والحجج المرتبطة بالمفاهيم التي تفيد في وصف المؤهلات كما ركزوا أيضاً على المناهج الأوروبية الحالية الخاصة بهياكل المؤهلات والمنهجيات البديلة وأصولها النظرية في بلورة مستويات التعليم المختلفة لكل مؤهلات التعليم العالي شاملة التعلم مدى الحياة.

ولقد تمخضت الحلقة النقاشية التي عقدت في الدنمارك عام 2003 عن سلسلة من التوصيات المفصلة للأطراف المعنية بالتعليم العالي. وقد اتخذ هذه التوصيات الوزراء إبان اجتماعهم في برلين وطالب بيان

برلين (2003) بوضع إطار شامل لمجال التعليم العالي الأوروبي. وتعد التصريحات الأتي ذكرها ذات أهمية خاصة في هذا الصدد.

(1) يمكن تنزيل التقرير الخاص ب هياكل المؤهلات في التعليم العالي الأوروبي والذي يبحث في الأساليب البديلة لشرح الدورات والمستويات في مؤهلات التعليم العالي الأوروبي من موقع <http://www.bologna.dk> **هيكل الدرجات:** بحث وزراء الدول الأعضاء على وضع إطار للمؤهلات القابلة للمقارنة والمتوافقة لأنظمة التعليم العالي الخاصة بهم. وتسعى مثل هذه المؤهلات إلى وصف المؤهلات من ناحية أعباء العمل والمستوى ومخرجات التعلم والكفاءة والخصائص.

كما أنها تتولى أيضاً مسؤولية تفصيل إطار شامل لمؤهلات مجال التعليم العالي الأوروبي، وداخل هذا الإطار ينبغي أن يكون للدرجات العلمية مخرجات مختلفة ومحددة كما يوصى أن يكون لدرجات الدورتين الأولى والثانية توجهات مختلفة وخصائص متعددة وذلك لتلبية مجموعة مختلفة من الاحتياجات الفردية والأكاديمية واحتياجات سوق العمل. كما ينبغي أن تسمح درجات الدورة الأولى الفرصة للانتقال إلى برامج الدورة الثانية وفقاً لاتفاقية الاعتراف بليسبون. وعلى هذا تمنح درجات الدورة الثانية الفرصة للدارسين للالتحاق بدراسات رسالة الدكتوراه.

ولقد دعا وزراء التعليم في أوروبا مجموعة المتابعة إلى البحث في مسألة ربط التعليم العالي قصير المدى بالدورة الأولى من إطار مؤهلات مجال التعليم العالي الأوروبي (1) وكيفية تطبيق ذلك.

التعلم مدى الحياة: كما دعا الوزراء كل العاملين على وضع أطر مؤهلات في مجال التعليم العالي الأوروبي تتضمن نطاقاً واسعاً من مسارات التعلم والفرص والأساليب التي تتسم جميعها بالمرونة بالإضافة إلى الاستخدام المناسب لوحدات النظام الأوروبي لتحويل ساعات الاعتماد (2).

إجراءات إضافية: ورأى الوزراء ضرورة الذهاب إلى ما هو أبعد من نطاق التركيز الحالي الذي يلقي بالضوء على دورتين رئيسيتين للتعليم العالي فحسب وذلك كي يشمل درجة للدكتوراه باعتبارها الدورة الثالثة في عملية بولونيا (3).

وبناءً على ما تقدم، يكمن التحدي في إيجاد هيكل للمؤهلات الأوروبية يبسر العلاقة ما بين أطر المؤهلات الوطنية، وذلك كي يوفر أساساً لتحري المزيد من الدقة في العلاقة بين مؤهلات التعليم العالي المختلفة مع أوروبا. وحيث أن المؤهلات تضرب بجذورها وتتشكل داخل الأنظمة الوطنية أو الأنظمة ذات الصلة كان من الأنسب أن يطلق على الإطار اسم إطار مؤهلات مجال التعليم العالي الأوروبي.

(2) بيان برلين 2003

(3) بيان برلين 2003

ولقد اعتبرت مسألة وضع إطار شامل وفعال لمؤهلات مجال التعليم العالي الأوروبي أمراً ضرورياً لعدة أسباب. فبدائيةً ساعد ذلك عملية بولونيا في الوصول إلى مستوى حقيقي من الشفافية بين النظم الأوروبية القائمة للتعليم العالي من خلال وضع أساس مشترك لفهم هذه الأنظمة والمؤهلات التي تحتوي عليها. كما أن ذلك قد حسن من مسألة اعتماد المؤهلات الأجنبية، وتيسر حركة المواطنين، وجعل عملية تقويم الاعتمادات أمر دقيقاً. وقدم الإطار الشامل إرشادات للدول التي تقوم بوضع أطرها الوطنية. وأخيراً وليس آخراً فهي تقدم سياقاً لعملية توكيد الجودة الفعالة. ويتطلب إقرار نظام يسهل قراءته وتتوافر في داخله درجات قابلة للمقارنة، يعزز عملية الاعتراف الأكاديمي استخدام أدوات توصيف شائعة وواضحة. وتتوافر أوجه الصلة بخطوط العمل من خلال:

- إقرار نظام يركز في الأساس على ثلاثة⁽¹⁾ دورات رئيسية الوصول إلى نوع من الاتفاق حول طبيعة ودور الدرجات العلمية داخل الدورات/المستويات المختلفة وتعد بالفعل هي أساس هذا الإطار.
- وضع نظام للوحدات الدراسية، الذي يكون في حد ذاته أسلوباً يساعد في توصيف المؤهلات وتحديد كمّ وإضفاء المزيد من الشفافية عليها.
- تعزيز وتيسير حركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين من خلال التوصل إلى فهم مشترك للمؤهلات والاعتراف العادل بها
- تعزيز التعاون الأوروبي في مجال توكيد الجودة، بتوافر أساليب أوروبية شفافة ومشاركة لإيضاح المؤهلات وأدوات توصيفها ونقاط المرجعية الخارجية الأخرى الخاصة بالجودة والمعايير
- تعزيز البعد الأوروبي في التعليم العالي خصوصاً في مجال برامج الدراسات المتكاملة والدرجات المشتركة وتتوافر مقدار أكبر من الشفافية بين الدورات الدراسية والمناهج والمستويات الحالية.
- أما بخصوص التعلم مدى الحياة فيتطلب أي إجماع حول توصيف الدرجات العلمية والمستويات توافر عدد من المضامين المفيدة لهياكل المؤهلات ومؤهلات تعليم عال أخرى ودرجات ومسارات بديلة ومن ثم فتشمل كل مراحل وأنواع التعلم.
- إن مؤسسات التعليم العالي والطلاب هم أهم المستفيدين الذين يحققون مكاسباً من جراء وضع أطر وطنية وأوروبية فعالة. ويجوز تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي من خلال أطر المؤهلات التي تقرر قدرها من المرونة ولا تتسم بالجمود الشديد

(1) صاغ إعلان بولونيا هذا الهدف فيما يتعلق بالدورتين الأولى والثانية بينما أضاف بيان برلين درجة الدكتوراه بوصفها دورة ثالثة.

- تسهل الأطر الوطنية والأوروبية التي تقدم نقاط تحول متعددة التحاق المتعلمين غير التقليديين بها ومن ثم

- فتوفر فرصاً أكبر لتماسك النسيج الاجتماعي وتعزز البعد الاجتماعي
- زيادة جاذبية مجال التعليم العالي الأوروبي مع تعزيز شفافية درجاته التعليمية وقابليته للمقارنة ومن خلال وضع إطار موحد للمؤهلات. ويعد تنقيح سبل وصف درجات ومستويات التعليم العالي جزءاً لا يتجزأ من التطوير.
 - ويكتسب وضع إطار شامل يتسم بشفافيته ووضوح تعبيراته ودعم الأطر الوطنية أهمية خاصة في عملية الاعتراف بالمؤهلات التي خرجت بها إصلاحات بولونيا وذلك في أجزاء أخرى من العالم.
- ويُعتبر وضع نهج للمفاهيم التي تصف المؤهلات من الأولويات الهامة في الوقت الحالي للعديد من الدول إبان تطبيقهم للإصلاحات في مجال التعليم العالي. ولا ترتبط مثل هذه التطورات بأوروبا فحسب أو بالتعليم العالي وحده بل تظهر في مجالات أخرى للتعليم والتدريب في أجزاء أخرى من العالم كما يتضح في تجارب دول مثل أستراليا ونيوزيلندا وجنوب أفريقيا وأحاول جاهداً أن أجعل مصر طرفاً فعالاً في هذا النظام.

2- أطر المؤهلات وأغراض التعليم العالي

إن التوسع في عمل إطار للمؤهلات سواء كان هذا الإطار شاملاً لمجال التعليم العالي الأوروبي أو كان إطاراً وطنياً مصرياً فهما لا ينفصلان عن الأهداف والأولويات والافتراضات الضمنية للتعليم العالي. وعلى هذا فإنه من المفيد والضروري مراجعة مجموعة الأعمال التي قامت بها دول أوروبا للوصول إلى مكانها الحالي. لقد تناول إعلان بولونيا إلى حد ما القضايا بشكل عام مرجعي. كما تم بحث نفس هذه القضايا في عدد من حلقات بولونيا النقاشية كان أبرزها الحلقة اليونانية الخاصة بالبعد الاجتماعي في التعليم العالي (فبراير 2003) والحلقة الدنمركية عن هياكل المؤهلات (مارس 2003) والحلقة التشيكية حول التعلم مدى الحياة (يونيو 2003) والحلقة النقاشية للمجلس الأوروبي والبرتغال عن الاعتراف الأكاديمي (إبريل 2002) ⁽¹⁾. تناولت حلقة المجلس الأوروبي النقاشية هذه القضايا أيضاً تحت عنوان مسؤولية العامة تجاه التعليم العالي والبحث (سبتمبر 2004). وتم أخذ نفس هذه الموضوعات في الاعتبار في الحلقة النقاشية لسلوفانيا ومنظمة الجامعة الأوروبية والاتحاد الوطني لطلاب أوروبا عن إمكانية

(1) للمزيد من التفاصيل عن هذه الحلقات النقاشية أنظر

http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/index.htm
التوظيف (أكتوبر 2004) بالإضافة إلى حلقة الاعتراف الأكاديمي التي نظمتها سلطات لاتافيا والمجلس الأوروبي في ريجا في ديسمبر 2004 ⁽¹⁾.

وأثناء تطبيق إعلان بولونيا دار الكثير من الجدل بين مجموعة من المستفيدين على المستويات الوطنية والأوروبية وبصفة خاصة داخل مجلس أوروبا وبدأ يلوح في الأفق مفهوم موحد للأغراض المتعددة للتعليم العالي. ونستطيع أن نحدد أربعة أغراض للتعليم العالي على النطاق الواسع كما وضعت دول أوروبا.

2. وإعدادهم لتبوء موقعهم في الحياة كمواطنين نشطاء داخل مجتمع ديمقراطي،
3. التأكيد على أهمية التنمية الشخصية،
4. وتأسيس قاعدة عريضة من المعرفة المتطورة والحفاظ عليها،

ويجوز الفصل بين العناصر الأربعة لتحقيق أهداف هذا النقاش غير أنه ينبغي التأكيد على أن التمييز بين هذه العناصر لا يتسم بالوضوح الكافي وأن هذه العناصر تتشابه بعضها مع البعض. كما تجوز الإشارة إلى أنه بالنسبة للعناصر الثلاثة الأولى يكون التركيز على اكتساب الفرد للمؤهلات أما بالنسبة للعنصر الرابع فسيتحول التركيز إلى المجتمع على الأقل فيما يتعلق بربط المؤهلات بإمكانية التوظيف والأهداف الاجتماعية الأخرى. وبالرغم من كل ما تقدم فللعناصر الأربعة أبعاد فردية واجتماعية في ذات الوقت. ولعلني أشير هنا إلى الفصل الثاني من هذا الكتاب وعنوانه "الجامعات - بناء حضارة أم مقدمو خدمة تعليمية" وقول د. طه حسين حول دور الجامعات في بناء الحضارة.. لأحفز القارئ واستثير فكره مرة أخرى.

إعداد الطلبة لسوق العمل

كانت مسألة إعداد الطلبة لسوق العمل هي الشغل الشاغل للخطاب العام المتعلق بالتعليم عبر الجيل السابق. فلا طالما شكى أصحاب العمل أن أنظمة التعليم الحالية في العديد من الدول الأوروبية لا تعد الطلاب بالشكل المناسب للانضمام لسوق العمل. وكانت هذه الشكوى هي القوى الدافعة لعملية بولونيا. ونحن لا نختلف عن هذه الدول التي أقرت بالتحدي، وقامت بالمبادرة الجماعية للتغلب عليه.

(1) للمزيد من المعلومات عن هذه الحلقات أنظر <http://www.bologna-bergen2005.no>

إعداد الطلبة لتبوء موقعهم في الحياة كمواطنين نشطاء داخل مجتمع ديمقراطي

بالرغم من أن المؤسسات والقوانين الديمقراطية هي اللبنة التي لا غنى عنها بالنسبة للمجتمعات الديمقراطية إلا أن مثل هذه المؤسسات والقوانين لن تتجح إلا داخل مجتمعات تتسم ثقافتها الديمقراطية بالسائدة بقبول التنوع والجدل المفتوح. فالديمقراطية تعتمد في نهاية المطاف على المشاركة الفعالة لمواطنين متعلمين ونشطاء. ومن ثم يقوم التعليم على المستويات المختلفة بدور فعال في ترسيخ الثقافة الديمقراطية. فبالإضافة إلى توافر المهارات القابلة للتحويل والانتقال تتطلب المشاركة الفعالة للمواطنين النشطاء دراية واسعة بعدد من المجالات فضلاً عن تعزيز السلوكيات والقيم الديمقراطية والقدرة على التفكير التحليلي ولقد تمت الإشارة إلى جوانب التعليم العالي في إعلان بولونيا واتضحت أكثر من خلال بيانات متتالية للمجموعة الأوروبية في التعليم العالي.

التنمية الشخصية

لم يتم تناول جوانب التعليم العالي صراحة في نصوص السياسات الخاصة بعملية بولونيا كما قرأتها حتى

الآن. فبالرغم من أن التأكيد على أهمية التنمية الشخصية كانت مسألة أكثر جلاءً بوصفها هدفاً للتعليم والتعليم العالي في أجيال سابقة إلا أنها مازالت أحد الافتراضات الضمنية للتعليم في أوروبا. وربما لاقت هذه العبارة بعض الاعتراض خلال تطور التعليم الجماعي على نطاق واسع غير أن هذا لا يمنع من إيضاحها صراحةً بقول أنه بالرغم من أن إعداد الطلبة للانتحاق بسوق العمل يعد هدفاً هاماً من أهداف التعليم فإن هدف التنمية الشخصية لا ينبغي أن يغيب عن البال. أما في مصر، فإنني أضع هذا الهدف كجزء أساسي وحيوي في عملية التطوير.

تأسيس قاعدة عريضة من المعرفة المتطورة والحفاظ عليها

من الضروري بالنسبة للمجتمع ككل الوصول إلى المعرفة المتطورة من خلال توافر قاعدة عريضة من العلوم. فعلى أعلى مستويات المعرفة وأكثرها تقدماً يرتبط الأمر بإجراء البحوث والتدريب عليها. غير أن الأمر لا يقتصر على البحوث فحسب حيث أن المعرفة المتطورة ونقل مثل هذه المعرفة يقومان بدور هام في عدد من المجالات وفي مستويات أقل من مستوى البحث. وبناءً على ما تقدم فإن المعرفة بالمهارات المتقدمة وأساليبها والقدرة على تنمية مثل هذه المهارات لا يوصف بالبحث غير أن اكتساب مثل هذه المهارات ونقلها لآخرين يعد ضرورة إلى حد بعيد لأي مجتمع حديث ومتقدم تكنولوجياً. تناول القارئ هذا الجانب من جوانب التعليم العالي وذلك في سياق تحقيق التناسق ما بين مجال التعليم العالي الأوروبي ومجال البحوث الأوروبي وتضمنين درجة الدكتوراه بوصفها الدورة الثالثة من "دورات بولونيا".

3- أطر المؤهلات على المستويين الوطني والأوروبي ومجالات التعلم المختلفة

يقدم إطار المؤهلات وصفاً منظماً لمجموعة كاملة من المؤهلات داخل نظام تعليم بعينه كما يشرح السبل التي يستطيع المتعلمون البحث من خلالها. وفي هذا السياق ينبغي وصف المؤهلات بطريقة تسمح بتغطية الأغراض الكاملة للتعليم وعلى هذا يوصى بأن يكون متعدد الأبعاد.

وينطبق هذا على كل من الأطر الوطنية والإطار الناشئ لمجال التعليم العالي. ومن المتوقع أن يكون هذا الأخير أقل تفصيلاً من الأطر الوطنية ولكن سيكون أحد أهدافه هي تقديم إطار شامل يسهل ويبسط مسألة الحركة والشفافية والاعتراف المتبادل بين الأطر الوطنية. وفي ذات الوقت ينبغي إدراك أن الأطر الوطنية ستعكس النقاشات الوطنية المعنية بأغراض التعليم العالي والبرامج المختلفة لسياسات التعليم العالي. ويعد ضرب التوازن المناسب بين أوجه التنوع داخل الأطر الوطنية واستخلاص الفائدة من وراء عمل روابط وثيقة بينما هو التحدي الأكبر الذي يواجه تأسيس الإطار الشامل.

ولكن من الواجب أن تشمل هذه العملية مشاركة إيجابية من أصحاب المصلحة. كذلك فإنني أدعو الدول العربية كجيران مشاركين في الحدود، وشركاء تاريخ ومستقبل أن يأخذوا العبرة من تاريخ أوروبا الحديث في بناء النظام التعليمي موحد المعايير المرئي من الجميع، والمعترف به بينهم حتى تتراكم الخبرات، ويكون ذلك فاتحة الحركة الإنسانية عبر الحدود في حرية وكرامة وإضافة اقتصادية وثقافية للمجتمعات العربية.

4- إطار عمل مؤهلات التعليم العالي في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية

يدور هذا الجزء حول تطبيق "إطار عمل مؤهلات التعليم العالي في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية"، وينطبق على الدرجات والدبلومات والشهادات وغير ذلك من المؤهلات الأكاديمية (خلاف الدرجات الفخرية ودرجات الدكتوراه العليا) التي تمنحها جهة تقديم تعليم عالٍ بحكم ممارستها لصلاحيات منح الدرجات المخولة لها، بهدف تقريب النظام المصري بالنظم الأوروبية.

ويمثل هذا الإطار مرجعية مهمة لجهات تقديم التعليم العالي، حيث استهدف إعداده هو وما يقترن به من إرشادات التطبيق مساعدة جهات تقديم التعليم العالي على السير المنتظم على المعايير الأكاديمية - وإيجاد التناظر بين المعايير الأكاديمية، خاصة في السياق الأوروبي - لضمان التنافسية الدولية وتيسير إمكانيات التنقل الحر لطلاب الدراسات الجامعية والعليا. ولجهات تقديم التعليم العالي أن تلتزم الفائدة في اتخاذ إطار مؤهلات التعليم العالي مرجعاً في مناقشاتها مع المستفيدين الرئيسيين في التعليم العالي (الطلاب المقبلين وأولياء الأمر والمدارس وأرباب العمل) بشأن المخرجات والسمات التي يمثلها كل مؤهل.

إن الأصل الأصل الذي يقوم عليه إطار مؤهلات التعليم العالي في المملكة المتحدة هو ضرورة منح المؤهلات على أساس تحقيق المخرجات والإنجاز لا عدد سنوات الدراسة، وتؤدي مواصفات المؤهلات دور رئيسياً في هذا الأصل، حيث تحدد المخرجات والسمات العمومية المطلوبة لمنح كل مؤهل، وفي هذا الصدد تشكل مواصفات المؤهلات التي يضمها هذا الإطار نماذج للمخرجات والسمات المطلوب تحقيقها في التعلم المفوضي إلى منح مؤهلات التعليم العالي، وتمثل هذه المخرجات اندماجاً لتجارب تعلم متنوعة ناتجة عن برامج دراسية عامة وتخصصية، وعلى ذلك فإن هذه المؤهلات - والتي تنم عن خريجين يتمتعون بمهارات تحليلية عالية ونطاق عريض من القدرات - تتميز عن التدريب أو التحصيل المحض لمهارات ذات مستوى أعلى.

ويستخدم هذا الإطار كذلك كمرجعية في عمليات التدقيق/المراجعة المؤسسية وغير ذلك من أشكال المراجعة الخارجية، حيث تتفحص فرق التدقيق والمراجعة الوسائل التي تستخدمها جهات تقديم التعليم العالي البريطاني لضمان تلبية ما تمنح من الشهادات والمؤهلات لمعايير أكاديمية لا تقل عن حد التوافق مع تلك المشار إليها في الإطار وأن جهات تقديم التعليم العالي تمارس - في السياقات المعنية - صلاحياتها بصفتها كيانات مانحة للدرجات بشكل سليم. وتقوم فرق التدقيق والمراجعة بشكل خاص بالوقوف على الأسلوب الذي تتبعه جهات تقديم التعليم العالي لتقييم تماشي المعايير الأكاديمية لشهاداتها مع المستويات المشار إليها في هذا الإطار، وفي هذا الصدد ينبغي اعتبار نظام المؤهلات في التعليم العالي إطار عمل لا قالباً مقيداً.

خلفية

لقد ورد أول اقتراح بإعداد إطار عمل قومي لمؤهلات التعليم العالي في المملكة المتحدة في تقرير ديرنج (اللجنة القومية لفحص التعليم العالي، 1997)، وقد صدرت بالفعل أول نشرة بإطار هذا العمل عام 2001، حيث تولت إعداده وتقوم على تحديثه هيئة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) وفق توصيات التقرير، وقد خرج الإصدار الثاني الذي أحله للقارئ بمساعدة مجموعة استشارية تم تشكيلها متضمناً تغذية راجعة مستفادة من جولات مستقيضة من النقاش والتشاور مع قطاع التعليم العالي ومستفيديه. ولقد وجدت أنه يوجد إطار عمل مواز لمؤهلات التعليم العالي في اسكتلندا يعكس ملامح نظامها التعليمي ولكنه أيضاً يوضح أوجه التشابه والتماشي الكثيرة مع إطار عمل إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية، حيث يتشارك الإطاران في كثير

من الأغراض والملاحج الجوهرية. فعلى مستويات الدراسات العليا يتشارك إطارا عمل التعليم العالي في الهيكليات ومسميات المؤهلات وموصفات المؤهلات.

وحيث أن عمل وتنافس مؤسسات التعليم العالي والطلاب وأرباب العمل يتحول بشكل متزايد إلى سياق أوروبي ودولي، ولذلك فإن أطر عمل مؤهلات التعليم العالي في أنحاء المملكة المتحدة كافة مصممة بحيث تقي بمتطلبات إعلان بولونيا⁽¹⁾ وتتماشى بالتالي مع إطار عمل مؤهلات منطقة التعليم العالي الأوروبية. الملاحج الرئيسية لإطار عمل مؤهلات التعليم العالي في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية. أغراض إطار عمل مؤهلات التعليم العالي.

يتطلب اكتساب ثقة الجماهير في المعايير الأكاديمية تحقيق فهم جماهيري للإنجازات التي تمثلها مؤهلات التعليم العالي، وهو الأمر الذي تشارك فيه المملكة المتحدة باقي أوروبا، وهو التحدي الذي يواجهنا بغياب هذه الثقة في مصر. ولعل الاتفاق ونشر إطار عمل مؤهلات التعليم العالي يعيد مرة أخرى هذه الثقة للمجتمع.

وتتحدد الأغراض الرئيسية لإطار عمل مؤهلات التعليم في المملكة المتحدة في الآتي:

- تزويد جهات تقديم التعليم العالي ومختبريها الخارجيين بمرجعيات مهمة لوضع المعايير الأكاديمية وتقييمها
- المساعدة على تبين مسارات التقدم المحتملة، خاصة في سياق التعلم مدى الحياة
- ترويج فهم مشترك ومشارك للمتطلبات المقترنة بالمؤهلات التقليدية عن طريق تيسير استخدام متنسق لمسميات المؤهلات على مستوى قطاع التعليم العالي بأكمله.

ونتيجة لذلك، يجب أن يؤدي إطار مؤهلات التعليم العالي إلى تمكين جهات تقديم التعليم العالي من إعلام أرباب العمل والمدارس والطلاب المقبلين والكيانات المهنية والتشريعية والتنظيمية وغير ذلك من المستفيدين بالإنجازات والسمات التي تمثلها مسميات مؤهلات التعليم العالي التقليدية.

(1)

إعلان بولونيا حول الفضاء الأوروبي للتعليم العالي: يمكن الوصول إلى توضيح من خلال العنوان:

www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf

ويجب أن يستخدم مدققو ومراجعو هيئة ضمان الجودة للتعليم العالي هذا الإطار كمرجعية عند تدقيق أو مراجعة تأسيس وإدارة المعايير الأكاديمية بمعرفة جهات تقديم التعليم العالي، وينظر المدققون والمراجعون بشكل خاص في كيفية تحقيق المؤسسات تماشي المعايير الأكاديمية لشهاداتهم مع المستويات المشار إليها، ويتأكدون كذلك من وجود وسائل لدى المؤسسات لضمان تلبية ما تمنح من الشهادات والمؤهلات لمعايير أكاديمية لا تقل عن حد التوافق مع تلك المشار إليها في إطار عمل المؤهلات.

عدد المستويات في إطار مؤهلات التعليم العالي في المملكة المتحدة

يبين الجدول المرفق مستويات مؤهلات التعليم العالي مع أمثلة من المؤهلات التقليدية في كل مستوى في المملكة المتحدة وأيرلندا، ويشار إلى كل مرحلة ضمن أي إطار عمل للمؤهلات – سواء كان التعليم مدرسيًا أو مهنيًا أو إضافيًا أو عاليًا – باسم "مستوى"، ومن حيث التطبيق فإن معظم هذه المستويات تمثل حزمًا

من المؤهلات تشترك في متطلبات الإجازة ويضم هذا الإطار خمسة مستويات. ثلاثة منها للمرحلة الجامعية واثان للدراسات العليا وتحمل أرقامًا من 4 إلى 8 تاليةً للمستويات 1 إلى 3 التي تسبق التعليم العالي في "إطار العمل القومي للمؤهلات وإطار عمل المؤهلات وساعات الاعتماد".

وتعكس مواصفات المؤهلات خمسة مستويات مستقلة للإنجازات الفكرية المقترنة بمؤهلات التعليم العالي التقليدية التي تمنحها جهات تقديم التعليم العالي في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية وفق صلاحياتهم لمنح الدرجات.

وغالبًا ما تتضمن البرامج المؤدية إلى مؤهلات تعليم عالٍ – خاصة تلك التي يستغرق نيلها عددًا من السنوات – تعلمًا متزايد التحديات، ولمنح مؤهل تعليم عالٍ عند مستوى معين يجب أن تعكس مخرجات ذلك التعلم – بشكل شمولي – موصف المؤهل لذلك المستوى.

ويبدو من النهج التكميلية التي تستخدمها بعض أطر العمل الأخرى في المملكة المتحدة وأيرلندا استخدام ساعات اعتماد للوقوف بشكل نسبي على ما يقترن بمستوى تعلم وإنجاز معين من الطلب والتعقيد وعمق التعلم واستقلالية المتعلم.

مؤهلات التعليم العالي التقليدية ضمن كل مستوى	مستوى FHEQ *	دورة FQ-EHEA المناظرة
درجات الدكتوراه (بما فيها PhD ذات المسار الجديد)	8	مؤهلات الدورة الثالثة (نهاية الدورة)
درجات الماجستير	7	مؤهلات الدورة الثانية (نهاية الدورة)
درجات الماجستير المتكاملة***		
دبلومات الدراسات العليا		
شهادة الدراسات العليا في التربية		
شهادات الدراسات العليا		
درجات بكالوريوس الشرف	6	مؤهلات الدورة الأولى (نهاية الدورة)
درجات البكالوريوس		
شهادة الدراسات الجامعية المهنية في التربية		
الدبلومات الجامعية		

الشهادات الجامعية		
درجات التأسيس	5	مؤهلات الدورة القصيرة (ضمن الدورة الأولى أو مربوطة بها)
دبلومات التعليم العالي		
الدبلومات القومية العالية		
الشهادات القومية العالية	4	
شهادات التعليم العالي		

ومن المناسب للتعبير عن المواضع النسبية لمستويات الإنجاز و/أو المؤهلات أن تعطى أرقامًا، ومع ذلك فهناك احتياج لتجنب الخلط عند ترقيم المستويات في أطر العمل المتباينة في المملكة المتحدة وأيرلندا، ولذلك فقد أعدت الهيئات المسؤولة عن تحديث أطر عمل ساعات الاعتماد والمؤهلات في المملكة المتحدة وأيرلندا دليلًا لمقارنة المؤهلات الرئيسية المتاحة في كل دولة – "للمؤهلات أن تعبر الحدود"⁽¹⁾، حيث يتيح هذا الدليل إجراء المقارنات بين المؤهلات ومستوياتها بدلاً من المعادلات المباشرة.

أمثلة لمؤهلات التعليم العالي التقليدية في كل من مستويات مؤهلات التعليم العالي والدورة المناظرة في أوروبا.

(1)

يمكن الوصول إلى مزيد من المعلومات حول "للمؤهلات أن تعبر الحدود" من خلال العنوان:

www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/glacier/qual/qualifications_cross_countries_2008.pdf

تتضمن المؤهلات المختلفة مقادير مختلفة من التعلم في كل مستوى، وبالتالي تتباين نطاقات مخرجات التعلم المستهدفة.

تحديد مواضع المؤهلات:

عند تحديد مواضع مؤهلات التعليم العالي، سترغب جهات تقديم التعليم العالي في طمأننة الجماهير إلى ملائمة الإنجازات التي تمثلها المؤهلات واتساق تمثيلها، وتتحمل جهات تقديم التعليم العالي مسؤولية البرهنة على ملائمة وضع كل من مؤهلاتها في مستواه ضمن هذا الإطار، وتتظر جهات تقديم التعليم العالي خلال دراستها للمستوى الملائم لمؤهل ما فيما يلي:

- العلاقة بين المخرجات المستهدفة للبرنامج والمتطلبات المنصوص عليها في موصفات المؤهل
- توافر مقدار كافٍ من الدراسة المقيّمة التي تبرهن على تحقق مخرجات التعلم

- إذا كان تصميم المنهج والتقييمات على نحو يتيح لكل الطلاب الملتحقين بالبرنامج فرصة تحقيق المخرجات المستهدفة والبرهنة على ذلك.

مواصفات المؤهلات

تشكل المواصفات نماذج لطبيعة المؤهل الرئيسي في كل مستوى وخصائصه، بينما توضح المقارنة طبيعة التغير بين مؤهلات مختلف المستويات وخصائصه، وهي تقدم مرجعيات واضحة لكل مستوى وتصف المخرجات التي تغطي السواد الأعظم من المؤهلات القائمة، ومع ذلك فإن إطار عمل المؤهلات يتسم بقدر من المرونة يستوعب التنوع والابتكار ويستوعب المؤهلات الجديدة التي تقتضي الحاجة إيجادها. وتنقسم مواصفات المؤهلات إلى جزئين، حيث يمثل الجزء الأول بياناً بالمخرجات التي يخضع تحققها للتقييم والتي ينبغي أن يتمكن الطالب من إظهارها لينال المؤهل، ويكون لهذا الجزء أهمية خاصة لدى جهات تقديم التعليم العالي في تصميم البرامج الأكاديمية وإقرارها ومراجعتها، وستحتاج إلى الاطمئنان إلى أنه في أي برنامج يوفر المنهج والتقييمات للطلاب فرصة تحقيق المخرجات المستهدفة وإظهارها. أما الجزء الثاني فهو بيان بالقدرات الأوسع التي يمكن توقع اكتساب الطالب التقليدي لها، ويكون معيناً لجهات تقديم التعليم العالي خلال مناقشتها مع أرباب العمل وغيرهم من المهتمين بالقدرات العامة لحاملي المؤهل. وينص كل موصف على مخرجات المؤهل التقليدي في كل مستوى، وتكون في العادة عبارة عن درجة علمية في المستويات 6 و7 و8.

قد يكون في معظم المستويات أكثر من نوع واحد من المؤهلات التي يمكن تحقيقها، حيث يكثر تقديم برامج قصيرة كفرص للتنمية المهنية المستمرة، وفي هذا الصدد تعطي مواصفات المؤهلات مرجعيات تعين المؤسسات على الوقوف على مستوى إطار المؤهلات الذي ينبغي وضع أي مؤهلات ناتجة عن مثل هذه البرامج فيه، ويمكن استخدام إرشاد تسمية المؤهلات لتحديد مسمى ملائم. وقد كان من المقصود جعل كل مستوى من السعة بما يتيح المرونة والمساحة لتطوير مؤهلات جديدة، مثل الشهادات ذات الصلة بالمهن. ويجب في النظام البريطاني أن تراجع هيئة ضمان الجودة للتعليم العالي بشكل مستمر الحاجة لأي موصفات مؤهلات إضافية أو لتعديلها على ضوء تطور مرجعيات أخرى مثل بيانات المعايير القياسية المرجعية أو التطويرات الأوروبية الناشئة مثلاً عن عملية بولونيا.

موصف لمؤهل تعليم عالٍ على المستوى 4: شهادة التعليم العالي

يكون الموصف المعطى لهذا المستوى لأية شهادة تعليم عالٍ، أن تقي بالموصف بالكامل. يمكن استخدام موصف المؤهلات هذا أيضاً كمرجعية لمؤهلات المستوى 4 الأخرى.

وتمنح هذه الشهادات في التعليم العالي للطلاب الذين يظهرون:

- معرفة بالمفاهيم التي يقوم عليها مجال/مجالات دراستهم وما يقترن بها من مبادئ، وقدرة على تقويمها وتفسيرها ضمن سياق مجال الدراسة هذا.
- قدرة على تقديم وتقويم وتفسير بيانات نوعية وكمية بغرض تطوير خطوط نقاش والوصول إلى أحكام صائبة بما يتفق مع النظريات والمفاهيم الأساسية لمادة/مواد دراستهم.

في العادة يتمكن حملة هذا المؤهل من:

- تقويم ملائمة النُهج المختلفة لحل المشكلات المتعلقة بمجال/مجالات دراستهم و/أو عملهم.
- عرض نتائج دراستهم/عملهم بشكل دقيق وموثوق وبحجج مهيكلية ومترابطة.
- خوض المزيد من التدريب وتطوير مهارات جديدة ضمن بيئة مهيكلية ومدارة.

وسيكون لدى الحاملون:

- القيم والمهارات القابلة للنقل والضرورية للوظائف التي تتطلب ممارسة شيء من المسؤولية الشخصية

ويتمتع حاملو شهادات التعليم العالي بمعرفة قوية بالمفاهيم الأساسية لمادة ما ويكونون قد تعلموا كيفية إتباع نُهج مختلفة لحل المشكلات، وتكون لديهم القدرة على التواصل الدقيق ويتحلون بالقيم اللازمة للوظائف التي تتطلب ممارسة شيء من المسؤولية الشخصية. قد تكون شهادة التعليم العالي خطوة أولى نحو الحصول على مؤهلات ذات مستوى أعلى.

تقييم المؤهلات ومقادير التعلم وساعات الاعتماد

يمثل التقييم الفعال والملائم ضرورة لتفعيل أي إطار عمل مؤهلات على أساس مخرجات التعلم، والمهم هو تقييم مخرجات التعلم لا طبيعة أي من العناصر المكونة لدراسة ما، فعلى سبيل المثال ربما يستفيد طالب ما – في بيئة تعلم ملائمة – من المواد التعريفية ويخضع للتقييم مقابل مخرجات مؤهل على مستوى أعلى من ذلك المقترن بالمواد التعريفية وحدها.

نشرت في إنجلترا توصيات حول ترتيبات قومية لاستخدام ساعات الاعتماد الأكاديمية في التعليم العالي، كما أعدت مجموعة تطوير قضايا ساعات الاعتماد إطاراً قومياً لساعات الاعتماد ووفرت إرشاداً وفق هذه التوصيات، أما في ويلز فقد وقعت كل مؤسسات التعليم العالي على "اتفاقية لساعات الاعتماد المشتركة"¹ (

كذلك فإنني وجدت أنه يجب أن يضع تصميم البرامج الأكاديمية بعض الافتراضات بشأن مقدار التعلم الذي يرجح أن يكون لازماً لتحقيق المخرجات المستهدفة، وفي بعض الحالات يعبر عن هذه الافتراضات من خلال زمن الدراسة، مثل عدد الأعوام الدراسية، بينما يعبر عن ذلك في حالات أخرى من خلال ساعات الاعتماد، ولا يحدد إطار المؤهلات ذاته مقادير دنيا أو تقليدية من التعلم بالإشارة إلى وحدات ساعات الاعتماد، ومع ذلك فإن إطار عمل ساعات الاعتماد لكل من إنجلترا وويلز يوفران إرشاداً حول مقادير ساعات الاعتماد المقترنة بالمؤهلات التقليدية في كل من مستويات إطار عمل المؤهلات، كما يمكن أن يدعم الإرشاد الوارد في إطار عمل ساعات الاعتماد لديهما نهجاً متسقاً للمعايير الأكاديمية عبر

قطاع التعليم العالي.

وينبغي فهم المخرجات المقترنة بمؤهل ما بشكل شمولي وينبغي بيان تحققها بشكل مباشر، ومع ذلك فسيكون لمختلف المؤهلات ضمن نفس المستوى مقادير مختلفة من التعلم المؤدي إلى نطاق مختلف من مخرجات التعلم، فلا يمكن على سبيل المثال منح "درجة" بشكل سليم إلا عند الوفاء بمتطلبات موصف المؤهل المعني أو تجاوزها.

مسائل التطبيق وإرشاده

يبين الإرشاد التالي الذي وجدته الأمور الرئيسية التي ينبغي على أية جهة تقديم تعليم عالٍ أن تتمكن من إظهار تعاملها معها بشكل فعال من خلال آلياتها الخاصة لضمان الجودة، علماً بأن النص التوضيحي المصاحب ليس إلزامياً ولا مستقيماً، إلا أنه يشكل لكثير من جهات تقديم التعليم العالي ممارسة جيدة ملائمة.

تسمية المؤهلات

يعكس مسمى أي مؤهل بشكل دقيق مستوى الإنجازات ويمثل طبيعة المجال/المجالات المدروسة ولا يكون مضللاً ويتطلب فهم الجماهير للإنجازات التي تمثلها مؤهلات التعليم العالي استخداماً شفافاً لمسميات المؤهلات، وقد صُمم الإرشاد التالي لمساعدة المؤسسات على تحقيق الوضوح والاتساق في أساليب تعبير مسميات المؤهلات عن معلومات عن مستوى الدراسة وطبيعتها وموادها.

المستوى

لضمان تمثيل الاسم المعطى لأي مؤهل لمستواه بشكل ملائم. ولتعزيز فهم الجماهير للإنجازات التي تمثلها مؤهلات التعليم العالي، يجب التزام الوضوح في استخدام مسميات المؤهلات، وقد صُمم الإرشاد التالي لمساعدة جهات تقديم التعليم العالي على تحقيق الوضوح والاتساق في أساليب تعبير مسميات المؤهلات عن معلومات عن مستوى المؤهل بدقة:

- ينبغي تجنب استخدام مسميات "الشرف" (مثل درجة بكالوريوس الشرف) و"ماجستير" (مثل ماجستير الآداب) ودكتوراه (مثل دكتوراه الفلسفة) إلا للمؤهلات التي تقي بالكامل بمتطلبات موصفات المؤهلات على المستوى 6 والمستوى 7 والمستوى 8 على الترتيب
- ينبغي حصر المسميات المنسوبة إلى "الدراسات العليا" (مثل دبلوم الدراسات العليا) في المؤهلات التي تطابق مخرجات التعلم لبرامجها الدراسية الأجزاء ذات الصلة من الموصف لمؤهل على المستوى 7 أو أعلى
- ينبغي استخدام المسميات المنسوبة إلى "جامعية" (مثل دبلوم جامعي) للمؤهلات من برامج دراسية تتطلب في العادة دخول خريج جامعي أو معادل ولها مخرجات تعلم تطابق الأجزاء ذات الصلة من الموصف لمؤهل على المستوى 6

ومن الممكن في هذا النظام وضع مؤهل من برنامج قصير غير مؤدٍ إلى درجة وله مخرجات تناظر بعض

جوانب موصف مؤهل على نفس مستوى المؤهل الرئيسي الذي يشير إليه ذلك الموصف، فيمكن مثلاً أن يكون لمقرر قصير مخرجات تتطلب إظهار فهم ووعي نقدي لبعض المشاكل الحالية في صدارة مجال ممارسة مهنية ولكنها لا تتطلب فهمًا عملياً لأساليب البحث، وقد تحدد مؤسسة ما بشكل معقول أن المؤهل ينبغي أن يكون على المستوى 7، وفي هذه الحالة يمكن استخدام مسمى "دبلوم دراسات عليا" أو "شهادة دراسات عليا".

الطبيعة

ينبغي تجنب استخدام المسميات درجة تأسيس ودرجة بكالوريوس شرف ودرجة ماجستير ودرجة دكتوراه إلا لمؤهلات على المستويات 5 و6 و7 و8 على الترتيب، والتي تمنح مقابل التحقيق الكامل للمخرجات المنصوص عليها في موصف المؤهل المناظر. بالنسبة لدرجات التأسيس، على المستوى 5، ينبغي كذلك أن يفي المؤهل بمتطلبات "المعايير القياسية المرجعية لمؤهل درجة التأسيس".

كذلك ينبغي حصر استخدام المسميات المختصرة PhD على المسميات التي يقتصر التقييم فيها على رسالة نهائية أو عمل منشور، أو على منتج أو أداء مصحوب بتعليق مكتوب يضعه في سياقه الأكاديمي.

منح المؤهلات

تمنح المؤهلات للتعبير عن تحقق مخرجات معرفة بشكل إيجابي، وليس للتعويض عن فشل على مستوى أعلى، ولا بشكل افتراضي، ولا يعني الفشل على مستوى أعلى أنه لا يمكن منح مؤهل أدنى، ومع ذلك فينبغي تجنب منح مؤهل أدنى في حالة تخلف طالب ما عن إظهار المخرجات المنصوص عليها في موصف مؤهل ما لم يظهر الطالب المخرجات المطلوبة لذلك المؤهل الأدنى. وتتكفل جهات تقديم التعليم العالي بما يلي:

- تحديد المخرجات المطلوبة لكل من مؤهلاتها بوضوح.
- إظهار تحقيق تلك المخرجات قبل منح مؤهل ما.
- عدم تطبيق إجراءات التقييم التي تسمح بالتعويض أو الرأفة على نحو من شأنه السماح بمنح مؤهل ما دون تحقيق كامل المخرجات الخاضعة للإظهار.
