الباب الأول

الأشخاص والأزمان والأماكن

إنه من السهل الافتراض إن كون المرء معلماً جيداً هي مسؤولية شخصية، تعتمد على قدرته في التحضير والإعداد الجيدين، وعلى جودة حديثه وقراءته للكتب التي تدور موضوعاتها عن التعليم، وحسن استعماله للتقنية المناسبة، وعلى كثرة ابتساماته وقدرته في إعطاء التغذية الراجعة الحساسة إلى الطلبة، وما إلى ذلك.

وهذا الافتراض معقول وفيه شيء من الصحة، فالتعليم الجيد يعتمد فعلاً على الفرد ذاته، والفصول الستة الأولى من هذا الكتاب تحتوي الكثير من المقترحات عن أشياء يمكن أن يفعلها المرء لتعزيز وتحسين عمله التعليمي. لكنه لا يعتمد على الفرد وحده، بل الفرد في المجتمع. وسبب ذلك في أحد جوانبه وأؤكد في جانب واحد فقط، أن التعليم ليس مجرد أداء يقدم أمام الطلبة. إنني أستخدم كلمة «التعليم» Teaching وأقصد بها جميع الأنشطة المتضمنة للتخطيط والتحضير وغيرها التي يقوم بها المدرس في عمله لمساعدة الطلبة في تعلمهم. وطبقاً لهذا المعنى للكلمة، فإن معظم العمل التعليمي يحدث جراء التواصل مع الطلبة. وهذا العمل من وراء الكواليس هو عمل مشترك بمعنى أن الأداء داخل غرفة الصف ليس كذلك لأن أعمال تصميم المقرر والبرنامج وخطط التقويم وترتيبات تقويم الوحدات الدرسية، والقرارات الخاصة بالموارد وسياسات القبول والتعليم، على سبيل المثال، هي أنشطة تعليمية تشارك فيها فرق العمل. (أستخدم كلمتي «المقرر Course» و«الوحدة الدرسية Module» بمعنى واحد، واستخدام كلمة «البرنامج» لأعني المنهاج الدراسي الكامل المؤدي إلى درجة علمية).

وبرغم أن أفعالنا وتفكيرنا ومشاعرنا هي جميعاً من الأعمال الفردية، إلا أننا أيضاً نعمل ونفكر ونشعر فيما له علاقة بنصوص مكتوبة نتبادلها مع الآخرين. والأشياء التي

نعرفهـا عن كون المرء مدرسـاً في التعليم العالي هي في معظم الأحـوال معرفة شخصية وبالتأكيـد تستنـد إلى أفـكار مشتركة عـن ماهية التعليـم وماهية التعليـم العالي، وهي أفـكار قـد تتباين بين قسم وآخر أو بين الآن وغـداً. إن توقعاتنا من حيث كوننا مدرسين، والممارسـات التي نسلـم بها جدلاً دونما مناقشة، وما نعتقده عـن ما هو خير وجيد تتأثر جميعاً بالبيئة التي نكون فيها. ففي إحدى البيئات يسهل على المرء أن يكون مدرساً جيداً ذلك أن الممارسات الاعتيادية تجعل الجميع يدرسون جيداً. وفي تلك الأقسام يحتاج المرء إلى موهبـة غير صحيحة لكيلا يعلّم جيداً. وفي أقسام أخرى قد يبذل المرء جهوداً جبارة لكـي يعلّـم جيداً مـع أنه من السهل جداً لـه أن يوفر كل تلك الجهود عـبر نشر المعلومات والكثـير مـن الاختبارات. إن كون المـرء مدرساً جيـداً هو الحديث عن مهـارة شخصية وضعت في بيئة غنية بأشياء تقدم على النحو المناسب.

إن التفكـير المترافق مـع نظريات الأشياء المركبة يكشف عـن شيء من مضامين هذا المنظور المتعلق بالارتباطات. فإذا كان التعليم نتاج تفاعل بين الفرد والبيئة (الاجتماعية) وإذا كان الأفـراد هم أنفسهم تلك التفاعلات بـين التاريخ والبيولوجيا والثقافة والتفكير والعواطـف الداعية للتبدلات من بـين أشياء قد تتضمنها هـذه التفاعلات، عندئذ تكون (آ) المخرجـات غير ممكـن التنبؤ بها إلى حد ما و(ب) تكون التدخلات أيضاً دون نتائج مؤكـدة. مـن هذا المنطلق يتضمن هـذا الكتاب الكثير من المقترحات عـن التعليم الجيد لكـن أثر أي من هـذه المقترحات على الفرد في أي بيئة غير محسوم ذلك أن الذي يحدث هـو أمـر ناتج عن تفاعلات معقدة لا يمكـن التنبؤ بنتائجها على نحـو دقيق على المستوى الفردي. وهذا يعني بعبارة أخرى إن صيرورة المعلم معلماً جيداً، مثله في ذلك مثل التغير التربـوي والاجتماعي عموماً، ليس عملاً أكيداً وإنما هو محاولة للتصرف الجيد في ضوء مـا نفهمه نحن ممـا تقوله الخبرة والبحـوث بخصوص ما هو متوقع عمومـاً بأن يصبح عاملاً محفزاً. وتكراراً للفكرة، نؤكد إن صيرورة المدرس كمدرس جيد ليس مجرد إنجاز فردي، بل هي عملية اجتماعية وشخصية في آن معاً.

في هـذه الفصول الستة للباب الأول سـوف نعرض للبحوث التي أجريت عن البيئات التـي فيها يعمل الأساتـذة الأكاديميون (هيئة التدريس) ويحاولـون أن يكون تدريسهم يسـير نحـو الأفضل، وعن مـا الذي يشجعهم علـى الاستمتاع بهـذا التدريس وما الذي يثبـط عزائمهـم. وسوف نمهـد في هذه الفصول أيضـاً لبعض الأفكار عـن كيفية تعلم هـؤلاء الأساتذة ليعلّموا، وكيف يمكن أن يتعلموا كيـف يعلّمون على نحو أفضل. ثم يتبع هذه الأفكار نقاط تؤخذ بنظر الاعتبار عن ما الذي يعنيه أن يكون المرء عضواً جديداً في الهيئة التدريسية، وعن كيفية استدامة المزيد من الحماس للتعليم، وعن مضامين ذلك الموقع الهامشي للأساتذة غير المتفرغين Part-time teachers.

هـذا وقـد اتبعـت في الفصول الأول وحتـى التاسع أسلوبـاً ونمطاً شائعـاً حيث أبدأ بتوصيـف موقفـي والنقاط الرئيسـة التي أود التأكيـد عليها. ويتبع ذلـك بعض البنود المطولـة المتضمنة عرضاً أكثر منهجية للبحوث يمهـد السبيل أمام استكشاف لمضامين الممارسـة النشطة. أمـا الفقرات ما قبل الأخـيرة فتتضمن بضع أفـكار عن المزيد من التفصيـل ثم تأتي نهاية الفصل حيث أشير إلى بعض المراجع التي أقترحها للمطالعة لأولئـك الذين يرغبون بمعرفة المزيـد. ولا يسعني إلا أن أقول مع أن كتابتي هذه موجهة إلى أساتـذة في التعليـم العـالي، إلا أن بعض الأشياء التي أقترحهـا لا يمكن إنجازها دون دعـم مـن قادة البرامـج أو رؤساء الأقسـام أو عمداء الكليات، وهـذا بدوره يعني أن بعض البنـود موجهـة إلى أولئك القـادة في المستوى المتوسط أكـثر مما هي موجهة إلى الأساتـذة وحدهـم. وكما أن جمهور القراء متنوع، فـإن صوتي كذلك يتنوع. كذلك فإن خلاصـات البحوث والخبرات والتجـارب وتداعياتها وضعـت بأسلوب عملي، لكن بعض البنود الأخرى هي أكثر حرية وأكثر شخصانية. وأنا عندما أجري مراجعة لبحث معين أفضل استخدام المصطلحات الفنية، سيما وأن بعضها من مثل التقويم «التشكيلي Formative» والتقـويم «التجميعي Summative» هـي مصطلحات ذات معنى مفيد ولا يستطيـع المـرء اجتنـاب استخدامهـا، وبعضهـا الآخر مثـل المعرفـة «التصريحية Declarative» والمعرفة «الإجرائية Procedural» فهي مصطلحات تستخدم كثيراً في

بعض فروع المعرفة مثل الفلسفة وعلم النفس على وجه الخصوص وتفيد في جعل البحث مستنـداً إلى تفكير جيد. وهنالك مصطلحات أخـرى مثل «المتاحات Affordancers» و «التغذيـة Feedout» فقـد جـاء استخدامها لأنهـا تتيح لي أن أعبر عـن فكرة معينة بصـورة أكـثر تميزاً. لكن هذه اللغة الفنية لا تظهر بوضـوح حين يتعلق الأمر بمضامين البحوث من أجل الممارسة.

الفصل الأول

أثناء العمل في التعليم العالي

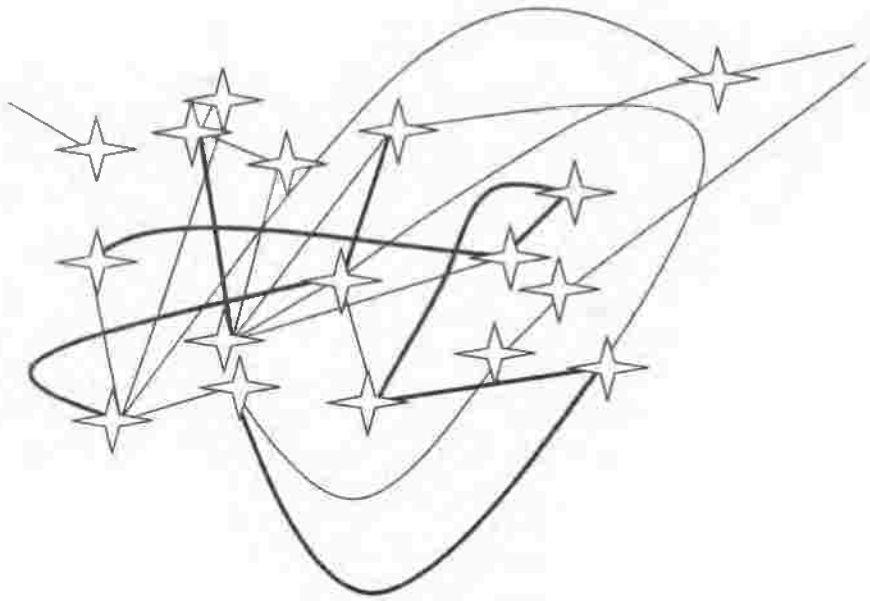
الموقف

إن الحديث عن كون المرء مدرسًا في التعليم العالي هو حديث عنك أنت، وعن بيئة عملك وعن بيئاتك البعيدة عن عملك. والموقف الذي نتحدث عنه هو أن كل واحدة من هذه البيئات تؤثر في الأخرى. وعلى سبيل المثال تؤثر بيئاتك البعيدة عن عملك في الطريقة التي بها يبدو عملك في نظرك. فإذا رجعنا إلى البحوث المتعلقة بالتوتر الذي يشعر به المرء في مكان عمله، نجد أن برايـنر (Briner, 1997, 63) يقول نقلاً عن الأشخاص الذين لهم صلة بإعطاء الرأي والمشورة بخصوص التوتر الناجم عن المهنة: «تشير الدلائل المحدودة المتاحة لنا أن مصادر المصاعب عند عملائنا مردها عموماً إلى الحياة خارج بيئة العمل». غير أن تقديم الرأي والمشورة بخصوص الحياة خارج عن موضوع هذا الكتاب، لكن استبعاده لا يقصد به الإشارة إلى أن ما يحدث خارج نطاق العمل هو منظومة مغلقة ليست لها صلة به. بل إن التفاعل بينهما أمر معترف به عموماً، إنما نعود إليه طالما أنه يساعدنا في تكوين فهم أفضل لتجربة أن يكون المرء معلماً في التعليم العالي.

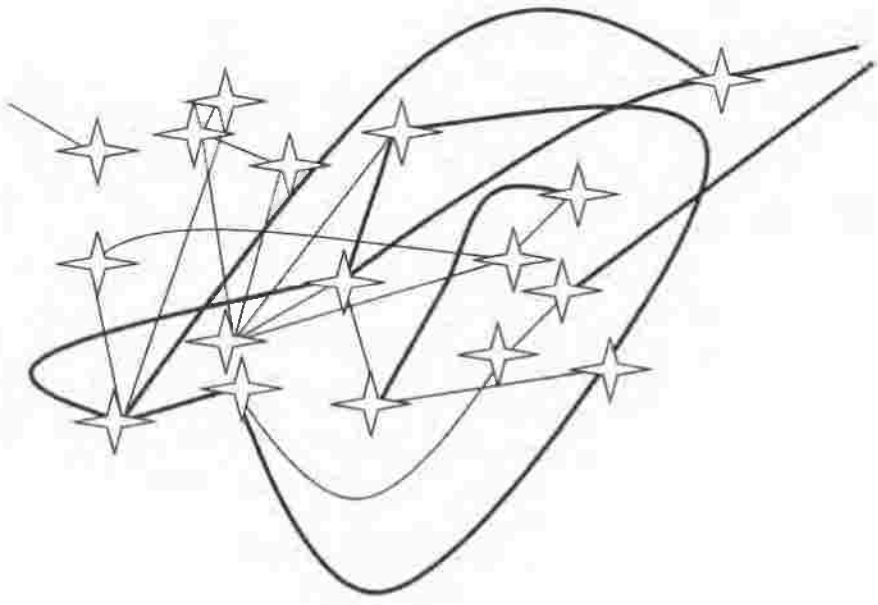
بل إن العمل الأكاديمي هو الموضوع الرئيس لهذا الكتاب. ونحن ننظر إليه على أنه شبكة من التوقعات والمهام والاتصالات. وكون المرء مدرسًا هو جزء من هذه الشبكة علماً بأن عملية انتقاء هذا الدور الواحد للدراسة هو أمر صنعي مثل اختيار المرء لعمله مع إبقاء أمور الهوية والأمور الشخصية ومنظومات اللاعمل في خلفية المشهد. وبصرف النظر عما إذا كان التدريس ينعش ويعزز البحوث أم أن البحوث تدعم التعليم أم أن الاثنين يتنافسان مثلما يتصارع حيوانان وضعا داخل كيس، فالتعليم والبحوث متصلان

ببعضهما في شبكة تضمهما معاً مثلما هما متصلان بالإدارة والرعاية والتقدم والارتقاء الذاتي وغير ذلك من الوظائف الأكاديمية الأخرى.

إذن، التعليم هو شبكة عنكبوتية من الاتصالات والأنشطة والمعتقدات وكل ما شابه ذلك. ولو شئنا أن نمثل هذه الشبكة بمخطط بسيط فسوف تبدو كما في الشكل 1-1، حيث النجوم تمثل عناصر العمل التعليمي التي تتضمن المعتقدات والتفاهمات والنشاطات والإجراءات. أما الخطوط فتدعوك لتتخيل بعض تلك التوصيلات العديدة جداً بين العناصر، حيث الخطوط شديدة السواد تبين التوصيلات التي «اشتدت سخونتها» بسبب الاستخدام المتواتر حتى لتبدوا أنماطاً آلية لردة فعل تجاه مهمة معينة قيد الإنجاز. وفي هكذا مخطط للأشياء نجد التوصيلات ثنائية الاتجاهات علماً بأن الأنماط ذات الاتجاه الأحادي هي التي يجري تعلمها. أما الشكل رقم 1-2 فيبين العناصر نفسها إنما وضعت في مجموعة مختلفة من التوصيلات القوية بسبب تغير المهام. ومن ناحية أخرى يبين الشكل رقم 1-3 هذه المجموعة من العناصر ذات التداخلات المتعددة في التدريس وتوصيلاتها بمنظومات عمل أخرى مثل الإدارة، ثم مع التوصيلات بمنظومات أخرى أيضاً يبينها الشكل رقم 1-4. غير أن هذه المنظومات ديناميكية من حيث (آ) عدد العناصر ذات العلاقة بالتغيرات الحاصلة على مر الزمن وطبقاً للمهمة والسياق، (ب) ومن حيث العناصر التي تتلف أو تتنحى وتخرج من المنظومة، (ح) ومن حيث العناصر الجديدة التي تدخل المنظومة حين تتشكل توصيلات جديدة. وهذا يعني أن الرسم التخطيطي لا يوضح الديناميكية التي تجعل المنظومات التوصيلية منظومات تعلم. وهذا بدوره يعزز الفكرة العامة القائلة أنه برغم من كون الناحية التحليلية ملائمة لاستجلاء بعض جوانب التعليم كما لو كانت كيانات مستقلة ومنفصلة عن بعضها إلا أن مبدأ التوصيلات هذه (Dennett, 1991; Boden, 1991) والتفكير في إطار المنظومات الإنسانية (Lukmann, 1995) تدلنا على اتجاه التعقيد نحو فهم العملية التعليمية على أنها أكثر من، مثلاً، مجموعة من النصائح التي تجدي نفعاً.



الشكل 1-1: منظومة توصيلات



الشكل 1-2: العناصر نفسها إنما عبر توصيلات ذات أوزان مختلفة من أجل غاية أخرى

يتنـاول هذا الفصل العمل التعليمي ويربطه بخبرة العمل عموماً، لكن هذا لا يعني أن خبرتنـا من حيث كوننا مدرسـين تحددها بيئات العمل التي نعمل فيها. لكنها وبكل تأكيد ذات صلة بالوسائل التي عبرها نكتسب خبرة في كوننا مدرسين وأساتذة وأفراداً لكنها لا تحدد أو تقرر تلك الخبرات (Halford and Leonard, 1999; Webb, 1999).

النقاط الرئيسة

1- العمـل المهني التخصصـي، بما في ذلك العمـل الأكاديمي، يشهـد تغييراً في العالم بأسره.

2- أثر التغيرات الهيكلية ليس أثراً واحداً على الإطلاق.

3- قد تعرض التغيرات للمخاطرة تلك المكافآت النفسية التي تحفز وتستحث العديد من هيئة التدريس.

4- ولكـن قد يكون أمام الأفـراد بعض الخيارات بخصوص النواحي التي بها قد تؤثر التغيرات فيهم.

5- التصرفـات المحلية، وبخاصة على مستوى الأقسـام الجامعية، قد تصون وتحمي المكافآت النفسية أمام تغيرات هيكلية غير مرحب بها.

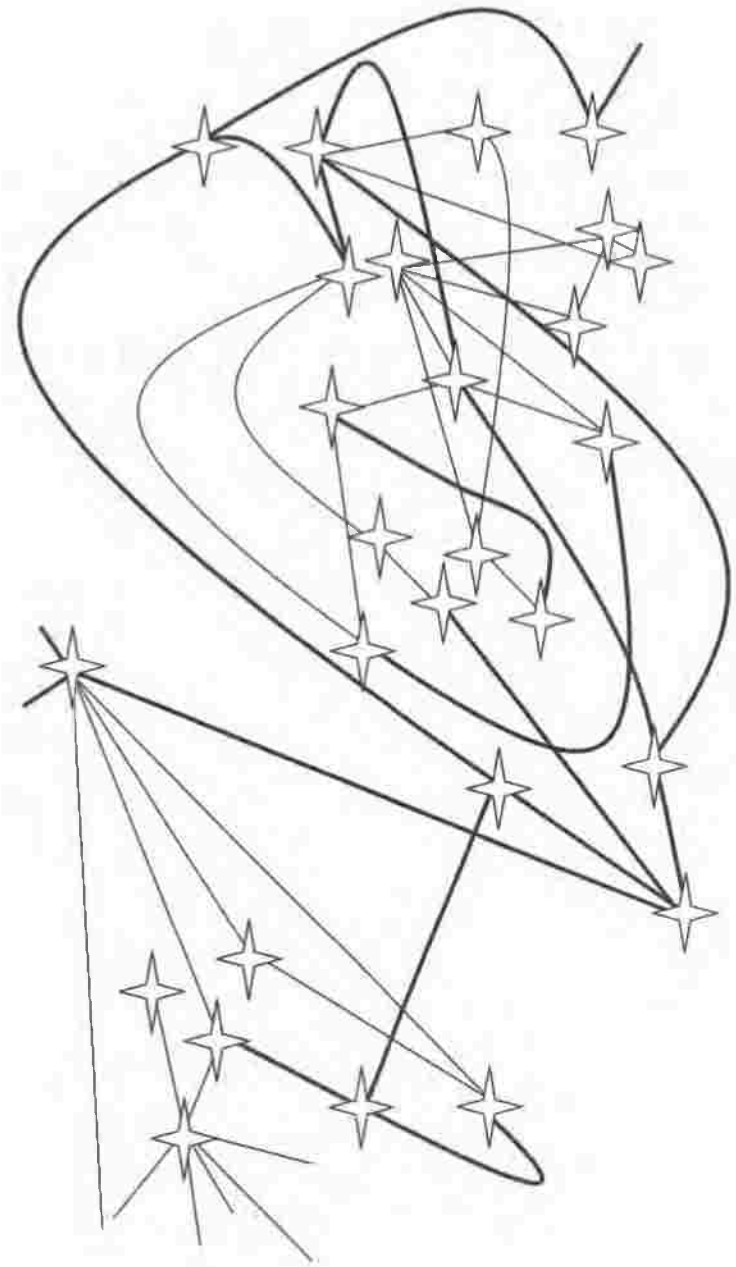
البحث

خبرات تزايد الصرامة في العمل

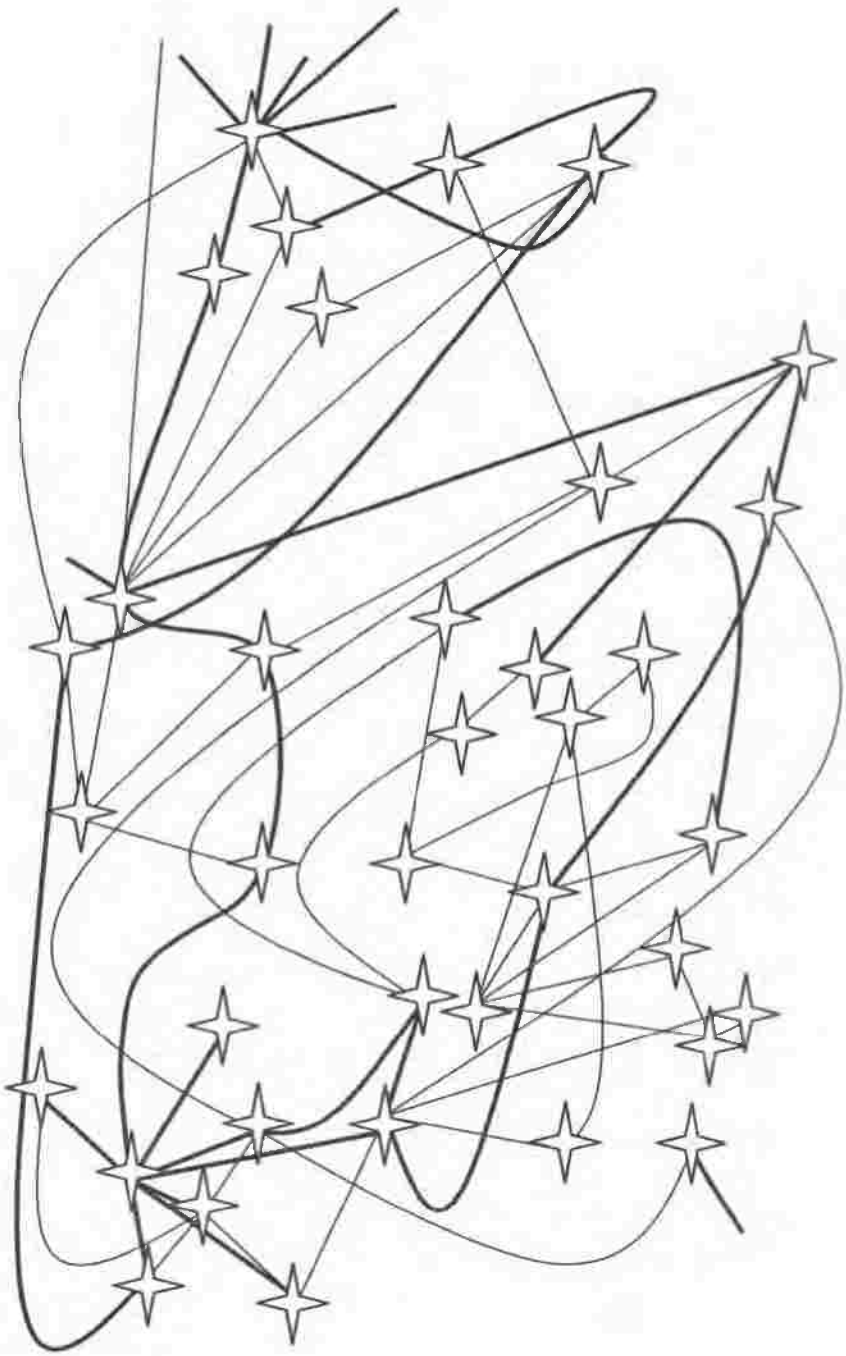
شهـدت نهايـة القرن الماضـي تغيرات في العمـل وعلى وجه الخصوص عمل الطبقة الوسطـى. وفي هـذا الإطـار يقـوم ليدبيـتر (Leadbeater, 1998) توصيفـاً موسعاً عن التغيرات التي تترافق مع تطور اقتصادات المعرفة. وفي عام 1998 تحدث سينيت (Senett, 1998) عن التآكل والاضمحلال الناتج في الشخصية التي يرجع أسبابها إلى بيئات العمل الجديدة المتسمة بأعمال لأجل محدد وفي معظم الأحوال تكون دون تفرغ للعمل، وهو أمر

يفرض مطالب أكبر وأكثر سرعة وأشد كثافة. وقد رأى، كما رأي غيره من الباحثين، أن العديد من الأعمال التي كانت تقوم بها الطبقة الوسطى قد ذهبت إلى أفراد لديهم المعارف والمهارات الضرورية فقط ولديهم أيضاً النوع المناسب للشخصية. ومع انتهاء القرن كان النجاح في سوق العمل يحتاج إلى العمل العاطفي للتسويق الذاتي وما يرافق ذلك من المهارات الشخصية مثل طلاقة اللسان في محادثة الأشخاص والتقمص العاطفي والوعي بالذات والحماس والمرونة ومراقبة الذات. هذا وقد رسم (Gee and Lankshear 1997) صورة مشابهة لتلك المطالب التي تفرضها «الرأسمالية السريعة» على العاملين وعلى أساليب الخطاب التي يتبعونها.

في عام 1999 ذكر ويب Webb في كتابه المنشور في ذلك العام أن نحو 5.8 مليون شخص كانوا يعملون في ميادين التعليم والطب والرفاه والوظائف الحكومية في المملكة المتحدة. وقال أيضاً إن عملهم هذا قد تغير عما كان عليه، فقد أصبحوا يخضعون أكثر للرقابة والتوجيه، والثقة فيهم أصبحت أقل من السابق، ومراقبتهم في أعمالهم ازدادت، وإذا كان عملهم في السابق يعتمد على المعاملة بالمثل وعلى التعاون، فقد حل محل ذلك علاقات السوق والانعزالية والمنافسة. وبات طاقم متزايد من المديرين (ومعظمهم من الذكور) يحاولون الآن تنسيق قوة العمل (المكونة في معظمها من الإناث) مستخدمين في سبيل ذلك القيادة الإدارية الصارمة القديمة وخطاب الرقابة المتسم بمواصفات العمل الشديدة وقوانين الممارسة والتفتيش ومؤشرات الأداء الرقمية. وإلى جانب ذلك كان ثمة توقعات مخجلة إزاء العمل بوحي من الضمير والإكثار في العمل والافتراض بأن العجز عن تطبيق أفضل الممارسات يجب أن يرجع في أسبابه إلى فقدان الكفاءة أو الالتزام عند الموظفين. والجدير ذكره أن ثمة عدداً لا بأس به من التحليلات البريطانية المماثلة للإدارة (Glynn and Holbeche, 2000) وبما له صلة بالتعليم في المدارس (Bottery, 1998; Helsby, 1999) والعمل الاجتماعي (Balloch et al, 1999) والعمل في القطاع العام عموماً (Exworthy and Halford, 1999).



الشكل 1-4: منظر مبسط للتفاعل بين ثلاث منظومات



الشكل 1-3: منظر مبسط للتفاعل بين منظومتين

كما نشرت الصحف تقارير عديدة تشير تنبؤاتها إلى أن مستويات التوتر آخذة بالارتفاع في جميع المهن التي تعمل بها الطبقة الوسطى، حتى الحياة الأكاديمية التي كانت تعد فيما مضى ميداناً للعمل الأقل توتراً، قد قيل عنها إنها مسببة للتوتر لأعداد متزايدة من أساتذة الجامعات (Fisher, 1994; Currie, 1996; Soliman and Soliman, 1997; Doyle and Hinde, 1998). وفي هذا الإطار يتحدث أساتذة الجامعات كثيراً عن تزايد ساعات العمل وعن المزيد من أوراق الامتحانات التي تحتاج للتصحيح وعن ازدياد التوقعات بخصوص نشر البحوث وطباعتها وخدمة المجتمع (أنظر على سبيل المثال Blackburn and Lawrence, 1995; Thorsen, 1996; McInnis, 2000). فهذه التغيرات قد تؤثر سلباً في حياة الأساتذة الذين كان تعيينهم منذ البداية للتعليم وقد يتجمعون في جامعات جديدة. أما المثال الذي يسوقه رامزدن Ramsden من استراليا فهو إشارة إلى أن العديد من أساتذة الجامعات مقلون في نشر أبحاثهم وهذا بحد ذاته إشارة إلى المستويات المتدنية لأنشطة البحوث، حيث تشير ما أورده من إحصاءات إلى ما يلي: «في مطلع تسعينيات القرن الماضي لم يعمل ثلاثة أرباع من استطلعت آراؤهم في الجامعات القديمة على نشر أي كتاب، وأن 60 بالمئة لم يسهموا في كتابة فصل واحد من كتاب، وأن 20 بالمئة لم يكتبوا مقالة واحدة» (Ramsden, 1998b: 357).

وفي السياق ذاته أشارت دراسة استطلاعية لأساتذة الجامعات أصدرها معهد بحوث التعليم العالي HERI إن 25.3 بالمئة من أساتذة الجامعات في الولايات المتحدة قالوا في عام 1998 – 1999 إنهم لم يقضوا ساعة واحدة من الأسبوع في البحوث و/أو الكتابات العلمية بالمقارنة مع ما نسبته 20 بالمئة في عام 1989 – 1990 (Sorcinelli, 2000: 17). أما الباحثون الأقل نشاطاً فقد يرون الطلب على القيام بالبحوث شيئاً يعرض للخطر تفوقهم في التعليم وبأنه هجوم على هوياتهم الشخصية (Lucas, 1994; Bailey, 1999). أما الأكثر نشاطاً فقد تقيدهم عوالم الأداء المستدام والشهرة، وهذا بحد ذاته يعني في معظم الأحيان إبرام عقود ثانوية للتعليم مع عمال أكاديميين مأجورين يمكنهم، وليكون ذلك مفهوماً جيداً، أن يعلّموا على نحو جيد جداً.

ويقـول أساتذة الجامعـات أيضاً إنهم حاليـاً يتعاطون مع مجتمع طلابـي أكثر تنوعاً (Upcraft, 1996) و/أو أقـل مقـدرة (McInnis, 2000) في منهـاج دراسي يقسم ويوزع في وحـدات دراسيـة عديـدة ويتميـز بازديـاد الخيـارات (Gaff and Ratcliff, 1996; Blackwell and Williamson, 1999). أمـا التذمـر مـن قلة الموارد فيـكاد يكون داءاً مستوطنـاً. وهم يجعلون العمل كثير المطالب عندما يقـود العمل بوحي الضمير الأساتذة للحفـاظ على أفضل الممارسات دون تلك الموارد التي تجعل الممارسة الأفضل عملاً سهلاً ويسـيراً. وفيما عدا ذلك، يتعـين عليهم أن يكافحوا كثيراً ليقومـوا بالعمل مثلما يريدون إنجازه. يقول ماك إينيس (McInnis, 2000) إن نحو 30 بالمئة من الذين استطلع آراءهم في استراليا والبالغ عددهم 1554 في عام 1999 قالوا إن الافتقار إلى أحدث التجهيزات والتقنيـة يعوق عملهم، في حين كان هـذا الرقم حوالي 22 بالمئة في عام 1993. وقال نحو 64 بالمئـة مـن الذين استطلعت آراؤهم في عام 1999 و36 بالمئـة في عام 1993 أن المعوق في عملهـم التدريسي هو الأعـداد الكبيرة من الطلبة، وهذا وجه آخـر لمحدودية الموارد. وحيـث إن الجامعـات قد غدت حالياً أكثر تحكماً إدارياً فـإن الأساتذة يرون أنفسهم أقل مهنيـة وموضـع ثقة أقل من السابق، وتـزداد محاسبتهم، ويقضـون المزيد من الوقت في الأعمـال الكتابية الورقية. فالإشراف الإداري «المتشـدد» يعطي هذه المهام «التي هي من وراء الكواليس» أهميـة غير مـبررة في نظر العديد من الأساتذة. وهـذا العمل لا يختلس الوقـت فقط من أنشطة يحـب الأساتذة القيام بها (مثل البحـوث والتعليم) بل ويضيف أيضـاً إلى ذلك انتشـاراً واسعاً للمهـام والاجتماعـات والأدوار (Altbach and Lewis, 1996; Currie, 1996). وتتفاقـم الخـبرات في التشديد - أي تزايـد الأعمال التي تشتد كثـيراً تعقيداتهـا وتتزايد الأدوار التي يتعين عليهم القيام بهـا - وذلك عبر اضطرارهم للقيـام بعمل يعـد إبعاداً لهم عن القيـام بعمل رئيس وهام هم يسعـون له ونقصد بذلك التدريـس والبحـث العلمي. وهكذا نجد المزاعم القائلة بأن ذلـك العمل الخفي من شأنه أن يحسّـن عمليتي التعليم والبحوث قلما تجد مـن يقبل بها من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

إلى جانب ذلك كله نجد من يقول إن المؤسسات قد باتت «شرهة» تطلب المزيد ودون أن تولي الاهتمام الكافي بالإنسان الذي يعمل فيها. وفي استطلاع للرأي أجراه مارتن (Martin, 1999) شمل 160 أستاذا جامعياً في بريطانيا وأستراليا قال 88 بالمئة منهم إنهم لا يشعرون بأنهم يقدرون حق قدرهم. وما يثير الاهتمام أيضاً أن نحو 77 بالمئة من القادة يشعرون بهذه المشاعر نفسها. أضف إلى ذلك أن قوة العمل من المتفرغين للتعليم قد أخذت «تشيخ» (Karpiak, 1997). وبالتأكيد يوجد أساتذة هم في منتصف حياتهم المهنية ولديهم الحيوية والنشاط للتعليم (Walker and Quinn, 1996; Andre and Frost, 1997) ولكن، ثمة آخرون يواجهون الركود أو التشكيك (Karpiak, 2000). وحين استطلعت آراء الأساتذة تبين أن الشعور بالتغرب والعزلة (Everett and Entrekin, 1994) والتوتر النفسي يتزايدان، ذلك أنه بالإضافة إلى التقارير التي تحدثت عن التوتر النفسي المشار إليها آنفاً، فإن مشاعر التغرب والعزلة أو على الأقل الشك والريبة في الإدارة لم تخل منها التقارير (Fourie and Alt, 2000; Newton, 2000) التي وصفتها بأنها ردة فعل متوقعة تجاه محاولات إدخال التغيير وتجاه المعتقدات السائدة بأن الإداريين يحاولون إدارة مؤسسات التعليم العالي وفق شروطهم الخاصة ولغاياتهم غير الأكاديمية. وأخيراً لا بد من القول إن المطالب الشرهة تؤثر بخاصة في الأساتذة من الإناث (Caplan, 1994; Chilly Editorial Collective, 1995) وكذلك في الأساتذة من الأقليات. فهي لا تكتفي بالتمثيل غير المتكافئ لهؤلاء المستويات الدنيا من الرواتب والوضعية (Doyle and Hind, 1998) وفي عقود للتوظيف يبرمونها تكون أقل أماناً، بل ويدعون أيضاً للقيام بأعمال خدمية غير متكافئة (Tierney and Bensimon, 1996).

وحيث إن لغة الخطاب في السوق صارت تطبق في ميدان التعليم العالي فقد بات الأساتذة وعلى نحو متزايد مجبرين على الاهتمام بالمنافسة وإدارة المشهد، وكذلك بجوهر التعليم والبحوث. وأحد أوجه اقتصاد السوق المطبق في التعليم العالي يتمثل في تزايد حالات العمل العرضي في التعليم، إذ تشير الإحصاءات إلى نحو 60 بالمئة من مدرسي المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة و40 بالمئة منهم في المملكة المتحدة

ليسوا من الأساتذة الجامعيين المتفرغين والمثبتين. وقد أبدي شكوكي بهذه الأرقام لكن الرسالة العامة واضحة وأثق بها. وهذا يعني أن عدداً لا بأس به من الأساتذة، وأغلبهم من الإناث، يضطرون للقيام بأعمال لأجل قصير أو لجزء من الوقت وفي الوقت نفسه يحاولون الحصول على موقع يتفرغون للعمل فيه ويسير بهم نحو التثبيت. ويوجد حالياً عدد من هؤلاء العاملين المؤقتين أكثر مما يوجد وظائف شاغرة، ولهذا نجد الإحباط سائداً. في غضون ذلك تحدثت التقارير عن فقدان روح الزمالة في التعليم العالي عموماً (Tompkins, 1992). لم يعد ثمة وقت كاف للمناسبات الاجتماعية، حيث يقضي الأشخاص القليل من أوقاتهم في الجامعة لأن عملهم التعليمي يعتمد على عقود تحدد الأجر بساعة العمل أو لأنهم يجدون بعض الانقطاعات التي قد تزعج جداولهم الزمنية المضغوطة. إن الإشراف الإداري «المتشدد» يشكل خطراً على روح الزمالة والتعاون، ففي أفضل الحالات يستخدم هذا النوع من الإدارة لفظة «الزمالة المرسومة» (Hargreaves, 1994) حين يوضع الأفراد قسراً في جماعات لإنتاج خطط بخصوص أولويات كان قد قررها إداريون كبار. وهكذا نجد أن فرصة تبادل الرأي ومناقشة الممارسات الجيدة والتحدث عن مشكلات في التعليم والتعلم قد ضاعت وأن شبكات الدعم العاطفي قد باتت سيئة التنظيم.

غير أن المهم الآن أن يحصل تعديل في تلك الصورة الكئيبة من ناحيتين. أولاً، لهذه التغييرات آثار متفاوتة. فمثلاً ذكر نحو 77 بالمئة من أساتذة علم النفس الذكور البالغ عددهم 312 ونحو 74 بالمئة من الإناث في استطلاع أجراه دويل وهند عام 1998 (Doyle and Hind, 1998) أن أنصبة عملهم الإداري قد ازدادت كثيراً وهذا يعني أن نحو 23 و26 بالمئة على التوالي أشاروا إلى عدم وجود تغيير في هذا الصدد. وثانياً، إن أي تغيير موضوعي في ظروف العمل يكتسب معنى له يكون عادة مقترناً بعناصر أخرى في منظومات علاقات الأفراد. إن توقعات الفرد بخصوص العمل والأهداف والنظريات الذاتية وعلامات النوع والصحة ومسؤوليات الرعاية وكذلك العرق ووضعية العمل نفسه والعمر هي جميعاً بعض العناصر التي تتداخل في طرق فهم واختيار التغيرات الموضوعية

في بيئة العمل. تدرك المنهجية الديناميكية للمنظومات بأن التغييرات في مكان العمل تميل عادة لأن يكون لها آثار عامة متوقعة وأن هذه الآثار قد تكون غير متوقعة على الصعيد الفردي لأن معانيها الخاصة تنشأ عبر تفاعل هذه التغييرات مع عناصر أخرى في الشبكة. أما التغييرات واسعة النطاق في مكان العمل فلها آثار تبدو حاسمة. وهذا يعني شيئين. قد تعني من جهة بأن التغييرات يمكن أن تكون مزعجة إلى حد ما وذلك اعتماداً على المؤثرات المهدئة للعناصر الأخرى في المنظومات. وهذا بدوره يعني أن خبرة التشديد قد تتأثر بالقسم الأكاديمي للأستاذ الجامعي ونظرياته الذاتية وتوقعاته وما شابه ذلك. ومن جهة قد تعني أن الأثر لأي مداخلة، مثل محاولة جعل القسم الأكاديمي مجتمعاً للممارسة يتصف بالمزيد من روح الزمالة والتعاون، قد يجد ما يخفف في عناصر لم تتغير ضمن منظومات صنع المعاني.

التحفيز للعمل

في دراسة أجراها ماك إينيس عام 2000 (McInnis, 2000) وجد أنه في المرحلة الواقعة بين عامي 1993 و1999 انخفض مستوى الرضا العام لدى أساتذة الجامعات الأسترالية بعملهم من 67 إلى 51 بالمئة. وأضاف إلى ذلك نحو 56 بالمئة قولهم إن عملهم مصدر توتر نفسي شديد لهم. يبدو أن هذه الصورة معروفة جيداً في البلدان الناطقة بالانكليزية حيث تسمع أقوالاً من مثل «ليس أمام العديد منا أي خيار سوى البقاء في المهن الأكاديمية، أما الآخرون فلديهم». ومع ذلك يقول ألتباخ ولويس (Altbach and Lewis, 1999 : 48): «برغم أن التغييرات والتقلبات التي تعرضت لها هذه المهنة قد كانت كثيرة إلا أن الأساتذة لم يفقدوا روحهم المعنوية العالية. وقد لوحظ أن نحو 60 بالمئة أو أكثر في جميع البلدان عدا ثلاثة منها (من أصل أربعة عشر بلداً) يتفقون في الرأي بأن هذه هي عينها المدة ذات الإبداع والإنتاج في حقول عملهم» وإنني أقترح أربعة حلول لهذا التناقض الظاهري. أولاً: يقول ألتباخ ولويس (Altbach and Lewis, 1996 : 13) «إن الكثيرين يتحدثون عن سرور فكري يجدونه في عملهم»، وهو سرور يحسون به في نشاطهم البحثي. ثانياً، وجد بلاكبرن ولورنس (Blackburn and Lawrence, 1995)

أن معظم أساتذة الجامعات في الولايات المتحدة يرغبون لو أنهم يقومون بعمل تعليمي أقل قليلاً لكنهم يعربون عن تأكيدهم للرغبة في التعليم. وقد أظهرت استطلاعات الرأي أن العمل التعليمي المباشر وجهاً لوجه هو مصدر السرور بالرغم من أن جاذبيته قد تضاءلت بسبب الأعداد المتزايدة من الطلبة في الصف الواحد والطلبة الذين لم يهيئوا التهيئة الكافية ونقص الموارد والأعمال الورقية والتخطيط ومقتضيات المحاسبة والمساءلة ... إلخ (Doyle and Hind, 1998). وثالثاً، يجد العديد من أساتذة الجامعات «فسحات» جيدة في أوقاتهم لمتابعة اهتماماتهم الخاصة. وعلى سبيل المثال أظهرت دراسة إثنوغرافية لجامعة انكليزية أن وراء تلك الحالة المتردية في مختلف النواحي توجد رواسب مهمة للاستقلالية ولثراء العمل والتطور (Trowler, 1998). ورابعاً، للعمل في الجامعات مكافآته العاطفية. يقول كاربياك في كتابه المنشور عام 2000 (Karpiak, 2000) في معرض حديثه عن دعوة أساتذة الجامعات الذين بلغوا منتصف العمر لزيادة الاهتمام والمجتمع والإبداع والشعور والقبول بأن بعضهم بالرغم من ذلك ينساقون نحو الأزمة والركود.

وهذه صورة لدوافع داخلية المنشأ نحو العمل، وصورة لأشخاص يحصلون على مكافآت نفسية من عملهم. لعلهم يرغبون بأن يرضوا عن مستويات رواتبهم وعن احتمالات الترقية وعن السبل المتبعة في الإدارة (العوامل الصحية) إلا أنهم يشعرون بالرضا والسرور بالإنجاز في ذاك التحدي الفكري المتمثل بالبحوث، ويشعرون بمتعة التعليم وبالجودة العاطفية لمجموعات الممارسة التي يعملون فيها (عوامل تحفيزية). فالمكافآت النفسية وفرص الشعور بالإنجاز وتحقيق الذات في مكان العمل هي المصادر الرئيسة للتحفيز عند أساتذة الجامعات. يروي دويل وهند (Doyle and Hind, 1998) أن زهاء 582 من أساتذة علم النفس في التعليم العالي قد أظهروا مستويات عليا من الدوافع داخلية المنشأ بالعمل وفق السلالم النموذجية للقياس. وبالرغم من أن الأساتذة قد يشعرون بالإحباط جراء نقص الموارد والرواتب الضئيلة والإشراف الإداري «المتشدد» والوضعية المتدنية، إلاّ أنهم وعلى نحو رئيس غير راضين حتى ولو تحسنت تلك العوامل (الصحية) (Evans, 1998). ويذهب هاغريفز (Hargreaves, 1998)

بهـذه الأفـكار إلى ما هو أبعد مـن ذلك فيشير إلى تلك المحـاولات لتعزيز جودة التعليم عـن طريق توصيف عمـل معلمي المدارس بمزيد من التفصيل وطلـب المزيد من الوثائق عن السياسات والممارسات وباستخدام منهجيات المحاسبة المطبقة في الإشراف الإداري «المتشدد» في محاولة لضمان التوافقية فيجازف بالتربية والتعليم لأن المعلمين حينئذ لن يجـدوا من السهل الحصول على المكافآت النفسية المعنوية التي تجعل عملهم جديراً بما يقومون به من جهد. لكن الشيء الباعث للقلق أن هذه المحاولة سوف تؤدي إلى مشكلات في التوظيف والاحتفاظ وفي كبت الإبداع والمرونة والعناية التي تعد العناصر ذات الأهمية البالغة في المهن التي يعمل فيها الأشخاص.

ومـا دام معلمـو المدارس وأساتذة الجامعات يجدون فسحـة من الوقت لعمل يشعرون بالسـرور فيه وما دام هؤلاء يجدون المتعة في التعليـم المباشـر وجهاً لوجه، وفي التفاعل مع زملائهم وفي التعليم العـالي وفي العمل التعليمي، فإن التغييـرات التي تجعل مكان العمـل أكـثر تحدياً ستجد لهـا فرصة جيدة في القبـول ذلك أن الأساتـذة سوف يظلون يشعـرون بشيء من السيطرة والمكافأة. ولكن، وكما يقـول هارغريفز، يوجد خطر يتمثل بأن تقود الإصلاحات إلى حالة توجه الأفراد نحو أنشطة خارجة عن اختصاصهم وتنفذ في الخفـاء ولا يحبونها وقد لا تتيح لهم الحصول على تلك المكافآت النفسية المعنوية التي يسعـون لهـا في عملهم العلني بعيـداً عن الكواليس ويحبون الحصـول عليها. وفي معرض حديثهـم عن المدارس، قال مـاك كولوش وزمـلاؤه (McCulloch et al, 2000 : 83) ما يلي:

> «في مواجهة ذاك التغيير الثابت والمفروض وإجراءات المحاسبية المحفوفة بالأخطـار... قد يعـرف المعلمون اليأس... يرون أنفسهـم ضحايا يكادون لا يستطيعـون وضع أنماط عملهم أو يجدوا المكافـأة والثواب فيه. وتلك السلبية وخيبـة الأمـل والمواقـف الدفاعيـة الناجمة عن ذلـك التي يُظهـرون عبرها التشككية والتعويقيـة والغضب لا تفضي إطلاقاً إلى تعليم مدرسي جيد... بل تفضي إلى التوتر النفسي وفقدان النشاط في أكثر الاحتمالات».

وبالطبع يواصل الأفراد برغم خيبة أملهم القيام بعملهم الأكاديمي، وقد يجد بعضهم ما يحفزه للعمل في مكافآت عرضية خارجية المنشأ، ولكن بما أن العمل المهني يتطلب عملاً غير روتيني في إصدار حكم الخبير فهو عمل يزدهر وينمو بالإبداع وبالحدس البدهي والديناميكية والتبصر العميق وغير ذلك من الصفات التي تتولد عن الالتزام النابع من السرور وليس عن دوافع خارجية المنشأ.

وسوف نتوسع في الحديث عن التحفيز والدوافع في العمل في الفصل الرابع. فقد تحدثنا بما يكفي في هذا المقام لنؤكد بأن الدوافع عند الأساتذة تتعرض للمخاطر جراء تغييرات تحدث في عالم العمل عموماً وفي مؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص. إن هويتهم المهنية في كونهم مدرسين قد تكون سريعة التأثر بصفة خاصة لأن التعليم في معظم الأحيان، وليس دوماً، يأتي في مرتبة بعد البحوث، ولأن الكثير من التغييرات التي تحدثنا عنها في الفقرات السابقة تطال بقوة الأنشطة المتعلقة بالتعليم. أو بمعنى آخر، تتمثل إحدى الوسائل في إعادة التعريف الإستراتيجي للعمل الأكاديمي في اجتناب الكثير من التغييرات عن طريق التركيز على البحوث، وفي محو العمل التعليمي من هوية المرء المهنية. ولكن، ومع أن التغيرات البنيوية قد لا تحبذ التزاماً بالتعليم إلا أنني أريد أن أشير إلى أنه من الممكن للأفراد، وبخاصة من يعملون في أقسام علمية، أن يعلموا جيداً وأن يستمتعوا بعملهم هذا. وما يؤكد زعمي هذا تقرير بحثي مختصر عن الراحة الذهنية للأستاذ الجامعي.

الراحة الذهنية والفكرية لأساتذة الجامعات

يقول إدورثي في كتابه المنشور عام 2000 (Edworthy, 2000) إن التوتر في الكليات التعليمية الإضافي Further education قد يكون ناجماً عن نقص في الموارد أو جداول زمنية مزدحمة، أو طلبة يثيرون المشكلات أو انقطاع التواصل بين «الإدارة» والآخرين، وربما عن بعض الممارسات التمييزية ووجود أشخاص لم ينالوا مكافآت على إنجازاتهم، وكذلك الاجتماعات، وغرف العمل المشتركة، وأماكن وقوف السيارات، وإلغاء المكافآت

النفسيــة جراء العمل الجيد مع الطلبة. قد تكون في معظمها صحيحة وتنطبق في التعليم العــالي. ولكن برغــم أن هذه الظروف والأحوال تؤثر في حصــول خلل وظيفي ذهني على مستوى الجماعة أو على المستوى الأكبر من ذلك، إلا أنها ليست العامل الحاسم في تقرير الراحــة الذهنيــة أو الخلل الوظيفي الذهني لــدى الفرد الواحــد. إن للهيكليات والبيئات أثرهــا كذلك لكن الأشخاص يعتمدون إجمالاً على ما يختزنونه من نصوص ومخططات، ومــع ذلك لهم أساليبهم المختلفة في التعايش مع البيئة وذلك كله بفضل سيرهم الذاتية وتوقعاتهم وضعهم الشخصي وتصرفاتهــم. لذلك، فإن «آثار الظروف والأحوال المسببة للتوتر ليست واحدة في جميع الأحوال ذلك أنها تعتمد على الاختلافات الفردية من حيث الشخصيــة -علــى سبيل المثال، النمــط الخاص بالتحفيز والمعتقدات لــدى أولئك الذين يتعرضون لعوامل التوتر وأسبابه- وكذلك العوامل الأخرى الخارجية التي تصنع فرقاً في الطريقة التي بها يتعايش المرء مع مواقف كهذه» (Lazarus, 1991, 414).

ولنستعرض مثــالاً آخر، يعتقــد الكثــيرون أن الأشخاص من صنــف الشخصية (آ) (لديهــم حاجة قوية للسيطرة والإنجاز وروح التنافسية ويبدون العجلة في أعمالهم وعدم الصبر ويميلون إلى المواجهة) هم أكثر عرضة للتوتر من الأشخاص الذين ينتمون لصنف الشخصيــة (ب) الذين يميلــون إلى الدعة والهدوء، وهذا يعنــي أن التغييرات نفسها في شــروط العمل قــد تسبب آثاراً مختلفــة في الأشخاص من الصنــف (آ) والصنف (ب). ومرة أخرى نشير إلى أن مكان العمل هو واحد من البيئات التي بها يعمل الفرد وأثر بيئة العمل له صلة بـ «رأس المال البشري» الذي يستثمره الفرد فيها (Halford and Leonard, 1999). مــن هنا نستنتــج أن بيئة العمل التي لا تفضي إلى الراحــة الفكرية والذهنية قد يكــون لها أثر كبير جداً على الأشخاص الذين يكون العمل مهماً جداً في حياتهم بل وأكبر من الأثر عند الأشخاص الذين ينظرون إلى العمل نظرة مختلفة.

لكــن هــذا لا يعني أننا ننكر أهميــة العوامل البنيوية. فمثلاً قد تضطــر المرأة العاملة في كثــير مــن الأحيان للقيام بعمل مزدوج، موظفة في شركــة أو دائرة حكومية وفي الوقت نفســه تديــر شؤون منزلها، لذا ليــس مستغرباً أن تكون المرأة عرضــة للتوتر (Thorsen,

1996). ومع ذلك نجد مؤسسات التعليم العالي وغيرها من مجتمعات ممارسة العمل مثل الأقسام الجامعية التي بداخلها، تختلف فيما بينها من حيث المجالات العاطفية التي يمكن التعبير عنها حيث يتوقع بعضها أن تكون العواطف والمشاعر خفية (Hochschild, 1983) في حين تسمح غيرها بصدقية أكثر (Putnam and Mumby, 1983). وفي هذه النواحي تعمل جماعات العمل على التخفيف من المتغيرات البنيوية. أما على المستوى الفردي فإن الراحة والهدوء يترافقان عادة مع إحساس بالسيطرة، أي أولئك الذين يشعرون بأن لديهم درجة مناسبة من السيطرة داخل بيئتهم يميلون للإحساس بتوتر أقل كثيراً من أولئك الذين يشعرون بالقليل من السيطرة (Fisher, 1994). وفي هذا الإطار أشار رحيم وبسينيكا (Rahim and Psenicka) إن مشاعر امتلاك السيطرة تتصل بمدى ما ذكر عن التوتر في حالات ازدياد نصاب العمل في الأدوار. وقد رأى بيري وزملاؤه (Perry et al, 1996) أن الأساتذة الجدد الذين لديهم درجة قليلة من الإحساس بالسيطرة كانوا أقل نجاحاً من زملائهم الذين صنفوا في مرتبة عليا في موضع السيطرة الشخصية. غير أن تعريف تورسن (Thorsen) للتوتر يعني ضمناً أن السيطرة محورية، حيث يقول «يعرّف التوتر بأنه ذلك الإحساس الذي يظهر عندما يرى المرء أن المطالب في بيئته تزيد عن الموارد المتاحة لها» (Thorsen, 1996: 472).

وكما أشرنا آنفاً، يوجد أيضاً عنصر ديناميكي في هذا الأمر. تشير بعض البحوث التي أجريت عن التوتر في مكان العمل إلى حقيقة أن التغيير مهم بقدر أهمية طبيعة التغيير ذاته (Murphy, 1988; Fisher, 1994). فالقادمون الجدد إلى مكان العمل قد لا يجدون مشكلات في بعض الأشياء مثل تلك التي تزعج العاملين القدامى الذين مروا بأحوال وظروف مختلفة وقد ينظرون للحاضر عن طريق مصفاة تفسيرية لمشاعر الحنين إلى الماضي. وهنا يمكن القول إن التغيرات تؤثر في مستويات السيطرة التي يراها العاملون القدامى في بيئتهم، وربما يكون لها أثر في احترامهم لذاتهم، ويستنتج ميرفي (Murphy, 1988: 324) قائلاً «من الواضح أن عدم امتلاك المرء لمشاعر السيطرة أقل أثراً في حدوث التوتر من امتلاكه لهذه المشاعر ثم فقدانه لها».

وحيث إن بعضهم قد يعزو الأشياء إلى قوى مستقرة خارجة عن سيطرتهم، فيظهرون أنفسهم على أنهم ضحايا (لانعدام الذكاء أو الشخصية الفطرية لديهم، على سبيل المثال) نجد آخرين يفسرون هذه الحالة نفسها في ضوء عوامل قابلة للتغير (مثل عدم الاجتهاد أو عدم التفكير بعناية كافية أو ربما سوء الحظ) سوف تتغير أو بقدرتهم على التأثير فيها (عن طريق الجد والاجتهاد أو التصرف بذكاء أفضل). وهنا تبرز أهمية النظريات الذاتية (Dweck, 1999) التي تربط بين المعاني التي نضعها عن العمل والحياة عموماً. والنظريات الذاتية عند بعض الأشخاص، التي تزداد ترسيخاً عبر نظراتهم المتكررة إلى أنفسهم بأنهم لا يملكون السيطرة أو بأنهم فاشلون قد ترقى إلى مرتبة اليأس عن علم ومعرفة والذي ينظر إليه على أنه يسهم في حدوث التوتر وذهاب الهناءة. يقول سيليغمان (Seligman, 1998) إن التفاؤل شيء يمكن للمرء أن يتعلمه، أو إن النظريات الذاتية، إذا استخدمنا لغة Dweck، يمكن تشجيعها لكي تدعم المثابرة والتفكير الإستراتيجي.

ودعم النزوع لأن يرى المرء نفسه بأن لديه الإمكانات في مواقف تتيح عموماً بعض المساحة للمناورة. والبيئات ذات صفات معينة – لا سيما تلك التي يكون فيها الشخص مركز الثقل، ويحدث فيها التقمص والتفويض، أو تلك البيئات التي يرى الأفراد فيها ما يشجعهم على توصيف الأشياء بعوامل يستطيعون التأثير فيها – قد تفضي إلى تفاؤل قائم على علم ومعرفة ونظريات ذاتية إيجابية ويحققون الإنجاز وتحقيق الذات في مكان العمل.

وهنالك الكثير من الشواهد الدالة على أن كون المرء مدرسًا في التعليم العالي عمل يضعفه تكثيف في الشدة والأهمية غير المرغوبة التي تعلق على العمل من وراء الكواليس والتوقعات التضخمية بالإنتاج البحثي. ومع ذلك تظل للتعليم تلك المكافآت النفسية ذات القيمة العالية، وبخاصة إذا استطعنا أن نجد السبل للحفاظ على السيطرة حين يكون لها أهميتها، ولنعلّم أنفسنا وسائل للتعرف على الأشياء واختبارها تكون إيجابية وليس انهزامية. وهذه النظرة إلى التعليم تختص بالأسلوب والالتزام، كما تخص أيضاً النزاهة ومعرفة الذات والمحاولات المستمرة لتحويل توقعات الآخرين إلى ما هو في فائدتنا. وإلى هذه النواحي في كون المرء مدرسًا في التعليم العالي سوف أنتقل في مناقشتي.

الممارسات القائمة على علم ومعرفة

سوف نتناول في هذا الجزء من الفصل الاستعارات الخاصة بالارتباطات لاستجلاء كنه الأفكار الخاصة بالممارسات التي من شأنها أن تجعل مكان العمل مناسباً لطبيعة عملنا كهيئة أكاديمية. تعني هذه الاستعارات ضمناً أن الفعل أو التصرف يمكن أن يؤخذ على مستويات عدة - هي المستوى الوطني أو مستوى الولاية أو الإقليم أو مستوى الجمعية الخاصة بالمهنة أو مؤسسة التعليم العالي أو القسم الجامعي في الكلية أو على مستوى الفريق أو الفرد. وقد يتخذ أيضاً أشكالاً عدة تتناول المعتقدات وانعدام المساواة والتكافؤ في الهيكليات والعواطف والممارسات ومصادر التنافر وأسبابه، على سبيل المثال. وينبغي ألا ننسى أن مبدأ الارتباطات يعني ضمناً أن نتائج أي فعل أو تصرف تكون في أغلب الأحوال غير أكيدة ذلك أنه لا يوجد تماثل واحد لواحد بين التغيير في أحد العناصر والتغيير في أي عنصر آخر. وعن طريق إدراكه أن المداخلات في أحد الأماكن داخل منظومة ما قد لا تتصل بعناصر أخرى بطرق قد تفضي إلى النتائج المطلوبة، يتحدث فولان (Fullan, 1999) عن مبدأ أن الفعل في إطار النظام وعبره يشجع التغيير. وهذا يعني أن محاولات تحسين خبرات أساتذة الجامعات في عملهم التعليمي قد تتضمن عملاً على مستويات عدة وبأشكال متعددة. وحتى في هذه الحال فإننا نعلم من نظريات التعقد أن العناصر غير المتغيرة في النظام يمكن أن توصل معاً بطرق تجعلها تخفف من آثار المداخلات وتجذب المنظومة عائدة بها إلى دورات السلوك نفسها إلى حد ما (Knight, 2002d; Chapter 6). وفي هذا الجزء من الفصل كما في الكتاب كله أوجه نقدي إلى تلك المقاربات واسعة الانتشار والفردية نحو جودة التعليم التي تقول إننا جميعاً يمكن أن نكون مدرسين جيدين إذا حصلنا على الرسائل الصحيحة والمناسبة وتصرفنا وفق ما تقوله. فإذا كان الحال كذلك، فهذا يؤدي إلى نتيجة تقول إن التعليم غير الجيد هو عمل فردي وتقصير معنوي قد يكون علاجه في جعل الأشخاص يلتحقون في المزيد من ورشات العمل وأن يأخذوا عملهم التعليمي على محمل الجد. لكنني أقول خلاف ذلك، بأنه إذا كان لا بد من توجيه اللوم لأحد، فالملام هم أولئك الذين يحيكون المؤامرات

داخـل المنظومات لجعل ظهور التفوق أمراً عسيراً جداً، وليس أولئك المدرسين المخلصين والصادقـين في عملهم. وبالطبع يحتاج التعليم الأفضل لأشخاص يتصفون بالعلم الجيد والإرادة الجيـدة والحماسة، وأفـراد يمكن أن يتفوقوا ويتميزوا، لكن التعليم الجيد واسع الانتشـار ويحتاج إلى توقعات وإلى إجراءات وقيادة مـن داخل النظام تحبذ هذا التعليم الجيـد. غير أنني أشرت إلى أنه لا بد من القـول إن بيئات التعليم العالي تغدو وعلى نحو متصاعـد أكثر عدائية للتعليم الجيد. ومن سخرية الأقـدار أن نجد المزيد من الاهتمام موجهـاً وبوقـت واحد نحو تعليـم الأفراد كيف يعلّمـون بطريقة أفضل. لكننـي أجد أحد التفسـيرات لذلك بأن هـذا التطبيع الثابت للحديث عن التطوير المهني للأفراد ما هو إلا لعبـة لتحميل الضحايـا مسؤولية إنقاذ أنفسهم. وقد يعني ذلك ضمناً أن المدرسين يمكن أن يكونـوا أكثر لطفاً مـع أنفسهم عن طريق معرفتهم لحدود ما هم قادرون على تحقيقه بمفردهـم. ولكن ثمة مواقـع أخرى للمداخلة بقصد تحسين جـودة التعليم كما تدل على ذلك نظرة خاطفة إلى الشكل 10-1.

أعتقـد أن الأقسام العلميـة في الكلية هو الموقع الرئيس لتحسـين التعليم، حيث عرّفه رامـزدن (Ramsden, 1998a: 63) بأنه الوحدة التنظيميـة المهمة جداً في الجامعات إذ يقـول: «هنالـك شواهد بأن بيئـة الأقسام العلميـة -بما في ذلك قادتهـا- تؤثر في جودة التعليم والتعلم في الجامعات». ويمكن اعتبار هذه الأقسام «منظومات النشاط» كما يقول بلاكلـر (Blackler, 1993) سيما وأنها الوحدات التنظيمية التي فيها تقرر أنصبة العمل وتنفذ. وهي إلى جانب ذلك المجتمعات التي فيها تستنبط معاني التغيير وتنشأ. والجودة العاطفية للعمل تتكون في جزئيتها داخل أقسام المواد العلمية، وهنالك أيضاً يتعرف المرء (أو لا يتعـرف) علـى مشاعر التوتـر والمتعة وذلك عن طريق توسـط الهيكليات والروتين وثقافة الفرد.

ممـا لا شك فيـه أن الأقسـام العلميـة مرتبطة بمؤسسـة التعليم العـالي وتخضع لإجراءاتهـا كافـة في الميزانيـة وفي السياسـات والمحاسبة. ولكن برغـم ذلك قد نجد

تفاوتاً كبيراً بين الأقسام العلمية في المؤسسة الواحدة من حيث بيئات العمل فيها. فقد وجد أن المواقف والنظريات الذاتية وثقافة العمل في المدارس الثانوية والتعليم العالي على السواء تختلف بين قسم وآخر في المؤسسة ذاتها (Knight and Trowler, 2001). وهذا يعني بعبارة أخرى أن الفعل أو التصرف على مستوى القسم العلمي قد يكون الطريقة الواعدة في محاولة التأثير بالطرق التي بها ينظر إلى الهيكليات على مستوى المؤسسة كافة في حياة الأساتذة العملية. وبهذه الحالة تكون الممارسات المعتمدة على العلم والمعرفة ممارسات محلية في معظمها بالرغم من أن كلمة «محلي» لا تعني «فاقدة الاتصال».

تتضمن المقترحات العملية الآتية حالة للتمييز اقتبستها من الدكتور روب باكمان Dr Rob Backman وهو طبيب متخصص بالأورام في تورونتو ومقدم برامج وممثل هزلي معاً. كان ذات مرة يتحدث عن الطب البديل أمام جمهور من الأطباء وطلبة الطب وقال إن ثمة شواهد بحثية ضئيلة بأن هذا الطب جعل المرضى في حالة طبية أفضل من السابق لكنه أقر في الوقت نفسه أن أربعة من المعالجات البديلة قد حققت نتائج جيدة، ولكن بصرف النظر عن الفاعلية الطبية لهذا الطب البديل فقد جعل المرضى يشعرون شعوراً أفضل ولهذا السبب عينه ينبغي على الأطباء المختصين بالسرطان بما فيهم هو نفسه أن يأخذوا هذا النوع من الطب على محمل الجد. ومن المقترحات العملية التي سوف آتي على ذكرها أدناه يمكن أن تقلل نصاب العمل الموضوعي، وبعضها الآخر له ما يسوغه ذلك أنها تؤثر في الطريقة التي بها نشعر إزاء ما نفعل. يتضمن الإطار 1-1 عشرة مقترحات لأشياء يمكن أن تقوم بها الأقسام العلمية لتخفيف المعاناة في العمل.

الإطار رقم 1-1: أفعال تتخذ على مستوى القسم للتخفيف من معاناة العمل

1- تكريس بعض الوقت للتفكير في «الطرق التي بها تفعل الأشياء هنا»، ولماذا هي كذلك. معظم المؤسسات تقوم بأشياء لا معنى لها وتعارض فعل الأشياء على نحو أفضل. فمثلاً، قسم كبير من الوقت ينقضي في تصحيح أعمال الطالب. في حين ثمة من ينادي بخفض عملية التصحيح (Knight, 2000 والفصل 9 من هذا الكتاب).

2- البحث عن الفعاليات الصحيحة والمناسبة. لكن هذا لا يعني خفض وقت الأساتذة اللازم لتدريس مقرر معين، إنما لملء هذا الوقت بعمل جديد.

3- استخدام أنظمة معروفة وبسيطة للأعمال الكتابية. تتمثل إحدى هذه الطرق بافتراض أن هذه الأعمال لن تحتاج لها إلا إذا كان ثم حالة قسرية تثبت العكس.

4- واستطراداً نقول إن محاولة استبدال التفاعلات المهنية محل العمل البيروقراطي والورقي، والثقة بأن الزملاء يفعلون جيداً بطريقتهم الخاصة ما لم يكن ثمة سبب قوي ليكون العمل مستنداً إلى افتراض بأن يكون مستوى الثقة متدنياً.

5- مساعدة موظفي الدعم ليكونوا فاعلين ومؤثرين قدر الإمكان. وهذا يعني، على سبيل المثال، تشجيعهم على إغلاق أبوابهم أحياناً ليتمكنوا من العمل دون أن يقطع عملهم شيء.

6- إدارة الاجتماعات جيداً. يبدو أن هذه النصيحة تتكرر كثيراً حتى ليظن المرء أن ثمة شكاً عما إذا كانت عملية فعلاً.

7- العمل على افتراض أن ساعات العمل الطويلة بأنشطة خاصة بالامتثال للإجراءات (مثل أعمال التصحيح والتحضير للتعليم الأعمال الكتابية والتخطيط للمقرر وكتابة المواصفات وإجراء التقويمات الذاتية) هو دلالة على وجود خطأ في القسم ذاته وليس تقصيراً من الفرد.

8- امتلاك منظومة لتوزيع أنصبة العمل توزيعاً عادلاً يعتمد على معايير معروفة. أما الاستياء فيجعل أنصبة العمل أكثر ثقلاً مما هي في الواقع.

9- رعاية وتشجيع روح الزمالة والتعاون سيما وأن قدراً كبيراً من المعرفة يمكن أن يتعلمه المرء عن طريق تبادل الحديث مع الزملاء. وفي الوقت نفسه يمكن ضمان أمن أكبر عبر التفكير بالمشكلات أو مناقشة المشكلات مع الآخرين. فالزمالة تخفف عبء العمل عبر تحفيز الأفكار الجديدة أما الدعم والإحساس بالانتماء فهي أشياء تسهم في تخفيف مشاعر التوتر عند هؤلاء الزملاء. وتجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أن المؤلفين الذين تحدثوا عن المؤسسات الحديثة (من أمثال Hesselbein et al. 1996; Allee, 1997; Goleman, 1998) أشادوا كثيراً بالعمل الجماعي والمساواة والتعاون.

10- مقاربة المطالب والمشكلات الجديدة على نحو روتيني وكأنها أشياء يمكن احتواؤها بطرق ينبغي ألا تسبب إزعاجات كثيرة للقسم. وهذا نوع من التفاؤل المستند إلى العلم والمعرفة على مستوى القسم.

قـد يكون من غير المفيد أن نستفـرد القادة دون غيرهم ونحدد الأشياء التي يمكن أن يفعلوهـا سيما وأن ثمة من يقـول إن القيادة ليست هي كل ما يفعله رئيس القسم ذلك أن الممارسات متوزعة في المنظومات كلها – وهذه هي النتائج الديناميكية للشبكات العنكبوتية للارتباطـات (Knight and Trowler, 2001). ومع ذلـك هنالك أشخاص معترف بهم بأنهـم قادة. وفي هـذا الصدد يضع لايتـوود وزمـلاؤه (Leithwood and colleagues, 1999) عندمـا يتحدثـون عمـا يفعله القـادة الجيدون بعضـ نقاط المقارنـات المرجعية للممارسات القيادية بحيث تكون حساسة لجودة الحياة العملية، وهي:

1- إن القادة الجيدين يحرصون على توافر وتبادل إستراتيجيات حل المشكلات.

2- إن القـادة الجيـدون يوضحـون ويلخصون ويجمعون مختلـف وجهات النظر بخصوص التقدم.

3- ويحفزون الالتزام بإتمام المهام.

4- ويشجعون الابتكار والتعاون.

5- ويستخرجون المعرفة من أعضاء الفريق كاملة.

6- ويبرزون افتراضاتهم.

7- ويشجعون التعبير عن الآراء المتنوعة والاستفسار الصريح.

8- ويرعون تطوير ووضع التفسيرات المشتركة.

وإني أرى أن النقاط الأربعة الأولى تعني أن القادة يستمعون لما يقوله الزملاء ثم يضعون مختلف «النماذج» معاً على أنها أشياء تحتاج للمزيد من الدراسة. والمثال علـى ذلك حالة فريق عمل طلـب إليه أن يستجيب لطلب يقضـي بإعادة تصحيح أعمال مقرر معين. يبدأ القائد حديثه مع أعضاء الفريق قائلاً إن إعادة التصحيح هـذه لا يقصد بها إعادة تقييم العلامة التي وضعها المصحح الأول، إنما يمكن أن تكـون استلهاماً لحديث مهني عن إنجاز الطلبة في حقل معين أو مهمة معينة وعن الطريقة الأنسب للتوصل إلى درجات وآراء بخصوص التحسن. وإن وضعت المهمة

في هكذا إطار تصبح جديرة بالجهد المبذول وأسهل إدارة. ثم يقدم القائد مسودة إرشادات وبروتوكولات للتصحيح الثاني للأوراق بغية المناقشة والدراسة. وعلى هذا النحو تصل المشكلة التي ربطت بعض الأقسام العلمية بعقد عديدة سريعاً إلى نهاية في الوسط الجامعي دون أن تترك شعوراً بأن عبئاً جديداً قد فرض. فهذا القائد الذي أضاف الابتكار والإبداع إلى طلب الجامعة بأن يقوم القسم باعتماد نظام تقويم الأساتذة قد أسهم في جعل الابتكار والتعاون وإتمام المهمة ومحاولة حل المشكلة مسألة ممارسة عادية. أما النقاط الأربعة الآتية التي يعرضها لايتوود Leithwood فهي تتصل مباشرة باستحضار روح الزمالة وتجسيد ذلك الرأي السائد بخصوص تطوير علاقات بيئية لدى الأفراد تستند إلى الاحترام والثقة المتبادلين والتسامح بالتقصير من غير سوء نية. أما الملاحظة التي أجدها تنطبق على تلك النقاط الثمان كلها فهي إن التحسن عملية بطيئة وتدريجية وليس مسألة تغيير الجذور والفروع. لذلك فإن القادة يكونون قادة جيدين عندما:

9- يدركون ويقرون بأن للزملاء سيرهم الذاتية المتباينة ويجلبون أشياء مختلفة للتفكير فيها ويتعلمون بأسرع أو أبطأ من غيرهم ولديهم احتياجات مختلفة.

10- ويعلمون أن المرء يتعلم من الخطأ وهذا يعني أن الأخطاء التي لا ترتكب عن سوء نية مقبولة بل ومرغوبة.

11- يقبلون أن أفضل طريقة لتعلم الأشخاص هي عندما لا يكون إحساسهم بذاتهم عرضة للخطر وهذا يعني أن منهجية التصدي والمجابهة لها مساوئها وأن الاحترام هو المهم.

إن هذه الأفكار التي تتحدث عن القيادة تخفي وراءها نظرة شمولية للأشخاص والعمل. وقد تضمنها جميعاً ملخص لمقرر عن التطوير المهني كان محور دورة تدريبية قدمها ماك لويد وجيننغز عام 1990 لصالح شركة IBM (المملكة المتحدة) (McLeod and Jennings, 1990: 69). وقد تضمن «ظاهرة الجشتالت* للعمل ونظرية التأويل الشخصي والصور الموجهة المثيرة للعاطفة والفلسفة الصينية وعلوم التركيب النفسي واستخدام الجانب الأيمن للدماغ». ورغم أن القادة قلما يجرؤون على التصرف العام أمام الملأ استناداً إلى

رؤيــة للأشخاصــ بمقدار 360 درجة على أنهم منظومات مــن المشاعر والتفكير لها كيانها وأفعالها، فإننا قد نفيد أنفسنا من فعل ذلك. ويتضمن الإطار 1-2 نحو 14 فكرة.

الإطار رقم 1-2: أشياء يمكن أن يفعلها الأفراد للتخفيف من معاناة العمل

1- أنظــر إلى العمل لساعات طويلة على أنــه إشارة تدل على انعدام الكفاءة وليس علامة للتميز. يقول كامبل ونيل (Campbell and Neill, 1994) إن ساعات عمل معلمي المدارس في بريطانيا قد تكون شاهداً على ممارسة مهنية ضعيفة في بعض البلدان الآخرى.

2- بعــد أن تنظــر إلى مقدار الوقت الذي ستقضيــه في العمل المطلوب منك فعله (واذكــر أن عملاً تعليمياً في الكواليســ يكون عــادة أقل مرضاة للنفســ من التعليم التفاعلــي) حاول تخصيص وقــت تقريبي للمهام الفرديــة، قد تكون علــى سبيل المثال مراجعة لكتاب جديرة بالوقت الذي تستغرقه قراءة الكتاب بالإضافة إلى وقت للتأمل وساعتين للكتابة. إن كتابة تعليقات عن مقالات يمكن أن يخصص لها وقت مقداره خمس دقائق لكل تعليق إذا قيدت نفسك بالنقاط الرئيسة، واستعرض رسائل بريدك الالكتروني سريعاً فيما عدا تلك التي لها أهميتها إلا إذا كنت مشغولاً كثيراً حين يكون من المفيد حذفها دون أن تقرأ.

3- فكــر مــراراً واكتب كثــيراً. قد يجد الكثــيرون منا أنفسهم يبذلــون جهوداً مضنية في محاولــة الكتابة وقد يضيعون الكثير من الوقت في ذلك. ويحضرني بهذه المناسبة رأي لإحدى الروائيات تقول إنها ألفت كتابها مــن ثــم وكل ما تبقى لهــا أن تضع الكلمات في صفحات الكتاب. غير أن الكتابــة تصبح سهلة حين نعلم ما نريــد قولــه. وإنني أجــد أن وقت السفر، وبخاصة حــين الذهاب إلى العمل، هو من أفضــل الأوقات لكتابة المسودة. يقول بويس (Boice, 1992) حين يتحدث عما توصل إليه في بحوثه إن الأكاديميين الجدد الذين حققــوا نجاحاً هم أولئــك الذين كانوا على الأرجح يكتبــون يومياً تقريباً. لهذا فإنني أنــوي أن أكتب كلما مشيت عندما أصل إلى المكتب.

4- حــاول الحصول علــى تعليقات بخصوص المسودات الأولى للمواد التعليمية، وليس على المنتجات التي قاربت علــى الانتهاء. ويمكن توفير الكثير من الوقت إذا عمل الآخرون على تحديد الأشياء التي تحتاج للتغيير قبل أن تبذل المزيد من الجهد لكي تجعلها تبدو بصورة جيدة. وعموماً فإنه كلما قل عمل دافع «كن كاملاً» وكلما كان طبيعياً وسهلاً طلبنا للنصح من زملائنا الموثوقين الذين يقرؤون الأعمال نفسها كان ذلك أفضل.

5- كــثرة الممارســة الأكاديمية تولد ولعاً بجمع البيانات علماً أنه غير معروف أن عملاً كثيراً يمكن إنجازه بها. ولكن لماذا نضع بيانات التقويم ومحاضر الاجتماعات وغيرها ونحتفظ بها؟

6- حـاول أن تتعلـم أسلـوب «اللمسة الواحـدة». وهذا يعنـي معالجة رسائـل البريد الالكـتروني والمذكرات والرسائـل فور وصولها وبخاصة إذا كان تناولهـا لا يستغرق إلا دقائق معدودة. أما البديل لذلك، وهذا ما لا أوافق عليه، فيتمثل في تكويم تلك الأوراق وتجاهلها إلى أن يأتيك التذكير السابع بها. أعتقد أننا جميعاً لدينا زملاء يتقنون فن ذلك الجانب المظلم لقوة تخفيض الشغل.

7- إحسـم أمرك بخصوص كـم من الوقت يجدر تكريسه لاجتماع ما وغادر الاجتماع حالما ينتهي هذا الوقت. هنالـك الكثـير من الاجتماعات التي لا تستحق الوقت الذي تخصصـه لها، واحفظ ماء وجهك عن طريق مشاركة قوية التعبير وإلكترونياً مقدماً.

8- قل «لا».

9- إذا كان الطلبة يتعلمون من بعضهم قدم الرأي للآخر وأعط معلومات للآخر وبذلك يمكنك توفير الوقت. في الفصل التاسع سوف يتبين أن هذه ممارسة جيدة في تعلم الطلبة إن أحسن استخدامها.

10- إقـرأ كثيراً. قد يبدو من غير الحصافة أن توصـي بمقاربة غير رحيمة لتقارير مختبرات تصحيح أوراق الطلبـة عن طريـق اقتراح مطالعات «لا تدل على معرفة عميقة» فالفكرة وراء هذا القول هي أنه من الهام جـداً والمنعش وأكثر من مجـرد إضافة دراسة تجريبية جافة لقائمة الكتب أن تقرأ أشياء تعينك في عملك وفي إعادة رؤية بحوثك وعملك التعليمي وعملك كله. اقرأ لتنتعش.

11- يقـال إن اللياقة البدنيـة تترافق عادة مع الصحة والراحة الذهنية، سيمـا وأن هرمون الأندروفين الذي يفـرزه التدريـب الرياضي قد يجعـل العمل يبدو مختلفاً، حتـى إنه قد يجعل التعليم أكـثر حيوية. فالعمل البـدني بأسلـوب الكساندر، وتماريـن التنفس والتأمـل واليوغا، وتاي تشي، على سبيـل المثال لا الحصر، تصنـع فرقاً جيداً لدى الكثيرين مـن الأشخاص الذين يرون أن اللياقة البدنية تجعل العمل أسهل مما هو أصلاً – السباحة عند الظهيرة أو وقت الغداء تسهل وتحسن عمل بعد الظهر.

12- الممارسـات الدينية وأعمال المعونة الذاتية والتطهـير النفسي العاطفي واللسانيات العصبية أمثلة لبعض الـدورات التي يستعين بها الأشخاص في محاولة لجعل الطاقـات الذهنية تعمل لصالحهم وليس ضدهم. ونتيجة لذلك قد تنخفض مطالب العمل.

13- إن التوصيـة بـأن تعمل على تطوير «اتقانـك الشخصي» قد لا تكون أكثر من تكـرار لأشياء قيلت سابقاً، تدعـوك لتقـويم نظرياتك الذاتية وللبحث عن فرص تفعل فيها أشيـاء ذات قيمة عليا بنظرك ولأن تدرك كيف تحافظ على حيويتك الشخصية والمهنية وتعززها. تتضمن أعمال بيتر سينج Peter Senge نصيحة تلقـى شعبية واسعة وهي نصيحة معروفة وثابتة. وفي رأيي، فأنا أفضل كتابه بعنوان (Fifth Discipline Fieldbook 1994) على كتبه الأخرى.

14- قلمـا يبدو الزملاء متفهمين ومقدرين لنجاحات الفرد، وغالبـاً ما ترى المؤسسات أن جدارة المرء تقاس بما أخفق فيه وليس بما أنجزه. ولا أجيد أنا الثناء على نفسي لما حققته من إنجازات. شعرت بحال أفضل، وعملـت على نحو أفضل، عندما ذكـرني الأصدقاء بأن أهتم بنفسي وأحتفي بأشيـاء أفعلها جيداً. فنحن جميعاً نكسب، أفراداً وأساتذة جامعيين، عندما يكون لدينا أصدقاء وزملاء وقادة مثل هؤلاء.

بعض النصائح المفيدة

يتضمـن هذا الجزء الأخـير من الفصل مختارات من الأشيـاء التي يمكن القيام بها للحفاظ على التوازن الجيد بين الحياة والعمل وبغية احتواء مصادر الإزعاج أثناء العمل. وربمـا تكون قد وجـدت أشياء تود أن تعمل بموجبها. ومن هذا المنطلق أقترح ثلاثة أشياء للتعامل مع تلك الأفكار، وهي:

1- رتّب لقاءاً بينك وبين صديق أو اثنين للتفكير بأسئلة من مثل: «كيف نستطيع نحن تحسين الأشياء من حولنـا؟» و«ماذا نفعل نحن لنجعل الأمور عسيرة علينا؟» وإذا كان هؤلاء أصدقاء جيدين: «ما رأيك في كوني سبباً فيما أعانيه؟»

2- ورتـب أيضاً لقاءاً يجمعك مع بعض الأصدقاء الطيبين لقضاء مناسبة اجتماعية تناقشـون فيهـا الأشياء التـي تفعلونها أنتـم كجماعة من الأفراد علـى نحو جيد. النقاش الحاد والتذمر ممنوع. ومن هـذه الأشياء انطلقوا للتفكير بفرص تهيئون فيها لنجاحات مستقبلية. وتفكرون بأسئلة من مثل: «ما الأشياء التي كان بمقدورنا أن نفعلها جيداً على مدى عامين؟ وكيف سوف نستمتع بالوصول إلى هناك؟»

3- اقرأ كتاب العمل بذكاء عاطفي Working with Emotional Intelligence.

مراجع للمطالعة

يعـد كتاب العمل بـذكاء عاطفـي Working with Emotional Intelligence لمؤلفه (Daniel Goleman 1998) مـن أفضل الكتب التي يمكن الرجوع إليها عن أهمية معرفة الـذات وأهميـة التنظيـم الذاتي في مـكان العمل. إنني أجـد صلة قوية لهـذا الكتاب مع السيكولوجيـة الإنسانية لتحقيق الـذات المستمدة من مؤلفـات ماسلو Maslow وروجرز

Rogers. لهذه «الطريقة الثالثة» في علم النفس نقاد ذوو بصيرة نافذة يقولون إنها ذات صلة قوية بالاستقلالية الفردية أكثر مما لها صلة بالنزعة لعمل الخير، هذه النزعة التي تعد الوجه الاجتماعي لتحقيق الذات. وهذا يعني أنها قد تميل نحو السذاجة الاجتماعية، عن طريق تهميش قضايا علاقات السلطة الرسمية وغير الرسمية، على سبيل المثال. وبناءاً عليه فإن لهذا التقليد الكثير مما يمكن قوله عما يمكن للأفراد أن يفعلوه في سبيل تحقيق ذاتهم في مكان العمل وفي الحياة عموماً. يتضمن كتاب غولمان فصلاً كاملاً خصص للحديث عن «المنظمة ذات الذكاء العاطفي».

أما ريتشارد سينيت (Richard Sennett 1998) في كتابه تآكل الشخصية The Corrosion of Character المنشور عام 1998 فيقدم لنا تحليلاً مفعماً بالحياة عما يحدث في عالم الموظفين ذوي الياقة البيضاء، علماً أن إحدى الأفكار الرئيسة في هذا الفصل تقول إن التغيرات البنيوية التي يتحدث عنها في كتابه يمكن التخفيف منها عن طريق النظريات الذاتية للشخص وعبر المجتمعات الحساسة للممارسة. غير أن هذه الأفكار وضعت لها أنا وزميلي Paul Trowler تفاصيل وافية وواضحة في الفصول 5 – 10 من كتابنا بعنوان قيادة الأقسام في التعليم العالي (Departmental Leadership in Higher Education, Knight and Trowler, 2001).