

## الباب الأول

### الأشخاص والأزمان والأماكن

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

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

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

نعرفها عن كون المرء مدرساً في التعليم العالي هي في معظم الأحوال معرفة شخصية وبالتأكيد تستند إلى أفكار مشتركة عن ماهية التعليم وماهية التعليم العالي، وهي أفكار قد تتباين بين قسم وآخر أو بين الآن وغداً. إن توقعاتنا من حيث كوننا مدرسين، والممارسات التي نسلم بها جدلاً دونما مناقشة، وما نعتقده عن ما هو خير وجيد تتأثر جميعاً بالبيئة التي نكون فيها. ففي إحدى البيئات يسهل على المرء أن يكون مدرساً جيداً ذلك أن الممارسات الاعتيادية تجعل الجميع يدرسون جيداً. وفي تلك الأقسام يحتاج المرء إلى موهبة غير صحيحة لكيلا يعلم جيداً. وفي أقسام أخرى قد يبذل المرء جهوداً جبارة لكي يعلم جيداً مع أنه من السهل جداً له أن يوفر كل تلك الجهود عبر نشر المعلومات والكثير من الاختبارات. إن كون المرء مدرساً جيداً هو الحديث عن مهارة شخصية وضعت في بيئة غنية بأشياء تقدم على النحو المناسب.

إن التفكير المترافق مع نظريات الأشياء المركبة يكشف عن شيء من مضامين هذا المنظور المتعلق بالارتباطات. فإذا كان التعليم نتاج تفاعل بين الفرد والبيئة (الاجتماعية) وإذا كان الأفراد هم أنفسهم تلك التفاعلات بين التاريخ والبيولوجيا والثقافة والتفكير والعواطف الداعية للتبدلات من بين أشياء قد تتضمنها هذه التفاعلات، عندئذ تكون (أ) المخرجات غير ممكن التنبؤ بها إلى حد ما و(ب) تكون التدخلات أيضاً دون نتائج مؤكدة. من هذا المنطلق يتضمن هذا الكتاب الكثير من المقترحات عن التعليم الجيد لكن أثر أي من هذه المقترحات على الفرد في أي بيئة غير محسوم ذلك أن الذي يحدث هو أمر ناتج عن تفاعلات معقدة لا يمكن التنبؤ بنتائجها على نحو دقيق على المستوى الفردي. وهذا يعني بعبارة أخرى إن صيرورة المعلم معلماً جيداً، مثله في ذلك مثل التغير التربوي والاجتماعي عموماً، ليس عملاً أكيداً وإنما هو محاولة للتصرف الجيد في ضوء ما نفهمه نحن مما تقوله الخبرة والبحوث بخصوص ما هو متوقع عموماً بأن يصبح عاملاً محفزاً. وتكراراً للفكرة، نؤكد إن صيرورة المدرس كمدرس جيد ليس مجرد إنجاز فردي، بل هي عملية اجتماعية وشخصية في آن معاً.

في هذه الفصول الستة للباب الأول سوف نعرض للبحوث التي أجريت عن البيئات التي فيها يعمل الأساتذة الأكاديميون (هيئة التدريس) ويحاولون أن يكون تدريسيهم يسير نحو الأفضل، وعن ما الذي يشجعهم على الاستمتاع بهذا التدريس وما الذي يثبط عزائهم. وسوف نمهد في هذه الفصول أيضاً لبعض الأفكار عن كيفية تعلم هؤلاء الأساتذة ليعلموا، وكيف يمكن أن يتعلموا كيف يعلمون على نحو أفضل. ثم يتبع هذه الأفكار نقاط تؤخذ بنظر الاعتبار عن ما الذي يعنيه أن يكون المرء عضواً جديداً في الهيئة التدريسية، وعن كيفية استدامة المزيد من الحماس للتعليم، وعن مضامين ذلك الموقع الهامشي للأساتذة غير المتفرغين Part-time teachers.

هذا وقد اتبعت في الفصول الأول وحتى التاسع أسلوباً ونمطاً شائعاً حيث أبدأ بتوصيف موقفني والنقاط الرئيسية التي أود التأكيد عليها. ويتبع ذلك بعض البنود المطولة المتضمنة عرضاً أكثر منهجية للبحوث يمهد السبيل أمام استكشاف لمضامين الممارسة النشطة. أما الفقرات ما قبل الأخيرة فتتضمن بضع أفكار عن المزيد من التفصيل ثم تأتي نهاية الفصل حيث أشير إلى بعض المراجع التي أقترحها للمطالعة لأولئك الذين يرغبون بمعرفة المزيد. ولا يسعني إلا أن أقول مع أن كتابتي هذه موجهة إلى أساتذة في التعليم العالي، إلا أن بعض الأشياء التي أقترحها لا يمكن إنجازها دون دعم من قادة البرامج أو رؤساء الأقسام أو عمداء الكليات، وهذا بدوره يعني أن بعض البنود موجهة إلى أولئك القادة في المستوى المتوسط أكثر مما هي موجهة إلى الأساتذة وحدهم. وكما أن جمهور القراء متنوع، فإن صوتي كذلك يتنوع. كذلك فإن خلاصات البحوث والخبرات والتجارب وتداعياتها وضعت بأسلوب عملي، لكن بعض البنود الأخرى هي أكثر حرية وأكثر شخصانية. وأنا عندما أجري مراجعة لبحث معين أفضل استخدام المصطلحات الفنية، سيما وأن بعضها من مثل التقويم «التشكيلي Formative» والتقويم «التجميعي Summative» هي مصطلحات ذات معنى مفيد ولا يستطيع المرء اجتناب استخدامها، وبعضها الآخر مثل المعرفة «التصريحية Declarative» والمعرفة «الإجرائية Procedural» فهي مصطلحات تستخدم كثيراً في

بعض فروع المعرفة مثل الفلسفة وعلم النفس على وجه الخصوص وتفيد في جعل البحث مستنداً إلى تفكير جيد. وهناك مصطلحات أخرى مثل «المتاحات Affordancers» و«التغذية Feedout» فقد جاء استخدامها لأنها تتيح لي أن أعبر عن فكرة معينة بصورة أكثر تميزاً. لكن هذه اللغة الفنية لا تظهر بوضوح حين يتعلق الأمر بمضامين البحوث من أجل الممارسة.



## الفصل الأول

### أثناء العمل في التعليم العالي

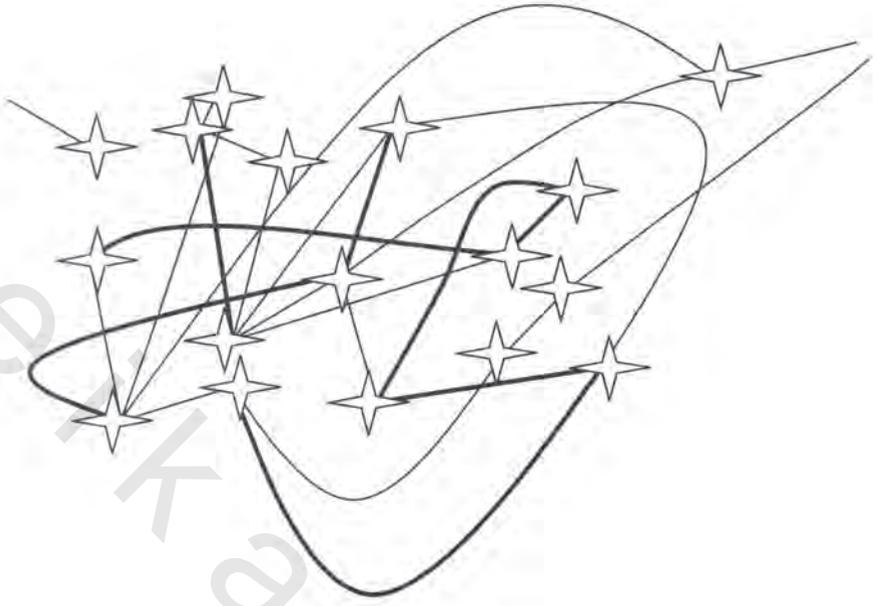
#### الموقف

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

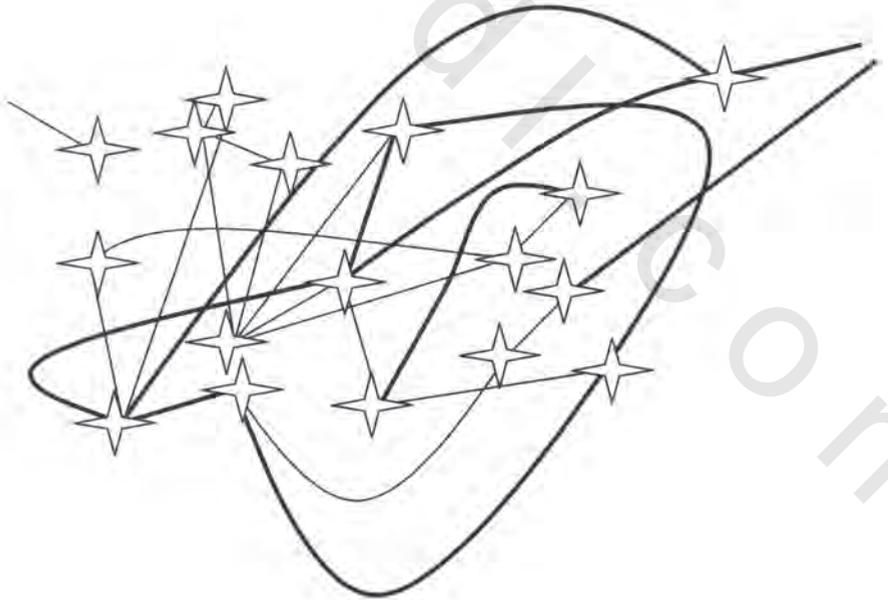
بل إن العمل الأكاديمي هو الموضوع الرئيس لهذا الكتاب. ونحن ننظر إليه على أنه شبكة من التوقعات والمهام والاتصالات. وكون المرء مدرساً هو جزء من هذه الشبكة علماً بأن عملية انتقاء هذا الدور الواحد للدراسة هو أمر صناعي مثل اختيار المرء لعمله مع إبقاء أمور الهوية والأمور الشخصية ومنظومات اللاعمل في خلفية المشهد.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

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

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



الشكل 1-1: منظومة توصيلات



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

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

### النقاط الرئيسية

- 1- العمل المهني التخصصي، بما في ذلك العمل الأكاديمي، يشهد تغييراً في العالم بأسره.
- 2- أثر التغييرات الهيكلية ليس أثراً واحداً على الإطلاق.
- 3- قد تعرض التغييرات للمخاطرة تلك المكافآت النفسية التي تحفز وتستحث العديد من هيئة التدريس.
- 4- ولكن قد يكون أمام الأفراد بعض الخيارات بخصوص النواحي التي بها قد تؤثر التغييرات فيهم.
- 5- التصرفات المحلية، وبخاصة على مستوى الأقسام الجامعية، قد تصون وتحمي المكافآت النفسية أمام تغييرات هيكلية غير مرحب بها.

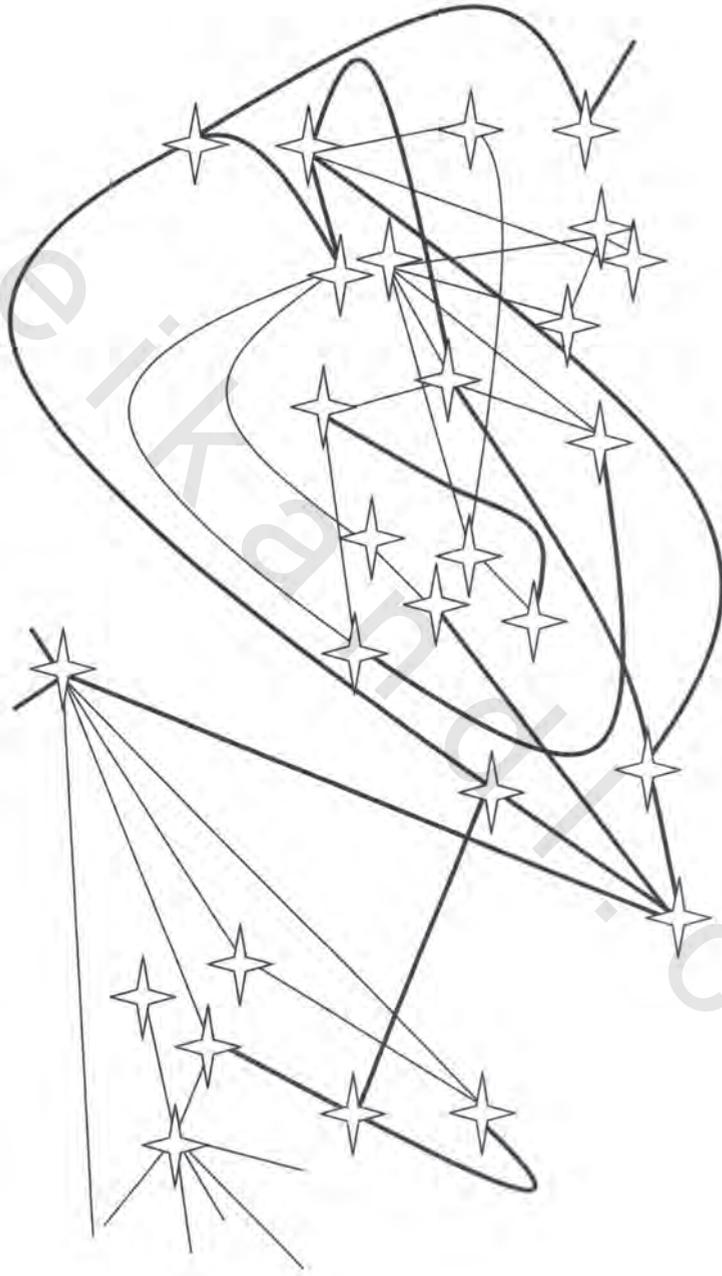
### البحث

#### خبرات تزايد الصرامة في العمل

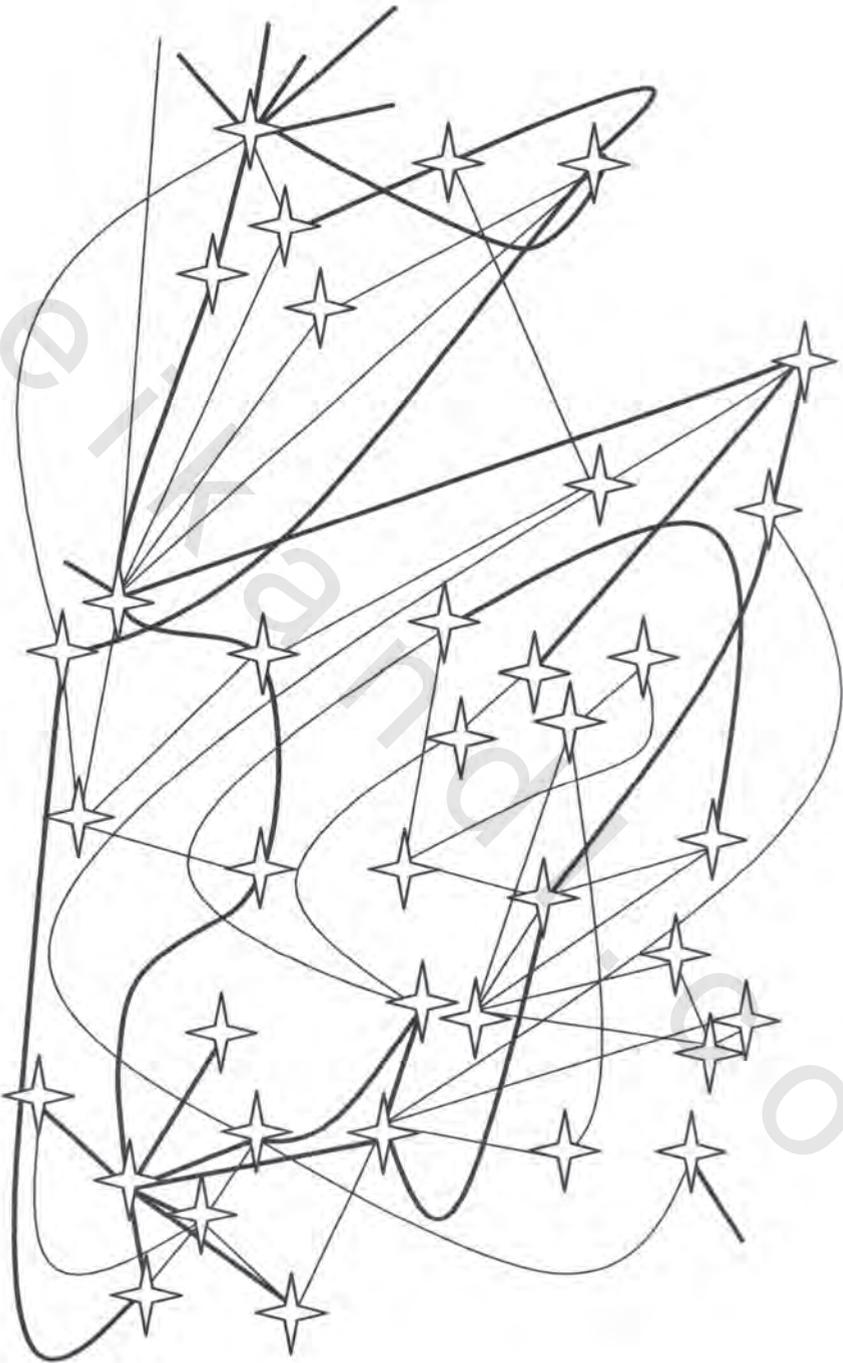
شهدت نهاية القرن الماضي تغييرات في العمل وعلى وجه الخصوص عمل الطبقة الوسطى. وفي هذا الإطار يقوم ليدبيتر (Leadbeater, 1998) توصيفاً موسعاً عن التغييرات التي تترافق مع تطور اقتصادات المعرفة. وفي عام 1998 تحدث سينيت (Senett, 1998) عن التآكل والاضمحلال الناتج في الشخصية التي يرجع أسبابها إلى بيئات العمل الجديدة المتسمة بأعمال لأجل محدد وفي معظم الأحوال تكون دون تفرغ للعمل، وهو أمر

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

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



الشكل 4-1: منظر مبسط للتفاعل بين ثلاث منظومات



الشكل 1-3: مظهر مبسط للتفاعل بين منظومين

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

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

ويقول أساتذة الجامعات أيضاً إنهم حالياً يتعاطون مع مجتمع طلابي أكثر تنوعاً (Upcraft, 1996) و/أو أقل مقدر (McInnis, 2000) في مناهج دراسي يقسم ويوزع في وحدات دراسية عديدة ويتميز بازدياد الخيارات (Gaff and Ratcliff, 1996; Blackwell and Williamson, 1999). أما التذمر من قلة الموارد فيكاد يكون داءً مستوطناً. وهم يجعلون العمل كثير المطالب عندما يقود العمل بوحى الضمير الأساتذة للحفاظ على أفضل الممارسات دون تلك الموارد التي تجعل الممارسة الأفضل عملاً سهلاً ويسيراً. وفيما عدا ذلك، يتعين عليهم أن يكافحوا كثيراً ليقوموا بالعمل مثلما يريدون إنجازه. يقول ماك إينيس (McInnis, 2000) إن نحو 30 بالمئة من الذين استطلع آراءهم في استراليا والبالغ عددهم 1554 في عام 1999 قالوا إن الافتقار إلى أحدث التجهيزات والتقنية يعوق عملهم، في حين كان هذا الرقم حوالي 22 بالمئة في عام 1993. وقال نحو 64 بالمئة من الذين استطلعت آراؤهم في عام 1999 و36 بالمئة في عام 1993 أن المعوق في عملهم التدريسي هو الأعداد الكبيرة من الطلبة، وهذا وجه آخر لمحدودية الموارد. وحيث إن الجامعات قد غدت حالياً أكثر تحكماً إدارياً فإن الأساتذة يرون أنفسهم أقل مهنية وموضع ثقة أقل من السابق، وتزداد محاسبتهم، ويقضون المزيد من الوقت في الأعمال الكتابية الورقية. فالإشراف الإداري «المتشدد» يعطي هذه المهام «التي هي من وراء الكواليس» أهمية غير مبررة في نظر العديد من الأساتذة. وهذا العمل لا يختلس الوقت فقط من أنشطة يحب الأساتذة القيام بها (مثل البحوث والتعليم) بل ويضيف أيضاً إلى ذلك انتشاراً واسعاً للمهام والاجتماعات والأدوار (Altbach and Lewis, 1996; Currie, 1996). وتتفاقم الخبرات في التشديد - أي تزايد الأعمال التي تشتد كثيراً تعقيدها وتزايد الأدوار التي يتعين عليهم القيام بها - وذلك عبر اضطرارهم للقيام بعمل يعد إبعاداً لهم عن القيام بعمل رئيس وهام هم يسعون له ونقص ذلك للتدريس والبحث العلمي. وهكذا نجد المزايم القائلة بأن ذلك العمل الخفي من شأنه أن يحسّن عمليتي التعليم والبحاث قلما تجد من يقبل بها من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

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

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

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

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

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

### التحفيز للعمل

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

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

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

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

وما دام معلمو المدارس وأساتذة الجامعات يجدون فسحة من الوقت لعمل يشعرون بالسرور فيه وما دام هؤلاء يجدون المتعة في التعليم المباشر وجهاً لوجه، وفي التفاعل مع زملائهم وفي التعليم العالي وفي العمل التعليمي، فإن التغييرات التي تجعل مكان العمل أكثر تحدياً ستجد لها فرصة جيدة في القبول ذلك أن الأساتذة سوف يظلون يشعرون بشيء من السيطرة والمكافأة. ولكن، وكما يقول هارغريفز، يوجد خطر يتمثل بأن تقود الإصلاحات إلى حالة توجه الأفراد نحو أنشطة خارجة عن اختصاصهم وتتفد في الخفاء ولا يحبونها وقد لا تتيح لهم الحصول على تلك المكافآت النفسية المعنوية التي يسعون لها في عملهم العلني بعيداً عن الكواليس ويحبون الحصول عليها. وفي معرض حديثهم عن المدارس، قال ماك كولوش وزملاؤه (83 : McCulloch et al, 2000) ما يلي:

«في مواجهة ذلك التغيير الثابت والمفروض وإجراءات المحاسبية المحفوفة بالأخطار... قد يعرف المعلمون اليأس... يرون أنفسهم ضحايا يكادون لا يستطيعون وضع أنماط عملهم أو يجدوا المكافأة والثواب فيه. وتلك السلبية وخيبة الأمل والمواقف الدفاعية الناجمة عن ذلك التي يُظهرون عبرها التشككية والتعويقية والغضب لا تقضي إطلاقاً إلى تعليم مدرسي جيد... بل تقضي إلى التوتر النفسي وفقدان النشاط في أكثر الاحتمالات».

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

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

### الراحة الذهنية والفكرية لأساتذة الجامعات

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

النفسية جراء العمل الجيد مع الطلبة. قد تكون في معظمها صحيحة وتطبق في التعليم العالي. ولكن برغم أن هذه الظروف والأحوال تؤثر في حصول خلل وظيفي ذهني على مستوى الجماعة أو على المستوى الأكبر من ذلك، إلا أنها ليست العامل الحاسم في تقرير الراحة الذهنية أو الخلل الوظيفي الذهني لدى الفرد الواحد. إن للهيكليات والبيئات أثرها كذلك لكن الأشخاص يعتمدون إجمالاً على ما يختزنونه من نصوص ومخططات، ومع ذلك لهم أساليبهم المختلفة في التعايش مع البيئة وذلك كله بفضل سيرهم الذاتية وتوقعاتهم وضعهم الشخصي وتصرفاتهم. لذلك، فإن «آثار الظروف والأحوال المسببة للتوتر ليست واحدة في جميع الأحوال ذلك أنها تعتمد على الاختلافات الفردية من حيث الشخصية - على سبيل المثال، النمط الخاص بالتحفيز والمعتقدات لدى أولئك الذين يتعرضون لعوامل التوتر وأسبابه - وكذلك العوامل الأخرى الخارجية التي تصنع فرقاً في الطريقة التي بها يتعايش المرء مع مواقف كهذه» (Lazarus, 1991, 414).

ولنستعرض مثلاً آخر، يعتقد الكثيرون أن الأشخاص من صنف الشخصية (أ) (لديهم حاجة قوية للسيطرة والإنجاز وروح التنافسية ويبدون العجلة في أعمالهم وعدم الصبر ويميلون إلى المواجهة) هم أكثر عرضة للتوتر من الأشخاص الذين ينتمون لصنف الشخصية (ب) الذين يميلون إلى الدعة والهدوء، وهذا يعني أن التغييرات نفسها في شروط العمل قد تسبب آثاراً مختلفة في الأشخاص من الصنف (أ) والصنف (ب). ومرة أخرى نشير إلى أن مكان العمل هو واحد من البيئات التي بها يعمل الفرد وأثر بيئة العمل له صلة بـ «رأس المال البشري» الذي يستثمره الفرد فيها (Halford and Leonard, 1999). من هنا نستنتج أن بيئة العمل التي لا تضي إلى الراحة الفكرية والذهنية قد يكون لها أثر كبير جداً على الأشخاص الذين يكون العمل مهماً جداً في حياتهم بل وأكبر من الأثر عند الأشخاص الذين ينظرون إلى العمل نظرة مختلفة.

لكن هذا لا يعني أننا ننكر أهمية العوامل البنيوية. فمثلاً قد تضطر المرأة العاملة في كثير من الأحيان للقيام بعمل مزدوج، موظفة في شركة أو دائرة حكومية وفي الوقت نفسه تدير شؤون منزلها، لذا ليس مستغرباً أن تكون المرأة عرضة للتوتر (Thorsen).

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

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

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

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

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

## الممارسات القائمة على علم ومعرفة

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

داخل المنظومات لجعل ظهور التفوق أمراً عسيراً جداً، وليس أولئك المدرسين المخلصين والصادقين في عملهم. وبالطبع يحتاج التعليم الأفضل لأشخاص يتصفون بالعلم الجيد والإرادة الجيدة والحماسة، وأفراد يمكن أن يتفوقوا ويتميزوا، لكن التعليم الجيد واسع الانتشار ويحتاج إلى توقعات وإلى إجراءات وقيادة من داخل النظام تحبذ هذا التعليم الجيد. غير أنني أشرت إلى أنه لا بد من القول إن بيئات التعليم العالي تغدو وعلى نحو متصاعد أكثر عدائية للتعليم الجيد. ومن سخرية الأقدار أن نجد المزيد من الاهتمام موجهاً وبوقت واحد نحو تعليم الأفراد كيف يعلّمون بطريقة أفضل. لكنني أجد أحد التفسيرات لذلك بأن هذا التطبيع الثابت للحديث عن التطوير المهني للأفراد ما هو إلا لعبة لتحميل الضحايا مسؤولية إنقاذ أنفسهم. وقد يعني ذلك ضمناً أن المدرسين يمكن أن يكونوا أكثر لطفاً مع أنفسهم عن طريق معرفتهم لحدود ما هم قادرون على تحقيقه بمفردهم. ولكن ثمة مواقع أخرى للمداخلة بقصد تحسين جودة التعليم كما تدل على ذلك نظرة خاطفة إلى الشكل 10-1.

أعتقد أن الأقسام العلمية في الكلية هو الموقع الرئيس لتحسين التعليم، حيث عرفه رامزدن (Ramsden, 1998a: 63) بأنه الوحدة التنظيمية المهمة جداً في الجامعات إذ يقول: «هنالك شواهد بأن بيئة الأقسام العلمية - بما في ذلك قاداتها - تؤثر في جودة التعليم والتعلم في الجامعات». ويمكن اعتبار هذه الأقسام «منظومات النشاط» كما يقول بلاكلر (Blackler, 1993) سيما وأنها الوحدات التنظيمية التي فيها تقرر أنصبة العمل وتنفذ. وهي إلى جانب ذلك المجتمعات التي فيها تستنبط معاني التغيير وتتشأ. والجودة العاطفية للعمل تتكون في جزئيتها داخل أقسام المواد العلمية، وهنالك أيضاً يتعرف المرء (أولا يتعرف) على مشاعر التوتر والمتعة وذلك عن طريق توسط الهيكلية والروتين وثقافة الفرد.

مما لا شك فيه أن الأقسام العلمية مرتبطة بمؤسسة التعليم العالي وتخضع لإجراءاتها كافة في الميزانية وفي السياسات والمحاسبة. ولكن برغم ذلك قد نجد

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

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

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

- 1- تكريس بعض الوقت للتفكير في «الطرق التي تفعل الأشياء هنا»، ولماذا هي كذلك. معظم المؤسسات تقوم بأشياء لا معنى لها وتعارض فعل الأشياء على نحو أفضل. فمثلاً، قسم كبير من الوقت ينتضي في تصحيح أعمال الطالب. في حين ثمة من ينادي بخفض عملية التصحيح (Knight, 2000) والفصل 9 من هذا الكتاب).
- 2- البحث عن الفعاليات الصحيحة والمناسبة. لكن هذا لا يعني خفض وقت الأساتذة اللازم لتدريس مقرر معين، إنما لملء هذا الوقت بعمل جديد.
- 3- استخدام أنظمة معروفة وبسيطة للأعمال الكتابية. تتمثل إحدى هذه الطرق بافتراض أن هذه الأعمال لن تحتاج لها إلا إذا كان ثم حالة قسرية تثبت العكس.
- 4- واستطراداً نقول إن محاولة استبدال التفاعلات المهنية محل العمل البيروقراطي والورقي، والثقة بأن زملاء يفعلون جيداً بطريقتهم الخاصة ما لم يكن ثمة سبب قوي ليكون العمل مستنداً إلى افتراض بأن يكون مستوى الثقة متديناً.
- 5- مساعدة موظفي الدعم ليكونوا فاعلين ومؤثرين قدر الإمكان. وهذا يعني، على سبيل المثال، تشجيعهم على إغلاق أبوابهم أحياناً ليتمكنوا من العمل دون أن يقطع عملهم شيء.
- 6- إدارة الاجتماعات جيداً. يبدو أن هذه النصيحة تتكرر كثيراً حتى ليظن المرء أن ثمة شكاً عما إذا كانت عملية فعلاً.
- 7- العمل على افتراض أن ساعات العمل الطويلة بأنشطة خاصة بالامتنال للإجراءات (مثل أعمال التصحيح والتخصيص للتعليم الأعمال الكتابية والتخطيط للمقرر وكتابة المواصفات وإجراء التقويمات الذاتية) هو دلالة على وجود خطأ في القسم ذاته وليس تقصيراً من الفرد.
- 8- امتلاك منظومة لتوزيع أنصبة العمل توزيعاً عادلاً يعتمد على معايير معروفة. أما الاستياء فيجعل أنصبة العمل أكثر ثقلاً مما هي في الواقع.
- 9- رعاية وتشجيع روح الزمالة والتعاون سيما وأن قدراً كبيراً من المعرفة يمكن أن يتعلمه المرء عن طريق تبادل الحديث مع الزملاء. وفي الوقت نفسه يمكن ضمان أمن أكبر عبر التفكير بالمشكلات أو مناقشة المشكلات مع الآخرين. فالزمالة تخفف عبء العمل عبر تحفيز الأفكار الجديدة أما الدعم والإحساس بالانتماء فهي أشياء تسهم في تخفيف مشاعر التوتر عند هؤلاء الزملاء. وتجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أن المؤلفين الذين تحدثوا عن المؤسسات الحديثة (من أمثال: Hesselbein et al. 1996; Allee, 1997; Goleman, 1998) أشادوا كثيراً بالعمل الجماعي والمساواة والتعاون.
- 10- مقارنة المطالب والمشكلات الجديدة على نحو روتيني وكأنها أشياء يمكن احتواؤها بطرق ينبغي ألا تسبب إزعاجات كثيرة للقسم. وهذا نوع من التفاوض المستند إلى العلم والمعرفة على مستوى القسم.

قد يكون من غير المفيد أن نستفرد القادة دون غيرهم ونحدد الأشياء التي يمكن أن يفعلوها سيما وأن ثمة من يقول إن القيادة ليست هي كل ما يفعله رئيس القسم ذلك أن الممارسات متوزعة في المنظومات كلها - وهذه هي النتائج الديناميكية للشبكات العنكبوتية للارتباطات (Knight and Trowler, 2001). ومع ذلك هنالك أشخاص معترف بهم بأنهم قادة. وفي هذا الصدد يضع لايتوود وزملاؤه (Leithwood and colleagues, 1999) عندما يتحدثون عما يفعله القادة الجيدون بعض نقاط المقارنات المرجعية للممارسات القيادية بحيث تكون حساسة لجودة الحياة العملية، وهي:

- 1- إن القادة الجيدين يحرصون على توافر وتبادل إستراتيجيات حل المشكلات.
- 2- إن القادة الجيدين يوضحون ويلخصون ويجمعون مختلف وجهات النظر بخصوص التقدم.
- 3- ويحفزون الالتزام بإتمام المهام.
- 4- ويشجعون الابتكار والتعاون.
- 5- ويستخرجون المعرفة من أعضاء الفريق كاملة.
- 6- ويبرزون افتراضاتهم.
- 7- ويشجعون التعبير عن الآراء المتنوعة والاستفسار الصريح.
- 8- ويرعون تطوير ووضع التفسيرات المشتركة.

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

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

- 9- يدركون ويقرون بأن للزملاء سيرهم الذاتية المتباينة ويجلبون أشياء مختلفة للتفكير فيها ويتعلمون بأسرع أو أبطأ من غيرهم ولديهم احتياجات مختلفة.
- 10- ويعلمون أن المرء يتعلم من الخطأ وهذا يعني أن الأخطاء التي لا ترتكب عن سوء نية مقبولة بل ومرغوبة.
- 11- يقبلون أن أفضل طريقة لتعلم الأشخاص هي عندما لا يكون إحساسهم بذاتهم عرضة للخطر وهذا يعني أن منهجية التصدي والمجابهة لها مساوئها وأن الاحترام هو المهم.

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

رؤية للأشخاص بمقدار 360 درجة على أنهم منظومات من المشاعر والتفكير لها كيائها وأفعالها، فإننا قد نزيد أنفسنا من فعل ذلك. ويتضمن الإطار 1-2 نحو 14 فكرة.

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

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

2- بعد أن تنظر إلى مقدار الوقت الذي ستقضيه في العمل المطلوب منك فعله (واذكر أن عملاً تعليمياً في الكواليس يكون عادة أقل مرضاة للنفس من التعليم التفاعلي) حاول تخصيص وقت تقريبي للمهام الفردية، قد تكون على سبيل المثال مراجعة لكتاب جديدة بالوقت الذي تستغرقه قراءة الكتاب بالإضافة إلى وقت للتأمل وساعتين للكتابة. إن كتابة تعليقات عن مقالات يمكن أن يخصص لها وقت مقداره خمس دقائق لكل تعليق إذا قيدت نفسك بالنقاط الرئيسية، واستعرض رسائل بريدك الإلكتروني سريعاً فيما عدا تلك التي لها أهميتها إلا إذا كنت مشغولاً كثيراً حين يكون من المفيد حذفها دون أن تقرأ.

3- فكر مراراً واكتب كثيراً. قد يجد الكثيرون منا أنفسهم يبذلون جهوداً مضيئة في محاولة الكتابة وقد يضيعون الكثير من الوقت في ذلك. ويحضرني بهذه المناسبة رأي لإحدى الروائيات تقول إنها ألقت كتابها من ثم وكل ما تبقى لها أن تضع الكلمات في صفحات الكتاب. غير أن الكتابة تصبح سهلة حين نعلم ما نريد قوله. وإنني أجد أن وقت السفر، وبخاصة حين الذهاب إلى العمل، هو من أفضل الأوقات لكتابة المسودة. يقول بويس (Boice, 1992) حين يتحدث عما توصل إليه في بحثه إن الأكاديميين الجدد الذين حققوا نجاحاً هم أولئك الذين كانوا على الأرجح يكتبون يومياً تقريباً. لهذا فإنني أنوي أن أكتب كلما مشيت عندما أصل إلى المكتب.

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

5- كثرة الممارسة الأكاديمية تولد ولعاً بجمع البيانات علماً أنه غير معروف أن عملاً كثيراً يمكن إنجازها بها. ولكن لماذا نضع بيانات التقييم ومحاضر الاجتماعات وغيرها ونحتفظ بها؟

- 6- حاول أن تتعلم أسلوب «اللمسة الواحدة». وهذا يعني معالجة رسائل البريد الإلكتروني والمذكرات والرسائل فور وصولها وبخاصة إذا كان تناولها لا يستغرق إلا دقائق معدودة. أما البديل لذلك، وهذا ما لا أوافق عليه، فيتمثل في تكويم تلك الأوراق وتجاهلها إلى أن يأتيك التذكير السابع بها. أعتقد أننا جميعاً لدينا زملاء يتقنون فن ذلك الجانب المظلم لقوة تخفيض الشغل.
- 7- إحسم أمرك بخصوص كم من الوقت يجدر تكريسه لاجتماع ما وغادر الاجتماع حالما ينتهي هذا الوقت. هنالك الكثير من الاجتماعات التي لا تستحق الوقت الذي تخصصه لها، واحفظ ماء وجهك عن طريق مشاركة قوية التعبير وإلكترونياً مقدماً.
- 8- قل «لا».
- 9- إذا كان الطلبة يتعلمون من بعضهم قدم الرأي للآخر وأعط معلومات للآخر وبذلك يمكنك توفير الوقت. في الفصل التاسع سوف يتبين أن هذه ممارسة جيدة في تعلم الطلبة إن أحسن استخدامها.
- 10- إقرأ كثيراً. قد يبدو من غير الحصافة أن توصي بمقاربة غير رحيمة لتقارير مختبرات تصحيح أوراق الطلبة عن طريق اقتراح مطالعات «لا تدل على معرفة عميقة» الفكرة وراء هذا القول هي أنه من الهام جداً والمنعش وأكثر من مجرد إضافة دراسة تجريبية جافة لقائمة الكتب أن تقرأ أشياء تعينك في عملك وفي إعادة رؤية بحوثك وعملك التعليمي وعملك كله. اقرأ لتنتعش.
- 11- يقال إن اللياقة البدنية ترافق عادة مع الصحة والراحة الذهنية، سيما وأن هرمون الأندروفين الذي يفرزه التدريب الرياضي قد يجعل العمل يبدو مختلفاً، حتى إنه قد يجعل التعليم أكثر حيوية. فالعمل البدني بأسلوب الكساندر، وتمارين التنفس والتأمل واليوغا، وتاي تشي، على سبيل المثال لا الحصر، تصنع فرقاً جيداً لدى الكثيرين من الأشخاص الذين يرون أن اللياقة البدنية تجعل العمل أسهل مما هو أصلاً - السباحة عند الظهيرة أو وقت الغداء تسهل وتحسن عمل بعد الظهر.
- 12- الممارسات الدينية وأعمال المعونة الذاتية والتطهير النفسي العاطفي واللسانيات العصبية أمثلة لبعض الدورات التي يستعين بها الأشخاص في محاولة لجعل الطاقات الذهنية تعمل لصالحهم وليس ضدهم. ونتيجة لذلك قد تتخفف مطالب العمل.
- 13- إن التوصية بأن تعمل على تطوير «اتقانك الشخصي» قد لا تكون أكثر من تكرار لأشياء قيلت سابقاً، تدعوك لتقويم نظرياتك الذاتية وللبحث عن فرص تفعل فيها أشياء ذات قيمة عليا بنظرك ولأن تدرك كيف تحافظ على حيويته الشخصية والمهنية وتعززها. تتضمن أعمال بيتر سينج Peter Senge نصيحة تلقى شعبية واسعة وهي نصيحة معروفة وثابتة. وفي رأبي، فأنا أفضل كتابه بعنوان (Fifth Discipline Fieldbook 1994) على كتبه الأخرى.

14- قلما يبدو الزملاء متفهمين ومقدرين لنجاحات الفرد، وغالباً ما ترى المؤسسات أن جدارة المرء تقاس بما أخفق فيه وليس بما أنجزه. ولا أجد أنا الشاء على نفسي لما حققته من إنجازات. شعرت بحال أفضل، وعملت على نحو أفضل، عندما ذكرني الأصدقاء بأن أهتم بنفسي وأحتفي بأشياء أفلها جيداً. فتحن جميعاً نكسب، أفراداً وأساتذة جامعيين، عندما يكون لدينا أصدقاء وزملاء وقادة مثل هؤلاء.

### بعض النصائح المفيدة

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

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

2- ورتب أيضاً لقاءً يجمعك مع بعض الأصدقاء الطيبين لقضاء مناسبة اجتماعية تناقشون فيها الأشياء التي تعلقونها أنتم كجماعة من الأفراد على نحو جيد. النقاش الحاد والتذمر ممنوع. ومن هذه الأشياء انطلقوا للتفكير بفرص تهيئون فيها لنجاحات مستقبلية. وتفكرون بأسئلة من مثل: «ما الأشياء التي كان بمقدورنا أن نفلها جيداً على مدى عامين؟ وكيف سوف نستمتع بالوصول إلى هناك؟»

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

### مراجع للمطالعة

يعد كتاب العمل بذكاء عاطفي Working with Emotional Intelligence لمؤلفه (Daniel Goleman 1998) من أفضل الكتب التي يمكن الرجوع إليها عن أهمية معرفة الذات وأهمية التنظيم الذاتي في مكان العمل. إنني أجد صلة قوية لهذا الكتاب مع السيكولوجية الإنسانية لتحقيق الذات المستمدة من مؤلفات ماسلو Maslow وروجرز

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

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

