الفصل الثاني

البعد النظري والمنهجي للتعليم

obeikandl.com

obeikandl.com

البعد النظري والمنهجي للتعليم

التعليم العام:

عندما كنت طالباً في مرحلة الدكتوراه بالولايات المتحدة الأمريكية سألني أحد أساتذتي عن الفلسفة التربوية ونظريات المناهج التعليمية التي نعتمد عليها في تعليمنا بالمملكة العربية السعودية وكذلك عن الأهداف والاستراتيجيات التي تستند إليها مؤسسات التعليم العالي، والحقيقة إنني لم استطع الإجابة عن هذه التساؤلات إجابة علمية دقيقة عدا معلومات عامة لا تقدم الإجابة العلمية المقصودة من هذه الأسئلة، ومع ما قدمته من معلومات عامة فقد طلبت من ذلك الأستاذ المتميز على مستوى جامعته أن يمنحني بعض الوقت للإجابة بصورة أكاديمية وعلمية، وقد رجعت إلى المراجع والمعلومات التي بحوزتي وبحثت من خلال الاتصالات مع بعض المختصين وأصحاب الشأن التربوي والتعليمي فلم أستطع الحصول على أكثر من المعلومات العامة التي ذكرتها في السابق عدا موضوع الأهداف العامة للتعليم العام التي أوردت حولها بعض التفصيلات لاحقاً على الرغم من صياغتها العمومية وتداخل بعضها وعدم تحديثها.

ومنذ ذلك الوقت وهذه التساؤلات تدور في الذهن، ما الفلسفة التربوية التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية، وما النظريات التربوية التي يعتمد عليها المنهج التعليمي، وما الاستراتيجيات التي يقوم عليها التعليم، وما الخطط المستقبلية، وما الأساليب والطرق التدريسية المعمول بها؟ وللإجابة عن مثل هذه التساؤلات وبدأً بمفهوم الفلسفة التربوية والتعليمية فأنه يبدو جلياً عدم وجود فلسفة تربوية يعتمد عليها التعليم في المملكة، وهناك من يربط فلسفة التعليم بالدين الإسلامي بصفته البعد الحقيقي التربوي الذي يعتمد عليه التعليم في

المملكة العربية السعودية، ومع التسليم بدور البعد الديني في التعليم فإنه لم يتم صياغة فلسفة أو نظرية تربوية محددة يمكن الرجوع إليها وقياس مدى تحقيقها أو تطبيقها على الواقع التربوي والتعليمي.

وعند مقارنة العامل الديني وما يوازيه من فلسفات تربوية فقد تكون الفلسفة المثالية أو فلسفة الفكر المثالي من أقرب الفلسفات التربوية التي يمكن مقارنتها أو مقارنة بعض أهدافها بأهداف الدين الإسلامي لكن الواقع التربوي لم يشر أو يعتمد بصفة رسمية أو غير رسمية على أي فلسفة تربوية يمكن مراجعتها وتقويمها أو تعديلها عدا ارتباط السياسة التعليمية والأهداف العامة للتعليم ببعدها الرسمي والاجتماعي للمملكة العربية السعودية.

وتعتمد السياسة العامة للتعليم وكذلك الأهداف التربوية للتعليم بالمملكة على الدين الإسلامي، حيث تقوم الأهداف على البعد الديني من خلال مجالات المعرفة والقيم الإسلامية وبناء مهارات التفكير والقدرات، وبنظرة عامة لأهداف التعليم يتضح أنها مبنية جميعها على أسس أسلامية واضحة جداً، وقد راعت الأهداف – على الرغم من عموميتها وتداخل بعضها – التنوع في المجالات التعليمية الأربعة: المعرفة والقيم والمهارات والتطبيق/المشاركة.

ويدرك أفراد المجتمع السعودي أن الدين الإسلامي هو منهج حياة المجتمع في نظامه السياسي والتعليمي والاجتماعي والاقتصادي، وتقوم ثقافة المجتمع وتنميته وتطوره على هذا الأساس الإسلامي الذي يرتكز على كتاب الله الكريم وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وهذا الوضع في المجتمع السعودي هو الذي قامت عليه الدولة السعودية من حيث نظام الحكم ودستورها الإسلامي، حيث أن الدين الإسلامي شامل لجميع جوانب المجتمع السعودي الدينية والدنيوية.

وبما أن التعليم يعتمد في سياسته وأهدافه العامة على عقيدة الدين الإسلامي فإن التنشئة الاجتماعية والوطنية تتم على هذا الأساس كما تبينه

الأهداف العامة للتعليم في المملكة، وهذا لا خلاف عليه، لكن المسألة هنا تتعلق بكيفية ترجمة البعد الديني الكبير إلى مجالات تربوية وتعليمية محددة يصعب على المتخصص في مجال التربية والتعليم التعامل مع هذا الوضع في ظل غياب المرجعية التربوية والتعليمية التي يمكن الاعتماد عليها، حيث أنه يتم نقل العديد من المفاهيم والمعارف الدينية والأدبية والعلمية وغيرها من صورتها الأولية إلى محتوى الكتاب المدرسي دون المرور من خلال فلسفة أو منهجية تربوية وتعليمية تساعد على إخضاع هذه المفاهيم والمعارف الدينية والأدبية والعلمية للأسس والمقومات التربوية والتعليمية مما حدا بخروج مقررات دراسية علمية تخصصية بالدرجة الأولى وليست تعليمية، وساعد هذا الوضع على هيمنة الكتاب المدرسي كأساس في تنفيذ العملية التعليمية دون الرجوع إلى المعلم أو المتعلم.

وقد ساعد الأسلوب المشار إليه في الفقرة أعلاه على تجنب تطبيق أي فلسفة تربوية بغض النظر عن نجاحها أو إمكانية توافقها مع السياسة العامة التي تم إتباعها في التعليم بالمملكة، وهذا يقودنا إلى تأثير مدرسة النقل (Transmission) أو نقل المعلومات من مصادرها الأولية إلى المتعلم أو من الجيل السابق إلى الجيل الجديد، وهذا هو الأسلوب السائد الذي يعتمد عليه في التعليم بالمملكة، مما يوحي بتأثير التعليم التقليدي السابق (غير النظامي) الذي يعتمد على التلقين والاستماع للمعلم وما يلقيه على طلابه.

وقد مر التعليم بعملية توسع وتطوير شامل منذ حوالي ثلاثة عقود خاصة في الجانب الكمي لكن التطوير النوعي في الأسس أو الأبعاد التربوية والتعليمية لم يتوافق مع التوسع والنمو الكمي الكبير، واستمرت طبيعة العملية التعليمية منذ قيام وزارة المعارف معتمدة على المادة العلمية ونقلها في صورتها العامة أو المختصرة دون الدخول من خلال البعد التربوي والتعليمي الحقيقي الذي يخضع هذه المعارف والعلوم للمنهج التعليمي المناسب حتى أصبحت المادة العلمية على مختلف مراحل التعليم العام هي الأساس الذي يقوم عليه التعليم.

وكانت هناك بعض الجهود الكبيرة حول تطوير العملية التعليمية بصفة عامة من خلال محاورها المختلفة (المعلم، المنهج، الطالب، البيئة التعليمية)، إلا أن الجهود لم تتجه للقاعدة التعليمية الكبرى وبناء بعداً فلسفياً أو منهجياً تقوم عليه مقومات العملية التعليمية بل كان هناك بعض الجهود الجزئية (غير المهنية) التي لا تحمل مبدأ التطوير التربوي في جوانبه المختلفة (النظرية والتطبيقية)، ولم يتعرض الجانب التعليمي في بعده النظري إلى عملية تطوير واضحة واستمر التوجه التقليدي في التعليم هو السائد من النواحي الفلسفية والمنهجية حتى أصبح المظلة الرسمية والاجتماعية للتعليم.

أما التعديل في الجانب التطبيقي فقد تركز حول الكتاب المدرسي من خلال المراجعة والإخراج والحذف والإضافة والتعديل الصياغي والوسائل الإيضاحية والأسئلة التحصيلية والأمثلة التوضيحية وغيرها من الجوانب التي ساعدت على إخراج الكتاب المدرسي المناسب خاصة في العقد الأخير الذي تميز ببعض الجودة في مراحل التعليم العام.

ولابد من توضيح مفهوم الكتاب المدرسي الذي شاع استخدامه وتسميته بالمنهج المدرسي، وهذه التسمية ليست قائمة على منهجية علمية حيث استخدم مصطلح المنهج من خلال ما توارثه المعلمون والمعلمات عرفاً من منطلق دور الكتاب المدرسي المحوري في التعليم والاعتماد الكبير عليه عند المعلم والطالب حتى ساد هذا المصطلح ليصبح الاسم المتداول بين فئات التربويين في وزارة التربية والتعليم، أما بناء المنهج التعليمي في مراحل التعليم العام وفق نظرية أو نظريات في المناهج فلم يكن هناك - كما أعتقد - تطبيق لأي نظرية أو تبني منهجاً تعليمياً محدداً، ويحضرني مثالاً واقعياً عندما تم إلغاء نظام التعليم الثانوي المطور واستبداله بنظام الثانوية التقليدية قبل حوالي عقدين من الزمان، حيث تقابلت مع أحد المعنيين بتطوير المناهج وسؤاله عن مناهج الثانوية الجديدة

بعد إلغاء النظام السابق المطور والعودة إلى النظام الثانوي التقليدي (المعدل)، فكانت الإجابة بسيطة جداً لا تتعلق بنظريات في المنهج أو فلسفة تربوية قديمة أو حديثة بل كانت المهمة عبارة عن إعادة جمع معلومات من الكتب المدرسية السابقة وحذف وإضافة بعضها وإخراجها في غلاف جديد يحمل أسم المرحلة الثانوية الجديدة.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن، لماذا لم يقم المسئولون عن المناهج وتطويرها باستخدام أي من النظريات التي لها عشرات السنين وأثبت بعضها نجاحاً كبيراً؟ حتى أن المحاولات في تطبيق بعض هذه النظريات على نطاق ضيق لم يكن موجوداً مع وجود العديد من المتخصصين في المجال التربوي ومن لديهم خبرة تربوية وتعليمية سوف تساعدهم في تطبيق بعض هذه النظريات التي تركز على إعداد الطلاب بما يحتاجونه من معلومات وخبرات وقدرات تساعدهم في بناء مستقبلهم التعليمي والعملي.

ومن الملاحظ أن الوزارة تأثرت كثيراً بالثورة السلوكية التي ظهرت في الخمسينيات من القرن الميلادي الماضي حيث تعلم العديد من المبتعثين من داخل الوزارة وخارجها في بعض الجامعات الأمريكية والأوروبية وبدأ تطبيق بعض النظريات السلوكية على تنفيذ المنهج (الكتاب المدرسي) وأنتشر مفهوم الأهداف السلوكية في إعداد المعلم بكليات التربية والمعلمين وكذلك من خلال الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين خلال الخدمة، وهذه الأهداف السلوكية أو كما تسمى بالأهداف الإجرائية عند المعلمين (الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية) هي التي تستخدم حتى الآن في التدريس، وهي تركز على تنفيذ المنهج (الكتاب المدرسي) وليس لها علاقة في إعداده أو تصميمه، فالكتاب المدرسي محدد بمعلومات يجب على كل طالب أو طالبة أن يتعلمها أو يحفظها حسب طبيعة التدريس التي تتعامل مع هذه المعلومات.

وعند النظر في كيفية التعامل مع الأهداف السلوكية فالمعلم ملزم بتحديد مجموعة من الأهداف السلوكية في مجالاتها الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية/الحركية، لكن الواقع يفصح عن أمرين، الأول: إعداد هذه الأهداف بصورة روتينية لا تعكس طبيعة الموضوع المراد تدريسه بالدرجة الأولى، والثاني: يشمل عدم تنفيذ هذه الأهداف بصورة جيدة للطلاب، لتصبح عملية تنفيذ محتوى الكتاب (المنهج) عبارة عن نقل معلومات يتم في أحسن الأحوال فهم بعضها أما الجزء الأكبر فيعتمد على التذكر والحفظ لهذه المعلومات/المعارف وإعادتها عند المراجعة أو الاختبارات الشهرية أو النهائية، ولعله من حسن الحظ أن الطلاب ذوي القدرات العالية بصفة عامة يستطيعون تطوير قدراتهم حتى مع وجود التدريسي المتدني كما أشار إلى هذه المعلومة المهمة (Russell-1970) في كتابه (Education and the good life).

وحيث أنه من المسلم به أن المنهج التعليمي منذ مرحلة التفكير الأولى في إعداده أو تطويره لابد أن يبدأ من خلال نظريات المناهج المتوافرة في الأدبيات التربوية ومدى نجاحها من واقع الدراسات والأبحاث التي أجريت عليها، إلا أن المنهج التعليمي في التعليم العام بالمملكة يبدو أنه - كما أعتقد - لا ينهج هذه الطريقة مع العلم أن ذلك لا يضير من الناحية الدينية، حيث أن استخدام أي نظرية من نظريات المنهج المختلفة - سوف نتطرق لبعضها لاحقاً - سوف يساعد على بناء منهج تعليمي وتنفيذه ومتابعته والتحقق من مدى نجاحه والتعرف على المشكلات التي قد تواجهه وإمكانية تعديله أو استبداله من خلال بعض عناصر العملية التعليمية (المشرف التربوي والمعلم والطالب والإدارة المدرسية والآباء).

ولا يزال المنهج المدرسي يعتمد على المادة العلمية كأساس رئيس في إعداد الكتاب المدرسي أو في التدريس وتتم مراعاة مستوى المعلومات بما يتوافق مع مستوى المرحلة التعليمية، لكن القفز من المادة العلمية من مصادرها الأولية إلى

الطالب دون العبور من خلال المنهج التعليمي يحدث بدون أدنى شك فجوة في إعداد الكتاب المدرسي وتنفيذه، فالمعلم ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه المشرّع للعملية التعليمية من حيث مصدر المعلومات وما يجب على الطالب تعلمه ومدير المدرسة يعد الكتاب المدرسي المرجعية المنهجية التي يحاسب الطالب المعلم عليها، ويتعامل المشرف التربوي والآباء مع الكتاب المدرسي كمحك يعتمد عليه في التحصيل وتنفيذ المنهج لدرجة أن الخبرة في التدريس أصبحت تتساوى بعد عدة سنوات مع خبرة لعدة عقود، بل يحدث العكس أحياناً بأن المعلم المبتدئ يتفوق على المعلم صاحب الخبرة الطويلة، وهذا الوضع يبدو طبيعياً في ظل مركزية الكتاب المدرسي.

وحيث أن الفلسفة التربوية ونظريات المناهج تبدو غائبة أو غير مفعّلة في نظام التعليم العام بالمملكة فما هو الوضع بالنسبة لتنفيذ المنهج أو الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية والنشاطات التعليمية التي يتم توظيفها في القاعات الدراسية؟ وكما هو معلوم بأن الأساليب والطرق التدريسية هي الوسيلة التي يعتمد عليها في تنفيذ المنهج وهي العنصر الثالث من عناصره.

وأبدأ بتعليقٍ من أحد طلابي عندما كنت أدرّس بعض الطرق التدريسية ومنها طريقة الاستقصاء وحل المشكلات قبل أكثر من عقد من الزمان عندما قال: أن مثل هذه الطرق التدريسية لا يمكن تطبيقها لعدم قدرتنا على ذلك ولأن الوضع في المدارس لا يساعد على تطبيق مثل هذه الطريقة التدريسية، والطالب محق في ذلك من حيث صعوبة طريقة الاستقصاء وحل المشكلات من ناحية وطبيعة المقررات الدراسية (المناهج التعليمية) التي لا تساعد على استخدام هذه الطريقة التدريسية نظراً لمعلومات المقررات الدراسية المحددة وعدم وجود البعد الفلسفي أو المنهجي الذي يساعد على تطبيق طرق تدريسية لا تعترف بحدود محتوى الكتاب المدرسي فضلاً عن عدم قدرة طلاب التعليم العام حتى في المرحلة الثانوية على التفاعل الجاد والمفيد مع طريقة تدريسية مثل الاستقصاء وحل المشكلات خاصة

عندما تستخدم لأول مرة. وهذه المشكلة تبرز لنا مشكلة أكبر تتعلق بضعف قدرات طلاب التعليم الثانوي المتعلقة بخطوات التفكير العلمي ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، وبعد ذلك يراد من طالب المرحلة الثانوية أن يواجه الحياة وسوق العمل ومشكلات المجتمع وقضاياه وهو غير مهيأ لهذا الوضع الصعب.

كما أنه من المناسب أن نورد مثالاً آخراً يتعلق بتنفيذ محتوى الكتاب المدرسي (المنهج)، حيث طلبت من أحد طلابي في أثناء فترة التدريب بالمدارس ضرورة استخدام المصادر الإضافية علاوة على الكتاب المدرسي، وبحكم خلفيته السابقة منذ أن كان طالباً في التعليم الثانوي وعدم قدرة المرحلة الجامعية على تغيير هذا الاتجاه فقد انتهز فرصة زيارة أحد المسئولين للمدرسة التي يتدرب فيها وصادف ذلك تواجدي أيضاً في المدرسة مما مكنه من تنفيذ مواجهة بين أستاذ بالجامعة ينادي بتوجهات تختلف عن المعتاد في التدريس ووجود مسئول عن التعليم العام، وقد حاول المسئول في التعليم الخروج بحل وسط يتمثل في إمكانية استخدام بعض المصادر الإضافية على ألا تدخل في الاختبارات التحصيلية، وكأن المراد بالقول أحضر ما شئت من مصادر إضافية حتى لو تمكنت من إحضار مكتبة كبيرة بأكملها دون أن تخضع هذه المعلومات الإضافية للتقويم، إذا ما الفائدة؟

ويحتضن الميدان التربوي (المدارس) عدداً لا بأس به من المعلمين والمعلمات الذين لديهم القدرة والطموح والرغبة في التطوير، لكن الفجوة بين التنظير والتطبيق واسعة ولا تساعد على حل بعض القضايا الأساسية التي تعوق ترابط السلسلة التعليمية من رأس الهرم حتى قاعدته، مما يؤصل الاعتماد الكبير على تنفيذ المنهج بطرق تدريسية تقليدية تعتمد مباشرة على معلومات الكتاب المدرسي ويتم نقلها من خلال المعلم إلى الطلاب، وهذه المعلومات على الرغم من حديثي السابق حول أهميتها وأهمية الكتاب المدرسي إلا أن التركيز على الكتاب المدرسي بهذه الصورة تنعكس سلباً على بناء قدرات الطلاب وتحصيلهم وتكرس عملية

الإلقاء والتلقين لهذه المعلومات على مختلف مستوياتها البسيطة والصعبة والمعقدة والمكررة في مختلف المراحل الدراسية. وينتهي الوضع التدريسي بمرحلة الاختبارات التحصيلية التي تحدد مدى تحصيل الطلاب من هذه المعارف ومدى قدرتهم على استعادتها ويهمل الجانب الوجداني والمهاري الذي يسجله المعلم في تحضيره اليومي ويرصد بعض الجوانب الوجدانية والمهارية لكنها تغفل مع اختبارات التحصيل ويبقي التركيز غالباً على المستوى المعرفي وفي حدود المستويات المعرفية الدنيا.

ويركز التقويم (العنصر الرابع من عناصر المنهج) على اختبارات التحصيل التي يعتمد عليها في نهاية العام الدراسي حيث تعد نتائج اختبارات التحصيل المبنية على محتوى الكتاب المدرسي المحك أو المعيار الحقيقي في تقويم طلاب/طالبات التعليم العام بمختلف مراحله وتحديد مستوياتهم التي توجههم لمؤسسات التعليم العالي المختلفة، وبحكم الاعتماد على درجات التحصيل فإن الطلاب يتنافسون من خلال هذا الجانب على المقاعد الجامعية ومواصلة تعليمهم الجامعي، ومن الملاحظ أن التعليم الثانوي يركز على التحصيل المعرفي الذي يبنى عليه المستوى التعليمي ويتمكن الطالب أو الطالبة من الدخول في مرحلة التعليم الجامعي التي تبدو الأخيرة تعاني من قدرات معظم الطلاب المتدنية مقارنة بمتطلبات وطبيعة التعليم الجامعي، أما سوق العمل وإمكانية مواجهة خريجي التعليم الثانوي لهذه المرحلة فيبدو أن الوضع أصعب على طالب يراد منه مواجهة سوق العمل بمجالاته المختلفة وهو يفتقر إلى الأساسيات في قدراته العلمية والاجتماعية والنفسية وحتى الجسمية، مما يجعل خريج الثانوية غير قادر في أغلب الأحوال على الاندماج في هذه البيئة العملية الجديدة.

والحقيقة أن سوق العمل ومواجهة الحياة العملية تتطلب قدرات ومهارات لا يستطيع التعليم الثانوي تأهيل الطالب لهذه الجوانب في ظل نظامه ومناهجه

التعليمية الحالية فضلاً عن ضعف التكامل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي حالياً ، وتبدو هذه القضية واضحة مع الطلاب الذين يحملون أقل من تقدير جيد جداً من خريجي التعليم الثانوي، وقد بينت الأدبيات التربوية أهمية التكامل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي وكذلك بين التعليم الثانوي وسوق العمل، وسوف يتم التطرق لهذا الموضوع وطرح بعض المقترحات في الفصول القادمة من هذا الكتاب.

وبسبب الهدر التعليمي وتزايد الشكاوى من مستوى طلاب التعليم العالي فقد قام مركز القياس والتقويم التابع لوزارة التعليم العالي بإعداد اختبارات القياس لطلاب المرحلة الثانوي (الصف الثالث الثانوي) ووضعت نتائج هذه الاختبارات ضمن نسبة القبول في مختلف مؤسسات التعليم العالي مما يساعد في حصر القبول على الطلبة الذين تساعدهم نسبة الثانوية العامة بالإضافة إلى نسبة اختبارات القياس في الدراسة الجامعية، ومن الملاحظ أن النسبة الكبرى ممن دخلوا اختبارات القياس يعانون من تدني درجاتهم رغم ارتفاعها في المرحلة الثانوية، وذلك للعديد من الأسباب التي من أهمها أن اختبارات القياس مبنية على جوانب وقدرات متعددة ولا تنحصر في الجانب المعرفي الذي يتم التركيز عليه بدرجة كبيرة في التعليم الثانوي.

ويتزامن مع شرط اختبارات القياس للقبول في الجامعات وبقية مؤسسات التعليم العالي مشكلة اجتماعية، حيث يتذمر معظم أفراد المجتمع من هذه الاختبارات ويتمنون حذفها مع العلم أنها تساعد الطلاب على معرفة قدراتهم وتوضح إلى حد كبير مجالاتهم المناسبة في مؤسسات التعليم العالي من حيث التخصص والحد من قبول الطلاب الذين لا يستطيعون مواصلة تعليمهم الجامعي، كما أنه من غير الممكن أن يكون كل طلاب المرحلة الثانوية أطباء أو مهندسين، فالتعليم العالي بمؤسساته ليس لمنح الشهادات الجامعية بل يقابلها بناء قدرات

ومهارات وتحصيل معرفي وجوانب تطبيقية تساعد الطالب أو الطالبة بعد الانتهاء من الدراسة على مواجهة سوق العمل بكل كفاءة وقدرة.

وهناك مجموعة من العوامل تحتاج إلى وقفة حيث يشترك المجتمع في تأصيل بعضها أو طلب التخلي عن البعض الآخر على الرغم من ضرورة الأخذ بها، ومن ذلك على سبيل المثال:

١- التذمر من صعوبة بعض اختبارات المرحلة الثانوية النهائية على الرغم من كونها اختبارات تحصيلية تعتمد بدرجة كبيرة على محتوى الكتاب المدرسي عدا بعض الأسئلة التي قد تتطلب بعض القدرات التي تميز الطلاب عن بعضهم فيحصل التذمر من المجتمع وتوصف هذه الأسئلة بالصعبة أو المعقدة.

٢- حصر القبول في الجامعات على الأفضل حسب إمكانات كل جامعة ومستويات الطلاب في التخصصات، وهنا يبرز التذمر من المجتمع في عدم قبول جميع الطلاب وهذه من الأمور التي تقع خارج قدرة مؤسسات التعليم العالي ويجرى الآن توسعاً ملحوظاً في عدد مؤسسات التعليم العالي.

٣- التذمر من صعوبة الدراسة في الجامعات حتى مع وجود بعض البرامج التي أعدها متواضعة جداً وتحتاج إلى تطوير وإعادة نظر.

٤- التذمر من تدني مستوى خريجي التعليم العالي من حيث الإعداد والمواءمة مع سوق العمل، وقد أصبحت نظرة المجتمع وما يتبعه من مشاركات إعلامية يغلب على معظمها الجانب العاطفي، مما يحتم على مؤسسات التعليم العالي تطوير برامجها على أسس علمية دقيقة تساعد في إعداد الطالب (المواطن) بما يخدم مجتمعه ويعود عليه بالفائدة وتوضيح ذلك جلياً لفئات المجتمع.

obeikandl.com

التعليم العالي:

تأثرت مؤسسات التعليم العالي منذ نشأتها بعدة عوامل كان من أهمها: العامل أو البعد الديني الذي له التأثير الأكبر في البناء الفكري والنظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي في المجتمع، وقد قامت الجامعات تحت هذه المظلة الدينية والدستورية في وقت واحد، أما العامل الثاني فيتعلق بالخبرات الوطنية المحدودة إبان بداية مؤسسات التعليم العالي مما دعا إلى ضرورة الاستفادة من الخبرات الخارجية سواء من حيث القوى البشرية أو التجارب القائمة في مؤسسات تعليمية خارج البلاد مثل بعض الجامعات العريقة في البلاد الغربية وبالذات في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، بينما كان من أهم العوامل توجه القيادة السياسية منذ عهد جلالة الملك عبدالعزيز رحمه الله نحو التعليم وتطويره وأخص هنا التعليم العالي الذي بدأ يرغب فيه آنذاك العديد من الشباب خاصة في المدن الرئيسة، وقد ظهر ذلك من خلال التحاق البعض منهم في بعض الجامعات العربية في القاهرة وبيروت.

وقد أوجدت هذه العوامل وغيرها منطلقاً أساساً للشروع في التعليم العالي حيث بدأت مؤسسات التعليم العالي منذ حوالي خمسة عقود من خلال إنشاء بعض الكليات قبل الجامعات كما أشرت إلى ذلك في الفصل الأول من هذا الكتاب، ومن الضروري أن نشير إلى أن المدرسة الدينية قامت بدور بارز ومؤثر، حيث تأسست بعض الكليات ومن ثم الجامعات لخدمة الهدف الديني ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض وجامعة أم القرى في مكة المكرمة والجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، ومع وضوح رسالة هذه الجامعات واستقبال الطلبة السعوديين وإعدادهم بالعلوم الشرعية التي تتطلبها مؤسسات هذا الوطن المختلفة التي تم إنشاؤها قديماً وحديثاً مثل القضاء والدعوة والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وشئون الحج وهيئة التحقيق والادعاء العام والتعليم (المعلمون والمعلمات)... فإن الجامعة الإسلامية تحمل رسالة دينية تهتم بالطلبة الوافدين من البلاد الإسلامية لدراسة العلوم الشرعية فيها ومن ثم العودة إلى بلادهم للعمل فيها ونشر الدين الإسلامي في صورته الصحيحة التي تعلموها في هذه الجامعة.

وكان المجتمع مرحباً بهذه الجامعات وتخصصاتها الشرعية والعربية وما رافقها من تخصصات نظرية مثل تخصص التاريخ والجغرافيا وعلم النفس والإعلام والإدارة، وتم الاهتمام بتخصص اللغة العربية حيث أنشئت كليات تعنى باللغة العربية وفروعها بصفتها لغة القرآن الكريم، وتقوم فلسفة هذه الجامعات على المنهج الإسلامي وعقيدة أهل السنة والجماعة والدعوة الإصلاحية للشيخ محمد بن عبدالوهاب رحمه الله، وتعد هذه الجامعات معاقل العلم الشرعي بتخصصاته المختلفة التي اتصفت بالسمة الأكاديمية الشرعية والعلمية وأصبحت مصادر علم ومعرفة وبحوث علمية في العلم الشرعي، حيث تخرج آلاف الطلبة وهم يحملون درجة البكالوريوس(الليسانس) وأستوعبتهم المؤسسات الحكومية المختلفة في المجالات الشرعية والقضائية والتعليمية والإدارية في الدولة.

وكانت الخطط والبرامج الدراسية تعد من حيث المفهوم الحديث خططاً دراسية تقليدية ذات أصول دينية متأثرة بالمدارس الدينية القديمة ليس في عدد المقررات ونوعيتها ولكن من حيث تنفيذها بصورة تقليدية يتأثر الملتحق بها بصورة سريعة نتيجة قوة تأثيرها وتأثير أستاذتها (السعوديون وغير السعوديين) على الطلبة في نمط التفكير والسلوك العام حتى يستطيع الإنسان العادي أن يميز بين هؤلاء الطلبة وغيرهم بسهولة، وهذا أمر مقبول من المجتمع السعودي في معظمه الذي يتميز بتدينه وتمسكه بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

ولم تخرج هذه الجامعات وما يتبعها من كليات ومعاهد عن هذه الأسس التي أصبحت فيما بعد أعرافاً أكاديمية وبحثية وإدارية لدرجة أن الزائر من جامعات سعودية أخرى – سوف يأتي الحديث عن الجامعات الأخرى – يشعر بتباين بعض الأعراف الأكاديمية ونمط التفكير وأساليب العمل مما يحدث بعض التباين أو عدم القبول إذا لم يكن هناك إدراك للبعد الديني الذي تُرجم إلى أبعاد أكاديمية تم تأصيلها من خلال هذه المؤسسات التعليمية والأكاديمية والبحثية، ولقيت هذه

الأبعاد الأكاديمية قبولاً من المجتمع مع بعض الاختلافات في الرؤى والتوجهات عند فئة قليلة من بعض شرائح المجتمع السعودي الأخرى.

أما المؤسسات الأكاديمية الأخرى والحديث هنا عن الجامعات فقد نشأت مجموعة منها من خلال الاستفادة من أنظمة تعليمية وتجارب عالمية ناجحة، ومنها جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك عبدالعزيز (انفصلت عنها الكليات التابعة لها بمكة المكرمة ونشأت منها جامعة أم القرى عام ١٤٠١هـ)، وقد ركزت هذه الجامعات على مجموعة متنوعة من التخصصات النظرية (العلوم الاجتماعية والتربية والإدارة والمحاسبة ...) والعلمية (علوم الحياة والفيزياء والرياضيات والكيمياء) والصحية (الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلوم الطبية) والهندسية وعلوم الحاسب الآلي، وغيرها من التخصصات ذات العلاقة بالمجالات التطبيقية.

وقد اعتمدت الجامعات المشار إليها في الفقرة أعلاه على نظام تعليمي يختلف عن التقليدي وهو نظام الساعات المعتمدة، حيث يكون للطلبة الحرية في اختيار المقررات والشعب الدراسية التي يرغبونها من المقررات التي تتضمنها خطط الدراسة، وهذا النظام الذي طبقته الجامعات هو نفس نظام الساعات المطبق في الجامعات الأمريكية، وتزامن مع نظام الساعات المعتمدة نظام الانتخابات لرئيس القسم وعميد الكلية، وحيث إن المجتمع السعودي لم يتعود كثيراً على هذه الأنظمة الأكاديمية وكذلك قضية الابتعاث للطلبة الذين أكملوا دراساتهم العليا في البلاد الغربية وعادوا بعد ذلك إلى جامعات المملكة وبحكم وجود أنظمة أكاديمية في الجامعات السعودية الأخرى لا تمارس مثل هذه الأنظمة بل تعدها دخيلة على المجتمع السعودي المحافظ فقد كانت هذه الأنظمة الأكاديمية مثار جدل خاصة عند مقارنته مع النظام الأكاديمي الآخر الذي لا يستخدم نظام الساعات المعتمدة، وحقيقة الأمر فإنني أعتقد أن نظام الساعات المعتمدة ونظام الانتخابات قد نجح

لسنوات طويلة وتم إعداد وتنفيذ خطط الأقسام الأكاديمية وجميع شئون الجامعات وفق هذا النظام، وكان الوضع يتطلب مزيداً من تفهم هذه الأنظمة وتطبيقها بصورتها الصحيحة وتفادي بعض الصعوبات والمشكلات الأكاديمية التي تزامنت مع تطبيقها.

وكانت الفلسفة التعليمية والأبعاد الأكاديمية لهذه الجامعات مرتبطة بالمجتمع وقيمه وأنظمته دون وجود فجوة أو بعد فكري أو تعليمي عن المجتمع ومؤسساته المختلفة، ويوجد في معظم هذه الجامعات أقسام للغة العربية والثقافة الإسلامية، وتكونت خطط هذه الجامعات الأكاديمية من متطلبات عامة يدرسها جميع الطلاب وهي مقررات الثقافة الإسلامية واللغة العربية ومتطلبات الكلية ومتطلبات القسم ومتطلبات التخصص، وكان يتوجب على كل طالب أكمال هذه المتطلبات حسب تخصصه لنيل الدرجة الجامعية بعد إنهاء هذه المتطلبات بنجاح وغيرها من الشروط الخاصة بالمدة الدراسية والمعدل التراكمي الذي لا يتسع المجال هنا للحديث عنها، وتتوافق هذه الجامعات مع الجامعات السابقة ذات التخصصات الشرعية في استيعاب سوق العمل لمخرجاتها النظرية والعلمية والصحية، حيث كانت الحاجة قائمة لكل هذه التخصصات، بغض النظر عن توجه بعض الخريجين الذين لم يمارسوا تخصصاتهم بصفة رئيسة مثل التخصصات التعليمية والتحاقهم ببعض الوظائف الإدارية العامة التي تتطلب الشهادة الجامعية.

وقد انطلقت الأقسام العلمية في الجامعات التي استفادت من الخبرات الأكاديمية الخارجية وتطورت تلك الأقسام بشكل ملحوظ وتخرج فيها العديد من الطلبة الذين واصلوا دراساتهم العليا في جامعات عالمية مشهورة، وكانت البنية التحتية والتجهيزات التعليمية لهذه الأقسام والجامعات جيدة مثل جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، أما بعض الجامعات الأخرى فقد تأخر الانتهاء من بنيتها التحتية أو استكمالها حتى وقت قريب.

ويدرك المتابع لمسيرة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بوضوح جودة التعليم العالي منذ بداياته في معظم تخصصاته من حيث التركيز على المادة العلمية التخصصية وتلقى الطلاب في ذلك الوقت تعليماً جيداً في التخصص الرئيس والفروع القريبة منه، وقد أكمل معظم الخريجين المتميزين دراساتهم العليا داخل وخارج المملكة في العديد من التخصصات النظرية والتطبيقية وعادوا وهم كفاءات عالية في الإعداد العلمي في تخصصاتهم، وحيث أن مؤسسات التعليم العالي منذ بدايتها تعتمد على مفهوم التخصص أو المادة العلمية كهدف أساس في رسالتها بغض النظر عن متطلبات سوق العمل أو المواءمة بين برامجها وسوق العمل، فإن هذه المصطلحات الأخيرة مثل سوق العمل والمواءمة لم تستخدم إلا في السنوات الأخيرة.

ومع وجود الجهود الكبيرة من الناحية العلمية في أقسام الجامعات إلا أن الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس، وعلى وجه الخصوص أعضاء هيئة التدريس السعوديين الذي عادوا إلى جامعاتهم وهم يحملون درجة الدكتوراه، لم يتم كما ينبغي من حيث تدريبهم أو إعدادهم للحياة الأكاديمية والتدريس وبقيت الجامعات على هذا الوضع دون توفيق بين الإعداد العلمي في التخصص والإعداد المهني الذي تعمل به أفضل الجامعات في العالم.

وقد كان همّ الجامعات وبقية مؤسسات التعليم العالي التركيز على المادة العلمية وإعداد الطلاب بصفة علمية دون التركيز بدرجة واضحة على متطلبات سوق العمل سواء في القطاع العام أو الخاص، وتجاوزت الجامعات بالذات عدة عقود دون ظهور أي مشكلات في تخصص معين أو مشكلات في القبول نظراً لاستيعاب سوق العمل في القطاع العام بالذات مخرجات التعليم العالي حتى أن بعض الخريجين شغل بعض الوظائف التي ليس لها علاقة بتخصصاتهم لوجود العديد من الوظائف العامة الشاغرة في مختلف القطاعات الإدارية والتعليمية والصحية وغيرها من القطاعات الأخرى.

وبقيت الجامعات (السبع) في حالة استقلالية في شئونها الأكاديمية والبحثية والإدارية والمالية من خلال مجالسها المتعددة حتى عام ١٤١٣هـ الذي شهد تغيراً كبيراً في نظامها الأكاديمي حيث توحدت الجامعات تحت نظام أكاديمي موحد هو نظام المستويات والتخلي عن الأنظمة القديمة مثل نظام الساعات، ويعني ذلك تحول نظام بعض الجامعات التي كانت تمارس نظام الساعات من نظام أكاديمي يركز على الطالب في اختيار المقررات الدراسية التي يرغب تسجيلها وأستاذ المادة الذي يختاره إلى نظام أكاديمي ووحدات دراسية محددة من الأقسام والكليات للطلاب، وتزامن مع هذا التغيير إلغاء نظام الانتخابات واستبداله بالتعيين لرؤساء الأقسام وعمداء الكليات.

وقامت الجامعات بتعديل خططها الدراسية وفق نظام الوحدات الدراسية، ويبدو أن التغيير لم يتم بصورة جذرية إلا في الجامعات التي كانت تطبق نظام الساعات حيث أن النظام الأكاديمي المتبع في بعض الجامعات الأخرى هو قريباً من نفس نظام المستويات، وقامت الجامعات بتطبيق هذا النظام بحذافيره عدا جامعة الملك فهد للبترول والمعادن التي تحاول التوفيق بين النظام الجديد ونظام الساعات لتلبية احتياجات الطلاب وتحقيق بعض المتطلبات للخطط الدراسية، ولم يتزامن مع هذا التغيير في النظام الأكاديمي أي تغيير أو تطوير في فلسفة التعليم العالي حيث كان أعضاء هيئة التدريس يمارسون تدريسهم كما هو في السابق ماعدا وضع الخطط الدراسية التي أصبحت محددة ومسبقة الإعداد لجميع الطلاب في مجموعات طلابية لكل شعبة حسب النظام الحاسوبي الذي تعمل به كل جامعة حتى الوقت الحاضر.

وصدر نظام مجلس التعليم العالي والجامعات الجديد عام ١٤١٤هـ ومن ثم صدرت اللوائح والأنظمة التي تنظم سير العمل الأكاديمي والطلابي والبحثي والمالي والابتعاث والتدريب بعد صدور نظام مجلس التعليم العالي بثلاث سنوات ليتم تطبيق هذه اللوائح على الجامعات وشئونها المختلفة، وبذلك تعيش الجامعات تحت نظام

تعليمي موحد في أعمالها الأكاديمية والبحثية والعلمية والإدارية والمالية وتخضع لنظام مجلس التعليم العالي والجامعات. ورغم أهمية هذه الأنظمة واللوائح ومعالجتها للعديد من القضايا والمشكلات السابقة إلا أن الاستقلالية التي كانت تتمتع بها الجامعات قد انتهت وأصبحت تعمل وفق النظام الجديد مع بقاء بعض المواد المحدودة في اللوائح التي يمكن للجامعات أن تضع بعض القواعد التنفيذية الخاصة بها، وعند إمعان النظر في نظام مجلس التعليم العالي ولوائحه ومع تزايد الطلب على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى فقد تحولت الجامعات إلى مؤسسات تنفيذية تتعامل مع مجمل المواقف الأكاديمية والطلابية والبحثية والعلمية وبقية شئونها الأخرى وفق ما تحدده هذه اللوائح وما يقرره مجلس التعليم العالي (نظام مجلس التعليم العالي ولوائحه هو النظام المطبق حالياً وسوف يستبدل بنظام المجلس الأعلى للتعليم عند صدوره)، وهنا يبرز التساؤل حول وضع الجامعات بالذات وهل أصبحت نسخاً مكررة من بعضها في وقت نطالب بالتنوع والتميز والإبداع العلمي والبحثي؟

وتزامن مع تعديل نظام الدراسة بالجامعات وإشراف وزارة التعليم العالي المباشر على شئونها مشكلة زيادة الطلب على التعليم العالي وفي الوقت نفسه عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل والحاجة إلى بعض التخصصات العلمية والتطبيقية التي هي في العادة لا تستطيع استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة وضرورة الحد من القبول في التخصصات النظرية التي لا تجد مخرجاتها سوقاً تستوعبها في القطاعين العام والخاص، مع العلم أن هذه التخصصات هي التي تستطيع استيعاب الأعداد الكبيرة من الطلبة في ظل تزايد الطلب على مؤسسات التعليم العالي.

وقد بدأت المعاناة مع مدخلات ومخرجات الجامعات مما يستدعي ضرورة إعادة النظر وطرح حلول عاجلة في ظل تزايد أعداد خريجي وخريجات المرحلة الثانوية وتراجع سوق العمل بدرجة كبيرة عن استيعاب الخريجين في معظم التخصصات النظرية وأصبح العرض أكثر من الطلب، أما بعض التخصصات مثل

الصحية والحاسب الآلي والهندسة فقد بقي الطلب عليها قائماً وملحاً من حيث الرغبة في القبول وكذلك الطلب على المخرجات بالرغم من صعوبة التوسع في تلك التخصصات بمؤسسات التعليم العالي القائمة حالياً.

وعاشت الجامعات مرحلة حرجة في التعامل مع هذه القضية المهمة في ظل العديد من الصعوبات ومنها: نزعة التخصص عند الأقسام النظرية وما يقابلها من ضغوط تفرض عليها أن تخفض أو توقف القبول فيها لعدم حاجة سوق العمل لهذه التخصصات، صعوبة التوسع من حيث المكان أو توفير القوى البشرية والمادية في التخصصات التي يتطلبها المجتمع، صعوبة تعديل الخطط والبرامج في الأقسام الأكاديمية بما يتلاءم مع سوق العمل مما حدا بالكثير إلى وصف الجامعات بأبراج عاجية لا تنظر للمجتمع أو تتفاعل معه بالصورة المطلوبة.

ولضرورة إيجاد حلول عاجلة لهذه القضية أو بالأحرى هذه القضايا المتداخلة فقد خطت بعض الجامعات خطوات موفقة بالتوسع في حدود الإمكانات المادية والبشرية في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل من حيث القبول وفتح بعض الكليات والأقسام والبرامج الجديدة، والحد من القبول في بعض التخصصات النظرية التي لا يحتاجها سوق العمل العام والخاص، أما الخطوة الأخرى فقد كانت من قيادة الوطن في فتح مجموعة من الجامعات حيث قفز رقم الجامعات من سبع جامعات فقط خلال عدة عقود إلى أربع عشرة جامعة في وقت قصير جداً، والتوسع في بعض مؤسسات التعليم العالي الأخرى مثل كليات التقنية، بالإضافة إلى التوسع وفتح المجال في التعليم العالي الأهلي وفق شروط ومعايير وضعتها وزارة التعليم العالي.

ولتوضيح بعض أسباب وخلفية المشكلة المشار إليها سابقاً خاصة ما يتعلق بزيادة الطلب على التعليم العالي فإن المجتمع السعودي تزايد اهتمامه بالتعليم بصفة عامة ومواصلة التعليم العالي لأبنائه وبناته على حد سواء، وتمثل الطبقة

الاجتماعية المتوسطة الشريحة الكبرى من المجتمع وهذا يعود إلى مستوى المعيشة الجيد الذي يتمتع بها معظم أفراد المجتمع السعودي، وقد أنعكس ذلك الوضع في إحداث الرغبة المتزايدة في مواصلة التعليم في مؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات (الحكومية) إضافة إلى عاملين آخرين هما زيادة نسبة الطلبة تزامناً مع الزيادة السكانية المطردة وضيق الفرص الوظيفية التي كانت متوافرة بعد التعليم المتوسط والثانوي مما أدى إلى مشكلة زيادة الطلب على القبول في الجامعات حتى الوقت الحاضر، وتحاول الجامعات استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب والطالبات خاصة في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل ويجد الخريج الوظيفة التي يرغبها في التخصصات المشار إليها سابقاً مثل التخصصات الصحية (الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلوم الطبية التطبيقية) والحاسب الآلي والهندسة وغيرها من التخصصات العلمية والتطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.

ومن الملاحظ أن الجامعات عاشت هذا المأزق الذي لم تتمكن من طرح الحلول الاستشرافية أو الاستباقية لعدم الوقوع في مشكلة القبول المحدود وقضية ضعف المواءمة والمخرجات التي تم الحديث عنها سابقاً خاصة وأن الجامعات تملك بيوت خبرة ومراكز بحوث وإمكانية طرح الرؤى والاستراتيجيات التي من الممكن أن تتفادى هذه المشكلة التعليمية (الوطنية)، وربما أن أحد الأسباب التي جعلت الجامعات لم تستطع حل هذه المشكلة هو وجود وزارة التعليم العالي كمسئول أول عن التعليم العالي وطبيعة وضعها الإشرافي/المركزي على الجامعات بالذات، ويمكن توضيح هذا الجانب في ظل عاملين رئيسيين:

العامل الأول: تعد وزارة التعليم العالي المسئولة الأولى عن وضع التعليم العالي واستراتيجياته قصيرة وطويلة المدى منذ تكوين مجلس التعليم العالي وصدور اللوائح والأنظمة منذ أكثر من عقد من الزمان مما جعل الوزارة تملك زمام الكثير من الصلاحيات سواء من خلال مجلس التعليم العالي أو الوزارة ذاتها، ورافق ذلك

تركيز الجامعات حول كيفية التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلبة مطلع كل عام دراسي، واستمرار القبول في التخصصات النظرية التي لا يحتاجها سوق العمل ولكنها تساعد الجامعات في استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة بغض النظر عن قناعة الجامعات بالقبول في هذه التخصصات النظرية، فهي تحل مشكلة ولكنها توجد مشكلة أخرى للمجتمع وللطلاب بعد تخرجهم في هذه التخصصات.

العامل الثاني: الضغط المتواصل والتقتير في معظم الأحيان من جهة التمويل، حيث أن تقدير أوجه الصرف والزيادة أو النقص في بعض أبواب الميزانية وبنودها تتم بطريقة غير مدروسة من جهة التمويل مما يجعل الجامعات تتعامل مع الواقع من خلال التمويل الذي تحصل عليه، وأصبح بكل أسف همها هو كيفية التعامل مع وضعها القائم دون النظر بدرجة كبيرة للمستقبل القريب فضلاً عن المستقبل والخطط بعيدة المدى، مما أدى إلى نقد الجامعات صراحة من المجتمع وخاصة الإعلام ووصفها بالتقصير والتهاون وعدم الجدية في مواجهة قضية زيادة الطلب على القبول، والحقيقة أن المشكلة مشتركة بين الجامعات ووزارة التعليم العالي ووزارة المالية، هذه العناصر الثلاثة مشتركة في تعقيد قضايا التعليم العالي وتدني مخرجاته بشكل ملحوظ.

ومن المؤسف له أن معظم مؤسسات التعليم العالي وأخص هنا الجامعات قد تخلت إلى حد كبير عن بعض الأهداف الكبيرة التي تحكم العمل المهني والأكاديمي حتى أصبحت مؤسسات تعليمية تتشابه إلى حد كبير في بعض نشاطاتها الأكاديمية بالمدارس الثانوية في حين كان من الأولى أن تقود الجامعات إلى التطوير والتقدم وليس التراجع بسبب زيادة القبول أو بعض الضغوط من المجتمع فالجامعات بالذات وقد تجاوز معظمها عدة عقود كان من الأولى بها أن تكون مؤسسات تتحمل العديد من الصعوبات وتستمر في مسارها التطويري الذي بدون شك يميزها عن بقية مؤسسات التعليم العالي وتقود إلى حل مشكلاتها فضلاً عن قضايا ومشكلات المجتمع.

ولضرورة التوسع في مؤسسات التعليم العالي وحلاً لمشكلتي القبول والمواءمة فقد تم إنشاء جامعة جديدة، بعد حوالي عقدين من الزمان على آخر جامعة تم إنشاؤها، وهي جامعة الملك خالد في أبها عام ١٤١٩هـ، والتي قامت على فرعين سابقين لجامعتين هما فرع جامعة الملك سعود وفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكان على الجامعة الجديدة أن تدمج هذين الفرعين وما يحمله كل فرع من تركة وقضايا ومشكلات وتوجهات أكاديمية متباينة، وقد نجحت تجربة الدمج في جامعة واحدة، وعليها أن تواجه مشكلة زيادة الطلب على القبول والمواءمة بين تخصصاتها وسوق العمل، وقد نجحت الجامعة أيضاً في هذه التجربة والحد من القبول في مجموعة من التخصصات النظرية (دمج بعض هذه التخصصات في تخصص واحد ووقف القبول في بعضها) وإحداث العديد من التخصصات والأقسام والكليات التي تتوافق مع متطلبات سوق العمل.

وللحاجة المستمرة في الطلب على مؤسسات التعليم العالي فقد تم إنشاء ثلاث جامعات جديدة عام ١٤٢٥هـ هي جامعة طيبة (قامت على فرع جامعة الملك عبدالعزيز وفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وجامعة القصيم (قامت على فرع جامعة الملك سعود وفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وجامعة الطائف (قامت على فرع جامعة أم القرى)، كما تلا ذلك حديثاً في عام ١٤٢٦هـ إنشاء ثلاث جامعات أخرى هي جامعة جازان وجامعة حايل وجامعة الجوف، وهذه الجامعات في طور القيام وتقوم على كليات مختلفة تتبع لبعض الجامعات في مناطق أخرى، فعلى سبيل المثال تقوم جامعة جازان على عدة كليات مثل كلية الطب التابعة لجامعة الملك عبدالعزيز وكليات المجتمع والهندسة والحاسب الآلي التابعة لجامعة الملك خالد، وبهذا يصبح عدد الجامعات السعودية الحكومية (١٤) جامعة.

وقد أدركت وزارة التعليم العالي مشكلات القبول وتزايدها بحكم وجودها في الواجهة أمام القيادة والمجتمع بعد أن كانت الجامعات تواجه المجتمع مباشرة قبل

نظام مجلس التعليم العالي، عندئذ قامت الوزارة بعدة خطوات في التوسع الكمي بإنشاء كليات المجتمع التي بدأت بثلاث كليات، الأولى في جازان وتتبع لجامعة الملك سعود والثانية في تبوك وتتبع لجامعة الملك عبدالعزيز والثالثة في حائل وتتبع لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وذلك لتخريج طلاب مؤهلين لسوق العمل مباشرة في بعض التخصصات المطلوبة، وقد واجهت هذه الكليات بعض الصعوبات التي منها: عدم وجود المكافآت لطلابها أسوة بطلاب الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، وتخرج الطلبة بشهادة الدبلوم وليس البكالوريوس كما يرغب الطلاب والآباء أيضاً، وعدم التحويل من هذه الكليات إلى كليات الجامعة في التخصصات نفسها، ونظرة المجتمع غير المشجعة لهذه الكليات، وعدم تحقق المسار الانتقالي إلى كليات الجامعة القريبة في تخصصاتها من تخصص كليات المجتمع والذي كان أحد أهداف هذه الكليات للطلبة المتميزين.

وقد توسعت وزارة التعليم العالي من خلال الجامعات في كليات المجتمع في مختلف مناطق ومحافظات المملكة حتى أصبح عددها من ثلاث كليات إلى (٢٠) كلية تقريباً لاستيعاب الطلاب وتخفيف الضغط على الجامعات، لكن توجه الطلبة لهذه الكليات لا يتم إلا بعد محاولتهم وبكل الوسائل الممكنة في القبول بالجامعات حتى في التخصصات النظرية التي لا يستوعبها سوق العمل بما فيه القطاع العام، ويرجع السبب في ذلك إلى بعض الأسباب التي أشرت إليها سابقاً، وقد تم تعديل مسار هذه الكليات من خلال التأكيد على المسارين التاليين: المسار الانتقالي للطلبة المتميزين لمواصلة دراستهم بالجامعات وفي حدود نسبة لا تتجاوز ٢٥٪ من عدد الخريجين، والمسار الثاني الموجه لسوق العمل مباشرة.

وتتشابه كليات المجتمع مع كليات المعلمين وكليات التقنية في عدم وجود القوى البشرية المؤهلة للتدريس في هذه الكليات، فكليات المجتمع خاصة مع التوسع الكبير فيها يبدو أنها سوف تعاني من هذه المشكلة فترة زمنية طويلة سواء من حيث عدم توفر الكفاءات الوطنية أو الوافدة لأن التخصصات التي اتجهت لها كليات

المجتمع التقنية بالذات، مثل الحاسب الآلي والهندسة والعلوم الطبية وغيرها، يتطلبها سوق العمل، ومعظم القوى البشرية الوافدة (أعضاء هيئة التدريس) هي في العادة من الدول العربية التي تحتاج أيضاً هذه التخصصات فيتم توفير القوى البشرية الوافدة المتاحة التي عادة لا تمثل الأفضل، بينما الكفاءات الجيدة غالباً لا يتوافق معها العرض المالي المتاح مما يجعلها تتجه إلى أماكن أخرى أو تجد ما يناسبها بالبقاء في بلدانها.

أما مؤسسات التعليم العالي الأخرى فتضم كليات التربية للبنات وكليات التقنية وكليات المعلمين وكليات العلوم الصحية، ويتبع كل نوع من هذه الكليات جهة حكومية معينة، وسوف يتم تقديم معلومات مختصرة حول هذه الكليات فيما يلي:

كليات التربية للبنات، كما هو معروف من تسميتها فإنها تهتم بتعليم الفتاة السعودية في مرحلة التعليم العالي لهدف محدد وهو التدريس، وقد بلغ عدد هذه الكليات (١٠٢) كلية، ويلتحق بها الطالبات بعد مرحلة الثانوية ليتخرجن معلمات في مختلف مراحل التعليم العام، وتنقسم كليات البنات إلى قسمين: القسم الأول كليات البنات التابعة لوكالة تعليم البنات التي تُعنى بشئون هذه الكليات من النواحي التعليمية والإدارية، ويبلغ عددها (٣٦) كلية، وتعد هذه الكليات الأوفر حظاً من غيرها لتوافر معظم المقومات التي تتطلبها من أعضاء وعضوات هيئة تدريس وبعض الأساسيات الأخرى إضافة إلى وجود برامج للدراسات العليا لدرجتي الماجستير والدكتوراه في بعضها، وتحتضن هذه الكليات تخصصات نظرية مثل اللغة العربية والدراسات الإسلامية والتاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزية والاقتصاد المنزلي وتخصصات علمية مثل الرياضيات وعلوم الحياة والكيمياء والفيزياء والحاسب الآلي.

أما القسم الثاني من كليات البنات فهي في الأصل معاهد المعلمات التي تتبع لإدارات التربية والتعليم للبنات وتم تحويلها من معاهد إلى كليات تربوية تمنح درجة

البكالوريوس، وتمثل العدد الأكبر من كليات البنات، وعلى الرغم من الدور الذي تقوم به في استيعاب أعداد كبيرة من الطالبات إلا أنها تعد كليات متواضعة جداً من جميع النواحي وتفتقر إلى أبسط المعايير الأكاديمية، وتعد مخرجاتها متواضعة أيضاً ولا يمكن مقارنتها في خططها الدراسية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات المشار إليها في القسم الأول، لكن الدور المهم الذي حققته كليات البنات مجتمعة يعد دوراً رائداً من الناحية الكمية والتوسع الهائل الذي أستوعب أعداداً كبيرة من الطالبات في مختلف مناطق المملكة، حتى وإن كان ذلك على حساب النوعية.

وعند النظر إلى كليات البنات وربطها بمفهوم النوعية والجودة والمعايير الأكاديمية التي يفترض وجودها فإن الحديث حول هذه الزاوية يختلف كثيراً، حيث أن هذه الكليات تطبق أنظمة أكاديمية تقليدية أشبه بنظام التعليم الثانوي ولا يوجد هناك أي من الأسس والفلسفات أو النظريات التي يمكن القول بأن هذه الكليات قامت عليها فهي تعاني من الناحية الأكاديمية والتوسع الكبير في القبول على حساب استيعاب هذه الكليات، وقلة القوى البشرية مقارنة بأعداد الطالبات، وتعتمد هذه الكليات بالدرجة الأولى على القوى البشرية الوافدة، أما القوى البشرية الوطنية فهي محدودة وتخرجت من الأقسام الأكاديمية للدراسات العليا في بعض هذه الكليات، وقد صدر الأمر السامي الكريم بتحويل هذه الكليات من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي منذ عامين تقريباً، وتعد هذه التركة كبيرة جداً وتحمل العديد من القضايا والمشكلات التي لابد من معالجتها فضلاً عن كيفية التعامل معها من الناحية الأكاديمية والإدارية للوصول إلى وضع أفضل.

وعن كليات المعلمين (الكليات المتوسطة) فقد نشأت للحاجة الماسة إلى معلمين للمرحلة الابتدائية وإعادة تأهيل المعلمين الذين على رأس العمل من خريجي معاهد المعلمين، وكانت تمنح درجة الدبلوم، وتستغرق الدراسة فيها خمسة فصول دراسية، وقد توسعت الوزارة في عددها حتى بلغت (١٨) كلية، وللحاجة إلى تطوير برامجها فقد تحولت منذ عدة سنوات من كليات متوسطة إلى كليات

المعلمين الحالية التي تمنح درجة البكالوريوس بدلاً من الدبلوم سابقاً، وتستغرق الدراسة فيها ثمانية فصول دراسية في عدد من التخصصات الإسلامية والعربية والاجتماعية والعلمية.

وتتميز كليات المعلمين بخاصية تفتقدها كليات التربية التابعة للجامعات بغض النظر عن قوة المخرجات أو الحاجة إلى التخصصات، حيث أن من يتخرج من كليات المعلمين يضمن وظيفته التدريسية معلماً في وزارة التربية والتعليم، ويعود السبب في ذلك إلى تبعية كليات المعلمين إلى وزارة التربية والتعليم، وتعد مخرجات كليات المعلمين ضعيفة قياساً بمخرجات كليات التربية التابعة للجامعات.

وترتبط كليات المعلمين بوزارة التربية والتعليم من خلال وكالة الوزارة لكليات المعلمين، ويتوافر بالكليات نسبة محدودة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين (حملة شهادة الدكتوراه) أما معظم أعضاء هيئة التدريس فهم من غير السعوديين، وتعتمد هذه الكيات في إعداد المعلمين على النظام التكاملي، حيث يدرس الطلبة عدداً من المقررات التربوية بالتزامن مع التخصصات العلمية أو النظرية حسب طبيعة التخصص الذي اختاره الطالب منذ دخوله الكلية، ولا يزال الإقبال والرغبة في الالتحاق بهذه الكليات عالياً جداً بسبب ضمان الوظائف لخريجيها في وزارة التربية والتعليم، لكن الوزارة تخلت عن هذا المبدأ منذ عامين تقريباً بعدما صدر الأمر السامي بضم كليات المعلمين إلى وزارة التعليم العالي.

وقد كان من المؤمل من كليات المعلمين أن تتبنى العديد من المدارس التربوية التي تعنى بإعداد المعلم لكن هذه الكليات لم يظهر فيها أي فلسفة تربوية أو منهجية معينة تعمل على إعداد المعلمين، لكنها على النقيض كانت تعاني من العديد من الصعوبات ومنها قلة الكفاءات التربوية، حيث كان هناك نسبة من الهيئة التدريسية – خاصة في السنوات السابقة – من المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس ويقومون بالتدريس. ويبدو أنه من المتوقع والأفضل ضم هذه الكليات

إلى الجامعات وتوحيد الجهود بين كليات التربية وكليات المعلمين من أجل إعداد معلمين مؤهلين ويحملون كفاءات عالية في المجالين التخصصي والتربوي.

أما كليات التقنية فقد بدأت بكلية واحدة عام ١٤٠٣هـ وتم افتتاح كليات أخرى حتى بلغت (١٨) كلية تقنية، واستمرت في التوسع الكمي حتى بلغت في الوقت الحالي (٢٦-١٤٢٧هـ) حوالي ٣١ كلية تقنية، وتحتضن آلاف الشباب في تخصصات علمية وتقنية تم إقرارها بناء على حاجة سوق العمل، وتمنح الكليات درجة الدبلوم في تخصصات عدة منها الحاسب الآلي والهندسة والتشييد والإدارة والمحاسبة، وجميع هذه التخصصات لا تزال مطلوبة في سوق العمل، ويوجد مسار انتقالي لبعض الطلبة المتفوقين من الخريجين لإكمال دراستهم في درجة البكالوريوس بكلية التقنية بالرياض.

وعلى الرغم من وضوح رسالة هذه الكليات والهدف الذي تم إنشاؤها من أجله إلا أن مخرجاتها تعد متواضعة جداً ويعاني منها سوق العمل خاصة في القطاع الخاص، ويعود السبب في ذلك إلى عدة عوامل منها: عدم إعداد هذه البرامج بطريقة متوافقة مع متطلبات سوق العمل من حيث طبيعة المهارات والمعرفة التي يحتاجها الطلبة مما حدا بهذه البرامج إلى أن تأخذ مساراً نظرياً لا يخدم الطلاب أو سوق العمل، عدم وجود القوى البشرية الكافية التي تدرك رسالة هذه الكليات وتعمل على تنفيذ برامجها بالصورة الصحيحة التي تزود الطلاب بالمعارف والقدرات اللازمة لسوق العمل، إقبال الطلاب الذين لا تتوفر لهم مقاعد بالجامعات إلى الكليات التقنية وهذا يجعل الطلاب المتقدمين من متوسطي أو متدني التحصيل في الثانوية العامة.

وتمر كليات التقنية حالياً بمرحلة انتقالية جديدة حيث تعمل المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني على تحويل هذه الكليات من كليات تقنية تؤدي رسالة تعليمية (نظرية وتطبيقية) إلى مراكز أو مؤسسات تدريبية، ويبدو لي أن كليات

التقنية تعاني منذ نشأتها من مشكلات محددة كان يمكن حلها وتطوير هذه المؤسسات والرفع من كفاءة مخرجاتها دون اللجوء إلى هذا التغيير الجذري في رسالتها، ومع أملي في نجاح هذه التجربة إلا أنه كان من المفروض الإبقاء عليها وبنفس رسالتها السابقة، فالمشكلة ليست في مصطلح تعليم أو تدريب لكن المشكلة تكمن في خلل واضح في تنفيذ برامجها، مما يحتم - وهذا الأولى - إعادة تقويم هذه الكليات وبرامجها وتطويرها من خلال مقومات العملية التعليمية - الأستاذ والطالب والخطة الدراسية والبنية التحتية - فالمشكلة في التعليم بصفة عامة سواء التعليم العالي أو العام أو التقني هي صعوبة الجزم بنتائج إيجابية واضحة لأي تغيير حيث لا تتضح جدوى النتائج عادة إلا بعد مضي عدة سنوات في أحسن الأحوال.

وقد يكون من الأفضل أن تعمل المؤسسة على مسارين متوازيين في التعليم والتدريب، حيث أن هناك حاجة للتعليم الفني أو التقني من خلال كليات التقنية واستقبال آلاف الطلاب سنوياً في برامجها بعد تطويرها بصفة علمية مدروسة تتوافق مع احتياجات الطلبة المختلفة ومتطلبات سوق العمل، أما المسار الثاني الذي تسعى إليه المؤسسة فهو التدريب ويمكن إنشاء العديد من البرامج التدريبية في كليات التقنية وغيرها من المعاهد والمراكز التابعة للمؤسسة، وبهذا تستطيع المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني التوفيق بين الهدفين الأساسيين - لتعليم والتدريب، دون إلغاءٍ لأحدهما وهو المجال التعليمي، وتتمتع معظم كليات التقنية حالياً ببنية تحتية مناسبة، وخير مثال على ذلك كلية التقنية بالرياض التي تمتلك بنية تحتية متميزة لا توجد في معظم الجامعات السعودية، ويوجد بها حوالي (٦٠٠٠) طالباً، إلا أن هذه الكلية على الرغم من وجود هذه الكفايات المادية فإنها تفتقر إلى الكفايات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والفنيين، وأعتقد أن من أكبر الصعوبات التي تواجه المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني هي عدم توافر القوى البشرية المناسبة في وقت تنهج فيه نحو التوسع الأفقي بدرجة

كبيرة في عدد الكليات وتخصصاتها، وهذا بطبيعة الحال سوف يضخم هذه المشكلة ويجعل المخرجات سواء بالتعليم أو بالتدريب ضعيفة جداً، وأرى أنه من المناسب أن تستمر المؤسسة في رسالتها التعليمية والتدريبية مع التركيز بدرجة كبيرة على التطوير النوعي في مختلف مقومات العملية التعليمية بدلاً من الشروع في خطوات كبيرة رغم أهميتها مثل التوسع الكمي على حساب الجودة النوعية.

أما في المجال الصحي فهناك كليات العلوم الصحية التابعة لوزارة الصحة، وتقدم مجموعة من التخصصات الصحية المساعدة مثل التمريض والمختبرات الطبية والأشعة والأسنان والصيدلة، وتمنح درجة الدبلوم، وكان معظم هذه الكليات في السابق معاهداً تم تطويرها إلى كليات صحية، ويتطلب سوق العمل في مجال الصحة هذه المخرجات بدرجة كبيرة خاصة وأن المجال الخدمي المتعلق بالتخصصات الطبية المساعدة لا يزال يحتاج إلى الكثير من هذه المخرجات، وتعد الكليات الصحية من الكليات التي يرغبها خريجو الثانوية العامة نتيجة لضمان الوظيفة بعد التخرج سواء في القطاع العام أو الخاص.

وأعتقد أن التنوع في مؤسسات التعليم العالي من حيث طبيعة أنظمتها أو الإشراف عليها سواء من قبل وزارة التعليم العالي أو غيرها يعد من الأمور التي أرى أنها مناسبة من أجل التنافس والبحث عن الأفضل، فالقضية هنا تتطلب مخرجات ذات جودة عالية ومتوائمة مع متطلبات سوق العمل ولم يعد سوق العمل بقطاعيه العام أو الخاص يستطيع استيعاب مخرجات ضعيفة حتى مع وجود الحاجة الماسة لهذه المخرجات، وقد أتى القرار السامي بضم كليات التربية للبنات وكليات المعلمين إلى وزارة التعليم العالي لتوحيد الجهود والإشراف من جهة ولتبقى الجهة الأخرى مثل وزارة التربية والتعليم مهتمة بجانب كبير هو التعليم العام، ولعل وزارة التربية والتعليم سوف تحدد شروطها ومتطلباتها لمعلم ومعلمة المستقبل دون تساهل في قبول فئة من المعلمين والمعلمات دون المستوى المطلوب سواء من حيث المجال التخصصي أو التربوي.

وعلى الرغم من التوجه الحالي نحو توحيد جهة الإشراف على معظم مؤسسات التعليم العالي فإنه لابد من إدراك مفهوم الإشراف بمعناه الحقيقي، حيث أن الإشراف يتطلب التوجيه والمحاسبة وليس المركزية، فالبحث عن الأفضل والتنوع في مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مستقلة حكومية وأهلية يجعل العمل المؤسسي والجودة الشاملة هما الأصل في العمل بعيداً عن مركزية القرار أو وضع مؤسسات التعليم العالي في مسار واحد يؤدي إلى تشابه هذه المؤسسات في جميع شئونها ومخرجاتها، وينتهي الأمر إلى إيجاد نسخ مكررة من الجامعات والكليات والأقسام التي قد لا تخدم مصلحة عامة ولا تؤدي إلى تطوير وإبداع وتنمية مستقبلية.

وخلاصة القول... فإنه من الأجدى أن تعمل مؤسسات التعليم العالي وبالأخص الجامعات على حل مشكلاتها الأكاديمية والإدارية من خلال القوى والكفاءات البشرية ومراكزها البحثية ليس من أجل تطويرها فحسب ولكن من أجل متطلبات الوطن ومستقبله، ويظهر لي أن فكرة التنافس على المستوى العالمي أصبح في معظم الجامعات مصطلحاً غير متداول ولا ينظر إليه بعين الجد، وهذا يقودنا إلى التفكير وضرورة إعادة النظر في واقع مؤسسات التعليم العالي التي تعيش تحت نظام ولوائح وقواعد موحدة تطبق على جميع الجامعات مما أوجد الكثير من المشكلات التي من أهمها تدني مستوياتها الأكاديمية والبحثية والإدارية، وربما قد يكون أحد مشكلات الجامعات بالإضافة إلى مركزية نظام التعليم العالي الطلب المتزايد عليها مما جعلها تفكر من زاوية في التوسع الكمي بدلاً من النوعي، ويبدو لي أن القضية الأهم تتعلق بربط مشكلات التعليم العالي بحلول ومعالجات تقليدية دون البحث عن حلول وآفاق واسعة تعمل على تطوير مؤسسات التعليم العالي حتى لو وصل الأمر إلى تغيير بعض أنظمتها الأكاديمية والإدارية في زمن يتطلب العمل والبحث عن البدائل الممكنة بدلاً من الركون إلى وضع لا يساعد على التطوير والتقدم بصورة واضحة.