الفصل الثالث

التوسع في النموذج إلى نطاق مزوّدي التعليم من المؤسسات التعليمية غير التقليدية والمؤسسات التعليمية البديلة

من المناسب أن نفترض بأن معظم قراء هذا الكتاب هم من القياديين على صعيد التعليم العالي الذين ينتمون إلى الأنماط التقليدية من الكليات والجامعات التي تطرقنا إلى وصفها في الفصل الثاني. لكن هناك العديد من الأشكال الجديدة لمؤسسات التعليم العالي التي هي الآن في طور النشوء وتعرف نفسها بأنها بدايات القرن الحادي والعشرين على هذا الصعيد. وقد تطورت هذه الأنماط الجديدة من المؤسسات لتلبي حاجاتٍ محددة مستجدة لمجموعات من الناس وأصحاب الأعمال أو لتواجه ظروفاً لم تستطع الأنماط التقليدية مواجهتها. ولقد تكاثرت هذه «السلالات الجديدة» بحيث أصبحت جزءاً من ميدان التعليم العالي وبهذا أصبحت أيضاً منافسةً للكليات والجامعات الأكثر تقليديةً.

يضاف إلى ذلك أن بعضاً من هذه الأنماط تعبر أيضاً عن فرصٍ استراتيجية قد ترغب الكليات والجامعات التقليدية التي وصفناها في الفصل الثاني استغلالها. ونعرض في هذا الفصل ملامح عشرةِ أنماطٍ من الكليات والجامعات غير التقليدية التي توجد الآن ككيانات قائمة في حد ذاتها أو قائمة ضمن مؤسسات للتعليم العالي لكنها تبشر بأنها ستصبح مؤسسات مستقلة ومتكاملة.

لماذا كان من المهم أن نتعرف على هذه السلالات الجديدة من المؤسسات التعليمية؟ ماذا يمكن أن تتعلمه المدن الجامعية التقليدية من هذه الأنماط الجديدة؟ نعتقد أن هناك سببين يجعلان من الأهمية بمكان أن يدرك إداريو المدن الجامعية ومخططوها وجود هذه الأنماط. أولاً، وكما أسلفنا، أن هذه المؤسسات تشكل كيانات منافسة إضافية للمؤسسات التقليدية. ثانياً، أنها تشكل فرصاً بمعنى أنها بمثابة أمثلة على الطريقة التي نوسع بها آفاق التخطيط الراهنة من خلال تحالفات استراتيجية محتملة تعود بالفائدة على كل من الطرفين، ومن خلال تحولٍ مؤسساتي كامل. وقبل أن نمضي قدماً، نرغب في أن نوضح بأننا لا نقول هنا بأن جامعةً رئيسة من جامعات البحوث ـ1 قد تكون رائدة في تحويل نفسها إلى جامعة شركات أو بأن هذا خيارٌ استراتيجي حقيقي. لكن جامعة بحوث من هذا الطراز ربما كانت راغبة في الانخراط ضمن تحالف تعاوني، مع مؤسسة في بلد آخر مثلاً، أو أنها قد تكون راغبة في إضافة عنصرٍ من التعليم الافتراضي إلى ما تقدمه من برامج دراسية. لا بل إن من الممكن أيضاً أن تُعِدَّ كلية أو جامعة بحوثٍ برنامجاً خاصاً في إطار شركة ما أو حتى مدينة جامعية بعيدة أنشئت فقط لتلبي حاجات تلك الشركة. ومؤسسة البحوث هذه، من خلال استغلالها تلك الفرص، ربما تستفيد من خيارات استراتيجية يمكن أن تزيد في رسوخ وضعها الاستراتيجي. وهذا الخيار مفتوح أيضاً أمام الأنماط الأربعة الأخرى من المدن الجامعية التقليدية التي أسهبنا في بحثها في الفصل الثاني.

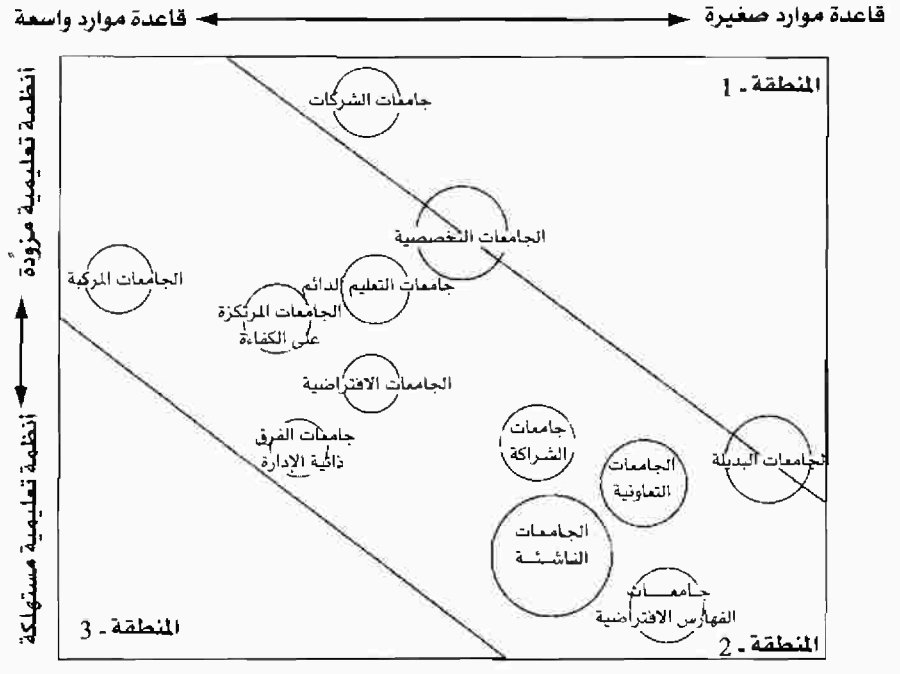
غير أن المسألة الأخرى هي أن هذه المؤسسات الموردة الجديدة لها تركيبات مختلفة متكوّنة من البعدين اللذين طورناهما في الفصل السابق أيضاً وهما: الفلسفة السائدة في المؤسسة ومدى رسوخ قاعدة الموارد لهذه المؤسسة. ولهذا السبب، إذا رغبت مؤسسة بحوث أن تشارك في مجال

الجامعات الافتراضية (سواء بشكل مستقل أو بالتعاون مع كليات وجامعات أخرى) فيتعين عليها أن تراعي متطلبات الفلسفة والموارد إذا كانت تأمل في النجاح في أداء دورها المستمر كمؤسسة بحوث متينة الأسس في حين توطد وجودها بنجاح على صعيد التعليم الافتراضي. وربما تطلب ذلك إقامة بنية جديدة سواء كان ذلك على شكل كلية متعددة الأقسام (حيث العملية الافتراضية تجري بمعزل عن المدينة الجامعية التقليدية)، أو على شكل مصفوفة (حيث يعتبر كل من العمليتين مشروعاً منفصلاً يتبارى مع الآخر من أجل الحصول على الموارد التي يحتاجانها لتحقيق النجاح وذلك من الكليات المستقلة في أنحاء المدينة الجامعية)، أو على شكل وحدة أعمال استراتيجية (أي مؤسسة منفصلة تماماً عن الكلية أو الجامعة المعنية). وعلى أي حال نجد أن إدراك ما يحققه لنا نجاح السلالات الجديدة من مؤسسات التعليم العالي يزودنا بمعلومات مهمة على صعيد التنافس كما أنه بمثابة دليل يرشدنا إلى استغلال الفرص الجديدة التي تحتاج إدارة المدينة الجامعية التقليدية أن تدركها بشكل أفضل.

الجيل الجديد من مؤسسات التعليم العالي

في هذا القسم نعرض بإيجاز النماذج العامة التي تصادفنا اليوم والتي تمثل السلالة الجديدة من الكليات والجامعات. ونبحث في السمات التي تتميز بها هذه المؤسسات والأهداف العامة التي تعمل لها كما نبحث في بنيتها ومكانها السليم في النموذج الذي طورناه في الفصل الثاني . كما أننا ندرج، حيث يكون مناسباً، قائمة بأسماء الأمثلة الفعلية التي قد يرغب القارئ في الاطلاع على المزيد عنها. ويوضح الشكل 3-1 الموضع المناسب لهذه الأنماط الإضافية من الكليات والجامعات ضمن النموذج الذي شرحناه في الفصل الثاني.

الشكل 3-1 تحديد الموقع الاستراتيجي للجيل الجديد من الكليات والجامعات



حقوق النشر 2000 © د. ج. راولي

الكليات والجامعات التعاونية Cooperative Colleges and Universities

عرّف راولي ولوجان ودولينس (1998ـ صفحة 251) المؤسسات التعاونية كما يلي: «إن تعاون كلية أو جامعة مع مؤسسات أخرى من التعليم الجامعي في أنشطة التعليم والبحوث التي تعود بالفائدة على كل منهما وعلى طلابهما ليست فكرة جديدة، بل إنها فكرة نادرة». ويمكننا فهم هذا الرأي بالتأكيد بالنسبة إلى الكليات والجامعات التقليدية التي تضع كلها نفسها في نموذج مؤسسة البحوث ـ١، فما هو الجانب التعاوني في ذلك؟ لكن التعاون بين المؤسسات في عصر المعلومات أصبح أكثر شيوعاً فيما تعترف المؤسسات الجامعية بافتقارها إلى الموارد لدى سعيها إلى توفير مجموعة واسعة من عمليات وضع البرامج الأكاديمية.

وصف أساسي

الكلية أو الجامعة التعاونية، هي بطبيعتها تقريباً، جهد تعاوني بين مدينتين جامعيتين أو أكثر. ونمط المؤسسة القائمة وحدها الذي يمكن أن يكون نتيجة تحالفات تعاونية بين مؤسسات أخرى قد يكون مؤسسة ذات مصلحة خاصة أو ترتيباً لتقاسم الموارد أو ربما مؤسسة جامعية أجنبية (وهو وضع طورته بالفعل عدة مدن جامعية أميريكية مع كليات وجامعات في دول أجنبية على رأسها دول في آسيا وأوربا).

وتعتبر مدينة أوراريا الجامعية في مدينة دنڤر بولاية كولورادو مثالاً لافتاً على المؤسسات الثلاث، جامعة كولورادو في دنڤر وكلية ميتروبوليتان الحكومية وكلية دنڤر المحلية، التي طورت فيما بينها مدينة جامعية تعاونية. وعلى الرغم من أن كلاً من هذه المعاهد الثلاثة يحافظ على برنامجه وهويته، فإن كلاً منها يشارك البقية بمكتبةٍ مشتركة ومنشآت المعامل وقاعات الدرس ومركزاً للطلبة ومتجراً لبيع الكتب وخدمات المدينة الجامعية. وليس هناك خطة لإحداث مدينة منفردة. واللافت أن هذه المؤسسات الثلاث لها مهام تعليمية مختلفة نسبياً تنطوي على إمكانية التكامل فيما بينها: فكلية دنڤر المحلية تقدم مجموعة واسعة من المقررات الجامعية الدنيا وبرامج تدريب تفضي إلى نيل درجة زمالة أو شهادة (بتكاليف الجامعة المحلية المتعارف عليها)، وتؤدي كلية ميتروبوليتان الحكومية دور كلية تدرس برنامجاً كاملاً من الفنون الحرة على مستوى الدراسة الجامعية وببرامج تخصصية، أما جامعة كولورادو في دنڤر فتؤدي دور الجامعة الشمولية التي تعرض أيضاً برامج على مستوى شهادتي الماجستير والدكتوراة. ومن حيث الظاهر، يستطيع القارئ أن يلمس أن هناك مجالات واسعة من آفاق التعاون ولاسيما في الفرع الأدنى من التعليم للدراسة الجامعية. وهناك الآن مجموعة من اتفاقات القبول فيما بين المؤسسات الثلاث، لكن من الواضح أن هناك مجالاً لإبرام اتفاقات أوسع ومجالات أرحب للتعاون.

وتتزايد شعبية الاتفاقات التعاونية التي تُحْدِثُ برامج بين اثنتين أو أكثر من المؤسسات وتتيح لها المشاركة فيها ولاسيما في هذا العصر الذي يشهد قلقاً مستمراً في شأن تأمين الموارد. وحين تقرر مؤسستان تطوير برامج تعاونية بينهما، تنشأ التحديات فيما يتعلق بالتطبيق والسيادة. ولطالما أنيطت مسؤولية البرامج التعاونية بأفراد من كلٍ من المؤسستين ويترك الأمر لهؤلاء الأفراد كي يجدوا السبل للعمل بعضهم مع بعض. وأحياناً ينجح هذا الأسلوب؛ لكن على المدى البعيد ربما كان نوع من التغيير البنيوي الذي يؤثر في كلتا المؤسستين (أو كل المؤسسات المنخرطة في هذا المسعى) أكثر فائدة في إيجاد السلطة المناسبة وفي تقديم الخدمات لمختلف الأوساط المؤازرة للجامعة والمشاركة في ذلك (من قبيل تأسيس مكتب منفصل يتمتع بصلاحيات محددة بدقة في الاتفاق التعاوني). وفي عام 1998 أبرمت جامعة نورثيرن كولورادو وجامعة كولورادو الحكومية اتفاقية كهذه بهدف البحث عن السبل الكفيلة بتقاسم خدمات المدينة الجامعية (كالطباعة والتصميم)، إضافة إلى أعضاء الهيئة التدريسية والبرامج الأكاديمية وحتى بعض المرافق. وتعتقد كلٌ من المؤسستين أن هذا التعاون سيفضي إلى خفض النفقات لدى كلٍ منهما وتحقيق قدر أكبر من اقتصاديات الحجم، وتوفير قدر إضافي من الدعم لبرامج عديدة أصغر نطاقاً (لكنها برامج متفوقة)، وخدمات أفضل للمتعلمين في كلتا المدينتين الجامعيتين اللتين تبعد الواحدة منهما عن الأخرى حوالي ثلاثين ميلاً وتقعان في منطقة سريعة النمو في شمال وسط كولورادو.

سمات بنيوية

تعتمد الضرورات البنيوية للمؤسسة التعاونية كثيراً على نمط المشروع التعاوني الذي أحدثها. فإذا كانت المؤسسة التعاونية من نوع تلك القائمة وحدها (كالمدينة الجامعية التعاونية المحلية ـ الأجنبية)، عندها يمكن أن

تكون بنية وظيفية تقليدية (ذات الهدف الواحد) هي التي تناسب احتياجاتها، على الرغم من أن بنيةً معدلة تقوم على شكل المصفوفة أكثر فائدة في هذا المجال مع استمرار مشاركة المؤسسات الأم في هذا العمل.

وإذا كان المشروع التعاوني يقوم على أساس التشارك في الموارد، كمثال أوراريا السابق، فسيكون من المناسب اعتماد بنية تجزيئية تشمل جميع النماذج الأكاديمية إضافة إلى مكاتب التنسيق الإدارية. ويحتاج المشروع التعاوني القائم على التشارك في الخدمات أو البرامج إلى مكتب تنسيقي. وأخيراً إذا كان المشروع التعاوني قصير الأمد بطبيعته ومحدوداً في نطاقه، يتعين أن يعطى الأفراد العاملون في المدينة الجامعية داخل منطقتهم مهام واضحة وتحدد لهم حدود واضحة أيضاً لصلاحياتهم كي يحققوا أكبر قدر ممكن من الفاعلية.

الموضع على النموذج

يضع الشكل 3-1 المؤسسات التعاونية في الجزء الأيمن الأسفل من النموذج الذي طورناه في الفصل الثاني. وفيما يخص موضع الموارد، يَعتبِر معظم إداريي المدينة الجامعية ومدرسيها اليوم المشروعات التعاونية أنها مشروعات هامشية بالنسبة إلى الأنشطة الأساسية للمدينة الجامعية، لذلك كان تمويل مثل هذه المشاريع متدنياً. وفيما يتعلق بالفلسفات، تقوم معظم المدن الجامعية بتطوير برامج تعاونية لتلبية الحاجات الراهنة والمستجدة. ولهذا تضع المعايير المؤسسات التعاونية في النهاية الدنيا ولكن تضعها أيضاً بشكل راسخ في حدود المنطقة -2، التي تشير إلى مخاطر معتدلة. وفيما تبرز جامعات قائمة وحدها (كمثال مدينة أوراريا الجامعية)، حيث تكرس قواعد موارد كبيرة للمشروع، يستطيع هذا القطاع أن يتحرك جانبياً في اتجاه المنطقة -3 ويحقق مستويات من الاستقرار ذات مدى أبعد.

الجامعات المركبة Composite Universities

ما نشير إليه بأنها جامعاتٌ مركبّة يمثل خطوة في اعتبار الكليات والجامعات التقليدية على أنها مؤسسات أقرب إلى مشروعات الأعمال من وجهة نظرٍ تمويلية. وقد حددت «رابطة مجالس الإدارة» ثلاث جامعات رئيسة في الولايات المتحدة تتحرك الآن في هذا الاتجاه (1996) . وهذه هي جامعة جنوب كاليفورنيا وجامعة ميتشيغان وجامعة إنديانا التي أحدثت «مراكز مسؤولية»، تربط بين الأداء والتمويل. وقد ابتدعت جامعة فلوريدا مقاربة مماثلة بالنسبة إلى الأداء والتمويل. وهذا نموذج جدير بالملاحظة، ولاسيما إذا أخذنا في الاعتبار الدعوات إلى مراعاة قدر أكبر من المحاسبة الصادرة عن مجالس الولايات التشريعية وحكام الولايات ومسؤولي الحكومة الفيدرالية (في واشنطن). ويمقت الكثير من الهيئات التدريسية الأكاديمية هذه الفلسفات لأنها تفرض محض نموذج أعمالٍ فيما يتعلق بالتمويل على الأداء الأكاديمي، الأمر الذي يعتبره كثيرون أنه غير مناسب. وسواءٌ كان مناسباً أو غير مناسب، فإن الوقائع المالية التي تربط بين الأداء والتعويض اتجاه يبدو أنه يشكل زخماً داخل الولايات المتحدة وخارجها، وقد لا يبدو بعيداً ذلك اليوم الذي تتحول فيه العديد من الكليات والجامعات التقليدية (العامة منها والخاصة) إلى محض نموذج أعمالٍ على صعيدي الإدارة والتمويل.

وصف أساسي

إن إلغاء الأسلوب التقليدي المتمثل في تخصيص الموارد عن طريق زيادتها أو خفضها بصورة شاملة استناداً إلى تراكم العائدات (التكاليف الدراسية والاعتمادات المخصصة من قبل الولاية والمنح والهدايا والدخل الناشئ عن الفائدة وتقليص إما قاعدة رأس المال أو قاعدة الهبات) هو في صلب هذا النموذج. وبدلاً من ذلك تكون البرامج مسؤولة بشكل فردي عن تحقيق أهداف معينة وتحصل على جزاءات مناسبة. والبرامج التي لا تظهر نوعية عالية أو أنها لا تحقق أهدافها، تُخفَض مخصصاتها. أما البرامج التي تظهر نوعية عالية

وتحقق أهدافها، تُزاد مخصصاتها (أي أن البرنامج يحصل على مكافأته). والواضح أن الدافع هنا هو أن نحدد برامج التفوق وندعمها كما نحدد البرامج غير المتفوقة ونعيد صياغتها أو نلغيها. والهدف الإجمالي هو أن تتوافر لدينا سلسلة من برامج التفوق التي من شأنها أن تعزز سمعة المؤسسة التعليمية وتجتذب بذلك قاعدة أكبر من الموارد. ويتبع هذا النموذج بشكل وثيق نموذج الأعمال الأساسي حيث الربح هو الذي يحدد ما إذا كانت منتجاتٌ أو خدماتٌ معينة ستحافظ على بقائها والأوساط الأكاديمية ليست عموماً على دراية بهذه المقاربة وليست مشمولة بها بشكل خاص بعد تفسيرها.

سمات بنيوية

هناك فارق بُنيوي ضئيل للغاية بين المؤسسة المركبة والمؤسسة التقليدية. ويكمن الفرق الحقيقي في الفلسفات الخاصة بوضع الميزانيات وصيغ التمويل. وبمرور الوقت وبنشوء برامج جديدة أو تلاشي برامج قديمة، فإن البنية الإجمالية للمؤسسة قد تتغير بطبيعة الحال، ولكن لا يطرأ تغير كبير في البنية الوظيفية أو متعددة الأقسام التي كانت تؤدي الخدمات للمؤسسة المعنية من قبل.

الموضع على النموذج

لقد وضعنا نمط الجامعة المركبة في الربع العلوي الأيسر من النموذج المعروض في الشكل 3-1. إن عملية تجميع المزيد من الموارد مسألة رئيسة بالنسبة إلى الكلية أو الجامعة المركبة، وهكذا فإن المؤسسة المركبة الناجحة هي التي تراكم قاعدة موارد كبيرة وتحافظ عليها. أما فيما يتعلق بالفلسفة، فيستطيع المرء أن يتبين وظيفةً واضحة تمثل عمل السوق هنا وتدعم برامج أكثر شعبيةً وأعلى نوعيةً. واللافت أن معظم المؤسسات التي عرضناها كأمثلة في هذا القسم لا تزال أكثر اهتماماً بنواحي تقدمها الأكاديمية من اهتمامها بحاجات المستهلكين، ولهذا، مع أننا نضعها عند نقطة أدنى من مؤسسات البحوث التقليدية، فهي لا تزال في الربع العلوي فيما يتعلق بالفلسفة. (ونلفت

الانتباه هنا إلى أن الأمثلة الأربعة التي أوردناها جميعاً هي مؤسسات بحوث-1 تتجه الآن في طريقها إلى أن تصبح مؤسسات مركّبة). وقد يتغير هذا الوضع نوعاً ما بمرور الوقت فيما تصبح السوق أقوى وتبدأ في استغلال قاعدة مواردها الخاصة لكي تدفع المؤسسات المركبة نحو وضع المؤسسات ذات التوجه المعتمِد على المستهلك دون التخلي عن أنشطتها الأساسية في البحوث.

كليات وجامعات التعلّم الدائم Perpetual Learning Colleges and Universities

من الواضح أن هذا النمط من مؤسسات التعليم العالي آخذٌ في النشوء. وعلى حد علمنا، ليست هناك مؤسسة رئيسة قائمة وحدها اليوم تقدم مناهج تعلّم حقيقية مدى الحياة، مع أن الكليات والجامعات التقليدية تتحدث الآن عنه وتدعي أنها تؤدي هذه الرسالة من خلال برامجها التعليمية المستمرة.

والتعليم العالي، كما أشار راولي ولوجان ودولينس (1998)، يتجه الآن نحو عصر المعلومات متماشياً مع باقي جوانب المجتمع. ومن التغيرات الأهم التي طرأت بين العصر الصناعي وعصر المعلومات حاجة المتعلم كي يحظى بتعليم متواصل ومستجد على الدوام وقابل للتطبيق في المستقبل المنظور. وهذا هو جوهر التعلم مدى الحياة. وهناك مطلبان رئيسان للتعلم المتواصل لهما أثر في الكليات والجامعات، وهما: تقديم فرص تعليمية ذات نوعية عالية ومُحدَّثة، والقدرة على تحديث معلومات الخريجين عندما تطور اختصاصاتهم معارف جديدة من خلال البحوث الأساسية والتطبيقية.

وما نشهده اليوم هو بروز عدد متزايد من الكليات والجامعات التي تعرض دورات «قابل الأستاذ» التي يدعى إليها الطلبة الحاليون والخريجون لحضور حلقة بحث أو جلسة عمل مع شخص وصل إلى الحد الأقصى من المعرفة في مجال المعرفة التي تبحث في هذه الجلسات. وتقدم مدن جامعية أخرى «عطلات أسبوعية تجديدية» أو جلسات خاصة طويلة الأمد من أجل خريجيها الذين يدعون إلى العودة إلى جامعتهم للمشاركة في حلقات بحث أو

جلسات عمل لتحديث معلوماتهم عن التطورات الجارية في مجال اختصاصهم. وانطلاقاً من ذلك، نتطلع إلى تزايد عدد الجامعات التي تعرض المزيد من برامج التعلم مدى الحياة بشكل ممنهج كجزء من رفع قيمتهم في السوق. وقد استنبطت أصلاً الأساليب الجديدة للقيام بمثل هذا البرنامج مع تنامي أسلوب التعليم عن بعد ونمط الجامعة الافتراضية (التي نبحثها لاحقاً). ومن المحتمل تماماً أن تقوم الكليات والجامعات التقليدية (كجامعات البحوث -1 و -2، والجامعات التي تمنح شهادتي الدكتوراة -1 و-2 والمؤسسات الشمولية، ومعاهد البوليتكنيك) بإعادة صياغة برامجها كلها لتوفر لطلبتها اتصالات وفرصاً للتعليم مدى الحياة.

وصف أساسي

تتميز عملية التعلم في إطار الكليات والجامعات ذات التعلم مدى الحياة بأنها عملية متواصلة لا متقطعة. والمتعلمون ومؤسساتهم في هذا الإطار يتواصلون في علاقات تدوم مدى الحياة. وتبدأ هذه العلاقة لحظة دخول المتعلم إلى الكلية أو الجامعة ويمكن أن تحدد هدفاً يتعلق بمهنة الطالب مستقبلاً. وعند هذه النقطة يعمل المتعلم ومؤسسته التعليمية معاً لنيل درجة أو شهادة (حسب الهدف التعليمي). وفي حين أن معظم خريجي الجامعات يسلكون اتجاهاً مختلفاً عن مسار جامعاتهم السابقة (فيما عدا ربما بعض المراسلات المتقطعة بينها وبين رابطة الخريجين)، فإن الوضع في التعلم الدائم يختلف في أن العلاقة بينهما ليست متقطعة بل مستمرة خلال المستقبل المنظور. وهذا التواصل المستمر محدد في إطار الاختصاص ويمكن أن يتم على شكل حلقات بحث دورية تجري في المدينة الجامعية أو على شكل تعلم غير عن بعد أو بالبريد الإلكتروني أو عبر الإنترنت أو (وهذا يجري في المستقبل) بوسائل أخرى من أساليب التعليم التفاعلي.

سمات بنيوية

تحتفظ معظم المدن الجامعية بمكاتب داخلها لخريجيها، وتتراوح أحجام هذه المكاتب بين الصغير والكبير. وفي حال التعلم الدائم يمكن التوسع في هذه المكاتب لتضم إمكانات للاتصالات في إطار مجالات التخصص. ومن شأن هذا أن يوفر لكل من المدرسين والمتعلمين قاعدة بيانات دائمة التحديث تتيح بدورها التواصل السهل بين الطرفين. وقد يحتاج القسم الأكاديمي المعني نفسه إلى أن يضيف وظيفة أخرى إلى عملية التواصل المستمرة مع الخريجين وإلى عملية إعداد البرامج من أجل عقد جلسات لتحديث المعلومات في هذا المجال. وتستفيد الكلية أو الجامعة، من خلال عقد ندوات تعليمية تفاعلية ومنتظمة المواعيد، لكي تكون قادرة على اكتشاف ما يجري في العالم الخارجي أولاً بأول وأن تجري أبحاثاً مشتركة بين المدرسين والخريجين بشكل أوثق. ويمكن تأمين التمويل لهذه الإضافات البنيوية من الأجور المفروضة على من يستخدم هذه التسهيلات وأجور المشاركة ورسوم العضوية أو عن طريق الهبات والمنح.

الموضع على النموذج

تتمركز كلية أو جامعة التعلم الدائم قرب وسط النموذج المعروض في الشكل 1-3، ولكن في القسم الأعلى من اليسار منه. وقدرة هذه المؤسسات على توليد عوائد إضافية يضعها في مسار يتجه نحو مجال قاعدة الموارد الأوسع. لكن بما أن الرسوم المفروضة ينبغي أن تكون قائمة على أساس متطلبات السوق وقادرة على التنافس (وفي وضع كهذا يتمكن خريج مؤسسة ما أن ينضم بسهولة إلى برنامج تعلمي دائم لمؤسسة أخرى، ويرجح أن يطلب منه ذلك)، فلا داعي أن تكون بالضرورة ضربة حظ بالنسبة إلى المؤسسة المعنية (بل ينبغي أن تدفع بنفسها لنفسها وتحقق بعض الأرباح، لكنها على الأرجح لا تحقق الربحية بقدرٍ يتجاوز ميدان المنافسة في هذا المجال). ومن حيث الفلسفة، تقوم المؤسسة بتطوير القوة الدافعة للمعلومات الجديدة ومن ثم تقدمها لخريجيها ومجموعات أخرى ترغب في أن تنخرط ضمن هذا البرنامج.

ويجب أن تكون هذه معلومات تحقق الإفادة الفورية للمتعلم لكي لا تكون المؤسسة ذات توجه كامل نحو وضع المؤسسات المزوِّدة. وهذا ما يدفع كلية أو جامعة التعلم الدائم إلى موضعٍ أقرب إلى المركز في مصفوفة الفلسفة.

الجامعات الافتراضية Virtual Universities

ينبثق هذا النمط من مؤسسات التعليم العالي من نشوء شبكة الإنترنت وتناميها وتطورها التكنولوجي. ومع تطور المواقع الإلكترونية (WWW)، ومع تطوير التفاعل بشكل خاص، تطورت أيضاً مقدرة المتعلمين على وضع دوراتهم أو أجزاء منها على الإنترنت. وفي البداية، إقتحم عدد من أعضاء الهيئات التدريسية بشكل منفرد عالم التعلم الافتراضي هذا من خلال تطويرهم بشكل مستقل دورات عبر الإنترنت. وكما هي الحال بالنسبة إلى معظم المواد المتوافرة على هذه الشبكة العالمية، لم تكن تلك الدورات خاضعة لقدر كبير من التحكم والتنظيم، وكان الأمر يعتمد كلياً على المستهلك لكي يأخذ ما هو متوافر منها أو لا يأخذه، وهو الذي يحكم على قيمته. ولم تكن هناك ضمانات كثيرة للجودة ولإيراد المعلومات في وقتها وبالشكل المناسب وبالقيمة المنشودة. وكانت التكاليف تتراوح بين العرض المجاني إلى ما يمكن أن تتحمله طاقة السوق. وقد استغل الكثير من المؤسسات (الأكاديمية منها وغير الأكاديمية) فرصة وضع هذه العروض في إطار مؤسساتي بدلاً من أن تبقى عشوائية، في إحداث الجامعة الافتراضية.

وفيما نؤلف هذا الكتاب تتوافر المئات من البرامج على الإنترنت وترتبط بالكليات والجامعات الافتراضية. وهذه الأعداد في تزايد مطرد. ويرتبط بعض هذه البرامج بكلية أو جامعة قائمة فعلاً، في حين يشكل بعضها الآخر برامج مبتدئة وقائمة وحدها. ويدرج مايكل ج. دولينس قائمة بأسماء عدد من هذه المؤسسات على موقعه (http://www.mgdolence.com) حيث يستطيع القارئ التجوال في «جولات» على عدد من المواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات الافتراضية (2000).

وربما كانت جامعة ويسترن غوفرنر مثالاً بارزاً على أشد الجامعات الافتراضية طموحاً. ومنذ العام 2000 انخرط حوالي أربعين كلية وجامعة من اثنتين وعشرين ولاية أميريكية إضافة إلى مقاطعة غوام في إطار جامعة ويسترن غوفرنر (2000). والمقررات المعروضة حالياً من قبل هذه الجامعة هي برامج وردت من الكليات والجامعات الأربعين التي طورت من أجل وضعها على الإنترنت (فان دوزن، 2000؛ جامعة ويسترن غوفرنر، 2000). وترغب هذه الجامعة في نهاية المطاف أن تعرض جميع البرامج (لنيل درجة أجاديمية أو شهادة أو دون درجة) من خلال شريكاتها على الصعيد الأكاديمي بما في ذلك برامج على مستوى منح شهادتي الماجستير والدكتوراة. وفي عام 1998 أبرمت الجامعة المذكورة اتفاق تحالف استراتيجي مع الجامعة المفتوحة في بريطانيا (التي انضمت أيضاً إلى هذا البرنامج باسم الجامعة المفتوحة للولايات المتحدة) لاجتذاب برامج الجامعة المفتوحة إلى السوق الأميريكية ونقل التكنولوجيا المطورة في الولايات المتحدة إلى الأسواق البريطانية (والأوروبية).

وصف أساسي

إن الهدف من الجامعة الافتراضية هو توفير التعلم عند الطلب على أساس استخدام الإنترنت. ويمكن أن تكون فرص التعلم هنا متاحة إما لنيل شهادة في نهاية الدراسة أو عدم نيل مثل هذه الشهادة. وتعتمد معظم عروض المقررات الدراسية على التسجيل المفتوح، ما يتيح للمتعلمين على اختلافهم أن يقرروا ما إذا كان المقرر الذي يختارونه يلبي حاجاتهم الحاضرة، وما إذا كانوا سيسجلون أسماءهم فيه، وما إذا كانوا سيدرسونه وينطلقون منه إلى غيره. ونيل شهادة في نهاية هذا المقرر أمر اختياري. وإلى جانب هذه الصيغة المفتوحة، فإن الجامعة الافتراضية بديل مكتمل للتعليم التقليدي. ففي وسع المتعلمين أن يحصلوا على شهادتهم الجامعية الكاملة من خلال الإنترنت. ومعظم هذه المقررات تتبع في الوقت الحاضر برمجة تفرضها الجامعات. لكن أعداداً متزايدة كل يوم من هذه

المقررات تقدم شكلاً من التعلم الذي يتم بحرية تامة تتيح للمتعلمين أن يقرروا وقت بداية دورتهم ووقت نهايتها (مع أنه قد يكون هناك نوع من المواعيد النهائية لاختتام المقررات بحيث لا تستطيع الجامعة أو المدرس أو المتعلم أن يتجاوزوا حدوداً زمنية معقولة لإنهاء المقررات).

وهناك انتقاد يمكن فهمه موجه إلى نمط الجامعة الافتراضية، ولاسيما من المدرسين التقليديين والجماعات المناصرة للتعليم ذي النوعية العالية. وينحصر أشد القلق في انعدام التفاعل الاجتماعي بين المتعلم ومدرسيه أو الطلبة الآخرين المشاركين في الدورة ذاتها. ومصدر القلق الآخر يرتبط بناحية أمنية من حيث التأكد من أن الشخص الذي يتبع هذه الدورات ويُسلِّم المواد الخاصة بها (بما في ذلك دخول الاختبارات) من أجل تقويم وضعه الدراسي هو الشخص نفسه الذي كان سجَّل اسمه في الدورة المعنية. ولمعالجة هذا الوضع، يطور القائمون على مقررات الجامعة الافتراضية أساليب تعليمية أكثر تفاعلية، من قبيل قاعات الدرس ودوائر الفيديو التي تتيح للمدرس والمتعلم أن يرى أحدهما الآخر، إضافة إلى أساليب أمنية لمواجهة الانتقادات السابقة.

وهناك أيضاً جوانب إيجابية للغاية للجامعات الافتراضية تفسر لنا انتشارها السريع كأعضاء في مجتمع التعليم العالي. من هذه الجوانب أنه يمكن خفض تكاليف التعليم ذي النوعية العالية إلى الحد الأدنى (مرافق جديدة قليلة العدد، تكاليف دنيا للموظفين، وفورات اقتصادات الحجم الأكبر وكفاءات إجمالية أكبر أيضاً من أنماط الجامعات الأخرى). ويستفيد المتعلمون من هذا الوضع الملائم والمريح، ويتمتعون بسيطرة أقوى على عملية تعلمهم وحرية أوسع في اختيار المقررات المحددة. ونعتقد أن هذا الإغراء الإيجابي لهذه المقاربة التعليمية المستندة بدرجة وثيقة إلى مصالح الزبون هو أحد العوامل الدافعة لقطاع الجامعة الافتراضية الناشئ في ميدان التعليم العالي وأنه سيظل كذلك.

سمات بنيوية

بالنسبة إلى الجامعة التي تنحصر مهمتها التدريسية وأنشطتها في نطاق الجامعة الافتراضية، فإن البنية المناسبة التي يجب أن تعتمد عليها تعرف بالبنية الافتراضية. وهذه بنية نظامية للغاية في طبيعتها وذات نظام تحكم إداري مركزي تدعمه مجموعة واسعة من المؤسسات الأخرى التي توفر المنتجات والخدمات لهذه المؤسسة على أساس تعاقدي. وجامعة ويسترن غوفرنر مثال جيد جداً على البنية الافتراضية. هنا يتعاقد المكتب الإداري المركزي على مجموعة مقررات لكليات أو جامعات أخرى تقوم ويسترن غوفرنر بعرضها بعدئذٍ على المتعلمين باعتبارها مقرراتها الخاصة. وتتيح هذه العلاقة مرونة هائلة تتمتع بها الجامعة المذكورة من حيث أنها تكون قادرة دوماً على إعادة التفاوض لإبرام عقود تضمن أن تقدم الشريكات الأكاديميات المقررات ذاتها التي يحددها صناع القرار في الجامعة المذكورة وتتماشى مع رغبات طلابها.

والمؤسسات التعليمية التي أضافت عنصر الجامعة الافتراضية إلى برامجها الأكاديمية التقليدية يرجح أن تعتمد أسلوب المصفوفة في بنيتها. وينجح هذا الأسلوب في هذا الميدان لأن الجامعة الأساسية تحتاج إلى دعم برنامجين منفصلين ـ البرنامج التقليدي والبرنامج الافتراضي ـ بشكل جيد ومتساوٍ. وعليها القيام بذلك اعتماداً على الخدمات الأكاديمية والموارد الإدارية ذاتها. وفي هذه الحال، تنشئ الكلية أو الجامعة مدينتين جامعيتين: التقليدية والافتراضية. ولكلٍ من هاتين المدينتين رئيسها الإداري. وفيما تطور كلٌ منهما خططها الأكاديمية الخاصة، يتفاوض رئيس كلٍ منهما مع رؤساء أقسام مدينته (الأكاديمية والخدمية والإدارية) في شأن البرامج والخدمات المحددة التي يتعين على كلٍ مدينة جامعية أن توفرها لبرامج معينة فيها. ويتعين على رؤساء الأقسام أن يغيروا توجههم من الأسلوب الأكاديمي التقليدي إزاء تطوير المناهج وأدائها إلى أسلوب يعتمد التوجه نحو تأمين الموارد، ويحصل عليها من المدينتين كلتيهما

لتأمين محتوى محدد لكِلا نمطي الأداء. ومن الجوانب التي تجتذب المرء هنا نظام توزيع الأقسام الذي يشبه النظام القائم في الجامعة المفتوحة التي ابتدعتها بريطانيا. ففي هذه الجامعة المفتوحة، لا يوجد طلبة منتسبون لمرحلة الدراسة الجامعية يدرسون في المدينة الرئيسة لهذه الجامعة في ميلتون كينز بإنكلترا ولا يوجد فيها إلا عدد قليل جداً من طلاب الدراسات العليا. والمدينة الجامعية هنا مقر للأقسام الأكاديمية الرئيسة للجامعة إضافة إلى فرع لهيئة الإذاعة البريطانية (بي بي سي)، وهذان الطرفان معاً يقدمان برامج أكاديمية عالية النوعية ومواد أكاديمية لمختلف البرامج الخاصة بنيل الشهادات في إطار البنية التعليمية للجامعة المفتوحة التي تعتمد في المقام الأول أسلوبَ التعلم عن بعد.

الموضع على النموذج

نضع قطاع الجامعة الافتراضية في الربع الأسفل على اليسار من نموذج الشكل 3-1. وتتطلب الجامعات الافتراضية موارد واسعة توازي عموماً حاجات نظيراتها الأكاديمية من هذه الموارد. ومع ذلك فإن الكمية التي تحتاج إليها ليست بالحجم الذي تقتضيه حاجات جامعات البحوث أو الجامعات الشمولية (وهذه إحدى الفوائد الكبرى التي أشرنا إليها آنفاً). كما أن الجامعات الافتراضية أشد تأثراً بالسوق من نظيراتها التقليديات لكنه ما يزال هناك عنصر مهم من مقررات الجامعات الافتراضية التي تتبع النظم التعليمية ذات التوجه نحو المؤسسات المزوِّدة، وذلك لأن معظم الجامعات الافتراضية لا تزال تعتمد على الجامعات التقليدية للحصول على المحتوى الأكاديمي الفعلي للمقررات التي تعرضها. وفيما تتوسع الجامعات الافتراضية مثل جامعة ويسترن غوفرنر وتصبح أكثر ارتباطاً بطلابها، فقد تجد نفسها تطرح مطالب أكثر لمزوِّديها الأكاديميين وتتعاقد للحصول على مقررات تعرف الجامعة الافتراضية أنها تلبي لها مطالب محددة في السوق. ومن شان هذا أن يدفع بها، بمرور الوقت، نحو المستوى الأدنى على النموذج في الشكل 3-1 وفي اتجاه المنطقة - 3 .

فهارس الجامعة الافتراضية Virtual University Indexes

برز للوجود خلال تسعينيات القرن العشرين نمط آخر من المؤسسات التعليمية يتيح للمتعلم الحصول على معلومات بشكل لا يسير أبداً على خط واحد. وهذه مؤسسات تفهرس مجموعة واسعة من المقررات المتوافرة من الجامعات التقليدية والافتراضية في جميع أنحاء العالم والتي يمكن للمتعلمين في أي مكان من العالم أن يدرسوها من خلال تكنولوجيا الحاسوب. وعملية التعلم رقمية بطبيعتها وتتجاوب كلية مع مطالب المتعلم ـ المستهلك وتوفر له قواعد بيانات واسعة خاصة بالمقررات وغيرها من فرص التعلم. ويورد دولينس (2000) أسماء ثلاث من هذه المؤسسات على موقعه الإلكتروني: «أكاديمية الشبكة العالمية»، «قاعة المحاضرات العالمية»، «تعليم الوعد الجديد عبر الانترنت». وتقدم كلٌّ من هذه المؤسسات آلاف المقررات يوفرها المئات من المزوِّدين الأكاديميين. فأكاديمية الشبكة العالمية تقدم أكثر من سبعة عشر ألف مقرر، كما تقدم قاعة المحاضرات العالمية عدة آلاف منها (على الرغم من أن عدداً كبيراً من هذه المقررات يعرض من خلال جامعة تكساس التي هي راعية ذلك الموقع)، ويقدم الوعد الجديد أكثر من ثلاثة آلاف وسبعمائة مقرر بالتسجيل المفتوح.

وتكمن أهمية خدمات الفهارس هذه في أنها تفتح آفاقاً واسعة من فرص التعلم للطلبة الذين لديهم القدرة على اختيار المقررات بأنفسهم واختيار ما يريدون الانخراط فيه والمكان المناسب لذلك والتكلفة المتوقعة. وفي وسع المتعلم ـ المستهلك (في حالات عديدة) أن يقرر ما إذا كان سيتبع المقرر المختار للحصول على شهادة أم لا (وليست المقررات كلها متوافرة لنيل شهادة في نهايتها)، ويقرر أيضاً، بدرجة كبيرة، وقت التسجيل في المقرر المرغوب. وهنا يجد أمامه مقرر الكلية أو الجامعة الذي يتاح لأي شخص يرغب في الحصول على المعلومات التي يتضمنها المقرر، وإن مستوى الارتباط المتواصل بين المؤسسة الأكاديمية والمتعلم يتوقف على رغبته هو.

وإذا طرحنا مثالاً نظرياً للغاية، نجد أن شخصاً ما قد ينتقي مقررات محددة من كليات أو جامعات محددة وتفضي كلها إلى نيل شهادة واحدة (من مؤسسة تسمح بنقلٍ واسع النطاق للمؤهلات التعليمية إلى مؤسسات أخرى ولا تتطلب الإقامة فيها لفترة طويلة). وربما اقتضى ذلك إحداث تغييرات عديدة قبل أن يصبح واقعاً ملموساً، منها تغيير عدد من معايير منح المؤهلات التعليمية التي لا تتوافق الآن إلى حد كبير مع مثل هذا الإجراء.

وصف أساسي

إن فهارس الجامعة الافتراضية هي ببساطة مصادر «بنك معلومات» متوافرة لأي شخص يستطيع الدخول إلى الانترنت. والمقررات المدرجة في الفهارس مستقلة عنها. ويختار المتعلم ـ المستهلك مقرراً من أوصاف المقررات المتوافرة في مصدر الفهارس، ويتصل بالكلية أو الجامعة المعنية، ويتخذ الترتيبات للتسجيل في المقرر المختار استناداً إلى السياسات المتبعة في المؤسسة التعليمية، وبعدها يلتحق بهذا المقرر. وإذا كان هذا المقرر بالذات هو كل ما يحتاج إليه المتعلم أو يرغب فيه، فإن الأمر ينتهي عند ذلك. فقد اطَّلع المتعلم على المعلومات التي كان يسعى إليها ومن ثم مضى في سبيله قدماً. وتكون المؤسسة التعليمية من طرفها قدمت المعرفة المنشودة وربما جعلت نفسها زبوناً للمدى البعيد.

سمات بنيوية

إن الأمثلة الثلاثة كلها التي أدرجها دولينس آنفاً هي مكاتب لا تهدف إلى الربح، وترتبط في أغلب الأحيان بِراعٍ أكاديمي كبير. وعلى الرغم من احتمال أن تنضم فهارس مماثلة أخرى إلى هذه اللائحة، إلا أنه يبدو أن معظم الفهارس في المستقبل ستعتمد على كيانات أخرى للحصول على الدعم الأساسي. والموارد التي توردها المؤسسة المضيفة يجب أن تترسَّخ عن طريق جهات راعية كي تدعم تنامي هذه المؤسسات الفِهْرسيَّة وأنشطتها. وفي أفضل الأحوال تكون هذه المؤسسات الفِهْرسيَّة قسماً من أقسام المؤسسة المضيفة.

الموضع على النموذج

من الأهمية البالغة هنا تقدير مقام المتعلم ـ المستهلك، لذلك نضع فهارس الجامعة الافتراضية في أسفل النموذج. وفي الوقت ذاته نجد أن الموارد شحيحة ومن المهم أن نبقي التكاليف الإدارية والإضافية متدنية. ويبدو أن الأمثلة الثلاثة التي بحثناها هنا مدعومة بشكل جيد، لكن من الواضح أيضاً من خلال استعراض مواقعها الإلكترونية أن هناك حاجة إلى المزيد من الموارد. ولهذا نضعها في الربع الأسفل الأيمن من النموذج إلى داخل المنطقة -2، وهو ما يشير إلى وجود مخاطر معتدلة تواجه أي كلية أو جامعة تقرر أن تطور خدماتها الفِهْرسيَّة الخاصة بها.

الفِرَق ذاتية الإدارة Self Directed Teams

إن استخدام الفرق في الوسط الأكاديمي ليس فكرة جديدة. ففرق الأقسام، وتدريس الفرق، والطلبة الذين يعملون من خلال فرق، هي كلها من الأنشطة الشائعة. وهذه الأنشطة ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بمستوى النطاق الأصغر في الكليات والجامعات. لكن ما نشهده اليوم هو أخذ فكرة الفرق وتطبيقها على المؤسسة برمتها.

والهدف الأساس من إحداث الفرق ذاتية الإدارة هو دراسة الأنشطة المختلفة للكلية أو الجامعة وحاجات مجموعة المتعلمين باعتبارها سلاسل من المشروعات. وتوكل إلى أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والإداريين مهام في هذه المشروعات ويمنحون الوقت والموارد اللازمة لإتمام المشروع الموكل إليهم. وعند انتهاء المهمة لا يعود المشروع قائماً. وعند تطبيق هذه المقاربة على المدينة الجامعية كلها، فإنها لا تعتبر بدعة جديدة بل تعتبر مقاربة ثورية. وتتحدى هذه المقاربة التي تشمل المدينة الجامعية برمتها، تقاليد التجزئة إلى أقسام التي يتبعها الوسط الأكاديمي، كما أنها تتحدى السمة الأساسية للتدريس باعتباره عملية يقوم من خلالها مدرس واحد بتدريس عدد من الطلاب. وتشيع الفرق

ذاتية الإدارة، التي يرجح أن تكون متعددة التخصصات بطبيعتها، أجواء تعليمية شاملة حيث تعمل مجموعات من المدرسين مع مجموعات من المتعلمين لتوليد المعرفة ونقلها إلى الأوساط المعنية. وهذه عملية ثورية نوعاً ما حتى بالنسبة إلى مجال الأعمال، حيث لم تبرز ظاهرة فرق العمل متعددة التخصصات وذاتية الإدارة إلا منذ عهد قريب.

وفيما يتعلق بالكليات والجامعات يفيدنا راولي ولوجان ودولينس (1998) بأن المدينة الجامعية التابعة لكلية إفرغرين الحكومية نظَّمت فرقاً متعددة التخصصات تقوم مقام الأقسام الجامعية. وقد عمدت إلى هذه البنية لتعزز المرونة وتعالج المشكلات وتدعم مصالح البحوث وتطور حقولاً جديدة من المعرفة. وجامعة دنفر مثال آخر على ذلك، وهي تعتمد أسلوب المجموعات العاملة في موضوع ما لكي توحد عناصر منهاجها الدراسي. وبلغ من اهتمام «كلية دانييلز للأعمال» بمثل هذه الفرق حداً جعلها تصمم بناءها (الذي افتتح في خريف عام 1999) على شكل قاعات مؤتمرات ذات جدران زجاجية تحاذي تماماً أروقته الرئيسة وقرب مكاتب أعضاء الهيئة التدريسية. والهدف من هذا التصميم تشجيع الطلاب والمدرسين على الالتقاء بشكل عفوي أثناء عملهم في مختلف المشروعات. وعلى الصعيد الدولي، تعتبر جامعة هايلاندز وأيلاندز التجريبية كل متعلم قادم جديد مشروعاً في حد ذاته. ولدى دخول كل متعلم جديد، يضع فريق من الهيئة التدريسية والموظفين إضافة إلى المتعلم برنامجاً فريداً ومرناً يناسب هذا المتعلم بالتحديد. ومن ثم ينضم هذا المتعلم إلى سلسلة من فرق المتعلمين ومن فرق مشتركة من المتعلمين والمدرسين لتحقيق أهداف تجمع بين التعلم والبحوث في آن معاً. وتعتمد جامعة روسكيلد في كوبنهاغن أسلوباً كاملاً من تعدد التخصصات في جميع برامجها الخاصة بمنح الشهادات، وهي مصمَّمة معمارياً لدعم ذلك الأسلوب (جامعة روسكيلد، 2000). ويلتحق المتعلمون بأبنية يضم كل منها حوالي مئة طالب، وأربعة إلى ستة مدرسين وسكرتيرة. وتشكل مجموعاتٌ من عشرة أشخاص من كل بناء

مجموعات مشاريع في «قواعد إقامة» تنتشر بين مكاتب الهيئة التدريسية الموجودة أيضاً في البناء نفسه. ولكل من هذه الأبنية قاعة دراسة ومطبخ. وتضم جامعة روسكيلد اليوم سبعين بيتاً من تلك الأبنية.

وهناك مثال آخر هو جامعة ماستريخت في هولندا التي انتهجت أسلوب التعليم القائم على حل المسائل باعتباره المنهاج التعليمي الأول في مدينتها الجامعية كلها. في سياق هذا الأسلوب تعرض على مجموعات صغيرة من المتعلمين مسألة تتعلق بكتلة تعليمية على وشك أن تدرسها هذه المجموعات. ويستند هذا الأسلوب إلى النظرية القائلة إن المتعلمين هم الذين يقيمون بجد ونشاط قاعدة معارفهم الخاصة (جيزليرز Gijselaers، 1996). ويعتمد الأمر على المتعلمين كي يطبقوا معارفهم في مجال حل المسائل، وكي يقرروا فيما بينهم الحاجات التي ينبغي استيفاؤها للتوصل إلى حل أفضل، ومن ثم يستخدمون موارد الجامعة ليضعوا حلاً مدروساً للمسألة موضوع البحث بشكل فردي وجماعي معاً (جامعة ماستريخت، 2000). وهذا الأسلوب الذي استهلته جامعة ماكماستر في كندا خلال ستينيات القرن العشرين، اعتمدته كليات وجامعات أخرى كثيرة حول العالم ولكن بقسم منفرد عادة (تعتمد معاهد طبية عديدة هذا الأسلوب)، وليس على نطاق المدينة الجامعية كلها (ويلكرسون Wilkerson وجيزليرز، 1996).

وصف أساسي

تقوم الكلية أو الجامعة ذات البنية القائمة على الفرق ذاتية الإدارة بمهمتها لتحقيق المرونة ولخفض التكاليف ولتسوية بنية المؤسسة على أساس مسطح ولتحسين قدرات المدينة الجامعية المتعلقة بالتدريس والبحوث. ويحدد قياديو المدينة الجامعية، مركزياً ومحلياً، الأهداف ومن ثم يوزّعون الأفراد العاملين في المدينة على فرق يوكل لكل منها مشروع أو أكثر. ولكل المشروعات تواريخ محددة

لإنهائها، ولهذا يجد المدرسون والموظفون والإداريون أمامهم باستمرار تحديات وفرصاً جديدة. ويُضم المتعلمون إلى الفرق العاملة حيثما كان الوضع مناسباً وبهذا تعزز أجواء التعلم والبحوث لفائدة جميع المشاركين في هذا النشاط.

سمات بنيوية

مرة أخرى نجد أن بنية المصفوفة (التعليمية) تبدو هي البنية الأمثل لوضع الفرق ذاتية الإدارة. ويشمل جوهر العمل هنا مختلف المشاريع الأكاديمية، وتدعم الاختصاصات الأكاديمية إضافة إلى الوحدات والخدمات الإدارية تلك المصفوفة.

الموضع على النموذج

إن الشركاء الممولون للفرق ذاتية الإدارة في الكليات والجامعات يماثلون تماماً نظراءهم الذين يمولون المدن الجامعية الصغيرة أو الشمولية، وهذا ما يضعها تقريباً في وسط المصفوفة المتواصلة الخاصة بالموارد في الشكل 3-1 غير أن مقاربة هذه الكليات والجامعات تميل بوضوح نحو اتجاه المتعلم ـ المستهلك، وهو ما يضعها قرب الخط الأسفل من النموذج. يضاف إلى ذلك أنه، بما أن من المحتمل أنْ ينبثق تنامي مجموعات هذه الأنماط من الكليات والجامعات عن نظيراتها الشمولية، فإن موضعها على النموذج يعكس الأوجه ذاتها من هذا المنظور.

الجامعات المُعتمِدة على التقويم والكفاءة Assessment and Competency - Based Colleges and Universities

إن هذه الجامعات هي في طور الظهور الآن. وهذا النمط من الجامعات، الذي تحض عليه في المقام الأول دعوات خارجية إلى التعليم المستند إلى التقويم والنتائج من قبل الأوساط الخارجية المؤازرة للجامعات، يُفرض اليوم تقريباً على العديد من الكليات والجامعات الشمولية والصغيرة في الولايات المتحدة وفي أنحاء العالم. وفيما نكتب هذه الأسطر، تعمل «لجنة كولورادو للتعليم العالي» على تطبيق نظام تقويم ذي طبقتين بالنسبة إلى جميع الكليات

والجامعات العامة في هذه الولاية ويخضع طلاب السنة الثانية جميعاً لامتحانٍ لمهاراتهم الأساسية في القراءة واستخدام الحاسوب. وفي مرحلة ثانية يخضع جميع طلبة السنة الثالثة والرابعة لامتحانٍ لمهاراتهم الكتابية والشفوية وغيرها من مهارات المستويات العليا.

غير أننا إذا تجاوزنا هذا المستوى، نجد نموذجاً ينبثق عن مراكز التقويم العاملة حالياً على مستوى K-12. ومن الأمثلة على ذلك «مراكز سيلفان التعليمية» التي تقدم خدمة تعليمية قيمة لطلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية، تقوم على تحقيق مستوى كفاءة منشود من خلال جملة من النماذج التعليمية. تأخذ مراكز سيلفان طالباً جديداً وتقوِّم المستوى الحالي من الكفاءة لدى هذا الطالب في مادة من المواد، وتحدد معه (أو مع أسرته) المستوى اللازم له ومن ثم تعمل مع الطالب نفسه مباشرة لتحقيق مستوى الكفاءة المرغوب باختيار الأساليب التعليمية الأنسب للنوعية التعليمية لهذا الطالب. ويجري التقويم في بداية الطريق وعند نقاط معينة منه، مثبتاً في النهاية أن هذا الطالب قد حقق المستوى المنشود من الكفاءة التعليمية. وقد شرعت مراكز سيلفان في تجربة هذه الأساليب على المستوى الجامعي.

ونعتقد أن المسألة الآن هي مسألة وقت لا غير قبل أن يشق هذا النموذج طريقه بشكل كامل إلى مجال التعليم العالي ويصبح شكلاً مقبولاً من أشكال نقل المعرفة بالنسبة إلى المدينة الجامعية برمتها. ونذكر ثانية أنه مع الضغوط الخارجية القائمة بالفعل من أجل ضمان إجراء عمليتي التقويم والوصول إلى النوعية العالية، نجد أن هناك قدراً كبيراً من الأمل في نجاح الطريقة المعتمدة على التقويم- الكفاءة. وتجتذب هذه الطريقة بشكل خاص من يسمون بالطلبة غير التقليديين الذين يسعون في عصر المعلومات إلى حيازة الكفاءات أو تعلم كفاءات جديدة. وبالنسبة إلى الكليات والجامعات التي تطور علاقات تعليمية

فاعلة مدى الحياة مع الطلبة المتعلمين، فإن نموذج التقويم ـ الكفاءة يمكن أن يحول دون وجود فائض لا لزوم له من المواد، ويلبي بدقة حاجات المتعلم وينطوي على طريقة لقياس مدى تحقيق المتعلمين أهدافهم بعد خضوعهم لمنهاج من الدراسة المباشرة (بشكل فردي أو كجزء من مجموعة).

وصف أساسي

في إطار أسلوب التقويم ـ الكفاءة، يجري تقويم التعلم لا تصنيفه إلى درجات، والمتعلم هو المقوم الرئيس في عملية تحديد النقطة التي يصل عندها إلى الكفاءة التامة. والدرجات هنا ليست ذات أهمية، وبما أن المتعلمين هم الذين لهم الكلمة الأخيرة في تحديد ما إذا وصلوا إلى تملك ناصية موضوع ما أو مقرر كامل، فإن نوعية التجربة التعليمية تتعزز بذلك إلى حد كبير. وبرامج التعلّم الفردية ترفع التكاليف، لكن استخدام أساليب تكنولوجية أحدث، ولاسيما منها ما يمكن أن يساعدنا في توسيع نطاق الأساليب الخاصة بنقل المعرفة وتوفير التقويم على أساس مستمر، لا بد أن يحافظ على مستوىً معقول من التكاليف على مر السنين. ونقول ثانية هنا إن المتعلم هو المقوم الرئيس، ولهذا كان معظم تكاليف المؤسسة بمثابة تكاليف مدفوعة مسبقاً وأن وفورات اقتصادات الحجوم من شأنها أن تخفض معدل التكاليف إلى مستوىً يمكّن من توفير هذا النمط من التعليم لكل من يرغبه.

سمات بنيوية

من المحتمل أن تتصف الكلية أو الجامعة التي تتبنى أسلوب التقويم ـ الكفاءة بشكل كامل بسمات المدينة الجامعية التقليدية، حيث الأقسام الأكاديمية مسؤولة في المقام الأول عن تطوير برامجها وتطبيقها. وقد يكون من المناسب هنا، وفقاً لحجم الجامعة، اعتماد بنية وظيفية أو بنية متعددة الأقسام.

الموضع على النموذج

هذا النمط الذي وصفناه يعتمد اعتماداً كبيراً على الموارد. وهذا ما يضع الكليات والجامعات الناجحة التي تستند إلى التقويم أو الكفاءة في الجانب الأيسر من النموذج. وفي حين أن مثل هذه المدن الجامعية لا تزال في المقام الأول مسؤولة عن تطوير موادها وتأمينها، فلا تزال هناك حاجة إلى آلية تساعدنا في التنبؤ عن حاجات المتعلمين في المستقبل وخلال وقت يكفي لأن تتمكن المؤسسة المعنية من تلبية تلك الحاجات بالشكل الكافي. وهذا يضع الكليات والجامعات المستندة إلى الكفاءة قرب منتصف المصفوفة المتواصلة بين النظم التعليمية ذات التوجه نحو المؤسسات المزوِّدة مقابل المؤسسات المستهلكة.

جامعات الشراكة الربحية Corporate Universities

إن المؤسسة التعليمية الربحية (الساعية إلى الربح) هي واحدة من أسرع قطاعات التعليم العالي نمواً، ولا يقتصر هذا على المعاهد التجارية. وتعتبر جامعة فينكس أفضل مثال معروف على هذا النمط المعين من التعليم العالي، وهي تفاخر الآن بأنها تضم أكبر عدد من الطلاب المسجلين لديها مقارنة بأي كلية أو جامعة في الولايات المتحدة، فلديها 76000 طالب موزعين على تسع وسبعين مدينة جامعية.

ويسخر العديد من الأكاديميين التقليديين من نوعية التعليم في مؤسسات كجامعة فينكس، ولكن لا ينبغي أن يفعلوا ذلك. فهذه الجامعة تحظى بعدة شهادات تقديرية لمستواها على الصعيد القومي من هيئات مثل «رابطة الشمال الأوسط» الأميريكية. وهي تعرض برامج للتعليم على مستوى كل من الدراسة الجامعية والدراسات العليا، وبرامج لنيل شهادة الدكتوراة وشهادات أخرى. وتقدم مقررات في قاعات الدرس وعبر الإنترنت. كما أنها تقبل على الفور الطلبة الذين ينتقلون إليها بدرجاتهم التعليمية التي حصلوا عليها من كليات وجامعات تقليدية، وتعمل مع المتعلم بشكل فردي لمتابعة تعلمه شخصياً. وتعتمد

إلى حد كبير النظام التعليمي ذي التوجه نحو المستهلك. كما أنها تتنافس لاستقطاب الطلبة من الكليات والجامعات التقليدية. ولقد خسر أحدنا في الآونة الأخيرة أحد الطلبة الذين كان يشرف عليهم والذي توجه مباشرة إلى جامعة فينكس بسبب عجز جامعته عن فض خلاف يتعلق بالدرجات التعليمية واستعداد جامعة فينكس لقبول جميع الساعات المعتمدة من الكليات الأخرى حتى هذا التاريخ. وسيتخرج هذا الطالب في الوقت المحدد، ولكن ليس في الجامعة التي يعمل فيها أحد مؤلفي هذا الكتاب، بل في جامعة فينكس.

والمسألة التي نريد إيضاحها من خلال بحثنا في الكليات والجامعات الربحية ـ وهناك المئات، إن لم يكن الآلاف، منها في الولايات المتحدة اليوم ـ هي أن بعضها يتنافس مباشرة مع الكليات والجامعات التقليدية، حتى لو لم تكن هذه المؤسسات التقليدية راغبة في الاعتراف بها نداً لِندّ. وكما يظهر لنا من خلال المثال الخاص بجامعة فينكس، فإن هذا قد يكون خطأ. ففي وسع هذه الكليات والجامعات الربحية أن تخرج طلبة ذوي نوعية عالية من التعليم (ويجب عليهم، نظراً للأثر القوي لآلية السوق، أن يحافظوا على مستويات عالية من الجودة في منتجاتهم ولدى خريجيهم)، كما أن في وسعهم استغلال الأثر القوي لعملية التسويق للشروع في استقطاب الطلبة ذوي النوعية العالية الذين تجتذبهم الكليات والجامعات التقليدية بقوة.

وصف أساسي

تدار كليات وجامعات الشراكة الربحية باعتبارها معاهد أعمال بشكل صارم. فهي تنتج برامج تخبرها دوائر التسويق فيها أن لها طلباً عظيم الربح في السوق، وهي تفعل ذلك من خلال أساليب إدارية منخفضة التكاليف (انظر بحث ذلك تحت عنوان «إدارة خفض التكاليف في التعليم العالي» في الفصل الرابع). وهي تشكل تحالفات مع الشركات التجارية لضمان تسجيل أعداد كبيرة وثابتة من الطلبة فيها، كما أنها تعمل مع تلك الشركات لتطوير برامج ترى الشركات فيها

قيمة حقيقية. وأعضاء الهيئة التدريسية فيها هم من الممارسين في المقام الأول مقارنة بالأكاديميين (وهو أحد الأسباب التي تدعو الأوساط الأكاديمية التقليدية إلى الاستهزاء بقطاع الجامعات الساعية إلى الربح)، كما أنها لا تجري بحوثاً. فهي ببساطة تقدم نمط التعليم التي يريده المستهلك. ومجالات برامجها أكثر مهنية بطبيعتها، على الرغم من أن جامعة فينكس تعرض أيضاً عدداً قليلاً متفرقاً من البرامج غير المهنية.

سمات بنيوية

تتّبع كليات الشراكة الربحية نماذج معيارية من البنى الهرمية. وهي تعتمد، وفقاً لأحجامها، إما البنية الوظيفية (في المجالات الأصغر ذات البرامج المطورة على نطاق أضيق) أو البنية المتعددة الأقسام (للمجالات الأوسع ذات البرامج المستندة إلى قواعد عريضة). وهي تنهج إلى حد بعيد أسلوب اتخاذ القرار من الأعلى إلى الأسفل، كما أنها لا تعرف نمط التشارك في السلطة في القطاع الساعي إلى الربح. إن المسألة برمتها هنا هي مجال الأعمال.

الموضع على النموذج

كما هي الحال بالنسبة إلى معظم مجالات الأعمال التي يجب أن تحقق ربحاً، فإن كليات وجامعات الشراكة الربحية يجب أن تعتمد استراتيجيات الإدارة المنخفضة التكاليف كي تحقق ذلك الربح. وهذا يعني أن النجاح (الربح) يخضع لتحكم وقياس مدروسين. ونظراً لوجود أعداد كبيرة من المؤسسات الساعية إلى الربح، فإن هذا الربح يعتصر اعتصاراً، ما يضع موقعها كله في النصف الأيمن من النموذج المعروض في الشكل 3-1 . وبالنسبة إلى وضع هذه المؤسسات من حيث نظمها ذات التوجه نحو المؤسسات المزوِّدة في مقابل وضعها كمؤسسات مستهلكة، فليس هناك كبير شك في أن المؤسسات الساعية إلى الربح تعتمد على المستهلك ويجب أن تتماشى مع حاجاته ورغباته، وإلا فإنها تواجه مشكلة تقديم منتجات لا يريدها أحد . وهذا، في إطار المؤسسات الساعية إلى الربح، يعني الكارثة. وهو ما

يضع هذا النمط من الكليات والجامعات قرب أسفل النموذج. وهي في المنطقة -2، أي منطقة المخاطر المعتدلة، ويمكنها أن تبقى هناك طالما وفرت منتجات وخدمات يرغب مستهلكوها فيها.

جامعات الشركات Company Universities

وضع الكثير من الشركات التجارية في أنحاء العالم برامج تعليمية وتدريبية لموظفيها قبل سنين عديدة. وكانت الحاجة التي دفعت إلى إعداد مثل هذه البرامج تتمثل في المقام الأول في إشاعة جو من الألفة الاجتماعية إضافة إلى تثقيف موظفيها في مجالات محددة من التقنيات والثقافات والأساليب التشغيلية للشركة. ولم يكن ذلك التدريب أو التثقيف متوافراً من الكليات والجامعات التقليدية لأنه كان محصوراً في نطاق شركة واحدة أو ربما صناعة واحدة.

لكنه طرأ تغير كبير في العديد من هذه البرامج. لا تزال هناك بالتأكيد حاجة إلى تزويد العاملين في الشركات بمعارف تنحصر في نطاق شركة أو صناعة محددة، لكن بعض هذه البرامج قد تنامى استجابة لاهتمام عام في أن الطلبة الذين يتخرجون في الكليات والجامعات التقليدية لا يملكون المهارات الأساسية المتوقعة منهم، وأن على الشركات أن توفر جزءاً من هذه المهارات للعاملين فيها بنفسها. وبتفاعل كلتا القوتين المتجاذبتين، أنشأ الكثير من الشركات ما سمته «جامعات»، كما أنها طورت مؤسسات تعليمية كبيرة ضمن إطار بنيتها لإعداد هذه البرامج الأكاديمية وتطبيقها. وتعمل بعض هذه الجامعات عمل الكليات والجامعات المتكاملة كأي جامعة أخرى. ومن بين هذه المؤسسات ذات المستوى العالي من التكامل جامعة موتورولا، ومعهد آرثر د. ليتل الإداري، وجامعة آي. بي. إم IBM.

ومن الأسباب التي تدفع مدراء الكليات والجامعات التقليدية إلى الاهتمام بجامعة الشركة هي الفرص الضائعة في التحالفات الاستراتيجية والفرص الضائعة في التعاقد من أجل الحصول على البرامج التي تزود الشركات

بالمهارات التعليمية والتدريبية لدى العاملين فيها. بل إن بعض برامج الشركات هذه أخذ يبدو وكأنه منافس مباشر لغيره من البرامج التعليمية. فلدى جامعة موتورولا، على سبيل المثال، سياسة صارمة في قبول الطلاب لديها كما أنها تسعى إلى الحصول على درجات أكاديمية تقليدية (موتورولا، 2000).كما طور غيرها من الشركات، مثل معهد الحواسيب الشخصية التابع لشركة أي. بي. إم، برامج لا تقدم إلى مستخدميها فحسب، بل هي متوافرة أيضاً للأشخاص المهتمين بها من خارج الشركة (IBM، 2000).

وأعضاء الهيئة التدريسية في مثل هذه الجامعات يكونون عموماً من المدربين والمدرسين المقيمين فيها. غير أن العديد من برامج الشركات ينحو إلى التعاقد مع الأكاديميين التقليديين لتقديم خدمات تعليمية بدوام كامل أو جزئي.

وصف أساسي

وتتراوح البرامج التعليمية داخل الشركات بين دورات بسيطة إلى برامج مجازة لنيل شهادات تعليمية. وهي تلبي الحاجات المحددة للشركات التي ترعاها لكنها تتوسع الآن لتوفير التعليم في الكثير من مجالات المهارات الأساسية. وتقوم الشركات الراعية بتزويد هذه البرامج بالموارد الرئيسة التي تمكنها من الحصول على آخر التقنيات والأدوات التعليمية الفاعلة، ما يجعل العملية التعليمية عالية النوعية وكثيرة الفاعلية.

سماتٌ بنيوية

تعتبر كليات وجامعات الشركات جزءاً من بنىً ذاتِ أقسامٍ متعددة تابعة للشركات المضيفة. وهي تكون بناءً على رغبة الشركة ولهذا فهي شديدة التجاوب مع حاجات ورغبات إدارة الشركة. وربما تطاولت البنية الهرمية الإدارية للشركة لتشمل البنية الوظيفية لجامعتها. والمدرسون مجرد عاملين في الشركة ولا يطلب منهم القيام ببحوث أو أداء خدمات.

الموضع على النموذج

تنضوي كليات وجامعات الشركات في تصنيف النظم التعليمية ذات التوجه الصارم نحو المؤسسات الموردة، وذلك لأنها تلبي حاجات الشركة المعنية ورغباتها. ومن حيث الموارد تكون جامعات الشركات عموماً مدعومة جيداً من قبل الشركات المضيفة (طالما وجدت الشركة أن جامعتها تحقق لها مكاسب، بطبيعة الحال)، مع أن هذه الموارد مكرسة حصرياً لتحقيق أهداف الشركة. وهذا ما يضع كليات وجامعات الشركات في الربع الأعلى من اليسار من الشكل 3-1 وفي داخل المنطقة1- ، وهي أشد المناطق خطورة. وربما كان مستوى المخاطر هذا دقيقاً تماماً، لأن هذه الكليات والجامعات معتمدة اعتماداً كاملاً على الشركة التي تدعمها. ولهذا، إذا فقدت الشركة رغبتها في دعم البرنامج التعليمي أو واجهت صعوبات مالية وقررت تقليص التكاليف الفرعية، فإن هذه المؤسسات سوف تتضاءل وتتلاشى.

الكليات والجامعات البديلة Alternative Colleges or Universities

هناك في أنحاء العالم مجموعة واسعة من المؤسسات ذات الأشكال الحرة التي لا تخضع لنظام منح التصديق على مستوياتها الجامعية والتي لا تسعى عادة إلى الربحية، وتقدم فرصاً تعليمية على المستوى الجامعي. ومن حيث الظاهر يبدو أن الكثير منها عديم التنظيم وعفوي في عملياته. فهنا يستنبط بعض الأفراد برنامجاً ويقومون بتدريسه. وفي بعض الحالات تقوم مجموعة من الأشخاص ترغب في تلقي تعليم في مجال معين بتقديم طلب إلى المؤسسة المعنية كي تفرز لها شخصاً يعد لمثل ذلك البرنامج ولتدريسه. والتكاليف الدراسية هنا منخفضة ويتقاسمها المدرس والمؤسسة (كنفقات إدارية). وليست هناك متطلبات صارمة من حيث درجة مؤهلات المدرسين ولا من حيث القبول، كما أن الطلبة لا يمنحون شهادات أو درجات أكاديمية. والعامل المتحكم في مجريات الأمور هنا هو السوق: فإذا عرضت إحدى هذه المؤسسات التعليمية مقرراً ولم يسجل منه أحد، فإنه يلغى بكل بساطة.

ومن الأمثلة على ذلك جامعة كولورادو الحرة، التي مضى على وجودها أكثر من ربع قرن ولا تزال تتوسع (ج. ك. ح، 2000). وتنشر هذه الجامعة كل ثلاثة أشهر دليلاً للمقررات التي تعرضها في أماكن متفرقة في منطقة مدينة دنفر. ويحوي كل دليل منها مئات المقررات التي تحظى باهتمام شعبي وتشمل كل المواد تقريباً من المهارات الأساسية إلى البستنة إلى اللغات الأجنبية إلى علوم الحاسوب.

والسؤال الذي يمكن طرحه هنا هو: لماذا ينبغي على مدراء الكليات والجامعات التقليدية أن يهتموا بهذه المؤسسات البديلة؟ والجواب هو أن هذه المؤسسات تقدم شكلاً آخر أيضاً من أشكال المنافسة في وجه البرامج التعليمية التقليدية. وتتمتع المؤسسات البديلة أيضاً بالمرونة التي تجعل عملية وضع البرامج لديها أكثر حداثة وطليعية مما يمكن أن يتوافر لدى الجامعات التقليدية.

وصف أساسي

تقدم الكليات والجامعات البديلة لمن يرغبون في توفير التعليم ومن يرغبون في الحصول عليه بشكل حر، الفرصة كي يفعلوا ذلك. والتكاليف الإضافية هنا في حدها الأدنى. والإعلان يبتلع أكثر التكاليف. وليس هناك إلا قدر ضئيل من حفظ السجلات. وعادة ما يكون عدد الموظفين في الحد الأدنى أيضاً (على صعيدي الإدارة والدعم). والتركيز في هذه الجامعات ينصبّ على موضوع المقررات ومقدرة المدرس على تقديم المعرفة الموعودة. وآلية السوق هي أقوى أداة للتحكم في جدولة المقررات وفي جوهر استمرار المؤسسة ذاتها في الوجود.

سمات بنيوية

تسعى المؤسسات التعليمية البديلة، مثل جامعة كولورادو الحرة، إلى أن تكون لها أبسط بنية ممكنة. فالموارد قليلة، ويجب القيام بأعمال الإدارة والإعلام في إطار بنية وظيفية مبسطة. ومثل هذه المؤسسات بطبيعتها تشكل بنية لامركزية إلى حد بعيد تخضع للضغوط وتوافر الفرص الخارجية.

الموضع على النموذج

يحدد انعدام الموارد موضع الكليات والجامعات البديلة في أقصى الجانب الأيمن من النموذج في الشكل 3-1. والحقائق المؤثرة في فلسفة هذه المؤسسات هي أن الأشخاص الذين يرغبون في التدريس هم الذين يعدون معظم البرامج وسبل تدريسها، وأن مقررات هذه البرامج لا تصمد إن لم يكن عليها طلب في السوق. ولكي يكون المقرر ناجحاً، يتعين على المدرس أن يعد مادة تلبي حاجات السوق. وهذا ما يضع المؤسسات البديلة في النصف الأسفل من النموذج وفي موضع يجمع بين المنطقتين 1 و 2، وهو وضع خطر في جوهره.

الجامعات الناشئة Emeging

سيتواصل بروز نماذج جديدة من الجامعات وارتقاؤها ببروز حاجات مجتمعية جديدة. وإذا نظرنا إلى الأنماط الخمسة عشر التي عرضناها في الفصلين الثاني والثالث، نجد أن مجرد تنوعها ينبؤنا بأن نموذجاً منفرداً للتعليم العالي ليس هو النموذج الذي لم يعد هو القاعدة فحسب، بل إنه لم يعد كافياً أيضاً لتلبية حاجات المتعلم في هذا العصر. وقد أجبرت المراحل الأخيرة من العصر الصناعي، وقدوم عصر المعلومات، والتقدم الفكري المتزايد لدى المتعلمين اليوم، الوسط الأكاديمي على إعادة ترتيب نفسه. ولم تكتمل هذه العملية بعد، وربما لن تكتمل أبداً. ونتيجة لذلك، يستطيع العاملون منا في حقل التعليم العالي أن يتطلعوا قدماً نحو المزيد من النماذج الخاصة بأساليب البحث والتطوير والنشر في مجال قاعدة المعارف خلال الألفية الثالثة.

الموضع على النموذج

نضع هذا النمط من المؤسسات التعليمية في الربع الأسفل على اليمين من الشكل 3-1. ونعتقد أن معظم الأنماط الجديدة من التعليم في المستقبل سوف تتجاوب مع حاجات المجتمع وستكون أقل كثيراً في توجهها نحو النظم المزوِّدة من

غيرها (وسيكون لنا دوماً مؤسسات البحوث لكي تؤدي هذا الدور المهم). كما أننا نشعر بأن الموارد التي ستنفق على الحاجات التعليمية في المستقبل خاضعة بشكل دقيق للسيطرة والتحكم. ولا يحتمل أن تعطي أي حكومة أو وكالة مانحة أو شركة خاصة صكاً على بياض للمؤسسات التعليمية الجديدة. ويعكس هذا الأمر قيم عالم اليوم المستندة إلى الكفاءة العالية، ولا نشهد أي شيء الآن يوحي ولو بانفراج ضئيل على صعيد التقشف الذي يميز مجال التعليم في عصرنا هذا.

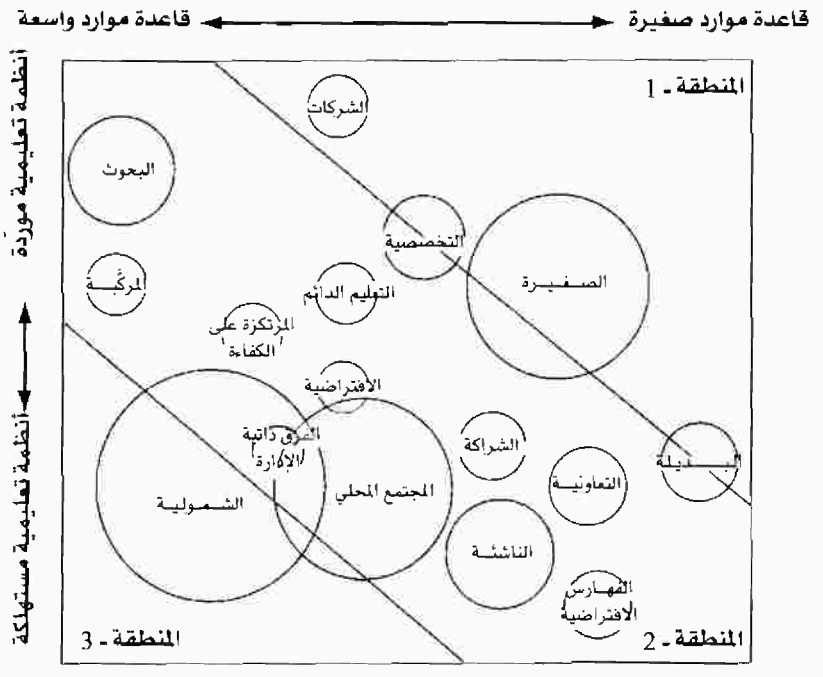
المجموعة الواسعة من الخيارات الاستراتيجية في نموذج التغيير

إذا جمعنا بين أنماط المؤسسات التي شرحناها في هذا الفصل (وعرضناها في الشكل 3-1 والأنماط التي شرحناها في الفصل السابق (كما عرضناها في الشكل 3-2)، يتوافر لنا إدراك أكثر اكتمالاً لمجال التعليم العالي. ونمثل هذا الجمع في الشكل 3-2.

ونلمس الآن وجود نموذجٍ أسبغنا عليه صفة المثالية تجد فيه أي كلية أو جامعة، أو مؤسسة توفر تعليماً عالياً، مكاناً لها ضمن إطار المجال الأوسع للتعليم العالي. ويشير النموذج 3-2 أيضاً إلى المواضع التي تبدأ الأنماط المختلفة من المؤسسات عندها في اقتحام المجال التقليدي لغيرها، كما أنه يشير إلى التباعد الكبير بين أنماط معينة من تلك المؤسسات وبين أنماط غيرها.

الشكل 3-2

تحديد الموقع الاستراتيجي لجميع كليات وجامعات عصر المعلومات



حقوق النشر 2000©د. ج. راولي

كما يوحي النموذج في الشكل 3-2 بوجود أحجام مختلفة لتصنيفات الموقع في السوق. وهذا يمثل كلاً من المؤسسات القائمة وأنماط المؤسسات التي هي في طور النشوء. فعلى الرغم من أن مؤسسات البحوث -1 مؤسسات كبيرة جداً (جامعة ميتشيغن وجامعة أوهايو الحكومية، على سبيل المثال)، فليس هناك الكثير منها داخل الولايات المتحدة أو في أنحاء العالم. وتنتمي غالبية الكليات والجامعات الحكومية إلى موقع المؤسسات الشمولية الأوسع من غيره بكثير. كما أن هناك عدداً كبيراً من الكليات والجامعات الصغيرة المتناثرة على نطاق واسع حول العالم، بما فيها عدد من الكليات الممتازة في تدريس الفنون الحرة إضافة إلى مؤسسات حكومية وخاصة أصغر حجماً.

والدوائر الأصغر في النموذج تصور لنا الأنماط الأكاديمية الأحدث. فجامعات الشركات، التي نجد بعضها ذا توجه أكاديمي واضح، مثل جامعتي أي. بي. إم وموتورولا، تتزايد أعدادها يوماً بعد يوم كجزء من مجال التعليم العالي. لا بل إن بعضها يسعى حتى إلى الحصول على الاعتراف به كمؤسسة حقيقية من مؤسسات التعليم العالي. في حين أن بعضها ذو توجه تجاري بشكل واضح مثل جامعة ماكدونالد أو بيرغر كينغ. ولا يزال هذا موقعاً صغيراً نسبياً في السوق ويعتمد اعتماداً كلياً على دعم الشركات الذي يمكن، لاعتبارات تجارية، أن يسحب في أي وقت.

أما المواقع الأصغر الأخرى، مثل الجامعات المركبة والمستندة إلى الكفاءة والدائمة والشراكة الربحية (الساعية إلى الربح) والفرق ذاتية الإدارة والافتراضية، فهي تحتل حيزاً صغيراً نسبياً من هذه الصناعة ككل. غير أن من الممكن أن تكبر أحجام تلك المواقع فيما تصبح المهام التعليمية المحددة لهذه الجامعات أكثر وضوحاً وشهرة. وحتى كتابة هذه الأسطر يبدو أن جامعات الشراكة الربحية أو الساعية إلى الربح تمضي في المسار السريع بفضل اعتمادها على حملات إعلانية نشطة وإقامة تحالفات استراتيجية مع الشركات الكبرى لترسيخ وجودها واجتذابها الطلبة للتسجيل فيها.

ويشير حجم موقع الجامعات الناشئة إلى أن المواقع الخمسة عشر الموصوفة في النموذج ليست هي المجموعة النهائية من الخيارات الاستراتيجية. وكما أن المواقع التعليمية الأحدث قد أنشئت لتلبية حاجات المتعلمين بطريقة جديدة فريدة، مثل الكليات والجامعات الافتراضية، فمن المؤكد أن تبرز أساليب أخرى للمشاركة فيما يدعوه ديل Dill وسبورن Sporn (1995) صناعة المعرفة. ويرجح، نظراً لسرعة وتيرة التغير التي يتصف بها عصر المعلومات، أن تبرز إلى الوجود نماذج ومواقع جديدة عاجلاً وليس آجلاً.

الدور المستمر والمهم للتخطيط الاستراتيجي

نوافق على ما طرحه بحّاثة كثر في مجال التعليم العالي بان دور التخطيط الاستراتيجي دون شك أو تشكيك هو الأسلوب الأمثل المتوافر حالياً لمساعدة أي مؤسسة تعليمية في إحراز مكان أفضل في إطار البيئة المحيطة بها (بيرس وروبنسون، 2000؛ مايلز وسنو، 1984). وقد حاجج كثيرون من الدارسين على نطاق واسع بأن التعليم العالي سيكون في المستقبل ميداناً لافتاً ومخيفاً في آن معاً، وبأنه ليست هناك جهة معزولة تماماً عن مخاطره وبلبلته. وقد أصبح العديد من الكليات والجامعات يدرك بأن دوره في المجتمع قد يحتاج إلى تغيير كبير في عصر المعلومات. وقد شرع الكثير ممن أدركوا هذه الحقيقة في قولبة صناعة التعليم العالي بطرق جديدة وديناميكية. ومع هذا فليست هناك أي مؤسسة تعليمية محصنة تماماً، وعلى الكليات والجامعات كلها وفي أنحاء العالم أن تعد نفسها لتمحيص دورها الراهن وتحدد درجة كفاءتها في تلبية حاجات القرن الجديد.

ويظل التخطيط الاستراتيجي أفضل أسلوب للحصول على نتائج إيجابية. والنمط المدروس للخيار الاستراتيجي الذي شرحناه في هذا الفصل، إضافة إلى نموذج الخيار الاستراتيجي وبحث تطبيق الخطط الاستراتيجية الذي سنتطرق إليه في بقية هذا الكتاب، يقصد منها كلها تزويد المخططين الاستراتيجيين على الصعيد الأكاديمي بأدوات ووسائل إضافية لتحديد الأدوار المناسبة التي ستؤديها مؤسساتهم التعليمية في المستقبل.