الفصل الثالث

حين يكون المرء حديث العهد في التعليم

الموقف

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

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

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

النقاط الرئيسة

1- على المرء أن يتوقع توتراً واضطراباً عاطفياً: إن الشعور بتنازع الأدوار وتزايد أنصبة العمل وشعور المرء بأنه قد يخدع الآخرين هي مشاعر معتادة يشعر بها القادمون الجدد إلى التعليم العالي.

2- ممارسات التعليم والتدريب والحث هي ممارسات متغيرة في جودتها فيجب على المدرسين الجدد أن يكونوا على أهبة الاستعداد لتحمل مسؤولية تعلمهم الخاص ودخولهم إلى مجتمع الممارسة.

3- إن معظم التعلم يأتي من ذاك العمل الطبيعي والمعتاد لكون المرء فرداً في مجتمع الممارسة، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل السابق. وعندما يدرك هذا الواقع ويفهم على حقيقته يصبح المعلمون الجدد أكثر قدرة على الاستفادة منه.

4- يعني تطوير ثقافة التعليم المجازفة، علماً أن التخصص في ثقافة الاكتشاف يعني القيام بمجازفات أخرى.

البحث

الأخطار المتزايدة في كون المرء أكاديمياً جديداً

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

القـرن العشرين هي خبرة مـن «عصر آخر ... عصر ذهبي كان فيـه الأفراد أحراراً في متابعة أهدافهم وبالسرعة التي يختارون» (Henkel, 2000: 167) وقد تكون هذه السرعة وئيـدة وعلى مهـل. وكان الحصول على وظيفـة سهلاً، وكانت الشهـادة الجامعية عاملاً مساعـداً ولم يكن شرط حيازة شهادة الدكتوراة بـذي أهمية حيوية، وبخاصة في معاهد البوليتكنيـك حيث لم تكن البحوث ما تتوقع المعاهد من موظفيها القيام بها (بالرغم من أن الأفـراد كانـوا يقومون بالبحوث بدافع منهـم أو للتخفيف من عـبء التعليم). «وكان يفترض بالموظفين الشباب أن يعملوا بصفة ممارسين مستقلين على نطاق العرف السائد للتنظيم الذاتي» (Henkel, 2000: 169).

غـير أن عقـدي الثمانينيـات والتسعينيات مـن ذاك القرن كانا مختلفـين. فقد رأى الأكاديميـون القدامـى أن زملاءهم الشبـاب يملكون «فهمـاً أكثر تطـوراً لمطالب العمل الأكاديمـي ولديهم المهارات والمعارف التـي تؤهلهم للنجاح في عملهم. ونظروا إليهم على أنهـم أكثر تركيزاً وأكثر فاعلية في تخصيص أوقاتهم». (Henkel, 2000: 265). بيد أن هـؤلاء الأكاديميـين الشباب قد دفعوا ثمـن هذه المكاسب. فالعلماء يجـب أن يعملوا حتى عشـر سنوات بعـد حصولهم علـى درجة الدكتوراة قبـل أن يحصلوا علـى وظيفة دائمة في الجامعـة، هذا إن حصلـوا على هكذا منصب. وليحافظوا علـى بقائهم في هكذا بيئة محفوفـة بالمخاطر يتعـين عليهم أن يكـون لديهم الاستعـداد لتغيير اتجاهاتهـم ليقبلوا العمـل والفرص المتاحـة والمعروضة أمامهم. ولوحظ أن درجـات الاستقلالية الأكاديمية متباينـة عند التعيـين وبخاصة فيما بين الجامعات ما قبل عام 1992 وما بعده. فقد وجد هنـكل اختلافات واسعة جداً في «مدى ما يتحتم على الأفراد أن يكافحوا في سبيل تحقيق غاياتهم» في مجالي العلوم الإنسانيـة والعلوم الاجتماعية (Henkel, 2000, 174). وكان شائعـاً العمل بعقد لأجل قصـير، وكان غالباً ما يترافق مع ضغـط مستمر للمنافسة، في مجـال الطباعة والنشر على وجـه الخصوص. كان ثمة تأكيد على أهمية تكوين الشبكات وأهمية أن يعترف به بأنه عضو في مجتمع الممارسة. وقد أعرب هؤلاء الأكاديميون الجدد عـن التزام قوي بمواد تخصصهـم «فجسدوا النظريات والممارسة مـن علوم التربية في

مقارباتهـم الخاصة للتعليم» (Henkel, 2000, 265)، وبخاصـة لأن لجان التعيين كانت تسأل وتبحث عن شواهد ودلائل على الكفاءة التعليمية. ونتيجة لذلك كان شائعاً أن يسمع المرء عن توترات بين إلزامية الأداء كباحث وبين حاجة السوق لرؤيته مدرساً جيداً، وهذه توتـرات سـوف يشعر بها أساتذة جامعـات كثيرون طوال حياتهـم المهنية. ولكن بصرف النظـر عـن التخصص العلمي لا بد مـن القول إن لعبة التعيينـات في عقدي الثمانينيات والتسعينيـات مـن القـرن الماضي كانت أكـثر تعقيداً وأكـثر أخطاراً ممـا كانت عليه في ذاك «العصر الذهبي» لأواخـر الستينيات وأوائل السبعينيات من ذاك القرن. فالأخطار المحدقـة بالأفراد كانت واضحـة وبينة، أما الأخطار أمام مؤسسـات التعليم العالي التي كانت ترى نفسها تنافس على جبهات عديدة من أجل التمويل ومن أجل الطلبة والسمعة، فلم تكن أقل من ذلك.

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

أحاديث الأساتذة الجدد

إن ترتيبـات الحث والتحريض المستند إلى المقـرر الدراسي متاحة في كل مكان لكنها ليسـت متوافقـة جيداً مع الحاجات الحقيقيـة للتعلم. يقول أحد مـن استطلعت آراؤهم: «لم أذهـب [إلى تلـك الـدورة الخاصة بالحث والتحريض] لكن ذلـك كان... لأني أريد أسـأل جاري» وقال آخر: «في الواقع، إن الطريقة الأكثر فاعلية في مساعدتي للوصول إلى الأشياء وفهمها كانت غير رسمية». والملاحظ أيضاً أن جودة هذا التعلم عن طريق العمل

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

> «كانت لدينا تلك المرشدة – أعتقد أنني التقيتها ذات مرة ولم أعد أراها. أقصد، كان لدينا كتاب التعليمات الكبير جداً عن دور المدرس وعن كل ما ينبغي معرفته بخصوص السلوك مع المرشدة. [ولكن] كانت هي في [فصل] آخر لذلك لم أرها أثناء المسار العادي [للأشياء] ويبدو أنها لم تدرك حقاً كيف كان إنجازي للعمل... رأيتها مرة واحدة ولم يكن بيننا اتصال فقلت في نفسي «حسن ليس لدي الوقت لأتصل بها». ومع ذلك، هم على [مستوى] الجامعة ينفقون الكثير من الوقت والجهد في هذا «التدريب لهم» و...
>
> لقد كان [التعليم] الذي يقومون به ناجحاً لأننا نحن كنا ملتزمين بالحضور إلى اجتماعات منتظمة. وكانت القاعدة الأساسية أن يكون المرشد على استعداد لتدوين المواعيد في مفكرته. وقد التزمنا بذلك... وكنا دقيقين جداً». (Knight and Trowler, 1999: 27, 28)

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

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

فالأشيـاء التـي سمعناها ممن استطلعنـا آراءهم ومن دراسات بحثيـة أخرى هو أن «التعلم يحدث «عن طريق العمل» وليس «أثناء العمل» ويعزز التعلم بالكتب الفنية وحضور حلقات البحـث/ المداخلات الخاصة بموضوعات محـددة» (Anderson and Skinner, 1999: 252). وهذا هو حال التعلم مع الأكاديميين الجدد والقدامى على حد سواء. ومرة أخرى نشير «إن التعلم أثناء العمل والعمل إلى جانب زملاء أكثر خبرة وبعمل فريقي هي اشكال أخرى ذات صلة وهي على جانب كبير جداً من الأهمية عند أولئك الاختصاصيين [الذين بلغ عددهم 452] وكانوا موضوع بحثنا» (Chivers and Cheetham, 2001, 71). فهـذا التأكيد على أهميـة التعلم في منظومـات الأنشطة والذي يرتبـط ارتباطاً منطقياً مـع مجتمعات الممارسة قد يحمل في طياته مجازفـة استحضار غير مقصود لرؤى وردية لعمـال سعـداء يضحكون ويبتسمون وهـم يسعون بجد وتناغم من أجـل مزيد من الخير العام. ربما تكون منظومات الأنشطة ومجتمعات الممارسة مواقع للتعلم، الجيد والرديء، لكن هذا الواقع لا يعني أنه ينبغي لنا أن نتجاهل أو نغض الطرف عن واقع القوة أو للخلل الوظيفي أو للسخط والاستياء. هذا وقد تحدث بعض من استطلعنا آراءهم من الأساتذة الجامعيـين الجدد عن تباينات ينبغي استجلاؤها داخل الأقسام العلمية، ليس أقلها فيما يتعلق بتلك التوصيفات المتغايرة عن طبيعة المادة الدرسية ذاتها:

> «توجد أقسام... ومن الصعـب أن يتحدث المرء عن [هذه المادة الدراسية] على أنها... من الغريب حقاً... أن نعرّف ما هي [هذه المادة الدراسية] فعلاً. وأنا على ثقة بأنك إن سألت أحداً ما لا على التعيين [يعمل في هذه المادة الدراسية] فسـوف يخبرك بشيء مختلف ذلك أنها تغطي تنوعـاً واسعاً من المجالات، أي شيء هو في الأساس... يشكل تحدياً للمعرفة التقليدية السائدة».
>
> (Knight and Trowler, 2000: 76)

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

(Knight and Trowler, 1999, 29)

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

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

(Trowler and Knight, 2000: 34)

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

(Knight and Trowler, 2000: 77)

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

سنـاً في ذاك المجتمع المعـرفي الذي تنتمي إليـه انتقدوا تعاملها وتواطؤهـا الظاهري مع الرجال البيض [هكذا]. وشعرت بثقل العمل وشدته، وفي رأيي، كان إحساسها بذاتها على وشك الانهيار.

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

(Trowler and Knight, 2000: 34)

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

«أشعـر أثناء حديثي مـع الزملاء ومع الطلبة أن النسـاء لديهن عدد غير متـكافئ [من الزيارات المرغوبـة من الطلبة]... والنساء هـن اللواتي يعانين الكثـير جراء ذلـك... وفي كثير من الأحيـان يأتي الطلبة لزيارتـي وأنا لست المستشـار الأكاديمـي لهم إطلاقاً بالرغم من أن لديهـم مستشار أكاديمي... قـد لا يعرفونه أو ربمـا لا ينسجمون معه لذلك يبحثون عن المرأة التي في رأيي يرونها أكثر تعاطفاً... [وهذا] يستهلك نسبة كبيرة من وقتي وهو أمر مستنزف للمشاعـر ... ومع ذلك يتولد لديك الإحساس بـ «أنني لم أفعل ما يكفي، وكان ينبغي لي أن أفعل المزيد».

(Trowler and Knight, 2000: 35)

فالمشكلـة ليست مجرد مشكلة أن الأساتذة الجامعيين يعملـون لساعات طويلة، وهذا الأمـر صحيح في العديد من المهن. تعـدد الأدوار وتعدد التوقعات التي تكون عادة توقعات

صامتــة مضافاً إليهــا نقص في المعلومات الراجعــة من رؤساء الأقســام الجامعية تشكل مصادر كبرى لمشاعر القلق والتشكك والاستياء.

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

ومــن وجهة نظــر عضو جديــد في الهيئــة التدريسية توجــد مشاعر بعدم الأمان. وفي قمة هذه المشاعر شعور يجعل المرء يسائل نفسه «هل أنا أقوم بهذا العمــل بالجــودة الكافية؟» ليس سهــلاً التأكيد على أي من هــذه الأشياء. وفي الأيام الأولى من عملي مررت بأزمة ثقة».

(4-Knight and Trowler, 2000: 73)

في المقتطفــات الآتية من أقوال بعض من استطلعنا آراءهم توجد لمحة عن المطالب في تلــك المجالات الثلاثة الرئيسة وهي البحوث والخدمة والتعليم، غير أن هذا التميز ثلاثي الأطــراف لا يــزال في حالة بسيطة غير ناضجة وسوف تستبــدل في مرحلة لاحقة في هذا الفصل، لكنه حالياً يكفي.

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

جيـدة بجميع مظاهر فن الباحث كما ينبغـي أن يكونوا. مثلاً: «يتعين علي أن أبدأ الكتابة لكـن ذلك ليـس سهلاً وأنا لا أجد الوسيلـة، فهي لا تنساب كما ينبغـي عندما أجلس إلى المكتـب وبيدي الورقة والقلم: لا تـزال أمامي على المكتب أكوام وأكوام من الورق ولا أدري كيف أصنفها سوى أن أضعها في سلة المهملات» (Knight and Trowler, 2000, 75).

هـذا وقد قال شخص كندي التقيناه أثناء بحثنا هذا إنه كان يشعر بالبرد كلما حاول الكتابـة مهما كانت عالية درجـة حرارة التدفئة المركزيـة. كان يجلس وهو مرتد ملابس ثقيلـة تناسـب الطقس في القطب الشمالي ومع ذلك كان يشعـر أنه يتجمد من البرد بكل مـا في الكلمـة من معنى. ولم يكن الأمـر أن تثبيته وأمنه وحياته المهنيـة كلها تتوقف على هـذه الحالة العلمية للاكتشاف فحسب، بل هويتـه المهنية ومن ثم عناصر الهوية الذاتية واحترامـه الذاتي أيضاً. وحيث إن جميع من استطلعنا آراءهم يتمتعون بميزة الاستفسار في مجـالات دراساتهـم فقد كان الشعـور بأنهم لم يكونوا يقومون ببحـوث جيدة صالحة للنشـر أمراً موهناً لهـم ومثبطاً لعزائمهم. غير أن أهمية ما نشـير إليه في سياق الفكرة العامة لهذا الكتاب من حيث كون المرء مدرسًا أنها تذكرنا بأنه يوجد منافسون أقوياء في أي استثمار نقوم به في مجال التعليم.

وفي هـذا الصدد يجدر القول إن الأعمال الإدارية والخدمة تنافسان أيضاً في الزمن، وبالعمـل الإداري أقصـد تحمـل مسؤولية إدارة البرامـج أو الأنشطـة (أي أن يكون المرء مسـؤولاً عن قبـول الطلبة، الإعـلان والدعاية، الاختبـارات، برامج شهـادة الماجستير، مسائـل تتعلق بتقنيـة المعلومات والاتصـالات، إلخ). كما أنني أستخـدم لفظة «الخدمة» بمعنـى الإسهـام في المجتمع خـارج مؤسسة التعليم العـالي (أثناء إلقـاء المحاضرات أو تمثيـل المؤسسـة في الجمعيات والروابط المحلية، أو الخدمـة في الجمعيات الاختصاصية علـى المستوى الوطني) وكذلـك في مؤسسة التعليم العالي كلهـا (كأن يكون المرء مرشدًا أكاديميـاً لمجموعـة من الطلبة أو يكـون عضواً في اللجان الخاصة بالأساتـذة أو الكلية أو المؤسسـة أو يشـارك في الجمعيات الطالبية). فما هو متوقع من الأفراد أن يفعلوه وكذلك «قيمتـه في سعر الصـرف» -أي القيمة التي يحققها حين يتعلـق الأمر بمحاولة الحصول

علـى التثبيت في سلـك التدريس الجامعـي أو الحصول على الترقيـة- يختلفان اختلافاً كبيراً على المستوى الوطني وتبعاً لوضعية مؤسسة التعليم العالي. وكما يحصل في البحوث فقـد تستهلك الكثير جداً من الوقـت لكنها خلافاً للبحوث قلما تكون استثماراً جيداً فيما لـه صلةبالتطور المهني. ومع ذلك يظل مـن العسير جداً مقاومة الخدمة والعمل الإداري، والعمـل بوحي الضمـير يقود الكثيرين لأداء الخدمة على الوجه الحسن ما يجعل مصالح عملهم المهني تعاني جراء ذلك فقدان الاستثمار في البحوث والتعليم.

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

ذلك الشـيء الإداري قد استهلك وقتي كله منـذ أتيت إلى هذا المكان... وقـد وجدت لتوي أنـه استهلك كل دقيقة من وقتي وهذا مـا سبب معاناة في التعليـم والبحوث... يبدو أن العمل الإداري شـيء يظل يكبر ويتسع بقدر ما تتيح له من فراغ».

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

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

قـد يكون أمراً يسهـل فهمه لو أن الأكاديميـين الجدد الذين يواجهـون هكذا مطالب اختاروا تلبية تلك المطالب عن طريق القيام بعمل جيد وأساسي في التعليم. لكن الأشخاص الذيـن قابلناهم كانـوا يهدفون إلى ما هو أعلى من ذلك. أعطيناهم قائمة تتضمن أربعة أهـداف للتعليـم في ميدان التعليم العالي وهي: تطوير إتقـان المحتوى والمضمون، وتعزيز فهـم المبـاديء والمفاهيم التي تتضمنها المادة المقررة، ورعايـة وتشجيع «المهارات القابلة

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

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

> «يسبب التعليم في هذه الأيام الكثير من الجهد والتعب والتوتر في العمل بل وأكثر مما كان في السابق. المطالب كثيرة وعدم رضا الطلبة أكثر. يوجد إحساس كبير جداً بأن الطلبة «يدفعون» أجر التعليم ويريدونه كما يريدون أي سلعة من السلع مغلفة بغلاف جميل جداً... لقد غدوت أقل التزاماً بـ «التعليم» بمعنى أنه غير جدير بالنتائج المترتبة كما ينبغي. وهو عمل آخذ بالابتعاد كثيراً عن بحوث قمت بها».
>
> (Knight and Trowler, 2000: 74)

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

وهكـذا نجـد أن التوتـر وعدم اليقـين يأتيان من دافـع إتقان العمـل في هذه الحقول الرئيسـة الثلاثـة (التعليـم والخدمة والبحـوث). ولم يحصل التوفيق بـين هذه الميادين الثلاثة في مؤسسات التعليم العالي. فمن الناحية العملية هي مجالات تتنافس فيما بينها لكل واحد منها أبطاله وجاذبيته ومنظومات المحاسبة الخاصة بها وأما مشكلات إحداث هويـات في أماكـن تتقاطع فيها على نحـو متعامد مطالب تلك المجـالات فنجدها تتفاقم كثيراً عبر الخيارات التي يجب أن تحصل داخل كل مجال منها. ولهذا نجد التوتر وعدم اليقـين ينشآن عـن طريق التلاعب المتقن البـارع بمطالب المقـررات الدراسية المختلفة، وبـين الالتزامات الرسمية وغـير الرسمية وبما يتعلق بالقـراءة والكتابة وطلبة متقدمين ومبتدئـين ورسائل بريد إلكتروني وكتابات ترفـق بها وإدارة وتفويض بأعمال أخرى. لقد جعلت أنصبة العمل الثقيلة الاختيار ضرورة من أجل الراحة والرضا دون أن يكون اختياراً بداعي السرور والبهجة فقط. ومع ذلك، وعلى الرغم من ضرورة قضاء المزيد من ساعات العمـل فقد كان جميع من تحدثنـا إليهم باستثناء شخص واحد فقط يقبلون بهذا الأمر. فقد قال معظمهم إنهم كانوا يستمتعون بالعمل بطرق شتى. إنما لم يكن مفهوماً إلى متى يمكـن أن يدوم هذا الفعـل في التلاعب بتلك المطالب، سيمـا وأن كرة واحدة من الكرات التي يجري التعامل بها، وهي البحوث، كانت تسقط في كثير من الأحيان من أيدي الجميع باستثنـاء أولئك المتخصصين بالعلـوم الطبيعية. فقد قال أحدهم: «لقد عملت حتى الآن 101 ساعـة زيادة على الجدول الزمنـي الاعتيادي الخاص بي منذ شهر أيلول/ سبتمبر. وهذه تشكل زيادة فوق نصاب العمل البالغ 37 ساعة في الأسبوع». وأشارت أستاذة أخرى يبـدو عليهـا الإرهاق وهي تقول: «لقد تعلمت أن أتلاعب بـ 15 كرة، لكن المشكلة أنه يوجد الآن علـى الطاولـة 20 كـرة أخرى» (اقتطفت هاتـان الجملتان من كتـاب: Knight and Trowler, 2000: 75) فالمشكلة هي:

> «إن هـذا العمـل ليس عملاً يتيح لـك أن تذهب إلى البيـت وتغلق كل شيء لتجلسـ أمام التلفـاز أو تذهب إلى المقهـى المجاور، أو ما شابـه. المشكلة هي أنـك دوماً تفكـر بـ «يجب أن أقوم بعمـل ما» حتى قراءة رواية قـد تكون شيئاً مفزعاً ذلك أنني يجب أن أقرأ شيئاً يتعلق بعملي... أما فيما له علاقة بالحياة

الشخصيــة فهو عمل يستغــرق الكثير من الوقت سواء كان ذلــك وقتاً طبيعياً أم وقتــاً عاطفياً وهذا شيء لم أدركه جيداً حــين جئت إلى هذا المكان. أعتقد أنــه من العسير أن يحاول المــرء التلاعب بمهارة في مسؤوليات البيت والأسرة والعمل».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

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

«لم تكن ثقافــة لا تعرفها [زوجتي]، فقد كانت تعلم من أين أتيت وكانت إلى جانــب ذلــك شديدة العناد في بعض الحالات بخصوص إبقاء جانب العمــل [في مجال رؤيتها]... فهي تقول «يكفي، يكفي» وهذا أمر حسن لأنني أنظــم أموري علــى هذا النحو وألعب مع أطفالي. إننــي لا أقبل البتة أن أدع أي شي له صلة بعملي هذا أن يؤثر في حياتي مع أطفالي وزوجتي. ولا أسمح لذلــك أن يحدث سأترك العمل إن وجدت أنني لا أستطيع القيام به دون أن أسبــب المعاناة لأسرتي ذلك أنني على ثقة أكيدة بأنني قادر على النجاح في أي مكان آخر».

(Knight and Trowler, 2000: 76)

غــير أنه وعلى الرغم من تلــك الأخطار التي تحدث عنها هذا الأستاذ وتلك التكاليف التــي دفــع ثمنها الآخرون، فقــد أشاد الأفراد الذيــن قابلناهم بحريــة الحياة الجامعية بالفرص المتاحة فيها وأبدوا إعجابهم بتجربة كونهم في بيئات استفسار وتعلم. فقد قال أحدهــم: «أنت مدير أعمالك ولديك المزيد من الحريــة. تستطيع أن تعمل بالسرعة التي ترغب». (Knight and Trowler, 2000: 73).

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

كافيــة تتيح للأشخاص الالتقاء معاً وحيث يمكـن أن تتوافر الزمالة العضوية ترمز جميعاً إلى الحريــة والعزلة معــاً. كان الجميع معجباً بالفرص لكن بعضهــم أحس بالعزلة، وهذا مــا وصفه أحدهــم بقوله: «حسناً، قد تأتي إلى هذا المــكان وتجلس في هذا المكتب ولا أحد يدري بك إن كنت حياً أو ميتاً. وقد يكون المرء ميتاً حقاً... فيأتي عامل التنظيف ويخرجك مــن هذا المكتب. وبمــا يخص الكثير مما تبقى من الوقت فلم أعلــم إن كنت فعلت الشيء الصحيح أم لا». (Knight and Trowler, 2000: 73).

ولكــن لا بد من القول إن معظم هــؤلاء الأساتذة الجدد الذين تحدثنا إليهم قد أحبوا عملهم وأعجبوا به، وهذا في واقع الأمر يتوافق مع الاستنتاج الذي توصل إليه ألتباخ ولويس القائــل «إن التقلبــات التي تتميز بها هذه المهنة كثيرة جــداً ومع ذلك لم تضعف معنويات الأساتــذة قط. ففي جميع البلدان (الأربعة عشر) ما عــدا ثلاثة منها أعرب 60 بالمئة أو أكــثر عن موافقتهــم بأن هذا العمل في هــذا المجال كان الوقت المثمــر والإبداع على وجه الخصوص في حقــول اختصاصهــم» (Altbach and Lewis, 1996: 48). وبالرغم من ذلــك فقد استغرق عمل الأكاديميين الجدد القســط الكبير من الزمن الذي كان يتضمن عــادة معايشة تنازع الأدوار وغالباً ما أفرز التوتر والإجهاد وكان في معظم الأحيان يترك لديهــم شعوراً بالعزلة وبأنهــم بعيدون عن دعم مجتمع الأقســام العلمية، فالقليلون جداً استطاعوا أن يدافعوا عن فسحة خاصة لهم خارج أوقات العمل. وبعضهم لم يأبه لذلك. بيــد أن هذا التوصيف يتلاقى مع قصص وردت في دراســات أخرى تضمنت عينات أكثر وأكبر وطرق مختلفة في الاستفسار، وبخاصة تلك الدراسات التي أجراها بويس (Boice, 1992) ومنغيــز وزمــلاؤه (Menges and Associates, 1999). فــإذا كان كل مــا تقدم توصيفاً معقولاً لما يبدو عليه حال القادمين الجدد إلى هذا الميدان الأكاديمي فكيف ينبغي لهؤلاء الأكاديميين الجدد أن يتشربوا الممارسات الجديدة في التعليم وأن يصبحوا قادرين على الاهتمام والعناية بالتعليم الجيد ويلتزموا بتجديد حيويتهم كمدرسين؟

الممارسات القائمة على علم ومعرفة

يقــول الكثــيرون ممن لهم اهتمــام بتحسين ممارســات التعليم إن هــذا الأمر يعتمد بالدرجة الأولى على تحسين مكافآت التعليم الجيد (أنظر على سبيل المثال Wright and

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

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

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

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

1- إلغاء الصفوف الدرسية ليتمكنوا من حضور الاجتماعات والمؤتمرات.

2- يحتاجون لأسابيع طويلة قبل إعادة كراسات أعمال الطالب (ومدة ستة أشهر ليست بعيدة الاحتمال).

3- يستخدمون شفافيات لأجهزة العرض غالباً ما تكون غير مفهومة وشديدة الازدحام، ويدعمونها بصور ضوئية تثير القلق.

4- يؤسسون طريقتهم التعليمية على بحوث قاموا بها ومتخصصة جداً ومتقدمة كثيراً يصعب على معظم الطلاب فهمها.

5- يقولون «لا أظن أن هذه التقنية جديرة».

6- يزعمون أنهم يشجعون المهارات العصرية لكنهم لا يوضحون كيف يفعلون ذلك.

7- يتصرفون وكأن التعلم لا يحدث إلا حين يتكلمون.

8- يتخذون حلقات البحث فرصة لينتقدوا تفسيرات الطلبة.

9- يعطون معلومات راجعة بخصوص أعمال المقرر تكون أكثر ارتباطاً بخصوصيات المهمة ذاتها فلا تشكل قيمة كبرى لتحسين العمل المستقبلي.

10- غالباً ما نسمعهم يقولون: «هذا من مستوى المرحلة الجامعية ليس أكثر».

11- ينتقدون دون وجل (على نحو بناء ولما فيه صالح الجودة كما يقولون) مقترحات بخصوص المقرر الدراسي والممارسات الجديدة المبتكرة.

12- يستخدمون الإدعاء القائل بأنهم يشجعون استقلالية الطلبة ليخففوا من عبء عملهم عن طريق توقعهم بأن الطلبة قادرون على أن يعلّموا أنفسهم.

13- يتصرفون وكأنهم من حيث التعريف مصممون دقيقون وموثوقون لأوراق الامتحان.

14- يضعون اختبارات صعبة (عن المعلومات عادة) «ليفرزوا الطلبة».

15- إلخ ... إلخ.

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

يجـري التغاضي عنها لأن الأستاذ الذي يقوم بها لديه أعمال كثيرة في لجان مهمة ولديه بحـوث لها أهميتها البالغة وهو أستاذ مهم (مثلاً البنود 1، 2، 3 من القائمة) وممارسات تعـد خطأ أنها ذات قيمة عاليـة (مثلاً البنود 4، 9، 11) تكوّن بيئات تعلم غير مقبولة أمام الأكاديميـين الجـدد كما تجعل البيئـة تسبب الصـدأ لأساتذة قدامى ملتزمـين بالتعليم الجيـد. ويمكن مشاهدة آثار هـذه الممارسات في عملي البحثي بالرغـم من أنني أواظب العمـل بلا طائل سعيـاً وراء ذلك الأفق المنحسر للتفوق في التعليـم. غير أن هفواتي هذه بحاجـة للرعاية والاهتمـام لكن ما هو أكثر أهمية أن تصبح هذه الممارسات معروفة لدى الجميـع بأنها مسائل تقتضي الاهتمام وأن الأشياء التي يمكن التسامح بها هي فقط تلك التي يشترط فيها محاولة الأشخاص التخلي عنها.

بعـد أن قدمت لفكرة يمكن التنبؤ بها لهذا الكتاب وأقصد بذلك أن القسم الأكبر من تعلـم المرء ليمارس التدريس في التعليـم العالي يأتي من الحالة التي تكون عليها أقسامنا الجامعيـة، أنتقـل الآن للحديـث عن موضوع معـروف جيداً هو موضـوع الإرشاد والحث المخطـط له. تحتـوي المؤلفات التي تتحـدث عن الإرشـاد وليس فقط في ميـدان التعليم العـالي على قوائـم طويلة ومقدسة لما يجب أن يعرفه المرشِدُ وأن يكونوه (أنظر على سبيل المثـال Fay, 1975). ومفيـد جداً أيضـاً كتاب (Cox, 1997) الذي يتضمـن شرحاً وافياً عـن خبرته في إدارة برنامـج تعليمي للأكاديميين الجدد يمتد لنحـو 18 عاماً. فهو يقول إن ممارسـات الإرشـاد في الأقسـام الجامعية يجـب أن تكون في إطار برنامج للإرشاد والدعـم المهني يكون جيد التصميـم ويشمل الجامعة بأسرها، ويقتضي وجود شخص ما مـن مؤسسة التعليم العالي يتولى مسؤولية هذا البرنامج. وهذه المقاربة أكثر تكلفة وثمناً من تلك الترتيبات العشوائية كيفما اتفق التي نجدها عادة، بيد أن بحوث كوكس تدل على أن هكـذا برنامـج يحسّن جودة الممارسات الحثّية ويلقـى التقدير العالي من الأكاديميين الجـدد. فهم يختارون المرشد مـن قائمة تتضمن أسماء على مستـوى الجامعة بأسرها، ممن لديهم الرغبة في ذلك وتدربوا عليه ويكافأون على ما يقدمونه. ويقترح كوكس قائمة بالأنشطة التي يمكـن الاستعانة بها لتنظيم اللقاءات الدورية بين كل من المرشِد والمرشَد ويضيـف إن منسـق البرنامج يجب أن يحـث كليهما على الحرص علـى حضور اللقاءات بانتظام.

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

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

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

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

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

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

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

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

هـذه الصفـات (Perry et al., 1996; Seligman, 1998; Dweck, 1999). وعليـه فـإن المشاركة الاجتماعية المهنيـة الجيدة قد تساعد الأستـاذ الأكاديمي الجديد في رؤية الإمكانيـات المتاحة له للإنجاز في العمل. وهنا يبدو الحث والإرشاد ضروريين. فمثلاً، قد ينظر المرشد والمرشَد معاً إلى الضغط الذي يسببه تنازع الأدوار وتحديد الأولويات وعادات العمل الفاعل والإستراتيجيات الخاصة بالتأقلم والتغلب على المشكلات والمصاعب ويعملان طـوال الوقت علـى الافتراض القائل إننا نسهم في الطرق المؤديـة إلى معايشتنا للمواقف. وهـذه الحـال لا تشكل موقفاً يقول فيـه المرشِد «كن مثلي لكي تنجح» بـل تشكل موقفاً فيه عـون للمرشَد ليستثمر مـا يفعلانه معاً بشكل جيد وما يمكن أن يفعـلاه على أرض الواقع علـى نحـو أفضل دون تكلفة عالية ومن ثم استخدام ما يمكـن أن تقدمه بيئة العمل. وهذا يعنـي ضمناً أن نخـبر العضو الجديد في الهيئة التدريسيـة أن يستوضح من رئيس القسم الجامعـي عمـا هو مطلوب منه ويكون لـه أثره الفاعل للنجاح في مـدة التجربة والحصول علـى التثبيت والاستمرار في العمـل. وهنالك طريقة أخرى يمكن عن طريقها معرفة كيف توضـع الأولويات والتعرف على الأماكـن التي يكون فيها التأقلـم والتغلب على المشكلات، وليـس التفوق، هو الشيء الذي يجب فعلـه، وذلك عن طريق طلب مقترحات بشأن رسائل للتوفيق بين التناقضات التي يمكن أن تتشابك في استجابة رئيس القسم لتلك الأسئلة.

ولكن قد تكون هذه الأشياء المتاحة في البيئة غير ظاهرة بوضوح وهذا يعني أنه من المفيد لو أن المرشِد قد تلقى بعض التدريب. فمثلاً، وجد بويس (Boice, 1992) أن الأكاديميين الجـدد الذيـن قاموا بتصحيح الأوراق كان لديهم مواقف مختلفـة من الكتابة إلى أولئك الذيـن لم ينجحوا. وكان السبب في ذاك العـذاب محاولة الحصول على امتدادات زمنية كبـيرة مـن أجل الكتابة. والحياة الجامعية بكل تأكيد تعطي هـذه الفسح الزمنية إلا أنها تعطيها علـى الأغلب لأولئك الذين لديهم موضع قوي للسيطـرة الداخلية والذين يحتمل أن يكونـوا كثيري النشاط في البحث عن طـرق لوضعها ضمن برامجهم الزمنية التي قد يسهـل إشغالها بأعمال كثيرة. بيد أن المزيد من النجاح يتأتى من إيجاد الفسحة الزمنية اللازمة لكتابة شيء ما بشكل شبه يومي. وليس من الضروري أن يكون كل ما يكتب منقحاً ومنمقـاً، وليس ضروريـاً أن يكون كثير الكم، فعملية التحريـر والتصحيح يمكن أن تكون جيـدة جـداً مثل إبداع نص نثري رائع. والحياة الجامعية يمكـن أن تزود المرء بما معدله

ساعـة واحدة في اليـوم لمن يريد. أما المرشِدون المدربون الذيـن لديهم الكثير مما يمكن تقديمـه فهـم أولئك الذيـن يعرفون أن ذلك هو الـرأي السديد بخصوص الكتابة الذي يعطى إلى الزملاء حديثي العهد.

وفيمـا يلـي مثال آخر. يرى الباحثـون أن المدرسين الجدد يشعـرون بالقلق حين يظن الطلبة الأذكياء فيهم ظن السوء وبأنهم يخادعون ويغشون فهؤلاء لا يملكون الثقة بالنفس والشجاعـة الكافيـة للإجابة علـى أسئلة الطلبة بـ (آ) قول «لا أعـرف» أو «هل يستطيع أحدكم أن يقترح جواباً لهذا السؤال؟» (ح) «كيف يمكننا أن نجد الجواب الجيد؟» فهذه ليسـت تهربـاً من الإجابة قد يتخيلهـا الأساتذة الجدد الذين لا يشعـرون بالأمان بل هي إجابـات تحمل رسائل قوية عن ماهيـة الثقافة أو الحالة العلميـة. وقد نجد الأكاديميين الجـدد يميلون لمحاولـة استباق «أن يكتشـف الطلبة أمرهم» فيعطـون محاضرات كثيفة المعلومـات (Boice, 1992; Gibson, 1992). لكـن هـذا الإجـراء فكرة سيئـة لأسباب عديـدة. وأهم هذه الأسباب أنها تجعل الإعداد للمحاضـرة أمراً عسيراً جداً. وقد تؤدي إلى إلقـاء محاضـرة عالية الخطورة قد لا تغطي كل شـيء وتربك الطلبة وقد تفضي إلى أثـر غير محمود يوحي بأن التعليم العالي هـو عمل يتمثل في تكديس الكثير من المعلومات المبهمـة. (تكديـس المعلومات مهم جداً في بعض المواد وبخاصة في السنـوات الأولى من برنامـج دراسـي معين. ولكن ينبغـي ألا يكون ذلك خياراً خاطئـاً. إضافة لذلك لا بد من الإشارة أن الطب وطب الأسنان مادتان غنيتان بالمعلومات وتستخدمان أساليب أخرى في مساعـدة الطلبة في الحصول على المعلومات التـي يحتاجون.) بيد أن المرشِدين المدربين ينصحـون دوماً بمقاربـة مختلفة لإلقاء المحاضرات تكون قليلـة المضمون وكثيرة التأكيد علـى فهم المباديء الرئيسة (Knight et al., 2000: Chapter 5). وينبغي أن يعقب ذلك تعليم أفضل، وتحضير أقل، وتوتر وإجهاد أقل وأقل قابلية للتعرض للأذى.

فهـؤلاء المعلمـون المدربون يجب أن يكونوا قادرين على تحدي مـا يركز عليه المضمون وأن يقترحـوا الوسائـل للتعليم الأكثر فاعلية عن طريق إعطـاء الرأي بحسب المقترحات الواردة في الإطار رقم 3-1 أدناه.

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

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

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

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

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

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

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

obeikandl.com

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

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

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

نصائح مفيدة

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

obeikandl.com

2- تمـم ذاك النـوع من العمـل الذاتي عن طريـق البحث عن أفـكار تساعد في العمل بفاعلية وعلى الدوام، وهذا ما يوضحه الموضوع المنشور في الصندوق رقم 3-1. إن لم تجد أمامك مصادر واضحة اطلب المقترحات من الإنترنت.

3- إن لم يتح لك المجال للحصول على مرشد مدرب جيد فكر بطريقة تتيح لك العثور علـى شخص واحد أو اثنين يكونـان بمثابة مرشد لك. واستناداً إلى ما قاله بويس Boice وكوكس Cox يجدر بك البحث عن دعم من مرشد مدرب.

4- ينبغـي علـى رؤساء الأقسام الجامعيـة أن يعرفوا أهمية الإرشـاد لكنهم يجب أن يكونـوا أكثر اهتماماً بما تقولـه الممارسات اليومية. وهم يقررون أي الرسائل التي تأتي من المرشدين أو البحوث أو البيانات الخاصة بالسياسة التي ينتهجها القسم التي يجب أن تؤخذ على محمل الجد من قبل الأكاديميين الجدد.

5- لا تشـترط بعض المؤسسات حصـول الموظفين الجدد على مؤهـلات رسمية أو اعتمـاد في التعليـم. وحيـث إنه يوجد توجـه دولي قوي نحو توقـع أن يكون الأكاديميـون الجدد مؤهلين للتعليـم (وفي بعض الحالات هو توجه ثابت) فإنه مـن غير الحكمة في شي أن نبحث عن طـرق للحصول على اعتماد معترف به علـى المستوى الوطني. وفي هـذا الصدد يعد معهد التعليـم والتعلم في المملكة المتحـدة الهيئة الوطنية التي يمكن مراجعتها بهـذا الشأن (http://www.ilt.ac.uk).

مراجع للمطالعة

يـدور موضوع كتـاب عضو هيئة التدريـس الجديد: دعم وتكوين التطـور المهني **The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development** لمؤلفـة روبـرت بويـس (Robert Boice, 1992) عـن الثبات في العمـل في التعليم العالي

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

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

openkandil.com