الفصل الثالث

قيادة قسمك

عندما أويت إلى فراشي نحو الساعة الثالثة صباحاً كنت أشعر بإحساس عميق من الارتياح. إذ خُوّلت أخيراً بإعطاء توجيهات حول المشهد كله. شعرت وكأني أسير مع مصيري، وأن حياتي الماضية كلها ليست سوى إعداد لهذه الساعة وهذه المحنة.

ونستون تشرتشل (Winston Churchill)

عندما تولى منصب رئاسة الوزراء في 10 مايو 1940

[بعد سبعة أسابيع سقطت فرنسة بيد جيوش هتلر. إنها ضربة قاصمة تركت بريطانية تقاتل وحدها]. كتبت كليمانتي تشرتشل (Clementhe Churchill) لزوجها في 17 يونيو 1940: «حبيبي ونستون، آمل أن تغفر لي أن أخبرتك ما ينبغي أن تعرفه، كما أشعر. جاءني رجل من حاشيتك (وهو صديق حميم) وقال لي إن هناك خطراً أن تصبح مكروهاً من زملائك والتابعين لك بسبب أسلوبك الساخر القاسي والمتغطرس... قيل لي «لا شك إنها السلالة» - أنا لا أستطيع أن أتقبل أن أولئك الذين خدموا البلد وخدموك ينبغي ألا يحبوك ويعجبوا بك ويحترموك. أنت الذي تصدر الأوامر وإن لم تنفذ فإنك تستطيع طرد أي واحد، بل طرد الجميع - ما خلا الملك ورئيس أساقفة كانتربري وأنا المتكلمة. لذلك، يجب عليك، بما لديك من سلطة رهيبة، أن تجمع بين الكياسة واللطف والهدوء الأولمبي (الرصين) إن أمكن... فضلاً عن أنك لن تحصل على أفضل نتائج بالغضب والجلافة. فهم إما يكنون لك البغضاء أو عقلية استعباد. أرجوك أن تغفر لمن تكرس نفسها لحبك ورعايتك كليمي (Clemmie)».

قال إد مورو (Ed Morrow) المذيع الأمريكي المقيم في لندن في العام 1940: «لقد حشد ونستون تشرتشل اللغة الانكليزية دفاعاً عن العالم الحر ضد طغيان النازية - إضافة إلى أمور أخرى كثيرة.» كان تشرتشل محظوظاً بقرينته كليمي المحبة التي لا تخشى أن

تذكـره بأن المرء يكون بحاجة إلى القيادة السـليمة في الأزمـات والمحن أكثر من أي وقت مضـى. وبوصف تشرشـل قائداً عظيماً أصغى إلى مثل هذه المشورة الحكيمة. علق الفيلد مارشال اللورد ألان بروك (Alanbrooke) من بروكبورو (Brookeborough) رئيس هيئة الأركان الإمبراطورية، في مذكراته معبراً عن إعجابه العميق بالطريقة التي حولت قيادة تشرتشـل الهزيمة في العام 1941 بوصفه أحلك ساعات الأمة ظلمة، إلى أجمل ساعاتها: «الله وحـده يعلـم أين يمكن أن نكون بدونه.» [ألان بروك، 2001، تشرتشـل، 1996، سـو أميس (Soames, 1998)].

لا عجب إذن أن يكون ونستون تشرتشل وأمثاله من القادة الزعماء – مثل فرانكلين د. روزفلـت (Franklin D. Roosevelt)، وماهاتما غاندي (Mahatma Ghandi)، ومارتن لوثـر كينغ الصـغير (Martin Luther King Jr) – موضـوع تقصـيات بحثية عديدة في مسـألة القيادة. فلو أننا نسـتطيع تحديد الصـفات المميّزة التي تضع القادة في مثل هذه المرتبـة، علـى حدة، فإنه يكون عندئذ من المعقول أننا نسـتطيع البحـث عن هذه العوامل لـدى اختيارنا لزعماء المسـتقبل وقادته. لم تكن هذه المحاولات مباشـرة عملياً، على أي حـال. بل بالعكس، تبين أن السـعي إلى الوصـول إلى فهم القيـادة – طبيعتها وجوهرها، أسـلوبها ومعناها، أدائها وممارسـتها – يشـبه البحث عن الكأس المقدسـة. يكمن منبع الصعوبة، كما قال وارين بينيس (Warren Bennis) – مقتبس في سيريت (Syrett) وهوج (Hogg, 1992) – في واقعـة أن «القيادة موضـوع لا نهاية لـه وممتع إلى ما لا نهاية لأنك لا تستطيع امتلاك الأسلحة المفهوماتية المحيطة به تماماً... إذ أشعر دائماً وكأني مختص بعلم الحشـرات والقشريات يطارد فراشة». – وكما هو الحال في مثل هذه المتابعات، فإن الفكـرة تدور في حلقة كاملة. وهكذا فهمت القيادة ذات يوم أنها حكر على قلة من الناس يولدون أساسـاً للقيام بهذا الدور، وتعد الآن على نطاق واسـع أنها صفة يمكن اكتسابها، أو تعلمها، ومن ثم فهي مفتوحة للجميع.

أصبحت القيادة بحد ذاتها، في سياق الحياة، عملاً تنموياً، خصوصاً لمؤسسات التعليم العالي نفسـها. لقد غـدت مدارس العمل الجامعيـة «بقرات حلوب» اسـتجابة، كالمعتاد،

للطلب الغامر من المؤسسات الخاصة التي وضعت، بدورها، برامج تطوير القيادة من داخلها. لقد تولدت هذه البرامج كلها، إلى حد كبير أو قليل، من رحم الاعتقاد الصحيح بأن المقدرة القيادية والإدارية تعد مقرراً حاسماً للنجاح المؤسساتي. يناقش الكثيرون، بل يوافقون على، أن هذا الرأي صحيح فيما يخص القطاع العام والقطاع الخاص على حد سواء. وكما اعتاد وزير التربية والتعليم السابق في توري (Tory) السّير كيث جوزيف (Sir Keith Joseph)، يقول: «إن أقرب شيء لدينا في التعليم إلى عصا الساحر هو معلم رائد بارز. وهذه هي الحال، مع افتراض وجود البيئة القاسية التي تعمل فيها الخدمات العامة: إنها بيئة تتنافس فيها مطالب الزبائن للحصول على خدمات تناسبهم مع توقعات المستخدمين في أن يُعززوا، والإصرار الحكومي على «القيمة – مقابل – المال»، كلها تتنافس على جلب الانتباه تحت أعين وسائل الإعلام الشرهة الناقدة.

ومهما يكن الأمر، فإنه أصبح مبدأ تبنته الحكومة حتى الصميم وحولته إلى مسمار دولاب في عجلة برنامج «تحديث» قطاعها العام. ويبدو للوهلة الأولى أن هناك سبباً يدعو الحكومة لفعل ذلك. لأننا نعيش الآن زمناً ترسل فيه «خدمة الصحة القومية» المرضى إلى الخارج للعلاج بوصفها وسيلة للتخفيف من قوائم الانتظار المفعمة، وسلامة السكك الحديدية منخفضة دائماً وشكاوى المسافرين عالية دائماً، وهكذا. ينبغي أن نعي ردة فعل يكون فيها «القطاع الخاص على علم بأفضل» مقاربة، أو يتبنى فيه أسلوب المحاكاة في الإدارة. وبعد هذا كله، ساد الخطاب الازدرائي بشأن الإدارة وتقديم الخدمات العامة السياسة والصحف في المدن الكبرى كلها في بريطانية وأمريكة القرن التاسع عشر. ومع ذلك يعد ميراثها اليوم «نصراً لم يذكره أحد» للعصر الفيكتوري [تيفورد (Teaford, 1984)].

ولا بد من التذكر، أيضاً، أن فكرة اعتماد القيادة الفعالة على البيئة وعلى الخصائص والصفات الشخصية، مقبولة اليوم على نطاق واسع. أي إن القيادة ليست مجرد «من هو الشخص أو ماذا يفعل»، بل تتضمن كذلك القيام بما هو صحيح في الزمن الصحيح في بيئة العمل. وهذا ينطبق بالمستوى نفسه على التعليم العالي كما ينطبق على كل وضعية

عمل، عامة كانت أم خاصة. والمسألة هي كيف يمكن للمرء أن يقود في بيئة جامعية؟ ما هي طبيعة القيادة في مثل هذه البيئة؟ بم تختلف القيادة عن الإدارة في التعليم العالي؟ هل يمكن للمرء أن يكون قائداً ومديراً بآن واحد؟ كيف ينبغي أن نقود؟.

لقد جرى تجنب مثل هذه الأسئلة ضمن التعليم العالي الماضي: ليس التعليم العالي محصناً ضد القوى الكاسحة لأجزاء أخرى من القطاع العام. ولا ندعي لأنفسنا حسنات تبدو غير ذلك. إن كثيراً جداً من القيادة الأكاديمية، كما لاحظنا سابقاً، كانت تتميز باللا مهنية، متراخية جداً، ومستجيبة في جهة، وصماء عدوانية حازمة في جهات أخرى. وفي الحالتين كانت تسفر عن نتائج مدمرة عملياً. سوف يسعى هذا الفصل وما يليه من فصول إلى مواجهة هذه القضايا ومخاطبة هذا العيب.

يستكشف الفصل الثالث هذا مفهومات القيادة والإدارة، ويلخص التشابه والاختلاف بينهما، ويوضح طبيعة القيادة نظرياً. كما أنه يشرح كيفية تطبيق القيادة عملياً ضمن بيئة التعليم العالي، مركزاً، في هذا المثال، على القيادة في تشكيل إستراتيجية الأقسام وصياغتها.

القيادة مقابل الإدارة

القادة يفعلون ما هو صحيح، أما المديرون فيفعلون الأمور بصورة صحيحة
بيتر دركر (Peter Druker))

يستخدم بعض المعلنين مصطلحي «قيادة» و«إدارة» كلاً بدل الآخر وكأنهما مترادفان، في حين يستخدمهما آخرون للتعبير المتعمد عن معنيين مختلفين تماماً. وهناك فريق ثالث يعد مصطلح «القيادة» فرعاً من مصطلح «الإدارة». أما في الأكاديمية فإننا نتجنب استخدام المصطلحين معاً. فليس غريباً، إذن، أن يكون فهم العلمانيين لهذين المصطلحين، كفهم الأكاديمية، غير واضح في غالب الأحيان إن لم يكن مخلوطاً عكراً. إنه سوء فهم لا بد لنا من تقويمه.

مـن المقبـول على نطـاق واسـع، أن الفعالية المؤسسـاتية تعتمد على القيـادة القادرة والإدارة السـليمة. إنها ليسـت نتيجة لأي منهما، بل هي نتيجة الجمع الناجح بينهما. إن الصـفة التكميلية لكل من المصطلحين للآخر، بوصـفها شرطاً لازماً للنجاح المؤسساتي، قـد منعتنا في معظم الأحيان، من إدراك وجود فرق حقيقي بين المصـطلحين. فأحدهما الممثل ليس فقط في خصـائص المديرين والقادة وأنشـطتهم، بل أيضاً في مفهوماتهم في مكان العمل، وفي أصول الكلمتين نفسيهما كذلك. [تيرنر (Turner, 1998)].

فكلمة «Manager» مثلاً مشـتقة من الكلمة اللاتينية «manus» (أو hand/ يد) التي هي جذر الكلمة الايطالية «maneggiare» في القرن السادس عشر التي تشير إلى التعامل مع الخيل وتدريبها والسـيطرة عليها. أعاد الجنـود البريطانيون فيما بعد هذه وطبقوها على التعامل مع الجيوش والسـيطرة على السـفن: أي واجبات حيوية يؤديها أناس صاروا يعرفـون فيما بعد بـ «مديرين». وصـارت الكلمـة تطبق تدريجياً على أي شـخص يتحمل مسؤولية تنظيم أنشطة والسيطرة على إدارتها. وعُدت الأنشطة أو الوظائف المقترنة بها: التخطيط وتعيين العاملين، وتحديد الميزانية، والتنسـيق، وصنع القرارات، وما إلى ذلك، هي المبادئ المرشـدة (ونظرية مؤسسـاتية) صيغت بموجبها شـركات الأعمال الكلاسية فيما بعد. إن اقتران «الإدارة» هذا بتحقيق غايات المرء بفضل السيطرة والتنظيم، وربما أيضـاً بفضـل المناورة البارعة يسـاعد على توضيح سـبب فهم هذا المصطلح في ثقافات التعليم العالي بوصفه مصطلحاً ازدرائياً – و«كلمة قذرة».، في واقع الأمر.

في حين أن مصطلح «إدارة» قد ظُلم وفُهم خطأً بوصفها عملية بيروقراطية ساذجة لا لزوم لها، فإن مصطلح «قيادة» بالمقابل كان يصوّر باستمرار بأنه فن صعب ونبيل. وكلمة «Leader» مشتقة من كلمة «laed» وهي كلمة شائعة في لغات أوروبة الشمالية القديمة، وتعني «path»، أو «road»، أو «مسار سفينة في البحر» أو «رحلة». ولذلك فإن القائد هو ذاك الذي يرافق الناس في رحلة يرشـدهم إلى هدفهم، وبالتضـمين، هو الذي يجمعهم ويوجههم في الاتجاه الصـحيح. ومعاجم اليوم تعرف كلمـة «leader/قائد» بأنه ذلك الشخص الذي يحكم، أو يرشد، أو يلهم الآخرين.

هذا لانقسام اللغوي ينعكس كذلك في مفهومات مكان عمل هذه الأنشطة وتحليلات هذه الأدوار كما هو مبين في مسحين قوميين (انظر إطار 1.3). الفرق الجوهري بينهما ممثل في عبارة دركر (Drucker, 1974): «القادة يفعلون ما هو صحيح، والمديرون يفعلون الأمور بطريقة صحيحة»، كما يبرز طبيعة العلاقة التكافلية. أي أن هناك قيمة محدودة في فعل الأمور بصورة صحيحة إن لم تكن تعلم إلى أين أنت ذاهب. وبالمثل، أيضاً، لا نفع في معرفتك إلى أين أنت ذاهب إن لم تكن تعلم بأي وسيلة تصل. ومع ذلك، ليست الأدوار حصرية بصورة متبادلة كلياً وينبغي أن نحذر من المبالغة في التفريق بينهما، والمبالغة في استنتاج أن المدير الفعّال لا يستطيع أن يكون قائداً فعالاً، أو العكس بالعكس، وأن القائد الجذاب سيكون بالضرورة مديراً ضعيفاً. فكل دور، في النهاية، يطرح تحديات تعتمد على مجموعة من الكفايات (انظر الإطار 2.3). ليست المسألة مجرد أن يكون هذا الدور أو ذاك: فالتوقعات اليومية في مكان العمل هي أن أصحاب المواقع الأفراد سيكونون قادرين وأكفياء في كليهما. والحال نفسه عند الذين يحتلون مواقع في الأقسام (أو «الإدارة الوسطى») حيث تتكامل وظائف القيادة والإدارة تكاملاً وثيقاً أكثر من تكاملها في مستوى مؤسساتي أوسع.

obeikandl.com

الإطار 1.3: مفهومات مكان العمل للقادة والمديرون في المملكة المتحدة

المديرون

ـ كان ينظر إليهم بوصفهم:

- مخططين
- مراقبين
- منفذي سياسات
- ذوي دهاء
- إداريين
- موجهين بالنتائج

المدير

- ☐ نسخة
- ☐ يدير
- ☐ يصون
- ☐ يركز على الأنظمة والبنية
- ☐ يعتمد على المراقبة والسيطرة
- ☐ قصير النظر وضيق الأفق
- ☐ عينه/عينها على النتيجة والمحصلة
- ☐ يقبل بالأمر الواقع
- ☐ جندي كلاسي جيد
- ☐ يعمل الأشياء بصورة صحيحة

القائد

- ☐ أصيل
- ☐ يبتكر
- ☐ يطور
- ☐ يركز على الناس
- ☐ يلهم بالثقة
- ☐ بعيد النظر وواسع الأفق
- ☐ يسأل: ماذا؟ ولماذا؟
- ☐ عينه/عينها على الأفق
- ☐ يتحدى الأمر الواقع
- ☐ رجل/امرأة بكل ما في الكلمة من معنى
- ☐ يفعل ما هو صحيح

القادة

ـ كان ينظر إليهم بوصفهم:

- محفزين
- يمنحون القوة
- مراقبين
- مراسلين
- مبدعين
- نشطاء

المديرون

- يخططون. ويضعون الميزانية
- ينظمون ويجندون العاملين
- يراقبون ويحلون المشكلات

يوطدون النظام

القادة

- يحددون الاتجاه
- يوائمون الناس والجماعات
- يحفزون ويلهمون
- يحدثون تغييراً

المصدر: مأخوذ من تيرنر (Turner, 1998)

obeikandl.com

الإطار 2.3: تحدي القيادة والإدارة

القيادة

الأسلوب

مثلاً

إحداث انطباع شخصي مشفوعاً بمثال

رؤية إستراتيجية

مثلاً

خلق رؤية مستقبلية وتقرير كيفية تلبية الأهداف بالتركيز على النتائج

بناء فريق

مثلاً

إلهام الناس بالعمل معاً وإعطاء خير ما عندهم

التأثير

مثلاً

استخدام المفاوضات والإقناع لتحقيق النتائج المرغوبة

بناء بيئي

مثلاً

إيجاد الظروف لتغذية الإبداع والابتكار، والمجازفة

الإدارة

تغيير

مثلاً

تقويم الدوافع، التواصل، التبصّر، والإنتاج

التعقيد

مثلاً

معالجة المعلومات والأفكار

شبكات

مثلاً

استخدام الآخرين لرفع النتائج، مشاركة أفضل الممارسات والتعلُّم

الغموض

مثلاً

معالجة المواقف بمعلومات محدودة

الإبداعية

مثلاً

الاعتماد على الخبرة والأفكار الجديدة لتحسين النتائج

obeikandl.com

لا يختلف الوضع في التعليم العالي حتى وإن رغبنا أن نعتقد بغير ذلك. فتقاليد الأكاديمية، كتقاليد المجموعات المهنية الأخرى، كانت تفصل بين القيادة وصناعة السياسة من جهة، وبين تطبيق السياسة والإدارة من جهة أخرى. هذا الفرق ظهر جلياً في أدوار الأكاديمية المنفصلة تقليدياً (التي شمل مجالها القيادة الأكاديمية وصياغة السياسة) وفي المديرين (الذين شمل مجالهم النصح في السياسة والمسؤولية في تنفيذ السياسة)، وما زال يعيش هذا الفرق موجوداً في مجموعة مصطلحات ما زالت تستخدم حتى اليوم للتفريق بين الاثنين. وهكذا، سواء كان الموقع رئاسة قسم الخدمات المتميز بالدعم المادي (مثل تسهيلات إقامة أو حالات وممتلكات) أو كان أكاديمياً أصلاً في طبيعته (كالتسجيل والمكتبة) أو كان قسماً أكاديمياً مباشراً؛ هؤلاء الذين يمثلون هذه المواقع الثلاثة كلهم يحشرون معاً (أحياناً بفضلهم هم أنفسهم (تحت رئاسة «الإدارة» المهيمنة على الجميع [ورنر (Warner) وبولفريمان (Palfreyman, 1996)]. ولم يمنح لقب «مدير» إلا حديثاً نسبياً في بعض المجالات (ولم يقبل دائماً على الفور)، والهيئة التمثيلية القومية ماتزال تحمل اسم «جمعية الإداريين الجامعيين» بدلاً من الصفة الأدق وهي: «جمعية مديري الجامعات». حتى إنه من غير المألوف أكثر تصنيف «عميد» أو «رئيس قسم» بوصفه «مديراً للهيئة الأكاديمية» أو ما يشبه ذلك. وحتى إن كان ذلك، فإن العالم خارج الأكاديمية ربما يدرك على الفور إن كانت مؤسسة التعليم العالي أكثر شفافية، وإن كانت وظائفها التي يقوم بها أصحاب هذا الموقع متجانسة مع تلك التي ينفذها في مكان آخر في القطاعين الخاص والعام قادة ومديرون، ولكن ما الذي يسفر عن قيادة فعالة وإدارة فعالة؟.

أن يكون قائداً فعالاً ومديراً فعالاً

اذهب إلى الناس

وعش بينهم

أبدأ بما لديهم

وابن على ما يعرفون

وعندما يتم العمل

وتنجز مهمة أفضل القيادة

سيقول الناس

«نحن أنجزنا ذلك

بأنفسنا»

صن تزو (Sun Tzu). فيلسوف صيني. نحو 500 ق.م.

[ينبغي أن يكون الجنرال] عبقرياً، مفعماً بالنشاط، حريصاً، قوياً قادراً على الاحتمال، حاضر البديهة... محباً وحازماً، مستقيماً بارعاً ماكراً، جاهزاً للمقامرة بكل شيء، راغباً في الحصول على كل شيء، كريماً وشرهاً طماعاً، واثقاً ومرتاباً.

زينوفون (Xenophone) مؤرخ يوناني 504 ق.م.

القيادة من الموضوعات النادرة - كالحرب والسلام المقترنين بها - التي فتنت وأسرت العلماء والعامة على حد سواء، منذ أن بدأ التاريخ يكتب ويسجل: عنصر جذب ظل قوياً اليوم كما كان من قبل. يعود الجدل حول هذا الموضوع إلى هومير (Homer) وأقرانه، في حين يمكن تتبع أول نتاج علمي إلى بلوتارك (Plutarch) والسير الذاتية التي كتبها عن العظماء في القرن الأول الميلادي.

على أي حال، بدأ أول بحث علمي مناسب حول القيادة، في الواقع، في مطلع القرن العشرين. ومنذ ذلك الحين نفذت آلاف من الدراسات البحثية الرسمية التي فرَّخت بدورها حشداً كاملاً من النظريات. ومع ذلك، ظل سر القيادة سليماً لم يمس، إذ لم تشرح أي من هذه النظريات ظاهرة القيادة شرحاً وافياً. بل كانت التقصيات التي ولدتها انعكاساً للطريقة التي تغير بموجبها تقويمنا للأدوار القيادية عبر الزمن، بقدر ما كانت فحصاً حيادياً للطبيعة الحقيقية الجوهرية للموضوع ذاته (انظر الجدول 1.3) [ساشكين (Sashkin, 1995)].

obeikandl.com

الجدول 1.3: عرض لنظريات القيادة في القرن العشرين

المدة	نظرية / مقاربة	الموضوع	أنصار/ مدافعون
حتى أواخر أربعينيات القرن العشرين	نظريات السمات	المقدرة القيادية متأصلة في الصفات الشخصية ومرتبطة بها	هنت (Hunt, 1992)
أواخر أربعينيات القرن العشرين وإلى أواخر ستينياته	نظريات سلوكية	القيادة مقترنة بالسلوك والأسلوب	أدير (Adair, 1983). بليك (Blake) وموتن (Mouton) (انظر بليك وماكنزي (Mc Canse) (1991). ليكيرت (Likert, 1967)؛ مينتزبيرغ (Mintz-berg, 1973)
أواخر ستينيات القرن العشرين وحتى الآن	نظريات الاحتمالات	تتأثر القيادة بالبيئة والوضع القائم	فيدلر (Fiedler, 1978)؛ هيرسي (Hersey) وبلانكارد (Blanchard, 1992). هاوس (House, 1988)؛ فروم (Vroom) ويتون (Yetton, 1973)
أواخر ستينيات القرن العشرين وحتى الآن	نظريات القوة والنفوذ	القيادة مقترنة باستخدام القوة	باس (Bass, 1985). بينيس (Ben-nes). ونانوس (Nanus, 1985)؛ بيرنز (Burns, 1978)؛ كوزيس (Kouz-es) وبوسنر (Posner 1985).
سبعينيات القرن العشرين وحتى الآن	النظريات الثقافية والرمزية	القيادة هي «إدارة المعنى»	ديل (Deal) وكندي (Kennedy, 1982)؛ سميث (Smith) وبترسون (Peterson, 1988).
ثمانينيات القرن العشرين وحتى الآن	نظريات المعرفية	القيادة سمة اجتماعية	كوهين (Cohen) ومارش (March, 1986)؛ هنت (Hunt, 1992).
تسعينيات القرن العشرين وحتى الآن	نظريات القيادة الجديدة	القيادة مرتبطة ببناء المؤسسة وبالتحويل	كاكابادسي (Kakabadse) وكاكابادسي، 1998؛ سينج (Singe, 1995)؛ وتيرنر (Turn-er, 1998).

المصدر: من ميديلهيرست (Middlehurst, 1993)، وكاكابادسي، وكاكابادسي، 1998

obeikandi.com

ومهما يكن الأمر، إن السعي لتحديد ما يجعل القائد فعّالاً – وإن سبب بقاء الموضوع مثيراً (خصوصاً في ضوء الحاجات الاجتماعية والمشتركة للألفية الجديدة) – هو أن هذا الموضوع ظل مراوغاً اليوم كما كان من قبل. ولا يعني هذا أن فهمنا للقيادة لم يتقدم. بل بالعكس، لقد أسفرت البحوث الهائلة حتى تاريخه عن منظومة من التبصرات المضيئة في الموضوع. ونعود أولاً إلى دراسة مبدئية لهذا العمل. ما الذي تستطيع الحكمة النظرية التي تلقيناها حتى الآن أن تقول لنا بشأن القيادة والإدارة عملياً؟.

مقاربة «الشخص العظيم»

افترض أوائل الباحثين الجادين في موضوع القيادة (في عشرينيات القرن العشرين)، كما اشرنا سابقاً، أن القادة الفعالين قد ولدوا قادة، ولم يُصنعوا، وبذلك ينطلقون لتحديد سماتهم المميّزة. هذه المقاربة المسماة مقاربة «الشخص العظيم» (كان الأفراد عادة ذكوراً، ولكن ليس الأمر حصرياً كذلك) هيمنت على التقصيات البحثية طوال العقدين اللاحقين وأسفرت عن ولادة ما أسماه النقاد فيما بعد بـ «أسطورة القائد البطولي». بناء على مفهوم البطل العسكري، تعزّزت هذه العقيدة بولع الجمهور بقراءة السير الذاتية – وتعزّزت أكثر في الأيام الأخيرة بممارسات صيادي القيادات المعاصرين، الذين يسعون إلى «وضع الشخص المناسب في المكان المناسب» الذين منحوا ثقة كبيرة، ربما دون وعي منهم، إلى لغز البحث عن «الشخص العظيم». لقد ولّدت هذه التقصيات أنواع الظواهر المصاحبة كلها: أعظم الرؤساء الأمريكيين كانوا عنيدين وكثيري الشكوى والنكد، ورئيس المكتب التنفيذي لمجلس المديرين البريطاني اليوم لا يعدو كونه «دلوعة أمه» وهكذا، [برودي (Brodie, 2001)، فرين (Frean, 2001)]. وأشاروا كذلك إلى أن القادة كانوا عموماً أكثر أناقة وذكاء، وأكثر وداً وتحفظاً، وأكثر إبداعاً حتى إنهم أطول من متوسط الطول. إن أياً من السمات أو سواها، على أي حال، كافية لأن تقترن بوضوح وقوة بالقيادة.

النظرية السلوكية

لذلك تغيرت بؤرة البحث القيادي. إذ قلّ اهتمام الباحثين في أواخر أربعينيات القرن العشرين بتحديد السمات الفردية للقيادة، وبمن «هم القادة»، وبالمهتمين أكثر بالسلوك

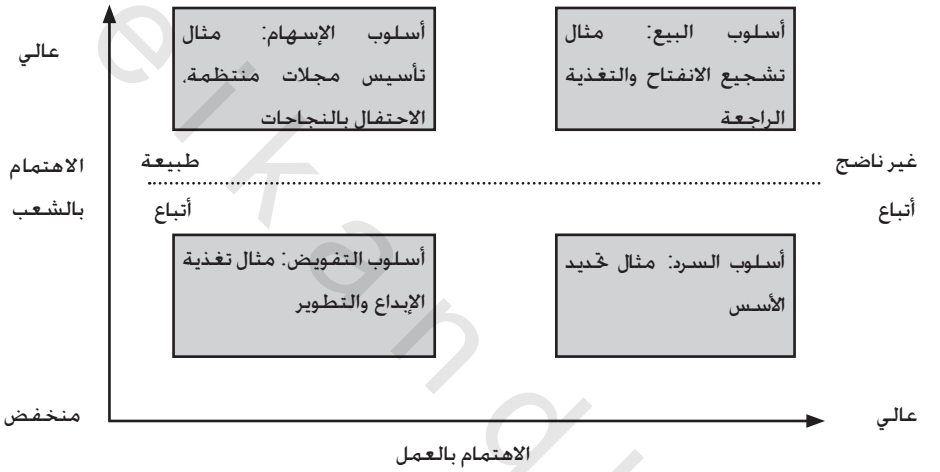
القيادي: ماذا يفعل القادة وكيف يفعلون ذلك، أعمالهم وتصرفاتهم وأسلوب أداء تلك الأعمال والتصرفات. حددت هذه التقصيات مظهرين جوهريين من القيادة الإدارية الفعالة: السلوك الموجه بالعمل (أهمية إعطاء القادة تعليمات وتوجيهات واضحة) والسلوك الموجه بالعلاقات (حاجة القادة إلى تقديم دعم وتشجيع شخصيين). بدا للوهلة الأولى أن لغز القيادة قد حُلّ أخيراً. إذ أصبح الجميع يعرفون كيف ينخرطون في هذين النمطين من السلوك القيادي، وفعلوا ذلك بفطنة كافية، ومن ثم لن يكون هناك نقص في القادة الناجحين. ومع ذلك ثبت عملياً أن منافع مثل هذا السلوك محدودة تماماً ولم تضمن الأداء البارز من قبل القادة أو من قبل التابعين.

القيادة الاحتمالية المتعلقة بالأوضاع

لذلك تحول التأكيد ضمن البحث ثانية، وظهر في ستينيات القرن العشرين منظور جديد يؤكد على أهمية العوامل الاحتمالية (أو «الاحتمالات والطوارئ»)، وعلى طبيعة العمل، ونمط البيئة الخارجية، ومقدرة التابعين، وما إلى ذلك. فإن لم تكن القيادة الفعالة من ينبغي أن يكونوا، ولا ما ينبغي أن يفعلوا، عندئذ تنشأ القيادات من التفاعل بين القادة والأتباع والأوضاع وتشمل القادة الذين يفعلون الشيء الصحيح في الوقت الصحيح. إن أكثر النظريات الاحتمالية هذه نفوذاً هي نموذج القيادة الاحتمالية المتعلقة بالأوضاع التي طورها هيرسي (Harsey) وبلانكارد (Blanchard, 1992)، التي تشكل أيضاً أساس أكثر مقاربات تحسين الإدارة شيوعاً في العالم اليوم التي منحت اسمها إلى هذه المقاربات.

يناقش هيرسي وبلانكارد، أساساً، أن أسلوب القائد سواء كان «إسهام»، أو «تفويضاً» أو «إقناعا وترويجاً» أو «كشفاً وإخباراً» يختلف باختلاف مقدرة التابع ورغبته في الاضطلاع بالعمل الموجود. ويعكس نموذجهم هذا الميل. أي أنه يوحد البعدين في سلوك القيادة اللذين حددناهما أعلاه، ويحتوي كذلك على بعد ثالث، متحول بيئي يدل على «نضج» التابعين أو «جاهزيتهم». يستطيع المديرون عندئذ استخدام النموذج ليس فقط لتقويم رغبة التابعين ومقدرتهم على القيام بالمهمة، بل ليحددوا أي مجموعة من العمل

وأي سلوك لعلاقة سيكون أكثر فعالية في وضع معين. والواقع أنه لدى التأكيد على أهمية المرونة في السلوك القيادي (مقابل البحوث الأولى عن أسلوب القيادة شاملة الأغراض) ولدى بيان احتمال تسهيل «نضج» التابعين، فإن هذا النموذج قد منح المديرين بصيرتهم العملية الواقعية الأولى في تعزيز فعّاليتهم كقادة. إنه نموذج فهم على الفور، ويجده المديرون ذا صلة ومفيداً اليوم كما وجده أسلافهم عندما تم إدراكه بصورة أصلية (انظر الشكل 1.3).



الشكل 1.3: القيادة الاحتمالية المتعلقة بالأوضاع

المصدر: من ميديلهيرست 1993 وبلانكارد 1992

القيادة التحويلية والتعاملية

لقد صدر مزيد من التبصر عن جهة غير محتملة، المؤرخ الأمريكي جيمس ماك غريغر بيرنز (James Mac Gregor Burns, 1978)، وهو مصدر مألوف، وكذلك فحصه للقادة الأخلاقيين والاجتماعيين والقوميين المتميّزين. كان أمثال هؤلاء القادة، كما يرى بيرنز، ناجحين لأنهم استطاعوا تجاوز المبادئ الهوبسية* المألوفة لدى القيادة التقليدية، أي تبادل

* Hobbism: نظام هوبس الفلسفي، وخصوصاً النظرية الهوبسية القائلة بضرورة السيادة المطلقة للحكومة لمنع أي أحد من شن حرب ضد الآخرين، والتي تقود إليها الأنانية الطبيعية. (المترجم: عن ويبستر)

المكافآت والمنافع ذات الاهتمام الذاتي لقاء الإذعان والولاء، والانخراط مع المؤيدين على صعيد «أعلى». فالتوجه إلى دوافعهم الغيرية (إلى مفهوماتهم للحرية والعدالة والمساواة وما أشبه ذلك) بدلاً من التوجه إلى دوافعهم الأنانية المتعلقة بالمال والمكانة والإطراء وما إلى ذلك، تكون دورة التعزيز المتبادل قد وضعت في مسارها الصحيح حيث يرفع القادة التابعون حوافز بعضهم البعض ويُعمّقون حسّهم بالهدف. وتكون تطلعاتهم وسلوكياتهم، في الواقع، قد تحولت جيداً متجاوزة توقعاتهم الأصلية. هذا المفهوم للقيادة - بوصفها تحولاً - لم يكن جديداً بالطبع. فالمناشدة العاطفية وقوة القيادة المبنية على الجاذبية الشخصية (أو ما هو أشبه بالهبة الإلهية)، مثلاً تعد فكرة المحتد القديم. هذا التوجه مناسباً بوجه خاص في لحظات الأزمات كتلك التي شهدناها بأنفسنا مؤخراً، كأحداث 11 سبتمبر، 2001 الوحشية.

زودنا نقد بيرنز، على أي حال، بأول خط فاصل واضح بين القياد بوصفها عملية أخلاقية - أو تحويلية - والقيادة التعاملية، أو القائمة على التبادل بطبيعتها. وهو تمييز يعكس، كما يقول البعض، الفرق الجوهري بين القيادة والإدارة (إذ كانتا برأي بيرنز الطرفان المتفاعلان لهذه السلسلة التعاملية - التحويلية). هناك وجهة نظر مخالفة يتبناها باس (Bass, 1995)، وكوتر (Kotter, 1990) اللذان يقولان إن الإستراتيجيات التعاملية، مثل المكافآت مقابل الأداء الجيد، لم تكن منسجمة مع القيادة التحويلية فحسب، بل هي نتيجة طبيعة لها، كما أسلفنا، إذا ما أريد للفعالية المؤسساتية أن تتحقق. إن الفرق الجوهري بين القيادة والإدارة يكمن، كما يرى هذان المعلقان، وهو أمر مهم، في الطريقة التي يُرى فيها هؤلاء الأفراد بعيون العاملين معهم. لأنه، في حين أنه يمكن تسيير العلاقة الإدارية بأسلوب بارد، يوجه بالعمل، وبصورة مرضية تماماً (أي بأسلوب تعاملي) لكلا الطرفين، فإن العلاقة القيادية لا يمكن أن تسيّر بهذا الأسلوب. فإذا كان للعلاقة أن تنجح، أي إذا ما وافق التابعون على أن يقادوا (أو يحوّلوا)، لا بد لها من احتواء العواطف. وهكذا لكي يصبح المديرون الفعالون قادة فعالين كذلك لا بد وأن يكون هناك دفء وإلهام وتحريك دم في علاقتهم بالعاملين معهم.

لهذا السبب، ما زال آخرون يستخدمون علم السمات الشخصية الذي تحدث عنه بيرنز بوصفه أساساً لتطوير مقاربات جديدة للقيادة عملياً: نماذج «لقيادة جديدة» أي «القائد الحالم كثير الرؤى»، وقائد «مؤسسة التعلُّم» و«القائد المحرر» والقائد الاستنسابي*» - الذي ساد التفكير المعاصر فيما يخص هذا الموضوع. تضرب جذور هذه المقاربات كلها بدرجات مختلفة في النظرية التحويلية، وبذلك فإن هذا الأدب مغمور بالحماس الأخلاقي، الشبيه بالديني. ومع ذلك، ما هي الرؤى الثاقبة العملية التي تقدمها لنا هذه المقاربات في موضوع القيادة الفعالة؟.

نماذج من القيادة الجديدة

القائد الحالم كثير الرؤى

تعد نظرية القيادة الرؤوية أكبر محاولة شاملة لتركيز أفكار بيرنز الأولية على المؤسسات، وذلك استناداً إلى أعمال وارين بينيس (1995)، جيمس كوزيس وباري بوسنر (1995) ومارشال ساشكين ودبليو. إي. روزنباخ (Rosenbach, 1993). يقول أنصار هذه النظرية إنه إذا ما أريد للقيادة أن تكون فعالة فلا بد لها من أن تبنى على ثلاثة مظاهر كبرى، وليس على مظهر واحد، من مظاهر القيادة التحويلية: السلوكيات، والمواصفات والأنشطة المؤسساتية البانية للثقافة. التضمين واضح: كي تكون قائداً فعالاً يجب أن تمتلك الصفات اللازمة المدرجة في الجدول 3.3. ومع ذلك فإن أنصار هذا النموذج بالرغم من أنه يبدو مثبطاً للوهلة الأولى، يصرون على أن هذه الصفات كلها كفايات يمكن أن نتعلم كيف نطورها. وأن هدف القائد الحالم كثير الرؤى المحقق لذاته يقع ضمن متناول أيدينا.

* الاستنسابي: هو الذي يترك له تقدير الأمور، التصرف وفق ما يراه مناسباً (المترجم: عن المورد)

obeikandl.com

الإطار 3.3 القائد الحالم كثير الرؤى

السلوكيات والخصائص الشخصية والأنشطة البانية للثقافة الشائعة عند القادة الفعالين كلهم.

السلوكيات

1. التركيز - تركيز واضح على القضايا الجوهرية والاهتمامات الأساسية، أي، على الأمور الصحيحة.
2. التواصل - جعل الجميع يفهمون هذا التركيز عبر ممارسات اتصالية مؤسساتية.
3. التناسق - التصرف تصرفاً متناسقاً - طيلة الوقت - كي تكتسب الثقة.
4. الاحترام - إظهار احترامهم لأعضاء المؤسسة عبر تصرفاتهم وأعمالهم.
5. التقوية - خلق فرصة تقوية تشمل أعضاء المؤسسة في جعل ما هو صحيح من أولوياتهم.

الخصائص الشخصية

1. الثقة بالذات - إيمان متجذر بمقدرة المرء على أن يكون مختلفاً إيجابياً
2. الارتياح إلى التقوية - إيمان متجذر في مقدرة الآخرين على أن يكونوا مختلفين إيجابياً.
3. مدى رؤية بعيد المدى (نحو عشر سنوات)

بناء الثقافة

ميل إلى بناء ثقافة قوية بفضل غرس افتراضات، وقيم، ومعتقدات تدعم الوظائف المؤسساتية الجوهرية الأربع: إدارة التغيّر، وتحقيق الأهداف، وتنسيق العمل الجماعي، وصيانة ثقافة مؤسساتية نابضة بالحياة

قائد «مؤسسة التعلُّم»

يختلف دور القيادة وطبيعتها وتوقعاتها، كما يتوقع المرء، في بيئة مؤسسة التعلُّم. لدى إشاعة «مؤسسة التعلُّم» في تسعينيات القرن العشرين من قبل بيتر سينج (1990b) من بين آخرين، ضربت هذه المؤسسة جذورها في الاعتقاد الواسع الانتشار بأن «معدل تعلُّم المؤسسات يظل مصدراً للخبرات التنافسية في المستقبل»، وأنه في بيئة التغيير السريع فإن المؤسسات التي تتوقع الازدهار هي فقط القادرة على المرونة والتكيف والإنتاجية. وبذلك سعت مشروعات وشركات عديدة إلى توطيد نفسها «بوصفها مؤسسات تعلُّم حيث يوسع الناس باستمرار مقدرتهم على إيجاد النتائج التي يرغبونها، وحيث تُغذى نماذج تفكير جديدة موسعة، وحيث يطلق الإلهام الجماعي، وحيث يتعلم الناس باستمرار ليروا الكل معاً».

تعد تضمينات القيادة في مثل هذه البيئات عميقة تماماً. ففي المثال الأول يقول سينج (1990a): تحتاج المؤسسات الراغبة في أن تكون مؤسسات تعلُّم إلى التخلي عن

obeikandl.com

مفهـوم القيادة التقليدي («ذلك المبني على افتراض ضـعف النـاس، وافتقارهم للرؤية الشخصـية، وعجزهم عن السـيطرة على قوى التغيير، وهي عيوب لا يصـلحها إلا حفنة مـن القادة العظام»)، وإلى اعتنـاق وجهة نظر جديدة تركز علـى «أعمال ومهمات أكثر أهمية وبراعة». تتركز القيادة في نموذج سـينج على ثلاثة أدوار حاسـمة – دور المصمم، ودور المدرس، ودور المشـرف (أو الخادم). ليسـت هذه الوظائف جديـدة بحد ذاتها أي أن لكل منها سـابقة في الطرق التي أسـهم بموجبها قادة في بناء مؤسسـات في الماضـي، ولكنها تأخذ معنى جديداً في بيئة مؤسسة التعلُّم لأنها تتطلب مهارات جديدة – «بناء رؤية مشتركة»، «نماذج عقلية اختبارية وسطحية» وتطور «تفكير نُظُم» (انظر الإطار 4.3).

الإطار 4.3: عمل القادة الجديد: بناء مؤسسات تعلُّم

مؤسسات التعلُّم

تقوم على خمسة علوم (أو تكنولوجيات مكوّنة للتعلُّم)

كل علم يعد سلسلة من المبادئ والممارسات المرشدة لإتقان ما يلي:

1. السيطرة الشخصية
2 - نماذج عقلية
3 - بناء رؤية مشتركة
4 - تعلُّم جماعي
5 - تفكير نظم: حجر الزاوية المفهوماتي الذي يدمج العناصر الأربعة الأولى.

أدوار جديدة للقائد

القائد كمصمم - ومعلم - ومشرف (خادم)

مهارات قيادية جديدة

بناء رؤية مشتركة

1. تشجيع الرؤية الشخصية
2 - التواصل وطلب الدعم
3 - الرؤية كعملية مستمرة
4 - دمج الرؤية العرضية الخارجية والجوهرية

نماذج عقلية اختباريه وسطحية

1. رؤية قفزات من التجريد
2 - موازنة التقصي والدفاع
3 - التمييز بين النظرية المدعومة والنظرية المستخدمة
4 - إعادة تنظيم وتخفيف الروتين الدفاعي.

obeikandi.com

تفكير النظم
1. رؤية العلاقات المتداخلة، وليس الأمور الجارية ولا لقطات منها
2 - تجاوز اللوم
3 - التفريق بين تعقيدات التفاصيل والتعقيدات الدينامية
4 - التركيز على حقول عالية المستوى
5 - تلافي الحلول العرضية التشخيصية.

المصدر: من سينج (Senge, 1990a)

القيادة أيضاً ظاهرة توزيعية في نموذج سنج. أي، إذا ما رغبت المؤسسات حقاً في «إطلاق التزام الناس وقدراتهم ليتعلموا على الصعد كافة»، فإن على القيادة أن تتطور عبر المؤسسة عبر شبكة من القادة التنفيذيين، وقادة الخطوط المحلية، وشبكات العمل الداخلية. عندئذ فقط، وعندما تُلَبَّى معايير القيادة هذه، سوف تحصل هذه المشروعات على فرصة إقامة «مؤسسة التعلُّم»، كما يقول سنج، وتغدو سيدة التعليم «المنتج» وليس مجرد التعليم «التكيُّفي» أو التعليم «البقائي» (من أجل أن يبقى موجوداً)، سينج، b1990.

القائد المحرر

لقد نشأ مفهوم القائد بوصفه محرراً، كما نشأ مفهوم قائد «مؤسسة التعلّم»، كرد فعل على التغيرات الكاسحة في البيئة الخارجية (في الأنماط العاملة، والحصول على المعلومات، وطبيعة التنافس، والاقتصاد العالمي، وما إلى ذلك) التي أثرت على المؤسسات كلها منذ تسعينيات القرن العشرين. في هذا المثال، على أي حال، لقد فُهم مصدر الميزة التنافسية على أنه ليس معدل تعلُّم المؤسسة بقدر ما هو الدرجة التي وصلت إليها المؤسسة في إطلاق الطاقات الإبداعية الكافية لجميع المستخدمين فيها. أو بعبارة أخرى، إن الميزة التنافسية تقدر بالمدى الذي وصلت إليها عملية توطيد «مؤسسة التعلُّم» التي تخلق مناخاً من الثقة، والتقوية، والاستقرار عن طريق فعل السلطة والمسؤولية واستخدام الطاقة الكامنة ضمن جدرانها» (انظر الإطار 5.3) (تيرنر، 1998).

في هـذه البيئة، ليسـت القيـادة، كما جاء في نموذج سـينج، محصـورة في القمة. إن «مؤسسـة التعلّم» برفضـها للموقع، والوضـع والبنية الهرمية، والتزامها «بالديمقراطية في العمل» قد ذهبت بتصـور سـينج للقيـادة المنقولة مرحلة أبعد، بفضـل رعاية القيادة المحـررة وتعزيزهـا على المسـتويات كلهـا. إن مثل هذه القيـادة كما يوحي اسـمها وكما تحددها الصـورة السـلوكية المثالية قد صـيغت بناء على الافتراض القائل إن الممارسـة الفعالـة هي ما تتعلق بما يفعلـه القادة، وبالطريقة التي ينفـذون أفعالهم بموجبها، التي تعكس، بدورها، ما يعتقدونه – الاعتقاد الذاتي، الإيمان بالآخرين، والإيمان بما يؤمن به الآخرون، والإيمان بالإنصـاف (انظر الإطـار 6.3). عندئذ، ينبذ القادة المحرّرون طرق العمل المتعلقة بالأسـلوب القديم القائم على طرق «احكم – وأضبط». إنها تخلق أوضاعاً تحدث فيها تحسـينات، وتبين، سـلوكها الخاص بها، كيف يمكن تحرير الناس ليضاعفوا مهاراتهم إلى الحد الأقصى، وتدرك الحاجة للتغيير المستمر، وتحث الجميع على مواجهة التحديات التي تولدها، وأخيراً، يتصـرف القادة المحررون بوصـفهم موجهين، ومعلمين، ومناصرين، ومشجعين لمن هم أقرب إلى العمل كي يتخذوا قراراتهم.

إن مؤيدي النموذج ينظرون إليه، بعد أن استبعده البعض بوصفه يوطوبيا خيالية، علـى أنه «برنامـج عمل إداري للألفيـة الجديدة، برنامج يمكن تفصـيله بحيث يلبي حاجات المؤسسـات كلها. وبافتراض وجود عدد كبير من المؤسسـات التي تبنت هذا النموذج بنجاح، فإننا، بذلك، نجد سبباً كافياً للاعتقاد بأنهم على حق.

الإطار 5.3: خصائص المؤسسة التحريرية

سمة	غاية
• بنية مؤسساتية مسطحة	• إيقاف الوظائفية، والبيروقراطية، وعبادة الوضع
• مقلوب الهرم	• يدعم القادة والمديرون المستخدمين الذين يتعاملون مباشرة مع الزبائن: «القيادة من الخلف»
• ديمقراطية مؤسساتية	• تقدير إسهام الجميع بالتساوي وتشجيع تقديرهم الذاتي: زملاء وليسوا تابعين
• مناخ تحريري	• تشجيع التطوير والتنمية الصحيتين
• تقوية أصيلة	• نقل السلطة والمسؤولية والموارد إلى أقرب من هم إلى كل مجموعة عمل، نقلاً لا لبس فيه
• ثقافة «لا لوم فيها»	• استخدام الأخطاء كفرص تعلُّم وليس لإنزال العقوبة
• فرق تدير نفسها بنفسها	• مجموعات عمل مستقلة مخوّلون بالسلطة ويتحملون مسؤولية تحقيق أهدافهم المتفق عليها
• ثقة متبادلة	• الصخرة التي بنيت عليها علاقات العمل الفعالة كلها
• ملكية	• أنشئت بفضل معلومات مشتركة، تقديم إجراءات المستخدم الودية والاحتفال بالنجاحات
• رؤية	• رؤية إلهامية للمستقبل، إيصالها للجميع، وتكون كمصباح نور أمامي ينير الطريق أمامهم
• قيم	• المبادئ، المعتقدات والمعايير التي تؤمن بها المؤسسة
• تواصل	• الانفتاح، الشمولية بدون برامج خفية، التوضيح بدل التعتيم، والطبيعة بدل التصنع
• تطوير/تنمية	• جزء لا يتجزأ من العمل، والإدارة والقيادة: التعليم والتشجيع على التعلُّم يعدان طبيعة ثانية
• ابتكار/إبداع	• تشجيع المجازفة المعقولة وإلغاء الخوف
• موقف	• ينظر إلى التغييرات المقترحة بوصفها تحديات ينبغي مواجهتها وإدارتها بدلاً من معارضتها

المصدر: مأخوذ من تيرنر، 1998

obeikandl.com

الإطار 6.3: صورة القائد المحرر

يحرر	• لا يلوم الناس على أخطائهم
	• يشجع القريبين من العمل على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم
	• يصغي إلى هيئتهم العاملة
	• يشجع التواصل المفتوح والكامل
	• يشغل أنظمة مبنية على الثقة، بدلاً من كونها مبنية على الشك
	• تشجيع العاملين على تطوير أفكار جديدة
يشجع ويدعم	• يقبل مسؤولية أعمال هيئتهم العاملة
	• يطري حيث يستحق الإطراء
	• يعترف بتوتر الآخرين ويعمل على تخفيف توترهم
	• دعم الهيئة العاملة عندما تحتاج إلى دعم
	• يلتقي بانتظام مع الأفراد ليوضح لهم التوجه
	• يجعل الناس يشعرون بأهميتهم ويبين أنه يثق ويؤمن بهم
يحقق الغاية	• يحقق نتائج
	• يوافق على الأهداف الملحة مع الأفراد أو الفرق
	• التشاور مع المتأثرين قبل اتخاذ القرار
	• راغب في اتخاذ قرارات غير مألوفة ليدفع بالأمور إلى الأمام
	• يسعى لبيان تحديات المستقبل/ وفرصه
	• يقدم بانتظام صورة إلهامية موجبة للمستقبل
	• يسعى باستمرار لتحسين طرق تنفيذ الأعمال
يطوّر الناس والفرق وينميهم	• يشجع الآخرين على التعلُّم
	• يشجع الناس على العمل معاً كفريق
	• يلتقي بانتظام بالفريق ككل لمراجعة التقدم
	• يستغرق زمناً لتطوير هيئتهم العاملة وإرشادهم.
	• يتعامل بفعالية مع الخروقات بمقاييس السلوك
	• يعامل أخطاء الآخرين بوصفها فرصاً للتعلُّم
مثال للآخرين	• يشجع بنشاط التغذية الراجعة لأدائهم
	• يظهر حماساً
	• يعمل على تعلّمهم
	• يمارس ما يعظون به
	• يقبل الأخطاء بانفتاح
	• يضع مثالاً طيباً للآخرين بفضل سلوكهم الخاص بهم

obeikandl.com

علاقات مبنية على الثقة	• لا يضع مصلحته الذاتية قبل مصالح هيئتهم العاملة • يفي بوعوده ويفعل ما يقولون إنهم سيفعلونه • يكون على تماس مع مشاعر الناس وحساساً تجاهها • هادئ عندما يتعرض لأزمة أو ضغط • أمين وصادق • لا يأخذ استحقاقاً شخصياً عن عمل الآخرين • يكون دائماً منصفاً

المصدر: تيرنر، 1998

القائد الاستنسابي*

إن مفهومات «المؤسسة التحريرية» و«مؤسسة التعلُّم» تشترك في الإيمان بمقدرة الأفراد على نقل المنظورات وجعل أنفسهم ومؤسساتهم أكثر فاعلية. وينطبق الأمر تماماً على مفهوم «القائد الاستنسابي». وعلى الرغم من التركيز في هذه الحالة لا يكون على مقاربة القيادة القائلة «حجم واحد يلائم الجميع» المميّزة للخطتين الكبيرتين المذكورتين أعلاه، بل يكون التركيز على مدى توجه القادة الأفراد بحد ذاتهم واستخدامهم لهذا التوجه.

بالإشارة إلى مقولة سقراط «ما من أحد يبقى ضمن علبة» ما لم يحصروا أنفسهم بمنظوراتهم الخاصة بهم، فإن المفهوم الاستنسابي يعترف بأن – القادة الأفراد يستطيعون، بل يجب، أن يعتمدوا على مدى واسع من المقاربات المفتوحة أمامهم في إنجاز أدوارهم، في حين أن مدى حرية التصرف محدود أكثر في المستويات الأدنى من المؤسسة حيث تكون الأدوار موصوفة بدقة أكبر. ويكمن مفتاح القيادة الفعالة، في الواقع، في «المرونة ومقدرة القادة على الانتفاع من أكثر المقاربات ملاءمة وفق البيئة التي يعملون فيها». وبعبارة أخرى، يعترف المفهوم الاستنسابي بأنه ليس المؤسسات وحدها تتطلب أنماطاً مختلفة من القيادة، بل، بما أن مؤسسات اليوم تتميز بالتنوع، بصورة ثابتة، وبالخلاف والاختلاف، فإن القادة كذلك بحاجة لأن يكونوا قادرين على التوفيق بين المتناقضات ضمن المؤسسة الواحدة. فضلاً عن أنه طالما لا يستطيع فرد، مهما كان موهوباً، تلبية المتطلبات المختلفة

* هو القائد الذي يتصرف كما يرى أنه مناسب (المترجم).

obeikandl.com

للبيئات المختلفة، فإن هذا النموذج أيضاً يؤكد على الحاجة إلى قيادة مبنية على العمل الجماعي وحوله [كاكابادس (Kakabadse, 1998)، كاكابادسي، 2001].

هذه التوكيدات على التنبؤ الفردي والجماعي للقيادة تشكل، كما يرى أنصار هذا المفهوم، أفضل وسيلة للمؤسسات الساعية للسيطرة على مضاعفات «الاقتصاد الجديد» الداخلية والخارجية. وبالتضمين، فإن أولئك القادة الأفراد الذين يختارون ألا يمارسوا أدوارهم الاستنسابية، فإنهم سيعانون النتائج، مثلهم كمثل مؤسساتهم.

المبادئ المرشدة لدى القيادة والإدارة

يتابع الفهم التعريفي للقيادة مراوغته للمحللين، كما رأينا. والواقع أن بعض المحللين يرون أن الموضوع سيظل ظاهرة غير موضحة إلى الأبد. ومع ذلك فإن هذه النماذج الأربعة من «القيادة الجديدة» بالإضافة إلى ما تلقيناه من حكمة حتى الآن، تزودنا بسلسلة من المؤشرات على طبيعة القيادة وممارستها عملياً - إنها مجموعة من الاقتراحات المرشدة، إن شئت، يمكن أن تساعدنا في سعينا لنكون قادة ومديرين فعّالين عملياً. ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. ليست القيادة والإدارة حصريتين تبادلياً: فليس هناك سبب يمنع أن يكون المدير الفعال قائداً فعالاً والعكس بالعكس. أما توقع مكان العمل، وخصوصاً على صعيد القسم (الدائرة) هو أن الذين يحتلون مواقع فيه سيكونون حاذقين بارعين بوصفهم قادةً ومديرين على حد سواء. ويتقرر أن يصبح المدير الفعال قائداً فعالاً، بموجب التحليل الأخير، على ضوء الطريقة التي يفهمه بموجبها العاملون معه (التابعون). إن من يقرر أنك قائد هو زملاؤك.

2. ليست القيادة محصورة، أو متمثلة، في شخصية عظيمة واحدة. ولا هي مقصورة على مواقع رسمية أو تنتمي إليها في البنية الهرمية في المؤسسة. بل، هي ظاهرة توزيعية. فمهارات القيادة، وممارسة القيادة يمكن أن توجد في المستويات كلها في

أي مؤسسة. إنها تعتمد، بحكم طبيعتها، على أولئك الذين يرغبون في أن يكونوا فعالين حقاً لتغذية هذه الصفات ورعايتها ضمن أقسامهم (دوائرهم). القادة الفعّالون ينمون الناس، والقادة السيئون يقزمونهم.

3. لم يعد الشاب النموذجي الدينامي البارع ممثلاً للقيادة الفعالة أكثر من مفهوم قيادة قبطان السفينة التقليدي. فالتصوران، كلاهما، لا أساس لهما وقد أصبحا قديمين. القيادة هي التعامل مع التجمعات ومع السلوك المجموعاتي - تشكيل الفرق العليا وتشغيلها، وفرق الأقسام (الدوائر)، وما إلى ذلك - إضافة إلى التعامل مع الأفراد والسلوك الفردي.

4. القادة، عموماً، يصنعون ولا يولدون. إنهم متعلمون، وبذلك يمكن مساعدتهم على تطوير أنفسهم وتنميتها، خصوصاً، لإتقان الكفاية الأساسية المقترنة بالقيادة التحويلية، وكل ذلك يمكن تعلمه، أعني:

1- مهارات الرؤية بما في ذلك التفكير الإبداعي،

2- تقويم نقدي ومهارات كشف المشكلات،

3- مهارات التواصل والمهارات اللغوية،

4- مهارات إدارة التوقعات،

5- مهارات التقوية،

6- الثقة بالمقدرة على تحدي طرق العمل التقليدية.

5. ليس إتقان الكفاية وتطوير الثقة بالنفس، على أي حال، كافية بحد ذاتها لضمان قيادة فعالة، ما لم يُحفز الأفراد للاندفاع نحو تلك الغاية: أي، استخدام القوة والنفوذ (علناً) لمنفعة المؤسسة وأعضائها، بدلاً من مجرد تلبية رغباتهم الشخصية للسلطة والوضع والانجاز (بصورة شخصية سرية).

obeikandl.com

6. إن صفات القائد الفعّال الجوهرية تظل هي ذاتها مهما اختلفت البيئة (حاجات المؤسسة الخاصة) ومقاربة القيادة المتبعة هما المتحولان الأساسيان. ولذلك يسعى القادة الفعالون للاستفادة من دورهم الاستنسابي إلى أقصى حد. وبتحقيق ذلك، يدركون:

1- أن ما ينفع في بيئة ربما لا ينفع في بيئة أخرى (وبالمثل، ما يجعلك ناجحاً في عمل ما ربما لا يكون بالضرورة كذلك في عمل آخر)،

2- الحاجة إلى تطوير عقلية مرنة واسعة الأفق كافية للتعامل مع بيئات عديدة مختلفة،

3- أهمية استخدام هذه العقلية (المنطقية) مع إحساس متطور بالذكاء العاطفي: التعامل مع المادة «القاسية» والمادة «اللينة» معاً بالدرجة ذاتها من البصيرة والنضج. (كثيراً ما كان القادة في الماضي يميلون إلى جهة دون أخرى. إذ لا تجدي البصيرة الإستراتيجية القصوى إذا ما اقترنت بحساسية (عاطفية) - محدودة. وبالمثل، يمكن أن يقودك النضج العاطفي بعيداً ويحرفك عن سواء السبيل إذا كنت تفتقر للبصيرة المؤسساتية الإستراتيجية. فكل منهما لا بد أن يكمل الآخر إذا ما أريد للقيادة أن تكون فعّالة).

7. القيادة الفعالة عملية دينامية، وفي أحسن الأحوال، تحويلية. إنها، كما قال الصناعي جون هارفي - جونز (John Harvey - Jones)، «رفع رؤية الناس إلى مستوى أعلى، ورفع الإنجاز إلى ماوراء ما هو متوقع والحصول على نتائج خارقة من أناس عاديين»، وتحويل المرء، في مسار العملية، بوصفه قائداً عبر انعكاسات مستمرة، والتطوير الذاتي، والتغيير الشخصي (تيرنر، 1998).

8. وأخيراً، يقبل القادة الفعالون والإلهاميون أن يحكم عليهم بموجب النتائج أو على أساس ثمار ما ينتجون، وليس على أساس الكفايات التي يملكونها فقط.

obeikandl.com

القيادة والإدارة في التعليم العالي

كي تشرح الكلمات السخيفة في الأغنية، عليك أن تفعل ذلك بطريقتك الخاصة
جون مونكس (John Monks)، أمين السر العام لـ TUC

يستتبع تطبيق هذه المبادئ أنه إذا ما أراد الأفراد أن يكونوا قادة فعالين فعليهم، في المقام الأول، أن يفهموا أنفسهم والبيئة الخاصة التي يعملون فيها. وينطبق هذا على القادة والإداريين المستقبليين في التعليم العالي، كما ينطبق على الطامحين في بيئات أخرى.

وبذلك، يبدأ فحصنا للقيادة في التعليم العالي مع أولئك الذين يشغلون أدواراً كهذه أو يطمحون إلى إشغالها: أي، أنت وبيئتك الخاصة في التعليم العالي.

إن الأسئلة المطروحة في الإطارين 7.3 و 8.3 قد صممت لتساعدك على «الدخول إلى نفسك» لتسبر طرق عملك، وتزيد من وعيك الذاتي، وتتأمل في كينونتك. وغاية هذه الأسئلة تزويدك بتقويم ذاتي أولي، و«تدقيق سلامة» ما تفعله في دورك، لحظة الفعل.

هناك أكثر من طريقة رسمية ونظامية لتسيير التقويم الذاتي الذي ينبغي أن تدرسه أنت أيضاً. والواقع أنه توجد نقاط من مثل هذه الأدوات في السوق فعلياً. ويتضمن أكثرها شيوعاً وانتشاراً ما يأتي:

obeikandl.com

الإطار 7.3: أحاديث مع نفسك

خذ كل سؤال على حدة، وخذ وقتاً للتفكير فيه، ثم اكتب الإجابة على ورقة. وأبحث دقة حكمك وتقويمك مع شخص تُثمن رأيه وتثق فيه.

- **ما هو متوقع مني في دوري؟**
- **كيف أعمل في دوري؟**
- **كيف أعرف؟**

[هذه أسئلة أساسية يجب أن يستطيع كل مستخدم في أي مؤسسة الإجابة عليها - بمن فيهم الذين يعملون عندك. وإن وجدت صعوبة في الإجابة عليها إجابة تامة، عليك باستشارة الشخص الذي ترفع إليه تقاريرك مباشرة

ما الذي أمثله، ما هي قيمي، هل تتلاءم مع قيم مؤسسة التعليم العالي التي أنتمي إليها؟

- ما هو مستوى الملاءمة وأين؟

هل لدي المستوى الصحيح من عدم الرضا عن الأمر الواقع وعن الطريقة التي تجري بموجبها الأمور؟

- هل أتحدى الطريقة التي تجري بموجبها الأمور؟
- هل أشجع آخرين على أن يفعلوا كذلك، أيضاً؟

ما هي مناطق ارتياحي، وإن كان لي الخيار، هل أخرج منها ؟

هل هدفي كبير وأقصّر دونه، أم صغير وأحققه؟

- كيف أضع الأهداف، وهل هي الأهداف الصحيحة؟
- هل أذهب إلى أبعد من نفسي؟
- ما مدى دفعي للحدود؟
- هل تقوم عقليتي على «من الخير أن تكون سالماً من أن تأسف»، أو «لا تجازف ولا تكسب»؟
- هل أهدف إلى أعلى ما هو ممكن، أم إلى أدنى ما هو مستحيل؟

كم أنا منخرط في النشاط وكم أنا منغمس في العمل؟

- هل أكون مخطئاً، إن شغلت بإحداث الأمور؟
- كم مما أفعل هو على تماس مع إنجاز الأمور فعلياً؟
- هل أقوم بالأعمال لأني مهتم بها، أم لأنه لا بد من القيام بها؟

ما الذي يحفزني على العمل؟

كم أقضي من اليوم أفكر في الماضي - في الحاضر - في المستقبل؟

- هل ينبغي أن أشعر بأني على حق بشأن الماضي قبل التصرف الآن لصنع المستقبل؟.
- هل أعيش خارج خيالي أو ذاكرتي؟

obeikandl.com

هل أعرف كيف أكبس على زر التوقف؟

- هل أعلق افتراضاتي ومفهوماتي المسبقة؟
- هل أعرف ما الذي ينهيني، وكيف أمنع حدوث ذلك؟
- كيف أضيف قيمة/أو أدمر قيمة؟
- أي ذهنية تدفعني؟
- هل ذهني مفتوح على الاحتمالات الجديدة؟
- هل لي صوت داخلي إيجابي؟
- هل أعرف متى ينبغي ألا أقاطع الآخرين وأصغي إلى أفكارهم؟
- هل أسمع ما يقوله الناس بالضبط؟

كيف اشعر بالانتعاش، كيف أعلن أني راض، كيف أقفل الأنشوطة؟

- هل أنا راضٍ في نهاية كل يوم قمت فيه بكل ما أستطيع فعله... وأرسم خطاً تحته؟
- أشعر بالانتعاش عندما أغير بيتي، أغير وظيفتي، أغير مكتبي، أنجز ذلك المشروع، الخ... كيف أشعر بذلك في نهاية كل يوم؟

كيف أعيد تحديد القضايا والإشكالات التي تواجهني؟

كيف أشعر كل مساء وأنا أعبر الباب إلى البيت؟

- كم أستغرق من الوقت حتى أسترخي؟
- كيف أعيد شحن بطارياتي؟
- إن سألني سائل، كيف كان يومك ؟ فماذا أجيب عادة؟

بم أضع طاقتي؟

كيف أرقص على سجادة متنقلة؟

- هل أتابع السير إلى الأمام مع تغيرات السجادة أو أشعر أن أحداً يسحبها من تحت قدمي؟
- هل أبذل جهداً لتغيير خطوة أم لتغيير متزايد أكثر؟

أين سأكون في غضون خمس سنين؟

ما الذي أريد إنجازه في ما تبقى لي من الحياة؟

- **انظر الآن في المرآة، بدقة...**
- **أي صورة وأي مثال أقدمه للآخرين يوماً بيوم بشأن نوعية الحياة التي أعيشها؟**
- **هل هي صحيحة أم ينبغي تغييرها؟**

obeikandl.com

الإطار 8.3: أعلى عشر موقفات ومعوقات للقيادة الفعالة

أدرس «الموقفات والمعوقات» الآتية التي تم تحديدها بوصفها أكثر عقبات في وجه القيادة الفعالة. إلى أي مدى تنطبق هذه العوامل عليك. إن كان هناك ما ينطبق منها. هل تقترح التغلب عليها؟

- الفشل في تشكيل فريق: العيوب الأكثر شيوعاً: الفشل في الثقة في العاملين. أو الفشل في أن تشكرهم وتشجعهم.
- الغطرسة: تقويم حول المناسبة عند بعض المستويات. وإلا فارتداد.
- الافتقار إلى رباطة الجأش: الفشل في التعامل مع الضغط أو الإجهاد جيداً. الميل لأن تكون ساخراً. معادياً أو جلفاً عندما تسوء الأمور وتشتد.
- الافتقار إلى الأخلاق: الفشل في الاعتراف بأين تقع حدود السلوك الملائم. فقدان الثقة في الآخرين ممن يعملون في المؤسسة.
- خيانة الثقة: قول كلام مختلف لأناس مختلفين. عدم الوفاء بالوعود.
- إدارة ضعيفة: أن تكون سيئاً في التفاصيل
- لا تفكير إستراتيجي: عكس الخطيئة السابقة. الميل إلى التركيز حصرياً على التكتيكات والتفاصيل.
- فرط الإدارة: تفقد الأتباع طيلة الوقت ومطالبتهم بتقديم معلومات باستمرار حول سير الأمور
- الفشل في تشكيل شبكة عمل: الفشل في الحفاظ على الروابط الخارجية أو في مواكبة ما يفعله الآخرون
- اللا مرونة: الفشل في التكيف: توقع يزداد مع الحصول على مراتب أعلى. ولكنه يمكن أن يكون أكثر صعوبة مع التقدم في السن

المصدر: مأخوذ من مقرر التدريب المجتمع الصناعي. 1996

1. استبيان سلوك القائد الرؤيوي (ساشكين، 1995): مسح يمكنّك من مقارنة مفهومك لمقاربة القيادة مع مفهومات من يعملون لك (تابعيك) جنباً إلى جنب مع أقرانك ومع من ترفع إليهم تقاريرك مباشرة (مديروك): أي إنه يعطي 360 درجة من التغذية الراجعة البيئية على سلوكك القيادي، وخصائصك القيادية، وتأثيرك على المؤسسة بوصفك قائداً لها.

2. مؤشر (الشخصية) من نمط مايزر – بريغز (Myers-Briggs) (مايرز ومايرز، 1997): أداة تمكنك من تقويم الطرق الراسخة – منبسطة أو انطوائية، حسية أم حدسية، شخصية مفكرة أم استطلاعية، خبيرة في التقويم أم تدرك الأمور

obeikandl.com

بالحواس – في أي منها تود أن تعمل. ومن ثم مؤشر على كيف يمكن أن تتصرف عملياً في حل المشكلات، وفي رد الفعل على التغيير، وفي التواصل، وما إلى ذلك.

3. أداة توماس كيلمان (Thomas-Kilmann) لنموذج النزاع (كيلمان، وكيلمان، 1974): آلية تمكّنك من تقويم الأساليب التي تعلمتها لتطوير (التنافس، الاستيعاب، التجنب، التعاون، والتشويه) لدى معالجة نزاع في مكان العمل.

إن الأدوات الثلاث هذه، فضلاً عن أنها نافعة بحد ذاتها، فهي واضحة المعالم بوجه خاص، مع افتراض النظرات المتبصرة الناقدة التي تلقيها على المظاهر المختلفة للسلوك عند استخدامها مترابطة فيما بينها. وقد غدا ذلك ممارسة شائعة في القطاع الخاص وأجزاء من قطاع الخدمات المدنية والقطاع العام أيضاً. ويمكن أن تكون أضواء تستنير بها فرق ويستنير بها أفراد، وربما ترغب أنت أيضا في التفكير في استخدامها مع فريقك أو مع فريق من أقرانك، ولنقل مع فريق الإدارة العليا.

ومهما يكن الأمر، فإن «تحذير السلامة» ضروري وفي محله. إذ يمكن أن تولد هذه الأدوات تغذية راجعة ونتائج ربما يجدها بعض الناس، حتى أنت نفسك، مؤذية أو عدوانية. والمفتاح، بالطبع، ليس اتخاذ موقف معاد منها أو التفكير لفاعليتها وصلاحيتها، بل هو التعامل معها بسماحة وبصورة ملائمة. ومع ذلك ليس الناس كلهم قادرين بما فيه الكفاية على التعامل معها بهذه الطريقة السمحة، لذلك عليك أن تسعى إلى دعم وعون إدارتك ومستشار تطوير العاملين، أو تطلب عون مستشار إداري مشهور، قبل أن تضطلع بهذه المبادرة. يجب ألا تُردع، على أي حال، لأن ما تدل عليه الحكمة التي تلقيتها حتى الآن هو أن منافع هذا النشاط، جماعياً وفردياً، قد تجاوزت كثيراً أي عائق معين.

إن موضوع التقويم الذاتي وما يتضمنه بشأن تعلُّمنا وتطورنا نحن وغيرنا كذلك سنعود إليه في الفصلين الرابع والتاسع. أما الآن فإننا نعود إلى أكثر مظاهر دورك أو دور أي قائد حسماً. ذلك الدور الذي يرفد سياقك البيئي ويسهم في تشكيله، أي إنه توضيح لرؤية قسمك (دائرتك) الإستراتيجية.

توطيد رؤية: تطوير إستراتيجية لقسمك (دائرتك)

«الرؤية بدون عمل حلم يقظة، أما العمل بدون رؤية فهو كابوس»

مثل ياباني

إننا في عصر لا تنفتح فيه شطيرة متواضعة دون أن يرافق بيان المهمة أو الرؤية نفخ في البوق: تقارن قوة هذا الاتجاه فقط بدرجة الارتياب الذي تولده مثل هذه المظاهر غالباً في المشاهدين الحاضرين. أما سبب تلقيها بهذه الطريقة، فليس من الصعب معرفته. إن مثل هذه البيانات تعكس باستمرار تصميم فرد واحد أو مجموعة واحدة، وتكون غالباً معرضة لمبالغة منطق العصر الجديد الحمقاء، إن لم تتعرض للشعارات، وتعد على الفور بأن العاملين والزبائن معاً يطرحون ما لا يستحق أو يفرضون ما هو غير مرغوب فيه.

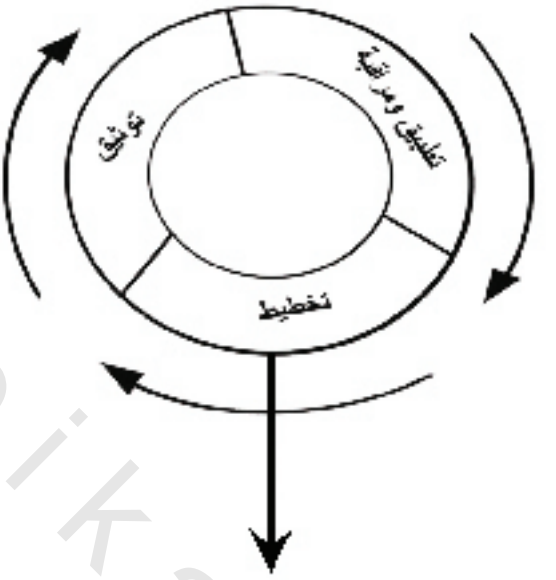
إنه نمط لا حصانة لمؤسسات التعليم العالي منه. فمحاولاتها الأولية لتوضيح مهماتها المؤسساتية في مطلع تسعينيات القرن العشرين، مثلاً، ولدت بيانات وصفها أحد المراجعين، بأنها إما أدوات دعائية بلا خجل، أو تصريحات عن «خطة خمسية» أو، أسوأ من ذلك، تصريحات عن «تعريفات لأدوار الإدارة ضمن المؤسسة، وليست عن أدوار المؤسسة ضمن التعليم العالي». لقد ثبت أن هذه مبادرة ولدت فوضى وغشاً، وتولد في الوقت نفسه عدم تعاطف وانشقاق بالقدر ذاته [ايرويكر (Earwaker, 1991)]. وبما إن مؤسسات التعليم العالي جاءت متأخرة إلى هذا النشاط فإنها كانت بطيئة جداً بالمقارنة مع مؤسسات في القطاع الخاص، في التعلُّم من الخبرة الأولية والتكيف معها. الأمر الذي يغدو، بدوره، عرضاً من أعراض مقاومة فكرة التنوع التي كانت تلح في أوساط التعليم العالي في المملكة المتحدة.

ومهما يكن الأمر، فإن الشك المهيمن على مفهومات «المهمة» و«الرؤية» في داخل التعليم العالي وخارجه، والانحطاط الجماعي في أدبيات الإدارة، لا تستطيع، ولا ينبغي لها، أن تنحرف عن حقيقة كونها قضايا مهمة حيوياً، إن لم تكن مهمة جداً للتعليم العالي، مع افتراض الضغط الغامر على مؤسسات التعليم العالي، كما أشرنا سابقاً، لكي تحدث تغييراً وتنوعاً. والواقع أن الرؤية، كما رأينا، هي قلب القيادة وصميمها. الرؤية «حلم» وليست أملاً كاذباً وهمياً، بل هي طموح واقعي طويل الأمد، إنه صورة المستقبل التي تريد

أن تنتجهـا. وكمـا هو الحال في الأسـئلة الآتية – إلى أين ترى قسـمك (دائرتك) متجهة؟ ما الذي تسـتطيع انجازه؟ كيف يمكن أن تكون خاصـة؟ مميّزة؟ ذروة؟ فإن التصور يدعو بالضـرورة إلى الإبـداع، والخيال، والتفاؤل. بل أكثر من ذلك، إنـه يتطلب إحياء، وإلهاماً، وعاطفة تتدفق منك إذا ما كان لا بد من تسـجيل الآخرين في «بناء رؤية مشتركة» والاتفاق على إستراتيجية تحقق الرؤية. ومع ذلك كيف ينبغي أن تنطلق بهذا العمل؟ أي، كيف تطور رؤية إستراتيجية؟ كيف تولد ملكية جماعية لها؟.

إننا بحاجة، في المقاوم الأول، إلى الاعتراف بأنه ليس هناك طريقة صـحيحة واحدة. يقـول بعض المعلقين، مثلاً، إن الرؤية تنبع من «العقـل الجماعي» لمجموعة العاملين، وأن دور القائد هو انتزاع هذه الأفكار الكامنة وتوضيحها. ويرى آخرون عكس ذلك تماماً: إذ يقولون إن مثل هذه الرؤى تنبثق عن الأفكار التي يطورها رئيس القسـم (الدائرة) الذي يشـجع العاملـين على تنميـة الالتزام بهذه الأفـكار. على أي حال، يتفـق الجميع على أن الرؤى المشتركة لا يمكن أن تظهر من سلسلة اجتماعات رسمية يدعى إليها «لتطوير خطة إستراتيجية» [رامسدن (Ramsden, 1998)]. والواقع أن ظهورها يختلف باختلاف طبيعة البيئة المؤسساتية الخاصة بها (الثقافة والحاجات والمؤسسة). وهكذا فإن الأسلوب الذي يعمل ويجدي في بيئة ما ربما لا يكون كذلك في بيئة أخرى، والعكس بالعكس.

إن المتحـول المشـترك في الحالات كلها هو مقدرة القـادة ورغبتهم في المبادرة – وهذا ينطبق تماماً على تطوير مضـمون رؤية إسـتراتيجية، في المقام الأول، بقد ما ينطبق على بناء إجماع حولها. في حالة تطوير مضمون الرؤية الإستراتيجية، إن لم يكن في حالة بناء الإجماع حولها، هناك، في واقع الأمر، مجموعة من المبادئ المرشدة أو الإطار العام الذي تستطيع، أو يتوقع منك أن، تتبعها بافتراض أن مؤسسات التعليم العالي الآن تعد مسؤولة خارجياً عن إنتاج خططها المؤسساتية الخاصة بها، كما هو الحال في المملكة المتحدة منذ العام 1992، على سـبيل المثال. ولننظر إلى الأمر من زاوية أخرى، إن مؤسسـات التعليم العالي مع مؤسسـات أخرى كلها (أو على الأقل أكثريتها الغالبة) تلصق، مع ذلك، فروقاً طفيفة من الأسـلوب والمقاربة بإطار مماثل عمومـاً: دورة تخطيط ثلاثية المراحل، توثيق وتطبيـق ومراقبـة، كل منها، بما يلتحق بها من عناصـر فرعية خاصـة تقدم بمجموعها دليلاً شاملاً لعملية صياغة الإستراتيجية (انظر الشكل 2.3).



مسح	•	تحليل	•	توليد أفكار
	•	•	•	
مسح البيئة (STEP)	•	موقع السوق	•	أنشطة جديدة
	•	•	•	
تقويم الموارد الداخلية	•	حقيبة أنشطة سوت (SWOT)	•	تحسينات
	•	•	•	
مندوبون مؤسساتيون	•	معطيات مالية وسواها	•	أنشطة متقطعة

الشكل 2.3 : عملية التخطيط الإستراتيجي

المصدر: مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة (HEFCE 200) و00/24

ما هي الإستراتيجية؟

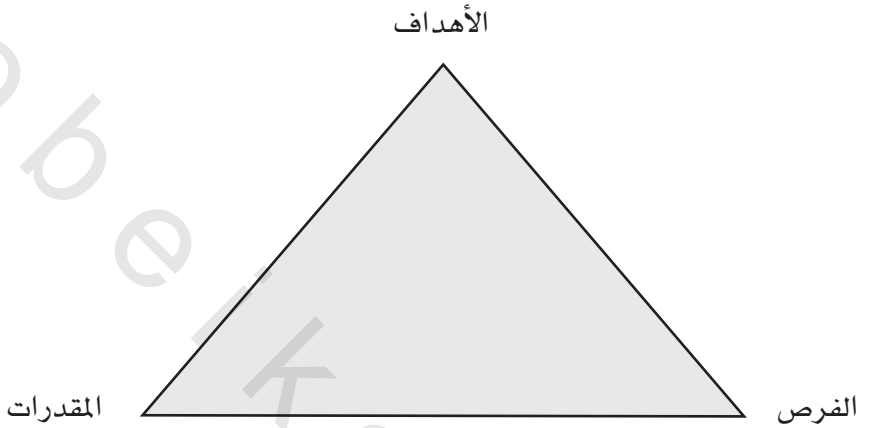
كلّ يلتمس هذه الأسئلة – ما هي الإستراتيجية؟ لماذا نحتاجها؟ ما غايتها؟ كيف تصوغها في قسمك (دائرتك)؟ مصطلح «إستراتيجية» هو واحد من المصطلحات في الإدارة استخدمت لتعني أموراً كثيرة مختلفة. ففي الأساس، تعود أصول الكلمة إلى «الجنرالية (البراعة/القيادة العسكرية)، وإلى القيادة السياسية وإلى العملية التي

تتضمن الابتعاد عن الأنشطة اليومية، وإلقاء نظرة شاملة على النشاط من المنظور الذي يتبناه المرء، مثلاً، على نطاق المؤسسة، على نطاق القسم (الدائرة)، على المستوى الشخصي، وما إلى ذلك. أما في حالة العمل، فإن الإستراتيجية تعني «تحديد طبيعة مؤسستك أو قسمك (دائرتك) والموافقة عليها». أو كما يقول الكسندر (Alexander, 2001): «إنها الإطار الذي يرشد تلك الخيارات التي تحدد طبيعة المؤسسة وتوجيهها. إنها ما تريده المؤسسة أن يكون». فدور الإستراتيجية إذن هو، أساساً:

1. تيسير اتخاذ القرارات الإستراتيجية بفضل تقديم إطار للخيارات،
2. إيقاف الانجراف الإستراتيجي، بأن تكون إشارة لتقويم التقدم ولتحديد حقل النشاط الذي تستخدم فيه أحدث الأجهزة وأكثرها تقدماً، وأحدث الأساليب وأكثرها تطوراً، وبناء على ذلك الحقل وصيانته.
3. تغذية التنسيق ورعايته، عن طريق تقديم آلية لتقليص الجهود الضائعة والمتنازعة.
4. تعزيز التحفيز، بفضل توليد إحساس بأن الأمور تحت السيطرة، وعلى المسار الرابح.

وبتعبير آخر، الإستراتيجية في أبسط مفهوماتها - وهذا مهم لأنه يغفل غالباً عندما يتورط المشاركون في العملية - تتضمن على أي مستوى مواءمة ثلاثة عناصر أساسية: الأهداف، والقدرات، والفرص (انظر الشكل 3.3. ويعد كل عنصر، من الناحية التاريخية، بؤرة إستراتيجية حاسمة. وهذه العناصر هي: «الأهداف» في ستينيات القرن العشرين التي وضعها أولئك الذين كانوا يعتقدون أنه ما أن توطد المهمة ويكون الناس في المجلس، حتى يسير كل شيء تباعاً؛ و«الفرص» في سبعينيات القرن العشرين ومطلع ثمانينياته التي حددها ميشيل بورتر (Michael Porter) ومجموعة بوسطن الاستشارية (Boston) الذين يؤمنون بأن الخلاص يكمن في السيطرة على قوى المنافسة في البيئة الخارجية؛ وأخيراً «المقدرات» التي بينها أولئك الذين يرون أن النجاح المؤسساتي يعتمد أولاً وقبل كل شيء على الحشد الفعال للكفايات والموارد الداخلية كلها وتكاملها ودمجها، أما الآن تعد هذه العناصر الثلاثة كلها مهمة: لا تزيد أهمية أي منها عن أهمية الآخر؛ ومن ثم فإن

الجانب الحاسم الآن هو تكاملها المتبادل وليس انفراد كل منها وحده. [بورتر (Porter, 1998)، مينتزبيرغ (Mintzberg, 2002)].



الشكل 3.3 الإستراتيجية بوصفها مواءمة

عملية التخطيط الإستراتيجي

الخطوة I: حدد 4-5 أهداف، ومقدرات، وفرص جوهرية لقسمك (دائرتك) – كما تراها أنت.

إن نظرة شاملة بسيطة تزودنا بنقطة الانطلاق المثالية لتحليل أولي لقسمك (دائرتك) وبوصفك رئيساً لقسمك (دائرتك) فإنه يترتب عليك أخذ زمام المبادرة في هذا المجال، لأن زملاءك ومن هم في قمة مؤسستك يتوقعون منك أن تبادر، من جهة، ولأنك ينبغي أن تكون أكثر علماً بالأمور من أي مجموعة فيما يتعلق بالمقدرات الخاصة والفرص الموجودة في حقلك، من جهة أخرى، بل الأكثر من ذلك، يجب أن يبدأ توضيح الرؤية الإستراتيجية لقسمك، في المقام الأول، من عندك ومن منظورك الخاص بك، بوصفك القائد المفترض. ولا يعني هذا أن تفرض رأيك على رأي زملائك بل يعني ذلك أنه إن أردت أن ينخرطوا بطريقة معززة بالمعلومات والدلالات في هذه العملية، فلا بد، إذن، من أن تضع نفسك في

obeikandi.com

خضم الفحص الذاتي الباحث الذي تتوقعه منهم. إن مثَل مجرد هيئة عاملة بديلة كثيرة التساؤل، و«تجهل» التعبير عن آرائها - كمثل طالب حلقة بحث قليل المعلومات بين يدي معلم ضعيف الإعداد - لا تولد من الحرارة إلا قليلاً وتولد ضوءاً ضعيفاً، ولا تثير أحداً، وتفشل في إنصاف المدى الكامل من الفرص والقضايا في البيئة الأوسع.

فضلاً عن أنه إن كنت ترغب في أن تكون تحويلياً، فإن فحص الذات هذا يزودك أيضاً بفرصة إشعال عاطفتك ومعتقداتك فيما يمكن أن ينجزه قسمك فيما وراء الأمور الدنيوية، ألا وهو قناعة أصيلة مرئية لدى الناس يمكن أن يشارك فيها الآخرون. وبموجب علم مصطلحات سينج (1990a)، فإن عليك أن «تظهر نماذجك الفعلية وتميزها» أولاً، كوسيلة لبناء رؤية» تؤمن بها أنت وتشارك فيها الآخرين.

باستخدام النظرة الشاملة، تم التفكير ملياً بالأهداف والمقدرات والفرص الأربع أو الخمس الجوهرية وتدوينها لقسمك كما فهمتها أنت. على أي افتراضات أقمت مفهومك؟ هل هي دقيقة؟ هل أنت مقتنع وراض بأن ردود فعلك كلها تعكس حقيقة (أصيلة) وليس مجرد تفكير مرغوب فيه، أو منطق داخلي؟ هل هناك انسجام بين أهدافك ومقدراتك وفرصك؟ إن لم يكن هناك انسجام فكيف تحقق التواؤم؟.

الخطوة II: افحص قسمك بانتظام وبصورة شاملة من زاوية كل من المنظورات الآتية - «المسح»، و«التحليل»، و«توليد الأفكار» - ومن منظور نموذج التخطيط الإستراتيجي (الشكل 2.3) اختبر وطوّر وشذّب تقويمك الأولي وفق ذلك.

أنت الآن في موقع يمكنك من سبر أفكارك، واختبارها وتشذيبها أكثر - واحتمال أن تزيد عليها. ولكي تنجز ذلك عليك أن تضطلع بفحص نظامي كامل التفتح لقسمك، فحص يشمل، ليس فقط ما أشير إليه عامياً بتحليلات (SWOT) [عوامل القوة، عناصر الضعف، والفرص، والتهديدات] و(STEP) [العوامل الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية]، بل العناصر والعناصر الفرعية لعملية التخطيط الإستراتيجي كلها المبينة في الشكل (2.3). وهكذا عليك أن تبحث وتحلل قسمك من زاوية كل من

هذين المنظورين كما لخصهما ووضحهما الجدول (2.3) [لوفمان (Luffman) وغيره، 1996]. هناك طريقة بديلة لفهم هذه العملية، ومفيدة جدا لأقسام الموضوعات التقليدية هي «مصفوفة السياسة التوجيهية» التي طورها سيزر (Sizer, 1982). يمكنك استخدام هذه المصفوفة لتقويم قوى حقل موضوع الاختصاص بما له علاقة مع الموضوعات الأخرى ضمن مؤسستك، ومع أقرانك في مؤسسات التعليم العالي الأخرى (انظر الشكل 4.3).

الشكل 4.3: مصفوفة السياسة التوجيهية الإستراتيجية/ المصدر: سيزر 1982، بورتر 1998

* Cash Cow (بقرة حلوب): المجال الأكثر ربحاً والذي يعتمد عليه في مشروع ما.

** - dog (كلب) المجال الذي يسوء حاله. (المترجم)

openkandil.com

الجدول 2.3: شرح عملية التخطيط الإستراتيجي

الغاية	بحث وتحليل	مثال على النتيجة
I. مسح		يظل مستوى إسهام الطلبة الناضجين في التعليم العالي عالية ولكنها لم ترتفع ثانية للسنة الثالثة على التوالي ما يشير إلى أن السوق المحلية قد وصلت إلى درجة الاشباع. نمو ظاهر في عدد المهنيين الشباب الموظفين - سوق محتملة جديدة لامداد الـ CPD.
1. مسح (STEP) بيئي		
• لمعرفة التغيرات في بيئة العمل التي خططت من قبل أو ظهرت التي ستؤثر على القسم	• تطورات اجتماعية	حملة وشيكة من MLE مستخدمة شبكة الإنترنت. توشك على تحويل انتاج البرامج وأرثودكسية التعليم السائد. احتمال قوي للتحسّن في النوعية وكفاية المصدر كليهما. (حاجة فورية لتدريب الهيئة العاملة وتنيتهم).
	• تطورات تكنولوجية	قرارات مجالس التمويل - لتعويض المال على أساس أعداد أهداف الطلبة غير المعدلة (بدلاً من الرقم المنقح) وسحب الدعم المالي لوحدات التقويم المصنفة 3b في RAE - سوف تؤثر على القسم تأثيراً غير مناسب. تهديد بإغلاق مقررات وفقدان وظائف. إن أسعار العملة المعومة في آسية ربما يسفر عن زيادة أعداد الطلبة العالميين. لم تلبَّ قطاعات العمل الجوهرية في الاقتصاد المحلي والإقليمي بعد. فجوة يمكن سدها.
	• تغيير اقتصادي	يقدم الالتزام الحكومي بـ 50% من الاسهام لصالح من هم بين 18-30 من العمر بحلول العام 2010 فرصة لتنمية الزمالة من أجل التقدم (P4P) مع مقدمي المزيد من التعليم (FE) المحليين ولتعزيز إمدادنا الفرعي الخاص بنا. إن مؤسسة التوظيف مستخدمة اليوم بكل طاقتها. تعتمد على كادر غير متفرغ لتقديم 20% من النشاط التعليمي الجوهري.
	• تغيير سياسي	
2. تقويم الموارد الداخلية		
• لـضـمان أن حـاجات الموارد للخطط قد حُددت ولبيت (أي أن الإستراتيجية قابلة للتداول)	• مورد العاملين	لقد شُدت الغالبية إلى التعليم التقليدي. استخدام ICT يعد من اهتمام الأقلية. كلهم تقريباً باحثون متفرغون بالرغم من محدودية خبرتهم في الأنشطة التجارية والخارجية.
	• مهارات العاملين	إن المخزون الحالي اعتق وأقل اكتمالاً من ذي قبل. تشكيل موحد للتسهيلات والمرفقات المادية يعزز أسلوب التعليم التقليدي. إن احتمال التعلُّم المبني على الموارد. واحتمال MLE ما زال مفتوحا.
	• موارد التعلُّم	

obeikandl.com

3. تفويض مؤسساتي

- لضمان الملاءمة بين إستراتيجية القسم والعملية الإستراتيجية الكلية لمؤسستك
  - القيمة الجوهرية/ المهمة
  - توجيه إستراتيجي

II. تحليل

4. موقع السوق

- مقارنة القسم مع مؤسسات التعليم الأخرى وبقية الأقسام ضمن جامعتنا
  - أداء التدريس والبحث

5. تحليل الحقيقة

- لتحديد أكثر حقول الإمداد لدينا نجاحاً
  - حقيبة البرامج الأكاديمية

III. توليد الأفكار

6. خطة العمل

- لتحديد حقول العمل القائم على التحليل
  - أنشطة جديدة
  - تحسينات لأنشطة موجودة
  - انقطاع الأنشطة المختارة

التفوق كمجتمع تعلّم دينامي. «التحصيل والفرصة»، «متابعة التفوق»: احتلال الرقم 1. الإبداعية. غير محدد. غير معروف. لا إدراك للمهمة.

متآتية تخطيط العمل: خطة - عمل - تقويم (مدافع): عمل - تقويم - خطة (رائد): تقويم - خطة - عمل (محلل): عمل - خطة - تقويم (مفاعل)

سمعة عالية للتدريس منعكسة في تقويم نوعية التدريس (TQA) الرائعة (24/23) بالرغم من أن معدل الأداء في RAE هو (3b) دون ما توقعناه (4/3a). إجمالي موقع السوق الموحدة بالمقارنة مع منافسينا في مكان آخر وذوي الصلة بالأقسام الأخرى عبر جامعتنا.

تطبيق نموذج التكاليف والتسعير الجامعي الجديد على مقررات قسمنا يدل على أن 80% - ناجحة أكاديمياً ومالياً و10% ناجحة أكاديمياً وليس مالياً (برنامج المجتذبة* لدينا لجذب داخلين محليين ناضجين: برنامجنا الوحيد للماجستير)؛ و10% - ناجحة مالياً وليس أكاديمياً (معدل التسرب غير المقبول لدينا هو 30% في دبلوما الدراسات العليا). و0% ناجحة باستمرار بالدلالة المالية والأكاديمية (غير قابل للتطبيق).

توضح حقيبة مقررات جديدة وتطويرها تستهدف الشباب والمهنيين الموظفين المدركين لـ CPD.

إعادة تقويم ومعايرة دبلوم الدراسات العليا وتطوير خطة عمل محلية لتحسين الاحتفاظ بالطلبة. تنمية علاقات أوثق مع التجارة والصناعة المحلية وإقامة مشروعات مشتركة معها. أنشر عاملين معيّنين - لتطوير RBL (التعلّم القائم على الموارد) وللإفادة من شبكة الانترنت - لدفع حركة التغيير ورفع سوية الكفاية التعليمية أكثر.

الاستعاضة عن برنامج الماجستير الوحيد لدينا بسلسلة من مسارات الماجستير القائم على برنامج سنوي مشترك الأسس.

obeikandl.com

الخطوة III: مراجعة نقدية لبيان مهمة مؤسستك للتعليم العالي وخطتها الإستراتيجية.

مهما يكن من أمر، هناك موضوع متكرر أو متحول مستمر لا بد لك من أن توليه عناية فائقة ودراسة دقيقة، لكونه المصدر الوحيد الأكبر صعوبة (لقد ألمحنا إليه سابقاً) وهو موضوع درجة «الملاءمة» بين منظور قسمك في التوجه الإستراتيجي ومنظور مؤسستك بالمعنى الأوسع. لاحظنا في الفصل السابق كيف أن تحليلاً للثقافة المؤسساتية يمكن أن يولد آراء نقدية متبصرة في البيئة التي تعمل فيها. وفي هذا المثال، أنت بحاجة لإجراء فحص تفصيلي لأكثر المظاهر رسمية لمؤسستك. أي ينبغي أن تضع الشك والريبة جانباً أو تتخلى عن انحيازك وتراجع مهمة مؤسستك العلمية وإستراتيجيتها مراجعة نقدية موضوعية.

إن مثل هذه الأمور، كما لاحظنا آنفاً، غالباً ما غازلت العلنية والجدل بمعايير متساوية؛ وبصراحة، معها كذلك قدر كبير من الهراء. إن الولع ببيانات المهمة، مثلاً، يوازي الميل نحو المؤسسات الأقل هرمية والأكثر انبساطاً. وصممت منشوراتها وإعلاناتها لإحداث جذب مركزي ضمن النمو الجديد للبيئة المؤسساتية. وإذا كان لا بد أن يكون إعلان مهمة مفيداً ينبغي أن يكون كما قال مارشال (Marshall)، رئيس الـ BA سابقاً، أكثر من مجرد تلخيص لنوايا حسنة وأفكار جميلة. إذ يجب أن يقدم إطاراً للمؤسسة كلها. القيم التي تحرك المؤسسة ومعتقدها، وما يمكن أن تؤمن به (لوفمان وغيره، 1996). والواقع أن الحكمة التقليدية تقول إن أي مهمة جديرة بالاحترام وتنفذ جيداً لا بد أن تتصف بأربع صفات حصيفة، أي تعبيراً عن:

1. الغاية – ما سبب وجود المؤسسة: غاية ملهمة تتلاشى اللعب من أجل المصالح الأنانية لأحد حاملي الأسهم أو لمجموعة من حاملي الأسهم.
2. الإستراتيجية – موقع المؤسسة التنافسي: تحديد وتوصيف موقع المؤسسة الإستراتيجي.
3. القيم – ما الذي تؤمن به المؤسسة: القيم الأخلاقية والثقافية للمنظمة محددة ومعبر عنها بطريقة تولد كبرياءً واعتزازاً لدى الموظفين كلهم.

4. المعايير والسلوكيات – مؤشر على المعايير والسلوكيات – المتوقعة من العاملين لدى متابعتهم أهداف المؤسسة الإستراتيجية.

لذلك، اطرح الآن على نفسك الأسئلة الآتية:

1. إلى أي مدى يُماشي بيان مهمة مؤسسة التعليم العالي التي تنتمي إليها مع المعايير الأربعة؟ أين يقصر – ولماذا؟ متى روجع ونقح آخر مرة؟

2. لدى رجوعك إلى خطة المؤسسة الإستراتيجية لا بد من دراسة درجة التزامن بين الأخيرة والأولى. هل الخطة الإستراتيجية نتيجة طبيعية لبيان مهمة مؤسسة التعليم العالي التي تنتمي إليها؟ ما هي الفجوات وأين هي؟ هل هي كبيرة ومهمة؟

3. كيف تحدد مؤسسة التعليم العالي الخاصة بك موقعها في السوق وفق خطتها الإستراتيجية؟ هل هي «نجم» (في نمو عالٍ، حصة عالية في السوق)، أم «بقرة حلوب» (نمو منخفض، حصة عالية في السوق)، أم «وليد مشكلة» (نمو عال، حصة قليلة في السوق)، أم هو «كلب» (نمو منخفض، حصة قليلة في السوق)؟ (بورتر 1998).

4. كيف تنظر مؤسسة التعليم العالي الخاصة بك إلى بيئتها وفق الخطة؟ هل هي دفاعية (عن موقعها في السوق)، أم رائدة (لنمو السوق، أم محللة (لموقعها في السوق)؟ أم هي مجرد رادٍّ للفعل (خارج السياق كله)؟ ما هي تضمينات هذا الموقع في السوق والتوجه الإستراتيجي؟ [مايلز (Miles) وسنو (Snow, 2003)].

5. إلى أي مدى تبدي الخطة تناظراً وانسجاماً بين «إستراتيجيات النسق الأول» (أو إستراتيجيات الإنتاج) التي تحدد الأهداف الطويلة الأمد لمؤسسة التعليم العالي التي تنتمي إليها، و«إستراتيجات النسق الثاني» التي تؤثر في عمل المؤسسة وأخيراً «إستراتيجيات النسق الثالث» (أو إستراتيجيات التسويق» التي تحدد أفضل استخدام للموارد البشرية؟ ما هي تضمينات أي مظهر من مظاهر اللا تناسق؟ [بوكسول (Boxall) وبيرسيل (Purcell, 2002)].

obeikandl.com

6. ما الذي تتضـمنه الخطة الإستراتيجية لمؤسسة التعليم العالي التي تنتمي إليها بشأن مرحلة دورة الحياة المؤسساتية لمؤسستك: إبداعية، أم جماعية، أم رسمية ومسيطر عليها، أم تكيفية؟ [كاميرون (Cameron) وكوين (Quinn, 1998)].

7. ما الذي تخبرك به خطك المؤسسـاتية، غير ذلك، بشـأن الافتراضـات والتنبؤات التي بنيت عليها (تكامل الإسـتراتيجيات الداعمة، أم غير ذلك)، مقدرة التفرس النقدي الذاتي ومداه (أي مجال الطموح المؤسساتي)، وما إلى ذلك.

إن جمـع هذه الإجابـات معاً يزودك ببصـيرة ثاقبة في إدراك الذات لمؤسسـة التعليم العالي العائدة إليك. ولا بد أن تبين لك مجموعة هذه الاجابات وجود إستراتيجيات حافلة بالمعاني والمعلومات ترسـخ إدعاء مؤسسـة التعليـم العالي العائدة لك في كونها المؤسسـة «التـي تُسـيّر بالبحوث» أو «جامعة مجتمعيـة»، أو «جامعة مناسـبات/فرص»، الخ. وإن لم يكن ذلك، بالرغم من أن ذلك غير وارد، عليك أن تبحث عن توضـيح مباشـر عند مدير التخطيط الإسـتراتيجي أو مديرك الأعلى منك. وإن لم تكتف ولم ترض عن ذلك، عندئذ ربمـا تدرس فكرة ركوب موجة تحد للأسـاس المنطقي. وعندها يُحتمل أن تشـق طريقك إلى الأمام لدى تذكرك أنه بالرغم من المظاهر الدالة على العكس، فإن الوثائق تظل حيّة وليست نُصباً رسمية منحوتة في حجر لتبقى إلى الأبد.

الخطوة IV: فحص درجة «الملاءمة» بين منظور قسمك للتوجه الإستراتيجي ومنظور مؤسسة التعليم العالي التي تنتمي إليها.

بافتراض وجود تناسـق في إدعاء مؤسسـة التعليم العالي العائدة لـك، فإن عليك أن تقرر أين وكيف يتوافق منظورك للتوجه الإستراتيجي لقسمك مع منظور مؤسستك إذا ما قورن به. لا بد من مواءمة، إن لم تكن في التفاصيل الدقيقة، بين أهداف قسمك العريضة وفرصـه، وقدراته كمـا تراها أنت، وبـين أهداف مؤسسـة التعليم العـالي العائدة إليك وفرصها وقدراتها. وبعبارة أخرى، لا بد من وجود مدى كافٍ ضمن الخطة الإستراتيجية لمؤسسـة التعليم العالي لتمكينك من تطوير منظور يتعلق بالقسم، ويجد له مكاناً مناسباً ضـمن هذا الإطار المؤسساتي الإجمالي، مع جعله يتلاءم مع ظروفك الخاصة بك. ومرّة

أخرى، إن لم يكن ذلك موجوداً، فلا بد من أن تدرس السبب. هل الفروق هي فروق أسلوب أم موضوع؟ إذا كان فرق موضوع عليك أن تعود لمراجعة مفهوماتك مرة أخرى. وإذا ما بقيت مفهوماتك على ما هي عليه، لا بد إذن من أن تدرس التضمينات السياسية والعملية على حد سواء، لتلك المنظورات المختلفة وكن جاهزاً للتوضيح الجلي عندما يأتي الأمر إلى التعبير عن رأيك في الخيارات التي تواجه القسم.

إن الفروق الكبيرة في الأساس المنطقي الذي يرسخ الإستراتيجيات المؤسساتية وإستراتيجيات الأقسام ليست مكررة نسبياً، من الناحية العملية. فالعلاقة بين النوعين من الإستراتيجيات تتصف في الغالب بالتناسق والانسجام. أما حيث تنشأ فروق مهمة وحاسمة فإنما تنشأ، دونما غرابة، حول المدى الذي يفهم فيه الأساس المنطقي لمواكبة الواقعية اليومية للحياة المؤسساتية.

وبعبارة أخرى، يمكن أن يكون لديك بيان مهمة وخطة إستراتيجية وتعلقها على الجدار، ولكن، وهو الأهم، هل العاملون في قسمك وفي مؤسسة التعليم العالي كلها يدركون المهمة ويفهمونها. هل هم مندفعون بفهمهم للغاية والهدف؟ هل يعون كيف يحققون الهدف؟ وبلغة الإدارة، هل «النظرية الجديدة المؤيَّدة» منسجمة/متناسقة.

الخطوة V: قارن «النظرية الجديدة المؤيَّدة» (المنطقية) «بالنظرية المستخدمة» (الواقعية)، وقارن «معرفة المهمة» «بفهمها». صمم وصغ خياراتك الإستراتيجية وفق ذلك، من زاوية منظور زملائك.

إن الفروق المدركة بين المنطق المؤسساتي والواقعية اليومية تدخل إلى صميم سبب اجتذاب بيانات المهمة لكثير من الخزي والعار – وعليك أن تكون حساساً بوجه خاص لمثل هذه الهموم، إن كنت ترغب في تلافي مصير مماثل في قسمك. وبما أننا جميعاً ننظر إلى العالم عبر عدسات مختلفة، لذلك ينبغي أن تولي اهتماماً دقيقاً لأسلوب الخيارات التي ترى أنها تواجه قسمك ولموضوع هذه الخيارات ومادتها. سوف تطلب مهلة من زملائك، مثلاً، وأنت محق بذلك، إذا ما عرضت أهدافك التي تبدو منسجمة مع خطتك المؤسساتية ولكنها تبدو على غير ما يرام وليست منسجمة من منظورهم، ويتضاعف

الأمر إن علمتهم بلغة ومفردات تردد صدى مهمة مؤسسة التعليم العالي الخاصة بك ولكنها لا تتجاوب معهم.

لا يعني ذلك أن تنحني للأمر الواقع وتغير من مواصفات أفكارك. حاشا ذلك. فالرؤى والخطط الإستراتيجية لا بد أن تكون ناجحة بالضرورة إذا ما أريد لها النجاح. إنها تتوقع سلفاً تحقيق الحالة المستقبلية المرغوبة وجعلها مثالية. وبالمثل، إن هذه الرؤى والخطط لا تهتم بما هو سلبي: كالمشكلات الملحة، أو استعادة الأخطاء الماضية إلى الأذهان أو تلخيص أسباب عدم تحقق الآمال والتطلعات. ومع ذلك، لا بد وأن نتذكر أنه إذا ما أريد لرؤيتك المعلقة بالقسم أن تتحقق، ينبغي أن يؤمن بها زملاؤك بقدر ما تؤمن بها أنت. وبذلك عليك توضيح رؤيتك في المقام الأول من «وجهة نظرهم العالمية» وليس من وجهة نظر مشتقة من «معصومية» خطتك المتعلقة بالمهمة المؤسساتية، أو من وجهة نظر استباق قفزة من الإيمان بإحداث شيء من التغيير أو إحداث تغيير شامل فيها.

ومع ذلك ينبغي أن نحذر الارتياب المفرط، وأن نحذر التشاؤم في هذا المقام. تنزع مؤسسات التعليم العالي إلى أن تجعل من خطة مهمتها المؤسساتية أصعب مما هي في الواقع. غالباً ما يقال إن الجامعات كبيرة جداً ومعقدة جداً، ناهيك عن كونها متمايزة، فريدة، وبذلك لا تكون دائماً بيئات موصلة لمفهوم المهمة إلى أعضاء الهيئة العاملة. بيد أن دليلاً من القطاع الخاص يشير إلى أن الأمر ليس كذلك دائماً؛ وأن تعليلاً كهذا يعد في واقع الأمر معيباً بصورة خطيرة، إن لم يكن قاتلاً. فشركة Bp Amoco على سبيل المثال لديها بنية تحتية مؤسساتية ذات مواصفات عالمية يتوقعها المرء لشركة رائدة في إمداد النفط وتوزيعه. ووضعت لنفسها، كذلك، مهمة عالمية طموحة – كي تكون مدفوعة بالأداء، وتكون تقدمية وإبداعية ومفعمة بالحيوية والنشاط والقوة. وما هو مؤثر بالقدر نفسه هي الطريقة التي نشرت بموجبها هذه القيم الجوهرية ضمن المؤسسة وعبرها كلها. إن التحقيق المباشر يؤكد، في الواقع، وإلى حد معين، أنه سواء كانت الشركة المستجيبة لـ BP شركة نرويجية للصيانة على منصة نفط بحر الشمال، أو مهندساً بلجيكياً في محطة تكرير النفط في هولندا، أو مشغلاً إسبانياً في محطة تعبئة في مدريد، كل منهم متشرب

بفهم دقيق والتزام أصيل بمهمة الشركة وقيمها. فإذا كانت شركة Bp Amoco قادرة على توليد فهم للمهمة وإحساس بها بالرغم من حجمها وتعقيداتها وسعة عملياتها العالمية، فلا سبب إذن، من الناحية النظرية، يجعل مؤسسة التعليم العالي ألا تفعل الأمر نفسه.

إذن، من المهم في حالة قسمك أن تحقق توازناً بين الحاجة إلى إشغال زملائك من جهة، ودافعك إلى اعتناق مهمتك المؤسساتية، من جهة أخرى. هذا أمر لا يحكم فيه إلا أنت بناء على فهمك لزملائك ومدى معرفتهم والتزامهم بالمهمة المؤسساتية. ومن ثم عليك توضيح منظورك المتعلق بقسمك وفق ذلك. ومهما كان أسلوب تأملاتك وموضوعها ينبغي أن تطور فقرة أو 5-6 نقاط لكل من العناصر المتآتية للعملية الإستراتيجية الآتية، أعني:

1. أين أنت الآن (تحليل وليس إضاعة الوقت في التفكير والتأمل).
2. إلى أين نستطيع الذهاب؟ (صياغة الخيارات، عدم توليد فوضى).
3. إلى أين نريد الذهاب؟ (انتقاء الخيارات، وليس ما بعد التعليل).
4. ما الذي يساعدنا على الوصول إلى هناك؟ (دعم هندسي متماسك، وليس تغيير القوانين).
5. ماذا نحن فاعلون اليوم؟ (تطبيق، وليس إطفاء حريق.)

من المهم أن تدخل كلاً من هذه المراحل خطوة خطوة. وينبغي مقاومة أي إغراء بالقفز عن أي منهما. وبذلك تتجنب خطر طرح افتراضات حول الوضع الراهن من جهة، وخطر التقليل من قيمة التطورات المستقبلية المحتملة وتضميناتها. وبذلك ينبغي، كما أسلفنا، التأكيد على ما هو إيجابي. وبديل ذلك هو الانزلاق في إضاعة الوقت في التفكير والتأمل، وتوليد الفوضى والتورط في إطفاء الحريق (لوفمان وغيره، 1996؛ فينتزبرغ، 2002).

الخطوة VI: أضمن احتواء منظورك المؤسساتي تقويماً للمخاطر إضافة إلى عدد من الأهداف الجوهرية: أي، عوامل نجاحك الحاسمة أو «أهداف SMART» وليست أهدافاً DUMB.

وأخيراً، ينبغي أن تتذكر أن تبني جانبين في منظورك لم يحظيا دائماً بالاهتمام اللازم في الماضي ولكنهما اليوم يعدان أملاً متزايداً، إن لم يكونا مطلباً، لدى السلطات القانونية التشريعية، ألا وهما: تقويم المخاطر، وقائمة بأهدافك الجوهرية.

فيما يتعلق بتقويم المخاطر لا بد أن نحدد معالم تضمينات المجازفة للإقلاع في مقررك المقترح في العمل، وكذلك نتائج عدم الاضطلاع بها. هذا الأساس المنطقي لتقويم المخاطر إنما يساعد على تجنب المخاطرة المفرطة من جهة، وتسهيل اغتنام الفرص من جهة أخرى، ويطمئن، في الوقت نفسه، حملة الأسهم أنك لن تخرج عن المسار والمقرر بفعل ظروف غير مرئية. ومن سخريات القدر، بالطبع، هو أن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي ترى أن الخطر الأعظم الوحيد الذي يواجهها هو، في المقام الأول، الخوف من المجازفة.

أما فيما يخص إعداد الأهداف، فالفكرة الصحيحة هي، تزويدك بمؤشر تقدم نحو هدفك (كيف ستعرف متى نصل هناك) وبحافز نحو الحقيقة، وبوسائل لمراقبة نشاطك الجماعي. من المقبول عموماً أن مثل هذه الأهداف تعد أكثر فعالية إذا ما كانت SMART، أي محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، واقعية، ومحدودة الزمن. ولا بد أن تكون لديك خبرة في تطوير الأهداف من هذه الطبيعة في الماضي. فإن كانت لديك مثل هذه الخبرة، فلسوف تعلم أن كثيراً من الأهداف التي تدعي أنها SMART يتبين بالممارسة أن أي شيء سوى كونها SMART ، أي أنها غالباً ما تكتب لإرضاء «النظام» بدلاً من مخاطبة العمل الحقيقي القائم، وأنها غير مرنة ثابتة وأنها تضع أهدافاً إما عالية جداً أو منخفضة جداً [روز (Rose, 2000)]. وعليك الحذر الزائد لتضمن عدم الوقوع في الفخ نفسه: أي عليك تطوير أهدافك الدالة بطريقة لا تكون فيها الأهداف DUMB – معيبة، غير واقعية، سيئة التوجه، والأسوأ من ذلك أن تكون بيروقراطية.

الخطوة VII: شارك «نموذجك الذهني» للتوجه الإستراتيجي لقسمك مع «النماذج الذهنية» لزملائك واختبره. نقح «رؤية مشتركة» لقسمك جماعياً واتفقوا عليها.

لدى استكمال منظورك الشخصي للقسم، تصبح في موقع يمكّنك من الاضطلاع بأصعب مهمة في هذه العملية: وهي تأمين موافقة زملائك على أفضل طريق إلى الأمام بشأن قسمك.

إن بحثك وتحليلك لما يستطيع قسمك عمله أو ينبغي أن يعمله سيكون لا شيء إن عجزت عن إشغال زملائك في توطيد «رؤية مشتركة» بشأن مستقبلك الجماعي. ليست هناك طريقة سوية واحدة أبداً، كما أسلفنا. على أي حال، إن فهمنا للقيادة، مع الأمثلة الجيدة الموجودة في مؤسسات التعليم العالي، تزودنا بطريقة تقودنا إلى الأمام. لقد اتخذت خطوات حتى الآن تساعدك في هذا المقام: عبر تقويمك الذاتي لنفسك (تمهيد الطريق) - «قانون القيادة الأول» من وجهة نظر سينج (1990b)؛ وتساعدك في رغبتك في «تشجيع القلب» بفضل توضيح رؤيتك من زاوية منظور زملائك. إنك الآن بحاجة إلى التقدم أكثر نحو اختبار نموذجك العقلي معهم.

وفضلاً عن ذلك، عليك أن تشجع زملاءك أن يضعوا أنفسهم مكانك ويطوروا «نموذجاً عقلياً» دالاً لهم ولقسمهم، وذلك لتجعل الآخرين يعملون. لا يحتاج الأمر إلى تصميم عظيم، بل مجرد ملخص من صفحة واحدة لرؤيتهم وإستراتيجياتهم بشأن قسمهم. ومهما يكن الأمر، فإن تنقيحهم النقدي يعزز، بل ربما يعيد تشكيل أفكارك الأولية بصورة درامية. هذا التبادل المشترك بين أفكار القائد الفرد والفكرة الجماعية التي يتبناها الزملاء تعد من صميم تشكيل الرؤية، كما أن دعوة زملائك للمشاركة في عملية القيادة، تعتمد على رغبتك، بوصفك قائداً تحويلياً مفترضاً.

التخطيط الإستراتيجي في التطبيق

الجامعة الشمالية الشرقية، بوسطن

يمكننا رؤية هذه العناصر والعمليات تطبق في الأمثلة المؤسساتية على الممارسة الجيدة التي تقدمها الجامعة الشمالية الشرقية، بوسطن، وجامعة جورج ماسون (George Mason Univ)، فرجينيا. الأولى وهي «جامعة قومية بحثية خاصة وكبيرة، متمركزة على الطلبة، موجهة بالممارسة ومدينية» ذات «مهمة خدمات مجتمعية قوية»، وضعت لنفسها

هدف «إيجاد موطن جديد لأعضاء - الهيئة التدريسية كجزء من دراستها لذاتها من أجل إعادة الاعتماد». «موطن» يرى عمل أعضاء - الهيئة التدريسية بطرق جديدة، حيث يعترف بـ «المراقبة، والنصح، والتعاون، وتطوير المناهج وتنميتها، يُقوَّم ويكافأ جنباً إلى جنب مع التدريس والبحث والعلم بوصفها عناصر متكاملة للأداء المهني» [باير (Baer) وغيره، 1998]. إن خبرة الأقسام في محاولتها جعل هذه الرؤية واقعية تزودنا ببصيرة نافذة مضيئة بشأن الاختلاف في المقاربات المتعلقة بتخطيط الأقسام. وهناك نموذجان، بوجه خاص، يلقيان الضوء على هذا الاختلاف وهما: قسم الرياضيات، وقسم العلوم القلبية الرئوية.

فيما يخص الرياضيات، وجد رئيس قسم الرياضيات الكبير ذو الشهرة العالمية في الأبحاث الذي يحمل على عاتقه عبء خدمات ثقيل، أنه من المستحيل فعلياً، في المقام الأول، توليد أي اهتمام لدى زملائه في العملية. والواقع أنهم، كما قال أحد أعضاء - الهيئة التدريسية، شعروا بأنهم مهددون بإمكانية تحديد أهداف القسم المنسجمة مع مهمة الجامعة، وكأنهم كانوا «يفقدون السيطرة على حياتهم». وللتغلب على هذه الصعوبة قام الرئيس بعملين: الأول، سعى لجعل العملية ذات معنى أكثر بفضل التركيز على مناقشات أولية لقضية (أو مسألة) هي موضع اهتمام القسم كله - وفي هذا المثال كانت القضية هي استئجار أعضاء - هيئة تدريسية أصغر سناً وأحدث عهداً بالتعليم. والعمل الثاني، حاول أن يمنح «ملكية» للقسم إذ طلب من أحد زملائه أن يكتب مسوّدة أولى مبنية على الجدال. واشتغلت التكتيكات. لقد أوقفت عملية إبعاد العاملين وأديرت بنجاح. إن عملية كتابة مسوّدة ونشرة تعمّم، والتغذية الراجعة، والمراجعة والتنقيح سرعان ما نمت وأفرزت زخمها الخاص بها وتم التوصل أخيراً إلى اتفاق. من وجهة نظر رئيس القسم كان مفتاح هذه النتيجة هو الإصغاء والشعور بعواطف من هم في مجموعتك، وإيجاد نشاط مناسب يثير اهتمام المجموعة وتحريك ملكية العملية في دوائر متسعة باستمرار.

أما في العلوم القلبية الرئوية (وهو قسم أصغر موجه نحو البحوث التطبيقية والتنمية المهنية) بالمقابل، كانت جاذبية البيئة الجديدة المختلفة وتوقع انجاز مهني أعظم ذات

تأثير كبير على العاملين لدرجة أن الرئيس لم يجد أي صعوبة في إثارة اهتمامهم. بل بالعكس كان الهم الأساسي هو كيف يستثمر هذا الحماس. وبعد استشارة رئيسة القسم لزملائها نظمت عملاً للعاملين عبر أفكارهم الأولية ضمن مجموعات من اثنين أو ثلاثة. ثم رتبت سلسلة استراحات للقسم (قضاء أيام استراحة في القسم) يجري أثناءها طرح الأفكار وبحثها والتصويت عليها في النهاية رسمياً (وأصوات أعضاء القسم كلهم متساوية). في حين أنه من الناحية النظرية كانت تلك إستراتيجية معرضة لخطر كبير إذ لم يكن هناك ضمان أن يصوت العاملون بالضرورة لصالح الأهداف المنسجمة مع مهمة الجامعة، إلا أن رئيسة القسم وجدت من الناحية العملية أن الوضع ليس كذلك. ليس هذا فحسب، بل إن الأهداف التي تبناها القسم أخيراً، كانت تلك التي نالت ما يقارب الإجماع. فاستخلصت، في واقع الأمر، أن العملية جعلت أعضاء قسمها «يشعرون بأنهم فريق عمل أكثر من أي وقت مضى».

جامعة جورج ماسون، فرجينيا

سعت جامعة جورج ماسون، كذلك لتحسين مشاركة العاملين والتزامهم بطريقة مماثلة؛ وفي هذا المثال، كان السعي لتطوير خطة إستراتيجية للمؤسسة كلها. بما أن GMU «تعد مدرسة تنقلية»* فهي تقدم رعاية لأقلية سكانية في منطقة حاضرة واشنطن DC، ومن سخريات القدر، أن GMU، بالرغم من وقوعها في أغنى المحافظات (فيرفاكس (Fairfax)، فيرجينيا الشمالية، كان تمويلها قليلاً بالمقارنة مع جاراتها في الولايات المتحدة الأكثر شهرة: جامعة فرجينيا، جامعة وليام أند ماري، وجامعة فرجينيا التكنولوجية. لقد سعت إلى التعويض عما تفتقر إليه من تراث وديمومة باندفاع وطموح جديرين بالثناء هادفة إلى أن تكون أفضل جامعة إدارياً في العالم، «إن لم تكن أكبر جامعة فعلاً». بهذه الروح، وبمحاولة واعية لرعاية بناء المجتمع وتغذيته، كلف الرئيس التنفيذي للجامعة مجموعة عمل من أعضاء - الهيئة التدريسية بمهمة تحديد الأهداف، أو السيناريوهات البديلة، إن شئت، التي تستطيع الجامعة، بل التي يجب عليها، أن تعدها بنفسها.

* مدرسة يأتي إليها الطلبة من قراهم ومدنهم وأحيائهم ويعودون يومياً (المترجم).

إن المجموعة، لدى عملها لإيجاز المهمة التي أعدها مكتب العميد -وهي وضع أهداف يمكن تحقيقها؛ التركيز على التدقيق، والحوار، وتربية الأصدقاء واحتواء الخريجين، والمائدة المستديرة المحلية والمشرعين في التشاور- قد أنتجت دليلاً رؤيوياً «إشغال المستقبل» [وود (Wood) وغيره، 1997]. وضع هذا الدليل معالم سلسلة من الخيارات البديلة القابلة للحياة والمفتوحة على الجامعة. وبعبارة آخرين لقد طرحت المجموعة الأسئلة، وتوقع أعضاؤها سيناريوهات المستقبل، فضلاً عن أنهم أقاموا إطاراً للمناقشات المؤسساتية ولاتخاذ القرارات. كما ضمّنوا، إضافة إلى ذلك، توصيات ملموسة تم تبنيها فيما بعد، ومن أبرزها: إيجاد مدة انقطاع عن العمل لأعضاء -الهيئة التدريسية من الأساتذة الكبار لمدة ثلاث سنوات للعمل في مكتب العميد. وإطلاق برامج «حديث الناس» القائم على الفيديو حول مواطنية الجامعة؛ وإنشاء حساب تسليف لتطوير أعضاء- الهيئة التدريسية والعاملين؛ وتشكيل «كلية القرن الجديد (New Century College) تهدف إلى تقديم أجمل تعليم لكلية صغيرة في بيئة جامعية رسمية كبيرة».

هكذا كان نجاح هذه المبادرة، بحيث تبناها كومونويلث فرجينيا لتكون، في واقع الأمر، ممارسة إلزامية للجامعات كلها في الولاية، بما في ذلك جامعة وليام أند ماري (William and Mary)، الخ. إنه مثال على فن التفوق على خصم لا نحسده ولا نضن عليه بشيء، مع افتراض أننا جميعاً يمكن أن نتعلم هذا الفن ونفيد منه. إنه، في واقع الأمر، نموذج لأفضل ممارسة نستطيع، بل علينا، أن نحذو حذوه.