الفصل الثاني

قضايا النوعية في برامج إدارة الأعمال في الجامعات العربية

(دراسة توليفية)

يوسف صيداني[١]

ملخص

يعرض هذا الفصل بعض الاتجاهات السائدة في خمسة من برامج إدارة الأعمال في جامعات العالم العربي استنادا إلى دراسات حالات أجريت في المغرب و مصر و لبنان. يلاحظ عدم وجود جهد لدى الكثير من الجامعات والكليات والبرامج المعنية بإدارة الأعمال و الاختصاصات المرتبطة بها للحصول على اعتماد خارجي من هيئات عالمية معتمدة. يلاحظ أيضا عدم وجود إحصاءات ضرورية لإجراء عمليات المقارنة بين الجامعات كما توجد ندرة في بعض المعلومات التي تيسر عملية المقارنة بين البرامج. يلاحظ تقدم ملحوظ باعتماد المكننة واللغات الأجنبية و السعي الأولي نحو إرساء ثقافة التطوير المستمر. تعاني بعض البرامج من غياب نواتج تعلم واضحة وأهداف محددة ومعروفة من الأطراف المرتبطة ومن اعتمادها على الأساليب الكلاسيكية في التدريس و التقييم مما يحد من تنمية مهارات الطلاب النقدية والابتكارية. بشكل عام تكمن أبرز نقاط قوة البرامج المدروسة في وجود الأهداف وفي مستوى الخريجين بينما تكمن أبرز نقاط ضعفها في إدارة البرنامج و في المنهاج و في فرص (أو أساليب) التعليم و التقييم.

مقدمة

يوفر التقرير التوليفي الحالي مراجعة لبعض الاتجاهات السائدة في بعض برامج إدارة الأعمال في جامعات العالم العربي. يتناول هذا التقرير خمس دراسات حالات كما يلي: برنامج إدارة أعمال- اختصاص المحاسبة في جامعة بيروت العربية، برنامج المحاسبة بقسم اللغة الإنكليزية في جامعة القاهرة، برنامج إدارة الأعمال في الجامعة اللبنانية، برنامج الإدارة والأعمال في جامعة الحسن الثاني في الدار البيضاء، برنامج الإدارة والأعمال في جامعة محمد الخامس أكدال. جميع هذه البرامج تم اختيارها على مستوى الإجازة، وجميع الدراسات مشمولة في هذا الكتاب.

لقد استندنا في هذا التقرير على "إطار تحليل النوعية" الموضوع من قبل الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. وبالتالي فإن التقرير يعتمد على سبعة محاور أساسية نعرض فيها لأهم الممارسات السائدة والاتجاهات في البرامج المدروسة.

لقد تم الاستئناس في سياق هذا التقرير بالتقرير الإقليمي الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في العام ٢٠٠٥ المعنون "تعزيز ضمان الجودة والتخطيط المؤسسي في الجامعات العربية" (UNDP, 2005)[٢]، الذي أشار إلى التالي:

---

(١) الدكتور يوسف صيداني أستاذ مشارك في كلية سليمان العليان في الجامعة الأميركية في بيروت، و رئيس قسم الإدارة والتمويل و العمل المبادر Management, Marketing, & Entrepreneurship ، نال شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال من جامعة الميسيسبي في الولايات المتحدة الأميركية سنة ١٩٩٣ البريد الإلكتروني: yusuf.sidani@aub.edu.lb

(٢) عرض هذا التقرير عامة نوعية التعليم في إدارة الأعمال في ست عشرة من الجامعات العامة والخاصة في اثنتي عشرة دولة عربية : المغرب ، الجزائر ، مصر ، اليمن ، السودان ، عمان ، سوريا ، لبنان ، الأردن ، فلسطين ،البحرين و الإمارات العربية المتحدة.

١. ضرورة إجراء مراجعة استراتيجية لبرامج إدارة الأعمال،
٢. تعزيز الحرية الأكاديمية فيما يتعلق بتطوير ممارسات تربوية تصب في خدمة الطلاب و والجهات الموظفة لهم،
٣. ضرورة التوجه نحو إجراء مراجعة خارجية و مقارنات مع معايير دولية في هذا المجال،
٤. ضرورة التركيز على تنمية المهارات الإدراكية العليا للطلاب مثل القدرة على التقييم و التحليل النقدي،
٥. ضرورة تطوير آليات التدريس و التعليم لتخريج طلبة مستقلين فكريا أصحاب مقدرة على التعلم المستمر بمفردهم دون الاعتماد بالضرورة على كتب محددة،
٦. أهمية الاستمرار في دعم الطلبة عبر توفير التكنولوجيا الحديثة و تنمية مهاراتهم اللغوية،
٧. ضرورة زيادة الموارد التعليمية من مكتبات مؤهلة و جهاز أكاديمي كفؤ،
٨. الاستمرار في السعي للحصول على ضمان الجودة و التطوير التعليمي،
٩. مقاربة موضوع لغة التدريس بحيث لا يشكل استخدام أي لغة عائقا أمام العملية التربوية.

تعكس التقارير الخمسة، موضوع هذا التقرير التوليفي، جهودا مباركة بذلها الباحثون في استقصاء المعلومات الضرورية. و لقد تفاوتت التقارير من حيث التزامها بالإطار العام لتحليل برامج إدارة الأعمال. و قبل أن أخوض في تعليقات عامة حول هذه التقارير، أعرض لملاحظات عامة اقتبستها من الاتجاه السائد لهذه التقارير النابع من قراءة أفقية لها و من خلال الاعتماد على تجارب الاعتماد Accreditation المعتمد من إحدى أهم مؤسسات الاعتماد في العالم وهي (The Association to Advance Collegiate Schools of Business- AACSB)[1].

إن هذه الملاحظات هي ملاحظات عامة و لا تعني بالضرورة أنها تنطبق على كل التقارير على حد سواء.

أولا: تبذل جهود كبيرة في سبيل تحسين نوعية البرامج المتعلقة بإدارة الأعمال و هذا يظهر في حجم الدعم الذي تحظى به هذه البرامج رغم الإمكانات المحدودة في الكثير من الأحيان. كما يتبين ذلك في حجم الخريجين و نوعية الوظائف التي يحظون بها بالرغم من عدم توفر كافة المعلومات المتصلة بهذا الموضوع أحيانا.

ثانيا: يلاحظ عدم وجود جهد لدى الكثير من الجامعات و الكليات و البرامج المعنية بإدارة الأعمال و الاختصاصات المرتبطة بها للحصول على اعتماد خارجي من هيئات عالمية معتمدة، وهي في حالة اختصاص إدارة الأعمال ثلاثة:

(١) AACSB – مركزها الرئيس في تامبا – فلوريدا – الولايات المتحدة الأميركية
(٢) EQUIS - European Quality Improvement System– مركزها الرئيس في بروكسل – بلجيكا
(٣) AMBA - The Association of MBAs– مركزها الرئيس في لندن – المملكة المتحدة

فعلى سبيل المثال يذكر تقرير جامعة بيروت العربية وجود تقرير تقييم ذاتي يمكن استخدامه كأساس للتطوير المستمر أو للاعتماد الخارجي من "جهة خارجية" دون ذكر لهذه الجهة. كذلك تستعد كلية

(١) هي منظمة غير ربحية تضم عضوية عالمية من المؤسسات التعليمية والشركات والكيانات الأخرى المخصصة للنهوض، من إدارة التعليم. أنشئت في عام ١٩١٦، توفر AACSB الدولية لأعضائها مجموعة متنوعة من المنتجات والخدمات لمساعدتهم في التحسين المستمر لبرامج إدارة الأعمال والمدارس.www.aacsb.edu

التجـارة جامعـة القاهرة لطلب الاعتماد المحلي من قبل الهيئـة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (مصـر)، و لـم يذكر طلـب الاعتماد الخارجـي. كذلك يبدو إجـراء الاعتماد الخارجي بعيـدا عن كلية العلـوم الاقتصاديـة و إدارة الأعمال (الجامعة اللبنانية) حيث لا يوجد أي تقييم خارجي للمنهج. يمكن أن نفهم سـبب عدم وجود هذا الجهد نظرا لظروف عديدة منها الكلفة العالية المرتبطة بهكذا مشـروع و التـي تتجـاوز قدرة الكثير من الجامعات الخاصة و الحكومية. أضف إلى ذلك بعض الشـروط القاسـية التـي تفرضها هذه المؤسسـات. هـذا بالإضافة إلى وجود عدة تحديات أمام تلـك الجامعات والبرامج تجعـل مـن هكذا اعتماد لا يتصدر سـلم الأولويات. لا توجد جهة عربية محـددة متخصصة حتى اليوم مولجه بإجراء دراسات تقييم للبرامج تمنح على أساسها شهادات اعتماد موثوقة.

ثالثـا: يلاحـظ أيضا عـدم وجود إحصـاءات ضرورية لإجـراء عمليـات المقارنة بين الجامعـات. ففي حيـن قدمت بعض التقاريـر إحصاءات وافية متعلقة بأعداد الطلاب و الأسـاتذة و الجهاز الإداري والوظيفـي (الجامعـة اللبنانية فيما يتعلق بعدد الأسـاتذة و الطلاب)، افتقـرت تقارير أخرى لتلك الإحصـاءات (برنامـج الإدارة والأعمـال فـي جامعـة محمـد الخامـس أكـدال- المغـرب). لقد تحسـنت هذه النقطة في بعض التقارير المعدلة غير أن هذا الأمر يسـتدعي المزيد من الاسـتقصاء. إن الإحصاءات المطلوبة تتضمن -على سبيل المثال- بعض الأرقام المالية و المادية التي لا تكون متوافرة في العديد من الأحيان.

رابعـا: كان مـن الواضـح أن بعـض مؤسسـات التعليـم العالـي تشـتمل على برامج شـاملة مـن الناحية الأكاديميـة بالإضافـة إلى وجود الحد الأدنى مـن الموارد المالية والمادية والبشـرية. غير أن ندرة المعلومات حول الجهاز الأكاديمي في بعض التقارير تسـتوجب المزيد من البحث. لقد أشـارت التقارير أو بعضها على الأقل إلى عدد الأساتذة و توزعهم حسب الرتبة الأكاديمية، غير أن القارئ لا يعرف بشكل عام تفاصيل اختصاصاتهم أو الجامعات التي تخرجوا منها أو نتاجهم العلمي و لو على درجة دنيا من التفصيل.

خامسا: أشار عدنان الأمين في ورشة العمل المنعقدة حول هذه التقارير إلى غلبة الجانب الوصفي على الجانـب النقدي. ينطبق هذا على بعض التقارير أكثر من غيرها إذ حاول بعض الباحثين -بنجاح- التعمق في بعض المواضيع مشـيرين إلى جوانب القوة عند وجودها و إلى الثغرات بشـكل شفاف وواضح. ومن باب إنصاف الباحثين المولجين بالتقارير الخمسة نذكر أن هذا الجهد يتطلب عملية مراجعة دقيقة يقوم بها طاقم يفضل أن يشمل أفرادا من داخل المؤسسة للقيام بالتقييم الذاتي وهذا يتطلب جهدا أكبر من الجهود المشكورة لباحث واحد.

فيمـا يلي أعـرض لبعض التعليقات علـى المحاور المختلفـة نعرض في نهايتهـا لخلاصة عامة مع بعض الملاحظات:

أولا: الأهداف[1]

معظم البرامج المدروسـة تنطلق من رؤية و/ أو رسـالة مكتوبتين. تشـتمل بعض البرامج على رؤية و رسـالة (جامعـة بيـروت العربية) بينما يقتصر الأمر فـي أحيان أخرى على رسـالة دون رؤية (الجامعة اللبنانية). كما توجد أهداف مكتوبة بشـكل عام عند معظم هذه البرامج. أشـارت معظم التقارير إلى أن الأهداف الموضوعة متسقة مع رؤية و/ أو رسالة البرنامج أو الكلية. غير أنه من الملاحظ وجود قصور في بعض المجالات:

(١) المعيار الاسترشادي: للبرنامج أهداف واضحة و قابلة للتطبيق، و لديه سبل للتحقق من تطبيقها.

- تشكو بعض البرامج من عمومية في وضع الأهداف (الجامعة اللبنانية - جامعة الحسن الثاني) و بتعبير آخر لا تتمتع بالميزات التي ينبغي توافرها في الأهداف عادة (SMART Objectives)[1] مثل الدقة والتحديد الزمني والكمي الخ.
- الغموض في المؤشرات الدالة على تلك الأهداف مما يعيق عملية قياس و متابعة مدى التقدم في الإنجاز نحو تحقيق تلك الأهداف. افتقرت بعض الأهداف إلى الدقة المطلوبة لمراجعتها في وقت لاحق. أشار تقرير جامعة محمد الخامس على سبيل المثال إلى أن "المشكل الأساسي يكمن في صعوبة تحقيق كل هذه الأهداف في ظل غياب تام لمؤشرات قياسية وسبل تتبع وفحص مدى تحقق الأهداف".
- عدم وجود آلية متبعة لإيصال الرسالة و / أو الرؤية و/ أو الأهداف إلى الجهات المعنية (stakeholders)[2]. وبالتالي فإن الطلاب على سبيل المثال قليلا ما يدركون الأهداف المحددة للبرنامج الذي يلتحقون به. وبالتالي يوجد "عدم إدراك من قبل الأساتذة و الطلاب للأهداف بشكل متكامل" (الجامعة اللبنانية). إن إيجاد آليات تسمح بإيصال الأهداف إلى الجهات المعنية هو بأهمية وضع الأهداف نفسها لضمان مشاركة الجميع في تركيز الجهد نحو الأهداف المرسومة.
- من غير الواضح مدى أهمية البحث العلمي في رسالة البرامج و/ أو الجامعات. وبالرغم من أن بعض تلك الرسالات أشارت عرضا إلى مفهوم البحث إلا أنه من غير الواضح كيف تتم ترجمة هذه الرسالة إلى أهداف محددة تعكس نوعية الجامعة من حيث تركيزها على التعليم أو على البحث أو على كليهما (Teaching institutions versus research institutions). يبدو أن الجامعات/ البرامج المدروسة كلها تحتاج إلى تطوير مقاربتها للنتاج العلمي البحثي. فعلى سبيل المثال أشار تقرير جامعة بيروت العربية إلى أن النتاج العلمي كله كان مرتبطا بأربعة أساتذة فقط. كما أشار تقرير الجامعة اللبنانية إلى أنه بالرغم من تقدم إنتاجية الأساتذة العلمية، فإنه لا يوجد قاعدة بيانات حول الأبحاث العلمية بالإضافة إلى الحاجة إلى إقامة حلقات علمية تسهم في تطوير الإنتاجية العلمية مما يؤشر إلى وجود ثغرة في هذا المجال. بالإضافة إلى ذلك فإن تقرير جامعة القاهرة عرض مشكلة ضعف الإنتاجية العلمية نتيجة للأعباء التدريسية و أمور أخرى.
- على الرغم من أن التقارير أشارت إلى اتساق الأهداف داخليا و خارجيا و/ أو أنها تتماشى مع الخطة الإستراتيجية غير أن المعالم الأساسية للخطة الإستراتيجية لم تكن واضحة (انظر مثلا إلى غياب المخطط الاستراتيجي في جامعة محمد الخامس). و عندما يتبين أن عملية التخطيط الاستراتيجي غير واضحة أو غير موجودة في الكثير من الأحيان يصعب معرفة مدى اتساق الأهداف مع الخطط الموضوعة.
- لم يتم توضيح أدوات المراجعة الدورية للتحقق من سبل تحقيق الأهداف، وإلى أي درجة يتم التحقق سنويا -مثلا- بمدى الإنجاز في تحقيق تلك الأهداف، وما هي الآلية المتبعة في المراجعة الدورية في تلك الجامعات التي تفتقر لأهداف محددة وواضحة.

الممارسات الفضلى عالميا[3]: بالاستناد إلى معايير الجودة العالمية مثل AACSB فإن مجرد وجود

(1) SMART, S: Specific, M: Measurable, A:Attainable, R:Relevant or Realistic, & T: Time-bound or time –specific

(٢) الجهات المعنية Stakeholders : أي شخص أو مجموعة أو جهة يمكن أن تؤثر على عمليات المؤسسة أو تتأثّر بها.

(٣) تم استقاء هذه الممارسات الفضلى من معايير الاعتماد الدولية في إدارة الأعمال و بالأخص AACSB.

رسالة و/ أو أهداف هو غير كاف إذ ينبغي أن تتوافر أمور أخرى مثل:

١) مدى مواءمة الرسالة مع واقعها وبالتالي فإن أحد الأمور التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار هو التوازن بين إرساء رسالة طموحة وأخرى واقعية. إن مضمون الرسالة نفسه قد يختلف من جامعة إلى أخرى، والأهم من وضع رسالة هو أن تكون تلك الرسالة منسجمة مع واقع المؤسسة وقدراتها.

٢) مدى مواءمة رسالة البرنامج مع رسالة الكلية و/ أو الجامعة. إن معظم كليات إدارة الأعمال وبرامجها تعمل ضمن نطاق مؤسساتي اكبر وبالتالي يجب التحقق من مدى انسجام رسالة البرنامج مع رسالة الكلية ورسالة الكلية مع رسالة الجامعة.

٣) وجود آلية لعملية مراجعة دورية للرسالة و الأهداف الموجودة بحيث تتم عملية المراجعة هذه بمشاركة كافة الأطراف المرتبطة بطريقة تفاعلية و شفافة.

ثانيا: إدارة البرنامج[1]

خضعت بعض البرامج المدروسة إلى تقييم خارجي ضمن مشروع UNDP (جامعة القاهرة – الجامعة اللبنانية). لم نلاحظ –كما ذكرنا سابقا– وجود أي ضمان جودة خارجي دولي معتمد مثل AACSB. كما لم نلحظ وجود آلية زمنية لتحقيق هذا الأمر أو إلى جدولة زمنية بالسعي إلى ذلك و لو على المدى الطويل. تحتوي كل البرامج المدروسة على هيكليات و أقسام متخصصة و صلاحيات محددة.

تختلف المشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات من برنامج إلى آخر. ففي حين أشارت بعض التقارير إلى وجود مشاركة واضحة – وإن كانت أحيانا جزئية– في اتخاذ القرارات (الجامعة اللبنانية –جامعة القاهرة)، ركزت تقارير أخرى على مركزية متشددة أحيانا تتركز إما عند عمادة الكلية أو عند إدارة الفرع (محمد الخامس). غير أن الغالب كما يبدو هو انخفاض مستوى المشاركة بشكل عام إذ إنه حتى في البرامج التي أشار معدّوها إلى وجود مشاركة في اتخاذ القرارات، تمت الإشارة في نفس الوقت إلى عدم انتظام هذه المشاركة و عدم وجود مناخ يساهم في تحفيز الأساتذة على المشاركة الفعالة.

الممارسات الفضلى عالميا: ضرورة وجود بيئة تتميز بجو الزمالة و الروح الجماعية يتفاعل من خلالها أعضاء هيئة التدريس و الإداريون و الموظفون الفنيون لدعم عملية التعلم و المشاركة الجماعية. تتميز هذه البيئات بمشاركة فعالة لأعضاء هيئة التدريس في الإدارة الرشيدة (good governance).

أشارت بعض التقارير إلى وجود عملية تخطيط استراتيجي في ما يتعلق بمراجعة البرامج و تطويرها (جامعة القاهرة)، بينما أشارت تقارير أخرى إلى غياب عملية التخطيط الاستراتيجي (الجامعة اللبنانية – الحسن الثاني)، ولم تشر التقارير الباقية إلى وجود تخطيط استراتيجي من عدمه. لا نعلم مدى وجود خطة استراتيجية مكتوبة وما هي آليات إعدادها ومن يشارك فيها و متى و كيف يتم إعدادها. يمكن الاستنتاج أن الحالات المدروسة تشير إلى ضعف عام في عملية التخطيط الاستراتيجي. وهذا يؤشر إلى غلبة الأعمال ذات المدى القصير على النظرة الطويلة الأجل. وفي ظل غياب استراتيجيات واضحة، يصبح من الصعب تقييم رسالة البرنامج لأن وضع هذه الرسالة ينبغي أن يتماشى مع استراتيجيات محددة تنفّذ في إطار تلك الرسالة والرؤية.

---

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

الممارسات الفضلى عالميا: وضع خطة إستراتيجية لفترة قادمة (٥ سنوات على سبيل المثال) تتكون من رسالة وأهداف و خطة إستراتيجية لتحقيق تلك الأهداف.

تمت الإشارة إلى وجود شراكات محددة في جامعة الحسن الثاني في "سلك الماستر وسلك الماستر المتخصص حيث يلاحظ اهتمام كبير من المقاولات والمؤسسات وكذا الجمعيات المهنية"، بالإضافة إلى شراكة جامعة بيروت العربية مع بعض المشاريع الأوروبية تخول الطلبة التقدم إلى طلب منح تخصص في الجامعات الأوروبية. لم تتم الإشارة إلى وجود شراكات جوهرية مع مؤسسات أو جامعات أخرى.

من الملاحظ أن التقارير لا تعكس بشكل عام المناخ التنظيمي السائد Culture. أعترف بصعوبة وصف هذا الموضوع في تقرير سردي. غير أن تحليل الثقافة المؤسساتية و التي تتجاوز الهياكل والصلاحيات هو أمر بالغ الدلالة. إن الهياكل التنظيمية وما يتبعها من لوائح ونظم قد تكون مطبقة غير أن تنفيذها على أرض الواقع قد يتفاوت نظرا للاختلاف الثقافي والفلسفة الإدارية وغير ذلك.

لاحظُت الحاجة إلى التوسع في شرح مدى تطابق الممارسة العملية مع الهياكل الرسمية. لقد أشارت بعض التقارير إلى درجة المشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات غير أن هذه الأمر غير واضح في التقارير الأخرى.

ثالثا: الموارد الأكاديمية[1]

هذا المحور كان بحاجة إلى المزيد من التوسع في معظم التقارير وإن كانت التقارير المعدلة أظهرت تطورا في هذا المجال. لم تعرض الإنتاجية الأكاديمية للأساتذة غير أن بعض الباحثين أشاروا- خلال ورشة العمل – إلى الصعوبات الجمة في الحصول على بعض المعلومات الضرورية. أشارت بعض التقارير بطريقة ممتازة إلى توزع الأساتذة على الاختصاصات وإلى مدى تناسب كفاءاتهم مع ما يقومون به بشكل مجمل.

أشارت التقارير إلى وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات والبرامج بينما تعاني من "ندرة و شيخوخة" في أماكن أخرى (الحسن الثاني). تشكو بعض الجامعات من نقص في الأساتذة المتفرغين في اختصاصات محددة مما يضطر الإدارة المعنية للاستعانة بأساتذة متعاقدين بالساعة أو بدوام جزئي. ففي جامعة بيروت العربية يصل معدل الأساتذة إلى الطلبة ١/ ٨٣ وهذه نسبة منخفضة. هذه الندرة أمر شائع في بعض الاختصاصات مثل المحاسبة وتعاني منه العديد من الجامعات الغربية. أشارت بعض التقارير إلى عدم توازن بين أقسام برامج الإدارة، وغالب الظن أن هذا الأمر ينسحب على العديد من البرامج الأخرى.

تبدو أنصبة الأساتذة مرتفعا نوعا ما (مثلا: أحد البرامج (جامعة القاهرة) يتطلب حوالي ١٤٤ ساعة في الفصل الواحد بما يوازي ٣ مواد دراسية، جامعة أخرى –جامعة بيروت العربية – تتطلب من ١٢ إلى ١٨ وحدة دراسية credit في الفصل الواحد، جامعة ثالثة –محمد الخامس– تتطلب من ٨ إلى ١٤ ساعة أسبوعيا)، بينما تتجه العديد من الجامعات عالميا، بالأخص تلك التي تركز على البحث العلمي إلى تخفيض أنصبة الأساتذة ليتسنى لهم فرص أوفر للبحث العلمي. إن الأنصبة المذكورة في التقارير تتراوح بين أنصبة تشابه ما هو معتمد في بعض الجامعات الغربية الموجهة نحو التعليم Teaching Institutions وأنصبة مرتفعة جدا (مثلا إعطاء الأستاذ ١٨ وحدة دراسية أسبوعية) تفوق بكثير الأعراف

(١) المعيار الاسترشادي: يوفر البرنامج هيئة تعليمية كافية في عددها و اختصاصاتها و كفاءاتها، و ذات إنتاجية علمية عالية، و تخضع للتقييم و التطوير المهني.

المتبعة عالميا.

أشارت التقارير إلى وجود آلية محددة للترقية من رتبة أكاديمية إلى أخرى. وفيما أشارت بعض التقارير (جامعة بيروت العربية) بوضوح إلى هذه الآلية (عدد المقالات المطلوبة – نوعيتها –الخ.) أغفلت تقارير أخرى هذه الدرجة من التفصيل (الحسن الثاني). أشارت بعض التقارير إلى أهمية البحث العلمي في عملية الترقية حيث لا تتم هذه إلا من بعد قيام الأستاذ بنشر عدد معين من الأبحاث. لم يتم التطرق إلى كيفية إيصال توقعات الأداء إلى الأساتذة ومدى وضوحها و شفافيتها بالأخص تطبيقياً. أشارت بعض التقارير إلى عملية تطوير الأساتذة (جامعة القاهرة) غير أن هذا الأمر لم يسترع الكثير من الاهتمام في التقارير مما قد يعكس إما عدم وجودها أو عدم وضوحها أو عدم اكتمالها على الوجه الصحيح.

أشارت بعض التقارير إلى عدم وجود نشاط في مجال البحث الأكاديمي كما أشارت تقارير أخرى إلى عدم توافر معلومات تتعلق بالنتاج العلمي. لم تشتمل أي من التقارير على معلومات إحصائية حول عدد الأبحاث التي قام بها الأساتذة و لو بشكل إجمالي ولم تتضح المطبوعات المستهدفة. يشير ذلك إلى ضعف عملية البحث العلمي (بالرغم من ازديادها في أحد البرامج –الجامعة اللبنانية– في السنوات الأخيرة) و/ أو عملية توثيق الإنتاجية البحثية Research Productivity للأساتذة.

توجد آليات محددة لتقييم أداء أفراد الهيئة التعليمية و ذلك عن طريق الاستبيانات التي يقوم الطلاب بتعبئتها في بعض البرامج (جامعة بيروت العربية) غير أن هذه العملية لم يكن واضحا وجودها في برامج أخرى أو أنها غير موجودة أصلا نظرا لاعتبارات منها ما يتعلق "بعدد الطلبة في الصفوف وعدم ضمان الموضوعية في التقييم" (الجامعة اللبنانية). كما أشارت بعض التقارير إلى "وجود خطط معتمدة لتنمية قدرات و مهارات أعضاء هيئة التدريس" من خلال دورات في مهارات معينة (جامعة القاهرة). فيما أشارت تقارير أخرى إلى انعدام وجود برامج لتطوير قدرات الأساتذة أو مساعدتهم على النمو المهني (الجامعة اللبنانية).

أما فيما يتعلق بالموظفين فإن ثلاثة تقارير أشارت إلى أن السمة العامة هي عدم وجود جهاز إداري بالعدد المطلوب لتلبية الاحتياجات (الجامعة اللبنانية–جامعة بيروت العربية–جامعة القاهرة) فيما أشار تقرير إلى وجود عدد لا باس به مقارنة بعدد الطلاب (محمد الخامس). غير أن كفاءة الجهاز الإداري و الوظيفي غير موثوق بها في بعض البرامج نظرا لغياب المستوى الأكاديمي الأدنى المطلوب في بعض الحالات بالإضافة إلى فقدان نظم عصرية للتحفيز و تنمية القدرات.

الممارسات الفضلى عالميا: تحرص الجامعات المميزة على تطوير و اعتماد آليات موثقة جيدا وواضحة و معروفة لإدارة و دعم أعضاء هيئة التدريس خلال مسيرتهم الأكاديمية بما يتوافق مع رسالة الجامعة و الكلية و البرنامج و بما ينسجم مع النواتج المتوقعة و الاستراتيجيات المعتمدة. تتطلب بعض الممارسات المميزة عالميا توافر نسب محددة من الأساتذة المتفرغين مقارنة بالمتعاقدين. كما تنظر بعض مؤسسات الاعتماد بإيجابية إلى الجهاز الأكاديمي الذي يبقى على ارتباط بحركة السوق عبر العمل– و إن بشكل جزئي أو بصفة استشارية. تحرص العديد من الجامعات على المتابعة الدقيقة لهذه النسب ضمن الطاقم الأكاديمي بالإضافة –بالطبع– لمدى كفاءة و كفاية الجهاز التدريسي.

رابعا: المنهاج[1]

لم تشر معظم التقارير إلى وجود أهداف للمنهج و/ أو نواتج التعلم. بل إن بعض التقارير أشارت

(١) المعيار الاسترشادي: يقدم البرنامج منهجا (مناهج) يتمتع بالاتساق الداخلي و التوافق الخارجي مع أهداف البرنامج

صراحة إلى عدم وجود أهداف مكتوبة للمنهج أو نواتج تعليم محددة (الجامعة اللبنانية). و في ظل غياب أهداف واضحة للمنهج و/ أو نواتج تعلم متفق عليها، يصبح من غير الممكن تحديد مدى توافق المنهج معها. أشارت تقارير أخرى إلى وجود نواتج للتعلم متسقة مع مكونات المنهج. فعلى سبيل المثال ربط أحد التقارير الوحدات الدراسية مع أهداف المنهج مظهرا كيف تقوم كل وحدة بتحقيق واحد أو أكثر من أهداف ذلك البرنامج (الحسن الثاني). غاب هذا الربط بين الوحدات الدراسية أو مكونات المنهج مع أهداف البرنامج عن التقارير الأخرى.

أشارت كل التقارير إلى أقسام البرامج والمواد وكيفية تأطيرها وخصائص المنهج ونظم التدريس. تختلف نظم التدريس من برنامج إلى آخر ففي حين تعتمد بعض البرامج برنامج السنة الكاملة (جامعة القاهرة)، تعتمد برامج أخرى نظام الساعات أو الأرصدة credits (الجامعة اللبنانية). يلاحظ الانتقال في بعض الجامعات أو البرامج من النظام السنوي إلى نظام الساعات أو الأرصدة. لم تتعمق التقارير المعروضة في شرح توصيف المقررات و مدى ملاءمتها و حداثتها و وضوحها. و بالتالي لا يمكن التعليق على هذا الأمر. غير أنه يلاحظ في معظم البرامج (على الأقل من ناحية تسميات المواد المذكورة) أنها تشمل مواد متعددة و شاملة في موضوعها وتتوافق كما يبدو مع المناهج السائدة عالميا من حيث التركيز على اكتساب المعلومات بالإضافة إلى المهارات التقنية واللغات ومنهجيات البحث.

تختلف البرامج من حيث توافر مواد اختيارية للطالب. ففي حين تتوافر الفرصة للطلاب باختيار ما يناسبهم في بعض البرامج (الجامعة اللبنانية) تنعدم هذه الفرصة في البرامج الأخرى التي تعتمد النظام الإجباري السنوي (جامعة القاهرة). يبدو أن جانب الخبرات الميدانية و الممارسات العملية تكاد تكون منعدمة فلم يظهر وجود نظام للتدريب المهني للطلبة internship كما أن البرامج التي تعتمد مقرر "مشروع التخرج" project لا تستوفي الغاية الأساسية منه بل يلاحظ في أحد البرامج مثلا "انحدار في نوعية مشاريع التخرج المقدمة من الطلبة" (الجامعة اللبنانية). إن غياب الجانب التطبيقي والعملي أو انحساره يؤشر على ثغرات مهمة في المنهج ويدل على غلبة الجانب النظري على الجانب العملي وهذا الأمر يضعّف من جودة البرامج بالأخص في ميادين تطبيقية كإدارة الأعمال.

يلاحظ وجود تنوع في بعض البرامج بين الأعمال التوجيهية والدروس النظرية كما يلاحظ وجود تنوع في المواد بشكل عام. يلاحظ انعدام أو ضعف عملية التقييم الذاتي أو الخارجي (خلا بعض التجارب المحدودة التي ذكرت آنفا). لم نلحظ وجود آليات لإشراك فئات أخرى من داخل الجامعة وخارجها في عملية تطوير المناهج. لم نطلع في التقارير على معلومات حول مدى التحديث المستمر في البرامج المدروسة وما إذا كانت توجد آليات لتطوير المنهج ومتابعته بشكل مستمر. وبناء على هذا الأمر يصبح من الصعب التعليق على مدى اتصاف البرامج المذكورة بالحداثة و القابلية للمقارنة دون مراجعة أكثر تفصيلية للمواد المرتبطة.

الممارسات الفضلى عالميا: تحرص الجامعات المميزة عالميا على المراجعة الدورية للمنهج وإلى التحقق بشكل مستمر من تطابق المنهج مع أهداف التعليم. كما تتم عملية الاستقصاء المستمرة لعملية ارتباط نواتج التعلم مع ما يحققه الطلاب عبر الامتحانات النموذجية و/ أو وسائل التقييم الأخرى المعدة داخليا أو خارجيا. ينبغي للمنهج أن يعكس توقعات "الجهات المعنية" stakeholders

و رسالة الجامعة، ويتلاءم مع متطلبات تنوع الطلاب و العمل و متابعة الدراسات العليا و يتصف بالحداثة و القابلية للمقارنة أو المعادلة العالمية.

عبر إشـراك تصوراتهما واقتراحاتهما وهي تشْـمل الشركات الموظفة والخريجين والطلاب والمجتمع الجامعـي وصنـاع السياسـات. تركـز البرامـج الفائقة الجـودة على إيجاد تـوازن بين الجانـب النظري والجانب العملي لبرامج إدارة الأعمال.

خامسا: التعليم و التقييم[1]

تمت الإشارة سابقا إلى عدم وجود أو ضعف تحديد النواتج التعلمية لمعظم البرامج. كذلك تعاني معظم البرامج من اكتظاظ الطلبة مما يؤدي إلى حتمية اعتماد طرق تدريس كلاسيكية تعتمد على التلقين و إلقاء المحاضرات أكثر مما تعتمد على الأنشطة التفاعلية.

غيـر أنـه يمكن ملاحظة تطبيق سياسـات تحفز تنويع أسـاليب التعليم بين المحاضرات و الأنشـطة والأعمال التطبيقية. كما يلحظ الازدياد في التركيز على اسـتخدام الحاسـوب و اللغة الأجنبية (جامعة القاهرة) و إن لم يكن بالإمكان الحصول على اسـتنتاجات عامة حول هذا الموضوع. كما يلحظ توجه عام نحو اعتماد المكننة و تسـهيل ولوج الطلاب إلى الشـبكة العنكبوتية. يمكن الاسـتنتاج بشـكل عام وجـود حـرص على اسـتخدام التقانة الحديثة إن مـن خلال مـواد المنهج أو من خـلال توافر الأدوات والوسـائل المطلوبـة مـن مختبـرات معلوماتيـة وغير ذلـك. يبدو أن تحسـس أهمية تقانـة المعلومات والاتصالات موجود بقوة في البرامج المدروسة كلها.

يمكن الإشارة إلى اعتماد الامتحان الفصلي أو السنوي النهائي كأساس في عملية التقييم في العديد مـن البرامـج. لم نلاحظ تنوعا يذكر في التقييم من حيث اسـتخدام التقييـم الجماعي (Group Work) مثلا أو دراسـات الحالة (Cases) المعتمدة في العديد من كليات الإدارة عالميا. كما لم تتم الإشـارة بشـكل واضح إلى الاتجاهات السـائدة في الامتحانات ووسائل التقييم الأخرى من حيث تركيزها على الحفـظ والتذكـر مقابل التطبيـق والتحليل (يرجى مراجعة تصنيف بلوم المعرفي أو المسـتويات السـتة لبلوم (Bloom's Taxonomy)).

كما يبدو أن الطلاب يدرسـون كمّا لا بأس به من المعلومات الضرورية في اختصاصاتهم. أظهرت البرامج المذكورة –أو معظمها على الأقل– شـمولية المناهج كما ذكرنا سابقا، غير أنه يمكن الاستنتاج كذلك بشكل عام بأن كلاسيكية التعليم والتقييم هي السائدة مما يحد من إمكانية تنمية مشاركة الطلاب و تنمية مهاراتهم النقدية و الإبداعية و الابتكارية.

يلاحظ تفاوت نسـب النجاح من برنامج إلى آخر بشـكل لا يسـمح بإجراء مقارنة وافية. ففي بعض البرامج والجامعات ذات الاسـتقطاب المفتوح تتدنى نسـب النجاح إلى مستويات سحيقة جدا (محمد الخامـس) بينما تصل نسـب النجاح فـي برامج و جامعات أخرى ذات اسـتقطاب محدود إلى ما يقرب ١٠٠٪ (جامعة القاهرة).

أشـار بعض الباحثين من خلال تقاريرهم أو من خلال ورشة العمل إلى وجود إشكالية لغوية عندما تتـم مقارنة البرامـج بعضها ببعض. ففي حين يلاحظ وجود برامج تعتمد بشـكل كامل اللغة الإنكليزية ويتقـن طلابهـا تلك اللغة (جامعة القاهرة)، برزت بعض العوائق في بعض البرامج الأخرى. كما أشـار بعض الباحثين إلى أن التفوق الطلابي في ملكة اللغة الأجنبية لا تواكبه أحيانا زيادة في ملكات الأساتذة مما يخلق وضعا استثنائيا في دينامية التفاعل بين الأستاذ وطلابه.

الممارسـات الفضلى عالميا: تحرص البرامج المميزة على تنوع أساليب التدريس بشكل يتلاءم مع

(١) المعيار الاسترشادي: يقدم البرنامج تعليما ناشطا تعتمد فيه طرق تعليمية متنوعة و لاسيما تقانة المعلومات و الاتصالات. و يشمل التقييم فيه التقييم من أجل الترفيع و التقييم من أجل تحسين أساليب التعليم و التعلم.

تصنيف بلوم المعرفي أو ما يشابهه. إن تنوع أساليب التدريس يجب أن يتوافق مع نوعية الدراسة أو الإجازة المتوخاة. كما يتم التأكيد على ضرورة إيجاد فرص للتواصل بين الطلبة و الأساتذة وبين الطلبة بعضهم ببعض. إن هذا الأمر يتطلب انفتاحا على وسائل تعليمية متعددة غير كلاسيكية تتجاوز أسلوب المحاضرات وتلحظ إمكانية الاستفادة من التقنيات الحديثة والشبكة العنكبوتية.

سادسا: فرص التعلم[1]

يبدو اختلاف السياسات واضحا بين الجامعات و البرامج فيما يتعلق بشروط القبول. فبينما تعتمد بعض البرامج على امتحانات دخول تنافسية خاصة بها (الجامعة اللبنانية)، تقوم جامعات أخرى باعتماد الاستقطاب الواسع (محمد الخامس). لم نلحظ وجود برامج –ضمن الدراسات المعروضة– تعتمد على الامتحانات المعيارية SAT كما هو معتمد في الجامعات الغربية أو في الجامعات الأميركية المنهج في البلاد العربية.

لم نلحظ وجود آليات تحصر القبول بفئات معينة و بالتالي فإن البرامج المختلفة تستقطب طلابا من نوعيات وخلفيات متنوعة. لم تعرض كل التقارير لنسب القبول غير أنه يبدو أنها تتفاوت من ٧٥٪ في إحدى البرامج (جامعة بيروت العربية) إلى نسب يبدو أنها أعلى في برامج أخرى. عرضت بعض التقارير لنسب الطلاب إلى الأساتذة و أظهرت تفاوتا من برنامج إلى آخر (١ إلى ٢٦، ١ إلى ٥٧، ١ إلى ٨٣).

تفتقر معظم البرامج إلى اعتماد جدي لأسلوب الإرشاد الأكاديمي (Advising) وعدم انتظامه حال وجوده. كما تلحظ بعض التقارير عدم وجود نظام لمتابعة المتعثرين ودعمهم. وبالمقابل أشارت تقارير أخرى إلى وجود دعم للمتعثرين عبر اعتماد مجموعات تقوية وساعات مكتبية وتعيين معيدين لمساعدة الطلاب بالإضافة إلى مراجعات نهائية مجانية للطلاب قبل الامتحانات (جامعة القاهرة). لحظت بعض الجامعات برامج دعم للطلبة المتميزين تمثلت في مكافآت وحسوم على الأقساط المدفوعة. وهناك غياب عام لعملية الإرشاد الأكاديمي ويلحظ عدم الإحساس بأهميته بشكل عام إلا في بعض البرامج القليلة.

بشكل عام، يحدُ عدد الطلاب في العديد من البرامج من متابعة الحضور مما يؤدي إلى عدم الالتزام بإلزامية الحضور حتى عند وجودها ضمن سياسات الجامعة أو البرنامج (الجامعة اللبنانية). تفاوتت نوعية الخدمات الموجهة للطلاب من برنامج إلى آخر. ففي حين تسعى بعض الإدارات لتوفير خدمات دعم لازمة لحياة جامعية مقبولة (مثل المكتبة و المكننة)، تعاني برامج أخرى من قصور على هذا الصعيد.

تعاني بعض البرامج ذات الاستقطاب الواسع من مشكلة في نسب النجاح حيث بلغت نسب التخرج حدا منخفضا جدا بلغ ١٢–١٣٪ في بعض الأعوام بالأخص في السنوات الأولى حيث لا تلبث تلك النسب أن ترتفع بشكل جوهري في السنوات اللاحقة (محمد الخامس) .

أشارت بعض التقارير إلى تراجع المنح المقدمة للطلبة المتفوقين في العقد الأخير نظرا لشح الموارد و عدم رصد الموازنات لهذه الغاية (الجامعة اللبنانية). إن هذا الأمر يشكل عائقا أمام توفير الفرص للطلبة المميزين في إكمال دراستهم العليا في الخارج.

---

(١) المعيار الاسترشادي: يوفر البرنامج للطلبة فرصا عادلة للمتابعة و النجاح و التعويض و يقدم لهم خدمات الإرشاد و التوجيه اللازمة لتحسين فرصهم.

أشار أكثر من تقرير إلى دور الطلبة في تحسين العملية التعليمية وتوفير فرص أفضل لشرائح الطلاب المختلفة. وأشار أحد التقارير إلى جدية قياس رضى الطلاب عن العملية التربوية عبر الاستبيانات التي يتم على أساسها اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين جودة الخدمة التعليمية (جامعة القاهرة). غير أن هذا الأمر لا ينسحب على كل البرامج التي تحدّ أعداد الطلبة فيها من إجراء قياس لمدى رضى الطلاب عن جودة العملية التربوية. وأشار تقرير آخر إلى وجود قوى طلابية عبر مجالس تمثيلية لهم تمكنهم من التأثير على بعض القرارات التربوية إيجابا (عبر الكشف عن الثغرات وفرص التطوير و التحسين المعيقة للعملية التعليمية) و/ أو سلبا (عبر السعي للتأثير على إجراءات القبول والتسجيل والمتابعة) – الجامعة اللبنانية. لم نلحظ وجود مثل هذه المشاركة الطلابية في تقارير أخرى.

الممارسات الفضلى عالميا: تحرص البرامج المميزة على تنوع الطلاب من ناحية الجنس و الخلفية الاجتماعية والأثنية.

لا يلحظ وجود إحصاءات واسعة لهذا الأمر في الجامعات المدروسة مما يطرح تحديا في أي دراسات مستقبلية تتناول بلدانا تتنوع فيها العرقيات و الأديان أو المذاهب (العراق – بلدان شمال أفريقيا – سوريا). إن التنوع في الأشخاص الذين يشاركون في العملية التربوية إن كطلاب أو كإداريين أو كأساتذة أو كأطراف مرتبطة من شأنه أن يعزز التجربة التعليمية لأي برنامج.

سابعا: مستوى الخريجين[1]

ذكرنا سابقا تفاوت عدد الخريجين بين الجامعات و البرامج اعتمادا على نوعية تلك البرامج (استقطاب محدود أو استقطاب مفتوح). تفاوتت نسب الخريجين بين البرامج ووصلت إلى ٩٦٪ في أحد البرامج (جامعة القاهرة). لم تعرض ثلاثة تقارير لنسب تخرج محددة و إن كان أحدها أشار إلى أن نسب التخرج في ازدياد ملحوظ في السنوات الأخيرة. تعاني البرامج كلها من عدم وجود آلية لمتابعة الخريجين من حيث معدلات التوظيف و أمكنته بالإضافة إلى عدم توافر إدارة مستقلة متخصصة لمتابعة الخريجين و تيسير عملية توظيفهم (Career and Placement Office). أشارت التقارير للثغرات التالية في عملية متابعة الخريجين:

١. عدم وجود إدارة مستقلة متخصصة لمتابعة الخريجين .
٢. لا يوجد تفعيل لنتائج قياس رضى المستفيدين رغم وجود قائمة استقصاء بهذا المعنى.
٣. الحاجة إلى تجميع معلومات وإجراء دراسات حول معدلات التوظيف للخريجين.
٤. غياب دليل الخريجين لتمكين الباحثين والمهتمين بالتواصل معهم.
٥. غياب تام للتواصل بين الطلبة والخريجين في إطار مؤسساتي على شكل منتديات ولقاءات.
٦. لا توجد أية سياسة واضحة لدى المؤسسة لمتابعة الخريجين وتقييم أدائهم.

أشار أحد التقارير إلى أنه بالرغم من عدم توافر الإحصاءات فإن هناك العديد من الإثباتات و القرائن على جودة خريجي البرنامج المعني في القطاعين العام و الخاص (الجامعة اللبنانية). كما أشار إلى أن العديد من أساتذة البرنامج حاليا هم طلبة سابقون مما يدل على تفوقهم الدراسي و جودة التعليم الذي كانوا قد حصلوا عليه.

أشار تقرير آخر –محمد الخامس– إلى أن نسبة إدماج الخريجين في سوق العمل (٢٦٪ بعد ستة أشهر) تعتبر كبيرة مقارنة بالاختصاصات الأخرى غير أنها تبقى هزيلة مقارنة مع نسبة المتخرجين من البرنامج والحاصلين على الإجازة.

(١) المعيار الاسترشادي: يبين البرنامج بأن خريجيه يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة في اختصاصاتهم.

يمكن الاستنتاج بوجود قصور شديد من ناحية إثبات كفاءة الخريجين نظرا لعدم وجود المعلومات و لعـدم المتابعـة لما بعد التخرج. إن وجود نسـبة إدماج معينة في أحد البرامج هـو أمر جيد غير أنه غير كاف نظـرا لأن عمليـة الإدماج في سـوق العمل ترتبط بظـروف داخلية وخارجية مما يسـتدعي بالتالي وجود مؤشرات أخرى ذات دلالة أكبر على جودة الخريجين.

الممارسـات الفضلـى عالميا: يشـكل الخريجون و كفاءتهم معيارا أساسـيا من معاييـر تقدير جودة البرنامج. إن مسـتوى إدماجهم (من حيث نسـبة الإدماج و نوعيته) هو أول مؤشـر حول كفاءة البرنامج و المنهـاج و الأسـاتذة و العمليـة التربوية ككل. غير أن الجامعات المميـزة تحرص على إبقاء الاتصال بالخريجيـن لما بعد التخرج. كما تقوم الجامعة بتوظيف كفاءات أكاديمية وإدارية قادرة على إبقاء خط التواصـل مـع الخريجين. كذلك تقوم الجامعات بإشـراك الخريجين في العديد مـن القرارات التربوية المتعلقة بنوعية الإجازات والبرامج و المناهج وحسن توافقها مع حاجات سوق العمل.

خلاصة عامة

١. النقاط الإيجابية والسلبية

كخلاصة يمكن اختيار نقاط القوة و نقاط الضعف الأساسية التالية:

نقاط إيجابية

١) تقدم ملحوظ باعتماد المكننة و اللغات الأجنبية
٢) وعي لأهمية تحديد رسالة البرنامج وإن تفاوت النجاح في إرسائها من برنامج إلى آخر.
٣) وجود العديد من الموارد الأكاديمية و البشرية المؤهلة.
٤) رصد ميزانيات بهدف تطوير البرامج و زيادة الموارد المتاحة للأساتذة و الطلاب.
٥) السـعي الأولـي نحو إرسـاء ثقافـة التطوير المسـتمر وإن كانت هـذه الرحلة فـي أولها لمعظم البرامج.
٦) السعي الجدي نحو توفير الفرص لمختلف الطلبة بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية.

نقاط تحتاج إلى تطوير

١) بالرغـم مـن ازدياد الوعي بأهمية ثقافة الجودة، لم يلاحـظ اتجاه جدي في أي من البرامج نحو السعي إلى اعتماد خارجي مستقل.
٢) إنتـاج علمـي ضئيل بالمقارنة مع عدد الأسـاتذة بشـكل عام مع غياب المؤشـرات حول نوعية البحث العلمي المنتجة.
٣) غياب تحديد نواتج تعلم واضحة و أهداف للبرامج محددة و معروفة من الأطراف المرتبطة.
٤) غياب الاهتمام بالخريجين و متابعة مساراتهم العلمية و الوظيفية.
٥) اكتظاظ الطلبة في بعض الأحيان مما يؤدي إلى عدم تحقيق التواصل المطلوب بين أعضاء هيئة التدريس و بين الطلاب.
٦) اعتماد الأساليب الكلاسيكية في التدريس و التقييم مما يحد من تنمية مهارات الطلاب النقدية و الابتكارية.

٢. تحليل عام

قمنا بإعداد مصفوفة مختصرة لمختلف محاور "هيكل تحليل نوعية البرامج" و ذلك بإعطاء علامة مـن ١ إلـى ٥ حيث ١=ضعيـف و ٥= قوي، لكل بند في كل محور. ومن ثم قمنا باحتسـاب معدل لكل محـور حتـى نتوصل إلى اسـتنتاج عـام حول أداء البرامج الخمسـة فـي كل محور. بطبيعـة الحال هذه

العمليـة هـي عملية تقديرية قـد تفتقر إلى الدقة خصوصا مع عدم توافر المعلومات بشـكل كاف في كل التقارير. غير أن هذه العملية التقريبية تعطي فكرة جيدة عن أبرز نقاط القوة والضعف في مجمل المحاور بالإضافـة إلـى تلك الأماكن التـي تحتاج إلى تطوير. لا يقصد من هذا التحليل ترتيب البرامج الخمسـة مـن حيث جودتهـا أو تميزها بل يقصد إعطاء فكرة عامة حول إشـكاليات قضايا النوعية و تحدياتها في البرامج الخمسـة المدروسـة و لا يقصد بالتالي إعطاء أي أحكام إيجابية أو سـلبية حول أي من البرامج المذكورة.

ما يهمنا بالطبع هو الأداء العام في كل محور بغض النظر عن أداء كل برنامج على حدة. لقد توصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول رقم ١ . ويستدل من هذا الجدول الملاحظات التالية:

بشـكل عـام تكمـن أبـرز نقاط قـوة البرامج المدروسـة فـي وجود ووضـوح أهدافها وفي مسـتوى الخريجين (المحور الأول و السابع) بينما تكمن أبرز نقاط ضعفها في إدارة البرنامج و في المنهاج وفي فرص (أو أساليب) التعليم والتقييم.

غيـر أن هذه النتيجة توجب التحليل الدقيق. فبالرغم من وجود أهداف واضحة لكل البرامج غير أن سـبل التحقق مـن تحقيق تلك الأهداف غير واضحة. وهذا الأمر يشـكل عائقا كبيـرا أمام تحليل جدي لمسـتوى الأهـداف المطروحة ومسـتوى الإنجـاز فيها. أضـف إلى ذلـك أن التقدير العالي لمسـتوى الخريجيـن تـم بنـاؤه على أسـاس حجم التخـرج وفرص متابعـة الدراسـات العليا وفـرص العمل بعد التخرج وهذه ليسـت عناصر حصرية لمسـتوى الخريجين بل إن مسـتواهم يتعلق أساسـا بنجاحهم في دراستهم العليا وفي أعمالهم، وهذه الإحصاءات غير متوافرة.

يتبين من التقارير وجود مشاكل جوهرية في ثلاثة محاور أساسية:

(١) **إدارة البرنامج**: يلاحظ غياب التخطيط الاستراتيجي بشكل عام عن البرامج الخمسة. وهذا يعكس سـيطرة التفكير القصير الأجل على الإدارات المختلفة أو الانشـغال بـ"إطفاء الحرائق" فيما يتعلق بإدارة البرامج. كما يلاحظ غياب السـعي المسـتمر نحو ضمان الجودة الخارجي. أشارت العديد من التقارير إلى غلبة المركزية في اتخاذ القرارات إما لدى عمادة الكلية أو إدارتها، مما يؤشـر إلى غياب الحوكمة الصالحة أو الإدارة الرشيدة و فقدان المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات.

(٢) **أسـاليب التعليـم و التقييـم**: بالرغـم مـن الحرص المتزايـد على اعتمـاد المكننة و إعطـاء مواد في إدارة الأعمـال تلحـظ التطـور التقنـي و المعلوماتي، إلا أنه يلاحظ أن الأسـاليب المسـتخدمة في عمليـة التعليم تميل نحو الكلاسـيكية اعتمادا على أسـلوب المحاضرات والتلقيـن في التدريس، والامتحانـات فـي التقييم. إن هذا الأمر يؤدي إلى تمحور العملية التربوية حول المسـتويات الدنيا للأهـداف التربوية (حفظ و اسـترجاع) عوض المسـتويات الأعلى (التطبيـق و التحليل النقدي). تسـعى بعض البرامج إلى تنويع أسـاليب التعليم و التقييم و غيرأن هذا التنوع هو الاسـتثناء –كما يبدو– وليس القاعدة.

(٣) **المنهـاج**: بالرغـم من قـوة المناهج الظاهرة في تنـوع المواد و تغطيتها لجوانـب على قدر كبير من الأهمية في الاختصاصات المعنية، إلا أنه يلاحظ غياب وجود الجانب المهني و التطبيقي بشـكل كاف، كـم يلاحـظ غياب القدر الكافي من التقييم الخارجي للمنهج بالإضافة إلى عدم توافر نواتج تعلم محددة و معروفة.

جدول ١ : التقييم الإجمالي للبرامج[١]

الأهداف	وجود الأهداف	٥	٤,٢٠
	وضوح الأهداف	٤,٦	
	سبل التحقق من تحقيقها	٣	
إدارة البرنامج	الهيكلية	٣,٢	٢,٥٠
	اتخاذ القرارات	٢,٦	
	ضمان الجودة الخارجي	٢,٢	
	التخطيط الاستراتيجي	٢	
الموارد الأكاديمية	توافر الأساتذة	٤,٤	٣,٢٤
	أنصبة الأساتذة	٢,٦	
	الإنتاجية العلمية	٢	
	تقييم الأساتذة و ترقيتهم	٤	
	الجهاز الوظيفي	٣,٢	
المنهاج	نواتج التعلم	٢	٢,٨٥
	مكونات المنهج	٥	
	الجانب المهني	٢,٤	
	التقييم الخارجي للمنهج	٢	
فرص التعليم و التقييم	تنوع أساليب التعليم	٢,٦	٢,٥٠
	تنوع أساليب التقييم	٢,٤	
فرص التعلم	شروط القبول و نسبها	٤,٢	٣,٨٣
	تنوع الطلاب	٥	
	الحضور و المتابعة	٣,٦	
	الرسوب و التخرج	٣,٨	
	خدمات دعم الطلاب	٣,٢	
	نسب عدد الطلاب	٣,٢	
مستوى الخريجين	حجم التخرج	٣,٨	٤,١٣
	فرص متابعة الدراسات العليا	٤	
	فرص العمل بعد التخرج	٤,٦	

كلمة أخيرة

إن القراءة السابقة هي قراءة محدودة بخمسة تقارير قام بها خمسة باحثين. و بالتالي فإن متابعة هذا الموضوع تتطلب أن تشمل الدراسة عددا أكبر من الجامعات و / أو الكليات و / أو البرامج بالإضافة إلى ضرورة توزيع عبء الدراسة على عدد أكبر من الباحثين في كل جامعة–بمن فيهم بالطبع أولئك العاملون في الجامعات نفسها – نظرا لتشعب المحاور و غزارة المعلومات المطلوبة و لحيازة الأعضاء المنتمين لتلك الجامعات على وجهات نظر قد تكون أوفى و أعمق. بالعودة إلى "التقرير الإقليمي

(١) من ١ (ضعيف) إلى ٥ (قوي).

الصـادر عـن برنامج الأمـم المتحـدة الإنمائي في العـام ٢٠٠٥" وإلـى التقارير المعروضة فـي تقريرنا التوليفـي هـذا، يتبين وجود فرص تطويرية مسـتمرة من ناحية التركيز على نواتـج التعلم وتوفير الموارد الأكاديمية و التركيز على الأساليب الأنجع في التعلم و التقييم. كما تبدو كذلك الحاجة المستمرة إلى التقييـم الخارجـي المسـتقل بالإضافة إلى ضرورة التركيـز على تخريج طلاب يتمتعـون بقدر كاف من المقدرة التحليلية و التفكير النقدي مما يمكنهم من الاسـتجابة للمتغيرات المسـتجدة و المتسـارعة في عالم الأعمال.

المصادر والمراجع الأجنبية:

UNDP/RBAS (2005). *Quality Assessment of Computer Science and Business Administration Education in the Arab Universities: A regional Review Report.* USA: UNDP/RBAS