

استشراف مستقبل بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي المصري

على ضوء نظرية الفوضى (تحذيرات وإضاءات)

إعداد

د. أسماء عبد السلام أحمد

د. علا عبد الرحيم أحمد

مدرس أصول التربية

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية-جامعة الفيوم

كلية التربية-جامعة الفيوم

د. فيفيان فتحي باسيلي

مدرس أصول التربية-كلية التربية-جامعة الفيوم

مستخلص البحث:

يتطلب تطوير التعليم الجامعي إعادة النظر بطريقة فعالة في سياساته، والخروج من عمليات التطوير الخطية التي تقوم على الإبدال والإحلال في قضاياها، إلى الاعتماد على مداخل بديلة قادرة على تفسير التعقيد الشديد في النظم اللاخطية، كالدراسات المستقبلية التي تعد أحد المداخل المفيدة لفهم الظواهر الأكثر تعقيداً، وعليه فالدراسة الحالية تهدف إلى استشراف مستقبل بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي في مصر، والتي تمثلت في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وتمويل التعليم الجامعي وارتباط سياسة التعليم الجامعي بالنظام السياسي للدولة، وذلك باستخدام نظرية الفوضى كأحد أساليب الدراسات المستقبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الاستشرافي والمنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها أن نظرية الفوضى تمثل نقلة نوعية في دراسة النظم الاجتماعية عامة، والنظم التعليمية خاصة، كذلك تسليط الضوء على بعض قضايا التعليم الجامعي وطرح التحذيرات التي تحول دون تحقيقه لأهدافه، ومنها استمرار التخطيط الخطي الاستاتيكي لسياسة التعليم الجامعي بما قد يؤدي إلى تجمد النظام التعليمي وضعف الاستجابة لبيئته، وضعف قدرته على مواجهة التغير وفقدان فعاليته كأداة للتنمية، وطرح إضاءة مستقبلية يمكن أن تفيد صانعي السياسة ومتخذي القرار في تطوير كفاءة الجامعات برسم سياسات تعليمية تتلافى بعض مشكلات السياسات الحالية وتستجيب لمطالب المجتمع الفعلية ومنها إرساء ثقافة ريادة الأعمال، والبعد عن التدخلات الفردية والحلول البسيطة، وتبني صيغ تربوية غير تقليدية.

الكلمات المفتاحية: استشراف المستقبل-نظرية الفوضى- سياسة التعليم الجامعي

Future Foresight of some Issues related to the Egyptian University Education Policy in the light of Chaos Theory: Warnings and Illuminations

Abstract:

The development of university education requires an effective reconsideration of its policies and transition from the linear development processes, which are based on substitution and replacement of its cases, to relying on alternative approaches capable of explaining the extreme complexity in non-linear systems, such as future studies, which are one of the useful entrances to understanding the most complex phenomena. Therefore, the current study aims to anticipate the future of some issues related to university education policy in Egypt, which were represented in the increase of social demand for university education, the financing of university education and the relevancy of university education policy with the political system of the country, using the chaos theory as one of the methods of future studies. The study used the foresight approach and the descriptive approach, and reached several results, the most important of which are that the chaos theory represents a qualitative transfer in studying social systems in general, and educational systems in particular, shedding light on some issues of university education and raising warnings that prevent it from achieving its goals, including the continuity of static linear planning to the university education policy, which may lead to freezing the educational system, the weak response to its environment, the weak ability to face change and the loss of its effectiveness as a tool for development. In addition, the study introduced some future illuminations, which can benefit policy makers and decision makers in developing the efficiency of universities by drawing educational policies that avoid some of the current policy problems and respond to the actual demands of society, including establishing a culture of entrepreneurship, avoiding individual interventions and simple solutions, and adopting unconventional educational formulas.

Keywords: future foresight - chaos theory - university education policy

مقدمة :

يتطلب تطوير التعليم الجامعي إعادة النظر بطريقة فعالة في سياساته، والخروج من عمليات التطوير الخطية التي تقوم على الإبدال والإحلال في قضاياها، إلى الاعتماد على مداخل بديلة قادرة على تفسير التعقيد الشديد في النظم اللاخطية، كالدراستات المستقبلية التي تعد أحد المداخل المفيدة في فهم الظواهر الأكثر تعقيداً، فهي تتيح التعامل مع الظواهر اللاخطية التي لا تتبع نظاماً موحداً في الحل ولا يمكن إخضاعها للقوانين العامة، إذ تحاول النفاذ للمستقبل من الحاضر، باستخلاص تنبؤات مختلفة من خلال الدراسة المتعمقة لواقع الظاهرة، فهي تعتمد على وصف المستقبل في سلسلة منظمة مترابطة من الأحداث بداية من الماضي انطلاقاً إلى نقطة مستقبلية (عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢٠٨).

ومن ثم فهي تهدف إلى المساعدة على التخطيط التربوي السليم واتخاذ القرارات في عالم معقد وسريع التغير، كما تساعد على إعادة اكتشاف الموارد والطاقات، وإصدار إنذارات مبكرة عن المشكلات المستقبلية التي قد تعوق أو تبطيء التقدم، ومن ثم فهي تمكن المخططين ليس فقط للإعداد للمستقبل من خلال التكيف مع ما قد يحدث، بل والسيطرة عليه وجعله أفضل (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٤١).

كما تؤدي دوراً هاماً في عملية دعم صنع واتخاذ القرار؛ بمساعدة متخذي القرار على اقتراح وتطوير سياسات وإستراتيجيات حديثة للتنمية، ومعرفة القدرات الداخلية ومحاولة استغلالها، كذلك معرفة التحديات والتهديدات الخارجية ومحاولة تقليصها، وكيفية تأثيرها مستقبلياً على المدى القصير والمتوسط وطويل الأجل، ومن ثم المساهمة في صياغة السياسات اللازمة لمواجهتها، كذلك التنبؤ بالآثار المستقبلية للسياسات والتشريعات الحالية، وعلى التقليل من التكاليف الاجتماعية لبعض هذه السياسات، كما تقدم العديد من الخطط البديلة لاتخاذ قرارات موثوق فيها، وذات رؤية مستبصرة (صبري وزهران، ٢٠١٢: ١٠٠-١١).

وتعد نظرية الفوضى أحد الأساليب المستقبلية التي تتناول بالدراسة الظواهر الديناميكية المعقدة اللاخطية في علاقاتها المتشعبة بالعناصر المكونة لها وبين بيئتها الخارجية، ومن ثم فهي تتناسب ودراسة النظم الاجتماعية غير الخطية المعقدة ومنها النظام التعليمي بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة.

فالتعليم الجامعي يعد نسقاً فرعياً لنسق التعليم الذي يعد نظاماً معقداً يصعب التعامل معه بقوانين عامة ثابتة، فهو يعتمد في جوهره على العنصر البشري، ويعد بدوره نسقاً فرعياً لأنساق أكبر تتمثل في النسق المجتمعي والأنساق الإقليمية والعالمية، وعليه فإن هذه المرحلة شأنها شأن أي مرحلة تعليمية يجب أن تشتق أهدافها من طبيعة المجتمع والعصر الذي توجد فيه، وفي نفس الوقت تقع عليه مسئولية تزويد المجتمع بحاجاته من الكفاءات البشرية عالية المستوى في مختلف المجالات، فهو يؤدي دوراً فعالاً في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، باعتباره تعليم تخصصي قيادي، يسعى إلى خدمة المجتمع والإرتقاء به حضارياً من خلال ترقية الفكر وتنمية القيم الإنسانية وتزويد الوطن بالاختصاصيين والفنيين والخبراء في المجالات المختلفة، وهو أداة المجتمعات في تطويع التكنولوجيا لخدمة الأغراض والمطامح المجتمعية، واستيعاب معطيات التقدم العلمي وقيادة عمليات التغيير الثقافي والاجتماعي، وبذلك يؤدي التعليم الجامعي دوراً بارزاً وأساسياً في تحديد مستقبل الشعوب نظراً لكونه شرطاً ضرورياً للتراكم المعرفي وازدهار حركة البحث والتطوير (جبر، ٢٠١٤: ٢٥).

ومن ثم فإن بقاء الجامعة ونجاحها يتوقف على استجابتها الفعالة للعديد من القوى والمتغيرات والتحديات التي تهدد إمكانياتها وجودة مخرجاتها بل ووجودها، وابتكار سياسات وممارسات يمكن من خلالها التعامل مع المشاكل والمخاطر وحالة عدم اليقين كظهور مؤسسات تعليمية بديلة تستخدم التقنيات الحديثة كالجوامع الافتراضية والجامعات الخاصة الأكثر توافقاً مع متطلبات مجتمع المعرفة، فما تعانيه الجامعة اليوم يرجع إلى كونها نظاماً جامداً فكرياً وبنية، لا يستجيب بسهولة لمتغيرات سوق العمل المتلاحقة.

وبذلك أصبح التعليم الجامعي واحداً من المجالات المهمة التي تحاول نظرية الفوضى سبر أغواره وفهم تعقيدات العلاقات بين عناصره، فالتخطيط لتطوير مؤسسات التعليم الجامعي وتفعيل دوره وتحقيق غاياته يعد من أهم العوامل الهادفة لإنجاز عملية التنمية المستدامة بتأهيله للموارد البشرية، وإطلاق ما بها من طاقات إبداعية لتحقيق طموحاتها في إعادة اكتشاف ذاتها وقدراتها، حيث أصبح لزاماً على تلك المؤسسات

امتلاك إرادة استراتيجية ورؤية مستقبلية تجعلها قادرة على تبني نمط التخطيط الاستراتيجي القادر على حل المشكلات التي تواجهها ومواكبة التطورات الحديثة في البيئة المحيطة (بدران وأبوخسيم، ٢٠١٩: ٣٩).

وعلى الرغم مما بذل ويبدل من جهد لتطوير منظومة التعليم الجامعي، إلا أن ما تم تبنيه من صيغ جديدة لم يكتب لها النجاح لعدة أسباب منها التركيز على تقليد النماذج والصيغ التعليمية دون مراعاة للسياق الثقافي والاجتماعي وعدم مواكبة التجديد في العناصر المادية للتجديد في عقول وثقافة القائمين على تنفيذ هذه النماذج على مختلف المستويات، وأيضا سرعة تعميم هذه النماذج بالإضافة إلى مركزية صنع القرار في السياسة التعليمية وتضارب القرارات والتسرع بالتنفيذ بصورة عشوائية وارتجالية بما قد يضر بالعملية التعليمية وعدم استقرار السياسة التعليمية وارتباطها بشخص المسئولين لا بالمؤسسة (جاد الكريم والجيار، ٢٠١٢: ١٤٣٨، ١٤٣٩).

وهو ما أدى إلى تراجع التعليم الجامعي المصري على المستوى العربي والعالمي، فعملية التخطيط مهما بلغت دقتها وملائمة الظروف المصاحبة لها تواجهها العديد من التحديات نظرا لسرعة التغيرات وتغير توقعات المجتمع من التعليم العالي، لذا تنامت الدعوات إلى البحث عن بدائل مستقبلية لتطويره، وهو ما يحتاج إلى تنسيق ودراسة السياسة العامة للدولة، وبدء حوار بين جميع علماء الاجتماع والمهتمين بهذا التعقيد المتزايد وكيفية استخدام المعرفة عند رسم السياسة له (Choua, 2017, P1). أي أن وضع سياسات التعليم الجامعي لا بد أن يقوم على استلهاهم المستقبل اعتمادا على الدراسات المستقبلية التي تعد جزءا من التخطيط، ومنها نظرية الفوضى والتي يمكن الاستعانة بها ليس فقط في عملية الوصف بل تعرف الفرص المتاحة وتوقع ما قد يطرأ من تغيرات (Cutright, 2001).

ورغم أهمية صياغة سياسة للتعليم الجامعي تعكس حاجات المجتمع وأهدافه وفلسفته، إلا أنها تعد خطوة لا قيمة لها بدون تنفيذ هذه السياسة، والذي يعد الجانب الأكثر صعوبة في صنع السياسة، ثم تقويمها للتأكد من أن كل سياسة تحقق هدفها ومن ثم تحسينها وتعزيزها لزيادة كفاءة وفعالية التعليم الجامعي، لذا يجب مراعاة العديد من

الصعوبات التي قد تعوق تنفيذ السياسات ومنها التشاور غير الكافي وعدم كفاية الموارد المادية والبشرية وضعف القيادة وتضارب القيم الثقافية والقيود الدينية ونقص المعرفة (Igbokwe, 2016, P3-6)، وقد تكون السياسات التعليمية مصاغة بشكل جيد ولكن التخطيط لتنفيذها غالبًا ما قد يكون معيَّبًا، مما يجعل التنفيذ صعبًا، كما قد تصاغ السياسات بصورة مبالغ فيها فتأتي غير واقعية لا يمكن تحقيقها، إضافة إلى الافتقار إلى الإرادة السياسية اللازمة للتنفيذ الفعال، فضلا عن انتشار الفساد (Okoroma, 2000, P260-261)، وضعف متابعة تنفيذ السياسة والافتقار إلى التوعية والتعبئة تجاه أي سياسة جديدة بما يؤدي إلى ظهور مقاومة تعوق تنفيذها، وضرورة توافر الإرادة السياسية للحكومة وأصحاب المصلحة الآخرين (Kachali, 2020, P95-96)

كما يجب أن تكون استراتيجية التنفيذ متماسكة، متعددة الاتجاهات تتطلب التفاعل المستمر بين صانعي السياسات والجمهور والمنفذين على مختلف المستويات والمنظمات المستقلة والحكومية (Viennet & Pont, 2017, P43)، بالإضافة إلى ضرورة تميز سياسة التعليم الجامعي بالاستمرارية، فلا يمكن رفض الماضي ولا التصل من الابتكارات الجديدة والمستقبلية، كذلك إنهاء تسييس التعليم وتدخل الجهات المختصة، مع ربط نظام التعليم القائم بسوق العمل، واتخاذ خطوات فعالة لمراقبة هجرة الأدمغة، مع ضمان عملية المراقبة واتخاذ إجراءات فعالة لضبط الفساد (Ahgmed, 2015).

غير أن كل ذلك لا يمكن تحقيقه إلا من خلال استلهاام المستقبل ومتغيراته، فرسم سياسة للتعليم الجامعي تراعي طبيعته الديناميكية في حاجة ماسة إلى استخدام نظرية الفوضى كأسلوب لاستشراف مستقبلها، فهي تقدم طرقا ديناميكية غير خطية وخلافة لعملية صنع القرار بما تتضمنه من قواعد معرفية يمكن من خلالها مواجهة الخاصية الديناميكية للنظام التعليمي ومراعاة تقلباته وبيئته، وبما تصدره من إنذارات مبكرة عن المشكلات المستقبلية التي قد تعوق أو تبطئ التقدم، كذلك قدرتها على توفير بدائل أو احتمالات مستقبلية حقيقية يمكنها أن تساهم في رفع كفاءة الجامعات والتغلب على بعض مشكلات رسم سياستها التعليمية.

وهو ما أثبتته دراسة كايوني Kayuni التي حاولت استخدام نظرية الفوضى لتفسير سبب استمرار وبقاء قطاع التعليم رغم معاناته العديد من المشكلات والتحديات والأزمات، فبفعل طبيعته الديناميكية المعقدة استطاع حل الأزمة بطرق ابتكارية منها الشراكة مع العديد من المنظمات غير الحكومية لتحسين جودته، وتطوير الإستراتيجية الوطنية لمشاركة المجتمع في إدارة المدرسة، كما اعتبرت الدراسة أن نظرية الفوضى ليست جديدة تماماً في تحليل السياسات، إلا أنه تم تطويرها لفهم عمليات صنع السياسة بشكل عام، فهي تعتبر أن استقرار أي سياسة نادراً ما يحدث لأن أي نظام عبارة عن مجموعة من الأجزاء التي تتفاعل مع بعضها البعض وتعمل كوحدة واحدة، ومن ثم فأى قرار يتخذه واضعوا السياسة بناء على تحليلهم للبيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية يعد مدخلاً للتطوير من خلال عملية التغذية الراجعة (Kayuni, 2010, p1-5).

كذلك توصلت دراسة أكانوسي وكارتال Akmansoy & Kartal إلى أن "تأثير الفراشة" يظهر في العديد من الممارسات داخل المؤسسات التعليمية، حيث يتسبب قصور بسيط في عملية التعليم في فشل أكبر في وقت لاحق، فقد يتسبب حدث سلبي واحد إلى آثار طويلة الأمد مثل انعدام الأمن ونقص الثقة بالنفس وانخفاض الدافع نتيجة تأثير ذلك الحدث، لذا يعد التعليم نشاط يتطلب البصيرة، وتوقع المشاكل مسبقاً والاستعداد بخطط بديلة، وتعرف أن اختلافات الطلاب تخلق جودة أعلى في البيئة الأكاديمية، ومن ثم يجب استخدامها كفرصة لطلب النظام من الفوضى ثم إعادة تنظيم النظام للتكيف لهذا الوضع الجديد (Akmansoy & Kartal, 2014, P517).

كما اقترح كينيث Kenneth عدم التخلي عن النماذج الإحصائية الخطية والتدخلات المعرفية العقلانية عند رسم السياسة، بل يجب اتباع نهجاً تكملياً بإعادة التفكير في سبب وكيفية عمل التدخلات لتحسينها بدلاً من الدعوة إلى تغيير شامل في الممارسة، وعليه يجب دمج المفاهيم غير الخطية في تصميم وتحليل التدخلات والذي قد يتطلب تعديل التوقعات (Resnicow, 2008:P49)

وأوصى أويديجي Oyedeji بتبنى سياسة تربوية تأخذ بعين الاعتبار القيم الثقافية وطبيعة البيئة ووقف السياسات المتبناه من النماذج الغربية، كما يجب قبل بدأ التنفيذ

استشارة أصحاب المصلحة والمستفيدين وإشراكهم في صنع السياسة التعليمية وتنفيذها وتقييمها لتلقي المعلومات والخبرة مباشرة من القواعد الشعبية التي يمكن أن تساعد في معالجة القضايا الأساسية في نظام التعليم، كذلك توافر الإرادة السياسية المستدامة والقضاء على الفساد لضمان التنفيذ الفعال للسياسة، كما يجب أن يتم تقييم السياسة من قبل الخبراء لتحديد القرارات البديلة والتصحيحية التي يجب اتخاذها.
(Oyedeji, 2015, P200-201)

ينصح مما سبق أن صياغة وتنفيذ سياسة تعليمية فاعلة للتعليم الجامعي تتطلب استشراف مستقبل هذا النمط من التعليم منطلقاً من ماضيه وواقعه، لتعرف الفرص المتاحة والتحديات التي تحول دون تطبيقها، مراعية طبيعته المتغيرة وتداخل عوامله وتشابك علاقاته، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تبني أحد أنماط الدراسات المستقبلية وهو نظرية الفوضى لاستشراف مستقبل بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي.
مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات اليوم العديد من المتغيرات التي تضعها أمام تحدٍ مزدوج يتمثل في ابتكار وتطوير أطر فكرية جديدة لفهم الطبيعة المعقدة لنظام التعليم الجامعي، كذلك ابتكار سياسات وممارسات يمكن من خلالها التعامل مع المشكلات والمخاطر وحالة عدم اليقين التي تنتج عن تفاعلاته المستمرة، نتيجة غياب المعلومات الكافية عن أبعاد القضية أو عدم وضوح الفاعلين المؤثرين فيها، كذلك غياب نمط واضح لتفاعلات الفاعلين ولديناميكية صنع القرار، ولا ترتبط هذه الحالة بضعف القدرة على التنبؤ بوقوع الحدث فقط، وإنما أيضاً بالنتائج المترتبة على وقوعه. وهو ما يفرض على صانعي القرار تطوير آليات مستقبلية للتعامل مع مختلف قضاياها.

وتعد نظرية الفوضى أحد هذه الآليات التي يمكن الاستعانة بها، فهي تقوم على مجموعة من المفاهيم الرئيسة والفرضيات التي تساعد في فهم وتحليل النظم الأكثر تعقيداً وهو ما أكدته دراسة (ابراهيم، ٢٠١٤) ودراسة (جمعة، ٢٠١٧)، ودراسة بارك (park,2018). وبالتالي تتناسب وفهم طبيعة نظام التعليم الجامعي الديناميكية، كما تتضمن مجموعة من الأدوات والآليات التي يمكن استخدامها في دراسة مختلف قضايا سياسة التعليم الجامعي.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ١- ما آليات صنع السياسة التعليمية للتعليم الجامعي في مصر؟
- ٢- ما الأطر الفكرية لنظرية الفوضى؟
- ٣- كيف يمكن استشراف مستقبل بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي في مصر على ضوء نظرية الفوضى؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية استشراف مستقبل بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي في مصر، والتي تمثلت في قضايا زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وتمويل التعليم الجامعي وارتباط سياسة التعليم الجامعي بالنظام السياسي للدولة، وذلك باستخدام نظرية الفوضى باعتبارها أحد أساليب الدراسات الاستشرافية المستقبلية التي تتناسب وطبيعة نظام التعليم الجامعي الديناميكية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

- ١- أهمية تطبيقية: تتمثل في أنها قد تساعد متخذي القرار والمسؤولين عن رسم سياسة التعليم الجامعي تعرف التحديات الخارجية والمجتمعية التي قد تواجه الجامعات في المستقبل، وذلك بطرح عدد من التوقعات المحتمل وقوعها مستقبلياً انطلاقاً من قرارات ماضية وحالية، كذلك طرح عدد من الإنذارات التي قد تعوق رسم السياسة التعليمية، وعدداً من الإضاعات التي قد تساعد المخططين على الاستفادة منها في تطوير كفاءة الجامعات برسم سياسات تعليمية لها تتلافى بعض مشكلات السياسات الحالية وفي الوقت نفسه تستجيب لمطالب المجتمع الفعلية منطلقاً من فلسفته وأهدافه التنموية، ومن ثم محاولة سد أو تقليل الفجوة بين ما هو مأمول من التعليم الجامعي وبين واقعه الفعلي
- ٢- أهمية نظرية: تتمثل في اعتبار هذه الدراسة بداية لسلسلة دراسات يمكن من خلالها استشراف مستقبل العديد من القضايا المرتبطة بسياسات التعليم الجامعي باستخدام نظرية الفوضى، بما قد يفيد المسؤولين ومتخذي القرار من رسم سياسات تعليمية مستقبلية تحاول تجنب مشكلات السياسة الحالية وتحقق مطالب المجتمع وأهدافه من التعليم الجامعي.

حدود الدراسة:

- تمثلت حدود الدراسة في الحدود الموضوعية والحدود الزمنية كما يلي:
 - **حدود موضوعية:** حيث اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على استشراف مستقبل بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي والتي تمثلت في: قضية زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ونقص تمويل التعليم الجامعي وارتباط سياسة التعليم الجامعي بالنظام السياسي للدولة.
 - **حدود زمنية:** تمثلت في وقت إجراء الدراسة وهو العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢.
- منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة الحالية:

١- **المنهج الاستشرافي:** والذي يعد علمًا جديدًا يحاول وضع تنبؤات محتملة للحدوث، كما يهتم بدراسة المتغيرات التي تؤدي إلى حدوث ذلك، فعلم المستقبل يهدف إلى رسم صور تقريبية محتملة للمستقبل بقدر المستطاع، والاستفادة من ذلك في التنبؤ بالأزمات الطارئة التي يتوقع أن تحدث مستقبلاً لتخفيف حدتها (الجهيني، ٢٠٢١: ١٣٨-١٣٩).

وتنقسم الدراسات المستقبلية إلى أربعة أنماط هي: النمط الحدسي Intuitive الذي يستند إلى الخبرة الذاتية التي تنبثق من رؤية حدسية تعكس ذاتية الفرد وخبراته الخاصة، والنمط الاستطلاعي Exploratory والذي يستخدم لاستكشاف الآثار المستقبلية المحتملة والقائمة على افتراضات معينة، والنمط الاستهدافي أو المعياري Normative والذي يبدأ برسم صورة للمستقبل المستهدف تحقيقه ثم تنتقل إلى الحاضر، ونمط الأنساق الكلية Feedback Models وهو يجمع بين البحوث الاستطلاعية التي تستند إلى البيانات والحقائق الموضوعية والبحوث المعيارية التي تولي أهمية خاصة للقدرة الإبداعية والتخيل والاستبصار (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٤٩، ١٥٠).

وتعد نظرية الفوضى إحدى أساليب استشراف المستقبل الاستكشافية الكيفية، فهي استكشافية؛ لانطلاقها من الماضي إلى الحاضر ومنها إلى استقراء المستقبل المتوقع أو الممكن تحقيقه، وكيفية؛ باعتبارها لا تستخدم قياسات عددية بدرجة كبيرة كالمعادلات وأدوات القياس الدقيقة كالنماذج والمحاكاة والألعاب وإنما تعتمد على تصورات الأفراد. (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٥٥).

وفي سياق تطور الدراسات المستقبلية، برزت مجموعة من الخصائص المنهجية الواجب توافرها في أساليب استشراف المستقبل، من أبرزها (صبري وزهران، ٢٠١٢: ٩):

- الشمول والنظرة الكلية للأمور Holistic، فمن المهم دراسة العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها في تشابكها مع بعضها البعض.

- مراعاة التعقد Complexity ونفادى الإفراط في التبسيط والتجريد في الظاهرة محل الدراسة.

- القراءة الجيدة للماضي باتجاهاته العامة السائدة، والاتجاهات الراهنة، والاتجاهات المضادة والتي تشكل مفاتيح جيدة لفهم الاتجاهات المحتملة في المستقبل.

- القراءة الجيدة لتجارب الآخرين وخبراتهم، والتي تفيد (بمنطق المحاكاة) في فهم آليات التطور وتتابع المراحل، وكذلك في التعرف على القيود وإمكانات تجاوزها.

٢- **المنهج الوصفي:** وذلك باعتباره أنسب المناهج لجمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها حول بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم لتعرف جذور ما يواجهها من متغيرات مجتمعية وتحديات عالمية، ومن ثم إمكانية استشراف مستقبلها على أسس علمية سليمة.

مصطلحات الدراسة:

١- **استشراف المستقبل Future Foresigh:** المعنى اللغوي للاستشراف يحمل في مضمونه معاني النظر إلى الشيء البعيد ومحاولة التعرف عليه، واتخاذ السبل التي توصل إلى ذلك بدقة كالصعود إلى مكان مرتفع يتيح فرصة أكبر للاستطلاع (ابن منظور، ١٤١٤: ٥٣٧)، ويعرف استشراف المستقبل بأنه: " جهد استطلاعي يتسع لرؤى مستقبلية متباينة ويسعى لاستكشاف العلاقات المستقبلية بين الأشياء والنظم والانساق الكلية علمية في عالم يموج بالحركة" (الديب، ٢٠٠٢: ٣٦).

٢- **الدراسات المستقبلية Future Studies:** هي دراسات تهدف إلى رسم صور تقريبية محتملة للمستقبل قدر المستطاع، من خلال التنبؤ بما قد يطرأ من أزمات مستقبلية بهدف تخفيف حدتها.

٣- **السياسة التعليمية Education Policy** : عرفتھا الدراسة إجرائيا بأنها: " مجموعة من الأهداف والقرارات والمبادئ التي تستمد من واقع المجتمع والسياسة العامة للدولة لتوجيه النظام التعليمي في مرحلة ما، بحيث تكون بمثابة دليل يتم الاسترشاد به لتحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته من النظام التعليمي الكائن به"

٤- **التعليم الجامعي Egyptian University** : يمكن تعريفه إجرائيا بأنه: " التعليم الذي يتم في المؤسسات الجامعية التي تلي المرحلة الثانوية وهو أرقى أنواع التعليم، والطريق الوحيد لاستكمال الدراسات العليا".

٥- **نظرية الفوضى Chaos Theory** : تعرفھا الدراسة بأنها: "علم يدرس الآثار المحتملة بعيدة المدى للتغيرات الأولية الطفيفة للسلوك المعقد غير المتكرر الذي لا يمكن التنبؤ به لاعتماده على الحساسية المفرطة للظروف الأولية بفعل العلاقات المتبادلة بين عوامل ومكونات كثيرة لا نهائية مرتبطة به".

محاوير الدراسة: تسير الدراسة وفق المحاور الفكرية الآتية:

١- **المحور الاول:** ويتناول السياسة التعليمية وآليات صنعها في مصر وذلك للإجابة عن التساؤل الأول.

٢- **المحور الثاني:** ويتناول الإطار المفاهيمي لنظرية الفوضى وذلك للإجابة عن التساؤل الثاني.

٣- **المحور الثالث:** ويتناول نظرية الفوضى واستشراف مستقبل بعض قضايا التعليم الجامعي وذلك للإجابة عن التساؤل الثالث.

المحور الأول : السياسة التعليمية وآليات صنعها في مصر

يتناول هذا المحور مفهوم السياسة التعليمية وآليات صنعها وبعض المشكلات التي تواجه السياسة التعليمية في مصر.

١- مفهوم السياسة التعليمية

تستمد الجامعة فلسفتها وخصائصها في أي مجتمع من مجموعة القوى والعوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تحكم العلاقات فيه، فلكي تجد الجامعة سبيلا لتحقيق أهدافها، عليها إحداث نوع من التوازن بين مجموعة القوى العاملة والعوامل

المؤثرة في المجتمع من ناحية والإمكانات التي يمكن أن يوفرها لها المجتمع من ناحية أخرى (الجرساني، ٢٠١٣: ٣٢)، وهو ما يمكن تحقيقه بوضع سياسة تعليمية خاصة بالتعليم الجامعي في المجتمع المصري تتناسب وقيمه وثقافته وتعكس طبيعته وتسعى لتحقيق أهدافه، فما المقصود بالسياسة التعليمية؟

لتعرف مفهوم السياسة التعليمية لابد بداية من تعرف ماهية السياسة بصفة عامة، فالسياسة في اللغة أصلها من الفعل ساس وتعني تولى القيادة، وساس الناس أي تولى قيادتهم، وساس الأمور أي دبرها وقام بإصلاحها (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٨: ٣٢٨)، وقد استقل علم السياسة بذاته في القرن الثامن عشر عندما بدأت حركة الفصل بين العلوم المختلفة بغرض دراستها، فهو يعد علما اجتماعيا مثل الاقتصاد والفلسفة وغيرها من العلوم، وقد تعددت تعريفاته بتعدد مجالات البحث والدراسة وأوجه النشاط المرتبطة به، كما اختلفت باختلاف المجتمعات نتيجة تداخل وتفاعل النظم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مع بعضها البعض، والتي تؤثر وتتأثر ببعضها بما يشكل في النهاية النظام النهائي المميز للمجتمعات، فالسياسة العامة تعد المظلة التي تنبثق منها باقي السياسات المنظمة للمجتمع وشؤونه، لذا تعمل الحكومة على تشكيل السياسة العامة للدولة وفق قيم المجتمع وظروفه وبما يتفق وأهدافه واحتياجاته، وعلى هذا الأساس تنبثق السياسات الفرعية التعليمية والصحية والاقتصادية والاجتماعية وغير ذلك من السياسة العامة للدولة (عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢١٨-٢٢٠).

ويمكن تعريف السياسة بأنها: "الاختيار المتروكي والمدرّوس لأهداف جماعية ولوسائل تحقيق هذه الأهداف اعتمادا على قرارات عامة لها صفة سلطوية ملزمة لكل أعضاء المجتمع، على أن يتم الاختيار بين الأهداف ووسائل تحقيقها في ضوء مبادئ وتوجهات عامة مستمدة من السياسات العامة للدولة"، ومن ثم فهي تتسم بعدة خصائص منها: أنها تحدد الإطار العام لأي مجال ترتبط به، وما يستهدف تحقيقه في هذا المجال على مدى زمني طويل نسبيا، مشيرة إلى المبادئ والقيم والتوجهات والأهداف الرئيسية التي تحكم العمل في هذا المجال، وبحيث يكون ذلك كله في إطار السياسة العامة للدولة (طايح وآخرون، ٢٠٢١: ٦٥).

وقد تستخدم كلمة سياسة لتعنى السياسة العامة للدولة، أو قد تضاف إلى مجال معين يحدد نوعها كأن نقول السياسة الاقتصادية أو السياسة الثقافية أو السياسة الاجتماعية، وتعد السياسة التعليمية جزءا من السياسة الاجتماعية، إلا أنها تختص بجانب مجتمعي محدد وهو التعليم، كما تقع السياسة التعليمية في قمة النظام التعليمي، فهي المرحلة الأولى من العملية التعليمية، ويعتبرها البعض ترجمة لخريطة القوى الاجتماعية والتي تعبر عن مصالح القوى المهيمنة اجتماعيا(جاد الكريم والجيار، ٢٠١٢: ١٤٤٠).

وعليه فإن السياسة التعليمية ترتبط بنوعية الحياة وبظروف المجتمع والعلاقات الداخلية بين الأفراد والجماعات، وهي لا تأتي من فراغ بل هي حلقة من سلسلة متصلة، تبدأ بوجود فلسفة عامة للمجتمع يحدد من خلالها نظرتة إلى الحياة ومفهومه للتقدم والتطور في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويشق منها الفلسفة التربوية التي تحدد المبادئ الأساسية للتربية والخطوط العريضة للغايات والأهداف التي ترسمها الفلسفة الاجتماعية للتربية، ثم تكون السياسة التعليمية السليمة التي تنبثق من فلسفة تعليمية تم وضعها استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية، ورغم صعوبة الاتفاق على مفهوم جامع للسياسة التعليمية شأنها شأن مصطلحات العلوم الإنسانية الأخرى، إلا أنه يمكن تناولها من محورين **الأول** : تعريفات تركز على المبادئ التي تحكم حركة الفعل التربوي، **والثاني**: تعريفات تركز على الأهداف التي ينطلب تحقيقها تعبئة كافة الإمكانيات البشرية والمادية (طابع وآخرون، ٢٠٢١: ٦٦).

فيمكن تعريف السياسة التعليمية من خلال المحور الأول بأنها: "مجموعة المبادئ والقرارات التي تستمد من نظام محدد للقيم، يتم فيه تحديد الإجراءات التي تلتزم بها الحكومة من أجل التأثير في الواقع وتوجيهه نحو الأهداف المخططة، ويتم تنفيذ هذه المبادئ والإجراءات داخل نظام التعليم كخطة عامة توجه القرارات المتصلة بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة" (حجازي، ٢٠١٩: ٦٣١).

أما التعريف الذي يركز على الأهداف فيرى أن السياسة التعليمية لا تنحصر في بعض المبادئ التوجيهية العامة، بل لابد أن تتضمن مجموعة من الأهداف المترابطة فيما بينها ترابطا قويا، والتي تعبر عما يريده المجتمع من نظامه التعليمي في مدى زمني معين، فهي: "شكل عام للنظام التعليمي يشترك في وضعه جميع الفئات المعنية من إدارة

تعليمية ومدرسين ومؤسسات مجتمعية، وتتضمن المبادئ والاتجاهات والأهداف التي يتطلع المجتمع لترسيخها وتحقيقها في إطار زمني محدد" (طايح وآخرون، ٢٠٢١: ٦٧) مما سبق تتضح الصلة الوثيقة بين النظام التعليمي والسياسة التعليمية، فالنظام التعليمي يمثل الخدمات التي يقدمها المجتمع لأبنائه من خلال المؤسسات التربوية التي يقيمها ويشرف عليها، أما السياسة التعليمية فتتمثل الخطوط العامة التي يصنعها المجتمع عن طريق أجهزته وتسندها الدولة وتلتزم بها (زيتون، ٢٠٢٠: ٢٤٢).

كما تعرف بأنها: "تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشاريع في ميدان التربية والتعليم، والتي يرى واضعوا السياسة التعليمية أنها كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع والأفراد إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة" (بغدادى، ٢٠١٥: ٣٣٠)، ومن ثم فالسياسة التعليمية تعد بمثابة الخريطة العامة للتعليم والتي بقدر وضوحها وصدقها تُظهر الأهداف العامة والخطوط العريضة المراد الوصول إليها. من التعريفات السابقة يمكن تعريف السياسة التعليمية إجرائياً بأنها: "مجموعة من الأهداف والقرارات والمبادئ التي تستمد من واقع المجتمع والسياسة العامة للدولة لتوجيه التعليم الجامعي، بحيث تكون بمثابة دليل يتم الاسترشاد به لتحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته من التعليم الجامعي الكائن به".

ولقد تعددت اجتهادات المفكرين في وضع خطوات منهجية يتبعها محلل السياسات لصنع الساسة التعليمية، فقد حددها وارين وفيشر "warren & fisher" في: **القضايا** الأكثر أهمية لوضع سياسة معينة ووصفها وتحديد فجوة الممارسة بين الواقع والوضع المثالي، واختيار أهداف معينة لإنجازها بواسطة السياسة التي رسمها المسؤولون، وفحص البدائل وتقييمها لتقدير الآثار المحتملة لكل بديل، واختيار البدائل وإعطاء الصيغة القانونية لبرامج وأساليب تنفيذها، ثم تنفيذ السياسة بتطبيق واحدة أو أكثر من عمليات التنفيذ لإنجاز الأهداف التي صممت من أجلها السياسة، وأخيراً الرقابة والتقييم لمعرفة نتائج تنفيذ السياسة والحكم عليها إذا ما حققت أهدافها (warren& fisher,2013,p2-3) وعليه فإن صنع السياسة التعليمية لا يتم بصورة ارتجالية، بل يتم وفق خطوات وآليات محددة تختلف من مجتمع لآخر، ويمكن تحديد الآلية التي يتم بها رسم السياسة التعليمية للتعليم الجامعي في مصر فيما يلي:

٢- آليات صنع السياسة التعليمية للتعليم الجامعي في مصر :

تعرف عملية صنع السياسة التعليمية بأنها: "العملية التي بمقتضاها تشترك مجموعة من الأطراف أو الجهات المعنية في ترجمة الرؤية السياسية إلى برامج وإجراءات لتحقيق النتائج وإحداث التغييرات المرجوة في النظام التعليمي، ويمكن أن يتم صنع السياسة من خلال "النموذج المؤسسي institutional Model" الذي يؤكد على ضرورة مشاركة جميع المؤسسات ذات الصلة في صنع السياسة التعليمية، أو "النموذج النخبوي Eltite Model" الذي يؤكد أن صنع السياسة يحددها تفضيلات النخبة الحاكمة، غير أنه يفضل صنعها باستخدام "النموذج المؤسسي" لأن قضايا التعليم معقدة ومتعددة الأبعاد، فتعدد الفئات يترتب عليه تعدد الآراء، ومن ثم تعدد المسئولية المشتركة واحتواء جميع الأطراف والفئات في المجتمع بما قد يساعد على تقليل المعارضة والسعي نحو تنفيذ هذه السياسات وتقبلها(حسنين، ٢٠١٩: ٣٦٧، ٣٧٥).

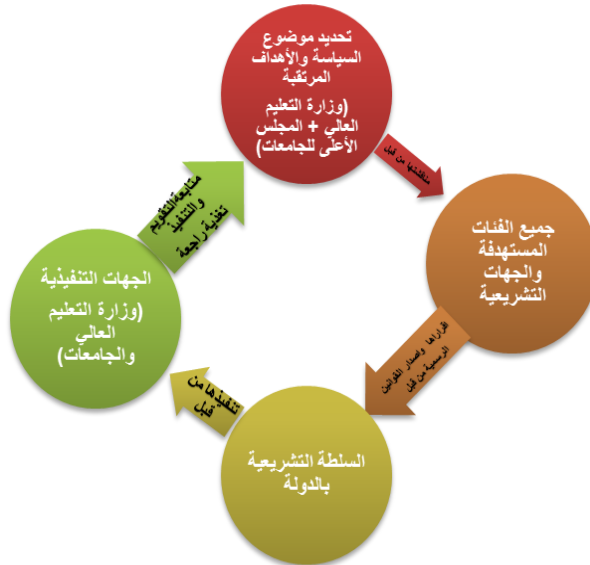
فلا ينبغي ألا ينفرد فرد بصنع السياسة ووضع الفلسفة أيا كان شأنه، لأن مستقبل المجتمع لا يجب أن يرهن بفكر فرد، لكن الأخطر أن تكون المؤسسات شكلية ومن ثم تكون مجرد وسيلة لإضفاء الشرعية على الرأي الفردي، وإكسابه صفة المؤسسية، كما يجب مراعاة نسق المجتمع القيمي وخصوصيته الثقافية، فمشكلات الحاضر محصلة قرارات اتخذت في الماضي، ومن ثم تسهم دراسة مشكلات الحاضر وما نتوقعه في المستقبل في اتخاذ القرار الأفضل للتطوير(جاد الكريم والحيار، ٢٠١٢: ١٤٤٣).

وتمر عملية صنع السياسة التعليمية في مصر بعدة مراحل متتالية لتخرج في صورتها النهائية التي اتفق عليها المجتمع، بحيث تمهد كل مرحلة لما يليها وتكون مرتبطة بسابقتها، كما ترتبط كل مرحلة بمجموعة من الكيانات الاجتماعية التي تحدد ملامحها وأهدافها في تلك المرحلة.

فهي تبدأ بتحديد موضوع السياسة والنتائج والأهداف المرتقبة والتي غالبا ما يتم وضعها من قبل الوزارة المعنية، ثم طرح البدائل وصياغة السياسة ومناقشتها من قبل المؤسسات التشريعية والجهات التنفيذية والأحزاب والنقابات وغيرها، وفي مرحلة صياغة السياسة يتخذ صانعو السياسات أو الجهات الفاعلة قرارات بشأن ما يجب القيام به وكيف ينبغي تحقيقه، كما تتضمن تطوير أساليب مناسبة ومقبولة للتعامل مع المشكلات

العامة، كذلك تشمل جميع الأنشطة التي تؤدي إلى خطط عمل تشغيلية صحيحة لتحقيق الأساسيات، وتحديد مصدر البيانات، وجمع البيانات وتحليلها وصياغة خيارات السياسة. (Utulu, 2022, P3)

وبعد تداولها وعرضها على جميع الفئات المستفيدة لإبداء آرائهم يتم طرحها على الهيئة التشريعية -البرلمان- لإقرارها، لتنتهي هذه المرحلة بوضع اللوائح والقوانين والإجراءات المنظمة لتنفيذ هذه الأهداف، والتي تصدر في شكل مجموعة من الوثائق الرسمية لوزارة التعليم العالي أو غيرها من المؤسسات صانعة السياسة التعليمية في مصر، يلي ذلك وضع إجراءات تنفيذية لتطبيقها من قبل الجهات التنفيذية المنوطة من خلال توفير الإمكانيات المادية والموارد البشرية للقيام بالتنفيذ، وأثناء التطبيق تتم مراقبة خطوات التنفيذ للتأكد من سيرها بالطريقة المرغوبة وتحديد نقاط القوة والضعف التي تطرأ وقت التنفيذ، أي مراجعة السياسات المطبقة وتقويمها لتقديم تغذية راجعة لها (عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢٢٢). ويلخص الشكل التالي مراحل صنع السياسة التعليمية بالتعليم الجامعي:



شكل (١)

مراحل صنع السياسة التعليمية بالتعليم الجامعي

(المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)

غير أن هناك خلاف حول عدد هذه الخطوات وترتيبها، والتي تختلف في التفاصيل أكثر من الجوهر، فبعضها بسيط يركز على أربع مراحل هي تحديد السياسة، ثم صياغتها، ثم تنفيذها وتقييمها، والبعض الآخر يكون أكثر تفصيلاً فيقسمها إلى سبع مراحل تمثلت في: تحديد المشكلة وتحديد معايير التقييم وتحديد خيارات السياسة، واختيار السياسات، وتنفيذ وتوجيه السياسات المختارة، وتقييم نتائجها، وأخيراً مراجعة هذه السياسات أو استبدالها بسياسات جديدة. (Scott, 2017, P2)

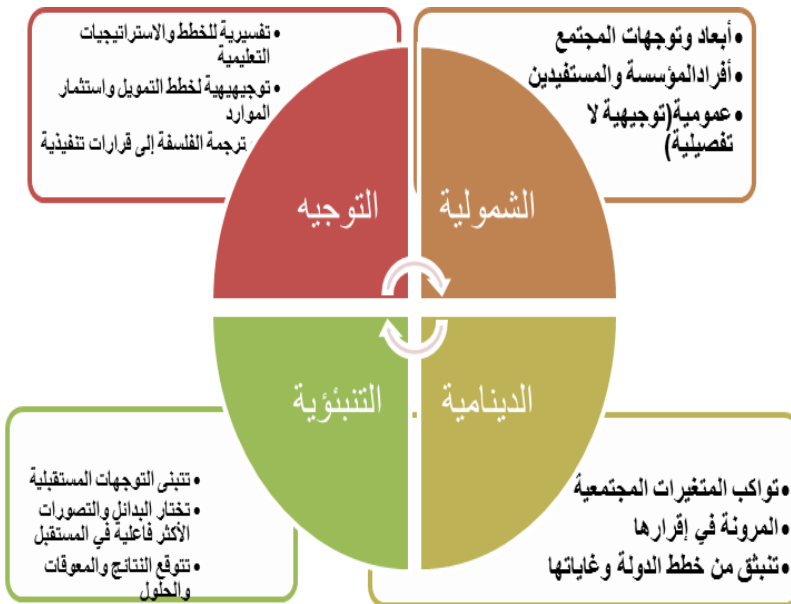
ومن ثم فعلمية صنع السياسة التعليمية تتميز بأنها عملية دينامية؛ لأنها نتاج تفاعل بين أفراد ونقابات وأحزاب ومؤسسات حكومية وتشريعية وتنفيذية وجماعات الضغط ووسائل الإعلام وغيرها من هيئات المجتمع ومؤسساته الرسمية وغير الرسمية المستفيدة من هذه السياسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

وقد حدد الدستور المصري لسنة ٢٠١٤ من خلال مواد المختلفة الجهات المنوط بها صنع السياسة التعليمية والتي تمثلت في: رئيس الجمهورية الذي يختص بوضع السياسة العامة للدولة التي تنبثق منها السياسة التعليمية بالاشتراك مع مجلس الوزراء الذي يعد أعلى هيئة تنفيذية وإدارية في الدولة، كما يشرف على تنفيذها وإقرارها مجلس النواب الذي يتمتع بسلطات تشريعية ورقابية ومالية كاملة، ويتولى وزير التعليم العالي اقتراح سياسة التعليم العالي وخطته وبرامجه ومناهجه من خلال المجلس الأعلى للجامعات والمجالس التعليمية المتخصصة، ثم يقوم بمتابعة تنفيذها والرقابة عليها في إطار السياسة العامة للدولة (دستور ٢٠١٤، مادة (١٥٠)، مادة (١٦٨))، كذلك يشترك في وضعها مراكز البحوث المتعددة التي تتبع عدة جهات حكومية كرئاسة الجمهورية ووزارة التعليم العالي مثل أكاديمية البحث العلمي ومركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، بالإضافة للمؤسسات غير الرسمية مثل الأحزاب السياسية وجماعات المصالح أو الضغط كالنقابات المهنية ومراكز البحوث غير الرسمية سواء أكانت خاصة أو مستقلة، فهي تشارك في صنع السياسة مشاركة رسمية وفقاً لما تحدده اللوائح والقوانين، وغير رسمية عن طريق التأثير على السياسة التعليمية لتحقيق مصالحه.

ويتم صنع السياسة التعليمية بعدة أساليب منها المساومة والتفاوض والتي تعتمد على فكرة الضغط بالمصالح والمقايضة لتحقيق الأهداف المشتركة للأطراف المعنية، أو المفاوضات للحصول على أفضل النتائج بانتقاء أفضل البدائل، والتعاون لتقريب وجهات النظر لتحقيق هدف معين، وعند تعذر استخدام الأسلوبين السابقين يتم اللجوء إلى تكوين تحالفات لها هدف مشترك (عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢٢٣).

ونظرا لخطورة الدور الذي يؤديه صانعو السياسة التعليمية، فإن الدول تحرص على اختيارهم وفق معايير محددة تم حصرها في معيارين هما : معيار القبول السياسي من قبل القيادات السياسية وهو ما يتضح بصورة كبيرة في الدول النامية ومعيار الجدارة أو الكفاءة وفق قواعد محددة محكمة (حسنين، ٢٠١٩: ٣٥٩، ٤٠٣).

وللحكم على مدى نجاح السياسة التعليمية ومعرفة مدى سلامتها وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات الفرد والمجتمع تم وضع عدد من الخصائص التي تعد بمثابة معايير يمكن في ضوءها الحكم على السياسة التعليمية ويمكن توضيحها في الشكل التالي :



شكل (٢) خصائص السياسة التعليمية

(المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)

- وعليه يمكن الحكم على مدى نجاح السياسة التعليمية من خلال عدة معايير :
- أن تكون ديناميكية تتصف بالوضوح والتكامل والمرونة، وأن تكون توجيهية لا تفصيلية، ولكي تكون فعالة وواضحة لا بد من تسجيلها في صورة مكتوبة يتم إعلانها ونشرها على جميع العاملين (جايل، ٢٠١٣: ٤١٠)
 - أن يشارك منفذو السياسة التعليمية في صنعها، فإن لم تحقق السياسات رغبات الجماهير فستلقى الرفض الاجتماعي، وأن تراعي عملية التغيير المجتمعي، أي أن يكون تغيير النظام التعليمي جزءا مندمجا من عملية إصلاح شاملة وجذرية (جايل، ٢٠١٣: ٤٠٤).
 - أن تسترشد السياسة التعليمية في ممارستها بالفلسفة التي يؤمن بها المجتمع وأيديولوجيته وأن تحقق أهدافه، وأن تتميز بالتربط والاتساق بين عناصرها لأن التعليم كيان عضوي مترابط، ومن ثم تكون الإصلاحات الجزئية ليست سوى عملية ترقيع، ففشل السياسات غالبا ما يأتي من كونها عملية إصلاح جزئية، كما أن السياسة لا تكون مرحلية فبدأ التربية المستمرة يقتضي توافر بعد الاستمرارية لهذه السياسة، ومرونة الأخذ بأسلوب البدائل حتى لا تأتي السياسة ضيقة في توجهاتها جامدة في حركتها لتتوافق مع ما قد يواجه التعليم والمجتمع من تغيرات، وضرورة التزام المنفذين وعدم حيادهم عنها، وتوافر التسهيلات الكافية لتنفيذها (جاد الكريم والجبار، ٢٠١٢: ١٤٤٢).
 - أن تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والذي يعرف بأنه "عدم التمييز في إتاحة التعليم العالي على أساس الجنس أو اللغة أو النوع أو المستوى الاقتصادي أو الفروق الاجتماعية أو الإعاقة البدنية، كما أن التوسع في إتاحة التعليم لا يجب أن يغفل جودة الخدمة المقدمة، أي أن يكون التوجه هو التوسع في إتاحة فرص متكافئة في تعليم عال مضمون الجودة (راغب، ٢٠١٢: ٣٥).
 - أن يشارك جميع أفراد المجتمع من مجالس تشريعية ومؤسسات وهيئات وغيرها في وضع القواعد والمبادئ والاتجاهات التي يجب أن تؤسس عليها السياسة التعليمية، بحيث يتم اختيار الأفراد والقادة ممن تتوافر فيهم القيم والأخلاقيات والمهارات الثقافية التي تعضدها المعرفة (طابع وآخرون، ٢٠٢١: ٧٥).

- أن تكون **قابلة للتطبيق** من خلال ترجمتها إلى إجراءات وخطوات تنفيذية في شكل إستراتيجيات وخطط لها أهداف محددة وإطار زمني واضح (عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢٢٥).
- أن تجمع بين **الأصالة والمعاصرة** بحيث تحافظ على الثوابت الراسخة والموروث الثقافي للمجتمع، وفي الوقت ذاته تتماشى مع المستجدات التي تحدث داخل وخارج المجتمع، وتعكس العلاقة الدينامية بين التربية والمجتمع، كما يجب أن تتكامل مع السياسات الأخرى، وتكون في ضوء السياسة التنموية للدولة (محمد وطلبة، ٢٠٢١: ٧٣٤).
- أن تبنى على تحديث محتوى التعليم العالي بما يتماشى واحتياجات السوق وأهداف العملية التنموية، وكذا ضبط العلاقة بين الفرد والحكم الراشد من خلال الاستثمار في البنية الرقمية للجامعة وجعل الطالب جزءاً من الحل في محيطه الاجتماعي والاقتصادي، ومن ثم تحقيق التنمية المستدامة التي تعتبر هدف كل الأنظمة والدول في الوقت الراهن (جدو ورماضنة، ٢٠١٩: ٣٠٨).
- أن تساعد علي وضع الخطط وبناء البرامج التي تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات المجتمع، كما تكفل تحديد آلية قياس الأداء في النظام التعليمي، وتوجيه واتخاذ القرارات وتغيير الأوضاع التربوية القائمة غير المرغوب فيها، فبدون سياسة تعليمية ناجحة تضيع الأموال والجهود التي تبذل دون تحقيق الهدف المرجو منها (بغدادى، ٢٠١٥: ٣٢٥، ٣٨٩).

٣- بعض المشكلات التي تواجه السياسة التعليمية في مصر :

- رغم ما بذل وبيذل من جهد لتطوير منظومة التعليم الجامعي، فدراسة الواقع تشير أنه يعاني العديد من المشكلات المتداخلة والمعقدة، والتي يمكن تحديدها فيما يلي:
- تسيطر على عملية صنع السياسة التعليمية في مصر سلطة واحدة توجهها الوجهة التي تراها دون مشاركة من سلطات أو هيئات أخرى، مما أدى إلى عدم استقرارها وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بشخصية الوزير، ومن ثم تضارب قراراتها بالتغيرات الوزارية المتعاقبة التي ما زالت قرارات فوقية (حجازي، ٢٠١٩: ٦٣٣)، بالإضافة أن صانع القرار غالباً ما يعمل تحت ضغط ضيق الوقت المتاح له وفي كثير من

- الأحيان غياب المعرفة التخصصية في بعض المجالات والقضايا الواجب اتخاذ قرارات بشأنها(عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢٤٦).
- ضغوط النظام العالمي من خلال بعض التحولات القسرية المفروضة من قبل المؤسسات والمنظمات العالمية بتقديم قروض ومعونات مشروطة بتنفيذ مجموعة من الإصلاحات التعليمية، ومنها ضغوط البنك الدولي من حيث تقييد التوسع في التعليم الجامعي، والاتجاه نحو تدويل التعليم وغير ذلك بغض النظر عن فائدتها أو مدى أولوياتها، ويتضاعف هذا الدور في ظل اعتقاد الحكومة أنها لا تستطيع أن تحقق تقدم ملحوظ بدون المعونة الأجنبية المالية والفنية الداعمة، حيث تصدر مصر قائمة الدول المتلقية للمعونة التنموية.
- يشوب عملية اختيار صانعي السياسة بعض مظاهر القصور والضعف ومنها : ضعف الاعتماد على معايير علمية في الاختيار، وضعف الاعتماد على أهل الخبرة مقابل الاعتماد على أهل الثقة ممن يحظون بقبول سياسي (حسين، ٢٠١٩: ٤٠٥، ٤١٩).
- ضعف تعزيز تكافؤ الفرص بل واستخدام الموارد العامة المحدودة لدعم تعليم من يتمتعون بوضع مالي جيد على حساب الفقراء الذين صاروا في حكم المستبعدين من نظام التعليم العالي بالتحاقهم بمسارات التعليم الثانوي الفني التي لا تؤدي للجامعة. (البدوي وأسعد، ٢٠١٢: ٩١، ١١٦).
- عجز التعليم العالي عن توفير خدمة تعليمية بالجودة المطلوبة التي تتناسب واحتياجات سوق العمل التنافسي، ومن ثم لجأت أعداد متزايدة من الأسر المصرية للجامعات والمعاهد الخاصة والبرامج المتميزة التي يتحمل الطالب فيها النسبة الأكبر من التكلفة الفعلية للتعليم، أملا في الحصول على خدمات تعليمية أفضل تؤهله لفرص عمل لائقة، ومن ثم أصبح الإنفاق العائلي على التعليم مصدرا رئيسيا لتمويل التعليم العالي في مصر خلال السنوات الأخيرة (العربي، ٢٠١٢: ١٤١، ١٤٧).
- أن كثيرا من تخصصات وبرامج التعليم الجامعي لم يعد يشكل أولوية لحاجة المجتمع فأصبح سوق العمل مشبعا منها، لذا فمن الضروري التنسيق بين مؤسسات العمل ومؤسسات التعليم الجامعي لإحداث نوع من التنظيم والإطلاع على مستجدات وتطورات سوق العمل المتغيرة (السيد وآخرون ، ٢٠١٨: ٢١٢).

- مشكلة الترهل الإداري التي تعاني منها الجامعات جراء تعيين بعض الموظفين، وأحياناً أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بغير اعتبار لمعيار الجامعة إلى أن أصبحوا عبئاً على الجامعة إدارياً ومالياً ونفسياً، فهذه الطاقات المعطلة في كثير من الأحيان قد تثير الفوضى وتشيع المناكفة والمعاكسة بما يؤدي إلى عدم انضباط المنظومة وتحويلها دائماً إلى حالة سائلة لا تؤدي إلى نهضة أو إصلاح أو إنتاج (نصار، ٢٠١٥).

- ضعف عمليات التقييم لبرامج إصلاح التعليم بما يؤدي إلى ضياع جهود كبيرة، كذلك ضعف الدافعية لدى الطلاب لارتفاع نسبة البطالة وفقدان التعليم الجامعي دوره في تحقيق الحراك الاجتماعي والمهني داخل المجتمع (حنفي وآخرون، ٢٠١٣: ٢٢٣) - قلة الإمكانيات وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، والإصرار على اتباع نفس السياسات التي أفضت إلى هذه الأوضاع (مرعي، ٢٠١٦: ١٢٦).

ينضح مما سبق أن سياسة التعليم الجامعي تعاني العديد من المشكلات، وتفرض الكثير من القضايا المتداخلة والمعقدة، التي تحتاج إلى تحديدها والاعتراف بها وتفسير التعقيد والتغير فيها، وهو ما يتناوله المحور التالي من دراسة التغير في النظم التعليمية في إطار نظرية الفوضى.

المحور الثاني: الأطر الفكرية لنظرية الفوضى :

يتناول هذا المحور الأطر الفكرية لنظرية الفوضى من حيث: السياق التاريخي لنشأتها، وتأطير مفاهيمي لها، وخصائصها والمبادئ التي تقوم عليها، والفرق بين نظرية الفوضى كأسلوب لاستشراف المستقبل والتخطيط، وكيف تفسر هذه النظرية التغير في النظم التعليمية بصفة عامة:

١- السياق التاريخي لنشأة نظرية الفوضى:

ترجع الإرهاصات الأولى لنظرية الفوضى إلى أرسطو الذي لاحظ أن الانحرافات البسيطة تسبب الابتعاد عن الحقيقة بصورة كبيرة، ويتبلور ذلك في أن التغير في بعض الأمور الصغيرة قد ينتج عنها تغييرات كبيرة تحدث تأثيرات جذرية على سلوك أي نظام (دعور، ٢٠١٧: ٢٠٢)، كما تتفق الظاهرة مع نظرية الفوضى في أهمية اكتشاف النمط الخفي الكامن وراء كل ظاهرة ومحاولة الربط بين هذه الأنماط للوصول لرؤية مشتركة يتم التعامل معها في تحسين الحياة (محي الدين وعلي، ٢٠١٩: ١٢).

غير أن الاهتمام الواسع بنظرية الفوضى بدأ في ستينيات القرن الماضي من قبل عالم الأرصاد الجوية " إدوارد لورنز" Edward Lorenz الذي كان يعمل على نماذج حاسوبية للطقس من أجل تعزيز القدرة على التنبؤ، حيث توقع لورنز أن إجراء تعديل بسيط في القياسات الرياضية للأحوال الجوية بتحويلها الى ثلاثة أرقام عشرية بدلاً من ستة ينتج عنه انحرافات صغيرة فقط عن نظيره من الرسوم البيانية الأولية، غير أنه صُدم من التأثيرات الدرامية لإسقاط ثلاثة نقاط عشرية فقط من قياسه الرياضي لاختلاف النماذج بشكل لا يصدق، لدرجة عدم وجود ارتباط بين النموذجين، هذه الحساسية الشديدة للتدفق في تجربة لورنز هي الخاصية اللاخطية، والتي يظهر فيها تأثير العلاقات المتبادلة بين المتغيرات. فأى تغيير مقصود لا ينتج عنه تأثير خطي واحد على المتغيرات؛ بل توجد تأثيرات غير خطية لشبكة العلاقات يتم إنشاؤها من خلال ملاحظات متعددة الحلقات. وتشكل هذه الأفكار أساس الظاهرة المعروفة باسم "تأثير الفراشة" (Vinuelas & Githens, 2010, p1153-1154)، ويتوافق هذا التأثير مع المفهوم الأكاديمي الذي أطلق عليه "الحساسية المفرطة للشروط الأولية"، فالتغير البسيط جداً في نقطة البداية يمكن أن يؤدي إلى تغيير كبير في المنظومة على المدى الطويل (المقابلية، ٢٠١١: ٣٤).

فقدما كانت هناك فناعة بأنه إذا تم معرفة قواعد وقوانين الطبيعة وحالة الكون، فذلك يمكننا من التنبؤ بدقة بحالة الكون في أي وقت لاحق، غير أن هذا لا يحدث دائماً؛ لأن أي اختلافات صغيرة في الشروط الأولية قد تؤدي إلى اختلافات كبيرة في الظواهر النهائية وبالتالي يصعب التنبؤ بها (Fahim, 2014, p44).

ونظراً لإحراز تقدم في مجال الحوسبة وتطوير طرق جديدة لرصد وتفسير مختلف ظواهر العلوم الفيزيائية أوائل ثمانينات القرن الماضي تمكن علماء الرياضيات والفيزياء من تطوير نظرية الفوضى، وتبع ذلك انتشار مفاهيمها على الفور في الثمانينيات وأوائل التسعينيات لحدوثها وقابليتها للتطبيق، كما تم تسليط الضوء على التكهانات حول قابليتها للتطبيق على المجتمع (Sullivan, 2004, p43) كذلك ارتباطه بالمنظمات وهو ما وضحه سنج (١٩٩٠) في كتابه الانضباط الخامس (Cutright, 1999, p6). ومن ثم لم تقتصر

نظرية الفوضى على تفسير العلوم الطبيعية بل تعددت مجالاتها، ومن ثم تغيرت نظرة العلم من النظرة التقليدية الحتمية المطلقة القائمة على فكرة النظام والاتساق الكوني إلى نظرة جديدة أصبح فيها اللانظام (الفوضى) شرطاً جديداً للمعرفة ووجهاً مقابلاً لهذا النظام، وهذا التغير قد طال مختلف العلوم بما فيها العلوم الإنسانية (قلامين، ٢٠١٥: ٤٧).

ففي الاقتصاد تفسر نظرية الفوضى أسباب عدم القدرة على التنبؤ بالارتفاع والانخفاض في أسعار الأسهم في البورصة لعدم وجود قانون رياضي يمكن استخدامه للتنبؤ بمستقبل أسعار الأسهم، أما في مجال الفضاء فيتمثل السلوك الفوضوي في مدارات أقمار المجموعة الشمسية ومدارات بعض الكواكب (إبراهيم، ٢٠١٥: ٣٤٢-٣٤٤).

ولقد تعزز الاهتمام بنظرية الفوضى في العلوم الاجتماعية بصور كتاب "نظرية الفوضى في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتطبيقات" عام ١٩٩٦م، والذي اعتبر نظرية الفوضى والنظرية النسبية ونظرية الميكانيكا الكمية "الكوانتم" تمثل مجتمعة تحولاً عن الإرث العلمي التقليدي الذي يقوم على الاستقرار والنظام (جمعة، ٢٠١٧: ٢٠٥)، كما تمثل تحولاً في العلم الذي كان كميًا ينزح نحو الكم ودراسته ويهمل الكيف والخصائص الكيفية للأشياء، بحيث أعادت هذه النظرية الاعتبار للضرورة والحركة والتغير، بعد ما كان العلم الكلاسيكي يتبنى رؤية للطبيعة تتميز بالثبات والتوازن والاستقرار (بلكا، ٢٠٠٩: ٣٠٩). وعليه كان تطبيق نظرية الفوضى في العلوم الاجتماعية مع الأخذ في الاعتبار الاختلافات الجوهرية بينها وبين العلوم الطبيعية والتي تتمثل في أن مخرجات العلوم الاجتماعية نتاج علاقات معقدة وتفاعلات بين العديد من النظم الفوضوية، فعلى سبيل المثال خريج النظام التعليمي يعد ناتج تفاعل عدة أنظمة مجتمعية كالنظام الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، كذلك ضعف قدرة العلوم الاجتماعية على التنبؤ بسلوك النظام لعدم إمكانية تحديد شروط بدء الظاهرة بالإضافة إلى تعقد هيكل النظام نفسه بعكس العلوم الطبيعية التي يمكن تحديد شروط بدء الظاهرة بدقة فيها رغم أنها غير خطية، ومن ثم فهي أقل عرضة لتغيير القوانين الحاكمة لها، في حين أن النظم الاجتماعية تخضع لتدخل الفرد والتنظيم الاجتماعي السائد (جمعة، ٢٠١٧: ٢٢٠).

وعلى الرغم من هذه الصعوبات نجح علماء الاجتماع في استعارة أدوات نظرية الفوضى واستخدامها في النظم الاجتماعية من خلال نمذجة النظم الاجتماعية، فكانت ولادة علم الديناميكا الاجتماعية اللاخطية، والتربية اللاخطية، واستراتيجيات التخطيط اللاخطي، والنظم الإدارية كنظم لا خطية، وحل المشكلات الواقعية مهما كانت طبيعتها بنتائج جديدة هي أقرب للواقع (أحمد، ٢٠١٩: ١٦٤)، وفي نهاية القرن العشرين تم الاعتماد بشكل كبير على نظرية الفوضى بدعوى التخلص من النموذج السائد للتحتمية ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات التي تعاني منها المجتمعات (Akmansoy,2014,p511).

٢- تأطير مفاهيمي لنظرية الفوضى:

تتعدد معاني ودلالات كلمة فوضى في اللغة العربية، فهي مرادفة لكلمة الشواش Disarray أو ضجيج Discord أو إرباك Confusion أو فوضى مطلقة تظهر من الغياب التام للنظام (الساعدي وآخرون، ٢٠١٤: ٢٩)، كما يقصد بها تفرق الأمر واضطرابه ويقال قوم فوضى ليس لهم رئيس، والفوضوية نزعة سياسية تدعو إلى إلغاء الحكومات وبناء العلاقات على الأسس الفردية الحرة (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨: ٧٣٠)، ومن ثم فكلمة فوضى تشير ضمنا إلى العشوائية والسلوك الذي لا يمكن التكهّن به.

أما قاموس ميريام وبستر فيعرفها بأنها "فرع من الرياضيات والفيزياء يتعامل مع الأنظمة الفوضوية، فرغم أن طبيعة العلوم الطبيعية لا تتميز بالعشوائية والانفتار التام للنظام كما يبدو الشكل العام، إلا أنها تقدم دليلاً على أن الأنشطة والأنظمة التي تبدو عشوائية هي في الواقع أدلة معقدة وأنماط مكررة" (Vinuelas & Githens, 2010, P1153).

والفوضى اصطلاحاً "تعد علماً يبحث في دراسة الآثار بعيدة المدى المترتبة على أي تغيير أولي يبدو بسيطاً ثم يتراكم ويتضخم بفعل العلاقات المتبادلة بين عوامل ومكونات كثيرة لا نهائية في النظم المركبة" (الخولي، ٢٠٠٠: ٢٢٠).

أو هي "دراسة سلوك معقد غير متوقع لا يتكرر ولا يمكن التنبؤ به لاعتماده على الحساسية المفرطة للظروف الأولية وكل التفاصيل الصغيرة، بحيث يؤثر أي تغيير أولي على النظام الكلي ويصبح غير قادر على التنبؤ التام" (Kellert, 2009: p 5-6)، أي أنها

تهتم بدراسة السلوك غير المستقر في الأنظمة الاجتماعية الديناميكية غير الخطية التي تتسع باستمرار وذات حركة دورية أو شبه دورية ومنها النظام التعليمي، كما تطلق على حالات التغيير الشاذ وغير المنتظم في سلوك عنصر ما نتيجة للاضطرابات الخارجية العشوائية المحيطة به أو نتيجة لدرجة عالية من التعقد للعوامل الداخلية المتشابكة في تكوينه والمحددة لخصائصه المميزة أو نتيجة لتغيرات طفيفة غير محسوسة أو لافتة للإدراك، فالفروق الصغيرة في الوضع الأولي لنظام متحرك ديناميكي غير خطي قد ينتج عنها في المدى البعيد فروقات كبيرة في تصرفات وسلوكيات هذا النظام، ومن ثم لا يعود هذا الاختلاف لعدم وجود نظام ولكنه يرجع إلى التغيرات البسيطة جدا التي أطلق عليها لورانز تأثير الفراشة (دعور، ٢٠١٧: ١٩٨، ٢٠٦ - ٢٠٨).

وتعد نظرية الفوضى من الأساليب المستقبلية التي تتناسب وظاهرة التعقيد التي يتسم بها العصر الحالي نتيجة للتحديات الحضارية المعاصرة وتنبئ باستمراريتها وعمق تعقيدها، وإرهاصات المستقبل من حيث المواقف اللايقينية والأحداث العشوائية وتشابهات لاخطية تنضح في كثير من الظواهر والأحداث (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٥٤).

مما سبق يمكن تعريف **نظرية الفوضى** بأنها "علم يدرس الآثار المحتملة بعيدة المدى للتغيرات الأولية الطفيفة للسلوك المعقد غير المتكرر الذي لا يمكن التنبؤ به لاعتماده على الحساسية المفرطة للظروف الأولية بفعل العلاقات المتبادلة بين عوامل ومكونات كثيرة لا نهائية مرتبطة به".

وترتبط بنظرية الفوضى العديد من المفاهيم والمصطلحات الجديدة كالتعقيد، والتشعب، والحساسية للظروف الأولية، والتنظيم الذاتي، والتذبذبات، والتي تسمح للباحث بتطوير مهاراته، ومعرفة واكتشاف جوانب جديدة للظاهرة الاجتماعية (Font & Dandoy, 2006: P13-14)

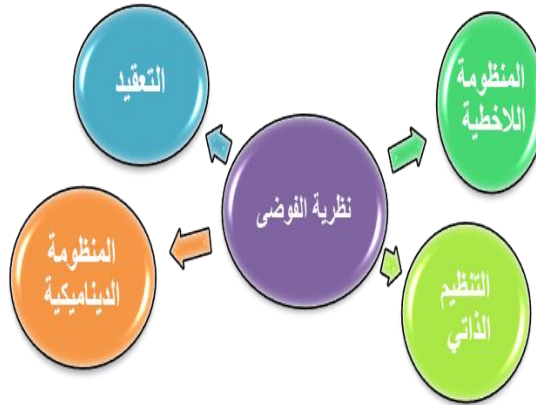
فهناك من يربطها **بالنظم المعقدة**، والتي يعرفها إيل Eppel وآخرون بأنها "نظم منظمة ذاتياً و مترابطة كل فرد (يعيد) التصرف بمفرده، فهي تعتمد على تفسير الأحداث كما تتكشف في ضوء ما سيحدث، فالتعقيد في النظم الاجتماعية يقصد به احتوائه على الكثير من المكونات والعناصر غير المستقلة، فمن الممكن أن تكون أجزاء النظام أفراداً

أو منظمات رسمية أو غير رسمية، بحيث يتأثر عمل الأفراد فيها بفهم السياق والموارد المتاحة وتاريخ النظام وتفاعل الأنظمة وغيرها من العوامل (Eppel& others,2011: p48-49).

وهناك من يربطها بال**تنظيم الذاتي**، فهي تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: التشعبات والجاذب والتنظيم الذاتي، فأى منظومة دينامية فوضوية معقدة غير مستقرة في بيئتها بسبب الاضطراب أو الضغط، هناك حالة جاذبة تقود مسارات هذا الضغط إلى نقطة معينة تسمى بنقطة التحول التطوري، وتؤدي إلى تشعب المنظومة ودفعها إما إلى نظام جديد عبر التنظيم الذاتي أو إلى حالة اللانظام، وهذا التحول التطوري إما أن يكون **هادئ**: يكون التحول فيه سلسا، أو **كارثي**: يكون التحول فيه حادا والنتيجة مزيد من الاضطراب، أو **انفجاري**: يكون التحول مفاجئا وتتحكم فيه عوامل منقطعة تقلب المنظومة وتدفعها من نظام إلى آخر، أما **الجاذب**: فهو الذي يشكل نمط السلوك عند وجود نظام لا خطي في مرحلة فضاء فوضوي، فسلوك المنظمات اللاخطية يميل إلى التقلص والانتقاص ضمن حالات معينة ويسمى هذا الانتقاص بالجاذب الذي تتقارب فيه جميع المسارات متجهه نحو عوامل معينة، وقد تكون عوامل الجذب متذبذبة تظهر بوضوح في النظم السيكلوجية، وقد تكون غريبة أو فوضوية تظهر في النظم أو السلوكيات العشوائية التي يصعب التنبؤ بها بالكامل، أما **التنظيم الذاتي** فهو " قدرة أي نظام على تنظيم وإعادة ترتيب ذاته من خلال سلسلة من التغيرات غير التكرارية، ومن خلال مجموعة من القواعد في شبكة مترابطة قادرة على الحصول على المعلومات التي يولدها النظام نفسه ويعيد استخدامها كمدخل له (الساعدي وعلوان، ٢٠١٤: ٣٠-٣٣).

كما تختص نظرية الفوضى بدراسة الظواهر **المعقدة اللاخطية الديناميكية** التي لا تعتمد على علاقة السبب والنتيجة، فكل شيء في حالة تغير مستمر، حيث توجد آفاق كثيرة لكن لا توجد نهايات، فقد تحدث تأثيرات ضخمة نتيجة تكبير فروق صغيرة، كما يمكن اعتبار حالة الفوضى هي أكثر المستويات المرغوبة (Win, 2008, P78-79) نتيجة ما تحدثه من تغيرات وإبداعات، وقد ترجع هذه التغيرات إلى طبيعة الروابط بين الظواهر المختلفة بالإضافة إلى عدد هذه الظواهر.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد المفاهيم التي ترتبط بنظرية الفوضى من خلال الشكل التالي :



شكل (٣) نظرية الفوضى والمفاهيم المرتبطة بها
(المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)

في ضوء ما سبق يمكن تحديد خصائص نظرية الفوضى فيما يلي.

٣- خصائص نظرية الفوضى:

حدد البعض خصائص نظرية الفوضى لعرض ديناميكية التعقيد في المنظمات على النحو التالي:

١. تعد نظرية الفوضى من النظريات الوصفية اللاتنبؤية، فهي تمكن من الرؤية العالمية بدلا من الاختزالية (Sullivan, 2004: p48)، كما تؤكد أن بعض الأمور المختلفة غير المترابطة قد تكون منظمة وتسير حسب نسق محدد عكس ما تبدو عليه، فالسلوكيات التي قد تبدو عشوائية هي في الواقع تتبع مسارات غير خطية تتداخل بنسق معين غير متماثل تماما ولكنه منظم جدا، وكأنها تعود إلى نقطة جذب مجددة بعد أن تتطلق بعيدا عنها، كما تحاول الوصول إلى النظام الخفي غير الظاهر لما يبدو عشوائيا من السلوكيات (إبراهيم، ٢٠١٥: ٣٤٠).
٢. **اللاخطية:** أي عدم ارتباط مخرجات النظام بمدخلاته مباشرة بنفس المقدار، فالتغير في أحد المتغيرات لا يسبب بالضرورة تغيرا بنفس المقدار في المتغيرات التابعة، فالعلاقة بين السبب والنتيجة تفقد النسبة والتناسب (محي الدين وعلي، ٢٠١٩: ٧).

٣. تركز على حساسية الظواهر الأولية التي قد ينتج عنها نتائج غير متوقعة وما يعقبها من خصائص متوالية وسلوكيات عشوائية، فأى درجة طفيفة من عدم اليقين بشأن أي ظاهرة يمكن أن تنمو وتتسبب بلا هوادة في تغيرات كبيرة في سلوك ظاهرة ما وهو ما أسماه إدوارد لورنز بـ 'تأثير الفراشة' (Mason, 2014, p2)، وهي الفكرة الرئيسية التي تقوم عليها نظرية الفوضى، فلو أن هناك فراشة رفرفت بجناحها في الصين وهو ما يعد تغييرا صغيرا في بيئة ما قد يسبب إعصارا في فلوريدا، وما قد يكون له تأثير ضئيل كجناح الفراشة يكون تأثيره كبير على أنظمة أخرى، فالفراشة لا تسبب الفوضى، ولكن تأثير رفرفة جناحها يمكن أن يغير جوانب الأنظمة التي تشارك فيها بشكل مباشر وغير مباشر، ومن ثم فالمدخلات الجديدة في النظام يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية تعتمد على نوع التدخل والثقافة، ومن أمثلة ذلك ما نراه من تأثير كارثي للحلول قصيرة المدى أو التغييرات الصغيرة داخل المنظمة على النظام ككل (Vinuelas & Githens, 2010, p1154).

٤. الديناميكية واللاتوازن: النظام الديناميكي هو نظام تكون مكوناته متصلة ومتشابهة مع بعضها البعض، وبالتالي فأى تغير في أحد المكونات يؤثر في مكون آخر أو في النظام ككل، ومن ثم فهو يتضمن تغيرات في البنى والتراكيب مع مرور الوقت، أما اللاتوازن فهو الوضع الذي يكون فيه النظام عرضة للعديد من المؤثرات الخارجية التي ينظر إليها على أنها مدخلات غير معلومة. ومن ثم فالنظم المعقدة كالنظام التعليمي تعد نظاما فوضوية معقدة لاحتوائها على مئات المتغيرات المتفاعلة والمتراصة الحساسة للتغيرات البسيطة (جمعة، ٢٠١٧: ٢١٢-٢١٣).

٥. تشترك نظرية الفوضى مع نظرية التعقيد في الاهتمام بالنظرة الكلية للنظام والعلاقات فيما بين عناصره، فهي تهتم بالأنظمة المعقدة التي تتكون من مجموعة كبيرة من العوامل المتصلة والمتفاعلة فيما بينها بطرق مختلفة، فالخصائص غير المتوقعة في بيئة ما أكبر من مجموع أجزائها والتي قد تختلف كلية عن العناصر المكونة لها، فعند وصول النظام إلى مستوى معين من التنوع والتعقيد أو ما يعرف بمستوى الكتلة الحرجة وهي الانتقال الذي يحدث ويؤدي إلى ظهور خصائص

وسلوكيات جديدة، غير أن تفاصيل حدوث هذه المرحلة الانتقالية متى وكيف تحدث وما هي الخصائص والسلوكيات التي تظهر تعتمد على السياق الذي تحدث فيه والذي يتميز بالتفرد، لذا يجب أن تسعى هذه الأنظمة ومنها التعليم لخلق حالة من النمو الذاتي المستمر، كما يجب تجنب تهميش أو الاستغناء عما قد يبدو تافهاً أو لا يمكن تفسيره، فما يبدو هامشياً قد يكون جزءاً من تعقيد النظام، وقد يكون عاملاً من عوامل المستوى الحرج الذي تظهر فيه الخصائص والسلوكيات الجديدة، فحوادث التاريخ التي قد تبدو تافهة سوف تزداد أهميتها ودلالاتها عندما تتفاعل مع الظواهر الأخرى لتنتج تحولات كبيرة في ميزان القوى السائد (Mason,2014: p2-3).

ويقدم (Geyer& Rihani, 2000: p8) تمييزاً واضحاً بين سمات النظم الخطية والنظم الفوضوية (غير الخطية)، والتي يمكن توضيحها بالشكل التالي :



شكل (٤) مقارنة بين خصائص النظم الخطية واللاخطية
(المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)

من خلال الطرح السابق لخصائص الفوضى يمكن استنتاج المبادئ التي تقوم عليها نظرية الفوضى والتي يوضحها الشكل التالي: (إبراهيم، ٢٠١٥: ١٦١-١٦٢).

- التغيرات الطفيفة في الظروف الأولية تؤدي إلى تغيرات ضخمة لم تكن متوقعة في المخرجات.
- الظروف المتشابهة يمكن أن تؤدي إلى نتائج غير متشابهة.
- النتائج ليست مباشرة للأسباب.
- دقة النتائج أو المهارات لا يمكن التنبؤ بها لأن ظواهر العالم لا تسير في شكل خطي .
- الأنظمة الحركية لا بد أن تحل مكان الأنظمة الحتمية الثابتة.
- التنبؤ طويل المدى يعد أمراً مستحيلاً.

شكل (٥) مبادئ نظرية الفوضى (المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)
ورغم أهمية نظرية الفوضى في تفسير التغير إلا أن هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لها ومنها:

- صعوبة استخدامها كأداة إدارية نظراً لطبيعتها المعقدة وعدم قدرتها على التنبؤ وعدم الاستقرار، فجميع المسئولون يفضلون تجنب عدم الاستقرار على تقبله، فهي تُستخدم بشكل أفضل لقياس الفهم العام وليس من أجل أغراض تطبيقية.
- عدم الاعتراف بالفوضى يسمح للقادة التنظيميين بالتنبؤ بنتيجة مستقبلية، ويوفر لهم ولأصحاب المصلحة الاستقرار والثقة في التغيير المنظم، فمشكلة تطبيق نظرية

الفوضى على المنظمة هي سوء فهم العوامل المسببة للفوضى ومنها سوء تحديد المشكلة، والذي ينتج عنه تقديم مجموعة متنوعة من التفسيرات والحلول المقدمة من قبل القادة بناءً على افتراض تأسيسي خاطئ.

- يؤكد النقاد أن نظرية الفوضى هي تطبيق مجموعة من المبادئ في العلوم الطبيعية، وهذا التطبيق على العلوم الاجتماعية هو امتداد مفرط للأفكار، فهو لا يمكن من تفسير ديناميات الوضع، ومن ثم يتسبب في عدم معرفة القضية الحقيقية، وهو ما يعد أمراً خطيراً، فبدون تقديم حلول أو البحث عنها تُترك المنظمات مفتوحة لسلوك أكثر فوضوية (Vinuelas& Githens, 2010:p1168).

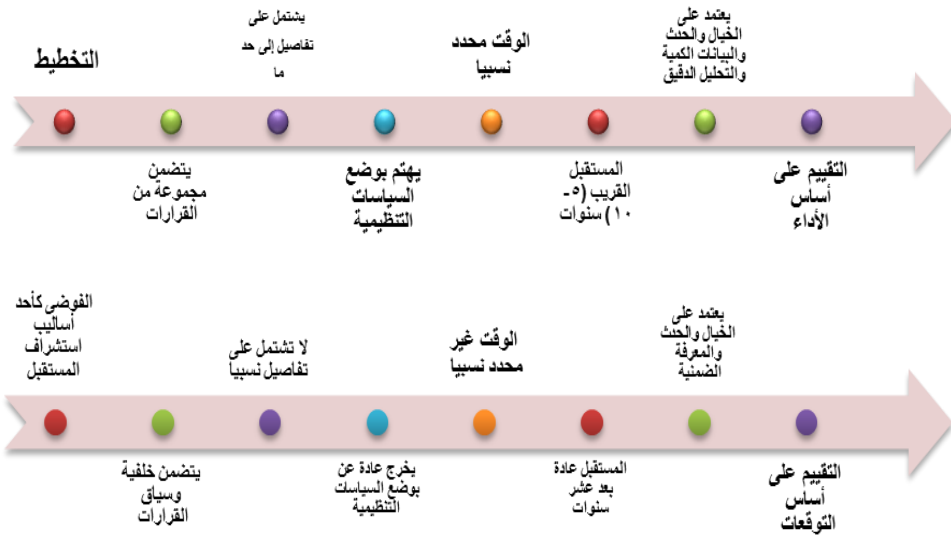
- لا يمكن لنظرية الفوضى أن تستخدم لتطوير استراتيجيات إدارة محددة للعمل اليومي للإداريين التربويين، فهناك دائماً احتمال وجود بعض التأثيرات غير المتوقعة يتم تفعيلها وتغيير من العمليات الجارية (Sullivan,2004:p44).

- ورغم هذه الانتقادات إلا أن نظرية الفوضى بطبيعتها الوصفية التفسيرية إذا ما أحسن استخدامها وتطبيقها قد تساعد على فهم النظم التعليمية وتغييراتها، وفهم ما قد يوجد فيها من علاقات ديناميكية متشابكة، ومن ثم محاولة فهم مشكلاتها وتتبع جذورها لمحاولة التقليل من آثارها أو تغييرها كلما أمكن ذلك من خلال وضع سياسات تعليمية تتميز بالمرونة والاستمرارية ومراعاة ظروف المجتمع وفلسفته.

٤- الفرق بين نظرية الفوضى كأحد أساليب استشراف المستقبل والتخطيط

تنقسم الدراسات المستقبلية إلى أساليب استكشافية استطلاعية Normative Methods وأساليب معيارية استهدافية Exploratory Methods، وتعد نظرية الفوضى من الأساليب الاستكشافية الاستطلاعية التي ينطلق فيها الباحث من الماضي إلى الحاضر ومنها يستقرء المستقبل المتوقع أو الممكن تحقيقه، أي أنها تعتمد على دراسة اتجاهات الماضي والحاضر كدليل للمستقبل، أما التخطيط فيبدأ من الأهداف المرغوبة لرسم صورة المستقبل المرغوب في تحقيقه (ابراهيم، ٢٠١٤: ١٥٤)، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهم الاختلافات بين التخطيط ونظرية الفوضى فيما يلي (Freed& McLaughlin,2011,p173-174):

- أن الدراسات المستقبلية تصل إلى ما يعتقد أنه سيحدث أما التخطيط فيرسم ما نريده أن يحدث بالفعل ويسعى إلى تحقيقه، ومن ثم فالدراسات المستقبلية هي **قراءة** المستقبل أما التخطيط فهو **صناعة** المستقبل، ومن ثم فالدراسات المستقبلية تعد جزءا من التخطيط.
- أن التغيير في التخطيط تدريجي يمكن تتبعه بسهولة، في حين أن الدراسات المستقبلية يكون التغيير في الأهداف تحويليًا يحدث قفزات كبيرة في النظام بأكمله.
- رؤى وتوقعات التخطيط واحدة في حين أن الدراسات المستقبلية تتطوي على مستقبلات متعددة محتملة وممكنة ومرغوب فيها.
- يعد التخطيط أحد وسائل تنفيذ المستقبل، فهو يتضمن أهداف محددة ووسائل لتحقيقها، إلا أنه لا يعني باستشراف العقبات والمخاطر المحتملة التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف المنشودة، أما الدراسات المستقبلية فهي تستشرف التحديات والمتغيرات إلى أقصى حد ممكن.
- في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الدراسات المستقبلية تعد جزءا من التخطيط، فالتخطيط التربوي يتضمن دائما بعض ملامح المستقبل، كما أن هذا التخطيط يرتبط بالمستقبلات المجتمعية الأخرى تأثيرا وتأثرا، فأى مشروع لإصلاح التعليم يحتاج إلى اختيارات مستقبلية حرة يمكن للتخطيط أن يحولها من احتمالات وممكنات إلى مفضلات وفقا لتوجهات اجتماعية وسياسية واقتصادية، وعليه تمثل الدراسات المستقبلية الأساس المعلوماتي والقاعدة المعرفية لوضع الخطط التربوية، ومن ثم فكل عمل تخطيطي جاد يكون غالبا مسبقا بنوع وبقدر ما من العمل الاستشرافي (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٥٢-١٥٣)، وعليه فقد يستعين المخططون بنظرية الفوضى كأحد أساليب الدراسات المستقبلية في المجال التربوي (الجميل، ٢٠١٢: ٥٢). وفي هذا السياق يوضح الشكل التالي الفرق بين التخطيط ونظرية الفوضى كأحد أساليب استشراف المستقبل:



شكل (٦) : الفرق بين التخطيط ونظرية الفوضى كأحد أساليب استشراف المستقبل

(المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)

٥- نظرية الفوضى وتفسير التغير في النظم التعليمية :

يمكن استخدام نظرية الفوضى في تفسير التغير في النظم التعليمية بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة باعتباره نظاماً ديناميكياً مفتوحاً ومعقدًا، فهو نظام ديناميكي مفتوح لارتباطه وتفاعله مع بيئة متغيرة باستمرار تؤثر فيه وتتأثر به، كما أنه معقد لأنه لا يسعى إلى تحقيق هدف واحد فقط؛ فأهدافه متعددة تتسم بالتوسع والعمومية، لأنه يخدم النظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٦٩).

وعليه فعند دراسة النظام التعليمي باستخدام نظرية الفوضى يجب التركيز على ما يلي:

- دراسة عملية التفاعل بين مكونات النظام التعليمي، وبينه وبين بيئته من خلال عملية التبادل (التأثير والتأثر)، أي علاقاته المتشابكة بمجموعة المتغيرات الخارجية أو بتقلبات البيئة المحيطة. فالنظام بمكوناته يعد نسيجاً اجتماعياً ديناميكياً متحركاً يؤدي التغير في أي مكون من مكوناته إلى تغير في بقية المكونات لينتقل التأثير إلى النسيج الأكبر (السيد، ٢٠٠٦: ٥٩) ومن ثم صعوبة التحقق بدقة من الأسباب الخطية المباشرة نتيجة تشابك العلاقات.

- النظام التعليمي ذاتي التنظيم معقد يصعب حصره بأدوات البحث ما لم يتم تجريد ظواهره وتقليبها إلى مستوى إحصائي عملي قابل للتعميم، فالنطاق الهائل للمتغيرات الداخلية في النظام التعليمي تجعل نمذجته والتحكم فيه مهمة صعبة إن لم تكن مستحيلة، لذا فمن الأفضل استخدام التعقيد باعتباره استعارة لفهم طبيعة استمراريته وتغيره، وتبعاً لهذا المنظور لا توجد مدخلات مستقلة، كما يعمل التنظيم الذاتي على انتقال المنظمة من حالة التوازن إلى حالة الفوضى من خلال التجريب والاكتشاف، بحيث تعود المنظمة في النهاية إلى حالة التوازن، بعد تنفيذ الجديد من الأفكار والمفاهيم التي اكتشفت أثناء الفوضى، كما أن التنظيم الذاتي المستمر لا يتحكم فيه طرف خارجي، فهو ينظم ذاتياً تلقائياً، بالإضافة أنه يروج لمجموعة متنوعة من الأفكار الإبداعية كالإستجابة لبيئة متغيرة (Mason,2014: p9).
- تقدم نظرية الفوضى أربعة مبادئ توجيهية عامة للمنظمات يمكن تطبيقها لتعزيز قدرتها على التغيير في بيئة فوضوية، وهي حاجة المنظمات إلى إيجاد طرق لاحتضان التغيرات المستمرة فور ظهورها، وحاجتها إلى تأكيد أهمية العمل الجماعي بين أعضائها، كذلك تركيز طاقتها على المشاركة الواسعة في صنع القرار من قبل المتأثرين بالقرارات، وأخيراً مرونة المنظمات وشموليتها فلا يوجد عزل بين المهام أو بين الأعضاء، فإذا لم يتم الحفاظ على العلاقات يتدهور الاتصال داخل المنظمة، مما يجعل المنظمة عرضة لمشاكل أكبر نتيجة الفوضى (Vinuelas & Githens, 2010,p1161).
- كما تفسر أن الاضطرابات التي قد تحدث عند تنفيذ سياسة ما قد تنتج نتيجة محاولة مطوري السياسة أن يتجه التغيير نحو التكيف مع الواقع المثالي الموجود في محتوى السياسة، بتشجيع المنفذين لتكييف محتوى السياسة الجديدة مع فلسفاتهم التربوية والحياة بشكل عام، غير أنه في الممارسة العملية قد يواجه منفذو السياسة درجة كبيرة من الإكراه الاستبدادي للتكيف المباشر بدلاً السماح لهم بمحاولة التكيف بما يتلائم وظروفهم الخاصة (Sullivan,2004,p49).
- تربط نظرية الفوضى استحالة التنبؤ طويل المدى بكيفية أداء النظام الديناميكي، وترى ضرورة طرح عددا من الخطط العامة التي تحتوي على خطط مفصلة وقابلة

للتعديل والتي يمكن تطبيقها خلال فترة زمنية قصيرة، وتعتمد كل واحدة منها على ما حققته السابقة لها، فهي ترى ضرورة التحرك بعيداً عن التخطيط المبني على التنبؤ بالمستقبل على أساس الماضي والمبني على البيانات الكاملة لصعوبة التحكم في جمع البيانات ذات الصلة، كما أن أي خطأ بسيط من الممكن أن يؤدي إلى خطأ كبير في المستقبل، وبالتالي لا يقتصر التخطيط على البيانات فقط، وإنما على استلهام المستقبل، فالبيانات تسهم في التخطيط، ولكنها لا تكون القوة الوحيدة الدافعة له (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٨١، ١٩٨).

- ضرورة تعرف الظروف المجتمعية المحيطة بالنظام التعليمي، وإدراك تأثير التحديات الحالية والمستقبلية عليه، فوفقاً لنظرية الفوضى تعد النظم التعليمية نظاماً فرعياً من نظام كلي هو النظام الاقتصادي الاجتماعي الشامل، فهي تؤثر في هذا النظام الشامل وتتأثر به، وهو ما يفرض على مخططي السياسة التعليمية اعتبار التخطيط صناعة للمستقبل أكثر من مجرد تنبؤ به وبالتالي ضرورة اعتماد اللاخطية في صناعة المستقبل (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٨٣).

في ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهم القواعد العامة لتفسير التغير في النظم التعليمية في إطار نظرية الفوضى في الشكل التالي:



شكل (٧) القواعد العامة لتفسير التغير في النظم التعليمية في إطار نظرية الفوضى (المصدر: الشكل من إعداد الباحثين)

ينضح من الطرح السابق اختلاف تفسير التغير عند دراسة النظام التعليمي وكيفية تفاعل أجزائه، حيث أصبح التفسير أكثر دلالة ومختلف تماما عما كان يتم في ضوء اعتبار النظام التعليمي نظاماً استاتيكيًا خطياً لا يواجه الاضطراب والتقلبات والأحداث غير المتوقعة داخلياً وخارجياً، فنظرية الفوضى تحتم تغيير نماذج تفكيرنا حول البحث في التعليم بعيداً عن نماذج "الصندوق الأسود" السببية للمدخلات والمخرجات وبعيداً عن التدخلات الفردية والحلول البسيطة لتعرف الحاجة إلى تغييرات منسقة في جميع أنحاء النظام وتقييدها، فالخصائص والسلوكيات الجديدة لا تظهر فقط من العناصر التي تشكل النظام، ولكن من التنوع والروابط التي لا تعد ولا تحصى بين تلك العناصر، كما أن الإضافة الخطية المتتالية للعناصر الجديدة تؤدي إلى مضاعفة عدد الروابط بين العناصر المكونة للنظام، هذا التنوع يساهم في تحقيق الاستمرارية، ولفهم التغير لابد أن تفتح المنظمات على الأفكار والآفاق الجديدة جنباً إلى جنب مع مناهج التغيير الأكثر تقليدية.

ويؤكد بارك **Park** أن نظرية الفوضى باعتبارها أحد الأساليب الاستشرافية يمكنها تقديم رؤى ذات مغزى للتعامل مع قضايا السياسة التعليمية، وتقديم وجهات نظر مختلفة جذرياً في تفسير الظواهر الاجتماعية والمؤسسية (Park, 2019: p 21). وعليه سوف تقوم الدراسة الحالية في المحور التالي باستشراف مستقبل بعض قضايا السياسة التعليمية للتعليم الجامعي في مصر في ضوء خصائص وفرضيات نظرية الفوضى.

المحور الثالث: نظرية الفوضى واستشراف مستقبل بعض قضايا التعليم الجامعي:

تواجه الجامعات المصرية في العصر الحالي الكثير من التغيرات والتحديات التي تفرض ضرورة تطوير سياساتها، لذا فهي في حاجة ماسة إلى استخدام نظرية الفوضى كأسلوب لاستشراف مستقبلها، والتي تنطلق من قواعد معرفية يمكن من خلالها مواجهة الخاصية الديناميكية للنظام التعليمي ومراعاة تقلباته وبيئته، بما تصدره من الإنذارات المبكرة عن المشكلات المستقبلية التي تعوق أو تبطئ التقدم، كذلك قدرتها على توفير بدائل أو احتمالات مستقبلية حقيقية يمكن أن تخدم النظم التعليمية، عكس الاستعانة بتخطيط النظم التعليمية بوضعه الحالي الذي ينظر إلى المستقبل على أساس أنه شئ يمكن التنبؤ به، ولا يأخذ في الاعتبار ديناميكية النظام التعليمي وبيئته وبالتالي لا يراعي

التحديات الحالية والمستقبلية له، كما أن الكثير من القرارات التربوية مازالت تعتمد على التخمين والأحكام الذاتية أكثر منها العقلانية التخطيطية الحقيقية.

لذا سوف تتجه الدراسة في هذا المحور إلى رصد واستقراء التغيرات والتطورات التي طرأت على بعض قضايا السياسة التعليمية للتعليم الجامعي في مصر واستشراف مستقبلها في ضوء نظرية الفوضى، وتتمثل هذه القضايا في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ونقص التمويل وارتباط السياسة التعليمية بالنظام السياسي.

(١) السياسة التعليمية وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي

ارتبطت زيادة الطلب على التعليم الجامعي بالمرحلة الناصرية التي حاول فيها النظام السياسي التوسع في التعليم تعزيزاً لحركة النمو الاقتصادي والتنمية، وباعتبار التعليم هو المسئول عن تزويد الاقتصاد بالقوى العاملة المؤهلة التي يحتاج إليها، وتحقيقاً للعدالة الاجتماعية، ومن ثم فقد شهدت هذه الفترة توسعاً غير مسبوق في التعليم الجامعي وزيادة الطلب عليه باعتباره عاملاً أساسياً للمساهمة في التنمية ولإحداث حراك اجتماعي كبير خاصة للطبقات الوسطى والفقيرة.

ومن ثم فقد زاد عدد الجامعات لمواجهة النمو السكاني المتزايد والزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب حتى وصل عدد الجامعات (٢٧) جامعة حكومية، صاحبه تطور وزيادة في أعداد الكليات والمعاهد والجامعات الخاصة والأهلية ليصبح (٣٦) جامعة، كما تم إنشاء (٣) جامعات تكنولوجية جديدة (عبد الله، ٢٠٢١: ٢).

ومن ثم فقد تبنت الدولة مدخلاً كمياً خطياً للتخطيط التربوي يفترض تقدماً تدريجياً خطياً للمجتمع والتعليم والنمو الاقتصادي لا يتناسب وطبيعة البيئة الديناميكية غير الخطية المضطربة، فقد تبنت مدخل المتطلبات من القوي البشرية الذي يهتم بالجوانب الكمية متجاهلاً نوع ومستوى القوي العاملة المطلوبة ومدى ملائمتها لمطالب التنمية، ومدخل الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يتجه لتلبية الطلب الشعبي على التعليم على حساب النصيب اللازم لكل طالب من الإنفاق العام، وكلا المدخلين أفرز واقعا متأزما تتضح عوامل أزمته فيما يلي:

- تركز أنشطة التعليم الجامعي على الحاضر دون المستقبل بما قد يقلل من فرص عمل الخريجين في عالم الغد، الأمر الذي يتطلب من الجامعات ضرورة مراجعة سياساتها واستشراف مستقبلها، وذلك على مستوى فلسفتها وأهدافها وبرامجها، وبنيتها التحتية وخطتها المستقبلية، والمهارات المطلوبة لسوق العمل المستقبلي، ومواصفات الخريج الجديدة(عامر، ٢٠٢١).

- أدت سياسة التوسع في الكم على حساب الكيف إلى فشل سياسة التعليم العالي في تعزيز تكافؤ الفرص بل وأدت إلى استخدام الموارد العامة المحدودة لدعم تعليم يتمتعون بوضع مالي جيد على حساب الفقراء، ويرجع عدم التكافؤ في التعليم الجامعي إلى عدم التكافؤ في التعليم ما قبل الجامعي لعدم قدرته على إعداد الطلاب من الأسر محدودة الدخل ومنخفضة التعليم للتأهيل للإلتحاق بالجامعة، فوفقا لتحليل البنك الدولي حول تأثير النفقات العامة أن (٤٥ %) من الإنفاق على التعليم العالي يذهب إلى الأسر التي تنتمي لأعلى خمسين للثروة في حين لا يستفيد الخمسين الأدنى على أكثر من (٣%) من هذه الموارد (أسعد، ٢٠١٢: ٩١)، كما يمتد غياب تكافؤ الفرص إلى فرص الإلتحاق بأنواع وتخصصات التعليم العالي المختلفة حيث يتمتع الطلاب الذين ينتمون للأسر الأغنى بأعلى الفرص في الإلتحاق بأفضل الكليات مما يعطي المزيد من الدعم للأغنياء (البدوي وأسعد، ٢٠١٢: ١١٦).

- أن كثيرا من تخصصات وبرامج مؤسسات التعليم الجامعي لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع كما أصبح سوق العمل مشبعا منها، فرغم الجهد المبذول إلا أن العديد من الجامعات ما زالت غير فاعلة في تلبية احتياجات سوق العمل(حسن ، ٢٠١٨: ٢١٢)، خاصة في ظل برامج الإصلاح الاقتصادي وتبعات الثورة الصناعية الرابعة التي انعكست على نوعية المهن ومستوي المهارات اللازمة لها، فاختفت الكثير من المهن التقليدية وحل محلها مهن جديدة تعتمد على التكنولوجيا (حنفي، ٢٠١٣: ٢٣٦-٢٣٧).

وهو ما ينبأ عن تفاقم مشكلات التعليم الجامعي وفقد مؤسساته القدرة على تطوير المجتمع وتلبية متطلباته اقتصاديا بل وزيادة مشكلاته بزيادة معدلات البطالة - خاصة بطالة خريجي التعليم العالي- وضعف قدرة خريجه على التعامل مع

تحديات المجتمع ومتغيراته بما يؤثر سلباً على الإنتاج القومي ومعدلات النمو، لذا فمن الضروري تحول هدف التخطيط إلى إعداد فئات من الخريجين يمكنهم التكيف مع فرص العمل المتنوعة وتغيرات سوق العمل.

- إن الاعتماد على هذا المدخل التقليدي يركز على احتياجات المجتمع متجاهلاً ذاتية الفرد واحتياجاته، كما يتجاهل احتياجات القطاعات التقليدية في المناطق الريفية بتركيزه على القطاعات الحديثة، كذلك يستند إلى افتراض ثبات معدل الطلب على القوى البشرية في المستقبل وهذا الافتراض لا يطابق الواقع على المدى المتوسط والبعيد لتغير معدل النمو السنوي لاحتياجات الاقتصاد من القوى العاملة تبعاً للتغيرات العلمية والتكنولوجية وآليات السوق الحر وغيرها من التحديات (إبراهيم، ٢٠١٤: ١٨٦).

ويرجع البعض اضطراب العلاقة بين التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل لظاهرة العولمة، نتيجة التبعية تكنولوجياً ومعرفياً بما ساهم في اختفاء الوظائف التي تتطلب مهارات بسيطة تدريجياً، كما زاد الطلب على الوظائف التي تتطلب مهارات عالية المستوى في مجال الخدمات وصناعة تكنولوجيا المعلومات، وهو ما يزيد الحاجة إلى المؤهلات العليا وأصحاب المهارات الملمين بالتقنيات الحديثة، فانقرض مهن وظهور مهن جديدة يتطلب إنساناً يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات خلال حياته العملية، وتنمية القوى البشرية القادرة على إنتاج أفكار إبداعية (خضر، ٢٠٠٨: ١٠١).

هذه بعض مظاهر الاضطراب وفقدان التوازن الذي يواجه التخطيط الاستراتيجي الخطي لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، بما قد يمثل ضغطاً متزايداً عليه قد يفقده فعاليته كأداة للتنمية ويضعف قدرته على مواجهة تعدد مظاهر الاضطراب والتقلب والأحداث غير المتوقعة التي تمثل جزءاً هاماً من التعليم الجامعي الديناميكي غير الخطي المفتوح والمعقد.

لذا يجب أن يسعى النظام التعليمي إلى إحداث تحول نوعي في المستقبل من خلال توقع ما سيتم الاحتياج إليه ثم تركيز جهوده للعمل على تحقيقه، غير أن مهمة التنبؤ بالمستقبل غير سهلة، فالمستقبل دائماً غير واضح، فإذا كانت التنمية التعليمية تنطوي

على إحداث تغييرات جذرية وشاملة في المسار التعليمي وغيره من المسارات المجتمعية الأخرى، فإن ذلك لا يمكن أن يتم تلقائياً، وإنما من خلال تغيير الأطر المجتمعية المحيطة بالنظام التعليمي بما يؤدي إلى الاستجابة لهذا التغيير أو اتجاه النظام إلى إعادة تنظيم نفسه داخليا بهدف التوصل إلى علاقات أكثر مواءمة مع نفسه ومع البيئة المتغيرة بصورة سريعة (حل ابتكاري). وبدون ذلك يتجمد النظام ولا يستجيب لبيئته (جمعة، ٢٠١٧: ٢٢٦).

وهو ما يتطلب ضرورة تغيير نماذج تفكيرنا حول البحث في التعليم الجامعي والبعيد عن التدخلات الفردية والحلول البسيطة لحدوث تغييرات منسقة في جميع أنحاء النظام، لذا لا بد أن تفتح الجامعات على الأفكار والآفاق الجديدة جنباً إلى جنب مع مناهج التغيير الأكثر تقليدية، لضمان فهم التغيير والمساهمة في التكيف معه بما يضمن تطوير الجامعة لمواكبة مستجدات العصر وإلا استمر الوضع الكارثي الحالي للجامعات والذي يحول دون تحقيقها لأهداف المجتمع وتطلعاته.

وتأتى هنا أهمية التوجه المستقبلي نحو مشروعات وأنشطة ريادة الأعمال، التي تعد مصدراً من مصادر الميزة التنافسية، وأحد الركائز الأساسية والقوة الدافعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وأهم المحاضن لتوفير فرص العمل لطلاب التعليم الجامعي، كما أنها تمثل رافداً أساسياً لنمو الناتج الإجمالي وتحسين الوضع الاقتصادي للفرد، والتوظيف الذاتي وتوليد روح المبادرة والتنافس بين الشباب من أجل خلق مجتمع ريادي في ظل نظم بيئية فعالة تشجع على الثقافة الريادية وتدعمها (مسيل وأخرون، ٢٠١٨: ٤١٣).

ورغم أهمية هذا التوجه إلا أنه لا ينغرس في ثقافة المواطن المصري بما فيه الهيئة التدريسية والقائمين على إدارة الجامعات المصرية، فعلى الرغم من محاولات الدولة من خلال الصندوق الاجتماعي للتنمية أن تنشر ثقافة العمل الحر والمبادرات الريادية في المجتمع المصري، إلا أن المركزية في أداء المنظمات والهيئات المصرية، وكذلك اللوائح والقوانين تحول دون نجاح المبادرات الريادية (جامع، ٢٠١٢: ٣٩)، بالإضافة إلى الموروثات الثقافية لدى الشعب المصري التي تحض الطلاب وتحثهم على التمسك بالوظائف الحكومية باعتبارها من وجهة نظرهم أكثر أماناً من خوض مخاطر غير معلومة العواقب وغير مضمونة النتائج، فالخوف من الجديد سمة تميز غالبية طلاب

التعليم الجامعي المصري، فهذه الموروثات ترسخت في أذهان الطلاب وفي شخصياتهم مما يصعب معها تغيير أفكارهم وأنماط شخصيتهم التي تتسم بالانعزالية والاتكالية (مسيل وآخرون ، ٢٠١٨ : ٤٦٥).

ويفرض هذا على مخططي سياسات التعليم الجامعي ضرورة تحفيز المجتمع عبر تعلم مبادئ ريادة الأعمال، وإرساء ثقافة ريادة الأعمال في بيئة التعليم الجامعي، وتشجيع الابتكار والإبداع وتحمل المخاطرة، كذلك توعية المجتمع المحلي بفلسفة ريادة الأعمال وأهميتها وحث الشباب على الاستثمار في مثل هذه المشاريع، وتشجيع روح الريادة والابتكار والتطوير، والتعريف بمصادر وجهات التمويل للمشروعات الصغيرة وعرض النماذج الناجحة من رواد الأعمال (خالدي، ٢٠١٣ : ٦٤).

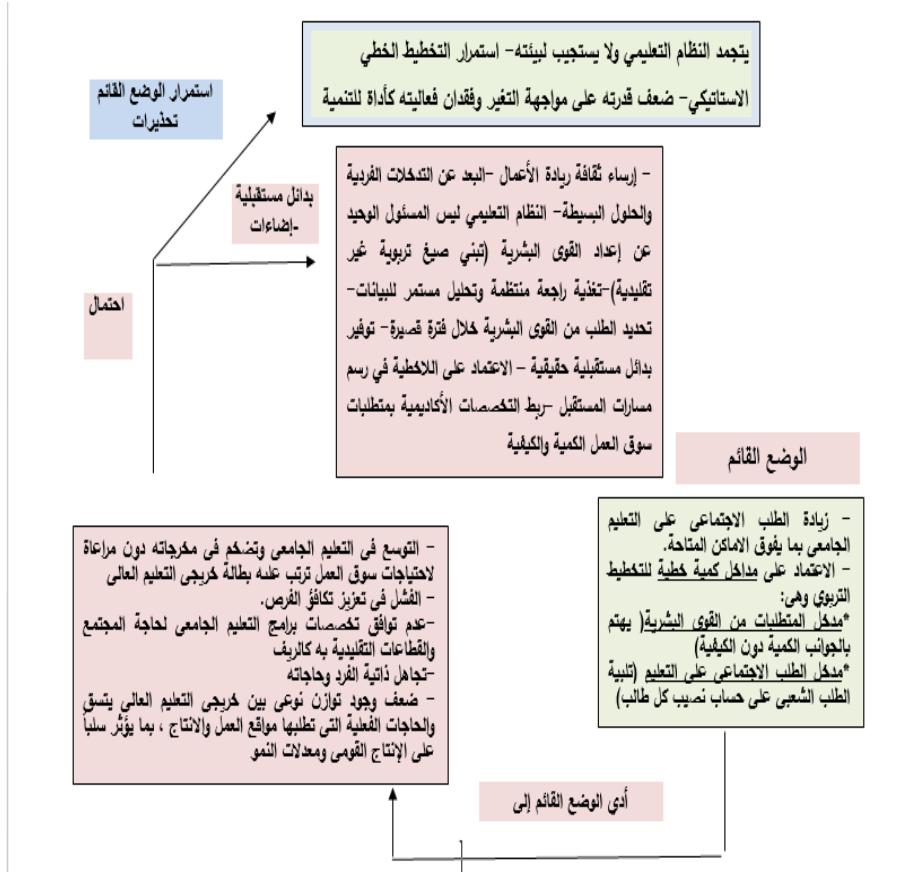
كما يجب النظر إلى التعليم النظامي والتدريب بأنه ليس المسئول الوحيد عن إعداد القوى البشرية المنتجة، فهناك صيغ تربوية غير تقليدية أصبحت من القوة والانتشار في عصر التعليم اللانظامي بما يمكن للمخطط الاعتراف بها والاستفادة منها في تحقيق جودة المنتج البشري عن طريق الخبرات والمعارف التي تكون لديه مهارات تنمية تجعله قادرا على مواجهة متطلبات التنمية المعاصرة.

كما يجب أن يستند مدخل القوى البشرية على افتراضات تتناول الطبيعة اللاخطية للتغير، وتتطلب تغذية راجعة منتظمة وتحليل مستمر للبيانات والمعلومات للكشف عن العلاقات بين التعليم والتوظيف، وتعرف العوامل الخارجية التي تؤثر على التوسع الكمي بالزيادة أو بالنقصان، كذلك فهم سوق القوى العاملة والعمليات التي تحدد الطريقة التي يتم التوصل بها إلى الطلب، فالربط بين المؤهلات التعليمية والفئات المهنية المختلفة لا يمكن تحديده بدقة عالية في ظل المجتمع الديناميكي، لذا يجب تحديد الطلب النهائي من القوى البشرية خلال فترة زمنية قصيرة لتغير احتياجات الاقتصاد تبعاً للتغيرات العلمية والتكنولوجية.

كما يجب إعطائه أولوية لاستشراف المستقبل بما يراعي تقلبات النظام وبيئته وسلوكه البعيد عن التوازن، وتوفير بدائل أو احتمالات مستقبلية حقيقية يمكن أن تخدم النظم التعليمية، كما يجب ألا يعتمد التخطيط التربوي على التنبؤ، فالطبيعة الديناميكية

للنظام التعليمي غير تنبؤية بل يجب اعتمادهم على اللاخطية في صناعة المستقبل من خلال إبداعاتهم في رسم مسارات التفاعل مع البيئة الداخلية والخارجية وتحديد العناصر المبدعة والقوية التي يمكن تفعيلها لصناعة المستقبل.

ويلخص الشكل التالي ما تم تناوله في هذا المحور كما يلي:



شكل (٨) نظرية الفوضى واستشراف مستقبل زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي

المصدر: الشكل من إعداد الباحثين

(٢) سياسة التعليم الجامعي في التغلب على نقص التمويل

ظهر علم التخطيط أولاً في الحقل الاقتصادي في بداية القرن العشرين، غير أن التحديات التي واجهت المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي كشفت العلاقة الوثيقة بين التعليم والنمو الاقتصادي ومن هنا ظهر التخطيط التربوي (غنيمه، ٢٠٠٥: ٢٨)، الذي

رابط بين حاجات التعليم وحاجات التنمية، وأصبح الاستثمار في العنصر البشري هو الإستراتيجية الرئيسة لإحداث تغييرات اجتماعية واقتصادية سريعة فتم التوسع في نظم التعليم الموجودة وإقرار مجانية التعليم.

وتحقيقاً لذلك تبنت الدولة مدخلاً كميًا خطياً للتخطيط التربوي، تمثل في: مدخل معدل العائد من التعليم الذي يقوم على أن الاستثمار في التعليم هو العنصر الوحيد والكافي لتحقيق النمو الاقتصادي، غير أنه منذ أواسط الستينيات بدأ يتزايد الاقتناع بأن التنمية الاقتصادية عملية شاملة تتداخل فيها العديد من العوامل المتفاعلة ومنها التعليم، بل وبدأ القول أن التعليم في بعض الأحيان قد يساء استخدامه بحيث يصبح عنصراً معوقاً للتنمية (نوفل، ١٩٧٩: ٨٢)، ومن ثم أصبحت العلاقة بين التعليم والتنمية أكثر تعقيداً عما كان يفترضه المخططون التربويون، ومع تزايد تدني المردود الاجتماعي والتربوي والاقتصادي للتعليم نتيجة بطالة المتعلمين وانخفاض إنتاجية الخريج أو انعدامها أصبحت المفاهيم والأساليب الخطية كافة موضع شك.

كما تبنت الدولة مدخل المتطلبات من القوى العاملة الذي اتجه إلى التوسع في التعليم تعزيزاً لحركة النمو الاقتصادي والتنمية واعتبار التعليم المسئول عن تزويد الاقتصاد بالقوى العاملة المؤهلة التي يحتاج إليها، غير أن التطورات المعاصرة وتغير الظروف المجتمعية المحيطة بالنظام التعليمي ممثلة في وحدة التنمية واعتبار المعرفة مورداً أساسياً للتنمية قد أثبتت عجز هذا المدخل عن الوفاء بمتطلبات التنمية نظراً لتعدد عواملها وتداخلها، ومن ثم فقد أفرز هذا المدخل وسابقة واقعا متزامنا تتضح عوامل أزمته فيما سيأتي:

١. رغم أن الدستور المصري نص على مجانية التعليم بجميع مراحلها بما فيها التعليم الجامعي، إلا أن وجود مصاريف مصاحبة كتكلفة الكتب ومستلزمات العملية التعليمية شكل عائقاً أمام مواصلة التعليم الجامعي ببعض الكليات للعديد من أبناء الطبقات المتوسطة والفقيرة، وعليه تعد العوامل الاقتصادية المؤثر الأكبر في حرمان الكثير من حقهم المشروع في التعليم الجامعي.

٢. أثرت محدودية الأماكن المتاحة للطلاب بالجامعات الحكومية على مجانية التعليم، كما أدى تطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي ممثلة في التثبيت الهيكلي وما تبعها من خفض إنفاق الدولة العام على الخدمات التي تقدمها لقطاع كبير من المجتمع المصري لخفض عجز الموازنة العامة للدولة، حيث ألزم البنك الدولي الحكومة المصرية بضرورة تقليص تمويل التعليم الجامعي وتخصيص موارده إلى التعليم الأساسي على أساس أن مبدأ المساواة غير متحقق في ظل السياسة الحالية، وأن الدعم الموجه للتعليم الجامعي للحفاظ على مجانيته لا يصل إلى الفقراء وإنما يستفيد به أبناء الأثرياء وأبناء الشرائح العليا من الطبقة المتوسطة (حنفي، ٢٠١٣: ٢٣٠).

٣. انعكست السياسة الاقتصادية على السياسة التعليمية في توجيهها نحو خصخصة التعليم ودخول رجال أعمال مستثمرين لا علاقة لهم بالعملية التعليمية سوى تحقيق الربح، تحت مبرر تخفيف الأعباء عن كاهل الحكومة والوزارة، والذي يتجلى بوضوح في زيادة عدد الجامعات الخاصة لتتساوي وعدد الجامعات الحكومية، كذلك تدعيمهم لوزراء التعليم الذين تتفق توجهاتهم مع أهدافهم المنشودة، الأمر الذي يستوجب ضرورة المراجعة وإعادة التقويم من أجل الوصول إلى صنع قرارات رشيدة تخدم المصلحة العامة وتلبي احتياجات المجتمع وتحقق مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة بين أفراد المجتمع (حسنين، ٢٠١٩: ٤٠٣).

ورغم أن الهدف من إنشاء الجامعات الخاصة تخفيف العبء عن الجامعات الحكومية ومساعدتها في تنمية المجتمع المحلي إلا أنها تركت آثارا سلبية خطيرة على المجتمع، فظهور الطبقة الرأسمالية في المجتمع المصري والتي شكلت بالتدريج جماعات ضغط في المجتمع، شرعت في البحث عن التميز بتوفير تعليم خاص لأبنائها يضمن لها ذلك التميز، وعند تخرجهم يعملون في وظائف واعدة على حساب أبناء الطبقات الأخرى الذين قد يكونوا أفضل منهم في الإمكانيات والقدرات، مما أثر سلبا على مفاهيم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وبالتالي تعميق التمايز الطبقي لصالح الأقلية التي تملك كل شيء مقابل أغلبية تعاني من الفقر وبذلك تضاعف دور التعليم الجامعي بوصفه أداة للحراك الاجتماعي

(حنفي، ٢٠١٣: ٢٢٣-٢٢٤)، ولعل أهم خطر تمثله الجامعات الخاصة على المجتمع المصري هو انتزاع التعليم الجامعي من إطاره الثقافي الوطني والقومي، بإيجاد نوع من الخلل الاجتماعي وتعميقه بين الطبقات الاجتماعية مما يؤثر سلباً على الانتماء والهوية الوطنية والاعتزاز بالمواطنة (محمد وطلبة، ٢٠٢١: ٧٣٨).

٤. أدت زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي مع نقص التمويل إلى خلل المنظومة التي تدير وتنظم العملية التعليمية، ويقصد بخلل المنظومة أن تجرى عملياتها المالية والإدارية في إطار يقتل الإبداع ويحارب التطور في ظل منظومة إدارية روتينية لا تستهدف الإصلاح، ورغم محاولة الجامعات استحداث طرق وبدائل لزيادة مواردها، إلا أن أغلبها لا يتصل مباشرة بتحسين العملية التعليمية أو البحث العلمي، وهو ما يعرف بأموال الصناديق الخاصة بهذه المؤسسات، فمجانبة التعليم الجامعي كانت وسيلة لا ينكر أحد فضلها في بسط التعليم لمجموعات وأطراف من الشعب المصري كان يمكن غيرها أن تتخبط في ظلمات الجهل، لذا فمن الضروري عودة الدولة للإنفاق المطلوب على التعليم غير أنه يمكن تطويرها بما يتفق ومستجدات العصر كأن يعفى منها من كان يتعلم في مدارس أجنبية أو خاصة تربو مصاريفها السنوية على خمسين ألف جنيه، أو من يظل يرسب لعشرات السنين ويتمتع في كل عام بهذه المجانية التي يُحرم البعض مجرد النظر إليها، وغيرها من الحلول التي يتوافق عليها المجتمع نحو احترام حق غير القادر في التعليم المجاني ومساهمة القادرين في نفقات تعليمهم، وهو ما أشار إليه الدستور الجديد بفكرة تطوير المجانية (نصار، ٢٠١٥).

٥. أدى عجز التعليم الجامعي عن توفير خدمة تعليمية بالجويدة المطلوبة تتناسب واحتياجات سوق العمل التنافسي إلى لجوء أعداد متزايدة من الأسر المصرية للجامعات والمعاهد الخاصة والبرامج المتميزة التي يتحمل الطالب فيها النسبة الأكبر من التكلفة الفعلية للتعليم، أملاً في الحصول على خدمات تعليمية أفضل تؤهله لفرص عمل لائقة لسوق العمل، ومن ثم أصبح الإنفاق العائلي على التعليم مصدراً رئيسياً لتمويل التعليم العالي في مصر خلال السنوات الأخيرة (العربي، ٢٠١٢: ١٤١، ١٤٧).

٦. لجأت مصر إلى المؤسسات الدولية كهيئة الأمم المتحدة واليونسكو واليونسيف والبنك الدولي لزيادة قدرتها المالية الضعيفة لتنفيذ خطة إصلاح التعليم وتطويره في صورة قروض ومنح ومعونات أجنبية، وعلى الرغم من وجود بعض الإيجابيات المترتبة على هذه المعونات، إلا أن هناك آثاراً سلبية خطيرة أشارت إليها العديد من الدراسات ومنها: أن الدول المانحة عادة ما تربط المعونات بشروط محددة هدفها التغيير في السياسات الداخلية لهذه الدول المتلقية بما يتماشى مع المصلحة الوطنية للدول المانحة، كذلك إحداث التغيير الاجتماعي العميق أو تسريع وقوعه لإعادة هيكلة دول العالم الثالث بالصورة التي تفضلها النخبة والجامعات النشطة في الدول المانحة، كما ساهمت في زيادة التدخل الخارجي لتوجيه السياسة التعليمية، والاهتمام باللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية تحت دعاوي التقدم وضرورة التواصل مع الآخر، تلك الدعاوي المناقضة تماماً للحقيقة ومتطلبات التحضر التي تفرز التمسك باللغة الأم والدين والتراث الثقافي، كذلك توجيه القروض نحو شراء سلع وتجهيزات من البلدان المانحة ليست هناك حاجة إليها كأجهزة كمبيوتر مستعملة وغيرها، بالإضافة لاستفادة فئة قليلة سواء معلمين أو مسئولين في مواقع قيادية من هذه الأموال الممنوحة دون توجيهها نحو استثمار حقيقي بصورة قومية، والاهتمام بإدخال تعديلات في المناهج الدراسية بدعوى التطوير ولكنها في حقيقتها تهدف إلى تحريف التاريخ السياسي والثقافي المصري (توفيق والسيد، ٢٠١٢: ٤٣-٤٩)، فمبادئ الخصخصة واللامركزية والمشاركة المجتمعية نتاج للمشروع الليبرالي الجديد الذي يطرحه البنك الدولي، الذي قاد عمليات رسم السياسة التعليمية المصرية، ووضع سياسات بديلة قد لا تتفق مع واقع المجتمع المصري، ولا تهدف معالجة نواحي القصور وإلا كانت قدمت المساعدات ولم تحدد أوجه الإنفاق (جايل، ٢٠١٣: ٤٤٨).

٧. ساهمت القروض والمعونات الأجنبية في ارتفاع معدل التضخم، وانخفاض معدل النمو الاقتصادي، فتعمقت الأزمة البنائية للمجتمع المصري، وتراجعت قدرة الاقتصاد المصري على استيعاب القوى العاملة، فارتفع معدل البطالة بصورة متزايدة بآثار اقتصادية واجتماعية سلبية، وتضاعفت قيمة هذا الهدر لأن الغالبية العظمى من العاطلين هم من خريجي نظام التعليم، ومن ثم تدهورت قيمة المردود الاقتصادي

والاجتماعي للتعليم، وتزايد مشاعر الإحباط ومظاهر الإنحراف لدى خريجي التعليم الجامعي (هلال وآخرون، ٢٠٢١: ٣٦٦-٣٦٧).

٨. الاهتمام بالعلوم الطبيعية على حساب العلوم الإنسانية لما لها من أثر مباشر على تطوير الجامعة وزيادة مواردها المالية بالإضافة لمساهمتها الفاعلة في خدمة القطاع الصناعي والاستجابة لمتطلباته، غير أن هذا التحيز للعلوم الطبيعية يتجاهل ما للعلوم الإنسانية من أهمية في قدرتها على تناول مشكلات المجتمع كالإرهاب والاقتصاد والعنف والقيم وغيرها من القضايا المجتمعية التي تسهم العلوم الاجتماعية في دراستها وتحليلها وتتبع جذورها للمساهمة في علاجها والحد منها، ومن ثم المساهمة في تطوير المجتمع وتنميته، فالتنمية شاملة لا تقتصر على التنمية الاقتصادية فقط .

يلاحظ من السياسات التعليمية السابقة أنها سياسات تميزت **بالتخبط وضعف التكامل** بينها نظرا لأنها سياسات **متقطعة** لم تتميز بالتكامل والترابط والاتساق بما لا يتوافق وطبيعة النظام التعليمي الجامعي باعتباره كيان عضوي مترابط، ومن ثم لم تكن الإصلاحات الجزئية سوى عملية ترفيع تؤدي إلى فشل السياسات غالبا، بالإضافة أنها سياسات **مرحلية** لم يتوافر لها بعد الاستمرارية، ومن ثم افتقدت للمرونة وجاءت ضيقة في توجهاتها جامدة في حركتها لتتمشى مع ما قد يواجه التعليم الجامعي من تغيرات، كما لم تساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، فرغم تعدد السياسات التي حاولت التغلب على مشكلة نقص التمويل إلا أنها كما سبق أن أوضحت الدراسة لم تتح تقديم فرص متكافئة في تعليم عال مضمون الجودة للجميع، بل ساعدت على إيجاد التمايز الطبقي وتعدد مساراته وزيادة أعبائه وتنوع مشكلاته.

كما يتضح أن التخطيط التربوي وضع أمام **مأزق ناجم عن تغير البنى الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، ومن ثم عليه أن يطور نفسه وتقنياته للتكيف مع تلك البنى الحديثة، ومنها:**

١. محاولة الدولة وواضعي السياسات التعليمية البحث عن بدائل أكثر تحقيقا لتكافؤ الفرص التعليمية، بالتوسع في **إنشاء الجامعات الأهلية** من مصادر تمويل غير ربحية وغير حكومية مثل الهبات والتبرعات والمنح والوقف، فهي ليست نشاطا استثماريا

وإنما آلية للبحث عن مصادر بديلة لتمويل التعليم الجامعي من خلال مؤسسات ذات شخصية اعتبارية، تتمتع بمطلق الحرية في وضع سياسات القبول بها، فمن الممكن أن تساهم هذه الجامعات في التقليل من آثار نقص التمويل وخفض المعونات والقروض، كما يمكنها خدمة قطاع عريض من المجتمع خاصة إذا خففت تكاليف الالتحاق بها أو تقديمها منح متعددة لمحدودي الدخل.

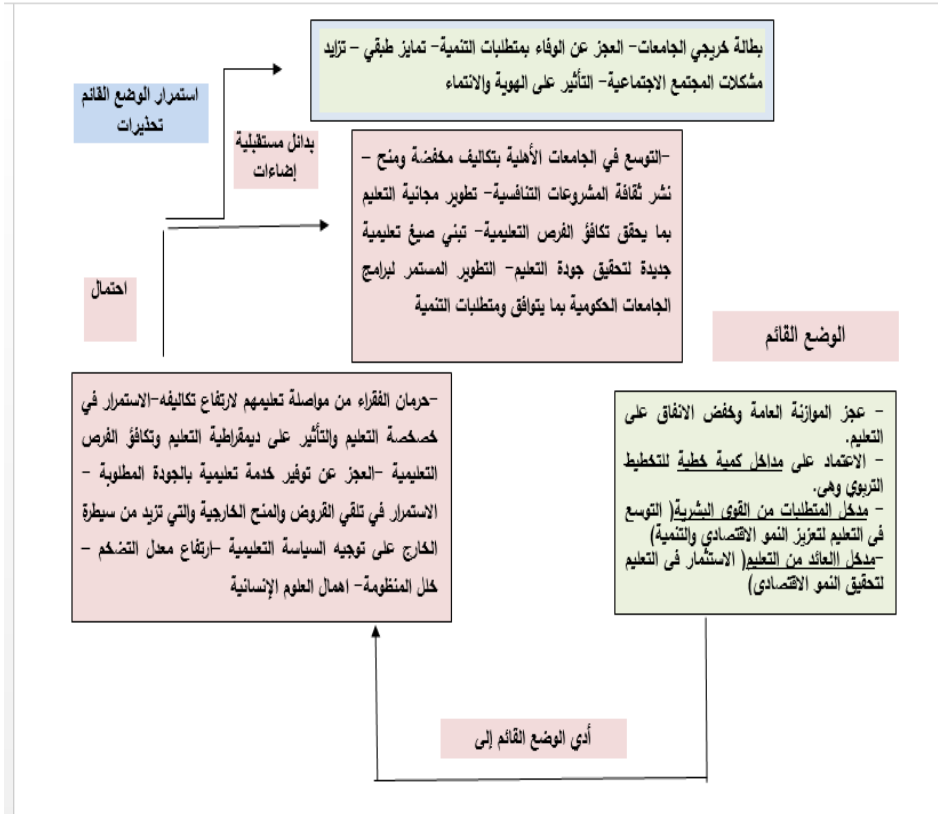
٢. محاولة الدولة التغلب على نقص التمويل من خلال التوجه إلى تشجيع المشروعات التنافسية باعتبارها مشروعات تطبيقية تتضمن خدمات ميدانية، ومن ثم فهي توجه مباشرة لحل مشكلات الجامعة أو المجتمع المحلي، من خلال تجديلات وابتكارات تقضي على هذه المشكلات وتوثق العلاقات بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، كما تساعد على رفع الطاقة الإنتاجية لمؤسسات القطاع المدني بما يدعم مواردها المالية ويؤمن لها مصادر تمويل إضافية، بالإضافة إلى تحسين كفاءة نظم تعليم الجامعات الحكومية، خاصة وأن الجامعات الحكومية لم تعد المحرك الوحيد لتقديم التعليم الجامعي ولكن تنافسها جامعات خاصة وأجنبية وجامعات افتراضية وجامعات عالمية، فتقافة التنافس تشجع الجميع على التطوير والتجديد والتحرك تجاه التحسين المستمر، للحفاظ على كواردها البشرية وخفض هجرة العقول المحلية (الحوت وآخرون، ٢٠٠٧: ١٠-١٨)، بالإضافة إلى استفادة القطاع الصناعي منها في تعرف اتجاهات الأبحاث ونتائجها، مع إمكانية استخدام ما يتوافر بالجامعات من معامل تجريبية.

٣. تبني صيغ تعليمية جديدة يمكنها المساهمة في التغلب على نقص التمويل وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ومنها التعليم الهجين والتعليم الإلكتروني والتعليم من بعد وغيرها من الآليات التي تساعد على تحسين جودة التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص.

٤. البحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم الجامعي في مصر سبق وتم الاستفادة من توظيفها الفعال في الدول الأخرى كالكوبونات التعليمية، بمعنى تمويل التعليم بنظام الصكوك المالية من خلال خطة لتوزيع النقود التعليمية عن طريق إصدارها للوالدين مباشرة بشكل كوبونات ممولة من الدخل العام؛ ليدفعوا بها تكلفة تعليم أبنائهم في

مؤسسات من اختيارهم، أو إنشاء صندوق القرض التعليمي الحكومي وهو عبارة عن بنك تملكه الدولة يقوم بتسليف النقود وتقديم المنح للطلاب، لإتاحة الفرصة لكل من يرغب في متابعة تعليمه العالي وتيسير فرص التعليم المختلفة لهم وصقل مهاراتهم العملية، والسعي نحو إيجاد برامج متميزة لإثراء العملية التعليمية في الجامعة من خلال مساهمة شركات حكومية وخاصة، وكذلك الاعتماد على التمويل المجتمعي: وهو ما يقدم من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته الربحية وغير الربحية إلى مؤسسات التعليم العالي من تبرعات وهبات ومنح نفدية وعينية (مرزوق، ٢٠١٧: ٧)، كما تقوم بعض الشركات بتمويل بعض البرامج التعليمية وتوفير الأجهزة، ونشر ثقافة التعاون والتكامل بين الجامعات الحكومية والقطاع الخاص (حسين، ٢٠١١: ٢٩٣).

٥. تجديد وتطوير البرامج المقدمة من الجامعات الحكومية بصورة دورية، باعتبار أن التنافس أصبح سمة بارزة للمؤسسات التعليمية بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية مؤهلة، قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل الذي يشهد بدوره تنافسًا شديدًا يتطلب أداءً متميزًا للوصول إلى خدمات متفردة ونتائج عالية الجودة. ويلخص الشكل التالي ما تم تناوله في هذا المحور كما يلي:



شكل (٩) نظرية الفوضى واستشراف مستقبل مجانية التعليم

المصدر: الشكل من إعداد الباحثين

(٣) ارتباط السياسة التعليمية بالنظام السياسي

ارتبطت السياسة التعليمية بصفة عامة بالنظام السياسي باعتباره أداة ناجحة لتحقيق طموحاتها عبر فترات تاريخية طويلة، بدءاً من المرحلة الناصرية التي اتجه فيها النظام السياسي لترسيخ منطلقات الاشتراكية للقضاء على الطبقة وتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال مجانية التعليم، غير أن التخطيط التربوي ظل واقفاً عند التصور الخطي واكتشاف المستقبل على أساس الماضي، وعليه فقد سعى إلى توجيه التغيير في النظام التعليمي في الاتجاه المرغوب فيه في ضوء الاختيارات السياسية والأيدولوجية لمصادر من خارج النظام، متجاهلاً تعقيد التخطيط التربوي وتعقد الحقل الذي يعمل به، مما أفرز العديد من الأزمات التي يعاني منها النظام التعليمي إلى الآن ومنها:

١. أن المرحلة الناصرية شهدت اصطفاء أهل الثقة حتى وإن كانوا أقل خبرة، كما شهد تأسيس الحرس الجامعي مما أدى لشيوع ثقافة الصمت في كل الجامعات وبين كثير من المثقفين، ورغم أن مرحلة السادات أو مرحلة الانفتاح الاقتصادي في السبعينات شهدت الدعوة لتعدد الأحزاب، غير أنها كانت شكلية حيث تغولت سلطة الرئيس لتقلص دور المؤسسات السياسية، وأصبح الوزير المسئول الوحيد عن القرارات التربوية دون رقابة من البرلمان في ظل غياب صوت المعارضة، فكان التخطيط للتعليم وتطويره يتم بصورة جزئية مع غياب دور المؤسسات التربوية في صناعة السياسة التعليمية والتي أصبحت ترتبط برؤية الوزير وقراراته الشخصية، كما انعكس ارتباط السياسة التعليمية بسياسة الدولة في إلغاء لجنة النشاط السياسي تبعاً للائحة الطلابية الصادرة عام ١٩٧٩ بناء على أحداث ١٩٧٧، مما أدى إلى عزل الشباب عن قضايا مجتمعهم وحرمانهم حقهم الدستوري في التعبير عن رأيهم، ومن ثم حرمانهم من مصدر مهم من مصادر الوعي السياسي بل والاعتزاز السياسي. (جايل، ٢٠١٣: ٤١٣-٤٣٥).

٢. لم تعبر السياسة التعليمية في مصر خلال الحقب الثلاث (١٩٥٢- ٢٠١٠) عن رغبات الشعب المصري بقدر ما عبرت عن التوجه السياسي للقيادة الحاكمة، ولم تحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، ويتضح ذلك من ارتفاع نسبة البطالة، وضعف تكامل السياسة التعليمية مع السياسات التنموية الأخرى وسياسة التنمية الشاملة في الدولة، فهي لم تستطع الربط بين التعليم العام واحتياجات سوق العمل، ولم تحقق مبدأ تكافؤ الفرص (بغدادى، ٢٠١٥: ٣٨٤).

٣. أدت سيطرة سلطة واحدة على عملية صنع السياسة التعليمية في مصر إلى توجيهها الوجهة التي تراها دون مشاركة من سلطات أو هيئات أخرى، ومن ثم عدم استقرارها وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بشخصية الوزير، وتضارب قراراتها بالتغيرات الوزارية المتعاقبة التي ما زالت قرارات فوقية (حجازي، ٢٠١٩: ٦٣٣)، بالإضافة أنه قد يعتمد في اتخاذها على المراكز البحثية التابعة له والتي يغيب عنها في معظم الأحيان مصالح المجتمع الجامعي، كما أن صانع القرار غالباً ما يعمل تحت ضغط

ضيق الوقت المتاح له لاتخاذ القرار وفي كثير من الاحيان غياب المعرفة التخصصية في بعض المجالات والقضايا الواجب اتخاذ قرارات بشأنها(عبدالرازق، ٢٠١٩: ٢٤٦).

٤. يزداد الأمر خطورة عندما يشوب عملية اختيار صانعي السياسة في مصر بعض مظاهر القصور والضعف ومنها ضعف الاعتماد على معايير علمية عن الاختيار، وضعف الاعتماد على أهل الخبرة في مقابل الاعتماد على أهل الثقة ممن يحظون بقبول سياسي (حسنين، ٢٠١٩: ٤٠٥، ٤١٩)، ومن ثم الاستناد إلى قيادات تفتقد الرأي والرؤى وسيناريوهات التطوير بما أدى إلى تعطيل الطاقات وتخبط السياسات. وإذا استمر الوضع القائم بسيطرة شخص ما على صنع السياسة التعليمية سوف تزداد مشكلات المؤسسات التعليمية لأن مستقبل المجتمع لا يجب أن يرهن بفكر فرد، فمهما كانت قدراته وإمكاناته لن يستطع بمفرده وضع سياسة تراعي نسق المجتمع القيمي وخصوصيته الثقافية واحتياجاته الفعلية، كما يجب أن تعبر عن رؤية مجتمعية تمثل إطارا مرجعيا وأيديولوجيا يمكن من خلالها تحقيق مطالب وأهداف الجامعة ومطالب التنمية.

٥. كما أثر ارتباط السياسة التعليمية بالنظام السياسي على الحرية الأكاديمية، فالجامعة جزء من المجتمع والحرية الأكاديمية شرط أولي لكي تكون الجامعة مركزا للإنتاج المعرفي العلمي وتطويره ولا يمكن أن يتم كل هذا إلا إذا أحيطت الجامعة بنوع من العقد الأخلاقي يلتزم به كل عناصر المجتمع الأكاديمي من أساتذة وطلاب وإداريين، وتلتزم به قوى المجتمع السياسية(حنفي، ٢٠١٣: ٢٤٠-٢٤١).

ولحرية الجامعة واستقلاليتها جوانب كثيرة ومتعددة أهمها حرية الجامعة في اختيار سياستها، وبرامجها وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بها، وحرية الجامعة في اتخاذ قراراتها، ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل بها وأن يكون لها حرية التصرف في أموالها دون ضغوط من جانب الهيئات التي تمويلها، كذلك حرية أعضاء هيئة التدريس في التدريس والبحث والتأليف والإبداع دون قيود تفرض عليهم من أي سلطة، وحرية

الطلاب في ممارسة الأنشطة والتعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية (الطوخي وعبد الغني، ٢٠١٩: ٢٦١).

ومن ثم فقد فقدت الجامعة استقلالها وحريتها الأكاديمية بارتباطها بالنظام السياسي، فقد حرم الطلاب من ممارسة نشاطهم السياسي الذي يعد جزءاً أصيلاً من النشاط الطلابي، كما فقد أعضاء هيئة التدريس حريتهم الأكاديمية في مواقف عدة منها على سبيل المثال فصل (٦٧) أستاذًا من أساتذة الجامعة بقرار من رئيس الجمهورية لمعارضتهم اتفاقات الصلح مع إسرائيل ومطالبتهم بإلغاء القوانين المقيدة للحريات ثم عادوا بحكم قضائي، كذلك فقدان حرية التصرف في أموالها بخضوعها للعديد من الأجهزة الرقابية كوزارة المالية ووزارة التخطيط والجهاز المركزي للمحاسبات وأجهزة القضاء دون أن يكون هناك تنسيق بين أدوار هذه الأجهزة، بما أدى إلى تكريس البيروقراطية في المناخ الإداري، كذلك انعكست سيطرة الأمن على الحياة الجامعية فيما تقدمه الجامعة من مؤتمرات وندوات وضيوف للندوات، كذلك ضياع حرية الإبداع بفرض السيطرة على الكتاب الجامعي والأبحاث الأكاديمية وتكبيها بقيود أمنية (جايل، ٢٠١٣: ٤٦٢-٤٦٦).

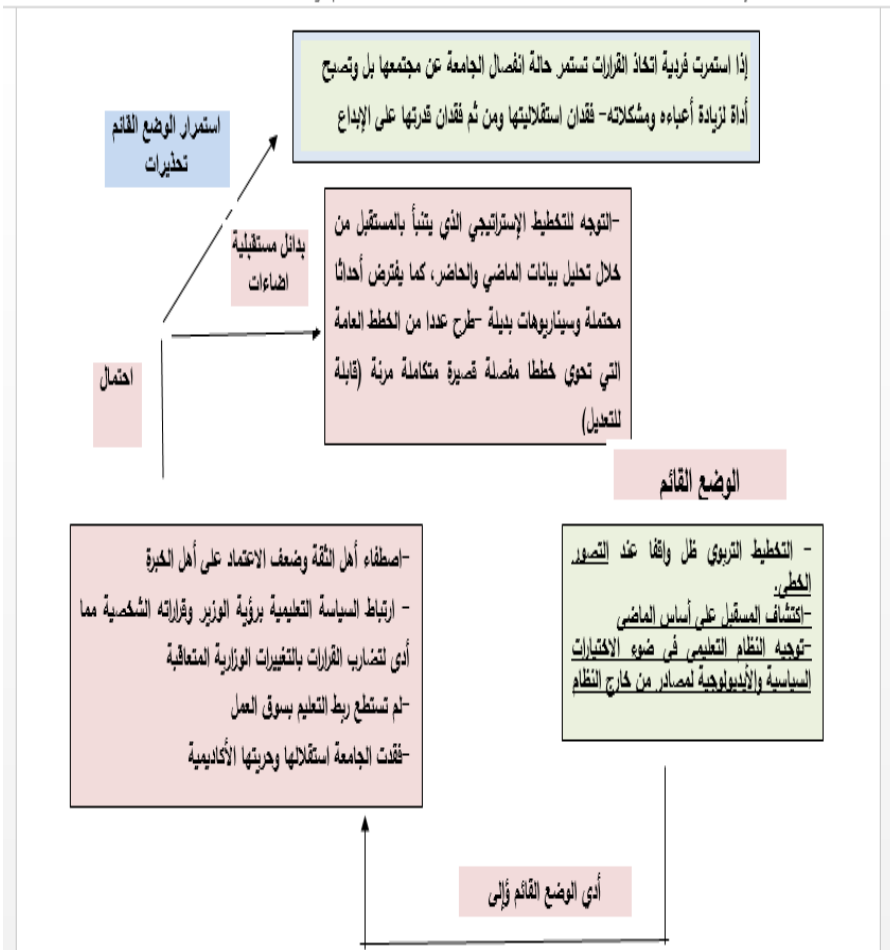
وترجع هذه التحولات الكبيرة التي أثرت على طبيعة ووظيفة الجامعة إلى الطبيعة الفوضوية للجامعة التي تميل أن تكون أنظمة حتمية تطورت من مرحلة عدم الاستقرار إلى مرحلة أخرى نتج عنها نظام جديد اختلف في علاقاته الداخلية والخارجية بنشأة علاقات جديدة غيرت من شكل النظام وطبيعته ووظيفته، هذا التحول بعضه حدث بصورة هادئة سلسة وبعضه كان مصحوبا بحالة من الاضطرابات ساهمت في وضع الجامعة الحالي بما تعانيه من مشكلات وجوانب ضعف، حولتها من أداة لتطوير المجتمع إلى أداة لزيادة أعبائه ومشكلاته، ويزيد الأمر خطورة أن السياسة الجامعية ما زالت تعاني من فردية اتخاذ القرارات التي تهدد بتحولها لوضع الانفجار ومنها علي سبيل المثال قرار التحول للكتاب الإلكتروني.

فرغم أهمية القرار كنقطة تحول للمجتمع الرقمي وتوفير الكثير من المستلزمات كالورق وغيرها، إلا أن التطبيق شابهه الكثير من أوجه النقص ومنها دراسة الواقع

وتعرف مدى قدرة الجامعات وجاهزيتها ودراسة ظروف طلابها وإمكاناتهم الاجتماعية والاقتصادية، فقد تكون هناك جامعات تؤهلها قدراتها وإمكاناتها لهذا التحول ومنها الجامعات الخاصة والتكنولوجية وغيرها، أما الكثير من جامعاتنا فتضم طلاب من بيئات لا يتوافر بها خدمة الإنترنت أو يتوافر لديهم الأجهزة اللازمة للدراسة الإلكترونية، كما أن بعضهم يفضل الكتاب الورقي لظروف صحية كضعف النظر وغيرها من الأسباب التي جعلت هذا القرار عبئاً على الطلاب وليس تيسيراً لهم، فالطالب يدفع الثمن مرتين مرة إلكترونيا ومرة ورقياً بطباعته، وهكذا الكثير من القرارات الفردية المتقطعة التي تهدد بانفجار الوضع الراهن وتدميره إذا لم تتخذ الإجراءات التي تكفل مراعاة السياسة التعليمية لطبيعة المجتمع وحاجات أفراد كذاً مرونتها للتكيف مع ما يستجد من عوامل وظروف.

وعليه فعند التخطيط واتخاذ أي قرار للتعليم الجامعي باعتباره نظاماً ديناميكياً غير خطياً معقداً وفقاً لنظرية الفوضى يجب **طرح عدد من الخطط العامة التي تحتوى خطط مفصلة متكاملة وقابلة للتعديل** يمكن تطبيقها خلال فترات زمنية قصيرة، بحيث تعتمد كل واحدة منها على ما حققته السابقة لها، والبعد عن التوجه الأحادي للتخطيط والخطط الرأسية الهرمية التي لا تتفق وطبيعة التعليم الجامعي، ومن ثم ضرورة **التوجه للتخطيط الاستراتيجي** لرؤية ما يحدث وسيحدث في البيئة الخارجية المحيطة من تغيرات مجتمعية مغايرة تماماً عن تلك الظروف السائدة في فترة الستينيات، ويتنبأ بالمستقبل من خلال تحليل بيانات الماضي والحاضر، كما يفترض أحداثاً محتملة وسيناريوهات بديلة لمعالجة كل منها، تراعي زيادة استقلال الجامعات، وتطوير القوانين الناظمة للحرية الأكاديمية، وإيجاد أنظمة تشريعية تسمح لأعضاء الهيئة التدريسية بالتعبير عن وجهات نظرهم الشخصية، والتخصصية، والبحثية، وإلغاء إلزامية الكتاب الجامعي المقرر والاقتصار على مفردات المادة العلمية.

ويلخص الشكل التالي ما تم تناوله في هذا المحور كما يلي:



شكل (١٠) نظرية الفوضى واستشراف مستقبل ارتباط السياسة التعليمية بالنظام السياسي

المصدر: الشكل من إعداد الباحثين

خلاصة نتائج الدراسة :

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- ١- تقوم نظرية الفوضى على افتراض أن الأنظمة المجتمعية المتنوعة تتفاعل مع بعضها البعض، ومن ثم تكون أكثر عرضة للسلوك الفوضوي نتيجة هذه التفاعلات؛ وينتج عنها سلوكا معقدا ومتشابك بشكل يصعب التنبؤ به.

٢- وبالتالي تمثل نظرية الفوضى نقله نوعية في دراسة النظم الاجتماعية عامة، والنظم التعليمية خاصة، حيث أثبت أن هذه النظم تتسم بالديناميكية والحركة والتغير.

٣- يمثل التعليم الجامعي باعتباره نسقا فرعيا لنسق التعليم نظاماً معقداً يصعب التعامل معه بقوانين عامة ثابتة، وهو من المجالات الهامة التي تحاول نظرية الفوضى سبر أغوارها وفهم تعقيدات العلاقات بين عناصره.

٤- التخطيط لتطوير مؤسسات التعليم الجامعي وتفعيل دوره وتحقيق غاياته يعد من أهم العوامل الهادفة لإنجاز عملية التنمية المستدامة بتأهيله للموارد البشرية، ولذا أضحي من الضروري تطوير الفكر التخطيطي المتعلق بسياسة التعليم الجامعي من خلال وضع قواعد معرفية يمكن من خلالها مواجهة الخاصية الديناميكية للنظام التعليمي ومراعاة تقلبات النظام وبيئته، ويمكن أن تنطلق هذه القواعد من نظرية الفوضى بما تصدره من الإنذارات المبكرة عن المشكلات المستقبلية التي تعوق أو تبطئ التقدم، كذلك قدرتها على توفير بدائل أو احتمالات مستقبلية حقيقية يمكن أن تخدم النظم التعليمية، عكس الاستعانة بتخطيط النظم التعليمية بوضعه الحالي الذي يفترض تقدما تدريجيا خطيا للمجتمع والتعليم والنمو الاقتصادي، كما تنظر إلى المستقبل على أساس أنه يمكن التنبؤ به والتحكم فيه، ولا تراعي تقلبات النظام وبيئته، وسلوكه البعيد عن التوازن وبالتالي لا يراعي التحديات الحالية والمستقبلية له.

٥- استشراف بعض القضايا المرتبطة بسياسة التعليم الجامعي في ضوء ما توصلت إليه نظرية الفوضى حتى يتسنى الوصول إلى المبادئ التنظيمية الرئيسة التي يمكن من خلالها توجيه سياسة التعليم الجامعي لتحقيق أهداف محددة ومرغوبة على المدى الزمني القصير والمتوسط والطويل.

٦- طرحت الدراسة العديد من التحذيرات فيما يتعلق باستمرار التخطيط الخطي الاستاتيكي لسياسة التعليم الجامعي بما قد يؤدي إلى تجمد النظام التعليمي وضعف الاستجابة لبيئته- ضعف قدرته على مواجهة التغير وفقدان فعاليته كأداة للتنمية - بطالة خريجي الجامعات- العجز عن الوفاء بمتطلبات التنمية- تمايز طبقي - تزايد مشكلات المجتمع الاجتماعية- التأثير على الهوية والانتماء - إذا استمرت فردية

اتخاذ القرارات تستمر حالة انفصال الجامعة عن مجتمعها بل وتصبح أداة لزيادة أعباءه ومشكلاته- فقدان استقلالية الجامعة ومن ثم فقدان قدرتها على الإبداع.

٧- طرحت الدراسة بعض الإضاءات والبدائل المستقبلية استناداً إلى القواعد المتضمنة في نظرية الفوضى في مواجهة ديناميكية نظام التعليم الجامعي وبيئته منها : إرساء ثقافة ريادة الأعمال -البعد عن التدخلات الفردية والحلول البسيطة- تبني صيغ تربوية غير تقليدية باعتبار النظام التعليمي ليس المسئول الوحيد عن إعداد القوى البشرية - التغذية الراجعة المنتظمة والتحليل المستمر للبيانات- تحديد الطلب من القوى البشرية خلال فترة قصيرة- الاعتماد على اللاخطية في رسم مسارات المستقبل -ربط التخصصات الأكاديمية بمتطلبات سوق العمل الكمية والكيفية - التوسع في الجامعات الأهلية بتكاليف مخفضة ومنح - نشر ثقافة المشروعات التنافسية- تطوير مجانية التعليم بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية- تبني صيغ تعليمية جديدة لتحقيق جودة التعليم- التطوير المستمر لبرامج الجامعات الحكومية بما يتوافق ومتطلبات التنمية-التوجه للتخطيط الإستراتيجي الذي يتنبأ بالمستقبل من خلال تحليل بيانات الماضي والحاضر ويفترض أحداثاً محتملة وسيناريوهات بديلة كما يطرح عدداً من الخطط العامة التي تحوي خططا مفصلة قصيرة متكاملة مرنة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

إبراهيم ،وفاء عبدالفتاح محمود(٢٠١٤):مداخل التخطيط التربوي في ضوء التحديات الحضارية المعاصرة " دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بنها ، مصر .

إبراهيم ،وفاء عبدالفتاح محمود وآخرون(٢٠١٥): نظرية الفوضى وعلاقتها بالتخطيط التربوي ومداخله، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٩٤، ص ص(٣١٢-٤٠٤).

ابن منظور(١٤١٤هـ-)، لسان العرب، الطبعة الثالثة ج(١١)، بيروت: دار صادر.
أحمد، سعد إبراهيم (٢٠١٩): منهجية البحث العلمي المعاصر الجديدة في العلوم الاجتماعية: نظرة محلية مع تطبيقات، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية ، الجامعة المستنصرية مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، ع(٦٧)، ص ص(١٦٠-١٨١).

أسعد، راجي (٢٠١٢): المساواة للجميع؟، سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ في الفرص؟، تحرير: أسماء البدوي، مصر: مجلس السكان الدولي.

بدران ، محي الدين على - أبو خشيم، عمر حسين (٢٠٢٩): التخطيط الاستراتيجي وأثره في تطوير مؤسسات التعليم الجامعي والتقني: دراسة تطبيقية على كليات جامعة طرابلس- ليبيا، مجلة الحكمة للدراسات الاقتصادية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع(١٤)، ص ص (٣٧-٦٤).

البدوي، أسماء- أسعد ، راجي (٢٠١٢): الالتحاق بالتحخصصات المختلفة: وجه آخر لعدم تكافؤ الفرص، سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ في الفرص؟، تحرير: أسماء البدوي، مصر: مجلس السكان الدولي.

بغدادى، منار محمد اسماعيل (٢٠١٥): تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع(٣٠)، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص ص (٣٢٥-٣٩٩).

بلكا ، إلياس (٢٠٠٩) : الوجود بين النسبية والنظام "دراسة في الأساس الشرعي والفلسفي لاستشراف المستقبل، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

توفيق، صلاح الدين محمد- السيد، نادية حسن (٢٠١٢): المعونات الأجنبية ودورها في توجيه السياسة التعليمية بمصر المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج(٢٣)، ع(٩٢)، ص ص (٤٣-٦٧)

جاد الكريم ،علاء أحمد - الجيار ، سهير علي (٢٠١٢) : السياسة التعليمية وآليات صنعها في مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع(١٣)، ج(٣)، ص ص (١٤٣٧-١٤٦٩)

جايل، عفاف محمد(٢٠١٣): دور النظم السياسية في صياغة السياسة التعليمية في مصر: دراسة تحليلية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج(٣٤)، ص ص (٤٠٣-٤٨٠).

جير، المأمون على عبد المطلب (٢٠١٤) : أثر المخصصات المالية للتعليم الجامعي في مصر على تجويد مخرجاته، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر، ع(١٢)، ص ص (٢١-١٨٠).

جدو ،فؤاد- رماضنة، عبد السلام(٢٠١٩): إستراتيجية رسم سياسة تعليمية وفق المخرجات الإبداعية في الجامعة، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، مصر: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع(٦)، ص ص (٢٩٩-٣١٠).

جمعة ،السيد علي السيد (٢٠١٧): أسلوب مقترح لتخطيط النظم التعليمية في ضوء نظرية الفوضى، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(٩٥)، ص ص (١٩٥-٢٥٩).

جمهورية مصر العربية(٢٠١٤): الجريدة الرسمية، دستور مصر ٢٠١٤، العدد(٣) .
الجميل ، أمينة (٢٠١٢): ماهية الدراسات المستقبلية، مكتبة الإسكندرية :وحدة الدراسات المستقبلية ، مصر.

الجهيني ، دعاء (٢٠٢١) : مناهج التنبؤ والاستشراف المستقبلي، برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسة والاقتصادية.

حجازي، منال محسن أحمد (٢٠١٩): الأبعاد السياسية وانعكاساتها على صنع السياسة التعليمية في مصر: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج(٧٥)، ع(٣)، الجزء الثاني، ص ص (٦٢٧-٦٤٥).

حسنين، منال سيد يوسف (٢٠١٩): إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س(٩)، ع(٢٢)، ص ص (٣٥٩-٤٤٩).

حسين، خالد منصور غريب(٢٠١١): بدائل لتمويل التعليم الجامعي الحكومي المصري في ضوء خبرات بعض الدول، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج(١٤)، ع(٣٢)، ص ص ٢٤٥-٣١٠

حنفي، محمد ماهر وآخرون (٢٠١٣): إصلاح التعليم الجامعي المصري في ضوء مشروعات تطوير التعليم العالي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع(١٣)، ص ص (٢٦٤-٢١٨).

الحوت، محمد صبري- شاذلي، ناهد عدلي(٢٠٠٧) : التعليم والتنمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

خالدي، رشيدة(٢٠١٣): دور الجامعة في بناء ثقافة ريادة الأعمال، مجلة الاقتصاد والتنمية، جامعة المدينة، العدد (١)، ص ص (٧٩-٦٤).

خضر، محسن (٢٠٠٨): مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل- آفاق تربوية متجددة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الخولي، يمنى طريف(٢٠٠٠): فلسفة العلم في القرن العشرين " الأصول-الحصاد- الآفاق المستقبلية"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب، العدد(٢٦٤)، الكويت.

دعدور، محمد السيد (٢٠١٧): أسلوب مقترح لتخطيط النظم التعليمية في ضوء نظرية الفوضى، دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(٩٥)، ص ص (١٩٥-٢٥٩).

الديب، عيد عبدالغني(٢٠٠٢): استشراف المستقبل في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم قبل الجامعي : دراسة تقويمية، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج(١٧)، صص(٣١-٦٦).*

راغب ، محمد عبد السلام (٢٠١٢): مفاهيم تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم العالي في مصر والمتطلبات المعلوماتية للتعامل مع قضايا ضعف التكافؤ، *سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ في الفرص؟، تحرير: أسماء البدوي، مصر: مجلس السكان الدولي.*

زيتون ، أيمن أحمد (٢٠٢٠): بناء مؤشرات السياسة التعليمية في مصر ومعاييرها في ضوء الثورة الصناعية الرابعة ، *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، مج (٣٠) ، ع (٢) ، صص (٢٣٧-٢٥٦).*

الساعدي، مؤيد- علوان، حسن جبر(٢٠١٤):التقارب الجدلي التنظيمي لنظريتي الفوضى والتعقيد في منظمات الأعمال العراقية بحث اختباري في عينة من الكليات الأهلية، *مجلة التقني، ج(٢٧) ، ع(٥)، بغداد: هيئة التعليم التقني صص (٢٣-٤٣).*

السيد، لمياء محمد احمد (٢٠٠٦): تخطيط سياسات التعليم العالي في مصر في ضوء متغيرات الاقتصاد الحر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

السيد، نادية حسن وآخرون(٢٠١٨): تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات سوق العمل المصري في ضوء بعض النماذج العالمية المعاصرة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج(٢٩)، ع(١١٦)، صص (٢١٠-٢٣٤)*

صبري ، سحر - زهران، نعمه (٢٠١٢): التفكير النظمي في الدراسات المستقبلية " من التحليل إلى التعقيد والتركيب والنمذجة، مكتبة الإسكندرية: وحدة الدراسات المستقبلية ، مصر.

طارق عبد الرؤف عامر، الإنسان وتحديات المستقبل- آفاق علمية وتربوية، مايو ٢٠٢١، available on <https://al3loom.com> accessed on 12/7/2022

طابع ، فيصل الراوى رفاعي وآخرون(٢٠٢١): مقومات صياغة السياسة التعليمية في مصر وعلاقتها بآليات المجتمع الافتراضي، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، ع٧، صص (٥٨-٧٨).*

الطوخي - عبد الغني (٢٠١٩): تعزيز القيم الجامعية في القرن الحادي والعشرين رؤية
لمقاومة الجامعة لتوجهات الليبرالية الجديدة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية
والنفسية، العدد (١٢) ، ج(٢)، ص ص (٢٩٢-٢٤٩).

عبد الله، رضوى (٢٠٢١): مصر تعيد صياغة منظومة التعليم العالي. انفوجراف،
available on <https://al hassad.com.eg> accessed on 11/7/2022

عبد الرازق، فاطمة زكريا محمد (٢٠١٩): سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات
الجامعات الحكومية المصرية في الثورة الصناعية الرابعة، مجلة الثقافة والتنمية،
ع(١٣٩)، مصر: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ص ص (١٩٩-٢٧٩).

العربي، أشرف(٢٠١٢): اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خيارى العام والخاص
واعتبارى العدالة والكفاءة، سياسة مجانية التعليم العالى العام فى مصر تخلق
عدم تكافؤ فى الفرص؟، تحرير: أسماء البدوي، مصر: مجلس السكان الدولى.

عمر، أحمد مختار(٢٠٠٨): معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة: عالم الكتب.
غنيمه، محمد متولى(٢٠٠٥): التخطيط التربوي، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
قلامين ، صباح(٢٠١٥) : ديناميكة النظام واللائظام فى الفيزياء المعاصرة ، التربية
والابستمولوجيا، الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (٩)، ص
ص(٥١-٢٧).

مجمع اللغة العربية(٢٠٠٨): المعجم الوسيط، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط(٤).
محمد، ثناء هاشم- طالبة ، ناصر شعبان،(٢٠٢١): تصور مقترح للسياسات التعليمية
بالجامعات المصرية فى ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد
SARS-COV2، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج(٢)،(٨٨)، ص
ص(٧٠٨-٨١٣).

محي الدين ،عبدالمعتم- علي ، إيناس حلمي عرفه(٢٠١٩): التربية بالفوضى دراسة
تطبيقية لنظرية الفوضى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، مج ٧٣،
ع١، ص ص (٢١-١).

مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم(٢٠١٧): مسارات جديدة لتمويل التعليم الجامعي فى
مصر، عالم التربية، س(١٨) ، ع (٥٧)، مصر: المؤسسة العربية للاستشارات
العلمية وتنمية الموارد البشرية، ص ص (١-٨).

مرعي، أحمد ابراهيم بيومي (٢٠١٦): الجامعة الافتراضية كمتغير في تطوير سياسات التعليم الجامعي دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للاخصائيين الاجتماعيين، ع(٥٦)، ج(٨)، ص ص (١١٧-١٥٢)

مسيل - محمود عطا ، وآخرون (٢٠١٨) : آليات دعم ريادة الأعمال في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الافادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، العدد (١١٦) أكتوبر ، ج(٧) ، ص ص(٤٧٩-٤١٣).

المقبالية ،لطيفة بنت محمد بن علي (٢٠١١):نظرية الفوضى-الشواش، مجلة التنمية المعرفية، عمان، ص ص (٣٢-٤٢).

نصار، جابر(٢٠١٥): مشكلات التعليم الجامعي فى مصر متاح في: <https://www.almasryalyoum.com/news/details/741050>

نوفل، محمد نبيل(١٩٧٩): التعليم والتنمية الاقتصادية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

هلال، عصام الدين علي وآخرون (٢٠٢١) : جدلية العلاقة بين أزمة المجتمع المصري البنائية وأزمة التعليم الجامعي: دراسة نقدية، مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ، ع١٠١، ص ص(٣٧٦-٣٥١).

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Ahgmed ,Q.F.(2015). **Education policy: Challenges of implementation**, from <https://www.thedailystar.net>, on 2022.

Akmansoy, V., & Kartal, S. (2014). **Chaos Theory and Its Application to Education: Mehmet Akif Ersoy University Case**. Educational Sciences: Theory and Practice,14(2),510-518.

Chou, M. H,& others (2017). **Higher education governance and policy: an introduction to multi-issue, multi-level and multi-actor dynamics**. Policy and Society, 36(1), p(1-15), from <http://dx.doi.org> , on 2022.

Cutright,M.(2001). **Chaos Theory& Higher Education: Leadership, Planning, & Policy**. Higher Education: Questions about the Purpose (s) of Colleges & Universities. Volume 9 ,pp 2-27.

- Eppel, E., & others (2011). **Applying complexity theory to New Zealand public policy: principles for practice.** *Policy Quarterly*, 7(1), p48-55.
- Fahim, M., & Abbasi Talabari, F. (2014). Chaos/complexity theory and education. **Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning**, University of Tabriz, 6(13), 43-56.
- Freed, P. E., & McLaughlin, D. E. (2011). **Futures thinking: preparing nurses to think for tomorrow.** *Nursing education perspectives*, 32(3), pp173-178.
- Font, & others. (2006, July). **Chaos theory and its application in political science.** In IPSA-AISP World Congress, Session «Beyond Linearity: Research Methods and Complex Social Phenomena», Fukuoka, Japan .
- Geyer, R., & Rihani, S. (2000). Complexity and the Challenges to Democracy in the 21st Century: Political Studies Association – **UK 50th Annual Conference** in April 2000, London. from <http://www.edemocracy.gov.uk> on 2022.
- Igbokwe, I. C. (2016). Problems And Prospects Of Educational Policy Implementation In Nigeria: The Way Forward, **Ikwo Journal of Educational Research**, From <https://www.academia.edu> on 2022.
- Kachali, N. K. (2020). **Understanding education policies from formulation to implementation.** The case of inclusive education in selected secondary schools in Malawi (Master's thesis, Høgskulen I Volda), from V <https://bravo.hivolda.no> on 2022.
- Kayuni, H. M. (2010). Chaos-Complexity Theory And Education Policy: Lessons From Malawi's Community Day Secondary Schools. **Bulgarian Journal of Science & Education Policy**, 4(1).
- Kellert, S. H. (2009). **Borrowed knowledge: Chaos theory and the challenge of learning across disciplines.** University of Chicago Press, London, pp5-6.

- Mason, M. (2014). **Complexity theory in education governance: initiating and sustaining systemic change, from** <https://repository.eduhk.hk> on 2022.
- Okoroma, N. S. (2006). Educational policies and problems of implementation in Nigeria. **Australian journal of Adult learning**, 46(2), 243-263.
- Oyedeji, S. O (2015). Lapses in Education Policy Formulation Processes in Nigeria: Implications for the Standard of Education. **Journal of Education and Practice**, 6(29),195-202.
- Park, H. Y. (2018). Application of complexity theory to educational decision-making process: A model for democratic school change. **The SNU Journal of Education Research**,27,pp 19-39.
- Resnicow, K (2008). Embracing chaos and complexity: a quantum change for public health. **American journal of public health**, 98(8), 1382-1389.
- Scott, P. (2018). **Policy process in higher education**, Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Springer, Dordrecht. Doi: <https://doi.org> .
- Sullivan, T. J. (2004). The viability of using various system theories to describe organizational change. **Journal of Educational Administration**, V(42),Iss(1), PP(43-45).
- Utulu,R.E & others, **Effect Of Educational Policy Formulation And Implementation In A Depressed Economy**, derived from <https://www.academia.edu> on 2022.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). **Education policy implementation: A literature review and proposed framework**, No. 162, pp 1-63.
- Vinuelas, A., & Githens, R. P. (2010). **Applying chaos theory to human resource development**, AHRD 2010 Americas Conference,from <https://scholarlycommons.pacific.edu> on 2022.
- Warren E(2022). **Walker and Gene H. Fisher, public policy analysis**,from:<https://www.researchgate.net/publication> on 2022
- Win, D. T. (2008). Kamma and Chaos Theory (Complexity Science). **ABAC Journal**, 28(3), , pp.71-80