الفصل السابع

# إدارة التغيير

ما ن شيء ثابت سوى التغيير
هيراكليتس (Heraclitis) نحو 500 ق.م

ما من شيء أصعب تناولاً، أو أكثر خطراً لدى إدارته، أو أكثر ريبة في نجاحه، من أن تكون طليعة في إدخال نظام جديد أو أمور جديدة
مكيافيللي
(Machiavelli , 1513)

العادة هي العادة، ينبغي ألا تلقى دفعة واحدة عبر النافذة، بل تلاطف لإنزالها درجة درجة في كل مرة عن السلّم.
مارك توين (Mark Twin)

«جامعة حكم عليها بالعجز». «جامعة تعاني من أزمة مالية قدرها 8 مليون جنيه استرليني تواجه الانهيار والإغلاق» «نائب مستشار بليريت (Blairite) انخفض مقامه بطموحاته الحالية فتخلى عن عمله عندما أهملت الجامعة التفتيش والتدقيق؟» «مهمة راديكالية انتهت إلى الفشل». هكذا كانت هذه الصيحات تشكل العناوين الرئيسية في الصفحة الأولى في جرائد نوفمبر من العام 1998، التي هللت «لشهرة جامعة وادي التيمز (Thames Valley University) وسقوطها المشين» بوصفها أول جامعة تفشل في المملكة المتحدة، وحادثة لا سابقة لها، والتي يعتقد الكثيرون أنه كان لها «تضمينات عميقة» –في المسائل التي رفعتها في الطريقة التي يدار بموجبها التعليم العالي، والنوعية الأكاديمية والمقاييس المؤكدة– ليس فقط فيما يخص المؤسسة نفسها، بل فيما يتعلق بقطاع التعليم برمته. [الدرمان (Alderman ,1999)].

إن حجم الفشل ونطاقه وطبيعته يضع جامعة TVU في معزل عن مؤسسات التعليم العالي الأخرى، ولكنها، بالطبع، ليست المؤسسة الوحيدة التي عانت صعوبة في إدارة التغيير. والواقع أن الحالات التي تعثر فيها التغيير في الجامعات أكثر شيوعاً من الحالات

التـي نجح فيها التغيير. فالمحاولة الخرقاء التـي قامت بها جامعة كمبردج لإدخال نظام محاسـبة كمبيوتري (Capsa)، مثلاً، تعد مثالاً آخر على هذا الاتجاه. ليس هذا فقط، بل إن ما حدث لجامعة (TVU يعد تحذيراً مفيداً للمؤسسات الأخرى من المخاطر المتأصلة في إدارة التغيير، ومن النتائج الكارثية التي يمكن أن تحدث إذا ما سارت الأمور بطريقة منحرفة. وفي هذا المثال وجد تحقيق مسـتقل أن تطبيق كمبردج لنظام كابسـا (Capsa) الجديد في العام 2000-2001 قد أثبت أنه «كارثة عارمة» تتميز بلحظات من «السـخرية العالية» من «الصعب أن تعزى إلى السذاجة» والى تقارير مالية «وهمية». وهكذا، فإنها لم تبدد عشـرة ملايين جنيه استرليني من الأموال العامة، بل أيضاً أعاقت وأخرت الوصول إلى منح الأبحاث والفواتير، والرواتب، والنفقات، الأمر الذي أركع الجامعة على ركبتيها في هذه العملية [باتي (Baty ،2001)؛ أوين (Owen ، 2001)].

لدى معرفة هذه المخاطر فإن المرء يُعذر إن أراد تجنب التغيير كلياً. وبوصفك مديراً لقسـم، ليس لـك، على أي حال، حرية الاختيـار، لأن التغيير - الالتزام بـه وإدارته - يعد جـزءاً لا يتجـزأ ولا غنى عنه من الـدور. إذ كل جيل يجب أن يعتقد أنه يعيش في عصـر التغيير، وجيلنا ليس اسـتثناء. والواقع أن من أكثر معتقدات الإنسـان ثباتاً، كما يذكرنا هيراكليتـس هو اقتناع كل جيل بأن العالم يتغير بسـرعة أكبر مـن ذي قبل. وفي حين أن هذا يمكن أن يكون معتقداً ضـخماً لدى جيلنا، كما أشـرنا في الفصـل الأول عن العولمة، فإنـه يصـح كذلك في حالـة التعليم العالي. ومـرة أخرى، لقد خاضـت الجامعات، كما رأينـا في الفصـل الثـاني، تغييرات في دورهـا ووظيفتها خلال الربع القرن المنصـرم لا سابقة لها في التاريخ. ولاحظنا أن مثل هذه التغييرات كانت تفرض من الخارج أكثر مما تتولد داخلياً. ومهما يكن الأمر، فإن تضـمينات هذه التغييرات بالنسـبة لك هي نفسها. إذ سـوف يتطلـع إليك الآخـرون، من هم أعلى منك ومن هم أدنى، كي توضـح النموذج وتطبقه وتغيره، في ظروف يكون التغيير فيها أحياناً مخططاً، وفي ظروف لا يكون التغيير فيها مخططاً. وأكثر من ذلك، يتوقع منك، بل يجب، أن تضـمن التزام العاملين التزاماً أصـيلاً بالتغيير، خلافاً لمجـرد إذعانهم للتغيير. إذاً كيف ينبغـي أن تقارب هذه المهمة الأصعب من سواها؟

غاية هذا الفصل مساعدتك على النجاح في إدارة هذه العملية: أي في ضمان التزام العاملين بالتغيير، فضلاً عن التزامهم بإدارة تطبيق هذا التغيير. يقوم الفصل بمهمة المساعدة انطلاقاً من روح التعلّم في الأخطاء كما تتعلم، بل أكثر، عندما تسير الأمور على ما يرام. إنه يقابل خبرة محاولات TVU لتطبيق التغيير، مع خبرة مبدعي الجامعات في الولايات المتحدة واستراليا. وبذلك يوضح هذا الفصل طبيعة التغيير، ومقاربات التغيير، وكيفية إدارته، إضافة إلى تحديد الخصائص المميّزة لمبدعي الجامعات.

## TVU: منظورُ مطلّعٍ

قال الوكيل الجديد لنائب المستشار، «ما من أحد في بقية التعليم العالي خضع لدرجة التغيير التي يتوقع أن تضطلع بها هنا.» ودمدم رئيس خدمات الطلبة قائلاً وهو يجلس بجانبي، «إنه لا يعرفُ نصف متاعب هذه المهمة.» قال المستشار المتجهم الوجه، قناص الخلل وحلال المشاكل، موضحاً لأعضاء المجلس الأكاديمي»، إن TVU تختلف عن الجامعات الأخرى التي انخرطت فيها بان متاعبها لا تبدو محصورة فقط في قضايا مالية أو نوعية، ولكنها مجموعة فريدة منهما معاً. تخسر الجامعة الآن ربع مليون جنيه استرليني شهرياً..» وهذا يؤكد ما يعرفه كل واحد. فمباني التعليم التي كانت ذات يوم تئن تحت وطأة أعداد الطلبة، تقف الآن هادئة بصورة مخيفة.

قال المحاضر في الدراسات الأوروبية، محملقاً طويلاً في وجوهنا، مبيناً بصوت مرتجف مرهق بالعاطفة، «إن ما ينبغي أن تفهموه هو أن ما جرى ليس بسبب خطئنا.» ومع ذلك ظهر الأمر ذات يوم مختلفاً كلياً. إن جامعة TVU التي يندمج فيها أربع مؤسسات مختلفة، هي: كلية ايلنغ (Eiling) للتعليم العالي، وكلية وادي التيمز (Thames Valley College)، وكلية الملكة شارلوت للرعاية الصحية (Queen Charlotte College)، شُكلّت في العام 1992 وسعت إلى البناء على تقاليد أسلافها. وعندما كانت بيانات البعثات الجامعية العديدة، في وقت من الأوقات، غير متمايزة عموماً، تسعى باستمرار لأن تكون «الأشياء كلها للناس كلهم» أو ببساطة، أو كانت البيانات تلك ضعيفة تفتقر إلى الحيوية، لم يكن لدى TVU أي غموض بشأن إحساسها بغايتها. كانت ملتزمة «بدعم المشاركة الجماهيرية في التعليم

العالي كرفد للمساواة والعدالة الاجتماعية» وكانت تهدف لكلي تغدو «مؤسسة يحفزها الطلبة، ملتزمة مبدئياً بالتدريس والتعلُّم ولعب دور كبير في الحياة التعليمية التربوية والثقافية والاقتصادية للإقليم. «ذكر فريق مجلة QAA Special Review في تقرير له بعد قوله: «كنا نصعق دائماً بالطريقة التي تتخلل بموجبها هذه المهمة الجديرة بالثناء اجتماعاتنا مع العاملين على المستويات كلها بدءاً من نائب المستشار إلى أصغر عضو هيئة عاملة داعمة. «لقد ولد هذا الإحساس بالمهمة هيئة طلابية «متنوعة جداً» تضم من غير المتفرغين ما يقارب ثلث طلبة الجامعة البالغ عددهم في العام 1996 – 1997، 28000 طالب وطالبة، و59% فوق الخامسة والعشرين، و48% من أقليات عرقية، وثلث الطلبة من الخارج 1998، QAA. وكما قالت الصحيفة المحلية لم تكن جامعة TVU جامعة علوم أكاديمية جافة، تعلم شباب الطبقة المتوسطة الموسرة»، بل كانت، أيضاً، «مكاناً لتعلم الآباء والأمهات الوحيدين (بلا أولاد)، والموظفين، والأقليات العرقية، تعلمهم ما يريدون تعلمه وما يفيدهم» [تير (1998، Tear)].

لم تحصر الجامعة نفسها، على أي حال، فقط بتشجيع التحصيل لذاته. كانت الجامعة تسعى لخلق بيئة متميّزة في تلبية حاجات الصناعات الإبداعية والثقافية في لندن الغربية ووادي التيمز، بفضل البناء على القوى الموطدة في الضيافة والتمريض ودراسات الأعمال واللغات (إذ حققت اللسانيات في الواقع المعدل نفسه (5) الذي حققته جامعة كمبردج في تمرين تقويم البحوث (RAE) للعام 1996). لا يعد ذلك طموحاً غير واقعي في نظر المحلة التي تقع فيها الجامعة، أو بالنسبة لمؤسسة تستطيع أن تحصي من بين خريجها كلاً من بيت تاونسهيند (Pete (Townshend) من الهو (The Who)، وروني وود (Ronnie Wood)، من رولينغ ستونز (Rolling Stones)، والمرحوم فريدي ميركري (Freddie Murcury) من كوين (Queen). ويعزى تحقق ذلك الطموح، لدرجة ليست قليلة، إلى عدد من الأساتذة الفخريين بمن فيهم ديفيد فروست (David Frost)، وجيرمي إسحاقس (Jeremy Isaacs)، وميشيل جريد (Michael Grade)، وهوارد غودول (Howard Goodall)، وجيني ابرامسكي (Jenny Abramsky)، من بين آخرين غيرهم، ممن رغبوا بصدق مساعدة الجامعة، وقدموا إسهامات كريمة لتطور TVU.

فضلاً عن أن TVU سعت لتكون رائدة ما كان يعد حينذاك طرقاً جديدة للتعلم. التعلُّم الإلكتروني، والتعلُّم عبر وسائل الإعلام، والتعلُّم المبني على المصادر. كبديل، وليس كرديف، لإستراتيجيات التعلُّم والتدريس التقليدية: وللابتعاد عن بيئة التعلُّم والتدريس الضيقة (حيث يحضر الطلبة محاضرات في وقت معين ومكان محدد، ويكملون التقويمات التي غالباً ما تكون مقررات «مغلقة»، ويتعلمون بصورة سلبية تحت إشراف معلم وسيطرته) والتوجه إلى بيئة أوسع بكثير، ومجال أكثر شمولاً وكمالاً. قدمت TVU بيئة يستطيع الطلبة فيها أن يفتحوا مدى واسعاً من مصادر التعلُّم (أقرانهم الطلبة، أقل مصادر التعليم العالي استعمالاً، المكتبة، وتسهيلات وسائل الإعلام المتعددة والتسهيلات الكمبيوترية، وغير ذلك) وينظموا تعلمهم حول تقويمات يمكن أن تكون مركزية لمقرراتهم، والتي يمكن أن يكونوا فيها، فوق ذلك كله، مشاركين نشطاء في العملية تحت رعاية معلم ووصايته.

وكانت مراكز مصادر التعلُّم (LRCs) مركزية بالنسبة لهذه البينية الجديدة، والتي دمجت وآوت تكنولوجيات التعلُّم المتعددة وأقيمت في الجامعتين الرئيستين في ايلينغ (Eling) وسلو (Slough). لقد فاز تصميم الجامعة الأخيرة التي سميت باسم مستشارها الأول بول هاملتن (Paul Hamlyn) الذي تصوره المهندس المعماري رتشارد روجرز (Richard Rogers). إن مركز LRC الجديد، مثله كمثل المحطة الأخيرة ليوروستار (Eurostar) في محطة واترلو (Waterloo) في لندن، كان ومازال، لدى مقاربته بمباني الجامعة الذاوية من حوله (يعود تاريخها إلى حوالي ستينات القرن العشرين) في واقع الأمر معرضاً مذهلاً للتعلم. بحيث تحمس بلير (Blair) عندما جاء لافتتاحه مع ديفيد بلنكيت (David Blunkett) فقال: «إن ما يلفت النظر في ما أرى هنا اليوم هو أن مثل هذا الصرح يجب أن يكون معلماً تهتدي به وتحتذي كل منشأة تقام في طول البلاد وعرضها. وأتساءل لماذا لا تكون كل جامعة مثل TVU.

«وكان من المفترض أن تسير الأمور منذئذ نحو الأفضل» ولكن الواقع لم يكن كذلك. إذ تفككت الأمور وتعطلت بطريقة مثيرة ومذهلة. ما الخطأ الذي حصل، إذن، ولماذا؟

كان ينبغي أن تتصارع جامعات عديدة مع معضلة عامة تتمثل في «كيف نعمل أكثر (نعلم طلبة أكثر) بموارد أقل مع الحفاظ على النوعية في بيئة غدت تنافسية بصورة متزايدة لا ينقطع فيها الضغط من اجل التغيير. ولم تكن TVU استثناء. وبما أنه لم يكن لديها موارد مالية تعمل ضمن 40% مما أوصى به HEFCE فقط، لذلك كانت مشاكلها أكثر حدة من مشاكل أكثرية الجامعات الأخرى. ومهما يكن من أمر، من الصعب أن نحمل الخطأ للقضية التي تبناها نائب المستشار لإحداث تغيير أو إلى رؤية «بيئة التعلُّم الحديدة» التي وضعها ووضع تفاصيلها. إذا ما قبل المرء (وينبغي أن يقبل) الرأي القائل إن «التغيرات الخارجية الراديكالية تستدعي إحداث تغييرات راديكالية داخلية» فإن ذلك لا يعني فقط تقديم مشهد استغاثي أكثر من «مشهد الموت بسبب قطع التمويل آلاف المرات» بل يعني أيضاً تقديم بيئة بديلة صلبة جذابة للتعلم: بيئة تلبي، في الواقع، التحدي الذي يواجهنا جميعاً. تحدي تحويل «الزمن الكمي» إلى «زمن نوعي» للطلبة. لم تكن تلك مغامرة متهورة طائشة، بل كانت أملاً خيالياً سابقاً لزمانه. تصدى لاختبار الزمن.

ومع ذلك، ها هنا يكمن مصدر مشكلات الجامعة. لأن الأساس المنطقي، مثل غالبية مبادرات التغيير التي تفشل في تحقيق وعدها الأصلي، غالباً ما يعلل الفشل على الورق ذلك لأن تحليلات كهذه تولي باستمرار اهتماماً كبيراً جداً لما هو «فوق خط الماء» (حيث تكون الأمور المتنافرة وغير المنسجمة شفافة)، وتولي اهتماماً ضئيلاً لما هو «تحت خط الماء» (حيث الأمور المتنافرة وغير المنسجمة تكون خافية) [سكوت. مورغان (Scott-Morgan, 1999)]. هكذا كان الحال في TVU: أو كما عبرت عنها QAA:

لكي ينجح «التغيير» فإنه يحتاج إلى تخطيط شامل دقيق، وقيادة فعّالة، وتطوير للبنية التحتية، اتصالات جيدة، وخطط طوارئ مؤكدة النجاح، وأنظمة معلومات مختبرة اختباراً كاملاً، وجدول زمني واقعي، ونية طيبة لدى العاملين كلهم. نعتقد أن هذه هي الشروط اللازمة المسبقة، وليست مجرد خيارات مرغوبة، وغياب أو فشل أي منها ربما يعرض نتيجة ناجحة لخطر جدي».

وبعبارة أخرى، التعليل، أو جعل الأمر مفهوماً، على الورق شيء، والتطبيق العملي شيء أخر تماماً. فالجامعة فشلت في الأساس ليس بسبب كون تطلعاتها وآمالها لم تكن

سليمة، بل لأنها حاولت أن تنجز الكثير بأسرع ما يمكن، في بيئة داخلية لم تكن معدّة إعداداً جيداً للتغيير، فكان الفشل. تسوّغ لنا هذه التجربة القيام بفحص أدق، ليس لأنه من الممكن تحديد أسباب فشل TVU لدى مقارنة تجربتها بالتجارب الإبداعية الناجحة التي شهدتها بوصفي زميل لتشرتشل، فحسب، بل لنستخلص منها الدروس التي نستطيع تعلمها، وهذا هو الأهم.

هناك، في واقع الأمر، عدد من أسباب فشل TVU لدى محاولتها إحداث تغيير على نطاق واسع جداً:

### طبيعة التغيير بحد ذاته - ونتائجه

إن تطبيق «بيئة التعلُّم الجديدة» أسفر عن إحداث تغيير في الدور التقليدي للمعلم، من كونه «مديراً للتعلم» (أو «مقدماً للمعلومات») إلى كونه «موجهاً للتعلم» (أو «مصمماً للمنهاج»). ومع ذلك، بوصفه تغييراً جوهرياً، ويتطلب أحياناً من المعلمين أن يغيروا عادتهم المتجذرة طيلة حياتهم، فإن هذا التغيير لم يجتذب إليه شيئاً كما اجتذب الازدراء الذي وُجّه إلى التغييرات ذات الصلة والتي طرأت على المنهاج. تلك التغييرات التي كان أثرها عملياً عكس ما توقع الطلبة و العاملون منطقياً. أي، أنها أضعفت منهاج الجامعة بدلاً من أن تقويه.

فمثلاً، قدمت الجامعة إلى الطلبة المستقبليين خياراً بحسب كل مقرر لمجموعات خيارات مؤلفة من 269 مساراً (مقرراً) مختلفاً. ولكن تقييد الوحدات بمسار واحد، يحصر في الوقت نفسه الطلبة بمجموعة من الوجبات الدراسية، الأمر الذي كدّرهم. وهكذا فإن أستاذة العلوم السياسية جين مونيه (Jean Monnet) التي كانت تجتذب عادة أكثر من خمسين طالباً وطالبة إلى وحدتها في سياسات الوحدة الأوروبية، وجدت أنه عندما عمم التغيير على الجامعة كلها أصبحت وحدتها غير قابلة للتطبيق إذ انحصر عدد الطلبة في مجموعة صغيرة من المتخصصين في العلوم السياسية. وكذلك الأمر بشأن اللغات التي كانت عماد المؤسسة الرئيس ذات يوم تحولت إلى نشاط هامشي. فكانت النتيجة ضارة، دونما ضرورة لذلك.

### عدم كفاية عملية التشاور

يعد التشاور وما يرافقه من إسهامات والتزام شرطاً مسبقاً جوهرياً لأية عملية تغيير تسعى لتكون فعالة، وقد جرت في TVU، في واقع الأمر، مشاورات موسعة ومطولة طيلة تسعة أشهر. وهكذا كان «انعدام الثقة العام» بين العاملين، على أي حال، هو سبب كون هذه العملية ليست أكثر مما وصفتها QAA بقولها: «إنها تمرين أجوف» أو كما قال أكاديمي رفيع المنزلة: «إذا ما طرحت سؤالاً، يُظنُّ أنك إما مجنون أو سيء، وعندما لا تطرح أي سؤال تُتهم بأنك لا مبالي».

إن طريقة العمل هذه تتناقض تناقضاً حاداً مع نموذج أفضل الممارسات، المشار إليه في الفصل 3 والذي استخدمته جامعة جورج ماسون (George Mason University) في فرجينيا (Virginia) في تحديد دليل رؤيتهم «إشغال المستقبل». تمَّ إنتاج خطتهم على يد قوة عمل مجموعة أعضاء الهيئة التدريسية العاملة لانجاز مذكرة موجزة أعدها مكتب العميد، فكانت نتيجة لعملية شملت الخريجين، ومنظمات المائدة المستديرة المحلية، والمشرعين. وهكذا كانت هذه المبادرة ناجحة جداً في مناصرة «المواطنة الجامعية» بحيث تبنتها حكومة كومونويلث فرجينيا كممارسة إلزامية لجامعاتها كلها.

### الفشل في توقع المدى الكامل للتغيير، مسبقاً

إن ظاهرة ظهور نتائج سلبية غير متوقعة، حيث تلغي نتائج التغيير الثانوية نتائجه الأولية ليست ظاهرة غريبة. بل بالعكس فهي تتكرر بصورة شائعة يحيث حفزّت على صياغة قانون باسمها «قانون تت (Tutt) للنتائج غير المقصودة (1985) الذي ينص على ما يلي: «تستجيب النظم الاجتماعية غالباً للتغيير بطريقة معاكسة لما يقصده الذين بادروا بالتغيير». ولا يعد هذا القانون صيغة أخرى لقانون مورفي (Murphy) الشهير الذي مفاده: «أي شيء يمكن أن يكون خطأً سيكون خطأً»، بل هو اعتراف بالمخاطر المتجذرة المتضمنة في عملية التغيير إذا ما اعتمدنا على العلاقة البالغة البساطة بين السبب والنتيجة عندما نضع تصميماً للتغيير. إنه قانون غالباً ما نهمله على حسابنا.

وفي حال الكتاب الأبيض للعام 2003، مثلاً تكون بؤرة التركيز بصورة ضرورية وملائمة هي على جمهور المملكة المتحدة المحلي الذين يؤيد الكثيرون منهم الآمال (إن لم تكن الوسائل) التي طرحها الكتاب بشأن البحوث العالمية، وإتقان التدريس، والتحصيل الأوسع، وما إلى ذلك. ولدى توضيح كيفية إنجاز ذلك - من خلال إيجاد سبعين مركزاً (تابعاً للأقسام) لتدريس التفوق، وبفضل إدخال نظام تصنيف للبحوث من مرتبة ست نجوم - لا يبدو أن أثر تغييرات كهذه من المنظور العالمي قد أخذت بعين الاعتبار. لأن المفهوم الذي يحتمل رسمه وإن كان بغير قصد هو أن جامعات المملكة المتحدة لديها فقط ستين قسماً فيها التدريس رائع جداً، وأن البحوث خارج جامعتي أكسفورد وكمبردج، في موضوع كالفيزياء مثلاً يعد ذا نتائج قليلة.

اصطدمت جامعة TVU بالنزعة ذاتها عندما سعت لإقامة سوق داخلية قدمت فيها «الكليات» (التي تشكل مجموعة إدارة صغيرة) مقررات، ومدارس (أو وفرة من العاملين) وأدارتها؛ وكانت الغاية تحفيز المدارس والعاملين على تطوير مصادر دخل جديدة مربحة بالتوافق مع آمال الجامعة (الشرعية والضاغطة). أدى هذا التقسيم الداخلي المصطنع - الذي سعت ضمنه الكليات إلى ممارسة دور الإشراف على المدارس، والتي بدورها اعتبرتها زائدة عن ما هو مطلوب - إلى تقليص مكانة المعلمين الذين غدوا، كما وصفتهم QAA، أجراء.

يعد مفهوم دور المعلم هذا منافياً تنافياً صارخاً مع الممارسة العملية في أي مكان آخر. لقد سعت جامعة بالارت الاسترالية، مثلاً، لتوسيع، وليس تضييق، مفهوم العلم التقليدي بفضل وضع نموذج ايرنست بوير النظري موضع التنفيذ، إذ تعتقد أن تلك مبادرة سوف تعكس مدى عمل المعلم بدقة أكبر. وبالمثل تشجع كل من جامعة استراليا الغربية (University of Western Australia)، وجامعة كوينز لاند للتكنولوجيا (Queensland University of Technology) التنافس بوصفه أداة لتحفيز التغيير، ولكن بطريقة تعزز العمل الأكاديمي الجماعي، لا تفرقه، وذلك بفضل تخصيص مكافآت للتفوق في التدريس والتعلُّم.

**اختيار مقاربة «الانفجار الكبير» وتكديس التغييرات الجوهرية بعضها فوق بعض.**

ومرّة أخرى تدلنا الممارسة الجيدة أنه عند تخطيط التغيير الذي يعد مهماً في مجاله وجوهرياً في صفته (أي النوع ذاته الذي كانت TVU تنعم النظر فيه) من الحصافة القيام بتطبيق تجريبي (يركز عادة على برنامج رائد) في المقام الأول. فإذا ما سار كل شيء على ما يرام، واستخلصت الدروس، عندئذ قم بتطبيق التغيير بطريقة موزونة مدروسة (ويكون التطبيق عادة على مراحل). سارت «بيئة التعلُّم الجديدة» قدماً دون تخطيط «التجربة. والخطأ»، وطبقت بآن واحد في المراحل الثلاثة للبرامج الجامعية في انقضاضة واحدة مميتة في سبتمبر من العام 1997. كان ذلك برغم أنها كانت، كما وصفتها QAA، محاولة طموحة لإعادة بناء المؤسسة الأكاديمية وثقافة الجامعة على أكثر من «مستوى» أساسي، حتى رغم أن بعض العاملين حذروا من تهوّر مقاربة «الانفجار الكبير» هذه.

ولم يكن ذلك كل شيء. لقد أُتي بهذا التغيير عل ظهر ابتكار آخر ذي أهمية بعيدة المنال كان قد أطلق في السنة السابقة: إنه إعادة بناء الإدارة الأكاديمية في الجامعة ومركزتها كلياً (أصلاً وفرعاً). قد صُممت هذه المبادرة، كما شُرح لمجموعة الإدارة العليا، «للاستعاضة عن نظام الأسلوب الحِرَفي الفردي الحالي بنظام «ما بعد الصناعي» لرعاية الأعداد الهائلة من الطلبة.» وكانت تفرعاته لدى التطبيق العملي، فائقة: تعيينات في غير محلها، إسقاط علامات امتحانية، طلبة غير مسجلين، وأحجام صفوف غير معروفة. والواقع أن الفوضى التي لفّت الجامعة -أفسحت المجال لسلسلة من الأحداث أدت إلى أن وصفتها الصحف بالغباء، وقيام QAA بمراجعة خاصة، وتسجيل نائب المستشار، والتشهير بجامعة TVU- كل ذلك نشأ عن هذا المصدر المشترك. وبعبارة أخرى، إن الطور الأول الذي قدمته ARA في سبتمبر من العام 1996 - وهو إعادة تنظيم إداري شمل نقل العاملين المحليين والمختصين من مدارس إلى السجل المركزي، حالما كانت مجالس إعادة الامتحانات جاهزة لإجراء الامتحانات تلك السنة. كان هدفاً ذاتياً رائعاً انطلقت الجامعة منه لمدة سنتين قادمتين محاولة استرداد عافيتها. إن خطأ بشرياً

تفاقم بسبب النظام الامتحاني غير الكافي عن طريق تكنولوجيا المعلومات، ولم يستطع التعامل مع حجم أنماط التقويم الجامعي ولا تعقيداتها، يعني أن الأخطاء وعدم الدقة، والحذف الناجم عن مجالس إعادة الامتحانات التي أجريت في سبتمبر من العام 1996 قد دخلت إلى مجالس الامتحانات التي شكلت في السنوات الآتية وأضيفت إليها. فكانت نتائج ذلك كارثية وعانت سمعة الجامعات بسببها، وتستحق ذلك. غدت TVU «جامعة آخر موضة، تعوزها الحماسة، وتفقد نتائج شهاداتها، وكابوس امرأة تطوف على غير هدى محاولة الحصول على نتائج مقررات ابنها المعلنة جيداً لتؤكد النقاط المحرزة [وين ـ جونز (Wynne – Jones , 1997)؛ ريد (Reid , 1997)]. ومع ذلك لم يكن هذا الوضع غير قابل للإصلاح، إذ حققت الجامعة،، كما قال نائب المستشار، بحق، فيما بعد، تقدماً هاماً في حل هذا الوضع المعقد للتقويم.

وكانت المصاعب المتزامنة الأقل شيوعاً، والتي تمت مواجهتها في وضع جداول الطلبة وتخصيص غرف الصفوف. إن إدخال نظام دعم جديد للطلبة كان يعني أن يخصص لكل طالب، كما هو مفترض، «موجه للدراسات» ومسار محدد الاسم. وقد ثبت عملياً، على أي حال، أنه لا يمكن تطبيق هذا الشرط باستخدام نظام البرنامج الكمبيوتري الجديد للجدولة لأنه كان قد برمج بطريقة يُطبع بموجبها الجدول الزمني للطلبة الأفراد بناء على موجه الدراسات أو بناء على المسار، وليس بناء عليهما معاً: أي أن الطالب لا يخصص له موجه دراسات ما لم يكن مسجلاً في مسار، ولا يمكن أن يسجل في مسار ما لم يكن قد خصص له موجه دراسات. فكانت هذه «لعبة 22» الشيطانية* التي تسفر عن نتائج جهنمية فدفعت بالجامعة إلى حافة الشلل. إذ نشرت، مركزياً، آلاف وآلاف من الجداول الزمنية الفردية للطلبة، كان أكثر من ثلثها خطأً بسبب العيوب التقنية. فكان ذلك من منظور أحد الطلبة أشبه بمن يذهب إلى المصرف وهو يعلم أن له رصيداً في الحساب ولكنه لا يستطيع الوصول إلى آلة الصرف لأنه ليس لديه رمزه الشخصي. أو لمن لديه تذكرة دخول لحضور مباراة كرة قدم ولكن لا يتاح له الدخول من الباب الدوار. وليس

* Catch 22: وضع لا يمكن إنجاز أمر فيه ما لم ينجز ما قبله، ولا يمكن إنجاز ما قبله إلا بإنجاز الأمر الحالي

غريباً أن تتحول حيرة الطلبة إلى إحباط وإثارة، وأخيراً إلى غضب، وغيظ شديد. لقد جرى تلافي الانهيار الأخير بفضل التخلي عن التكنولوجيا لصالح إقامة «أنظمة صحف» طوارئ محلية أو كما عبرت عنها QAA، بفضل «الجهود الهرقلية ذات الصلة بالموضوع والتي بذلها أفراد كرسوا أنفسهم لهذه الغاية».

ومرّة أخرى، تبين الجامعات المبدعة مثل جورج ماسون (George Mason) أن هناك طرقاً بديلة لتحقيق تطلعات مماثلة دون أن يستدعي الأمر بالضرورة القيام بعملية إعادة بناء جوهرية. فكلية نيوسنشوري (New Century College)، مثلاً، أقيمت لكي تقدم للطلبة «أجمل تعليم في كلية صغيرة ضمن بيئة جامعة رسمية كبيرة.» إنها كلية عُزز فيها الطلبة، لسخرية القدر، بنظام أسلوب حِرَفي فردي، ويتعلمون فيها بنشاط وتعاون ليصمموا «خارطتهم الفكرية» الخاصة بهم، وبعبارة أخرى، إنها كلية لم تستطع فقط تقليص «الصف الطويل» للطلبة الذي شهدته QAA في TVU، بل أيضاً حفزّت المديرين ولم تشوه سمتعهم.

### الفشل في إدراك أن التغيير المفروض من الجهات العليا لا ينجح أبداً

إن فكرة أن التغيير سوف يحدث، ويمكن أن يحدث فقط إذا ما دعم من القيادة العليا تعد معتقداً شعبياً عميق الجذور كما يذكرنا سينج (1995). إنه افتراض لا يتطرق إليه الشك رسمياً ويلح في الأذهان رغم وفرة الأدلة على عكس ذلك، ويتلخص هذا الافتراض بأن الإدارة العليا في الجامعات وفي الأعمال كذلك عاجزون عموماً عن تحويل مؤسساتهم وتغييرها. إنه لتصوّر عنيد أيضاً، أنه في «عصر التفويض بالسلطة» و«المؤسسات الأكثر انبساطاً» يتم، للمفارقة، ليس فقط تجريد عميق من السلطة (بمعنى أن الطريق إلى التفويض بالسلطة لا يمكن تحقيقها إلا باللجوء إلى السلطات الهرمية)، بل والأهم من ذلك أيضاً هو إغفال الحقيقة الحاسمة التي مفادها «أن القيم لا تكون قيماً إلا إذا تم اختيارها بحرية وطواعية» ومن ثم لا يمكن فرضها من القمة. وهكذا فإن المبادرات التي تتم عن طريق «القمة -إلى- القاعدة» تستدعي الإذعان للتغيير بدلاً من الالتزام الأصيل به. وفي كثير من الحالات تدفع بالمؤسسة إلى الوراء بدلاً من دفعها إلى الأمام.

هذا ما حصل فعلاً في TVU. فإذا ما أخذت التغييرات المتوقعة في المؤسسة الجامعية والنظام والثقافة، كلها معاً، نجد أنها ضخمة وكبيرة جداً بحيث تتطلب، كما قالت QAA، إلى نية حسنة لدى العاملين إذا كان لديهم أمل ورغبة في أي نصيب من النجاح. كان هذا الشرط اللازم المسبق غائباً بوضوح في TVU. والواقع أنه في الفترة التي كان الكثير من هذه التغييرات يحدث (نوفمبر 1996 حتى مايو 1997) طغى عليها الاحتجاج الذي قام به اتحاد المحاضرين، NATFHE. كان هذا العمل، كحجب علامات تقويم الطلبة. يهدف عمداً وعن وعي إلى تدمير تطبيق هذه التغييرات ونسفها. لم تكن هذه العلاقة بين الإدارة والعاملين، التي وصلت إلى الحضيض أمراً محتماً بالطبع، بل لم تكن غريبة، أيضاً، إذ نشأت عن عدد من المصادر المختلفة.

أولاً، كان هناك تصور الجامعة التي يُسيّرها الطلبة»، وهو مفهوم جديد وثوري، في واقع الأمر، كان العمل يسير فيه بالدعم، وإن لم يكن بصورة صحيحة. فأصبح هذا المفهوم منذ انطلاقته قضية لهذا السبب بالتحديد. ففي حين كان العديدون من العاملين، كأقرانهم في الجامعات «الجديدة» الأخرى، يركزون اهتمامهم على الطلبة في تدريسهم وتعلمهم وكانوا دائماً حريصين على دعم الطلبة، شعر أمثالهم في TVU أنهم مهددون بفكرة «الانقياد إلى الطلبة»، وكان لشعورهم هذا سبب وجيه. فالبرنامج الأولي لإعادة بناء العقار ركز على صقل اتحاد الطلبة صقلاً واسعاً، الأمر الذي عزز شك العاملين. بيد أن الذي أقنعهم بأن مصالحهم واهتماماتهم كان يجري تجاوزها وتجاهلها وأنهم لم يصبحوا فقط ثانويين، بل قلّت أهميتهم، هو الطريقة التي استعمل بموجبها المفهوم بصورة قسرية بدلاً من أن يكون قد استخدم بصورة يسودها الأمل المرشد.

وثانياً، كانت العلاقة بين رب العمل والعمال ضعيفة جداً ضمن الجامعة، كما لاحظت QAA؛ وكان هناك أيضاً إرث النزاع الطويل بشأن الشروط التعاقدية التي توظف بموجبها. أعضاء الهيئة الأكاديمية. وجوهر المشكلة يكمن في أن فرع ايلنغ (Ealing) من الجمعية القومية للمعلمين في التعليم المعزز والعالي (NATFHE) تبنت الرأي القائل إن على الإدارة أن تحترم اتفاق التوظيف المحلي الذي سبق تاريخه تاريخ العقد المهني

القومي، في حين أن المديرية ترى أن العقد قد أبطل ما قبله، فضلاً عن أن العاملين لم يكونوا مطالبين بعمل أي شيء سوى ما يطالب به أقرانهم في الجامعات «الجديدة» الأخرى. لقد أخذ هذه الخلاف المبدئي ينمو خلال خمس سنوات إلى أن تحول بصورة متزايدة إلى نزاع مرير وقاس تحول كذلك إلى نزاع أيديولوجي وشخصي بين رب العمل والعاملين في الجامعة. طال أمد هذا النزاع: فمن وجهة نظر الإدارة، كان ذلك لأن بعض مسؤولي الفرع المعروفين بنشطاء حزب العمال الاشتراكي كانوا منكبين على تصعيد الأمور لتحقيق غاياتهم الخاصة بهم متجاهلين مصالح أعضاء الحزب (الذين أصبحوا غنماً يقودهم ذئاب)؛ أما من وجهة نظر الاتحاد، فكان ذلك لأن الإدارة مصرة على رفض الاعتراف بمطالبهم وشكاواهم بشأن أعباء العمل الملقاة على كواهل العاملين. لم يحقق أي من الطرفين فوزاً أو مجداً. فأسفر ذلك عن نتائج مدمرة للذات يتبع بعضها بعضاً، وليس أقلها إبعاد أعضاء الهيئة الأكاديمية عن عملية تجنيد الموظفين وقبول الطلبة خلال فترة الصيف الحرجة الأمر الذي نسف بدوره التزام العاملين وزاده تدميراً.

وأخيرا، كان هناك سبب القيادة، وخصوصاً مقاربة نائب المستشار إلى التغيير الإداري. فكما لاحظنا في الفصل الثاني أنه لا يوجد بين القيادة والإدارة فصل متبادل، إلا أن فرقاً حاسماً يظهر بينهما من خلال نظرة العاملين لدى كل منهما. إذ يمكن أن تكون العلاقة الإدارية، مثلاً، مرضية تماماً، وغالباً ما تكون منتجة عندما ينظر الطرفان إليها بأسلوب معتدل البرودة، وهادئ وذي غاية. أما العلاقة القيادية، من جهة أخرى، فلن تنجح بالطريقة ذاتها: إذ لا بد من وجود عاطفة فيها، وانفعال وتحريك للدم. لقد فعل نائب المستشار، مايك فيتزجيرالد (Mike Fitzgerald) ذلك بالتأكيد. وليس من أقل مظاهر هذه العلاقة ما بدى في صورته غير التقليدية المؤثقة جداً. الشعر الناتئ الشائك والمبيّض بالبروكسد، وحلقات الأذن المتدلية، والربطات المضحكة، والبدلات الأرمنية، والسيجار الكوبي الصغير، وفونوغراف المكتب، والسائق المرافق الحارس له..إلخ. وكان معروفاً لأتباعه باسم مايك (Mike) ولدى خصومه الذين يحطون من شأنه كان يسمونه «حلقة الأذن السماوية» أو «المناهض للمسيح» أو يشيرون إليه ببساطة بعبارة «ذلك الرجل»، وأكثر التسميات الشاذة التي لُقب بها «د.فيتزجيرالد» أو «نائب المستشار». لقد

نشأت هذه الصفات، طبعاً، من أكثر مجرد تقويم لصورته - إذ كان هناك مظاهر أوسع وأشمل. لم يكن أحد يشك، مثلاً، في التزامه العاطفي والانفعالي بالقيم التي اعتنقها، ولا بقدراته الرؤوية وبسرعة خاطره ورشاقته الفكرية. أما الشك والارتياب فيه فقط ظهرا وازدادا نمواً في الطريقة التي كان لا بد من تحقيق هذه الرؤية بموجبها.

قال الكاتب الإداري غاريث مورغان (Gareth Morgan) الذي أخذنا منه هذه اللمحات، إن نائب المستشار وضح، في أول ورقة كتبها حول التنظيم الأكاديمي للجامعة، أن فلسفة الإدارة يجب أن تقوم على «حرية التصرف» أكثر مما تقوم على «التدريب» ضمن مؤسسة تسعى لان تكون «إنسانية ومبنية على القيم» ومتمركزة حول «شبكات عمل» أكثر من أن تكون هرمية السلطة (فيتزجيرالد، 1992). والواقع أنه لم يحقق ما توقعه، في نظر الكثيرين من العاملين. بل بدا وأن الأمور سارت بعكس ما أريد لها: «البناء وليس الانهيار» و«تخويل الطلبة والعاملين سلطات» و«مضاعفة المرونة والبساطة إلى أقصى حد» و«خلق مؤسسة تعلم» وغير ذلك. لقد ازداد هذا المفهوم تعقيداً بفضل المقاربة الهرمية «من القمة إلى القاعد» التي تبناها نائب المستشار في إدارة التغيير. إن مقاربة نائب المستشار مبنية على نموذج «ريتشارد بيكرد، 1992 للإدارة التنفيذية للتغيير التحويلي، وبوصفه قائداً تحويلياً ورؤيوياً مفترضاً، ربما تبدو هذه المقاربة في نظره منطقية وطبيعية. لقد حكم عليها أخيراً حكماً خاطئاً لأن مثل هذه المقاربات بطبيعتها تجعل العاملين غير مرئيين. كما لو أنه لا يطلب منهم «أن يعملوا» بل «أن يمارس العمل عليهم» [تراولر (Trowler ,1998)]. لكل هذه الأسباب، إذن، ليس غريباً أن يسخط العاملون ويشعرون «بالغربة» عن مؤسستهم، كما قالت QAA. وليس غريباً كذلك أن تعجز TVU عن تطبيق التغييرات المخططة أو توليد التزام أصيل لدى العاملين بالتغييرات المقترحة.

## أسطورة «تدني» المستوى الأكاديمي

كما قيل أعلاه، لقد كان فشل القيادة والإدارة هذا، أسطورة ربطته بما زعم من «تدني» المستوى الأكاديمي الذي أدى بدوره إلى تشويه سمعة الجامعة بلا مسوّغ، في الصحافة وفي قطاع التعليم العالي. إنها إشاعة كاذبة مضللة لا بد من تقويمها:

إن التهمة المركزية التي وجهتها صحيفة سنداي تايمز (Sunday Times) في 26/ أكتوبر/1997 هي أن الجامعة خفضت المستويات الأكاديمية عمداً كي ينجح طلابها، كانت غير صحيحة، ولا أساس لها كما استخلصت QAA. إن ما حدث، وما قاد إلى هذا الزعم الأولي هو المبادرات التي وصفت أعلاه -ومن أبرزها مبادرة ARA، ونظام الامتحانات غير الكافي والمبني على نظام تكنولوجيا المعلومات، إضافة إلى احتجاج NATFHE - الأمر الذي ولّد فوضى في صيف العام 1997؛ بحيث أن الطلبة الذين وجدوا بأنهم بحاجة إلى إعادة الامتحان لم يُبلَّغوا بذلك. وبدلاً من تأخير الذين أعادوا الامتحان كما ينبغي أن يحدث، فإن مساعدة نائب المستشار قد أصدرت تعليمات، بغياب نائب المستشار، إلى مجالس تقويم الطلبة الذين يعيدون الامتحان أن يُنجّحوا كل من يحصل على 30-39%. والدافع المنبعث من حسن نية، لإصدار مثل هذه التعليمات هو أنه لا ينبغي أن يعاني الطلبة بسبب خطأ لا يد لهم فيه. أما النتيجة غير المقصودة وغير المرئية التي نجمت هي أن نجح طلبة ربما لا ينجحون بغير ذلك. ولهذا، كما أشارت QAA، ألغى نائب المستشار هذه التعليمات على الفور، فلم تطبق، فدفعت مرتكبة هذا الخطأ في الحكم، مساعدة نائب المستشار، الثمن بتقديم استقالتها.

إن فشل أي نظام إداري للتقويم، لا يبعث على الأسى فحسب، بل أيضاً لا مسوّغ له ولا يدافع عنه إذا ما كان يعني أن طلبة يحصلون على مكافآت أفضل من أولئك المؤهلين لها. ومع ذلك، لا بد من وضع هذا في منظور معين، كما قال أحد مقوّمي النوعية المستقلين. لأنه، رغم أن QAA وجدت نظام تقويمي في جامعة TVU يتصف «بعدم الاستقرار المتأصل»، فإن عدد الطلبة الذين تسلموا شهادات أعلى مما ينبغي أن يحصلوا عليها (والتي ألغيّت فيما بعد) لم يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة.

ولا QAA نفسها تنجو من العيب والتشويه في هذا المجال. لأنه رغم الإدانة الصادرة عن Special Review، فإن التقرير نفسه، كما يقول المقوّم المستقل، «يفتقر إلى الدليل الذي لا سبيل إلى إنكاره». وليس ذلك فحسب، بل والأكثر لفتاً للانتباه هو واقعة أن المراجعين اختاروا ألا يستخلصوا أياً من أحكامهم من تقارير QAA بشأن تفتيش التعليم:

أي مراجعات الموضوعات التي قامت بها QAA، وهي علم الاجتماع، واللسانيات، واللغات الحديثة، والدراسات الأمريكية، التي خضعت لها TVU بين العامين 1995 و1997؛ وهي موضوعات لم تحقق الجامعة فيها فقط معدلاً يقارب (19.25) في تقويمات نوعية التعليم (TQAs) الذي حققته الجامعات «الجديدة» في هذه الفترة، بل أيضاً حققت في الواقع مستوى أعلى، خصوصاً بشأن «ضمان النوعية وتعزيزها» (3.25 بالمقارنة مع معدل 3.19). وبعبارة أخرى لم تستطع سبشل ريفيو Special Review ولا ملاحظات QAA ومراجعاتها (الأربع) أن تكون صحيحة -الأمر الذي يثير السؤال الآتي: أي نوعية تضمن QAA وكيف؟

لقد فُهم تحيُّزُ المقابلة أكثر بفضل الفقرات الثلاث المخصصة لشركاء TVU العاملين والذي كشفته QAA بأنه يفتقر إلى الدقة الكاملة. ومع ذلك، فإن المقوّم المستقل ادعى مرّة أخرى بأنه قرأ تقارير تدقيق أسوأ عبر البحار، وقرأ تقارير تدقيق متواصلة كلها تتعلق بجامعات «قديمة» رسمت صورة ليست أقل إحباطاً وقتامة من تلك التي رسمت في مراجعة TVU دون أن «تثير مطالبة بدم» المسؤولين عن ذلك كما حدث مع TVU.

إن التركيز على شخصيات (نائب المستشار السابق مقابل رئيس QAA السابق) ومؤسسات (QAA مقابل UUK) وعلى قضايا القطاع كلها (البحث عن آلية مقبولة لضمان النوعية لدى حملة الأسهم جميعهم، فشل الحكومة، الرغبة في تحاشي TVU أخرى ..إلخ.) قد عنى أنه تم إغفال وتجاوز الذين عانوا أكثر من تشويه السمعة، وليس أقل هؤلاء:

- تلك الحقول الكبيرة في TVU (حقول الاختصاصات المهنية، والدراسات العليا، والمزيد من التعليم، والعلوم الصحية) التي لم تتأثر نسبياً بالتغييرات كلها، ومع ذلك طعن في سمعتها نتيجة لذلك؛
- لقد لحقت آفة ذلك، دونما ضرورة، مئات الطلبة الذين حصلوا على خبرات تعلمهم الأولية في التعليم العالي.

• عشرات العاملين الذين فقدوا مصدر عيشهم اليومي.

هؤلاء هم ضحايا TVU الحقيقيين، وهذه هي مأساتها الحقيقية. إنها لنتيجة ليست مميتة، ولكنها لم تكن ضرورية، بقدر ما كانت مدمرة، ومع ذلك كانت درساً مفيداً لمن يسعى إلى إحداث تغيير واسع النطاق في التعليم العالي.

الجامعات المبدعة/ المجدّدة

تعد TVU مثلاً جيداً لما ينبغي تحاشيه أثناء تطبيق التغيير. إنها مثل يناقض الجامعات المبدعة: مثل: جورج ماسون، فيرجينيا، جامعة بالاوت، جامعة استراليا الغربية، جامعة كوينزلاند للتكنولوجيا، وجامعة فونكس (Phoenix) التي ذكرناها آنفاً. وهذا يستدعي السؤال الآتي: ما الذي يميّز الجامعات المبدعة الناجحة عن مؤسسات أقل نجاحاً؟ الجامعات المبدعة نفسها، هي، في واقع الأمر، أنماط مختلفة من مؤسسات التعليم العالي: لكل منها ثقافتها وبنيتها، وتقاليدها، وتوجهاتها المغايرة. ومع ذلك من الممكن كشف عدد من الخصائص الهامة المميزة التي تشترك فيها الجامعات المبدعة الناجحة (انظر الإطار 1.7)

ليست هذه المتشابهات، في واقع الأمر، محصورة فقط بهذه الصفات المميزة، ولكنها تمتد لتشمل العملية بذاتها، أو روافع التغيير التي استخدمتها الجامعات المبدعة في تطبيق التغيير. إنها عمليات «لينة» و«قاسية» تستخدمها الجامعات كلها لكشف النتائج وتأكيدها (انظر الإطار 2.7). يمكننا أن نحدد، من خبرة الجامعات المبدعة الجماعية، ومن الدرس الذي تعلمناه من TVU، عدداً من المبادئ الجوهرية التي يمكن أن تساعدكم في جهودكم لتطبيق التغيير بنجاح (انظر الإطار 3.7).

تبين الجامعات المبدعة أنه يمكن أن تصبح مؤسسات التعلُّم أكثر شبهاً «بمنظمات التعلُّم». فالأذكياء لا يعرفون فقط، بل يتعلمون أيضاً. إنه، باختصار، مثل علينا جميعاً أن نحذو حذوه. كيف يمكن، بل كيف ينبغي، أن تضعه موضع التنفيذ؟

الإطار: 1.7. الخصائص المميزة للجامعات المبدعة

**(i) قيادة «محررة»**

لدى الجامعات المبدعة وعي متطور جداً يتعلق بأهمية القيادة ومغزاها في الأسلوب الذي تتبعه وبالطريقة التي تطور فيه هذا الأسلوب. ليست مقاربتهم للإدارة هرمية أبداً، وغالباً ما تكون تحويلية [كوزيس (Kouzes) وبوسنر (Posner ,1995)]: أي أنها تعتمد على ممارسة السلطة رضائياً بدلاً من ممارستها من «القمة ـ إلى ـ القاعدة». وبعبارة أخرى، لم يفرض رؤساء الجامعات وعمداؤها تغييراً أو رؤية، بل سعوا بدلاً من ذلك إلى رعاية آخرين بفضل شفافية أعمالهم الفردية واستخدام شبكات العمل والمنتديات الرسمية وغير الرسمية.

فضلاً عن أنهم ينظرون إلى القيادة بوصفها ظاهرة توزيعية إفرادية، ويسعون إلى غرس الصفات القيادية على المستويات كلها (مدير المقررات، رئيس القسم، عميد أعضاء الهيئة التدريسية، رئيس هيئة العاملين) وعبر المجموعات المختلفة (الأقليات والنساء بوجه خاص). غايتهم «تحرير» القيادة بفضل تمكين «من هم أقرب للوظيفة من اتخاذ قراراتهم الخاصة بهم».

إن «الفئات» المختلفة التي عرفها ميديل هيرست (Middlehurst) بأنها كوابح فاعلة لتطوير القيادة ونموها في جامعات المملكة المتحدة («الهاوي الموهوب» و«الذكي»..إلخ.) يفتقدون إن تغيبوا عن ساحة المبدعين.

أنصار «المواطنة الجامعية»

الجامعات المبدعة فاعلة في محاولتها إضفاء «معنى» على عضوية مجتمعاتها وجمعياتها حسب كل جامعة. وبالمقابل، تعد أيضاً «منظمات استماع» يساورها أمل عام في أن تصل إلى أعضائها الجديرين كلهم بالتساوي.

**(ii) «متعلمون» و«عارفون» أيضاً.**

الجامعات المبدعة تتمتع بالوعي الذاتي بما تقوم بمحاكاته. ورغم أنها تتلافى الهوس والرطانة، فهي بكل الغايات والمقاصد «منظمات تعلم» حتى ولو لم يدّع ذلك أي منها بصراحة.

**(iii) التركيز على الزبائن**

تتمتع الجامعات المبدعة بحس مرهف بهويتها الذاتية، لا يعترف بحملة الأسهم بالقدر نفسه، ولكن يبرز الطبيعة التعاملية التجارية للعلاقة بين المؤسسة (بوصفها كياناً مستقلاً بذاته) وبين المدى الواسع من الزبائن.

**(iv) سادة التكنولوجيا**

تعترف الجامعات المبدعة بأن تكنولوجيا المعلومات (IT) تعد وسيلة لغاية، وليست غاية بحد ذاتها؛ وأن المتحول الجوهري في التدريس والتعلُّم ليس ما يقدمه الكمبيوتر بحد ذاته، بل هو نوعية التفاعل بين المدرس والطالب. وبذلك، يدمجون تكنولوجيا المعلومات ويستخدمونها بقدر ما تناسب حاجاتهم. التكنولوجيا خادمة للجامعات المبدعة وليست سيدتها.

الإطار 2.7: روافع التغيير التي تستخدمها الجامعات المبدعة

**عمليات «لينة»**

**(i) اختيار الزمالة كطموح**

الزمالة، كما يذكرنا رامسدن (Ramsden ،1998) نموذج ناعم جميل نظرياً ولكنه غير موجود عملياً. النظرة الباطنية إلى الداخل، صعبة وغير عملية، ذات اهتمام بالذات، وأحياناً مدمرة. ويقول رامسدن لقد تلقت الزمالة حشداً أفضل مما تستحق. ومن جهة أخرى، في عصر التعليم العالي الجماهيري «والنظم الإدارية الجديدة» اكتسب الزمالة -ومعها فضائل التعاون الغيري وصنع القرارات بصورة مشتركة- معان ذات شهرة وأهمية كبيرتين. هذه هي العواطف التي استخدمتها الجامعات المبدعة بنجاح وبطرق جديرة رائدة.

**(ii) العمل مع -وليس ضد- الثقافة المؤسساتية**

من بين المبادرات الواسعة الثلاث التي تستعمل عادة في إدارة التغيير -سلطوية/قسرية، معيارية/تثقيفية؛ ومنطقية/تجريبية- استخدمت الجامعات المبدعة مزيجاً من المقاربتين الأخيرتين، ونادراً ما استخدمت المقاربة الأولى [كوين (Quinn ،1995)]. وبعبارة أخرى، لقد تبنوا فكرة أن الثقافة «عملية أو منهج» وليست كياناً يمكن قولبته؛ وأنه ليس لدى الجامعات ثقافات بحد ذاتها، بل هي نفسها ثقافات.

**(iii) التركيز على الجماعات بدلاً من التركيز على الأفراد**

في حين أن الجامعات المبدعة تقبل بأنها مؤسسات فردية جداً، فإنها تعترف بأن التغيير الكبير يمكن أن يتم فقط بطريقة جماعية. ومن ثم فقد حوّلوا بؤرة اهتمامهم، ومصادرهم عن صيغة «المدرس/الأستاذ الوحيد» إلى صيغة المجموعة: فريق المقررات، مجموعة الموضوعات، وحدة البحوث، القسم وأعضاء الهيئة التدريسية.

**عمليات «صعبة»**

**(iv) الشك في ما هو مقدس وطرحه للتساؤل**

كانت الجامعات المبدعة فعالة أيضاً في تشجيع تعريض العادات والممارسات الراسخة والتي كانت تعد مقدسة وفوق الشبهات للنقد والتساؤل. سواء كان ذلك هو المنصب الأكاديمي ومدته، أم مقدرة الإدارة وكفاءتها، أو مفهوم «السنة الدراسية»، أو تأمين قاعات سكن خارجية؛ إذ ليس هناك أي مظهر أو جانب من المظاهر الجامعية وجوانبها مستثنى من التفحص والتدقيق.

**(v) إعادة تأطير «عقد» أعضاء الهيئة الأكاديمية**

بما أن مهمة الإبداع قد تعقدت أكثر اندفعت الجامعات إلى استخدام خبرة الخبراء (أحياناً داخلياً في الجامعة وغالباً خارج المؤسسة) لبعض جوانب العمل الأكاديمي (تصميم مصادر التعلُّم وتطويرها، إيصال التعليمات والتعليم، تعليم الطلبة، وتدريبهم ..إلخ.) التي كان يضطلع بها تقليدياً أعضاء الهيئة الأكاديمية.

وبما أن الحالة هكذا، فقد حاولت الجامعات المبدعة كلها تعديل العلاقة التعاقدية مع أعضاء الهيئة الأكاديمية (التدريسية) بطريقة تعكس طبيعة العمل الذي يقوم به المعلمون بذاتها وبصورة أدق، وذلك، في بعض الحالات، بإغفال مدة العقد كما هو الحال في جامعة فونكس (Phoenix)، أو بتوطيد منصب «أستاذية البحوث» و«التدريس ـ فقط» في جامعة أخرى مثل جامعة QUT (جامعة كونزلاند للتكنولوجيا)، أو باستئجار أساتذة بعقود عالية بالاشتراك مع مشروع خاص كجامعة جورج ماسون (GMU).

**(vi) وبالمثل، بادرت الجامعات المبدعة ووطدت عمليات إدارة الأداء**

(وبدقة أكثر عمليات إدارة الأداء وتطويره) بالطريقة نفسها التي لخصناها في الفصل الخامس.

والواقع أن عملياتهم تعكس أفضل الممارسات المعاصرة في هذا الميدان وفقاً لوصف ارمسترونغ (Armstrong) وبارون (Baron ،1998): أي أن مقاربة المبدعين مقاربة تطويرية تنموية، وليست نقدية، مرنة وليست ثابتة متراصة، مبنية على تغذية راجعة بدرجة 360 درجة، وليست تقويماً من القمة -إلى- القاعدة، ويملكها الأقسام ومجموعات الموضوعات ولم تعد وظيفة الموارد البشرية. وباختصار، سعت هذه الجامعات المبدعة كلها إلى ربط تطوير العاملين الأفراد بأهداف مؤسساتية بطريقة إبداعية.

الإطار 3.7: درس نتعلمها من الجامعات المبدعة في إدارة التغيير

**(i) ليست وصفة سحرية**

ليس هناك صيغة موصوفة أو أسلوب دقيق لإدارة التغيير؛ وليست هناك وصفة سحرية تضمن النجاح.

**(ii) «فن المحادثة»: عملية جوهرية**

يعتمد التغيير الهام على الحوار والالتزام بقدر ما يعتمد على الخيال والصبر. وهذا ما كان يُعدُّ تقليدياً «المادة اللينة للعملية (أي، كيف يكلم بعضنا بعضاً، متى يكلم بعضنا بعضاً، والطريقة التي نكلم بموجبها بعضنا بعضاً، والأكثر أهمية من ذلك كله هو «كيف يقوّم كلاً منا الآخر). ومن المفارقات أن ما ذكر أعلاه هو «المادة الصعبة» في إدارة التغيير بنجاح.

**(iii) التغيير الآتي من القمة -إلى- القاعدة لا يجدي ولا يمكن أن يجدي**

كما لاحظنا سابقاً لا يسفر التغيير الآتي من الأعلى إلى الأدنى سوى عن إذعان للتغيير بدلاً من أن يسفر عن التزام بالتغيير.

توحي خبرة الجامعات المبدعة، من جهة أخرى، أن دور من هم في قمة المؤسسات هو خلق مناخ يمكن للمبادرات أن تزدهر فيه. وليس كحال التغيير الآتي من «القمة -إلى- القاعدة» أو من «القاعدة -إلى- القمة» أو من «أي جهة -إلى- القمة»

**(iv) يمكن، بل يجب، اختيار الصفات القيادية على المستويات كلها**

النتيجة الطبيعية للقيادة الفعالة من القمة هي اعتراف الجامعات المبدعة أن القيادة صفة ليست محصورة بموقع معين في الهرم الوظيفي. بل بالعكس، استخدموا المهارات القيادية على المستويات كلها ضمن مؤسساتهم. إذ فهموا، في الأصل، شيئاً كان الآخرون بطيئين في فهمه وإدراكه، وهو أن مفهومنا التقليدي للقيادة، صورة «قبطان سفينة» بحاجة إلى مراجعة.

## إدارة التغيير في قسمك

لقد دربنا تدريباً قاسياً، ولكن بدا لنا أنه كلما بدأنا بتشكيل الفرق، كان علينا إعادة التنظيم. وكان لا بد لي من أن أتعلم فيما بعد في الحياة أننا نميل إلى مواجهة أي وضع جديد بإعادة التنظيم، وبأسلوب رائع لخلق وهم التقدم، أثناء إنتاج الفوضى، والعجز وإفساد الأخلاق.

بترونيوس أربتير (Petronius Arbiter) نحو 66 م

### اجعل قسمك «جيباً للممارسة الجيدة»

تتعلق القيادة الفعّالة، كما أشرنا في الفصل الثالث، برعاية الآخرين بطريقة هادئة ذكية. إنها تتعلق بتطوير شبكات عمل غير رسمية لوضع الناس في «المجالس» ولإنشاء مناخ تزدهر فيه المبادرات. إنها بالتأكيد، لا صلة لها بفرض التغيير وإملائه ولا «بالرؤية»، تنطبق هذه الإرشادات على القادة كلهم كما تنطبق على القمة. والواقع، أنه عندما يصل الأمر إلى التغيير، يكون الوضع قد وصل إلى هذه الحالة، لأن الأقسام هي الوحدات المؤسساتية الأساسية في دفع عملية التغيير إلى الأمام. وبذلك، عليك أنت تعرف مسؤوليتك وتقبلها وتستثمرها على أكمل وجه.

عليك ألا تقلل من أهمية مجالك المتعلق بحرية التصرف والاختيار المحلي في مسائل التغيير. لقد لاحظنا كيف أن التغيير الذي يتم فقط بالفرض من الأعلى إلى الأدنى لا يؤدي إلى تغيير في القيم – ولا الولع بإعادة البناء الداخلي السائد في كثير من مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى ذلك للسبب نفسه كما يذكرنا بيترونيوس أربيتر. والواقع، انك ستجد أن الأفراد سيحملون بقدر ما حملوا من قبل عندما تنتهي إعادة التنظيم الأولية.

كذلك رأينا في TVU، عندما واجهت الفوضى، كيف أن الأفراد سوف يعيدون أنفسهم بصورة طبيعية تماماً عندما يواجهون فوضى. وهذا يستتبع، إذن، ألا تعتبر التغيير، ولا أن تسمح لزملائك اعتباره، مسألة تتجاوز نفوذهم، أو نشاطاً ليس لهم فيه

«كضحايا سلبيين» أو «متشائمين منهكين» أي دور يقومون به. بل بالعكس، عليك وعليهم اغتنام الفرصة لتحمل مسؤولية مصيركم في هذا المجال بغض النظر عن ما هي عليه الظروف الخاصة في بقية مؤسستكم. وسواء كنتم محاطين بجيشان أو قصور يمكنكم، بل ينبغي أن، تهدفوا إلى إحداث تغيير حقيقي بأن تكونوا عوامل «ممارسة جيدة» ضمن قسمكم وذلك بفضل السعي إلى توطيد قسمكم بوصفه «جيباً للممارسة الجيدة» ضمن جامعتكم [بوتشر (Butcher) وأتكنسون (Atkinson) ، 1999)].

يعد أسلوب قيادتك هاماً جداً في هذا المقام، وكذلك الحاجة إلى الفطرة السليمة. إن الاعتماد على هذين العنصرين لن يكفي. فمقاربة الفطرة السليمة، مثلاً، كتلك المقاربات المبنية على مفاهيم خطية منطقية للتغيير، غالباً ما تحول دوننا وإدراك التعقيد الحقيقي الكامل للتغيير. فعلى سبيل المثال:

- إن مفهوم التغيير الآتي من القمة - إلى - القاعدة لا يجدي دائماً بوصفه تغييراً متوقعاً: قانون النتائج غير المقصودة؛
- التغيير يولد تغييراً؛ أي أن عملية التغيير دينامية وأن التغييرات نفسها تتغير لدى تبنيها وتطبيقها؛
- إن أي «فجوة في التطبيق» (الفرق بين التغيير المخطط والواقع) لا يمكن أن تعزى إلى أي شيء إلا إلى أي من البندين المذكورين أعلاه.

الإطار 4.7 الأسس الجوهرية العشرة لإدارة التغيير الناجحة

1. إن التغيير ينشأ دائماً عن التغييرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية.
2. يجب أن يستشرف التغيير نموذجاً جديداً للمستقبل.
3. لن يحدث التغيير ما لم يكن هناك عدم رضا عما هو قديم وإيمان أصيل بما هو جديد ـ إذ ينبغي أن يكون لدى الناس سبب.
4. التغيير الكبير يكون دائماً مؤلماً ويتطلب طرقاً مختلفة من السلوك والتفكير والفهم. إذ ينبغي أن ينخرط الناس في التغيير ـ أما المقاومة فهي أمر طبيعي.
5. التعبير «متعدد الكتل» ـ فالناس ـ والأنظمة، والعمليات تتغير بمعدلات مختلفة وبطرق متنوعة.
6. وبوصفك مديراً أعلى من غيرك يجب أن تدفع التغيير إلى الأمام وتدعمه ـ «كمصمم»، و«كمعلم» و«كمدير مشرف». (سينج، 1990a).
7. «اضرب الكرة حيث هي»* ؛ اعمل بما لديك من خبرة جيدة. تجنب النماذج العاجزة في الممارسة الحالية. تحاشى استجلاب نماذج من مكان آخر (تلك التي لم تبتكر هنا).
8. التغيير عملية مستمرة، وليس حدثاً
9. التغيير فريد لكل مؤسسة. احتفل بمعالم نجاحك الفردية.
10. التغيير معتمد على التواصل الفعال، الاستماع إلى التغذية الراجعة والعمل بموجبها ـ وبالنسبة لك، «لا تقل فحسب»، بل «حول كلامك إلى عمل»

إن أي مقاربة تغيير تنجح في بيئة ربما لا تنجح في بيئة أخرى؛ أي ينبغي أن تعدل المقاربات وفق جمهور التغيير وغايته وبيئته؛

- إن البديهية القائلة: «إن كانت لا تنفع، فلا تصلحها» تعد مقولة خاطئة لأنها تنطبق فقط في حالة البيئة المستقرة، وهي حالة غير محتملة الحدوث.

لقد رأينا أيضاً، كما هو الحال في TVU، غباء عدم إتباع مقاربة الكتب المقررة لإدارة التغيير.

إنه لخطأ يمكنك تلافيه بأن تألف نظرية التغيير كما تألف ممارسته [تراولر (Trowler 1998 .)؛ فولان (Fullan) مع ستيغلبوير (Stiegelbauer ،1991)؛ 1993؛ 1999]. يقوم هذا الفصل على نظرية التغيير ونماذج التغيير، ولكنه ليس بديلاً عن الفهم الأول لمنظورات

التغيير المختلفة (البنيوية، السياسية، الرمزية، الموارد البشري) (أرمسترونغ، 2000؛ تراولر وغيره، 2003) أو عن المقاربات التحليلية للتغيير (الصراع النظامي مقابل الخيار الإستراتيجي) [كاميرون (Cameron) وكوين 1998، Quinn؛ بيتيغرو (Pettigrew) وغيره، 1992]، أو عن الطرق المتنوعة لإدارة التغيير (التقنية، السياسية، الثقافية) [تيتشي (1983، Tichy). وأيضاً كما يذكرنا كورت لوين (1951، Kurt Lewin)، «ما من شيء عملي كنظرية جيدة». كلما أثريت ممارستك بنظرية التغيير وبراهينها، تقلص احتمال اصطدامك بمقاربات الفطرة، وازداد استعدادك للتغيير بكل ما فيه من فروق وظلال لا تكاد تدرك. وهكذا، هناك أيضاً أمور جوهرية، عشرة مظاهر لإدارة التغيير الناجحة - إن شئت - معتقدات ينبغي أن نتمسك بها (انظر الإطار 4.7).

**افهم وأدرك المقاربات المختلفة لإدارة التغيير - مواطن قوتها، وقيودها**

عليك أن تدرك أن هناك في واقع الأمر ثلاث مقاربات واسعة يمكنك تبنيها في إدارة التغيير: السلطوية/القسرية، والمعيارية/التثقيفية المعززة، والمنطقية/التجريبية (كوين 1995)، لكل منها مواطن قوة خاصة، وقيود (انظر الإطار 5.7). يميل الناس، عملياً، إلى الاعتماد على مقاربة ممزوجة تعتمد على اثنتين إن لم يكن على الثلاثة العائدة لهذه الإستراتيجيات المختلفة.

لدى تطوير مقاربتك الخاصة بك، عليك، طبعاً، دراسة ما يلي: طبيعة التغيير المتوقع، كما عليك أن تتذكر أيضاً أن طبيعة بيئات التعليم هي على النحو الآتي:

- الإستراتيجيات السلطوية/القسرية نادراً ما تعمل، هذا إذا عملت أصلاً، وينبغي ألا تعتمد عليها - إذ يمكن أن ترتد عكسياً كما لاحظنا في TVU؛
- نجاح التغييرات المتنامية أكثر احتمالاً في المدى الطويل من مقاربة «الانفجار الكبير».
- بغض النظر عن استقلالية الأساتذة، لا بد من أن تولي اهتماماً كافياً لطبيعة ثقافات المجموعات الموجودة وقوتها (فرق المقررات، مجموعات الموضوعات، مراكز البحوث) التي يعمل فيها الأفراد.

**فكر في تجربة التغيير التي خضتها واستعمل ذلك لدى مساعدة الآخرين على فهم طبيعة عملية التغيير**

فكر في عقدك النفسي. الأمور الجوهرية التي تثمنها في عمل قمت به في الماضي أو في دورك الحالي، في واقع الأمر؛ تلك المظاهر كلها التي لم تكن جزءاً من عقدك الرسمي: فهمك للاستقلال الذاتي ومسؤوليتك الذاتية؛ احترام وتقدير أقرانك؛ سمعتك؛ راحة محيطك؛ وما إلى ذلك.

ثم فكر كيف شعرت عندما مسّ تغيير أياً من هذه الأمور أو أزاحها نهائياً. كيف كانت التجربة؟ مربكة، مشوشة، مؤذية، سيئة حتماً، لا بأس بها...؟

والآن فكر كيف سيؤثر التغيير الذي يجب أن تطبقه على ما يثمنه زملاؤك: ليس إن كنت أنت المعني لدى قيامك بذلك العمل، بل إن كانوا هم معنيون.

يعد التعاطف مهارة جوهرية إن كنت ستطبق تغييراً بنجاح، وكذلك هو فهم حدود عملية التغيير. حتى لدى التفكير والتأمل، نادراً ما يبدو التغيير متناسقاً، ومع ذلك يمكنك أن تتبيّن ثلاث مراحل مختلفة على الأقل. لكل منها حاجاتها ومطالبها التي ينبغي أن تتقنها؛ وهذه الأطوار أو المراحل هي طور ما قبل التبني، وطور التبني، وطور التطبيق. أو كما اسماها كورت لوين عملية» إذابة الجليد، التغيير، إعادة التجميد». ويعد عمل عالم النفس وليام بريدجيز (William Bridges ,1991) المتعلق بالخسارة والأسس مفيداً هنا بوجه خاص، في تفسير وشرح طبيعة هذه المراحل الثلاث، وفي تحديد الإستراتيجيات العملية التي تستطيع تطبيقها والتي تساعد الأفراد في التغلب عليها (انظر الإطار 5.7). جانبان من هذه العملية يستحقان مزيداً من الشرح.

**تحديد حالتك وعرضها من أجل التغيير**

ربما تبادر بالتغيير، أو ربما يفرض عليك التغيير داخلياً وخارجياً. فمهما يكن من أمر، يبقى عليك إقناع الآخرين (وربما إقناع نفسك) بالحاجة إلى التغيير. طور كورت لوين نموذجاً -تحليل حقل القوى (أو المعادلة)- يساعدنا على التغيير. يرى

لوين أنه في أي وضع مفترض توجد قوى ضمن المؤسسة «دافعة» «ضغوط» من أجل التغيير؛ وقوى «مقاومة» للتغيير. ومن ثم عندما تكون القوى الدافعة للتغيير أقوى، يحدث التغيير؛ وبالمثل عندما تكون القوى المضادة للتغيير أقوى لن يحدث التغيير.

**أدرس ظروف التغيير الخاصة بك ودرجته**

- أدرج قوى الدفع كلها في قائمة، مثلاً: الضرورة الاقتصادية السلبية (العمل «أكثر» «بأقل» التكاليف)؛ الضرورة التعليمية الايجابية (الإجماع بين الموظفين؛ والتربويين على مهارات الخريجين القابلة للنقل)؛ وتكنولوجيات التعلُّم الجديدة، تنوع الطلبة، الإذعان للقانون ..إلخ.
- أدرج القوى المقاومة كلها في قائمة، مثلاً: قيود المصادر/الموارد؛ تهديد ملحوظ للاستقلال الذاتي؛ إدراك ما هو مفروض، فقدان المكانة والتقدير؛ تفضيل التقاليد والتراث؛ فقدان الثقة والإيمان بمن يقترحون التغيير؛ الاعتقاد بأن شيئاً ما قد تم تجاوزه وإغفاله؛ متطلبات مهارات جديدة؛ كره المغامرة والمجازفة؛ تناذر «ما ليس مبتكراً هنا» ..إلخ.
- افحص كل قوة وقوّم درجتها. ادرس النتيجة المحتملة لكل قوة، وقوّم كلاً منها رقمياً.
- حدد القوى التي لك عليها نفوذ أو سلطان. وتلك التي ليس لك عليها ذلك.
- حلل القائمة لتحديد كفاءة التغيير المقترح، ومع افتراض أن الميزان لصالح التغيير، كيف تطبقه؟

نظرياً، لديك مسارات عمل طبيعية عديدة: مثل، زيادة قوى الدوافع أو إضافة دوافع جديدة. ومع ذلك تنبئنا الحكمة التقليدية، عملياً، أن التركيز على تقليص مفعول القوى المقاومة (إضعاف قوتها إزالتها، أو خير من ذلك كله، تحويلها إلى دوافع) أجدى بكثير من التأكيد على قوة الدوافع.

وبعبارة أخرى يريد الناس سبباً إيجابياً للتغيير (مثل، سوف يجلب التغيير نفعاً لي ولطلبتي)، وليس سبباً سلبياً (مثل، ستكون وظيفتي على حافة الهاوية إن لم استجب للتغيير). علماً بأن السبب الأخير لن يكون في المدى القصير محفزاً أساسياً للتغيير، بالرغم من أن كثيرين يعتقدون ذلك. كما أن تحديد الميادين التي لك فيها بعض النفوذ تساعدك على تحديد مواضع تركيز جهودك عند تطبيق التغييرات.

وبذلك، ينبغي أن تحضر أولاً «تحليلاً للوضع» حكاية، أو صورة، أين نحن الآن» -التي تبين لزملائك الظروف التي حفّزت على التغيير. ومرّة أخرى، تنبئنا الحكمة التقليدية، إذا ما فعلنا ذلك، أن تحديد بعدين «لحافز» التغيير يساعدك كثيراً في العملية (تراولر وغيره، 2003).

- معالم مزمنة، تلك الهموم الطويلة الأمد التي تحملها بشأن جوانب خاصة من الممارسة المهنية، مثلاً: الاعتماد المفرط على نموذج تقويم واحد؛ والروح المتمركزة في المعرفة، وليس في المتعلم؛ طرق تعليم تقليدية جداً؛ رهاب التكنولوجيا،
- معالم طارئة (ربما تسبب أزمة)؛ أي ظروف جديدة، كتغيرُّ الحكومة أو السياسة المؤسساتية؛ مصدر جديد للتمويل؛ تعيين عاملين جدد ..إلخ.

واستخدام الأخير لخلق دافع فوري للتغيير؛ أي حفز العمل على الأول.

وبعبارة أخرى، ينبغي أن تستخدم تحليلك كفرصة، ليس فقط لشرح السيناريو الحالي، بل أيضاً لتحديد نقاط قسمك العمياء وتحديها. الحصول على رافعة في دفع التغيير إلى الأمام.

الإطار 5.7: مقاربات لإدارة التغيير

| المقاربة | افتراض | قوة | ضعف |
|---|---|---|---|
| منطقية/ تجريبية (أو تغيير أنظمة) | • الناس منطقيون<br>• ما أن يشرح اقتراح بوضوح حتى يراه الناس لصالحهم فيشتركون | • مبني على التحليل المنطقي والعقلاني للدليل<br>• يستجيب الناس بإيجابية أكثر للتغيير عندما تشرح العملية وتفاصيلها بوضوح | • لا يتبنى الأفراد دائماً التغيير حتى ولو كان في صالحهم (مثلاً، التدخين، بالرغم من التحذيرات الصحية)<br>• تشجع موقفاً ذرائعياً<br>• تؤثر على البيروقراطية والسيطرة وتفضلها على الالتزام العاطفي |
| معيارية/ثقافية معززة (أو فردية) | • يتأثر الأفراد عاطفياً وشخصياً بخبراتهم العملية<br>• تعترف بأهمية الثقافة المؤسساتية كقوة مع/ضد التغيير | • أكثر فاعلية في التغلب على المقاومات الفردية للتغيير<br>• مقاربة «من القاعدة -إلى- القمة» تركز على اكتساب العقول والقلوب» | • بطيئة<br>• ليس كل واحد يؤمن بالتغيير<br>• تقلل من قيمة قوة الثقافات البديلة (مجموعات الموضوعات، مثلاً) |
| سلطوية/قسرية (أو فاشي) | • الراغب في التغيير أقوى من المذعن له. | • تؤمن بشرعية البنية الهرمية<br>• يمكن أن تعطي منافع قصيرة الأجل | • استغلالية في الأساس<br>• تخلق اشمئزازاً ولا تكون فاعلة في المدى الطويل |

المصدر: من كوين (Quinn, 1995)

| الإطار 6.7: إستراتيجيات عملية لإدارة التغيير | |
|---|---|
| عملية التغيير ذات المراحل الثلاث | ما ينبغي أن تفعله |
| **(i) الانكباب على النهايات**<br>• تتضمن ترك الممارسات الموجودة سارية المفعول<br>• تتميّز بمشاعر الضياع والاشمئزاز وربما بالانفجار العاطفي، والمطالب اللامنطقية والسلوك التهديدي | • قبول سلوك عاطفي وتوقعه<br>• الاعتراف بنوعية ما فقد؛ معاملة الماضي باحترام<br>• المشاركة بالمعلومات؛ إنسب التغيير لبيئة أكبر داخلياً وخارجياً («الصورة الأكبر») |
| **(ii) إدارة المنطقة الانتقالية**<br>• تتضمن البحث، والدعم أثناء فترة الانتقال؛ أي، في فترة الانتظار قبل ظهور الوضع الجديد<br>• تتميز بالإحباط، والتوتر والاستقطاب بين العاملين | • عد التغيير فرصة<br>• أشرك العاملين في التغييرات<br>• حدد سيناريوهات: طور غاية ورؤية مشتركتين، وخطة ودوراً يلعبه العاملون كلهم |
| **(iii) إطلاق بداية جديدة**<br>• تتضمن جعل البدايات إيجابية قدر الإمكان<br>• تتميز بقبول الأفراد وفهم التغيير | • تأكد من أن كل فرد من العاملين يعرف إجابات الأسئلة الآتية:<br>- ما هي الرؤية المشتركة الجديدة ـ وماذا تشبه؟<br>- ما هي الغاية الجديدة ـ ولماذا هذه الغاية؟<br>- ما هي الخطة ـ وكيف نصل إلى هناك؟<br>- أي دور سيلعبه كل فرد؟ |
| المصدر/ من بريدجز (Bridges , 1991) | |

## تقليص مقاومة التغيير

العقلانية تأخذك بعيداً، بيد أن التحدي الحقيقي في إدارة التغيير يكمن في دعم الناس وإرشادهم خلال هذه العملية المؤلمة. إن أردت النجاح، فإنك لا تحتاج فقط إلى التعاطف، بل إلى الإخلاص والاحترام الأصيل، كما قلنا سابقاً. وعليك كذلك، كما اشرنا سابقاً، أن تركز على تقليص القوى المقاومة للتغيير (مقابل زيادة قوة القوى الدافعة). كيف؟

أولاً: اعترف بالفكرة القائلة «لا أحد يريد التغيير» لمجرد التغيير – حتى ولو كان أسطورة شعبية أخرى. الكائنات البشرية أكثر المخلوقات قابلية للتكيف، وكثير من البشر

لا يتبنون التغيير فحسب، بل أيضاً يستمتعون به. ابحث حولك عن أولئك الذين يدعمون التغييرات المقترحة وأجعلهم يشاركون الآخرين في السيناريوهات الجديدة التي تنجم عن التغييرات ويوضحونها.

ومن ثم، خذ إشارة البدء من سينج (1994؛ سينج وغيره، 1999) واسع إلى بناء رؤية مشتركة للتغيير مع العاملين. لإظهار «النماذج الذهنية/العقلية» للعاملين واختبارها.

لقد بحثنا سابقاً كيفية بناء رؤية مشتركة في التخطيط الإستراتيجي، والمبادئ نفسها تطبق هنا؛ أما العلم الثاني، فيحتاج، على أي حال، مزيداً من التوضيح.

إن «النماذج الذهنية» هي المقولة التي نبني عليها فهمنا للعالم من حولنا. الافتراضات (التحيزات والتحاملات) التي تعزز معرفتنا وفعلنا. كما أن إظهار «النماذج العقلية» للمرء نفسه والاعتراف بها تماماً كما هو الحال لدى إظهار النماذج العقلية للزملاء، يعد مسألة حيوية إن كنت تريد تقليص مقاومة التغيير والعمل في اتجاه هدف مشترك. ومع ذلك، ليس هذا الأمر سهلاً، لأن الناس، كما أشار ارجيريس (Argyris) وشون (Schon) اللذان بني على عملهما مفهوم سينج) والمهنيين بوجه خاص، يميلون، بصورة طبيعية، إلى بناء «روتين دفاعي» يساعدهم على إخفاء هشاشتهم أو مواطن ضعفهم في مكان العمل (ارجيريس 1985؛ 1995 ارجيريس وشون، 1978، 1996). هذا الحافز قوي جداً بحيث أننا مهما تصورنا طبيعة نزعتنا البشرية الأساسية، لا بد وأن نعمل وفق القيم الأساسية الأربع الآتية:

- البقاء ضمن السيطرة؛
- مضاعفة الكسب إلى الحد الأقصى، وتقليص الخسارة إلى الحد الأدنى؛
- كبت المشاعر السيئة؛
- أن تكون «عقلانياً» قدر المستطاع. أي حدد الأهداف وقوّم السلوكيات ضمن إمكانية تحقيق الأهداف أو عدم إمكانية تحقيقها.

لا غرابة أن تكون نتيجة هذا الهم المتبادل لحفظ ماء الوجه، هو ازدراء الاستماع، وإخماد الحوار، وإعاقة التعلُّم، وغالباً دون أن ندرك أننا نفعل ذلك. تعد مهمة تلطيف «الروتين الدفاعي»، في واقع الأمر، أكثر إلحاحاً في حالة التعليم العالي. لأن هذه الأنشطة - تدقيق الافتراضات، ووزن الأدلة وتحليل التعليلات - كلها بطبيعتها في صميم العمل الأكاديمي. وفي حين أن الأكاديميين أنفسهم يسارعون دائماً إلى تشريح بحوث زملائهم، فهم أقل ميلاً لتسليط الضوء على محاكماتهم للأمور وتعليلها، وعلى طرق تحليلهم. ومع ذلك فهو عمل لا يمكن إيقافه. عليك أن تجعل زملاءك يدرسون افتراضاتهم الخاصة بهم - ويصعدون ويهبطون سلم الاستنتاج العقلي لديهم، إن شئت؛ أي اجعلهم يفحصون أعمالهم الخاصة بهم ومعتقداتهم المتعلقة بالبيئة كما يرونها. يمكنك تحقيق ذلك بطرق عديدة:

- الاقتداء بالمثل الذي يحتذى: إنأ بنفسك عن افتراضاتك الخاصة بك، وكن منفتحاً بشأن مواقعك الدفاعية؛ مثل، «اشعر بالقلق تجاه هذا الأمر لأن..»؛ «لا أفهم ذلك تماماً. هل لك أن تساعدني على رؤيته بصورة أفضل؟»؛ «إنه يشكل تهديداً لي أيضاً...»

- أشرك العاملين في العمل على التغيير من خلال «واحد - مع أكثر من واحد» ومجموعات صغيرة، وورشات عمل في القسم.

- حدد أمثلة الممارسة الجيدة الموجودة فعلاً في قسمك والتي تنوي عرضها.

- استدع مستشاراً خارجياً لدير ورشة عمل تفكيرية إبداعية لتحديد السيناريوهات البديلة وتطويرها. طوّر سيناريوهات تصويرية وكتابية.

- استخدم أسلوب «الإدارة من خلال التجوال»: الذي يستشهد به بانتظام، وغالباً ما تقلل قيمته، ونادراً ما يمارس.

- اعترف بحقيقة أن العاملين يستجيبون للتغيير ويتعاملون معه بطرق مختلفة ومعدلات مختلفة، وكن حساساً تجاه هذه الحقيقة.

- أولئك الذين ينتعشون بها، «السبّاحون» الذين يستمتعون بها؛ أي أولئك الذين يجب أن تشجعهم وتدعهم يتابعونها؛

- أولئك الذين لديهم إشكالات معها، «المقاومون» الذين يجدون صعوبة في البقاء عائمين؛ أي أولئك الذين ينبغي أن ترتب لهم تدريباً مناسباً وعملاً داعماً؛

- أولئك الذين يتراجعون عنها، «المتعاملون معها» الذين ينسحبون من أنشطة مهنية أخرى؛ أي، أولئك الأكثر إرهاقاً وإغفالاً، وأولئك الذين يعاملون خير معاملة في اللقاءات الثنائية التدقيقية.

- أولئك الذين ينفرون منها «الرافضون» و«شديدو التحفظ» الذين يعملون حولها أو يسعون لتغييرها، غالباً بطرق إبداعية؛ أي، أولئك الذين ينبغي أن تحزم نفسك من أجلهم زمناً طويلاً وتبذل جهداً مضنياً؛ حاول أن تفاوض وكن متسامحاً ما لم يكن التغيير إلزامياً.

نقطة نهائية: الإجماع مطلوب دائماً، رغم أنه نادر عملياً. ولحسن الحظ أنه ليس جوهرياً أيضاً. ومع ذلك، فهو، كما تعرف، قيمة وثيقة الصلة بقلوب الكثيرين من المجتمعات الأكاديمية. إن اتباع الإرشادات المذكورة أعلاه ستقربك أكثر من تحقيق هذا الأمل المحيّر.