التطوير المهني لأداء الأستاذ الجامعي من خلال وظائفه الثلاث (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع) مع التركيز على الحالة اليمنية

د. أحمد محمد الدغشي
أستاذ أصول التربية المشارك
كلية التربية – جامعة صنعاء

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم تطوير أداء الأستاذ الجامعي، وأسباب ضعف أدائه، والبحث عن آليات تطويره، في إطار الوظائف الثلاث (التدريس – البحث العلمي– خدمة المجتمع).

وتمثل عملية التطوير الجامعي واحدة من أبرز التحدّيات التي تواجه العمل الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في جميع البلدان النامية – على وجه الخصوص– مما يستدعي السعي نحو تجسيد فلسفة الجامعة وسياساتها الهادفة إلى تحقيق ثلاثية: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

وإذا كان تطوير الأداء مما يعدّ ركناً ركيناً في عملية التطوير المجتمعي بصورة عامة؛ فإنه لابد من معرفة حقيقة المشكلة التي يعاني منها الأستاذ الجامعي –فيما يتصل بتطوير الأداء–، والكشف عن أسباب الضعف في ذلك، والبحث – من ثمّ– عن آليات التطوير.

ويعتقد صاحب الدراسة أن تركيز الجهود على تشخيص أوجه الضعف والخلل يسبق المبادرة إلى تقديم المعالجات والحلول، التي أيّاً ما يكن لها من دقة وعمق فإنها إن جاءت بعيدة قليلاً أو كثيراً عن الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ذلك الضعف فإنها لن

تؤتي ثمارها المرجوَّة على المدى المتوسط، هذا إذا تم التسليم بأن لها أيّا من الآثار على المدى القريب.

لقد خرجت الدراسة بجملة من النتائج والتوصيات المتضمنة آليات عملية على طريق تطوير أداء الأستاذ الجامعي وبالله التوفيق.

مقدّمة:

تمثل عملية التطوير الجامعي واحدة من أبرز التحدّيات التي تواجه العمل الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في جميع البلدان النامية – على وجه الخصوص– مما يستدعي السعي نحو تجسيد فلسفة الجامعة وسياساتها الهادفة إلى تحقيق ثلاثية: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ومع ظهور العديد من التصنيفات التي عادة ما توصف بـ(الدولية) أو (العالمية)لأفضل الجامعات في العالم ؛ تزداد وتيرة التحدّي، إذ يغدو من اللافت جدّا أن ليس من بينها جامعة عربية تحتل مرتبة متقدمة أو حتى متوسّطة،في قائمة التصنيف تلك، ولذا ليس غريباً أن تغيب الجامعات اليمنية بالكلية عن أية مرتبة، وذلك وحده دليل ضعف حقيقي، وعامل يدفع للمراجعة الصادقة، والسعي الجاد نحو تطوير الوضع الأكاديمي، كمنظومة متكاملة، وفي مقدِّمة ذلك: النظر إلى وضع الأستاذ الجامعي، بوصفه قطب الرحى في العملية الأكاديمية.

وإذا كان من المعايير المعتمدة لتلك الأفضلية في ذلك التصنيف: معيار العراقة (أي القِدَم في النشأة)، ومعيار الحصول على جائزة(نوبل)، واعتماد أفضلية النظم التعليمية في دول العالم المتقدّمة، وفي مقدمتها جامعات الولايات المتحدة الأمريكية(المعرفة،ديسمبر2006م:6)، ومع أن لكل واحدة من هذه المعايير إشكالاتها وملابساتها وخصوصياتها (القحطاني كما في النوفل، 2006م:1)؛ غير أن ذلك لا يعني أنه لو تحققت أعلى درجات الموضوعية فيها فإن واحدة من كبريات الجامعات اليمنية الحكومية يمكن أن تدرج ضمن قائمة أفضل الجامعات في العالم، في ظل إشكالات عِدّة في الوضع

الأكاديمي لعل من أبرزها المضي في سياسات تعليمية خاطئة أثبتت فشلها في بعض البلدان الأعرق تعليماً كمصر، وذلك فيما يتعلق بسياسة القبول في التعليم العالي، وفي الدراسات العليا –على حدّ سواء – ناهيك عن ضعف الاهتمام بالبحث العلمي (عمّار،2008م:95–104). كما أن من المؤشرات الأخرى ذات الدلالة المباشرة على استمرار حالة التهديد للوضع الأكاديمي بعامة– ووضع الأستاذ الجامعي جزء منه– زيادة معدّل استنزاف العقول المؤهلة تأهيلاً عالياً إلى خارج أوطانها في منطقتنا العربية، عبر ظاهرة ما يُعرف بهجرة العقول التي ارتفعت– بحسب إحصاءات قديمة نسبياً– من 100 ألف شخص عام 1983م إلى 353 ألف شخص عام 2000م، على مستوى الكفاءات العالية من العرب المهاجرين إلى الولايات المتحدة فقط(حمادي، إبريل، 2005م:96). فيما أشار تقرير للأمم المتحدة للتنمية البشرية في الوطن العربي للعام 2002م إلى أن أكثر من مليون خبير واختصاصي عربي من حملة الشهادات العليا أو الفنيين المهرة من المهاجرين، يعملون في الدول المتقدمة، ليسهم وجودهم في تقدمها أكثر ويعمق رحيلهم عن الوطن العربي آثار التخلف والارتهان للخبرات الأجنبية (كريم، د.ت: 2).وإذا كانت ظاهرة الهجرة هذه – في منطقتنا– قد أخذت هذا الوصف رمزاً لحالة الهجرة من العالم العربي أو الإسلامي إلى أوروبا وأمريكا؛ أو الهجرة من الدول النامية إلى الدول المتقدّمة؛ فإن تلك صورة واحدة من صور هجرة العقول، غير أن ذلك لا ينفي واقع الهجرة بين مختلف البلدان النامية وبعضها، في حال توافر ظروف للعمل أفضل اقتصادياً –على وجه الخصوص– ، كما لا ينفي تصنيف بعض الحالات الأخرى في هذا الإطار، كتفضيل العديد من طلبة الدراسات العليا العرب أو غيرهم المبتعثين إلى الدول المتقدّمة البقاء فيها، في ظل إغراءات معينة (مرسي،2002م: 52)،وتحت ضغط الحاجة، وما يلاحظونه من تقدير للذات في كثير من الأحيان، لاسيما في الدراسات العلمية الطبيعية والتطبيقية. ومع أنه ليس بين يدي الباحث إحصائيات دقيقة عن حالة هجرة العقول اليمنية –حتى لو أخذ بعضها صفة الإعارة أو التفرّغ العلمي (المديد) أو نحو ذلك – لكن من المؤكّد أنها إلى تزايد يوماً بعد آخر في ظل

أوضاع اقتصادية ومعيشية بالغة التعقيد. ويؤكّد الدكتور حسَّان النجار رئـــيس اتحـــاد الأطباء العرب في أوروبا(2001م) أن هجرة العقول إلى الدول الأوربية – ولاســـيما في مجال الطب– في تزايد مستمر، وتشمل هذه الهجرة مواطني جميع البلدان العربيـــة – باستثناء الدول الخليجية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها:

في ضوء ما تقدّم يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ماذا نعني بتطوير الأداء المهني للأستاذ الجامعي؟

ليتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1–ما الخصائص العامة للمهنة الأكاديمية؟

2– ما معوِّقات تطوير الأداء المهني للأستاذ الجامعي ؟

3– ما الآليات الكفيلة بتطوير الأداء المهني للأستاذ الجامعي؟

وتمثِّل الإجابة على هذه الأسئلة أهدافاً للدراسة كذلك.

أهمية الدراسة :

يتوقّع أن تساعد هذه الدراسة صانعي القرار في مؤسسات التعليم العالي الـــيمني – على وجه الخصوص– في الكشف عن:

1. موقع الأستاذ الجامعي من الخصائص المهنية العامة للأستاذ الجامعي.
2. أبرز معوّقات تطوير أداء الأستاذ الجامعي سواء من حيث التدريس أم من حيث البحث العلمي، أم من حيث خدمة المجتمع.
3. جملة من الآليات الهادفة إلى تحقيق الخصائص العامة للأستاذ الجامعي، وتجـــاوز معوِّقات تطويره.

منهج الدراسة:

ستعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي ذي المنحى التحليلي، وذلك لوصف الوضع الأكاديمي المتعلّق بالأداء الأكاديمي، وتحليل معوّقاته، ومن ثمّ البحث في سبل تجاوزها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ستقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية على أبرز خصائص المهنة الأكاديمية، وجملة من معوّقاتها في ضوء وظائفها المتعارف عليها في الوسط الأكاديمي، ثم تخلص إلى جملة من الآليات الكفيلة بتجاوز تلك المعوّقات، ومن ثم تحقيق جانب من التطوير المأمول للأستاذ الجامعي.

الحدود المكانية: أما حدودها المكانية فهي الوضع الأكاديمي اليمني بالدرجة الأساس، مع الإشارة كذلك إلى بعض القواسم المشتركة التي تمثّل تحدّيات متشابهة في العمل الأكاديمي المتصّل بأستاذ الجامعة في العالم العربي.

الحدود الزمانية: ليس هناك حدّ زماني صارم تبدأ به هذه الدراسة عملها، بيد أنها تناقش الأوضاع الراهنة في وضع الأستاذ الجامعي، وسبل تطويره.

التعريفات الإجرائية:

التطوير المهني: يورد أحد الباحثين (آل زاهر،1424هـ: 24،32-33،154-156) العديد من تعريفات التطوير المهني في الأدبيات العربية والإنجليزية، ليخلص إلى أن التطوير المهني هو :" تلك الجهود المخططة والهادفة التي ينبغي أن تركّز على تطوير مهارات وقدرات عضو هيئة التدريس،في مختلف أدواره العلمية والعملية.سواء كانت تدريسية أو بحثية أو إدارية أو تقويمية أو معلوماتية أو منهجية أو ذاتية ، والإلمام بجزئيات هذه المحاور، وتحديد طرق التنفيذ الملائمة لها، ومحاولة تخفيف أو التغلّب على المعوقات التي قد تعوق تنفيذها، وإيجاد الدعائم والمقوّمات التي تساعد على نجاحها"(آل زاهر، 1424هـ: 24).

ولغرض هذه الدراسة فإن الباحث يعتقد أن المقصود بالتطوير المهني(الأكاديمي) هو جملة الجهود العلمية بمجالاتها المختلفة، والمهنية بمهامها الواسعة، الرامية إلى النهوض بالوضع الأكاديمي في حالته الراهنة، من شتى جوانبه، وإيصاله إلى مدى مقدّر من الجودة والنماء، ليحقّق مخرجات تعليمية تربوية، تسهم في تحقيق أهداف التعليم العالي.

المهنة الأكاديمية : يذهب (Good) – على سبيل المثال– كما في آل زاهر 1424هـ:139(نقلاً عن عبد الجواد ومتولي،1413هـ:39)– إلى أن المهنة الأكاديمية:" وظيفة تتطلب إعداداً طويلاً نسبياً ومتخصصاً على مستوى التعليم العالي، يرتبط أعضاؤها بروابط أخلاقية محدّدة". ولا يختلف تعريف صاحب هذه الدراسة عن هذا التعريف، بيد أنه يرى ضرورة الإشارة إلى مدى العلاقة العضوية بين التطوير المهني الأكاديمي والمهنة، حيث تبرز من خلال ضرورة الأولى للثانية،إذ لو لم يصحب المهنة الأكاديمية تطوير مستمر؛ فإنها ستتجمد في حدود معينة ،بل قد تحدث تراجعاً عكسياً.

الأستاذ الجامعي : تبعاً لأعمال رائدة في مجال التطوير الأكاديمي(انظر:–على سبيل المثال– التل ورفاقه:7 الهامش)؛ فإنه يقصد بكلمة أستاذ في هذه الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على اختلاف رتبهم.

خصائص المهنة الأكاديمية:

للإجابة على السؤال الأول لهذه الدراسة المتعلّق بخصائص المهنة الأكاديمية؛ يرى صاحبها أنه إذا كان لكل مهنة سماتها المميّزة؛ فإن الأدبيات المتوافرة، وشهادة كبار الأساتذة المشتغلين بمهنة التعليم– والتعليم العالي منه بوجه أخصّ– تؤكّد أن لهذه المهنة سماتها المميزة كذلك . ومن العبث أن يظل بعض الدخلاء على المهنة، أو عوام الأساتذة يردّد من غير إدراك أن مهنة التعليم "تولد ولا تصنع"، أو أن "الأساتذة المبدعين يولدون ولا يصنعون" فهذه مقولة أو فرضية مدحوضة علمياً، لا يجوز ترديدها، إذ التعليم الفعّال يعتمد بدرجة كبيرة على الاستعداد الجيّد (ماتيرو ورفاقه،2002م:145). ولا بد للأستاذ الجامعي الناجح أن يمتلك سمتين أساسيتين هما: الخاصية العلمية، وتبرز من خلال

تمكّنه في قاعة الدرس من مادته العلمية وهضمها، وجذب الطلبة إليها. والسمة الثانيـــة: الخاصية التربوية، وتبرز من خلال سلطته الإدارية ، بوصفه قائداً وموجّهاً ومشرفاً، على طلبته، من حيث حسن التزامهم بواجباتهم ، وقيامهم بتنفيذ الأداء المطلوب منهم، بمهارة واقتدار، ومن حيث طبيعة علاقتهم بمدرسهم، وفق القواعد والأصول المرعية، المبنية على الثقة والاحترام المتبادل(التميمي،د.ت:52).

و على ذلك فالتعليم الجامعي مهنة لا تختلف عن غيرها من المهن من حيث ضرورة توافر شروط المهنة (الأكاديمية) المتمثلة في الحصول على المهارات النظرية، والتدريب العلمـــي العالي،وإبراز الكفاءة العلمية،والتزامه بأخلاقيات المهنة الأكاديمية وتقاليدها، وضرورة أن تصبح خدمة المجتمع هدفاً رئيساً من أهدافه(آل زاهر،1424هـــ:161).

وبكلمة جامعة فلابد أن يحوز الأســـتاذ الجـــامعي في عصـــر تكنولوجيـــا المعلومـــات والاتصالات على القدوة بألوانها المتعدّدة أي: القدوة العلمية والفكريـــة والاجتماعيـــة والنفسية والتربوية(مدكور،2000م:71،117). ومهما أورد بعض الباحثين من تفريعات وتفصيلات لتلك السمات (على سبيل المثال انظر:آل زاهـــر، 1424هـــــ:140-142، والتميمي،د.ت:121-123)؛ فإن ما لا يجوز إغفاله هنا أن خصائص المهنـــة الأكاديميـــة تتميز في كلّيتها بأنها ذات ارتباط مباشر بالحياة العامة، على نحو مباشر حيناً، وغير مباشر حيناً آخر. أي أنها ذات أبعاد تتجاوز أسوار الجامعة إلى الوسط البيئي ومجالاته الثقافيـــة والاجتماعية والاقتصادية وسواها، دون أن تظل منحصرة في الوسط الأكاديمي الخالص.

معوّقات التطوير المهني للأستاذ الجامعي:

وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة المتعلق بمعوّقات التطوير المهـــني للأستاذ الجامعي؛ يرى الباحث أنه مهما اختلفت عبارات الباحثين بهذا الشأن فإن مـــن المتفق عليه لدى الوسط الأكاديمي بعامة بأن ثلاثية المهنة الأكاديمية تتمثل في التـــدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمـــع (راجـــع في ذلـــك-علـــى ســـبيل المثـــال-:التـــل ورفاقـــــه،1997م:102-103،ومرســـــي،2002م:22- 30،ومـــــاتيرو، 2002م:25،

وزاهر،د.ت:220). وإذا كان بعض الباحثين قد ذهب إلى مهام أكثر تفرّعاً تناط بالأستاذ الجامعي؛ فإن ذلك لا يعدو اشتقاقاً من تلك الثلاثية(آل زاهر،1424هـ:142-153)؛ غير أن لكل واحدة من هذه الوظائف الكليّة أو الجزئية معوّقاتها الخاصة في الجامعات العربية، وإن اختلفت حدّة المشكلة وعمقها من جامعة لأخرى، أو من بلد لآخر. ويظهر أن أساس المشكلة يكمن في فلسفة الجامعة العربية ابتداء، حيث إن" تحديد الإطار العام لفلسفة الجامعة لابد من أن ينطلق من المبادئ والاتجاهات التي تحدّدها الفلسفة المستمدة من فلسفة المجتمع"(التل ورفاقه،1997م:98).وقد ورد في سياق الحديث عن فلسفة الجامعات العربية المفترضة الذي قام به ثلّة من الباحثين العرب(الأردنيين) بند يصرّح بـ"الالتزام بأن التعليم الجامعي هو القيادة الفكرية للمجتمع"(التل ورفاقه، 1997م:108). وبحسب تعبير كيرتز(1975م:5) فإنه" يجب أن لا تخدم الجامعات فقط النواحي الأكاديمية والفنية للجماهير المثقفة، فعلى الجامعات التزام نحو أعضائها، وعليها التزامات نحو أوطانها، ولكن عليها واجبات أكبر نحو خير الإنسانية- ولكل أفراد بني الإنسان أينما وجدوا - ولابد أن يزداد توجّه عملها في هذا الاتجاه الأخير". ولا شك أن فقرة (كيرتز) الأخيرة متجّهة نحو الدور المثالي المفترض القيام به من أية جامعة تحمل رسالة عالمية، تتجاوز به محيطها المحلي أو القطري والإقليمي إلى البُعد الإنساني. ولكن يبدو أن هذه دائرة نهائية تمثل الهدف الغائي للجامعة، ولابد أن تسبقها دوائر أساسية في ظل هذه الهشاشة التي تعيشها جامعاتنا العربية -ومنها الجامعات اليمنية- على المستوى المحلي والقطري. من هذا المنطلق فإن جانباً من معوّقات تطوير المهنة الأكاديمية يكمن في جملة المشكلات المتصلة بالوظائف الثلاث(التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع)، على النحو التالي:

أولاً : التدريس الجامعي:

ترتبط مشكلة التدريس الجامعي على نحو مباشر بالجوانب الشخصية للأستاذ الجامعي، ثم بمادة التدريس وطرائقها- قبل أية عوامل أخرى- ويبدأ الباحث بالجانب المتعلّق بالأستاذ الجامعي، ثمّ بمادة التدريس وطرائقها، وذلك على النحو التالي:

1. شخصية الأستاذ الجامعي: و يمكن حصر الجوانب الشخصية المعيقة لأدائه فيما يلي:

أ- ضعف التأهيل والإعداد المتكامل لبعض حاملي درجتي مرحلتي الماجستير والدكتوراه على وجه الخصوص، حيث الحصول عليهما بأي ثمن هو المقصود ، ومن ثم تدخل عوامل عدّة في ذلك، كالعلاقات غير المنضبطة مع أساتذة هاتين المرحلتين، ولاسيما مع المشرف، وتدخّل بعض الجهات الحزبية والسياسية في ذلك، مما يتيح مجالاً لتخرج الضعفاء، وغير المنصبغين بأجواء البحث العلمي، وأخلاق العلماء، وروح الرسالة الجامعية وقيمها. ويبدو أن مما عزز من هذا الإشكال شيوع تلك المقولة الخاطئة في بعض البيئات الأكاديمية القائلة إن شخصية الأستاذ الجامعي المتميّزة ترجع إلى كونها مطبوعة لا مصنوعة(مرسي، 2002م:48).أي أن التأهيل مجرّد فضلة، لا تعني بالضرورة شرطاً أساساً للالتحاق بالمهنة. ولعلّه مما يعزز تأثير هذه المقولة تذّمر الأساتذة الجُدد من شرط التحاقهم بدورة تدريبية في مجال صناعة المناهج وطرائق التدريس، التي يعقدها لهم – عادة- زملاؤهم من الأساتذة القدامى كلياً أو جزئياً في كليات التربية.

ب- تشكّل اعتقاد عامّي خاطئ بأن الحصول على الشهادة العليا (الدكتوراه) يمثل قمة المعرفة، أو نهاية المطاف في سلّم التعلّم والبحث، دون إدراك لمبدأ التربية المستمرة(Permanent Education) أو التعليم المستمر، الذي غدا اليوم من أبجديات العلوم التربوية. هذا إلى جانب ضعف الوعي بأهمية النمو والتأهيل المتواصلين، وتراجع الإحساس بقيمة القراءة والبحث على وجه الخصوص، مقارنة بفترات قضاء الوقت المديد مع الأسرة، والزيارات العائلية والاجتماعية المتبادلة، والخروج للنزهة، ويضاف إلى ذلك-بالنسبة إلى المجتمع اليمني- قضاء فترة غير قصيرة في المقيل (مضغ القات). وقد غدت هذه الأخيرة طابعاً اجتماعياً عاماً لا فرق فيها بين مثقف أو أستاذ جامعي وبين رجل شارع أو عامّي.

ج–حرص البعض على تسلّم وظائف إدارية نمطية إلى جانب المهمة التدريسية في بداية الأمر، ثم ما تلبث الوظيفة الإدارية الجديدة أن تطغى على الوظيفة التدريسية والبحثية الأصلية، فتضعف هاتان الأخيرتان شيئاً فشيئاً ثم تنقطعان– أو إحداهما– في بعض الأحيان، إذا ما ظل الأستاذ الجامعي يلهث وراء الترقية الإدارية – وليس العلمية – ليأتي اليوم غير البعيد الذي يصبح فيه الأستاذ الجامعي منقطعاً عن تخصصه، إلا من إلمامات ثقافية، على حين أنه لربما كان مبرِّزاً أثناء إعداد دراسته العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه، أو مع بداية مرحلة التدريس، وعقب التخرّج .

د– تدخُّل بعض الأمراض الاجتماعية كالتعصُّب بألوانه المختلفة في قبول أو تعيين من ليس من أهل هذه المهنة، وممن لا يمتلك الحدّ الأدنى المعقول من مؤهلاتها. ويعني الباحث بالتعيين هنا التعيين في مرحلة ما قبل الماجستير، أي قبوله معيداً أو فنياً ونحو ذلك، مما يجعله يخوض غمار البحث العلمي، وإن لم يكن مهيئاً له، أو خطر له على بال قبل ذلك، و (كل ميسر لما خلق له)– كما قال النبي محمد صلى الله عليه وسلّم–(مسلم، د.ت: ج16 ص197).

هـ– تفشي ظاهرة الأمية الثقافية والحضارية والفكرية في أوساط النخب المختلفة، ومنها فئة الأساتذة الجامعيين، وهذا الضعف لا ينفك عن الضعف العام في التعليم الأساسي والثانوي والعالي.

و – ضعف توافر المناخ العلمي الملائم للإبداع والاكتشاف في ضوء قيام جملة من الكوابح البيئية التي تختلف باختلاف طبيعة تلك البيئات وأوضاعها الاجتماعية العامة، وهو ما يتسبب في ظاهرة استنزاف العقول إلى الخارج. ويؤكّد هذه الحقيقة أحد أكبر العقول المهاجرة (الدكتور فاروق الباز الذي هاجر من مصر منذ ستينات القرن الميلادي الماضي، ويشغل حالياً منصب مدير مركز الاستشعار عن بعد في جامعة بوسطن بعدما عمل لسنوات طويلة مع وكالة الفضاء الأميركية (ناسا) في مشاريع استكشاف القمر والفضاء) حين ألمح إلى

ذلك بقوله:" إن لكل عالم وخبير عربي أسبابه الخاصة التي دفعته إلى الهجـــرة. وهذه تضاف إلى الأسباب العامة المشتركة في الوطن العربي حيث لا احتـــرام للعلم والعلماء ولا تتوفر البيئة المناسبة للبحث العلمي والإبداع. وبالتالي فمن الطبيعي أن يبحث العالم العربي وطالب المعرفة عن المكان الذي تتواجد فيـــه شعلة الحضارة. إذ عندما كان العالم العربي يحمل شعلة الحضارة قبـــل مئـــات السنين كان يأتيه المفكرون والخبرات والعقول من كل حدب وصوب، وبما أن شعلة الحضارة انتقلت إلى الغرب فمن الطبيعي أن يهاجر الخبراء والعلماء إلى المراكز التي تحتضن هذه الشعلة"(كريم، د.ت:2–3).

كما أفصح عن هذا السبب صراحة أحد أبرز قيادات العلمـــاء العـــرب في المهجر الدكتور حسَّان النجار رئيس اتحاد الأطباء العرب في أوروبا، حين أشار إلى أن سبب القهر السياسي في البلدان العربية يعدّ أحد أكـــبر الأســـباب الباعثة على استنزاف العقول العربية(2001م).

وفي تقرير رسمي حول العمالة العربية المهاجرة أعدَّه المدير العام لمؤسسة العمل العربية الدكتور إبراهيم قويدر وجرى توزيعه على وزراء العمـــل العـــرب، استعرض أسباب تفشي ظاهرة هجرة العقول العربية من النواحي الاجتماعية والثقافية والعلمية والسياسية، وقصور معظم الدول العربية عـــن اســـتيعاب الكفاءات العلمية(كريم، د.ت: 3–6).

ز– إذا كان الأصل في الأستاذ الجامعي النمو المضطرد، بحيث يصبح وضعه بعد عام أفضل منه في العام المنصرم؛ فإن هذا أمر لا يأتي بناءً على مجد شهادة (الدكتوراه) أو حتى الأستاذية إذا كانت الأخيرة قائمة على أساس من وضعه الإداري، أو جملة أو راق تسمى أبحاثاً، وإن لم تكن مسهمة في إضافة شـــيء يســـتحق الـــذكر إلى المعرفة، وخدمة المجتمع، أو أنها قدمت بالنيابة عنه –في حقيقـــة الأمـــر– نظـــير الخدمات التي يقدمها على نحو غير مشروع لمن قام بها كمكافأة متبادلة . ومـــا لم توضع جملة معايير لتقويم الأداء من أجل النمو كتقويم طلبة الأستاذ الجامعي له،

فإن النمو المرجو لن يتحقق. وإذا كان بعض الأساتذة يستكثر على طلبته تقويمهم له بحجة ضعفهم وقيام فارق بين مستواه ومستواهم، فإن ذلك مردود بالأثر الفعلي الذي يتركه ذلك التقويم ،و بقيام أرقى الجامعات في العالم به، إذ تعدّ الطالب عنصراً فاعلاً وأساسياً من عناصر الأداء الجيد للأستاذ الجامعي، متداركة الضعف الذي قد يتخلل هذا العنصر من التقويم بوسائل عدة، ستتم الإشارة إلى بعضها في المقام المناسب من هذه الدراسة.

2. مادة التدريس وطرائق تدريسها: يمثل التدريس الجامعي إشكالا أساسياً على المستوى العالمي (مرسي، 2002م:17)، ولذلك جملة مظاهر يمكن إيجاز أبرزها على النحو التالي:

أ- بروز خلل علمي في طبيعة المادة العلمية أحياناً، من حيث تواضع مضامينها، وضعف المواكبة للمستجدات والتطوّرات في إطار التخصص الدقيق حيناً آخر، رغم الحديث الممل عن ضرورة التجديد والابتعاد عن المفاهيم التقليدية والمضامين العتيقة. وهذا الحديث وإن كان لا يخلو من تحفّظ ، إذ ليس كل جديد جيّداً بالضرورة، كما ليس كل قديم بالضرورة نفسها مستهجناً، ولاسيما في بعض التخصصات الشرعية والإنسانية والاجتماعية؛ إنما المقصود أنه لابد من المتابعة لكل جديد في نطاق التخصص –بوجه خاص– والنمو المعرفي والعلمي على نحو مضطرد.

ب- تعدّ المناهج الجامعية بصورة عامة في منطقتنا أحد أوجه المشكلة الكليّة في التدريس الجامعي، وفي اليمن –على نحو أخص– تبرز المشكلة أجلى ما تكون في هذه المناهج، وبحسب أحدث الدراسات في هذا الشأن فإن مناهج الدراسات الجامعية في الجمهورية اليمنية تعاني من ضعف ماحق ، فهي– بصورة مجملة– لا تلتزم المنهجية والعمق العلمي، وتدور بين (ملازم) مستنسخة عن آخرين، لا يمكن لها –والحالة هذه – أن تسهم في إخراج طالب مبدع ، بل حافظ، في أحسن الأحوال، وبين مفردات

وموضوعات وكتب منسوخة أو مترجمة(مسروقة) ، كما لا تزال الجوانب النظرية البعيدة عن التطبيق والواقع البيئي بقيمه ومعتقداته ومشكلاته هي الغالب عليها (السعيدي،2005: 140–142). وهذه – في واقع الأمر– مشكلة عربية عامة، مستشرية في معظم الجامعات العربية، وإن اتخـذت صوراً متشابهة حيناً ومتباينة أحياناً أخرى.فقد تتخذ المادة العلمية أسلوب التخزين في الذاكرة منذ زمن طويل لدى البعض، وقد ترد في صورة كتاب من تأليف بعضهم، يقوم ببيعه على الطلبة بصورة مباشرة أحياناً(في قاعـة الدرس). وكلنا يعلم كيف تجمع مادة مثل هذه الكتب، فقد تكون كيفما اتفق في أحسن الأحوال، و بطرق غير سليمة وغير مشـروعة في الحالـة الأخرى. وإن سألت عن الجديد فيها ، بحيث يميّزها عما هـو متـوفر في المكتبة؟ فنستنتج –بلا عناء– أن العائد الريعي هو الهدف . وفي الحالة التي يتم فيها تدريس كتاب من تأليف آخرين فقد تجد أحياناً أن مادته لم تعـد صالحة بحكم الزمن (التل ورفاقه، 1997م:19).

ج– إن استمرار شيوع الأساليب العتيقة في طرائق التدريس ولاسيما في بعض التخصصات – وقد لا يكون ذلك ذنب المدرّس وحده ولا أنها جريرتـه بالضرورة– في عصر تكنولوجيا المعلومات وعالم الاتصالات مظهر آخـر من مظاهر الأزمة. ومع تأكيد غير باحث(على سـبيل المثـال: النجـار، 1995م:49،ومرسي،2002م:17)على أن أزمة التعليم(التدريس) مشـكلة عالمية؛ وأن أهونهـا هـو رفـض الأسـاليب التقليديـة في التـدريس الجامعي(مرسي،2002م:17)؛ ولكن لئن كان لهذا المسلك ما يسـوّغه في عقود سابقة أي بُعيد منتصف القرن الثاني من القرن العشـرين المـيلادي المنصرم؛ إلا أن استفحال ذلك اليوم في عالم باتت التكنولوجيا هي المحرّك الفاعل لكثير من مسار حياة الفرد العادي أمر غير مقبول.

" إن قواعد التدريس التي تتبعها فئة غير قليلة من أساتذة الجامعات العربية ليست قواعد تقليدية فحسب ، بل مهترئة، ولا تـتلاءم مـع المعطيـات

الجديدة في مبادئ التعليم ونظريات التعلّم المعاصر"(التل ورفاقه،1997م:18).

وإذا كانت الشكوى عامّة من شيوع أساليب الإملاء والتلقين فإن المؤسف أن تسمّى مثل هذه الأساليب (محاضرة). ومهما قيل عن أسلوب المحاضرة من نمطية وضعف كفاية فإن للمحاضرة العلمية قواعدها وأصولها، ولا يجوز ربطها بمثل تلك الأساليب المتخلّفة السائدة في بعض الجامعات العربية(التل ورفاقه،1997م:19) ومنها الجامعات اليمنية .كما أن المحاضرة العلمية تعدّ وصفاً راقياً لأساتذة الجامعات، حيث يُنسبون إلى المحاضرة تشريفاً(ماتيرو ورفاقه،2002م: 26،27، 33،35،43).

د- إن التركيز على وظيفة التدريس بحسبانها الوظيفة الأكثر اشتغالاً من قِبل عضو هيئة التدريس زادت من أعبائه إلى الحدّ الذي جعل من ذلك عائقاً عن النمو في وظيفة التدريس نفسها، ودون أن يحسب ذلك العبء ضمن متطلبات الترقية(عمارة ،1999م:33 كما في آل زاهر، 1424 هـ:178).

ثانياً: البحث العلمي:

تمثِّل أزمة البحث العلمي –كذلك– معضلة في الوضع الأكاديمي والمهني، غير أن جذورها ترجع –في الغالب– إلى اختلاف مقصود أو غير مقصود في سياسة الجامعات، من حيث مدى الأهمية التي توليها كل جامعة للبحث العلمي بالنظر إلى الوظيفتين الأخريين(التدريس وخدمة المجتمع). وليس هذا وضعاً يمنياً أو عربياً فحسب، بل هو إشكال على مستوى الجامعات في العالم، فمن بين نحو3500 جامعة ومعهد للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية ما يقرب من النصف يشتغل أعضاء هيئة التدريس فيها بالبحث العلمي، على حين يشتغل النصف الآخر بالتدريس، ومعظم أعضاء الهيئة التدريسية هناك منشغلون بنصاب تدريس كبير، لا يبقي لهم وقتاً للبحث العلمي (مرسي،2002م:26) . و لكن ذلك ليس وضعاً عاماً في الجامعات الأمريكية، إذ إن الجامعات الأمريكية التي احتلت المواقع المتقدّمة من قائمة تصنيف أفضل الجامعات هي

الجامعات المتقدمة في أمريكا –خاصة– و تُعرف باسم جامعات البحوث(عمّار،2008م:98)، وهي غير تلك المعنية بالتدريس إلى ذلك الحدّ على حساب وظيفة البحث العلمي. وإذا كان ذلك وضع نحو نصف الجامعات والمعاهد الأمريكية فكيف بالجامعات العربية– ومنها اليمنية –؟ ولذا لا غرابة أن تخرج جميعها من قائمة التميّز. والمؤكّد أن ثمة تلازماً حتمياً وموضوعياً بين التدريس والبحث، ووجود هذا الإشكال في بعض الجامعات الأمريكية على ذلك النحو لا يسوِّغ لجامعاتنا أن تمعن في السياسات الخاطئة، بل من شأن ذلك أن يدفع القائمين على شئون الجامعات في الوطن العربي – واليمن على نحو أخص– وكذا الأساتذة الجامعيين لمراجعة بعض القناعات والمسلّمات عن الجامعات الغربية والأمريكية منها– بوجه أخص– ووصف بعضها بـ(العالمية) لمجرّد كونها نشأت في الولايات المتحدة أو في العاصمة (واشنطن)، أو في أية عاصمة أو مدينة أوروبية ليس بأكثر من تزييف للوعي والمعرفة، بل إن في ذلك دعوة مقصودة أو غير مقصودة لتعميق الانهزام الحضاري، و تعزيز الشعور بالدونية، وبعقدة التفوق الغربي، وكأن قدَرَ العربي والمسلم أن يظل عالة على الآخر الغربي في كل شأن علمي أو مدني أو حضاري، هذا رغم أن صحيفة أمريكية من واشنطن (سبوكس مان ريفيو) (انظر موقع: سبوكس مان ريفيو) (**http://www.spokesmanreview.com**) كشفت مؤخراً خبر إدراج نحو عشرة آلاف اسم من (**131**) دولة في القائمة السوداء (**Black lest**) لوزارة العدل الأمريكية(والقائمة تتسع كلّ يوم)، من حملة شهادات الدكتوراه والماجستير والشهادات الجامعية وغيرها منحتهم إياها منظمة أمريكية تسمى (دبلوما ميل)(**Diploma mill**)، حتى إن (**70**) شهادة منها من دولة خليجية واحدة،حسب المصدر الأمريكي الذي قام بنشر الأسماء والشهادات الممنوحة أمامها (**www.spokesmanreview.com**) .

إن هدف الباحث من وراء إيراد هذا الخبر الإشارة إلى ضرورة مراجعة المسار الأكاديمي، ذي الصلة المباشرة بوظيفة البحث العلمي، كي لا يظل (وهم القداسة) للجامعات الغربية – والأمريكية منها بوجه أخصّ– مسيطراً على العقلية العربية والمسلمة، دون أن يعني ذلك التقليل من شأن النبوغ والتقدّم الذي أحرزته الجامعات

(المحترمة) هناك، تلك التي لا تعفي كبار الأساتذة فيها من النشر، بل من الوارد فصل الأستاذ الجامعي إن هو توقف عن النشر. وهذه الجامعات نفسها هي التي نسب إليها شعار انشر أو انتحر علمياً (Publish or perish) (إمام ، 1419هـ: 124– 125 كما في آل زاهر، 1424هـ:13،) وهو ما عدّه أحد الباحثين (النجار،1995م:47) إغراقاً في المادية عوض أن تكون الجامعة مؤسسة تربوية من غير إهمال للبحث العلمي، في حين عدّه آخر(زاهر،د.ت:230) إسهاماً في خلق قدر من الصراع النفسي لدى الأستاذ الجامعي، نظراً لكون البحث وحده أساس التقويم في الترقيات العلمية.أما في الجامعات الفرنسية فيكاد يشغل البحث العلمي معظم وقت بعض أعضاء الهيئة التدريسية ، وفي بعض جامعات الدول المتقدّمة تكنولوجياً وصناعياً يحتل الاشتغال بالبحث ما يقرب من ثلث وقت الأستاذ الجامعي، على حين لا يولي الأستاذ الجامعي للبحث العلمي في بعض جامعاتنا العربية سوى فضول الوقت والجهد (مرسي،2002م:49).

وبكلمة موجزة فرغم الجدل المحتدم حول التدريس والبحث العلمي وأولوية أيّ منهما؛ فمن التعسّف الفصل الحادّ بينهما، أو تصويرهما في شكل ثنائية لا يمكن لهما الالتقاء في سياق واحد(زاهر،د.ت:216).

ولمشكلة البحث العلمي أوجهها الكثيرة، لكن أبرزها –من وجهة نظر الباحث– يكمن في:

1. إشكال البحث العلمي من حيث مواصفات الجودة فيه، سواء على مستوى الأبحاث الأكاديمية (الماجستير أو الدكتوراه) أم أبحاث الترقيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث تشتد الملاحظة على العديد من هذه الأبحاث –بمختلف أغراضها– من حيث قصد الحصول على الدرجة العلمية فحسب، أما الأصالة الحقّة، والجدّة المأمولة، والإضافة الفعلية إلى المعرفة فنادر محدود، وقد يكون لذلك مسوّغاته أحياناً، في مجتمع طغى فيه التخلّف بألوانه المتباينة، وامتدّ حتى بلغ مؤسسات التعليم العالي، ولاسيما في إطار الدراسات الإنسانية والاجتماعية، حيث للأيديولوجيا– بمختلف انتماءاتها – حساباتها،وللسياسة –بمعنى التسييس

الضيّق– اعتباراتها، وللتقاليد البالية الموروثة تقديراتها ،كما للضـــغوط المعيشـــية والأوضاع الاقتصادية الحرجة تأثيرها المباشر وغير المباشر كذلك. لذلك لا غرابة أن يتجّه العديد من أساتذة الجامعات إلى النشر المتواضع ، تحت ضغط اللـــوائح الصارمة لترقيتهم، وما يترتب عليها من تحسّن نسبي في الوضع المادي والمكانـــة الاجتماعية. وبذلك يصبح وضع الأساتذة أقرب إلى دور" الصانع وموزّع السلع في آنٍ واحد"(زاهر،د.ت:230).

2. إشكال النزاهة والموضوعية لدى بعض الباحثين والأساتذة، سواء من حيث أمانة النقل والتوثيق، أم من حيث أمانة الإشراف والمناقشة العلمية، من جهة فـــرض رؤاهم وقناعاتهم على الباحث، أم من حيث التحكيم العلمـــي، في الأبحـــاث الخاصة بالترقيات العلمية وما في حكمها، من جهة الموافقة أو الاخـــتلاف مـــع أيديولوجيا المحكَّم أو رؤيته للقضية محل البحث، أو المنهج المســـتعمل، أو نحـــو ذلك، أم من حيث السياسة المقصودة أو غير المقصودة التي تتبعها بعض مؤسسات التعليم العالي، وغالباً ما تفرضها قيادة الصف الأول في المؤسسة، وأحياناً أخـــرى يمليها المسئول الأول تبعاً لانتمائه السياسي أو الفكري أو نحوهما.
3. ضعف المعايير العلمية المتبعة في قبول الرسالة العلميـــة أو البحـــث العلمـــي أو رفضهما، في بعض الجامعات، من حيث التساهل فيما لا يجوز التساهل فيـــه، أو التشدّد فيما يمكن أن يكون وجهة نظر، أو رؤية شخصية، تقبل النقاش والأخـــذ والعطاء.ويظهر أن الأنظمة واللوائح السارية في بعض مؤسسات التعليم العالي في بعض مجتمعاتنا لم تخضع لدراسة جادة متأنية قبل إصدارها، من قِبل فريـــق مـــن المختصين أو المهتمين –على الأقل–. والمجال لا يتسع لإيراد شواهد من لائحـــة هذه المؤسسة أو تلك في إطار المجتمع اليمني– على سبيل المثال– لكـــن يمكـــن الإشارة إلى أبرزها في التعديلات التي طرأت على قانون الجامعات اليمنية رقـــم (18) لسنة (1995م)، بالقانون رقم(33) لســـنة 2000م، إذ إن بعـــض تلـــك التعديلات أثارت من الجدل أكثر مما عالجت في القانون قبل التعـــديل(انظـــر:

وزارة الشئون القانونية، قانون الجامعات اليمنية ولوائحه،2004م، ولا سيما المواد المعدّلة رقم12، 15،23،23مكرر30،34،من القانون رقم :33 لسنة 2000م).

4. ويرى بعض الباحثين (عمارة ،1999م:33–37 كما في آل زاهر،1424م:178) أن من ضمن معوّقات البحث العلمي :

أ- قلّة عقد دورات تدريبية لعضو هيئة التدريس لتمكينه من إتقان بعض اللغات الأجنبية.

ب- قلّة توفير فرص للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلي.

ج- قلّة عقد حلقات البحث العلمي (السيمنار) .

د- قلّة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية ، والنتائج الإيجابية التي يتوصّل إليها.

هـ- عدم وجود خريطة بحثية توجّه عضو هيئة التدريس للبحث عن نقاط بحثية علمية .

5. ضعف الاهتمام بالبحث العلمي من قبل صنّاع القرار ليس بسبب قلّة الإمكانات بالدرجة الأساس، بل لعدم إدراك أهميته ، ومن ثم سؤ تنظيمه، وإهمال ترشيده وتوجيهه. وليس أدل على ذلك من أن ما ينفق في معظم الدول الإسلامية على البحث العلمي لا يساوي 10%مما تنفقه الدول المتقدّمة تكنولوجياً وصناعياً (بكّار،2001م:291، والكاملي، أغسطس2002م:84) . كما أن إنفاق الدول العربية على البحث العلمي لا يزيد عن عشر ما ينفقه الكيان الصهيوني؛ إذ لا يتجاوز معدل الإنفاق من مجمل الدخل القومي لديهم 3، 0%، في مقابل إنفاق دولة الكيان الصهيوني 3%من مجمل الدخل الوطني، وذلك على البحوث الأساسية والتطبيقية وبحوث التطوير، تليهم الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تنفق 2,9%، من دخلها الوطني، ثم اليابان،التي تنفق 2,8%(بدران،1411هـ:81 كما في بكّار، 2001م:278). ولعل من أبرز الشواهد المؤكّدة على ضعف الاهتمام بالبحث العلمي –بالنسبة إلى اليمن– إلغاء وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي عام 1994م ، وإسناد مهامها إلى وزارة التربية والعليم ، ولم يُعَد تشكيلها إلا في 2001م ، بعد أن شعرت الحكومة بضرورة وجود وزارة متخصصة تعمل على توجيه التعليم العالي والبحث العلمي وتسييره، على نحو فعّال، يخدم التنمية الشاملة والمستدامة في المجتمع اليمني (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،(بدون تاريخ): 15). وباعتراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تقريرها الموسوم بـ(الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطّة العمل المستقبلية 2006–2010م) فإن " التعليم العالي في الجمهورية اليمنية يفتقر بل لم يبلور بعد تقاليد راسخة في البحث العلمي" (وزارة العليم العالي والبحث العلمي، د.ت:6)، مع أنه كان قد تناهى إلى سمع الباحث قبل نحو عقد من الزمان رصد مبالغ متواضعة لأغراض البحث العلمي في الجامعة الأم (صنعاء) في مختلف التخصصات، وإن اختلفت نسبة منحها بعد ذلك وفقاً لطبيعة التخصص. ومن المؤكدّ أنه "لا يمكن للجامعة أن تحقق وظيفتها إذا لم تلق الدعم بالبحث العلمي"(بيللا،1975م:453).

6. إن ضعف التأهيل والنمو المتكامل في شخصية الأستاذ الجامعي المشار إليهما عند الحديث عن معوِّقات تطوير الأستاذ الجامعي في الجوانب الشخصية يلقي بظلاله على البحث العلمي كذلك؛ إذ إن شخصية الباحث الجامعي تتطلب ثقافة عامة ومعرفة تتجاوز حدود التخصص، وهذان ركنان أساسيان للباحث الجادّ (السعيدي،2005م:208)، مع أن الأستاذ الجامعي يعاني من صراع داخلي بين كونه عالماً وكونه مدّرساً(زاهر، د.ت:230)،وكأنها ثنائية عقيمة لا يمكن لقطبيها أن يلتقيا.

7. إن طغيان الأبحاث الكمية على الأبحاث النوعية قد أسهم بقدر غير يسير في إضعاف مسيرة البحث العلمي وتراجعه أو اضطرابه، حيث إن الأنماط (المدرسية) لدى بعض الباحثين دفعتهم للاشتغال بالأبحاث الكمية وحدها، على حساب الأبحاث النوعية. ومع التأكيد على أن الأبحاث الكمية ظلت مسيطرة حيناً غير

قليل على الأبحاث التربوية بوجه خاص ، واكتسبت قيمة عالية لدرجة أن قيمة البحث كانت تقدّر بمدى الاعتناء بحجم عيّنة الدراسة ودرجة التعقيد في تصميمها، وتطوير الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها الكمية...الخ غير أن الأبحاث الكيفية تمكّنت من تسجيل حضور ملحوظ منذ عقد الستينات من القرن الميلادي المنصرم، ثم زاد الاعتناء بها في الربع الأخير منه، في مقابل تعرض الأبحاث الكمية لموجة من النقد العنيف، مما أثار جدلاً واسعاً في الوسط العلمي. ومع أن ذلك لا يعني انتصار هذا المنهج على ذاك، إذ إن طبيعة كل مشكلة بحثية تحدّد المنهج الأكثر ملائمة لبحثها(عودة وملكاوي، 1992م:101–103 وملكاوي، 2004م:8–10)؛ إلا أن الأهم من ذلك كلّه ضرورة إعادة التوازن لطبيعة الأبحاث في ضوء المنطلقات المعرفية والمرجعيات الضابطة التي توجّه سبيل التعاطي مع هذه التقنية المنهجية أو تلك(سليمان،2003م:217). وهنا لابد من إدراك أن الموازنة بين العلوم الطبيعية والتطبيقية التي استعملت هذا المنهج في الأساس وبين العلوم الإنسانية والاجتماعية أضر بالثاني أكثر مما أفاده. وعلى حدّ تعبير هيسبرج(1975م:599) فإنه" مع حصول العلوم الطبيعية على نصيب الأسد؛ فإن جميع العلوم الأخرى تأخذ طريقة البحث العلمي، لكي تتمكن من الحصول على نصيب أكبر. وهذا هو الشر الذي سينتج عنه الفشل، لأنه مهما تكن الإنسانيات والعلوم الاجتماعية فإنها أصبحت الآن غير جذّابة، مما كانت عليه فيما مضى، فقد اتجهت نحو الاهتمام بالكمّ، أو الإحصاءات والرياضيات ، ولا تراعي القيم".

ثالثاً: خدمة المجتمع:

يجمع أهل الفكر، وذوو العناية والاهتمام بشئون الجامعة أن الهدف الشامل للتعليم في الجامعة هو" تنمية شخصية الطالب بكل أبعادها، المجتمع. ويترجم هذا الهدف الشامل إلى أهداف عامة على أساس خصائص الطالب وبالتالي تنمية وواقع المجتمع، ومتطلباته واحتياجاته" (التل ورفاقه،1997م:137).أي أنه إذا كان هدف الجامعة إنماء الفرد من

كل جوانب شخصيته؛ فإن نموه يعدّ نمواً للمجتمع، ففي الوقت الذي تهدف فيه رسالة الجامعة إلى تثقيف الإنسان وتنمية معارفه؛ فإنها تهدف كذلك إلى تحقيق التنشئة العلمية والتقنية بمظهرها الشامل،كي توفر الاختصاصيين الذين تحتاج إليهم مختلف المجالات في المجتمع في سبيل إنمائها(العيسوي،د.ت:112).

يقول كيرتز(1975م:5):" يجب أن لا تخدم الجامعات فقط النواحي الأكاديمية والفنية للجماهير المثقفة، فعلى الجامعات التزام نحو أعضائها، وعليها التزامات نحو أوطانها...." وبذلك يمكن لنا أن نستوعب ما معنى عبارة " الالتزام بأن التعليم الجامعي هو القيادة الفكرية للمجتمع"(التل ورفاقه، 1997م:108)، التي سبقت الإشارة إليها في موطن سابق من هذه الدراسة.

إن وظيفة خدمة المجتمع تكاد أن تكون هي الهدف المقصود من وراء الوظيفتين الأوليين وهما: التدريس والبحث العلمي، "إذ تختص الجامعات بالتعليم الجامعي والبحث العلمي في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا "(العيسوي، د.ت:114)، ذلك أننا نؤمن أن أزمة الجامعة في مجملها ليست سوى مظهر من مظاهر أزمة المجتمع وتعبيرا عنها(زاهر، د.ت:214). وواقع التعليم العالي اليمني –بحسب المعنيين بإستراتيجيته– يفتقر إلى هذه الوظيفة ، بل إنه لم يبلور بعد تقاليد راسخة في مجال خدمة المجتمع (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،د.ت:6).

وفي ضوء هذه الحقيقة يمكن أن تسجّل أزمة الجامعة تجاه خدمة المجتمع في التالي:

1. ضعف الدور الفعلي للأستاذ الجامعي في المجال الاجتماعي، نظراً لتكرّس جل دوره في التدريس، واشتغال البعض بأبحاث الترقيات والمشاركة في الندوات والمؤتمرات الداخلية والخارجية –بصرف النظر عن أهدافها ومضامينها ونوعيتها–. وإذا كان بعض الباحثين(التميمي، د.ت:61)قد شايع التساؤل القائل: لماذا لا يوجد في أساتذة الجامعات مفكرون من أمثال ابن الهيثم وابن خلدون ومحمد إقبال وابن تيمية وأبي حيان التوحيدي وهيجل وبراترندرسل

وجون ديوي وجاليليو وسواهم؟! وهو ما يعني إضعاف الدور الاجتمـــاعي أو ربما انعدامه أحياناً؛ فإن أحد وجوه الإجابة– في نظر صاحب هذه الدراســـة– يرجع إلى جملة عوامل منها: ضعف التأهيل –كما سبقت الإشـــارة– وتجـــذّر الاعتقاد السائد بأن شهادة الدكتوراه أو حتى الأستاذية إنما يعني بلوغ الدرجة العالية النهائية في سلّم العلم والبحث! هذا إلى جانب سعي بعض الأكاديميين إلى المركز الإداري والمنصب الرسمي أو سواه، بوصفه غاية بحدّ ذاته، وبغض النظر عن مدى انعكاسه الإيجابي على المجتمع.

2. إذا كان أسلوب حل المشكلات يفرض ضرورة تدريب الطالب الجامعي عليـــه، لاسيما في الدراسات الشرعية والإنسانية والاجتماعية؛ فإن المشكلة الأكبر أن تجد بعضاً من أساتذة الجامعة –يعاني من عجز فاضح حال مواجهته قدرا من ذلـــك ، حتى على مستوى محيطه الاجتماعي الخاص، وفي أحيان أخرى يقف حائراً حـــين يواجه بعضاً من المشكلات التربوية ذات البُعد الاجتماعي في إطار المهنة، ســـواء بينه وبين طلبته أو زملائه أو مسئوليه المباشرين، ولذلك فـــإن أقـــرب وســـيلة للتخلص من ذلك هو الانصياع التام لكل إملاءات المشكلة وتداعياتها أو المجابهة الفجّة التي تزيد من حدّتها وتفاقمها.

3. نظراً لما يسود الوضع الاجتماعي العام من إشـــكالات وتعقيـــدات ذات طـــابع سياسي وحزبي وعشائري ومذهبي ونحوه، وما يترتب على ذلك من تصنيفات في هذا الإطار أو ذاك، ومن ثم حرمان من بعض الحقوق ،أو نيل لها، أو حتى الحصول على مغانم مالية وإدارية غير مستحقة أو مشروعة تبعاً لتلك التصـــنيفات؛ فـــإن أقرب طرق السلامة لدى فئة –ربما هي الأغلب– من أســـاتذة الجامعـــة النـــأي بأنفسهم عن اتخاذ موقف اجتماعي ينبئ عن الشخصية (المستقلة) المفترضـــة في الأستاذ الجامعي، حتى لو كان منتمياً إلى أيّ من الأطر السابقة، إذ ينبغـــي أن لا يصبح ذلك بديل انتمائه الاجتماعي بل والحضاري بتعبير أكثر دّقة.

4. إن ضعف تجسيد أجواء الحرية الأكاديمية في البيئة الجامعية– ويعني صاحب الدراسة بالحرية الأكاديمية "حرّية التعليم والتدريس"(مرسي،1997م:98)، و"توفير الحرّية للأساتذة للمحافظة على كرامة مهنة التدريس في الجامعة"(التل ورفاقه، 1997م:483)– قد أدّى إلى ضعف الاهتمام بالدور المجتمعي لأستاذ الجامعة، حيث إن تبعات الاقتراب من بعض تلك القضايا – فضلاً عن محاولة اقتحامها مباشرة، ولاسيما الشائكة منها كبعض الموروثات العُرفية الخاطئة، والمعتقدات المتنافية مع صحيح الدين وتعاليمه وتوجيهاته– يدفع فئة من الأساتذة لتجنّب التطرّق إلى ذلك في محاضراتهم، إيثاراً للسلامة من سخط ذوي المترع التقليدي في المجتمع، وخاصة حين يتلبّس بعض أنصارها بدثار الدين وثوبه. ومن المعلوم أن أستاذ الجامعة –كما هو شأن معلّم المدرسة أحياناً– يتصدى لنوعين رئيسين من المشكلات الاجتماعية ذات الصلة بالمنهج تتمثل في المشكلات الموضوعية، وهي المشكلات التي لا يثار حولها جدل طويل، ويكمن حلّها في توفير المال والخبرة الفنية، ومثالها عدم كفاية الخدمات الصحية، والشكوى من عدم توفر طرق معبّدة، أو توفير مياه شرب نقيّة...الخ وهناك المشكلات الجدلية أو القيمية، وهي التي يدور حولها جدل طويل بين مؤيد ومعارض(سعادة وإبراهيم،1995م:145– 146، وهندي وآخرون،1995م:83–84)، ومثالها بعض هذه الموروثات المشار إليها آنفاً. والموقف المفترض قيام أستاذ الجامعة به –كما هو دور المعلّم في المدرسة كذلك– ليس الاقتصار على نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية ، ظناً منه أن في مثل هذا المسلك الإبقاء على وحدة الطلبة وإبعادهم عن خطر الانقسامات، كما ليس مقبولا مجرّد الاكتفاء بعرض المشكلات الاجتماعية الفعلية على الطلبة ، مع اتخاذ دور الحياد إزاء حلها ، بل لابد من القيام بدور إيجابي فعّال من قبل المنهج، ومن ثم المدرّس، حتى لو أدّى ذلك إلى بروز اختلافات عديدة في وجهات النظر، فقيادة التغير الاجتماعي أمر منوط بالمؤسسات التربوية المقصودة(سعادة وإبراهيم،1995م:147– 149،

وهندي وآخرون،1995م:84–85)، ولا بد كذلك أن يشترك الطلبة في النشاط العام بالقدر الذي يتيح لهم التعرّف على مشكلات المجتمع وأوضاعه، والتدرّب على محاولة الإسهام في حلّها (العيسوي، د.ت: 105). هذا مع التأكيد على ضرورة أن يحافظ المجتمع على الجامعة كمعقل للعلم والفكر، وحَرَم للعلم، بعيداً عن مهاترات التيارات السياسية ومناكفاتها، كي لا تتحول مؤسسة الجامعة إلى معقل لأيّ من هذه التيارات، فتسلبها استقلالها وذاتيتها (العيسوي،د.ت: 107). ولكن لابد من التشديد هنا على ضرورة أن يتم حسم النزاع لتلك المشكلات في ضوء حاكمية المرجعية الإسلامية وضوابطها، ذلك أن فلسفة المجتمع وثقافته هي –بالقطع– منبثقة عن المرجعية الإسلامية. وقد سبق التأكيد على إحدى القواعد الأساسية للتدريس الجامعي، ذات الصلة بخدمة المجتمع، وهي فلسفة التدريس، وحاصلها أن " الإطار العام لفلسفة الجامعة لابد من أن ينطلق من المبادئ والاتجاهات التي تحدّدها الفلسفة المستمدة من فلسفة المجتمع"(التل ورفاقه،1997م:98).

ومع حساسية هذا الأمر وخطورته، أي أن يوكل أمر قيادة التغيير الاجتماعي والثقافي للأستاذ الجامعي فإنه لامناص من التأكيد على أنه لا يجوز أن ينصرف إلى بال قارئ لهذه السطور مشايعة لذلك الاستغلال الانتهازي الرخيص الذي يقابل المسلك الذي تدعو إليه هذه الدراسة، وذلك حين يعمد أستاذ جامعي ما إلى توظيف محاضرته أو الأنشطة المصاحبة لها لتعميق مفهومات أو اتجاهات ضيقة، أو خدمة مآرب خاصة حزبية أو مذهبية أو طائفية أو عصبية متخلّفة، أو حتى محاولة إقحام بعض الموضوعات الجانبية المشروعة، ولكن في غير مقامها المناسب.وذلك كله تحت شعار (رسالة الأستاذ الجامعي) التي تتجاوز الدرس إلى المجتمع ، وكأنها دعوى للفوضى، وتحلل من الأمانة العلمية ،والمواصفات الموضوعية لرسالة التدريس الجامعي .

إن المقصود إذاً هو السعي نحو الموائمة بين طبيعة الموضوع محل الدراسة وبين ما يمكن وصفه بالمنهج الخفي (Hidden Curriculum)، سواء كان له تعلّق بالمجتمع ومشكلاته أم لا، أثناء المحاضرة وبعدها، عبر الساعات المكتبية، بل والحياة الاجتماعية العامة. وكم يحزّ في النفس أن نسبة لا بأس بها من الأساتذة في بعض الجامعات– ولاسيما المتخلفة منها– لا تلقي بالاً للساعات المكتبة، ولئن حدث ذلك فيتم لأغراض بعيدة، لا علاقة للطالب بها ضرورة، على حين أنه المستهدف الأساسي من سنّها والإلزام بها، ومما زاد في هذا المسلك وعمق الاعتقاد بسلامته ضعف مستوى الطالب الجامعي، وسطحية أسئلته، وهشاشة ثقافته، وابتعاده شيئاً فشيئاً عن الالتصاق بالواقع الاجتماعي على نحو فاعل مسئول،مع أن الأصل أن تصحب عملية التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية (Socialization) الفرد من المهد إلى اللحد، إذ بموجبها يتشرّب قيم المجتمع ومعاييره، ويصبح كائناً اجتماعياً بالمعنى العملي (العيسوي،د.ت:108).

5. وقد حاول أحد الباحثين(عمارة، 1999م:33–37 كما في آل زاهر، 1424هـ:178–179) إجمال معوّقات التطوير الأكاديمي للأستاذ الجامعي في هذا الإطار على النحو التالي:

أ– قلّة عقد ندوات ومؤتمرات علمية متبادلة بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج.

ب– ندرة مصادر تمويل البحوث العلمية من المؤسسات والأجهزة التي تستفيد من نتائجها.

ج– عدم التنسيق بين الأجهزة البحثية والمؤسسات والإنتاجية والخدمية.

د– قلّة قيام الجامعة ببعض برامج ومناشط التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

آليات تطوير الأداء المهني للأستاذ الجامعي:

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية وهو المتعلّق بآليات تطوير الأداء المهني للأستاذ الجامعي؛ فإن الباحث يذهب إلى أن التغلب على مشكلة الضعف الواضح في وضعية الأستاذ الجامعي، سواء من حيث التدريس، أم من حيث البحث

العلمي أم من حيث خدمة المجتمع–في ضوء مظاهر القصور سالفة الذكر– يقتضي تقديم الآليات التالية:

أولاً: تطوير التدريس:

1– الجوانب الشخصية في تدريس الأستاذ الجامعي:

أ–إعادة النظر في أسباب ذلك الضعف المتصل بشخصية بعض الأستاذة الجامعيين في مرحلتي الماجستير والدكتوراه على وجه الخصوص، من حيث وضع تقاليد علمية وأكاديمية صارمة في المؤسسات العلمية المانحة لتلك الدرجات والشهادات بالنسبة للعلاقة بين الطالب والأستاذ،أو أية جهة أخرى حزبية أو سياسية نافذة ، على نحو موضوعي متوازن يعمق أخلاق العلماء في التواضع وليونة الجانب، وينأى بهم عن سلوك الاستعلاء والطغيان أياَ ما كانت الذرائع، دون أن يعني ذلك الاندغام والتماهي بين الأستاذ والطالب، أو الجهة السياسية أوالحزبية أو سواهما، حيث يقوم الأستاذ بمهام الطالب أو يمنحه إجازة البحث دون أن يكون قد استكمل الحد المقبول من مؤهلات المناقشة أو التأهيل، إن من حيث المادة المعرفية ومتضمناتها المنهجية، أو من حيث سلوك الطالب الباحث الذي يعكس شخصيته المهنية في المستقبل القريب، وإن كانت هذه الأخيرة أمرا غير منضبط بالضرورة.

ب– لابد من إعادة النظر في العمل الإداري لعضو هيئة التدريس من حيث النص على فترات محدودة لتولي تلك المهام، سواءً بالنسبة للوظائف العليا: رئاسة الجامعة ونيابتها، أم عمادة الكليات وإدارة المراكز، ورئاسة الأقسام، مع العمل الجاد في التعاون مع مسئولي هذه الوظائف للقيام بمهامهم، دون الدخول في أعمال ليست من طبيعتها، كي يظل ارتباطهم قائما بتخصصاتهم الأصلية.

ج–يجب التنصيص الصريح على الشروط والمؤهلات والمعايير المنضبطة التي تتيح الالتحاق بمهنة التدريس الجامعي، والجدية في تطبيق ذلك بعيداً عن أي اعتبار، إذ الاستثناء المحدود يتيح مجالاً لإسقاط هيبة القانون بعد ذلك، ويفتح مجالاً للتدخلات والضغوط المختلفة، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت تلك الشروط

والمؤهلات والمعايير من المعقولية والانضباط، بحيث تغلق باب الاستثناءات بحجة أن هذا الشرط أو المعيار أو المؤهل شكلي، ولا بأس من تجاوزه لتبقى فقط المعايير الجوهرية.

د- إذا كان الغرض من الدراسات العليا هو إعداد نخبة مختارة ومتميّزة بهدف تمكينهم من القيام بعمليات الابتكار والاختراع في شتى ميادين المعرفة؛ فإنه لا ينبغي أن يقتصر تعيين المعيد أو المحاضر الجامعي أو الباحث في مركز البحوث العلمي أو الاجتماعي على مجرّد التحصيل أو التقدير العام فحسب بل لابد أن يضاف إلى ذلك مستوى الذكاء العام، الذي تكشف عنه اختبارات الذكاء، مضاف إليها القدرة على الإنجاز والمبادرة،وبذلك يصبح طلبة الدراسات العليا ومن في حكمهم من الباحثين قد أُعدّوا إعداداً جيداً، يؤهلهم للانخراط في سلك الحياة الأكاديمية في الجامعة (زاهر،د.ت:202 كما في مدكور،2000م:116).

هـ-بالنظر إلى أن عملية تكوين شخصية الأستاذ الجامعي تراكمية، أسهم في بعضها الضعف العام في التعليم الأساسي والثانوي ثم العالي(الجامعي)؛ فإنه لابد من السعي نحو معالجة جذرية قريبة ومتوسطة وبعيدة المدى لظاهرة الضعف الشامل في التعليم الأساسي والثانوي والعالي، عن طريق الدعوة إلى مؤتمر تربوي عام حقيقي (لا شكلي أو شللي)، يدعى فيه المختصون والجهات المعنية، لمناقشة أسباب هذه الظاهرة وسبل التغلب عليها ومعالجتها، عن طريق تقديم أبحاث ودراسات وأوراق عمل جدية- وليس من أجل الاشتراك في المؤتمر كيفما اتفق- وتكوين لجان منبثقة عن أعمال ذلك المؤتمر، ومنها لجنة المتابعة، على أن تتوفر لها من الإمكانيات والصلاحيات والآليات ما يسمح لها بالمتابعة الفعلية، وعدم الانقطاع في أي مرحلة.

و- تشجيع الأستاذ الجامعي على الحرّية في التدريس والبحث، بحيث يُضمن له حق التفكير والتعبير، مادام في الإطار العام لأي من وظائف الجامعة الثلاث، وفي حدود الثوابت الشرعية والوطنية محل الإجماع، بحيث لا يجوز لأية سلطة-

ولاسيما السياسية منها– التدخّل في أيّ من ذلك أو التفتيش في مقاصده ، تحت مبررات لا طائل من ورائها.

2– الجوانب الأدائية في تدريس الأستاذ الجامعي :

أ– اعتبار معيار تقويم الطلبة لأساتذتهم ضمن المعايير الأساسية لأداء الأستاذ الجامعي، مع إدراك أن الضعف العام في التعليم الأساسي والثانوي والعالي قد يتسبب في قلب المعايير، بحيث يصبح الأستاذ المتهاون الضعيف، أو الذي يمنح الدرجات العالية لمن يستحق، ومن لا يستحق، أو الذي يعفى من الواجبات واللوازم التدريسية وغيرها تعويضاً عن تهاونه وتفريطه وضعفه ،أو سعياً نحو تحقيق غرض ما، أو لغير ما غرض، ولذلك فلابد من إدراك هذه الملابسة عند تصميم أداة التقويم، كأن تكون بعض فقراتها محتوية على خيارات الرضا والتقدير للأستاذ واحتمالاتها.وعملية تقويم الطلبة لأساتذتهم من عوامل تقويم الأداء الناجعة جدّاً، إذا أحسن استخدامها بدّقة(راجع: ماتيرو ورفاقه:2002م:27–29، والتل ورفاقه،1997م:384–387، وبكّار،2001م:244).

ب–تشكيل لجنة عليا من مختلف التخصصات من كبار الأساتذة وأنشطهم في كل كلية على حدة، للنظر بين كل فينة وأخرى(خمس سنوات مثلاً) في شأن المقررات الجامعية، ومدى متابعتها للجديد في تخصصاتها، ومدى الإفادة من الطرائق الحديثة المناسبة لها، وانسجامها مع الحدّ المعقول من مواصفات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفق فلسفة الجامعة وسياستها.

ج– سنّ تشريعات صارمة، عبر آليات مناسبة، للتأكّد من أن كل أستاذ جامعي ينمو في مجال تخصصه، بدلالة التزامه بالعبء التدريسي المحدّد، وتطوّره في مجال تدريسه، سواء من حيث التحضير الجيّد، وما يستتبع ذلك من استعمال الطرائق المناسبة، أم من حيث التزامه بأخلاق المهنة، من حيث الأمانة في نقل المعرفة إلى أصحابها، أم من حيث التزامه بأوقات المحاضرات حضوراً وانصرافاً، أم من حيث علاقته الجيّدة بطلبته، ولاسيما فيما يتصل بشأن تدريسه والموضوعات التي تستأهل نقاشاً معيناً

معه، داخل قاعة الدرس أم في المكتب، أم عبر أي نشاط يتناسب وذلك. ولا شك أن هذا يأتي منسجماً مع الاستجابة المفترضة للمطالب المشروعة التي تفرضها طبيعة المهنة، وغلاء المعيشة، وتحقيق الحد المعقول من الكرامة الآدمية لهذه الفئة .

د-إعادة النظر في طبيعة الأعباء المناطة بعضو هيئة التدريس، لتحقيق التوازن فيها، كي لا يطغى- جانب التدريس مثلاً- على بقية المهام الأخرى من بحث علمي، وخدمة مجتمع، في ضوء الشكوى المتزايدة من استهلاك العبء التدريسي جلّ طاقة الأستاذ.

هـ-عقد دورات تدريبية ملزمة للأستاذ الجامعي الحديث (يستثنى من ذلك خريجو التخصصات التربوية)، تتعلق بالجوانب التربوية والنفسية والتقنيات التعليمية وأخلاق المهنة، ونحوها كشرط لقبوله في مهنة التدريس الجامعي. هذا مع استدراك ما لابدّ من استدراكه، من حيث أوجه القصور التي عادة ما تلاحظ على مثل هذه الدورات في البلدان التي سبقتنا في جعل هذه الدورة شرطاً ملزماً، للتعيين في المهنة الأكاديمية (مدكور،2000م:118-119).

و- عقد دورات تدريبية وورش عمل متقدّمة بين حين وآخر، وفق معايير تضمن تكافؤ الفرص لجميع أعضاء الهيئة التدريسية، أثناء الخدمة، للاستمرار في النمو المهني، وضمان عدم تلاشي ما تلقاه في الدورة السابقة عند بدء تعيينه، شريطة أن يُختار لها أكفاء الأساتذة، وأحسنهم خُلُقاً.

ز-إعادة الاعتبار للعربية الفصحى لغة للتدريس الجامعي، حيث من المعلوم أن الجامعة في الوطن العربي فكرة منقولة بفلسفتها وأهدافها ووظائفها وبرامجها وأنظمتها وتنظيمها عن الثقافة الغربية، مثلها مثل أشياء كثيرة نقلت إلينا لمعالجة أوضاع التخلّف الذي ألفت الأمة نفسها فيه ، مع مطلع اليقظة في الجزء الأخير من القرن الميلادي المنصرم، وقد رأى القائمون على التعليم- في ذلك الحين- أن ينقلوا - بإخلاص وحسن نية- معها لغة التعليم ، ولاسيما في العلوم الطبيعية والتطبيقية والعلوم الاجتماعية الحديثة، والمهن المرتبطة بها، تحت ظنون افتقار اللغة العربية إلى

المصطلحات والمراجع والكتب والدوريات المتعلقة بهذه العلوم ، وهذه أوهام أثبتت العديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات العلمية ثقافتها، وأن سبيل نهضة أية أمة رهن بلغتها القومية، وأن التفكير والإبداع وهضم المعرفة إنما يتم باللغة الأم لا بلغة أو لغات أجنبية، تنعكس سلباً على نوعية التعليم وتقلل من كفايته. ولذلك فلا يجوز أن تصبح قضية حضارية كقضية التدريس باللغة العربية في الجامعات العربية– ومنها اليمن – قضية تخضع للمساومة أو النقاش، بوصفها قضية مصيرية مرتبطة بكرامة الأمة ووجودها واستمرارها(التل ورفاقه، 1995م:15–17، وانظر كذلك: 395–429). ومما يشهد لهذا البُعد ودلالته الحضارية إصرار اتحاد الأطباء العرب في أوروبا – على لسان رئيسه الدكتور حسان النجار– (2001م) على "أن اللغة الرسمية لاتحاد الأطباء العرب في أوروبا هي اللغة العربية. طبعاً هذا لا يعني أن اللغة الإنجليزية أو الألمانية هي اللغة الثانية، لأن المحاضرين الألمان يحاضرون باللغة الألمانية، لكن لغتنا هي اللغة العربية، وهناك من يعتقد أن اللغة العربية هي لغة الأدب ولغة الحب ولغة الموسيقى وهذا الأمر خاطئ جداً.لأننا كنا في زمن من الأزمان كانت اللغة العربية هي لغة الطب الرسمية، وكانت تترجم جميع الترجمات كلها (...)، لكن حتى الآن الشعور بالنقص واستعمار الدول الغربية للعالم العربي لفترة طويلة من الزمن جعلت هؤلاء الأطباء يذهبون إلى فرنسا لأنهم باللغة الفرنسية يعلمونها، أو إلى أميركا وإنجلترا باللغة الإنجليزية، فولدت عندهم شعوراً بالنقص". ولا شك أن هذا كله إنما يؤكد البُعد الحضاري لقضية اللغة دون أن يعني اتخاذ موقف سلبي أو عدمي من اللغات الأخرى – ولاسيما الإنجليزية – في إطار التواصل الحضاري الذي غدا ضرورة حضارية لا فكاك منها.

ثانياً : تطوير البحث العلمي:

لتطوير عملية البحث العلمي، وتجاوز أزمته؛ يرى الباحث ضرورة الإفادة من الآليات التالية:

1. إعادة النظر في معايير قبول الأبحاث العلمية من حيث مواصفات الجـــودة فيهـــا، سواء على مستوى الأبحاث الأكاديمية (الماجســـتير أو الـــدكتوراه) أم أبحـــاث الترقيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس، لتحقيق ما يمكن تحقيقه من مواصـــفات الأصالة والجدّة والإضافة الفعلية إلى المعرفة.

2. ضرورة اعتماد معيار مدى التزام عضو هيئة التدريس– سواء كان باحثاً أم محكّماً – بميثاق أو دستور أخلاق المهنة، فمن ثبت عليه وقوع ملحـــوظ ومتكّـــرر في سرقة علمية، وما في حكمها، أو اشتهر بأحاديته المعرفية الخاصة – بعيـــداً عـــن الثوابت المتفق عليها اجتماعياً وعلمياً بيقين– بحيث يجعـــل مـــن أيديولوجيتـــه الفكرية أو المذهبية أو السياسية مرجعاً وحيداً للحكم على صلاحية البحـــث أو إجازة ترقية صاحبه؛ فإن ذلك كفيل بمنعه من تولّي الإشراف أو التحكـــيم، إن كان في مقام الإشراف أو المناقشة أو التحكيم، كما هو كفيل بحرمانه من المضي في البحث العلمي وإكماله ومناقشته.

3. إعادة النظر في اللوائح والقوانين المنظّمة لعملية الترقيات لأعضاء هيئة التدريس بحيث تضاف إلى رصيد المتقدّم للترقية نقاط التدريس الجيّد، والسمعة العلميـــة الحسنة أو المثالية، وفق اعتماد معيار تقويم الطلبة لأساتذتهم – مـــع الأخـــذ في الحسبان المحاذير الجزئية في ذلك –، واعتماد جملة الأنشطة التي قام بها عضو هيئة التدريس من المشاركة في مؤتمرات أو ندوات داخلية أو خارجيـــة، وحضـــور الدورات التدريبية، وورش العمل التي تمثّل مؤشراً علـــى فعاليتـــه العلميـــة ،أو المشاركة في خدمة المجتمع عن طريق المشاركة الإعلامية بمختلف قنواتها، على أن تكون ذات مضامين إيجابية بنّاءة، وليست مجرّد تسجيل للحضور الإعلامي، بغية الظهور أو الشهرة، أو تسجيل موقف مـــا ، في إطـــار النفـــاق السياســـي أو الاجتماعي، أو نحو ذلك، كما يؤخذ في نقاط ترقيته أيضاً النشـــاط الاجتمـــاعي العام، بعيداً عن النشاط الخاص (الحزبي أو الأيديولوجي).

4. إعادة النظر جزئياُ في قانون الجامعات اليمنية الأصلي، رقم (18) لسنة 1995م، وكل التعديلات الطارئة عليه، من قبل لجنة أكاديمية، يخضع اختيار رئيسها وأعضائها لمعايير علمية وأخلاقية منضبطة، وتمثّل جميع الكليات، بعيداً عن اعتبار المشارب الفكرية والسياسية.

5. ضرورة عقد دورات تدريبية لعضو هيئة التدريس لتمكينه من إتقان بعض اللغات الأجنبية.

6. ضرورة توفير فرص حقيقية لعضو هيئة التدريس للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلي، وكذا إتاحة المجال للالتحاق بدورات تأهيلية في المجالات ذات العلاقة بالتخصص، وما هو ثقافي ضروري للحياة المعاصرة، مثل التعامل مع شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وبعض أساليب التنمية البشرية وتنمية الذات والإبداع.

7. ضرورة عقد حلقات البحث العلمي (السيمنار) دورياً، في جميع الكليات، وعلى مستوى كل قسم، بل من أجل مناقشة خطط أبحاث الأساتذة، بهدف إثرائها – لا إجازتها أو التحفّظ عليها– ، وكذا مناقشة أية قضية فكرية أو علمية أو اجتماعية ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بالتخصص العام أو الدقيق، أو مما تهمّ المجتمع المحلي أو العام.

8. ضرورة توفير دعم مالي مقدّر لعضو هيئة التدريس، لينطلق نحو البحث، ويتشجع على الإنجاز، دون أن ينقطع في أية مرحلة من مراحل البحث.

9. تعميم قضية دعم الأبحاث العلمية المتميّزة لأعضاء هيئة التدريس، بمختلف تخصصاتهم، عبر إعلان عن مسابقة علمية سنوية، ذات شروط دقيقة وصارمة، تخضع لدرجة عالية من النزاهة والموضوعية، وذلك على غرار ما هو معمول به في بعض الجامعات اليمنية حالياً.

10. ضرورة توفير خريطة بحثية توجّه عضو هيئة التدريس للبحث عن نقاط بحثية علمية، على المستوى الفردي أو المشترك، مع دعم هذا لتوجّه الثاني، لما له من آثار إيجابية تنعكس على جودة البحث ، وتعميق العلاقة بين زملاء المهنة.

11. إعادة الاعتبار في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي للأبحاث النوعية والكيفية، على نحو من التوازن، مع الأبحاث الكمية، بحيث يخضع البحث لطبيعة المشكلة أو الموضوع ، لا أن يبقى المنهج الكمي حاكماً وحيدا على ما سواه.

12. ضرورة أن تتبنى الحكومة اليمنية إستراتيجية حقيقية وفعّالة تجاه البحث العلمي، وأن تخصص له رصيدا متميّزاً في إطار الموازنة العامة للدولة، ينسجم وحجم التطلعات التي تفرضها طبيعة المرحلة، وأن تجسّد شعارات التنمية في واقع البحث العلمي، بوصفه واحداً من أبرز المخارج العملية ، لتجاوز حالة التخلّف بأبعادها المختلفة.

ثالثاً خدمة المجتمع :

وفي ضوء علاقة الأستاذ الجامعي بهذه الوظيفة؛ يرى الباحث الإفادة من المقترحات التالية:

1. إعادة النظر في الوزن النسبي للوظائف الثلاث، كي لا تطغى وظيفة التدريس أو البحث على خدمة المجتمع، رغم أن فلسفة الجامعة تقوم بالأساس على فلسفة المجتمع وثقافته، ورغم العلاقة العضوية بين الأستاذ الناجح ومجتمعه– كما سبق بيان ذلك–.
2. ضرورة أن يتدرّب الأستاذ الجامعي على أساليب حل المشكلات، من خلال مشاركته الإيجابية في حل المشكلات التي تفرض نفسها عليه بحكم مهنته، لينتقل من خلالها إلى المشاركة المجتمعية، في إطار مجتمعه المحلي أو العام، بوصفه عضوا متميّزا فيه.

3. إن الانتماء الخاص لأيّ من دوائر الانتماء (الخاص) لا يجيز للأستاذ الجامعي أن يتقبل انمحاء شخصيته (المستقلة)، بحيث يغدو تابعاً ،أو رجع صدىً، لا فاعلا، أو مشاركاً في صنع الحدث في مجتمعه، وهنا لابد أن يستشعر الأستاذ الجامعي عظم المسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه.
4. إن ضعف تجسيد أجواء الحرية الأكاديمية في البيئة الجامعية لا يسوّغ لأستاذ الجامعة الانسحاب من الفعل الاجتماعي في بيئته، وأن يعفي ذاته من قيادة التغيير الاجتماعي ، فلا بد أن يتولى أمر ذلك في ضوء مرجعية الإسلام ونظامه الاجتماعي.ولضمان ذلك لابد أن تحقق الجامعة استقلالها الأكاديمي ، إذ إن الحرية الأكاديمية مرهونة باستقلالها (التل ورفاقه،483–512)، كما أن "الاستقلال المالي شرط ضروري للاستقلال الأكاديمي والإداري معاً. بل هو أقوى الضمانات لحرّية الجامعة واستقلالها.ولا يمكن أن تستمر الجامعة في أداء رسالتها دون أن يتوفر لها المال اللازم"(مرسي:2002م: 38).
5. ضرورة عقد ندوات ومؤتمرات علمية متبادلة بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج.
6. ضرورة توفير مصادر تمويل للبحوث العلمية من المؤسسات الاجتماعية والأجهزة التي تستفيد من نتائجها.
7. ضرورة التنسيق بين المراكز العلمية والمؤسسات الاجتماعية والإنتاجية والخدمية.
8. ضرورة قيام الجامعة ببعض برامج ومناشط التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالمجتمع.
9. سن قوانين جادة للعمل الأكاديمي، منها ضرورة تقديم أبحاث ودراسات وأنشطة مختلفة تنعكس على المجتمع الجامعي والمجتمع المحلي أو العام في إطار التخصص وخارجه، ولا بأس من تحديد سقف زمني لتقديم ذلك كل عام أو عامين على الأكثر، شريطة توفير الدعم المادي اللازم المشار إليه عند الحديث عن مقترحات البحث العلمي.

الخلاصة :

في ختام هذه الدراسة يحسن بصاحبها أن يخلص إلى النتائج الكليّة التالية مع توصياتها، مع الإشارة إلى أن طبيعة الدراسة اقتضت إبقاء جملة النتائج التفصيلية، مع توصياتها المتمثلة في جملة المقترحات (الآليات) التفصيلية المثبتة في موطنها من هذه الدراسة، إذ هي بحد ذاتها نتائج يمكن مراجعتها في موطنها بدءاً من الإجابة على السؤال الثاني المتصل بالمعوّقات التفصيلية، كما أن التوصيّات التفصيلية هي المثبتة في موطنها كذلك، بدءاً من الإجابة على السؤال الثالث المتصل بالآليات، وإيراد أيّ من النتائج التفصيلية أو توصياتها تحت عنوان النتائج والتوصيات لا يزيد – في تصوّر صاحب الدراسة– عن تكرار هو إلى الحشو أقرب. وعلى ذلك فإن استعراض الخلاصة سينحو المنحى الكلّي لكل من النتائج والتوصيات في سياق واحد، خلافاً للمتعارف عليه عادة في الأبحاث والدراسات العلمية،وذلك على النحو التالي:

النتائج والتوصيات:

تتمثل أبرز نتائج الدراسة الكليّة وتوصياتها في التالي:

أ– للمهنة الأكاديمية سماتها المميزة المتمثلة في ضرورة حيازة الأستاذ الجامعي مؤهلاتها العلمية والعملية، ولا مجال لقبول فرد فيها ، لم يحمل مؤهلاتها العامة، أو لم يلتزم بأخلاق مهنتها. ومن ثم فإن على مؤسسات التعليم العالي التشديد والحرص على ضرورة الالتزام بمؤهلات المهنة وأخلاقها.

ب–تؤكّد هذه الدراسة على ثلاثية الوظائف المناطة بالجامعة، لكنه تبين أن أساس معوّقاتها: انحرافها عن الوظيفة الثالثة (خدمة المجتمع)، ومن ثم فإن أساس المعالجة الكلّي يبدأ من إصلاح فلسفتها المستمدة من فلسفة المجتمع . وهنا يوصي الباحث القائمين على مؤسسات التعليم العالي –ممثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي– بضرورة تلازم تلك الوظائف، على أن يكون غايتها النهائية خدمة المجتمع، وأن تضع الآليات الكفيلة بالتأكّد من سلامة التزام ذلك ،من

قبل كل مؤسسات التعليم العالي الرسمي منها والأهلي أو الخاص .

ج- مع تأكيد الدراسة على أن جملة ما تعرّضت له هو اجتهاد نابع من ملاحظة الأوضاع الأكاديمية ذات الصلة بموضوعها في اليمن والبلدان ذات الظروف المشابهة؛ إلا أن الباحث يشدّد على أن المقترحات(الآليات) المتضمنة في ثنايا هذه الدراسة لابد أن تؤخذ في إطار المشكلة الكليّة التي ناقشتها الدراسة، كي تحقق ثمارها المرجوّة.

قائمة المرجع :

1. بكّار،عبد الكريم. (2001م).طبعة أولى. حول التربية والتعليم. دمشق: دار القلم.
2. بيللا، رامون. (1975م).بدون طبعة.إصلاح التعليم الأسباني: ثلاث وجهات نظر – ضمن كتاب (إشراف د ستينفن كيرتز، ترجمة د عبد العزيز سليمان ود إبراهيم عصمت مطاوع، وتقديم محمد حافظ غانم).دار نهضة مصر: القاهرة: ومؤسسة فرانكلين:نيويورك.
3. التل، سعيد.(1997م) ورفاقه.قواعد التدريس في الجامعة.ط أولى.عمّان دار الفكر.
4. التميمي، مهدي حسين.(بدون تاريخ).بدون طبعة. الحياة الجامعية : التجربة العملية للواقع التعليمي: الأستاذ– المنهج– الطالب. عمّان: دار المناهج.
5. حمادي، عبد الرحمن.(2005م). التعليم العالي العربي: تصدير الأدمغة الثمينة والأيدي الرخيصة.مجلة المعرفة،العدد 120،إبريل.
6. خالد، محمد سليمان. (2003م).المناهج: قراءة أولية في المنطلقات المعرفية.إسلامية المعرفة،العدد33–34.
7. الخولي، محمد علي. (1985م).طبعة ثانية.قاموس التربية.بيروت : دار العلم للملايين.
8. زاهر : ضياء الدين.(بدون تاريخ). مستقبل الجامعة في مصر: تحدّيات وخيارات(ضمن الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس– المجلد الثالث عشر: التعليم في الوطن العربي– إشراف د سعيد إسماعيل علي) القاهرة: دار الفكر العربي.
9. آل زاهر، علي بن ناصر بن شتوي. (1424هـ) .برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية.القاهرة : جامعة أم القرى.
10. سعادة، جودت و إبراهيم، عبد الله محمد.(1995م). طبعة ثانية.المنهج المدرسي الفعّال. عمّان : دار عمّار.

11. السعيدي ، محمد يحي .(2005م). بدون طبعة. أزمة البحث العلمي في المنطقة العربية مع التركيز على الحالة اليمنية. صنعاء : مركز عبادي.
12. عمّار،حامد.(2008).طبعة أولى.قيم تربوية في الميزان.القاهرة: الدار العربية للكتاب.
13. عودة، أحمد و ملكاوي فتحي.أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية.طبعة ثانية، إربد (الأردن) : مكتبة الكتاني.
14. العيسوي، عبد الرحمن. (بدون تاريخ) .بدون طبعة. الإسلام والتنمية البشرية. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
15. الكاملي، علي أحمد. (2003م). الإحصاءات تؤكّد ضعف البحث العلمي في الجامعات السعودية والدول العربية. مجلة المعرفة، العدد87، أغسطس.
16. كريم، نايف.(بدون تاريخ). العالم الإسلامي ونزيف الأدمغة. www.balagh.com/islam/6aojzopc.htm (دخول في 17\7\2007م).
17. كيرتز، ستينفن.(1975م). بدون طبعة.الجامعات والعالم. – ضمن كتاب (إشراف د ستينفن كيرتز، ترجمة د عبد العزيز سليمان ود إبراهيم عصمت مطاوع، وتقديم محمد حافظ غانم).دار نهضة مصر: القاهرة: ومؤسسة فرانكلين:نيويورك.
18. ماتيرو، بربارا، ومونجي آنا، وشليتي ورث(ترجمة: بعارة، حسين عبد اللطيف والخطايبة،ماجد محمد(2002م).الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي:عمّان: دار الشروق.
19. مدكور، علي أحمد. (2000م). التعليم العالي: الطريق إلى المستقبل.طبعة أولى. القاهرة: دار الفكر العربي.
20. مرسي، محمد منير.(2002م).الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. طبعة أولى. القاهرة: عالم الكتب.
21. مرسي، محمد منير.(1997م).بدون طبعة.أصول التربية. القاهرة: علم الكتب.
22. المعرفة. (2006م).التعليم العالي السعودي : آفاق التطوير ومتاريس الإحباط. مجلة المعرفة، عدد 140، ديسمبر.
23. سلم، أبو الحسين. صحيح مسلم(بشرح النووي).(بدون تاريخ).بدون طبعة.القاهرة:المكتبة المصرية ومطبعتها.
24. ملكاوي، فتحي.(2004م). صور من أزمة البحث العلمي.إسلامية المعرفة، عدد37–38.
25. النجار، حسان. (2001م).أسباب ظاهرة هجرة العقول العربية إلى الغرب(حوار: أحمد منصور في برنامج بلا حدود). www.jazeera.net(دخول في 15\7\2007م).

26. النجار، زغلول راغب.(19995م).أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية. بدون طبعة .المعهد العالمي للفكر الإسلامي: فيرجينيا(أمريكا): والدار العالمية للكتاب الإسلامي: الرياض.
27. النوفل، طارق.(2006م).دراسة علمية وأكاديميون يردّون على تصنيف الجامعات السعودية المتأخر.www.alwatan.com(دخول في 15\7\2007م).
28. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية:2006–2010م.
29. وزارة الشئون القانونية.(2004م). قانون الجامعات اليمنية ولوائحه.صنعاء : مطابع دائرة التوجيه المعنوي.
30. هندي، صالح ذياب ورفاقه. (1995م).أسس التربية. طبعة ثالثة.عمّان: دار الفكر.
31. www.spokesmanreview.com. Diploma mill degree Recipients (دخول في 27\9\2008م) .