4 السياسات والإجراءات: تطويرها وتطبيقها

تأثير تاريخ المؤسسة ونظام القيم فيها

تتراكم السياسات المتعلقة بإدارة منهجية المؤسسة لفض النزاعات -في جزء منها على الأقل- على امتداد مدة طويلة من الزمن. وقد تكون النتيجة بالمحصلة عبارة عن مجموعة متفاوتة من السياسات المتعلقة بقضايا نصرة الأقليات، والمناشدة والشكاوى، والترقية والتثبيت وما إلى ذلك التي تراكمت على مدى جيل أو جيلين. لكن لا يمكن لهذه السياسات أن تشكل وحدةً منطقية كاملة. فكيفية إعداد وتطبيق مجموعة السياسات والإجراءات ذات الصلة، ستتأثر كثيراً سواءً كان لدى المؤسسة اتحاداً أو وحدة تفاوض أو أي دور تتمتع به. ويؤدي تاريخ المؤسسات أيضاً إلى وضع نظام القيم الذي يتصف -إلى حدّ كبير- بأنه نظام فريد من نوعه.

تتمتع كلية الفنون الليبرالية على الأرجح بنسبة وجود موظفين بدوام كامل تفوق تلك الموجودة في إحدى الجامعات الكبيرة داخل المدن، ومن ثمّ فإن كثيراً من هؤلاء الموظفين سيكونون على معرفةٍ بمعظم زملائهم لطوال سنوات من الزمن. أمّا الطلاب فسيطورون بسرعة شعوراً بالانتماء إلى المكان. إن هذه السياسات والممارسات قد تكون جزءاً من أحد التقاليد المفهومة واسعة الانتشار، نحو الأفضل أو الأسوأ.

تختلف مهمة كلية المجتمع بشكل لافت للنظر عن مهمة أي نوع من أنواع المؤسسات التعليمية التي تكون مدة الدراسة فيه لمدة أربع سنوات، سواء في الريف أو المدينة. وهذا يتطلب فهماً مختلفاً بشكل كبير للسياسات والإجراءات، وينطبق أيضاً على كثير من كليات المجتمع التي تقوم بتطوير شبكة للمواقع المنتشرة. وقد أدى هذا إلى الالتفات إلى تثقيف الموظفين بدوام كامل أو جزئي بشأن السياسات وكيفية تأثيرها عليهم تأثيراً فردياً.

obeikandl.com

إن الجامعة المنشأة على أرض ممنوحة من الولاية في بلدة صغيرة سوف تختلف بشكل كبير عن مؤسسة الولاية الموجودة في مدينة كبيرة. والسبب الأكثر وضوحاً وراء هذا الاختلاف، هو أن أغلب أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة المقامة على أرض ممنوحة سيكونون موظفين بدوام كامل، وسيشكلون جزءاً من مجتمع جامعي تربطه ببعضه بعضاً علاقات قوية ومصالح مشتركة. أمّا بالنسبة لجامعة حضرية داخل المدن فستضم عدداً كبيراً من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب بدوام جزئي. وبالنتيجة ربما يكون جوهر هذا المجتمع أصغر حجماً بكثير. وهذا يعني أنه قد يكون من الصعب جداً إنشاء فهم جماعي حول مجموعة السياسات والإجراءات. وفي الوقت نفسه، قد يكون هذا أقل خطراً؛ لأنه من الأسهل استبدال الموظفين بدوام جزئي.

إن القضايا الرئيسية معروفة للجميع بغض النظر عن هذه الاختلافات. فطريقة معالجة هذه القضايا عبر السياسات والإجراءات يجب أن تكون طريقةً مناسبة لكل مؤسسة من المؤسسات. أمّا الجوانب متعددة الأوجه فيجب أن تشمل مجموعة من السياسات المترابطة منطقياً، وينبغي أن تكون واضحة وسهلة الوصول والفهم. وتتم إدارة هذه السياسات ضمن سياق للممارسات المفهومة التي يجب أن تتم مراقبتها أيضاً. وبالنتيجة تصبح هذه المجموعة من السياسات والإجراءات والممارسات حقاً قانونياً للمؤسسة. وينبغي أن تكون الإستراتيجيات الفاعلة متوافرة؛ بغية التأكد من أن كل فرد من أفراد المؤسسة يفهم طريقة العمل في هذا المكان، ويعرف ما الذي يمكن القيام به عندما تقع المشكلات. وينبغي أيضاً أن يكون هذا الحق القانوني متناغماً مع القانون المدني ذي الصلة؛ لأن الاثنين معاً يشكلان الهيكلية الكلية لمنهجية المؤسسة في التعامل مع الصراع غير المثمر.

تثقيف المجتمع المؤسساتي
وضوح السياسات والإجراءات

تتجاوز التصنيفات ذات الصلة بالسياسات تلك المتعلقة بالمناشدة والشكاوى، وينبغي أن تتضمن التقويم السنوي، والترقية والتثبيت، والنسخة المحلية لمراجعة نظام تثبيت الموظفين في العمل، والمناشدة والشكاوى، والتحرش الجنسي، والتمييز

العنصـري والجنس، وأي بنـدٍ محدّد مرتبط بهذه القضايـا أو بفض النزاعات بحدّ ذاتهـا. على سبيل المثال، قـد يكون لدى المؤسسـة سياسات منفصلة بشـأن التوسّط والتحكيم. وكما سنلاحـظ في الفصل السابع، فإن البيان المؤسساتي للقيم الأساسية يعـدّ مسألةً مهمة. ومن الأهميـة بمكان الإقرار بأن هـذه القضايا لا يمكن تصويرها على أنها أنشطة تبعث على اليأس وفقدان الأمل، بل إنها الخيوط الأساسية التي تشكل النسيـج الكامل لمنع النزاعات وفضها وإدارتها. وسيتـم وضع كلٍّ من هذه القضايا في سياقها المفاهيمي كما يلي.

التقويم السنوي

كان تومـز (Tomes) قد كتب عن تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، واتجهت معظم كتاباته باتجاه ادراسة الكتب القيّمة. لكن الغاية هنا لم تكن من أجل معالجة الفروقات الدقيقـة للتقويم السنـوي، وإنما من أجل وضعها هي وعناصرهـا الأساسية في سياق المجموعة الكليّة للسياسات والإجراءات وثيقة الصلة بمنع النزاعات وفضها وإدارتها. ويتمتـع التقـويم السنوي لأداء أحـد أعضاء الهيئـة التدريسية أو فريـق العمل بثلاثة أهداف رئيسية. الهدف الأول هو تقويم الأداء أثناء السنة التي مضت، الهدف الثاني هو التطلع قُدماً نحو السنة القادمة (أو مدة زمنية ملائمة أخرى)، وتحديد الأهداف وتوزيـع الوقت والجهد بطرق تجعل إسهام قوة الأفراد تجاه الإنجاز الجماعي للوحدة أقـرب مـا يكون إلى الكمال. وهذا ينجـح طبعاً من الناحية العمليـة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية، الذين يسعون وراء التثبيت لكن بطريقة مختلفة إلى حدّ ما عن تلك الموجودة لدى أعضاء الهيئة المثبتين. أمّا الهدف الثالث فهو ربط الأداء بتطبيق نظام المكافأة. فبالنظر إلى أن وقت أعضاء الهيئة التدريسية وموهبتهم هما المورد الرئيسي للمؤسسة، فإن هذه العملية تعتبر على أنها إجراءات لتخصيص الموارد، بالإضافة إلى أنهـا مساعدة لتطوير المهنة وتحسين البرنامج في عملية تنفيذ نظام المكافأة استجابةً للإنتاجية السنوية.

عندمـا يتـم التعامـل مـع تقـويم الأداء السنـوي وكأنه وسيلـة لتوزيـع الزيادات في الأجـور فقـط، تظهـر المشكلات بـكل تأكيد. وقـد لا ينفّذ التقويم السنـوي أبداً في

السنوات الصعبة، أو ربما ينفذ بطريقة سيئة. لكن التقويم السنوي لا يمكن أن يحصل في الفراغ، فهو جزء من عملية تستخدم مجمل الموارد وتهدف إلى المحافظة على المهنة منتجةً وناجحةً، وتعمل على الاستفادة بالحدّ الأعلى من توزيع وقت وموهبة أعضاء الهيئة التدريسية – وهو الشيء الوحيد الذي يجب على المؤسسة الترويج له بالفعل.

أمّا التغذية الراجعة في كل تقويم سنوي فتلعب دوراً مهماً في عملية الترقية والتثبيت. فعندما يتم رفض تثبيت الأفراد أو ترقيتهم بناءً على أسباب ليست متناغمة مع التغذية الراجعة، التي تم تقديمها في تقويمات سنوية سابقة (ومراجعة الاختبار النصفي)، يكون هذا الرفض على الأرجح رفضاً اعتباطياً ومزاجياً ومنحرفاً عن القوانين والأنظمة المكتوبة، أو رفضاً متحيّزاً. وهذا يعود إلى أن مثل هذه الحالة من عدم التناغم لا تنجح في الامتحان الرئيسي للنزاهة.

الترقية والتثبيت

يعدّ التثبيت السبب الوحيد الأكثر شيوعاً للنزاعات الخطرة التي تقع في بيئة أكاديمية يكون فيها التثبيت جزءاً من السياسات والممارسات. وتعدّ السياسات والإجراءات الواضحة والفعالة التي تحكم عملية منح التثبيت جانباً حاسماً لمنع النزاع، وهي ضرورية للنظر في عمليتي الترقية والتثبيت في آن واحد؛ لأن كلا العمليتين تميلان إلى الحدوث ميلاً ترادفياً عبر الدائرة نفسها في أي سنة محددة. وفي معظم الحالات، يرافق منح التثبيت عملية الترقية من أستاذ مساعد إلى أستاذ مشارك. وعندما تكون السياسات والإجراءات المتعلقة بالترقية والتثبيت موجودة سابقاً ومفهومة بوضوح، عندها يمكن منع معظم النزاعات من أن تأخذ أبعاداً أكبر. وهذا يعود إلى أنه عندما يُرفض التثبيت، ويُصبح الأمر جلياً بأن هذا القرار لم يكن متحيّزاً أو اعتباطياً أو مزاجياً، عندها يبرز السؤال المهم فيما إذا كان لدى المؤسسة سياسات وقد قامت باتباعها أم لا. وعندما يبدو جلياً للعيان أن السياسات والإجراءات الداخلية قد تم اتباعها، يتم تفنيد بعض القرارات السلبية، ويمكن معالجة تلك القرارات السلبية بالفعل بصورة أكثر فاعلية في عمليات المناشدة والشكاوى بالإضافة إلى التقاضي.

obeikandi.com

ولسوء الحظ، يعدّ التثبيت اقتراحاً إما بالقبول أو الرفض ولا توجد هناك أي بدائل أخرى لفض النزاعات الناتجة عن رفض التثبيت.

وإذا اعتبرنا أن المسألة مسألة ممارسة لوجدنا أنه كلما كانت سياسات وإجراءات التثبيت معقدة، كان من الصعب اتباعها دون انتهاكها. وتعدّ بعض الانتهاكات مهمة أكثر من غيرها، والسؤال الرئيسي الملازم لكثير من المناشدات والشكاوى والدعاوى القضائية هو: «هل الانحراف الواضح عن السياسات والإجراءات المكتوبة كافٍ للتأثير على النتيجة؟».

إذا كانت الإجابة إيجابية، فإن المؤسسة ستخسر قضيتها إلاّ إذا قامت بعمل تصحيحي. وإذا كانت الإجابة بالنفي، فإن المؤسسة وعملائها سيبقون رازحين تحت ضغط شديد من أجل جعل قضيتهم مستجيبة لتظلّم المدعى عليه في القضاء، وسيبدو وضعهم أسوأ حتى وإن ربحوا في المحكمة. ولذلك يعدّ الأمر حاسماً ومهماً جداً بالنسبة للمؤسسة لكي تكون لديها سياسات واضحة تتبعها دائماً. وتتمتع أي سياسات جيدة للترقية والتثبيت بهدفين اثنين: ضمان إنصاف المرشحين وحماية المعايير الأكاديمية. ويمكن لأحدنا - عند هذه المرحلة - أن يرى أن السياسات الجيدة ليست عائقاً بل أداة لتنفيذ القرارات الصعبة المتعلقة بالتثبيت والترقية ومواصلة إنجازها بشكل ناجح.

وفي الحالات التي يقرر فيها العميد أو رئيس المجلس التعليمي بأنه لم يتم اتباع الإجراءات، يكون لدى الاثنين فرصة مبكرة من أجل اتخاذ القرار الصحيح. فهل يسمحان لأي شخص بالحصول على التثبت دون أن يستحق ذلك عن جدارة، أو هل يحاولان أن يرفضا تثبيته و/أو ترقيته، ويحاولان الدفاع عن قرارهما أمام شكوى مقدّمة أو في المحكمة؟ أم هل يبحثان عن طريقة أخرى؟ إن الإجابة الصحيحة هي أنه يجب البحث عن طريقة أخرى، وهذا ليس أمراً صعباً.

إن أفضل طريقة لمعالجة هذه الأوضاع معظمها هي تحديد نقاط الانحراف عن السياسات والإجراءات، وتوضيح أي حالة من حالات الغموض الموجودة والمرتبطة

بهذه السياسات، وإرجاع الأمر إلى بداية عملية صنع القرار من أجل القيام به مجدداً. ويجب أن ينفذ هذا الأمر دون صياغة أو تضمين أي نتائج بشكل بدهي. لأن المشكلة قد تكمن في أي مكان على طول العملية، ولكن في معظم الحالات نجد أن جذور المشكلة تمتد لتصل إلى الطريقة التي أدار فيها رئيس أو مدير القسم مجموعة المواد والاعتبارات المقدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية. وكلما تم تحديد وانتهاكات السياسات والإجراءات في وقت مبكّر وتصحيحها، كانت إعادة النتيجة سالمةً إلى سابق عهدها أمراً مرجحاً.

إن هذه النقطة ترفع من ضرورة ضمان أن يكون رؤساء ومديرو الأقسام جميعاً مطلعين بشمول على السياسات والإجراءات ومشبعين بحسٍّ تحمّل المسؤولة لاتباعها وتنفيذها بدقة. ويجب على العمداء، بصورة مشابهة، أن يتحملوا مسؤولياتهم؛ بغية ضمان اتباع السياسات والإجراءات ومنع صدور توصيات قد يكون فيها خلل معيّن عن طريق خطأ إجرائي.

وهناك جانب آخر للترقية والتثبيت مرتبط بشكل وثيق بمنع الصراع المستقبلي، وهو منح التثبيت للأساتذة المساعدين الذين لم يُظهروا تقدماً كافياً لضمان ترقية ملازمة لدرجة أستاذ مشارك. إن مظهراً كهذا يجب منعه عن طريق السياسات المطبقة مع السماح بوجود استثناءات نادرة تكون خاضعة لموافقة كبير الأكاديميين الجامعيين. أمّا في الجامعات البحثية وفي معظم بيئات ما بعد المرحلة الثانوية، فمن المحتمل أن يبقى الأفراد الذين لا يرتقون إلى مستوىً من الإنتاجية يكفي لضمان ترقيتهم عند صدور قرار التثبيت أفراداً مهمشين لبقية حياتهم المهنية، على الأقل في بيئتهم الحالية. وسيبقون بشكل اعتيادي في أدنى سلّم التقويم السنوي وعملية تسوية الرواتب وربما يتولّد لديهم إحساسٌ متنامٍ بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية، أو ربما يشعرون بالإجهاد أو بالاستياء.

مراجعة ما بعد التثبيت

لدى العديد من المؤسسات الآن نظامٌ لمراجعة مستوى إنتاجية أعضاء الهيئة التدريسية عبر مسيرة عملهم المهني سعياً وراء الحصول على التثبيت. وينقسم

هـذا النظـام إلى فئتين اثنتين أساسيتـين: تثبيت دوري وتثبيت فـوري. تقوم الأنظمة الدورية بمراجعة إنتاجية أعضاء الهيئة التدريسية جميعاً أثناء مدة محددة منصوص عليها. وهذا يتضمن عادةً اقتراحات من أجل تطوير المهنة، والتحفيز على العمل. أمّا الأنظمة الفورية فتعتمد على تقويم سنوي دقيق وتبدأ هذه الأنظمة بالعمل على أساس كل حالـة على حدة عبر توثيق الأداء السيـئ. وفي كلا الحالتين يكون الهدف الأول هو ضمـان بقاء مهن أعضاء الهيئة التدريسية على مسارها الصحيح وأن تكون المؤسسة مخدومـة بشكل جيـد. لكن هناك احتمـال للتحريض على النـزاع في أي نظام تقويم معمـول به. ونظراً لأنه من الممكن أن تؤدي مراجعة مدة ما بعد التثبيت إلى طرد أحد أعضـاء الهيئة التدريسية المثبتين، فمن الممكن لمستوى الصراع أن يزداد حدّة بسرعة وأن يـورط كثير من الناس بمن فيهم أولئك الذين يرون العملية على أنها عمليةٌ تهدّد نظـام التثبيت بدرجة مساوية لتهديدهـا للمؤسسة بحدّ ذاتها. ومن البديهي أيضاً أن يـؤدي التسامح بوجود إنتاجية منخفضة دوماً لدى بعض الأفراد - في حين يحمل فيه زملاؤهم عبئاً إضافياً نتيجةً لكسلهم - إلى توليد حالة من الاستياء والصراع.

لـذا ينبغي أن تكـون السياسات والإجـراءات التي تحكم مراجعة مـا بعد التثبيت واضحـةً، سـواء كان هـذا النظـام دوريـاً أو فوريـاً. لقد أصبحـت هـذه السياسات والإجـراءات متفاعلة بشـكل حتمي مع السياسات الأخرى، مثل تلـك السياسات التي تضبط التقويم السنوي والنوع والتمييز في المعاملة.

المناشدة والشكاوى

سبـق ونوقش موضوع المناشـدة والشكاوى في الفصل الثالـث وهو موجود هنا من ناحية التنفيذ ضمن السياسات والإجراءات الأخرى ذات الصلة. وتعدّ المناشدة خطوة مهمـة في الإجراءات القانونية التي تسبق تقديم شكـوى ما. وفي معظم الحالات يعود البت فيها إلى مدير أو رئيس القسم ومن ثم إلى العميد وأخيراً إلى كبير الأكاديميين الجامعيـين. وإذا لم تُحل المسألة عند ذلك المستوى، يكون للمتشكي الحق باللجوء إلى تقـديم شكوى داخلية يتولى أمرها في أكثر الحالات شيوعـاً هيئة نظراء تقوم بإعداد توصيات لرئيس الجامعة أو المستشار. ويجب أن تكون السياسات المُوجهة لهذه العمليات

واضحــة ويمكن الوصول إليها بكل مــا في الكلمة من معنى، ويجب أن تكون الممارسات الإدارية المرافقة لها جزءاً من الفهم الجماعي لهذه المؤسسة.

تتطلــب الإدارة المنظمــة لفضــل النزاعات -في حال عدم حلّهــا بوجه غير رسمي- القيــام بمراجعة الشكاوى وفقاً لــكل مستوى من المستويات الإدارية ذات الصلة. ويعدّ هــذا متطلباً أساسيــاً أيضاً بالنسبة للشــكاوى ضمن المؤسســة والتقاضي الخارجي. وينبغــي أن تكــون المناشدة محكومــةً بسياسات واضحة وممارســات مفهومة عموماً. فعلــى سبيل المثال، ينبغــي أن يتم إعداد المناشدة كتابةً، بغية إيضاح مضمون الشكوى ومــا هو المطلوب. وبعــد القيام بتحقيق مستقل يستنــد إلى مراجعة السجلات، ينبغي على المدير المسؤول التوصّل إلى نتيجة أثناء مدة زمنية محددة.

إن أغلــب الأنظمة تعدّ عملية المناشدة بمثابــة الفرصة الأخيرة لتسوية النزاع قبل البــدء بعملية التقاضي. وفي معظــم الحالات، تتطلب الشكــوى الرسمية على مستوى الجامعــة حضــور محامــين للمشاركة في هــذا الأمر أو لتقــديم المشــورة. لكن هذا لا ينطبق على المناشدات الإدارية، على الرغم من أنهم قد يقفون جانباً لتقديم المشورة للمستأنــف وللمُدعــى عليهم من مسافة بعيــدة. فعلى سبيل المثــال، قد يكون محامي المتشكــي هو مَن كتب المناشدة. لكن محامي الجامعــة سينظر بوجه مؤكّد تقريباً إلى مسودة نتائج التحقيق الإداري.

ومــن الضــروري أن تسمح عملية المناشــدة بحرية تصرف معقولــة بحيث يتمكن المديــر المسؤول من اقتناص الفرص لتصحيح بعض الأخطــاء في الإجراءات عندما تكــون هنــاك حاجــة لوجود نتيجــة أو عدم وجودها، كمــا هو الحــال في مسألة رفض التثبيــت أو التوصّــل إلى بدائل مــن أجل حل الصراع؛ الذي يشــكل أساس النزاع قيد النقاش. فعلى سبيل المثال، قد تقوم رئيسة أحــد الأقسام بمناشدة كبير الأكاديميين الجامعيــين بسبب تقويمها تقويماً رديئاً من قبل العميــد. إن رئيسة القسم تعتقد بأن هــذا التقــويم الرديء هو عبــارة عن عمــل يسبق إعفاءها مــن مسؤولياتهــا الإدارية التــي ربما تحيد بســير خططها المهنية عــن مسارها الصحيح. لكــن ربما يكون كبير الأكاديميــين الجامعيــين قــد عرف أثنــاء مراجعته للسجــلات (أو ربما عــرف لتوّه)

أن العميد ورئيسة القسم هذه على وجه الخصوص يتمتعان بتاريخ من حالة عدم الانسجام. ونظراً للافتقار إلى مزيد من التشخيص الواضح، فقد يقترح أحد ما بأن شخصيتيهما تتصارعان وأن التفاعل النفسي والعاطفي بينهما سيئ. لكن إذا خضع كلٌّ منهما لاختبار تقويم الشخصية فربما يتبيّن في النهاية أن صفاتهما لا تنسجم مع بعضها بعضاً على الوجه جيد. وربما يكون النزاع على التقويم أحد أعراض تلك النتيجة، أو ربما يشير بالفعل إلى وجود أداء ضعيف، علماً أن الأداء الضعيف قد ينشأ بسبب حالات التوتر المزمنة بين العميد ورئيسة القسم. لذلك تعدّ مسائل التحكيم الملزم جميعها، والتوسّط، والعمل على تسهيل العلاقة، وسائلاً ممكنة يمكن لكبير الأكاديميين الجامعيين اللجوء إليها على أنها جزءٌ من نتيجة المناشدة في حال تبيّن أن كلاً من الطرفين يملك الموهبة والقدرة على القيام بعمل ممتاز.

التحرش الجنسي والتمييز العنصري والتميز على النوع (الذكور والإناث)

لدى كل مؤسسة من المؤسسات سياسات بشأن التحرش الجنسي والتمييز العنصري بين الجنسين، ومن المؤكّد أن هذه السياسات قد تم اختبارها مرات عديدة. وتكمن القضية هنا في كيفية تطبيق هذه السياسات ضمن سياق السياسات الأخرى. فعلى سبيل المثال، إذا كانت سياسات وإجراءات التقويم السنوي والترقية والتثبيت ليست واضحة، عندها يكون من الصعب جداً معالجة التساؤلات عما إذا كانت التقويمات الرديئة أو رفض التثبيت أو الترقية نتيجةً للأداء الضعيف أو التمييز العنصري أو التمييز بين الجنسين.

وفي حالات التحرش الجنسي والتمييز العنصري أو التمييز بين الجنسين التي تصبح عبارة عن شكاوى مقدمة إلى مكتب نصرة الأقليات، نجد أنه من الأهمية بمكان أن تكون سياسات مكتب نصرة الأقليات - أياً كانت تسميتها - سياسات جلية الوضوح. فعلى سبيل المثال، ينبغي أن يكون واضحاً أن هؤلاء الموظفين يحكمون بين الناس، أي أنهم لا يدافعون عن أحدٍ دون الآخر، على الأقل ليس بالنيابة عن بعض الأفراد. ويجب أن يكون الأمر واضحاً فيما إذا كان تدخلهم مقتصراً على تلك القضايا التي تحقق المعايير القانونية للتحرش أو التمييز. فإذا كان الأمر كذلك،

عندهـا يجب عليهم لعب دور فاعل في توجيـه الأوضاع الأخرى للمشكلة باتجاه السبل البديلة المناسبة للتوصّل إلى الحل.

وعمومـاً، يجـب علـى موظفي مكتب نصـرة الأقليـات التفاعل مـع المحققين في الشـكاوى، ونظـام التوسّـط، ومكاتب نصـرة المـرأة والملونين والمديريـن. وينبغي أن يتمتعـوا بإمكانيـة وصول مباشـرة إلى السياسات جميعاً المرتبطـة على نحو مشترك بالنـزاع، ويجب أن يتمتعوا بحـق الحصول على استشارة قانونية مختصّة. وينبغي أن يكونـوا جزءاً من نظام موحد لمنع النزاعات وفضها وإدارتها دون التخلي عن قدرتهم للحكم قضائياً في الحالات الحقيقية للتمييز العنصري والتمييز بين الجنسين.

إمكانية الوصول

تعـد أفضل السياسـات بأنها سياسات بـلا قيمة إذا كان أولئـك الذين يعتمدون عليهـا، أو المطلـوب منهم اتباعها، لا يعرفون أي شيء عنهـا أو أنهم لا يفهمونها أبداً. وهـذا يعني أنه يجب على أعضـاء الهيئة التدريسية وفريق العمـل أن يعرفوا أي جهة يقصـدون للحصـول على هذه المعلومات. ويجب أن تكون نقـاط الوصول هذه معروفة علـى أوسع نطاق ومن السهل جداً إيجادها، وينبغي أيضاً أن تكون السياسات مفهومةً بسهولـة. أمّا الوسائـل الشائعة التي تؤمـن الوصول إلى السياسـات فتتضمن المواقع الإلكترونية والكتيبات.

وفي الوقت الذي يجب فيه على الموظفين جميعاً أن يكونوا مطّلعين على كيفية الوصول إلى هـذا النظام، ينبغي علـى بعضهم أن يعرفوا كل شـاردة وواردة عن هذا النظام. ويكون من أبرز هؤلاء الموظفين كبير الأكاديميين الجامعيين والعمداء ورؤساء ومديري الأقسـام وموظفي مكتب نصرة الأقليات ومحققي الشـكاوى. وغالباً ما يقع المديرون الإداريون في مصيدة التأفف من عبارة «كل هذه البيروقراطية» ويفشلون في التماشي مـع هـذه السياسات. وبالنظر إلى مـدة التثبيت القصيرة نسبيـاً للناس في مثل هذه المكاتـب، فإن إعادة تنظيم المؤسسة تخلق متطلبات إضافية بالنسبة لبرامج التدريب والتوجيـه المصممـة للتأكد من أن المديريـن جميعاً على اطّلاع على هـذه السياسات

ذات الصلة جميعاً أو يعرفون، بنمو واقعي أكثر، أين يمكن أن يجدوا هذه السياسات وكيف يمكنهم تحديد موقعها عند الضرورة. أمّا اتباع السياسات والإجراءات المطبقة فيجعل المديرين أكثر فاعلية، ويزيد من مصداقيتهم بشكل لا يُضاهى، ويسمح لهم بأن يكونوا أكثر إنتاجية؛ لأنهم يقضون وقتاً أقل في إخماد الحرائق التي أضرمتها نيران عدم الامتثال للسياسات. وعلاوة على ذلك، يصبح أعضاء الهيئة التدريسية وفريق العمل؛ أكثر إنتاجية ويستمتعون بمجيئهم إلى العمل لأنهم يعرفون على أي أرض يقفون وكيف يدور عالمهم في العمل. فهم يثقون ويحترمون المشرفين عليهم بشكل كبير. ومن الضروري بالنسبة لكل شخص أن يتمتع بإمكانية وصول متساوية وسريعة للسياسات وبفهم عام لما تعنيه هذه السياسات. ويكون شعارها هو (KISS)، أي لا تضخم الأمور وتعامل معها ببساطة.

السياق الثقافي والهيكلي

الإدارة الرشيدة والسياسات

تتم صياغة السياسات وتحديثها وتنفيذها ضمن سياق الإدارة الرشيدة. وتعدّ هذه الإدارة الرشيدة بحدّ ذاتها مصدراً متكرراً للصراع على السياسات. لكن من الممكن أن يكون هذا الأمر مثمراً بشكل كبير. وتتألف عناصر الإدارة الرشيدة من الإدارة المركزية والعمداء ومجلس أعضاء الهيئة التدريسية أياً كان اسمه. وعندما تُوقع المؤسسة عقداً مع اتحاد أو وحدة مساومة، تكون تلك الهيئة جزءاً من الإدارة الرشيدة أيضاً. ويتنوع دور الاتحادات ويؤثر على قوة مجلس أعضاء الهيئة التدريسية أو المجلس الأعلى لأعضاء الهيئة التدريسية وعلى العلاقات بينه وبين الإدارة المركزية. وعندما يكون للاتحاد وجود عملي في الجامعة، فمن الممكن أن يتم تصنيف جوانب عديدة من حل الصراع، أو يمكن على الأقل تحديد السياسات التي توجّه تلك الجوانب ضمن العقد.

ويحتاج المسهمون الرئيسيون جميعاً، إمّا مباشرة أو عن طريق ممثليهم، إلى لعب دور في تطوير السياسات. وفي أكثر الحالات شيوعاً يقوم كبير الأكاديميين الجامعيين

بتمثيل المؤسسة في العمل مع العمداء ومجلس أعضاء الهيئة التدريسية أياً كان اسمه. ويمكن أن يتولى الرئيس لعب دور مباشر جداً في المؤسسات الأصغر حجماً. أمّا نواب الرئيس الآخرون فيشاركون في العمل بدرجة أكبر أو أقل، وتنعكس أدوارهم سواءً إذا تتضمن (ما يُسمى بمجلس أعضاء الهيئة التدريسية) موظفين مهنيين آخرين غير مصنفين أم لا.

ويمكن لمجلس الإدارة الرشيدة أن يصدر أمراً رسمياً بشأن السياسات، أو أن يفوّض المؤسسة (أو المؤسسات) الواقعة ضمن نطاق سلطته بتطوير سياسات خاصة بها، وهذه هي المنهجية الأفضل عندما تكون الظروف مواتية. ويمكن لمجلس أعضاء الهيئة التدريسية أو الإدارة البدء بإجراء تغييرات على السياسات، لكن العمل بطريقة تشاركية يمثل أفضل الطرق لتطوير هذه السياسات. ويمكن أن تصبح هذه الطريقة عملية دقيقة جداً استناداً إلى مقدار التغيير المطلوب. لكن عندما يعتمد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة على هذه الطريقة لتطوير السياسات -تحت إشراف مجلس الإدارة- فإن المصالح الخاصة ستذهب أدراج الرياح وستنتصر على الأرجح قوى الخير في المؤسسة.

ومن الضرورة بمكان الحفاظ على نفوذ رئيس الجامعة أو المستشار في هذه العملية. وتتمثل إحدى أهم طرق المحافظة على النفوذ باستخدام هذا النفوذ بمقدار ضئيل. أمّا المنطق الأساسي للسياسات الجديدة أو المعدّلة فيجب أن يكون منطقاً قوياً بما يكفي لخلق حالة من حالات الإجماع. وفي كثير من الأحيان يتم البدء بالسياسات التي تؤدي إلى تغّير جدير بالاهتمام، مثل ابتكار مراجعة ما بعد التثبيت، عن طريق تفويضٍ صادر عن مجلس الإدارة، أو رئيس الجامعة، أو كبير الأكاديميين الجامعيين. وسيكون ما تنص عليه هذه السياسات والأثر الذي ستحققه على نحو دقيق نتيجةً لعملية متكررة تدور بين الإدارة المركزية، وهيئة الإدارة الرشيدة لأعضاء الهيئة التدريسية، والعمداء وصولاً إلى أحد المستويات الوظيفية.

إن الكليات والجامعات هي مؤسسات تعتمد إدارتها على العمليات. فعملية تطوير السياسات هي مفتاح التطوير الناجح لنظام فعال في منع الصراعات وحلها. ويمكن

أن تكـون هذه العملية بمثابة أداة لتحقـق للمؤسسة إنتاجية أكبر في العمل الأكاديمي وذلـك بسبـب وجـود مستوى أعلـى للثقة بـين اللاعبين، بمـن فيهم أعضـاء الهيئة التدريسية المستقلين.

لكن هذه المسائل جميعاً تستغرق وقتاً من الزمن. فكثير من هذا الوقت ينقضي في الاجتماعات التي تستهلك وقت ومقدرة عدد كبير من الناس. لكن يمكن التخفيف من ضياع الوقت عن طريق ضمان اختيار القضايا والأفكار بدقة، وعدم متابعة أي قضية أبـداً إلاّ تلك القضايا التي تبدو مهمةً بالنسبة لكثـير من الأشخاص مع مرور الوقت. وتعتـبر فعالية الجهـود المبذولة أمراً جوهرياً، بما في ذلك قـدرة رؤساء اللجان وقوى العمـل على إدارة اجتماعات فاعلة ومثمرة. لكن هـذا يتطلب من الأشخاص المؤثرين أن يصبحـوا منخرطـين في الإدارة الرشيـدة المشتركة، وأن تقـدّر أعمالهم، وأن تتم مكافأتهـم على قيامهم بالعمل علـى وجه جيد. إن هذا يطرح مفهوم المنحة الدراسية للخدمة والمنحة الدراسية للإدارة.

الخدمة والإدارة كعمل علمي بوصفها عملاً جديراً بمثقّف

كان النموذج القياسي للعمل الأكاديمي يشير إلى استخدام كلمتي «بحث» و «منحة دراسية» على وجه قابل للتبادل. وكانت قد وُضعت المعايير والمقاييس الصارمة بالنسبة لجودة البحث والعمل الخلاّق في مختلف الفروع الدراسية. أمّا تلك المعايير والمقاييس فتعتبر قلب مؤسسات التعليم العالي وروحها، لكنها مقيِّدة إلى حدّ كبير. وعلاوة على ذلـك، فقد سمح هذا النمـوذج القياسي للمعايير المستخدمة تحديد الجودة في العمل المستنـد إلى فـرع الدراسة وعدم تجاوز حدود هذا الفـرع. ولم يحظَ العمل في تقديم الخدمـات -مثل المشاركـة في قوى العمل؛ لوضع سياسات مهمـة للمؤسسة- إلاّ بوقتٍ قصـير بين الإدانة والعقاب. لكنّ الناس الذين يعملـون بجدّ في تقديم الخدمات على أكمـل وجه لا يقومون بهـذا إلاّ بدافع اهتمام شخصي أو بسبـب حبهم للغير. لكن في الأحيان معظمها لا تقدّر أعمالهم ولا يُكافؤون عليها.

ويمكـن أن تكون هناك نزعة أيضاً للقيام بأعمال سيئة في المؤسسة. فالاجتماعات تستمـر بطيئـة الخطى وينتقل الحديـث من شخص إلى آخـر دون أي قواعد لغوية أو دون التوصـل إلى أي نتائـج. وتتسلّـل الآراء السياسيـة لتدخـل في الحديث وتظهر في كثـير من الأحيـان ضمن النتائج. لكن لا يمكن لأي عالم لديـه سمعة حسنة أن يسمح بحدوث ذلك عند قيامه ببحثه. وإذا كان الوضع على هذا النحو، فلماذا يُسمح بذلك في سلوك الخدمة المؤسساتية؟

في بدايـة التسعينيـات مـن القـرن العشريـن، أرسـى بويـر القاعـدة الرئيسيـة لتصحيـح هذا الوضع الراهن. ونشر بوير -وهو رئيسٌ لمؤسسة كارنيجي- عمله المؤثر بعنـوان إعادة النظـر في المنحـة (Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate): أولويات التعليم (1990)، التي أعادت تصميم ما كان رائجاً بالنسبة للتفكير في المنحة الدراسية وتقويمها ومكافأتها. وقد صاغ بوير في المقدمة التي كتبها أربعة نماذج للمنحـة الدراسية: الاكتشاف، والتكامـل، والتطبيق، والتدريس. وهكذا انبثقـت التغييرات بشأن موضوع البحث، لكن تركيبـة بوير الأساسية هي التي قدّمت الأدوات بغيـة السماح للمؤسسات بخلق نماذج أكثر مرونة لجذب القوى الفردية. وقد أدّت هـذه التركيبة إلى زيادة إمكانية إضفاء قيمة على تقديم الخدمات (بما في ذلك مشاركة المجتمع) وصرف المكافآت لقاء مثل هذه الأعمال.

ولإنجـاز هـذا بطريقـة محددة أكـثر، كانت هناك حاجـة لوسائل عمليـة للتقويم والمكافأة. وقد عولج هذا الموضوع -في جزء منه على الأقل- عن طريق الأعمال المتتالية لـكل من غلاسيك (Glassick)، وهوبر(Huber) ومـيروف (1997) (Maeroff)، التي أوضحّت ستة معايير لتقويم عمل المثقف في البحث، والتعليم وتقديم الخدمات. إن هذه المعايير مفيدة على نحو جيد بالنسبة لأي فرع دراسي:

1) الأهداف الواضحة.

2) الإعداد الكافي.

3) الأساليب أو الطرق المناسبة.

4) النتائج المهمة.

5) التقديم المؤثر.

6) النقد التأملي

لـن يُجـادل في قيمة هذه المعايـير بالنسبة لتقـويم البحث والعمل الخـلاق إلاّ قلةٌ قليلـة. فقد أضحى واضحاً أكثر من أي وقت مضى أن هذه المعايير تقدم أيضاً قاعدة أفضـل بالنسبـة لتقويم التعليم ومكافـأة مَن يعملون في هذا المجـال. ويمكن أن تكون هـذه المعايير فعالـة في تقويم الخدمات ومكافأة من يعمل في هـذا المجال وهذا يشمل الخدمات المقدمة للمؤسسة.

على سبيل المثال، إذا تم تنظيم سلوك إحدى قوى العمل أو اللجان بشأن أي موضوع وفقاً لهذه المعايير، سواءً كان هذا الموضوع متعلقاً بتطوير المنهاج الدراسي أو السياسات، فإن جودة هـذا العمل سترتفع عالياً، وستزداد الفاعلية أيضـاً، وسيتم تهميش الآراء السياسية أو استبعادها. وبعد كل ذلك، مَن هم الذين سيسمحون بوجود آراء سياسة تفسد منحهم الدراسية؟ علاوة على ذلك، يمكن أن يحصل أعضاء الهيئة التدريسية الذيـن يقدمون إسهامات رئيسيـة في ذلك المجال على مكافـآت مجزية وفقاً للمدى، الذي تحدده إحدى المؤسسات لوضع معايير ومقاييس علمية لتقويم الخدمات.

وفي بيئـة الحكـم الرشيد المشترك، يقـوم أعضاء الهيئة التدريسيـة وفريق العمل والإداريـون بالتعاون مع بعضهم بعضـاً لتحقيق النتاج الأفضل لخدمة المؤسسة. وهذا يتضمـن الهيئـة التدريسية العامـة، وأعضاء الهيئـة التدريسية وقيـادة فريق العمل، والعمـداء والإدارة المركزيـة. ولا يوجـد أي شـيء في هذه المنهجية مـن شأنه تقويض سلطة الإدارة. فالمسألة ليست مسألة سلطة، وإنما مسألة أفكار، وكثيراً ما يكون العمل المشـترك شرطاً سابقاً مـن أجل تطوير أفضل الأفكار. وتنطبـق معايير تقويم المنحة الدراسيـة نفسها -بصفتها جزءاً من هذه العملية- علـى الأدوار الإدارية كما تنطبق على عمل تقديم الخدمات من جانب أعضاء الهيئة التدريسية وفريق العمل.

إن الازدياد الناتج في جودة السياسات، والشعور المعزّز للعمل المشترك في تطوير هذه السياسات سيسهمان في التخفيف من النزعة المؤسساتية تجاه الصراع غير المثمر.