الفصل الحادي عشر

استخدام التقويم أداة لتحسين أداء الهيئة التدريسية ورضاها

نانسي فان نوت كيزم

لا يبدو مهماً ما إذا كان الأمر (التقويم) يتطلب تقويماً بنّاءً (بقصد التحسين) أم تقويماً تراكمياً (بقصد إصدار الأحكام على الموظفين) ـــ ففكرة الانخراط في أي من النمطين تضفي على أكثرنا تكتيكات مراوغة ونزوعاً إلى التهرب.

إنه ذلك الوقت من السنة مرة أخرى. الملفات تتسرب، وهي زاخرة بحكايات إنجازات هائلة وتضحيات غير اعتيادية. يبادر أحد الأساتذة إلى الاعتراف بأن تقويم الطلاب للأساتذة الطلاب قد لا تكون كما ينبغي لها أن تكون، إلا أن ذلك كان صفاً رديئاً. ينبري أستاذ آخر للانقضاض على المراجعين ضيقي الآفاق صغيري العقول في الصندوق القومي للعلوم (NSF) الذين أخفقوا في رؤية مزايا اقتراحه ولكنه يعد بأن من شأن قليل من العَرْض واعتماد مراجعين جدداً، أن يحلق هذا الاقتراح في السماء في السنة المقبلة. قُمْتَ بتقليب الوجبة الأولى من الملفات، ثم لا يلبث، فجأة، أن يبدو استعراض نفقات تموين المكتب هذا الشهر أكثر ترحيباً. مرة أخرى، تتمخض رهبة المراجعة السنوية عن المماطلة.

أسباب تجنب عمليات تقويم الأساتذة

بالنسبة إلى معظم رؤساء الأقسام والعمداء، يبقى تقويم الأساتذة جزءاً ضرورياً، ولكنه متوقع بلهفة، من العمل (ليكاتا Licata، 2000). لا يبدو مهماً ما إذا كان الأمر (التقويم) يتطلب تقويماً بنّاء (بقصد التحسين) أم تقويماً تراكمياً (بقصد إصدار الأحكام على الموظفين) ـ ففكرة الانخراط في أي من النمطين تضفي على أكثرنا تكتيكات مراوغة ونزوعاً إلى التهرب. ثمة خمسة أسباب لذلك:

1 ـ أكثرية الأجواء الأكاديمية متميزة بقَدْر من السرية. يُنظر إلى التعليم، خصوصاً، على أنه شخصي: نادراً ما تكون غُرَفُ الصف أو الأحاديث المكتبية مفتوحة أمام الغرباء دون إذن خاص. كثيراً ما يجد الأساتذة صعوبة في الفصل بين ما هو شخصي من ناحية وما هو مسلكي من ناحية ثانية لدى تلقي أي تعليقات تقويمية.

2 ـ يشكل الاستقلال الذاتي قيمة مفتاحية أخرى بالنسبة إلى الأساتذة. فهؤلاء كثيراً ما يزعمون أن هذه الحرية في استكشاف برامجهم ونشاطاتهم وتنظيمها بقَدْر عادل من فرص الاختيار سمة مفتاحية من السمات التي تجذبهم إلى مسلكهم أو مهنتهم. وقد يبدو التقويم تهديداً لهذا الاستقلال.

3 ـ يبقى الأساتذة شديدي الارتياب إزاء الأنظمة التي تضع البعض فوق البعض الآخر عبر التقويم. والوضع الضبابي للرئيس بوصفه زميلاً من جهة وإدارياً من جهة أخرى في الوقت نفسه يُقْحم الرئاسة في دور بالغ الصعوبة فيما يخص التقويم.

4 ـ إن التقويم، إذا كان متقناً، يستغرق وقتاً غير قليل، ومن شأن الضغوط الإدارية الأخرى على الرئاسة والعمداء أن تُلْقي بظلالها على الحاجة إلى التقويم.

5 ـ كثيرون من العمداء ورؤساء الأقسام يشعرون بأنهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة لوضع أنظمة تقويم جيدة ولتقديم النصائح إلى الأساتذة (ليكاتا، 2000).

وقد يشعرون أيضاً أن مقاربتهم المفضَّلة مقيدة بنظام شامل للمدينة الجامعية قد يجدونها ملتبسة مثل أي نظام إلزامي قائم على تقويم الطلاب للأساتذة.

تغيير النظرة إلى التقويم

يكمن أحد مفاتيح التغلب على جميع هذه الصعوبات في تغيير الطريقة التي يُنظر بها إلى عملية التقويم، وهو تغيير تطلق عليه هِجَّرْسون Higgerson (1999) اسم تغيير في "المناخ"، تغيير قائم على تصورات مشتركة. "يعوّل الأساتذة على رئيس القسم وغيره من الإداريين الأكاديميين في تفسير خطة المدينة الجامعية وممارستها. إذن، بوسع الإداريين المساهمة في صياغة تصورات الأساتذة لتقويم التعليم بوصفها سيرورة بنّاءة تشكل عنصراً جوهرياً من عناصر تحسين التعليم وتحقيق التربية النوعية" (ص: 199). يمكن سوق ملاحظة مشابهة حول أنماط تقويم أخرى لعمل الأساتذة. فتيرني ورودس Tierney and Rhoads (1994) يتحدثان عن أهمية "تدجين الأساتذة بوصفه عملية ثقافية".

بوصفك عميداً أو رئيس قسم تستطيع أن تتقدم عدداً غير قليل من الخطوات على طريق تعزيز تغيير المناخ فيما يخص تقويم أداء الأساتذة. تستطيع أن:

- تسلّم بالقيمة الأساسية للتغذية الراجعة.
- تدْخل التغذية الراجعة في ممارسات سلك الأساتذة في القسم بدءاً بعملية الاستخدام ومروراً بسلسلة المراجعات الحولية، ذات العلاقة بتجديد عقد ما قبل التثبيت، وتجديد عقد ما بعد التجديد.
- تتقن فن إعطاء التغذية الراجعة البنّاءة.
- تحرص، أثناء العملية، على الاهتداء إلى آخرين يستطيعون مساعدتك في التقويم.

القيمة الأساسية للتغذية الراجعة

تشكل التغذية الراجعة، عمليةُ إيصال سلّة من المعلومات والأحكام إلى المتلقي، ركيزةً أساسية من ركائز التقويم. ومع أن التغذية الراجعة تبدو ذات أهمية لتحسين الأداء، فإن كلاً من أنواع التغذية الراجعة ليس مجدياً بطبيعته الأساسية. يأتي كتاب سنترا Centra (1993) على ذكر أربع مميزات للتغذية الراجعة التقويمية تنطوي على أهمية بالنسبة إلى دفع عجلة التغيير.

1) عليها أن توفر معرفة جديدة. فالتصورات أو المعلومات المختلفة عن نظيرتها الموجودة سلفاً لدى المتلقي جوهرية لتحدي القناعات السائدة.

2) ينبغي للأساتذة أن يحسوا بأن المعلومات قيِّمة. يجب أن يحترموا مصدر المعلومات بوصفه مصدراً مطّلعاً وجديراً بالثقة.

3) لا بد للمعلومات من أن توفر مشورة مفيدة حول أسلوب التغيير. فتوصيات التحرك والاهتداء إلى استراتيجيات وموارد مساعدة تزيد من احتمالات حصول التحسن.

4) يجب على التغذية الراجعة أن تتوغل في الدوافع الداخلية والخارجية للأساتذة عبر تضافرها مع تصورات هؤلاء الأساتذة لانطواء عملهم، مسؤولياتهم المسلكية، أو نظام المكافآت المعتمد، على معنى.

إضافة إلى تأييد مزاعم سنترا بشأن القيمة المتَصَوَّرة والمعلومات المفيدة، يسوق منغس وشركاه Menges and Associates (1999) ملاحظة إضافية عن التغذية الراجعة: لا بد لها من أن تكون مبكرة ومستمرة وتفصيلية لا عامة. يُطْري منغس وراندو MEnges and Rando (1989) التغذية الراجعة المتميزة بالأهمية (يراها الأساتذة ذات أهمية لعملهم)، بقابلية التدبير (التغييرات المقترحة قابلة للتنفيذ)، وبالدقة (صادرة عن منبع أو مصدر محايد).

تتعزز فائدة التغذية الراجعة أيضاً عندما تكون وصفية اللهجة، بدلاً من أن تكون ذات صيغة تقريرية شبيهة بصيغ المحاكم؛ عندما يتم توظيف قنوات اتصال متعددة ـ الطباعة، الحوار، العرض لإيصال التغذية الراجعة؛ وعندما يكون التشاور مع زميل، خبير، أو مسؤول إداري عن التغذية الراجعة (براسكامب وأوري Braskamp & Ory، 1994؛ بُرِنْكو Brinko، 1993).

لعل من المجدي اقتطاع بعض الوقت للتفكير بمدى فائدة التغذية الراجعة في نموك وتطورك أنت نفسك. قَدْرٌ كبير من قوة عملك بوصفك رئيس قسم ناجم عن مدى إيمانك الصادق بنفسك. يتعين عليك أن تكون صادقاً في قناعتك بأن التقويم ذو جدوى وضروري وبأن عنصر التغذية الراجعة، خصوصاً، عنصر جوهري من عناصر التعلم والنمو. يمكنك البدء بالتفكير بالتغذية الراجعة التي حَصَلْتَ عليها في الماضي ـ هل كانت الحالات الأكثر جدوى متصفة بالميزات المذكورة قبل قليل؟ هل هناك ميزات أخرى يريد إضافتها؟ بعد ذلك، حاولِ البحث عن منابع شك ومقاومة داخلية: إلى أي مدى أنت مؤمن بأن تقويم الطلاب للأساتذة ليست إلا أشكالاً من التنافس على الشعبية (الشهرة)؟ إلى أي مدى أنت مقتنع، استناداً إلى تجربتك الخاصة، بأن المراقبين من الزملاء الأنداد شديدو الانحياز والتمييز؟ ومن ثم، خُذْ بَعْضَ الوقت لمعاينة جملة الحجج والأدلة التي ساقها الباحثون!

موارد تقويم الأساتذة

عَدَدٌ غير قليل من المؤلفين كتبوا كتباً استثنائية الغِنى والشمول عن موضوع تقويم الأساتذة (انظر، مثلاً، آريولا Arreola، 2000؛ براسكامب وأوري، 1994؛ سنترا، 1993؛ وسَلْدِن وشركاه Seldin and Associates، 1999). لا بد لجملة هذه المؤلفات من أن تحتل مكاناً لها على رفٍّ كُتُبك. إنها تزوِّدك بذلك النوع من الخبرة التي يجب أن تبقى في متناول يدك ـ نصائح حول احتمال أن تكون المزاعم القائلة بعدم موضوعية أنظمة تدريج الطلاب بلا أساس، توصيات بالحكم على مضامين

حُزَم المواد التعليمية، تنبيهات حول توقيت التغذية الراجعة بالنسبة إلى الأساتذة الجدد. وكلما شعرت بأنك أكثر إحاطة، ستبادر إلى تعزيز قناعتك وثقتك الداخليتين، وصولاً إلى تكوين الدافع والاندفاع اللازمين لك كي تقوم بإحداث تغييرات هيكلية، وفقاً لإحدى مقاربات المسؤول الإداري المفتاحية في مثل هذا الوضع.

نفخ روح التغذية الراجعة في ممارسات الكلية، المدرسة، أو القسم

نماذج التعلم بالتجربة، التنمية المسلكية، والتحسين المستمر للنوعية، تتضافر جميعاً في وضع آليتي جَمْع البيانات والتغذية الراجعة الجيدتين في صلب العمل الناجح والفعال لكل من الأفراد والمنظمات. كيف يقومُ أي رئيس قسم أو عميد بخلق بيئة متميزة بهذه الروح الزاخرة بالأسئلة والتواقة إلى التحسين؟ تكمن الإجابة في شحن عمل كل وحدة أكاديمية بحزمة من السيرورات التقويمية المعززة لجمع المعلومات الجيدة ولتوفير التغذية الراجعة البنّاءة، بدءاً بعملية الاستخدام أو التوظيف ووصولاً إلى مراجعة ما بعد التثبيت.

تقويم المرشحين

خلال عملية الاستخدام أو التوظيف

تبقى عملية الاستخدام بالنسبة إلى كل من الأساتذة الحاليين والمرشحين لمواقع جديدة، مناسَبة مهمة لتسليط الأضواء على ما هو متوقع من الأداء (انظر أيضاً الفصلين التاسع والعاشر) نستطيع توظيف هذه المناسبات لتأكيد جملة قيم ومبادئ القسم، الكلية، والمؤسسة وإيصالها عبر الطريقة التي نعتمدها في تقويم المرشح. كجزء من عملية المقابَلة، دعا كل من شولمان Shulman (1993)، هَتشينغز Hutchings (1996) مع آخرين إلى اعتماد أسلوب الحلقة الدراسية التربوية (الكولوكيوم)، تلك الحلقات التي يقوم فيها المرشحون بمناقشة ما لديهم من فلسفة تعليم، أساليب تعليم، وأبحاث تعليم. إضافة إلى الأجزاء التقليدية لزيارة المرشح، مثل تقديم البحث، مناقشة الخدمة المسلكية السابقة، وربما إلقاء درس

فعلي، تفضي الحلقة الدراسية التربوية إلى تضخيم العملية التي نقوم بها المناسب من المرشحين لشغل مناصب الأساتذة. وحين تكون جملة جوانب زيارة المرشح هذه قد قُيمت منهجياً، يكون الأساتذة الموجودون ونظراؤهم الجدد المحتملون قد باتوا مزوَّدين بمعلومات عن التوقعات.

بدلاً من اعتماد الاستمارات القصيرة المفتوحة الاعتيادية أو المناقشات غير الرسمية لتقويم آراء الأساتذة عن المرشحين للاستخدام، يمكنك التعاون مع فريق من الأساتذة لوضع قائمة واضحة للمواصفات التي يثمِّنها القسم عالياً في أنماط أداء المرشحين في كل من المهمات المحددة لهم. مثل هذه الاستمارة (انظر الشكل 1/11) تخرج من رحم حوار يتم داخل وحدة الاستخدام أو التوظيف مما يجعلها مؤهلة لترسيخ أو تعزيز حُزْمة التوقعات التي تراود الأساتذة الحاليين. وإذا ما جرى في الوقت نفسه تقاسمها مع المرشحين، فإنها توصل تلك التوقعات إليهم أيضاً. يقول بنسيمون، وارد، وساندرز Bensimon, Ward, and Sanders (2000): "إننا نرى مرحلة التجنيد والانتقاء على أنها الخطوة الأولى في رحلة زميل مستقبلي إلى عمق ثقافة القسم والمؤسسة" (ص: 20). إن اعتماد الأساتذة لسيرورة محددة بوضوح ومدفوعة بالإجماع أمر مفيد أيضاً في تمهيد الطريق لاستحداث سيرورة مشابهة لمراجعة الأقران بالنسبة إلى الأساتذة الموجودين في إطار ممارسة القسم أو الكلية.

الانتقال من مرشح إلى أستاذ جديد

بما أن أكثرية كُتُب العَرْض عامة، قد يكون من المفيد جداً أن تتم صياغة وثيقة تفصيلية عما هو متوقع من عضو الهيئة التدريسية. يقدم كتابا بيرلمان وماكان (1996) وبنسيمون، وارد، وساندرز (2000) قائمتين معقولتين لبنود جديرة بالاستئناس من أجل وضع مثل هذه الوثيقة لتطويرها لاحقاً إما على شكل كتاب أو بيان. وكذلك فإن بنسيمون، وارد، وساندرز (2000) يوردون مثال كتاب عرض مفيد من حيث اللهجة وواضح من حيث التوقعات.

شكل 1/11

استمارة لتقويم حلقة المرشح الدراسية التربوية

أ - إلى أي مدى يتناول المرشح جملة قيم وحدتنا الأكاديمية ومؤسستنا التالية؟

يتم هنا إدراج القيم الواردة في بيانات تحديد المهمة ووثائق التخطيط الصادرة عنك. من شأنها أن تشتمل على البنود التالية، مثلاً:

	إلى حد كبير	لا بالمطلق
- تلبية الحاجات الخاصة لكتلة طلاب مدنيين	3 4 5 2	1
- تعزيز خدمة الجماعة	3 4 5 2	1
- تطوير نمط التفكير النقدي	3 4 5 2	1

ب - إلى أي مدى كانت مقاربة المرشح متميزة بالمواصفات التالية التي نقدرها في التعليم؟

يتم هنا إدراج القيم التي صاغتها هيئتك التدريسية. وقد تشتمل، على سبيل المثال، على:

	إلى حد كبير	لا بالمطلق
- النزعة التأملية	3 4 5 2	1
- مركزية الطلاب	3 4 5 2	1
- قابلية وضع مسوغ منطقي لممارسات محددة	3 4 5 2	1
- الحرص على حداثة معلومات الدورة ودقتها	3 4 5 2	1

ج. د. الخ.. من شأن بنود إضافية أن تعالج تناسب خبرة المرشح مع المنهاج الذي تطرحه، صفات المرونة والمواطنة المتجلية، أو هواجس أخرى لدى وحدتك.

أدوار الأساتذة الجدد وتوقعاتهم

تتمثل إحدى الأطروحات الطاغية على الكتابات التي تخص الأساتذة الجدد بالإجهاد الذي يعانيه هؤلاء (بويس، 1992؛ منغس وشركاه، 1999؛ رايس، سورتشينلّي، وأوستن Rice, Sorcinelli, & Austin 2000؛ سورتشينلّي، 1992 و1995). وأحد المنابع الأساسية لهذا الإجهاد هو قلقهم إزاء الافتقار إلى المعلومات عن التوقعات. "... ثمة توافق لافت للنظر فيما بين هذه الدراسات (الدائرة حول الأساتذة الجدد والأصغر سناً). لعل الانطباع الحاصل هو أن هناك أساتذة شباب غارقون في العمل كل الوقت مشحونون بقَدْر غير قليل من القلق، جاهلون لما هو كافٍ، غيرُ مرتاحين مع التعليم أو ملتمسون للمساعدة من زملائهم. إذن، قد لا يجيدون التعليم كثيراً وقد لا ينتجون بحوثاً عظيمة الجدوى" (سورتشينلّي، 1995، ص: 125).

كن واضحاً بشأن المسؤوليات! يشكل توثيق نتائج أي حوار حول المسؤوليات أسلوباً مفتاحياً لاعتماد نقطة انطلاق ومرجعية. من المهم الشروع أولاً في تحقيق الوضوح بشأن جملة الأدوار التي سيضطلع بها عضو الهيئة التدريسية والتأكيد النسبي لكل منها. يناقش كل من بس (2000) Bess ، براند (2000) Brand وفيرغن (1994) Wergin فكرة التجهيز المتمايز بالموظفين، حيث يتم التفاوض على المهمات دورياً وقد تتغير، وفقاً لاهتمامات وقابليات القسم والأساتذة. وعندئذ فإن كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسة قد يكون لديه تركيز مختلف في إطار القسم، غير أن مهمات سائر الأعضاء تتكامل لإنجاز عمل الوحدة. لعل من الأفضل بما لا يقاس أن يكون استخدام النسب المئوية والأوزان ممكناً، إعلان أو تخمين عدد الدورات أو النشرات متاحاً، أو تحديد طبيعة الخدمات الجامعية والمسلكية في متناول اليد. يتمثل الهدف بإنتاج وثيقة تتيح قَدْراً من المرونة، ولكنها تركّز أيضاً على الجهد وتستأصل الفوضى. يقوم كتاب آريولا (2000) بوضع عملية تحديد هذه التأكيدات في صدر أولويات أي نظام تقويمي جيد.

مع توفر إمكانية زيادة الوضوح عبر اعتماد سيرورات استخدام وتعاقد جيدة، من المهم الاستمرار في توفير المعلومات للأساتذة الجدد وهم يباشرون حيواتهم المسلكية. بنبهنا بنسيمون، وارد، وساندرز (2000) إلى أن "وضوح التوقعات يُيَسِّر انتقال عضو الهيئة التدريسية الجديد إلى المدينة الجامعية ويحول دون ظهور اتهامات بعدم الإنصاف لاحقاً" (ص:25). إنهم يقومون بإدراج سلسلة المجاهيل التي تواجه الأساتذة الجدد نموذجياً، مثل متى يتعين عليهم أن يُدْرجوا أسماء الطلاب الخريجين على أغلفة المنشورات؟ ما مدى أهمية البحث عن تمويل خارجي؟ وكيف يستطيعون البدء بإجراء الاتصالات لاستدراج رسائل المراجعة التي سيحتاجون إليها لاحقاً (ص:55). يوصي مؤلفو الكتاب خصوصاً بضمان وضوح التوقعات فيما يخص الخدمة: "تبقى المواطنة الصالحة موغلة في الذاتية وكثيراً ما تُوظف ضد الباحثين الذين لا يتناغمون مع توقعات أساتذة كبار ومخضرمين أو يشككون بالطريقة التي تدار بها الأمور. يستطيع رؤساء الأقسام أن يمدوا يد المساعدة على صعيد الالتفاف على هذه الضبابية عبر تقديم صياغة واضحة للخدمات المتوقعة بالنسبة إلى العام الأول" (ص: 42).

أكّد جملة التوقعات! يوصي الخبراء بأن يكون التركيز المبكر مع الأساتذة الجدد على التوقعات بدلاً من التقويم الرسمي أو الشكلي (بويس، 1992؛ سورتيشينلّي، 1995). قد تجد نفسك مضطراً لإصلاح خلل ناشئ عن سماع أساتذة جدد لكلام مسؤول إداري في أحد التوجهات وهو يحذرهم من شراء منزل ما لم يضعوا توقيعهم على كتابين منشورين، أو لتصويب تصورات بثتها آلة الشائعات في القسم حول المطلوب للحصول على التثبيت أو الترسيم. ينبغي للرسالة أن تتميز بالثقة في سياق المعلومات الجيدة. حين يشعر الأساتذة بالدعم ويحصلون على الوضوح، فإن احتمال وقوعهم في نزعتي الدفاع والحذر الشديد يكون أقل وروداً واحتمال إحساسهم بما يكفي من الأمان للبحث عن المساعدة عند الحاجة أكثر وروداً.

وفّر الموارد! لمساعدة الأساتذة على فهم التوقعات، يمكنك تزويدهم (حتى قبل مجيئهم إلى المدينة الجامعية، نظراً لتوافر خيارات البريدين الإلكتروني والمطبوع) بموارد متنوعة ـ جملة الخطط والملفات اللازمة للترفيع والتثبيت في جميع المستويات؛ مجموعة البيانات التي تصف إجراءات المراجعة السنوية، استخدام تقويم الطلاب، قوائم المجلات المعتبرة في اختصاصك، عناوين الجهات (أشخاصاً ومكاتب) المتوفرة على موارد مفيدة على الإنترنت في مدينتك الجامعية. وما هو أفضل من كل ذلك أن تقيم، شرط استئذان المؤلفين، ملف موارد لاقتراحات منح نموذجية، لخلاصات تقويم تعليمية، لمناهج، لمقالات منشورة في المجلات، لبطاقات تعريف بالأشخاص، ولغيرها من النتاجات المفيدة للأساتذة الجدد والقدامى على حد سواء. يمكنك تكليف فريق عمل صغير من الأساتذة لإعداد حُزْمة توجُّه أو ملف موارد. يبقى استغلال الوقت في اجتماع القسم أو الكلية أو عند لقاء غداء عابر لمناقشة التوقعات مفيداً للأساتذة الشباب على نحو خاص، غير أنه مهم أيضاً بالنسبة إلى أعضاء الوحدة الأوفر خبرة.

قدِّم التغذية الراجعة! يتعين على التغذية الراجعة أن تبدأ عندما تصبح التوقعات واضحة. بداية، يمكن لهذه التغذية الراجعة أن تكون لطيفة وشخصية أو سرية إلى حد بعيد. كثيراً ما يشكل تقويم الذات بوابة دخول. من الممكن تشجيع الأساتذة على مسك دفتر يوميات لعملهم أو إضافة ملاحظات وتعديلات شهرية على قائمة مسؤولياتهم. إذا كانوا منخرطين في التعليم، فإن عليهم أن يتلقوا تغذية الطلاب الراجعة في وقت مبكر من الفصل الدراسي عبر استخدام تقنيات تقويم غرفة الصف (آنجيلو وكروس Angelo & Cross، 1993)، استمارات التعليق على الدورات القصيرة، إحدى لجان الدورات الطالبية، وما إلى كل ذلك. تستطيع مساعدتهم بإطلاعهم على الموارد القابلة للاستخدام في مناهج التغذية الراجعة، مثل مركز تعليم المدينة الجامعية أو اسم عضو الهيئة التدريسية الذي يتقن الاستخدام.

عدد كبير من مراكز التعليم تقدم خدمات مفيدة تحت اسم التشخيص التعليمي لجماعات صغيرة (كلارك وبيكي Clark & Bekey، 1979؛ لنزه Lenze، 1993، خدمات منطوية على قيام أحد المستشارين بجمع المعلومات من الطلاب وتلخيصها لعضو الهيئة التدريسية.

إقامة علاقات وصاية وإشراف

تنطوي إقامة علاقات الوصاية التي يمكن توظيفها لتوفير الدعم، ولكن التغذية الراجعة البناءة أيضاً، هي الأخرى على قَدْر غير قليل من الأهمية لدى بدء الأساتذة حياتهم المسلكية. يجب أن يكون واضحاً بالنسبة إلى عضو الهيئة التدريسية الجديد أنَّ التماسَ قراءة مسودة إحدى المخطوطات، إلقاء نظرة على أسئلة امتحانات إحدى المواد، أو المشورة حول كيفية المشاركة في أحد اجتماعات الكلية، من أحد الزملاء أمر ينم عن ذكاء وحصافة وليس دليل نقص أو تردد.

اقتراح جهات وصاية وإشراف

قد يكون تحديد هوية المشرفين المقتَرحين أمراً صعباً. باحثون كثيرون يرون أن أولئك الذين يضطلعون بدور الإشراف على الأساتذة يجب ألا يكونوا مشاركين أيضاً في عمليات اتخاذ القرارات الذاتية (التنظيمية) المتعلقة بهؤلاء الأساتذة أنفسهم، غير أن مثل هذا الوضع يكاد أن يكون متعذّراً في الأقسام الصغيرة. من الممكن، مثلاً، استخدام مشرفين في مؤسسات أخرى (ولا سيما في مجال البحث العلمي) أو في وحدات أكاديمية أخرى (في مجالي التعليم والخدمة). تتوفر مدن جامعية معينة على مراكز للتعليم أو الخدمة مؤهلة لتوفير مستشارين يكونون إما إداريين محترفين أو أساتذة ذوي مسؤوليات خاصة على صعيد المساهمة في الإشراف على آخرين. كذلك تستطيع المدن الجامعية ذوات الأكاديميات

التعليمية، أو جماعات أقل رسمية من أساتذة سبق لهم أن فازوا بجوائز تعليمية أو اشتهروا بخبرتهم التعليمية، أن توفر فرص إشراف تعليمي متعدد الاختصاصات. قد يكون من الأنسب التفكير من منطلق شبكة خبرة، مع مدربين مختلفين لجوانب دَوْر الأستاذ المتباينة، بدلاً من الإصرار على اقتراح مشرف واحد لعضو الهيئة التدريسية الجديد.

مواصلة التغذية الراجعة والتقويم عبر آليتي التثبيت وتجديد العقود

مع استمرار أهمية التقويم التشكيلي البناء على امتداد الحياة المسلكية للأستاذ، نجد أن التقويم التراكمي يتعاظم شأنه عندما يصبح عضو الهيئة التدريسية الجديد راسخاً ويظل عنصراً رئيسياً خلال سنوات ما بعد التثبيت. من شأن دور العميد أو رئيس القسم في وضع برنامج زمني وسلسلة إجراءات لدورة التقويم أن يتعرض لشيء من التقييد جراء شروط المؤسسة أو اتفاقات الاتحاد، غير أن هناك، على نحو شبه دائم، قَدْراً من المرونة أو الهامش لإدخال عدد من التعديلات أو الإضافات المحلية على هذه الشروط. عبر العمل من داخل إطار المؤسسة، يمكنك تحسين الأجواء الملائمة للممارسة الجيدة في وحدتك الأكاديمية عن طريق إشراك الأساتذة ببناء واستخدام نظام تقويم شامل. يشتمل العمل على صياغة برنامج زمني للأحداث، تطوير السيرورات، وصيانة آلية الإشراف للاستخدام فضلاً على المعاينة والمراجعة الدوريتين.

برنامج الأحداث الزمني

سواء أكان الأساتذة مثبَّتين أم لا، داخل الملاك أم لا، ثمة محطات قرار على امتداد الحياة المسلكية تعالج قضايا معينة مثل تجديد التعاقد والراتب المميز. وبالنسبة إلى أساتذة الملاك المثبَّتين تتزايد صيرورة المراجعات الحَوْلية في السنتين الثالثة والرابعة أكثر تراكمية مما هي بنّاءة، مشركة الأساتذة المخضرمين في

تقديم توصية حول استمرار عضو الهيئة التدريسية أو طرده من العمل. تستطيع مساعدة الأساتذة بصياغة هذا البرنامج الزمني الخاص بأحداث التقويم، بما في ذلك جوانب التقويم التشكيلية البنّاءة من ناحية والتراكمية من الناحية الثانية. ثمة نموذج لمثل هذا البرنامج الزمني في الشكل 2/11. لدى هيكلة هذا البرنامج، من المهم إشراك الأساتذة بنقاش حول حسنات النشاطات وانتظامها. مرة أخرى يبقى هذا النقاش، بحد ذاته، مناسبة لإيصال التوقعات جنباً إلى جنب مع فرصة شراء من قبل الأساتذة. يمكن استخدام البرنامج من قبل الأساتذة على جميع المستويات.

الشكل 2/11

برنامج أحداث التقويم الزمني

الترشيح

- الغربلة الأولية: معاينة المواد، اتصالات المراجع*
- المقابلة: ندوة حول البحث العلمي، حلقة دراسية تربوية، إلقاء درس نموذجي، اجتماعات مع جهات مختلفة*

العرض

- وضوح بشأن التوقعات عبر كتاب/ عقد، بيانات أو وثائق متضمنة الخطة الرسمية.

السنة الأولى

- استحداث شبكة مدربين.
- جَمْع تغذية الطلاب الراجعة منتصف الفصل ونهايته بالنسبة إلى كل مادة*

- ملاحظات الصف ومراجعات بنود المادة مع مشرفين*
- تبادل الاطلاع على الكتابات البحثية مع آخرين
- مناقشة الخدمات وأشكال الأداء المواطنية مع رئيس القسم والمشرفين

المراجعات الحولية (كل سنة، مع مراجعات استثنائية في الأعوام أ، ب، وج)

- وضع أهداف تخص الأداء لكل سنة*
- دورات تدريبية مع الرئيس أو المشرفين في الشهرين س وع
- جمع منهجي لتغذية الطلاب والزملاء الراجعة حول التعليم*
- مراجعة منهجية للمنتجات والسيرورات البحثية*
- تقويم ذاتي وتوثيق للأداء*
- مناقشة المراجعة، الراتب، والدور، في أعقاب التوثيق

التثبيت/ تجديد العقد/ قرارات الترفيع [في العامين (د) و(هـ)]

- تقديم أدلة مراكمة *
- أحكام صادرة عن رؤساء، عمداء، وأقران

مراجعة ما بعد التثبيت [في العامين (و) و(ز)]

- مواصلة صياغة أهداف الأداء*
- جعل دورات التدريب في مفاصل ملائمة
- مواصلة جمع الأدلة المنهجية حول جميع مناحي عمل الأستاذ من الطلاب والأقران*

- تقويم ذاتي منتظم وإمعان نظر في الأهداف*
- جلسات مراجعة طارئة أو دورية لفترة ما بعد التثبيت*
- قرارات بشأن أدوار ونشاطات تنموية .

* من الممكن إدراج تفاصيل معينة أو توظيف وثائق إضافية لإيصال الفكرة، مثل استمارات تدريج الطلاب، قائمة محتويات الملفات، أو إجراء مراجعة الأقران.

تطوير السيرورات (العمليات)

تتمثل الأدوار الرئيسية للمسؤول الإداري في تطوير السيرورات الخاصة بتقويم الأساتذة بالإفصاح عن أهمية العمل، باختيار أشخاص جيدين لتحديد الإجراءات، بتوفير الموارد، وبالإشراف على تطبيق النظام. أما حسم أمور معينة مثل وتيرة تكرر زيارات غرفة الصف، هوية من يقوم بها، طبيعة الصيغة التي تأخذها تصنيفاته وتغذيته الراجعة فمن الأفضل تركها لأستاذ من داخل القسم أو المدرسة، ومع ذلك فإن رئيس القسم أو العميد مسؤولان عن ضمان بقاء المجموعة مطّلعة. يكمن جزء من العمل في اختيار أساتذة معقولين، عمليين، ومحترمين بنظر زملائهم. يمكنك أيضاً أن تسعى لإيصال كتابات جيدة حول الموضوع، لبناء الجسور بين جماعة الأساتذة والخبراء، إما في المدينة الجامعية أو من مدن جامعية أخرى، ولتقديم المساعدة من أجل تمكين الجماعة من كسب تعاون زملائهم على صعيد الاستجابة لطلبات المعونة واقتراحاتها.

ثمة عدد كبير من المجلدات التي تستطيع أن تساعد الأساتذة العاكفين على إيجاز مقترحات سيرورات التقويم. إن كتباً من تأليف آريولا (2000)، بارسكامب وأوري (1994)، سنترا (1993)، كيزم (1999)، ليمنغ (1998)، ريتشلين ومانّنغ Richlin & Manning (1995)، وسلدين وشركاه، تشتمل، جميعاً، على استمارات يمكن تكييفها وتعديلها، جنباً إلى جنب مع توصيات حول بيانات وإجراءات تخص الخطة. وفيما يلي إضاءات موجزة على الأدبيات:

أهمية الخطة الحولية (غُملش ومِسْكِن Gmelch & Miskin، 1995) التي تقوِّم هيئة المدرسين من خلالها بإعلان أهدافها للسنة. فهذه الخطة تشكل نقطة مرجعية للتقويم ومن شأنها أن تكون بالغة الفائدة في حَفْز الأساتذة على صياغة أهدافهم وفي تمكينك أنت من إصدار الأحكام السليمة بشأن الرسالة الأكبر. يقدِّم كل من بنسيمون، وارد، وساندرز (2000) نموذجاً لمثل هذه الخطة.

الحاجة إلى الاهتمام بالسيرورات التشكيلية التراكمية. الإجراءات التي تتطلب من الهيئة التدريسية أن تكون تأملية وأن تتلقى معلومات تفصيلية للتحسين باستمرار ربما كانت أكثر أهمية من أي سيرورة تراكمية مهيكلة بعناية لأن الأولى تساهم في إعداد الأستاذ للنجاح لدى اتخاذ القرارات الخاصة بالموظفين. تبقى المذكرات التأملية، دورات التدريب، عمليات التقويم النصفية، والحُزَم أدوات مناسبة لحفز الهيئة التدريسية على النمو والتغيير.

اضطرار أي خطة لاستنفار جملة من الموارد، سلسلة من أنواع المعلومات التقويمية وحشد فرص جمع المعلومات. يقوم الخبراء بتسليط الضوء على أهمية تضمين معلومات صادرة عن الشخص المَعْني، عن الأقران، وعن المسؤولين الإداريين: استخدام طيف متنوع وواسع من المناهج، بما فيها استمارات التدريج، مراجعة مواد التدريس، فهارس الشهادة، مراقبة غرفة الصف، وتوثيق الخدمة؛ وتوزيع مواعيد جَمْع هذه المعلومات على شريط الزمن، بدلاً من الاستسلام للتدافع المألوف المجنون قبيل محطة اتخاذ القرار. يقدم براسكامب وأوري (1994) جداول أدلة مقنعة يمكن جمعها لتوثيق وتقويم العمل في مجالات التعليم، البحث العلمي، والخدمة. ويسوق برنْغل Bringle (1999) رُؤى محددة تخترق مسألة الحكم على الخدمة، وهي الفعالية الأصعب والأغرب أكثر الأحيان.

حكمة معاينة السياق في تطوير السيرورات. يزودنا بلاند وبيرغكويست (1997، ص: 54) بلائحة مقنعة تطبق نظرية التنمية أو التطوير على حياة الأساتذة المسلكية، مبينة أن من المحتمل أن يكون هؤلاء الأساتذة بحاجة إلى أنماط مختلفة من التحدي والدعم في مراحل متباينة. وبالمثل، فإن على سياق المؤسسة أن يؤخذ في الحسبان لدى تقويم أشكال مختلفة من الإنجاز وتعديل سيرورات مستوردة من أمكنة أخرى.

ضمان بقاء النظام متوافقاً مع قيم المؤسسة. يشير آلتمان (2000)، وهو على صواب، إلى أن رئيس القسم هو المفتاح في إيصال تقويم القسم ووثائق التوقعات إلى كل من العميد، المكتب الأكاديمي الرئيسي، وغيرهما من لجان الإشراف الأخرى على الهيئة التدريسية على مستوى المدينة الجامعية، مع شرح أي أجزاء غير مألوفة بما يضمن الوضوح والقبول على هذه المستويات.

صيانة النظام ومراجعته

مما يدعو للأسف أن عدداً كبيراً من الوحدات الأكاديمية تتوفر على سيرورات جيدة على الورق ولكنها لا تتوفر على شيء من تلك من الناحية العملية. فالعوامل التي تعطل عملية تقويم الأساتذة ذاتها تكون عموماً أسباباً رئيسية للإخفاق في تطبيق أي نظام ـ احترام سرية الأساتذة واستقلالهم الذاتي، ضغوط الوقت، والافتقار المتصور لكفاءة أرباب التقويم. إن إقامة نظام متميز بمرجعية الأساتذة وتأييدهم تقطع شوطاً كبيراً على طريق التصدي للضغوط المعيارية. ومع انخراط الأساتذة في الحوار الدوري، بدعم من قيادتك، التزامك، ومواردك، لا تلبث أجواء التقويم أن تصبح أكثر انفتاحاً، ولا يفتأ العمل أن يستثير قَدْراً أكبر من الاحترام. ليس الزمن قضية سهلة قابلة للمعالجة بالجملة، غير أنك تستطيع، مع ذلك، أن تحافظ على أولويات الأساتذة فيما يخص عمل التقويم عبر ضمان اتصاف السيرورات بأكبر قَدْر ممكن من الكفاءة ومن خلال ضَرْب المثل الجدير

بالاحتذاء عن طريق تخصيص المدد المناسبة من وقتك لعمل التقويم. أما مشكلة الكفاءة فتُعالج بقَدْر أكبر من السهولة. إن التوجيهات الواضحة الخاصة بإجراءات التقويم، جملة الاستمارات التي ستستخدم في التدريج أو بيان الأحكام أو التغذية الراجعة، والجلسات المكرسة لمناقشة كيفية الاضطلاع بمهام عامل التقويم، كلها مفيدة.

إعطاء تغذية راجعة بنّاءة

ينطلق براسكامب وأوري (1994) من جَذْر كلمة تقويم أو تقدير (Assessment) التي تعني بالإنكليزية "الجلوس بجانب" لصياغة المقاربة التنموية للفعالية التقويمية:

> يشكل التقويم تعزيزاً لأي أفق تنموي. ليس لَقْطة عابرة بل نظرة متواصلة. إنه ييسّر النمو والتطور بدلاً من تصنيف وتدريج الأساتذة بنوع محدد سلفاً من القياس مثل بند تقويم الطلاب أو عدد المؤلفات المنشورة... يكون التركيز على فهم منظور الزميل وإنجازاته، أي أن التركيز يكون على الأداء في عالم الواقع. (ص: 14).

ثم يأتي كل من غلاسيك، هوبر، ومايروف Glassick, Huber, and Maeroff (1997) ليؤكدوا هذه الفكرة: "في أي نظام تقويمي جيد، يبقى الزملاء على صلة بالباحث من بداية العملية إلى نهايتها" (ص: 57).

في الوقت نفسه، ثمة مجموعة ذات شأن من المنظمات تلاحظ، لدى النظر خصوصاً إلى التثبيت وعملية الترفيع، أن الصراحة تنطوي على أهمية استثنائية: "أكثرية التقويمات الأكاديمية الناقصة تميل إلى أن تكون إيجابية مفرطة. أي مراجعة مغلّفة بالسُكَّر هي الأسهل إصداراً على رئيس القسم والأيسر ابتلاعاً بالنسبة إلى المرشح. غير أن من شأن مثل هذه المراجعة أن تكون ضارة بالنسبة إلى

"الجميع على المدى الطويل" (المجلس الأمريكي للتعليم وآخرون، 2000، ص: 17). تقوم هِجَّرْسون (1996) باستخدام عبارة "مشورة الأداء" لوصف دور رئيس القسم في تقديم التغذية الراجعة صراحة، مؤكداً الجوانب التدريبية بوصفها إحدى طرق اختزال الخوف الطبيعي من المجابهة أو تقليص احتمالات التردد في النقد الذي يزعج معظم رؤساء الأقسام.

التدريب

تبعاً لحجم وحدتك الأكاديمية، قد تكون وقد لا تكون المرشَّحَ الأول للقيام بتقديم المشورة والنصح على نطاق واسع، وعلى انفراد، إلى كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية. من السهل فهم فَزَعْ أي رئيس قسم في وحدة ذات خمسين أستاذاً من مواجهة سياسة للمدينة الجامعية تقضي بفرض مراجعة سنوية شاملة من قبل الرئيس لملف وتصرفات كل فرد من أفراد الهيئة التدريسية. ليس هذا توقعاً مناسباً. كما ليس عملياً أن نتوقع من أي عميد أن يبادر شخصياً إلى تدريب الأساتذة الجدد الثلاثين من الشباب في المدرسة أو الكلية. في الحالات التي تكون فيها الأعداد عائقاً يحول دون قَدْر كبير من الانخراط الشخصي من جانب العميد أو رئيس القسم، بتركز العمل الرئيسي على توفير القيادة والموارد اللازمة لبناء النظام وصيانته، جنباً إلى جنب مع الانخراط المباشر في محطات القرار المفتاحية على خط الزمن، مثل كتابة كتب التوصية بالترفيع والتثبيت. أما العمل التدريبي فلعل أفضل من يتولون إنجازه هم أولئك الذين يكونون الأكثر قرباً من مجموعة عضو الهيئة التدريسية ـ منسق المادة التي يدرسها الشخص، رؤساء اللجان التي يشارك فيها، أو الأقران أو النظراء في مجال اختصاصه. إذا نجح رئيس القسم في مساعدة عضو الهيئة التدريسية في التعرف على هؤلاء الناس، فإنهم سيكونون المدرِّبين الفعليين.

سواء أكُنْتَ في وحدة صغيرة وقادراً على التدريب ذاتياً، أم كُنْتَ في وحدة أكبر وبحاجة إلى التعويل على آخرين، ثمة سلسلة من المبادئ التي تستطيع إرشادك في هذه

المهمة. هناك قائمة كلاسيكية اجترحها بيرغكويست وفيليبس Philips وتظهر في كتابهما المنقح دليل تطوير الأساتذة Handbook of Faculty Development (1995)، غير أن آخرين أكدوا هذه المنشورة أو زادوا عليها. والقائمة التالية تعكس سلسلة ملاحظات واقتراحات أوردها براسكامب وأوري (1994)، برنكو (1993)، هشت Hecht، هجرسون، غملش، وتكر (1999)، ومارنكوفيتش Marincovich (1999).

- كن حريصاً على بناء علاقات شخصية جيدة مع أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق الإكثار من التواصل معهم على المستوى الإنساني عبر الحديث عن اهتمامات نشاطات أوقات الفراغ وما إليها. عندئذ ستتوفر لديك قاعدة جيدة لإقامة جسور الاتصال.
- بَرْمِج التغذية الراجعة ذات العلاقة بالتحسين بما يُبْقيها آنيّة ومستمرة! من الأفضل إجراء حديث وجيز بُعَيْد أي من مناسبات أداء فعالية جمع المعلومات بدلاً من مواصلة الصمت انتظاراً لفرصة يتوفر فيها قَدْر أكبر من الوقت.
- كُنْ حريصاً على الالتزام بالاعتماد على بيانات جُمعتْ للغرض المطروح (تشكيلية بنّاءة كانت أم تراكمية)، بيانات مأخوذة من مصادر متعددة، بيانات جديرة بالاعتماد والثقة، وبيانات مطردة.
- إذا كان لدى عدد من المراجعين معلومات عن عضو الهيئة التدريسية، بادرْ إلى التأكد من استعراض جميع المعلومات وجلاء التناقضات أو البيانات الباعثة على التشوش سلفاً!
- شَجِّعْ عضو الهيئة التدريسية على تولي مهمة طرح المشكلة! فالمستشارون الذين يستخدمون أشرطة الفيديو لعَرْض أداء غرفة الصف، مثلاً، يجدون فائدة عظيمة في مطالبة أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم بالتعرف على أجزاء في أفلامهم يشعرون بأنها تشي بمشكلات معينة. من شأن تكليف أعضاء الهيئة التدريسية

بالتحضير لجلسة تغذية راجعة أو تقويم عن طريق كتابة مذكّرة تأملية على نحو مسبق أو باصطحاب قائمة بنقاط القوة ومواطن الضعف الملحوظة في سجلاتهم البحثية، أن يساهم في خلق أجواء من الحميمية والانتماء والرفاقية.

- حاول تمكين عضو الهيئة التدريسية من حل المشكلات! رغم احتمال توفرك على عدد غير قليل من المقترحات الجيدة، فإن أفضل الحلول هو السعي أولاً لتيسير العملية التي يستطيع عضو الهيئة التدريسية من خلالها اقتناص المشكلة واجتراح حلول بديلة. من شأن ذلك أن يرعى لدى العضو موقفاً تأملياً على صعيد الممارسة.

- بدلاً من معالجة جميع مشكلات الأداء اللافتة، ابدأ بعدد قليل يمكن تصويبها بسهولة من حشد تلك المشكلات! تناول قضايا أخرى في أوقات لاحقة حين يكون عضو الهيئة التدريسية أكثر استعداداً!

- ساعد عضو الهيئة التدريسية على تبني نظرة كوكبية شاملة إلى المعلومات المجمعة، بدلاً من تركيز قَدْرٍ مفرط من الاهتمام على تعليقات صادرة عن أحد الطلاب الساخطين أو أحد كتبة التقارير المخادعين! مكّن العضو من رؤية الصورة الأكبر!

- قدّمْ معلومات محددة تركز على السلوك بدلاً من الصفات الشخصية! بادرْ، مثلاً، إلى إيصال ملاحظتك التي تقول إن عضو الهيئة التدريسية المرأة تكرر زيارة الذكور أكثر من زيارتها للإناث، بدلاً من افتراض أن النزعة الجنسية تشكل إحدى سماتها المميزة!

- كُنْ مدعوماً بالبيانات بمقدار ما تستطيع وأنت تقدّم التغذية الراجعة! اعتمد على تعليقات الطلاب والأساتذة، على أمثلة من نموذج الكتابة أو الأداء المطروح للنقاش، أو على الكتابات المحترفة في الميدان تعزيزاً للملاحظات!

- ادفع عضو الهيئة التدريسية باتجاه المساهمات في أداء مهمات الوحدة الأكاديمية، المؤسسة، المجتمع (المحيط) أو المهنة بدلاً من الاكتفاء بالاهتمام فقط بمصالحه الأكاديمية الخاصة، في مسعى منك للمساعدة على بيان المصالح وتشجيع نوع من توسيع الأفق عند الحاجة!
- عاين السياق الذي يتم من خلاله تقديم التغذية الراجعة! أحياناً، يكون عضو الهيئة التدريسية بحاجة إلى الدعم أكثر من حاجته إلى التحدي ـ قد يكون ماراً بوضع شخصي صعب أو عاكفاً على العمل في مجالات غير مألوفة. أحياناً أخرى، يكون بحاجة إلى التحدي ـ قد يكون مستغرقاً في الاستناد إلى النجاحات السابقة أو متغافلاً عن العيوب التي يلاحظها الآخرون في عمله. حاول صياغة تغذيتك الراجعة وفقاً للوضع!
- انظر في استخدام ما يطلق عليه براسكامب وأوري (1994) اسم: "باقة متنوعة من قنوات الاتصال"، مثل الاتصالات الهاتفية والرسائل القصيرة جنباً إلى جنب مع اللقاءات وجهاً لوجه. سيكون عضو الهيئة التدريسية أكثر ارتياحاً مع بعض القنوات مقارنة بقنوات أخرى، غير أن من شأن رسالتك أن تتدعم عبر اعتماد التعددية المنهجية.
- تحلَّ بالقَدْر الذي تستطيعه من القدرة على استشراف المستقبل، مع التركيز على ما هو قابل للتحسين قَبْل الانشغال بما وقع من خلل!
- اقترحْ مراجع مطبوعة أو تشاوراً مع أشخاص وجدتَهم قادرين على متابعة محادثتك!
- عاين لتتأكد من أن عضو الهيئة التدريسية قد سمع ما قَصَدْتَ قولَه لدى مطالبته بتلخيص ما دار في اللقاء!
- تابع المحادثات عن طريق إيجاز وتلخيص جملة ملاحظات ومقترحات خطية لتعود إليها أنت وعضو الهيئة التدريسية في المستقبل!

مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية الذين يكابدون العناء

في أكثرية الوحدات الأكاديمية، يكون أداء أعضاء الهيئة التدريسية، عموماً، ملبياً للتوقعات ويكونون هم أنفسهم راضين عن عملهم وعن تقدم حياتهم المسلكية. غير أن البعض يظلون، على أي حال، يكابدون عناءً متواصلاً من أجل أن يكون أداؤهم على المستوى المطلوب، وإن كان أكثرنا قد عانى، أيضاً، ولو خلال فترة قصيرة من مسيرته المسلكية. ثمة عدد غير قليل من الأوضاع المحتملة لجعل التقويم، ولا سيما على صعيد التغذية الراجعة التي يوفرها، استثنائي الجدوى. وهناك أوقات أخرى، مثل فترات المرض والمشكلات الشخصية، لا تكون فيها المشكلة متمثلة بالمعلومات. تعالوا نستكشفُ بعضَ الأوضاع المختلفة.

ضياع الهدف

نظراً لشدة تعقيد وانشغالهم حياة الأساتذة، من السهل أن يصاب أي أستاذ بالتشوش. لعل الحالة الكلاسيكية هي حالة عضو الهيئة التدريسية الجديد الموصوفة من قِبَل بويس (1992)، ذلك العضو المهووس بالتحضير للتعليم مع إهمال الانخراط في أي عمل كتابي. تؤدي مشاعر القلق بشأن المضمون والجاهزية لتقديم تسهيلات تعلُّمية دورية منتظمة لمجموعات من الطلاب، تؤدي تلك وهذه إلى جعْل الأستاذ ينزع نحو تأجيل الاهتمام بمسؤوليات أخرى. غير أن من المؤسف أن حالات التأجيل هذه لا تلبث، كما جاء على لسان بويس، أن تغدو، في كثير من الأحيان، اعتيادية، فتحول دون مبادرة الأستاذ إلى تبني أنماط عمل أكثر توازناً.

من الطبيعي أن الحالة المناقضة، هي الأخرى، تقع أيضاً: فعضو هيئة تدريسية ذو توجه بَحْثي موجود في سياق ذي توجه تعليمي قد يراوغ التعليم أو يهرب من مسؤوليات الخدمة أو يصر على عدِّهما من المنغِّصات التي تُلْهي عن البحث العلمي.

في أي من الحالين، تبقى العملية السنوية لتحديد الأهداف ومعاينتها في ضوء الأداء ذلك الجزء من عملية التقويم الذي يوفر التركيز المطلوب للتحسين. مع الأساتذة المكابدين، قد تعمد إلى زيادة وتيرة مثل هذه المعاينات. إن حوارات صريحة حول مدى ملاءمة الأهداف لرسالة المؤسسة ستكون ضرورية. إذا كانت لهجة الحوارات هذه بنّاءة، فإن الاهتمام يكون متركزاً على عَدِّ غياب التناسب مشكلة، بدلاً من تركّزه على النواقص أو العيوب الشخصية. بعض الأساتذة قَدْ يرون أن ليس هناك أي توافق جيد بينهم وبين المؤسسة فيبادرون إلى البحث عن فُرص أخرى؛ آخرون قد يعكفون على إعادة توجيه جهودهم نحو الجهة المرجوة.

لمساعدة أولئك الذين يريدون أن يركزوا بقدر أكبر من الوضوح على أهدافهم، يمكنك أن تطالبهم بتأمُّل كمية ونوعية الجهد الذي يكرِّسونه على مهمات مختلفة. طالبهم بمسك جدول يبين أسلوب استخدام الوقت لفترة أسبوع أو أكثر لتحليل استغلالهم للوقت موزعاً على أصناف المهمات. كثيراً ما يكون هذا كاشفاً تماماً للحقيقة وباعثاً على التغيير. أو تستطيع أن تقترح عليهم أن يُدْرجوا إنجازاتهم الرئيسية خلال فترة زمنية محددة تحت كل من عناوين الأهداف المُعْلَنة. ومع التعرف على مجالات الأداء الضعيف، يصبح من الممكن وضع خطط محددة لمعالجة نقاط الخلل هذه. من شأن استخدام البرامج والمواعيد الزمنية، التقارير، المذكرات المتكررة، أو غيرها من الأدوات أن تساعد على تمكين الأستاذ من التركيز.

نوعية الأداء غير المناسبة

حين لا تكون المشكلة متمثلة بغياب التركيز بل بالأداء الضعيف في مجال محدد أو أكثر، يتكفل التقويم بتوفير التغذية الراجعة المشخِّصة لطبيعة المشكلة والمقترِحة للفعالية التصويبية. أكثر الأحيان، تكون المعلومات التقويمية شاملة بطبيعتها مما يبقيها أقل تحديداً من ان تفضي إلى التغيير. من شأنها أيضاً أن تكون

مشوِّشة وصعبة التفسير. فالمعلومات العامة لا تقوم، بالضرورة، بتوفير الدافع اللازم للتغيير، وقد تؤدي إلى استثارة ردود أفعال دفاعية أو إلى إلقاء المسؤولية على آخرين. حين يكون أحد أعضاء الهيئة التدريسيةمُعانياً في مجال معين ولكن قاعدة المعلومات التشخيصية ليست على درجة كافية من التحديد، فإن دورك هو أن تنصح باعتماد استراتيجيات أخرى لجمع المعلومات تكون مفيدة. من المهم أيضاً أن يتم التأكد من أنك أنتَ، أو مدرباً آخر، تمدان يد المساعدة إلى الشخص لتمكينه من تفسير هذه المعلومات وتبينها وصولاً إلى توظيفها توظيفاً بناء.

من شأن جملة الكتابات الدائرة حول عمل الأساتذة أن تكون، مرة أخرى، مجدية تماماً. ففي ميدان التعليم، مثلاً، ثمة عدد كبير من الكتب المفيدة التي يمكن اقتراحها والتوصية بالاطلاع عليها، لدى التعرف على أي مشكلة، مثل مهارات تصميم المنهاج الضعيفة. مفيد أيضاً أن تتم مزاوجةُ عضو الهيئة التدريسية مع مُشْرف متفوق في المجال الذي يعاني فيه العضو من ضعف الأداء. تؤدي مضاعفة عدد حواجز التفتيش، تشجيع الجمع الدَّوْري المنتظم للتغذية الراجعة مع تأمل هذه البيانات، وتوفير الحوافز والمكافآت للتحسُّن الحاصل، جميعاً، إلى تعزيز فرص التقدم.

الانحراف أو التسيب

خصوصاً في حالة الأساتذة الأكثر خِبْرة يمكن للمكابدات الناشئة عن الملل أو عدم الاقتناع بالمهام، بالزملاء، أو بظروف عمل أخرى، أن تحصل. وفي أمثلة عدم اقتناع كثيرة، سيتعين على التركيز أن ينصب على الظرف المزعج أو على دفع عضو الهيئة التدريسية والآخرين في طريق التوافق على تسوية. أما حين تكون المشكلة متمثلة بالملل أو غياب الاهتمام حيث كان ثمة نوع من الالتزام، فإن رؤساء الأقسام يستطيعون مساعدة الأساتذة على إضفاء صفة الإشكالية على عملهم. إن تكليف الشخص بوظيفة جديدة أو تحميله حُزْمة مسؤوليات حَلٌّ جيد، ولكنه ليس ممكناً دائماً.

حين تكون رؤية الوضع القائم من زاوية أكثر إثارة داخلياً، من المفيد أكثر الأحيان أن تتم المبادرة إلى العزف على أوتار روح حب الاستطلاع والإبداع لدى عضو الهيئة التدريسية. على نطاق ضيق يمكنك تشجيع الشخص على معالجة بعض الأبحاث في الميدان الذي يعاني فيه من الأداء الضعيف أو الاهتمام المعدوم. إذا كان التعليم هو المشكلة، فإن من شأن دراسة غرفة الصف أن تفضي إلى الكشف عن مجالات مثيرة جديرة بالاستكشاف فتقود، على نحو غير مباشر، إلى أفكار صالحة لتحسين الممارسة. يمكنك، مثلاً، أن تقترح قيام عضو الهيئة التدريسية بتحليل العلاقة بين أداء الطلاب والحضور أو المشاركة لإعداد مداخلة في أحد اجتماعات القسم حول سياسة الحضور. قد تطلب منه جمع وعرض معلومات عن طيف اللجان القائمة على عضوية أساتذة القسم. تقوم هذه الأبحاث بتوفير بيانات تقويمية حافزة للاهتمام ومتيحة للشخص فرصة رؤية نفسه في إطار العلاقة مع آخرين.

حين تشي النتائج بتوافق ضعيف

على الرغم من توافر أفضل أنظمة التقويم وأشكال التغذية الراجعة، فإننا لن نعدم حالات افتقار عضو الهيئة التدريسية إلى الحافز أو ضعف توافق الأفراد مع مهنة التدريس عموماً أو مع رسالة وحدتك الأكاديمية أو مؤسستك الخاصة. ثمة خلافات مستعصية تنشأ في الأقسام كما في حالات الزواج. تبقى المقاربة الفُضْلى متمثلة، مرة أخرى، بتجنب كَيْل آيات اللوم وصنوف الاتهامات لسلسلة من النواقص أو العيوب الشخصية. إنها حالات يصبح فيها إسداء النُّصح والمشورة المسلكيين من الأمور ذات الأهمية. لعل أكثر التحركات فائدة هو رَبْط عضو الهيئة التدريسية بشخص، داخل المؤسسة أو خارجها، يستطيع أن يساهم في الإيحاء بتوجه محدد وأن يضطلع بدور محرك التغيير المسلكي.

في حالات الإخفاق في بلوغ التثبيت أو تجديد التعاقد، يمكنك مساعدة عضو الهيئة التدريسية على التقدم في طريق تهدئة مشاعر القلق والسخط بين صفوف

أعضاء آخرين من هيئة القسم التدريسية عبر اعتماد عدد من الممارسات الموصى بها في منشور جديد بعنوان الممارسة الجيدة في تقويم التثبيت Good Practice in Tenure Evaluation (مجلس التعليم الأمريكي وجهات أخرى، 2000). ومن بين تلك الأمور الواردة المدرجة على جدول أسئلة الاختبار الذي طُرح في المنشور ثمة اختزال العزلة الاجتماعية عبر مواصلة التفاعل مع الشخص، تزويد الشخص بالأموال اللازمة للسفر من أجل حضور المؤتمرات أو تسديد الاشتراكات في دوريات ستكون مفيدة على صعيد البحث عن عمل، ومنح فترات الإعفاء من العمل إذا كان الشخص راغباً.

اعتبارات قانونية

لامتلاك القُدْرة على إظهار حقيقة أنك قد سلَّطْتَ الأضواء الكاشفة على التوقعات وأنك عَرضْتَ سلسلة من الفُرص المتكررة، على صعيدي التغذية الراجعة والتطور، على كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية من بداية حيواتهم المسلكية إلى نهايتها، من المهم توثيق الاجتماعات والاتفاقات. وفي حين أن نموذج التغذية الراجعة المفضَّل هنا لا يستجيب لمتطلبات التوثيق الرسمي، فإن مذكّرات دورية ملحقة بالملف يمكن إقحامها على السجلات جنباً إلى جنب مع وثائق جرى تصنيفها في مناسبات رسمية مثل المراجعة الحولية. فهذه المذكرات غير الرسمية تستطيع أن توثق أوقاتاً اقترحتَ فيها اعتماد (أو تجنب) مسار عمل معين، طالبتَ فيها أحدَ أعضاء الهيئة التدريسية بتولي مهمة محددة لم تكن مذكورة بالاسم لدى وضع الأهداف السنوية، أو شرحتَ فيها الأسباب الكامنة وراء هذا القرار أو ذاك. مهما كانت الصيغة، فإن هِجَّرسون (1996) تورد بَعْضَ المواصفات الإيجابية لعملية التوثيق هذه: عَكْس مضمون التفاعلات بدقة؛ تجنُّب إعطاء إشارات ملتبسة؛ التزام الدقة في تلخيص التعليقات التقويمية؛ تكرار مقترحات محددة بهدف التحسين؛ والكتابة بوضوح للشخص الثالث، وهي تعني بهذا أن تتم الكتابة بطريقة تمكّن شخصاً لم يكن طرفاً في اللقاء وتبادل الكلام من فهم ما حصل.

خلاصة

بين جملة أدوار رئيس القسم والعميد الواردة في الأدبيات، ليس ثمة ما جرى تأكيده مثل تطوير البشر، تطوير العاملين. أسباب كثيرة ترد من جميع الجهات تسوّغ مثل هذا التأكيد. فَلِيمنغ (1998) يؤكد سلسلة مسؤوليات عن أساتذة أفراد، عن طلابهم، وعن زملاء أساتذة إضافة إلى المسؤولية عن المباني وسمعة القسم. وعلاوة على هذه المسؤوليات، يقوم كل من تيرني ورودز Tierney and Rhoads (1993) وغملش (1995) بطرح ديباجة اقتصادية، مشيرين إلى تشكيل الموظفين الملاك الحصة الكبرى من ميزانية أي وحدة أكاديمية. بصرف النظر عن المنطق المؤيد، فإن من الواضح أن المسؤول الإداري، بوصفه مضطلعاً بدور التطوير والتنمية، بحاجة ماسة إلى معلومات عن الأداء. من المؤكد أن الاطمئنان إلى هيكلة نظام تقويمي سليم وجيد وإلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يحصلون على التغذية الراجعة التي هم بحاجة إليها كي يحققوا النمو والتفوق يشكل جزءاً جوهرياً من هذا العمل المهم.

مراجع الفصل

- Altman, H. B. (2000). The departmental voice in the faculty reward system. In A. E. Lucas and Associates, Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 138-157). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- American Council on Education, American Association of University Professors, & United Educators Insurance Risk Retention Group. (2000). Good practice in tenure evaluation. World Wide Web: http://acenet.edu/bookstore/.
- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). Classroom assessment techniques. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arreola, R. A. (2000). Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and

operating a comprehensive faculty evaluation system. (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

- Bensimon, E. M., Ward, K., & Sanders, K. (2000). The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars. Bolton, MA: Anker.

- Bergquist, W., & Phillips, S. (1995). Developing human and organizational resources: A comprehensive manual. Point Arena, CA: Peter Magnussen Press.

- Bess, J. (2000). Teaching alone, teaching together. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bland, C. J., & Bergquist, W. H. (1997). The vitality of senior faculty members: Snow on the roof – fire in the furnace. ASHE-ERIC Higher Education Report, 25-7. Washington, DC: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University.

- Boice, R. (1992). The new faculty member. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brand, M. (2000, November/December). Changing faculty roles in research universities: Using the Pathways strategy. Change, 32 (6), 42-45.

- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bringle, R. (1999). Service at Indiana University: Defining, documenting, and evaluating. Indianapolis, IN: Center for Public Service and Leadership.

- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve instruction: What is effective? Journal of Higher Education, 64 (5), 54-68.

- Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Chism, N. V. N. (1999). Peer review of teaching: A sourcebook. Bolton, MA: Anker.

- Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. POD Quarterly, 1, 87-95.

- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997) Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Gmelch, W. H. (1995). The department chair's role in improving teaching. In P. Seldin & Associates, Improving college teaching. Bolton, MA: Anker.

- Gmelch, W. H., & Miskin.B. D. (1995). Chairing the academic department. Theousnad oaks, CA: Sage.

- Hecht, I. W., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker. A. (1999). The department chair as academic leader. Phoenix, AZ: Oryx.

- Higgerson, M. L. (1996). Communication skills for department chairs. Bolton, MA: Anker.

- Higgerson, M. L. (1999). Building a climate conducive to effective teaching evaluation. In P. Seldin & Associates, Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/ tenure decisions (pp. 194-212). Bolton, MA: Anker.

- Hutchings, P. (1996, November). The pedagogical colloquium: Focusing on teaching in the hiring process. AAHE Bulletin, 49 (3), 3-6.

- Leaming, D. R. (1998). Academic leadership: A practical guide to chairing the department. Bolton, MA: Anker.

- Lenze, L. F. (1997). Small group instructional diagnosis (SGID). In K. T. Brinko and R. J. Menges, (Eds.), Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education (pp. 143-146). Stillwater, OK: New Forums Press.

- Licata, C. (2000). Post – tenure review. In A. F. Lucas and Associates. Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 107-137). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Marincovich, M. (1999). Using student feedback to improve teaching. In P. Seldin and Associates, Cahnging practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotional/ tenure decisions (pp. 45-69). Bolton, MA: Anker.

- Massy, W. J., Wilger, A. K., & Coebeck, C. (1994, July/ August). Overcoming "hollowed collegiality," Change, 26 (4), 10-20.

- Menges, R. J. (1999). Dilemmas of newly hired faculty. In R. J. Menges & Associates, Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support (pp. 19- 38). San Francesco. CA: Jossey-Bass.

- Menges, R. J., & Associates. (1999). Faculty in new jobs: A guide to setting in, becoming established, and building institutional support. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

- Menges, R. J., & Rando, W. (1989). What are your assumptions? College Teaching, 37 (2), 54-60.

- Perlman, B., & McCann, L. I. (1996). Recruiting good college faculty: Practical advice for a successful search. Bolton, MA: Anker.

- Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2000). Heeding new voices: Academic careers for a new generation. New Pathways Working Paper Series, 7. Washington, DC: American Association for Higher Education.

- Richlin, L., & Manning, B. (1995). Improving a college/ university teaching evaluation system: A comprehensive, developmental curriculum for faculty and administrators. (2nd ed.). Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

- Seldin, P., & Associates. (1999). Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/ tenure decisions. Bolton, MA: Anker.

- Shulman, L. (1993, November/ December). Theaching as community property: Putting an end to pedagogical Solitude. Change, 25 (6), 6-7.

- Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses (pp. 27-37). In M. D. Sorcinelli & A. E. Austin, (Eds.), Developing new and junior faculty. New Directions in Teaching and Learning, No. 50. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Sorcinelli, M. D. (1995). How mentoring programs can improve teaching. In P. Seldin & associates, Improving college teaching (pp. 125-136). Bolton, MA: Anker.

- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). Faculty socialization as cultural process: A mirror of institutional commitment. ASHEERIC Higher

Education Report, 6. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

- Wergin, J. F. (1994). Analyzing faculty workload. New directions for Institutional Research, No. 83. San Francisco, CA: Jossey-Bass.