الفصل السادس

التعليم حين يكون عملاً إضافياً دون تفرغ

الموقف

يمتاز المدرسون العاملون دون تفرغ للتعليم في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بأهمية كبرى على الرغم من وجود شواهد كثيرة تدل على أن المؤسسات لا تعاملهم وفقاً لهذه الأهمية (نذكر منها بعض المصادر على سبيل المثال Gappa and Leslie, 1993، وكتاب Husbands and Davies, 2000). كما وردت تقديرات في كتاب (Chitnis and Williams, 1998) تشير إلى أن هؤلاء المدرسين يقومون بما يعادل نصف العمل التعليمي في المرحلة الجامعية في المملكة المتحدة، وذلك إضافة إلى تقديرات أوردها (Leslie, 1998) بأنهم يقومون بأكبر من ذلك في الولايات المتحدة، لكن هذا الفصل لا يتناول ماذا يفعل هؤلاء المدرسون ولا يبحث في طريقة معاملتهم التي تختلف عن معاملة أقرانهم من الأساتذة المثبتين، بل يتناول جانياً آخر له صلة بكيف يمكن لمدرس يعمل دون تفرغ أن يكون مصدر إنجاز في مكان العمل. وفي هذا السياق أود أن أستبق الأحداث وألقي نظرة على أفكار رئيسة سوف نناقشها في الفصل الثالث عشر وتتعلق بإدارة العمل، إنما مع مزيد من التأكيد على الطريقة التي بها يمكن للأقسام أن تولي عناية أكبر بهؤلاء المدرسين وكيف يمكنها أن تفيد منهم أكبر فائدة ممكنة. وحيث إن هذا الأمر يعد تطبيقاً لمباديء تحدثنا عنها في الفصول من الأول وحتى الرابع في حالات خاصة لمدرسين عاملين دون تفرغ، فإن مضمونها يمكن تطبيقه أيضاً في حالات مدرسين متفرغين يعملون لأجل ثابت ووفق عقود، علماً أن هذا التطبيق أقل قوة.

النقاط الرئيسة

1- الرسائل المتعلقة بإدارة المستقبل المهني والتقديم الذاتي موضوع الفصل الثالث عشر تنطبق على المدرسين العاملين دون تفرغ وأولئك المدرسين العاملين بعقود لآجال محددة.

2- التعليم العالي هو المهنة الأكثر احتواءاً على عاملين عرضيين في المملكة المتحدة وغيرها تسير خلفها على هذا الدرب، والرجوع عنه بعيد الاحتمال.

3- من السهل أن يكون المدرسون غير المتفرغين أعضاء ضعيفي الصلة بالمنظومات التعليمية ومع ذلك يجري استغلالهم عرضياً. ولو كانت الأسباب تتعلق فقط بالفاعلية فإن المنظومات المتوزعة وضعيفة الاتصال بحاجة للمزيد من الاهتمام.

4- يستطيع المدرسون غير المتفرغين من تلقاء أنفسهم أن يقووا صلاتهم بالأقسام وبمنظومات الأنشطة الأخرى ولكن المهم أن تتصرف مجموعات العمل في هذا السياق.

البحث

أشار الباحثان هزبندز ودافيز (Husbands and Davies, 2000: 342) في كتابهما أن معظم ما كتب في المؤلفات في المملكة المتحدة التي تحدثت عن المدرسين العاملين دون تفرغ هو «أشياء عابرة ومثيرة، وتسبب الحيرة، أو ظل دون نشر، وإن طبع ونشر فإنما في مطبوعات سريعة الزوال أو مطبوعات لا تمت إلى قطاع التعليم بصلة». لكن التوجه واضح جداً في كل من المملكة المتحدة وغيرها من الدول. إن عدد الأساتذة العاملين في التعليم والبحوث بعقود دائمة قد استقر أو هو آخذ بالتناقص. أما عدد العاملين بعقود لآجال محددة فقد ازداد، وكانت الزيادة حادة في معظم الأحيان وبخاصة في عقد التسعينيات من القرن المنصرم (Dryson, 2001). أما ليزلي (Leslie, 1998: 6) فقد أشار في كتابه في معرض حديثه عن الولايات المتحدة إن «الأساتذة غير المتفرغين أو من الذين هم خارج إطار التثبيت يشكلون حالياً القسم الأعظم من العاملين في التعليم بالكليات والجامعات

في هذا البلد ويبدو أن نسبة هؤلاء الأساتذة غير التقليديين تفوق كثيراً نسبة العاملين من أمثالهم في القطاعات الأخرى للاقتصاد».

والمدرسون غير المتفرغين يعملون في الأعم الأغلب بعقود لآجال محددة. ومن النادر أن تتاح لهم فرص الانتقال إلى عقود دائمة والسبب في ذلك أنه «حين يتقاعد الأساتذة العاملون بعقود دائمة يحل محلهم (على وجه الإجمال) أساتذة بعقود عرضية» (Bryson, 2001: 7). وفي هذا السياق شاعت قصص عن سوء المعاملة. فعلى سبيل المثال تحدث بيكيت (Beckett, 2001) عن مشكلات لها صلة بحقوق الملكية الفكرية، وعن بعض التوقعات بأن يطلب إليهم القيام بعمل دون أجر، مثل وضع أسئلة الاختبارات. وقد روت إحدى المدرسات القصة الآتية:

> بعد انتظار طويل أعطيت جهاز كمبيوتر، لكنها لا تستفيد من فرص تدريب المدرسين، وتشعر بعدم الأمان داخل القسم، وتشعر بالاستياء من فكرة أن الجامعة تملك الموارد التي تنتجها هي لصالح الجامعة... لكن ما هو أسوأ من ذلك كثيراً هو أن كل محاضر أو باحث يعمل بعقد تحدثت معه كان شديد الحرص بأن لا يعلم أحد عن حديثه معي بخصوص كيفية معاملتهم. قالت سوزان: «أنا... لا أستطيع المجازفة بأن يصفوني بأنني «منبوذة»... فلا أستطيع الحصول على فرصة عمل أخرى».
>
> (Beckett, 2001: 9-10)

هذا، وقد وجد هزبندز ودافيز أن الجامعات البريطانية قبل عام 1992 وبعده استفادت على نحو متباين من المدرسين العاملين دون تفرغ. بالمقارنة مع جامعات قبل عام 1992، كانت الجامعات الأقدم تضم نسبة تفوق بخمس مرات نسبة أساتذة التدريس والبحوث في مرحلة الدراسات العليا. ومن جهة أخرى، كانت الجامعات الأحدث تضم نسبة أربعة أضعاف ونصف من المدرسين «العرضيين» الذين يقدمون مساهمة واحدة أو مساهمتين، وتضم أيضاً نسبة ضعفين ونصف من المدرسين العاملين بأجر على الساعة. يعكس هذا الواقع إلى حد ما ذاك المزيج المتباين من الموضوعات التي يجري تدريسها في هذين

الصنفين من الجامعات، ولكن هنالك أيضاً عوامل أخرى لها تأثيرها في هذا الصدد، مثل مجرد توافر طلبة الدراسات العليا والباحثين العاملين بعقود. ويبدو أن الجامعات الأحدث لديها ممارسات توظيفية أكثر مهنية وأكثر تنظيماً، مع أن هزبندز ودافيز يشيران على نحو لاذع بأن الإدارة الجيدة لا ينبغي لها بحكم الضرورة أن تشير إلى ممارسات أخلاقية أو ممارسات تدل على رعاية واعتناء. وقد وجدا أن نحو 50 بالمئة من المؤسسات لم تدفع أجور تصحيح أوراق الاختبارات لطلبة الدراسات العليا، ونحو 73 بالمئة منها لم تدفع أجور تصحيح أعمال إضافية خارج المقرر ونحو 88 بالمئة لم تدفع أي أجر مقابل ساعات الحضور و93 بالمئة منها لم تدفع أي أجر إضافي من أجل التحضير. فماذا استنتجا؟ لقد توصلا إلى استنتاج مفاده «أن التشبيه بـ «مجرد مرتزقة» [لكونهم يعملون دون تفرغ] قد يكون محدوداً بمعنى تعريفي. أما من حيث كونه ظروفاً عامة للتوظيف فهنالك دلائل كثيرة على كونه ينطبق في حالات عديدة. وبالتوظيف على هذا النمط تكون الحياة مجرد «نهر ينحدر أفقياً»» (Husbands and Davies, 2000: 359).

وبينما كان هزبندز ودايفز يمايزان بين الأساتذة غير المتفرغين بحسب أدوارهم ووضعهم التعاقدي رأى ليزلي (Leslie, 1998) أن تجربة المرء في عمله مدرساً بعمل إضافي دون تفرغ تختلف بحسب المادة التي يدرّسها. فأولئك الذين يعملون في أقسام الفنون الحرة يعملون في تصحيح المقالات التي تأخذ منهم الكثير من الوقت أكثر من أولئك العاملين في تدريس المواد المهنية، على سبيل المثال، وهم أيضاً أكثر اعتماداً على الدخل الناتج من عملهم من الفئة الأخرى، ويشعرون بحاجة أكثر من سواهم لتحديث معارفهم في مجال اختصاصهم ويميلون أكثر من غيرهم للشعور بعدم الرضا. يلاحظ أيضاً أن الجامعات البحثية ذات المنزلة الرفيعة يقل اعتمادها على المدرسين غير المتفرغين (الذين لا تتجاوز نسبتهم 23.4 بالمئة من إجمالي الهيئة التدريسية) عن غيرها من الجامعات الشاملة التي تفوقها عدداً أيضاً (إذ تبلغ نسبتهم 38.6 بالمئة) ومن المعاهد المتوسطة التي مدة الدراسة فيها سنتان (60.2 بالمئة). وغني عن القول إن هذه الأنماط العريضة للاختلاف تظهر جلية بأشكال مختلفة في الأقسام المختلفة.

ويبـدو أن ثمة عدداً كبيراً من المؤلفين الذين تناولـوا هذا الموضوع أبدوا قلقهم إزاء تزايـد نسبـة النساء العاملات دون تفرغ، وتدني نسبتهـن في المستويات المتقدمة (نذكر مـن تلك المصـادر علـى سبيـل المثـال Caplan, 1994؛ Morley and Walsh, 1996؛ Marlin and Maslin Prothero, 1998). فقـد ذكـر بيـت (Bett, 1999) أن نحـو 6 بالمئة من الأساتذة الذكور العاملين في مجالات غير طبية في الجامعات البريطانية قبل عـام 1992 كانـوا غير متفرغين وأن 14 بالمئة يعملون بعقـود لآجال محدودة. كما أشار إلى أن نحـو 12 بالمئة من الأساتذة الجامعيين الإناث من العاملات غير المتفرغات و28 بالمئـة منهـن يعملن بعقود لآجال محدودة. غير أن هذا التمثيـل المتزايد للنساء في تلك الدرجـات غير المفضلة لم يكن على هذا النحو من الوضوح في الجامعات الأحدث. ففي هـذه الجامعـات تبلغ نسبة الأساتذة الذكور العاملين بعقـود عمل جزئي 40 بالمئة بينما تبلـغ نسبة العاملين بعقود لآجال ثابتة 7 بالمئة. أما عند النساء فكانت 50 و9 بالمئة على التـوالي. والملاحـظ في هذه الجامعات أيضـاً أن معدل الفارق بين راتـب الرجل وراتب المـرأة يبلـغ 1500 جنيه إسترليني سنويـاً لصالح الرجل، بينما يصـل هذا الفارق إلى مبلغ يدنو من 425 جنيه إسترليني في الجامعات الأقدم.

يتضـح ممـا تقدم أن كون المـرء مدرساً غير متفـرغ مرشح لأن يـزداد تعقيداً بسبب التمييز المؤسسي الواضح في العديد من المنظمات. تعزو الباحثة كابلان (Caplan 1994) معظم هذا التمييز ضد النوع الاجتماعي الذي يطال النساء قاطبة وليس فقط المدرسات غير المتفرغات إلى سلسلة من الأساطير عن النساء الأكاديميات فهي تضيف إلى ما يزيد عـن عشر خرافـات بخصوص الأكاديميات، التي تستغل ضـد النساء إحدى عشرة قصة عـن النسـاء عموماً وأربـع قصص عن المـرأة في الحقل الأكاديمي. وهي تـرى أنها تعني بأنـه يتعين على المرأة أن تعمل أكثر وعلى نحو أفضل من الرجل في مركز أكاديمي مماثل لهـا إضافـة إلى ذاك السلوك المتمثـل برعاية الغير والنوع وللنسـاء أيضاً تجربة مختلفة بخصوص العمل مدفوع الأجر سيما وأن كثيرات منهن تؤيدن «عملاً مزدوجاً» - في عملها

بالتعليم وعملها بالرعاية (أي رعاية أطفالها أو رعاية أقاربها المسنين). وبالرغم من أن الرجال أيضاً قد يكون لديهم «أعمال مزدوجة» فإنه من الممكن القول إن التكاليف على المرأة أكثر كثيراً إن أرادت أن تزود نفسها بأحدث المعلومات في عملها الأكاديمي ذلك أنها تقوم بعملين، وليس عملاً واحداً.

إن أثر هكذا ظروف بنيوية تتداخل فيه قصص الأشخاص ونظريات الذات والاحتياجات والأهداف. ولعل أحد أسباب معاناتهم لظروف عمل مشابهة بطرق مختلفة كثيراً هو أنهم يقومون بالتعليم على أنه عمل إضافي لأسباب مختلفة. بعضهم يحاول أن يثبت موقعه بأنه أكاديمي، وقد يكون مثل كثيرين غيره بحاجة للمال. وقد يرحب آخرون، وبخاصة الاختصاصيين الممارسين، بالمال، ولكنهم يعملون لأنهم يشعرون أن هذا العمل واجب تجاه مجتمع الممارسة المتخصصة (مثل مدرسي العلوم الطبية)، أو لأن التعليم يحمل لهم فرص التعلم والتحفيز. فقد وجدت الباحثة تيت (Tait, 2002) إن هذه الدوافع الداخلية لتحقيق الذات قوية جداً في العينة التي اختارتها من المحاضرين المشاركين في الجامعة البريطانية المفتوحة (حيث كان جميع المحاضرين المشاركين من العاملين دون تفرغ). وقد كان سؤالها على سبيل المثال: «ما هو الشيء الذي يجعلك أكثر حرصاً على المشاركة أكثر في ... بحثي [بخصوص المحاضرين المشاركين]؟» وقد تبين أن الإجابة الأكثر قوة كانت تدور عن أفكار من مثل «صنع الفرق في تعلم الطلبة» و«أن أرى شخصاً يستمع إلى أفكاري عن التحسين». وكان على العديد من المدرسين غير المتفرغين أن يساورهم قلق حيال ما دعوته «عوامل صحية» في الفصل الرابع، وعن الأجر، والأمن، وساعات العمل والموارد، لكن بحوث تيت Tait كانت تذكرة مهمة بأن الكثيرين من العاملين دون تفرغ، بل معظمهم، يريدون الفرص لتحقيق الذات في عملهم التعليمي. ولذلك ينبغي أن تؤطر وفق ذلك إستراتيجيات خاصة لتحسين ممارساتهم التعليمية.

يتضمن الجدول رقم 6-1 الذي يمثل ما اعتبره تفسيراً لما ورد في تلك البحوث إيجازاً لبعض مجالات الاختلاف بين الأساتذة المتفرغين لعملهم التعليمي والأساتذة غير المتفرغين

أو الذيـن يتخذون التعليم عملاً إضافياً، وكذلك شيئاً من الاختلافات فيما بين المدرسين غـير المتفرغين أنفسهم عن طريق حقل واحد فقط خصص لأولئك الذين يحاولون كسب عيشهـم وبناء مهنـة لهم عن طريق العمل الإضافي، وحقل آخـر للاختصاصيين المهنيين وغيرهم من الذين يمتهنون التعليم بغية الحصول على مكافآت ترضي النفس. وهذا كله بالطبع بمزيد من التبسيط.

يوضـح الحقل على اليسار نحو 12 جانباً بخصوص كون المرء مدرساً وقد اشتقت من نظريـة نظام الأنشطة (أنظـر الشكل 2-1) والفصل الرابع بما يتعلـق بالدوافع. فالفكرة هنا أنه توجد فوارق بين المدرسين المتفرغين والمدرسين غير المتفرغين من حيث علاقاتهم بهـذه العوامـل التي يمكن أن تتراكـم لتجعل في المحصلة المدرسين غـير المتفرغين أناساً هامشيـين، أو أشخاصـاً قـد يسجلون في شبكـة أو في جماعة، لكنهم عمليـاً على اتصال ضعيـف وغير فاعل في الخدمة. ويشير أيضاً إلى أنهم لا يملكون القوة الكافية ولا المعرفة الكافية بمنظومات الأنشطة التي فيها يعملون، بل وأنهم على الهامش وأنهم، كما في حالة الباحثين عن عمل يمتهنونه، أقل احتمالاً للحصول على فرص تحقيق الذات عبر عملهم. غـير أن ما يدعو للسخريـة أن هذا الوضع الهامشي قد يترافق مع وجود استغلال للذات. فأولئـك الذين يحاولون أن يشقوا طريقهم بصعوبـة للحصول على عمل دائم سيشعرون أن عليهـم أن يجـدوا كثيراً في عملهـم للحصول على مرجعيات جيدة. وقـد ينتهي الأمر ببعضهـم إلى القيـام بعمل أكبر كثيراً من العمل الذي يتقاضـون أجره، وذلك لأن لديهم الوقت الكافي لذلك من جهة ولأنهم يتخيلون أن ممارسات المدرسين الأكاديميين التعليمية «الصحيحة» تقتضي بذل جهود أكثر مما يبذلونه فيشعرون أنه يتوجب عليهم بذل المزيد، مـن جهة ثانية، فهؤلاء الأشخاص الهامشيـون ليسوا مهيئين لمعرفة أن الأمر ليس كذلك، ولذلـك لا يجدون من السهل الاعتقـاد أن عملهم بوحي من ضمائرهم يعني أنهم في واقع الأمـر أفضل من كثيرين غيرهم من الأكاديميين الحقيقيين، وأنهم بعيدون كل البعد عن أن يكونوا مدّعين.

يعـد هذا الوضع أكثر الأمور المسببة لعدم الرضا للمدرسين العاملين دون تفرغ وفي سبيـل الحصول على مهنة وكذلك لنظـام أنشطة التعليم أيضاً. يشير الجدول رقم 6-1 ضمنـاً أن النظـام قد يعاني بعض الشـيء لأن المدرسين غير المتفرغين قد لا يعرفون الأشيـاء التي يعرفها أولئك الذين لهـم مواقعهم في صميم مجتمع الممارسة التعليمية. وهـذا يعني بأبسط عبارة أنه مـا لم يتلقوا أجراً ليتعلموا الأساليب الجديدة في التعليم مثـل أسلوب التعلـم القائم على حل المشـكلات، فلن يكون لديهم مـا يحتاجون لمتابعة التعليم بالطريقة التي يريدها القسم من أجل التطور. وهذا الخلل قد يكون سيئاً أيضاً للمدرسـين والأساتـذة المتفرغـين الذين لديهم التزامـات خاصة بالتعليـم ذلك أنهم ملزمـون بالقيام بـكل ما يتعلق بوضـع التصاميم والابتكار والصيانـة والعمل الإداري وهذا ما لا يروق لهم في معظم الأحيان. وإذا أصبح القسم الذي يضم عشرة مدرسين متفرغـين واحداً من ستـة أقسام تضم الكثيرين من المدرسـين غير المتفرغين فسوف ينتهي الأمر بالأقسام الستة الباقية بأن تقوم بالكثير جداً من الأعمال التي تجري وراء الكواليس – ولا ننس أن هذا العمل الخفي قلما يكون مصدراً لمكافآت نفسية للأساتذة. كمـا أن القسم سوف يخسر أيضاً عندما يبقـى الأساتذة غير المتفرغين، وبخاصة إذا كانـوا اختصاصيـين ممارسين، على هامش النظام لأن القسـم لا يستفيد كما ينبغي لـه أثناء التعلم من البيئة الأوسع عبر الأحاديـث والمناقشات مع أولئك الاختصاصيين الذين يعبرون الحدود.

الجدول رقم 6-1: مدرسون أكاديميون متفرغون وغير متفرغين

عوامل تؤثر في تجربة العمل	عمل إضافي بحثاً عن مهنة	عمل إضافي، عمل في معظمه خارج الاهتمام	التفرغ، بتوجه نحو البحوث	التفرغ، المزج بين التدريس والبحوث
1- هل متاح الوصول المجاني للأدوات والمواد؟		ربما فقط المعرفة الجزئية بالتقنية المتاحة والوصول لها	√	√
2- هل يتاح الوصول السهل إلى معرفة قواعد التعليم الرسمية والصامتة؟		يحتمل أن يكون لديهم معرفة عمل بالمواثيق الرئيسة والتوقعات	√ هذا إذا كانوا مهتمين	√
3- ما هو تقسيم العمل؟ هل يعاملون معاملة فنيين أم ذوي اختصاص؟		يعاملون بسهولة كما لو أنهم «مجرد أجراء» أو فنيين مهرة		اختصاصيون وبخاصة إذا ارتبطت أسماؤهم ببحوث ذات وضعية رفيعة
4- ما هي جودة الجماعة كما تتضح من التفاعلات مع الآخرين في داخل القسم؟		التفاعلات غالباً محددة بالأجر في الساعة فيما يتعلق بالتعليم المباشر وجهاً لوجه فقط.	√ التفاعلات والاندماج ربما تكون محدودة: يمكن دمج الأساتذة بشكل رئيس كباحثين أو كمدرسين. أو ربما في واحدة من الثقافات الفرعية العديدة للأقسام، وعندئذ تكون التفاعلات مقيدة بحدود أقامتها عملية الدمج الاجتماعي.	
5- هل هم مندمجون بالتعليم العالي؟	ربما	من الجائز لا		
6- هل هم مقبولون أعضاء في مؤسسات التعليم العالي؟	ربما	ربما لا		
7- هل هم مقبولون أعضاء في فريق العمل أو القسم؟	ربما	من الجائز لا		

8- القوة (التقديم): هل يوجد خيار بخصوص طرق التدريس؟		يتوقع المدرسون في المدارس وفي التعليم العالي أن يعلّموا بالطريقة التي يرونها الأفضل لكن بعض المدرسين غير المتفرغين ليس لديهم خيار.	√ عادة
9- القوة (وضع التصاميم): هل يسهل على المرء أن يبتكر، أو يغير ما يعطى إليه ويتجاوز الحدود؟	ليس هذا عادة	√ إذا كانت الخبرة في الاختصاص ذات أهمية	√ عادة وإذا كان يهتم بذلك
10- القوة (العزيمة الذاتية): هل لديهم سيطرة على مستقبلهم؟	قليلاً جداً	عالية عموماً ولكن قد تكون محدودة حين يتعلق الأمر بالإدارة التعليمية	عالية حين يتعلق الأمر بالتعليم العالي
11- العوامل الصحية: ما هي احتمالات أن يكونوا راضيين بشروط العمل الأساسية؟	بمستوى منخفض	التعليم لأسباب داخلية	عالية حين يتعلق الأمر بالتعليم العالي
12- الدوافع: ما هي الفرص المتاحة لتحقيق الذات في هذا العمل التعليمي؟	قد يركزون على جانب الوفاء بمتطلبات الجزء الذي يخص التعليم ولكن قد يشعرون بالإحباط بسبب ظروف عملهم.	عالية - ولهذا السبب يختارون التعليم	عالية حين يتعلق الأمر بالتعليم العالي

وإذا شعر المدرسون غير المتفرغين بمشكلات فيما يتعلق بملاحظة الآخرين لهم واستماعهم لهم ومعاملتهم باحترام، وإذا لم تعمل الأقسام على إدخالهم في النظام التعليمي على النحو الصحيح فلن يكون مدهشاً لأحد إن ازدادت المخاوف بأن جودة تعلم الطلبة قد تتضاءل كثيراً بسبب ذلك الاستخدام الأوسع للمدرسين غير المتفرغين (Chitnis and Williams, 1999). وهذا الأمر لا يتعلق بالصفات الشخصية والأكاديمية للمدرسين غير المتفرغين الذين قد يشكلون ثروة لا بأس بها بقدر ما يتعلق بما تفعله الجامعات والكليات في سبيل تهيئتهم لواجباتهم ودعمهم والإشراف عليهم وتطويرهم. ولعله من الممكن اتخاذ هذا البحث بالإضافة إلى البحوث الأخرى التي نتناولها في هذا الجزء من الفصل وسيلة دعم للرأي القائل بأن كون المدرس (غير المتفرغ) جيداً هو شيء يتعلق بالإنجاز الشخصي في حين يوجد أيضاً رأي قوي يقضي بأنه أيضاً نتاج الطريقة التي بها تتعامل مجموعة العمل او القسم مع نمطيات التعليم والقيم والإجراءات. فهذه الممارسات الاجتماعية تؤثر في كل شيء تلمسه لكنها قد تؤثر بقوة أكبر في المدرسين غير المتفرغين سيما وأن الأشخاص عادة ضعفاء أمام الاختصاصات والاختصاصيين.

ممارسات قائمة على علم ومعرفة

يميز الفصل الثالث عشر بين إدارة العمل ذات المنشأ الخارجي (أي وضع المرء لنفسه بحيث تكون لديه أفضل الفرص لصعود سلم الترفيعات) وإدارة العمل ذات المنشأ الداخلي (أي تضخيم فرص تحقيق الذات في مكان العمل). وفي هذا الإطار يقدم لنا الباحثان علي وغراهام (Ali and Graham, 2000) الكثير من الآراء عن الأعمال الخارجية لتقديم المرء لنفسه بحيث يحصل على أكبر فائدة سواء كان هدفه الحصول على مركز أكاديمي دائم أو الحصول على فرصة عمل خارج نطاق التعليم العالي. تذكرنا هذه الآراء بكتب من مثل «ما لون المظلة التي تستخدمها في الهبوط من الطائرة **What? Colour Is Your Parachute** (Bolles, 1997)، التي تشجع الأفراد على التفكير

بعمل مثالي، والتعرف على ما قد يتوقعه أرباب العمل من الأشخاص الذين يتقدمون بطلباتهم للحصول على عمل وليفكروا جيداً بمؤهلاتهم وليبنوا شبكات نافعة في المجالات التي يفضلونها وليتبنوا إستراتيجيات للبحث الذكي عن العمل وليكونوا لأنفسهم مهارات عرض وتقديم وإنجاز ممتازة وذلك لتكون مطالباتهم جيدة بخصوص الأعمال التي من ذاك النوع وكذلك لتكون مقابلتهم جيدة وهكذا. الفصل الثالث عشر يغطي هذه الأفكار كلها بالتفصيل.

ولكن يجدر الانتباه إلى أن هذا النوع من الرأي السليم والعام والذي يسهل الحصول عليه يفترض أن الباحثين عن عمل سريعو الحركة ومرنون، وأن فرص العمل جاهزة ومتاحة وأن اللامساواة القائمة لن تؤثر في النساء أو في الأقليات العرقية أو ضد أولئك القادمين من جامعات أقل شأناً. إضافة لذلك، فإن أي قدر ممكن من حسن إدارة العمل وجودة مهارات العرض والتقديم لن يشكل تعويضاً لذاك العرض المتزايد للمرشحين الجيدين للأعمال الدائمة في جميع مجالات الاختصاصات في المملكة المتحدة (Bett, 1999). ولكن وبصرف النظر عما يتمنونه وما هم مؤهلون له فإن الكثيرين من المدرسين غير المتفرغين، أو ربما معظمهم، ليس لديهم فرصة الحصول على مهنة أكاديمية تقليدية. وأمام محدودية ما قد تفعله مهارات التقديم والتموضع يبدو من المفيد أن نتساءل عما يمكّن العاملين دون تفرغ في محاولتهم للحصول على الشعور بالرضا عن عملهم التعليمي وما ينبغي للأقسام الجامعية أن تفعله لدعمهم في جهودهم.

وقد لا يدهش المرء إن لم يجد أمامه ما يكفي من الرأي والنصح بخصوص العوامل الداخلية وتأثيرها في الوصول إلى تحقيق الذات في وقت يشعر فيه المرء بأنه يستغل وأنه على صلات ضعيفة مع شبكة ممارسة التعليم داخل القسم أو الجامعة. إنه حقاً من العسير، بل وربما من المستحيل، أن يتجنب المرء تلك النبرة السعيدة التي تتميز بها الكتب من سلسلة «تعلم دون معلم» أو تلك الدعوة المتسامية للعاملين دون تفرغ ليبذلوا

جهودهـم في سبيـل تحقيق المنفعة لمؤسسـة توصف بالبخل. وحيـث إن فرص تحول عقد للتعليـم دون تفـرغ إلى عقد للعمل الدائـم ضئيلة جداً فقد لا تجدي نفعـاً تلك النصائح الخاصة بخفض التوتر الذي يشعر به الكثيرون بسبب انخفاض الأجر أو ازدياد العمل أو الشعور بعدم الأمان. فما الذي يمكن قوله؟ يتضمن الصندوق رقم 6-1 اقتراحاً من شأنه أن يجعـل المرء يشعر بتحقيق الذات من عمله التعليمي دون تفرغ. ومن الممكن قراءة هذه المقترحات جنباً إلى جنب مع الجدولين رقم 4-1 ورقم 5-1.

فالمقترحـات التـي يتضمنها الجدول رقـم 4-2 بخصوص أعمـال الأقسام الجامعية في سبـل دعم الالتـزام بالتعليم تنطبق هنا أيضاً. وغني عن القـول إن القاعدة الذهبية القائلـة عامل الناس كما تحب أن يعاملوك يجب أن تكون الناظم لسلوك القسم بالرغم مـن أن فرص تطبيق هذه القاعـدة في مجال دفع الأجـور ضئيلة جداً. أمـا فيما يتعلق بالأجور فإنه يتعين على رؤساء الأقسام أن يسألوا أنفسهم إلى أي مدى هم يستغلون النية الحسنة عند المدرسين غير المتفرغين. وهذا يعني في المقام الأول طرح السؤال بخصوص عـدد الساعات التـي يستغرقها تقديم وحـدة درسية مدتها عشـرون ساعة اتصال على النحـو الصحيح والملائم، ومـن ثم جعل الأجر متوافقاً مع هكذا عمل. إضافة لذلك فإن هذا الأجر يجب أن يتضمن أيضاً أجراً بخصوص حضور اجتماعات ضمان الجودة مثل مراجعة المقررات والبرامج وكذلك لقاء أي عمل لتعزيز الجودة مثل التخطيط لتعديلات في المقرر والمشاركة في تطوير المناهج. وغني عن القول أيضاً إن المدرسين غير المتفرغين يجب أن يتقاضوا أجراً لقاء المشاركة في أنشطة التطوير المهني.

الصندوق رقم 6-1: أحد عشر مقترحاً لتعزيز الشعور بالإنجاز في العمل التعليمي دون تفرغ

1- اجعل كثرة العمل تحت السيطرة. فالوقت الأقل الذي تنفقه في تصحيح الأوراق قد يعني مزيداً من الإتقان في العمل (ذلك أنه يجعلك أنت والطالب تركزان على «الصورة الكبرى» وليس على تفاصيل تافهة). اختصر الوقت الذي تقضيه في التحضير للمحاضرة ذلك أن المدرسين الجدد -ومن ذوي الخبرة أيضاً- يميلون لحشو المحاضرات بمعلومات تكون على حساب توضيح الأطر والخلفيات والممارسات الأكاديمية المهمة. وغني عن القول إن تغطية الشيء القليل بعناية جيدة يستغرق وقتاً أقل. وشجع الطلبة على أن يسألوا بعضهم بعضاً قبل أن يسألوك. وهكذا.

2- اعتمد على الآراء الموضحة في الفصل الحادي عشر بخصوص الحصول على تقويمات جيدة.

3- إذا اضطررت لاستخدام استبانات للتقويم موصوفة مركزياً، أضف إليها تقويماتك الخاصة التي تتحدث عن الأشياء التي تتقن إنجازها واقترح أشياء يمكن البناء عليها.

4- قد يكون من المحفز لك أن تعمل على تصميم البرنامج والمقرر الدراسي ومراجعتها.

5- تحدث مع زملائك من المدرسين، وقد يكون حديثك بخصوص مسائل تعليمية وتحديداً على الصعيد الأكاديمي. أود أن أسأل الزملاء عن الأفكار التي تثير حماسهم والأشياء التي قد يتعلمها منهم آخرون من ذوي اختصاصات مختلفة. وقد تحدث بلاكويل وزملاؤه (Blackwell et al, 2001: 41) بروح إيجابية عن الأوساط التعليمية للمدرسين غير المتفرغين وعن فرص لالتقاءاتهم بغية «تعزيز الحوار والمعرفة بخصوص التعليم وكذلك بهدف تعزيز الممارسة التعليمية، ولتشكل هذه اللقاءات منابر للتطوير المهني... [عبر] الندوات، والمناقشات عبر الإنترنت. وملاحظات الكبار عن التعليم .... وفتح باب النقاش عن التعليم».

6- أطلب من يعلمك ويرشدك. يتضمن الفصل الثالث خلاصة لما يمكن أن يفعله المرشدون.

7- إذا كان لديك الوقت والرغبة فلعلك قد تتطوع للعمل في إحدى اللجان. لكن اللجان عادة قد تكون سبباً في الإحباط لكنها قد تساعدك في مواكبة التطورات والمستجدات في المؤسسة، وقد تفتح الفرص أمامك وما تتعلمه قد يفيدك إن كنت تسعى للحصول على عمل دائم.

8- الشبكة. انضم إلى جمعية مهنية إن كنت تستطيع إلى ذلك سبيلاً وإن استطعت أن تجد جمعية نشطة. وإن لم تستطع ساهم في القوائم الالكترونية.

9- ومن حيث كونك مدرساً غير متفرغ حاول الاستفادة من الأشياء الخاصة التي لديك. فقد تمكنت حين كنت مدرساً غير متفرغ من القيام بما يلي: أتقنت أحدث ما توصلت إليه الخبرة المهنية مع ما فيها من حتمية مواكبة العصر، استخدمت خبرتي في العمل التعليمي دون تفرغ في مقرر دراسي ليست له أهمية وكذلك الأمر عندما صرت مدرساً، وأفدت أيضاً من فهم نظام التقويم بشكل أفضل قليلاً من الطلبة الذين علّمتهم.

10- التحق بدورات وغيرها من فرص التطوير المهني داخل مؤسسة التعليم العالي ومن المحتمل أن تذهب مباشرة إلى التعليم أو إلى وحدة التطوير المهني لتعرف المزيد عنها. وإذا كان ثمة أجور تدفع بهذا الخصوص حاول أن تقنع القسم بدفعها لك.

11- اقترح وسائل سهلة وقليلة التكلفة يمكن للقسم عن طريقها أن يجعل حياتك أفضل حالاً.

وبهذه الروح نفسها ينبغي على قادة الأقسام أن يبحثوا عن أي سلوكيات غير مقبولة في المؤسسة، وعن الطرق التي عن طريقها تتصرف الأقسام بطريقة تحط من قدر المدرسين غير المتفرغين (وفي الوقت نفسه تدعم الأساتذة الثابتين والأساتذة الجدد). فهذه الطرق لا تتضمن فقط عدم إعطاء المدرسين غير المتفرغين فسحة معقولة للعمل، وحقوق الاستعانة بالمكتبة والكمبيوتر ودخول الإنترنت، أو عدم طلب رأيهم، أو عدم إعلامهم عن تغييرات تحصل، واستبعادهم من اجتماعات المدرسين والهيئة التدريسية، أو استبعادهم من الردهة المخصصة لأساتذة الجامعات أو ترتيبات التعليم والإرشاد وأعمال التقويم والتقدير التي تهم الأساتذة المتفرغين، والمشكلات الخاصة بوقوف السيارات ودور الحضانة. فهذه السلوكيات غير اللائقة هي جذور التمييز الذي قد يكبر ويتضخم حين يكون غير المتفرغين من النساء أو القادمين من جماعات عرقية أو دينية غير مرغوبة. فتلك الأساليب البارعة التي بها يتكون التمييز في الأنظمة على الرغم من مضي ما يزيد عن أربعين عاماً من النشاط والسياسات التي أفضت إلى العدالة والإنصاف مؤخراً تشكل تلميحاً لذاك التعقيد الذي يغلف محاولات الإقلال منه. ومع ذلك، ليس هذا سبباً يدعو رؤساء الأقسام لعدم التفكير بما يحدق بهم وللسؤال عما إذا أصاب خبرات بعض الأشخاص من انحراف بسبب التأثير غير اللائق لعوامل ليست بذات صلة.

إن واحداً من أشد المهام إلحاحاً عند القادة يقضي بإدخال المدرسين غير المتفرغين وغيرهم من الموظفين غير المتفرغين أيضاً في مجتمع الممارسة وعلى وجه الخصوص في الترتيبات المتعلقة بتعزيز الجودة والتطوير المهني. ومع أن موقفي إزاء التعلم المهني يتمثل في فكرة أن التعلم الجيد يحدث عادة وفي المقام الأول في مجتمعات الممارسة المعمقة بالحيوية والنشاط، وعندما يتعلق الأمر بالمدرسين غير المتفرغين فإنني أقول العكس وأصر على ضرورة المشاركة المخطط لها في أنشطة التطوير المهني الرسمية. والسبب في ذلك أن الأساتذة غير المتفرغين عرضة للتهميش فيفقدون فرص التعلم في نظام للأنشطة. فهم بحاجة لمرشِدين وإلى تقويم رسمي ونظامي لسير أعمالهم وإلى خطط للتطوير المهني وفرص التعلم الرسمي لأنهم ضعيفو الصلة في أغلب الأحيان بنظام التعلم الذي يتمثل في القسم أو في فريق عمل البرنامج.

وأصدق مثال لأفراد في شبكات موزعة يشير إلى المحاضرين المشاركين في الجامعة المفتوحة. ففي هذه الجامعة يقوم بوضع تصميم الوحدة الدرسية مجموعات مهام خاصة تتألف من أكاديميين قادة يستعينون باختصاصيي تصميم، ويكون تقديم هذه الوحدات عبر مواد المقرر التي يعمل المحاضرون المشاركون على تيسيرها للطلبة. وهؤلاء المحاضرون، باعتبارهم يفسرون النصوص ليس لديهم المجال لأن يضعوا أنفسهم في المجال التعليمي الذي قد يكون لدى المدرسين الذي يتقاضون أجراً ساعياً في أماكن أخرى وليكونوا مصممين لتسلسل التعليم. وليس لديهم في الوقت نفسه فرصة الدخول المادي إلى مجتمع التعليم والشبكات الافتراضية للمحاضرين المشاركين الذين يعلّمون الوحدات الدراسية عينها ليست كمثل الشبكات الموضحة في الأشكال أرقام 1-1 وحتى 1-4 التي تشبه الأسياخ في عجلة عربة. وعلى هذا النحو تميل الشبكات في الجامعة المفتوحة لأن تضع مثل هذه المدخلات داخل الأنظمة المحلية الصغرى وتختمها وتكون النتيجة أن يحقق الطلبة أفراداً مكاسب من الدوافع الداخلية وخبرة المحاضرين المشاركين في حين لا تستفيد من هذه المدخلات المنظومة الأكبر سواءاً كات الوحدة الدرسية أو أستاذاً في الجامعة المفتوحة أو مؤسسة بكاملها. وبذلك قد يدفع الثمن المجتمع نفسه جراء غياب هكذا مدخلات ولا يستطيع الإفادة مما يستطيع أن يقدمه العاملون دون تفرغ من حقيقة كونهم يعبرون الحدود. وقد وجد تيت (Tait, 2002) أن ورشات العمل الخاصة بالمقررات وبالمدرسين الذين يقدمون المعلومات تتيح الفرص لأولئك المحاضرين المشاركين ليتحدثوا مع بعضهم وأن إشراكهم في بحوث مشتركة يشكل حافزاً قوياً للتعلم المهني.

بيد أن الجامعة المفتوحة غير عادية إنما الفكرة العامة -بأن ضعف الصلات بين المدرسين غير المتفرغين والأقسام وفرق العمل ليست في صالح العاملين دون تفرغ ولا الطلبة ولا فرق العمل والأقسام على السواء- تنطبق على مؤسسات التعليم العالي عموماً. وإنه لمن الأهمية بمكان في جميع الأماكن أن يكون التواصل شعاعياً بين القسم والعاملين فيه دون تفرغ كاملاً وفاعلاً. ومن المهم أيضاً لجميع الأقسام والمؤسسات أن تعالج السلوكيات غير اللائقة وأن تجعل في صدارة أولوياتها أن تتحدث مع وتستمع إلى الموظفين غير المتفرغين وغيرهم من الأفراد الذين يحتمل أن يتعرضوا للتهميش. ومما

لا شـك فيـه أن أفعالاً مثل هذه مـن شأنها أن تحسن منظومـة النشاط بمعدل الضعفين، مـرة عبر التدفق الأفضل للمعلومات ما يشكل مؤشراً للتكامل الأفضل للنظام، ومرة عبر إغنائـه العاطفي الذي يتأتى من شعور الانتمـاء إلى الشبكة. وإذا رجعنا إلى تلك الفكرة التي يتكرر الحديث عنها بأن العمل المهني والإبداعي الذي يهتم بحاجة الأشخاص يتجدد اهتمامهـم عبر المكافآت النفسية لا يسعنا إلا أن نؤكد أن هذا التعزيز للمشاعر العاطفية يصب في مصلحة الجميع.

إنني لا أرمي من وراء حديثي عن الممارسة الجيدة في إشراك المدرسين غير المتفرغين بأن ألقي المسؤولية على أبواب رؤساء الأقسام وفي ذلك ما يفيد بأن هذه الأمور قد يحلها قـادة قادرون من المستوى المتوسط لديهم ضمائر حيـة، والاستعارة المجازية ذات الصلة تذكرنـا بأن القوة تميل إلى التبدد بدلاً من التركـز عند الشخصيات الأبطال. وغني عن القول إن لدى القادة ورؤساء الأقسام المسؤولية الرسمية والواضحة في تأمين تعلم الطلبة وفي السعي لتأمين راحة العاملين في القسم سواءاً كانوا متفرغين للعمل أو غير متفرغين. والترتيبـات الخاصـة بمساعدتهـم ليتعلموا كيف يقـودون تترك أمامهـم الكثير مما هو مرغوب (Knight and Trowler, 2001) ومن العسير الافتراض بأن أي إعداد يحصلون عليـه له صلة بتلك الأمـور التي تحدثنا عنها في هذا الفصـل. وبالطبع لا يمكن للأعمال التـي من شأنها أن تحسـن تلك المنظومات المتوسطة أن تفعل شيئـاً إزاء العرض المتزايد لأشخاص يريدون أن يصبحوا أساتذة جامعيين متفرغين. لكنها قد تفعل شيئاً حيال عدم التفكـير بالاستغلال وباللامبالاة وبالتمييز، وربما وعبر هذا العمل تتحسن الطريقة التي يبدو فيها العمل، والمكافآت النفسية للمدرسين ومن ثم تعلم الطلبة.

بعض النصائح المفيدة

قـد يكرس بعض المدرسين غير المتفرغين جهودهم لتحسين التعليم وليكونوا مهيأين لمعالجـة مشروعات كبرى. ومـع ذلك قد تكون أفضل نصيحـة توجه إلى المدرسين غير المتفرغـين في نظر الكثيرين امتداداً لنصيحة تحدثنـا عنها في الفصل الثاني، ألا وهي «كن رجل الأعمال المتعددة الذي يبحث عن فرص لإجراء تغييرات قابلة للتحقيق وزهيدة

التكلفة في العمل الذي يقدم إليك، وابحث عن طريقة تجعله بشكل أو أشكال ترضى بها. وغني عن القول أن هذه النصيحة تتوافق مع جميع الأعمال المتعلقة بإدارة العمل وتعزيز الذات التي أنت ملزم بالقيام بها لتوسيع مجال خياراتك المحتملة التي تريدها.

والنصيحة التي نقولها لرؤساء الأقسام وأولئك الذين يضطلعون بمسؤولية المدرسين بأن يصغوا لهؤلاء العاملين دون تفرغ ويبحثوا عن الوسائل التي تجعل أقسامهم أماكن أكثر اهتماماً بهم. ويمكن الاستعانة بالجدول رقم 6-1 لتحفيز هذا العمل.

للمطالعة

يتحدث كتاب أعضاء هيئة التدريس غير المرئيين **The Invisible Faculty** للباحثين غابا وليزلي (Gappa and Leslie, 1993) عن تجربة المدرسين غير المتفرغين في الولايات المتحدة. وقد استعان الباحثان بما توصلا إليه في بحوثهما لتقديم الرأي لمؤسسات التعليم العالي بخصوص أفضل ممارسات التوظيف وسبل جعل هذه الممارسة تمكن الأساتذة غير المتفرغين ليقدموا أفضل ما لديهم. وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تشكل تحديثاً لدراستهم هذه وتؤكد موقعها في البلدان الأخرى إلا أن النتائج والمقترحات التي يعرضانها لا تزال تحتفظ بقيمتها العليا.