الفصل الثالث

قضايا النوعية في برامج التربية في الجامعات العربية

(دراسة توليفية)

أنيس الحروب[١]

ملخص

يتناول هذا الفصل مراجعة سبعة تقارير حول برامج تربوية متنوعة في جامعات عربية في لبنان ومصر وعُمان والمغرب. تراجع الدراسة هذه البرامج في ضوء سبعة محاور أساسية هي: الأهداف، وإدارة البرنامج، والموارد الأكاديمية، والمنهاج، والتعليم والتقييم، وفرص التعلم، ومستوى الخريجين. تعالج الاتجاهات السائدة، وتتوقف عند نقاط ضعف وقوة هذه البرامج. وقد تم الالتزام بالهيكل التحليلي للبرامج المقترح من الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ومبيناته مع الاستفادة من المعايير الاسترشادية المقترحة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت ما بين برامج الجامعات التربوية من حيث وضوح الأهداف واتساقها الداخلي والخارجي وتوازن الجانبين النظري والعملي، إضافة إلى وجود تباين واضح في خضوع هذه البرامج لتقييم داخلي أو خارجي لضمان الجودة والاعتماد. أما إدارة هذه البرامج فهي في معظمها مركزية بيروقراطية. وتتوافر لمعظم البرامج هيئة تعليمية مكونة من أساتذة أكثرهم من حملة شهادة الدكتوراه. غير أن الإنتاجية البحثية ما زالت متواضعة في معظم هذه البرامج. وتفتقر الجامعات وبرامجها للمصادر الحديثة والموارد والتجهيزات التقنية. ويبرز تفاوت كبير في أنصبة الأساتذة في البرامج السبعة. كما دلت النتائج على طغيان الجانب المعرفي على حساب الجانب التطبيقي في أساليب التعلم والتقييم، غير أن فرص العمل للخريجين في جميع هذه البرامج متوافرة في حقل التعليم.

مقدمة

تتضمن هذه الدراسة مراجعة لسبعة برامج تربوية تعود فترة تأسيسها إلى العقود الأربعة الماضية: ثلاثة برامج بكالوريوس في مصر ولبنان، وبرنامج واحد للدبلوم العام في مصر، وثلاثة برامج ماجستير، اثنان منها ذوا طبيعة بحثية وهما في عُمان، وآخر ذو طبيعة مهنية وهو في المغرب.

يعتبر برنامج بكالوريوس الرياضيات في جامعة عين شمس أكثر البرامج المذكورة قدماً إذ تأسس في عام ١٩٧٠م، ويرجع تأسيس برنامج بكالوريوس تربية الطفولة المبكرة في الجامعة اللبنانية إلى عام ١٩٨٨م، في حين أنشئ برنامج بكالوريوس التربية في جامعة سيدة اللويزة في عام ١٩٩٧م. أما برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة فقد تأسس في العام ١٩٨٧ . وفيما يخص برامج الماجستير الثلاثة، نذكر أن اثنين منها قد تأسسا في النصف الثاني من عقد التسعينات الماضي، وهما برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس الدارسات الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس (١٩٩٦)، وبرنامج ماجستير إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني في جامعة محمد الخامس (١٩٩٨). أما برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية في جامعة صحار فهو برنامج حديث نسبياً حيث لا يتعدى عمره خمس سنوات. ويذكر بأن جامعتي صحار في عُمان، وسيدة اللويزة في لبنان، هما الجامعتان

(١) د. أنيس الحروب، أستاذ مشارك في دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت، حائز على شهادة الدكتوراه في بريطانيا من جامعة كامبردج في العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
البريد الإلكتروني: aa111@aub.edu.lb

الخاصتان الوحيدتان من بين الجامعات المذكورة.

قام الباحثون باتباع منهجية علمية في كتابة دراساتهم استنادا إلى إطار مرجعي مقترح من قبل الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، يشمل لائحة محاور، لكل محور مبيناته وأدلته ومعياره الاسترشادي. شملت دراسات الحالات التي قام بها الباحثون استخدام بيانات ومنشورات الكلية والجامعة فيما يخص أهداف البرنامج، وأعداد الطلاب وشروط القبول، وتقارير وإحصاءات عن الطلاب والأساتذة والموظفين، ووثائق عن خدمات دعم الطلاب وإرشادهم، وتقارير ذاتية وخارجية عن المناهج، ونصوص المنهاج وتوصيف المقررات، ودراسات ميدانية على شكل مشاهدات، ومقابلات مع أعضاء من هيئة التدريس، ومقابلات مع عينة من الطلاب و الطالبات. إضافة إلى مراجعة نتائج الدراسات السابقة حول مدى فاعلية هذه البرامج ووضوح أهدافها واتساقها وتحققها.

وبعد مراجعة عامة للأدب التربوي، نجد أنه يفتقر لدراسات شاملة حول نوعية برامج التربية في الدول العربية، إذا ما استثنينا دراسة صدرت عام ٢٠٠٦م من قبل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي / المكتب الإقليمي للدول العربية. فقد تناولت هذه الدراسة الإقليمية مسألة تقييم نوعية البرامج في مجال التربية في ٢٣ جامعة حكومية وخاصة في ١٣ دولة عربية هي الجزائر والبحرين ومصر والأردن ولبنان والمغرب وعُمان وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية والسودان وسوريا واليمن. وقد أشارت خلاصة المخرجات الرئيسة للمراجعات التقييمية في هذه الدراسة الإقليمية إلى ما يلي:

- تساهم الجامعات العربية المشاركة بقوة في تعليم وتدريب خريجي البكالوريوس والدراسات العليا في مجال التربية. ويتلقى الطلاب تدريباً ناجعاً لكي يصبحوا معلمين في المدارس الحكومية والخاصة، ولتلبية متطلبات محددة في التعليم الدراسي في الدول العربية المختلفة، وشرع بعض خريجي هذه البرامج بمتابعة دراساتهم العليا بنجاح.
- خلص المراجعون، عموماً، إلى أن المعايير الأكاديمية كانت جيدة في ٥ جامعات، ومقبولة في ١٦ جامعة، وغير مقبولة في جامعتين. كما برز جدل واضح حول استخدام نواتج التعلم المقصودة في الجامعات المشاركة. أما المناهج المستخدمة فقد حُكم عليها بأنها جيدة في ٦ جامعات، ومقبولة في ١٧ جامعة. وكان اتساع طيف المناهج المتصلة بموضوع التخصص نقطة قوة عموماً في برامج البكالوريوس والدراسات العليا على حد سواء. إلا أن تقييم الطلاب للبرامج التربوية يبقى نقطة ضعف كبيرة، ويعود ذلك إلى التركيز الشديد على الجانب المعرفي الوصفي دون اختبار المهارات العقلية العليا، إضافة إلى غياب التحكيم الداخلي والخارجي الذي يضمن العدالة في إعطاء الدرجات وتوزيعها.
- تختلف نوعية فرص التعليم في الجامعات المشاركة. فقد ظهر التعليم والتعلم قوياً على وجه العموم، إذ حُكم عليه بأنه جيد في ١٦ جامعة، ومقبول في ٧ جامعات. كما استخدمت طرائق تعليم محدثة مع الإفراط في الاعتماد على الأساليب التقليدية. وقد ظهر تباين بين البرامج في الحكم على مصادر التعليم إذ ذُكر بأنها جيدة في ١١ جامعة، ومقبولة في ٥ جامعات، وغير مقبولة في ٧ جامعات خصوصاً فيما يتصل بتجهيزات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدد الحواسيب الشخصية المتاحة للطلبة.
- يبقى ضمان الجودة ودفعها قدماً أضعف الجوانب في هذا المجال. فقد حُكم على ضمان الجودة وتحسينها بأنها جيدة في ٤ جامعات، ومقبولة في ١٣ جامعة، وغير مقبولة في ٥ جامعات. وقد ظهرت جلية الحاجة الكبيرة إلى تطوير ثقافة الجودة التي تستند معاييرها إلى

التغذية الراجعة السنوية والتقييم وخطط العمل المراقبة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود قضايا إقليمية مشتركة لبرامج التربية في الجامعات المشاركة، نذكر منها:

- حاجة القائمين على برامج التربية في الجامعات العربية عموماً إلى تطوير نواتج التعلم المقصودة ومواصفات البرامج بحيث يمكن استخدامها كأسس لتطوير المناهج والتأكد من أنها مصممة في محتواها النظري والعملي على نحو متماسك، يمكن من خلاله أيضاً توصيف طرائق التعليم والتعلم والتقييم المتصلة بها.
- حاجة برامج التربية عموماً وبرامج الماجستير خصوصاً إلى أن تكون أكثر تحدياً بحيث تركز على مهارات التفكير العليا لدى الطلاب كالتحليل والنقد والاستقصاء البحثي.
- ضرورة تحسين تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعات العربية لتمكين الطلاب من الرجوع إلى نصوص الكتب والمصادر والدوريات والمقالات الحديثة والسائدة في اللغة الإنجليزية.
- الإفراط في استخدام أساليب تقييم يطغى اعتمادها على الاجترار في مستويات المعرفة الدنيا كالتذكر والحفظ، دون تركيزها على مهارات عقلية عليا كالتفكير الناقد والتحليل والتركيب والاستقصاء.
- ندرة استخدام آليات فعالة لضمان وضوح واتساق طرائق وممارسات ومعايير تقييم الطلاب.
- ندرة استخدام استراتيجيات تدريس مترابطة عبر الأقسام والبرامج، إضافة إلى ضعف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم التعليم والتعلم.
- وجود ضعف حقيقي من حيث جمع البيانات الإحصائية لتتبع تقدم الطلاب، ومتابعتهم بعد تخرجهم.
- لم ترسخ بعد في جميع الجامعات المشاركة ثقافة وعي والتزام بضمان الجودة وتحسينها، والتخطيط والمتابعة والتعديل.

جدول ١ : مستوى التعليم العالي والتدريب لأربع دول عربية وترتيبها العالمي حسب تقرير التنافسية الدولي لعام ٢٠١٣ – ٢٠١٤

المؤشرات	لبنان		مصر		عُمان		المغرب	
	الترتيب العالمي	النسبة / القيمة *	الترتيب العالمي	النسبة / القيمة *	الترتيب العالمي	النسبة / القيمة *	الترتيب العالمي	النسبة / القيمة *
نسبة الالتحاق بالتعليم العالي	٤١	٪٥٧.٧	٨٢	٪٢٧.٨	٦٠	٪٢٨.٧	١٠٦	٪١٤.١
نوعية النظام التعليمي	١٣	٥.٢	١٤٥	٢.٢	٥٣	٤.٠	١١٠	٣.١
توافر خدمات البحث والتدريب محليا	٥٨	٤.٤	١٠٣	٣.٧	٧٣	٤.٢	٨١	٤.١

ملاحظة: الترتيب العالمي حسب التقرير هو من أصل (١٤٨) دولة مشاركة لعام ٢٠١٣ – ٢٠١٤.

* القيمة هي من ١ –٧ درجات، أعلاها درجة ٧

المصدر: Schwab, 2013

ونقدم في الجدول ١ بيانات حول مستوى التعليم العالي في الدول العربية المشاركة في الدراسة الحالية. تقدم البيانات صورة عامة دون ذكر تفاصيل عن نوعية البرامج، بيد أن المعطيات المذكورة قد تنطبق على برامج التربية قيد الدراسة. وتظهر البيانات بشكل عام أن مستوى التعليم العالي في لبنان هو

الأعلى، وفي مصرهو الأدنى من حيث نسبة الالتحاق بالتعليم العالي، ونوعية النظام التعليمي، وتوافر خدمات البحث والتدريب محلياً.

نقدم فيما يلي مراجعة لبرامج التربية قيد الدراسة في ضوء سبعة محاور أساسية وهي: الأهداف، وإدارة البرنامج، والموارد الأكاديمية، والمنهاج، والتعليم والتقييم، وفرص التعلم، ومستوى الخريجين. والجدير ذكره أن الباحثين الذين وضعوا دراسات الحالات استندوا في ذلك إلى معايير استرشادية وعدد من المبينات (Indicators) والأدلة (Evidence) المقترحة من قبل الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

المحور الأول: الأهداف(١)

أظهرت الدراسات التي أجراها الباحثون أن أهداف ورسالة كلّ من المؤسسات موجودة ومنشورة إما إلكترونياً أو ورقياً في لائحة المؤسسة أو الكلية، والمنشورات والمطويات. ومع وجود أهداف عامة وخاصة لمعظم هذه البرامج، ظهر الخلط جلياً في بعض هذه التقارير ما بين أهداف المؤسسة أو الكلية بشكل عام وأهداف البرنامج قيد الدراسة كما سيتم شرحه. وبناءً عليه يمكن تصنيف ما توصلت إليه دراسات الحالات فيما يخص أهداف البرامج بما يلي:

١. **أهداف عامة تتسم بالوضوح والاتساق الداخلي والخارجي ولكن لم تحدد السبل للتحقق منها.** ويرجع ذلك إلى عدة أسباب منها ضعف معرفة الطلاب بمضمون ورسالة البرنامج كما هي الحال في برامج التربية في سيدة اللويزة، والقاهرة وعين شمس. فضلاً عن عدم وجود أهداف خاصة بالبرنامج قيد الدراسة كما هي الحال في برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة اللبنانية. فوجود أهداف عامة ومشتركة لجميع برامج الإجازة في التربية قد يشكل قاسماً مشتركاً بين هذه الأهداف يسمح باستخدامها كمرجعية عامة تساعد في الاتساق الداخلي والخارجي كما هي الحال في الهدف العام لإجازة التربية "إعداد معلمين متخصصين يمكنهم مساعدة طلابهم في نموهم الجسدي والنفسي والاجتماعي والعقلي". بيد أن هذه الأهداف عندما تصبح عامة يصعب قياسها والتحقق منها ومثالنا على تلك الأهداف: "تنمية التفكير النقدي عند الطالب"، أو "التركيز على الناحيتين الأخلاقية والوطنية" أو "الالتزام بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان".

٢. **أهداف عامة تتسم بالوضوح وبمستويات مقبولة من الاتساق الداخلي والخارجي مع وجود استثناءات.** فقد أظهرت أهداف برامج الماجستير في عُمان – على سبيل المثال – توازناً ما بين الأهداف التي تسعى إلى إكساب الطالب كفايات البحث العلمي، وأخرى تسعى إلى تنمية قدرات الطالب الفكرية على فهم الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التخصص. غير أن أهدافاً فضفاضة مثل "الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد" و"ربط الجامعة بالمجتمع من حيث تناول أهم مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية (كالسكان، والبيئة، والتلوث) وما يتعلق بها من قيم واتجاهات وسلوكيات..." تجعل من الصعب قياسها أو التحقق من سبل تحقيقها. وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى مستوى الانسجام. أما أهداف برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة فقد اتسمت بالوضوح بما يسمح من التحقق منها بشكل أكثر يسراً، ولكن مع ملاحظة أن معظم هذه الأهداف تتمحور حول المعلم أكثر منها حول المتعلم من خلال استخدام مفردات مثل "تأهيل خريجي الجامعة"، و"تزويدهم بالمعارف"، و"تعليمهم أسس تصميم المناهج".

(١) المعيار الاسترشادي: "للبرنامج أهداف واضحة وقابلة للتطبيق، ولديه سبل للتحقق من تحقيقها."

٣. أهداف عامة يطغى عليها الجانب المعرفي مما يؤثر على اتساقها الداخلي والخارجي. يغلب الجانب المعرفي في أهداف بعض البرامج خاصة في برامج الماجستير – كما هو في جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الخامس – والتي يستوجب فيها وجود توازن ما بين الجوانب النظرية والعملية. ويظهر التناقض جلياً في برنامج إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني كونه برنامجاً مهنياً في الأساس، وطغيان الجانب المعرفي في أهدافه يتناقض وطبيعة البرنامج مما يطرح أسئلة كثيرة حول مدى اتساق الأهداف داخلياً وخارجياً وانسجامها مع غايات ورسالة البرنامج. تحتاج أهداف هذا البرنامج إلى إعادة صياغة للأهداف يتجنب فيها الاستخدام المبالغ فيه لكلمة "معرفة" أو مرادفاتها مثل "الإحاطة"، و"اكتساب معرفة" و"التحكم بالمعرفة" لكي تتلاءم أهداف البرنامج مع غاياته ويتم التحقق منها بطرق التقويم المناسبة. ويلاحظ بأن الوثيقة الوصفية للمعايير البيداغوجية للبرنامج تعود لتتدارك هذا الأمر من حيث تركيزها على الجانب العملي المهني للبرنامج. ولكن تبقى بعض النصوص عامة وغير مفهومة مثل "القدرة على تحليل وتشريح الوضعيات المهنية المعقدة، واقتراح تدخلات ملائمة"، أو تحمل أكثر من هدف واحد مثل " القدرة على تعبئة النماذج النظرية المستخلصة من حقول نفسية – تربوية ونفسية–اجتماعية وسوسيولوجية، والقدرة أيضا على حشد النماذج التي تنتمي لمجال التدخل المؤسسي، وكذا لمجال الطب والقانون، وذلك لتحليل ظواهر الجنوح والإجرام".

٤. أهداف عامة جداً تطرح أسئلة حول اتساقها الداخلي والخارجي. يلاحظ أن صياغة أهداف بعض البرامج في مصر ولبنان جاءت صياغة عامة جداً بحيث يمكن استخدام بعضها في عدة برامج تربوية وبمختلف مراحل الدراسة الجامعية (الدراسة الأولى، والدبلوم والماجستير). فمعظم أهداف برنامج إجازة التربية في جامعة سيدة اللويزة – وهي أهداف معممة إلكترونياً في منشورات الجامعة والكلية – هي أهداف فضفاضة. فيمكن اعتبار بعض أهداف برنامج سيدة اللويزة أهدافاً وثيقة الصلة ببرامج الدراسات العليا كبرامج الدبلوم والماجستير والدكتوراه، خاصة في تأكيدها على أهمية "المشاركة في حلقات نقاش أكاديمية ومؤتمرات وذلك لرفع المستوى المهني ومستوى المعرفة لديهم ولبناء شبكة كثيفة من العلاقات في حقل التربية" و"إجراء الطلاب لأبحاث في مجالاتهم التخصصية". أما أهداف برنامج الرياضيات في جامعة عين شمس فتنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة بالتخصص. يتشابه برنامجا سيدة اللويزة وعين شمس بأهدافهما العامة الفضفاضة، ففي جامعة عين شمس يصعب معرفة سبل التحقق من بعض الأهداف العامة مثل "العمل على تكوين شخصية الطالب وتكاملها"، و"تنمية وعي الطالب بأهمية المشاركة في تنمية المجتمع المحلي وتطويره"، و"تنمية قدرة الطالب على صياغة نظرة مستقبلية لتطوير نظام التعليم في مصر". فهذه الأهداف لا ترتبط بشكل وثيق ببرنامج الرياضيات، وبالتالي يصعب قياسها وتحتاج إلى إعادة صياغة. إذ لا يمكن التحقق من هذه الأهداف من خلال استخدام الامتحانات والنقاشات الصفية، وتقارير تقييم بعض الموجهين التربويين في وزارة التربية والتعليم. أما فيما يخص أهداف البرنامج الخاصة فهي أقرب إلى الرؤية التربوية الاستراتيجية منها إلى الأهداف، إذ تؤكد بشكل أساسي على "إمداد الطلاب بالمعارف والمهارات الأكاديمية لتخصص الرياضيات، وذلك لإعداده للتدريس ... ولاستكمال دراساته العليا...".

وبصفة عامة، يمكننا القول بأن عدة محددات قد أثّرت بشكل عام على درجات اتساق الأهداف داخلياً وخارجياً، ويمكن إجمال هذه المحددات فيما يلي: (١) عدم استخدام الأفعال السلوكية في

بعض الأهداف بحيث يصعب قياسها والتحقق منها حسب مقاييس ونماذج التعلم العالمية، (٢) استخدام أفعال سلوكية جلها معرفي خاصة في برامج مهنية أو أكاديمية ذات طبيعة بحثية، (٣) صياغة الأهداف بصورة عامة جداً بحيث تصبح معها غير وثيقة الصلة بالبرامج قيد الدراسة، (٤) استخدام أكثر من هدف واحد في بعض النصوص، (٥) تمحور بعض الأهداف حول المعلم أكثر منه حول المتعلم.

المحور الثاني: إدارة البرنامج[1]

١. الهيكلية والصلاحيات والقرارات

حددت معظم الأنظمة الداخلية للجامعات العربية هيكلية إدارية واضحة فيها صلاحيات تنظيمية وإدارية للكليات والأقسام ومنسقي البرامج. وبمراجعة عامة لإدارة البرامج قيد الدراسة، تبين أن للكليات ومجالس الدراسات العليا وعمادة معهد الدراسات والبحوث – كل حسب برنامجه – الصلاحيات الرئيسة فيما يختص برسم السياسات العامة، غير أن تمايزاً ظهر في صلاحيات الأقسام ومنسقي البرامج مردها إلى وجود سلطة مركزية وبيروقراطية في معظم الجامعات. ففي جامعة محمد الخامس – على سبيل المثال – توجد هرمية إدارية ومنسق للبرنامج إضافة إلى لجان بيداغوجية وإدارية، بيد أن كل القرارات الحاسمة والهامة تصدر عن العميد ومجلس الكلية ولجنة تنسيق التعليم العالي مما يولّد شعوراً بالتراخي لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية. وتشترك جامعتا محمد الخامس والقاهرة بعدم وجود استقلالية إدارية لبرنامجيهما. ومع ذلك يوصف برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة بأنه ذو إدارة مركزية تشاركية وذلك لانخراط مجلس المعهد ورؤساء الأقسام في اتخاذ القرارات. إذ يشترك في تدريس دبلوم التربية العام معظم الأقسام العلمية في المعهد بحيث لا يتبع البرنامج لقسم محدد مما يؤثر سلباً على وحدة البرنامج وآليات تنسيقه. وعليه تترك العديد من القرارات الفاعلة لعمادة معهد الدراسات والبحوث التربوية مما يبطئ من حل المشكلات الإدارية والتنظيمية والأكاديمية، وزيادة البيروقراطية في اتخاذ القرارات، فضلاً عن الإرباك المضاعف والحاصل لدى طلاب البرنامج.

وتشترك بعض الجامعات في هيكلها وصلاحيات أقسامها الواضحة كما هو الحال في جامعة عين شمس، وسيدة اللويزة، والجامعة اللبنانية، بيد أن أنظمة وآليات وممارسة الصلاحيات واتخاذ القرارات غير واضحة في برنامج الجامعة اللبنانية. ولهذا تأثير سلبي على عملية تطوير البرنامج ومراجعته. كما أن لقرار دمج تخصص التربية مع قسم اللغة الإنجليزية والترجمة أثراً في تعميم البرنامج دون أن يكون له منسق ذو صلاحيات محددة. أما جامعة صحار فتمثل حالة فريدة إذ تتبع في هرميتها الإدارية جامعة مؤتة الأردنية. وقد أحدثت هذه الشراكة على أهميتها إرباكا في عملية اتخاذ القرارات، كما فاقمت من المشاكل الإدارية والتنظيمية كتعيين المشرفين على الرسائل الجامعية، واعتماد معايير غير مناسبة لقبول الطلاب.

٢. مناخ التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات

تظهر عبارات إيجابية عن الود والتعاون ما بين أعضاء الهيئة التدريسية وإدارة البرامج في معظم الجامعات، في حين تظهر العبارات المعبرة عن مناخ ضعف التعاون والتشاور في الجامعة اللبنانية وجامعة صحار. ويسود مناخ عدم الاستقرار في برنامج جامعة صحار وذلك لعدم ثبات الخطة الدراسية، وعدم وجود عدد كاف من المسؤولين على البرنامج للإشراف على إدارته، وهذا ما أكدت عليه نتائج

(١) المعيار الاسترشادي: "يتمتع البرنامج بإدارة فعالة قائمة على التشاور والمشاركة، وتنشر روح التعاون بين العاملين فيه وتسعى نحو تطوير مستوى البرنامج باستمرار. ويخضع البرنامج نفسه للتقييم الخارجي ويعمل للحصول على ضمان الجودة الخارجي أو الاعتماد".

المقابلات مع الطلاب. كما أن تبعية البرنامج لجامعة مؤتة قد أربكت جانبه الإداري والتنظيمي على الرغم من تعدد اللجان الإدارية المشرفة عليه. أما مرد ضعف وجود مناخ من التشاور في الجامعة اللبنانية فيعود إلى عدم تحديد الأنظمة لآليات ممارسة الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالبرنامج.

٣. تقييم البرنامج وضمان الجودة.

ظهر تباين واضح بين برامج التربية في الجامعات العربية وذلك في ما يتعلق بخضوعها لإجراءات تقييم داخلي أو خارجي متعارف عليها وبأسلوب علمي شامل. ويمكننا تصنيف هذا التباين وفقاً لمعايير تقييم البرامج وضمان الجودة كما يلي:

أ. **برامج لم تخضع أبداً لتقييم خارجي أو داخلي** كما هي الحال في الجامعة اللبنانية وجامعة السلطان قابوس وجامعة صحار. ففي عمان تسعى جامعة السلطان قابوس للحصول على اعتماد من منظمة NCATE: The Standard of Excellence in Teacher Preparation في عام ٢٠١٦م. أما جامعة صحار فبرنامجها حديث العهد، ولا يقدم موقعها الإلكتروني أي معلومات عن وجود تقييم ذاتي أو خارجي لبرنامجها على الرغم من وجود قسم لمراقبة الجودة في الجامعة مما يعطي مؤشراً إلى الاهتمام بتقويم البرنامج، ولكن المقابلات مع الطلاب أشارت إلى عدم وجود تقدم في هذا الاتجاه.

ب. **برامج خضعت لتقييم داخلي شكلي في غياب نظام لضمان جودة خارجي** كما هي الحال في جامعات محمد الخامس وسيدة اللويزة. ففي جامعة محمد الخامس يُجرى التقويم الداخلي كل أربع سنوات وهو تقويم وصفي يتم في ظروف استعجالية لا يعدو أن يكون مجرد ترخيص أكثر منه اعتماداً. أما النظام الخارجي فهو مختزل في الرقابة التي تمارسها الوزارة ورئاسة الجامعة على الكليات التابعة لها، ومن ثم منح الاعتماد من قبل اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي بناءً على التقرير الداخلي الوصفي لمعايير البرنامج. وبالتالي يصعب إدراج آليات الرقابة المشار إليها ضمن آليات ضبط وضمان الجودة الخارجي. وينطبق هذا التصنيف أيضاً على جامعة سيدة اللويزة، فعلى الرغم من أن التقويم فيها يُجرى داخلياً كل سنتين، إلا أنه لا يتعدى دراسة التعديلات في لجنة المناهج فيما يخص المقررات ومن ثم رفعها إلى العميد ورئيس الجامعة، وعليه يصعب اعتبار هذا نوعاً من أنواع تقويم ضمان جودة البرنامج كما هو متعارف عليه.

ت. **برامج خضعت لتقييم داخلي غير شامل في غياب لنظام ضمان الجودة الخارجي** ينطبق بشكل رئيسي على برنامج جامعة عين شمس إذ لا وجود لضمان الجودة الخارجي بمعناها المتداول. وهنا يبرز الخلط ما بين ضمان الجودة الذي تقوم به الكلية واستخدام مصطلح "خارجي" والذي يوحي بأن هنالك جهة خارجية أجرت وتجري التقييم. أما أسلوب التقييم التشاركي الداخلي والمشار إليه فهو لا يتعدى عددا محدودا من المقابلات مع بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يتحدثون فيها عن نقص في التجهيزات المتاحة وقاعات التدريس وعن معقولية تحقق بعض الأهداف. كما لا توجد معلومات كافية عن وحدة الجودة بالكلية التي ذُكرت في معرض الحديث عن ضمان الجودة الخارجي.

ث. **برامج خضعت لتقييم داخلي ونظام ضمان الجودة الخارجي غير شامل** وينطبق بشكل أساس على برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة. فالتقييم الداخلي في جامعة القاهرة هو سنوي

مـن خلال وحـدة الجودة في المعهـد وقد أقرت بعـض التعديلات مثل اعتماد نظام السـاعات المعتمـدة اعتبـاراً من العـام الجامعـي ٢٠١٣-٢٠١٤. غير أن التقييم يبقى محـدوداً خاصة مع غيـاب لذكـر أدوات وإجراءات القيـاس. فإجراءات التقييم الشـامل للبرامـج وأهدافها ونواتج تعلمها تتم على الأغلب مرة كل أربع أو سـت سـنوات، يتم من خلالها دراسـة لأعداد الطلاب وفعالية البرنامج على مدار سـنوات عدة. أما نظـام الجودة الخارجي فقد تم تقييم نوعية برنامج آخـر (الدبلوم العام في التربية شـعبة كمبيوتـر تعليمي) في إطار مشـروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائـي (UNDP,2006). وتبقى الحاجة للحصول على ضمان جودة خارجي لشـعبة التعليم العام والفني، وهذا ما يسعى إليه المعهد وذلك من خلال الحصول على الاعتماد للدبلوم العام من الهيئة القومية للاعتماد والجودة بمصر.

٤. التخطيط الاستراتيجي

ظهـرت ملامح لرؤىً وخطط مسـتقبلية لتطوير البرامج التربوية في معظم الجامعات قيد الدراسـة. ففي جامعة القاهرة تجري مناقشـة جدية حول أهمية اسـتخدام التعلم عن بعد في برنامج الدبلوم العام وذلك بسبب الازدياد المضطرد في أعداد الطلاب، واعتماد مؤهل الدبلوم الإلكتروني للراغبين، فضلاً عن إنشـاء وحدة خاصة بشـؤون الطلاب الوافدين. أما الخطة الاسـتراتيجية في جامعة عين شمس فهي مكونـة من سـت غايات رئيسـة تمثل رؤية القسـم لتطوير برنامـج الرياضيـات (٢٠١٢-٢٠١٧). تركز الخطـة على ضمـان الجودة الداخلي للحصول على الاعتماد، وتطويـر برامج التدريس، وتطوير برامج تدريس الحاسـب الآلي، وتطوير جودة مسـتوى الطلاب الخريجين، وتأهيـل الباحثين، وتأهيل أعضاء هيئـة التدريـس ومعاونيهم. ويمكن اعتبارها خطة اسـتراتيجية بناءة مع الحاجة إلـى توضيح الآلية التي سـيتم من خلالها تنفيذ هذه الاسـتراتيجية. أما في عُمان، فخطة صحار الاسـتراتيجية هي زيادة التعاون مع شـقيقتها جامعة السـلطان قابوس، والاستقلال عن جامعة مؤتة الأردنية. كما تسعى جامعة السلطان قابـوس إلى فتح برنامـج للدكتوراه لم تحدد بعدُ معالمه وتفاصيله. كما تسـعى الجامعة أيضاً للحصول علـى اعتمـاد من منظمـة NCATE في عام ٢٠١٦. أما خطـة جامعة محمد الخامس فهـي التركيز على الجانـب العملـي في البرنامج، وتقليـل الوحدات التعليمية التـي تركز على الجانـب المعرفي النظري، وتدريب الأساتذة من خلال دورات وورش تعليمية. ومن الملاحظ غياب مشروع لمخطط استراتيجي لتطوير البرامج التربوية في الجامعات اللبنانية. فالمخطط في جامعة سيدة اللويزة هو إنشاء مبان حديثة، وتوفير مصادر للتمويل، وإنشاء مركز للأبحاث والتخطيط على مستوى الجامعة دون ذكر لخطط خاصة ببرنامج إجازة التربية. أما في الجامعة اللبنانية فقد بدأ في العام الدراسي الجاري ٢٠١٣-٢٠١٤ إعداد مشروع لتطوير جميع البرامج التربوية كون السنوات الثلاث السابقة كانت فترة تجريبية.

٥. الشراكات

يلاحظ بأن الشراكات في الجامعات العربية هي شراكات ضعيفة أو معدومة رغم العبارات الإيجابية المستخدمة. فجميع هذه الشراكات لا يتعدى النطاق المحلي الوطني أو الإقليمي، ويتعلق باتفاقات مع جامعـات أخـرى وهذا لا يصنف عادة في باب الشـراكات، التي يفترض أن تتم مع جهات مسـتفيدة من الجامعة وخاصة في المجتمع المحيط بها. ومن هذا نذكر الشراكة بين جامعه القاهرة (معهد الدراسات والبحـوث التربويـة) وبعض الجامعات العربية كما في السـودان والكويت واليمن، فضلا عن الشـراكة بين المعهد وكلية التربية في جامعه نورث كارولينا بالولايات المتحدة الأميركية. أما الشراكة بين جامعة صحار وجامعة مؤتة فهي شـراكة عربية إقليمية، وقد تم إنهاؤها مؤخراً. أما علاقة جامعة سـيدة اللويزة

وبعض المؤسسات الأميركية فهي تخص بعض المؤهلات العلمية الأخرى كدرجة الدكتوراه.

المحور الثالث: الموارد الأكاديمية[١]

١. اختصاصات الأساتذة وأنصبتهم التدريسية

تتوافر لمعظم البرامج قيد المراجعة هيئة تعليمية مكونة من أساتذة أكثرهم من حملة شهادة الدكتوراه في اختصاصات ذات صلة بهذه البرامج ومعظمهم من فئة المتفرغين. ويعطي ذلك مؤشراً على اهتمام هذه الجامعات بالأساتذة ذوي الكفاءة والمؤهلات العلمية العالية. غير أن استثناءات ظهرت في بعض الجامعات. ففي برنامج إعادة تربية الجانحين في جامعة محمد الخامس يبلغ أعضاء الهيئة التدريسية ١٦ عضواً (٩ أساتذة، و٥ أساتذة مساعدين، وأستاذيْن مؤهليْن). بيد أن التخصصات العلمية لهؤلاء الأساتذة لا تتطابق بشكل دقيق وبرنامج إعادة تربية الجانحين. أما في جامعة صحار فهنالك شح وعدم استقرار في عدد المدرسين، وبالتالي لا توجد بيانات عن عدد أعضاء الهيئة التدريسية، أو أعداد الطلاب على مدار السنوات الماضية. فقد أغلق القسم ومن ثم فُتح مجدداً مما أثر سلباً على الإقبال على البرنامج. أما الأثر السلبي الأكبر فتمثل في عدم وجود أساتذة أكفاء للإشراف على الرسائل الجامعية. أما في جامعة عين شمس فيبلغ إجمالي أعضاء هيئة التدريس ٩٠ عضواً غالبيتهم العظمى من المدرسين وأعضاء الهيئة المعاونة.

تختلف أنصبة الأساتذة في البرامج السبعة قيد الدراسة. ويبرز الاختلاف جلياً عند مقارنة الأنصبة في الجامعات المصرية أو اللبنانية، كل على حدة. ففي جامعة القاهرة يتراوح العبء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية ما بين ١٠ و ١٢ ساعة تدريسية أسبوعيا مع مراعاة الدرجة العلمية. والأساتذة لا يزيد عدد الأرصدة لديهم عن ٨ ساعات معتمدة، بينما تصل أرصدة أعضاء الهيئة المعاونة إلى ١٤ ساعة أسبوعيا. أما في جامعة عين شمس، فأنصبة التدريس هي ٤ ساعات للأستاذ، ٦ ساعات للأستاذ المساعد، و١٢ للمدرس المساعد، على أن الساعات التدريسية قد تزيد عن النصاب المحدد في بعض الفصول التدريسية. ويكمن مرد هذا التفاوت في أنصبة التدريس إلى تزايد أعداد الطلاب الكبير في دبلوم التربية العام في جامعة القاهرة، في حين تتناقص أعداد طلاب قسم الرياضيات في جامعة عين شمس بشكل حاد.

وفي لبنان، يظهر الاختلاف بين جامعة سيدة اللويزة الخاصة، والجامعة اللبنانية الحكومية لمصلحة الأخيرة. فأنصبة الأساتذة في الجامعة اللبنانية مقبولة، إذ يضم البرنامج ٥٣ أستاذاً (نسبة حملة الدكتوراه منهم ٨٦,٨٪)، يدرسون ٧٥ مقرراً لـ ٢٧١ طالباً في فرعي الكلية، في حين يبلغ العبء التدريسي في جامعة سيدة اللويزة ١٥ ساعة للأستاذ، ١٨ للأستاذ المشارك، ٢١ للأستاذ المساعد، ٢١ للمحاضر. ويمكن إرجاع ذلك التفاوت إلى طبيعة الجامعات الخاصة التي تزيد من أعباء التدريس على أعضاء هيئتها التدريسية لأغراض اقتصادية على الرغم من أن عدد طلاب إجازة التربية في سيدة اللويزة لا يتجاوز الـ١٩ طالبا وطالبة.

وفي عُمان تبرز مشكلتان رئيستان، الأولى مرتبطة بقلة أعداد الأساتذة والمدرسين في برنامجي الماجستير في السلطان قابوس وصحار، والثانية زيادة أعباء الإشراف على رسائل الماجستير من أعباء الأساتذة التدريسية. إذ يضم برنامج ماجستير جامعة السلطان قابوس ٣ أساتذة فقط (جميعهم من حملة شهادة الدكتوراه)، بنصاب تدريسي لا يزيد عن ١٢ ساعة معتمدة بما فيها الإشراف على رسائل

(١) المعيار الاسترشادي: "يوفر البرنامج هيئة تعليمية كافية في عددها واختصاصاتها وكفاءاتها، وذات إنتاجية علمية عالية، وتخضع للتقييم والتطوير المهني"

الماجستير، حيث تحسب ساعة عن كل إشراف رئيسي ونصف ساعة عن كل إشراف ثان وبحد لا يتجاوز أربع ساعات. أما في جامعة صحار، فهنالك صعوبة في جمع المعلومات حول أعدادً الطلاب والهيئة التدريسية وبالتالي أنصبة الأساتذة التدريسية. ولكن تتراوح الأنصبة المتعلقة بالإشراف على الرسائل العلمية بين ٦ رسائل للمشرف برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك كحد أعلى، و٣ رسائل للمشرف برتبة أستاذ مساعد، على أن تحسب للمشرف ساعة واحدة بدل الإشراف على رسالة الماجستير، وبحد أعلى ثلاث ساعات معتمدة لكل رسالة، وفي حال وجود مشرف مساعد يحسب لكل منهما نصف ساعة معتمدة في الفصل الواحد.

أما برنامج جامعة محمد الخامس فلا يشكو من زيادة أنصبة التدريس، بل من تداعيات المغادرة الطوعية لأساتذة الجامعات والتي أُقرت سنة ٢٠٠٥م، مما أثر على وجود أعداد من المدرسين ذوي الاختصاص كما أسلفنا سابقاً.

٢. الإنتاجية العلمية للأساتذة وسياسة الترقية الأكاديمية والنمو المهني

ما زالت الإنتاجية العلمية والمساهمات الأكاديمية ضعيفة في غالبية الجامعات العربية. وباستثناء جامعتي عين شمس والسلطان قابوس، لا يوجد ذكر لأعداد الأبحاث المنشورة في مجلات عربية أو عالمية محكمة. بل إن أعداد الأبحاث المنشورة لأعضاء برنامج عين شمس قد تناقصت بشكل ملحوظ في عام ٢٠١١ على الرغم من أن ما تم نشره ما بين أعوام ٢٠٠٧ و٢٠١١ قد بلغ ٩٤ بحثاً علمياً. ويوجد لمعهد الدراسات التربوية في جامعة القاهرة مجلة علمية محكمة يستطيع أعضاء هيئة التدريس النشر بها. ومع ذلك فهنالك قلة في عدد الترقيات الأكاديمية في الجامعات المصرية. وتعاني معظم الجامعات من ضعف النشاط الأكاديمي البحثي وهذا ما أكدت عليه بقوة تقارير جامعات محمد الخامس وصحار والجامعة اللبنانية.

وفي ما يخص سياسة الترقية الأكاديمية، حددت الأنظمة الداخلية لمعظم الجامعات العربية ثلاثة معايير واضحة للترقية وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. يتم تقييم أداء الأستاذ في المقررات الفصلية من قبل الطلاب، إضافة إلى عدد من الأبحاث المنشورة – والتي تتفاوت من جامعة إلى أخرى وحسب الرتبة الأكاديمية – إضافة إلى تقديم أدلة على إنجازات مهنية قام بها عضو هيئة التدريس بخدمة المجتمع التربوي. ويبقى التقييم الأكاديمي لأغراض الترقية تقييماً داخلياً في نطاق الجامعات نفسها، وعليه تكون شروط الترقية فيه مناسبة مع عدم وجود آلية شفافة لتقييم الأبحاث كما هو الحال في الجامعة اللبنانية. وفي مصر تحديداً، يخضع جميع أعضاء هيئة التدريس لنظام الترقية الأكاديمية التابع للمجلس الأعلى للجامعات. وبمراجعة التقارير التي بين أيدينا حول نسب الأساتذة الذين تمت ترقيتهم تظهر النتائج بأن هذه النسب قليلة. ففي الجامعة اللبنانية – على سبيل المثال – ما زال ٩٠٪ من أساتذة الاختصاص المتفرغين في الرتبة التي دخلوا بها إلى الكلية وهي رتبة معيد أو أستاذ مساعد. وفي جامعة محمد الخامس، لا يتم تقييم أداء الأساتذة وفقاً لمبادئ الاستحقاق الأكاديمي والبحثي، بل وفق معيار الأقدمية.

تقدم بعض الجامعات خدمات لأعضاء الهيئة التدريسية تتمثل في دعم مالي لحضور مؤتمرات وندوات تربوية وعلمية، وعقد ندوات وحلقات نقاش وورش تدريبية، إضافة إلى استضافة بعض الزائرين الأكاديميين. وتقوم بعض الجامعات مثل سيدة اللويزة بتقديم جلسات تدريبية للأساتذة لاستخدام وسائل العرض الإلكترونية. ومن أهم صور الدعم الأكاديمي – والتي ذُكرت في الجامعة اللبنانية وجامعة القاهرة – هي أحقية الحصول على إجازة البحث العلمي في نهاية السنة السادسة من

التدريس بالجامعة اللبنانية، وبعد كل ترقية للدرجة الأعلى في جامعة القاهرة، وذلك لإعفاء الأساتذة من الأعباء التدريسية والخدماتية لتشجيعهم على إجراء أبحاث تربوية تساعد في تطورهم المهني.

٣. توافر مساعدي الأساتذة والإداريين

تظهر عبارات عامة عن توافر مساعدي تدريس وإداريين في بعض البرامج التربوية دون تحديد الأعداد أو اختصاصات هؤلاء الإداريين والموظفين. والملاحظ أنه لا يوجد مساعدو أساتذة في برامج الماجستير المقدمة في عُمان مما يزيد من العبء الأكاديمي على الأساتذة. أما أعداد مساعدي التدريس في عين شمس والجامعة اللبنانية فهي معروفة وكافية. ففي الجامعة اللبنانية يتوافر مدربون يعتبرون مساعدين للأساتذة في ممارسة التربية العملية وهم من حملة شهادة الماجستير وذوي الخبرة والاختصاص في معظمهم. وفي حين يمثل تزايد أعداد الطلاب في دبلوم القاهرة العام مشكلة في توفير العدد الملائم من الإداريين ومساعدي المدرسين تبقى المعلومات غير متوافرة فيما يخص أعداد المساعدين والإداريين في جامعة محمد الخامس.

المحور الرابع: المنهاج[1]

١. أهداف المنهج ونواتج التعلم

يتوافر في جميع البرامج التربوية توصيف للمقررات الإجبارية والاختيارية يحصل الطالب على نسخة منه في اللقاء الصفي الأول لكل مقرر. وتتوافق مناهج هذه البرامج مع الأهداف العامة للكليات أو الأقسام التربوية. كما يمكن قياس الكثير من أهداف هذه المقررات خاصة الأهداف المعرفية. ومع ذلك ظهر في برامج الماجستير والدبلوم- على وجه الخصوص - عدم اتساق بين أهداف البرنامج مع المحتوى والنواتج المعرفية والمهارية والوجدانية. ومن أسباب عدم الاتساق بين الأهداف ونواتج التعلم صعوبة قياس بعض النواتج الأدائية، وبعض النواتج الوجدانية، إضافة إلى تغلب الجانب النظري على الجانب العملي في برامج ذات طابع مهني كبرنامج دمج الجانحين في المجتمع ومؤسساته، وهو ما ينطبق أيضا على برنامج بكالوريوس الرياضيات. أما في برنامجي إجازة التربية في لبنان فقد ظهرت عيوب في الاتساق العمودي بين بعض المقررات، يعود سببه إلى وجود تداخل في بعضها مما يؤثر بشكل كبير على نواتج التعلم للمنهج.

٢. عدد الأرصدة/ الساعات المعتمدة، نظام التدريس، التوزيع، والكثافة

الدراسة في برامج التربية عملية ونظرية ومدة الدراسة تختلف باختلاف الدرجة الجامعية للبرنامج فهي ثلاث أو أربع سنوات للدرجة الجامعية الأولى، وسنة واحدة للدبلوم العالي، وسنتان لدرجة الماجستير.

تعتمد برامج معظم الجامعات نظام تدريس الساعات المعتمدة (Credits)كبرامج الماجستير في عُمان وبرنامج سيدة اللويزة، وبرنامج جامعة عين شمس. ويستخدم في الجامعة اللبنانية وجامعة محمد الخامس نظام المقررات والأرصدة الأوروبي والمعروف ب (LMD) - وهو نظام يقوم على التدريس بالوحدات على ثلاث مستويات: مسلك الإجازة(L)، ومسلك الماستر (M)، ومسلك الدكتوراه (D).

وبمقارنة الساعات المعتمدة/ الأرصدة في برامج البكالوريوس/ الإجازة، ظهر تباين واضح بين هذه البرامج على النحو التالي: عين شمس (٢٣٢ ساعة معتمدة)، الجامعة اللبنانية (١٨٠ رصيداً)،

(١) المعيار الاسترشادي: "يقدم البرنامج منهجاً (مناهج) يتمتع بالاتساق الداخلي والتوافق الخارجي مع أهداف البرنامج ورسالة الجامعة، ويتلاءم مع متطلبات تنوع الطلاب والعمل ومتابعة الدراسات العليا ويتصف بالحداثة والقابلية للمقارنة أو المعادلة العالمية".

سيدة اللويزة (١٠٥ ساعات معتمدة). وعليه فإن مدة الدراسة هي أربع سنوات في جامعة عين شمس، وثلاث سنوات في جامعة سيدة اللويزة وفي الجامعة اللبنانية. يتكون المنهج في الجامعة اللبنانية من مجموع المقررات التالية: (١) مقررات الجذع المشترك (Core courseS) بمجموع ٦٨ رصيداً ونسبة ٣٧٪ من مجموع الأرصدة، (٢) مقررات الاختصاص بمجموع ٩٠ رصيداً، ونسبة ٥١٪، (٣) مقررات التربية العملية بمجموع ١٤ رصيداً ونسبة ٤ , ٤٪، (٤) المقررات الحرة بمجموع ٨ أرصدة وبنسبة ٤ , ٤٪. ويلاحظ أن التوازن غير تام خاصة في ضعف نسب المقررات الحرة والعملية. ومع ذلك فإن إجمالي ساعات التربية فهي ٥٦٠ ساعة وهي مدة تدريب كافية. أما برنامج سيدة اللويزة فساعاته المعتمدة موزعة على أربع مجموعات كالتالي: مقررات إجبارية عامة (٣١٪)، مقررات إجبارية (٢٣٪)، مقررات تخصص أساسي في الطفولة المبكرة، أو صعوبات التعلم، أو تربية الموهوبين (٤٠٪)، مقررات اختيارية (٦٪). وفي جامعة عين شمس، بلغ إجمالي الساعات المعتمدة ٢٣٢ تركز على الجوانب التخصصية (٧٥٪) والتربوية (٢٠٪) والثقافية (٥٪). وبمقارنة سريعة، نجد أن برنامج إجازة الجامعة اللبنانية يأخذ في اعتباره الجوانب العملية التطبيقية بشكل أكبر من برنامجي عين شمس وسيدة اللويزة.

وتختلف برامج الماجستير في عُمان في عدة نقاط منها: (١) عدم وجود مقررات اختيارية في جامعة السلطان قابوس ما يفقد الطلاب فيها بعض الدافعية لعدم تنوع المنهاج، (٢) اشتراط اعتماد ٦ ساعات إضافية للغة الإنجليزية في جامعة صحار، (٣) وجود مسارين للبرنامج في جامعة صحار: المسار الشامل، ومسار الرسالة، في حين يوجد مسار واحد (الرسالة) في جامعة السلطان قابوس.

وفي عُمان أيضا نجد أن عدد الساعات المعتمدة في جامعة صحار ٣٣ ساعة يضاف إليها ٦ ساعات للغة الإنجليزية. ويوجد مساران في البرنامج: المسار الشامل ويضم ٧ مقررات إجبارية (٢١ ساعة)، ٤ مقررات اختيارية (١٢ ساعة)، ومسار الرسالة ويضم ٧ مقررات إجبارية (٢١ ساعة) ومقررين اختياريين (٦ ساعات) إضافة إلى الرسالة (٦ ساعات). أما الساعات المعتمدة في جامعة السلطان قابوس فهي ٣٠ ساعة موزعة على الشكل التالي: ٢٤ ساعة معتمدة لمقررات إجبارية، إضافة إلى ٦ ساعات مخصصة للرسالة.

ويتوزع المنهاج في برنامج جامعة محمد الخامس إلى شقين نظري وعملي، ويتدرج تنفيذه عبر أربعة فصول (سداسيات) على مدار سنتين أكاديميتين، لا يتعدى الجانب العملي في وحدات البرنامج ٢١٪ وهو ما يجب زيادته. أما الساعات التدريسية الفعلية فتصل إلى ١٤٤٠ ساعة تتوزع كما يلي: الوحدات الرئيسية التي تحدد طبيعة التخصص (٤٥٪)، الوحدات المنهجية (١٢٪)، الوحدات التكميلية (أو الحرة) (١١٪)، التدريب (٢١٪)، مشروع نهاية التكوين/ البرنامج (١١٪). التوزيع مناسب ولكن لا يترك الوقت الكافي للبحث وإعداد العروض في إطار المراقبة المستمرة.

أما مدة الدراسة في برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة فهي سنة جامعية واحدة (٩ أشهر)، يتلقى فيها الطالب ٢٨ ساعة تدريسية أسبوعياً (٢٠ ساعة محاضرات، ٨ ساعات تدريب). أما مقررات المنهج وعددها ١٢، فجميعها إجبارية مما يؤثر سلباً في دافعية الطلاب وتنوع المنهج بصورة عامة. ويسعى القائمون على البرنامج إلى تطويره في ضوء نظام الساعات المعتمدة.

١. المقررات التعويضية ومقررات التقوية والمقررات الاختيارية

لا يتضمن منهج جميع البرامج مقررات تعويضية أو مقررات تقوية. وباستثناء برنامج جامعة السلطان قابوس وجامعة القاهرة، تقدم البرامج الأخرى رزمة من المقررات الاختيارية. ويمثل برنامج

الجامعة اللبنانية حالة خاصة إذ اعتبر واضعو المنهج أن مقررات مسار التخصص الفرعي الذي يختاره الطالب تشكل لائحة بالمقررات الاختيارية والتي يُلزم الطالب بدراستها، لتأخذ طابع "المقررات الاختيارية الإلزامية".

المحور الخامس: التعليم والتقييم[١]

١. لغة التعليم

تعتبر اللغة العربية لغة التدريس الوحيدة المستخدمة في البرامج الأربعة المقدمة في مصر وعُمان. في حين تستخدم اللغات العربية والفرنسية والإنجليزية في برنامج الطفولة المبكرة في لبنان، في حين تتوزع الوحدات التدريسية في برنامج إعادة تربية الجانحين في المغرب بين العربية والفرنسية، مع وجود وحدات كاملة تدرس بالفرنسية فقط. ويظهر تأثر هذين البرنامجين جلياً بالنظم والسياسات التربوية الفرنسية، وفي استخدام المصطلحات التربوية الفرنسية خاصة في المغرب. أما برنامج بكالوريوس التربية في جامعة سيدة اللويزة فهو البرنامج الوحيد الذي تستخدم فيه اللغة الإنجليزية كلغة تدريسية رسمية.

٢. أساليب التعليم

تتنوع طرائق التعليم المستخدمة في معظم البرامج التربوية لتشمل المحاضرات والنقاشات، وطرق العرض، والبحث والاستقصاء، والعصف الذهني، والزيارات الميدانية، والأنشطة العملية، ومع ذلك يبقى الأسلوب التقليدي في الكثير من المحاضرات موجوداً. كما أن استخدام تكنولوجيا الاتصالات في بعض البرامج يبقى ضعيفاً، فضلاً عن تركيز بعضها على الجانب المعرفي على حساب الجانب الميداني. وتحتاج بعض برامج الماجستير والدبلوم إلى استخدام الأنشطة التطبيقية وتقليل اعتماد البرنامج لطرق الحفظ والاستذكار في الامتحانات، وخفض الكثافة العالية لأعداد الطلاب في بعض المقررات. ويلاحظ في بعض برامج الماجستير تدريس بعض المقررات من قبل أساتذة غير مختصين.

٣. أساليب التقييم

تتنوع أساليب التقييم في معظم البرامج لتشمل الاختبارات التحريرية، والأنشطة الصفية، والمناقشة الصفية، والعروض الشفوية، والتطبيقات العملية وإعداد المشاريع والأبحاث. ولكن يلاحظ تركيز بعض البرامج في مصر على الاختبارات التحريرية التقليدية وبنسب كبيرة تصل إلى ٨٠٪ في المقررات النظرية. بل إن نسبة الامتحان التحريري النهائي في المقررات العملية لبرنامج جامعة عين شمس تصل إلى ٧٠٪. أما برامج الماجستير في عُمان والمغرب فتحتاج إلى أن تستخدم أساليب تقويم البحث العلمي بشكل أوسع.

المحور السادس: فرص التعلم[٢]

١. شروط القبول

في برامج مرحلة الدراسة الجامعية الأولى (البكالوريوس) تشترك الجامعات في شرط قبول الطلاب بعد الحصول على معدل مرتفع في الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها (البكالوريا). أما شرط اجتياز اختبار اللغة الأجنبية فهو غير مذكور في جامعة عين شمس، على خلاف الجامعة اللبنانية

(١) المعيار الاسترشادي: "يقدم البرنامج تعليما ناشطا تعتمد فيه طرق تعليمية متنوعة ولاسيما تقانة المعلومات والاتصالات. ويشمل التقييم فيه التقييم من أجل الترفيع والتقييم من أجل تحسين أساليب التعليم والتعلم".

(٢) المعيار الاسترشادي: "يوفر البرنامج للطلبة فرصاً عادلة للمتابعة والنجاح والتعويض ويقدم لهم خدمات الإرشاد والتوجيه اللازمة لتحسين فرصهم".

والتي تشترط على طلابها اجتياز اختبار اللغة الإنجليزية أو الفرنسية إضافة إلى اختبار اللغة العربية. أما جامعة سيدة اللويزة فتشترط على طلابها اجتياز اختبار اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ((TOFEL إضافة إلى اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) مع العلم بأن لغة التدريس فيها هي اللغة الإنجليزية. وتشترك الجامعة اللبنانية وجامعة عين شمس في تحقق شرط ما يُسمى ب "اختبار اللياقة أو القابلية لممارسة مهنة التعليم"، وهو اختبار مبهم يتم من خلال إجراء مقابلات تأخذ في غالبها الطابع الشكلي أو الروتيني المحدود. وتحدد لائحة الكلية في جامعة عين شمس شروطاً أخرى بعضها مبهم ويمكن أن يكون مجحفاً في حقوق فئات من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مثل "اجتياز الكشف الطبي لبيان صلاحيته الجسمية لممارسة المهنة".

أما برامج الماجستير والدبلوم فمن شروط الالتحاق بها الحصول على الشهادة الجامعية الأولى (بكالوريوس، أو ليسانس أو إجازة)، واجتياز الاختبارات الشفوية (المقابلة) والتحريرية. أما عناصر الاختلاف فتتمثل في تحقق شرط اجتياز اختبار اللغة الإنجليزية في جامعة صحار، واختباري اللغة العربية والفرنسية في جامعة محمد الخامس، في حين لا تتطلب جامعتا السلطان قابوس وجامعة القاهرة من طلابها اجتياز اختبارات لغوية. ويتميز الدبلوم العام في جامعة القاهرة بفرادته، فشرط الدرجة الجامعية الأولى يجب أن يكون في تخصصات غير تربوية لأن البرنامج يستهدف هؤلاء الطلبة بشكل أساسي. ومن الشروط الإضافية للقبول في برنامج القاهرة أن "يتعهد الطالب بالتفرغ لمتابعة الدراسة بالمعهد"، وأن "يقرر القومسيون الطبي العام لياقته لمهنة التعليم". فالشرط الأخير يتشابه مع ما تم ذكره سابقاً بآخر مشابه في جامعة عين شمس. أما تعهد الطالب بالتفرغ للدراسة فهو شرط غير عملي ولا يمكن التحقق منه بسهولة خاصة مع قبول أعداد كبيرة من الطلاب في المعهد.

٢. نسب القبول وأعداد الطلاب المقبولين

باستثناء تقارير جامعة عين شمس والجامعة اللبنانية نجد أن تقارير الجامعات الأخرى ذكرت أعداد الطلاب المقبولين فقط دون ذكر النسب. ففي جامعة عين شمس، النسبة المئوية للمسجلين في تخصص الرياضيات للعام ٢٠١٢ هي ١٤٪. وقد تم حساب النسبة المئوية من خلال مقارنة أعداد طلاب تخصص الرياضيات مع طلاب الكلية بشكل عام. أما نسبة القبول في الجامعة اللبنانية فهي ٢١٪ للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ وهي احتسبت على أساس مقارنة أعداد الطلاب المقبولين مع أعداد الطلاب المرشحين.

وبصورة عامة تتراوح أعداد الطلاب الملتحقين بالبرامج من قليلة جداً إلى عالية جداً، فهي قليلة جداً في جامعة صحار (١٢ طالباً وطالبة منذ عام ٢٠٠٩)، وفي سيدة اللويزة (٢٠ طالباً وطالبة) كونها لبرنامج الشهادة الجامعية الأولى، لترتفع في جامعة عين شمس (٤١٥ طالباً وطالبة) مع ملاحظة التناقص الملحوظ في أعداد الطلاب في السنوات الأخيرة، وفي الجامعة اللبنانية. هذا على مستوى الإجازة، أما على مستوى ما بعد الإجازة فالعدد قليل في جامعة السلطان قابوس (١٤ طالباً وطالبة) كونها شهادة ماجستير، ومرتفع جداً في دبلوم جامعة القاهرة (١٤١٥ طالباً وطالبة) بحيث يشكل العدد عبئاً كبيراً على هيئة التدريس.

٣. تنوع الطلاب

تظهر نقاط اختلاف وتشابه بين برامج الجامعات، ففي حين تشير بعض البرامج إلى تنوع الطلاب بحسب معايير الجنس والخلفية الاجتماعية والثقافية كما في برامج جامعات عُمان، تشير التقارير إلى عدم وجود تنوع في جميع هذه البرامج بحسب الجنسية. فالأغلبية الساحقة من الطلاب هم من حملة

جنسية الدولة التي تتبع لها الجامعة. وفي لبنان، لا يوجد تنوع في معايير عدة منها الجنس، والجنسية، والديانة. فجميع الطلاب في الجامعة اللبنانية هم من الإناث، وتشكل الطالبات اللبنانيات ما نسبته ٩٧٪. ويقدم البرنامج في فرعين للجامعة، ومعظم الطالبات في كل فرع هن من ديانة واحدة بحكم الموقع الجغرافي للفرع وسهولة المواصلات. وينطبق ذلك الحال على جامعة سيدة اللويزة. فيما يقدم تقرير جامعة محمد الخامس تفصيلاً عن نسبة الطلاب الأجانب في البرنامج إذ تبلغ ١١,٧٪ من أعداد الطلاب المقبولين والبالغ ٣٤ طالباً وطالباً تشكل الإناث منهم ٥٣٪.

٤. الحضور والمتابعة

لم تذكر تقارير في جامعات السلطان قابوس ومحمد الخامس وجامعة القاهرة نظام الحضور والمتابعة المتبع لديها. ويبدو أن الأعداد الكبيرة في برنامج القاهرة تجعل من هذا الإجراء صعباً وغير عملي. أما في جامعة السلطان قابوس فالحضور إجباري مع التركيز على عدد الساعات (العبء الدراسي) للطالب المتفرغ وغير المتفرغ. ويلاحظ وجود تشابه في سياسة الحضور في جامعات لبنان، وعين شمس وصحار، إذ إن الحضور إلزامي بنسبة ٧٠٪ إلى ٧٥٪ في هذه الجامعات كحد أدنى في كل المقررات. وإذا تجاوز الطالب هذا الحد فلمجلس الكلية أو القسم الذي تعطى فيه المادة اعتبار الطالب منسحباً من المادة.

٥. التدفق والرسوب والتخرج

باستثناء الجامعة اللبنانية وجامعة عين شمس، لم تقدم بيانات تفصيلية عن التدفق والرسوب والتخرج في برامج الجامعات العربية الأخرى. ففي الجامعة اللبنانية انخفضت نسبة المتخرجين إلى المقبولين بين أعوام ٢٠٠٨-٢٠٠٩و ٢٠٠٩-٢٠١٠ من ٨٠٪ إلى ٦٤,٤٪ لأسباب تتعلق بتغييرات في توزيع نسب العلامات على طرق التقييم. كما تناقصت أعداد الخريجين بشكل ملحوظ من ١٢٤ طالباً في العام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ إلى ٨٠ طالباً في العام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢. أما تدفق الطلاب خلال سنوات الدراسة فهو مرتفع جداً (٩٦، ٨٧، ٩٣) على التوالي. أما الغالبية العظمى من المتخرجين فهم من خريجي تخصص الطفولة باللغة الفرنسية (٥٠) يليه باللغة العربية (١٨) ثم باللغة الإنجليزية (١٨). أما في برنامج جامعة عين شمس، فتبلغ نسبة الاحتفاظ بالطلاب الملتحقين بالبرنامج من بداية السنة (أو ما يُسمى بالفرقة) الأولى وحتى الأخيرة ٦٠٪، أما النسبة المتبقية وهي ٤٠٪ فهم من تسربوا خلال البرنامج خلال سنوات الدراسة الأربع وخاصة في السنة الأولى (نسبة نجاح ٧٠٪)، مما يتطلب من القائمين على البرنامج النظر في أسبابه.

لم تقدَّم معلومات عن أعداد التدفق والرسوب ومقارنتها مع أعداد التخرج في جامعة سيدة اللويزة وصحار. في حين بلغ العدد الذي تم قبوله في برنامج محمد الخامس ٣٤ طالباً وطالبة السنة الجامعية ٢٠١١-٢٠١٢ وهو عدد ثابت لأعداد الطلاب المخطط لقبولهم في السنتين القادمتين. أما نسب القبول في برنامج جامعة السلطان قابوس فهي أيضاً ثابتة ما بين ٢٦٪ إلى ٢٩٪ في السنوات القليلة السابقة، وبأعداد تتراوح ما بين ١٢ إلى ١٤ طالباً وطالبة، يبلغ أعداد الذكور فيها ضعف أعداد الإناث. ولم يشهد هذا البرنامج حالات تسرب أو رسوب أو تعثر أو في أي سنة من السنوات. أما برنامج دبلوم جامعة القاهرة فيمثل حالة فريدة في تزايد أعداد الطلاب بشكل كبير جداً، وذلك من ١٩٤ إلى ١,٤١٥ بين أعوام ٢٠٠٧ و ٢٠١١. ويعود السبب في هذه القفزات الكبيرة إلى اشتراط وزارة التربية والتعليم على الراغبين في التعاقد للعمل في المدارس من غير خريجي كلية التربية ضرورة الحصول على مؤهل تربوي من إحدى الجامعات، وهو الأمر الذي أثّر على نوعية وجودة التعليم في هذا البرنامج.

٦. تقديم خدمات دعم الطلبة وإرشادهم

تواجه معظم البرامج-باستثناء جامعة سيدة اللويزة - نقصا في الخدمات بشكل عام خاصة في الكتب والمراجع الحديثة والحواسيب وأساليب التواصل الإلكتروني والوسائل البصرية والأفلام الوثائقية خاصة في برامج متخصصة مثل برنامج تربية الطفولة المبكرة وبرنامج إعادة تربية الجانحين. وهذا ما أكدته تقارير الطلاب في بعض البرامج مثل جامعة صحار والسلطان قابوس. كما أن خدمات الإرشاد والتوجيه الأكاديمي ليست بالمستوى المقبول في معظم البرامج، في حين لم تتطرق بعض البرامج لهذه الخدمات في عرضها التحليلي. وفي جامعة السلطان قابوس يقدم البرنامج منحا دراسية لطلبة الدراسات العليا، كما يوفر سكنا للطالبات العمانيات داخل الحرم الجامعي على نفقتهم الخاصة، إضافة لتقديم خدمات إرشادية أكاديمية للطلاب لاختيار المواد وتنظيم العبء الدراسي.

٧. نسبة عدد الطلاب إلى الأساتذة

وتتفاوت نسب أعداد أعضاء الهيئة التدريسية إلى الطلاب من نسب معقولة في برامج جامعة السلطان قابوس (١:٤)، والجامعة اللبنانية (١:٤)، وجامعة عين شمس (٤ ,١:٣)، إلى نسب عالية في برنامج جامعة القاهرة (١:٤٧) بسبب النقص الحاد في أعداد المدرسين لتعاقد الكثيرين مع جامعات أخرى وازدياد أعداد الطلاب بشكل مضطرد خلال السنوات الماضية. كما توجد نسب أخرى يصعب تحديدها لعدم توافر بيانات عن الأعداد كما في برنامج جامعة صحار، أو لانخراط أعضاء الهيئة التدريسية في برامج تربوية عدة كما هي الحال في جامعة سيدة اللويزة مع الإشارة إلى أن أعداد الطلاب محدودة في برنامج إجازة التربية. وعليه يمكن اعتبار أن نسبة عدد الطلاب في جامعة سيدة اللويزة (١٩ طالباً وطالبة) إلى أعضاء الهيئة التدريسية (١٥ عضواً متفرغاً: ١ محاضر، ١٠ أستاذ مساعد، ٣ أستاذ مشارك، ١ أستاذ) نسبة جيدة جداً، بل هي نقطة قوة البرنامج. في حين تعاني برامج الماجستير في عُمان من قلة أعداد الأساتذة المشرفين على الرسائل الجامعية للطلاب.

المحور السابع: مستوى الخريجين[1]

أشارت دراسات الباحثين بشكل جلي إلى توافر فرص العمل وحاجة سوق التربية الكبيرة إلى خريجي هذه البرامج قيد الدراسة، وهذا ما يؤكد على أهمية هذه البرامج في رفد قطاع التربية بالمعلمين والأخصائيين. إذ لا يشكو الخريجون بشكل عام من قلة الفرص المتاحة لهم في العمل. كما تفتح هذه البرامج المجال أمام الطلاب المتخرجين من هذه البرامج لمتابعة دراساتهم العليا في تخصصاتهم أو في المجال التربوي. غير أن أعداد الملتحقين بالدراسات العليا بعد التخرج هي أعداد قليلة أو غير متوافرة في معظم هذه البرامج.

ما زالت فرص العمل متاحة للغالبية العظمى من الخريجين على الرغم من وجود بعض السمات السلبية في بعض البرامج كطغيان الجانب النظري المعرفي على الجانب التطبيقي وضعف الخريجين في اللغات الأجنبية كما هي الحال في الجامعات اللبنانية وجامعة محمد الخامس. فقد أكدت البيانات المتوافرة من تقرير برنامج جامعة محمد الخامس - على سبيل المثال - على حاجة قطاع التربية والعمل الاجتماعي لخريجي برامج هاتين الجامعتين رغم الأعداد الكبيرة من الخريجين وضعف التدريب العملي لديهم. ففي المغرب، أشارت البيانات إلى قدرة الخريجين على إيجاد وظائف في مراكز إعداد التربية، وإدماج الشباب في وزارات العدل والتنمية الاجتماعية، والشباب والرياضة، ومديرية الأمن الوطني ومؤسسات إعادة إدماج السجناء، ومنظمات إدماج الشباب الذين يعانون من اضطرابات

(١) المعيار الاسترشادي: "يبين البرنامج بان خريجيه يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة في اختصاصهم".

سلوكية. إذ يستطيع الخريج الحصول على عمل في هذه المؤسسات دون فترة انتظار طويلة، وذلك لحاجة السوق إليه. وقد لوحظ وجود أثر إيجابي للبرنامج على أداء العاملين خاصة في معاملة السجناء، وإعادة دمج الجانحين، وتحسن العمل في العمل الاجتماعي، دون ذكر الأدلة التي استخدمت للوصول إلى هذه النتائج والاستنتاجات. وينطبق الأمر على خريجي الجامعة اللبنانية والذين تزيد أعدادهم عن ٨٠ خريجاً سنوياً، ومع ذلك فإن سوق العمل يحتاج إلى الكثيرين منهم وذلك لازدياد أعداد دور الحضانة ورياض الأطفال في لبنان.

ويعد الدبلوم العام في جامعة القاهرة صاحب أعلى أعداد من الخريجين وهم بالمئات، ورغم ذلك فإن حاجة قطاع السوق والعمل التربوي عالية جداً. وقد أثرت الأعداد الكبيرة المتزايدة للملتحقين بالبرنامج على مستويات الجودة لدى الخريجين فضلاً عن وجود تفاوت في مستوياتهم بحسب تخصصاتهم. غير أن السمعة العالية لجامعة القاهرة وجامعة عين شمس وبرامجهما التربوية قد جعلت من فرص العمل متوافرة لخريجيها. أما في عُمان، فيضم برنامجا الماجستير طلاباً هم في أغلبهم موظفون أو معلمون، أو مشرفون تربويون، وبالتالي يسمح البرنامجان نظرياً لطلابهما بإكمال دراسات الدكتوراه رغم نقاط الضعف وعدم الاستقرار الظاهرين في برنامج صحار على وجه الخصوص.

وتبقى مشكلة الخريجين في بعض برامج الماجستير في أنهم لم يتلقوا تدريباً كافياً على مهارات البحث العلمي. فبرنامج محمد الخامس هو برنامج ماجستير مهني، أما برامج سلطنة عُمان فتعاني من قلة أعداد الهيئة التدريسية، وتركيز بعضها على مسار الامتحان الشامل لعدم توافر الكادر المؤهل للإشراف على الرسائل الجامعية. ويمكن لهذه الأسباب جميعاً أن تطرح تساؤلات حول مستوى مهارات الخريجين البحثية، وفيما إذا كانت ستؤهلهم على إكمال درجة الدكتوراه في جامعات غربية.

خلاصة

يمكن أن نخلص في تحليل برامج التربية في الجامعات العربية في ضوء بعض المحاور السبعة إلى الاستنتاجات التالية:

الأهداف: يمكن تصنيف الأهداف إلى أربع مجموعات: (١) أهداف عامة تتسم بالوضوح والاتساق الداخلي والخارجي ولكن لم تحدد السبل للتحقق منها، (٢) أهداف عامة تتسم بالوضوح وبمستويات مقبولة من الاتساق الداخلي والخارجي مع وجود استثناءات، (٣) أهداف عامة يطغى عليها الجانب المعرفي مما يؤثر على اتساقها الداخلي والخارجي، (٤) أهداف عامة جداً تطرح أسئلة حول اتساقها الداخلي والخارجي.

إدارة البرنامج: توجد هرمية إدارية في جميع الجامعات العربية، إلا أن السلطة الإدارية هي سلطة مركزية وبيروقراطية في معظم الجامعات. ويسود مناخ التعاون والمشاركة في معظم البرامج. أما بالنسبة لضمان الجودة فهناك: (١) برامج لم تخضع أبداً لتقييم خارجي أو داخلي كما هي الحال في الجامعة اللبنانية وجامعة السلطان قابوس وجامعة صحار، (٢) برامج خضعت لتقييم داخلي شكلي في غياب لنظام ضمان الجودة الخارجي كما هي الحال في جامعات محمد الخامس وسيدة اللويزة، (٣) برامج خضعت لتقييم داخلي غير شامل في غياب لنظام ضمان الجودة الخارجي؛ ينطبق بشكل رئيسي على برنامج بكالوريوس الرياضيات في جامعة عين شمس، (٤) برامج خضعت لتقييم داخلي ونظام ضمان الجودة الخارجي غير شامل كما في برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة. وقد ظهرت ملامح لرؤىً وخطط مستقبلية لتطوير البرامج التربوية في معظم الجامعات، ولكن تبقى الشراكات في الجامعات العربية شراكات ضعيفة أو معدومة رغم العبارات الإيجابية المستخدمة.

المـوارد الأكاديميـة: تتوافـر لمعظم البرامـج قيد المراجعة هيئـة تعليمية مكونة من أسـاتذة أكثرهم مـن حملة شـهادة الدكتوراه في اختصاصات ذات صلة بالبرامج التربويـة ومعظمهم من فئة المتفرغين. ويبرز تفاوت كبير في أنصبة الأساتذة في البرامج السبعة. أما الإنتاجية العلمية والمساهمات الأكاديمية فمـا زالت ضعيفة في غالبية الجامعات العربية. وتعاني معظم الجامعات من ضعف النشـاط الأكاديمي البحثـي. وفيمـا يخص سياسـة الترقية الأكاديمية، حـددت الأنظمة الداخلية لمعظـم الجامعات العربية ثلاثة معايير واضحة للترقية وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. أما نسب الأساتذة الذين تمت ترقيتهم في بعض الجامعات فهي قليلة. وتقدم بعض الجامعات خدمات لأعضاء الهيئة التدريسية تتمثـل في دعم مالي لحضور مؤتمرات وندوات تربويـة وعلمية، وعقد ندوات وحلقات نقاش وورش تدريبية، إضافة إلى اسـتضافة بعض الزائرين الأكاديميين، علما بأن قلة عدد المسـاعدين للأسـاتذة في جميع البرامج التربوية تزيد من العبء الأكاديمي على الأساتذة.

المنهـاج: يتوفـر في معظـم البرامـج التربويـة توصيـف للمقـررات الإجباريـة والاختيارية يحصل الطالـب علـى نسـخة منها في اللقـاء الصفي الأول لـكل مقرر. ظهر فـي برامج الماجسـتير والدبلوم – علـى وجه الخصوص – عدم اتسـاق بيـن أهداف البرنامج مـع المحتوى والنواتـج المعرفية والمهارية والوجدانيـة. وتعتمد برامج معظم الجامعات نظام تدريس السـاعات المعتمدة (Credits). ويسـتخدم نظـام المقـررات والأرصدة الأوروبي في الجامعات التي تتبع النظـام الفرنكفوني في التعليم. وبمقارنة السـاعات المعتمدة/ الأرصدة فـي برامج البكالوريوس/ الإجازة، ظهر تبايـن واضح بين هذه البرامج. ويتوزع المنهاج في جميع البرامج إلى شقين نظري وعملي، ولكن يغلب الجانب النظري في جميع هذه البرامج. ولا تتضمن المناهج مقررات تعويضية أو مقررات تقوية. كما لا تقدم بعض البرامج لائحة من المقررات الاختيارية.

التعليم والتقييم: تعتبر اللغة العربية لغة التدريس في معظم البرامج، في حين تستخدم اللغات العربية والفرنسـية والإنجليزية فـي لبنان، والعربية والفرنسـية في المغرب. وتتنوع طرائق التعليم المسـتخدمة فـي معظم البرامج التربوية لتشـمل المحاضرات والنقاشـات، وطرق العرض، والبحث والاسـتقصاء، والعصف الذهني، والزيارات الميدانية، والأنشطة العملية، ومع ذلك يبقى الأسلوب التقليدي في الكثير مـن المحاضرات غالباً. ويلاحظ في بعض برامج الماجسـتير تدريس بعض المقررات من قبل أسـاتذة غير مختصين. كما تتنوع أسـاليب التقييم في معظم البرامج لتشـمل الاختبارات التحريرية، والأنشـطة الصفيـة، والمناقشـة الصفية، والعروض الشـفوية، والتطبيقـات العملية وإعداد المشـاريع والأبحاث. ولكن يلاحظ تركيز بعض البرامج على الاختبارات التحريرية التقليدية وبنسب كبيرة.

فـرص التعلم: تشـترك الجامعـات في مرحلة الدراسـة الجامعية الأولى بشـرط قبـول الطلاب بعد الحصول على معدل مرتفع في الشـهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها (البكالوريا)، ولكنها لا تشـترك في شـرط اجتياز اختبار اللغة الأجنبية. وتبقى بعض الشـروط غير واضحة في بعض الجامعات مثل شـرط اجتيـاز "اختبـار اللياقـة أو القابلية لممارسـة مهنة التعليم". أما برامج الماجسـتير والدبلوم فتشـترك في شـروط الالتحـاق بها بالحصول على الشـهادة الجامعيـة الأولى (بكالوريوس، أو ليسـانس أو إجازة)، واجتيـاز الاختبـارات الشـفوية (المقابلة) والتحريريـة. أما عناصـر الاختلاف فتتمثل في تحقق شـرط اجتيـاز اختبـار اللغات الأجنبية في بعـض الجامعات. وبصورة عامة تتراوح أعـداد الطلاب الملتحقين بالبرامـج من قليلـة جداً إلى عالية جداً، وتظهر نقاط اختلاف وتشـابه بين برامـج الجامعات بخصوص تنوع الطلاب بحسـب معايير الجنس والجنسـية والخلفية الاجتماعية والثقافية. ويلاحظ استخدام نظام

للحضـور والمتابعة في معظم البرامج، ويحدد الحضور الإلزامي بنسـبة ٧٠٪ إلى ٧٥٪. أما بخصوص التدفق والرسـوب والتخرج، فلم تقدم بيانات تفصيلية عن الأعداد في معظم برامج الجامعات العربية. وتقـدم معظم البرامج موارد لوجسـتية مثل قاعات للدروس وقاعات للمحاضرات، ومواد سـكرتارية. ومـع ذلـك تواجه هـذه البرامج نقصاً فـي الخدمات بشـكل عام خاصة فـي الكتب والمراجـع الحديثة والحواسيب وأساليب التواصل الإلكتروني والوسائل البصرية والأفلام الوثائقية. وتتفاوت نسب أعداد أعضاء الهيئة التدريسـية إلى الطلاب من نسـب معقولة إلى نسب عالية. وتعاني بعض برامج الماجستير من قلة أعداد الأساتذة المشرفين على الرسائل الجامعية للطلاب.

مسـتوى الخريجين: أشارت البيانات إلى توافق كبير مع نتائج تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP, 2006) مـن حيـث حاجة سـوق العمل والتربية إلـى خريجي البرامج التربوية بشـكل كبير. فقد ظهر بشـكل جلي حاجة ميـدان التربية للمعلمين والأخصائيين والمهنييـن لملء الفراغ في المراكز والمـدارس والمعاهد التربوية. وبالتالي تم تجاوز سـلبيات عدة فـي البرامج المذكورة – كعدم وضوح بعـض الأهـداف، وضعف المـوارد والتجهيزات، وعـدم توافر الأسـاتذة مـن ذوي الاختصاص، وقلة توافر المشرفين الأكاديميين، وعدم التركيز على الجوانب التطبيقية المهنية، وغيرها – من خلال تقديم فـرص عمـل للخريجيـن كونهم يحملون شـهادات تربويـة من جامعـات عربية معروفة. كما أن سـمعة معظم الجامعات قيد الدراسـة والتي تخرج منها الطلاب معروفة للعديد من المؤسسـات التعليمية، مما يشجع الطلاب على الالتحاق ببرامجها التربوية. أما مستويات الطلاب في مهارات البحث العلمي فهي إجمالاً دون المسـتوى المقبول، وهذا ما يفسـر ضعف الإقبال على الدراسات العليا في بعض البرامج، كونها تفتقر لإعداد الطلاب وتهيئتهم للعمل كباحثين تربويين كنتيجة للنقص في الأسـاتذة المختصين والمؤهلين لتدريس طرائق وأساليب البحث العلمي.

كما يمكننا عموماً أن نستخلص ما يلي:

- تفتقر برامج الماجسـتير البحثية للأساتذة المختصين في تدريس وإعداد الطلاب على استخدام أسـاليب وطرائـق البحـث العلمـي التطبيقي. ويعبـر هذا النقص عـن حاجة الجامعـات العربية بشكل عام إلى الاهتمام بالجانب البحثي وإيفاد مبتعثين ودارسين للتخصص في مجال تدريس أساليب البحث العملي وذلك لرفع مستويات الطلبة وإعداد جيل كفوء من الباحثين العرب.
- يطغـى الجانـب المعرفـي علـى معظم البرامـج التربويـة وحتى فـي برامج على مسـتوى درجة الماجستير المهني كبرنامج إعادة تربية الجانحين في جامعة محمد الخامس. يظهر عدم التوازن جليـاً بين الجانب النظـري والعملي في محاور المناهج والتعلم والتقييـم. وتتوافق هذه النتائج بشكل كبير مع نتائج دراسة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول نوعية البرامج التربوية في ٢٣ جامعة حكومية وخاصة في ١٣ دولة عربية(UNDP, 2006).
- منذ اتخاذ القرار بتوسـيع نظام التعليم وفتح برنامج الدبلوم العام في جامعة القاهرة للمئات من الطـلاب، أصبح البرنامج مكتظاً، مما شـهد تدهوراً واضحاً لجهة البنيـة التحتية ونوعية التعليم معـاً. وقد ينطبـق هذا على برامج تربوية عديدة في عدة جامعـات مصرية كانت قد ركزت عليها دراسة منى البرادعي حول حالة التعليم العالي في مصر (٢٠٠٩). إذ تؤثر النوعية المتدنية على الفعالية الداخلية والخارجية للمؤسسـة التعليمية، ومن مؤشـرات الفعالية الداخلية ارتفاع نسبة الطلاب إلى الأساتذة، وهذا ما يتفق مع دراسة منى البرادعي. أما الفعالية الخارجية والتي تتمثل فـي حاجة سـوق العمل للخريجين فمـا زالت مقبولة كـون معظم الخريجين مـن الدبلوم العام

يجدون فرص عمل في قطاع التعليم بعد مدة قصيرة من تخرجهم سواءٌ في مصر أو بعض الدول العربية.

- يوجد طلب متزايد على فروع محددة في الدراسات الإنسانية على حساب تدريس العلوم أو الرياضيات، ويمكن ملاحظة ذلك في النقص المتزايد في أعداد الطلاب الملتحقين ببرنامج بكالوريوس الرياضيات. وقد أشارت نتائج دراسة البرادعي إلى وجود أسباب اقتصادية منها وجود تكاليف تعليمية أكبر مرتبطة بالكتب والمواد والتدريس الخصوصي. كما يمكن أن تستغرق الدراسة لفروع تدريس الرياضيات والعلوم وقتاً أطول مقارنة بغيرها من الدراسات.
- تعاني الجامعات الخاصة في عُمان ولبنان – صُحار وسيدة اللويزة – من قلة أعداد الطلاب الملتحقين ببرامجها التربوية قيد الدراسة. ورغم هذا التشابه، تختلف العوامل المسببة لنقص الأعداد في هاتين الجامعتين. فبرنامج جامعة صُحار غير مستقر ويفتقر للأساتذة المختصين وللتجهيزات والمصادر التربوية، وقد ظل يتبع في نظمه جامعة مؤته الأردنية. أما برنامج بكالوريوس التربية في سيدة اللويزة الخاصة، فقد توسع بشكل طموح جداً ليقدم تخصصات نادرة مثل تربية الموهوبين والمتفوقين دون دراسة لسوق العمل أو تعيين أساتذة مختصين في هذا المجال مثلاً.
- لا يوجد تشابه بين جامعتي صُحار وسيدة اللويزة من حيث توافر التسهيلات واللوازم والمكتبات على الرغم من تشجيع وزارتي التعليم العالي في البلدين للجامعات الخاصة. فجامعة صُحار تفتقر إلى وجود المصادر التربوية والكتب الحديثة والتجهيزات التكنولوجية، على عكس جامعة سيدة اللويزة. وبشكل عام لا تختلف جامعة صُحار الخاصة عن بقية الجامعات العربية الحكومية قيد الدراسة.
- ما تزال الجامعات الحكومية تشكل الرافد الأكبر من الخريجين لأسواق العمل في حقل التربية، على الرغم من ضعف الخريجين في اللغات الأجنبية ومهارات التواصل التكنولوجي. قد يعود السبب في ذلك إلى مجانية التعليم أو انخفاض تكاليف الرسوم الجامعية، إضافة إلى مرونة بعض الجامعات الفرنكوفونية في منح إجازة التربية أو الماجستير في اللغتين العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية بحسب حاجة السوق كما هو الحال في الجامعة اللبنانية وجامعة محمد الخامس.
- تستوعب الجامعات الحكومية أعداداً متوسطة إلى كبيرة من الطلاب قد يعود بعض أسبابها إلى مجانية التعليم أو انخفاض تكاليف الرسوم الجامعية مما يساعد قطاعات واسعة من ذوي الدخل المتدني على تشجيع أبنائهم للالتحاق بهذه الجامعات، وهذا ما أكدت عليه دراسة البرادعي.
- لا توجد فروق في النوعية بين البرامج الأنكلوفونية والبرامج الفرنكوفونية فيما يخص محاور التقرير السبعة.

المراجع والمصادر العربية:

البرادعي، منى (٢٠٠٩). الوصول والمساواة التنافسيّة: حالة التعليم العالي في مصر. في الأمين، عدنان (محرر)، **نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية**. (ص. ص.: ١٧٥-٢٠٦). بيروت: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

المراجع والمصادر الأجنبية:

Schwab, Klaus (Ed.) (2013). *The global competitiveness report 2013-2014*. Geneva: The World Economic Forum (WEF).

UNDP (2006). *Quality assessment of programmes in the field of education in Arab universities: A regional review report*. New York: United Nations Development Programme (UNDP) & Regional Bureau for Arab State (RBAS).