الفصل الرابع

الشعور بالنشاط المحفِّز

الموقف

لا يمكـن الفصل بين الدافـع للتعليم والدافع للقيام بالعمـل الأكاديمي كله مع أنه من الممكـن الأخذ بنظر الاعتبار ما يمكن أن يكـون ممتعاً وما يمكن أن يكون مزعجاً فيما له صلـة بالتعليـم فقط، كما أنه ليس ممكنـاً القول بكل ثقة بأن بعض الأشياء هي «دوافع» وبعضهـا الآخـر «مزعجات». يكمن أحد أسباب حب أو بغض التعليم في مشاعر أوجدها أفـراد حقيقيون مروا بمواقف معقدة. ولكن قـد يكون مناسباً التوقف قليلاً للتفكير بتلك المواقـف مستعينـين في ذلـك بأفكار تجريديـة مثل «المزعجـات» و«الدوافـع» لكن هذين المصطلحـين لا يدلان علـى العواطف ولا على أسباب العواطـف – فهي مسميات مناسبة تساعد في فهم ولا تحل محل فهم ما يحدث حقيقة. والسبب الآخر هو أن ما يبدو مزعجاً لشخـص مـا قد لا يكـون كذلك لشخص آخر أو قـد يكون دافعاً لـدى شخص ثالث كونه تحديـاً يرحب به. وواقع الأمر أن ما يشكل تحديـاً لواحد من الناس قد يفهمه الآخر على أنه مناورة خبيثة من جانب الإدارة لجعل العاملين يستغلون أنفسهم وبذلك يكونون بمثابة شيء يراد إفساده أو قمعه. وتكراراً لما ورد في الفصل الأول وكما سوف يجري الحديث عنه في معظـم هـذا الفصل فإنني أقول إن الدافع وعدم الارتياح همـا أمران ابتدعهما أفراد يعملون في شبكات مع الآخرين وهم جميعاً يقومون بمهام متعددة في بيئات متغيرة. وهذا يعنـي أن أي مقترحـات بخصوص استدامة الدافع للتعليم الجيـد والحد من الإمكانيات المسببة للإزعاج في التعليم (والعمل الأكاديمي عموماً) يجب أن يكون بخصوص ما يمكن للأفـراد ومجتمعات الممارسـة أن يفعلوه. وسوف تكون مقترحات يمكـن تكييفها ببراعة وليست وصفات لنجاح مؤكد.

غـير أن هـذا القول يتضمـن في باطنه فكرة تقـول إن معظم ما يقال عنـه إنه بحوث في الدوافـع يمكـن أن يعتبر بحوثاً في السيطـرة والتحكم. وبعد الاتفـاق على ذلك يمكن القـول إن الحوافـز وإجراءات المحاسبـة والمساءلة تساعد في جعل التدريـس شيئاً يؤخذ علـى محمل الجد إنما ينظر إلى الدوافع ذات المنشأ الخارجي التي قد تلزم المرء وتجبره أو تداهنه على أنها خلل وظيفي. فالدافع الخارجي:

«يشـير إلى أي حادثة تكون فيها أسباب فعل الفرد ناجمة عن تبعات منفصلة سـواء كانت بترتيـب شخصي (مثل المديح أو المبالغ الماليـة أو الفرصة للقيام بمهـام أخـرى أكثر إثـارة للاهتمام) أو بترتيـب ذاتي (مثل مديـح البيانات والعبارات الذاتية أو الهدايـا إلى الذات). والمكافآت خارجية المنشأ تستخدم علـى الغالب وتلقـى تأييداً واسع النطاق علـى أنها وسيلة لتوليـد الدافع لدى الأفراد – ومثال ذلك توليد الدافع عند المدرسين للتعليم».

(Deci et al, 1997: 61)

لكـن مـا أؤكـد عليـه هـو الدافـع داخلـي المنشـأ، وكمـا يقـول شيكزنتماهاليـي (Csikzentimihalyi, 1997: 73, 76):

«إن المكافـأة داخليـة المنشأ والصادرة عـن التعلم هي تلك المتعـة التي يشعر بهـا المرء الآن وفي هذا المكان من عمـل التعلم ذاته وليس جراء ما يعقبه فيما بعد عن طريق اكتساب المعرفة... ويعد النشاط مجزياً بمكافأة داخلية االمنشأ عندمـا يشعر به فاعلـه بأنه جدير بفعله بحد ذاته وليـس لكونه مجرد وسيلة لأهداف مستقبلية خارجية».

النقاط الرئيسة

1- الدوافـع الداخلية مفضلة عموماً علـى الدوافع خارجية المنشأ حين يكون الثواب والعقاب ما يدفع المرء للعمل. ولكن قد يشعر الأفراد بالراحة إزاء دوافع خارجية وبخاصة عندما يفهمون مسوغاتها ويستطيعون دمجها مع أولوياتهم الخاصة.

2- لا يعد تكوين الدافع صفة راسخة أساسية. فتعمل مجتمعات الممارسة مثل الأقسام الجامعية مثلاً بطرق قد تشجع الدوافع أو قد تحبطها. أما لدى الأفراد فالدوافع والمزعجات تعد تعبيرات عمن نحن وكيف أمسينا.

3- يستطيع الأشخاص أن يعينوا أنفسهم لتكوين الدافع لديهم أو للإقلال من المزعجات. لكن هذا القول لا يعني البتة أنه تأييد حتمي لما تحويه كتيبات العون الذاتي البطولي مثل تلك التي وضعها (Hay 1999) التي تعني ضمناً أن المرء يستطيع أن يغير أي شيء وإن فشل فتلك غلطته.

4- قد يبدو أحياناً أن الشيء الذي يتعين فعله هو ترك العمل أو تناسيه ذهنياً ومن ثم استثمر حياتك بأشياء أفضل.

البحث

الدوافع خارجية المنشأ وداخلية المنشأ

قد لا يكون الحماس للتعليم الدافع الرئيس لدى الأكاديميين في مكان العمل: فمثلاً يقول بِس (Bess, 1997: 432) «من المرجح أن يكون معظم الأكاديميين قد اختاروا عملهم هذا ولديهم توقع بظهور فرصة ما ليقوموا بالبحوث وليكتبوا عنها». فالبحوث لها جاذبية خاصة وقد تستثير العواطف والمشاعر ويرافقها الخيار، وعلى وجه الخصوص في مجال العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وبالرغم من أن الباحثين قد يكونون أيضاً مدرسين واثقين من أنفسهم ويجدون المتعة في التدريس إلا أن معظمهم يقولون إنهم يفضلون لو يخفضوا نصابهم التعليمي (Blackburn and Lawrence, 1995) لكن بعض هؤلاء ليسوا على هذا القدر من الأمان ويحاولون اجتناب التعليم، وإن لم يستطيعوا، فهم يستثمرون فيه أقل قدر ممكن من جهدهم بما يمكنهم من الاعتقاد بأنهم يمكن أن يكونوا بحال أفضل إن كان لديهم الوقت الكافي وحاولوا. وهكذا نجد، وكما ذكرت آنفاً في الفصل الثاني، أن التعليم يأتي في كثير من الأحيان في المرتبة الثانية للأولويات. وكون المرء مدرسًا هو جزء من كونه عضواً في الهيئة التدريسية الجامعية وفي ذلك تنافس أو

تعايش مع هويات أخرى. ولكن لا ينبغي أن يكون ثمة صراع بين الهوية التعليمية وكون المرء منجذباً نحو الحالة العلمية للاكتشاف كما قال كيني (Kenny, 1988) عندما استعرض الطرق التي تتبعها الأقسام في الجامعات الأمريكية البحثية في تشجيع توافق أكبر للتعليم/ البحوث.

ومع ذلك، فهنالك اتفاق على نطاق واسع بوجود مشكلة في جودة التعليم. توجد حكومات وسلطات تشريعية، وبدافع من إخلاصها لمبادئها القاضية بعدم الثقة بالمهنيين الاختصاصيين وبخاصة أولئك العاملين في القطاع العام، وقد تناولت هذه القضية أنشاء رعايتها لـ «أحاديث السخرية والاستهزاء» (Ball, 1994)، التي تشكك في التزام الأكاديميين بالتعليم و/أو كفاءتهم التعليمية. وقد تبع ذلك تزايد في التحكم والسيطرة والتنظيم قد يكون أحياناً على شكل منظومات تفتيش غالية الثمن وفي كثير من الأحيان على شكل دفع أموال لمؤسسات تتعامل بالنقد لقاء الامتثال لأوامر الدولة. وتتضمن الوسائل الأخرى لتكوين الدافع الخارجي التقويمات العادية وتقويمات الطلبة ومشاهدات داخل غرفة الصف وجلسات الاستماع للتثبيت بهدف جعل الأساتذة يأخذون التعليم على محمل الجد وكذلك الجوائز واحتمالات الترقية في المرتبة الوظيفية ومنح محدودة لتطوير التعليم تهدف إلى حثهم على التعليم الجيد.

لكن المشكلة تكمن في أنه إذا كانت عمليات تكوين الدافع الخارجي متضمنة الكثير من العصي والكثير من الرقابة فقد تكون من ثم ضارة ومؤذية. وفي هذا السياق أشار ريان ولاغواردیا في كتابهما الصادر عام 1999 (Ryan and La Guardia, 1999: 78-9) إلى ما يلي: «إن إصلاحات عملية الرقابة من الأعلى إلى الأدنى بغية رفع المعايير القياسية لن تكون غير منتجة لتعليم أكثر جودةفقط، بل يحتمل أن تقلل من فاعلية المدارس أيضاً» (التأكيد على الكلمة من المؤلف). وإلى ذلك يضيف ديسي وزملاؤه قولهم:

> «بينت دراسات عديدة... أن إبراز المكافآت خارجية المنشأ باعتبارها وسيلة لتكوين الدافع عند الأفراد للقيام بنشاط معين قد يقوض دوافعهم ذات المنشأ الداخلي لهذا العمل... فالتهديد بالعقاب وفرض مواعيد نهائية محددة

والمنافسة والتقويم... قد تبين أن لها تلك الآثار الضارة نفسها... وكلما كثر استخدامها في محاولة تكوين الدافع أو في محاولة الرقابة والسيطرة تفاقمت الحالة السلبية لتبعاتها».

(4-Deci et al, 1997: 63)

قد يبدو هذا الكلام منافياً للحس البدهي. لكن ديسي وزملاءه يقرون أن المكافآت خارجية المنشأ ضرورية وهي في كثير من الحالات موضع تقدير عال. «لكن المشكلة تكمن في أن المكافآت وغيرها من المحفزات تستخدم في معظم الأحيان في محاولة للسيطرة والتحكم - أو على الأقل يشعر الناس على أنها كذلك، ولهذا نحن نجد الأثر نفسه» (p. 64). وعلاوة على ذلك، عندما تعتمد الممارسة الجيدة على المكافآت والعقاب ينبغي توصيف احتياجات الممارسة بالتفصيل الكافي والمناسب ليمكن إجراء قياسات متدرجة دقيقة جداً للأداء بغية تطبيق المكافآت والعقوبات على النحو المناسب. أما فيما يتعلق بالعمل المهني فهذا صعب إن لم يكن مستحيلاً، وقد يصبح النظام الخاص بالانضباط والمكافأة نظاماً مثيراً للنزاع ومولداً للأحقاد والضغائن مسبباً للأذى والضرر لفرق العمل وللأقسام والمؤسسات على حد سواء. وقد لا ينجح أسلوب تكوين الدافع خارجي المنشأ، فإن أوجد الامتثال والتوافقية فقد لا ينتج الالتزام. تتسم بيئات العمل هذه بمستوى متدن من الثقة باهظة التكلفة وبصورة عامة غير ملائمة لاقتصاد المعرفة (كما يقول ليدبيتر Leadbeater, 2000) ولا تناسب العمل المهني المعقد.

في مقابل ذلك، يمكن القول إن البيئات التعليمية «التي تتسم بالثقة والانفتاح والمشاركة والدعم والتفهم والواقعية» (Troman and Woods, 2001: 119) غالباً ما يرتبط اسمها بالجودة والسعادة والسرور في العمل. والواقع أن هذا القول يمكن الرجوع به إلى أعمال ماسلو Maslow الذي كان يؤمن بأنه يتعين على الناس أن يرضوا حاجاتهم الأساسية مثل الغذاء والمأوى والأمن قبل أن يبحثوا عن الانتماء والحب والتقدير وتحقيق الذات في نهاية المطاف. وهذا الهرم الخاص بالدوافع يحمل الكثير من المعاني لكنه في واقع الأمر ليس

كاملاً وليس بعيداً عن المنازعات. ومع ذلك يوجد فيه فكرتان على جانب كبير من الأهمية، هما: أولاً، إن تلك الدوافع الخارجية الأساسية تتراجع وتنحسر عندما تخمد وتضعف تلك الحاجات. وثانياً، إن تحقيق الذات –حين يكون المرء والداً أو معلماً أو عاشقاً أو روحاً، على سبيل المثال– هو الحيز الأساسي الداخلي الذي يسعى الناس عموماً للوصول إليه. وهذا يعني أن الدوافع الخارجية يجب تلبيتها لكنها وبعد تلبيتها تقريباً لا تكون عموماً مصادر للرضا والإنجاز. وهنا نجد صدى هذا القول في نظرية الدوافع التي تتحدث عن عاملين التي تحدث عنها هيرزبرغ Herzberg القائلة إن بعض مظاهر الحياة العملية مثل شروط العمل والإشراف والسياسة الخاصة بالشركة وإدارتها يجب أن يكون التعامل معها على أنها عوامل صحة ومسائل بحاجة لأن تكون مرضية ولا تسهم إلا القليل النادر في تحقيق الذات في مكان العمل. وحين تكون الأحوال الصحية رديئة يكون عدم الرضا ظاهراً وواضحاً.

لكن هذه الحقيقة لا تعني أنه إذا كانت الأحوال الصحية جيدة يحصل الرضا. فالسبب الباعث على الرضا يكمن في الدوافع وليس في الأحوال الصحية. وهذه الدوافع تتضمن فرصاً للإنجاز وللاعتراف بصاحب الإنجاز وبالعمل نفسه إضافة إلى المسؤولية والتقدم في العمل والنمو. ولكن توجد عوامل مثل الراتب والأمن والعلاقات مع الأنداد يظل موقعها غامضاً بعض الشيء بمعنى أنها قد لا تسهم كثيراً في تكوين الرضا وتحقيق الذات. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى ما قاله إيلتون (Elton, 1996) في معرض تعليقه على أفكار هيرزبرغ حيث أشار إلى أن هذه الدوافع قد تنقلب إلى «بواعث سالبة للرضا» حين يمتلىء مكان العمل بالمحاولات الطبيعية للأفراد للحصول على الرضا بالإنجاز وعلى الاعتراف بما تم إنجازه والحصول على المتعة في العمل. لكنه في الوقت عينه وافق على العمل الذي ربط دوافع هيرزبرغ بالتكوين داخلي المنشأ للدوافع وربط عوامل الأحوال الصحية بالتكوين خارجي المنشأ للدوافع، ثم أكد على أن التمييز بين الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية إنما هو تمييز غير موضوعي وطاريء. وهذا تحذير مهم جداً ضد تحويل المجرد إلى المادي فيما يخص الدوافع وعوامل الأحوال الصحية، وهو تحذير أيضاً ضد التلميح بأن العوامل الخاصة بالدوافع تحمل المعاني نفسها بصرف النظر عن الزمان والشخص والمكان. سيما وأن شيئاً ما كالمعاش مثلاً قد يكون عاملاً من عوامل الأحوال

الصحيـة، أو دافعـاً، أو دافعـاً سلبياً، وذلك اعتمـاداً على الشخص عينـه وعلى أهدافه وعلـى خبرته في مـكان العمل. من أجل ذلك تعـد عوامل الأحوال الصحيـة التي صنفها ماسلـو Maslow في أسفـل هـرم الدوافع بحاجـة للاهتمام كما هي بحاجـة إلى دوافع، أنهـا شيء يمكن غضـ الطرف عنه عند تبجيـل الدوافع داخلية المنشـأ. فهي بحاجة في معظم الحالات إلى أن تكون موضع المعالجة قبل تهيئة الدوافع ذات المنشأ الداخلي. غير أن هـذا التحليل يشـير إلى أن الإدارة الحكيمة وحوافز التعليـم شيئان ضروريان لكنهما غـير كافيين لتشجيع الالتزام بالتعليم من حيث كونه نشاطاً يعتمد على المبادرة والإلهام. وبالقـدر نفسـه من الأهمية تنبغي الإشارة إلى أنه ليس بعيـداً عن التوقع أن تعمل الإدارة الرديئـة وعدم وجـود حوافز على استثارة أزمات في تلك الدوافع قد تكون على شكل عدم اكـتراث أو إجهاد وتوتر. وتدل الإحصاءات علـى أن أساتذة الجامعات (بحسب Fisher, 1994; Doyle and Hind, 1998) ومعلمـي المدارس (بحسـب Camphell and Neill, 1994) والعاملـين بالحقل الاجتماعـي (Balloch et al, 1999) عرضة للشعور بالإجهاد والتوتر بمستويات أعلى من معدل المستويات لدى السكان عموماً.

وعليـه فقد تصبح بعض التفويضات ومؤثرات خارجية أخرى مع مرور الزمن مدمجة في قيـم أخـرى وربمـا يتبناهـا بعضهم على أنهـا ملك لهم. وقـد ينظر إلى هـذا الدمج والتعريـف علـى أنهما علامات على الطريق نحو تكوين الدوافـع الداخلية التي منها تنبع الأهـداف بدلاً من تلـك الأوامر والتفويضات الخارجية. ولكن ينبغي أن نشير إلى أن هذا التحليـل للدوافـع الخارجية يشكل تحدياً للاعتقـاد السائد بأن الأهـداف يجب أن تنشأ مـن حرية الاختيـار، علماً إنه لا يعنـي أن الأهداف التـي لا يرحب بها تتمتـع بالإمكانية التحفيزيـة نفسهـا كتلـك التي تم دمجها. وهنا نجـد لاتام وزملاءه يشـيرون إلى ما يلي (Latham et al, 1997: 132):

«إذا أعطيـت الأهداف المحددة مـن عميد الكلية أو رئيس القسم بأسلوب داعم، وإذا أعطيت مرفقة بمسوغات لها، وإذا كانت الأهداف ضمن الشرعية المعروفـة لسلطـة دور هذه الشخصية فقـد تكون ذات قوة نافـذة ومؤثرة في

تنشيـط أداء عضو الهيئة التدريسية لا تختلف عـن قوة الأهداف التي تحدد وتوضع بالمشاركة».

وحتى لو كان الأمر كذلك فإن الإستراتيجيات المعقولة المذكورة آنفاً لتشجيع الأفراد على اتخاذ التعليم على محمل الجد ولتبني التعليم الجيد على أنه هدف ليست كافية، ذلك أنه بالإضافة إلى تلك المشكلات العامة المتعلقة بالاعتماد على الدوافع الخارجية في سبيل وضع أهداف الأفراد يوجد مشكلات خاصة تتعلق باستخدامها لجعل التعليم يحظـى بقيمة عليا. وعلى سبيل المثـال، توجد مشكلة التكافـؤ في الاحترام والتقدير، رئيـس القسم الـذي يتلقى مكافـأة على التفـوق والتميز في عملـه التعليمي قد ينظر إليـه على أنه صـورة مشوهة لباحث معتدل الجودة، ناهيك عـن أنه من الصعب على الأكاديميـين أن يصدقوا بـأن الترقيات في المرتبة تعطى على أساس المهارة في التعليم حـين يكون ثمـة حاجة ملحة للحصول على المنح الخاصـة بالبحوث والطباعة والنشر ولا سيمـا حين يعني فقدان الوسائل الموثوقـة للتمييز بين الشهادات الخاصة بالكفاءة التعليميـة (Lunthey, 1999) أن اللجان المكلفـة بالترقية تنصح بالبحث عن شواهد تـدل على التزام معقول بالتعليم ومن ثم يمايزون بين المتقدمين بطلباتهم على أساس المنـح والمطبوعات. كمـا أن التقييدات على الموارد تزيد مـن محدودية هذه المحاولات الهادفـة إلى جعـل التعليم هدفاً مهنياً لـه أهميته الكبرى التي لهـا على أي حال تلك القوة الاحترافية حين يتعلق الأمر بأساتذة جامعيين يشغلون مناصب يكونون فيها غير مبالين بالمبادرات التربوية الجديدة.

ولكي نتفهـم تلك الجاذبية الكامنة في إستراتيجيات تكوين الدوافع الداخلية الهادفة إلى تحسين جودة التعليم من المفيد أن نعرف أن التعليم نشاط عاطفي تكون فيه المكافآت النفسية على جانب كبير من الأهمية. يقول هارغريفز:

«لا يمكـن اختزال التعليـم [المدرسي] في كفـاءة فنية. فهـو يتضمن فهماً عاطفيـاً جيداً وعملاً عاطفياً أيضاً. إنه ممارسـة عاطفية ... ودونما اهتمام

بالعواطف يمكن لمحاولات الإصلاح في التعليم أن تتجاهل وحتى إن تدمر بعض تلك الجوانب الأساسية لما يفعله المعلمون».

(Hargreaves, 1998: 850)

ويقول نياس (Nias, 1996: 306) أنه ما لم يوجد التزام شخصي «يصبح التعليم المدرسي غير متوازن وهزيلاً وفاقداً للحماس - وفي نهاية المطاف فاشلاً لا يعرف النجاح» ثم يضيف قائلاً «إن وضع تطوير عاطفة المعلمين في أولى أولويات اهتمامنا يهدف أولاً وأخيراً إلى حماية تعليم الأطفال» (يقصد بلفظة «العاطفة» هذه حديث النفس عن المشاعر والعواطف) وقد تحدث بروكفيلد (Brookfield, 1999) وبالمر (Palmer, 1998) بحديث مماثل عن أهمية هذه المكافآت النفسية للمدرسين في الجامعات. إن هؤلاء لا يدرسون من أجل المال. ولا يمكن إجبارهم على التعليم الجدي. وليس ذلك لأن التعليم ليس شيئاً يمكن اختزاله في مجموعة من إجراءات لا تحتمل الجدال ينبغي تطبيقها. إن التعليم الجيد يقتضي التبصر العميق والبداهة والحدس، والمعلمون يجدون النشاط والحيوية في التزام داخلي المنشأ للعمل يجد بدوره ما يحفزه في تلك المكافآت النفسية لإتقان العمل وبالشعور بالراحة والسعادة لأن المتعلمين قد تعلموا واستمتعوا وربما ضحكوا أيضاً. فالدوافع التي نتحدث عنها عند المدرسين في هذا المقام هي عاطفة أكثر منها عملية تحكم بالعصا والجزرة، ويتضاعف ذلك حين يكون الهدف تشجيع الإبداع والمرونة والشعور بالنشاط والنضارة. والتعليم الجيد يزدهر وينمو حين يكون الدافع له جزءاً من نسيج العمل، وحين يجعل العمل وبيئته الاجتماعية التعليم الجيد سهلاً نسبياً وطبيعياً. وهذه نظرة إلى دوافع التعليم على أنها دوافع اجتماعية وشخصية على حد سواء. وفي هذه الصورة عودة إلى فكرة التوصيلات التي تشكل محور البحث في هذه الفصول الافتتاحية. فإذا كان ثمة افتقار إلى الالتزام بالتعليم فالمشكلة شخصية واجتماعية، أو هي تفاعل للفرد مع التاريخ ومجتمع الممارسة. وهذا بدوره يعني أن الأفكار الخاصة بتعزيز دوافع التعليم التي نصل بها إلى نهاية هذا الفصل هي أفكار تتعلق بما يمكن أن تفعله الأقسام الجامعية وفرق العمل أكثر مما تتعلق بكيف يمكن للأفراد أن ينفخوا في أنفسهم النشاط والحيوية. ولكن قد لا يكون لمجتمعات الممارسة أثر يذكر في المدرسين المتشددين، وفي بعض الأحيان قد

لا يجد الأفراد الذين يعانون الإجهاد والتوتر راحة لهم في العمل ضمن المجموعة، لكن المشاعر عموماً بخصوص التعليم والعمل تطبع عادة بطابع الفرد والمجتمع معاً.

ولكن ما الذي يجعل الأفراد يأخذون التعليم على محمل الجد وأن يحاولوا القيام به على خير وجه؟ للجواب على هذا السؤال نستشهد بمختارات من أفكار شخصية رئيسة تحدث عنها أندريه وفروست في كتابهما **Researchers Hooked on Teaching**:

«(هـ) حب المهنة والناس، وعلى نحو يثير الدهشة ذلك الحب المتدفق الذي لا يريد شيئاً بالمقابل، (و) الحوار والتعلم المشترك مع الطلبة، (ز) الحماس وحتى التمثيل في المسرح/ غرفة الصف، (ح) جوهر الإنجاز المهني، (ط) أن يجد المرء صوته... (ي) الحساسية لأساليب التعلم، (ك) الالتزام بمساعدة الطلبة في تطوير تبصر تحليلي عميق وشخصي... (ل) دمج مصالح الفرد البحثية في العمل داخل غرفة الصف. (م) حب المادة ذاتها... (ن) انتعاش فكري وعاطفي».

(Andre and Frost, 1997: viii)

أما الجانب الاجتماعي للدوافع فيؤكده التعليق الآتي الذي يتحدث عن أهمية المرح والضحك من حيث كونه قوة تولد الدوافع:

«تمثل الجانب الجديد للبحوث السيكولوجية لمرحلة ما بعد عقد السبعينيات من القرن المنصرم في إيلاء الاهتمام بالعواطف الإيجابية ... المرح أثناء العمل ... وآلية الشعور بالزهو. وقد ناشد علماء النفس المؤسسات بقوة لكي تعمل على إيجاد إحساس بالمتعة والسعادة في العمل (وهم يميزون بين هذا الإحساس والإحساس بالرضا في العمل) وذلك عن طريق تحسين ظروف العمل الفيزيائية وإعادة تكوين الثقافة المؤسسية وتعزيز التواصل. أما تلك التبدلات اللطيفة في المزاج الإيجابي والشعور العاطفي، كما يقولون، فبمقدورها أن تحسن الإدراك الحسي بالمهام وعملية صنع القرار والمناقشات

المباشـرة وجهاً لوجه ... وحل النزاعـات ... وتقويم الأداء ... والتغيب المزمن عن العمل وتبدل العمالة ... وقد تردد صدى فوائد عامل «الشعور بالسعادة» في كتابات (المؤلفين) الذين أكدوا أن الحب والتقمص والمتعة الجياشة والحماس هي الشروط الضرورية التي لا غنى عنها لنجاح الإدارة و«للتفوق المؤسسي».
(5-Fineman, 1996: 544)

يبدو أن هذه الفكرة الشخصية والاجتماعية المحورية تتكرر كثيراً عند التفكير بأهمية وفائـدة الأهداف مـن حيث كونها دوافع. وانسجاماً مع الموقـف الموضح أعلاه القائل بأن تكويـن الدوافع والتقييم والشعور العاطفي هي جميعاً أشياء متداخلة كنسيج واحد، تؤكد نظريات التوقع أن الأشخاص يلتزمون التزاماً قوياً بالأهداف التي يجدونها جديرة وقابلة لأن تتحقق بجهد معقول. وبرغم أن هذه النظريات قد تعني ضمناً أن الأشخاص هم أكثر فهمـاً وانسجاماً وتفكـيراً بالأهداف مما قد يبدو عليه الحـال إلا أنهم يشيرون على نحو مفيـد بأن تكوين الدافـع يرتبط بالأهداف. والأهداف، بالطبع، يمكن أن تتغير، ولا سيما إذا كانـت تتعلـق بشيء مثل التعليـم الذي يعد مسألة اجتماعية وفرديـة بآن معاً. كما هو حال الشعور بالتوتر.

الشعور بالتوتر

تعنـي كلمة «التوتـر» في الاستخدام اليومي لهـا «حالة سلبية غير محـددة ومنتشرة» (Fineman, 1996: 546) وتتميـز معانـاة التوتـر بحـالات متعددة مـن الانفعالات «مثل الغضب والقلق والحزن واليأس والاكتئاب والإحباط. وبلا شك فإن الأفراد الذين يعانون مـن هذا التوتر يشعرون بقلقهـم أو مرضهم (Fineman, 1996: 546). ومن المعروف أن المستويـات العليا من التوتر تؤدي إلى استثارة فيض من هرمون الكورتيسول Cortisol في الجسـم يترافق إذا استمـر بتزايد التعرض لأشكال متعددة لـلأذى النفسي (Marmot, 1999). وفي الوقـت نفسه تتزايد احتمالات حـدوث ضرر عقلي على شكل اكتئاب وإساءة استخـدام المواد وفقدان الرغبة بالعمـل، وفي الوقت نفسه فإن المحاكم القضائية جاهزة للحكـم بالتعويض عن الأضـرار حين يستطيع الموظفون إرجاع أسبـاب هذه الأضرار إلى

أماكن العمل. ولكن، وكما يشير برايـنر (Briner, 1997) ليس واضحاً بعد متى تفسر المشاعر السالبة التي هي جزء من الحالة الإنسانية بأنها توتر. ولا هو واضح أيضاً ما الأشياء التي يمكن أن نصفها بـ «التوتر». فالتوتر حالة يعانيها المرء ذاتياً ويصعب -بل يستحيل- قياسها بأي درجة من الوثوقية (ارتفاع مستويات إفراز الكورتيسول ليس دليلاً جيداً لما يشعر به المرء). ومن الصعب أيضاً تخفيف هذه الحالة على نحو دقيق ذلك أن الشيء المسبب للتوتر عند شخص ما قد يستثير شخصاً آخر قليلاً وقد لا يؤثر في ثالث. وما يزيد في الأمر تعقيداً أننا بحاجة لبعض -محسنات- التوتر لتقوم بعملها. ولكن ما يشعر به أحد الأفراد بأنه محفز لمحسنات التوتر قد يشعر به آخر بأنه مزيل للتوتر.

ولكن لنضع جانباً تلك المصاعب المتعلقة بتعريف الكلمة ولنؤكد إن التوتر السلبي مسألة تدعو للقلق. تشير الإحصاءات إلى أن 43 بالمئة من الأمريكيين يعتقدون أنهم يعانون من نتائج صحية سيئة بسبب التوتر وأن نسبة العمال الأمريكيين الذين يشعرون بحالات توتر عال قد تضاعفت أثناء المدة الممتدة من 1985 وحتى 1990، بحيث أدت إلى نشوء سوق في عام 1999 يقدر بـ 11.31 مليار دولار لبرامج ومنتجات وخدمات لإدارة التوتر (American Institute of Stress, 2001) كما نشرت صحيفة الغارديان (Guardian, 12 October 2000: 16) دراسة عن تقرير صادر عن منظمة العمل الدولية عن الصحة العقلية في مكان العمل أبرزت فيه النقاط الآتية: «الاكتئاب في مكان العمل هو ثاني مرض مسبب للضجر بعد أمراض القلب»، «تتراوح نسبة الأشخاص الذين تحدثوا عن حدوث القلق والاكتئاب لديهم في المملكة المتحدة من 15 إلى 30 بالمئة من إجمالي عدد العاملين»، «من المتوقع أن تتزايد كثيراً جداً مستويات القلق في السنوات القادمة». كما يشير ترومان وودز في كتابهما (Troman and Woods, 2001: 62) إلى أن حالات الاعتداء على الأشخاص الأضعف «ويقصد بها إساءة استخدام السلطة وإذلال الأفراد» هي حالات مستوطنة في المدارس (وفي أماكن العمل عموماً). ومرتكبو هذه الأعمال هم في الغالب المعلمون الرؤساء. ولكن بمعزل عن أخلاقيات هذه الاعتداءات، فهي على الأرجح تؤدي إلى آثار عكسية من الناحية التعليمية... وقد تكون ملائمة لمدارس القرن التاسع عشر ولا

تلائـم إطلاقاً مدارس القرن الواحـد والعشرين» (Troman and Woods, 2001: 76). قـد يعني ضمنـاً هذا الأمر أن رؤسـاء الأقسام وغيرهم من القـادة في مؤسسات التعليم العـالي قد يرون أنفسهم يتصرفون بحزم من موقعهـم الإداري لما فيه مصلحة المجتمع، ولكـن إذا كان بعضهـم يـرى في هذا الأسلـوب إدارة فاعلة فقد يشعر الآخـرون أنهم قد أسيء معاملتهم ويستنتجون من ذلك الأسلوب أنه طرد بنّاء من العمل.

غـير أن التوتر والإجهـاد وفق المعنى السلبـي للكلمة شائع عندما تكـون الأشياء التي يتوقـع لهـا أن تشكل دافعـاً للعمل تختل وظائفهـا وبدلاً من أن يشعـر العاملون بشيء من الاسـتقلاليـة المعقولة، على سـبيل المثـال، يشعرون أنهم مهـددون بفقدان السـيطرة. وقـد ذكر مارمو وزمـلاؤه (Matmot et al, 1999) نمـوذجـين رأوا فيهما سبباً للتـوتـر في العمـل. يقـول نمـوذج اختـلال التوازن بين الجهـد والثواب على سبيـل المثـال: «أن يـكون للمرء عمل كثير المتطلبات ولكن غير مسـتقر، وإنجـاز العمل بأعلى مسـتوى دون أن تعرض عليـه أي احتمالات للترقية هـي أمثلة لأحوال في العمل عاليـة التكلفة وضئيلة المكاسـب» (p. 120) ومن ثم تحمل تنبؤات بحصـول التوتر العصبي. أما نموذج المطالب والتحكم فيركز على الأعمال المتضمنة مطالب عليا لا يكون للعامل سيطرة عليها أو تحكم فيهـا. والأشخاص الذين يتحدثـون عن مقادير دنيـا من التحكم والسيطـرة وعمل أقل تنوعـاً واستخدام أقل للمهارات ولديهـم قليل من الرضا يكون لديهم أكبر حالات الغياب المرضـي وأخطار الإصابـة بأمراض القلب، وقد وضع مارمو وزمـلاؤه هذين النموذجين معـاً وأشـارا (Marmot et al, 1999: 126): «بما أن التأكيد في نموذج المطالب والتحكم يكـون على تغيير في بنية العمل (مثل توسيع العمل وإغناءه، وزيادة الدعم داخل العمل... إلخ) فـإن تخفيض الشروط الخاصـة بمعادلة التكلفة العالية والمكاسـب القليلة يتضمن أفعـالاً على المستويـات الثلاثة كافة - المستـوى الفردي (مثل تخفيض الحاجة المفرطة للتحكـم والسيطرة) وعلى المستوى البيني للأشخاص (مثل تحسين المكافأة التقديرية) وعلـى المستوى البنيـوي (مثل التعويض الكافي لظروف العمـل المجهد والمسبب للتوتر عن

طريـق تحسين الرواتب والحوافـز ذات الصلة وفرص التدريب على العمل وتعلم المهارات الجديدة وأمن العمل)».

ويمكن التخفيف من مسببات التوتر عن طريق إدراك الأفراد لمقدار الدعم الاجتماعي الـذي يتلقونه، وبهـذه الحالة الدعم الاجتماعي في مكان العمل وبخاصة دعم التعليم. وفي هـذا السيـاق يستنتج غريفيث وزمـلاؤه (Griffiths et al, 1999: 526) أن «إدراك التوتر عند المعلمين بحد ذاته يتأثر بالدعم الاجتماعي». وقالوا إن الدعم الاجتماعي ليس ظاهرة موضوعيـة مؤيديـن قولهم هـذا بالشواهد بأن بعض المعلمين قد أشـاروا إلى وجود دعم اجتماعي جيد في حين قال زملاؤهم ومن المدرسة ذاتها إن هذا الدعم نادر الوجود. وهذا يعني أن فريق العمل أو القسم نفسه قد يكون لهم اجتماعات عديدة وبوجود أفراد يعملون معـاً غالباً بمهام تعليمية ومع ذلـك هنالك تلك المفارقة بأن الأساتـذة لا يزالون يشعرون بنقص في الدعم الاجتماعي. من السهل أن يفهم المرء أن هكذا حال قد يحدث حين يظهر نزاع عن القيم الأساسية. فمثلاً، قد يرى بعض الأساتذة التعلم على أنه إتقان الطلبة لكتل المعلومـات المنقولـة إليهم عبر المحاضرات والكتب الجامعية في حـين قد يعتقد آخرون إن التعلـم هو إشراك الطلبة في صنع المعاني التي يمكن الدفاع عنها بدعم من المدرس. فهذه الحروب عن الصيغ والأنماط تسبب التوتر وتستنفد الدوافع. غير أن غياب النزاعات على القيـم لا يعنـي أن يكون الدعم الاجتماعي كافياً حتى لـو تبنى القسم الجامعي ممارسات الزمالة والتعاون في أعمال البحوث والتعليم والإدارة. يقول هارغريفز وهو معروف عموماً بدفاعـه عـن الزمالـة والتعـاون (Hargreaves, 1994) إن من الممكـن «التخطيط» لهذه الزمالـة إذا طلـب إلى الأفـراد أن يعملوا ضمـن فرق في مهام ليسـت محض اختيارهم. لكـن هذا الأمر قد يكون مدمراً حين يعتقد بعض الأفراد أن من المهم أن تسمع أصواتهم عـن معظم القضايا ويتصرفون على هذا النحـو ويجعلون الآخرين مجرد مستمعين، مع أن المستمعـين يمكـن أن يكونوا مساهمين لو تمكنوا مـن شق طريقهم بقوة من خلال تلك الفرجـة الصغيرة من الوقت، التي قد تتركهـا الأصوات العالية. فهؤلاء المستمعون الذين قـد يكونون في معظم الحالات نسوة، قد يشعرون بالمهانة. يقول سينيت (Senett, 1998)

في معرض حديثه عن أن ممارسات العمل الحديثة تسبب التآكل في الشخصية، وأن على الأفراد أن يتعلموا كيف يضعون قناعاً على شخصياتهم لكي يتمكنوا من الامتثال لتلك الزمالة المصطنعة. تشير هذه الأفكار إلى ضرورة معرفة ما يمكن أن تعنيه الممارسات للأفراد في أماكن عملهم وللتحذير ضد الوثوق بأن الأقسام التي فيها يتم إنجاز الأعمال عبر فرق العمل هي تلك الأماكن التي يشعر الأشخاص بالانتماء لها ويشعرون أيضاً بالدعم. ولكن لا يجب أن ننسى أن الاجتماعات واللقاءات هي الملامح المكروهة أكثر من غيرها في العمل المهني.

وأما فيما يتعلق بعمل المعلم فلا بد من القول إن التوتر في مكان العمل هو مسألة بيئية (بمعنى أن بعض ملامح الحياة في مكان العمل تستوجب ردود فعل للتوتر على نحو منتظم) وهو أيضاً قضية فردية (من حيث إن المرء قلما يلاحظ شيئاً قد يجعله يشعر بسوء الحال). وللحالة الفردية هذه سوف أنتقل في حديثي الآتي.

الدوافع والذات

إن فهم الأشياء التي تشجع الأفراد وتلك التي تسبب توتراً لهم يصبح أكثر سهولة عندما يتعلق الأمر بمجموعات الأفراد، وبخاصة المجموعات الكبرى التي تضم أفراداً متشابهين إلى حد ما. فالأفراد ليسوا كالجماعات في مجال التنبؤ بمشاعرهم، وهذا ناجم عن الفروق الفيزيولوجية العصبية فيا بينهم، مثلما هو ناجم عن صدى ذلك الجرس الموسيقي لكل تلك المفاهيم والمشاعر والقيم والمعتقدات والمعلومات التي تعلمها كل واحد منهم. وبرغم أن الأفراد من ذوي الثقافة الواحدة يتعلمون في بيئات فيزيائية واحدة تقريباً ويستخدمون مخزوناً مشتركاً من المدونات والمخططات (Strauss and Quinn, 1997) إلا أن التباينات في الثقافات الثانوية تجتمع إلى جانب الفروق الفردية والتفاعلات ضمن جماعات صغرى تتيح ألواناً متميزة من المعاني والمشاعر.

ومع ذلك وبما يتعلق بتلك الفروق التي يمكن تعلمها لا شعورياً في كثير من الأحيان، فمن الممكن أن نتوصل للاعتقاد بأنها قد لا تدخل نطاق التعلم أو قد تعدل إذا عرف الأشخاص كيف يتفحصون بيئاتهم بهدف البحث عن مزيد من الفرص لتحقيق الذات

أو للإقلال من أسباب الألم. فقد لاحظ كل من براينر (Briner, 1997) وكوبر وكارترايت (Cooper and Cartwright, 1997) وكذلك هوغارت وزملاؤه (Hogarth et al, 2000) أن المداخلات الأولية (تغيير مكان العمل) أقل شعبية لدى أرباب العمل من المداخلات الثانوية أو الثالثية (تشغيل برامج إدارة التوتر وتقديم العلاج للأشخاص ذوي التوتر العالي على التوالي). أما النتيجة التي قد تكون أو قد لا تكون مقصودة فهي أنه من الممكن أن يبدو عندئذ أن التوتر أو سبات الدوافع قد يعزى إلى أفراد كان ينبغي لهم أن يبهجوا أنفسهم. وقد قيل ما يكفي لتبيان محدودية تلك النظرة إنما الفكرة من وراء ذلك كله بأن الأفراد بناة نشيطون للدوافع والتوتر هي فكرة لها أهميتها. فإذا كان بعض الأفراد ينشطون وينجحون، في حين قد يجهد آخرون أنفسهم دون جدوى، فهل ثمة شيء قد يتعلمه من يجتهدون بلا جدوى من ازدهار ونجاح الآخرين؟

إن أفكار دويك تتلاءم جيداً مع أعمال أخرى وضعت بشأن الفاعلية الذاتية (مثال ذلك Bandura 1997) أو بخصوص الذكاء العملي (Sternberg 1997). وإن وضعت هذه الأعمال معاً فقد تعني أن أشكالاً معينة للحياة ولأماكن العمل قد ترتبط بنظريات تقول إن الأفراد مسؤولون عن أنفسهم وعن تفسيراتهم للنجاح والفشل. والشكل رقم 4-1 يوضح مخططاً لهذه الأفكار.

فالناس الذين يثابرون ويواظبون مهما صادفهم من صعاب، ويقصد بهم أولئك الأشخاص المرشحون للنجاح (إذا تساوت جميع الأشياء الأخرى) بأمور ومهام جديدة ومسائل مستجدة هم الأكثر ملاءمة للخلية A في الشكل. وهم قد يعزون النجاح أو الفشل مشفوعة بالمبررات لأشياء خارجة عن السيطرة (الخلية B)، ولكن إذا واصلوا تفسير الأشياء على هذا النحو فقد ينتقلون إلى (الخلية D) أو ربما (الخلية C). إن أصحاب نظرية الوجود والكينونة (الخلية C والخلية D) عرضة دوماً ليأس المتعلم الذي من شأنه أن يصيب الجهود بالشلل التام (Peterson et al, 1993). وإذا كانوا أذكياء ووجدوا الأشياء سهلة حتى هذه اللحظة فقد ينهارون أو يتعثرون عندما يواجهون المصاعب ذلك أن معتقداتهم تنبئهم بأنه ليس ثمة ما يمكن فعله سوى الكف عن المحاولة أو الاستسلام.

		الصفات	
		داخليون (موضع تحكم داخلي عالي)	خارجيون (موضع تحكم داخلي منخفض)
نظريات الذات	التدرجية الأشياء قابلة للطرق والأشخاص يصنعون الفرق	A الجهد له أهميته: فكلما ازداد الجهد المبذول ازداد احتمال نجاحك. والناس هنا يرون الذكاء، على سبيل المثال، إنجازاً اجتماعياً وعملياً، وليس موهبة.	B الحظ والقدر والفرص تلعب دوراً كبيراً في الحياة. فبعض الناس محظوظون كثيراً، وآخرون ليس لهم حظ. إذن، الحظ قد يتغير وبخاصة إذا جعلنا جهودنا في موضع تنتهز فيه الفرص.
	نظرية الوجود والكينونة الأشياء ثابتة، وليس للناس فرصة لصنع الفرق.	C صفات ثابتة مثل الذكاء هي التي تحدد ما نستطيع أن نفعل وما لا نستطيعه. هنا يعتقد الناس أنهم سوف ينجحون لأنهم أذكياء بصورة طبيعية أو يفشلون لأنهم خلقوا أغبياء.	D ظروف معينة تمنع تقدمك أو هي بحكم العادة تفسر نجاحك. رئيسك بالعمل على سبيل المثال، قد يحبك وقد لا يحبك. وهذا التفكير السالب قد يولد العطالة والخمول، والسؤال: «ما الفائدة من المحاولة؟»

الشكل 4-1: نظريات الذات والصفات

لقد كان دويك واضحاً في قوله بأن أصحاب نظريات الكينونة والوجود الأكثر ذكاء قد يتعلمون اليأس وأن الأشخاص في الخلية C أو الخلية D هم الأكثر احتمالاً للتخلي عن بذل الجهود. وهنا أود أن أستنتج فكرتين. تقضي أولاهما بأن بعض نظريات الذات والنزعات التوصيفية تشير إلى المثابرة الأكثر والنجاح. والثانية، أننا نتعلم كيف نفضل أنماط التفكير عند الأشخاص من ذوي الخلايا A أو B أو C أو D وأن نستطيع أن نتعلم كيف نغير أفضلياتنا. تشير المعلومات التي يتضمنها الصندوق رقم 10-1 إلى ست طرق

يمكـن فيها للبرامج أن تشجع الطلبة على الابتعـاد عن الصفات التي تتضمنها الخلية C والخلية D ويتجهون للخلية A.

وهكـذا فإن جوهـر الموضوع وخلاصته تكمـن في التأكيد على أن خـبرة المرء في كونه معلمـاً هي شـيء ينشئه الأشخاص لأنفسهـم وأما مكان العمل فهو مصـدر المواد الأولية لذلـك. فإذا فسدت المواد فلا يمكن لفنان استثنائي أن يصنع منها شيئاً تسر الناظرين. ومـع ذلـك فالأمر متوقف على أشيـاء كثيرة حتى في هذه الفكرة فمثـلاً التعليم في معمل يعطـي شهادات قد يبدو جيداً بعد التعليـم في المدارس وساعاته الطويلة ومهامه المتعددة ووقتـه المضغوط وبيئتـه ذات النوعية الرديئة وتلامذتـه ذوي المتطلبات الكثيرة، وانعدام الدافـع الفكري، والاستقلالية المحدودة والمكافآت الباعثة على السخرية وضآلة التقدير. يقـول لازاروس (Lazarus, 1991) إنه قد يكون من السيء جداً أن يكون للمرء الكثير من السيطـرة في مكان العمل ثم يفقدها فهـذا أسوأ كثيراً من عدم امتلاكه للسيطرة أصلاً. والفكرة هنا أنه مهما فعلت مؤسسات التعليم العالي ومجتمعات الممارسة لتغذية الدوافع فالأفعال تفسر دوماً على أنها أفعال الأفراد. لا توجد إطلاقاً وصفة جاهزة لتوليد الدافع. فبعض الأشخاص يشعرون بالاستياء والسخط وآخرون قد لا يشعرون بالسخط والاستياء في ظروف مماثلة.

نستخلـص مما تقدم خمسة أفـكار يتكرر الحديث عنها في هـذه المؤلفات بخصوص الأهداف والدوافع الخارجية والداخلية والعوامل الصحية ومحركات الدوافع، وهي:

1- يبحث الأشخاص عن المكافآت المؤثرة.

2- إن المعلومات الراجعة الإيجابية أمر له قيمته العليا ذلك أنها قد تكون مكافأة بحد ذاتها من جهة، ومن جهة أخرى بسبب فائدتها.

3- تعد مشاعر التحكم والسيطرة وكذلك الاستقلالية على جانب كبير من الأهمية.

4- تكون الأهداف في أفضل الحالات عندما يشعر الآخرون بقيمتها، ويحتمل إنجازها وتحقيقها بجهد مناسب.

5- لنظريات الذات أهميتها. فعندما يعتقد الناس أنهم غير موهوبين أو أنهم غير أذكياء بما يكفي لنجاحهم فعندئذ قد يكون من شأن ذلك اليأس الناجم عن معرفة أن يمنعهم من المحاولة.

ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

تندرج في الجدول رقم 4-1 بعض المقترحات الشائعة لأشياء يمكن أن يفعلها الناس في سبيل تعزيز دوافعهم أو الإقلال من الإجهاد والتوتر، علماً أن «دلائل نجاح التدريب على إدارة الإجهاد والتوتر مربكة وتفتقر إلى الدقة» (Cooper and Cartwright, 1997: 10). وقد تفضي المحاولات المبذولة لمساعدة الأفراد إلى تحسين عمليات التغلب على المشكلات على المدى القصير لكنها عرضة للفشل مع أشخاص شديدي القلق وأولئك الذين يأتيهم القلق والإزعاج من خارج مكان العمل. وقد تؤتي بعض المقترحات المفيدة، مثل عدم جلب العمل إلى المنزل، نتائج طيبة عند بعض الأشخاص، ولا تكون كذلك مع أشخاص آخرين. وجد غريفيث وزملاؤه (Griffith et al, 1999) أن هذا الوضع قد يقود إلى إحساس متدن بالفاعلية واحترام الذات (بسبب عدم إنجاز العمل)، ومع ذلك فإن خفض الأنشطة الخارجة عن نطاق العمل بغية التركيز أكثر على العمل ذاته يترافق عادة مع ارتفاع الضغط الشرياني وتزايد سرعة القلب عند المساء. يضاف إلى ذلك أن الكتب الخاصة بمساعدة الذات والعلاج تتحدث بخجل عن شيء قال عنه أحد مرضى هرسكوفيتز: «أستطيع أن أؤلف مجلدات عن ما تعلمته عن نفسي عن طريق التحليل لكنني أعاني من تلك الأعراض ذاتها التي ابتدأت كتابي بها (Herskowitz, 1997: 13). إن معرفة المرء لنفسه بأنه يعرف كيف تكون نزعته لرؤية العالم وفهم نفسه وتفسير النجاح والحكم على احتمال أن ينجح المجهود بإعطاء النتيجة المتوخاة ليس كمثل كون المرء قادراً على أن يكون مختلفاً. إن تأمل المرء بمن يكون وتطوير المعرفة المتناسبة مع هذا التأمل يشكل خطوة ضرورية لكنها غير كافية ليكون المرء مختلفاً سواء من حيث كونه شخصاً من الناس أو أستاذاً في الجامعة أو مدرساً. فهذا الأمر يحتاج إلى الالتزام والمثابرة والعون وفي أحيان كثيرة لبعض التغيير في مكان العمل أيضاً.

إن الممارسات الخاصة بالدوافع والقائمة على العلم والمعرفة هي ممارسات حساسة لبيئة العمل بأسرها. فمثلاً، في الدراسات المهمة للعاملين في الحقل الاجتماعي في المملكة المتحدة كان التركيز على أمور تنظيمية من حيث كونها مصادر رئيسة لعدم الرضا، أو كما قال أحد الأشخاص الذين استطلعت آراؤهم «أحب العمل لكنني لا أحب المؤسسة» (Ballock et al, 1998: 69). وقال آخر «إن معظم التوتر سببه جوانب في العمل تعزى لشيء آخر أو شخص آخر، أو عوامل خارجة عن سيطرة المرء». (Ballock et al, 1999: 69). غير أن معظم المشكلات تضمنت تهديدات لأمن العمل، واحتمالات الترقية والتأكيد على الأعمال الورقية الإدارية على حساب الأنشطة المهنية التي تركز على من يتعاملون معه. فكلما ازداد هذا العمل الاجتماعي الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية ولا يرون فيه جانباً مهماً من صميم عملهم، ازدادت الأسباب الداعية للقلق بخصوص إجاباتهم على الاستبانة الخاصة بالصحة العامة الذي استخدم لتقويم العلاقة بين فهمهم لعملهم وتقديراتهم لوضعهم الصحي السليم. ونتائج الاستبانة هذه، إن وضعت إلى جانب توقعات البحوث عن الدوافع والتوتر، تسهم في تبيان كيفية إصلاح المؤسسات ومجموعات العمل بغية تحسين الدوافع والإقلال ما أمكن من مشاعر انعدام الراحة. والجدول رقم 4-2 يبين بعض الأفعال التي يمكن القيام بها في مجتمعات الممارسة في سبيل تعزيز مشاعر الدوافع وربطها بالأفكار الخمسة الرئيسة التي أجملناها آنفاً. ولا بد من القول إن من الممكن استخدام أي تجميع للأفعال التي تناسب الغرض المنشود، وفي الأعم الأغلب بالمشاركة مع أفعال تؤخذ من الجدول رقم 4-1.

الجدول رقم 4-1: أشياء يفعلها الأفراد للإقلال من معاناتهم للتوتر أو لتحسين الدوافع لديهم

العمل	التعليق
1- إعادة تقويم الافتراضات و«الأطر» والصفات	إذا قبلنا بأننا نستطيع اختيار الوسائل التي بها نشعر ونفهم ما هو موجود، فباستطاعتنا إذن أن نعرف البدائل، وعن طريق معرفتنا هذه ننطلق ونخرج من الأطر التي تحد من إدراكنا لأنفسنا ومن إمكاناتنا.

2- اتخاذ أفعال ترحيبية	توجد بحوث كثيرة عن الفوائد العامة للصحة الجسدية (وبصورة رئيسة فيما يتعلق بالتمارين والعناية بالغذاء، والعمل الخاص بالذهن والجسد (تمارين إيكيدو واليوغا وفنون التنفس المختلفة، والرعاية الخاصة بالذهن/ الروح (البرمجة اللغوية العصبية وحوار الصوت والتأمل) والرعاية الطبية الدوائية (المعالجة بالأعشاب أو بالوصفات الطبية والعلاج بالروائح العطرية.
3- تقويم نظم الدعم لغير العمل	الأشخاص الذين يحبون حياة اجتماعية نشطة يميلون لأن يكونوا أفضل صحياً ولأن تكون حياتهم أطول عمراً (Marmot et al, 1999). التوتر في مكان العمل يمكن أن يتبدد مع الآخرين الذين قد يظهرون طرقاً مختلفة يمكن عبرها استشعار وفهم التجارب.
4- نكافيء أنفسنا بصورة مختلفة أو بطريقة أفضل	نحن في أغلب الأحوال لا نكافيء أنفسنا لأي إنجاز – مثل كتابة مواصفات برنامج ما أو التحضير بالشكل الصحيح الملائم لجميع الصفوف، تصحيح الأوراق وإنجازه دون تأخير. وهذا شيء مؤسف ذلك أن الاحتفاء بشيء كنا نتمنى فعله يؤكد الأهداف ويصقل إحساسنا العام بالفاعلية الذاتية.
5- مراجعة الأهداف والأولويات	قد يكون باعثاً للإلهام أن نتصور ما نحب أن نكون قد أنجزناه في مدة لا تزيد عن ستة شهور وأن نفكر بما كان ينبغي أن نفعل في سبيل إنجازه وجعله أولوية في السعي لتحقيق أهداف جذابة سهل تحقيقها هو إستراتيجية جيدة لتوليد الدوافع. أما الأهداف المبالغ في طموحها التي تلفت الانتباه فقد تسبب المشكلات.
6- تحسين إدارة الوقت	يوجد العديد من الكتب والمواقع الإلكترونية التي تعطي آراء واستشارات متقاربة عن الطرق الكفيلة بانضغاط العمل وراء الكواليس لكي تفسح المجال أمام التعليم والأشكال الأخرى لنقل المعرفة. وهي في معظم الأحيان تعني العادات والمعتقدات غير ذات العلاقة بالتعلم وبخصوص كيف ينبغي على المرء أن يتصرف،وهذا سبب واحد يفسر ذاك التجاهل الواسع لهذه الأفكار الممتازة.
7- العمل بشكل أفضل على إدارة المتطلبات	«يقول ما نسبته 35% من الرجال و45% من النساء إن فرض توقعات ذاتية عالية أكثر من اللزوم هو مصدر رئيس للضغط» (Doyle and Hind, 1998: 74). فمعظم الناس لديهم ذاك المحرك الدافع القائل «كن كاملًا!» والذي يغذيه الاعتقاد بأن الآخرين أكثر ذكاءاً، وأكثر اجتهاداً وأفضل عملاً، ويتمتعون براحة أفضل. فيجعلون الحياة شاقة عليهم لأن أفكارهم عن الأشياء العادية والطبيعية أفكار سخيفة. فإحدى الوسائل لتخفيف هذا التوتر وتقوية الدافع تكمن في أن يكون المرء أكثر لطفاً ورقة مع نفسه وأن يستمتع ذاتياً وليس اعتيادياً.

8- إيجاد فسحة للتقدير	تعني هذه الفكرة فعل الأشياء المرشحة للنجاح وإنفاق الوقت مع أشخاص يقدرون ما نقول وما نفعل، ويكون تقديرهم لك محفزاً لتوليد أفكار عن فعل الأشياء بشكل مختلف وأفضل.
9- التجريب بإعادة تصميم العمل	من المعروف أن يكون العمل الأكاديمي غنياً بفرص تغيير العمل، بل بأسلوب صنع الزورق في البحر. ففي بعض الأحيان قد يكون هذا العمل ضرباً من المستحيل. فإن كان كذلك فكر في أن تطبع مكان عملك بطابعك الشخصي – هنالك من يقول إن بعض الألوان قد تسبب التوتر والكآبة، وقد يتضاعف هذا الشعور إذا كانت الإضاءة ضعيفة. ويقول آخرون إن وضع أصص النباتات قد يصنع الفرق.
10- السعي للتدريب والبحث عن فرص التعلم	الشعور بعدم الكفاءة يغذي مشاعر التوتر. والكفاءة تجلب لصاحبها مكافآت نفسية وقد تولد في بعض الأحيان الشعور بالانغماس المبتهج بالعمل أيضاً (Csikszentmihaly, 1997).
11- عبور الحدود	إن التعرف على الحدود والدفاع عنها أمر ضروري لعملية إدارة المطالب. وعبور الحدود، سواءاً عن طريق توسيع الشبكات أو محاولة أشياء جديدة أو المطالعة في مجالات جديدة من الممكن أن تجلب متعة التعلم.
12- مقاومة المتنمرين	تعد النقابات والجمعيات المهنية مصادر ضرورية للحصول على النصح والرأي عندما تتسمم أجواء مكان العمل بسبب ممارسات إدارية من الزملاء الأكبر سناً.
13- تحدي اللامساواة وانعدام العدالة في الهيكليات	إن المقاومة المشتركة للممارسات غير العادلة ومن ثم المسببة للإحباط أمر على جانب كبير من الأهمية. وهي فكرة تحدث عنها عدد لا بأس به من الكتاب المدافعين عن حقوق المرأة: وعلى سبيل المثال Chilly Editorial Collective, 1995.

الجدول رقم 4-2: أفعال من داخل القسم قد تسهم في جعل الأفراد يلتزمون بالتعليم

المقترحات	أفكار خاصة بتكوين الدوافع				
	الكفاءة ونظريات الذات	أهداف جديرة قابلة للتحقق	استقلالية كافية	معلومات راجعة إيجابية	تأكيد الذات والمكافآت
كن مهتماً بأن يحصل الأفراد على المكافآت النفسية التي تجعل التعليم شيئاً يفعله المرء بمحض اختياره ومصدراً للبهجة وعاملاً مساعداً لاحترام الذات	√	√	√	√	√
خفف من المراقبة والعمل الورقي والمحاسبة البيروقراطية			√		
مع أنه يندر فعل شيء جوهري بخصوص الجودة وإمكانيات التقديم في البيئة المادية الطبيعية إلا أنه يجدر بالمرء أن يتذكر كيف كان معلمو المدارس الابتدائية يبعثون الحياة في أماكن التعليم الكئيبة بواسطة النباتات والألوان والملصقات على الجدران.		√			
تفحص زيارات الأقسام: هل يوجد مجال لتبسيط أو الإقلال مما يجري؟		√			
تحدث عن التعليم الجيد كما لو أنه ناتج عن الالتزام والاهتمام والمثابرة والتعلم. «المثابرة والحماس والحيوية هي سمات تميز دوماً بين المعلم قوي الفاعلية والمعلم العادي (Walker and Quinn, 1966: 328) وهذا القول يحمل التحدي للاعتقاد القائل إن التعليم موهبة، لذلك فإن الذين لا يولدون كمدرسين فإنهم يضيعون أوقاتهم في محاولاتهم ليصبحوا مدرسين ممتازين.	√				
كافيء الالتزام بالتعليم والحماس له (الجوائز التقليدية للتدريس تقتضي وجود دليل مادي على الإنجاز). اجعل هذه المكافآت علانية ولها أهميتها.				√	√
شجع الممارسات الجديدة في التعليم. مثلاً، الإقلال من أسلوب المحاضرات في سبيل تغطية مضمون المنهاج والإكثار من صنع المعاني		√			
شجع المدرسين على إصلاح ممارساتهم التعليمية، الاستمتاع بالأشياء التي ينجحون في صنعها ومحاولة التعلم من الأشياء التي لا ينجحون في صنعها.		√	√		

المقترحات	أفكار خاصة بتكوين الدوافع				
	الكفاءة ونظريات الذات	أهداف جديرة قابلة للتحقق	استقلالية كافية	معلومات راجعة إيجابية	تأكيد الذات والمكافآت
كوّن الدافع للمناقشات ضمن فريق العمل عن التوقعات التي يجب أن تحتل موقع الصدارة في ممارسات التعليم. فهذه الأشياء تتغير عندما تصبح ضمنية وتنشأ مكانها اهتمامات جديدة.	√	√			
نظم حلقات بحث عن تحسين التعليم عن طريق طرح أسئلة من مثل «ما الجديد في هذا الاختصاص العلمي وكيف تعلّمه؟» أو «كيف تشجع الطلبة على تثمين عملهم والاستمتاع بما يحققونه؟»	√	√			
استفد أكثر من «تقديم التقرير»: أي أحاديث مباشرة وجهاً لوجه ومهنية عن النجاحات وعن كيف «نعمل نحن» على إدخال تحسينات تدريجية في الممارسة.	√			√	√
قم بمناقشة أهداف الوحدة الدراسية ضمن إطار أو مواصفات متفق عليها في البرنامج، ولكن تقيد بعدد قليل من الأهداف (ثلاثة إلى خمسة) القابلة للتحقيق لكل وحدة دراسية، إن وضع أهداف أكثر من ذلك قد يفضي إلى الفشل، وإلى التلاعب بالمنهاج وخداع الذات.		√	√		
استخدم هذه الأهداف لما فيه فائدة تقويم الأساتذة.			√	√	√
ضع نماذج لهذه التقويمات بخصوص إعطاء الطلبة معلومات راجعة: عبر التأكيد على دور الجهود والتفكير الجيد في تحقيق الأهداف وشجع «النظريات الذاتية» التدريجية و«التفاؤل بالتعلم».	√			√	√
ابتعد عن الطرق المعتادة في الحكم على التعليم، وكن حذراً في استخدامك للطرق المعتمدة على المعايير. شجع التفكير الذاتي لأن هذا التفكير حساس للأفراد في البيئة (وهذا يعني أنه أكثر أصالة من حيث كونه طريقة للحكم على الإنجاز والتفكير في التطوير).	√		√	√	√
أعد تصميم تقويمات الطلبة للمقرر بغية تحديد ما يرغبون وما قد ينجح. أطلب رأي الآخرين عن ما الذي يمكن تحسينه واطلب مقترحاتهم عن ما يمكن إضافته.	√			√	√
قد يستخدم قادة البرامج ورؤساء الأقسام تقويمات المدرسين أو مراجعة المقرر والبرنامج في سبيل التفاوض بشأن ما يمكن إنجازه، بما يتحدى النوايا التعليمية للعام المقبل.	√		√	√	√

لكـن الأشيـاء ليست بهذه البساطة ذلك أن «أي تغيـير يحصل في بيئة العمل قد تكون له آثار مختلطة، بعضها قد يعوق صحة موظفين آخرين» (Briner, 1997: 64). وبالنسبة لأساتـذة العمل الاجتماعي «لم يكن العمل وحده مصـدر التوتر. فالموظفون الذين لديهم مسؤوليـات رعايـة المسنين والأطفـال الذين يعيلونهـم يتعين عليهـم أن يتعاطوا مع هذه المسؤوليـات وغيرها من ضغوط المنزل إضافـة إلى عملهم» (Ballock et al, 1999: 69) وهـذا منسجـم مع ما قالـه برايـنر (Briner 1997) حين أكد بأن التوتـر في مكان العمل ليسـ ناشئاً بالضرورة عن مـكان العمل ذاته». وأضاف إن «نحـو 20% فقط من التباين في التصنيف (لظـروف العمل) يمكن تفسيره بظروف موضوعية» (p. 68). إذن لا توجد ثمـة إصلاحات سريعة وحلول واحـدة تناسب الجميع إنما توجد مؤشرات تساعد الأفراد والمـدراء على تخفيف الإجهاد في العمـل الأكاديمي عموماً والتعليم على وجه الخصوص. والهـدف مـن ذلك، طبعاً، أن التعليم يجب أن يكون وقبـل كل شيء عملاً يستمتع به المرء وليس مصدراً للتوتر.

نصائح مفيدة

ينبغـي علـى رؤساء الأقسام والعمداء وغيرهم من القـادة أن يتساءلوا عما يمكن أن تقدمـه مجتمعـات الممارسة للالتزام الـذي يشعر به الأساتذة نحـو التعليم ونحو العمل عموماً. فهنالك أسباب قوية تدعو للتأمل ملياً بالتوازن بين العوامل الصحية ذات المنشأ الداخلـي أو الخارجي والدوافع، واستخـدام المحفزات مثل تلك المدرجة في الجدول رقم 4-2 التـي من شأنها أن تكون باعثـاً للتفكير فيما إذا بالإمكان جعل الأقسام وفرق العمل أماكـن أكثر جمالاً وملاءمة. وربما تتمثـل نقطة البداية في التفكير بمتى قد يكون مفيداً استبـدال المدرسة الصارمـة في الإدارة (التوجيه والمراقبـة) بالمدرسة اللينة في الإدارة (التعاونية والتشجيعية). وبمقدور الجميع التأمل بما جاء في الجدول رقم 4-2 أو الرجوع إلى بعض المؤلفات في هذا الصدد مثل كتاب العمل بالذكاء العاطفي **Working with Emotional Intelligence** (Goleman, 1998).

للمطالعة

يجمع كتاب العمل بالذكاء العاطفي **Working with Emotional Intelligence** بين حصافة الرأي عما يمكن أن يقدمه الأفراد من أجل دوافعهم ونجاحهم وبين نظرة خاصة إلى أماكن العمل ذات الفاعلية والتأثير. وكذلك الأمر يمكن الحصول بسهولة على كتاب نظريات الذات (1999) Carl Dweck's **Self-Theories** وكتاب التفاؤل التعلمي (1998) **Learned Optimism** لمؤلفه Martin Seligman. فالمؤلفان من علماء النفس المشهود لهم بما قدماه من بحوث في الدوافع والصفات.