الباب الثاني

الدور المتعاون للرئيس في التغيير داخل القسم

من الملاحظ أن الأساتذة الجدد يدخلون الحياة الجامعية بأعداد كبيرة جداً، والملاحظ أيضاً أن رؤساء الأقسام غالباً ما يؤكدون بأن مجيئهم لمنصبهم هذا قد أعاد الحيوية والنشاط للقسم. ولكن نلاحظ أيضاً أن الأساتذة المتقدمين في العديد من الجامعات الشاملة يشعرون بالاستياء في أغلب الأحيان لإحساسهم بأن قواعد اللعبة آخذة بالتغيير. كانوا فيما مضى يشعرون بكثير من الاحترام والتقدير لعملهم التعليمي، أما الآن فيغلب عليهم الإحساس بأن البساط يسحب من تحت أقدامهم. ربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب. أولها، بدأ دور المعلم يتخذ تعريفاً جديداً فبات يعني الشخص الذي يضع تصميماً لتعلم الطلبة، في حين يشعر الكثيرون من قدامى الأساتذة بالاطمئنان أكثر إلى أسلوب إلقاء المحاضرات. وثانياً، ومع أن الأستاذية قد اتخذت تعريفاً جديداً أيضاً بحيث بات أوسع مجالاً وغرضاً، فإن العديد من قدامى الأساتذة الذين اكتسبوا صفة البروفسور يدركون أنهم إن طلبوا الترقية إلى أعلى المراتب في الأستاذية لن ينالوها بموجب القواعد الجديدة. وبالتالي فهم يحسون بأن زملاءهم الجدد في أقسامهم ينقصون من قدرهم ويضعفون من معنوياتهم.

obeikandl.com

وقد تناولنا بالدراسة في الفصول الأربعة الأولى من هذا الكتاب كيف يعمل أعضاء القسم معاً، وذكرنا أن الاحترام وتقدير مساهمات الأساتذة وإجلال الأفراد لبعضهم بعضاً تعد أمراً جوهرياً لقيام جماعات تعلّم منتجة. وسوف نعرض في الفصول الثلاثة القادمة بعض الإرشادات المادية التي تساعد في تطوير هيكليات وسياسات الأقسام الجامعية التي تشكل الطريقة التي بها يرى القسم نفسه ويحدد أولوياته. والعمل المشترك بين جميع أعضاء القسم في صوغ هذه السياسات يساعد الأساتذة الجدد القادمين إلى القسم ليروا بكل وضوح وجلاء ما هو منتظر منهم إن كانوا يريدون الحصول على التثبيت في الجامعة والارتقاء في وظائفهم. وستكون أمام الأساتذة المتقدمين فرصة لتقديم يد العون في تقرير الاتجاه الذي ينبغي للقسم أن يتخذه إن كان القسم يرغب في التحرك إلى الأمام، وليعرفوا كيف يحددون أهدافهم الخاصة بالطريقة المعقولة في ضوء بيان مهمة القسم.

عندما تتصف وثيقة الترقية والتثبيت في القسم بالوضوح والشفافية يغدو دور رئيس القسم أكثر سهولة. في الفصل الخامس يتحدث روبرت دايموند Robert Diamond عن قيمة هذه الوثيقة ووظيفتها ودورها في توضيح كيف يجري تعريف الأستاذية في الفرع العلمي المختص. وهو يعدد الشروط التي تجعل العمل علمياً. والمفيد في هذا الشأن الإرشادات التي يقدمها بخصوص العناصر التي يتعين على القسم أن يأخذها بعين الاعتبار لاسيما وأن هذه العناصر تشكل صيغة وثيقة التثبيت والترقية.

وحين يتم تطوير وثيقة التثبيت والترقية بحيث تكون موضع اتفاق الجميع وبياناً واضحاً يمكن إجراء المراجعات السنوية للأساتذة بشكل جيد. وتتضمن التقييمات الجيدة وضع الأهداف للسنة المقبلة، وحين يكون التعاطي مع هذه المراجعات بفاعلية، يصبح بمقدور الأساتذة أن يتحملوا مسؤولية تطوير أنفسهم مهنياً، وحينئذٍ يكون لمراجعات ما بعد التثبيت أساس جيد للبناء عليه.

أما مراجعة ما بعد التثبيت فلا تزال حتى الآن المهمة الشاقة للكثير من رؤساء الأقسام رغم أنها باتت مفروضة في ما يقرب من ثلاثة أخماس الكليات والجامعات التابعة للدولة. ومرة أخرى نؤكد على ضرورة تطوير هذه العملية وكذلك القيم المعيارية، وعلى أن يقوم بهذا التطوير أعضاء هيئة التدريس في القسم الذين تعلموا كيف يعملون معاً في القضايا الصعبة. وليس الخيار ما إذا كانت هذه المراجعة سوف يستعان بها أم لا -فهذا قرار قد اعتمد في المؤسسات العامة في أكثر من ثلاثين ولاية. لكن الأسئلة المطروحة هي: ما نوع البنية التي سوف تحدث؟ وما هي القيم المعيارية التي ستعتمد؟ ومن سوف يشارك؟ وكيف تطبق هذه المراجعة؟ إن فرق العمل التي تقوم بأداء مهماتها وإيجاد الحلول للمسائل ينبغي لها أيضاً أن تجري تقييماً دورياً لحسن أداء العملية وأن تطلع على كل ما يتوقعه الفرد من زملائه الآخرين في الفريق (بما فيهم قائد الفريق)، وأن تضع رسالة لها وأهدافاً استراتيجية، ثم ترجع إليها فيما بعد، وأن تبحث في طريقة صنع القرار لديها، وأن تضطلع بالمسؤولية عن الجهود التي تبذلها الجماعة. كل هذه الأمور تتناولها في الفصل السادس كريستين ليكاتا Christine M.Licata التي تعد واحدة من الشخصيات الرائدة في الحركة المطالبة بالمراجعة بعد التثبيت.

يؤكد هوارد ألتمان Howard B.Altman في الفصل السابع على ناحية هامة في الحياة الجامعية حين ناقش موضوع دور رئيس القسم في مكافأة الأساتذة فيقول: قلما نجد أموراً في الحياة الجامعية تثير جدلاً واسعاً وتنطوي على احتمالات تدمير «الزمالة الجامعية في المؤسسات مثل نظام مكافآت الأساتذة». وفي هذا الفصل يدخل المؤلف في تفاصيل الجوانب المتعددة لنظام المكافآت وتداعياته على أساتذة القسم. صحيح أن رؤساء الأقسام هم أفضل من يجري تقييماً لعمل عضو الهيئة، وبذلك يكونون المدافعين عن الأساتذة حين رفع التوصيات من أجل التثبيت والترقية والزيادات الخاصة بالاستحقاق، غير أن الجانب السلبي لها يكمن في انخفاض مستوى الترابط داخل القسم وظهور العداوات والاستياء حين لا يتلقى بعض

الأساتذة زيادات استحقاق كبيرة مثل الآخرين، إلى جانب ذلك يناقش ألتمان التعقيدات الماثلة أمام رئيس القسم بخصوص مختلف أنواع المكافآت التي تهم كل عضو في الهيئة، ودور رئيس القسم في مكافأة الأساتذة إضافة إلى دوره في تطوير الأساتذة. وأخيراً يدخل ألتمان في تفاصيل العوامل التي من شأنها أن تزيد في مصداقية توصيات رئيس القسم حين يعكف الآخرون في المؤسسة على دراسة القرارات الخاصة بشؤون العاملين.

عند قراءتهم لهذه الفصول يجد رؤساء الأقسام أمامهم فرصة للتفكير في كيفية تأثير هيكلية وسياسة القسم في عمل القسم بمجموعه وبالأمور التي ينبغي استجلاؤها بمشاركة من الرؤساء وأعضاء الهيئة بغية تحسين أساليب عملهم معاً. كما يتضمن كل فصل من الفصول التالية أيضاً بعض التوصيات والإرشادات لتطبيق تلك العمليات.

obeikandl.com

الفصل الخامس

رسالة القسم بخصوص التثبيت والترقية
مفتاح القيادة الناجحة

بقلم روبرت م. دايامونـد

قلما تجد وثيقة تطال دورك كرئيس للقسم بصورة مباشرة مثل رسالة مكافآت الأساتذة في قسمك. إن أحسنت صياغة هذه الرسالة فإنها تعمل على رفع مستوى التعاون والزمالة فيما بين الأساتذة، وتضع أمام الآخرين في الجامعة تفاصيل الأولويات في وحدتك، والإرشادات اللازمة للنمو المستقبلي وفي الوقت نفسه تعمل على تخفيف التوترات التي غالباً ما تترافق مع مكافآت الأساتذة وتقويماتهم. وعلى العكس من ذلك، إن وضعت صيغة هذه الرسالة على نحو ضعيف فإن من شأنها أن تقود إلى نزاعات وفوضى وانخفاض في فاعليتك كقائد جامعي وقد يفضي ذلك إلى اجتماعات قد تمتد لساعات طويلة أنت في غنى عنها، وربما تؤدي أحياناً إلى الدعاوى القضائية. والمؤسف حقاً أنه حتى وقت قريب جداً لم تكن الرسالة الخاصة بالتثبيت والترقية في الأقسام الجامعية والتي أتقنت صياغتها موجودة في معظم الجامعات. غير أنه في ظل الضغوط الحالية الهادفة إلى حماية المعاملة العادلة للأساتذة الذين يقومون بأدوار مختلفة داخل الوحدة الجامعية فقد استحوذت الإرشادات المتبعة في الأقسام من أجل الترقية وتثبيت الأساتذة والمراجعة على اهتمام متجدد. وهنا تبدو صياغة إرشادات دقيقة وشاملة تحدياً كبيراً لكنها

obeikandl.com

تستحق أن يبذل المرء جهوده في سبيلها. لكن كلما اتجهت هذه الرسالة التي يضع القسم مسودتها نحو الأفضل ويحصل اتفاق عليها، سهل عملك، وازدادت فاعليتك في هذا المنصب الصعب الذي تشغله رئيساً للقسم.

وظائف رسالة الترقية والتثبيت

يجب أن تكون رسالة مكافآت الأساتذة الشاملة والمتقنة أكثر من مجرد إجراء روتيني. وعليه ينبغي أن تحقق ما يلي:

- يجب أن توضح بالتفصيل القيم المعيارية المستخدمة في تقرير جودة عمل عضو هيئة التدريس، فتضع بين يدي لجنة مراجعة المرشحين والأساتذة الدلائل الواضحة ليس فقط لعملية المراجعة ذاتها وإنما أيضاً الوثائق المطلوبة.
- إنها الوسيلة المثلى لتوصيف مهام وأولويات قسمك وصلتها بمهام وأولويات المؤسسة عموماً. وفي أحسن حالاتها ستكون هذه الرسالة الأساس الذي يبني عليه الآخرون حكمهم عليك وعلى وحدتك والأساتذة في قسمك.
- وهي الوسيلة المثلى التي توضح للآخرين أيضاً ما هو العمل الخلاّق المبدع والعلمي والتخصصي في وحدتك وفي الفرع العلمي لديك. وغني عن البيان أن واحدة من التحديات الكبرى التي تواجهك وأنت رئيس للقسم يتمثل في إيصال هذا الجانب في قسمك إلى الآخرين العاملين في مجالات أخرى.
- بمقدور هذه الرسالة أن تؤدي دوراً بالغ الأهمية في تعريف الأعضاء الجدد والمحتملين في الهيئة بالأولويات التي تضعها وحدتك ومؤسستك، وبذلك تنخفض المشكلات التي كثيراً ما يصادفها العضو الجديد حين يتوقع شيئاً ويجد شيئاً آخر وبذلك تزداد احتمالات الإنتاجية والنمو الشخصي طويل المدى.

وأخيراً، لا يسعنا إلا أن نقول إن تطوير الرسالة بحد ذاته يحمل منافع جمة. فإذا كانت العملية إشراك القسم بكامله فإن وضع الإرشادات فيها يساعد على بناء الجماعة وفي وضع الأساس لتطوير رؤية مشتركة للأولويات، وهما عنصران جوهريان في وحدة جامعية قوية.

البيان الخاص بالمعهد أو الكلية أو المؤسسة

رغم أن رسالة القسم الجامعي هي عادة الوثيقة الأكثر تفصيلاً في الترقية والتثبيت، إلا أنها ليس في عزلة تامة، فهي مرتبطة بوظائفها ارتباطاً وثيقاً مع الإرشادات الصادرة عن المؤسسة الكبرى (مرتبطة مع رسالات المعاهد والكليات في الجامعات الكبرى، ورسالات الجامعات المنتسبة للنقابات ومرتبطة أيضاً باتفاقية المقايضة المشتركة). وهذا الترابط الحقيقي باديء ذي بدء وقبل الشروع في وضع رسالة القسم يقتضي أن يعمل الضالعون فيها على مراجعة الرسالات الأخرى بالتفصيل الدقيق. فقد تحتوي تلك الوثائق الأخرى على إرشادات كبيرة الفائدة. وعليك أيضاً أن تتعرف على تلك المجالات في الوثائق الأخرى التي تبين وجود أسس محددة وكذلك الموضوعات التي ينبغي لك أن تضمّنها في رسالتك بسبب عدم وجودها في الوثيقة الكبرى. تلك البيانات، للأسف، قد تقيد قدرتك على التصدي للقضايا التي يجب التصدي لها أو على وضع إرشادات ذات حساسية خاصة لسمات معينة وفريدة في قسمك. بيد أن الأمر الذي يفوق في أهميته أهمية أي أمر آخر أن تكون رسالة القسم متناغمة ومنسجمة مع رسالات وسياسات المؤسسة والمعاهد والكليات الأخرى.

عمّ يجب أن نبحث؟

من الأمور التي يجب أن تتصدى لها رسالة المؤسسة ورسالة الكلية أو المعهد، مثل الإجراءات والحدود الزمنية وغيرها، توجد أمور أخرى عديدة قد تكون بالغة الأهمية من وجهة نظرك بصفتك رئيساً للقسم، وهي:

■ إدراك عدم وجود تعريف واحد فقط للأستاذية واعتراف نظام المكافآت بالفوارق بين فروع المعرفة.

من حسن الطالع وجود تزايد في أعداد الرسالات التي تضعها المؤسسات وتؤكد على تلمس تلك الفوارق وتشجع الأقسام على تضمين وثائقها الخاصة بالترقية والتثبيت توصيفاً لأولوياتها وتعريفاً للطريقة التي يتم بها توصيف الأستاذية والتخصص والعمل الإبداعي في حقل اختصاصها. ورغم أن رسالة المؤسسة قد تتضمن عبارات واضحة للسمات المشتركة لعمل الأستاذ والاختصاصي إلا أن الأمر يجب أن يعود إلى وحدتك لتقرير ما سيكون عليه مجال عمل الأستاذ في قسمك. ومع أن بعض فروع المعرفة يعتمد الأشكال الأربعة التي تحدث عنها إرنست بوير Ernest Boyer (1990) ويوجين رايس R.Eugene Rice (1991)، إلا أن فروعاً أخرى لا تحذو حذوها. ومن هذا المنطلق ينبغي اتخاذ القرار بهذا الشأن على مستوى القسم ذاته (سنناقش هذه الناحية بتفصيل أكثر في موضع آخر). ومن جهة أخرى لا بد من التأكيد على أن التعليم وأنشطة الخدمات تستطيع، بل ويجب أن تعتبر وفق شروط معينة عملاً إبداعياً للأساتذة والاختصاصيين.

■ إيقاف ساعة مدة الولاية والتثبيت. هناك أمر غالباً ما تفعله إرشادات الترقية والتثبيت ألا وهو تضمين الرسالة سياسة تقضي بإيقاف الساعة الخاصة بالترقية والتثبيت لأغراض غير إجازة الأمومة والمرض. فهناك حالات يعطى فيها عضو الهيئة مهمة معينة (مشروعاً أو مادة دراسية أو وضع منهاج دراسي، أو يكلف بمهمة رئيس القسم كما يحصل في كثير من الجامعات) تحول دون إتمام الزمن اللازم لتحقيق شرط التثبيت. ففي هكذا حالة إما أن يجري إيقاف الساعة أو أن يتم تعديل معايير الترقية والتثبيت. فإن لم تكن هذه السياسة متبعة في مؤسستك ناقش الأمر مع العميد أو مع كبير المسؤولين الأكاديميين أو الاثنين معاً لبحث إمكانية تضمينها في رسالة قسمك.

■ رسالة واضحة للمؤسسة ورؤيتها وأولوياتها. نحن نأمل أن يكون لدى مؤسستك رسالة متطورة توضح مهامها ورؤيتها. أما إذا كانت الرسالة غامضة بعض الشيء أو متضمنة للعموميات، فكن مبادراً بوضع رسالة واضحة لوحدتك متضمنة الأولويات يوافق عليها عميد الكلية. والمعروف أن رسالات الأقسام تكون عادة أكثر تحديداً من رسالة المؤسسة أو رؤيتها. واحرص على أن تكون رسالة قسمك منسجمة ومتوافقة مع رسالة المؤسسة، وأن يكون الترابط بين مهام المؤسسة وأولويات القسم واضحاً وصريحاً. كما أن رسالة القسم تستخدم دليلاً مرشداً للسياسات والإجراءات المتعلقة بمكافآت الأساتذة.

ما الذي ينبغي تضمينه في الرسالة

من المهم جداً حين تطوير الإرشادات الخاصة بالترقية والتثبيت أن تأخذ في اعتبارك أن من بين قراء هذه الوثيقة سيكون الإداريون وأساتذة من فروع علمية أخرى قد لا يعرفون ما الذي يقوم به الأساتذة في مجالك العلمي. لذلك فإن الإرشادات الصادرة عن قسمك ستكون فرصة ممتازة لك لتوضح للآخرين خصائص وسمات فرعك العلمي وأهداف قسمك. وعلى هذا يجب أن تكون الصياغة واضحة ودقيقة وتقليص استخدام المصطلحات الخاصة بفرعك العلمي، ومن الأهمية بمكان تركيز الاهتمام على عدد من الفقرات كما يلي:

■ تقديم وصف لأعمال الأستاذ والاختصاصي والعمل الإبداعي في حقل تخصصك. غالباً ما يكون لدى هيئة التدريس في حقل معين معرفة ضئيلة جداً لما يقوم به الأساتذة في الحقول الأخرى من العلوم، وبطبيعة فروع العلوم والمعرفة الأخرى وكذلك باللغة المستخدمة والممارسات العادية في الحقول الأخرى. وتكبر المشكلة وتتضاعف بفعل حقيقة تاريخية مؤداها أنه في كل علم من العلوم يوجد عمل مهم جداً ويتمتع بصفات الأستاذية العلمية لكنه ظل خارج الاعتراف الرسمي الملائم لأن لا يجد مكاناً في ذلك القالب التقليدي للبحوث والمطبوعات. وقد تناولت هذا الموضوع قوة المهام الخاصة في حقل علم النفس من خلال تقرير بعنوان:

Redefining Scholarship in Psychology: A Paradigm Shift (1997.p.7) نشرته الرابطة الأمريكية لعلم النفس، جاء فيه ما يلي:

«نحن نثمن عالياً البحوث التقليدية وندرك جدياً أنه لولا هذه البحوث لما وجدت فروع المعرفة في الجامعات. لكن عمل أساتذة الجامعات، من ناحية أخرى، يمكن أن يتضمن ما هو أكثر من ذلك التعريف التقليدي للبحوث، الذي يعني عادة جمع البيانات الأصلية ونشر مقالة خضعت لمراجعة الزملاء في مجلة معترف بها وذات قيمة عليا في «تأثيرها». يتمثل هدفنا في توسيع تعريف عمل الأساتذة لكي يعكس بمزيد من الدقة عمل علماء النفس في إيجاد واستعمال وتحويل المعرفة في الفروع العلمية وإدراك الوسائل البديلة لنشرها. ونريد أيضاً تعريفاً عملياً لعمل الأساتذة يكون منسجماً مع الحاجات المجتمعية المعاصرة. إن أصحاب المصلحة في التعليم العالي- ونقصد بهم الطلبة والأساتذة ودافعي الضرائب والأمناء/ الوكلاء والمشرعين في الولاية وأرباب العمل المحتملين -يريدون أن يتسلح خريجو الكليات بالمهارات والقدرات والأخلاقيات والمواقف اللازمة ليشاركوا ويقودوا الأمة في هذا الإطار العالمي المتغير بسرعة مذهلة. لذلك يتعين على جماعات الأساتذة أن يجسدوا هذه الأهداف ذات الأهمية القصوى في توصيف الوظائف الجامعية وفي تراتبية القيم بالجامعة، وخلاف ذلك نحن في دائرة الخطر في نجاحنا في تقديم تعريف ضيق جدا لعمل الأستاذ، وفي الوقت نفسه نفشل في المجتمع الأكبر الذي نخدمه»..

ومن حسن الطالع أن عدداً من فروع المعرفة قد تصدت بشكل مباشر لهذه القضية وطورت لنفسها رسالات تعطي توصيفاً جيداً لمجالات العمل في حقول تخصصها وذلك بموجب مشروع نفذته جامعة سيراكوزا Syracuse برعاية من جمعية Pew Charitable Trust، وصندوق تنمية التعليم في المرحلة بعد الثانوية

Fund for the Improvement of Postsecondary Education وجمعية Lilly Endowment. وقد صممت هذه الرسالات بحيث تستطيع أن تستخدمها الأقسام الجامعية في تطوير الإرشادات الخاصة بسياسة القسم. وقد صيغت هذه الرسالات بحيث تكون وصفية لا توجيهية أو إرشادية. وبحيث تتضمن تشكيلة من الأنشطة المناسبة تختار الأقسام منها ما يتلاءم مع الأولويات التي وضعتها مؤسساتها الكبرى. وحتى هذه اللحظة وضعت المؤسسات التالية رسالات وأكملتها أو أنها قيد الإنهاء:

- الأكاديمية الأمريكية للدين.
- الجمعية الأمريكية لمعاهد الأعمال.
- الرابطة الأمريكية لكليات التمريض.
- الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين.
- الجمعية الكيميائية الأمريكية.
- الجمعية التاريخية الأمريكية.
- الرابطة الأمريكية للمكتبات/ المجلس الأمريكي لمكتبات البحوث.
- الرابطة الأمريكية لعلم النفس/ جمعية تعليم علم النفس.
- الجمعية الأمريكية للمهندسين المدنيين.
- رابطة تعليم الصحافة والاتصال الجماهيري.
- رابطة الجغرافيين الأمريكيين.
- رابطة كليات الطب الأمريكية.
- رابطة مكتبات الكليات والبحوث.
- مجلس الإداريين للأسرة وعلوم المستهلك.

obeikandl.com

- المجلس الخاص بتعليم العمل الاجتماعي.
- الجمعية الجيولوجية الأمريكية.
- مجلس السياسات المشتركة لعلوم الرياضيات.
- رابطة اللغات الحديثة.
- المجلس الوطني لإداريي الاقتصاد المنزلي.
- المجلس الوطني لدراسات السود.
- المكتب الوطني لاعتماد الفنون في التعليم العالي.
- مجلس الاعتماد المعماري.
- المجلس الوطني للاعتماد المعماري.
- الرابطة الوطنية لمعاهد الفنون والتصميم.
- الرابطة الوطنية لمعاهد الرقص.
- الرابطة الوطنية لمعاهد الموسيقى.
- الرابطة الوطنية لمعاهد المسرح.
- رابطة الدراسات الوطنية عن المرأة.
- جمعية مدرسي العلوم في الكليات.

وإن لم يكن لديك نسخة من الرسالة الصادرة عن فرع المعرفة الذي تنتمي إليه فيمكنك الحصول عليها من الجمعية أو الرابطة المناسبة. وإضافة لذلك، نشرت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي مجموعتين من الرسالات تحت عنوان:

The Disciplines Speak: Rewarding the Scholarly, Professional, and Creative Work of Faculty (Diamond and Adam,1995).

obeikandl.com

ومن جهة أخرى، إن لم تجد رسالةً في حقل تخصصك، فعليك أن تضع الرسالة الخاصة بقسمك استناداً إلى الوثائق الخاصة (انظر الفصل الخامس في كتاب Di-amond 1999 وقد لوحظ أن بعض جهات التعليم العالي، عند حديثها عن تعريف عمل الأساتذة، تكتفي بالتوزيع التقليدي لهذا العمل بحيث يتوزع إلى ثلاثة أنواع هي البحوث والتدريس والخدمة، بينما اعتمدت جهات أخرى ما ورد في كتاب يوجين رايس (1991,P.9) وبنت عليه، والمعروف أن رايس يوزع عمل الأستاذ الجامعي في أربعة أصناف هي:

1 تطوير المعرفة: وهو في جوهره بحوث مبتكرة

2 تكامل المعرفة: تجميع المعرفة ودمجها وتكاملها، وإظهار أنماط جديدة للمعنى ولعلاقات جديدة بين الجزء والكل.

3 تطبيق المعرفة: الممارسة المهنية المتخصصة المرتبطة مباشرة بالتخصص العلمي للفرد.

4 نقل وتحويل المعرفة من خلال التدريس: بما في ذلك المعرفة ذات المحتوى الخاص بأصول التدريس والنظرية التربوية الخاصة بفرع من فروع المعرفة.

لكن الأمر عائد إليك وإلى هيئة التدريس لديك لتقرير أفضل السبل لتوصيف عمل الأساتذة في حقل تخصصك، وأية منهجية تتبع في هذا الصدد تشكل مكاناً جيداً لبداية العمل.

التوثيق: ما الذي يجعل العمل علمياً

على أن ما يفوق في أهميته أهمية توصيف عمل الأستاذ هو تلك القيم المعيارية التي سوف تستخدم في تحديد جودة عمل هيئة التدريس. ومع أن الاختصاصات التي شاركت في مشروع سيراكوزا Syracuse لم تتفق على تعريف معين لمصطلح «عمل الأستاذ الجامعي»، إلا أنهم جميعاً اتفقوا على اعتبار العمل بمثابة عمل أستاذ جامعي إذا توافرت فيه الشروط الستة التالية (Diamond and Adam, 1993, P.12):

- يقتضي مستوى عالياً من الخبرة ذات الصلة بالاختصاص.
- أن يكون مبتكراً ويسجل خرقاً.
- يمكن تكراره.
- يمكن توثيقه.
- يمكن أن يراجعه الزملاء.
- أن يكون له أثر بالغ وأهمية كبرى.

إلاّ أن التقرير الصادر عام 1997 عن مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم بعنوان:

Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate يقترح المؤلفون تشارلز غلاسيك وماري تايلور هيوبر وجين مائيروف صيغة مختلفة قليلاً تركز على عمل الأستاذ أكثر مما تتركز على المنتج العلمي. تتكون هذه الصيغة من ست خصائص (p25) نعددها فيمايلي:

1 الأهداف الواضحة.

2 الإعداد الكافي.

3 الطرائق المناسبة.

4 النتائج المهمة.

5 العرض الفاعل والمؤثر.

6 النقد الانعكاسي.

ولعل أفضل مقاربة الجمع بين الطريقتين. أما إذا لم تتطرق الرسالات الحالية العائدة للمؤسسة إلى موضوع التوثيق فالأمر عائد إلى قسمك لتقرير الخصائص الواجب تطبيقها في عمل الأستاذ. وهذا الأمر على قدر كبير من الأهمية ذلك أن لجنة المراجعة سوف تركز على هذه الصفات عند دراستها للوثائق التي يقدمها عضو الهيئة.

obeikandl.com

ولا بد من الإشارة إلى أن بعض المؤسسات تقترح بعض الخصائص التي ينبغي تطبيقها في مختلف الوحدات الجامعية وذلك بهدف التوصل إلى معيار جودة يطبق في الجامعات كافة. ولكن يبقى القسم مسؤولاً عن مهمة توصيف الأنشطة المتنوعة التي تعد جديرة بالدراسة عند مناقشة عمل الأساتذة.

الحقيبة المهنية: ما الذي يجب تضمينه فيها

ينبغي أن تتضمن رسالة القسم الذي تترأسه وصفاً مفصلاً لمختلف المواد التي يجب على المرشح أن يقدمها، كما يجب أن يبين ما الذي ينبغي أن تتضمنه المقالة الوصفية التي تعرض إطار الوثائق المنتقاة وترابطها ببعضها، ذلك أن حقيبة وثائق منتقاة تختلف عن عملية تكويم الوثائق. فالمرشحون مطلوب منهم أن يقدموا وثائق أحسن اختيارها لثلاثة أو أربعة من أعمالهم الأكثر أهمية تشكل عرضاً أكثر تركيزاً للمادة اللازمة للمراجعة والدراسة. إضافة لذلك، يجب أن تتضمن هذه الحقيبة مواد مؤيدة تتعلق بالتدريس والخدمة. كما أنها يجب أن تقدم التشكيلة الكاملة لعمل أعضاء هيئة التدريس. وكما ذكرنا آنفاً، رغم أن بعض الأنشطة المتعلقة بالتدريس والخدمة تلبي المعايير المطلوبة لعمل الأساتذة إلا أن بعضها الآخر قد لا يلبي هذه المعايير. وينبغي أن تكون هذه أيضاً جزءاً من حقيبة الوثائق.

محتوى المبادئ الإرشادية الخاصة بالترقية والتثبيت

يتضمن المستند رقم 5.1 عدداً من البنود الواجب أخذها بنظر الاعتبار أثناء وضعك للرسالة، ويمكنك أيضاً أن تجد وصفاً أكثر تفصيلاً لمختلف مستويات التوثيق مع أمثلة لها تم اختيارها من أصناف مختلفة للمؤسسات في كتاب:

Aligning Faculty Rewards with Institutional Mission: Statements, Policies and Guidelines (Diamond,1999).

مصادر أخرى

من المفارقات التي نصادفها في التعليم العالي واقع يتمثل في كون الأقسام العلمية والكليات تنزع إلى الامتناع عن فعل أي شيء بخصوص الإعداد الكافي للعضو المرشح أو لأولئك الأعضاء الذين هم في لجان التثبيت والترقية بما يتعلق بأدوارهم في هذا العمل رغم أن نظام التثبيت والترقية شديد الأهمية لصحة المؤسسة. وفي هذا الصدد نذكر مصدرين وضعا خصيصاً بصيغة إرشادات عملية في هذا الشأن وهما:

Preparing for Promotion and Tenure Review: A Faculty Guide, (Diamond,1995).

Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide (Diamond,1994).

يتضمن كل من هذين الكتابين أسئلة ينبغي التصدي لها وعدداً من لوائح البنود. وأمثلة لكيفية توثيق عمل الأستاذ والاختصاصي والعمل الإبداعي. وهما يهدفان إلى تسهيل عمل كل من المرشح ولجنة المراجعة.

وهناك أيضاً بعض المراجع الأخرى المفيدة لك بصفتك رئيس القسم وينبغي أن تحتفظ بها في مكتبتك:

- كتاب Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate (Glassick, Huber and Maeroff (1997).

يحتوي هذا الكتاب على مجموعة المعايير الخاصة بأعمال الأساتذة وبيانات استخلصت من دراسة أجريت عام 1994 حول أعمال الأساتذة.

- كتاب Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate (Boyer,1990).

يشكل هذا الكتاب أساساً لإحداث الكثير من التغيير في التفكير بموضوع أعمال الأساتذة في الكليات والجامعات.

- كتاب Post-Tenure Review: Policies, Practices, Precautions (Licata and Morreale, 1997).

ينبغي أن تكون مراجعة ما بعد التثبيت جزءاً مكملاً من سلسلة متصلة لتطوير هيئة التدريس. لكن المؤسف أن الواقع ليس على هذه الحال في كثير من الشواهد. لذا يعد هذا الكتاب المكان المناسب لاستجلاء هذه القضية.

- كتاب Promotion and Tenure: Community and Socialization in the Academy (Tierney and Bensimon. 1996).

يركز هذا الكتاب على كيفية اندماج أعضاء هيئة التدريس اجتماعياً مع مجتمع الأكاديمية، كما يتضمن عدداً لابأس به من المراجع الممتازة للقسم الجامعي ويجعلك على تماس مباشر مع القضايا التي تجعل حياتك كرئيس للقسم أكثر سهولة ويسراً.

المستند رقم 5.1 بخصوص رسالة المعاهد والكليات حول الترقية والتثبيت

الاعتبارات

1 بيان المهام والأولويات: الأساس المنطقي للرسالة والعلاقة بين مهام المعاهد والكليات ومهام المؤسسة.

2 الإجراءات والإطار الزمني: من المسؤول عن ماذا؟.

- هل ثمة إجراءات معينة لقرار مبكر بخصوص التثبيت؟.
- ما هي عملية المراجعة (أي في السنة الثالثة، وهكذا)؟.
- هل يمكن إيقاف الساعة المعتمدة في التثبيت، وما هي الشروط ؟.

- هل تعد قرارات التثبيت والترقية منفصلة عن بعضها، أم هي مجتمعة؟.
- هل الزمالة في الكلية عامل في هذه المراجعة؟ وإن كانت كذلك كيف يجري تعريفها وتوثيقها؟.
- هل ثمة خطة لإجراء مراجعة من الخارج وما هي شروط ذلك؟ وهل يتوفر المال اللازم لتعويض المراجعين الخارجيين؟.

3 وظيفة ودور لجنة التثبيت والترقية في المعهد أو الكلية، أسئلة ينبغي الإجابة عنها:

كيف يمكن حماية الفروق بين العلوم المعرفية؟.

كيف تؤخذ الفروق في المهمات الفردية بنظر الاعتبار؟.

كيف تؤخذ بنظر الاعتبار الاهتمامات الفردية ومواطن القوة عند الأفراد؟.

4 المزايا التي ينبغي على اللجنة أن تبحث عنها،أي العمل الإبداعي وعمل الأستاذ والاختصاصي. وما هي الأنشطة التي إن تم توثيقها تلبي المعايير الموضوعة؟

5 توثيق أعمال الأستاذ: ما هي الأشياء التي تقدم الدليل بأن العمل عمل مبدع، أو لأستاذ جامعي أو اختصاصي؟.

6 توثيق التدريس: كيف سيكون تقييم عملية التعليم؟ ما الطرائق التي سوف تعتمد (أي، مراجعة وثائق المادة الدراسية، ملاحظات الصف، تقييمات الطلبة، تقييم أداء الطلبة)؟.

7 حين توجد توصيات مختلفة ومن مستويات مختلفة، كيف يحسم الأمر؟ وما هي عملية الاستئناف؟.

اعتبارات أخرى:

1 على أي نحو يمكن إيصال أولويات المعهد أو الكلية إلى الأساتذة الجدد أثناء عمليات التوظيف والمقابلات والتعيين؟.

obeikandl.com

2 هل توجد خطة تعليمية رسمية أو غير رسمية للأساتذة الجدد؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب فما هي المهام التي ستوكل إليهم؟.

3 هل يوجد برنامج توجيهي رسمي من أجل الأساتذة الجدد؟.

4 هل يوجد برنامج توجيهي رسمي من أجل الأساتذة الذين يعينون أعضاءً في لجان التثبيت والترقية؟.

المصدر: Diamond, 1999, P.108

الخلاصة

ومع ازدياد وضوح إجراءات وسياسات الترقية والتثبيت ودقتها ومراجعة الاستحقاق تزداد سهولة دورك كرئيس للقسم.

بيد أن الأمر بالغ الأهمية في بيانات السياسات هذه تلك المتعلقة بمهام وأولويات قسمك ومؤسستك، وكذلك الإرشادات الخاصة بالترقية والتثبيت التي تحدد ماهو المهم لدى وحدتك ومكافأتها وتؤسس للمعايير التي تتخذ أساساً للحكم على وحدتك ومكافأتها وهيئة التدريس فيها. وتؤثر هذه البيانات في الأولويات عند الأساتذة، ولها دور كبير في تحديد الطريقة التي بها يقضون أوقاتهم. وكلما كان التطابق والانسجام أفضل بين الأولويات التي تضعها لوحدتك والأولويات التي تأتي على ذكرها تفصيلاً في تلك الوثيقة تزداد فاعلية دورك كرئيس للقسم. إن مسؤوليتك كرئيس للقسم أن تضع قضايا التوثيق في جدول أعمال القسم وأن تحرص على تضمين الوثيقة النهائية تلك الجودة والمنظور العام المرغوبين، وأن تفاوض للحصول على الموافقة الرسمية من خلال نقاط التفتيش المتواجدة في مؤسستك. فالمباديء الإرشادية الواضحة والشاملة من شأنها أن تقلل من المشاكل المتعلقة بالعاملين تساعد على مسائل الموارد وتساعد أيضاً على مناقشة النزاعات داخل القسم. وعلاوة على ذلك قد تفيد عملية تطوير البيان الخاص بقسمك في إيجاد الرأي

obeikandl.com

الجماعي وبناء روح الجماعة. وكذلك تفيدك المبادئ الإرشادية القوية وذات التفاصيل الواضحة التي أحسن سبكها وصوغها في جعل عملك أكثر متعة وأفضل مكافأة بعد أن كان في بدايته بالغ التعقيد.

المراجع:

American Psychological Association. Redefining Scholarship in Psychology: A Paradigm Shift. Washington, D.C.: American Psychological Association, Society for the Teaching of Psychology Task Force on Denning Scholarship in Psychology, 1997.

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

Diamond, R. M. Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide. Bolton, Mass.: Anker, 1994.

Diamond, R. M. Preparing for Promotion and Tenure Review: A Faculty Guide. Bolton, Mass.: Anker, 1995.

Diamond, R. M. Aligning Faculty Rewards with Institutional Mission: Statements, Policies, and Guidelines. Bolton, Mass.: Anker, 1999.

Diamond, R. M., and Adam, B. E. (eds.). Recognizing Faculty Work: Reward Systems for the Year 2000. New Directions in Higher Education, no. 81. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Diamond, R. M., and Adam, B. E. (eds.). The Disciplines Speak: Rewarding the Scholarly, Professional, and Creative Work of Faculty.

obeikandl.com

Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1995.

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

Licata, C. M., and Morreale.J. C. Post-Tenure Review: Policies, Practices, and Precautions. AAHE New Pathways Working Paper no. 12. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1997.

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

Tierney, W. S., and Bensimon, E. M. Promotion and Tenure: Community and Socialization in the Academy. Albany: State University of New York Press, 1996.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السادس

مراجعة ما بعد التثبيت

كريستين م. ليكاتا

يُعد التقييم المنظم للأساتذة المثبتين، والمعروف حالياً بعنوان مراجعة ما بعد التثبيت، واحداً من أكثر المبادرات إثارة للجدل في الحركة السائدة هذه الأيام على المستوى القومي التي تنادي بالمساءلة والمحاسبة وهو إلى جانب ذلك واحد من التحديات الجديدة الهامة الماثلة أمام رؤساء الأقسام. ففي كثير من الجامعات يعد مجرد ذكر مراجعة ما بعد التثبت مصدراً مثيراً لسوء الفهم ولتوقعات متضاربة وذلك لما يحمله هذا المصطلح من معانٍ محدودة. وقد يفسره البعض للوهلة الأولى بأنه يعني عملية إعادة تثبيت، بينما يفسره آخرون بأنه يشير إلى انعدام تقييم الأداء بعد منح التثبيت. لكن أياً من هذين الاستنتاجين غير دقيق، رغم أنهما في الوقت نفسه ينطويان على شيء من القسوة وينذران بجدل يفتقر إلى صحة المعلومات حول الموضوع ذاته. وواقع الأمر يشير إلى أن بعض الجامعات- ومنها كلية الآداب والعلوم بجامعة كنتكي Kentucky، وجامعة أريزونا وجامعة انديانا -بيردو Purdue University في انديانا بوليس وجامعة فلوريدا State University System of Florida، وجامعة وسكونسون Wisconson- تبحث عن مصطلح آخر يكون أكثر وضوحاً في بيان المقصود هذه الأيام من عملية منظمة لمراجعة أداء الأساتذة المتقدمين وأهدافهم العلمية للتحسين أو الإثراء أو لكلا الهدفين معاً.

obeikandl.com

وحتى لو جرى توصيفه على هذا النحو، يظل رد الفعل الأولي من جانب الأساتذة ورؤساء الأقسام يعكس نوعاً من الموقف الدفاعي المتمثل بالسؤال لماذا أضحت مراجعة ما بعد التثبيت مطلوبة الآن؟ كما يعكس شكوكاً حول ما إذا كانت هذه المراجعة مفيدة للأفراد والمؤسسات. ناهيك عن الأحاديث الدائرة في بعض الجامعات التي تظهر عداءً مكشوفاً ومشحوناً بالعواطف. ومع ذلك حين تبدأ المناقشات في الجامعات من الممكن تخفيف حدة المقاومة من خلال عقلانية التفكير بالمشاكل المطلوب مواجهتها والتقاليد والقيم الجامعية التي ينبغي الحفاظ عليها وذلك إذا أحسن تأطير هذه المناقشات بمشاركة عدد كبير من أصحاب الرأي وحق الاقتراع، حيث يوجد هنا صوت مسموع لرؤساء الأقسام في هذا الحوار الاختباري بسبب دورهم الفريد لدى الأساتذة ومعرفتهم الجيدة بثقافة التقييم السائدة في المؤسسة. ويستطيع رؤساء الأقسام بسبب صوتهم المسموع هذا طرح الأسئلة المناسبة وتحقيق التوازن المناسب.

ورؤساء الأقسام، كمجموعة واحدة، لديهم مصلحة أكيدة في معرفة كيفية التعاطي مع قضايا أداء المدرسين والإجراءات المتعلقة بالإنتاجية وبالهموم المتعلقة بالحيوية والقدرة على النماء، ذلك أنهم عملياً يضطلعون بدور محوري على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي في إعطاء المعنى المفيد لهذه الهموم ولأنه في أغلب الأحيان يناط بهم أمر تنفيذ استراتيجيات المحاسبة ومتابعة تنفيذها.

المعلومات الواردة في الجزء الخاص بالنماذج والممارسات وفي مناقشة السؤال (4) تعتمد على بحوث أجريت بالتعاون مع جوزيف موريال Joseph Morreale وأدرجت في كتاب من وضع ليكاتا وموريال الصادر عام 1997 .

على الرغم من تخوّف بعضهم وشعوره بالحيرة والارتباك إزاء فكرة مراجعة ما بعد التثبيت، إلا أن بعضهم الآخر يرى أن هذه المراجعة ليست سوى عنصر إضافي يضاف إلى ثقافة المحاسبة، وأنها ليست أدنى من خيار جديد داخل عملية التقييم.

وعندما ينظر إلى المراجعة من هذا المنظار تبدو وكأنها امتداد للإدارة الجيدة للموارد البشرية، هذه الإدارة التي تبدأ يوم يتم توظيف هيئة التدريس. فالتقييمات التي يتقن الرؤساء صوغها، كما هو محدد في الفصل الخامس من كتاب روبرت دايامونـد Robert Diamond، كبيرة الأهمية في تطوير عمل الأساتذة قبل التثبيت وبعده على السواء. وبإمكان الرؤساء بكل تأكيد الدفاع عن الأساتذة، وهم إلى جانب ذلك في الموقع الأفضل لتقييم عمل زملائهم. ولهذا السبب لا يمكن استبعاد رئيس القسم عن مراجعة ما بعد التثبيت، فهو في معظم الأحوال حلقة الوصل لكل الأفعال الناجمة عن هذه المراجعات.

بيد أن القيام بعملية تقييم الأساتذة خير قيام، والنهوض بهذه المسؤولية ليست بالأمر اليسير وبخاصة لأنه لا يجري اختيار هؤلاء الرؤساء أو انتخابهم لهذا المنصب بسبب خبرتهم في التقييم. فالتقييم يتطلب التدريب والممارسة. ولهذا ينظر معظم رؤساء الأقسام إلى قضية تقييم الأساتذة بأنها جانب العمل الذي يخلو تماماً من الحماس والإثارة. ومع ذلك، ولأن التوجه الآن يسير متصاعداً نحو ضرورة المراجعة الرسمية للأساتذة المثبتين، ولا يزال ضمن دائرة اهتمام المشرعين وأمناء الجامعات والجمهور العام، يتعين على رؤساء الأقسام امتلاك المعرفة الواسعة بكل الأمور المتعلقة بهذه المراجعة، والإلمام بالتحديات الدفينة، وأن يتقنوا جيداً المهارات المختلفة التي تتطلبها عملية تقييم الأساتذة المتقدمين وتطويرهم.

السياق المعاصر للمراجعة

كانت الهيئة القومية للتعليم العالي أول من أدخل ممارسات ما بعد التثبيت (1982) على أنها قضية بالغة الحساسية ينبغي أن تواجهها مؤسسات التعليم العالي. ومنذ ذلك الحين، وطوال السنوات الخمس الأخيرة كانت هذه القضية موضع اهتمام وتركيز مكثفين. ومع أن عدداً قليلاً من المؤسسات أشارت إلى تطبيقها المبكر لمراجعات دورية لأوضاع الأساتذة المتقدمين، إلا أن جامعة

كاليفورنيا California State University كانت أول مؤسسة جامعية كبرى تأخذ بهذا المبدأ علانية وتشترط إجراء المراجعة مستخدمة لها دورة زمنية قدرها خمس سنوات (Licata, 1986).

غير أن ماأنجزه المشروع الأول والثاني المعروف باسم New Pathways التابع للرابطة الأمريكية للتعليم العالي يدل على أن عملية مراجعة ما بعد التثبيت تطبق بشكل رئيس في القطاع العام، وهناك أنباء تشير إلى اعتماد هذه المراجعة فيما يزيد عن ثلاثين ولاية (Miller, Licata, and Kavanagh, 1999, Licata and Mor reale,1997) (الولايات التي أدخلت فيها سياسات هذا النظام، أو التي لا تزال تنظر في الموضوع أو حيث مؤسسات مختارة اعتمدت مراجعة ما بعد التثبيت هي آلاسكا وآركنسو وأريزونا وكاليفورنيا وكولورادو وكونكتكت وفلوريدا وجورجيا وهاواي وأيداهو وأنديانا وآيوا وكانساس وكنتكي ولويزيانا ومين وماريلاند وماساتشوستس ومينيسوتا وميسوري ومونتانا ونبراسكا ونيوجيرسي ونيومكسيكو ونورث كارولاينا ونورث داكوتا وأوكلاهوما وأوريغون ورود آيلاند وساوث كارولاينا وساوث داكوتا وتكساس وأوتاه وفيرجينيا وواشنطن وويست فرجينيا وويسكونسن). وعلاوة على ما تقدم، غالباً ما يصدر الدافع لهذا التوجه في السياسات عن دعوات خارجية تنادي بالمساءلة والمحاسبة، وحاجات المؤسسات للتكيف، ومطالب مجتمعية عامة تدعو إلى التأكيد على أن التثبيت يعمل على تحسين الجودة ولا يحمي الأساتذة من التقييم المعقول ومن فرص العمل على تحسين الأداء.

غير أن الشيء الملاحظ في اختلاف أجواء المحاسبة هذه الأيام هو أن المحاسبة قد اتخذت معنى جديداً -أو بعبارة أخرى، اكتسبت نكهة جديدة لمرتبة عالية للمحاسبة. وهذا ما أشار إليه بيتر أيول Peter Ewel (Ewell, 1997) حين شخّص التغيير بأنه انتقال من حالة كيف نقوم بأعمالنا إلى حالة كيف نحسن القيام بأعمالنا، ثم إلى حالة ماذا نفعل حقاً حين نؤدي أعمالنا. ولحسن الطالع توقفت الحركة المطالبة بإلغاء التثبيت في بعض الولايات حالياً في أقل تقدير، عندما

وضعت مسألة مراجعة ما بعد التثبيت على طاولة البحث في محاولة لإقناع منتقدي التثبيت بأنه في حد ذاته ليس المشكلة إنما المشكلة في الإشراف المعقول على ميثاق التثبيت. وهنا نجد أن ما يتداوله عامة الناس من كلام حول معنى التثبيت قد أضفى مزيداً من الإيضاح على ماهية الدور الحقيقي لتقييم الأساتذة المتقدمين وتطويرهم في سياق المعتقد التقليدي للتثبيت.

ولنأخذ رأي دونالد كينيدي Donald Kennedy (1997, p.22) في أداء الواجب العلمي، حيث يقول: «إنه مسؤولية كبرى، بل إنه جوهر الواجب العلمي، لكن التعليمات الخاصة بهذا الأداء تركت دون توضيح يكتنفها الغموض حتى في نظر الممارسين المحتملين. ولهذا السبب عمت الفوضى وسوء الفهم في الأوساط الجامعية، ولم يكن الجمهور العام بمنأى عن هذه الفوضى. وعلى هذا، فإن الفهم الجيد للمسؤوليات المهنية التي تشكل بمجموعها الواجب الأكاديمي على جانب كبير من الأهمية عند أولئك الذين سوف يضطلعون بها، وعلى قدر مكافئ من الأهمية أيضاً أن يفهم عامة الجمهور هذه المسؤوليات وبالطريقة ذاتها». ومن هنا تساعد الدراسة المتأنية للواجب الأكاديمي العمداء ورؤساء الأقسام والأساتذة أنفسهم على معرفة الأشياء التي يضمنها التثبيت والأشياء التي يطالب بها كل من الفرد ومن المؤسسة. عندئذٍ يبدو التثبيت بنظر الجميع ميثاقا يضمن الحرية الأكاديمية ويخصص الحمايات اللازمة للعملية، ولكنه في الوقت نفسه يقتضي مسؤولية فردية ومتواصلة والأداء بأعلى مستويات الجودة والتطوير المستمر للاختصاص.

كان تقييم الأساتذة المثبتين مسموحاً به دوماً طبقاً لمباديء التثبيت. إلاّ أن الجهود المنظمة لتعزيز نشاط وحيوية الأساتذة وتبيان المحاسبة معاً وفي آن واحد، ورغم أنها لم تكن نظرياً موضع جدل مكشوف، فقد كانت أفكاراً متفرعة عن تلك المبادئ، وتحتاج إلى زمن لتتطور، وممارسة الضغط لتبنيها.

الجدير ذكره أن البيان الأصلي الصادر عن اللجنة (A) التابعة للرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP, 1983) بخصوص المراجعة الدورية للأساتذة المثبتين التي اعتمدتها أخيراً لجنة الحريات الأكاديمية والتثبيت التابعة لهذه الرابطة عام 1995 وتضمنتها التقارير والوثائق الخاصة بالسياسات التي نشرت في ذلك العام. أشار هذا البيان إلى هذه المراجعات واصفاً إياها بعملية مثقلة بالأعباء لا تحصد إلا النزر اليسير من الفوائد، وهي عالية التكلفة بشكل غير مقبول ناهيك عن كونها تؤثر سلباً في العلاقات بين الزملاء. وقد رأت الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات أن المراجعة بعد التثبيت غير ضرورية في ضوء الممارسات القديمة والدائمة في المراجعات ونبهت إلى أن هذه المراجعة سوف تستغل لإضعاف قيمة التثبيت. غير أن هذه الرابطة أعادت النظر (1998) بموقفها هذا مؤخراً في ظل تزايد المطالبة بسياسة المراجعة بعد التثبيت، فأعادت التأكيد على موقفها المعلن عام 1983 الذي يقضي بعد جواز استعمال هذه المراجعات سبباً للفصل من العمل أو لفرض عقوبات مسلكية ومن خلال تقديمها للمعايير الدنيا للممارسة الجيدة التي ينبغي أن يلتزم بها الأساتذة في المؤسسات التي تعكف على دراسة مراجعة ما بعد التثبيت. تؤكد هذه المعايير التي قدمتها الرابطة، من جملة ما أكدت عليه، أن هذه المراجعة ينبغي أن تكون حصيلة مفاوضات مشتركة ومتطورة في أغراضها وتدعمها الموارد.

النماذج والممارسات

في معظم المؤسسات الجامعية، وفي معظم الجامعات، تتضمن أهداف مراجعة ما بعد التثبيت غايات عريضة لتعزيز وتشجيع الجودة المستدامة وتركيز الاهتمام على تنمية طويلة الأجل للمهن العلمية. من هذه الغايات ما يلي:

1 التقييم الشامل للأداء باستخدام مصادر متعددة من الشواهد والأدلة إضافة إلى التقارير الذاتية.

2 إشراك واسع للزملاء في المراجعة، والفرصة المواتية لوجهات النظر الجماعية في القسم.

3 وضع الأهداف المهنية والنظر في توجه المهنة العلمية.

4 تقديم معلومات عكسية مفيدة في معناها وغاياتها وفرصة مواتية للتحسين، إذا لزم الأمر.

معظم السياسات المتبعة حالياً، ودون أن تبتعد عن تلك الغايات، تتضمن عناصر تقييم من نوعين مختلفين معاً: العناصر التجميعية (استنتاجية مترابطة) والعناصر التكوينية والإنشائية (تطويرية). وقلما نرى سياسة تقتصر على نوع واحد من هذين النوعين. والواقع أن معظم الخطط تتضمن شروطا للتخطيط التحسيني عندما يتطلب الأداء ذلك إضافة إلى مناسبات للتخطيط الرامي إلى التطوير المهني من أجل أولئك الذين يرغبون بإعادة توجيه الطاقات وإعادة إذكاء النشاط والأدوات.

وعموماً نجد الدوائر الانتخابية الخارجية تتبنى وجهة نظر عقابية إزاء النتائج التي ينبغي توقعها من تلك المراجعات. ولا يخفى أن ثمة توجهاً في قاعات مجالس الإدارة وفي المجالس التشريعية يشير إلى أن أداء الأساتذة الذين نالوا التثبيت آخذ بالانحدار وأن هؤلاء الأساتذة يجب أن ينالوا التأديب المسلكي أو أن يفصلوا من عملهم بنتيجة هذه المراجعات. غير أننا استناداً إلى ما شهدناه حتى هذا التاريخ نشك في تحقق مثل هذه التوقعات المضللة والبعيدة جداً عن الواقع من خلال تطبيق سياسات المراجعة هذه.

غير أن السؤال الذي يطرحه الأساتذة في أغلب الأحوال هو ما وجه الخلاف بين المراجعة بعد التثبيت والمراجعة السنوية الخاصة بالرواتب والاستحقاق؟ وقبل الإجابة عن هذا السؤال، يتعين على المرء أن يأخذ في اعتباره أولاً الأهداف العامة للمؤسسة والاحتياجات المعروفة في مجال تقييم وتطوير الأساتذة المتقدمين. وبعد أن تتفق المؤسسات على المشكلة أو الحاجة التي تبغي مراجعة ما بعد التثبيت التصدي لها يمكن حينئذ تحديد ما إذا كانت عملية المراجعة السنوية مخططة، أو يمكن التخطيط لها مجدداً، كي نحسن التعاطي مع المشكلة أو الحاجة، وما إذا كانت الغايات والأغراض الحالية لهذه المراجعة تكفي للرد على هذا السؤال. لقد اختارت مؤسسات قليلة العدد أن تدخل تعديلات على عملية المراجعة السنوية بحيث تتضمن تلك الغايات الأربع المذكورة أعلاه. لكن الغالبية العظمى من المؤسسات قد وقع

اختيارها على اعتماد واحد من صنفين للمراجعة إما استخدام المراجعة الدورية لجميع الأساتذة المثبتين أو أسلوب المراجعة الانتقائية - لكن كلا الأسلوبين يستندان إلى المراجعة السنوية ولا يحل أي منهما محل الآخر.

المراجعة الدورية لجميع الأساتذة المثبتين

يضع هذا الصنف من المراجعات جميع الأساتذة المثبتين في نطاق مراجعة دورية تكون دورتها خمسة أو سبعة أعوام، وهي مصممة بحيث تجري تقييماً توقعياً للمستقبل استعادياً للماضي لحسن تنفيذ عضو الهيئة لالتزامات المؤسسة، وبحيث تتضمن أيضاً الحاجات والأهداف التطويرية التي قد تنشأ أثناء المراجعة. وهو متبع في منظومات جامعات الدولة في كاليفورنيا وفلوريدا وهاواي وجورجيا وماريلاند ونورث كارولاينا ونورث داكوتا وويسكونسن، وكذلك في جامعتي تكساس وأيوا.

غير أن الأساس المنطقي اللافت لاعتماد هذه المقاربة هو الاعتقاد بأن المراجعات السنوية ليست سوى عملية شكلية ولا تتيح الفرصة لحديث مركز عبر الزمان حول توجهات المهنة العلمية وما تؤكد عليه هذه المهن والمحافظة على النشاط والحيوية. يشير مؤيدو هذه المقاربة أن الأساتذة جميعاً يستفيدون من التقييم المتسع أفقياً الذي يجريه الزملاء. ويتضمن فرصة للتأكيد على قيمة الإسهامات الفردية وأن مشاكل الإدارة الخطيرة، إن وجدت، يمكن معالجتها على أفضل وجه من خلال عملية تعطي الأهمية للمراجعة السنوية وتكملها بعملية مراجعة دورية أكثر شمولاً. لكن هناك من يقول إن اقتضاء شرط المراجعة الشاملة للأساتذة جميعاً يرهق النظام ويغالي في إرهاقه ذلك أنه يضع مسؤوليات إضافية على كاهل الزملاء والإداريين لا تختلف إطلاقاً عن الوقت والجهد الموظفين في عملية مراجعة التثبيت. وهناك أيضاً من يؤكد أن وجود عملية أخرى للمراجعة لا تفيد في شيء في إصلاح المشكلات المترافقة عادة مع المراجعة السنوية، أو في تخفيف العوامل التي تسهم في جعلها عملاً روتينياً آلياً يفتقر إلى الحماس. لكن التكاليف الحقيقية لهذه الطريقة لا تزال - لسوء الحظ حتى هذا التاريخ - غير معروفة.

المراجعة الانتقائية لبعض الأساتذة المثبتين

قد تقرر بعض المؤسسات استخدام المراجعة السنوية كعنصر محفز لعملية مراجعة أكثر تركيزاً عندما يتبين أن الأداء الإجمالي للفرد، أو الأداء الرئيس في نطاق المسؤولية، دون المستوى المطلوب. قد يحدث هذا التحفيز بعد إجراء مراجعة على أسس غير قياسية، أو بعد إجراء عدد من مراجعات متتالية لا تعطي نتيجة مرضية. وحين التعرف على المشكلة ينتقل الوضع إلى مراجعة أشد تركيزاً يقدم فيها الزملاء حكمهم وتوصياتهم فيما له علاقة بالأداء والتحسين المطلوب. وهذا النموذج معتمد حالياً لدى المؤسسات العامة في أريزونا وكولورادو ومونتانا وكذلك في معظم المؤسسات العامة في كومنولث فرجينيا إضافة إلى جامعة Texas A+M.

الجدير ذكره أن هذه الطريقة تولي أهمية كبرى للمراجعة السنوية، وتؤيدها بعض الجامعات لأنها تبدو في ظاهرها لا تقتضي إلا القليل من الموارد. وترى فيها تلك الجامعات طريقة لتوسيع نظم التقييم الحالية. لكن الجانب السلبي فيها هو ذلك التصور بأنه يوجد أساتذة من الطبقة الثانية أي أولئك الذين يكون أداؤهم متدنياً ويقتضي عملهم مراقبة متواصلة من المؤسسة.

بيد أن اختيار النموذج الملائم يعد خطوة بالغة الأهمية، وليس أقل أهمية منها الحاجة إلى إقامة قرينة ذات مصداقية يمكن تأطير السياسة ضمنها. لكن إقامة هذه القرينة يتضمن وضع مجموعة من المباديء الخاصة برسم تلك السياسة وتوحيد المزايا. لذلك من المهم عند رؤساء الأقسام أن يلحظوا بأن المراجعة السنوية، وبغض النظر عن أي المقاربتين يجري اختيارها، تخدم واحداً من غرضين، إما أنها تشكل أساساً لمنهجية محفزة أو تكون شكلاً من الدليل أو البنية لعملية مراجعة دورية. ولهذا السبب تزداد أهمية المراجعة السنوية، وكذلك يتزايد الضغط على رئيس القسم لكي يقوم بواجب التقييم هذا بمهارة فائقة وإنصاف.

مبادئ وضع التصميم والمزايا

لوحظ أن جميع المؤسسات التي أحرزت نجاحاً في نقل مراجعة ما بعد التثبيت من المفهوم النظري إلى مرحلة التطبيق تشترك في اعتمادها مبادئ معينة للتصميم، يوضحها المستند رقم 6.1 التالي:

المستند رقم 6.1 مبادئ توحيدية لمراجعة ما بعد التثبيت

المبدأ	البيان
الشراكة في التصميم	يتعاون الأساتذة والإداريون، ومعهم وكلاء الاتفاق إذا كان وجودهم مناسباً، في وضع تصميم العملية والإجراءات ورسم خطتها، وبدون هذا التعاون لايتحقق تطوير السياسات.
الحرية الأكاديمية	يجري التأكيد على هذا المبدأ العزيز في السياسة ويصون أسلوب صياغتها.
بيان واضح التفاصيل لغرض المراجعة	توضيح الغرض من السياسة والنتائج المتوقعة يتم ابلاغها ووضع تفاصيلها بتناغم جيد مع النظم الأخرى داخل المؤسسة مثل العملية السنوية للاستحقاق وإرشادات نصاب العمل ومراجعة البرامج.
المرونة والتحكم اللامركزي	تعطى الوحدة التنظيمية المحلية هامشاً معقولاً في تقرير العناصر المكونة للمراجعة بما في ذلك القيم المعيارية والمواصفات القياسية ومصادر البيانات.
عتبة الأداء	إن تحديد المواصفات الواضحة للأداء المهني المقبول أمر بالغ الأهمية، وكذلك التأكيد على أن كل فرد خاضع لقرار عادل يتخذه الزملاء والطلبة والإداريون قياساً على هذه المواصفات. وعموماً فإن مواصفات الأداء تتبع القيم المعيارية القائمة للتثبيت ومعايير الارتقاء في سلم الرتب أو العتبة المحددة على مستوى الكلية أو القسم للأداء المرضي.

obeikandl.com

المبدأ	البيان
معلومات دقيقة ومفيدة يمكن الدفاع عنها	البيانات التي تجمع والأساليب المستخدمة في تقييم أداء الأساتذة موضوعية وموثوقة.
مراجعة الزملاء الأعلى مقاماً	يقوم الزملاء الأعلى رتبة بدور كبير الأهمية في المراجعة، يكون عادة على هيئة لجان. ويحدد حجم اللجنة وعضويتها في ضوء الحجم الإجمالي للوحدة. وتتألف اللجنة عادة من ثلاثة إلى خمسة أعضاء ويكون اختيار الأعضاء بالتعيين أو بالانتخاب. وفي أغلب الأحيان يستعان باللجنة القائمة حالياً (مثل اللجنة الدائمة لشؤون العاملين) أو ربما تشكل لجنة جديدة تضم ممثلين من داخل وخارج الوحدة التنظيمية المباشرة.
خطة التطوير المهني	إبراز أهمية وجود خطة توقعية للتطوير المهني وبحيث يستعان بها كعلامة مرجعية في التخطيط وتحسين الانتقال في المهنة العلمية.
المعلومات الراجعة	تقدم المعلومات العكسية الموثقة فيما يتعلق بالأداء وأهداف التطوير المهني إلى الأساتذة أثناء الاجتماع.
الدعم المؤسسي	يكون دعم موارد تطوير الأساتذة واضحاً وتعطى له أولوية داخل بيئة المؤسسة.
تقوية مهارات التقييم	تتاح فرص تحسين مهارات التقييم إلى رؤساء الأقسام والزملاء.

المصدر: تستند هذه البيانات إلى بحوث أجراها Morreale و Licata عام ١٩٩٧ واقتبست من كتاب Licata الصادر عام ١٩٩٨، ص٥ .

obeikandl.com

وإضافة إلى مبادئ التصميم المذكورة يوجد اعتبار هام آخر في أذهان أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين يرتكز كلية على نتائج العملية وثمارها. غير أن النتائج المتوقعة تختلف وتتباين بين سياسة وأخرى لكنها تحتوي عادة على مايلي: شروطاً وأحكاماً تتعلق بالتأكيد على الأداء المقبول، تطوير خطة التحسين والاهتداء بالمدة الزمنية التي في غضونها ينبغي حدوث هذا التطوير، تطوير خطة للمهنة العلمية، التكليف بمهام عمل متباينة استناداً إلى المهارات أو الاهتمامات، والعقوبات (المطلوبة والمسموح بها) حين لا يحصل تقدم في الأداء بالرغم من الوقت والموارد المكرسين له. وتتضمن هذه العقوبات عادة تجميد الراتب، إنقاص الراتب، تخفيض المرتبة، إعادة تخصيص الموارد للبحوث، الوضع تحت المراقبة، تعليق العضوية، البدء بإجراءات قضائية للفصل بناءاً على السبب، أو دمج اثنتين أو أكثر من هذه العقوبات.

إن خبرات رؤساء الأقسام في أنشطة تقييم مشابهة (بما في ذلك التقييم قبل التثبيت ومراجعة تعويضات الاستحقاق ومراجعة البرامج ومراجعة الإجازات الخاصة التي تمنح لإجراء البحوث والدراسة ومراجعة الرؤساء الموهوبين وما إلى ذلك) يمكن أن تكون ذات فائدة عظيمة جداً في إطار هذا التقييم لما بعد التثبيت. وحقيقة الأمر أنه توجد بعض المراحل الهامة في عملية تطوير السياسات يمكن أن يسهم فيها رؤساء الأقسام إسهاماً جيداً.

توصيات عملية لرؤساء الأقسام

ما هي الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها رؤساء الأقسام ليتأكدوا من تزويد المناقشات المتعلقة بمراجعة الأساتذة والتطوير بالمعلومات الدقيقة وتغنيها الأسئلة الملائمة وتقوى بالتوصيات المعقولة؟

أولاً، شيء من القرينة، فمن حيث المبدأ، معظم رؤساء الأقسام يؤيدون ضرورة المراجعة والتطوير. لكن الأمر العسير والمؤلم لهم أنهم يرون افتقار أدوارهم للوضوح والارتياح إلى جانب أساتذة متقدمين ومثبتين. وكثيراً ما يتساءل رؤساء الأقسام عما

إذا كانت أفعالهم في التوسط والمكافأة ستلقى التأييد ممن هم أعلى مرتبة منهم، وما إذا كان لدى الإدارة التنفيذية العزيمة والالتزام لمتابعة هذا الأمر في الظروف الصعبة. خلاصة القول إن رؤساء الأقسام يريدون معرفة ما إذا كانوا سيقفون موقف المتسول حين يرون ضرورة لتحسين أداء الأساتذة. وحين يترك هؤلاء الرؤساء وحيدين تتعرض عملية التقييم والتطوير لمأساة ذلك أنها ستبدو في نظر الآخرين غير ذات فاعلية. إضافة إلى ذلك، ولاعتقاد جميع الرؤساء والأساتذة بأن حقل الكروم الجامعي يجب أن يعطي عنباً من الجودة الأفضل على الدوام، تضعف معنوياتهم بسبب عدم وجود الدعم اللازم.

والسؤال الذي يطرح نفسه، لماذا يعد مزاج المؤسسة في التقييم على هذه الدرجة من الأهمية؟ لأنه أولاً يؤسس للقرينة التي من خلالها تبدأ مناقشات مراجعة ما بعد التثبيت أي أنها نقطة البداية، وثانياً لأن جمالية التقييم تؤثر في مجريات المناقشات وأنواع الاستفسارات الناتجة بعد انتهاء الزخم الأول لمراجعة ما بعد التثبيت أي أنه النقطة التي عندها يبدأ التحرك.

تطوير سياسات سليمة

قبل وضع سياسة سليمة لمراجعة ما بعد التثبيت ينبغي أن يؤثر رؤساء الأقسام في مناقشات هذه السياسة وتوجهها وذلك بطرق محددة، ندرجها فيما يلي:

■ اعرف الحقائق ولا تخش الحديث عنها. يحتل رؤساء الأقسام موقعاً استراتيجياً هاماً من حيث كونهم يعرفون متى ينجح ومتى يفشل نظام الجامعة في التحفيز والمكافأة وتعزيز حيوية ونشاط الأساتذة. ولهذا المنظور القيادي أهميته ذلك أن مراجعة ما بعد التثبيت واحدة من مكونات الهيكلية الكلية للتقييم والتطوير والمكافأة. وينبغي أن ينظر إليه من منظور النظام، وبإمكان الرؤساء أن يؤكدوا على أهمية اتخاذ وجهة نظر النظام. وإلى جانب ذلك يتمتع الرؤساء بقدرتهم على الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمشهد العام لقضية المساءلة بسهولة تفوق إمكانية

معظم الأساتذة ولديهم مصلحة في ذلك. وهناك العديد من المؤلفات والتقارير الحديثة (انظر المستند رقم 6.2) التي تتحدث عن التغيير في أدوار رؤساء الأقسام والمكافآت وهيكليات المراجعة. لذلك يقع على عاتق قادة الأقسام مسؤولية العمل على توسيع وإغناء الحوار الجامعي من خلال إدخال هذه الآراء في المناقشات. وبذلك تتكون لدى الجميع نظرة أكثر شمولية للعوامل الداخلية والخارجية التي لها تأثير في الجامعات بما في ذلك البيانات والديموغرافيات المتعلقة بالأساتذة المتقدمين. والمثال على ذلك، تشير البيانات الديموغرافية إلى أن 58 بالمائة من مجموع الأساتذة العاملين هم أساتذة متفرغون، إلا أن نسبة الأساتذة المتفرغين والمتقدمين في الخدمة تزيد عن هذه النسبة (أي 61 بالمائة من الأساتذة المتفرغين أساتذة من مراتب عليا) وأن المتوسط العمري للأساتذة هو 51 عاماً، ولكن بحلول العام 2000 سيكون المتوسط العمري لما نسبته 50 بالمائة من مجموع الأساتذة خمسة وخمسين عاماً أو أكثر. ومهم أيضاً أن نعرف من هذه البيانات أن 19.5 بالمائة من عدد أفراد هذه المجموعة الأخيرة يتوقع أن يحالوا إلى التقاعد في العام 2000 (بيانات المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 1993). من هنا يتبين لنا أن الأساتذة الذين ستناط بهم مسؤولية قيادة المؤسسات وإجراء التغييرات فيها بحيث تتصدى لتحديات العقد القادم من السنين هم الأساتذة المثبتون والآمنون في مواقعهم ومهنهم العلمية.

لهذه البيانات أهمية في إعانة المؤسسات على توجيه الاهتمام إلى الأسباب التي تدعوها لأن تهتم بطاقة وإسهامات الأساتذة المتقدمين. لذلك من المهم أن تستفيد المناقشات في السياسات من الفهم الأعم الأشمل الذي يتميز به الأساتذة المتقدمون للاحتياجات والهموم ووجهات النظر. ولنكن واضحين في ذلك. ليست المسألة مسألة كون الأساتذة المتقدمين أقل إنتاجية ، ولا هي مسالة كون جودة العمل تتضاءل مع تقدم العمر. فالبحوث التي أجريت مؤخراً قد أثبتت أن مثل هذه الادعاءات لا أساس لها من الصحة. إنها بحق وحقيق مسألة تتعلق بتغير الأولويات والمصالح التي تترافق عادة مع مسيرة الحياة المهنية للفرد ومدى الاعتراف بها واحترامها والاستجابة لها.

وقد ناقش دانيل ويلر Daniel Wheeler وب. ج. ويلر B.J.Wheeler (بكتابهما الصادر عام 1994، ص 94) موضوع مسيرة الحياة المهنية للفرد بطريقة عملية، حيث ذكرا: «حين يبدأ عضو هيئة التدريس عمله في موقع جديد، تبدو طاقته واندفاعه غير محدودين. وتبدو اهتماماته المهنية وقدمه في عمله أكثر أهمية من أي شيء آخر. ولكن مع مرور الزمن وحين يبدأ الأساتذة الانتباه إلى أمور شخصية، تتبدل اهتماماتهم . هذه الأمور الشخصية قد تتضمن مشاكل صحية أو مشاكل تتعلق بالأسرة أو أطفالهم المراهقين أو آبائهم الذين يتقدم بهم العمر وتغدو مطالبهم ملحة.. والجهود التي يبذلها عضو الهيئة في التعاطي مع هذا الكم الهائل من الأمور الشخصية والمهنية قد يستنزف الطاقة اللازمة للتركيز على مهنته العلمية». وأي امريءٍ في موقع رئيس القسم ولأية مدة زمنية ربما شهد هذا التسلسل في مسيرة الحياة المهنية عند واحد أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس. ومع ازدياد أعمار الأساتذة يزداد أيضاً هذا التسلسل في مسيرة العمل. تقترح كارول بلاند Carole Bland وزميلها ويليام بيرغيست William Bergquist (في كتابهما الصادر عام 1997) أن إدراك تلك الحاجات والاهتمامات المتغيرة في إطار مراجعة ما بعد التثبيت من شأنه أن يسهل عملية التداخل بين أشكال الحيوية عند المؤسسة وعند الفرد وتعمل على تشجيع تبني منهج مؤسساتي متكامل يعنى بـ«الاحتياجات المتباينة للأساتذة في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية وتطورها» (ص89). ثم يقدم هذان المؤلفان معلومات تاريخية ممتازة حول نظرية تطور الكبار ونظرية تطور المهن العلمية والعوامل المؤثرة في البيئة الجامعية المنتجة. وهذه المعلومات لا تقدر بثمن في الجهود الهادفة إلى تكوين السياسات وتطبيقها.

وبنفس الدرجة من الأهمية التعرف يأتي على حقائق محددة في الحركة الوطنية لمراجعة ما بعد التثبيت، ذلك أنه عندما يكون المرء مسلحاً بالبيانات الحقيقية الملموسة حول ما يعلمه عن النماذج والممارسات والنتائج يصبح من السهل عليه أن يجيب عن أسئلة من مثل لماذا نحن؟ ولماذا الآن؟.

■ كن مستعداً للإجابة عن أسئلة الأساتذة وهمومهم. غالباً ما يسبق صياغة السياسة سلسلة من الأسئلة للتعرف على مجالات يكتنفها الغموض والإرباك ونقاط اختلاف الرأي. لذا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يكونوا على أتم استعداد لهذه التساؤلات التي تطرح في كثير من الحالات ولمساعدة قادة المؤسسات في التخطيط للإجابات المناسبة. ومثل هذه الأسئلة قد تتضمن دون أدنى شك ما يلي:

- ما المشكلة التي نحاول معالجتها؟.
- من الذي يؤطر المشكلة؟.
- لماذا لا تتناول سياسات المؤسسة الحالية هذه المشكلة بالطريقة اللائقة والعادلة؟.
- إذا نظمت عملية مراجعة لما بعد التثبيت، فهل يجري تعديل لعملية المراجعة السنوية؟.

  وإذا أدخلت هذه التعديلات، هل تستطيع عملية المراجعة السنوية أن تهتم بهذه المشكلة؟
- ما هي النماذج والمنهجيات التي تحمل الكثير من الفائدة والقليل من الأعباء؟.
- ما هي منافع المراجعة بعد التثبيت، وما هي تكاليفها؟.
- كيف تحكم المؤسسة حالياً على فاعلية عملية المراجعة السنوية وكيف ستحكم على فاعلية عملية المراجعة بعد التثبيت؟.

والعمل في ضوء هذه التساؤلات سوف يقود حتماً إلى أكثر الخطوات أهمية، ألا وهي الحصول على وضوح الغاية.

■ كن واضحاً في عرضك لأهداف السياسة. يجب أن تكون الغاية من عملية المراجعة بعد التثبيت واضحة وجلية ذلك أن الشكل عادة يعقب المضمون والوظائفية. وانعدام الوضوح يؤدي إلى توقعات متضاربة ونتائج لا يمكن تحقيقها. وعادة يعرف

رؤساء الأقسام هذه الحقيقة من حدسهم وخبرتهم في التعامل مع الأساتذة في أقسامهم بأمور أخرى. لذلك فالتحدي الكبير الذي يواجهه الإداريون في الجامعات فيما يتعلق بالتواصل يتمثل في ضرورة كونهم شديدي الوضوح بخصوص ما ينبغي أن تحمله رسالتهم إلى الآخرين.

ومن خلال عملية توضيح الغاية من السياسة تبدأ المناقشات حول ما إذا كان للسياسة أن تتضمن نتائج تطويرية أو جمعية. فإذا أمكن تحديد هدف السياسة وإن تمت الإجابة عن الأسئلة الأخرى يصبح النقاش أكثر سهولة.

المستند رقم 6.2 معلومات مرجعية مهمة عن الأساتذة المتقدمين تفيد القادة الأكاديميين

American Association of State Colleges and Universities, Facing Change: Building the Faculty of the Future. Washington, D.C: American Association of State Colleges and Universities, 1999.

Bennett, J.B. Collegial Professionalism: The Academy, Individualism and the Common Good. Phoenix: Oryx Press, 1998.

Bland G.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.

Chan, S.S., and Burton, J. ?Faculty Vitality in the Comprehensive University: Changing Context and Concerns.? Research in Higher Education, 1995, 36(2), 219-234.

Crawley,A.L. Senior Faculty Renewal at Research Universities: Implications for Academic Policy Development.? Innovative Higher Education, 1995, 20(2), 71-94.

Diamond, R M., and Adam, B.E. Changing Priorities at Research Universities: 1991-1996. Syracuse: Center for Institutional Development, 1998.

Diamond, R.M., and Adam, B.E. (eds), Reorganizing Faculty Work: Reward Systems for the Year 2000. New Directions for Higher Education Series, no.81.San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

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

Finkelstein, M.J., Seal, R.K., and Schuster, J.H. The New Academic Generation: A Profession in Transformation. Baltimore: Johns Hopkins University Press,1998.

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

Guskin, A.E. ?Restructuring the Role of Faculty. ?Change, 1994, 26 (5), 16-25.

Heydinger, R., and Simsek, H, An Agenda for Reshaping Faculty Productivity. Denver, Colo.: State Higher Education Executive Officers and Education Commission of the States, 1992.

Hubbard, G., and Atkins, S. ?The Professor as a Person: The Role of Faculty Well-Being in Faculty Development. ?Innovative Higher Education, 1995, 20(2), 117-128.

Karpiak, I.E. ?University Professors at Mid-Life: Being a Part ofi But Feeling Apart. ?In D.DeZure (ed.), To Improve the Academy, 1997, 16,21-40.

Licata, C.M., and Morreale, J.C. Post-Tenure Review: Policies, Practices, and Precautions. New Pathways Project Working Paper no. 12. Washington, D.C.:American Association for Higher Education, 1997.

Plater, W. ?Using Tenure: Citizenship Within the New Academic Workforce.? American Behavioral Scientist, 1998, 41(5), 680-715.

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

Richards, M.P. ?Preparing for Post-Tenure Review.? The Department Chair, 1997, 8(2), 2-3.

Sid W. Richardson Foundation Forum Task Force on Restructuring the University Reward System. A Report by the Sid W. Richardson Foundation. Fort Worth, Tex: Sid W.Richardson Foundation Forum, 1997.

Tierney, W.G., and Bensimon, E.M. Promotion and Tenure: Community and Socialization in the Academy . Albany: State University of New York Press, 1996.

■ **ادع إلى مشاركة واسعة.** المعروف أن يؤيد الناس ويدعمون ما يسهمون في تكوينه. وهذه الفكرة الأساسية على جانب كبير من الأهمية عند وضع الأسس لما يحتمل أن يكون مبادرة تثير الجدل لذلك فإن دعوة جميع من لهم مصلحة إلى طاولة المناقشات يتطلب الكثير من الصبر والوقت لكن هذا الوقت وذاك الصبر لا يضيعان سدى عندما تصل إلى مرحلة التطبيق. ولرؤساء الأقسام عادة خبرة جيدة في استراتيجيات بناء رأي جماعي. وهذا هو أوان الاستعانة بهذه الاستراتيجيات.

■ **أسّس للمباديء الضمنية.** ذكرنا سابقاً أن معظم خطط المراجعات لما بعد التثبيت تسترشد هذه الأيام بمباديء سياسات راسخة. وعلى المؤسسات أن تقوم بمراجعة هذه المباديء بدقة، وأن تأخذ في اعتبارها أيضاً القيم القياسية الإرشادية التي وضعتها الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات قبل وضع السياسة التي تأخذ في الحسبان المهمة والقرينة الفردية. وباستطاعة رؤساء الأقسام أن يساعدوا في تذكير لجان الصياغة بأهمية التمسك بالغاية وبالمباديء الضمنية.

■ **حافظ على بساطة العملية.** يمكن أن نقول الكثير في حسنات بساطة التقييم. أما بالنسبة لأولئك الذين تناط بهم مسؤولية الإشراف وتنفيذ السياسة فلا يمكننا أن نغالي بأهمية الحفاظ على بساطة المباديء الإرشادية لهذه السياسة. وقد لوحظ أن العديد من الجامعات اختارت أن تمنح المرونة الكبرى والقرار الذاتي للوحدات الجامعية في صياغة الكم الهائل من التفاصيل الإجرائية اللازمة. وحين يتحقق هذا الأمر يتولى الرؤساء قيادة المداولات، ويتعين عليهم أن يكونوا صوت العقل في الترويج للإجراءات التي تسهل إدارتها. كما يستطيع رئيس القسم أن يجنب الوحدة من فرض عمليات مراجعة كثيرة التفاصيل حين يطرح السؤال ما الكلفة هنا؟ وهذا يعني ما هي المنافع والتكاليف لهذا الإجراء مقابل إجراء آخر؟.

تشير التقارير الميدانية (مثل تلك الواردة في كتاب Licata and Morreale, 1997) أن واحدة من المشكلات التي غالباً ما يلحظها الإداريون تتمثل في الكم الهائل من الوقت والموارد والوثائق من الأساتذة التي تطبقها العملية. لذا يتعين على رؤساء الأقسام أن يعملوا باستمرار على إقناع الجميع ومساعدة زملائهم في مقاومة تلك النزعة الرامية إلى رسم خطة إجراءات كثيرة الأعباء وكثيفة الموارد. وينبغي إثارة موضوع الموارد في مرحلة مبكرة من النقاش بغية استجلاء ما هو معقول ومجدٍ ويمكن تحمل نفقاته. وإرهاق نظام هو في الأصل نظام مرهق لا ينجم عنه إلا الاستياء وعدم الرضى. لابد أن تسود العقلانية وعلى الرؤساء أن يصروا على ممارسة قدر من العقلانية عند وضع السياسات والإجراءات. والسؤال الذي يجب أن يطرحه الرؤساء عند المداولة: كيف نستطيع إنجاز هذا الهدف ونحفظ في الوقت نفسه الموارد النادرة أثناء عملنا هذا؟.

ضمان التطبيق المعقول

تكمن صعوبة أي أمر في كثرة التفاصيل، وكما يقول المثل الدارج «الشيطان يختبيء في التفاصيل». وفي عملية مراجعة ما بعد التثبيت تحدد التفاصيل نجاح أو فشل التطبيق. لهذا ينبغي لرؤساء الأقسام والإداريين أن يكرسوا جلّ اهتمامهم إلى هذا الجانب من العملية وبخاصة حرصهم الشديد على ما يلي:

■ **تبني مواعيد زمنية معقولة للتطبيق.** تشير التجارب إلى أن المؤسسات لا تعير أهمية للزمن اللازم لتطبيق سياسة جديدة. وقد تبينت صحة هذا الأمر حين طلب إلى الوحدات الجامعية أن تحدد طريقة تكوين وانتقاء المراجعين من الزملاء، وأن تحدد عتبة الأداء المقبول ضمن كل معيار للأداء، وأن تضع مجالات المواعيد الزمنية لخطط التحسينات، وأن تخصص الأموال المعقولة لخطة التطوير وتنفيذ النظام الموضوع. لذا يتعين على رؤساء الأقسام ألا يبخسوا قيمة زمن الانطلاق، وعليهم أن يعلموا أن القاعدة هنا هي اثنين لواحد- وهذا يعني أن الزمن الواقعي يعادل ضعف الزمن الذي تخاله لهذه البداية.

■ **ألاّ تكون عملية المراجعة سراً غامضاً.** إن وضع أعضاء هيئة القسم في صورة الأغراض المتوقعة من عملية مراجعة ما بعد التثبيت وإجراءاتها والنتائج المتوخاة هي مسؤولية قيادية جوهرية. ورؤساء الأقسام هم الذين يقررون أن يضطلعوا بهذه المسؤولية أو أن يقنعوا عميد الكلية لتحملها. فالجهل في هذا المجال ليس نعمة بل نقمة حين يتعلق الأمر بضرورة أن يعرف الأساتذة ما الذي سيترتب على هذه المراجعة وما هي أدوارهم وأدوار الزملاء والطلبة والإداريين والمقيمين الخارجيين في هذه العملية.

العمل على تشجيع حصول نتائج فاعلة

التنفيذ الفاعل للسياسة ليس إلا طرفاً واحداً من المعادلة، أما الطرف الآخر منها فهو النتائج الفاعلة لهذه السياسة. وتقييم نتائج عملية مراجعة ما بعد التثبيت عنصر ضروري جداً في الإشراف على تنفيذ هذه السياسة. وغالباً ما يكون التعبير عن هذا القلق بالسؤال القائل ما مدى فاعلية سياسة المؤسسة في تحقيق الأهداف المتوخاة، وكيف نعرف ذلك؟ ولا بد من الإجابة عن هذا السؤال لأنه يقود بالتالي إلى إدخال تعديلات أو تحسينات على هذه السياسة.

من أجل ذلك ينبغي على رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يحتفظوا بسجلات دقيقة وأن يصغوا دوماً لكل ما يقال كي يقيموا آراء وردود فعل الأساتذة فيما يتعلق بالمنفعة منها. وربما تكون بعض هذه النتائج نوعية على المستوى الفردي- أي احتفال واحد لواحد بالإنجاز، أو مناقشة واحد لواحد في توجيه أو إعادة توجيه المهنة العلمية، أو معلومات راجعة من واحد لواحد تكون في منتهى الصراحة وفي الوقت نفسه حساسة بخصوص ضرورات التحسين.

ومع أن هذه النتائج نوعية في طبيعتها بصورة أولية، إلا أنها بالقدر نفسه بأهمية البيانات الكمية التي تجمع بخصوص الأساتذة الذين يتلقون علاوة، أو تتم ترقيتهم أو يختارون الإحالة المبكرة للتقاعد، أو يكونون بحاجة للتحسين. والمؤسف أنه حتى تاريخ قريب جداً لم يبذل أي مجهود في الحديث عن أي من هذه النتائج.

غير أن الجهود تبذل حالياً في بعض الجامعات وفي بعض المنظومات الجامعية (من مثل جامعة هاواي- مانوا، ومنظومة فرجينيا للتعليم العالي وجامعة أريزونا وجامعات الدولة في أريزونا) لجمع البيانات حول النتائج. وفي هذا المجال يتعين على رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يكونوا الرواد في جمع هذه البيانات. والجدير بالذكر أيضاً أن المشروع الثاني المعروف باسم New Pathways الذي أطلقته الرابطة الأمريكية للتعليم العالي قد أجرى دراسة لنتائج السياسات ضمن المؤسسات التي طبقت مثل هذه السياسات منذ سنوات عدة. ومن المتوقع أن تلقي نتائج هذه الدراسة الضوء على مدى نجاح عملية المراجعة بعد التثبيت.

التحديات والفرص الماثلة أمام رؤساء الأقسام

لا شك أن عملية تقييم الأساتذة بعد تثبيتهم تضع تحديات وفرصاً أمام رؤساء الأقسام. والقيادة الجيدة تستلزم الفهم الجيد لحاجات واهتمامات أساتذة القسم، وبالتالي ترجمة هذه الاهتمامات إلى أفعال تفيد الفرد والقسم معاً، وإيجاد الوسيلة الفاعلة لمكافأة الأساتذة. لكن رؤساء الأقسام عادة يجدون هذا الجانب من عملهم الأكثر استهلاكاً للوقت، وفي بعض الأحيان أكثر جوانب عملهم إحباطاً. وكون الرئيس واحداً، بل الأول، بين الأقران لا يعني أن لديه معرفة مسبقة حول تقييم الأداء. والواقع أن الغالبية العظمى من الرؤساء يأتون إلى مناصبهم وليس لديهم أي تدريب أو خبرة في هذا الميدان. ويضاف إلى نقص التدريب هذا ذلك اللغز المحير الذي يفرضه كون الرئيس يشغل منصبه بالتناوب- أي إن الشخص الذي تقيم عمله هذا العام قد يكون الشخص الذي يقيم عملك في السنة المقبلة. فمثل هذه العوامل يمكن أن تؤدي إلى استراتيجيات اعتباطية أو روتينية في مراجعة أعمال الأساتذة. لهذا يتعين أن يكون رؤساء الأقسام على استعداد وراغبين بتقديم تقييمات نزيهة ومنصفة. وكما تقول ديريل ليمنغ Deryl Leaming (في كتابها الصادر عام 1998، ص 39) محذرة : «إن لم تكن على استعداد لإعطاء الأساتذة تقييمات نزيهة

لأعمالهم حين تكون أقل مما هو مقبول، فسوف تواجه مهام أكثر صعوبة في المراحل القادمة». غير أن الأمر الأكثر أهمية أن يكون لدى الأساتذة ثقة في مقدرة رئيسهم واستعداده ومعرفته في ميدان التقييم.

التغلب على المقاومة

من التحديات التي ينبغي لرؤساء الأقسام أن يتوقعوا مواجهتها مقاومة الأساتذة لفكرة مراجعة إضافية لأدائهم. وكما قال أحد الأساتذة :«إذا كان رؤساء الأقسام وعمداء الكليات يكتفون بأن يعملوا مقابل الرواتب التي تدفع لهم فلا لزوم لمراجعة ما بعد التثبيت». إن هذا النقد اللاذع للنظام جدير بأن يتوقف المرء عنده قليلاً، لاسيما المرء الذي يشغل موقعاً إدارياً. لذلك يمكن أن يكون رؤساء الأقسام القوة المؤثرة في تهدئة مثل هذا النوع من النقد وذلك من خلال حث الأساتذة على المشاركة في المداولات داخل الجامعة وتطوير السياسات. وفي الوقت نفسه يخشى الأساتذة أن يستغل الإداريون مراجعة ما بعد التثبيت للتخلص من الأساتذة غير التقليديين أو الذين يثيرون جدلاً. لكن أفضل طريقة لتهدئة هذه المخاوف أن يكون رؤساء الأقسام عادلين ومنصفين وأن يكرسوا جهودهم للحث على التقييم السليم الذي يتضمن الاستئناف والإجراءات الأصولية في العملية.

تنمية الحيوية والنشاط عند الأساتذة

ليست عملية المراجعة لما بعد التثبت بالفكرة الجديدة في العديد من المؤسسات. والواقع إن مسؤولية رؤساء الأقسام في هذه المراجعة ستكون امتداداً للممارسات في تلك المؤسسات إن استخدموا الأساليب نفسها التي أثبتت فاعليتها في زيادة إنتاجية الأساتذة (Bland and Bergquist, 1997)، وإن أوجدوا الدافع لدى مجموعات خاصة من الأساتذة (Lucas,1994)، وإن عززوا أداء الأساتذة من خلال وضع الأهداف .(Locke and Latham, 1990, Lucas,1994) معظم الأساتذة بعد التثبيت يقدرون عالياً تلك الفرصة التي تتيح لهم المشاركة في المقابلات الخاصة

بوضع الأهداف حيث يتم التأسيس للأهداف السنوية وحيث يخضع سير العمل للرقابة وحيث النتائج تعرض للتقييم. وفي هذا تعيد آن لوكاس إلى أذهاننا (في كتابها الصادر عام 1994) قولها إن وضع الأهداف يفسح المجال للاحتفاء بالمنجزات والحديث عن الفشل مع من يصغي إليك باهتمام وتأييد، وتكريس الطاقة للتفكير في توجهات الحياة ويعزز المساءلة والإنتاجية على حد سواء. لذلك يتعين أن يكون رؤساء الأقسام في موقف الداعم في العملية، وفي الوقت نفسه مستعدين للمساعدة حين لا تتحقق الأهداف وهذا مزيج للأدوار يحمل التحدي.

من الخيارات الواعدة أمام رؤساء الأقسام أن يشركوا أساتذة القسم في تقييم حيوية ونشاط الفرد وميسور أحوالهم وذلك بغية تحسين مجالات الأهداف التي فيها تكون عملية تطوير الأساتذة ذات فائدة. في هذا السياق يقدم تشارلز ووكر Charles (1998) Walker من قسم علم النفس في جامعة سانت بونافينتورا St. Bonaventure بياناً مفصلاً لملامح حيوية الأساتذة يمكن معالجته ذاتياً واستعماله عنصراً محفزاً لإطلاق حوار بين الرئيس وعضو الهيئة حول التوجهات المستقبلية واحتياجات التطوير. يربط هذا البيان تسعة أبعاد للحيوية والنشاط مع تسعة عشر نشاطاً وممارسة لها علاقة بتطوير الأساتذة، تفيد في كونها خطوة أولى في التخطيط للمهنة العلمية. كما أن الاستنتاجات التي توصلت إليها دراسة لخبرات أساتذة في أواسط مهنهم العملية أو في مرحلة متقدمة من أعمارهم (Karpiak,1997) تقدم أيضاً توصيات مفيدة للعاملين في تطوير الأساتذة والإداريين بهدف تحسين تلك الجوانب من حياة الأساتذة المتعلقة بعملهم. وإضافة لذلك تقدم هذه الدراسة إطاراً فريداً في نوعه لفهم ردود أفعال الأساتذة إزاء ضغوط المهنة وتوقعات الإداريين وكيف تؤثر البيئة الجامعية وتصورات الفرد لهذه البيئة في تشكيل الأفعال والتغييرات والاستجابات.

التأسيس لمهمة القسم وتعزيز العمل الجماعي

البقاء والنمو والازدهار هي الدعوة التي يوجهها القسم الجامعي إلى الرئيس حين يعطى الخيار له بأن يضمّن عملية المراجعة لما بعد التثبيت باعتبارها عناوين

رسالة القسم والمسؤولية المشتركة عن أداء الفرد. وهذه فرصة عظيمة التأثير، يصفها جون فيرغن Jon Wergin (في كتابه الصادر عام 1994) بأنها «ثقافة المسؤولية المشتركة» (ص16) ويستنتج من ذلك أن هذه الأفكار لا تكتسب مقصدها المفيد إلا إذا تركز الاهتمام على طريقة إنشاء العمل وتقييمه ومكافأته بحيث يتعزز القسم ويكون «جماعة مصالح» (ص16). وعلى هذا النحو يغدو التقييم مركزاً على الجماعة. يقول جون فيرغن: «حين يغدو التقييم مركزاً على الجماعة تحتاج المؤسسات إلى تطوير مواصفات ومعايير تكون أكثر ملاءمة لجدارة الحكم- أي المعايير اللازمة لتقييم ليس فقط الجودة الكامنة لإسهامات الأساتذة، بل وأيضاً ما تساويه هذه الإسهامات بالنسبة لمهمة القسم والمؤسسة عموماً». (ص 10).

ولعلنا نجد مثالاً عملياً يثير الاهتمام ويوضح طريقة مزج العمل الفردي للأساتذة ومكافأته مع احتياجات القسم والجامعة في التقييم السنوي للقسم، وهو مثال مأخوذ من كلية الآداب والعلوم بجامعة أريزونا. يوضح هذا التقييم كيف تسهم الوحدات الجامعية في تعلم الطلبة في تقرير الجودة العلمية والحفاظ على سمعتها وفي الاهتمام بمختلف الحاجات داخل المؤسسة. ومن خلال التقييم السنوي في الوحدة يستطيع رئيس القسم «أن يفاوض في عملية توزيع مهام عمل الأساتذة ومسؤولياته بطريقة تزيد من حجم ما ينجزه أساتذة الوحدة الجامعية بصورة مشتركة». (Krahenbuhl,1998, p.24) يمكن الحصول على نسخة مطبوعة من هذا التقييم من الموقع الإلكتروني:

<http:/www.aahe.org/change/nd98_table.htm>.

دعم مشاركة الزملاء الأعلى رتبة

من المعروف أن منح المواطنية في القسم والمؤسسة يعتمد أساساً على تقاليد قوية من أنظمة الحكم المشتركة في الجامعات ومراجعات الزملاء الأعلى رتباً. ولكن رغم أن مستوى ومدى مشاركة الزملاء في هذه الأنظمة من الحكم والعمليات الخاصة بشؤون العاملين تختلف بين مؤسسة وأخرى تبعاً لنوع المؤسسة والثقافة السائدة في

الجامعة، إلا أن معظم سياسات مراجعة ما بعد التثبيت تولي دوراً محورياً في إصدار القرار والحكم للزملاء الأنداد. يحمل هذا الدور عند الكثيرين مساحة نفوذ جديدة قد تكون مثقلة بالمشاكل. وبالطبع يكمن الخوف في ظاهرة ملحوظة وهي أن المراجعين من القسم يتعاونون مع اللجنة لمجرد تدبر الأمور ذلك أنهم لا يرغبون في أن يجلبوا لأنفسهم شيئاً من الإجراءات العقابية. وهذه الظاهرة واحدة من الأسباب التي تجعل اللجان تشرك في عضويتها أفراداً من خارج القسم وفي بعض الأحيان من خارج نطاق الجامعة. ولكن بغض النظر عن طبيعة تكوين اللجنة يستطيع رؤساء الأقسام وضع هذه المهمة الإضافية ضمن المنظور الملائم وذلك بتقدير كفاءة المراجع وإعطائه المكافأة الجديرة لكونها إسهاماً بالغ الأهمية يقدم إلى القسم والجامعة معاً.

هموم مشتركة

والملاحظ أيضا أن كثيراً من الأسئلة والهموم ذات الأهمية الكبرى تبقى دون حلول أو إجابات في تلك الأحاديث التي تدور حول المراجعة بعد التثبيت. ومع دخول المؤسسات في عمق عملية المراجعة هذه ومع اكتسابها المزيد من الخبرة في إجراءاتها تقوم المؤسسات باستبدال التقارير المشتملة على القصص ببيانات منظمة. ومع ذلك تشير المراجعات التمهيدية لما يزيد على مائة من السياسات والمقابلات التي أجريت مع إداريين في تسع مؤسسات إلى أن معظم القضايا تتركز حول أسئلة لها علاقة بالتأثير والتكلفة والمنفعة (انظر Licata and Morreale,1997). وفيما يلي نناقش هذه الأسئلة والقضايا المحيطة بها:

السؤال الأول- ما الأثر الذي تتركه مراجعة ما بعد التثبيت على مهارات رؤساء الأقسام وإعدادهم؟

إن اعتماد مبدأ المراجعة بعد التثبيت يضفي زيادة تدريجية في مجموع المهارات التي ينبغي أن يمتلكها رؤساء الأقسام لتكون حركتهم سهلة في تنقلهم بين مختلف الأدوار، مثل دور المدرب والحكم، والوسيط وصاحب الفكرة وبين المشاور وصانع

القرار. وكما ذكرنا آنفاً من غير المتوقع أن يعرف رؤساء الأقسام كيفية التفاوض على حدود مراجعة ما بعد التثبيت مع الأساتذة دون أن تتاح لهم فرصة تطوير مهاراتهم. لذلك يتعين عليهم ألا يترددوا في طلب الدعم في سبيل التدريب والتطوير، وبخاصة في المجالات التالية:

■ **كتابة تقارير تقييم الأداء العادل والحقيقي والمستند إلى مباديء التقييم السليمة والمؤيدات الملموسة.** قد يهاب الرؤساء وضع ملاحظاتهم التقييمية بالشكل الملائم بحيث تكون مستندة إلى الوقائع وتستشهد بأمثلة ملموسة تؤيد الأسباب الداعية لإعطاء التصنيف. وتفادي المفاجآت في التقييم أمر محمود. وليس التحدي أن يقدم المرء التقييم الإيجابي، بل التحدي أن يقدم المرء الخبر السلبي بطريقة إيجابية. والاتجاه هنا هو إما أن يكتب المرء آراء في التقييم بطريقة عريضة فيها المغالاة وتفادي الغوص في الأمور الصعبة بالأداء، أو التركيز على النواحي السلبية فقط دون تقديم متوازن لمجالات القوة عند الفرد. ولكن توجد استراتيجيات يستطيع الرئيس أن يكتسبها ليقول ما يقصد بقوله دون أن يجعل المراجعة تتسم ببلاغة «الفانيلا» أو الصحافة «الحمراء». فالموضوعية والعدالة المطلقة هما ما يجب أن يسود.

عندما يواجه رئيس القسم حالة صعبة في التقييم من المفيد أن يطلب العون من رئيس قسم آخر أو من شخص في المرتبة التي تعلوه في التسلسل الإداري. وطلب إجراء مراجعة موضوعية لتقرير التقييم أو طلب الرأي البنّاء بخصوص مضمون التقييم ولهجته يجنب الرئيس الكثير من التعليقات المؤلمة في المراحل اللاحق. والأساتذة عادة يستاؤون من التقييم السلبي بسبب اللغة اللاهبة والتعليقات غير الموضوعية المستخدمة في التقرير وليس بسبب الأداء نفسه موضوع التقييم. وإذا أثيرت النقاط نفسها ولكن بموضوعية يكون رد الفعل أقل عدائية. استخدم الوقائع والأمثلة في عرض وجهة نظرك واذكر دوماً أن حكمك في مقدار ما تكتب هو مهارة تكتسبها، فالكتابة المطولة يمكن أن تكون سبباً في الهلاك شأنها في ذلك شأن إعراب الكلمات. وتتوافر حالاً مراجع جيدة تفيد في أعمال التقييم يستطيع رؤساء

الأقسام الاستعانة بها، نذكرها في المستند رقم 6.3 ولكن يتعين على الرؤساء أن يذكروا أن أفضل وسيلة لاكتساب المهارة في كتابة تقارير التقييم هي التدرب أثناء العمل ومن خلال التجربة والخطأ. واذكر أيضاً أن العمل بذكاء في موضوع التقييم هو دوماً نشاط يتعلمه المرء. وكما قال مارك توين Mark Twain فيما نقل عنه: «القرار الحكيم يصدر عن تجربة، والتجربة تأتي من قرار غير حكيم تصدره».

■ **التشاور والتفاوض في شأن الاستراتيجيات.** ليس لدى رؤساء الأقسام من أجل علاقاتهم الشخصية البينية صندوق أدوات يستعينون به لإدارة الأحاديث مع الأساتذة المتقدمين. إنما يستطيع هؤلاء الرؤساء الاستعانة بما لديهم من معرفة وفهم في أساليب التواصل ونظرية التحفيز لينقلوا أحاديثهم مع الأساتذة حول الأداء التعليمي وإنتاجية البحوث وتوجهات تخصصاتهم إلى حوار منتج وبعيد عن المنازعات. ومرة أخرى إن هذا الأمر هو مهارة يمكن أن يتعلموها ويمارسوها من خلال المحاكاة والتدريب على سيناريوهات يؤسسونها ومن خلال الرجوع إلى مصادر جيدة في هذا المجال. إذ يجب أن يغادر الأساتذة قاعة الاجتماعات حيث يجري التقييم ولديهم فهم واضح حول مدى تحقيق الأداء أو عدم تحقيقه للمعايير والمواصفات المحددة بكل وضوح، وحول ما هو متوقع منهم في المستقبل.

■ **التفكير الاستراتيجي والواقع.** في بيئة داخل القسم الجامعي حيث مهام الأعمال المتباينة والتخطيط التعاوني للقسم هي الأهداف المرسومة لها يتعين على رئيس القسم أن يفكر دوماً بطريقة جماعية مشتركة وأن يجد المناسبات الملائمة لتعزيز حماس الأساتذة ويتيح لهم الفرص الجديدة لتقديم إسهاماتهم. أن ينجز هؤلاء الرؤساء ذلك على أفضل وجه إلا من خلال التفكير الاستراتيجي ومعرفة كيف يحدثون التغيير في شؤون القسم.

■ **الجزم والحساسية.** ليس من السهل على الرئيس أن يعرف متى «يشد» ومتى «يرخي» حين يتعلق الأمر بالتقييم. لذلك من المفيد للرئيس أن تكون لديه الخبرة في لعب الأدوار مستعيناً باستراتيجيات الجزم وأساليب طرح الأسئلة التقييمية. ومن

الأمور الجوهرية هنا توقع ردود أفعال الأساتذة والاستعداد للرد عليها بطريقة مباشرة وحساسة للهموم والشكاوي والأسئلة. وكثيراً ما نجد أن ما نظن بأننا قلناه في مقابلة للتقييم وما يسمعه عضو الهيئة من قولنا ليست متزامنة بصورة مثالية. لكن يمكن تحسين هذه المشكلة من خلال وضع سيناريو في بيئة تدريبية أو من خلال ممارسة مقابلة مماثلة مع أحد الزملاء. إلا أنه من الضروري رئيس القسم أن يركز اهتمامه أثناء التقييم على أداء الفرد وليس على شخصه. ومن المهم أيضاً تقديم أمثلة محددة للأداء تبين معايير التقييم موضوع النقاش. وافضل طريقة لمناقشة الأهداف المستقبلية أو التحسينات المطلوبة أو السبل الكفيلة بالنجاح أن يعرضها الرئيس بطريقة إيجابية من خلال طرح أسئلة تدعو الحاضرين إلى التأمل وتقديم المقترحات للتغيير.

■ معرفة النواحي القانونية. وأخيراً وليس آخراً، بكل تأكيد هناك ضرورة لأن يدرك رؤساء الأقسام التداعيات المحتملة للتقييم غير اللائق ومعرفة «درهم الوقاية» في هذا الشأن أمر جدير بالاهتمام. يقترح لاري براسكامب Larry Braskamp وجون أوري John Ory (1994) الإرشادات التالية وأن يذكرها الرؤساء دوماً: أسس أحكامك على المعايير المتعلقة بالأداء والبينات ذات العلاقة، اعتمد على نتائج محددة في التقييم واستعن بقرارات فردية لعمل الأساتذة بدلاً من الأحكام النسبية، قدم معلومات راجعة نزيهة وصادقة واحترم عمليات الاستئناف من جانب الأساتذة.

السؤال الثاني: ما أثر مراجعة ما بعد التثبيت في طريقة انتقاء الرئيس؟

تتسارع الخطى حالياً لوضع منفعة وجدوى موقع الرئيس بالتناوب موضع البحث والتدقيق، ذلك أن مراجعة ما بعد التثبيت ليست إلا واحدة فقط من مسؤوليات هائلة الحجم والعدد تلقى على كاهل القادة الأكاديميين من الخط الأول هذه الأيام. فالاستعداد لقبول منصب رئيس القسم يقتضي ما هو أكثر من مجرد الاهتمام ودعم الزملاء. إن المطلوب من الرئيس إضافة إلى استجابته لقرارات التفويض الخارجية

والقانونية المتعلقة بشؤون القسم أن يقوم بقيادة التخطيط في المؤسسة من أجل الإنتاجية وسياسات أنصبة العمل وتقييم النتائج والتعويضات المستندة إلى الاستحقاق ومراجعة البرامج والتنوع والتمويل المستند إلى الأداء- والأجندا متواصلة. كل هذه الأمور تطرح للتساؤل ما إذا كانت الاستمرارية وطول المدة للقيادة الفاعلة داخل القسم أفضل من انتقال المسؤولية من شخص إلى آخر- لاسيما وأن هذا الانتقال يعد طقساً متوازناً طول الوقت في طرائق الحكم المشترك. وحيث إن معظم سياسات مراجعة بعد التثبيت تدمج المراجعة السنوية والتخطيط طويل المدى للمهن العلمية ضمن العملية القيادية لرئيس القسم، يبدو أن الاستقرار ومستوى قدرات الرئيس هما العملة الأكثر أهمية في هذه المملكة. كما أن الضغوط والتوقعات في هذه الأيام تتطلب مجموعة من المهارات مختلفة عن تلك التي كانت ضرورية قبل عشرين عاماً. لذلك ينبغي أن يعاد النظر جدياً في أمر منصب الرئيس المتناوب.

السؤال الثالث: ما التحديات الإجرائية التي يتوقع رؤساء الأقسام وأعضاء لجان المراجعة من الزملاء مواجهتها وهم يعملون في بيئة تقييم ما بعد التثبيت؟.

يشعر المراجعون من الزملاء من علية القوم أنهم غير مهيأين لهذا الدور الجديد مع زملائهم المتقدمين مثلما يشعر رؤساء الأقسام. لذلك ينبغي مراعاة ما يلي: أولاً، التدريب مطلوب ليتمكن هؤلاء المراجعون من فهم عملية المراجعة فهماً كاملاً ولكي يشعروا بالثقة عند تقديمهم معلومات بنّاءة وملائمة بخصوص الأداء. ثانياً، الغموض واللبس في المعايير والمواصفات مصدر إزعاج كبير للمراجعين ويجبر الأقسام والوحدات للرجوع دوماً إلى عتبة الأداء المتفق عليها. ثالثاً، الكم الهائل من الوثائق التي يقدمها الأساتذة قد تكون أكثر من اللازم وغير ضرورية وتشكل عبئاً كبيراً. وحين تكون الوثائق كثيرة العدد يصبح من الضروري وضع معايير إرشادية إضافية خاصة بالوثائق. رابعاً، يعمل رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بجهد وكد كبيرين في

سبيل وضع خطة معقولة للتحسين وما ينبغي للمؤسسة تقديمه من الموارد. لذلك يعد تأسيس شراكة في المعلومات وتقديم الإرشاد في هذا الصدد أمراً جوهرياً. وليس بعيداً عن المتوقع حصول التباين بين الوحدات العلمية ضمن المؤسسة الواحدة في مجال تطبيق هذه السياسة. غير أن الاهتمام بالتفاصيل المقدمة يظل عادة في تناسب مباشر مع جودة القيادة في القسم.

السؤال الرابع: ما النتائج التي تتوقعها الجامعات من هذه العملية؟

السؤال الهام الذي يطرح نفسه والذي يستتبع سؤالاً آخراً هو لماذا ينبغي لنا أن نستثمر في هكذا مراجعة وما الذي نكسبه منها؟ معظم الإجابات التي قدمت لهذا السؤال غير رسمية وقصصية. لذلك يغدو لزاماً على رؤساء الأقسام أن يساعدوا مؤسساتهم في البحث عن إجابات لهذا السؤال وأن يساعدوا في تتبع أثر هذه المراجعات في الإسهامات الفردية من هيئة التدريس وفي إنتاجية القسم وإنجازاته. وقد لوحظ من مقابلات أجريت مع مسؤولين أكاديميين كبار من جامعات هاواي ومين ومونتانا وكاليفورنيا وجود اتفاق عام بأن هذه العملية أثبتت "نجاحاً جديراً". وأشار بعضهم إلى ابتكارات ما كان لأعضاء هيئة القسم أن يقدموها لو لم يجدوا التشجيع لذلك من خلال هذه المراجعة. كما تحدث آخرون عن التحسينات الحاصلة في عملية التعليم وتخصص الأساتذة. وآخرون أيضاً تحدثوا عن الأثر الذي تركته هذه المراجعة في مجال تقاعد الأساتذة حيث فضل بعض الأفراد الإحالة إلى التقاعد بديلاً لخضوعهم للمراجعة أو لتطوير خطة لتحسين أدائهم. ولم يتحدث أحد عن حصول فصل من العمل لسبب معين.

عقب انتهاء إحدى دورات المراجعة في جامعة جورجيا قدم الإداريون فيها ملاحظاتهم الأولية التالية:

(Abdelal, Blumenfeld, Crimmins, and Dressel, 1997, pp. 66-68)

«فيما خلا استثناءات قليلة جداً كان الأساتذة يدخلون المؤتمرات بروح إيجابية. أولئك الذين أبلوا بلاءً حسناً شعروا بالسرور للتقدير الذي حظيت به منجزاتهم ولهذا السبب كانوا أكثر توقاً لتحديد الطريقة التي بها يحافظون على أدائهم أو يرفعون سويته. أما الأساتذة الذين يعانون من بعض المصاعب فكانوا يعرفون مشكلتهم وأبدوا ترحيبهم بأي علاج مقترح. حتى أولئك الذين لديهم نواقص خطيرة كانوا يستجيبون للأفكار البنّاءة على خير ما يرام. وكان عمداء الكليات ورؤساء الأقسام قادرين في كل حين على إظهار النية الحسنة من خلال تقديم الحوافز للتحسين، ومن الممكن عادة إجراء تعديلات في نصاب عمل الأستاذ وذلك لكي يستفيد هذا الأستاذ من الأشياء التي يجب فعلها... في الحالات التي لم يعمل الأستاذ على نشر بحوثه وطباعتها لسنوات عدة أو لم يكن لديه الحماس لذلك، كانت توجد دوماً ترتيبات يتفق عليها يقوم الأستاذ بموجبها بتدريس ساعات أكثر ويقدم خدمة ذات أهمية... والحق يقال. لقد دهشنا لرؤية مدى استعداد الأساتذة للدخول في ترتيبات تعاونية نتمكن من خلالها من المواءمة بين مواهبهم واهتماماتهم وتوقعات القسم... ولكن بالطبع تعتمد إمكانية إجراء هذه التعديلات والترتيبات على الأهداف المرسومة للقسم وعلى مزيج من مواهب الأساتذة وموارد أخرى، ورغم ذلك كله لم نشهد حتى هذه اللحظة حالة كنا فيها غير قادرين على وضع خطة معقولة لتحسين أداء الأساتذة».

لم نشهد جامعة تتبعت نتائج المراجعات سوى جامعة هاواي التي أنجزت هذه المتابعة عبر فترة عشر سنوات، وهي الآن في وضع يمكنها من إعطاء بعض الإحصاءات التأشيرية. فقد تبين لها أن اثنتين وتسعين حالة قصور في الأداء لوحظت من أصل 1079 تقييم أجريت خلال هذه المدة، وهي تعادل ما نسبته 8

بالمائة فقط، ولم يحصل أي فصل أحد من العمل في أي من هذه الحالات. كما تبين أن الغالبية العظمى من الأساتذة أكملوا خطة التطوير المطلوبة بشكل مرضٍ، وأن 30 بالمائة اختاروا الإحالة إلى التقاعد (انظر Des Jarlais and Wood, 1998).

إن تقييم النتائج أمر ضروري جداً لمعرفة المنافع على وجه الدقة، وما هي التكاليف، وما هي التغييرات اللازمة. ويتعين أن يشكل رؤساء الأقسام والأساتذة معاً في هذه المتابعة وأن يقدموا تقييماتهم الفردية فيما يتعلق بالفوائد والأعباء.

ومع أن ضرورة هذه المتابعة والتحسين تشكل مسؤولية أخرى تضاف إلى مسؤوليات الرئيس التي ينبغي تنفيذها، إلا أن صوت رئيس القسم ضروري أيضاً لوضع تقرير كامل عن النتائج. لقد بذلت محاولات في بعض الجامعات للتوصل إلى إجابات عن هذه الأسئلة، لكن هناك من رأى أن هذه المحاولات ليست سوى برهان على أن صناع السياسات يهمهم أن يعرفوا فقط ما العقوبات التي فرضت. لكن هذه الرؤية تدل على قصر نظر، وإن حملت إلى مداها الأبعد، فإنها تشكل حاجزاً منيعاً بوجه محاولات تقييم فاعلية وأثر السياسة الإجمالية. وفي عصرنا هذا الذي يهتم كثيراً بتقييم النتائج، يتعين على المؤسسات أن تكون في موقع الريادة في إعطاء المعلومات حول حسن سير جهود ما بعد التثبيت - وحتى لو لم تكن هذه المعلومات متوافقة مع توقعات أصحاب المصلحة.

المستند رقم 6.3 مراجع خاصة بتقييم الأساتذة

Arreola, R. Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System: A Handbook for College Faculty and Adminstrators on Designing and Operating a Comprehensive Faculty Evaluation System. Boston, Mass.: Anker,1995.

Chapters Eight an Thirteen provide information on evaluation system.

Braskamp, L.A., and Ory, J.C. Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance. San Francisco: Jossey-

Bass, 1994.Chapters Four through Eight discuss how to define and set performance expectations, collect and organize evidence, and prepare written assessment.

Centra, J.A. Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and De termining Faculty Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Chapter Six focuses on the role of the department chair.

Hickson, M. III, and Stacks, D. Effective Communication for Academic Chairs. Albany: State University of New York Press, 1992. Chapters Six and Seven provide communication strategies for assessing performance and handling the appraisal interview.

Higgerson, M. Communication Skills for Department Chairs. Bolton, Mass.: Anker, 1996. Chapters Four, Five, and Six discusses techniques for conducting performance counseling, managing conflict, and implementing change.

Higgerson, M.L.?Strategies for Conducting Face-to-Face Faculty Evaluation.?The Department Chair, 1994, 5(2),2-4. This article discuss steps chairs can take to make evaluation interviews productive and positive.

Lucas, A.F. Strengthening Departmental Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. Chapters Seven through Ten discuss goal setting as strategy to enhance faculty performance, ways to motivate faculty, and technique for career planning.

Maurer, R. Feedback Toolkit: Sixteen Tools for Better Communication in the Workplace. Portland, Oreg.: Productivity Press, 1994. Part Two provides strategies for providing feedback on performance.

obeikandl.com

Murray, J.P. Successful Faculty Development and Evaluation. ASHE-ERIC Higher Education Report no.8. Washington, D.C.: George Washinton University, Graduate School of Education and Human Development, 1995. A section on the role of the department chair in the evaluation process provides recommendation for preparing reviews.

Murray, J.W., Jr. ?Evaluating Faculty Performance: Will Your Decisions Withstand Challenge?? Department Chair, Fall 1998, pp. 19, 20. This article provides advice on how to avoid legal pitfalls in evaluation.

السؤال الخامس: هل تؤثر مراجعة ما بعد التثبيت سلباً في الحياة الجامعية والزمالة داخل القسم، أو تعيق متابعة البحوث المثيرة للجدل أو تتهدد الحرية الأكاديمية؟.

تعالت أصوات كثيرة تتحدث عن الهموم ومشاعر القلق وتبدي تحفظات معينة. بيد أنه لا توجد بين أيدينا بيانات تُبرر هذه التحفظات. ولأن سياسات مراجعة ما بعد التثبيت تتضمن شروطاً تحمي الحرية الأكاديمية والعملية بأصولها، فليس بوسع المرء إلا أن يعتقد بأن مشاعر القلق هذه نابعة عن الخوف وليس الحقائق.

ومن المخاوف التي يعرب عنها الأساتذة زعمهم أن هذه المراجعات سوف يستغلها الإداريون لإزعاج الأساتذة المتقدمين المنشقين الذين يكثرون النقد. ومرة أخرى نشير إلى عدم وجود تقارير ميدانية تسوغ هذا النوع من المخاوف. وهنا يبرز الدور المهم لرئيس القسم للتأكد من أن شيئاً من هذا لا يحدث.

السؤال السادس: هل ينجم عن مراجعة ما بعد التثبيت نتائج غير مقصودة؟.

على الرغم أنه من المبكر معرفة هذا الأمر، إلا أن ثمة مؤشرات تدل على أن هذه المراجعات تفرز فعلاً نتائج غير مقصودة. أولاً، وجدت بعض الجامعات أن البنية التحتية لنظامها غير متطورة تمام التطور وتؤيد هذه المراجعات. مثال ذلك،

سياسات أنصبة العمل وهيكليات المكافأة وبرنامج إجراءات المراجعة وموارد تنمية الأساتذة وتدريب القسم- وهذه كلها أمور تشكل العمود الفقري اللازم لهذه العملية- ليست دوماً ملائمة أو متصلة بعملية المراجعة المذكورة. وعندما يحدث هذا الأمر تبرز العوائق أمام المراجعة وتغدو غير قادرة على تحقيق المطلوب. وبالتالي تجد المؤسسات نفسها في مثل هذه الحالات تقوم بحركة إلى الوراء سعياً لتطوير هذه العمليات المذكورة قبل أن تضع مراجعة ما بعد التثبيت موضع التطبيق.

أما أثر مراجعة ما بعد التثبيت في توظيف أساتذة جدد أو في طريقة انتقاء رئيس القسم فلا يزال غير معروف حتى هذه اللحظة. قد يبدو معقولاً القول إن هذه العمليات تتأثر بطريقة ما بسبب تزايد الاهتمام بمراجعة وتطوير عمل الأساتذة المتقدمين، إلا أن طبيعة هذا الأثر لا تزال موضع شك. وهناك توجه يلقى تأييداً متزايداً يقضي بوضع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام موضع التقييم الروتيني الذي يقوم به أندادهم بما يتعلق بعملهم الإداري بحكم عملهم بصفتهم من أعضاء هيئة التدريس وفي هذا السياق يعتقد بعض الممارسين أن هذا التقييم للإداريين هو نتيجة مباشرة لأنشطة ما بعد تثبيت الأساتذة.

السؤال السابع: هل من شأن مراجعة ما بعد التثبيت أن تحافظ على جدوى عملية التثبيت؟.

لا أحد يقدم جواباً لهذا التساؤل الذي يطرح في معظم الأحيان. ولكن يعتقد بعض المراقبين أنه إن لم تكن ثمة نتائج عقابية فإن صناع السياسات ودافعي الضرائب سوف يفسرون هذه المراجعات بأنها ليست سوى عملية تجميلية، وبالتالي سوف يطلقون هجومهم على موضوع التثبيت. وهناك من يرتاب في جدارة إنقاذ قضية التثبيت ويتساءلون جدياً حول ما إذا كانت العقود لأجل والمرتبطة بالتقييم الفعال وفي الوقت نفسه تضمن الحرية الأكاديمية ستكون خياراً في التعيينات خلال الألفية الجديدة. غير أن ثمة تحذيراً يطلقه بلاند وبيركويست Bland and Bergquist, (1997) ينبهان

فيه المؤسسات بأنها يجب ألا تقيّم ما لايمكنها تطويره وبهذه الروح أيضاً يذكر آخرون إذا استعانت المؤسسات بمراجعة ما بعد التثبيت لتثقيف جماعات الناخبين بمعنى الحياة العملية للأساتذة وإجراءاتها - وبذلك تؤكد لهم بأن محك نجاح مراجعة ما بعد التثبيت لا يكمن في عدد الأساتذة الذين يتركون الجماعة، بل بقدرة هذه العملية على الترويج الإيجابي لثقافة التقييم والتطوير التي توجه اهتمامها إلى نشاط وحيوية الأساتذة من مختلف المراتب - عندئذٍ تتحقق فاعلية هذه السياسة.

وهنا يكمن التحدي وتتاح الفرصة - أي تقديم الواقع بوضوح إلى أصحاب المصلحة ليروا من خلالها أن التثبيت والمحاسبة مبدآن يدعم كل منهما الآخر، وليغيروا تصورهم الخاطيء بأن الجامعة متخمة بأساتذة متقدمين لا التزام لهم، ولينشئوا متوالية متسلسلة ورشيقة للتقييم والتطوير تحفظ التجديد المهني والحيوية العلمية وتبقيها في مقدمة الأمور.

الخلاصة

أشار هذا الفصل إلى أن المحاسبة والمساءلة من حيث كونها أمراً إلزامياً في التعليم العالي قد وضعت موضوع إنتاجية وحيوية الأساتذة بعد تثبيتهم في دائرة اهتمام الأمة. ورغم أن جامعات وكليات عديدة قد أدخلت تغييرات هامة في بيانات مهامها وهيكليتها المؤسساتية ومناهجها التربوية وتطبيقات التكنولوجيا إلا أن الأساتذة الذين يتوقع منهم تطبيق هذه الخطوات الجديدة والجريئة واختيار من يخلفهم لنقل هذه المؤسسة إلى القرن الجديد قد وصلوا إلى السنوات المتأخرة من حياتهم المهنية. إلاّ أن التخطيط للمهنة العلمية، إذا كان جزءاً من مراجعة ما بعد التثبيت، قد يفضي إلى نتائج إيجابية للأساتذة أنفسهم وللأقسام حيث يعملون فيما يتعلق بطريقة تصديهم للاحتياجات الخاصة بأعمالهم من حيث رجوعية ومرونة المهنة وإعادة توجيهها والتفكير الملي فيها، والتخطيط للانتقال في المهنة بمرحلة متأخرة. ومن ناحية أخرى أن تكون مراجعة ما بعد التثبيت وسيلة للحفاظ على نشاط وحيوية أساتذتنا المتقدمين.

يضطلع رؤساء الأقسام بالدور الأكبر أهمية في أي مجموعة بالمؤسسة في إنجاح السياسة ذلك لأنهم العنصر الجوهري لأي نوع من التغيير في التعليم العالي. والمراجعة الفعالة والمفيدة لأداء الأساتذة المتقدمين ومعها التطوير لا يمكن أن يتحققا دون مشاركةٍ ودعمٍ من رئيس القسم. أما الانتظار بهدوء أو ركوب الموجة في موضوع السياسة هذه فلن يغير شيئاً عند من هم يقومون بالدور القيادي في القسم. جميع الدلائل تشير إلى تزايد في نشاط التقييم والتطوير، وجميع الدلائل تشير أيضاً إلى أن رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ونظراءهم يلعبون الدور المحوري في إنجاح تطبيق السياسات.

روي عن فيكتور هوغو قوله: «يبدأ عمل المنظار الميكروسكوب حيث ينتهي عمل منظار التلسكوب، فانظر أيهما يعطيك المنظر الأجمل». وعندما يتعلق الأمر بعوامل مختلفة تؤثر في الحياة العملية للأستاذ الجامعي، كمراجعة ما بعد التثبيت، مثلاً، يجب أن يكون رؤساء الأقسام على أهبة الاستعداد للمهمة الماثلة أمامهم، يقدمون العون للأساتذة ليروا من خلال المنظارين جمال المنظر. وهذا النوع من المراجعة ليس سوى عدسة أخرى تساعد البؤرة الانعكاسية فيها على حصول تغيير ذاتي التوجه.

إن رؤساء الأقسام الذين يتخذون من مراجعة أداء الأساتذة بعد التثبيت فرصة لدمج مراجعة الزملاء الأنداد مع مساءلة هؤلاء الزملاء، الذين يؤكدون أهمية الإسهامات الفردية في الجهد الجماعي المشترك للقسم، يستطيعون إدارة عملية المراجعة بطريقة تؤدي إلى تجدد الفرد والقسم وتفوقهما معاً- وهذه بالطبع أهداف جديرة بموهبة رئيس القسم وإصراره والوقت الذي يكرسه لها.

المراجع:

Abdelal, A., Blumenfeld, D., Crimmins, T., and Dressel, P. "Integrating Accountability Systems and Reward Structures." Metropolitan Universities, 1997, 7(4), pp. 61-73.

American Association of University Professors. "On Periodic Evaluation of Tenured Faculty."Academe, Nov.-Dec. 1983, la-14a.

American Association of University Professors. "On Periodic Evaluation of Tenured Faculty." AAUPPolicy Documents and Reports. Washington, D.C.: American Association of University Professors, 1995.

American Association of University Professors. Post-Tenure Review: An AAUP Response. Washington, B.C.: American Association of University Professors, 1998.

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.

Braskamp, L. A., and Ory, J. C. Assessing Faculty Work. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

obeikandi.com

Des Jarlais, C., and Wood, M. "Post-Tenure Review Case Study: Ten Years of Faculty Evaluation at the University of Hawaii at Manoa." Presentation at the American Association for Higher Education Faculty Roles and Rewards Conference, Orlando, Florida, Jan. 31, 1998.

Ewell, P. T. "Assessment and Accountability in a Second Decade: New Looks or Same Old Stories?" Plenary address at the AAHE Assessment Forum, Miami Beach, Florida, June 1997.

Karpiak, I. E. "University Professors at Mid-Life: Being a Part of.... but Feeling Apart." In D. DeZure (ed.), To Improve the Academy, 1997, 16, 21-40.

Kennedy, D. Academic Duty. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.

Krahenbuhl, G. S. "Faculty Work: Integrating Responsibilities and Institutional Needs." Change, 1998, 30(6), 18-25.

Learning, D. Academic Leadership: A Practical Guide to Chairing the Department. Boston, Mass.: Anker, 1998.

Licata, C. M. Post-Tenure Faculty Evaluation: Threat or Opportunity? ASHE-ERIC Higher Education Report no. 1. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education and Educational Resources Information Center, 1986.

obeikandl.com

Licata, C. M. "Post-Tenure Review: At the Crossroads of Accountability and Opportunity." AAHEBulletin, 1998, 50 (10), 3-6.

Licata, C. M., and Morreale,J. C. Post-Tenure Revinu: Policies, Practices, and Precautions. AAHE New Pathways Working Paper no. 12. Washington, B.C.: American Association for Higher Education, 1997.

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.

Miller, M. A., Licata, C. M., and Kavanagh, F. "The Status of Post-Tenure Review Within State Systems of Higher Education." Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1999.

National Center for Education Statistics. National Study of Poslsecondary Faculty. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993.

National Commission on Higher Education. To Strengthen Quality in Higher Education. Washington, D.C.: American Council on Education, 1982. (ED 226 646).

Walker, C. Faculty Vitality Profile Inventory. Available from Dr. Charles Walker, Department of Psychology, St. Bonaventure University,

obeikandl.com

St. Bonaventure,NY 14778. Phone (716) 375-2498; e-mail <cwalker@ sbu.edu>.

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.

Wheeler, D. W., and Wheeler, B. J. "Mentoring Faculty in Midcareer Issues." In M. A. Wunsch (ed.), Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions. New Directions for Teaching and Learning, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السابع

إعلاء صوت القسم في نظام مكافآت الأساتذة

بقلم هوارد ب. ألتمان

قلما نجد في نظام الجامعات نظاماً يثير الجدل ويحمل البذور الهدامة لسمعة المؤسسة وكلياتها مثل نظام مكافآت الأساتذة. فالطريقة التي بها تختار الكلية أو الجامعة أسلوب تقدير أداء الأساتذة ومكافآتهم وما هي أصناف الأداء التي تُعد أهلاً للاستحقاق قد باتت قرارات مثيرة للانقسام وقد يُزج الأساتذة في صراع مع الإدارة، وربما في كثير من الأحيان فيما بينهم.

تقع على عاتق رئيس القسم في العديد من المؤسسات مسؤولية وضع التوصيات الصادرة عن قسمه لصالح (أو ضد) تثبيت أو ترقية أو تعديل الرواتب لكل فرد من أفراد هيئة التدريس. (وفي كثير من الأقسام الجامعية تقوم لجان التثبيت والترقية بوضع هذه التوصيات). وهذه التوصيات بدورها تخضع لمراجعة على نطاق الكلية والعمداء وكبار المسؤولين التنفيذيين الأكاديميين الذين يؤيدونها أو يردونها. وهذا يعني أن رئيس القسم في مركز الثقل وسط هذه المعمعة، وقراراته لا بد أن تطالها النيران من جميع الاتجاهات.

obeikandl.com

مفهوم المكافآت

إن مفهوم مكافآت أساتذة الجامعة متعدد الوجوه، وما يعد ذا قيمة كبرى باعتباره مكافأة يختلف باختلاف الأشخاص داخل الوسط الجامعي. على أن التصنيفات الثلاثة المعروفة لمكافآت الأساتذة هي عموماً التثبيت، والارتقاء في المرتبة، وزيادة الراتب. لكن السياسات المتغيرة داخل المؤسسات قد أدخلت تعديلات على هذه التصنيفات. (سوف نأتي في موضع آخر من هذا الفصل على ذكر الأصناف البديلة). وكذلك الأمر، ليست مؤسسات التعليم العالي جميعها تمنح التثبيت للأساتذة، وثمة أعداد متزايدة من الكليات والجامعات تقوم حالياً بدراسة بدائل لذلك الأسلوب التقليدي بمنح التثبيت للأساتذة. لكن نظام الترقية في المرتبة لا يزال في نظر معظم أساتذة الجامعات المكافأة الأكثر أهمية تأتيه من المؤسسة، ورغم ذلك تحدث الترقية بالنسبة للغالبية العظمى من الأساتذة مرتين على أبعد تقدير في حياة المرء المهنية التي تمتد لنحو ثلاثين عاماً أو يزيد. وحتى مفهوم زيادة الراتب لم يعد ذلك المفهوم البسيط الذي كان. وقد توجد حالياً سياسات مختلفة في هذا الشأن في الجامعات التي تضم نقابات عمالية أو لا تضم. فبعض المؤسسات تمنح العلاوات في الراتب للجميع، وبعضها الآخر يمزج بين هذه الزيادات والعلاوات التي تمنح بناءً على الاستحقاق، وهناك مؤسسات لا تمنح مثل هذه العلاوات إلا بناءاً على أداء جدير بالاستحقاق (انظر Altman and Spangehl, 1991).

عندما توزع العلاوات في الرواتب على جميع العاملين في القسم يحصل كل عضو في الهيئة على مبلغ موحد من الدولارات، أو على نسبة مئوية معينة. ولكن هناك بديل أقل ديمقراطية في التوزيع يعتمد نسبة مئوية مختلفة بحسب اختلاف مراتب الأساتذة، مثل منح 5 بالمائة للأستاذ ذي الكرسي و5.4 بالمائة للأستاذ المشارك، و4 بالمائة للأستاذ المساعد، وذلك في مسعى لتعزيز رواتب الأساتذة الأكثر قدماً. أو قد يكون هذا البديل مسعى لضغط الفوارق في الرواتب، فتمنح 5 بالمائة للأستاذ المساعد و5.4 بالمائة للأستاذ المشارك و 4 بالمائة للأستاذ ذي الكرسي.

تعكس هذه العلاوات التي تمنح للجميع الاعتقاد بأن جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم يلقون التقدير والاحترام وأنهم يقدمون إسهاماتهم للمؤسسة. كما تعكس أيضاً واقع العوامل البيئية التي تطال الجميع دون استثناء (مثل التضخم، وارتفاع كلفة الرعاية الطبية، وما إلى ذلك).

من جهة أخرى، يتلقى بعض الأساتذة (وليس بالضرورة جميعهم) وفق المنهجية المعروفة باسم " إلى الجميع بالإضافة إلى الاستحقاق" مبلغاً إضافياً من المال (زيادة على العلاوة الممنوحة للجميع) وذلك مقابل أداء تقرر أنه جدير بالاستحقاق بطريقة ما. وهذا يعني أن لجميع الأساتذة قيمة عليا في القسم إنما أظهر بعضهم مستوى في الأداء يفوق مستوى زملائهم (مهما كان تعريفه) ومن أجل ذلك فهم يستحقون تعويضاً إضافياً لقاء عملهم المتفوق.

وفي النهج المعروف باسم «الاستحقاق فقط» يتلقى بعض أساتذة القسم علاوة في الراتب، بينما لايتلقى الآخرون شيئاً من هذا القبيل. فالزيادات في الراتب تستند أساساً إلى تقييم الأداء فقط دون سواه طبقاً لمعايير محددة مسبقاً ومعروفة، ولكن توجد أنظمة مختلفة. ففي بعض المؤسسات تحدد الاستحقاقات تفاضلياً (أي زيادة لاستحقاق عالٍ أو متوسط أو متدنٍ) وذلك اعتماداً على تقييم أداء الأساتذة. وفي مؤسسات أخرى يتلقى جميع من ينالون الزيادات في الراتب اعتمادا على الاستحقاق مبلغاً موحداً من المال.

أما بالنسبة لرئيس القسم فقد ينجم عن ضرورة رفع التوصيات أو تخصيص العلاوات بناءاً على الاستحقاق نتائج عمل في باطنها المشاكل والمنافع. أما المشاكل فهي:

■ **انحدار في مستوى عمل الأساتذة.** قد يكون من شأن النظام القائم على الاستحقاق إذكاء شعور عداء الأساتذة نحو المؤسسة والقسم وزملائهم ورئيس القسم. فالغيرة ومشاعر الإجحاف ليست بالأمر غير الشائع عند أولئك الذين لا

ينالون علاوة استحقاق. وهناك معلومات حول مشاعر العزلة والإحساس بأنهم منبوذون من أشخاص تلقوا علاوات تزيد كثيراً عن تلك التي منحت لزملاء كانوا أصدقاء لهم.

■ تدني المثاليات. قد يكون من شأن النظام القائم على الاستحقاق الترويج للأهداف الفردية للأساتذة على حساب أهداف القسم (أو أهداف القسم على حساب أهداف المؤسسة). وهناك خطر قد يتمثل في اختيار الأساتذة أن يفعلوا الشيء الذين يريدون وبذلك يضعفون القسم ويجزؤونه باعتباره وحدة تعليمية.

■ تزايد التوتر عند الأساتذة وفقدانهم الحماس. إن الشعور بأن عمل الفرد لا يلقى التقدير العالي من القسم (حين يؤكد ذلك صراحة الزيادة الضئيلة أو عدم وجود زيادة) قد يفضي إلى الغضب والتوتر عند عضو الهيئة وقد يؤدي بالتالي إلى نقصان الحيوية والنشاط والإنتاجية والفاعلية.

■ مكافأة لإنجازات قصيرة الأجل عبر جهود طويلة الأمد. غالباً ما يمنح نظام الاستحقاق مكافأة عما تم إنجازه ضمن إطار زمني محدد. فإن كان هذا الإطار قصيراً- عاماً جامعياً واحداً أو عامين - فإن النظام ينطوي على تمييز ضد المشاريع التي يستغرق إنجازها مدة أطول من ذلك والتي لن تؤتي ثمارها قبل خمسة أعوام أو يزيد. (مثل إجراء البحوث أو تأليف كتاب).

■ صعوبة حساب الكم في السلوكيات التي تختلف عن بعضها نوعياً. معظم الأعمال التي يقوم بها الأساتذة يصعب حساب الكم لها، ومع ذلك يقتضي نظام المكافآت القائم على الاستحقاق وجود قياسات عددية للأداء. فمثلاً كيف تمكن مقارنة قيمة مقالات منشورة مع التغيرات في حياة الطلبة؟ لذلك ينبغي لرؤساء الأقسام أن يعرفوا أن حساب الكم بحد ذاته لا يضمن الدقة ولا العدالة.

ولكن ثمة فوائد محتملة للقسم في نظام المكافآت القائم على الاستحقاق، نوجزها فيمايلي:

■ **زيادة إنتاجية الأساتذة في المجالات التي نالت مكافأة بموجب هذا النظام.** ينبغي أن يعلم رؤساء الأقسام أنه من المحتمل نشوء علاقة إيجابية واضحة بين مكافآت الأساتذة وإنتاجيتهم، إنما في تلك المجالات من أداء الأساتذة التي كافأها النظام صراحة. والنتيجة الطبيعية لذلك واضحة تمام الوضوح وهي: تلك الجوانب من الأداء التي لم تحظ بالمكافأة قد يتضاءل اهتمام الأساتذة بها.

■ **وضوح تدخل الجهات العامة في وضع تفاصيل توقعات المؤسسة والقسم من الأساتذة.** يحمل تنفيذ سياسة المكافأة المالية المستندة إلى الاستحقاق الافتراض المسبق بأن ما هو متوقع ومقبول من أداء الأساتذة قد تقرر وأصبح معروفاً ومقبولاً لدى الأساتذة الذين تتأثر حياتهم بهذه السياسة. وسوف نأتي على ذكر المزيد من التفصيل في ضرورة وجود بيانات توقع واضحة لكافة أساتذة القسم في موضع آخر من هذا الفصل.

■ **من الممكن صنع القرار الخاص بمستويات رواتب الأساتذة بدقة أكبر وبمزيد من التنظيم والموضوعية.** من المعروف أن سياسة الاستحقاق الموضوعة بدقة وإتقان تلغي صنع القرار القائم على الأهواء والأمزجة الشخصية فيما يتعلق برواتب الأساتذة. وتتعزز الموضوعية والعدالة حين يزداد وضوح وفهم معايير ومواصفات وإجراءات والبينات الملائمة المستخدمة في الحكم على الأداء.

ولا ينكر أحد أن ما جعل قضية مكافأة الأساتذة شائكة هو غموض الغاية من المكافأة التي تمنح بناءاً على الأداء. فهل ما يسوغ الزيادة في الراتب الحكم على أداء الأستاذ الماضي أم هو حافز يقدم له من أجل تكوين أدائه المستقبلي؟ وإذا كان رئيس القسم يرغب في تقديم هذا الحافز بغية تشجيع الأستاذ على بذل المزيد من الجهود في التعليم، مثلاً، فهل علاوة قدرها 500 دولار (أي مبلغ إسمي لهذا الغرض) تفي بالغرض المطلوب؟ من الواضح أن أستاذاً مساعداً في بدء حياته يسعى لتأسيس

نفسه مالياً سيكون أكثر امتناناً لتلقي مبلغ 500 دولار من أستاذ بكرسي وصل إلى أعلى سلم الرواتب. فبالنسبة لهذا الأخير قد يرى الحافز الأفضل لو قدمت له أعمال سكرتارية بما يعادل 500 دولار، أو برمجيات تعليمية بما يعادل 500 دولار.

إن هذين البديلين المقترحين للمكافآت ليسا إلا بندين من لائحة طويلة من الخيارات التي يمكن أن تأخذها المؤسسات والأقسام بنظر الاعتبار. وربما تروق بعض الأفكار التالية لبعض الأساتذة ولعلهم يفضلونها على المنهجية الحالية المتبعة في المؤسسات في مجال الزيادات في الرواتب، وربما يجد بعضهم أنها غير مقبولة، أو مجرد هرطقة وسخف.

■ **تعويض إضافي للراتب.** قد تكون التعويضات الإضافية التي تمنح لمرة واحدة فقط ولا تدخل في الراتب الأساسي مكافأة مرغوبة، لاسيما إذا كان هذا التعويض أساساً أعلى من الزيادات النظامية في الرواتب.

■ **مكان مخصص لوقوف السيارة.** لا توجد أماكن كافية لوقوف السيارات، وقد لا توجد أماكن كافية حتى في الجوار. وقد يكلف الحصول على مكان محجوز في كثير من الجامعات، إن استطاع المرء الحصول على واحد منها، مئات الدولارات سنوياً. وإذا خصص لكل قسم مكان واحد يمكن منحه لواحد من الأساتذة كل عام اعتماداً على معايير يقررها القسم بمجموعه، وإن أمكن وضع لوحة يكتب عليها ما يفيد أن المكان خصص للأستاذ (س) الفائز بالجائزة لهذا العام، فسوف يكون الشخص المكرّم دون شك أكثر امتناناً مما لو أعطي زيادة في الراتب تعادل كلفة حجز المكان.

■ **دعم الأسفار والرحلات.** الغالبية الكبرى من الأقسام لا تملك الموارد الكافية لتغطية طلبات سفر الأساتذة بحكم المهام، ولو نظر إلى تعويض السفر على أنه مكافأة بدلاً من أن يكون منحة إضافية لوضعية الأستاذ، فإن أولئك الذين يمنحون هذه التعويض يمكن أن ينالوا ما يحتاجون بدلاً من نيلهم لجزء واحد فقط مما يحتاجون

لتغطية تكلفة سفرهم. ومن الممكن توسيع بنود تعويضات السفر هذه لتشمل رحلات تطويرية أو رحلات بحوث (حين لا يقصد بهذا السفر إلقاء بحث في مؤتمر)، أو سفراً بقصد تطوير البرامج وكذلك السفر لغرض بحث في مؤتمر نموذجي.

■ **مساعدة في أعمال السكرتاريا.** تحتاج معظم الأقسام إلى المزيد من المساعدات في الأعمال السكرتارية. لذلك فإن منح الأستاذ ما يعادل 1000 دولار من الوقت يخصص لأعمال السكرتاريا قد يصنع فرقاً ما بين إنجاز مشروع رئيس في العام الدراسي الراهن وإنجازه في العام القادم. وقد يجد العديد من الأساتذة هذه المنحة مفيدة جداً في عملهم.

■ **مساعدة بحثية.** ماذا لو عمل القسم على تجميع ما لديه من مساعدي بحوث من الطلبة وأتاح إلى عضو ما في هيئة التدريس الاستعانة بمساعد واحد منهم طوال مدة مشروعه البحثي بدلاً من فرز المساعدين لصالح أعضاء معينين طيلة العام الدراسي؟ عندئذٍ تقدم الطلبات للحصول على المساعدين، ثم تتم إحالته من مبدأ التنافس بدلاً من أن تكون الإحالة على أساس أقدمية الأساتذة.

■ **التفرغ لمهمة معينة.** هذه هي المكافأة الأغلى ثمناً التي يمكن أن يقدمها القسم لعضو في هيئة التدريس وليس ضرورياً أن يكون التفرغ من التعليم دوماً لصالح البحوث، بل يمكن أن يكون تفرغاً من أي جانب من جوانب الحياة الأكاديمية لصالح جانب آخر. ينبغي أن ينظر إلى التفرغ على أنه مكافأة وأن تمنح هذه المكافأة على أساس تنافسي.

■ **إجازة دراسية.** إن الأستاذ الذي يرغب بتدريس مادة في حقل آخر من حقول المعرفة توجد له حاجة لدى المؤسسة يمكن أن يعطى إجازة دراسية ليعد نفسه لهذه المهمة التدريسية الجديدة. ويمكنه أن يقضي هذه الإجازة في متابعة الدراسة الجامعية الرسمية في المؤسسة التي ينتمي إليها أو في أي مؤسسة أخرى من مؤسسات التعليم العالي.

■ إجازة دراسية بغرض التطوير. يمكن أن يمنح هذا النوع من الإجازات الدراسية ليس فقط لأغراض بحثية، بل وأيضاً بهدف إتاحة المجال للأساتذة ليطوروا مهاراتهم وكفاءاتهم، أو بغية تطوير المناهج الدراسة، وتعلّم الأساليب التربوية، وما إلى ذلك.

■ مساحة مكتبية. ماذا لو تقرر منح أفضل مكتب في القسم (فيما عدا مكتب رئيس القسم) - ونقصد بذلك مكتباً يطل على أجمل المناظر، أو الأكبر مساحة، أو أفضلها من حيث الأثاث، أو الموقع أو التجهيزات المكتبية- في كل عام إلى الأستاذ الأكثر تفوقاً في القسم (بناءاً على معايير محددة بصورة جماعية)؟ وبحيث يوضع على باب المكتب لوحة تشير إلى أنه مكتب الأستاذ (س) صاحب أفضل تفوق لذاك العام الجامعي.

■ المواد الدراسية وتوزيعها على الأساتذة. إن المواد الدراسية هي امتياز خاص للقسم وليست ملكاً خاصاً للأساتذة الذين يدرسونها، لذلك يستطيع رؤساء الأقسام أن يستعملوا سلطتهم في توزيع تدريس المواد على الأساتذة بحيث يكون التكليف وسيلة لمكافأة الأستاذ الجدير بالمكافأة، وذلك من خلال قيامه بتدريس المواد التي تلبي احتياجاته واهتماماته.

إن القاسم المشترك بين معظم هذه البدائل أنها تعمل على تقوية ولاء متلقي المكافأة لمؤسسته، خلافاً لما هو الحال في الزيادات التقليدية في الرواتب، التي قد لا يكون لها إلا أثر ضئيل، إن وجد، في ولاء الأساتذة للمؤسسة (انظر Altman, 1994).

وكما أشرنا آنفاً، ما يعد مكافأة في نظر الأساتذة يختلف باختلاف الفروع التعليمية، ويختلف أيضاً بين الأساتذة المثبتين وغير المثبتين، بين الأساتذة المتفرغين وغير المتفرغين، بين المتقدمين والمستجدين كما يختلف أيضاً بين الإناث والذكور من الأساتذة، وبين القادمين الجدد إلى المؤسسة وأولئك الذين أمضوا في هذه الخدمة خمسة وعشرين عاماً أو يزيد.

أما التثبيت والترقية والزيادات في الرواتب فهي جميعاً مكافآت عرضية وغير جوهرية. ومن هنا نجد الكثير من الأكاديميين يقول إن المكافآت الجوهرية هي المكافآت التي تنال الرضا الأكبر. لذلك فإن إتاحة الفرصة للأستاذ ليعمل مع طلبة موهوبين، أو تخصيص وقت معين للمتابعات الفكرية، أو حين يكون لديه جدول مرن للعمل، أو أن يكون قادراً على القيام بالبحوث في مجال اهتماماته - فهذه جميعاً عناصر تسهم في تكوين الدافع عند المرء ليصبح ويبقى عضواً في هيئة التدريس. وبينما يضطلع رؤساء الأقسام بالدور الكبير في تلك المكافآت التي تعد عرضية وغير جوهرية، فإن مقدرتهم على التأثير في منح المكافآت التي تبعث على الرضا الجوهري ليست بأقل أهمية من ذلك. وحين يكون لديهم وبتصرفهم بعض من تلك البدائل التي أشرنا إليها يصبح في مقدورهم التأثير في الرضا الجوهري عند الأساتذة.

إعادة النظر في نظام مكافآت أساتذة الجامعات.

اتخذت القرارات الصادرة تقليدياً عن الأقسام فيما يتعلق بمكافآت الأساتذة نهجاً يمكن وصفه بالقياس الواحد الذي يناسب الجميع. ويمكن القول إنه بالاعتماد على طبيعة رسالة المؤسسة أو القسم كانت هناك توقعات في الأدوار متشابهة إن لم تكن متطابقة لجميع الأساتذة في القسم. ففي الجامعات البحثية يتوقع من الأساتذة جميعاً أن يشاركوا بقوة في النشر أو في المنح أو كليهما معاً. وفي المؤسسات التعليمية يتوقع من الأساتذة جميعاً أن يكرسوا قدراً كبيراً من وقتهم المهني في التعليم وفي المشورة أيضاً إن أمكن. ويجري تقييم الأساتذة كلهم على أساس مدى تحقيقهم لهذه التوقعات. ومع أن منهجية القياس الواحد يلائم الجميع قد سهل عملية التقييم التي يجريها رئيس القسم وبسطها إلا أنها في الوقت نفسه قد أفرزت الكثير من الاستياء وعدم الرضا لدى الأساتذة الذين تختلف أهدافهم عن أهداف القسم أو المؤسسة والتي على أساسها تم تقييمهم.

مع صدور كتاب إرنست بوير Ernest Boyer الهام جداً بعنوان:

Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate (1990).

بدأت معظم مؤسسات التعليم العالي تنظر نظرة جديدة إلى ذلك المنهج المسمى «قياس واحد يلائم الجميع». وكما يقول بوير: «في هذه الأيام يوجد في جميع جامعات البلاد تفهم واضح بأن نظام مكافآت الأساتذة لا يوازي التنوع في الوظائف الأكاديمية وبأن الأساتذة في أغلب الحالات يقعون في فخ الالتزامات التنافسية. واستجابة لهذا التفهم ظهرت نقاشات متزايدة حول كيفية قضاء الأساتذة لأوقاتهم فعلاً» (ص1). ثم يمضي بوير في بحثه هذا متسائلاً: «هل من الممكن حقاً أن يكون لدينا في بلدنا هذا نظام للتعليم العالي يتضمن نماذج متعددة للنجاح؟» (ص2). وكان الجواب الذي يقترحه بوير، ويشاركه فيه ر. يوجين رايس (في كتابه الصادر عام 1996) الذي استند في كتابه هذا إلى شواهد ومؤيدات نظرية استخلصها من بحث أجراه لصالح مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم هو «نعم» بالمطلق.

وكما هو معروف في يومنا هذا، تشير فرضية بوير أن جميع الأساتذة وفي جميع مؤسسات التعليم العالي يجب أن يكونوا باحثين، ويجب أن يتم تقييمهم ويمنحوا المكافأة بناءاً على جودة ما يقدمونه من عمل علمي. لكن هذا العمل العلمي للأستاذ يجب ألا ينظر إليه بعد الآن على أنه نشاط فردي ضخم هدفه الوحيد هو توليد معرفة جديدة في هذا الحقل أو ذاك من الاختصاص ونشرها. ورغم أن تولد المعرفة الجديدة في سبيل تقدم حقل معين من الاختصاص هو هدف مشروع عند بعض الأساتذة في بعض المؤسسات إلا أن الأهداف المشروعة الأخرى وعلى قدم المساواة منها أن العمل العلمي للأساتذة قد يؤدي إلى أنواع مختلفة من عمل هؤلاء الأساتذة. يعدد لنا بوير أربعة أنواع لهذا العمل العلمي تبرز أنماط الأنشطة في جميع أنحاء البلاد؟ وهي: الاكتشاف والتكامل والتطبيق والتدريس. أما معاني هذه الأنماط فمعروفة جيداً في الأوساط الجامعية، ولا نرى ضرورة لإعادة ذكرها الآن.

لكن المثير للاهتمام في هذا الأمر ضرورة أن يركز رؤساء الأقسام وغيرهم من الإداريين على نظام مكافآت الأساتذة المطبق في كل مؤسسة على حدة وذلك بغية إضفاء المزيد من المرونة على هذا النظام وجعله أكثر قبولاً في تنوع عمل الأساتذة. وهذا بدوره يقودنا إلى نتيجة مفادها أن التقييم بقياس واحد والمكافأة بقياس واحد غير كافيين للجميع

بيان مهام المؤسسة ومكافآت الأساتذة ودور رؤساء الأقسام

لا يمكن مناقشة نظام مكافآت الأساتذة بمعزل عن مهام وأولويات كل مؤسسة على حدة، إذ لا بد من الربط بينهما، لذلك فإن واحداً من الأدوار الهامة لرؤساء الأقسام أن يحاولوا تطوير شبكة تجمع بين أولويات المؤسسة وأولويات القسم وأولويات أعضاء هيئة التدريس وبخاصة أولئك الذين يعملوا ويصلون إلى نهاية حياتهم العملية في القسم.

ولتوضيح أهمية هذا الدور في تحقيق المواءمة بين احتياجات الفرد واحتياجات المؤسسة نضع بين يدي القارىء الجدول رقم 1.7 والشكل رقم 1.7 في الجدول رقم 1.7 نعرض أربع عمليات متوازية للأقسام وللأفراد من أعضاء هيئة التدريس، ونسلط الأضواء على دور رئيس القسم في مواءمة هذه العمليات. في حقل «التخطيط» مثلاً يلتقي الرئيس مرة في السنة مع كل فرد في الهيئة ليعرف الأهداف المهنية التي يرغب العضو في العمل عليها خلال العام المقبل. ويتمثل دور الرئيس في هذه اللقاءات في التأكد بأن هذه الأهداف متوافقة مع بيان المهمات للقسم ونتائج التخطيط الاستراتيجي وفي تقديم الرأي والتقييم إن رأى أن هذه الأهداف غير متوافقة (وكذلك بإحاطته علماً بالنتائج المحتملة لكون الأهداف غير متوافقة). والرئيس عادة يقدم الدعم والتشجيع للأعضاء ليعملوا على الربط بين أهدافهم وأهداف المؤسسة والقسم. وهو إلى جانب ذلك يجيب عن الاستفسارات

ويقدم المعلومات للقسم بأسره فيما يتعلق بأهداف الأساتذة، وذلك بغية تنمية الترابط بين الأفراد وفيما بين المجموعات، فضلاً عن محاولة التعرف على الثغرات في التعاون وتحديد الفرص الملائمة لهذا التعاون.

وتحت بند «التطور التكويني» يتلقى أعضاء الهيئة إفرادياً معلومات عكسية تطويرية حول أدائهم من رئيس القسم فيما قبل التثبيت وبعده. تهدف هذه المعلومات العكسية إلى مساعدة الأساتذة على مواصلة نموهم في حقول اختصاصاتهم، ولها ما يوازيها في اجتماعات اللجان وغيرها التي ينظمها رئيس القسم في مسعاه للإسهام في نمو القسم في الاتجاهات المرغوبة.

وفي مجال "التقييم" يقوم رئيس القسم (وربما لجنة من القسم أيضاً) بإجراء مراجعة لأعضاء الهيئة، حيث يتم تقييمهم بهدف الترقية والتثبيت. أما عملية التقييم الموازية للقسم فهي مراجعة البرامج التي تقتضي المؤسسة أن يقوم بها رئيس القسم بشكل دوري. وهناك توجه موازٍ آخر يتمثل بقيام أفراد من خارج حقل الاختصاص بالمشاركة في تقييم عضو الهيئة بهدف الترقية أو التثبيت أو كليهما معاً، وكذلك بالمشاركة في تقييم برامج القسم. ومثلما يحتمل أن تأتي نتائج تقييم الأفراد سلبية لتقييم الأفراد، هناك احتمال أيضاً لبروز نتائج سلبية حين يظهر أن برامج القسم دون المستوى المقبول. وفي أي من هاتين الحالتين يلعب رئيس القسم دوراً بالغ الأهمية في معالجة هذه النتائج.

وأخيراً، وتحت بند «المكافآت» يكسب أفراد الهيئة التثبيت والترقية والزيادات في الرواتب، ويعد رئيس القسم الوثائق اللازمة لكل من هذه المكافآت، اعتماداً على المعايير التي يقررها القسم جماعياً وبرئاسة رئيسه (أو ربما برئاسة الرئيس السابق له). وقد تعمل المؤسسة على مكافأة القسم بأسره - لتجاوزه الأهداف المرسومة له لعام معين، مثلاً- وعندئذٍ يطلق رئيس القسم عملية تقرر كيف سيستفاد من هذه المكافأة (في التكنولوجيا، أو في السفر، أو في دعم البحوث، أو العون المكتبي).

الجدول رقم 7.1 عمليات موازية للأقسام والأفراد: تخطيط وتطوير وتقييم ومكافآت

العملية/الهدف	الفرد	القسم
التخطيط	أهداف شخصية	رسالة التخطيط الاستراتيجي
التطوير المهني	قبل التثبيت وبعده	اجتماعات اللجان والخلوات
التقييم	المراجعة السنوية والترقية والتثبيت	مراجعة البرامج
المكافآت	زيادات الرواتب والترقية والتثبيت	مكافآت للقسم بأسره

المصدر: كارلا هاوري Carla Howery نائب المسؤول التنفيذي، الرابطة الأمريكية لعلم الاجتماع، واشنطن العاصمة، 1998 .

يوضح الشكل رقم 1.7 أن الأساتذة الذين يتسم عملهم بأعلى درجات الجودة وبأعلى درجات التطابق مع رسالة المؤسسة أو القسم (في الحقل بعنوان "التطابق الفعال" في الشكل) هم «نجوم» العاملين في الجامعات، وهم الذين يتلقون أعلى المكافآت التي يمكن للمؤسسة تقديمها (مثل اعتبارات التثبيت المبكر والترقية المبكرة والحد الأقصى المسموح به لزيادة الراتب وتعويضات السفر وغير ذلك من الفرص). ودور رئيس القسم إزاء هؤلاء الأساتذة يتمثل في تقديم (أو التوصية بـ) المكافآت الملائمة والتهاني كما يتمثل أيضاً، إن رأى ذلك مجدياً، في محاولة الاستفادة من مواهبهم في مساعدة زملائهم الأقل نجاحاً بوسائل مختلفة.

أما أولئك الأساتذة الذين يتوافق عملهم توافقاً كبيراً جداً مع رسالة المؤسسة أو القسم أو الاثنين معاً، إنما دون الجودة المطلوبة (في العمل العلمي أو التدريس، مثلاً) فهم في زمرة الحقل ذي العنوان «المطابقة التي تنقصها المهارة». ودور رئيس القسم هنا أن يعمل بالتعاون مع هؤلاء الأساتذة لوضع خطة تطويرية لمعالجة النقص في المهارات، وفي الوقت عينه يشجعهم على مواصلة الاستفادة من المهارات التي يملكونها في مجالات عملهم ولهم فيها مواطن قوة.

يمثل الحقل ذو العنوان «مطابقة غير سليمة» في الشكل طائفة من الأساتذة يثيرون الاهتمام وإن كانوا في بعض الأحيان من ذوي المراس الصعب. إنهم أولئك الأساتذة الذين يقدمون عملاً فائق الجودة لكنه غير متناغم مع رسالة المؤسسة أو القسم. أو بعبارة أخرى، إنهم يقومون بعملهم خير قيام، إنما هذا العمل لا تكافئه المؤسسة. ربما يكونون من النجوم الساطعة (سوبر ستار) في حقل تخصصهم، وربما تجعلهم سمعتهم الممتازة هذه في سفر دائم ويتغيبون عن الجامعة لمدد غير ملائمة، ولعلهم أناس يقومون بنشر بحوثهم في أحيان كثيرة، ولكن في ميادين لا تؤيدها أولويات القسم البحثية، وربما يكونون مدرسين من الطراز الأول يستخدمون منهجاً تربوياً غير مقبول عند المؤسسة أو القسم. يتمثل دور رئيس القسم في تعامله مع هذه الطائفة من الأساتذة في جعلهم يغيرون توجهات طاقاتهم من خلال تشجيعهم ومنحهم المكافآت لما يقدمونه من عمل متفوق، ومن خلال وضع توقعات صريحة وواضحة لأدائهم المستقبلي وتقديم المكافآت لهم شريطة تحقيقهم لهذه التوقعات.

وأخيراً، لدينا الطائفة التي تحمل العنوان "مطابقة غير سليمة وغير ماهرة" وتمثل أولئك الأساتذة - وعددهم قليل عادة في أي قسم الذين ينخفض مستوى عملهم دون الجودة المطلوبة ولا يتطابق مع رسالة المؤسسة أو القسم مع هؤلاء الأفراد. ينبغي أن يضع رئيس القسم خطة علاجية - وهي خطة ينبغي أن تتضمن الجزرة والعصا ومواعيد زمنية محددة لضمان أن يلتزم هؤلاء الأفراد التزاماً جدياً بضرورة التحسين.

الشكل رقم 7.1مطابقة اهتمامات ومواهب الأساتذة مع احتياجات المؤسسة والقسم:

المضامين والمكافآت وتطوير هيئة التدريس

جودة العمل العلمي/ المهني (تعاريف واسعة، وقياسات جيدة)

التوافقية مع بيان المهام	منخفض	عالٍ
عالٍ	**مطابقة فاعلة** مكافآت وفرص جديدة، نجاح	**مطابقة تنقصها المهارة** خطة لتعزيز المهارات
منخفض	**مطابقة غير سليمة** تابع ما فعلته حسناً ولكن ضع توقعات صريحة لمجالات جديدة، ومكافآت	**مطابقة غير سليمة وغير ماهرة** معالجة أكثر جدية تتضمن الجزرة والعصا

المصدر: كارلا هاوري Carla Howery نائب المسؤول التنفيذي للرابطة الأمريكية لعلم الاجتماع واشنطن العاصمة، 1998.

عملية تقييم الأساتذة ودور رئيس القسم فيها

قلما يوجد دور يناط برئيس القسم القيام به أكثر أهمية من دوره في العمل على تطوير المهارات المهنية لأساتذة القسم وتقييم أداء كل فرد فيهم وملاءمته لمكافآت المؤسسة. فالتطوير والتقييم أمران متلازمان لا انفصام بينهما. والخطة التطويرية هي النتيجة المنطقية لأي عملية تقييم، والتقييم هو النتيجة الحتمية لأي جهد يبذل في سبيل التطوير.

كتب الكثير، ووضعت مؤلفات لا حصر لها، خلال العقود المنصرمة حول تقييم وتطوير أساتذة الجامعات، ونستطيع أن نستخلص من هذه الكتابات استنتاجاً واحداً ربما يبدو على قدر كبير من الأهمية، ألا وهو إن أية عملية للتطوير أو للتقييم يجب

أن تجري، مبدئياً على الأقل، في المكان الذي «يعيش فيه» الأساتذة -وهذا يعني حيث «يعيش» الأساتذة، ويقصد بذلك على مستوى القسم. ولهذا السبب يعد دور رئيس القسم عظيم الأهمية في كلتا هاتين العمليتين. ولنبدأ أولاً بدراسة دور الرئيس في تقييم الأساتذة.

حين يطلب عميد الكلية أو كبير المسؤولين الأكاديميين قراراً مهنياً حول عمل أحد الأساتذة فلا بد له أن يلجأ إلى كبار أعضاء هيئة القسم وبخاصة لرئيس القسم، وحتى في التقاليد المتوازنة بخصوص مراجعات العمل العلمي من خارج الجامعة هناك اعتماد على الحكم الصادر عن علية القوم من الزملاء في الاختصاص. وأمام هذه الخبرة التي لا يستهان بها من جانب كبار الأعضاء في القسم وخبرة رئيس القسم نفسه فيما يتعلق بتقييم عمل الأستاذ، لماذا نجد عمليات تقرير الترقية والتثبيت والرواتب في كثير من الجامعات مشحونة بالمشاكسات والخصومات؟ فيمايلي بعض الأسباب المؤدية إلى الإجابة عن هذا السؤال:

- ينبغي الأساتذة أن يكونوا أكثر فاعلية في توثيق منجزاتهم في ضوء أولويات المؤسسة.
- ينبغي أن يكون رئيس القسم أو اللجان المختصة أكثر انتباهاً لمرجعيات العرف المتبع في ذاك الاختصاص حين تقييم عمل الأستاذ.
- ينبغي أن يكون رئيس القسم أو اللجان المختصة على بينة جيدة للفروق الفردية في الأداء أو تكاليف عمل الأستاذ.
- ينبغي يجب أن يُقر رئيس القسم أو اللجان المختصة بشكل أفضل بالمسار اللاخطي لمعظم المهن العلمية للأساتذة -وعلى سبيل المثال، قد يتضاءل الاهتمام بالتدريس أو بالبحوث من خلال دورات معينة في الحياة المهنية للأستاذ- وأن يحتضنوا الفرص لمختلف صنوف العمل العلمي في نقاط مختلفة من دورة الحياة (وذلك من المفهوم الشمولي الذي تحدث عنه بوير في كتابه Scholarship Reconsidered).

■ ينبغي أن يضع رئيس القسم أو اللجان المختصة في مخططهم ويقدموا تشكيلة من المكافآت، الملموسة وغير الملموسة، لعمل الأستاذ فضلاً عن دعم تطوير الأساتذة وتنميتهم.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه، كيف يمكن التعاطي مع عملية التقييم على مستوى القسم بمزيد من الفاعلية؟ ماذا يستطيع رئيس القسم أو لجان القسم فعله لضمان صحة القرارات وسلامتها التي تتخذ على مستوى القسم في نظر كبار الإداريين واللجان المشكلة على مستوى الجامعات وكونها أهلاً للثقة؟ كيف يستطيع رؤساء الأقسام تجنب الإحباط والإرباكات لكل من الأستاذ موضوع المراجعة، ولرئيس القسم الذي يبذل مجهوداً كبيرا في صياغة التوصيات التي يرفعها القسم لهذا الأستاذ- عندما يرفض عميد الكلية أو كبار المسؤولين في المؤسسة النتائج التي يتوصل إليها هذا الرئيس ولا يأخذون توصياته بنظر الاعتبار؟ للإجابة عن هذه التساؤلات نضع بين يدي القارئ بعض الخطوات التي من شأنها تعزيز مصداقية التوصيات الصادرة عن القسم.

■ ينبغي أن يضع القسم أن يضع بياناً لما هو متوقع من أداء الأستاذ من أجل التثبيت والترقية في المراتب وزيادة الراتب (وغير ذلك من المكافآت، إن وجدت). ومن الضروري أن تكون هذه الوثائق متوافقة مع توقعات المؤسسة بأسرها- أي، لابد أن تعكس رسالة في القسم المهام التي تعتمدها المؤسسة - بل وإضافة لذلك ينبغي أن تتضمن وثائق القسم بعض المعلومات الخاصة مثل البيانات المعيارية ذات العلاقة بعمل الأستاذ والتي تستخلص عادة من الجمعيات والروابط العلمية التي ينتمي إليها الأستاذ في هذا القسم والتي من شأنها أن تفسر الأنماط غير التقليدية لعمل الأستاذ في تلك الوحدة. (انظر Diamond and Adam,1995) كما تتضمن الثقل الذي ينسب إلى مختلف أبعاد أداء الأستاذ في القرارات المتعلقة بشؤون العاملين بما يخص الأساتذة وفي مختلف مراحل حياتهم المهنية - سواء جرى تعريفها من حيث «الفئات المقدسة» في التعليم والبحوث والخدمة، وأن تشير كذلك إلى نموذج بوير

Boyer الذي يعدد أربعة أعمال علمية، إضافة إلى الصياغة الشاملة لمختلف الطرق التي بها يوضح أداء الأستاذ نقاط التقاطع مع تلك «الفئات المقدسة» وأخيراً ماهية البينات والوثائق التي يطلب إلى الأستاذ (أو يسمح له) تقديمها للتقييم، ناهيك عن المعايير الخاصة بالتثبيت والترقية المبكرين إن كان ذلك ممكناً.

■ يجب أن تنص وثائق القسم الخاصة بتوقعات الأداء على إشراك هيئة الأساتذة في الوحدة جميعاً بغية بناء إجماع في الرأي، ولكي يشعر الأستاذ بملكيته للوثائق. إن بناء الإجماع في الرأي والملكية على جانب كبير من الأهمية في الأقسام الكبيرة حيث تتخذ المهن العلمية للأساتذة أشكالاً متعددة. ولا بد من حصول إجماع في الرأي بخصوص أصناف العمل المناسبة للأساتذة ضمن ذاك الاختصاص، وبما يتعلق بأنواع البينات المقبولة لتوثيق العمل، وفيما له صلة بالفروق في توقعات الأداء (إن وجدت)، لمختلف الأساتذة وفي مختلف المراتب العلمية، وكذلك بالنسبة لأنواع الخدمات المهنية والمجتمعية والمؤسسية التي تحظى بمكافأة من القسم. الفكرة الأساسية هنا تقضي بأن القسم، باعتباره وحدة علمية، لديه أهداف ويتوقع من الأساتذة الإسهام في تحقيقها.

■ يجب أن تكون وثيقة توقعات الأداء الصادرة عن القسم مقبولة لدى عميد الكلية وكبير المسؤولين الأكاديميين في المؤسسة، ولدى أية لجنة إشراف تقوم برفع توصيات إلى عميد الكلية أو لكبير المسؤولين الأكاديميين. لا يمكن للوثيقة التي يضعها القسم أن تستخدم في تقييم أداء أساتذة القسم حتى تتم الموافقة عليها خطياً من قبل كبار الإداريين. ودور رئيس القسم في هذه العلمية أن يشرح ويفسر ويبرر الجوانب المثيرة للجدل أو التي تبدو غير عادية وذلك لكي تكون مقبولة لدى الرؤساء.

■ ينبغي أن يأخذ المرشحون للمناصب العلمية في القسم علماً بتوقعات القسم (والمؤسسة أيضاً) بما يتعلق بأداء الأساتذة وأن يجري بحثاً دقيقاً لهذه التوقعات مع أي أستاذ جديد (أو موظفٍ حديثاً) وأن تتم مراجعتها بشكل دوري منتظم من قبل

القسم كله ذلك أنه كلما أكثر رئيس القسم من حديثه عن هذه المعلومات مع المرشحين لهذه المناصب ازداد استعداد هؤلاء الأفراد في حسم أمرهم فيما إذا كان القسم حقاً هو المكان الذي يريدون العمل فيه، وازدادت معرفتهم بما يقتضي نجاحهم في عملهم.

■ يتعين أن يصدر رئيس القسم ولجنة القسم المختصة بالترقية والتثبيت أحكامهم بما يتعلق بشؤون العاملين اعتماداً على هذه الوثائق الخطية. من خلال الاعتماد على هذه الوثائق وحدها يستطيع رئيس القسم واللجنة المختصة أن يتحاشوا أي ادعاء بالمحسوبية والانحياز وانعدام الموضوعية وما إلى ذلك. فإن كانت هذه الوثائق واضحة وصريحة ودقيقة الصياغة لن تكون نتائج مراجعة أعمال شؤون العاملين، على الأقل في مستوى القسم ذاته، موضع شك وارتياب. ونحن ننصح رؤساء الأقسام وغيرهم ممن يعملون بمجال التقييم بقراءة كتاب صغير الحجم ومفيد جداً تأليف روبرت دايموند عنوانه:

Serving on Promotion and Tenure Committees (1994)

تقييم الأساتذة الذين يقومون بواجبات ومهام خاصة

قد تنشأ مناسبات لقيام بعض أساتذة القسم بواجبات خاصة تستهلك الكثير من الوقت، إما لأنهم يكلفون بها من جانب رئيس القسم أو عميد الكلية أو أحد الإداريين أو بسبب اهتمامهم الخاص بهذا الواجب. ربما تتصل هذه الواجبات بأعمال التدريس أو البحوث أو الخدمة، أو ربما تتقاطع مع مجالين اثنين منها أو أكثر. لذلك من المهم جداً لرؤساء الأقسام ولجنة القسم المختصة بشؤون العاملين أن يدركوا جيداً حقيقة مفادها أن مثل هذه الواجبات والمهام قد تسلك مساراً خارج نظام المكافآت المتبع في المؤسسة (أو القسم).

تتضمن هذه المسارات غير التقليدية أنشطة معروفة وشائعة، مثل:

- تدريس مواد مقررة خارج القسم.
- القيام بمراجعة موسعة للمنهج الدراسي لحقل تخصصي معين في المرحلة الجامعية الأولى.
- تقديم الخبرة المهنية والوقت اللازم لها من أجل مشروع في المجتمع.
- القيام بمهمة إدارية خارج القسم.

في مثل هذه الحالات كيف يستطيع رئيس القسم تقييم الأداء في هذه المهام إبان عملية المراجعة السنوية لهذا العضو، بل والأهم من ذلك، أثناء المنعطفات الحرجة في مسيرة عمل العضو (كالتثبيت والترقية في المراتب) حيث يخضع أداء الأستاذ لفحص دقيق جداً في ضوء التوقعات التي وضعتها المؤسسة أو القسم؟ لكن الجواب عن هذا السؤال يكمن في الطريقة التي بها تمت الموافقة أولاً على هذه الواجبات والمهام الخاصة.

يلتقي رؤساء الأقسام في العديد من المؤسسات عادة مع كل عضو في القسم على انفراد وذلك خلال الفصل الدراسي الربيعي بهدف وضع خطة لواجبات عمل هذا العضو للعام الجامعي القادم وبطريقة تلبي احتياجات القسم (من أجل اختيار المدرسين للمواد المقرر تدريسها وغير ذلك من الالتزامات) وتأخذ في اعتبارها الاهتمامات الخاصة لكل عضو بمفرده في التعليم والبحوث والخدمة. والقرارات التي تتخذ في هذه الاجتماعات (أملنا كبير بأن يكون اتخاذ القرار بصورة مشتركة) تشكل أساساً لواجبات العمل التعاقدي لكل فرد من الأساتذة للعام القادم، وهذه الواجبات تصبح المقياس الذي يتخذ أساساً لتقييم أداء الأستاذ. وإذا وافق رئيس القسم أثناء تلك الاجتماعات على السماح بأن يقوم الأستاذ بواجب معين خاص يتطلب الزمن الطويل، ينبغي عليه حينئذٍ أن يدون تلك الموافقة خطياً، وأن يحصل على موافقة العميد أو غيره من كبار الإداريين على أن قيام الأستاذ بتلك المهمة بدلاً من عمل تقليدي متبع سوف يتم تقييمه وتحسب مكافأته اعتماداً على جودة ذلك العمل.

وبإمكان رئيس القسم كخيار آخر، استطلاع إمكانية الحصول على إذن خطي، في حال البحث في موضوع أستاذ غير مثبت، من الإدارة العليا لتوقيف الساعة التي تعد مدة الولاية خلال الفترة التي يقوم بها الأستاذ بذلك الواجب الخاص والتي لا تعد عادة من مدة الولاية في تلك المؤسسة. ومع أن هذا الإجراء قد لا يكون مقبولاً كالتزام في اعتباره عملاً غير تقليدي يستحق المكافآت في تلك المؤسسة، إلا أنه يوفر بعض الحماية للأساتذة الذين يقومون بواجبات ومهام خاصة، لاسيما وأن الأساس هو التزام مفروض على رئيس القسم بأن يتأكد من عدم وجود تمييز في نظام مكافآت المؤسسة ضد الأساتذة الذين يقومون بأدوار خارج التقاليد المتبعة ولديهم بها موافقات أصولية.

من القسم وإلى المستوى الأعلى

غالباً ما ينظر عمداء الكليات ولجان المؤسسات وغيرهم من كبار الإداريين نظرة ارتياب إلى عمليات مراجعة القسم لأعمال الأساتذة. وربما يوجد ما يبرر هذه الشكوك، لاسيما وأن ثمة وثائق لا حصر لها تتعلق بالترقية والتثبيت رفعت من الأقسام بخصوص أكاديميين وإداريين من اختصاصات أخرى تفتقر إلى المصداقية. وقد تكون نصوص هذه الوثائق بمثابة تجميل لسجل أداء العضو، أو تحسين يغطي الثغرات والنواقص بهدف جعل العضو "أهلاً للزمالة الجامعية"، أو ربما تبالغ في مديح أداء يبدو بنظر الآخرين أداءً عادياً. وثمة حالات أخرى كانت فيها توصيات الأقسام تبالغ في انتقاد أداء العضو أو تدينه، ما يجعل الآخرين يتساءلون فيما إذا كانت المراجعة تشكل هجوماً شخصياً على العضو بدلاً من أن تكون تقييماً موضوعياً للأداء.

ينبغي أن يحرص رؤساء الأقسام على مصداقية توصياتهم بخصوص الترقية والتثبيت التي ترفع من القسم. فإذا أخذنا بعين الاعتبار مقدار الزمن الذي ينفقه رئيس القسم (ولجان القسم) في صياغة توصياتهم، وإذا نظرنا أيضاً إلى عواقب تلك التوصيات على أعضاء القسم الخاضعين للمراجعة، فإن الواجب يقضي أن

تكون التوصيات المرفوعة من القسم إلى الإدارة - أي من الأشخاص الوحيدين في المؤسسة الذين يملكون الخبرة اللازمة لتقييم جودة أداء العضو في عمله التدريسي أو عمله العلمي- تتمتع بالمصداقية الكافية. ويمكن أن تتعزز هذه المصداقية إذا كانت التوصيات على النحو التالي:

- إذا عملت توصيات القسم على تقييم سجل العضو في ضوء توقعات القسم والمؤسسة المكتوبة بما يتعلق بأداء العضو، أو في ضوء أية بيانات أخرى مدونة وتوافق (أو لا توافق) على أداء العضو في المجالات غير التقليدية.
- أن تدعم التوصيات استنتاجاتها بالاستشهاد بتوقعات أداء الأساتذة التي تصدرها الروابط والجمعيات لذات الاختصاص الذي إليه ينتمي العضو.
- ينبغي أن تكون التوصيات شديدة الحرص حين يتعلق الأمر باتخاذ القرارات الصعبة بخصوص أداء أحد الزملاء، كما يجب أن توضح للقارئ أن القسم قد تحمل مسؤولية مراقبة وتقييم جودة أداء أعضائه. وعندما لا تمارس الأقسام هذه المسؤولية، فإنها تفسح المجال لأشخاص خارجيين لا يملكون الخبرة في ذاك الاختصاص لاغتصاب هذا الدور.
- ينبغي أن تبين التوصيات تقييماً لإسهامات عضو الهيئة بعدل ودون مواربة، فهي ليست سبيلاً لتجميل أداء غير مقبول ولا هي مناسبة لهجوم شخصي على أستاذ ليست له الشعبية، وتوضح استنتاجاتها من خلال التعاطي مع البينات الكمية والنوعية وتقييمها.

ولا ننسى أن عمداء الكليات وكبار الإداريين ينتظرون من رؤساء الأقسام هذا النوع من التوصيات. وليس من السهل أن يوازن رئيس القسم بين دوره كشخص يدافع عن أداء زملائه في القسم وفي الوقت نفسه دور من يقيم أداء زملائه. وما لم يظهر رؤساء الأقسام مقدرتهم على فعل ذلك من خلال هذا النوع من التوصيات التي يرفعونها، تظل موجودة تلك الثغرة في المصداقية، وما ينجم عنها من احتمالات أكيدة في رد هذه التوصيات حين تصل إلى المستويات العليا.

تطوير هيئة القسم ودور رئيسه

ثمة قبعة أخرى يرتديها رئيس القسم، هي قبعة رجل يعمل على تطوير هيئة التدريس بالقسم، وحتى في المؤسسات التي تضع لنفسها برنامجاً مركزياً لتطوير العاملين، لا يوجد أحد أقرب إلى هذا العمل وأكثرهم معرفة بحاجات أعضاء القسم من رئيس القسم نفسه، وتطوير هيئة القسم هو الوسيلة الوحيدة التي بها يضمن الرؤساء التواؤم الصحيح بين اهتمامات واحتياجات الأعضاء من جهة وأولويات المؤسسة والقسم معاً من جهة أخرى.

وحين يتعلق الأمر بتطوير هيئة القسم يبدو موقع الرئيس في موقعه هذا فرداً لا يوازيه أحد. فالرئيس يرى الأساتذة في قسمه بصورة منتظمة، لذلك فهو في الموقع الأفضل للتعرف على، وتقرير، طريقة تلبية الاحتياجات الفردية ومطالب المؤسسة ويوائم أدوار هؤلاء الأعضاء مع نظام المكافآت المعمول به في المؤسسة. وهو أيضاً الشخص الذي يلجأ إليه معظم الأعضاء طلباً للنصيحة والرأي.

وإذا عدنا مرة أخرى إلى الشكل رقم 1.7 نرى أنه من الممكن أن تكون عملية تطوير هيئة القسم العنصر المحفز لانتقال جميع الأعضاء إلى مربع المطابقة الفاعلة، أي أولئك الأعضاء الذين ينظر إلى عملهم بأنه عالي الجودة والتوافق مع رسالة القسم أو المؤسسة. أما كيف يعمل رئيس القسم على تحفيز أعضاء الهيئة على التطور في المجالات التي لا ينالون عليها المكافأة فهذا أمر مرتبط بمهاراته القيادية.

توجد ثلاث منهجيات تميز الطريقة التي يرى بها رئيس القسم دوره كمسؤول عن تطوير هيئة القسم وهي:

1 **منهجية عدم التدخل.** في هذا النموذج لا يتخذ رئيس القسم أي عمل. فهو يفترض بأن تطوير هيئة القسم هو مسؤولية كل عضو بمفرده، وأن أعضاء الهيئة هم أصحاب اختصاص وقادرون على فعل ما يجب فعله ليتحسن نماؤهم ونضجهم في حقول اختصاصاتهم. وليس ثمة ضرورة لأن يتدخل رئيس القسم في حياة أي شخص آخر.

2 **منهجية الأزمة.** يشعر رئيس القسم في هذا النموذج بضرورة عدم التدخل إلا إذا حصل خطأ ما، أو حين يجد أن أحد الأعضاء يعاني من مشكلة معينة أو يواجه صعوبة بطريقة أو بأخرى، فمثلاً قد يحاول الرئيس التدخل حين يحصل العضو على تقديرات متدنية من الطلبة، لكن لا يتدخل حين يحصل العضو على تقديرات عليا.

3 **منهجية التدخل النشط.** في هذا النموذج ينظر رئيس القسم إلى دوره بأنه شديد النشاط والقوة الفاعلة. هو يقدم المعلومات لأعضاء الهيئة حول فرص التطوير ويرعى ندوات ينظمها القسم حول التدريس والبحوث، ويتدخل مع الأساتذة والعلماء الجيدين بالقدر الذي يتدخل فيه مع الأساتذة الذين أداؤهم ضعيف أو متوسط. يحاول تفادي الأزمات قبل وقوعها بدلاً من انتظار الأزمات والاستجابة لها. لا ينتظر أن يطلب أحد منه المساعدة، بل يقدم العون كلما رأى ذلك مناسباً.

والواضح أن هذه المنهجية الثالثة، أي التدخل النشط، هي المنهجية التي تفضي إلى التطور الأكثر فاعلية، وهي أيضاً المنهجية التي تؤدى لأفضل مواءمة بين اهتمامات الأفراد واحتياجات القسم، وبين أدوار الأساتذة ونظام المكافآت المؤسسية.

وبالنظر إلى محدودية التمويل المتوفر لتطوير الهيئات التعليمية في معظم الجامعات هذه الأيام ، تبقى فرص التطوير هذه بحد ذاتها جزءاً من نظام المكافآت. ربما يكون رئيس القسم في موقع يتيح له التصرف (أو على الأقل التوصية) بالتمويل من أجل شراء البرمجيات التعليمية، أو السفر لحضور المؤتمرات التربوية أو إعطاء الإجازات الدراسية بغية تطوير مهارات جديدة أو مجالات الأهلية والاختصاص، وما إلى ذلك. لكن فرصاً كهذه يمكنها تعزيز فاعلية جميع أعضاء الهيئة وإعادة الحيوية والنشاط لمعنويات وطاقات أولئك الأساتذة الذين ضعفت حوافز التفوق لديهم.

كما ينبغي أن يدرك رؤساء الأقسام احتمال نشوء تضارب بين دورهم في تطوير هيئة القسم ودورهم في تقييم الأداء. فالدور الأول يركز على تقديم العون بينما يركز الأخير على تقديم الحكم والقرار. ورغم أن رؤساء الأقسام الفاعلين قد أثبتوا نجاحهم في القيام بكلا الدورين معاً، إلا أن كلاً من هذين الدورين يتطلب سلوكاً مختلفاً عن الآخر وعلاقات مختلفة مع أعضاء الهيئة في أقسامهم.

أفكار ختامية

يتعين على رئيس القسم الاستجابة للحاجة إلى إيجاد مواءمة بين أدوار الأساتذة والمكافآت على مستوى القسم التي تُعتبر مؤشراً إلى أدوار جديدة ومثيرة. وقد رأينا في هذا الفصل رئيس القسم على أنه الشخص الذي يسعى لتحقيق المواءمة داخل قسمه بين أدوار أعضاء الهيئة ونظام المكافآت. ورأينا أيضاً رئيس القسم يقوم بدور الوسيط بين الأهداف الشخصية لكل فرد في الهيئة واحتياجات القسم بمجموعه. كما تطرق الفصل إلى وسائل تعزيز مصداقية التوصيات التي يرفعها رئيس القسم إلى العميد والمستويات العليا في المؤسسة من أجل مكافآت الأساتذة.

في الوقت الذي نجد فيه جميع قطاعات التعليم العالي مجبرة على إعادة النظر فيما تفعله ولماذا وكيف تفعله، يصبح من المناسب قيام رؤساء الأقسام أيضاً بإعادة التفكير بمدى فاعلية أدوارهم كقادة لهم أعمال، بقدر ما لغيرهم في المؤسسة من أعمال، تؤثر في جودة الحياة المهنية للأساتذة وحياة الطلبة والبرامج الجامعية.

المراجع:

Altman, H. B. "Rewarding Faculty Performance: What Can We Do When the Cupboard Is Almost Bare?" In Academic Chairpersons: Selecting, Motivating, and Rewarding Faculty. Proceedings of the Tenth Annual Conference on Academic Chairpersons. Manhattan: Kansas State University, 1994.

Altman, H. B., and Spangehl, S. D. "Faculty Merit Pay: A Framework for Making Departmental Decisions." The Department Advisor, 1991, 7(1), 1-5.

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

Diamond, R. M. Serving on Promotion and Tenure Committees: A Faculty Guide. Bolton, Mass.: Anker, 1994.

Diamond, R. M., and Adam, B. E. (eds.). The Disciplines Speak: Reiuarding the Scholarly, Professional, and Creative Work of Faculty. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1995.

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

obeikandl.com