الفصل التاسع

العامل البشري
في التغيير الاستراتيجي

في الفصلين السابقين شرحنا الأساليب الأحد عشر التي يمكن أن يعتمدها قياديو المدن الجامعية كي يطبقوا خطة التغيير الاستراتيجي بفاعلية. وفي هذا الفصل نعرض التحديات المعينة التي تواجه العديد من الكليات والجامعات التي تتعرض لمشاعر عدائية واسعة واعتراضات، وعدم رضا، وربما حتى لعصيان مكشوف على نطاق واسع حين يسعى القياديون والمخططون الاستراتيجيون إلى إحداث تغييرات استراتيجية جوهرية. وهذه مسائل سلوكية يمكن أن تطرأ على مستويين: المستوى الفردي ومستوى المؤسسة.

فعلى المستوى الفردي، يصبح الاعتراض على التغيير مسألة اتخاذ قرارات تتمحور حول فرد واحد بحيث تعتمد الحلول على عملية إشراف تنحصر بين المؤسسة وذلك الفرد الواحد. ونظراً لأن كل حالة من ملايين الحالات المحتملة التي يمكن أن تطرأ في داخل المؤسسات لها طبيعة فريدة، فإننا لن نحاول التعاطي مع المستوى الفردي للاعتراض هنا. فالاعتراضات الجماعية تبدي موضوعات ونماذج أكثر شيوعاً، وهناك مؤلفات مرموقة تبحث في مثل هذه الموضوعات. ونشير بشكل خاص إلى أن من الممكن العثور على قدر كبير من الحكمة في الكتابات والممارسات الخاصة بالتطوير المؤسساتي. ويساعد هذا التطوير قياديي المؤسسة في تكوين فهم أفضل للأسباب الجذرية للمشكلات ويقدم لهم سلسلة من الأساليب التي تثبت نجاعتها والتي يمكن أن تستخدمها أي مؤسسة تواجه مصاعب داخلية جادة بشكل ناجح لحل تلك المشكلات.

والتطوير المؤسساتي ليس مجرد أداة تتوافر لمدارء الأعمال وحسب، فهو يمكن أن يكون مفيداً للغاية لقياديي المدن الجامعية والمخططين الاستراتيجيين لمساعدتهم في تطوير استراتيجيات للعمل مع مختلف الجماعات المنخرطة في عملية التخطيط الاستراتيجي أو المتأثرة بها، لكنها تعترض على التغيير. ويشمل بحث التطوير المؤسساتي دراسة خطط من قبيل منح السلطات وإعداد الفِرقَ وإنشاء فرق عمل متداخلة الوظائف وإعداد خارطة مسحية معرفية على مستوى المؤسسة بأكملها. وهذه الأساليب يمكن أن تساعد إداريي المدن الجامعية في إدارتهم عملية التغيير بشكل أكثر فاعلية بالتغلب على الاعتراضات وإيجاد مناخ تقدرَّ فيه قيمة كل فرد وتكون كلمته مسموعة ويسهم في نجاح المؤسسة.

أهمية التطوير المؤسساتي

قلّما نجد شخصاً يشكّك في أهمية الهيكل البشري لأي مؤسسة. ومع أن بعضنا غالباً ما يتغاضى عن العنصر البشري في السعي إلى تحقيق أقصى النتائج للمؤسسة، فإن ذلك خطأ في كل الحالات. فلكبار المديرين وقياديي المؤسسات الآخرين دور مهم بالتأكيد في رسم الملامح التي يجب أن تكون عليها المؤسسة وتحديد الاتجاه الذي يجب أن تسير فيه وما يجب أن تنتج، لكن الهيكل البشري هو الذي يقوم بالعمل فعلاً وينجزه.

ومن السهل أن نفترض بأن هؤلاء الأفراد سيؤدون الأعمال التي تتوقع المؤسسة منهم أن يقوموا بها لمجرد أنها تدفع لهم مرتباتهم. وينطلق ذلك من القول المأثور: «أجر يومي جيد مقابل عمل يومي جيد». غير أن الواقع مختلف تماماً. فالعمل لا يؤدى دوماً بالشكل الملائم وفي الوقت المناسب، لكن هذا لا يُعزى إلى أن العاملين لا يحاولون القيام بالأعمال الموكلة إليهم على أحسن وجه ممكن أو إلى أن الأفراد أو مجموعات العمل يحاولون استغلال أرباب عملهم. والأمر لا يعزى أيضاً حتى إلى ان الأشخاص يستغلون المؤسسات التي يعملون فيها لتحقيق مآرب شخصية. ونحن نميل بطبيعتنا إلى إيجاد العذر للآخرين من

المستخدمين وأرباب عملهم ونفترض أنهم ينوون حقاً القيام بعمل جيد. إذاً، أين هي المشكلة؟ يكمن الجواب في كتاب: «*الجانب الإنساني للمشاريع التجارية*» ماكريغر McGregor، 1960).

«*البشرية*» (كون الإنسان بشراً) تعني أن الأفراد هم مزيج فريد من المواهب والتطلعات والرغبات والمعتقدات والتاريخ والأخطاء. وتعني أيضاً أن الناس يتغيرون بمرور الزمن: تارة نحو الأفضل وتارة نحو الأسوأ. وتعني أيضاً، وربما كان هذا أهم الجوانب، أن الأفراد حين يأتون إلى المكان الذي يعملون فيه، فإنهم يحضرون «بشريتهم» معهم. وهذه الحقيقة المتمثلة في «بشرية» الإنسان هي أفضل تفسير منفرد للسبب الكامن وراء تصرّف الأفراد والجماعات (الخطوة التالية في فهم السلوك داخل المؤسسات) بالطريقة التي يظهرونها. كما أنها التفسير الأمثل لفهم الأسباب وراء معاكسة بعض الأفراد والجماعات أحياناً إجراءات المؤسسة أو اعتراضهم عليها، لدواعي منطقية أو غير منطقية.

والمحترفون في ممارسة التطوير المؤسساتي يعترفون بوجود الطبيعة البشرية لدى الأفراد والجماعات في المؤسسات، كما أنهم يقرّون بأهمية قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية وهم يدركون أن مقاومة التغيير غالباً ما تنطلق من اهتمامات أو دواعي قلق مشروعة أو من معتقدات خاصة أو من الظروف. وقد يكون قدر كبير من تلك المقاومة منطلقاً من تلقي معلومات مضللة أو عدم تلقي أي معلومات، أو تلقي كمٍ هائل من المعلومات عن عمد. ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هذا النوع من المقاومة هي أيضاً بداية ابتداع الحلول التي من شأنها أن تصحح مسار الاتصالات وتسهم في التوصل إلى إجماع. ويدرك ممارسو التطوير المؤسساتي أن المقاومة قد تأتي أيضاً من قوى أخرى من داخل الهيكل البشري في المؤسسة، كالسعي إلى السلطة والأنشطة السياسية والأهداف المتضاربة لأصحاب المصلحة للمؤسسة، وكانعدام الثقة والخوف من التغيير وحتى الدوافع التي تبدو هدّامة وغير منطقية.

ويؤكد لنا غوليمبيويسكي Golembiewski (1977) أن التطوير المؤسساتي قد أصبح واحداً من أنجح توجهات الفكر الذي يجسّر الهوّة بين النظرية المؤسساتية التقليدية وبين إدارة الموارد البشرية. ويقدم التطوير المؤسساتي، من خلال إيجاد عمليات وأساليب تهدف بالتحديد إلى تسهيل عملية التغيير، نموذجاً لعلم النفس الاجتماعي التطبيقي بالنسبة إلى الأوضاع في مجال الأعمال (هارفي Harvey وبراون، 1992). ومن ناحية أخرى، يصف بيتر سينج Peter Senge (1990) أهمية إيجاد عنصر تعليمي ضمن كل مؤسسة، وهذه سمة أخرى من سمات التطوير المؤسساتي. وهو يبرز الحاجة إلى أن يصبح جميع العاملين في مؤسسة ما متدربين دائمين وأن يسهموا في الارتقاء إلى كفاءة إجمالية تمكنهم من التنافس بشكل أفضل في المحيط الخارجي. وفي وسع هؤلاء العاملين، من خلال تعلمهم كيف يتعلمون، أن يحققوا بنجاح تنمية الموارد الداخلية لفائدة كل من المؤسسة والفرد.

سرد تاريخي مقتضب

ماقد أصبحنا نفهمه عن العمل بنجاح مع العنصر البشري للمؤسسة اليوم ينطلق من تطور تاريخي حافل بالتناقضات والخلافات. وربما كان أصل البحث في ذلك يعود إلى فريدريك تيلر Frederick W. Taylor، الذي أقرّ بأن عمال الطبقة الأولى الممتازين يحتاجون إلى التدريب الملائم والتخطيط لوظائفهم في خضم الثورة الفكرية المطلوبة من أجل الإدارة في القرن العشرين (1911، الصفحة 1388)، وكان تيلور يعتقد أن أرباب العمل والعمال حين يوافقون على العمل مع بعضهم بعضاً، فإنهم بذلك يدخلون في (شروط) عقد مشترك، وهو عقد يخدم مصالح كل من الطرفين استناداً إلى طرق مرتبطة بالعمل يمكن التنبؤ بنتائجها ويمكن إدارتها وتصميمها، لكنه يضمن أيضاً نجاح من يملكون المؤسسة. وقد كانت النظريات الخاصة بالعلاقات بين الإدارة والعمل تردد أصداء هذه الرسالة على مدى فترة ارتقاء الفكر الإداري (رين Wren، 1979).

غير أن دوغلاس ماكروغر ربما كان أفضل من وصف تلك الصعوبات في أعماله (1960) فقد خلص ماكروغر، بعد تلخيصه البحوث التي أجريت بين 1930 و 1960، إلى أن «على الإدارة أن يكون هدفها تطوير الطاقات الفريدة، الظاهرة والكامنة، لكل فرد، وليس وضع أهداف مشتركة لجميع المشاركين» (الصفحة 187). ومن المزايا الواضحة لمنظور خاص بالتطوير المؤسساتي هي أنه يتجاوز نطاق تطوير الطاقات الكامنة لدى الفرد. وأشار بينيس Bennis، (1969، الصفحة 2) إلى أن التطوير المؤسساتي «استراتيجية تعليمية معقدة ترمي إلى تغيير عقائد ومواقف وقيم وبُنى المؤسسات بحيث تستطيع التكيف بشكل أفضل.. إزاء المعدل المذهل من التغيير». ولاحظ كتاب آخرون أن الحاجة إلى تطوير القابلية للتكيف وعمليات التغيير لدى الأفراد والمؤسسة نشأت بدافع من قوى بيئية خارجية محركة ومتعاظمة (لورانس ولورش، 1969؛ مارغيلز Marguiles وولاس Wallace، 1973).

خصائص التطوير المؤسساتي

لهذا التطوير خصائص أساسية عدة، لخصها مارغيلز ورايا Raia (1978) كما يلي:

- أنه يستند إلى توجهات النظم بالنسبة إلى الإدارة. ويفترض وجود علاقات متنوعة بين جملة من النظم التي يعتمد بعضها على بعض وتتفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة ومع المؤسسة محدثة بذلك اتزاناً نشطاً بين المكونات (سكوت، 1981).
- يقوم التطوير المؤسساتي على منهجية علمية، ونموذج العمل ـ البحوث، لزيادة فاعلية المؤسسة؛ والتطوير القائم على البيانات والمعلومات.
- يهدف التطوير المؤسساتي إلى رفع سوية أداء المؤسسة، لا عن طريق «اللمس والإحساس» لجعل المستخدمين يشعرون بالرضا، بل عن طريق وسائل جادة لرفع مستوى الجودة النوعية والإنتاجية.

- لهذا التطوير أسس إنسانية من حيث تركيزه على زيادة الفرص أمام الطاقات الكامنة لدى البشر واستغلالها إلى الحد الأقصى؛ يجب هنا إعطاء الأفراد فرصة لإظهار تفوقهم من خلال إعلامهم بمدى الحاجة إلى التغيير.
- نظراً للقيم الإنسانية والحاجة إلى التشارك في المعلومات، يتطلب التطوير المؤسساتي التعاون على جميع مستويات المؤسسة وانخراطهم في العملية؛ فعلى الإداريين أن يستمعوا إلى آراء الجميع وأن يعطوهم الفرصة للمشاركة في عملية التغيير.
- التطوير المؤسساتي تغيير مدروس ومخطط له؛ وبما أن النظام في تغير دائم فإن هذا التطوير يغيّر آليات الحركة في النظام لتحقيق أهداف المؤسسة.
- التطوير المؤسساتي يشمل التدخل على أي مستوى في المؤسسة لتحقيق التغيير المنشود، وهو يضم أعداداً لاتحصى من الأساليب التي تتعامل مع آليات الحركة لدى الأفراد والمثنى والثلاث وفيما بين أعضاء مجموعة ما، وفيما بين المجموعات وفي النظم الفرعية وداخل المؤسسة وفيما بين المؤسسات.

وخلاصة القول، إن التطوير المؤسساتي أحد الوسائل الأولى لإقامة مؤسسة أقدر على التكيف وتحضيرها للتغيير باعتماد مقاربة منهجية لجميع المعلومات ولعملية التحليل وللتدخل.

تطبيق الخطة الاستراتيجية والتطوير المؤسساتي

لقد عرّفنا تطبيق الخطة الاستراتيجية بأنه إجراءات تتخذها المؤسسة لتنفيذ خططها الخاصة بتحديد موقعها إما عن طريق تغيير رسالتها أو تغيير بيئتها المحيطة أو تغيير مواردها وطاقاتها وعملياتها الداخلية. عندها يعتقد المرء بأن هناك جسراً طبيعياً قائماً بين التطوير المؤسساتي وتطبيق الخطة الاستراتيجية. إلاّ انه لا يزال يتعين على أوساط الإدارة الاستراتيجية أن تقرّ بأهمية الدور الذي يؤديه التطوير الاستراتيجي في تطبيق الخطة الاستراتيجية. ويدفعنا استعراض

سريع للنصوص المتخصصة ومقالات الصحف التي كتبت في الآونة الأخيرة وتبحث في الإدارة الاستراتيجية، إلى الاعتقاد بأن تلك الأوساط والمجالات متباينة تماماً. وقد لاحظ شيرمان (1999) هذا التباعد وأشار إلى أن العملية التعليمية الموصوفة في التطوير المؤسساتي ليست مختلفة عن مجال المفهوم النابع من الإدارة الاستراتيجية والداعي إلى تطوير كفاءات متميزة. وخلص إلى أن «تطبيق الخطة الاستراتيجية يوفر لنا إطاراً فكرياً لتفعيل خطة استراتيجية في حين يوفر لنا التطوير المؤسساتي المنهجية العملية لإحداث التغيير المؤسساتي اللازم لتفعيل عمليات التطبيق على المستوى الشخصي» (الصفحة 37).

التطوير المؤسساتي، والجانب الأخلاقي والميزة التنافسية في الكليات والجامعات

نعتقد، كما يعتقد الكتاب في مجال التطوير المؤسساتي، بأن تنمية الموارد البشرية هو الإجراء الصائب وهو الالتزام الأخلاقي للكلية أو الجامعة. والأهم من ذلك أننا نعتقد بان تنمية الموارد البشرية أكثر الاستثمارات إنتاجاً في حقل الاستثمارات التي يمكن أن تكتسبها مؤسسة تعليمية لأنها *تعزّز أداء المؤسسة (بإنجاز المهام بالشكل السليم) وتحقق ميزة تنافسية*.

من المفارقات أن بعض المؤسسات التعليمية التي ترغب في رفع سوّية أدائها تحمل مُثلاً عليا رفيعة عن الكرامة الإنسانية وقيمة الفرد، ومع هذا لا تحتضن تلك المُثُل في ممارساتها الإدارية. ومهما ارتفعت قيمة الاستثمارات التي تودعها هذه المؤسسات في بنيتها التحتية أو في تطوير برامجها أو في التسويق أو في مجال العلاقات العامة، فستجد أنها يجب أن تركز على هيكلها البشري وزيادة مهاراته المرتبطة بتوفير تعليم سليم بصرف النظر عن مزايا تنافسية أخرى. لكن هذه المؤسسات، لكي تصمد في هذه البيئة التنافسية الجديدة، سوف تتعثر أخيراً وتدخل سبيلاً أخلاقياً هو السبيل الوحيد الذي يؤدي إلى ميزة تنافسية مستدامة لا يمكن شراؤها أو استنساخها. إن المهارات البشرية أصعب المهارات صقلاً وهي حكر على المؤسسات.

ونضرب مثلاً على ذلك أن احدنا سمع شكاوى متوالية من الطلاب عن معاملة مهينة لهم في قاعة الدرس من قبل مدرس مثبت. وعرف عن هذا المدرس الإساءة إلى الطلاب بسيل لا يتوقف من السخرية والشتائم. ونقلت تلك الشكاوى إلى مدير الوحدة التي يعمل فيها ذلك المدرس وإلى العميد الأكاديمي خلال عدة فصول دراسية، ومع هذا لم يتخذ مدير الوحدة أو العميد أي إجراء لاعتقادهما بأن ذلك لن يكون له أثر في هذا المدرس. ولم تتدخل الإدارة إلا حين اكتشف العميد أن مدير الوحدة كان يوصي الطلاب المشتكين بأن يلتحقوا بمقرر مماثل في كلية المجتمع المحلية.

مهام التطوير المؤسساتي: العملية

ينهج التطوير المؤسساتي أسلوب النموذج للتغيير الذي استنبطه كورت لوين (1951 أ، 1951 ب)، والذي شرحناه في الفصل السادس، ويقدم لنا نموذجاً متواصلاً للتخطيط من أجل التغيير في المؤسسات (هيوز Huse وكمينغز Cummings، 1985). وقد عرّف نموذج التطوير المؤسساتي بطرق شتى (راجع الفصل الرابع من كتاب نات Nutt، 1992، للإطلاع على عرض لما كتب عن مناهج التغيير المدروس)؛ غير أن في الإمكان تلخيص النموذج في عملية بسيطة من أربع خطوات يمكننا وصفها عموماً بمقاربة DIET ت ت إ.

في الخطوة الأولى، /D، ت/ تعني التشخيص. فقد أدرك كبار الإداريين وجود إشكالات من خلال بعض المؤشرات التقليدية البارزة إلى مستوى الأداء كمعدل التحاق الطلاب وتدفق الأموال وتقويم المؤسسة من قبل مصادر خارجية. وتعتبر هذه الإشكالات آثاراً أو أعراضاً لإشكالات أعمق تجذراً، ولهذا يتعين على المؤسسة أن تجمع معلومات صالحة وموثوقة عن وضعها لكي ترسم صورة صحيحة عن هذا الوضع. وهناك أساليب عديدة لجمع المعلومات منها إجراء المقابلات وتوزيع الاستبانات وتسجيل نتائج عمليات المراقبة وإجراء تحليل ثانوي

للبيانات، ويمكن استخدام هذه كلها إضافة إلى أساليب تحليلية مترابطة (راجع نادلر Nadler، 1977، الصفحة 119). وأهم شيء هنا هو أن المواد المتحصلة بعد تحليل المعلومات وتحديد الإشكالات الحقيقية، يجب أن تعرض على أعضاء المؤسسة في جلسة لمعرفة آرائهم فيها لمساعدة الموظفين في فهم البيانات والإشكالات التي تم التعرف عليها، ونقل العبء النفساني للبيانات والإشكالات من جامعي المعلومات إلى العاملين وحضّهم على استخدام هذه البيانات لتطوير خطط العمل (بيرك Burke، 1982).

والخطوة الثانية /I، ت/ هي التدخل. وهي تنطوي على المطابقة بين الإشكالات، وأساليب تدخل محددة استناداً إلى مستوى التحليل الذي يطرأ فيه الإشكال والمجموعة المستهدفة بهذا التدخل. (راجع فرينش وبل، 1995، الصفحة 165، والشكل 8-1 لمزيد من التفصيلات). ويجب أن تتجاوب أساليب (أو أسلوب) التدخل المنتقاة مع الحاجة التي تشعر بها الأوساط المستهدفة، وأن تُشرك هذه الأوساط في تخطيط وتنفيذ عملية التدخل وأن تؤدي إلى تقبل ثقافة المؤسسة للتغيير. ويعتقد آرغيريس Argyris (1970) بأن أي تدخل فاعل في هذا الصدد يجب أن يستند إلى معلومات صالحة ومفيدة وأن يكون للجماعة المستهدفة خيار حر من حيث نمط التدخل المعتمد وأن تلتزم هذه الجماعة بالتدخل وتتحمل مسؤوليته. (للإطلاع على بحث عن مختلف أساليب التدخل، راجع فرينش وبل، 1995).

والخطوة الثالثة /E، ت/ هي التقييم. وتطرح فيها مجموعتان من الأسئلة:

- هل تحققت التغييرات المنشودة؟ بعبارة أخرى، هل حققت نتيجة التدخل في نطاق التطوير المؤسساتي أهدافنا المنشودة أو المنتظرة أو المتوقعة؟
- هل تم تطبيق خطة التطوير المؤسساتي بشكل سليم؟ هل كانت هناك مظاهر خلل في العملية كان يمكن أن تؤثر في نتيجة التدخل؟

ويشير هيوز وكمينغر (1985) إلى أنه على الرغم من أن التقييم لا يمكن، على مايبدو، أن يتم إلا بعد تدخل التطور المؤسساتي (آلية تحكم في التغذية الراجعة، أي معرفة الآراء في تلك العملية)، فإن التغذية الراجعة يجب أن تتم أيضاً في أثناء تطبيق أساليب التطوير المؤسساتي لكي تجرى التعديلات حسبما يطرأ من مشكلات خلال التطبيق.

ويقتضي التقييم في نطاق التطوير المؤسساتي أن تتوافر لنا مجموعة من الأهداف والمرامي من أجل كل من عملية التطوير المؤسساتي ومخرجاتها قبل البدء بالتدخل. ومن ثم يمكن الشروع في عملية تقويم مع إجراء مقارنة للنتائج الفعلية لتدخل التطوير المؤسساتي مع النتائج المتوقعة، وتحديد أسباب أي فروق متفاوتة يكتشف وجودها. وبعدئذ تجري عملية تشخيص (الخطوة الأولى) وبهذا تنشأ حلقة متواصلة من التغذيات الراجعة تتواصل إلى أن تحقق هذه العملية أهداف المؤسسة.

والخطوة الأخيرة /T، إ/ هي الإنهاء. وتشير إلى نهاية عملية التغيير، مع أن الحالة بالتأكيد ليست كذلك. والإنهاء بهذا المفهوم يعني قيام المؤسسة بـ «مأسسة» عملية التطوير المؤسساتي وإنهاء دور الأطراف الخارجية التي ساعدت في تلك العملية (شين Schein، 1969). وعند هذه النقطة يكون أعضاء المؤسسة قد تعلموا كيف يتعلمون واكتسبوا الكفاءة التي تمكنهم من المضي قدماً في عملية التطوير المؤسساتي. (راجع مؤلف آرغيريس، 1983، عن التعلم ذي الحلقتين).

المسؤولون عن التطوير المؤسساتي

إذا كان التطوير الموسساتي أسلوباً منهجياً لحفز التغيير، ففي وسعنا، جدلياً، أن نصنف أي شخص من رواد التغيير (بيترز ووترمان، 1982) يستخدم طريقة منهجية بأنه أحد عوامل التغيير. وحقيقة الأمر أن ذلك لا يمكن أن يكون أبعد عن الحقيقة. فوسطاء التغيير الناجحون هم أشخاص عامّون في نظرتهم إلى المؤسسة، ومتخصصون في عملية التشخيص والتدخل المؤسساتي.

كما أنهم يعزّزون التغيير من خلال دورهم في التكامل بين كبار الاداريين والأوساط المستهدفة من جهة وبين المجالات الفاعلة من جهة أخرى. ويعتبر وسطاء التغيير الفاعلون أطرافاً لا مبالين أو حياديين بالنسبة إلى عملية التغيير ولهم مركز قوة ضعيف أو قد لا يكون لهم مثل هذا المركز في وسط الذين يتأثرون بالتغيير؛ أي أنهم ذوو أدوار هامشية بالنسبة إلى الجماعات المستهدفة. والمصداقية عامل آخر هنا. إذ يجب أن يكون وسطاء التغيير من الخبراء في ميادينهم ويتمتعون بسيرة إيجابية في علاقتهم بالمؤسسة (بير Beer، 1980).

وسطاء التغيير الخارجيون

يدرك العديد من المؤسسات أن القلة القليلة من الأفراد العاملين داخلها يملكون الخبرة والمصداقية كي يكونوا وسطاء تغيير فاعلين. في حين يؤدي وسطاء التغيير الخارجيون دوراً مفيداً للغاية من خلال عرضهم نظرة شمولية منفتحة وعملهم كموجهين ومستشارين، كما أنهم يحفزون على طرح الأفكار والآراء والتصورات الجديدة ويتمتعون بهالة من الجاذبية والشعبية ويضفون الحيوية على عملية التغير (ماكلين McLean، سيمز Sims، مانغام Mangham وتفيلد Tuffield، 1982).

وتقع على المؤسسات التي تستخدم وسطاء تغيير خارجيين مهمة تثقيف وسيط التغيير فيما يتعلق بعمليات المؤسسة ووظائفها والاعتماد المتبادل بين أقسامها (التعلم ذو الحلقة الواحدة). من خلال هذا التثقيف يشرع وسيط التغيير الخارجي في عملية التشخيص. والخطر الكامن هنا هو أن تمتص السياسات الداخلية للمؤسسة المستشار الخارجي الذي سيفقد موضوعيته في المدى البعيد.

وسطاء التغيير الداخليون

يعمل هؤلاء الوسطاء عادة ضمن مكاتب موظفي المؤسسة أو في أقسام التدريب أو أقسام الخدمات الإدارية (مع أنهم قد يعملون مساعدين أو مساعدي موظف كبير في المؤسسة). وهم يجلبون بوجودهم ثروة من المعرفة عن المؤسسة

ودراية بانحياز كل من أعضائها. كما أنهم يتمتعون بدراية تكتيكية من حيث أنهم يجمعون المعلومات عن التكتلات الائتلافية في المؤسسة ويجمعون معلومات استخباراتية لكبار الاداريين. وفي وسع وسطاء التغيير الداخليين أن يطوروا أفكاراً ومواقف جديدة بنشرهم أكثر المعلومات إفادة وإيصالها إلى الأطراف المناسبة. وهم يؤدون أيضاً دور المدربين من خلال إعدادهم برامج لتدريب الإداريين والارتقاء بمستواهم وإدارة هذه البرامج (ماكلين، سيمز، مانغام وتفيلد، 1982).

ولسوء الحظ أن الكثير من أعضاء المؤسسة يعتبرون المستشارين الداخليين هؤلاء بمثابة سلع فاسدة. وقد يكون وسطاء التغيير الداخليون أكثر الناس استقامة وإخلاصاً، لكن فوق رؤوسهم جميعاً رؤساء داخل المؤسسة يجب أن يرفعوا التقارير إليهم. وعادة مايفترض المنخرطون في عملية التدخل بأن رئيس وسطاء التغيير ستصله في نهاية المطاف المعلومات السرية؛ ولهذا فهم يحتفظون بمسافة أمان تفصلهم عن هؤلاء الوسطاء.

مقاربة العمل كفريق

أشار كتاب عديدون في هذا المجال إلى أن أنجع الأساليب للحفز على التغيير كان العمل على إعداد فريق وسيط للتغيير يتألف من وسطاء تغيير داخليين وخارجيين، مايتيح المجال لتوافر الموضوعية والخبرة اللازمتين لترسيخ ثقة الموظفين من حيث تحليل البيانات وسريتها، ويضع الأسس لـ «مأسسة» عملية التطوير المؤسساتي بجعل العاملين داخل المؤسسة يتعلمون منهجية أساليب التطوير المؤسساتي. يضاف إلى هذا أن وسطاء التغيير الداخليين لا يكونون بمثابة حلقة ارتباط للوسطاء الخارجيين بالمؤسسة فحسب، بل يكونون أيضاً أول معلمي الوسطاء الخارجيين في إطلاعهم على عمليات المؤسسة وثقافتها.

التطوير المؤسساتي يناسب الكليات والجامعات؛ لماذا؟

أشار كل من فولان Fullan ومايلز(1983) Miles إلى أن نهج التطوير المؤسساتي كان متبعاً في المدارس الابتدائية والثانوية (الأميريكية) منذ عام

1963. فقد كان مايقارب نصف عدد المدارس التي شملتها دراسة قاما بها حينذاك، والذي زاد على ألف مدرسة، كانت تتبّع شكلاً ما من أشكال التطوير المؤسساتي. وأشارت نتيجة تلك الدراسة إلى أن المدارس التي استمرت في تطبيق برامج التطوير المؤسساتي لما لا يقل عن ثمانية عشر شهراً حققت محصلات إيجابية. ولا يختلف وضع الكليات والجامعات في هذا الصدد عن وضع المدارس الابتدائية والثانوية، فقد تماثل الطرفان في زيادة مطالب أصحاب المصلحة بتحسين الأداء في مجالات إخضاع المسؤولين للمحاسبة ورفع مستوى النوعية وكفاءات التشغيل. وقد تجاوب العديد من مؤسسات مابعد التعليم الثانوي بشكل إيجابي إزاء نتائج تلك الدراسة بحلول عام 1992، وكشفت النقاب عن أن أكثر من مئتي كلية كانت أصلاً تعمل وفق برامج التطوير المؤسساتي وإدارة النوعية (لويس وسميث، 1994).

ويجب أن تدرك الكليات والجامعات، بدلاً من ركوب موجة التطوير المؤسساتي لمجرد اللحاق بالركب، أنها إذا أرادت أن تنجح في تطبيق خططها الاستراتيجية، يتعين عليها حتماً أن تحضّر مؤسساتها للتغيير المقبل. ويقتضي هذا الأمر بناء الثقة وتوفير الدعم السياسي (الداخلي) والتدريب وإجراء تغييرات في الإجراءات قبل (إن لم يكن بالتزامن مع) البداية الفعلية لعملية التخطيط الاستراتيجي. وبرامج التطوير المؤسساتي تناسب أوضاع الكليات والجامعات لأن هذه البرامج تعزز التزام مجلس الأمناء أو رئيس الجامعة أو وكيلها بإجراءات إدارة النوعية وتفوق المؤسسة والتنمية البشرية. وتعطي هذه البرامج إشارة إلى جميع أصحاب المصلحة في المؤسسة المعنية ـ لاسيما منهم أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب ـ بأن المؤسسة عازمة بجدّ على إحداث تغيير ملموس بطريقة شاملة.

ومن منظور فلسفي، نرى أن القيم التي تشكل أساس التطوير المؤسساتي تتسق بالتوازي مع القيم الأساسية لمعظم المؤسسات الأكاديمية. ويعتقد كل من فرينش وبل (1995، الصفحة 77) بأن هذه القيم تشمل «منح الموظفين صلاحيات

للتصرف وتوفير الانفتاح على صعيد الاتصالات وتسهيل إدارة العمليات والنتائج وتعزيز كل من ثقافة التآزر والتعلم الاستقصائي والمستمر». ويجسد التطوير المؤسساتي مبادئ معظم المؤسسات الأكاديمية ويوفر العمليات والأساليب التي تستطيع أي مؤسسة أكاديمية أن تتبعها لمساعدة العاملين فيها على تثقيف الطلاب كي يكونوا على وعي بطاقاتهم الكامنة كاملة ويكون لهم إسهام إيجابي في قضايا العالم (كلية سوثامبتون، 1999).

كيفية عمل التطوير المؤسساتي في نطاق المدينة الجامعية

ينهج ماكغيل McGill (1977) مقاربة عملية للغاية حيال التطوير المؤسساتي، وهي مقاربة تبدو مناسبة إلى حد بعيد لبيئة المدينة الجامعية. وهو يعرض في هذا الصدد عملية من سبع مراحل:

المرحلة الأولى: تلاقي المصالح

تقتضي هذه المرحلة قيام مسؤول كبير في المؤسسة، قد يكون الوكيل أو الرئيس أو المستشار أو كبير الاداريين أو أحد نواب الرئيس أو أحد نواب الوكيل، بتجميع الأفراد المهتمين، ويكون هو مقتنعاً بأن هناك حاجة إلى جمع معلومات عن المؤسسة واتخاذا إجراءات بناءاً على هذه المعلومات. (يقوم هذا الشخص بدور وسيط التغيير الداخلي). ومن المهم، مع ذلك، أن ندرك أن الأفراد الذين تمّ تجميعهم قد تكون لهم مصالح وبرامج متباينة للغاية، لكنهم جميعاً يقرّون بالحاجة إلى العمل معاً لتحقيق مراميهم المستقلة بعضها عن بعض.

ومن الأسئلة اللافتة هنا هو التساؤل عما إذا كان يجب تشكيل مثل هذه المجموعة التي تخضع لتأثير التباينات في ثقافة المدينة الجامعية وعاداتها. وبصرف النظر عن تشكيل لجنة كهذه، يجب أن يبرز تشكيلها العلميات البنيوية والاجتماعية القائمة التي كانت مخوّلة طوال تاريخ الجامعة بأداء مهمة التخطيط. ومن الأمثلة على ذلك قيام المدراء في كلية سوثامبتون من طرفٍ واحد

بتشكيل لجنة تخطيط استراتيجي كانت تفتقر إلى تمثيل الوحدات الجامعية على الصعيدين الإداري والأكاديمي، وبدا أن مهمتها كانت تتداخل مع مهمة لجنة عاملة قائمة أصلاً. وشعر بعض المدرسين والموظفين الذي لم يمثلوا في اللجنة بإهانة كبيرة جرّاء هذه العملية واعتقدوا أنهم قد جرى إقصاؤهم. وعلى الرغم من أن إداريي الكلية حاولوا أن يوضحوا دور مجموعتهم بأنه يقتصر على التوجيه، فقد وقع ضرر لا يمكن إصلاحه وأضرّ بعمل اللجنة وسمعتها.

ولدى إنشاء لجنة تخطيط استراتيجي في كلية أو جامعة يجب أن تكون هذه اللجنة مشكّلةً بأقصى قدر ممكن من الانفتاح والابتعاد عن الشكليات الرسمية، وذلك لسببين متميزين. أولهما، أنه يجب أن تكون عضوية اللجنة قائمة فقط على الرغبة في المساهمة في عملية التطوير المؤسساتي. ولا ينبغي أن تكون هذه العضوية مجرد حضور اجتماعات أخرى للجان مماثلة يكلف به الأفراد من قبل وحداتهم، بل يجب أن يكون اجتماعاً يدرك المساهمون من خلاله أنه يخدم مصالحهم الذاتية ومصالح مؤسساتهم. والبعد عن الشكليات الرسمية يتيح فرصة للأعضاء الأقل التزاماً من غيرهم أن يخرجوا بسرعة من العضوية في حين ينضم إلى اللجنة بسرعة أيضاً أعضاء جدد. والانفتاح يسهم في ضمان انضمام أي مجموعة مهتمة بالعملية إلى اللجنة والانخراط في نشاطاتها بشكل متكافيء.

وثانيهما، أن المجموعة إذا فشلت في إطلاق حملة للتطوير المؤسساتي، فسيكون أثر فشلها هذا أقل سوءاً (رغم أنه سيترك أثراً ما حتماً) مما لو كانت اللجنة مشكلة على أساس رسمي، ولا سيما على مستوى أعضائها بشكل فردي. وبما أن اللجنة ذات طبيعة غير رسمية فليس لها مسؤولية أو مهمة حقيقة، وربما اعتقدت بأنه لا داعي للقيام بأي إجراء. ولربما تلاعبت الإشاعات حتماً بأسباب زوال اللجنة، لكن لن يتعرض أحد لعقوبة قاسية لعجزها عن التصرف، ماعدا، على الأرجح، الشخص الذي سعى إلى تشكيلها في المقام الأول.

المرحلة الثانية: إعداد ميثاق

تقتضي هذه المرحلة العثور على مستشار ذي خبرة في مجاله (وسيط تغيير خارجي) لمساعدة المجموعة في عملية التطوير المؤسساتي إضافة إلى تشكيل الفريق الذي سيؤدي هذه العملية. ويجب أن يضم الفريق متطوعين من المجموعة الأصلية، ومتطوعين يتمتعون بسلطةٍ للبدء بعملية التغيير أو يكون عليهم التزام بالتجاوب معه. وعند إتمام تشكيل هذا الفريق، يعكف أعضاؤه على وضع أهدافه المرتبطة بأنشطة التطوير المؤسساتي والتي يمكن تحقيقها وتبريرها. والخطوة الأخيرة في هذه العملية هي صياغة العقد الذي سيبرم مع المستشار (الوسيط الخارجي) استناداً إلى الأهداف المحددة لفريق التطوير المؤسساتي.

المرحلة الثالثة: الصياغة

تقتضي هذه المرحلة أن يؤمن فريق التطوير المؤسساتي الشرعية والرعاية لمساعيه من قبل الأشخاص ذوي النفوذ والجماعات النافذة أيضاً ـ وأن يواجه مقاومة المعترضين. وتشمل هذه الجماعات والأشخاص أولئك الذين تصادق موافقتهم، رسمياً أو سياسياً، على إجراءات الفريق (من أمثال رئيس مجلس شيوخ الهيئة التدريسية ورئيس اتحاد النقابات وأعضاء بارزين في مجلس الأمناء)؛ وأولئك الذين يسيطرون على مصادر الموارد اللازمة للمضي بالمشروع إلى الأمام (من أمثال كبير المدراء الماليين وكبير المحاسبين، ومن في مستواهم)؛ وأولئك الذين يحافظون على حيادهم إزاء البرنامج (ربما كانوا من كبار المدرسين المثبتين أو المشرفين الإداريين من الصف الأول)؛ وأولئك الذين يعارضون البرنامج كناشطين. (ونخوض بإسهاب أكبر في هذه القضايا في الفصل التالي). والهدف الأول من هذه المرحلة يتحقق بتوسيع نطاق الأشخاص المنخرطين في عملية التطوير المؤسساتي ليشمل كلاً من أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين وبالعمل، وفي الوقت نفسه، على تحديد ملامح الميثاق الخاص بهذه العملية بشكل أوضح في

سياق التغذية الراجعة المتوافرة. ويسعى الفريق إلى الحصول على إذن من المؤسسة للمضي قدماً في العملية، ولا تغيب عنه حقوق أصحاب المصلحة في أن يكون لهم رأيهم في عملية التطوير المؤسساتي.

المرحلة الرابعة: تحديد أطر المشكلات

تقتضي هذه المرحلة أن تكون منهجية بطبيعتها وأن تراعي اهتمامات أوسع مجموعة ممكنة من أصحاب المصلحة ودواعي قلقهم.كما تقتضي أن تكون موجهة إلى حل مشكلاتهم الكبيرة، كما يجب أن تحلل البيانات التي جمعت بهدف الخروج بالمزيد من الإجراءات. ولا ينبغي أن ينحشر فريق العمل هنا في منهجية علم البحوث وتحليلاته. (هل يجب أن نشكل مجموعات تحكّم؟ هل يجب أن نقبل بمعامل ارتباط إحصائي بمستوى مهم يبلغ 0.05 أو 0.10 ؟)، بل يجب على الفريق بدلاً من ذلك أن يبحث عن مؤشرات إلى المواقف والتصرفات والأحوال التي تسهم في تحديد أطر المشكلات.

ويتلقى فريق التطوير المؤسساتي في مهمته عادة المساعدة من مكتب خاص ببحوث المؤسسات، من وظائفه السماح للفريق بالاطلاع على مصادر البيانات الثانوية (الداخلية والخارجية)، والقيام بعمليات جمع المعلومات (كالقيام باستطلاعات الرأي وإعداد الاستبانات وتشكيل مجموعات المهام المركزة وإجراء المقابلات مع الأفراد)، وترميز البيانات ومعالجتها (حاسوبياً)، وربما شملت أيضاً تقديم المساعدة في مجال تفسير البيانات وكتابة التقرير الأولي الذي يشارك مجتمع الكلية في الاطلاع عليه بعد ذلك في ندوة مفتوحة تناقش فيها النتائج بما في ذلك المضامين الخاصة بالإجراءات المقترحة للمستقبل.

وبعد أن يتحصل فريق التطوير المؤسساتي على آراء مجتمع الكلية بالتغذية الراجعة في نتائج تحليله، يعدّ الفريق، بمساعدة من الوكيل، قائمة بالمشكلات وخطة عامة للإجراءات في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقاً، تمهيداً للمرحلة التالية من عملية التطوير المؤسساتي. تعرض خطة العمل هذه وصفاً لعملية

التدخل الخاصة بالتطوير المؤسساتي، وطريقة حدوث التغيير وأساليب التدخل الفعلية التي ستستخدم لتحقيق النتائج المرجوة، ومنهجية التقويم للتأكد من إنجاز تلك النتائج. ويجب أن يتضمن جزء من هذه الخطة وصفاً لفرضيات العمل (ماكفيل، 1977، ص 128) بمعنى التساؤل عن الطريقة التي ينبغي أن تعمل بها الخطة وأسباب ذلك. فنظراً *لوجود المشكلة أ، ننوي استخدام أسلوب التدخل /ب/ لكي نحقق النتيجة /ق/*. والإفصاح عن السبب المنطقي الكامن وراء الخطة أمر مهم للغاية لنجاح تطبيق خطة التطوير المؤسساتي. فالعاملون لا يستطيعون اتباع خطة لا يفهمونها (بارنارد، 1938).

المرحلة الخامسة: إعداد التقارير وعرضها

المشاركة، وليس الإبلاغ أو البيع، هي بلا شك المرحلة التالية والحاسمة في عملية التطوير المؤسساتي. عند هذه المرحلة يعود فريق العمل إلى مجتمع الكلية للحصول على رأيه النهائي قبل وضع الخطة موضع التنفيذ. وعلى الفريق أن يكون مستعداً لشرح الأسباب المنطقية لإعداد الخطة والتعامل مع معترضيها بلطف وحزم في آنٍ معاً وتعديل الخطة بحيث تستوعب الطلبات والمقترحات العملية. ومرة ثانية، يجب على ذلك الفريق أن يخرج عن مساره المألوف لضم أصحاب المصلحة جميعاً للمشاركة في هذه العملية لتفادي الظن بأنه لا يعيرهم اهتماماً أو أنه يستثنيهم من العملية برّمتها.

المرحلتان السادسة والسابعة: التصرف التقييم

المرحلتان النهائيتان، خطوة التصرف والتقييم، هما بمثابة اختبار لفرضيات العمل فيما يقوم وسطاء التغيير بمختلف أعمال التدخل. وهو ما يتيح الفرصة للحصول على تغذية راجعة فورية لفائدة الفريق الذي ينفذ خطة التطوير المؤسساتي والمجتمع الداخلي للكلية أو الجامعة لمعرفة مدى نجاح أعمال التدخل تلك، إضافة إلى إجراء تعديلات في محتوى أعمال التدخل ومسارها. وعلى أعضاء الفريق توزيع تقارير عن التقدم المحرز وعقد اجتماعات مفتوحة للاطلاع على ردود فعل

المشاركين في عملية التطوير المؤسساتي وجماعات أصحاب المصلحة الخاضعة لتأثير هذه العملية. ولدى الانتهاء من أعمال التدخل، يجب على فريق العمل إجراء تقييم نهائي لعملية التطوير المؤسساتي في ندوة مفتوحة بحضور أعضاء مجتمع الكلية. وعلى الفريق بعد ذلك إعداد تقرير نهائي يوزع في جميع أنحاء الكلية ويجب أن يتضمن تعليقاً متوازناً من المشاركين في اللقاء المفتوح.

كما يجب أن يتطرق التقييم النهائي إلى ما إذا حققت المؤسسة أهدافها بحلّ المشكلات التي كانت حددت أطرها، وأن يؤكد اتخاذ إجراءات إضافية لازمة لتحقيق أي أهداف لم تتحقق. يضاف إلى هذا، أنه بالنظر إلى أن عملية التطوير المؤسساتي عملية شاقة، فعلى المؤسسة أن تتأكد أيضاً مما إذا كانت المساعي السابقة في هذا المجال ذات قيمة حقيقية بالنسبة إلى المؤسسة وما إذا كان الاستمرار في عملية التطوير المؤسساتي سيكون أمراً مرغوباً أو لازماً.

أهداف التطوير المؤسساتي بالنسبة إلى المدن الجامعية

تكون الكليات هي المرشحة الأولى للتطوير المؤسساتي نظراً إلى نموذجها المتميز بالسلطة المشتركة المشترك. وهذه المقاربة الإدارية تفضي غالباً إلى نشوء علاقات قوى غير واضحة وإلى إقدام مختلف الجماعات على استنباط أهداف ومرامي متباينة. وتحتاج الجماعات ذات الأهداف المتباينة إلى العمل معاً للوصول إلى أفضل النتائج. ويجب تحديد دور كل جماعة بوضوح، كما أن التواصل فيما بينها يصبح أمراً أساسياً (ديفيس ولورانس، 1977). ويشهد العديد من المعاهد منافسة أيضاً على الموارد المحددة، مايزيد في تفاقم الوضع.

زد على ذلك، أن عوامل عديدة ينطوي عليها الأداء الأكاديمي والمساعي الرامية للاحتفاظ بالطلاب والنتائج الأخرى، يصعب أيضاً تحديدها في قالب واضح من أشكال الأسباب والنتائج، مايجعل من الصعب على المخططين أن يطابقوا بين الإجراءات والنتائج ويعرفوا الجوانب الفاعلة حقاً. ويزيد هذا الوضع سوءاً أن الكثير من الكليات تواجه ضرورة الحدّ الشديد من التكاليف وفي الوقت نفسه ضرورة زيادة الدعم الأكاديمي والاستثمار في الميدان التكنولوجي.

وفي بعض الحالات يواجه الطلبة أو ذووهم ضيقاً مادياً يعجزهم عن مواكبة الزيادات في المصاريف الدراسية؛ وفي حالات أخرى يتعين على الكليات أن تبذل جهوداً أكبر لزيادة عدد طلابها؛ وفي حالات غيرها أيضاً تواجه المدارس والكليات خفوضات في ميزانياتها أو دفع نفقات كبيرة على الصيانة والبناء. وفي جميع هذه الحالات يجب العثور على فرص جديدة لتوفير الوقت والمال دون المساس بمستوى الخدمات.

وبصرف النظر عن المشكلات المحددة التي تواجهها مؤسسة ما، فإن أهدافاً معينة هي أهداف مشتركة في معظم المساعي لتحقيق التطوير المؤسساتي. وتركز هذه الأهداف على تطوير الهيكل البشري للمؤسسة بزيادة العلاقات التقنية والإنسانية والمهارات الخاصة بابتداع الأفكار لدى الموظفين، وفي الوقت ذاته زيادة التماسك الجماعي ووحدة الأنظمة الفرعية للمؤسسة (كاتس؛ 1974، جويل Jewell ورايتز Reitz، 1981؛ كوتر، 1978). والهدف البارز للتطوير المؤسساتي بالنسبة إلى الكلية أو الجامعة هو رفع سوية الوضع السليم لأنظمة المؤسسة وأدائها في المدى البعيد بإحكام الرابطة بين الأنظمة المترابطة بشكل رخو مع المؤسسة (ويك Weick، 1979).

إعداد الفرَق

كان مصطلح الفرَقْ الكلمة المدويّة خلال تسعينيات القرن العشرين واقتحمت القرن الحادي والعشرين بثقلها وقوتها. وقد أصبحت طبيعة العمل الإداري تتجسد في فكرة اللجنة أو الفريق إلى درجة أنه قد أصبح من الصعب للغاية أن نتصور مجال عمل لا يجمع بين مواهب الأفراد ومواردهم ومعارفهم (مينتسبرغ، 1973). وحتى المنخرطون في الاتصالات البعيدة يتشاركون في غرف "الدردشات" والبريد الالكتروني الموزَّع و «مؤتمرات» الفيديو والاتصالات الهاتفية الجماعية ولا يمكنهم إخفاء عضويتهم في جماعات عمل.

ورغم أن إعداد الفرق قد يبدو آخر صيحة في مجال الإدارة فإن جذوره الأولى تعود إلى الدراسات التي أجراها هوثورن Hawthorne (روتليسبيرغر Roethlisberger، 1941). وأفصحت الدراسات اللاحقة التي أجراها دوغلاس ماكغريغر (1960) ورينسيس ليكرت Rensis Likert (1967) عن الغرض من وجود الإدارة بأنه بناء وحدة هدف ضمن كل جماعة على حدة ومن ثم تنسيق عمل جماعات العمل المترابطة. وفيما بعد، خرج غالبرايت (1973) بتعريف لمفهوم الفريق بأنه الوحدة المناسبة للتحليل من أجل تحديد الأسباب والعلاجات للغموض الذي يحيط بالمهام وللكم الهائل والمرهق من المعلومات عن المؤسسة، كما حذر جانيس Janis (1972) المدراء من المشكلات المرتبطة بآليات الحركة لدى الجماعات لدرجة أنه سمّاها *التفكير الجماعي*. وكانت الفرق تعتبر خلال العقد المنصرم بأنها تقريباً من غوامض الأمور بسبب قدرتها الكامنة على إحداث التعاون الخلاّق مقابل قدرتها على تدمير ذاتها.

ويكمن السبب وراء إعداد فريق ناجح في إعداد جماعة متماسكة للغاية تتمتع بروح معنوية عالية ومهارات تقنية ممتازة تتوافق أهدافها مع حاجات المؤسسة (تبس Tubbs، 1984). ويجب أن ينطلق تطوير الفريق من حاجة ماسة لدى أعضاء فريق العمل لتحسين مستوى التفاعلات والمشاعر داخل الجماعة بهدف تعزيز مستوى أداء المهام الموكلة إليها (داير Dyer، 1977). وما يصدق على التطوير المؤسساتي عموماً، يصدق أيضاً على بناء الفرق حين يشرع قائد الفريق أو مديره بذلك مبتدئاً بتحديد ما يعتقد أعضاء الفريق أنها هي المشكلات التي تعيق أداء عمله. وتُفرز هذه العملية عادة جملة من الأعراض أو المؤشرات إلى المشكلات من قبيل التأخر والتقلب في أوضاع المؤسسة والإنتاجية المنخفضة، والتي يعتقد الفريق أنها يجب معالجتها. وقبل التصدي للمشكلة مباشرة، يعدّ الفريق لائحة بنقاط قوته ونقاط ضعفه ويحاول الربط بين نقاط الضعف والمشكلات التي يتصورها، واستخدام نقاط قوته لاستنباط حلول ممكنة. والتركيز في هذه المساعي ينصب على أوجه قوة الفريق ومقدرته ورغبته في أن يعمل أعضاؤه معاً لحل مشكلات المؤسسة.

وهناك العديد من أساليب التدخل المحددة الخاصة بالتطوير المؤسساتي والمستخدمة في عملية إعداد الفرَق، ويستند استخدامها بالذات إلى الحاجات المدركة للفريق. فالقيام بالأدوار والتفاوض بشأنها وأساليب تحليلها، على سبيل المثال، تستخدم لإيضاح التوقعات من أدوار أعضاء الفريق والتزام الفريق من خلال أدائه بتحسين فاعليته. ويمكن اعتماد هذه الطريقة عندما تتعاقد كلية صغيرة مع مدرس جديد من مؤسسة البحوث ـ1، ولا يتكيف جيداً مع حاجات القسم الأكاديمي لإرشاد الطلاب وعمل لجنة الكلية وخدمة المجتمع المحلي. وقد يؤدي أعضاء الهيئة التدريسية من الزملاء أدواراً في تفاعلهم مع الطلبة. ويظهرون نوع المقاربة والمواقف التي يعتمدونها في تعاملهم مع الطلاب. وقد يمرّ المدرس الجديد بعدئذ بسلسلة من لعب الأدوار المدروس مع الهيئة التدريسية، وربما الطلاب أيضاً، ليمارس تصرفات ملحوظة. وتركز أساليب أخرى كتحديد الأهداف (تحديد مخرجات محددة ومتوقعة من الأداء)، وإدارة الفريق بالأهداف (وضع خطط عمل وتحديد نتائج منبثقة عن هذا العمل)، ودوائر النوعية (لقاءات رسمية للجماعات تبحث في السبل الكفيلة بتحسين الأداء)، تركز على قدرة الفريق على صياغة أهدافه وتحقيقها. أما التشاور في العملية وإحلال الوفاق من قبل طرف ثالث وتحديد الرؤى الخاصة بالمؤسسة، فتركز على تطوير الإجراءات المتعلقة بحل المشكلات ومعالجة جوانب التضارب وبناء صورة تشاركية عن الفريق.

منح الصلاحيات

يمثل منح صلاحيات للعاملين في مؤسسة ما ذروة الإيجابيات في التطوير المؤسساتي ويتجسد في الفلسفة الأساسية لأي أسلوب من أساليب هذا التطوير. فالموظفون المتمتعون بالصلاحيات هم موظفون يتمتعون بالحوافز على العمل. وهؤلاء يتفوقون في وظائفهم ومهنهم. ووجه *الصلاحية* في مصطلح منح *الصلاحيات*، يشير إلى قدرة الفرد (العامل) على القيام بعمله.

غير أن الصلاحية هنا قد تنطوي على مشكلات. وتطرأ حالة الافتقار إلى الصلاحيات، أو الإقصاء، حين يشعر الموظفون بأنهم فقدوا التحكم في شؤون حياتهم وبأنهم يعتمدون اعتماداً كبيراً على فرد أو مؤسسة. وإساءة استخدام الصلاحية أو السلطة، وهو ما يسميه ماكليلاند McClelland (1961) «السلطة الشخصية»، تتجلى في استخدام الفرد قاعدة سلطته للحصول على مكسب خاص. وهنا يشعر الموظفون المحرومون من الصلاحيات أو الذين أسيئت معاملتهم بأنهم ضحايا، ولذلك يسعون إما إلى تدمير المؤسسة أو إلى التزام اللامبالاة والسلبية. وكلا التصرفين يعود على المؤسسة بالضرر ويقلل من فاعليتها. وهذا الشعور بالحرمان من السلطة والصلاحية غالباً ما يكون السبب في ما يعتقد كثير من المدراء أنه مقاومة غير عقلانية للتغيير.

ومنح الصلاحيات عملية تسبغ الشعور بالمقدرة وبالنبل لدى الموظفين الذين يتعلمون من خلالها كيف يتغلبون على شعورهم بالعجز جرّاء حرمانهم من الصلاحيات، وكيف يكتسبون الصلاحية ويودعون هذا الشعور لدى الآخرين. وتركز عمليات التدخل المرتبطة بمنح الصلاحيات على الخصائص الشخصية للموظفين (مدى معرفتهم المتعلقة بوظائفهم، والجاذبية الشخصية، والنشاط، وتناسب سلوكهم مع قيم المؤسسة)، وعلى خصائص مناصبهم (قدرتهم على اكتساب المعلومات، والأثر في مجرى العمل، والحصافة التي يقتضيها والمنصب، مدى وضوح الرؤية في أداء المهام، وتوافق الوظيفة مع أولويات المؤسسة). (راجع في هذا الصدد ويتين Whetten وكاميرون Cameron، 1993؛ كاميرون 1994).

كما أن منح الصلاحيات للموظفين يجعلهم يشعرون بمكانتهم وأهميتهم بالنسبة إلى المؤسسة التي يعملون فيها، وبأن عملهم حافل بالتحديات لإثبات كفاءاتهم وحافل بالإثارة والمتعة، وبأنهم جزء من الفريق ومن المجتمع الأكاديمي، وبأن التعلم والكفاءة في العمل يشكلان بالفعل فارقاً في تقدير المؤسسة لهم.

واقترح يوكل Yukl (1990) في سياق منح صلاحيات للموظفين، أن يعبّر الإداريون عن ثقتهم في مقدرة الموظفين على إنجاز المهام الموكلة إليهم، وأن يشجعوا مبادرات الموظفين واستعدادهم لتحمل مسؤولياتهم، وأن يؤازروهم ويكافئوهم بطرق شخصية وعلنية، وأن يشركوهم في تحديد مهام العمل، وأن يستفيدوا من نجاحهم، وأن يعيشوا أجواء تعاونية في ميدان العمل.

ويقترح ويتين وكاميرون (1993) أيضاً أن يشمل التدخل المرتبط بمنح الصلاحيات دراسة تقويمية مسبقة للمهارات والاطلاع على سلسلة من الكتابات عن الصلاحيات والنفوذ، و(دراسة) حالة تمَّ فيها تحليل المهارات، والتدرّب على استخدام المهارات، والقيام بأنشطة لتطبيق المهارات وتقويمها. ويرى فرينش وبل (1995)أن التدخل المرتبط بمنح السلطات يبدأ بالطلب من المشاركين أن يصفوا أفضل حالة إدارية شخصية في نظرهم. وهنا يُتاح للموظفين أن يفصحوا عن مشاعرهم وسلوكهم إزاء تلك الحالات، كما يُسأل كل من الموظفين والإداريين عما يمكنهم عمله لإيجاد حالات مماثلة. وبصرف النظر عن المنهجية المتبعة، فإن زيادة مشاركة الموظفين في سير عمل المؤسسة سترفع مستوى أداء المؤسسة برمتها ومستوى رضا الموظفين في عملهم.

إعداد فرق عمل متداخلة المهام

في حين تركز عمليتا منح الصلاحيات وإعداد الفِرَقّ في المقام الأول على المسائل المتعلقة بالعملية (كيف يعمل الأفراد) فإن الفريق المتداخل المهام يعمل كأسلوب للتدخل يركز على المهام والمشكلات والأنظمة الأساسية الكبرى للمؤسسة.

وينطلق مفهوم فريق المهام المتداخلة (أو متداخل المهام) من الفكرة القائلة بأن المؤسسة تعمل وفق أنظمة وإجراءات أساسية تتقاطع (تتداخل) مع الحدود الهرمية التقليدية بين الطرفين الإداري والأكاديمي، وفي الوقت ذاته تقتضي توفير خبرات ومدخلات من كلتا العمليتين. وفي جامعة أوريغون الحكومية مثلاً، حدد البحاثة عشر مسائل متداخلة المهام، بما في ذلك استقدام الطلاب

والمدرسين والتسويق، وعملية التقييم لطلاب مرحلة الدراسة الجامعية وقبول طلاب الدراسات العليا، وهي مسائل تطلبت قيام تعاون بين الجناحين الإداري والأكاديمي (كوت Coate، 1992). والفريق المتداخل المهام النموذجي يتولى مهام استقدام الطلاب وقبولهم وإرشادهم أكاديمياً والتخطيط الاستراتيجي وتقويم المخرجات. ويمكن اعتبار الكثير من لجان المدن الجامعية التي تضم في عضويتها مدرسين وإداريين فرقاً متداخلة المهام. ففي جامعة أوريغون الرسمية، لا تتلقى الفرق المتداخلة المهام تدريبات على إعداد الفرق وعلى ترابط المهام والأقسام وعلى تقسيم حدود المسؤوليات فحسب، بل هي تتلقى أيضاً تدريباً وتعليماً فنيين لزيادة معرفتهم ومهاراتهم على صعيد اتخاذ القرارات والتخطيط وتحديد الأهداف وحل المشكلات. ويصبح أعضاء تلك الفرق خبراء في سياق عمليات التدريب هذه، ويمكن، من الناحية النظرية على الأقل، استبدالهم كجزء من عملية أداء الخدمات (إيفانز Evans ودين Dean، 2000).

وفي مثال آخر، نظر عميد الكلية والمدير المسؤول عن تسجيل الطلاب في كلية سوثامبتون بإمعان في عملية الإرشاد الأكاديمي للطلبة المبتدئين وقررا تشكيل لجنة من إداريي الكلية وأعضاء الهيئة التدريسية لمعالجة هذه المسألة. ولم تبحث في الاجتماعات الأولى القليلة المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي، بل تبادل فيها المجتمعون خبراتهم الإيجابية والسلبية في ميدان الإرشاد الأكاديمي. ومن ثم قام الإداريون وكبار أعضاء الهيئة التدريسية بإدارة ورشة عمل مشتركة للتأكد من أن أعضاء اللجنة على دراية بعملية الإرشاد ومضمونها. وعندئذ فقط بدأ فريق العمل في وضع الأهداف الخاصة بقضايا إرشاد المبتدئين وتحديد أطر المشكلات الفردية والمشتركة.

وتنتقل فرق العمل ذات الإدارة الذاتية بفرق العمل المتداخلة المهام خطوة إضافية إلى الأمام. فهي تحل محل المشرف التقليدي على المستوى الأول، وليست تكمل عمله. وتعمل هذه الفرق كوحدات مقسمة إلى أجزاء مستقلة (غالبرايت، 1973) بمعنى أنها تشكل تركيبات منفصلة ومستقلة حول عمليات ومهام مؤسسة

معينة. ومن ثم تمنح هذه الفرق صلاحيات لتسيير شؤون ميزانياتها وعملياتها الذاتية ووضع جداول برامجها وأهدافها والقيام بإجراءات التقويم والتقييم. وقد تتطلب برامج أكاديمية معينة، في إطار الكليات أو الجامعات، تبادل الخبرات بين الوحدات، لكن تلك البرامج تعمل بشكل مستقل. فقد تدخل الجامعات، مثلاً، أسواق التعلم الافتراضي والتعلم عن بعد بإنشاء فرع مستقل للمدينة الجامعية. وسيكون لهذه الوحدة المستقلة منهاجها الدراسي الخاص وميزانيتها الخاصة وهيئتها التدريسية وموظفوها الخاصون استناداً إلى بنيتها التقليدية.

رسم الخارطة المعرفية على نطاق المدينة الجامعية كلها

تصف *المعرفة الإدراكية* النماذج العقلية الذهنية، أو أنظمة المعتقد، التي يستخدمها الناس لتفسير المشكلات وتأطيرها وتبسيطها وفهمها، والتي لولاها لكانت تلك مشكلات معقدة. ويشير الكُتَّاب إلى هذه النماذج الذهنية بمختلف الأوصاف من قبيل الخرائط أو النصوص أو الصياغات أو الأطر المرجعية المعرفية. وتتشكل النماذج الذهنية من خبرات الماضي وتجاربه، وهي مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم تُمثَّل داخلياً ويستطيع الفرد بعد ذلك الرجوع إليها لتفسير أحداث جديدة.

وهذه القدرة على التفسير أو التأويل مهمة للغاية لأن صانعي القرار لهم طاقات محددة لمعالجة المعلومات. وعند التعامل مع إشكالات معقدة كالاستراتيجية والتغيير، فهم نادراً ما يستطيعون معالجة جميع المعلومات التي يمكن أن تكون ذات صلة. وتساعد هذه النماذج الذهنية صناع القرار في انتقاء المعلومات وتحديد الإجراءات المناسبة (ويك، 1979). وبهذا يمكن أن تقولب معارف الأفراد قرارات المؤسسة، مع أن المدى الذي يمكن أن يصل إليه هذا الأمر يعتمد على السياق الاجتماعي وعلى قدرة أولئك الأفراد على التأثير في قرارات مؤسستهم. وتتزايد الأدلة على أن نجاح برامج التغيير أو فشلها يعتمدان اعتماداً

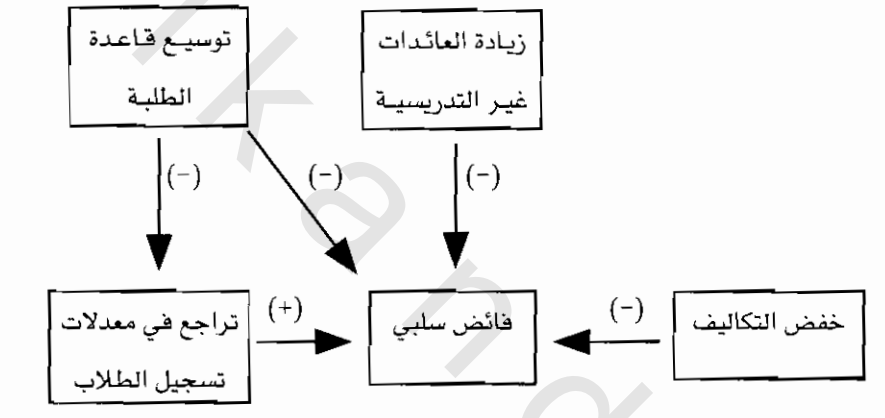
كبيراً على معارف الأفراد البارزين في مجال تكييف مؤسساتهم لأن هذه المعارف هي التي تحدد الخيارات المتعلقة بالحلول الخاصة بالتصاميم (ويك، 1990؛ سوان Swan وكلارك Clark، 1992).

وتضم الخرائط المعرفية عنصرين أساسيين: المفاهيم والمعتقدات العشوائية. *فالمفاهيم* هي المتغيرات التي تحدد جانباً أو سمة ما من سمات النظام الخاضع للتحليل؛ *والمعتقدات العشوائية* تحدد العلاقات التي تربط المفاهيم ضمن الخرائط. وحين يتم رسم خارطة معرفية، يجري تمثيل متغيرات المفهوم عادة بنقاط، وتمثيل العلاقات العشوائية بأسهم تربط متغير السبب بمتغير النتيجة. ويمكن إعطاء العلاقات العشوائية توجّهاً وقيمة. وتشير القيم إلى متانة العلاقة، وتستخدم أحياناً لقياس دقة الخرائط. وتستخدم إشارات الزائد (+) للإشارة إلى رابطة إيجابية بين المتغيرات (فأي زيادة أو نقصان في قيمة x تؤدي إلى زيادة أو نقصان في قيمة y) فيما تدل إشارة الناقص (-) إلى رابطة سلبية (أي زيادة أو نقصان في إشارة x تؤدي إلى زيادة أو نقصان في قيمة y). والخارطة المكتملة تعطينا رسماً مطبوعاً يمثل بنية النظام الخاضع للتحليل والذي يشمل المتغيرات ضمن هذا المجال إضافة إلى العلاقات بينها والتي تؤثر في عمليات النظام ومخرجاته (راسل Russell، 1999).

ويمكننا إبراز مثال على رسم الخارطة المعرفية بأفضل صورة إذا عدنا إلى حالة جامعة أ ب ت التي عرضناها للمرة الأولى في الفصل الخامس وشرحناها في الفصل السادس. في تلك الحالة، إن كنتم تذكرون، كان رد مجلس الجامعة على تراجع نسبة تسجيل الطلاب أنه تعاقد مع رؤساء جدد سعياً إلى عكس أوضاع الجامعة وانتشالها مما كانت عليه. وطلب أعضاؤه من كل رئيس شخصياً أن يطرح عرضه لخفض هذه التكاليف إجمالاً وخفض تكاليف التدريس في الدورات وزيادة الموارد من غير رسوم التدريس (كالهبات والمنح وعائدات الخريجين)، وتطوير برامج تدريسية من شأنها توسيع قاعدة الطلبة (أي بزيادة

معدل التحاق الطلاب) وتمكين الجامعة من ضمّ طلاب جدد إليها. وإذا كان لنا أن نرسم خارطة معرفية لمجلس الجامعة لشمَلْنا فيها المتغيرات الآنفة: *تراجعاً في نسبة تسجيل الطلاب*، *وفائضاً سلبياً* (منطلقاً من الحاجة إلى انتشال الجامعة مما كانت عليه) *وخفض التكاليف* *وزيادة العائدات غير التدريسية* *وتوسيع قاعدة الطلبة*. ولربما أمكننا بعدئذ أن نرسم خارطة متحركة للعلاقات فيما بينها، كما هو موضح في الشكل 9-1.

الشكل 9-1: خارطة معرفية لمجلس أمناء جامعة أ ب ت



ويمكننا تفسير هذه الخارطة كما يلي: أدى التراجع في معدل التحاق الطلاب إلى نشوء فائض سلبي (علاقة إيجابية)، وإجراءات خفض التكاليف وزيادة العائدات غير التدريسية من شأنها خفض الفائض السلبي (علاقة سلبية). كما أن توسيع قاعدة الطلبة من شأنه أن يخفض نسبة التراجع في معدلات الالتحاق (علاقة سلبية)، وبالتالي خفض نسبة الفائض السلبي (علاقة سلبية).

obeikandl.com

ولو كان مجلس الأمناء في جامعة أ ب ت وضع هذه الخارطة ومن ثم شارك الآخرين فيها، فلربما كان أقدر على تحديد بعض المشكلات بمنطق خطته الاستراتيجية. ولا يمكن لأحد أن يعترض على أن إجراءات خفض التكاليف وزيادة العائدات غير التدريسية يخفضان الفائض السلبي؛ لكن إذا أردنا أن نزيد العائدات غير التدريسية، إما على شكل هبات أو منح، فقد يتعين إنفاق أموال جديدة على اجتذاب المنح وإجراء البحوث وتقديم الالتماسات إلى المانحين.

كما أن إجراءات خفض التكاليف قد تكون لها آثار سيئة في قدرة جامعة أ ب ت على توسيع قاعدة طلبتها من حيث التحاق الطلاب والأثر الذي سيخلفه خفض النفقات في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة. وأخيراً نذكر بأننا إذا أغفلنا بنية التكاليف التدريسية وطاقة استيعاب قاعات الدرس، فقد نجد أنفسنا أمام مغالطة توهمنا بأن زيادة عدد الطلاب المسجلين قد تخفض الفائض السلبي.

ولرسم الخرائط المعرفية، كأداة من أدوات تدخّل التطوير المؤسساتي، قيمة استراتيجية وتطويرية. فمن الناحية الاستراتيجية، تتيح هذه الخرائط أولاً للمخططين والإداريين أن يحددوا، من خلال أصحاب المصلحة في مؤسستهم، المتغيرات والمعتقدات العشوائية المرتبطة بهذه المتغيرات والتي تكون مهمة للغاية في تطبيق الخطة الخاصة بإعادة تحديد موقع المؤسسة، إضافة إلى معرفة العوائق التي تقف في وجه التغيير. وعندما يتم تحديد المتغيرات والعلاقات العشوائية، توضع الخرائط ويستطيع المخططون اختبار منطقهم ويؤكدون قدرة خطتهم على إنجاز برنامجها.

أمَّا من الناحية التطويرية، فإن وضع هذه الخرائط يتيح لأعضاء المؤسسة فرصة التشارك في آرائهم العامة عن البيئتين الداخلية والخارجية، كما أن تلك الخرائط ترسي الأساس اللازم للمناقشات عن أوضاع المؤسسة وتكون بمثابة

منبر للتفاهم والاتفاق على مظهر المؤسسة من وجهات النظر المختلفة لأصحاب المصلحة. وهناك قيمة عظيمة لعملية التشارك هذه. فالأفراد هنا يحظون بالتقدير لعرض تصوراتهم، ويتقبلون رؤية مختلف الأشخاص للمؤسسة بمناظير مختلفة، لكن الأهم من ذلك، أنهم يستطيعون تصور القاسم المشترك الذي يربط بين الجماعات والأفراد المختلفين.

استخدام أساليب التطوير المؤسساتي لتطبيق الخطة الاستراتيجية في الكليات والجامعات

في وسع إداريي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين، لا بل يتعين عليهم، أن يستخدموا الكثير من أساليب التطوير المؤسساتي التي شرحناها من أجل التمهيد لتطبيق الخطة الاستراتيجية الخاصة بالكلية أو الجامعة بنجاح. وعلى غرار ما تظهر الأمثلة السابقة التي استخدمت فيها طريقة (وضع) الخرائط المعرفية، فإن تلك الأدوات تسمح للإداريين والمخططين أن يعززوا القدرات الإبداعية والخبرات لدى أصحاب المصلحة (ومنهم الموظفون والطلاب والخريجون والمؤسسات الرافدة) وأن يحصلوا على التزامات من أصحاب المصلحة هؤلاء، ضامنين بذلك تطبيقاً أكثر سلاسة للعملية ككل.

وتركز عدة أساليب للتطوير المؤسساتي، مما لم نتطرق إلى ذكرها، على مهارات حل المشكلات وصنع القرارات والتخطيط ووضع الأهداف، وهي مهارات في غاية الأهمية بالنسبة إلى عملية تحديد الموقع الاستراتيجي لأي مؤسسة. وإذا لم تُعمم هذه المهارات (التي تنطوي على عنصرين: فردي وجماعي) في أنحاء المدن الجامعية كلها، فسيكون من الأصعب بكثير على مجموعة التخطيط الاستراتيجي أن تعمل مع أبرز أصحاب المصلحة الداخليين أثناء تطبيق خطتها الاستراتيجية. والتطوير المؤسساتي ييسّر لنا عملية لتطبيق الخطة الاستراتيجية ويوفر لنا المهارات المحددة التقنية والمعرفية والمهارات الخاصة بالعلاقات الإنسانية اللازمة كلها لإنجاح العملية.

تحضير المدينة الجامعية برمتها للتغيير

على إداريي الكليات ومخططيها الاستراتيجيين أن يدركوا بأن مجتمع الكلية بكامله يجب أن يكون مستعداً للتغيير قبل أن يكون في الإمكان إحداثه. وما نقصده بعبارة *أن يكون مستعداً* هو، أن على العاملين في الكلية أن يدركوا أبعاد التغييرات المنشودة، وأن يتملكوا ناصية الموارد والمهارات الضرورية لإحداث هذه التغييرات، وأن يشعروا أن التغييرات ستعود بالنفع على الجميع؛ بمن فيهم هم أنفسهم.

ويطرح التطوير المؤسساتي منهجية معينة لتحضير العاملين للتغيير. أولاً، نحدد جاهزية العاملين للتغيير على صعيدي الدافع والمهارات، حسب متطلبات الخطة. وينطوي هذا الأمر على التوعية بالحاجة إلى التغيير لدى العاملين كأفراد وتوفير غطاء من الأمان للعاملين الذين ليسوا جاهزين بعد، والذين قد لا يشعرون بالارتياح إزاء التغيير المقترح. ويجب أن تصاغ الحاجة إلى التغيير بأكثر العبارات إيجابيةً وتشمل رؤيا عن المؤسسة بعد التغيير وإشارة إلى القيم الجوهرية للمؤسسة وأبرز مقدساتها الثقافية وإيضاح العملية التي سيشارك الموظفون العاملون ضمن إطارها في إحداث التغيير المقترح.

ولنعد على سبيل المثال، مرة ثانية إلى حالة جامعة أ ب ت ولنتخيّل أن رئيستها الجديدة استهلت عملية التغيير ببحث الأزمة الاقتصادية التي كانت تواجه الجامعة. ربما كانت ستذكر في العبارات الأولى من خطابها الرئيسي مطلب مجلس الأمناء بزيادة الموارد وخفض التكاليف، وتلمح إلى أن كلاً من هيئة التدريس والموظفين قد يواجهان خفضاً في مرتباتهم، وحتى تسريحهم من العمل إذا لم تتحسن أوضاع الجامعة. ومن ثم تستطرد الرئيسة لرسم معالم عملية التغيير برمتها، من حيث المضمون والسياق، وتشير إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية قد كلّفوا بمهام من خلال لجان للعمل على تطبيق الخطة الاستراتيجية. وإذا فعلت الرئيسة هذا تكون قد قضت تماماً على أسلوب إدارتها للجامعة.

ربما كانت هناك حقائق يجب بالتأكيد أن يطلّع عليها أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون في الكلية أو الجامعة، لا بل إنهم يستحقون ذلك، ومع هذا فإن من الواضح بجلاء أن الخطب المتشائمة لا تدفع الأفراد ولا تحفزهم على العمل في اتجاه إحداث التغيير. ويجب على إداريي الكلية، كي يحضرّوا مدرسيهم وموظفيهم للتغيير، أن يؤسسوا أولاً لثقافة تغيير. وتكون هذه الثقافة بمثابة البذرة الأولى المزروعة على شكل رسالة حافزة على التغيير، وهي رسالة تستنهض همم المدرسين والموظفين للعمل سوياً لتحقيق هدف ورسالة تعليمية مشتركين. وينبغي أن تنشر تلك الرسالة على يد أكبر عدد ممكن من كبار المسؤولين في الكلية، لا على يد الرئيس أو الوكيل (المستشار) فحسب، بل أيضاً من قبل رئيس المجلس الأعلى للهيئة التدريسية، وكبير موظفي تسيير الأعمال في الجامعة وزعماء النقابات وغيرهم من كبار المسؤولين غير الرسميين فيها. وينبغي أن يكون هؤلاء المسؤولون، بصفتهم أعضاء في فريق التطوير المؤسساتي، منخرطين تماماً في صياغة عملية التغيير وتطويرها وأن يتمتعوا بصلاحيات لا للتحدث باسم الجماعات المؤازرة للجامعة فحسب، بل بإسم الإدارة أيضاً.

ثالثاً، يجب أن يقتنع الموظفون بأنه على الرغم من ضرورة التغيير ومن أن حياتهم اليومية قد يتغير نمطها، فليس هناك التباس أو غموض في شأن عملية التغيير. فسوف يشكك أولئك الموظفون في أي طلب من الإدارة لتغيير النظام القائم إذا شعروا أنها لا تملك خطة ثابتة عن كيفية تغيير النظام. وعلى كبار مسؤولي الكلية أن يضمّنوا اتصالاتهم تفصيلات عن عملية متماسكة البنيان تبرز تفكير الإدارة في التغيير والتزامها به.

رابعاً، على الرغم من أن عملية التغيير يجب أن تظهر بأنها عملية مدروسة جيداً، فإن على الإدارة أيضاً أن تبيّن أن محتوى عملية التغيير هذه (أي ما ستغيّره) يعتمد على مدخلات الموظفين ومشاركتهم وأنها ليست من المسلّمات. وفي الواقع أن الإدارة بهذا تطلب من موظفيها (لا تأمرهم) أن يمنحوها إذناً

بالشروع في عملية التغيير، وبعد ذلك تظهر لهم الحاجة إلى انخراط الموظفين بأجمعهم في تلك العملية سعياً إلى تحقيق رسالة المؤسسة. ويجب أن تمضي الإدارة أيضاً شوطاً أبعد بإحداث بنىً من شأنها تعزيز مشاركة الموظفين وإبلاغهم بوجود هذه البنى.

ولدى اعتماد المؤسسة ثقافة التغيير وعندما يصبح الموظفون مستعدين نفسانياً للتغيير، يتعين على الإدارة حينذاك التركيز على تقويم المهارات المحددة للعاملين وهم يلتزمون بعملية التغيير (بلا نشارد Blanchard وثاكر Thacker، 1999). وبعبارة أكثر تحديداً، إذا كانت المؤسسة تخطط لإعادة تحديد موقعها في السوق، سيطلب الموظفون معرفة التحديد الاستراتيجي للموقع كي يفهموا محتوى إعادة تحديد الموقع وعمليتها، إضافة إلى مهارات تخطيطية معينة مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي. وعند الفراغ من صياغة الخطة، قد يتطلب الأمر مهارات إضافية لتطبيق الخطة. (راجع ألشاك Ulschak، 1983 للإطلاع على التفصيلات).

ضمان إحداث التغيير بطريقة إنسانية

لم يكن التغيير ولن يكون أبداً عملية سهلة؛ وهناك دائماً، لسوء الحظ، ضحايا يسقطون في مسار عملية التغيير. ويجب أن تتم هذه العملية بأكثر الطرق رحمة وإنسانية قدر الإمكان للتقليل من أثر ذلك إلى الحد الأدنى، لا في أولئك المتأثرين مباشرة بالتغيير فحسب، بل أيضاً في أولئك الذين يشهدون أثر التغيير في الآخرين. ولا يتطلب تقليص حجم الشركات، كما جرى في شركة IBM (لصناعة الحواسيب) و AT&T (لخدمات الاتصالات)، أن يحصل الموظفون «المقلصة أعدادهم» على الدعم الاجتماعي والاقتصادي وفي مجال البحث عن وظائف لهم فحسب، بل يتطلب أيضاً أن يحصل الموظفون المستمرون في أعمالهم على دعم مماثل. فحين يلمس هؤلاء حسن

معاملة زملائهم السابقين، يشعرون أن المؤسسة ترعى حقاً صالح الأفراد من موظفيها ويشعرون بارتياح أكبر حيال المؤسسة ومستقبل وظائفهم (روبنز Robens ودوسنزو De Cenzo، 1998).

وهناك درس مهم للكليات والجامعات في هذا الصدد. فعليها أن تدرك أهمية إجراء نوع من تحديد أولويات التغيير لمعرفة ما يؤثر في الأفراد ومن هم الأفراد الذين يجب أن يجهدوا في مواجهة التغيير بشكل كاف. ويقتضي ذلك إجراء تقويم لمدى استعداد الفرد لتقبل التغيير وللدور الذي سيؤديه في المؤسسة المتغيرة. وبالنسبة إلى من يجب عليهم أن يتغيروا ليسايروا الرؤيا الجديدة للمؤسسة لكنهم غير قادرين على ذلك، فإن حقائق الوضع قد تفرض تغيير وظائفهم أو خفض مراتبهم أو تسريحهم من العمل. وعلى الإداريين أن يبحثوا هذا الوضع بعناية ولطف مع الأفراد المتأثرين بذلك، سعياً إلى تخفيض الأثر السلبي فيهم إلى أدنى حد ممكن. وعلى المؤسسة أن تكون حازمة ومنصفة في آنٍ معاً حين تتخذ قراراتها، مدركة أن قراراً قاسياً قد تصدره ستكون له تداعيات سلبية عندما تتردد أصداؤه في أوساط العاملين في المؤسسة.

ويجب أن يمنح الموظفون غير الراغبين في التغيير فرصاً إضافية كي يدركوا مدى الحاجة إلى التغيير وأهمية دورهم في عملية التغيير. لكن إذا مضوا في اعتراضهم على التغيير، يتعين على المدراء آنذاك إما أن يهمّشوا مشاركتهم في عملية التغيير (في حالة مدرس مثبت أو موظف كبير يتمتع بعضوية نقابية) أو أن ينهوا التعاقد معهم. لكننا نوصي بأن يكون إنهاء الخدمة آخر سهم في الجعبة.

وأخيراً، وبالنسبة إلى الموظفين الراغبين في التغيير والقادرين عليه، يجب أن تُظهر المؤسسة التزامها بالتغيير بأن توفر لموظفيها هؤلاء الدعم الاجتماعي والاقتصادي والتقني اللازم لاستثارة الموظفين كي يبذلوا قصارى جهودهم

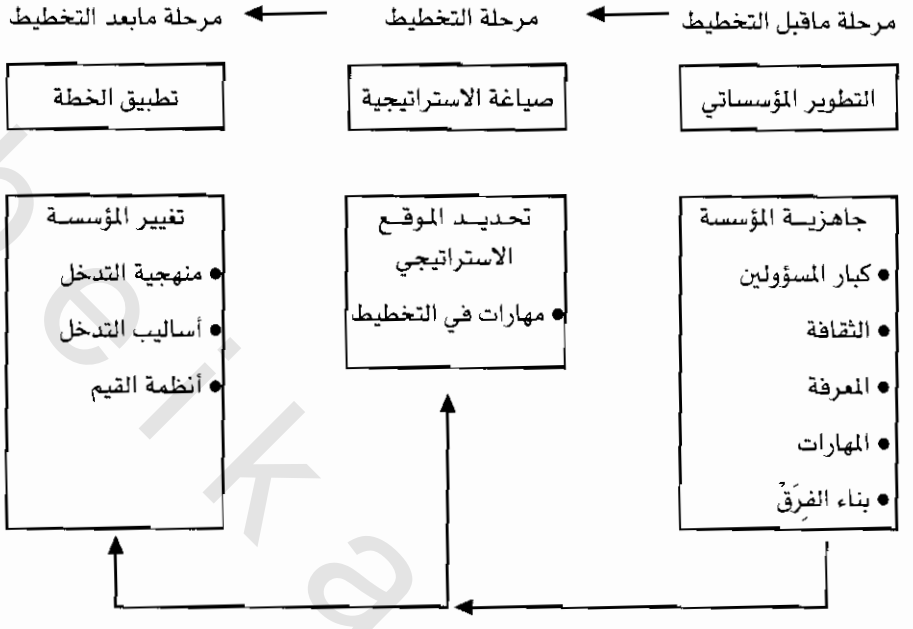
لإحداث التغيير. وقد أثبتت الدراسات أن الموظفين العاملين الذي يعقدون آمالاً كبيرة على تلقي المكافآت المرغوبة لقاء جهودهم، والذين يدركون أبعاد أدوارهم في وظائفهم، والذين يتلقون تدريباً مناسباً، والذين يتلقون مكافآت منصفة، سيقومون بدور ممتاز في أداء وظائفهم ويشعرون برضا عظيم عن أعمالهم (هاكمان Hackman، لولر Lawler، بورتر Porter؛ 1983).

إقران عملية التطوير المؤسساتي بالخطة الاستراتيجية

ذكرنا سابقاً في هذا الفصل أن التطوير المؤسساتي يعزز أداء المؤسسة ويوفر ميزة تنافسية لها أيضاً بإحداث ثقافة تدعم التغيير وتمنح صلاحيات للموظفين وتزودهم بالأدوات اللازمة لإحداث التغيير. والتطوير المؤسساتي آلية لتحضير المؤسسة نفسانياً وتقنياً للتخطيط الاستراتيجي وتوفر المنهجية العملية والمفصلة للتغيير المؤسساتي اللازم لتطبيق الخطة الاستراتيجية. وهذا الأثر المحيط، قبل عملية التخطيط وبعدها، يرسخ الطبيعة الحَلَقية للتخطيط والتطوير المؤسساتي.

والتطوير المؤسساتي أيضاً عملية استشرافية تبشر بقيام الإدارة الاستراتيجية. وإلى أن تكون المؤسسة جاهزة للتغيير، فإن التخطيط الاستراتيجي يصبح أمراً ينمّ عن تهور في أفضل الحالات، وعن حماقة في أسوئها، كما أنه مضيعة للوقت. والمهارات المكتسبة من خلال تحضير المؤسسة للتغيير تحقق عملية الإدارة الاستراتيجية، وهي أيضاً مهمة جداً لنجاح تطبيق العملية الخاصة بإعادة تحديد الموقع الاستراتيجي للمؤسسة، كما هو مبين في الشكل 9-2.

الشكل 9-2: دمج التطوير المؤسساتي مع التخطيط الاستراتيجي



ونعود مرة أخرى إلى حالة جامعة أ ب ت لنرى أنها لم تكن جاهزة لأي من التغييرات التي اقترحها رؤساؤها لأنه لم يجر نقاش شامل داخلها عن مشكلات الأنظمة القائمة ومضامينها. ولم ينخرط أعضاء المؤسسة الأكبر في العملية وكانوا سلبيين تجاهها ولم يكونوا مستعدين من الناحية التقنية لتطبيق الاستراتيجيات المقترحة. لهذا أخفقت الجامعة في إحداث التغيير.

الثقافة الأكاديمية الجديدة في مجتمع المعلومات

إن اقتران الإدارة الاستراتيجية بالتطوير المؤسساتي يعزز ثقافة قادرة على دعم ميزة تنافسية في عالمنا الجريء الجديد، عالم مجتمع المعلومات، لأن المؤسسات التي انتهجت هذه المقاربة، انتهجت أيضاً سبيل التعلم مدى الحياة، لا كمجرد عقيدة تسري على طلابها فحسب، بل تسري عليها بالذات أيضاً.

والمؤسسات المتوافقة أوضاعها مع أوضاع أسواقها وأصحاب المصلحة الداخليين فيها ستصبح مؤسسات تعليمية (للتعلّم) لأن المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للنجاح (ولا أقلها البقاء) ستتغير باستمرار مع تغيّر متطلبات المعلومات وأنظمة أداء الطلاب. وسيتعين على المؤسسات الأكاديمية، بصفتها مؤسسات مصممة لتعليم الآخرين كي يتعلموا ولتوفير معارف جديدة، أن تصبح هي ذاتها في صفوف المتعلمين عن طريق المشاركة في تطبيق الأساليب الاستراتيجية والتطويرية الرامية إلى جعل هذه المؤسسات تتوافق بشكل أفضل مع حاجات المتعلمين (أكوف Ackoff, 1994).

obeikandl.com