الجزء الأول

إطار لتقويم الخيارات الاستراتيجية وتحديدها

الفصل الأول

قوى التغيير وأهمية التخطيط الاستراتيجي

سرت قهقهات في الأروقة حين تجمع عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بشكل غير رسمي ليتبادلوا آخر الشائعات عن الاضطراب الشديد في أوساط إدارة الجامعة. «إنه أمر ببساطة لا يمكن تصديقه أننا سنضطر إلى الدخول في عملية بحث أخرى عن رئيس آخر خلال هذه الفترة القصيرة. وسيكون هذا رابع رئيس جديد منذ جئت إلى هنا». بهذه العبارات جسَّد هارولد مود، عالم الفيزياء الذي أمضى في الجامعة عشر سنوات (ومع ذلك يعتبر عضواً حديثاً في قسمه)، رد فعله إزاء الخبر المنتشر بأن مجلس الأمناء شكّل لتوّه لجنة بحث للعثور على رئيس جديد للجامعة والتعاقد معه.

وأجاب جيريمي جونسون، أحد كبار أعضاء قسم البيولوجيا مازحاً: «أنت محق. وأنا الذي كدت أعتاد على تصرفات هيليارد الغريبة وحفلاته الرائعة ـ ويا للأسف! ربما كان لهيليارد شخصية الحقير المغرور، لكن، يا إلهي، كان يعرف كيف ينفق أموال الجامعة. وهل ينسى أيٌّ منا كيف بذَّر عشرين ألف دولار على إعادة تصميم مكتبه؟».

وبعث هذا التعليق الساخر ضحكات المجموعة من القلب، ولا سيما من سام إليسون، رئيس المجلس الأعلى للهيئة التدريسية والإداري المخضرم الذي مضى عليه في الجامعة ثلاثون عاماً، والذي قال بلغة منمّقة: «هل هذا كل شيء؟ حسبتُ أن العشرين ألف دولار كانت مجرد السعر المسجل لتلك السجادة العجمية المستوردة. تشير التقديرات الأخيرة إلى أنه أنفق ما يزيد على مئة ألف

دولار على تجديد ديكور مكتبه بما في ذلك اقتناء تحف فنية». وتعالت الضحكات لأنه كان معروفاً على نطاق واسع أن الرئيس هيليارد كان يتفاخر بأنه رسام وقد علّق العديد من لوحاته على جدران مكتبه. ولم يكن الرأي الشائع عن موهبة هيليارد الفنية، شأن مهاراته الإدارية، يتسم بالمديح أو الإطراء.

لقد رحل الرئيس هيليارد ولم يكن يبدو أن أحداً يفتقده. وكانت الهيئة الإدارية طردته بشكل فاضح لفشله في إدارة الشؤون. وأشارت الهيئة إلى عجزه عن تطوير وتنفيذ خطة استراتيجية فاعلة وهي المهمة التي كانت مناطة به حين تم التعاقد معه. وعلى الرغم من قيامه بتطوير ما دعاه هو خطة استراتيجية، إلا أنها لم تحظ أبداً بالتأييد في أوساط الجامعة. والآن، وبعد رحيله السريع، أخذ آخرون داخل المدينة الجامعية يتحركون بسرعة لعكس اتجاه أي شيء كان هيليارد بدأه في خطته.

وفيما بدأت الهيئة بحثها عن رئيس جديد للجامعة، كان أعضاؤها يدركون أن مهمة العثور على رئيس جديد لجامعة تضم 12500 طالب ستكون أكثر صعوبة حتى مما كان هيليارد قد ورثه عن سابقيه. فقد استمرت أعداد الطلاب في التراجع، واستمرت المنح في التقلص كما ترك الجامعة عدد من كبار مدرّسيها. وعمّت الفوضى أوساط الموظفين وانهمك من تبقى من كبار الإداريين في البحث عن وظائف أخرى في جامعات مماثلة. وأصبحت الجامعة قاب قوسين أو أدنى من مواجهة أزمة حقيقية. لذا لم يكن مفاجئاً أن تواجه الهيئة الإدارية ورطة في بحثها عن الأسباب التي أفضت إلى الأزمة وعما ينبغي أن تقوم به لدفع الأمور إلى الأمام. هل تجرؤ الهيئة على أن تفوض الرئيس الجديد ثانية في اعتماد أسلوب التخطيط الاستراتيجي لحل مشكلات الجامعة وإحلال الاستقرار فيها؟ وإن هي فعلت، فما هي احتمالات نجاحه في تطبيق الخطة، مع الأخذ في الاعتبار الفضيحة الإعلامية التي أطاحت بأحدث خطة استراتيجية للجامعة؟ ما الذي يمكن أن يدعمها؟ وهل ستنجح؟ يجب القيام بشيء، وبسرعة. وهكذا انطلقت الهيئة الإدارية في بحثها عن مدير جديد وهي تأمل في حدوث معجزة.

هذا المثال على وضع حقيقي في كلية ما ليس مثالاً منعزلاً لسوء الحظ، فالعديد من الكليات والجامعات واجه، ولا يزال يواجه، ظروفاً مشابهة لظروف الجامعة التي نصفها باقتضاب هنا. وما يثير قلقاً أكبر أن عدة كليات وجامعات من التي تحولت إلى التخطيط الاستراتيجي شهدت بالتجربة فشل العملية. وتتوخى كليات أخرى الحذر إزاء محاولات الانخراط في عملية التخطيط الاستراتيجي، بصرف النظر عن الوعود الطنانة المرتبطة بها أو حتى نجاحها المدعوم بالوثائق على صعيد المؤسسات التجارية والعديد من المنظمات غير الربحية.

طبيعة التخطيط الاستراتيجي

خلال السنوات المنصرمة انخرطت المدن الجامعية كلها تقريباً في شكل أو آخر من أشكال التخطيط الاستراتيجي لمجموعة من الأسباب:

- أن يكون مجلس الجامعة منح تفويضاً للقيام بتخطيط استراتيجي لحل مشكلات الجامعة أو تحسين أدائها.
- أن يكون رؤساء المدينة الجامعية ضغطوا من أجل وضع تخطيط استراتيجي لأنهم كانوا يعتقدون أن المدينة الجامعية لم تكن تسير في الاتجاه المناسب أو أنها كانت عاجزة عن استغلال الفرص المناسبة. «كل مَنْ عدانا يقوم بذلك».

لم يعد التخطيط الاستراتيجي محصوراً ببساطة في نطاق الأعمال التجارية، وتأمل كثير من المدن الجامعية في أن تحاكي مقدار النجاح الذي حققه العديد من مجالات الأعمال التجارية والمنظمات غير الربحية في تطوير خطتها الاستراتيجية وتنفيذها. وأصبح معظم الكليات والجامعات في الولايات المتحدة وأنحاء العالم، نتيجة ذلك، منخرطاً في عملية للتخطيط الاستراتيجي.

بيد أن مثل هذا الانخراط، كما تعلم معظم الكليات والجامعات من تجاربها، ليس ضماناً لجعل المدينة الجامعية قادرة على تطوير خطة جيدة أو تنفيذها بنجاح. يضاف إلى ذلك أن المدن الجامعية سرعان ما تدرك بأن عملية التخطيط

الاستراتيجي ضمن المجال الاكاديمي ليست بالسهولة التي تظنها. وتتخبط الكثير من المدن الجامعية في هذه العملية، وتفقد ثقتها في التخطيط الاستراتيجي، وتكتشف بأنها لا ترغب حقاً في التغيير، كما تكتشف أن التكاليف أكبر مما هي على استعداد لدفعه (أو من قدرتها على الدفع) وتدرك أخيراً أن التنفيذ صعب إلى درجة لا تصدق.

ولطالما آلت أحسن النيات في البداية إلى الفشل. وينتهي المطاف بوثيقة التخطيط في العادة على أحد الرفوف أو في مرات أكثر، ملقاة في سلّة مهملات. وبعد هذا الخراب ينحي أعضاء الهيئة التدريسية والإداريون والموظفون وأعضاء مجلس الإدارة جميعاً باللائمة على مجمل عملية التخطيط الاستراتيجي. وغالباً ما تتردد هذه العبارة على المسامع: «ليت المدينة الجامعية توقف كل هذا الهراء الفارغ عن التخطيط الاستراتيجي وتترك الأمور تعود إلى ما كانت عليه قبلاً، لأصبح كل شيء على ما يرام ثانية».

بعض النقاد هنا تتملكهم العواطف. فقد كان أحد مؤلفَيْ هذا الكتاب يحضر اجتماعاً لبحث التخطيط الاستراتيجي حين نهض عضو من الهيئة التدريسية وهو يرفع عالياً كتاباً بيده وقال: «انظروا، حتى هنري منتسبرغ يرى أن التخطيط الاستراتيجي فاشل!» وكان يرفع نسخة من كتاب منتسبرغ «*صعود وسقوط التخطيط الاستراتيجي*» (1994 الطبعة الأولى)، وكان من خطأ عضو في الهيئة التدريسية هذا أنه حصل نسخة الكتاب، لكنه لم يقرأها. وعضو الهيئة التدريسية هذا، الذي سبق وشارك في عدد من الأحداث داخل الجامعة في إطار التخطيط، أزعجته هذه المرة بعض الأحكام الواردة في خطة التطوير الاستراتيجية الراهنة. وكان يسعى، مع عصبة من الآخرين (وفيهم عدد من أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم من الإداريين غير الراضين)، إلى إثارة قضية يُنهي بها عملية التخطيط في تلك المدينة الجامعية بالذات إلى الأبد. وليس هذا النمط من المعارضة الشديدة والمنهجية للتخطيط الاستراتيجي غريباً. والمعارضون يدّعون الانتصار حين يتخلّى قياديو الجامعة عن تلك العملية ويتلاشى خطر إحداث تغيير.

عندئذ تترسخ حقيقة الواقع، ويُكتشف أن المشكلات لا تزال قائمة، وأن الفرص الكبرى لا تزال تضيع، وأن المنح لم تزدد وأن عدد الطلاب لا يزال في تضاؤل، وأن التمرد في أوساط الهيئة التدريسية أصبح أقرب إلى القاعدة منه إلى الاستثناء، وأن الصراع بين مؤسسات المدينة الجامعية، ولا سيما بين الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية، لم تخف حدته لا بل ربما ازداد حدة. ولربما طرد رئيس الجامعة أو مستشارها، كما في الحالة المقتضبة التي سردناها. وفيما يحاول المعنيون في المدينة الجامعية إدارك أبعاد ما جرى والخطأ الذي ارتكب، فإن آخر ما يرغب أي شخص في سماعه، وهذا أمر مفهوم، هو أن الجامعة تحتاج إلى الدخول في دورة جديدة أخرى من التخطيط الاستراتيجي.

إن العودة إلى تجربة التخطيط الاستراتيجي هي، بالطبع، وبالضبط ما تدعو الحاجة إليه في هذه الحالة. فمن المفارقة أن الكثير من التجارب الفاشلة التي تعزى إلى التخطيط الاستراتيجي لم تكن لها علاقة تذكر بعملية التخطيط الاستراتيجي، بل كانت مرتبطة إلى حد أبعد بكثير بالمفاهيم الخاطئة والآمال الواهمة عن التخطيط الاستراتيجي. ولا شك في أن التجارب الفاشلة السابقة تجعل مجرد فكرة العودة إلى دورة أخرى من التخطيط الاستراتيجي فكرة ممقوتة لدى بعض الأقسام الإدارية في الجامعة، ومن شأن الإيحاء لقيادي الإدارات والهيئة التدريسية بأن تنحني الجامعة أمام الضغط وتدخل في تجربة ثانية، هو أن يتمخض عن عروض هائلة من قبل هؤلاء للتعاقد مع جامعات أخرى. غير أن ما يتوجّب على المعنيين داخل الجامعة أن يفهموه هو أن التجارب الفاشلة التي مرّوا بها لا تبطل قيمة التخطيط الاستراتيجي كعملية قابلة للتطبيق؛ فما تلك التجارب إلا حصيلة عجز المخططين عن تحديد الاستراتيجيات المناسبة بوضوح من أجل الانتقال بالجامعة إلى حيث تحتاج أن تنتقل، أو عجز الجامعة (على المستويات كلها) عن تنفيذ هذه الاستراتيجيات كما ينبغي، أو أنها حصيلة كليهما.

وينبثق الأمل في تحقيق نتائج أكثر نجاحاً في عمليات التخطيط الاستراتيجي عن الفهم الكامل لطبيعة هذا التخطيط في الكليات والجامعات والسبيل إلى نجاحه بالفعل. ولم يعد هناك اليوم منهج لتحديد التغييرات التي تحتاج الجامعة إلى إجرائها ولوضع هذه التغييرات موضع التنفيذ أفضل من منهج التخطيط الاستراتيجي (نات وباكوف ـ Nutt & Backoff ,1992). لكن إذا أريد للتخطيط الاستراتيجي أن يصيب النجاح، يتعين على إداريي الكليات والجامعات قيادي الهيئة التدريسية والمخططين الاستراتيجيين أن يدركوا بأن العملية المعقدة التي وصفها كل من راولي، لوجان ودولينس (Rowley, Lujan & Dolence, 1997) ودولينس، راولي ولوجان (1997) وغيرهم (شيرلي Shirley 1988؛ موريسون، رينفرو وباوتشر Morrison, Renfro & Boucher 1984؛ وبرايسون Bryson 1989، 1995) لا يمكن اختصار مسارات تعاريجها أو تغييراتها. وعليهم، فوق ذلك، أن يدركوا بأن الأهداف والاستراتيجيات على النطاق العالمي عديمة الفائدة في الأساس حين تصل الأمور إلى الوقت الذي ينبغي أن يفهموا فيه بشكل محدد الهدف الذي رسمت الخطة الاستراتيجية لتحقيقه من أجل الجامعة، ناهيك عن الوقت الذي ينبغي أن تبدأ عنده عملية التغيير.

أولئك الذين يرفضون فكرة التخطيط الاستراتيجي على الفور أو، على طرف النقيض، يعلقون آمالاً كباراً على هذا التخطيط، لا يقدّر كلاهما أحياناً بشكل كامل طبيعة الظواهر التي شرعوا في التعامل معها. فهم غير متيقنين من خياراتهم الحقيقية وغالباً ما يفوتهم إدراك حجم الجهد اللازم لوضع خطة استراتيجية موضع التنفيذ. وقد ألقى فريدريك تيلور Fredrick Taylor، وهو أحد أصحاب النظريات الأصلية في الحقل الأكاديمي للإدارة، بعض الضوء على هذا المجال حين أشار إلى أن العمليات التي لا تُفهم بشكل كامل لا يمكن برمجتها بشكل فاعل (1911). وما يثير الاهتمام هو أن تيلور وضع نظريته قبل وقت طويل من ارتباط فكرة التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسات، فما بالك بالكليات والجامعات! زد على ذلك، أن على المخططين الاستراتيجيين، كما أشار مينتسبرغ

في طبعتي كتابه المشار إليه سابقاً (الأولى والثانية لعام 1994)، أن يكونوا واقعيين إزاء ما يمكن أن تحققه خطتهم بالفعل. فهي لا يمكن أن تحقق كل شيء، لكن لا ينبغي أن تُجعل عاجزة عن تحقيق أي شيء. ويجب أن يكون هناك توازن بين الحاجات الفعلية والحلول الفعلية. ويذكرنا تيلور ومينتسبرغ بأن قيادي التنظيم الإداري والمخططين الاستراتيجيين، بمن فيهم قياديو إدارات الكليات والجامعات والمخططون الاستراتيجيون فيها، ينبغي أن يكونوا على دراية بما يتوقعونه من الخطة الاستراتيجية ومن ثم وضعها موضع التنفيذ. فدون الإعداد اللازم يستبعد نجاح الخطة.

ونأمل، كما أشرنا في التوطئة لهذا الكتاب، أن نقدم من خلاله معلومات ذات معنى فيما يخص مسألتين جوهريتين في معرض إعداد وتنفيذ خطة استراتيجية ناجحة في مؤسسات التعليم العالي. وتنحصر هاتان المسألتان في هذين السؤالين: ما هي على وجه الدقة الخيارات الاستراتيجية التي يمكن أن تسلكها كلية أو جامعة لتساعدها في تحقيق ميزة استراتيجية تنافسية والمحافظة عليها؟ وكيف يمكن لقيادي الإدارات والمخططين الاستراتيجيين في المدن الجامعية أن يُطبقوا بفاعلية خياراتهم الاستراتيجية؟

في هذا الفصل نمهد الأرضية لانتقاء الخيارات الاستراتيجية التي تتيح للكليات والجامعات الاستغلال الأمثل للفرص التي توفرها والتغلب على المخاطر التي قد تحدثها. والسبب الكامن وراء هذه التحديات والفرص كلها هو التغيير، التغيير المدفوع بقوى خارجية، إنه تغيير كاسح وحتمي وهو يجتاح الوسط الأكاديمي. وقد بدأ الكثير من الكليات والجامعات كل على حدة، بعد أن أخذت تعترف بمزايا التغيير، يكتشف جملة من الخيارات في سياق بحثها عن الأسلوب الذي سنتصدى به لتحديات التغيير.

كما نكتشف الكثير من الكليات أن ممارسة التعليم العالي تقف عند حد فاصل. ولم يعد الكثير من القضايا التي لم تكن المؤسسات الاكاديمية تهتم بها تقليدياً واقعاً قائماً في الممارسة اليومية فحسب، بل إن له اليوم تأثيراً ملموساً

في صلب بقاء هذه المؤسسات الأكاديمية، ومن تلك القضايا: التغيير والمنافسة والمحاسبة والتزاوج بين البحوث المخبرية والميدانية من جهة والبحوث التطبيقية من جهة ثانية، وتطوير التحالفات الاستراتيجية، *والتعامل مع متعلمين* بدلاً من *طلبة*، والتعلم مدى الحياة كتعريف جديد للتعليم المستمر، واستجابات فاعلة لأصحاب المصالح في الجامعات، وكثير من القضايا الأخرى. إن قوى التغيير هذه موجودة فعلاً، ولقد حان الوقت لكل جامعة أن تحدد الطريقة التي ينبغي بها أن تتعامل معها. وهنا نجد أن عملية التخطيط الاستراتيجي، مرة ثانية، لا تزال تمثل أفضل أمل لإدارة مسار التغييرات المرغوبة بشكل فاعل.

قضايا التغيير في الحقل الأكاديمي

إن الدور المهم الذي يؤديه التعليم العالي في المجتمع إنما هو دور حاسم، لا سيما في هذه الفترة التي تنقلنا إلى عصر المعلومات. فالوسط الأكاديمي يحدث التغيير اللازم. الكليات والجامعات، كما يذكرنا باسكاريللا وتيرينزيني (Pasca-rella & Terenzini, 1991) توفر «وضعاً دوافعُ التغيير وفرَصُهُ فيه هائلة وربما لا تتجاوزها دوافع وفرص أي مؤسسة اجتماعية أخرى». (ص ـ 59). لكن حين تحتاج هذه المؤسسات الأكاديمية إلى إحداث تغييرات فيها لخدمة جوانب الاقتصاد المنبثقة حديثاً بأسلوب مغاير للأساليب المألوفة، يثبت هذا الشكل من التغيير أنه أصعب من ذلك بكثير.

ومن القضايا الرئيسة التي تواجه الكليات والجامعات، الحاجة إلى التملص من النموذج الأكاديمي التقليدي والعثور على نماذج تعليمية جديدة تتسلح بجوانب من القوة تتناسب مع فرص السوق الجديدة. وتحتاج الكليات إلى وضع أكثر تناسباً مع بيئتها. ويصف آتويل (Atwell, 1998) البيئة الأكاديمية بأنها تعاني من نموذج منفرد من التفوق التعليمي، ألا وهو جامعة البحوث الكبرى. وهو يرى بأنه نموذج ربما لم تتمكن أكثر من خمسين كلية وجامعة في الولايات المتحدة من الوصول إليه وتطبيقه بشكل فاعل. ويمضي إلى القول إن العديد من المؤسسات يسعى بشكل غير مناسب إلى تقليد هذه الكنوز الوطنية في

حين تشير البيئة الجديدة بوضوح إلى أن الوضع يقتضي اعتماد نماذج متعددة. وعلى صعيد آخر يصف كارنفال (Carnevale, 1991) هذه البيئة الجديدة أنها تتحرك بتسيير من متعلم من طراز جديد بعقلية المستهلك، الذي يطالب بمستويات عالية من النوعية، والتناسب مع وضعه ورغباته والاستجابات لها في الوقت المناسب، والمنتجات وتكييف الخدمات المصممة والمقدمة حسب طلباته كزبون. نضيف إلى هذا ما يذكرنا به ثارو (Thurow, 1992) أيضاً بأن المنافسة، وسط بيئة نشطة كهذه، تشتد فيما يهاجر المستهلكون إلى مؤسسات تلبي حاجاتهم على النحو الأمثل وبسعر يدفعونه وهم راضون. وهذا هو تطوير «نموذج سوق» في حقل التعليم. (للاطلاع على مزيد من البحث راجع كايكر Kiker, 1971).

هذه قوى بيئية مؤثرة تعيد اليوم تشكيل المؤسسات الأكاديمية. ومع أن راولي ولوجان ودولينس (1997) كانوا يرون أن معظم الكليات والجامعات يمشي بخطىً بطيئة نحو التغيير، فإن هناك تعديلات عديدة تجري في الأوساط الأكاديمية وهي تعديلات لافتة ومشجعة؛ إن التغيير يحدث بالفعل.

وفي السنوات القليلة الماضية كان عدد كبير حقاً من مؤسسات التعليم العالي يصارع التحديات التي فرضتها هذه البيئة الجديدة كما أنه ابتعد عن مساراته التقليدية متجهاً نحو مسارات جديدة متنوعة. وهناك اليوم، كما نذكر في الفصلين الثاني والثالث من هذا الكتاب، حوالي ستة عشر خياراً لتوفير التعليم العالي. ويضع الكثير من الكليات والجامعات في أنحاء العالم برامج جديدة وأنظمة تطبيق جديدة ويقيم تحالفات استراتيجية مع كليات وجامعات أخرى (إضافة إلى الجهات المهتمة في أوساط الأعمال) ويطور أساليب جديدة ومبتكرة لتلبية حاجات التعليم في مجتمع عصر المعلومات. غير أن عدداً من المسائل الكبرى يبرز أيضاً إلى جانب هذه التغييرات، ولا سيما من منظور المخطط الاستراتيجي والمدير الاستراتيجي.

- ما هي الخيارات الاستراتيجية المناسبة لكلية أو جامعة بعينها؟
- كيف يمكن تطبيق هذه الخيارات إثر تحديدها؟
- ما هي أنماط التغييرات البنيوية اللازمة لتسهيل تطبيق البرامج الجديدة وأنظمة التطبيق الجديدة؟
- هل ينبغي أن تقيم الكليات والجامعات تحالفات استراتيجية؟ ومع من؟ ولأي هدف (أو أهداف)؟
- ما الذي تقتضي الحاجة حدوثه كي يتماشى الابتكار الأكاديمي مع حاجات التعليم في القرن الحادي والعشرين؟

بروز جوانب جديدة داخل الوسط الأكاديمي

هناك اليوم حاجة، كما أشار آتويل (1998)، إلى وضع مجموعة من نماذج التميز التعليمي. وهذا لا يعني أن النماذج التقليدية لجامعة البحوث وكلية الدراسات النظرية والجامعة الشمولية والأعداد التي لا تحصى من الكليات والجامعات صغيرها وكبيرها في الولايات المتحدة وحول العالم ستخرج كلها عن مساراتها المألوفة وتتحول إلى شيء مختلف كلياً، لا بل على العكس من ذلك، فبعض المؤسسات التي اكتسبت اعترافاً واسع النطاق بها كمراكز للتفوق والتميز وبأن لها قواعد كبيرة للموارد، لن يتغير بشكل باهر من حيث برامجه أو مهمته.

وعلى الرغم من أن المؤسسات الأكاديمية جميعها ستعمد إلى تغيير بعض أساليب التعلم والتربية وتعيد النظر في دور الأستاذ الجامعي، فسيجد الكثير منها أيضاً أن عليه إعادة بنيته الذاتية كي يصبح أكثر كفاءة وقدرة على التجاوب إزاء المستجدات. والمدن الجامعية التي حاولت تقليد كليات وجامعات «البحوث واحد» (حسب تصنيف كارنيجي) قد تجد نفسها فعلاً في مواجهة ضرورة إجراء تغييرات كبيرة في الاتجاه والشكل. وفي نهاية الأمر، لن تواجه سوى الكليات والجامعات التي هي أصلاً مراكز تفوق، تغييرات كبيرة إذا قورنت بالمؤسسات الشقيقة التي عجزت عن تحقيق ميزة تنافسية مماثلة.

وبعبارة أكثر صراحة، إن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي قد تواجه تحولات كبرى في كل من مهامها وعروض برامجها خلال السنوات العديدة المقبلة (بلوستين، غولدستين، ولوزيير Blustain, Goldstein & Lozier 1999؛ دودرشتات Duderstadt 1999؛ فارينغتون Farrington 1999). ونشهد اليوم ظهور نموذج محدد من الخيارات فيما يشرع عدد أكبر فأكبر من الكليات والجامعات في إعادة بناء تراكيبها. ويعتمد النجاح على قيام كلية أو جامعة ما بما يلي:

- تطوير نموذج معين للبرمجة الأكاديمية من شأنه أن يلبي الحاجات المحددة لمجتمع الخدمات في كلية أو جامعة؛
- اتخاذ خيارات استراتيجية مناسبة وتطبيقها بالتوقيت المناسب؛
- الحصول على الموارد اللازمة واستخدامها بالطريقة المناسبة؛
- القيام بالأعمال التي تعود بأعظم الخير على معظم الناس؛
- إيجاد موقع استراتيجي ضمن مجالها في السوق وتطوير ميزة استراتيجية والحفاظ عليها للمساعدة في ضمان السلامة والبقاء على المدى البعيد.

حتمية التغيير في التعليم العالي

لماذا يتحتم علينا تغيير الأمور؟ لماذا لا نمضي في القيام بالأمور التي دأبنا دوماً على القيام بها؟ ماذا يمكن أن نكسب من التخلي عن جميع التقاليد المألوفة والطرق الناجعة في العمل لمجرد تجريب شيء جديد؟ مثل هذه الأسئلة أصبحت عادية تتردد في قاعات الكليات والجامعات على الصعيد الإداري. فالعديد من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين وحتى الإداريين يشكك في فكرة الحاجة إلى التغيير وفي مدى أثر هذا التغيير فيهم وفي العمل الذي يقومون به. ويبدو أن الكثير من المتعلمين الذين جاؤوا إلى هذه المؤسسات يتمتع بدراية بحقائق الاقتصاد الجديد والتغييرات الحاصلة بسببه أفضل من دراية الكثير من الأعضاء الدائمين في المدن الجامعية للكليات والجامعات الذين يواجهون صعوبة في إدارك أن التعليم العالي في حاجة إلى التغيير.

غير أن هذا الإحجام عن فكرة التغيير أمر يمكن تفهمه تماماً، إذا أخذنا في الاعتبار تاريخ المؤسسات الأكاديمية. فقد كانت الكليات والجامعات ينابيع المعارف منذ القرون الوسطى، وكانت تحتكر ذلك «الامتياز»، إن جاز التعبير، ولم تواجه سوى الحد الأدنى من المنافسة. في هذا المناخ الاحتكاري، أصبح «البرج العاجي» مكاناً مقدساً تتبع فيه المعرفة وتنتشر لينهل منها جميع الراغبين في زيارته. لماذا ينبغي أن يتغير هذا؟

غالباً ما يعجز رواد «البرج العاجي» عن إدارك الواقع المتمثل في أن المؤسسة الأكاديمية لم تتمكن من اللحاق بالتسارع الهائل لوتيرة الحاجات التي نشأت في عصر المعلومات من حيث إنتاج المعارف ونشرها على السواء. ويصعب على كثيرين ضمن الجدران الفكرية المعزولة تقليدياً للمؤسسات الأكاديمية أن يدركوا أن ما تقوم به وما قامت به تقليدياً عبر العصور، لم تعد له صفة القداسة أو الاعتبار السامي كما كان الحال في الماضي. والواقع، مع هذا، هو أن مسار الحضارة الإنسانية كله قد تغير تغيراً مذهلاً في مدى نصف القرن الماضي، كما تغيرت متطلبات المجتمع من أولئك الذين يصدرون المعارف وينشرونها جنباً إلى جنب مع ذلك التغير (دودرشتات ـ Duderstadt, 1999). والخطر هنا هو أنه ما لم تتكيّف الكليات والجامعات بشكل فردي مع تلك التغيرات، فستجد أن القوى التي أحدثت التغيرات تلك من الشدة بحيث تطيح بأي مؤسسة أكاديمية تفشل في تلبية تلك الحاجات والمتطلبات.

تغيرات هائلة في الوسط الخارجي

الأسلوب الأبسط لمواجهة التغيرات في الوسط الخارجي هو بحث عملية التحول التي مرّ بها المجتمع عند انتقاله من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات. وقد عملت مكونات ذلك التغير بمجمله على الإطاحة بكل معنى الكلمة بعقائد الفكر القديمة وأحلت محلها عقائد جديدة (دولينس ونوريس ـ Dolence & Norris, 1995). ولقد أدت الفتوحات المذهلة التي انبثقت عن تطوير تقنيات واقتصادات جديدة إلى تحويل كل شيء.

والدلالات المستقاة من انهيار النظام الشيوعي في أوروبا الشرقية ظهور شبكة المعلومات الدولية «إنترنيت» وانتشار وسائط النقل الرخيصة والسريعة وتزايد القدرة على التواصل الفوري من أي مكان في العالم، كل ذلك عنى بأنه يتحتم التعرف على الأنظمة الجديدة التي يتم بوساطتها إنجاز الأمور. وكان لا بد من تطوير أساليب جديدة لتنظيم عملية الإنجاز هذه، كما كان لا بد من ابتكار أساليب جديدة للعمل بعضنا مع بعض ضمن مجتمع يضم العالم بطوله وعرضه.

ودور المؤسسة الأكاديمية في هذا كله دور معقد. ولكي نستوعب هذا الدور بشكل أفضل، من المهم أن نتذكر بأن معظم هذه التغيرات طرأ خارج حدود تلك المؤسسة. ولهذا دلالة ذات مغزى لأن الكثير من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية انبثق عن المؤسسة الأكاديمية (راولي، لوجان ودولينس ,1998). لكن التغيرات على هذا الصعيد كانت مختلفة، إذ وجدت المؤسسة الأكاديمية نفسها تتبع خطى عملية التغيير بدلاً من أن تقودها. غير أن هناك استثناءات ـ فقد كان الكثير من البحاثة والأساتذة جزءاً من النموذج الجديد منذ البداية، على الأقل من وجهة نظر تحليلية. وتفجرت الابتكارات في مجال التعليم والتعلم في أنحاء العالم لتلبية متطلبات المتعلم في هذا العصر. بيد أن العديد من المدن الجامعية حاولت تطبيق المقاربات التقليدية في التعليم بصرف النظر عن ملاءمتها لظروفها الخاصة. ولا بد من أن يفاجأ إداريو الكليات وأعضاء هيئاتها التدريسية حين يشاهدون أعداد الطلبة تتناقص والمنح تتضاءل وأفضل المدرسين يهربون وأثر ذلك سلباً في قدرة الكليات على تقديم برامج دراسية متميزة. وحين يهبط مستوى برامج الكليات وتفقد كفاءاتها المتميزة، لا يعود من الصعب التنبؤ بانحطاط هذه المؤسسات وربما انهيارها.

التغيرات في الاقتصاد

إن الأسلوب الذي يؤدي به الناس عملهم والعمل الذي يؤدونه في هذا العصر الجديد يختلفان بوضوح عن الأسلوب والعمل اللذين كانا في العصر السابق (كاتز_Katz, 1999). فقد أدت العولمة واستخدام الحاسوب إلى إحداث تحول

ملموس في جميع الدول الصناعية في أنحاء العالم (المفوضية الغربية ما بين الدول للتعليم العالي، 1992). في واقع الأمر، لقد نشأت صناعة جديدة برمتها: صناعة المعلومات، التي لم تقف عند حد خدمة القاعدة الصناعية، بل إنها حلّت محلها تماماً في أوجه عديدة.

أصبحت عمليات صنع المعلومات وتشذيبها والتحكم بها ونشرها وتحليلها من الأنشطة الواسعة في ميدان الأعمال اليوم خارج حدود المدن الجامعية. فقد أحدثت شركات كبرى جديدة، من أمثال مايكروسوفت، والتي توسعت بسرعة لافتة لتسيطر على حيز كبير من الاقتصاد الوطني في بلادها والاقتصاد العالمي ككل، إنها شركات تعمل في مجال المعلومات (وتجني أرباحاً طائلة جرّاء ذلك) أو تعمل ـ كما نعلم ـ في مجال آخر هو التعليم، وهو الدور التقليدي للجامعة. وإذا كانت الكليات أو الجامعات المحلية تواجه تحديات من قبل صناعة في مجال الأعمال تعنى بصنع المعلومات ونشرها، فكيف تتآلف مع هذه الصناعة الجديدة أو تنافسها؟ كيف تحافظ على تقاليدها في اختبار المعلومات وإيجاد تفهم أفضل؟ ما هو الدور المناسب للأوساط الاكاديمية ومؤسساتها الفردية في عصر المعلومات؟

هذا هو التحدي الأول لكليات وجامعات هذا العصر. فعلى كل مدينة جامعية أن تعمل إلى إعادة تعريف ذاتها وإثبات هذه الذات في إطار العصر وفي ظروف اقتصاد لم يَعُدْ فيه التحكم في تطوير المعلومات (المعارف) ونشرها يعتبر احتكاراً. ولا تزال هناك بالتأكيد حاجة للأنشطة العديدة التي تقوم بها المؤسسات الأكاديمية التي لا تشملها حالياً أعمال شركات المعلومات الخارجة عن نطاقها، على صعيدي البحوث والتدريس على السواء، ومع هذا هناك اليوم قوى متنافسة ومتزايدة تشكل تحدياً حتى لأقدس التقاليد والأنشطة الأكاديمية (بلوستين، غولدستين ولوزيير1999؛ كاتز 1999). والتصدي للمنافسة، لا سيما من قبل مؤسسات غير أكاديمية، عمل جديد بالنسبة إلى معظم الكليات والجامعات كما أنه يطرح تحديات ومشكلات جديدة.

تغيرات في الحاجات التعليمية للجماهير

من التغيرات البارزة الأخرى التحول من الطالب إلى المتعلم (تراختنبرغ ـ Trachtenberg, 1997؛ معهد موارد التعليم 1966). *والمتعلم*، الذي لم تعد تكفي الإشارة إليه على أنه مجرد *طالب*، يجتذب معه جملة جديدة من الحاجات والظروف إلى قضية البحث عن أفضل السبل لنشر المعارف. ويمكن تعريف *الطلبة* بأنهم أولئك الذين يسعون إلى المعرفة لكنهم غير حاسمين في تحديد نوع المعرفة التي يحتاجون إليها أو الأسلوب الذي يريدون أن ينقلها الأساتذة إليهم بوساطته. والطلبة غير حاسمين حين يتلقون هذا النوع من التعليم ويمتثلون لإملاءات وتقاليد الكليات أو الجامعات التي توفره لهم. والطلبة ليسوا صناع المعرفة لكنهم متلقّو حصيلة البحوث.

أما *المتعلمون* فوضعهم مختلف. فهم، كالطلبة، يسعون إلى اكتساب المعرفة، لكن التشبيه يقف عند هذا الحد ولا يتجاوزه:

- فالمتعلمون يبادرون إلى تحديد مجالات المعرفة التي يحتاجون إلى تعلمها،
- والمتعلمون يبحثون عن أساليب تعليمهم التي تتوافق مع قيود الوقت المتوافر لهم ومواردهم المتاحة والمتطلبات والتقييدات المرتبطة بعملهم،
- والمتعلمون يدركون أن حيزاً كبيراً من قاعدة المعارف في هذا العصر يشهد تغييراً ويحرصون على أن يكونوا جزءاً من عملية صنع المعارف ومن عمليات التشذيب والتحليل التي يواكبها،
- والمتعلمون يدركون أن أمامهم خيارات وهم يستغلونها للحصول على ما يريدون وقت الحاجة.

انطلاقاً من هذا التعريف تتضح لنا نتيجتان: الأولى، أن طبيعة المتعلم في هذا العصر تتطلب شكلاً مختلفاً من استجابة الأوساط التعليمية في الكليات والجامعات إذا أريد للعملية التعليمية أن تكون فاعلة وإذا افترضنا أن الهدف

الأول للتعليم هو تقديم المعارف لمساعدة الأفراد والجماعات ومجتمعات بكاملها في تحسين ظروف معيشتها ومعيشة الآخرين (معهد موارد التعليم، 1966). الثانية، أن في وسع المتعلم الإفادة التامة من بيئة تعليمية واسعة تتسم بالتنافس، وأنه قادر تماماً على القيام بذلك (فارينغتون، 1999).

والمتعلمون هم أيضاً مستهلكون، وهم بهذه الصفة يعتقدون بأن لهم كلمة في شأن المنتجات التي يبتاعونها. وتُدخل هذه الفكرة التعليم العالي حلبة المنافسة التجارية التقليدية، وهي بيئة غير مألوفة وغير مريحة بالنسبة إلى التعليم العالي. وإذا تجاوزنا حدود المسائل المتعلقة بتحول الطالب إلى متعلم واعتبار المتعلم مستهلكاً لا مجرد وعاء تُستودع فيه المعارف، نجد أن جملة من أنماط المتعلمين، في عالم المؤسسات الأكاديمية، لها حاجات ورغبات مختلفة من هذه الأنماط:

- *المتعلم التقليدي* ـ الشخص الذي ينتقل مباشرة من المدرسة الثانوية إلى كلية أو جامعة تقليدية ويسعى إلى الحصول على درجة جامعية في اختصاص معين.
- *المتعلم غير التقليدي* ـ الشخص الذي ربما بدأ طالباً تقليدياً، لكنه انسحب من الدراسة الجامعية وعاد بعد فترة متأخرة من حياته لإتمام برنامج دراسي في كلية أو جامعة؛ ويمكن أن يكون الشخص ذاته الذي لم يتابع دراسته بعد سنوات المدرسة الثانوية، لكنه قرر في مرحلة لاحقة متأخرة من حياته أن يحصل على درجة جامعية) من كلية أو جامعة معينة.
- *المتعلم الخريج التقليدي* ـ الشخص الذي يسعى إلى الحصول على شهادة الماجستير أو الدكتوراة حالما يحصل على الشهادة السابقة لأيٍ منهما. وينخرط الكثير من هؤلاء في جانب البحوث من التعليم العالي (ولا سيما في «بحوث كارنيجي واحد واثنين»، إضافة إلى بحوث «الدكتوراة واحد واثنين» في الكليات والجامعات التي تعرضها).
- *طالب (متعلم) الدراسات العليا المتهن* ـ الشخص الذي يسعى إلى الحصول على درجة في الدراسات العليا لتحسين وضعه المهني. ونادراً ما ينخرط هؤلاء الخريجون في البحوث الجامعية.

- *المتعلم العشوائي* ـ الشخص الذي يسجل من حين لآخر لدراسة مادة ما إما لاهتمامه الشخصي بها أو لتحسين أدائه في مهنته.
- *المتعلم طوال الحياة* ـ الشخص الذي يسعى دائماً إلى اكتساب معارف جديدة وقواعد لمعارف جديدة. ومثل هذا الشخص يجسد الاتجاهات المتنامية في عصر المعلومات.

ومن بين أنماط المتعلمين المختلفة، هناك نمطان يمكن أن يشكلا تحدياً خاصاً حتى لأفضل الكليات والجامعات التقليدية وهما: المتعلم طوال الحياة والمتعلم غير التقليدي (المفوضية الغربية ما بين الدول للتعليم العالي، 1992). وفي الظروف الاقتصادية المعاصرة، لا تتطور المعرفة بسرعة مذهلة فحسب، بل إن على متابعيها أن يمضوا حثيثاً في التعلّم كي يواكبوا دوماً تطورات عملهم. لذلك كان للناس من مختلف الأعمار حاجات تعليمية ويلجأ الكثير منهم إلى الكليات والجامعات لتساعدهم في تلبية تلك الحاجات. يضاف إلى هذا أن لهؤلاء المتعلمين حاجات مختلفة ويعرفون عن حقوقهم وعن المكاسب التي يحققها لهم التعليم العالي أكثر مما يعرف عنها المتعلمون التقليديون. وليس هناك، بكل بساطة، سبب وجيه حتى للقيام بمحاولة تعليم هؤلاء المتعلمين بالطريقة نفسها المتبعة في تدريس الطلبة التقليديين، ولا سيما في ظروف الزيادة الراهنة في أعداد المتعلمين طوال الحياة والمتعلمين غير التقليديين.

ويمثل المتعلم طوال الحياة تحدياً لافتاً بشكل خاص. فأعداد متعلمي «اقتصاد المعلومات Information Economy» هؤلاء، بعد حصولهم أصلاً ربما على درجة علمية من كلية أو جامعة، لهم نفس الحاجات للحصول على معارف متقدمة كما للمتعلمين غير التقليديين. غير أن هؤلاء المتعلمين يختلفون عن أقرانهم غير التقليديين في أنهم يحتاجون إلى معرفة المستجدات في حقول معينة من المعرفة وإلى دورات منفردة (أو ربما أجزاء فقط من الدورات) المخصصة لغيرهم بدلاً من الانخراط في برنامج تعليمي موجّه لنيل شهادة

جامعية. ومعنى هذا أن برنامج الشهادة الأساسي في كلية أو جامعة لم يعد في الإمكان اعتباره حزمة معرفية كاملة. والمتعلمون، كالمعرفة ذاتها، يسعون دوماً إلى التحديث. فما المانع من أن يتوقع أمثال هؤلاء المتعلمين من المؤسسات التي تمنح الشهادات العلمية أن توفر لهم مستجدات التحديث المعرفي؟

الأمثلة السابقة عن المتعلم الجديد تطرح تحديات مهمة في وجه التعليم التقليدي الذي يخفق عموماً في تلبية تلك الحاجات. وفي حين أننا قد نسمع أصواتاً تعتقد بأن الطالب التقليدي سيظل موجوداً، وفي هذا شيء من الحقيقة، إلا أن المؤسسات الأكاديمية إجمالاً لا تستطيع أن تقصر برامجها على النماذج التي تفيد الطلبة التقليديين دون سواهم. وبينما تصبح أعداد متزايدة من طلبة المدارس الثانوية واعية لخياراتها، فلربما يأخذ الإغراء الأساسي للمدينة الجامعية التقليدية في التضاؤل. زد على ذلك أن بعض الكليات والجامعات تجازف بانقطاع صلتها بميادين التعليم المعاصر إن هي رفضت التغيير لتلبية حاجات المتعلم المعاصر، ومثل هذا الانقطاع قد يكون قاتلاً.

أهمية تطوير ميزة تنافسية والحفاظ عليها

إذا كان من الصعب على بعض أقسام المدن الجامعية تقبل الفكرة القائلة بوجوب تغيير القيم والأساليب التقليدية، فلا بد من أن تبدو الفكرة القائلة بوجوب أن تصبح الجامعة قادرة على المنافسة فكرة عاصفة. ولنتذكر أن الأوساط الأكاديمية التقليدية كانت تعتبر نفسها، كما كان الآخرون يعتبرونها، أمكنة حافلة بالألغاز. أمكنة مغايرة للعالم المحيط بها حيث تصنع المعرفة ومنها تنتشر. وإغراء عالمها الأكاديمي قوي، كما يمكننا أن نتفهم أن يكون لهذه الهالة النقية التي تحيط بالحياة الأكاديمية حماتها ومناصروها. وفي عالم كهذا لا مكان للمنافسة بين المؤسسات ـ بل الإبداع والتحليل البحثي والتدريس الممتاز لا غير.

غير أننا هنا أيضاً نشهد صداماً بين هذه الآراء ومطالب أولئك الذين يوفرون الوسائل التي تتيح بقاء الكليات والجامعات (كاتز، 1999). ويرغب المتعلمون وغيرهم من مستهلكي منتجات وخدمات التعليم العالي في أن يضمن لهم

الحصول على مستويات أعلى من الجودة والتلقي في الوقت المناسب والمرونة في الاستجابة للمطالب والحاجات. وفي حال رفضت جامعة ما تلبية هذه الحاجات، يتوجه المتعلمون والمستهلكون ببساطة إلى الجامعة التالية سواء كانت ملاصقة لها أو في الفضاء الكوني. إن كره المنافسة شيء والإحجام عن التعامل معها شيء آخر. فالمنافسة حقيقة واقعة وليس أمام المدن الجامعية من خيار سوى مواجهتها رأساً برأس (فارينغتون، 1999).

المزايا التنافسية ليست حكراً على ميادين الأعمال

في ميادين الأعمال، لطالما اعتبر التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية أدوات فاعلة في إحداث حد تنافسي يستغل ظروفاً وقدرات تنافسية معينة في السوق ويؤمن موقعاً تستطيع شركة ما أن تهيمن عليه. وليس لسمعة المنافسة ولعبارات من قبيل «عالم تأكل فيه الذئابَ الذئاب» صدى إيجابي في العالم الأكاديمي، لهذا يستطيع المرء أن يتفهم إحجام المؤسسات الأكاديمية عن دخول معترك المنافسة.

لكن ميدان الأعمال تعلم بالتجربة أن إحداث حدٍ تنافسي غالباً ما يكون مسألة حساسة، ففي مثل هذه الحال يمكن أن تضيع الجهود المبذولة في ميادين الأعمال هباء بالبساطة نفسها التي قد تتمكن بها من الحفاظ على بقائها. فالأعمال يمكن أن تنجح أو تفشل استناداً إلى قدرة كل منها على أن يصبح عاملاً فاعلاً بارزاً في مضماره التنافسي. كما أن المنافسة لا تنطوي بالضرورة على اتخاذ موقف لسلب الآخرين مكاسبهم. والكثير مما يكتب عن الإدارة الاستراتيجية اليوم، بالتأكيد، يتحدث عن الممارسات التجارية التي لا تحض على اكتساب ميزة تنافسية بالقضاء على المنافسين في السوق، ويدافع عن مثل هذه الممارسات. ومن الممكن إيجاد أوضاع يربح فيها الجميع (كإقامة تحالفات استراتيجية ومشروعات مشتركة وترتيبات على أساس شبكات تجارية)، وهي أوضاع يفضل أن تكون قائمة في حالات كثيرة. ويمكن تطبيق هذه الحقائق البدهية لميادين الأعمال في المجالات الأكاديمية أيضاً.

معنى المنافسة في المجال الأكاديمي

لمثل هذه المنافسة وجهان. أحدهما الوجه المتعلق بالمنافسة على الموارد (كاتز، 1999 وليفين،1997). وبكل بساطة، ليس هناك من الموارد ما يكفي لتوزيعها إما على الكليات والجامعات العامة أو على الكليات والجامعات الخاصة. ففي المؤسسات العامة، لا تدخل الكليات والجامعات في تنافس مباشر غالباً فيما بينها من أجل الحصول على الأموال الكافية لأنشطتها فحسب، بل تتنافس في ذلك مع الوكالات الحكومية الأخرى أيضاً. ويعني هذا النوع من الخطر المزدوج أن كبار الإداريين وواضعي الميزانيات والناشطين في جماعات المؤازرة يتعين عليهم قضاء أوقات طويلة في عواصم الولايات (الأمريكية) لعرض قضاياهم وتملق المشرّعين الذي يعتقدون أنهم من المتعاطفين مع هذه القضايا وتناقل التأثير جيئة وذهاباً للحصول على أفضل النتائج الممكنة. غير أن القضية الرامية إلى زيادة المبالغ الخاصة بالإنفاق على الكليات والجامعات العامة أصبحت مهمة أصعب لإقناع الجهات المانحة بجدواها عما كان عليه الحال في الماضي، وذلك في حقبة اتجهت فيها تحالفات الأوساط السياسية المحافظة عموماً إلى خفض الإنفاق وخفض الضرائب وخفض الخدمات.

أما بالنسبة إلى الكليات والجامعات الخاصة، فهناك منافسة على الهبات والمنح، وهنا أيضاً لا يقتصر التناطح على المدارس بل يتجاوزها إلى ما بين المؤسسات الأكاديمية والمؤسسات الأخرى التي يجب أن تتنافس على الدولارات الخيرية. وكما جرى للمؤسسات العامة في قطاع التعليم العالي، شهد الكثير من المؤسسات الخاصة خفضاً شديداً في الأموال العامة أو انقطاعها كلية. وقد أجبرها ذلك على الانهماك في البحث عن جهات ترعاها سواء كانوا أفراداً أم شركات، كما تفعل المؤسسات غير الربحية الخاصة (وبدرجة أقل المؤسسات العامة المماثلة). وتزيد هذه المنافسة المتصاعدة حدة المصاعب التي تواجهها الأنشطة الرامية إلى جمع ما يكفي من الهبات والمنح للجامعات والكليات الخاصة محدثة بهذا المزيد من الضيق والتوتر في البيئة التنافسية.

وهناك منافسة على الطلبة والمدرسين، وإلى حدٍ ما، على الإداريين والموظفين. وبالنسبة إلى الطلبة، ترغب الكليات والجامعات في اجتذاب الطلبة الذين (1) هم مؤهلون أكاديمياً ليصبحوا طلبة كليات، (2) يظهرون مقدرة على إتمام برنامج دراسي، (3) يضفون المزيد من السمعة والعراقة على المؤسسة الأكاديمية، (4) يسهمون في تحقيق الحصص حسب التوزيع المحدّد (أعداد الطلبة من الأقليات والنساء الملتحقين ببرنامج معين). والطلبة من خريجي المدارس الثانوية الذين أتمّوا بنجاح برامج ذات مستوى عال أو حصلوا على معدلات عالية أو جاؤوا من النهايات العليا لصفوف تخرجهم هم الطلبة الذين تميل الكليات والجامعات إلى الظفر بهم أكثر من غيرهم. لكن نشأت منافسة على هؤلاء الطلبة لأن هناك عدداً محدوداً من الطلبة في فئة 1 أو 2 أو 5 أو حتى 10في المئة العليا من صفوف تخرجهم. وتتلهف كل جامعة أو كلية على أن تكون هي التي يختارها أمثال هؤلاء الطلبة. وتعيّن على الكليات أو الجامعات، لكي تحظى بأولئك الطلبة المتفوقين إضافة إلى المزيد من الأقليات وطلبة الطبقات المحمية، أن توسع بشكل كبير حصص المنح الدراسية لحفز الطلبة المرغوب فيهم على قبول عروضها. وهذه تكلفة إضافية ثقيلة لها أثرها في الموارد.

والجانب الآخر من مسألة ترشيح الطلبة هو الجانب المتعلق بالحاجة إلى ملء الأماكن المتوافرة. والتشبيه بمثال الطائرة في محله تماماً هنا: فالتكاليف الرئيسة الثابتة (في حال الكليات ومنشآتها ورواتب أعضاء هيئاتها التدريسية، إلخ) يجب تأمينها قبل إقلاع الطائرة. وعلى الرغم من أن المدن الجامعية ربما تكون راغبة في ملء قاعات الدرس فيها بأفضل الطلبة لا غير، إلاّ أن الواقع يفيد بأن الكليات والجامعات سوف تمضي في خفض معايير القبول إلى أن تكون استوفت قبول ما يكفي من الطلبة لملء مقاعدها الشاغرة وغطّت، إن لم تكن تجاوزت، تكاليفها الإدارية الإضافية. ولاجتذاب الطلبة إلى الدراسة في الجامعة وتأمين ما يكفي من السيولة المالية هنا أيضاً يجد المزيد من المدن الجامعية لزاماً عليها أن ترفع نسبة المنح الدراسية غير الأكاديمية وغيرها من الحوافز (من قبيل تقديم بطاقات سفر جوي مخفضة).

والجانب الرئيسي الثاني للمنافسة هو العمل الحثيث من أجل التفوق (راولي، لوجان، دولينس 1998). وهناك في أنحاء العالم كله جامعات وكليات معينة يشير اسمها ذاته إلى التقاليد والنوعية والتفوق. وقد أضحت «مدارس الأسماء» هذه، بالنسبة إلى الكثير من مؤسسات التعليم العالي الأخرى، نماذج تحتذى وعلامات مميزة للنوعية الفائقة.

إلا أن كلارك (1995) Clark، يرى أن مؤسسات الأسماء ليست بالضرورة أفضل من المؤسسات المماثلة الأقل شهرة. وغالباً ما توحي عراقتها بنوعيات تعليمية ليست أفضل فعلاً مما يمكن أن يجده المرء لدى المؤسسات الأقل عراقة. ويرى آتويل (1998)، كما أشرنا في بداية هذا الفصل، أن الأمر يتعلق بعجز كل كلية أو جامعة عن أن تبلغ مستوى الجامعات العريقة مثل هارفارد أو كمبردج أو هايدلبرغ، بقدر ما هو متعلق بعدم رغبتها في أن تكون كذلك. ففي وسع كل جامعة أو كلية أن تطور برامج معينة يمكن أن تضاهي بها مؤسسات الأسماء، إضافة إلى وجود فرصة للارتقاء إلى درجة التفوق في مناطق لم تتمكن مؤسسات الأسماء من بلوغها. فكلية ساوثامبتون (التابعة لجامعة لونغ آيلاند)، التي لا يتجاوز عدد طلابها ألفاً وخمسمئة طالب، نجحت، على سبيل المثال، في اكتساب سمعة ممتازة لبرنامجها الجامعي الخاص بعلوم البحار. كما تمكن «معهد أميريكا للطهو»، الذي لا يبعد أكثر من خمسة عشر كيلومتراً شمال إحدى المؤسسات المرموقة وهي كلية فاسار، من اكتساب شهرة عالمية في تخريج طهاة بخبرات استثنائية.

ويتجسد هذا الجانب من المنافسة ـ أي المنافسة من أجل التفوق ـ في استطاعة كلية أو جامعة ما على القول إن برنامجاً أو برنامجين (وربما أكثر) من برامجها ذات نوعية فائقة التميز. والتفوق بامتياز يجتذب الطلبة والمدرسين الأكفاء والمنح والهبات والهدايا للمؤسسة التعليمية لمساعدتها في الحفاظ على ميزتها التنافسية ونجاحها في المدى البعيد. وفي وسع الكليات والجامعات التي

تدرك أن مؤسسات الأسماء ذاتها لا تستطيع أن تكون كل شيء وللجميع، أن تسخّر التخطيط الاستراتيجي في تطوير قاعدتها الخاصة لتأمين الموارد بطرق تبني المؤسسة بشكل يبني أيضاً سمعتها. وهذه طريقة واضحة للاندفاع النشط والحفاظ على الميزة التنافسية.

مسألتا القيم والأخلاق في سياق المنافسة الأكاديمية

ربما يعزى حيّز كبير من معارضة الفكرة القائلة بأن الانخراط في بيئة تنافسية أو التصرف بطريقة تنافسية من قبل العديد من المؤسسات الأكاديمية إلى شعور ماثل بأن المنافسة تعني، بطريقة ما، أن طرفاً فيها يفوز في حين يخسر الطرف الآخر. وربما بدت هذه النتيجة غير أخلاقية، لا سيما إذا كنا هنا نتحدث عن الهبات والطاقات السخية للأوساط الأكاديمية. كما يمكن أن تشير إلى أن القيم الفكرية والجامعية للتعليم العالي لم تعد لها قيمة في عالم اليوم.

ولحسن الحظ، لا يحتاج الأمر، حسب مقاربة المرء لمسألة المنافسة، إلى تكبد خسائر لتحقيق قدرة أكبر على المنافسة. فمن الممكن أن تعمل الكليات والجامعات جنباً إلى جنب وتتنافس بعضها مع بعض في آنٍ معاً. وفي وسع مدينتين جامعيتين، مثلاً، أن توحدا جهودهما لخفض التكاليف عن طريق زيادة وفورات الحجوم في المشتريات أو الطباعة أو العلاقات العامة أو مساعي كسب التأييد لقضاياهما معاً. وفي الوقت ذاته تمضي المؤسستان في اجتذاب الطلاب والمدرسين أنفسهم. لا بل إننا ننتقل بمثالنا خطوة أخرى ونقول إن المدينتين الجامعيتين قد تقرران حتى أن تتبادلا بعض البرامج فيما بينهما وتقوم كل منهما بتزويد الأخرى بمعلومات معينة. (قد تتخلص إحداهما من برنامجها لشهادة الماجستير في إدارة الأعمال وتحول موارده إلى الارتقاء ببرنامج الدرجة الجامعية إلى مرتبة التفوق، في حين تقلص الأخرى برنامجها للدرجة الجامعية وتحول موارده إلى الارتقاء ببرنامج الماجستير في إدارة الأعمال إلى مرتبة التفوق، ما يمنح كلتيهما فرصة أعظم للارتقاء ببرامجهما

القائمة في حين تتيحان الاطلاع المباشر والمتصل على برامج كل منهما). وهكذا نجد أن حالة «الكل رابح» ممكنة وأنه ليس هناك ما يقف في وجه نظام الأخلاق أو القيم لمدينة جامعية ما باتباع مثل هذه الاستراتيجية.

أسباب نجاح التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات

تتمثل المكامن الأساسية لقوة التخطيط الاستراتيجي في قدراته على إيجاد تآلف أفضل بين المؤسسة المعنية والبيئة المحيطة بها (أي تلك المجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في أنشطة مؤسسة ما). وتنطبق هذه القاعدة في ميدان الأعمال كما تنطبق في الساحة الأكاديمية. ولسوء الحظ أن الكثير من عناصر البيئة أصبح أقل تحديداً وبالتالي أكثر بلبلة مع ما شهدته عدة من السنوات الماضية من التحولات الهائلة في الاقتصاد العالمي.

وتتسم البيئة أيضاً بالانتشار والاقتحام. فإما تتفاعل مؤسسة ما بطريقة مرغوبة وفاعلة مع البيئة المحيطة بها أو تثبت البيئة قوتها بالقضاء على المؤسسة. ويظهر تحليل لأسباب زوال شركات إنترنيت عديدة أن النوايا الطيبة ليست هي التي تصمد على الدوام في وجه أولويات التسويق أو حقائق الأوضاع المالية.

وهذا الواقع البيئي لا تتضاءل قوته أو شدته فقط لأن المؤسسة المعنية يتصادف أن تكون كلية أو جامعة. وكما يقدّر ويتفهم تماماً عدد غفير من رؤساء الجامعات ومستشاريها في هذا العصر، فإن الحفاظ على استقرار الأوضاع في المدن الجامعية وإعداد مزيج ذي صلة من البرامج وتطوير المستوى المتفوق وتأمين الموارد اللازمة هي كلها تحديات لا تزال شدتها تتفاقم وتصبح أكثر استعصاء على الحل، فيما تجهد جامعاتهم في السعي إلى اكتشاف أنجع السبل لتحقيق النجاح. ولقد تحول الكثير من رؤساء الجامعات ومستشاريها إلى التخطيط الاستراتيجي فعلاً للإسهام في تحديد السبل المفضية إلى النجاح بشكل أفضل، وكثير منهم أصيب بخيبة أمل. ونحن نقول إن الخطأ لا يكمن في التخطيط الاستراتيجي، بل هو يكمن في مقاربة التخطيط التي انتهجها رؤساء الجامعات

والمخططون الاستراتيجيون فيها. وبعبارة أكثر تحديداً، تعزى هذه النتائج التي لا ترقى إلى التميز الباهر، جزئياً على الأقل، إلى عدم إدراك هؤلاء الأفراد أن التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات يختلف اختلافاً كبيراً عن التخطيط الاستراتيجي في ميدان الأعمال. ويذكرنا مينتسبرغ (1994، الطبعة الأولى) بهذه البلاغة، بأن التخطيط الاستراتيجي يمكن تطبيقه بنجاح، لكن العملية ليست سهلة. واحتمالات النجاح تزداد بكثرة من خلال تحديد مقاربة واقعية للتخطيط الاستراتيجي والمعرفة الدقيقة للخيارات المتاحة وأن يضع المعنيون نصب أعينهم ما يتطلبه تنفيذ الخطة الاستراتيجية بنجاح.

أهداف التخطيط الاستراتيجي الناجح في المؤسسة الأكاديمية

إن السبب المحوري للانهماك في التخطيط الاستراتيجي، كما أسلفنا، هو جعل الكلية أو الجامعة أكثر تآلفاً مع محيط بيئتها. وتستقطب آليات السوق الراهنة كل النتائج الإيجابية لتغييرات متفاعلة ناجحة وذات نفع متبادل، إضافة إلى النتائج السلبية الناجمة عن حالة من عدم التوافق. وهذا لا ينطوي على إيحاء بتغيير القيم والأخلاقيات في الكليات والجامعات، بل على دعوة لفهم التغيرات التي طرأت في المجتمع بخصوص تطوير المعارف والإفادة منها. وستمضي الكليات والجامعات في أداء وظيفتها في اكتشاف المعارف التي يحتاج المجتمع إليها ونشرها. غير أن الأساليب التي تتبعها الكليات والجامعات في نشر المعارف، وأنماط هذه المعارف والجهات التي تفيد منها، قد تتفاوت بشكل أكبر مما كان يجري في الماضي.

هناك أيضاً أهداف أخرى تناسب عملية التخطيط الاستراتيجي للكليات والجامعات. فتوفير التعليم لمستوى الطبقة الاجتماعية ـ الاقتصادية الدنيا من الجماهير التي لم يُتح لها في أي بلد التمتع بمزايا التعليم العالي عبر العصور ليس هدفاً نبيلاً فحسب، بل هو ضرورة أيضاً في عصر المعلومات. ويمكن أن

يكون للتعليم العالي دور مهم في الحؤول دون ترسخ طبقة محرومة على الدوام تتراجع أوضاعها متخلفة وراء غيرها من الطبقات يوماً بعد يوم. وإحداث برامج دراسية جديدة أمر ضروري لا في حقبة تطوير اقتصاد عصر المعلومات فحسب، بل الاقتصادات الجديدة التي ستليه. وهناك هدف مهم آخر هو المضي في تطوير أساليب جديدة في ميدان إيصال المعلومات وأصول التدريس لتحسين قدرة المتعلم على التعلم. ومن الأهداف التقليدية التي يجدر بنا العمل على تحقيقها السعي إلى إيجاد سبل أفضل لضم المجتمع الدولي برمّته في إطار السلام من خلال تطوير أساليب أفضل للاتصال وتشجيع التفاهم الثقافي وترسيخ الاحترام المتبادل.

أما الأهداف الاستراتيجية فيمكن أن تشمل أيضاً العمل على ضمان استمرار الكليات والجامعات في المدى البعيد لأنها ترتكز علمياً على ما لا يقل عن برنامج نوعي واحد إضافة إلى قاعدة مالية ورأسمالية سليمة. كما أن الكليات والجامعات يمكنها أن تسهم في تحسين معيشة طلابها ومدرسيها وموظفيها وحتى إداريها من خلال ارتباط إيجابي ومثمر بأقسامها داخل المدينة الجامعية. وأخيراً، يمكن أن يكون التخطيط الاستراتيجي أداة في يد الجامعة تستخدمها لتحسين ظروف المجتمع المحلي من خلال أخذه في الاعتبار عند وضعها برامجها ورعاية مصالحه والمشاطرة المتبادلة. وكل من هذه الأهداف ذو أهمية حيوية إذا كانت الكلية أو الجامعة تسعى حقاً إلى النجاح في المدى البعيد. وهي أيضاً أهداف بعيدة المدى، كما هي حال عملية التخطيط الاستراتيجي نفسها. وربما وجد رؤساء الجامعات والمخططون الاستراتيجيون من المفيد أن يختبروا مفاهيم عن طبيعة التخطيط الاستراتيجي وما ينجزه حيال تلك القائمة من الأهداف ليعرفوا مدى قرب توقعاتهم وأهدافهم حقاً إلى أهداف عملية التخطيط الاستراتيجي.

حتمية بروز مشكلات

لسوء الحظ، ليس هناك سبيل لتفادي بروز مشكلات في سياق عملية التخطيط الاستراتيجي ـ سواء على صعيد الأعمال أو الكليات أو الجامعات. والمسألة الحقيقية هنا هي انتفاء رؤساء الجامعات والمخططين الاستراتيجيين الخيارات المناسبة لمعالجة هذه المشكلات. وما نشدد عليه في هذا الكتاب من أوله إلى آخره هو أن مفتاح النجاح ليس في تفادي المشكلات والتهرب من مواجهتها، بل في مواجهتها بانفتاح وإخلاص ونزاهة وبإدراك أن التخطيط الاستراتيجي عملية إنسانية، وتقدير هذه الحقيقة. صحيح أن لا سبيل إلى تفادي المشكلات، لكن هناك سبلاً عديدة لمواجهتها ومعالجتها.

ونعتقد أن هذا جزء مما يبلغنا به مينتسبرغ (1994، الطبعة الأولى)، إذ يقول إن المخططين حين يدخلون في عملية تخطيط استراتيجي وفي خلدهم أن الخطة الاستراتيجية ستحل مشكلاتهم كلها، يكونون بذلك قد أوجدوا أولى هذه المشكلات. ولا مناص من بروز مشكلات طالما أن التخطيط الاستراتيجي يتم في بيئة غير مستقرة كما أنه عملية إنسانية (وكلما جعلناها كذلك حقاً كان أفضل) وطالما أنه لا أحد يستطيع على الإطلاق أن يتنبأ بالمستقبل وينجح في ذلك.

إذاً، هل التخطيط الاستراتيجي حافل بالمشكلات إلى درجة أن لا جدوى من تجربته؟ والجواب: لا، على الإطلاق. ليس هناك في هذه الدنيا جانب يخلو من المشكلات، فلماذا نفرد التخطيط الاستراتيجي على أنه النشاط المُشْكِل الوحيد الذي ينبغي على الجامعات تجنّبه؟ ما نحتاج إليه هنا هو أن نستوعب ما قد يحصل إذا رفض التخطيط الاستراتيجي. فالمشكلات لا تتلاشى، بل تسوء. والحياة لا تصبح أقل تعقيداً، بل تزداد تعقيداتها. وكذا الأمر بالنسبة إلى الجامعات، فهي إن لم تحسّن أوضاعها فستهوي إلى درجات أعمق فأعمق من المصاعب وبالتالي تنتهي في غياهب النسيان. والحل هو النهج الواقعي

والصبور والمخلص والمنفتح. على المعنيين بالأمر أن يتيحوا الفرصة للتخطيط الاستراتيجي بأن يتعامل مع العديد من شؤون المدن الجامعية، لكن عليهم أن لا يتوقعوا منه أن يحل جميع مشكلات الكليات والجامعات.

أهمية الاستمرار في المضمار

بالنسبة إلى من مرّوا بتجربة فاشلة في ميدان التخطيط الاستراتيجي، نتفهم أن من الصعب عليهم أن يعتقدوا بأن أفضل توصية لجامعاتهم التي كابدت هذه المشكلة هي أن تجرب التخطيط الاستراتيجي ثانية. وليس هناك سبيل أفضل من هذا للتوفيق بين الكليات والجامعات وبيئاتها؛ وحتى المساعي الفاشلة في إنجاح التخطيط الاستراتيجي ضمن الجامعات يمكن عكسها إلى مساعي ناجحة من خلال الأسلوب المنهجي السليم.

وفي زمن انكماش الميزانيات وتضاؤل الموارد وارهاق الأعصاب، تبدو توصية العودة إلى التخطيط الاستراتيجي طلباً شبه مستحيل، لكن الواقع يشير إلى أنه ليس هناك بديل آخر جيد. ولا بد أن يكون الفرق هو أن الجميع في المرة الثانية تتوافر لهم معلومات أفضل عن طبيعة العملية وما يمكن أن ننجزه وطريقة تنفيذها على أرض الواقع.

ونأمل أن لا يشعر القراء الذين لم يجربوا أسلوب التخطيط الاستراتيجي بعد بالإحباط جراء فشل آخرين في تجربته بسبب أخطائهم. وإذا كنتم تفكرون في تجربة التخطيط الاستراتيجي وتقرؤون هذا الكتاب، فأنتم تسعون إلى تعلم كل شيء في وسعكم أن تتعلموه عن هذه العملية قبل شروعكم فيها. وهذا أمر يدل على حكمة بالغة، كما أنه منعش للقوى الحافزة، كما علمتنا تجاربنا. وقد انطلقت أعداد هائلة من الجامعات في ذلك بالاعتماد على النموذج السائد في أوساط الأعمال، أو أنها عمدت إلى وضع نموذج خاص بها (من منطلق أن التخطيط أمر سهل في وسع أيٍ كان القيام به)، ولم تتمخض جهودها تلك إلا عن خيبة الأمل. ويتمتع المخططون المبتدئون المسلحون

بالمعرفة اللازمة بمزية واضحة على الذين لم يعدّوا للأمر عدته، وذلك بإدراك أولئك المخططين حاجات رؤساء أقسام الجامعات والمخططين الاستراتيجيين فيها لوضع عملية للتخطيط الاستراتيجي تناسب بخاصة المدينة الجامعية المعنية، وبتعميق معرفتهم للعوامل البيئية المؤثرة في الكليات والجامعات، وبمعرفة الخيارات المحددة والبدائل المتوافرة للتنفيذ.