● يتناول هذا الفصل الأدوار، والتحديات، والمسؤوليات التي يجب أن يتعامل معها رئيس القسم وأن يعمل على تحقيق مبدأ التوزان فيما بينها خلال فترة رئاسته لقسمه الأكاديمي.

توازنات رئيس القسم

والتر جميلتش (Walter Gmelch)

يُعدُّ التطوير القيادي في التعليم العالي واحداً من المجالات الحيوية، وهو المجال الذي يواجه حالياً – كما يرى ذلك الكثير من الباحثين والإداريين – مأزقاً كبيراً في التعليم العالي. ولذا نادت الكثير من الهيئات العُليا، كما أوصت التقارير التنفيذية بضرورة المسارعة لإيجاد قياديّين متمكّنين ومتميّزين في الكليات والجامعات. ومن المفارقات التي يمكن ذكرها هنا أنّ العاملين في قطاع الشركات يشتكون من أنهم تحولوا في التطوير القيادي من العصر البرونزيّ إلى العصر الحديديّ (كونقير وبينجامين: Conger and Benjamn1999) بينما في مجال التعليم العالي ما زلنا نرى أننا في عصر الظلام (جمليتس:Gmelch:2000). وأتمنى من خلال تسليطي الضوء على قضية التطوير المهنيّ لرئيس القسم أن أساهم في بناء قدرات قياديين للأقسام الأكاديمية، والكليات، والجامعات.

وقد قادنا البحث عن حلول لقضية القيادة هذه إلى حقيقةٍ مفادها: أن القيادة الأكاديمية تُعدُّ واحدةً من المجالات التي لم يتمّ تناولها بالبحث والدراسة بصورة كافية، وأنها من أكثر المناصب الإدارية التي أُسيء فهمها في الولايات المتحدة

obeikandi.com

الأمريكية. وتوصلنا أيضاً إلى أن إعداد القياديين الأكاديميّين يستغرق وقتاً، والتزاماً، وتدريباً، ويتطلب تكوين خبرة عريضة في هذا المجال. وفي هذا السياق أشار كونقير وبنجامين (1999) وجميلتش (2000) إلى أن قلة البحوث والدراسات الجادّة في جانب التدريب والتطوير للقادة الأكاديميّين يُعدّ من أبرز النواقص في مجال الريادة أو القيادة. ويمكن القول: إنه بما أن الكثير من القياديين الأكاديميّين حصلوا على حصص تدريبيّة كافية في مجالهم الأكاديميّ -بما في ذلك مجال البحوث ومجال التدريس- فإنهم من النادر أن يكونوا قد توقعوا توليهم مناصبهم الحالية رؤساء أقسام، وذلك يصدق أيضاً في مجال قطاع الأعمال والشركات. وفي هذا الإطار علّق أحد مدراء الشركات ذات مرة على ذلك بقوله:" إننا استطعنا أن نأتي بكم من الكليات ولم يكن لكم سابق معرفة وخبرة بالعمل الإداري القيادي، وقمنا على مدى ثلاثين عاماً بمكافأتكم على تحمّلكم مشاقّ العمل الإداريّ القيادي، وعلى ما بذلتموه من جهود خارقة، وتفانيكم وقيامكم بأعمالكم المطلوبة منكم بدقّة وبدون نقاش، وعندما تتوفر وظيفة أعلى نبدأ بالبحث عمّن يشغلها بيأس ونقول: أين هؤلاء الرجال الذين يمكن أن يتولوا هذا المنصب الذي استُحدث للتوّ، ولكنكم لا تصلون إليه ليس بقصد تنحيتكم عنه، ولكن ذلك نتيجة مباشرة لأنظمة وتقاليد المؤسسة أو الشركة التي تعملون فيها" (قاردنر: Gardner: 1987، ص. 19). ونرى أن هذا أيضاً يصدق في مجال التعليم العالي؛ فنحن نعمل على تأهيل عدد من الدارسين اجتماعياً، ونمحهم درجة الدكتوراه من أجل أن يصبحوا مشهورين، ومتخصّصين في جزئية محدّدة، وبعد ذلك نشتكي من أنه ليس هناك أحد منهم لديه الاستعداد لتولي منصب قيادي أكاديمي.

معوّقات التطوير القيادي

سأحاول في هذا الجزء من الفصل أن أُجيب على السؤالين التاليين: لماذا يقبل بعض أعضاء هيئة التدريس تولي منصب القيادة بينما يرفضه آخرون؟ وما هي

الشروط التي نضعها في التعليم العالي والتي تُعدّ في الواقع معوقات تحول دون رغبة الأكاديميّين في تولي هذا المنصب؟

أطفئ الشرارة قبل أن يشتعل فتيل القيادة

يمكن القول: إن اللوم في ذلك كله يقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي؛ فمن جانبٍ قد تكون هناك شرارةُ حماسةٍ متوقّدةٍ في نفس عضوٍ شابّ من أعضاء هيئة التدريس لتولّي منصب قيادي، ولكن ربما تعمل أنظمة مؤسسات التعليم العالي على إخمادها (قاردنر:1987). وبغضّ النظر عن ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس ليقبلوا على ذلك المنصب الإداري، فإننا بحاجة إلى خبراء، ومتخصصين محترفين أكثر من حاجتنا إلى مجرد قادة. ومن هنا نرى أن كثيراً من الأكاديميّين يفضّلون المؤسسة التعليمية التي يتواجد بها خبراء لا قادة. ونجد أيضاً أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس ليس فقط لا يوجد لديهم رغبة في تولي منصب قيادي وإنما بفضلون أيضاً الابتعاد كلية عن أي شيء يربطهم به. والملاحظ أننا في مؤسساتنا التعليميّة قد فشلنا في زرع موهبة القيادة في أعضاء هيئة التدريس الشباب، كما أننا لم نولِ عناية كاملة لتنظيم مهمات القيادات الأكاديمية، وتوفير الفرص المناسبة لهم، وإعدد نماذج قيادية تُحتذى، وتزويدهم المستمرّ بالتوجهات، والتعليمات ذات العلاقة بالمهارات القيادية بجانبيها المعرفي والأدائي.

أبرز سمعة ومهارة الخبير المحترف

يمتلك بعض الأكاديميين المهارات والقدرة المطلوبة على القيادة، ولكنهم يفضّلون عدم التجاوب مع الدعوات المنادية بتوليهم للمنصب القيادي (بوياتريس::Boyatzis 1990) .بل إنهم بدلاً من ذلك يفضّلون السير في طريق التدريس والبحث العلمي، ويفضّلون ذلك على خوض أيّة تجربة في مجال القيام بأيّ دور قيادي. وإضافة إلى ذلك فقد أسهمت مؤسسات التعليم العالي في تعزيز تلك التوجّهات السلبية لأعضاء هيئة التدريس نحو المنصب الإداري من خلال دفعها وتشجيعها لهم بالتقوقع حول تخصّصاتهم الأكاديمية منذ أيام دراساتهم العليا.

إنه يجب على القياديّ الأكاديميّ أن يكون متعدّد المواهب أو بالأحرى لا اختصاصيّ، ومن هذا المنطلق يرى قاردنر (1887: ص 7) " أن هناك احتمالاً كبيراً في أن يبدأ قياديو الغد حياتهم مدرّبين متخصّصين، كي يبلغوا درجة النضج القياديّ، وأنه يجب أن يبتعدوا عن التقوقع حول تخصّصهم الآن أو لاحقاً، وأن يتخطّوا الحدود التي تفصل أو تعزل طبقات متعدّدة من المجتمع". ويجب على الإداريّين أن يكونوا متعدّدي المهارات كي يكونوا قادرين على التعامل مع المشاكل متعدّدة المصادر، والتعامل مع العديد من المسؤولين، وأن ينظروا للحياة الأكاديمية بنظرة واسعة من خلال وجهة نظر شاملة منتظمة.

أهملْ صعوبات الحياة العامّة والشخصية

بعد أن التحق كثير من الأكاديميّين بالحياة الأكاديميّة بحثاً عن الحياة العلميّة المتخصّصة والتي تمتاز بالذاتية، والاستقلالية. وبعد انضمامهم لمؤسساتهم العلمية لاحظوا أثناء عملهم تلك السنوات العاصفةَ التي يمرّ بها رؤساء الأقسام، والعمداء، ويشاهدون ويسمعون النقد القاسي الذي يتعرّضون له، وبناء على ذلك سألوا أنفسهم بتعجب:" لماذا أريد أن أعرض نفسي لهذا النقد العامّ؟ وقالوا أيضاً:"إننا عندما نتولى منصباً أكاديمياً قيادياً لا نستطيع أن نضمن نسبة من الخصوصية في حياتنا لأننا نقضي كل أيامنا في خدمة العامّة، وتصبح أوقاتنا مملوءة بالمواعيد، والرسائل، والمذكرات التي هي عُرضة لانتقاد الناس، وتعليقاتهم، ومراجعاتهم. حتى إن عوائلنا لا تنظر بعين الرغبة والمحبة لتولّينا منصباً أكاديميّاً قياديّاً نظراً لأننا سنكون مشغولين عنهم طوال الوقت بأعمالنا. وبالتالي يمكن القول: إن معظم الأكاديميّين ليس لديهم الاستعداد للتنازل عن حياتهم العمليّة، والخاصّة من أجل خدمة أحد من المناصب القيادية.

عدم الثبات في عملية اختيار الإداري التنفيذي

أشار سيسا وتيلور:(2000) إلى أن الخبراء يرون أن عملية اختيار أعلى ثلاثة مسؤولين في المؤسسات ليست عملية ثابتة في أغلب أحوالها. والمقصود بهم في

التعليم العالي: مدير الجامعة، ووكيل الجامعة، والعميد، وقد ينطبق ذلك أيضاً على عملية اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية. والسبب في ذلك يعود أولاً: إلى أن الكليات والجامعات لديها خبرة في عملية اختيار الإداريّين التنفيذيّين؛ لذا يلجأون في بعض الأحيان إلى تكليف شركات بحث تنفيذيّة تقوم بعملية البحث عن هذه الشخصيات التي يمكن أن تتولّى هذه الوظائف القياديّة بالجامعة. والسبب الثاني يعود إلى أن الإداريّين التنفيذيّين أنفسهم ليس لديهم الثقة في أن لديهم المهارات الضرورية لعملية الاختيار؛ لذا فهم مع ضغوط الاحتياجات اليومية يميلون إلى التجاوب وإلقاء مسؤولية الاختيار على عاتقهم. والسبب الأخير يعود إلى أن معظم المؤسسات التعليمية العالية ليس لديها نظام متكامل للتوظيف، والتدريب، والترقية، والتخطيط المتواصل.

مجال تطوير لرئيس القسم الأكاديمي

إن ذكر هذه الصعوبات ليس المقصود منه صنع عائق يحول دون الاستجابة لخوض تجربة القيام بهذا المنصب القيادي، ولكن للتنبيه على العوائق التي يجب أن نتخطاها من أجل تطوير وإعداد الجيل القادم من رؤساء الأقسام. ونودّ بعد استعراض هذه الأوضاع طرح الأسئلة التالية: كيف يمكن أن نرسل دعوة توقظ في نفوس القياديّين المتوارين عن الأنظار في الحياة الأكاديميّة حبّ القيام بهذا العمل القياديّ؟ وأيضاً كيف يمكن أن نلفت الأنظار لقدرتهم القيادية في المحيط الأكاديميّ الذي يعملون فيه؟ و كيف يمكن أن نجعل المنصب القيادي مناسباً، ومقبولاً، ومغرياً للأكاديميّين؟ وبدلاً من البحث عن إجابات محدّدة عن هذه الأسئلة في برنامج تدريبيّ متخصّص، أقترح ثلاثة مجالات تؤثّر في تهيئة الظروف الأساسية لتطوير القياديين الأكاديميّين، أولها: الإدراك أو المعرفة النظرية للأدوار الفرديّة، والمسؤوليات التي يشملها المنصب القيادي الإداري، والثاني: المهارات الضرورية اللازمة لتحقيق النتائج المرجوّة من خلال العمل مع أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب، وموظفين إداريين آخرين، والثالث: التدرّب على التفكير ملياً

فيما تمّ الإقدام عليه من أجل التعلّم من التجربة الماضية، وسعياً نحو إجادة فنّ الإدارة القياديّة. إن المجالات الثلاثة تمثل الإطار النظريّ التحليليّ لما نحن بحاجته من أجل تطوير رؤساء الأقسام في المجال الأكاديميّ.

الإدراك المعرفي

المعرفة النظرية أو الفهم النظري تعني القدرة على تصوّر الدور القياديّ لرئيس القسم. فرؤساء الأقسام بحاجة إلى فهم المنصب القياديّ من خلال التصوّر النظريّ، أو من خلال التصوّر الذهنيّ لهذا العمل. وفي هذا السياق يرى كونقير وبنجامين (1999) أنه بإمكانهم معرفة أبعاد كثيرة ذات علاقة بهذا المنصب القياديّ من خلال معرفتهم بالنموذج الفكريّ، والإطار النظريّ، و نظرية الدور. وهناك مسالتان أساسيّتان هما: أنه عندما يتحوّل المدير إلى منصب قياديّ أعلى فإن طبيعة ومسؤوليات عمله تتغيّر، والأمر الآخر أن العمل في مؤسسات التعليم العالي ينطوي على تحديّات خاصّة ليست مثل تلك التي تعترض المدراء والقياديين في منظمات أخرى.

وتزامناً مع تولّي الأكاديميّ لمنصب رئيس القسم – بعد أن كان مجرد عضو هيئة تدريس في قسمه – فإنه يبدأ بالنظر إلى نفسه بشكل مختلف. ففي البداية – كما أشار بولمان وديل (Bolman and Deal: 1997) – يبدأ رئيس القسم بالتفكير في الجانب الإنسانيّ والتنظيميّ لعمله القياديّ، ولكن مع اكتسابه مزيداً من الارتياح، والثقة يبرز جانبان أو إطاران اثنان. الأول: الزمر أو الجانب السياسيّ، والمطالب بمزيد من الاهتمام. والثاني: أبعاد المنصب القياديّ التي ربما تكون مختلفة، نظراً لاختلاف الظروف التنظيميّة المتعلّقة بالكليّات والجامعات. والمعروف أن منصب رئيس القسم يوصف بأنه ليس مماثلاً لتلك المناصب التي في مجال إدارة الأعمال والمصانع. فرؤساء الأقسام يؤدّون دوراً في مجال العلاقات الخارجيّة والسياسيّة، ويديرون موارد الكليّة، ويُسهمون في رفع الإنتاجيّة الداخليّة، ويولون عنايةً بالقضايا الشخصيّة، ويُسهمون في بحوث ودراسات خاصّة بهم. وبعض هذه الأدوار ملتصقة بالعمل الأكاديميّ

مثل الإنتاج البحثيّ الخاصّ برئيس القسم، والبعض الآخر يمثل مسؤوليات جديدة يقبل بها الرؤساء عند تحوّلهم إلى هذا المنصب في السلّم الإداريّ المؤسّساتيّ.

ويجب على رؤساء الأقسام أن يفهموا جيداً جوانب منصبهم، سواء فيما يتعلّق بأبعاد هذا المنصب، أو أدواره، أو مسؤوليّاته، أو مهامّه. وتقوم الجامعات عادة بتدريس القيادة للآخرين من خلال تأسيس فهم نظريّ لهذه العمليّة. ومن هنا فقد حان الوقت لتدريس أو تثقيف الأكاديميّين بما يجب أن يعرفوه عن هذا المنصب القياديّ. وعلى رؤساء الأقسام أيضاً مسؤوليّة أن يعرفوا جيداً المنصب القياديّ الذي يتولّونه، وبخاصّة الأمور المهمّة مثل: ماذا يعني أن تؤسّس لجماعة، وأن تعمل على تقوية الآخرين، وأن تضع مساراً للتوجّهات. ومع أن الفهم النظريّ لأدوار رئيس القسم يعدّ شرطاً أساسياً للقيادة، إلا أنه غير كافٍ بدون التطبيق العمليّ لعدد من السلوكيّات والمهارات ذات العلاقة.

تطوير المهارات

حتى يكون بإمكان رؤساء الأقسام تأدية أدوارهم ومسؤوليّاتهم، فإنهم بحاجة إلى صقل مهاراتهم. وبإمكانهم تطوير مهاراتهم القياديّة من خلال ما يمكن تسميته بـ " المدخل أو الطريقة الإكلينيكيّة" مثل حضور الندوات، وورش العمل، والمحاضرات، وبعد ذلك تطبيق الأساسيّات والأصول التي تعلّموها من خلال المحاكاة، وعمل دراسات فرديّة، وتمثيل الأدوار، والتخطيط العمليّ الفعليّ. وبالإمكان تدريس بعض المهارات مثل: مهارات التعامل، والأداء التدريبيّ، ومهارة فضّ النزاعات، ومهارات التفاوض، وتوزيع الموارد والتي هي أسهل بكثير من تلك المهارات التي تحتاج إلى قدرات عالية مثل: القدرة على صياغة رؤى استراتيجية؛ والتي يتطلّب تعلّمها وإتقانها فترة طويلة، وتوفّر مهارات متعدّدة. (كونقر: 1992 : Conger، ويستلي: 1992 : Westley).

وقد هيأت الكثير من الفرص التدريبيّة للأكاديميّين الإداريّين كي تقوم المؤسّسات التعليميّة بإرسال المدراء ذوي الرتب المتوسطة للحصول على تدريبات

عامّة على مدى ثلاثة إلى أربعة أيام. وبالرغم من أن هذه الخطوة مهمّة من أجل غرس عناصر أساسيّة لتطوير المهارات، إلا أن نتائج الدراسات والبحوث أشارت إلى أنها تكون أكثر فعالية عندما يعمل المتدرّبون في فرق عمل مع مشرفيهم أثناء حضور هذه التدريبات أو الدورات، والعمل معاً من أجل أن يدعم بعضهم بعضاً ويعزّز بعضهم محاولات البعض في بناء مهاراتهم القياديّة (كونقر: 1992).

ويمثّل التدريب الرسميّ مجالاً من مجالات اكتساب المهارات الأساسية، بينما هناك مهارات أخرى أكثر أهميّة وقوّة. فالأشخاص ميدانياً بحاجة إلى خبرات ميدانية ليكونوا قادرين على تحويل أو ترجمة المهارة أو القدرات العلميّة أو الثقافيّة إلى المفهوم الشخصيّ، ومن ثمّ ممارسة ذلك عمليّاً في ميدان عملهم. وكما قال أحد الفلاسفة الصينين: "إن المعرفة من غير تطبيق وممارسة تعنى أنك ما زلت بحاجة إلى التعلّم" وبالتالي يمكن القول: إن الخبرة مهمّة لتكوين المهارات وبنائها – كما قال ايركسون وسميث: (Ericsson and Smith: 1991) – إن اكتساب المهارات يتأتّى من خبرات ومصادر متعدّدة منها: التجربة الميدانيّة، والحصول على التوجيهات أو ما يمكن تسميته بالتغذية الراجعة، والتوجيه والمتابعة، والتحسين، والسعي الدائم نحو الأفضل.

التدريب التأمّلي Reflective Practice:[1]

إن محاولة فهم أدوار رؤساء الأقسام، وفهم المهارات المتعلّقة بهذا المنصب ليست بحدّ ذاتها كافية ليحقّق رئيس القسم النجاح المرجوّ. كما يُعدّ التطوير القياديّ رحلة داخليّة، وهو في الغالب من أصعب الجوانب في التطوّر المهني. لذا يجب أن تكون المعرفة الذاتيّة، والاطلاع الشخصيّ، والتغذية الراجعة البنّاءة جزءاً من رحلة إعداد رئيس القسم، إضافة إلى أمور أخرى ضرورية مكمّلة لهذه الرحلة والتي منها:

(1) المقصود به التفكير التأملي وهو أن يدرب نفسه بعد أقدامه على عمل ما بأن يخلو لنفسه ويفكر فيما أقدم عليه أما بقصد محاسبة النفس أو للاستفادة من مما مر به من تجربة حتى يعيد الكرة مرة أخرى أو يبتعد عن الأخطاء التي وقع فيها (المترجم).

الأبعاد المعنويّة، والأخلاقيّة، والروحيّة. ويرى كووزيس وبونسير (Kouzes and: 1987 Posner) أن التطوير الإداري في الواقع ما هو إلا معرفة المرء لذاته، والسبب في ذلك يعود إلى أن المصداقيّة والأصالة عنصران أساسيّان في القيادة. فتحديد ومعرفة الاعتقادات والتصوّرات الشخصيّة التي تُسيّر المرء هما الأساس في كون المرء قائداً ناجحاً. فمن خلال إعطاء تعليق هادف، والدعوة إلى التفكير التأمّلي، وتطوير الوعي الذاتيّ يمكننا أن نمهّد الأجواء التي تُسهم في تطوير ونماء القياديّ أو المدير المتأمّل.

وقد طرح سكهون (Schön:1983) في كتابه "الممارس المتأمّل" (Reflecrive Practitioner) عدّة تساؤلات منها ما يلي: ما هو حجم المعرفة التي يجب أن يمتلكها الممارسون؟ وما الذي يعجب أو لا يعجب المتخصّصين من المعلومات التي تقدّمها الكتب الأكاديميّة المتخصّصة، والبحوث العلميّة، والمجلات العلميّة؟ وللجواب على السؤال الأول يمكننا القول: نتوقع أن المتخصصين الأكفاء يعلمون أكثر مما يقولونه، وهم يُبرزون معرفتهم في ميدان عملهم بصورة ضمنيّة. والتدريب التأمّليّ أساسٌ في فنّ القيادة، وهو يمكن القادة من التعامل بنجاح مع الأوضاع والمشاكل المتنوّعة التي يواجهونها في أعمالهم. ويمكننا القول أيضا: إن المتخصّصين عندما يمارسون التفكير التأمّليّ تجاه ما عملوه فإنهم بذلك باحثون في النطاق الميدانيّ.

وقد أعلن أو كشف سكهون عن اتصالاته الشخصيّة مع العمداء في جامعة هارفرد ومعهد ماسستيوشس للتقنية (أم أي تي) وكان مما قاله في هذا السياق: " إن عميد كلية الإدارة في جامعة كبيرة قد تحدّث عن نقصٍ في تأسيس نظرية القيادة والاستراتيجيّات التي تمكّن من التعامل مع الأعباء الإدارية المعقّدة"، وأضاف أيضاً أن: "عميداً لكلية الهندسة في جامعة مشهورة لاحظ أن تقسيم الطبقات العاملة الذي تمّ في القرن التاسع عشر قد أصبح غير فاعل" (ص. 14). ومن هنا يمكننا القول: إن الوقت والأولويّات والمهارات الضروريّة اللازمة للقيادة قد تغيّر

كذلك. وهذا يستدعي وضع فن الممارسة قيد التدريس إذا كان ثابتاً ومعلوماً. فبعض المتخصّصين الرئيسين في بعض الجامعات، بما في ذلك كليات الطب، والقانون، والعلوم العمليّة، قد تمّ تعليمهم بطريقة صحيحة واضحة المعالم، وهم أيضاً يعملون في أجواء جامعيّة مستقرّة. بينما نجد في المقابل أن رؤساء الأقسام وُضعوا تحت رحمة القِيَم، والأهداف، والرغبات المتضاربة. ولذا يرى سكهون أن التفكير التأمّليّ العمليّ هو الأساس في الإدارة، وهو الذي يمكّن المتخصّصين من التعامل الجيّد مع الأوضاع والظروف غير الواضحة المعالم، وعدم الاستقرار، والمواقف الغريبة، والاختلافات حول المبادئ والقيم.

ولهذا السبب وحده يمكن القول: إن التفكير التأمّليّ النابع من الممارسة الميدانيّة أمر في غاية الأهميّة. ولذا فمن الضروريّ تطوير استراتيجيّة مهارات التفكير التأمّليّ والتي تضع مهارة التغلّب على المشاكل ضمن الإطار العامّ الخاصّ بالبحث في التفكير التأمّليّ. فعزل رؤساء الأقسام في من مناصبهم يقف ضد ممارسة التفكير التأمّليّ الميدانيّ، ويؤكد على ذلك سكهون بقوله: "إن المدراء يتأملون أثناء ممارستهم الميدانية ولكنهم نادراً ما يفكرون يتأملهم أثناء الممارسة. وأضاف: يمكننا القول أيضاً: إن هذه القضيّة المهمّة في مجال عملهم يغلب عليها أن تكون خاصّة بهم وحدهم ولا يطّلع عليها آخرون غيرهم. وأن الوعي بالتفكير الفطريّ ينمو من خلال ممارسة الحديث به مع الآخرين، وأشار سكهون إلى أن المدراء قلّما يتواصلون مع تفكيرهم التأمّليّ الخاصّ بهم" (ص: 243). ومن هنا فإن رؤساء الأقسام بحاجة إلى الحديث علناً عن مشاكلهم، ونظراتهم الخاصّة، ومعرفة ردّة الفعل تجاهها من خلال اطّلاع زملائهم على ما يفكرون فيه، وما يتعرّضون له. وكما أشار بينيكي وسوبليت (Beineke and Sublett: 1999) فالتطوّر القياديّ لا يأتي من فراغ، وإن أفضل مجال لنموّه وتطوّره يكون من خلال العمل مع مجموعة، أو من خلال العمل مع زملاء ثقاة يؤدّون دور المرشد، والشريك، والموجّه.

البحث عن رؤساء أقسام متوازنين

تتمّ الدعوة إلى تولّي منصبٍ قياديّ في التعليم العالي في وقت محدّد. ومع ذلك لا يمكن قياس نجاح عملية الاختيار بمجرد المصادقة على قرار الاختيار وقبول عضو هيئة التدريس بمنصب رئيس القسم الجديد. وترى سيسا وتيلور (Sessa and Taylor: 2000) أن جزءاً من نجاح رئيس القسم الجديد يتوقّف على مدى تأقلمه مع مجتمع الكليّة، ودرجة تأقلم القسم معه. ومع أن إتقان المنصب التنفيذيّ يستغرق مدّة تصل إلى سنتين ونصف – كما أشارت إلى ذلك قاردنير 1987 – إلا أن التطوّر القياديّ لا يتوقّف عند هذا الحدّ؛ والسبب في ذلك يعود إلى كونها عمليّة تمتدّ لسنوات. وهذا يجعلنا ننادي بضرورة إيجاد الفرص التدريبيّة المتعدّدة، وإتاحة الفرصة للممارسة التجريبيّة الميدانيّة.

إن عملية بحث المؤسّسات التعليميّة عن رؤساء أقسام يواجهها الفشل أكثر من السابق، فكثير من تلك المؤسّسات قد حاولت للمرة الثانية والثالثة وربما الرابعة. ومن هنا يمكن القول: إنّه عندما يبقى المنصب شاغراً فإن المؤسّسات التعليميّة تعاني من عدم وجود القياديّ، وتعاني الأقسام الأكاديميّة أيضاً من عدم وجود ممثّلٍ لها، كما يعاني أعضاء هيئة التدريس من عدم وجود داعم قويّ لهم، وكذلك يعاني الحقل العلميّ من الفراغ المستحدث المؤقّت (أندرسون: 2002). ومهما تكن وجهة النظر فإن القياديّ الأكاديميّ يشبه إلى حد كبير الكائن المعرّض للزوال.

ويتولّى القياديّون الأكاديميّون مناصبهم من غير تدريب على القيادة، ومن غير تجربة تنفيذيّة سابقة، ومن غير معرفة وفهم كافٍ لأدوارهم الغامضة والمعقّدة، ومن غير إدارك للتحوّل المصاحب لتحوّلهم من عضو هيئة تدريس إلى قياديّ أكاديميّ، ومن غير إدراك لتأثير ذلك على حياتهم الأكاديميّة والخاصّة (جميلتش: 2000). والبحث عن حلول لقضيّة الفراغ القياديّ يقودنا إلى إدراك أن مسألة الأكاديميّ القياديّ من أقلّ القضايا دراسة، وأنه أكثر منصب إداري أُسيءَ فهمه في العالم.

وذلك أيضاً يقودنا إلى الإقرار بأن التحوّل إلى القيادة الأكاديميّة يستغرق وقتاً ويتطلّب التزاماً، وأنه ليس كل الأكاديميّين قادرين على تحقيق التحوّل الكامل نحو القيادة الأكاديميّة. وسيتناول هذا الجزء من الفصل التحدّيات الشخصيّة التي يواجهها القياديّون الأكاديميّون، وكيف يمكنهم تحقيق التوازن من أجل أن يحقّقوا تحولاً ناجحاً نحو القيادة.

الدعوة إلى تولّي المنصب القياديّ من غير تدريب

كي يكون المرء خبيراً في مجالٍ ما فإن ذلك يتطلّب وقتاً، وهذا ينطبق أيضاً على تطوير القدرة القياديّة والتي هي عمليّة معقّدة، ويتطلب تطويرها وقتاً طويلاً. وهناك عوامل كثيرة تؤثّر في قدرة الأشخاص على القيادة ورغبتهم في تحقيق إنجازات، ومقدار شعورهم بالرضا عن ذواتهم، وسلطتهم، ورغبتهم في الخدمة. ومن أبرز تلك العوامل المؤثّرة: العائلة، والأصدقاء، والتعليم، والرياضة، والأنشطة الاجتماعيّة في المرحلة الثانويّة والجامعيّة (وولفييرتون وجميلتش:2002). وكما أشار كونقير: 1992 ص 23: " إلى أنّه إذا كانت الخبرة أهمّ معلّم، والرغبة في القيادة متأصّلة في ماضي المرء، والمهارات القياديّة معقّدة ومرتبطة بعمل المرء وماضيه، فما هو الدور الذي يُؤمّل أن يلعبه التدريب؟".

وقد أشارت الدراسات التي أجريت حول الخبراء الذين حقّقوا سمعة عالميّة لأدائهم المتميّز في عالم الإدارة والأعمال إلى ضرورة تحقّق شرط التدريب لمدة عشر سنوات (إريكسن، وكرامبي، وتيستش روميز: Ericsson, Krampe and Tesch- 1993 Romer). وفي الجامعة الأمريكيّة تُعدّ فترة سبع سنوات شرطاً حتى يحصل الأستاذ على لقب خبير، وللحصول على التثبيت في الوظيفة الأكاديميّة، والترقية لرتبة أستاذ مساعد، وسبع سنوات أخرى ليحصل على عضويّة أكاديميّة كاملة. وإذا كان الوصول إلى مرحلة الخبرة في حقل الأكاديميّ يستغرق من سبعة إلى أربعة عشر عاماً فلماذا نتوقّع أنّه باستطاعتنا إعداد قياديّ أكاديميّ من خلال ندوة تتمّ أثناء

نهاية الأسبوع؟ وهل درجة الدكتوراه تمثّل المرحلة الأخيرة في الدرجات العلميّة مثلها في ذلك مثل الأمراض المستعصية أو المزمنة؟ ومن خلال الاستبانة التي وزعتها على أكثر من ألفي أكاديميّ قياديّ ظهر أن 3٪ منهم فقط كانت لديهم برامج قياديّة تدريبيّة في جامعاتهم.

الدعوة إلى تولّي منصب إداري من غير خبرة كافية

لقد ولّى وقت الإدارة غير المحترفة. إذ يرى رؤساء الأقسام في أنفسهم باحثين يؤدّون واجباً لا معنى له، وقد قبلوا بشكل مؤقّت تحمّل مسؤوليةٍ إداريةٍ حتى يتيحوا المجال لغيرهم من الأستاذة للاستمرار في التدريس، ومواصلة جهودهم البحثيّة. ويوجد حالياً في الولايات المتحدة الأمريكيّة ما يقارب خمسين ألف عضو هيئة تدريس يتولّون رئاسة أقسام أكاديميّة، والربع منهم يتمّ استبداله سنوياً (كيلليرـ1993). وكذلك العمداء أيضاً يخدمون لمدة قصيرة – كما أشار إلى ذلك برايت ورتشرد (Bright and Richards: 2001). والفرصة المتاحة لتطوير مهارات الأشخاص من خلال التدريب غير كافية ومخزية، وعليه فالسؤال المطروح: ما نحن فاعلون لتوفير الخبرة القياديّة التي ستسهم في إعداد الجيل القادم من القياديّين الأكاديميّين؟ وحتى لو قمنا بإيجاد فرص تدريبيّة منتظمة لتطوير المهارات القياديّة فإنك عندما تسأل بعض الإداريّين: كيف صقلتَ مهاراتك الإداريّة؟ فستجد أن معظم إجابتهم هي: من خلال التجربة العمليّة. ومما يدعم هذه الإجابة أن استطلاعاً تمّت فيه مساءلة 1450 مديراً تابعين لعشرين شركة ذكروا فيه أن الخبرة هي في الواقع أحسن معلّم للقيادة وليست قاعات الدراسة (ريدي: 1994Ready). ومع ذلك فلا ينبغي على المرء أن يتوصّل من خلال ذلك إلى نتيجة مفادها أن التدريب والتعليم فائدتهما قليلة. فلا شكّ أن التدريب القياديّ الأكاديميّ بالموازنة مع الخبرة والتأهيل الاجتماعيّ سوف يزيد من تقدير أعضاء هيئة التدريس للمنصب القياديّ، وأنه سوف يسهم في زيادة رغبتهم في تطوير قدراتهم القياديّة.

الدعوة إلى تولّي منصب إداري من غير فهم لدور النزاع والغموض

إن تقاطع رغبات أعضاء هيئة التدريس والإداريّين يجعل رؤساء الأقسام مضطرّين إلى التعامل مع تيارين مختلفين (أعضاء هيئة التدريس في القسم، وإدارة الجامعة) ويجعلهم أيضاً في حيرة من أمرهم لأيّة جهة ينحازون. فمن مهامّهم القيام بإيصال رسالة الجامعة إلى أعضاء هيئة التدريس، وفي الوقت نفسه عليهم أن يدافعوا عن مطالب ورغبات أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم التي يرأسونها. وهذا الوضع يجعلهم متأرجحين بين زملائهم أعضاء هيئة التدريس، وإدارة الجامعة. وهم بذلك مثل من يؤدّي دورين بوجهين مختلفين في آنٍ واحد. ومع أن القياديّين الأكاديميّين ليس مطلوباً منهم أن يروا أنفسهم بوجهين عند تعاملهم، إلا أنه يجب الإقرار بأنهم يتولّون منصباً قياديّاً ليس له مثيل في مجال الأعمال والصناعة (جيملتش وميسكين: 1993). وحتى يكون بإمكانهم تحقيق التوازن فإنه يجب عليهم أن يتعلموا أداء الدورين بدون إيحاءٍ من قبلهم بأنهم في طريقهم إلى الإغماء، أو الانفصام، أو الظهور بوجهين. ويجب عليهم استخدام طريقة قياديّة، والعمل جنباً إلى جنب مع أعضاء هيئة التدريس من منطلق أكاديميّ، والتعامل بروح أو بأسلوب السلطة التقليديّة مع الجهات الإداريّة.

الدعوة إلى تولّي منصب إداري من غير معرفة بالتغيّرات الجذريّة

الملاحظ أن أعضاء هيئة التدريس يمضون في المتوسط ستة عشر عاماً في حقولهم العلميّة قبل أن يتحوّلوا إلى مناصب أكاديميّة قياديّة (كرول: 1991). وبعد كل هذه السنوات من التأهيل الاجتماعيّ يمكن أن نتساءل: كيف يمكنهم القيام بهذا التحوّل نحو القيادة الأكاديميّة؟ وقد حدّدت دراسة وطنيّة للقياديّين المبتدئين الأكاديميّين – بما في ذلك عمداء الكليّات ورؤساء الأقسام في الولايات المتحدة الأمريكيّة – الصيغ البارزة التي تحدّد التحوّل الجذريّ لأعضاء هيئة التدريس عند رئاستهم للأقسام في تحوّلهم من الوسط الأكاديميّ لأعضاء هيئة التدريس إلى الوسط القياديّ لرؤساء الأقسام، وهذا التحوّل له العديد من الجوانب والتي منها:

- **الانعزاليّة والاجتماعيّة:** المعتاد أن عضو هيئة التدريس يعمل بمفرده عند قيامه بكتابة بحوثه، والتحضير لمحاضراته، وغير ذلك من المشاريع الأخرى، بينما رئيس القسم – بحكم أنه يعمل مع الآخرين –يجب أن يتعلّم كيف يعمل مع الأخرين.
- **التركيز والتشتّت:** إن الفترة الطويلة التي يقضيها عضو هيئة التدريس في عمله الأكاديميّ من بحث وتدريس تتّسم بالثبات، بينما فترة عمله رئيساً للقسم تتّسم بضيق الوقت، والتنوّع، والتشتّت.
- **الاستقلالية والمسؤوليّة:** يستمتع عضو هيئة التدريس بالاستقلاليّة، بينما رؤساء الأقسام مسؤولون عن أعضاء هيئة التدريس، أمام الإدارة المركزيّة.
- **من كتابة الدراسات والبحوث إلى كتابة المذكّرات:** يقوم الأساتذة بدراسات نقديّة، وتحكيم البحوث، بينما يجب أن يتعلّم رؤساء الأقسام بسرعة وإتقان فنّ كتابة الخطابات الواضحة القصيرة.
- **الخصوصيّة والعموميّة:** أعضاء هيئة التدريس يقضون وقتاً طويلاً في الأعمال البحثيّة، بينما تلزم مسؤوليّات رؤساء الأقسام التواجد على مدار اليوم لخدمة العديد من الأطراف.
- **الرغبة في الإقناع:** يعمل أعضاء هيئة التدريس على نشر المعلومات كجزء من عمل الخبير المتخصّص، بينما يقوم رؤساء الأقسام بشكل أقلّ في هذا الخصوص، ويعملون على تحقيق الإجماع بشكل أكبر من خلال الإقناع.
- **الثبات والحركة:** يقوم أعضاء هيئة التدريس بالبحث والتطوّر الحرفي المستقرّ داخل حقلهم العلميّ، ومن خلال معرفتهم بمتخصّصين في مجال تخصّصهم، بينما يجب على رؤساء الأقسام أن يكونوا أكثر حركة، وظهوراً، وأكثر تسييساً.
- **العميل والخادم:** يقوم أعضاء هيئة التدريس بدور العميل، مطالبين ومتوقّعين من الجامعة أن توفّر لهم بعض الموارد، بينما يقوم رؤساء الأقسام بتأدية دور الخادم والموزّع لهذه الموارد.

- **التقشّف والرخاء:** نظراً لأن الفرق بين رواتب الأساتذة والإداريّين كبير، فإنه ربما تؤكّد التجربة الجديدة المترتّبة على التحكّم بالموارد إلى تأكيد فكرة أن رئيس القسم بسبب منصبه الجديد سيكون في وضع ماليّ يتّسم بالرخاء (جميلتش وسيدورف: 1989).

ويستغرق التحوّل الكليّ أو الجذريّ من عضو هيئة تدريس إلى رئيس قسم وقتاً، ويتطلّب كمّاً من الإخلاص، والأمانة. وليس بإمكان الجميع تحقيق هذا التحوّل بكامله، بل إن الواقع أثبت أن القليل من رؤساء الأقسام من تقبّل منصبه القياديّ واندمج فيه بشكل كامل.

الاستجابة للدعوة من غير وعي لتأثير ذلك على العمل البحثيّ

يحاول رؤساء الأقسام الإبقاء على هويّتهم الأكاديميّة في الوقت الذي يقومون بعمل إداريّ. وليس مستغرباً بعد ستة عشر عاماً من التغلغل في حقلهم الأكاديميّ قبل التحوّل للعمل الإداريّ أن يشعر معظمهم بالارتياح والثقة عند تأدية دورهم الأكاديميّ. وفي الواقع أن 65٪ من رؤساء الأقسام يعودون لممارسة دورهم أعضاء هيئة تدريس بعد خدمتهم في المنصب الإداريّ، ومن هنا يمكن القول: إن رؤساء الأقسام قد اتخذوا القرار المناسب من أجل الإبقاء على اتصالهم بمجالهم الأكاديميّ الذي يجدون أنفسهم فيه أكثر. ومن هنا نجدهم يعبّرون عن إحباطهم بسبب عدم قدرتهم على قضاء وقت كافٍ من أجل تحقيق مشاريعهم الأكاديميّة. وفي هذا السياق أشار جيملتش وبورنس: 1994 إلى أنّ أهمّ مصدر لتوتّر رؤساء الأقسام، والثلث من العمداء هو " عدم وجود الوقت الكافي للاطّلاع، ومتابعة الجديد في حقلهم العلميّ". ويرغب معظم رؤساء الأقسام في إمضاء وقتٍ أكثر لمشاريعهم الأكاديميّة، ولكنهم يشعرون باستحالة تحقيق ذلك بسبب المهامّ التي يستدعيها منصبهم القياديّ. وإذا أردنا إيجاد قياديّين مستقرين في الجامعات فإنه يجب علينا أن نناقش القضيّة التي تتعلق بكيفيّة تحقيق التوازن بين الحياة الأكاديميّة والعمل الإداريّ للقياديّ الأكاديميّ.

بحث القادة الأكاديميّين عن التوازن

يحلم الكثير منا بتحقيق التوازن و الهدوء إن لم يكن في مجال عملنا فعلى الأقلّ في حياتنا الخاصّة، ومن بين هؤلاء الأكاديميّون الذين يسعون برغبة جامحة نحو تحقيق هذا الأمر المهمّ بالنسبة لهم. والثمن الذي يدفعه هؤلاء الأكاديميّون عن القبول بهذا المنصب القياديّ المهمّ يتمثل في تحمّلهم لهذا العبء الكبير المتمثّل في الكمّ الكبير من الالتزام والتعرّض لضغوط عديدة من أجل تحقيق التوازن في حياتهم. إن دورهم أو منصبهم يحدّد هويّتهم ونظرتهم الشخصيّة لأنفسهم، وهما الأساسان اللذان يحدّدان مع من يقيمون علاقة اجتماعية، وفي أي مكان يعيشون، وما طول المدّة التي يقضونها في مناصبهم، وما هي طريقة حياتهم التي يرسمونها لأنفسهم. ومن الواضح أن تولّي منصب قياديّ يُعدّ أمراً مهمّاً في حياتهم، وأنه منصب يجلب معه السعادة كما سيجلب معه العناء والشقاء.

والملاحظ أنه خلال العقدين الأخيرين تحوّلت الضغوط والمعاناة التي يعانيها المسؤول الإداريّ الأكاديميّ لتشمل أيضاً الأكاديميّين أنفسهم الذين يحاولون جاهدين تحقيق التوزان بين الحياة الأكاديميّة المنغمسين فيها وحياتهم الخاصّة. ويرى علماء النفس أنه من الصعب على المرء أن يكون يكون متعباً صحيّاً أو غير فاعل في حياته الخاصّة وفي الوقت نفسه يكون فعّالاً في حياته العمليّة.

وقدرة القياديّ الأكاديميّ على السير في طريقة حياته بشكل يحقّق له التوازن بين حياته الخاصّة وحياته العمليّة يعتمد على قدرته على تحقيق التوازن بين الرغبات الخاصّة ومتطلبات وتداعيات المنصب القياديّ. وفي محاولةٍ للوصول إلى إجابة على السؤال التالي: هل يعتقد القياديّون الأكاديميّون أن هناك توازناً بين حياتهم الخاصّة والعمليّة؟ تمّ استطلاع رأي رؤساء الأقسام؛ حيث أشار 80٪ منهم إلى أن النقص في تحقيق التوازن أدّى إلى تعرّضهم لضغط يتراوح بين متوسّط إلى حادّ في حياتهم. وبناء على ذلك يمكن أن نسأل: ما هو الثمن الذي يدفعه رؤساء

الأقسام نتيجةً لإقدامهم على تولّي إدارة القسم؟ وإلى أين ستقودهم رئاستهم للقسم؟ وما هي الفوائد التي يمكن أن يجنوها من وراء ذلك؟ وما هو الثمن؟ وما هي التغيّرات التي تطرأ على حياتهم الشخصيّة جراء تحمّلهم أعباء المنصب الإداريّ؟ وهل هم راضون عن هذه التغيّرات؟ وأخيراً هل باستطاعتهم تحقيق التوازن بين حياتهم الخاصّة وحياتهم العمليّة أم لا؟

المقايضة (Trade off): تحقيق التوزان في عمل رئيس القسم

ما الذي أفادتنا به الدراسات والبحوث حول مدى قدرة رؤساء الأقسام على تحقيق التوازن في حياتهم بشكل فعّال؟ وما الثمن الذي يدفعونه جراء قبولهم تولّي هذا المنصب القياديّ؟ إن الثمن المدفوع من قبل رؤساء الأقسام يتوقّف على قدرتهم على تحقيق توازن المقايضة بين الضغوط المهنية والمتطلبات الشخصيّة. وقد عرف كريف ومونتير (Greiff and Munter: 1980) المقايضة بأنها استبدال رغبة بأخرى، وبخاصّة التنازل عن شيء مرغوب فيه. فما الذي توصّلت إليه الدراسات والبحوث حول القدرة على تحقيق توازن المقايضة هذا بفعالية؟ أشارت نتائج ثلاث دراسات(جميلتش، ولفيرتون، هيرمانسون: 1996، وجميلتش وميسكين: 1995، وجيملتش و ساررووس: 1996) تمّ إجراؤها على 2000 من رؤساء الأقسام في كل من الولايات المتحدة واستراليا إلى النتائج التالية:

- المقايضة بين رغبات أو المتطلبات المهنية والخاصّة تدور أساساً حول عنصر الوقت؛ فضغط العمل يستحوذ على وقت منصب رئيس القسم؛ فهناك الاجتماعات، وضغط العمل، والمواعيد، وأنشطة ما بعد أوقات العمل أو بالأحرى خارج أوقات الدوام، والمتطلبات الكثيرة التي لا تنتهي. فرئيس القسم أمامه قائمة من الأعمال الكثيرة مطلوب منه القيام بها في ظلّ وقت غير كافٍ وشكوى من نقصٍ في الموارد الماليّة، ويعدّ ضيق الوقت وعدم كفايته لقيام رئيس القسم بمهامّه من الموارد المحدودة التي تؤثّر على أدائه بصورة مباشرة. ومن وجهة نظر رؤساء الأقسام فإن:

- الوقت لا يتّصف بالمرونة.
- الوقت لا يمكن تعويضه.
- كل شيء يتطلّب الوقت.
- الكل يريدون جزءاً من قتهم.
- معظم رؤساء الأقسام ليس لديهم القدرة على إدارة الوقت بشكل فعّال.

وقام كل من جميلتش وميسكين: 1993 بدراسةٍ طلبا فيها من رؤساء الأقسام الإجابة عن الأسئلة التالية: هل يقضون في عملهم وقتاً أطول أم مساوياً، أم أقلّ من ذلك الذي يقضونه في حياتهم الخاصّة منذ أن أصبحوا رؤساء أقسام. وذكر الرؤساء أنهم قد مروا بتحوّل دراماتيكيّ في حياتهم، فبعد أن كانوا يمضونه في أنشطة متخصّصة ذات علاقة بإجراء البحوث والدراسات، ومتابعة الجديد في حقلهم العلميّ، وأيضاً في مجال التدريس، أصبح جلّ وقتهم موجّهاً للعمل الإداريّ الذي ينبغي على رئيس القسم القيام به؛ فقد أشاروا أنهم يمضون نسبة 80٪ و82٪ و56٪ من وقتهم أو أقل من ذلك في القيام بعمل هذه الأنشطة. وذكروا أنهم خفضوا من الوقت الذي يمضونه مع عائلاتهم وأصدقائهم من 65٪ من وقتهم إلى 56٪، وخفضوا من الوقت المخصّص للاستجمام بنسبة 77٪. ويمكن تشبيه العلاقة بين الوقت المخصّص للحياة العمليّة والخاصّة "بلعبة مجموعها يساوي الصفر" فكل القادة الأكاديميّين لديهم 24 ساعة في اليوم و44٪ منهم يتعرّضون للضغط من جراء محاولتهم المستمرّة لتحقيق التوازن بين حياتهم العمليّة والخاصّة.

- إن المقايضة يمكن أن تؤدي إلى شعور رئيس القسم بعدم الرضا الموزّع فيما بين حياته الخاصّة والعمليّة. والسؤال الذي يمكن طرحه: هل رؤساء الأقسام راضون عن هذا التحوّل الذي حدث في الوقت المتعلّق بحياتهم العمليّة والخاصّة؟ لقد عبرَّت النسبة العظمى - حوالي87.5 ٪ - من رؤساء الأقسام عن عدم الرضى لخفض الوقت المخصّص للقيام بالبحوث والدراسات

ومتابعة الجديد في حقلهم، وأن حوالي 94٪ منهم غير راضين عن ضياع وقتهم الخاصّ الذي كان من الممكن أن يمضوه مع أسرهم (89٪) وأصدقائهم (87.5٪) وللاستجمام (79.5٪).

- إن محاولة تحقيق مقايضات متعدّدة في وقت واحد تؤدّي إلى شعور رئيس القسم بعدم التوازن، وتقوده إلى مزيد من الضغط. أمّا عن نسبة الضغط التي يتعرّض لها رؤساء الأقسام فقد أشارت الدراسة التي أجراها كل من جميلتش وميسكين: 1993 إلى أن 70٪ من رؤساء الأقسام يتعرّضون إلى الضغط من جرّاء مسؤوليات العمل. ويبدو أن رؤساء الأقسام وقعوا ضحية الضغط، وأداء أعمالٍ ليست إداريّة فقط وإنما أكاديميّة خاصّة. والتناقض بين الدورين الأكاديميّ والإداريّ أمر معروف في حياة رؤساء الأقسام. كما أن التطلّع العالي الذي يتوقّعه رئيس القسم من نفسه ولا يرضى به بديلاً يُعدّ سبباً متوقّعاً من أسباب الضغط الذي يعاني منه روساء الأقسام. وبشكل عامّ فإن رؤساء الأقسام يتعرضون للضغط أكثر من ذلك الذي يتعرّض له أعضاء هيئة التدريس، بسبب محاولة رؤساء الأقسام الإبقاء على إنتاجهم البحثيّ والقيام بما يتطلّبه عملهم رؤساءَ للأقسام في وقت واحد (جميلتش وبرنس: 1994). وإذا لم يكن هناك أهداف محدّدة تساعد رئيس القسم في عملية تحقيق التوازن فإن هذا قد يؤدّي إلى تركيز رئيس القسم على جانب واحد من النشاطات، وهذا قد يستهلك وقتَ وجهدَ رئيسِ القسم على حساب الجوانب الأخرى. وبدون هذا التوازن بين الجانب الأكاديميّ والإداريّ قد يجد رؤساء الأقسام عند عودتهم إلى وضعهم أعضاءَ هيئةِ تدريسٍ أنهم وبشكل كبير ليسوا على اطّلاع في الجديد من حقلهم العلميّ، أو أنهم بلغوا مرحلةً نهائيّةً من مسيرتهم العلميّة وبدون تجاوب مع رغباتهم الشخصيّة.

- إن تحقيق المقايضة يستدعي غالباً قراراً من رئيس القسم من أجل تقديم الأهمّ على المهمّ. فكما أشار جميلتش: 1996 إلى أن الضغوط اليوميّة تؤدّي

إلى سيادة أو طغيان المسائل الضرورية. وذلك على الرغم من أن بعض القضايا الضروريّة لا تمثّل أموراً مهمّة بالنسبة لرؤساء الأقسام، إلا أن ضرورتها تعطيها الأولويّة والأهميّة. وهكذا يمكن القول: إن ترك أو إهمال الأمور المهمّة يقود في النهاية إلى تحقيق عدم التوازن. فعلى سبيل المثال متابعة الرسائل الإلكترونيّة يؤدّي إلى إرباك يوم رئيس القسم، ويقود كذلك إلى إهمال الخطط طويلة الأمد، وإهمال النظر في تحديد رؤية القسم.

وإذا كان الأمر كذلك فكيف يمكن لرؤساء الأقسام تقليل المسائل الضروريّة غير المهمّة، والتركيز على مسؤلياتهم المهمّة؟ والإجابة على هذا التساؤل تأتي ضمن الاقتراحات التالية:

- قم بترتيب وقت محدّد في اليوم من أجل رسم خطط القسم.
- دع الأمور المهمّة وتناول الأمور الأكثر أهمّيّةً أولاً، واترك الضغوط اليوميّة تحدّد أولويّات العمل.
- قم بتحدد الأمور الثانويّة، ومن ثمّ سَلْ نفسك بشكل دوريّ الأسئلة التالية: ما الهدف من هذا الأمر؟ ولماذا أقوم به؟ وماذا سيحدث لو توقّفت عن القيام به؟ وما دور أو إسهام هذا الأمر في تحقيق أهداف القسم؟
- أثناء انشغالك بالأمور الكبيرة المهمّة يمكنك أن تقتطع وقتاً قصيراً بصورة غير منتظمة للقيام بأمور غير مهمّة مثل قراءة الرسائل الإلكترونيّة المرسلة إليك.
- قم بوضعِ وتحديثِ أهدافٍ من أجل تعزيز قدراتك الشخصيّة والمهنيّة التخصّصيّة.

- يعجز رؤساء الأقسام غالباً عن التحكّم بقراراتهم المتوازنة، والسبب في ذلك يعود إلى أن العميد، ووكيل الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس قد أسّسوا بعض الأوضاع التي أصبحت أموراً ثابتة في حياة رئيس القسم. ومن هنا يرى اونتشن و واس (Onchen and Wass: 1974) ضرورة أن يكون رؤساء الأقسام

قادرين على تنظيم أوقاتهم. وأيضاً عليهم أن يغيّروا من النظرة لأنفسهم، فبدلاً من أن ينظروا إلى أنفسهم على أنّهم مدراء ومركز للسلطة فقط، عليهم أن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم مسؤولون عمّن تحت إمرتهم، وأنهم في منطقةٍ وسطى فوقها العميد، وأسفلها أعضاء القسم وأعضاء هيئة التدريس والموظفون الإداريّون من جانب، والمسؤولون من خارج القسم في الجانب الآخر. وتضيف هذه النظرة بعداً آخر لدور رئيس القسم، والتي تتركّز حول إدارة العلاقات مع الزملاء، وإقامة شبكة علاقات مع المسؤولين الكبار، والتعامل مع العميد.

وبمناسبة التطرق لعلاقة رئيس القسم مع العميد يمكننا أن نتساءل: ما الذي يجب أن يقوم به رئيس القسم من أجل إقامة علاقة عمل فاعلة مع العميد؟ والإجابة على ذلك من خلال الاقتراحات التالية:

- كن على أتمّ الاستعداد وذلك بعمل توثيقٍ جيدٍ لأعمالك وقراراتك عند عزمك القيام بزيارة إلى العميد.
- قم بإطْلاع العميد على الأخبار الجيّدة والسيّئة؛ لأن قيامك بذلك يقلّل من فرص مفاجئتك للعميد بأمور ليس على علم بها.
- اعمل على تشخيص العلاقة بينكما من خلال محاولة تعرّف كلٍّ منكما على طريقة عمل الآخر، ومبادئه، ومعتقداته، وخلفيّاته العمليّة والعلميّة ورغباته الشخصيّة.
- عليك احترام التسسل الإداريّ، وابتعد عن محاولة تخطّي العميد.
- كن متوازناً بين الدفاع عن قيمِ وأهدافِ القسم من ناحية، والعمل على تحقيق رسالة مؤسّستك التعليميّة من ناحية أخرى.
- قم ببناء علاقة شخصيّة متينة عِمادها الأمانة والصدق.

- إن محاولة رؤساء الأقسام تحقيق التوازن في الأدوار التي يقومون بها قد تغيّر من نظرتهم إلى المجال الأكاديميّ الذي يعملون فيه، فمعظم رؤساء

الأقسام يرون أنفسهم أعضاء هيئة تدريس وإداريّين في الوقت نفسه (حوالي 52٪)، ومنهم من يرى نفسه مجرد عضو هيئة تدريس (حوالي 44٪)، ومنهم من يعدّون أنفسهم إداريّين في المقام الأول وهم 4٪ فقط (جميلتش وميسكين: 1993). ويمكن القول: إن رؤساء الأقسام عندما يتعمّقون في المسائل الإداريّة المتعلّقة برئاسة القسم فهم بذلك يبتعدون عن هويتهم الأساسيّة أعضاء هيئة تدريس. وفي الوقت نفسه نجد أن رؤساء الأقسام يسعون جاهدين للإبقاء على هويّة أعضاء هيئة التدريس التي يتمتّعون بها بمجرد تخلّيهم عن رئاسة القسم، ونسبة هؤلاء الرؤساء تصل إلى 65٪. والمعروف أن رؤساء الأقسام يمضون ما لا يقلّ عن عقدين من الزمان في حقلهم الأكاديميّ قبل أن يتولّوا رئاسة أقسامهم الأكاديميّة. فقد كانوا قبل ذلك يحضّرون لدرجة الدكتوراه ثم بعد ذلك ترقّوا في مناصبهم الأكاديميّة إلى أن وصلوا إلى رئاسة القسم. ونظراً لطول المدّة الزمنيّة التي تتطلّبها عمليّة التأقلم مع ما يتطلّبه أمر رئاسة القسم يعجز كثير من رؤساء الأقسام عن تحقيق التوازن المناسب، ولذلك يرغبون في العودة إلى وضعهم أعضاء هيئة تدريس من غير شعور بالفشل والخسران.

- إن القياديّين الأكاديميّين يضطرون إلى مقايضة نشاطهم الأكاديميّ والبحث بالمسؤوليّات الإداريّة. وقد أبانت الدراسات التي أجريناها أن 88٪ من رؤساء الأقسام ليس لديهم وقتٌ للأنشطة البحثيّة، وهذا يقترب كثيراً ممّا توصلت إليه الدراسة التي قام بها كل من موسيس و روي (Moses and Roe: 1990) على رؤساء الأقسام الأكاديميّة في أستراليا على نفس الأمر، إذ وجدوا أن 86٪ من رؤساء الأقسام ليس لديهم وقت كافٍ لعمل دراساتهم وبحوثهم. والسؤال الذي يمكننا طرحه: كيف يمكن للرؤساء أن يحافظوا على نشاطهم البحثيّ في الوقت الذي يؤدّون عملهم الإداريّ المتمثّل في رئاستهم للأقسام؟ والإجابة عن ذلك تتوقّف على مدى تبنّي رؤساء الأقسام ما يمكن تسميته بـ"خطة بحث دفاعيّة" مكونة من ستة عناصر أو بنود هي:

1. اقبل بالمنصب بعد قيامك بإعداد خطّة بحث كاملة.
2. قم بتأسيس فريق بحث، وحدّد وقتاً للاجتماع معه ومناقشته.
3. قم بمشاورة أعضاء القسم عن أفضل وقت يمكن أن يأخذ فيه رئيس القسم إجازةً لعمل بعض البحوث والدراسات.
4. ناقش العميد في الطريقة التي سيتمّ فيها توزيع المنح، وقم بطلب المساعدة من أجل توفير عدد مناسب من المعيدين.
5. قم بالاعتماد على موظفي القسم للقيام بالأعمال اليوميّة المعتادة.
6. قم بالبحث عن باحث متمكّن من أجل عمل وكتابة أبحاث.

التوازن الخاصّ برئيس القسم: خطة عمل

يُعدّ القياديّون الموهوبون في الجامعات قلّة قليلة. فغالباً ما تجد لجان البحث عن رؤساء الأقسام أن أعداد المرشّحين يشبه بركة كبيرة غير مستقرّة. والملاحظ أيضاً أن من يقبلون بالمنصب يجدون صعوبة كبيرة في تحقيق التوازن بين متطلبات حياتهم العمليّة والخاصّة، وكذلك بين حياتهم الأكاديميّة والإداريّة. والسبب في عدم تحقيق التوازن يعود إلى المشاكل التنظيميّة الموجودة في المؤسسات التعليميّة وكيفيّة إدارة وتنظيم الأعمال داخل المؤسّسات التعليميّة. وبالتالي نرى أن منصب رئيس القسم بحاجة إلى إعادة النظر فيه. والسبب الآخر لعدم تحقيق التوزان يعود إلى عدم اهتمام الجامعات بالتطوير المهنيّ لرؤساء الأقسام. ولذا نرى أن رؤساء الأقسام بحاجة إلى تطوير، ومساندة، وأن نمهّد لهم السبل ليتمكّنوا من تحقيق التوازن المطلوب في رئاستهم للأقسام.

إعادة النظر في منصب رئيس القسم

والإجابة على السؤال: كيف يمكن أن نشجّع ونبقي على رئيس قسم فعّال؟ يتوقّف على النظر مليّاً في التركيبة التنظيميّة لمنصب رئيس القسم. وهذا أيضاً يتطلّب من الكليّات والجامعات أن تجعل منه منصباً مغرياً، و طويل الأجل، وذا فائدة

لأعضاء هيئة التدريس الذين من المتوقّع أن تكون لديهم القدرة على إدارة القسم بكفاءة وفعالية.

- **قم بوضع تطلّعات معقولة:** هل تمثّل رئاسة القسم عملاً جزئيّاً أو شبه كامل أو كامل؟ وسبب هذا التساؤل أنّه إذا كان جزئيّاً فالتطلّعات المرتبطة بعمل جزئيّ يجعل بالإمكان تحقيق ذلك مع شرط أن يكون هناك موظّفون أكفاء يعملون بالقسم، وكان هناك وقت كافٍ للقيام بالدراسات والبحوث. وبمناسبة ذلك يمكن الإشارة إلى الدراسة المقارنة التي أجريناها بين رؤساء الأقسام في أمريكا وأستراليا، والتي توصّلنا فيها إلى أن رؤساء الأقسام الأستراليّين أكثر إنتاجيّة في مجال البحوث والدراسات من نظرائهم الأمريكيّين. والسبب في ذلك يعود إلى أنّه يوجد في الأقسام الأكاديميّة في أستراليا موظفون يقومون بجمع المعلومات، وتحرير مسوّدات التقارير، والقيام بكلّ ما يتعلّق بعمل القسم، بينما في الأقسام الأكاديميّة في الولايات المتحدة يوجد بها سكرتيرو أقسام ليس لديهم سلطة وقدرة على القيام بمثل هذه الأعمال.
- **تخلّصْ من كل الأعمال الإداريّة غير الضروريّة:** وحتى يكون بإمكانك التغلّب على قضيّة ضيق الوقت المتاح لرئيس القسم يجب عليك أن تخفّف من الأعمال المكتبيّة، وأن تبتعد عن طلب التقارير التي من النادر أن تُقرأ. وبما أن مصدر الضغوط على رؤساء الأقسام يأتي من الكمّ الهائل من الأعمال المطلوب منهم تأديتها، فإنه على رئيس القسم أن يركّز على أنشطة القسم المهمّة وألاّ يقوم بأعمال طارئة غير ضروريّة. ومن هنا فكل طلب عملٍ يجب أن يُنظر إليه من ناحية فائدته للجامعة بشكل عامّ ولرسالة القسم وأهدافه بشكل خاصّ.
- **اعكس التدرّج أو التسلسل الهرميّ:** يمكن القول: إنّ الجامعات من الناحية التقليديّة والتنظيميّة هي في الواقع منظمات هرميّة. ويمكن للمرء أن

يتساءل: لماذا يوجد رؤساء أقسام؟ وجزء من الجواب على هذا السؤال هو: أنّه ربّما هم موجودون ليقدموا المساندة والدعم لأعضاء القسم، ولقيادة أقسامهم الأكاديميّة، وهو ما نقصد به تأدية دور الخدمة القياديّة . وفي المقابل يمكن لرؤساء الأقسام أن يسألوا عمداءهم عمّن سيقومون بخدمتهم.

- **حافظ على الإنتاجيّة الأكاديميّة:** أظهرت دراستنا أن رؤساء الأقسام يتعرّضون للضغوط بسبب محاولتهم الاطّلاع على الجديد في حقولهم العلميّة، وبسبب محاولتهم القيام بكتابة بحوث علميّة تكون قابلة للنشر أكثر بكثير من تلك التي يستطيع أعضاء هيئة التدريس كتابتها. وفي الواقع يمرّ رؤساء الأقسام بسبب ذلك بتجربة صعبة تتمثّل في التصادم الذي يحدث بين ضغوط الإنتاجية الأكاديميّة وتحديّات العمل الإداريّ. فرؤساء الأقسام بحاجة إلى مزيد من الوقت من أجل عمل بحوثهم ودراستهم، وفي الوقت نفسه تأدية دورهم كاملاً لخدمة أقسامهم العلميّة. ومن هنا يمكننا القول: إنّه في حالة عدم قدرتهم على القيام بنشاطهم العلميّ والبحثيّ فإن ذلك يقودهم إلى عدم الرضا عن أنفسهم، ويشعرون معه بالضغوط، وهذا بالتالي يقودهم إلى انخفاض رغبتهم في العمل والاستمرار في قيادتهم لأقسامهم الأكاديميّة. إن قيامهم بأمور يسيرة مثل تخصيص وقتٍ لعمل بحوثهم، وإعطاءهم مكاتب مستقلّة لإجراء بحوثهم، وتوفير باحثين مساعدين لهم وهم على رأس العمل، ربما يؤدّي إلى إيجاد بيئة عمل بنّاءة تعين على القيام بالأعباء الإداريّة والبحثيّة في آن واحد.

- **هيئ نفسك للعودة مجدّداً إلى عضويّة هيئة التدريس:** بما أن الكثير من رؤساء الأقسام يعودون مجدّداً لوضعهم أعضاء هيئة تدريس بعد أن ضحّوا بنشاطهم العلميّ وخدموا كإداريّين، فمن المنطقي أن يكون لهم دعم ومساندة عند عودتهم لمناصبهم أعضاء هيئة تدريس. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن عندئذ: كيف يمكن للكليّات والجامعات الإسهام في دعم ومساندة وتهيئة

الظروف أمامهم لعودة سلسة ليتمكّنوا من مواصلة نشاطهم العلميّ، وإجراء البحوث والدراسات مرة أخرى. ومن ضمن الآليّات التي يمكن القيام بها لتحقيق ذلك اعطاؤهم فرصة التفرّغ العلميّ والتي ستمنح رؤساء الأقسام فرصة للاطّلاع على آخر ما تمّ في مجالهم العلميّ. وعلى أيّة حال يجب ألاّ ينظر عضو هيئة التدريس على أن تركه منصب رئاسة القسم يُعدّ موتاً اجتماعيّاً.

تطوير رئيس القسم

الحقيقة الثابتة والمعروفة أن القليل جداً من رؤساء الأقسام من تَمّت تهيئته وإعداده ليفهم نظرياً المسؤوليّات والمهامّ التي ينطوي عليها منصب رئيس القسم، وأيضاً قليل منهم من تمّ إعدادهم ليكونوا قادرين على تحقيق التوازن بين مسؤوليّات عملهم المختلفة. ونظراً للقيمة والأهميّة العالية للمناصب القياديّة، فإنه يجب علينا أن نسعى بشتّى الوسائل من أجل الاستثمار وبذل الجهد لواحدٍ من أهمّ المناصب القياديّة في الجامعات، رئيس القسم (قرين ومقدادي :Green and McDade 1994). فهناك العديد من الجامعات قامت بتصميم برامج تدريبيّة من أجل تطوير قدرات رؤساء الأقسام – لا يكونون فقط مدراء، ولكن لكي يصبحوا قياديّين – بشكل منتظم ومستمرّ. والسؤال المطروح هنا: كيف يمكن لنا أن نستفيد من البرامج التدريبيّة لهذه الجامعات؟ وأيضاً: هل هناك دروس يمكن استنتاجها أو يمكن أن نتوقّع حدوثها بشكل متبادل بين جامعة وأخرى؟ ويجب أن نضع في الحسبان أن ذلك ليس أمراً ثابتاً؛ وذلك لأن لكل جامعة مناخها الثقافي، والسياسي، وتقاليدها المستقلّة بها. وهذه الأمور مجتمعة يجب أن تؤخذ في الحسبان عند تصميم أو إعداد برامج قياديّة تدريبيّة لرؤساء الأقسام؛ لأن ما يقع في جامعةٍ ما لا يعني بالضرورة حدوثه في جامعة أخرى. ومع ذلك فيمكن القول: إنّ الدروس المستفادة يمكن أن تساعد جامعات أخرى في بحثها عن برامج مساندة لرؤساء الأقسام (جميلتش و ريسون وسكوه وشيلي: 2002).

- تُعدّ الكتل الجماعيّة لرؤساء الأقسام أمراً حيويّاً في برامج تطوير القياديّين؛ فرؤساء الأقسام لا يتطوّرون من فراغ، ومن غير اعتبار لمحيطهم، ومن ذوات أنفسهم. فطبيعة أمر القيادة أنها تنطلق من العلاقات مع الآخرين، وأن النجاح فيها يعتمد على القدرة على العمل والتعامل مع الآخرين داخل المؤسّسة التعليميّة. فالحلول السريعة المتمثّلة بإرسال رؤساء الأقسام لندواتٍ خلال نهاية الأسبوع هي في الواقع قليلة الفائدة، ولا تعطي رئيس القسم القدرة على بناء فهمٍ أعمق لمؤسّسته التعليميّة، ولا تمنحه القدرة على تحقيق التوازن عند أدائه لمسؤوليّاته ومهامّه. ومما يؤكد هذا الرأي أن الدراسات والبحوث ذات العلاقة أشارت إلى أن البرامج التدريبيّة المفيدة يجب أن تشتمل على فرق عملٍ مع رؤسائهم حتى يكون بإمكان كلٍّ منهم تقديم الدعم والمساندة للآخر فيما يتعلق بتطوير مهاراتهم، والتأمّل فيما قاموا بعمله بشكل عمليّ.

- يشعر رؤساء الأقسام بالسعادة عندما يكون لديهم شبكة من المرشدين والداعمين الذين يقومون بتوجيههم. ويمكن وصف القيادة بأنها عبارة عن رحلة ذاتيّة، وأنها محاولة ليجد المرء فيها ذاته، وأنها نابعة من محبّةٍ للخدمة. ومن هنا يمكن القول: إن تعرّف رئيس القسم على شخص يعتمد عليه، ويثق به يساعده في مناقشة ما يجب أن يعمله، ويساعده أيضاً على احتواء العزلة الملازمة لمنصب قيادة القسم. ومما يمكن إضافته أيضاً: أن رؤساء الأقسام يتطوّرن من خلال العمل مع مجموعةٍ مساندة، ومع زملاء موثوق بهم والذين يؤدّون دور المرشد، والشريك، والموجّه لهم.

- ويتطلّب تطوّر رئيس القسم فرصاً تدريبيّة مستمرّة، ومصدر ذلك يعود - كما نؤمن بذلك كتربويّين - أن المعلومات التي نتعلّمها من خلال برامج تدريبيّة دوريّة تبقى لفترة طويلة، مقارنة بتلك التي نتعلّمها من مرّة واحدة من خلال

برنامج تدريبيّ. وأكّدت هذا الرأيَ الدراساتُ والبحوثُ التي ناقشت مسألة: كيف يمكن للمرء أن يكون خبيراً؟ فتطوير القادة يتطلب تدريباً مكثّفاً ومركّزاً على مدى فترات طويلة. وحتى يُكتب النجاح لبرامج تطوير القدرات القياديّة لرؤساء الأقسام فإنه يجب أن تُتبنّى برامج منتظمة تأخذ في الحسبان الاستمرارية، والتطوّر، والتتابع، والنقد البنّاء الهادف. وأخيراً يمكننا القول: إنّ رؤساء الأقسام يمكن أن يتحقّق لهم التوازن فقط من خلال السعي المستمرّ نحو التطوّر، ومن خلال التغذية الراجعة البنّاءة.

- إنّ التطوّر القياديّ لرؤساء الأقسام يتطلّب بيئة داعمة ومساندة. فنظراً لكونهم أناساً مشغولين جداً فهم بحاجة إلى أن نشعرهم بأن اقتطاعهم جزءاً من مسؤولياتهم من أجل متابعة الفرص التطويريّة القياديّة أمر يحظى بدعم وتقدير الآخرين. لذا نجد أن مجرّد التشجيع اليسير له تأثير كبير. فقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن المدراء الذين حظوا بتقدير كبير من رؤسائهم المباشرين (العمداء) حقّقوا نسبة عالية من الحماسة لحضور التدريب، وزادت محاولتهم لأجل الإفادة من الفرص التدريبيّة التي أُتيحت لهم.

- يجب أن تُؤسّس برامج التطوير المحترفة أو المتخصّصة لرؤساء الأقسام على نموذج محكم لتطوير القيادات. ومن أكبر المشاكل التي تواجهها معظم برامج تطوير القادة - والتي يجب أن يتمّ التغلّب عليها - الغموض حول: ماذا نريد تحقيقه منها؟. وهذا النموذج - كما تمّت الإشارة إليه في بداية الفصل - يشمل عناصر فهمنا لدور رؤساء الأقسام، والمهارات التي يحتاجها رؤساء الأقسام حتى يكون بإمكانهم تأدية هذه الأدوار، وفنّ التفكير التأمليّ لما تمّت ممارسته على أرض الواقع، وعلى نفس القدر من الأهميّة أمور أخرى ذات علاقة. وعلى أيّة حال فلكي يكون رؤساء الأقسام قادرين على تحقيق التوازن، وقادرين على الإنتاجيّة العلميّة والقياديّة فيجب عليهم أن يفهموا طبيعة عملهم، والمهارات التي تمكّنهم من تحقيق التوازن، والقدرة على التفكير فيما تمّ عمله، وتحقيق التوزان بين الأمور المهمّة في حياتهم العمليّة والخاصّة.

الخاتمة:

إنّ تأهيل وإعداد أعضاء هيئة التدريس ليتولّوا قيادة الأقسام الأكاديميّة مدعاة للفخر، ومسؤوليّة يشترك فيها إداريو الجامعة ورؤساء الأقسام أنفسهم. والقدرة على خلق التوازن في المناصب القياديّة علاقة متبادلة تتطلّب التزاماً من المؤسّسة التعليميّة، وقبولاً من عضو هيئة التدريس بالدعوة لتولّي المنصب القياديّ. ويتوقّف مستقبل الكليّات والجامعات على الاستجابة لتلك الدعوة لتولي المنصب القياديّ مع التعهّد بالالتزام، ومحاولة تحقيق التوازن بين الحياة العمليّة والخاصّة.

● المؤلف:

- **والتر جميلتش** عميد كلية التربية في جامعة آيوا الحكومية في مدينة أميس (Ames) بولاية آيوا.

● المراجع:

Andersen, D. A. "The Deans of the Future." In W. H. Gmelch (ed.(, The Deans' Balancing Acts: Education Leaders and the Challenges They Face. Washington, D.e.: AACTE Publications, 2002.

Beineke,J. A., and Sublett, R. H. Leadership Lessons and Competencies: Learning from the Kellogg National Fellowship Program. Battle Creek, Mich.: Kellogg Foundation, 1999. Bolman, L. G., and Deal, T. E. Reframing Organizations. San Francisco: jossey-Bass, 1997. Boyatzis, R. "Beyond Competence: The Choice to Be a Leader." Paper presented at the Academy of Management Meetings, San Francisco, 1990.

Bright, D. F., and Richards, M. P. The Academic Deanship. San Francisco: jossey-Bass, 2001.

Carroll,J. B. "Career Paths of Department Chairs: A National Perspective." Research in Higher Education, 1991,32(6),669-686.

Conger, J. A. Learning to Lead: The Art of Transforming Managers into Leaders. San Francisco: jossey-Bass, 1992.

Conger, J. A., and Benjamin, B. Building Leaders: How Successful Companies Develop the Next Generation. San Francisco: jossey-Bass, 1999.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T, and Tesch-Romer, e. "The Role of Deliberate Practices in the Acquisition of Expert Performance." Psychological Review, 1993, 100(3), 363-406.

Ericsson, K. A., and Smith, J. Towards a General Theory of Expertise. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Gabarro,J.J. The Dynamics of Taking Charge. Boston: Harvard Business School Press,1987.

Gardner,J. W. Leadership Development. Washington, D.e.: INDEPENDENT SECTOR, 1987. Gmelch, W. H. "It's About Time." Academe, Sept.-Oct. 1996, pp. 22-26.

Gmelch, W. H. "Leadership Succession: How New Deans Take Charge and Learn the job." Journal of Leadership Studies, 2000a, 7(3), 68-87.

Gmelch, W. H. "When a Chair Becomes a Dean: The Rite of Passage." Department Chair, 2000b, 2(11), 1-3.

Gmelch, W. H. "Building Leadership Capacity for Institutional Reform." Academic Leadership Connection, 2000c, 7(1), 1-6.

Gmelch, W. H. Deans' Balancing Acts: Education Leaders and the Challenges They Face. Washington, D.C: AACTE Publications, 2002.

Gmelch, W. H., and Burns, j. S. "Sources of Stress for Academic Department

Chairpersons." Journal of Educational Administration, 1994, 32(1), 79-94.

Gmelch, W. H., and Miskin, V. D. Strategic Leadership Skills for Department Chairs.

Bolton, Mass.: Anker, 1993.

Gmelch, W. H., and Miskin, V. D. Chairing an Academic Department. Thousand Oaks, CaliL Sage, 1995.

Gmelch, W. H., Reason, R. D., Schuh,]. H., and Shelley, M. C The Call for Academic Leaders: The Academic Leadership Forum Evaluation Report. Ames, Iowa: Iowa State University, Center for Academic Leadership, 2002.

Gmelch, W. H., and Sanos,J. "How to Work with Your Dean: Voices of American and Australian Department Chairs." Department Chair, 1996, 6(4), 1-19.

Gmelch, W. H., and Seedorf, R. "Academic Leadership Under Siege: The Ambiguity and Imbalance of Department Chairs." Journal for Higher Education Management, 1989, 5, 37-44.

Gmelch, W. H., Wolverton, M., Wolverton, M. L, and Hermanson, M. National Study of Academic Deans in Higher Education. Pullman, Wash.: Center for Academic Leadership, 1996.

Green, M. F., and McDade, S. A. Investing in Higher Education: A Handbook of Leadership Development. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1994.

Greiff, B. S., and Munter, P. K. Tradeoffs: Executive, Family and Organizational Life. New York: New American Library, 1980.

Hermanson, M. National Study of Academic Deans in Higher Education. Pullman, Wash.: Center for Academic Leadership, 1996.

Keller, G. Academic Strategy: The Management Revolution in Higher Education. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1983.

Kouzes, M., and Posner, B. Z. The Leadership Challenge. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Moses, 1., and Roe, E. Heads and Chairs: Managing Academic Departments. Queensland, Australia: University of Queensland Press, 1990.

Onchen, W.Jr., and Wass, D. L "Management Time: Who's Got the Monkey?" Harvard Business Review, 1974,52(6), 75-80.

Ready, D. Champions of Change. Lexington, Mass.: International Consortium for Executive Development Research, 1994.

Schbn, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

Sessa, V. 1., and Taylor, j. Executive Selection: Strategies for Success. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Westley, F. "Vision Worlds: Strategic Visions as Social Interaction." Advances in Strategic Management, 1992, 8, 271-305.

Wolverton, M., and Gmelch, W. H. The College Dean: Leading from Within. Phoenix, Ariz.: ACE/Oryx Press, 2002.

obeikandl.com