

الفصل الثالث

حين يكون المرء حديث العهد في التعليم

الموقف

تعد السنوات الأولى من حياة المرء الأكاديمية مرحلة تحسم فيها التوترات المتداخلة بين واجبات تستنفد طاقاتنا وبين ما لدينا من معارف ذاتية لصالح نمط يطبع بطابعه العمل المهني. فهذه السنوات، إذن، على جانب كبير من الأهمية للأكاديميين الجدد ولذلك من المهم جداً أن يتم توجيههم وإرشادهم في السنوات الأولى من عملهم. يقول بويس Boice، على سبيل المثال، إن «السنوات الأولى من عمل الأستاذ الجامعي هي سنوات تكوينية، ودائمة... والخبرات الأولى داخل غرفة الصف... وفي غيرها من الأنشطة الأكاديمية، مثل الطباعة والنشر... تشكل حالة تنبؤ بعادات في الحياة المهنية أكثر من أي مرحلة تكوينية أخرى... وحالما تبدأ بالتشكل يصعب جداً تغييرها» (Boice, 1992: 40). ومثال آخر يقول «وسوف تكتشف في سنة من سني المستقبل أن حياتك الأكاديمية... قد تأثرت بقراراتك التي تتخذها الآن - في مرحلة البداية الأولى» (Gibson, 1992: 129). وإذا غابت تلك المشاركة الاجتماعية الأولى عندئذ يكون المشهد طويل الأجل في التعليم العالي مبعثاً للقلق، وبخاصة حيث نجد طلباً متزايداً على التعليم العالي لتوسيع وتحسين أدائه - في تدريس المزيد من الطلبة وعلى نحو أفضل، وتعزيز مهارات الطلبة الأساسية أو المهارات التحويلية، على سبيل المثال (Harvey and Knight, 1996; Jones, 1996). ربما تكون أعمال الأكاديميين الجدد في مرحلة الدراسات العليا قد أعدتهم إعداداً جيداً للعمل البحثي، إنما ليس ذاك الإعداد اللازم لأدوارهم التعليمية الجديدة والموسعة. فإذا لم تكن خبراتهم الخاصة حيث كانوا يتلقون التعليم ويجعلونها نموذجاً نمطياً لعملهم. وسوف ينجم عن ذلك بالتأكيد إحباطات شخصية وخيبات أمل داخل المدرسة ذلك أن خبراتنا الخاصة بالتعلم، من حيث كوننا أشخاصاً أذكياً أو صلنا ذكاؤنا إلى الجودة في تلك اللعبة الأكاديمية، ليست دليلاً

يمكن الوثوق به لمساعدة الطلبة -الذين يتزايد تنوعهم كمجموعة من الأفراد- في عمليات فهم المادة الدراسية وتطوير المهارات ذات الصلة بالمادة وغيرها، وتقويم نظرياتهم الذاتية وصقل وتنقيح طريقتهم بالتفكير في العمل الذهني.

يحتوي هذا الفصل على بعض النصائح الموجهة إلى القادمين الجدد إلى الحياة والأفكار الأكاديمية بهدف مقارنة التوازن بين الحالة العلمية للتعليم والافتتان بالحالة العلمية للاكتشاف.

النقاط الرئيسية

- 1- على المرء أن يتوقع توتراً واضطراباً عاطفياً: إن الشعور بتنازع الأدوار وتزايد أنصبه العمل وشعور المرء بأنه قد يخدع الآخرين هي مشاعر معتادة يشعر بها القادمون الجدد إلى التعليم العالي.
- 2- ممارسات التعليم والتدريب والحث هي ممارسات متغيرة في جودتها فيجب على المدرسين الجدد أن يكونوا على أهبة الاستعداد لتحمل مسؤولية تعلمهم الخاص ودخولهم إلى مجتمع الممارسة.
- 3- إن معظم التعلم يأتي من ذاك العمل الطبيعي والمعناد لكون المرء فرداً في مجتمع الممارسة، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل السابق. وعندما يدرك هذا الواقع ويفهم على حقيقته يصبح المعلمون الجدد أكثر قدرة على الاستفادة منه.
- 4- يعني تطوير ثقافة التعليم المجازفة، علماً أن التخصص في ثقافة الاكتشاف يعني القيام بمجازفات أخرى.

البحث

الأخطار المتزايدة في كون المرء أكاديمياً جديداً

لا شك أن التعليم والحياة الأكاديمية عموماً قد شهدت تغييراً كبيراً أثناء ربع القرن المنصرم وسوف يتواصل هذا التغيير ويستمر. فقد جاء فيما كتبه هنكل Henkel إن تجربة أن يصبح المرء أستاذاً جامعياً في بريطانيا في عقدي الستينيات والسبعينيات من

القرن العشرين هي خبرة من «عصر آخر ... عصر ذهبي كان فيه الأفراد أحراراً في متابعة أهدافهم وبالسعة التي يختارون» (Henkel, 2000: 167) وقد تكون هذه السرعة وثيدة وعلى مهل. وكان الحصول على وظيفة سهلاً، وكانت الشهادة الجامعية عاملاً مساعداً ولم يكن شرط حيازة شهادة الدكتوراة بذى أهمية حيوية، وبخاصة في معاهد البوليتكنيك حيث لم تكن البحوث ما تتوقع المعاهد من موظفيها القيام بها (بالرغم من أن الأفراد كانوا يقومون بالبحوث بدافع منهم أو للتخفيف من عبء التعليم). «وكان يفترض بالموظفين الشباب أن يعملوا بصفة ممارسين مستقلين على نطاق العرف السائد للتنظيم الذاتي» (Henkel, 2000: 169).

غير أن عقدي الثمانينيات والتسعينيات من ذاك القرن كانا مختلفين. فقد رأى الأكاديميون القدامى أن زملاءهم الشباب يملكون «فهماً أكثر تطوراً لمطالب العمل الأكاديمي ولديهم المهارات والمعارف التي تؤهلهم للنجاح في عملهم. ونظروا إليهم على أنهم أكثر تركيزاً وأكثر فاعلية في تخصيص أوقاتهم». (Henkel, 2000: 265). بيد أن هؤلاء الأكاديميين الشباب قد دفعوا ثمن هذه المكاسب. فالعلماء يجب أن يعملوا حتى عشر سنوات بعد حصولهم على درجة الدكتوراة قبل أن يحصلوا على وظيفة دائمة في الجامعة، هذا إن حصلوا على هكذا منصب. وليحافظوا على بقائهم في هكذا بيئة محفوفة بالمخاطر يتعين عليهم أن يكون لديهم الاستعداد لتغيير اتجاهاتهم ليقبلوا العمل والفرص المتاحة والمعروضة أمامهم. ولوحظ أن درجات الاستقلالية الأكاديمية متباينة عند التعيين وبخاصة فيما بين الجامعات ما قبل عام 1992 وما بعده. فقد وجد هنكل اختلافات واسعة جداً في «مدى ما يتحتم على الأفراد أن يكافحوا في سبيل تحقيق غاياتهم» في مجالي العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية (Henkel, 2000, 174). وكان شائعاً العمل بعقد لأجل قصير، وكان غالباً ما يترافق مع ضغط مستمر للمنافسة، في مجال الطباعة والنشر على وجه الخصوص. كان ثمة تأكيد على أهمية تكوين الشبكات وأهمية أن يعترف به بأنه عضو في مجتمع الممارسة. وقد أعرب هؤلاء الأكاديميون الجدد عن التزام قوي بمواد تخصصهم «فجسدوا النظريات والممارسة من علوم التربية في

مقارباتهم الخاصة للتعليم» (Henkel, 2000, 265)، وبخاصة لأن لجان التعيين كانت تسأل وتبحث عن شواهد ودلائل على الكفاءة التعليمية. ونتيجة لذلك كان شائعاً أن يسمع المرء عن توترات بين إلزامية الأداء كباحث وبين حاجة السوق لرؤيته مدرساً جيداً، وهذه توترات سوف يشعر بها أساتذة جامعات كثيرون طوال حياتهم المهنية. ولكن بصرف النظر عن التخصص العلمي لا بد من القول إن لعبة التعيينات في عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي كانت أكثر تعقيداً وأكثر أخطاراً مما كانت عليه في ذلك «العصر الذهبي» لأواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من ذلك القرن. فالأخطار المحدقة بالأفراد كانت واضحة وبيّنة، أما الأخطار أمام مؤسسات التعليم العالي التي كانت ترى نفسها تنافس على جبهات عديدة من أجل التمويل ومن أجل الطلبة والسمعة، فلم تكن أقل من ذلك.

لقد قمت وزميلي بول تراولر بدراسة تجارب أشخاص دخلوا ميدان العمل في التعليم العالي لأول مرة متفرغين للمنصب الذي عينوا فيه وعلى هذه الدراسة اعتمدنا في معظم ما سنأتي على ذكره أدناه (انظر Knight and Trowler, 1999, 2000; Trowler and Knight, 2000). وتساعدنا كلماتهم في فهم وتقدير المخاطر الشخصية التي عانوا منها وهم في طريقهم للحصول على التثبيت في العمل. أما الجزء الثاني من الفصل فسوف نبني على ما نقوله في تقديمنا النصح للقادة الأكاديميين وللأعضاء الجدد في الجهاز الجامعي عن الطريقة التي بها يستطيع الموظفون الجدد الإيمان بثقافة التعليم.

أحاديث الأساتذة الجدد

إن ترتيبات البحث والتحريض المستند إلى المقرر الدراسي متاحة في كل مكان لكنها ليست متوافقة جيداً مع الحاجات الحقيقية للتعلم. يقول أحد من استطلعت آراؤهم: «لم أذهب [إلى تلك الدورة الخاصة بالبحث والتحريض] لكن ذلك كان... لأنني أريد أسأل جاري» وقال آخر: «في الواقع، إن الطريقة الأكثر فاعلية في مساعدتي للوصول إلى الأشياء وفهمها كانت غير رسمية». والملاحظ أيضاً أن جودة هذا التعلم عن طريق العمل

كانت متغيرة. فقد سمعنا قصصاً تقشعر لها الأبدان عن أشخاص جاؤوا ليجدوا الأقسام الجامعية فارغة أو غير آبهة. فقد قال أحدهم، على سبيل المثال: «احتجت أن أعرف من أين أحصل على طاولة مكتب؟ وبمن نتصل لنتمكن من توصيل الكمبيوتر بمصدر كهربائي؟» يبدو أن بعض الأفراد مضطرون لحث أنفسهم نوعاً ما: «لم يكن حثاً حقيقياً. قالوا إنه كذلك ولكنني يجب أن أعرف ماهية الأمر ولا بد لي أن أعرف فقد كنت أسمع أشياء مختلفة من مختلف الأشخاص وهكذا تعلمت الموضوع عن طريق طرح الأسئلة والرجوع إلى كتاب التعليمات. وحتى بعد أن فعلت ذلك، لم أكن واثقاً مما هو مذكور في الكتاب» (Trowler and Knight, 2000: 32) كان ينبغي وجود مدرسين وميسرين لتعليم هذه الأمور (CVCP, 1992) ولكن لم يكن ثمة أحد.

«كانت لدينا تلك المرشدة - أعتقد أنني التقيتها ذات مرة ولم أعد أراها. أقصد، كان لدينا كتاب التعليمات الكبير جداً عن دور المدرس وعن كل ما ينبغي معرفته بخصوص السلوك مع المرشدة. [ولكن] كانت هي في [فصل] آخر لذلك لم أرها أثناء المسار العادي [للأشياء] ويبدو أنها لم تدرك حقاً كيف كان إنجازي للعمل... رأيتها مرة واحدة ولم يكن بيننا اتصال فقلت في نفسي «حسن ليس لدي الوقت لأتصل بها». ومع ذلك، هم على [مستوى] الجامعة ينفقون الكثير من الوقت والجهد في هذا «التدريب لهم»...»

لقد كان [التعليم] الذي يقومون به ناجحاً لأننا نحن كنا ملتزمين بالحضور إلى اجتماعات منتظمة. وكانت القاعدة الأساسية أن يكون المرشد على استعداد لتدوين المواعيد في مفكرته. وقد التزمنا بذلك... وكنا دقيقين جداً». (Knight and Trowler, 1999: 27, 28)

كان واضحاً بما لا يدع مجالاً للشك أن امتهان المرء للعمل في الجامعات هو من اختصاص الأقسام العلمية، وأن هذه الأقسام، حتى تلك التي تعمل على تعليم المادة الدراسية نفسها في مؤسسات مختلفة للتعليم العالي تختلف اختلافاً شديداً عن بعضها. «توجد خبرات

غريبة هنا حتى إنني عندما أتحدث مع أشخاص يعملون في أقسام أخرى أسمعهم يقولون إن هذه الأمور لا تحدث معهم. والأشياء التي يشعر الآخرون بمن يشجعهم على فعلها في الأقسام الأخرى، تجد نفسك غير راغب بفعلها لأن فعلها يعني أنك لست عالماً نفسياً مخلصاً لمهنتك» (Trowler and Knight, 2000: 29).

فالأشياء التي سمعناها ممن استطلعنا آراءهم ومن دراسات بحثية أخرى هو أن «التعلم يحدث» عن طريق العمل» وليس «أثناء العمل» ويعزز التعلم بالكتب الفنية وحضور حلقات البحث/ المداخلات الخاصة بموضوعات محددة» (Anderson and Skinner, 2000: 252). وهذا هو حال التعلم مع الأكاديميين الجدد والقدامى على حد سواء. ومرة أخرى نشير «إن التعلم أثناء العمل والعمل إلى جانب زملاء أكثر خبرة وبعمل فريقي هي أشكال أخرى ذات صلة وهي على جانب كبير جداً من الأهمية عند أولئك الاختصاصيين [الذين بلغ عددهم 452] وكانوا موضوع بحثنا» (Chivers and Cheetham, 2001, 71). فهذا التأكيد على أهمية التعلم في منظومات الأنشطة والذي يرتبط ارتباطاً منطقياً مع مجتمعات الممارسة قد يحمل في طياته مجازفة استحضار غير مقصود لرؤى وردية لعمال سعادة يضحكون ويبتسمون وهم يسعون بجهد وتناغم من أجل مزيد من الخير العام. ربما تكون منظومات الأنشطة ومجتمعات الممارسة مواقع للتعلم، الجيد والرديء، لكن هذا الواقع لا يعني أنه ينبغي لنا أن نتجاهل أو نغض الطرف عن واقع القوة أو للخلل الوظيفي أو للسخط والاستياء. هذا وقد تحدث بعض من استطلعنا آراءهم من الأساتذة الجامعيين الجدد عن تباينات ينبغي استجلاؤها داخل الأقسام العلمية، ليس أقلها فيما يتعلق بتلك التوصيفات المتغيرة عن طبيعة المادة الدراسية ذاتها:

«توجد أقسام... ومن الصعب أن يتحدث المرء عن [هذه المادة الدراسية] على أنها... من الغريب حقاً... أن نعرّف ما هي [هذه المادة الدراسية] فعلاً. وأنا على ثقة بأنك إن سألت أحداً ما لا على التعيين [يعمل في هذه المادة الدراسية] فسوف يخبرك بشيء مختلف ذلك أنها تغطي تنوعاً واسعاً من المجالات، أي شيء هو في الأساس... يشكل تحدياً للمعرفة التقليدية السائدة».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

«[زملائي] لا يقيمون اتصالات فيما بينهم لذلك يتعين عليك أن توجد ذلك الترابط المنطقي وتربط الأشياء ببعضها... يوجد الكثير جداً من الأمور السياسية الصغرى تحدث في هذا المكان وذلك بسبب ما لدى الأفراد من أجندات خاصة. قد ترى شخصاً يشجعك على فعل شيء ما، وقد ترى آخر يجعلك تفعل شيئاً آخر بسبب تلك الأجندات التي لديهم... وذلك أيضاً جزء من عملية الحث في تعلم ماهية تلك الأمور السياسية الصغرى... وهذا شيء لن تجد أحداً يخبرك عنه وعن ماهيته لكنه جزء من عملية الاستيعاب، تلك هي الأمور في العالم الأكاديمي، الأجنحة الآجلة والأجندات المستترة».

(Knight and Trowler, 1999, 29)

وفي هكذا بيئات للعمل تعد المقاربة المائعة المرنة لتكوين معلومات عمل فائدة مميزة تعني ضمناً أنه من الممكن إحداث هويات مهنية من جديد:

«يتعين عليك أن تقدم نفسك... على أنك جيد وماهر في كل تلك المجالات الثلاثة [وهي التعليم والبحوث والخدمة] وعندئذ سيكون من العسير أن تتسلخ عنها وتعود لسابق عهدك وتساءل نفسك ما الذي كنت مهتماً به أصلاً؟» أو «ما الذي كنت أظن أنني أتقنه؟»... يجب عليك أن تكون لديك تلك المرونة»

(Trowler and Knight, 2000: 34)

«قد أرى أن «أولوياتي» قد تتغير... إن انتقلت إلى مقرر دراسي معين وقال لي القسم أو العميد: «أنت هنا لتؤلف كتاباً...». عندئذ سيكون لدي رأي آخر في [أولوياتي].»

(Knight and Trowler, 2000: 77)

ففي بعض الحالات نجد أن هكذا عمل لتحديد الهوية قد يسبب التوتر. وهذه الأستاذة الجامعية التي استطلعنا رأيها وفيما يلي ندرج أقوالها تركت الحياة الأكاديمية بعد هذا الحوار بوقت قصير. فهذه العلاقة الشخصية الوثيقة قد فقدت في زحمة العمل ولم تر فرصة لعلاقة أخرى أثناء قيامها بهذا العمل في هذا المكان. وقد لوحظ أن الأفراد الأكبر

سناً في ذاك المجتمع المعرفي الذي تنتمي إليه انتقدوا تعاملها وتواطؤها الظاهري مع الرجال البيض [هكذا]. وشعرت بثقل العمل وشدته، وفي رأيي، كان إحساسها بذاتها على وشك الانهيار.

«أنا لم آت إلى هذه الجامعة من فراغ وكأنتي صفحة بيضاء ولكن ... عندما أقول شيئاً ... وما أقوله لا يجد أذنناً صاغية ... ذهبت إلى العميد وقلت له «لا أريد أن أكون جزءاً مشاركاً في هذه المنظومة. لست أدري كم من الوقت سوف أبقى في هذا المكان لأنه توجد هنا أشياء كثيرة جداً هي ضدي وضد من أكون، وتتنازع مع هويتي كفرد من الأفراد»... [توجد مجالات لا أستطيع فيها] أن أقول الأشياء التي أريد حقاً أن أقولها».

(Trowler and Knight, 2000: 34)

وهذه المرة التي سننقل أقوالها فيما يلي، مثل المشار إليها أعلاه وجدت أن ثمة توقعات لدور إضافي للنساء، حيث قالت:

«أشعر أثناء حديثي مع الزملاء ومع الطلبة أن النساء لديهن عدد غير متكافئ [من الزيارات المرغوبة من الطلبة]... والنساء هن اللواتي يعانين الكثير جراء ذلك... وفي كثير من الأحيان يأتي الطلبة لزيارتي وأنا لست المستشار الأكاديمي لهم إطلاقاً بالرغم من أن لديهم مستشار أكاديمي... قد لا يعرفونه أو ربما لا ينسجمون معه لذلك يبحثون عن المرأة التي في رأيي يرونها أكثر تعاطفاً... [وهذا] يستهلك نسبة كبيرة من وقتي وهو أمر مستنزف للمشاعر... ومع ذلك يتولد لديك الإحساس بـ «أنني لم أفعل ما يكفي، وكان ينبغي لي أن أفعل المزيد».

(Trowler and Knight, 2000: 35)

فالمشكلة ليست مجرد مشكلة أن الأساتذة الجامعيين يعملون لساعات طويلة، وهذا الأمر صحيح في العديد من المهن. تعدد الأدوار وتعدد التوقعات التي تكون عادة توقعات

صامتة مضافاً إليها نقص في المعلومات الراجعة من رؤساء الأقسام الجامعية تشكل مصادر كبرى لمشاعر القلق والتشكك والاستياء.

«أشعر بمزيد من الإجهاد والتوتر إزاء الأشياء يفوق كثيراً ما كنت أشعر به حين كنت [أعمل في الصناعة]. أعتقد أن مرد ذلك يعود في جزئيته إلى أنني لا أحس بالثقة الكاملة في معرفة كيف أفعل الأشياء التي أعرفها جيداً ... ففي الأعمال الأخرى التي كانت لدي كان يوجد عموماً ثلاثة خيوط أما الآن فيوجد نحو خمسة خيوط.

ومن وجهة نظر عضو جديد في الهيئة التدريسية توجد مشاعر بعدم الأمان. وفي قمة هذه المشاعر شعور يجعل المرء يسأل نفسه «هل أنا أقوم بهذا العمل بالجودة الكافية؟» ليس سهلاً التأكيد على أي من هذه الأشياء. وفي الأيام الأولى من عملي مررت بأزمة ثقة».

(4-Knight and Trowler, 2000: 73)

في المقتطفات الآتية من أقوال بعض من استطلعنا آراءهم توجد لمحة عن المطالب في تلك المجالات الثلاثة الرئيسة وهي البحوث والخدمة والتعليم، غير أن هذا التميز ثلاثي الأطراف لا يزال في حالة بسيطة غير ناضجة وسوف تستبدل في مرحلة لاحقة في هذا الفصل، لكنه حالياً يكفي.

إن الضغط لإجراء البحوث، بمعنى الاستفسار الأصيل المبتكر، كبير جداً وهو معروف جيداً ولا حاجة بنا الآن لأن نوليه مزيداً من الاهتمام. فالأكاديميون الجدد يعلمون جيداً أن البحوث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية قد تتوقف لأن الآخرين يطلبون الخدمة والتعليم يومياً في حين تبقى البحوث في هذه المجالات ناشئة عن دافع شخصي وقلما يكون لها مواعيد نهائية قصيرة لتقديمها، هذا إن وجدت. وإرجاء النشاط البحثي أسهل من عدم إعداد حلقة بحث مع أن تبعات تهميش البحوث قد تكون على المدى البعيد أكبر من جعلها «جناحاً» للتعليم. وربما يحاول التفكير المنطقي أن يصر على هذه النظرة العالمية لكن الممارسات قد اختلفت. أضف إلى ذلك أن الأكاديميين الجدد ليسوا دائماً على معرفة

جيدة بجميع مظاهر فن الباحث كما ينبغي أن يكونوا. مثلاً: «يتعين علي أن أبدأ الكتابة لكن ذلك ليس سهلاً وأنا لا أجد الوسيلة، فهي لا تناسب كما ينبغي عندما أجلس إلى المكتب ويبيدي الورقة والقلم: لا تزال أمامي على المكتب أكوام وأكوام من الورق ولا أدري كيف أصنفها سوى أن أضعها في سلة المهملات» (Knight and Trowler, 2000, 75).

هذا وقد قال شخص كندي التقيناه أثناء بحثنا هذا إنه كان يشعر بالبرد كلما حاول الكتابة مهما كانت عالية درجة حرارة التدفئة المركزية. كان يجلس وهو مرتد ملابس ثقيلة تناسب الطقس في القطب الشمالي ومع ذلك كان يشعر أنه يتجمد من البرد بكل ما في الكلمة من معنى. ولم يكن الأمر أن تثبته وأمنه وحياته المهنية كلها تتوقف على هذه الحالة العلمية للاكتشاف فحسب، بل هويته المهنية ومن ثم عناصر الهوية الذاتية واحترامه الذاتي أيضاً. وحيث إن جميع من استطلعنا آراءهم يتمتعون بميزة الاستفسار في مجالات دراساتهم فقد كان الشعور بأنهم لم يكونوا يقومون ببحوث جيدة صالحة للنشر أمراً موهناً لهم ومثبطاً لعزائمهم. غير أن أهمية ما نشير إليه في سياق الفكرة العامة لهذا الكتاب من حيث كون المرء مدرساً أنها تذكرنا بأنه يوجد منافسون أقوياء في أي استثمار نقوم به في مجال التعليم.

وفي هذا الصدد يجدر القول إن الأعمال الإدارية والخدمة تنافسان أيضاً في الزمن، وبالعامل الإداري أقصد تحمل مسؤولية إدارة البرامج أو الأنشطة (أي أن يكون المرء مسؤولاً عن قبول الطلبة، الإعلان والدعاية، الاختبارات، برامج شهادة الماجستير، مسائل تتعلق بتقنية المعلومات والاتصالات، إلخ). كما أنني أستخدم لفظة «الخدمة» بمعنى الإسهام في المجتمع خارج مؤسسة التعليم العالي (أثناء إلقاء المحاضرات أو تمثيل المؤسسة في الجمعيات والروابط المحلية، أو الخدمة في الجمعيات الاختصاصية على المستوى الوطني) وكذلك في مؤسسة التعليم العالي كلها (كأن يكون المرء مرشداً أكاديمياً لمجموعة من الطلبة أو يكون عضواً في اللجان الخاصة بالأساتذة أو الكلية أو المؤسسة أو يشارك في الجمعيات الطلابية). فما هو متوقع من الأفراد أن يفعلوه وكذلك «قيمتهم في سعر الصرف» - أي القيمة التي يحققها حين يتعلق الأمر بمحاولة الحصول

على التثبيت في سلك التدريس الجامعي أو الحصول على الترقية- يختلفان اختلافاً كبيراً على المستوى الوطني وتبعاً لوضعية مؤسسة التعليم العالي. وكما يحصل في البحوث فقد تستهلك الكثير جداً من الوقت لكنها خلافاً للبحوث قلما تكون استثماراً جيداً فيما له صلة بالتطور المهني. ومع ذلك يظل من العسير جداً مقاومة الخدمة والعمل الإداري، والعمل بوحى الضمير يقود الكثيرين لأداء الخدمة على الوجه الحسن ما يجعل مصالح عملهم المهني تعاني جراء ذلك فقدان الاستثمار في البحوث والتعليم.

«لم يكن [يوجد] غيري [كمدرس شخصي للسنة الأولى]. لذلك كنت أحثهم جميعاً وها أنذا الآن أنتظر من يطرق الباب. مسموح لي الآن بمئة ساعة لكنني استنفدتها وأنا أقوم بالأعمال الكتابية والتنظيم.

ذلك الشيء الإداري قد استهلك وقتي كله منذ أتيت إلى هذا المكان... وقد وجدت لتوي أنه استهلك كل دقيقة من وقتي وهذا ما سبب معاناة في التعليم والبحوث... يبدو أن العمل الإداري شيء يظل يكبر ويتسع بقدر ما تتيح له من فراغ».

(Knight and Trowler, 2000: 74 - 5).

ويبدو أن أخطار الخدمة والعمل الإداري أكثر حدة عند بعضهم مما هي عند بعضهم الآخر. فقد لاحظ كل من تيرني وبنسيمون (Tierney and Bensimon, 1996) أن النساء والأفراد من الأقليات يواجهون على وجه الخصوص مطالب عالية جداً للخدمة في اللجان ذلك أن مؤسسات التعليم العالي بمجملها لديها شعور بأن هؤلاء الأشخاص يجب أن يكونوا محط رؤية الآخرين حتى لو كان عددهم صغيراً.

قد يكون أمراً سهلاً فهمه لو أن الأكاديميين الجدد الذين يواجهون هكذا مطالب اختاروا تلبية تلك المطالب عن طريق القيام بعمل جيد وأساسي في التعليم. لكن الأشخاص الذين قابلناهم كانوا يهدفون إلى ما هو أعلى من ذلك. أعطيناهم قائمة تتضمن أربعة أهداف للتعليم في ميدان التعليم العالي وهي: تطوير إتقان المحتوى والمضمون، وتعزيز فهم المبادئ والمفاهيم التي تتضمنها المادة المقررة، ورعاية وتشجيع «المهارات القابلة

للتحويل»، وتشجيع وتعزيز الصفات الشخصية. وقد اختار معظم الأكاديميين الجدد الذين تحدثنا معهم واحداً أو اثنين فقط من تلك الأهداف الأربعة، إنما لم يكن هدف «إتقان المضمون» واحداً منها. لقد وقع اختيارهم على أهداف التعليم الأكثر صعوبة، وهي أهداف يمكن ربطها بمحاولات تشجيع الفهم عند الطلبة و/أو تلك التي لها أثر في الطالب يتجاوز المادة الدراسية ذاتها. لكنها على أي حال طموحات جديدة بالثناء إضافة لكونها معقدة وكثيرة المطالب ذلك أنه صعب جداً تعليم المواد المتقدمة من أجل الفهم بل والأصعب منه الاهتمام بتنمية المهارات والصفات الشخصية في آن معاً.

ولعل ما يدعو للدهشة أن نجد أن جميع الأساتذة الجدد الذين التقيناهم كان لديهم خبرة في التعليم ما عدا اثنين منهم. بيد أن إنجازاتهم الماضية لم تنتقل على نحو سلس إلى عملهم الجديد هذا، كما قد يكون متوقعاً عبر التأكيد في الفصلين الأول والثاني على السياق وعلى الاحتمالات. فمثلاً، قال أحدهم:

«يسبب التعليم في هذه الأيام الكثير من الجهد والتعب والتوتر في العمل بل وأكثر مما كان في السابق. المطالب كثيرة وعدم رضا الطلبة أكثر. يوجد إحساس كبير جداً بأن الطلبة «يدفعون» أجر التعليم ويريدونه كما يريدون أي سلعة من السلع مغلفة بفلاف جميل جداً... لقد غدوت أقل التزاماً بـ «التعليم» بمعنى أنه غير جدير بالنتائج المترتبة كما ينبغي. وهو عمل آخذ بالابتعاد كثيراً عن بحوث قمت بها».

(Knight and Trowler, 2000: 74)

كانت المساعدة مطلوبة لكن «ما يعطى المرء هو فقط عنوان المقرر الدراسي وقضي الأمر». (Knight and Trowler, 2000: 74) وفي مثال آخر قال أستاذ كندي: «لا أظن أنني قد حصلت على مساعدة فيما يتعلق بالتدريس - كلا ليس هذا صحيحاً، لقد حصلت على بعض المذكرات من شخص درّس هذا المقرر سابقاً، وحصلت على بعض الواجبات المقررة». (Knight and Trowler, 2000: 74).

وهكذا نجد أن التوتر وعدم اليقين يأتيان من دافع إتقان العمل في هذه الحقول الرئيسية الثلاثة (التعليم والخدمة والبحوث). ولم يحصل التوفيق بين هذه الميادين الثلاثة في مؤسسات التعليم العالي. فمن الناحية العملية هي مجالات تتنافس فيما بينها لكل واحد منها أبطاله وجاذبيته ومنظومات المحاسبة الخاصة بها وأما مشكلات إحداث هويات في أماكن تتقاطع فيها على نحو متعامد مطالب تلك المجالات فنجدها تتفاقم كثيراً عبر الخيارات التي يجب أن تحصل داخل كل مجال منها. ولهذا نجد التوتر وعدم اليقين ينشآن عن طريق التلاعب المتقن البارِع بمطالب المقررات الدراسية المختلفة، وبين الالتزامات الرسمية وغير الرسمية وبما يتعلق بالقراءة والكتابة وطلبة متقدمين ومبتدئين ورسائل بريد إلكتروني وكتابات ترفق بها وإدارة وتفويض بأعمال أخرى. لقد جعلت أنصبة العمل الثقيلة الاختيار ضرورة من أجل الراحة والرضا دون أن يكون اختياراً بداعي السرور والبهجة فقط. ومع ذلك، وعلى الرغم من ضرورة قضاء المزيد من ساعات العمل فقد كان جميع من تحدثنا إليهم باستثناء شخص واحد فقط يقبلون بهذا الأمر. فقد قال معظمهم إنهم كانوا يستمتعون بالعمل بطرق شتى. إنما لم يكن مفهوماً إلى متى يمكن أن يدوم هذا الفعل في التلاعب بتلك المطالب، سيما وأن كرة واحدة من الكرات التي يجري التعامل بها، وهي البحوث، كانت تسقط في كثير من الأحيان من أيدي الجميع باستثناء أولئك المتخصصين بالعلوم الطبيعية. فقد قال أحدهم: «لقد عملت حتى الآن 101 ساعة زيادة على الجدول الزمني الاعتيادي الخاص بي منذ شهر أيلول / سبتمبر. وهذه تشكل زيادة فوق نصاب العمل البالغ 37 ساعة في الأسبوع». وأشارت أستاذة أخرى يبدو عليها الإرهاق وهي تقول: «لقد تعلمت أن أتلاعب بـ 15 كرة، لكن المشكلة أنه يوجد الآن على الطاولة 20 كرة أخرى» (اقتطفت هاتان الجملتان من كتاب: Knight and Trowler, 2000: 75) فالمشكلة هي:

«إن هذا العمل ليس عملاً يتيح لك أن تذهب إلى البيت وتغلق كل شيء لتجلس أمام التلفاز أو تذهب إلى المقهى المجاور، أو ما شابهه. المشكلة هي أنك دوماً تفكر بـ «يجب أن أقوم بعمل ما» حتى قراءة رواية قد تكون شيئاً مفرغاً ذلك أنني يجب أن أقرأ شيئاً يتعلق بعملتي... أما فيما له علاقة بالحياة

الشخصية فهو عمل يستغرق الكثير من الوقت سواء كان ذلك وقتاً طبعياً أم وقتاً عاطفياً وهذا شيء لم أدركه جيداً حين جئت إلى هذا المكان. أعتقد أنه من العسير أن يحاول المرء التلاعب بمهارة في مسؤوليات البيت والأسرة والعمل».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

وكانت هنالك حالات قليلة جرى فيها تعريف الهوية الشخصية بطريقة وضعت الهوية المهنية في هذا العمل في مكانها وحيث كان الدعم الاجتماعي عاملاً مساعداً في الحفاظ على الحدود الفاصلة بين الحياة الخاصة والعمل الذي هو أحد أجزائها:

«لم تكن ثقافة لا تعرفها [زوجتي]، فقد كانت تعلم من أين أتيت وكانت إلى جانب ذلك شديدة العناد في بعض الحالات بخصوص إبقاء جانب العمل [في مجال رؤيتها]... فهي تقول «يكفي، يكفي» وهذا أمر حسن لأنني أنظم أموري على هذا النحو وألعب مع أطفالتي. إنني لا أقبل البتة أن أدع أي شيء له صلة بعملتي هذا أن يؤثر في حياتي مع أطفالتي وزوجتي. ولا أسمح لذلك أن يحدث سأترك العمل إن وجدت أنني لا أستطيع القيام به دون أن أسبب المعاناة لأسرتي ذلك أنني على ثقة أكيدة بأنني قادر على النجاح في أي مكان آخر».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

غير أنه وعلى الرغم من تلك الأخطار التي تحدث عنها هذا الأستاذ وتلك التكاليف التي دفع ثمنها الآخرون، فقد أشاد الأفراد الذين قابلناهم بحرية الحياة الجامعية بالفرص المتاحة فيها وأبدوا إعجابهم بتجربة كونهم في بيئات استفسار وتعلم. فقد قال أحدهم: «أنت مدير أعمالك ولديك المزيد من الحرية. تستطيع أن تعمل بالسرعة التي ترغب». (Knight and Trowler, 2000: 73).

ولكن حتى في تلك الحالات قد تكون للإيجابيات سلبياتها أيضاً. فالحرية قد تستدعي العزلة. فالبنية المعمارية لأماكن عملهم والغرف التي تشبه الخلايا وعدم وجود مساحات

كافية تتيح للأشخاص الالتقاء معاً وحيث يمكن أن تتوافر الزمالة العضوية ترمز جميعاً إلى الحرية والعزلة معاً. كان الجميع معجباً بالفرص لكن بعضهم أحس بالعزلة، وهذا ما وصفه أحدهم بقوله: «حسناً، قد تأتي إلى هذا المكان وتجلس في هذا المكتب ولا أحد يدري بك إن كنت حياً أو ميتاً. وقد يكون المرء ميتاً حقاً... فيأتي عامل التنظيف ويخرجك من هذا المكتب. وبما يخص الكثير مما تبقى من الوقت فلم أعلم إن كنت فعلت الشيء الصحيح أم لا». (Knight and Trowler, 2000: 73).

ولكن لا بد من القول إن معظم هؤلاء الأساتذة الجدد الذين تحدثنا إليهم قد أحبوا عملهم وأعجبوا به، وهذا في واقع الأمر يتوافق مع الاستنتاج الذي توصل إليه ألتباخ ولويس القائل «إن التقلبات التي تتميز بها هذه المهنة كثيرة جداً ومع ذلك لم تضعف معنويات الأساتذة قط. ففي جميع البلدان (الأربعة عشر) ما عدا ثلاثة منها أعرب 60 بالمئة أو أكثر عن موافقتهم بأن هذا العمل في هذا المجال كان الوقت المثمر والإبداع على وجه الخصوص في حقول اختصاصهم» (Altbach and Lewis, 1996: 48). وبالرغم من ذلك فقد استغرق عمل الأكاديميين الجدد القسط الكبير من الزمن الذي كان يتضمن عادة معاشرة تنازع الأدوار وغالباً ما أفرز التوتر والإجهاد وكان في معظم الأحيان يترك لديهم شعوراً بالعزلة وبأنهم بعيدون عن دعم مجتمع الأقسام العلمية، فالقليلون جداً استطاعوا أن يدافعوا عن فسحة خاصة لهم خارج أوقات العمل. وبعضهم لم يأبه لذلك. بيد أن هذا التوصيف يتلاقى مع قصص وردت في دراسات أخرى تضمنت عينات أكثر وأكبر وطرق مختلفة في الاستفسار، وبخاصة تلك الدراسات التي أجراها بويس (Boice, 1992) ومنغيز وزملاؤه (Menges and Associates, 1999). فإذا كان كل ما تقدم توصيفاً معقولاً لما يبدو عليه حال القادمين الجدد إلى هذا الميدان الأكاديمي فكيف ينبغي لهؤلاء الأكاديميين الجدد أن يتشربوا الممارسات الجديدة في التعليم وأن يصبحوا قادرين على الاهتمام والعناية بالتعليم الجيد ويلتزموا بتجديد حيويتهم كمدرسين؟

الممارسات القائمة على علم ومعرفة

يقول الكثيرون ممن لهم اهتمام بتحسين ممارسات التعليم إن هذا الأمر يعتمد بالدرجة الأولى على تحسين مكافآت التعليم الجيد (أنظر على سبيل المثال Wright and

(associates, 1995) وعلى الانخراط في «ثقافة وعلم التعليم». ينسب هذا المصطلح إلى بوير (Boyer, 1990) الذي قال إن العمل الأكاديمي يتألف من ثقافة الاكتشاف (المعروفة عادة بـ «البحوث») وثقافة التعليم، والدمج (وهو نشاط تجميعي للعناصر يتجاوز الحدود الفاصلة) والخدمة (التي تتضمن تطبيق المعرفة العلمية). ويجب أن يكون ثمة تكافؤ في الاحترام والتقدير بين هذه الأشكال الأربعة وبحيث يكون الأساتذة مقتنعين بها، برغم كونهم لا يقومون بها جميعاً على قدم المساواة في أي وقت من الأوقات. وقد سيطرت هذه الأفكار على مخيلة أولئك الذين لديهم اهتمام بالمنهاج والتعلم والتعليم والتقويم (لأنه يجعل موضوع البحث يبدو أكثر أهمية) واهتمام مجتمع الموظفين والمطورين والتربويين والتعليميين (لأنه يفترض أن عملهم هذا عمل له أهميته البالغة). ومع ذلك يوجد هنا بعض الغموض. وعلى سبيل المثال كيف يكون من المناسب الحديث عن ثقافة وعلم التعليم في ميدان التعليم العالي ولا يكون ملائماً الحديث عنها في التعليم الابتدائي سيما وأن التعليم في المدارس الابتدائية هو دون شك نشاط أكثر تعقيداً؟ وكيف يمكن لهذه الثقافة أن تعزز الممارسة - وهل هي ضرورية للممارسة الجيدة؟ كيف يمكن أن تكون العلاقة بين ثقافة وعلم التدريس والاندماج؟ وهل ثقافة التعليم هي حقاً جزء من ثقافة الممارسة؟ تشير الدراسات التي أجراها كريبر (Kreber, 2001) أن التعليم القائم على العلم يستلزم وجود النية والعزيمة على مواصلة تحسينه عن طريق التأمل بالممارسة والنظر بعيداً في الميدان لتكوين الإلهام. فهذا الإلهام يمكن إيجاده في الدراسات البحثية وفي أعمال من هذا القبيل ويمكن إيجاد الدافع له لدى مجتمعات حقيقية أو افتراضية أو ربما يكون من «منشأ محلي» عبر بحوث ذات مقياس صغير مثل البحوث الخاصة بالعمل التي تتضمن الرجوع إلى المؤلفات والمراجع ذات الصلة. وقد كان ثمة إجماع في الرأي لدى المشاركين في بحوث أجراها كريبر Kreber بأن هذه المعارف الشخصية الآخذة بالتطور يجب أن يعرفها الجميع وأن تكون مفتوحة لتقويم الأنداد من الزملاء.

ولكن أن يكون الأكاديميون الجدد ملتزمين بتلك النزعات والميول العلمية الموصوفة في مجموعة كريبر يعني إيجاد قصة يمكنهم استخدامها لتسويق أخطار (أ) نشاط، هو التعليم، تكون نتائجه غير محددة نوعاً ما وعرضة لتقويمات الطلبة، (ب) عدم الاستثمار كثيراً في

نمو أسهم البحوث أو في رأس المال الاجتماعي للخدمة. وثاني هذه الأخطار ينخفض عندما يوجد قدر متكافئ من الاحترام والتقدير للأشكال الأربعة للحالة العلمية التي تحدث عنها بوير Boyer. ولكن بما أن ذلك نادر الوجود فمن الطبيعي أن نبحث عن قصة تجمع التعليم والبحاث معاً. ومع أن «معظم الأكاديميين يقولون إن البحوث الجيدة ضرورية للتعليم الجيد» (HEFCE 2000; para 23)، إلا أن الشواهد البحثية عن هذه العلاقة لا تؤيد الفكرة القائلة بأن الجيدين في البحوث هم جيّدون في التعليم (Knight and Trowler, 2001). فالبدل في هذه الحالة أن نصف ثقافة وعلم التعليم بأنه نوع من المزج بين البحوث والتعليم، والكثير من هذه الخلطات ممكنة ويبدو أن مؤيديها يتفوقون فقط على أن التعليم مهم وأنه يجب أن يترافق مع «البحوث». ومن الممكن إنشاء قصص من هذه الآراء علماً أن ممارسات الأقسام العلمية المحلية قد تعطي دليلاً معيناً بخصوص المدونات التي يرجح أن تكون موضع الإشادة والثناء في سياق معين. ولكن ليس من الضروري أن يقتنع المرء بوجود حالة علمية خاصة بالتعليم لكي يسوغ التعليم الجيد. غير أن القصة البراغماتية قد تقول إن التعليم جزء مهم من عمل بناء على عقد ويجب أن ينفذ بالشكل المناسب كمسألة معنوية واحترام الذات وانطلاقاً من الحرص والحصافة في أوقات تجعل فيها التعليمات الحكومية وأنظمة ضمان الجودة جودة التعليم موضع اهتمام عام وليس سلوكاً خاصاً. فإذا قاد هذا إلى استفسار منظم (بحوث) ومطبوعات تشر، فنعم ذلك. وهكذا، إذا كان من الواجب القيام بالتعليم والتدريس الجيد بخاصة فلا يمكن اجتناب أخطاره. سوف أتجاوز الآن تلك الصراعات بخصوص الحالة العلمية للتعليم وألقت إلى أشياء يمكن أن تفعلها الأقسام العلمية ويفعلها الأكاديميون الجدد أيضاً لتبني مبدأ التعليم الجيد.

من الممكن توضيح ذلك الزعم القائل بأننا جميعاً نتعلم من ممارسات مُسلّم بها في الأقسام الجامعية عن طريق التفكير بما يفعله قسم جامعي وهمي إنما مرموق. ففي هذا القسم يقوم بعض أعضائه القدامى بما يلي وينجون بفعلتهم:

- 1- إلغاء الصفوف الدراسية ليتمكنوا من حضور الاجتماعات والمؤتمرات.
- 2- يحتاجون لأسابيع طويلة قبل إعادة كراسات أعمال الطالب (ومدة ستة أشهر ليست بعيدة الاحتمال).

- 3- يستخدمون شفافيات لأجهزة العرض غالباً ما تكون غير مفهومة وشديدة الازدحام، ويدعمونها بصور ضوئية تثير القلق.
- 4- يؤسسون طريقتهم التعليمية على بحوث قاموا بها ومتخصصة جداً ومتقدمة كثيراً يصعب على معظم الطلاب فهمها.
- 5- يقولون «لا أظن أن هذه التقنية جيدة».
- 6- يزعمون أنهم يشجعون المهارات العصرية لكنهم لا يوضحون كيف يفعلون ذلك.
- 7- يتصرفون وكأن التعلم لا يحدث إلا حين يتكلمون.
- 8- يتخذون حلقات البحث فرصة لينتقدوا تفسيرات الطلبة.
- 9- يعطون معلومات راجعة بخصوص أعمال المقرر تكون أكثر ارتباطاً بخصوصيات المهمة ذاتها فلا تشكل قيمة كبرى لتحسين العمل المستقبلي.
- 10- غالباً ما نسمعهم يقولون: «هذا من مستوى المرحلة الجامعية ليس أكثر».
- 11- ينتقدون دون وجل (على نحو بناء ولما فيه صالح الجودة كما يقولون) مقترحات بخصوص المقرر الدراسي والممارسات الجديدة المبتكرة.
- 12- يستخدمون الإدعاء القائل بأنهم يشجعون استقلالية الطلبة ليخففوا من عبء عملهم عن طريق توقعهم بأن الطلبة قادرين على أن يعلموا أنفسهم.
- 13- يتصرفون وكأنهم من حيث التعريف مصممون دقيقون وموثوقون لأوراق الامتحان.
- 14- يضعون اختبارات صعبة (عن المعلومات عادة) «ليفرزوا الطلبة».
- 15- إلخ... إلخ.

إن هذه القائمة غير المكتملة تتحدث عن ممارسات تدعو للشك والريبة بأنه من السهل جداً أن يقع المرء في شركها. فهذا الخليط من الممارسات الرديئة في التعليم التي

يجري التفاوضي عنها لأن الأستاذ الذي يقوم بها لديه أعمال كثيرة في لجان مهمة ولديه بحوث لها أهميتها البالغة وهو أستاذ مهم (مثلاً البنود 1.2.3 من القائمة) وممارسات تعد خطأ أنها ذات قيمة عالية (مثلاً البنود 4.9.11) تكوّن بيئات تعلم غير مقبولة أمام الأكاديميين الجدد كما تجعل البيئة تسبب الصداً لأساتذة قدامى ملتزمين بالتعليم الجيد. ويمكن مشاهدة آثار هذه الممارسات في عملي البحثي بالرغم من أنني أواظب العمل بلا طائل سعيّاً وراء ذلك الأفق المنحسر للتفوق في التعليم. غير أن هفواتي هذه بحاجة للرعاية والاهتمام لكن ما هو أكثر أهمية أن تصبح هذه الممارسات معروفة لدى الجميع بأنها مسائل تقتضي الاهتمام وأن الأشياء التي يمكن التسامح بها هي فقط تلك التي يشترط فيها محاولة الأشخاص التخلي عنها.

بعد أن قدمت لفكرة يمكن التنبؤ بها لهذا الكتاب وأقصد بذلك أن القسم الأكبر من تعلم المرء ليمارس التدريس في التعليم العالي يأتي من الحالة التي تكون عليها أقسامنا الجامعية، أنتقل الآن للحديث عن موضوع معروف جيداً هو موضوع الإرشاد والحث المخطط له. تحتوي المؤلفات التي تتحدث عن الإرشاد وليس فقط في ميدان التعليم العالي على قوائم طويلة ومقدسة لما يجب أن يعرفه المرشد وأن يكونه (أنظر على سبيل المثال Fay, 1975). ومفيد جداً أيضاً كتاب (Cox, 1997) الذي يتضمن شرحاً وافياً عن خبرته في إدارة برنامج تعليمي للأكاديميين الجدد يمتد لنحو 18 عاماً. فهو يقول إن ممارسات الإرشاد في الأقسام الجامعية يجب أن تكون في إطار برنامج للإرشاد والدعم المهني يكون جيد التصميم ويشمل الجامعة بأسرها، ويقتضي وجود شخص ما من مؤسسة التعليم العالي يتولى مسؤولية هذا البرنامج. وهذه المقاربة أكثر تكلفة وثنماً من تلك الترتيبات العشوائية كيفما اتفق التي نجدها عادة، بيد أن بحوث كوكس تدل على أن هكذا برنامج يحسّن جودة الممارسات الحثية ويلقى التقدير العالي من الأكاديميين الجدد. فهم يختارون المرشد من قائمة تتضمن أسماء على مستوى الجامعة بأسرها، ممن لديهم الرغبة في ذلك وتدرّبوا عليه ويكافأون على ما يقدمونه. ويقترح كوكس قائمة بالأنشطة التي يمكن الاستعانة بها لتنظيم اللقاءات الدورية بين كل من المرشد والمرشد ويضيف إن منسق البرنامج يجب أن يحث كليهما على الحرص على حضور اللقاءات بانتظام.

غير أن الأكاديميين الجدد الذين تحدثنا معهم أنا وزميلي بول تراولر لم يتلقوا الإرشاد في إطار هيكلية هكذا برنامج هادف، ومع أنهم يبدو عليهم أنهم واكبوه لكن عملنا هذا لا يهدف إلى رؤية تكلفة تلك المقاربة الواهنة المفتقرة إلى الحيوية. فهناك دلالات على أنها قد تكون غير مقبولة. فقد استنتج كل من بويل وبويس (Boyle and Boice, 1998) من بحوثهما، حيث كان معظمها في نيويورك، أن «الإرشاد التلقائي» لم يصل لأكثر من ثلث المدرسين الجدد أو نحو ذلك. فعندما يكون الحث صامتاً يقولون إن «أكبر فائدة للإرشاد الطبيعي تذهب بشكل حصري إلى الذكور البيض في تلك الشبكة من الزملاء القدامى» (p. 159). وأسوأ من ذلك، وحيث إنه لا يوجد إلا القليل جداً من برامج الإرشاد المنظم، فإن تداعيات ذلك هي أن معظم الأساتذة الجدد يتدبرون أمورهم وحدهم. وهما يتفقان في الرأي مع ما قاله كوكس بأن «الإرشاد المنظم الذي تحدثنا عنه هنا يعمل على نحو أفضل من ذلك الإرشاد الطبيعي التلقائي» (p. 173). وهما يعتمدان أيضاً على ما جاء في كتاب بويس الهام بعنوان عضو هيئة التدريس الجديد **The New Faculty Member** يقترحان بأن بعض المزايا المهمة للإرشاد الفاعل في مجال التعليم العالي هي:

1- «يبدو أن برامج الإرشاد، لكي تكون برامج ناجحة، بحاجة لخدمات منسق البرنامج» (p. 160).

2- «الإرشاد للمدرسين الجدد ينجح أيضاً (إن لم يكن نجاحاً أفضل) بين غرباء وأعضاء في أقسام جامعية مختلفة كما هو الحال مع ما يحدثه في الإرشاد التقليدي» (p. 160). فالأساتذة في القسم الجامعي نفسه مطبوعون بما يمكن وصفه بالأشياء المسلّم بها في حين قد يعمل الغرباء على مساعدة الأساتذة الجدد في رؤية ما يجري حولهم على نحو أفضل وكذلك رؤية الإمكانيات التي قد تقدم. وهذه المسافة يمكن لها أن تسهل على المتعلمين البوح بأفكار ومشاعر صعبة وبخاصة حين يكون مفهوماً بأنه لن يكون للأستاذ رأي إذا كانت مدة التدريب قد تمت بنجاح أم لا.

3- كلما بدأ التدريب والتعليم في وقت مبكر كان ذلك أفضل.

4- يتعين على منسق البرنامج أن يحرص على استمرارية هذه اللقاءات لما لا يقل عن بضعة شهور. وفي تلك الآونة يكون الاثنان قد شعرا بارتباطهما ببعضهما بعلاقة ذاتية الاستدامة.

5- ومع أن المتعلم يقدر مرشده تقديراً عالياً سيما إذا أبدى هذا المرشد اهتمامه وأعطى دعمه وأظهر تعاطفه وبيّن معرفته وكفاءته إلا أنه ليس محبباً أن يتخذ المرء صديقاً له ليرشده، وهنالك طريقتان مختلفتان لتفسير ذلك. تتمثل إحداهما بأن الإرشاد ينبغي له أن يوسّع الآفاق ووجهات النظر بينما يميل الأصدقاء للمشاركة فيها وقد يكون ذلك قناة غير صالحة نوعاً ما لشبكات جديدة. وثانياً، قد يسهم المرشدون في الأحكام الجمعية بخصوص أداء المرشد في بعض المنظومات. وفي هذه الحالات ربما لا يجدي نفعاً أن يكون الأصدقاء هم أفضل المرشدين.

6- يقول الأساتذة في معظم الأحيان إنهم يستفيدون. وهذا القول يشكل صدق لفكرة تقال عموماً وتوصل إليها الباحثون بأن الإرشاد يعد واحدة من الطرق التي تجعل المرء يفهم الشيء على نحو أفضل.

بيد أن التوصيات بخصوص ترتيبات الحث والإرشاد تولي اهتماماً أكبر بالترتيبات ذاتها مما توليه بمضمون العمل نفسه، وهذا أمر يمكن فهمه وإدراكه إذا أخذنا بنظر الاعتبار أن ما يقال ويفعل يعتمد على ماضي الأكاديمي الجديد وعلى عمله ذاته والقسم الجامعي والمؤسسة التي يعمل فيها. وقد يكون من المفيد أن نعيد إلى الأذهان هنا الفكرة الرئيسية للفصلين الأول والثاني التي نتوسع في الحديث عنها في الفصل الرابع بالإشارة إلى دراسة أجراها بيرري وزملاؤه (Perry et al., 1996, 1999). فقد وجدوا أن الأساتذة الجدد في الجامعة والذين كانوا أكثر إيجابية بخصوص أعمالهم المهنية الأولى كان لديهم موضع عال في السيطرة الداخلية - أي إنهم كانوا يعتقدون بأن لديهم سيطرة على الطرق التي بها يستجيبون للمطالب والضغوط الخارجية. أما أولئك الذين كانوا الأقل سروراً وسعادة بعملهم فلديهم نزوع شديد لأن يروا أنفسهم الضحايا، وأن ليس لديهم الطاقة على مواجهة الظروف المؤذية - وهذا يعني أن لديهم موضعاً منخفضاً للسيطرة الداخلية. ولحسن الحظ يمكن تغيير

هذه الصفات (Perry et al., 1996; Seligman, 1998; Dweck, 1999). وعليه فإن المشاركة الاجتماعية المهنية الجيدة قد تساعد الأستاذ الأكاديمي الجديد في رؤية الإمكانيات المتاحة له للإنجاز في العمل. وهنا يبدو الحث والإرشاد ضروريين. فمثلاً، قد ينظر المرشد والمرشد معاً إلى الضغط الذي يسببه تنازع الأدوار وتحديد الأولويات وعادات العمل الفاعل والإستراتيجيات الخاصة بالتأقلم والتغلب على المشكلات والمصاعب ويعملان طوال الوقت على الافتراض القائل إننا نسهم في الطرق المؤدية إلى معاشتنا للمواقف. وهذه الحال لا تشكل موقفاً يقول فيه المرشد «كن مثلي لكي تنجح» بل تشكل موقفاً فيه عون للمرشد ليستثمر ما يفعلانه معاً بشكل جيد وما يمكن أن يفعلاه على أرض الواقع على نحو أفضل دون تكلفة عالية ومن ثم استخدام ما يمكن أن تقدمه بيئة العمل. وهذا يعني ضمناً أن نخبر العضو الجديد في الهيئة التدريسية أن يستوضح من رئيس القسم الجامعي عما هو مطلوب منه ويكون له أثره الفاعل للنجاح في مدة التجربة والحصول على التثبيت والاستمرار في العمل. وهناك طريقة أخرى يمكن عن طريقها معرفة كيف توضع الأولويات والتعرف على الأماكن التي يكون فيها التأقلم والتغلب على المشكلات، وليس التفوق، هو الشيء الذي يجب فعله، وذلك عن طريق طلب مقترحات بشأن رسائل للتوفيق بين التناقضات التي يمكن أن تتشابك في استجابة رئيس القسم لتلك الأسئلة.

ولكن قد تكون هذه الأشياء المتاحة في البيئة غير ظاهرة بوضوح وهذا يعني أنه من المفيد لو أن المرشد قد تلقى بعض التدريب. فمثلاً، وجد بويس (Boice, 1992) أن الأكاديميين الجدد الذين قاموا بتصحيح الأوراق كان لديهم مواقف مختلفة من الكتابة إلى أولئك الذين لم ينجحوا. وكان السبب في ذلك العذاب محاولة الحصول على امتدادات زمنية كبيرة من أجل الكتابة. والحياة الجامعية بكل تأكيد تعطي هذه الفسحة الزمنية إلا أنها تعطيتها على الأغلب لأولئك الذين لديهم موضع قوي للسيطرة الداخلية والذين يحتمل أن يكونوا كثيري النشاط في البحث عن طرق لوضعها ضمن برامجهم الزمنية التي قد يسهل إشغالها بأعمال كثيرة. بيد أن المزيد من النجاح يتأتى من إيجاد الفسحة الزمنية اللازمة لكتابة شيء ما بشكل شبه يومي. وليس من الضروري أن يكون كل ما يكتب منمقاً ومنمقاً، وليس ضرورياً أن يكون كثير الكم، فعملية التحرير والتصحيح يمكن أن تكون جيدة جداً مثل إبداع نص نثري رائع. والحياة الجامعية يمكن أن تزود المرء بما معدله

ساعة واحدة في اليوم لمن يريد. أما المرشدون المدربون الذين لديهم الكثير مما يمكن تقديمه فهم أولئك الذين يعرفون أن ذلك هو الرأي السديد بخصوص الكتابة الذي يعطى إلى الزملاء حديثي العهد.

وفيما يلي مثال آخر. يرى الباحثون أن المدرسين الجدد يشعرون بالقلق حين يظن الطلبة الأذكاء فيهم ظن السوء وبأنهم يخادعون ويغشون فهؤلاء لا يملكون الثقة بالنفس والشجاعة الكافية للإجابة على أسئلة الطلبة بـ (أ) قول «لا أعرف» أو «هل يستطيع أحدكم أن يقترح جواباً لهذا السؤال؟» (ح) «كيف يمكننا أن نجد الجواب الجيد؟» فهذه ليست تهرباً من الإجابة قد يتخيّلها الأساتذة الجدد الذين لا يشعرون بالأمان بل هي إجابات تحمل رسائل قوية عن ماهية الثقافة أو الحالة العلمية. وقد نجد الأكاديميين الجدد يميلون لمحاولة استباق «أن يكتشف الطلبة أمرهم» فيعطون محاضرات كثيفة المعلومات (Boice, 1992; Gibson, 1992). لكن هذا الإجراء فكرة سيئة لأسباب عديدة. وأهم هذه الأسباب أنها تجعل الإعداد للمحاضرة أمراً عسيراً جداً. وقد تؤدي إلى إلقاء محاضرة عالية الخطورة قد لا تغطي كل شيء وتربك الطلبة وقد تفضي إلى أثر غير محمود يوحي بأن التعليم العالي هو عمل يتمثل في تكديس الكثير من المعلومات المبهمة. (تكديس المعلومات مهم جداً في بعض المواد وبخاصة في السنوات الأولى من برنامج دراسي معين. ولكن ينبغي ألا يكون ذلك خياراً خاطئاً. إضافة لذلك لا بد من الإشارة أن الطب وطب الأسنان مادتان غنيتان بالمعلومات وتستخدمان أساليب أخرى في مساعدة الطلبة في الحصول على المعلومات التي يحتاجون.) بيد أن المرشدين المدربين ينصحون دوماً بمقاربة مختلفة لإلقاء المحاضرات تكون قليلة المضمون وكثيرة التأكيد على فهم المبادئ الرئيسية (Knight et al., 2000: Chapter 5). وينبغي أن يعقب ذلك تعليم أفضل، وتحضير أقل، وتوتر وإجهاد أقل وأقل قابلية للتعرض للأذى.

فهؤلاء المعلمون المدربون يجب أن يكونوا قادرين على تحدي ما يركز عليه المضمون وأن يقترحوا الوسائل للتعليم الأكثر فاعلية عن طريق إعطاء الرأي بحسب المقترحات الواردة في الإطار رقم 3-1 أدناه.

الإطار 3-1: النصيحة التي يمكن أن يقدمها المرشد المدرب لمدرسين جدد قدموا إلى التعليم العالي

1- وفر الوقت في تقويم أعمال الطالب، إذ ليس من المجدي أن تبدأ بمقاربات راديكالية (Knight, 2000)، بل توجد إمكانيات تدريجية منها إعطاء معلومات راجعة أفضل وبصورة أكثر فاعلية. (انظر الصندوق 3-9).

2- علم بقوة. وابدأ عملك التعليمي بالاعتماد على أساليب التعليم التي تتراح لها. واعمل جاهداً لتدعيمها وتعزيزها مع الزمن. وكما أشرنا سابقاً تشير البحوث التي أجريت على معلمي المدارس إلى وجود ما يدعو لتثمين الأعمال الصغرى والتغيير المتدرج إنما غير المؤجل (Huberman, 1993). هنالك أوقات تبذل فيها جهود كبرى للتغيير إنما هذه السنوات الأولى ليست من هذه الأوقات.

3- الوقت الذي تنفقه في التفكير والتخطيط من أجل التدريس لا يضيع سدى وبخاصة حين يكون هذا التفكير متضمناً أساليب أكثر فاعلية لفعل الأشياء. أعتقد أنني أوفر الكثير من الوقت عن طريق توافق التخطيط المسبق للتعليم على مدى العام. وأظن أن ذلك ينطبق أيضاً على مقرر دراسي قوي الترابط المنطقي. وبهذه الحالة يصبح التعليم المباشر وجهاً لوجه مسألة إنعاش وتجديد لإعمال الفكر في الصيف، وهذا يجعل الزمن المخصص للفصل الدراسي أقل انقطاعاً مما قد يكون لو أن هذا الإنعاش لم يحصل.

4- إطمح لمقرر دراسي تخطط له في ساعات تعلم الطلبة، وليس ساعات الاتصال. فالتفكير التقليدي يعرف المقرر الدراسي بعبارات خاصة بساعات الاتصال المباشر وجهاً لوجه، لكن المهم هنا هو إشغال الطلبة بأنشطة تعلم جديرة لا تكون المحاضرات وحلقات البحث فيها أكثر من جزء من هذا النشاط. واستبدال بعض هذه الأنشطة المباشرة بمهام يديرها الطلبة قد يعطيك مزيداً من الوقت ويشغل الطلبة بمهام أفضل في التعلم، ولكن يجب أن تكون هذه المهام جديرة وجيدة التصميم (انظر أيضاً الفصل 8).

5- هنالك أسباب تربوية جيدة تدعو لتثمين عمل المجموعات من حيث كونه عملاً تعليمياً (Slavin, 1996)، والمعلمون من ذوي الخبرة يعرفون أساليب عديدة لتجسيدها في زمرة المهام التي ينشغل بها الطلبة (Thorley and Gregory, 1994) وإن أحسنت إدارتها فقد توفر من وقتك وبخاصة حين تحل تقويمات الجماعة محل المهام الفردية أو حين يعرف الطلبة أن المجموعة هي المكان الأول الذي يلجأ إليه المرء بما لديه من أسئلة وأشياء غير متيقن منها.

6- إبحث عن وسيلة تجعلك ملتزماً بقراءة ما له صلة بالتعليم (وبخاصة في مادتك). بعض مراكز تطوير المعلمين ترى جماعات المطالعة وهي معروفة جيداً بما لديها من أقسام بحسب المواد أو فرق خاصة بالبرامج تقوم بذلك. وكذلك تعمل الجمعيات والروابط المهنية وبحسب اختصاصها على طباعة دوريات ونشرات صحفية ومجلات ذات طابع تربوي. ويوجد معهد في بريطانيا هو معهد التعليم والتعلم يصدر مجلة بعنوان التعليم الفعّال في التعليم العالي Active Learning in Higher Education وهي مثل مجلات مماثلة لها في بلدان أخرى لا تقتصر في مقالاتها على مواد مخصصة ورغم أنها تعتمد على الخبرة التربوية وبعض البحوث فهي تتوجه إلى جمهور من القراء غير متخصصين. ويوجد حالياً عدد لا بأس به من الكتب الموجهة لأشخاص بهمهم أن يعرفوا كيف يعلمون بشكل أفضل.

7- الشبكة. يندر أن تجد معضلات لا يمكن التخفيف من حدتها عن طريق طلب الرأي والنصح عن طريق الإنترنت. ففي المملكة المتحدة توجد شبكة دعم التعلم والتعليم (www.itsn.ac.uk) تقدم العون عبر واحد من المراكز العديدة المتخصصة بالمواد الدراسية التي يبلغ تعدادها 24 مركزاً بالإضافة إلى مركزها العام الشامل. كما يوجد أيضاً موقع Deliberations (www.lgu.ac.uk/deliberations) وقائمة تعرف باسم SEDA (www.seda.demon.co.uk) وكذلك ILT (<http://www.ilt.ac.uk>). وفي منطقة استراليا يوجد موقع HERDSA (<http://www.herdsa.org.au>) وفي كندا يوجد الموقع STLHE (<http://www.stlhe.ca>) كما يوجد الموقع POD في الولايات المتحدة (<http://amar.colostate.edu/~ckfgill/aboutPOD.html>).

8- إحصل على معلومات راجعة جيدة من الطلبة. فالمعلومات الجيدة ترينا بسرعة وعلى نحو دقيق كيف يمكن فعل الأفضل وضماً ما الذي يمكن تركه والابتعاد عنه. وقصدي من هذا الكلام سؤال الطلبة ما الذي يودون تغييره وكيف يمكن تغييره. وليكن لديك الإصرار على أن يكونوا دقيقين في إجاباتهم. طلابي عادة يصنعون الكتيبات الخاصة بالمقرر الذي أدرسه بدرجة أدنى مما أعتقد أنهم يجب أن يضعوها له، لكنني حين أسألهم ماذا أفعل في سبيل تحسينها لا يعرفون ماذا يجيبون. ويتبين عادة أنه لا توجد مشكلة في تلك الكتيبات بل المشكلة في أن تصنيفهم يبدو أنه يعني بأنهم يعانون من صعوبة إدراك الفكرة العامة لتلك البنية المعقدة والناشئة دوماً لتصميمات مقرر غير نموذجية. والفكرة من وراء هذا المثال أن تلك المقاربة التقويمية النموذجية بوضع إشارة فقط في المكان المناسب غير مفيدة.

9- ليكن لديك الإحساس بكيفية تطوير عملك التعليمي أثناء السنتين أو الثلاث سنوات القادمة وتضع الخطط المناسبة لذلك. فمثلاً، معظم الناس يرون أنه من الأفضل تغيير المقرر الذي يدرّس مباشرة وجهاً لوجه إلى مقرر يدرّس عبر الإنترنت أثناء سنتين أو ثلاث سنوات مبتدئين أولاً بالحصول على المواد الخاصة بالتعليم والتعلم على الإنترنت وفيما بعد معالجة المهمة الأصعب بتأسيس روتين التعلم والتعليم عبر الإنترنت.

نصائح مفيدة

1- إفعل كل ما من شأنه أن يجعلك تتمسك بما لديك من طاقة وقوة لإحداث فرق فيما تعيشه سواءً كان ذلك بأن تصبح أكثر حملاً أو أفضل في إدارة الوقت أم أكثر معرفة بأساليب توصيف الذات أو أكثر استعداداً لوضع الأولويات والتمسك بها.

- 2- تمم ذاك النوع من العمل الذاتي عن طريق البحث عن أفكار تساعد في العمل بفاعلية وعلى الدوام، وهذا ما يوضحه الموضوع المنشور في الصندوق رقم 3-1. إن لم تجد أمامك مصادر واضحة اطلب المقترحات من الإنترنت.
- 3- إن لم يتح لك المجال للحصول على مرشد مدرب جيد فكر بطريقة تتيح لك العثور على شخص واحد أو اثنين يكونان بمثابة مرشد لك. واستناداً إلى ما قاله بويس Boice وكوكس Cox يجدر بك البحث عن دعم من مرشد مدرب.
- 4- ينبغي على رؤساء الأقسام الجامعية أن يعرفوا أهمية الإرشاد لكنهم يجب أن يكونوا أكثر اهتماماً بما تقوله الممارسات اليومية. وهم يقررون أي الرسائل التي تأتي من المرشدين أو البحوث أو البيانات الخاصة بالسياسة التي ينتهجها القسم التي يجب أن تؤخذ على محمل الجد من قبل الأكاديميين الجدد.
- 5- لا تشترط بعض المؤسسات حصول الموظفين الجدد على مؤهلات رسمية أو اعتماد في التعليم. وحيث إنه يوجد توجه دولي قوي نحو توقع أن يكون الأكاديميون الجدد مؤهلين للتعليم (وفي بعض الحالات هو توجه ثابت) فإنه من غير الحكمة في شيء أن نبحث عن طرق للحصول على اعتماد معترف به على المستوى الوطني. وفي هذا الصدد يعد معهد التعليم والتعلم في المملكة المتحدة الهيئة الوطنية التي يمكن مراجعتها بهذا الشأن (<http://www.ilt.ac.uk>).

مراجع للمطالعة

يدور موضوع كتاب عضوية التدريس الجديد: دعم وتكوين التطور المهني **The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development** لمؤلفة روبرت بويس (Robert Boice, 1992) عن الثبات في العمل في التعليم العالي

بأمريكا الشمالية. وهو كتاب يجمع بحوثاً أجريت على مدى سنوات عديدة بعناية عالم النفس المهتم والتزام شخص مهتم بتطوير العمل التعليمي إلى جانب استخدام تلك البحوث بهدف تحسين الممارسات. وهو كتاب شامل مليء بالأفكار وله أهميته البالغة عند أولئك الذين يشغلون مناصب لعمل جزئي أو لعمل كامل متفرع في التعليم العالي على السواء.

أما البحوث الأكثر حداثة في أمريكا الشمالية فيمكن الرجوع إليها في كتاب بعنوان أعضاء هيئة التدريس في وظائفهم الجديدة **Faculty in New Jobs** وضعه روبرت منغز وزملاؤه (Robert Menges et al, 1999). ورغم أن هؤلاء المؤلفين يكتبون بأسلوب الباحث أكثر من أسلوب من يعمل لتطوير التعليم إلا أنني أعتقد أن الفصل الذي يحمل العنوان: التحكم بالشعور **Feeling in Control** بقلم راي بيرري وزملائه والذي يؤكد أن الأكاديميين الجدد الذين يظنون أنهم عموماً يستطيعون التحكم نوعاً ما بما يحدث لهم في معظم المواقف هم أكثر سعادة وأكثر نجاحاً من الآخرين. فهذا الفصل يتضمن رسالة مهمة لأولئك الذين يعملون على تطوير عمل الأساتذة وتطوير التعليم والعاملين مع المدرسين الجدد.

