مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية • المجلد: 18، العدد: 1 (2025) • ص: 287–310
© 2025 جامعة القصيم، جميع الحقوق محفوظة

نحو بيئة تعلم إبداعية في التعليم العالي لتخصصات الأعمال

إبراهيم بن صالح العمر

كلية الأعمال والاقتصاد، جامعة القصيم • المملكة العربية السعودية

ialomar@qu.edu.sa

الملخص:

مع التطور الكبير والمتسارع في قطاع الأعمال تواجه كليات الأعمال بتزايد الفجوة بين مخرجاتها التعليمية ومتطلبات قطاع الأعمال بسبب قصور التعليم التقليدي عن مجاراة تطور قطاع الأعمال واحتياجاته. من هنا تقدم هذه الدراسة مقترح التعلم عبر الممارسة العملية وحل المعضلات ودراسة الحالات في قطاع الأعمال بما يكفل تحولا جذريا في العملية التعليمية من المحاضرة لدراسة الحالة وتقديم حلولها من قبل الطلاب. وحيث أن إدارة أنشطة قطاع الأعمال تعتمد على حل القضايا والمشكلات التي تواجه الأعمال اليومية بدءا من أعمال التخطيط ومرورا بمراحل التأسيس والتمويل وأعمال التوريد والانتاج والموارد البشرية وأعمال التسويق فإن استخدام أسلوب التعلم بحل المعضلات ودراسة الحالات يمثل نقلة نوعية في أسلوب التعليم الإداري من شأنها ربط التعلم النظري بالممارسة العملية وهو ما يمكن دعمه من خلال إنشاء مؤسسة للخدمات الجامعية تتولى الأعمال التشغيلية الخدمية والانتاجية بأسلوب قطاع الأعمال وبما يحقق مصلحة الجامعات في الوقت الذي تكون فيه مجالا للتطبيق العملي لمقررات الأعمال في أقسام كليات الأعمال المختلفة.

الكلمات المفتاحية: تعليم الأعمال، التعلم بحل المعضلات، خطة دراسية، مناهج كليات الأعمال.

Towards a creative learning environment in higher education for business majors

Ibrahim Alomar

Economics Department, Qassim University • Saudi Arabia

ialomar@qu.edu.sa

Abstract:

With the great development and accelerated of business sector, business schools are facing growing gap between their educational outputs and requirements of the business sector. This is due to the limitations of traditional education to keep up with the evolution of the business and its needs. This study presents a proposal of a radical shift in educational process of business education to be a problem-based learning through practice and solving dilemmas and case studies in the business sector instead of lecture and teaching system. Problem based learning is considered to be the most innovative instructional method conceived in the history of education. Since business management activities depend on resolving issues and problems faced by business daily work such planning, financing, producing, resourcing, and marketing, the use of problem-based learning and case studies style represents a quantum leap in the style of business education that will link theoretical learning in practice. This can be supported through the establishment of university services business that holds operational business services in the best interest of universities and their various business schools, departments and students.

Keywords: Business education Problem Based Learning, study plan, business colleges curriculum.

1. مقدمة

مع التطور الكبير والمتنامي لعالم الأعمال اليوم تزداد الفجوة عاماً بعد آخر بين التعليم العالي لتخصصات الأعمال التي تتسم بالتقليدية وواقع الأعمال اليوم. فالنمو المتزايد للمعرفة والتحديات التنموية الكبيرة التي يتطلبها النمو المتسارع في زيادة السكان وقوة العمل وزيادة استهلاك الموارد الطبيعية، والتطور الكبير وغير المسبوق في تقنيات وعمليات أعمال الأعمال المحلية والدولية تتطلب ضرورة البحث عن أساليب أكثر ابداعا في التعليم العالي والتعليم الإداري لتنشيط فاعلية كليات الأعمال تضمن اندماجها في قطاع الأعمال ومجاراتها لحاجة المجتمعات المعاصرة. كما أن النمو المتزايد للخدمات المعرفية التي تقدمها الجامعات تتطلب في عالم اليوم أن تتحمل دورها التاريخي في المساهمة في تحسين الظروف المعيشية وتنمية قطاع الأعمال بما يتوافق وقواعد التنمية المستدامة والمحافظة على المقومات البيئية والموارد الناضبة في عالم اليوم. بيد إن التعليم الإداري بتخصصاته المختلفة رغم تطوره خلال العقود الفائتة لم يستطع مجاراة النمو والتطور الكبير في قطاع الأعمال ناهيك عن مجاراة التوسع والنمو في احتياجات المجتمعات المعاصرة خصوصاً الدول النامية. هذه المشكلة المتمثلة بالفجوة بين التعليم التقليدي في كليات الأعمال والمجتمع تواجهها كليات الأعمال على نطاق واسع حتى في أكثر الجامعات العالمية عراقة وأكثرها تقدما (Louis 1999). يترتب على ذلك بطبيعة الحال حاجة قطاع الأعمال لمزيد من الوقت والجهد لإعادة تدريب خريجي الأعمال بعد تخرجهم لتتوافق مهاراتهم مع متطلبات قطاع الأعمال بدلاً من أن تكون كليات الأعمال رائدة وقائدة في التخطيط والابتكار والإبداع في قطاع الأعمال. كما أن الجهود البحثية لأعضاء هيئة التدريس تبقى محدودة الفائدة والأثر على قطاع الأعمال وهو ما يقود إلى انحسار مستمر في تأثير التعليم الجامعي على قطاع الأعمال.

هذه الفجوة بين قطاع الأعمال والتعليم العالي في كليات الأعمال توجب على المهتمين في التعليم العالي البحث عن أساليب تعليمية تبتعد عن التقليدية التلقينية التي درجت عليها منهجيات التعليم الإداري لمناهج وأساليب غير تقليدية تهدف لمواكبة احتياجات المجتمعات المعاصرة وقطاع الأعمال فيها، بما في ذلك التخطيط والمبادرة والمبادأة والقيادة والتنفيذ في مستويات الأعمال الإدارية والتسويقية والمالية والمعلوماتية والانتاجية.

من هنا تهدف هذه الدراسة إلى تقديم مقترح علمي يهدف إلى تطوير اسلوب تعليمي لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في تخصصات الأعمال، وبناء بيئة تعليمية وتدريبية لطلبة تخصصات الأعمال الجامعيين من خلال تطبيق أسلوب التعلم بطريقة حل المعضلات ودراسة الحالة، مع دمج التعلم بالممارسة العملية من خلال التطبيق المباشر في مؤسسات جامعية قابضة تقوم بالمهام الإدارية والتشغيلية والفنية في الجامعة بما يخدم الجامعات ويحقق الاستقرار والاستدامة للخبرات المتراكمة للأعمال الإدارية والتشغيلية والفنية فيها، في الوقت الذي تحقق فيه مجالا للتدريب العملي لطلبة الأعمال أو من خلال برامج التدريب التعاونية مع مؤسسات الأعمال.

لذا تأتي هذا الدراسة بعد هذه المقدمة في خمسة عشرة قسماً ثالثها بعد التمهيد والمقدمة الوضع الحالي لكليات الأعمال، يلي ذلك في القسم الرابع تعريف أولي بالمقترح المتمثل بتعلم تخصصات الأعمال عن طريق حل المعضلات وتطبيقاته في مؤسسة خدمات جامعية والتي ستناقش في الجزء العاشر. أما الجزء الخامس فيناقش

الآليات التعليمية وأسلوب التعلم بهذا المقترح، حيث يلي ذلك مقومات التعلم الإداري عن طريق حل المعضلات ودراسة الحالة في الجزء السادس. أما الجزء السابع فيناقش أقسام الدراسة الجامعية ضمن هذا المقترح. يلي ذلك الجزء الثامن والتاسع لمناقشة ميزات المقترح والعقبات التي تعترض تطبيقه. أما الجزء العاشر فيناقش مقترح التطبيق العملي عبر كيان عملي في شكل شركة أو مؤسسة مملوكة بالكامل للجامعة أو بالمشاركة مع الغير تعمل بمقتضى آليات السوق والأعمال الحديثة تهدف إلى استدامة وتحسين الموارد المالية للجامعة، وتكون في نفس الوقت المجال التطبيقي لتخصصات الأعمال والتعلم بحل المعضلات ودراسة الحالة. يلي ذلك الحديث عن المنافع والمكاسب للكيان العملي للجامعة في الجزء الحادي عشر. أما الجزء الثاني عشر والثالث عشر فيناقش متطلبات بيئة التعلم القائمة على النظرية البنائية وحل المعضلات، بينما يختص القسمان الأخيران بخاتمة الدراسة ومراجعها.

2. مشكلة الدراسة

يهدف التعليم الجامعي في تخصصات الأعمال إلى تخريج كفاءات تعنى بقيادة وإدارة قطاع الأعمال الذي يشهد نمواً متسارعاً خلال العقود المتأخرة. إذ من الملاحظ أن هذا القطاع يعمل في بيئة شديدة التنافس والتقلبات والنمو المتسارع وتوسع حجم الفرص والتهديدات والمخاطر (Eisenhardt & Brown, 1999). هذه التقلبات والنمو المتسارع والتغيرات التقنية في عالم الأعمال تستوجب من الشركات والمؤسسات يقظة تامة من أجل مواكبة التطورات المتسارعة تقنياً والنمو الكبير في حجم قطاع الأعمال، وهو ما تعجز عن تحقيقه النظم التعليمية التقليدية (Scott, 1991). فالنظم الحديثة للأعمال تتطلب من العاملين حل المشكلات المعقدة التي يواجهها قطاع الأعمال في ظل التنافس الشديد ومحدودية المعلومات. كما أن قطاع الأعمال اليوم لا يتطلب فقط إدارة ذات قدرة عالية على الالمام بالمعلومات التي يحتاجها القطاع بل يتطلب أن تكون هذه المعلومات محدثة بصورة كاملة وقابلة للاستخدام في حل المعضلات التي يواجهها القطاع بشكل يومي على أساس العمل كإدارة جماعية (Andal, 2024). من هنا يوجه كثير من النقد للنظم التعليمية التقليدية في تخصصات الأعمال بعجزها عن توفير كفاءات بهذا المستوى دون مزيد من التدريب والتطوير في العمل بعد الدراسة الجامعية (Buckley, 2008). إذ يتطلب قطاع الأعمال والمدراء من العاملين الجدد القادمين من كليات الأعمال ارتباطا عالياً بواقع الأعمال وقدرات على حل المعضلات اليومية والتخطيط السليم لبيئة الأعمال التي تزداد تعقيداً يوماً بعد آخر. فقطاع الأعمال لا يحتمل تسليم زمام المؤسسات والشركات لمن لم يمارسوا في حياتهم الدراسية الأساليب الحديثة في إدارة الأعمال والعمليات (Perrenet, 2001). في مقابل ذلك فإن الخطط الدراسية لكليات الأعمال في الجامعات العربية والكثير من الخطط الدراسية غيرها تتسم بالدراسة التقليدية التي تعتمد المحاضرات التلقينية كأساس للعملية التعليمية. وتتوزع الخطط التدريسية بين متطلبات للجامعة والكلية والتخصص ضمن عدد اجمالي من الساعات الدراسية يتراوح حول المائة والثلاثين ساعة تتوزع على مقررات تدريسية. وتقدم بعض الجامعات جزءا من هذه الساعات لا يتجاوز التسع ساعات يقضيها الطالب عاملاً ضمن أحد المؤسسات والشركات في قطاع الأعمال في معزل عن الإطار الأكاديمي المعتاد في الجامعات مجسداً الانفصام بين التعليم الجامعي وقطاع الأعمال. لذا يواجه الخريج بعد تخرجه بضرورة التحاقه ببرامج تدريبية تطول وتقصر بحسب طبيعة المهمة الإدارية للطالب الموظف حديث التخرج.

وتتسم هذه المناهج بملاحظتين أساسيتين هما أن المعلم هو محور العملية التعليمية، حيث تعتمد العملية التعليمية على المحاضر وقدرته على جمع المادة التعليمية ومهاراته التلقينية. بينما يأتي دور الطالب سلبياً ومقتصراً على التلقي من المحاضر. هذا النوع من التعليم يجعل المحاضر مركز العملية التعليمية بدلاً عن الطالب المستهدف في العملية التعليمية. إذ وفقاً لتقرير الهيئة العالمية لضمان جودة كليات الأعمال AACSB فإن التعليم التقليدي السائد في كليات الأعمال المعتمد على المعلم يمنح اهتماماً أقل للمهارات العملية في الأعمال كمهارات الاتصال والقدرة على حل المعضلات والتعرف على البيئات المحيطة والأعمال الدولية وأخلاق العمل، حيث يعتقد ثلثي خريجي كليات الأعمال وفقاً لدراسة المنظمة أن كلياتهم لم تمنحهم الخلفية العلمية والمهارية التي يواجهونها في حياتهم العملية (Louis, 1990). فالأساليب التقليدية المتمثلة بالمحاضرة على الرغم من شيوعها لسهولتها لا تأخذ في الحسبان أهمية قدرة الطالب على الاستيعاب الكامل للمعلومة وتطبيقها في الحياة العملية (Radcliffe, 2016).

أما الملاحظة الثانية فترتبط بسلبية المناهج التعليمية وبعدها عن المجال العملي لعالم الأعمال. يتأكد هذا الانفصام في القدرة التأثيرية للمعارف النظرية التي درسها الطالب تقليديا على قطاع الأعمال ومساهمتها في فهم قطاع الأعمال وتحليله، بله التأثير فيه وقيادته بسبب بعدها عن قطاع العمل وبطء تحديثها. من هنا تأتي الاستعانة بالنظرية البنائية للتعلم وتوجيه محورية التعلم في تخصصات الأعمال من المحاضر والتلقين إلى الطالب وحل المعضلات والتدريب العملي ضمن أطر تعليمية لا تكون ابداعية وبعيدة عن التقليدية فحسب، بل تكون محفزة لخلق الابداع المستمر لدى الطلاب والمحاضرين والمؤسسة التعليمية والباحثين.

لهذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على امكانية تطبيق النظرية البنائية القائمة على محورية المتعلم، والتركيز على إشراك الطلاب في التعلم النشط والتفكير النقدي وحل المشكلات كاستراتيجية تعلم رئيسة في النموذج، وتزويد الطلاب بأنشطة حقيقية وفرص حل المشكلات ومهام صنع القرار وفرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، بحيث تفترض هذه الدراسة أن المنهج التعليمي القائم على الممارسة العملية وحل المعضلات أكثر فعالية في إعداد خريجي إدارة الأعمال لمتطلبات القطاع مقارنة بالمنهج التقليدي القائم على المحاضرات العادية حتى وإن كانت مشمولة بدراسة الحالة والأمثلة العملية.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

على الرغم من ظهور أسلوب التعلم بحل المعضلات بداية الخمسينات الميلادية إلا أن تطبيقها الواسع لم يظهر في خارطة التعليم الجامعي إلا في العقود المتأخرة في التخصصات الصحية والتعليم الطبي. إذ عمل التعلم بحل المعضلات PBL على تسهيل وتنمية التعلم من خلال تنمية التعلم الذاتي والقدرة على حل المعضلات في مجالات التعليم الطبي المختلفة (Barrows, 2000). فقد كانت البداية من جامعة ميتشغان الامريكية وماستريخت الهولندية ونيوكاسل البريطانية (Barrows, 2000)، نظراً لمواجه التعليم التقليدي لمشكلة انخفاض المهارات الطبية اللازمة لمزاولة المهنة بما في ذلك الفشل في القدرة على حل المعضلات الطبية التي يواجهونها بعد التحاقهم بالعمل (Albanese and Mitchell, 1993). وهو ما دعى إلى مزيد من الحماس لتطبيق التعلم بحل المعضلات

كأساس للتعليم الطبي، حيث كان للنجاح الذي تحقق في المخرجات التعليمية بهذا الأسلوب أثره في تبنيه على نطاق واسع في الثمانينات بما في ذلك تقرير GPEP المدعوم من جمعية الزمالة الطبية الأمريكية المتضمن التوصية على تعميمه كأسلوب ومعيار للتعلم (Muller, 1984). فقد تضمن هذا التقرير التوصية بتغيير نمط التعليم السائد بتكثيف التعلم الذاتي ودراسة الحالة وحل المعضلات على حساب التعليم التلقيني المجدول والمحاضرات المعتادة.

مثل هذا النجاح لهذه الطريقة الابداعية في التعلم مكن من استخدامها في مجالات أخرى غير الصحية (Barrows, 2000 and Doch et al, 2003)، حيث كان للنجاح المتحقق في هذا الأسلوب أثره في تطبيقه في مجالات أخرى في التسعينات والتوسع المتسارع في تطبيقه في الدراسات العليا في التخصصات الأخرى في العمارة والتصميم والهندسة والعلوم والرياضيات والقيادة والاجتماع والعلوم السياسية والاقتصاد والأعمال (Merchand, 1995). ففي مجال الأعمال أوضحت دراسة (Zabid & Ling, 2003) من أن الأزمة المالية نهاية التسعينات في جنوب شرق آسيا كان لها الأثر في زيادة الطلب على الدراسات العليا في تخصصات الأعمال. ففي ماليزيا لوحدها زاد عدد برامج ماجستير الأعمال عن 50 برنامج متوازية مع منافسة طلب على هذه البرامج من قبل الدارسين. هذا الطلب والاهتمام المتبادل بين قطاع الأعمال والمؤسسات الأكاديمية وجه مزيداً من الاهتمام للمهارات والمخرجات من هذه البرامج. ففي دراسة (Lim, 2023) وجد أن تركيز المؤسسات وشركات الأعمال هي على مهارات الإبداع والابتكار، والقيادة والريادة، والاتصال والتخطيط الاستراتيجي. كما أشارت دراسة أخرى إلى ارتفاع سقف توقعات الأعمال في المخرجات الجامعية والعليا في تخصصات الأعمال لتشمل مهارات الإبداع والريادة والاتصال (Zabid & Samsinar, 2003). ليس هذا فحسب بل إن الدراسة الأخرى للمؤلفين أكدت على شرطية الالمام بمهارات الابداع والاتصال للتوظيف لدى قطاع الأعمال (Zabid & Samsinar, 2003).

مثل هذه الدراسات أكدت على ضرورة توافر مهارات محددة لدي خريجي الأعمال لكي يتم استيعابهم في قطاع الأعمال الذي يتزايد نموه تباعا وهو ما يجعل من تغيير المؤسسات التعليمية لخططها الدراسية ومناهجها وطرق تدريسها أمراً لا مندوحة عنه .(Zabid & Samsinar, 2003) فالبرامج التقليدية لتخصصات الأعمال ذات طبيعة أكاديمية يغلب فيها تدريس النظريات والأسس العلمية على حساب المهارات التي يحتاجها قطاع الأعمال بما في ذلك مهارات الاتصال والقدرة على استيعاب واقع الأعمال المتنامي تقنياً ومهارياً في جنوب شرق آسيا (Rau, 1997). هذه النتيجة جعلت الدراسات توصي بتطبيق التعلم بحل المعضلات حيث التركيز على محورية المتعلم والمخرجات التعليمية والمهارات التي يحتاج لها قطاع الأعمال (Sam, 2020).

4. فلسفة التعلم بحل المعضلات

وفقاً لفيغوتسكي فإن الطبيعة الاجتماعية للبشر والاندماج في النشاط الفكري المجتمعي شروط ضرورية للتعلم (Vygotsky & Cole, 2018). إذ تفترض هذه النظرية أن التعلم والفهم يولدان بالاقتران مع جهود البشر الآخرين، بحيث يكون التعاون وأشكال الاتصال الاجتماعي الأخرى مكونات أساسية للنهج التعليمي البنائي الاجتماعي (Liu & Matthews, 2000)، على النحو الذي اقترحته النظرية البنائية الاجتماعية في التعليم

والتعلم. فبينما تكون البيئة مسؤولة عن المشاركة في تكوين المعارف، تبقى عملية التعلم داخلية تحدث داخل الفرد. هذه الطريقة البنائية للتعلم حيث يندمج المتعلم مع محيطه الاجتماعي يصبح أقرب إلى اكتساب مهارات معرفية عالية المستوى مثل التفكير وحل المشكلات، وتعزيز القدرة على التكيف اللازم لتطبيق استراتيجيات التعامل مع بيئات العمل الحقيقية وغير المتوقعة (Ciot, 2009). أي أن الأساس للعملية التعليمية ينطلق من واقع الحياة والمشكلات والقضايا التي تواجه المجتمع كأساس للعملية التعلمية بديلاً عن تعليم النظريات والأسس وافتراض اجادتها من قبل الطلاب ثم تطبيقها في الحياة في مرحلة لاحقة.

هذا الأساس الفكري لفلسفة التعلم بحل المعضلات يفترض أن العمل على حل المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية يكسبه مزيداً من المعرفة (Mohammad, 2015)، مؤكدا من الناحية العملية مقولة كارل بوبر من أن "الحياة ما هي إلا حل للمعضلات" وهو ما يعني أن الحياة مليئة بفرص التعلم، وأن العمل على حل المعضلات يكسب مزيداً من التعلم، وهو ما تشير إليه النتائج البحثية عن تفوق المخرجات التعليمية لهذا النوع من التعلم (Andal, 2024). ذلك أن التعلم بحل المعضلات يجمع بين معرفة الأسس العلمية النظرية من خلال تضمينها بالحالات الدراسية والمشكلات والقضايا الواقعية، بحيث يتم الجمع بين النظرية والتطبيق وعدم الفصل بينهما كما هو الحال في الطرق التعليمية التقليدية القائمة على المحاضر والمحاضرة. فالتعلم بحل المعضلات يجبر الطلاب على تعلم الأسس النظرية من خلال محاولتهم بحث حل للمعضلة أو الحالة الدراسية. كما تتعزز هذه المعرفة والحصيلة العلمية عند تطبيق دراسة الحالة وحل المعضلة في الواقع العملي الذي هو جزء من العملية التعليمية.

وهكذا فإن التعلم بطريقة حل المعضلات يجد مجاله من خلال كون العملية التعلمية مرتبطة بالبيئة المحيطة بطريقة عضوية، مما يعزز من كون الحلول للمعضلات والقضايا اليومية التي يواجهها الفرد في حياته اليومية غير نمطية ومتعددة وهي في هذه الحالة متعددة الحلول. ولكون هذا الأسلوب يستمد قوته التعلمية من خلال كون مقومات المعلومة ومحدداتها تستمد من الواقع الذي نشأت فيه بخلاف النظريات العلمية عالية التجريد فإن قوتها العلمية والعملية وأثرها في تقديم الحلول لمشكلات وقضايا العمل تبقى مرتبطة بقدرتها على التطبيق العملي Jonassen, (2006).

5. الآليات التعليمية

على عكس التعليم التقليدي يبدأ التعلُم الاداري بحل المعضلات بتقديم معضلة تواجه المستثمر أو رجل الأعمال أو المنظمة أو السوق. يليها تقديم الحقائق الأساسية في العلم والنظريات المستقرة والمبادئ والأسس التي تم تعليمها للطالب في المرحلة الأولى وضمن المقررات الأساسية.

إذ تبتدأ العملية التعليمية لموضوع ما ضمن منهجية المقرر بتقديم معضلة أو حالة واقعية أو محاكاة لمشكلة دراسية غير معروفة الحل ill–defined مع امكانية عدد من الحلول المحتملة. هذه المعضلة أو الحالة تكون منبثقة من واقع الأعمال التي تواجه المنظمات ورجال الأعمال في الحياة العملية مما يناسب المقرر الذي يتم تدريسه. ففي مقرر الدراسات المتخصصة في التسويق مثلاً يتم عرض مشكلة تسويق انتاج التمور في منطقة القصيم في نهاية الموسم. وفي مقرر المشتقات المالية يتم طرح مشكلة مخاطر عدم تسديد زبائن شركات التقسيط. بينما يتم طرح

مشكلة مخاطر تأمين قواعد بيانات العملاء في مقرر الشبكات الحاسوبية في الأعمال. وعادة ما يبدأ الطلاب بالتعرف على المشكلة الدراسية أو دراسة الحالة التي تطرح عليهم من قبل أستاذ المقرر بنفس الأسلوب الذي يبدأ به الخبير أو المستشار في منظمات الأعمال والذي عادة ما يبدأ بتفحص الوثائق والمعلومات النظرية المرتبطة بالقضية محل البحث، حيث يتم تمكين الطلاب من الاطلاع على المعلومات ومصادر البيانات التي تسهم في حل المعضلات محل البحث ضمن إطار من اشراف الأساتذة المدربين على هذا النوع من التعليم.

بعد أن يتم تسليم الطلاب المشكلات البحثية أو الحالة الدراسية يعملون ضمن مجموعات صغيرة تتراوح بين ٥-٩ طلاب بحسب حجم طلبة المقرر على مناقشة المشكلة والحالة الدراسية والتعرف عليها ثم تحديد المعلومات التي يلزم الحصول عليها ومصادر هذه المعلومات والنظريات والدراسات السابقة التي تعين على حلها، والآليات التي يجب استخدامها لتحليل البيانات والمعلومات. عندها يتم توزيع العمل بين مجموع الطلاب لمزيد من البحث والتعلم. وفي موعد لاحق يجتمع الفريق الطلابي لمناقشة ومعرفة المعلومات المتحصل عليها وما إذا كانت تحتاج لمزيد من البحث والتحري أو أنها كافية للعمل وكتابة التقرير النهائي من قبل الفريق الطلابي (Savoie & Hughes, 1994). هذه العملية تتم بإشراف مباشر من أستاذ المقرر، والذي يتوجب عليه أن يقوم بدور المحفز للتفكير الابداعي عن طريق طرح الاسئلة المستمرة حول ما لا يعرفه الفريق عن موضوع الدراسة دون الاشارة للحلول القريبة بقدر تحفيز الطلاب لمعرفة الخطوات التالية، حيث يتم في النهاية مقارنة نتائج الدراسة بين المجموعات الطلابية للوصول لأفضل النتائج والبدائل العلاجية.

وعلى هذا ترتكز طريقة التعلم بحل المعضلات على تقديم مشكلات واقعية غير محددة أو معروفة الحل loosely structured problem، ولكن ذات أساس واقعي تعكس مشكلة تاريخية حدثت أو افتراضية لكنها منبثقة من واقع الأعمال على المستوى الفردي أو المؤسسات أو الشركات وفقاً للخطوات التالية (Elaine & Karen, 2016):

١. توزيع الطلاب بمجموعات متوسطة العدد بين ٥ إلى ١٠ طلاب مع توزيع القضايا والمشكلات والحالات الدراسية بحسب المجموعات مع تحديد الأهداف التعليمية للحالات الدراسية وربطها بما سبق. كما يتم في هذه المرحلة التعرف على الأسس العلمية والنظريات ذات العلاقة.

٢. تحديد الأهداف التعليمية المتوخاة من دراسة الحالات والمشكلات والقضايا محل البحث.

٣. تحديد الأنشطة التعليمية اللازمة للوصول للأهداف التعليمية وتحديد المسؤول عن القيام بالمهام العلمية المحددة وتوزيعها على فريق العمل.

٤. خلال الدراسة الذاتية من قبل الطلاب يقوم الطلاب منفردين أو مجتمعين باستكمال واجباتهم التعليمية مع تجميع المادة العلمية للتقرير الذي يجب اعداده لحل المعضلة البحثية من قبل المجموعة.

٥. يعمد أفراد المجموعة على مشاركة بعضهم البعض بما توصلوا إليه بما في ذلك إعادة صياغة الفرضيات البحثية وقبول بعضها ورفض البعض الآخر بناء على معطيات البحث الذاتي لأفراد المجموعة ونتائج دراستهم.

٦. في نهاية الفترة التعليمية التي تستمر عادة لنحو أسبوع يتم تقييم وتلخيص النتائج التعليمية.

وبهذه الطريقة فإن الطالب يصبح هو محور العملية التعليمية حيث الطالب هو من يمسك بزمام العملية التعليمية لنفسه منتقلاً من التعليم إلى التعلم ومن كون الطالب متلقياً سلبياً للمعلومة إلى باحث عنها من مصادرها المعتادة باحثاً عن حلول للمعضلة محل النقاش. وفي هذه الحالة فإن التغيير لا يتمثل بمجرد تغير في دور الطالب في العملية التعليمية بل يتعدى ذلك لتغيير العادات والتقاليد التعليمية التي درج عليها الطلاب في مراحلهم الدراسية، بينما ينتقل دور الأستاذ من محاضر ومعلم إلى خبير يعمل كمساعد في الوصول إلى الحل العلمي للظاهرة محل الدراسة.

6. صيغ وطرق التعلُّم بحل المعضلات

عادة ما يتم تكوين فرق عمل ولجان لكتابة المعضلات البحثية والحالات الدراسية من خلال الخبرة، والمعرفة، والاتصال المباشر بقطاع الأعمال، حيث تأخذ المعضلات أحد الشكلين التاليين:

أولاً: الحالة الدراسية

بدأ استخدام الحالة الدراسية أول ما بدأ بالدراسات القانونية والتخصصات الصحية، ليتسع استخدامه بعد ذلك ليشمل التخصصات الإدارية والأعمال، حيث يتم امداد الطلاب بحالات ومشكلات واقعية. وتتسم الحالات الأكثر مناسبة للطبيعة التعليمية بتلك التي تنبثق من الواقع ذات الخلفية النظرية والأساس العلمي والحقائق التي تمكن الطلاب من تكوين معلومات كاملة تهيئ لإيجاد حلول علمية وعملية للحالة محل البحث (Davis, 2001). هذه الحالات يتم صياغتها من خلال عملية تبسيط لواقع ساكن أو لمجموعات عمليات تحتاج لحلول وتكون مرتبطة بواقع العمالة والموظفين أو الإنتاج أو التسويق أو التمويل أو العمليات المساندة ونظم المعلومات. وعادة ما تأتي هذه الحالات الدراسية من خلال الدراسات التقييمية أو الاستشارية للطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية والباحثين ومراكز دراسة الحالة في كليات الأعمال ومراكز البحث والدراسات الاستشارية الأخرى وغيرها بحيث يعاد ترتيبها من قبل المشرف على المقرر أو اللجان المختصة بصياغة المشكلات والحالات الدراسية وذلك ضمن منهجية المقررات التدريسية للخطط الدراسية المختلفة. يتم بعد ذلك عرض الحالات الدراسية بحسب المقرر والموضوع المراد تعلمه من قبل الطلاب وفق المنهجية المعدة سلفاً للمقررات الدراسية، حيث تعرض على الطلاب بغرض البحث عن حلول مناسبة للحالات محل الدراسة ضمن إطارها العلمي وفي ضوء الأهداف التعليمية للمقرر والمهارات المطلوب اتقانها في كل مقرر دراسي.

ثانياً: محاكاة الواقع

نظراً لأن الحالات الدراسية الواقعية لا يمكن أن تشمل كل الموضوعات المطلوب من الطلاب الالمام بكيفية التعامل معها، فإن اللجان الموكول بها كتابة المعضلات الدراسية تقوم بصياغة حالات دراسية ومعضلات تحاكي الواقع بأبعاده المختلفة قدر الإمكان بحيث يمكن نقل النتائج والحلول للواقع العملي.

هذه الحالات تتنوع بحسب الموضوعات المقرر تعلمها في المناهج الدراسية المختلفة من قضايا ترتبط بالإدارة أو المحاسبة أو التمويل أو نظم المعلومات أو التسويق أو سلاسل الامداد وإدارة العمليات، كما تختلف بحسب الموضوع من حيث تمثيلها للمنافسة والتشغيل والكفاءة والسوق والتسويق وخلافها (Joyce, et al., 2000).

وتتميز نماذج المحاكاة هذه بالمرونة في إعدادها بحيث تشمل كل الأهداف التعليمية المراد من الطلاب الإلمام بها وتمكن الطلاب من الاعتماد على أنفسهم في حل المعضلات وإيجاد حلول عملية لمشكلات وقضايا وحالات قريبة جداً من الواقع العملي.

7. مقومات التعلُم الإداري عن طريق حل المعضلات

يعرف التعلم بحل المعضلات بأحد أكثر الوسائل التعليمية ابداعاً وتطوراً في العصر الحاضر لقدرته على مواجهة كثير من النقد الموجه للتعليم التقليدي المعتمد على المعلم وحفظ المعلومة ثم التطبيق المنفصل في ميدان العمل. فالتعلم عن طريق حل المعضلات يعتمد على دمج العملية التعليمية بما فيها الطالب في واقع الحياة العملية وتحفيز الطالب للتعاون مع فريق العمل وهم مجموعة الطلبة لإيجاد وابتكار أساليب لحل المعضلة التي تواجههم والتعلم من خلالها بما في ذلك اكتشاف النظريات والقوانين التي تحكم العلم والمسلمات الأساسية للتخصصات محل البحث والدراسة. إذ لا يعتبر التعلم بطريقة حل المعضلات PBL for Business طريقة حديثة في التعليم بقدر ما يمثل استراتيجية تعلم. فهو يشتق من مجموعة من الأساليب التعليمية القائمة على البحث الذاتي لمركز التعليم المتمثل بالطالب تشمل البحث ودراسة الحالة وتصميم القوالب ومشاريع التصميم المتكاملة وبرمجيات الأعمال. فأسلوب البحث يتمثل بقيام الطالب تحت اشراف الأستاذ بتوصيف مشكلة بحثية وتجميع البيانات المرتبطة بها وتقديم حل مناسب لها. أما دراسة الحالة فتتضمن دراسة وضع قائم لحالة وتقديم أفضل الحلول لها او الاستفادة منها في التنبؤ برؤية مستقبلية او تقديم حالة نظرية. أما تصميم القوالب فتعتمد على عمل مجموعة من الطلبة على انشاء عمل متكامل بدءاً من الرؤية والأهداف ومروراً بالآليات والأدوات وانتهاءً بالنتائج في عمل تخطيطي استراتيجي يشمل جدولة كاملة تأخذ في الحسبان مخاطر العملية في البيئات المشابهة. ويتضمن ذلك بطبيعة الحال قيام الأستاذ بالاطلاع على كل مرحلة وتقويم العمل لضمان نجاحه.

أما مشاريع التصميم المتكاملة فتتضمن تصاميم طلابية لأعمال ذات بعد ابتكاري يتناسب مع بيئة الأعمال المحيطة وتقديم دراسة متكاملة تشمل دراسة فنية وتسويقية ومالية للمشروع محل التصميم. أما تطبيقات الأعمال فتشمل دراسة جماعية لمعضلات الأعمال وتقديم حلول برمجية وتصاميم لأنظمة عمل تسهم في بناء نظم معلومات ادارية لمشاريع الأعمال على حسب المشروع ونوعية المشكلة. وهذه مجتمعة أو منفردة يتم استخدامها في أجزاء الخطة الدراسية للخروج بنمط تعلمي يعتمد على الطالب كمحور للعملية التعليمية Student Based Learning حيث يعتبر هذا النمط التعليمي طريقة إبداعية في العملية التعليمية. فالتعليم بحل المعضلات يتضمن التحصيل العلمي عن طريق حل المشكلات والقضايا التي تواجه قطاع الأعمال، والتعلم الذاتي والتعاون بين الطلاب في مجموعات تعليمية صغيرة. هذه السمات تجعل تميز هذا النوع من التعلم في العلاقة بين الطالب والمعلم ودور كل منهما تجاه العملية التعليمية، كما يكون بالتبعية في كفاءة المخرج التعليمي.

8. دور المعلم والطالب في العملية التعليمية بحل المعضلات

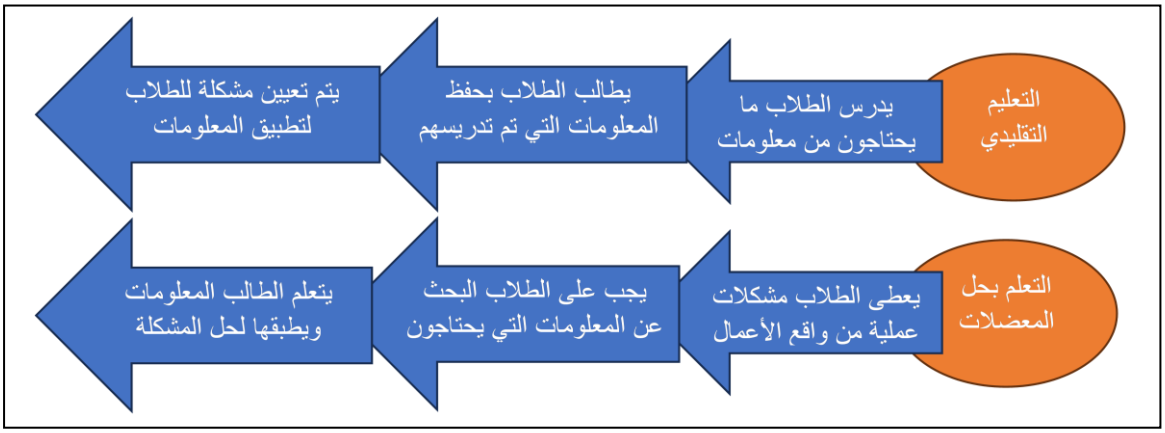
عادة ما يواجه كل من المعلم والطالب عند استخدام أسلوب التعلم بحل المعضلات جملة من التحديات تنشأ بسبب الدور المنوط بكل منهما وفقاً لهذا الأسلوب التعليمي المعتمد على مبدأ التعلم الذاتي. فالتعلم الذاتي يمتد من

الاعتماد على الطالب في الحصول على المعلومة ولو بطريقة غير منظمة ولكن تحت إشراف المعلم إلى التعلم الذاتي الكامل من قبل الطالب (Miflin, 2004). هذا الطيف الواسع من دور كل من الطالب والمعلم يضيف عبئاً على عملية الانتقال لهذا النوع من التعليم بسبب عدم وضوح الدور المنوط لكل من المعلم والطالب والتداخل بين أداء كل منهما لدوره.

فالطالب بهذا الأسلوب التعليمي يمثل محور العملية التعليمية حيث يقوم بالبحث والتجميع والتنسيق بغرض حل تقديم حل للمعضلة محل النقاش والبحث. مما يعني أنهاء الدور السلبي المتمثل بمجرد التلقي للمعلومة من المعلم. هذا النوع من التغيير يحتاج إلى ما يقرب من الستة أشهر حتى يعتاد الطلاب على دورهم الجديد في العملية التعليمية (Schmidt et al., 1992)، مع الأخذ في الحسبان ضرورة توفر المصادر التعليمية بشكل كامل للطلاب. ومع توفر مقومات النجاح تلك فإن البعض لاحظ أنه على الرغم من عدم حماس الطلبة وشعورهم بالصعوبة في بداية تطبيق هذا الأسلوب إلا أنها سرعان ما تختفي مع تقدم أعمال الفصل لتتغير لحماسة الطلاب مع اعتيادهم عليه. (Schultz & Kline, 1999).

أما الدور المنوط بالمعلم وفقاً لأسلوب التعلم بحل المعضلات فيتركز في مسؤوليته في قيادة الطلاب نحو التفكير النقدي والتحليل المنطقي للظواهر والقضايا والمشكلات والحالات محل الدراسة والتي تقود بدورها لتقديم حلول علمية ومنطقية لها. كما يشمل دور المعلم تحفيز الطلاب على اعتمادهم الذاتي في التحصيل العلمي وتأكيد دورهم في اتمام العملية التعليمية بالاعتماد الذاتي والجماعي على الذات من خلال العمل الفردي أو مع المجموعة الطلابية (Barrows, 2000). مثل هذا الدور للمعلم يعتبر بالغ الأهمية لنجاح التعليم بحل المعضلات حيث يقود المعلم عملية تحول آلية التعليم من كونها معتمدة على التأمين والتزويد المعرفي للطلاب إلى عملية خلق الإبداع والتفكير النقدي والتحليل المنطقي من قبل الطلاب (Maudsley, 1999). ولهذا يمكن توضيح الفرق بين التعلم بالطريقة التقليدية والتعلم بحل المعضلات ودور كل من الطالب والمعلم بالشكل 1 التالي:

الشكل 1: مقارنة بين دور كل من الطالب والمعلم في التعليم التقليدي والتعلم بحل المعضلات



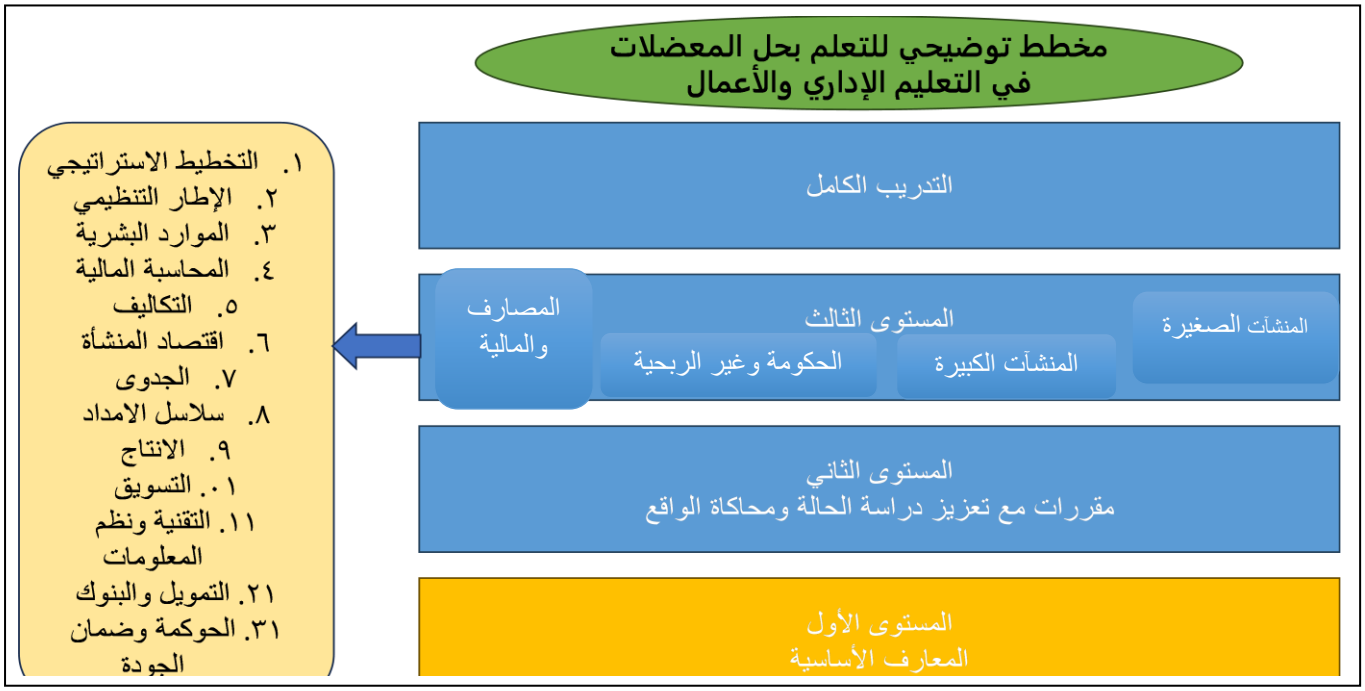
9. أقسام المرحلة الجامعية والخطط الدراسية

تنقسم الدراسة في النموذج المقترح إلى ثلاثة أقسام رئيسة بعد الجزء التحضيري الفصلي أو السنوي. إذ تشتمل مقررات الجزء الأول على مقررات الأسس والمبادئ للعلوم الإدارية والاقتصادية. وتشتمل هذه على المتطلبات العامة التي تشترك فيها كل تخصصات كليات الأعمال المختلفة كالإدارة والموارد البشرية والتخطيط والتسويق والمحاسبة والمالية والاقتصاد ونظم المعلومات الإدارية والإنتاج والمبادرة والريادة وغيرها. ويتم في هذه المرحلة التعليمية في الكلية تزويد الطالب بالتركيم العلمي المستقر والنظريات والأدبيات العلمية المستقرة في تخصصات الأعمال المختلفة. بيد أن التطوير في هذا القسم يرتبط بطريقة التعليم التي لا تعتمد الأسلوب التلقيني بقدر ما ترتبط بتزويد الطلاب بالمصادر المعرفية من مراجع ومواقع وقواعد بيانات واجراء مناقشات مستمرة للوصول للمبادئ والأسس التنظيرية لأصول علوم الأعمال الأساسية. ويمثل هذا الجزء من الخطة الدراسية قرابة الأربعين بالمائة من المقررات الدراسية.

أما القسم الثاني فيشمل الدراسة التخصصية لكل مجال من مجالات الأعمال بعينه، حيث يرتقي الأسلوب التعليمي في مثل هذه المقررات لاعتماده على أسلوب حل المعضلات بشكل كامل حيث تطرح المشاكل التي تواجه قطاع الأعمال بحسب نوع المقرر مع مطالبة الطلاب تحت اشراف عضو هيئة التدريس على القيام بإيجاد آلية مشتركة كفريق عمل لإيجاد أفضل الحلول لها والتعلم من خلال ذلك. ويمثل هذا الجزء متطلبات التخصص بنسبة تتراوح بين ٣٠- ٤٠٪ من إجمالي المقررات.

أما القسم الأخير فيشمل التعلم من خلال الممارسة العملية الكاملة في ميدان العمل لتطبيق الجزئين السابقين حيث يتم ذلك في أحد الأقسام التي تناسب تخصص الطالب في المؤسسة المقترحة داخل الجامعة أو خارجها. (أنظر الشكل 2):

شكل 2: مخطط توضيحي لمسار التعلم بحل المعضلات في كليات الأعمال



10. تصميم المناهج الدراسية بحل المعضلات

تقوم المنهجيات التقليدية للتعليم في كليات الأعمال على التركيز على الجانب النظري بمعزل عن الواقع والممارسات العملية في قطاع الأعمال بمؤسساته وشركاته. لذا فإن أي إعداد لمقررات الأعمال ومنهجيات هذه المقررات يجب أن يبنى على آسس استهداف حل المشكلات التعليمية الكامنة في التعليم التقليدي القائم على المحاضرة والمحاضر كمركز للعملية التعليمية. إذ وفقاً لعدد غير قليل من الدراسات التي أجريت على منهجيات التعليم الإداري الجامعية والعليا في عدد من الجامعات الأمريكية في فترات مختلفة فإن المناهج التعليمية التقليدية لم تستطع تخريج كفاءات ذات قدرة عالية على إدارة قطاعات الأعمال (Stinson,1990). لذا فإن التطوير الابداعي للتعلم بحل المعضلات يجب أن يتجه لتصميم المناهج التعليمية في مقررات الخطط الدراسية.

هذه المنهجيات تعتمد على طرح المعضلات ودراسة الحالات بغرض التمكن من الأسس النظرية للمقررات المختلفة في الخطط الدراسية ومعالجة واقع قطاع الأعمال، حيث يتم تصميمها بناء على أسلوب البناء المعرفي حيث يتم إقحام المتعلم في بيئة العمل ومواجهة قطاع الأعمال واقعيا. فالمنهجيات العلمية للمقررات والنظريات العلمية للأعمال يتم دراستها والإلمام بها بطريقة غير مباشرة من خلال دراسة الحالة وحل المعضلة. هذه الطريقة تسهم بالإضافة إلى التعليم النظري المستهدف، إلى تطبيق المفاهيم النظرية في واقع الأعمال حين التخرج والانضمام لقطاع الأعمال. هذه الطريقة لإعداد المنهجيات بإمكانها العمل على تطوير مهارات الاتصال والتعاون وتكوين فرق العمل بالإضافة إلى المهارات الخاصة الابداعية والمنطقية وتحمل المسؤولية وهي المهارات الأساسية لأي بيئة تعليمية ناجحة.

والطريقة المثلى التي تتبعها عدد من الجامعات في تصميم خططها التعليمية لأقسام الأعمال للتعلم بحل المعضلات تكوين فرق جماعية تحقق التكامل بين التخصصات الدراسية المختلفة كالإدارة والمحاسبة والتمويل والتسويق والاقتصاد والنظم والانتاج لصياغة المعضلة والحالة الدراسية بحيث تتحقق خاصية التكامل في الحالة وحلها وبما يكفل تقريبها من الواقع.

وتعتبر أبرز سمات التعلم بحل المعضلات تصميم الأسلوب الدراسي والتعليمي بناءً على عرض لحالات وقضايا ومشاكل تحتاج لحلول علمية وعملية بدلاً عن الأسلوب التعليمي التقليدي القائم على تقديم محتوى دراسي معين. من هنا فإن المنهج التعليمي للمقررات الدراسية يعتمد على عملية تجميعية للقضايا والمشكلات والحالات المرتبطة بكل مقرر الكفيلة بتحفيز الطلاب على اختزال المادة العلمية بطريقة عملية كفيلة بتحقيق أهداف المقرر المعني وفقاً للميزات الأساسية للتعليم بحل المعضلات الهادف لتشجيع التفكير النقدي والربط بين النظرية والتطبيق وتقديم حلول لمعضلات الأعمال بحسب نوعية المقرر (Barrows, 2000). هذا التجميع للقضايا والمشكلات والحالات الدراسية يتم تصميمه بشكل يحقق أربعة أهداف (Barrows, 2000):

١. تحقيق البناء النظري العلمي للمقرر.

٢. تطوير أساليب عملية وفعالة للعملية التعليمية.

٣. تنمية التعلم الذاتي من قبل الطلاب.

٤. تحفيز الدافعية للطلاب للتعلم الذاتي.

بناء على هذه الأهداف الأربعة يتم تصنيف منهجيات المقررات الدراسية للمقررات بحل المعضلات لعدد من المراحل باستخدام متغيرين في ثلاثة مستويات، بحيث يشمل المتغيران المستوى التعليمي للمقرر وموضوع المقرر. أما المستويات التعليمية فتختلف بحسب مستوى الحالة أو القضية من حيث من يقوم بالدور الأكبر في إدارة العملية التعلمية. فتنقسم إلى ثلاثة مستويات تتمثل في كون المعلم أو الطالب أو كلاهما يقود عملية البحث في الحالة الدراسية. هذه المستويات الثلاث تعرف بكونها إما حالة كاملة أو محاكاة جزئية لمعضلة دراسية أو محاكاة تامة لمعضلة دراسية. هذه التوليفة للمتغيرين في ثلاثة مستويات تنتهي لتكون ست مراحل لتصميم منهجية المقررات الدراسية وفق أسلوب التعلم بحل المعضلات على النحو التالي (Barrows, 2000):

1 أسلوب المحاضرة.

2 محاضرات لتقديم حالات دراسية.

3 حالات دراسية مجردة.

4 حالات دراسية معاد صياغتها علمياً.

5 معضلات وقضايا خاصة.

6 معضلات وقضايا ذات سمة الحلقة المغلقة.

ويعتمد قرار أي من هذه المستويات يتم الأخذ به عند عمل المنهجية الدراسية للمقرر بناءً على درجة الأهداف التعليمية للمقرر ومستوى الطلبة العلمي والدراسي ومستوى المقرر. هذه الآلية تتم من خلال فريق عمل متخصص في بناء الحالات والمعضلات الدراسية في كل قسم مع امكانية الاعتماد على المحاضر في بناء الحالات الدراسية، إضافة إلى امكانية تمثيل الطلاب في إعداد الحالات والقضايا الدراسية وهو الأسلوب الذي وجد له أثر إيجابي في تحسين صياغة المنهجيات العلمية للمقررات الدراسية (Chung and Chow, 2004).

11. تصميم المعضلات الدراسية في مجال الأعمال

مع الأخذ في الحسبان أن طريقة التعلم تتم بحل المعضلات يصبح بناء المعضلات الدراسية ذا أهمية كبيرة في البناء المعرفي والمنهجي للمقررات الدراسية للبرامج التعليمية للأعمال بحل المعضلات. إذ تعتمد العملية التعلمية ومستوى الطلاب على مستوى وجودة المعضلة أو الحالة الدراسية محل البحث والدراسة (Gijselaers & Schmidt, 1990).

فالحالات الدراسية والمعضلات يمكنها بحسب مستواها أن تقود الطلاب إلى مستوى وعمق المعرفة المتحصل عليها بحسب قوة وعمق وتشعب الحالة والمعضلة محل الدراسة. من هنا يتأكد أهمية صياغة الحالات الدراسية والمعضلات وأن تكون ذات إعداد جيد وصياغة علمية بناءة على الأسس والمستويات الستة التي تحقق أهداف المناهج والمقررات الدراسية المختلفة والمهارات اللازمة لكل مقرر وبرنامج وهو ما يمثل التحدي الأهم لنجاح هذا الأسلوب من التعلم.

إذ يعتمد نجاح طريقة التعلم بحل المعضلات إلى حد كبير على فاعلية الحالة والمشكلة محل الدراسة التي تعطى للطلاب، ومدى تغطيتها للأهداف التعليمية من المقرر الدراسي. بل إن جودة المعضلة المراد حلها لا يتوقف عليها المهارات التعليمية للطالب فقط بل يتعدى ذلك لنجاح العملية التعليمية في البرنامج. فالمعضلات والحالات غير الفعالة تتسبب بعدم حصول الطلاب على الأهداف التعليمية المتوخاة من المقرر وهو ما يؤدي إلى محدودية الحصيلة التعليمية للبرنامج (Dolmans et al., 1993) ، حيث تعرف فعالية المعضلة أو الحالة الدراسية بدرجة الارتباط والتفاعل بين مستوى تعلم الطلاب والأهداف التعليمية للمحاضر والمقرر. وتشير الدراسات التطبيقية في حقل الدراسات الصحية إلى أن وصول النسبة إلى ٦٢٪ من إجمالي الأهداف التعليمية للمقرر (O'Neill, 2000). هذه النسب تشير إلى إمكانية وجود حالات ومعضلات دراسية منخفضة الكفاءة حتى في الدراسات والعلوم الصحية وهو ما يؤكد على أهمية الإعداد الجيد للحالات والمعضلات الدراسية.

ووفقاً لعدد من الباحثين فإن المعضلات والحالات الدراسية ينبغي أن تمر عبر عدد من المراحل للتأكد من فاعليتها التعليمية. إذ يقترح البعض المرور عبر خمس مراحل لكتابة الحالة والمعضلة الدراسية تتمثل بكتابة الفكرة الرئيسة والتفكير ضمن الواقع المعاش في حالة واقعية ذات قدرة تحفيزية للطلاب على البحث ثم كتابة دليل المحاضر والمصادر التعليمية للحالة (Duch, 2000). أما مقترح (Lee, 1999) فيرى أن اختيار المعضلات والحالات يجب أن يعتمد على الوظائف التعليمية للحالة والمعلومات السابقة والحدود المعرفية للمقرر وبناء الحالة أو المعضلة بالإضافة إلى المدى الزمني لتقديم حل لها من قبل الطلاب. بينما يرى البعض أن استهداف التفكير النقدي للطلاب يوجب الاعتماد على عدة مبادئ في إعداد الحالة أو المعضلة تتضمن المستوى التعليمي للطلاب واستخدام معضلات وحالات واقعية تدعم امكانية تحقيق التعاون بين المجموعات الطلابية لحلها بالإضافة لإمكانية دراستها وحلها ذاتياً (Weiss, 2003). وفي المقابل يقدم البعض مقترحا من عدة خطوات لتصميم الحالات والمعضلات تتضمن مراجعة الأهداف التعليمية ثم تحديد المحتوى التعليمي للمقرر ثم اختيار أكثر قضايا الأعمال أهمية ومشاكله وحالاته ثم إعداد المستلزمات التعليمية لها. يلي ذلك تتبع تقييم المعنيين بالحالات ثم إعادة كتابتها ثم تضمينها في منهجية المقرر (Drummond & Mohide, 2001).

هذه القواعد والمفاهيم والأسس العامة لكتابة المعضلات والحالات الدراسية تعتبر ضرورية للكتابة والاعداد المهني للمعضلات والحالات الدراسية ولكنها غير كافية لتكوين نظام إعداد مستمر للحالات والمعضلات الدراسية والذي يجب أن يكون جزءاً رئيساً من المنهجيات القائمة على التعلم بحل المعضلات. فعملية إعداد المعضلات والحالات الدراسية تبدأ بمحاولة التعرف على المخرجات التعليمية المرغوبة من الطلاب بعد تخرجهم من المرحلة الدراسية وذلك من خلال ما يلي:

- قيام كل ممثل من التخصصات الدراسية المختلفة بإعداد الحالة أو المعضلة المرتبطة بموضوع مقرر المادة بناء على خبرتهم الأكاديمية وواقع الطلاب وقطاع الأعمال، ثم مناقشتها مع الحالات والمعضلات الأخرى من أعضاء الفريق الآخرين.
- الاتصال برابطة الخريجين وأرباب الأعمال وجهات التوظيف لمعرفة المهارات اللازمة والمرغوبة في الخريجين.

- التحليل المستقبلي لتوجهات الأعمال عملياً وتقنياً ومحاولة إدراجه في المعضلات والحالات الدراسية بما يكفل تحقيق أسبقية تعليمية على واقع الأعمال.
- أن تكون المعضلات والحالات الدراسية مشابهة لواقع الأعمال مسهمة في تكوين المهارات العملية لضمان نجاح أنشطة الأعمال. وهذا يعني أن المادة العلمية التي تعطى عادة في المناهج التقليدية تكون مضمنة في المناهج غير التقليدية.

12. تجارب عالمية للتعلم بحل المعضلات في تخصصات الأعمال

تستخدم عدد من كليات الأعمال حول العالم التعلم بحل المعضلات في التخصصات المختلفة للأعمال في الدراسات العليا والتعليم الجامعي. فعلى سبيل المثال تستخدم كلية الأعمال في جامعة أوهايو أسلوب التعلم بحل المعضلات في برامج الدراسات العليا. إذ تعتمد الكلية في مناهجها التعليمية على تضمين المحتويات العلمية للمقررات المختلفة في الحالات التي يتم دراستها بما يمكن تسميته التعليم بالحالة. هذه الطريقة أسهمت في تعميق الخبرات العلمية للطلاب قبل التطبيق الفعلي للدراسة في الحياة العملية، حيث يقوم الطلاب بتطبيق مكتسباتهم العلمية في الحالات الدراسية والمعضلات التي تتم دراستها. وبموجب هذه الطريقة فقد حصل الطلبة على تقديرات متفوقة على النظم التقليدية حيث الاندماج بين التعليم النظري مع السلوك الواقعي لقطاع الأعمال على المستويين المحلي والدولي (Sherman, 1999). هذه التجربة في جامعة أوهايو تم نقلها عالمياً لجامعة مقدونيا من خلال برامج تعليمية مشتركة بين الجامعتين وفي تخصصات الأعمال خاصة الأعمال الدولية، حيث كانت النتائج لكلا المرحلتين الجامعية والعليا مشجعة. فالاستقصاء لكلا النوعين من الطلبة وفي كلا الدولتين أكد على الفائدة المتمثلة بتحقق الخبرة العملية الممزوجة بالعمل الأكاديمي قبل التخرج. كما أن الأمر لم يتوقف على الطلاب بل شمل أيضاً الهيئة التعليمية وفي كلا الدولتين.

أما جامعة ماستريخت الهولندية فتطبق أسلوب التعليم بحل المعضلات في كثير من برامجها التعليمية بما فيها كلية الأعمال منذ الثمانينات حيث حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي من قبل ثلاث منظمات عالمية للاعتماد الأكاديمي بما فيها الهيئة العالمية لضمان جودة كليات الأعمال AACSB وذلك لنجاحها في المنهجية التعليمية في الكلية وتحقيقها مخرجات تعليمية عالية المستوى (Gijselaers et al., 1995). تبعها في ذلك كلية الأعمال في بريدا في هولندا حيث استلهمت تجربة جامعة ماستريخت في تغيير الأسلوب التقليدي في التعليم إلى التعلم بحل المعضلات، حيث النتائج الإيجابية للتغيير طريقة التعلم. هذه التجارب الأربع لا تمثل استقصاءً للحالات العملية بقدر ما هي انعكاس لنتيجة الطريقة المبتكرة في التعلم لكليات الأعمال. بيد إن التجربتين الأوليين في الدراسات العليا على نطاق دولي والأخريين كانتا على مستوى المرحلة الجامعية. ليس هذا فحسب بل ان التجربتين الأخيرتين كانتا على مستويين مختلفين من الطلاب. فجامعة ماستريخت تعتني كثيراً بجودة مدخلاتها من الطلاب الذين يفترض كونهم على مستوى عالٍ من التأهيل بينما جامعة بريدا تحتضن طلاب أقل كفاءة من الأخرى. هذا

التنوع المقرون بنجاح في نتائج الأساليب التعليمية يشي بأهمية استخدام اسلوب التعلم بحل المعضلات في التعليم الإداري في جامعاتنا.

١٣. ميزات التعلم الإداري بطريقة حل المعضلات

يحقق التعلم الإداري بطريقة حل المعضلات مستوىً عالياً من التعلم الذاتي يفوق التعليم التقليدي المتمحور حول المعلم كأساس للعملية التعليمية. فالتعلم بهذه الطريقة يرفع المستوى الإدراكي للطلاب وتحمل مسؤولية استدعاء المعلومة ومعرفة كنهها ومكانها. كما يحقق هذا النوع من التعلم قدرة عالية على استثمار التخصصات الأخرى في القضية محل البحث والعناية بها وهو ما يحقق مستوىً عاليا من التكامل بين التخصصات العلمية في الأعمال. كما يسهم التعلم عن طريق حل المعضلات بتعزيز القدرات البحثية والتعليم المستمر بعد تخرج الطالب. كما يتسم هذا النوع من التعليم بتعزيز مهارات الاتصال مع فرق العمل ومجموعات الاتصال في قطاع الأعمال التي تتطلبها طبيعة الأعمال المعاصرة بما في ذلك التدرب على قيادة فرق العمل وحل المعضلات والمشاكل (Bani & Al-Kalbani, 2023). بيد إن الأهم في ذلك هو خلق مزيد من الثقة لدى الطالب قبل تخرجه على مساهمته الفاعلة في قطاع الأعمال وقدرته على القيادة والمبادأة والمبادرة وحل المعضلات. مثل هذه السمات يشكو قادة قطاعات الأعمال المختلفين من صعوبة إيجادها في خريجي الأسلوب التقليدي القائم على التلقين إذ يحرص مثل هؤلاء على البحث عن العناصر التي تتسم بروح القيادة والابتكار وحسن التصرف وحل المعضلات التي تواجهها مؤسسات الأعمال بشكل روتيني. وبعبارة أخرى فإن القادة دائماً ما يسعون للبحث عن الخريجين الذين يتسمون بروح المسؤولية والقدرة على تحمل التبعات الموكلة إليهم وهي أبرز السمات التي يقوم عليها التعلم عن طريق حل المعضلات حيث يتحول العمل الجامعي من عملية التعليم إلى التعلم (Finkel & Monk, 1983) ومن التلقين إلى البحث والإدراك ومن الحفظ إلى الابداع والمبادرة. بل حتى الأسس والمبادئ النظرية التي تعلمها الطلاب في القسم الأول من حياتهم التعليمية في الجامعة تترسخ عملياً لدى الطلاب بالممارسة والتطبيق. إذ تجبرهم هذه الطريقة ليس على حفظ النظريات والأسس بل على فهمها وتحليلها وتطبيقها في مشاريعهم العلمية. كما تعمل هذه الطريقة على ترسيخ مبادئ التعلم الأساسية المتمثلة بالنشاط والتعاون مع الآخرين والاستعداد على تقبل الملاحظة والتصحيح الذاتي والمساءلة والتعلم عن طريق الممارسة، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية من أسلوب المحاضرة وأشد تشويقاً.

فالهدف الرئيس للتعلم بحل المعضلات يتمثل في دفع عملية التعلم للطلبة ذاتياً بإقحامهم في حل مشكلات واقعية من الحياة العملية بحيث تتحقق جملة من الميزات بشكل تلقائي على النحو التالي:

- يعتبر الطالب محور العملية التعليمية بدلاً من المحاضر بحيث تصبح المرحلة الجامعية أو العليا عملية تعلُّمية بدلاً من كونها تعليمية تلقينيه معتمدة على أداء المحاضر.
- دمج عملية التعلم بالواقع والبيئة المحيطة والتطبيق المباشر على أحداث ووقائع عملية.

- التعلم الذاتي للطلاب وتحملهم المسؤولية التعليمية وتطوير الذات وتأصيل الاعتماد الذاتي في التحصيل العلمي، بما في ذلك التقييم الذاتي المستمر للأداء العام للطالب.
- اكتشاف المواهب الطلابية العملية في مراحل مبكرة من الدراسة الجامعية بما يكفل العمل على تنميتها في الجامعات.

14. التطبيق العملي ومؤسسة الخدمات الجامعية

يعتبر التطبيق العملي للتعليم بحل المعضلات عنصراً أساساً في نجاح الأسلوب التعليمي آنف الذكر. وتتميز التخصصات الصحية التي اعتمدت هذا الأسلوب بوجود مستشفيات تعليمية داخل الحرم الجامعي تقوم بتقديم الخدمات الصحية في الوقت الذي تستخدمها الكليات الصحية في الأعمال التدريبية والتعليمية. فهي تقدم خدمات مزدوجة في إطار من التكامل بين تقديم الخدمة التشخيصية والعلاجية وبين الخدمات التعليمية لمنسوبي الكليات الصحية. وحيث تتشابه كليات الأعمال بالكليات الصحية من حيث تقديمها لخدمات سريعة النمو والتطور وتنافسية إلى حد كبير وذات مجال تطبيقي أكثر منه نظري، فإن توفر المجال التطبيقي لتخصصات الأعمال في الجامعات يمثل مجالاً رحباً للمساهمة المتبادلة بين كليات الأعمال بطلبتها وأساتذتها وبين الجامعة. من هنا فإن فكرة التطبيق العملي للتعلم بحل المعضلات يمكن تطبيقه بطريقة ابداعية لمنسوبي كليات الأعمال داخل الجامعات في المقام الأول وذلك بإنشاء مؤسسة قابضة تكون ذراعاً خدمية واستثمارية للجامعة تقوم بتقديم عدد غير محدود من الخدمات التي تحتاجها الجامعة بشكل أساس ومستمر.

هذه المؤسسة تكون ذات شخصية اعتبارية وشكل قانوني مناسب (نظام الجامعات الجديد يسمح بإنشاء شركات وسجلات تجارية للجامعات) تقوم بتقديم الخدمات اللوجستية كالتشغيل والصيانة والخدمات والأمن والنقل والسفر والتغذية والحفلات والمؤتمرات والتجهيزات العلمية والمكتبية والنشر والطباعة والانشاءات السريعة والخدمات الطلابية وغيرها مما يتم اسناده الآن لمؤسسات خارج الجامعات ضمن عقود تشغيل مؤقتة. وحيث إن هذه المؤسسات التي تقوم بالخدمات تحتاج أن تعمل في بيئة أعمال صحية وتنافسية وتحتاج إلى كوادر إدارية وقيادية لإدارتها فهي تمثل مجالاً تطبيقياً رحباً لطلبة أقسام الأعمال في المستوى الثاني والثالث من دراستهم في الكلية بحيث يقومون بتطبيق دراسات الحالة والتعلم عن طريق حل المعضلات بإشراف مباشر من أساتذتهم والعاملين الدائمين بهذه المؤسسة. ويحقق ذلك نوعاً من التعليم المباشر والعملي للطلاب بحسب تخصصاتهم الدراسية. فطلبة الإدارة يعملون في مجالهم الإداري في إدارات التخطيط والموارد البشرية والتخطيط الاستراتيجي وغيرها. أما طلبة المحاسبة والتمويل فيعملون في إدارات المحاسبة والمالية والمراجعة والمراقبة. أما طلبة نظم المعلومات الإدارية فيعملون ضمن فرق العمل المتخصصة في نظم المعلومات وقواعد البيانات وتطبيقاتها في الأعمال.

15. ميزات مؤسسة الأعمال الجامعية

بالإضافة إلى الدور التعليمي المكمل للخطط الدراسية الابداعية في أقسام الأعمال المعتمدة على دراسة الحالة والتعليم بحل المعضلات فإن مؤسسة الأعمال الجامعية ستحقق للجامعة عدداً من الميزات التالية:

- تحقيق خبرات تراكمية داخل الجامعات بحسب الخدمة المقدمة بدلاً مما تعانيه الجامعات من التغير السريع في المؤسسات التي تقدم خدماتها بناءً على عقود مؤقتة حيث تنتهي خبرات المؤسسة بانتهاء عقدها مع ضرورة مرور وقت غير قليل على مقدم الخدمة التالي لاستيعاب الأعمال المتعاقد عليها، حيث تعاني الجامعات من عدم استقرار في مقدمي الخدمات عن طريق عقود التشغيل.
- تحقيق التدريب العملي لطلاب الأعمال في الجامعة، ومن ثم المساهمة في الرفع من مستويات الطلب وتحسين خبراتهم العملية والرفع من جاهزيتهم لقطاع الأعمال.
- توفير الوقت والجهد المهدر بسبب التغيير في المؤسسة والعاملين والمشرفين على الخدمة.
- توفير الموارد المالية للجامعات عن طريق التشغيل الذاتي، وتحقيق موارد مالية من ذلك.
- توفير الموارد المالية عن طريق استيعاب الطلاب في تقديم الخدمات الادارية والفنية بما في ذلك طلاب تخصصات الأعمال.
- توفير الموارد المالية الناتجة عن استثمار الخبرات المتراكمة خاصة في التشغيل والصيانة.
- توفير الموارد المالية والبشرية بسبب الانتماء للجامعة من قبل العاملين في المؤسسة من الطلاب والعاملين.
- تحقيق مزايا تدريبية عالية لمنسوبي الجامعة من طلاب وإداريين وفنيين.
- امكانية انطلاق المؤسسة المقترحة في تقديم خدماتها بأسلوب تنافسي خارج الجامعة مع ما يتضمنه ذلك من تعزيز للمزايا المالية والخبرات التراكمية، والاستدامة المالية للجامعة.

16. التحديات والعقبات والصعوبات

تواجه طريقةَ التعلم باستخدام حل المعضلات عددٌ من القضايا التي يجب العناية بها لتطبيق مناسب لهذه الطريقة الابداعية في التعليم. ومن أهم هذه الصعوبات ما يلي:

- القلق من تأصيل المبادئ العلمية الراسخة في العلوم والمعارف وضمان تحصيلها من قبل الطلاب. وهذه الصعوبة غالباً ما يتم حلها بالتأكيد على شمولية الجزء الأول من الخطة الدراسية على المبادئ العلمية للتخصصات الإدارية. كما أنه يتوجب زيادة مستوى التدريب لأعضاء الهيئة التعليمية للوصول إلى مستوى من الحس الأكاديمي يسهل معه صياغة القضايا والمعضلات والحالات الدراسية وربطها بأصولها العلمية.
- التغيير الجذري لدور الأستاذ من كونه معلما يلقي محاضرة إلى كونه مدرباً وموجهاً للعملية التعليمية ومراقباً لها.
- الحاجة لأعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءة عالية يجيدون دورهم كمساعدين لطلبة ذوي حرص على التعلم الذاتي وتقصي المعلومة من مظانها وتطبيقها.
- ضرورة توفر طلاب ذي استعداد فطري ومكتسب على تحمل المسؤولية والعمل الجماعي لتحسين فرص التعلم وحل المعضلات التي يقومون بدراستها والتعلم منها. ينبثق منها إمكانية الوصول لحالة من الإحباط والفشل عندما لا يستطيع الطالب الوصول لإكمال مشروعه العلمي وحل المعضلة وتنفيذ التكليف العملي.

- صعوبات تطبيق عملية عندما تكون أعداد الطلبة كبيرة في الشعب والقاعات الدراسية.
- ضرورة توفر مصادر تعليمية جيدة يمكن للطلاب الاستفادة والاستزادة منها.
- ضرورة توفر مجال تدريبي مناسب لتطبيق الأسس والمعلومات التي استقر عليها فريق العمل كأسلوب لحل المعضلة والحالة محل النقاش.

وعلى هذا ينبغي ملاحظة أن التعلم القائم على حل المعضلات ليس حلاً قائمًا بذاته بقدر ما يجب استكماله باستراتيجيات تدريب فعالة وموارد كافية ومعلمين مؤهلين، بهدف خلق بيئة تكاملية بين التعلم القائم على حل المعضلات وطرق التدريس التقليدية (Wilfredo T., Lacambra 2016)، تصل إلى خلق بيئة تعليمية فعالة تعزز قدرات الطلاب الشاملة وحل المشكلات الواقعية والتواصل والتعلم الذاتي.

17. الخاتمة

تمثل استمرارية عملية تطوير التعليم العالي أهمية كبيرة لاستمرار ريادة التعليم ومساهمته الإيجابية في تحقيق الأهداف التنموية لأي مجتمع. مثل هذا التطوير يتطلب تظافر جهود الباحثين والأساتذة والمسؤولين عن التعليم العالي لتحقيق النمو والكفاءة في مخرجاته بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة ومقوماتها. وتعتبر تخصصات الأعمال من أهم التخصصات المعنية مباشرة بالاقتصاد المعرفي وتحقيق التنمية المستدامة حيث الريادة والإدارة لقطاع الأعمال. لذا فإن تطوير هذه الكليات عبر تقديم مقترح إبداعي وغير تقليدي للتعليم في كليات الأعمال يعتبر أمراً ذا أهمية بالغة في تحسين بيئة العمل التعليمي ودعم الاقتصاد المعرفي المسهم في تحقيق النمو المستهدف في الاقتصاد الوطني، خاصة وأن الفجوة بين مخرجات التعليم العالي لتخصصات الاعمال ومتطلبات قطاع الأعمال تتزايد مع التسارع الكبير والنمو في قطاع الأعمال وضعف مخرجات التعليم التقليدي عن مجاراة تطور قطاع الأعمال.

لذا سعت هذه الدراسة لتقديم مقترح التعلم بحل المعضلات ودراسة الحالة كأسلوب تعليمي في كليات الأعمال كبديل عن الأسلوب التقليدي المتمحور حول المعلم والقائم على العملية التلقينية للطلاب، وذلك ضمن مجموعة من القضايا المختلفة التي تعالج جوانب الدراسة المختلفة مستهدفة أن يكون المقترح تجديداً ذا خلفية تاريخية ناجحة في مجالات علمية أخرى أو مؤسسات علمية أخرى وهو ما يتحقق بأسلوب التعليم بحل المعضلات. من هنا تطرقت الدراسة إلى طبيعة وماهية التعلم بحل المعضلات ومدى مناسبته لتخصص الأعمال والمشكلات الحالية في نظام التعليم التقليدي الذي تعالجه طريقة التعلم بحل المعضلات. كما اشتملت الدراسة على دراسة آليات تطبيقه والخطوات والإجراءات التعليمية اللازمة لنجاح هذا النوع من التعليم والطرق العلمية المتبعة في بناء المعضلات محل الدراسة. كما اشتملت الدراسة على المقومات الرئيسة اللازمة لنجاح التجربة والمعوقات التي يمكن أن تكون عاملاً يحد من نجاح التجربة أو يعيق مسارها. كما تطرقت الدراسة إلى التحول المطلوب في دور قطبي العملية التعليمية المعلم والطالب وما يتضمنه من تحول لدور الطالب من متلقي إلى باحث والأستاذ من معلم إلى خبير ومستشار. كما اشتملت الدراسة على التغيير المطلوب في الخطط والمناهج وكيفية تصميم المعضلات

والحالات الدراسية وآلية ذلك مع اشتمال الدراسة على أبرز الميزات والتحديات والمعوقات لنجاح التجربة، حيث استشهدت الدراسة بثلاث تجارب عالمية لتطبيق التعلم بحل المعضلات شملت الدراسات العليا والجامعية لجامعة انتقائية وأخرى عادية. أما القسم الأخير فكان لمقترح تطبيقي لمؤسسة الأعمال الجامعية كرديف للمستشفيات التعليمية حيث تتحقق عوائد تعليمية للبيئة التعليمية في كليات الأعمال في الوقت الذي تقدم فيه خدمات ذات طبيعة استمرارية للأعمال في الجامعات تقدم فيه الخدمات الفنية والتشغيلية والإدارية والتعليمية بأسلوب تنافسي واحترافي للجامعة مع استمرار الخبرة التراكمية كرصيد معرفي لا غنية عنه للجامعة، لتكتمل هذه الدراسة بشقيها التعليمي والتطبيقي. على أن الدراسة لا تربط نجاحها بوجود مؤسسة الأعمال الجامعية حيث يمكن تغطية الجانب العملي من خلال التدريب التعاوني مع قطاعات الأعمال المناظرة. وإذ تعتبر الكلفة وحجم المخاطر لتطبيق التعلم بحل المعضلات في كليات الأعمال جديرة بالأخذ في الحسبان، فإن العوائد التعليمية والمالية على مخرجات الجامعة والجامعات السعودية في تخصصات الأعمال تتطلب الجرأة بالمبادرة في وضعها موضع التطبيق والعناية والرعاية.

المراجع

- Andal, Geraldine Q. and Jherwin P. Hermosa (2024). The Effectiveness of Problem-Based Learning Strategies in the Creative Thinking Skills of Grade 12 Students in Contemporary Philippine Arts from the Regions, International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 45-56.
- Bani-Hamad, A.M. (2021). The Effectiveness of Fermi Problem solving with Flipped Learning Techniques in Teaching physics on Improving Critical Thinking Skills among Emirati Secondary Students, Review of International Geographical Education Online (RIGEO), Vol. 11 No. 8.
- Bani-Hamad, A.M., & Al-Kalbani, M. (2023). The Effectiveness of Fermi Problem-Based Learning on Improving Communication Skills among United Arab Emirates Cycle Two Students, Archives of Business Research, Vol 11, No.8.
- Barrows, H. S. (2000). Problem-Based Learning Applied to Medical Education. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Buckley, Finian and Kathy Monks, (2008), Responding to Managers' Learning Needs in an Edge-of-Chaos Environment: Insights from Ireland, Journal of Management Education 32: 146 - 163.
- Chung, J. C. C. and Chow, S. M. K. (2004). Promoting student learning through a student centered problem based learning subject curriculum Innov. Educ. Teaching Int., 41(2).

- Ciot, M.G. 2009. A constructivist approach to educational action's structure. Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca. Horticulture, 66(2): 621-626.
- Davis, B. G. (2001). Tools for Teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P., and Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. Learn. Instruct., 13, 533–568.
- Dolmans, D. H. J. M., Gijselaers, W. H., Schmidt, H. G., and Van der Meer, S. B. (1993). Problem effectiveness in a course using problem-based learning. Acad. Med., 68(3), 207–213.
- Drummond-Young, M. and Mohide, E. A. (2001). Developing problems for use in problem-based learning In Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning, edited by E. Rideout, pp. 165–191. Boston, MA: Jones and Bartlett.
- Duch, B. J. (2001). Writing problems for deeper understanding, In The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline, edited by B. Duch, S. E. Groh, and D. E. Allen, pp. 47–53.
- Eisenhardt, K.M. & Brown, S.L. (1999). Patching, Restitching business portfolios in dynamic markets, Harvard Business Review, 77(3), 72-82.
- Elaine H.J. Yew, Karen Goh, Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning, Health Professions Education, Volume 2, Issue 2, ,2016 Pages 75-79.
- Finkel, D., & Monk, G. S. (1983). Teachers and Learning Groups. In Case Studies - Changing the Instructor's Role. Retrieved April 18, 2002.
- Gijselaers, W. H. and Schmidt, H. G. (1990). Development and evaluation of a causal model of problem-based learning. In Innovation in Medical Education: An Evaluation of Its Present Status, edited by Z. H. Nooman, H. G. Schmidt, and E. S. Ezzat, pp. 95–113. New York: Springer.
- Gijselaers, W.H. et al. (eds) (1995). Educational Innovation in Economics and Business Administration: The Case of Problem-Based Learning. Kluwer Academic Publishers.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. Educational Psychology Review, 13(4), 353-383.
- Jonassen, D. H. (2006). Accommodating ways of human knowing in the design of information and instruction. Int. J. Knowl. Learn., 2(3/4), 181– 190.
- Joyce, J., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). Models of Teaching (6th ed.). Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.

- Lee, J. (1999). Problem-based learning: a decision model for problem selection. In Proceedings of Selected Research and Development, Papers Presented at the National Convention, of the Association for Educational Communications and Technology (AECT). February 10–14, Houston, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 162).
- Lim, Thearath. (2023). Problem-Based Learning: Benefits, Challenges, and the Way Forward.
- Liu, C.H. & Matthews, R. 2005. Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms Examined. International Education Journal, 6(3): 386-399.
- Louis, M.R., (Winter 1990). "The Gap in Management Education" Selections: The Magazine of the Graduate Management Admissions Council.
- Maudsley, G. (1999). Roles and responsibilities of the problem-based learning tutor in the undergraduate medical curriculum. Br. Med. J., 318, 657–660.
- Merchant, John E.. "Problem-Based Learning In The Business Curriculum: An Alternative To Traditional Approaches." (1995). pp. 261–267.
- Minsky, Marvin (1988). The Society of the Mind. Simon and Schuster.
- Mohammad, A. 2015. Experimental methods of teaching business studies: Practical approaches beyond lecturing. International Journal of Core Engineering & Management, 1(12): 59-73.
- Muller, S. (1984). Physicians for the twenty-first century: report of the project panel on the general professional education of the physician and college preparation for medicine. J. Med. Educ., 59(11, part 2), 1–208.
- O'Neill, P. A. (2000). The role of basic sciences in a problem based learning clinical curriculum. Med. Educ., 34, 608–613.
- Popper, K. (1994). Alles leben ist problemlösen. Munich, Ger- many: Piper Verlag.*
- Radcliffe, Pj and Dinesh Kant Kumar. "Is problem-based learning suitable for engineering?" *Australasian Journal of Engineering Education* 21 (2016): 81 - 88.
- Rau, J. (1997). Employers to MBAs: Get Rea . HR Focus, 73(6), 9.
- Sam, Leticia. (2020). Relationship Between Learning Approaches and Academic Achievement of Accounting Education Students. International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP). 10. 919-924.
- Schmidt H. G., Boshuizen, H. P. A., and de Vries, M. (1992). Comparing problem-based with conventional education: a review of the University of Limburg medical school experiment. Ann. Commun. Oriented Educ., 5, 193–198.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rational and description. Med. Educ., 17, 11–16.

- Schultz-Ross, R. A. and Kline, A. E. (1999). Using problem- based learning to teach forensic psychiatry. Acad. Psychiatry, 23, 37–41.
- Scott Morton, M.S. (1991). The corporation of the 1990s Information Technology and Organizational Transformation. Oxford: Oxford University press.
- Sherman, H. (1999). Pursuing global competence in undergraduate business education: Use of an international consulting experience. In Teaching and Program Variations in International Business E. Kaynak and J. R. Schermerhorn, Jr. (Eds.) Binghamton, NY: International Business Press/Haworth Press.
- Stinson, J. "Integrated Contextual Learning: Situated Learning In The Business Profession," ERIC Clearinghouse on Higher Education, (1990). no. ED319330, RIE.
- Vygotsky, L. & Cole, M. (2018). Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. Learning Theories for Early Years Practice, 66: 58.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.
- Weiss, R. E. (2003). Designing problems to promote higher order thinking. In Problem-Based Learning in the Information Age, edited by D. S. Knowlton and D. C. Sharp, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 25–31.
- Wilfredo, T., Lacambra. (2016). The Problem-Based Learning Classrooms in the Natural Sciences: A Mechanism for Learning. Journal of Natural Sciences Research, 6(10):21-30.
- Zabid, A. R. & Ling, C. N. (2003). Malaysian employer perceptions about local and foreign MBA graduates. Journal of Education for Business, 79 (2).