الجامعة اللبنانية
المعهد العالي للدكتوراه
في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

الإدارة التربوية والمواهب العلمية:
مقاربة لبناء نموذج بيئة جامعية مستدامة للإبداع والإبتكار
دراسة حالة الجامعة اللبنانية
(كلية الهندسة إنموذجاً)

أطروحة أعدت لنيل شهادة الدكتوراه اللبنانية في الإدارة التربوية

إعداد
بسام مكي

إشراف
الأستاذ الدكتور سيمون عبدالمسيح

2021

الجامعة اللبنانية
المعهد العالي للدكتوراه
في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

الإدارة التربوية والمواهب العلمية:
مقاربة لبناء نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والإبتكار
دراسة حالة الجامعة اللبنانية
(كلية الهندسة إنموذجاً)

أطروحة أعدت لنيل شهادة الدكتوراه اللبنانية في التربية

إعداد الطالب:
بسام غريب مكي

إشراف الدكتور:
سيمون عبدالمسيح

لجنة المناقشة:

أ. د. سيمون عبدالمسيح	(كلية التربية)	مشرفاً
أ. د. إيمان خليل	(كلية التربية)	قارئاً
أ. د. نانسي الموسوي	(كلية التربية)	قارئاً
أ. د. عدنان الأمين	(كلية التربية)	مناقشاً
أ. د. رفيق يونس	(كلية الهندسة)	مناقشاً

العام الجامعي
2021-2020

الإدارة التربوية والمواهب العلمية:
مقاربة لبناء نموذج بيئة جامعية مستدامة للإبداع والإبتكار
دراسة حالة الجامعة اللبنانية
(كلية الهندسة إنموذجاً)

بسام مكي

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذه الأطروحة، أو أي جزء منها، دون إذن خطي مسبق من المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية.

© المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية، 2021.

الإدارة التربوية والمواهب العلمية:
مقاربة لبناء نموذج بيئة جامعية مستدامة للإبداع والإبتكار
دراسة حالة الجامعة اللبنانية (كلية الهندسة إنموذجاً)

بسام مكي

مستخلص

يتمحور هذا البحث حول تقديم مقاربة عملية لتطوير نموذج بيئة داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية بلحاظ الواقع والبيئة المتوافرين. بيّنت مراجعة الأدبيات ضعف المخرجات الابتكارية للمجتمع اللبناني وتدني مرتبته العالمية (81 من أصل 143 دولة)، لكنها بيّنت أيضاً وفرة مدخلات الرأسمال الإنساني (طاقات وكفاءات) والإطار العام اللازم، مما يدل على ضعف فعّالية منظومة التعليم العالي عموماً، والجامعة اللبنانية خصوصاً. استندت المقاربة إلى الخلفية الإدارية ونظريات وتطبيقات التغيير المنظمي والتحوّل الابتكاري، لاستكشاف أن القسم الأكاديمي في الجامعة اللبنانية، باعتباره المتغير الأكثر استعداداً لإحداث التغيير (catalyst) وتحسين مؤشر الابداع لمؤسسات التعليم العالي، يملك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة داعمة للإبداع والابتكار.

تطلب انجاز نموذج التحوّل نحو البيئة الابتكارية اتباع منهجية البحث النوعي التفسيري الموجّه نحو حل المشاكل، وتطوير المفاهيم والنظريات والنماذج في إطار الرؤية التحويلية والبراغماتية لمواجهة التحديات من واقع الحياة. اعتمد البحث على بيانات: قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية؛ تقريري التقويم الذاتي الصادرين عن الجامعة اللبنانية وكلية الهندسة؛ تقرير خبراء المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي (HCERES) في فرنسا؛ وتقرير مؤسسة اعتماد برامج الهندسة (CTI) الفرنسية، وفقاً لمعايير الجامعات الناجحة. تستند التقارير المذكورة على

بيانات إحصائية، مقابلات، زيارات ميدانية، وتقييم أهل الاختصاص، مما يوفر مادة غنية لم يتم استثمارها سابقاً.

أفضى تحليل المضمون والمقارنة المستمرة مع الرموز المشتقة من البيانات (الترميز المحوري) الخاصة بدراسة حالة الجامعة اللبنانية، أولاً، إلى توافر الإطار العام أو العناصر الأساسية للتحول: قانوناً وممارسات، كفايات، وبيئة محيطة؛ ثانياً، أنه لا مانع من تكوين نموذج العمل المطلوب، واعتباره محفزاً (catalyst) للتحوّل؛ وثالثاً، أن أحد أهم عوامل التغيير المنظمي هو أداء مدراء المستوى التنفيذي الأول، وهو ما يعني رؤساء الأقسام في المنظومة الأكاديمية، وأن عوامل أخرى مثل حس المبادرة، المسؤولية الاجتماعية، والشراكة مع الآخرين تشكل دافعاً لاكتساب المهارات الابتكارية. بناءً عليه، خلص الباحث إلى اقتراح نموذج عمل يؤسس للتحوّل نحو البيئة الابتكارية الملائمة. يطرح تكوين النموذج على المستوى الاجرائي تساؤلات لأبحاث مستقبلية حول إمكانية التحوّل إلى برادايم (paradigm) جديد يفترض الأصالة والتجدد لمواجهة التحديات المجتمعية والاقتصادية كمبادئ حاكمة لنشوء كل بيئة تعلمية، ولا سيما على صعيد التعليم العالي.

كلمات مفتاحية: الإبداع والابتكار، التعليم العالي، القسم الأكاديمي، نموذج التحوّل، الجامعة اللبنانية.

Abstract

This research presents a pragmatic approach to the advancement of innovation-based university model applied to Lebanese University, considering its reality and context. Revision of the literature reveals a deficiency in the innovative outcomes of the Lebanese society, with a low ranking at the international level (81st out of 143 states). On the other hand, researches show an abundance in the human capital of Lebanon, in terms of talent and competence, and the availability of the needed framework for advancement of innovation. Hence, the present futility is due to the lack of effectiveness of the Higher Education [eco]system.

The approach used in this research, inspired by a managerial background and based on the theories and applications of organizational change and innovative transformation, concluded that the academic department, considered as potential catalyst and developer of innovative outcomes, and has the capacity and authorization for administrative, academic and leadership action needed to cultivate an innovation-based university model at LU.

In order to construct the model for transformation towards an innovative environment, qualitative research methodology was followed, using an interpretive approach directed at problem solving. The process also involved developing concepts, theories and models using a transformational and pragmatic perspective which aims at addressing real life challenges. The data collected in this study include the Lebanese University regulation laws and work systems, self-evaluation reports made by LU and the faculty of Engineering at LU, report of the

High Council for Evaluation of Research and Higher Education (HCERES) in France, report of the Engineering Degree Commission (CTI) in France. Data was collected based on the standards designed for successful and innovative universities. All of the mentioned reports depend on statistical data, interviews, field visits, and experts' evaluations which provide rich material that had not been utilized productively or constructively enough before.

Content analysis, derived from collected data (Axial Coding), yielded the following results: First, the framework or the key elements needed for transformation are available in terms of law, practices, competencies, and the social environment; Second, there are no constraints to creating a model to be cultivated and considered as the catalyst for transformation; Third, heads of academic departments constitute principal driver of organizational transformation. Other drivers of social responsibility, initiative, the social environment and collaboration with community partners create the reason and motivation for acquiring the innovative skills and environment. The researcher concludes by proposing an innovation-based university transformation model. The suggested model, at process level, gives rise to future research questions about potential shift towards a new paradigm that assumes originality at confronting societal and economical challenges as the guiding values for any learning environment, particularly at the level of higher education.

Keywords: creativity and innovation, higher education, academic department, transformation model, Lebanese University.

المحتويات

مستخلص	د
Abstract	و
المحتويات	ح
قائمة الاختصارات	م
قائمة الجداول	ن
قائمة الأشكال	س
قائمة الملاحق	ع
الإهداء	ف
الشكر	ص
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	1
مقدمة	2
أولاً: الإطار المفاهيمي	4
أ.التعليم العالي والتنمية	4
ب.التعليم العالي والإبداع	5
ج.التعليم العالي في العالم العربي	8
د.التعليم العالي الوطني في لبنان	10
ثانياً: اشكالية البحث	13
ثالثاً: هدف البحث	19
رابعاً: أسئلة البحث	21

خامساً: أهمية وميزة البحث 23
سادساً: منهجية البحث 26
سابعاً: خارطة طريق البحث 32
ثامناً: حدود البحث 33
تاسعاً: مصطلحات البحث 34
خلاصة 38

الفصل الثاني: التربية والتعليم العالي: النشأة والتطور 39
مقدمة 40

أولاً: التربية والتعليم 40
أ.مفهوم التربية والتعليم 40
ب.المسألة الثقافية-الحضارية في التربية والتعليم 41
ج.العلم المُعَلَّم 46
د.تطبيقات التربية 48
ه.أنماط التربية والتعليم 49

ثانياً: التعليم العالي 56
أ.مفهوم التعليم العالي 56
ب.مراجعة تاريخية عالمية لبعض تجارب التعليم العالي 58
ج.منظومة التعليم العالي 68
د.دور ومكانة التعليم العالي في بناء الدولة ومستقبلها 70

ثالثاً: الجامعة 73
أ.التعريف والدور 73
ب.مكونات حوكمة الجامعة والعوامل المؤثرة 77
ج.المحور التربوي وهيكليته الأكاديمية 84
د.دور القسم الأكاديمي 86
ه.نمط التعليم العالي السائد 88
و.قضايا الجامعة: تحديات وفرص 99
ز.التصنيف الترتيبي على صعيد الجامعات 102

خلاصة 105

الفصل الثالث: الابتكار وتحوّل البيئة الجامعية 107

مقدمة 108

أولاً: الإبداع والابتكار 108
أ.المدخل إلى الإبداع والابتكار 108
ب.تعريف الابتكار 112
ج.الابتكار واقتصاد المعرفة والتنمية 114
د.الابتكار في التعليم العالي 117

ثانياً: الإدارة والتغيير المنظمي والاستراتيجي 120
أ.التغيير التراكمي والتصاعدي 121
ب.المقاربات التغييرية في التعليم العالي 126

ثالثاً: عوامل البيئة الجامعية الداعمة للإبداع 132
أ.مؤشرات تطبيقات الإبداع في التعليم العالي 141
ب.المهارات الداعمة للإبداع والابتكار 145

خلاصة 153

الفصل الرابع: الطرائق والتصميم 155

مقدمة 156

أولاً: النموذج الوصفي للبحث 156

ثانياً: خلفية الباحث 159

ثالثاً: منهج البحث 161

رابعاً: مجتمع وعينة الدراسة 166
أ.نبذة عن لبنان 166
ب.التعليم في لبنان 168
ج.التعليم العالي في لبنان 170
د.الإبداع والابتكار في لبنان 175
ه.تطبيقات الإطار المفاهيمي للاعتماد في بعض الجامعات اللبنانية 179

و.عينة الدراسة: الجامعة اللبنانية 183
ز.عينة الدراسة ضمن دراسة الحالة 187

خامساً: أدوات البحث 192
أ.الوثائق 194
ب.تقارير الخبراء 196
ج.المقابلات 198

سادساً: جمع البيانات 200
أ.قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية 202
ب.التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية، 2004 203
ج.ورشة تقويم تجربة تطبيق نظام (LMD) في الجامعة اللبنانية 205
د.تقريري التقويم الذاتي لكلية الهندسة 2004، 2013 205
ه.تقرير المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي (HCERES) في فرنسا 206
و.تقرير مؤسسة اعتماد برامج الهندسة (CTI) الفرنسية 209

سابعاً: جودة البيانات النوعية 212

ثامناً: طرق تحليل البيانات 215

خلاصة 221

الفصل الخامس: التحليل والاستنتاجات والخلاصات 222

مقدمة 223

أولاً: ملخص هدف وأسئلة البحث 224

ثانياً: أسئلة البحث وناتج تحليل المراجعة النظرية والبيانات 224
1)السؤال البحثي الأول 224
2)السؤال البحثي الثاني 227
أ.المرحلة الأولى: هامش اتخاذ القرار على مستوى القسم 228
ب.المرحلة الثانية: توافر موارد الممارسات الأساسية والأنشطة الداعمة للإبداع 243
3)السؤال البحثي الثالث 258

ثالثاً: الاستنتاجات 260
أ.المناقشات 260

ب.المقارنة مع دراسات وتجارب أخرى 264
ج.الناتج العملي 276
د.الناتج التنظيري 282
1)نمذجة التحوّل نحو بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار 284
2)إضاءة على برادايم (paradigm) جديد 288
رابعاً: الخلاصات 289
أ.جودة البحث 290
ب.حدود الدراسة 293
ج.التوصيات 293
د.بحوث مستقبلية 297
المراجع 299
الملاحق 322

قائمة الاختصارات

AACU	Association of American Colleges and Universities
AUB	American University of Beirut
CNRS	National Council on Research and Science
CTI	Commission des Titres d'Ingénieur
EC	European Commission
EU	European Union
EUA	European University Association
GII	Global Innovation Index
HCERES	High Council for Evaluation of Research and Higher Education
HEGESCO	Higher Education as a Generator of Strategic Competences
HLC	Higher Learning Commission
LIRA	Lebanese Industrial Research Achievements
LMD	License, Master, Doctorate
MINE	métiers, d'innovation et d'entreprenariat
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PEST	Political, Economic, Social, and Technological Forces
QS	Quacquarelli Symonds
RAE	Research Assessment Exercise
REFLEX	Research into Employment and professional Flexibility
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats
THE	Times Higher Education
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

قائمة الجداول

الجدول 1. موارد التعبير عن الابداع والابتكار في رسالة ورؤية بعض الجامعات 110

الجدول 2. نفقات التعليم كنسبة من اجمالي الناتج المحلي 169

الجدول 3. جدول توزع الطلاب على بعض الجامعات اللبنانية للعام 2017-2018 171

الجدول 4 عينة عن الجامعات حسب أقدميتها 174

الجدول 5. مؤشر الإبداع في لبنان خلال 3 فترات زمنية 176

الجدول 6. مؤشرات البيئة الداعمة للإبداع والإبتكار في الجامعة اللبنانية 178

الجدول 7. انتساب الطلاب إلى خدمة Linkedin 179

الجدول 8. من الإطار المفاهيمي لكلية الصيدلة، الجامعة اللبنانية 182

الجدول 9. توزع طلاب كلية الهندسة موزعين بحسب الفرع والجنس للعام 2017-2018 191

الجدول 10. لائحة مصادر بيانات البحث 201

الجدول 11. الترميز المحوري لبيانات البحث 220

الجدول 12. تكامل مهام مجلسي القسم والكلية 235

قائمة الأشكال

الشكل 1. خارطة طريق البحث	33
الشكل 2. نموذج تداخل الثقافة والنظم السائدة	44
الشكل 3. نموذج التربية والتعليم الشائع (البرادايم التربوي)	50
الشكل 4. المستويات المؤثرة على منظومة التعليم العالي الرسمي	69
الشكل 5. نموذج إطار عمل الابتكارات	113
الشكل 6. المقاربات المعتمدة لنموذج التحوّل الرقمي	136
الشكل 7. موقع الابتكار الثقافي ضمن منظومة الإبداع	138
الشكل 8. معادلة مؤشرات بيئة الإبداع الوطني	142
الشكل 9. متغيرات نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإبداع	144
الشكل 10. المتطلبات من التعليم العالي	148
الشكل 11. النموذج الوصفي للبحث	158
الشكل 12. مكونات المنهج البحثي الاجتماعي	161
الشكل 13. نسبة متخرجي الاختصاصات الجامعية المنخرطين في وظائف ابتكارية	189
الشكل 14. نموذج الهيكلية الأكاديمية للجامعة اللبنانية	231
الشكل 15. مشاركة الجامعة اللبنانية في منافسات ومعارض منتدى LIRA	246
الشكل 16. مشاركات كلية الهندسة في منافسات منتدى LIRA	247
الشكل 17. إعلان عن نشاط مركز المهن والابتكار وريادة الأعمال (MINE)	249
الشكل 18. تحوّل المنظومة من التحسّن إلى الابتكار	271
الشكل 19. نموذج التحوّل نحو بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار	287

قائمة الملاحق

ملحق أ. ترتيب لبنان على مؤشر الإبداع العالمي للعام 323

ملحق ب. ترتيب لبنان على مؤشر الإبداع العالمي للعام 2017 324

ملحق ج. ترتيب لبنان على مؤشر الإبداع العالمي للعام 2020 325

ملحق د. قانون تنظيم الجامعة اللبنانية رقم 75 تاريخ: 1967/12/26 326

ملحق ه. قانون تنظيم الجامعة اللبنانية رقم 1967/75 (مع الأسباب الموجبة) 327

ملحق و.قانون تنظيم المجالس الأكاديمية في الجامعة اللبنانية رقم 2009/66 (مع الأسباب الموجبة) 328

ملحق ز. قانون انشاء كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية رقم 1974/9305 329

ملحق ح. تقرير التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية 2004 330

ملحق ط. تقرير التقويم الذاتي في كلية الهندسة - الجامعة اللبنانية 2013 338

ملحق ي. تقرير المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي – فرنسا 342

ملحق ك. تقرير مؤسسة اعتماد برامج الهندسة – فرنسا 345

الإهداء

أنا ممنون لوجودي في هذا الوطن، الذي منحني الفرصة لأختبر انسانيتي.

أهدي هذا العمل إلى أبي، أصل وجودي،
الذي أحاطني بحكمته وصبره، ولا زلت أتعلم منه رغم وفاته قبل أكثر من عشرين عاماً،

وإلى أمي المقرون توفيقي بدعائها،
وأعطتني من ثمرة فؤادها، وحملتني حيث لا يحتمل أحدٌ أحدا.

الشكر

أشكر الله تعالى على زيادته النعم عليّ بالعلم، عسى أن يكون لخدمة خلقه.

بداية أتوجه بالشكر للجامعة اللبنانية التي جعلت نفسها فخراً للمعلمين والمتعلمين من مختلف أنحاء الوطن، وخصوصاً المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية ممثلاً بجناب العميد الحالي الدكتور محمد محسن وفريق عمله على حسن ادارتهم ورعايتهم لجميع الطلاب حتى تخرجهم. أكرر الشكر لحضرة العميد محسن لمثابرته على متابعة إدارة المعهد وتحمّله المسؤولية رغم الظروف الصحية التي أصابت الوطن، ورغم الوضع الصحي الخطير الذي مرّ به، آملا له السلامة على الدوام، والارتقاء بالمعهد إلى أعلى الدرجات. يسرني أيضاً شكر جناب العميد السابق الدكتور طلال عتريسي إذ قبلني طالباً فيه، وتكرم عليّ بتوجيهاته القيّمة خلال فترة اعداد المخطط البحثي.

ثم لا يسعني إلا أن أعبر عن عظيم امتناني لأستاذي الدكتور سيمون عبد المسيح، المشرف على الأطروحة، الذي أحاطني بدماثة أخلاقه وحرصه وعلمه حتى شعرت أن لا مفر لي، والذي لولا تشجيعه وتوجيهاته كان يصعب جداً إكمال البحث، فهو بحق كان يوفر البيئة الداعمة الملائمة. كانت لقاءات المباحثة معه وإشاراته اللطيفة تدفعني دائماً للمتابعة وتزيدني تحمّلاً للمسؤولية.

أتقدم أيضاً بالشكر الجزيل من الأستاذة الدكتورة نانسي الموسوي والأستاذة الدكتورة إيمان خليل اللتين تكرمتا عليّ بقبول قراءة بحثي وحرصهما على تجويده من خلال ملاحظاتهما القيمة وتعبيراتهما التحفيزية، وهو ما اعتبره شهادة من أوائل الشخصيات العلمية المحترمة بإنجاز البحث.

تشرفت جداً بمشاركة الأستاذ الدكتور عدنان الأمين الباحث الملم بشؤون التعليم العالي عموماً والجامعة اللبنانية خصوصاً، مما أغنى هذه الأطروحة بملاحظاته الجوهرية؛ ومشاركة الأستاذ الدكتور رفيق يونس، العميد المبدع لكلية الهندسة، الذي يغني بمكانته وخلفيته العلمية نقاش هذا البحث. أتقدم منهما بجزيل الشكر والامتنان.

أشكر كل الذين ساهموا لإنجازي هذه الأطروحة، ولا يسع المقام لهم، ممن أفضلوا علي بثقتهم ودعمهم.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

أَعْلَمُ النَّاسِ مَنْ جَمَعَ عِلْمَ النَّاسِ إِلَى عِلْمِهِ

علي بن أبي طالب

مقدمة

يبرز الموقع المتأخر للبنان ضمن تقرير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index) (Global Innovation Index, 2014; 2017)، إذ حاز على المرتبة 77 (من أصل 143 دولة) بعلامة 33 من 100 خلال العام 2014، وتراجع الى المرتبة 81 خلال العام 2017، وهو بذلك يقع خارج فئتي "روّاد الإبداع" (التي تتصدرها دولة الاحتلال "إسرائيل" في المنطقة) و"متعلمي الإبداع". وبتفصيل أكثر، فإن مرتبة لبنان على صعيد مدخلات الابداع هي 61، وعلى صعيد مخرجاته 95، مما يدل على فعالية بمقدار 0.59، وهو ضمن المجموعة الدولية الأكثر انخفاضا (119 من أصل 143) وأحد الأسباب الرئيسية هو ضعف كفاءة وفعالية منظومة عمل التعليم العالي في لبنان.

تمثل الجامعة اللبنانية أحد أهم أركان منظومة التعليم العالي في لبنان بالنظر إلى أنها الجامعة الرسمية الوحيدة، وأنها تحوز على حوالي 38% من طلاب لبنان و56% من أفراد الهيئتين التعليمية والإدارية في لبنان (المركز التربوي للبحوث والانماء، 2012). إن نظرة سريعة إلى التصنيفات العالمية للجامعات تظهر موقع بعض الجامعات اللبنانية المتأخر ولا تظهر بعضها الآخر، وبينها الجامعة اللبنانية الرسمية، التي تأتي في المرتبة الرابعة على المستوى الوطني ولا تظهر ضمن الألف الأول على المستوى العالمي (QS Ranking, 2018)، وهو ما يؤشر لهذا الضعف الكبير بالنظر الى دورها. وفي تفصيل آلية التصنيف تدخل عوامل كثيرة أهمها الإنتاجية العلمية ومدى جذب وتفاعل الطلاب (أنظر مواقع تصنيف الجامعات مثل QS, THE).

عالمياً، تعتبر مسائل مثل تهيئة البيئة الإبداعية وإدارة المواهب (Talent Management) من القضايا المحورية في سياق تنافس مؤسسات الأعمال التجارية وغير التجارية، وكذلك تقدم المجتمعات، إذ "يجسد المبدعون والموهوبون الوقود لأي مجتمع يروم تحقيق النهضة والوصول إلى درجة أكبر من التحضر والتمدن" (البريدي، 2008، ص. 63). تجتهد المنتديات الدولية (مثل برنامج الأمم المتحدة للتنمية، المنتدى الاقتصادي الدولي، ...) ومراكز الأبحاث لإيجاد الحلول لجذب وتعظيم استثمار هذه الطاقات الكامنة. مفهوم إدارة المواهب أو الطاقات الكامنة يرتكز في جوهره على القدرات الإنسانية باعتبارها المؤثر الأول، وهذه الأخيرة عمادها المعرفة التي يختزنها الإنسان ويُعيد انتاجها بصورة خلاقة حسب الظروف المهيأة. تمثل اليوم طاقات التجديد والإبتكار لدى المعلمين والأساتذة والعلماء والخبراء والمتخصصين والباحثين والمنظمين أهم مصادر القوة المتجددة على الإطلاق (عمار؛ في: عبدالعال، 2004) على القاعدة المسنونة منذ أكثر من ألف وأربعمائة سنة عن علي بن أبي طالب (661-600 م) أن "العلم سلطان" (نهج البلاغة، 319:20). إن القضية البالغة الأهمية في هذا التوجه هو تغير مفهوم "الميزة النسبية" لعوامل التقدم؛ ففي حين كانت الأرض والمواد الخام مدار الثروات، أصبحت الآن المعرفة المادة الأولية أو العملة الدولية الأهم (عبد العال، 2004). في هذه الحالة، تمثل مؤسسات التعليم عموماً، والتعليم المتخصص والعالي خصوصاً، البيئة الأولى والأهم لعمليات إكساب المعارف وانتاجها. بناءً على هذه المقاربة يتم تعريف الاقتصاد العالمي الجديد باقتصاد المعرفة، الذي من طبيعته السوقية المتطلبة تشجيع الإبداع والإبتكار عبر تجويد الأداء، لا سيما في الجامعات (Global Innovation Index, 2014; Avvisati, Jacotin, & Vincent-Lancrin, 2013).

من ناحية أخرى، يدفع الباحث لإجراء هذا الموضوع البحثي حرصه المتواصل على دعم وتطوير بيئة التعّلم والابتكار. بادر الباحث مع مجموعة من زملائه، منذ العام 1988، إلى إطلاق عدة مبادرات لتوفير الموارد العلمية للطلاب ورعاية المتميزين منهم، بالتعاون مع أساتذة جامعيين متطوعين، ليتمكنوا من اثبات أنفسهم وجعل معارفهم قيمة مضافة، كما سيوضحه بالتفصيل في الفصل الرابع.

أولاً: الإطار المفاهيمي

يقدم الباحث أدناه مدخلاً سريعاً حول الموضوعات الممهدة للإشكالية:

أ. التعليم العالي والتنمية

يشكل متخرجو التعليم العالي من المهندسين والعلماء والباحثين القاعدة الأساسية للتقدم والتطور التكنولوجي (دياب، 2012). على صعيد الدول النامية، فقط مؤخراً تم الإقرار الدولي بالدور الحاسم للتعليم العالي في برامج التنمية، إذ كان البنك الدولي حتى حوالي العام 2000 يشترط صرف القروض فقط على التعليم المدرسي، دون التعليم العالي، معتقداً أن الأخير خدمة حكومية غير فعّالة وينتفع منها فقط الأثرياء وأصحاب الامتيازات (Bloom, Canning, & Chan, 2006). يبقى غير معروفٍ مبعث هذا الاعتقاد، رغم أن تاريخ ودور منظومات التعليم العالي في الدول المتقدمة منذ حوالي القرنين، كما يبينه الفصل الثاني، يثبتان عكس ذلك. الآن، أبرز ضعف تعانيه الدول النامية هو في نوع وبرامج التعليم العالي المتناسب مع متطلبات الاقتصاد الوطني، إذ يتم الإقرار بفشل مخططات التنمية في الدول التي تم إخضاعها لنماذج دولية كاملة أو مجتزأة، وبينها لبنان. بالمقابل أعتبر الباحثون المراجعون لهذه التجارب إن فشل الكثير من الجهود التنموية في العالم الثالث يدل أكثر وأكثر على أن المسألة ليست قضية تخطيط اقتصادي، إنما قضية اتساق مجتمعي واتزان حضاري قبل أي شيء آخر، وهو ما يتطلب قيادات

مستقلة لها رؤية واضحة في أمور الرقي والانحطاط الحضاري، ولها كذلك مواقف راسخة مستقلة ضمن هذه الرؤية وهي على استعداد للتضحية في امتيازاتها الآنية لتأمين مستقبل المجتمع (قرم، 1985). يتصاحب ذلك مع الضعف في كفاءة تشغيل مؤسسات التعليم العالي نتيجة الخبرة القليلة في هذا القطاع.

وبين ما تعانيه الدول النامية من ضعف انتاج المعرفة التشغيلية الإنتاجية (Know How) لتحقيق التنمية، وما تتطلبه الدول المتقدمة من تعظيم المخرجات المعرفية لإحراز المنافسة، يمثل التعليم العالي متغيراً أساسياً بحاجة إلى فهم واستثمار لمستقبل أفضل. في كلتا الحالتين هناك مساحة بحاجة إلى بحث، تمت الإشارة إليها في كثير من التقارير والدراسات الوطنية والعالمية التي سيرد ذكرها في هذا البحث تباعاً. على رأس هذه المفكرة البحثية يرد موضوعي إدارة وحكامة التعليم العالي وإستراتيجية وسياسات البحث والإبتكار على مستوى التعليم العالي وطنياً وعالمياً، كما طرحتها وحدة أبحاث سياسات التعليم العالي في إيرلندا (Higher Education Policy Research Unit, 2012).

ب. التعليم العالي والإبداع

خلصت اليونسكو إلى أن التعليم يلعب الدور الحاسم في تنمية العوامل الأساسية (المعارف وإبداع الناس والإرادة الطيبة) لتطور العالم (لفته، 2008)، لأنها أكسبت الاقتصاد الجديد اسمها: الاقتصاد المعرفي، إذ يمكن لمنتجاتها النظرية والتطبيقية أن تسهم بشكل فاعل في تحقيق التنمية للدول والمجتمعات، بشرط اصطباغها بخصائص المُنتَج الإبداعي (الأصالة والفائدة)، على أساس اكتساب السمات الإبداعية لناحية طرق التفكير والمهارات مثل المرونة، والطلاقة، والحساسية تجاه المشكلات (البريدي، 2008). بذلك يصبح التعليم العالي خصوصاً الأداة الرئيسة لهذا

التطور، تعاوناً وتنافساً، وتمثل المسحة الإبداعية في هذا الاقتصاد الميزة التنافسية أو المتقدمة التي يسترشد بها اللاحقون. يرجع ذلك إلى أن أنماط التفكير والتعليم والأنساق المعرفية التي كانت تحكم فلسفة التعليم في السابق قد تعرضت لتغيرات عديدة، وبخاصة فيما يتعلق بنظرية التعلم والإبداع، ومناهج وتكنولوجيا التعليم (دياب، 2012).

من ناحية أخرى، يشير تقرير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index, 2014) إلى متغيرات أساسية ذات صلة بالتعليم العالي ضمن المدخلات والمخرجات. يعتبر التقرير من أهم المراجع الدولية حول تصنيف اقتصاديات الدول على خلفية درجة ابتكاريتها، ويقيس الأداء لكل بلد بناء على مجموعة من العوامل مثل الوضع المؤسساتي، البنى التحتية، الرأسمال الإنساني والأبحاث، تطور السوق، قطاع الأعمال المعرفية، المنتجات المعرفية والابداعية. تمثل العوامل والمبيّنات المشتقة منها المرتبطة بالتعليم العالي مثل نسب التعليم المتخصص، عدد الباحثين، درجة الاقتباس عن المقالات المنشورة، الأبحاث والتطوير، تصنيف الجامعات، الشراكة بين الجامعة وقطاع الصناعة، طلبات تسجيل الاختراعات ونماذج التشغيل وشركات معرفية وتكنولوجية حوالي نصف معادلة نموذج عمل الأداء الابتكاري، عدا عن تأثيرها الكبير على سائر العوامل، مما يجعل مؤشر التعليم العالي والتخصصي أهم وحدة قياس للبيئة الداعمة للإبداع على المستوى الوطني، وهو ما يتم تفصيله في الفصل الثاني.

أيضاً، طوّر الباحثان بورتر وسترن (Porter & Stern, 1999) من جامعتي هارفرد (Harvard) ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا (Massachusetts Institute of Technology (MIT))، مؤشراً لعوامل الإبداع على مستوى الاقتصاد الوطني، وأبرزا الدور الحاسم والمؤثر لمنظومة التعليم العالي عليه، عبر:

- حجم كادر العمل المتخصص في مجال البحث والتطوير،
- حجم الاستثمار في البحث والتطوير،

- الموارد المخصصة للتعليم العالي.

في هذا السياق تبرز أهمية دراسة (Avvisati et al, 2013) التي جاءت في إطار "استراتيجية الابتكار في التربية والتدريب" الصادرة عن "مركز الأبحاث التربوية والابتكار" (CERI) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). خلصت الدراسة إلى تحديد أهم المهارات المطلوبة للاقتصاد الابتكاري المعرفي والمتوقع من الجامعات تزويد طلابها بها.

تم التمييز بين ثلاث فئات من المهارات تتشكل لتبني معاً قدرة الفرد على المساهمة في الإبداع:

1- مهارات تقنية/تخصصية (معرفة علم الاختصاص وتكنولوجيا تطبيقه)

2- مهارات التفكير والإبداع (تفكير ناقد، خيال واسع، إبداع)

3- مهارات سلوكية واجتماعية (المثابرة، الإدراك والوعي، تقدير الذات، التواصل، التعاون)

إلى جانب التعليم المنهجي للجامعات، وجد الباحثون أن البيئة الجامعية نفسها، ولا سيما تلك المتصفة بـ "الجودة العالية"، تسهم بتشكيل وترسيخ مهارات عامة مهمة وبينها "التفكير الناقد"؛ إن حرص الطالب على التقدم الأكاديمي، أو غيابه، مرتبط بنوعية وجدية البيئة الجامعية.

بالبناء على ما سبق ولمعرفة أي البرامج أكثر فعّالية في صقل المهارات المطلوبة، أمكن للدراسة تحديد مؤشّرين رئيسيين في المناهج الجامعية: نظري (ماجستر الي) وتطبيقي. المؤشر النظري للمنهاج يرتكز على حجم المحاضرات ومدى اعتبار الأستاذ مصدراً للمعلومات والنظريات. المؤشر التطبيقي يرتكز على مدى مشاركة الطلاب في عمل المجموعات، مشاريع أبحاث، تدريبات عملية خلال الدراسة، تجارب مخبرية وميدانية، التعلم عبر مواجهة المشاكل والتحديات، والعروض التقديمية الشفهية. وقد تبين أن المناهج المرجّحة للمؤشر التطبيقي تترابط

إيجاباً أكثر مع الاتجاه الإبداعي والابتكاري. علاوة على ذلك، إن متخرّجي الاختصاصات العلمية والتكنولوجية يتقاضون رواتباً أعلى لقاء مهاراتهم المكتسبة من خارج اختصاصاتهم، كالمهارات السلوكية والاجتماعية ومهارات التفكير الناقد وغيرها (Carnevale, Smith, & Melton, 2011; in Avvisati et al., 2013).

بناء على ما سبق، تعتبر المؤسسات التربوية، ولا سيما ذات التعليم العالي، "العامل الأكثر أهمية في التكوين النوعي الجديد للاقتصاد والمجتمع" بالنظر إلى "ازدياد تأثير المعرفة والمعلومات والرأسمال الإنساني" (لفته، 2010). في الوقت نفسه، لن تكون المهارات التخصصية (التقنية أو الفنية) كافية لبناء المستقبل، بل يلزم مواكبتها مع مهارات الإبداع وريادة الأعمال والقيادة (مبيض، 2012).

ج. التعليم العالي في العالم العربي

تتصف نظم التربية في البلدان العربية بالتعليم وفقاً لطاقة التعليم المتاحة، لا وفقاً لحاجة المجتمع الفعلية مما ينم عن عجز عن تخطيط علمي حقيقي، وينتج حسب فرجاني ضعفاً في القدرات التحليلية والابتكارية (عبد العال، 2004)، وهو ما يشير ضمناً إلى أوجه الضعف في العناية بالموهوبين والمبدعين، مما بالتالي يوهن قدرة المنظومة العلمية والدولة والمجتمع على الاستفادة منهم (البريدي، 2008)، ويشكل حلقة مفرغة. كذلك يثبّت الأمين (2000) خلال مراجعته لأوراق مؤتمر حول الإدارة التربوية في البلدان العربية الحاجة إلى المراجعة والتغيير، معتبراً أن قضية توجيه منظومة التعليم العالي نحو المنتجات الابتكارية والتنافسية لا تحظى بالاهتمام الكافي. مثلاً، يتوفر في مصر أكثر من 130 ألف حاملاً لشهادة الدكتوراه، أي بنسبة أكبر مما هو متوفر في الولايات المتحدة الأميركية، لكن إنتاجيتهم البحثية والابتكارية تسجل

انخفاضاً شاسعاً (دون 10%) عن نظرائهم لعدم وجود استراتيجية واضحة وربطها ببناء القدرة الوطنية (أبوعامر، 2013). تتوافق المعطيات أعلاه مع ما تشير إليه مؤشرات التعليم واقتصاديات مختلف الدول العربية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009)؛ أن معظم مؤسسات التعليم العالي العربي تضخ المتخرجين غير الملائمين لحاجاتهم الحقيقية، وأغلبهم بمستويات أداء علمي متدني، وبالمقارنة مع المعدلات العالمية. بالمقابل، حرص الكيان "الإسرائيلي" منذ تأسيسه على وضع المخططات الاستراتيجية التي تمتد على مدى خمسين عاما، مثل مشروعي "تمدا" و"أورت" لربط التعليم والأبحاث بتطوير المجتمع والدولة (أبوعامر، 2013). الأصعب من ذلك، أن تتحول البيئة العلمية العربية إلى "بيئة طاردة للعقول"، بحسب وصف زحلان (2000)، ولا حاجة لذكر الكثير من الأرقام الدالة على ذلك. تعود المشكلة لتشير إلى الصيغة المفقودة لربط منظومة التعليم العالي بالإنتاج الابتكاري، المحفز الأساسي لتحقيق الذات والمجتمع. المشكلة الأساس ليست في المواد التعليمية، إنما في بيئة التعليم وتوجيهه، وهو ما يتطلب ابتكاراً ملائماً. يساعد على ذلك الاستفادة من التجارب العالمية، وليس نسخها، مثل معايير الاعتماد والمنافسة المستخدمة في التصنيفات الدولية للجامعات، لأنها تعبر عن اتجاهات للتغيير والتطوير، لكنها للأسف ليست مدار عناية كافية في الدول النامية، وبينها الدول العربية، أو يتم استخدامها بخلاف غايتها بحسب دراسة صادرة عن منظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلوم (Marope, Wells & Hazelkorn, 2013)، وهو ما يتطلب اعتماد استراتيجيات ملائمة لإدارة التغيير، وإشراك الأكاديميين الاختصاصيين في الإدارة بشكل خاص (الأمين، 2000).

جانب آخر مهم ومؤثر ينبغي الإضاءة عليه، وهو أن انتشار مؤسسات التعليم العالي الحديث في العالم العربي حصل أيضاً بمساهمة الإرساليات الغربية (Erlich, 2015)، وما يعنيه من

تأثير الأجنبي المستعمر، ودرجة محاكاة التنمية المستدامة والاستقلالية. لا يختلف الباحثون عموماً حول وجود الضعف والتبعية في التعليم العالي العربي وإنتاجه البحثي، وأنه لا يؤدي دور المؤتمن على الثقافة والمعرفة والقيم (Badran, Baydoun, & Hillman, 2018)، لكن قد يختلف تشخيص الأسباب والمقاربات العلاجية الملائمة. بينما يجد الباحثون أعلاه في كتابهم حول "جامعات في دول عربية: حاجة عاجلة للتغيير" أنها تفتقر إلى: اعتماد الدولة لسياسات توجيهية حازمة تناغم مع أولويات الدولة؛ التمويل الكافي والمستمر؛ الحوكمة المستقلة والشفافة؛ نظام للاعتماد وضمان الجودة؛ وإلى البنى التحتية الداعمة لعملياتها ومواكبتها للتطورات والتغييرات السريعة في العالم، وأن عليها أن تعمل لتلتحق بالركب العالمي وتتبع خطواته لترفع مؤشراتها في التقارير الدولية، ينظر البريدي (2011) إلى الضعف من زاوية أخرى، حيث يستنتج ثلاث أسباب رئيسية: 1) عدم الانبثاق من الإطار الحضاري العربي الإسلامي؛ 2) افتقاد الإطار المعرفي (الأبستمولوجيا) الإسلامي؛ و 3) ضعف بيئة الإبداع في الساحة الأكاديمية والبحثية العربية، وهو ما يعني التقليد وغلبة النمط الكمي الاحصائي الذي يعجز عن اقتحام مجالات معرفية تتطلب تطوير نظريات ونماذج جديدة.

د. التعليم العالي الوطني في لبنان

انتشر التعليم العالي في لبنان منتصف القرن التاسع عشر بمبادرة من الارساليات الأجنبية، الأميركية والفرنسية، بهدف تنشئة القيادات المحلية لتعزيز الدور والتأثير الخارجي (Erlich, 2015)، وهو ما يفسر التأسيس لغياب وظائف التنمية العلمية والوطنية عن دور الجامعات حينها ولاحقاً، وحتى عندما تأسست الجامعة الوطنية الوحيدة بعد حوالي مائة عام. يستفيد الباحث من استحضار هذه الحقيقة لتقييم البواعث والحوافز للتعليم العالي الوطني. بالمقابل، تبين تجربة

الولايات المتحدة الأميركية أن تشكل الجامعات المحلية مع مطلع النصف الثاني من القرن العشرين قد أخذ حيزاً واسعاً من النقاشات والتطبيقات الوطنية المتمايزة، حتى استقر الأمر على نماذج تشغيلية أفضل وقادرة على محاكاة التحديات اللاحقة (Kerr, 2011). بالنسبة للبنان، يفيد قراءة المشهد من آخره. يشهد لبنان هجرة للأدمغة واستقطاب توظيفي خارجي للمتخرجين اللبنانيين بشكل كبير. في مقالة بعنوان "الجامعة مصنعاً لتصدير المتخرجين" (الحاج، 2013) اعتبر الخبير الاقتصادي إيلي يشوعي أن الجامعات اللبنانية هي أهم الشركات التصديرية، بالاستفادة مما ذكره عميدا كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية د. رفيق يونس وكلية الهندسة في الجامعة الأميركية د. مكرم سويدان أن نسبة المتخرجين الذين تستقطبهم الأسواق الخارجية تبلغ نحو 70 الى 80%. بحسب إدارة الإحصاء المركزي بلغت نسبة حاملي الشهادات الجامعية 44% من مجمل المهاجرين (إدارة الإحصاء المركزي، 2011).

إن مراجعة وتقييم منظومة ودور التعليم العالي في لبنان في مواجهة تحديات الجودة وتلبية سوق العمل والتطوير القطاعي والتنمية والمنافسة وقضايا أخرى تُظهر فجوة بين ما هو الوضع عليه وما يجب أن يكون (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2000؛ السيد حسين، 2013؛ الأمين وآخرون، 1999؛ 2014). كذلك، يمكن التعرف على المشكلة بأسلوب المقارنة مع مخرجات منظومات التعليم العالي في الدول الأخرى والمستوى المتدني للمؤشرات اللبنانية (Global Innovation Index, 2014)، مما يؤكد الحاجة لسد هذه الثغرة. رغم تميز لبنان بوفرة الكفاءات العلمية الناجحة، تدل نسب المتخرجين وفرص العمل المتاحة لهم لاحقاً على ضعف الاستثمار في طاقاتهم ، وهو ما يجعل لبنان يخسر كثيراً من مواهب طلابه وانتاجهم

لصالح البطالة أو الهجرة (Gaillard، 2010؛ إدارة الإحصاء المركزي، 2012؛ McKinsey & Company، 2018).

تشكل الجامعة اللبنانية ركيزة أساسية للتعليم الوطني ومقصداً لأكثر الطلاب بحسب إحصاءات (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018) ، وأن بالإمكان اذا توفرت فيها البيئة المناسبة الداعمة للابتكار أن تشمل شريحة واسعة من المحتاجين للدعم والتوجيه، وتعود بالفائدة الكبرى على المجتمع عموماً، كما تمثل الجامعة اللبنانية قضية وطنية وعاطفية لدى الرأي العام اللبناني بالنظر الى المطالبات الشعبية والنقابية المستمرة بدعمها منذ تأسيسها ولحد الآن (آخرها الاضراب المفتوح الذي أعلنته رابطة الأساتذة المتفرغين بتاريخ 6 أيار 2019 (الوكالة الوطنية للاعلام، 2019).

عرضت العديد من الأبحاث السابقة، وربما بشكلٍ وافٍ، لتشخيص الضعف في أداء الجامعة اللبنانية على محاور مختلفة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: أوراق "مؤتمر دور الجامعة في مجتمع متنوع – حالة لبنان" (رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية وآخرون، 1998)، "قضايا الجامعة اللبنانية واصلاحها" (الأمين وآخرون، 1999)، "التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية" (الجامعة اللبنانية، 2004)؛ "التطوير التربوي في لبنان مطلع القرن الحادي والعشرين" (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2004)؛ البرنامج التنموي 2006-2009 – قطاع التعليم (نحاس، 2006)؛ "الجامعة اللبنانية: ثمرة نضال الطلاب والأساتذة" (شاهين، 2011)؛ "قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية" الذي تضمن دراسة حالة الجامعة اللبنانية (الموسوي، في الأمين (محرر)، 2014)؛ وغيرها، مما يثبت من جهة محورية عمل هذه الجامعة وحجم تأثيرها، ومن جهة أخرى حجم العمل المطلوب لتلعب دورها المتوقع، وهو

ما يتم الإشارة إليه بتفصيل أكثر في فقرة "إشكالية البحث". يتفق الجميع أن أصل مشكلة الضعف في الجامعة الوطنية يرجع إلى عدم توفر الرؤية الملائمة عند التأسيس أو استدراكها لاحقاً بسبب تضارب الرؤى والمصالح لدى المسؤولين حينها وحتى الآن حول دور هذه الجامعة وما يترتب عليه اتجاه الجامعات الأجنبية والخاصة الأخرى ومرجعياتها، اقتصادياً وثقافياً. يبرز هذا الالتباس مما بيّنه إرليش (Erlich, 2015) أن منظومات التعليم في لبنان والعالم العربي تأسست لتتناغم مع توجه الارساليات الأجنبية لتعزيز حضورها وتأثيرها. لم تخلص الدراسات السابقة إلى مقاربة عملية، أي وفقاً لوضعية الجامعة المؤسسية ومشاكلها المزمنة، تمكنها من تجاوز ذاك الضعف وربما تحويله إلى قوة، إلا بالتوصيات الموجّهة عادةً إلى المسؤولين أن يبادروا، وهو ما لا يكون غالباً مؤاتياً بالنظر إلى ظروف البلد وتأثير المسؤولين المعنيين؛ في حالة التوصية إلى أهل الجامعة تقتصر الدعوة الإصلاحية لأهل الجامعة أن يحترموا قيم الأصالة والإنتاجية (رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية وآخرون، 1998).

بالمقابل، لا تنتظر الجامعات الخاصة "الجدّية" إقرار قوانين ضمان الجودة أو اتفاقيات الشراكات أو وضع الاستراتيجيات الوطنية أو تطوير أساليب ومناهج التعليم، بل تعمل كلٌّ منها على بناء منظومتها بما يحقق لها المكانة الأكاديمية المعتبرة والريادة بقدر المستطاع. منذ العام 2012 أبرز العديد من الجامعات، وبينها الجامعة الأميركية في بيروت، جامعة البلمند، جامعة بيروت العربية، ما أنجزوه على هذا الصعيد (اتحاد المهندسين اللبنانيين، 2012).

ثانياً: اشكالية البحث

ان الانطلاق للبحث يتولد عند الشعور بالتناقض بين تصورات الباحث ومشاهداته بما يؤدي من خلال نمط أو أكثر من عمليات التفكير الى تشكيل فرضيات مفسّرة وطرح نموذج (Model)

مطوّر لتحقيق الانسجام والتوازن (عبد المسيح، 2012). إن الخلل بين الحالة التي عليها الجامعة اللبنانية، وما هو متوقع منها كدور وفعالية، يمثل قضية إشكالية. يعرف عقيل (2010) الإشكالية بأنها معضلة تواجه الفرد أو الجماعة أو إدارة مؤسسة، ويتولاها باحثون في اطار نيل الشهادات العليا، بينما قد تكون المشكلة أزمة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو صحية لها مضاعفات أشمل.

أورد تقرير المؤشر العالمي للإبداع (Global Innovation Index, 2014) أن لبنان يقع ضمن المجموعة الدولية الأكثر انخفاضاً (119 من أصل 143) بالنسبة لمعامل الكفاءة الإنتاجية (0.59) (المخرجات على المدخلات)، وأحد أهم الأسباب هو ضعف كفاءة وفعالية مؤسسات ومنظومة عمل التعليم العالي فيه. كما إن نظرة سريعة إلى التصنيفات العالمية للجامعات تظهر موقع بعض الجامعات اللبنانية المتأخر ضمن أول ألف (1000) جامعة، ولا تظهر بعضها الآخر، وبينها الجامعة اللبنانية الرسمية (أنظر مواقع تصنيف الجامعات مثل timeshighereducation.co.uk، QS Ranking، ...). تلحظ آلية تصنيف الجامعات عوامل كثيرة أهمها الإنتاجية العلمية، العلاقة مع قطاعات الإنتاج، نسب الأساتذة إلى الطلاب، نسبة الطلاب الأجانب، وسائر عناصر البيئة الداعمة للإبداع والابتكار. يجد الأمين (2000) أن توجهات التغيير الذي يفرضه اليوم التنافس الدولي، والتصنيف (classification) والترتيب (ranking)، ليست مدار عناية كافية، ويشير إلى حاجة المؤسسات التربوية، وبينها التعليم العالي، إلى اعتماد استراتيجيات ملائمة لإدارة التغيير، معتبراً أن هذا الموضوع يحتاج إلى تفكير كثيف من قبل الأكاديميين الاختصاصيين في الإدارة.

أشار معدّو تقرير مؤشر الإبداع إلى متغير أساسي يعاني منه لبنان ودول أخرى، ألا وهو جودة أداء جامعات البلد. تمثل الجامعة اللبنانية العمود الفقري ومرجعاً وطنياً لمنظومة التعليم

العالي في لبنان. إن المشكلة التي تظهر في منظومة التعليم العالي وبالتالي مخرجاتها، لابد أن تكون الجامعة اللبنانية (وسائر الجامعات) جزء منها، وكذلك من حلها. تأتي دراسة حالة الجامعة اللبنانية كمؤسسة تخضع لمعايير الإدارة والفعّالية لتقييم حالتها الابتكارية مدخلاً أساسياً لتفعيل المنظومة ككل. أيضاً، ينسجم اختيار الجامعة اللبنانية كعينة لإشكالية البحث مع ما خلص إليه Salmi (2009) في مؤلفه "تحدّي تأسيس جامعات من الفئة الأولى" (The Challenge of Establishing World-Class Universities) أن تطوير أحد الجامعات الموجودة ذات الإمكانية والقابلية هو أول المقاربات المعتمدة.

لا ينطلق الباحث من المؤشرات العالمية كسبب وحيد لإشكالية البحث، بل يعوّل أكثر على الحاجة الوطنية لهذه المعالجة. إن تطوير استراتيجية التعليم العالي في لبنان يتطلب من المؤسسة الجامعية الوطنية إدارة عالية الأداء، فمعطيات الدراسات السابقة (CNRS & UNESCO، 2009؛ المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2000، 2001، 2004، 2012، 2016؛ ورقة عمل وزير التربية، 2003؛ نحاس، 2006) حول التقدير الجيد للموارد المتاحة في المجتمع اللبناني وفي الجامعة اللبنانية تحديداً (تتفوق بمؤهلات هيئتها التعليمية على سائر الجامعات)، وكذلك حول العقبات، والإقرار بالحاجة الملحة لطرح مقاربات منظمة وحديثة لعمل مؤسسات التعليم العالي، كما ورد في "التوجهات الإستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام 2015":

- ترتيب برامج التعليم العالي وجعلها أكثر مرونة وتوافقاً مع متطلبات التغير؛
- تنظيم برامج التعليم العالي لتنشيط الحراك الأكاديمي والانتقال ما بين الدراسة والعمل؛
- تخفيف معدلات البقاء في السنة الأولى في الجامعة اللبنانية والحد من الهدر في تكلفته؛
- إنشاء منظومة للتعليم المستمر وغير النظامي؛
- استخدام التكنولوجيا في التعليم؛
- وضع السياسات والبرامج المولدة للجودة والملاءمة؛

- توفير الشروط والمساحات والبرامج اللازمة للإبداع والإبتكار؛
- تعزيز التعاون البحثي؛

والاستنتاج "أن المسافة بين ما هو عليه التعليم في لبنان وما يجب أن يكون عليه كبيرة"، وأن مواكبة العولمة تجعل من "قضية جودة التعليم ذات أولوية، فهي تتعلق بمخرجات النظام التربوي" وأن "قضية إدارة النظام التربوي تعتبر قضية القضايا، وهي تشمل الحكم أو التدبير (Governance) والتسيير (Management)"، وأن هناك تراجعاً بنسب الطلاب الملتحقين بالجامعة اللبنانية، وأن كثيرا من الملتحقين غير راضين لكن مضطرون بسبب ظروفهم المادية، وأن البحث العلمي كأهم ميادين الإبداع هو "غير ذي شأن في التعليم العالي في لبنان"، تجعل من هذا البحث ضرورة. في مؤتمر حول "تعليم الهندسة في لبنان" وجد الحاج وأسمر (Elhajj & Asmar, 2012) وتقرير مكنزي (Mckinsey & Company, 2018) أن لبنان يتمتع بالموارد الكافية، مثل البنى التحتية الأساسية، القطاع الصناعي، الكفاءات العلمية، الإرادة العامة، التي تؤهله لسد الفجوة المشار إليها. ساعد بحث (مكي وعبدالمسيح، قيد النشر) أيضاً على التأكد من وجود مشكلة على صعيد درجة تزود طلاب الجامعة اللبنانية بالمهارات الابتكارية الكافية، وضعف البيئة الملائمة.

أين وصلت المحاولات السابقة؟ اعتادت العديد من الدراسات والأبحاث اللبنانية خصوصاً (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2000، 2004؛ الجامعة اللبنانية، 2004؛ الأمين وآخرون، 1999؛ 2014)، التي توفر للباحث مراجعتها لتاريخه، تقديم التوصيات إلى مسؤولي الدولة لإجراء الإصلاحات المؤسسية وتقديم الدعم المالي لحل المشاكل المطروحة، ولم تثمر المخرجات المرجوّة بما يدعم بشكلٍ كافٍ مكانة لبنان على لائحة الإبداع العالمي، أو درجة

تصنيف جامعاته، ولا سيما الجامعة الرسمية. ليس هناك اعتقاد أو قناعة أنه تم تجاوز المطالب السابقة المستمرة منذ عشرات السنين، سواءً تم اعتماد مرجعيات التصنيف العالمية أو لم يتم. إن هذا الأمر يستدعي، أولاً، الوقوف عند المقاربة السابقة ومراجعتها؛ ثانياً، هل يصلح الآن، وفي ظل التطورات العلمية والمجتمعية المتسارعة بوتيرة مضاعفة عن تلك الفترة، ما كان يصلح حينها؟ هل هناك دينامية أخرى تحقق هذا الغرض؟ إن الانتظار لتحقيق وتنفيذ المطالب والإصلاحات الموصى بها ربما زادت كلفته عن المتوقع، إلى درجة ترسيخ الإحباط والعجز واليأس لدى الجيل الحالي والقادم عن فعل أي شيء (عن أي مقاربة إصلاحية أخرى)، وهو ما له تبعات خطيرة على تقدير المجتمع لذاته، ويستدعي البحث الجدي عن الحلول في مكان آخر غير ما اقتصر عليه الباحثون لحد الآن. قد يكون أحد الجوانب التي حجبت تسليط الضوء على هذا النمط من الحلول هو أن الباحثين الدارسين لهذه القضية هم من الفئة المتخصصة تربوياً بالكامل وليس من الفئة المتعددة الاختصاصات، ولا سيما الإدارة والهندسة، والمواكبة لعالم الأعمال والمنظمات، خصوصاً أن أهم عنصرين تعاني منهما هما تحقيق الأهداف والإنتاجية.

يؤيد وهبة (2009) هذا المعنى ويتساءل عما اذا كانت أسباب اهمال المسؤولين وأصحاب القرارات لنتائج الأبحاث تعود ربما الى عدم صلاحيتها أو عدم جدوى تطبيقها، أو أصلاً الى عدم ارتباطها بالمشكلة الحقيقية. فقط مؤخراً، برز منحىً مختلفٌ قليلاً يقارب فيه الدينامية الجديدة للتغيير، إذ لم يلقي بالمشكلة فقط في ملعب الدولة والمسؤولين، بل أشار إلى مكامن المشكلة لدى حكامة الجامعة وعقلية الأساتذة والباحثين، حيث تبيّن أن مؤسسات التعليم العالي التي تقع في دوامة "الخواء البحثي" غير المؤثر في تقدم العلوم تسير بانتظام إداري ولا تعود مشكلتها إلى "المعوقات المؤسسية والمالية" بل إلى غياب الإنتاجية العلمية عن اهتمامات حكامة (Governance) الجامعات (لحروب، 2014) ، وإلى تقليد بحثي فارغ هدفه الترقي الوظيفي

فقط، أرساه الأكاديميون لأنفسهم وينسج الطلاب على منوالهم (الأمين، 2016). يشابه ذلك نماذج من عالم الشركات. إن شركات ومنظمات كبرى مشهود لها ومحكومة بنظم إدارية وقانونية متقنة نسبياً، مثل شركة إنرون (Enron) الأميركية وبرنامج النفط مقابل الغذاء التابع للأمم المتحدة على سبيل المثال لا الحصر، أمكن لموظفيها التلاعب بالموارد المالية والبشرية والمؤسسية المتاحة لها والتسبب بفساد اقتصادي هائل أضر بحياة الكثيرين (Bik, 2010).

لا شك أن هناك في العالم نماذج معتمدة لجامعات ناجحة، لكن لن تكون قضية هذه الإشكالية سهلة ببساطة النسخ. إن خصائص وظروف المجتمعات تختلف، وكذلك التحديات التي تواجهها وبينها ترتيب أولوياتها. "نحن لا نقف على نفس خط الانطلاق الذي أسسه الأميركيون والأوروبيون"، كما أن ثقافتهم مواكبة لما يقررونه وتتوفر لذلك قابلية التطبيق، بخلاف وضعنا المحلي (Karam، 2012). يتطلب الأمر دقة التشخيص والتحليل لتشكيل مصفوفة العوامل المؤثرة وإيجاد التركيبة المناسبة، وإلا أمكن بكل سهولة لمعظم الجامعات أن تلحق بالفئة القليلة من الجامعات التي تتربع على قمة إنتاج المعرفة والابتكارات. تؤكد هذا المنحى دراسة الحالات من بلدان مختلفة التي ضمّنها الباحثان Altbach و Salmi (2011) خلال تحريرهما كتاب "الطريق إلى التميّز الأكاديمي" (The Road to Academic Excellence). إن الإسهام بتركيب نموذج لمؤسسة تعليم عالي يتلاءم والخصائص والظروف اللبنانية السائدة لهو بحث إشكالي من الدرجة الأولى بالنظر إلى تباين ثبات المتغيرات مقارنة مع مجتمعات الدول الأخرى. يسأل المهتمون باختصار: ما هي معوّقات ريادة الجامعة اللبنانية؟ أين تقع المشكلة؟ هل تؤدي الدولة، أو إدارة الجامعة، أو الهيئة التعليمية، أو الطلاب أدوراهم؟ يحاول هذا البحث أن يلقي الضوء على أهم جوانب هذه الاشكالية.

أخيراً، إن التبريرات التي يتم عادة طرحها، في لبنان أو غيره، بعدم جدوى المسعى الى تحسين الجودة في مؤسسة قبل اصلاح النظام والإدارة العامة وكل القطاع ذات الصلة تدحضها تجارب من صلب هذا الواقع يتم الإشارة إليها لاحقاً. علاوة على ذلك، لا ينبغي التوقع من الحل الجذري الرسمي، أي بالقوانين والمراسيم، ضمان جودة التعليم العالي لأن لقيادة كل مؤسسة ونظام عملها هامشاً يجعلها رائدة أو متأخرة.

ثالثاً: أهداف البحث

لمّا كانت اشكالية البحث تتمحور حول فعالية عمليات المنظومة الجامعية ومخرجاتها النوعية التي تساهم في اقتصاد المعرفة وتحسن مكانتها التنافسية، وهو ما يتطلب استمرارية تشتمل على محفّز (catalyst) لا ينضب، فإن هذا البحث يهدف إلى تقديم مقاربة جديدة ومستدامة لترسيخ ممارسات التجديد والإبتكار في البيئة الجامعية عموماً، وبيئة الجامعة اللبنانية خصوصاً، تعزز مخرجاتها ومكانتها الأكاديمية. يستند تحقيق ذلك على إنجاز الأهداف الفرعية التالية:

1- الإضاءة على مقاربات بناء منظومات التعليم العالي، ولا سيما الجامعات، وتحوّلها نحو الابداع والابتكار عبر مراجعة نظريات التجارب والنماذج المعتمدة في عدد من الدول المتقدمة على هذا الصعيد؛
2- إبراز دور القسم الأكاديمي ورئيسه في إنجاز التحوّل نحو بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار؛
3- دراسة حالة التعليم العالي في لبنان، وحالة الجامعة اللبنانية خصوصاً، بما يبين الصعوبات والمعوّقات التي تمنعها من تحقيق المطلوب؛
4- اقتراح نموذج عمل جديد لبيئة جامعية مستدامة للإبداع لدى الأساتذة وطلابهم يتجاوز المعوّقات المزمنة التي طالما اعتبرت مانعاً لسد الفجوة المشار إليها.

إن تكوين نموذج عمل للمنظومة الجامعية بين ما هو متوفر بمستوى جيد (المؤشر النظري) وبين ما هو حاجة (المؤشر التطبيقي وسائر المهارات العامة الإنسانية والفنية)، كما سبق توضيح ذلك في فقرة "التعليم العالي والابداع"، هي مقاربة يتم اعتمادها في عدد من مؤسسات التعليم العالي عبر العالم (الولايات المتحدة، اليابان، فنلندا، فرنسا، الهند)؛ يرتكز النموذج إلى التكامل بين المهارات المكتسبة عن طريق التعلم عبر حل مشاكل الحياة الواقعية، وبالتالي الجهوزية لمواجهة التحديات المستقبلية (Avvisati et al., 2013). إن الحاجة لمراجعة المقاربات الإدارية والتعليمية لمؤسسات التعليم العالي لا تقتصر على الدول النامية، بل هي عملية مستمرة ضمن أكثر المؤسسات تقدّماً في أوروبا وغيرها. إن هدف هذا البحث ينسجم مع المفكرة البحثية المقترحة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD، 2008) على صعيد التعليم العالي، فهو يساعد أولاً على تقييم حالة أهم مؤسسة تعليم جامعي في لبنان، وثانياً على إشراك لبنان في الدراسات المقارنة والمواكبة للاتجاهات الحديثة في منظومات التعليم العالي.

من المهم جداً إدراك أن العمل باتجاه بيئة داعمة للإبداع لا يعني أن كل أداء في الجامعة سيكون ابتكارياً وفريداً، بل أن مهمة البيئة الداعمة توفير آليات العمل والخدمات بطريقة تسمح للطاقات الكامنة الخروج إلى الفعل والتطبيق. يلخص تريمبل وغوفينداراجان (Govindarajan & Trimble, 2010) مشكلة البحث هنا، كما هي في مؤسسات كثيرة، بالحاجة الماسة لتقديم أولوية توفير الآليات المناسبة لتنفيذ الأفكار الخلاقة، وليس إلى وجود الأفكار نفسها؛ ففي بحثهما ضمن الشركات الرائدة (Fortune500) وجدا أن معدل مهارات توليد الأفكار الجديدة لديها تحوز 6 على 10، بينما معدل مهارات تنفيذها يحوز 1 على 10، مما يعطي البحث عن المقاربات الأجدى لتفعيل الأخيرة أهمية وأولوية.

يسهم هذا البحث في حل إشكالية مزمنة تتعلق بنهوض التعليم العالي الوطني اللبناني، ولئن لم يمكن له الحل فانه على الأقل يقدم مقاربة جديدة للتفكير بحلها.

رابعاً: أسئلة البحث

يترتب على عرض إشكالية البحث طرح الأسئلة التفسيرية التي تمكن من تقديم المعرفة الملائمة لتحقيق التوازن والانسجام في النموذج المتوقع (model). إن النطاق الذي تقع فيه اشكالية هذا البحث يحدده السؤال عن مدى إنجاز مؤسسات التعليم العالي لأهدافها المؤسسية، الذي يعني قيامها بالدور المطلوب، كما عرفته النظريات، بدينامية مناسبة. وهو حالياً أولوية الرأسمال المعرفي والإبداعي بالوتيرة والمستوى الملائمين (اليونسكو، 1993).

لمّا كانت مخرجات الجامعة اللبنانية، كأهم مكونات منظومة التعليم العالي اللبنانية، لا تحقق المطلوب بشكل كافٍ وفقاً للمتطلبات الوطنية، والمؤشرات العالمية التي تصنف لبنان دون فئة الإبداع بدرجات (Global Innovation Index, 2014)،

وحيث خلص الخبيران الدوليان في رسم سياسات التعليم العالي، سالمي وألتباخ (Altbach & Salmi, 2011)، بأن التحدي الرئيسي الذي تواجهه معظم الدول -النامية والصناعية- هو تحديد الآلية/العملية التشغيلية (mechanism) التي تخوّل جامعاتها المشاركة بفعاليّة في إنتاج شبكة المعارف العالمية،

ولمّا كانت المشاركة الفعّالة لمؤسسات التعليم العالي ترتكز على طاقات التجديد والإبتكار لدى المعلمين والأساتذة والعلماء والخبراء والمتخصصين والباحثين والمنظمين التي أضحت اليوم أهم مصادر القوة المتجددة على الإطلاق (عمار؛ عبدالعال، 2004)،

ولمّا كان الدافع الرئيسي لعمليات التعليم العالي هو تهيئة المتخرجين للعمل المستقبلي عبر إكسابهم المعارف والقدرات والمهارات المطلوبة (Aamodt & Hovdhaugen, 2008)، لتحقيق هذه المشاركة وصناعة مستقبل مجتمعهم أو حفظه على قدم المساواة مع سائر المجتمعات، فإن السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه في البيئة اللبنانية هو:

كيف يمكن انجاز التغيير نحو بيئة داعمة للإبداع في الجامعة اللبنانية وفقاً للظروف السائدة؟

وبالتالي، كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي في لبنان عموماً، والجامعة اللبنانية خصوصاً، أن تلعب دورها وتحقق أهدافها؟

إن تفحص آلية قيام مؤسسات التعليم العالي بوظائفها ومدى كفاءتها من الأمور الواجبة وذات الأهمية البالغة، لما لذلك من تأثير على كل المنظومة الوطنية. علاوة على ذلك، فإن منظومات التعليم العالي في العالم تواجه تحدي تعديل النظرية التقليدية من أجل بناء القدرات المستقبلية (لفته، 2010).

بناءً عليه، يدور محور البحث حول ثلاثة أسئلة رئيسة تحاكي المراجعة النظرية ودراسة الحالة والنموذج المقترح:

1) ما هو المتغير الأكثر استعداداً لإحداث التغيير (catalyst) المسؤول عن تحسين مؤشر الابداع لمؤسسات التعليم العالي؟
2) الى أي درجة تتوفر إمكانية تطبيق التحوّل لبناء وتطوير نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية؟
3) ما هي النظرية (الجديدة) التي تدعم طرح النموذج المقترح لإحداث بيئة الإجتهاد والإبتكار في الجامعة؟

هذه الأسئلة البحثية وما تفترضه من منهجية لا تقع في دائرة "التجنب"، أو التماهي مع دوري

"المفتش" أو "الخبير" اللذان يتعرضان للانتقاد العالي بداعي الإدعاء والوسوسة (الأمين، 2016) إنما تعرض لمعضلة مزمنة استعصت لحينه على الحل بالمقاربات التي وردت في الدراسات السابقة، وتتطلب تطوير نظرية جديدة في ديناميات التغيير تجد لها تطبيقاً في ميدان مؤسسات التعليم العالي. يعوز البحوث والدراسات لإصلاح الجامعة (اللبنانية) أو تطويرها مقاربة هندسية متعددة الاختصاصات تصوغ عمليات إنتاج الأداء الأكاديمي المطلوب.

خامساً: أهمية وميزة البحث

يتم قياس أهمية البحث وفقاً لمعيارين: قيمة الموضوع الذاتية ومورد الحاجة إليه.

تندرج أهمية هذه الدراسة لتناولها موضوعاً حيوياً يطال بتأثيره كل نواحي المجتمع المعاصر المتقدم. إن تحديات التنمية المستدامة (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، 2019)، وكذلك تحديات المنافسة الاجتماعية، الاقتصادية، العسكرية، والأمنية، وما ينعكس منها على قوة حضور المجتمع أو تلاشيه في الإرث الحضاري الإنساني تفترض الإحاطة بمقومات نجاح مؤسسات التعليم العالي. تبلور الجامعات الكفاءات الأكاديمية والمهنية السياسية المشاركة في صنع الاقتصاديات المعقدة للعولمة (Altbach & Salmi, 2011)، ويعكس مدى الاهتمام بالتعليم العالي القدرة على التفكير بالمستقبل بطريقة علمية استراتيجية.

بالنسبة للبنان، يعزز الحاجة لبحث هذا الموضوع الضعف البارز لمخرجات التعليم العالي فيه– كمنظومة دولة وليست كحالات فردية أو مؤسسية- كما هو مفترض وكما هو جارٍ في المجتمعات المنظمة والمتقدمة، بحسب مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index, 2014). يفرض أهمية معالجة هذا الضعف تحديات العولمة، علمياً واقتصاديا، إذ يصعب محاكاة المنظومات العلمية والبحثية العالمية والتكامل معها إلى جانب تحديد الأولويات

المجتمعية الوطنية من خلال منظومات محلية غير واضحة الرؤية ومنخفضة الفعّالية. إن هذه المسألة على درجةٍ من الإلحاح بالنسبة لتنمية المجتمع والثقة بقدراته وتفعيلها كمن سيفوته القطار لمدىً زمني غير قصير، ربما لأجيال، إن لم يتم تحمل هذه المسؤولية بطريقة صحيحة.

يزيد الضعف وضوحاً مع ملاحظة تأخر مكانة التعليم الجامعي الرسمي مقابل الجامعات الخاصة في لبنان (راجع تقارير وكالات التصنيف الترتيبي (Universities' Rankings) مثل QS, THE, IC4U للعام 2018) وتراجع قدرته الاستقطابية من أكثر من 50% من الطلاب حتى العام 2000 إلى حوالي 38% خلال العام 2011، بالإضافة إلى غياب الرؤية الإستراتيجية القائمة على الدور والحاجات، وغياب النظم الإدارية الشفافة والمستقلة والتقرير بناءً على معايير الجدوى والإنتاجية (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2000).

يزبد من أهمية تناول الموضوع والحاجة إليه أن الجامعة اللبنانية كمكوّن أساسي في منظومة التعليم العالي الوطني تحظى بفرصة الاضطلاع بدور المسيّر لهذه المنظومة، والتنبؤ بدرجة واتجاه تأثير عناصر المحيط الخارجي (لفته، 2010). إن هذا الافتراض، إلى جانب الديناميكية الجديدة –خلافاً للهرمية التقليدية - في عمل المنظومات المعاصرة، يسمح بإلقاء هذا الوزن والمسؤولية على عاتق الجامعة اللبنانية. يؤيد هذا الرأي باحثون في ميدان الإبداع على صعيد التعليم العالي (Adner; Christensen; Martinez) وكيف أن مؤسسات معينة، ضمن منظومة أوسع، تتمكن من المناورة لإحداث التغيير أو الإبداع (Martinez, 2013)، وكيف أن رؤساء الأقسام، كإدارة وسطى، تساهم بفعالية في انجاز التغيير والتحول نحو النماذج الجديدة والابتكارية (Rybnicek, Leitner, Baumgartner, & Plakolm, 2019; Velthuijsen, Balje, & Carter, 2015; Clegg & McAuleymid, 2005). إن لهذه الديناميكية الإدارية نظرية سيتم التعرض لها بالتفصيل لاحقاً وقد تشكل مساهمة علمية جديدة لهذا

البحث، فهي تستفيد من بناء التوجهات وترسيخ الممارسات والنماذج القدوة وازدياد حس الشفافية والمسؤولية والمحاسبة لدى الناس، ويدعم علم التفكير المنمذج (Model Thinking) والعولمة كوسائل إتصال حدوث التأثير لهذه العوامل. لذلك قد لا تحتاج دائماً مراسيم قانونية للدفع باتجاه ممارسة ما أو لمنعها. كذلك، وفي كثير من تجارب المنظمات المجتمعية، فإن تقديم النموذج والتقدم عن الآخرين يجعل من النموذج ومن يقدمه ركناً في المعادلة الرسمية والخاصة.

هل يختلف هذا البحث عما سبقه؟ الدراسات السابقة، كما تم الإشارة إليها أعلاه، تناولت غالباً المشكلات التي تعاني منها منظومة التعليم العالي والآمال بتحقيق المتوقع منها، مع دراسة بعض العلاقات الترابطية بين متغيرات عدة. تتميز هذه الدراسة بتقديم مقاربة لنموذج عمل بيئة جامعية داعمة للإبداع، قابل للتطبيق على أكبر وأهم مؤسسة تعليم عالي في لبنان. كذلك من المتوقع أن يبين التحليل متغيرات إضافية أو انعدام أخرى تؤكد خصوصية النموذج المحلي للبيئة الداعمة للإبداع، وهو ما يفترض أن يشكل مساهمة علمية جديدة وقيمة مضافة للأطروحة.

إن مقاربة هذه الدراسة تتبع ما يشبه ما خلصت إليه منهجيات الهندسة البرمجية المعروفة بالمقاربة "الرشيقة" (Agile Approach). هذا النمط من المقاربات ليس فقط يباشر ويضع حل المشكلة على السكة، بل يوفر الدينامية المستمرة لتشخيص المشاكل والتحديات (Draheim, 2010) في حينها دون أن تتحول ثانية إلى حالة مزمنة، لأن المقاربة الرشيقة ليست تقنية واحدة محددة بل فلسفة توفر إطار عمل لتقديم الحلول. يفترض الباحث أن هذه المقاربة تختلف عما سبقها على مدى أكثر من خمسين عاماً، وتمليها التحولات على صعيد أنماط التفكير والتغيير التنظيمي، ودرجة تدخل الدولة والأفراد في إحداث التغيير (الاقتصادي والاجتماعي)، والقابلية لنشوء وتشغيل منظومات هجينة من مركبات السياسة والأعمال والإدارة وعلى امتداد الجغرافيا،

والإنترنت والعولمة، والوصول السهل إلى المعلومات، والشفافية وحس المساءلة، مما يعني أنه هناك حتماً مقاربة مختلفة تستفيد من العوامل الجديدة لإحداث التغيير المنشود.

صحيح أننا نعرف في نهاية الدراسة أن المطلوب بيئة تحقق الاجتهاد والابتكار، لكن استكشاف وتحديد العوامل الأساسية ووصف العمليات المركبة التي ستشكل النموذج وإظهار قوته في تغيير ما لم يمكن تغييره سابقاً هو الإضافة المعرفية التي يمكن البناء عليها واستكمال البحث حولها. إن أصالة البحث هنا، شأنها شأن الابداع والابتكار، هي بوتقة النظرية في اطار تطبيقي جديد، أي ظروف الجامعة اللبنانية.

سادساً: منهجية البحث

تندرج هذه الدراسة ضمن أبحاث العلوم التربوية مما يقتضي سلوك منهج بحثي محدد وما يترتب عليه من أدوات وتحليلات، إذ أنّ اختيار الباحث للطريقة البحثية الملائمة لبحثه والتي تمكنه من إجرائه على نحو كفء هو من أهم عناصر نجاح البحث العلمي (منتصر، 2010).

ولمّا كان التقديم لإشكالية البحث قد بيّن محورية الجامعة اللبنانية وأهمية فهمها وهي تمثل مجتمعاً وازن الحجم والتأثير، فإن دراسة حالتها وملاءمة قدرات المنهج الوصفي النوعي لذلك يحققان الغاية الاستكشافية للدراسة. يوفر البحث الوصفي الأرضية لتطوير العلم عن طريق جمع الحقائق والمعلومات الموجودة فعلاً في المجتمع، باستخدام أدوات البحث العلمي؛ تحديد المشاكل الموجودة؛ وضع فرضيات كحلول للمشكلات المتنوعة؛ والتحقق من صدق النظريات القائمة، لكن يُعاب عليه أنه محدد مكانياً وزمنياً (فان دالين، 2010؛ فرحات، 2012)، بينما يساعد البحث النوعي على استكشاف عوامل وعمليات لم تكن ملحوظة أو لم تكن محوراً لجمع البيانات في دراسات وتقارير ذات صلة، كما يساعد على فهم نظريات مع تطبيقات جديدة، ويوفر مساحة

خاصة لإبداع الباحث اتجاه القضية التي يحملها (Plano Clark & Creswell, 2014). يتجنب الباحث على الأقل، من خلال اتباعه المنهج النوعي، خصائص الأبحاث العربية الضعيفة من ناحية ندرة تناولها مسائل تطوير النظريات والنماذج والمفاهيم، وغلبة النمط الكمي عليها وتحوّلها إلى أداة فحص فقط لنظريات الآخرين، بحسب ما وجد البريدي (2011)، وهو ما ينسجم مع التوجهات الابتكارية للباحثين. يجدر بالذكر أن الباحث خطط أولا لإجراء بحث كمي مبني على فرضية، لكن لما وجد أنه لن يكون مؤثراً لمعالجة الإشكالية ولا يتسم بالإضافة العلمية الابتكارية المتوقعة، تحوّل الى البحث النوعي، كما سيرد تفصيله في فصل الطرائق والتصميم.

بناءً عليه، وانسجاماً مع اختيار منهج البحث الوصفي النوعي، كما هو مبين أعلاه، اعتمد الباحث مزيجاً من تحليل الوثائق ودراسة الحالة، وبما يشبه نمط الدراسات المسحية، كمصادر للبيانات النوعية. إن دراسة الحالة، أو الدراسة المسحية كما يصنفها البعض، تُعنى بتوصيف وتقويم خصوصية الظاهرة، وتحقيق فهم معمّق لماذا آلت الأمور للوضع الذي هي عليه، وتتلاءم ودراسة عمليات التحوّل (دالين، 2010; Plano Clark & Creswell, 2014; McElhone, 2000: Kothari, 2004). تحليل الوثائق، التي هي موضع توافق الباحثين أعلاه وكثر آخرون، تُعنى مثلاً بالقوانين العامة والخاصة، أو بيانات المؤسسة الداخلية أو الإعلامية عن موظفيها أو أعمالها المختلفة، وكل ما يمثل مستنداً يمكن أن يكون مصدراً لمعلومات تفيد قضية البحث؛ الأهم في تطور تحليل الوثائق هو خروجها عن النمط الظاهري للمضمون إلى استكشاف المعاني ذات الأهمية الخاصة في موضوعات أكثر تعقيداً مما تتناوله الدراسات الكمية، بحيث "يكون اهتمامه بالمحتوى لذاته أقل نسبياً من اهتمامه بالمحتوى كانعكاس لظاهرات أعمق" (دالين، 2010) بما يشبه مقولة لسان حال النص. هذا النمط البحثي التحليلي المشهود بجودته وتحقيقه الغاية المعرفية التربوية للأبحاث (الأمين، 2016)، يلائم الموضوعات الابتكارية التي

يشوبها عادة الغموض وقلة البيانات (Shraeder-Frechette & McCoy 1993, in McElhone, 2000). يمكن للدراسة المسحية أن تُنجز بأحد الأنماط الثلاثة: 1) مسح الخبير الخارجي الذي تجريه هيئات حكومية أو أهلية متخصصة في موضوع عمل الحالة؛ 2) المسح الذاتي، وهو الذي تجريه المؤسسة ذاتها عبر متخصصيها؛ و3) المسح التعاوني المشترك بين النوعين السابقين، سواءً كان عبر التحاق متخصصي المؤسسة بالهيئة الخارجية أو العكس، الذي يعطي نتائج جيدة بالنظر إلى مشاركة المتخصصين الداخليين الضالعين بالتفاصيل والمواكبين للحالة وتوجيهات وتدقيق الخبراء الخارجيين من زاوية موضوعية (دالين، 2010)؛ كما يمكن أن تكون المراجعة ودائرة جمع البيانات موسّعة أو مضيّقة بحسب الحاجة والتركيز المطلوبين، بحيث "قد يفحص الباحث الدائرة الكلية لوحدة اجتماعية ما أو قد يركز الانتباه على جانب معين" (ص. 213).

يتوافق استخدام هاتين الأداتين بشكل كبير مع موضوع وهدف هذه الدراسة، إذ أن قوانين تنظيم الجامعة والتقرير الذاتي للجامعة عموما، ولكلية الهندسة خصوصاً، وكذلك تقريري الخبراء حول الجامعة والكلية أيضاً، قد وفروا البيانات التي تتطلبها مناقشة إشكالية البحث واقتراح حلها، ولا سيما لجهة الوضع الذي يتم فيه التعليم.

من جهة أخرى، وحيث أن البحث يهدف الى استكشاف المقاربة الملائمة لتكوين نموذج عمل بيئة داعمة للإبداع تناسب الحالة المدروسة، وبالتالي استكشاف دينامية التغيير المناسبة، فإن النمط البحثي التفسيري (interpretivism) المرتبط بأبحاث حل المشاكل، حيث تختلف الإجابة المعرفية بحسب الحالة وظروف المكان والزمان، ويكون سد الفجوة المعرفية متعلق بتطبيق المعرفة في الظروف المحددة، يتوافق مع غاية البحث عبر وصف وتحليل آلية (mechanism) التحول الى البيئة الداعمة للإبداع؛ بذلك يكون البحث وصفياً تحليلياً مصنّفا

ضمن الرؤيتين التحويلية (transformative) والبراغماتية (pragmatism) اللتان تنشدان العدالة والتغيير والتعاون لحل مشاكل من واقع الحياة (Plano Clark & Creswell, 2014)، ويتدخل الباحث فيه ويفسر باجتهاده طريقة التفكير ومنهجية العمل لدى الحالة المبحوثة (بدوي، 2015، الحلقة 1).

يشكل مسار تشخيص نموذج العمل التحويلي، المستند الى نظريات جديدة في الابتكار الإداري والتربوي وديناميات التغيير المنظمي والمجتمعي، بديلاً أكثر جدية وملاءمة ومحاكاة لمعالجة اشكالية البحث الرئيسية. بناءً عليه نجد، مثلاً في أميركا وربما في معظم الدول الصناعية، أن أغلب أطروحات الدكتوراه تنتهج أسلوب حل المشاكل، وأغلب الأبحاث الموجهة للنشر تنتهج أسلوب دراسة العلاقات الترابطية (بدوي، 2015، الحلقة 1). يقول وليامز (1988) أن الهدف هو أن تتخذ دراسة أساليب التغيير وسيلة لاكتشاف العلل العامة أو السياقات الاجتماعية الواسعة التي تقف خلف الظواهر الواضحة للحياة اليومية التي يمكن بواسطتها فهم التحولات الاجتماعية والتاريخية الكلية بصورة أفضل (أبوالقاسمي، 2008، ص 46). لذلك يعتبر تشخيص المحفّز (catalyst) الذي يطلق الدينامية ويحرك دورة العمل عملاً أكثر حيوية وأعلى قيمة من المخرجات المأمولة لأنه يسبق وجودها ويساهم في تشكلها، وان ابتكار نموذج تشغيلي مع تطبيق له على صعيد مؤسسات التعليم العالي في إطار بيئة معينة يشكل مساهمة معرفية حقيقية عندما يسهل حل معضلة اجتماعية مزمنة ومعطلة لأهم طاقات وإمكانات المجتمع وأفراده. إن ذلك معتبر في صميم تعليل وجود الأبحاث النوعية وأنماطها. يحاكي أيضاً هذا المطلب أسلوب أو منهجية النظرية الجذرية (Grounded Theory) ضمن الأبحاث النوعية. تعتبر لوك (Locke) أن اعتماد منهجية النظرية الجذرية هو الأكثر شيوعاً في أبحاث العلوم الاجتماعية، ولا سيما الإدارية للأسباب التالية: 1) ملاءمتها لتطوير نظرية جديدة أو تحديث نظريات قديمة؛

2) تطويرها لنظريات عملية، أي ناتجة عن التجارب؛ و3) قدرتها على استكشاف العمليات الإدارية الصغيرة جداً ضمن السيناريوهات المعقدة (Javadi, 2013).

تتشكل الدراسة من قسم نظري وآخر إمبيريقي ثم التحليل والاستنتاجات والخلاصات. في القسم النظري، يراجع الباحث ما وصلت إليه الدراسات السابقة حول الموضوعات ذات الصلة حتى يخلص إلى تصوير متغيرات النماذج السائدة في تكوين بيئة وإدارة مؤسسات التعليم العالي والتحديات التي تواجهها، عبر توضيح التالي:

- مفهوم التعليم العالي ودوره؛
- العلاقة بين التعليم العالي والابتكار، مع شرح المفاهيم ذات الصلة؛
- ماهي مصاديق الابتكار ذات الصلة بعمليات ومخرجات منظومة التعليم العالي؟
- الحاجة إلى منظومة جامعية تلحظ المقاربة الإبداعية (تنشط الذهنية والمبادرة الإبداعية لدى طاقم وطلاب التعليم العالي)؛
- الحاجة إلى بيئة داعمة لتحسين أداء منظومة التعليم العالي،

وهو ما يفترض أن يوفر أو يطور إطاراً معرفياً ضرورياً للحلول المستخلصة أو يبعث على تطويرها من قبل باحثين آخرين، كما هو شأن ووظيفة البحث العلمي.

في القسم الإمبيريقي، يقدم الباحث لدراسة حالة الجامعة اللبنانية عبر التعريف ببيئة المجتمع والتعليم العالي في لبنان، بما فيه السياسات الحكومية ذات الصلة والتعليم العالي الخاص. يفيد الاطلاع على حالات الجامعات الأخرى ضمن البيئة اللبنانية في تدعيم الاستدلالات لبناء نموذج جامعي محلي قابل للتطبيق. خلال دراسة الحالة يقوم الباحث بتشريح وضع الجامعة اللبنانية وفقاً للمعايير السائدة لحينه في تكوين نماذج البيئة الجامعية، وهو ما يعني جمع البيانات من خلال دراسة الوثائق والأنظمة والقرارات والأطر المفاهيمية، وتقارير الخبراء واجراء بعض

المقابلات. كذلك يذكر الباحث الاعتبارات التي أملت تحديد العينة الممثلة ضمن الجامعة، وهي كلية الهندسة. في تحديد العينة الممثلة، هناك أكثر من اعتبار:

- أي مظاهر من الإبداع يدرس هذا البحث؟ ولماذا؟
- أي كليات تمظهر الإبداع المقصود بشكل أسهل للتشخيص؟
- درجة تأثير العينة كماً ونوعاً على فعالية منظومة الجامعة اللبنانية كحالة ذات خصوصية

حرص الباحث على تنوع مصادر البيانات لدعم التحليل وتشخيص الدينامية الملائمة لإحداث البيئة المطلوبة، وهو ما يعتبر مطلباً واستراتيجية في الأبحاث لاختبار موثوقية الدراسات النوعية عن طريق منهجية التثليث (triangulation) (Flick, Von Kardorff & Steinke, 2004). في نفس الوقت، يحرص الباحث على عدم التكرار في جمع البيانات والتحليلات تجنباً لصرف الوقت والجهد والمراوحة التي لا تضيف علماً والوقوع في دوامة الخواء البحثي غير المؤثر في تقدم العلوم، ويحرص على عدم اتباع "تقليد بحثي فارغ هدفه الترقي الوظيفي فقط، أرساه الأكاديميون لأنفسهم وينسج الطلاب على منوالهم" كما يعبّر الأمين (2016).

يتم تحليل البيانات النوعية المجمّعة موضوعياً بلحاظ درجات التأثير المختلفة للعوامل في تكوين نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإبداع. كذلك من المتوقع أن يبين التحليل عوامل إضافية أو انعدام أخرى تؤكد خصوصية النموذج المحلي للبيئة الداعمة للإبداع، وهو ما يفترض أن يشكل مساهمة علمية جديدة وقيمة مضافة للأطروحة. عند التحليل والتوصيات يتم مراعاة:

- معايير النظرية والنموذج (المكونات والمؤشرات)
- خصوصية ثقافة البلد وظروفه
- اقتراح نموذج منظومة تعليم عالي تلحظ متطلبات الإبداع

سابعاً: خارطة طريق البحث

يبين الباحث في نموذج خارطة طريق البحث أدناه (شكل رقم (1)) إطار عمل ومسار الدراسة. هذا الإطار يوضح الصورة الكاملة ويساعد على توجيه كلٍ من الباحث والقارئ على التركيز على أسئلة البحث وعما إذا تم الإجابة عنها. يجري في فصل الطرائق والتصميم عرض النموذج الوصفي المفصل للبحث.

يعرض الفصل الأول الأسباب الموجبة للبحث ودوافع الباحث إليه، ويبين بشكل محدد الإشكالية، وما هي الأسئلة البحثية التي يجيب عنها هذا البحث. في الفصل الثاني يتم استحضار الإطار النظري انطلاقاً من مفاهيم التربية والتعليم وخلفيتها الثقافية، إلى نظرية التعليم العالي بالاستناد إلى الدراسات السابقة والتطبيقات والتجارب ذات الصلة من عدة دول، إلى أن يخلص إلى التحديات الحالية التي تواجه مهمة مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية والمتقدمة على السواء. يتابع الفصل الثالث حول مفاهيم الابتكار وعلاقاته بالمجتمع والتنمية والاقتصاد والتعليم العالي، وكيف يحدث التغيير في المنظمات والمؤسسات، بما يوفر إجابة عن السؤال البحثي الأول المؤسِّس لتحليل البيانات المجمّعة. أما الفصلين الرابع والخامس، اللذان يحويان الجهد الأكبر من هذا البحث، يتناولان منهج البحث والتحليل الإمبيريقي والاستنتاجات. يشمل منهج البحث في الفصل الرابع الفلسفة والطرائق والتصميم الذين أملوا المسار الذي اعتمده الباحث واجتهد فيه، بالإضافة إلى نبذة عن العينة وبيئتها وظروفها، أي التعليم في لبنان ووضعية الجامعة اللبنانية خصوصاً. بالمقابل، يعرض الفصل الخامس تحليلاً للبيانات النوعية التي جمعها الباحث ويستقرئ نتائجها ويقارنها مع دراسات وتجارب أخرى، ثم يخلص إلى الناتجين التنظيري والعملي الداعمين لمقترح نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإبداع، وهو ما يشكل إجابة عن السؤالين البحثيين الثاني والثالث.

الشكل 1.

خارطة طريق البحث.

المصدر: إعداد الباحث (2020)

ثامناً: حدود البحث

يبقى لهذا البحث، رغم كل محاولات لحظ العوامل المؤثرة، حدوداً لناحية قابلية تعميمه، فهو بحث نوعي، ويدرس عينة ممثلة بقدرٍ ما من حالة خاصة وضمن ظروف معينة، وهي حالة الجامعة اللبنانية، والتي رغم تمثيلها الواسع لشرائح المجتمع اللبناني (حوالي 40% من طلاب لبنان و53% من الهيئتين التعليمية والإدارية الجامعية (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2012)، إلا أنها، أولاً، لا تشمل الجميع، وثانياً، تختلف عن سائر الجامعات لناحية مرجعيتها الحكومية وطبيعة ملاكها التوظيفي؛ بالإضافة إلى ذلك، تم التركيز على البيئة الابتكارية في اختصاصات العلوم الهندسية دون العلوم الإنسانية وغيرها، مما يُضعف التعميم دون أبحاث

إضافية. مع ذلك، إن للجامعة اللبنانية وطبيعة دورها الوطني تأثيراً واسعاً ومرجحاً. كذلك فإن المتغير الزمني يشكل أهم محدودية لاستنتاجات هذا البحث، تماماً كما كانت للبحوث السابقة التي نحاول نحن أن نتجاوزها. في الإطار النظري يتناول الباحث الدراسات السابقة، بالعربية والإنكليزية، المنشورة لفترة لا تتعدى عموماً الخمس عشرة سنة. أما ما يتعلق بدراسة حالة الجامعة اللبنانية فقد راجع الباحث مصادر المعلومات ذات الصلة منذ نشأتها عام 1951.

مكانياً، قد يمتد النطاق إلى كل موقع في لبنان تتواجد فيه الجامعة اللبنانية ككيان تعليمي أو بحثي. موضوعياً، اقتصر الباحث على جمع البيانات النوعية عن بعض من بيئة الجامعة لناحية التشريعات، أنظمة العمل، الممارسات، وتقارير التقويم ذات الصلة، بما يوفر إحاطة بمجموعة من العوامل التربوية والأكاديمية والإدارية (والقيادية ضمناً) المؤثرة على بناء النموذج في إطار الجامعة اللبنانية. لم يتعرض الباحث للعوامل السياسية والاقتصادية، رغم تأثيرهما الجدي على حافزية الطلاب، لأنهما خارج نطاق هذا البحث، ومفترضاً حالتهما كأمر واقع مستمر، ويمكن للنموذج أن يعمل بدرجة كبيرة في ظروفهما لحينه.

تاسعاً: مصطلحات البحث

الإدارة التربوية

هي قيادة وإدارة وتطوير المؤسسة التعليمية أو أحد أقسامها لتحقق أعلى معايير التميّز على كل الصعد، بالاستفادة من آليات كثيرة، بينها استقطاب الباحثين والأساتذة والطلاب الملائمين، وتنظيم الأنشطة والعلاقات التي تدعم تعظيم عمليات التربية والتعليم (Kallenberg, Academic Heads of Departments).

المواهب العلمية (إضافة شرح ضمن البحث)

هي تلك الخصائص والقابليات والقدرات عالية المستوى في ميدان أو اختصاص معين، والتي يتقدم بها بعض الأفراد عن أقرانهم، وتحتاج، في الوقت نفسه، إلى عناية إضافية (NAGC)، وهو ما تجد له تطبيقاً في ظل إدارة تربوية هادفة.

الابتكار والابداع

أصبح للابتكار تأثيراً عالياً على رفاه الشعوب، وأنه تحوّل من تعريف علمي محدد إلى مفهوم مرن يغطي طيفاً واسعاً من الأنشطة بدءاً بالاكتشاف وصولاً إلى التطبيق العملي لمعرفة جديدة (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) في الأمم المتحدة، 2019). يتم تعريف الابتكار أنه منتج جديد، أو آلية عمل جديدة، أو خدمة غير مسبوقة، أو تطوير لأي منها، أو نموذج عمل تجاري (Business model) جديد (Tucker, 2008; Oldham & Cummings, 1996; in Slavich, 2010) موجّه لتحسين فعالية إنجاز أهداف المنظومة، ويغطي عمليات التغيير والتجديد في مختلف القطاعات وعلى المستويات المختلفة. يتبادل المصطلحان، في هذا البحث، المعنى فيما بينهما ومع الاجتهاد الذي يعني رأياً غير مسبوق.

المقاربة الرشيقة

أسلوب عمل (اداري بنائي) مبني على تقديم الحلول بطريقة تدريجية بتاءة وتراكمية. تم مباشرة الأسلوب في الميادين الهندسية والبرمجية، وتوسعت تطبيقاته الى عالم الإدارة حتى أصبح يندرج ضمن المقاربات الفلسفية وطرق التفكير. بناء عليه يتوافق هذا المفهوم مع التطبيقات الإدارية التغييرية والحاجة الى تقديم حلول لمشاكل متعددة الطبقات (Hurtean, 2010).

البارادايم الجديد

يمثل البرادايم إطاراً فكرياً يشتمل على متغيرات من الفلسفة والقيم وأساليب العمل والظروف المحيطة التي تدعم إيجاد الحلول للتحديات الراهنة (Strauss and Corbin, 1998). يستدعي التحوّل في أنواع التحديات واستعصائها على الحل نشوء برادايم ملائم أو جديد.

اقتصاد المعرفة

يتشكل اقتصاد المعرفة من رافدين رئيسين: الرأسمال الإنساني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحيث أن الأخيرة تفرض ضغطاً تنافسياً باستمرار، وهو ما تجيير طاقات مؤسسات التعليم العالي واستقطاب ذوي المواهب العلمية. يقوم اقتصاد المعرفة على منتجات قائمة على المعرفة، أي عبر تحويل تلك المعارف الى منتجات صناعية أو زراعية أو خدماتية قابلة للتداول وذات جدوى اقتصادية، وبحيث أن البرادايم الاقتصادي تحوّل الى أولوية الاستخدام المكثف للمعرفة بدل رأس المال والمواد الخام أو اليد العاملة العادية. تنشأ المعارف عبر المؤسسات التربوية والعلمية، ولا سيما على مستوى التعليم العالي، وهو ما يرتبط بادارتها والمواهب المستقطبة، وكل ما يدعم انتاج المعرفة وتحويلها الى تطبيقات.

ريادة الأعمال

يدور مفهوم ريادة الأعمال حول ابتكار الأفكار وتحويلها الى تطبيقات ومنتجات قابلة للتسويق التجاري. يتم التعبير عن العملية بالنموذج التجاري (Business model) (Center for (American 2006; Sporn, … Water.., 2019

الحوكمة

هي نظام عمل لآليات اتخاذ القرار بهدف (تعظيم) التصويب والتدقيق. تبين الحوكمة الهامش الإداري المتاح لمكوناتها. تساعد تطور آليات الحوكمة على مواجهة التحديات وإنجاز التغيير الملائم (Allen et al., 2011).

التغيير

التغيير هو عبارة عن التحوّل الى وضع جديد (Meriam Webster). يتمحور مفهوم التغيير في سياق هذا البحث حول الضرورة لمواكبة متغيرات وتحديات مختلفة ناشئة بفعل عوامل البيئة الداخلية أو الخارجية، ولا سيما التنافسية (Bernheim and ....; UNESCO, 2003). تكمن صعوبة التغيير في التحوّل الفردي والمنظمي عما اعتادوا أن يفعلوه، الى حالة جديدة قد تختزن صعوبات ومخاطر مما يتطلب مهارات وكفاءات إضافية.

التنمية المستدامة

تُعَرّف التنمية المستدامة بأنها من النوع الذي يُعنى باحتياجات المجتمع الحالية دون التهاون بحفظ الموارد لاحتياجات الأجيال القادمة (IISD, 2020). تشكل التنمية المستدامة أهم أهداف الأمم المتحدة التي تفترض جهداً كبيراً من المعرفة والابتكارات لتحقيقها.

القسم الأكاديمي

تعرف الأنظمة الداخلية للجامعات القسم باعتباره أحد الوحدات الأكاديمية الأساسية المكوّنة للجامعة الحديثة، ذات التركيز على اختصاص محدد سواءً بمادة علمية خالصة (discipline) أو بمادة علمية مشتركة (interdisciplinarity) ضمن كل كلية (Lyons, 2008). في لبنان اتفق المشرعون على أن القسم يتشكل من مجموع المواد التي تشكل اختصاصا واحدا، او

اختصاصات متقاربة، وهو يضم أفراد الهيئة التعليمية الذين يدرسون مواده (الجامعة اللبنانية، 2013).

خلاصة

تمحور الفصل الأول حول إبراز الحاجة البحثية الناجمة عن إشكالية تدني المخرجات الابتكارية في لبنان ربطاً بضعف فعالية منظومة التعليم العالي فيه، وخصوصاً الجامعة اللبنانية، وكيفية مقاربتها والأسئلة البحثية المقترحة. بدأ الباحث بعرض أهم ما خلصت إليه الدراسات السابقة حول تأثير الإبداع والابتكار على الاقتصاد والتنمية ودور التعليم العالي المحوري بالنسبة لهم جميعاً، ثمّ بيّن باختصار التأثير المنخفض لهذا الدور على الصعيد الوطني، وبعض المحاولات السابقة لمعالجة الأمر. بناء عليه، طرح الباحث ثلاث أسئلة بحثية لاستكشاف مقاربة جديدة تدعم التحول نحو بيئة داعمة للابتكار، على أن يتبع منهجية البحث النوعي لجمع البيانات والإجابة عن الأسئلة.

الفصل الثاني

التربية والتعليم العالي: النشأة والتطور

مقدمة

يتوزع الشرح في الفصل الثاني على ثلاث موضوعات تساعد على الإحاطة بالإطار المفاهيمي للبيئة الداعمة للإبداع والابتكار، وهي: التربية والتعليم، التعليم العالي، والجامعة. يتناول الموضوع الأول المفهوم والسياق الثقافي التاريخي لتشكل اتجاهات التربية والتعليم؛ إضافة إلى ما سبق يشمل بحث الموضوع الثاني نظرية التعليم العالي ونماذج عن تطبيقاته وتطوره في عدد من الدول، ودور هذه المنظومة على صعيد تقدم المجتمع. أما موضوع الجامعة، فإنه يتعرض لمكوناتها الداخلية والعوامل المؤثرة على دورها وفعاليتها، وأهم التحديات المستقبلية التي تواجهها.

أولاً: التربية والتعليم

أ. مفهوم التربية والتعليم

لا تنفصل عملياً في ذهن المجتمع مسائل التربية عن التعليم، وخصوصاً في المرحلة المدرسية. التعليم هي عملية إكساب العلم والمعرفة والإدراك والسلوك، والتربية هي ربما هندسة هذا الإكساب حتى يبلغ المتربي مداه وفقاً لرؤية حول دور هذا الإنسان النامي، وهو ما لا يمكن بلوغ سقفه وتحقق جميع إمكاناته في أية مرحلة من مراحل حياته، حتى لو استمرت المحاولات والجهود الفعلية من المهد إلى اللحد (وهبه، 2003). التربية هي الإطار الأوسع الذي يلحظ تنمية شخصية الأنسان خلال كل مراحلها، والتعليم هو أحد تطبيقات التربية. يصف باحثون عرب في دراسة "التربية في عالم متغير" (العصيمي، 2015) التربية كإطار عام يسعى بداخله التعليم، بحيث أن الهدف الأسمى للتربية هو تحقيق الشخصية المتكاملة، والتعليم هو أداة ووسيلة لتحقيق هذا الهدف. بهذا المعنى تصبح التربية رؤية لصناعة المستقبل على أساس الواقع وإمكاناته،

والتوقعات وأفقها، "بعد أن تتجسد خياراً أيديولوجياً واعياً وقاصداً ومدركاً" (وهبه، 2003) متميزةً بخصوصيتها الثقافية والمجتمعية والزمانية والمكانية. مع تقدم مراحل حياة الانسان ونضوج شخصيته يقرب حصر أعمال التربية بالتعليم.

ب. المسألة الثقافية-الحضارية في التربية والتعليم

تعتبر قضية التربية والتعليم من القضايا الجوهرية للوجود الإنساني. هي تمثل ربما أبرز سمات الثقافة التي تميّز، إلى جانب النطق كعملية تفكير (أرسطو)، الكائن البشري عن سائر المخلوقات. لذلك لا يمكن دراسة هذه القضية بدون السياق الثقافي الذي يلفها، مما قد يلقي الضوء على حلقات الضعف لكل سياق أفضى إلى منظومات تربية وتعليم حالت دون التقدم الحقيقي والأصيل للمجتمع الإنساني، الذي يعني تفعيل جميع استعداداته. ان تفعيل متطلبات التنمية على الصعد التعليمية والإدارية والسياسية والاجتماعية مهم جداً، لكن كله يرتبط بثقافة العنصر البشري بحسب الشيباني (2018).

على مقياس الأمم، تعتبر مكانة المجتمع صنوان التربية والتعليم في علاقتهما العالية الترابط. عندما يراجع المؤرخ عيساوي (1991) المسارات الحضارية العالمية يطرح السؤال حول المعايير التي جعلت الشرق الأوسط الإسلامي خلال القرنين التاسع والعاشر أكثر تقدماً فلسفياً وعلمياً وبحثياً وتعليمياً وصناعياً واقتصادياً ومُدُنياً من الغرب المسيحي، بينما أصبح الأخير، وبنفس المعايير، متقدماً خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ويحسم بأن "القوة العسكرية" ليست أحد تلك المعايير، بل إن أساسها هو النشاط الذهني المولد للكفاءات الملائمة، ويعتبر التعليم من أهم مظاهره. يعتبر بلعادي (2006) أن سبيل (هذه) المجتمعات للتماسك والانسجام والنهضة المرتقبة يتوقف على مدى نجاح التربية في إعداد الإنسان وتأهيله لمواكبة

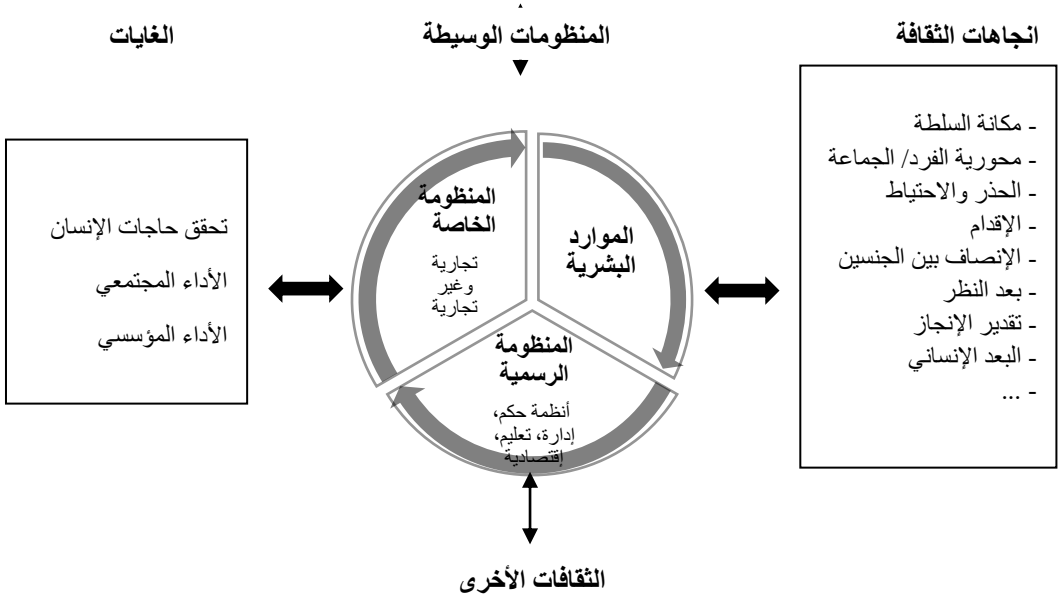
التطورات المتعددة التي يفرضها عالمنا الجديد في شتى المجالات المعرفية، العلمية والتكنولوجية. ربما لا يعارض أحد مبدأ الوجود التلقائي للتربية ودورها، لكن ما يختلف حوله الباحثون هو أي تربية وأي تعليم. لذلك نجد أنه مع تنوع المجتمعات في الإطار الأوسع، تختلف تطبيقات التربية والتعليم. إن التربية ليست مسألة تقنية صرف بقدر ما هي مسألة حضارية شاملة أي اجتماعية وثقافية وسياسية، مسؤولة عما يؤول اليه المستوى الاقتصادي والتكنولوجي باعتبار أن "الحضارة هي التي تلد منتجاتها" (ابن نبي، 1986)، ولذلك "تبقى دوما في علاقة بالبيئة المحيطة بها" (بلعادي، 2006)، وينبغي للفلسفة التي تقوم عليها، "والتي هي أهم وجه من وجوهها"، أن تكون مصدراً لنظام القيم التي توجه تكوين السلوك المرتجى (وهبه، 2003). تبرز أيضاً هذه الاتجاهات في الدراسات الأجنبية. تعتبر نُصباوم (Nussbaum, 1998) أن السؤال عن العلاقة بين التعليم الليبرالي والمواطنية يرتبط بالتاريخ الطويل للمسألة الفلسفية في العالم الغربي، ولا سيما البعض من اتجاهات المدرسة الرواقية لدى اليونانيين والرومان التي اعتبرت التعليم محرراً للعقل من الرتابة ومزوّدا إياهم بالحس المواطني العالمي. في نفس السياق، اعتبرت لجنة الرئيس ترومان للتعليم العالي أن التعليم هو أكبر وأعظم موارد الأمة أملاً؛ هو ليس واجب النظام الديمقراطي وحسب، بل ضرورة له، لأنه يشكل أساس الحريات. كذلك اعتبر دوبوا (W.E.B. DuBois) عام 1949 أن حق التعلم هو أهم الحقوق المدنية التي ناضلنا من أجلها، ويفترض بوردونا (Bordogna) من أكاديمية العلوم الوطنية (NSA) الأميركية أن الإبداع والإبتكار هما توأم الحرية (AACU, 2016). رغم هذا الربط القديم بين قيم التعليم الليبرالي والفلسفة لم نجد التداعيات والتطبيقات العملية الواسعة في المجتمع الغربي إلا في القرن الثامن عشر وصاعداً، وقد تمت الإشارة الى ذلك لاحقاً خلال المراجعة التاريخية لتطور التعليم العالي في هذا الفصل.

بالمقابل، تبرز نماذج حضارات أخرى مثل الكونفوشيوسية والإسلامية اللتان أظهرتا نماذج تعليم فريدة بهما: في اليابان مثلاً، أمكن للفلسفة الكونفوشيوسية التي تدعو بقوة، وأحياناً بالقوة، الى القيم العائلية والأخلاق وإعمار الوطن، وتستند على قداسة العمل والعلم، أن تنشر التعليم بأنماطها الاجتماعية والمؤسسية الخاصة (داخل المنزل العائلي وخارجه) على نطاق واسع حتى منتصف القرن التاسع عشر بنسب لم تحققها حينها سوى دول قليلة في أوروبا (ضاهر، 1999) ، لكن أيضاً أن تنفتح على علوم الآخرين (الصين قديماً، وأوروبا حديثاً) وتنقلها في سياق بناء القدرات الوطنية (بونعمان، 2012؛ Shin, Postiglione, & Huang, 2016) والعالمية كما نراها اليوم؛ إضافة الى ذلك، يتكرس أكثر في المجتمعات الكونفوشيوسية اعتبار درجة التحصيل العلمي معياراً لوضعية الفرد في المجتمع (Shin, 2016). أما المجتمع الإسلامي الذي تم افتتاح عصره بالتوجيه المقدس للقراءة والتعلم (القرآن الكريم)، فقد تشكلت في ظل ثقافته أقدم المدارس والجامعات المنظمة في العالم، مثل جامعة القرويين بتونس عام 859 م. (UNESCO, 2019; Guinness world records, 2019)، وأسّس لكثير من العلوم الحديثة والمهمة مثل علوم الخوارزميات (المنسوبة للعالم الخوارزمي) وعلوم الطب (ابن سينا) وعلم التأريخ والاجتماع (ابن خلدون) وغير ذلك، والتي بفضل انفتاح ثقافته انتشرت تلك العلوم ونماذج التعليم في شبه القارة الهندية وأوروبا وتخرج العديد من أشهر علماء العالم (الفيلسوف والطبيب وعالم الفلك موسى بن ميمون (أو رامبام) من أسبانيا، سيلفستر بابا الفاتيكان، وأطلقت شعلة التقدم في أوروبا المعاصرة (Ebied and Young, 1975, in Ruegg, 2003; Lowe and Yasuhara, 2013)؛ من أهم مظاهر التأثير المستمر للثقافة الإسلامية اقتباس البنية التنظيمية للجامعة في المراحل الأولى لتأسيسها، وثوب التخرج للتأسي والتشبه بلباس العلماء في البلاد الإسلامية كمؤشر لبلوغ درجة علمية معتبرة، بحسب المراجع الأوروبية أعلاه.

وكان الباحث قد خلص في دراسة سابقة (مكي، 2014) إلى نموذج وصفي (شكل رقم (2)) مبني على نظرية النظم ومراجعة لعدد معتبر من الدراسات حول الثقافة والأداء الفردي والمؤسسي، وبينها حتماً مؤسسات المنظومة التربوية والأكاديمية. يوضح النموذج كيف أن تطور أي منظومة ومكانتها هو جزء من ثقافتها ودرجة تفاعلها مع المتغيرات المحيطة.

الشكل 2.

نموذج تداخل الثقافة والنظم السائدة.



المصدر: مكي، 2014

بالمقابل، تستمر الأبحاث بطرح السؤال عن المدى الابتكاري المفتوح في ظل تقليد الأنظمة التعليمية المستوردة، بحيث يتوقع البعض مثل ألتباخ (Altbach) الاصطدام "بالسقف الزجاجي" بسبب التباين الثقافي (Yang, 2016). يشير بونعمان (2012)، بالاستناد الى التجربة اليابانية

في تحقيق النهضة الاقتصادية والابداعية دون أن تتخلى عن تراثها الثقافي البنّاء، أن إبداع أي أمة لا يمكن أن يكون الا بلغتها الوطنية، لأن النظام التربوي لا يمكن إلا أن يكون من طبيعة المجتمع وحاجاته الوطنية، مستشهداً باستنتاج أستاذ التاريخ في جامعة هارفرد (Edwin Resichauer) بـ"أنه ليس هناك شيء أكثر أهمية وأدعى الى الاعتراف من أنه خلف نجاح المجتمع الياباني نظامه التربوي" الخاص. على صعيد تجربة العالم العربي، يستنتج البريدي (2011) في دراسته حول أسباب ضعف الإنتاج الإبداعي للباحث العربي، بأن هناك ثلاث أسباب رئيسية: 1) عدم الانبثاق من الإطار الحضاري العربي الإسلامي؛ 2) افتقاد الإطار المعرفي (الإبستمولوجي) الإسلامي؛ و3) ضعف بيئة الإبداع في الساحة الأكاديمية والبحثية العربية، معبّراً عن أحد مظاهر هذا الضعف بمصطلح "الأنفة الثقافية" المنخفضة، وهي التي تعكس مستوى قناعة وقبول الأكاديميين العرب ثقافياً ونفسياً ونظرياً لتبني نماذج ونظريات فلسفية ومعرفية لا تتناغم مع المركب الحضاري العربي. يستدل المعزوز (2018) على قصور العلوم الاجتماعية في البلدان العربية عدم مواكبتها التطورات الأخيرة في مجتمعاتها، بما فيه خصوصيتها، ديناميتها وتطلعاتها، بل لم تستطع خلال قرون مضت-بعد ابن خلدون- انتاج نظرية اجتماعية علمية واحدة، ويرد ذلك الى التقيد بمناهج علوم الاجتماع الغربية وعدم بلورة مقاربات خاصة بها.

المهم في مراجعة تاريخ العلوم في المنطقة العربية، وهو ما يثبت الإيمان بالبنى الثقافية الأصيلة الموجودة، أنها شهدت تأسيس وانتشار العلوم المبتكرة خلال ما يُعرف بالعصر الإسلامي الذهبي (750 – 1258 م.) على يد فلاسفة وعلماء ومهندسين في مختلف الاختصاصات النظرية والتطبيقية (Hillman & Baydoun, in Badran, Baydoun, Hillman (eds),

2018)، وسبقت انتقال الريادة العلمية والاقتصادية إلى دول أوروبا وشمال أميركا، إذ حوت بلاد الشام وبلاد ما بين النهريَن ووادي النيل وشمال أفريقيا دُور علم وصناعة يعود تاريخها إلى مئات السنين (عيساوي، 1991)، إلى أن تحوّلت الى الاعتماد الوثيق على نُظم التعليم والبحث الغربيّة (البزري، 2018). سبق ذلك تحذيرات اليونسكو التي أضاء عليها عوض وعوض (البريدي، 2011) من أن نقل العلوم دون مراعاة الخصوصيات الاجتماعية يخلق تشوهات معرفية تعوّق تطوير مهاراتنا وامكاناتنا الذاتية، ويحول دون القدرة على الابداع لمواجهة التحديات القادمة، عداك عن الإلزام بمعايير الجودة البحثية الغربية، القائمة على الكم والنشر والاقتباس باللغة الإنكليزية، على سبيل المثال لا الحصر.

ختاماً، تجد منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة أن التجارب أثبتت أن الأفكار والإصلاحات في قطاع التعليم لها قيمة عالمية كبيرة، وأن النهج الذي ينجح في بلد ما أو سياق ما قد ينجح أيضًا في مكان آخر، إذا ما تم تطويعه بشكل مناسب وتستطيع البلدان، من خلال اتاحة المعلومات، أن تتعلم من بعضها البعض والنظر في مزايا وعيوب الممارسات والأنظمة التي تتبناها البلدان الأخرى (اليونسكو-يونفوك، 2013).

ج. العلم المُعَلَّم

تختلف النظرة إلى العلم، على الأقل من ناحية تصنيفه إلى نافع وغير نافع للإنسانية. يترتب على ذلك اختلاف فيما يجب تعليمه للآخرين وللأجيال القادمة، وبالتالي ماذا تعلم الجامعات وما هي وظيفتها الأساسية.

ينقل بونعمان (2012) عن الفيلسوف الألماني هايدغر (Heidigger) أن "العلم لا يفكر"، مستنتجاً الحاجة الى الفلسفة من أجل إبراز مناهجه وبلورة مفاهيمه والتفكير في مراميه وآثاره

على حياة البشر. في الغرب سادت حتى بداية القرن التاسع عشر وجهة النظر لصالح العلم المتحرر، القائم بذاته ولأجل ذاته، معتبرة "المعرفة المفيدة كومة نفايات" على حد قول الكاردينال نيومان (Cardinal Newman)، وتأسست الجامعات على هذا النمط، رغم وجود آراء فرنسيس باكون (1600-1700) وبنيامين فرانكلين (1680-1770) (; Francis Bacon Benjamin Franklin) لصالح العلم النافع للإنسانية، عوضاً عن عبادة العقل بعيداً عن الاستفادة من موارد الطبيعة (Kerr, 2001). بعد ذلك، ومع بروز متطلبات الهيمنة على الموارد الطبيعية لاقت فلسفة العلم النافع رواجاً طال إعادة تكوين الجامعات لبحث وتعليم ما يفي بالحاجة، خصوصاً زراعياً وصناعياً وإدارياً، على حساب علوم الفلسفة الأخلاقية والتعليم المجرد. اليوم يطغى على قضية التعليم مسألة تعليم الإجتهاد والتفكير الابتكاري كمنهجية لتقديم الحلول العلمية في شتى الميادين. يشير هذا التاريخ من تطور العلوم في الدول الغربية، كما يظهر أعلاه، أن تفكير الانسان السائد في حينه هو الذي يصنع منهجية العلم الملائمة لغاياته، ويرسم الحدود الموضوعية والأخلاقية المفضلة. من جهة أخرى، تأسس التعليم في البلاد الإسلامية ليحقق أهدافاً ثلاثة: دينية، ودنيوية، وعلمية، بحسب مراجعة طلس (2014)، مستنداً إلى آراء ابن سينا، الغزالي، الزرنوجي، ابن عبد البر، وابن خلدون؛ انطلقت الحلقات التعليمية لتثبيت إيمان الناس بالرسالة الدينية على اعتبار أنهم مخلوقون لهذه الدنيا لأجل غاية محددة، ثم توسعت موضوعات التعليم لتشمل اكتساب العلوم لاستثمار موارد الطبيعة، ثم الأبحاث الفكرية العقدية والفلسفية المجردة.

على الطرف الآخر لمسار انتاج العلوم، يتم أحياناً "تسويق" العلم كأداة وصولية (انتهازية) بما يوافق مصلحة الجهة المعنية أو المصلحة الشخصية، مما ينتج معرفة غير صحيحة (علم

ضار، كما في حالات التطبيقات الصحية والاجتماعية)، المعروفة بسوء الأداء البحثي (research misconduct) مثل المتوفرة على صفحة الانترنت لمكتب التدقيق البحثي الصحي الأميركي الحكومي (Office of Research Integrity, 2020) أو ضمن مراجعة (Fanelli, 2009) عن أبحاث مفبركة منشورة في مجلات محكمة مرموقة وعالمية الشهرة، أو يصبح خواءً بحثياً لا نفع له، أي غير مؤثر في تقدم العلوم، مثل النشر لأجل الترقي الوظيفي فقط (الأمين، 2016؛ الشايع 2005: مقتبس من البريدي، 2011).

تبقى قضية "أي علم" مطروحة باستمرار، سواءً لناحية الموضوع أو المنهج العلمي، إذ وجد مؤرخو العلوم أن مراجعتهما ترتبط عادة بتحولات معرفية هامة (Numbers & Kampourakis, 2015)، لكن سيتم الاكتفاء بهذه الإشارة فقط دون التوسع لعدم تناسب المقام وتجنباً للاسترسال.

د. تطبيقات التربية

ربما يكون أهم وأوضح تطبيقات مفاهيم التربية والتعليم هي المناهج التعليمية والأكاديمية وفقاً للرؤى الثقافية التي صاغتها، والتي تشكل حالياً الأداة الرئيسية لتوفير المعرفة والتدريب والتأهيل اللازم لبناء قدرات المجتمعات. لكن الملفت أنه رغم ذلك، وأن ثلثي الناتج القومي للدول يستند إلى قدرات مواردها البشرية، نجد أن قطاع التربية والتعليم يعاني من أزمات حادة، وأن أكثر سكان العالم هم من الفئة الشابة، لكن أغلبهم عاطل عن العمل، بحسب تقرير البنك الدولي عن أحوال العالم (البنك الدولي، 2017). يُرجع حمزة والبزري (2018) معاناة قطاع التربية والتعليم إلى انتشار جامعات تكتفي بتوزيع شهادات لا رصيد لها في سوق العمل، ولا تعمل بجدية

على بناء الشخصية الإنسانية الاجتماعية المسؤولة القادرة على التكيّف ومواجهة التحديات، لأنها تعتمد أساليب النقل والاستذكار بدلا من البحث والسعي لإنتاج المعرفة والابتكار.

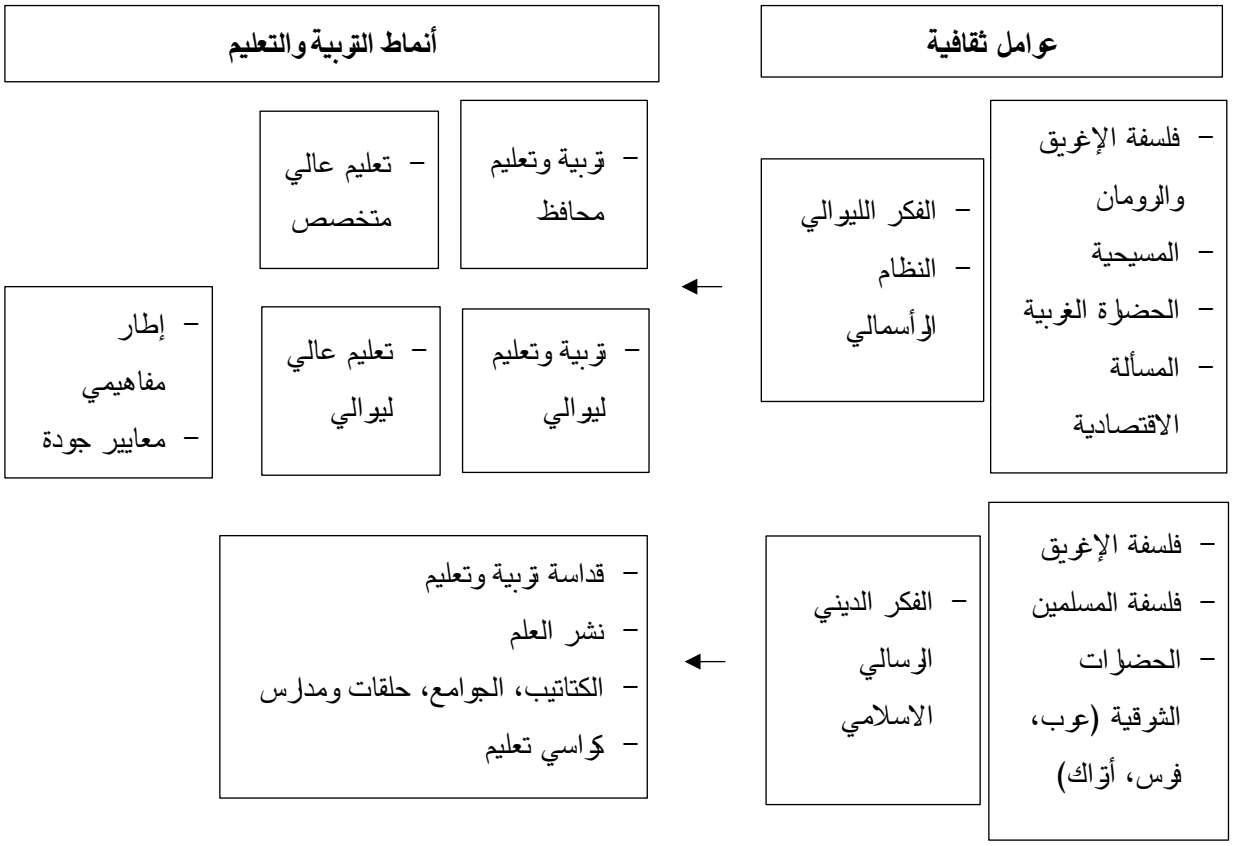
تخلص هيئة مديري رابطة الكليات والجامعات الأميركية في تقريرها عام 2002 إلى أن أفضل خدمة يقدمها التعليم لمنظومتنا الديمقراطية هي تحضيرنا لمواجهة أسئلة الكون والقيم، وخياراتنا كبشر وكمواطنين، وهو ما يفترضون أن التعليم الليبرالي يقدمه على أفضل وجه (AACU, 2016)؛ تعليل ذلك أن التعليم الليبرالي هو مقاربة عملية (تطبيقية)، لأنها تطور القدرات التي يحتاجها كل فرد، مثل المهارات التحليلية، التواصل الفعّال، الذكاء العملي/التطبيقي، التقدير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية. يقع هذا التبرير في سياق الرد على المقولات أن المقررات الدراسية الحرة (ليبرالية) لا تمت بصلة إلى التدرب الوظيفي.

ه. أنماط التربية والتعليم

ينشأ عن السياقات الثقافية للمجتمعات البشرية أنماطٌ متنوعة من منظومات التربية تحاكي فلسفتها ورؤيتها للإنسان ودوره في هذا الكون. إن المراجعة التاريخية والمعاصرة تبين ذلك. يسعى الباحث من خلال عرض محدود مقتصر على بعض مسارات تطور الأنماط التربوية بحسب الحضارات الى اظهار التباين على سبيل التوضيح، وليس لتحقيق كامل الإحاطة بالموضوع وتقييمه. يختار الباحث لهذه الغاية مساري الحضارتين الغربية المسيحية، والشرقية العربية الإسلامية، باعتبارهما الأكثر ارتباطاً وتأثيراً على مجتمعنا وتجاربنا. يُظهر الشكل (3) نموذجاً لهذا الترابط.

الشكل 3.

نموذج التربية والتعليم الشائع (البرادايم التربوي).



المصدر: إعداد الباحث، 2020

تعود جذور التربية والتعليم في الغرب المسيحي (أوروبا وأميركا الشمالية) إلى الإرث اليوناني عبر الحضارة الرومانية قبل الميلاد (Nussbaum, 1998). بحسب المراجعة التاريخية لعبد الدايم (1984) تبين التالي: تمايزت التربية اليونانية الأرسطية عن الأنماط الأخرى، ومنها التربية الشرقية القديمة، بروح التجديد والابتكار، والحرية الفردية، لكنها كانت محصورة بالطبقة الارستقراطية، أي لنسبة 5% فقط من السكان، على حساب حريات الباقين؛ حينها، انتقل الرومان من التربية الأسرية العملية (طقوس، طاعة اجتماعية، مهارات قتالية) إلى التعليم المدرسي

(الأخلاق، البلاغة، والفلسفة)، مفوّضين أبناءهم إلى مربين غرباء، وتحوّل تدريجياً التعليم المنتشر في الإمبراطورية الرومانية إلى تعليم رسمي حكومي حصري؛ مع ظهور المسيحية لبست التربية لبوس التوجه للمثل العليا عبر الخضوع لتعلم الدين الجديد والتمرس بالطقوس الكنسية بديلاً عن العنصر الفكري اليوناني في التربية السابقة، إذ غلب على طريقة تفكير المسيحيين الأوائل أمر نشر الدين والزهد في شؤون هذه الحياة الدنيا وعلومها، والاعتزال في الأديرة؛ بناءً عليه أحدثت المسيحية تغييراً في الفكر التربوي وبالتالي البناء الاجتماعي، من قبيل ثقافة المساواة والإحسان والعدالة والمحبة، وتقديمها على الاهتمامات العقلية والفلسفية، لكنها أيضاً قسمت الانسان بين اتجاهين لا يتقاطعان: السياسة والأخلاق، أو قيصر والدنيا والجسد بمقابل الإله والحياة الروحية، ويُستدل على ذلك برسائل القديس جيروم حول التربية. سادت هذه التوجهات واشتدت طوال القرون الوسطى بسبب آراء بعض أقطاب الكنيسة والنزاعات الكثيرة وغزو البرابرة وفقدان اللغة القومية، لحين بدء بعض محاولات الإصلاح لإعادة تعلم بعض القراءة والآداب وعلوم العقل والرياضيات وغيرها، ضمن دائرة الطبقات العليا عموماً، حتى أثمرت النهضة الكبرى في القرن السادس عشر؛ خلال فترة الإصلاح تم إعادة تكريس النظام المدرسي (scholastique)، وإطلاق عدد من الجامعات المتخصصة في أحد العلوم (لاهوت وفلسفة، حقوق، طب) تحت وصاية الكنيسة. اتصفت التربية في عصر النهضة بالرغبة في حياة جديدة وبالتالي في تربية جديدة مخالفة للتربية النظامية المدرسية الموجّهة تتجلى فيها روح التربية الحرة التي تساعد في تكوين الإنسان الكامل الصالح للاشتراك في النشاط الاجتماعي؛ من أهم العناصر الجديدة لهذه التربية: العنصر الفيزيائي والاهتمام بشؤون السلوك بحيث جعلت الهدف الأول خلق التفكير في كل شؤون الحياة اليومية. لاحقاً تعزز هذا التوجه التربوي بالإصلاح الديني البروتستانتي الذي عزز قيمة ودور العقل في تفسير الأمور الدينية، بما فيه الكتاب المقدس،

والدنيوية وتوجيهها؛ ربما يعتبر لوثر (1483-1546) وأتباعه المبشرون الأوائل بالتربية الحديثة المفتوحة لمختلف الناس والموضوعات. بالمقابل، وفي نفس الفترة، استمر الكاثوليك بالمحافظة على تقييد التربية ونخبويتها حتى عهد الثورة الفرنسية عام 1789، على اعتبار أن غاية جماعة اليسوعيين تخريج النخب لقيادة عامة الناس دون وجوب تعليمهم. بناءً عليه، لم تتعزز التربية ضمن الجدران المدرسية، والمقصورة على مرحلة من مراحل العمر، إلا في العصور المتأخرة في الغرب، بسبب الظروف التي أملتها التربية الدينية الكنسية وتربية أبناء طبقة النبلاء، وبعدها ظروف الثورة الصناعية الأولى.

أيضاً يفيد عبد الدايم (1984) بالنسبة للبلاد العربية، حيث بدأت التربية من خلال تربية العائلة والقبيلة لأفرادها على تقليد معتقداتها وعاداتها الاجتماعية والمعيشية، كما كان حال التربية مع الرومان قديماً، ثم مع انتشار الإسلام كان التربية والتعليم يتمّان في المساجد والزوايا، وبلاط الخلفاء والكتاتيب لاحقاً، كنمط مفتوح يتلقى فيه الطلاب من مستويات مختلفة أنواعاً من التعليم يلائم قابلياتهم، ويجلسون فرادى أو في حلقات، ويعلم كبيرهم صغيرهم، كقاعات الندوات اليوم المفتوحة لذوي القابليات الملائمة، حيث تتشكل الفرق المختلفة وفقاً للأغراض التعليمية المنشودة. كان غرض التعليم عند المسلمين، منذ البداية، دينياً ودنيوياً، فعنوا بتدارس علوم الدين والشريعة كما عنوا بدراسة علوم اللسان والتاريخ والجغرافيا والكيمياء والفيزياء والطب والهندسة والفلك وغيرها، على قاعدة "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا" (قرآن كريم، 28:77)، و"قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" (قرآن كريم، 9:39)، رغم ذلك، كان يحكم التعليم والاقبال عليه مجموعة من القيم الايمانية ومعايير التصنيف بين العلوم، توافق عليها العديد من العلماء مثل الفارابي، الغزالي، وابن خلدون، أهمها، أن العلوم على صنفين:

علوم مقصودة بذاتها، وعلوم "الآلة" التي تعتبر أداة لإدراك غيرها مثل اللغة والحساب، مما يعني أن التوسعة في العلوم المقصودة محموداً ومطلوباً بعكس علوم الآلة التي يخرجها التوسع فيها عن وظيفتها. لم يعنِ ذلك التقليل من أهميتها وانتاجها، انما التبيان أن لها روحاً وغاية، لذلك ذخرت مدارسهم بالتجارب والاستدلالات. أشار ابن خلدون إلى ذلك بالقول أن التعليم في الأمصار الإسلامية اعتمد تعليم القرآن الكريم أصلاً ينبني عليه اكتساب العلوم والملكات الأخرى، بحسب ما يكون التعليم الثاني، لكنهم لاحقاً غدوا قاصرين في سائر العلوم لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها (طلس، 2014). يشير راندال (Randall) في كتابه "تكوين العقل الحديث" (راندال، 1926) إلى أثر هذا التوجيه المسهّل لنقل وانتاج العلوم خدمة للبشرية وليس لذاتها باعتباره السمة المميزة للحضارة العربية الاسلامية بمقابل الحضارة اليونانية التي غلبت عليها العناية بالرياضيات والأبحاث الفلسفية المجردة واحتقار المختبرات العلمية والتجارب الصبورة؛ "كان العرب يمثلون في القرون الوسطى التفكير العلمي والحياة الصناعية العلمية اللذين تمثلهما في أذهاننا اليوم ألمانيا الحديثة" (ص. 314)، ولولا طريقة تفكيرهم ما استطاع علماء العصر الحديث أن يبنوا على الأسس العلمية السابقة. كذلك يذكر المؤرخ الفرنسي سيديو (Sedillot) أن ما ميّز مدرسة بغداد هو الروح العلمية التي تهيمن على أعمالها: فالسير من المعلوم الى المجهول، وادراك الظواهر ادراكاً دقيقاً من أجل الصعود بعد ذلك من النتائج إلى الأسباب، ورفض كل ما لم تبرهن عليه التجربة، تلكم هي المبادئ التي علمنا إياها الأساتذة العرب؛ لقد كان عرب القرن التاسع يملكون تلك الطريقة الخصيب التي ستغدو فيما بعد في يد المحدثين أداة لاكتشافاتهم الكبرى الجميلة (سيديو، 2017)؛ من تلك السمات أيضاً، كثرة المناقشات والمناظرات في المراحل العلمية المتقدمة، مما يشحذ الذهن ويقوي الحجة، ويدفع للتزود بالبيان واكتساب الثقة بالنفس. على هذا المنوال سلك العديد من علماء المدرسة الإسلامية

مثل ابن الهيثم في علوم البصريات، والبيروني في علمي الميكانيك والهيدروستاتيك، وجابر بن حيان في الكيمياء، والخوارزمي في الرياضيات، وابن سينا والرازي في الطب، مما يؤكد أهمية الخلفية الثقافية لتطور العلوم (عبد الدايم، 1984). يشير فانتاجو (1981) إلى أن قاعدة التكوين الثقافي لروجر بيكون (Roger Bacon)، أبرز أعلام عصر النهضة في القرن الثالث عشر، كانت دراسته للمؤلفين العرب، متبنياً، كما أفلاطون، "الرياضيات الإلهية" باعتبارها الوحيدة القادرة على تنقية العقل وتهيئة الطلاب لاكتساب كل معرفة. دامت التربية الإسلامية على هذا المنوال حتى القرن الثالث عشر، فترة انهيار الدولة العباسية وكثرة الغزوات الأجنبية لبلادها. أولى أنماط التعليم، بحسب النموذج الإسلامي، انطلقت من حلقات العلم في المساجد بدءً من القرن السابع، بحيث تشكل حينها أولى طبقات المعلمين المعروفين " أصحاب الكراسي" بحسب موضوعات مجالسهم، والتي لا تزال معتمدة في الجامعات والمراكز العلمية حتى يومنا هذا (طلس، 2014)، لكن الشكل المدرسي للتعليم لدى المسلمين بدأ على رأس الألفية الأولى تقريباً (459 ه)، وتوسعت أبنيته وخدماته لتشمل دوراً للكتب، وبيوتاً للمعلمين وللطلاب، ونظاماً معيشياً لهم، كما تم التنظير لمبادئ التعليم بحسب ما أورده ابن خلدون (1900)، ومنها: التدرج من السهل إلى الصعب؛ الانتقال من المحسوس إلى المجرّد؛ سلوك الطريقة الاستقرائية، أي يبدأ بالجزئيات وينتقل منها إلى الكليات؛ عدم الإطالة على المتعلم في الفن الواحد؛ ألا يخلط على المتعلم علمان معاً؛ وأن يأخذ الأطفال بالقرب والملاينة لا بالشدة والغلظة.

ختاماً، اقتصرت النماذج التربوية الحديثة على المسار الغربي المسيحي نظراً لانهيار منظومات الكيانات الشرقية الإسلامية العربية، إذ بدأت منذ القرن الثامن عشر، ولا سيما مع الثورة الفرنسية عام 1789، تغلب التوجهات العلمانية التربوية الغربية من خلال ربط النظريات التربوية بالفكر الإنساني المجرد عن الالهيات والقيم المثالية، وطغيان نزعة "الطبيعة" والتقنيات

التي مهدت للثورة الصناعية الأولى، لكن أهم ما برز في تلك الفترة وامتد خلال القرن التاسع عشر وما يليه، هو بعض تعاليم روسو (Rousseau) حول الغرائز الفطرية والميول والقابليات الكامنة والموروثة التي أفضت إلى علم النفس التربوي، وهو التطور الجوهري في عالم التربية الذي أسس للمدارس الحديثة القائمة على مناهج نشطة (عبد الدايم، 1984) لأخذ المتعلم إلى حيث يجب أن يكون، وربما هذا ما نظر له أيضاً الفيلسوف والشاعر الألماني غوته بقوله " إذا عاملنا الناس كأنهم كما يلزم أن يكونوا، سوف نأخذهم إلى حيث كما يلزم أن يكونوا" (Goethe, 1801)؛ بناءً عليه، استندت التربية الحديثة إلى المبادئ التالية:

- تعليم الطفل أن يعلم نفسه بنفسه
- تعليم الطفل أن يحلّ مشكلاته
- تعليم الطفل الفرد
- تحرير شخصية الطفل وتنمية إبداعه.

ملاحظة أخيرة ملفتة، يشبه عبد الدايم (1984) التوجه الحديث نحو "المجتمع المتعلم" (Learning community) أو "المجتمع المعلم (Teaching community) بالمفهوم البدائي للتربية والتعليم، حيث تشكل ممارسات وأنشطة القبيلة ككل مصدراً للتربية والتعليم، وليس من خلال جهة تعليمية محددة فيها، وفي مكان محدد ولفترة زمنية محددة، مشيراً إلى أن التطور الفكري التربوي لا ينفك عن جذوره، وأن ما تطمح إليه الاتجاهات الحديثة للخروج من شكل التعليم المدرسي إلى أشكالٍ أكثر مرونة وأرحب مجالاً، عرفته كثير من الشعوب السابقة، وكأن النهايات المرجوة لمنظومات التربية والتعليم قريبة جداً من بداياتها.

ثانياً: التعليم العالي

يشكل التعليم العالي المرحلة الأخيرة في المنظومة التربوية التعليمية ويمثل الدرجة العليا من الكفاءات العلمية. تتناول الفقرات التالية، ضمن العنوان الرئيسي أعلاه، مراجعة المفاهيم ذات الصلة بدءً من التعريف والدور، إلى منظومة التعليم العالي والعلاقات الارتباطية مع المجالات الأخرى، بينما يركز العنوان الرئيسي التالي على الجامعة بالتفصيل، كأحد تطبيقات التعليم العالي.

أ. مفهوم التعليم العالي

تأسست نظرية التعليم العالي على قاعدة تكوين الكفاءات، اذ بيّنت دراسة (Aamodt & Hovdhaugen, 2008)، في مؤتمر نظمته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development) عام 2008، أن الدافع الرئيسي لعمليات التعليم العالي هو تهيئة المتخرجين للعمل المستقبلي عبر إكسابهم القدرات المطلوبة وهو ما تم اصطلاحه بالنواتج التعلمية. هذه النظرية تتميز بالمرونة في تحديد الكفاءات التي تتسع وتضيق حسب متطلبات البيئة. اقتبست الدراسة المذكورة عن (knight & Yorke, 2004) نموذجاً يقترح أربعة محاور للكفاءات المؤهِّلة للعمل: التمكن من مادة التخصص، المهارات العامة، الثقة بالفاعلية الذاتية، والوعي الذاتي بالقدرات والحاجات (USEM model). هذا يعني أن نظرية التعليم العالي ملزمة بلحظ هذه المحاور، التي تطال ليس فقط نمط التعليم، بل أيضاً أنماط تعلم الطلاب.

في هذا السياق يصنّف لفته عمليات التعليم العالي (2010) وفق أحد المدخلين الآتيين:

المدخل الأول - التعليم الساند أو الحامل (Supportable) وهو التعليم المستند إلى قواعد وطرق مثبتة، مخصصة لأغراض التعامل مع الحالات المعروفة، المتكررة الحدوث.

المدخل الثاني – التعليم الإبداعي أو التجديدي (Innovation) وهو التعليم المخصص لتشكيل القدرات عند المتعلم لصياغة أو تصميم المستقبل.

من ناحية أخرى، استنتج باحثون (Shin and Harman, 2009; Avviasti et al, 2013) أن مؤسسات التعليم العالي هي، من حيث وظيفتها، إما تتمحور حول التعليم أو البحث أو كلاهما. تعتني الجامعات المركِزة على التعليم بتوفير المادة التخصصية لأوسع شريحة، وهو ما يسود في معظم دول العالم، بينما تعتني الجامعات المركِزة على البحث بنوعية التعليم وإنتاج المعرفة.

علاوة على ذلك، استقرأ Kerr (1963) ما نمارسه اليوم، بأن الجامعة معنية بإنتاج المعرفة، وإن كانت حينها لا تمت بصلة إلى سوق العمل، بل قد تفتح آفاقاً جديدة غير معلومة سابقاً، وتعتبر العامل الأهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وربما يكون هذا المنتج الجامعي غير المرئي هو العنصر الأكثر قوةً في ثقافتنا متسبباً بصعود وسقوط مهن مختلفة وطبقات اجتماعية وحتى دول وأمم؛ كذلك هي معنية في الوقت ذاته بنقل هذه المعرفة إلى أوسع شريحة ممكنة من المجتمع.

يتعلق الشق الآخر من نظرية التعليم العالي بتقييم المخرجات. يستند تقييم عمليات التعليم العالي إلى أهداف التعلم (Hager et al, 1994)، لذلك لا يلزم أن يقتصر التقييم على مادة التدريس، بل يفترض أن يوجّه منظومة التعليم لما يحقق أهداف أو مخرجات التعليم (Havens, 2004)، وهي القدرات والكفاءات المطلوبة للعمل المستقبلي؛ مثال على ذلك معيار الامتحانات كأداة تقييم: محدودية هذا المعيار يجعل مادة الامتحان تطغى على كل نواحي المنهاج والموارد التعليمية والتعلمية المتوفرة. إن عدم لحظ المحاور الأخرى للتعلم خلال إجراءات التقييم والاكتفاء بالشق النظري يرسل إشارة خاطئة إلى المتعلمين (Aamodt & Hovdhaugen, 2008)

بأن تلك الميادين ليست مهمة. نظام التقييم يجب أن يعطي كل محاور القدرات المطلوبة المساحة والوزن الملائمين حتى يصدق عليه أنه يقيس عملية التعلم الهادف. في هذا السياق يناقش الباحثون (Hager & Butler, 1996; Cheng, 2001; Pace & Vesper, 1997) نموذجين من التقييم: نموذج القياس العلمي والنموذج الإدراكي. هذا النقاش والقرار حول أي مقاربة يتم اعتمادها يطال بتأثيره تقييم جودة أداء المؤسسات التعليمية وبالتالي ترتيبها على لوائح التصنيف العالمية، نظراً للمعايير التي سيتم تبنيها. صحيح أن معايير الرقابة والجودة، التي أقرتها أكثر الدول والمنظمات الإقليمية (الإتحاد الأوروبي) والدولية (الأمم المتحدة، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD))، ساهمت بتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، لكن لا يزال الكثير منها لا يلحظ فعلياً في تقارير التقييم مؤشرات المخرجات التعلمية، مثل المهارات العامة والتعليم الجيد، كمدخل للأعمال المستقبلية بحسب ما وجدته أيضاً الوكالة النروجية لضمان جودة التعليم ، والتي هي أساس نشوء مؤسسات التعليم العالي. بينما لا تزال أغلب مؤسسات التصنيف العالمي للجامعات (ranking) تعتمد أولوية المخرجات البحثية، باشرت منظمة OECD تطبيق منظومة تقييم تلحظ النواتج التعلمية للطلاب (Aamodt & Hovdhaugen, 2008). إن تحديد نموذج العمل الذي يلحظ مثل هذه المؤشرات وغيرها، التي تعبر فعلياً عن الكفاءات والقدرات المطلوب اكتسابها بالقوة و/أو بالفعل هو من التحديات البحثية الحيوية.

ب. مراجعة تاريخية عالمية لبعض تجارب التعليم العالي

رغم امتداد جذور التعليم المعمّق المتخصص إلى العصرين اليوناني (500 ق.م– 500 م) والعربي الإسلامي (700-1600 م تقريباً)، ينسب بعض مؤرخي التعليم العالي المعاصر بدايته إلى القرون الوسطى حيث ظهرت معظم ملامح ومسميات الجامعة الشائعة اليوم؛ تكونت حينها

كليات منفردة متخصصة مثل سالِرنو (Salerno) في الطب عام 1050، وبولونا (Bologna) في القانون عام 1088 م، وباريس (Paris) في العلوم الكنسية عام 1150 م. أو 1252 م.، تبعها نموذج أكسفورد (Oxford) عام 1167، وكامبردج (Cambridge) عام 1209 كجامعة بعدة كليات في حرم واحد، بنمط غير متفاعل مع شرائح المجتمع، عداك أن يكون قائداً (Kerr, 2001).

لكن مجموعة أبحاث (UNESCO، 2019؛ بي بي سي (BBC)، 2017؛ الغربي، 2017؛ Guinness world record, 2019) توصلت الى أن أقدم مؤسسة تعليم عالي متخصص في العالم، ولا تزال مستمرة الى اليوم، هي جامعة القرويين في فاس، المغرب؛ أسستها فاطمة الفهرية عام 859 م، ودرّست الطب والفلسفة والعلوم الطبيعية الى جانب العلوم الدينية بنظام الكراسي العلمية المتخصصة (scientific chair) والدرجات العلمية، وتخرج منها البابا سلفستر الثاني (999-1003 م)، وعالم الاجتماع الشهير ابن خلدون، والطبيب والفيلسوف موسى ابن ميمون (أو رامبام بحسب التسمية العبرية). يتوافق هذا التقدير مع ما خلص إليه المؤرخ الأوروبي راندال (Randall) بأن نهضة أوروبا من القرون الوسطى وتأسيس جامعاتها انطلق مما وجده رجالها في جامعات العرب الغنية حينها، التي تميزت بالبراعة على تظهير وتمثيل ونشر العلوم الصعبة، وحتى الموروثة من اليونانيين، وتطبيقها على الصناعات والفنون المختلفة، وهو ما شكل قاعدة للتفكير والتوجه الأوروبي لاحقاً للهيمنة على موارد الطبيعة؛ كان العرب حينها يوازون ما تمثله اليوم ألمانيا الحديثة (راندال، 1926). إضافة إلى ذلك، اعتبر يونغ (Young) خلال ندوة بدعوة من جامعة برنستون (Princeton) ومكتبة الكونغرس الأمريكي عام 1953، أنه يقع على كاهل المؤسسات العلمية في العالم الغربي المسيحي دَيْنٌ عظيم لصالح علماء ومدارس العالم الإسلامي (أحمد، 1970).

بالتركيز على الحقبة الحديثة، يترابط التغيير في التعليم العالي مع التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الدول، كما أنهما يتبادلان التأثير. إضافة الى ذلك، ورغم بطء وسائل التواصل حينها، كانت النماذج والتغييرات التي تحصل في بلد تتناقل وتُعتَمد في دول وقارات أخرى، مثل أميركا. ومما يظهر من التتبع الزمني للتطورات النوعية التي أصابت الجامعات خلال تلك المرحلة في أوروبا وأميركا أنها انبعثت بفعل تأثيرات الثورة الفرنسية والأحداث التي تلتها. على صعيد فرنسا نفسها، بادر نابليون لإلغاء جامعات وإصلاح أخرى وتأسيس جامعات جديدة. على صعيد ألمانيا، شكلت الهزيمة أمام نابليون صدمة استدعت تعديل طريقة عمل الجامعات ومناهجها، وهو ما صار مصدر إلهام لأكثر الجامعات في الدول الأخرى. في الولايات المتحدة لعبت قوة التغيير المجتمعية وهامش الاستقلالية الإدارية المتاح دوراً مهماً في انتاج نموذج الجامعة الأميركية المستفيد من مختلف التجارب.

تصدر النموذج الألماني للجامعات البحثية والمهنية منذ تأسيسه (المنتصف الثاني للقرن التاسع عشر) حتى بداية القرن العشرين، أي الحرب العالمية الأولى؛ ورثه النموذج الأميركي ذو الخاصية البراغماتية والخدماتية؛ يرتبط هذا التصدر بعلاقة تبادلية إيجابية بفترات الذروة السياسية للدولة وبالمستوى النوعي للشعب، وهو ما جعل الجامعة الحديثة تشكل آمال المجتمع وركيزة مستقبله (Kerr, 2011). تستعرض الفقرات التالية أهم محطات مسار التطور الحديث لمنظومة التعليم العالي في أوروبا وأميركا الشمالية والعالم العربي.

ألمانيا

تداعت حركة التغيير على مستوى التعليم عموماً، والجامعات خصوصاً، بعد هزيمة الحكم البروسي في ألمانيا أمام جيش نابليون عام 1806. أخذ مسار تطور تجارب التعليم العالي في

أوروبا منحى الولادة الجديدة للجامعة في ألمانيا والذي تكلل بتأسيس جامعة برلين عام 1810 لتكون شاملة للفلسفة والعلم، والأبحاث والتخصصات المهنية المستجدة على أساس مبدأ استكشاف مصادر المعرفة وشعار "حرية التعليم والتعلم" (Ruegg, 2004). جعل هذا النموذج من التعليم العالي الجامعة مصدراً للعلوم والتكنولوجيا ولتخريج المتدربين والمهندسين من جميع الطبقات الاجتماعية في سياقٍ مختلف عما كان عليه لصالح تخصصات التربية والقانون والطب (Kerr, 1963)، وهو ما حدا بفرنسا -قبلة المتعلمين آنذاك- أن ترسل الخبراء الحكوميين الى ألمانيا للاطلاع على النمط الجديد المتقدم للتعليم العالي، وبجامعتي بريطانيا الشهيرتين، أوكسفورد (Oxford) وكامبريدج (Cambridge) أن تتبنيا النموذج الألماني، وخصوصاً النموذج الجديد لجامعة برلين (نموذج Humboldt)، وكذلك أغلب الدول الأوروبية الأخرى والعديد من جامعات الولايات المتحدة الأميركية واليابان لاحقاً؛ خلصت المراجعة التي أنجزها فريق الباحثين الدوليين برعاية هيئة الجامعات الأوروبية (European University Association (EUA)) التي تضم أكثر من 800 جامعة حول نشأة وتاريخ الجامعة في أوروبا من العصور الوسطى لغاية العام 1992، والمؤلفة من أربع مجلدات وأكثر من ألفي صفحة، الى أن أهم عامل لحركة تطور الجامعة هي انبعاث الروح العلمية بفعل تبني مبادئ حرية التعليم، التعلّم، والبحث التي تبلورت في ألمانيا وسرت الى الكثير من مؤسسات التعليم العالي في أوروبا والعالم الحديث (Ruegg, 2004).

أما ظروف تبلور هذا التوجه في النموذج الألماني تعود بالفضل أولاً الى العالم ورجل الدولة فيلهلم فون هُمبولدت (Wilhelm von Humboldt) الذي أشار على ملك بروسيا أن يؤسس جامعة تستند الى رؤيته حول التعليم والتعلم الجامعي والى الأفكار التحررية لعالم الدين والفيلسوف فريدرش شلايرماخر (Friedrich Schleiermacher) بما يجعل الأستاذ محوراً للنشاط

الذكي ونموذجاً لفهم المادة العلمية عبر إعادة انتاجها، بدل اعتماد النموذج الفرنسي السائد القائم على قراءة المادة على مسامع الطلاب، ويترك للطلاب هامش الحرية وتحمل المسؤولية للتعلم بحسب رغباتهم وامكاناتهم؛ بالموازاة، على الدولة أن تقوم بحماية حريات التعليم والتعلم والبحث، وأن يكون للجامعة وقفاً يوفر لها الاستقلالية المالية، ويتم تخصيص التعليم بوزارة مستقلة عوضاً عن الحاقها بوزارة الداخلية؛ هذه المسألة الأخيرة أدّت الى استقالة (Humboldt) من منصبه بسبب عدم تجاوب ملك بروسيا معه، لكن بعد سنوات جرى التعديل وانتشرت عدوى انشاء وزارات التربية والتعليم في سائر دول القارة الأوروبية (Ruegg, 2004).

أيضاً، تميّزت ألمانيا بالاحترافية البحثية والإدارية بحيث كان باحثوها إما رؤساء أقسام بحثية أو متعاونون معها، بخلاف اعتماد البحث في بريطانيا وفرنسا على المبادرات الفردية للباحثين في الجامعة أو خارجها (Ben-David, 1971)، وهو أيضاً ما يدعم مقاربة هذا البحث حول دور الأقسام الجامعية والهامش المتاح لهم.

الولايات المتحدة الأميركية

باشرت الولايات المتحدة الأميركية، خلال منتصف القرن الثامن عشر، اقتباس نمط تعليمها العالي من النموذج البريطاني (أكسفورد وكامبردج) المرتكز على تعليم علوم التفكير الحر (Liberal Knowledge)، إلى أن أدخل الألمان بداية القرن التاسع عشر النمط الحديث للجامعة المرتكز على البحث والتعليم المهني المتخصص لتلبية احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية، وأضحى النموذج القدوة. بدأت المحاولات في الولايات المتحدة لإلحاق التعليم العالي بالنموذج الألماني الحديث للجامعة في عشرينيات القرن ذاته دون نتائج فعلية الى درجة أن الهيئة التعليمية في جامعة يال (Yale College)، التي كانت مركز مقاومة التغيير حينها، أصدرت

تقريرها الرسمي عام 1828 متجاهلة الحاجة لفعل أي شيء جديد غير الذي اعتادت (Yale) أن تفعله، أو يفعله الله"[1] (Kerr, 2001).

يمكن القول أن تحوّل التعليم العالي الحديث في الولايات المتحدة الأميركية مرّ بثلاث مراحل أساسية:

1) مرحلة عام 1828 وما بعده، حين صدر تقرير جامعة (Yale) مدافعاً عن المنهاج التقليدي المحدد والموجّه، مما ترك أثراً سلبياً كبيراً على توجهات التغيير في التعليم بالنظر الى مكانة القائمين على الجامعة، ويحمّله البعض مسؤولية تأخير التحولات الجديدة في المناهج على مستوى التعليم العالي لأكثر من نصف قرن (Ogren in Reese and Rury, 2008).

2) مرحلة عام 1870 وما يليه، أي أواخر القرن التاسع عشر، وبفعل الاندفاعة الناتجة عن إقرار نظام توزيع الأراضي بعد الحرب الأهلية الأميركية وانطلاق التطور الديموقراطي والصناعي والزراعي، مما تطلب تطوير أساليب الاستعمار الزراعي للأراضي الشاسعة والتصنيع، وإعادة إطلاق جهود التحديث في الجامعات وفقاً للنموذج الألماني عبر Gilman (رئيس جامعة John Hopkins) و Eliot (رئيس جامعة Harvard) وآخرون لمواكبة هذه التطورات وجعل الجامعة مصدراً للعلوم والتكنولوجيا ولتخريج المتدربين والمهندسين من جميع الطبقات الاجتماعية في سياق مختلف عما كان عليه لصالح تخصصات التربية والقانون والطب؛ بادر رئيس جامعة جون هوبكنز (John Hopkins)، وتبعه رئيس جامعة هارفرد (Harvard) بتنظيم الجامعة لتشمل التعليم

[1] (Yale's) famous faculty report of 1828 was a ringing proclamation to do nothing, or at least nothing that had not always been done at Yale or by God.7

والبحث والدراسات العليا والاختصاصات المهنية الجديدة المطلوبة والاختيار الحر لمواد التعليم الوفيرة، إلى جانب تعزيز أهمية وصلاحية الأقسام وإنشاء نظام التدرج الأكاديمي والمعاهد الملحقة ودار النشر الجامعي. شكل المزج بين العقلانية الألمانية المحترمة أكاديمياً والتوجه البراغماتي الأميركي بالتواصل والانفتاح وتقديم الخدمات حالة جامعية جديدة وناجحة. أمكن بذلك تكوين قوة اجتماعية جديدة في العالم، إذ لم يسبق للجامعات من قبل أن كانت محل اشتراك وتأثير لأهم الشرائح الفاعلة في المجتمع مثل المزارعون ورجال الأعمال والسياسيون والطلاب. إضافة إلى ذلك، وبفعل تلك الاندفاعة، امتد تأثير الجامعات خلال النصف الأول من القرن العشرين إلى خارج حدودها ليتدخل في تشريعات الولايات ودعم النقابات والمشاريع الزراعية وممارسة المنافسات الرياضية على المستوى الوطني، وذلك رغم محاولات بعض رؤساء الجامعات تعديل هذه التوجهات (Kerr, 2001).

3) مرحلة عام 1960 وما يليه، والتي زُرعت بذورها خلال الحرب العالمية الثانية عبر التمويل الحكومي للأبحاث الحربية لمختبرات MIT وجامعتي شيكاغو وكاليفورنيا وسائر الجامعات المهمة. ولتبيان الفرق فإن الجامعات خلال الحرب العالمية الأولى كانت فقط مصدراً لعموم متطوعي الحرب. هذا التحول في دور الجامعات بفعل التمويل الحكومي امتد~ ليخدم المواجهة العلمية مع القطب الروسي المنافس والذي بإحرازه صدمة سَبْق الصعود إلى الفضاء منح الجامعات البحثية دوراً جديداً ونوعياً تماثل أهميته التحول الأول. تبلور الدور الجديد بشكل أساسي عبر إنتاج المعرفة والتحول بالتالي إلى الاقتصاد المعرفي أو الصناعة المعرفية. لم تلعب الجامعات من قبل هذا الدور ولم يكن لها هذا التوغل المؤثر داخل المجتمع والاقتصاد والدولة، مما جعلها متغيراً اجتماعيا واقتصاديا

جديداً. بالموازاة، ازدادت الجامعة انفتاحا تماشياً مع صحوة المطالبة بالمساواة وتوفير الفرص العادلة للنساء والأقليات ذوي الدخل المحدود، وبينها الالتحاق بالجامعات (Kerr, 1963).

يرد Kerr (2001) تطور منظومة الجامعة الأميركية، التي يعتبرها فريدة ويسميها "المتعددة الأميركية" (American Multiversity) بدل الجامعة الأميركية، إلى السياق التاريخي والتطلع للمواءمة مع المجتمع المحيط؛ لم يسبق، على حد تعبيره، لمؤسسة نظيرة أن بحثت عن المعرفة الجديدة وخدمت هذا العدد من القطاعات والشرائح لحضارة نامية، بالإضافة إلى خاصية الإنتاجية والحفاظ على ثابتة الحرية الأكاديمية. يعتقد (Kerr) أن محاكاة الجامعة عملياً لتطورات وحاجات المجتمع منذ الحرب العالمية الثانية جعلها تبني منظومة واسعة ومقتدرة وأنجزت تحولاً كبيراً متناغماً تدريجياً دون حاجة لثورة أو إنذار مبكر؛ انتهج النموذج الأميركي الديناميكية والبراغماتية في التكيف مع الفرص والعروض التمويلية وإحداث التغيير، ومنها صيغة توزع الجامعات وحشد المواهب في مناطق معينة لمصلحة القطاع الصناعي مقابل التنمية الاجتماعية المتوازنة، وإن كان أحياناً على حساب بعض الرؤى والفضائل العريقة، مما أثار انتقادات بأن الجامعة لا تعرف إلى أين تسير، أو صارت متوجهة علمياً وإدارياً بفعل تأثير التمويل الخارجي: علمياً بفعل الخضوع لبرامج البحث المطلوبة، وإدارياً بفعل الاضطرار لمجاراة الباحثين الذين يكسبون التمويل الخارجي وعدم خضوع هذا التمويل لمعايير السياسة المالية الداخلية.

فرنسا

تبع الثورة الفرنسية عام 1789 تداعيات واسعة في فرنسا ودول أوروبية عديدة على المستويات السياسية والاجتماعية، ومنها منظومة التعليم العالي. يظهر من التتبع الزمني

للتطورات النوعية التي أصابت الجامعات خلال تلك المرحلة في أوروبا وأميركا أنها انبعثت بفعل تأثيرات الثورة الفرنسية والأحداث التي تلتها. على صعيد فرنسا نفسها، تم اصدار مراسيم خلال السنوات الخمس الأولى من الثورة لإلغاء جامعات أو تعديل وجهة استخدام أخرى، وتأسيس جامعات جديدة بناءً للرؤية النابليونية، التي اتسمت بالبيروقراطية الإدارية الصارمة التي لم تترك هامشاً للإدارة الذاتية للجامعات (Charle in Ruegg, 2004).

تميزت الجامعات الجديدة في فرنسا بالتخصصية وفي ميادين إضافية جديدة مثل الموسيقى والفنون (Conservatoire National des Arts et Métiers)، دار المعلمين (École Normale)، والكلية المتعددة التقنيات (École Polytechnique). اتبع الفرنسيون تنظيماً مخططاً مركزياً لتوزع الجامعات في البلاد بشكل متوازٍ على أساس جامعة واحدة ووحيدة لكل منطقة، مع أهمية خاصة لجامعات العواصم. لم يتركوا الأمور، كما فعل الأميركيون، تتطور بحسب ديناميكيات التغيير في المجتمع. ربما يعود الأمر إلى تاريخية الوجود الجامعي ومركزيته وثقافة السلطة السائدة، التي تتراوح ما بين النابليونية الحديدية و "عشوائية" المستعمرين الجدد لأراضي أميركا الشمالية (Ruggiero, 2006). طبعاً هذه الصيغة الفرنسية لم تجعل الجامعة في صلب الحياة الاجتماعية والاقتصادية، إنما بقيت محسوبة على النخبة البيروقراطية بناءً على توجيهات الحكومة لناحية ممارسة الجامعة لمهام التخصصات والبحث والتدريب الوظيفي.

العالم العربي

خضعت المنطقة العربية عموماً بين القرنين السادس عشر والعشرين تقريباً للسلطنة العثمانية. من الملفت أنه ليس متداولاً أو ملموساً أثر الحكم العثماني خلال تلك الفترة على تطوير التعليم العالي. كانت مصر في ظل ولاية محمد علي باشا (1805-1848) أبرز الدول العربية

التي تؤرخ لبداية التاريخ الحديث للمنطقة (خوري، 1943 في زحلان، 1999)، حيث باشرت خلال تلك الفترة مجموعة من الإصلاحات في قطاعات الدولة، بدعم من فرنسا، وبينها التعليم العالي، إذ تم إرسال بعثات الطلاب الى الخارج لاكتساب معارف التعليم العالي من الدول الأوروبية، ولا سيما فرنسا، ثم تأسيس عدد من الكليات المنفردة مثل الهندسة، الطب، والإذن بإنشاء الكثير من المدارس الأوروبية، لكن ما لبثت تلك الإصلاحات التربوية أن تعثرت بسبب المغالاة في تبني النمط الغربي والارتهان له دون مراعاة وضعية المجتمع المصري وتنميته، بخلاف ما أكملت عليه اليابان رغم تشابه الانطلاقة النهضوية، وليس أدل على ذلك من بلوغ نسبة الأميين في مصر عام 1907 حوالي 93%، بينما كانت في اليابان حوالي 20% (عيساوي، 1991؛ زحلان، 1999)، مما يؤشر للحالة التي يكون عليها التعليم العالي أيضاً إذا وُجد.

عموماً، تحولت الكيانات الجديدة في العالم العربي خلال القرنين الأخيرين الى اعتماد أنماط الجامعات الغربية، وقد برز ذلك عبر مسألتين: 1) تدخل ارساليات الدول الأجنبية، ولاسيما الأميركية والفرنسية، لإنشاء ورعاية مؤسسات تربوية؛ و 2) استناد الدول العربية الحديثة الى الاعتقاد بقدرة مؤسسات التعليم العالي الغربي على تحقيق التقدم التكنولوجي، كما حدث في الغرب، لكن مع الاحتفاظ بقيم وثقافة المجتمع الإسلامي (Erlich, 2015)؛ عكس هذا المسار الفشل الاجتماعي والسياسي والعلمي مما أحدث تعدداً للوجودات العلمية بين تلك العلوم الغربية المسؤولة عن التطور التكنولوجي، والعلوم الاجتماعية والتربوية المسؤولة عن حفظ القيم والإرث الإسلامي، وأصبحت الجامعات الغربية أيضاً موئلاً ومنتدىً للأفكار السياسية والاجتماعية الوافدة، دون أن تؤدي غرضها العلمي والتنموي. يعتبر لبنان أيضاً مثالاً عن المذكور أعلاه،

حيث تم إقامة المؤسسات التربوية فيه ، وبينها مؤسسات للتعليم العالي، بشكل مباشر من الإرساليات المسيحية من فرنسا (الجامعة اليسوعية) وأميركا (الجامعة الأميركية).

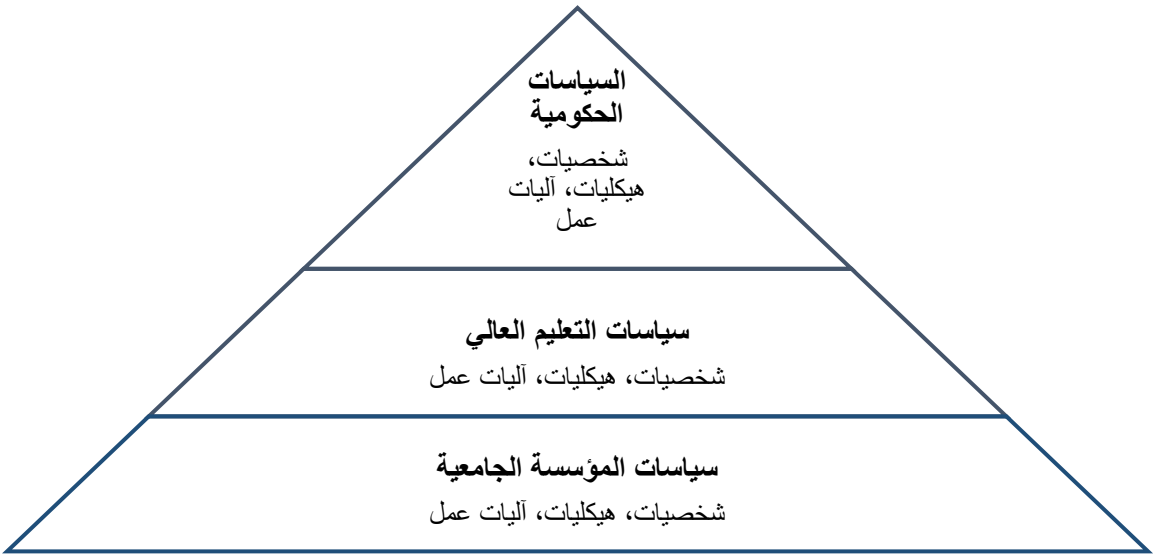
ج. منظومة التعليم العالي

يشير تعبير منظومة التعليم العالي، الذي يتم استخدامه عادة عند الحديث عن دور وأهداف مؤسسات التعليم العالي في بلد ما، الى الإطار الحاكم والناظم والداعم لبيئة واستراتيجية عمل تلك المؤسسات من جهة، و/أو الى آليات وفعالية عملها من جهة أخرى؛ يتوسع ويضيق إطار المنظومة بحسب نطاق البحث والمعالجة. طبعاً كل ذلك يستند الى المعنى اللغوي لعبارة "المنظومة" والتي تعني التشكل من مجموعة من المفاهيم والمبادئ ووحدات العمل المترابطة وفقاً لأنظمة معينة مما يجعلها عبارة عن منظومة متعددة المكونات والمستويات (قاموس المعاني، 2019).

تتشكل منظومة التعليم العالي في بلد ما بشكل مباشر من نفس المؤسسات العلمية الأكاديمية، المهنية أو التقنية أو الفنية (معاهد عليا) والبحثية التي تُعنى بالعلوم ما بعد المرحلة المدرسية، سواءً كانت رسمية أو خاصة؛ ومن السياسات والخطط الحكومية والخاصة المعتمدة؛ ومن القوانين والأنظمة التي تحكمها؛ بينما تشكل السياسات الاقتصادية والاجتماعية للدولة، التعليم العام، سوق العمل، معايير التصنيف العالمية، الجهات الممولة والمانحة، وغير ذلك، البيئة المؤثرة للمنظومة (جامع، 2012). يعكس الشكل رقم (4) مستويات التأثير الثلاث التي تقع ضمن دورة منظومة التعليم العالي الحكومية التكاملية: 1) السياسات الحكومية ؛ 2) سياسات التعليم العالي؛ و3) سياسات المؤسسة الجامعية، وذلك سواءً على المستوى القيادي أو الهيكلية الإدارية المعتمدة (Martinez, 2013).

الشكل 4.

المستويات المؤثرة على منظومة التعليم العالي الرسمي.



المصدر: (Martinez, 2013)

في دراسة عبد العال (2004) يشير عمار إلى الحاجة الماسة لتطوير إدارة منظومة التعليم، لا سيما العالي والبحثي، حتى يمكن الاستفادة من الطاقات الكامنة لدى المتخصصين والطلاب؛ ينبغي أن تكون منظومة التعليم أحد مكونات "الساقية العلمية التكنولوجية" ذات الدوران المتصل بين مؤسسات إعداد الكوادر العلمية ومراكز الأبحاث والتطوير ومواقع الإنتاج. يذكر عمار أربع مهمات رئيسية:

1- إيلاء أولوية متقدمة لعلوم المستقبل في مختلف مراحل التعليم.
2- نقل كل جديد أو متطور في عالم المعرفة العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية، واستيعابه باستمرار في مجرى المنظومة التعليمية عبر مناهجها وطرق التعليم والتعلم الذاتي.
3- توفير البنية الأساسية والتجهيزات وغيرها اللازمة في الجامعات ومراكز البحث العلمي.
4- التوجيه على مستوى المجتمع لاقتحام عصر المعرفة والتوظيفات التكنولوجية والمثابرة من أجل إنتاج المعرفة الجديدة والمتجددة من خلال البحوث الجامعية وأكاديميات البحث العلمي.

يجد زحلان (1981) أن مساهمة المستوى الحكومي في منظومة التعليم العالي في البلدان المتقدمة ينحصر ضمن الإطار الخارجي بصفة عامة، مثل الاعتناء بتهيئة البيئة الداعمة، وضمان انجاز النشاط التعليمي والتعلمي وتأمين التمويل المناسب بما يجعل درجة الإدارة الذاتية لمؤسسات التعليم العالي عالية جداً، على عكس ما يجري في الدول النامية. من جانبٍ آخر، تطور تأثير عامل الجودة على عمل المؤسسات لدرجة أنه أصبح، في البيئة الجامعية، معياراً مهماً لتمييز الجامعات المؤهلة لتبادل التعاون (e.g., Jeliazkova and Westerheijden 2002; Marginson 2006; in Shin and Harman, 2009) وفي تكوين مهارات أساسية تساهم في الابتكار والإبداع (Avviasiti). دفع هذا الاتجاه إلى زيادة هامش العمل المؤسسي المستقل أو تم تفعيل الأداء المؤسسي لمجاراة هذا المعيار.

د. دور ومكانة التعليم العالي في بناء الدولة ومستقبلها

تاريخياً، تدرّج انتشار العلم العالي اجتماعياً وموضوعياً (تخصصات). بدأ التعليم العالي في اليونان كمدرسة للفلسفة، ثم توسع في مدن أخرى إلى اختصاصات القانون والطب ثم شملت الزراعة والآن الصناعة والتكنولوجيا؛ صاحب ذلك النمو توسع شرائح المجتمع المستفيدة من العلوم العالية، ابتداءً من النخبة الاجتماعية الطبقية حصراً، إلى الطبقة الوسطى ثم إلى كل أبناء المجتمع (Kerr, 1963, 2001)، مما يسمح بالقول أن نمو التعليم العالي والمجتمع تداخلا بشكل لولبي تصاعدي عموماً، بغض النظر عن درجة النمو بحسب الأمم وفترات ازدهارها.

منذ ستينات القرن الماضي اعتبر كير (Kerr, 1963) أن منظومة التعليم العالي تحولت إلى قطب مجتمعي مركزي تلعب دوراً حاسماً في تقدمنا أو تأخرنا، اقتصاديا واجتماعيا وسياسياً، محلياً وعالمياً، وصارت مؤخراً عرضة للدراسات والتحليل والتطوير بكل عناوينها ومظاهرها،

كما لم يسبق من قبل. مؤخراً، تناولت أبحاث تحوّل التعليم العالي تأثير تيارات وعوامل تغيير عديدة مثل الشعبوية، انحسار تدخل الدولة، التمويل الموجه، اقتباس علم الإدارة ضمن تنظيم عمل الجامعات (Kovats, 2013)، تصنيف وتنافس الجامعات نحو مراتب الفئة الأولى (Zajda, 2016; Altbach & Salmi, 2011)، البحث والتطوير بالشراكة مع قطاعي العمل والإنتاج، المسؤولية الاجتماعية، الرأسمال الانساني (Allen and Velden (eds.), 2011) حتى أضحت منظومات التعليم العالي في الدول المتقدمة لاعباً أساسياً في صناعة اقتصاد الدولة ومكانتها العالمية. يرتكز تطور هذا الدور بالدرجة الأولى الى تغير تركيبة التعليم العالي وتعقد دوره واختصاصات مهامه (Nevins,1962) وفقاً لمراحل الاحتياجات في الدول المعنية.

في استعراض حديث لتشخيص دور التعليم العالي على صعيد تطور الدول، يخلص داغر (2015) أنّ القاسم المشترك الذي يجمع بين البلدان المتقدمة هو الجهد الاستثنائي الذي وضعته الدولة منذ البداية لتطوير القاعدة المعرفية الوطنية، وذلك من خلال دعم التعليم العام والتعليم العالي ونشاطات البحث والتطوير، إلى جانب إجراءات أخرى مثل الحوافز للمستثمرين، وأسعار الفائدة وصرف العملة والحماية الجمركية وضبط أعداد المستثمرين، واعتماد حوافز للتصدير؛ يعود ذلك إلى أن استيعاب التكنولوجيا هي المقدمة لكل التطور اللاحق، وتمثل القاعدة المعرفية الوطنية العنصر الأساس في القدرة على استيعاب التكنولوجيا، ويجسّد التعليم العام والتعليم العالي ونشاطات البحث والتطوير هذه القاعدة في البلد المعني. يقدّم باحثون (داغر، 2015؛ البريدي، 2005) كوريا الجنوبية كنموذج للدول التي ارتقت عبر التعليم العالي، إذ تضاعف عدد الباحثين فيها مئات المرات زيادة عن الدول التي لم تعتمد هذا المسار بفعاليّة، مثل الدول العربية. كذلك يقدم داغر إيران كنموذج حالي يشهد "ثورة علمية" تضيّق الفجوة بينها وبين البلدان الصناعية في ميدان التكنولوجيات الناشئة، بالاستناد إلى نسبة واجتهاد الملتحقين بالتعليم العالي وعدد

الأبحاث المنشورة، مما جعلها تتجاوز "مرحلة «التعلم بواسطة الممارسة» إلى مرحلة «التعلم بواسطة البحث العلمي»، وبلغت أعلى سلم التعلم التكنولوجي فيها".

بناءً عليه، إن عدم تحقق هذه المخرجات التنموية للبلد المعني يعود بشكل أساسي لعدم قدرة منظومة التعليم العالي على التوجيه الملائم لتأمين رأس المال البشري المعرفي وبناء القدرات الحيوية، وهو ما تشير إليه مؤشرات التعليم واقتصاديات مختلف الدول العربية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009)؛ إن معظم مؤسسات التعليم العالي العربي تضخ المتخرجين غير الملائمين لحاجاتهم الحقيقية، وأغلبهم بمستويات أداء علمي متدني، وبالمقارنة مع المعدلات العالمية. يعود غالباً سبب ذلك إلى قيام بعض الدول العربية بنسخ الجامعات في بلدانها من دون حساب دقيق لمبدأ علاقة الجامعة بمحيطها مما يدل على أنها لم تستوعب نوعية العلاقة المركبة بين التعليم العالي ووظائفه التي يجب أن تحاكي المجتمع حيث توجد، وتلعب دورها اتجاهه لتعزيز التنمية المتكاملة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009).

إضافة إلى ذلك لا تزال مؤسسات التعليم العالي في كثير من الدول النامية، وبينها العربية، تعاني الانتظام الداخلي وعدم توفر البنى التحتية. قد تعود مشكلة ضعف التأثير المتبادل الايجابي في العالم العربي بين منظومة التعليم العالي والدولة ومجتمعها إلى انتشار مؤسسات التعليم العالي الغربي المعاصر فيه، والتي لعبت دور تنشئة القيادات السياسية للمجتمع المحلي (Erlich, 2015) بهدف تعزيز سيطرتها، وليس لاستكمال المنظومة لبناء القدرات الإنتاجية ومواجهة تحديات التنمية. إن فشل الكثير من الجهود التنموية في العالم الثالث، بناءً على وصفات المؤسسات الدولية، يدل أكثر وأكثر على أن المسألة ليست قضية تخطيط اقتصادي، إنما قضية اتساق مجتمعي واتزان حضاري قبل أي شيء آخر، وهو ما يتطلب قيادات لها رؤية واضحة في أمور الرقي

والانحطاط الحضاري، ولها كذلك مواقف راسخة مستقلة ضمن هذه الرؤية وهي على استعداد للتضحية في امتيازاتها الآنية لتأمين مستقبل المجتمع (قرم، 1985).

اليوم، نجد أن أكثر المجتمعات اقتراباً من الملامح الكبرى لمجتمع المعرفة هي المجتمعات الرائدة في مجال تقنية المعلومات وتطوير أنظمة التعليم المبدعة للابتكارات واختراعات في جامعاتها ومراكز بحوثها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009). أكثر من ذلك، تمثل منظومة التعليم العالي أحد الركائز الثلاثة، إلى جانب الحكومة وقطاع الأعمال، لإنجاز النمو الاقتصادي والاجتماعي المنشودين في سياق اقتصاد المعرفة، ضمن إطار ما يعرف بـ"الحلزون الثلاثي" (triple helix) كنموذج عمل تفاعلي للإبداع، والقائم على شراكة منظومة التعليم العالي مع الحكومة والصناعة. تمثل "حدائق العلوم والتكنولوجيا" (science and technology parks) أو "مكاتب تحويل المعرفة إلى تكنولوجيا" (technology transfer offices) المنتشرة عالمياً نماذجاً عن تطبيقات هذه الشراكة (United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP), 2019; European Commission, 2014).

ثالثاً: الجامعة

أ. التعريف والدور

تعتبر الجامعات أبرز مؤسسات التعليم العالي، وهي تندرج، كما سبق ذكره، ضمن منظومة تتوفر فيها سياسات وقوانين وتمويل ورعاية بمشاركة الجهات الرسمية والخاصة لتمكين التعليم العالي من القيام بدوره، لكن تتفاوت درجة فاعليتها بحسب الرؤية والسياسات والآليات المعتمدة.

تاريخياً وفي المدار الأوروبي، بدأ مصطلح الجامعة (universitas) خلال القرون الوسطى كإسم ومسمى تنظيمي للتعريف بالجسم المشكل من الأساتذة والطلاب، باعتبار أن المصطلح مستخدم حينها للتعبير عن الكيانات أو الهيئات المشكلة من مكونات متنوعة، لكن ابتداءً من القرن الثامن عشر استقر كمصطلح للمؤسسة التعليمية التخصصية (Rugg, 2003). من جهة أخرى، فإن مؤرخين أوروبيين وغيرهم (Ribera y Tarrago, Heer, Tibawi, Ebied and Young in Rugg, 2003)، من أوائل الباحثين في تاريخ الجامعات، أيّدوا تأثر نشوء الجامعات الأوروبية خلال القرون الوسطى بنظم التعليم العربية الإسلامية، وبلحاظ وجود جامعة الأزهر في مصر كأقدم جامعة في العالم، بحسب بوريرو كابال (Borrero Cabal, 1993)، خبير التعليم العالي المعتمد لدى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO)؛ أمّا كمستوى تعليمي ومعرفي، يرجع مؤرخون أوروبيون جذور الجامعة إلى مدارس حكماء اليونان لتعليم الفلسفة ثم كليات المهن النخبوية (الطب، القانون، الكهانة، ..) في إيطاليا وفرنسا ومن لحق بهما مروراً بالقرون الوسطى وامتدادا حتى مطلع القرن التاسع عشر من عصر النهضة حين تأسست الجامعات المعاصرة الشاملة والمفتوحة لكل الطبقات بفعل انتشار الديمقراطية وتفكك عصر الإقطاع، والتوسع في استثمار الموارد الطبيعية والحاجة إلى كفاءات متخصصة (Martin & Etzkowitz, 2000; Kerr, 1963).

لماذا الجامعة؟ وأي دور تلعب الجامعة؟ قامت الجامعة للتعليم، لكن وفقاً للاتجاهات الاجتماعية السائدة من ناحية، ووفقاً لنظريات وتعاليم دينية وفلسفية من ناحية أخرى. في الحضارة اليونانية والحضارة الغربية نهجت المدارس والجامعات مبدأ الطبقية في التعليم باعتباره من خصوصيات الطبقة الحاكمة والحاشية والنخبة في المجتمع، وذلك حتى نشوء

نمط الجامعات المعاصرة في عصر النهضة والثورة الصناعية حيث فتحت أبوابها لكل أبناء الطبقات (عبد الدايم، 1984). لا يبدو أن الجامعة تقدّمت المجتمع نحو التغيير، بل أن التطورات الاجتماعية في عصر النهضة فرضت على الجامعة، في سياق موجة الابتكارات على حد تعبير (Schumpter)، تعديل تكوينها ودورها كما نبينه لاحقاً. ربما تؤيد أو توضح "نظرية الدور"، التي راجت بقوة خلال القرن الماضي، هذا القول وهذا المسار التطوري لدور الجامعة باعتبار الأخير مندرجاً في سياق علم الاجتماع الوظيفي (Kovats, 2013).

مرت الجامعة العصرية لحينها (Kerr, 1963) من ناحية التكوين والدور بثلاث مراحل:

1) الأكاديمية أو الجامعة، وهي كنموذج القرية وكاهنها
2) الجامعة المعاصرة، وهي كنموذج بلدية مدينة بصناعة واحدة
3) الجامعة المتعددة (Multiversity)، وهي كنموذج مدينة كثيرة التنوع والمصالح والحرية والتفلت والتنافس، لكن تبقى إطاراً صالحاً لمختلف الجهود لتحقق فلاحها، وهي بذلك يختلف خصائص أفرادها عن أفراد القرية والمدن الصغيرة والمتوسطة إن لناحية إثبات هويته والإحساس بالأمان مقابل الآخرين، أو تحمل مسؤولية خياراته التعلّمية (الممارسة المثالية لمبدأ حرية التعلم الألماني) والمهنية وسط المروحة الواسعة من المنافسات الجارية.

منذ أواخر القرن العشرين بدأ التعبير عن نمط إضافي مثل الجامعة الشركة (corporate university) أو الجامعة الريادية (entrepreneurial university) بحسب مراجعة (Reed, Lynn Meek and Jones, in Amaral, Jones and Karseth , 2002) بما يعبر عن وجه الشراكة التمويلية والانتاجية مع قطاعي العمل والإنتاج، وأحياناً إلى حد ذهاب البعض إلى تبني المسار النيوليبرالي (Neo-liberal)

باعتبار التعليم الجامعي خدمة مقدمة وليس حقاً اجتماعياً، والطلاب زبائناً (Amaral and Magalhaes, in Amaral, Jones and Karseth , 2002). مع انتهاء القرن العشرين أظهرت الجامعات الأميركية تحولات عديدة، لكن قلما شملت الجامعات البحثية ولا سيما العريقة منها (Kerr, 2011). بالخلاصة، ورغم ما أنجزته الجامعة الأميركية وأسهمت به، فإن نفس الباحثين الأميركيين (Kerr وغيره) يعتبرون أن الجامعة "لم تقصد أن تذهب حيث ذهبت"، مما يدل على وجود رؤية مختلفة لمنظومة ودور الجامعة. ما هي ولماذا لم يمكن الوصول إليها؟ بغض النظر عن أي مسار، أصبح التعليم العالي يمثل منظومة معقدة؛ لم يعد التعليم أستاذاً وصفاً، كما مرّ سابقاً على معظم الأمم. أصبحت الجامعة توأم الصناعة والعسكر والتكنولوجيا ومؤشر على درجة تقدم المجتمع.

عموماً، تتمحور اليوم مهمة الجامعة حول ثلاث أهداف: التعليم، البحث وخدمة المجتمع، وهو ما يعكس الدورين الفكري والاجتماعي، الحاسمين لتطور أي مجتمع، بغض النظر عن بعض الانحرافات عن ذلك لصالح منافسات السوق وجني الثروات (UNESCO, 2009)؛ انتاج المعرفة واقتصاد المعرفة هما من أهم مخرجات الجامعات اليوم، ويحتملان أيضاً إمكانية الانحراف عن خدمة الصالح العام. يشير باحثون (Cruz, Rebourseau and Luisi, 2018) إلى القلق من تأثير ضغوط السوق والمنافسات على التحوّلات التي تحدث في مؤسسات التعليم العالي بعنوان وظيفة خدمة المجتمع، ويقترحون الجامعة التنموية (developmental university) كبديل لمفهوم الجامعة الريادية (entrepreneurial university)؛ توفر المقاربة الجديدة لدور الجامعة الاستفادة الواسعة من المفهوم الحديث والمرن للابتكار وتطبيقاته العملية، وفقاً لتعريفه اللاحق.

هذا التوسع في الحجم والتنوع في المهام يدفع للسؤال الأساسي التالي: من يتحمل مسؤولية ماذا في الجامعة، وكيف تتم قيادتها؟ أو ما هي مكونات حوكمة الجامعة العصرية وما هي محاور عملها المؤثرة على نجاحها وتميزها؟

ب. مكونات حوكمة الجامعة والعوامل المؤثرة

ازدادت أهمية حوكمة الجامعة وإدارتها التنفيذية بالنظر إلى حجم المهام والأدوار الجديدة والمتطورة للجامعة. تمثل الحوكمة في أي كيان منظمي البنية والعمليات المعتمدة لاتخاذ القرارات، بالاستناد إلى أدوار المجموعات المكونة للمنظمة وضغوطاتها (Sporn, 2006)، ولكن أيضاً بلحاظ العوامل الخارجية التي تفرض نفسها واحتياجاتها، مثل التطورات الحكومية والاجتماعية والتكنولوجية والتنافسية (Keller, 2006)، وهو ما يمثل أو ينتج مجموعة من التوازنات (Martin & Etzkowitz, 2000) التي يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل مختلف وحدات الجامعة وحوكمتها.

تصاحب مع التحولات في أهداف ودور الجامعات تغييرات بنيوية أملت تحويل الجامعات إلى مؤسسات كبرى ومعقدة تتطلب أنظمة لإدارة الموارد البشرية والمالية واللوجستية والتكنولوجية والعلاقات مع سائر الجامعات وقطاعات المجتمع والإنتاج والخدمات. إن التغييرات في بيئة المنظمات أجبرت الأخيرة على ابتداع طرقاً جديدة لتفعيل عملها، سواءً على المستوى الهيكلي، أو القيادي والإداري والممارسات، بحيث لم يعد تعظيم الأداء معتمداً على زيادة الأصول المادية، بل على المعرفة والطاقات الإنسانية (Masadeh, Obeidat & Tarhini, 2016) كأهم الموارد المستدامة والمتجددة. إن التحوّلات مثل زيادة القدرات الاستيعابية لشرائح واسعة من المجتمع (massification)، الشراكة البحثية مع قطاعات

المجتمع والاقتصاد، انحسار التمويل الحكومي، والتنافس على المراتب بين الجامعات (Barakonyi, 2004b; OECD, 2008; Halász, 2009 in Kovats, 2013)

أوجبت الركون إلى آليات عمل الشركات التجارية مثل التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة، وبرامج لاستقطاب الطاقات الطلابية والكفاءات العلمية وريادة الأعمال، إلى جانب اعتماد أنظمة معلوماتية ومحاسبية (Sporn, 2006).

تشتمل حوكمة الجامعة العصرية على أهم المكونات المؤثرة التالية (Kerr,2011; Amaral, Jones and Karseth, 2002):

1) الهيكلية الرسمية

تعكس الهيكلية الرسمية تكيّف الجامعة مع متطلبات البيئة الخارجية والدور والمسؤوليات الناشئة عن ذلك، أي العامود الفقري لمنظومة الحوكمة المعتمدة في الجامعة (El-Khawas, in Amaral, Jones and Karseth, 2002)؛ كذلك تعكس العلاقات الداخلية بين وحدات الجامعة وكيف تتوزع مسؤولياتها وصلاحياتها، ولا سيما بين المسارين الأكاديمي والإداري، وهو ما يفيد كثيراً في فهم آلية اتخاذ القرار وبالتالي تقييم فعالية أداء الجامعة، كما يستفيد منه الباحث لاحقاً عند تحليل حالة الدراسة.

تلحظ الهيكلية الرسمية عموماً معظم المكونات التي تتشكل منها حوكمة الجامعة، مثل مجلس الأمناء، رئاسة الجامعة، الهيكلية الإدارية، والهيكلية الأكاديمية، ويتم تصميمها بالطريقة التي تبين مواقع اتخاذ القرار بحسب رؤية منظومة الحوكمة المعتمدة. يذكر (El-Khawas) أن بحثه يساهم في تقييم عما إذا أسلوب حوكمة الجامعة يقدم هيكلية قوية، ولكن مرنة وقابلة للتكيّف اتجاه

التغيرات التي تواجهها الجامعة. بناءً عليه، تعتبر الهيكلية الرسمية المصداق الأبرز للتكيف مع التحولات المؤثرة على دور الجامعة ودرجة مواكبتها لمتطلبات البيئة المحيطة.

2) رئاسة الجامعة

تطورت رئاسة الجامعة مع الوقت من حاكم بأمره في الجامعة إلى موقع ميسر عمل الفريق الداخلي والخارجي، كما هو شأن تطور علم وفن الإدارة. مع انطلاق الجامعات المعاصرة تركز عمل وتأثير الرئيس على تعظيم استخدام آليات العمل الداخلية وقدرات الجامعة التعليمية، ثم مع تطور دور الجامعة اجتماعياً واقتصادياً توجب على الرئيس لعب دور الشخصية المحورية القيادية لتأمين تناغم مصالح الشرائح المختلفة داخلياً وخارجياً (Kerr, 2011)، بل هو المفتاح الاستراتيجي لتفوق أداء منظمة على أخرى، لأنه مسؤول أيضاً عن تعظيم أداء سائر الموارد الإنسانية بالدفع نحو مشاركة المعرفة والابتكار (Chu & Lai, 2011; Odumeru & Ifeanyi, 2013; Mushtaq & Bokhari, 2011 cited in Masadeh, Obeidat & Tarhini, 2016) باعتبار الرأسمال الإنساني الميزة التنافسية الأهم. تفاوتت درجة هذا الدور بحسب نمط المنظومة الجامعية، ففي أوروبا عموماً ظل دور الرئيس محافظاً، بينما بلغ أقصاه في الولايات المتحدة الأميركية، حيث التركيبة الاجتماعية كانت تسمح لمجموعات المصالح بممارسة الضغط، سياسياً وعلى رؤساء الجامعات دون استنكار التجاوب معها (Kerr, 2011)؛ وبحسب الدور المنظور يتم النظر إلى الرئيس كقائد أو كرئيس إداري، وما يترتب على ذلك من لزوم توفر كاريزما ورؤية ومواصفات شخصية ومهارات عالية وقدرة تحمل ضغوط من عدمه، لكن على الأقل أن يكون من نوع "الخبراء الإداريين" بحسب ما اقتبس عن (Nevins,1962). ينبغي للدور التوفيقي للرئيس أن يكون من النوع الذي يجعل الأمور

تتقدم بتناغم، لكن ليس على حساب معايير مثل الحرية والجودة والابتكار، لأجل دعم مصالح شرائح المجتمع كافة على أساس من الحقائق والمعارف، كمن ينسق حركة الطيران في مطار الجامعة، ولا سيما وقت الضباب الشديد. يفترض القيام بهذا الدور وأداء تلك المهام أن يتوفر في الرئيس ثلاث خصال: ذو علاقات سياسية؛ شعبية محلية؛ ومرموق فكرياً (Keller, 2006). أما بحسب (Kerr, 2011)، فإنه يخلص إلى أهم ثلاث خصال للرئيس: حسن التقدير والحكم، الشجاعة، (والعزم) والثبات، وهذه الأخيرة هي الأهم كون الرئيس يقع وسط تجاذبات الجهات الحكومية والصناعية والنقابية وغيرهم؛ كذلك على الرئيس أن يعمل على استراتيجية تجنب الأسوأ مقابل تحصيل الأفضل، وأن يعلم بأن النجاحات تمر بصمت بينما يضج الوسط المحيط بحالات الفشل، بحيث تكون له القدرة على مواجهة الإحباطات والانتقادات بأعصاب قوية كـ"أنابيب المجارير".

الآن، ومع مطلع القرن الواحد والعشرين، ومع تباين تجارب المنظومات الجامعية في البلدان المختلفة قد لا يصح تطبيق مقاربة واحدة لدور الرئيس وحجم تأثيره في حوكمة الجامعة، فالأمر يختلف إذا ما كانت المنظومة الجامعية تلعب دوراً أساسياً في صناعة اقتصاد الدولة ومكانتها العالمية، عما اذا كانت لا تزال تعاني الانتظام الداخلي وعدم توفر البنى التحتية. اعتاد Kerr (2011) ان يعلق على مسار تطور جامعات أميركا اللاتينية، مقابل ما يجري في أوروبا وأميركا الشمالية، بأنهم لا يزالوا عالقين في مرحلة الحكومة الطلابية وتداعيات توريط الجامعة في التجاذبات السياسية وغموض التنظيم الرسمي للجامعة، مما يؤشر إلى اختلاف درجة التجربة والنضوج الاجتماعي والاقتصادي وبالتالي عدم الصلاحية الكاملة لأنماط بعض الدول كبدائل تامة لدول أخرى.

3) مجلس الأمناء

يمثل مجلس الأمناء أحد أشكال السلطة العامة ومجموعات الضغط والمصالح المتبادلة مع الجامعة. تميزت الجامعات الأميركية بمباشرة اعتمادها في العصر الحديث بعد ابتكار هولندا لهذا المكون الإداري خلال القرن السادس عشر. يعكس وجود هذا المجلس حجم التأثير الخارجي المحتمل على حوكمة الجامعة التي تعتمد هذا المكون الإداري.

4) الهيئة التعليمية

تعتبر الهيئة التعليمية (Faculty) المعنية الأولى بالمستوى الأكاديمي وتجد مجالاً لممارسة هذه المسؤولية عبر التأثير على تعيين الأساتذة وممارستهم لحريتهم الأكاديمية. ساد التأثير الكبير لهيئة التعليم في مدرسة Paris والنماذج الإنكليزية التي تبعتها مثل Oxford و Cambridge، والأميركية مثل Yale وغيرها، حتى أواخر القرن التاسع عشر، إلى درجة ممارسة الصلاحيات الإدارية مثل قبول الطلاب وسائر إجراءات التنظيم الداخلية. مع اعتماد نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية تضاءل تأثير الهيئة كرابطة، وليس كأفراد، في أميركا كما كانت أيضاً مشاركتهم غير إيجابية في تطوير الجامعة المعاصرة، لكن حافظوا على حيوية مشاركتهم في بريطانيا (Kerr,2011).

رغم التطورات الحديثة والمعقدة إدارياً لحوكمة الجامعات يبقى للوحدات الأكاديمية، كليات وأقساماً، سلطات مؤثرة فعلياً أكثر مما هو منصوص عليها رسمياً، بحسب ما خلص إليه توكر (Tucker) كما ورد في ورقة (Martin & Etzkowitz, 2000).

5) الهيئة الإدارية

تطورت المسؤولية الإدارية في الجامعات من مدير منفرد لتنسيق وتنظيم العمل ضمن الكلية إلى طاقم عمل متعدد الاختصاصات والمهام اتجاه الوضع الداخلي للجامعة والجهات الرسمية والممولة والمجتمع الأهلي وأصحاب المشاريع البحثية وغيرهم، أضحت مكون تزداد أهميته مع ازدياد حجم الجامعة وأهميتها. كذلك، ومع ازدياد تأثير العلاقات الخارجية على حوكمة الجامعات، والأميركية خصوصاً، يقع على عاتق الإدارة متابعة هذه العلاقات واستقطاب المواهب.

6) الطلاب

يلعب الطلاب دوراً مباشراً أو غير مباشر في حوكمة الجامعة. في بعض الدول تشارك اتحادات الطلبة في حوكمة الجامعة أو تكون ذات تأثير واسع، كما ظهر في جامعة Bologna في إيطاليا (قبيل عصر النهضة) وتبعتها أسبانيا حينها ودول أميركا اللاتينية حيث لا يزالون حتى تاريخه (1963) جزءً من الهيئات الحاكمة في الجامعات، لكن عموماً بأثر سلبي على المستوى الأكاديمي، عدا عن توريط الجامعة في التنافسات السياسية الراهنة. جرت محاولات في الولايات المتحدة الأميركية لتعزيز المجالس الطلابية، لكن في النهاية استقر على ممارستهم جملة من الأنشطة الخارجية (اللاصفية) لتعزيز ثقافتهم ومهاراتهم الحياتية وإبداء مواقفهم اتجاه القضايا الراهنة. في الوقت نفسه يمارس الطلاب تأثيراً فاعلاً غير مباشر على المستوى الأكاديمي، لأن نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية يعطيهم الفرصة للمساهمة بتحديد الاتجاهات التخصصية المستقبلية لنمو الجامعة، وكذلك لفرز الأساتذة الناشطين ودعم استمراريتهم وترقيهم العلمي والمهني.

7) السلطة العامة أو الرسمية

مارست وتمارس السلطة العامة أو الرسمية التأثير المباشر أو غير المباشر من نظام حوكمة الجامعة، وتكون جاهزة التدخل حسب المصلحة. في روسيا وألمانيا تم إخضاع الجامعات للسلطات الرسمية، وكذلك في فرنسا منذ عهد نابليون حتى أواخر القرن التاسع عشر، وفي بريطانيا بشكل مشترك مع الهيئة العلمية. في الجامعات الأميركية تمظهرت السلطة العامة عبر مجلس الأمناء وإشراف وزارة مالية الولاية وحاكمها ومجلسها التشريعي. عموماً، تتجه حوكمة الجامعات لتعمل تحت نظر التشريع الرسمي والسلطة العامة لكن دون سقف السلطة الدكتاتورية الواحدة، إنما بديناميكية تبادل التأثير مع ذوي الصلة والمصلحة من مختلف هيئات المجتمع. هذا التوجه نقل مركز القوة من الداخل (أساتذة وطلاب) إلى الخارج، لكن مع استمرار توفير الفرصة، وبشكل غير رسمي، لتلك العوامل وغيرها لممارسة تأثيرها على المجموع، ولا سيما ضمن المنظومة الأميركية بسبب تداخل مصالح الأخيرة مع مجموعات الضغط الاقتصادية والسياسية والمهنية، سواءً المشروعة أو غير المشروعة.

8) العوامل الخارجية

يمكن توقع التغيرات أو التأثيرات في حوكمة الجامعة بلحاظ مصالح اللاعبين الخارجيين المعنيين بمدخلات، عمليات، أو مخرجات الجامعة مثل أعضاء مجلس الأمناء، المؤسسات الخيرية، السلطات المحلية والحكومية، القطاع الصناعي (Kerr,1963, 2011)، بل قد يصل الأمر إلى حد تحوّل جامعة ما أو تأسيس أخرى لصالح أحد الجهات الخارجية المعنية، ومنها الجامعات التابعة لقطاع صناعي محدد أو لشركة معينة مثل جامعة العلوم الفضائية

(Aerospace University) في بريطانيا (Kovats, 2013)، عداك عن تلك العاملة لصالح الجمعيات المؤسسة.

عموماً يمكن الاستخلاص أن الحكم على أداء الجامعة لا يمكن أن يكون منصفاً دون مراجعة البيئة والمنظومة المؤثرة. إن صلاحيات وتأثير نفس الموقع الأكاديمي في جامعتين من بلدين مختلفين قد تتباين بحسب الثقافة الاجتماعية والتقاليد العلمية ودرجة تدخل القطاع الخاص وغيرها من العوامل المختلفة، ففي حين يتوفر لرؤساء الأقسام في الجامعات الأوروبية وضعية اعتبارية وهامشاً مؤثراً، نجدهم في الجامعات الأميركية أقل تأثيراً مقابل العميد، بحسب ما تم الاقتباس عن موسس (Moses) (Kovats, 2013).

إن مراجعات (Kerr,1963, 2011) خلصت إلى أن أهم قضيتين تواجه تفعيل حوكمة الجامعة هي:

1) تعزيز روحية الديمقراطية التشاركية

2) مواجهة تخفيض فعالية القيادة الجامعية،

وهو ما يمكن أن يتعارضا إذا لم يتم اعتماد المقاربة الملائمة؛ إن التغيير المستمر يفترض الركون إلى منظومة قيم ومعايير تفرض التوازن بين الأبعاد الاجتماعية، التربوية، التنافسية، التجارية، المسؤولية الاجتماعية، وغيرها مما هو لازم لكل بيئة صحية العلاقات ومستدامة.

ج. المحور التربوي وهيكليته الأكاديمية

يمثل المحور التربوي الأكاديمي في دور الجامعة المكوّن الأساس لنجاحها (Clark, 1998)، والذي تُحشَد له سائر الموارد، بمعنى الاستثمار فيه لتتمكن من القيام بمهامها الثلاث: التعليم، البحث وخدمة المجتمع، وصولاً إلى لعب دور الجامعة الريادية (entrepreneurial

university). يقوم انتاج المعرفة على النشاط العلمي والتربوي للجامعة، وتمثل المعرفة المنتجة بدورها المادة الخام لاقتصاد المعرفة باعتباره الاقتصاد العالمي الأهم والأكثر تنافساً. إذن، يعود فضل رفد اقتصاد المعرفة إلى البرامج الأكاديمية في الجامعات، وهي التي تتشكل بناء على رسالة الجامعة ودورها (تعليمي، بحثي). توجد البرامج التخصصية للدرجات العلمية المختلفة (إجازة، ماستر ودكتوراه) ضمن قسم يعنى باختصاص محدد، أو متداخل الاختصاصات (interdisciplinary)، ويجمع عدداً من الأساتذة الجامعيين المشاركين في تلك البرامج برئاسة أحدهم (Martin & Etzkowitz, 2000). تنضوي مجموع الأقسام ذات الخصائص المشتركة ضمن كلية واحدة بإدارة عميد، وفوق الكليات وسائر الوحدات البحثية وغيرها يكون رئيس الجامعة. قد تختلف بعض التسميات من بلد لآخر، وقد تتوفر أحياناً درجات الدراسات العليا (ماستر ودكتوراه) لنفس الاختصاص في وحدات جامعية مختلفة تبعاً لأسباب تنظيمية، مثل حالة الجامعة اللبنانية.

إذن، يتكون عادة الهيكل الأكاديمي للجامعات من رئاسة وكليات وأقسام ، يتمحور تنظيمها حول الاختصاصات (Seeber et al., 2014). هناك من طاقم الجامعة العلمي من يجمع بين التعليم والبحث، وبين هذين أو أحدهما والإشراف والتوجيه وإدارة الوحدات الأكاديمية والمشاريع البحثية والعمل ضمن لجان رسمية وغير رسمية (Larsen, 2003) لسبب مالي أو علمي، وهو ما يبين ازدياد أهمية أعضاء الطاقم العلمي ومحوريتهم في كثير من الأنشطة، وأهمية توفر هامش لاستقلاليتهم ضمن التنظيم الجامعي مما يعكس حرية خيارات التعليم (Lehrfreiheit) كما أقرها المبدأ الألماني كشرط للمنظومة الجامعية الناجحة (Kerr, 1963).

د. دور القسم الأكاديمي

برز في الفترة الأخيرة العديد من الأبحاث حول دور القسم ودرجة تأثيره أو فعاليته في تحقيق الإنجازات الأكاديمية والبحثية والتربوية للجامعة، وكذلك في تحقيق التغيير المنشود.

تعرف الأنظمة الداخلية للجامعات القسم باعتباره أحد الوحدات الأكاديمية الأساسية المكوّنة للجامعة الحديثة، ذات التركيز على اختصاص محدد سواءً بمادة علمية خالصة (discipline) أو بمادة علمية مشتركة (interdisciplinarity) ضمن كل كلية (Lyons, 2008)؛ قبل القرن العشرين كان نموذج الكراسي التخصصية، بدل الأقسام، سائداً في معظم الجامعات الأوروبية.

في الجامعات البريطانية يتلخص دور رئيس القسم بممارسة قيادة أكاديمية قوية لتحقيق أعلى مستويات التميّز في مختلف أنشطته (University of Sheffield, 2015)؛ على رؤساء الأقسام إبراز رؤاهم وتمكين سائر أعضاء القسم من أداء دورهم وفقاً للاستراتيجية المقررة. يتوزع دور الرئيس ومسؤولياته على عدة محاور، أهمها:

1) القيادة والإدارة: تحمل مسؤولية وضع الخطط وتنسيقها مع المستوى الأعلى (الكلية)، ومتابعة تنفيذها؛ المشاركة في قيادة وإدارة أنشطة الكلية الخاصة والمشتركة مع أقسام وكليات ووحدات جامعية أخرى؛ وتمثيل الجامعة داخلياً وخارجياً.
2) استقطاب الطلاب وتعليمهم: تطوير البرامج التعليمية المطلوبة؛ توجيه الطلاب وتسهيل التحاقهم واكتسابهم الشهادات وفقاً للأنظمة المعتمدة؛ وتوفير تجربة تعليمية جيدة ومتكاملة.
3) البحث العلمي: توجيه البحث وفقاً لأعلى معايير الجودة وأخلاقيات البحث؛ وتهيئة العلاقات والبيئة البحثية الداعمة للأساتذة والطلاب؛ وإحراز المؤشرات البحثية المتقدمة.

4) تحويل المعرفة (إلى تطبيقات عملية/منتجات): استكشاف الفرص للمساهمة في اقتصاد المعرفة؛ وبناء البيئة الداعمة لتنمية تلك المساهمات وتأمين التمويل لتطوير البرامج والأبحاث.

مقابل ذلك، يلخص لارسن (Larsen, 2003) مهام رؤساء الأقسام ضمن خمسة أنماط من الأنشطة: 1) التعليم؛ 2) البحث؛ 3) شؤون العاملين؛ 4) المهام السياسية (العلاقات والطلبات الخارجية)؛ و5) الإدارة.

تبقى درجة انجاز رئيس القسم للدور الموكل متعلقاً بخبرته وشبكة علاقاته الشخصية. كذلك ترتبط فعالية دور القسم بالنموذج الجامعي المعتمد وبفعالية رئيسه، بحيث أن مخرجات القسم البحثية والابتكارية، وتوفير التمويل للأبحاث ترتبط إيجاباً مع خبرة الرئيس وانتاجه العلمي (Rybnicek, Leitner, Baumgartner, and Plakolm, 2019)؛ بينت الدراسة الميدانية الحديثة أعلاه أن رؤساء الأقسام ذوي الخبرة الصناعية، إلى جانب الكفاءة العلمية العالية، أكثر أهلية لتفعيل دور الجامعة في ريادة الأعمال واقتصاد المعرفة تأهيلاً للمتخرجين، وانتاجاً للتطبيقات والابتكارات المعرفية التجارية، وهو ما يعني أيضاً تأميناً للتمويل الخارجي؛ أيضاً، يفترض إلى جانب ذلك الدور الحاسم لرؤساء الأقسام خلال عمليات التغيير والتحوّل نحو المتطلبات الجديدة، سواءً سلباً أو إيجاباً، لأن بعضهم يعيش التوتر بين الشخصية الأكاديمية البحتة وبين الشخصية الاجتماعية القيادية المواكبة لمتطلبات المجتمع والبيئة الخارجية.

ختاماً، إن صلاحيات وتأثير نفس الموقع الأكاديمي في جامعتين من بلدين مختلفين قد تتباين بحسب الثقافة الاجتماعية والتقاليد العلمية ودرجة تدخل القطاع الخاص وغيرها من العوامل المختلفة، ففي حين يتوفر لرؤساء الأقسام في الجامعات الأوروبية وضعية اعتبارية وهامشاً مؤثراً، نجدهم في الجامعات الأميركية أقل تأثيراً مقابل العميد، بحسب ما تم الاقتباس عن موسس

(Moses) (Kovats, 2013). في النروج، تعمل وزارة التربية على تعديلات هيكلية لتعزيز وضمان جودة التعليم والبحث والإدارة من خلال تعزيز قيادة وصلاحيات رؤساء الأقسام إلى درجة التحوّل من نظام الزمالة إلى نظام التعيين، بما ينسجم مع الاتجاهات العالمية (Larsen, 2003).

ه. نمط التعليم العالي السائد

عموماً، انحسر التطور التربوي والتعليمي خلال القرون الأخيرة بالمسار الغربي المسيحي، المتأثر بالثورة الفرنسية عام 1789، وشيوع التوجهات العلمانية التربوية المجردة عن الالهيات والقيم المثالية، وطغيان نزعة "الطبيعة" والتقنيات التي مهدت للثورة الصناعية الأولى. كذلك الأمر بالنسبة لنمط التعليم العالي الغربي الذي يسود غالبا في العصر الحالي، لكن من الملفت للنظر أن مؤسسات التعليم في الدول المستعمَرَة، وبينها لبنان، انتشرت ابتداءً بفعل الارساليات الدينية (بروتستانية وكاثوليكية). إن هذا النمط الغربي نفسه توزع خلال معظم القرنين السابقين بين نموذجين: التعليم الليبرالي (Liberal Education) والتعليم التخصصي (professional education)، ولكل أسبابه وخلفيته.

أدخل الألمان بداية القرن التاسع عشر النمط الحديث للجامعة المرتكز على البحث والتعليم المهني المتخصص لتلبية احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية لكن بخلفية مرتكزة على منهجية استكشاف مصادر المعرفة وشعار "حرية التعليم والتعلم" وليس التلقين، وأضحى النموذج القدوة لسائر جامعات أوروبا وأميركا (Ruegg, 2004)؛ كان الفرنسيون الأقرب إلى تثبيت هذا النمط التخصصي، لكن بخلفية انتاج موظفي الدولة (Charle in Ruegg, 2004)، وهو ما يجعل كل ثقافة وبيئة مؤثرة على فعالية النمط التعليمي المعتمد وإن كان بنفس المسمى. بالمقابل

ارتكز اقتباس الأميركيين والانكليز للنموذج الألماني على خلفيتهم السابقة المعتمدة على التعليم الليبرالي التقليدي (اختصاصات النخبة) (Kerr, 1963). اليوم يتم النظر إلى الجامعة الأميركية الحديثة "كنوع جديد من المؤسسات، فهي ليست كنموذج أكسفورد أو برلين، ولا هي فعلياً مؤسسة خاصة ولا عامة، ولا هي بالكامل جزء من هذا العالم ولا خارجه، بل هي فريدة: شراكات الجامعة والحكومة والصناعة، حشد المواهب والحائزين على جوائز نوبل، والإنتاج المعرفي - المتمركز في عدة بقع جغرافية- بنسب يقدرها سنو (Snow) 80% من الإنتاج العلمي في الغرب (Kerr, 1963, 2011). يرد الباحث أعلاه تطور منظومة الجامعة الأميركية، التي يسميها American Multiversity، إلى السياق التاريخي والتطلع للمواءمة مع المجتمع المحيط؛ لم يسبق، على حد تعبيره، لمؤسسة نظيرة أن بحثت عن المعرفة الجديدة وخدمت هذا العدد من القطاعات والشرائح لحضارة نامية، بالإضافة إلى خاصية الإنتاجية والحفاظ على ثابتة الحرية الأكاديمية. يعتقد أيضاً أن محاكاة الجامعة عملياً لتطورات وحاجات المجتمع منذ الحرب العالمية الثانية جعلها تبني منظومة واسعة ومقتدرة وأنجزت تحولاً كبيراً متناغماً تدريجياً دون حاجة لثورة أو إنذار مبكر؛ انتهج النموذج الأميركي الديناميكية والبراغماتية في التكيف مع الفرص والعروض التمويلية وإحداث التغيير، ومنها صيغة توزع الجامعات وحشد المواهب في مناطق معينة لمصلحة القطاع الصناعي مقابل التنمية الاجتماعية المتوازنة، وإن كان أحياناً على حساب بعض الرؤى والفضائل العريقة، مما أثار انتقادات بأن الجامعة لا تعرف إلى أين تسير، أو صارت متوجهة علمياً وإدارياً بفعل تأثير التمويل الخارجي؛ علمياً بفعل الخضوع لبرامج البحث المطلوبة، وإدارياً بفعل الاضطرار لمجاراة الباحثين الذين يكسبون التمويل الخارجي وعدم خضوع هذا التمويل لمعايير السياسة المالية الداخلية.

يمكن القول الآن أن الأمور بدأت هكذا، لكن اليوم تميل المسارات لصالح خصائص التعليم الليبرالي، سواء كلياً أو جزئياً بما يتلاءم مع متطلبات التكيف ومواكبة اقتصاد المعرفة. إن أهم ما يستخلصه وينتقده أكاديميون مثل Kerr (2011), Flexner (1968)، و(Bonaccorsi) وآخرون و(Conraths and Smidt) في دراسة (Rybnicek et al., 2019) وغيرهم هو انجرار الجامعات إلى متطلبات السوق والشارع بدون تفكير معمّق وتقدير للعواقب مثل "كتاب مفتوح معروض على طاولة للبيع."

- **التعليم العالي الليبرالي**

يعتبر نموذج التعليم الليبرالي (Liberal Education) أبرز أنماط التعليم العالي الحديث. تقوم فلسفة التربية الليبرالية على بناء الشخصية الإنسانية ذات التفكير المستقل والمهارات الاجتماعية المتنوعة، بالأحرى تزويده بثقافة متنوعة تدعّم محورية شخصيته في المجتمع، وهي تُعنى بتعليم فنون التفكير والسلوك الإنساني الحر، وترتكز على العلوم العقلية والأدبية التي سادت بوضوح سائر العلوم منذ عصر الفلسفة الإغريقي وحتى عصر الثورة الصناعية. يعود بروز التعليم الليبرالي في مؤسسات التعليم الحديث بالفضل إلى منظومة التعليم الأميركية برغم الجذور الأوروبية لهذا النموذج (إغريق ورومان) (Haidar, 2014, 2020)، وأضحت جامعاتها رائدة تطبيقه عالمياً، لا سيما في نطاق الدول المتأثرة بالمناهج التعليمية الغربية، ولا يزال في عمق رسالتها ورؤيتها نظراً لدوره، كما كان تاريخياً، في تربية النخب العلمية والقيادية وتكوين شخصية متعلمة منفتحة ومزوّدة بمهارات المواطنية العالمية وفقاً للثقافة التي يتم تبنّيها، وذلك رغم طغيان الاحترافية التخصصية على مستوى واجهة المؤسسات التعليمية الأميركية على وجه الخصوص.

اليوم، ومع بروز المواهب الإنسانية كميزة تنافسية شبه وحيدة، تتعزز الحاجة لصقل الشخصية الإنسانية بما يتلاءم مع أهداف تقدم المجتمعات ورقيها وسلامها. للقرن الواحد والعشرين، تعرّف رابطة الكليات والجامعات الأميركية (Association of American Colleges and Universities, 2016) التعليم الليبرالي بأنه منهجية تمكن الأفراد من التعامل مع الحالات المعقدة، والتنوع والتغيير، لأنها تزودهم بقاعدة واسعة من المعارف العلمية، الثقافية والاجتماعية، إلى جانب تخصصهم المحدد، فتكسبهم حس المسؤولية الاجتماعية، ومهارات التواصل والتحليل وحل المشاكل ضمن واقعهم؛ لأجل ذلك يتم اعتباره تعليماً عملياً (مرتبط بمتطلبات سوق العمل)، كما حدد المختصون مجموعة من النواتج التعلمية الضرورية حتى يحقق هذا النموذج أهدافه. يبلور حمزة (2008)، عميد كلية الفنون والعلوم بالجامعة الأميركية في الكويت، أهداف التعليم الليبرالي الحر بتحقق أمرين: التأهيل العلمي الاحترافي، والتأهيل القيادي، بحيث يشمل برنامج تعليم الاختصاص "مواداً دراسية لتنمية الفكر ومهارات التفكير النقدي والمهارات القيادية والتحليل، للمساهمة في خلق الفرد القادر على التحلي بالمسؤوليات المدنية والأخلاقية ليكون فردا فاعلا في المجتمع"، وهو ما يختلف عن نفس التعليم الليبرالي خلال القرن العشرين الذي كان يقتصر على تكوين النخبة الجامعية كخيار تخصصي، وليس كمسار ضروري لمختلف مراحل التعليم والاختصاصات لأجل النجاح والتنافس (Liberal Education and America's Promise, 2007). يشكل هذا التحوّل الأخير محور الاهتمام، لأنه يوفر للجامعات ومتخرجيها التكيّف مع متطلبات الاقتصاد الجديد، اقتصاد المعرفة. بناءً عليه نجد أن مناهج التعليم الليبرالي تغطي نطاقاً واسعاً من العلوم (Haidar, 2014, 2020) مثل:

- الإنسانيات: أدب، فن، لغات، فلسفة، دين، أخلاق، موسيقى، ...
- علوم اجتماعية: تاريخ، علم نفس، قانون، علم المجتمع، علوم سياسية، الدراسات الجندرية، علم التطور البشري، اقتصاد، جغرافيا، معلوماتية، ..
- علوم طبيعية: علم الفلك، علم الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، علم النبات ودراسة الآثار، علم الحيوان، علوم الأرض، ..
- العلوم البحتة والرقمية: رياضيات، منطق، إحصاء، ..

يتمايز التعليم الليبرالي بعدة خصائص تستقطب الاهتمام والتبني من الجامعات:

1) الإطار المفاهيمي

يعتمد التعليم العالي الليبرالي مساراً رؤيوياً ضابطاً للتنفيذ (الإيقاع)، ولذلك فهو يصيغ لنفسه إطاراً أسماه "الإطار المفاهيمي" والذي أضحى الممر الإلزامي لمنظومته التعليمية، بغض النظر عن دقة التنفيذ. يشكل الإطار المفاهيمي هنا، كما في أي بيئة عمل جماعي أو مجتمعي، المبادئ والسياسات العامة الإرشادية للعمل المنشود، ويكوّن بذلك الثقافة الفاعلة، ومنها تشتق ثقافة المنظمة وثقافة المجتمع. في حالات كثيرة لا يتم توثيق هذه الأطر المفاهيمية وتبقى بحدود العرف الثقافي، لكن المؤسسات التي تنشد الدقة والخصوصية ومسؤولية التصدي لمهام معينة تعمل على بلورة وترسيخ ثقافتها العامة والمتخصصة ضمن وثائق مرجعية حاكمة تدعى الأطر المفاهيمية.

نشأ مفهوم الإطار المفاهيمي بالإجمال أو عناصره الأولى مثل الرسالة والرؤية ضمن إطار النموذج الأميركي المؤسسي (الأمين، 2014) ؛ لذلك يُعتبر

تبنيه في المجتمعات الأخرى، ولا سيما الفرنكوفونية، أمراً مستجداً يتم إسقاطه على مؤسسة قائمة، وغالباً ما لا يتطابق الكلام مع العمل، ويكون دوره هامشياً وشكلياً.

أضحى توفر الأطر المفاهيمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي شرطاً لنيل الاعتماد من الهيئات المختصة، المشار إليه لاحقاً، ويجب أن تشمل على الأقل خمس مكوّنات (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2000):

1) رسالة المؤسسة (والكلية أو القسم أو البرنامج إذا كانوا المعنيين بالعملية)
2) فلسفة المؤسسة
3) البناء المعرفي التخصصي موضوع المؤسسة
4) النواتج التعلّمية المتوقعة
5) أنماط التقييم المتلائمة مع النواتج التعلّمية

2) المهارات الفكرية والاجتماعية

بينما ينتقد مؤيدو التعليم الليبرالي الأنماط الأخرى لتركيزهم على المعارف التقنية، يصعب فعلاً على الطالب الجديد أن يدرك مردود هذا النوع من التعليم. لأجل ذلك أوردت مقالة (Haidar, 2014, 2020) جملة من المهارات المكتسبة خلال الدراسة الجامعية وفقاً لنمط التعليم الليبرالي:

- مهارات التحليل، والتقييم، والتفكير الناقد والابتكاري
- مهارات التواصل الفعّال شفهياً وكتابة
- مهارات ربط العوارض وحل المسائل
- القدرة على التعلّم وتقديم الأفكار الجديدة

- خبرة التحليل الكمي والنوعي
- مهارات القراءة النقدية والتعبيرية
- المهارات الرقمية
- المهارات البحثية
- مهارات التنظيم وإدارة الوقت
- مهارات القراءة المعلوماتية
- القدرة على التكيف مع الظروف المستجدة
- مهارات إتخاذ القرار الأخلاقي
- القدرة على طرح الأسئلة المفيدة
- قدرة العمل كفريق
- فهم الذات والثقة بالنفس
- القدرة على تنمية الإحساس والتسامح اتجاه الآخرين وثقافتهم
- تعلم اللغات والمعارف الأخرى

3) معايير الأهلية والاعتمادية

حددت الدراسات حول التعليم العالي عدة شروط ومعايير لتقرير مسألتي "الأهلية" (Eligibility) والاعتمادية" (Accreditation) كمؤسسة تعليم عالي؛ ففي حين أن المسألة الأولى تبدأ بتقييم ذاتي مرفق بالأدلة لإثبات صلاحيتها وتبرير تسجيلها كمؤسسة تعليم عالي مرشحة لطلب الاعتماد، فإن الثانية تعتمد على مراجعة وتدقيق الهيئات الخارجية المختصة بجودة التعليم العالي التي تمنح شهادات الاعتماد.

ترتكز معايير الأهلية والاعتماد على تقريري تقييم وفقاً للنموذجين التاليين:

- **تقرير التقييم الذاتي ((Research Assessment Exercise (RAE)**

جعل الدليل الأميركي حول سياسات التعليم االعالي (Higher Learning Commission, 2015) المعايير المعتمدة للتعليم الجامعي كشروط متوفرة لأهلية الترشح إلى فئة الاعتماد، على أن تشمل التالي:

1) الترخيص القانوني
2) مجلس أمناء أو إدارة ذو صلاحية لتقرير السياسات الرئيسة ومتابعة تنفيذها
3) استقرار عمل المؤسسة الجامعية على مدى العامين الأخيرين على الأقل
4) الرسالة
5) برامج تعليمية ذات شهادات أكاديمية مدعّمة باستراتيجية تقييم
6) تعريف المؤسسة الجامعية إلى العموم عبر نشر رساتها وبرامجها
7) القدرة المالية بما فيه تخطيط الموازنات والمراجعة المالية
8) الإدارة التنفيذية: تعيين مدير تنفيذي من قبل مجلس الأمناء أو الإدارة
9) الطاقم التعليمي والإداري
10) موارد التعلم: مختبرات، مكتبات، مساحات حرة، عيادات طبية، متاحف تخصصية
11) خدمات دعم الطلاب: توجيه، إشراف، منح وعمل جزئي للطلاب
12) التخطيط الإداري التشغيلي والأكاديمي
13) لائحة السياسات والإجراءات ذات الصلة بالطاقم والطلاب
14) برامج تعليم قائمة
15) المصداقية والشفافية في العمليات التجارية والأكاديمية
16) وصف موحّد للمؤسسة اتجاه الجهات الأخرى
17) سجل اعتمادي نظيف
18) التخطيط للالتزام بموجبات الاعتماد في حال الموافقة

- **تقرير الاعتماد المؤسسي**

أيضاً، وبالاستناد إلى نفس المرجع أعلاه، يشمل تقرير الاعتماد المؤسسي المعايير لجهة درجة نوعيتها، وليس مجرد توفرها، والتي يتم على أساسها منح شهادة الاعتماد للجامعة أو عدمه. وهي:

المعيار الأول: الرسالة

يفترض أن تكون الرسالة واضحة، منسجمة مع طبيعة مجتمعها، ويتم التعبير عنها للعموم، كما يفترض أنها توجّه أعمال وأنشطة الجامعة.

المعيار الثاني: المصداقية من خلال الأداء المسؤول والأخلاقي

يتم ترجمة هذا المعيار على الصعيد الإداري والمالي والأكاديمي سواءً بما يتعلق بالطاقم، الطلاب أو ذوي المصلحة مع الجامعة.

المعيار الثالث: جودة التعليم والموارد المتاحة

يفترض هذا المعيار أن البرامج التعليمية المقدمة تلائم مستويات التعليم العالي وحداثته؛ تزود المتعلمين بالمهارات الذهنية والتطبيقية المتنوعة؛ تلحظ توفر الموارد والتسهيلات اللازمة لتعليم فعّال.

المعيار الرابع: تقييم عمليات التعلّم والتعليم وتحسينها

يتم ترجمة هذه المسؤولية عبر تقييم مستمر لفعالية البرامج ومخرجاتها سواءّ على صعيد سوق العمل أو الدراسات العليا.

المعيار الخامس: وفرة الموارد والهيكلية الداعمة لمهام الجامعة

يتم تقييم هذا المعيار بلحاظ مساهمته في انجاز المهام بجودة وفعالية، وكذلك المساهمة في انجاز التخطيط لمواجهة التحديات المستقبلية.

إضافة إلى ما ورد أعلاه، يعتبر الدليل الأميركي (HLC, 2015) أن هناك جملة من الممارسات المفترضة والمشتركة بين مؤسسات التعليم العالي أضحت بمثابة حقائق، مثل:

- لزوم توفر سياسات لتجنب تداخل المصالح (الخاص بالعام)
- التصريح عن شراكات وعلاقات الجامعة
- التصريح عن السير الذاتية للطاقم التعليمي والإداري
- آليات لمعالجة الشكاوى وتجنبها مستقبلاً
- التزام بالمعايير المألوفة لمكونات البرامج التعليمية (شكل ومضمون البرنامج، مواصفات الطاقم)
- الخدمات للطلاب: دعم مادي وتوفير الإفادات الإدارية المطلوبة
- اعتماد سياسات لتقييم وتحسين برامج التعليم وبيئة التعلم
- توفر منظومة مالية وإدارية تلبي الاستحقاقات المترتبة على المؤسسة

في المجال الأوروبي (40 دولة متنوعة الأنظمة والثقافات) أصدرت الشبكة الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي (European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2009) سلسلة من السياسات التوجيهية والمعايير والإجراءات الموحّدة، بناء لطلب الهيئات الرسمية المعنية بتنظيم وتطوير التعليم العالي في أوروبا (لجنة الإتحاد الأوروربي، دول معاهدة بولونا (Bologna Process) لتنظيم التعليم العالي الأوروبي، رابطة الجامعات الأوروبية، الرابطة الأوروبية لمؤسسات التعليم العالي، الاتحادات الوطنية للطلاب في أوروبا) وبالتعاون مع الهيئات الرئيسية لضمان جودة التعليم العالي في أوروبا. استهدفت الأبحاث تطوير التنظيم المشترك للتعليم العالي في أوروبا (معاهدة بولونا)؛

تعزيز الاتجاه الأوروبي في مقاربات ضمان الجودة؛ توفير مرجعية معيارية لمؤسسات التعليم العالي، ومرجعية معيارية لوكالات ضمان الجودة والاعتماد الخارجية. الدليل الإرشادي الأوروبي يركز على ماذا يجب فعله، وليس على كيف يجب فعل ذلك، ويؤكد أن المسؤولية الأولى لضمان الجودة تقع على عاتق نفس المؤسسة التعليمية مما يوفر قاعدة للمساءلة الحقيقية ضمن المنظومة الأكاديمية.

اعتبرت الهيئة الأوروبية أن الالتزام الجدي بالمعايير ضرورة (أوروبية) تعكس الجدوى، الديناميكية، عالمية التعليم العالي المبني على اقتصاد المعرفة وجاذبية النموذج الأوروبي. أقرت الهيئة الأوروبية المعايير المحورية التالية:

1) الرؤى والسياسات الرسمية: لتأكيد القيادة التشاركية والتزام جودة البرامج والخدمات وتحسينها،
2) نظام عمل البرامج التعليمية: إقرار ومراجعة دورية،
3) تقييم الطلاب: استخدام معايير وأنظمة وإجراءات منشورة وتُطبّق بانتظام،
4) طاقم التعليم: ضمان النوعية عبر مسارين: آليات داخلية للتأكد من الأهلية والكفاءة، واستعداد للتعاون مع تقييم خارجي،
5) موارد التعلم ودعم الطلاب،
6) النظم المعلوماتية: لزوم التأكد أنّه تم جمع المعلومات وتحليلها واستخدامها من أجل تحقيق إدارة فعّالة للبرامج وسائر الأنشطة، و
7) المعلومات والشفافية: لزوم نشر أحدث البيانات، كمّاً ونوعاً، عن البرامج المقدمة للمجتمع.

و. قضايا الجامعة: تحديات وفرص

ثبرز التجارب السابقة والحالية للجامعات العديد من القضايا التي كانت تحملها أو تم تحميلها لها، ومنها اعتبار الكليات والجامعات كأدوات للإصلاح الاجتماعي. يقتبس Kerr (2011) عن وثائق جامعة هارفرد أنها تأسست ليكون أحد مهامها تطوير التعليم وتوريثه أو تأمين استمراريته للأجيال القادمة، ومخافة أن نخلف كهنة أمّيين؛ يبرز الباحث أيضاً محاولتي استخدام الجامعات لتطبيق حق المساواة لصالح الأقليات والنساء خلال فترة الستينات، ولصالح التغيير السياسي من قبل الطلاب المناهضين للسياسات الحكومية خلال فترة السبعينات من القرن العشرين، زاعماً أنها لم تكن أساليب فعّالة. من ناحية أخرى يرى كير (Kerr) أن وجود الجامعات بأدائها الطبيعي نحو إنتاج المعرفة وترويجها يساعد على تغيير المجتمع للأفضل، لكن استخدامها المقصود لغايات سياسية سريعة يغيّر الجامعة نحو الأسوأ.

قبل عصر تكنولوجيا المعلومات والتحوّل الرقمي كانت أهم القضايا المطروحة للنقاش في حينها تتمحور حول (Kerr,1963, 2011):

1) تغطية التكاليف التشغيلية للجامعة وسكن الطلاب
2) المشاركة بخدمة المجتمع مثل البرامج التثقيفية، تقديم المشورة للمشرعين والهيئات الحكومية
3) تأمين المتخرجين الكفوء في مجالات الهندسة والعلوم والطب
4) توفر الإمكانات البحثية وجودتها
5) التطبيقات الإنتاجية للاكتشافات العلمية
6) أخلاقيات المجتمع العلمي، لجهة انتشار مظاهر الصرعات الاجتماعية والتطرف والغش والعلاقات الجنسية، ولجهة القلق من تأثير الاكتشافات العلمية على حياة الإنسان.

باحثون آخرون، مثل سترومكويست (Stromquist) وسوزمان (Zusman) كما ورد في دراسة (Shin and Harman, 2009)، أن خمس اتجاهات أو تحديات تواجه التعليم العالي مستقبلاً:

1) إتاحة التعليم العالي للعموم (نسب الإلحاق)؛

2) خصخصة التعليم العالي؛

3) المسؤولية الإدارية والمحاسبة (تقييم الهيئة التعليمية لإدارة الجامعة)؛

4) التبادل العلمي العالمي، وأهمها تبادل الكوادر العلمية والطلاب؛

5) التصنيف العالمي للجامعات؛

لكن قد يكون الأكثر حساسية ومواكبة للتغيرات في قطاع التعليم العالي (لمواجهة التحديات المستقبلية) في ظل تيار العولمة هو تأثره بقيم الشركات لناحية النفعية والانكباب على مؤشرات التصنيف والتنافس (Zajda, 2016) وما قد يترتب عليهما على صعيد اتاحة التعليم للعموم واهمال الاحتياجات والتنمية المحلية طمعاً في درجات التصنيف العالمي.

أيضاً، يكمن التحدي الأساس لكل جامعة في التكيّف مع المتطلبات المتغيرة لتخريج طلاب مزودين بالخصائص والمهارات العصرية الملائمة لتشغيل القطاعين العام والخاص، لا سيما تلك الجامعات التي تعتمد الفرز التخصصي التقليدي غير المرن، غير المهيئة لنمط التعلّم مدى الحياة، والتعلّم عن بعد، والاستفادة من منافع تكنولوجيا المعلومات لعمليات الإدارة والتعليم وتدقيق الجودة (Hillman and Baydoun, 2019). يضغط بقوة في هذا الاتجاه التحوّل الرقمي العالمي، مما يجعل البعض يدعو إلى مراجعة كل المفاهيم التربوية والاجتماعية، ونماذج التعليم والخطط الاستراتيجية لصالح اعتبار التحوّل الرقمي من المتطلبات الواجبة للتعليم المستقبلي (Schumann, Xiao, Reuther, & Tittmann, 2019).

تختلف التحديات التي تواجه الجامعات العربية نظراً لاختلاف البيئة التأسيسية والظروف المعاصرة. إن عدم الاستجابة للتحديات والإصلاحات المطلوبة يتحوّل تدريجياً إلى أزمة اقتصادية أولاً، واجتماعية وسياسية لاحقاً. يصح العكس أيضاً، إذ أن الإصلاح التربوي المطلوب في العالم العربي ينم عن المستويات العالية للبطالة بين الشباب، ولا سيما المتخرجين منهم، مما يؤشر على منظومة تعليمية غير مواكبة لمتطلبات العصر وسوق العمل (Waterbury, 2019)؛ يورد الباحث المذكور المجالات التي يلزم أن تتمحور حولها القضايا المهمة للجامعة في العالم العربي:

- الحوكمة والتمويل
- التعليم الموجّه إلى سوق العمل
- ضمان الجودة
- نسب تسرب الطلاب
- البحث والتطوير
- التعاون الإقليمي
- تكنولوجيا المعلومات

ويؤكد على الأهمية الخاصة لأول مجالين: الحوكمة تشتمل على هامش الإدارة المستقلة لصالح انجاز الجامعة لمهامها على أفضل وجه، وهي الرابط بين الجامعة ومنظومة البيئة المؤثرة؛ أما التعليم لمواءمة سوق العمل فهو المتعلق مباشرة بنسب البطالة بين الشباب، ويعتبر أحد عناوين الفشل الأوضح لمنظومة التعليم العربية. أيضاً، لفت كرم (Karam) في مؤتمر اتحاد المهندسين اللبنانيين (2012) إلى الحاجة المتزايدة لمراجعة وضعية التعليم العالي، ولا سيما التعليم الهندسي، بناء على المقاربات المبنية على مخرجات التعليم، وما يلزم أن يتحلى به المتخرج لصالح قطاعات العمل المستقبلية.

ز. التصنيف الترتيبي على صعيد الجامعات

تحوّل التصنيف الترتيبي على صعيد الجامعات إلى مسألة ذات حساسية بالنسبة للدول عموماً، والجامعات خصوصاً. أولاً، انخرطت معظم الدول المتقدمة في منافسات التصنيف الترتيبي، بحيث انعكس في مقارناتها لتقييم حالتها، وبرامج عمل تطوير التعليم العالي؛ ثانياً، ذهبت بعض الدول، أو تجمعات الدول مثل الاتحاد الأوروبي، إلى اصدار نماذج متباينة للتصنيف الترتيبي للجامعات وفقاً لمعايير مختلفة أو إضافية أو بأثقال مختلفة، تحت عنوان "تحسين الموضوعية" ومراعاة أولويات جامعاتهم، مما رفع ترتيبها على اللائحة الدولية (Altbach & Salmi, 2011).

يرد البعض نشأة التصنيف الترتيبي للجامعات إلى بداية القرن العشرين (1900 تقريباً) مع طباعة الدراسة البريطانية "من أين يأتي أفضل رجالنا" (Where We Get Our Best Men) التي تحققت من خلفيات أهم شخصيات المجتمع في حينه، وبالخصوص أين درسوا، مما نتج عنه لائحة من الجامعات المرتبة بحسب عدد متخرجيها المشهورين، ثم توالت العديد من دراسات علماء النفس في أوروبا وأميركا لتتبع مصادر بروز الملكات المميزة للشخصيات المهمة عما اذا كانت ذاتية أو بفعل البيئة الخارجية، ومنها المدارس والجامعات التي التحقوا بها، إلى أن قام العالم الأميركي ماكين كاتل (McKeen Cattell) بإبراز اللائحة المستنتجة للجامعات كمرجعية للتقييم واختيار الأفضل، بحسب مراجعة وبستر (Webster, 1986) كما ورد في (Myers and Robe, 2009; Hazelkorn, 2011). بدءً من العام 1983، تحول النمط الأميركي لتصنيف الجامعات إلى أداة تسويقية مؤثرة على قرارات التحاق الطلاب حين بدأت مجلة (U.S. News & World Report) الواسعة الانتشار بطباعة التصنيف وتداوله على

نطاق واسع في المجتمع، مما جعله ذائع الصيت وأداة للمقارنة بين الجامعات داخل أميركا وخارجها (Marope and Wells in Marope, Wells and Hazelkorn, 2013)، بغض النظر عن مسألتي المنهجية والموضوعية.

تحول التصنيف الترتيبي إلى قطب رحى، بحيث يكاد يشكل دورة مغلقة لاستقطاب النخبة العلمية والتمويل الداعم: جامعات الفئة الأولى تستقطب الكادر التعليمي والبحثي الأفضل، الذي يفضل بدوره أن يكون محسوباً على أفضل الجامعات؛ أيضاً الطلاب الموهوبين والمتفوقين يتطلعون للالتحاق بالجامعات المصنفة أعلى حيث الكادر العلمي الأفضل، وهكذا؛ بالموازاة، يرتكز الكثير من المتبرعين والوكالات التمويلية على التصنيف الترتيبي لصرف الأموال إلى الجامعات المتميزة والأبحاث المطلوبة (Altbach & Salmi, 2011).

ماذا يقيس التصنيف؟ أو ما هي المنهجية التي يتبعها التصنيف لترتيب الجامعات؟ عموماً، تركز مؤسسات التصنيف العالمية على المسار البحثي للجامعات، أو ترجحه على مساري التعليم والمسؤولية الاجتماعية، بغض النظر عن مناقشة دقة تركيبة المؤشرات، وماذا تقيس فعلاً. تتوزع معايير لائحة تصنيف (QS) العالمية مثلاً، وهي ربما الأكثر شمولية، على السمعة الأكاديمية العالمية (40%)، المؤشرات البحثية مثل الأوراق البحثية ونسب الاقتباس (20%)، نسبة الأستاذ إلى الطلاب (20%)، نسبة توظيف المتخرجين (10%)، نسبة الأساتذة الأجانب (5%)، ونسبة الطلاب الأجانب (5%) (Downing in Marope, Wells and Hazelkorn, 2013). أما لائحة تصنيف (Times Higher Education) فهي أصلاً تستهدف الجامعات البحثية النخبوية فقط، ولذلك تقتصر على إبراز أول مائتي (200) جامعة منهم، وتمنح الثقل الأكبر للمؤشرات البحثية (60%)، لكنها تتعمق أيضاً أكثر في فحص الأوجه الأخرى لأنشطة تلك

الجامعات، وبينها التعليم (30%)، نسب التعاون والتبادل الخارجي (7.5%)، ونقل المعرفة الصناعية (2.5%) (Baty in Marope, Wells and Hazelkorn, 2013).

أسهمت المراجعة الدولية الواسعة التي أنجزتها المنظمة الدولية للثقافة والعلوم والتربية (UNESCO) باستجرار النقاش حول موضوع تصنيف الجامعات لجهة حسناته وسيئاته، ولجهة حسن أو سوء استخدامه؛ لعل هذه اللفتة المهمة إلى شد الانتباه إلى مسألة ترشيد الاستخدام للتصنيف عوضاً عن التركيز فقط على نقد عمليات التصنيف تدعم توازن العمل وتطويره لمصلحة جميع الأطراف المعنية. من ناحية، يساهم التصنيف الترتيبي للجامعات في تعزيز المنافسة وتحسين عمليات ومخرجات الجامعة وفقاً للمعايير التي يتم اعتمادها في منهجية التصنيف، كما يضع الجامعة في حالة توضيح وضعيتها وتبريرها حيث يلزم، وتسهيل الوصول الى المعطيات عنها (Swoter, 2012 in Marope, Wells and Hazelkorn, 2013).

بالمقابل، يلقى التصنيف الترتيبي انتقادات واسعة من خبراء التعليم العالي ومنظمات دولية، باعتباره لا يحاكي مصالح واهتمامات ولغات مجتمعات كثيرة في العالم. تتصدر المقالات العلمية أحياناً عناوين نقدية حول استخدام التصنيف، مثل "هل التصنيفات الجامعية مناسبة للعالم العربي؟" (ماكفدران، 2013). لا شك بأن التصنيف الترتيبي ضمن نفس البيئة والمتطلبات والأهداف يحقق هدفه التنافسي لتحقيق الأفضل على أكمل وجه. لتبسيط المسألة، نفترض أن الأولوية في بيئة معينة هي القضايا البحثية، مما يعني أن التصنيف الترتيبي يتمحور حول قضية واضحة المقارنة والتقييم. لكن للجامعة وظائف ثلاث رئيسية هي التعليم، البحث وخدمة المجتمع، ويتفاوت مثقال كل وظيفة بحسب وضعية المجتمع والتحديات التي يواجهها؛ لن يكون ملائما أن نقارن جامعة في مجتمع بحاجة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويعتمد لغته الخاصة للتعليم مع جامعة

في مجتمع تكنولوجي متقدم وتتوفر له شبكة علاقات بحثية محلية وسهولة الفرصة للنشر باللغة الإنكليزية في المجلات المؤثرة على مراتب التصنيف (Baty in Marope, Wells and Hazelkorn, 2013). لذلك تم اعتبار إضافة مؤشرات انجاز وظيفة التعليم بالثقل الملائم (30%) من مجمل عملية التقييم تحولاً ابداعياً مهماً في مشروع تصنيف الجامعات، عداك عن حقيقة أن عملية التصنيف تلحظ وتغطي فقط 1% من جامعات العالم (Marope and Wells in Marope, Wells and Hazelkorn, 2013)؛ مع نشوء العديد من لوائح التصنيف في نفس البلد وفي دول متعددة اختلفت أيضاً معايير التقييم مما يدل أولاً أن هناك مروحة واسعة من المؤشرات يصعب على أي تقييم أن يلحظها جميعاً؛ ثانياً، أن مؤسسات التصنيف تختلف فيما بينها حول المعايير المعتمدة ونسب أثقالها، مما يجعل المقارنة معقدة للحكم على أداء الجامعة ككل بالنسبة لوظائفها الثلاث.

لا يقلل النقد الموجّه إلى تصنيف الجامعات من أهميتها واستمراريتها، بل يشير بشكل أساسي إلى الحاجة لمراعاة مختلف الأبعاد والمجتمعات، على قاعدة المثل القائل "أن قياساً واحداً لا يناسب كل الأحجام".

خلاصة

بيَّنت المراجعة المفاهيمية لموضوعي التربية والتعليم الأثر الثقافي الكبير على نموهما وتشكل اتجاهاتهما المعرفية وتطبيقاتهما. يربط مؤرخو تاريخ العلوم نهضة الأخيرة بالرؤى الفلسفية التي تدفعها، وهو ما يبرر تصنيف العلوم وفقاً لمعايير تراتبية مختلفة. على أي حال، يبرز التعليم العالي كمرحلة حيوية في سياق منظومة التربية والتعليم، لأنها، من ناحية، تشكل المستوى الأعلى، ومن ناحية أخرى، ترتبط بشكل مباشر بنخب المجتمع، وتطوير اقتصاده وسائر

قدراته. كذلك، تشكل الجامعة أبرز مصداق للتعليم العالي كمؤسسة واضحة المعالم والمكوّنات والمخرجات، مما جعل طريقة حوكمتها وحجم دورها صنواناً ومؤشراً على درجة تأثيرها في تقدم المجتمع. تباينت تجارب الجامعات في مختلف دول العالم، لكن الثابت المشترك أن التحولات التي أصابتها كانت بفعل عوامل خارجها، وكانت تبلغ ذروتها مع بلوغ الإمبراطورية أو الدولة ذروتها السياسية. منذ منتصف القرن العشرين أصبح بالإمكان الافتراض أن العلاقة بين المنظومة الجامعية والقوة السياسية هي ترابطية إيجابية بالاتجاهين، إذ أن الدولة في هذه الأيام تستمد قوتها الاقتصادية والسياسية من إنتاج المعرفة العالية المستوى، ومؤسسات التعليم العالي تستمد زخمها ومواردها من الدولة القوية.

ختاماً، بيّن بحث هذا الفصل أن طريقة بناء المنظومة الجامعية وديناميتها للتغيير والتأقلم تلعب دوراً مؤثراً في تحقيق فعاليتها وتعظيم دورها. بناءً عليه، يبرز دور القسم الأكاديمي ورئيسه على صعيد تفعيل موارد الجامعة، وبالتالي انجاز التغيير والتحوّل فيها. اليوم، ومع الدور الجديد للجامعات والتنافس العالمي بينها تتطلع الدول المهتمة لبناء جامعات المستقبل ذات خاصية التكيف السريع والفعّال مع المتغيرات. هذه المسألة هي التي جعلت التركيز ينصب على البيئة الجامعية والحاجة إلى تطويرها وجعلها ابتكارية مستدامة، كما هو مبين في الفصل التالي.

الفصل الثالث

الابتكار وتحوّل البيئة الجامعية

مقدمة

يتناول هذا الفصل، في ثلاثة أجزاء، المواضيع التي تتشكل منها إشكالية البحث بشكل مباشر: الابداع والابتكار والتحوّل إلى البيئة الجامعية الداعمة. يعرض الباحث أولا مفاهيم الابداع والابتكار وبعض تطبيقاته المهمة بشكل عام، ولا سيما ما يتعلق بالجامعة، ثم يتناول علاقتهما والتأثير المتبادل مع الاقتصاد والتنمية، ومع التعليم العالي. في الجزء الثاني يراجع الأدبيات المتعلقة بالمقاربات الجديدة والملائمة للتغيير في المنظمات والمؤسسات عموماً، وفي مؤسسات التعليم العالي خصوصاً، بلحاظ البعدين الإداري والابتكاري. أخيراً، يستعرض الباحث العوامل المؤثرة على تشكيل البيئة الجامعية الداعمة للإبداع والابتكار، وما هي المهارات التي ينبغي اكتسابها لبناء قدرة الأفراد والمجموعات على الابتكار.

أولاً: الإبداع والابتكار

أ. المدخل إلى الإبداع والابتكار

تلازم تعبيرات ومفاهيم الإبداع والابتكار التوجهات والسياسات الإستراتيجية للتربية والتعليم في الدول المختلفة، وكذلك غالب التعريف بمؤسسات التعليم العالي وصياغة رؤاها وأهدافها. لا ينطلق هذا من فراغ، لأن الإبداع والإبتكار هما مهارتان تجمعان مستوىً عقلياً وذكاءً اجتماعياً، ويعود صقلهما غالباً إلى المؤسسات التعليمية ولا سيما المعمّقة منها. يبين الجدول رقم (1) نماذجاً من الأطر المفاهيمية التي تعتمدها الجامعات وتعبر عنها على مواقعها الالكترونية، ويظهر فيها تكرر استخدام تعابير الإبداع والإبتكار والمواهب. أيضاً، ازداد مؤخراً تظهير متلازمة الجامعة والابداع بالنظر إلى التحول الكبير باتجاه اقتصاد المعرفة ودور الجامعات إزاء ذلك، ارتباطاً بوظيفتها الاجتماعية، إلى جانب التعليم والبحث (Cruz et al., 2018)؛ دفع هذا التلازم

الحكومات إلى توجيه الجامعات للمشاركة في التنمية والتطوير، بدل البقاء في بروجهم العاجية. يختزن هذا التوجه مراجعة تأثير القيام بهذه الوظائف الابتكارية على نفس نموذج الجامعة، مما يعني حصول تغييرات ابتكارية ضمن إدارة وتنظيم الجامعة. إذن العلاقة الترابطية بين الجامعة والابتكار تغطي مساحتين: المخرجات الابتكارية الناجمة عن عمليات الجامعة؛ التنظيم والأداء الابتكاري في نموذج عمل الجامعة.

إن المراجعة التاريخية لنشوء هذه الذهنية المعاصرة يساعد بشكل كبير على فهم ديناميكية تكوينها وإحلالها، كما هو شأن فهم تاريخ العلوم. قد يكون أهم عامل مؤثر في إحداث الابتكار أو البيئة الداعمة للابتكار هو بروز الحاجات على شكل تحديات بمستويات مختلفة تستدعي الطاقات الكامنة والموارد غير المستنفدة للمستويات الموازية. تتداول الشعوب وبلغاتها المختلفة حكمة مفادها أن "الحاجة أم الاختراع". كيف -تاريخياً- تحولت الحاجات إلى حوافز للابتكار الأكاديمي والعلمي؟ في حالة النموذج الابتكاري للجامعات الأوروبية والأميركية يبين تحليل Kerr (2011) أن التطورات السياسية والاجتماعية التي حدثت خلال القرن الثامن عشر أفرزت مساحات عمل وتحديات جديدة لم تكن مألوفة من قبل؛ انتشار الديمقراطية من جهة، ونظام توزيع الأراضي والثورة الصناعية في أوروبا وأميركا الشمالية من جهة أخرى مهّدا البيئة للتحول النوعي والكبير على صعيد تكوين جامعات العصر الحديث وريادتها ألمانياً حتى مطلع القرن العشرين ثم أميركياً. تلك التطورات أفرزت حاجات بحثية وحاجات للكفاءات المهنية الزراعية والصناعية والخدماتية، وهو ما لم يكن متوفراً بين متخرجي الجامعات لحينه كونها كانت مقتصرة على علوم النخبة فقط (القانون والطب)، مما دفع أولاً لابتكار مؤسسي على صعيد تكوين الجامعات التقنية والجامعات البحثية والتي بدورها، ثانياً، وفرت البيئة الداعمة لابتكارات الطلاب والباحثين بدعم من الدولة وأصحاب المصالح الكبرى لتعظيم استثماراتهم.

الجدول 1.

موارد التعبير عن الابداع والابتكار في رسالة ورؤية بعض الجامعات.

الجامعة	من التعابير المستخدمة ضمن الإطار المفاهيمي (القيم، الرسالة، الرؤية، ..)
جامعة كورنل في أميركا (Cornell University)[2]	الثقافة الإبتكارية (innovative culture)
جامعة شتوتغارت في ألمانيا (University of Stuttgart)[3]	شريك ابتكاري لتحويل المعرفة والتكنولوجيا (Innovative partner for KTT)
جامعة لوند في السويد (Lund University)[4]	تحرص على توفر بيئة داعمة للابتكار بقوة (contribute to a strong innovation environment)
جامعة عين شمس في مصر[5]	ذات ميزة تنافسية عالمية في إدارة منظومة ابتكارية في التعليم والبحث والمعرفة وخدمة المجتمع
جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية في السعودية[6]	تحفز الابتكارات ونشر المعرفة العلمية وتطبيقاتها لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية
الجامعة الأميركية في بيروت (American University of Beirut)[7]	بما يجعل المتخرجين ملتزمين بالتفكير النقدي والابداعي (Graduates will be individuals committed to creative and critical thinking)
الجامعة اللبنانية الأميركية في لبنان (Lebanese American University)[8]	لتصبح مرجعاً للابتكار الأكاديمي (to become a hub for multi-pronged academic innovation)
الجامعة اللبنانية الدولية في لبنان (Lebanese International University)[9]	لانجاز مخرجات إبداعية (for innovative outcomes)

المصدر: إعداد الباحث (من مواقع الجامعات المذكورة)، 2020

[2] https://www.cornell.edu/about/mission.cfm
[3] https://www.uni-stuttgart.de/en/university/profile/mission/
[4] https://www.lunduniversity.lu.se/about-lund-university/about-lund-university/mission-vision-and-values
[5] http://www.asu.edu.eg/ar/18/page
[6] https://www.kaust.edu.sa/ar/about/vision
[7] https://www.aub.edu.lb/AboutUs/Pages/mission.aspx
[8] https://www.lau.edu.lb/about/strategic-plan/
[9] http://www.liu.edu.lb/about/mission.php

بناءً على هذا، ربما يصح معالجة قضية درجة الابتكار في المجتمع من مقدماتها الأصلية، وهي درجة بروز الحاجات واستشعارها بما يستدعي الطاقات الإنسانية الخلاقة والمستدامة. مع نهاية القرن التاسع عشر تصدّت جامعة طوكيو في اليابان لاستيعاب التكنولوجيا الغربية المتفوقة وإعادة انتاجها محلياً، حيث لم يكن حينها شركات قوية، عداك عن توفر أقسام البحث والتطوير لديها (Nagaoka and Flamm, in Nagaoka, Kondo, Flamm, and Wessner, (Eds), 2009)؛ حينها أمكن أيضاً لباحثي معهد الأبحاث الفيزيائية والكيميائية (RIKEN) من إطلاق عددٍ من الشركات الجديدة بفضل ابتكاراتهم التطبيقية. الآن عاد هذا التلازم بسبب ما تم الإشارة إليه حول اقتصاد المعرفة والحاجة التنافسية العالية للابتكارات المعرفية التطبيقية، وبينها الصناعية، بحيث تمثل مساهمة الجامعة فيها حوالي 62% و 46.5% في كل من الولايات المتحدة واليابان على التوالي.

تشكل المعطيات أعلاه حيثيات ومبررات تدعو إلى تحسين فعالية هذا التحويل المعرفي، وهو ما يعني زيادة في أهمية دور الجامعة، وتكوين نموذج للبيئة الداعمة للإبداع ملائم للمجتمع المحيط. لكن، وفي نفس الوقت الذي تشير فيه الأبحاث إلى بروز العلاقة الترابطية بين مراكز التعلم وتكوين المعرفة التقليدية وبين الابتكار، فإنه يوجد أيضاً علاقة ترابطية بين الابتكار ومراكز العمل والإنتاج وسائر المنظمات الناشطة، باعتبارهم أيضاً مراكز تطبيق للمعرفة وتطويرها (Ellstrom, 2010). تمثل الشركات الضخمة مثل غوغل (Google) وتسلا (Tesla) نماذج واضحة عن مراكز عمل منتجة للابتكارات، بل لا تشترط حيازة شهادات جامعية، مما أصبح يضع الجامعة أحياناً أمام تحدي إثبات نفسها والحاجة إليها.

ب. تعريف الابتكار

في عصر اقتصاد المعرفة يتم الحديث عن الابتكارات من زوايا مختلفة سواءً الاجتماعية منها، أو الصناعية أو الخدماتية، لكنها جميعاً تتمحور حول جدوى الاستفادة منها أو تسويقها. تجد اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) في الأمم المتحدة (2019) أنه أصبح للابتكار تأثيراً عالياً على رفاه الشعوب، وأنه تحوّل من تعريف علمي محدد إلى مفهوم مرن يغطي طيفاً واسعاً من الأنشطة بدءاً بالاكتشاف وصولا إلى التطبيق العملي لمعرفة جديدة، مثل الابتكار الخطي (العلمي التقليدي)، الابتكار الاجتماعي، الابتكار الاحتوائي، الابتكار القاعدي، الابتكار المفتوح التعاوني، والابتكار العكسي. الابتكار الاجتماعي، مثلاً، هو عبارة عن حل جديد أصيل لمشكلة اجتماعية بشكل فعّال ومستدام ويتناسب مع الصالح العام بحسب ما ورد في مراجعة (Cruz et al., 2018) نقلاً عن سياسات الاتحاد الأوروبي وباحثين آخرين. يسلط التعريف الضوء على عملية ممتدة عبر الزمن للابتكارات وفقاً للمواصفات المذكورة، وليس حدثاً في لحظة زمنية واحدة. اعتادت الأدبيات العامة أن تعرف الابتكار أنه منتج جديد، أو آلية عمل جديدة، أو خدمة غير مسبوقة، أو تطوير لأي منها (Oldham & Cummings, 1996; in Slavich, 2010) أو نموذج عمل تجاري (Business model) جديد (Tucker, 2008). لكن إلستروم (Ellstrom, 2010) يشير إلى تعريف الباحث التربوي مايلز (Miles) قبل حوالي 60 عاماً والذي يستحق المراجعة والتبني:

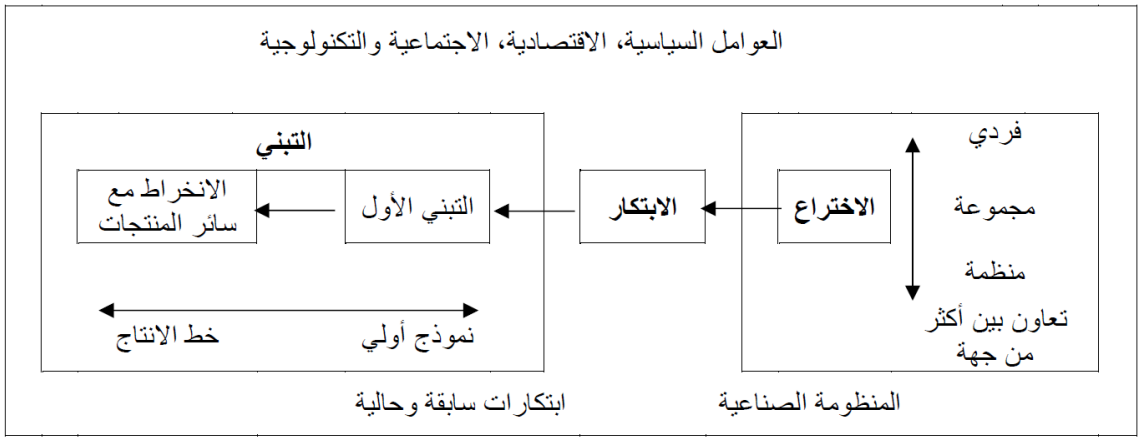
الابتكار عبارة عن تغيير محدد، متقن وأصيل (غير مسبوق)، موجّه لتحسين فعالية إنجاز أهداف المنظومة،

إذ يغطي عمليات التغيير والتجديد في مختلف القطاعات وعلى المستويات المختلفة، سواءً ضمن نفس المجتمع أو مع سائر الدول، ويلحظ التبني الفعلي، كما يفترض أيضاً التعريف اللاحق.

بناء على مفاهيم اقتصاد المعرفة، تمر عمليات الابتكار في منظومة البيئة ذات الصلة بثلاث مراحل: الاختراع، الابتكار المرتبط بالحل، والتبني له وفقاً للبيئة والظروف المتاحة، وهو ما يعني عدم انفصال العملية عن المنظومة الاجتماعية المحيطة (Martinez, 2013)؛ إذن، الابتكار بهذا المعنى هو إطار عمل لمنتجات معرفية ذات جدوى وقابلة للاستخدام، وهو ما يوضحه الشكل رقم (5)، كما بينه الباحث أعلاه. يحدث الابتكار عادة جراء تراكم عوامل غير ملحوظة بشكل واسع، ويكون إما مساهماً في التحوّل نحو الوضع الجديد (transformational) أو يتسبب بالتغيير الكلي دفعة واحدة (disruptive)، بما يلغي المُستخدَم سابقاً (Tucker, 2008; Silverstein, Samuel, & DeCarlo, 2009).

الشكل 5.

نموذج إطار عمل الابتكارات.



المصدر: مترجم عن (Martinez, 2013)

تتباين أنواع الابتكارات وتكرار حدوثها بين قطاع وآخر، فإذا كان صناعياً تكون ابتكارات المنتجات هي الغالبة، وإذا كان اجتماعياً أو خدمياً تكون الطريقة أو الخدمة هي الغالبة. افترض باحثون (Global Innovation Index, 2014; Avvisati, Jacotin, and Vincent-

(Lancrin, 2013) في قضايا حيوية مثل مستقبل الاقتصاد العالمي أن أداء مؤسسات التعليم العالي هو محدد رئيسي لدرجة الإبداع والإبتكار. بناءً عليه، يمثل قطاع التعليم، وخصوصاً التعليم العالي، أحد هذه القطاعات التي تطالها الابتكارات بنمط معين. تتناول الفقرة التالية أين حدثت تلك الابتكارات وكيف كان تأثيرها على الجامعة الحديثة؟

ختاماً، ما الذي يبرر أو يسهل اعتماد الابتكار المقترح؟ وهي مسألة غاية في الأهمية لأن هذا ما يقرر مصير الابتكار ويجعله مستمراً، أو يتم اهماله وتجاوزه. الابتكار لم يأتِ من فراغ ولن يسكن في فراغ. ترتبط نشأة الابتكار واستمرارية تطبيقه والاستفادة منه على عوامل البيئة المحيطة وعناصر المنظومة المعنية ودورة عملها (ecosystem)، كما يوضحه الشكل رقم (5). في مرحلة التبني والاندماج خلص روجرز (Rogers, 1983) إلى خمس معايير أساسية يستمر اعتبارها رغم الوقت: 1) الميزة التفاضلية للابتكار على ما سبقه؛ 2) التوافق مع آليات وأجهزة العمل الموجودة؛ 3) درجة تعقد الابتكار؛ 4) قابلية التجربة؛ و5) ملاحظة وجوده أو تأثيره ضمن البيئة المعنية، إضافة إلى آليات التواصل المناسبة لتقديم الابتكار. تبقى مسألة مهمة بالنسبة لتقرير اعتماد الابتكارات أو تبنيها واندماجها ضمن منظومة المؤسسة الجامعية (ecosystem)، وهي مدى توافقها مع المعايير كما وردت في الفقرة السابقة حول تعريف الابتكار.

ج. الابتكار واقتصاد المعرفة والتنمية

منذ بداية ستينات القرن الماضي كان واضحاً بالنسبة لـ(Kerr, 1963) أن الجامعة تحولت إلى مؤسسة مجتمعية مركزية تلعب دوراً حاسماً في تقدمنا أو تأخرنا، اقتصاديا واجتماعيا

وسياسياً، محلياً وعالمياً، وصارت مؤخراً عرضة للدراسات والتحليل والتطوير بكل عناوينها ومظاهرها، كما لم يسبق من قبل.

اليوم، يرتكز الربط بين الابتكار واقتصاد المعرفة على التركيز على الوظيفة الثالثة للجامعة المتمثلة بخدمة المجتمع، عبر ترجيح الأنماط الجديدة للجامعة، مثل الجامعة الريادية (entrepreneurial university)، التي تهدف إلى تعظيم منتجاتها الابتكارية وتحويلها إلى منتجات تجارية؛ وعلى نماذج الشراكة بين الحكومة، الجامعة وقطاع الأعمال، ضمن الإطار المبتكر (Triple-Helix) المذكور سابقاً. خلال مراجعته لمسار تطور الدول المتقدمة، وجد داغر (2015) أنّ نشاطات البحث والتطوير في مؤسسات التعليم العالي كان لها المساهمة الأكبر في تنمية اقتصاداتها.

من ناحية أخرى، تتركز كثير من جهود الأمم المتحدة ومنظمات التعاون الدولية (مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)) والإقليمية (مثل الاتحاد الأوروبي) على التنمية، وخصوصاً المستدامة، وصدر عن مؤسساتها المختلفة أو برعايتها العديد من الدراسات والتقارير التي توضح الأهمية والمتطلبات وأطر العمل الداعمة. أخذت العلاقة بين الابتكار والتنمية حيزاً واسعاً من تلك الدراسات في الفترة الأخيرة (Kenny, Charles, and Dev Patel, 2017; Adeya-Weya, 2017; The Earth Institute, Columbia University, and Ericsson, 2016; Ellen Macarthur Foundation, 2016; Giovannini, Enrico, and others, 2015; OECD, 2013; Cainelli, Giulio, Rinaldo Evangelista, and Maria Savona, 2004) وبينها الموجه نحو الدول العربية (الأمم المتحدة، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2017أ، 2017ب، 2018) بحسب مراجعة (الإسكوا ،2019)؛ خلاصة القول أنه يتم النظر إلى العلوم والتكنولوجيا والابتكار كأداة

حاسمة لتحقيق تلك الأهداف في إطار الثورة المعرفية، بما يتوافق أيضاً مع ما ذهبت إليه اليونسكو (لفته، 2008)، وباعتبار أنها أكسبت الاقتصاد الجديد اسمها: الاقتصاد المعرفي. يضيف (زحلان، 2011) بأن العلم والجامعات ومؤسسات الأعمال تشكل المكوّنات المركزية لكل مراحل التنمية، إذا ما تعاونت بشكل فعّال؛ الأهم أن الطاقة المحركة للثلاثي المذكور هي الابداع والابتكار، وهو ما يستلزم تشكيل بيئة داعمة، بتكلفة قليلة ولكن بناتج هائل.

بناءً عليه، يمكن لكل من الأنواع والمسارات الابتكارية المختلفة بحسب تعريفها أعلاه، أن تساهم بدرجة معينة في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي تحقيق التنمية المنشودة، ولا سيما تلك التي تنطوي على مسارات تحويلية أقرب إلى الاستدامة (الإسكوا، 2019) في ظل ضعف توجيه الموارد المحلية في العديد من الدول العربية. تلقي المسألة الأخيرة الضوء على حسن اختيار مسار ابتكاري أو أكثر ملائم لتوجيه الموارد المتاحة في البيئة المحددة، وهو ما يعتبر عملاً ابتكارياً بحد ذاته (الإسكوا، 2019)، بما يتوافق مع ما أشار إليه الباحث في فصل المقدمة بأن أصالة البحث هنا، شأنها شأن الابداع والابتكار، هي بوتقة النظرية في اطار تطبيقي جديد، أو استحضار العوامل المؤثرة في بوتقة إطار نموذج جديد (برادايم) يوفر الحلول للتحديات القائمة. يؤيد هذا التوجه ما خلصت إليه تجارب برامج التنمية التي صاغتها منظمات الأمم المتحدة بعدم صحة تعميم نمط تنموي موحّد نظراً لاختلاف الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية وأنماط الإنتاج بين الشعوب، وبالتالي اختلاف التحديات المحلية التي يجب ابتكار الحلول لها (المعزوز، 2018). يستدل المعزوز بفشل التنمية في الدول العربية، رغم توفر الموارد المحلية والتكنولوجيا الوافدة، على عجز علماء الاجتماع العرب عن انتاج نظرية تنموية واحدة ملائمة لخصائص مجتمعاتهم، لأنهم لا يزالوا ينظرون إليها بفكر غيرهم المستند إلى مفاهيم من واقع مختلف. إن ابتكار التفكير الاجتماعي الملائم هو مدخل إلى الابتكار الاقتصادي. جرت

العادة أن يتم إهمال تنمية الأبعاد الإنسانية والاجتماعية ضمن النموذج الاقتصادي، لكن المعزوز (2018) وزحلان (2011) يجدان أن المجتمعات العربية لن تتمكن من مواكبة التحوّلات إذا لم يتم تكوين مدارس لعلم اجتماع أصيل ينسجم مع متطلبات المستقبل.

د. الابتكار في التعليم العالي

تطغى الابتكارات الخدماتية على طبيعة عمل التعليم العالي. خلصت مراجعة (Martinez, 2013) إلى أن معظم الابتكارات التي يتم تبنيها في مؤسسات التعليم العالي هي من نوع الخدمات التي تحقق التحسن التراكمي، بخلاف المؤسسات التجارية التي تتعاطى مع منتجات أو تملك الهامش لتأسيس أو اعتماد نموذج عمل تجاري مختلف؛ تمثل خدمة التعليم عبر الانترنت (online) أحد النماذج الابتكارية الواضحة، فهي تراكمية طالما بقيت تستكمل البرامج التخصصية المقررة عبر الحضور الشخصي، وتصبح تحوّلية أو اختراعا أو فتحاً جديداً (breakthrough) إذا تشكلت كبرامج تخصصية مستقلة أو أساسية تحقق الجدوى المطلوبة للجامعة، أو قد تشكل أساساً لنموذج عمل تجاري مستقل عن الوضعية الحالية للجامعات، مما يُحدِث تغييراً بنيوياً بحسب تقرير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation 2014 Index,). كذلك نموذج الكليات المجتمعية (community college)، في أميركا خصوصاً، ذو السنتين التخصصيتين، والذي يمثل نموذج عمل جديد يوازي فتحاً وليس تغييراً أو إلغاءً لنماذج الجامعات ذات السنوات الأربعة. تحتاج الجامعات أن ترجع خطوة إلى الوراء وتفكر كيف تنجز عملياتها قبل التركيز فقط على ناتج العمليات الحالية. إن مثل الخطوات أعلاه وبرامج التعليم المستمر وغيره تمثل تغييراً متدرجاً في بنية الجامعة يشابه حالة غلي الماء، إذ أن تأثير التغير

التدريجي في درجات الحرارة ينتج تحوّلا بنيوياً في تركيبة الماء من سائل إلى بخار، تماشياً مع سياسة تجنب إحداث التغيير الكبير دفعة واحدة (Keller, 2006).

لا يخفى أن التطوير التراكمي بلحاظ العوامل الخارجية المؤثرة يطوّر مساراً جديداً لنمط جامعي مختلف. إن تداخل وظيفة الجامعة لخدمة المجتمع مع البيئة الخارجية جعلها تتأثر بشكل كبير مع المتغيرات في قطاع الأعمال، وتنعكس بالتالي على بنية الجامعة وتحوّلها إلى نمط متناسب مع تلك المتغيرات؛ يشكل نمط الجامعة الريادية (entrepreneurial university) السائدة والصاعدة، وكذلك نمط الجامعة التنموية (developmental university) المقترحة أبرز التطبيقات على هذه النظرية (Cruz et al., 2018; Rybnicek et al., 2019)، والتي لكل منهما مؤشراتها ومعايير التصنيف المتلائمة مع أهدافها، ولا تصح المقارنة بينهما بلحاظ أرقام المبيّنات العامة أو التقليدية.

اليوم تواجه الجامعات ظروفاً غير مسبوقة بسبب الانتشار الواسع والعالمي لجائحة كورونا (covid-19)، حيث وضعت مصير الخطط العالمية للجامعات واستقطاب الطلاب إلى حرمها، بل وأصل عمليات التعليم الحضوري على المحك. ان التراكم الابتكاري الذي يستمر في بيئة الجامعات بالحدوث سواءً على صعيد التعليم، أو البحث، أو المشاركة في المجتمع والاقتصاد يضع أساساً متيناً لمقاربات جديدة لمواجهة التحديات الحالية والمتوقعة، لأنه كما سبق أعلاه، أن الابتكارات هي جزء من إعادة تركيب المشاكل الموجودة مع التجارب الابتكارية السابقة والحالية ومقاربتها بطريقة جديدة (Weick, 1979). لا يعني ذلك أن الوقت متاح دائماً للجامعات كي تلعب دورها، على صعيد ريادة الأعمال مثلاً، لأن شركات ومنظمات كبيرة لن تتوانى عن تأمين البدائل إذا تأخرت الجامعات عن المواكبة الابتكارية الملائمة وتخريج الطلاب مزودين بالكفاءات

والمهارات المناسبة، كما تفعل غوغل (Google) وتسلا (Tesla) وغيرهما من خلال نموذج عملهم، وحتى بدون شهادات جامعية.

تبقى مسألة مهمة بالنسبة لتقرير اعتماد الابتكارات أو تبنيها واندماجها ضمن منظومة المؤسسة الجامعية (ecosystem)، وهي مدى توافقها مع المعايير كما وردت في الفقرة السابقة حول تعريف الابتكار، خصوصاً أن التعليم الجامعي يرتبط عضوياً مع السياسات الحكومية والاقتصادية والاجتماعية والقوانين ذات الصلة، ومع الجهات المرجعية التخصصية المسؤولة عن تدقيق برامج الجامعة وموافقتها المعايير العالمية، إضافة إلى نفس متغيرات نظام عمل الجامعة. تضع نظرية خلق القيمة الجديد (Kim & Mauborgne, 2017) أربع استراتيجيات تلائم التفكير الابتكاري في قطاع التعليم العالي: 1) أصالة الابتكار، أي التأكد أنه فعلاً غير مسبوق؛ 2) إبراز الحاجة وتوكيدها؛ 3) التخلص مما ينبغي التوقف عن فعله؛ و4) التخفيض مما لا يميّزنا، وهو ما يحسن فرص التبني والانخراط لاحقاً.

ختاماً، وجدت الاسكوا (2019) أن مراكز التعليم، ولا سيما التعليم العالي، تشكل ركيزة أساسية لبناء القدرات الابتكارية، لكن النظام التعليمي في العديد من الدول العربية لا يشجع الابتكار أو ريادة الأعمال كونه لم يعدّل المناهج لتلحظ المفاهيم والمهارات ذات الصلة، ولا يوجّه ويحفّز منظومة البحث والتطوير في ذلك الاتجاه. يجدر بالذكر أن هذا البحث يستهدف ميدان الابتكار في التعليم العالي من خلال استكشاف مقاربة لبناء بيئة جامعية داعمة للابتكار في البيئة اللبنانية العربية، ويكتسب الأهمية من خلال بنائه على ما سبق من الأطر العامة والتحويلية نحو الابداع والابتكار كما تم تلخيصها في دراسة (الاسكوا، 2019) والمبادرة إلى تغطية فجوة بحثية

في نطاق حيوي مؤثر على آليات عمل الإنتاج الابتكاري وعلى المنتجات الابتكارية نفسها، بحسب ما يعتقد الباحث.

ثانياً: الإدارة والتغيير المنظمي والاستراتيجي

ألزمت تغيرات البيئة المحيطة المنظمات والمؤسسات المختلفة أن تجد طرقاً جديدة للعمل تشمل مراجعة الهيكلية التنظيمية، الممارسات القيادية والإدارية، بحيث أن درجة إنجازات المنظمة لم تعد معتمدة على المزيد من الموارد المادية، بل على رأس المال الإنساني والمعرفي المُخوّل لتحفيز وتعظيم الأداء وابتكار الحلول التنافسية (Masadeh, Obeidat & Tarhini, 2016).

ان التوجّه نحو بيئة أخرى، إنما هو عملية أو استراتيجية تغيير. تعتمد الأدوات الاستراتيجية لتحليل وضعية منظمة معينة على إطار عمل تحليل عوامل القوة، الضعف، الفرص، والتهديدات (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats) المعروف اختصاراً تحليل (SWOT)، وهو ما يشمل أيضاً الدائرة الخارجية التي تقع خارج نطاق هذا البحث. تشكل معضلة إدارة التغيير في مختلف أنواع المؤسسات والمنظمات محوراً هاماً في أبحاث علم وممارسات الإدارة. يعرّف لورنزي وريلي (Lorenzi & Riley, 2003) إدارة التغيير بأنها "عملية مساعدة الأفراد والمنظمات للتحوّل من الطرق القديمة إلى طرق جديدة لإنجاز الأعمال"، وهي تكون إما إسقاطية من الإدارة العليا، أو ناشئة تفاعلية من تحت إلى فوق (Velthuijsen, Balje, & Carter, 2015).

أ. التغيير التراكمي والتصاعدي

من أهم الدروس المستفادة التي تعلّمها الاستراتيجيون أن يتجنبوا الدفع باتجاه إحداث تغيير كبير دفعة واحدة لصعوبة تحمّله ومواكبته (Keller, 2006). إن تراكم التغيير الصغير، مثل تراكم قصص النجاح الصغيرة، تنتج تحوّلا ناعماً تراكمي الأصول والعائدات، مثل المنحنى الرياضي الصاعد غير المتكسر. نموذج آخر يشبه عملية التغيير المتدرج مستوحى من انجاز البرامج المعلوماتية. سبق للهندسة البرمجية أن اتبعت تقليد إعداد الحلول البرمجية للزبائن دفعة واحدة وهو ما كان يستهلك وقتاً طويلاً، بالإضافة إلى احتمال أن لا يتوافق الإعداد مع المطلوب في بعض التفاصيل مما يستدعي انتظاراً إضافياً لإجراء الإصلاحات. البيئة الحالية للأعمال والسريعة التطور أضحت لا تتحمل هذه الآلية، وإلا قد يصبح المنجز البرمجي، أو التغييري في حالتنا، خارج الجدوى قبل استخدامه. حل هذه المشكلة استدعى دينامية عمل جديدة للهندسة البرمجية تدعى المقاربة "الرشيقة" (Agile Approach)، توفر مواكبة لتشخيص المشاكل والتحديات (Draheim, 2010) دون أن تتحول ثانية إلى حالة مزمنة. إن المقاربة الرشيقة ليست تقنية واحدة محددة بل فلسفة وطريقة تفكير توفر إطار عمل لتقديم الحلول خلال دورات عمل قصيرة بما يؤمّن التشغيل السريع ومرونة التطوير بلحاظ التجربة والتغذية الراجعة، والأهم التغيّر السريع للمتطلبات (Hurteau, 2010)؛ هذه المسألة الأخيرة تجعل المقاربة الرشيقة ملائمة لمواكبة التغيير دون توقف، وإلا ستتحول الحاجة إلى التغيير إلى سد يكبر مع التأخر.

من ناحية أخرى، خلصت العديد من الدراسات إلى الدور المركزي الذي تلعبه الإدارة الوسطى في إنجاح أو إفشال التغيير المطلوب (Thomas, Neff, Baho, & Stephens, 2017; Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008; Kanter, 2004; Huy,

2001)، ومنها المتعلق بمؤسسات التعليم العالي (Rybnicek et al., 2019; Pham, Nghiem, Nguyen, Mai, & Tran, 2019; Kovats, 2013; Kallenberg, 2015; Clegg & McAuleymid, 2005). يُعتبر مدراء الإدارة الوسطى حلقة وصل بين الإدارة العليا الاستراتيجية والمستوى التشغيلي، ويتحملون المسؤولية التنفيذية عن أحد أقسام أو وحدات المنظمة (Mintzberg, 1991; in Kovats, 2013). يشير كانتر (Kanter, 1979, 1982)، بعد دراسة ميدانية شملت ابتداءً 18 ثم 165 مديراً من مواقع الادارة الوسطى في شركات أميركية لتحديد درجة مساهمتهم في تهيئة البيئة الابتكارية ونجاح شركاتهم على المدى البعيد، إلى توفر القدرة لديهم لممارسة السلطة والتأثير بلحاظ الهامش المتاح لهم أحياناً لتحديد نوع العمل والإجراء ومكافأة الأداء الابتكاري، وحيث يتواجدون مكانياً وعاطفياً في قلب الحدث، بالإضافة إلى مشاركتهم في القرارات العليا وحل المشاكل في الأوضاع المختلفة؛ حوالي 60% من مساهماتهم كانت من أحد أنواع الأداء الابتكاري: منتج جديد أو طريقة عمل جديدة. هذا التوصيف التحقيقي، إلى جانب الإحاطة العملية للباحث، يبينان أن شريحة شاغلي المواقع الوسطى هم حلقة الأمان بين الاستراتيجية النظرية وتنفيذها، أو بين التوقعات والواقع، إذ لا يمكن لأي أفكار مهما كانت ابتكارية أن تأخذ مجراها إلى التطبيق بدون عناية رؤساء الأقسام وديناميتهم لتوفير بيئة داعمة لذلك. أكثر من ذلك، اذا كانت الدراسة أعلاه قبل حوالي 40 عاماً قد خلصت إلى هذا الدور الحيوي والطاقة الكامنة لدى مدراء الإدارة الوسطى، فكيف الحال اليوم مع حلول رأس المال الإنساني على رأس الموارد المستدامة لتقديم الحلول الابتكارية، وتحقيق الميزة التنافسية، وكأهم قدرة على التحفيز لتعظيم أداء العاملين. إذاً، ليس صدفة أن يتكون الاتجاه للتغيير من أسفل إلى أعلى (bottom-up). تعرف الأمم المتحدة التغيير التصاعدي بأنه تغيير أو ابتكار يحدث عند المستويات الإدارية التنفيذية (مسؤولية أقل) ويتم تبنيه عند المستويات الإدارية العليا

(Economic and Social Commission for Western Asia, 2017). برز في ظل التحوّل إلى الرأسمال الإنساني تأثير أداء المستويات الإدارية التنفيذية على تعظيم أداء المنظمات وإحداث التغيير فيها. إن الأمم المتحدة خلال تجاربها الاقتصادية والاجتماعية التنموية الواسعة والداعمة للتغيير في معظم دول العالم، وتعاملها بالتالي مع ثقافات وظروف سياسية واجتماعية واقتصادية مختلفة، تجد أن التغيير التنازلي، أي من أعلى إلى أسفل، ليس كافياً، بل في كثير من الميادين غير مجدٍ، ولا سيما الميدان العلمي ومنتجاته التطبيقية الابتكارية ذات البعد الريادي، مثبتة ذلك بعرض حالات العديد من الدول، ومؤكدة الحاجة الماسة إلى تفعيل النهج التصاعدي في المنطقة العربية (الاسكوا، 2019)؛ يمثل هذا النهج الأخير تطبيقاً للتحول في الحوكمة وآليات اتخاذ القرار من خلال الاستناد على التحوّل الابتكاري الصاعد ليصبح نهجاً تشاركياً مع القاعدة والمستويات الإدارية الأدنى.

مسألة أخرى مهمة جداً وهي تتعلق بمقاومة التغيير في المنظمات، فإن هذه الطبقة من المدراء ليست مضطرة ولا تعتمد الاسقاط من فوق والتغيير الفجائي، بل تستفيد من شبكة علاقاتها العملية لتوفير البيانات، واكتشاف الفرص وتحشيد الطاقات وتدبر الموازنات، وجعل التغيير يحدث في سياق توجيهي ملائم بما لا يتوفر لمدراء الإدارة العليا، ولكنه يتوافق وتطلعاتهم (Kanter, 1982)؛ تتمحور جوهر مساهمة مدراء الوسط حول بناء القدرة التنظيمية أو ما يتم التعبير عنه أيضاً بالمنظمة المتعلمة، والذي هو أساس ومفتاح لاستمرار الميزة التنافسية مستقبلاً، إذ يمكن مثلاً زيادة العائدات عبر خفض بعض التكلفة، لكن تصميم أداء ابتكاري يترك أثراً أكثر استدامة. أيضاً، وجدت دراسة (Huy, 2001) التي استمرت على مدى ست سنوات بتفحص دور مدراء الإدارة الوسطى من خلال مراقبة ميدانية مكثفة ومقابلات معمّقة مع أكثر من 200

شخص منهم ومن مسؤوليهم، ولا سيما في الفترات التي حدث خلالها تحوّل في عمل شركاتهم، أنه كان لهم دور جوهري في انجاز التغيير.

مؤخراً، برز أيضاً مسار تغييري يلحظ الجانبين التراكمي والتصاعدي، ولكن يرتبط بوضوح مع آلية اتخاذ القرار نحو التغيير، المعروف اصطلاحاً بالتفكير المنمذج (Model Thinking). يعكس النموذج المذكور تأثير العوامل التراكمية على طريقة تفكير الأفراد. يوضح التفكير المنمذج بحسب سكوت بايج (Page, 2013) قواعد اتخاذ القرار، أو كيف ستجري الأمور بناءً لنمذجة متغيرات قضية ما. يستخدم عادة العلميون وآخرون ذهنية النمذجة لفهم سلوك حدث معين، بحيث أنه يتم تنظيم المعطيات المتوفرة كمدخلات وعمليات ومخرجات لفهم مآل الأمور، مثل قضايا السلوك الفردي والجماعي، وكيف تصبح الجماعة حكيمة أو ذكية، وغير ذلك. بناءً على هذه النمذجة يتم اتخاذ القرار الملائم مثل وقف أو دعم أو إعادة توجيه المسار الفاعل. تبرز أهمية التفكير المنمذج عند تشخيص المتغير المثالي، مثل نظرية اللعبة (Game Theory) أو الاستراتيجية، الذي يحدث التغيير أو التحول (Tipping Point) وبأقل الموارد (التكلفة المادية والمعنوية). يمكن الاستفادة من هذه المنهجية في ميادين مختلفة: اجتماعية، اقتصادية، سياسية وعسكرية. مثال عن نمذجة حدث معين: الحراك، هل يحدث؟ ما الذي يجعل الشخص يلتحق بالحراك (بالمبادرة)؟ لكل شخص سقف أو قيمة معينة تدفعه لاتخاذ قرار الالتحاق. عدد يبادر بدون التأثر بالآخرين، أي سقفهم صفر، وبعضٌ يلتحق إذا وجد عشرة، وغيرهم يلتحقون إذا وجدوا عشرين، وآخرون يلتحقون إذا وجدوا 100، وهكذا ... مما يشكل نمذجة لحدث الالتحاق (وبالتالي لحدث التحرك وهكذا ضمن نظرية النظم)؛ المحلل المستفيد من النمذجة يفكر كيف تتغير المخرجات بلحاظ تلك المعطيات: ما الذي يجعل الحراك (الفعل الجماعي)

يحدث، أو لا يحدث؟ باختصار، لو لم توجد المجموعة الأولى بعدد أصابع اليد، لن تكرّ السبحة ويحدث الدومينو. هناك أمثلة كثيرة على هذه الحالة. هذه النمذجة تساعد على فهم بعض الأبحاث والمقولات التي برزت مؤخراً كيف أن أقلية بنسبة 3.5% (3.5 Rule) تقود باقي الأكثرية (Chenoweth, 2013). يعرض غلادول (Gladwell, 2000) في كتابه "نقطة التحوّل" (The Tipping Point) نماذج عديدة من مجالات متنوعة – لا يسع المقام لذكرها - كيف أن عوامل صغيرة تُحدِث فرقاً كبيراً، وكيف أن وضعية البيئة المحيطة تضاعف أثر الحدث الصغير، مثل قواعد عمل انتشار العدوى "الاجتماعية"، وهو أيضاً ما يُستفاد منه في التحول نحو بيئة داعمة للإبداع.

هناك أيضاً عامل مهم في البيئة الجديدة لا بد من أخذه بعين الاعتبار، وهي مسألة الشفافية وتحمل المسؤولية أمام الرأي العام. يعتبر هذا العامل من العوامل الضاغطة من أسفل إلى أعلى، والتي أسهمت، إلى جانب العولمة والتكنولوجيا، في إحداث التغييرات البنيوية في المنظمات، ومنها الجامعات (Pham et al., 2019). إن تأثير تحشيد الرأي العام اليوم عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ووسائل البث المستقلة، بالإضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي الواسعة الانتشار، على تغيير الاتجاهات يمثل متغيراً معتبراً (Hillman & Baydoun, 2018) ضمن نموذج عمل التحوّل إلى بيئة جديدة؛ يدعم هذا النموذج توفر الخلفية الأخلاقية والتقييمية أو المعيارية للمجتمع المدني حيث تقع المنظمة.

أخيراً، وبما أن موضوع الفقرة هو الإدارة، فإن جوهر هذا العلم والفن هو ترتيب الأولويات بلحاظ الموارد، أي ما يمكن فعله بحسب تدرج الأهمية المستند على أنماط تحليلية معتبرة مثل التحليل الرباعي (SWOT analysis) وغيره، وهو ما يعطي فرصة لكل منظمة

أن تتميز بما تركز عليه. إن التنظير للتغيير المنظمي وإنتاج الحلول قد تطور بفعل الحجم الكبير للأعمال وكثرة المتغيرات السريعة التبدل، لكن أيضاً مع التحليل الأوسع للفهم والأداء الإنساني. ان تطبيقات العولمة وعلم التفكير المنمذج (Model Thinking) وازدياد حس المسؤولية والشفافية والمحاسبة، وتوفر المعلومات وسهولة التواصل بين الناس هي عوامل مؤثرة وضمن منظومة الحلول المفترضة.

لبنانياً، ان التبريرات التي يتم عادة طرحها بعدم جدوى المسعى الى تحسين الجودة في مؤسسة قبل اصلاح النظام والإدارة العامة وكل القطاع ذات الصلة تدحضها تجارب من صلب هذا الواقع. ان نجاح تجارب بعض الثانويات الرسمية اللبنانية بفضل مديريها لتكون رائدة، وكذلك إن تجارب ناجحة لبعض الوزارات في فترات معينة ومؤسسات القطاع العام مثل الأمن العام يطرح السؤال عن الهامش المتاح المهمل لتفعيل مؤسسات القطاع العام ويلقي الضوء خصوصاً على أثر الشخصية القيادية الإدارية على أداء المؤسسات الحكومية، كما يقدم دلائل على إمكانية السير بهذه المقاربة حتى نشرها وتعميمها طالما لم يتم حل المشكلة جذريا. إضافة الى ذلك، لا ينبغي التوقع من الحل الجذري الرسمي ضمان جودة القطاع، وبينها التعليم العالي، لأن لقيادة كل مؤسسة ونظام عملها هامشاً يجعلها رائدة أو متأخرة.

ب. المقاربات التغييرية في التعليم العالي

ينطبق على إدارة التحوّلات في منظومات ومؤسسات التعليم العالي ما ينطبق على سائر المنظمات والشركات، باعتبارها واحدة من قطاعات الإنتاج الواسعة الانتشار. تتشكل منظومة أو بيئة التعليم العالي من ثلاث مستويات من العوامل الحاكمة (macro): 1) العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية (Political, Economic, Social, and

Technological Forces) المعروفة اختصارا (PEST)؛ 2) منظومة عمل التعليم العالي (HE ecosystem)؛ و3) الابتكارات السابقة والحالية (Martinez, 2013). يقتصر نطاق هذا البحث على استكشاف فرص التغيير وتكوين البيئة الداعمة للإبداع على المستوى المؤسسي نفسه، بلحاظ واقع العوامل الخارجية الأربع دون مناقشة سبل تغييرها بشكل مباشر.

ان انجاز تغيير مؤسسي في القطاع التربوي يتطلب البناء على نظرية وتطبيقات الابتكار التربوي من جهة، ونظرية وتطبيقات التغيير المنظمي من جهة أخرى (Graaff and Cowdroy, 1997)؛ في نفس الوقت يرتبط فهم آلية التحول نحو الابتكار التربوي بنظريات وتطبيقات الإدارة وإدارة التغيير المنظمي. إن مقاربات حل مشاكل الجامعة وإدارة التحوّلات فيها، باعتبارها منظومة، تتطلب الإحاطة التخصصية الملائمة، عداك عن لزوم إشراك اكاديميي الإدارة بشكل خاص (الأمين، 2000). تمثل هذه المقاربات هندسة أو إعادة هندسة للمنظومة، وهي تنطوي تلقائياً على تعدد وتداخل الاختصاصات، حيث أصبحت مؤسسات التعليم العالي توأم الصناعة والعسكر والتكنولوجيا ومؤشر على درجة تقدم المجتمع.

تزايدت مؤخرا الأبحاث حول الممارسات الإدارية في الجامعات، ولا سيما بعد شيوع نموذجي الجامعة الشركة (corporate university) والجامعة الريادية (entrepreneurial university)، كما ورد في فقرة التعريف والدور، لعلاقتهما بمعايير السوق والمنافسة على التمويل واستقطاب الكفاءات. ليست الأمور دائماً في المؤسسات الأكاديمية بنفس صيغة سائر المؤسسات والمنظمات، إذ بينت دراسة عدة حالات في جامعات بريطانية أن رؤساء الأقسام وسائر مواقع الإدارة الوسطى في أغلب تلك المؤسسات، مثل العمداء أيضاً، اعتادوا أن تكون الشؤون والعلاقات الأكاديمية محور اهتمامهم الأول، وينهجون لأجل ذلك كل

سبيل للحفاظ على الزمالة الأكاديمية، إلى درجة تجنب احتكاكهم مع المستويين الإداريين الأعلى والأدنى في حالات تضارب منهجية الزمالة مع المتطلبات الإدارية (Hellawell & Hancock, 2001, 2003). بالمقابل، توفر العديد من الأبحاث حول الجامعات الحديثة أدلة قوية بأن مدراء الإدارة الوسطى فيها (الأقسام الأكاديمية، الكليات، مراكز الأبحاث، الأقسام الإدارية) يقفون على جبهة التغيير في الميادين الأساسية: التعلّم والتعليم، الأهداف التربوية والأكاديمية والتنظيمية، والبحث العلمي، وهو ما قد يكون بسبب أن معظم الشاغلين الجدد لهذه المواقع يتمتعون بالثقافة التغييرية والابتكارية مدعومة بالخبرات العملية المكتسبة، بما فيها ذهنية السعي لتوفير التمويل اللازم للأبحاث والأنشطة العلمية من الشركاء المحتملين ذوي الصلة (Clegg & McAuleymid, 2005). في النروج، تعمل وزارة التربية على تعزيز قيادة وصلاحيات رؤساء الأقسام بما ينسجم مع الاتجاهات العالمية (بريطانيا، هولندا، السويد، أستراليا، عداك عن الأصل في الولايات المتحدة الأميركية) باعتبارهم أقدر على ضمان الجودة في التعليم والبحث والدفع باتجاه التميّز فيهما (Larsen, 2003).

إضافة إلى ذلك، أثبتت الأبحاث العلاقة الترابطية الإيجابية بين أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية وخبراتهم الصناعية، والقدرة على توفير تمويل خارجي للأبحاث، أو أنشطة القسم على صعيد ريادة الأعمال (تسويق الابتكارات البحثية)، وبالتالي نسبة النشر العلمي للقسم كله (Rybnicek et al., 2019)؛ يترتب على هذا الاستنتاج أنه سيكون لرؤساء الأقسام دوراً مقرراً في التحوّل نحو الجامعة الريادية، عداك عن استقطابه الاستثمارات المباشرة من القطاعات الاقتصادية، وبينها الصناعية، لتمويل البحث العلمي الابتكاري، ويفترض بالتالي أولاً: إعداد رؤساء الأقسام المحتملين بما يتناسب مع متطلبات السوق والابتكار وريادة الأعمال والمهارات

القيادية؛ وثانياً: إعادة الجامعة للنظر بثلاثة موارد: التركيز التعليمي والبحثي؛ التكيّف مع مصادر التمويل؛ وتعديل الهيكلية وأنظمة العمل. عملياً تعني هذه التوجهات تسهيل تشكيل بيئة داعمة للإبداع والابتكار من مختلف الجوانب: السياسات، الهيكليات، الأنظمة الداخلية، اكتساب الخبرات العملية.

مسألة أخيرة مهمة تتعلق بالحوكمة والمستويات الإدارية تسلط الضوء على مسار التغيير الذي تعتمده أو تتأثر به حوكمة الجامعات، وهو ما يمكن توجيهه بحسب ثقافة المؤسسة والظروف المحيطة. تتوزع قدرة المؤسسات الجامعية على التغيير في إطار منظومة التعليم العالي على محور المبادرة، بحيث يمثل أحد طرفيه نموذج التغيير "من تحت إلى فوق" (bottom-up)، حيث تصير السياسات الحكومية تابعة بدل أن تكون قائدة، ويمثل الطرف الآخر نموذج "من فوق إلى تحت" (top-down) بحيث تتحول المؤسسات الجامعية إلى مجرد منفذة للسياسات الحكومية المفروضة بقوة السلطة (Reed, Lynn Meek and Jones, in Amaral, Jones and Karseth , 2002)؛ بينما تمتاز سياسة "من تحت إلى فوق" بتوفير الاستقلالية الذاتية للجامعات، تقابلها سياسة "من فوق إلى تحت" بالعكس. تاريخياً، كانت الجامعات سباقة لتبني أساليب تعليم ابتكارية ناشئة عن تجارب أساتذتها، ولذلك كانت الموجة الابتكارية لهذا النوع من خدمات الجامعة تنطلق من الأسفل إلى أعلى، أي يحصل التغيير انطلاقاً من مبادرات الأساتذة إلى الإدارة العليا (Porter, 2015).

من جهة أخرى، نجد أن التحوّل في إدارة مؤسسات التعليم العالي في أوروبا يختلف عنه في أميركا. إن ما حدث في الولايات المتحدة الأميركية من تسويق للجامعات وفتحها أمام الشرائح الاجتماعية بشكل واسع ينم أولاً عن سياسات جديدة اتجاه التعليم العالي، وينتج ثانياً تحوّلاً في

حوكمة الجامعات باتجاه الخلفية التجارية، وهو ما جعل تجربة التطبيقات الإدارية فيها متقدمة أكثر، بالمقارنة مع أوروبا التي كانت تنتقد ابتداءً هذا التوجه ثم عادت لتعتبره ثورة في إدارة الجامعات، وأصبح لاحقاً محوراً بحثياً رئيساً (Veblen, 1918; Rourke, 1964; Trow, 1994; in Kovats, 2009). يبرز هذا التباين اختلاف درجة تقدم البحوث ذات الصلة بين المصادر الأميركية والأوروبية. بينما تتعامل الأدبيات الأميركية مع العميد ورئيس القسم كأحد مدراء الإدارة الوسطى، تعتبرهم الأدبيات الأوروبية غالباً أكاديميين بالدرجة الأولى. إن استمرار التباين بين اتجاهي الزمالة والإدارة الاحترافية، ولا سيما في حالات مواجهة التغيير المتسارع في البيئة المحيطة وبناء القدرة على الأداء الابتكاري المستدام، يطرح سؤالاً جوهريا عما اذا ينبغي التحوّل إلى اعتماد الممارسات الإدارية الاحترافية، كما هو الحال في المؤسسات التجارية، أم يقع على عاتق أولئك المدراء الأكاديميين تطوير نمط جديد من الزمالة يحاكي المتطلبات أعلاه (Clegg & McAuleymid, 2005; Huy, 2001)؛ رغم ذلك، وبغض النظر عن أي مقاربة، تشير الأدبيات إلى أهمية مساهمتهم في إحداث التغييرات المنظمية الكبيرة، رغم عدم تقديرها أحياناً من الإدارة العليا.

أما عامل الشفافية وتأثيره على التحوّل، فقد اضطرت مؤخراً العديد من جامعات الفئة الأولى في الولايات المتحدة الأميركية، مثل (Yale, Princeton, Harvard, Stanford, MIT, ...)، أن تدقق إجراءات قبول الطلاب وتراجعها وفقاً لمعايير الشفافية بعد اعترافات على خلفية تلقي رشاوى وتزوير شهادات واتباع سياسة تمييز عنصري، انطلاقاً من عمل استقصائي إعلامي (Golden, 2007, 2016)، تمت مشاركته على نطاق واسع عبر وسائل التواصل المختلفة. تتعلق الشفافية في الجامعة بمداخل وميادين عمل مهمة مثل قبول الطلاب، التعيينات،

منح العلامات والشهادات، توزيع الموازنات البحثية، وغيرها (Hillman & Baydoun, 2018)، بحيث أن قضية السمعة أصبحت معياراً مهماً لنجاح الجامعة مما يتطلب إدارتها بعناية ومعالجة فورية للمستجدات المؤثرة لئلا يقوم طلاب أو أفراد من الهيئتين الإدارية والعلمية بالتعبير عن استيائهم عبر وسائل الاعلام والتواصل الاجتماعي، أو يقوم آخرون باستقصاءات صحفية أو بث اشاعات بما يتسبب بخلط في أذهان الناس حول موضوعية وشفافية عمل الجامعة. يدخل أيضاً ضمن مهمة إدارة السمعة مسألة تصنيف الجامعة وترتيبها وطنياً وعالمياً، وهو ما أصبح موجهاً لكثير من الطلبة المتفوقين وأولياء أمورهم لاختيار الجامعة.

لا تمثل الجامعات في الدول العربية استثناءً عما سبق بل هي من الأكثر حاجة لتدقيق وضمان جودة عملياتها، وتحسين ترتيبها على لوائح التصنيف العالمية. تعاني جامعات كثيرة في الدول العربية من التسيير الضعيف وعدم اعتماد المهنية والموضوعية في التعيينات وتوزيع الموارد، إضافة إلى تهاون العديد من الطاقم التعليمي بالواجبات الأكاديمية والتوجيهية المتوقعة منهم مقابل انشغالهم بالقضايا الشكلية والمكاسب الشخصية والامتيازات الفولكلورية (Hillman & Baydoun, 2018)، مما يجعل جزءً كبيراً من هموم الجامعة وطاقمها الإداري ينصرف إلى غير المهم فيضيّع الأهم. الأكثر أذية وهدراً للجهود الداعمة للتغيير والابتكار هو طريقة متابعة الطلاب على الصعيد البحثي، إذ يتم استخدامهم غالباً لمزيد من النشر الذي يخدم الأستاذ المشرف، بدل أن يتم شحذ تفكيرهم النقدي لإنتاج أبحاث أصيلة أو تقديم حلول ابتكارية بصيغة تجارية كرواد أعمال (entrepreneurs)، بحسب ما خلص إليه الباحثان أعلاه.

لما كان هذا البحث يقتصر على استكشاف إمكانية التحوّل نحو بيئة داعمة للابتكار ضمن مؤسسة التعليم العالي وبلحاظ عوامل البيئة الخارجية المتوفرة، فإن أولوية التركيز على عوامل

التغيير تتوجه نحو شفافية وتحسين الأداء والمبادرة، واللذان لا يتوقفان على البيروقراطية أو إصدار المراسيم والقوانين، ولا يتطلبان الموازنات الطائلة أو المتعذر تأمينها. تعتبر جودة الالتزام والمبادرة على مستوى كل فريق عمل تخصصي الميزة الأولى لمراكز العلوم المتقدمة (Hillman & Baydoun, 2019)؛ بالمقابل، يشكل تغيير أداء قيادة وأعضاء فرق العمل في الأقسام وغيرها، والعمل في ظل بيئة غير مؤاتية أو غير مستقرة أثنان من أهم التحديات الكبرى التي تواجه الجامعات العربية. إن التحوّل نحو بيئة مستدامة للإبداع يتطلب مشاركة أساسية من أصغر المستويات الأكاديمية، أي الأقسام وأساتذتها، لأن توفير محفّز لخلق روحية الالتزام الفردي والجماعي داخل البيئة يمثل موردا أكثر فعّالية لاستراتيجية طويلة الأمد. تعود بنا هذه الأفكار والآليات إلى وجوب توفر المهارات الإدارية العالية لدى القيادة التربوية لتحقيق التغيير المطلوب (Graaff and Cowdroy, 1997).

ثالثاً: عوامل البيئة الجامعية الداعمة للإبداع

ربما يفيد أن نرى المشهد من آخره لتقدير جدوى الخوض في انجاز البيئة المطلوبة. يخلص زحلان (2011)، بعد جملة من أبحاثه حول السياسات العلمية الوطنية، أن الفكر الخلاق والعبقري أقل تكلفة مالية من الفرص المهدورة نتيجة القدرة الفكرية المحدودة، عداك عن سائر الفوائد.

تقوم نظرية البيئة الداعمة على توفر موارد مادية ومعنوية تسهّل إنجاز المطلوب سواءً بصيغة الاحتضان والرعاية المباشرة، أو بصيغة تنشيط المحفزات في مواجهة المنافسات والتحديات. بحسب دراسة الإتحاد الأوروبي (KEA European Affairs, 2009) يرتكز الأداء الابتكاري على:

1) الخصائص الشخصية؛
2) المهارات المكتسبة؛
3) البيئة الاجتماعية المحيطة.

يتم التعبير عن البيئة الداعمة في الأدبيات الأجنبية بمصطلح "ثقافة" المؤسسة أو المنظمة الداعمة (organizational culture) لاتجاه معين، أو الواقع المحيط (context) كمصطلح محايد لبيئة غير موجهة من المستخدمين (Jackson, 2008). تعرضت دراسة (Setser & Morris, 2015)، الصادرة بالشراكة مع هيئة (EDUCAUSE) الواسعة الانتشار عالمياً والمتخصصة في قضايا تحوّل التعليم العالي، بشكل مباشر إلى تكوين بيئة أو ثقافة ابتكارية ضمن منظومة التعليم العالي، وعرّفتها بأنها عبارة عن "رعاية بيئة تقدّم باستمرار أفكاراً جديدة أو طرق تفكير جديدة، ثم تترجمها عمليّاً لحل مشاكل محددة أو اغتنام فرص جديدة" (ص. 8)؛ إضافة إلى ذلك، استنتج الباحثان نموذج أداة عمل توجيهية لتشكيل البيئة الابتكارية المستدامة، مكوّنة من سبعة عوامل:

1) القيادة، بالخصائص والدينامية الملائمة
2) التواصل الفعّال
3) توزيع المهام والموارد بالنسبة والتناسب
4) دورة وآليات العمل الواضحة والسريعة الإنتاج، لا سيما للنماذج التشغيلية المبتكرة
5) القدرات (معرفة، مهارات، استعدادات)
6) البيئة (قيم وسياسات الإدارات العليا)
7) المنهج التعليمي الابتكاري، من طرح الفرضيات لحل المشاكل حتى تطبيق الابتكارات.

ويتفرع طبعاً من كل عامل فروعاً تفصيلية كثيرة.

البيئة الجامعية هي بيئة تنظيمية، يحكمها قوانين وسياسات وأعراف وممارسات توجه سلوك الفرد ضمن النطاق المؤثر، فإما أن تقيّده وتحبس طاقته، أو تجعله منفتحاً مرناً ومبادراً (Davis, 2011). أوسع من ذلك، يجد الأمين (2014) أن البيئة التعليمية هي المعيار الفصل في مسألة النوعية بخصوص التعليم والتعلم والتقييم وما إليه. تلحظ البيئة ذات الصلة عوامل كثيرة، ويتفاوت مثقال تأثيراتها بحسب المطلب، لكن يمكن القول إجمالاً أنه كلما زادت جودة المبيّنات كانت البيئة أكثر دعماً، وكلما كانت الظروف مؤاتية للعامل (factor) كأن تأثيره أفضل بغض النظر عن الحجم الأولي. هناك متغيرات عامة ومشتركة مثل القيم الثقافية، الرؤية القيادية، المستويات الإدارية ومشاركة القرار، العمل التعاوني ومشاركة المعلومات، الشفافية، الاحترام والتقدير والروح التنافسية (Davis, 2011)، وهناك متغيرات تتعلق بنوع البيئة المطلوبة.

يلخص الباحث تعريف البيئة الجامعية الداعمة للإبداع والابتكار بأنها:

مجموعة مؤثرة من المفاهيم والممارسات أو المواقف (attitudes) الناشئة عن عدد من المتغيرات المادية والمعنوية (ثقافية، إدارية، أكاديمية: مضمون وأسلوب، تحديات علمية، ...) في الإطار الجامعي المحدد لصالح توجه معين.

في حالة هذا البحث تكون متغيرات مثل البحث والتعلم المستمر، المقاربة التعليمية المولدة للمعارف، التفكير والمهارات ذات البعد الابتكاري، المشاركة في مباريات علمية، وريادة الأعمال، وعلى رأسها المتغير المحرك لتفعيل هذه المتغيرات، ذات الأهمية المتقدمة. تبرز دراسة كانتر (Kanter, 1979, 1982) كيف أمكن لمدراء المستوى الإداري الوسطي أن يهيئوا البيئة الابتكارية في شركاتهم الأميركية، من خلال الهامش المتاح لهم، عبر تحديد نوع العمل والإجراء ومكافأة الأداء الابتكاري، والتواجد مع فريق العمل في قلب الحدث، بالإضافة إلى مشاركتهم في القرارات العليا وحل المشاكل في الأوضاع المختلفة، بحيث أن حوالي 60%

من مساهماتهم كانت ابتكارية. كذلك نستحضر هنا ما سبق في الفقرة حول القسم الأكاديمي عن الدور الفعّال لرئيسه، كإدارة وسطى، في التحوّل إلى البيئة الجامعية الداعمة للإبداع (Rybnicek et al., 2019)، وما أنجزه الأساتذة الباحثون في معهد ماسوشيتس للتكنولوجيا (MIT) حين أشركوا طلاب الإجازة في مشاريعهم البحثية كتجربة إصلاحية ذاتية، وهو ربما ما ساهم في تحقيق الميزة التنافسية للمعهد (kerr, 2011).

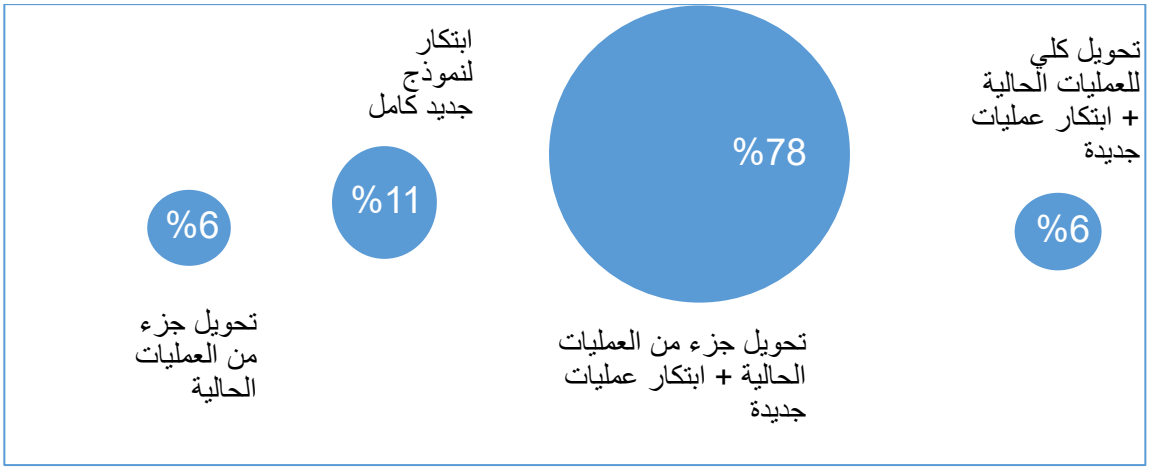
في السياق نفسه الداعم والمساعد على فهم إطار البيئة الداعمة للابتكار، يوفر ائتلاف من الجامعات الأوروبية (ألمانيا، النمسا، وفنلندا) والصين، ضمن برنامج إيراسموس (Erasmus) الأوروبي العالمي، برنامج ماستر متخصص في البحث والإبتكار في التعليم العالي (Master in Research and Innovation in Higher Education)؛ يهدف البرنامج إلى تزويد المتخرجين بمهارات فهم البيئة والظروف ومصالح الأطراف المعنية، ولا سيما قطاع الأعمال، التي تمكنهم من دعم تحوّل الجامعات إلى البيئة الابتكارية (Danube University Krems, 2017). لا يتدخل البرنامج في تفصيل عمليات التعليم العالي ومنهاجه، إنما يقتصر على توجيه الإطار العام والعلاقات الداعمة، وعلى فهم عمليات التغيير بالترابط بين السياسات وسوق العمل والنظم التربوية الأكاديمية، وعلى اكتساب المهارات التحليلية والإدارية والتقديمية الملائمة، للانخراط في اقتصاد المعرفة.

عملياً، ربما يكون التحوّل الرقمي أبرز التطبيقات ومصداقاً للتحوّل إلى بيئة جديدة، سواءً كان ذلك على صعيد مؤسسات القطاع العام أو الخاص. طبعاً، تمثل الجامعات أحد أهم هذه المؤسسات المعنية. يقدم الباحث نموذج التحوّل الرقمي في مؤسسات التعليم العالي باعتباره يحاكي بشكل مباشر وشبيه جداً بالمتغيرات المطلوبة لنموذج التغيير نحو بيئة داعمة للابتكار،

لأنه، أولا، أحد نواتجها؛ ثانياً، يقع غالباً ضمن أهم أدواتها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009)؛ وثالثاً، والأهم، يتطلب مشاركة نفس الشريحة المعنية بالتغيير في الجامعة من رؤساء أقسام وأساتذة وطلاب. في دراسة أجرتها مؤسسة نافيتاس فنتشرز (Navitas Ventures, 2017) العالمية لتحويل الأفكار الابتكارية وتطوير ريادة الأعمال في الجامعات عام 2017 حول التحوّل الرقمي في مؤسسات التعليم العالي شملت 26 مسؤولا جامعياً، 100 طالب ومتخرج، و42 من مؤسسي الشركات الناشئة (startup) التربوية من جامعات في الولايات المتحدة الأميركية، أوروبا، كندا، أستراليا، آسيا وأفريقيا، تبيّن، أولا: أن التحول في التعليم العالي يحصل تدريجياً ويتم اعتماد منهجية التحسين وليس الحلول الكلي للاختراعات الجديدة بدل الأنماط المعتمدة؛ وثانياً: أن نموذج التحول الأكثر اعتماداً يشمل "رقمنة" بعض العمليات المعتادة، إلى جانب ابتكار عمليات جديدة ضمن النموذج التقليدي للجامعة. يبين الشكل رقم (6) النسب الداعمة لنماذج التحول الرقمي المقترحة: 78% يعتمدون مباشرة تحويل للعمليات الحالية مع ابتكار عمليات جديدة داعمة في نفس الوقت، بينما يقرر 11% التحوّل الكامل نحو النموذج المبتكر.

الشكل 6.

المقاربات المعتمدة لنموذج التحوّل الرقمي.



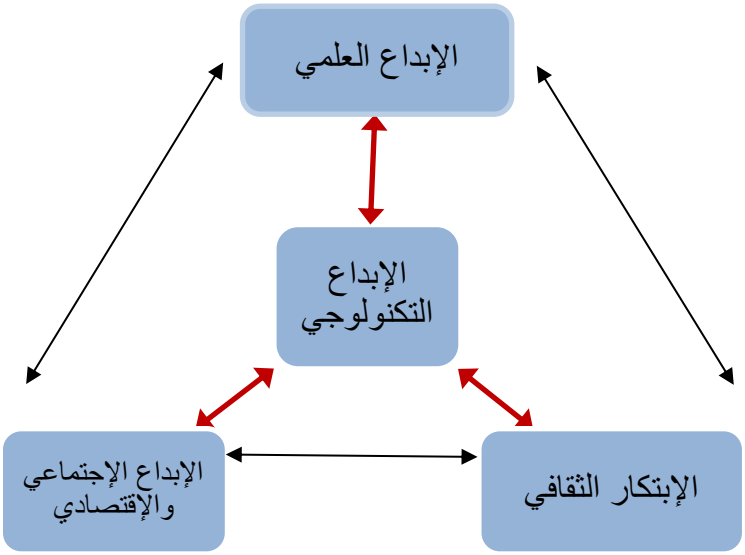
المصدر: (Navitas Ventures, 2017)

ينبغي الإشارة بقوة أن البيئة الداعمة للابتكار التكنولوجي مثلا ليست محض تكنولوجية أو قائمة بذاتها. يدعم انجاز تلك الأنواع من الابتكارات ثقافة مستندة إلى علوم الانسانيات التي تحاكي رؤى وتفكير وخيال الانسان المبتكر، وتفتح أو تغلق له الآفاق بحسب اعتقاداته. إن وجود فلسفة لمؤسسة أو منظمة تعبر عن أفق واسع وشامل لقطاع عمل ما هو موضع تقدير عالٍ، فكيف وجود فلسفة عالمية أو إنسانية تلحظ الجوانب المختلفة للحياة ودور الإنسان فيها، بغض النظر عن القطاع. إن الانسانيات والعلوم الاجتماعية تزود أفراد المجتمع بالفهم الملائم لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتحقيق التنمية الإنسانية المفترضة (زحلان، 2011)؛ لحسن الحظ أن مردود الاستثمار المتواضع في تعليم الانسانيات يعود بقيمة أعلى في الابتكارات العلمية والتكنولوجية ذات التكلفة المادية الباهظة. يبين الشكل رقم (7) المقتبس عن دراسة للاتحاد الأوروبي لجعل أوروبا ذو ثقافة خلاقة (KEA European Affairs, 2009) دور العلوم الإنسانية كركيزة أساسية، وأن توفر البيئة الثقافية الجاذبة والمحفزة بموازاة أهمية توفر المواهب والتكنولوجيا بالنسبة لاقتصاد ابتكاري، بحسب ما ورد في بحث (مكي، 2014). ترافق ذلك مع استنتاج باحثي (Avvisati et al, 2013)، بالاستناد إلى دراسة ميدانية واسعة

الانتشار استبينت عينة تزيد عن 70000 متخرج من جامعات عشرين دولة من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، بينها ثمانية عشر دولة أوروبية واليابان وتركيا، حول مساهماتهم الابتكارية أن البيئة الجامعية المطلوبة لدعم الابتكار لا يلزم أن تقتصر على اختصاصات شاع لفترة طويلة أنها تمثل حصرا مظاهر الابتكار مثل العلوم الطبيعية والهندسة، بل تشترك بقوة مع الاختصاصات الأخرى وبمخرجاتها بشكل مباشر أو غير مباشر؛ كذلك من المتوقع من تلك البيئة والمناهج التربوية التي تتبعها أن تعتني بالمهارات العامة والحاسمة لإنجاز الابتكارات بغض النظر عن أي اختصاص كالمهارات الإنسانية والاجتماعية، وإن أخذت أشكالا مختلفة، لأن هذه المهارات الأخيرة هي الحاسمة في اختيار ذوي الكفاءات للعمل، الى جانب اختصاصاتهم التقنية.

الشكل 7.

موقع الابتكار الثقافي ضمن منظومة الإبداع



المصدر: (KEA European Affairs, 2009) في (مكي، 2014)

بناءً عليه، يتم طرح السؤال التالي: كيف تهيئ البيئة لتوالد المعارف الجديدة؟ إن نظرية الأبستمولوجيا توضح ببساطة كيف نعرض المتعلمين للعناصر (الجديدة) التي تتحدى تصوراتهم وأفكارهم وتزعزع قناعاتهم السابقة بما يدفعهم للبحث وتفسير المعطيات المستحدثة لإعادة إيجاد التوازن الفكري (عبد المسيح، 2012). ان ناتج هذا الجهد لإعادة التوازن وتطوير التصورات ليس الا نوعاً من الحلول الإبداعية، وكلما أمكن زيادة واغناء البيئة الجديدة كلما توفرت الفرصة لمساهمات إبداعية نوعية بشكل أفضل. ان دمج طريقة تعريض المتعلمين للعناصر الجديدة والمستحدثة يقع على عاتق النظام التعليمي (المنهاج والمعلمين). إضافة الى ذلك يعتبر عبد المسيح (2012) أنه "ليس فقط المعرفة هي التي ينبغي تعليمها، ولكن أيضاً المسار الذي أدى الى اكتشاف هذه المعرفة"، معتبراً أن من مشاكل تعليم المعارف المكتسبة هو أولا: ابعادها عن الشبكة المفاهيمية التي تحتضن المعنى، وثانياً: عزلها عن الإطار السوسيو-ثقافي الذي انتجت في سياقه. تخلص بنا هذه المقاربة إلى الدور المحوري لنفس الفرد في مكان عمله المؤثر. يرد الشيباني (مؤسسة الفكر العربي، 2018) كل الخلل إلى العنصر الثقافي الذي فقد أصالته.

من هنا يمكن الدخول إلى معوقات البحث الإبداعي، كما خلص إليها البريدي (2011)، متعلقة من جهة بالسياق الاجتماعي الثقافي، ومن جهة أخرى بالأبستمولوجيا المنطلقة منها. بعد أن يعرض ما خلص إليه باحثون آخرون (توق وزاهر، 1989) حول تصنيف العوامل المؤثرة على الإنتاج البحثي إلى 1) مجتمعية؛ 2) تنظيمية وأكاديمية؛ و3) شخصية ومهنية، يجد البريدي أنها أولاً، ركزت على العوائق الجزئية المستولدة (المشتقة) وليس الأصيلة الباعثة (antecedent)؛ وثانياً، اهتمت بكمّ الأبحاث وليس نوعيتها ودرجة ابداعيتها، وبلحاظ أن الدافع الأكبر لإنتاج البحوث هو الترقية المرهونة لبرامج بحثية محددة أو أجنبية، بمعنى أنه لن يكون

غالباً نوعياً لأن الدافع موجّه خارجياً وليس بتأثير تحدي التصورات وتقديم الحلول وتحقيق التنمية بحسب ما اقتبسه عن دراسة (الشملة، 2007). أكثر من ذلك، يستنتج البريدي أن إزالة العوائق الجزئية (التقنية) لا يعني بالضرورة انتاج بحثي ابداعي، ويحدد ثلاث أسباب رئيسية لضعف ذلك الانتاج: 1) عدم الانبثاق من الإطار الحضاري العربي الإسلامي؛ 2) افتقاد الإطار المعرفي (الأبستمولوجيا) الأصيل؛ و3) ضعف بيئة الإبداع في الساحة الأكاديمية والبحثية العربية، وأهم مظاهره هو ضعف الابداع في بناء النظريات والنماذج العلمية الجديدة.

ختاماً، توفر البيئة الداعمة للابتكار منظومة مستدامة في مختلف ميادين التنمية. إذا ما توفرت القاعدة أو اللبنة الأساسية لتلك البيئة فإن ذلك سيتحول مثل كرة الثلج في الجامعة مثل جامعات الفئة الأولى التي تتحول إلى منظومة استقطابية بكل مكوناتها يصعب مقاومتها: الأساتذة، الطلاب، العلاقات والتمويل، بحسب استنتاج ستايغر (Steiger) في دراسة (Altbach & Salmi, 2011). لا يعني العمل باتجاه بيئة داعمة للإبداع أن كل أداء في الجامعة يجب أن يكون فريداً، بل أن مهمة البيئة الداعمة توفير الموارد وآليات العمل والخدمات بطريقة تسمح للطاقات الكامنة الخروج إلى الفعل والتطبيق. يعتبر بورتر وسترن (Porter & Stern, 1999) أن توفر طاقم العمل الماهر القادر على تنفيذ أفكار طاقم العمل المبدع، يشكل عاملاً حيوياً لتكوين القدرة الوطنية الابتكارية، مما يستتبع أن الاستثمار فقط في التعليم والأبحاث العلمية يزيد الطاقة الإبداعية لكنه لا يؤدي إلى انتاج التطبيقات الابتكارية لاقتصاد المعرفة. تعرض الفقرة التالية مؤشرات مؤثرة على تكوين القدرة الابتكارية الوطنية.

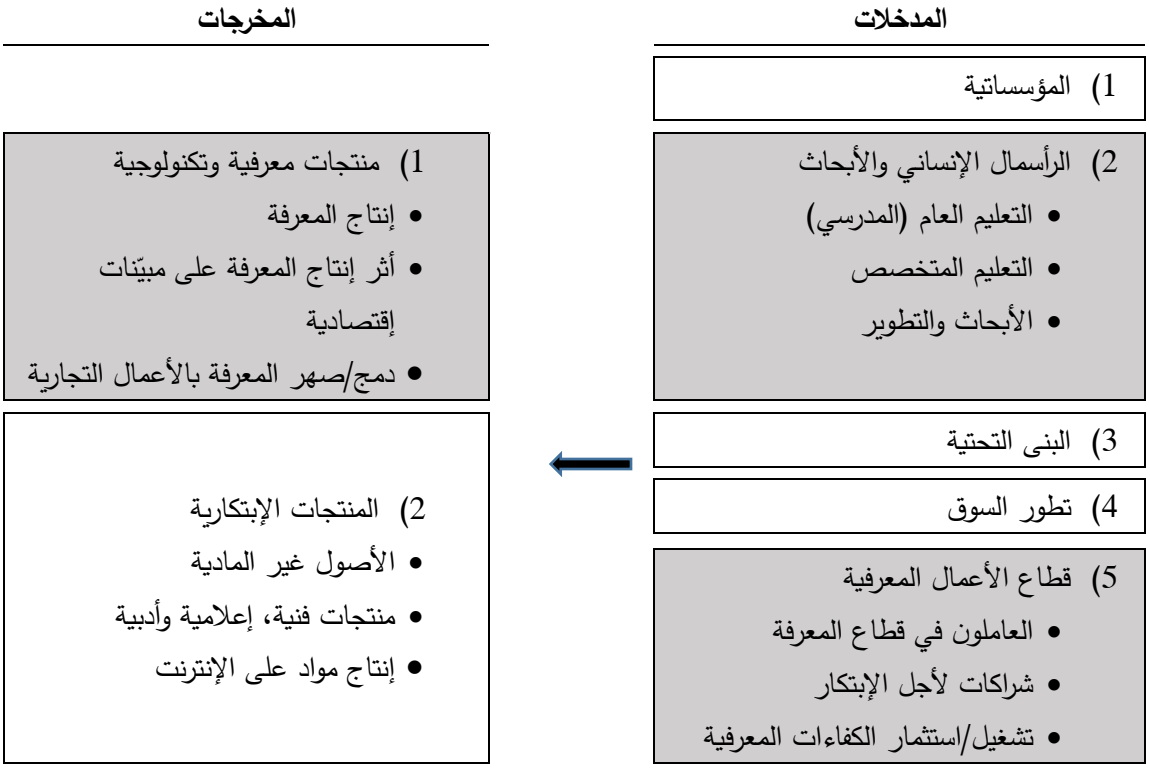
أ. مؤشرات تطبيقات الإبداع في التعليم العالي

بناءً على عدة مراجع (عربية، أجنبية ودولية) –يتم الإشارة إليها تباعاً- إن مؤشر التعليم العالي والتخصصي هو أهم وحدة قياس للبيئة الداعمة للإبداع على المستوى الوطني، حيث تعتبر الجامعات من أهم العوامل لتكوين الرأسمال الإنساني لاقتصاد المعرفة (لفته، 2010)، والبيئة الأكثر جهوزية واستعداداً لتحقيق هذا الهدف.

يمثل تقرير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index, 2014) مرجعاً دولياً مهماً لمقاربة قياس حالة الاقتصاد الابتكاري لكل بلد، بالاستناد إلى مؤشرات البيئة الداعمة ومخرجاتها. تتضمن مؤشرات البيئة الداعمة المحددة لحينه متغيرات أساسية ذات صلة بالتعليم العالي ضمن المدخلات والمخرجات مثل نسب التعليم المتخصص، مرتبة الجامعات على لائحة التصنيف العالمية QS، عدد الباحثين، درجة الاقتباس عن المقالات المنشورة، وتسجيل الاختراعات تبين درجة تقدمها واستقطابها للطاقات والأنشطة الابتكارية. يبين الشكل رقم (8) المدخلات والمخرجات الرئيسة لمعادلة نموذج عمل بيئة الابداع الوطني (المؤسساتية، الرأسمال الإنساني والأبحاث، ...) ومشتقاتها، وبينها مؤشرات البيئة الجامعية الداعمة ذات الصلة كأحد المدخلات الرئيسة المستقلة (الرأسمال الإنساني والأبحاث) وأحد المدخلات الرئيسة الشريكة (قطاع الأعمال المعرفية)، ثم كأحد المخرجات الرئيسة المستقلة (المعرفة والتكنولوجيا)، ويُظهر المستوى التفصيلي الأدنى وحدات قياس مثل نسب التعليم المتخصص، الأبحاث والتطوير، تصنيف الجامعات، الشراكة بين الجامعة وقطاع الصناعة، طلبات تسجيل الاختراعات ونماذج التشغيل وشركات معرفية وتكنولوجية، عدا عن التداخل والتأثير المتبادل مع معظم سائر المتغيرات، مما يجعلها أساسية في تشكيل البيئة الداعمة للإبداع الوطني.

الشكل 8.

معادلة مؤشرات بيئة الإبداع الوطني.



المصدر: تقرير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index, 2014) (ترجمة الباحث)

قد تختلف المقاربة في معظم الدول العربية بالنسبة لبعض المتغيرات، كما هو مقترح لحالات الدول النامية بحسب إرشادات دليل أوسلو (Oslo) حول جمع وتحليل البيانات المتعلقة بالابتكار (OECD, 2005). أولاً، لم يبرز مؤشر الابداع لتقييم الناتج البحثي إلا مؤخراً (البريدي، 2011)؛ ثانياً تم اعتماد مقاربة مؤشر الإبداع على خلفية المنظومة العلمية الغربية وأجنداتها البحثية وأدواتها للنشر، وقدمتها كنموذج عالمي (universal)، لكن كان لهذا النموذج ارتداداته السلبية في الدول التي لا تتوافق أولوياتها مع أولويات الدول المتقدمة، ولأن تلك الدول أضعف لجهة موارد إبراز مبيّناتها الإبداعية الخاصة. إن الكفاءات العلمية على خلفية الترقية المهنية، والجامعات على خلفية التصنيف الترتيبي، انخرطت في البيئة التنافسية العالمية بدون توازن، بحيث أصبحت

المبيّنات المطلوبة تدفع باتجاه غير الإبداع وفقاً لشروط تعريفه التي تفترض تحقيقه التغيير والتقدم والتنمية على أفضل وجه في الإطار التطبيقي الخاص به، أي ضمن بيئته حيث يتم تقريره كإبداع من عدمه. أبرز وأهم الأمثال على هذا النوع من المؤشرات هو البحث العلمي الذي يختزن القدرة على انتاج التطبيقات المعرفية الهائلة. ينتقد البريدي (2011) بعض الدراسات التي تستخدم مؤشر الكم لقياس الجودة البحثية، باعتبار أن تلك المبيّنات منحازة إلى البيئة البحثية الغربية، مثل عدد الاقتباسات الذي يعتمد قواعد بيانات الأبحاث باللغة الإنكليزية، مما يجرنا إلى التبعية البحثية، وبما لا يستجيب للإبداع في مواجهة تحديات التنمية للمجتمعات العربية. يرفد زحلان (2011) هذا التوجه بتثبيت مؤشر تعاون العلم والجامعات ومؤسسات الأعمال، إلى جانب فعاليات الابداع، كأساس لتشكيل البيئة الداعمة.

تغطي مؤشرات البيئة الجامعية الداعمة للابتكار المراحل الثلاث لمنظومة التعليم العالي:

1) مرحلة المدخلات (الأساتذة، المنهاج، المواد التعليمية، ...)
2) مرحلة العمليات (البنى التحتية، الخدمات، التقديمات، القاعات، ....)
3) مرحلة المخرجات (أبحاث، براءات اختراع، جوائز، ....)

خلص الباحث بناءً على مجمل مراجعاته وخبرته الى النموذج الوصفي للبيئة الجامعية الداعمة للإبداع كما هو مبين في الشكل رقم (9)، ويعتبر أن المتغيرات المذكورة قابلة للزيادة أو النقصان أو التعديل بحسب ما يمكن أن تقتضيه دراسة الحالة، إذ تتباين، مثلاً، نسبة النشر والتمويل الخارجي بحسب الاختصاصات: العلوم النظرية مثل الطبيعية، والإنسانية والاجتماعية تحوز على مؤشر نشر أعلى، بينما تتوفر للعلوم الهندسية والتقنية موارد تمويل خارجية أكثر.

الشكل 9.

متغيرات نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإبداع.

شكل رقم (9): متغيرات نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإبداع

المصدر: إعداد الباحث، (2016)

ب. المهارات الداعمة للإبداع والابتكار

تمثل المهارات الداعمة للإبداع الطاقة والمادة الأكثر ارتباطاً بالمنتجات الابتكارية ضمن البيئة الداعمة للإبداع، بحيث أنه يتم توجيه باقي الموارد لتمكينها، كما هو مبين في الشكل رقم (9) أعلاه، سواءً من خلال عمليات الجامعة، أو من خلال توفير الموارد الأساسية ودعم نواتجها. تجد عامر (2009) أنه لا يمكننا تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب دون تنمية المهارات الداعمة له، لأن الابداع، بحسب اقتباسها عن جيلفورد (Guilford)، ليس متغيراً واحداً، بل مجموعة من القدرات أو المهارات، تتضافر لتنمية التفكير الإبداعي. أحد أهم المميزات للمهارات الداعمة للابتكار هو صبغتها الاستراتيجية واستدامتها، إذ قد يغفل الكثيرون عن هذه الخصوصية. في المشروع الأوروبي البحثي بعنوان "التعليم العالي كمولد للكفاءات الاستراتيجية" (HEGESCO) المشار إليه سابقاً، تظهر ضمن العنوان كم هي محورية هذه الخصوصية لمحاكاة متطلبات سوق العمل في اقتصاد المعرفة (Allen and Velden (eds.), 2011). إن نفس تكريس خاصية الاستراتيجية والاستدامة الى حدٍ ما للكفاءات المكتسبة يعطيها بعداً ابتكارياً سواءً بالنسبة لمتطلبات العمل أو لطريقة التفكير المحتاجة الى معلم مرجعي في ظل المتغيرات الكثيرة والسريعة. كفاءة تحديد الأهم أو الأكثر جدوى أو الأولويات، على سبيل المثال، هي كفاءة استراتيجية ومرجعية خلال مواجهة المتطلبات والتحديات.

هناك الكثير من الدراسات التي استقصت العديد من المهارات ذات التأثير على القدرات الابتكارية للأفراد. يحاول الباحث هنا أن يستعرض أحدث تلك الدراسات ويخلص الى قائمة من المهارات المشتركة قابلة للتعديل بحسب المتطلبات والظروف. ينطلق تشخيص المهارات الداعمة

للإبداع من الإطار البحثي النظري كمهارة التصورات الذهنية الخيالية، ومن الإطار التطبيقي كمهارة حل المشاكل المطروحة بطريقة جديدة (Ellstrom, 2010).

يتمحور هذا البحث حول المهارات الداعمة للإبداع العملي، أي قابلية إحداث تغيير حيث يلزم، كما جاء في تعاريف الإبداع، وهي عملياً تستحضر المهارات الداعمة من الإطارين النظري والتطبيقي. يعتقد 88% من أرباب العمل أن المتخرجين، بغض النظر عن اختصاصهم، غير مزودين بما يكفي من مهارات التواصل والتفكير الناقد وحل المشاكل المطلوبة في الوظائف الحالية والمستقبلية، بناء على بحث (Hart Research Associates, 2015) المنجز لصالح رابطة الكليات والجامعات الأميركية (AACU) التي تضم حوالي 400 جامعة وكلية أميركية. أيضاً، تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2016) حول مستقبل الوظائف أقر بوضوح أن مجموعة المهارات المطلوبة التي تشمل حل المسائل المعقدة، التفكير الناقد، الإبداع، الذكاء الاجتماعي، التقدير واتخاذ القرار، والمرونة الادراكية، وغيرها من مستويات التفكير العليا صعبة الاكتساب ضمن منظومة التعليم العالي الحالية التي تركز على المستويات الثلاث الدنيا من هرم بلوم (Bloom) للمستويات المعرفية، أي الاستذكار، الفهم والتطبيق (Sebaaly, 2019).

إذن، تقارب الأبحاث المهارات المطلوبة من باب حاجة سوق العمل الحالية والمستقبلية. في هذا السياق نفذت مجموعة مكونة من 19 دولة أوروبية وتركيا واليابان مشروعين بحثيين باسم "بحث حول التوظيف والمرونة التخصصية" (Research into Employment and professional Flexibility) المعروف اختصارا (REFLEX)، و"التعليم العالي كمولد للكفاءات الاستراتيجية" (Higher Education as a Generator of Strategic

Competences)، المعروف اختصارا (HEGESCO)، بين عامي 2005 و2008 للإجابة على سؤالين رئيسيين (European Commission, 2009):

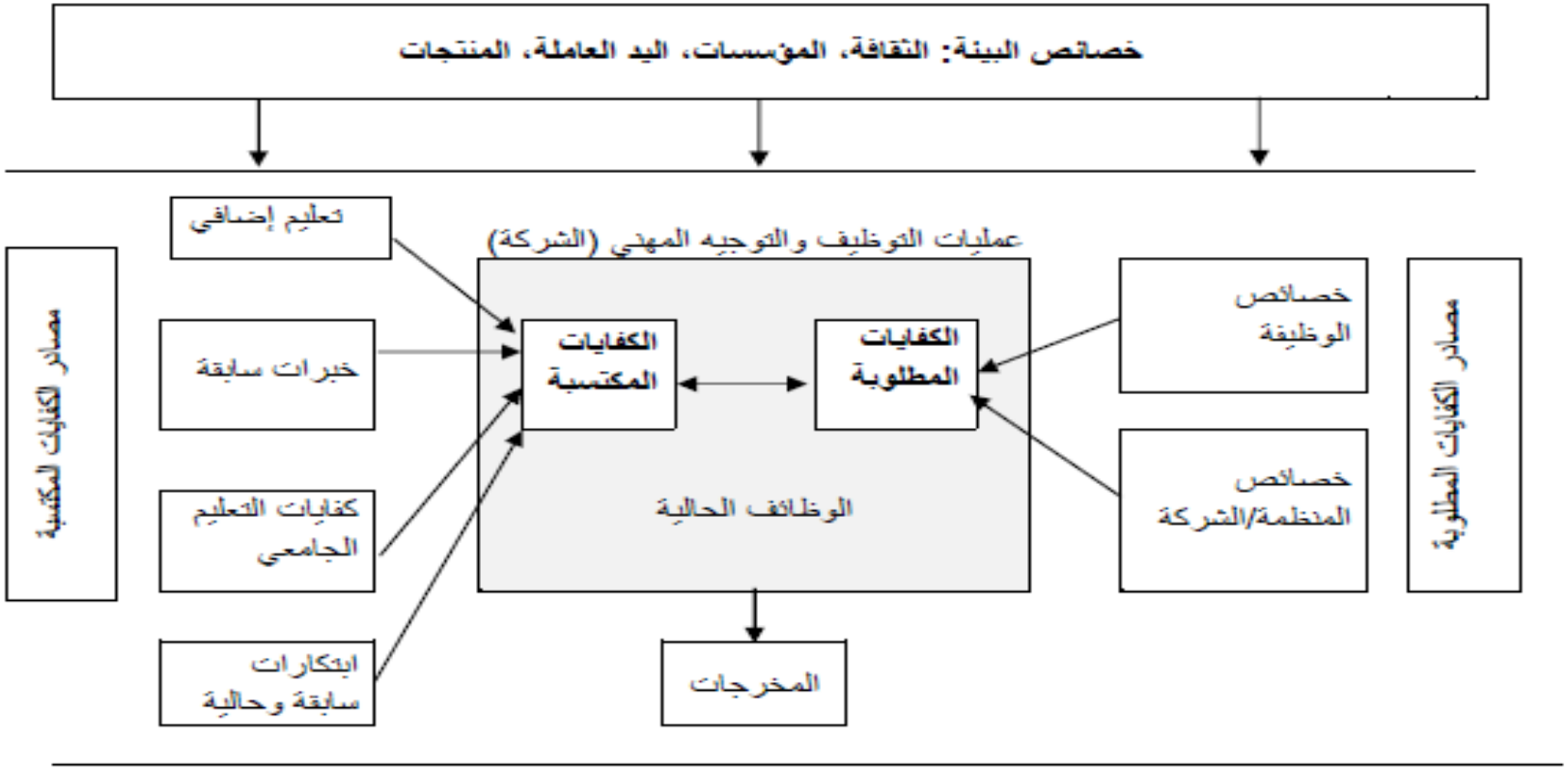
1) ما هي المتطلبات/الكفاءات المطلوبة من متخرجي مؤسسات التعليم العالي لتحسين جهوزيتهم لسوق العمل والدور المواطني النشط؟

2) كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تزود متخرجيها بتلك الكفاءات؟

معتبرة أن دراسة وتوجيه هذا الترابط هي مسألة حيوية وحاسمة لمستقبل اقتصادات تلك الدول. جرى تقرير مشروع البحث على خلفية ضرورة ملازمة المناهج الجامعية للاتجاهات الاجتماعية والمهنية والتكنولوجية الصاعدة، وأهمها اندماج أسلوب الحياة والتعلم والعمل، وتزود المتخرجين بكفاءات تختزن دينامية التعلم المستمر (OECD, 2000; STILE, 2004; EU 2001, 2006). تم استخلاص الإطار المفاهيمي المبين في الشكل رقم (10) بالاستناد إلى النظريات ذات الصلة، وليكون إطارا توجيهيا لمنهجية وأدوات البحث. شمل البحث حوالي 70,000 متخرج من جامعات الدول المشاركة بعد 5 سنوات من انخراطهم في سوق العمل، وهو بذلك يعتبر من أكبر الاستقصاءات من نوعه في أوروبا والعالم.

الشكل 10.

المتطلبات من التعليم العالي.



المصدر: (Allen and Velden, 2005)، ترجمة الباحث

بناءً عليه، قامت دراسة (Avvisati et al, 2013) الواسعة الانتشار والصادرة عن "مركز الأبحاث التربوية والإبتكار" (CERI) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، في إطار "إستراتيجية الابتكار في التربية والتدريب"، بتحليل بيانات مشروعي (Reflex) و(Hegesco) لاستشراف المهارات الداعمة للإبداع من خلال نوع ونسبة المساهمة الابتكارية للمتخرجين في الشركات حيث يعملون، وأي مهارات احتاجوا لتحقيقها. للمثال وبشكل مختصر، عرضت دراسة (Allen and Velden (eds.), 2011) نماذج من الأسئلة المعتمدة في مشروع (Reflex) عن نوعية الأداء الذي يعبر عن المشاركة في أنشطة ابتكارية خلال ممارسة الوظيفة، وبالتالي المهارات المفترض اكتسابها مسبقاً لتهيئة أفضل، مثل:

- هل أنت مسؤول عن وضع أهداف عملك؟
- هل يعود إليك القرار حول كيف يجب أن تنجز عملك؟
- الى أي درجة يتم مراقبة أدائك من قبل رئيسك في العمل؟
- الى أي درجة يتطلب عملك الحالي معارف ومهارات أكثر مما يتوفر لديك؟
- الى أي درجة يتم استخدام المعرفة والمهارات في عملك الحالي؟

وأسئلة أخرى، مثل وضع الأهداف واستخدام المعارف والمهارات بفعالية.

خلصت دراسة (Avvisati et al, 2013) إلى تشخيص مجموعة المهارات الداعمة للإبداع والمقررة من المستجوبين، موزعة على ثلاث فئات:

4- مهارات تخصصية أو تقنية، تتعلق بمعرفة علم الاختصاص وتكنولوجيا تطبيقه؛

5- مهارات التفكير والإبداع، التي تطال، مثلاً، الخيال والفنون، التفكير الناقد، التطلع إلى ما وراء المعلوم، عدم التسليم بدون استدلالات، ابتداع الحلول، مرونة التفكير بحسب المواقف؛

6- مهارات سلوكية واجتماعية، تتعلق بالشخصية الفردية والاجتماعية، مثل المثابرة، الإدراك والوعي، تقدير الذات، التواصل، التعاون، التكيّف، العمل باستقلالية.

تعبر المهارات الداعمة للإبداع عن قيمة مضافة، مثل: التفكير الناقد هو ناتج تفكير نشط معمّق عقلاني وهادف يتعرض للقضايا غير المألوفة، ويطرح أفكارا جديدة، إضافة إلى أنه يفكر من تلقاء نفسه ويسائل نفسه ويلحظ كل الاحتمالات ويستخرج حلولا جديدة بأفكار أصيلة. بالمقابل، يكون الشخص ضعيف التفكير الناقد تابع لتفكير غيره ويتطلع إلى المعتاد (Sebaaly, 2019)؛ في نفس الوقت، يتم تقبل حصول أخطاء من ذوي المهارات الابتكارية لأنهم يسعون باستمرار إلى الدقة، تعظيم فرص نجاحهم، التواصل بوضوح ودقة، الانفتاح، تقبل المخاطر بقدر، التعلم المستمر، والأهم من كل ذلك التدرب على التفكير بما لا يمكن تعلمه من كتب التدريس، بحسب مقولة آينشتاين (Einstein).

يجدر بالذكر أنه تبين لباحثي دراسة (Avvisati et al, 2013) أن المتخرجين المبتكرين هم شريحة متنوعة من كافة الاختصاصات، وأن مساهماتهم تختلف بحسب نوع الابتكار، وأن درجة اكتساب المهارات أعلاه ترتبط بدرجة التركيز على النظرية والتطبيق أو التفاعل والتشارك في البرامج التعليمية. بالمقابل، بينت إجابات المشاركين أن متخرجين من دول أوروبية واليابان ومن أميركا اللاتينية وجدوا أن جامعاتهم طورت مهاراتهم التفكيرية والتخصصية، لكن أهملت أو قصّرت في تنمية مهاراتهم السلوكية والاجتماعية (مهارات التعاون والتواصل والقيادة)، إذ أن، مثلاً، مهارة "عرض أو تقديم الأفكار" تأتي في الدرجة الرابعة من نقاط ضعف برنامجهم الجامعي، وأن " التقدم بأفكار وحلول جديدة" لا تظهر ضمن لائحة نقاط القوة لتعليمهم. سلطت النتيجة الضوء على المناهج التربوية المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، حيث أن مهارات أساسية على الصعيدين الاجتماعي والسلوكي وتقديم الحلول لا تنال العناية

الكافية، وكيف يلزم أن تكون تلك المناهج لإكساب المتخرجين مهارات القرن الواحد والعشرين. بعض الدول تولي اهتماماً متزايداً بتطوير مقررات خاصة لمهارات التفكير الإبداعي أو دمج تلك المهارات في المقررات، خاصة أن الكثير من الدراسات تؤكد على فعالية عملية الدمج (البريدي، 2011ب). في استراليا، أجرت دائرة المسح الابتكاري عام 2006 (Toner, 2011) بحثاً حول مؤهلات العاملين المطلوبين للعمل لمؤسسات الابتكارية فتبين أن أغلبهم (60%) كانوا ممن يمتلكون مهارات تجارية إدارية وتسويقية، رغم أن الطلب في قطاع الصناعة يميل لصالح الكفاءات المتخصصة في العلوم الأساسية والهندسة.

كذلك، بينت دراسات أخرى مثل (Ashraf, Motallebzadeh, & Arabshahi, 2016) العديد من المهارات المطلوبة للتعلم خلال القرن الواحد والعشرين، والتي يسهم اكتسابها بتحضير الطلاب لمسار مهني وحياتي ناجح. خلصت الدراسة الى تحديد ثلاث محاور رئيسية للمهارات:

1. مهارات التعلم والابتكار

أ. التفكير والتفاعل الإبداعيين: أسلوباً وأدوات (عصف ذهني وغيره)، وإنتاجاً (نوعية الأفكار وقيمتها وأصالتها)، واستثماراً مما يحفز دور التفكير الإبداعي. تكريس حس الأصالة، اعتبار الفشل فرصة للتعلم وأن الابتكار عملية تراكمية مستمرة، إدراك محدوديات الواقع،

ب. التفكير الناقد وحل المشاكل: إتقان التعليل والاستدلال بحسب الحالة، اعتماد مقاربة النظم (الصورة الكبيرة)، تحليل البدائل من وجهات نظر مختلفة، استخلاص القرارات المناسبة،

ج. التواصل والتعاون الفعّال: التعبير البليغ شفهياً وخطياً وبالوسائل المناسبة، الإصغاء والإنفتاح على وجهات النظر المختلفة ودمجها في صلب العمل حيث يلزم لتحقيق الهدف المشترك مع المشاركة في تحمل المسؤولية الجماعية، المرونة والاحترام.

2. مهارات تكنولوجيا المعلومات

أ. قدرة الوصول الى المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب، ومعالجتها مع مراعاة حقوق الاستخدام.

ب. معرفة بوسائل التواصل التكنولوجية وتأثيرها

ج. الاستخدام التكنولوجي الملائم (لتحصيل التأثير المطلوب)

3. مهارات التخطيط الاجتماعي والمهني

أ. المرونة والتكيف مع الأدوار والمتطلبات والأولويات المتغيرة، مقروناً بالعمل بفعالية في ظروف متباينة (داعمة وغير داعمة، متعددة الثقافات).

ب. الدافعية الذاتية والمبادرة: تحديد أهداف، التوازن بين الخطط القصيرة والطويلة الأمد، استثمار الوقت بفعالية، القدرة على العمل باستقلالية، التعلم الذاتي والمستمر والتعلم من التجارب.

ج. المهارات الاجتماعية (بما فيها التعدد الثقافي): مهارات السلوك والتحدث والإصغاء، العمل ضمن فريق، توجيه الفروقات لصالح الإبتكار على قاعدة التنوع.

د. الإنتاجية وتحمّل المسؤولية: إنجاز الأهداف، ترتيب الأولويات، جودة الأداء بما فيه الأداء الأخلاقي، الإدارة الفعالة للمشاريع والوقت، الدقة والاحترافية ومتابعة عدة مهام في نفس الوقت، قدرة على العمل الجماعي وتقديره وتحمل مسؤوليته.

ه. السلوك/الأداء القيادي: تقديم القدوة، تحفيز الآخرين لإنجاز الأهداف، مراعاة الأخلاق خلال استخدام الموارد والسلطة العامة، التصرف بحس المسؤولية الاجتماعية.

إلى جانب التعليم المنهجي للجامعات، وجد الباحثون (Avvisati et al, 2013) أن نفس البيئة الجامعية، ولا سيما تلك المتصفة بـ "الجودة العالية"، تسهم بتشكيل وترسيخ مهارات عامة مهمة وبينها "التفكير الناقد"؛ إن حرص الطالب على التقدم الأكاديمي، أو غيابه، مرتبط بنوعية وجدية البيئة الجامعية.

يصح أيضاً، أنه من خلال دراسة الترابط بين المهارات الداعمة للابتكار والبرامج الأكاديمية في جامعات مختلفة، يمكن تصور البيئة الجامعية المناسبة والداعمة لاكتساب ورعاية تلك المهارات (Avvisati et al, 2013)، مما يعني تبادل التأثير وتراكمه لمصلحة تعظيم النواتج الابتكارية وأداء منظومة التعليم العالي، وهذا يدفعنا للإشارة إلى لزوم عدم التعامل مع العلاقات الترابطية الناتجة كعلاقة سببية حاسمة بسبب احتمال وجود اعتبارات أخرى مساهمة في التأثير.

من جهة أخرى، تعرض بعض الباحثين لمسألة تمايز المهارات الداعمة عن غيرها، وهي مقاربة مهمة تؤسس لوضع معايير. خلصت مراجعة عامر (2009) للأدبيات ذات الصلة الى ثلاث محاور رئيسية لخصائص القدرات والمهارات المطلوبة:

1- الطلاقة (Fluency)، بمعنى غزارة تقديم الأفكار أو المبادرات، أو غيرها، نسبة لأقرانه.
2- المرونة (Flexibility)، المتمثلة بتغيير الحالة الذهنية جراء تبدل الموقف لتوليد استجابات جديدة غير نمطية.
3- الأصالة (Originality)، التي تعبر عن تقديم أفكار غير مسبوقة للمسائل المطروحة.

تجدر الإشارة، إلى أنه يمكن لهذه الخصائص أن تساعد على تقييم الكثير من سمات وقدرات الطلاب بلحاظ تصنيفهم ضمن الشريحة المبدعة، لكن لا يتسع البحث لتفصيله هنا.

خلاصة

بعد الربط بين الجامعة وأهم مخرجاتها المتوقعة مثل الإبداع والابتكار، واقتصاد المعرفة، وغير ذلك، استعرض الفصل الثالث مفهوم الإبداع والابتكار وأهميته باعتباره اجتهاداً وتطويراً وتغييراً، وعلاقة ذلك بحل المشاكل التنموية من مختلف جوانبها؛ الأبرز في هذا المفهوم هو

اختزانه للأصالة في مواجهة التحديات، لأن الظروف والخصوصية المتعلقة بقضايا كل مجتمع تفترضان حلولاً وتغييراً ملائماً وليس استنساخاً. أدّى هذا المنطلق الى الارتكاز على القيم الثقافية الإيجابية في المجتمع نفسه، إلى جانب الاستفادة من النظريات والتجارب العلمية الأخرى، لإحداث التغيير المطلوب. رغم ذلك، تتفق الدراسات العالمية المختلفة على أهمية التغيير والتحوّل نحو البيئات الداعمة للإبداع والابتكار باعتبارها المحفزة للموارد الإنسانية المستدامة التي أصبحت محور استقطاب الجهات العلمية والاقتصادية باعتبارها الميزة التنافسية الفضلى. ثم ركز الفصل على التغيير وكيفية التحوّل نحو بيئة داعمة للابتكار، وينتهي إلى التعريف بالمهارات المطلوبة لبيئة الإبداع والابتكار.

الفصل الرابع

الطرائق والتصميم

مقدمة

يعتبر هذا الفصل حول الطرائق والتصميم (المنهجية) والفصل الذي يليه حول التحليل والاستنتاجات أهم فصول البحث، ويأخذان عادةً حيزاً أكبر من سائر الفصول. يعود ذلك إلى أن البحث النوعي يعتمد في تقويمه على الفهم الشخصي للباحث والمقاربات التحليلية التي اتبعها واجتهد فيها حتى خلص إلى ما خلص عليه. لذلك يستعرض الباحث في هذا الفصل التسلسل المنهجي والمنطقي الذي أدى إلى تشكل المقاربة الملائمة للإجابة على الأسئلة البحثية المتعلقة بالدراسة الإمبيريقية. يبدأ بتقديم نبذة سريعة عن نشأة إشكالية البحث وسبب الاهتمام بها، فيتعرض إلى خلفية وتجارب الباحث، باعتباره معياراً مهماً لجودة البحث، ثم يناقش تركيبة المنهجية البحثية الملائمة بما تتضمن من عينة وأدوات جمع البيانات وطرق تحليلها. يورد الباحث بشكل مفصل أسباب اختيار أو عدم اختيار أداة معينة، والحرص على عدم التكرار لجهود بحثية سابقة، وتركيزاً على تحقيق الفهم الملائم.

أولاً: النموذج الوصفي للبحث

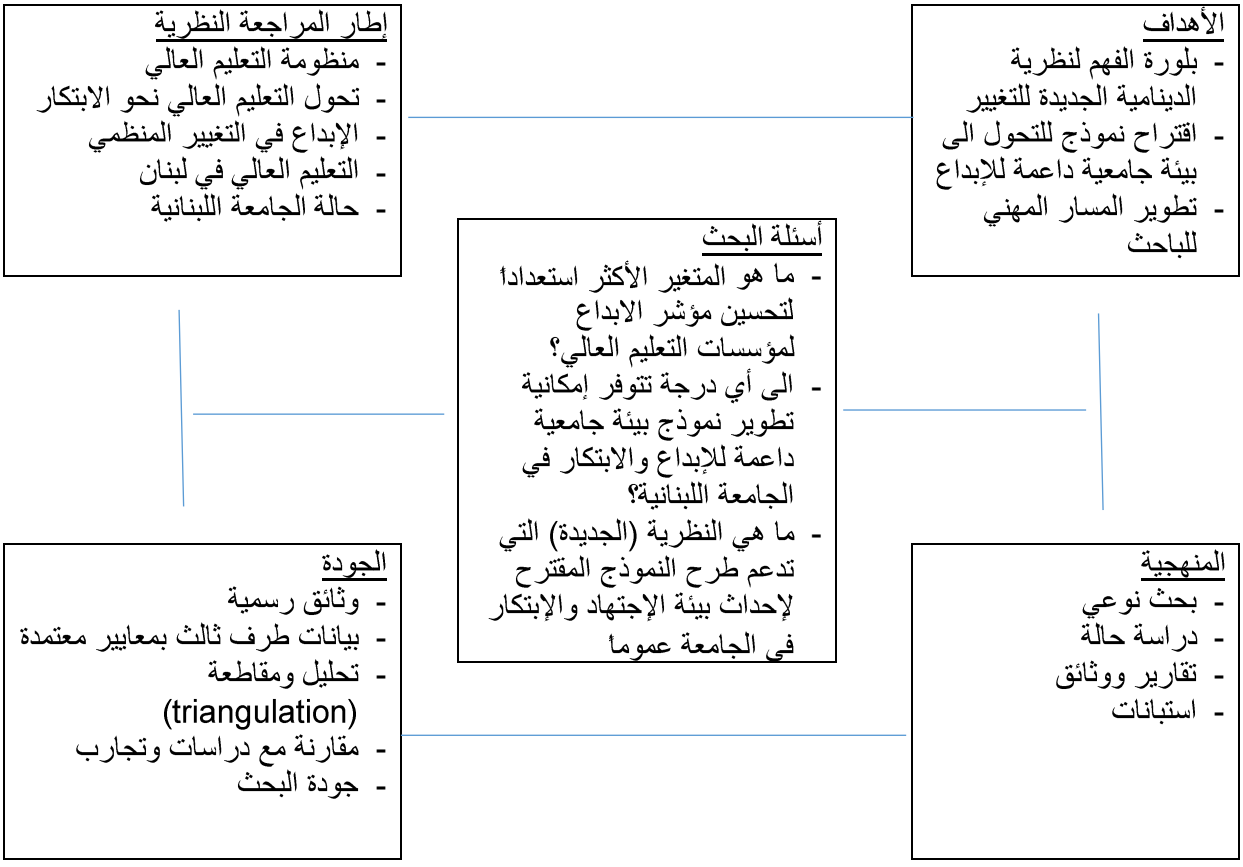
لماذا اختيار التعرض لمشكلة بحث تتعلق بالجامعة اللبنانية؟ يعود ذلك، من جهة، الى أن الباحث مهتم بأداء الهيئتين الإدارية والتعليمية في مؤسسات التعليم العالي وأنجز رسالة درجة الماجستير عام 2014 في هذا المجال، كما أنه منخرط بشكل تطوعي منذ أكثر من ثلاثين سنة في مبادرات أهلية منظمة لدعم المستوى العلمي للطلاب -خصوصاً طلاب الجامعة اللبنانية بسبب الوضع المتردي آنذاك لمنشآت الجامعة- وتطوير مهاراتهم الابتكارية (مكتبة جامعية عامة، ورش مخبرية، برنامج دعم علمي لطلاب البكالوريا، برنامج رعاية الطالب المتميز، برنامج ورش وتمكين لطلاب الجامعة، مباراة العلوم)، مما ساعد على احداث توجهات جديدة في البيئة العلمية والتربوية، ومن جهة أخرى، الى أن الجامعة اللبنانية تشكل ركيزة أساسية للتعليم الوطني ومقصداً

لأكثر الطلاب بحسب إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء (2019)، وأن بالإمكان إذا توفرت فيها البيئة المناسبة الداعمة للابتكار أن تشمل شريحة واسعة من المحتاجين للدعم والتوجيه، وتعود بالفائدة الكبرى على المجتمع عموماً. تمثل الجامعة اللبنانية قضية وطنية وعاطفية لدى الرأي العام اللبناني بالنظر الى المطالبات الشعبية والنقابية المستمرة بدعمها منذ تأسيسها ولحد الآن (آخرها الاضراب الذي أعلنته رابطة الأساتذة المتفرغين ابتداءً من 3 أيار 2019 (جريدة اللواء، 3 أيار 2019)).

يبين الباحث في النموذج الوصفي أدناه (شكل رقم (11)) إطار عمل ومسار الدراسة. هذا الإطار المستند الى "نموذج التصميم البحثي التفاعلي" (Maxwell, 2012) يساعد على توجيه كلٍ من الباحث والقارئ، ويوضح الصورة العامة المبنية على التداخل والترابط بين مختلف مكونات الدراسة. يفترض نموذج (Maxwell) لتصميم البحث أن يتم ترجمة الهدف على ثلاث مستويات: نظري، عملي وشخصي. على المستوى البحثي النظري يتحقق الهدف بالإضافة المعرفية المتوقعة من خلال فهم نظرية وديناميةالتغيير، الذي يحيط بنا في ظل بيئة العولمة، والاحاطة بالعوامل المؤثرة، وبالتالي توجيه تأثيرها وفقاً لمصلحة المجتمع ومؤسساته، وبينها مؤسسات التعليم العالي ذات الدور الكبير والحيوي في المجتمع والدولة. الهدف العملي المنشود في هذه الدراسة هو تقديم مقاربة عبارة عن خارطة طريق لتحويل بيئة الجامعة اللبنانية الى نموذج داعم للإبداع، وهو ما يعطي البحث قيمة مضافة لناحية جدواه وموارد الاستفادة منه مستقبلاً، كما هو مفترض أن يكون شأن الأبحاث. أمّا على صعيد الهدف الشخصي، فان غاية الباحث دائماً أن يتعلم وأن تتاح له الفرصة أن يستفيد من مراجعة الأساتذة المتقدمين عليه لتجويد تحصيله العلمي وتطبيقاته المستقبلية في حياته المهنية على صعيد تخصصه وعمله في مجال الإدارة التربوية، ولا سيما على المستوى الجامعي.

الشكل 11.

النموذج الوصفي للبحث.



المصدر: بالاستناد الى "نموذج التصميم البحثي التفاعلي" (Maxwell, 2012)

بالنسبة لإطار المراجعة النظرية، فإن الباحث يعرض لنظرية التعليم العالي وتطورها زمنياً، وكذلك لنظرية الابداع والابتكار، ومساحة العمل المشتركة بينهما والتأثير المتبادل ودورهما في تنمية وتقدم الدول؛ بالموازاة يراجع الباحث الأدبيات ذات الصلة بالإدارة والتغيير والابداعات على هذين الصعيدين. ثم يعمل على تشخيص حالتي المجتمع والتعليم العالي في لبنان وتأثير الأخير على موقع لبنان المنخفض على لائحة التصنيف العالمي للإبداع. بناءً عليه، يطرح مجموعة من الأسئلة البحثية حول أبرز عوامل تحفيز البيئة الجامعية الداعمة للإبداع والإبتكار،

وكيف يمكن أن تتشكل البيئة الداعمة له وفقاً لحالة الدراسة، وما هو نموذج العمل الذي يدعم هذا الطرح.

ثانياً: خلفية الباحث

تشكل خلفية وتجارب الباحث عاملاً مهماً ومعياراً لجودة البحث وتقويمه (Kirby and McKenna, 1989; Merriam and Simpson, 1995; Creswell and Miller, 2000; Dooley, 2002; Mehra, 2002; Shank and Villella, 2004; Nicholls, 2009) بحسب دراسة (Javadi, 2013) مما ينبغي عليه أن يبينها.

كان الباحث، مع مجموعة من زملائه خلال فترة الدراسة الجامعية (1986-1990) في الجامعة اللبنانية وجامعات أخرى في لبنان والخارج، تحسسوا البيئة الداعمة الضعيفة لطلاب الجامعة اللبنانية خصوصاً، بالمقارنة مع الجامعات الأخرى المهمة والناشطة، لناحية عدم توفر الموارد العلمية المساعدة مثل مكتبة عامة بمراجع علمية مهمة وحديثة، مختبر تجارب وأنشطة تفكير علمي، عدا عن ظروف أماكن التدريس المزرية آنذاك وكثرة أيام التعطيل، فبادروا بشكل تطوعي وبمساهمات بسيطة من مصروفهم الخاص ومن الأهالي المهتمين والطلاب والمتخرجين اللبنانيين المغتربين الى تأمين مكان (شقة سكنية) تتوفر فيه أهم المراجع في اختصاصات كليتي العلوم والهندسة، ومختبر لبعض التجارب، وأمكن بالتعاون مع بعض الدكاترة المتطوعين تعويض بعض النقص العلمي النظري والتطبيقي، والبيئة الداعمة التي يفتقدها الطلاب، بدون أي مقابل. تطورت أفكار الدعم بعد ملاحظة أن عددا من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس يتميز بالتفوق والحشرية العلمية والطموح القوي، فأطلقنا بمؤازرة الأساتذة المتطوعين "برنامج الطالب المتميز" بهدف توفير العناية الخاصة بهؤلاء الطلاب الذين يذهب تفوقهم هباءً إذا لم يتم توجيههم.

بموازاة ذلك، شارك الباحث خلال فترة 2009-2012 في إدارة مباراة العلوم التي تنظمها الهيئة الوطنية للبحوث والعلوم على المستوى الوطني، وتستقطب تنافس طلاب المدارس على انجاز المشاريع العلمية في مختلف الاختصاصات.

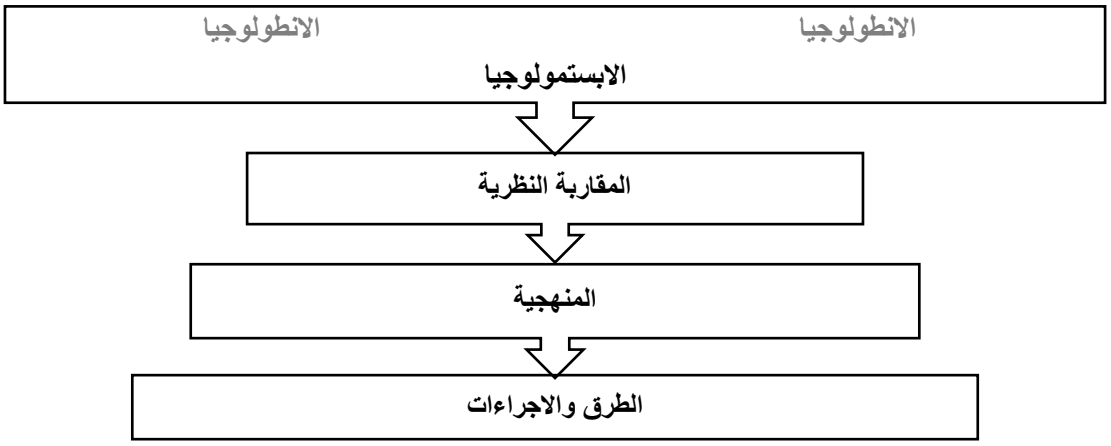
أيضاً، وفي عام 2017 بادر الباحث إلى إطلاق برنامج "اقتدار" لتأهيل وتوجيه الطلاب الجامعيين، بالتعاون مع مجالس طلاب الفروع المعنية في الجامعة اللبنانية ومجموعة من الأساتذة المتطوعين، مما أثار اهتمام الطلاب، باعتباره كان من أوائل البرامج الداعمة لاكتساب المهارات الابتكارية في بيئتي كلية الهندسة (الفرع الثالث) وكلية العلوم (الفرع الأول). يتطرق الباحث خلال فصل التحليل لهذه التجربة خصوصاً، لأنها تتعلق بشكل مباشر بالحالة التي يدرسها؛ كذلك ينطلق منها لتشخيص المقاربة والمنهجية الملائمتين لمعالجة إشكالية البحث، بحيث أنه توجّه ابتداءً لدراسة وصفية كمية تعالج علاقات ارتباطية بين متغيرات البحث من مثل "يقع مؤشر التعليم الابتكاري لطلاب الجامعة اللبنانية دون المعدل الوسطي العالمي" أو "يوجد علاقة ترابطية مؤثرة بين طرائق التعليم ودرجة الابتكار/الإبداع" وغير ذلك، وقد أعد الباحث بالفعل الاستبانة وأنجزها على العينة المحددة، لكن وجد أن الدراسة لن تقدم شيئاً جديداً، مما دفعه للتحوّل الى البحث النوعي ذو القيمة التنظيرية ولدوره الكبير في معالجة المشاكل المفاهيمية وتقديم الحلول، وهو ما يبينه بالتفصيل في الفقرة التالية حول منهج البحث، ويشير إليه في فقرة جودة البحث في الفصل الأخير لأنه يبرز بصدق طريقة التفكير حول البحث من بدايته حتى إنجازه لاستنفاد الوسائل حتى الوصول الى الحقيقة الخاصة.

ثالثاً: منهج البحث

لا بد لكل باحث أن يسلك منهجاً محدداً حتى يُستدلُّ به على منطقه وصلاحية استنتاجاته. عرض الباحث في الفقرة السابقة "النموذج الوصفي للبحث" ليتم الاسترشاد به على أهم محطات الدراسة. هنا يبدأ المباشرة مع المنطلقات النظرية للمنهجية. يختار كل باحث منهجية بحثه بحسب رؤيته للعالم (الفلسفة) ونظرته الى الحقيقة (ontology) وطريقة اكتساب المعارف (epistemology)، وما يتعلق بذلك من أدوات جمع البيانات وتحليلها (بدوي، 2015، الحلقة 1؛ Saunders et al., 2007 in Javadi, 2013; Plano Clark and Creswel, 2014). أوضح كروتي (Crotty)، كما ورد في دراسة (Javadi, 2013)، هذا الترابط في الشكل رقم (12)، الذي يتضمن أربع مكونات للمنهج البحثي في العلوم الاجتماعية: 1) الابستمولوجيا المستندة على الأنطولوجيا؛ 2) المقاربة النظرية؛ 3) المنهجية البحثية؛ و4) الطرق والإجراءات.

الشكل 12.

مكونات المنهج البحثي الاجتماعي.



المصدر: Crotty (1998)، في (Javadi, 2013)

يعيد هذا التصور التأكيد، من جهة، على المسار البحثي المنظم الذي يفترض أن يسلكه كل باحث، ومن جهة أخرى، على محورية الباحث في القضايا الاجتماعية، لأن منهجه مرتكز على القيم التي يعتنقها. إذا ثبت أن تلك القيم موضوعية ومنطقية، يوفر ذلك قيمة مضافة للصلاحية والتعميم.

في هذه الدراسة، ينطلق الباحث لتحديد منهجية بحثه من رؤيته للمشاكل والتحديات باعتبارها تختزن مستوى معرفياً "جديداً"، وهي قابلة للحل دائماً، لكن بوتيرة متباينة بين الباحثين بحسب مقارباتهم وفهمهم لمتغيرات المجتمع كمستقلة أو تابعة، وبحسب ظروف الزمان والمكان. يكتب جابر ابن حيان، أو (Jeberi) كما يسمونه في الغرب، في رسائله "إن في الأشياء كلها وجوداً للأشياء كلها، ولكن على وجوه من الاستخراج" وبأن التدبير على القصد السليم هو الذي يحقق ذلك الاستخراج (Krauss, 1935). هذه الطاقة الكامنة في جميع المتغيرات، مستقلة وتابعة نسبياً، تستبطن دائماً القناعة بإمكانية المسار نحو ازدهار المعرفة الى حدودها القصوى.

يأتي بعد ذلك السؤال: أي معرفة؟ أو لماذا ننجز أبحاثاً وكم هي مرتبطة بأولويات الواقع؟ لماذا هناك دول متقدمة بفضل الأبحاث، ودول تنشر أبحاثاً كثيرة لكنها غير متقدمة؟ صحيح أن "سد الفجوة المعرفية" بشكل عام هو مطلب بحثي، لكن قيمته النسبية وأولويته تتعلق بدرجة الانتفاع منه واسهامه في استثمار الكفاءات وتطوير القدرات بما يخدم الإنسان ودوره، وهذا ما يبين درجة نظرية البحث، على حد قول أستاذ المنهجية البحثية أمجد بدوي (بدوي، 2015، الحلقة 1). بينت خلاصة المراجعات التحليلية لخصائص الأبحاث العربية التي جمعها البريدي (2011) مسألتين أساسيتين: "1) ضعف الأصالة في الأبحاث العربية حيث تندر الأبحاث النظرية والمفاهيمية والتي من شأنها تطوير نظريات ونماذج ومفاهيم ومصطلحات تتناغم مع الإطار الثقافي والحضاري للمجتمع العربي، ولا سيما في مجال الابداع والابتكار؛ و2) غلبة

النمط الكمي على البحث العربي" (86%) مما يُعد مؤشراً ومؤكداً للسمة الأولى والمتمثلة في ضعف الأصالة في الدراسات العربية، لأن البحث الكمي يعجز عن اقتحام مجالات معرفية تتطلب تطوير نظريات ونماذج جديدة، "إذ لا يسع هذا اللون من البحث إلا القيام بوظيفة "المُختبر" أو "المجرّب" لإبداعات الآخرين، من خلال اختبار نظرياتهم أو نماذجهم القائمة عبر بلورة جملة من الفرضيات المستمدة منها، بشكل مباشر أو غير مباشر."

حيث أن هذا البحث يهدف الى استكشاف المقاربة الملائمة لتكوين نموذج عمل بيئة داعمة للإبداع تناسب الحالة المدروسة، وبالتالي استكشاف دينامية التغيير لتحويل البيئة الجامعية الى بيئة داعمة للإبداع، فإن المقاربة التحليلية المطلوبة تدفع الى طغيان المنهج الوصفي النوعي، مقابل الوصفي الكمي، لتكوين التنظير الملائم لفهم الأداء الإنساني وتـأثيراته في البيئة المحددة، ولفهم ترابط المتغيرات و"تدافعها" لإحداث التأثير غير المباشر أو غير المنظور مباشرة بما يمكن من الوصول الى الهدف بطريقة متمايزة، وهو ما يتلاءم مع الإضافة المعرفية المتوقعة من هذه الدراسة لأن البحث النوعي يساعد على استكشاف متغيرات وعمليات لم تكن ملحوظة أو لم تكن محوراً لجمع البيانات في دراسات وتقارير ذات صلة، كما يساعد على فهم نظريات مع تطبيقات جديدة، ويوفر مساحة خاصة لإبداع الباحث اتجاه القضية التي يحملها (Plano Clark and Creswel, 2014).

بكلام آخر، هناك، عادة وعلى الأقل، مساران بحثيان محتملان:

1- إثبات العلاقة الترابطية بين عدد من متغيرات البيئة ومبيّنات الابداع والابتكار؛ وهو يمثل المسار الإيجابي (positivism) الذي يعتبر أن الحقيقة واحدة (الإجابة المعرفية على المشكلة) في كل زمان ومكان، ويسعى الى تعميم فرضيات الترابط بغض النظر عن

معرفة تلك الحقيقة، ويعتمد عادة على الاختبار والمقاربة القياسية الكمية (بدوي، 2015، الحلقة1).

2- وصف وتحليل آلية (mechanism) التحول الى البيئة الداعمة للإبداع؛ الذي يعبر عن المسار التشخيصي التفسيري (interpretivism) المرتبط بأبحاث حل المشاكل، حيث تختلف الإجابة المعرفية بحسب الحالة وظروف المكان والزمان، وبذلك يكون سد الفجوة المعرفية متعلق بتطبيق المعرفة في الظروف المحددة، ويكون البحث وصفياً تحليلياً، يتدخل فيه الباحث ويفسر باجتهاده طريقة التفكير ومنهجية العمل لدى الحالة المبحوثة (بدوي، 2015، الحلقة 1).

كما يمكن اعتماد مسار مشترك (mixed research)، لكن الأهم عدم التشريك بين فلسفتين ورؤيتين. مثلاً، بناء على فلسفة تعدد الحقائق يمكن الاستعانة بمقاربة كمية بشكل ثانوي، لكن الأهم أن لا يغيب عن بالنا أن النتيجة ليست للتعميم التلقائي.

يرى الباحث أنه، أولاً، تكثر الدراسات التي تذهب منحى اثبات العلاقة الترابطية بين عدد من المتغيرات والتي غالبا لا تضيف علماً، وتقع ضمن دائرة النقد البحثي (الأمين، 2016)، وهي لن تعني بالضرورة علاقة سببية ولن يمكن البناء عليها ضمن منظومة أو نموذج عمل تشغيلي؛ ثانياً، لن تقدر دراسات العلاقات الترابطية أن ترسم خارطة طريق لعملية التحول مما لا يتوافق مع هدف البحث لحل المشكلة؛ لذلك يشكل المسار الثاني، تشخيص نموذج العمل التحويلي، المستند الى نظريات جديدة في الابتكار الإداري والتربوي وديناميات التغيير المنظمي والمجتمعي، بديلاً أكثر جدية وملاءمة ومحاكاة لمعالجة إشكالية البحث. بناءً عليه نجد، مثلاً في أميركا وربما في معظم الدول الصناعية، أن أغلب أطروحات الدكتوراه تنتهج أسلوب حل

المشاكل، وأغلب الأبحاث الموجهة للنشر تنتهج أسلوب دراسة العلاقات الترابطية (بدوي، 2015، الحلقة 1). يقول وليامز (1988) أن الهدف هو أن تتخذ دراسة أساليب التغيير وسيلة لاكتشاف العلل العامة أو السياقات الاجتماعية الواسعة التي تقف خلف الظواهر الواضحة للحياة اليومية التي يمكن بواسطتها فهم التحولات الاجتماعية والتاريخية الكلية بصورة أفضل (أبوالقاسمي، 2008). لذلك يعتبر تشخيص المحفز (catalyst) الذي يطلق الدينامية ويحرك دورة العمل عملاً أكثر حيوية وأعلى قيمة من المخرجات المأمولة لأنه يسبق وجودها ويساهم في تشكلها، وان ابتكار نموذج تشغيلي مع تطبيق له على صعيد مؤسسات التعليم العالي في إطار بيئة معينة يشكل مساهمة معرفية حقيقية عندما يسهل حل معضلة اجتماعية مزمنة ومعطلة لأهم طاقات وإمكانات المجتمع وأفراده. إن ذلك معتبر في صميم تعليل وجود الأبحاث ومناهجها. قد يحاكي أيضاً هذا المطلب أسلوب أو منهجية النظرية الجذرية (Grounded Theory) ضمن الأبحاث النوعية. تعتبر لوك (Locke) أن اعتماد منهجية النظرية الجذرية هو الأكثر شيوعاً في أبحاث العلوم الاجتماعية، ولا سيما الإدارية للأسباب التالية: 1) ملاءمتها لتطوير نظرية جديدة أو تحديث نظريات قديمة؛ 2) تطويرها لنظريات عملية، أي ناتجة عن التجارب؛ و3) قدرتها على استكشاف العمليات الإدارية الصغيرة جداً ضمن السيناريوهات المعقدة (Javadi, 2013).

أيضاً يختلف المساران لناحية توزيع مكونات البحث، ففي حين تحتل مراجعة الأدبيات في الأبحاث الكمية الحيز الأكبر في تقرير البحث، يطغى جزأي أهداف البحث والمنهجية والتحليل في الأبحاث النوعية لأن الغاية الأساسية حل مشكلة حالة محددة وهو ما يتطلب فهمها بشكل دقيق وتشخيص الحل كأهداف، بما يشبه مهمة المستشرف والاستشاري.

يدعم أيضاً هذا التوجه ما خلص إليه البريدي (2011) حول تشخيص مشاكل ضعف الإنتاج البحثي الإبداعي العربي، بأن هناك ثلاثة مظاهر رئيسة لذلك: : 1) ضعف الابداع في بناء النظريات والنماذج العلمية الجديدة؛ 2) غلبة النمط الكمي في البحث العربي؛ و 3) ضمور الابداع المصطلحي.

بالتناسب مع هذا الفهم والمسارات المتاحة، اختار الباحث منهج البحث الوصفي النوعي. تسهم المقاربة النوعية بتقديم تحليلٍ وفهمٍ معمّقٍ لآليات عمل الحالة (Kothari, 2004)، ولمسار التحولات لدى الأفراد وضمن فرق العمل والمنظمات (Bluhm, Harman, Lee and Mitchell, 2010)، وهو ما يفترض أن يطور إطاراً مفهومياً ضرورياً للحلول الموصى بها أو يبعث على تطويرها من قبل باحثين آخرين، كما هو شأن ووظيفة البحث العلمي. يتوزع منهج البحث النوعي على خمس إجراءات: 1) طرح السؤال البحثي؛ 2) اختيار العينة؛ 3) جمع البيانات؛ 4) تحليل البيانات؛ و5) الاستنتاجات والخلاصات، ويمثل توافق الاستنتاجات والخلاصات مع البيانات المسألة الحاسمة في تقويم البحث النوعي (Martella, Nelson, Morgan, and Marchand-Martella, 2013). سبق للباحث أن تعرض بالتفصيل للأسئلة البحثية المعتمدة، على أن يتم الإشارة الى طرق التحليل الملائمة في ختام هذا الفصل.

رابعاً: مجتمع وعينة الدراسة

أ. نبذة عن لبنان

يقع لبنان ضمن المنطقة العربية في أقصى غرب آسيا، على الضفة الشرقية للبحر الأبيض المتوسط. يبلغ عدد سكان لبنان حسب تقديرات الأمم المتحدة 4,228,000 نسمة، إضافة إلى عدد أكبر من المهاجرين اللبنانيين الذين تكاثروا عبر أجيال وكوّنوا "لبنان المغترب"، لكن كانوا

أيضاً مدخلاً للتفاعلات المتبادلة مع الثقافات الأخرى. صحيح أن الهجرة تؤدي بشكلٍ عام الى ما يعرف بنزيف الادمغة، لكنها شكلت في لبنان، وفي محطاتٍ عدة، القوة الدافعة لتحولاتٍ هامّة في تاريخ هذا البلد. بين العامين 1880 و1914، هاجر حوالي ثلث سكان جبال لبنان لكن موجة الهجرة هذه أعطت لبنان لاحقاً دفعاً اقتصادياً كبيراً إذ أنّ ثلث من غادروا لبنان حينها قد عادوا اليه (المركز اللبناني للمعلومات، 2013). لحظ أيضاً باحثون في ميادين محددة، مثل ريادة المشاريع (Entrepreneurship) كيف أن الهجرة التي عززت التواصل والتبادل المعرفي مع الخارج وساهمت في بعث أفكار وأشكال تنظيمية جديدة (Ahmad & Julian, 2012; Sayigh, 1962).

تعرض لبنان خلال تاريخه لاحتلالات عديدة من أمم سابقة (الرومان، البيزنطيون، الصليبيون، المماليك، العثمانيون، الفرنسيون وغيرهم) مما كان يحدو بأهله إلى محاكاة ثقافة المحتلين والتأثر بها على الصعد الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية (Lahoud, 2008).عندما حاز لبنان استقلاله عام 1943، كان الاحتلال الفرنسي قد ركز وراءه منظومة حكم وتعليم فرنسية:

- القوانين المحلية مقتبسة عن مثيلتها الفرنسية في حينه، لكن لم تواكبها عموماً في التطوّر.
- اللغة الفرنسية هي لغة غالب المداولات والوثائق الرسمية.
- اللغة الفرنسية هي لغة التعليم الثانية في المدارس الرسمية وغالب المدارس الخاصة، لكنها الرئيسة في مدارس الإرساليات والنخبة التي كانت تخرّج الكادر الحاكم والإداري.
- تأسست الجامعة اللبنانية الرسمية الوحيدة عام 1951 وفقاً للصيغة الفرنسية بالكامل ولا تزال ضمن المنظومة الفرنكوفونية.

ب. التعليم في لبنان

تصل نسبة البالغين المتعلمين في لبنان حتى 89.6% ونسبة فئة الشباب (15-24) 98.7% -مع رجحان لكفة الإناث على الذكور- وهي الأعلى بين الدول العربية، لكن في المرتبة الثانية بنسبة 18.2% بعد الفلسطينيين في مرحلة الدراسات العليا (إدارة الإحصاء المركزي، 2012).

يترافق ذلك مع ازدياد الإنفاق على التعليم سواءً من الحساب الخاص للعائلات أو من حساب القطاع العام، وهو ما يتجاوز النسب المصروفة في الدول المتقدمة، ويضع الأسر تحت ضغط تأمين الدخل الكافي لتغطية هذه النفقات الإضافية. يبين الجدول رقم (2) مقارنة تحليلية مع بلدان مختلفة لجهة متوسط نفقات التعليم الحكومية والخاصة من الناتج المحلي (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2005):

- بلغ حجم الإنفاق على التعليم نحو 11.4% عام 2001، موزّعا بين الدولة (4،4) والأسر (7.0).
- ارتفعت مساهمة الدولة في التمويل بشكل ملحوظ بين عامي 1973 و2001، دون أن يترافق ذلك مع ارتفاع حصتها من "السوق" لجهة عدد التلاميذ.
- ارتفعت مساهمة الأسر في تمويل الإنفاق على التعليم من 8% (1966) إلى 13% (2001).
- حوالي ثلاثة أرباع موظفي القطاع العام يلحقون ابناءهم بالمدارس الخاصة على حساب الدولة.

الجدول 2.

نفقات التعليم كنسبة من اجمالي الناتج المحلي.

البلد	النفقات العامة	النفقات الخاصة(الأسر)	مجموع النفقات
اليابان	3.6%	1.2%	4.8%
كوريا	3.8%	2.8%	6.6%
المكسيك	4.2%	0.8%	5.0%
الولايات المتحدة	4.9%	2.2%	7.1%
هنغاريا	4.9%	0.6%	5.5%
فرنسا	5.8%	0.4%	6.2%
لبنان	4.4%	7.0%	11.4%

المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء (2005) نقلا عن البنك الدولي(2004)، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2003).

بالخلاصة، تتزايد النفقات العامة على التعليم من دون أن يترافق ذلك مع تحسنٍ موازٍ في حجم ونوعية إنتاج الخدمة في القطاع العام، هذا بالإضافة إلى ارتفاع نصيب الأسر من فاتورة التعليم. يشير هذا الاختلال في مصادر التمويل بوضوح إلى سوء الإدارة والهدر في الموارد العامة، إذ أن الدولة تموّل جزءاً هاماً من اكلاف تعليم أبناء الموظفين الرسميين، رغم أن 24.2% فقط من إجمالي عدد أبناء الموظفين يلتحقون بالمدارس الرسمية (مقابل 37.3 % من أبناء موظفي القطاع الخاص). كما يشير هذا الاختلال الى المساحة المتوفرة لعمل الجمعيات المحلية والأجنبية والقطاع الخاص في قطاع التعليم المدرسي والمهني والجامعي، مما يحتاج إلى تدقيق أداء الكثير منها حول مدى مساهمتها الفعلية برفع جودة أداء الطلاب، وليس بالمقارنة مع مدارس حكومية متخلفة عن ركب قطار التطوير (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009) ؛ رغم ذلك يصنف تقرير المعرفة العربي (2009) أداء النظام التعليمي في لبنان ضمن البلدان العربية الأكثر نجاحا، بالاستناد إلى معايير الهندسة (الموارد المادية والتمويل، الإدارة، المناهج وأساليب التعليم)، الحوافز (التقييم، المعلومات والمكافآت)، والمساءلة الاجتماعية، كما أوردها البنك الدولي.

بالمقابل، يلعب قطاع التعليم دوراً حيوياً في لبنان وذلك بالنظر إلى ندرة الثروات الطبيعية، أو عدم استخراجها لحد الآن، كالنفط وغيره، وهو من أهم مؤشرات النشاط والازدهار الاقتصادي بحيث أن نسبة الموارد البشرية في لبنان المتخرجة من الجامعات تصل حتى 25.3% من مجموع العاملين، وأن الجامعيين يسجلون أعلى نسبة نشاط اقتصادي تصل الى 36% مقابل 22.1% للأمّيين (إدارة الإحصاء المركزي، 2012). يعتمد التطور الاجتماعي والاقتصادي لبلد ما، وكذلك قدراته التنافسية في ظل الأسواق العالمية المتسارعة، على مهارات وكفاءات شعبه المنجزة عبر التعليم ولا سيما التعليم العالي (Nauffal, 2004).

ج. التعليم العالي في لبنان

يتوفر في لبنان جامعة حكومية واحدة هي الجامعة اللبنانية، و48 جامعة خاصة، وبلغ عدد طلاب التعليم العالي الملتحقين 210,720 خلال العام 2017-2018 (79,360 في الجامعة اللبنانية بنسبة 37.6%) (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018)، موزعين كما هو مبين في الجدول رقم (3).

يسهم التعليم العالي في لبنان بتخريج ذوي الكفاءات العالية المطلوبة في الدول النامية والعربية الخليجية خصوصاً، والتي أيضاً تثبت نفسها في مختلف القطاعات في الدول المتقدمة. يتفق عميدا كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية د. رفيق يونس وكلية الهندسة في الجامعة الأميركية د. مكرم سويدان أن نسبة المتخرجين الذين تستقطبهم الأسواق العالمية لا سيما في الخليج تبلغ نحو 70 الى 80%، فيما يجد 15% من متخرجي الكلية عملاً في لبنان ويستكمل بين 10 و15% دراساتهم العليا في الخارج، الى درجة اعتبار الجامعات أهم الشركات التصديرية، على حد تعبير الخبير الاقتصادي إيلي يشوعي في مقالة بعنوان "الجامعة مصنعاً لتصدير المتخرجين" (الحاج،

2013). كذلك برز التعليم ولا سيما التعليم العالي في لبنان كمقصد أول للطلاب العرب، حيث تخرج من جامعات لبنان أهم الشخصيات والكوادر العربية. استمر لبنان حتى نهاية القرن العشرين، ورغم الصراعات وبعض الحروب، يستقبل حوالي 30 ألف طالب جامعي عربي (مطر، 2003). رغم ذلك نجد أن منظومة التعليم العالي في لبنان تعاني ضعفاً في التوجيه والفعّالية، مما جعل درجة لبنان متدنية على المؤشر العالمي للإبداع بعلامة 33 من 100، ويجعله ليس فقط خارج فئة "روّاد الإبداع" (التي يتصدرها كيان العدو "إسرائيل" في المنطقة)، بل وحتى خارج فئة "متعلمي الإبداع" (GII, 2014). إن ثبوت ضعف كفاءة وفعالية منظومة عمل التعليم العالي في لبنان ينطبق حتماً على الجامعة اللبنانية نظراً لحجم ونوع دورها العام في هذا القطاع.

الجدول 3.

جدول توزع الطلاب على بعض الجامعات اللبنانية للعام 2017-2018.

الجامعة	عدد الطلاب	النسبة المدورة (من طلاب لبنان)
الجامعة اللبنانية	79360	%38
الجامعة اللبنانية الدولية	25152	%12
جامعة القديس يوسف	9779	%5
جامعة بيروت العربية	9707	%5
الجامعة الأميركية	8733	%4
الجامعة اللبنانية الأميركية	8528	%4

المصدر: (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018)

تتوزع مسؤوليات تأسيس وتنظيم وتشغيل منظومة التعليم العالي في لبنان على مستويين:

أولاً: المستوى الحكومي (سياسات وقوانين)

تعود نشأة التعليم العالي الحكومي في لبنان الى فترة لا تزيد عن سبعين عاماً، كالكثير من جامعات الدول العربية، وقد تم اقتباس أنظمتها بالكامل من المستعمر الغربي ولم تكن نتاج المجتمع المحلي (Erlich, 2015). بشكل واضح يؤكد البيان الوزاري لأحد حكومات عهد الاستقلال في العام 1951 أنها ستستمر قدماً في انشاء الجامعة اللبنانية مبتدئة بإعداد الفروع غير المتوفرة في الجامعتين القائمتين في العاصمة (الأمين في: المعمري وآخرون، 2018)، وتؤكده ممارسات وتصريحات فؤاد افرام البستاني أول رئيس للجامعة اللبنانية عن سبب عدم انشائه كليتي حقوق وتجارة لأنه كان حريصاً فقط على إتمام ما ينقص الجامعتين الأجنبيتين (بشور في الأمين، 1997)، وهو ما يبين الافتقاد الى رؤية حكومية مستقلة للتعليم العالي والبناء على ما أرسته الجامعات الخاصة الأجنبية؛ أكثر من ذلك، وجدت نوفل (Nauffal, 2004) أن الحكومة لم تلعب دوراً نشطاً في تأسيس وتطوير التعليم العالي بحيث أن معظم الجامعات كانت تباشر وتتوسع قبل أن تنال ترخيصها الرسمي، وذهب شاهين (2011) معتبراً أن الجامعة اللبنانية ليست الا ثمرة لجهود الطلاب والأساتذة، وأن الحكومات اللبنانية كانت تسير مكرهة أو تحت الضغوط لأجل تطويرها.

أراد الباحث أن يشير من خلال هذه المقدمة الى عدم وجود رؤية وسياسات مؤسِّسة للجامعة الحكومية، عداك عن غيابها للتعليم العالي عموماً. صدر أول قانون لتنظيم التعليم العالي الخاص في لبنان عام 1961، لكن أيضاً بالإكراه لأنه جاء إثر توترات سياسية وطائفية أفرزها انشاء جامعة بيروت العربية (مطر، 2003). جرت محاولة ثانية بعد 35 عاماً (1996)، وبنفس التأثير السياسي والطائفي، جراء ازدياد أعداد المؤسسات الجامعية أربعة أضعاف، والقلق من

تردي المستوى (Nauffal, 2004). مؤخراً، وفي عام 2014 تم تصديق "مشروع قانون تنظيم التعليم العالي الخاص" الذي تم إعداده عام 2010، باسم "قانون رقم 582: الاحكام العامة للتعليم العالي وتنظيم التعليم العالي الخاص"، وتم إلحاقه عام 2018 بالمرسوم رقم 2176 حول الآليات الخاصة بالتدريس ومنح الإذن بمباشرة التدريس (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020).

ثانياً: المستوى الأجنبي والأهلي (تأسيس وتشغيل)

انتشرت في العالم العربي خلال القرن التاسع عشر وما يليه مؤسسات التعليم العالي الغربي المعاصر حيث لعبت دور تنشئة القيادات للمجتمع المحلي لأسباب سياسية (Erlich, 2015). يعود نشوء أول الجامعات في لبنان الى ما قبل استقلاله بحوالي 77 عاماً، من خلال الارساليات الأجنبية الدينية، ثم توالت زمنياً بحسب ما يبينه الجدول رقم (4). في عام 1866 أسست الإرساليات الأميركية في لبنان وسوريا أول مؤسسة للتعليم العالي في لبنان باسم "الكلية البروتستانتية السورية" (Syrian Protestant College)، ومع تكوّن معالم دولة لبنان الكبير عام 1920 تقرر تحويل اسم الكلية إلى "الجامعة الأميركية في بيروت" (American University of Beirut) (AUB, 2018). بعد ذلك قامت الإرسالية اليسوعية الفرنسية في عام 1875 بتأسيس جامعة القديس يوسف (St. Joseph University) المعروفة باسم "الجامعة اليسوعية". قبل الاستقلال، عام 1937، نشأت أيضاً الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة (ALBA) كأولى المؤسسات الوطنية على يد مجموعة من الموسيقيين، وانضمت لاحقاً إلى جامعة البلمند. في عام 1948 باشرت أيضاً إحدى مدارس الإرساليات الأميركية البروتستانتية للبنات التعليم الجامعي بإسم "الكلية الأميركية للبنات" (American Junior College for Women)، والتي تحوّلت مؤخراً إلى "الجامعة اللبنانية الأميركية" (Lebanese American University).

الجدول 4

عينة عن الجامعات حسب أقدميتها

الجامعة	سنة التأسيس	
الجامعة الاميركية في بيروت	1866	الجيل الأول
جامعة القديس يوسف	1875	
الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة (ALBA)	1937	
الجامعة اللبنانية	1951	
الجامعة اللبنانية الأميركية	1970-48	
جامعة هايكازيان	1955	
جامعة بيروت العربية	1961	
جامعة الروح القدس (الكسليك)	1962	
جامعة البلمند	1988	الجيل الثاني
الجامعة الإسلامية في لبنان	1996	
الجامعة الأنطونية	1996	
جامعة بيروت الإسلامية	1996	
جامعة الحكمة	1999	
جامعة االآداب والعلوم والتكنولوجيا	2000	
الجامعة الأميركية للعلوم والتكنولوجيا	2000	
جامعة المقاصد في بيروت	2000	
الجامعة العربية المفتوحة	2000	
الجامعة اللبنانية الدولية	2001	
سائر الجامعات	2009- ...	الجيل الثالث

المصدر: مكي، 2014

خلال تلك الفترة، تأسست الجامعة اللبنانية عام 1951، وهي الجامعة الرسمية الوحيدة في لبنان، بالاستناد إلى نمط التعليم العالي الفرنسي، كأحد آثار الاحتلال الفرنسي. تبع ذلك تأسيس "جامعة هايكازيان" عام 1955 بالاستفادة من النمط الأميركي، ثم "جامعة بيروت العربية" في عام 1961، كفرع لجامعة الاسكندرية المصرية بنمط فرنكفوني، وجامعة الروح القدس (الكسليك) عام 1962 عبر الرهبانية اللبنانية المارونية. الجامعات الخاصة اللاحقة تأسست عام 1996 وما بعده، واتبعت أحد الأنماط السابقة أو خليطاً منها وطوّرت نفسها بحسب اتجاهات السوق (مكي، 2014).

د. الإبداع والابتكار في لبنان

يرسخ في ذهن المجتمع اللبناني وكثير من المجتمعات العربية المستوى العلمي العالي في لبنان، وتفوّق اللبنانيين في مساراتهم العلمية والمهنية في الخارج. لكن يبقى السؤال مطروحاً: هل يثبت الإبداع اللبناني وفقاً للمؤشرات الدولية؟ بناءً لتقرير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index, 2014; 2017; 2020) يحوز لبنان على معدلات منخفضة وتراجعية، كما هو مبين في الجدول رقم (5)، إذ كانت (100/33) عام 2014، ثم (100/30) عام 2017، ثم (100/26) عام 2020 توازي انخفاض المرتبة إلى 77، 81، و87 على التوالي من أصل حوالي 130 دولة في العالم.

لا يغيّر من مضاعفات ذلك التصنيف على درجة التقدم الوطني بروز الأفراد اللبنانيين المبدعين قبل انخراطهم في منظومة الإنتاج اللبنانية أو خلال عملهم في الدول الأجنبية، لكنه يؤشر للفرص المهدورة باستثمار المواهب والكفاءات العالية التي يتمتع بها المجتمع اللبناني،

الجدول 5.

مؤشر الإبداع في لبنان خلال 3 فترات زمنية.

	2014	2017	2020
معدل العلامة	33.60	30.46	26.02
المرتبة	77	81	87

المصدر: تقارير مؤشر الإبداع العالمي (Global Innovation Index, 2014; 2017; 2020)

وهي أهم الثروات التي تبنى عليها اليوم مخططات تنمية المجتمعات. يتضح ذلك ببساطة حتى في تقرير مؤشر الإبداع العالمي للعام 2020، إذ يحوز لبنان على علامة (100/35) للمدخلات الإبداعية أو الداعمة لها، بينما تحوز مخرجاته الإبداعية على علامة (100/17)، مما يدل بوضوح على ضعف المنظومة التحويلية، على الأقل للموارد المتاحة. بالتفصيل، يصل انخفاض مرتبة لبنان على صعيد انتظام وفعالية العمل المؤسساتي الداعم للبيئة الإبداعية (سياسياً، قانونياً، تسهيلات لقطاع الأعمال) إلى حدود 103 من أصل 131 دولة، أي ضمن الفئة الأضعف أداءً من دول العالم، بينما بلغت مرتبته 121 على صعيد التسهيلات لقطاع الأعمال والتي تحفز على تأسيس الشركات المعرفية الابتكارية. يعتبر العمل المؤسساتي الركيزة الأساسية لتفعيل تحويل سائر الموارد، ولذلك فإن ضعفه سيؤثر حتماً وبشكل كبير على معدلات سائر العناصر.

طبعاً يوجد مسائل أخرى ساهمت بانخفاض مؤشر لبنان، وهي إحصائية وليست نوعية، أي تتعلق بعدم توفر الإحصاءات من المصادر المعنية وليس عدم وجود الكفاءات المطلوبة. مثلاً، لا يسجل التقرير علامة لعدد الباحثين ونسبة الملتحقين بالتعليم العالي، أو نسب استثمار القطاع الخاص لتطوير منتجاته المعرفية، أو نسب الإناث العاملات من ذوات الاختصاصات الجامعية، بذريعة عدم توفرها، وهي متغيرات مهمة جداً ومؤثرة على معادلة الإبداع الوطني.

أيضاً، وكباحث لبناني مطلع على أوضاع الدولة، لا أقدر دائماً الإحصاءات التي تصدر عن عدد من الجهات الرسمية باعتبارها غير محدّثة، ولكنني مقتنع عموماً بالمرتبة المنخفضة للبنان على صعيد تطوير قدراته الإبداعية الوطنية.

إضافة إلى ذلك، أسهمت دراسة مكي وعبدالمسيح (قيد النشر) بعرض صورة أقرب عن واقع حالة البحث. تمحورت الدراسة المذكورة حول استطلاع عينة من مؤشرات البيئة الجامعية الداعمة للإبداع والابتكار ودرجة توافر المهارات ذات الصلة لدى الطلاب في كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية. وجد الباحثان، بحسب الجدول رقم (6)، أن درجة تزود الطلاب بمهارات التحليل والتفكير الناقد سجلت معدلاً بمقدار (2.99)، أي يقع ضمن النطاق الوسطي؛ ودرجة المهارات التخصصية معدلاً بمقدار (3.15)، أي أعلى منه قليلاً؛ ودرجة المهارات السلوكية والاجتماعية معدلاً بمقدار عالٍ نسبياً (3.64)؛ ودرجة الثقة بالبيئة الجامعية العامة معدلاً بمقدار متدني (2.58). عموماً، تفيد النتائج عن درجة استعداد جيدة على المستوى السلوكي والاجتماعي، وهي فعلاً ذخرٌ مهم للتأسيس عليه كقابليات للتوجيه، لكن درجة الاكتساب لسائر المهارات تدل على ضعف في سائر مكونات المنظومة المسؤولة عن تفعيلها. إن المعدلات الوسط التي يتم التعبير عنها في مجتمعاتنا هي لتجنب الاحراج، لكنها فعلياً تعبر عن حالة التردد وعدم القناعة، ويمكن تفسيرها بالمنخفضة. يؤيد كرم (Karam, 2012)، الاتجاه الانخفاضي لمؤشر مهارات التفكير بلحاظ انخفاض الدافعية نتيجة تدني الثقة بالبيئة المحيطة، وهو ما يتوافق تماماً مع ما سبق حول تأثير جودة البيئة على اكتساب مهارات التفكير الناقد (Avvisati et al., 2013).

الجدول 6.

مؤشرات البيئة الداعمة للإبداع والإبتكار في الجامعة اللبنانية.

فئة المهارات	المعدل
مهارات التحليل والتفكير الناقد	2.99
المهارات التخصصية	3.15
المهارات السلوكية الاجتماعية	3.64
الثقة بالبيئة الجامعية العامة	2.58
المعدل الاجمالي	**3.094**

المصدر: إعداد الباحث، 2020

من ناحية أخرى، قام الباحث خلال شهر أيار عام 2017 باستخراج احصائي للطلاب اللبنانيين على موقع (Linkedin) المتخصص في مجال التوظيف وعرض المسار العلمي والمهني للمشتركين، وتبين، كما يظهر في الجدول رقم (7) أدناه، أن مستخدمي هذا الموقع من طلاب ومتخرجي الجامعة اللبنانية بلغوا 2712 (3% من مجمل طلابها) فقط، بينما بلغ عدد المستخدمين من الجامعة الأميركية 3956 (45% من مجمل طلابها)، وهي فقط واحدة من مبيّنات مؤشر التحضير للانخراط والتواصل مع سوق العمل. طبعاً، لا يقلل هذا من كفاءة متخرجي الجامعة اللبنانية التخصصية المتميزة، لكن المساهمة والفعالية في البيئة الابتكارية تتطلب اكتساب تلك المهارات التواصلية والاجتماعية والإدارية والقيادية الملائمة، كما سبق الإشارة إليه في القسم النظري.

الجدول 7.

انتساب الطلاب إلى خدمة Linkedin.

الجامعة	عدد المنتسبين إلى خدمة Linkedin	النسبة من إجمالي طلاب الجامعة
الجامعة اللبنانية	2712	%3
الجامعة الأميركية في بيروت	3956	%45

المصدر: إعداد الباحث، 2020

ه. تطبيقات الإطار المفاهيمي للاعتماد في بعض الجامعات اللبنانية

يمثل الإطار المفاهيمي في الجامعات خارطة الطريق لكل أعمال وبرامج المؤسسة، ولا سيما المتعلقة بالإبداع والابتكار، لأنها من صلب مهمة التعليم العالي، وهو ما شرحه الباحث بالتفصيل في الفصل الثاني. اختص الباحث مناقشة مسألة الإطار المفاهيمي لمؤسسات التعليم العالي اللبنانية في هذا الفصل لثلاث اعتبارات:

أولا، يتعلق الإطار المفاهيمي بشكل مباشر بالبيئة الداعمة للإبداع في مؤسسة التعليم العالي لأنه يُعنى بالإطار الحاكم والتوجيهي الذي يجب أن تلتزم به عموم أنشطة المؤسسة وبرامجها؛

ثانيا: يعكس منهجية الأبستمولوجيا لاكتساب المعرفة، عبر التخطيط لتعريض المتعلمين لعناصر (جديدة) تتحدى تصوراتهم وتزعزع قناعاتهم بما يدفعهم للبحث وتفسير المعطيات المستحدثة لإعادة إيجاد التوازن الفكري (عبد المسيح، 2012)، وهو ليس إلا نوعاً من الحلول الإبداعية، وكلما أمكن زيادة واغناء البيئة الجديدة كلما توفرت الفرصة لمساهمات إبداعية نوعية بشكل أفضل. إن دمج طريقة تعريض المتعلمين للعناصر الجديدة والمستحدثة يقع على عاتق النظام التعليمي (المنهاج والمعلمين)، وهو بالتالي ما يعبر عنه الإطار المفاهيمي؛

ثالثاً: يتيح الإطار المفاهيمي لاحقاً فهم بعض المسار الذي تمت وتتم فيه اكتشاف المعارف الجديدة، وبينها الإبداعات والابتكارات، وهو ما يساهم في حل مشكلة تعليم المعارف بعيداً عن الشبكة المفاهيمية التي احتضنتها، وبالتالي عن الإطار السوسيو-ثقافي الذي انتجت في سياقه، كما يدعو عبد المسيح (2012).

كلما كان التعبير عن الإطار المفاهيمي بالنص والممارسة أوضح، كلما أمكن تقويم المسار بموضوعية أكثر. وحيث أن مفهوم الإطار المفاهيمي، أو عناصره الأولى مثل الرسالة والرؤية، نشأ ضمن إطار النموذج الأميركي المؤسسي (الأمين، 2014)، فإن تبنيه في المجتمعات الأخرى، ولا سيما الفرنكوفونية، يُعتبر أمراً مستجداً يتم إسقاطه على مؤسسة قائمة، وغالباً ما لا يتطابق الكلام مع العمل، ويكون دوره هامشياً وشكلياً.

يتفاوت اعتماد الإطار المفاهيمي وتأثيره في مؤسسات التعليم العالي اللبنانية. في الجامعة اللبنانية ذات الإرث الفرنكفوني لا يوجد رسالة، عداك عن إطار مفاهيمي. ما يتوفر رسمياً عن الجامعة اللبنانية ككل هو ما صدر في قانون (67\75) عام 1967 المنشور في الجريدة الرسمية والذي يحدد مهام الجامعة أنها "تقوم بمهام التعليم العالي الرسمي، ويكون فيها مراكز للأبحاث العلمية والأدبية العالية، متوخية مع كل ذلك تأصيل القيم الإنسانية في نفوس المواطنين". خلال السنوات الأخيرة جرى عدة مراجعات على مستوى الجامعة تتعلق بعناصر الإطار المفاهيمي دون ذكره عيناً، لكن لم يصدر أي وثيقة رسمية عن الجامعة. مثلاً، في العام 2004 تم إعداد تقرير "التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية" (الجامعة اللبنانية، 2004) بتكليف من رئيس الجامعة وإقرار مجلسها ودعم وزير التربية والتعليم العالي ومنظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلوم (اليونسكو)، والذي تناول دراسة المجالات التي يتم على أساسها فهم الإطار المفاهيمي للمؤسسة

ودرجة ضمان النوعية والجودة والأهلية للاعتماد، لكن بقي كتقرير إداري داخلي ولم يترتب عليه مخطط تطويري شامل. بالمقابل، بادرت بعض الكليات في الجامعة اللبنانية لاستكمال الجهود المبذولة فأصدرت وثائق خاصة بها تترجم بعض عناصر الإطار المفاهيمي، مثل كلية الصيدلة، كلية الهندسة. إضافة إلى وثائق عديدة وبيانات توضيحية على موقع الانترنت الحديث لكلية الصيدلة (Faculté de Pharmacie, 2020) تؤهلها لاستكمال الإطار المفاهيمي وتأمين معايير الاعتماد ذات الصلة، يعرض الباحث في الجدول رقم (8) نبذة عن القواعد الأساسية المنجزة للإطار المفاهيمي: الرسالة، الرؤية، القيم والأهداف. يوفر انجاز هذه القواعد مع الهيكليات والوثائق المرجعية منطلقاً لتوجيه وتقويم عمل الكلية نحو البيئة الداعمة للإبداع والابتكار.

على صعيد الجامعات الخاصة في لبنان، تبرز الجامعة الأميركية في بيروت (AUB) كنموذج لمؤسسة التعليم العالي الأميركي. تعتمد الجامعة المذكورة منهجية صياغة الرسالة والرؤية سواءً على صعيد المؤسسة عموماً أو على صعيد برامجها. وهي، بالنظر إلى مباشرتها هذه المنهجية منذ التأسيس ولأقدميتها (منذ 1866)، قابلة لاختبار وتقويم مصداقيتها اتجاه الإطار القيمي والتوجيهي الذي اعتمدته. على صفحة الإنترنت وفي دليل التعريف تورد الجامعة الأميركية في بيروت رسالتها المؤسسية، ثم تُدرج رسالتها ورؤيتها لأغلب الكليات والبرامج. يشتمل الحيز الخاص بكلية إدارة الأعمال أكثر البيانات التوضيحية المنشورة عن عناصر الإطار

الجدول 8.

من الإطار المفاهيمي لكلية الصيدلة، الجامعة اللبنانية.

المكون	الشرح
الرسالة	انسجاماً مع رسالة الجامعة اللبنانية تسعى كليّة الصيدلة في القطاع العام لتؤمّن لطلاب الصيدلة والخريجين تخصّصاً محوره صحّة المريض، تلبية لحاجات المجتمع المتنامية في مجالات الصحّة، ملتزمة تأمين الجودة الأكاديميّة والعلميّة والمهنيّة
الرؤية	ستكون كليّة الصيدلة، على الصعيد الوطني، مركزاً معترَفاً به في مجالات التفوّق الأكاديمي والتعليم النوعي المتمحور حول المريض، ملبّياً حاجات المجتمع في المجال الصحّي، ومساهماً في البحث العلمي. إن الكليّة ستساهم بفاعلية في إصلاح العناية الصحيّة في البلاد، وستكون شريكاً قيّماً للعاملين في مجال الصحّة، وصلة وَصلٍ بين كل الشركاء العاملين في المجال الصحّي
القيم	1- النزاهة 2- التميّز 3- الالتزام 4- التعلّم المستدام 5- التجدّد 6- الاحتراف 7- التواصل 8- الوطنيّة 9- المسؤوليّة 10- احترام كرامة وحقوق الانسان 11- المساواة 12- الترفع عن الهدف المادي في المهنة والتركيز على الهدف الإنساني
الأهداف	1- توجيه الطلاب لتوفير الرعاية الصحية المميزة في خدمة المريض والمجتمع. 2- تعليم نموذجي يواكب التطوّر العلمي، يسمح بكسب كفاءات عالية ضروريّة لكل المهن المتعلقة بالعلوم الصيدلانية. 3- توفير بيئة منفتحة على التواصل والتحديث والمشاركة. 4- اعتماد شراكة لتطوير الممارسة المهنيّة. 5- ضمان الجودة بالتقييم المستمر البرامج والآليّات. 6- احترام القيم وآداب المهنة. 7- دعم التعليم المستدام. 8- تعزيز الترقي العلمي ودعم الأبحاث

المصدر: موقع كلية الصيدلة-الجامعة اللبنانية على الانترنت (Faculté de Pharmacie, 2020)

المفاهيمي، ربما بسبب التزامات الكلية اتجاه الهيئات الخارجية المانحة للاعتماد والمراقبة لمعايير التعليم والجودة. في عام 2009 قامت "لجنة الولايات الوسطى حول التعليم العالي" (Middle States Commission on Higher Education) باختبار درجة إحاطة الجامعة الأميركية في بيروت بأهم عناصر الإطار المفاهيمي ومعايير الإعتماد الأخرى، وخلصت إلى إلتزام الأخيرة بما يفي بالغرض (MSCHE, 2009). كذلك بيّن الأمر نفسه تقرير المراجعة الدوري الذي ٌجريه الجامعة لصالح لجنة الإعتماد المذكورة (AUB, 2014).

إجمالاً، يجد كرم (Karam, 2012)، وربما آخرون وبينهم الباحث، أن منظومة التعليم العالي في لبنان مشتتة بين مكونات ومعايير الأنماط التعليمية المختلفة: فرنسي، أميركي، وأوروبي، بتفاصيل كثيرة قد لا تلائم واقع لبنان، من حيث أنه يصعب أن يبدأ من حيث وصلوا على صعيد ثقافة وآليات عمل الجودة؛ لكنه يعتبر أن العبرة هي في تقديم البراهين الموثوقة على جودة التعليم العالي في المؤسسات اللبنانية المعنية وان اختلفت الوثائق المرفوعة، والمرجعيات المشرفة والرقابية، وأن الشفافية والصدق والثقة هم الضمانة الوحيدة.

و. عينة الدراسة: الجامعة اللبنانية

اختار الباحث لهذه الدراسة حالة الجامعة اللبنانية للأسباب التي سبق ذكرها، حين بيّن خلال التقديم لإشكالية البحث محوريتها وأهمية فهمها، وبناءً عليه يكون دراسة مجتمعها مورد اهتمام وأولوية. تعتمد الجامعة اللبنانية هيكلية أكاديمية قائمة على مبدأ الزمالة والمشاركة في اتخاذ القرارات، مما يوفر هامشاً إدارياً وتخصصياً لممارسة الأساتذة والمجالس الأكاديمية (أقسام، فروع، كليات) لأدوارهم قبل بلوغ المقترحات إلى مجلس الجامعة وما يليه، وهو ما يشكل

مدخلاً لاختبار نتيجة السؤال البحثي الأول بأن القسم يمتلك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة داعمة للإبداع والابتكار المؤثرة على تصنيف الجامعة ومكانتها على مؤشر الإبداع. علاوة على ذلك، إن مؤسسات القطاع العام تمتلك القوة لإحداث عمليات فاعلة من خلال تحسين الخدمات المقدمة، كما أن الاتفاق العالمي على المطالبة الملحة للابتكار والتطوير والتغيير في القطاع العام هو ليس فقط في جهود البحث التي تركز على طرق جديدة لتحسين أداء القطاع العام، لكن هي أيضا في طريقة الابتكار والتطوير الذي يأتي بشكل جماعي، من خلال المشاركة في المعرفة والمعلومات عن ابتكاراتهم وتطويرهم، وعن الكيفية التي يستطيعون فيها عملية التغيير، لتقليل الفاقد في الصادر والوقت (المعايطة، 2007). بناءً عليه، يساعد اختيار الجامعة اللبنانية كعينة للدراسة على استكشاف إمكانية وفرصة تكوين نموذج وطني لبيئة جامعية داعمة لتقدم المجتمع.

تختلف تجربة الجامعة اللبنانية عن سائر الجامعات لأنه تدرج إنشاؤها عبر حراك مطلبي نضالي، وكان التطور فيها مرتبط بميزان القوى في كل مرحلة من المراحل (أشتي، 2016؛ شاهين، 2011) كما سبق الشرح أعلاه عن ظروف نشأة التعليم العالي الحكومي. بيَّن الجدول رقم (3) أعلاه أن الجامعة اللبنانية، وهي الجامعة الرسمية الوحيدة، تمثل أكبر الجامعات في لبنان من حيث عدد الطلاب (79360)، تليها الجامعة اللبنانية الدولية (25152) ثم الجامعة اليسوعية (9779)، أي بنسبة 38% من مجموع طلاب لبنان، وبزيادة مضاعفة عن أكبر ثاني جامعة وسائر الجامعات. في العام 2015-2016 بلغت نسبة طلاب الجامعة اللبنانية 57% من مجموع طلاب لبنان (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2017). تقول لنا هذه الأرقام أن متخرجي الجامعة اللبنانية هم الأكثر ترشّحاً -وربما إشغالا- للوظائف التخصصية والقيادية في

لبنان بين سائر الجامعات. تستقطب الجامعة اللبنانية أغلب متخرجي المدارس الرسمية ومتخرجي المدارس الخاصة، وخصوصاً ممن لا يستطيع ذووهم تحمل أقساط وأعباء الجامعات الخاصة.

تتوزع كليات الجامعة اللبنانية بحسب طريقة الالتحاق بها الى فئتين: الكليات المفتوحة، وهي الكليات التي لا تشترط امتحان دخول أو مباراة للتسجيل فيه مثل كلية العلوم، كلية الآداب (عدا اختصاصات محددة)، ...؛ والكليات المقفلة التي تشترط ذلك، مثل كلية الطب، كلية الصيدلة، كلية إدارة الأعمال، وغيرهم. يتوجه عادة إلى الكليات المقفلة، وبينها كلية الهندسة، الطلاب ذوو المستوى الأكاديمي العالي، نظراً لمتطلباتها العالية من جهة، ولاعتقاد الطلاب المجتهدين أن وجهتهم التلقائية هي مثل هذه الكليات.

يوجد في الجامعة اللبنانية حالياً 19 كلية ومعهد (معاهد الدكتوراه الثلاث ضمناً) موزعة فروعها على 64 موقعاً جغرافياً لمختلف الوحدات، وتضم 234 قسماً (Commission des Titres d'Ingénieur, 2019)، إذ لم يزد على وحداتها منذ تقرير التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية (2003) سوى معاهد الدكتوراه الثلاث، ويبلغ مجموع مجالسها 306 موزعة كالتالي:

1مجلس جامعة.
17 مجلس كلية.
43 مجلس فرع.
234 مجلس قسم.
11 مجلس لمراكز الدراسات والأبحاث والتعليم.

اتفق المشرعون (الجامعة اللبنانية، 2013) على الشروحات التالية في الجامعة اللبنانية:

- الكلية أو المعهد: وحدة جامعية (أكاديمية) تتكون الجامعة من مجموعها، تنشأ بقرار من مجلس الوزراء بتوصية من مجلس الجامعة، تتشكل من أقسام أكاديمية، أو قد يكون لها عدة فروع جغرافية.

- الفرع: ينشأ عن الكلية حيث تدعو الحاجة (جغرافياً عادةً) بقرار من مجلس الوزراء بتوصية من مجلس الجامعة، ويتشكل من أقسام أكاديمية وفقاً للمراسيم المرعية الإجراء.
- القسم: يُعتبر قسما مجموع المواد التي تشكل اختصاصا واحدا، او اختصاصات متقاربة، وهو يضم أفراد الهيئة التعليمية الذين يدرسون مواده.
- مجلس الجامعة: يتولى مع الرئيس إدارة الجامعة، ويمثل السلطة الإدارية الأعلى فيها. يتألف من: رئيس الجامعة رئيسا؛ عمداء الكليات ومديري المعاهد؛ ممثل الهيئة التعليمية في كل كلية ومعهد؛ وممثل عن الطلاب في كل كلية ومعهد (غير مفعّل).
- مجلس الكلية/المعهد: يرأسه العميد، ويتولى إدارة الوحدة الجامعية. يضم رؤساء الاقسام الاكاديمية، ممثل عن الهيئة التعليمية، رئيس مركز الابحاث في حال وجوده، ممثلين أثنين عن الطلاب (غير مطبّق)، وممثل اساتذة الوحدة في مجلس الجامعة دون ان يكون له حق التصويت؛ وفي حال وجود فروع للوحدة فإنه يضم مديري الفروع بدل رؤساء الأقسام.
- مجلس الفرع: يتولى مع المدير إدارة فرع الوحدة الجامعية، ويضم رؤساء الأقسام والممثلين، مثل الكلية التي بدون فروع.
- مجلس القسم: يتولى مع رئيس القسم شؤون القسم الاكاديمية والتعليمية. يتألف من ستة اعضاء منتخبين من جميع الرتب الاكاديمية الموجودة في القسم. في حال كان عدد اعضاء الهيئة التعليمية في القسم عشرة او اقل، يتألف مجلس القسم من رئيس وثلاثة اعضاء منتخبين من جميع الرتب الاكاديمية المتوفرة في القسم.

تنشأ الأقسام، وفقاً للمراسيم المرعية الإجراء، بقرار من مجلس الجامعة، بناء على اقتراح مجلس الوحدة والمبني على اقتراح مجالس الفروع في الوحدة في حال وجودهما. يضم القسم افراد الهيئة التعليمية الذين يدرسون مواده، ويعتبر قسما مجموع المواد التي تشكل اختصاصا واحدا، او اختصاصات متقاربة.

يقوم القسم بالمهام التالية:

1- اقتراح توزيع المواد والدروس على افراد الهيئة التعليمية تبعا للاختصاص والخبرة التعليمية.
2- اقتراح برامج النشاطات السنوية.
3- تحديد الشؤون التعليمية في القسم.
4- تحديد حاجات القسم من افراد الهيئة التعليمية.
5- التوصية بتأليف لجان الامتحانات.
6- المشاركة في تعديل المناهج والبرامج المتعلقة بالقسم.
7- ترشيح من استوفوا شروط الاشراف على الدراسات العليا في القسم.
8- اقتراح المحتوى العلمي لمواد التدريس في القسم والتنسيق فيما بينها وسبل تطويرها ونظم الدراسة والامتحانات فيها.
9- تحديد حاجات القسم ورفعها الى مجلس الفرع.

ز. عينة الدراسة ضمن دراسة الحالة

يقتضي تصميم العينة تحديد ثلاث قضايا: نوع العينة، حجم العينة وطريقة اختيار العينة. يختلف التعامل مع عينة الدراسة بحسب نوع البحث. في الأبحاث الكمية يتم انتخاب العينة بشكل عشوائي بما يؤيد تنوعها وافتراض تمثيلها للمجتمع المستهدف، بينما يتم تحديد العينة في الأبحاث النوعية بشكل مسبق وهادف بما يساعد على تعميق الفهم حول الحالة المستهدفة (Creswel, 2012).

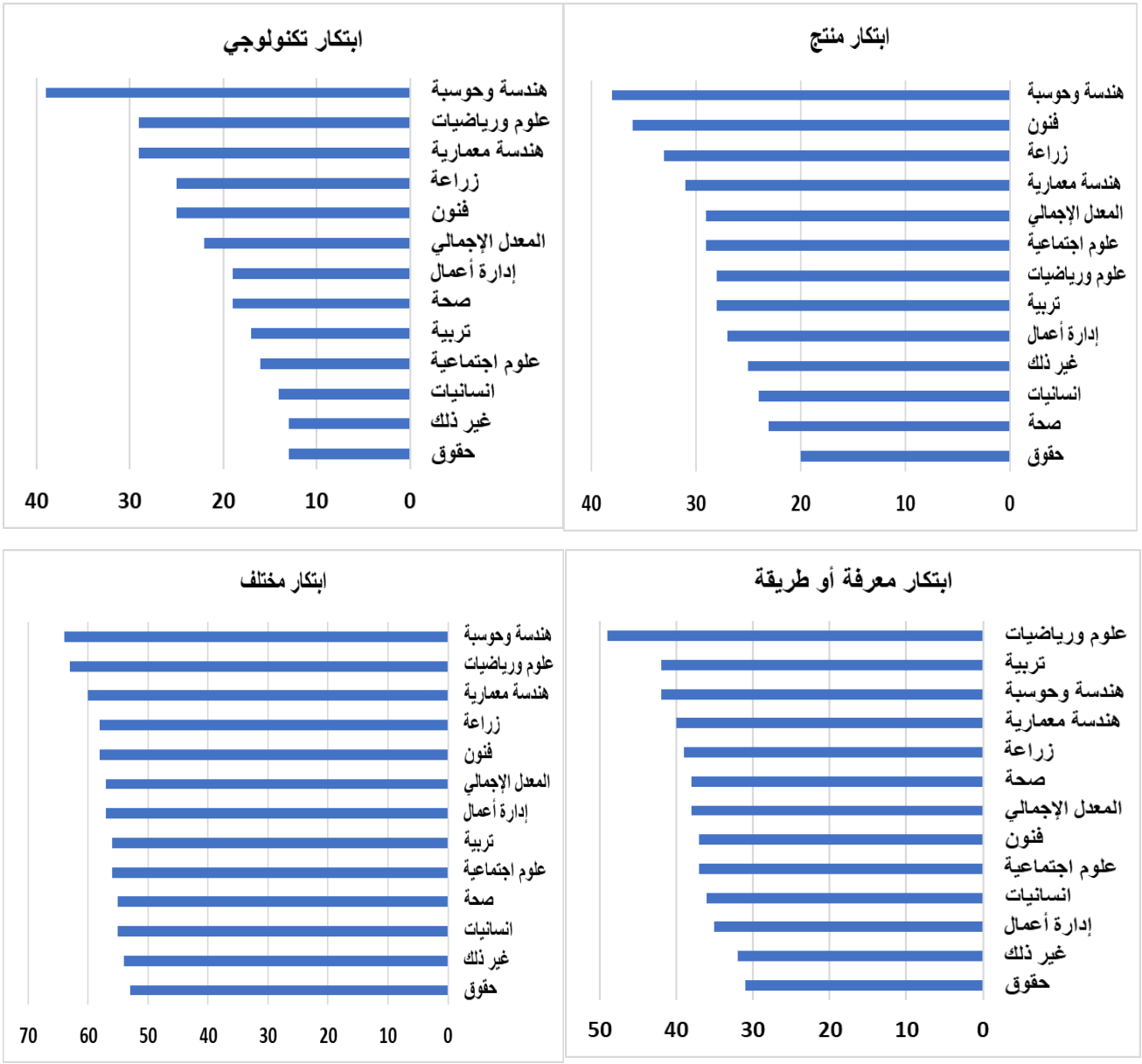
ولما كانت هذه الدراسة، وللأسباب التي بينها الباحث سابقاً، قد اعتمدت نمط الدراسة المسحية ودراسة الحالة من أحد جوانبها، وهي في جوهرها دراسة نوعية لأنها تدرس ظاهرة عينة محددة، فإنها تعتمد طريقة التحديد المسبق والهادف للعينة. بالنظر الى الحجم الكبير والمتنوع لمجتمع الجامعة اللبنانية من ناحية الاختصاصات وتفرعاتها يتعين على الباحث تحديد عينة للدراسة يتمكن

الباحث من الإحاطة بها خلال فترة البحث من جهة، ومن جهة أخرى تعبر بشكل أوضح عن البيئة والمفاهيم المقصودة في الدراسة. بمعنى آخر، يسهل تشخيص انخراط العينة في المنتجات الإبداعية، كما يمكن لمبيّنات مؤشر الابداعية أن تتجلى بشكل أوضح في بيئتها. بينت دراسة (Avvisati et al., 2013) أن متخرجي الاختصاصات الهندسية والحاسوبية هم عموماً الأكثر مساهمة في المنتجات الإبداعية حيث يعملون، سواءً على صعيد النوع، أو الآلية، أو الانتاج نفسه في معظم قطاعات العمل (شكل رقم (13))، كما يسهل الاستدلال على المخرجات التطبيقية الهندسية وتنفيذ البرامج الاختبارية وتقدير درجة إبداعيتها، لأن المعايير التكنولوجية تكون أقل تأثراً بالخلفية الثقافية. كذلك، وللأسباب نفسها، يسهل المقارنة مع سائر كليات الهندسة في الجامعات الأخرى نظراً لتشابه المتطلبات والمسارات التخصصية ومخرجاتها التكنولوجية السهلة التقويم لناحية نوع ودرجة الإبداع بالمقارنة مع اختصاصات العلوم الإنسانية. من ناحية أخرى، لا بد لبرامج تعليم الهندسة أن تكون ابتكارية لمواجهة تحديات القرن القادم (Graaff and Cowdroy, 1997).

مسألة أخرى مهمة جرى التطرق إليها مؤخراً في دراسة للأكاديمية الوطنية للعلوم والهندسة والطب، أعلى سلطة علمية في الولايات المتحدة الأميركية، بأن التعليم الهندسي يشكل مكوّنا مهماً ضمن المناهج المدرسية، لأنه يدعم تعلّم الاختصاصات الأخرى مثل الرياضيات والفيزياء، ويربط التعلّم بواقع الحياة في المجتمع (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020).

الشكل 13.

نسبة متخرجي الاختصاصات الجامعية المنخرطين في وظائف ابتكارية.



المصدر: (Avvisati et al., 2013)، ترجمة الباحث

كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية

تعتبر كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية واحدة من 19 كلية (معاهد الدكتوراه ضمناً)، تأسست عام 1974 بناءً للمرسوم الرئاسي رقم (9305)، ولها ثلاث فروع جغرافية وواحد بحثي: بيروت، رومية وطرابلس، ومركز الدراسات الهندسية والعلمية (تم إقرار تشكيله عام 2015)؛ يدير الكلية مجلس مستقل مؤلف من عميد الكلية ومدراء فروع المناطق الثلاث (طرابلس، رومية (المتن)، بيروت)، وممثل عن الأساتذة وآخر عن الطلاب (مجمد حالياً)، كما يوجد لكل فرع مجلس يتشكل من الأقسام وممثل عن أساتذته وآخر عن طلابه (كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2019). يجدر بالذكر أن انتخابات ممثلي الطلاب مجمدة منذ العام 2008 (الحاج، 2019) لتجنب النزاعات السياسية في الجامعة، وهو ما يمكن اعتباره أحد الأسباب المؤثرة على درجة الاهتمام بمصلحة الطلاب نظراً لغياب من يمثلهم في دائرة اتخاذ القرارات على صعيد كليتهم، وبالتالي على صعيد مجلس الجامعة.

تضم كلية الهندسة خمسة أقسام (كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2019):

1) قسم الجذع المشترك
2) قسم الهندسة المدنية
3) قسم هندسة الكهرباء والإلكترونيك والاتصالات
4) قسم هندسة الميكانيك
5) قسم هندسة الكيمياء الصناعية والبتروكيميائية،

ويبلغ عدد أفراد هيئتها التعليمية 406، بينهم 35% من المتفرغين بدوام كامل، وعدد الموظفين الإداريين والفنيين 90، بينهم 31 بعقود وظيفية (ليسوا موظفي دولة) (Commission des Titres d'Ingénieur, 2019).

تستوعب 3.5% (2625) من مجمل طلاب الجامعة، وتخرّج سنوياً حوالي 400 مهندس ومهندسة، بينهم 37% من الإناث. بلغ عدد المتخرجين من الكلية منذ تأسيسها حتى العام 2017-2018 من مختلف الاختصاصات 9,306. خلال العام 2018 بلغ عدد الملتحقين في كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية 2664 طالباً وطالبة، موزعين كما هو مبين في الجدول رقم (9)، بينهم 1172 (44%) في بيروت (العمادة والفرع الثالث) (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018) من الفئات الاجتماعية المختلفة، من مدينة بيروت وضواحيها والبلدات المجاورة، ومن مناطق جبل لبنان والجنوب والبقاع.

الجدول 9.

توزع طلاب كلية الهندسة موزعين بحسب الفرع والجنس للعام 2017-2018.

الفرع	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
العمادة	62	87	**149**
الفرع الأول	245	334	**579**
الفرع الثاني	322	575	**897**
الفرع الثالث	353	686	**1039**
المجموع	982	1682	**2664**

المصدر: (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018)

خامساً: أدوات البحث

تم تصميم الأدوات البحثية، ليس لذاتها، بل لتخدم الهدف البحثي الذي يرتكز على طبيعة السؤال البحثي أو الفرض وآلية اختباره. لذلك يجب أن يتوافر لدى الباحث المامٍ وافٍ بمجموعة واسعة من الأدوات والأساليب والوسائل، والافتراضات التي يقوم عليها استخدامها، ومدى ثباتها وصدقها وموضوعيتها (دالين، 2010). ترتبط الأدوات البحثية بطبيعة البيانات المطلوبة للدراسة: نظرية أو ميدانية. عرف ستاك (Stake) الدراسات الميدانية بأنها تُعنى بجمع المعلومات وفهم ظروف ظاهرة معينة سواءً تعلقت بشخص، أو جماعة، أو حدث، وتتوفر لها العديد من الأدوات أهمها: الإحصاءات، الاستبيان، الخصائص الرقمية للعينة، الملاحظة، المقابلة، آراء الخبراء، دراسة الحالة، تحليل الوثائق، والدراسات التتبعية؛ تنتج البيانات إما بشكل كمي أو نوعي، وإما أولية، أي مباشرة من مصادرها (primary) أو ثانوية، أي من مصدر ثالث (secondary) (Siika-aho, 2016; Martella et al, 2013)، وذلك بحسب أداة البحث المستخدمة. عملياً، قد تحتاج العديد من الدراسات النوعية إلى الجمع بين عدد من الأدوات، لكن لا يُشتَرَط استخدام أداة بحثية محددة، بل قد يتم افتراض أن بيانات أداة بحثية ما تعوّض عن أداة أخرى لأسباب عدم توفر الأخيرة أو صعوبة تحصيلها (Cooper et al., 2014) أو عدم مساهمتها النوعية في تجويد تحليل مشكلة الدراسة.

حرص الباحث على تنوع مصادر البيانات بما يلقي الضوء على أكثر من جانب للاستدلال على مشكلة البحث ويدعم مقاطعة البيانات (Flick, Von Kardorff and Steinke, 2004) والتحليل وتشخيص الدينامية الملائمة لإحداث البيئة المطلوبة؛ يعتبر هذا الجمع من مصادر مختلفة مطلباً واستراتيجية في الأبحاث لاختبار موثوقية الدراسات النوعية عن طريق

منهجية التثليث (triangulation) أو غيرها. في الوقت نفسه، يحرص الباحث على عدم التكرار في جمع البيانات تجنباً لصرف الوقت والجهد والمراوحة التي لا تضيف علماً والانجرار إلى دوامة "الخواء البحثي" غير المؤثر في تقدم العلوم، أو اتباع "تقليد بحثي فارغ هدفه الترقي الوظيفي فقط، أرساه الأكاديميون لأنفسهم وينسج الطلاب على منوالهم" (الأمين، 2016)، ولكي لا تكون الأدوات البحثية هدفاً بذاتها، بل يحرص على الاستفادة من جهود بحثية سابقة والبناء عليها تقديراً لها وسعياً لجعل هذا البحث قيمة مضافة.

بناءً عليه، وانسجاماً مع اختيار منهج البحث الوصفي النوعي، كما هو مبين أعلاه، اعتمد الباحث مزيجاً من تحليل الوثائق ودراسة الحالة، وبما يشبه نمط الدراسات المسحية، كمصادر للبيانات النوعية. تحليل الوثائق، التي هي موضع توافق الباحثين أعلاه وكثر آخرون، تُعنى مثلاً بالقوانين العامة والخاصة، أو بيانات المؤسسة الداخلية أو الإعلامية عن موظفيها أو أعمالها المختلفة، وكل ما يمثل مستنداً يمكن أن يكون مصدراً لمعلومات تفيد قضية البحث؛ الأهم في تطور تحليل الوثائق هو خروجها عن النمط الظاهري للمضمون إلى استكشاف المعاني ذات الأهمية الخاصة في موضوعات أكثر تعقيداً مما تتناوله الدراسات الكمية، بحيث "يكون اهتمامه بالمحتوى لذاته أقل نسبياً من اهتمامه بالمحتوى كانعكاس لظاهرات أعمق" (دالين، 2010) بما يشبه مقولة لسان حال النص. بالمقابل، فإن دراسة الحالة، أو الدراسة المسحية كما يصنفها البعض، تُعنى بتوصيف وتقويم خصوصية الظاهرة، وتحقيق فهم معمّق لماذا آلت الأمور للوضع الذي هي عليه، وتتلاءم ودراسة عمليات التحوّل (دالين، 2010 Plano Clark and Creswell, 2014; McElhone, 2000: Kothari, 2004;). هذا النمط البحثي التحليلي المشهود بجودته وتحقيقه الغاية المعرفية التربوية للأبحاث (الأمين، 2016)، يلائم الموضوعات الابتكارية التي يشوبها عادة الغموض وقلة البيانات (Shraeder-Frechette

and McCoy 1993, 123; in McElhone, 2000). يمكن للدراسة المسحية أن تُنجز بأحد الأنماط الثلاثة: 1) مسح الخبير الخارجي الذي تجريه هيئات حكومية أو أهلية متخصصة في موضوع عمل الحالة؛ 2) المسح الذاتي، وهو الذي تجريه المؤسسة ذاتها عبر متخصصيها؛ و3) المسح التعاوني المشترك بين النوعين السابقين، سواءً كان عبر التحاق متخصصي المؤسسة بالهيئة الخارجية أو العكس، الذي يعطي نتائج جيدة بالنظر إلى مشاركة المتخصصين الداخليين الضالعين بالتفاصيل والمواكبين للحالة وتوجيهات وتدقيق الخبراء الخارجيين من زاوية موضوعية (دالين، 2010)؛ كما يمكن أن تكون المراجعة ودائرة جمع البيانات موسّعة أو مضيّقة بحسب الحاجة والتركيز المطلوبين، بحيث "قد يفحص الباحث الدائرة الكلية لوحدة اجتماعية ما أو قد يركز الانتباه على جانب معين" (ص. 213).

يتوافق استخدام هاتين الأداتين بشكل كبير مع موضوع وهدف هذه الدراسة، إذ أن قوانين تنظيم الجامعة والتقرير الذاتي للجامعة عموما، ولكلية الهندسة خصوصاً، وكذلك تقريري الخبراء حول الجامعة والكلية أيضاً، قد وفروا البيانات التي تتطلبها مناقشة إشكالية البحث واقتراح حلها، ولا سيما لجهة الوضع الذي يتم فيه التعليم. يبيّن الباحث أدناه مميزات ومبررات الأدوات البحثية المستخدمة.

أ. الوثائق

تعتبر الوثائق مصدراً متنامياً ومهماً للبيانات في البحوث النوعية، وقد تكون وثائق منشورة، نصية وتصويرية، مثل القوانين، التعاميم الرسمية، البيانات التعريفية المطبوعة والالكترونية، الصور والتسجيلات الصوتية والمرئية، تقارير اجتماعات وحوادث، مذكرات وكتب تخصصية وتاريخية، وصحف، وغير ذلك مما يمكن أن يكون مستنداً ومصدراً لمعلومات تفيد قضية البحث

، وهي غالباً ثابتة ومصدراً حصرياً لبعض البيانات أو تصديقياً لبيانات من مصادر أخرى، متاحة للعموم دون الحاجة الى اذن الاستخدام، وجاهزة للتحليل دون الحاجة للتفريغ التوثيقي كما هو الحال مع أدوات الدراسة النوعية الأخرى مثل الملاحظة والمقابلة، يمكن أن يدرسها أكثر من باحث في نفس الوقت، ويكفي في تسجيلها أخذ نسخة عنها أو تدوين الملاحظات عنها، كما هو مفترض في بروتوكولات عمليات البحوث النوعية، وهو ما يزيل العديد من الأعباء والمصاعب التي تواجه الباحث في حالات الأدوات الأخرى (Martella et al, 2013; Creswel, 2012)؛ وقد تكون غير منشورة لأسباب السرية أو الخصوصية أو عدم توفر الأسباب الموجبة للنشر أو عدم توفر الموارد اللازمة. بالمقابل قد تكون بيانات الوثائق غير مكتملة أو وافية، وقد يحدث خطأ خلال تحضيرها، مقصوداً أو غير مقصود، كأن يتم ذكر الإيجابيات وإهمال السلبيات، وهو ما يشكل أهم نقاط ضعف الوثائق، الذي يمكن تلافيه إذا كان يتم مراجعتها قبل صدورها (Creswel, 2012)، وعبر مقاطعتها مع بيانات من مصادر أخرى (Martella et al, 2013).

تشكل الوثائق في المؤسسات التربوية مؤشرات عالية الأهمية على قوة منظومة القيم والتشغيل فيها، وحتى مسارها التطوري الداخلي والعام وفقاً للظروف المختلفة، مما يجعلها بمثابة "البيانات الصامتة أو غير الملحوظة" (unobtrusive data) (Hatch, 2002)، وينطبق عليها ما سبق ذكره لجهة مرجعيتها وعدم تأثرها بالباحث وغيره. في نفس الوقت يحذر الباحث أعلاه من استخدامها كمصدر وحيد أو بشكل معزول عن سياقها، مما يسائل موثوقيتها (trustworthiness)، وأن على المستخدم تقديم التفسيرات بعناية، آخذا بالاعتبار ظروف وضوابط إعدادها؛ المقارنة مع ما يماثلها في الظروف؛ والفحص بالنظر إلى النظريات ذات الصلة.

بناءً عليه، يخلص الباحث إلى أمرين: 1) توفر الوثائق فهماً مباشراً عن إطار عمل ولغة العينة المعنية، وهي تمنح من خلال تعبيرها الرسمي، والمثالي والطموح غالباً، الشرعية والدعم لكل نشاط ينسجم مع وثائقها؛ و2) تتوقف أهمية الوثائق على درجة موثوقيتها ودقتها التخصصية، خصوصاً إذا كانت منجزة تحت إشراف ذوي الاختصاص. تشكل البيانات من المراسيم الحكومية والأنظمة الداخلية، مواقع الانترنت الرسمية، وتقارير التقويم الذاتي المتعلقة بالجامعة اللبنانية نماذجاً متوافقة مع الخصائص أعلاه.

ب. تقارير الخبراء

ورد أعلاه أن الدراسة المسحية هي أحد أصناف الأبحاث الوصفية، وأنه يمكن لدراسة الحالة المحددة أن تنجز بأحد الأنماط الثلاثة: 1) مسح الخبير الخارجي عبر هيئة متخصصة؛ 2) المسح الذاتي عبر متخصصي المؤسسة كتقارير التقويم الذاتي؛ و3) المسح التعاوني المشترك بين النوعين السابقين (دالين، 2010). تتزايد أهمية تقارير الخبراء بالنظر الى ازدياد الاعتماد عليها كمرجعية لأعمال التدقيق، وهي تتراوح من بداياتها التقليدية في ميدان المحاسبة المالية إلى مختلف ميادين الأعمال الاقتصادية والاجتماعية والتربوية. مثلاً، تدقيق العمليات يعني المراجعة والتأكد أنه يتم تصميم انجاز العمليات بفعالية لتحقيق الأهداف، مما يشكل أداة لضمان الجودة (Hoyle, 2017; Hammer, 2007)، وهو ما يجد له تطبيقاً في ميدان المؤسسات التربوية أيضاً.

تعتبر تقارير الخبراء من مصادر البيانات النوعية غير المباشرة (secondary data)، ويتم استخدامها في الأبحاث بسبب الحاجة لرأي تخصصي مهني مستقل (,Cooper

(Reimann, Cronin, & Noessel, 2014)؛ تكتسب تقارير الخبراء أهميتها من عدة اعتبارات:

- أن الخبراء أنفسهم كانوا أو لا يزالوا من نفس الشريحة المستهدفة، مما يعني معرفتهم الجيدة بالبيئة وآليات العمل.
- أن الخبراء مدربون ومؤهلون للعمل وفقاً لمعايير علمية.
- أن عمليات جمع البيانات عبر الخبراء تتم بدقة عالية وصارمة.
- أن الخبراء مخوّلون بالولوج الى مختلف الأماكن والمواقع الإدارية والحصول على البيانات والمقابلات ذات الصلة، وهو ما يصعب توفره لباحث عادي.

تدعم تقارير الخبراء الأبحاث بشكل جوهري، وتوفر لها مرجعية فنية، توجيهية، وتقويمية، إذ أنه بناءً على المعايير المعتمدة فيها يمكن أن تتشكل محاور العملية البحثية (هنا محاور تجويد البيئة الداعمة للإبداع) والتي يتم الاسترشاد بها لجمع البيانات والتحليل والتقويم. كذلك يمكن للبيانات النوعية غير المباشرة الصادرة عن تقارير الخبراء أن تشكل بديلاً عن البيانات المباشرة المجموعة عن طريق المقابلات وغيرها بسبب صعوبة إجرائها أو عدم توفر الوقت أو موارد تحصيلها كما يجب (Cooper et al., 2014)، وأن تكون جزءً من عملية تكامل ومقاطعة البيانات (triangulation) (Rosenberg, Greenfield, and Dimick, 2007; Flick, Von Kardorff and Steinke, 2004).

ولما كان هذا البحث يستهدف البيئة الجامعية عموماً وكيف يمكن تقديم مقاربة لبناء بيئة داعمة للإبداع، فإن تقارير الخبراء، التي تدقق هذه البيئة وهده المنظومة من مختلف جوانبها بهدف تقويم درجة جودتها، وبدون أي أهداف بحثية خاصة أخرى، تمثل بيانات نوعية ذات قيمة موضوعية وغير موجهة بما يضر بصدقيتها. هذه الأنواع من البيانات المتاحة غير الموجهة تسمح، من جهة، للباحثين بمعالجة العديد من الأسئلة البحثية، لكن قد لا تتضمن، من جهة أخرى،

كل المتغيرات الدقيقة للإجابة على تلك الأسئلة البحثية (Rosenberg, Greenfield, and Dimick, 2007).

ج. المقابلات

يهم الباحث أن يقارب موضوع بيانات المقابلات بطريقة أخرى. يدور الجدل كثيراً حول ناتج المقابلات. "الأشخاص الذين هم في موقع المسؤولية المباشرة عن موضوع البحث يحترفون تجنب الإجابة" (Cohen, Manion and Morrison, 2018) التي ستلقي باللوم عليهم، بينما يسهل، بل ويتلاءم تماماً أسلوب المقابلة مع الأميين والأطفال (دالين، 2010) للحصول على البيانات الفضلى. أيضاً، يثير طلب الموافقة الرسمية على إجراء المقابلة تحفظاً لدى المُقابلين مما يدفعهم للتراجع بحسب العديد من الدراسات (Fredua-Kwarteng, 2013)، أو التصريح بما يمثل الحد الأدنى المتوافق عليه.

يعتبر الباحث أن التقارير المنجزة عن الجامعة بمختلف وحداتها قد أسهم ببيانات نوعية وفيرة، تجعل إجراء عدد إضافي من المقابلات المقننة والمستهلكة للوقت والجهد (التحضير والاجراء والتوثيق) لخدمة هذه الدراسة لزوم ما لا يلزم، خصوصاً أنه يتم التنظير لبحث يضيف قيمة معرفية وليس تكراراً لجهود مبذولة عدة مرات وعبر باحثين وخبراء معتبرين من داخل الجامعة وخارجها، مما يجعل مقاطعتها تعزز صلاحيتها وصدقيتها. قد يكون هذا التكرار خواء، إذ لا يُتَوقع منه أن يزيد التحليل قيمة، مثل الأبحاث الكثيرة الواقعة في دائرة النقد والتي نتنبأ نتائجها سلفاً (الأمين، 2016). بناءً عليه يكون اجراء المزيد من المقابلات هدراً للوقت الثمين الذي يحتاجه الباحث والقارئ وموضوع البحث لمراجعة بيانات مجمّعة من باحثين سابقين وفقاً للقواعد البحثية لكن لم يتم الاستفادة منها بشكل كافٍ، وذلك لإضافة تحليل ومعرفة جديدة، بما

يشبه دراسة (Avvisati et al., 2013) التي راجعت بيانات دراسات أوروبية وعالمية (REFLEX, 2011; Hegesco, 2009; AHELO, 2012) حول مخرجات التعليم العالي لأكثر من 70000 طالب من 20 دولة متقدمة في أوروبا وآسيا بهدف استكشاف درجة تزويد مؤسسات التعليم العالي الطلاب بالكفاءات الملائمة والابتكارية لدخول سوق العمل وتلبية متطلبات اقتصاد، وبالتالي استقراء السياسات التربوية على صعيد الدول المعنية.

وحيث لا يسع للباحث أن يحيط بكل أدوات البحث، ولكيلا نحرم البحث من حسنات المقابلة، ولكن، في نفس الوقت، حتى نتجنب ما يُفقِد المقابلة قيمتها المضافة، فإن الباحث عمد الى اجراء مقابلات غير مصممة/منتظمة (unstructured) وغير رسمية ودوّن الملاحظات الناتجة بدل استخدام التسجيل الصوتي بما يساعد على تخفيف التحفظ ومزيد من التفصيل والصراحة، وهو فعلاً ما أفاد الباحث في تشخيص الضعف في البيئة التعليمية وتصميم البرامج الإكمالية لتزويد الطلاب بالمهارات الداعمة للابتكار. يدعو كرسْول (Creswell, 2007) إلى اختيار أنواع المقابلات التي فعلاً مفيدة للبحث وتحقق هدفه. يتشابه هذا المسار مع ما أفاد به بحث (Fredua-Kwarteng, 2013) أن المحادثات (المقابلات) غير الرسمية، والتي تكون عادة مستمرة طوال فترة البحث بدون أي تكلف أو قيود زمنية، تساعد على الاستدلال على مصادر البيانات وتوضيح موضوعات الوثائق والمقابلات الرسمية وغيرها وتصويب فهمها، وهي عملياً مكملة لها. تتميز المقابلة غير المقننة بالاحتكاك المباشر والتفاعل مع المستجوب والتعمق لفهم المشكلة، لكنها، من ناحية أخرى، مصطنعة، بمعنى أنها قابلة للتوجيه بحسب وجهات نظر المشارك واحاطته بالمشكلة وقدرته على التعبير عن الموضوعات المختلفة (Plano Clark and Creswell, 2014). وفي حالة هذا البحث تزداد الأمور حساسية تجنباً للوم وتحمل المسؤولية عن أحد جوانب المشكلة

المطروحة. يبرر استخدام هذا النوع من المقابلات عدم اعتمادها كأساس لاختبار صدق الفروض وتحقيقها (دالين، 2010) نظراً لما خلص اليه الباحث حول درجة المساهمة الموضوعية للمقابلات الرسمية والمكررة في مثل هذه الحالات.

جرت المقابلات في إطار مناقشة درجة الحاجة لدى الطلاب الى برنامج توجيهي وتأهيلي لتفعيل استعداداتهم العلمية. حرص الباحث خلال المقابلات أن يبين غاية البحث والنتائج المتوخاة من تحليل البيانات المجموعة بهدف الفهم العلمي لمعوقات الابتكار لدى الطلاب والسعي لتحسين البيئة والبرامج التعليمية الداعمة للإبداع، وأن مسألة التعاون والاجابة على الأسئلة المطروحة تتوقف على تطوعه، ولا يترتب على ذلك مس بالخصوصية أو أي ضرر آخر. أبرزت المقابلات غير المصممة عدة تصنيفات أساسية (Codes) من البيانات: أ) الآليات الإدارية المتبعة في القسم لتنظيم المنهاج؛ ب) الموارد المتاحة وتجييرها؛ ج) تفاعل الطلاب؛ ود) الوقت المتاح للتوسعة في المادة. يعرض الباحث ناتج هذه المقابلات في الفصل التالي.

ختاماً، يجدر الذكر أن الباحث أعد أيضاً استبياناً موجهاً للطلاب حول درجة تزويد الجامعة لهم بالمهارات الابتكارية واختبر اعتماديته وجمع البيانات الناتجة عنه، لكنه لما وجد أن النتائج لن تكون غير المتوقع ولن تضيف علماً لم يعتمد الاستبيان كأداة رئيسة للبحث. كذلك الأمر مع المقابلات، كما ذُكر أعلاه، باعتبار أن البيانات المجمعة ستزداد، لكن لن تزيد الفهم والتشخيص قيمة.

سادساً: جمع البيانات

استفاد الباحث، في حالة الجامعة اللبنانية، من مصادر البيانات الواردة في الجدول رقم (10) بحسب مصدرها ونوعيتها، وقد أبرز لاحقاً لكل نوع من الوثائق المعايير المبنية على

الإطار المفاهيمي التي تحقق صحتها وصدقيتها، مثل من أنتجها، وظروف انتاجها، وما هي وظيفة تلك الوثائق، ثم أعاد الإشارة إجمالاً الى تلك المعايير في فقرة جودة البيانات النوعية.

الجدول 10.

لائحة مصادر بيانات البحث.

مصدر الوثيقة	نوع الوثيقة
الحكومة اللبنانية	قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية: 1. قانون رقم 75 تاريخ 1967/12/26 (اختصاراً قانون 67/75) 2. قانون رقم 66 تاريخ 2009/3/4 (اختصاراً قانون 2009/66) مرسوم انشاء كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية رقم 9305 تاريخ 1974/10/21 مرسوم اعتماد نظام جديد للتدريس في الجامعة اللبنانية رقم 14840 تاريخ 2005/06/28
الجامعة اللبنانية	1. تقرير التقويم الذاتي للجامعة اللبنانية 2004 2. تقويم تجربة تطبيق نظام "LMD" في الجامعة اللبنانية: خبرات وعبر"، 2016 3. تقريري التقويم الذاتي لكلية الهندسة 2004، 2013 4. موقع الجامعة اللبنانية على الانترنت، 2019-2020 5. موقع كلية الهندسة على الانترنت، 2019-2020
المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي – فرنسا High Council for Evaluation of) (Research and Higher Education	تقرير خبراء الاعتماد، 2018، بعنوان: وثائق تقويم واعتماد: الجامعة اللبنانية (Documents D'Evaluation et D'Accreditation: Université Libanaise)
مؤسسة اعتماد برامج الهندسة – فرنسا (Commission des Titres d'Ingénieur)	تقرير خبراء الاعتماد، 2019، بعنوان: رأي رقم 01-10/2019 حول قبول شهادة دبلوم الهندسة من الجامعة اللبنانية – كلية الهندسة (Avis n. 2019/10-01: Relatif à l'admission par l'Etat de diplomes d'ingénieur de l'Université Libanaise – Faculté de géne)

المصدر: إعداد الباحث، 2020

أ. قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية

وهي وثائق رسمية مرجعية صادرة عن أعلى السلطات الحكومية بإمضاء رئيس الجمهورية، يتم الاستناد اليها في كل ما يصدر عن السلطات الأدنى وعن إدارة الجامعة. تم تحصيل نسخة عن القوانين المستخدمة من خلال موقع المعلوماتية القانونية التابع للجامعة اللبنانية. يمتاز الموقع باشتماله على المسودات المقترحة والأسباب الموجبة المرفوعة من مجلس الوزراء ومناقشات مجلس النواب حتى لحظة الإقرار. كذلك توفرت بعض القوانين من خلال منشورات الجامعة اللبنانية الورقية. لا يتطلب استخدام هذه المصادر إذناً خاصاً، لأنها متوفرة للعموم.

يعتبر قانون رقم (75) تاريخ 1967/12/26، المعروف اختصاراً قانون (67/75)، القانون المرجعي الفاعل لتنظيم الجامعة اللبنانية، بعد أن ألغى التشريع الذي سبقه، المرسوم رقم 2883 تاريخ 1959/12/16. جاء إقرار قانون (67/75) على قاعدة توفير "النصوص اللازمة ليأتي تطور الجامعة المستمر في إطار قانوني متناسق" بحسب ما ورد ضمن الأسباب الموجبة لمشروع القانون (مركز المعلوماتية القانونية، 2020). بعد ذلك، تم تعديل وتطوير العديد من بنوده، وأهمها، بما يخص هذا البحث، قانون تنظيم المجالس الاكاديمية في الجامعة اللبنانية رقم 66 تاريخ 2009/3/4، الذي يتم تحليله في الفصل الخامس. يضاف إلى النصوص القانونية أعلاه مرسومي إنشاء كلية الهندسة واعتماد نظام جديد للتدريس في الجامعة اللبنانية (LMD). لا بد من مراجعة ما يتعلق بالنص القانوني الرسمي الخاص بكلية الهندسة وتقدير درجة مساهمته في البحث وإحاطته بمتغيرات البيئة الداعمة للإبداع. أما مرسوم نظام التدريس الجديد، الذي يعبر عن المواكبة لأنظمة التعليم

الحديثة المقتبسة عن النظام الأوروبي، فهو مرجع لقراءة تجربة تطبيقه في الجامعة اللبنانية، المشار إليها أدناه ضمن وثائق الجامعة اللبنانية.

ب. التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية، 2004

أجرت الجامعة اللبنانية (2004)، ولأول مرة في تاريخها، تقويماً ذاتياً بالاستفادة من الأدبيات والممارسات العربية والأجنبية، وهو ما يشبه في هذه الدراسة عملية التحقق من شروط الأهلية كمؤسسة تعليم عالي، كما ورد في الفصل الثاني بالاستناد إلى الدليل الأميركي (Higher Learning Commission, 2015)، ويتم مباشرتها بتقويم ذاتي.

التقويم المنجز عبارة عن مراجعة داخلية لحالة الجامعة اللبنانية من عدة أوجه، نتج عنها تقريراً موازياً لتقارير الخبراء المعتمدة في إطار الدراسات المسحية. تشكل فريق العمل من نفس الهيئة التعليمية والإدارية للجامعة بقرارٍ من إدارة الجامعة. يلخص الدكتور ابراهيم قبيسي، رئيس الجامعة حينها، وصف العملية كما يلي: "مشروع شارك فيه كل أهل الجامعة، عمداء ومديرين وأساتذة وموظفين، كل في مكان تواجده وفي حقل اختصاصه" و"إنّها المرة الأولى التي ينكب فيها أهل الجامعة على مؤسستهم ينظرون إليها من الداخل بعين الباحث والمنقب والغيور، بعين الرائي إلى وضعيته يدرس ما عنده في المجالات والميادين التي عددها المشروع". كذلك يشير الأمين (منسق المشروع) أن الرأي استقر بأن يقوم أهل الجامعة بإجراء التقويم الذاتي، الذي ُيقصد منه أن يعطي صورة للجامعة عن نفسها في الحاضر والمستقبل من خلال أربعة أمور: جمع المعطيات، تحليل المعطيات – التشخيص، إبداء الرأي، وضع توصيات قابلة للتنفيذ.

امتد العمل لإنجاز التقويم الذاتي من أيلول 2002 حتى كانون الثاني 2004، بالإضافة إلى عدة أشهر تحضيرية سبقت المباشرة. جرى التقويم في إطار من العمل المشترك داخل 27 لجنة تضم 137 زميلاً، ومن بينهم اللجنة العليا التنسيقية.

استندت الدراسة إلى:

1) إجابات 16 لجنة كلية أو معهد عن 350 سؤالاً موجهاً لكل واحدة منها،
2) إجابات 10 لجان مركزية عن 309 أسئلة موجهة لكل لجنة منها حول أحد مجالات الحياة الجامعية، كما هو مبين أدناه،

وقد قرأ منسق كل لجنة ووضع بناءً عليها تقريراً مختصراً (المجموع 26 تقريراً). ثمّ حصلت لجان المجالات على أجوبة الكليات أو المعاهد جميعاً (الجزء الخاص بمجالها في تقرير كل كلية ومعهد) وحللتها وقارنت بين الكليات والمعاهد ووضعت بناءً عليها تقريراً ثانياً، ودمج لاحقاً مع التقرير الأول. توزعت المجالات وفقاً للموضوعات التالية:

1) الرسالة والمهام والأهداف
2) الإدارة
3) الهيئة التعليمية
4) الطلاب
5) التعليم
6) البحث العلمي
7) الحياة الجامعية
8) المباني والمرافق والتجهيزات
9) المكتبة
10) الموارد والإنفاق

في الوقت نفسه أبرزَ التقرير المحدوديات التي خضعت لها المراجعة مثل عدم إشراك خبراء من خارج الجامعة، واقتصار التقويم الذاتي على الشق المؤسسي دون البرامج الأكاديمية، و"على ما هو متاح من معلومات ووثائق دون إجراء إحصاءات جديدة" حول الموضوعات التي عالجها، وهو ما يجعل هذا الجهد المقدّر غير مستوفي لكامل المواصفات التي يمكن على أساسها تقرير أهلية الجامعة ولاحقاً درجة اعتماديتها وفقاً للمعايير العالمية.

ج. ورشة تقويم تجربة تطبيق نظام (LMD) في الجامعة اللبنانية

يمثل قرار اعتماد نظام التدريس الجديد، أي النظام الفصلي المبني على المقررات والأرصدة، وفقاً لسلم الشهادات التالية: الإجازة، الماجستر، والدكتوراة، المعروف اختصاراً (LMD) أي (License, Master, Doctorate)، انتقالاً أو مواكبة للبيئة العصرية العالمية للتعليم الجامعي، بما يعنيه حرفياً ومعنوياً. تم أولاً إصدار مرسوم جمهوري باعتماده عام 2005، وآخر لوضع القواعد العامة لمباشرة تطبيقه في الوحدات الجامعية. في العام 2016 عُقدت في الجامعة اللبنانية، وبمبادرة من كلية التربية، ورشة لتقويم تطبيق نظام (LMD)، بعنوان: " تطبيق نظام (LMD) في الجامعة اللبنانية: خبرات وعبر"، شارك فيها أغلب الكليات عارضين تجاربهم، وهو ما يشكل أحد مصادر البيانات التي يحللها الباحث في الفصل الأخير.

د. تقريري التقويم الذاتي لكلية الهندسة 2004، 2013

يتناول هذان التقريران تشريحاً لوضعية كلية الهندسة وفقاً للمحاور أو المعايير التي تتعلق بتجويد عمليات ومخرجات التعليم، بما يعني العناصر الداخلية والبيئة الداعمة. مثل التقرير الذاتي للجامعة، يتم اعتمادهما مثل تقارير الخبراء كأدوات للدراسة المسحية. تقرير

العام 2004 جاء في سياق تقرير التقويم الذاتي للجامعة ككل الذي تم إنجازه ذاك العام وتناول الجوانب ذاتها على صعيد الكلية، أما تقرير العام 2013 فجاء بمبادرة من الكلية في سياق سعيها لموافاة معايير الاعتماد العالمية مستقبلاً، وضمن مشاركتها في مشروع تمبوس (Tempus) الأوروبي لتجويد أدائها ولا سيما على محور التعليم والتعلم. يعرض التقرير شرحاً حول مناهج البرامج التخصصية المتوفرة، وأساليب تعليمها (معرفة، مهارات وكفايات)، والمشاركات التطبيقية للطلاب (Younes et al., 2013).

ه. تقرير المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي (HCERES) في فرنسا

توفر للباحث من تقارير الخبراء المهمة ذات الصلة تقرير الاعتماد المؤسسي الصادر بتاريخ 29 تشرين الأول 2018 عن المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي (HCERES) في فرنسا. يهدف التقرير إلى تدقيق حالة الجامعة اللبنانية وفقاً للمعايير التي تقوم عليها الجامعات الناجحة، كما سبق شرح ذلك في الإطار النظري للبحث (الفصل الثاني). ينطبق على استخدام بيانات تقرير (HCERES) في العملية البحثية ما ورد في الدراسات السابقة المذكورة أعلاه. أن عملية جمع البيانات التي أنجزها خبراء اللجنة المكلفة جرت من طرف ثالث أجنبي معتمد ومشهود له فرنسياً وأوروبياً، كما لم يكن للباحث أي تدخل أو علاقة بأي من مراحل انجاز التقرير؛ يعني ذلك أن بيانات التقرير هي حيادية وموضوعية بامتياز، وذلك بالمقارنة مع بيانات المقابلات والاستبانات التي ينفذها الباحث عادة، والتي لن تخلو من التأثير المعرفي (البرادايم المعرفي) والشخصي، وأن استخدام تلك البيانات يدعم صدقية البحث. وهو كذلك ما دعا الباحث لأن يتجنب استهلاك الكثير من الوقت في موضوع المقابلات التي كانت مقررة وفقاً للأصول والتي حتماً لن تصل الى هذا

العدد من الأفراد وفي تلك المواقع الادارية، لأن التقرير استند على عدد أوسع من المقابلات وبمضمون أشمل جعل عناوين محاور هذا البحث تدخل في السياق بدون أن يتم الاستشعار بأنها مستهدفة في إجابات العينة المستَطلعة. كذلك استفاد التقرير من مراجعة تقرير التقويم الذاتي ((Research Assessment Exercise (RAE) الذي أنجزته لجان الجامعة اللبنانية في مختلف الوحدات وصادقت عليه رئاسة الجامعة بتاريخ 2018/1/29.

تمت عملية التقويم والاعتماد بالتعاون مع المعهد الفرنسي في لبنان وبدعم مالي منه، وبدأت قبل 18 شهراً من تاريخ انجازه، حين تواصلت رئاسة الجامعة مع القيّمين على المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي (HCERES)، من أجل توقيع اتفاق تعاون معه، يلحظ مختلف الآليات والمراحل الواجب تطبيقها، ومختلف المؤشرات والمعايير العالمية الواجب اعتمادها، لإعداد تقرير التقويم الداخلي، وتنفيذ عملية التقويم والاعتماد المؤسسي في الجامعة اللبنانية (رئيس الجامعة اللبنانية، 2018). ينبغي لعملية التقويم هذه أن تخلص الى التثبت من درجة تناسق التنفيذ مع الاستراتيجية الموافقة للمعايير باعتبار ذلك "الخطوة الأولى" وبهدف "وضع مسارات عمل التدريب والبحث العلمي وآليات التشغيل الداخلية على سكة التحسين والتطوير" بحسب تعبير رئيس الجامعة البروفسور فؤاد أيوب (HCERES، 2018، ص. 7).

يُعتبر المجلس الأعلى لتقويم الأبحاث والتعليم العالي (High Council for evaluation of research and higher education, 2018) مؤسسة رسمية تعتمدها الدولة الفرنسية لتقويم واعتماد مختلف مؤسسات التعليم العالي في فرنسا، كما أنها مؤسسة معتمدة أوروبياً وعالمياً. ينص قانون انشائها على مهام عديدة على مستوى تنظيم الأداء العلمي الوطني، وبينها:

- إصدار شهادات الاعتماد للبرامج والمؤسسات العلمية في فرنسا وأوروبا وسائر دول العالم وفقاً للسياسات والمعايير الأوروبية والعالمية المقررة في برغن-النروج (Bergen-Norway) عام 2005؛
- التثبت من صلاحية إجراءات التقويم التي تنجزها جهات أخرى؛

تتشكل اللجان الفاحصة لدى المجلس من مجموعة متنوعة من الأساتذة والباحثين والخبراء في شؤون الطلاب والقطاعين العام والخاص، وذلك بحسب الموضوع المطلوب تقويمه. ينجز المجلس سنوياً حوالي ألفي (2000) مهمة تقويم لجامعات ومؤسسات بحثية وبرامج تعليمية من المراحل الثلاث (إجازة، ماستر، دكتوراه).

تشكلت لجنة التقويم الخاصة بحالة الجامعة اللبنانية من تسعة خبراء برئاسة (Jean-Louis Vanherweghem)، رئيس الجامعة الحرة في بروكسل، وعضوية خمسة أساتذة جامعات، وثلاثة متخصصين في الإدارة وشؤون الطلاب وإدارة المشاريع، من ثماني جامعات فرنسية مختلفة. استمرت إجراءات التقويم من 4 الى 6 تموز من العام 2018، وتضمنت 39 مقابلة أو زيارة موقع وفقاً للتالي:

- لقاء افتتاحي مع رئيس الجامعة اللبنانية وفريق عمله
- 6 لقاءات مع المسؤولين عن التعليم
- 6 لقاءات مع المسؤولين عن الأبحاث والتطوير
- 5 لقاءات مع شركاء للجامعة (من القطاع الاقتصادي الاجتماعي، الأكاديمي، والخريجين)
- لقاء مع موظفي العلاقات الدولية
- 4 لقاءات مع مسؤولي شؤون الطلاب

- 8 لقاءات حول الإدارة والحوكمة مع الجهات المعنية والمتخصصة
- 5 لقاءات مع مجموعات مع الأساتذة أو الطلاب
- 3 زيارات ميدانية لمنشآت الحرم الجامعي (مختبرات، منشآت الرياضة، السكن الطلابي)
- لقاء اختتامي مع رئيس الجامعة

تعتبر هذه الوثيقة أحدث المنتجات التشخيصية والتدقيقية لحالة مؤسسة الجامعة اللبنانية، منجزة عبر جهة تدقيق مستقلة (فرنسية) بطلب من إدارة الجامعة اللبنانية (HCERES, 2018) وبموافقة كاملة على مجمل عمليات التدقيق ونتائجها (رئيس الجامعة اللبنانية، 2018).

يقدر الباحث أهمية اعتماد هذه الوثيقة (ومحوريتها) للأسباب التالية:

- جرت الدراسة وفقاً لمعايير الاعتماد المتوافق عليها عالمياً (انظر الفصل الثاني)
- تم مراجعة كل أنظمة عمل وملفات الجامعة ذات الصلة
- تضمنت الدراسة نتائج الاطلاع الميداني على منشآت ومرفقات الجامعة
- شملت مقابلات مع مسؤولي وإداريي الجامعة وعينة من أساتذتها وغيرهم (39 مجموعة)

خلص التقرير الى أن الجامعة اللبنانية تلبّي معايير الاعتماد وتتمتع بمستوى جيّد من الجودة.

و. تقرير مؤسسة اعتماد برامج الهندسة (CTI) الفرنسية

يختص هذا التقرير التقويمي بكلية الهندسة في الجامعة اللبنانية فقط، وبناءً لطلبها بأن يتم تدقيق برامجها التدريسية لمختلف الاختصاصات لتتوافق مع المعايير المعتمدة أوروبياً وعالمياً. يُعتبر هذا التقرير من تقارير الخبراء المرجعية والمعتمدة لدى السلطات الرسمية

والمؤسسات العلمية في العالم. صدر التقرير عن مؤسسة اعتماد برامج الهندسة (Commission des Titres d'Ingénieur, 2019) في فرنسا، وهي من أوائل وأرقى المؤسسات الأوروبية في ضمان جودة البرامج الأكاديمية، ومتخصصة في تدقيق برامج التدريس الهندسي. كلفت بموجب القانون الفرنسي منذ عام 1934 بالتقويم الدوري لبرامج التعليم الأكاديمي لاختصاصات الهندسة وتطوير نوعية التدريب وتعزيز المهنة الهندسية في فرنسا والخارج، وتتعاون بشكل وثيق مع معظم السلطات والهيئات الرسمية وغير الرسمية ذات الصلة بالتعليم العالي عموماً والهندسي خصوصاً في دول أوروبية وأميركية وآسيوية وأفريقية، ولم يتم ذكر أسمائها تجنباً للاختصار؛ يخوّل حصول الكليات الهندسية على اعتماد (CTI) متخرجيها التمتع بلقب المهندس وكامل حقوقه في فرنسا وسائر الدول الفرنكوفونية (CTI, 2017 ؛ كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2019).

تلحظ معايير وإجراءات اعتماد مؤسسة (CTI) أحدث التطورات على صعيد ضمان جودة برامج التخصص الهندسي في مؤسسات التعليم العالي محلياً وأوروبياً وعالمياً، بحيث تشكل إطاراً داعماً لمبادرات وإبداعات المدارس الهندسية بحسب بيئتها، وهي موزعة على ست مكونات نعرضها باختصار:

1) رسالة وسياسات وهيكلية الكلية، بما فيها مواردها البشرية والمادية، وسمعتها،
2) الشراكات الخارجية التي تساهم في بناء البيئة الداعمة للإبداع والابتكار، محلياً وعالمياً، بحثياً وصناعياً، تدريب وريادة أعمال، تبادل طلاب وشهادات مشتركة، ...
3) منهج التعليم: أهداف وتصميم وعمليات ترتبط بشكل وثيق بالاتجاهات الابتكارية، وفقاً لثلاث فئات من النواتج التعلمية:

أ. المعارف العلمية والتقنية،

ب. مؤهلات المواءمة مع متطلبات الشركة والمجتمع،

ج. مؤهلات المواءمة مع المتطلبات الشخصية والتنظيمية والثقافية؛

4) سياسات قبول الطلاب،

5) توظيف المتخرجين،

6) ضمان الجودة تخطيطاً وتطبيقاً، داخلياً وخارجياً

في الوقت نفسه، تعّرف المؤسسة ملامح مؤهلات مهندس القرن الواحد والعشرين وتنقحها باستمرار بما يلحظ معايير إضافية مثل الابتكار وريادة الأعمال، العالمية، البحث والتطوير، المسؤولية الاجتماعية المستدامة، وغير ذلك (CTI, 2017).

انطوى عمل اللجنة المكلفة بدراسة حالة كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية على مراجعة وتدقيق مضمون وبيئة برامج التعليم التخصصية والأبحاث والموارد ذات الصلة، أي منهج التعليم في كلية الهندسة بإطاره الواسع. استفادت اللجنة لإنجاز تقويمها من البيانات المتنوعة (الوثائق الرسمية، استبانات، مقابلات، جولات ميدانية) المتوفرة للتقويم الذاتي وللجنة الاعتماد الفرنسية (HCERES) وعبر زيارة خبرائهم الذين عقدوا اجتماعات مع الأساتذة والطلاب والموظفين والخريجين وشركاء كلية الهندسة في القطاعات الصناعية والهندسية والبحثية.

بعد أن استعرض نبذة عن نشأة وبنية واختصاصات الكلية وأعداد الأساتذة والموظفين والمتخرجين خلص التقرير الى شرح عن كل اختصاص مع تحليل رباعي (SWOT analysis) جزئي لوضعيته، أي نقاط القوة والضعف فقط، ثم أورد تحليلاً رباعياً كاملاً

(مع الفرص والتهديدات) لبرنامج تعليم وتأهيل طلاب الهندسة، ولعموم تقويم وضع الكلية، وأخيراً قرار لجنة الخبراء باعتبار برامج التخصصات في الكلية معتمدة لفترة ثلاث سنوات، مصحوباً بجملة من التوصيات العامة، وأخرى متعلقة بكل اختصاص، وهو ما يتم الاستفادة منه في الفصل الأخير (التحليل والاستنتاجات).

تبرز أهمية هذا التقرير بالنسبة للبحث أنه يتناول بالتفصيل برنامج الدراسة التخصصية في القسم، أي مواد وعمليات التعليم ومخرجاتها المفترضة باعتبارها سبباً لوجود الأقسام، ويبين نقاط الضعف والقوة، وما يلزم فعله لوضع القسم على سكة التعليم الإبداعي. اعتبرت كلية الهندسة أن نيل اعتماد هذه المؤسسة إنجازاً لها وللجامعة اللبنانية في إطار سعيها إلى تطوير التعليم العالي، وتخريج أجيال قادرة على مواجهة التحديات وتلبية متطلبات سوق العمل (كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2019).

سابعاً: جودة البيانات النوعية

لما كان الباحث قد اعتمد منهج البحث الوصفي النوعي لدراسة الحالة المشخّصة منطلقاً من فلسفة تعدد الحقائق (مقابل دراسات العلاقات الارتباطية التي تعتبر الحقيقة واحدة) ومعتمداً بشكل رئيسي على جمع البيانات النوعية، فإن الحديث عن جودة البيانات (صلاحية وموثوقية وقابلية للتعميم) هنا يختلف جوهرياً عنها في الدراسات الكمية، إلى درجة رفض البعض لاستخدام مصطلحي الصلاحية والموثوقية كلياً (Maxwell, 2012). تهدف منهجية البحث النوعي إلى تحقيق الفهم الصحيح، بنظر الباحث، للظاهرة المحددة، وهو ما يتم التعبير عنه بالصدقية الظاهرة للدراسة، ويكون الباحث نفسه أداة القياس (Martella et al, 2013) للوصول الى الحقيقة المعرفية (inductive) بخصوص تلك الظاهرة، بخلاف اعتماد البيانات الكمية كأداة قياس مما

يشترط التأكد من جودتها لتعميم الحقيقة. أما كيف نقارب تقدير جودة تحليل الباحث واستنتاجاته، أي باحث وبغض النظر عما يخلص إليه، للوصول الى الحقيقة الخاصة؟ وما علاقة ذلك بالبيانات وملاءتها؟ فقد وجد باحثون (Howe & Eisenhart, 1990; Franklin and Jordan, 1995; Maxwell, 2005; Marshall & Rossman, 2011)، كما ورد في دراسة (Martella et al, 2013)، وآخرون في دراسة (Cohen et al., 2013)، أنه يُستَدلُّ على الجودة (صلاحية وموثوقية البيانات) من خلال مؤشرات عديدة، أهمها:

1) القيمة الصدقية للبيانات؛
2) وصف طريقة التحليل والمنطق الذي يقف خلفها؛
3) كفايات وخبرة الباحث كشريك مراقب؛
4) افتراضات الباحث؛
5) أسئلة البحث وترابطها المباشر مع إجراءات الدراسة؛
6) وصف فترة الدراسة ودورة الأنشطة ذات الصلة؛
7) جمع البيانات من مصادر متعددة؛
8) ضوابط البحث (أخلاقيات البحث والجدوى منه)،

على أن تكون هذه الاستدلالات توجيهية بحسب المقام تجنباً للتضييق على التفسيرات المحتملة.

الجودة، أو الصلاحية والموثوقية، التي يتم الحديث عنها في الأبحاث النوعية ليست إلا أحد تبعات الفهم المطلوب للسؤال المطروح. يعتبر ماكسويل (Maxwell) أن الفهم النوعي الصحيح المتوقع للموضوع (لماذا، كيف) يستولد السؤال عن الصلاحية الملائمة (Martella et al, 2013) وهو ما يقابل جودة البيانات في المنهجية الوصفية الكمية، لأن الفهم الصحيح واستنتاج الحل للمشكلة المحددة يؤدي الى الحقيقة بخصوص تلك الحالة، أما في المنهجية الكمية فإن جودة البيانات شرط للتعميم المطلوب (deductive) لأن الحقيقة عامة وواحدة (Cohen et al.,

2013؛ بدوي، 2015، الحلقة 1). بناءً عليه يؤسس ماكسويل (Maxwell) لخمسة أنواع من الصلاحيات بحسب الفهم المطلوب:

1) الصلاحية الوصفية (descriptive validity) التي تتعلق بدقة توافق البيانات التي يستخدمها الباحث مع الواقع، بدون حصول تشويش أو تلاعب، ولا زيادة أو نقصان؛

2) الصلاحية التفسيرية (interpretive validity) التي تشرح ما يقف خلف الظاهرة أو السلوك وتفسر المقاصد غير الملحوظة أو المعلنة، وهي صلاحية خاصة بالبحث النوعي بدون نظير لها في البحث الكمي؛

3) الصلاحية النظرية (theoretical validity) وهي تعنى بانضباط التفسيرات وفقاً لإطار نظري، كما يمكن أن تستند على الصلاحيتين الوصفية والتفسيرية لتطوير إطار نظري كالنظرية الجذرية (grounded theory) لشرح الظاهرة المدروسة؛

4) صلاحية التعميم (generalizability) المتعلقة بدرجة انسحاب النتائج ذاتها على حالات أخرى؛ و

5) صلاحية التقويم أو الحكم ودرجة الملاءمة مع اتجاهات بيئة الحالة.

تميزت البيانات النوعية في هذه الدراسة أنها اعتمدت على وثائق موثوقة، موضوعية وذات صدقية، تشتمل ضمناً على سائر أنواع البيانات. تمثل قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية المستخدمة مرجعية رسمية صادرة عن مجلسي النواب والحكومة وإمضاء رئيس الجمهورية، كأعلى سلطات تشريعية وتنفيذية ومتخصصة، ويتم الاستناد إليها منذ عشرات السنين ولحد الآن. أيضاً، إن تقارير التقويم الذاتي الصادرة عن شريحة أكاديمية متنوعة وعالية التخصص والخبرة قي الجامعة اللبنانية وكلية الهندسة، أو تقارير الاعتماد المؤسسي الصادرة عن مجموعة خبراء في مؤسسات معتمدة رسمياً في فرنسا وأوروبا على الأقل، والمستندة جميعها إلى دراسة وثائق، مقابلات وجولات ميدانية، توفر بيانات ذات موضوعية وصدقية عالية، فهي أولاً صادرة عن جهات

رسمية وذات اختصاص وصفة مرجعية تتحمّل مسؤولية أعمالها قانوناً وعرفاً وأخلاقياً؛ وثانياً، تُعتبر البيانات ذات صلة عالية بمشكلة البحث، أي أنها ذات علاقة تخصصية تقع ضمن الاطار المفاهيمي للدراسة وترمي، كما هو هدف الدراسة، الى تجويد عمل مؤسسة الجامعة اللبنانية؛ وثالثاً، لأنه تم جمع البيانات عن غير طريق الباحث مما يفيد عزل تأثيره، وبالتالي موضوعيتها ومقاطعة الصحة والتحليل (triangulation). هذه البيانات بهذه الخصائص تحقق الجودة المفترضة للبيانات، والتي على أساسها وبمقاطعتها مع الأدبيات الشبيهة ومع معارف الباحث وتجاربه وبطريقة منهجية ومنطقية يحلل الباحث ويستخرج الخلاصات. بذلك يمكن القول أن بيانات البحث تستوفي الجودة المطلوبة.

تبقى مسألة جديرة بالمناقشة لناحية صلاحية أو جودة خلاصات واستنتاجات الدراسة، أي كم هي صالحة للتطبيق أو التعميم؟ صلاحية الاستنتاجات (evaluative validity) تعني موافقتها وقابلية تطبيقها في مجتمع البحث، كما هو مبين في فقرة الاستنتاجات في الفصل الأخير، وإن كانت لا تمثل مسألة التعميم قضية مركزية للأبحاث النوعية (Whitemore, Chase, & Mandle, 2001 in Martella et al, 2013)، لكنها حتماً تعطي قيمة مضافة قوية للباحث ودراسته إذا أمكنه، وبمنطقه وموضوعيته وجودة بياناته، أن يجعل استنتاجات دراسته لحالة معينة قابلة للتطبيق على حالات أخرى.

ثامناً: طرق تحليل البيانات

يُعتبر تحليل البيانات من أهم أجزاء البحث، وخصوصاً النوعي، لأن المطلوب فيه فهم المضمون والاستنتاج بطريقة أصيلة لم يُسبَق إليها، حيث يتم التركيز على المعاني الكامنة وراء كتابة النصوص، وليس النواتج الرقمية والعلاقات العددية.

يعرّف هاتش (Hatch, 2002) تحليل البيانات على أنه بحث منظم عن المعنى، ويتضمن التفكيك والتركيب والتقويم والتفسير والافتراض والمقارنة حتى استنتاج الأنماط أو النظريات الملائمة، بينما يجد باتون (Patton, 2014) أن "التحليل النوعي يحوّل البيانات المتفرقة المجموعة إلى استنتاجات"، ويرفض تثبيت وصفة محددة لذلك التحويل، إنما اعتماد التوجيه، لأن لكل باحث غايته الفريدة بالاستناد إلى جُبلته من المعرفة والمهارات والإرادة والإبداع. تتعدد اقتراحات التوجيه العام بحسب الباحثين، سواءً من ناحية مراحل عملية التحليل، أو من ناحية تقنيات وأدوات التحليل. تتوزع إجمالاً القضايا الموجهة لتحليل البحث النوعي على أربع فئات: 1) توقعات النتائج، فإذا كان البحث مسبوقاً بفرضية يعني مساراً تحليلياً موجهاً استنباطياً مستنداً على بيانات محددة ومقصودة، وإلا يكون استقرائياً بحسب البيانات التي تتوفر وتوجه البحث؛ 2) عملية التحليل، وهي تتضمن مقدار عرض واستخدام طرق وأدوات تحليل البيانات؛ 3) التأثير المفاهيمي، بمعنى درجة إعطاء التفسيرات للظواهر المدروسة وربطها بالنظريات والعلاقات العلية؛ و4) قابلية التعميم، التي تختلف بحسب فلسفة الباحث وموضوع بحثه ومنهجيته بحسب بوتر (Potter) (Martella, et al, 2013). بالمقابل، وجد بحث (Fredua-Kwarteng, 2013) أن دراستَي (Marshall and Rossman, 1999) و(Hatch, 2002) تتوافقان تقريباً على اقتراح ست مراحل لتحليل البيانات النوعية: 1) تنظيم البيانات؛ 2) تصنيف بحسب النوع والنمط؛ 3) المراجعة النقدية؛ 4) البحث عن تفسيرات بديلة؛ 5) استخراج النظريات؛ و6) كتابة التقرير البحثي، وأضاف آخرون (Newby, 2010; Creswell, 2012; Gibbs, 2012; Marshall and Rossman, 2016) مرحلة التأكد من جودة البيانات دقة وموثوقية وصلاحية وانسجاماً، كما هو مبين في دراسة (Cohen et al., 2013). لكن عملياً يسبق المراحل المذكورة أعلاه مرحلة استكشاف مصادر البيانات واتخاذ القرار بالمناسب منها،

مما يعني إجراء تحليل وتصفية أولية، كما يفترض باحثون آخرون (Hatch, 2002; Bogdan & Biklen, 1992; Glesne & Peshkin,1992; Spradley, 1979, 1980) بحسب (Fredua-Kwarteng, 2013) أيضاً. من ناحية تقنيات التحليل النوعي تعرض دراسة (Leech and Onwuegbuzie, 2007) سبع أدوات: المقارنة المستمرة (Constant comparison)، الكلمات المفتاحية في النصوص، تعداد الكلمات، التحليل الكلاسيكي للمضمون، تحليل المجال (domain)، تحليل التركيب والتوزيع (taxonomic analysis and componential analysis).

يرتبط غالباً استخدام طريقة المقارنة المستمرة بمنهجية النظرية المجذرة (grounded theory) التي تعتمد مساراً استقرائياً (محمود، 2018)، لكن دراسة (Leech and Onwuegbuzie, 2007) بينت أنها الأكثر استخداماً لتحليل البيانات النوعية ويعتبرها العديد من الباحثين الطريقة الوحيدة، وأنه يمكن أيضاً إجراء المقارنة المستمرة استنباطياً أو تبادلياً بين الاستقراء والاستنباط، وأن هناك ثلاث خطوات لتطبيق تقنية تحليل المقارنة المستمرة: أولاً، يقرأ الباحث البيانات بروية ومراراً حيث يلزم حتى تغدو أليفة على مسمعه وواضحة المقاصد والترابط التعليلي؛ ثانياً، يرمز الباحث البيانات وفقاً للكلمات المفتاحية أو المعاني الأساسية بالنسبة للبحث (هنا القسم، مهامه وصلاحياته، اتخاذ القرار، ...)؛ وثالثاً، يفرز الرموز بحسب ترابطها.

يتناسب استخدام طريقة المقارنة المستمرة مع قضية هذه الدراسة، لأن الباحث يستهدف استخراج المعاني والدلالات من البيانات، ويتقصد تدعيمها بشكل تراكمي من وثيقة إلى أخرى، ومع التجارب والدراسات السابقة، حتى يتضح الإطار والمغزى والمقاربة المتاحة في ظل المنظومة الحالية للجامعة اللبنانية. أولاً، يقع هذا المطلب في صميم الدراسات النوعية، وثانياً، تشكل طريقة المقارنة المستمرة الأداة الأكثر ملاءمة لصقل وتطوير المفاهيم والنظريات، أو تقديم

إضافات نوعية جديدة في النظريات السابقة، باعتبارها تقيم علاقة تفاعلية مدعمة بين المفاهيم وتحليل بيانات البحث (Javadi, 2013; Martella, et al, 2013; Leech and Onwuegbuzie, 2007؛ محمود، 2018).

اعتمد الباحث منهجاً استنباطياً للإجابة عن السؤال البحثي الثاني حول إمكانية تطبيق التحوّل لبناء وتطوير نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية بناءً على الإجابة المفترضة عن السؤال البحثي الأول بأن القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، يمتلك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة داعمة للإبداع والابتكار، حيث استخرج محاور أو موضوعات تلك الإجابة، كما يظهر في الجدول رقم (11)، واختار لذلك مصادر البيانات ذات الصلة بما يشبه طريقة العينة النظرية بالحصول على بيانات مفيدة تفسر تلك الموضوعات (محمود، 2018) وما يفعله باحثون بتحليل بنودٍ معينة من القوانين متعلقة بسؤالهم البحثي (دالين، 2010)، وشخّص بقراءة تفاعلية متكررة بين تلك الموضوعات وفئات البيانات أو الرموز أو المتغيرات التي ترتبط بها، أي طريقة الترميز المحوري (axial coding)، على أن يستنبط من بيانات المصادر المعتمدة ما يتعلق بمناقشتها وتحليلها. بناءً عليه، يتم مراجعة ومقاطعة مختلف مصادر البيانات (القوانين، وثائق الجامعة، تقارير الخبراء، تجارب الباحث، المقارنة والدراسات الأخرى) لإثبات أو نفي متغيرات الإجابة، أي التحليل بحسب الموضوع، إلى أن يخلص الى صورة واضحة عن كامل عناصرها، ويتخذ الموقف البحثي الملائم منها.

يُستكمل تحليل البيانات المتفرقة عادة بمقاطعتها لتدعيم بعضها، لأنها لا تخلو أنواع البيانات المجموعة من ضعف. يوجد أربعة أنواع من المقاطعة للبيانات: 1) مقاطعة مصادر البيانات بحيث يدعم الواحد صحة الآخر؛ 2) مقاطعة التحليلات؛ 3) مقاطعة النظريات؛ و4) مقاطعة

الطرق البحثية (Patton in Martella, et al, 2013). أجرى الباحث مقاطعة لبيانات المصادر المعتمدة للبحث، بالإضافة إلى أن إنجاز تقارير التقويم والاعتماد استند إلى مقاطعة الخبراء لمجموعة من الوثائق والمقابلات عبر أشخاص متعددين، مما يعني عدة تحليلات وعدة طرق بحثية، وهو ما يبين أن المقاطعة جرت على ثلاثة أنواع منها على الأقل.

الجدول 11.

الترميز المحوري لتحليل بيانات البحث.

الإجابة المفترضة عن السؤال البحثي الأول	محاور إجابة السؤال البحثي الأول	الموضوعات	البيانات	الترميز
أن القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، يمتلك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار	هامش اتخاذ القرار على مستوى القسم	موقع القسم في هيكلية الجامعة	قانون تنظيم الجامعة اللبنانية (67/75) قانون تنظيم المجالس الأكاديمية (2009/66) تقرير الاعتماد المؤسسي (HCERES) تقرير مؤسسة اعتماد برامج الهندسة (Commission des Titres d'Ingénieur) تقرير التقييم الذاتي 2004 تقرير التقييم الذاتي لكلية الهندسة 2004، 2013 تجربة LMD في الجامعة اللبنانية تجربة الباحث	المكون الأساس في قاعدة الهرم الأكاديمي
		مهام القسم		اداريا: تنظيم عمل موارد القسم
		اتخاذ القرارات في الجامعة		أكاديمياً: إنجاز البرامج التخصصية وتطويرها
				رؤساء الأقسام باعتبارهم أعضاء مجلس الوحدة: زمالة وشراكة في اتخاذ القرارات
				شبه سلطة تخصصية وميدانية ترفع الاقتراحات
	توافر موارد الممارسات الإبداعية	الإطار القانوني		رؤية واستراتيجية الإدارة العليا اتجاه التميّز
				هامش الشراكات والرعاية
		الموارد المتاحة		الطموح وتحقيق الذات
				الانفتاح والمشاركة في المنافسات
		الممارسات الابداعية		التوقعات والرأي العام
				تحويل الضعف التنظيمي إلى قوة المبادرة
				مبادرات تطوير المهارات الابتكارية

المصدر: إعداد الباحث، 2020

خلاصة

تناول هذا الفصل التذكير بالأسباب والخلفية التي استدعت تناول قضية البحث، بما فيها ما يتعلق بنفس الجامعة ودورها والمشاكل التي تواجهها، وما يتعلق بتجربة الباحث مع بيئة الجامعة، ثم عرض المقاربة الملائمة لتحليل الناتج النظري للسؤال البحثي الأول واختباره في حالة الجامعة اللبنانية، متبعاً المنهج الوصفي النوعي على نمط الدراسات المسحية المرادفة لدراسة الحالة، بالتركيز على أحد مكوناتها وهو القسم الأكاديمي. بناء عليه، حدد الباحث مصادر البيانات النوعية المناسبة كالقوانين وتقارير الخبراء ذات الصلة، وتمت مناقشة البيانات وفقاً لمعايير الصدقية والموثوقية، وتحديد طريقة التحليل المناسبة باعتماد طريقة المقارنة المستمرة الملائمة للأبحاث النوعية.

في الختام يلزم القول أن جودة البحث النوعي تتوقف على مجمل دورة البحث، وليس فقط على تصميم وطرائق البحث كما في الأبحاث الكمية، لأن التحليل النوعي يتوقف على استنفاذ السبل للوصول إلى الحقيقة الخاصة، وليس مجرد إجراء الطرائق البحثية المعهودة.

الفصل الخامس

التحليل والاستنتاجات والخلاصات

"إذا عاملنا الناس كأنهم كما يلزم أن يكونوا، سوف نأخذهم إلى حيث كما يلزم أن يكونوا".

الفيلسوف والشاعر الألماني غوته (Goethe, 1749-1832)

مقدمة

يتركز ثقل هذا البحث في هذا الفصل، لأنه اتبع المنهجية النوعية كأساس، وهو ما يتطلب التعمق في التحليل الذي يبين الإضافة العلمية المتوقعة. تزداد أهمية فقرة التحليل في هذا البحث نظراً لطبيعة البيانات المعتمدة في الدراسة الامبيريقية. لما كانت مصادر البيانات مصادر عامة متاحة ومتداولة وبمتناول جميع الباحثين فإن الباحث لم يجمع بيانات خاصة للإجابة على الأسئلة البحثية المحددة بخصوص الجامعة اللبنانية، فإنه سيكون على عاتق التحليل أن يُبرز الاستنتاجات المتمايزة غير المسبوقة.

في بداية الفصل نستحضر هدف البحث وأسئلته بما يساعد على توجيه وفهم المسار التحليلي وتقييم درجة توافق خلاصاته مع المطلب البحثي، سواءً تصديقاً أو نفياً، وكلاهما يزيدان العلم. ثم يتم مراجعة ومقاطعة مختلف مصادر البيانات التي استفاد منها الباحث لتدقيق إجاباته عن أسئلة البحث، أي تحليل المضمون بحسب الموضوع..

في القسم الثالث حول الاستنتاجات يتناول الباحث مقارنة نتائج هذه الدراسة مع دراسات سابقة شبيهة أو ذات صلة قوية بها مضموناً وأسلوباً، ويتم تظهير المساهمة العلمية الجديدة التي أنجزتها هذه الأطروحة. يتناول أيضاً تدقيق جودة مجمل دور البحث، حدود هذه الدراسة وقابلية تعميم الاستفادة منها، بالإضافة إلى التوصيات ومقترحات البحوث المستقبلية ذات الصلة.

أولاً: ملخص هدف وأسئلة البحث

يهدف هذا البحث إلى تقديم مقاربة جديدة ومستدامة لترسيخ ممارسات التجديد والإبتكار في البيئة الجامعية عموماً، وبيئة الجامعة اللبنانية خصوصاً، تحسّن مخرجاتها ومكانتها الأكاديمية المصنّفة دون فئة الإبداع بدرجات، مما يستدعي السؤال عن امكانية انجاز التغيير نحو بيئة داعمة للإبداع في الجامعة اللبنانية وفقاً للظروف السائدة؟

بناءً عليه، تم طرح ثلاثة أسئلة بحثية رئيسة تحاكي المراجعة النظرية ودراسة الحالة والنموذج المقترح:

1) ما هو المتغير الأكثر استعداداً لإحداث التغيير (catalyst) المسؤول عن تحسين مؤشر الابداع لمؤسسات التعليم العالي؟
2) الى أي درجة تتوفر إمكانية تطبيق التحوّل لبناء وتطوير نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية؟
3) ما هي النظرية (الجديدة) التي تدعم طرح النموذج المقترح لإحداث بيئة الإجتهاد والإبتكار في الجامعة؟

ثانياً: أسئلة البحث وناتج تحليل المراجعة النظرية والبيانات

تلخص هذه الفقرة النتائج البحثية المتعلقة بحسب كل سؤال من أسئلة البحث الثلاثة:

1) السؤال البحثي الأول

ما هو المتغير الأكثر استعداداً لإحداث التغيير (catalyst) المسؤول عن تحسين مؤشر الابداع لمؤسسات التعليم العالي؟

اعتمدت الإجابة على هذا السؤال على مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها، ولا سيما المتعلقة بالابتكار والتحول، إذ يبين كانتر (Kanter, 1979, 1982) كيف أمكن لمدراء المستوى الإداري الوسطي

أن يهيئوا البيئة الابتكارية في شركاتهم الأميركية، من خلال الهامش المتاح لهم، عبر تحديد نوع العمل والإجراء ومكافأة الأداء الابتكاري، والتواجد مع فريق العمل في قلب الحدث، بالإضافة إلى مشاركتهم في القرارات العليا وحل المشاكل في الأوضاع المختلفة، بحيث أن حوالي 60% من مساهماتهم كانت ابتكارية. كذلك نستحضر هنا ما سبق في الفقرة حول القسم الأكاديمي في الفصل الثاني، عن الدور الفعّال لرئيسه في التحوّل إلى البيئة الجامعية الداعمة للإبداع (Rybnicek et al., 2019)، وأيضاً تجربة الأقسام البحثية في معهد ماسوشيتس للتكنولوجيا (MIT) حين أشركوا طلاب الإجازة في مشاريعهم البحثية كتجربة إصلاحية ذاتية، وهو ربما ما ساهم في تحقيق الميزة التنافسية للمعهد (kerr, 2011).

يستفاد مما سبق، أنه إذا كان نموذج عمل الجامعة، أو ظروف عملها الإداري أو البيئة المحيطة، إضافة إلى الاتجاهات الثقافية، يسمحوا بتوفر هامش لعمل رؤساء الأقسام، كإدارة وسطى، فإن الفرصة متاحة لبناء بيئة داعمة للإبداع والابتكار في النطاق المعني. إن هذه المساحة المتاحة للقسم، وباعتباره المعمل العلمي والوحدة الإنتاجية الأساسية للعمليات الجامعية ومخرجاتها المؤثرة على تصنيف الجامعة ومؤشر الابداع وذات الصلة بمحاكاة الاحتياجات التخصصية الوطنية، وبناء على أن التحولات الحديثة في مؤسسات التعليم العالي، والتي أفضت إلى مراجعة الأدوار وتأثيرها في الإدارة المؤسسية، بينت أن مواقع الإدارة الوسطى، عمداء ورؤساء أقسام، هم اللاعب الأساسي المؤثر في عمليات التحول واتقان تطبيقها (Kovats, 2013)، فإنه يمكن الإجابة عن السؤال البحثي الأول حول المتغير الأكثر استعداداً لإحداث التغيير (catalyst) المسؤول عن تحسين مؤشر الابداع لمؤسسات التعليم العالي بما يلي:

أن القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، يمتلك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة داعمة للإبداع والابتكار.

تستند هذه الامكانية على ما تم استنتاجه أن الهامش المتاح لهذه الشريحة يتم تسييله أو ترجمته غالباً عبر ممارسات ابتكارية تجعل دورهم وتأثيرهم محورياً ومرجعياً بالنسبة للإدارة العليا، عداك عن فريق عملهم. إن هكذا نمط من "الإدارة" يرتكز على الذهنية المبادرة والمنتجة في بيئة عمل تعاونية انسانية، بعيداً عن أوهام النخبوية القديمة (Clegg & McAuleymid, 2005). إن التبني المبكر للأفكار الابتكارية في الجامعة ينطلق غالباً من ابتكارات الأساتذة أنفسهم لتطوير أدائهم وتعزيز انجازاتهم من موقع المسؤولية اتجاه طلابهم ومجتمعهم (Keller, 2006). يؤدي هذا التبني المتكرر إلى دعم المسار التحوّلي نحو البيئة الداعمة للإبداع. يبين باحثون في ميدان الإبداع (Adner; Christensen; Martinez) كيف أن مؤسسات معينة، ضمن منظومة أوسع، تتمكن من المناورة لإحداث التغيير أو الإبداع، وهو ما يمكن لقادة التعليم العالي، ولأي مؤسسة من القطاع العام، أن يستفيدوا منه (Martinez, 2013).

يأتي تشخيص القسم كساحة عمل للبحث لتكوين بيئة داعمة للإبداع متناسباً مع كون القسم مسؤولاً عن متغيرات أساسية مؤثرة على تقدير مؤشر الإبداع العالمي، مثل عدد الباحثين، المقالات العلمية والتقنية المنشورة، الاقتباس عن المقالات المنشورة، طلبات تسجيل براءات الاختراع، الشراكة بين الجامعة وقطاع الصناعة، طلبات تسجيل النماذج التشغيلية، إنتاجية العمالة، وتيرة دخول شركات جديدة. وجدت دراسة (Rybnicek, Leitner, Baumgartner & Plakolm, 2019) أن الناتج البحثي المنشور لرئيس القسم يترابط إيجاباً مع الناتج البحثي المنشور للقسم، وهو ما يمكن اسقاطه على العلاقة بين القسم والكلية، وبين الأخيرة والجامعة ككل، وهو ما يبين أين تبدأ الانتاجية؛ أكثر أهمية هو أن إشراك القسم في المنافسات لتحصيل التمويل للبحث والتطوير، وتسجيل الاختراعات يرتبط إيجاباً بخبرات وعلاقات رئيس القسم بالجهات الراعية والشريكة والممولة، والعكس يصبح صحيحاً أيضاً.

يلقي هذا الاستنتاج الضوء على فعالية القسم ورئيسه، لكن أيضاً على المتطلبات المتوقعة من الكادر العلمي في القسم لاستثمار الهامش على أفضل وجه.

2) السؤال البحثي الثاني

الى أي درجة تتوفر إمكانية تطبيق التحوّل لبناء وتطوير نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية؟

يمثل السؤال البحثي الثاني محور الدراسة الإمبيريقية لأنه يستكشف إمكانية تكوين بيئة جامعية مستدامة للإبداع والإبتكار بالتطبيق على حالة الجامعة اللبنانية، وذلك من خلال اختبار ناتج السؤال البحثي الأول المبني على المراجعة النظرية، والذي افترض:

أن القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، يمتلك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار.

يحقق التحليل اختبار إمكانية تطبيق التحوّل لبناء وتطوير نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية على مرحلتين، بالإضافة إلى المقارنة مع تجارب أخرى:

المرحلة الأولى: إثبات أن هامش اتخاذ القرار على مستوى القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، متاحاً بالقدر الذي يؤثر بشكل معتبر على أنشطة ومخرجات الجامعة، بما يدل على إمكانية بناء بيئة داعمة للاتجاه سواءً كان إبداعياً أو خلافه.

المرحلة الثانية: أن موارد الممارسات الأساسية والأنشطة الداعمة للإبداع متوفرة ولا تتطلب إصدار قوانين إضافية وإمكانات وطاقات غير موجودة.

اعتمد الباحث التحليل المتعلق بكل مرحلة عبر تحليل المضمون ومقاطعة مختلف بيانات المصادر الأساسية (قوانين ووثائق الجامعة، تقارير الخبراء، سائر المصادر والأدبيات) حول الجزء الذي يتطلب

إثباته أو اختباره، إلى أن يخلص الى صورة واضحة عن كامل عناصر إمكانية التحوّل، ويتخذ الموقف البحثي الملائم منها. إن التحليل أدناه يستلزم أولا الإحاطة بهيكلية وآلية اتخاذ القرار في الجامعة اللبنانية.

أ. المرحلة الأولى: هامش اتخاذ القرار على مستوى القسم

تستبطن المرحلة الأولى من اختبار امكانية التطبيق في الجامعة اللبنانية مسألتين: أولا أن القسم هو المكوّن الأكاديمي الأساسي للجامعة، وثانياً أنه يمتلك هامشاً مؤثراً على مخرجات الجامعة، وينشأ عنها، بالربط مع قراءة البيانات، ثلاث موضوعات أو فئات رئيسية: 1) موقع القسم في هيكلية الجامعة، 2) المهام، و3) اتخاذ القرارات في الجامعة.

1) موقع القسم في هيكلية الجامعة

قوانين تنظيم الجامعة

أجرى الباحث قراءة لقوانين تنظيم الجامعة منذ تأسيسها لتعيين القوانين التي تشكل مصدراً للبيانات الملائمة لمورد اختبار إمكانية بناء البيئة الداعمة للإبداع، أي القسم الأكاديمي. قبل القانون (67/75) اقتصرت النصوص القانونية بحسب المرسوم (59/2883) على ذكر التالي مكررا عند كل كلية:

- أن كلية كذا تضم أقسام كذا من الكليات المنشأة لحينه؛
- "يمكن احداث اقسام ومراكز اخرى بقرار من مجلس الجامعة بناء على اقتراح مجلس الكلية على ان يقترن ذلك بمرسوم"؛
- "يتألف مجلس الكلية او المعهد من رؤساء الأقسام؛ و
- "يرئس كل قسم أعلى أفراد الهيئة التعليمية مرتبة ودرجة"،

مما يعطي إشارة أن القسم هو أصغر الكيانات الأكاديمية في كل كلية أو معهد، وأن له رأساً يديره، وإن كان دون أي ذكر لمهام رئيس القسم، سوى أنه عضواً في مجلس الكلية الذي يتقدم بالاقتراحات التي تتطلب موافقة مجلس الجامعة وبعده وزير التربية حينها.

لاحقاً، شكل إصدار القانون (67/75) مدخلاً مهماً لتنظيم عمل الجامعة وتطوير أنظمتها أفقياً وعامودياً. أفقياً، انتظمت عموماً موضوعات أو محاور تنظيم الجامعة اللبنانية وفقاً لعناوين عديدة شكلت مجالاً أو ميداناً وتم تبويبها على شكل فصول، مثل الفصل الأول: مهمة الجامعة وأقسامها؛ الفصل الثاني: تنظيم الجامعة الإداري؛ الفصل الثالث: تنظيم الجامعة المالي؛ الفصل الرابع: إدارة الكليات والمعاهد؛ وهكذا، مع قابلية للزيادة بحسب الحاجة. عامودياً، تركز تطوير تنظيم الجامعة في كل مجال بحسب المستجدات والحاجة للتفصيل. لكن وأيضاً، اقتصرت النصوص الأساسية لقانون (67/75) على أن هناك رئيساً منتخباً للقسم ممثلاً في مجلس الوحدة (المادة 29)، إلى أن جاءت تعديلات القانون (2009/66) التي أدخلت على القانون (67/75) نصوصاً واضحة حول تشكل الكليات وفروعها من أقسام أكاديمية تحت الفصل الحادي عشر: الأقسام الأكاديمية (المادة 80 – المادة 82)، باعتبارها القاعدة الإدارية الأصغر في الهيكلية الأكاديمية التي تتكون منها الكلية أو فروعها إذا وُجدت (المادة 80)، وذات مجالس تعتني بكل برامج وشؤون واحتياجات أقسامها، وترفع توصياتها ومقترحاتها بشأنها (المادة 82).

من ناحية الشكل، ورغم التوجه الواضح في الأسباب الموجبة لإصدار القانون (67/75) بأن تأتي "النصوص اللازمة ... في إطار قانوني متناسق"، فإن تعديلات (2009/66) على محور الهيكلية الأكاديمية جاء موزعاً بين ثلاثة فصول: الفصل الرابع: إدارة الكليات والمعاهد، الفصل العاشر: مجلس الفرع، والفصل الحادي عشر: الاقسام الاكاديمية. أما من ناحية المضمون، يفيد جدّاً استحضار الأسباب الموجبة لتقديم القانون، أي قانون، لأنه يبين الإشكالية التي برزت لدى المشرّعين والمنفذين وتستوجب إنشاء قانون أو تعديله، وطريقة التفكير أو المقاربة التي تم اعتمادها للحل؛ بما يخص مسألة أن القسم هو

الوحدة الأكاديمية الأساسية الصغرى المكونة لمؤسسة الجامعة ورد في الأسباب الموجبة لتعديل قانون تنظيم الجامعة بموجب القرار (2009/66) "أن تنظيم المجالس الاكاديمية التمثيلية يتطلب تحديد هيكلية الجامعة بدءا من وحدتها الانتاجية الأصغر في القسم" و"أنه لسلامة العمل ولمناعة القرار الجامعي من الضروري أن يُبدأ باعتماد الجماعية في اتخاذ القرارات من اول درجات السلم (من الاقسام وصولا الى مجلس الجامعة)" (مركز الدراسات والأبحاث في المعلوماتية القانونية، 2020)، وهو ما سيفيد أيضاً التحليل لاحقاً بخصوص هامش اتخاذ القرار لدى القسم.

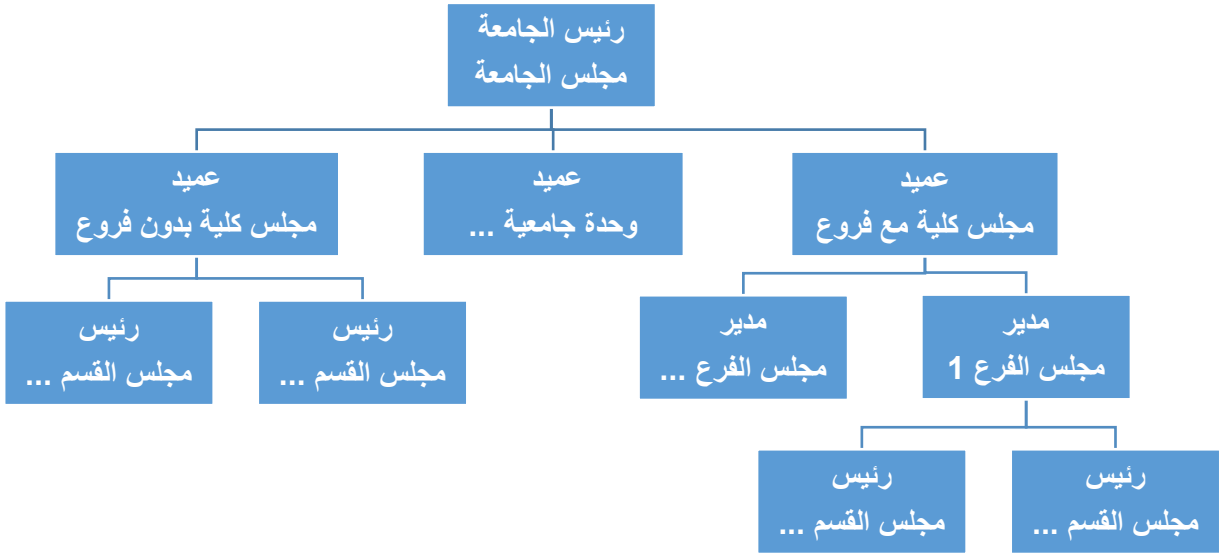
بناءً عليه، أشار القانون (67/75) وتعديلاته بحسب القانون (2009/66) نصاً وروحاً إلى القسم باعتباره المكون الإداري الأساسي الأصغر في الهيكلية الأكاديمية للجامعة. يبين الشكل رقم (14) نموذجاً توضيحياً مختصراً لهيكلية الجامعة اللبنانية على الصعيد الأكاديمي، والمكونة من أربع طبقات، بسبب إضافة طبقة مجالس الفروع الجغرافية، تبدأ مع الرئيس ومجلس الجامعة الى عميد الكلية ومجلسها، وإلى فروعها حيث يوجد، إلى رئيس القسم ومجلسه باعتباره "القاعدة الهرمية لخط السلطة في الهيكلية الأكاديمية للجامعة اللبنانية" (الأمين وآخرون، 1999) بالاستناد إلى قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية والدراسات ذات الصلة (الجامعة اللبنانية، 2013؛ الأمين، 2018).

يجدر بالذكر أن الجامعة تضم 19 كلية ومعهد (معاهد الدكتوراه الثلاث ضمناً) موزعة على 68 موقعاً جغرافياً (Commission des Titres d'Ingénieur, 2019)، وما يزيد عن 234 قسم لمختلف الاختصاصات (الجامعة اللبنانية، 2004). تعتبر كلية الهندسة من الكليات ذات الفروع وينطبق عليها ما ورد أعلاه: مجلس للكلية يضم العميد ومدراء الفروع وممثلاً عن الأساتذة وآخر عن مركز الأبحاث، وثلاث مجالس للفروع يضم كلاً منها المدير ورؤساء الأقسام وممثل الأساتذة (كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2019؛ الجامعة اللبنانية، 2004).

لم يوفر مرسوم انشاء كلية الهندسة (74/9305) بيانات إضافية عن القسم سوى أن الكلية تتشكل من ستة أقسام، كما أن بعض بنود المرسوم قد تم تعديلها وفقاً لتعديلات القانون (2009/66) مثل أن إنشاء الأقسام يحتاج إلى قرار وزير التربية (المادة 4).

الشكل 14.

نموذج الهيكلية الأكاديمية للجامعة اللبنانية.



إعداد الباحث، 2020

تقرير الاعتماد المؤسسي (HCERES)

في تقرير لجنة التقييم المكلفة من المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي (HCERES) في فرنسا (2018) وجد الخبراء "أن الهيكلية الادارية للجامعة (حوكمتها) منظمة بطريقة جيدة، متعددة الطبقات ومتسلسلة من رئاسة الجامعة ومجلسها حتى القسم باعتباره المستوى الإداري التشغيلي الأصغر. كذلك يثبت التقرير "قاعدية" القسم حين يعرض الدورة المستندية لحركة المقترحات حول أغلب جوانب

الحياة الجامعية المطلوب إقرارها، بحيث ترسل من الأقسام صعوداً الى الفرع -حيث يوجد- الى الكلية إلى رئاسة الجامعة ومجلسها.

يتوافق ناتج تدقيق لجنة التقييم الفرنسية مع ما تبين من قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية وتفسيراتها في الدراسات المذكورة أعلاه، حول أن القسم هو المكون الإداري الأساسي الأصغر في الهيكلية الأكاديمية للجامعة، عدا عن هامش التأثير المتاح، الذي سيتم التعرض له في المسألة التالية من المرحلة الأولى في اختبار إمكانية التحوّل في الجامعة اللبنانية.

2) المهام

قوانين تنظيم الجامعة

قبل تعديل تنظيم عمل الجامعة بموجب القانون 66 (2009/3/4) لم يكن منصوصاً على مهام القسم، مما استدعى إبراز الحاجة لتثبيت مهام وصلاحيات القسم ورئيسه. حينها، يثبت الأمين وآخرون (1999) في دراسة "قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها" أن القسم هو القاعدة الهرمية لخط السلطة في الهيكلية الأكاديمية للجامعة اللبنانية، ويعتبرون أن "قاعدتها غامضة"، لأن النص القانوني السابق أشار الى تشكل مجلس الكلية من العميد ورؤساء الأقسام، وأن رئيس القسم ينتخبه أفراد الهيئة التعليمية في قسمه (المادة 29)، لكن لم يذكر أي من مهام القسم ورئيسه وصلاحياته بخصوص المناهج أو الهيئة التعليمية فيه أو غير ذلك مما يرد الآن في المادة (80) وما يليها.

أوردت المادة (82) من القانون (2009/66) مهام مجلس القسم كما يلي:

1) اقتراح توزيع المواد والدروس على افراد الهيئة التعليمية تبعا للاختصاص والخبرة التعليمية.
2) اقتراح برامج النشاطات السنوية.
3) تحديد الشؤون التعليمية في القسم.
4) تحديد حاجات القسم من افراد الهيئة التعليمية.

5) التوصية بتأليف لجان الامتحانات.

6) المشاركة في تعديل المناهج والبرامج المتعلقة بالقسم.

7) ترشيح من استوفوا شروط الاشراف على الدراسات العليا في القسم.

8) اقتراح المحتوى العلمي لمواد التدريس في القسم والتنسيق فيما بينها وسبل تطويرها ونظم الدراسة والامتحانات فيها.

9) تحديد حاجات القسم ورفعها الى مجلس الفرع.

أيضاً، يظهر من قانون تنظيم الجامعة اللبنانية (67/75) وتعديلاته بخصوص مجلس الوحدة أن إنجاز الأعمال التحضيرية لأغلب مهامه يقع بشكل أساسي على عاتق الأقسام في الكلية، التي تمارس الاحتكاك المباشر بمكونات المنظومة الجامعية الميدانية (طلاب، تعليم وأبحاث) ومتطلباتها.

تنص لائحة مهام مجلس الكلية على التالي:

1) متابعة تنفيذ قرارات مجلس الوحدة المتعلقة بالفرع.

2) التوصية بوضع أو تعديل مناهج التعليم وانظمة الامتحانات والتقويم في الكلية أو المعهد.

3) اقتراح النظام الداخلي للفرع.

4) اقتراح موازنة الفرع

5) اقتراح اللجان الفاحصة ولجان الامتحانات.

6) اقتراح توزيع الدروس على افراد الهيئة التعليمية في الفرع.

7) رفع طلبات افراد الهيئة التعليمية للاستفادة من السنة السابعة.

8) ترشيح الطلاب وافراد الهيئة التعليمية والموظفين للاستفادة من منح التخصص والمكافآت.

9) التوصية بترشيح افراد الهيئة التعليمية للدخول الى الملاك، أو التعاقد بالتفرغ، أو التعاقد بالساعة.

10)اقتراح حاجات الفرع ورفعها الى مجلس الوحدة.

11)مناقشة واقرار التقرير السنوي الذي يضعه المدير عن الشؤون الاكاديمية والادارية والمالية في الفرع ورفعه الى مجلس الوحدة.

12)درس اقتراحات الاقسام ومشاريعها ومتابعة الاعمال التعليمية في الاقسام واتخاذ التوصيات بشأنها.

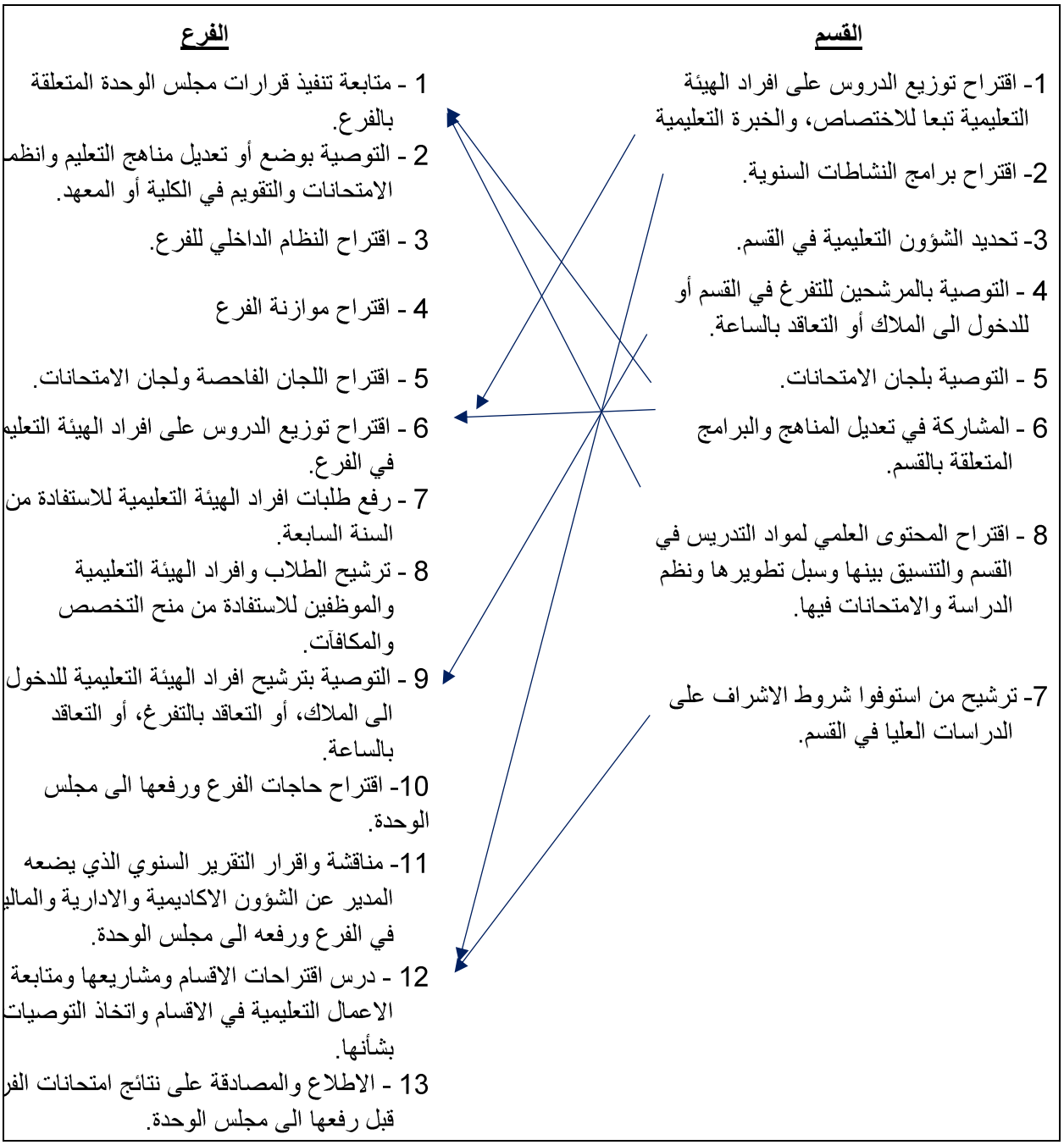
13) الاطلاع والمصادقة على نتائج امتحانات الفرع قبل رفعها الى مجلس الوحدة.

إذ أن، مثلاً، تقديم اقتراحات المناهج والبرامج التعليمية أو مقترحات الأبحاث في اختصاص معين لا يتيسر بشكل متقن إلا عبر القسم الأكاديمي المعني؛ كذلك الأمر بالنسبة لتقديم المقترحات الملائمة لقضايا الهيئة التعليمية أو الطلاب ذات العلاقة باختصاص القسم ومتطلباته. يبين الجدول أدناه رقم (12) مقارنة بين مهام مجلس القسم ومهام مجلس الفرع بالشكل الذي يُظهر تكامل العمل وأن أكثر اقتراحات ومتابعات الفرع الأكاديمية تنشأ عن نواتج المهام الموكلة الى القسم. مثلاً، أول المهام الموكلة إلى القسم هي "اقتراح توزيع الدروس على افراد الهيئة التعليمية تبعا للاختصاص والخبرة التعليمية"، ويقابلها المهمة السادسة لدى الفرع حول "اقتراح توزيع الدروس على افراد الهيئة التعليمية في الفرع"؛ كذلك بما يخص مهام القسم لناحية التوصية بالمرشحين للتعليم (المهمة الرابعة)، المناهج والبرامج (المهمة السادسة)، والمحتوى العلمي لمواد التدريس وتنسيقها وتطويرها ونظم امتحاناتها (المهمة الثامنة)، فإن الفرع يتابع عادة نواتجها من خلال المهمة التاسعة (التوصية بترشيح أفراد الهيئة التعليمية) والمهمة الثانية (التوصية بتعديل المناهج وأنظمة الامتحانات)، عداك عن المهمة (12) بلزوم "درس اقتراحات الاقسام ومشاريعها ومتابعة الاعمال التعليمية في الاقسام واتخاذ التوصيات بشأنها"، وهو لن يكون إلا مبنياً على ما سبق لأنه متعلق باختصاص القسم وبحقه في تشخيص المناسب والمشاركة في القرار الأكاديمي.

ينطبق عموماً هذا التكامل والمشاركة بين مجلسي الفرع والكلية أيضاً، وبين مجلسي الكلية والجامعة. يؤكد تقرير خبراء لجنة التقييم الفرنسية (HCERES) هذا الواقع خلال تحليلهم لمحاضر جلسات مجلس الجامعة، ونسبة إقرار البنود الواردة على جدول أعماله عبر مجالس الكليات، وهو ما سيتم التعرض له بالتفصيل لاحقاً.

الجدول 12.

تكامل مهام مجلسي القسم والكلية.



المصدر: إعداد الباحث بالاستفادة من قانون تنظيم الجامعة (67/75) والكلية، 2020

3) اتخاذ القرارات في الجامعة

قوانين تنظيم الجامعة

من ناحية أخرى، ورغم إبراز الأمين وآخرون (1999) مشكلة غموض مهام وصلاحيات القسم، أي الهامش المُتاح له، فإنهم أشاروا الى تميز الجامعة اللبنانية المستمر بممارسة مبدأ الزمالة والمشاركة في اتخاذ القرارات سواءً على مستوى مجلس الجامعة أو مجلس الكلية حيث رؤساء الأقسام، بما يتعلق بشؤون الجامعة كافة، وحيث أن رؤساء الأقسام هم الكادر الإداري والأكاديمي في نفس الوقت فإن ذلك يتيح لهم إطاراً تقريرياً أفضل على صعيد الوحدة الأكاديمية الأساسية في الجامعة. يتوافق هذا التشخيص مع دراسة نوفل (Nauffal, 2004) أن الجامعة اللبنانية تتصدر الجامعات في لبنان لجهة نظام إدارتها الذي يوفر فرصة مشاركة أفراد الهيئة التعليمية في حوكمة الجامعة.

ينسجم ما سبق مع منطلقات الحكومة لطرح مشروع قانون تنظيم المجالس الأكاديمية (2009/66) بأن "حصر القرار الجامعي بمجالس اكاديمية يحقق أكثر من غاية أهمها:

- جعل القرار الجامعي بعيدا عن المزاجية الفردية أو متأثرا باعتبارات شخصية.
- جعل القرار الجامعي معبرا عن المصلحة الحقيقية التي تتجلى في المذكرات الجامعية." (الجريدة الرسمية، 2009).

عموماً، عكس إقرار قانون (67/75) مناخاً استقلالياً للجامعة وأهلها، عبر عنه أشتي (2016) بظهور "تشكل الأساتذة الجمعي" من خلال "صيغة مجلس الكلية والمعهد ومجلس الجامعة"، حيث "كان لأساتذة كل قسم منهم شكلاً جمعيا يدير قسمهم، ولأساتذة كل كلية أو معهد شكلاً جمعيا يدير كليتهم أو معهدهم ولأساتذة الجامعة شكلاً جمعيا يدير جامعتهم، فقد كانت الهيئة المديرة لكل كلية أو معهد منوطة بالأساتذة فقط ويقتصر دور السلطة السياسية على اختيار العميد أو الرئيس من بين أساتذة تسميهم الهيئات الآنفة الذكر." لذلك يفيد، قبل التعرض بشكل مباشر إلى صلاحيات القسم مورد تطبيق إمكانية بناء بيئة

داعمة للإبداع، الإحاطة بقانون تنظيم الجامعة اللبنانية على صعيد هيكليتها ومجالس اتخاذ القرار فيها على المستويات المختلفة. ينوط قانون تنظيم الجامعة اللبنانية رقم (67/75) مع تعديلاته اللاحقة لا سيما القانون رقم (2009/66) مسؤولية إقرار كل شؤون الجامعة العامة والمقترحات الواردة من مختلف الوحدات الى رئيس الجامعة ومجلسها. تنص أبرز المواد حول مهام وآلية عمل مجلس الجامعة على أنه:

- يتولى إدارة الجامعة رئيس ومجلس (الجامعة) (المادة 9)،
- يتألف مجلس الجامعة بشكل أساسي من رئيس الجامعة رئيسا، وعمداء الكليات وممثلي أساتذة الكليات أعضاءً (المادة 14)،
- يقوم المجلس بمهام التنظيم الداخلي للجامعة والموافقة على مقترحات أنظمة الكليات، والمناهج الدراسية، وترشيحات أفراد الهيئة التعليمية، والمشاركات العلمية وغيرها مما يرد على جدول أعمال المجلس (المادة 17).

بدورهم يرأس العمداء مجالس كلياتهم المكونة بشكل أساسي من رؤساء الأقسام الأكاديمية وممثل عن الأساتذة؛ في حالة وجود فروع للكلية، يتشكل مجلس الوحدة بشكل أساسي من مدراء الفروع وممثلي الهيئات التعليمية فيها، ولا دور للأقسام عندئذ (المادة 29)، ويتشكل مجلساً للفرع برئاسة مديره وعضوية أقسامه وممثلين عن الهيئة التعليمية والطلاب ومركز الأبحاث حيث يوجد، يماثل شكل ومهام مجلس الكلية التي بدون فروع (المواد 75، 76، 77، 79)، لذا يغلب عادة على دور مجلس الكلية المكونة من فروع الطبيعة الإدارية الناتجة عن أعمال كل فرع بأقسامه الأكاديمية. بناءً عليه تشكل مهام مجالس الكليات – حيث أكثرية أعضائها من رؤساء الأقسام فيها، سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر (عبر الفروع) - مصدراً لأغلب مهام وأعمال مجلس الجامعة، إذ ينتج عنها معظم الاقتراحات التي تُدرج على جدول أعمال الأخير، ويبدو هذا واضحاً من خلال لائحة المهام المذكورة لمجلس الكلية، ومنها على سبيل المثال (المادة 32):

- وضع النظام الداخلي للكلية، مقترناً بموافقة مجلس الجامعة
- تقديم اقتراحات المناهج والأبحاث وأنظمة التعليم والتسجيل
- اقتراح مرشحي الهيئة التعليمية للإفادة من منح متابعة التحصيل
- اقتراح مشاريع التعاون والتبادل مع المؤسسات العامة والخاصة
- اقتراح عقود التعليم والتدريب
- ترشيح تعيين وترفيع الموظفين
- اقتراح أسماء الطلاب المتفوقين للاستفادة من منح التخصص

أوضح من ذلك ما جاء في الأسباب الموجبة لإقرار قانون تنظيم المجالس الأكاديمية (2009/66)، كما ورد أعلاه، حيث حازت صلاحيات وآليات عمل الفرع والقسم الحظ الأوفر من مواده، وبأن غياب النص على مستوى القسم والفرع "يجعل آلية اتخاذ القرار الجامعي مبتورة وناقصة"، لذلك و"لسلامة العمل ولمناعة القرار الجامعي من الضروري أن يبدأ باعتماد الجماعية في اتخاذ القرارات من اول درجات السلم"، بحيث "يبدأ اتخاذها وصياغتها من الاقسام فالفروع وصولا الى رئاسة الجامعة" (الجريدة الرسمية، 2009). في الوقت نفسه، كذلك اعتبر الأمين (2018) أن كتلة المديرين شكلت حاجزاً يمنع الرؤية بين العميد ورؤساء الأقسام رغم عدم إلزامية تمتع المدير بالصلاحيات والشروط الأكاديمية المتناسبة.

هذا الهامش المتاح في المادة (80) وما يليها حول مهام مجلس القسم عبر إلزامه بتقديم المقترحات والمشاركة في تنظيم وتطوير أعمال وأنشطة وقدرات الجامعة، باعتباره الوحدة الأكاديمية الانتاجية الأصغر في الجامعة بحسب موجبات القانون (2009/66)، تتوقف فعّالية الاستفادة منه للتأثير على أداء الجامعة ومخرجاتها على درجة المبادرة وجودة الأداء لدى إدارة القسم. إن مجلس الفرع ومجلس الكلية يتلقيان المقترحات الواردة من القسم، وليس لديهما غالباً أسباباً "تخصصية" لعدم تبني اقتراحات القسم حين

تتوفر فيها ما يتوافق مع دور الجامعة وأنظمتها، ومعايير الشفافية والإبداع. في نفس السياق، تجد دراسة نوفل (Nauffal, 2004, p. 122) أن طبيعة وجود مكاتب مدير وأعضاء مجلس الفرع، وأغلبهم رؤساء الأقسام، في مواقع العمل بين أعضاء الهيئة التعليمية والطلاب تجعل مقترحاتهم بمثابة القرارات الفعلية، رغم صدورها الرسمي عن المجالس الأعلى. أيضاً، وجد أهل الجامعة أنفسُهم في تقرير التقييم الذاتي (الجامعة اللبنانية، 2004) أنه يصعب على العميد، على الأقل، المتابعة التفصيلية لمختلف القضايا الأكاديمية والإدارية والمالية بسبب كثرة فروع الوحدات وأقسامها، رغم الصلاحيات الواسعة ذات الصلة المسندة إليه رسمياً، وهو ما يجعل الفرع يتقلد هذه المسؤولية عملياً، لا سيما على الصعيد الأكاديمي نظراً لوقوع الأقسام في نطاق مسؤوليته، والتي لم تكن صلاحياتها، رئيساً ومجلساً، واضحة ومحددة. حين صدور تقرير التقييم الذاتي (2004) في الجامعة اللبنانية لم يكن قانون (2009/66) لتنظيم المجالس الأكاديمية قد تقرر، وهو الذي تضمن مراجعة لسير العمل الإداري والأكاديمي وللصلاحيات المنوطة بالمواقع ذات الصلة وفقاً للواقع المستجد والتوسعي للجامعة، عداك عن الهامش الأكاديمي الذي تم تثبيته لصالح صلاحيات القسم، والتي كانت دراسة (الأمين وآخرون، 1999) أشارت الى غيابه.

لا يفترض أن يتم الاستفادة من هذا الهامش إلا بالطريقة التي تعزز مستوى ودور الجامعة، بالاستناد الى تدقيق المجالس الأعلى حتى رئيس الجامعة صعوداً. مسألة أخرى قد تعزز دور الأقسام في الهيكلية هي الامكانية المتاحة لزيادة عددها بالنظر إلى نشوء اختصاصات جديدة تأخذ مساراً مستقلاً، كما حدث مؤخراً في كلية الهندسة جراء إنشاء قسم جديد في اختصاصات البترول والغاز (الجامعة اللبنانية، 2014)؛ كما يمكن ذلك للفروع سواءً عند استحداث فرع جغرافي أو مركز أبحاث يوازي فرعاً (الزعبي، 2015)؛ تنطبق المسألة على مختلف الكليات بنسبة متفاوتة.

تقرير الاعتماد المؤسسي (HCERES)

من ناحيتها، وجدت لجنة (HCERES) خلال عملية تدقيق حالة الجامعة اللبنانية أن حوكمة الجامعة مبنية على تمثيل واسع لمكوناتها الأكاديمية، و"أن الهيكلية الادارية للجامعة (حوكمتها) منظمة بطريقة متعددة الطبقات وعنقودية متسلسلة تجعل حق المبادرة متاحاً عند أصغر مستوى تنظيمي"، بحيث "أن المقترحات بخصوص مختلف مجالات الحياة الجامعية (التعليم، البحث، الحياة الطالبية، تشخيص وطلب الموارد الإنسانية والمادية، الموازنات، ..) يتم مباشرة اقتراحها من الأقسام عبر المدير ومجلس الفرع الى الأعلى حتى تصل الى رئاسة الجامعة ومجلسها" ويتم إقرار أكثر من 90% منها كما وردت من الأقسام والوحدات (HCERES، 2018، ص. 7؛ 13)؛ ولأن مجلس الجامعة، المؤلف من 41 عضواً، مشكلاً بأغلبيته من عمداء الكليات (19 عميداً أو عميدة) وممثلي الأساتذة (16 ممثلاً أو ممثلة) في الكليات، عدا معاهد الدكتوراه الثلاث، فإن أي مقترحات ترد من الرئيس أو ممثلي الحكومة في المجلس (عدد 2) غير مضمونة الإقرار بالأكثرية. تبين المراجعة الواقعية لعمل مجلس الجامعة "أن جدول أعمال جلساته التي تنعقد كل أسبوع أو اثنين يكون مثقلاً بالبنود مما يستدعي استمرارها لحوالي 4 ساعات" وتضطره لإقرار أغلب المقترحات كما ترد إليه من الوحدات الجامعية، بالنظر الى عدم وجود هيئات فرعية مفوضة لإنجاز الكثير من المهام التخصصية التي تستهلك الفريق الإداري الرئاسي، وتصرفه عن قيادة التطوير والتغيير (HCERES، 2018، ص. 7). يكتسب استنتاج لجنة التقييم الفرنسية أهمية بالنسبة للبحث، أنه جاء بعدما كان الباحث حدد أسئلة بحثه ولم تكن لجنة التقييم الفرنسية راجعت ودققت حوكمة الجامعة اللبنانية وآلية اتخاذ القرار فيها.

يتضح أيضاً من تقرير (HCERES) حول الموارد المخصصة لوحدات الجامعة وتطبيقاتها لأنظمة العمل أنها متفاوتة سواءً بما يخص نظام قبول وحفظ ملفات الطلاب، والسياسات البحثية، أو المعلوماتية الإدارية أو نظام التعليم ولغته وتقييمه، أو حجم الموازنات، وغير ذلك (ص. 8؛ 11)؛ عدد من الوحدات

الجامعية أنشأت أقساماً للأبحاث (ص. 11) ولم تفعل أخرى، كما أن الجامعة تخصص موازنة سنوية بمقدار ثلاثة مليار ليرة لبنانية لدعم المتقدمين للأبحاث فرادى ومجموعات ومن مختلف الأقسام، وهو ما يتوقف استثماره بفعّالية عليهم. صحيح أن هذا الواقع يعكس عدم وحدة التطبيق والالتزام القوي والحاسم بالتوجه الاستراتيجي للجامعة، وأنه قد يختزن التعبير عن المشكلة المزمنة لغموض آليات العمل واستنسابية الاستفادة من الموارد، لكنه يؤكد وجود مساحة للعمل تتوقف على المبادرة والفعّالية لأعضاء الوحدة الجامعية. ففي حين يعبر مدراء أقسام ورؤساء لمراكز أبحاث في الكليات عن استثمارهم الواسع لهذا الهامش المتاح، يعكس آخرون حالة من الإحباط وانعدام الفرص لتطوير التعليم والبحث في أقسامهم، كما برز في عدد من المقابلات. يعكس موقع الجامعة على الانترنت هذا التفاوت أيضاً: إن إثراء صفحة كل وحدة جامعية على الموقع وتحديثها متروك في قسم كبير منه للكلية (ص. 8) وبالتالي لمبادرة أقسامها وحجم أنشطتهم ودرجة تفاعلهم.

كذلك أسهمت بيانات المقابلات التي أجراها الباحث باختبار المسألة الثانية (أن هامش اتخاذ القرار على مستوى القسم متاحاً بالقدر الذي يؤثر بشكل معتبر على أنشطة ومخرجات الجامعة)، حيث أبرزت تبايناً لناحية الغموض الذي يحيط بهامش عمل القسم ودرجة تأثير أساتذته على برامجه التخصصية وسائر شؤونه، مثل (ربما نحتاج لموافقة مجلس الكلية، ليس لي صلاحية لتعديل مضمون المقرر، فقط البعض يفعل ذلك..) الصادرة عن أساتذة غير منخرطين في الأنشطة الأكاديمية والإدارية أو غير مهتمين بمواقع أكاديمية وإدارية في القسم أو الكلية، أو مثل (بيرجع الموضوع لجدية الأستاذ ومواكبته للتعليم الحديث، بتقدر تعمل مختبر وأبحاث وتشرك الطلاب، بيقدر الأستاذ يعمل علاقات تعاون مع جامعات أخرى، ...) الذي عبر عنه "المخضرمون" أو ذوي العلاقة الفعّالة مع مسؤولي المواقع الإدارية أو السكرتاريا، وممن أبدوا استعداداً لمعالجة المشاكل الناشئة بالاستناد الى روح المبادرة، وهو ما يتوافق مع ناتج مقابلات التقييم

الذاتي لجهة عدم وضوح المهام والصلاحيات، وهذا ما كان دعا الباحث لعدم تكرار الجهد والاستفادة مما سبق سواءً في مشروع التقييم الذاتي وغيره وذكره قي فقرة أدوات الدراسة في الفصل الثالث. يتقاطع التباين بين شريحتي الأساتذة مع ما ورد في بحث أبي صالح (2016) عن "أحد الأساتذة قوله إن هذا البرنامج ومقرراته قد فرض عليهم فرضاً" بينما أمكن لآخر فرض المقرر الجديد الذي أوصى به؛ وكيف يقتصر أسلوب تعليم بعض الأساتذة على التلقين والمادة المنقولة عنه، بينما يتوسع آخر بمراجعة أبحاث ودراسة حالات واستعمال وسائل تعليم تفاعلية مع فتح الباب للمناقشات.

الغاية من هذه النقطة الاستدلال على هذا الهامش الأكاديمي والإداري المتاح لتنقيح وتوجيه برنامج تعليمي يحاكي تطورات العلم والسوق، عداك عن أي تعديلات أخرى. من ناحية رسمية، الأشخاص المقابَلين في المواقع الإدارية لا ينكرون توفر هذا الهامش، لكنه خاضع للاستنسابية. في نطاق هذا الهامش هناك مساحة لتطبيقات عديدة سواءً على صعيد المنهاج التعليمي أو غيره. يبرز بحث (أبي صالح، 2016) الجانب السلبي لاستثمار الهامش عبر إضافة بعض المقررات إلى المنهاج التعليمي أو توجيه مضمونها بما يتلاءم مع مصلحة بعض الأساتذة، أو "المرونة" في قبول تسجيل الطلاب خلافاً للشروط المحددة، لكنه يؤكد أيضاً وجود الهامش المتاح بغض النظر عن وجهة استخدامه.

يخلص إجمالي تحليل البيانات بخصوص المرحلة الأولى إلى أن هامش اتخاذ القرار على مستوى القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، متاحاً بالقدر الذي يؤثر بشكل معتبر على أنشطة ومخرجات الجامعة، بالاستناد إلى قوانين تنظيم الجامعة اللبنانية ووثائقها، تقارير الخبراء وعينة من المقابلات، والدراسات ذات الصلة التي استفاد منها الباحث.

ب. المرحلة الثانية: توافر موارد الممارسات الأساسية والأنشطة الداعمة للإبداع

يتركز تحليل المرحلة الثانية على أن الممارسات الأساسية والأنشطة الداعمة للإبداع هي بالمتناول (مقدور عليها) ولا تتطلب إصدار قوانين إضافية وإمكانات وطاقات غير متوفرة.

قوانين تنظيم الجامعة

توفر رئاسة وإدارة الجامعة الإطار الاستراتيجي والتوجيهي للجهود التي تبذل لبناء البيئة الداعمة للإبداع. ينعكس ذلك في المنح وأنشطة التكريم التي تنظمها الرئاسة وادارات الكليات لمتفوقي الجامعة اللبنانية أساتذة وموظفين وطلاباً ومتخرجين التي تحدث خلال يوم الجامعة أو غيره (الجامعة اللبنانية، 2019؛ 2018)، وفي جهودٍ أخرى لتحسين الجودة والشفافية، منها طلب إنجاز الاعتماد المؤسسي من قبل (HCERES)، وقبله تقرير التقييم الذاتي عام 2018، وقبلهما القرار 675 لتشكيل الهيئة المركزية للجودة والتخطيط والاعتماد بتاريخ 20 آذار 2012، وتقرير التقييم الذاتي عام 2004 بناء لقرار رقم 1440 (تشكيل لجنة عليا للتقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية) بتاريخ 16 أيلول 2002. تدل كل هذه الجهود على تأكيد هذا التوجه الاستراتيجي وعلى الهامش الأكاديمي والإداري المتاح والمفتوح لدى مواقع الهيكلية الأكاديمية في الجامعة لتطبيق المقاربات الملائمة لتحقق الجامعة أهدافها كما يشير قانون تنظيم الجامعة اللبنانية رقم (67/75) وتعديلاته (الجامعة اللبنانية، 2013). خلال أزمة كورونا الأخيرة، أشار رئيس الجامعة بشكل مباشر الى اعتماد اللامركزية وترك الأمور عند العمداء بالاستناد إلى المجالس الأكاديمية (الأقسام) عندهم لمباشرة التعليم عن بعد باستعمال الموارد التعلمية الملائمة (أيوب، 25 آذار 2020).

مؤخراً، خلال شهر آذار من العام 2020، وفي خطوة ترتبط بشكل مباشر بتهيئة البيئة الداعمة للإبداع عبر "الانفتاح على البحث والابتكار"، عقدت الجامعة اللبنانية اتفاقية تعاون مع برنامج إنجازات البحوث الصناعية اللبنانية (Lebanese Industrial Research Achievements)، بإشراف وزارة

الصناعة، تضمنت إنشاء 3 نوادٍ لطلاب وخرّيجي كليتي الهندسة والعلوم. يهدف هذا التعاون إلى إكساب الطلاب المهارات التي يتطلع إليها سوق العمل المحلي والخارجي وانخراطهم والأساتذة في ميادين الاقتصاد والصناعة وريادة الأعمال، عبر "القيام بمشاريع بحوث صناعية ومشاريع تخرّج مشتركة ذات طابع صناعي وتكون قابلة للتطوير الميداني في المستقبل لتصبح عمليًّا مشاريع صناعية منتجة على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي، وذلك بدعم مالي وخبرة عملية وتكنولوجية من الصناعات ذات الصلة، الأمر الذي يُكسبهم خبرة عملية أوسع في سوق العمل الصناعي فيجمعون بين النظري والتطبيقي ويضمنون بالتالي نجاح مشاريعهم المستقبلية التي تلبي حاجة المجتمع وتعتمد التقنيات الحديثة المعروفة عالميّا" بحسب توجيهات رئيس الجامعة الذي ربط بين هذا الإنجاز وعمليات الاعتماد وضمان الجودة التي تتابعها الجامعة؛ من جهته، اعتبر وزير الصناعة أن "للجامعة الوطنية دوراً حاضناً للمجتهدين، وأن إنشاء النوادي الثلاث في فروع الهندسة والعلوم والدكتوراه في العلوم والتكنولوجيا يهدف إلى تفعيل دور الطلاب في الجامعة اللبنانية واشراكهم في البرنامج" (الجامعة اللبنانية، 2020). هذه الخطوة الرسمية تعزز الإطار الاستراتيجي للبيئة الداعمة للإبداع في الجامعة اللبنانية بشكل نوعي، رغم أنها لم تُحدِث أي تعديل قانوني على مهام القسم وأساتذته، لأن إمكانية المبادرة متوفرة بالأساس لديهم. يشهد لذلك المبادرات التي سبقت تعزيز هذه الاتفاقية لناحية مشاركة عدد من أساتذة أقسام كلية الهندسة وفرقهم المتعددة من الطلاب في مشاريع ومنافسات ((Lebanese Industrial Research Achievements (LIRA) السنوية والفوز بالعديد من جوائزها (كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2020). منذ تأسيسها عام 1997 بالشراكة بين وزارة الصناعة، جمعية الصناعيين اللبنانيين، المجلس الوطني للبحوث العلمية ومصرف لبنان، تنظم (LIRA) معرضاً سنوياً لمشاريع الأبحاث التطبيقية (مشاريع تخرج، أبحاث دكتوراه، ...) المنجزة من طلاب كليات الهندسة والعلوم في الجامعات اللبنانية الشريكة وفقاً لاحتياجات الشركات المنخرطة ضمن جمعية الصناعيين اللبنانيين؛ يجري خلال المعرض تحكيم المشاريع ومنح الثلاث الأوائل في كل حقل

صناعي جوائزاً نقدية، بالإضافة إلى جائزة لكل مشرف على أفضل مشروع في حقله. يبين الشكل رقم (16) مشاركة الجامعة اللبنانية، وضمناً الهندسة لأنها الكلية المعنية بالدرجة الأولى بتطوير الصناعة، في برامج (LIRA) منذ بدايتها عام 1997 (LIRA, 2020)، ويبين الشكل (15) نموذجاً عن المشاركات الأولى لفرق كلية الهندسة، أساتذة وطلاباً، في منافسات (LIRA) (كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية، 2020). أيضاً، تعتبر الجامعات اللبنانية الخاصة، ولا سيما الجامعة الأميركية في بيروت (AUB)، المشاركة في منافسات برنامج (LIRA) من قصص النجاح على صعيد توفر البيئة والفرص الابتكارية في لبنان (Elhajj and Asmar, 2012).

الشكل 15.

مشاركة الجامعة اللبنانية في منافسات ومعارض منتدى LIRA.

LIRA 1 - LIRA 8 Forums

EVENT	UNIVERSITY / ACADEMIC INSTITUTION
LIRA 1 Date : 9 – 12 October, 1997	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB)
LIRA 2 Date : 13 – 15 November 1998	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Ecole Technique Supérieure Amilieh (ETS) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • University of Balamand (UOB)
LIRA 3 Date: 19 – 25 October 1999	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University(BAU) • Ecole Technique Supérieure Amilieh (ETS) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • University of Balamand (UOB)
LIRA 4 Date: 18 – 23 July 2000	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Ecole Technique Supérieure Amilieh (ETS) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • University of Balamand (UOB)
LIRA 5 Date: 27 November – 2 December 2001	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Ecole Technique Supérieure Amilieh (ETS) • Islamic University of Lebanon (IUL) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • Universite du Saint Esprit Kaslik (USEK) • University of Balamand (UOB)
LIRA 6 Date: 21-24 October 2003	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Islamic University of Lebanon (IUL) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • Universite du Saint Esprit Kaslik (USEK) • University of Balamand (UOB)
LIRA 6 Date: 21-24 October 2003	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Islamic University of Lebanon (IUL) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • Universite du Saint Esprit Kaslik (USEK) • University of Balamand (UOB)
LIRA 7 30 November – 4 December 2004	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Cortbawi College • Higher Industrial College • Institut Universitaire de Technologie • Institute of Applied Sciences & Technology • Islamic University of Lebanon (IUL) • Lebanese American University (LAU) • Lebanese Internation University • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • Universite du Saint Esprit Kaslik (USEK) • University of Balamand (UOB)
LIRA 8 23 November – 27 November 2005	• The Lebanese University (UL) • American University of Beirut (AUB) • Beirut Arab University (BAU) • Business And Computer University • Cortbawi College • Ecole Technique Superieure Amlieh • Hariri Canadia University • Higher Industrial Technical institute • Institute of Applied Sciences & Technology • Islamic University of Lebanon (IUL) • Lebanese American University (LAU) • Notre Dame University (NDU) • Saint Joseph University (USJ) • Universite du Saint Esprit Kaslik (USEK)

المصدر: برنامج (LIRA)، 2020

الشكل 16.

مشاركات كلية الهندسة في منافسات منتدى LIRA.

LIRA 2

- Mechanical Engineering: Blow Moulding Machine
  - Students: Bechara Yared, Pierre Nehmetallah, Ayad Maalouf
  - Supervisor: Tanious Gemayel
  - Sponsor:
- Mechanical Engineering: Poinçonneuse Perceuse Combinataire à 3 bitêtes chercheuses dans l'espace tridimentionel
  - Students:
  - Supervisor: Antoine El- Dairi
  - Sponsor:
- Electrical & Electronics: Dies Forme
  - Students: Georges Fares, Milad Fares.
  - Supervisor:
  - Sponsor:

LIRA 3

- Patents Copyrights: Thermec
  - Students:
  - Supervisor: Khalil Khoury.
  - Sponsor:
- Software: Mapping and Signal Processing of the EEG
  - Students: Gaby Marad, Joseph Tayeh, Dany Choufan.
  - Supervisor:
  - Sponsor:
- Mecatronics: Cups Counter
  - Students: Antoine Shawbish, Sharbel Rouhana, Ziad Nahas.
  - Supervisor:
  - Sponsor:
- Mecatronics: Cans Filler
  - Students: Elie Abdallah, Roger Boustani, Roland Khoury.
  - Supervisor:
  - Sponsor:
- Maquette de Perçage des Circuits Imprimés
  - Students: Diaa Azam.
  - Supervisor:
  - Sponsor:

المصدر: كلية الهندسة–الجامعة اللبنانية، 2020

سمة هذه المبادرات الداعمة للبيئة الإبداعية لا تقتصر على الكلية وأقسامها. برز منذ العام 2019 تفعيل نشاط مركز المهن والابتكار وريادة الأعمال (MINE) في الجامعة اللبنانية الذي تبرز إعلاناته وأخباره عن البرامج التدريبية والتوجيهية بالشراكة مع هيئات تربوية وقطاعات إنتاجية على الصفحة الرئيسية لموقع الجامعة اللبنانية على الانترنت، بالإضافة الى التبليغ عنها عبر البريد الالكتروني للجامعة (الجامعة اللبنانية، 2019، 2020). تأسس مركز المهن بنسخته الأولى عام 2014 برعاية الوكالة الجامعية الفرنكوفونية (AUF) الفرنسية ليكون في خدمة الطلاب من أجل التعرف على حاجات سوق العمل المتغيرة (الجامعة اللبنانية، 2014)، واستمر عمله التوجيهي محدوداً. في أواخر العام 2018 تم إنشاء مركز المهن والإبتكار وريادة الأعمال (Centre de Métiers, d'INnovation et d'Entrepreneuriat) في الجامعة اللبنانية وفق القرار رقم 4180 بعد موافقة مجلس الجامعة بتاريخ 13 كانون الأول 2018، ليعمل "مع جميع كليات ومعاهد الجامعة على تفعيل التعاون مع المؤسسات الإنتاجية وعالم الأعمال، وتحسين قابلية توظيف الطلاب واندماجهم المهني؛ يهدف المركز أيضًا إلى تطويرُ قدرة الإبتكار والإبداع في الجامعة ونشرُ ثقافة ريادة الأعمال فيها، إضافة إلى خلق وتفعيل وحدة الجامعة اللبنانية للترغيب والتوجيه السلوكي وتوفير الدعم للمشاريع المُبتكرة (الجامعة اللبنانية، 2019). أجرى حتى أواخر 2019 تدريباً لحوالي 1000 طالب وطالبة من مختلف الكليات على المهارات الابتكارية وريادة الأعمال، بالتعاون مع عدد من المؤسسات المحلية والعالمية. أحدث أنشطته الداعمة لبيئة الإبداع كان عملاً مشتركاً مع كليات الهندسة والعلوم والتكنولوجيا ونوادي طلاب ومنظمة أهلية ودولية داعمة (شكل رقم (17))، وتم تأجيله بسبب إجراءات الوقاية من عدوى انتشار جرثومة الكورونا (Corona virus). يبين الشكل أدناه البرنامج الذي يتضمن بعضاً من المهارات المحفّزة على تفاعل الطلاب وإشراكهم وتعزيز الثقة بهم وثقتهم بأنفسهم.

الشكل 17.

إعلان عن نشاط مركز المهن والابتكار وريادة الأعمال (MINE).

المصدر: موقع الجامعة اللبنانية على الانترنت، 2020

تقرير الاعتماد المؤسسي (HCERES)

أيضاً، وفي سياق توفير البيئة الجامعية الداعمة للإبداع، أبرز تقرير الاعتماد الفرنسي (HCERES) حرص رئاسة الجامعة وسعيها الى "أفضل التعليم وأفضل الأبحاث" من خلال مباشرتها تشكيل لجنة ضمان الجودة عام 2012، واعتبارها تقييم لجنة الاعتماد الفرنسية خطوة إضافية مهمة في هذا الاتجاه، وهو ما يؤكده كذلك أهل الجامعة في المقابلات التي جرت في سياق تقرير التقييم؛ يأتي ذلك في إطار تطلع الجامعة إلى ممارسة دورها بامتياز على المستوى الوطني والعالمي (HCERES، 2018، ص. 6). لكن أيضاً، ربما يشير ذلك ضمناً إلى عدم بلوغ المطلوب لناحية مستوى البيئة والمخرجات الإبداعية لأسباب عديدة تعرض لها الباحث عند مراجعة الأدبيات السابقة ومناقشة مشكلة البحث وأسئلته، وكما أوصى التقرير. أشار التقرير الى كثرة المهام الملقاة على عاتق مجلس الجامعة وتنوع اختصاصاتها، مثل متابعة تطبيق الأنظمة، تطوير الأنشطة الأكاديمية، التوظيف، الموازنة، الرواتب، العلاقات والشراكات الخارجية، إلى جانب الإشراف على جميع وحدات الجامعة، مما يجعل تحقيق تطلعات الجامعة المستقبلية بهذه الصيغة وآلية العمل أمراً متعذراً؛ يدرك مجلس الجامعة هذه المشكلة، ويعمل على تأسيس مكاتب متخصصة تحمل هذه المسؤوليات (الإدارة والجودة، العلاقات الدولية، البحث العلمي، القوانين والأنظمة، الإعلام) (HCERES، 2018).

أما بما يفيد اختبار المرحلة الثانية من إمكانية التطبيق المتعلقة بإمكانية تنفيذ الممارسات الأساسية والأنشطة الداعمة للإبداع ضمن الهامش المتاح، فإنه حين وجد التقرير تبايناً في الموارد المتاحة وآليات العمل بين الكليات سواءً على صعيد تنظيم عمل الأساتذة، أو ملفات الطلاب، أو البرامج البحثية أو الأنظمة المعلوماتية المعتمدة، واستدلّ به الباحث أعلاه إلى أن هذا التفاوت يدل على ضعف التنظيم، لكنه في نفس الوقت يثبت الهامش المتاح للعمل، يمكن القول هنا أن العمل المتاح قابل للتوجيه والاستثمار إيجاباً في بيئة تنافسية داعمة للإبداع وهو ما يتوقف على أداء أعضاء وإدارة الوحدة الأكاديمية بدءً من أصغر مستوياتها.

لذلك نجد في بعض الأقسام نشاطاً وفعالية، سواء على صعيد المشاريع والمنافسات داخل الجامعة أو خارجها، أو على صعيد علاقات أساتذة القسم وتعاونهم مع نظرائهم في الجامعات الأخرى في لبنان والخارج، أو على صعيد صفحة الكلية نفسها، كما لدى الهندسة والعلوم، بينما نفتقد ذلك لدى العديد من الكليات الأخرى. نفس التقرير الفرنسي أشار إلى هذا الجانب عندما اعتبر أيضاً أن مهمة البحث، كما مهمة التعليم ومنظومتها المعلوماتية، متروكة إلى مبادرات أقسام الجامعة وحتى الأفراد أنفسهم، وأن توفر هذا الاهتمام لديهم ونمط الإدارة التشاركي للجامعة اللبنانية يبقى جزءً من الاستراتيجية المطلوبة لتمكينها من أنجاز مهامها وإحراز مكانتها التعليمية والبحثية (HCERES، 2018).

تقرير مؤسسة اعتماد برامج الهندسة (Commission des Titres d'Ingénieur)

يساهم أيضاً في هذا التحليل تقرير اللجنة الفرنسية لمؤسسة اعتماد برامج الهندسة (Commission des Titres d'Ingénieur, 2019) بشكل مباشر، لأنه يراجع ويدقق مضمون وبيئة برامج التعليم التخصصية والأبحاث والموارد ذات الصلة، أي منهج التعليم في كلية الهندسة بإطاره الواسع. ذكر الباحث في الفصل الرابع شرحاً حول أهمية التقرير والمعايير التي يعتمدها والمجالات التي يغطيها بالاستفادة من البيانات المتنوعة وزيارة خبرائهم الذين عقدوا اجتماعات مع الأساتذة والطلاب والموظفين والخريجين وشركاء كلية الهندسة في القطاعات الصناعية والهندسية والبحثية، بالإضافة إلى أنه يوفر للكلية الأرضية للتعاون العلمي والتبادل الطلابي مع الجامعات العالمية، مما يفتح أفقاً وطموحاً لزيادة الحافزية والاتجاهات الابتكارية (مبيض، 2012).

بعد أن شرح الباحث منهجية انجاز التقرير في الفصل الرابع، بيّن التحليل الرباعي فيه أن مجمل برامج التخصص في كلية الهندسة تتميز بنقاط قوة مهمة وأهمها الحافزية العالية والاستعدادات الجيدة لدى عموم الأساتذة والطلاب وقربهما من بعض، لكن من أهم نقاط ضعفها اعتماد كثرة المحاضرات (بنمط

التلقين) ونسبة غير كافية من التطبيقات، وقليل جداً من التعليم/التربية الإبداعية، بالإضافة إلى الانخراط في أبحاث غير موجهة؛ ذكر التقرير أيضاً أن الفرصة متوفرة لتطبيق الإصلاحات المقترحة لكل برنامج أكاديمي تخصصي، إلى جانب وجود دعم قوي (شراكة) من قطاع الأعمال والإنتاج، ويقابل ذلك مخاطر وضع لبنان الاقتصادي المزمن والمستجد. تم استصحاب تحليل اللجنة لوضعية البرامج التخصصية المختلفة بمجموعة من التوصيات تمحورت حول معالجة الضعف والاستفادة من الفرص المتاحة سواءً لما هو مشترك بينهم أو ما يختص بكل برنامج.

تمثل البرامج التخصصية محور عمل الأقسام، وبذلك يكون التقرير قد درس حالة كل قسم في كلية الهندسة. وحيث أن التوصيات لم تلحظ الحاجة إلى تعديلات هيكلية عليا أو تشريع قوانين جديدة، بل ركزت غالباً على توجيه الاستعدادات، وتعديل أساليب التعليم والبحث، وتنمية مهارات الطلاب، فإن ذلك يؤكد اعتماد محورية القسم لتشكيل البيئة الداعمة للإبداع وتكوين الشخصية المستقبلية للمهندس. يتوافق ذلك مجدداً مع ما ظهر في بحث أبي صالح (2016) كيف يقتصر أسلوب تعليم بعض الأساتذة على التلقين والمادة المنقولة عنه، بينما يتوسع آخر بمراجعة أبحاث ودراسة حالات واستعمال وسائل تعليم تفاعلية مع فتح الباب للمناقشات. تشير هذه المسألة إلى الهامش الأكاديمي والإداري المتاح لتنقيح وتوجيه برنامج تعليمي يحاكي تطورات العلم والسوق، عداك عن أي تعديلات أخرى.

تقرير التقييم الذاتي 2004

ساعد التقييم الذاتي للجامعة اللبنانية، بحسب التقرير التوليفي (الجامعة اللبنانية، 2004)، على تحقيق ثلاثة أمور: الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في عمل الجامعة، تكوين قاموس من المصطلحات ومن المقاربات يشكل إدراكاً جديداً حول شؤون الجامعة وشجونها، والتقدم بمجموعة من التوصيات "الذاتية" بلغت 13 توصية عامة وأساسية بهدف تطوير الجامعة في المستقبل.

لكن التقرير أظهر أيضاً وضمناً، وعن طريق كشف الخلل في التنظيم وغموض الصلاحيات، التباين بين الأقسام والكليات النشطة وغير النشطة، منعاً لتعميم الصورة المظلمة، وتقديراً للجهود الحثيثة التي قامت بها بعض الكليات. "من المحتمل أن تجد مادة تعلم في فرع، وأخرى مكانها تعلم في فرع آخر، وأن تجد اسماً لمادة تعلم بمضمونين مختلفين، ومقررات مكتوبة بخط اليد توزع على الطلاب، وتنسخ هي نفسها من سنة إلى سنة، ومناهج توضع هنا بأهداف، وهناك من دون أهداف، وكذلك التخصصات والبرامج، وأساليب تدريس وامتحانات مختلفة". "هناك كليات قامت بجهود حثيثة لتحديث أنظمة التعليم فيها، بما يشمل الكثير من العناصر المشار إليها أعلاه"، كما جاء في تقرير أهل الجامعة أنفسهم.

كيف يمكن لبعض الكليات والأقسام أن تحدّث أنظمة التعليم وغيره فيها ولم يمكن لأخرى رغم وحدة المرجعيات القانونية والإدارية والأكاديمية؟ ماذا يعني ذلك؟ يعني أن هناك مساحة للعمل "المستقل" أو "للصلاحية" أو "للتقرير العملي" بحسب تعبير نوفل (Nauffal, 2004)، بشأن الموضوعات المهمة للأقسام والكلية، كما سبق إثباته في المرحلة الأولى، يجعل الوحدات الجامعية عند إنجازها بمهنية ومسؤولية في موقع متقدم ومتمايز، ويعني أيضاً أن هناك بفضل هذا الإنجاز بيئة داعمة ومحفزة للحياة الجامعية؛ بعض الكليات استفاد من تلك المساحة، وبعضهم لم يستفد.

الآن، وبعد حوالي عشرين سنة من إنجاز التقييم الذاتي أعلاه، نجد هذا التباين رغم التطوير القانوني لتنظيم الجامعة اللبنانية. هناك بعض برامج الماستر التي تستقطب بكثافة، وأخرى لا تجد من يلتحق بها، ليس بسبب الإدراك العميق لدى الطلاب بمضمونهما، بل بسبب تباين جاذبية طريقة التعليم فيهما. "إذا ذاق الطالب حلاوة التفكير"، بحسب تعبير منسق أحد برامج الماستر، تعلق بالتحصيل العلمي وأصبح أقرب إلى الابداع والابتكار.

تقرير التقييم الذاتي لكلية الهندسة 2004، 2013

عكس الجزء الخاص بكلية الهندسة من تقرير التقييم الذاتي للجامعة اللبنانية عام 2004 فتوراً متمايزاً عن تقرير التقييم الذاتي للكلية للعام 2013. أحاطت الأسئلة بشكل جيد بالمعايير المطلوبة للجامعات العالمية لناحية تغطية المجالات المعتمدة (الرسالة والمهام والأهداف، الإدارة، الهيئة التعليمية، الطلاب، التعليم، البحث العلمي، الحياة الجامعية، المباني والمرافق والتجهيزات، المكتبة، الموارد والإنفاق)، لكن الإجابات المتوفرة جاءت مقتصرة على "نعم" أو "كلا" أو جمل قصيرة، ولم يتم الإجابة في مواضع عديدة. تقرير مجال التعليم، مثلاً، يبين إهمال الإدارة وبعض أفراد الهيئة التعليمية لتقييم أساليب التدريس، وتوصيف المقررات، أو عدم الإلمام حينها بإجراءات ضمان الجودة، حيث اقتصرت الإجابة عليها بـ"جدية الامتحانات التي تجري". كما تبين سابقاً، الهامش "السلبي" يفسّر أيضاً الهامش المتاح.

أما تقرير العام 2013 الذي جاء بمبادرة من الكلية في سياق سعيها لموافاة معايير الاعتماد العالمية مستقبلاً، وضمن مشاركتها في مشروع تمبوس (Tempus) الأوروبي لتجويد أدائها ولا سيما على محور التعليم والتعلّم، فإنه يعرض شرحاً حول مناهج البرامج التخصصية المتوفرة، وأساليب تعليمها (معرفة، مهارات وكفايات)، والمشاركات التطبيقية للطلاب (Younes et al., 2013). يظهر جلياً من التصور المرسوم لمتخرجي الكلية حينها، في فصل المقدمة (Introduction) وفصل مهمة وأهداف الكلية (Mission And Overall Aims Of The Engineering Programme) من التقرير، التركيز فقط على الكفايات والمهارات العلمية التخصصية وعدم العناية بشكل كافٍ بمهارات اقتصاد المعرفة الابتكارية، مثل التفكير الناقد وحل المشاكل، المهارات الاجتماعية والقيادية، ريادة الأعمال وغيرها مما أشار إليه لاحقاً تقرير مؤسسة اعتماد البرامج الهندسية (CTI) الفرنسية؛ كذلك يشير التقرير إلى إهمال التشريعات الحكومية لذكر مسار أساسي في البيئة الداعمة للإبداع وهو البحث العلمي، لكن رغم ذلك تمارسه الهيئة التعليمية (فقرة التعليم والتعّلم) وتستفيد من الهامش المتاح لذلك. بالنسبة للبرامج

التخصصية، تعود إدارتها وتجويدها عملياً إلى القسم المعني، لأن لا قدرة لمجلس الكلية على متابعة هذه التفاصيل (فقرة البرامج الأكاديمية)، وعلى الهيئة التعليمية في الأقسام أن تحدّث باستمرار مقرراتها الدراسية وأساليب نقل المعرفة إلى الطلاب (فقرة الموارد البشرية). أخيراً، تعرض التقرير لمشاريع التخرج التي تتيح للطالب فرصة جدية للبحث العلمي والابداع والابتكار؛ توفر الكلية للطلاب فرص تعاون ودعم من القطاع الصناعي اللبناني، ومن جامعات في الخارج، ولا سيما في فرنسا.

مع أن تقرير التقييم الذاتي للكلية أبرز العديد من متطلبات تطويرها، إلا أنه في نفس الوقت أظهر المساحة التي يعمل فيها الأساتذة والطلاب لإظهار أبحاثهم وإبداعاتهم، بدون انتظار الموارد والتشريعات الإضافية.

تجربة* LMD *في الجامعة اللبنانية

ربما يكون أيضاً أحد مصاديق الاستنتاج أعلاه هو ما برز من خلاصة تجارب تطبيق نظام التدريس الجديد (LMD) في كليات الجامعة اللبنانية، بغض النظر عن تقييم النظام نفسه. قبل ذلك، يفيد التعريف بالنظام الجديد، حيث يمثل اختصاراً للدرجات الجامعية الثلاث: إجازة، ماستر، ودكتوراه (License, Master, Doctorate) التي تعبر عن مستويات التعليم الجامعي المعتمدة. يتم العمل بهذا النمط التنظيمي للتعليم العالي منذ عقود في الدول الأنغلوسكسونية، واعتمده الاتحاد الأوروبي عام 1999 بعنوان "إعلان بولونيا" (Bologna Declaration). يهدف النظام الجديد إلى اعتماد وحدات قياس متفق عليها، سواءً كمقررات أو كدرجات علمية (شهادات)، بما يسهّل انتقال الطلاب بين المسارات التخصصية في نفس الجامعة وجامعات أخرى ومعادلة الشهادات (European Union, 2015).

تم تبني نظام (LMD) في الجامعة اللبنانية بموجب مرسوم 14840 (28 حزيران 2005) ومراسيم أخرى تنص على الإجراءات التفصيلية ضمن الوحدات الجامعية (الجامعة اللبنانية، 2013)؛ وجاء في الأسباب والإيجابيات لتبني النظام، بحسب اللجنة العليا لتطوير البرامج والمناهج، أنه:

- يتوافق مع أنظمة التعليم العالي السائدة في العالم، بما يسهل معادلة المقررات والشهادات؛
- يوفر المرونة في نظام التعليم ويدعم فتح الكليات والأقسام الأكاديمية على بعضها البعض؛
- يؤمن انسياب أفضل للطالب في مساره ويسهّل إعادة توجيهه وبناء مهاراته وفقاً للمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية (مقررات إلزامية واختيارية وحرة، نظري وتطبيقي، إشراك الطالب في العملية التعلمية، ...).

يساهم هذا التبني بحد ذاته بتوفير بيئة داعمة ومواكبة للبيئة العصرية العالمية للتعليم الجامعي، بما يعنيه حرفياً ومعنوياً.

عُقدت في كلية التربية بتاريخ 27-5-2016 ورشة حول الموضوع بعنوان "تقييم تجربة تطبيق نظام "LMD" في الجامعة اللبنانية: خبرات وعبر"، بحضور رئيس الجامعة وعمداء ورؤساء أقسام وعدد من الأساتذة المهتمين. شارك في الورشة متحدثاً ممثلين عن أغلب الكليات، وحضرها الباحث مستمعاً.

خلصت الورشة إلى استنتاجات جداً مهمة تعكس طبيعة مناقشات الجامعة اللبنانية ومشاركة أهلها في تطويرها، لكن يقتصر الباحث منها على ما يتعلق بموضوع البحث، كما يلي:

- لم يمكن تطبيق نظام LMD في جميع الكليات وفي نفس السنة.
- يوجد حاجة إلى معرفة المكوّنات العلمية للاختصاصات التي يتطلبها سوق العمل.
- يلزم أن يتوفر تعدد وتداخل المسارات التخصصية على مستوى الماستر، وكيف يتم ذلك؟
- تحولت السنة الأولى ماستر (M1) إلى سنة ترميم لما فات أو ضعف خلال السنوات الثلاث الأولى (الإجازة).
- تُعتبر كثير من العقبات محض شخصية أكثر منها إدارية وتنظيمية، تتعلق بالتجارب والهمة الشخصية للأستاذ الجامعي: فترة المداومة في الجامعة، مكان التعليم، قلة متابعة الأبحاث والتدريب، وذلك رغم كون الأستاذ متفرغاً (أو ملاك).
- يتسبب التفريع بهبوط المستوى بسبب استغلال الأساتذة للهامش المتاح لهم لمراعاة منطقة الفرع.
- يعوّق الخلل في حضور الطلاب التقييم المستمر.

- لا يتوفر مقررات تطبيقية بالقدر الملائم.
- يقاوم الأساتذة التحول إلى النظام الجديد بسبب خفض ساعات تعليمها نتيجة اعتماد مدة ثلاث بدل أربع سنوات، مثل اختصاص التمريض، لكن التعويض تم عبر إنشاء الماسترات، وسنة إجازة تخصصية (خاص بكلية الصحة).
- اقتضى نظام LMD تخفيض عدد سنوات الدراسة من ستة إلى خمسة في كلية الصيدلة.
- أدى اعتماد كلية الصيدلة على مرجعيات معيارية عالمية لتعديل مهام الكلية وأن تكون الكلية "نجمة البحث".
- جرى الانتقال في كلية الصيدلة على مرحلتين: LMD1 و LMD2
- تم اعتماد مسارات في الصيدلة حسب سوق العمل

ضمن هذه العينة من الخلاصات يتبين أن أغلب غير المنجز لا يعود إلى معوّقات قانونية أو إدارية عليا، بل يعتمد إنجاز قضاياها العالقة على إدارة وأساتذة القسم والكلية وممارساتهم وفقاً للموارد المتوفرة؛ كما أن التجارب الناجحة تميزت بالإنجاز من نفس الكلية وأقسامها، مثل كلية الصيدلة. البنود الثمانية الأوائل، عدا مسألة حضور الطلاب، يتوقف تفعيلها بشكل كبير إلى درجة انخراط الكلية وأقسامها في مشروع تطوير البيئة الجامعية.

بناءً عليه، يكون جواب السؤال البحثي الثاني بأنه تتوفر بدرجة عالية إمكانية تطبيق التحوّل لبناء وتطوير نموذج بيئة جامعية داعمة للإبداع والابتكار في الجامعة اللبنانية من خلال الدور والهامش المتاح للقسم كما بينته الدراسات والبيانات الخاصة بحالة الجامعة اللبنانية. يدعم هذا الاستنتاج الفقرة التالية عن المقارنة مع دراسات وتجارب أخرى.

3) السؤال البحثي الثالث

ما هي النظرية (الجديدة) التي تدعم طرح النموذج المقترح لإحداث بيئة الإجتهاد والإبتكار في الجامعة؟

يرتكز بناء النظرية بحسب ماكسويل (Maxwell) إلى عنصرين: الأول، هو صلاحية المفاهيم التي يتم الاستناد إليها لتحديد جودة البيانات المستخدمة؛ الثاني، هو العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة (Martella, et al, 2013). سبق للباحث شرح العنصر الأول والتثبت منه عند طرائق البحث في الفصل الرابع. هنا يتم تظهير أصالة التنظير والترابط بين المفاهيم في إطار النموذج التغييري المقترح.

أولاً، إن أصالة البحث هنا هي استحضار العوامل والمؤثرات في بوتقة إطار نموذج جديد (برادايم)، وفي إطار تطبيقي جديد، أي ظروف الجامعة اللبنانية، شأنها شأن الابداع والابتكار الذي أصبح تعريفه اليوم لا يقتصر على ابتكار منتج جديد، بل يشمل توفير الحلول لكثير من القضايا بأساليب ابتكارية (تغييرية) مختلفة (Kotsemir, Abroskin, & Dirk, 2013)، وباعتبار أن الإبداع في آليات العمل من أكثر أنواع الإبداع المرتبطة بالبيئة الجامعية (Martinez, 2013) ، وهو ما يشكل إضافة معرفية ذات حاجة حيوية.

ثانياً، يؤسس للترابط بين المفاهيم في النموذج التغييري المقترح دراسات عديدة (Martinez, 2013; EDUCAUSE, 2010; Graaff & Cowdroy, 1997)، مخصصة لفهم آلية التحول نحو الابتكار التربوي، إذ وجدت أن تلك الآليات ترتبط بنظريات وتطبيقات الإدارة وإدارة التغيير المنظمي، الذي طالما افتقدته شريحة الباحثين لقضية الجامعة اللبنانية ضمن متخصصيها، إذ كانوا غالباً من الفئة المتخصصة تربوياً بالكامل وليس من الفئة المتعددة الاختصاصات، ولا سيما الإدارة والهندسة، والمواكبة لعالم الأعمال

والمنظمات، خصوصاً أن أهم عنصرين تعاني منهما الجامعة هما تطوير آليات العمل والإنتاج الابتكاري المؤسسي.

ثالثاً، اتبعت هذه الدراسة نظرية مشتقة من نماذج عمل الهندسة البرمجية، وما اتبعته مؤسسات أضحت هائلة بفعل تراكم قصص نجاحها الصغيرة. سبق للهندسة البرمجية أن اتبعت تقليد إعداد الحلول البرمجية للجهات الطالبة دفعة واحدة وهو ما كان يستهلك وقتاً طويلاً، ثم مع احتمال أن لا يتوافق الإعداد مع المطلوب في بعض التفاصيل مما يستدعي انتظارا إضافياً لإجراء الإصلاحات. البيئة الحالية للأعمال والسريعة التطور أضحت لا تتحمل هذه الآلية، وإلا قد يصبح المنجز البرمجي خارج الجدوى قبل استخدامه. حل هذه المشكلة استدعى دينامية عمل جديدة للهندسة البرمجية تدعى المقاربة "الرشيقة" (Agile Approach)، وهي تتوافق مع التغيّر المتسارع باستمرار الذي يتسم به هذا الزمن. هذا النمط من المقاربات ليس فقط يباشر ويضع حل المشكلة على السكة، بل يوفر الدينامية المستمرة لتشخيص المشاكل والتحديات (Draheim, 2010) في حينها دون أن تتحول ثانية إلى حالة مزمنة؛ الأهم من ذلك، أن المقاربة الرشيقة توفر المناخ الملائم للتغيير في المنظمات، بل تحولت إلى موجّه قوي لعملية إدارة التغيير (Balje, Carter, and Velthuijsen, 2015).

هل تصلح المقاربة الرشيقة لمعالجة مشاكل الجامعة اللبنانية، وما هو الذي يدعّم هذا الرأي؟ استدعت هذه الدراسة ركيزة أساسية (القسم) في هيكلية ودور الجامعة، كما بين تحليل البيانات، وذات تأثير أساسي على مبيّنات مؤشر الإبداع، كما هو واضح من الشكل رقم (9) في الفصل الثالث، وعالجت فعاليتها بما لا يتضارب مع أيٍ من الركائز الأخرى، بل أنها تدفعها إلى تحسين فعاليتها، وللأسباب التي ذُكرت في الفقرة أعلاه. هكذا تؤدي هذه الركيزة دورها دون انتظار سائر الركائز، وتدعم التحول إلى معالجة ركيزة أخرى بثقة مصحوبة بقصص نجاح وبيئة داعمة، لأن ما نواجه من مشاكل في قضية الجامعة اللبنانية ليس تأسيسياً ولا إنشائياً حتى يصعب المباشرة به بهذه الطريقة وعلى هذا المستوى الأكاديمي. لحسن

الحظ، وجد الباحث دراسات تربط بشكل مباشر بين هذه المقاربة وإدارة مؤسسات التعليم العالي وغيرها، وحل مشاكلها. هيئة (EDUCAUSE) التي تعتني بكل ما يدعم قيادة وإدارة التعليم العالي وجدت أن المقاربة الرشيقة تفكك الحلول بما يتناسب مع القيادة بمرونة وتعاون أكثر، خصوصاً أن مؤسسات التعليم العالي، كجسم أو مشروع من الحجم الكبير، مطالب بالتكيف مع المتغيرات السريعة وبموارد أقل (EDUCAUSE, 2010)، مثل تجربة مؤسسة نوفو (NOVO) الصحية (Balje, Carter, and Velthuijsen, 2015).

تتعرض فقرة الناتج التنظيري أدناه الى شرح إضافي عن النظرية ونموذج التحوّل المقترح والبرادايم (paradigm) المطلوب.

ثالثاً: الاستنتاجات

ماذا يُتوقع أن ينتج هذا البحث؟ كل بحث، وخصوصاً النوعي، يلزم أن يضيف مقاربة جديدة، لأن اختيار المنهج وأسلوب التحليل والاجتهاد تعبر كلها عن طريقة تفكير خاصة اتجاه الظاهرة المدروسة (Strauss and Corbin, 1998). تناقش الفقرات التالية نتائج تحليل البيانات في ضوء المقارنة مع الدراسات السابقة والتجارب المشابهة وذات الصلة بالأنماط المتاحة عالمياً لتوفير البيئة الداعمة للإبداع، ثم يتم التعرض لما خلص اليه البحث على الصعيدين العملي والنظري لتقديم نموذج عمل لبيئة جامعية داعمة للإبداع في لبنان.

أ. المناقشات

لا يقلل الباحث أبداً من مما خلص إليه الباحثون الآخرون حول هذا الموضوع في الجامعة اللبنانية، وربما كانت وجهات نظرهم أفضل ما تم التوصل إليه حينها، ويستدل على ذلك بالمنحى الجديد المختلف

عما سبق لنفس الباحثين، إذ لم يلقِ بالمشكلة في ملعب الدولة والمسؤولين، بل أشار إلى مكامن المشكلة لدى حوكمة الجامعة وعقلية الأساتذة والباحثين وما يجره على الطلاب.

تخلص بعض الدراسات والتقارير السابقة الى الحاجة إلى خطة مركزية وتنظيم دقيق لرسم مستقبل الجامعة وتطويرها، وهو ما لا يعارضه أحد إن حصل قريباً، لكن أيضاً، ذلك لا يكفي، وبحسب أهل الجامعة أنفسهم، لأن العديد من مؤسسات التعليم العالي غير المؤثرة في تقدم العلوم تسير بانتظام إداري ولا تعود مشكلتها إلى "المعوقات المؤسسية والمالية" بل إلى غياب الإنتاجية العلمية عن اهتمامات حوكمة (Governance) الجامعات (لحروب، 2014)، وإلى تقليد بحثي فارغ هدفه الترقي الوظيفي فقط (الأمين، 2016)؛ ولأن بناء نموذج بيئة، وليس إدارة، جامعية يتعدى الإطار التخصصي الإداري أو التنظيمي إلى الثقافي الذي يعلو الانتظام الإداري، وهو المعيار الفصل في قضايا النوعية ومبيّناتها (الأمين، 2014). تشكل المبادرة إلى الإبداع على مستوى القسم مدخلاً مهماً إلى التغيير لأنها تفرض نفسها، كما تبين أعلاه بأن مقترحات القسم وبالتالي الكلية أو الوحدة الأكاديمية هي غالبا التي تأخذ مجرى الإقرار لأنها مبنية على الاحتكاك المباشر والحاجات العملية للتعليم والبحث، والبيئة ذات الصلة. طبعاً هذا لن يعوّض عن خطة استراتيجية، لكن حتماً سيحل مشكلة أساسية لدى القسم أساتذة وطلاباً ومنهاجاً ومخرجات وقواعد ونظم معلومات وأغلب المجالات محور الحياة الجامعية، لأنه كما هو الواقع حالياً ومثبت عبر لجنة التقييم الفرنسية، أن الوحدات الأكاديمية الجامعة للأقسام تتمايز عن بعضها بقدر استثمارها لهذا الهامش. لن تتوقف الأمور عند هذا الناتج المباشر للمبادرة إلى ممارسة المسؤولية، لأن الطبيعة التنافسية الإيجابية وانتشار "العدوى" لدى الآخرين، بالاستفادة من نظريتي نمذجة التفكير (Model Thinking) ونقطة التحوّل (The Tipping Point) المشار إليهما في الفصل الثالث، تفرض نشوء حلقات جديدة من النموذج يتم تبنيها واعتمادها من المستويات النظيرة والمستوى الأعلى، وتفرضها وتحميها المشاركات

العامة الضاغطة كرأي عام وشفافية. برزت هذه الظاهرة بشكل واضح من خلال تنافس أساتذة الأقسام وطلابهم على الابتكارات لمواجهة أزمة كورونا، ومسارعة إدارة الجامعة بشخص رئيسها لتبني تلك المبادرات، وهو ما يوفر فرصة إضافية لتدعيم موارد البيئة الداعمة للإبداع.

ينطبق على كيان القسم وأساتذته مميزات إضافية خاصة. بالإضافة إلى تشخيصه كوحدة أكاديمية أصغر في الهيكلية، يشكل مجموع عدد أساتذته نموذجاً للمجموعات الفعّالة التي لا يزيد عددها عن 150 شخصاً بحسب غلادول (Gladwell, 2000) أعلاه، بحيث يسهل نشر عدوى اجتماعية حسنة أو سيئة. نجد من خلال هذا العرض كيف يمكن للأقسام إدارة وأساتذة أن يستفيدوا من الاستعدادات والمساهمات المتاحة ويحوّلوها بيئة داعمة للإبداع، وكيف أن المبادرات تتراكم وتتكاثر كتدحرج كرة الثلج بدون تشريع قانوني يسقط من أعلى، وتفرض مساراً استقطابياً تنافسياً على قاعدة من التحق فاز. أثبتت أحداث أزمة كورونا كيف كان رئيس الجامعة اللبنانية يسارع لتبني ابتكارات الطلاب وأساتذتهم من الأقسام المختلفة، مما كان يشكل فخراً لكل الجامعة، واستدعى المنافسة الإيجابية. معظم هذه المبادرات بدأت كفريق واحد صغير في أحد الجامعات ثم أصبحت المشاركة فيها بالمئات، مثل منافسات جائزة (Hult Prize) وغيرها (الجامعة اللبنانية، 2020). يساعد على ذلك استعدادات الطلاب وحماستهم، حيث تبين أنه يتوفر لدى الطلاب اللبنانيين اتجاهات إيجابية نحو الإنجاز والابتكار وريادة الأعمال، لكن طلاب الجامعة اللبنانية خصوصاً يمتازون بإدراك إيجابي أكثر من أقرانهم اتجاه تلك التوجهات (Saleh, 2014)، ويأتي في طليعتهم طلاب كلية الهندسة باعتبارهم الأكثر انخراطاً في الأنشطة الابتكارية (Avvisati et al., 2013). إن توفر هذه البيئة الداعمة للإبداع من قبل القسم وأساتذته، جماعة أو فرادى، سيُحدِث فرقاً إيجابياً ذاتياً وجرّاراً. يدل على ذلك نفس إنجازات الطلاب في الكلية والجامعة اللبنانية، وتجارب من جامعات أخرى، كما تبين أدناه عند المقارنة مع دراسات أخرى. بالمقابل خلصت دراسة (Avvisati et

al., 2013) إلى أن تحسن أداء الطلاب (والأساتذة) يمثل مؤشراً منبئاً (predictor) عن البيئة الأكاديمية ودرجة دعمها للإبداع.

ليس بعيداً عن تجاربنا في لبنان، كيف أن مبادرة فردية أو أهلية، مثل نموذج جمعية "يازا"، تتحول إلى جهة مرجعية في التشريع. تأسست جمعية اليازا في العام 1995 من قبل طالب على أثر وفاة زميله في الجامعة، وقد تمّ تأسيس نادي في الجامعة يهدف الى تنفيذ الأعمال الخيرية والنشاطات الاجتماعية، ليتم بعدها إطلاق حملة وطنية جادة بهدف توعية الشباب للوقاية من حوادث السير ولتوعية جميع اللبنانيين حول المخاطر الداهمة على الطرقات. وبالفعل انطلقت الجمعية بحملاتها من خلال مقابلات اعلامية وندوات توعوية عديدة ومشاركات في معارض ومهرجانات شبابية في الجامعات والمدارس في كافة المناطق اللبنانية بهدف التثقيف والتأثير، وتعزيز السلامة ورفع مستوى الوعي العام حول الوقاية من الإصابات غير المتعمدة، الى أن كان لها الدور الكبير في وضع قانون السير الجديد في لبنان.

تبقى مسائل عالقة مؤثرة على إطلاق هذا المسار بحسب أيضاً ما تم تشخيصه في الدراسات السابقة. من هذه المسائل التدخل في تعاقدات الأساتذة والاعتبارات الاجتماعية والطائفية. لا يشكك أغلب الباحثين بوجود هذا التدخل، لكن هل ظروف وموارد البيئة اللبنانية الحالية تدعم سلبية هذا التدخل أو تساعد على تحييده أو تخفيف تأثيره بشكل نسبي؟ إن القدرة المتوفرة حالياً للوصول إلى المعلومات وتداولها بشكل واسع بين مختلف شرائح المجتمع، وتأثيرها على توجيه الرأي العام وضغوطاته، يجعل، من جهة، تهاون أصحاب المواقع الوظيفية بتحمل المسؤولية موضع شك واتهام؛ من جهة أخرى، تجد أن ظروف التنمية والتطور لمواجهة التحديات والمنافسات أصبحت على درجة لا يتحمل أي طرف تكليف من هم دون الكفاءة، لأن ذلك سيرتد عليه وعلى بيئته والمجتمع عموماً، وهو ما يصعب تحمّله هذه الأيام. كثير من التحديات هي من النوع الذي يطال مختلف الشرائح، أي له سمته الإنسانية المشتركة، وسيكون أي مسؤول

محموداً إذا أتقن الأداء، والعكس صحيح أيضاً، بغض النظر عن انتمائه. لا يمكن عزل بيئة وأداء المواقع الأكاديمية في الجامعة عن هذه التطورات. قد تتستر بعض العيوب والأداء السيء، لكن ما تلبث أن تظهر مضاعفاتها سريعاً، لأن البيئة أصبحت أكثر إحاطة وتمييزاً؛ كذلك الأمر بالنسبة للأداء الجيد، على قاعدة إحداث "عدوى الكفاءة" بحسب تعبير تقرير التقييم الذاتي للجامعة اللبنانية (2004).

ان ناتج تحليل وضعية الجامعة، كدور وأنظمة وآليات عمل وتجارب ومقابلات، يخلص الى أن القسم، كوحدة أكاديمية إدارية أساسية مكوّنة للمؤسسة الجامعية، يمتلك الهامش الإداري والأكاديمي والقيادي لتكوين بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار، وأن مقاربة بناء بيئة داعمة للإبداع لا تتعارض بل تنسجم مع التطلعات والأنظمة المرعية الاجراء.

ب. المقارنة مع دراسات وتجارب أخرى

1) المقارنة مع دراسات أخرى

تتميز دراسة (Kovats, 2013) بأنها بحثت دور العمداء ورؤساء الأقسام كلاعبين أساسيين في عمليات التحول في مؤسسات التعليم العالي عموماً وهنغاريا (المجر) خصوصاً، وهو ما يتشابه بشكل جوهري مع هذه الدراسة. اعتبرت الدراسة أن عمليات التحول الفعلية إنما تحصل على هذا المستوى الإداري الميداني المواكب لتغيير الوقائع، ويتوقف نجاح الاستراتيجيات على أدائه، وهو ما يجعلهم بمثابة جنود الجبهة الأمامية. صحيح أن الدراسة أعلاه اعتبرت أن دور العمداء أكثر تأثيراً عموماً، وأن هذا يترابط نسبياً مع نظام عمل الجامعة والدولة التي توجد فيها، لكن يبقى لرؤساء الأقسام الدور التخصصي في قضايا برامجهم مما يستند إليه العميد في اتخاذ القرارات بالتوافق معهم، وهو الهامش الذي يوفر فرصة للمساهمة في بناء البيئة الداعمة للإبداع. يشبه الباحث أعلاه هذه الحاجة إلى خبرات رؤساء الأقسام مثل

ارتهان العميد إلى خبرات طاقم العمل المالي أو الإداري، إلا أن يكون العميد نفسه خبيراً في تلك المسائل. يجدر بالذكر أن حوالي 60% من العمداء في هنغاريا كانوا قبلها رؤساء أقسام، وأن ثلثيهم لا يزال يحتفظ بموقع رئاسة القسم، ربما لما يمنح العميد قوة تخصصية (رئيس القسم برتبة أستاذ (professor))، وعملية جراء الانخراط المستمر بأنشطة الكلية الميدانية، وسنداً لاتخاذ القرارات، وربما للاحتفاظ بالموقع بعد انتهاء الولاية كعميد؛ على الأقل، تدل المعطيات أعلاه أن المرور بموقع رئاسة القسم والتجربة الناجمة عن ذلك توفران خلفية قوية للنجاح في موقع العمادة، كما تؤكد على أهمية دور القسم وتأثيره على أداء العميد.

أمّا دراسة (Graaff and Cowdroy, 1997) فإنها تتشابه مع هذا البحث بالموضوع والعينة والخلاصة حول التحوّل نحو التعليم الإبداعي في كليتي الهندسة في جامعتي (Delft) الهولندية و(Newcastle) الأسترالية، بالاستفادة من نظريات التغيير المنظمي وتكوين الإطار الإبداعي الملائم. خلص الباحثان في الدراسة أعلاه إلى أن التحوّل نحو البيئة الداعمة للإبداع يتطلب مشاركة أساسية من أصغر المستويات الأكاديمية، أي الأقسام وأساتذتها. رغم أن التوجه لتطبيق التحوّل كان من أعلى إلى أسفل، وجدت الدراسة أولاً، أنه بدون توفر المبادرة والمشاركة الفعّالة للأساتذة لا يمكن بناء بيئة مستدامة للإبداع، وهو ما تتميز به عموماً آلية اتخاذ القرار في الجامعة اللبنانية (البيئة الزملائية) المثبت أعلاه من خلال وثائق الجامعة (الأسباب الموجبة للقرار (2009/66)) والواقع (تقرير (HCERES))، ودراسة نوفل (Nauffal, 2004)؛ ثانياً، بينت الدراسة أعلاه أنه يمكن للأستاذ عبر تطوير طريقة التعليم ولو منفرداً، والتي تقع مبدئياً ضمن هامش صلاحياته، أن يسهم بشكل حاسم في تكوين بيئة ومهارات الابتكار، مثل طريقة التعليم المستند على حل المشاكل (Problem-Based Learning) التي تختزن تحدي التفكير الابتكاري والحافزية لاكتساب المعارف والمهارات ذات الصلة لدى الأساتذة والطلاب في مختلف الاختصاصات، وهو ما يخدم أيضاً ردم الفجوة بين النظري والتطبيقي وحاجات سوق العمل (Graaff

and Cowdroy, 1997)، مما يعني أن الطريقة تسهم بشكل واضح في تكوين البيئة الداعمة للإبداع، وتتوافق مع ما دعا إليه تقرير تقويم برامج الهندسة (CTI) لناحية تخفيف التعليم التلقيني (محاضرات) وزيادة التربية والتعليم الإبداعيين والشراكة مع قطاعي الأعمال والإنتاج، واستنتجته دراسة (Avvisati et al., 2013) حول أثر المناهج التربوية الموجهة تطبيقياً على اكتساب المهارات الابتكارية. أضاءت الدراسة أعلاه على أحد الجوانب السلبية لرجحان الاعتماد على مبادرة الأساتذة دون تنسيق وتدقيق إدارة القسم أو البرنامج أو المنهج التعليمي، وهو وقوع الطلاب تحت ضغط الأساتذة المتنافسين عليهم ومتطلباتهم منهم.

في ميدان بحثي آخر يتقاطع مع هذا البحث، وبما يخص نفس عمل أساتذة القسم، يجد كوكس (Cox, 2001) أن تشكيل مجتمع متعلم للأساتذة يمثل أحد المقاربات التي توفر انخراطهم لصالح تعّلم الأستاذ والطالب، وبالتالي تحويل مؤسسة التعليم العالي إلى منظمة متعلمة، تحمي الإبداع من الانكسار بفعل عدم تمييز الماكينة البيروقراطية له عن سائر الأشياء، كما نقل عن (Gabelnick, MacGregor, Matthews, and Smith, 1990). أمضى كوكس (Cox) ما يزيد عن أربعين عاماً ممارساً وباحثاً ومديراً في ميدان تحسين التعليم والتعلم في الولايات المتحدة الأميركية ودول أخرى، وقد تطورت تجاربه مع توجيه أساتذة الجامعة الجدد لتحسين بيئة عملهم وفعاليتهم المهنية سواءً عبر أسلوب "واحد لواحد" أو كمجموعات (Miami University, 2018). أسس المجموعات تحت عنوان "الجماعة المتعلمة للأساتذة" (Faculty Learning Community)، وهي تضم بين ستة إلى خمسة عشر من الهيئة التعليمية يتعاونون طوال العام الدراسي لتحسين فعالية المنهج تعليماً وتعلماً، بمختلف الوسائل البحثية والتطبيقية، تحفيزاً للفهم المعمّق والإبداع، أساتذة وطلاباً (Cox, 2004). بالمقارنة مع مخرجات هذا البحث، يستنتج كوكس (Cox) أولاً، أن (رؤساء) الأقسام معنيون بالدرجة الأولى بتحمل مسؤولية بناء

هذه الجماعة المتعلمة من الأساتذة (اقتباس من:Senge, 2000)، والتي لأدائها أثرٌ معتبر على مخرجات الجامعة؛ ثانياً، أن تقييم مخرجات أداء هذه الجماعة يتركز تظهيره من خلال درجة تحسن التعلم لدى الطلاب، حيث برز زيادة تفاعلهم واكتسابهم لمهارات التفكير الابتكارية حتى درجة 3 من مقياس 4 درجات (Likert scale). حاز هذا النموذج (FLC model) لحينه على اهتمام العديد من الجامعات في أميركا (University, Claremont Graduate University and Consortium, Kent State Indiana University–Purdue University Indianapolis, The Ohio State University, and the University of Notre Dame) وخارجها (China and particularly Hong Kong, South Korea, Lebanon, the UK and Colombia)، خصوصاً بعدما أحرزت الجامعة الحاضنة لهذا النموذج عام 1994 جائزة أفضل برنامج لتطوير هيئة التدريس بهدف تحسين عمليات تعلم الطلاب، وتم تعميمه. تدخل هذه التجربة ضمن تجارب أخرى يمكن أيضاً الاستفادة منها.

علاوة على ذلك، إن الأساتذة المبتدئين اليوم هم كوادر ومدراء الغد في الجامعة. بينت دراسة الهيئة الأميركية للتعليم العالي (American Association for Higher Education, 2000) أن المتخرجين الراغبين الالتحاق بالتعليم قلقون بشكل خاص من ثلاثة مسائل أساسية، بينها غياب روحية وممارسات الجماعة وآلية اندماجهم الأكاديمي والشخصي، وهو نفس القلق الذي وجدته دراستي (Boice, 1992; Sorcinelli, 1992) عند نفس الشريحة قبل ثماني سنوات (Cox, 2004). إذا لم يشعر الأساتذة الجدد بالثقة بمستقبلهم المهني، كيف يمكن أن يتوجهوا للعمل العلمي الغني والمعمّق اتجاه زملائهم وطلابهم. مرة أخرى يعود القسم إلى الواجهة، إذ يقدر رئيسه أن يكون القائد أو المنسق الأكثر ملاءمة لتكوين قسمه كجماعة متعلمة ومتقدمة باستمرار. هذه المسؤولية أيضاً، مثل الكثير من المسؤوليات الأخرى

المؤثرة، لا تحتاج إلى تشريعات جديدة للمبادرة إلى تحملها. بالمقابل، تشير دراسة وطنية أميركية أن الزمالة في الأقسام قد "أفرغَت من محتواها" (Massy, Wilger, and Colbeck, 1994)، وأنه يتوجب على رؤساء الأقسام، باعتبارهم القادة الميدانيين، أن يشكلوا الإطار الملائم لتفعيل روحية وسلوك جماعة الزمالة (Senge, 2000) بحسب ما أورده بحث (Cox, 2004)؛ يعتبر تكوين مثل هذه الجماعة أحد أهم عناصر البيئة الداعمة للإبداع (Gabelnick, MacGregor, Matthews, and Smith, 1990)، ومؤثراً بشكل إيجابي واضح على اكتساب الطلاب لمهارات التحليل وتقديم الحلول بحسب البحث نفسه، وهو ما يتوافق مع ناتج هذا البحث.

تشبه تجربة الباحث هذا المسار بما يخص بناء نقاط أو مراكز القوة، لكن، طبعاً، فرص الموارد المتاحة في أميركا لتقديم النموذج وتعميمه أفضل من أماكن أخرى مما يوسع دائرة الاستفادة منه. يتكامل مع التجربة أعلاه، ومع القيمة المضافة للبيئة الداعمة للإبداع، ما وجدته دراسة (Avvisati et al., 2013) الواسعة الانتشار بأن الطلاب يكتسبون مهارات ابتكارية إضافية -من غير حقل اختصاصهم- لمجرد وجود بيئة تعليم جيدة، بل إن أصل مثابرتهم على مواصلة التعلّم يتأثر بطبيعة تلك البيئة.

أيضاً، يستفيد الباحث من المقارنة مع تجربة أخرى شبيهة ومن نفس بيئة الجامعة اللبنانية، وهي تجربة طلاب برنامج المنح الجامعية (University Scholarship Program) في الجامعة الأميركية في بيروت (AUB). باشرت الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (United States Agency for International Development) البرنامج عام 2010 لرعاية مجموعة مختارة من طلاب المدارس الرسمية بهدف تعظيم استثمار قدراتهم لدعم التنمية الديمقراطية والاقتصادية في لبنان. يوفر البرنامج منحاً كاملة مع المصروف المعيشي للطلاب لمتابعة الدراسة في جامعات خاصة محددة ذات مستوى جيد، حيث

لا تسمح الظروف المادية لعائلات هؤلاء الطلاب بالتسجيل فيها (Miller et al., 2015)؛ شمل البرنامج 496 طالباً وطالبة حتى العام 2015، وقد تخرج عدد منهم من منتسبي الدفعة الأولى.

بالمقارنة مع سائر الطلاب في نفس الجامعة، تبين أن طلاب برنامج (USP)، القادمين من مدارس رسمية من مختلف المناطق اللبنانية، يتفوقون غالباً على زملائهم، ويتصدرون لوائح الخمس الأوائل في صفهم (يحتوي الصف على حوالي 40 تلميذاً) عندما توفرت لهم بيئة أكثر رعاية لاستعداداتهم، ومكّنتهم عموماً من مهارات مختلفة مثل إتقان اللغة الإنكليزية، تقدير وتوكيد ذاتهم، المشاركة المجتمعية (مشاريع تطبيقية لدعم المجتمع)، المهارات القيادية، كتابة السيرة الذاتية، مهارات التواصل، مهارة مقابلات العمل، مهارة التخطيط المهني والبحث عن فرص عمل (Miller et al., 2015)، وهي ليست مختلفة عما يتم أو يمكن تنفيذه في الجامعة اللبنانية، سواءً عبر نموذج (MINE) أو برنامج اقتدار وغيرهم. إن ما سبق ينفي أولاً افتراض أن طلاب اللبنانية تتوفر لديهم استعدادات أقل لأنهم يفدون من المدارس الرسمية؛ ثانياً، تتمكن البرامج التأهيلية أن تعوّض المهارات غير المكتسبة سابقاً.

توافقت هذه الدراسة ابتداءً مع أطروحة سكاف (Skaff, 2019) المنجزة في جامعة فرنسية بعنوان "الإبداع والإصلاح في التعليم العالي اللبناني" لناحية تشخيص الضعف في منظومة التعليم العالي اللبنانية والحاجة الى تحسين مؤشر الابداع، كما هو شأن دراسات كثيرة حول هذا الموضوع، لكنها اختلفت عنها من ناحية مقاربة المعالجة. أنجز سكاف بحثه خلال نفس الفترة الزمنية لهذا البحث، وكلبناني مطلع على ظروف بلده، معتمداً كثيراً من المصادر المشتركة لفهم وضعية التربية والتعليم في لبنان عموماً والتعليم العالي خصوصاً ومعوقات تطوره. بالتركيز على التباين عرضاً لوجهات النظر المختلفة، يخلص بحث سكاف إلى الاستنتاج أن "كل المؤشرات تدل أن الجامعة اللبنانية ليست موجّهة بحسب حاجات سوق العمل" (ص. 266)، وإلى توصيات مهمة ومتنوعة على مختلف الصعد تحاكي نفس ما يتطلع إليه هذا البحث

لجهة تفعيل البيئة الداعمة للابتكار، لكن الفرق يكمن في المنتج النهائي للبحث. هذا البحث يخلص إلى نموذج عمل، وليس إلى جملة توصيات. تتميز الدول المتقدمة، كما ورد في أسباب اختيار المنهج النوعي، أن أبحاث متخرجيها تنتهي عادة إلى نموذج منتج، على قاعدة بناء القدرة على حل المشاكل والتطوير. يشير سكاف إلى أمورٍ مهمة جداً، مثل الشفافية والتخطيط ونقل المعرفة، كما سبق لعدد من الباحثين والخبراء أن فعلوا، وبيّنه الباحث في الفصل الأول عند التقديم لإشكالية وأسئلة البحث، ويضيف أنها توقعات مثالية غير قابلة للتحقيق ضمن الظروف اللبنانية المعقدة؛ إن الدعوة لتشجيع الابتكار، والمبادرة الخاصة وريادة الأعمال عند المتخرجين يجب أن ترتكز على تقديم القدوة لتكون فعّالة. هذا ما هو متوقع عند اجتراح الحلول للمشاكل المزمنة، وهذا ما يمكن أن يقدمه القسم وأساتذته إذا أحسنوا الاستفادة من دورهم وصلاحياتهم لينقلوا هذه التوجّهات والمهارات إلى الطلاب، بينما يجد سكاف أن الأقسام مهمّشة، بحيث لا تستطيع أداء دور ذي قيمة إذا لم تتوفر لها موازنة وسكرتاريا. أيضاً، تضمنت استبانة بحث (Skaff, 2019) فقرات تبين درجة اكتساب الطلاب للمهارات الابتكارية خلال فترة دراستهم، وهو ما أنجزه الباحث ايضاً وأشار إلى النتائج دون استخدامه كأداة رئيسة للبحث لأنه لن يضيف قيمة بحثية سوى الإثبات مجدداً أن مؤشر التعليم الإبداعي في الجامعة اللبنانية هو دون المعدل العالمي.

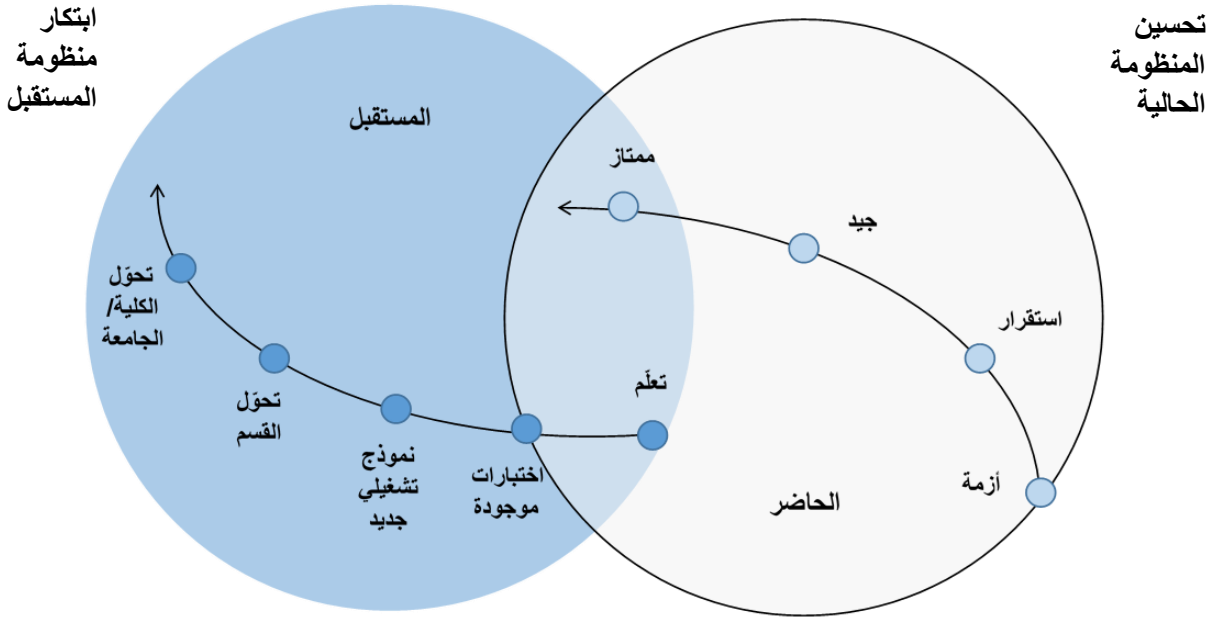
أخيراً، بينت دراسة (Setser & Morris, 2015)، الصادرة بالشراكة مع هيئة (EDUCAUSE) الواسعة الانتشار عالمياً والمتخصصة في قضايا تحوّل التعليم العالي، والتي سبق الإشارة إليها عند شرح نظرية البيئة الابتكارية، كيف يتم التحوّل من مسار تحسين الأداء إلى الأداء الابتكاري على صعيد مؤسسات التعليم العالي، وكيف أن هذا التحوّل يمر عبر الأقسام. يعرض الشكل رقم (18) مساري التحسين والابتكار في المنظومة، ويظهر في دائرة المستقبل مرور المسار عبر القسم ثم

الكلية أو الجامعة. يتوافق هذا المسار مع النظريات العديدة التي تم الإشارة إليها، وفي دراسة الباحثين أعلاه أيضاً، حول محورية تأثير التغيير الابتكاري من تحت إلى فوق، ولا سيما في الميادين التخصصية.

قد يكون هناك المزيد من الأدبيات ذات الصلة لدعم أو دحض إجابات لأسئلة البحثية، لكن لم يقع الكاتب عليها لقصور أو تقصير أو ضيق الوقت.

الشكل 18.

تحوّل المنظومة من التحسّن إلى الابتكار.



المصدر: (Setser & Morris, 2015)

2) تجربة الباحث

أشار الباحث في الفصل السابق إلى خلفيته وتجاربه منذ العام 1988 التي تعني هذا البحث. آخر هذه التجارب كان برنامج اقتدار لتأهيل وتوجيه الطلاب الجامعيين. عمل البرنامج على إكساب المهارات

الابتكارية للطلاب الملتحقين من كليتي الهندسة (الفرع الثالث) والعلوم (الفرع الأول)، التي تم الإشارة إليها في الفصل الثالث. التحق بالبرنامج خلال عامين دراسيين 29 طالباً وطالبة. لم يكوّن البرنامج كياناً موازياً أو بيئة مستقلة ومعقدة بعيداً عن جامعة الطلاب، بل زودهم بمجموعة من المهارات، شبيهة بمهارات برنامج (USP) المذكور لاحقاً، والتوجيهات الداعمة لتفعيل قابليات هؤلاء الطلاب في نفس البيئة والجامعة التي يدرسون فيها، بحيث يستفيدون بشكل أفضل من أساتذتهم والموارد المتاحة في الجامعة وخارجها ليحققوا طموحاتهم. أهم شيء لاحظه الباحث تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم وشعورهم بالسند التوجيهي كلما لاحت في أذهانهم فكرة، وحتى أساتذتهم في الجامعة لاحظوا تحسن تواصلهم وبروز استعداداتهم وحشريتهم العلمية متجاوزين عتبة التردد، كما عبّروا أمام الباحث.

دفعت مخرجات البرنامج باتجاه مخرجات البيئة الداعمة للإبداع. بعض الأمثلة: عمل أستاذ مع طالب وطالبة على مشروع ابتكار تقنية الكترونية-معلوماتية جديدة؛ أطلق عدداً من الطلاب مبادرات لأنشطة ابتكارية: طالبة هندسة أسست نادي طلابي لأنشطة التحكم الآلي (الروبوت)، وطالب علوم أسس نادي فيزياء، استقطب العديد من الأساتذة والطلاب المهتمين والمتطوعين، وأنجز العديد من الأنشطة المحفزة للإبداع داخل العديد من كليات الجامعة اللبنانية والجامعات الأخرى في لبنان. الآن، نال ما لا يقل عن خمسة منهم منحاً من جامعات مرموقة في أوروبا، ويتابعون بطموح عال، ويلتقيهم الباحث من فترة إلى أخرى للتوجيه. تم الطلب من آخر دفعة التحقت تقييم تجربة البرنامج. عبّر الطلاب عن درجة استفادتهم المباشرة من تعلم المهارات، وغير المباشرة من بيئة الرعاية والاحتضان والتوجيه، مما زاد من دافعيتهم وطموحهم؛ في آخر لقاء مع طالبة متفوقة منهم، تتابع دراستها في اختصاص الذكاء الاصطناعي، قالت أنه قبل برنامج اقتدار لم تتخيل نفسها قادرة على تقديم العروض العلمية ونقل أفكارها إلى الغير، وهي مهارة تواصل محورية في تطوير القدرات الابداعية. هذه العينات من الطلاب، مع نسبة ونوعية معتبرة من المخرجات، وبناءً لحاجتهم واستفادتهم من بيئة داعمة للإبداع يتميزون بإنجازاتهم النوعية، ويختزنون

فكرة رد العطاء وأكثر، وبعض منهم سيصبحون حتماً أساتذةً في الجامعة اللبنانية. القاعدة الأساس في انطلاق المبادرات كانت العمل بالموارد المتاحة، بالاستناد الى حكمة الإمام علي بن أبي طالب "لا تجعلوا علمكم جهلاً ويقينكم شكاً، فإذا علمتم فاعملوا، وإذا تيقنتم فأقدموا"، من أجل توفير فرصة لأي أحد يرغب بالاستفادة منها لتعزيز مساره العلمي.

3) قرائن أخرى

أبرزت تجارب عدد من كليات الهندسة في الجامعات اللبنانية، وبينها الجامعة الرسمية، اتجاهات وتطبيقات داعمة للإبداع بالتعاون مع شركاء من القطاع الأهلي والتجاري. خلال مؤتمر "تعليم الهندسة في لبنان" الذي انعقد عام 2012 بتنظيم من اتحاد المهندسين اللبنانيين، عرضت الكليات المذكورة نماذجاً عن أنشطتها ومجالات تعاونها مع الجهات المعنية، مرفقاً بتقدير عن الموارد المتاحة والمطلوبة لتطوير البيئة الداعمة للإبداع؛ يلخص الحاج وأسمر (Elhajj and Asmar, 2012)، وهما من أساتذة الجامعة الأميركية في بيروت المشرفين على مشاريع هندسية ابتكارية في لبنان، توصيفهما لدرجة جهوزية البيئة اللبنانية الداعمة للإبداع كما يلي:

- الصناعة في لبنان متطورة أكثر مما هو شائع.
- الكفاءات الأكاديمية في لبنان متمكنة بالكامل، سواءً لجهة متابعة أحدث الأبحاث، أو قدرتها على المساهمة في التطوير.
- تكلفة إنجاز الأبحاث في لبنان هي أدنى من معظم البلدان الأخرى.
- توافر البنية التحتية لمعظم المجالات البحثية.
- إرادة التعاون متوفرة لدى أغلب الأطراف المعنية.
- البحث العلمي ليس الوسيلة الوحيدة للتعاون.

وهو ما لا يعتقده آخرون ولا يرون الأمور بهذه الإيجابية. في الوقت نفسه، يعتقد الباحثان أعلاه أن أهم العقبات أمام التعاون بين الجامعة والصناعة، والتي استطاعا أن يتجاوزاها، هي:

- أن أغلب اهتمامات الأكاديميين هي النشر البحثي، أي أن تعريف البحث بالنسبة لهم هو انجاز النشر، وهو ما لا يتلاءم، مثلاً، مع القطاع الصناعي.
- أن تطوير الفكرة بالنسبة للأكاديميين يقتصر على النموذج الأولي (Prototype)، بينما يحتاج الصناعي أن يكون المنتج متين وآمن وبتكلفة محمولة.
- قلة عدد قصص النجاح أو عدم تظهيرها يعيق الطلب على البحث والتطوير.
- محدودية التعاون بين الجامعة والصناعة واعتماد أغلبه على العلاقات والمبادرات الشخصية.

من جهته، عرض عميد كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية، د. رفيق يونس، مرتكزات البيئة الداعمة للإبداع، بالاستناد إلى الشراكة بين الجامعة والصناعة، مبيناً توفر بعضها مثل برامج حضانة الأعمال الريادية تمويلاً بدون فوائد (برنامج كفالات) وتوجيهاً وتنمية (Berytech, LIRA وغيرها)، لكن لا يزال على الحكومة القيام بتوفير الإطار القانوني والسياسي لتفعيل منظومة التعليم العالي وشراكتها مع قطاع الإنتاج الوطني، كما يجب على الجامعات التكيف مع متطلبات التعاون مع قطاعات الإنتاج عبر تحسين طرق التواصل والتفكير التعاوني، ومنها انتداب ممثلين عن قطاع الأعمال في المجالس الجامعية للمشاركة في تطوير البرامج الدراسية؛ توفير الفرصة للأساتذة والطلاب لاكتساب الخبرة لدى الشركات؛ واعتماد متخصصي الشركات كأساتذة جامعات بدوام جزئي (Younis, 2012). أما على صعيد البرامج الهندسية نفسها ومناهجها المعتمدة لتكوين المهندس فقد أشار مبيض (Moubayed, 2012) من جامعة البلمند إلى مواكبة الطلاب وتأهيلهم على مهارات الابداع وريادة الأعمال والقيادة مما يسهل عليهم الانتقال من الجامعة إلى سوق العمل وبناء مستقبل أفضل. من ناحيته وجد اتحاد المهندسين اللبنانيين (2012) أن بعض الجامعات اللبنانية الخاصة "الجدّية" لم تترك هذه المساحة التأهيلية المطلوبة للأنشطة التطوعية الإضافية، بل جعلتها متوفرة ضمن باقة من مقررات المنهاج الإلزامية، كما أنها لم تنتظر إقرار قوانين ضمان الجودة أو اتفاقيات الشراكات أو وضع الاستراتيجيات الوطنية أو تطوير أساليب ومناهج التعليم، بل تعمل كلٌّ منها على بناء منظومتها بما يحقق لها المكانة الأكاديمية المعتبرة والريادة بقدر المستطاع.

هناك أمثلة عن تعاون بعض الجامعات مع شركات أجنبية، لكن يتجنب الباحث تخصيصها بالذكر انسجاماً مع ضوابط أخلاقيات البحث العلمي. يجدر بالملاحظة أن معظم اقتراحات التطوير تتوقف على إرادة التعاون وشبكات العلاقات، وليس على تعديلات هيكلية معقدة.

ينبغي أيضاً التذكير أن برنامج إيراسموس (Erasmus) الأوروبي لتوجيه وبناء الكفاءات الأكاديمية، المشار إليه في الفصل الثالث، قد أسس البرنامج التخصصي لدرجة الماستر في البحث والإبتكار في التعليم العالي (Master in Research and Innovation in Higher Education) بين ائتلاف من الجامعات الأوروبية (ألمانيا، النمسا، وفنلندا) والصين بهدف التمكين من تكوين البيئة الداعمة للإبداع والابتكار (Danube University Krems, 2017)، وقد وجد الباحث توافقاً واسعاً بين المخرجات المتوقعة من البرنامج، أي ما يفترض أن يركز المتخرجون عليه للتحوّل نحو البحث والإبتكار، وبين متغيرات البيئة الابتكارية التي أشار إليها في النموذج، إذ تتضمن المقررات الدراسية الإدارة المؤسسية، التغيير في المنظمات، التحوّل في منظومات التعليم العالي، التعليم والابتكار وريادة الأعمال وإدارة البحث والإبتكار.

لا تقتصر المبادرات الداعمة للبيئة الإبداعية على داخل الجامعة. ينشط أيضاً بالموازاة العديد من الجمعيات غير النفعية لدعم تأهيل الطلاب بالمهارات الابتكارية بالتعاون مع وحدات الجامعة اللبنانية المختلفة. مؤخراً أضاءت فقرة برنامج "رغم كل شي" التلفزيوني (mtv, 5 March 2020) على نشاط تنافسي بين طلاب الجامعة اللبنانية، وبينهم طلاب الهندسة، برعاية منظمة اليونيسيف لابتداع الحلول لمسائل مختلفة، مصحوباً ببرنامج تدريبي على تطوير أفكار الحلول إلى منتج وتقديمها إلى الجمهور.

يعرض تلفزيون (mtv) اللبناني في فقرة "رغم كل شي" العديد من منجزات الطلاب اللبنانيين، وبينهم طلاب الجامعة اللبنانية، مما يساهم في تحفيزهم وتعميم الثقافة الإبداعية: في فقرة (mtv, 26

November 2019) أبرز العرض إنجاز حصول كلية الهندسة على اعتمادات الجودة الفرنسية والأوروبية، مما يشيع مزيداً من الثقة العامة والطلابية بالحياة الجامعية فيها. وفي فقرات أخرى، يحرز الطالب راوول السمراني من كلية الهندسة (الفرع الثاني) المركز الأول في العام 2020 بحسب تصنيف أكاديمية إنفينيتي (Infinity Academy) الهندسية للشرق الأوسط (mtv, 15 January 2020)، وتسجل طالبة الدكتوراه ساره عبيد اكتشافا علميا في عالم الطحالب المجهرية، وتحصل على جائزة أفضل بحث دكتوراه للعام 2018 في فرنسا (mtv, 10 July 2019)؛ القيمة المضافة للإنجاز الأخير هو أنه، وبإشراف أساتذة الجامعة اللبنانية وبمساعدة من مختبراتها، يعالج مشكلة لبنانية حساسة تتعلق بصحة المواطنين وحمايتهم من الأمراض السرطانية. بداية عام 2020 أمكن لطالبة الدكتوراه سيلينا سمعان مشاركة بحثها في المؤتمر الدولي 99 للنقل في واشنطن، كجزء من أطروحتها لدرجة الدكتوراه (mtv, 29 January 2020). كما عرضت الفقرة مشاركة خمسة طلاب كلية العلوم من اختصاص العلوم الجيولوجية بإشراف أستاذهم من الجامعة اللبنانية في منافسة عالمية برعاية الجمعية الأميركية لعلماء الجيولوجيا النفطية ووصلوا لتاريخه الى نصف النهائيات (mtv, 5 February 2020). لم تقتصر إنجازات الطلاب على اختصاصات العلوم والهندسة، لكن الباحث استحضر فقط بعض النماذج ذات الصلة بعينة البحث.

ج. الناتج العملي

قدم البحث مقاربة جديدة - على حد علم الباحث - لمعالجة موضوع تحسين المخرجات الابتكارية للجامعة اللبنانية، أول وأقل ما يتحقق من ناتج عملي من بحث المقاربة لبناء بيئة داعمة للإبداع هو مشاركة المعرفة عن طرق الابتكار والتطوير وكيفية التغيير، إسهاماً في استثمارٍ أفضل للجهد والوقت، وتعزيزاً للابتكارات الجماعية (المعايطة، 2007). بعد ذلك، قدم البحث آليات عمل مستدامة ذاتية

التحفيز ترتكز على حس المسؤولية اتجاه الدور والوظائف المطلوبة، وعلى المبادرة التي يتطلع إليها الإنسان لتحقيق ذاته، وباعتبار أن الإبداع في آليات العمل وتقديم الخدمات هما أكثر أنواع الإبداع المرتبطة بالبيئة الجامعية، وهما يرتكزان غالباً على العملية التراكمية لإحداث المستوى الإبداعي (Martinez, 2013) .

تستعرض الأدبيات ذات الصلة تجارب ونماذج شبيهة، لكن كما كان السؤال المحوري: كيف يمكن انجاز التغيير نحو بيئة داعمة للإبداع في الجامعة اللبنانية وفقاً للظروف السائدة؟ يتفق الباحثون على التركيبة المعقدة والاعتبارات الخاصة للبيئة اللبنانية. يشكل تقديم نموذج عمل في ظل هذه الظروف الخاصة انجازاً ينطبق عليه أيضاً الفرادة والخصوصية اللبنانية، وهو ما يجعله مساهمة أصيلة. يشير الفيلسوف الشيرازي (1560-1640) إلى أن خَلق الإنسان ضعيفاً مرناً يستبطن استعدادات أكبر وأكثر فيما لو كان خلقه صلباً عصيّاً على التطور. يمثل القسم كياناً أكاديمياً ذو مرونة عالية، بحيث يستند اختياره لبناء بيئة داعمة للإبداع على عدة أمور مهمة: 1) مساحة للعمل الأكاديمي والبحثي التخصصي؛ 2) علاقة مخرجات عمل القسم بمبيّنات الإبداع؛ 3) هامش المرونة المتاح بعيداً عن التدخلات؛ 4) نموذج متكرر في كل وحدات الجامعة بحسب الاختصاصات؛ 5) ترتبط أنشطة الأساتذة والطلاب فيه بتحقيق ذاتهم ومستقبلهم المهني المتميز. جانبٌ آخر مهم جداً وحاسم بالنسبة لهذه المقاربة، هو أنه في حالة استخدام قوة السلطة العليا لإجراء التغيير، لا ينبغي عندها توقع استدامة التوجهات الابتكارية (Graaff and Cowdroy, 1997).

ليس سهلاً تشخيص التركيبة المناسبة للجامعات حتى تلحق بالفئة القليلة التي تتربع على قمة إنتاج المعرفة والابتكارات. إن الإسهام بتركيب نموذج لمؤسسة تعليم عالي يتلاءم والخصائص والظروف اللبنانية السائدة لهو بحث إشكالي من الدرجة الأولى بالنظر إلى تباين ثبات المتغيرات مقارنة مع مجتمعات الدول الأخرى. من جهة أخرى، جاء اختيار الجامعة اللبنانية كعينة لإشكالية البحث لينسجم مع ما خلص

إليه سالمي (Salmi, 2009) في مؤلفه "تحدّي تأسيس جامعات من الفئة الأولى" (The Challenge of Establishing World-Class Universities) أن تطوير أحد الجامعات الموجودة ذات الإمكانية والقابلية هو أول المقاربات المعتمدة.

إن مشروع بناء نموذج بيئة مستدامة للإبداع في الجامعة اللبنانية يفترض البدء بعينة قابلة (للنجاح) للسيطرة على متغيراتها مما يمهد لبناء توجهات مؤيدة وداعمة. لا يعني إمكانية توفر بيئة داعمة للإبداع على مستوى القسم أن الأمور تسير على ما يرام. نفس التقرير الذاتي لكلية الهندسة عام 2004 يشير الى العديد من نقاط الضعف التي تؤثر على ثبات واستمرارية هذه البيئة. مثلا تقرير مجال التعليم يبين، في سياق الإجابة على الأسئلة، العديد من الأمور المساعدة والممكن إنجازها، لكن يتم إهمالها على مستوى الإدارة وبعض أفراد الهيئة التعليمية، مثل تقييم أساليب التدريس، توصيف المقررات، أو عدم اتقانها حينها مثل إجراءات ضمان الجودة، التي اقتصروها على "جدية الامتحانات التي تجري".

طبعاً هذا ربما ليس دليل خير كعمل تنظيمي واداري فعّال بالنسبة لهذا المستوى الإداري والقيادي، لكن أهمية هذا البحث تكمن هنا، اذ كيف يمكن في ظل هذا المسار والوقائع أن يحصل التغيير الذي يدفع نفسه بنفسه في النطاق المطلوب. أولاً، ان ما تبين على مستوى حوكمة الجامعة واتجاهاتها الاستراتيجية وأنظمة عملها المقررة والمطبقة والمقابلات الشخصية لا يتعارض مع استنتاج البحث بأن القسم يملك الهامش الأكاديمي والإداري والقيادي لبناء بيئة جامعية داعمة للإبداع، وأن بناء تلك البيئة ينسجم مع الجهود العديدة المبذولة للوصول بالجامعة الى المواصفات والمعايير المفضلة (النموذج المرغوب). هذه النقطة تعطي هذه المقاربة مشروعيتها القانونية والإدارية والأخلاقية. ثانياً، وبخلفية إدارية تخصصية، وهو ما استحضره الباحث خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة أن مقاربات حل مشاكل الجامعة تحتاج الى اشراك باحثين من اختصاصات متنوعة. ان تحليل بيئة أي مؤسسة أو منظمة تتطلع للتطور والنجاح والتنافس يحتوي على تحليل للعوامل الداخلية والخارجية، ويتم تصنيفها ضمن أحد العوامل الأربعة: قوة

أو ضعف للعوامل الداخلية، فرصة أو تهديد للعوامل الخارجية، بالاستناد الى النظرية المعروفة بالتحليل الرباعي (SWOT analysis). فاذا كان ما بينه التقرير ضعفاً على هذا المستوى فان ذلك يفترض العمل لتحويل الضعف الى قوة بالاستفادة من المقاربات الملائمة التي تتناسب وحجم التحدي الإداري وخصائص المؤسسة والإمكانات المتاحة، بل الى درجة اعتبار هذه الحالة فرصة لحل مشكلة مزمنة، وبالطريقة التي تحاكي الجهود المبذولة لتعزيز المخرجات الإبداعية للجامعة.

بناءً عليه، يتوجب، بالاستناد الى نظريات الابتكار التربوي، التدقيق ملياً بالتخطيط والتمهيد للمباشرة بالتغيير المقترح، وهو ما يتوقف أيضاً على درجة مشاركة والتزام المعنيين (Graaff and Cowdroy, 1997). يعتبر توفير نموذج ناجح لعملية ابتكارية أو تغييرية أساساً قوياً لاستمرارية التغيير وبناء البيئة الداعمة له. بالمقابل، إن أكثر الإصلاحات والكفاءات التي لا تتوفر لها فرصة تكوين نموذج تشغيلي مستقل سيكون تأثيرها ضعيفاً ومتلاشياً، عدا عن استصحاب الإحباط.

إذا قارنا، مثلاً، ناتج هذا البحث مع استنتاجات دراسة (Skaff, 2019)، التي جرت خلال نفس الفترة الزمنية وتتمحور أيضاً حول موضوع الإبداع في التعليم العالي اللبناني، نجد تبايناً واضحاً على صعيد درجة سد الفجوة البحثية المزمنة ذات البعد التطبيقي. أولاً، جرت الاستنتاجات في دراسة (Skaff, 2019) على منحى الدراسات السابقة التي تدعو لإصلاح وتجويد التعليم العالي عبر توصيات وتشكيل لجان إصلاح جودة وما يجب أن يفعلوا لمواءمة التعليم مع حاجة سوق العمل. يشير سكاف إلى أمورٍ مهمة جداً، مثل الشفافية والتخطيط ونقل المعرفة، كما سبق لعدد من الباحثين والخبراء أن فعلوا، وبيّنه الباحث في الفصل الأول عند التقديم لإشكالية وأسئلة البحث، ويضيف سكاف بأنها توقعات مثالية غير قابلة للتحقيق ضمن الظروف اللبنانية المعقدة؛ من الأمور التي أشار سكاف إليها أيضاً، تفعيل نظام (LMD) تحقيقاً لأهداف إعلان بولونا (Bologna process) لناحية الاعتراف المتبادل بالشهادات وسهولة الحراك

الأكاديمي والمهني (طلاب، باحثون، متخصصون) بين الدول المعنية، بما يفترض توافق المناهج والتناسب مع حاجات سوق العمل، ويزيل الحدود لتحسين الاندماج الاقتصادي. إن التركيز أو إعطاء الأولوية لهذه المسألة في ظل غياب حراك وطني وبنية تحتية تستفيد من هذا الحراك ويؤمن التوازن بين الأطراف المستفيدة، إنما يصب في خدمة تسهيل هجرة الأدمغة، التي أشار سكاف إلى خطورتها سابقاً.

يركز الباحث هنا على تنمية دورة الابداع والابتكار بالاستناد إلى تعزيز البنية التحتية اللبنانية، عبر نموذج عمل (Model)، حين يقوم القسم وأساتذته بالمبادرة للشراكة مع القطاعات ذات الصلة خارج الجامعة، والمنافسة من المنطلق الوطني اقليمياً وعالمياً. ينسجم هذا مع ما قدم له الباحث حين اختياره المنهج الملائم. ويحاكي ما اعتمدته الدول المتقدمة لتأسيس منظومتها الإنتاجية والابتكارية، كما تم الإشارة إلى ذلك في الفصول النظرية، حيث تم التركيز حينها على ربط انتاجها المعرفي بالقطاع الإنتاجي لمواجهة التحديات والمنافسات. اليوم نجد أن المفكرة البحثية العالمية والاتجاهات التخصصية المهنية تنطلق مما وصلت إليه الدول المتقدمة، وليس من احتياجات المجتمعات المحلية. يمثل الناتج البحثي لدراسة (Skaff, 2019) تشخيصاً أو تصويراً لواقع الحال الذي سبق إليه كثيرون. تظهر المطالبة أيضاً بإجراءات الاعتماد المؤسسي، مثل الذي تم إنجازه في الجامعة اللبنانية. ماذا بعد؟ كيف يمكن تطبيق الإبداع الذي يخدم الحاجات الوطنية؟ في هذه الدراسة استخدم الباحث إنجاز الاعتماد المؤسسي للجامعة اللبنانية لتجييره لتفعيل الحراك العلمي ودعم المبادرة على مستوى الأقسام لبناء بيئة داعمة للإبداع.

يكمن الفرق في المقاربة بين الدراستين بأن الباحث هنا يحرص أن يشكل أطراً تطبيقية للمقاربات التي يعتمدها، بحيث يكون التنظير ذو مساهمة في حل المشاكل، على نمط أبحاث الدول المتقدمة بفعل هذا التناسب والتشابك، وهو يعود إلى الخبرة العملية المكتسبة للباحث. يشبه هذا كثيراً حالات كثير من أساتذة المدارس والجامعات الذين لم يكتسبوا خبرة المعرفة العملية أو الإنتاجية (Know How) بحيث لا يتمكنوا

من تشغيل مختبرات اختصاصاتهم، أو حل مشاكل تخصصية حقيقية للمجتمع. اختبر الباحث كثير من مثل هذه الحالات حيث يتم مراجعة أساتذة الجامعات المتخصصين في الكيمياء أو البيولوجي أو الاتصالات وغيرها لحل مشاكل عملية لمؤسسات ناشئة، عداك عن المسائل الاجتماعية والأدبية الشائكة، لكن دون جدوى. بناءً عليه يتم الحرص على توجيه الطلاب لاكتساب خبرات في المعرفة الإنتاجية قبل الذهاب إلى مرحلة الدكتوراه، وهو ما يحتاجه لبنان أكثر من ازدياد شريحة حملة الدكتوراه الذين تحوّلوا إلى منتظرين صفوفاً طويلة للحصول على وظيفة. يتضح أيضاً الفرق بين هذين النوعين من الأساتذة أمام الطلاب من ناحية عرض الأمثلة الحقيقية من الواقع، وتحفيز تفكير الطلاب على أفكار لحل المشاكل وتأسيس شركاتهم الخاصة. في هذا السياق، يتابع الباحث مبادرة لبعض أساتذة القسم لتأسيس برنامج تخصصي ثنائي المسار (study Dual) يعتمد الشراكة بين شركة والبرنامج الأكاديمي ذات الصلة، ويساهم في إنجاز هذا المشروع. هذا النموذج من البرامج ذات المنشأ الألماني يمثل طموحاً حتى لسائر الدول الأوروبية لتجسير هوة الانتقال إلى سوق العمل (Nogueira, 2014).

ان التبريرات التي يتم عادة طرحها بعدم جدوى المسعى الى تحسين الجودة في مؤسسة قبل اصلاح النظام والإدارة العامة وكل القطاع ذات الصلة تدحضها تجارب من صلب هذا الواقع. على الصعيد المحلي، ان نجاح تجارب بعض الثانويات الرسمية بفضل مديريها لتكون رائدة، وكذلك إن تجارب ناجحة لبعض الوزارات في فترات معينة ومؤسسات القطاع العام مثل الأمن العام يطرح السؤال عن الهامش المتاح المهمل لتفعيل مؤسسات القطاع العام ويلقي الضوء خصوصاً على أثر الشخصية القيادية الإدارية على أداء المؤسسات الحكومية، ويقدم دلائل على إمكانية السير بهذه المقاربة حتى نشرها وتعميمها طالما لم يتم حل المشكلة جذريا. إضافة الى ذلك، لا ينبغي التوقع من الحل الجذري الرسمي، أي بالقوانين والمراسيم، ضمان جودة التعليم العالي لأن لقيادة كل مؤسسة ونظام عملها هامشاً يجعلها رائدة أو متأخرة.

علاوة على ذلك، تمثل البيئة الداعمة للإبداع قيمة مضاعفة. بالإضافة إلى القيمة الذاتية لنفس الإبداع، فإن البيئة تساعد على تظهير أهميته، وبالتالي تأثيره وموارد الاستفادة منه. ضمن تجربة نظمتها دار نشر صحيفة واشنطن بوست (Washington Post) كدراسة اجتماعية حول التصور(perception) وأولويات البشر عزف جوشوا بيل (Joshua Bell)، من أشهر الموسيقيين الموهوبين في العالم، في محطة مترو بواشنطن، وكانت الفكرة الاساسية أنه هل نتعرف على الموهبة في سياق غير متوقع؟ لم يتوقف أغلب المارة في المحطة، ومن أغلب الشرائح، لتقدير عمله (Kiernan, 2014)؛ لم تستكشف الدراسة أسباب عدم الاهتمام التي قد تتراوح من عدم تقدير الإنسان لما هو متوفر له ببساطة، إلى ظروف الفرد الخاصة والانشغال بمتطلبات الحياة الضرورية، إلى الانطباع السلبي عن فناني الأماكن العامة (Steckl, 2020). تخلص التجربة إلى أن تقديم الإبداع في غير المحيط المناسب قد يفقده قيمته ولا يحقق له الأثر النوعي المتوقع، وإلى أنه قد يفوتنا أو يفوت على المجتمع كثيرٌ من الإبداعات من الأفراد ولا يتم لحظها وتذهب في غياهب النسيان إذا لم تجد بيئة حاضنة. يتشابه أيضاً هذا السياق مع الدراسات في ميدان التسويق والإعلانات، حيث يتبين الأثر الكبير لظروف البيئة على الإدراك للمنتج والنوعية (PeakBiety, 2010).

ختاماً، إن الإضاءة على دور الأقسام وبحث درجة تأثيرهم يساهم بفهم وتطوير عمليات التحول داخل مؤسسات التعليم العالي، بغض النظر عن درجة دقة النموذج المقترح.

د. الناتج التنظيري

يحاول الباحث أن يقدم فهماً نظرياً معمقاً حول معالجة أحد قضايا الجامعة اللبنانية، متناسباً مع النماذج الجديدة للتغيير. تطرح الدراسة إشكالية مزمنة تتعلق بمتلازمة القوانين والأداء، ولئن لم يمكن له الحل فانه على الأقل يحاول أن يقدم مقاربة جديدة للتفكير بها. إن أصالة البحث هنا هي استحضار

العوامل والمتغيرات في بوتقة إطار نموذج جديد (برادايم)، وفي إطار تطبيقي جديد، أي ظروف الجامعة اللبنانية، شأنها شأن الابداع والابتكار الذي أصبح تعريفه اليوم لا يقتصر على ابتكار منتج جديد، بل يشمل توفير الحلول لكثير من القضايا بأساليب ابتكارية (تغييرية) مختلفة (Kotsemir, Abroskin, & Dirk, 2013)، وباعتبار أن الإبداع في آليات العمل من أكثر أنواع الإبداع المرتبطة بالبيئة الجامعية (Martinez, 2013) ، وهو ما يشكل إضافة معرفية ذات حاجة حيوية.

اعتادت التوصيات أن تكرر الطلب إلى مسؤولي الدولة إجراء الإصلاحات المؤسسية وتقديم الدعم المالي لحل المشاكل المطروحة (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2000، 2004؛ الأمين وآخرون، 1999؛ 2014). أن يتم الإصرار على نفس التوصيات تقريباً على مدى عدة عقود لهو أمر يستدعي الوقوف عنده ومراجعته. لئن كان هذا الأمر صحيحاً في بدايته وضمن الظروف حينها، فإنه الآن، وفي ظل التطورات العلمية والمجتمعية المتسارعة بوتيرة مضاعفة عن تلك الفترة، محكوم للمراجعة لصالح مقاربة بديلة. آخر وأحدث نماذج الدراسات ذات الصلة بالقضية أخذ منحىً مختلفاً قليلاً يقارب فيه الدينامية الجديدة للتغيير، بحيث أشارت إلى مكامن المشكلة لدى حكامة الجامعة وعقلية الأساتذة والباحثين (لحروب، 2014).

إن مؤسسة مثل الجامعة اللبنانية، لديها من الوضعية المؤسسية الأساسية والمتقدمة نوعاً ما ومن الهامش الإداري ومن بيئة الحرية وحس المبادرة والطموح في أوساط المجتمع مما أسس لنجاحات لبنانية كثيرة، وحتى في أوساط مؤسسات مثيلة في نفس البيئة والظروف اللبنانية وبإمكانات أقل، تعجز عن توظيف هذه الموارد، لهو أمر يستدعي البحث الجدي عن الحلول في مكان آخر غير ما اقتصر عليه الباحثون لحد الآن. قد يكون أحد الجوانب التي حجبت تسليط الضوء على حلول جديدة هو أن الباحثين الدارسين لهذه القضية هم من الفئة المتخصصة تربوياً بالكامل دون الاختصاصات الأخرى، ولا سيما

الإدارة والهندسة، والمواكبة لعالم الأعمال والمنظمات، خصوصاً أن أهم عنصرين تعاني منهما الجامعة هما تطوير آليات العمل والإنتاج الابتكاري المؤسسي. إن منظومة، كالتعليم العالي عموماً والجامعة اللبنانية خصوصاً، بهذا الحجم والتنوع والدور والتأثير على مختلف شرائح المجتمع وقطاعاته، لا يمكنها أن تكون فاعلة بدون شراكة كفاءات الاختصاصات والقطاعات الأخرى بحثاً وتخطيطاً وتطبيقاً.

إن فهم آلية التحول نحو الابتكار التربوي مصحوباً بنظريتي المقاربة الرشيقة وإدارة التغيير المنظمي تدعم تشكيل نظرية جديدة عامة في التحول الى بيئة جامعية داعمة للإبداع. إن نظرية هذه الديناميكية الإدارية وتطبيقاتها تشكل مساهمة علمية جديدة لهذا البحث، فهي تستفيد من بناء التوجهات وترسيخ الممارسات والنماذج القدوة وازدياد حس الشفافية والمسؤولية والمحاسبة لدى الناس، ويدعم علم نماذج التفكير (Model Thinking) والعولمة كوسائل إتصال حدوث التأثير لهذه المتغيرات. لذلك قد لا تحتاج دائماً مراسيم قانونية للدفع باتجاه ممارسة ما أو لمنعها. كذلك، وفي كثير من تجارب المنظمات المجتمعية، فإن تقديم النموذج والتقدم عن الآخرين يجعل من النموذج ومن يقدمه ركناً في المعادلة الرسمية والخاصة.

تستند النظرية على نموذج عمل التحوّل والبرادايم الملائم الداعم لاستدامته.

1) نمذجة التحوّل نحو بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار

لا تفضي التحليلات أعلاه إلى تأكيد علاقة سببية مباشرة، إنما تدور الأمور حول تشكيل إطار عمل (framework) لبيئة تتبادل التأثيرات وتدفع باتجاه معين. قد تشمل البيئة عناصر متقدمة وأكثر تأثيراً أو تأثراً من مثيلاتها، بمعنى أن هذه البيئة قد تفتح مسارات إبداعية للبعض، لكنها قد تدعم مسارات متوفرة عند بعضٍ آخر؛ قد تكشف عن استعدادات وطاقات أو قد تدعم استعدادات وطاقات منطلقة. هذه الدراسة لم تتبع أسلوب العينة الضابطة (control sample)، إنما أسلوب المقارنة مع الحالات التي يتوفر فيها نموذج البيئة الداعمة، بما يشبه قصص النجاح. أثبتت هذه الأخيرة تأثيراً هائلاً في تغيير السلوكيات وبالتالي

الثقافات ذات الصلة، وتم التنظير لفهم ذلك التأثير التغييري بعناوين مختلفة، ومن أهمها التفكير المنمذج (Model Thinking) الذي أثبت صلاحيته في ميادين كثيرة، وسبق شرحه في الفصل الثالث. في حالة بناء البيئة الداعمة للإبداع في الجامعة اللبنانية، كلية الهندسة مثالاً، تُعتبر الأقسام وأساتذتها حجر الدومينو الأول، أي المبادرون بدون انتظار، ثم تتلاحق وتتراكم باقي الجهود فوق جهودهم رغم أنهم فقط واحد من عناصر البيئة، إلا أنهم الأكثر تأثيراً ويلعبون دور المحرك الأول لباقي العناصر الكثيرة. يورد بايج (Page, 2013) في حقل التفكير المنمذج (Model Thinking) اختبارات في إطار فهم مسألة عدوى التصفيق الحار (Standing Ovation Problem)، وكيفية دفع الناس إلى أداء معين: إذا أردنا أن نجمّل بيوت المدينة، هل تصرف البلدية لكل صاحب بيت مبلغاً محدداً كمساهمة حتى يبادر إلى ترميم بيته، ولن يكون المبلغ كافٍ لكل التكاليف، أو تدفع كامل المبلغ لشريحة محدودة جداً ومشهورة في البلدة هي محط أنظار سائر الجمهور؛ الطريقة الثانية أثبتت فعاليتها أكثر في دفع الناس لتحسين بيوتها ولو على حسابها الخاص بالكامل، مما جعل موازنة هذا المشروع أيضاً أقل. باستخدام فكرة التمايز أو التباين (variation) يمكن استهداف شريحة معينة ترفع الحافز لدى الباقين وتكر السبحة، على طريقة عدوى التصفيق في المسارح والحفلات؛ يعتمد هذا المنطق بعض مهندسي التخطيط المُدُني للتأثير على تشكيل التجمعات السكنية. كذلك يعرض غلادول (Gladwell, 2000) في كتابه "نقطة التحوّل" (The Tipping Point) نماذجاً عديدة من مجالات متنوعة كيف أن متغيرات صغيرة تُحدِث فرقاً كبيراً، وكيف أن وضعية البيئة المحيطة تضاعف أثر الحدث الصغير، مثل قواعد عمل انتشار العدوى "الاجتماعية"، وهو أيضاً ما يُستفاد منه في التحول نحو بيئة داعمة للإبداع.

تلعب الظروف الخارجية دوراً في اتجاه وقوة التغيير. لا تتوفر الفرصة لتغييرات جوهرية في المؤسسات التربوية إذا كانت الظروف الخارجية مستقرة، أو يلزم استخدام قوة السلطة العليا لإجراء التغيير إذا كان ملحّاً، لكن لا ينبغي عندها توقع استدامة التوجهات الابتكارية، ولن يكون لدى غير أصحاب القرار

أسباباً قوية لدعم تلك التوجهات (Graaff and Cowdroy, 1997)؛ بالمقابل يشكل توفير محفّز لخلق روحية الالتزام الفردي والجماعي داخل البيئة مورداً أكثر فعّالية لاستراتيجية طويلة الأمد. تعود بنا هذه الأفكار والآليات إلى وجوب توفر المهارات الإدارية العالية لدى القيادة التربوية لتحقيق التغيير المطلوب. ان تشخيص المحفّز (catalyst) الذي يطلق الدينامية ويحرك دورة العمل هو عمل أكثر حيوية وأعلى قيمة من المخرجات المأمولة لأنه يسبق وجودها ويساهم في تشكلها، وان ابتكار نموذج تشغيلي مع تطبيق له على صعيد مؤسسات التعليم العالي في إطار بيئة معينة يشكل مساهمة معرفية حقيقية عندما يسهل حل معضلة اجتماعية مزمنة ومعطلة لأهم طاقات وإمكانات المجتمع وأفراده. يقول وليامز (1988) أن الهدف هو أن تتخذ دراسة أساليب التغيير وسيلة لاكتشاف العلل العامة أو السياقات الاجتماعية الواسعة التي تقف خلف الظواهر الواضحة للحياة اليومية التي يمكن بواسطتها فهم التحولات الاجتماعية والتاريخية الكلية بصورة أفضل (أبو القاسمي، 2008). إن ذلك معتبر في صميم تعليل وجود الأبحاث ومناهجها. علاوة على ذلك، إن النظرية المعاصرة للتغيير تتشكل من دينامية مختلفة عما سبق، ولحسن الحظ أنها سريعة التداول والتطبيق لتشهد على نفسها.

أيضاً، وبالاستناد الى نظريات الابتكار التربوي، يتوجب ابتداءً التدقيق ملياً بالتخطيط والتمهيد للمباشرة بالتغيير المقترح، وهو ما يتوقف أيضاً على درجة مشاركة والتزام المعنيين؛ يعني ذلك أن مشروع بناء نموذج البيئة الداعمة للإبداع في الجامعة اللبنانية يفترض البدء بعينة قابلة للسيطرة على متغيراتها مما يمهد لبناء توجهات مؤيدة وداعمة. بهذه الصيغة، يلعب القسم (أو رئيس القسم) أيضاً دور المحفز (Catalyst) لسائر الأقسام، وهو دور مهم في نموذج عمل البيئة الداعمة للإبداع، كما هو في عمليات التحول على صعيد الكلية أو الجامعة (Kovats, 2013).

بناءً على ما سبق، تتشكل شبكة مفاهيمية ثقافية علمية تحتضن المعنى وتدعم مسار تكوين نموذج بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار على مستوى القسم الأكاديمي (شكل رقم (19))، للاعتبارات

المختلفة التي ذكرها. يعرض الشكل رقم (19) احتشاد مختلف العوامل المشار إليها سابقاً والمتوافرة لإنجاز مخرجات القسم الابتكارية بدرجات تأثير متباينة لكنها متداخلة أيضاً: الشفافية تتداخل مع الرأي العام؛ النموذج القدوة مع نقطة التحوّل، وكلاهما مع الكفاءات والمهارات القيادية والابتكارية، ومع الإطار العام والرؤية وآليات اتخاذ القرار. المهم جداً حول هذا النموذج أنه ذو قيمة ذاتية، بمعنى أنه قائم وصالح وإيجابي بذاته، وإن لم تتوفر ظروف مؤاتية لتعميمه: تعود مباشرة العمل بالنموذج إلى خصائص رئيس القسم وليس أي عامل خارجي آخر؛ يمكن له أن يعمل عادة ضمن دورة عمل القسم، أي الدائرة الأولى حول المخرجات، بشكل سليم وبدرجات ابتكارية متباينة بحسب مستوى أداء متغيراتها؛ ويمثل نموذجاً إيجابياً وإن كان منفرداً دون سائر الأقسام في نفس الكلية أو الكليات الأخرى. رغم هذه الأهمية لهذه الخاصية، تم اعداد النموذج ضمن إطار سداسي ليكون ضمن تركيبة تراكمية هادفة، كبيت النحل، تدعم توسع التحوّل وشموليته، لتأتي بأجود المخرجات. تعزز الدائرة الثانية المحيطة بدورة عمل القسم عوامل البيئة المساعدة ليتقدم على سائر نماذج العمل التقليدية، ويتحول إلى معلم استقطابي لتشكل المزيد من الخلايا المشابهة وربما أكثر تطوراً وابتكارية. في إطار الصورة الكبيرة للجامعة أو حتى على مستوى القسم، تخدم المقاربة الرشيقة لمراكمة الحل الملائم المتغير مع الزمن، بينما تساعد كل من نمذجة التفكير ونقطة التحوّل على تشخيص متغيرات تحويل القليل الصالح المؤثر إلى اتجاه وثقافة وبرادايم، بالاستناد إلى سائر العوامل مثل المسؤولية الاجتماعية، الشفافية، الرأي العام والظروف الخارجية، وبالاستفادة من القدرات الهائلة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الشكل 19.

نموذج التحوّل نحو بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار.

المصدر: إعداد الباحث، 2020

2) إضاءة على برادايم (paradigm) جديد

هل تشكل المقاربة الجديدة حافزاً للتحوّل نحو برادايم جديد (paradigm shift)؟

يعرف شتراوس وكوربن (Strauss and Corbin, 1998, p.128) البرادايم على أنه "ليس أكثر من وجهة نظر نحو البيانات، كطريقة تحليلية تساعد على جمعها وترتيبها بما يحقق الانسجام بين بنيتها والعمليات (مجريات الأمور)"؛ يتضمن نموذج البرادايم أربع مكونات: 1) الظروف (المسببة، المحيطة، أو المتدخلة)؛ 2) الظاهرة المحورية؛ 3) الأفعال والتفاعلات؛ و4) النتائج أو المخرجات. يهدف تركيبها ضمن نموذج إلى تكوين نظرية من البيانات المستخدمة، لأنها ليست مهمة بذاتها، كما نفس النموذج، بقدر ما يتمظهر ترابطها وتفاعلها.

يستند الباحث في طرحه لهذا البحث المستقبلي إلى دراسة (Macky & Abdelmassih, 2017) حول المراجعة التاريخية لتشكل "البؤر" الابتكارية في المجتمع وتضافرها لإنجاز تحوّل نحو برادايم جديد يوفر البيئة الحاضنة والملائمة للممارسات الابتكارية بمفاهيم أشمل وعلى نطاق أوسع. يبدأ التحوّل نحو برادايم جديد بغير المألوف، ثم يتكرس كرؤية وإطار للعمل، إلى أن يحدث ابتكاراً آخراً، أي غير مألوف جديد (Kuhn, 1970). بناءً عليه، كل محاولة تستحق، ويمكن أن تؤدي إلى تغيير الاتجاه.

رابعاً: الخلاصات

بين الباحث ابتداءً الأسئلة البحثية الثلاث للأطروحة ثم عرض الإجابة عليها سواءً من خلال تحليل المراجعة النظرية أو من خلال الدراسة الإمبيريقية المتعلقة بحالة البحث، أو من خلال استقراء النظرية الداعمة لمخرجات البحث. تم اتباع طريقة تحليل المضمون والمقارنة المستمرة بين موضوعات الأسئلة والترميز المقابل لها المستقى من البيانات. أدى التحليل إلى الاستنتاج بأن القسم، كمكوّن أساسي في منظومة الجامعة، يتمتع بدينامية أكاديمية وقيادية كافية لدفع التحوّل نحو بيئة داعمة للإبداع الابتكار على مستوى القسم نفسه، مما يوفر المخرجات المؤثرة على مؤشر الابتكار. أكثر من ذلك، قدمت المقارنة مع دراسات أخرى واستحضار العديد من التجارب المحلية والأجنبية قرائناً إضافية على سلامة المقاربة نظرياً وعملياً، وبالتالي توفر الهامش

لتكوين البيئة المذكورة . تبع ذلك تظهير الناتج البحثي عبر نمذجة التحوّل نحو بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار على مستوى القسم الجامعي.

يخلص الناتج أعلاه إلى أن الجامعة اللبنانية تحوز على إمكانية وفرصة تكوين نموذج وطني لبيئة جامعية داعمة لتقدم المجتمع. الأهم بعد ذلك، كيف يمكن بناء وتوجيه هذا النموذج ليكون شبه ذاتي التحفيز والدينامية والتطوير. يقع على عاتق أهل الجامعة (اللبنانية)، وليس وزارة التربية والتعليم العالي أو الحكومة، إطلاق دينامية التغيير وإنجاز نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإجتهاد والإبتكار. يوفر هذا الاستنتاج مقاربة من زاوية مختلفة عما سبق، آخذاً بعين الاعتبار التحولات في أنماط التفكير والتغيير التنظيمي، درجة تدخل الدولة والأفراد في إحداث التغيير (الاقتصادي والاجتماعي)، القابلية لنشوء وتشغيل منظومات هجينة من مركبات السياسة والأعمال والإدارة وعلى امتداد الجغرافيا، الإنترنت والعولمة، الوصول السهل إلى المعلومات، حس المساءلة .. مما يعني أنه هناك حتماً مقاربة مختلفة تتشكل من العوامل الجديدة لإحداث التغيير المنشود، مستفيدة من الأكاديميين الاختصاصيين في الإدارة، كما أوصت الدراسات السابقة.

يضيف الباحث أدناه إبرازاً لجودة البحث نفسه لما لهذه المسألة من أهمية وحيوية في الأبحاث عموماً، ووفقاً للمعايير الخاصة بالأبحاث النوعية عبر تدقيق مجمل دورة البحث، والتحقق عما إذا كانت البيانات المستخدمة تدعم أسئلة واستنتاجات الباحث، للوصول الى الحقيقة الخاصة. ختاماً، أشار الباحث الى حدود الدراسة، وانتهى إلى توصيات محورها المبادرة والشراكة وتكريم الإنجازات الابتكارية؛ وإلى اقتراح بحوث مستقبلية تدعم التحوّل إلى برادايم جديد يشكل إطاراً مستداماً للإبداع على مختلف الصعد والمستويات.

أ. جودة البحث

يعتبر كرزول (Creswell, 2007) أن المسألة الجوهرية في الحكم على جودة البحث النوعي هو التحقق عما إذا كانت البيانات المستخدمة تدعم فرضيات واستنتاجات الباحث، إذ لا قيمة ذاتية للبيانات

إذا لم تقدم معرفة جديدة، وأن استخدام البيانات المتداولة لتحقيق هذه الغاية يعتبر ابداعاً. لكن أيضاً، تكمن في جودة البحث مسألة مهمة ضمنية تختزن سبب وجود الأبحاث، وهي مدخل مهم للتمييز بين جودة البيانات وجودة البحث نفسه. يجد كثير من الباحثين أنفسهم مقيدين بحرفية تقنيات البحث ويغيب عن بالهم غايته؛ حرص الأستاذ المشرف على هذا البحث، د. سيمون عبد المسيح، على التوجيه المستمر لتجنب "صنمية المنهجية". كان يمكن للباحث أن يقتصر على فرضيات العلاقات الترابطية، وعلى اثبات فرضيات من مثل "يقع مؤشر التعليم الابتكاري لطلاب الجامعة اللبنانية دون المعدل الوسطي العالمي" أو "يوجد علاقة ترابطية مؤثرة بين طرائق التعليم ودرجة الابتكار/الإبداع" وغير ذلك. وقد أعد الباحث بالفعل الاستبانة وأنجزها على العينة المحددة، لكن وجد أن الدراسة لن تقدم شيئاً جديداً، إذ تشير دراسات ووثائق كثيرة وردت سابقاً الى تشخيص ذلك الأمر، وحتى آخر الدراسات التي وجدها الباحث مثل (Skaff, 2019)، وهي أطروحة دكتوراه، أن الجامعة اللبنانية لا تزود طلابها بشكل كافٍ بالمهارات الابتكارية التي تحسن فرص الدخول إلى سوق العمل سريعاً.

اختار الباحث أن تكون أسئلة البحث والمنهجية النوعية من النوع المبسّط المنتج على غرار ما يتوخاه من بحثه لبناء بيئة جامعية داعمة للإبداع، إذ ليس الهدف إتمام أطروحة دكتوراه بقدر ما هو تقديم مساهمة معرفية ذات جدوى، قابلة للاستثمار الإبداعي بدون تكلف ولا تعقيد إداري وقانوني، ومنسجمة مع دور ومسؤولية وموقع الأستاذ الجامعي تحقيقاً لذاته قبل كل شيء، بالاستناد إلى الهامش الشخصي والعلمي التخصصي المتاح.

استفاد الباحث، للدراسة الميدانية خصوصاً، من بيانات نوعية متوفرة بفضل الجهود السابقة، غنية لكن غير مستثمرة أو مقروءة بعمق، ومن الإضاءة على تجارب ذات صلة. أمكن لهذا البحث جمع البيانات من مصادر متنوعة: الوثائق الرسمية للجامعة مثل قرارات تنظيم الجامعة وتعليلاتها، التقييم الذاتي والورش المنجزة داخلياً، موقع الجامعة على الانترنت وأخبارها؛ وثيقتي تدقيق الاعتماد المؤسسي للجامعة

(HCERES) وبرامج كلية الهندسة (CTI) الصادرتين من طرف ثالث في فرنسا؛ وعدد من المقابلات، وإحصاءات وأبحاث أخرى بما يدعم مقاطعة البيانات وفحص أهليتها وجودتها لتدقيق الإجابة على أسئلة البحث. وجد الباحث أن أنواع البيانات التي اعتمدها كانت ضرورية لناحية مصادرها ودرجة موثوقيتها، وكافية لناحية تغطيتها مختلف عناصر السؤال البحثي الثاني حول حالة الدراسة. إضافة إلى نفس الوثائق الرسمية التي تختص بالجامعة، فإن تقرير (HCERES) يختص بكل بيئة الجامعة، وتقرير (CTI) بالبرامج التخصصية في كلية الهندسة، مما جعل البحث يحيط بالموضوع من جوانب مختلفة.

استخدم الباحث مقاطعة البيانات المختلفة (القوانين، التقارير، التجارب، المقارنة والدراسات الأخرى) ليبني سياقاً متيناً لمقاربة البحث. انطلق الباحث لطرح إشكالية الأطروحة والمقاربة الجديدة من خلال تجربته في تأسيس الأطر العملية المنتجة لحل المشاكل، كما هي حال الدول المتقدمة بفضل الأبحاث، دون الوقوع في فراغ حلقة التنظير (بدوي، 2015، الحلقة 1)، وكما سبق الإشارة إلى ذلك في منهجية البحث (الفصل الرابع)؛ استفاد لأجل ذلك من نماذج عمل تربوية وإدارية متقدمة مثبتة بحثياً وعملياً. المفيد أو القيمة المضافة لاستحضار تلك التجارب والنماذج الآن أنها توفر لنا فرصة النظر إلى الوراء لنرى كيف كان يحصل التغيير، وما هي العوامل المؤثرة، وبالتالي تقدير فعالية نظريات التغيير من وجهة نظر الباحث.

يلزم القول أيضاً أن جودة البحث النوعي تتوقف على مجمل دورة البحث، وليس فقط على تصميم وطرائق البحث كما في الأبحاث الكمية، لأن التحليل النوعي يتوقف على استنفاذ السبل للوصول إلى الحقيقة الخاصة، وليس مجرد إجراء الطرائق البحثية المعهودة (Patton in Martella, et al, 2013).

ب. حدود الدراسة

لما اتبعت هذه الدراسة طريقة المقاربة الرشيقة، فإنها تلقائياً تعني حلاً جزئياً غير قابل للتعميم، لكن قابل للتأسيس عليه، وتقتصر الاستفادة المباشرة من الحالة التي تم درسها. يشكل هذا أهم حدود هذه الدراسة. إضافة إلى ذلك، اقتصر البحث فقط على عينة وبعض جوانبها ضمن دراسة حالة الجامعة اللبنانية الرسمية، وهو ما قد يتباين مع الجامعات الأخرى الخاصة، خصوصاً تلك المملوكة لأفراد. كذلك لم يتم التبحّر الشامل بكل جوانب الحالة نظراً للمتطلبات الكثيرة وضيق الوقت، بل اقتصر البحث على طريقة الدراسة المسحية التي تطال أحد مظاهر الحالة وتكفي الحد الأدنى المطلوب للمعالجة. أيضاً بالنسبة لناتج البحث، نموذج البيئة الجامعية الداعمة للإبداع، لم يتم الخوض بكل تفاصيل المكوّنات، للسبب نفسه أي ضيق الوقت.

كذلك تمت الدراسة وفقاً لظروف المجتمع اللبناني الذي لا يتحمل إصلاحات جذرية نظراً لظروفه السياسية، وحتى أن الآلية المعتمدة لتعيين أساتذة الجامعة عبر قرارات الحكومة، بخلفية مراعاة التوازن السياسي والطائفي، تستبطن خطر التدخل في إدارة الجامعة، بحسب ما تبين للجنة التقييم الفرنسية.

ج. التوصيات

تمثل القناعة الصلبة بإمكانية التغيير قاعدة ضرورية للاستفادة من الإمكانات والطاقات المتاحة (Gladwell, 2000) لإنجاز التحوّل المطلوب. إن حجم مؤسسة كالجامعة اللبنانية يتطلب عملاً مستمراً كي يحقق هدفه، وهذا يفترض بناء توجهات داعمة. إن مبادرة الجامعة اللبنانية للتقييم الذاتي، إلى جانب دراسات سابقة (نعيم، 1992؛ الأمين وآخرون، 1999) حول قضاياها وإصلاحها، يمثل إنطلاقة جيدة بحاجة إلى استكمال لتطابق المعايير والبيئة الجامعية الداعمة للتعليم والبحث الجيدين. قدمت هذه المبادرة

الحد الأدنى المطلوب لتشخيص نموذج عمل لبيئة مستدامة للإبداع في الجامعة اللبنانية، وهو ما يمكن البناء عليه.

لا يفترض الباحث أن الخيار المطروح هو بديل كامل لإصلاح منظومة التعليم العالي، بل تكمن قيمته بأنه داعم في كلتا الحالتين: حدوث الإصلاح الكامل، أو عدم حدوثه. في حالة حدوث التحول الإصلاحي المطلوب لمنظومة التعليم العالي يكون نموذج بناء البيئة الداعمة للإبداع في الأقسام والكليات مساراً تفعيلياً ومسرّعاً لأنشطة الابداع والابتكار الموجهة من الأعلى، وفي حالة عدم حدوث التحول يبقى للبيئة الداعمة للإبداع مساحة عمل مستقلة لإحداث الابداع والابتكار وإثبات التقدم والريادة على سائر الأقسام والوحدات غير الفعّالة.

بناءً عليه، يمكن الاستفادة من بعض التوصيات:

1) توسيع دائرة سياسات الإبداع (ليس فقط في الهندسة والعلوم البحتة)، بحيث أن رعاية المهارات الإبداعية يمكن أن يكون هدفاً لكل برنامج تعليمي؛
2) الاحتفال بإنجازات الأساتذة والطلاب والمتخرجين، ضمن وعبر وسائل الإعلام، وشهادة ذوي الاختصاص والنقابات ذات الصلة لدعم تعزيز روح المبادرة لدى القسم؛
3) دعوة الهيئات المهنية ذات الصلة بالاختصاصات الأكاديمية لدعم الأقسام المعنية؛
4) إطلاق مبادرة " الجماعة المتعلمة للأساتذة" (Faculty Learning Community) وتكريم الأساتذة المبادرين اتجاه زملائهم المبتدئين مما يساعد على مضاعفة ناتج جهدهم.

يعرف كوكس (Cox) الجماعة المتعلمة للأساتذة (Faculty Learning Community) بأنها مجموعة من ستة إلى خمسة عشر من الهيئة التعليمية يتعاونون طوال العام الدراسي لتحسين فعالية المنهاج تعليماً وتعلماً، بمختلف الوسائل البحثية والتطبيقية، تحفيزاً للفهم المعمّق والإبداع، أساتذة وطلاباً. قد تتشكل

الجماعة من ذوي الخصائص المشابهة، أو من ذوي الاهتمامات العلمية المشتركة (موضوعات) (Cox, 2004)، وهناك آليات أكاديمية للتشكيل والعمل تراعي الفعالية ومختلف التفاصيل يمكن مراجعتها في الأدبيات والمصادر ذات الصلة. يرجع الباحثون إلى أن التوجّه بمنحى الجماعة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي هو عملياً تغييراً ثقافيا مهماً (Shapiro and Levine, 1999; in Cox, 2004)، وهو ما لا يصعب في بيئتنا بالنظر الى القيم التعاونية التي يتمتع بها مجتمعنا.

لا حاجة لانتظار تشريعات ومراسيم لحل كل المشاكل، بل يتوقف كثير منها على الثقافة والمبادرة، كما هو الحال في المسألة الاقتصادية. هناك تساهم الثقافة الوطنية بزيادة أو تخفيف الاستيراد لكثير من السلع التي تجد لها بديلاً وطنياً، عوض الاضطرار إلى إصدار قوانين منع وخلق مشاكل مع العديد من الدول التي تحكم علاقاتنا بها اتفاقيات عامة وثنائية، بحسب شحيمي (2020)، أحد موظفي وزارة الصناعة، الذي أطلق مبادرة، من خارج الوظائف الروتينية لدوائر وزارة الصناعة، لتعزيز تواصل الصناعات الوطنية بالجامعات والخبراء المحليين. هذا التوجه ليس مبتدعاً الآن. يسود في ميادين مهنية وتخصصية كثيرة ممارسات يتم الرجوع إليها تحت مسمى "أحسن الممارسات" (Best Practices). أيضاً، بيّن مكي وعبد المسيح (Macky & Abdalmasih, 2017)، وكذلك أبوجوده (Boujoude, 2017)، في ورقتيهما البحثية حول المراجعة التاريخية لتشكل أفضل الظروف للإبداع والابتكار، كيف أنّ مجموعة مختارة من الممارسات التعليمية تنتج تفوقاً في الكليات، وجميعها ترتكز على مجموعة إجراءات يعتمدها الأستاذ لتوفير بيئة تعلمية فعّالة ومنتجة.

تقديم النموذج الجيد مقدمة وشرط لازم وضروري لدفع العملية الى الامام. الملتحقون الجدد من أساتذة الجامعة بطاقم عمل الجامعة يتطلعون الى سير الأمور بإنصاف وشفافية، لكنهم يصطدمون أولا بتعبيرات غالب السابقين من زملائهم والمخضرمين بأن الأمور لا تسير الا بالعلاقات والوساطات والالتفاف (اقتباس

من مقابلات القدامى والجدد). الناس بطبيعتها تتطلع الى الصدق والانصاف وترفض الظلم والغش ويبدون عدم رضاهم عن ذلك في المناسبات المختلفة. لذلك، إذا أمكن إظهار تجربة عن النموذج المطلوب فإن ذلك سيحدث تياراً داعماً وبيئة مناسبة، لأن ذلك مرغوب ومتبع لدى مختلف أصناف الناس ومذاهبهم الفكرية. لذلك يستفيد الباحث من التوجهات الإنسانية الفردية لإحداث التغيير، كما يفترض آدم سميث (1900) في كتابه "ثروة الأمم" أن الجهد الموحد والثابت والمتصل لكل انسان، بهدف تحسين ظروفه، والتي من خلال تحسينها يتحسن الرخاء العام والوطني، ... وأن المبادرة الفردية هي القوة الأكثر تأثيراً لتأمين الخير العام"؛ كذلك يشير الفيلسوف المعاصر محمد باقر الصدر (1982) الى أهمية الدور الفطري لحب الذات في تعميم الخير للإنسانية إذا وُضع في اطاره الصحيح. يبين هذا أثر الإنجاز الفردي في القسم وعلى مستوى القسم على باقي وحدات الجامعة. بناءً عليه إذا كوّنا نموذجاً مرغوباً، سيكون له أثر كرة الثلج المتدحرجة بفعل بيئة التواصل التي تستطع بسهولة بناء تكتلات رأي وتيارات داعمة وضاغطة. يعني، بالإضافة الى تشكيل النموذج المطلوب، يفترض تظهيره الى وسائل التواصل وترويجه حتى يتحقق الهدف. يمكن استباق تلك المرحلة عبر تظهير الوجه الالكتروني العصري وتهيئة الإمكانات التي ستكون منبراً ومنصة لذلك الترويج المطلوب.

مقابل ذلك، وحيث أن هذه الدراسة أضاءت على الهامش القيادي والأكاديمي المتاح للقسم ورئيسه، ولما كانت الجامعات متوجهة نحو التغيير وريادة الأعمال والشراكة مع قطاعات العمل المختلفة، فإن ذلك يفترض أخذ ذلك بعين الاعتبار عند اختيار أو انتخاب رؤساء الأقسام، ممن يتمتعون بالمواصفات التي تؤهلهم للعب هذا الدور واستنفاد موارده كما يلزم. إن من أهم متطلبات ونتائج مواكبة هذا التحول هو توفير فرص تمويل عمليات البحث والتطوير والابداع في الجامعات (Rybnicek et al., 2019). يتوقف القيام بهذا الدور على خصائص عديدة، منها البيئة الثقافية والتنظيمية ودرجة ترابطها مع التوجهات

المستقبلية والقيادية، وهو ما يتوفر في الثقافة اللبنانية، كما بينت دراسة سابقة للباحث وزملائه (Macky, Hejase, & Hejase, 2014؛ مكي، 2014) حول أداء الهيئات التعليمية والإدارية في الجامعات اللبنانية.

أخيراً، لا بد من استحضار مقولة زحلان (2011) بأن الفكر الخلاق أقل تكلفة من الفرص المهدورة نتيجة القدرة الفكرية المحدودة.

د. بحوث مستقبلية

على مستوى المشهد الواسع، ربما أكثر ما يساهم في نظرية التحوّل إلى بيئة مستدامة للإبداع والابتكار هو التنظير لإمكانية التحوّل إلى برادايم (paradigm) جديد يفترض الأصالة والتجدد ومواجهة التحديات المجتمعية والاقتصادية كمبادئ حاكمة لنشوء كل بيئة تعلمية، ولا سيما على صعيد التعليم العالي. هل يؤسس تكرار نموذج البيئة المستدامة للإبداع والابتكار على مستوى القسم لبرادايم جديد؟ أين تكمن الفجوة البحثية لإنجاز ذلك التحوّل؟ متى يمكن القول أو ما هي المتغيرات التي تنبئ بإمكانية حدوث التحوّل من عدمه؟ مثلاً، تخلص دراسة (Avvisati et al, 2013) الى مفكرة بحثية مستقبلية تقوم على التحول الى ثقافة تعليم عالي مستندة أكثر على اكتساب المهارات مقابل الثقافة التخصصية الأكثر انتشاراً لحد الآن.

أما على مستوى المشهد التفصيلي للنموذج المقترح، هذا النوع من الأبحاث والبناء عليها يستدعي استكمال جملة من الأبحاث التفصيلية. يعتبر هذا البحث من الصنف النوعي (qualitative)، الذي يقدم تفسيرات فهمية غير مقيدة بالإحصاءات. إن تمتين ناتج هذا البحث يتوقف على تدعيمه بعدد من المقاربات الكمية المرتبطة بمتغيرات نموذج التحول نحو بيئة داعمة للإبداع. يمكن بحث تأثير بعض العوامل (الشفافية، القدوة، الصلاح، ...) على إطلاق الدينامية، وبمكن بحث المؤشرات الدالة على صلاحية عمل النموذج، مثل:

ماهي مبيّنات بروز الحاجات التي تحفز الإبداع والابتكار؟

ماهي المبيّنات التي تدل أن الهيئة العلمية تلعب دورها البناء في البيئة الجامعية؟

ماهي المبيّنات التي تدل أن الطلاب يلعبون دورهم البناء في البيئة الجامعية؟

المراجع

عربي

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1900). *المقدمة (كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)*. الطبعة الثالثة. بيروت: المطبعة الأدبية.

ابن نبي، مالك. (1986). *شروط النهضة*. ترجمة عبد الصبور شاهين. دمشق: دار الفكر.

أبوالقاسمي، محمد جواد. (2008). *نظرية الثقافة*. ترجمة حيدر نجف. طبعة أولى. بيروت: مركز الحضارة.

أبوشديد، كمال. (2014). المسؤولية المدنية للجامعات: المناهج. تقرير إلى الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. www.laes.org

أبوعامر، عدنان عبد الرحمن. (2013). *مراكز البحث العلمي في إسرائيل*. بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات.

أبي صالح، هلا. (2016). مذكرات طالبة جامعية حول أساليب التعليم في الجامعة، ورقة بحثية مقدمة الى *مؤتمر الدور المدني للجامعات العربية*، ٢١ و ٢٢ نيسان.

اتحاد المهندسين اللبنانيين. (2012). *مؤتمر "تعليم الهندسة في لبنان"* بتاريخ 28 شباط. بيروت: اتحاد المهندسين اللبنانيين.

أحمد، محمد خلف الله. (تحرير) (1970). *أثر العرب والإسلام في النهضة الأوروبية*. مركز تبادل القيم الثقافية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

إدارة الاحصاء المركزي. (2011). سوق العمل في لبنان، Statistics In Focus، العدد. رقم 1، تشرين أول.

إدارة الاحصاء المركزي. (نيسان 2012). التعليم في لبنان. Statistics In Focus، العدد رقم3.

أشتي، فارس. (2016). دور الأساتذة في الجامعة اللبنانية. ورقة مرجعية، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الأمين، عدنان. (2014). المسؤولية المدنية للجامعة. *مجلة الدفاع الوطني اللبناني*، عدد 01 ، تشرين الأول/أكتوبر، ص. ص. 5-52.

الأمين، عدنان. (2016). وساوس البحث التربوي في الجامعات العربية. *الأبحاث التربوية*، 26. بيروت: كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

الأمين، عدنان. (2018). الجامعة اللبنانية تحت وطأة التحولات السياسية. **في** سيف المعمري وآخرون (إعداد عدنان الأمين)، *سير عشر جامعات حكومية عربية* (ص. 147-206). بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

الأمين، عدنان. (تحرير) (2001). الإدارة التربوية في البلدان العربية: أعمال *مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية*، بيروت في ٧-٩ كانون الأول. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الأمين، عدنان. (2014). قضايا النوعية في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية. **في** عدنان الأمين (تحرير). *قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية*. الكتاب السنوي الثامن، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. ص. 13-38.

الأمين، عدنان وبيضون، أحمد ونورالدين، خليل وحداد، أنطوان وشاوول، ملحم. (1999). *قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها*. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

أيوب، فؤاد. (2018). خطاب رئيس الجامعة حول الاعتماد المؤسسي. موقع الجامعة اللبنانية على الانترنت، www.ul.edu.lb/.../ newsId=1950. مسترجعة بتاريخ 30 تشرين أول.

أيوب، فؤاد. (25 آذار 2020). التعليم عن بُعد. موقع http://www.higher-edu.gov.lb، مسترجعة بتاريخ 13 نيسان.

بدوي، أمجد. (2015). شرح مناهج البحث العلمي – الحلقة الأولى. https://www.youtube.com/user/Amgad41، تم الاسترجاع بتاريخ 31 أيار 2019.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. (2009). *تقرير المعرفة العربي للعام 2009: نحو تواصل معرفي منتج*. دبي: دار الغرير للطباعة والنشر.

البريدي، عبدالله. (2005)، التدريب ومستقبله في العالم العربي: الإبداع والخصوصية الثقافية شرطان للفعالية الحضارية. *مؤتمر الاستشارات والتدريب*. بيروت: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. http://unpan1.un.org، مسترجع بتاريخ 6-3-2016.

البريدي، عبدالله. (2008). الإطار المفاهيمي والمؤسسي للتأهيل المعتمد في مجال الإبداع والموهبة: مشروع مقترح للعالم العربي. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد الأول، العدد 1، كانون الثاني، ص.ص. 63-90*. القصيم: جامعة القصيم.

البريدي، عبدالله. (2011 أ). ضعف الإنتاج البحثي الإبداعي في العالم العربي: المظاهر والمعوقات والحلول مع التركيز على العلوم الإدارية. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد (4)، عدد (1)، يناير، ص.ص. 29-83*. القصيم: جامعة القصيم.

البريدي، عبدالله. (2011ب). استحداث وتطبيق مهارات التفكير الإبداعي ودمجها في الحقائب التدريبية في الكليات التقنية: نموذج مقترح. *إدارة البحوث والتطوير، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالسعودية*. www.drber.com.

البزري، عمر. (2018). البحث العِلميّ في الدول العربيّة. **في** مؤسسة الفكر العربي (اعداد)، *الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي، واقعه وتحدياته وآفاقه*. التقرير العربي العاشر. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

البستاني، يوسف سعيد. (1989). *منهجية البحث الجامعي*. بيروت: مؤسسة نوفل.

بشور، منير. (1997). التعليم العالي في لبنان في المسار التاريخي. في عدنان الأمين (إشراف)، *التعليم العالي في لبنان*. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

بطّاح، أحمد. (2006). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. عمّان: دار الشروق.

بلعادي، إبراهيم. (2006). تحديات التربية في الوطن العربي. *دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة -جامعة محمد خيضر ببسكرة*، ص.34. *الملتقى الدولي حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، الجزائر*.

البنك الدولي. (2017). استعراض أهم أحداث السنة: 2017 في 12 شكلا بيانيا، مسترجع بتاريخ 3-8-2020، https://www.albankaldawli.org/ar/news/feature/2017/12/15/year-in-review-2017-in-12-charts.

بي بي سي. (BBC) (2017). تعرف على أقدم جامعة في التاريخ. مسترجع بتاريخ 11-3-2018. http://www.bbc.com/arabic/media-40321009

بيدار، د. وبيشار، ج. (2010). *الابتكار في التعليم العالي*. (محمد المقريني، مترجم). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

جامع، محمد نبيل. (2012). *تطوير التعليم العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الجامعة اللبنانية. (1998). *دليل الجامعة اللبنانية*. بيروت: الجامعة اللبنانية.

الجامعة اللبنانية. (2004). *التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية*. بيروت، الجامعة اللبنانية.

الجامعة اللبنانية. (2013). *دليل القوانين والأنظمة الإدارية والمالية*. بيروت: دائرة المنشورات في الجامعة اللبنانية.

الجامعة اللبنانية. (2014). حفل افتتاح مركز المهن في الجامعة اللبنانية. https://www.lebanonfiles.com/news/809356 بتاريخ 22 آذار 2020.

الجامعة اللبنانية. (2019). مركز المهن والإبتكار وريادة الأعمال في الجامعة اللبنانية: مساحة لولادة الأفكار وتصنيعها وتحويلها إلى نماذج عمل أولية مبتكرة. https://www.ul.edu.lb/common/news.aspx?newsId=2191، بتاريخ 21 آذار 2020.

الجامعة اللبنانية. (2019). موقع الجامعة على الانترنت. https://www.ul.edu.lb، بتاريخ 21 آذار 2020.

الجامعة اللبنانية. (2020). الجامعة اللبنانية توقع اتفاقيتَي تعاون مع وزارة الصناعة، بتاريخ 2020/3/14 https://www.ul.edu.lb/common/news.aspx?newsId=2472

الجامعة اللبنانية. (آذار 2013). نظام التدريس الجديد في الجامعة اللبنانية: وثيقة تعريفية. بيروت: دائرة المنشورات في الجامعة اللبنانية.

الجامعة اللبنانية، (2014). التقرير السنوي لأعمال الجامعة اللبنانية. بيروت: دائرة المنشورات في الجامعة اللبنانية.

الجامعة اللبنانية. (2019). تحديد المتميّزين والمبدعين من أساتذة وطلاب وموظفين في الجامعة اللبنانية. موقع الجامعة على الانترنت بتاريخ 21 شباط 2019. https://ul.edu.lb/media/announcements/default.aspx?facultyId=0&announcementId=6625

جامعة الملك عبد العزيز. (1428هـ (2007)). *نحو مجتمع المعرفة: مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والإبتكار*. الإصدار العشرون. الرياض: مركز الإنتاج الإعلامي - جامعة الملك عبد العزيز.

الجريدة الرسمية. (2009). قانون رقم 2009/66: تنظيم المجالس الاكاديمية في الجامعة اللبنانية. بيروت: مركز الدراسات والأبحاث في المعلوماتية القانونية، http://legiliban.ul.edu.lb، مسترجع بتاريخ 2020/2/22.

الحاج، فاتن. (١٧ حزيران ٢٠١٣) . الجامعة مصنعاً لتصدير المتخرجين. *الأخبار، عدد ٢٠٣٠* ، بيروت: جريدة الأخبار.

الحاج، فاتن. (9 تشرين الأول، 2019). انتخابات طلاب «اللبنانية» تعود بعد 11 عاماً: «إنجاز» بنكهة عنصرية. *الأخبار*. بيروت: جريدة الأخبار.

حمزة، معين والبزري، عمر. (2018). الرؤية.. المَوارد والجدّوى. **في** مؤسسة الفكر العربي (اعداد)، *الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي، واقعه وتحدياته وآفاقه*. التقرير العربي العاشر. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

حمزة، نزار. (2008/5/11). مقابلة على هامش المؤتمر الثالث للفنون الحرة. الكويت: جريدة الأنباء.

حنوش، زكي. (2002). قيادة التغيير بالتكنولوجيا: متطلبات إدارة عمليات نقل وتوطين التكنولوجيا كأداة رئيسة للتغيير. http://unpan1.un.org

داغر، ألبير. (2015)، اكتساب المقدرة التكنولوجية كمدخل للتنمية المستدامة. *المؤتمر السنوي لـ«الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية» – القاهرة*. www.al-akbar.com، مسترجع بتاريخ 6-1-2016.

دوسة، طالب أصغر. (2007). المعرفة الادارية وأثرها على الابداع المنظمي. *مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد الثالث والستون*.

دياب، حسان. (2012). كلمة افتتاح مؤتمر "تعليم الهندسة في لبنان" بتاريخ 28 شباط، بيروت: اتحاد المهندسين اللبنانيين.

رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية والمكتب الإقليمي لليونسكو في بيروت والإتحاد العالمي لنقابات المعلمين. (1998). *مؤتمر دور الجامعة في مجتمع متنوع – حالة لبنان، بيروت 4-6 شباط*.

راجح، أنطوان. (2008). الجامعة والبحث العلمي. بيروت: الجامعة الأنطونية.

راندال، ج. (1926). *تكوين العقل الحديث*. الجزء الأول. (جورج طعمه، مترجم، 1955). بيروت: دار الثقافة.

زحلان، أنطوان. (1981). *العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي*. الطبعة الثالثة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

زحلان، أنطوان. (2011). *العلم والسيادة: التوقعات والإمكانات في البلدان العربية*. (حسن الشريف، مترجم). بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

الزعبي، عماد. (2015). *الجامعة الوطنية عن قرب*. بيروت: دائرة المنشورات في الجامعة اللبنانية.

السيد حسين، عدنان. (2012). *إستراتيجية تطوير الجامعة اللبنانية*. بيروت: الجامعة اللبنانية.

سيديو، ل. (2017). *خلاصة تاريخ العرب*. (محمد أحمد عبد الرازق، مترجم). المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

شاهين، إميل. (2011). *الجامعة اللبنانية: ثمرة نضال الطلاب والأساتذة*. بيروت: دار الفارابي.

شحيمي، علي. (2020). ، فقرة حديث الصباح، المنار، رئيس دائرة العلاقات، وزارة الصناعة، 11-3-2020.

شماس، نقولا إيلي. (1996). *مستقبل لبنان الاجتماعي-الاقتصادي أمام التساؤلات: عناصر أجوبة*. (دار الترجمة، تعريب). بيروت: نادي جامعة هارفرد لإدارة الأعمال في لبنان.

الشيباني، خضر (2018). قراءة في حال الثقافة العلميّة العربيّة. **في** مؤسسة الفكر العربي (اعداد)، *الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي، واقعه وتحدياته وآفاقه*. التقرير العربي العاشر. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

الصدر، محمد باقر. (1982). *فلسفتنا*. الطبعة الثانية عشر. بيروت: دار التعارف.

ضاهر، مسعود. (1999). النهضة العربية والنهضة اليابانية: تشابه المقدمات واختلاف النتائج. *عالم المعرفة (252)*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

طباجة، يوسف عبد الأمير. (2007). *منهجية البحث: تقنيات ومناهج*. بيروت: دار الهادي.

طلس، محمد أسعد. (2014). *التربية والتعليم في الإسلام*. مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

عامر، حنان. (2009). *نظرية الحل الإبداعي للمشكلات: تريز (TRIZ)*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الدايم، عبد الله. (1984). *التربية عبر التاريخ*. الطبعة الخامسة. بيروت: دار العلم للملايين.

عبد المسيح، سيمون. (2012). *ممارسة الابستمولوجيا*. بيروت: منشورات المركز الإقليمي للتوثيق والدراسات التاريخية والسياسية والتربوية.

عبد العزيز، حمدي. (2012). الحضّانات البيداجوجية والتكنولوجية: تصور مقترح لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي. *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 4-5 نيسان*.

العصيمي، عبد المحسن. (محرر) (2015). *التربية في عالم متغير*. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

عقيل، حسين. (2010). *خطوات البحث العلمي*. دمشق: دار ابن كثير.

علي بن أبي طالب. (1987). في شرح نهج البلاغة (319:20). إبن أبي الحديد (محرر). بيروت، دار الجيل.

عيساوي، شارل. (1991). *تأملات في التاريخ العربي*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

الغربي، الصغير. (2017). *فاطمة الفهرية مؤسسة القرويين أقدم جامعات العالم*. منظمة المجتمع العربي العلمي. http://www.arsco.org

فان دالين، ديوبولد ب. (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (محمد نوفل وسلمان الشيخ وطلعت غبريال، مترجمون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فانتاجو، ماكس. (1981). *المعجزة العربية*. (رمضان لاوند، مترجم). الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين.

فرحات غالب خليل. (2012). *دروس ومصطلحات سياسية وإدارية في منهجية البحث العلمي*. بيروت.

فريحه، نمر. (2001). *تطور التربية: التقرير الوطني للجمهورية اللبنانية*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

قاموس المعاني. (2019). www.almaany.com/ar/dict/ar-ar، مسترجع بتاريخ 2019/5/3.

قرم، جورج. (1985). *التنمية المفقودة*. ط2. بيروت: دار الطليعة.

كلية الهندسة-الجامعة اللبنانية. (2019). موقع الكلية على الانترنت: www.ulfg.ul.edu.lb، مسترجع بتاريخ 2019/8/6.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا). (2019). *الابتكار والتكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة: آفاق واعدة في المنطقة العربية لعام 2030*. بيروت: الإسكوا.

لحروب، أنيس (2014). قضايا النوعية في برامج التربية في الجامعات العربية، في: الأمين، عدنان. (تحرير). *قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية*. الكتاب السنوي الثامن، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص. 55-76.

لفته، جواد كاظم. (٢٠١٠). رؤية في الإشكالية المؤسساتية لإدارة منظومة التعليم العالي في العراق، *مجلة العلوم الاقتصادية،7، العدد(٢). 51-87*.

ماكفدران، تشارلز. (2013/10/15). هل التصنيفات الجامعية مناسبة للعالم العربي؟ استرجاع بتاريخ 1 أيلول 2020 www.al-fanarmedia.org.

مبيض، وليد. (2012). عولمة منهاج الهندسة (Internationalization of Engineering Curriculum)، *مؤتمر "تعليم الهندسة في لبنان" بيروت، 28 شباط*. بيروت: اتحاد المهندسين اللبنانيين.

المجلس الوطني للبحوث العلمية والأونسكو. (2006). *سياسة للعلم والتكنولوجيا والإبداع*. بيروت: المجلس الوطني للبحوث العلمية.

محمود، باسم. (2018). نحو علوم اجتماعية في السياق العربي. **في** الحاجة إلى النظرية المجذرة، *عمران، 7/26، خريف 2018*.

المركز الاستشاري للدراسات والتوثيق. (2004). أوضاع الجامعة اللبنانية وسبل تطويرها. *ندوة الجامعة اللبنانية: الواقع والتطلعات، بيروت، 24 كانون الثاني*. بيروت: المركز الاستشاري للدراسات والتوثيق.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2004). *التطوير التربوي في لبنان مطلع القرن الحادي والعشرين*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2012). *النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2011-2012*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2015). *النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2015-2016*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2018). *النشرة الإحصائيّة للعام الدراسي 2017-2018*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2019). *النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2018-2019*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2000). *التوجهات الإستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

مركز الدراسات والأبحاث في المعلوماتية القانونية. (2020). http://legiliban.ul.edu.lb، مسترجع بتاريخ 2020/2/22.

المركز اللبناني للمعلومات. (2013). الواقع الديموغرافي في لبنان. Statistics Lebanon، بيروت.

مطر، سهيل. (2003). التعليم العالي في لبنان: تاريخ - مسؤولية – حريّة. *المؤتمر الرابع والعشرون للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، 31 آذار - 3 نيسان.*

المعايطة، رقية عدنان. (2007). *الأرجونوميكا: هندسة البشر، آفاق جديدة في عالم الإدارة التربوية*. عمان: دار الشروق.

المعزوز، محمد. (2018). الواقع العلوم الاجتماعيّة العربيّة: قراءة في عوائق تطورها. **في** مؤسسة الفكر العربي (اعداد)، *الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي، واقعه وتحدياته وآفاقه*. التقرير العربي العاشر. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

مكتب الدراسات والتخطيط في الحزب السوري القومي الاجتماعي. (2003). *الجامعة اللبنانية: واقع وآفاق*. بيروت: دار فكر للأبحاث والنشر.

مكي، بسام. (2014). *أثر المكوّنات الثقافية للمجتمع على أداء الموارد البشرية في الجامعات اللبنانية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية في لبنان، بيروت، لبنان.

مكي، بسام وعبدالمسيح، سيمون. (قيد النشر). المهارات والمؤشرات الداعمة للإبداع والابتكار: دراسة استكشافية لحالة كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية.

منتصر، أمين. (2010). *خطوات وضوابط البحث العلمي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (1998). *التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين: الرؤية والعمل، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس، 5-9 تشرين الأول*. www.unesco.org

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2002). التعليم العالي للبيع. *التربية اليوم عدد 3، تشرين ثاني/كانون أول، ص. 4-7*، www.unesco.org.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2004). *التعليم العالي في مجتمع العولمة: وثيقة توجيهية*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. www.unesco.org.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2009). *المؤتمر العالمي للتعليم العالي لعام 2009: الديناميات الجديدة في التعليم العالي والبحث من أجل تطور المجتمع والتنمية، اليونسكو، باريس 5-8 تموز*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. www.unesco.org.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2010). *الموجز التعليمي العالمي: مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم.*

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. www.unesco.org.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. (2015). *إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي؟*. فرنسا: منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. www.unesco.org.

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. (2010). مراجعات لسياسات التعليم العالي: التعليم العالي في مصر. منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. www.oecd.org.

نحاس، شربل. (2006). *البرنامج التنموي 2006-2009 – قطاع التعليم*. استرجاع بتاريخ 3-10-2017.

نعيم، إدمون. (1992). الجامعة الضرورة والدولة اللامبالية. *أوراق جامعية، (1)، 30*. بيروت: الجامعة اللبنانية.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. (2014). *دليل الجامعات في البلدان العربية*. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2020). قوانين ومراسيم صادرة في التعليم العالي، http://www.higher-edu.gov.lb/projects/Laws, مسترجعة بتاريخ 13 نيسان.

الوكالة الوطنية للإعلام. (2020). رابطة الأساتذة المتفرغين تعلن الاضراب المفتوح. nna-leb.gov.lb. مسترجع بتاريخ 15-1-2020.

وهبه، نخله. (2003). *مسألة النوعية في التربية*. بيروت: نخله وهبه.

اليونسكو-يونفوك. (2013). *مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني (يونيفوك) في سطور*. بون: مركز اليونسكو.

REFERENCES

Aamodt, Per O., & Hovdhaugen, E. (2008). Assessing Higher Education Learning outcomes as a result of Institutional and individual Characteristics. In Proceedings of Outcomes of higher education: Quality relevance and impact 8-10 September 2008, Paris, France, OECD. Retrieved from http://www.oecd.org.

Abrahamsson, L. (October 2010). Academic Entrepreneurship - Gendered Discourses and Ghettos. In Proceedings of International Conference on University, Industry and Government Linkages. Madrid. Retrieved from www.triplehelix8.org.

Allen, J., & Van der Velden, R. (2005). The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project, REFLEX Working paper 1, Research Centre for Education and the Labour Market. Maastricht: Maastricht University.

Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds) (2011). The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. Higher Education Dynamics 35. Reflex, Springer, www.springer.com.

Altbach, P.G., & Salmi, J. (2011). The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, www.worldbank.org.

Amaral, A., Jones, G. A., & Karseth, B. (eds)(2002). Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

American University of Beirut. (2014). Periodic Review Report. www.aub.edu.lb. Retrieved on March 17, 2018.

American University of Beirut. (2016). Retrieved from www.aub.edu.lb.

Anderson, L. (2017). Do foreign universities just serve the global elite? International Higher Education, Issue No:88, Winter.

Armstrong, L. (2014). Barriers to Innovation and Change in Higher Education, www.tiaa-crefinstitute.org.

Ashraf, H., Motallebzadeh, K., & Arabshahi, M. (May 2016). On the Design, Validation and Reliability of the 21st Century Skills Questionnaire in an EFL Context. Modern Journal of Language Teaching Methods, Vol. 6, Issue 2.

Association of American Colleges and Universities. (2016). What is the 21st century liberal education? Retrieved from www. aacu.org.

Avvisati, F., Jacotin, G., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Educating Higher Education Students for Innovative Economies: What International Data Tell Us. Tuning Journal for Higher Education, Issue No. 1, November, 223-240.

Badran, A., Baydoun, E., & Hillman, J.R. (eds) (2018). Universities in Arab Countries: An Urgent Need for Change. Switzerland: Springer.

Balje, J., Carter, A., & Velthuijsen, H. (2015). Agile Development as a Change Management Approach in Healthcare Innovation Projects. Proceedings of the Conference on Understanding Small Enterprises (USE2015). Volume: 2015. Groningen.

Baty, P. (2013). An evolving methodology: The Times Higher Education World University Rankings. In M. Marope, P. Wells, & E. Hazelkorn. (Eds.), Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. Paris: UNESCO Publishing.

Ben-David, J. (1971). The Scientist's Role in Society: A Comparative Study. New Jersey: Prentice Hall.

Bik, O. (2010). The Behavior of Assurance Professionals: A Cross-cultural Perspective. (Unpublished doctoral dissertation). Uitgeverij Eburon, Norway.

Bloom, D., Canning, D., & Chan, K. (2006). Higher Education and Economic Development in Africa. Worldbank Human Development Sector, Africa Region, www.arp.harvard.edu.

Bluhm, D., Harman, W., Lee, T. & Mitchell, T. (2010). Qualitative Research in Management: A Decade of Progress, Journal of Management Studies, Volume 48, Issue 8. 1866-1891. Oxford: Blackwell Publishing.

Borrero Cabal, A. (1993). The University as an Institution Today : Topics for Reflection. Ottawa: International Development Research Centre, Paris: UNESCO Publishing.

Boujoude, S. (2017). A Selected Collection of Teaching Practices that Enhance Student Learning. Proceedings of the 7th International Conference on Effective Teaching and Learning in Higher Education, Beirut, February 10 –11.

Charle, C.(2004). Patterns. In W. Ruegg (edr), A History Of The University In Europe: Volume I I I Universities In The Nineteenth And Early Twentieth Centuries (1800–1945). Cambridge University Press.

Chenoweth, E. (2013). The Success of Nonviolent Civil Resistance. https://www.nonviolent-conflict.org/resource/success-nonviolent-civil-resistance/, Retrieved 27 March 2020.

Christensen, C. M., & Eyring, H.J. (2011). The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out. Jossey—Bass.

Clark, B. R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon.

Clegg, S., & McAuleymid, J. (2005). Conceptualising Middle Management in Higher Education: A multifaceted discourse. Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 27, No. 1, March, pp. 19–34.

Cohen, C. Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. Sixth edition. London and New York: Routledge, Taylor & Francis.

Commission des titres d'ingénieur. (2017). Accreditation Criteria, Guidelines and Procedures. www.cti-commission.fr.

Commission des Titres d'Ingénieur. (2019). Avis n0 2019/10-01, www.ulfg.ul.edu.lb

The Global Innovation Index: The Human Factor In innovation. (2014). https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/economics/gii/gii_2014.pdf.

The Global Innovation Index: Innovation Feeding the World. (2017). https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/economics/gii/gii_2017.pdf.

The Global Innovation Index: Who Will Finance Innovation?. (2020). ttps://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/economics/gii/gii_2020.pdf.

Cox, M. D. (2001). Faculty Learning Communities: Change Agents for Transforming Institutions into Learning Organizations. To Improve the Academy, 19, 69–93.

Cox, M. D. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning, no. 97, Spring 2004. Wiley Periodicals, Inc.

Cox, M., & Van Vliet, L. (2017). Early Career Faculty Mentoring: A Comparison of One-on-One and Learning Community Approaches. Proceedings of the 7th International Conference on Effective Teaching and Learning in Higher Education, Beirut, February 10 –11.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th ed. Boston: Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W. (2012). Educational Research: Choosing among Five Approaches. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cruz, P.R., Rebourseau, V., & Luisi, A. (2018). Social Innovation and Higher Education in the BRICS (1): A Background Overview. BPC Papers V. 5 N. 02 - January - April. Rio de Janeiro: BRICS Policy Center. Retrieved December 27th, 2019.

Danube University Krems, (2017). Master in Research and Innovation in Higher Education. www.marihe.eu, Retrieved Feb. 24th, 2017.

Davis, G.A. (2011). Barriers to Creativity and Creative Attitudes. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.). Encyclopedia of creativity, Vol. 1, pp. 115–121. San Diego, CA: Academic Press.

Downing, K. (2013). What's the use of rankings? in M. Marope, P. Wells, and E. Hazelkorn (eds). Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. Paris: UNESCO Publishing.

Draheim, D. (2010). Business Process Technology: A Unified View on Business Processes, Workflows and Enterprise Applications. Berlin: Springer Verlag.

Economic and Social Commission for Western Asia. (2017). Fostering Innovation in the Public Sector of the Arab Region. Beirut: United Nation.

EDUCAUSE. (2010). Things You Should Know About Agile Development. educause.edu. retrieved on May 15, 2015.

Eigenhuis, Ap., & Dijk, Rob van (2007). High performance business strategy: inspiring success through effective human resource management. London: Kogan Page.

Elhajj, I. H., & Asmar, D. (2012). Academia/Industry Collaboration: Opportunities and Challenges. Proceedings of the Conference on Engineering Education in Lebanon, Beirut, February 28. The Federation of Lebanese Engineers.

Elham, S., Silong, A., Ismail, I., Abu Samah, B., & Jamilah, O. (2011). Competencies, Roles and Effective Academic Leadership in World Class University. International Journal of Business Administration. 2. 10.5430/ijba.v2n1p44.

El-Khawas, E. (2002). Governance in US Universities: Aligning Internal Dynamics with Today's Needs. In A. Amaral, G. A. Jones, and B. Karseth (eds), Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Dordrecht: Springer Media.

Ellstrom, P. E. (2010). Practice-based innovation: a learning perspective. Journal of Workplace Learning, 22(1/2), 27–40.

Erlich, H. (2015). Youth and Revolution in the Changing Middle East, 1908-2014. London: Lynne Rienner Publishers.

European Commission. (2014). Setting Up, Managing and Evaluating EU Science and Technology Parks. Luxembourg: European Union. http://ec.europa.eu/regional_policy/index_en.cfm, Retrieved August 11th, 2020.

European Commission. (2009). Lifelong Learning Programme: Higher Education as a Generator of Strategic Competences (Hegesco). Education and Culture DG, http://www.hegesco.org, Retrieved March 31st, 2017.

European Network for Quality Assurance in Higher Education. (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3rd edition. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. http://www.enqa.eu.

Younes et al. (2013). Towards the Quality Assurance Agency: Self-Assessment Report. Beirut: Lebanese University, Faculty of Engineering.

Fanelli, D. (May 2009). How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data. PLOS ONE. 4 (5).

Ferretti, M., & Parmentola, A. (2015). The Creation of Local Innovation Systems in Emerging Countries: The Role of Governments, Firms and Universities. Springer, www.springer.com.

Flexner, A. (1968). Universities: American, English and German. New York: Oxford University Press.

Fredua-Kwarteng, E. (2013). Exploring School Principal Preparation and Development in Northern Canada: The Case of Nunavut’s Educational

Leadership Program (ELP). (Unpublished doctoral dissertation). Toronto: University of Toronto.

Gladwell, M. T. (2000). The Tipping Point, How Little Things Can Make a Big Difference. Boston: Little, Brown and Company.

Goethe, J. W. von (1801). Wilhelm Meisters Lehrjahre: Ein Roman. Vierter Band (Volume 4), Book 8, Chapter 4, Quote Page 194. Frankfurt und Leipzig. (Google Books).

Golden, D. (2007). The Price of Admission: How America's Ruling Class Buys its Way into Elite Colleges-and Who Gets Left OutsidetThe Gates. New York: Three Rivers Press.

Golden, D. (2016). How did 'less than stellar' high school student Jared Kushner get into Harvard?. The Guardian, November 18.

Govindarajan, V., & Trimble, C. (2010). The Other Side of Innovation: Solving the Execution Challenge. Harvard: Harvard Business Review Press.

Graaff, E., & Cowdroy, R. (1997). Theory and Practice of Educational Innovation through Introduction of Problem-Based Learning in Architecture. Int. J. Engng Ed. Vol. 13, No. 3, p. 166-174.

Guinness world record. (2019). Oldest University. https://www.guinnessworldrecords.com/world-records/oldest-university, retrieved on Aug. 16th, 2019.

Haidar, H. (2014), What is Liberal Arts Education? Retrieved from www.Topuniversities.com.

Harman, G. (2004). Australian Experience of Transition to Mass Higher Education. Center for Higher Education and Policy. New England: University of New England, www.metz.une.edu.au.

Hammer, M. (2007). The Process Audit. Harvard Business Review, 85(4):111-9, 122. www.hbr.org, retrieved April 25th, 2020.

Hart Research Associates. (2015). Falling Short? College Learning and Career Success. https://www.aacu.org/leap/public-opinion-research/2015-survey-results, Retrieved October 24th, 2020.

Hatch, J. H. (2002). Doing qualitative research in education settings. Albany, NY: State University of New York Press.

Hazelkorn, E (2011). Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence. NY: Palgrave Macmillan.

Herbane, B. (2010) The evolution of business continuity management: A historical review of practices and drivers. Business History, 52:6, 978-1002.

High Council for Evaluation of Research and Higher Education (HCERES). (2018). Documents D'evaluation Et D'accreditation: Université Libanaise hceres.fr, Retrieved Feb. 20th, 2019.

Higher Education Policy Research Unit (HEPRU). (2012). Current Research and Consultancy. Dublin: Dublin Institute of Technology. http://www.dit.ie/hepru/currentresearchconsultancy. Retrieved on July, 19, 2016.

Higher Learning Commission (June, 2015). Policy Book. www.policy.hlcommission.org

Hillman, J.R., & Baydoun, E. (2018). The Future of Universities in the Arab Region: A Review. In A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman (eds). Universities in Arab Countries: An Urgent Need for Change. Switzerland: Springer.

Hillman, J.R., & Baydoun, E. (2019). Quality Assurance and Relevance in Academia: A Review. In A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman (Eds). Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance. Switzerland: Springer.

Hoyle, D. (2017). ISO 9000 Quality Systems Handbook-updated for the ISO 9001: 2015 Standard, Increasing the Quality of an Organization's Outputs. 7th ed. Routledge.

Home Affairs Bureau of the Government of the Hong Kong Special Administrative Region. (2005). A Study on Creativity Index. Centre for Cultural Policy Research. Hong Kong: University of Hong Kong.

Hurteau, T. (2010). Agile in Higher Education IT: Myths and Methods, NCSU Libraries. Paper presented to UNC CAUSE Conference.

Huy, Q. N. (2001). In praise of middle managers. Harvard Business Review, October, 72–79.

Jackson, N. J. (2008) Tackling the wicked problem of creativity in higher education. Proceedings of the International Conference on Creating Value: Between Commerce and Commons, Brisbane, June.

Jackson, N. (2013). Developing Students' Creativity through a Higher Education. http://www.normanjackson.co.uk/

Javadi, S.M. (2013). Performance Management in Higher Education: A Grounded Theory Study. (Unpublished doctoral dissertation). Southampton: University of Southampton.

Jones, L., Mills, F., Sessler, A., Symon, K. & Young, D. (2010). Innovation was not enough: a history of the Midwestern Universities Research Association (MURA). World Scientific. ISBN 9789812832832.

Kallenberg, T. (2015) Academic middle managers shaping the landscape between policy and practice. In R. Pritchard, M. Klumpp, and U. Teichler (eds). Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled? Rotterdam: Sense Publishers, 201–216.

Kanter, R. M. (1979). Power failure in management circuits. Harvard Business Review, 57, July–August, 65–75.

Kanter, R. M. (1982). The middle manager as innovator. Harvard Business Review, 60(July-August): 95-106.

Karam, E. (2012). Accreditation and Quality Assurance. Proceedings of the Conference on Engineering Education in Lebanon, Beirut, February 28. The Federation of Lebanese Engineers.

KEA European Affairs for Directorate-General for Education and Culture. (2009). Impact of Culture on Creativity. www.keanet.eu.

Keller G. (2006). Higher Education Management: Challenges and Strategies. In J.J. Forest and P.G. Altbach (Eds.). International handbook of higher education. Dordrecht: Springer.

Kerr, C. (2011). The Uses of the University. 5th Ed. Harvard University Press.

Kiernan, L. (2014). Pearls before Breakfast, Reprised. https://nieman.harvard.edu, Retrieved on 7th April 2020.

Kim W.C., & Mauborgne, R. (2017). Blue Ocean Strategy Reader. Massachusetts: Harvard Business Review Press.

Kotsemir, M., Abroskin, A., & Dirk, M. (2013). Innovation Concepts and Typology – An Evolutionary Discussion. Working paper. Moscow: National Research University Higher School of Economics.

Kovats, G. (2013). The Position and Role of the Dean in the Transforming Higher Education System. (Unpublished doctoral dissertation). Budapest: Corvinus University of Budapest.

Kuhn, T. (1970) The Structure of Scientific Revolutions. London: University of Chicago Press.

Larsen, I. M. (2003). Departmental Leadership in Norwegian Universities - In Between Two Models of Governance? 71–88. In A. Amaral, L. M. Meek, and I. M. Larsen. (eds), The Higher Education Managerial Revolution?. Dordrecht: Kluwer Academic.

Lebanese Industrial Research Achievements (2020). http://www.liraprogram.com/lira-1-lira-8

Leech, N.L., & Onwuegbuzie, A.J.(2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. School Psychology Quarterly, Vol. 22, No. 4, 557–584. American Psychological Association.

Liberal Education and America's Promise (2007). College Learning for the New Global Century. Washington: Association of American Colleges and Universities.

Lorenzi, N.M., & Riley, R.T. (2003). Organizational Issues: Change. International journal of medical informatics, vol. 69, no. 2–3, pp. 197-203. Elsevier Science Ireland Ltd.

Louca, E.P., Marouchou, D.V., Mihai, S., & Konis,E. (2014). Teaching for Creativity in Universities. Journal of Education and Human Development, Vol. 3, No. 4, pp. 131-154.

Lowe, R., & Yasuhara, Y. (2013), The Origins of Higher Learning: Time for a New Historiography?", in M. Feingold (ed.), History of Universities, 27. Oxford: Oxford University Press.

Lyons, M. (2008). The Leadership Role of Head of Department at University. (Unpublished doctoral dissertation). South Africa: University of South Africa.

Macky, B., Hejase, A.J., & Hejase, H.J. (2014). Exploring Lebanese Cultural Dimensions Affecting Levels of University HR Performance. International Journal of Management & Information Technology, 10(4), 1961-1978.

Macky, B., & Abdelmassih, S. (2017). Optimal Context of Innovation: Lessons Learned from the Historical Evolution. Proceedings of the 7th International

Conference on Effective Teaching and Learning in Higher Education, Beirut, February 10-11. American University of Beirut.

Marimuthu, M., Arokiasamy, L., & Ismail, M. (2009). Human Capital Development and its Impact on Firm Performance: Evidence from Developmental Economics. The Journal of International Social Research Volume 2/8 Summer.

Marope, M., & Wells, P. (2013). University Rankings: The Many Sides of the Debate, in M. Marope, P. Wells, and E. Hazelkorn (eds). Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. Paris: UNESCO Publishing, www.unesco.org.

Martella, R., Nelson, J., Morgan, R., & Marchand-Martella, N. (2013). Understanding and Interpreting Educational Research. New York: The Guilford Press.

Martin, B., & Etzkowitz, H. (2000). The Origin and Evolution of the University Species. Proceedings of the Organisation of Mode 2/Triple Helix Knowledge Production Workshop, Goteborg, October 20th. Goteborg University.

Martinez, M. (2013). Perspectives on Innovation in Higher Education: A Framing Document for the Jandris Center for Innovative Higher Education. University of Minnesota.

Masadeh, R., Obeidat, B., & Tarhini, A. (2016). A Jordanian Empirical Study of the Associations Among Transformational Leadership, Transactional Leadership, Knowledge Sharing, Job Performance, and Firm Performance: A Structural Equation Modelling Approach. Journal of Management Development, Vol. 35;5 pp.

Maxwell, J. A. (2012). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. 3rd ed. Los Angeles: Sage Publications.

McElhone, M. (2000). A methodological approach to educational innovation: a case study involving web-based learning. Proceedings of the British Educational Research Association Conference, Cardiff, 7-10 September. Cardiff University.

McKinsey & Company. (2018). Lebanon Economic Vision. www.economy.gov.lb.

Miami University. (2018). Milton Cox explores 40 years of Miami faculty learning community success, Interview, https://miamioh.edu/news/campus-news/2018/12/milton-cox.html, Retrieved 12 March 2020.

Middle States Commission on Higher Education. (2009). Characteristics of Excellence in Higher Education. Online Version, www.msche.org.

Middle States Commission on Higher Education. (2009). Report to the Faculty, Administration, Trustees and Students of The American University of Beirut (AUB). MSCHE. Retrieved from www.aub.edu.lb.

Miller, R., Khater, J., Katerji, W., Andraos, N., Wanna K., & Herr, H. (September, 2015). USAID Lebanon University Scholarship Program Mid-Term Evaluation. Beirut: Social Impact.

Setser, B. & Morris, H. (2015). Building a Culture of Innovation in Higher Education: Design & Practice for Leaders. Educause. https://library.educause.edu.

Moubayed, W. (2012). Internationalization of Engineering Curriculum. Proceedings of the Conference on Engineering Education in Lebanon, Beirut, February 28. The Federation of Lebanese Engineers.

Murphy, P. (2013). Creative Universities? Organization and Innovation after 2008. Proceedings of the Conference on Organisation und das Neue Conference, Marburg, 28 February -1 March, 2013. University of Marburg.

Myers, L. & Robe, J. (2009). College Rankings: History, Criticism and Reform. Report from the Center for College Affordability and Productivity. https://eric.ed.gov, retrieved Sept. 1st,2018.

Nagaoka, S., & Flamm, K. (2009). The Chrysanthemum Meets the Eagle: The Co-evolution of Innovation Policies in Japan and the United State. In S. Nagaoka, M. Kondo, K. Flamm, and C. Wessner (Eds), 21st Century Innovation Systems for Japan and the United States_ Lessons from a Decade of Change. Washington: National Academies Press.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). Building Capacity for Teaching Engineering in K–12 Education. Washington, DC: The National Academies Press.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www,ncate.org.

Nauffal, D. (2004). Higher Education in Lebanon: Management Cultures and their Impact on Performance Outcomes. (Unpublished doctoral dissertation). Birmingham: University of Birmingham.

Navitas Ventures. (2017). Digital Transformation in Higher Education. Navitas Ventures, navitasventures.com

Nevins, A. (1962). The State Universities and Democracy. Illinois: University of Illinois Press.

Nogueira, A. M. (2014). Dual Education: A Bridge over Troubled Waters?. European Parliament.

Numbers, R., & Kampourakis, K. (Eds.). (2015). Newton's Apple and Other Myths about Science. Cambridge and London: Harvard University Press. Retrieved June 22, 2020.

Nussbaum, M. (1998). Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Harvard University Press.

Office of the President. (2006). Are We Innovation Ready? A Bold New Model for Higher Education. San Jose State University.

Office of Research Integrity. (2020). Research Misconduct: Case Summaries. Retrieved on June 19th, 2020.

Ogren, C. A. (2008). Sites, Students, Scholarship, and Structures: The Historiography of American Higher Education in The Post-Revisionist Era. In W.J. Reese and J. L. Rury (eds), Rethinking the History of American Education. N.Y.: Palgrave Macmillan.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. 3rd ed. OECD and Eurostat.

Page, S. (2012). Model Thinking. https://share.coursera.org/wiki/index.php/Modelthinking:Main

Patton, M.Q. (2014). Qualitative research and evaluation methods: Integrating Theory and Practice. 4th ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

PeakBiety. (2010). The Joshua Bell/Metro Station Experiment and the Power of Perception. https://peakbiety.com, Retrieved April 7th, 2020.

Persson, B. (2008). The Development of a New Swedish Innovation Policy a Historical Institutional Approach. Centre for Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE), Lund University.

Pham, T., Nghiem, T., Nguyen, L., Mai, T., & Tran, T. (2019). Exploring Key Competencies of Mid-Level Academic Managers in Higher Education in Vietnam. Sustainability 11, 6818.

Faculté de Pharmacie. (2020). http://www.pharmacie.ul.edu.lb/fr/mission.aspx. Retrieved Nov 4th, 2020.

Plano Clark, V. L. & Creswell, J.W. (2014). Understanding Research : A Consumer's Guide. 2nd ed. Boston: Pearson Education, Inc.

Porter, M., & Stern, S. (1999). The New Challenge to America's Prosperity: Findings from the Innovation Index. Council on Competitiveness. Washington, D.C.: The World Bank.

Porter, S. (2015). To MOOC or Not to MOOC: How Can Online Learning Help to Build the Future of Higher Education? Boston: Elsevier, Chandos Publishing.

Reed, M. I., Lynn Meek, V., & Jones, G. A. (2002). Introduction. In A. Amaral, G. A. Jones, and B. Karseth (Eds.). Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Dordrecht: Springer Media.

Reilly, B. (2011). Liberal Education in the Middle East. Washington D.C.: Middle East Institute, Retrieved August 27th, 2020.

Rothblatt, R. (Ed.) (2012). Clark Kerr's World of Higher Education Reaches the 21st Century: Chapters in a Special History. Springer.

Ruegg, W. (Ed.) (2003). Themes. In Ridder-Symoens. (eds), A History of The University in Europe: Volume I. Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press.

Ruegg, W. (Ed.) (2004). A History of the University in Europe: Volume III Universities in The Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945). Cambridge University Press.

Ruggiero, C. (2006). Higher Education in France and the United States: Historical Development and Structure. (Unpublished Master dissertation). Prague: Charles University in Prague.

Rybnicek, R., Leitner, K.H., Baumgartner, L., & Plakolm, J. (2019). Industry and leadership experiences of the heads of departments and their impact on the performance of public universities. Management Decision. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/MD-10-2018-1173.

Saleh, H. (2014). The Perceptions of the Lebanese Students of Choosing their Career in Entrepreneurship. Jordan Journal of Business Administration, Volume 10, No. 2.

Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, D.C.: The World Bank.

Shin, Jung Cheol (2015). Mass Higher Education and Its Challenges for Rapidly Growing East Asian Higher Education. In J. C. Shin, Postiglione, & Huang (Eds.), Mass Higher Education Development in East Asia: Strategy, Quality, and Challenges. Switzerland: Springer International.

Shin, J., Harman, G. (2009). New challenges for higher education: global and Asia-Pacific Perspectives. Asia Pacific Educ, 10:1–13.

Schmid, G. (2000), Transitional Labour Markets. A New European Employment Strategy. In B. Marin, D. Meulders & J. Snower (Eds.), Innovative Employment Initiatives. Aldershot: Ashgate.

Sebaaly, M. (2019). Digital Transformation and Quality, Efficiency, and Flexibility. In Arab Universities. In A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman (Eds). Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance. Switzerland: Springer.

Seeber et al., (2014). Complete European universities? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. Public Management Review. Taylor & Francis. http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2014.943268.

Silverstein, D., Samuel, P. & DeCarlo, N. (2009). The innovator's toolkit. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Skaff, D. (2019). Innovation and Reform of Higher Education in Lebanon. (Unpublished doctoral dissertation). University of Reims Champagne-Ardenne.

Slavich, B. (2010). Disciplining Creativity: Social Mechanism and Human Resource Management Practices in Creativity-Driven Organizations. (Unpublished doctoral dissertation). Universitat Ramon Liull.

Sporn B. (2006). Governance and administration: Organizational and structural trends. In J.J. Forest and P.G. Altbach (Eds.). International handbook of higher education. Dordrecht: Springer 141-157 o.

Steckl, C. (2020). Why Do We Fail to See Beauty? Thoughts on the Joshua Bell Experiment, https://www.mentalhelp.net, Retrieved on 7th April 2020.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomas, G.F., Neff, J., Baho, S., & Stephens, K. (2017). Gaining Middle Managers' Support for Strategic Change: Literature Review. California: Naval Postgraduate School.

Toner, P. (2011). Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature. OECD Education Working Paper no. 55. Paris: OECD Publishing.

Tucker, R.B. (2008). Driving Growth through Innovation. California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

UNESCO. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO.

UNESCO World Heritage Centre. (2019). Medina of Fez. https://whc.unesco.org/en/list/170/ Retrieved Dec 29th.

United Nations Economic & Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP). (2019). Establishing Science and Technology Parks: A Reference Guidebook for Policymakers in Asia and the Pacific. United Nations Publication. www.unescap.org, retrieved August 11th, 2020.

University of Sheffield. (2015). Academic Heads of Department Role and Responsibilities. Sheffield: University of Sheffield.

van den Broek, G. (2012). Innovative Research-Based Approaches to Learning and Teaching. OECD Education Working Papers, No. 79. OECD Publishing.

Velthuijsen, H., Balje, J., & Carter, A. (2015). Agile Development as a Change Management Approach in Healthcare Innovation Projects. Proceedings of 3rd Understanding Small Enterprises (USE) Conference, Groningen, October 21-23.

Waterbury, J. (2019). Reform of Higher Education in the Arab World. In Arab Universities. In A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman (Eds). Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance. Switzerland: Springer.

Weick, K. (1979). The Social Psychology of Organizing. 2nd ed. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Witt, U. (2016). What kind of innovations do we need to secure our future? Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity volume 2, Article number: 17.

Wooldridge, B., Schmid, T., & Floyd, S. W. (2008). The Middle Management Perspective on Strategy Process: Contributions, Synthesis, and Future Research. Journal of Management, 34(6).

Yang, R. (2016). Cultural Challenges Facing East Asian Higher Education: A Preliminary Assessment. In C. Collins, J. Hawkins, M. Lee & D. Neubauer (eds.), The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education (227-245). New York: Palgrave Macmillan.

Younis, R.(2012). Partenariat Université-Industrie: La démarche libanaise. Proceedings of the Conference on Engineering Education in Lebanon, Beirut, February 28. The Federation of Lebanese Engineers.

Zajda, J. (2016). Globalization and Higher Education Reforms. In J. Zajda & V. Rust (Eds.), Globalization, Comparative Education and Policy Research Series Volumes 15. Switzerland: Springer.

الملاحق

ملحق أ. ترتيب لبنان على مؤشر الإبداع العالمي للعام 2014 (Global Innovation Index, 2014)

Global Innovation Index rankings *(continued)*

Country/Economy	Score (0–100)	Rank	Income	Rank	Region	Rank	Efficiency Ratio	Rank	Median: 0.74
Peru	34.73	73	UM	22	LCN	10	0.62	107	
Georgia	34.53	74	LM	6	NAWA	11	0.68	90	
Oman	33.87	75	HI	47	NAWA	12	0.58	121	
India	33.70	76	LM	7	CSA	1	0.82	31	
Lebanon	33.60	77	UM	23	NAWA	13	0.59	119	
Tunisia	32.94	78	UM	24	NAWA	14	0.66	98	
Kazakhstan	32.75	79	UM	25	CSA	2	0.59	118	
Guyana	32.48	80	LM	8	LCN	11	0.74	68	
Bosnia and Herzegovina	32.43	81	UM	26	EUR	38	0.65	101	
Jamaica	32.41	82	UM	27	LCN	12	0.65	100	
Dominican Republic	32.29	83	UM	28	LCN	13	0.85	21	
Morocco	32.24	84	LM	9	NAWA	15	0.70	83	
Kenya	31.85	85	LI	1	SSF	4	0.84	26	
Bhutan	31.83	86	LM	10	CSA	3	0.60	112	
Indonesia	31.81	87	LM	11	SEAO	12	0.96	4	
Brunei Darussalam	31.67	88	HI	48	SEAO	13	0.43	139	
Paraguay	31.59	89	LM	12	LCN	14	0.75	63	
Trinidad and Tobago	31.56	90	HI	49	LCN	15	0.63	103	
Uganda	31.14	91	LI	2	SSF	5	0.71	77	
Botswana	30.87	92	UM	29	SSF	6	0.50	133	
Guatemala	30.75	93	LM	13	LCN	16	0.68	95	
Albania	30.47	94	UM	30	EUR	39	0.50	131	
Fiji	30.39	95	UM	31	SEAO	14	0.34	141	
Ghana	30.26	96	LM	14	SSF	7	0.81	37	
Cabo Verde	30.09	97	LM	15	SSF	8	0.55	126	
Senegal	30.06	98	LM	16	SSF	9	0.85	23	
Egypt	30.03	99	LM	17	NAWA	16	0.76	59	
Philippines	29.87	100	LM	18	SEAO	15	0.81	35	
Azerbaijan	29.60	101	UM	32	NAWA	17	0.58	120	
Rwanda	29.31	102	LI	3	SSF	10	0.46	137	
El Salvador	29.08	103	LM	19	LCN	17	0.60	116	
Gambia	29.03	104	LI	4	SSF	11	0.76	58	
Sri Lanka	28.98	105	LM	20	CSA	4	0.87	17	
Cambodia	28.66	106	LI	5	SEAO	16	0.74	67	
Mozambique	28.52	107	LI	6	SSF	12	0.57	124	
Namibia	28.47	108	UM	33	SSF	13	0.55	125	
Burkina Faso	28.18	109	LI	7	SSF	14	0.71	78	
Nigeria	27.79	110	LM	21	SSF	15	0.94	8	
Bolivia, Plurinational State of	27.76	111	LM	22	LCN	18	0.70	84	
Kyrgyzstan	27.75	112	LI	8	CSA	5	0.46	136	
Malawi	27.61	113	LI	9	SSF	16	0.67	96	
Cameroon	27.52	114	LM	23	SSF	17	0.80	39	
Ecuador	27.50	115	UM	34	LCN	19	0.63	104	
Côte d'Ivoire	27.02	116	LM	24	SSF	18	0.93	10	
Lesotho	27.01	117	LM	25	SSF	19	0.40	140	
Honduras	26.73	118	LM	26	LCN	20	0.53	128	
Mali	26.18	119	LI	10	SSF	20	0.83	30	
Iran, Islamic Republic of	26.14	120	UM	35	CSA	6	0.57	122	
Zambia	25.76	121	LM	27	SSF	21	0.79	44	
Venezuela, Bolivarian Republic of	25.66	122	UM	36	LCN	21	0.95	7	
Tanzania, United Republic of	25.60	123	LI	11	SSF	22	0.60	113	
Madagascar	25.50	124	LI	12	SSF	23	0.62	105	
Nicaragua	25.47	125	LM	28	LCN	22	0.53	129	
Ethiopia	25.36	126	LI	13	SSF	24	0.67	97	
Swaziland	25.33	127	LM	29	SSF	25	0.57	123	
Uzbekistan	25.20	128	LM	30	CSA	7	0.61	108	
Bangladesh	24.35	129	LI	14	CSA	8	0.68	91	
Zimbabwe	24.31	130	LI	15	SSF	26	0.79	48	
Niger	24.27	131	LI	16	SSF	27	0.50	132	
Benin	24.21	132	LI	17	SSF	28	0.60	115	
Algeria	24.20	133	UM	37	NAWA	18	0.53	130	
Pakistan	24.00	134	LM	31	CSA	9	0.89	16	
Angola	23.82	135	UM	38	SSF	29	0.82	33	
Nepal	23.79	136	LI	18	CSA	10	0.49	134	
Tajikistan	23.73	137	LI	19	CSA	11	0.45	138	
Burundi	22.43	138	LI	20	SSF	30	0.46	135	
Guinea	20.25	139	LI	21	SSF	31	0.61	109	
Myanmar	19.64	140	LI	22	SEAO	17	0.71	80	
Yemen	19.53	141	LM	32	NAWA	19	0.60	111	
Togo	17.65	142	LI	23	SSF	32	0.25	142	
Sudan	12.66	143	LM	33	SSF	33	0.09		

Note: World Bank Income Group Classification (July 2013): LI = low income; LM = lower-middle income; UM = upper-middle income; and HI = high income. Regions are based on the United Nations Classification: EUR = Europe; NAC = Northern America; LCN = Latin America and the Caribbean; CSA = Central and Southern Asia; SEAO = South East Asia and Oceania; NAWA = Northern Africa and Western Asia; SSF = Sub-Saharan Africa.

ملحق ب. ترتيب لبنان على مؤشر الإبداع العالمي للعام 2017
(Global Innovation Index, 2017)

Global Innovation Index 2017 rankings *(continued)*

Country/Economy	Score (0–100)	Rank	Income	Rank	Region	Rank	Efficiency Ratio	Rank	Median: 0.6
Colombia	34.78	65	UM	16	LCN	5	0.52	100	
Bahrain	34.67	66	HI	44	NAWA	9	0.56	88	
Uruguay	34.53	67	HI	45	LCN	6	0.59	82	
Georgia	34.39	68	UM	17	NAWA	10	0.63	60	
Brazil	33.10	69	UM	18	LCN	7	0.52	99	
Peru	32.90	70	UM	19	LCN	8	0.49	106	
Brunei Darussalam	32.89	71	HI	46	SEAO	12	0.34	124	
Morocco	32.72	72	LM	7	NAWA	11	0.61	71	
Philippines	32.48	73	LM	8	SEAO	13	0.65	55	
Tunisia	32.30	74	LM	9	NAWA	12	0.62	65	
Iran, Islamic Rep.	32.09	75	UM	20	CSA	2	0.80	16	
Argentina	32.00	76	UM	21	LCN	9	0.55	94	
Oman	31.83	77	HI	47	NAWA	13	0.46	115	
Kazakhstan	31.50	78	UM	22	CSA	3	0.46	116	
Dominican Republic	31.17	79	UM	23	LCN	10	0.65	54	
Kenya	30.95	80	LM	10	SSF	3	0.66	50	
Lebanon	30.64	81	UM	24	NAWA	14	0.61	69	
Azerbaijan	30.58	82	UM	25	NAWA	15	0.50	103	
Jordan	30.52	83	UM	26	NAWA	16	0.65	57	
Jamaica	30.36	84	UM	27	LCN	11	0.57	86	
Paraguay	30.30	85	UM	28	LCN	12	0.61	72	
Bosnia and Herzegovina	30.23	86	UM	29	EUR	37	0.47	112	
Indonesia	30.10	87	LM	11	SEAO	14	0.69	42	
Belarus	29.98	88	UM	30	EUR	38	0.39	120	
Botswana	29.97	89	UM	31	SSF	4	0.38	121	
Sri Lanka	29.85	90	LM	12	CSA	4	0.65	58	
Trinidad and Tobago	29.75	91	HI	48	LCN	13	0.56	90	
Ecuador	29.14	92	UM	32	LCN	14	0.62	66	
Albania	28.86	93	UM	33	EUR	39	0.37	122	
Tajikistan	28.16	94	LM	13	CSA	5	0.59	83	
Kyrgyzstan	28.01	95	LM	14	CSA	6	0.47	114	
Tanzania, United Rep.	27.97	96	LI	1	SSF	5	0.73	29	
Namibia	27.94	97	UM	34	SSF	6	0.48	108	
Guatemala	27.90	98	LM	15	LCN	15	0.56	91	
Rwanda	27.36	99	LI	2	SSF	7	0.33	125	
Senegal	27.11	100	LI	3	SSF	8	0.54	95	
Cambodia	27.05	101	LM	16	SEAO	15	0.63	61	
Uganda	26.97	102	LI	4	SSF	9	0.47	113	
El Salvador	26.68	103	LM	17	LCN	16	0.48	107	
Honduras	26.36	104	LM	18	LCN	17	0.52	101	
Egypt	26.00	105	LM	19	NAWA	17	0.59	81	
Bolivia, Plurinational St.	25.64	106	LM	20	LCN	18	0.57	85	
Mozambique	24.55	107	LI	5	SSF	10	0.61	70	
Algeria	24.34	108	UM	35	NAWA	18	0.47	111	
Nepal	24.20	109	LI	6	CSA	7	0.49	105	
Ethiopia	24.16	110	LI	7	SSF	11	0.72	32	
Madagascar	24.15	111	LI	8	SSF	12	0.68	45	
Côte d'Ivoire	23.96	112	LM	21	SSF	13	0.69	40	
Pakistan	23.80	113	LM	22	CSA	8	0.62	64	
Bangladesh	23.72	114	LM	23	CSA	9	0.55	93	
Malawi	23.45	115	LI	9	SSF	14	0.53	98	
Benin	23.04	116	LI	10	SSF	15	0.47	110	
Cameroon	22.58	117	LM	24	SSF	16	0.56	92	
Mali	22.48	118	LI	11	SSF	17	0.60	78	
Nigeria	21.92	119	LM	25	SSF	18	0.52	102	
Burkina Faso	21.86	120	LI	12	SSF	19	0.24	127	
Zimbabwe	21.80	121	LI	13	SSF	20	0.56	89	
Burundi	21.31	122	LI	14	SSF	21	0.41	117	
Niger	21.18	123	LI	15	SSF	22	0.36	123	
Zambia	20.83	124	LM	26	SSF	23	0.59	79	
Togo	18.41	125	LI	16	SSF	24	0.28	126	
Guinea	17.41	126	LI	17	SSF	25	0.40	118	
Yemen	15.64	127	LM	27	NAWA	19	0.40	119	

Note: World Bank Income Group Classification (July 2016): LI = low income; LM = lower-middle income; UM = upper-middle income; and HI = high income. Regions are based on the United Nations Classification: EUR = Europe; NAC = Northern America; LCN = Latin America and the Caribbean; CSA = Central and Southern Asia; SEAO = South East Asia, East Asia, and Oceania; NAWA = Northern Africa and Western Asia; SSF = Sub-Saharan Africa.

ملحق ج. ترتيب لبنان على مؤشر الإبداع العالمي للعام 2020
(Global Innovation Index, 2020)

Global Innovation Index 2020 rankings, continued

Country/Economy	Score (0–100)	Rank	Income	Rank	Region	Rank	Median 30.94
Iran (Islamic Republic of)	30.89	67	UM	19	CSA	2	
Colombia	30.84	68	UM	20	LCN	5	
Uruguay	30.84	69	HI	42	LCN	6	
Qatar	30.81	70	HI	43	NAWA	9	
Brunei Darussalam	29.82	71	HI	44	SEAO	13	
Jamaica	29.10	72	UM	21	LCN	7	
Panama	29.04	73	HI	45	LCN	8	
Bosnia and Herzegovina	28.99	74	UM	22	EUR	38	
Morocco	28.97	75	LM	8	NAWA	10	
Peru	28.79	76	UM	23	LCN	9	
Kazakhstan	28.56	77	UM	24	CSA	3	
Kuwait	28.40	78	HI	46	NAWA	11	
Bahrain	28.37	79	HI	47	NAWA	12	
Argentina	28.33	80	UM	25	LCN	10	
Jordan	27.79	81	UM	26	NAWA	13	
Azerbaijan	27.23	82	UM	27	NAWA	14	
Albania	27.12	83	UM	28	EUR	39	
Oman	26.50	84	HI	48	NAWA	15	
Indonesia	26.49	85	LM	9	SEAO	14	
Kenya	26.13	86	LM	10	SSF	3	
Lebanon	26.02	87	UM	29	NAWA	16	
United Republic of Tanzania	25.57	88	LI	1	SSF	4	
Botswana	25.43	89	UM	30	SSF	5	
Dominican Republic	25.10	90	UM	31	LCN	11	
Rwanda	25.06	91	LI	2	SSF	6	
El Salvador	24.85	92	LM	11	LCN	12	
Uzbekistan	24.54	93	LM	12	CSA	4	
Kyrgyzstan	24.51	94	LM	13	CSA	5	
Nepal	24.35	95	LI	3	CSA	6	
Egypt	24.23	96	LM	14	NAWA	17	
Paraguay	24.14	97	UM	32	LCN	13	
Trinidad and Tobago	24.14	98	HI	49	LCN	14	
Ecuador	24.11	99	UM	33	LCN	15	
Cabo Verde	23.86	100	LM	15	SSF	7	
Sri Lanka	23.78	101	UM	34	CSA	7	
Senegal	23.75	102	LM	16	SSF	8	
Honduras	22.95	103	LM	17	LCN	16	
Namibia	22.51	104	UM	35	SSF	9	
Bolivia (Plurinational State of)	22.41	105	LM	18	LCN	17	
Guatemala	22.35	106	UM	36	LCN	18	
Pakistan	22.31	107	LM	19	CSA	8	
Ghana	22.28	108	LM	20	SSF	10	
Tajikistan	22.23	109	LI	4	CSA	9	
Cambodia	21.46	110	LM	21	SEAO	15	
Malawi	21.44	111	LI	5	SSF	11	
Côte d'Ivoire	21.24	112	LM	22	SSF	12	
Lao People's Democratic Republic	20.65	113	LM	23	SEAO	16	
Uganda	20.54	114	LI	6	SSF	13	
Madagascar	20.40	115	LI	7	SSF	14	
Bangladesh	20.39	116	LM	24	CSA	10	
Nigeria	20.13	117	LM	25	SSF	15	
Burkina Faso	20.00	118	LI	8	SSF	16	
Cameroon	19.98	119	LM	26	SSF	17	
Zimbabwe	19.97	120	LM	27	SSF	18	
Algeria	19.48	121	UM	37	NAWA	18	
Zambia	19.39	122	LM	28	SSF	19	
Mali	19.15	123	LI	9	SSF	20	
Mozambique	18.70	124	LI	10	SSF	21	
Togo	18.54	125	LI	11	SSF	22	
Benin	18.13	126	LI	12	SSF	23	
Ethiopia	18.06	127	LI	13	SSF	24	
Niger	17.82	128	LI	14	SSF	25	
Myanmar	17.74	129	LM	29	SEAO	17	
Guinea	17.32	130	LI	15	SSF	26	
Yemen	13.56	131	LI	16	NAWA	19	

Notes: World Bank Income Group Classification (July 2019): LI = low income; LM = lower-middle income; UM = upper-middle income; and HI = high income. Regions are based on the United Nations Classification: EUR = Europe; NAC = Northern America; LCN = Latin America and the Caribbean; CSA = Central an Southern Asia; SEAO = South East Asia, East Asia, and Oceania; NAWA = Northern Africa and Western Asia; SSF = Sub-Saharan Africa.

ملحق د. قانون تنظيم الجامعة اللبنانية رقم 75 تاريخ: 1967/12/26

تنظيم الجامعة اللبنانية
(قانون رقم 75 تاريخ 26/ 12/ 1967)

المرجع: ج.ر. عدد 104 تاريخ 28/12/1967 ص 4

اقر مجلس النواب،
وينشر رئيس الجمهورية القانون الآتي نصه:

مادة وحيدة:
تاريخ بدء العمل: 12/29/1967

صدق مشروع القانون الرامي الى تنظيم الجامعة اللبنانية كما عدلته لجنة المالية والموازنة بموجب تقريرها المؤرخ في 23 تشرين الثاني سنة 1967 ولجنة التربية الوطنية بموجب تقريرها المؤرخ في 21 تشرين الثاني سنة 1967.

ويعمل بهذا القانون فور نشره في الجريدة الرسمية.

سن الفيل في 26 كانون الاول سنة 1967
الامضاء: شارل حلو

صدر عن رئيس الجمهورية
رئيس مجلس الوزراء
الامضاء: رشيد كرامي

وزير المالية
الامضاء: رشيد كرامي

وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة
الامضاء: سليمان الزين

(كما تعدل بموجب المواد 11 و12 و13 من القانون رقم 66 تاريخ 04/03/2009):

الفهرس

- **الفصل الاول - مهمة الجامعة واقسامها**
  المادة 1 - المادة 7
- **الفصل الثاني - تنظيم الجامعة الاداري**
  المادة 8 - المادة 19
- **الفصل الثالث - تنظيم الجامعة المالي**
  المادة 20 - المادة 23
- **الفصل الرابع - ادارة الكليات والمعاهد**
  المادة 24 - المادة 33
- **الفصل الخامس - الهيئة التعليمية**
  المادة 34 - المادة 43
- **الفصل السادس - الجهاز الاداري**
  المادة 44 - المادة 46
- **الفصل السابع - الانتساب والامتحانات**
  المادة 47 - المادة 57
- **الفصل الثامن - النظام التأديبي**
  المادة 58 - المادة 66
- **الفصل التاسع - احكام انتقالية وختامية**
  المادة 67 - المادة 74
- **الفصل العاشر - مجلس الفرع**
  المادة 75 - المادة 79
- **الفصل الحادي عشر - الأقسام الأكاديمية**
  المادة 80 - المادة 82
- **الفصل الثاني عشر - أصول الترشيح والانتخابات**
  المادة 83 - المادة 86

ملحق ه. قانون تنظيم الجامعة اللبنانية رقم 1967/75 (مع الأسباب الموجبة)

تنظيم الجامعة اللبنانية

عدد المواد :86

طباعة

تعريف النص :قانون رقم 75 تاريخ : 26/12/1967

عدد الجريدة الرسمية :104 |تاريخ النشر :28/12/1967 |الصفحة :4-26

فهرس القانون

مواد اصدار) 1-1(
الفصل الاول - مهمة الجامعة واقسامها) 1-7(
الفصل الثاني - نظيم الجامعة الاداري) 8-19(
الفصل الثالث - تنظيم الجامعة المالي) 20-23(
الفصل الرابع - ادارة الكليات والمعاهد) 24-33(
الفصل الخامس - الهيئة التعليمية) 34-43(
الفصل السادس - الجهاز الاداري) 44-46(
الفصل السابع - الانتساب والامتحانات) 47-57(
الفصل الثامن - النظام التأديبي) 58-66(
الفصل التاسع - احكام انتقالية وختامية) 67-76(
الفصل العاشر - مجلس الفرع) 75-79(
الفصل الحادي عشر - الاقسام الاكاديمية) 80-82(
الفصل الثاني عشر - اصول الترشيح والانتخابات) 83-86(

ان الاسباب التي اقتضت وضع مشروع قانون باعادة تنظيم الجامعة اللبنانية يمكن حصرها بالامور التالية:

1 ـ تعزيز الملاك الفني وبالتالي وبالتالي ترغيب ذوي الكفاءات ودعوتهم للدخول في الملاك الفني والخدمة في هذا الحقل.

2 ـ تطبيق استقلال الجامعة الاداري والمالي بصورة أكثر فعالية.

3 ـ وضع الملاكات المتلائمة ونمو الجامعة المطرد) الملاك الاداري والملاك الفني(.

4 ـ تسهيل المعاملات) الادارية والمالية (وتبسيط مجراها.

5 ـ النهج على طريقة الجامعات العالمية.

6 ـ إحاطة الجامعة بهالة من الحصانة والحرمة يقتضيها جو الجامعة ورسالتها.

7 ـ اعطاء الجامعة الامكانيات لاستجابة حاجات البلاد الوظائفية) انشاء فروع حيث تدعو الحاجة(.

8 ـ ايجاد النصوص اللازمة ليأتي تطور الجامعة المستمر في إطار قانوني متناسق.

ملحق و.قانون تنظيم المجالس الأكاديمية في الجامعة اللبنانية رقم 2009/66 (مع الأسباب الموجبة)

الجامعة اللبنانية

مركز المعلوماتية القانونية

تنظيم المجالس الاكاديمية في الجامعة اللبنانية

عدد المواد :16

طباعة

تعريف النص :قانون رقم 66 تاريخ : 04/03/2009

عدد الجريدة الرسمية :12 |تاريخ النشر :12/03/2009 |الصفحة :1426-1435

فهرس القانون

مواد اصدار) 1-1(
المواد) 1-16(

تتميز الجامعة اللبنانية بصفتين رئيسيتين

اولا :تعتبر الجامعة مؤسسة عامة وهذا يعني انها تتميز عن الادارة العامة بخصوصيات عائدة لطبيعة عملها.

ثانيا :تقوم الجامعة بالاضافة الى دورها التثقيفي، بوظيفة انتاجية ذات بعدين:

-بعد تعليمي، بحيث انها تتولى تخريج عقل عامل أو يد عاملة متخصصة.

-بعد بحثي، بحيث انها تتولى عبر مختبراتها ومراكز بحثها وضع الدراسات المفيدة على مختلف الاصعدة الاقتصادية والفكرية.

بسبب هذه الخصوصيات اعتمدت الدولة المتقدمة والنامية انظمة خاصة بالجامعة توفر لها استقلاليتها المالية والادارية، وترسي آلية خاصة قائمة على جماعية القرارات الاكاديمية عبر مجالس اكاديمية.

إن حصر القرار الجامعي بمجالس اكاديمية يحقق اكثر من غاية اهمها:

جعل القرار الجامعي بعيدا عن المزاجية الفردية أو متأثرا باعتبارات شخصية.

جعل القرار الجامعي معبرا عن المصلحة الحقيقية التي تتجلى في المذكرات الجامعية.

فعلى هذا الاساس نصت مختلف القوانين اللبنانية المتعلقة بتنظيم الجامعة على وجود مجالس اكاديمية بدءا من القانون الصادر بالمرسوم رقم 3883 تاريخ 16 كانون الاول 1959 مرورا بالقانون رقم 75/67 تاريخ 26/12/1967 والمرسوم الاشتراعي رقم 122 تاريخ 30 حزيران 1977 وصولا الى المرسوم رق 1658 تاريخ 15/9/1991 وقرار مجلس الوزراء رقم) 49 (في جلسته بتاريخ 15/10/1991 الا أن النصوص القانونية القائمة حددته المجالس الاكاديمية على مستويين فقط :مستوى ادارة الجامعة ومستوى ادارة الوحدة ودون ادارة الفروع والاقسام العلمية المكونة منها.

إن غياب النص على هذين المستويين يجعل آلية اتخاذ القرار الجامعي مبتورة وناقصة لذلك إن ثمة قرارات يبدأ اتخاذها وصياغتها من الاقسام فالفروع وصولا الى رئاسة الجامعة.

علما أنه لسلامة العمل ولمناعة القرار الجامعي من الضروري أن يبدأ باعتماد الجماعية في اتخاذ القرارات من اول درجات السلم) من الاقسام وصولا الى مجلس الجامعة.(

إن الصفة الانتاجية للعمل الجامعي يجعل الجامعة وحدة انتاجية وهذا الامر يفترض بالتأكيد اشراك أهل الجامعة من افراد الهيئة التعليمية والموظفين والطلاب في عملية اتخاذ القرارات التنظيمية والتنفيذية لتأمين حسن سير العمل.

وبما أن المرسوم الاشتراعي الرقم 122/77 لم يلحظ سوى وجود مجلس للجامعة ومجلس للوحدة الجامعية، وبما أن تنظيم المجالس الاكاديمية التمثيلية يتطلب تحديد هيكلية الجامعة بدءا من وحدتها الانتاجية الاصغر في القسم، وبما انه لا يوجد نص نافذ بعدد الاقسام ويرسم بشكل كامل هيكلية الجامعة.

وبما ان مجلس الوزراء قد سبق له واقر تنظيم مجلس الجامعة بالمرسوم رقم 1658 تاريخ 5/9/1991.

لذلك،

أعدت الحكومة مشروع القانون المرفق وهي اذ تحيله الى المجلس النيابي الكريم ترجو اقراره.

ملحق ز. قانون انشاء كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية رقم 1974/9305

الجامعة اللبنانية

مركز المعلوماتية القانونية

انشاء كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية

عدد المواد :13

طباعة

تعريف النص :مرسوم رقم 9305 تاريخ : 21/10/1974

عدد الجريدة الرسمية :91 |تاريخ النشر :14/11/1974 |الصفحة :1586-1588

فهرس القانون

المواد) 1-13(

المواد

المادة 1

تنشأ في الجامعة اللبنانية كلية باسم" كلية الهندسة"

المادة 2

مهمة كلية الهندسة تأمين التعليم العالي في فرع الهندسة المنصوص عنها في المادة 4 من هذا المرسوم.

المادة 3

تمنح هذه الكلية الشهادات الهندسية على مختلف مستوياتها ابتداء من الديبلوم في الهندسة) درجة بكالوريوس (وتحدد المستويات العليا بقرار من وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة بناء على توصية مجلس الكلية واقتراح مجلس الجامعة.

المادة 4

تشمل كلية الهندسة الاقسام التالية:

1 - قسم هندسة المباني والمدن

2 - قسم هندسة الاشغال العامة

3 - قسم الهندسة الميكانيكية

4 - قسم الهندسة الكهربائية والالكترونية 5

-قسم الهندسة الكيميائية الصناعية

6 - قسم الهندسة البتروكيمائية

7 - اي قسم اخر يقرره وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة بناء على توصية مجلس الكلية واقتراح مجلس الجامعة.

الجامعة اللبنانية

التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية

الجزء الأول

التقرير التوليفي

2004/1/31

أعدّ هذا التقريـر

اللجنة العليا للتقييم الذاتي

عدنان الأمين (منسقاً عاماً)، غازي يموت، ألبير داغر، مرغريت الحلو، عبد الله دبوسي، كمال بكداش (أعضاء)، فيليب نبهان (مقرراً).

لجان الكليات

1- لجنة كلية التربية

عبد الرؤوف سنو (رئيساً)، جواد نظام، حسان قبيسي، تيريز الهاشم طربيه، رمزي أبو شقرا (أعضاء).

2- لجنة معهد العلوم الاجتماعية

فردريك معتوق (رئيساً)، هدى رزق، ابراهيم مارون، جوزيف خزاقة، حسن جمعة (أعضاء).

3- لجنة كلية الآداب والعلوم الإنسانية

رياض قاسم (رئيساً)، جان جبور، أسامة محيو، وليد خوري، هادي فضل الله (أعضاء).

4- لجنة كلية الحقوق والعلوم السياسية والإدارية

جورج شرف (رئيساً)، أميرة أبو مراد، علي الشامي، ماري الحلو، وليد عبد الرحيم (أعضاء).

5- لجنة كلية العلوم

علي منيمنة (رئيساً)، رياض شمس الدين، كمال سليم، زياد فوال، جورج الرحباني (أعضاء).

6- لجنة معهد الفنون الجميلة

هاشم الأيّوبي (رئيساً)، أنطوان شربل، أكرم قانصوه، منير عطا الله، ميرفت مصري (أعضاء).

7- لجنة كلية الإعلام والتوثيق

جورج كتورة (رئيساً)، جورج كلاس، عماد بشير، علي رمال، جورج صدقة (أعضاء).

8- لجنة كلية الهندسة

محمد زعيتر (رئيساً)، ماجد مرقص، شاكر جبران، أحمد بصبوص، هيام نحلة (أعضاء).

9- لجنة كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال

غسان شلوق (رئيساً)، كامل كلاكش، وفاء برّي، محمد زين الدين الزين، بشارة حنا (أعضاء).

10- لجنة كلية الصحة العامة

الياس شمعون (رئيساً)، جلال حلواني، فادي عسيلي، جهاد سقاية، حسين العاكوم (أعضاء).

11- لجنة كلية العلوم الطبية

فيليب شديد (رئيساً)، ندى غانم، بشارة شحود، صلاح منصور، بيار يارد (أعضاء).

12- لجنة كلية طب الأسنان

فاديا يو داغر (رئيساً)، ابراهيم ناصح، خلدون الرفاعي، بلسم النويري، زياد نجيم (أعضاء).

13- لجنة كلية الصيدلة

عزيز جهشان (رئيساً)، زياد زيدان، عاصم القاق، أحمد ياسين، ماري توبني (أعضاء).

14- لجنة كلية الزراعة

مصطفى مروة (رئيساً)، جمال برجي، بولس جمال، محمد الخطيب، محمد الضو (أعضاء).

15- لجنة المعهد الجامعي للتكنولوجيا

علي اسماعيل (رئيسا")، جهاد الحجار، علي فواز، ربيع مكوك، هيثم الحجار (أعضاء).

16- لجنة كلية السياحة والفنادق

محمد شيا (رئيساً)، جمال عواضة، عباس حجيج، حسن الزين، آمال بو فياض (أعضاء).

لجان المجالات (اللجان المركزية)

1- لجنة الرسالة

سعاد الحكيم (منسقاً)، أنطوان سيف، ليلى عازوري، عبد الحسن الحسيني، نشأت الخطيب (أعضاء).

2- لجنة الإدارة

علي الشامي (منسقاً)، وليد عبلا، حسين موسى بدران، جعفر عبد الخالق، محمد البابا (أعضاء).

3- لجنة الهيئة التعليمية

وليد حمدان (منسقاً)، كميل حبيب، ماري تويني، محسن الأمين، رندة كنج (أعضاء).

4- لجنة الطلاب

ملحم شاوول (منسقاً)، محمد وطفة، سليمان قعفراني، حارث سليمان (أعضاء)*.

* بالإضافة إلى خالد حدادة (لجنة الطلاب) ورضوان السيد (لجنة التعليم) اللذين لم يتابعا العمل

5- لجنة التعليم

ابراهيم الحاج (منسقاً)، فارس اشتي، منير الضيقة، حسين علي بدران (أعضاء)*.

6- لجنة البحث العلمي

جوزيف بشارة (منسقاً)، أنيسة الأمين، غسان شبو، رفيق الباشا، خيرية قدوح (أعضاء).

7- لجنة الحياة الجامعية

حميد حكم (منسقاً)، سالم المقدم، جوزيف شريم، جورج قزي، علي عواضة (أعضاء).

8- لجنة المباني والمرافق

جوزيف قرطاس (منسقاً)، عمر أسعد، غسان مرعبي، غازي طوطح، نهى الغصيني (أعضاء).

9- لجنة المكتبة

دوله عيسى (منسقاً)، عماد بشير، مود اسطفان، كلاديس سعادة، دينا سكر (أعضاء).

10- الموارد والإنفاق

مهدي محفوظ (منسقاً)، غسان شلوق، سمير طنوس، نوال نعمه، دنيز نعمه (أعضاء).

تحرير: غازي يموت

أمانة السر: ريما مصلح

ملحق ح. صفحة 5 من 8

المحتوى

		صفحة
	كلمة رئيس الجامعة: الدكتور ابراهيم قبيسي	11
	مقدمة: إعداد المنسق العام الدكتور عدنان الأمين	13
الجزء الأول:	**التقرير التوليفي**	21
	الفصل الأول : ملخصات تقارير المجالات	23
	الفصل الثاني : ملخصات تقارير الكليات والمعاهد	67
	الفصل الثالث : استنتاجات وتوصيات عامة	129
الجزء الثاني:	**تقارير لجان المجالات**	147
	الفصل الأول: الرسالة والمهام والأهداف	151
	الفصل الثاني: الإدارة	169
	الفصل الثالث: الهيئة التعليمية	201
	الفصل الرابع: الطلاب	229
	الفصل الخامس: التعليم	239
	الفصل السادس: البحث العلمي	267
	الفصل السابع: الحياة الجامعية	299
	الفصل الثامن: المباني والمرافق والتجهيزات	317
	الفصل التاسع: المكتبة	321
	الفصل العاشر: الموارد والإنفاق	333
	تقارير لجان الكليات والمعاهد	349
	الفصل الأول: كلية التربية	351
	الفصل الثاني: معهد العلوم الاجتماعية	379

الفصل الثالث: كلية الآداب والعلوم الإنسانية 397
الفصل الرابع: كلية الحقوق والعلوم السياسية والإدارية 425
الفصل الخامس: كلية العلوم 459
صفحة
الفصل السادس: معهد الفنون الجميلة 479
الفصل السابع: كلية الإعلام والتوثيق 505
الفصل الثامن: كلية الهندسة 525
الفصل التاسع: كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال 551
الفصل العاشر: كلية الصحة العامة 577
الفصل الحادي عشر: كلية العلوم الطبية 609
الفصل الثاني عشر: كلية طب الأسنان 623
الفصل الثالث عشر: كلية الصيدلة 645
الفصل الرابع عشر: كلية الزراعة 663
الفصل الخامس عشر: المعهد الجامعي للتكنولوجيا 687
الفصل السادس عشر: كلية السياحة والفنادق 705

مرفقات 729
مرفق رقم 1 : مخطط دراسة التقييم الذاتي 731
مرفق رقم 2 : موازنة دراسة التقييم الذاتي 747
مرفق رقم 3 : قرار تشكيل اللجنة العليا 749
مرفق رقم 4 : قرار تعيين منسقي لجان المجالات 751
مرفق رقم 5 : قرار تشكيل لجان الكليات 753
مرفق رقم 6 : قرار تعيين أعضاء لجان المجالات 757
مرفق رقم 7 : قراران بتعديل عضوية بعض اللجان 761

كلمة رئيس الجامعة اللبنانية

منذ أكثر من عام أطلقت الجامعة اللبنانية مشـــروع التقييم الذاتي. وهي اليوم تقدّم للرأي العام، وللمسؤولين ولأهل الجامعة ولكل المهتمين بهذا الصـرح العلمي نتيجة عملها. في هذا التمهيد لا يمكن لرئيس الجامعة إلاّ أن يقول الكلمة التي تنطبق على مشـروع شـارك فيه كل أهل الجامعة، عمداء ومديرين وأسـاتذة وموظفين، كل في مكان تواجده وفي حقل اختصـاصـه. لرئيس الجامعة أن يقول: هذه نتائج عملنا نقدمها بكل شـــفافية. ونقول أيضـــاً إنّها المرة الأولى التي ينكب فيها أهل الجامعة على مؤسـســتهم ينظرون إليها من الداخل بعين الباحث والمنقب والغيور. بعين الرائي إلى وضـعيته يدرس ما عنده في المجالات والميادين التي عددها المشـروع، أي في بنية الجامعة بشـراً وحجراً . عدّة وعتاداً. طالباً وأسـتاذاً ومكتبة وكتاباً. بحيث تشـكل النتائج التي نعمد إلى نشـرها كما وصلت وكما درستها الهيئات على اختلاف المواقع أول نقطة انطلاق علمية مدروسة ستكون بالنسبة لنا نقطة انطلاق لا نقطة نهاية.

من جانبنا، ســـنعكف ومع أخذ نتائجنا هذه بعين الاعتبار على الســـير مجدّداً وبخطى مدروسـة من أجل تطوير جامعتنا الوطنية. ليظل مكانها طليعياً ودورها مميّزاً. سـتسـاعدنا نتائج هذا التقييم بالتقدم خطوات إلى الأمام. لقد صـــرنا أكثر دراية بما عندنا. وقد بات لزاماً علينا أن نســتفيد من خبرتنا ومن تجاربنا وأن نستمر.

إننا إذ نضـع هذه النتائج بين أيدي الجميع نأمل أن تكون دليلاً لنا في المسـتقبل، ونأمل أن يصار إلى دراستها بتأنٍ ليكون النقد لها لبنة جديدة تضاف إلى جهود من قاموا بهذا العمل.

إننا نتوجّه بالشـــكر لكل من أســـهم بإعداد هذه الدراســـة ونعد أهل الجامعة بالمزيد من الخطوات.

رئيس الجامعة اللبنانية

ابراهيم قبيسي

مقدمة

تستند « دراسة التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية » إلى إجابات 16 لجنة عن 350 سؤالاً وجهت لكل لجنة شكلت على مستوى الكلية أو المعهد. كما تستند إلى إجابات 10 لجان عن 309 أسئلة وجهت لكل لجنة شكلت على المستوى المركزي غطّت 10 مجالات. وقد قرأ رئيس كل لجنة كلية أو معهد الإجابات ووضع بناءً عليها تقريراً مختصراً (المجموع 16 تقريراً). وقرأ منسق كل لجنة مركزية أو لجنة مجال الأجوبة الخاصة بلجنته وكتب بناءً عليها تقريراً مختصراً (المجموع 10 تقارير). ثمّ حصلت لجان المجالات على أجوبة الكليات أو المعاهد جميعاً (الجزء الخاص بكل منها في تقرير كل كلية ومعهد) وحلّلتها وقارنت بين الكليات والمعاهد ووضعت بناءً عليها تقريراً ثانياً، دمج لاحقاً مع التقرير الأول.

هذه التقارير جميعها (36 تقريراً) سوف تصدر لاحقاً في جزء مستقل مع عدد من الملاحق الأساسية من صفحة 729 إلى صفحة 787. أمّا الأجوبة والوثائق والجداول الملحقة بها والتي يبلغ حجمها آلاف الصفحات فقد حفظت في الإدارة المركزية بشكل ورقي وعلى اسطوانات مكثّفة (CD) وهي متوافرة لمن يرغب من المهتمين.

اطلعت اللجنة العليا للتقييم الذاتي على الأجوبة والتقارير جميعها ووضعت على أساس ذلك التقرير رقم 37 وهو التقرير التوليفي للتقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية ، المنشور حالياً.

ما المنهجية التي اعتمدت في إجراء هذه الدراسة ؟ نستعرضعها أدناه كما حصلت، خطوة خطوة.

المرحلة التحضيرية

رئيس الجامعة الدكتور ابراهيم قبيسي هو الذي طرح الفكرة في بداية ربيع العام 2002. وتمّ التفاهم مع الرئيس حول أسماء مجموعة من الزملاء للعمل معهم على إنضاج الفكرة وتحويلها إلى مخطط. وقد ضمّ الفريق بالإضافة إليّ الزملاء ليلى عازوري وعبد الله دبوسي وألبير داغر وأكرم غريب وكمال بكداش وفيليب نبهان. عمل هذا الفريق مدة ثلاثة أشهر بناءً على تكليف شفهي من الرئيس، وإقبال على التطوع للقيام بهذا العمل من قبل أعضاء الفريق. وقد أنجز الفريق عمله بتاريخ 2002/7/25.

Lebanese University

Faculty of Engineering

SELF-ASSESSMENT REPORT

BEIRUT
-2013-

Lebanese University
Faculty of Engineering

Towards the Quality Assurance Agency

Self-Assessment Report

Comity of Quality

Rafic Younes
Hussein El-Amine
Imad Mougharbel
Mohammad Khalil
Carole Azar
Pierre Matar

Beirut

27/6/2013 (08)

ملحق ط. صفحة 3 من 4

Table of Contents

SUMMARY 3

I. INTRODUCTION 4

I.1. The Lebanese University [1] 4

I.2. The Faculty of Engineering 4

I.4. Term of Studies and Provided Programme 5

I.5. The Common Trunk Department 6

I.6. Languages Used for Teaching and Assessment 7

I.7. External References 7

I.8. Self-Evaluation Process 7

Tables

Table I.1: Total number of students in each department for the academic year 2011-2012..5

ملحق ط. صفحة 4 من 4

Self-Assessment Report

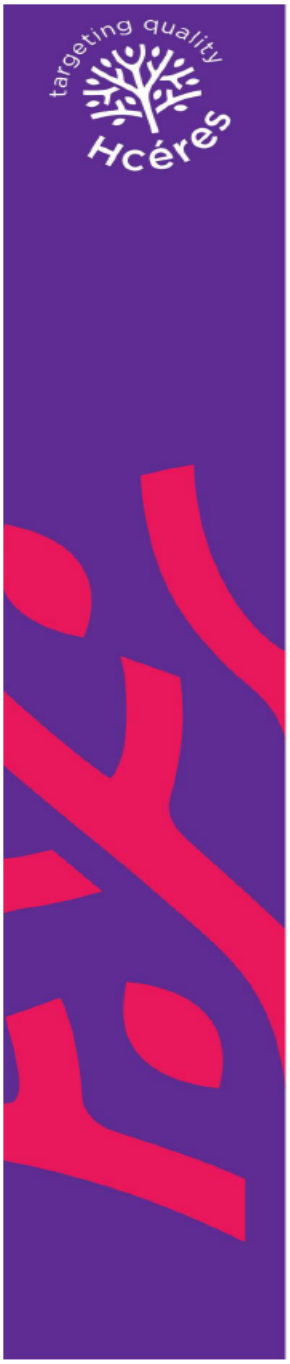
SUMMARY

This report gives a quick look at the faculty of engineering at the Lebanese University. This faculty exists in three branches and the quality of graduated students is very high. This report is a self-assessment report and results from the analysis of the strengths and weaknesses of the Faculty with a focus on "Teaching and Learning" as the core standards requested in the Tempus TLQAA pilot evaluation. The assessment is evidence-based and the report includes in the main document or in the appendixes all data (students, Professors, Staff…) about the faculty.

This report shows the different learning methods applied in order to reach the specific objectives of the programmes (knowledge, skills and competences). Also it shows the curriculum of the different programmes in the Faculty, the category of courses, the student participation in the learning process by means of different projects achievement. It gives ideas about organization of the final year projects, the summer training and the work load.

The report presents some statistics about the number of yearly enrolled students with percentage of fails per semester or per year, the selection of students. Human resources, facilities and problems at the faculty are presented.

(High Council for Evaluation of Research and Higher Education)



Evaluation et accreditation internationales

DOCUMENTS D'EVALUATION ET D'ACCREDITATION

Université Libanaise

OCTOBRE 2018

High Council for evaluation of research and higher education

SOMMAIRE

I. Introduction 2
Brève présentation du pays 2
Organisation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche au Liban 2
Présentation de l'établissement : L'Université Libanaise (UL) 3
Le contexte de l'évaluation 3
II. Conduite de l'évaluation 4
1 - Démarche d'autoévaluation institutionnelle 4
2 - Composition du comité d'experts 4
3 - Programme de la visite sur site 5
III. Évaluation 6
Domaine 1 : Stratégie et gouvernance 6
Champ 1 : Les missions de l'établissement et son positionnement stratégique 6
Champ 2 : Organisation interne. Mise en œuvre de la stratégie 6
Champ 3 : Identité et Communication 8
Domaine 2 : Recherche et Formation 10
Champ 1 : La politique de recherche 10
Champ 2 : La politique de formation 12
Champ 3 : Le lien entre recherche et formation 14
Domaine 3 : Parcours de l'Etudiant 15
Champ 1 : Parcours de l'orientation à l'insertion professionnelle 15
Champ 2 : Ressources pour l'apprentissage 16
Champ 3 : Environnement de l'apprentissage 16
Domaine 4 : Les relations extérieures 18
Champ 1 : Les partenariats 18
Le partenariat académique national 18
Le partenariat avec le monde socio-économique 18
Champ 2 : Les relations internationales 19
Domaine 5 : Pilotage 21
Champ 2 : Les ressources humaines de l'établissement 22
Champ 4 : Patrimoine immobilier de l'établissement 23
Domaine 6 : Qualité et éthique 24
IV. Conclusion 27
V. Observations de l'établissement 29

Commission des titres d'ingénieur

Avis n° 2019/10-01
relatif à l'admission par l'Etat de diplômes d'ingénieur de l'Université Libanaise – Faculté de génie (ULFG)

Ecole et Etablissement

Université Libanaise – Faculté de génie (ULFG)
Etablissement public
Nom d'usage : ULFG
Académie : Beyrouth, Liban
Sites de l'école : Tripoli, Mont Liban et Beyrouth-Hadath

Objet de la demande d'accréditation

Catégorie NAD : Première demande de l'admission par l'État et du label EUR-ACE d'un établissement étranger pour les diplômes suivants : ingénieur en Génie Civil, ingénieur en Génie Electrique et Électronique, ingénieur en Génie Mécanique, ingénieur en Génie de Chimie Industrielle et Pétrochimie

- Vu la demande présentée par la Faculté de Génie de l'Université Libanaise
- Vu le rapport établi par William LIS (membre de la CTI et rapporteur principal), Agnès FABRE (membre de la CTI et corapporteur), Delphine PAOLUCCI (experte auprès de la CTI) et Enguerrand LECLERC (expert élève-ingénieur auprès de la CTI) présenté en réunion plénière de la CTI le 15 octobre 2019

La Commission des titres d'ingénieur a adopté le présent avis :

Présentation générale

La Faculté de Génie est une composante de l'Université. Fondée en 1951, l'Université Libanaise (UL) est la seule université publique au Liban. Elle est formée de 19 facultés, dont 3 écoles doctorales, qui sont réparties sur 68 sections/branches/divisions géographiques et couvrent le champ de spécialisations le plus vaste du pays. En 2017-2018, plus de 40% des étudiants de l'enseignement supérieur libanais soit près de 75 000 étudiants sont inscrits à l'UL. 3.5% de ces étudiants sont à la Faculté de Génie.

Créée en 1974, la Faculté de Génie de l'Université Libanaise (ULFG) est un établissement public habilité à délivrer le « diplôme d'ingénieur » sous tutelle du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur libanais. Elle offre un programme pluridisciplinaire dans les domaines de l'électricité, l'électronique, le génie mécanique, le génie civil et génie chimique. L'offre de formation est répartie sur cinq années d'études. La Faculté de Génie adopte la structure des grandes écoles d'ingénieurs en 5 ans avec une prépa intégrée de 2 ans.

Elle comprend trois sites répartis géographiquement : au Liban Nord (Section 1 (S1) - Tripoli), au Mont-Liban (Section 2 (S2) - Roumieh) et à Beyrouth (Section 3 (S3) - Hadath).
Toutes les formations peuvent se faire sur chacun des 3 sites.

La faculté entretient des relations fortes avec le tissu industriel, notamment au plan local.

En plus des formations d'ingénieur, l'ULFG propose 9 formations de niveau master : Mécanique, Télécoms Réseaux et Sécurité, Énergies Renouvelables Robotiques et Systèmes Intelligents, Géotechnique, Technologie des Systèmes Communicants Industriels, Risques en Génie Civil, Ouvrages Pétroliers, Highway Transportation and Traffic Engineering. Ces masters sont en co-diplomation avec d'autres établissements.