الفصل الحادي عاشر

الحفاظ على التغييرات التي تحققت وتعزيزها

من الفصل السادس حتى الفصل العاشر عرضنا مسائل متعددة تتعلق بالتحضير للتغيير ومن ثم القيام بعملية التطبيق. وكما أن الكليات والجامعات مؤسسات في غاية التعقيد، كذا هي طبعاً، عملية التغيير. وقد أدى عدم إدراك القياديين والمخططين الاستراتيجيين خطورة هذا المستوى من التعقيد، إلى الكثير من مشكلات التخطيط التي أدت بدورها في النهاية إلى فشل عملية التخطيط.

عند هذه النقطة من الكتاب، لا بد أن يكون القارئ قد أدرك أن الطرق المختصرة ليست هي السبل الناجعة في استهلال عملية تغيير ناجحة وتنفيذها. ويجب على كل من له علاقة بالتغيير الاستراتيجي في المدن الجامعية أن يكرس الكثير من الوقت والجهد لهذه العملية. إن عليهم القيام بواجباتهم والالتزام بالعملية. كما يجب أن يضطلعوا بأعباء المشروعات الأصعب والتي تستغرق وقتاً طويلاً كي يضمنوا نجاح العملية. وحين يقوم القياديون والمخططون الاستراتيجيون بذلك، تمضي الخطة قدماً ربما بنجاح أكبر بكثير.

لكن حين يقوم القياديون والمخططون الاستراتيجيون بتطوير أفضل خطة وأفضل عملية لتطبيقها، فقد لا يزالون غير متملكين تماماً لزمام الأمور في العملية برمتها. وليس هناك ما يضمن بعد تطبيق البرامج أن يظل هذا البرنامج

مطبّقاً (يين Yin، هيلد Heald، فوغل Vogel، 1977). وهناك احتمال قوي للغاية أن يعمد الأشخاص الذين لم يكونوا راضين عن الخطة أبداً إلى نسفها حين توضع موضع التنفيذ. والمعارضون بشكل عام لا يبرحون الساحة أبداً. يضاف إلى ذلك أن بعض الأفراد، من خلال النظام السياسي. يستنبطون طرقاً للانقضاض على نقاط الضعف في كل من الخطة وعملية تطبيقها ويسعون إلى تحويل مسارات الخطط إلى عكسها. وبما أن التخطيط والتطبيق عمليتان من أداء البشر، فمن المستحيل إعداد خطط تتصف بالكمال أو تطبيقها بكمال، ومن هنا نجد دائماً في هذا جوانب نقص (راجع آليسون Allison، 1971، فيما كتبه عن القرارات المنطقية والمؤسساتية والسياسية).

ولا داعي أن يصاب قياديو المدن الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون بالدهشة. ففي الطبيعة، هناك ميل دائم إلى عكس مسار التغيير والعودة إلى الأوضاع السابقة. فمعظم الأنهار التي تفيض، تعود إلى مجراها الأصلي غير عابئة بما فعل عمال بناء الطرق أو منفذو مشاريع البناء لتغيير المجرى الطبيعي للنهر وذلك لتتكيف مع راحة البشر ونمائهم.

وفي المدن الجامعية نجد أن كثيراً من الأشخاص مرتاحون للأوضاع السائدة والرتابة الجامدة الملتصقة بها إلى درجة أنهم حتى لو أجبروا على التغيير فإن كثيراً منهم سيتحرقون شوقاً إلى الأساليب القديمة في أداء المهام. والأنكى من ذلك أنهم إذا سنحت لهم الفرصة فسيجدون طرقاً لقلب التغيير رأساً على عقب (ليفي وميلتسنر ووايلدا فسكي، 1974). وهذا أمر عادي وطبيعي يسبق أي تغيير في المؤسسات. ونتذكر في هذا السياق قصة موسى (عليه السلام) وبني إسرائيل حين خرجوا من أرض مصر إلى أرض الميعاد. فبرغم العبودية والجوع والمعاملة القاسية التي كانوا يلقونها في مصر، كان كثير من بني إسرائيل يحنّون فعلاً إلى الرجوع إليها بعد عبورهم البحر الأحمر. لكنهم لم يستطيعوا ذلك بالطبع لأن مياه البحر الأحمر عادت إلى مستقرها جارفة المئات من جنود فرعون إلى القبر المائي، غير أن

كثيراً منهم كانوا يتمنون أن يهزموا موسى (عليه السلام) كقائد لهم، بل إن بعضهم شكل مجموعات من الائتلاف المضاد لتحقيق تلك الأمنية. وإذا وضعنا هذه القصة في سياق استراتيجي، نجد أن النبي موسى كان محظوظاً لحيازته مورداً كالبحر الأحمر لأنه كان أحد العناصر النادرة المتصلة بتنفيذ التغيير والتي لا يمكن عكس مسارها. وليس لدى معظم رؤساء الجامعات ومستشاريها بحر أحمر يمكن الاعتماد عليه أو معونة إلهية توطد دعائم خططهم. وهم يحتاجون إلى الاعتماد على حقائق أخرى لتثبيت هذه الخطط في مواضعها، بعد تطبيقها، إضافة إلى أساليب للتحكم تساعدهم في ضمان قدرة المدينة الجامعية على تفعيل المكاسب الناتجة عن الخطة. وهذا ماقصده لوين (1951 أ، 1951 ب) بحديثه عن عملية إعادة التجميد كما ناقشناها في الفصل الثامن.

وفي هذا الفصل نناقش أساليب متعددة للتحكم في الخطة الاستراتيجية عندما تشرع الكلية أو الجامعة في عملية التطبيق . وتبشر هذه الأساليب بتزويد قياديي المدينة الجامعية بأدوات ملموسة وعملياتية لتحديد مدى النجاح في تطبيق الخطة ولمعرفة المجالات التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام. كما نبحث في الطريق التي من شأنها الحفاظ على حركية عملية التخطيط الاستراتيجي وبالتوافق مع العالم المتغير من حول الكليات والجامعات. ونختم بدراسة السبل التي بها يمكن للكيات والجامعات أن تستخدم أسلوب «الإدارة الكليّة النوعية» كأداة لضمان تحسن مستمر والحفاظ على نوع من الارتباط بالمحيطين الداخلي والخارجي المتغيرين على الدوام.

فهم التغيير

علينا أن نفهم قضية التغيير باعتبارها عملية (متكاملة) لا مجرد حدث طارئ (بينس Bennis، 1969). في الطبيعة نجد أن الأشياء في تغير مستمر طوال الوقت ولا تمر لحظة دون أن يكون هناك شيء ما في تغير متواصل. وأثناء

تطوير خطة استراتيجية، يفترض المعنيون غالباً أن حدثاً أو سلسلة من الأحداث سوف تحوِّل مؤسسة ما إلى وضع مختلف. وهم لا يرون فعلاً أن هذا الدافع إلى التغيير عملية متواصلة وأن التغيير يتسم بأنه ارتقائي (تدريجي) وثوري في آن معاً (غرينر Greiner، 1972).

والمؤكد أن قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين يواجهون ما يكفي من المصاعب للحصول على دعم من كافة أقسام المدينة الجامعية لإقرار عملية تخطيط استراتيجي واحدة. فإذا توجهوا إلى المسؤولين هناك ليقولوا لهم إن تلك هي مجرد البداية (أو، الأسوأ من ذلك، إنه ليست هناك نهاية في الأفق البعيد)، فسيشعر المسؤولون بمرارة الوضع. وربما شعروا أنه وضع لا يمكن قبوله. ومع هذا، فحقيقة الأمر هي أن التغيير هو القاعدة وليس الاستثناء؛ ولأن العالم من حولنا يتغير باستمرار، لذا ينبغي أن تكون مفاهيمنا عن حاجاته ورغباته مرنة على الدوام (دروكر Drucker، 1995). وفي الفصل التاسع بحثنا الحاجة المهمة للغاية إلى الصدق والنزاهة في ربط ما يجري بالتخطيط الاستراتيجي. وهناك وضع آخر يستدعي الصدق والنزاهة أيضاً وهو قيام قياديي الجامعة بتقديم تفسيرٍ لأقسام المدينة الجامعية بأن ما يأملون في تحقيقه من وراء تطوير خطة استراتيجية فاعلة هو التوصل إلى أسلوب أفضل للتعامل مع التغيير الذي سيطرأ في المستقبل. وللمرة الثانية نقول إن هذا صعب التحقيق، لكنه من الأهمية بحيث يتعين على الأوساط المؤازرة للجامعة كلها أن تفهم أن مايحدث في سياق التخطيط الاستراتيجي هو إحداث وضع ديناميكي: وضع مختلف بطبيعته عن السبل التي كانت تجري الأمور فيها حتى هذه النقطة (كوتشان Kochan ويوسيم Useem، 1992). وعلى قياديي المؤسسة أن يسهموا في جعل بقية المعنيين في المدينة الجامعية يشعرون بالارتياح من التغيير.

أساليب التحكم بالتغيير وترسيخه

سبق أن ذكرنا أن وضع أي خطة استراتيجية أو تطبيقها لن يصل إلى الكمال، فهناك تحديات على طول مسار العمليتين، وعلى قياديي الجامعة ومخططيها الاستراتيجيين أن يشرفوا عليهما إشرافاً تاماً لضمان نجاح العمليتين. ولمواجهة هذه التحديات، هناك عدة أمور يستطيع القياديون والمخططون القيام بها للتأكد من بقاء العملية في مسارها السليم. وفي هذا الباب نعرض ونناقش عدداً من تلك الأساليب.

مؤشرات الأداء الرئيسة

عرضنا سابقاً فكرة استخدام مؤشرات أداء رئيسة إلى مستوى الأداء في عملية التطبيق. وهنا نبحث السبل التي يمكن أن يستخدم بها القياديون والمخططون هذه المؤشرات للتحكم في عملية التغيير وترسيخها. وكان راولي ولوجان ودولينس (1997) أشاروا إلى أن استخدام مؤشرات الأداء يعتبر واحداً من أقوى وأنجع الأساليب الخاصة بالتحكم في عملية التخطيط الاستراتيجي والتي هي بين أيدي القياديين والمخططين. فبساطة تصميمها وميزة قياسها يجعلانها أداة سهلة الفهم مع أنها، كما أسلفنا في الفصل السابع، ليست أداة سهلة التصميم.

وعندما تنهي كلية أو جامعة حيزاً معيناً من خطة ما (بمعنى أن المخططين قد أكملوا دراسة هذا الحّيز من الخطة وحددوا أفضل السبل التي يستطيعون بها قياس مستوى الأداء)، يكون في وسع المؤسسة عندئذ اللجوء إلى مؤشرات الأداء كنظام لقياس الأداء المتواصل والتحكم فيه. ونكرر، كما أوردنا في الفصل السابع، أن مؤشرات الأداء الرئيسة مرتبطة بالأهداف. وننبه هنا إلى أننا نحب أن نؤكد أننا نتحدث عن المرامي بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى. فإذا أعلنّا، مثلاً، أننا نريد زيادة نسبة التحاق الأقلية (من الطلاب) من نسبة مبدئية هي 8% إلى نسبة أقرب إلى تمثيل نسبة تلك الأقلية وهي 25% خلال عشر سنوات (وعبارة

«أقرب إلى تمثيل» تعني هنا أن مجال خدماتنا يشمل معدل أقلية من طلبة الجامعة يبلغ 25%)، نكون بذلك قد أعلنا مرمانا. والآن لكي نصل إلى هذا المرمى، علينا أن نعود إلى بداية مسار المرمى ونتابع تدرّجاته بحيث نعرف، سنة بسنة، الشكل الذي سيكون عليه التقدم الذي سوف نحرزه (تطوير مرامي قصيرة المدى). في هذا المثال يمكننا إذاً القول إن هدفنا للسنة الأولى هو تحقيق زيادة بنسبة 1.5% في العدد الكلي للأقلية من الطلاب الذين يسجلون أنفسهم لدروات أعلى مستوى من النقطة التي انطلقنا منها (بعبارة أخرى، يجب أن تكون لدينا، في نهاية السنة الأولى، نسبة تسجيل إجمالي للأقلية من الطلاب من معدل التسجيل الكلي تبلغ 9.5%).

ولنفترض الآن أن خطتنا أوضحت لنا أيضاً كيف يمكننا أن نتحرك لتحقيق مرامينا وخططنا التكتيكية، عندها يمكننا أن نرقب النتائج بطريقة مباشرة وفي وسعنا أن نتدخل إذا اقتضى الأمر. ففي نهاية السنة الأولى، مثلاً، لنفترض أننا أخذنا قياسنا ووجدنا أننا حققنا نجاحاً جزئياً ـ هنا نجد أننا وصلنا في التسجيل الكلي للأقلية إلى نسبة 9%. (يصف لنا تشادويك Chadwick، 1991، أسلوب قياس التباين). عندها يكون السؤال الأول: ماهو مدلول ذلك؟ إننا نُظهر تحسناً، لكن ليس بالقدر الذي كنا نتوقعه عندما حددنا أهدافنا. والإجابة عن هذا السؤال هي أننا نحتاج إلى المزيد من المعلومات قبل أن نصل إلى الاستنتاج بأن شيئاً ما خطأ. وهذا يبرز مرة أخرى الحقيقة الواقعة بأن التغيير هو عملية وليس حدثاً طارئاً. وفيما نبحث ما حدث على مدى السنة المنصرمة، فقد نجد أنه على الرغم من متانة خطتنا الموضوعة موضع التنفيذ، فإن عملية تحريك بعض أجزاء الخطة فعلاً استغرقت وقتاً أطول مما كان المخططون يتوقعون. لذلك كانت النتائج دون التوقعات قليلاً، لكن كل الدلائل تشير إلى أن الأساليب التي توصي بها الخطة أساليب سليمة.

هل هذا استنتاج إجمالي؟ لا داعي للقلق أو الذعر عند هذه النقطة. إذا كان المسؤولون عن نجاح ذلك الجزء بعينه من الخطة متأكدين بدرجة معقولة من أن

العملية تسير في طريقها المرسوم، فعلينا أن لا نفعل شيئاً. وفي نهاية السنة الثانية نأخذ قياساً آخر ونقارنه بالهدف الذي وضعناه ومن ثم نحدد من جديد ما إذا كانت الخطة تبدو أنها خطة جيدة التصميم.

ولنفترض، كمثال بديل، بأن القياس الذي أخذناه في نهاية السنة الأولى كان 7%، فهذا لا يعني أن الجامعة تسير في الاتجاه الخاطيء فحسب، بل إنه لا يبدو أيضاً أن هناك أثراً إيجابياً في الخطة الخاصة بمعدلات التحاق الأقلية. وهنا أيضاً، نحتاج، قبل الخوض في استنتاجات، إلى التحري عما حدث. إذا تبين لنا أن المسؤولين عن تطبيق الخطة قاموا بكل ما كان يلزم أن يقوموا به ومع ذلك جاءت النتائج بعكس مساعيهم، يتعين عندئذ أن نعيد دراسة ذلك الجزء من الخطة ونجري فيه بعض التعديلات الكبرى. ومرة أخرى نقول إنه إذا كان عدم وجود ملتحقين من الأقلية قضية في حد ذاته، فلربما أقدمنا على زيادة أنشطتنا الترويجية ومراجعة عروضنا الخاصة بالتكاليف الدراسية. ويمكن التوصل إلى الاستنتاجات نفسها إذا كانت نتائجنا بعد السنة الأولى 14%. فهذه بالتأكيد حالة إيجابية وسعيدة للغاية. لكن، بما أن الخطة تطلبت أمراً أقل بكثير، فهناك خلل واضح في الخطة ويتعين على مدراء المدن الجامعية أن يشددوا قبضتهم كثيراً على آليات الحركة التي تؤثر في معدلات تسجيل الأقلية من الطلبة.

والتحكم في الخطة الاستراتيجية المطبّقة يشير أيضاً إلى أنه لا يمكن اعتبار أي جزء من الخطة أمراً مقدساً (هاريغان Harrigan، 1985). وكما في المثال الآنف، إذا أساء القياديون والمخططون مبدئياً تقدير الأوضاع التي تحيط فعلاً بالمدينة الجامعية بعد التحليل، وأخذوا يرون الآن مجموعة مختلفة من الفرص والقيود، يتعين عليهم تغيير الخطة، بما في ذلك تغيير المرامي والأهداف. وهنا أيضاً ندرك أن هذا قد يتسبب في المزيد من المشكلات المتعلقة بالمصداقية بالنسبة إلى القياديين والمخططين الاستراتيجيين. ولسنا نقصر قولنا على أن الخطة يجب أن تبنى على أساس من المعايير التي يمكن أن تكون في متناول اليد

وقابلة للقياس، وأن تستخدم تلك القياسات كأساس لنظام المؤشرات الرئيسة للأداء، بل إننا نقول أيضاً إن على المدينة الجامعية، بعد قيامها بكل ذلك الجهد، أن تكون على استعداد لحذف أجزاء بكاملها من الخطة، وتغيير بعضها وأن تعيد بنية ما تفعله وهي تمضي قدماً في هذه العملية. والمرونة هي أهم ما في إدارة الأمور في هذه الأزمان المتغيرة، وهي إحدى العناصر الرئيسة لتميّز المؤسسة وتفوقها في مجال الإدارة الاستراتيجية (هاريغان، 1985؛ بيترز ووترمان، 1982).

ويتذكر أحد مؤلفي هذا الكتاب (دانيل جيمس راولي) تجربة شخصية (مذكورة أيضاً في مؤلف راولي ولوجان ودولينس، 1997) حين حضر اجتماعاً للتخطيط الاستراتيجي في إحدى الجامعات واقترح أن تغير اللجنة المختصة بعض مرامي تخطيطها الاستراتيجي. وجاء ذلك بعد عملية قياس استغرقت سنة وصدور تقارير أشارت إلى أن عدداً من المرامي المتعلقة بمعدلات التسجيل كانت متواضعة أكثر من اللازم بكثير، وأن عدداً من المرامي المالية الأخرى كانت متفائلة أكثر من اللازم بكثير. وأثار ذلك الاقتراح اهتياج اثنين من العمداء الأكاديميين، كانا أيضاً عضوين دائمين في اللجنة. ومضيا إلى القول إن ذلك كان مؤشراً واضحاً إلى أن التخطيط الاستراتيجي لا يمكن أن ينجح أبداً إذا كان القائمون عليه مستعدين دوماً لتغيير المرامي. وأكدا بشديد العبارة أن المرامي هي المرامي، وأنها إذا حُدّدت يجب أن لا تتغير مطلقاً. وهذه الفلسفة التي تحدد ما يصل إلى درجة مرامي جامدة والتي يناصرها عدد من المدراء هي السبب في أن مناقشتنا للمرامي المتنوعة قد تُفهم من قبل بعض إداريي الجامعة أنها تثير جدلاً كبيراً.

لقد تعلمنا جميعاً أن عملية وضع الأهداف وعملية تحقيقها تعد جهوداً نبيلة، وأن فكرة تغييرها لمجرد إبراز صورة أدق للواقع (تغييرات في موقع الجامعة في السوق) أمر يخيف البعض. هذا البعض، للأسف، يفوته أمر التخطيط الاستراتيجي وتحديد المرامي. والتخطيط الاستراتيجي يعني تحقيق توافق أفضل مع البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية، والمخططون الاستراتيجيون لا

يبتدعون المرامي بصورة متواصلة. وفيما تتغير البيئة، يجب أن تغير الكلية أو الجامعة من الناحية الاستراتيجية أساليبها في محاولتها تحقيق ذلك التوافق. والأهداف التي تبدو صحيحة بالنسبة إلى مجموعة ظرفية من ظروف البيئة المحيطة في وقت من الأوقات قد لا تكون صحيحة في مجموعة أخرى. وفي عملية التطبيق الاستراتيجي، يجب على الكلية أو الجامعة أن لا تعدّ نفسها للفشل بوضعها مرامي بعيدة المدى لا تأخذ في حساباتها تغيّر البيئة من حولها، أو تعدّل مراميها تبعاً لذلك. ويسمي بيرس وروبنسون (2000) هذا الأسلوب: «التحكم في المقدمات المنطقية». وفيما يتزايد إدراك القياديين والمخططين للطرق التي تحدث بها التغيّرات البيئية من حول جامعتهم، تتزايد مقدرتهم على المعرفة المسبقة للمقدمات المنطقية لتخطيطهم وتعديل هذه المقدمات بسرعة مع مرور الوقت.

لم ندرس في هذا البحث حتى الآن الأداء باعتبارها أداة رئيسة تحكم بالنسبة إلى الجانب الأكاديمي من الخطة. ولا نرغب في أن نلمح بأي شكل، على أي حال، إلى أن القياديين الأكاديميين وأعضاء الهيئة التدريسية ليس في استطاعتهم استخدام تلك المؤشرات للتحكم بالتطبيق الناجح للخطة الأكاديمية. وحتى لو كان العديد من المدرسين يميلون إلى اعتبار الخطة الأكاديمية حدثاً (عابراً) أكثر منها خطة استراتيجية تشمل المدينة الجامعية برمتها، فإن القاعدة الأكاديمية في تحرك متواصل، وإن أعضاء الهيئة التدريسية هم الذين يحركونها. ولا يزال تحديد المرامي بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى طريقة مرغوبة للغاية لترسيخ الخطة الأكاديمية. فإذا كانت كلية أعمال، مثلاً، تتمتع باعتماد «الجمعية الأميريكية لمدارس كليات الأعمال AACSB»، وتستفيد من «خدمة الاختبار التعليمي ETS» في اختباراتها (التي هي اختبارات تخرّج تعطى لجميع خريجي الأعمال)، فهي تفسر التغذية الراجعة بأنها تسجيل نقاط لصالحها في عدد من مجالات الأعمال والاقتصاد (خدمة الاختبار التعليمي، 1997). وتأتي

النقاط المسجلة أيضاً في سياق مقارنات على الصعيد القومي (الأميريكي). فإذا رأت مدرسة ما أن الأداء أدائها في فهمها مجال الأعمال الدولية أدنى كثيراً من مستوى المعايير القومية، وإذا وضعت المدرسة في خطتها الأكاديمية هدفاً استراتجياً لرفع معدل التسجيل في «خدمة الاختبار التعليمي» إلى 20% فوق المعدلات القومية في جميع الاختبارات، فقد تتبع الجوانب الأكاديمية النمط نفسه من القياس وتنهج سيناريو صنع القرار نفسه اللذين عرضناهما من أجل إيراد المثال السابق. ويمكن استخدام مؤشرات الأداء الرئيسة أيضاً في العديد من المجالات الأكاديمية الأخرى (فيلدز Fields، 1993).

رصد البيئة المحيطة

متابعة لبحثنا الأرضية المشتركة للبيئة الذي بدأناه في القسم الأخير، نرى أنه لا يمكن لقياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يعتبروا البيئة المحيطة بمدينتهم من المسلّمات المطلقة. فالبيئة تحدد الصالح الخاص بالمدينة سواء كانت تابعة لكلية أو لجامعة، ويمكن أن تكون عوناً للمؤسسة التعليمية أو عقاباً لها إذا أحسنت المؤسسة خدمتها لبيئتها أو أساءت في خدمتها. لذا يجب على القياديين والمخططين الاستراتيجيين أن يظلوا دوماً متيقظين لما يدور في بيئتهم، ممارسين بذلك ما يدعوه بيرس وروبنسون (2000) وبحّاثة آخرون عديدون «المسح البيئي».

ويشهد العصر ما بعد الصناعي تغيراً متواصلاً في البيئة، وبوتيرة متزايدة. ولقد أحدث الانفجار في ميداني المعلومات والتكنولوجيا وحده تغييرات غير مسبوقة من حيث آثاره في الحياة الإنسانية ومجال التعليم. وبكل بساطة لم يعد في الإمكان أبداً أن تبقى الأوساط الأكاديمية في موقف المتفرج حيال هذه التغيرات.

وضمن أي فريق للتخطيط الاستراتيجي الفاعل، يجب أن يأخذ ما لا يقل عن عضو واحد على عاتقه المسؤولية عن إجراء المسح البيئي بتحليل أنشطة أصحاب المصلحة الذين يستطيعون التأثير سلباً وإيجاباً معاً في الكلية أو الجامعة. ويمكن

في أغلب الأحوال أن يشمل جزء من الوصف الوظيفي الأساسي لمهمة المخطط الاستراتيجي ذلك العمل كجزء رئيسي من مهمته، لا سيما حين تكون المدينة الجامعية قد أكملت تطبيق الخطة. ومع أن البيئة الأوسع نطاقاً أكبر بكثير من قدرة شخص واحد على مسحها واستقصائها بشكل فاعل، فإن تعيين شخص واحد بشكل دائم لرصد القوى البيئية التي يرجح أن تؤثر في المؤسسة (التعليمية) هو أقل ما يمكن من متطلبات الحيز الخاص بالتحكم في العملية. وإذا جرى تعيين أكثر من شخص واحد لمسح البيئة المحيطة بالمؤسسة تكون النتائج أفضل طبعاً. وعندما تتضح التغيرات في هذه المجموعة الأقرب أثراً من القوى البيئية، يمكن أن ينبّه هذا الشخص (أو المجموعة من الأشخاص) لجنة التخطيط التي يمكنها بعدئذ أن تحدد أفضل السبل للتصرف إزاء ذلك. فإذا أعربت جهة مانحة عن عدم رضاها عن سياسة المؤسسة التعليمية، وإذا زاد انتقاد الحكومة الفدرالية (الأميركية) لهذه السياسة، أو إذا أعلنت مؤسسة مجاورة عن برنامج جديد وتنافسي، يمكن للشخص الذي يقوم بعملية المسح عندئذ أن يغذي اللجنة بتلك المعلومات على الفور لكي تتخذ أفضل الإجراءات حيال ذلك.

وإذا ازداد ارتياح القياديين والمخططين لعملية المسح فسيجدون أن مهاراتهم في مجال التنبؤ بالأحداث ستزداد أيضاً، وهو ما يمنحهم قدرة أكبر على التحكم في العملية المستدامة للإدارة الاستراتيجية. وبمرور الزمن، وبترسيخ عملية التخطيط الاستراتيجي أبرز المؤشرات البيئية ووضعها في القالب النهائي من حيث الشكل والصياغة، يحيل المخططون الاستراتيجيون تلك المهام عادة إلى أقسام الموظفين الدائمين، كمكتب البحوث في المؤسسة.

تحديد معالم الاسترشاد

هناك تطورات كثيرة تجري في أنحاء العالم على صعيد التعليم العالي تعطينا أمثلة استثنائية لإفادة قياديي ومخططي الكليات والجامعات وإرشادهم إلى ما يمكنهم أن يفعلوا لتحسين أوضاع مدنهم الجامعية وإرشادهم إلى السبل الكفيلة

بالقيام بذلك. وهناك، ضمن المواقع العديدة التي وصفناها في الفصلين الثاني والثالث، مدن جامعية تحسن التصرف وأخرى تسيء التصرف، وبعضها الآخر يتميز بأداء جيد بشكل استثنائي. وهذا النمط الأخير من المدن الجامعية هو الذي يكون بمثابة قدوة لغيره من المدن التي تمر في عملية التخطيط الاستراتيجي الخاصة بها. وليست القضية أن تتوجه مدينة جامعية صوب ريادة مدينة متفوقة أخرى وأن تتلقى مساعدة كبيرة للقيام بعملية التغيير فيها، بل إن القضية هي أن في الإمكان أن تكون هذه المدن الاستثنائية (أو ربما البرامج الاستثنائية) بمثابة معالم بارزة تسترشد بها المدن الجامعية الأخرى التي تطور خططها الاستراتيجية وتكون أيضاً أمثلة حية وواقعية عما يمكن فعله وعن طريقة القيام به (أي مرحلتي تطبيق العملية وما بعد تطبيقها).

فإذا رغبت كلية صغيرة في الجنوب الغربي الأميركي، مثلاً، في إعادة صياغة برنامج تدريس الموسيقى فيها لتصبح إحدى الكليات الخمس الأولى في الولايات المتحدة من حيث سوية برنامجها الموسيقي (وفق معايير وكالات منح الاعتماد أو أعلى المنظمات المهنية الأكاديمية)، فعليها أولاً دراسة أفضل البرامج الخمس في البلاد لتعرف العناصر التي تجعلها بهذا المستوى من التفوق: ماهو تشكيل الهيئة التدريسية؟ كيف وأين تلقى أعضاؤها تعليمهم؟ ما هو حجم أبحاثهم؟ أين نشرت أبحاثهم أو قدمت؟ كيف تجتذب هذه المؤسسات الطلاب إليها؟ من أين يأتي هؤلاء الطلاب؟ كيف يتفاعل الطلاب مع المدرسين؟ ما نوع التحالفات الاستراتيجية لهذه المؤسسات ومع من تعقدها؟ ما هي حصة البرنامج الموسيقي من هبات المؤسسة؟ ما مدى تنامي هذه الحصة؟ وما هي سبل استخدامها؟ مانوع الدعم الذي يتلقاه البرنامج من الخريجين ومن المجتمع المحلي؟ لماذا تتمتع تلك المؤسسات بالسمعة التي تشتهر بها؟ وأخيراً، هل تقدم الإجابات عن الأسئلة السابقة جميعها تفسيرات وافية عن الأسباب الكامنة وراء تبوّؤ المؤسسات الخمس الأولى تلك المراتب العليا؟

إن الإجابة عن كل من هذه الأسئلة معْلَم استرشادي. وكل من هذه المعالم يحدد أيضاً أهدافاً مهمة وعملياتية يمكن أن تسترشد بها تلك الكلية الصغيرة

في جنوب غرب الولايات المتحدة فيما تحتاج إلى القيام به للتحرك نحو هدفها الإجمالي وتحديد عدة مؤشرات بارزة إلى الأداء يمكنها أن تساعدها في مسعاها. وأفضل سبيل لتحقيق ذلك هو دراسة أوضاع مجموعة من الكليات والجامعات الأخرى، وليس الاقتصار على واحدة منها لا غير. وكما في المثال الذي نورده هنا، فإن دراسة خمس كليات وجامعات يزودنا بخمس مجموعات من البيانات، وسيلحظ الدارس بسرعة أن البيانات تتنوع من مدينة جامعية إلى أخرى. فسيشير كل من التحليلات إلى فوارق كامنة بين مختلف المدن الجامعية، بقدر ما ستشير إلى وجود قواسم مشتركة فيما بينها. فقد يكون لدى إحداها مدرسون متميزون للغاية، في حين تتمتع مدينة أخرى بميزة ثانية هي أن خريجيها من الطلبة المتفوقين نوعياً. وقد تتمتع مدينة جامعية بهبات هائلة، في حين تتمتع أخرى بأنها تستثمر بسخاء في ميدان التكنولوجيا. يضاف إلى هذا أن الكليات المتنوعة قد تكون لها مواقع استراتيجية متباينة في السوق وتطبق استراتيجيات مختلفة ولها توجهات استراتيجية متنوعة حيال ذلك.

لذا كان من الخطأ دوماً دراسة مدينة جامعية واحدة والإقدام على محاولة استنساخها، بل من المهم دراسة نموذج التفوق الذي تشير البيانات إليه ومن ثم دراسة المدينة الجامعية المعنية بالدراسة لمعرفة مواطن الإمكانات. وحين توافق الكلية بين الفرص المتاحة وبين المصادر المتوافرة، تطرح عناصر الخطة التي تُبرز عناصر البرامج الخمسة الأفضل التي ترغب الكلية الصغيرة في تقليدها، مجموعةَ الأهداف الأولية ومجموعة مقارنات مستدامة لمساعدة هذه الكلية الصغيرة في تحقيق هدفها كي ترتقي إلى مستوى الكليات الخمس الأعلى.

أدوات التحكم في عملية التقويمي

أثبتنا أوائل هذا الكتاب أن المزيد والمزيد من السلطات والوكالات الخارجية تضغط من أجل إيجاد قياس تقويمي أفضل لمردود برامج الكليات والجامعات فيما تهتم الوكالات المموِّلة بإيجاد طرق أفضل لتخصيص الموارد الشحيحة

لهذه المؤسسات. وقد أسلفنا في الفصل الثالث أن بعض الكليات أو الجامعات قد تستند كلياً إلى أسلوب التقويم في توجهها وفي أنشطتها التسويقية. ويمكن أن يكون التقويم أيضاً، فيما وراء تلك الوقائع والاحتمالات المتعلقة بالبيئة المحيطة، أداة مهمة لعملية الإدارة الاستراتيجية أثناء مضي خطة التطبيق قدماً إلى الأمام.

وتتشابه عملية التقويم مع استخدام مؤشرات الأداء الرئيسة من حيث استخدام المؤشرات المباشرة وغير المباشرة إلى مستوى الأداء، لقياس مدى تملك الطلاب ناصية المعرفة والمهارات والمواقف والقيم والمعايير الاختصاصية على مستوى البرنامج. والمعرفة المكتسبة من هذا التقويم تقارن بعدئذ برسالة المؤسسة التعليمية ووظائفها لتحديد البرامج (أو الأجزاء منها) التي تتطلب التحسين (لجنة التعليم العالي، 1996).

مخرجات أكاديمية

حين يتحدث المرء عن التقويم، يتبادر إلى ذهنه عادة قياس مستوى أداء الطلاب لدى إتمامهم تجربة تعليمية. ونحن لا نشكك بالتأكيد في أهمية هذا المجال التقويمي؛ بل إن الأمر ببساطة أن هذا ليس هو التقويم كله.

والكلية أو الجامعة تهتم حقاً بمخرجات أكاديمية مثل: خريجين متفوقين نوعياً، مدرسين من الدرجة الأولى (وعلى الدوام)، نتائج بحوث مخبرية وأساسية عالية النوعية، بحوث تطبيقية من الطراز الأول، وخدمات أكاديمية رفيعة المستوى وذات مغزى للمجتمع المحلي والولاية والأمة والعالم. وهناك الكثير من المجالات الكامنة هنا تحتاج أي مدينة جامعية إلى إجراء قياس تقويمي لها.

وهناك بعض أدوات التقويم المعيارية التي يمكننا اليوم أن نجدها في مرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي أيضاً. والاختبار هو الأسلوب الأكثر شيوعاً. وكما أشرنا في المثال الخاص بمدرسة الأعمال آنفاً، فإن هذه الاختبارات المعيارية متوافرة وتقدم للكليات والجامعات معلومات مهمة عن أداء الطلبة الخريجين في

مجالات مادة الأعمال والاقتصاد. وتتوافر اليوم بالفعل مجموعة من هذه الاختبارات لمجالات أكاديمية أخرى.

ولقياس مستوى أداء المدرسين بشكل وافٍ، تُستبعد لجان الحكام. فكل عضوٍ في الهيئة التدريسية يخضع لمراجعة تقويمية سنوية أو دورية استناداً إلى معايير واسعة وغير دقيقة عموماً ترتبط بالتدريس والبحوث والخدمة. وكما نعرف جيداً (وكلانا الآن يرأس قسماً أكاديمياً) فإن قياس هذه المجالات تقويمياً أمر صعب في أفضل الحالات. ما الذي ينبغي أن يقاس؟ هل هناك مقاييس أو معايير على صعيد البلاد كلها؟ ما الذي يشكل نموذجاً للتدريس الجيد؟ كيف نقوِّم البحث الجيد؟ وأخيراً، ماهو قِوام الخدمة العالية النوعية؟

يدرك المرء أنه لا توجد معايير قومية (فدرالية) للتدريس على مستوى الكلية، وأن ذلك القياس حافل بالإشكالات وأنه في حالات كثيرة تتجسد النتيجة النهائية للتقويم في شعور عاطفي لا عقلاني. وقد علَّق أحد رؤساء الأقسام الجامعية في اجتماع للموظفين الإداريين تمهيداً للمراجعة السنوية لمستويات أعضاء الهيئة التدريسية بقوله: «إن التدريس الجيد يشبه الأفلام الخلاعية ـ إذ من المستحيل تعريفها، لكني أدركها حين أشاهدها». ويبرز هذا التعليق (وليس بالضرورة حسب سياقه) ما نقله العديد من رؤساء الأقسام والعمداء الاكاديميين الآخرين إلى الكثير من المدرسين غير المثبتين الذين كانوا ينشدون الإرشاد في مجال التدريس الميداني (داخل القاعات الدراسية).

إذاً، بماذا نوصي هنا؟ إننا نقول ببساطة إن كل مدينة جامعية تحتاج إلى أن تعي ما تريده من مدرسيها وعليها أن تضع معالم استرشادية داخلية لما تتوقعه (كار Kerr، 1975). والأهم من ذلك أن تحدِّد الخطةُ الاستراتيجية الأكاديمية بوضوح تلك المعالم وكيف يمكن للمرء إنجازها. فإذا كان البحث والنشر، مثلاً، أمرين مهمين في الاتجاه الأكاديمي لمدينة جامعية ما، يجب أن توضح الخطة بجلاء ودقة ما تعتبر هذه المدينة أنه بحثٌ ممتاز (من حيث أنواع المجلات المعتمدة وعدد المنشورات في

السنة وعدد الجلسات أمام هيئات التحكيم في السنة، على سبيل المثال). وبالنسبة إلى التدريس، يتعين أن تذكر الخطة بالتفصيل ما يجب أن يحدث في قاعات الدرس (ونسوق أمثلة على ذلك منها: استخدام مجموعة من أساليب التربية، تقليص أسلوب (إلقاء) المحاضرات أو إلغاؤه تدريجياً، قياس أداء الطلاب بموجب اختبارات تقويمية، تضمين البحوث المشتركة كجزء من التفاعل مع الطلاب وتحديد مستوى الطلبة في أعقاب تخرجهم) (ماكيتشي McKeachie، 1986). أما بالنسبة إلى الخدمات، فيجب أن تذكر الخطة ما تعتبره خدمة مناسبة للكلية وللمجتمع المحلي (أهمية اللجان التي يترأسها أعضاء الهيئة التدريسية، المشاركة في تلك اللجان وإدارتها، مقدار الخدمة الخارجية وأهميتها، وأثر الخدمة في الكلية أو الجامعة، على سبيل المثال أيضاً). وتحديد نوع الهيئة التدريسية التي ترغب المدينة الجامعية في تطويره ورعايته، وتحديد ما يجب على هذه الهيئة أن تنجزه بالضبط، أمران يساعدان في ترسيخ تطبيق الخطة الأكاديمية، كما أنهما بمثابة رسالة إلى أعضاء الهيئة التدريسية كل بمفرده تبلغهم بما تتوقعه المؤسسة منهم وتتيح لهم أن يصيغوا خطتهم الخاصة بالتخطيط كي تتوافق بشكل أفضل مع حاجات الكلية أو الجامعة.

مخرجات الموارد المالية

في سياق الإدارة الاستراتيجية المستدامة التي تأتي في أعقاب التقسيمات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي والتطبيق للعملية بمجملها، يجب أن يكون التقويم المالي جزءاً دائماً من عملية المراجعة. فكل مدينة جامعية تحتاج، ببساطة، إلى معرفة ما إذا أثمرت الموارد التي أنفقتها على المبادرات الاستراتيجية عن تحقيق النتائج المنتظرة. والكليات والجامعات العامة، بخلاف مجال الأعمال الذي يتلهف إلى تحصيل الأرباح وقياسها، تعتبر مراكز تكاليف في المقام الأول (بمعنى أنها تنفق الموارد ولا تحصلها)، وكثير ممّا يلمسه المرء في إطار المسؤولية المالية لدى كلية أو جامعة عامة ويقتصر ببساطة على سعيها إلى التقيّد بحدود ميزانيتها وعلى أن لا تتجاوز في إنفاقها نطاق عائداتها.

لكن المؤسسات الخاصة، رغم أنها بالتأكيد لا تسعى إلى تحصيل فوائض مالية كبيرة، تتطلب وجود فائض كمورد مهم للتمويل (أنطوني Anthony

ويونغ Young، 1994). ويجب أن تحدّث الجامعات الخاصة بنيتها التحتية وأن تقتني تجهيزات غالية ومتطورة، لكنها لا تتمتع بنعمة التمويل من الحكومة الفدرالية. كما أنه ليس في وسعها تمويل هذه الموجودات من خلال الاستدانة وحدها، لأن الالتزامات المترتبة على خدمة أداء الدين لا يجوز أن تفوق المبالغ النقدية السنوية التي تحصلها الجامعة.

كما أن أي مؤسسة، خاصة أو عامة، تتبنى استراتيجية نمو ستواجه فجوة زمنية بين النفقات الجديدة المدفوعة على تطوير برنامج جديد، وبين جمع عائدات جديدة بفضل تلك المساعي. وفي وسعنا أن نعتبر الفوائض المالية وسيلة سليمة لدعم النمو المؤسساتي بشكل متواصل. ومن البدائل لذلك الحصول على دَيْن، لكنه سيكون ديناً باهظ التكاليف (يونغ، 1994).

أخيراً، نقول إن بعض موجودات المؤسسات الخاصة والعامة تنحصر في هدف محدد لفترة زمنية محددة. وأموال الهبات، رغم أنها قد تشكل قاعدة موجودات كبيرة للمؤسسة، ليست أموالاً مرنة وليست بمثابة مصادر لرأس المال تتجاوز أغراضها المحددة. ويمكن لجامعة خاصة تتمتع بهبات كبيرة لكن تدفق الأموال نقداً عليها سلبي، أن توفي التزاماتها المالية بسهولة. (من الأمثلة اللافتة هنا كلية أوبسالا التي عنوانها على الانترنيت الموقع: (http://www.upsala.org/histouc2.html).

وهناك عدد من عمليات توليد العائدات في المدينة الجامعية يمكن أن تمدها بموارد إضافية، ولاسيما للمدن المنخرطة في نظام التعلم عن بعد والتعلّم الافتراضي عبر الانترنيت. فالخدمات داخل المدينة الجامعية، مثلاً، كحانوت بيع الكتب وسكن الطلاب وخدمات الإطعام، كلها توفر كفاءات عملياتية أفضل تساعد المدينة في تحصيل عائدات إضافية من خلال التوفير، أو تسهم في تمكين هذه المدينة من أن تحتل اقتصادياً موقعاً تنافسياً أفضل إزاء غيرها من المدن الجامعية في مجال الخدمات. وقد جرى التعاقد على القيام بالكثير من هذه الخدمات وذلك لخفض تكاليف التشغيل ونفقات دفع الرواتب. والعقود المبرمة مع الجهات الفرعية يمكن إعادة النظر فيها حسب الحاجة إلى مصادر إضافية للدخل. لذا كان من المهم

تضمين هذه الخدمات في إطار عملية التخطيط الاستراتيجي وأن تكون الجامعة قادرة على تقويم أدائها كل سنة على الأقل.

وكما أسلفنا، فإن التعلم عن بعد والتعلم الافتراضي عبر الانترنيت مصادر محتملة لتوفير الأموال للمدينة الجامعية. وبما أنه لا توجد عموماً قيود على السبل التي تخدم بها الكلية أو الجامعة كثيراً من طلبتها عبر تلك الوسائل، فإن السوق المفتوحة أمام هذه المؤسسات سوق ضخمة. وبما أن معظم البرامج والمقررات التي تستطيع الجامعة توفيرها عبر هذه الوسائل الإضافية نسخ مكررة عن المقررات والبرامج التي كان أعضاء الهيئة التدريسية فيها قد طوروها أصلاً، فهناك إمكانية للحصول على عائدات جيدة من خلال وفورات اقتصاديات الحجوم. ومع أن هذه الأنشطة يجب، دون شك، أن يجري تطويرها وتشغيلها بموجب مبادئ صارمة على غرار مجال الأعمال (بتضمين هذه الميادين في مجمل الخطة الاستراتيجية، ووضع أهداف محددة لتشغيلها، وضبطها من خلال المؤشرات البارزة إلى الأداء)، فإن هذه الأنشطة يمكن أن تعود على الجامعة بأرباح كبيرة. وفي حقبة من الموارد الشحيحة كالتي نعيشها اليوم، قد يكون لهذه الأشكال من توليد الموارد الإضافية قيمة عظيمة.

مخرجات فلسفية

قد يبدو هذا المصطلح «مخرجات فلسفية» غريباً بعض الشيء: أليست الفلسفات هي التي يبحث عنها المعنيون مباشرة قبل الإقدام على فعل أي شيء؟ ربما كان الأمر كذلك، لكننا نقصد هنا أن يكون اهتمامنا بالمواقف الفلسفية عند نهاية فترة القياس بقدر اهتمامنا بها عند البداية.

وكنا أشرنا في الفصل الثاني من الكتاب فإن فلسفات التركيز هي أحد الخيارات أمام الكليات والجامعات. فإذا كانت جامعة تتمتع بدفق وافر من الموارد، على سبيل المثال، ووجدت أنها أقرب إلى وضع الجامعات المزوِّدة مما ينبغي، وقررت من خلال عملية تخطيط استراتيجي أن تصبح أقرب إلى وضع

المؤسسات المستهلكة لتتوافق بشكل أنسب مع الوضع الذي تنشد تحقيقه في مجال التعليم العالي (كما نشير إلى ذلك في الشكل 3-2)، عندها نجد أنها بقدر ما تحتاج إلى تقويم وضعها من حيث الموارد والتقدم الذي تحرزه نحو تحقيق مراميها، بقدر ما تحتاج إلى تقويم فلسفاتها لتتأكد من أن الحركة الفلسفية التي تنشدها في طريقها إلى أن تصبح واقعاً قائماً.

والمؤكد أن قياس الفلسفة (الخاصة بالمؤسسة) وتقويمها أصعب بكثير من قياس الموارد وتقويمها. ومن خلال بعض من الإجراءات ذاتها التي تتمكن الكلية أو الجامعة بها من تقويم عملية التعلم والتعليم، يجب أن يتضح ما إذا كانت المدينة الجامعية تسير في الطريق السليم. فقد ندرس، مثلاً، مسألة إشراك الطلاب بشكل متزايد في مشروعات بحوث مشتركة مع أعضاء الهيئة التدريسية، وإشراك أعداد متزايدة من خبراء خارجيين في التخطيط للمقررات وتقويمها، ومسألة وجود دلائل على استخدام أكبر لبيانات المتابعة التي يعدها الخريجون السابقون والتغيرات المحددة التي تمخضت عنها تلك البيانات، أو التراجع الفعلي في عدد الأيام التي صرفت على إلقاء المحاضرات مقارنة بالأيام التي صرفت على التعليم العملي أو تعليم المجموعات، وهذا غيض من فيض المجالات المتوافرة لتحليلها. وهذه الأمثلة تطرح عدة أفكار عن الأنشطة التي يستطيع قياديو المدن الجامعية ومخططوها أن يقيسوها بالفعل.

أما قياس المواقف فهو أمر أصعب. فتقويم التغير في المواقف قد يكون أقرب إلى الذاتية منه إلى الموضوعية. لكن إذا تأمل المرء الأنشطة السياسية عبر مدينة جامعية ففي وسعه أن يدرك ما إذا كانت تهدأ أم تثور. كما أن في وسعه أن يعرف الاتجاه الذي تسير فيه. وبما أن الأنشطة السياسية أمر طبيعي في أي جامعة فهي لن تغيب عن الساحة، بل سوف تتغير. ورصد هذا التغيير يدل القياديين والمخططين على ما إذا كانت تلك السياسات تسلك اتجاهاً أكثر تفهماً إزاء عملية التخطيط الاستراتيجي، بقدر ما تدلهم على ما إذا كانت تلك

السياسيات قد أصبحت حقاً حليفاً لهم. وعندما يكون في وسع القياديين والمخططين أن يدركوا بأن سياسات الجامعة لا تزال سلبية، أو حتى ربما أكثر سلبية في نهاية فترة التقويم مما كانت عليه في بدايتها، فإن عملية التقويم تشير عندئذ إلى أنه لا يزال يتعين القيام بالكثير من الإجراءات. لهذا يمكن تقويم الفلسفات، على الأقل في صيغ عامة.

الحفاظ على ديناميكية الخطة الاستراتيجية وبقائها في الطليعة

سعينا حتى هذه النقطة من هذا الفصل إلى التوكيد بأن المتابعة عنصر جوهري للغاية إذا أرادت المدينة الجامعية أن تستمر في الحفاظ على الزخم الذي تكون قد بدأته لدى فراغها من تطبيق خطتها الاستراتيجية. والتطبيق الاستراتيجي يغرس في النفسية العملياتية للأشخاص المعنيين إدراكاً بأن ما يخضع للتغيير فعلاً في المدينة الجامعية هو الأسلوب الذي يصرّف المعنيون به شؤونها، والأسلوب الذي ينظرون من خلاله إلى عملهم وإلى عمل أقسام المدينة إجمالاً، والأسلوب الذي يتفاعلون به مع طلابهم ومع أصحاب المصلحة الخارجيين. ويجب أن يكون جزء من عملية تطبيقية ناجحة، كما بحثنا في القسم السابق، تغييراً فلسفياً إزاء طريقة إنجاز المهام في المستقبل بشكل مختلف عما كان يجري في الماضي.

وفي سياق الانتقال إلى نوع مختلف من المدن الجامعية، هناك عدة مجالات يحتاج قياديو المدينة ومخططوها الاستراتيجيون إلى إحكام سيطرتهم عليها للحفاظ على متانة العملية وفاعليتها. وهي مجالات عليهم مراقبتها وتقويمها دوماً بالنسبة إلى مايجري في المدينة الجامعية ومدى أثره فيها.

الحفاظ على الثقة

يأتي في رأس هذه المجالات الحفاظ على مستوى عال من الثقة بين قياديي المدينة الجامعية وباقي أقسامها: الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب. والثقة سلعة هشة وحساسة. وبناؤها صعب ومعقد، أما إعادة بنائها (إذا انهارت) فيكاد يكون مستحيلاً. ويذكرنا زاند Zand (1981) بأن الإداريين والمدرسين يعبّرون عن

مشاعر ثقتهم من خلال قدرتهم على التشارك في المعلومات والسماح للآخرين بالتأثير في تصرفاتهم والحاجة إلى التحكم في عملية التغيير. الذين يثقون بالكشف عن الحقائق والمشاعر، عرضة للتأثير ويفتحون أبواب الترابط مع غيرهم ولا يفرضون سوى القدر الأدنى من مظاهر السيطرة على شؤون الآخرين.

وإذا تذكرنا دوماً أن الخطة الاستراتيجية يحتمل أن تفرز إمكانات للتغيير تنطوي على مخاطر تهدد المعنيين (أو على الأقل يُظن أنها تهددهم)، فلا بد من أن لا يقتصر الأمر ببساطة على الوقوف في وجه التغيير، بل أن يتعداه إلى نشوء قدر من عدم الثقة الذي يشدد موقف المعارضين للتغيير (زاند، 1981). وهذا هو السبب الأول في أن عملية التخطيط الاستراتيجي يجب أن تكون على أكبر قدر ممكن من الانفتاح وإشراك الجميع فيها بحيث يحظى الأشخاص الذين ستضمّهم العملية وتؤثر فيهم بفرصة الجهر بآرائهم ومخاوفهم إزاء عملية التطبيق. لذا يجب على قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يحافظوا على انفتاح العملية وأن يكونوا مستعدين للاستماع إلى الأشخاص الآخرين في مدينتهم وأن يستجيبوا لهم بالشكل المناسب والوقت المناسب. ويجب أن يحسم أمر العملية عند نقطة ما، إما بإجراءات يتخذها مجلس السلطة أو تفويضات من المستوى الأعلى أو حتى عمليات استفتاء في أنحاء المدينة الجامعية كلها. وعند نقطة معينة يجب أن يبلغ التخطيط نهايته ويجب أن تبدأ بعده مرحلة التطبيق.

هنا يتراخى المشككون والمتشائمون في مقاعدهم ينتظرون فشل الخطة. وهنا أيضاً سيسعى بعض المناوئين إلى اختراع طرق لإفشال الخطة؛ وسيقوم المشككون بالتدمير الذاتي. والمرة الأولى التي ستقفز فيها جماعات المشككين هذه، طبعاً، لتضرب الخطة هي عندما يتبيّن أن أحد جوانب التطبيق أو إحدى نتائج تطبيق الخطة غير ما كان القياديون والمخططون قد أبلغوا مسؤولي المدينة الجامعية بما ستؤول إليه خطتهم. وسيعتبر أولئك المشككون ذلك أنه دليل على أن عدم ثقتهم كان له ما يبرره، وسينطلقون من هناك لتدمير بقية جوانب العملية.

ويرجح حدوث هذا الاحتمال بشكل خاص إذا كانت هناك خلفية من العلاقات السيئة بين المدرسين والموظفين والإداريين في المدينة الجامعية. وبالإشارة إلى الحالات التي عرضناها في جامعة نورثيرن كولورادو، نتذكر أن الخفوضات التي أجريت في أعداد العاملين فيها عام 1981 كانت حصيلة إجراء تخطيطي شارك فيه جميع مسؤولي المدينة الجامعية، وأصبح واضحاً أن تلك الخفوضات كانت الهدف الأول للإدارة هناك حين بدأت بعملية التخطيط تلك. غير أن هذا الهدف لم يكن من بين الأهداف التي أعلنتها الإدارة صراحة، ولم يتضح إلا في المراحل اللاحقة من العملية. وهنا شعر المدرسون والموظفون أنهم قد تعرضوا لخيانة، وكانوا مُحقيّن في ذلك. وبقي انعدام الثقة بالتخطيط سارياً حتى عملية التخطيط التي جرت بين عامي 1992-1995، واستُغل مراراً وتكراراً من قبل المعارضين في محاولة لإيقاف العملية. وهذا مثال واضح على المشكلات التي تنشأ حين تفقد الأوساط المؤازرة للمدينة الجامعية الثقة في مجمل أنشطتها.

ماذا يمكن أن يفعله قياديو المدن الجامعية ومخططوها؟ يجب، كما كنا نذكر دوماً، أن تكون عمليتهم منفتحة وصادقة. وفيما يشرع القياديون في تطبيق الخطة الاستراتيجية (وهنا نقترح ثانية أن يجري ذلك بطريقة تدريجية، بدءاً بالأجزاء اليسيرة منها)، يجب أن يتأكدوا تماماً من أنهم صريحون ومخلصون حيال كل مايجري. ويجب أن يتقيدوا بما تنص عليه الخطة. ويجب أن يراقبوا سير التطبيق. ويجب أن يبلغوا المدينة الجامعية حيث نجحوا وحيث فشلوا، وأن يكونوا على استعداد لتحمل المسؤولية عن الأخطاء غير المقصودة ويسارعوا بصدق إلى الإعلان عن السبل التي سيعالجون هذه الأخطاء بها. لابد من أن يظل الإنفتاح والصراحة أبرز معالم عملية تطبيق الخطة.

وأعظم خطر يواجه عمليتي التخطيط والتطبيق هو أنهما حدثان بشريان. وهذا يعني أنهما لا يمكن أن يبلغا الكمال وأنه لابد من ارتكاب أخطاء فيهما. ويمكن أن تثير البرامج الخفية ووجود الأخطاء الكامنة شبح خطر مبّرر من انعدام الثقة. ولمواجهة هاتين المسألتين لايمكن، ببساطة، أن تكون هناك برامج

(أجندات) خفية، وحين تُكتشف الأخطاء يجب أن يكون قياديو المدينة الجامعية ومخططوها منفتحين وصريحين وصادقين كل الصدق. عليهم أن يتحملوا مسؤولية هذه الأخطاء أولاً، ومن ثم يعلنوا ماينوون عمله لمعالجتها. إذ لا يمكن الحفاظ على الثقة إلا بالمكاشفة والصدق الكاملين. ويواجه المشككون والمناؤون عادة متاعب أمام الصدق والإخلاص، وحين يعجزون عن كشف كذب أو تحايل، يقبعون ثانية في العتمة منتظرين، على الأرجح، بروز المشكلة التالية على السطح.

التطلع نحو التغيير في المستقبل

إن جوهر عملية التخطيط الاستراتيجي هو أن التغيير الذي تحدثه ليس حدثاً يطرأ مرة واحدة لا غير، بل هو ظاهرة متواصلة. وقد دأبنا في هذا الكتاب على القول إن ذلك ليس احتمالاً يحظى بشعبية لدى المدرسين أو الموظفين أو الطلاب أو حتى العديد من الإداريين. والفكرة القائلة بأن الناس يقومون بتغيير أساليب عملهم ليدركوا فقط أنه ربما كان عليهم أن يغيّروها ثانية في مراحل قريبة، هي فكرة، أقل مايقال فيها، إنها برّمتها تسبب الإحباط. والمؤكد أن التغييرات الكبرى التي نجريها اليوم ليست دائمة. فقد انتقل مجتمعنا من مرحلة الاعتماد الكبير على الصناعة المادية إلى مرحلة الاعتماد المتزايد على تدفق المعلومات والتكنولوجيا التي تدعمه. وربما أصبحت المعلومات أهم الموارد لأي مؤسسة. وفي حين لا يعلم معظمنا شيئاً عن الدافع الاقتصادي المقبل، فإن أنشطة أصحاب المشاريع لا تتوقف في مجال الاختبار والبحث عن طرق أفضل لتنفيذ مشاريعهم. وحين يتم العثور على هذه الطرق، يتعين على الأوساط الأكاديمية أن تتغير مرة أخرى لاستيعاب تغير اجتماعي واقتصادي آخر. إن التغيير أمر حتمي، لكن قدرة المؤسسة على التكيف معه ليست كذلك (توفلر Toffler، 1970).

والمضمون هنا بالنسبة إلى المؤسسات التعليمية واضح: *إذا كنتم تستمتعون بهذا التغيير، فستحبون حقاً التغيير الذي يليه (والذي يليه والذي يليه..)*. لكن

مايزعج في الأمر هو أن وتيرة التغيير في تسارع مستمر (بيترز، 1987)، وهذا يعني، أن عصر المعلومات قد يكون أقصر بكثير من حقبة الأعوام الثلاثمئة التي استغرقها قبله العصر الصناعي. ويفيدنا بحّاثة (من أمثال دروكر، 1985، وتوفلر، 1990) بأن التغيير الكبير المقبل ربما حدث في غضون فترة قصيرة لا تتجاوز عشرين أو خمساً وعشرين سنة. وإذا كانت الكليات والجامعات تواجه مصاعب في إحداث التغيير لاستيعاب الثورة التكنولوجية في عصر المعلومات، فسوف تواجه صعوبة قصوى ثانية في السنوات العشرين القادمة أو نحوها كي تستوعب تحولاً آخر للعصر التالي.

والدرس المستفاد هنا هو أن نُعدّ نموذجاً لمدينة جامعية قادرة على دعم التغيير. والمؤكد أن هذا لا يمكن أن يحدث إن لم يجد أصحاب المصلحة في مثل هذه المدينة طرقاً لبناء الثقة بعضهم ببعض، أو طرقاً للعمل معاً بحيث تسير شؤون الجامعة في سبيل واحد (بدلاً من تشتيت السبل). والسبيل الأفضل لإيجاد هذا النمط في الثقافة والمناخ في المدينة الجامعية هو تنفيذ المجموعة الأولى من التغيرات بأقل قدر ممكن من العراقيل وخيبات الأمل. وهذا يتحقق حين تكون العملية منفتحة وصادقة وحين تتحلى بالاهتمام المخلص بإنسانية كل شخص يشارك فيها. وحين ينخرط المعنيون في عملية التخطيط ويلمسون أن قيمتهم لم تنتقص بل إنهم حقاً أحسن حالاً مما كانوا عليه أصلاً، يرجح إلى حد بعيد أن يسارعوا إلى الانخراط في عملية تغيير أخرى. كما أنهم، بعد أن يلمسوا النتائج الإيجابية لذلك، تتضاءل معارضتهم لعمليات التغيير التالية (زاند، 1981). وإحداث هذا النمط من الثقافة هو مسألة خيار تقرره الإدارة. وكما أن الصدق والانفتاح والنزاهة والاهتمام هي كلها خيارات، كذلك أيضاً هو القرار في بناء ثقافة من الاستجابة الإيجابية إزاء التغيير.ويساعد فهم هذا الأمر صراحةً قياديي

المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين في إعداد عمليتي الخطة الاستراتيجية وتطبيقها بطريقة تمكنهم من بناء الثقة وتقبّل التغيير في المستقبل.

الكلية أو الجامعة كمؤسسة تعلّمية

تفيدنا الأدبيات الخاصة بنظرية المؤسسات أن المؤسسات الناجحة هي المؤسسات التعلمية. والمؤسسة التعلمية هي التي تختزن في ذاكرتها الجماعية الخبرة التراكمية للمؤسسة وأعضائها ومحصلات أحداثها (ويك Wick وليون Leon، 1993). وفي إطار نوع من السياق الباثلوفي (نسبة إلى العالم الروسي باثلوف)، تتعلم المؤسسات من تجاربها وأخطائها وتستفيد من هذه الخبرة لكي تتهيأ للتكيف مع أحداث مماثلة في المستقبل. وتعلم المؤسسات يبرز سلسلة من الخيارات.

من هذه الخيارات الممكنة تجاهل الماضي. في هذا الخيار، يتخذ قياديو المدينة الجامعية ومخططوها قراراً بأن ما حدث في الماضي حدثٌ منعزل لا اثر له في الحاضر أو المستقبل. وفي حين أن هذا صحيح جزئياً، إلا أن الحدث الماضي، لسوء الحظ، يُختزن في الذاكرة الجماعية للمدينة الجامعية (كاتز Katz وكان Kahn، 1966). والناس يتذكرون حوادث الماضي حتى لو لم يكونوا شهدوها. فأحدنا (فلان من الناس) يتذكر بوضوح وجلاء أنه حضر اجتماعاً لمجلس كبار أعضاء الهيئة التدريسية كانوا يتناقشون فيه حول مسألة تتعلق بشراء مدينة جامعية في ستينيات القرن العشرين. ومع أن أحد أولئك الأعضاء كان ينتمي إلى تلك المؤسسة في ذلك الحين (أو ربما كان يمكن أن يكون منتمياً إليها)، فقد كان الجميع ساخطين على تصرف الإدارة في ذلك الشأن إلى درجة أنه يُخَيل للمرء أن الشراء تمّ قبل فترة وجيزة. والحكايات والتقاليد والثقافات وأنماط السلوك كلها تبرز ما كان حدث قبلها، وسرعان ما يعرف القادمون الجدد إلى المدينة الجامعية تاريخها ويندمجون بعمق في أحداثها الماضية كما لو كانوا عاشوها.

والخيار الآخر هو الاستخفاف بالماضي. في هذا الخيار، يقرُّ القياديون والمخططون بأحداث الماضي، لكنهم يقللون من أهميتها. وقد يقولون إن أخطاءً قد ارتكبت في الماضي بالتأكيد، لكننا لن نكرر الأخطاء ذاتها أبداً. وبصمت صارخ، تتخذ المدينة الجامعية موقف المتريِّث والمراقب. ومن الخطأ عموماً، اعتبار الماضي من المسلَّمات. فالأمر هنا لا يقتصر على الذاكرة النشطة للمؤسسة، بل إن أحداث الماضي ترسم أشكال المستقبل وتنطوي في الأرجح على دروس قيّمة يستفيد منها المخططون في الوقت الحاضر. وربط أحداث الماضي بإدارة ضعيفة (ربما غادر أشخاصها الجامعة الآن) ، أو بمصاعب غير متوقعة لأن أحداً لم يتمكن من التنبؤ بها (لأن أحداً لم يكن يبحث عنها)، أو بالافتقار إلى الدعم المناسب (الذي أصبح الحصول عليه أمراً أصعب)، من شأنه أن يجعل المناصرين يكررون أخطاء الماضي.

والخيار الثالث هو التعلم بجدّ من الماضي. فحين يخصص القياديون والمخططون وقتاً لتحليل ما جرى في الماضي من أحداث، وما هو أهم من ذلك، لتحديد أسباب حدوثها، فإنهم بهذا يعطون أنفسهم فرصة لكي لا يكرروا الأخطاء ذاتها. ونعيد إلى الذاكرة ثانية مثال جامعة نورثيرن كولورادو. فلو كان قياديوها ومخططوها الاستراتيجيون صريحين حيال المدينة الجامعية ككل ولا سيما حيال مدرسيها، وأعلنوا عما لم يكن مشمولاً في الخطة (لا خفض في عدد العاملين، ولا تثبيت في البرامج، ولا تراجع في المكاسب) لكانوا قطعوا شوطاً بعيداً في إزالة الغموض واللّبس عن العملية، وعزّزوا الثقة وزادوا إمكانات النجاح في تطبيق خططهم.

وعلى قياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتجيين أن يدعموا التعليم المؤسساتي من خلال معرفتهم بتاريخ مدينتهم وإغنائه بأعمالهم. والمكسب الحقيقي للمدينة الجامعية سيتمثل في أن عملية التغيير المركزية ستضاف خبراتها إلى الذاكرة الجماعية للمدينة كحدث طيب (ستونيتش Stonich، 1982). وهذا النمط من التاريخ

سيجعل الانطلاق نحو الحدث التالي من التغيير أكثر سهولة وسلاسة. وإذا نجح الإداريون والمخططون في جعل أوساط المدينة الجامعية تعرف ما سيجري وما لن يجري، فإنهم بهذا لا يتفادون تكرار أخطاء الماضي فحسب، بل إنهم يعدّون أيضاً أنفسهم لتحقيق نجاح أعظم من حيث مسار الأمور الفعلي مستقبلاً.

دور «إدارة الجودة النوعية الكلية» في الكليات والجامعات

نختم هذا الفصل ببحث «إدارة الجودة النوعية الكلية (TQM)» (إ ك ن) باعتبارها أحد عناصر الأهداف الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي للكلية أو الجامعة. ونعتقد أن هذا مناسب هنا لأن (TQM) تمثل فلسفة وعقليّة وأسلوباً في تفعيل التخطيط الاستراتجي الذي ستكون له مكاسب طويلة الأمد للمدينة الجامعية. ورب مستهزئ بهذه الإدارة لأنه يعتبرها بدعة إدارية (مثلها مثل «نظرية Z» [أوتشي،1981] أو «في سبيل التميز» [بيترز و وترمان، 1982])، لكن (إ ك ن) صمدت في وجه تلك العاصفة وظلت تتمتع باحترام عظيم من قبل أوساط عديدة في نظامها. ويورد لويس وسميث (1994) أسماء أكثر من مئتي جامعة تعتمد هذا النمط من الإدارة، أبرزها جامعة هارفارد.

مرامي إدارة الجودة النوعية الكلية

يشدد مناصرو إدارة الجودة النوعية الكلية على أنها نظام مُدخلات ـ مُخرجات يقصد منه نظرياً وإجرائياً ضم الأنظمة الإدارية والاجتماعية والتقنية المؤسساتية إلى بعضها بهدف إرضاء الزبون إلى أقصى حد ممكن. وأهداف (TQM)مباشرة تماماً، وقد وصفها لويس وسميث (1994) بأنها «الدعامات الأربع لبيت الجودة النوعية» (ص 91).

- الدعامة الأولى هي خدمة الزبون. هنا يحصل الزبائن على المنتج أو الخدمة التي يدفعون ثمنها دائماً في الوقت الموعود وبأعلى مستوى ممكن من الجودة، والزبون هو الذي يحدد هذه الجودة النوعية حسب مفهومه هو. ويجب أن يكون هذا الزبون راضياً تماماً في المرة الأولى وكل مرة. وبما أن الزبون هو الذي يحدد

ما إذا كانت الجودة قد تحققت له بكليتها، والزبون وحده هو الذي يَخبر ويُجرب المنتج أو الخدمة بالشكل المنجز، فعلى المؤسسة المعنية أن ترتقي من الداخل بسوية الجودة التي تهتم بالزبون لضمان تلبية الإدارة معايير النوعية الجيدة (دوبينز Dobyns وكروفورد ـ ميسون Crawford -Mason، 1991). (والافتراض الكامن وراء ذلك هو أن المنتجات والخدمات المنجزة لأي مؤسسة لا يمكن أن تلبي معايير الجودة إلا إذا نجحت في أن تجعل العملية الإدارية فيها تلبي هذه المعايير). من هنا يعتبر الموظفون أيضاً زبائن ويجب أن يكونوا هم كذلك راضين تماماً.

● والدعامة الثانية هي التحسين المتواصل. فمهمة المدير تحسين العملية الإدارية بشكل متواصل بحيث تتركز أعمال جميع المستخدمين في السعي إلى تلبية الحاجات الخاصة بالمجموعات المحددة من زبائنهم (جونسون Johnson، 1998). ويتضح هنا إذاً أن الإداريين، وليس المستخدمين، هم المسؤولون عن تطوير وتطبيق التغييرات في الأنظمة لإرضاء الزبائن إلى أقصى حد.

● والدعامة الثالثة هي العمليات والحقائق. فالجودة يجب أن تدخل في إنتاج وتوزيع كل منتج أو خدمة، لا أن تحوّل إلى عملية منفصلة من عمليات التحكم في النوعية، لضمان إرضاء الزبائن الداخليين (المستخدمين). إن تطوير وتطبيق عمليات إنتاج المنتجات أو الخدمات هما الركيزتان الأساسيتان «للإدارة كلية النوعية» (ميلان Melan، 1993). كما أن الزبائن يطلبون الحصول على معلومات مناسبة ودقيقة لكي يستخدموا المنتج أو الخدمة بكفاءة ويجب أن يكونوا أيضاً راضين عن المعلومات والبيانات المرفقة بالمنتجات والخدمات.

● والدعامة الرابعة هي احترام الناس في عملية إدارة الجودة الكلية. فنوعية المنتج (ما يتسلمه الزبون) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنوعية أجواء العمل (أحد المدخلات)، ويجب أن يعمل كل مستخدم (والزبون أيضاً) بكامل طاقاته وأن يشارك بنشاط في العملية (الإنتاجية).

ترجمة أهداف (TQM) إلى واقع في المدينة الجامعية

يؤكد لويس وسميث أن الخطوة الأولى لتحقيق ذلك هي تحديد الزبائن الداخليين والخارجيين للمؤسسة والحاجات المرتبطة بوضعهم. والزبائن الداخليون يمكن أن يكونوا أكاديميين (طلاباً أو مدرسين أو برامج أو أقساماً) أو إداريين (طلاباً أو مستخدمين أو وحدات أو أقساماً أو فروعاً). وتضم فئة الخارجيين المباشرين، أي جماعة أو أفراد يزوِّدون المؤسسة بمدخلات أو يتلقون منها (الجامعة) مخرجات (كالمدارس الثانوية وأرباب عمل الطلاب)؛ أما فئة الزبائن الخارجيين غير المباشرين فهي مؤسسات تؤثر في الجامعة أو تتأثر بها (كالمجتمع المحلي وهيئات منح الاعتماد).

ويكمن إغراء شديد في افتراض امرئ أنه يدرك حاجات كل مجموعة من الزبائن. وتحذّر الكليات والجامعات من مغبة الافتراض بمعرفة ما يريده الزبائن وتُنصح بتدوين تصوراتها عن حاجات زبائنها ومن ثم التأكد من لوائح مدوناتها بأن تجمع فعلاً معلومات أولية، أي أن تسأل الزبون مباشرة عما يحتاج إليه. ولنفرض أن فلاناً من الناس دخل في نقاش مستفيض مع أحد إداريي الجامعة عن تراجع معدلات تسجيل الطلاب في برنامج الماجستير في إدارة الأعمال. وحين سأل هذا الشخص عن الميزة التنافسية لذلك البرنامج على البرامج المماثلة للمنافسين المحليين، أجابه الإداري بقوله: «نحن جامعة، ومنافسونا مجرد كليات». وحين استفسر السائل عما إذا كان الزبون يعتبر الدراسة في الجامعة أكبر قيمة من الدراسة في كلية، كان واضحاً أن الإداري كان يركن إلى انطباعات ولا يعتمد على معلومات تستند إلى حاجات الزبون. وكشفت استفسارات لاحقة أجراها السائل نفسه عن آراء الطلاب الذين يدرسون ذلك البرنامج بالذات، أن وضع الجامعة ومكانتها لم يكن لهما سوى دور ضئيل للغاية في اختيارهم تلك المؤسسة الأكاديمية.

وحين تعرف حاجات كل مجموعة من الزبائن، يمكن عندئذ ترجمتها إلى «مؤشرات أداء رئيسة» (دولينس، وراولي ولوجان، 1997). فقد يتصور الطلاب؛ مثلاً، أن عدد الطبة في قاعة دراسية هو على الأقل مؤشر جزئي إلى رضاهم عن (جودة) تعليمهم. وقد يكشف نقاش مع مجموعات الطلبة عن أنهم لا يمانعون حقاً في أن تضم كل قاعة أربعين إلى خمسين طالباً. لكنهم يمقتون حقاً الأجواء غير الوديعة لقاعات الدراسة المبنية عل نسق قاعات المحاضرات الواسعة التي تتسع لأكثر من مئة طالب. وهنا يتعين على الإدارة أن تنتقل إلى الخطوة، أو الدعامة، الثانية من دعامات (TQM)، وهي التحسين المتواصل، التي تشمل التخطيط والتنفيذ والتدقيق واتخاذ الإجراءات، وبعدها التخطيط مرة ثانية.

ويبدأ التحسين المتواصل *بالتخطيط* ـ أي طرح أسئلة من قبيل: ماهي حاجات الزبائن، وماهي المتغيرات والنتائج اللازمة؟ ماهي العوائق المحتملة أمام التغيير؟ ماهي المعلومات اللازمة لإكمال المهمة؟ وبالعودة إلى مثالنا السابق نجد أن المزيد من الاستفسارات قد يكشف عن أن الطلاب قد لا يمانعون حقاً في المحاضرات كصيغة للتدريس، لكنهم يرغبون أيضاً في تشكيل مجموعات صغيرة للتدارس من أجل استكشاف الموضوعات بتفصيل أوفى. ومن ثم يعمل المدرسون مع طلابهم في تطوير نموذج جديد للصفوف الدراسية يقلص وقت المحاضرات لكنه يقرر إجراء مناقشة واحدة كل أسبوع في مجموعة صغيرة بإشراف طلبة دراسات عليا.

وحين يتم تطوير الخطة يجري اختبارها نموذجياً على نطاق صغير (يدعى مرحلة «إفعل») لتقديم المزيد من المعلومات من أجل تطبيق الخطة على نطاق أوسع. (في المثال السابق، تُفرد دورة واحدة لاختبار هذا المنهاج). *والتدقيق* هنا يعطينا مقارنة لنتائج الاختبار النموذجي بالنتائج المتوقعة، *والإجراء* يعدّل الخطة الأصلية، في ضوء مقارنة البيانات، ويوسع نطاق تطبيق الخطة. (في المثال الآنف، قد يرغب طلبة الدراسات الجامعية أن يُمنحوا درجاتهم على أساس

دراستهم في مجموعات صغيرة، في حين يُمنح الخريجون صلاحية فرض وظائف بيتية بلغت نسبتها 20% من إجمالي درجات الطلاب في صفوفهم). وبما أن العملية متواصلة، يجري *التخطيط* ثانية للتأكد مما إذا كان الطلاب يحتاجون إلى تحسينات إضافية.

والدعامة، أو الخطوة الثالثة من (TQM)، وهي إدارة الوقائع، تقتضي أن تطور المؤسسة البنى التحتية للمعلومات وأدوات التحليل اللازمة والمناسبة بحيث يستطيع الزبائن الحصول على المعلومات التي يحتاجون إليها وقت الحاجة. ولا تكتفي جامعات كثيرة بنشر صفحات على موقعها الالكتروني تشرح فيها برامجها والدورات المتعلقة بها فحسب، بل تسمح أيضاً لطلابها بالتسجيل في صفوفها وتحديد متطلباتهم الخاصة بالتخرج ودفع الفواتير والاطلاع على درجات الفصل الدراسي السابق واستعراض قواعد البيانات الرئيسة للبحوث ومقتنيات مكتبة الجامعة والتواصل مع المدرسين والزملاء.

وعلى الجامعات أن تكون مستعدة، لا للاستثمار في اقتناء أجهزة الحاسوب وبرامجها اللازمة لتزويد زبائنها الداخليين والخارجيين بمعلومات سريعة وموثوقة فحسب، بل يجب أن تكون مستعدة أيضاً لتدريب المستخدمين (المدرسين والموظفين والطلاب) على أساليب التصرف بالبيانات الحاسوبية وتفسيرها. وقد يكون بعض الزبائن ممن يستعصي عليهم استخدام الحاسوب أو يفتقرون إلى الخلفية أو المهارات التحليلية اللازمة لإحداث البيانات الإحصائية وتفسيرها. وعلى المؤسسات التعليمية أن تخصص الأوقات والجهود والموارد لضمان وصول أهم زبائنها جميعاً إلى درجة عالية من الكفاءة في استخدام أدوات التخطيط والتطوير الحيوية الخاصة بالجامعة.

أما احترام الناس، وهو الدعامة أو الخطوة الرابعة في عملية (TQM)، فقد بحثناها في القسم المتعلق بالثقة. ودون الخوض في تكرار الحديث عن الثقة، نؤكد أن العاملين (المستخدمين) الذين يُمنحون صلاحيات، يتمسكون بأهداف

مؤسستهم التعليمية ومُثلها ويعتبرون مورداً ذا قيمة إضافية لها. ويكون هؤلاء تواقين إلى تحقيق التغيير وتطبيق خطته لأنهم يعتقدون أنها تخدم مصالح الزبائن، ومصالحهم هم، ومصالح مؤسستهم، على النحو الأمثل.

أفكار ختامية

إن ترسيخ التغيير وتشذيبه يتطلب فهم عملية التغيير والتحكم فيه وتعزيزه والحفاظ على ديناميكية الخطة الاستراتيجية في الطليعة. ولا نستطيع هنا أن نقلل من شأن الجانب الإنساني (ماكريغر، 1960) في تطبيق الخطة الاستراتيجية والتغيير: فأفضل الخطط صياغة لأي كلية أو جامعة محكوم عليها بالفشل، مهما كانت النيات حسنة، إن لم يشارك جميع المتأثرين بعملية التغيير مشاركة نشطة في تطوير تلك الخطط وتطبيقها.

وقد أشار فريمان وغيلبرت (1988) إلى أن «الحقيقة الجوهرية لنموذج العملية الاستراتيجية (بالنسبة إلى العديد من المؤسسات) هي أن الناس هم المشكلات» (ص 134)، وإلى أن الحلول الاستراتيجية «تنكر صلة الأفراد الناشطين من البشر (بالخطة) والقيم التي تحرك تصرفاتهم أشكال التضارب الحتمي فيما بين تلك التصرفات» (ص 155). ونضيف إلى ذلك مؤكدين أن أي كلية أو جامعة تقلل من قيمة مواردها البشرية وتعامل مستخدميها وكأنهم مجرد أدوات لتسيير الشؤون، ستجد نفسها لا محالة عاجزة عن مجاراة منافساتها.

يجب على الكليات والجامعات أن تواجه ثقافتها الذاتية من حيث القيمة والثقة اللتان توليهما لرأسمالها البشري. وربما اقتضى ذلك أن تقوم بمراجعة قاسية ومريرة للغاية لنظام القيم السائد لديها، وأن تدرك أن من المستحيل إجراء تغييرات استراتيجية كبرى قبل أن تتيح لمدرسيها وموظفيها مشاركة متكافئة في عملية التغيير.