الباب الأول

قيادة التغيير

كان أول من أدخل قضية المساءلة والمحاسبة في التعليم العالي، ثم زاد في التأكيد عليها، أشخاص ليسوا على تماس مباشر مع البيئة الجامعية، لكن هذه القضية تعكس سوء فهم خطير للحياة الجامعية، ناهيك عن كونها تفتقر إلى المعلومات الصحيحة. يبرز إلى السطح كل ما هو خطأ حين تطرح أسئلة تريد معرفة كيفية استفادة الأستاذ الجامعي من وقته، وحين يقاس عمله بعدد الساعات التي يقضيها داخل غرفة الصف، وحين ترفع توصيات تطالب الأستاذ بتدريس عدد أكبر من الساعات أو عدد أكبر من الطلبة أو الاثنين معاً. وقد ينتقد الأساتذة بشدة ذلك الاهتمام العام المتزايد بقضية المساءلة والمحاسبة وذلك لأسباب لعلها تعود إلى كونهم غير متيقنين من إمكانية قياس عمل الأستاذ بالشكل الذي يفي بالغرض منه، إلا أن تلك الإدارة الصغرى من جانب النقاد الخارجيين توضح بما لا يدع مجالاً للّبس بأنه إذا كان لا بد من إجراء قياس دقيق لجودة التعليم العالي فخير من يقوم بهذه المهمة أناس من داخل النظام. ومن هذا المنطلق فإن الأمر المشجع جداً أن نرى عناصر التغيير الداخلية تستجيب لضغوط خارجية وتحرز تقدماً جيداً في دفع عملية الحوار البنّاء حول قياس الأدوار المتغيرة لأساتذة الجامعات.

إن تحمّلنا لمسؤولية محاسبة أنفسنا، هذه المسؤولية التي كانت واحدة من الأفكار الرئيسة لمؤتمر منتدى الرابطة الأمريكية للتعليم العالي الذي انعقد عام 1996 تحت شعار «أدوار ومكافآت أساتذة الجامعات»، ينطوي على معاني كثيرة، منها تحديدنا

لمستقبلنا والتواصل بفاعلية مع المشرعين، مجلس الأمناء، وإعادة التفكير بنصاب عمل الأستاذ الجامعي وإنتاجيته، وتعريف دور هيئة التدريس في التقييم، وتطبيق مبدأ المراجعة بعد تثبيت الأستاذ وتطوير منهجيات جديدة لتعويضات الأساتذة. ومثل هذه المبادرات تعكس اتفاق الجميع على كوننا جميعاً محاسبين على مستوى القسم ومستوى المؤسسة عموماً، وتبين بجلاء أننا نستطيع قياس نتائج عملنا في التعليم العالي، وأننا نملك القدرة على توضيح ما نفعله بالأسلوب الذي يحمل المعنى المفيد للآخرين. ولكن ثمة مشكلات بكل تأكيد.

فما زال الطلبة يتسربون من خلال الفجوات رغم كل تلك الجهود الكبرى التي بذلتها أوساط عديدة خلال العقود الثلاثة المنصرمة من السنين؛ على سبيل المثال تشير البيانات الصادرة عن المركز الوطني لإحصاءات التعليم أن ما نسبته 57 بالمائة فقط من مجموع الطلبة المنتسبين إلى الجامعات والكليات الأمريكية للعام الجامعي 1989-1990قد حصلوا على درجة البكالوريوس في فترة الخمس سنوات المنتهية عام 1994، وأن حوالي 15 بالمائة من الآخرين ظلوا في عداد المنتسبين بعد تلك الأعوام الخمسة، إنما ربع المجموع الإجمالي لعدد الطلبة قد تسربوا من التعليم (انظر Rittenhouse, 1998).

وتشير البيانات أيضاً أنه في إطار الإدارة المستندة إلى الأداء، وهو مبدأ اعتمدته الكليات والجامعات فمنذ ما يقرب من نصف عدد الولايات المتحدة الأمريكية (انظر Schmidt,1998) يتم تخصيص الاعتمادات في ميزانية الولاية بناءً على مؤشرات النجاح الذي تحققه هذه المؤسسات. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن نسبة كبرى من الطلبة الذين يجتازون امتحانات الشهادات بنجاح، ويقبلون للتسجيل في مراحل التعليم الأعلى أو يسعدون بالوظائف التي يحصلون عليها بعد التخرج إنما هي ثمرة جهود مشتركة من أعضاء هيئة التدريس كافة ولا يمكن أن تكون حصيلة إنجاز أستاذ جامعي واحد. ومن جهة أخرى، لا يمكن تحديد أهداف القسم إلا استناداً إلى قرار يؤخذ بإجماع الرأي، وبالتالي لا يمكن إنجاز مواءمة بين أهداف هيئة التدريس

وأهداف القسم إلا إذا تم تطوير عملية معينة لتحقيق هذه الأمور وجعلها على أرض الواقع. لكن النقاش حول هذه العمليات يجب أن ينطلق أولاً من لدن رئيس القسم الذي يبقي هذا النقاش في مساره الصحيح بصفته قائد الفريق.

في الباب الأول من هذا الكتاب يؤكد المؤلفون إن القسم في الكلية هو المكان المناسب الذي منه تنطلق عملية التغيير، وأن رئيس القسم هو الشخص المناسب لقيادة هذا التغيير. يقول توماس أنجلو في الفصل الرابع: «لعل الأوان قد حان لكي نعيد التفكير في آرائنا التقليدية حول التغيير والتحسين في الجامعات، وحول الاستراتيجيات التي تنبع من هذه الآراء وربما نستبدلها إذا كنا نريد حقاً أن ننتقل من عملية إصلاح مؤقت لا طائل لها إلى عملية تحوّل كامل».

كثيراً ما نرى الأقسام الجامعية هذه الأيام تعمل وكأنها جماعة من رجال أعمال مستقلين وليس بروح عمل الفريق الواحد. فالأساتذة الجامعيون لم يؤهلوا أنفسهم اجتماعياً ليكونوا لاعبين في فريق واحد. وحين تنشأ ظروف معينة توجب اتخاذ قرارات معينة، تصدر هذه القرارات وكأنها صادرة عن رجال أعمال ويكون من شأنها شرذمة القسم وإن لم تكن كذلك، ينتج عنها خطط ومشاريع لا تلبث أن تنهار بمجرد مجيء فئة أكثر قوة.

خير للأقسام الجامعية أن تخضع نفسها لعملية تحوّل كامل بدلاً من اللجوء إلى تغيير في طريقة عملها بشكل مجزأ ومرحلي. من أجل ذلك يتعين على الإداريين أن يمنحوا رؤساء الأقسام المزيد من الصلاحيات والموارد. وفي الوقت ذاته يحتاج هؤلاء الرؤساء إلى العون لكي يصبحوا قادة فاعلين ويتعلموا كيف يتعاونون مع هيئة القسم. تشير بيانات استطلاع للرأي أجريته وشمل 4800 رئيس قسم أن نحو 25 بالمائة منهم يعتمدون واحدة من استراتيجيتين حين تواجههم المشكلات في أقسامهم، إما أنهم يأمرون بالتغيير إذا كان الجو شديد التسمم (ويشعرون أنه لا توجد بذور تمرد كبير) أو يعتمدون السلبية فيشغلون أنفسهم بالعمل الروتيني البغيض انتظاراً

لانتهاء مدة ولايتهم في مناصبهم. ربما يكون صحيحاً ارتياب أساتذة الجامعة في السلطة ونفورهم من انتخاب رؤساء أقسام من المحتمل أن يفرضوا التغيير، لكن يجب أن يدرس هؤلاء الرؤساء بدقة متناهية هيكلية القسم وأن يطوروا لأنفسهم مهارات التسهيل والتيسير، وأن يقودوا المناقشات بطريقة تسمح للأساتذة أن يقولوا مباشرة ودون مواربة إلى أين يريدون أن يذهبوا، وما إذا كان سلوكهم نحو الآخرين سيؤدي بهم إلى حيث يريدون. والخطوة الأولى على هذا الطريق أن يؤكد الرئيس قيمة كل عضو في قسمه، وأن يبني الثقة، ويطور التزاماً نحو تحقيق الأهداف المشتركة للقسم. في الفصل الرابع يقدم توماس أنجلو تمريناً يفيد رئيس القسم في هذه الخطوات.

وفي مرحلة لاحقة تنتج عملية صنع القرارات ما إذا كان الطريق المتبع حالياً سوف يؤدي إلى النتائج المطلوبة لمنهجيات طويلة المدى يلتزم بها جميع أعضاء هيئة القسم. من أجل ذلك تتطلب المناقشات داخل الفريق والمستندة إلى المعلومات المتاحة تحليلاً عميقاً للرسالة والأهداف وخطوات التطبيق. ومن هنا يجب أن يعرف رئيس القسم كيف يقود فريقاً من القسم قوي الترابط بين أعضائه، كل فرد فيه يحترم الآخر ويؤمنون جميعاً أن الاختلاف في الرأي أمر صحي حين لا يكون هجوماً شخصياً، وحيث يكون الصالح العام غاية الجميع.

فالقسم هو المكان الذي تلتقي فيه عجلة المركبة بالطريق. إنه المكان الذي يتولد فيه التغيير، وتترجم فيه مبادرات التغيير القادمة من الأعلى إلى ما هو خير- وواقعي- لفروع العلم والمعرفة، إنه المكان الذي تتقرر فيه طريقة تطبيق هذا التغيير. وسوف تقتضي بعض التغييرات المطلوبة، التزاماً بها وعملاً جاداً دؤوباً من أجلها كما تقتضي أيضاً ملكية هيئة التدريس للأفكار. وإن اتبع في هذا الشأن أسلوب قيادة الفريق، فلن يكون مصير هذه التغييرات الزوال بذهاب رئيس القسم من منصبه. وخلاصة القول إن رئيس القسم، حين يكون قائداً للفريق، يستطيع أن يدفع القسم في اتجاهات مدروسة بدقة وبها يلتزم الأساتذة جميعاً.

التغيير جهد فريق

لكي يكون رؤساء الأقسام قادة فاعلين ومؤثرين يجب عليهم أن يحصلوا على المعرفة اللازمة وأن يتعلموا كيف يطورون مهارات قيادة الفريق التي تعتبر الأساس الذي عليه تبنى المشاريع الناجحة، وعلى أساسه يحصل التغيير المنشود. وبغية الحفاظ على الاستقرار والاستجابة لضرورات التغيير يتعين عليهم أن يعدّوا دورهم هذا قادة لفرق. ومثل هذه المهارات ليست شيئاً فطرياً ولا هي سراً غامضاً، ولم تكن في يوم من الأيام حكراً لأشخاص لهم «كاريزما». بل هي أمور يمكن تعلمها ويستطيع المرء أن اكتسابها. في الفصل الأول أناقش خصائص وسمات الفريق الفاعل الذي يحدث أثراً. وفي كل من هذه السمات أضع استراتيجيات محددة تفيد القائد ويستعين بها. وأعرض بعض الأمثلة عن رؤساء الأقسام. وفي الفصل الثاني أتحدث عن أنموذج جون كوت John Kotter الشامل ذي المراحل الثمان لقيادة التغيير، وأبيّن مدى نجاح هذا النموذج في كثير من الأقسام الجامعية، وأشير إلى ضرورة اتباع خطوات هذا النموذج كلها، حيث أنه من الممكن أن تنهار جهود التغيير برمتها إن تم الاستغناء أو السهو عن بعض خطواته. ليس ضرورياً أن تطبق هذه المراحل وفق ترتيبها الدقيق، إلا أن عدم تطبيق بعضها قد يكون سبباً لنجاح بعض الجهود والفشل لجهود أخرى.

إن التحول من قول «هذا عملي أنا» إلى قول «هذا عملنا نحن»، كما يقول يوجين رايس (انظر Rice,1996,P.21) ويعتبره «تحولاً كبيراً في مستقبل العمل الأكايديمي» يتطلب مهارة قيادية من رئيس القسم الذي يعرف جيداً كيف يكون قائداً للفريق. لكن المشكلة تكمن في كون الأكاديميين لم يتدربوا ليصبحوا أعضاءً في فريق، أو قادة. فالعمل داخل غرفة الصف نشاط فردي بحت. وهذا ما حدا بعدد من الأساتذة ليعبروا بقوة عن رأيهم الخاطيء بأن مراقبة الزميل وهو داخل غرفة الصف انتهاك خطير لحرياتهم الأكاديمية. بل ثمة ما هو أكثر من ذلك، تجرى البحوث عادة على انفراد، ويقوم بها الأستاذ وحده دون مساعدة من أحد، رغم أن

البحوث في مجالات الطب والعلوم تكون في الغالب ثمرة جهود مشتركة من فريق عمل. بيد أن لجان الترقية والتثبيت في فروع المعرفة الأخرى تتجه في كثير من الأحيان إلى إعطاء التقييم الأدنى للبحوث التي يشارك فيها أكثر من مؤلف واحد. فالشيء المثالي عندهم هو الإسهام الفردي في الميدان الأدبي الذي يقوم به أستاذ ناضج أنفق السنوات الطوال وهو يكافح ليضيف إلى معرفته في فرع تخصصه ما يستجد من أفكار وتحليلات في ذلك الميدان.

إن العبور من حالة أكاديميين يعملون على انفراد إلى حالة أكاديميين يعملون ضمن فريق عمل واحد هو البرنامج الذي عليه تبنى التغييرات الأخرى. كان التغيير في التعليم العالي الماضي عملية بطيئة الخطى، وكانت طريقة وأسلوب الحكم عملية بطيئة أيضاً، ومع ذلك لم يستفد الأكاديميون من هذا البطء، ولم يتعلموا المهارات اللازمة للعمل الجماعي وإدارة النزاعات. أما اليوم فلم يعد التعليم العالي ينعم بترف التغيير البطيء. وإن لم نقم نحن، الأكاديميين، بصنع الإصلاح اللازم وتطبيقه وإدارته، فسوف نكون في موقف المتفرج ننظر إلى التغيير القادم من لدن الآخرين، ولا نفعل شيئاً حياله.

ولا بد لنا من أن نتوقع مقاومة للتغيير كلما أريد التخطيط له، ذلك أن الأساتذة يخشون من فقدان شيءٍ من سلطاتهم أو من انخفاض الموارد المتاحة لهم، وحتى حين يكون الوضع الراهن مؤلماً، فهم على الأقل يعرفون ما لديهم. لذلك، فإن فرص التغيير بأمر رسمي، أو استخدام المنطق في إقناع الآخرين بقبول التغيير، أو تجاهل مقاومة الآخرين من شأنها أن تزيد في حدة هذه المقاومة. وهذا ما تعرضه ساندرا تشيلدلن في الفصل الثالث حيث تتحدث عما يجب أن يعرفه رؤساء الأقسام ليكسبوا تعاون الآخرين وليخففوا من شدة المقاومة. في حديثها عن الأوجه المختلفة لهذه المقاومة تبين تشيلدلن كيف يستطيع رئيس القسم إدراك وجود المقاومة حين لا تكون ظاهرة للعيان. وتوضح أهمية فهم الأسس التي ترتكز عليها، وماذا تعني في ضوء مختلف الاستراتيجيات التي قد يستعين بها رئيس القسم حين يتصدى لهذه

المقاومة. ولا يخفى على أحد أن الصراعات الطويلة التي كانت تجهز على نار هادئة سوف تظهر للعلن وتتصاعد حين تلوح في الأفق مبادرة للتغيير. تقول تشيلدلن إن مراحل الصراع ليست بمنأىً عن التوقع، وتنصح بمداخلات معينة تنقذ ماء الوجه وتحول دون فقدان احترام الذات.

وأخيراً، يقول أنجلو في الفصل الرابع لكي يصبح رئيس القسم أكثر فاعلية في جهوده نحو التغيير، ينبغي له أن يتخذ لنفسه منظوراً جديداً ينظر منه إلى التغيير. ويسوق الدليل المقنع بأنه رغم اختلاف الجهود المبذولة في سبيل التغيير خلال العقود الثلاثة المنصرمة، يوجد «وبما يدعو للدهشة القليل النادر من الأمثلة الموثقة حول مكتسبات هامة ودائمة في مجال تعلّم الطلبة على صعيد القسم، وعلى صعيد المؤسسة عموماً». وبعد أن يبحث في أسباب فشل هذه الجهود في إحراز نتائج تشير إلى تحسن طويل المدى في جودة تعلم الطلبة، يشير إلى خشية هيئة التدريس من أن تؤدي هذه التغييرات المقترحة إلى تقويض الحرية العلمية والأكاديمية.

يطرح أنجلو سبعة أفكار في التغيير سوف تؤدي إلى إعادة تشكيل الطريقة التي بها يتم إعداد خطة تعلم الطلبة ورسمها داخل القسم. ويوضح مضامين التركيبة الاجتماعية للمعرفة من أجل التعليم ومن أجل تعلم الطلبة. ويؤكد أن على رئيس القسم تسهيل عملية الحوار والحديث التي من خلالها تدرس الأسرة التعليمية ما لديها من افتراضات حول التعليم والتعلم، ويحاول استجلاء الأسباب التي تجعل الافتراضات غير المدروسة عسيراً على الأساتذة أن يغيروا منهجهم التعليمي. واستناداً إلى هذه الأفكار السبعة يقدم أنجلو عدداً من الإرشادات الهادفة إلى تحويل أقسام الكليات إلى جماعات من الأساتذة تنهل العلم. وحين يركز الأساتذة على التطوير المستمر لاختصاصاتهم العلمية يصبحون الأقدر والأفضل في العمل على ما يجب على الطلبة تعلّمه وكيف.

وفي هذا الإطار يقترح المؤلف عدداً من التمارين التعليمية التي يراها مفيدة في تحويل أقسام الكليات إلى جماعات من الأساتذة ينهلون العلم فيها، التي بمقدور رؤساء الأقسام أن يدخلوها في اجتماعات القسم. وهي تمارين تبدأ ببناء الثقة من خلال مواطن القوة والمقدرة عند كل عضو في الهيئة بصفته معلماً، وبالتالي البناء على هذه القدرات، وذلك عوضاً عن مواجهة المشكلات أو تجاهلها لدى الأساتذة غير القديرين. ويقدم بعض المنهجيات التي تساعد الأساتذة في تحديد الأهداف المشتركة لخطة تعلمهم وتعلم الطلبة، ويقترح إضافة لذلك عدداً من الخطوات العملية التي يمكن أن يتبعها رؤساء الأقسام لجهة إدخال التغييرات التحويلية في أقسامهم، بما في ذلك بعض التعليمات الخاصة بشأن من أين يبدؤون.

تشكل الفصول الأربعة في هذا الباب الأسس التي قد يستند إليها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة القسم حين يفكرون بطريقة نهوضهم بواجباتهم وبالنهج الذي يتبعونه لتحويل القسم إلى جماعة تنهل العلم.

المراجع:

Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. American Association for Higher Education New Pathways: Faculty Careers and Employment for the 21st Cen tury. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1996.

Rittenhouse, G. (ed). The Condition of Education 1998. NCES 98-013. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1998.

Schmidt, P. "States Increasingly Link Budgets to Performance." Chronicle of Higher Education, July 24, 1998, p. A26.

الفصل الأول

مقاربة التغيير في القسم الجامعي بعمل الفريق

بقلم آن ف. لوكاس

سيكون التغيير في ميدان التعليم العالي قوة ملزمة تصعب مقاومتها خلال العقد القادم من السنين، إذ تأتي ضرورة هذا التغيير من تقييدات معينة تفرضها الميزانية العامة وتجبرنا على فعل الكثير بالقليل من المال. وليست هذه التقييدات وحدها التي تحتم التغيير، بل ثمة عوامل أخرى لها أثرها البالغ في الدفع نحو التغيير. فالسرعة الهائلة في انتقال المعلومات والمناقشات المحتدمة القادمة من الجامعات الافتراضية والدورات الدراسية التي تنظمها الشركات، والحاجة إلى إدخال التكنولوجيا في التعليم، والتوقعات والمطالب المتبدلة الصادرة عن الطلبة والآباء، وانتقاء وإدارة الجسم الطلابي والتدريسي، والتأكيد المتزايد على المساءلة والمحاسبة، وقرار حكام الولايات بتخصيص موارد التعليم العالي استناداً إلى الأداء هذه كلها تحديات تضع الإداريين في الجامعات أمام مسؤولية تطوير رؤية لا يستطيعون دوماً تحديدها بدقة، وتقتضي من رؤساء الأقسام الجامعية القيام بحوارات تتسم بعمق التفكير. وان ينكبوا على إيجاد حلول مبتكرة للمشاكل داخل الفروع العلمية ذاتها، حيث يحدث التغيير الحقيقي.

obeikandl.com

تتولد عن مناقشة قوى التغيير في معظم الأحيان صورة متشائمة عن أوضاع التعليم العالي، تصوره بأنه نظام يتسم بالجمود وعدم وجود قابلية للتكيف، حتى أن ألسنة الناس تناقلت دعابات كثيرة تغمز من قناة التعليم العالي، نسوق منها على سبيل المثال: «من السهل على المرء أن ينقل مقبرة من مكانها، وليس سهلاً إحداث تغيير في الجامعة». ومنها أيضاً: «مثل رئيس الجامعة كمثل حفار في مقبرة، يوجد الكثير من الناس تحته، ولا أحد يصغي إليه».

قصة تغييرات ناجحة

رغم تلك السمعة المتشائمة التي اكتنفت الجامعات، يستطيع التعليم العالي أن ينطلق لبناء سمعة جديدة اعتماداً على تاريخ حافل بقصص عن التغيير والتكيف بفعل القوى الخارجية. فقد استطاع التعليم العالي خلال السنوات المائة وخمسين الماضية أن يتقبل التغيير عبر جهود جبارة بذلت في هذا الاتجاه، وأصدق مثال نسوقه لهذا التكيف مع القوى الخارجية صدور قانون منح الأراضي Land Grant لعام 1862 والقانون الخاص بالمجندين لعام 1944 .

كان من شأن قانون موريل لعام 1862 (Morril Act of 1862) أن أوجد نظاماً فريداً من نوعه بأمريكا، أنشئت بموجبه كليات وجامعات على أراضٍ منحت لهذه المؤسسات من الممتلكات العامة، فتغير إلى الأبد وجه التعليم العالي في أمريكا. كانت الجامعات قبل صدور هذا القانون قد هيأت "مجموعة قليلة العدد من رجال القانون والطب واللاهوت والتعليم، إلا أنها أهملت تعليم الغالبية الكبرى من الرجال الذين ينتمون إلى الطبقة الصناعية، فقد كان الهدف الأول للتعليم آنذاك حفظ ونقل المعرفة المكتسبة، أما النقد والاستفسار فلا أحد يصغي إليهما أو يعيرهما بالاً (انظرArnold,1971.P.318). وقد كان للنموذج العلمي الألماني في التعليم العالي أثر كبير في صدور قانون منحة الأرض، وكذلك كان أثر القوى الاقتصادية داخل الولايات المتحدة، فأصبح التعليم غداة صدور هذا القانون عملية ديمقراطية، ضمنت التعليم العالي والعملي في الزراعة والفنون الميكانيكية لأعداد هائلة من الطلبة المحرومين من هذا العلم وجعلتهم يقبلون على التعليم العالي.

غير أن حركة المنح الأرضية كان لها أثر آخر لم يلق الاهتمام الذي يستحقه، ألا وهو تعليم المرأة. يقول آرنولد: «أخذ هدف المنح الأرضية في اعتباره الأنماط الاجتماعية المتغيرة بسرعة مذهلة، ومكّن الأعداد المتزايدة من النساء من الدراسة في الكليات المختلطة. فقد كان الناس سابقاً يعتقدون أن المرأة ضعيفة لا تقوى على تحمل صرامة التدريب الجامعي، وكانت تساورهم مخاوف من أن وجود المرأة في الجامعة سوف يخفض المستوى العلمي للتعليم العالي».

(Arnold,1971.pp.320-321). ورغم أن انتساب المرأة كان مقتصراً على تعلم الفنون النسوية وإعداد المعلمات، إلا أن الكليات التي تأسست بموجب منح الأراضي جعلت أعداداً كبيرة منهن تقبلن على التعليم العالي بشتى فروعه.

أما القوة الكبرى التي كان لها أثر واضح في جعل التعليم العالي يغير أسلوبه، فقد كانت صدور قانون المجندين لعام 1944 G.I.Bill المعروف رسمياً بأنه «قانون إعادة تأهيل رجال الخدمة الإلزامية». ينص هذا القانون الذي ظل يعمل به حتى عام 1956 على تقديم منفعة التعليم والتدريب لما يقرب من عشرة ملايين جندي من قدامى المحاربين في الحرب العالمية الثانية والحرب الكورية، من هؤلاء انتسب نحو 2.2 مليون طالب إلى دورات دراسية في الكليات الجامعية لمدة عامين أو أربعة أعوام (Bennett,1996,P.242). «لقد أحدث هذا القانون تأثيراً في التغيير الاجتماعي بأمريكا يشبه إلى حد كبير جداً ذلك التأثير الذي أحدثته الثورة الصناعية، إذ جعل الجامعة حلماً قابلاً للتحقق في عيون ملايين الأمريكيين، وجعل الأجيال القادمة تنظر إلى التعليم الجامعي على أنه حق لها» (انظر Kerr,1994).

وتأسست الكليات الجديدة لاستيعاب هذا الدفق الهائل من الطلبة، وتم توظيف الآلاف من أعضاء الهيئات العلمية. فوجد الأساتذة المخضرمون قبالتهم طلاباً جادين كانوا في بعض الأحيان أكبر سناً من زملائهم غير المخضرمين، وكان هؤلاء الطلبة

تواقين لمعرفة أوجه الشبه بين تجاربهم في الحياة وتجارب أساتذتهم. يقول بينيت: «كانوا في واقع الأمر يريدون معرفة ما إذا كانت الأشياء التي تعلموها من قبل تستحق أن يموت المرء من أجلها أو أن يحيا من أجلها» (Bennett,1996,pp.238-239).

وكان من جملة ما اقتضاه هذان القانونان (قانون المجندين وقانون موريل) أن يعمل التعليم العالي على إدخال مبتكرات مفاجئة وسريعة وهامة في أساسيات عمله، لا سيما وأن بعض الكليات قد ارتكبت شيئاً من الأخطاء، ذلك أنها لم تخطط لإعداد المدرسين الجدد -لعل عذرها الذي يدعو للتساؤل أن الأستاذ الذي يتقن تخصصه العلمي جيداً يستطيع أن يعلّمه للآخرين. لكن الجامعات والكليات، رغم ذلك، استطاعت أن تتعاطى مع هذه التغييرات المفاجئة بصورة حسنة نوعاً ما، إلاّ أن المشكلات التي أمكن حلها في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، ورغم أنها لم ترض الجميع- تبدو من منظور الألفية الجديدة إنجازات أقل من رائعة. أدخلت برامج تعليم اللغة الإنكليزية كلغة ثانية بسبب تدفق آلاف الطلاب من مختلف دول العالم، هذا عدا أولئك الطلبة من أفراد الجيل الأول للعائلات الوافدة إلى البلاد. وأدخلت أيضاً برامج تكافؤ الفرص التي عملت على جذب أعداد كبيرة ومتنوعة من الطلبة وتعليمها. وأنشئت مراكز تعليمية ودورات تعويضية تساعد الطلبة على تحسين مستواهم وتطوير مهاراتهم العلمية إن لم تكن في المستوى المطلوب، وهذا ما زاد من معدلات بقاء الطلاب في الجامعات. كما أن برامج التعليم المتواصل خلقت فرص التعلم مدى الحياة وللمتقدمين في السن. وأما التوقعات بشأن انخفاض معدلات الانتساب إلى الجامعة اعتماداً على تناقص انتساب الطلاب من الفئة العمرية ثمان عشرة سنة أو حولها، فقد تبين أنها هدأت قليلاً مع تسويق برامج تعليم جامعي للطلبة الأكبر سناً وللنساء اللاتي ترغبن بمتابعة تحصيلهن الجامعي بعد الفراغ من مرحلة العناية بالأسرة. تُعد هذه الأمور إنجازات ذات أهمية بالغة وتوضح بجلاء قدرة التعليم العالي على التكيف مع الظروف المتغيرة وعلى الاستجابة للأزمات.

غير أن التغييرات التي سوف تواجهها المؤسسات العلمية في العقد القادم من السنين، يمكن معالجتها بالمزيد من التخطيط التوقعي المسبق، بدلاً من معالجتها من خلال إدارة رجعية الأثر للأزمات. ومن هنا يتعين على الكليات والجامعات أن تبدأ عملها هذا بالتركيز على أصغر جزء في نظامها، ولعله الجزء الأكثر أهمية من باقي الأجزاء، ألا وهو القسم في الكلية، وتقديم المزيد من الدعم لرئيس هذا القسم الذي يعتبر قائد الفريق وأداة التغيير، ذلك أن رئيس القسم هو الشخص القادر، وبكل فاعلية، ومن خلال تعاونه مع أعضاء هيئة التدريس، على إيجاد الالتزام في حل المشكلات المتعلقة بماهية السياسات والإجراءات التي من شأنها تحقيق التطبيق المثمر والمجدي للتغيير الهام.

وسوف يكون التغيير في التعليم العالي دون أدنى ريب عملية متواصلة خلال العقد القادم من السنين، والتغيير ليس له بداية واضحة المعالم، وليس له مرحلة وسط ولانهاية محددة. بل هو عمل متواصل ومستمر، وعلى رؤساء الأقسام أن يقتنعوا بأن التغيير من الثوابت التي لا تتغير لذا ينبغي لهم أن يتحلوا بالمرونة الكافية ليواكبوا التغيير ويصنعوه، وإلا باتوا هم من صنع هذا التغيير. من أجل ذلك يطلب إلى هؤلاء الرؤساء أن يضطلعوا بدور قيادي جديد، وهو دور لم يوكل إليهم في الماضي.

الدور المتغير لرئيس القسم

بدأت الكليات والجامعات الآن تنظر بجدية أكثر من أي وقت مضى إلى المركز الذي يشغله رئيس القسم في الكلية، وبالتالي كبرت وتوسعت أدوار ومسؤوليات رئيس القسم، وهذا ما شهدناه طوال العقد الماضي من السنين (انظر;Giles-Gee and Lucas;1994; Giles-Gee Arreola;1997;Diamond,1996 and McMahon,1999) تشير دراسة أجريت مؤخراً وشملت ستاً وسبعين مؤسسة، وأوردها كتاب هيلين غايلز غي وم.ج. ماكماهون (1997)، إلى زيادة في مسؤوليات رؤساء الأقسام تبلغ 79 بالمائة عما كانت عليه في العقد السابق من السنين، وتضمنت التأكيد على الوظائف القيادية والإنتاجية والإدارة والمحاسبة والمساءلة.

ومع ذلك يوجد تباين لا بأس به فيما يتعلق بسلطة الموقع -أي المسؤولية والصلاحيات- ودور رئيس القسم ليس فقط بين مؤسسة وأخرى، بل وأيضاً داخل المؤسسة الواحدة. فمثلاً، تنشأ الاختلافات في تعريف دور رئيس القسم، وهل هو يعمل في جامعة بحثية أم جامعة شاملة؟ وهل يعمل في كلية تدرّس الآداب والعلوم، أم في كلية تمولها الحكومة. فسلطة الموقع تكون في أعلى درجاتها في الجامعات البحثية. كما أن الكليات التخصصية، مثل كليات الطب وطب الأسنان والهندسة والقانون، قد منحت رؤساء الأقسام سلطة أكبر مما تمنحه عادة الجامعات الشاملة.

تشير البيانات التي جمعتها من دراسات شملت 4800 رئيس قسم في 175 جامعة إلى تباين واسع في العوامل ذات الصلة بدور رئيس القسم، سوف نتناول بعضها بالبحث في هذا الفصل، وسوف نعرض أيضاً لما أفرزته من نتائج سيما وأنها تطرقت لكل مؤسسة على حدة بدلاً من أن يجري تحليلها كعينة واحدة تضم 4800 رئيس قسم. تدل هذه النتائج على وجود تباين كبير بين مؤسسة وأخرى، وحتى داخل المؤسسة الواحدة. ففي بعض الأقسام يتغير الرؤساء كل سنتين أو كل ثلاث أو أربع سنين، في حين يظل الرئيس محتفظاً بمنصبه في أقسام أخرى لمدة خمس عشرة أو عشرين سنة. وفي جامعات الدولة يخضع رؤساء الأقسام للمحاسبة والمساءلة أمام الإدرايين أكثر من خضوعهم لهذه المساءلة أمام هيئة التدريس، وحتى في بعض الجامعات التابعة للدولة وتنتسب للنقابات يشعر رؤساء الأقسام بأنهم محاسبون أمام هيئة التدريس ذاتها. وفي بعض الجامعات الشاملة يصبح الأساتذة المساعدون غير المثبتين رؤساء أقسام لأن أحداً سواهم لا يريد المنصب. في بعض الكليات، مثل تلك التي في ولاية وسكنسن يكون رئيس القسم مسؤولاً عن هيئة التدريس في فرع واحد من فروع المعرفة وفي عدد من فروع الجامعة قد يصل إلى ثلاثة عشر فرعاً. وفي كليات أخرى ألغي منصب رئيس القسم وحل محله رئيس الفرع كإجراء لخفض التكاليف، لكنها لم تلبث أن أعادت إحياء منصب رئيس القسم بعد بضع سنوات لأن خطوة كهذه في إعادة التنظيم لم تفلح. وهكذا، وعلى الرغم من وجود دلائل تشير إلى تزايد مسؤوليات رئيس القسم، فإن معدلات التغيير بين مؤسسة وأخرى بعيدة كل البعد عن التوحد.

يقول ر. يوجين رايس في حديثه عن تاريخ الدور القيادي لرئيس القسم (انظر ص 1994,P. XII).

> في عقد الستينيات من القرن العشرين ومن خلال روح الديمقراطية السائدة آنذاك أحدثت الأقسام العلمية في الجامعات منصب رئيس القسم بالتناوب، وكان الأشخاص من ذوي الطبع السيء وسرعة الغضب الذين يحكمون بأسلوب سلطوي (أو هكذا يقولون) سرعان ما يخلعون عن مناصبهم، وكانت القيادة -وهي كلمة ندر استعمالها في تلك الأيام لأنها تحمل معاني السلطة- تنتقل من زميل إلى آخر بطريقة عادلة يرضى بها الجميع، وكان أمناء السر، في كثير من الأحيان، هم من يتولون هذا المنصب. وما كان يعتبر فرصة جيدة للقيادة تحول بشكل منظم إلى ما كنا نتحدث عنه بامتعاض واستخفاف، ونصفه بالعمل الرتيب بالتعاطي مع الأوراق» أو بأنه «حكم سجن مدة ثلاثة أعوام.

وهكذا نجد أن سياسة تولي رئاسة القسم بالتناوب قد خلقت مشكلاتها الخاصة، ولعل السبب في ذلك أن الذين يتولون هذا المنصب وعلى هذا الأسلوب يرون أنفسهم، ويراهم الإداريون والأساتذة في القسم، أشخاصاً لا يملكون السلطة، وبالتالي لا يتصدون للمشكلات التي تبرز في أقسامهم. وحيث أنهم قبلوا بتلك الروايات القائلة إنهم لا يحملون عصا أو جزرة، وإنهم مجرد زملاء لأقرانهم وعلى قدم المساواة منهم، وإنهم يتناوبون أدوارهم في هذا البرميل المتدحرج، وليس لهم سلطة أو خصائص محددة، فقد نأى هؤلاء الرؤساء بأنفسهم عن اتخاذ أي فعل أو إجراء يمكن أن يتخذه قائد يتمتع بالقوة والنفوذ (انظر تفاصيل هذه الروايات والرد عليها في كتاب Lucas ,1994, p.19).

على أن ما يتغير حالياً هو تلك المؤسسات التي كانت تتبع أسلوب التناوب في رئاسة القسم حيث كان الرئيس يقوم بالمهام الروتينية فقط. فأخذت تنظر إلى رئيس القسم نظرتها إلى شخص يتمتع بدور قيادي مهم، بغض النظر عن كون هذا

الرئيس يشغل منصبه على أساس دائم أو متناوب. وبينما كان الرئيس بالتناوب في الماضي يقوم بمهام يمكن وصفها بأنها «إدارة المنزل»، أصبح دور هذا الرئيس أو الرئيس الدائم، يؤخذ بجدية أكثر من السابق، بصفته قائداً وأنه أداة وعنصر للتغيير. لكن هذا لا يعني أن نموذج الرئيس بالتناوب آخذ في التلاشي، وربما يعتقد بعض أعضاء هيئة التدريس أن عصر الرئيس الأوتوقراطي قد يعود من جديد إن أتيحت الفرصة المؤاتية لذلك. وأكثر من ذلك، يشعر الأساتذة في عدد من المؤسسات التي تكون فيها الثقة بمستوى متدنٍ أن لديهم إحساساً أقوى بالسيطرة على ما يحدث في القسم وبالتالي على أنماط معيشتهم عندما يجري التناوب على الرئاسة كل ثلاث أو أربع سنوات. ومع أنه يوجد تباين واسع في المدة الزمنية التي يقضيها الرئيس في منصبه، أو في سلطة الموقع الذي يشغله فإن ثمة بعض المباديء التي تنطبق على رؤساء الأقسام جميعاً من الذين يريدون، أو يراد لهم، أن يصنعوا فرقاً داخل أقسامهم.

مبادىء إرشادية للرؤساء بصفتهم قادة فرق فاعلين

بما أن مزيداً من المسؤولية القيادية قد أعطيت إلى رؤساء الأقسام فهم بحاجة لأن يعرفوا كيف ستختلف حياتهم عن سابق عهدها. وخير مثال يصف لنا رؤساء الأقسام الذين يحاولون إعادة تحديد عملهم ليجعلوا دور الرئيس أكثر قوة وأكثر جدوى وأكثر جاذبية أمام زملائهم الأساتذة قدمه لنا ريتشارد ماك أدامز Richard P. McAdams من جامعة ليهاي Lehigh في بحثه المنشور عام 1997. فقد تضمنت التوصيات التي رفعها رؤساء الأقسام في هذه الجامعة إلى العميد توصية تعنى بالتأكيد على الأبعاد القيادية للرئيس بدلاً من التركيز على المهام الإدارية، وأن يمنحوا مزيداً من الحكم الذاتي في تصريف الأمور اليومية في أقسامهم، وأن يتم تزويدهم بالتطوير القيادي المستمر، ابتداءاً من عقد جلسة توجيهية، والاستعانة بالأهداف التي يتم وضعها وبالتالي تقدير المنجزات. فيمايلي عدد من المبادئ التي استنبطتها من دراسة أجريتها عبر حوارات مع رؤساء الأقسام وعمداء كليات في أكثر من 175 جامعة، وبعد أن أجريت مراجعة للوثائق ذات العلاقة، وهي اثنا عشر مبدأ:

1 يستطيع رؤساء الأقسام، سواء أكانوا دائمين أم متناوبين أن قيادة عملية التغيير بنجاح.

2 الرئيس الفاعل ذو التأثير والنفوذ هو قائد لفريق عمل وليس رجلاً أوتوقراطياً أو مجرد زميل أعلى مقاماً.

3 الأهداف المشتركة يجري تطويرها.

4 جميع أعضاء الفريق يشعرون بالمتعة والحافز.

5 التفوق هو المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الأداء.

6 خلق مناخ من الثقة.

7 حل المشكلات، وليس مبدأ الكسب، هو الأساس في المناقشات.

8 استخدام أسلوب صنع القرار بالمشاركة حيثما يكون ذلك ملائماً.

9 لدى رئيس القسم، إضافة لوظيفته القيادية، مهارات التسهيل والتيسير.

10 إدارة النزاعات بشكل فعال ومجدٍ.

11 الفريق وحده هو الذي يرصد عمله ويراقبه.

12 الرئيس يطور الوعي الذاتي لديه.

المبدأ الأول- يستطيع رؤساء الأقسام، سواء أكانوا دائمين أم متناوبين، أن يقودوا عملية التغيير بنجاح.

يضطلع رؤساء الأقسام بمسؤولية مزدوجة، ذلك أنهم يمثلون هيئة التدريس أمام الإداريين ويمثلون الإداريين أمام الهيئة. ودور على هذا النحو بما يحمله من تنازع في المسؤولية يشكل مصدراً هاماً للتوتر عند الكثيرين. ولكن حين تكون رئاسة القسم بالتناوب يكون لدى الرئيس ميل ونزوع أكبر للتأكيد على دوره المدافع عن زملائه، وميل أقل لتمثيل الإداريين، فهو في نهاية المطاف سيعود بعد بضع سنوات

obeikandl.com

ليكون واحداً من أعضاء الهيئة حين يتخذ زملاؤه قراراً بهذا الشأن. لكن، ورغم ذلك كله، وفي ظل ظروف معينة، ينبغي على الرئيس أن يكون قادراً على طرح الأفكار اللازمة لما فيه خير الكلية والتي قد لا تكون بحكم الضرورة على قدر مساوٍ لصالح القسم أو لصالح أعضاء هيئة التدريس. لذلك فإن التعرف على ذلك الخط المناسب الذي يفصل بين النضال للحفاظ على مصلحة الأساتذة والنضال في محاولة إقناع هذه الهيئة بالتخلي عن أشياء معينة بغية تلبية احتياجات المؤسسة عموماً هو التحدي الأكبر الماثل أمام الرئيس.

علاوة على ذلك، يستطيع الرئيس القادم إلى منصبه عن طريق التناوب قيادة عملية التغيير بنجاح إذا رأى نفسه، ورأته الإدارة والأساتذة، قائداً لفريق عمل يؤدي دوراً قيادياً يحمل المعاني المفيدة. وعندما يقوم الرئيس بهذا الدور القيادي يستطيع أن يطلق عملية تحدد اتجاه القسم. وإن تمتع بالشجاعة الكافية للدخول في حوارات صعبة حول مسائل ذات أهمية كبرى للقسم، وإن أحسن الاستماع إلى الآخر، واحترم رأي الجماعة، فإنه يضمن الاستمرارية على الرغم من تعاقب الأفراد على رئاسة القسم. ومع أن الأسلوب القيادي يختلف بين شخص وآخر، إلا أن القسم بمجموعه يستطيع المضي وفق التوجه المنظم، إذ لا يمكن أن يحدث التغيير إلا من خلال الرجوع إلى بيان المهمات، عندئذٍ لن يخرج أحد عن هذا التوجه العام، ولن تحصل تلك التغييرات القسرية في توجهات القسم التي قد تحصل عادة عندما يحاول الرؤساء القادمون لفترة زمنية قصيرة أن يطبقوا أجندتهم الخاصة التي لا تستند إلى إجماع في الرأي، ولا إلى تشاور مع أعضاء الهيئة، فالخصائص التي تحدد الدور الجديد لرئيس القسم يمكن مشاهدتها عندما يعمل القسم كله وكأنه فريق عمل واحد، وحين يكون الرئيس قائداً لهذا الفريق يحرص على حفظ الاستقرار أثناء إطلاق عملية تغيير متولدة عن دراسة متقنة ولا تنطوي عن أية هواجس.

يستطيع الرؤساء العاملون بالتناوب التصرف على أفضل وجه لما فيه خير المؤسسة جمعاء حين يشاركون في وضع رسالة الكلية وأهدافها أو حين الرجوع إليهما مراراً. وتكمن مسؤولية الرئيس عند وضع أهداف الكلية في جعل القسم

الذي يقوده جزءاً مهماً من عملية تحديد الأهداف. وعندما يتحقق ذلك، يستطيع التعاون مع أعضاء هيئة القسم ليكونوا جميعاً مبدعين في تطبيق التوجه المرغوب لمادة اختصاصهم.

المبدأ الثاني - الرئيس الفاعل ذو التأثير والنفوذ هو قائد لفريق عمل وليس رجلاً أوتوقراطياً أو مجرد زميل.

لا ينكر أحد أن الفوائد التي يجنيها المرء من كونه قائداً لفريق عظيمة جداً. فالأفراد يعملون معاً بشكل جيد، والجميع يشعرون بتقدير الآخرين. يبتهجون عند قدومهم إلى العمل، ويقدرون عالياً روح التعاون المتجلية أثناء مناقشة مختلف القضايا، ويحسون بالدافع للإنجاز. والابتكار في أية مؤسسة لا يتولد إلا من عمل الجماعة. ولكن، بما أن معظم أساتذة الجامعات يعملون على انفراد طوال حياتهم المهنية، ولا يدرون طريقة أخرى للعمل، فهم بحاجة لأن يعرفوا جيداً السبب المهم الذي يدفع القسم لجعلهم يعملون معاً في فريق عمل واحد. ويمكن توضيح هذا السبب عبر حقيقة مؤداها أن ثمة واجبات كثيرة يتوجب إنجازها في القسم، ولا يمكن تحقيقها بصورة فردية، ليس من جانب رئيس القسم وحده، ولا عن طريق أي عضو واحد من أعضاء القسم.

ولنأخذ لذلك مثلاً. تبدأ عملية تقييم النتائج من خلال تطوير رؤية مشتركة ومواءمة الموارد مع هذه الرؤية. ثم تأتي الخطوة التالية حين يقوم رئيس القسم بإطلاق حوار حول بيان المهمات وأهداف القسم. وهنا يتعين على أعضاء الهيئة، وبصورة جماعية، أن يقرروا ما هي المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي يكون الطلبة قد اكتسبوها عندما يتمون دورة دراسية حول تخصص رئيس أو مادة دراسية بمفردها، وبالتالي يطورون الإجراءات اللازمة لقياس مقدار ما يحققه الطلبة من هذه المعايير. والفريق الذي تعلم كيف يتقن حل المشكلة وطريقة التعاطي مع النزاعات يستطيع أن يتعامل مع هذه العملية بصورة فاعلة.

كما أن إجراء مراجعة للمنهج بحيث يتم تضمينه أحدث ما أبدعته التكنولوجيا يقتضي جهوداً ومدخلات مهمة من أعضاء القسم كافة وتحديداً من أولئك الذين يعرفون كيف يصغون للرأي الآخر ويحترمون بعضهم. والمناقشات داخل القسم حول مستويات الأداء - وبخاصة فيما يتعلق بتوقعات المدرسين من الطلبة - من شأنها أن تحول دون حصول ذلك الاختلاف الكبير الذي يواجهه الطلبة في بعض الأحيان حين ينتسبون إلى مواد دراسية مختلفة في القسم نفسه أو حين يقارنون مع أصدقائهم ما يطلبه الأساتذة الذين يدرّسون فروعاً مختلفة للمادة الدراسية الواحدة.

ولكن، ثمة جانب سلبي للعمل ضمن فريق واحد. فالعمل الفريقي يستغرق وقتاً والوقت ثمين جداً لدى أساتذة الجامعات. وكون المرء قائداً يدعو إلى عقد الاجتماعات لحل المشكلات واتخاذ القرارات اللازمة بإجماع الرأي وتقرير الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع النزاعات، هذه جميعاً أمور يستغرق إنجازها وقتاً ليس بالقصير. وإلى جانب ذلك توجد مهمات كثيرة لا يمكن القيام بها إلا حين يكون لكل واحد ملكيته في رسالة القسم وأهدافه. والجانب الآخر هنا هو أعضاء هيئة التدريس في القسم حيث يعمل كل واحد منهم بهدف الذود عن مصالحه.

يقول كاتزنباخ وسميث في كتابهما الصادر عام 1993(Katzenbach and Smith, 1993, p.45) في معرض تعريفهما للفريق: «إن الفريق عدد قليل من الأفراد يملكون مهارات تكمل بعضها بعضاً وهم ملتزمون بغاية مشتركة وأهداف في الأداء ومنهج محدد لتحقيق هذه الأهداف، ويعدون أنفسهم مسؤولين مسؤولية مشتركة". وقد أفادت مؤسسات عديدة من هذا الكتاب الذي يحمل العنوان The Wisdom of Teams، واتخذته لنفسها كتاباً مقدساً يهديها إلى تطوير العمل الفريقي، لاسيما وأن الأفكار والتحليلات المتعلقة بديناميكية عمل الجماعات الصغيرة التي يعرضها المؤلفان يمكن بكل تأكيد أن تنطبق على الحياة الجامعية. إن أعضاء الفريق بحاجة لأن يكتسبوا خبرة خلق المناخ الملائم من الثقة والدعم، ومهارة الاستماع إلى الآخر، وإدارة النزاعات بشكل إبداعي، وإيجاد الحلول المبتكرة

للمشكلات وبالتالي صنع القرار وتشجيع التفاعل بين الأفراد داخل المجموعات الصغيرة. قد لايملك أعضاء الهيئة كلهم جميعاً مثل هذه المهارات في بادئ الأمر، لكنهم سوف يكتسبونها من خلال العمل والتعاون فيما بينهم.

ومع أن رئيس القسم يستطيع تعزيز فاعلية الفريق من خلال الاستعانة ببعض المداخلات، إلا أنه ليس الشخص المناسب لبناء الفريق، لا سيما وأن ثمة أقساماً تعاني من خلل وظيفي ومنقسمة على نفسها بسبب نزاعات غير صحية، ومنغلقة على نفسها بشدة في سبيل حماية حومتها الخاصة. فإن وجدت حالة مثل هذه، يكون من الحكمة أن تتم الاستعانة باستشاري من الخارج وربما بشخص من الجامعة نفسها لديه خبرة واسعة في هذا المجال - يأخذ على عاتقه مهمة بناء الفريق بالتعاون مع أعضاء هيئة القسم. أما قيام رؤساء الأقسام بهذه المهمة داخل أقسامهم، فقد لا يؤدي إلى النتيجة المطلوبة حتى لو كانت لديهم المهارات اللازمة.

المبدأ الثالث - الأهداف المشتركة يجري تطويرها

تبدأ عملية ضم الجميع إلى فريق واحد بإيجاد رؤية مشتركة داخل القسم. واعتماداً على هذه الرؤية يطور أعضاء الهيئة رسالة القسم، أو يعودون إليها ثانية، وبالتالي يحددون الأهداف الاستراتيجية والتطبيق وخطوات العمل والأقسام الجامعية التي يشارك كل فرد فيها بتطوير الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية وخطوات العمل تكون عادة أكثر فاعلية. ولعل أحد أسباب هذه الفاعلية يكمن في نشوء الالتزام لدى الأعضاء. وأخيراً، ولكي تحصل المواءمة- أي، لكي يكون كل واحد من الأعضاء أكثر إنتاجية لأنهم جميعاً يتحركون باتجاه واحد- يتعين إيجاد مواءمة بين أهداف هيئة التدريس وأهداف القسم.

تبدو عملية تكوين الرؤية المشتركة عند بعض الأكاديميين ممزوجة بنكهة تنم عن حساسية وتوتر زائدين، تنطوي على كل ما هو مناهض للفكر ومناهض لكل شيء آخر يحمل قيمة كبرى لجماعة العلماء. لكن تكوين الرؤية، أو لنقل، السيناريو، هو

الخطوة الأولى نحو التفكير الإبداعي باحتمالات المستقبل. وفي هذا الصدد يقول واضعو استراتيجيات حلول المشاكل إن الأفراد جميعاً مبدعون، لكن الذي يمنعهم من ممارسة الإبداع كونهم قد تعلموا أن ينتقدوا آراءهم وآراء سواهم. وعندما تطل هذه الرقابة النقدية برأسها في وقت مبكر من عملية التفكير فإنها تحد من الآراء المتولدة وبالتالي ينخفض عدد البدائل التي ستعرض للدراسة.

والأفكار الجديدة تكون عادة هشة، ضعيفة القوام، وفي كثير من الأحيان تموت لحظة ولادتها ذلك أن الفرصة لم تسنح لها للتطور قبل أن تدرس بعناية. والتفكير الخلاق عادة ينبني على أفكار الآخرين. لذلك فالتفاعل بين الأفراد في مناخ ينعدم فيه النقد هو الأمر الذي يساعد في إيجاد الرؤية التي هي أصلاً محفز فكري وعاطفي. ولولا الإبداع تبقى الخطط في الغالب الأعم مبتذلة، ودونما أهمية، وتكون البدائل المطروحة للدراسة محدودة العدد. والإبداع يتوقف عند جماعة من الأفراد تدربوا ليكونوا ناقدين فقط. ولعل السبب في ذلك يكمن في إحجام الأفراد عن التعبير عن آرائهم خشية أن يظن الآخرون بأن هذه الآراء غير واقعية وغير علمية، تفتقر إلى المنطق، أو أنها تافهة.

ولكن، توجد بعض الإرشادات المفيدة في تكوين الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف الاستراتيجية وخطوات العمل. من هذه الإرشادات أسئلة وضعها بيتر سنج وزملاؤه (1994,p.20) ويستطيع رؤساء الأقسام أن يدخلوا فيها التعديلات المناسبة ليشجعوا أعضاء هيئة التدريس على تخيل الإمكانات المحتملة، وهي: كيف تريد أن ترى هذا القسم في المستقبل، وما السمعة التي تريدها له؟ ما هي القيم التي ترغب لهذا القسم أن يتمثلها؟ كيف يمكن للأفراد أن يعملوا معاً؟ وكيف يستطيع الناس أن يتعاطوا مع أوقات العسر واليسر؟ ما الذي ينبغي لك فعله وما الموارد التي تحتاجها في هذا السبيل؟.

ومن ناحية أخرى، تحدث والتر غميلش Walter H.Gmelch وفال ميسكين Val.D. Miskin في كتابهما (1993,pp.35-62) عن إجراءات شاملة من أجل التخطيط داخل القسم، تضمنت تكوين الرؤية والرسالة ووضع الأهداف، وفي كتابي بعنوان Strengthening Departmental Leadership (Lucas, 1994,PP. 54-59) تحدثت عن كيفية التخطيط وكيفية الحصول على مساهمات الجميع لأجل اجتماع لأعضاء الهيئة العلمية لتكوين الرؤية، واقترحت لائحة بالأسئلة التي يمكن لرئيس القسم أن يطرحها بهدف إطلاق التفكير الإبداعي اللازم لتطوير رؤية القسم ورسالته.

وقد حصل مثال عملي لذلك الأثر الإيجابي لعملية الرجوع دوماً إلى الرسالة وذلك في قسم الإدارة. كانت رسالة القسم الأولى تعرّف عمله بأنه يؤثر فقط في المؤسسات الصناعية. وكان اثنان من أعضاء هذا القسم يجريان بحثاً خاصاً بالمؤسسات الصحية، وعضو ثالث يجري بحثاً له صلة بالتعليم العالي. ولم يحدد لهؤلاء الثلاثة زمن معين للتفرغ لبحوثهم لأن عملهم هذا قد اعتبر خارجاً عن رسالة القسم. ولكن حين تم الرجوع إلى الرسالة فيما بعد أدخلت عليها تعديلات صغيرة نسبياً، تضمنت استبدال عبارة "المؤسسات الصناعية ومؤسسات الأعمال بعبارة «المؤسسات العصرية»، وعلى هذا النحو اكتسب عمل هؤلاء الباحثين الثلاثة الصفة الشرعية. وهذا يعني بعبارة أخرى أن معنويات هؤلاء تحسنت كثيراً وشعروا بالتقدير العالي، حين منحوا تفرغاً لإصدار عملهم ودفعه للطباعة.

المبدأ الرابع - جميع أعضاء الفريق يشعرون بالمتعة والحافز

حين يشعر أعضاء الفريق أن كل واحد منهم يقدر الآخر ويحترمه ويستمع إليه تصبح الجماعة أقوى ترابطاً وتماسكاً وكل عضو فيها منجذب إليها. فالأفراد يستمتعون بالعمل معاً، وتصبح الدعابة، والفكاهة، وانعدام الرسميات جزءاً من تفاعلهم مع بعضهم. يشعرون بالقوة وبأنهم على استعداد للمجازفة بطرح آرائهم وتغدو عملية التطوير المهني التخصصي عملية متواصلة (وهذا التطوير هو الفرص

المتاحة للأفراد ليوسعوا آفاقهم وينموها). ويقبل الأشخاص على القيام بمهام يتعين على الآخرين والمجموعة كلها إكمالها. وتتطور لديهم حالة "أستطيع أن أفعل". ومن هنا فإن مهمة رئيس القسم أن يساعد في خلق هكذا مناخ أمام الجماعة.

يتركز بحثنا هنا على تكوين الحافز والدافع عند الأفراد على اعتبار أنهم أعضاء في فريق، ذلك أنهم حين لا يوجد لديهم الدافع ليكونوا ممارسين يمعنون التفكير في عملهم التعليمي، أو حين لا يوجد لديهم الدافع للمشاركة في الأنشطة العلمية، أو حين لا يكونون على استعداد للقيام بحصتهم العادلة من عمل القسم فهم بالتأكيد ليسوا لاعبين في الفريق. وإن لم يعملوا من أجل تطوير اختصاصاتهم أو إن لم يقدموا شيئاً للقسم إلى جانب ما لديهم من اختصاص فلن ينظر إليهم أحد بأنهم أساتذة أكفاء أو بأن لديهم شيئاً يقدمونه في سبيل صياغة أهداف القسم الاستراتيجية وتحقيقها. ولأنهم يشعرون بأن أحداً لا يقدرهم حق قدرهم ينخفض شعورهم باحترام الذات. وهذا بحد ذاته خلل وظيفي على رئيس القسم أن يعرف متى وكيف يتدخل.

اعتماداً على بيانات استخلصتها من استبيانات شملت ما يقرب من 4800 رئيس قسم وجدت أن نسبة تعادل أقل من ثلث هؤلاء الرؤساء يشعرون أنهم نجحوا في تكوين الحافز والدافع عند أعضاء هيئة التدريس وبخاصة لدى المدرسين الذين لا يتقنون أصول التدريس أو الزملاء الذين يصعب التعامل معهم أو بغية تحسين الجودة الكلية للتدريس في القسم. إضافة إلى ذلك فإن ما نسبته أقل من 40 بالمائة من رؤساء الأقسام الذين شملهم الاستبيان عدّوا أنفسهم في عداد الناجحين في تكوين الدافع والحافز لدى أعضاء الهيئة الذين فقدوا الحماس للتعليم أو الذين هم في منتصف حياتهم المهنية. وقد كانت هذه التحاليل التي شكلت جزءاً من تقييم الاحيتاجات قبل القيام بزيارة الجامعات متشابهة إلى حد كبير بين مختلف الجامعات بغض النظر عن نوع المؤسسة. وهي جميعاً تبين أساساً أن رؤساء الأقسام لا يشعرون أنهم يحققون النجاح في تحفيز أعضاء الهيئة وبصفة خاصة أولئك المثبتين منهم. رغم أن العديد من رؤساء الأقسام يشعرون بأنهم لا يملكون السلطة

لتحفيز الأساتذة إلا أن واقع الأمر يدل على أنهم لا يعرفون كيف يتدخلون حين يدركون وجود المشكلات في أقسامهم. ويبدو أنهم يوجهون جل اهتمامهم لأولئك الأساتذة غير المنتجين وغير الفاعلين ولا يشاركون في الأنشطة العلمية، بل ويعملون على إشاعة الفرقة داخل القسم بسلوكهم. ومع أن بعض الجماعات الخارجية قد تشعر أن الحل الوحيد لمثل هذه المشكلات يكمن في التقاعد الإلزامي الذي قد تعجله مراجعة ما بعد التثبيت إلا أن الحقيقة هي أن الكثير من هؤلاء الأساتذة قد يصبحون أكثر إنتاجية إذا أحسوا بقيمتهم وبتقدير أعمالهم.

إلاّ أن رؤساء الأقسام حين يتعاطون مع الأساتذة الذين تظهر لديهم هذه المشكلات غالباً ما يقعون ضحية لغلطة تحميل الأخطاء، أي حين يكون أداء المرء أقل من المستوى المطلوب، قد ينسب المراقب الخارجي ذلك إلى عدم وجود الدافع والحافز. وفي الأوساط الجامعية يقولون إنهم لا يهتمون لأن لديهم مدة ولاية معينة وستنقضي. وعلى العكس من ذلك يلجأ أعضاء الهيئة التعليمية إلى ذلك التحامل الذي يخدمهم فيحمّلون مسؤولية أي تقصير في سلوكهم إلى الظروف الخارجية. وقد يقولون على سبيل المثال: «إن القيام بالبحوث أمر لا فائدة منه، لأن أحداً لا يتوقعه، وليس ثمة مكافأة مجزية» أو ربما يقولون: «ليس لدى هؤلاء الطلبة أي حافز، واجبي أن أعلّم، أما الحافز فمشكلتهم». أو لعلهم يقولون: «إن تقييم الطلبة غير عادل، فهؤلاء الطلبة يريدون من يسلّيهم، وأنا أحصل على معدلات تقييم ضعيفة أو بحدود الوسط لأنهم لا يريدون أن يعملوا بجد ويجتهدوا ليحققوا المستويات التي أرغبها».

غير أن عدداً كبيراً من المدرسين ذوي الأداء الضعيف، ومنهم من ابتدأ عمله الوظيفي منذ عشرات السنين، ومنهم حديثو العهد بالتدريس، لم يظفروا بأية مساعدة تعينهم في الإمعان بالتفكير بطريقة تدريسهم. وفي معظم الأقسام التي زرتها لم أجد إلا القليل النادر من المناقشات حول أدبيات التعليم والتعلم، أو الطريقة التي بها يستند تحقيق أهداف المادة الدراسية أو أهداف الصف الدراسي إلى الطرائق التربوية التي تفضي إلى تحقيق هذه الأهداف.

ومع أنه من المعروف أن لدى مراكز التعليم والتعلم الكثير لتقدمه، وأنها قد حققت كثيراً من التقدم المهم من خلال ورش العمل أو التدريب الفردي حول استخدام طرائق التعلم التجريبي والتعاوني إلا أنه لا يوجد تدريب منظم في الجامعات. وغالباً ما نرى نسبة حضور ضئيلة في ورشات العمل التي تقام حول مثل هذه الموضوعات لا سيما من جانب من هم بحاجة ماسة لها. ويبدو أن السبب الرئيسي لهذه الظاهرة يتمثل في كون الأشخاص الذين قضوا السنوات الطوال بالتدريس دون المستوى المطلوب يتخذون موقف المدافع عن أنفسهم فيلقون باللائمة على الطلبة (Boice,1992) ويشعرون أنهم ليسوا بحاجة لفعل شيء مهما يكن حول طريقة تدريسهم.

إذن تتعلق مشاعر عدم الرضا التي كثيراً ما نصادفها في الاستبيانات التي جمعتها بضرورة إعادة إحياء وتنشيط أعضاء هيئة التدريس. والشكاوي كثيراً ما تتمحور حول الأساتذة الذين يصعب التعاون معهم والذين لا يبدون أي استعداد لمناقشة قضايا التعليم ولا يؤمنون بأن الطلبة قادرون على تقييم مدرسيهم الذين يستنتجون بأن تقييم النتائج هو مجرد بدعة سرعان ما تمضي إلى غير رجعة، والذين يقاومون بشدة أي تحديث للمنهج الدراسي وينظرون إلى زيارة أقرانهم أو رؤساء أقسامهم إلى الصفوف الدراسية على أنها تعدٍ على الحرية العلمية أو بعبارة أخرى هم أشخاص سيئو المزاج ليسوا لاعبين جيدين في الفريق. وبمواجهة هذه الظروف يشعر رؤساء الأقسام أن لا حول لهم ولا قوة، يقولون دوماً: «الأساتذة مثبتون في وظائفهم ولا يمكن تحفيزهم لتغيير سلوكهم».

ولكن ثمة منهجيات أساسية عدة يمكن لرؤساء الأقسام أن يتبعوها لتحفيز الأساتذة للمزيد من الإنتاجية وليكونوا أعضاء فاعلين في الفريق. وفي هذا السياق نعرض بإيجاز في هذه الفقرات للمناقشات الرسمية ووضع الأهداف التي ينبغي بحثها في اجتماعات القسم. أما المنهجيات التي تزيد من مشاركة الأساتذة في أعمال القسم فيمكن الرجوع إليها في كتابي الآخر بعنوان Strengthening Depart-mental Leadership (Lucas,1994, pp. 149 -172).

وعلى أي حال، تبين البحوث العديدة التي أجريت في هذا الإطار أن تحديد الأهداف بصورة فردية واحد من أكثر الوسائل فاعلية في تحفيز الأفراد (انظر Lock and Latham 1990) بما أن سلّم الارتقاء في المهن العلمية قصير، وبما أن معظم الأقسام العلمية لا تفعل شيئاً للاحتفاء بالنجاح العلمي، نرى الأساتذة لا يتلقون معلومات إيجابية من القسم بخصوص إنجازاتهم. لذلك فإن تحديد الأهداف بصورة إفرادية مع رئيس القسم يعتبر أداة تحفيز فعالة عندما تستعمل ليس على شاكلة ملء فراغات في أوراق مطبوعة وإنما على أساس أنها عملية دينامية تحفز الأساتذة للتخطيط لأعمالهم الوظيفية الخاصة ولتكون فرصة لهم ليعرفوا أن ثمة شخصاً يحترمون كفاءته يقدر أعمالهم. فالتأكيد على القيمة والاعتراف بأن أعضاء هيئة التدريس يصنعون الفرق باتت هذه الأيام سلعة نادرة في التعليم العالي. وكثيراً ما رويت القصص المثيرة للمشاعر من أساتذة تلقوا الاحترام والتقدير على المستوى الوطني لكنهم لم يسمعوا كلمة تقدير واحدة من مؤسساتهم. فعندما يشعر الأستاذ أنه لا يلقى التقدير في أي مكان يحدث الركود على الصعيدين العلمي والشخصي، وعندئذٍ يسعى الأستاذ لمجرد "تمضية الوقت" ويحاول أن يجد ما يشبع رغبته خارج المؤسسة.

فإذا استخدمت مناسبة تحديد الأهداف كعملية دينامية ودون أن تكون مجرد ملء فراغات في أوراق مطبوعة تصبح هذه المناسبة فرصة رسمية لإظهار التقدير العالي لما أنجزه الأستاذ، ولتشجيعه على التفكير بمهنته والرضا بها. وفي حوارات تحديد الأهداف على انفراد ينبغي لرؤساء الأقسام أن يسألوا الأسئلة التي من شأنها إعانة الأستاذ ليكون موضوعياً في حديثه عن اختصاصه وعن التحديات التي باستطاعته متابعتها خلال الفترة القادمة الممتدة من عام إلى ثلاثة أعوام. وفي ما يلي بعض نماذج هذه الأسئلة:

- ما الذي يساعد على تطوير تخصصك للعام القادم؟.
- ما الأهداف التي تراها محفزة فكرياً وعاطفياً في هذه المرحلة من عملك؟.
- لو كان هذا العالم الذي نحن فيه أفضل العوالم الممكنة، وتستطيع أنت أن تحقق الأهداف التي تريد، فما هي هذه الأهداف؟.

أما الأسئلة التي قد توجه إلى أساتذة في منتصف العمر من حياتهم المهنية ويبدون أنهم فقدوا الزخم والقوة الدافعة فقد تكون على الشكل التالي:

- ماذا كانت أهدافك وأحلامك عندما بدأت عملك في التعليم العالي؟.
- ما مقدار ما حققت من هذه الأهداف؟
- هل أن بعض الأهداف التي لم تحققها حتى الآن أهداف يمكنك أن تحققها الآن؟.
- كيف يمكنني مساعدتك على تحقيقها؟.

وحيث إن البحوث قد دلت على أن الأهداف تكون ذات فاعلية قوية حين تكون محددة وعلى جانب ضئيل من الصعوبة ومقبولة عند الأساتذة ومتوائمة مع أهداف القسم وعندما تمكن مراقبتها وحين تتضمن حداً زمنياً معيناً لإنجاز خطوات العمل وعندما يتوفر لها معلومات راجعة، فإن دور رئيس القسم يتمثل في التأكد بأن الأهداف التي يضعها أعضاء هيئة التدريس تلبي هذه المعايير. وبالطبع يكون الأساتذة حينئذٍ قد استجمعوا الزخم المطلوب، وليسوا بحاجة إلى إلحاح من الرئيس. ومع ذلك، فإن الأساتذة، وحتى ذوي الإنتاجية العالية منهم، يحبون سماع التقدير والاعتراف بإنجازاتهم خلال المراجعة السنوية من شخص يحترمونه ويجلونه.

أما النهج الرئيس الآخر لتحفيز الأساتذة، وبخاصة في مجال التعليم، فيتمثل بمناقشة مختلف الموضوعات ذات الصلة بالتعليم باعتبارها بنوداً رئيسية في جدول أعمال رسمي لاجتماعات القسم ولو مرة واحدة كل فصل دراسي. فعندما نطرح مسائل تتعلق بالتعليم في هذه الاجتماعات، ينتقل الحماس الذي يبديه بعض الأساتذة المتفوقين عن طريق العدوى إلى الزملاء الآخرين، وتتولد عنه أفكار بإمكان الأساتذة ذوي الأداء الضعيف تجربتها في صفوفهم، فمثلاً من الممكن أن يطلب إلى الأستاذ التحدث عن «لحظة ذهبية» أو عن تجربة تعرض لها أثناء التدريس في

الصف قد تكون مناسبة شعر فيها أن الطلاب فعلاً يتعلمون. بعدئذٍ يمكن توجيه أسئلة على النحو الآتي: «ما الذي فعلته لتجعل هذا الأمر يحدث؟» وعلى أثر ذلك قد تنجم أفكار جديدة من الإجابات التي يقترحها الأساتذة الآخرون. أما السؤال: «ما الذي صنع الفرق بين لحظة ذهبية وصف شعرت فيه أن الطلبة لا يتعلمون؟». فقد يلقي الضوء على حالة تشير إلى وجود أوقات يشعر فيها الأساتذة، حتى الممتازون منهم، أنهم يعانون من تثبيط في العزيمة. وهذا النهج يحدد الاستراتيجيات التي يمكن أن تحقق نجاحاً في غرفة الصف والاستراتيجيات التي قد لا تنجح بدلاً من التركيز على الأساتذة ذوي الأداء الضعيف. إلى ذلك توجد كتب أخرى تقترح بعض الاستراتيجيات لبناء المناقشات حول أساليب التعليم أثناء اجتماعات هيئة القسم (انظر Lucas, 1994، قيد الطبع).

المبدأ الخامس- التفوق هو المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الأداء

يستطيع رؤساء الأقسام أن يوجدوا فرصاً لتطوير المواهب والمهارات الفردية لأعضاء هيئة التدريس وذلك ضمن فريق العمل الذي يقدر الإنجازات العالية حق قدرها. فالقيادة مشتركة والأفراد تتاح لهم الفرصة لتهذيب وصقل القدرات التي يرون فيها أهمية كبرى لهم وللفريق بمجموعه. عندما يظهر الأفراد جدارة واستعداداً في حقل معين تتولد المناسبات التي تتيح لهم تطوير هذه المواهب. وعلى سبيل المثال، الأستاذ الذي يملك مهارة استماع ممتازة يمكنه أن يقدم إسهاماً مهماً حين يتولى التحقيق في الشكاوي المرفوعة إلى القسم، والشخص الذي يظهر اهتماماً في حل النزاعات يمكن أن يكون وسيطاً بالنيابة عن الفريق أمام طرف ثالث. وإن دعت الحاجة يمكن تشجيع هؤلاء الأفراد على حضور ورش العمل حول موضوعات ذات صلة بهذه المهارات بغية تعزيز كفاءاتهم. ومن ناحية أخرى يمكن لأفراد يحرصون على إظهار الصورة الممتازة للقسم أن يرأسوا لجنة العلاقات العامة التي يكون من بعض مهامها جمع المعلومات حول الأساتذة وإنجازاتهم ونشر المقالات في جريدة الجامعة أو الصحف المحلية.

ففي هكذا فرق عمل تقدر الإسهامات للفريق وتكافأ. ويستثمر الأساتذة طاقتهم في الحصول على النتائج بدلاً من الخوض في مناقشات لا طائل لها تدور حول أسئلة بشأن عدم تنفيذ ما طلب إليهم. فالمسؤولية والمحاسبة موجودتان في النظام. ويستخدم الضغط والمواجهة من الأقران عندما لا يقدم الأفراد أو اللجان ما وعدوا به حين حلول الآجال المتفق عليها. ولكن حين لا تحقق لجنة ما أهدافها يجري تقييم للعملية بعيد عن الانحياز بدلاً من البحث عن سبب آخر لتعليق اللوم عليه فيساعد اللجنة على حفظ ماء وجهها، وفي الوقت نفسه يدرك الجميع أن كل واحد من الزملاء مسؤول أمام الآخر. وتكون حالة يمكننا أن نفعل، هي الصفة الغالبة في عمل القسم.

المبدأ السادس -إيجاد مناخ من الثقة

التواصل داخل فريق العمل الفاعل والناجح صادق وصريح. الملعب مستوٍ، لذا يشعر أعضاء الهيئة جميعاً أنهم متساوون داخل هذه المجموعة. الأساتذة الجدد يلقون الترحيب ولا ينظر إليهم الأعضاء الأقدم منهم الذين ربما انضموا إلى الكلية في وقت كان فيه التعليم بدل الكفاءة العلمية يلقى التقدير العالي على أنهم جاؤوا ليضعوا معايير غير واقعية للبحوث والنشر. ويلقي الأساتذة القدامى كل احترام وتقدير. وإن كانوا أعضاء غير منتجين يمد الجميع لهم يد العون بخصوص الأنشطة التي تحفزهم وفي الوقت نفسه تساعدهم على تحقيق أهداف القسم.

وفي فريق العمل الفاعل والناجح تنتقل المعلومات إلى جميع أعضاء الفريق، ويواجه الأفراد بعضهم بعضاً إن حصلت مشكلات ولا يحاولون التذمر من زملائهم وراء ظهورهم. الجميع يشجع تلقي المعلومات من الآخرين ويقدر إمكانات النماء العلمي وعمق البصيرة التي تنتجها هذه المعلومات. ويتذكر أن المعلومات العكسية إنما هي هدية، فيلخص ما سمعوه ليتأكدوا بأن الرسالة مفهومة. يشكر واهب الهدية ويطلب الإيضاح إن لزم الأمر ولا يلجأ لأسلوب الدفاع عن النفس.

والمعلومات العكسية التي تحمل في طياتها أموراً سلبية يقبلها الجميع إن كانت تنطوي على نية صادقة مخلصة، أما المعلومات العكسية ذات المعاني الإيجابية فتنتقل إلى الآخرين بسخاء ومراراً. والأعضاء أيضاً أذكياء يعرفون أن مقدار المعلومات السلبية التي يمكن أن يتلقاها المرء في زمن معين محدودة. وهم يقدمون بيانات موضوعية حول السلوك ويتفادون الافتراضات حول دوافع الآخرين وينأون بأنفسهم عن الهجوم الشخصي. ويقوم قائد الفريق بدور نموذجي في طلب وقبول وتقديم المعلومات العكسية.

المبدأ السابع- حل المشكلات، هو الأساس في الترابط داخل الفريق وليس مبدأ الكسب

الغاية من حل المشكلة في فريق العمل الفاعل والناجح البحث عن أفضل حل ممكن للمشكلة وليس قيام الأفراد بتسجيل النقاط. ودور رئيس القسم في هذا الفريق مساعدة أعضاء الهيئة على فهم مبدأ عملية حل المشكلة، ويطلب عونهم لإنجاح هذه العملية، والتجريب في استعمال هذه العملية إلى أن يصبح أعضاء الهيئة على معرفة جيدة بحل المشاكل. يمكن تلخيص خطوات هذه العملية كما يلي:

- التعرف على الأعراض وتشخيص المشكلة.
- توليد بدائل عديدة.
- دراسة محاسن ومساوىء الخيارات الأكثر جدوى.
- انتقاء البديل الذي يرضي الجميع.
- التجربة، أي تجريب هذا الحل لفترة معينة.
- انتقاء شخص واحد أو أكثر يقبل تحمل مسؤولية الرجوع إلى المجموعة حول مدى نجاح هذا الحل وتقييم فاعليته في ضوء معايير محددة.
- إذا نجح هذا الحل أو يمكن إدخال تعديلات عليه بحيث يصبح قابلاً للنجاح، الاتفاق على المضي به لفترة غير محدودة.

كل هذا الأمر بسيط، لكنه لا يخلو من المخادعة. فالأكاديميون جماعة من الأفراد يشعر كل واحد منهم باستقلاليته ولهم تفكير متشعب متباعد لذلك قد لا يكون التوصل إلى اتفاق سهلاً، يضاف إلى ذلك أن العديد من القرارات قد يختلف تأثيرها في الأفراد بين شخص وآخر. وهذا يعني أن ثمة أشخاصاً يكسبون من قرار اتخذ ويخسر آخرون. إذ لا يمكن أن تكون جميع المدخلات في حل المشكلة وفي صنع القرار موضوعية برمتها. إذن يجب أن يتمثل دور رئيس القسم في حرصه على العدل في اتخاذ القرار بحيث يخدم القرار مصلحة القسم ومصلحة الأفراد معاً في آن واحد.

المبدأ الثامن - يستخدم مبدأ صنع القرار بالمشاركة حيثما كان ذلك ملائماً

يختار الفريق الأسلوب المناسب لصنع القرار، مفضلاً أسلوب المشاركة كلما ظهرت الحاجة إلى الالتزام به، لا سيما وأن الأفراد عادة قلما يعملون على تطبيق قرار اتخذه الآخرون. وهناك عبارة معروفة تقول: «لا أحد يغسل سيارة مستأجرة»، تشير إلى عدم استعداد أي امرئ أن يستثمر فيما لايملكه. لذلك يثير رئيس القسم نقاشاً بناءً عندما تتخذ القرارات استناداً إلى إنهاء الاجتماع قبل أوانه. فعندما تتخذ الجماعة قراراً بصورة سريعة أو دون أن تشبع المسالة بحثاً ودراسة يستطيع الرئيس الاعتراف بأن وجهة نظر معينة قد تم بحثها بالتفصيل ثم يطلب إلى شخص معين أن يلخص الحجج التي قدمت ضد ذلك الرأي وذلك بغية أن تدرس الجماعة جميع جوانب المسالة، ومن المرجح أن ينجم عن هذه العملية قرارات شاملة يرضى بها الجميع.

المبدأ التاسع -لدى قائد الفريق مهارات ممتازة في التسهيل والتيسير

من المعروف أن الاجتماعات ترضي الجميع حين يكون لها غاية واضحة وحين تستخدم هذه الاجتماعات لإيجاد الحلول للمشكلات بدلاً من مجرد نقل المعلومات التي يمكن توزيعها على الحاضرين بصورة كتابية، وعندما يشعر الأعضاء أن لكل

واحد منهم وضعه الخاص في الاجتماع ويستمع إليه الآخرون، وعندما يوجد تشجيع لمختلف الآراء بغية التوصل إلى قرار شامل يشعر معظم الحاضرين أنه قرار منصف. ولكي يكون عمل الجماعة بصورة فاعلة ومؤثرة ينبغي توجيه الاهتمام إلى وظيفتين أساسيتين يشعر كل من قائد الجماعة وأعضائها بمسؤوليته عنهما. وهاتان الوظيفتان هما المهمة الماثلة أمام الجميع وجوانب العلاقة ضمن الجماعة. فالأفراد الذين يمارسون أدوار المهام يختارون ويحددون ويعملون لتحقيق الأهداف أو الغايات التي تشكلت الجماعة من أجلها. أما أدوار العلاقات التي تسهم في حسن اتفاق عمل الجماعة معاً فهي تختص بدينامية الجماعات الصغرى، أي أنها تقرر ما إذا كان جميع الأفراد يشعرون باحترام الجماعة لهم، وأن الجميع لديهم الإحساس بالإنضمام إلى الجماعة ويشعرون بحرية التعبير عن آرائهم. ويمكن استخدام مدققين لمجريات الاجتماع ليتأكدوا من رضا الأساتذة عما تم إنجازه في الاجتماع وكيف تم الإنجاز. وفي هذا الإطار ننصح بالرجوع إلى كتابين تدور موضوعاتهما حول إدارة الاجتماعات، أولهما كتاب We've Got (Mosvick and Nelson, 1987) to Start Meeting Like This وهو كتاب مفيد وأساسي وثانيهما كتاب The Skilled Facilitator (Schwarz,1994) وهو كتاب متطور يجمع بين نظرية التيسير عند الجماعة وممارستها ويتضمن أيضاً المباديء التي يمكن لرؤساء الأقسام الاستعانة بها لمساعدة الأفراد على تطوير حلول إبداعية لمشاكل معقدة.

المبدأ العاشر- إدارة النزاعات بشكل فاعل ومجدٍ

يعرف قادة الفرق الفاعلون أن النزاع واختلاف الرأي ضمن الفريق أمر ليس بعيداً عن التوقع. فيطورون الاستراتيجيات للتعاطي مع هذه النزاعات الناشئة داخل الفريق. ولكي ييسر القائد عملية التوصل إلى قرارات أفضل، تتمثل مسؤوليته بمنع حصول اختلال وظيفي في النزاعات، بل وأن يطرح بإصرار عملية النزاع البنّاء حين تتوصل الجماعة إلى قرار سريع دون استجلاء جانبين اثنين على الأقل من القضية موضوع النقاش.

واختلاف الرأي مرحلة متوقعة في تطور عمل الفريق. وفي هذا الإطار وصف بروس تاكمان Bruce Tuckman وماري جنسن Mary Jensen في كتابهما (المطبوع عام 1977) أربعة مراحل لعمل الجماعة خلال وجودها وهي التشكل Forming، المداهمة والاقتحام Storming ووضع القواعد والمباديء Norming والأداء Per-forming، وتتكرر هذه المراحل كلما تولى رئيس جديد رئاسة القسم. في مرحلة التشكل عادة يكون الأفراد مهذبين ولبقين يحتفظون بمشاعرهم دون الإفصاح عنها. أما المرحلة الثانية، مرحلة المداهمة والاقتحام فتتسم عادة بالصراعات حول القيادة وحول الأهداف وحول أسلوب صنع القرار وكيف يكون التعاطي مع النزاعات واختلاف الرأي. وفي هذه المرحلة يصيب الركود بعض الأقسام وقد يطول لعدد من السنين. أما المرحلة الثالثة، مرحلة وضع القواعد والمباديء فتتسم بقبول الرأي الآخر وتقاسم المعلومات وتحديد القواعد التي تنظم عمل الجماعة. وفي المرحلة الأخيرة، مرحلة الأداء، يتفهم الأفراد أدوارهم ويقبلون بها ويعملون بفاعلية سواء على المستوى الفردي أم بالتعاون والتعاضد مع الآخرين. لذلك فمن المفيد أن يدرك رؤساء الأقسام أن مرحلة الصراع واختلاف الرأي جزء طبيعي وعادي في تطور عمل الفريق. فالرئيس عادة يهيئ البنية والهيكلية للمناقشات وفي الوقت نفسه يكون قائداً داعماً، ويساعد الجماعة على تقرير طريقة عملها وصنع قراراتها. كما يشجع الجماعة على تطوير مجموعة من الإرشادات التي تنظم طريقة تعاملها مع مختلف أنواع الصراعات. وهنا ننصح بكتاب من تأليف وليام ويلموت William W.Wilmot وجويس هوكر Joyce L. Hocker بعنوان Interpersonal Conflict (1998)الذي يعد كتاباً أساسياً وجيداً في إدارة النزاعات ويفيد رؤساء الأقسام.

المبدأ الحادي عشر- الفريق يرصد ويراقب عمله

يمكن أن يبدأ رئيس القسم هذه العملية بدعوة أعضاء القسم جميعاً لتقييم طريقة عملهم معاً ويستمتعوا بنجاحاتهم والتعرف على فرص تطوير عمل الفريق. ومن الممكن إنشاء استمارة تتدرج فيها المباديء التي تمت مناقشتها، ثم الطلب إلى

أعضاء الفريق بوضع درجات تقيّم عمل الفريق في كل جزء من خواص هذا العمل. وبإمكان أعضاء هيئة التدريس إضافة بنود أخرى مثل توقعات الهيئة من الرئيس ومن كل عضو آخر، وتوقعات الرئيس من أعضاء الهيئة وتقدير الأفراد لأعضاء الفريق ودرجة ما يقدمه أعضاء الفريق من الدعم للآخرين والرضا بالإجراءات التي يتخذها الفريق والزمن الذي يستغرقه الفريق لتجديد ذاته. يمكن وضع هذه البنود على هيئة سلسلة متصلة تحدد مستوياتها بعبارات مثل أوافق بقوة، أوافق، لا أوافق، ولا أعارض وأعارض وأعارض بقوة. ثم يتحلق أعضاء هيئة التدريس حول طاولة مستديرة أو يجلسون حول طاولات مرتبة حسب الشكل (U) وتوزع عليهم نسخ من هذه الاستمارة، فيملأ كل واحد منهم فراغاتها بمفرده حيث يضع إشارة (x) في الحقل المناسب لكل من الخصائص المذكورة. ومن المهم جداً أن تكون جميع البنود مكتوبة بعبارة إيجابية حين يوافق عليها الأعضاء إيجابياً، وتكتب البنود التي يعترض عليها الأعضاء بعبارات تحمل أسلوب النفي. فهذه الطريقة تيسّر تفسير النتائج.

عندئذٍ يشترك أعضاء الهيئة مع الجماعة في ثلاث خصائص يتفقون عليها بقوة. ويطلب إليهم إعطاء أمثلة لأحداث إيجابية توضح لماذا يشعرون أن هذه الخاصية واحدة من مواطن قوة الفريق. وينبغي أن ينفق الوقت الكافي في هذه المشاركة لكي تستمتع الهيئة بنجاحها. بعد ذلك يمكن لأفراد الفريق تطوير بدائل عديدة في مجالين يمثلان فرص التطوير المستمر للفريق -أو بعبارة أخرى الخصائص الإيجابية للفرق الفاعلة التي تعترض عليها اعتراضاً عادياً أو اعتراضاً بقوة بأنها خصائص فريقهم. ولا ننصح بإنفاق الكثير من الوقت في إعطاء أمثلة عن مواطن الضعف. فهذا قد يجعل الاجتماع جلسة مهاترات. والأفضل من ذلك أن تركز الجماعة مناقشاتها على مقترحات تفيد في تحسين عمل الفريق وتعززه.

أما بخصوص التحقق من طريقة عمل الفريق فبالإمكان عمله ببساطة ولمرات عديدة من خلال الاستعانة بمدقق الاجتماع (انظر Lucas 1994, pp. 185-188). إذ يمكن توزيع استمارة معينة خلال الدقائق الخمس الأخيرة من الاجتماع تتضمن أسئلة للمشاركين حول الأشياء التي أحسن تناولها والأشياء التي لم يرضوا بها

والاقتراحات التي يمكنهم تقديمها للتعامل مع الأمور التي لا تحظى برضاهم في الاجتماعات القادمة. وهذه الاستمارات التي تملأ دون توقيع يجري تلخيصها في بداية الاجتماع القادم. ويكرس الوقت الكافي للتحدث عما تم إنجازه وبعد ذلك يترك الوقت لاقتراحات جديدة لمعالجة الفرص لتحسن الاجتماعات.

المبدأ الثاني عشر: يطوّر رؤساء الأقسام الوعي الذاتي لديهم.

ينبغي على الرؤساء الذين يريدون أن يصبحوا قادة فرق جيدين أن ينظروا أولاً إلى أنفسهم، ذلك أن مراقبة الذات وتقويمها أثناء التفاعل مع الآخرين هي المحطة التي تبنى عليها المهارات القيادية. ونحن نجد في كتاب دانييل غولمان Daniel Goleman بعنوان Working with Emotional Intelligence (1998) مصدراً جيداً للمعلومات حول رفع مستوى الوعي الذاتي. فالزمن وإدارة التوتر يتطلبان المعرفة والانتباه (انظر Lucas,1994).

ينبغي أن ينظر رؤساء الأقسام إلى دورهم على أنه دور القائد، وليس مجرد شخص يهتم بكتابة الأوراق وتوزيعها. يقال إن النبوءة التي تحقق ذاتها أمر بالغ القوة. وإذا ظن رؤساء الأقسام في أنفسهم أنهم يتولون إدارة أمور تافهة فهم هكذا يظلون، وهذا هو كل ما يستطيعون إنجازه. بل يتعين عليهم أن يتحملوا المسؤولية عن حياتهم وأن يواصلوا تطوير أنفسهم بصفتهم قادة. إن اكتفوا بفعل الأشياء التي يتقنونها فقط لن يتطوروا، عليهم أن يجازفوا وأن يضعوا لأنفسهم «أهدافاً كبيرة تتطلب الجرأة والإقدام، أن يصعدوا جبلاً أو يذهبوا إلى القمر. قد يكون هذا الهدف الكبير مخيفاً وربما خطراً إلا أن المغامرة والحماس اللذين يكتنفانه والتحدي الذي يمثله يسيطر على المرء ويجعل العصائر داخل جسم الإنسان تتدفق وتوجد في نفس المرء قوة دفع عظيمة إلى الأمام» (انظر Collins and Porras ,1994,p.9) والرؤساء الذين لم يفشلوا مؤخراً لم يجازفوا بما فيه الكفاية، ينبغي لهم أن يفكروا بتكوين جماعة دعم يكون أعضاؤها جميعاً رؤساء الأقسام في الكلية. ويمكن

الاستعانة بهذا الكتاب دليلاً لهم، أو لعلهم يجدون الدليل في كتاب آخر (مثل كتاب Lucas المنشور عام 1994 أو كتاب (Gmelch and Miskin, 1993). بإمكان رئيس القسم أن يقرأ فصلاً في أي من هذين الكتابين، وأن يكمله بخبرته الخاصة حول موضوعه ومن ثم مناقشة رأيه مع الآخرين في الاجتماعات التي تعقد في دوراتها النظامية. ويستفاد من البرامج التي تقدم أثناء الخدمة وبخاصة تلك المتعلقة بالقيادة في كل مكان سوى في نطاق الأكاديميين. فالقيام بالأدوار ومناقشة القضايا التي يواجهها رؤساء الأقسام، وحل المشكلات، وإعمال الفكر للخروج بآراء مبتكرة، والاستراتيجيات كلها التي تفيد أعضاء الجماعة يمكن أن تصبح جزءاً من هذه الاجتماعات. والجماعة تستطيع أن تحدد الأهداف وأن تكون داعمة ومؤيدة وتكافيء رؤساء الأقسام الآخرين لتحقيق هذه الأهداف.

التغيير مجهود الفريق

دأبت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي، وكذلك اجتماعات PEW للمائدة المستديرة حول التعليم العالي، ومنذ سنوات عدة، على القول إن مسؤولية التغيير تقع على عاتق القسم الجامعي وإن رئيس القسم هو الذي يجعل التغيير يتحقق. يقول زمسكي Zemsky «رئيس القسم، دون أحد سواه من أعضاء القسم، هو الذي يؤسس لمحاورة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يطرحون أسئلة قوية وصعبة، تفضي إلى إجابات تحمل المعاني المفيدة وتحدد طبيعة عمل الجماعة». (Zemsky,1996,p.10).

> نوجه أنظارنا إلى القسم الجامعي، ولأن هذا القسم تحديداً وأكثر من أية وحدة أخرى داخل الجامعة، هو الذي يملك السلطة لتنظيم ما هو معروف، وما الذي ينبغي تعليمه، ومن الذي يدرّسه، ويجعل ذلك كله في متناول اليد. إن القسم الجامعي الذي يوفر الأسس لدعم الجهود العلمية وغير العلمية التي تغطي القضايا والمشكلات المعقدة. إنه القسم الجامعي الذي يوفر الأسس لتحمل المسؤولية الواسعة لجودة

الخدمات التي يقدمها. ويتعين على القسم أن يحاسب على جودة التعليم الذي ينهض به أعضاؤه، وعن قوة ترابط المادة الدراسية الرئيسة وعن إسهاماته في المناهج التربوية العامة، وعن إشرافه على مكافأة أفراد الهيئة.

والقسم في نظر الغالبية هو البيت العلمي وهو مكان الهوية والدعم والرفاهية ويخالجنا الاعتقاد بأن القسم الجامعي هو الذي يؤمن المكان لأولئك الذين يريدون التغيير لينطلقوا في عملية التجديد.
[Zemsky, 1996,P.5]

ولكي يحافظ رئيس القسم على الاستقرار وفي الوقت عينه يستجيب لضرورات التغيير، يتعين عليه أن يدرس بدقة دوره كقائد لفريق عمل. والأشياء الجوهرية في هذه الدراسة التطوير المستمر على الصعيد الشخصي والمهني لعدد من الصفات منها النزاهة والالتزام والجد والاجتهاد والاستعداد لسماع الرأي الآخر وقبول آراء هيئة التدريس. لقد بيّن لنا هذا الفصل أسس التأمل الذاتي عند رؤساء الأقسام وعند القسم بمجموعه من خلال عرض الخصائص التي يتميز بها فريق العمل الفاعل ومن خلال دراسة كيف يستطيع رؤساء الأقسام في حال كونهم قادة فرق تحديد أساليب عمل الفريق.

ولكي ينجح رئيس القسم في عمله قائداً لفريق، يجب عليه أن يطور لديه تبصراً عميقاً في أثر سلوكه عند الآخرين. وليست المسألة ما إذا كان ما يفعله الرئيس جيداً أم لا، بل هي مسالة كيف يؤثر سلوكه في الآخرين. (وهذه العبارة ليست نفياً للأخلاقيات، إنها تشير فقط إلى زيادة الحساسية أو إلى قدرة المرء على النظر إلى الموقف من منظور الآخر. فهذه المهارات القيادية يمكن تعلمها. يقول كولنز وبوراس Collins and Porras في كتابهما 1994,PXIV لقد ذهب إلى غير رجعة في نظرنا على الأقل- ذلك المنظور الضعيف باعماد مسار الشركة (المؤسسة) يعتمد

على ماهية الأشخاص الذين يقودونها وما إذا كان هؤلاء الأشخاص يتمتعون بمزايا نادرة وغامضة ليس بوسع الآخرين تعلمها.

إن مشاركة الآخرين بالمعلومات العكسية الإيجابية والاهتمام بالآخر وتشجيعه ودعمه، هذه كلها، توجد جواً في القسم يجعله قادراً على فعل المستحيل. كثيراً ما يؤكد كاتزنباخ وسميث في كتابهما The Wisdom of Teams (1993) على حقيقة مؤداها أن الفريق الذي يعمل بمجموعه يستطيع أن ينجز أفضل مما ينجزه الشخص الذي يعمل بمفرده. ويؤكدان أن «الحماس هو القوة الدافعة للفريق» (265 صفحة) وعادة يتولد لدى الأفراد حماس حين يكونون في جماعة بسهولة أكبر كثيراً مما لديهم على أنفراد. وحين يكون الهدف التغلب على الحواجز التي تعيق التغيير، أطلق قوة هيئة التدريس حين يولدون الرؤية لما هو ممكن ويتحملون مسؤولية تحقيقه. وهذا الإنجاز هو السبيل الذي يجب على رئيس القسم أن يتذكره به الآخرون.

المراجع:

Arnold, C. K. "Land-Grant Colleges." In L. C. Deighton (ed.), The Encyclopedia of Education, Vol. 6. New York: Free Press, 1971.

Arreola, R. A. "On the Tightrope: The Department Chair as Faculty Eval-uator and Developer." The Department Chair, 1997, 8(\), 3-5.

Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." Change, 1995, 27(6), 12-25.

Bennett, M. J. When Dreams Came True: The G.I. Bill and the Making of Modern America. Washington, D.C.: Brassey's, 1996.

Boice, R. The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Collins, J. C., and Porras, J. I. Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies. New York: HarperCollins, 1994.

Diamond, R. M. "What It Takes to Lead a Department." The Department Chair, 1996, 6(4), 1, 20, 23.

Giles-Gee, H., and Lucas, N. Survey Summary: University of Maryland System Survey of Faculty Roles and Rewards in Higher Education. Adelphi, Md.: University of Maryland, Dec. 1994.

Giles-Gee, H., and McMahon, M. J. "System-Wide and Institutional Development Programs for Chairpersons." The Department Chair, 1997, 8(1), 1, 18-19.

Giles-Gee, H., and McMahon, M. J. "Faculty Evaluation: Role of Chairpersons in Addressing Faculty Development and Accountability." The Department Chair, 1999, 9(3), 7-9.

Gmelch, W. H., and Miskin, V. D. Leadership Skills for Department Chairs. Bolton, Mass.: Anker Press, 1993.

Goleman, D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998.

Katzenbach, J. R., and Smith, D. K. The Wisdom of Teams: Creating the Higher-Performance Organization. Boston: Harvard Business School Press, 1993.

Kerr, C. "Expanding Access and Changing Missions: The Federal Role in U.S. Higher Education." Educational Record, 1994, 7(4), 27-31.

Locke, E. A., and Latham, G. P. A Theory of Goal Setting and Task Performance. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990.

Lucas, A. F. Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Lucas, A. F. "Reaching the Unreachable: Improving the Teaching of Poor Teachers." In L. Hilsen and E. Wadsworth (eds.), Professional and Organizational Development Handbook for New Practitioners. Bolton, Mass.: Anker Press, forthcoming.

McAdams, R. P. "Revitalizing the Department Chair." AAHE Bulletin, Feb. 1997, pp. 10-13.

Mosvick, R. G., and Nelson, R. B. We've Got to Start Meeting Like This. Glen-view, 111.: Scott, Foresman, 1987.

Rice, R. E. "Foreword." In A. F. Lucas, Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Schmidt, P. "States Increasingly Link Budgets to Performance." Chronicle of'HigherEducation, July 24, 1998, p. A26.

Schwarz, R. M. The Skilled Facilitator: Practical Wisdom for Developing Effective Groups. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Senge, P. M., and others. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday, 1994.

obeikandl.com

Tuckman, B. W., and Jensen, MAC. "Stages of Small-Group Development Revisited." Groups and Organization Studies, 1977, 2, 419-442.

Wilmot, W. W., and Hocker, J. L. Interpersonal Conflict. (5th ed.) New York: McGraw-Hill, 1998.

Zemsky, R. (ed.). "Double Agent." PEW Higher Education Roundtable Policy Perspectives, 1996, 6(3), 1-11.

للمزيد من الاطلاع:

Bland, C. J., and Bergquist, W. H. The Vitality of Senior Faculty Members: Snow on the Roof, Fire in the, Furnace. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 25, no. 7. Washington, D.C.: George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1997.

Edgerton, R. "Community and Commitment in Higher Education: An Interview with Parker J. Palmer." AAHE Bulletin, Sept. 1992, pp. 3-7.

Hackman, M. Z., and Johnson, C. E. Leadership: A Communication Perspective. Prospect Heights, 111.: Waveland Press, 1996.

Higgerson, M. L. Communication Skills for Department Chairs. Bolton, Mass.: Anker Press, 1996.

Kouzes, J. M., and Posner, B. Z. The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

obeikandl.com

McCauley, C. D., Moxley, R. S., and Van Velsor, E. (eds). Handbook of Leadership Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Tichy, N. M. The Leadership Engine: How Winning Companies Build leaders atEvery Level. New York: HarperCollins, 1997.

Wergin, J. F. The Collaborative Department: How Five Campuses Are Inching Toward Cultures of Collective Responsibility. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Forum on Faculty Roles and Rewards, 1994.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

نموذج التعاون المشترك لقيادة التغيير في الجامعات

بقلم آن ف. لوكاس

تقع مسؤولية صنع القرار الخاص بكيفية استجابة تخصص علمي معين للتغيير على كاهل أعضاء القسم الجامعي الذين يعدون أفضل من يوّلد التحول المطلوب من خلال عملهم معاً كفريق واحد وليس بصفتهم رجال أعمال يتمتعون بالاستقلالية، ورئيس القسم الذي يعرف كيف يكون قائد فريق فاعل هو الشخص الذي يحتل الموقع الأفضل ليساعد الأساتذة على دراسة أفضل السبل للعمل معاً لجعل القسم قوي الترابط واللحمة فيتمكن بذلك من التحكم بمستقبله بدل أن يقرر الآخرون هذا المستقبل.

اعتمدت في أكثر من نصف عدد الولايات المتحدة سياسة الإدارة المستندة إلى الأداء في الكليات والجامعات، التي على أساسها ترصد اعتمادات الموازنة بناءً على مؤشرات النجاح الذي تحققه المؤسسات التعليمية (انظر Schmidt,1998 p. A26) وهذه السياسة وسيلة من الوسائل لجذب انتباه الأكاديميين، ذلك أنها تعني بأن التعليم الجامعي لم يعد يستمتع بترف التغيير البطيء. وإن لم يقم هؤلاء الأكاديميون بصنع الإصلاح وتوجيهه يصبح موقفهم موقف المتفرج الذي لا يفعل شيئاً وينظر إلى التغيير القادم من أشخاص آخرين.

obeikandl.com

على أن الأكاديميين يجدون أنفسهم قد وقعوا في الفخ، لأن الحكام ومجالس الأمناء يطالبون بالمساءلة والمحاسبة، بينما هم يقدرون عالياً استقلالية قرارهم (Green,1997,p.13). ولهذا، نجد الصراع الناجم عن هذين النقيضين والمترافق مع تلك العملية البطيئة للحكم المشترك داخل الهيئة العلمية قد اختبر مدى الصبر عند مسؤولي الولاية المنتجين الذين يشعرون أن الخيار الوحيد القابل للحياة عندهم يتمثل في التشريع من أجل التغيير.

ومع أن بعض أعضاء هيئة التدريس قد حاولوا كثيراً التمسك بثوابتهم ويصرون على عدم السماح للدوائر الانتخابية الخارجية بتقرير أسلوب حياتهم إلا أن مجالس الأمناء ومجلس الولاية التي تتحكم بالميزانية تفرض التعاون بينهما. وفي مثل هذه الحال، يصبح دور رئيس القسم مساعدة هيئة التدريس على حقيقة ثابتة تفيد بأن المقاومة تنقص من سلطتهم بينما تزداد سلطتهم هذه عندما يقررون كيفية إنجاز تطبيق السياسة- مثال ذلك، حين يقررون ما هي مؤشرات الأداء التي ينبغي اعتمادها، بدلاً من فرض هذه المؤشرات عليهم. والمعروف أنه ليس بيد هيئة التدريس شيء تستطيع فعله لتغير قرار حاكم الولاية. لكن الذي تستطيع فعله هو تحديد السياسة وتعريفها بطريقة تكون معقولة في نظرهم.

وعندما توجد فرق عمل فاعلة، يصبح سهلاً على رئيس القسم قيادة عملية التغيير بفاعلية والتفاعل مع المقاومة التي يحفزها التغيير. وعندما تتمتع الفرق بخبرة جيدة في حل المشكلات وصنع القرار، وفي إدارة النزاعات والاستماع إلى الرأي الآخر، وفي احترام وتقدير بعضهم بعضاً، تصبح إدارة التغيير أمراً سهلاً. لكن قد يشعر بعض الرؤساء باليأس والعجز حين يفكرون بالتغييرات المطلوب تحقيقها، إلا أنه من الممكن أن يكون هؤلاء الرؤساء قادة تغيير فاعلين حتى في الأجواء المشبعة بالتسمم وحتى حين تكون المواقف عموماً سلبية أمام هذا التغيير. ففي مثل هذه الحال ينبغي أن يتركز الاهتمام على تغيير السلوك، وليس على تغيير الأجواء أو المواقف السلبية. وهنا يتعين على الرئيس أن يضع في مقدمة أولوياته

تلك الأنشطة التي أتينا على ذكرها في الفصل الأول والتي تساعده على تشكيل سلوك الفريق. عندئذٍ يصبح بمقدوره قيادة المناقشات داخل الفريق المتماسك نحو هدفين مشتركين، هما التأمل بصورة متواصلة بطريقة عمل الفريق، وتغيير عمل الفريق في رسم خبرات التعلم أمام الطلبة.

إطلاق عملية التغيير

إضافة إلى معرفتهم بكيفية تطوير خصائص فريق قوي الفاعلية ينبغي على رؤساء الأقسام معرفة كيف يقومون بعملية التغيير. بيد أن ما كتب عن التغيير أشياء كثيرة جداً ومثيرة للارتباك، لذا فقد اخترت نموذجاً مفيداً أعرضه في هذا الفصل وأوضحه ببعض الأمثلة من أقسام علمية بذلت جهوداً هامة وناجحة في سبيل التغيير. وبالنظر لضخامة وتنوع هذه الكتابات ليس مستغرباً أن نجد المؤلفين المساهمين في هذا الكتاب لا يستعينون بالنموذج الذي وقع اختياري عليه.

لقد اخترت النموذج الذي وضعه جون كوتر John P. Kotter (1996) وهو نموذج شامل يتألف من ثمان مراحل، وسبب اختياري له أنه (1) يعتمد على خبرة المؤلف الواسعة في تعامله مع المؤسسات ولذلك فقد اختبرت قابليته للنجاح، و(2) لأنه يتضمن العناصر التي يعتبرها معظم من كتبوا عن التغيير أساسية وجوهرية في عملية التغيير، بل إنه يفوق ما كتبه باحثون آخرون من حيث ترتيبه لهذه العناصر في تسلسل طبيعي بشكل إرشادات مفيدة، و(3) بسبب خبرتي الخاصة من خلال تقديم الاستشارات لعدد من الجامعات التي لم تحقق نجاحاً في عملية التغيير والتي أقنعتني بأن سبب فشل هذه الجامعات في تحقيق التغيير يعود إلى عدم تطبيق بعض هذه العلميات.

عملية من ثمانِ خطوات؟

من المرجح أن تنجح عملية التغيير عندما يتبع القائمون عليه المراحل التالية ويستعينون بها إرشاداً لهم في عملهم (انظر Kotter,1996, p.21):

1 التأسيس لصفة الاستعجال.

2 تكوين التحالف الإرشادي.

3 تطوير الرؤية والاستراتيجية.

4 إيصال رؤية التغيير هذه إلى الآخرين.

5 التفويض بالقيام بفعل عريض القاعدة.

6 توليد مكاسب قصيرة الأجل.

7 ترسيخ هذه المكاسب والتحرك نحو المزيد من التغيير.

8 إدخال منهجيات جديدة في الثقافة.

وأول مثال نسوقه لهذا النموذج مشروع امتد لثمانية أعوام في قسم الإدارة والتسويق بجامعة فيرلي ديكنسون Fairleigh Dickenson University، وهي جامعة خاصة كبرى لوحظ فيها تضاؤل انتساب الطلاب إلى هذا القسم بسبب تناقص أعداد الطلبة الذين يختارون هذا التخصص. وقد لوحظ هذا الانخفاض أيضاً في عدد كبير من الكليات في أنحاء مختلفة من البلاد. ولهذه الأسباب أصاب الجمود عدداً لابأس به من الأساتذة، وباتت المناقشات حول التعليم أمراً نادر الحدوث، وتلقى العديد من الأساتذة تقييمات ضعيفة جداً من الطلبة، وظل المنهج الدراسي على حاله دون تحديث لسنوات عديدة، كما لوحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة لم يشاركوا في أي نشاط علمي. وعلى ضوء هذا الجمود أحس عدد قليل من أعضاء هيئة التدريس بضرورة إجراء بعض التغييرات.

ورغم تلك النزعة السائدة عند العديد من الأكاديميين الذين يعتقدون بأن شيئاً إيجابياً لن يحصل حتى تتغير ثقافة الجامعة، إلا أن خبرتي الخاصة، التي تؤيدها معلومات واسعة وردت في مؤلفات كثيرة حول التغيير، تبين بوضوح أن التغيير يجب أن يبدأ بإدخال تعديلات على السلوك والمواقف. وعليه فإنني سوف أتحدث في الفقرات التالية عن العملية المستخدمة في جامعة فيرلي ديكنسون لإحداث التغيير المنشود مستعينة بالمراحل المذكورة في نموذج كوتر، وتطبيقها في قسم الإدارة بهذه الجامعة.

1 **التأسيس لصفة الاستعجال:** تُعد هذه المرحلة خطوة على قدر كبير من الأهمية غالباً ما يهملها من يريدون تحقيق التغيير. وحيث إن الأفراد ينزعون للحفاظ على الوضع الراهن حتى لو كان هذا الوضع مؤلماً- ما لم يكن هناك سبب مقنع يدعو لتغييره، فإنهم سوف يتخذون موقف المقاوم لأي تغيير. والمعتاد أن نجد هؤلاء المعارضين للتغيير يسألون أنفسهم أسئلة على نحو «ماذا سأخسر إن حصل التغيير؟ أعرف ما لدي، فما الذي سوف أتخلى عنه؟» من أجل ذلك، يتعين على أولئك الذين يريدون قيادة التغيير أن يقنعوا الآخرين بالانضمام إليهم من خلال تعريفهم على الأزمات المحتملة والفرص التي لن تتاح إلا إذا حدث التغيير. وقد لوحظ أن بعض الأساتذة في مؤسسات معينة باتوا يشككون في موضوع الأزمات التي ذكرت لهم. لذلك ينبغي التأكيد على الفرص التي سوف تتولد لصالح الأساتذة نتيجة هذا التغيير على الرغم من توضيح صفة الاستعجال.

قرر عدد قليل من الأساتذة يقودهم شخص واحد ومن تلقاء أنفسهم في جامعة فيرلي ديكنسون، أن مركز دراسات إدارة الموارد البشرية بحاجة للتطوير. وأحسوا أن هذا البرنامج الجديد سيكون الرد الملائم على كثير من المشكلات الظاهرة في هذا المركز، وأنه سوف يزود الطلبة بمهارات قابلة للتسويق، وسوف يقوي ارتباط الأساتذة بالمؤسسات الخارجية عن طريق التشارك في الأعمال، وسوف يزيد من مشاريع البحوث، ويعزز إمكانات التشاور، وبذلك تزداد ميزانية القسم ودخل الأساتذة، ناهيك عن كون البرنامج يعيد النشاط والحيوية إلى الأساتذة جميعاً. كانت تلك الرسائل التي أعيد تكرارها مرات عديدة تهدف للتأسيس لصفة الاستعجال والتأكيد على التطوير المهني لهيئة التدريس التي كانت قبل ذلك في وضعية الجمود.

2 **تكوين التحالف الإرشادي:** في هذه المرحلة ينبغي إشراك العدد الكافي من الأفراد من أجل متابعة مشروع التغيير وجعل هذا المشروع مستمراً. وعلى هؤلاء أن يظهروا التزاماً بالمشروع واستعداداً لتكريس الوقت والجهد له. فهذا الدأب والترابط والجاذبية عند أعضاء الجماعة سوف يولد الحماس للمشروع.

شارك في مشروع مركز دراسات إدارة الموارد البشرية في جامعة فيرلي ديكنسون نحو ستة أساتذة فقط من أصل اثنين وثلاثين، وعملوا بقيادة دانييل تومي Daniel Twomey الرئيس السابق لقسم الإدارة والتسويق في هذه الجامعة. كانوا يشعرون بعدم الرضا عن هذا الجمود الذي أصاب عمل هيئة التدريس وأخذوا يعقدون اجتماعاتهم بشكل دوري ومنتظم. لم يتلقوا أي تعويض إضافي أو زمناً محدداً لإطلاق بحوثهم لقاء عملهم في تطوير البرنامج.

3 **تطوير الرؤية والاستراتيجية:** ازداد الحماس في قسم الإدارة والتسويق بهذه الجامعة حين وضع الأفراد المشاركون بالمشروع تصوراً لما يمكن أن يقدمه هذا البرنامج للقسم نفسه وللطلبة والأساتذة والكلية عموماً. فكانت الرؤية التي وضعوها تتمثل في إدخال التغيير إلى عملية تعليم الإدارة من خلال شراكات بين الجامعة وقطاع الأعمال، واستخدام الطرائق التعليمية في توجه نحو التطبيق العملي وعبر تكنولوجيات متطورة جداً في التعلم. فالشراكة مع الصناعة سوف تفضي إلى تحديث المنهج الدراسي الذي بدوره سوف يجذب ويعلّم المزيد من الطلبة، ويقدم عدداً أكبر من الطلبة الراغبين في متابعة التعليم العالي، كما سيتيح مواد دراسية جديدة ومحفزة للتعليم ومشاريع بحثية أكثر إضافة إلى إتاحة الفرص أمام الأساتذة لتقديم الاستشارات، فأصبح بيان المهمات لهذا القسم يتضمن: «إن مركز دراسات إدارة الموارد البشرية هو شراكة بين التعليم والصناعة والمجتمع، تخلق بيئة مؤاتية للتعلم وملتزمة بتطوير المعرفة والقيادة في إدارة الموارد البشرية».

وبما أن الرؤية تحفز وتثير حماس هيئة التدريس فكرياً وعاطفياً، فإنها لن تفضي إلى شيء ما لم يتخذ المشاركون الخطوة التالية نحو تطوير الأهداف الاستراتيجية والبدء بخطوات العمل. فكانت الاستراتيجية لهذا المركز كما يلي:

(كما وردت في CHRMS Staff,1994):

1 أن يكون معيار التفوق والابتكار في شراكته مع قطاع الأعمال.

2 أن يكون قائداً في دمج العلم مع الممارسة.

3 أن يكون قائداً في جماعة تعلم متكاملة.

4 أن يكون شاملاً في منظوره وتنظيمه ونشاطه.

5 أن يخدم الحاجات المجتمعية ويشجع التنمية الاقتصادية.

أما خطوات العمل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف فسوف تجري مناقشتها في الفقرة الخاصة بتفويض الصلاحيات التي تمثل الخطوة الخامسة في نموذج كوتر للتغيير.

4 **إيصال رؤية التغيير إلى الآخرين:** ينبغي إيصال الرؤية إلى الآخرين بوصفها «خطاب المصعد» ويقصد بالمصعد هنا الزمن اللازم لانتقال المصعد من أحد الطوابق إلى الطابق الآخر. ويجب أن تتسم هذه الرؤية ببساطة العبارة وإثارة الحماس في آن واحد. وقد رأت هيئة جامعة فيرلي ديكنسون أن مهمة تغيير تعليم الإدارة من خلال الشراكة مع قطاع الأعمال فكرة محفزة تجعل حياة الأساتذة أكثر جاذبية على الصعيد المهني. وضعت نشرة صحفية لمناقشة هذا المشروع الجديد مع الزملاء ومع الشركاء في مجال الأعمال. فكان من شأن الحوارات المتواصلة مع الآخرين، سواء داخل القسم أو في كلية الأعمال، وكذلك التقارير الكثيرة عن سير العمل في الاجتماعات التي عقدت في وقت لاحق، أن نشرت أخبار هذه الرؤية. وكان عميد الكلية يتلقى المعلومات تباعاً لاسيما وأنه يؤيد المشروع.

5 **تفويض الصلاحيات بفعل عريض القاعدة:** ينبغي أن تعطى الصلاحية للجماعات العاملة من أجل التغيير لتتصرف بالطريقة التي تدفع جهود التغيير إلى الأمام. وقد فوض عناصر التغيير في قسم الإدارة والتسويق بالجامعة المذكورة أنفسهم بالصلاحيات اللازمة، وفي الوقت نفسه كانوا يحيطون العميد علماً بالمستجدات وذلك ليكون العميد واثقاً من أن عملهم لا يخرج عن نطاق صلاحياتهم ومسؤولياتهم. وفي هذه المرحلة، قررت اللجنة الخطوات التالية لتطبيق الأهداف الاستراتيجية، وهي:

- شكلت لجنة استشارية مؤلفة من الأساتذة ونواب رؤساء دوائر الموارد البشرية من مختلف المؤسسات الخارجية.
- عملت على قيادة مجموعات تركيز مع نواب رؤساء دوائر الموارد البشرية ومع الطلبة المتخرجين من الجامعة.
- أجرت دراسة استطلاعية للمنهج الدراسي المطبق في كليات الأعمال الأخرى التي تقدم برامج ذات صلة بالموارد البشرية.
- أجرت مقابلات إفرادية مع أشخاص مسؤولين عن الموارد البشرية في مؤسسات عدة.
- نظمت لقاءات على الفطور الصباحي على أساس شهري مع نواب رؤساء دوائر الموارد البشرية من مؤسسات خارجية.
- شكلت لجاناً مع نواب رؤساء دوائر الموارد البشرية بهدف تطوير منهج دراسي متطور ومبتكر (وقد شعر نواب الرؤساء هؤلاء أن هذا العمل كان من أعظم إسهاماتهم).
- شكلت لجنة فرعية للجنة الاستشارية تكون مهمتها مناقشة إمكانيات البحوث والاستشارات.
- وشكلت أيضاً لجاناً فرعية أخرى بهدف التركيز على المواد الدراسية القصيرة التي لا تحتسب لها نقاط في سجل الطالب والتي يمكن أن يحضرها أفراد من مجال الأعمال، والتركيز أيضاً على الاستعانة بأعضاء اللجنة الاستشارية كمحاضرين زائرين في الصفوف الدراسية أو كأساتذة مشاركين.

6 **توليد مكتسبات قصيرة الأجل:** تقول روزابيث موس كانتر Rosabeth Moss Kanter (في كتابها الصادر عام 1988 ص94): «كل شيء يبدو فاشلاً في منتصف

مراحل تطبيقه». لذلك فإن العناصر العاملة في التغيير بحاجة للمثابرة ولبعض المؤشرات الدالة على نجاح جهودهم بعد أن يبذلوا الكثير من الجهد في التخطيط وفي رسم خطوات التطبيق. ونقدم فيما يلي بعض الإنجازات الملموسة لجماعة الإدارة هذه:

- وافق العميد، كما وافقت لجنة السياسات التعليمية، على المنهج الدراسي الجديد لتنمية الموارد البشرية.
- حققت دخلاً من أربع مواد دراسية مساعدة قدمت على مدى عام واحد للأفراد العاملين في دوائر الموارد البشرية بلغ 15000 دولار في العام الأول. وقد أدخل هذا المبلغ في ميزانية مركز دراسات إدارة الموارد البشرية.
- تم توظيف اثنين آخرين من المساعدين الخريجين، وهذا ما ضاعف العدد السابق.
- تم إنتاج شريط فيديو حول برنامج الموارد البشرية مجاناً من أجل الاستخدام في مجال الدعاية ومن خلال خبرة عالية من إحدى الشركات التي يمثلها واحد من أعضاء اللجنة الاستشارية.

من المكافآت التي تضمنها هذا البرنامج أن أصبح بمقدور أعضاء هيئة التدريس تعليم مواد دراسية مبتكرة وأن يشاركوا في مشاريع البحوث والاستشارات. أما مكافآت الطلبة فقد تضمنت برنامجاً جديداً لتكوين مهارات قابلة للتسويق وتواصلاً أوثق مع هيئة التدريس ومع شركاء في قطاع الأعمال من المستويات العليا، والعمل داخل القسم إضافة إلى وظائف في فصل الصيف والفرص الممتازة للتوظيف عند إكمالهم للبرنامج.

يوضح تيرينس ديل Terrence E. Deal وم.ك.كي M.K. Key في كتابهما الصادر عام (1998) بعنوان Corporate Celebration، أن الاحتفالية ترفض

الحياة مع العاطفة والغاية معاً. إلاّ أن مراسم الاحتفالات المكرسة لذكرى الإنجازات يمكن أن تضيف نكهة جديدة للحياة وأن توجد الحماس لدى الأفراد وتعيد النشاط والحيوية، وتعيد بناء ما انقطع من التزام نحو التصدي للذبول وذلك من خلال تذكير الناس بمدى ما أنجزوه للتوصل إلى الأهداف التي كانت ذات يوم محفزة للطاقة والنشاط.

7 **ترسيخ المكتسبات والمضي نحو المزيد من التغيير:** حالما يتحقق مستوى معين من الإنجاز، فإن هذه الإنجازات يجب أن تندمج مع غيرها وأن توضع أهداف جديدة. لذلك بات من الممكن الآن أن يكون لدى هذا البرنامج الجديد الخاص بالموارد البشرية أن موظفون طوال اليوم، وأن يعمل لخمسة أيام في الأسبوع. وابتدأ العمل بمشاريع بحوث واستشارة مع المؤسسات الخارجية. وفي الوقت نفسه اتخذت الخطوات التالية:

- انضم إلى القسم بصفة مشارك متفرغ مدير تنفيذي مقيم يغطي قطاع الصناعة تكاليف رواتبه.
- استدعت إحدى الشركات الخاصة بالمرافق مدير البرنامج ليضع لها برنامجاً لتقييم أعمال الموظفين.
- إحدى المؤسسات ذات السمعة العالية استدعت أساتذة القسم ليضعوا لها برنامجاً خاصاً حول رضا الموظفين.
- طلبت مؤسسة ثالثة إلى هذا القسم أن يجري دراسة يتم في ضوئها تقرير الرواتب في الأقاليم لصناعة معينة.
- أضيف إلى القسم أحد الخريجين بوظيفة مساعد في البحوث التي يجريها مركز الموارد البشرية.
- واصل البرنامج تقديمه لمواد دراسية قصيرة، وغدا البرنامج جزءاً مهماً من المؤسسة بوصفه مصدر تمويل للقسم.

8 **إدخال منهجيات جديدة في الثقافة:** عندما تتكون ثقافة جديدة لا بد لها أن ترسخ جذوراً لها في المؤسسة لتصبح جزءاً دائماً في هيكلية هذه المؤسسة. وينبغي على الآخرين في المؤسسة أن يعرفوا أن هذا التغيير قد بات نافذاً وأنه يلقى الثواب والمكافأة. وفيمايلي بعض مؤشرات النجاح المتحقق في جامعة فيرلي ديكنسون:

- قدمت تقارير مفصلة سنوية بمشاركة الأساتذة وأعضاء اللجنة الاستشارية وقادة في الحقل الإداري إلى المؤسسات المهنية مثل أكاديمية الإدارة.
- عقدت ندوات شهرية في أوقات الفطور الصباحي نظمها قادة من قطاع الصناعة.
- استضاف الأكاديميون والشركاء من قطاع الأعمال جلسات مائدة مستديرة حول أخلاقيات الأعمال.
- وعقدت جلسات مائدة مستديرة حول قانون الموارد البشرية أربع مرات في العام.
- كما عقدت جلسات مائدة مستديرة أربع مرات في العام حول التنوع.
- عقدت جلسات برنامج العلماء التنفيذيين نظمها شركاء من قطاع الأعمال للطلبة على أساس شهري.
- قدم الأساتذة أعمالاً بحثية ومناقشات على أساس شهري.
- تم توظيف ثمانية من المدرسين الجدد انضموا إلى الهيئة وجلبوا معهم مهارات على قدر كبير من الأهمية، وبالتالي تلقوا بدورهم مهمة التطوير المستمر للهيئة في مجال إدارة الموارد البشرية.
- تضاعف عدد الطلاب المنتسبين إلى برنامج مركز دراسات إدارة الموارد البشرية ثلاثة أضعاف.
- وتضاعف عدد الطلبة المنتسبين كمتدربين مقيمين بمعدل الضعفين، وأقدمت الشركات على استخدام الخريجين بعد أن أصبحت تعرف عملهم.

- شعر الأساتذة بالمزيد من الحيوية والنشاط من خلال مشاركتهم بالبرنامج.
- أصبحت البحوث والمشاورات مع الصناعة جزءاً لا ينقطع من الثقافة.
- أصبح التنفيذيون الأعضاء في اللجنة الاستشارية يدرّسون بصفة أساتذة مشاركين أو محاضرين في الصفوف الدراسية التي يشعرون أنها من مادة اختصاصهم ولديهم خبرة خاصة بها.
- كان من شأن الأنشطة الاجتماعية المخططة أن رسخت العلاقات بين الطلبة والأساتذة وأعضاء اللجنة الاستشارية.
- شارك المزيد من الأساتذة الآخرين في البحوث وتقديم الاستشارات لدى المؤسسات الأخرى التي لها تمثيل في اللجنة الاستشارية.

وقد نشأ أثر جانبي إيجابي في بقية فروع قسم الإدارة بعد أن تبين وجود إشارات واضحة لنجاح برنامج مركز دراسات إدارة الموارد البشرية. ففي فترة العشر سنوات، أحيل ثمانية من أعضاء هيئة التدريس إلى التقاعد، وسبعة آخرون تركوا الجامعة طوعاً، وثلاثة كفت يدهم عن التدريس واثنان انتقلا إلى رحمة ربهما.

وبدا أعضاء هيئة القسم يعرفون جيداً أن المعايير قد ازدادت، وأن ما هو متوقع أصبح أكبر من السابق، وأن أداءهم سيبدو في حالة مزرية عند مقارنته مع الآخرين. وبدأ الأساتذة الذين لم يشاركوا في برنامج دراسات إدارة الموارد البشرية يتنبهون لمواطن قوتهم ويتعرفون على فرصٍ لبرامج جديدة يمكن أن تبنى حولهم، وتشكلت اللجان للبحث في أمر إجراء مراجعة للمنهج الدراسي وتقييم النتائج، وعقدت الندوات الفكرية حول فاعلية التعليم وزيادة ثقافة الأساتذة وعلمهم. وبدأ الأساتذة المستجدون يقدمون بعضاً من بحوثهم الخاصة، وكان من شأن هؤلاء المستجدين أن أعادوا الحيوية والنشاط للقسم. ودون أية محاولة مقصودة من جانبهم، أطلق الأساتذة الذين كانوا تلك الجماعة الهامة من عناصر التغيير عملية جديدة للتجديد اتخذت شكل تغيير السلوك والمواقف في باقي فروع القسم.

رغم أن عملية التغيير هذه قد انطلقت من قسم الإدارة والتسويق إلا أن دينامية التغيير تظل نفسها في أي قسم جامعي آخر. فالمطلوب وجود قائد يستطيع أن يتولى أمر المقاومة والنزاعات ويديرهما بحكمة، وذلك بغية إعطاء المزيد من القوة للقسم وإضفاء المزيد من النشاط والحيوية إلى أعضاء هيئة التدريس بدلاً من أن تفقد هذه الهيئة معنوياتها خلال عملية التغيير. ورئيس القسم الذي يتحلى بالشجاعة وبواسع المعرفة بالخطوات اللازم اتخاذها، وما ينبغي أن يتوقعه في كل مرحلة من مراحل التغيير هو الشخص المثالي المناسب لإطلاق عملية التغيير التي تحول القسم من حال إلى حال، وإذا أريد لهذا التغيير أن يكون دائماً، فإن الأمر يقتضي التخطيط والإدارة طويلة المدى، ولا بد من مكافأة هذا التغيير من جانب الإدارة المركزية.

مشروعان آخران للتغيير الناجح، الدمج وتخفيض العدد

نعرض في الفقرات التالية لمشروعين اثنين آخرين حققا النجاح. يتضمن أولهما تخفيض عدد المدرسين في جامعة متوحدة في نقابة. كان هدف هذا المشروع إنهاء عمل مائة أستاذ من أصل 527 أستاذاً متفرغا وذلك استناداً إلى العدد المكافيء من الطلبة المتفرغين للدراسة. وكان هذا البرنامج ناجحاً لجملة من الأسباب هي: شاركت النقابة بهذا البرنامج منذ لحظته الأولى، كان التواصل مع أعضاء الهيئة بشأن ضرورة هذا البرنامج في أعلى مستوياته، قدمت حزمة سخية من التعويضات، قدمت المساعدة إلى الهيئة على شكل جماعات دعم وتعليم مهارات ذاتية التسويق، وكذلك تقديم تقارير النشرات الصحفية عن قيام الأساتذة المغادرين بالبحث عن وظائف إلى الأساتذة الذين لم يغادروا، وجرى تعريف النجاح بأنه إمكانية حصول الأساتذة على مراكز معادلة أو أفضل من المراكز التي كانوا يشغلونها في الجامعة وذلك في غضون ستة أشهر من تاريخ قرار المغادرة. وكانت نسبة النجاح 94 بالمائة (Lucas,1990).

يمكن تعليل نجاح هذا البرنامج من خلال النظر إلى الخطوات السبع الأولى من نموذج كوتر السالف الذكر، وهي: التأسيس لصفة الاستعجال، وتكوين التحالف الإرشادي، وتطوير الرؤية والاستراتيجية، وإيصال رؤية التغيير إلى الآخرين،

وتفويض الأساتذة بالصلاحية لمساعدة أولئك الذين يريدون المغادرة، وتوليد مكاسب قصيرة الأجل (المعلومات الأولى الواردة في النشرة الصحفية عن الأساتذة الذين حصلوا على مراكز مرضية) وأخيراً ترسيخ المكتسبات وتوليد المزيد من التغيير (اتبع البرنامج الناجح الأول ببرنامج يقضي بمساعدة أربعين شخصاً من الإداريين والموظفين الاختصاصيين في الكثير من الوسائل نفسها وكذلك إعادة تدريب سبعة وخمسين من أعضاء الهيئة على أحدث المعارف في حقول تخصصهم). أما الخطوة الثامنة التي تقضي بإدخال عملية التغيير في الثقافة، فهي ليست ضرورية بعد أن يكتمل وينتهي مشروع تخفيض العدد.

ربما كانت الخطوة التالية هي الخطوة الوحيدة التي لم تلق الاهتمام الكافي، ألا وهي تكوين الرؤية والاستراتيجية. ففي هذه الحالة لم يكن ثمة وجود للعدد الكافي من الطلبة الذين يتلقون العلم على أيدي الأساتذة المتفرغين، وكانت خطوة التأسيس لصفة الاستعجال قوية جداً ما جعل الرؤية تكتفي بأن مجرد تخفيض العدد سوف يتيح للمؤسسة الحفاظ على بقائها وأن معظم الأساتذة المغادرين سوف يغادرون طوعاً ويتلقون تعويضاً مجزياً وسوف يجدون من يساعدهم في تطوير حياتهم المهنية عند انتقالهم إلى مراكز معادلة أو أفضل من مراكزهم في الجامعة.

أما المشروع الثاني للتغيير الناجح (انظر Lucas,1998) فذو صلة بإعادة هيكلة كليات في جامعة خاصة كبرى متعددة الفروع. وقد أطلق هذا المشروع في إطار استراتيجية شاملة للتغلب على انخفاض معدلات انتساب الطلبة بلغ 25 بالمائة. فقد تم دمج كليتين في هذه الجامعة بكلية واحدة حيث كانت الواحدة تبعد مسافة عشرة أميال عن الأخرى. وقسمان لتعليم البيولوجيا، أحدهما تابع لكلية الفنون والعلوم والآخر لكلية الآداب والعلوم، لم تكتف الجامعة بدمجهما معاً، بل نقلتهما إلى كلية العلوم والهندسة. فكان لزاماً على ثلاثين أستاذاً من أعضاء الهيئة، كل واحد منهم له ثقافته المختلفة عن الآخر وكذلك طريقته في حل المشكلات أن يتنافسوا في تعليم المواد الدراسية المتقدمة ومواد المرحلة الجامعية الأولى، وأن يتصدوا لحل مشكلة

المعامل والمختبرات ومشكلة ضيق المكان وغيرهما من الموارد المحدودة. وكان ثمة عامل آخر أسهم في شدة مقاومة الأساتذة لهذا التحرك، وهو إدراك علماء البيولوجيا لمواقفهم المتسمة بالتنازل أمام أساتذة الهندسة الذين كانوا أكثر نجاحاً منهم في توليد التمويل من الخارج. أطلق على هذا المشروع اسم «مشروع دينامية الدمج»، ويمكننا أن ندرسه في ضوء نموذج كوتر لقيادة التغيير.

فالخطوة الأولى لهذا النموذج المتمثلة بالتأسيس لصفة الاستعجال كانت واضحة بجلاء. اتخذ قرار الدمج في القمة من لدن رئيس الجامعة وعمداء الكليات. وعندما طلب القسم الاجتماع مع العميد لبحث مسألة تخصيص الأماكن، كان جواب العميد ما يمكن تفسيره بالعبارة: «إن أردتم شيئاً مني، برهنوا لي أنكم قسم يتسم بالجودة -اكتبوا، وانشروا، واحصلوا على أموال من المنح». وحين سئل المشاركون في الاجتماع عما يعتزمون فعله إزاء هذه الحال، قالوا إنهم يريدون أن يبرهنوا للعميد بأن قسمهم يتسم بالجودة العالية. وهنا أحس رئيس القسم وأعضاء هيئته بالدافع القوي، وأنهم جماعة من عناصر التغيير تكونت لديهم الرؤية إزاء الجودة. وانهمكوا بحماس بالغ بمهمة وضع الأهداف الاستراتيجية، وكما قالوا لاحقاً لذلك الشخص الذي ييسر لهم هذه الرؤية: «لقد قدم العميد لنا العصا، وها أنت الآن تقدم لنا الجزرة».

وخلال الاجتماعات التي أعقبت ذلك، كان عناصر التغيير يذكرون بعضهم بعضاً برؤيتهم للتغيير- أي أن يبرهنوا للعميد ولزملائهم الجدد في كلية العلوم والهندسة أنهم حقاً قسم يتصف بالجودة. وهكذا وضعوا لأنفسهم لائحة مكتسبات قصيرة الأجل، يمكن تلخيصها كمايلي:

- لدينا تقدير أفضل لتلك العوامل التي لها تأثير في بقائنا، ونحن على استعداد للتعاطي مع هذه العوامل ونضع الأهداف ونحدد خطوات التطبيق ونعرف الأولويات.

- لقد استجمعنا الموارد ونعرف الآن أننا نستطيع أن ننجز أشياء محددة إن أردنا ذلك. لقد وضعنا بعض الأهداف الإيجابية وندرك أن ثمة خطوات معينة نستطيع اتخاذها لنكون أكثر إنتاجية ونغير صورتنا.
- نكن التقدير للأشخاص الآخرين في القسم باعتبار أنهم أشخاص مثلنا ونحن على علم يقين أن الزمالة تجمعنا وعلينا أن نستمع لبعضنا بعضاً، وأخذنا على ذلك موثقاً.
- نشعر أننا أشد ارتباطاً لأننا جميعاً لدينا أجندة واحدة ألا وهي أن نقدم ما فيه فائدة للقسم.
- لقد تغيرت الأجواء هنا. وقيلت أشياء لم تكن تقال سابقاً، ولا يوجد في هذه الاجتماعات أية مشاعر عدائية، خلافاً لما كان عليه الحال سابقاً عندما نلتقي سوية، حتى نغمة الصوت وجودة المساهمات باتت الآن مختلفة عن السابق، تبدو الآن أكثر تركيزاً، ولا يوجد شيء من سلوك غريب طفيلي، ونشعر أننا أقل عرضة للخطر مما كنا عليه في الاجتماعات السابقة، وربما يكون السبب في ذلك أننا توزعنا في جماعات صغرى، ولدى كل واحد فينا الفرص المتكافئة في الحديث، وربما يكون السبب في ذلك أننا نجلس في حلقة واحدة ويستطيع الواحد فينا أن ينظر في وجه الآخر، فقد كنا في الاجتماعات السابقة نجلس في صفوف متتالية وكأننا طلبة لا نرى إلا مؤخرة رؤوس الآخرين.

هذه الآراء تعطي نموذجاً للإحساس بالتفويض، وتوليد مكتسبات قصيرة الأجل، وربما تكون أيضاً ذات فوائد طويلة الأجل بسبب كون دينامية عمل القسم كله معاً إيجابية. وبما أن مجموعة صغرى من عناصر التغيير كانت تنقل إلى العميد كل مايتعلق بسير عملها في تطوير منهج دراسي جديد ومشترك، وتطبيقات المنح، كان العميد أيضاً بدوره يفوضهم بالصلاحيات ويقدم الموارد. وعندما حقق القسم أول تمويل بحجم معقول من المنح، وضع نموذج معياري لترسيخ هذه المكتسبات وتوليد المزيد من التغيير، وإدخال منهجياتهم الجديدة في الثقافة.

لماذا تفشل محاولات التغيير؟

عندما يتم تجاهل خطوة واحدة أو أكثر من خطوات نموذج كوتر Kotter للتغيير، فلن تتحقق الأهداف المرجوة. إضافة إلى ذلك، يجب أن ينضم رؤساء الأقسام إلى هذا الركب منذ بداية عملية التغيير. عملهم الدؤوب، وقناعتهم بأنهم لم يتلقوا التدريب الكافي على الأدوار القيادية أو من أجل التعامل مع مختلف المشاكل التي يصادفونها يومياً، وإحباطهم المتزايد عندما تكون ثمة توقعات منهم من جانب الإدارة أو هيئة التدريس ولم تقدم لهم الأدوات أو الموارد التي هم بحاجة لها لتحقيق هذه التوقعات، وعجزهم عن تحفيز هيئة التدريس، واعتقادهم بأنهم لا يلقون التقدير الكافي، كل هذه الأمور تجعلهم يشعرون بأنهم خارج اللعبة عندما توضع الخطط أو تتخذ القرارات في الجامعة.

في إحدى الجامعات الخاصة الممتازة، وحين واجه الرئيس والعمداء مشاكل تتعلق بانخفاض أعداد الطلبة المتقدمين للانتساب إليها، ونسبة عالية من الاستنزاف وتدني جودة التعليم وتناقص نشاط الأساتذة قرروا أنهم بحاجة لتقديم برامج مبتكرة ورفع مستوى الدخل الناتج عن البحوث التي تمولها المنح وتحسين فاعلية التعليم وإشراك عدد أكبر من الأساتذة في البحوث. لكنهم أحسوا أن تحقيق النجاح في تنفيذ خططهم هذه سوف يكون نضالاً طويلاً يشبه صعود الجبل والسبب في ذلك مقاومة الأساتذة للتغيير. وساورهم الاعتقاد بأن القليل جداً من الأساتذة يهتمون بالبرامج المبتكرة وبأن معظمهم قانعون بوضعهم الراهن، لاسيما وأن ما يقرب من نصف عدد الأساتذة يشاركون في البحوث أو في تطوير المنح. واعتماداً على تقييمات الطلاب فإن عدداً من الأساتذة كانوا في نظر الطلبة غير أكفاء.

البيانات التي حصلت عليها من استبيانات وزعتها على نحو خمسة وخمسين رئيس قسم تبين نتائج تكاد تكون متشابهة إلى حد ما في عدد لابأس له من الجامعات. فيما هو أدنى من 30 بالمائة من رؤساء الأقسام لم يشيروا إلى أي نجاح في تحسين الجودة

الكلية للتعليم في أقسامهم أو في تحفيز الزملاء الذين يصعب التعامل معهم أو المعلمين غير الأكفاء، وما نسبته أقل من 40 بالمائة لم يذكروا شيئاً عن أي نجاح تحقق في تحفيز الزملاء الذين هم في أواسط مهنهم التعليمية أو الذين يمكن وصفهم بخفوت النشاط، وما نسبته أقل من النصف ذكروا تحقق النجاح في رفع مستوى النشاط العلمي عند الأساتذة. و18 بالمائة فقط تحدثوا عن إمكانية مواكبة أعمالهم العلمية. أما الآراء الواردة في هذه الاستبيانات والتي تعكس إحباط رؤساء الأقسام فقد كانت جديرة بالاهتمام ذلك أن المشاكل نفسها تحدث في الكثير من المؤسسات، وقد تضمنت مايلي:

غير مدرب على دور قيادي

- أنا بطبيعتي معلم وعالم، ولست بطبعي مديراً ولا أرغب أن أكون رئيس قسم.
- الزمن، وانعدام التدريب، هجوم أحد الأساتذة على قيادتي. هذه كلها تشكل استنزافاً لطاقتي. لا أحسن التعامل مع هكذا أمور.

عدم القدرة على تحفيز الأساتذة

- لا يوجد نفوذ على الأساتذة المثبتين، ربما تكون فئة الأساتذة الجامعيين أقرب ما تكون إلى مجتمع منبوذ.
- انعدام القدرة على تحفيز اثنين من أعضاء الهيئة الأذكياء جداً من ذوي التوجه نحو البحوث ليشاركا بقوة في أمور تتعلق بالقسم أو المؤسسة. أحدهما لم يثبت في الهيئة لأنه كان يحضر إلى الجامعة مرتين عصراً في الأسبوع.
- العمل مع هيئة من الأساتذة يقاومون التغيير ولا يريدون أن يفعلوا شيئاً أكثر من تدريس تسع ساعات أسبوعياً، وهم مثبتون في الهيئة ولا يفعلون شيئاً في سبيل تنمية اختصاصاتهم، ولا يقدمون أية إسهامات للقسم أو الكلية.
- تحفيز أساتذة «متقاعدين عن العمل وهم على رأس عملهم».

الضغوط المتزايدة على رئيس القسم

- مسؤوليات أكبر، لقاءات واجتماعات لا حصر لها. لا وقت للإبداع، وعدم وجود فرصة للتعليم.
- عجز عن الحصول على التزام نحو البحوث والنشر.
- أي شيء يراد فعله يحتاج للكثير من الوقت.
- ليس لديه الوقت الكافي لإنجاز أية مهمة ضمن أجلها المحدد.
- كثرة الأعمال الورقية.

الصعوبة في الحصول على تعاون من الإدارة

- التعامل مع الإدارة غير مرضٍ، وصعوبة الحصول على التزام منها.
- العميد الذي لا يقدر الإسهام الذي يقدمه القسم.
- عدم وجود احترام وثقة لرئيس القسم من جانب الإدارة العليا. فنحن نخضع لإدارة ضيقة جداً، والأفكار الجديدة تقتل إن لم تكن تحمل «نكهة هذا الشهر». الإبداع والطاقة من جانب الأساتذة المتفرغين يمكن أن يحل محلها أساتذة مساعدون دونما اهتمام لضآلة الجودة.

لا يوجد تقدير للعمل الدؤوب

- مشاعر متكررة بأن أحداً لا يهتم.
- يأتي الأساتذة من أعضاء الهيئة إليّ في كل مشكلة صغيرة أو كبيرة، حتى في أمور تتعلق بانهيار الزواج أو طالبين إليّ الاهتمام بتفريغ سلات المهملات. من العسير جداً القيام بدور قيادي، وإجراء المصالحات، والقيام بدور الوالد، وفي نهاية المطاف، لا أحد إطلاقاً -لا الرئيس ولا العميد ولا الأساتذة - يقول لك «شكراً».

obeikandl.com

تشعر القيادة الإدارية في هذه المؤسسة بالإحباط إزاء انعدام تعاون هيئة التدريس، إلا أن هذه الإدارة أحست بإمكانية المضي قدماً، وحدها، وإدخال التغييرات التي تجعل هذه المؤسسة أكثر تنافسية، وإلى أن تم تقييم الاحتياجات التي سلطت الأضواء على هذه الاحتمالات بدت إدارة الجامعة متناسية كل المشاكل التي كان يواجهها رؤساء الأقسام، وظهر أن هذه الإدارة لا تدري بأن إشراك الآخرين في صفة الاستعجال التي تراها وأن تشكيل جماعة من عناصر التغيير والقادة غير الرسميين من بين هيئة التدريس تملك إمكانية توليد التغيير الذي تريده. ويبدو أنه لم يخطر ببال هؤلاء الإداريين أن يضموا رؤساء الأقسام في التعاون مع الإدارة والتعاطي مع المشكلات التي يعاني منها رؤساء الأقسام عند تعاملهم مع هيئة التدريس. فالهم الأوحد عند هؤلاء الإداريين انخفاض أعداد الطلبة المتقدمين للانتساب وخسارتهم للطلبة المتفوقين الذين ذهبوا إلى جامعة أخرى ليست بعيدة عنها تقدم برامج مبتكرة ولديها التمويل الكافي للحصول على التجهيزات باهظة التكاليف لأن لديها تمويلاً أكبر يأتيها من المنح. عندما طرحت السؤال عن ماهية الفرص التي تمكن أن تتاح إن تمكنت المؤسسة من الحصول على المزيد من تمويل المنح، لم أحصل على جواب فوري، بل ساد الصمت قليلاً، لكن الرئيس والعمداء أشاروا بعد تغير ظاهر في تفكيرهم أن الأساتذة يمكن أن يشاركوا في البحوث التي من شأنها أن تعيد تنشيط هيئة التدريس وأن يكون لديهم المزيد من المساعدين في البحوث وتجهيزات أفضل (عدم وجود تجهيزات متطورة كانت سبباً دائماً للشكوى من الأساتذة) ويستطيعون أن يدرّسوا مواد دراسية جديدة، كما يستطيعون أن يشاركوا في تقديم الاستشارات برعاية الجامعة. وهذا ما يزيد في مداخيلهم. وحين طرحت السؤال عما إذا كانوا قد نقلوا هذه المعلومات إلى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس لديهم، أجابوا بأن هذه الأشياء ينبغي أن تكون واضحة في نظرهم.

يبدو أن القيادة الإدارية في هذه المؤسسة لا تعرف أن التغيير إنما هو عملية. لقد تجاهل الرئيس والعمداء الخطوات الست الأولى في نموذج كوتر للتغيير، بل كانوا يهتمون في وضع خطة يرسمونها بأنفسهم ثم يسلمونها إلى الرئيس وهيئة القسم. لم

ينشئوا صفة الاستعجال تلك، ولم يشيروا إلى الفرص، ولم يطوروا تلك الجماعة الهامة التي تضم رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة، ولم يكوّنوا رؤية مشتركة واستراتيجية يمكن إيصالها إلى الآخرين بغية توليد الحماس لديهم، والحس بالاتجاه والغاية، ولم يعطوا صلاحيات للآخرين بالتصرف، ولم يولّدوا مكتسبات قصيرة الأجل. كانوا يشعرون فقط أن الوضع سيء جداً ولذلك أمروا بالتغيير. ولأن كلاً من العمداء والإداريين لم يعرفوا كيف يطلقون المجهود الفعال من أجل التغيير، كان تقدمهم في هذا المجال محدوداً، وبقي القسم وأعضاؤه والبرامج على حالها من الجمود.

وفي هذه الجامعة ذاتها، لم يكن ثمة أي تأكيد على المحاسبة والمساءلة (تضمن نموذج كوتر موضوع المساءلة في خطوته السادسة بعنوان توليد المكاسب قصيرة الأجل، رغم أن التأكيد كان على المكافأة والثواب). وأعطيت هيئة التدريس بكل أعضائها تفرغاً محدداً لنشر أنشطتها العلمية تكسب منها ثلاث نقاط لصالحها. إلا أن أحداً من هذه الهيئة لم يسأل كيف استخدم هذا التفرغ المحدد للنشر. وبالتالي أصبح ذلك حقاً لها، مع أنه كان يسمى دوماً الزمن الذي يقضيه الأساتذة في منحة دراسية. وما لم يتضمن أي مشروع للتغيير مساءلة ومعلومات راجعة لن يكتب النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة.

عندئذٍ تم وضع خطوات عدة من نموذج كوتر ابتداءاً من التأسيس لصفة الاستعجال ومشاركة الفرص لصالح أعضاء الهيئة وتطوير الجماعة الهامة من عناصر التغيير التي تضم في عضويتها رؤساء الأقسام وبعض الأعضاء الهامين في هيئة التدريس وبالتالي تطوير الرؤية المشتركة وإيصالها للآخرين. وكانت عملية تنمية القيادة وبناء الفريق جزءاً مهماً من تدريب أولئك الذين سيشاركون في الجهد المبذول في سبيل التغيير. ثم طورت هذه المؤسسة عينها خلال السنوات الثلاث التالية مبلغاً جيداً من أموال المنح ووضعت برنامجين مبتكرين عندما أنشأت شراكة مع الصناعة، وكان من شأن هذين البرنامجين أن عملا على زيادة التمويل القادم من الصناعة وازدياد أعداد الطلبة المسجلين فيها.

الفشل في إيصال أسلوب صنع القرار إلى الآخرين

ثمة عدد من النقاط الأخرى ينبغي التأكيد عليها. في المؤسسات الأكاديمية ينبغي أن يشارك في عملية التغيير رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والقادة الرسميون وغير الرسميين، ولابد أيضاً من توضيح طبيعة ماذا سوف يحصل للمدخلات التي يقدمها هؤلاء. والمثال الذي سوف نسوقه فيما يلي يتحدث عن مناخ مشبع بالسميّة تكوّن على مستوى الجامعة، وليس بعيداً أن يعاني رؤساء الأقسام جواً من هذا النوع في أقسامهم.

أقيمت ورشة عمل في جامعة كبرى تابعة للدولة شارك فيها رؤساء الأقسام، وأثناء فترة الاستراحة لتناول القهوة أسرّ بعض هؤلاء الرؤساء أخباراً عن وجود صراعات كثيرة داخل مؤسستهم. تفيد خلاصة ما انتهوا إليه أن السبب في هذه الصراعات مجيء رئيس جديد للجامعة ومعه نائب الرئيس. وكان الاثنان يتصفان بالمكر والخداع أو "محتالين" كما وصفوهما. قال رؤساء الأقسام إن نائب الرئيس جاء إليهم كل على حدة، بالنيابة عن الرئيس، طالباً رأيهم بخصوص تغييرات معينة يعتزم إطلاقها. وأضاف هؤلاء الرؤساء إلى ذلك قولهم أنهم أعطوا رأيهم المدروس لنائب الرئيس هذا إلا أنهم فوجئوا بقرار يصدر عن الرئيس في الأسبوع التالي كان مخالفاً 180 درجة للرأي الذي قدموه لنائب الرئيس. ومع أنه يمكننا القول إن نائب الرئيس قد حول إشراك الجماعة الهامة من رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة في تطوير الرؤية والأهداف الاستراتيجية، إلا أن الشيء الذي لم يفعله هو أنه لم يوضح لهؤلاء الرؤساء والأعضاء العملية التي يستخدمها في وضع خططه. كان تصور نائب الرئيس أنه يستعين بالأسلوب التشاوري في صنع القرار، أي أنه كان يحاول أن يوسع منظوره للعملية من خلال اكتشاف مشاعر مختلف الأطراف نحو هذا الموضوع ومدى تأثرهم بنتائجه. بيد أن رؤساء الأقسام الذين حاورهم اعتقدوا أنه كان يستخدم الأسلوب الديمقراطي في صنع القرار، وأن الرئيس سوف يتخذ المسار الذي ينصح

به غالبيتهم. وأمام هذين التصورين المختلفين كان عدم الرضا بالنتيجة أمراً حتمياً. وعند هذه النقطة بدأت تظهر ملامح اضمحلال للعلاقة بين رؤساء الأقسام وهيئة التدريس من جهة والإدارة من جهة أخرى.

لو أن الرئيس قد أوضح للجميع الطريقة المتبعة في صنع القرار لكان ثمة احتمال كبير بأن يقبل بها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وعوضاً عن أن يقوم الرئيس بالإعلان عن قراره، كان يتعين عليه أن يوضح لهؤلاء الرؤساء أنه قد طلب إلى نائبه أن يستمزج آراءهم وأنه يقدر عالياً مختلف الآراء التي تم جمعها، وكان عليه أن يقدم تلخيصاً لهذه الآراء، يتبعه بموجز عن فوائد ومساويء كل واحد من الخيارات، وبالتالي يخبرهم بما اختار أن يفعل، وفي الوقت نفسه كان عليه أن يبين لهم بأن عليه مسؤوليات أمام مجلس الأمناء ينبغي له أن يأخذها بعين الاعتبار، ولماذا يعتقد في ضوء المعلومات التي جمعها أن القرار الذي اتخذه هو الأفضل. فالناس يشعرون بالاستياء وبأنهم استغلوا وبانعدام الثقة فيهم عندما يطلب إليهم إبداء الرأي وبالتالي لا أحد يهتم بهذه الآراء.

المهم أنه إذا طلب نائب الرئيس آراء رؤساء الأقسام، أو إذا طلب رئيس القسم آراء هيئة التدريس، فإن هذه المعلومات يجب أن تؤخذ على محمل الجد، إذا أريد النجاح لمجهود التغيير. فالأساتذة ورؤساء الأقسام يجب أن يأخذوا علماً بالعملية التي سوف تجري -أي بهذه الحالة الأسلوب التشاوري وليس الديمقراطي- عند صنع القرار النهائي وبالطريقة التي يحصل فيها بالتواؤم بين هذا القرار وبيان المهمات والأهداف الاستراتيجية.

والشكوى الأخرى التي تحدث عنها رؤساء الأقسام في هذه المؤسسة تدور حول شعورهم بأن الرئيس يريد التغيير من أجل التغيير فقط، وأن التغيير الذي يأمر به إنما هو اعتباطي ومجرد نزوة. لكنني حين أجريت مقابلات مع إداريين في مستوى القمة بهذه الجامعة، قالوا إن رئيس الجامعة أعلن بيان المهمات الجديد والأهداف

الاستراتيجية في خطاب تنصيبه قبل سنتين. إلا أنه لم يعط أي تلميح لها طوال هذه المدة. وهذا مثال جيد يدل على ضرورة تكرار ذكر الرؤية وبيان المهمات في كل فرصة تسنح لذلك ليكون كل من في الجامعة والقسم على بينة واضحة بخصوص الاتجاه الذي تسير فيه الجامعة، ومدى علاقة كل تغير يحصل للرسالة وما هي الخطوات اللازمة للوصول إلى هذا التغيير.

الفشل الناجم عن عدم إشراك الجماعة المهمة من أعضاء القسم

والمثال الآخر لسوء إدارة برنامج التغيير نسوقه من كلية خاصة صغيرة الحجم. أحس المدير الأكاديمي التنفيذي فيها، ومنذ بعض الوقت بضرورة أن تشارك كليته في عملية التعلم عن بعد. وأثناء إجرائه لمقابلات مع أشخاص متقدمين لشغل منصب إداري، اكتشف نائب رئيس الكلية أن إحدى المتقدمات تملك خبرة واسعة جداً في برامج التعلم عن بعد اكتسبتها من عملها في جامعة رسمية. فتم توظيفها، وطلب إليها أن تطور برنامجاً خاصاً للتعلم عن بعد لهذه الكلية. لكن المشكلة تكمن في كون إدارة الجامعة لم تقدم المعلومات الكافية عن هذه البرامج إلى هيئة التدريس ولم تضمها إلى الركب، ورغم أن الإداريين كانوا على قناعة أكيدة بأن برامج التعلم عن بعد هي في صالح الكلية إلا أن أعضاء هيئة التدريس كانوا يخشون من أن تشكل هذه البرامج خطراً على مراكزهم. وبعد أن أنفقت الكلية الكثير من الأموال في شراء التجهيزات الفنية اللازمة اكتشفت أن أحداً من أعضاء هيئة التدريس لم يحضر الاجتماع المفتوح الذي دعت إليه الإدارة لمناقشة المشروع بعد أن تم وضعه موضع التنفيذ. وكان على الإدارة أن تعود إلى المربع الأول، وتشرك الأساتذة في عملية التخطيط وصنع القرار.

لقد جربت كليات أخرى إدخال التكنولوجيا في أنظمتها التعليمية وفشلت، ولم يكن سبب الفشل عدم صلاحية الفكرة بحد ذاتها أو أن التكنولوجيا لم تنجح، بل يكمن السبب في انعدام تكوين الرؤية وإيصالها إلى الآخرين.

ففي إحدى الكليات كان الأساتذة في شك من التكنولوجيا ويخشون من تداخلها في علاقاتهم مع الطلبة. وفي كلية أخرى، لم يوجه الاهتمام الكافي لجهة توجيه الأساتذة حول كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم، ولم تعط أية حوافز لاستخدام التكنولوجيا. وفي واحدة من الجامعات تم تشجيع مجموعة صغيرة العدد من الأساتذة على التطوع للتدريب، لكنهم بعد أن تدربوا على كيفية إدخال التكنولوجيا في التعليم قيل لهم إن المطلوب منهم أن يدرّسوا هذه المادة العلمية لأسابيع متناوبة في فرعين من الجامعة يبعد أحدهما عن الآخر مسافة 35 ميلاً. لقد كان هذا الأمر مثبطاً للعزيمة ما حدا بالكثيرين من الأساتذة إلى عدم التطوع لهذا التدريب.

التعاطي مع مقاومة التغيير

ناقشنا في الفصل الأول كيف أن التعليم العالي قد تكيف مع الظروف الداعية إلى التغيير والناشئة عن قوى اجتماعية كبرى، وضربنا لذلك مثلاً صدور قانون منح الأراضي وقانون المجندين. بيد أن الجامعات كانت في الوقت عينه تقاوم التغيير. وكما قالت مادلين غرين Madeleine Green (في كتابها الصادر عام 1997 ص4) في حديثها عن التعليم العالي: «إن مهمته الحفظ والصون، وتجسيد القيم الخالدة للتساؤل العلمي ونقل المعرفة من جيل إلى جيل». ومن هذا المنطلق يمكن القول إن بعض المقاومة للتغيير قد كان لها شأن في الحفاظ على ما هو جيد وخير في التعليم الجامعي.

الناس عادة يقاومون الأشياء التي يرون أنها لا تخدم مصالحهم. وحتى لو كان الوضع الراهن مؤلماً، فإن الناس يشعرون بأنهم يعرفون ما لديهم ويعتقدون أن نتائج التغيير قد تجعل الأمر أكثر سوءاً. وعلى هذا فالتغيير دوماً يلقى المعارضة والمقاومة. وهذه المقاومة قد تكون ناشطة، يتم التعبير عنها بالاحتجاجات أو أعمال التخريب، أو قد تكون سلبية، من خلال توقع المقاومين بأن الحاجة للتغيير إنما هي

نزوة لبعض الإداريين الذين لا يلبثون أن ينتقلوا إلى مؤسسة أخرى. من أجل هذا، ينبغي لكل من يحاول القيام بالتغيير أن يكون على أهبة الاستعداد للتعاطي مع هذه المقاومة بأسلوب إيجابي.

ينبغي التعاطي مع المقاومة بمبدأ الاحترام. وبدلاً من اللجوء إلى موقف المدافع عن التغيير يتعين على عناصر التغيير أن يكونوا مهيئين للاستماع للرأي الآخر. وينبغي على رؤساء الأقسام الذين يقودون عملية التغيير أن ينظروا إلى ما وراء عيون هؤلاء المعارضين. وعندما يكون بمقدور هؤلاء الرؤساء أن ينظروا إلى الوضع بمنظار الآخر يستطيعون وفي كثير من الحالات أن يكتشفوا المشاكل الحقيقة التي ينبغي التصدي لها، وأن يروا الحواجز التي لم تخطر لهم ببال. وربما تجعلهم هذه المواقف يبدلون في بعض أجزاء ما يعتزمون فعله، ويعدلون في طريقة اعتزامهم إطلاق عملية التغيير وتطبيقه. وعلاوة على ذلك، فإن استعدادهم للاستماع إلى الرأي الآخر يبني العلاقة الطيبة بينهم وبين الآخر. وبالمقابل، فإن الشخص الذي يجد من يستمع إليه يصبح أكثر استعداداً لسماع الرأي الآخر. ومن المفيد أن نسأل الآخرين رأيهم في كيفية حل المشكلة التي يراد للتغيير أن يحلها. وعلى هذا النحو قد يدرك الأشخاص الذين يعارضون خياراً معيناً أنهم لا يملكون البديل الأفضل. وعندما يحصل هذا الإدراك يكونون عادة أكثر استعداداً لقبول ما اقترحه رئيس القسم. أو من جهة أخرى، ربما يكون الرئيس نفسه مستعداً للتعاون معهم في تطوير خطة عمل أفضل. ورغم أن هذه المقاربة تستغرق وقتاً إلا أنها الأكثر احتمالاً في تحقيق النجاح وفي ضم الآخرين إلى الركب. من المراجع الجيدة في التعاطي مع مقاومة التغيير كتاب بعنوان:

Beyond the Wall of Resistance لمؤلفه Rick Maurer الصادر عام (1996)، كما أن ساندرا تشلدلن سوف تناقش مقاومة التغيير في الفصل الثالث من هذا الكتاب حيث تقدم أيضاً بعض المقترحات للتعاطي مع هذه المقاومة.

وفي ما تبقى من فصول هذا الكتاب يناقش المؤلفون التحديات الكبرى التي ينبغي على رؤساء الأقسام التصدي لها خلال العقد القادم من السنين، لكن المهم أن يتذكر هؤلاء الرؤساء دوماً نموذج كوتر وخطواته الثمان وهم يقودون عملية التغيير في أي من المجالات المذكورة. ورغم أن موضوعات الفصول مختلفة إلا أن الاستراتيجيات الناجحة متشابهة. وفي حال فشل أي مشروع للتغيير، من المفيد أن نتأكد ونتحقق فيما إذا أهملت خطوة واحدة أو أكثر من خطوات هذا النموذج أو ما إذا لم نشبعها دراسة وتفكيراً. ليس ضرورياً اتباع المراحل كلها وفق تسلسل ورودها في النموذج، بل ربما يكون من الضروري تجاوز إحدى المراحل، أو قد يلزم العودة إلى الوراء قليلاً في محاولة لاكتشاف ما إذا أهملت بعض الخطوات. فالتغيير تحدٍ، وعلينا أن نتذكر دوماً أن التغيير رياضة جماعية.

والناس قد يقبلون التغيير على مضض، يتخذون منه الموقف السلبي، أو قد يقاومونه أو ربما يساعدون في صنعه. والقادة التحويليون هم الذين يرسمون المسار الذي سيتخذه التغيير، أما الوكلاء فيقبلون به سلباً. ورؤساء الأقسام الذين يقودون فرق العمل، وبالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، يتوقعون التغيير في أقسامهم ويفكرون بالمستقبل ويكوّنون الرؤية المشتركة والمعاني الجديدة لأقسامهم ثم يطورون الالتزام والملكية لهذا الواقع الجديد.

المراجع:

Center for Human Resource Management Studies Staff. CHRMS Strategic Plan, Attachment A. Unpublished document. Madison, N.J.: Fairleigh Dickinson University, 1994.

Deal,T. E., and Key, M. K.Corporate Celebration: Play, Purpose, and Profit at Work. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

Green, M. F. Transforming Higher Education:Views from Leaders Around the World. Phoenix, Ariz.: American Council on Education and Oryx Press, 1997.

Kanter, R. M. "Change-Master Skills: What It Takes to Be Creative." In R. L. Kuhn (ed.), Handbook for Creative and Innovative Managers. New York: McGraw-Hill, 1988.

Rotter, J. P. Leading Change. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1996.

Lucas, A. F. "Strategies for a Team-Building Intervention in the Academic Department." Journal of Staff, Program, and Organization Development,1988, 6(1), 21-32.

Lucas, A. F. "Redirecting Faculty Through Organizational Development: Fairleigh Dickinson University." In J. H. Schuster, D. W. Wheeler, and Associates, Enhancing Faculty Careers. San Francisco: Jossey-Bass,1990.

Maurer, R. Beyond the Wall of Resistance. Austin, Tex.: Bard Books, 1996. Schmidt ,P."States Increasingly Link Budgets to Performance."Chronicle of Higher Education, July 24, 1998, p. A26.

للمزيد من الاطلاع:

Bunker, B. B, and Alban, B. T. Large Group Interventions: Engaging the Whole System for Rapid Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

openkandl.com

Dolence, M. G., and Norris, D. M. Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century. Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.

Jacobs, R. W. Real-Time Strategic Change: How to Involve an Entire Organization in Fast and Far-Reaching Change. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

Karr, D. K., Hard, K. J., and Trahant, W. J. Managing the Change Process: A Field Book for Change Agents, Consultants, Team Leaders, and Reengi neering Managers. New York: McGraw-Hill, 1996.

LaMarsh, f.Changing the Way We Change. Reading, Mass.: Addison-Wesley,1995.

O'Toole, J. Leading Change: Overcoming the Ideology of Comfort and the Tyranny of Custom. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Senge, P., and others. The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations. New York: Doubleday, 1999.

Tushman, M. L., and O'Reilly, C. A. III. Winning Through Innovation: A Practical Guide, to Leading Organizational Change and Renewal Boston: Harvard Business School Press, 1997.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثالث

التعاطي مع مقاومة التغيير

بقلم ساندرا إ. تشيلدلن

يعلم الجميع أن التغيير عملية يمكن القيام بها، سيما وأننا نشهد مبادرات من اجل التغيير على مستوى أقسام الكليات تطلق سنة بعد أخرى. ويعلم الجميع أيضاً أن عملية التغيير ليست بالأمر السهل، وهذا ما يعرفه جيداً رؤساء الأقسام في الكليات، ولعلهم يعرفونه أكثر مما تعرفه الغالبية العظمى، لما يتمتعون به من أدوار فريدة في نوعها. عندما تطرح فكرة التغيير لأول مرة داخل القسم يتعين على الرئيس أن يروج لمصالح زملائه في القسم. وعندما تطرح هذه الفكرة خارج القسم تنحصر مسؤولية رئيس القسم في الحصول على دعم القسم كله. وفي معظم الأحيان تتضمن عملية التغيير إضافة المزيد من المهام إلى جداول مكتظة بالأعمال والمزيد من المسؤوليات وازدياد حمل الشغل. وقلما تحمل مثل هذه المبادرات بدائل لمهام قائمة. وغالباً ما تكون الأولويات محاطة بالغموض وبعيدة عن الوضوح. وكثيراً ما تطرح أسئلة من نحو هل يلقى الأساتذة مكافآت إن شاركوا في هذه المبادرات؟ وهل الأنشطة والمسؤوليات السابقة لم تعد على ذات القدر من الأهمية؟ وهل يفهم الجميع أهمية هذه المبادرة؟ ومثل هذه الأسئلة وهذه الأمور تطلق المناقشات حول سبب صعوبة التغيير. وهنا يشعر رئيس القسم أنه واقع تحت ضغط شديد وقد تبدو مشاركته في معظم المبادرات الجديدة وللوهلة الأولى وكأنها نوع من تعذيب النفس.

obeikandl.com

في ضوء ما تقدم يعرض هذا الفصل إلى رؤساء الأقسام حزمة من المعرفة والمهارات واستراتيجيات التدخل علها تساعد على إطلاق عملية التغيير والتغلب على مشاعر اللامبالاة ومقاومة التغيير، وفي الوقت نفسه التعامل مع النزاع الذي لا بد أن يظهر بسبب التغيير.

الرئيس همزة الوصل

هناك مبادرات وتغييرات عديدة قيد التنفيذ حالياً في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، وهي جميعاً ذات طبيعة متشابهة أو مشتركة. فالانفجار السكاني بدأ يمد أذرعه إلى هذه الجامعات، في حين وصل الأساتذة المتقدمون في السن إلى مرحلة التقاعد أو يستعذبون التباطؤ في العمل. وقد تحدثت آن فيرين Ann Ferren عن هذا الوضع في بحثها الصادر عام 1998 بعنوان Considering Senior Faculty Retirement، فتقول إن الأساتذة الجدد القادمون ليحلوا محل أولئك الأساتذة يختلفون عنهم اختلافاً كبيراً من حيث الجنس والعرق والخلفية الثقافية وحتى القيم، وهم من الأعماق يشكلون تحدياً للناموس التاريخي لما يعنيه كون المرء أستاذاً في الجامعة، وما يعنيه كون المرء عضواً في هيئة القسم. فكان لزاماً أن يأتي من يحل محل أولئك الأساتذة المتقدمين -وهم الأساتذة الثابتون في الجامعة الذين كانوا عبر تاريخهم قادة مجالس الجامعة والمتطوعين من تلقاء أنفسهم للنهوض بمهام تنمية المجتمع وطرائق الحكم، يتجاوزون في أعمالهم نداء الواجب. بيد أن استبدالهم هذا يقتضي صلاحيات من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات والرؤساء. وهنا يجد رؤساء الأقسام أنفسهم قد وقعوا بين المطرقة والسندان، مطرقة جماعة الأساتذة المستجدين وسندان جماعة الأساتذة المتقدمين. لهذا ينبغي على الأساتذة المتقدمين أن يفكروا بالانفلات من عقالهم وتعليم وتدريب الأساتذة الشباب كيف ينخرطون في هذه الأدوار الهامة، وعلى كاهل رؤساء الأقسام يقع عبء تشجيعهم على القيام بهذا التدريب.

تدور معظم الصراعات الدائمة في أية مؤسسة حول تلك الطبيعة المتغيرة في عضويتها. والأقسام الجامعية ليست بمنأى عن هذه الصراعات، لاسيما وأنها باتت الآن تضم في عضويتها أعداداً أكبر من النساء والأقليات. ولذلك يتعين على رؤساء الأقسام في نهاية المطاف أن يتحققوا من أي تحاملات عند الانتقاء أو التوظيف أو الترقية وعن تلك الأساليب الماكرة المتبعة في استثناء بعض الجماعات. وينبغي لهم أيضاً أن يحترموا الاختلافات في الأسلوب ومنهجية العمل وحل المشاكل وكذلك التباينات في القيم، وأن يدعموها ويشجعوها. فالرؤساء مسؤولون عن الحفاظ على التوازنات في التمثيل داخل أقسامهم، ومسؤولون أيضاً عن الدفاع عن المواقف والسلوكيات وتشكيلها بحيث تكون تعددية وتضم الجميع. وقد تناول يوجين رايس هذه الأمور مطولاً في بحثه بعنوان (1998) Making a Place for the New American .Scholar لكن روبرت بيلاه Robert Billah (في كتابه الصادر عام 1997) يذكرنا بأن التغيرات في العضوية داخل الجامعات لا تقتصر فقط على تغيرات من حيث الجنس والعرق، بل يذهب في محاورته هذه إلى ما هو أبعد من ذلك، ويناقش الصراعات الطبقية والثقافية المتزايدة في الجامعات هذه الأيام. ويقول إن التنوع المتزايد في عضوية الأقسام الجامعية سوف يعكس في مرحلة معينة تلك الصراعات المتجذرة في المجتمع حول الجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والخوف من المثل homophobia وإن لم تكن هذه المشاكل وحدها تكفي، فلنضف إليها طبائع التغيير في الجسم الطلابي في سائر أنحاء البلاد. لقد شهدت الكليات والجامعات مؤخراً إقبالاً على التسجيل من الطالبات يفوق أعداد الطلاب الذكور، كما أن الفئة العمرية التقليدية للطلاب المسجلين لم تعد هي الغالبية العظمى، فالصفوف الدراسية يملأها الطلاب الأكبر سناً، وطلبة لهم مهن يعملون فيها بكامل أوقات الدوام أو بشكل جزئي، حيث لا يملكون الدعم المالي لمتابعة تحصيلهم الجامعي دون الاقتراض.

الطبيعة الجمعية في مبادرات التغيير

من المبادرات الأخرى على الصعيد الوطني والمتضمنة تجارب ذات طبيعة مشتركة أو متشابهة تلك التي تضع رئيس القسم في موقف عصي يتعذر الدفاع عنه وذلك بإضافة المزيد إلى مهامه وواجباته من خلال ابتكار أعمال أخرى له ولهيئة المدرسين. وعلى سبيل المثال، لوحظ وجود تحول كبير بنقل التأكيد من عمل الأساتذة، أي التعليم إلى عمل الطلبة وهو التعلم. وإذا نظرنا إلى هذا التحول نظرة جادة نجده ينطوي على أثر بالغ القوة في دور هيئة التدريس، وفي نظرتهم إلى طريقة اكتساب المعرفة، وإلى الطريقة التي يعرفون بها ما إذا كان الطلبة يتعلمون حقاً.

من هذا المنطلق تضمن جدول أعمال المؤتمر الوطني للتقييم المنعقد عام 1998 برعاية الرابطة الأمريكية للتعليم العالي، تحت شعار "هندسة التغيير: المعلومات هي الأساس" بنداً يصف الجامعات بوصف جديد. ويعطي الأساتذة مهمة جديدة، حيث خاطب الجامعات قائلاً: "كونوا مهندسين وابتكروا أفضل البيئات التعليمية للطلبة". وهناك مبادرات أخرى تضمنت إعادة ترتيب أولويات الأساتذة وأدوارهم ومكافآتهم. بما في ذلك إجراء مراجعة لما بعد تثبيت الأساتذة وتطوير ترتيبات بديلة للتوظيف. ولعلنا نجد المزيد من التفاصيل حول هذه التغييرات في كتاب:

Where Tenure Does Not Reign: Colleges with Contract Systems,1997 لمؤلفه ريتشارد شيت Richard Chait، وكتاب Two Faculties or One? The Co-nundrum of Part-Timers in a Bifurcated Workplace (1997) لمؤلفته جوديث غابا Judith Gappa. بالإضافة إلى أوراق العمل التي تقدمها فإن بعض المؤسسات تقدم أيضاً معاهد وأكاديميات تلتقي فيها فرق التخطيط المؤلفة من أساتذة وإداريين، وبعض الطلبة أحياناً في اجتماعات مكثفة تمتد لأسبوع من الزمن خارج الحرم الجامعي.

ويشكل كذلك هذا الدفق الهائل من التكنولوجيا وتأسيس الجامعات الافتراضية أمثلة أخرى لهذا التغيير، فباتت أوراق المحاضرات الصفراء شيئاً من التاريخ. ولعل أفضل ما يوضح هذا الأمر تلك الكتب الصادرة حديثاً والتي تتحدث عن التحولات في التعليم العالي، والهادفة إلى مد يد العون إلى الجامعات والكليات في انتقالها إلى ما يعرف بعصر المعرفة. (Apps. 1994 Harvey and Knight, 1996, Rendon and Hope,1995, ومن جملة ما قيل في هذا الإطار ما جاء في ذلك العدد الصادر في أيار/مايو من النشرة التي تصدرها الرابطة الأمريكية للتعليم العالي AAHE Bulletin والذي يسلط الضوء على أمثلة موثقة قدمها ثيودور مارشيز -The odore Marchese عن التنافس الأكاديمي في مجال التعلم عن بعد، وكانت بعنوان:

Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Post-secondary Marketplace? حيث يشير إلى أن العديد من الأقسام الجامعية تقدم مواد دراسية عن طريق الانترنت، وإلى تأثر الأساتذة والطلبة في التعليم بتلك الأطراف التي لديها إمكانية الوصول والتواصل الإلكتروني فيما بينها.

إلاّ أن قوى التغيير العاملة داخل جدران الأكاديمية لا يمكن عزلها عن الضغوط الآتية من وراء تلك الجدران. ففي ما يقرب من عقدين من الزمان تعرضت الأكاديمية إلى أزمة حادة بخصوص صورتها العامة. وما كان يعد ذات يوم من أفضل المهن- ونقصد بذلك كون المرء أستاذاً جامعياً- بات الآن موضوع أحاديث الازدراء والسخرية. وما حصل في عقد الثمانينيات من القرن العشرين فيما يتعلق بأمن العمل وتلك التسريحات الكبرى من الأعمال، جعل الوظيفة مدى الحياة للأساتذة ورؤساء الأقسام تبدو في نظر عامة الناس أمراً يخلو من العدل والانصاف وفي كثير من الأحيان بعيداً عن متطلبات مجتمع يتغير سريعاً.

واللافت في هذا الصدد أن الأساتذة والإداريين في الكليات والجامعات قد أحرزوا شيئاً من النجاح في تعاملهم مع أجندات التغيير الحالية. لكن المؤسف أن الاستجابات لها قد ظهرت على شكل تبدلات تدريجية، نجم عنها إضافة مهام

وأعباء جديدة للمسؤوليات والبرامج المكتظة للأساتذة ورؤساء الأقسام. فلا بد إذن لهذا النموذج الجماعي أن يستبدل بنموذج تحويلي يقتضي إعادة النظر بأدوار ومسؤوليات كل فرد، وبالطريقة التي ينبغي بها تغيير الثقافة التي من خلالها يعمل كل فرد. وعندما يشغل رؤساء الأقسام أنفسهم في مبادراتهم الخاصة للتغيير، عليهم أن يأخذوا بعين الاعتبار مدى استعدادهم للسماح للاعبين الرئيسين في عملية التغيير في إلغاء بعض مسؤولياتهم الحالية ليقوموا بمشاريع جديدة. وبدون هذا السماح، سوف ينظر الأساتذة إلى هذا التغيير - وهم محقون في ذلك دون شك - على أنه يأتي في إطار حِمْل من الواجبات متعدد الأولويات في بيئة تتغير جذرياً - وتكون النتيجة الحتمية عندئذٍ اللامبالاة أو المقاومة أو العداء المستحكم.

مبادئ التغيير التحويلي

يحدث التغيير التحويلي في أفضل صوره داخل قسم متعاون. وهذا ما يتحدث عنه إدوارد مارشال Edward Marshall (في كتابه الصادر عام 1995 ص4) حين يقول: "التعاون هو المرشح الأول ليحل محل التراتبية الهرمية في كونه المبدأ الناظم لقيادة وإدارة مكان العمل في القرن الواحد والعشرين". ولا يغرب عن بالنا ذلك التعريف الجديد لدور القائد في المؤسسة، فهو المدرب والمعلم والمدير المشرف، وليس الحاكم الأوتوقراطي أو صانع القرار الذي يتمتع بالكاريزما (Senge,1990).

والتغير الهام من حالة الأمر والسيطرة إلى حالة التعاون المشترك يجلب معه تغيراً في السلطة والصلاحية والأوضاع وصنع القرار. وهنا نجد دافيد وفرانك جونسون David and Frank Johnson يتبنيان الفرضية القائلة إن الجامعات تعتمد على بناء العلاقات، حيث يشيران: «الاتكال الاجتماعي المتبادل يكون في موقع القلب في التفاعل الإنساني. والتعاون كذلك في منزلة القلب في الجهود التي تبذلها الجماعات الصغيرة». (72). والأكاديمية سبقت المؤسسات جميعاً في ثقافتها الخاصة بطريقة الحكم المشترك. ومع ذلك، ثمة دروس وعبر يجب تعلمها لبناء ثقافة التعاون والعمل المشترك، التي تعد العنصر الجوهري للتغيير التحويلي.

وعند وضع المبادرات الجديدة ينبغي على رؤساء الأقسام الأخذ في اعتبارهم ليس فقط ازدياد حِمْل العمل، بل وأيضاً المباديء المعروفة للتغيير التي تنطبق مباشرة على أعمال القسم. وقد حدد والتر سايكس (1989) Walter Sikes الرائد في مجال تطوير المؤسسات وأحد الاختصاصيين في معامل ومختبرات التدريب الوطني National Training Laboratories، اثني عشر مبدأً أساسياً للتغيير في المؤسسات، نأخذ منها أربعة مباديء لها علاقة مباشرة وسهلة التكيف مع احتياجات التغيير في الأقسام الأكاديمية.

1 **لا نستطيع تغيير عنصر واحد فقط في المنظومة.** من المؤكد أن يتفهم رؤساء الأقسام المفاهيم الأساسية التي تتضمنها نظرية المنظومات. ولتوضيح هذه النقطة نسوق مثالين، يتجسد المثال الأول في السؤال "كم مرة شهدنا عملية شراء الحواسيب في الجامعات دون وجود دعم متواصل في الميزانية لأجل البرمجيات والتدريب والتطوير والدمج وأعمال الإصلاح والتغيير المتواصلة؟ وبالمثل، معظم الجامعات تهتم كثيراً بوضع خطط التقييم المطلوبة ذات الصلة باعتماد المدرسين. ولم يعد بمقدور الأقسام أن ترفع تقارير تقييمات الأساتذة والطلاب على أنها بيانات كافية للنتائج، إذ ينبغي على رؤساء الأقسام وهيئات التدريس فيها أن توسع إطار المعايير التي تعتمدها. وفي كلتا الحالتين، يكون للمبادرات على مستوى الجامعة أثره الكبير في الأقسام كل على حدة.

2 **سوف يقاوم الزملاء أي شيء يبدو كأنه عقاب.** يقتضي التعاون التام من الأساتذة شعور كل واحد منهم بالحماس لمبادرات التغيير وأنهم يثابون عليها. أما حين يحس الناس بالعقاب فإنهم يبذلون جهداً في المقاومة لا لزوم له. ومن المتوقع أن الشغل الإضافي الذي قد يقوم به الأساتذة عن طيب خاطر ومقابل مكافآت أساسية محدودة، سوف يتوقف نهائياً إن وجدوا أنفسهم منخدعين. والعقوبة قد تغير السلوك بشكل فوري، ويحتمل أن ينجم عنها عدوان طويل الأمد.

3 **يولد التغيير دوماً التوتر.** السلوك الإنساني أمر يمكن توقعه أو التنبؤ به. فنحن نؤسس لأنماط ومراحل متسلسلة من التفاعل. وسواء أكان التغيير إيجابياً أم سلبياً فإنه يولد التوتر حين نطور أنماطاً جديدة. وسوف يشعر أولئك الذين لا يستطيعون السيطرة على مجريات الأمور التي تحدث لهم بأعلى درجات التوتر. يتضح هذا المبدأ بجلاء عندما ينضم عضو جديد إلى القسم، فتتغير بشكل فوري دينامية الجماعة، ومع أن هذا العضو الجديد المرشح قد تم اختياره من الزملاء في القسم إلا أن قبول هذا العضو الجديد في هذه الدينامية يستغرق وقتاً ويوجد التوتر. وهنا ينبغي أن يساعد رؤساء الأقسام الأساتذة للحفاظ على الإحساس بالسيطرة والتحكم وعليهم تقديم الدعم وأنشطة إدارة التوتر.

4 **المشاركة في وضع الأهداف ورسم الاستراتيجيات تضعف مقاومة التغيير.** الفكرة الأساسية هنا هي إشراك جميع الأشخاص الذين يرجح أن يكونوا الأكثر تأثراً بمبادرة التغيير. وهذا يعني مشاركة الأساتذة في الاجتماعات الأولية لإعمال الفكر واستنباط الآراء، والسماح لهم بجمع البيانات وتحليلها لأجل صنع القرار وأن يكونوا محور صنع القرار الخاص بطريقة المضي في العمل.

وإلى جانب معرفة هذه المباديء الأساسية، ثمة احتمال كبير للدعم إذا تم التزود بالمكونات الأساسية للتغيير الناجح، ألا وهي الإدراك العميق لتداعيات التغيير والمواءمة الصحيحة بين التغيير والقيم التي يؤمن بها أعضاء القسم، وسوف يلقى رؤساء الأقسام الدعم والتأييد إذا آمن أعضاء هيئة التدريس أن فوائد مبادرة التغيير جديرة، وإن عرفوا ما هو أثر التغيير في حياتهم بما في ذلك أنصبة عملهم وعلاقاتهم ومستوى التوتر.

مقاومة التغيير

جاء في معجم وبستر الجامعي، الطبعة العاشرة، تعريف المقاومة على النحو التالي: المقاومة هي اتخاذ موقف، أو بذل القوة في المعارضة. ونحن جميعاً نقاوم أو نكون هدفاً للمقاومة. ولا يمكن وصف هذه الحالة إلا بكونها غير سارة، ولو

جزئياً على الأقل. لماذا إذن لا تفتأ الأفكار والخطط الجيدة لأكثر المبادرات عقلانية التي ترتبط بأكثر الناس منطقاً وحسن طوية تلقى المعارضة وفي أغلب الأحيان الممانعة المكشوفة؟.

تناول ويليام بردجز (1980) William Bridges هذا الموضوع وتوصل إلى تمييز هام ومفيد. فهو يؤكد أن معظم مظاهر المقاومة ليست مقاومة التغيير، إنما هي مقاومة الانتقال من حال إلى حال. فهو يقول: «يحدث التغيير حين يبدأ شيء جديد وينتهي شيء قديم، وهو يحدث في لحظة زمنية معينة. أما الانتقال من حال إلى حال فلا يمكن تحديده زمنياً، ذلك أن ثمة عملية سيكولوجية تدريجية يعمل الأفراد والجماعات من خلالها في سبيل إعادة تكييف أنفسهم لكي يعملوا ويجدوا المعاني المفيدة للموقف المتغير» (P.17).

فالتغيير إذن حالة مواقف يبدأ ببداية جديدة أما الانتقال فهو حالة نفسية تبدأ مع نهاية أمر ما. والانتقال يعني التخلي عن مواقف سابقة وسلوكيات سابقة وأساليب قديمة في القيام بأعمال القسم. لكن عملية الانتقال هذه إن كانت دون إدارة قد تكون مصدراً رئيسياً لمقاومة أية مبادرة للتغيير، وربما تكون مفتاح فهم المقاومة حين لا يتوقعها رؤساء الأقسام. والحالة التالية توضح المقصود من هذه الفكرة.

اعتمد أحد الأقسام في جامعة رسمية كبرى مؤخراً مراجعات هامة جداً في المناهج الدراسية لبرامج شهادتي الماجستير والدكتوراه. واستغرق التخطيط لها سنة كاملة نجم عنه تأييد بالإجماع تقريباً من جانب هيئة التدريس والطلبة والموظفين. وبينما كانت الخطة الجديدة في مرحلة التطبيق كانت مفاجأة للجميع حين تعالت أصوات الاحتجاجات والتذمر في الأحاديث الجارية في ردهات الجامعة واجتماعات هيئة التدريس. وفي الوقت الذي كان الطلبة فيه يتلقون المعلومات حول المتطلبات الجديدة لهذه البرامج، كان الأساتذة في حال انتقال من المناهج القديمة إلى المناهج الجديدة. كانوا يعرفون جيداً أرقام المواد الدراسية القديمة، ومعظمهم يعرف

محتويات المادة الدراسية القديمة، وصار الطلبة يسألون عن المواد المحدثة أو التي هي في طور التصميم. وهنا أحس الأساتذة أنهم محبطون لعدم قدرتهم على إجابة الطلبة عن أسئلتهم. وإذا عدنا إلى النموذج الذي قدمه بريدجز، فإن البداية الجديدة -أو المنهج الدراسي الجديد في هذه الحالة- هي الخطوة الأخيرة. وتبين في الجلسة الاستشارية أن الأساتذة لم يتخلوا بعد عن البرنامج القديم. حيث يقدم في الفقرة التالية عينة لهذا الموقف:

«حسناً، كان ذلك يعرف بالمقرر Conflict 613 لكن الرقم الجديد للمقرر هو Conflict 713 وذلك أنه بإمكان طلبة درجتي الماجستير والدكتوراه أن يأخذوه. وهو الآن ثلاث نقاط فقط بدلاً من أربع نقاط، لكنني لا أدري ما الذي حذف منه، وما الذي تغير. كان شرطاً أساسياً، لكنه لم يعد كذلك. وعوضاً عنه يمكنك أن تختار ما بين هذه البدائل الأربعة - أظن، آه، لا أدري. إني أكره هذه التغييرات الجديدة. لا أدري ماذا أقول لك. كنت أعرف أن تغيير هذا المقرر ليس فكرة صائبة. حتى أنني لست واثقاً أن تغيير المنهج فكرة صائبة، لم يكن في المنهج القديم أي علة».

هذه المرحلة الانتقالية متوقعة وتستغرق زمناً ليس بالقصير وحتى تقبل الجماعة بهذه التغييرات الجديدة وتدمج الجديد بالقديم. وفي غضون ذلك، تُعد هذه المرحلة الانتقالية «المنطقة المحايدة» كما يدعوها بريدجز- أي عندما لا تزال الأشياء محاطة بالغموض ولما يدرك الناس حقيقة مشاعرهم إزاء التخلي عن القديم وقبول الجديد. بيد أن الاطمئنان إلى هذه المنطقة المحايدة يعد مفتاحاً للتغلب على المقاومة. والاطمئنان هنا يعني إعطاء الوقت الكافي للتغيير دون إغلاقه قبل أوانه. والاطمئنان أيضاً يعني التعايش مع هذا الغموض، لأن هذا التعايش قد يحول دون التخلي عن الخطة الجديدة أو انفلاتها. وهو أيضاً فرصة تتاح للناس ليعملوا تفكيرهم الإبداعي حول إنجاح التغييرات المتوقعة. ولعل أفضل استراتيجية يمكن أن تتبع عند البدء بأي مشروع تغيير أن يفكر المرء بالأمور الانتقالية. فالانتقال له ثلاث

مراحل، المرحلة الأولى تمثل البدء بالتخلي عن القديم تتبعها مرحلة المنطقة المحايدة (أي ما بين القديم والجديد) ثم الانتهاء إلى بداية جديدة (أي مبادرة التغيير). وفي المثال السابق، بإمكان هيئة التدريس أن "تنهي" المنهج الدراسي القديم برواية قصص جماعية حول ما يعنيه كون المرء جزءاً من ذلك البرنامج. وبإمكانهم قضاء الشهور التالية وهم يتحدثون عن تجاربهم في صراعهم مع البرنامج الجديد، يتحدثون عما هو صالح، وما هو صعب، وما هو ناجح ومبتكر في تلك الاستراتيجيات المتبعة. وإلى أن يحين ذلك الوقت، لن يكون بمقدورهم أن يدعوا ملكية البرامج الجديدة لشهادتي الماجستير والدكتوراه، التي هي المرحلة الأخيرة من عملية الانتقال هذه وبداية التغيير الفعلي.

أوجه المقاومة

حين يكون المرء قادراً على معرفة متى تحدث المقاومة، بحيث ينظر إليها وكأنها عملية طبيعية بدلاً من رؤيتها علة من طرف واحد أو من كلا الطرفين، وبحيث يقدم الدعم للأساتذة ليعبروا بصورة مباشرة عما يقلقهم ويقض مضاجعهم، وبحيث لا يعد أياً من هذه الآراء هجوماً شخصياً عليه، فهذه كلها مفاتيح منها يبدأ المرء بالتدخل لمواجهة أية مقاومة. ففي بعض الأحيان ليس من السهل أن يعرف المرء متى تكون المقاومة موجودة ذلك أنها في الأعم الأغلب تكون جيدة التخفي. ومن العسير معرفة تلك الوسائل غير المباشرة للتعبير عن المقاومة لأنها تبدو عقلانية ومنطقية. هذه الاستراتيجيات غير المباشرة يدعوها بيتر بلوك Peter Block (1981) «أوجه المقاومة» التي غالباً ما يخطيء المرء بقراءتها، ومع ذلك فهي قوية جداً وتمنع المرء من المضي قدماً في مشروعه. بيد أن رؤساء الأقسام ذوي الخبرة والتجربة يجدون هذه الأوجه مألوفة لديهم وهم يسترجعون خبراتهم في أذهانهم، يعرفون أن: «الأساتذة قد يطلبون المزيد من التفاصيل قبل أن يظهروا استعدادهم لدراسة المبادرة، أو قد يواجهون رئيس القسم بتفاصيل لا لزوم لها، ولا علاقة لها بالمبادرة، أو ربما تكون عسيرة الفهم. أو ربما يذكرون بعض المشكلات الحقيقية مثل الوقت

-لا سيما وأن مطالب جمة مفروضة عليهم- أو ربما يتحدثون عن كون التغيير المقترح غير عملي، ولماذا لن يكتب النجاح في قسمهم هذا، أو مع هؤلاء الطلبة". ومن الأوجه الأخرى لهذه المقاومة حالة مستمرة من الفوضى والارتباك بعد توضيح هذا الاقتراح لمرات عديدة، أو تحويل الموضوع لجدل فكري وطرح النظريات المتنوعة عنه، وإبقاء النقاش في مرحلة غير قابلة للتطبيق. وربما تطرح هيئة التدريس الكثير من المشكلات المتعلقة بطرق ومنهجيات التعليم بما في ذلك أسئلة تدور حول ما الخطأ في جمع البيانات وفي البيانات ذاتها وفي تحليل البيانات الذي كان أساساً للتغيير.

ولكن في أعماق جذور المقاومة توجد قضايا ذات علاقة بالسلطة والسيطرة والضعفاء. فرؤساء الأقسام لديهم سلطة الموقع، والتسلسل الهرمي لا تزال سائدة في القسم رغم أن الأكاديمية مغرقة في ثقافة الحكم المشترك واتخاذ القرارات بإجماع الرأي. فإن اتخذ الأساتذة موقف المعارضة، وكان الرؤساء جائرين في تسلطهم، فمن المرجح أن يشعر الأساتذة بأنهم لا حول لهم ولاقوة، وأنهم الضحية الضعيفة، فيكون سلوكهم على هذا النحو. وبالتالي يحتمل أن يشعر الرؤساء بالاستياء، وبأن عقاباً أنزل بهم. ولهذا كله وقع مألوف وغير سار. وعند هذه المرحلة من المحتمل أن ينشب الصراع المكشوف. فيشعر الفرقاء جميعهم بالعجز والتغرب والفوضى.

وحين يتدخل الرئيس في هذا الوضع فله أن يشجع أعضاء القسم على الدخول في حوار حقيقي، وأن يخرجوا بقدر ما يستطيعون من أدوارهم وأن يوضحوا القضايا موضع النزاع ويتعرفوا على ما هو مطلوب. فالسماح للجميع ليقولوا ما يفكرون به دون أي رد انتقامي أمر جوهري للبدء في أية عملية ترميمية.

مستويات المقاومة

تتحدث المؤلفات التي كتبت حول حل النزاعات عن إطار "متداخل" لفهم موقع النزاع ومصادره. والإطار المتداخل أيضاً يفيد في فهم المقاومة. وربما يتسبب النزاع والمقاومة في أحد مستويات الكلية أو الجامعة عن أجزاء أخرى من الكلية

أو الجامعة ويتأثر بها بكل تأكيد. يعني النموذج المتداخل بالنسبة لرؤساء الأقسام ما يلي: الأفراد داخل القسم يعملون أيضاً داخل الكلية أو الفرع وداخل الجامعة (وربما تكون الجامعة منظومة لجامعات عدة) وداخل الأكاديمية الأكبر أي داخل فرع من فروع المعرفة أو الاختصاص والتعليم العالي عموماً. ويمكن أن تكون المقاومة متداخلة في أي مستوى من هذه المستويات. ومع أن أحد المستويات قد يكون «موقع» المقاومة القسم العلمي. مثلاً إلا أنه ليس بالضرورة مصدر المقاومة.

ورؤساء الأقسام عادة يواجهون المقاومة على مستويات ما بين الأفراد وعلى المستوى الشخصي ومستوى القسم بأجمعه (وهذا ما سنعرضه بالتفصيل لاحقاً). ومع ذلك فإن في المناخ الحالي للتغيير الأكاديمي مصادر للمقاومة أيضاً على المستويات العليا. وأحد أمثلة هذه المقاومة تدهور الصورة العامة بنظر الجميع لدور الأكاديمية في المجتمع وفائدتها له. وهنا يكون مصدر المقاومة الميدان العام، ولكن ربما يكون موقع هذه المقاومة في قضايا شخصية ذات علاقة بالهوية. ومن الأمثلة الشائعة الأخرى المقاومة لمبادرات التقييم على صعيد الجامعة لأغراض الاعتماد. وهنا يكون مصدر المقاومة لجنة الاعتماد لكنها تظهر للعلن لدى أعضاء القسم.

المستوى الشخصي الداخلي للمقاومة

يملك بنو البشر قدرات فيزيولوجية وسيكولوجية رائعة للحفاظ على صحتهم. لكن هذه القدرات تتعرض أحياناً لبعض التحديات وبخاصة أثناء فترات التغيير الكبير. فتتطور بعض أشكال هذه المقاومة الشخصية الداخلية، ويجد رؤساء الأقسام أنفسهم في مأزق محاولة فهم هذه الاستجابات التي يرجح أن تكون متباينة ومتعددة بقدر عدد أعضاء القسم. من هذه الاستجابات الشائعة المرض وآليات الدفاع. وهنا قد يجد الرئيس نفسه بحاجة للبحث عن تدريب ماهر في العلاقات البشرية، أو ربما يسعى للاستعانة باستشاريين من الخارج في محاولة لتخفيف هذه الأصناف من الحواجز.

يقدم لنا إدغار شين Edgar Schein في كتابه (الصادر عام 1990) طريقة مفيدة للتفكير في الاستجابات الفردية التي تتعدى كونها آليات للدفاع. يصور المفهوم الذي عرضه والمعروف باسم «المرساة أو المرتكز المهني» ظاهرة تحدث داخل كل واحد فينا وتجمع في ثناياها إحساسنا بكفاءتنا وأهليتنا، وتوجهاتنا نحو أعمالنا والقيم التي لا يمكننا أن نتنازل عنها. يعتقد شين أن معظم أصحاب الاختصاص والمهنيين يسترشدون بمرساة واحدة مهيمنة تربطنا بقوة إلى ما هو هام جداً ويحمل قيمة كبرى لنا ويعتبر جزءاً أساسياً من صورتنا الذاتية.

أجرى شين دراسة ممتدة طولانياً شملت خريجي معهد سلوان للإدارة Sloan، واستخلص منها أن الأحداث الحقيقية في التاريخ المهني لهؤلاء الخريجين كانت واسعة التباين، إلا أن الأسباب التي عللوا بها اختيارهم لأعمالهم وأنماط مشاعرهم تجاه أعمالهم كانت متناغمة إلى حد كبير. وبعد أن أجرى بضع مئات من المقابلات مع خريجي الكليات حول تاريخ حياتهم المهنية في مراحل متعددة، استنتج نحو ثمانية أصناف من «ركائز المهنة»، وهي:

- الكفاءة الفنية/ الوظيفية.
- الكفاءة الإدارية العامة.
- ذاتية القرار/الاستقلال.
- الأمن /الاستقرار.
- الإبداع المماثل لرجال الأعمال.
- خدمة/التفاني للقضية المبدأ.
- التحدي البحت.
- أسلوب الحياة.

وأساتذة الجامعات، مثلهم مثل غيرهم من ذوي الاختصاص، لديهم «ركائز» فردية تعكس أي ضعف في هذه الأصناف التي ذكرها شين. إلا أن عملية التأهيل الاجتماعي ليصبح المرء صاحب اختصاص أكاديمي فهي تؤيد بقوة ضعف الركيزة «ذاتية القرار/ الاستقلال» التي وضعها شين (1990 P.26) على النحو التالي:

«يكتشف بعض الأشخاص ومنذ المراحل الأولى من حياتهم العملية أنهم لا يحتملون الالتزام بما يفرضه الآخرون من قواعد وإجراءات وساعات عمل ونوع اللباس وغير ذلك من الأعراف والتقاليد التي تنشأ من أي نوع من المؤسسات. وعند هؤلاء رغبة شديدة ومسيطرة، وبغض النظر عما يعملون، لفعل الأشياء بطريقتهم الخاصة، وبالسرعة التي يحددونها لأنفسهم للإنجاز وضد معاييرهم الخاصة. فهم يجدون الحياة داخل المؤسسة شديدة التقييد، بعيدة عن العقلانية، وتتدخل في حياتهم الخاصة، لذلك يفضلون اختيار مهن أكثر استقلالية ووفق شروطهم الخاصة».

لذا فمن المتوقع أن تحصل المقاومة عندما يطلب إلى الأساتذة من ذوي الركيزة ذاتية القرار/ الاستقلال أن يكونوا جزءاً من مبادرات التغيير على مستوى القسم أو الكلية. عندئذٍ يكون أول استجابة لهم أن التجاوب مع التغيير سيصرف انتباههم عن أجندتهم الخاصة.

أما العنصر الثاني المهم في هذه المقاومة فهو التعريف الذي يؤمن به الأستاذ الجامعي لما يعنيه له أن يكون صاحب اختصاص علمي (انظر .Rice, 1996) فالهويات الاختصاصية بالغة التعقيد وتنطوي على قضايا تمس «موضع السيطرة»، وبصورة خاصة فيما له علاقة بأصول أي تغيير. والمصدر الأكثر احتمالاً للمقاومة الشخصية الداخلية كما ورد في لائحة رايس هو حاسة الزمن عند الأستاذ، ومن

«يملك» الزمن الخاص به. لذلك فالحوار المفتوح حول الأثر الذي يتركه التغيير في حياتهم سوف يتيح للأساتذة من ذوي "مواضع السيطرة الداخلية" الفرصة ليبينوا اهتماماتهم ويوضحوها.

المستوى الشخصي البيني للمقاومة

إن السلوك الأكثر شيوعاً للمقاومة على المستوى الشخصي البيني الصراع بين الأفراد داخل القسم، ذلك أن تقرير ما إذا كان التدخل مهماً، ومتى يكون هذا التدخل إنما هو نداء صادر عن اجتهاد وتقدير. وهنا يمكن القول إن إطلاق عملية التغيير قد يكون مبرراً لعودة الصراعات الشخصية البينية داخل القسم التي لم تحسم. لذلك قد يكون من المفيد إشراك صانعي السلام، وهذا يعني أن يقوم أحد أعضاء القسم بدور الحليف الموثوق، ويعمل بمثابة همزة وصل بين الزميلين، وخلف أبواب مغلقة في معظم الأحيان، يستمع ويؤيد ويرعى ويقدم مداخلات من فريق ثالث. صانعو السلام غير الرسميين هؤلاء يقدمون الدعم ويساعدون في إعادة تأطير الأمور ويعينون الزملاء في فهم كيف يفسر كل فريق تلك الحادثة أو الحوادث. ورئيس القسم يملك السلطة الرسمية للقيام بهذا الدور، كما يمكن لأعضاء آخرين في القسم ممن ليس لديهم قاعدة تفاضلية للسلطة أن يكون لهم شيء من النفوذ على هذا المستوى غير الرسمي.

وعندما يوجد جدل خلافي بين الأفراد ينبغي أن يتهيأ رؤساء الأقسام أن لأي تحد قد يتهدد الصورة الذاتية للزملاء، وأن يقترحوا إجراءات تنقذ ماء الوجه. فقد وجد بيرت براون Bert Brown (ص278 من كتابه الصادر عام 1977) أن إنقاذ ماء الوجه أمر جوهري حين ينبغي للزملاء «أن يقاوموا التخويف غير الجدير بغية حماية أنفسهم من فقدان احترام الذات والموافقة الاجتماعية التي عادة تنجم عن الإذعان غير المبرر لهذه المعاملة". فقد يعلن الزملاء في ظل ظروف التخويف صراحة أنهم لن يعاملوا بهذه الطريقة. لذلك فإن حفظ ماء الوجه هو ما يجب أن

يفعله رئيس القسم في سبيل دعم صورة أستاذ الجامعة على الصعيدين العام والخاص. ومن أساليب القيام بهذا العمل الحديث مفصلاً عن دور الأستاذ أو تأكيد علاقته مع القسم وتواؤمه معه. وبالمثل فإن التعرف على الأعضاء الذين يملكون مهارات صنع السلام والوقوف إلى جانبهم يساعد في بناء اللحمة والترابط على المستوى الشخصي البيني في القسم.

مستوى المقاومة داخل القسم

قد يظهر السلوك المقاوم على المستوى الداخلي للقسم صراعاً مدمراً، وبخاصة حين يبعد الانتباه عن الأمور أو الأنشطة الهامة أو ربما يخرب المشاعر الحسنة عموماً داخل القسم. وهذا النوع من الصراع يحطم الترابط ويكون سبباً في استقطاب الأعضاء ويخلق الفئوية. وبالتالي يجد رؤساء الأقسام أمامهم أعضاء لا يظهرون التعاون والانفتاح والمشاركة الصادقة. والخلافات غير المحسومة في القيم التي يتمسك بها الزملاء في القسم قد تعود للظهور ثانية، وربما تشتد، القناعات وتعمّق فيما يتعلق بمن المصيب ومن المخطيء. والذي يدعو للقلق في هذه المرحلة ظهور سلوك قد يندم المرء عليه فيما بعد.

لذلك، ينبغي لهذه المقاومة داخل القسم ألا تكون هدامة. بل إن هكذا مقاومة يمكن أن تكون محفزة لتشجيع المناقشات الصريحة للموضوعات، وتفسح المجال لاستجلاء ما لدى الأعضاء جميعاً من هموم واهتمامات وقيم واحتياجات. وقد تكون أيضاً بمثابة فسحة يطلق الأعضاء فيها العنان لمشاعرهم وبحيث لا ينجم عن ذلك سلوك عدائي، وبإمكانه أيضاً أن يزيد من مشاركة القسم حين تمثل هذه المشاعر تنوع الاهتمامات وتحدد المشاكل حين ظهورها وتحسمها. وفي الوقت عينه نستطيع أن نبني قوة ترابط الأعضاء وثقتهم ببعضهم بعضاً وتدعم التواصل الصحيح فيما بين أعضاء القسم. ولكي تحصل هذه النتيجة المنشودة، يكون دور رئيس القسم بالغ

الأهمية. إذ ينبغي له أن يخلق وسائل التعبير عن النزاع وأن يؤطر المقاومة بطريقة محفزة لكي يشرع في حوار حقيقي داخل الجماعة. وقد يساعد في إنجاز هذه النتيجة بعض أعضاء القسم من الذين يملكون مهارات ممتازة في مثل هذه العملية.

تصعيد المقاومة لتصبح صراعاً مكشوفاً

من المهم توقع الصراعات المحتملة حين تظهر المقاومة. لذلك ينبغي أن تكون لدى رؤساء الأقسام الوسيلة التي تكفل التعاطي مع هذه الصراعات، ابتداءً من استراتيجيات غير رسمية للمصالحة والتفاوض والتوسط وانتهاءً بالخطوات الرسمية المتضمنة التدخل القضائي. وابدأ هذا الجهد بطرح أسئلة من نحو: ما القضية؟ وما المناخ المحيط بها؟ ومن هم الأشخاص ذوو العلاقة؟ وما هي قصصهم مع هذه القضية؟.

حين تنشأ الصراعات، تعرّف عليها وحددها واعترف بوجودها. ومع أن معظم الناس ينزعون إلى تفصيل نموذج التفادي والاجتناب- آملين بأن الصراع سوف يتلاشى ويضمحل مع مرور الزمن- إلا أنه من المهم جداً لرؤساء الأقسام أن يسموا الأشياء بأسمائها حين تبرز، فهذا الأسلوب يبين للجميع أنهم يدركون وجود الهموم وأنهم مهتمون بتقديم العون. وقد يكون مهماً أيضاً لهؤلاء الرؤساء أن يفكروا بطلب العون من طرف ثالث، لعله يكون صانع السلام في القسم أو وسيطاً ومفاوضاً من داخل أو خارج القسم.

وسوف يجد رؤساء الأقسام في بعض الأحيان أن المقاومة قد تصعدت حين تكون مبادرة التغيير قيد الدراسة، وقد لا تستثني منهم أولئك الرؤساء من ذوي التفكير الراجح الذين لديهم أفضل المعلومات حول سبل إدارة المقاومة. وعندما لا تجدي الإجراءات الوقائية نفعاً يصبح من الأنسب اتباع استراتيجيات التدخل المكشوف. ففي أي تصعيد للمقاومة توجد مراحل التنبؤ بها بقدر ما توجد مصادر للصراع. ومن المفيد في وضع استراتيجية التدخل معرفة مرحلة الصراع ومصدر هذا الصراع معاً.

يبدأ الصراع عادة حين يكون لدى الفرقاء تصورات خاطئة، أو حين يلجؤون إلى أساليب إرجاع الأشياء إلى مصادر معينة، فيتحركون باتجاه الالتزام الشديد بمواقفهم الخاصة. فقد يقولون مثلاً، ها هم يعودون من جديد. لا تفتأ هذه الإدارة تفرض علينا أشياء جديدة وإضافية إلى أعمالنا، وهو مجرد الانشغال بالعمل. وعلينا أن نصمد.

ومثل هذا النوع من الكلام يتبعه عادة إبداء النصح حول ما ينبغي لرئيس القسم أن يفعل (وألا يفعل)، مثل قولهم: «فلندع إلى اجتماع نخلص فيه إلى وضع دراسة موقفية تذكر أسباب عدم جدوى هذا الأمر. لقد سرنا على هذا الدرب سابقاً وآن الأوان ليتركونا وشأننا».

وقد ينجم عن هذه المنهجية وقوع الجميع في شرك من الأحابيل حيث ينفق أعضاء القسم الكثير من الوقت والجهد والموارد، وهم منغلقون على أنفسهم في محاولة منع الجماعة من المضي قُدُماً فيما عزموا عليه أو تحليل المشكلة لتسويغ عدم المضي. والرد العاطفي لمثل هذه المواقف إثارة أو عدوان، يتمثل بالتهكم أو الروح العدوانية، وإلقاء الدعابات أو البحث عن كبش فداء. وعند هذه المرحلة يشعر الفرقاء أن ثمة ما يبرر لهم إيذاء من آذوهم، من خلال سلوكيات متبادلة غالباً تتصف بالخسة، وينتهي بهم المطاف إلى تشكيل تحالفات -على نحو "نحن ضد هؤلاء.

يذكر كريستوفر مور Christopher Moore (1996) وزملاؤه في CRD Associates خمسة مصادر محتملة للصراع ويصفون السلوك الذي يغلب أن يظهر عند تصعيد المقاومة. وهذه المصادر هي صراعات العلاقات ومشاكل لها صلة بالقيم، وصراعات تتعلق بالبيانات المتوفرة، ومشكلات في المصالح وأخيراً الظروف الخاصة بالبنية والهيكلية. وحين يستمع الرؤساء جيداً إلى الأسلوب اللغوي والاستعارات والمجازات في تلك القصص التي يرويها الفرقاء الذين أصابهم الظلم والإجحاف يستطيعون الخروج بتقييم جيد إلى حد ما حول المصدر المهيمن للصراع. تكمن فائدة هذا التحليل في أنه يتيح للرؤساء اعتماد الأسلوب المناسب للتدخل. فمثلاً،

الصراعات القائمة على مشاكل ذات صلة بالقيم تعكس الاختلافات في المعتقدات وفي الثقافة ووجهات النظر العالمية. ولا يحتاج الرؤساء إلى المزيد من البيانات الدقيقة. بل هم بحاجة لأن يفهموا كيف ينظر الفرقاء إلى الموقف. وبالمثل، تحدث الصراعات المتعلقة بالبيانات بسبب عدم وجود معلومات كافية ومتكافئة. وهنا ينبغي للمداخلة أن تقدم بيانات ذات صلة بدلاً من التركيز على تحسين العلاقات.

استراتيجيات التدخل

لا يوجد زمن محدد لظهور المقاومة، فقد تظهر في أي لحظة أثناء مناقشة مبادرة التغيير. لكنها تقتضي الانتباه الفوري لها، وإلا فسوف تتصاعد سريعاً. وفي هذا الصدد يملك الرؤساء خيارات متعددة. يستطيعون اجتناب الموقف برمته (وهذا خيار يفضله الكثيرون، إلا أنه ليس دوماً خياراً ناجحاً). وقد يستخدمون الأسلوب القسري، إلا أن هذا الأسلوب قد يزيد العداوة داخل القسم، وفيما يلي بعض هذه البدائل المفيدة:

أشكال خاصة وغير رسمية للتدخل في الصراع:

غالباً ما نجد الاستراتيجيات الخاصة وغير الرسمية لا تلقى حقها من التقدير لجهة جودة عمل الحفاظ على القسم حين تحدث. وعندما يشرك الرؤساء بعض الآخرين ويقدمون لهم الدعم في الأحاديث الخاصة التي تجري خارج غرف الاجتماعات، وفي عملية بناء التحالفات التي تحدث حول مآدب الغداء، وحين تسنح الفرص للتعبير عن الهموم، يمكن القول إن التدخل بخصوص المقاومة قد بدأ. ولا ننسى أن جلسات الثرثرة في القاعات والمشاورات خلف الأبواب المغلقة تفسح المجال للزملاء لتشكيل التحالفات التي لا تنتهي في معظم الأحيان إلى نزاع وإنما إلى التنفيث والتعبير عن الغضب الدفين. وتفيد في هذه الحالة المهارات والخصائص الشخصية لصناع السلام غير الرسميين في القسم. فإن قوبل هؤلاء الأشخاص

بالاحترام وكانوا يتمتعون بالنزاهة والشفافية في دوافعهم، وإن أظهروا مهارات جيدة في التواصل والعلاقات البينية، يكون بمقدورهم إعادة بناء الثقة، وتوفير البيئة الآمنة للأعضاء حيث تتاح الفرصة لقول الحقيقة.

وسواء أنجزت أم لم تنجز هذه المرحلة غير الرسمية على الصعيد الفردي أو الجماعة الصغرى، أو إن استطاع الطرف الثالث المدعو أن يسهل الحديث بينهم أو أجرى مفاوضات، أو توسطاً أكثر رسمية، فإن هذه الجهود سوف توفر للفريق الذي يشعر بالظلم قدراً كافياً ومهماً من ضبط النفس، ذلك أنه حين يلجأ الرؤساء إلى اتخاذ القرارات الإدارية ويستعينون بالمحامين وبأعمال قسرية ينتقل موضع السيطرة عند المرء الذي يتحكم بسلوكه من الذات إلى الشخص الآخر. إلاّ أن هذه التكتيكات تقتضي العمل المدروس جيداً وربما يحتاج رؤساء الأقسام إلى الاستعانة بالمستشارين القانونيين للجامعة. فالتصدي للصراعات في مرحلة مبكرة وإتاحة الفرص لحل المشكلات وإبعاد العامل الشخصي عن هذا العمل من معوقات معرفة الحلول للهجوم وبأدنى درجة ممكنة من التدخل الخارجي.

استراتيجيات قائمة على المصالح

وضع «برنامج التفاوض» التابع لكلية الحقوق بجامعة هارفارد أسساً لحل النزاعات تحمل بذور التطور المستقبلي. يؤكد هذا البرنامج على أهمية مساعدة الفرقاء في إعادة تأطير النزاعات بحيث تبتعد عن الهجوم الشخصي وتقترب من مصالح الأفراد. تكمن فائدة هذا البرنامج لرؤساء الأقسام أنه يغير طريقة التفكير في النزاع، لا سيما وأن استراتيجيات الإنحاء باللائمة وتقرير من هو الأكثر قوة تستخدم في كثير من الأحيان. لكن منهجية برنامج المفاوضات تسعى للتوفيق بين مصالح الفرقاء (مثل احتياجاتهم ورغباتهم وهمومهم ومخاوفهم). والاستراتيجيات القائمة على المصالح تبحث عن السبل التي تقلل من علاقات القوة وتسعى للحفاظ

على قوانين النظام وتركز في الوقت نفسه على محاولة معرفة مصالح الناس وبالتالي الانتقال إلى حل المشكلة. ولا يخفى على أحد أن إيجاد الأرضية المشتركة هي الاستراتيجية الهامة.

التغلب على الصراع المكشوف والمتواصل

تقضي الاستراتيجيات غير الرسمية، نظرياً، إلى عودة الزملاء إلى الركب ليعملوا جميعاً بتعاون وثيق. ولكن قد يطلق رؤساء الأقسام مبادرة للتغيير مدفوعين بالحاجة إلى تبديل منهجية العمل لأن المنهجية الحالية لم تؤد النتيجة المنشودة. إن كانت الحالة على هذا النحو فهناك خطوات تحليلية تمهيدية ينبغي اتخاذها قبل الشروع في التغيير حيث يعنى التحليل بكل من البنية والعملية. تتضمن هذه البنية جملة المعتقدات والمواقف والصور التي يحملها كل زميل عن الآخر. وهنا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يضعوا في تصورهم بنية جديدة تهدف إلى تغيير العلاقات العدائية القائمة، ولعل هذا التصور يشتمل على إيجاد سبل معينة لتعاون الزملاء في مشاريع فرق عمل، وتعديل المهام في أنصبة عملهم والسماح للأعضاء بالعمل بصورة مستقلة، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في صنع القرار... إلى ما هنالك.

أما العملية فتأخذ في اعتبارها مصالح وأنشطة الفرقاء ذوي المصلحة كافة المناصرون منهم والمعارضون عبر فترة طويلة من الزمن. وفي هذا الإطار يحدد كريستوفر ميتشل Christopher Mitchell (في كتابه الصادر عام 1996) عدداً من العناصر الأساسية لمعالجة عملية الصراع فيما يتعلق بالنزاعات العسيرة. ومع أنه يوجه خطابه إلى الصراعات الإقليمية التي تتسم بالعنف والتي لم تجد لها حلاً، مثل الصراعات المستحكمة في أفغانستان وبوروندي والشيشان وسريلانكا، إلا أنه من المهم أن نلحظ أن هذه المفاتيح التي يقدمها يمكن أن تنطبق أيضاً على الحروب داخل الأقسام الجامعية والصراعات الطويلة التي تبقى كالنار تحت الرماد تنتظر فرصة أخرى - وفي هذه الحالة لوجود تغيير مفروض - لتطل برأسها وتأتي بالعمليات العدائية المكشوفة إلى مقدمة مسرح الأحداث.

فإن وجد تاريخ طويل للنزاع داخل القسم، يصبح من الضروري لرؤساء الأقسام اللجوء لعملية طويلة المدى كي يكون التغيير دائماً. لكن هذه العملية تقتضي الصبر والمثابرة، وأحد عناصرها الهامة إشراك أصحاب المصلحة كافة. وأولهم الفرقاء الذين يشعرون بالظلم والإجحاف، أما العناصر الأخرى فقد تمتد لتشمل الطلبة والموظفين وأعضاء الأقسام الأخرى الذين يطالهم الصراع. كما أن التحليل الخاص بأصحاب المصالح هؤلاء سوف يحدد المستويات كلها ذات العلاقة بالصراع داخل القسم. لذلك ينبغي عند البحث عن حل أن نأخذ في اعتبارنا التغييرات المتعلقة بالبيئة مثل التعاون في وضع الأهداف والمشاركة في الرؤية الاستراتيجية. وقد لوحظ تزايد في عدد الأقسام التي تستعين بـ «مؤتمرات البحث المستقبلي» (كما جاء في كتاب Emery and Purser, 1996، وكتاب Weisbord, 1993، وكتاب Weis-bord and Janoff.1995) باعتبار أنها مداخلات مفيدة من أطراف عدة يشترك فيها أصحاب المصلحة جميعاً.

وإلى جانب هذه التغييرات في البنية، ينبغي أن تحدث عمليات عديدة، وعلى مستويات متعددة لكي نضمن نجاح التغيير الكلي الشامل. لذلك يحتاج رؤساء الأقسام إلى العميد والرئيس أو نائب الرئيس إلى جانبهم كما يحتاجون أيضاً إلى رؤساء الأقسام الآخرين، أو رؤساء الفروع الأخرى. ويحتاجون أيضاً لحشد التأييد من الأساتذة والطلبة والموظفين في القسم. ولأن حل الصراع عملية تفاعلية، ينبغي أن يأخذ رؤساء الأقسام في حسبانهم ذلك الألم الذي تخلفه عملية التغيير. وإن لم يأخذوا في اعتبارهم الألم الذي يشعر به الأساتذة، تبقى المشاعر الدفينة خفية وتخرج للعلن في أزمات لاحقة.

يحثنا ميتشيل (Mitchell,1996) على العمل من أجل استبدال "ثقافة الانتقام" المتواجدة في الصراعات الممتدة طويلاً - وفي هذه الحالة النزاعات الدائمة في القسم - بـ"ثقافة المعاملة بالمثل"، ذلك أن بقاء الأمور دون حل لفترة من الزمن يعني أن الزملاء يحملون على الأرجح الكثير من المعاناة. وهذا يقتضي حداً معيناً من

الصفح والغفران يكون جزءاً مكملاً لأي حل. وللانتقال إلى ثقافة المعاملة بالمثل لا بد من وجود قبول مشترك للمسؤولية عن الماضي والإقرار بأن ثمة أخطاءً وأضراراً قد وقعت، ولا بد أن يتبع ذلك اعتذارات متبادلة. ولكي تحصل المصالحة الحقيقية من الضروري الابتعاد عن الحديث حول من هو المخطيء والتحرك نحو محاولة إيجاد أرضية جديدة مشتركة.

حل النزاعات ليس غاية وتنتهي بل هو عملية متواصلة. وعندما تطلق مبادرات التغيير يتوقع حصول الصراع. لكن المداخلات تتيح لرؤساء الأقسام المضي قدماً بفهم أفضل بأن المقاومة وربما الصراع المباشر سوف يحدث مستقبلاً. وعندما يكون لدى الزملاء خبرة بحل مثل هذه النزاعات وينتقلون إلى الجانب الآخر من مشاعر العنف يبدو التغيير أقل إخافة للآخرين ويمكن تأطير النزاع ليكون حواراً صادقاً ومنعشاً حول الاختلافات. فالتغيير أمر صعب، لكنه عمل متواصل أيضاً. وبغية تخفيف هذه الأعباء ينبغي على رؤساء الأقسام أن يمعنوا التفكير في المبادرة التي يطلقونها برمتها وفي أثرها على الأفراد والجماعات عموماً. ولا ننسى أن إشراك جميع الأفراد ذوي الصلة منذ البداية يزيد من فرص نجاح المبادرة. فالتغيير يعيد النشاط والحيوية للقسم. كما أن اللجوء إلى وسائل مبتكرة في إدارة اللامبالاة والمقاومة والصراع المباشر هي من بعض الفوائد الجانبية السارة لهذا العمل.

المراجع:

Apps, J. Leadership far the Emerging Age: Transforming Practice in Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Bellah, R. N. "Class Wars and Culture Wars in the University Today: Why We Can't Defend Ourselves." Academe, July-Aug. 1997, pp. 22-26.

Block, P. Flawless Consulting. San Diego: Learning Concepts and Universities Associates, 1981.

Bridges, W. Transitions: Making Sense of Life's Changes. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1980.

Brown, B. R. "Facing-Saving and Face-Restoration in Negotiation." In D. Druckman (ed.), Negotiations. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1977.

Chait, R. Where Tenure Does Not Reign: Colleges with Contract Systems. AAHE New Pathways Working Paper no. 3. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1997.

Dolence, M. G., and Norris, D. M. Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century. Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.

Emery, M., and Purser, R. The Search Conference: A Powerful Method for Planning Organizational Change and Community Action. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Ferren, A. S. Senior Faculty Considering Retirement: A Developmental and Policy Issue. AAHE New Pathways Working Paper no. 11. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1998.

Gappa, J. M. Two Faculties or One? The Conundrum of Part-Timers in a Bifurcated Workforce. AAHE New Pathways Working Paper no. 6. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, 1997.

obeikandl.com

Harvey, L., and Knight, P. Transforming Higher Education. Bristol, Pa.: Open University Press, 1996.

Johnson, D. W., and Johnson, F. P. Joining Together: Group Theory and Group Skills. (6th ed.) Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon, 1997.

Marchese, T. "Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Postsecondary Marketplace." AAHE Bulletin, 1998, 59(9), 3-7.

Marshall, E. M. Transforming the Way We Work: The Power of the Collaborative Workplace. New York: American Management Association, 1995.

Mitchell, C. "Conflictos Cronicos: Claves de. Tratamiento" [Intractable Conflicts: Keys to Treatment?]. Paper presented at the VI Jornadas Internacionales de Cultura y Paz, Gernika, Spain, Apr. 22-26,1996.
Available upon request from Christopher Mitchell, Institute for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, Fairfax, Virginia.

Moore, C. The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Rendon, L., Hope, R., and Associates. Educating a New Majority: Transforming America 's Educational System for Diversity. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. AAHE New Pathways Working Paper no. 1. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, 1996.

Schein, E. H. Career Anchors: Discovering Your Real Values. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Seiige, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Boubleday, 1990.

Sikes, W. "Basic Principles of Change." In W. Sikes, A. Brexler, andj. Gant (eds.), The Emerging Practice of Organization Development. Alexandria, Va.: National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science; and San Biego: University Associates, 1989.

Weisbord, M. R. Discovering Common Ground: How Future Search Conferences Bring People Together to Achieve, Breakthrough Innovation, Empowerment, Shared Vision, and Community Action. San Francisco: Berrett-Koehler, 1993.

Weisbord, M. R., and Janoff, S. Future Search: An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco: Berrett-Koehler, 1995.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الرابع

تحويل الأقسام إلى جماعات تعلّم منتجة

بقلم توماس أ. أنجلو

للإيضاح: لم يكن اختياري لكلمة التحويل في العنوان وفي مواضع متفرقة في هذا الفصل اعتباطياً. فالتحويل في نظري يرمز إلى تغيير نوعي على جانب كبير من الأهمية، وليس مجرد عملية إصلاح خرقاء، تعنى بإضافة أشياء هنا وهناك أو نقل أشياء من مكان إلى آخر. لذلك، ومن منطلق هذا المنظور التحويلي، لا يحمل هذا الفصل أية فائدة تذكر للقارىء الذي يبحث عن حلول سهلة وبسيطة وسريعة، بل هو موجه إلى رؤساء أقسام لديهم رؤية، وإلى عناصر التغيير الذين لا يرضون بالوضع الراهن ولديهم قناعة أكيدة بأن أقسامهم تستطيع، بل ويجب عليها، أن تقدم التعليم بفاعلية أقوى، وتعطي تعلّماً أفضل من الحالي، وترعى علماء ومنحاً دراسية ذات فائدة وأن تعمل بالأسلوب التعاوني. وهو في الوقت عينه موجه إلى رؤساء أقسام لديهم آمال كبار وواقعية، إلى أولئك الذين يدركون جيداً أن أية عملية تهدف إلى التحسين تقتضي سنوات من الجهد الدؤوب المستدام في ظل قيادة جيدة وذات بصيرة نافذة.

يبدأ الفصل بالحديث عن الجهود العديدة التي بذلت مؤخراً بهدف إصلاح الجامعات، التي رغم ما تشتمل عليه من حسن الطوية لم تنتج سوى النزر القليل نسبياً من التحسينات المنشودة. يشخص الفصل المشكلة ويقترح رؤية بديلة للأقسام الجامعية لتكون جماعات من العلماء تتعلم. ثم يناقش سبعة آراء تحويلية يقصد بها

obeikandl.com

أن تكون محورية في هذه الرؤية، كما يعرض سبعة إرشادات استنبطت من البحوث لوضع هذه الآراء موضع التطبيق داخل الأقسام. من خلال هذه الآراء والإرشادات يؤكد الفصل في مساعدة الرؤساء على التفكير بشكل مختلف في التغيير ليكونوا أكثر فاعلية في تحقيقه.

ما إن ابتدأت الحركة الحالية لإصلاح التعليم العالي في منتصف ثمانينيات القرن الماضي حتى عمل الآلاف من رؤساء الأقسام على الترويج للتغيير تحت شعارات التقييم والتحسين المتواصل في جودته والتعلّم النشط والتخطيط الاستراتيجي والتعلم عن بعد، وما إلى ذلك من التحسينات. وقد تغيرت أشياء كثيرة بنتيجة هذه الجهود، ولا أحد ينكر أن تحسناً كبيراً قد طرأ على التعليم العالي. لكن الذي يدعو للاستغراب أننا نكاد لا نجد أمثلة مدعمة بالوثائق الملموسة تدل على مكتسبات هامة ودائمة في مجال تعلم الطلبة سواء على صعيد القسم أو المؤسسة عموماً. وليس بعيداً عن ذلك تلك الجهود المنظمة لتنمية الأساتذة الجامعيين والمبذولة عبر ما يقرب من ثلاثين عاماً مضت في سائر أنحاء البلاد والتي لم تثمر إلا نتائج متواضعة إذا كان مؤشر هذا النجاح حصول تحسن في جودة تعلم الطلبة.

والسؤال الذي يطرح نفسه لماذا لم نحرز المزيد من التقدم؟ ولماذا تبدو تلك الغالبية الكبرى من الجهود ذات القصد الحسن دون نتيجة تذكر أو دون تحسينات طويلة المدى في تعلم الطلبة؟ في معرض إجابته عن هذين السؤالين يقدم بيتر إيول Peter Ewell (ص3 من كتابه الصادر عام 1997) سببين اثنين ، فيقول "لقد نفذت هذه الجهود «جهود التغيير» دونما فهم عميق لما يعنيه حقاً، «تعلم الأساتذة" وللظروف الخاصة والاستراتيجيات اللازمة لتشجيع ذلك. وهي «إضافة لذلك» وفي معظمها جرّب تطبيقها بشكل تدريجي سواء داخل مؤسسة واحدة أو في كل المؤسسات. وفي هذا الفصل نضيف سبباً ثالثاً إلى هذين السببين، ألا وهو: معظم الجهود الأكاديمية للتغيير لم تعترف، ولم تتطرق، إلى الأسباب المشروعة عند الأساتذة لمقاومة التغيير. أو بعبارة أخرى، يخشى الكثيرون من الأساتذة بأن

محاولات زيادة الإنتاجية وتشجيع الممارسة ذات التركيز على التعلّم سوف تضعف مكانة الأساتذة وتؤثر سلباً في الحرية الأكاديمية، ولهذين الأمرين قيمة كبرى يعتد بها في الثقافة الأكاديمية.

وإن كان هذا التشخيص صحيحاً، فلن يحصل رؤساء الأقسام الذين يكرسون أنفسهم للمزيد من العمل - أي يفعلون المزيد من الشيء ذاته - على نتائج أفضل مما حصل عليه أسلافهم. بل ربما يكون الأوان قد حان للتفكير ثانية في - وربما استبدال- تلك الأفكار التقليدية بخصوص التغيير في الجامعات وإدخال التحسينات وفي تلك الاستراتيجيات المنبثقة عنها، إذا كنا حقاً نريد الانتقال من عملية إصلاح جزئي إلى التحويل الكامل.

افتراضات مهمة

فيما تبقى من الفصل يتركز الحديث على خمسة افتراضات مهمة. أولاً، يفترض أن الهدف المحوري، إن لم يكن الهدف الأول، للقسم الجامعي أن يقدم تعليماً عالي الجودة - ويقصد بذلك مساعدة الطلبة على التعلم بفاعلية واقتدار أفضل مما لو تعلموا وحدهم. وثانياً، يفترض أن القسم قادر على النجاح في تقديم تعليم عالي الجودة، وبالتالي انتاج تعلم عالي الجودة إذا اتفق الطلبة والأساتذة ورئيس القسم معاً على هذا الهدف وعملوا جميعاً معاً في سبيل تحقيقه. وثالثاً، يفترض أن التعاون الفاعل في سبيل الأهداف المشتركة لا يزال دون المستوى المطلوب في معظم الكليات والجامعات وأن حصول هذا التعاون يقتضي حصول تحول في طريقة تفكير الطلبة والأساتذة معاً بأعمالهم اليومية، وتنفيذ هذه الأعمال. رابعاً، إنه يرى الأقسام الجامعية بأنها الوحدات الواعدة في هذا الإصلاح، وأن رؤساء الأقسام القادة الطبيعيون لتغيير ثقافات الأقسام. وخامساً، يؤكد أن جميع الأكاديميين جماعة يعرفون الكثير عن تحسين التعليم والتعلم والتعاون والتغيير في التعليم العالي، وأن الإرشادات المستندة إلى هذه المعرفة اعتماداً على البحوث والممارسة تستطيع أن توجه جهودنا نحو النجاح.

سبعة آراء في التحويل

يجمع هذا الفصل تنوعاً في الآراء والنظريات والمفاهيم والشروط والاستراتيجيات التي وردت في كتابات عديدة -منها ما هو عن الإدراك والتعليم العالي وعلم النفس وعلوم الإدارة. ويستخلص منها سبعة آراء في التحويل هي: التأويل الاجتماعي للمعرفة، والنماذج الذهنية ونموذج التعلم وإنتاجية التعلم وجماعات التعلم وأساتذة التعليم والتقييم. وإن أخذت هذه على محمل الجد فإن لها الإمكانية لمساعدتنا عل تغيير نماذجنا الذهنية وممارساتنا الاعتيادية، وتساعدنا أيضاً في بناء رؤية تحويلية لتكون الأقسام الجامعية جماعات منتجة وأساتذة يتعلمون. والقسم المنتج، بحسب هذه الرؤية، هو ذلك القسم الذي يساعد الطلبة والأساتذة معاً في إنتاج تعلّم عالي الجودة، وجودته ظاهرة للملأ. أما الجانب الخاص بالأساتذة في هذه الرؤية فيعبر عنه بوضوح إرنست بوير Ernest Boyer (في كتابه الصادر عام 1990، ص24) بقوله: «ما نحتاجه اليوم بصورة عاجلة نظرة أكثر شمولية لمعنى كون المرء عالماً» إن ذلك الإدراك بأن المعرفة تكتسب من خلال البحث، ومن خلال الجمع بين الطريحة والنقيضة، ومن خلال الممارسة ومن خلال التعليم وفي جماعة تنهل العلم يتعاون الطلبة والأساتذة معاً لتحقيق أهداف التعلم المشتركة ذات الأهمية البالغة (انظر Angelo, 1997, p.3).

التأويل الاجتماعي للمعرفة

يرى أصحاب هذا التأويل، وببساطة التعبير، أننا نحن البشر نتعلم من خلال إنشاء وإعادة إنشاء تصوراتنا الذهنية للعالم، وليس من خلال تلقي ومحاكاة الانطباعات والمعلومات التي تردنا من العالم. وكما قال جان بياجيت Jean Piaget (1975) وكثيرون غيره، نحن عادة ننتزع المعلومات والخبرات الجديدة انتزاعاً، ونشوهها لنجعلها تتلاءم مع تصوراتنا الراهنة أو نرفضها رفضاً قاطعاً إن لم تتلاءم معها. ولعلنا نجد أصحاب التأويل الاجتماعي يتفقون في الرأي بأن المعنى يجري

إنشاؤه داخلياً إلى حد كبير، إلاّ أنهم يؤكدون بأن المعاني المشتركة التي يتم تأويلها وتداولها اجتماعياً ضرورية للتواصل بين بني البشر والمجتمع. وعلى هذا فإن المادة العلمية في الجامعة، بكل ما تتضمنه من المفاهيم المشتركة واللهجات والثقافات أهم مثال للمعرفة التي تم إنشاؤها وتأويلها اجتماعياً ثم يعاد إنشاؤها على هذا النحو باستمرار.

والنظرية التأويلية هي بلا منازع النموذج السائد للتعلم البشري في علم النفس التربوي هذه الأيام، كما أن القوة التحويلية لنظرية التأويل الاجتماعي حتمية التلازم مع رفضها لفكرة «انتقال المعرفة» التقليدية و«بنك» المجازات والاستعارات، ومتلازمة أيضاً مع التأكيد على أن المتعلمين يجب أن ينشئوا المعرفة والفهم في أنفسهم من خلال تفاعلهم مع العالم ومع سواهم من بني البشر- بما في ذلك الأساتذة والطلبة الآخرون والمؤلفون الأحياء منهم والأموات. (انظر الفصل السابع من الكتاب تأليف . 1986-Tarule-Goldberger-Glinchy). وهذا يعني بنظر الأساتذة أن يصبح الطلبة شركاء فاعلين في عملية إنشاء المفاهيم الجديدة والمشتركة ذات العلاقة أو تكييفها وتعديلها بدلاً من أن يقدموا للأساتذة نماذج ذهنية مستوردة ومسبقة الصنع يتبنونها في أعمالهم.

النماذج الذهنية

يقدم لنا بيتر سنج في كتابه The Fifth Discipline (1990, p.8) التعريف التالي للنماذج الذهنية، حيث يصفها بأنها «افتراضات وتعميمات أو ربما هي صور أو انطباعات ذهنية متأصلة وعميقة الرسوخ ولها تأثير قوي في طريقة عملنا لتغيير العالم وكيف نتصرف». ويؤكد أن بناء «مؤسسة للتعلم» يفرض علينا أن نتأمل ونظهر للعلن ونعيد النظر وفي بعض الأحيان نعيد تصميم تلك النماذج الذهنية الخفية (انظر 1990, PP.XIV,XV). وهذا يقتضي في مضمونه التحويلي أن نعمل على إزالة ذلك التأويل الاجتماعي من نماذجنا الذهنية الحالية قبل أن يحدث التغيير،

أما فيما له صلة بعالم الشركات يقول سنج: «إن العديد من التحليلات لأسواق جديدة أو الممارسات القديمة في المؤسسات تفشل في دخول حيز الممارسة لأنها تتضارب مع النماذج الذهنية القوية الكامنة ضمناً».(ص8). ولكن بالنسبة لرئيس القسم وكذا الحال عند معلّم الصف يعد الإقرار بوجود هذه النماذج الضمنية الكامنة وإخراجها للعلن الخطوة الأولى الضرورية على طريق عملية تعلم جديدة. ومثال ذلك، لا يزال المعلمون والطلبة يعتقدون في خفايا مشاعرهم أن التعلم يحدث بانتقال المعرفة -ولذلك منهم يواصلون اعتمادهم أسلوب المحاضرات البعيدة عن التفاعل بين المعلم والمتعلم.

أنموذج التعلم

يقول روبرت بار Robert Barr وجون تاغ John Tagg في مقالة (1995) كانت موضع دراسة ونقاش على نطاق واسع إن التعليم العالي في أمريكا يمر بمرحلة «تبدل في النموذج» أو هو تحول من نموذج «التركيز على الأساتذة والتعليم» إلى نموذج «التركيز على الطلبة والتعلم». وكما يرى «بار» و«تاغ» فإن الغرض الأول والرئيس من التعليم العالي- وبالتالي الأقسام الجامعية -في هذا النموذج الجديد يتمثل في إنتاج «التعلّم» وليس تقديم «التعليم». ومن خلال انتقال التركيز من الوسيلة (أي التعليم) إلى الغاية المنشودة (أي التعلم)، يضع «بار» و«تاغ» تعريفاً جديداً للتعليم داخل غرفة الصف فيصفانه بأنه وسيلة واحدة فقط من عدة وسائل ممكنة لإنتاج التعلّم.

يتضمن هذا الأنموذج للتّعلم تغيراً جذرياً وانتقالاً من نماذج تعتمد الكم وعدد ساعات المقرر وعدد الأفراد في التعليم الجامعي بمرحلته الأولى إلى نموذج يعتمد نوعية التخصص والإتقان. وإذا نظرنا إلى المؤسسات على أنها مؤسسات تنتج التعلم، عندئذٍ تبدو التساؤلات حول مستويات إنتاجيتها في التعلم معقولة عوضاً عن التساؤل حول عدد الخريجين أو ما تقدمه من وحدات في البرامج الدراسية.

إنتاجية التعلم

لعبارة «إنتاجية» معان متعددة ومتداخلة (كما يقول Poulsen, 1995) أولها ذلك التعريف القائل «فعل الكثير بالقليل من التكلفة». غير أننا نقصد بإنتاجية التعلم في هذا الفصل الترويج للمزيد من التعلم والتعلم الأفضل والأعمق حسب الموارد المتاحة. وهذا بالتالي يقتضي أن نعمل بكلفة أقل وزمن أصغر قدر ما نستطيع ودون أن نضحي بجودة التعلم. ولكي يكون هذا العمل مفيداً يقتضي نموذج إنتاجية التعلم أن نعمل على تطوير أهداف واضحة ومعايير ومقاييس لإنتاج التعلم وكذلك الوسيلة المناسبة لتقييم وتقييس الناتج (انظر أيضاً كتاب John Stone. 1993).

جماعات متعلمة

رغم وجود تعاريف عديدة لعبارة «جماعات متعلمة» إلا أنها جميعاً تتركز حول رؤية الأساتذة والطلبة يعملون معاً وبشكل منتظم في سبيل أهداف علمية مشتركة. يجري التأكيد في هذه الرؤية على العمل التعاوني، بعيداً عن التنافس ويضطلع كل من الأساتذة والطلبة بأدوار جديدة غالباً ما تكون غير مألوفة لهم. وهنا ينتقل الدور الرئيسي للأستاذ من مجرد تقديم المضمون إلى وضع تصميم جديد لبيئة وتجربة التعلم ويكون مدرباً ومرشداً خبيراً ومثالاً يحتذى للمتعلمين. وفي الجماعات المتعلمة يتغير دور الطلبة أيضاً. لن يكون الطالب ذلك المراقب السلبي نسبياً لعملية التعلم ومستهلكاً للمعلومات، بل سيصبح المشارك النشط في إنشاء وتأويل المعرفة والفهم (انظر Angelo,1997 و Cross,1998) وكتاب Tinto,1997 وكذلك كتاب Gabelnick وMacGregor وSmith 1990).

أستاذية التعليم

رغم أن هذه العبارة كانت تشير أصلاً إلى صنف واحد فقط من أربعة أصناف من الأستاذية التي تحدث عنها Boyer في كتابه Scholarship Reconsidered (حيث الأصناف الثلاثة الأخرى هي أستاذية الاكتشاف والدمج والتطبيق) إلا أنها

سرعان ما أصبحت ترمز إلى رؤى واسعة ومتعددة لأدوار أساتذة الجامعات، بيد أن الجانب التحويلي لهذه الفكرة يتعلق بشيئين اثنين هما تثمين تشكيلة واسعة من الأنشطة (Rice,1991) وإيجاد الوسائل الكفيلة بتقييم الإسهامات العلمية التي لا يمكن حصرها كما المطبوعات والمنح (انظر كتاب Glassick, Huber, and Maeroff,1997).

التقييم

ورد تعريف التقييم في كتاب كاترين بالومبا Catherine Palomba وترودي بانتا Trudy Banta (ص4، 1999) بأنه «الجمع المنظم للمعلومات المتعلقة بالبرامج التعليمية ومراجعتها واستخدامها لغرض تحسين تعلم الطلبة وتنميتهم». والجانب المركزي في هذا النموذج هو الاعتقاد بأن نتائج التعلم يجب اختبارها تجريبياً وأن المطالبات يجب أن تستند إلى الشواهد والأدلة. ألق نظرة واحدة على المطالبات غير المؤيدة بالقرائن التي تجدها في أية مادة علاقات عامة تابعة لأية كلية أو جامعة فترى كم بعيدة تلك المؤسسات عن هذا الهدف.

مبادىء إرشادية لتحويل الأقسام الجامعية إلى جماعات تعلم منتجة

استناداً إلى تلك الآراء السبعة التي تحدثنا عنها آنفاً تقدم الفقرات التالية سبعة مبادىء إرشادية عملية لرؤساء الأقسام لتحويل أقسامهم إلى جماعات تَعلُّم أكثر إنتاجية، كما تقدم مقترحات معينة تفيدهم في كيفية تشجيع التعاون العلمي بين الطلبة والأساتذة بهدف تحسين التعلم.

المبدأ الإرشادي الأول - ابدأ ببناء الثقة المتبادلة: تخفيف الحواجز الاجتماعية والشخصية البينية أمام التغيير

معظمنا لا يعلم شيئاً عن القيمة الإيجابية والدائمة الكامنة عند أشخاص لا نثق بهم. لذلك فإن تشكيل جماعة تعلم منتجة في القسم يجب أن يبدأ من الثقة التي ينبغي أن تتواجد بين كل امريء وآخر وبرئيس القسم. وهذا صحيح أيضاً في العلاقات بين الطالب والطالب وبين الأستاذ والطالب. وأما القول بأن الحال ليست

كذلك في معظم الأحيان فسوف يجعل العديد من القراء يبتسمون. ومع ذلك وبقليل من الجهد والوقت من الممكن خلق المناخ الإيجابي للتحسين في معظم الأقسام. والموارد المساعدة في ذلك موجودة. انظر على سبيل المثال الفصلين الثامن والتاسع من كتاب:

Strengthening Departmental Leadership (1994) حيث تقدم المؤلفة آن لوكاس Ann Lucas مقترحات عملية لبناء فريق العمل وإدارة النزاعات بمشاركة أساتذة اقسم. وانظر أيضاً الفصلين الثالث والثاني والعشرين من كتاب Teaching Tips، حيث يقدم ويلبرت ماك كيشي Wilbert McKeachie وزملاؤه أفكاراً مشابهة من أجل بناء جماعة غرفة الصف مع الطلبة.

وكخطوة أولى بسيطة في بناء الثقة -أي قبل الالتفات إلى المشكلات والمهام والأمور التي ينبغي حلها- حاول تسليط الأضواء على الأشياء التي يحسن الأساتذة فعلها وبالتالي إشراكهم في الاستراتيجيات الناجحة. ولا يخفى أن تشجيع الأساتذة على تقديم مثال للتعليم الناجح يتيح لهم أن يقدموا أحسن ما لديهم وليبينوا أن الأستاذ في هذا القسم شخص يتمتع بالذكاء ولديه أفكار تسهم فيما هو خير للمجموعة كلها.

مثال: دروس نتعلمها من تعليم ناجح

توجيه: ليكن اهتمامك مركزاً على وحدة معينة، أو درس، أو مفهوم أو مهارة تعلّمها بشكل جيد، وضع هذه الخبرة في ذهنك، ثم كرس خمس دقائق لتسجيل الإجابات عن الأسئلة التالية، ثم ناقش المثال الذي اخترته مع زملائك في الجماعة الصغرى فيما لا يزيد عن ثلاث دقائق.

1 من أي مادة دراسية اخترت مثالك؟.

2 ما الذي كنت تحاول تعليمه تحديداً؟ أو بعبارة أخرى، ماذا كان الهدف الرئيسي الذي كنت تعلّمه؟.

3 كيف علّمته؟ أي ماذا فعلت تحديداً لتصل إلى النجاح؟.

4 كيف عرفت أن الطلبة قد تعلموا؟ أي كيف قيمّت إنجازهم لهدفك؟.

5 أنت، بصفتك المعلم، ماذا تعلمت من هذه التجربة؟.

6 ما هو «الدرس الكبير» (المبدأ العام) الذي يوضحه مثالك فيما يتعلق بالتعليم والتعلم الفعالين؟ أو بعبارة أخرى، لماذا تحقق النجاح لما فعلته؟ وكيف توضح هذا النجاح لمعلّم مبتدئ؟.

بعد الإجابة عن هذه الأسئلة يتوزع أعضاء القسم في جماعات صغرى من خمسة إلى سبعة أفراد، يقوم كل فرد في الجماعة الواحدة برواية قصته/قصتها في ثلاث دقائق ويطلب إلى الجميع محاولة إيجاد أفكار مشتركة بين الأمثلة التي يطرحونها. ثم يعمل الجميع على استخلاص العبر من خلال مناقشة يشاركون كلهم فيها. يمكن إجراء هذا التمرين وإكماله في غضون نصف ساعة ولعل رؤساء الأقسام الطموحين قد يرغبون بالتقاط الأمثلة الجيدة وتوثيقها للعمل على نشرها بشكل موسع.

وعلى أي حال، ومهما كانت الوسيلة المتبعة، فإن المهم في الأمر الشروع بالاهتمام باحتياجات أعضاء هيئة التدريس ليشعروا بالاحترام والتقدير والأمان ضمن جماعة من الزملاء الجديرين والأذكياء وذوي القصد الحسن، وليس من خلال طرح المشاكل والجدال حولها.

المبدأ الإرشادي الثاني -ابن الدوافع المشتركة: العمل جماعة لتحديد الأهداف التي يجدر العمل لتحقيقيها والمشاكل التي يجدر العمل على حلها- ودراسة التكاليف والمنافع المحتملة

بعد أن يتم التأسيس لمستوى عملي من الثقة المشتركة، يستطيع رئيس القسم الشروع في تطوير جدول أعمال مشترك لتحسين فاعلية عملية التعلم المشترك، لا سيما وأن معظم الناس يعملون بإنتاجية أفضل إذا كان لديهم أهداف يعملون من أجلها تكون واضحة ومعقولة وتحمل المعنى الشخصي المفيد. فالطلبة في موادهم

الدراسية والأساتذة في الأقسام يتحسن إنجازهم حين تكون أمامهم أهداف مشتركة لعملية التعلم. رغم أن الطلبة والأساتذة قد تكون لهم أهدافهم، إلا أنهم قلما يعرفون الأهداف بشكل واضح وقلما يدركون كيف تتوافق أهدافهم مع أهداف زملائهم، وأن أهدافهم قلما تركز على التعلم. فالأهداف لدى الأساتذة غالباً ما تركز على الأشياء التي يعلّمونها دون التركيز على ما سيتعلمه الطلبة وكيف، وغالباً ما تتركز أهداف الطلبة على «النجاح في الامتحان». وحيث إن الأهداف هي التي تدفع وتوجه السلوك بقوة (انظر Stark,Shaw,Lowther,1989) فإن التوصل إلى مجموعة من الأهداف المشتركة لعملية التعلم هي الخطوة المنطقية المتاحة في بناء جماعة تعلم منتجة.

توجد طرق متعددة لتحديد الأهداف (انظر على سبيل المثال الفصل الثاني من كتاب Palomba and Banta.1999)، لكن المهم جداً أن يجد الأساتذة طريقة لوضع وتطوير أهداف مشتركة لعملية التعلم. ومن المفيد في هذا الصدد الاستعانة بـ The Teaching Goals Inventory الذي وضعته K. Patricia Cross بمشاركتي Angelo and Cross 1993 وهو استبيان سريع وسهل التناول (غير مقيد بحقوق النشر) يساعد الأساتذة في تحديد الأهداف التعليمية الأكثر أهمية. وهناك طريقة أكثر بساطة تتمثل في الطلب من الأساتذة وضع لائحة تتضمن شيئين أو ثلاثة أشياء يرغبون تعلمها في السنة القادمة أو يرغبون التأكد بأن الطلبة قد تعلموها جيداً قبل التخرج ومن ثم محاولة معرفة الأهداف الظاهرة في هذه اللوائح هذه جميعها. ولكن مهما تكن الأهداف، فيجب أن تكون واضحة ومحددة وذات إطار زمني وذات جدوى، والأهم من ذلك أن تتمتع بأهمية خاصة إذا أريد لها أن تكون مفيدة ولكن، قد لا تكون الأهداف دوماً كافية لخلق الدافع عند الآخرين للتعلم. فقد يقول البعض إن لم يكن ثمة مشكلة في الوضع الراهن، فلماذا التغيير؟ وفي الوقت نفسه، ما كل المشاكل وحدها تشكل نقطة بداية نافعة. وكما يقول بيتر إيول Peter Ewell (في كتابه الصادر عام 1997، ص4): «يحدث القدر الأكبر من التعلم عندما تواجه الناس مشاكل محددة يمكن التعرف إليها ويريدون حلها ويكون بمقدورهم أن يحلوها».

وعلى أية حال، من المهم جداً ربط المشاكل وتأطيرها ضمن رؤية أكثر شمولية لأهداف مشتركة لكيلا تتبعثر الطاقات والموارد في جهود عديدة ومتنوعة لا تفضي إلا إلى القليل جداً من التحسين، أو لا تفضي إليه إطلاقاً».

فيما يلي تمرين فكري من ثلاث خطوات يمكن أن يستعين به الأساتذة والطلاب للتعرف على المشكلات الواعدة.

تمرين:

1 حالما تخطر ببالك مشكلة ما، دوّن على ورقة الحل الذي ترتأيه أفضل الحلول.

2 بفرض أن الحل الذي اقترحته هو الحل المناسب، فهل تستطيع المجموعة أن تنفذه؟.

3 وحتى لو كان هذا الحل قابلاً للتنفيذ، هل ستختاره المجموعة؟.

إذا كانت الإجابة عن أي من السؤالين الأخيرين بالنفي، فمن المرجح ألا تكون المشكلة جديرة باعتمادها. أما إذا كانت الإجابة بالإيجاب، ابدأ بإجراء تحليل للكلفة والمنفعة، ولو بشكل غير رسمي، لهذا الحل المقترح. وإني أنصح بإجراء "تخمين تقديري للأنواع التالية من التكلفة قبل الدخول في المشكلة وهي: التكلفة لجهة الجهد والوقت البشري، التكلفة لجهة الموارد المالية، والتكلفة لجهة رأس المال السياسي، والكلفة لجهة الفرص المتاحة، وهذا يعني ما هي المشاكل المهمة الأخرى التي لن تستطيع معالجتها أن سلكت هذا السبيل؟.

المبدأ الإرشادي الثالث -ابن لغة مشتركة. تطوير فهم جماعي مشترك للمفاهيم الجديدة (النماذج الذهنية) اللازمة للتحويل.

رغم أننا جميعاً نتحدث اللغة الإنكليزية الاعتيادية، إلا أنه من المدهش أن نجد أننا في كثير من الأحيان لا نفهم بعضنا بعضاً. والواقع أنه حتى أولئك الذين تكون الإنكليزية اللغة الأم عندهم فهم يستخدمون لهجات منها خاصة بالعلوم المعرفية مثل البيولوجيا البيئية والدراسات الأدبية وعلم النفس الاجتماعي ويستخدمون «لهجة

خصوصية متميزة» قد تكون شخصية وفريدة في نوعها. لهذا يقتضي بناء رؤية مشتركة للتغيير التحويلي وجود نماذج ذهنية مشتركة ولغة مشتركة لتوصيف هذه النماذج واستعمالها. وهذا بدوره يتطلب بناء لهجة محلية مشتركة ضمن الجماعة أو على الأقل مفردات لغوية مشتركة. أو بعبارة أخرى، قبل أن يشرع الأساتذة بالتعاون المشترك فيا بينهم بأسلوب منتج يتعين عليهم أن يؤسسوا لقواعد ما يقصدون من بعض المصطلحات الهامة مثل «التعلم» و«الجماعة» و«التحسين» و«الإنتاجية»، و«التقييم». واتخاذ هذه الخطوة يتيح لهم أن يظهروا للعلن تلك النزاعات الخفية فيما بين النماذج الذهنية ليتمكنوا عندئذٍ من العمل عليها.

من الاستراتيجيات البسيطة للكشف عن النماذج الذهنية المختلفة أن نطلب إلى الأساتذة أن يصفوا ويحددوا خطياً ماذا يقصدون بواحد من المصطلحات الهامة والمحورية في أهداف القسم. ولنفترض أن هذا المصطلح هو «التقييم». اجمع هذه الإجابات وناقشها أو ارسم خارطة لها توضح للناظر إليها مجالات الاتفاق ومجالات الاختلاف. وسوف تجد أن لمصطلح «التقييم» دلالات متباينة عند الأفراد، فهو قد يعني اختبار المواصفة القياسية وتقييمات الطلبة للأساتذة، ووضع الدرجات والبحوث المؤسساتية والزمن المهدور.

وبدلاً من التشكيك بصحة هذه التعاريف الموجودة مسبقاً اقترح اعتماد تعريف عملي إضافي مشترك، على طريقة ما يحدث في المعجم عند إضافة تعريف جديد لكلمة معينة، فهذه الاستراتيجية لا تقتضي أن يتخلى الأفراد عن نماذجهم الذهنية الحالية، لأنهم سوف يقاومون من يطلب إليهم التخلي عنها، بل إن كان ما تقتضيه أن يقروا بوجود اختلاف بين المعاني التي يقدمونها ونماذجهم الذهنية من جهة وبين تلك التي لدى الأعضاء الآخرين في المجموعة من جهة أخرى، وبأنهم سوف يستخدمون النموذج المشترك في تعاونهم معاً.

المبدأ الإرشادي الرابع -ليكن ما ترسمه من الخطط عكسي الحركة ولكن عملك أمامي الحركة. اعمل باتجاه عكسي ابتداءً من الرؤية المشتركة والأهداف طويلة الأمد لتقرر النتائج والاستراتيجيات والأنشطة.

يقصد بعبارة رسم الخطط العكسي أن تبدأ بالغاية أو الهدف أو الرؤية الشمولية المرغوبة، ثم تقرر النتائج ذات الصلة والوسيلة المثلى لبلوغها. فمثلاً المناهج الدراسية العادية في القسم قد صممت بحركة نحو الأمام -أو على وجه الدقة بنيت بحركة نحو الأمام. ومعنى ذلك أن الأساتذة يقررون عادة ما هي المواد الدراسية التي يريدون تدريسها، وكيف يريدون تدريسها وبعدئذٍ يكوّمون كل ما لديهم من مواد دراسية ويحاولون أن ينشئوا الأساس المنطقي لجميع هذه المواد. غير أن غرانت ويغنز Grant Wiggins وجاني ماك تي Jany Mc Tighe (في كتابهما الصادر عام 1988، ص9)، يقترحان بديلاً لهذه الطريقة، أي عملية رسم الخطط عكسية الحركة وتتكون من ثلاث مراحل هي: «(1) تعيين النتائج المطلوبة، (2) تقرير الدليل المقبول، (3) التخطيط لخبرات وتعليم التعلم». إن التخطيط الرجوعي الذي هو أساساً النموذج ذاته المتبع في عملية التقييم والتخطيط الاستراتيجي، يفترض مسبقاً وجود الثقة المتبادلة والأهداف والنماذج الذهنية.

المبدأ الإرشادي الخامس - فكر واعمل بأسلوب تصنيفي منظم. حاول أن تتفهم فوائد ومساويء المنظومة الكبرى التي تعمل بداخلها وابحث عن الترابط والتطبيقات بينها وبين العوالم الأكبر.

يقول سنج Singe (في كتابه الصادر عام 1990/ص68): «التفكير بالنظم هو علم لرؤية الأشياء بكلياتها. إنه إطار لرؤية العلاقات التبادلية بدلاً من رؤية الأشياء، وهو أيضاً إطار لرؤية أنماط التغيير بدلاً من رؤية «صور أو لقطات صامتة» الفكرة الرئيسة في قوله هذا تتمثل في كوننا جميعاً نعمل داخل أطر تؤثر في أفعالنا ونتأثر بها. وهذا الأمر شائع إلى حدٍ ما . في الحياة الجامعية حين يعمل الأفراد أو أقسام

الكليات على صنع القرارات والتغييرات بشكل مستقل ينتهي بها الأمر إلى حدوث أزمات، أو ارتدادات تمتد وتكبر لتؤثر في المؤسسة الكبرى التي هم جزء منها. كم واحداً منا، على سبيل المثال، وجد حياته العملية اليومية تتأثر بشكل مفاجيء غير متوقع بالقرارات التي يتخذها مديرو تكنولوجيا المعلومات في الجامعة؟».

والأقسام العلمية، دون شك، منظومة داخل منظومة أكبر. وبالتالي توجد بعض الحدود لمقدار ونوع التغيير الذي يمكن للقسم الواحد أن يطلقه أو يحافظ عليه. ولنأخذ لذلك مثلاً، قليل جداً عدد تلك الأقسام التي باستطاعتها الانتقال بمفردها نحو منهج دراسي نوعي يعتمد الضرورات الأساسية في الاختصاص دون أن يؤثر ذلك في احتمالات نجاح الطلبة.

يلحظ إيول Ewell في (كتابه الصادر عام 1997، ص6) أن التفكير بالنظم يقتضي أولاً التدقيق الشامل للسياسات والممارسات والسلوكيات الحالية والمتوقعة. ويقتضي أيضاً تحليلاً مفصلاً للقيم والمكافآت ، ولطريقة دعمها وتثبيطها للتغييرات المنشودة. وثمة طريقة معينة للشروع بعملية التدقيق هذه تتمثل برسم مخطط لكل من هم داخل، وربما خارج، الجامعة، من الذين يشركهم القسم الجامعي، وبالتالي تقرير الأثر المحتمل للتغييرات المقترحة في كل كيان من هذه الكيانات. ويكفي في أغلب الأحيان وضع مقياس لأثر تلك التغيرات في كل شخص أو مكتب باستخدام القيم (3-) (أثر سلبي كبير، و(الصفر) (لا أثر إطلاقاً) و(3+) (أثر إيجابي كبير). ومن نظرة سريعة إلى توزع هذه القيم ومجموعها تستطيع في التعرف مسبقاً على الحكمة من المضي قدماً واحتمالات النجاح.

المبدأ الإرشادي السادس - مارس ما تنادي به. استعن بما تعلمته بخصوص التعلم الفردي و المؤسسي لتتمكن من توضيح جهودك واستراتيجيتك.

إن أولئك الذين يعلّمون الآخرين بالقدوة ويعيشون الدروس التي يدرّسونها يتركون الأثر الأكثر ديمومة في نفوس المتعلمين. في هذا الإطار يقدم إيول Ewell في (كتابه

الصادر عام 1997، ص5) لائحة من ستة بنود مرغوبة جداً لتشجيع التعلم تتضمن «منهجيات يمكن للأساتذة الاستعانة بها لوضع نموذج لعملية التعلم». من هذه المهنجيات، مثلاً «اكتساب المهارة المهنية» (أو تعلم حرفة معينة من خلال العمل عند خبير) والممارسة تحت الإرشاد. ويقول أيضاً (في ص6 من الكتاب نفسه)، «يقتضي التغيير أن يتعلم الناس أدوارهم مجدد». مشيراً إلى أن الأساتذة لن يستطيعوا أن يبدلوا شيئاً في عملية التعليم والتعلم عند الطلاب إلا إذا تعلموا وغيروا سلوكهم ونماذجهم الذهنية.

وإذا نظرنا إلى البحوث التي أجريت حول تعلم أساتذة الجامعات نجد أن الجهد المثمر الذي يمكن أن يبذله العديد من الأقسام الجامعية يتمثل في تطوير المهارات الخاصة عند أعضاء هيئة التدريس ليعملوا بتعاون وثيق نحو أهداف مشتركة. أو بعبارة أخرى، تدريب الأساتذة على عمل الجماعة. وتبين خلاصات البحوث أن التعلم التعاوني هو واحد من أكثر المنهجيات المتاحة للتعلم بفاعلية. وحين يصبح الأساتذة أكثر مهارة في العمل الفريقي الفاعل لا يزيدون في احتمالات نجاحهم في تحويل أقسامهم الجامعية فحسب، بل وأيضاً يعززون قدراتهم في مساعدة الطلبة ليتعلموا كيف يتعاونون بشكل فعال.

المبدأ الإرشادي السابع.- لا تفترض بل اسأل. اجعل الأشياء الضمنية معروفة واستخدم التقييم للتركيز على ما هو الأكثر أهمية.

إن التقييم في أصل معناه ليس أدوات قياس وأساليب في التحليل ، بل هو أولاً وقبل أي شيء آخر طرح الأسئلة الصحيحة والمناسبة. ومهما كان الأمر الذي يحاول الأساتذة تقييمه (تثمينه أو قياسه، أو الحكم عليه أو وضع درجات له وما إلى ذلك) فهو ذلك الشيء الذي يحتمل أن يوجه أولئك الذين يراد تقييمهم للمزيد من الانتباه إليه أو أن يفعلوا المزيد منه. وعلى هذا، فإن التقييم أداة شديدة القوة لتركيز انتباه وجهود أساتذة الجامعة. لكن الانتباه والجهد موردان محدودان، شأنهما في ذلك شأن الطاقة والوقت. لذا يتعين على الأساتذة أن ينبهوا لتركيز جهود التقييم على ما هو الأكثر أهمية فقط وإلا فسوف يبددون تلك الموارد الثمينة.

وفي الوقت نفسه، بإمكان الوسائل التي بها يجري تقييم الأساتذة والطلبة العمل على الترويج للتغيير، أو منع حصوله من خلال التأثير في دوافعهم وحظوظهم. أدركت مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم Carnegie Foundation for the Advance-ment of Teaching ذلك الدور المفتاحي للتقييم في الجهود المبذولة للتغيير، وأقرت بأن الأقسام الجامعية والمؤسسات المهتمة بتطبيق التوصيات الواردة في كتاب Boyer بعنوان Scholarship Reconsidered (1990) تحتاج إلى إطار عملي لتقييم أستاذية التعليم. وهذا الإطار، كما ورد في كتاب Scholarship Assessed (تأليف Glassick, Huber, and Maeroff 1997-) مفيد لجميع رؤساء الأقسام الذين يعتزمون إجراء التغيير. وعلى القدر ذاته من الفائدة كتاب بعنوان Effective Grad-ing (تأليف Barbara Walvoord and Virginia Anderson 1998) الذي يتحدث عن إحداث التحويل في تقييم وتثمين عمل الطلبة.

وهذا الحديث يقودنا ثانية إلى المبدأين الإرشاديين الثاني والرابع، حيث أشرنا إلى أنه يتعين أن يقرر الأساتذة أولاً ما أهدافهم المشتركة الرئيسة، ثم يحددوا كيف يعرفون مقدار ما أنجزوا منها، وعندئذ فقط يحسمون أمرهم بخصوص الطرائق والأساليب التي يتبعونها في التعليم والتقييم. ومن خلال هذه العملية، بالطبع، يمكن الكشف عن الخلافات الضمنية وسوء التفاهم المستتر بالاستعانة بطرائق التقييم التي تقرر طرح أسئلة تجعل ما هو ضمني معلناً. وبعد أن يعمل القسم على تطوير أهدافه ورؤيته التحويلية ذات التركيز على التعلّم، تصبح الموارد العديدة للتقييم العام ذات فائدة، ومنها كتب وضعها أنجلو وكروس Angelo and Cross (1993) وليون غاردنر وكيتلان أندرسون وبربارا كامبريدج Lion Gard ner, Caitlan Anderson, and Barbara Cambridge (1997) وكتاب جيمس نيكولز James Nichols (1995).

الخلاصة: خمس خطوات أولى متواضعة

يقول المثل الدارج جميع الرحلات الطويلة تبدأ بخطوة واحدة. وبناءً عليه يمكن تلخيص هذا الفصل بخمس خطوات أولى تبدأ بها رحلة طويلة باتجاه التحويل

المنشود في الأقسام الجامعية. وهذه الخطوات الخمس تعكس العلوم الخمسة التي تحدث عنها سنج (في كتابه الصادر عام 1990) وهي: الإتقان الشخصي والنماذج الذهنية والرؤية المشتركة والتعلم الفريقي والتفكير داخل المنظومات.

أولاً، كخطوة نحو الإتقان الشخصي، قاوم ذاك الإلحاح المفهوم للاندفاع بعملية التغيير، فهذه الإلحاحية قلما تنجح.

وتدلنا التجارب على أن الغالبية العظمى من الابتكارات العلمية الأكثر نجاحاً قد استغرقت سنوات عديدة لتعطي ثمارها وهكذا الأشجار. وإن تأنيت في البداية وأخذت ما يكفيك من وقت لتطوير الثقة المتبادلة واللغة المشتركة والقليل من الأهداف فإنك توفر على نفسك الكثير من الندم والزمن لاحقاً أثناء العمل.

ثانياً، لكي تستكشف النماذج الذهنية بالإضافة إلى بناء الثقة، ابدأ بإعطاء أمثلة عن تجارب تعليمية ناجحة والتعريف بالتعلم الذي يحمل الفائدة وتقديم أمثلة لعمل طلابي نموذجي. أو لنقل ابدأ بقصة النجاح.

ثالثاً، واستناداً إلى الخطوتين الأولى والثانية تعاون مع الأساتذة في تطوير رؤية مشتركة لما ينبغي على الطلبة أن يعرفوه ويستطيعون فعله عند انتهاء المقرر الدراسي، أو تسلسل المقررات أو المادة الدراسية الرئيسة، وبذلك تصنع تصميماً رجوعياً للمخطط.

رابعاً، شجع عمل الجماعة والتعلم الفريقي في قسمك بالكلية منذ البداية، وحيث أن جودة عمل الجماعة تقرر إنتاجية الجماعة إلى حد كبير، فقد تحتاج إلى إشراك خبير لتعليم الأساتذة كيف يعملون متعاونين معاً بصورة فاعلة كجماعة في القسم تنهل العلم، قبل أن يفعلوا الشيء نفسه مع الطلبة.

خامساً، طبق أسلوب التفكير من داخل المنظومات في التخطيط لما يحتاجه القسم. واطرح السؤال حول كيفية تلاؤم ما تفكر به مع بنية المؤسسة وأجندتها، وحول كيفية تلاؤمه أيضاً مع المنظومات القائمة- أي أدوار الأساتذة ومكافآتهم والمهن العلمية للطلبة.

المراجع:

Angelo, T. A. "The Campus as Learning Community: Seven Promising Shifts and Seven Powerful Levers." AAHE Bulletin, 1997, 49(9), 3-6.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Barr, R. B., and Tagg,. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." Change, 1995, 27(6), 12-25.

Belenky, M. R, Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books, 1986.

Boyer, E. L. Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

Cross, K. P. "Why Learning Communities? Why Now?" About Campus, 1998, 3(3) ,4-11.

Ewell, P. T. "Organizing for Learning: A New Imperative." AAHE Bulletin, 1997,50(4), 10-12.

Gabelnick, R, MacGregor, J., Matthews, R., and Smith, B. L. (eds.). Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines. New Directions for Teaching and Learning, no. 41. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

obeikandi.com

Gardiner, L. R, Anderson, C., and Cambridge, B. L. Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, Assessment Forum, 1997.

Glassick, C. E., Huber, M. T, and Maeroff, G. I. Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Johnstone, D. B. "Enhancing the Productivity of Learning." AAHE Bulletin, 1993, 46(4), 3-5.

Lucas, A. F. Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

McKeachie, W. J., and others. Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. (9th ed.) Lexington, Mass.: Heath, 1994.

Nichols, J. O. A Practitioner's Handbook for Institutional Effectiveness and Student Outcomes Assessment Implementation. (3rd ed.) New York: Agathon Press, 1995.

Palomba, C. A., and Banta, T. W. Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Piaget, J. The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York: Viking Penguin, 1975.

obeikandl.com

Poulsen, S. J. "Describing an Elephant: Specialists Explore the Meaning of Learning Productivity." Wingspread Journal, 1995, 17(2), 4-6.

Rice, R. E. "The New American Scholar: Scholarship and the Purposes of the University." Metropolitan Universities Journal, 1991, ./(4), 7-18.

Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, 1990.

Stark, J. S., Shaw, K. M., and Lowther, M. A. Student Goals for College and Courses. Report no. 6. Washington D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1989.

Tinto, V. "Universities as Learning Organizations." About Campus, 1997, 7(6), 2-4.

Walvoord, B. E., and Anderson, V. J. Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Wiggins, G., and McTighe, J. Understanding by Design. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

obeikandi.com