

## الفصل الرابع

### الشعور بالنشاط المحفز

#### الموقف

لا يمكن الفصل بين الدافع للتعليم والدافع للقيام بالعمل الأكاديمي كله مع أنه من الممكن الأخذ بنظر الاعتبار ما يمكن أن يكون ممتعاً وما يمكن أن يكون مزعجاً فيما له صلة بالتعليم فقط، كما أنه ليس ممكناً القول بكل ثقة بأن بعض الأشياء هي «دوافع» وبعضها الآخر «مزعجات». يكمن أحد أسباب حب أو بغض التعليم في مشاعر أوجدها أفراد حقيقيون مروا بمواقف معقدة. ولكن قد يكون مناسباً التوقف قليلاً للتفكير بتلك المواقف مستعينين في ذلك بأفكار تجريدية مثل «المزعجات» و«الدوافع» لكن هذين المصطلحين لا يدلان على العواطف ولا على أسباب العواطف - فهي مسميات مناسبة تساعد في فهم ولا تحل محل فهم ما يحدث حقيقة. والسبب الآخر هو أن ما يبدو مزعجاً لشخص ما قد لا يكون كذلك لشخص آخر أو قد يكون دافعاً لدى شخص ثالث كونه تحدياً يرحب به. وواقع الأمر أن ما يشكل تحدياً لواحد من الناس قد يفهمه الآخر على أنه مناورة خبيثة من جانب الإدارة لجعل العاملين يستغلون أنفسهم وبذلك يكونون بمثابة شيء يراد إفساده أو قمعه. وتكراراً لما ورد في الفصل الأول وكما سوف يجري الحديث عنه في معظم هذا الفصل فإنني أقول إن الدافع وعدم الارتياح هما أمران ابتدعهما أفراد يعملون في شبكات مع الآخرين وهم جميعاً يقومون بمهام متعددة في بيئات متغيرة. وهذا يعني أن أي مقترحات بخصوص استدامة الدافع للتعليم الجيد والحد من الإمكانيات المسببة للإزعاج في التعليم (والعمل الأكاديمي عموماً) يجب أن يكون بخصوص ما يمكن للأفراد ومجتمعات الممارسة أن يفعلوه. وسوف تكون مقترحات يمكن تكييفها ببراعة وليست وصفات لنجاح مؤكد.

غير أن هذا القول يتضمن في باطنه فكرة تقول إن معظم ما يقال عنه إنه بحوث في الدوافع يمكن أن يعتبر بحوثاً في السيطرة والتحكم. وبعد الاتفاق على ذلك يمكن القول إن الحوافز وإجراءات المحاسبة والمساءلة تساعد في جعل التدريس شيئاً يؤخذ على محمل الجد إنما ينظر إلى الدوافع ذات المنشأ الخارجي التي قد تلزم المرء وتجبره أو تدهنه على أنها خلل وظيفي. فالدافع الخارجي:

«يشير إلى أي حادثة تكون فيها أسباب فعل الفرد ناجمة عن تبعات منفصلة سواء كانت بترتيب شخصي (مثل المديح أو المبالغ المالية أو الفرصة للقيام بمهام أخرى أكثر إثارة للاهتمام) أو بترتيب ذاتي (مثل مديح البيانات والعبارات الذاتية أو الهدايا إلى الذات). والمكافآت خارجية المنشأ تستخدم على الغالب وتلقى تأييداً واسع النطاق على أنها وسيلة لتوليد الدافع لدى الأفراد - ومثال ذلك توليد الدافع عند المدرسين للتعليم».

(Deci et al, 1997: 61)

لكن ما أكد عليه هو الدافع داخلي المنشأ، وكما يقول شيكزنتماهاليي (Csikzentimihalyi, 1997: 73, 76):

«إن المكافأة داخلية المنشأ والصادرة عن التعلم هي تلك المتعة التي يشعر بها المرء الآن وفي هذا المكان من عمل التعلم ذاته وليس جراء ما يعقبه فيما بعد عن طريق اكتساب المعرفة... ويعد النشاط مجزياً بمكافأة داخلية المنشأ عندما يشعر به فاعله بأنه جدير بفعله بحد ذاته وليس لكونه مجرد وسيلة لأهداف مستقبلية خارجية».

### النقاط الرئيسية

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

- 2- لا يعد تكوين الدافع صفة راسخة أساسية. فتعمل مجتمعات الممارسة مثل الأقسام الجامعية مثلاً بطرق قد تشجع الدوافع أو قد تحبطها. أما لدى الأفراد فالدوافع والمزيجات تعد تعبيرات عن نحن وكيف أمسينا.
- 3- يستطيع الأشخاص أن يعينوا أنفسهم لتكوين الدافع لديهم أو للإقلال من المزيجات. لكن هذا القول لا يعني البتة أنه تأييد حتمي لما تحويه كتيبات العون الذاتي البطولي مثل تلك التي وضعها (Hay 1999) التي تعني ضمناً أن المرء يستطيع أن يغير أي شيء وإن فشل فتلك غلطته.
- 4- قد يبدو أحياناً أن الشيء الذي يتعين فعله هو ترك العمل أو تناسيه ذهنياً ومن ثم استثمار حياتك بأشياء أفضل.

## البحث

### الدوافع خارجية المنشأ وداخلية المنشأ

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

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

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

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

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

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

(4-Deci et al, 1997: 63)

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

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

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

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

الصحية، أو دافعاً، أو دافعاً سلبياً، وذلك اعتماداً على الشخص عينه وعلى أهدافه وعلى خبرته في مكان العمل. من أجل ذلك تعد عوامل الأحوال الصحية التي صنفها ماسلو Maslow في أسفل هرم الدوافع بحاجة للاهتمام كما هي بحاجة إلى دوافع، أنها شيء يمكن غض الطرف عنه عند تبجيل الدوافع الداخلية المنشأ. فهي بحاجة في معظم الحالات إلى أن تكون موضع المعالجة قبل تهيئة الدوافع ذات المنشأ الداخلي. غير أن هذا التحليل يشير إلى أن الإدارة الحكيمة وحوافز التعليم شيئان ضروريان لكنهما غير كافيين لتشجيع الالتزام بالتعليم من حيث كونه نشاطاً يعتمد على المبادرة والإلهام. وبالقدر نفسه من الأهمية تبغي الإشارة إلى أنه ليس بعيداً عن التوقع أن تعمل الإدارة الرديئة وعدم وجود حوافز على استتارة أزمات في تلك الدوافع قد تكون على شكل عدم اكتراث أو إجهاد وتوتر. وتدل الإحصاءات على أن أساتذة الجامعات (بحسب Fisher, 1998; Doyle and Hind, 1994) ومعلمي المدارس (بحسب Campbell and Neill, 1994) والعاملين بالحقول الاجتماعي (Balloch et al, 1999) عرضة للشعور بالإجهاد والتوتر بمستويات أعلى من معدل المستويات لدى السكان عموماً.

وعليه فقد تصبح بعض التفويضات ومؤثرات خارجية أخرى مع مرور الزمن مدمجة في قيم أخرى وربما يتبناها بعضهم على أنها ملك لهم. وقد ينظر إلى هذا الدمج والتعريف على أنهما علامات على الطريق نحو تكوين الدوافع الداخلية التي منها تتبع الأهداف بدلاً من تلك الأوامر والتفويضات الخارجية. ولكن ينبغي أن نشير إلى أن هذا التحليل للدوافع الخارجية يشكل تحدياً للاعتقاد السائد بأن الأهداف يجب أن تنشأ من حرية الاختيار، علماً إنه لا يعني أن الأهداف التي لا يرحب بها تتمتع بالإمكانية التحفيزية نفسها كتلك التي تم دمجها. وهنا نجد لاتام وزملاءه يشيرون إلى ما يلي (Latham et al, 1997: 132):

«إذا أعطيت الأهداف المحددة من عميد الكلية أو رئيس القسم بأسلوب داعم، وإذا أعطيت مرفقة بمسوغات لها، وإذا كانت الأهداف ضمن الشرعية المعروفة لسلطة دور هذه الشخصية فقد تكون ذات قوة نافذة ومؤثرة في

تشيط أداء عضو الهيئة التدريسية لا تختلف عن قوة الأهداف التي تحدد وتوضع بالمشاركة».

وحتى لو كان الأمر كذلك فإن الإستراتيجيات المعقولة المذكورة آنفاً لتشجيع الأفراد على اتخاذ التعليم على محمل الجد ولتبني التعليم الجيد على أنه هدف ليست كافية، ذلك أنه بالإضافة إلى تلك المشكلات العامة المتعلقة بالاعتماد على الدوافع الخارجية في سبيل وضع أهداف الأفراد يوجد مشكلات خاصة تتعلق باستخدامها لجعل التعليم يحظى بقيمة عليا. وعلى سبيل المثال، توجد مشكلة التكافؤ في الاحترام والتقدير، رئيس القسم الذي يتلقى مكافأة على التفوق والتميز في عمله التعليمي قد ينظر إليه على أنه صورة مشوهة لباحث معتدل الجودة، ناهيك عن أنه من الصعب على الأكاديميين أن يصدقوا بأن الترقيات في المرتبة تعطى على أساس المهارة في التعليم حين يكون ثمة حاجة ملحة للحصول على المنح الخاصة بالبحوث والطباعة والنشر ولا سيما حين يعني فقدان الوسائل الموثوقة للتمييز بين الشهادات الخاصة بالكفاءة التعليمية (Lunthey, 1999) أن اللجان المكلفة بالترقية تنصح بالبحث عن شواهد تدل على التزام معقول بالتعليم ومن ثم يمايزون بين المتقدمين بطلباتهم على أساس المنح والمطبوعات. كما أن التقييدات على الموارد تزيد من محدودية هذه المحاولات الهادفة إلى جعل التعليم هدفاً مهنيًا له أهميته الكبرى التي لها على أي حال تلك القوة الاحترافية حين يتعلق الأمر بأساتذة جامعيين يشغلون مناصب يكونون فيها غير مباينين بالمبادرات التربوية الجديدة.

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

«لا يمكن اختزال التعليم [المدرسي] في كفاءة فنية. فهو يتضمن فهماً عاطفياً جيداً وعملاً عاطفياً أيضاً. إنه ممارسة عاطفية... ودونما اهتمام

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

(Hargreaves, 1998: 850)

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

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

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

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

(Andre and Frost, 1997: viii)

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

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

المباشرة وجهاً لوجه... وحل النزاعات... وتقويم الأداء... والتغيب المزمّن عن العمل وتبدل العمالة... وقد تردد صدق فوائد عامل «الشعور بالسعادة» في كتابات (المؤلفين) الذين أكدوا أن الحب والتقمص والمتعة الجياشة والحماس هي الشروط الضرورية التي لا غنى عنها لنجاح الإدارة و«للتفوق المؤسسي».

(5-Fineman, 1996: 544)

يبدو أن هذه الفكرة الشخصية والاجتماعية المحورية تتكرر كثيراً عند التفكير بأهمية وفائدة الأهداف من حيث كونها دوافع. وانسجاماً مع الموقف الموضح أعلاه القائل بأن تكوين الدوافع والتقييم والشعور العاطفي هي جميعاً أشياء متداخلة كنسيج واحد، تؤكد نظريات التوقع أن الأشخاص يلتزمون التزاماً قوياً بالأهداف التي يجدونها جديرة وقابلة لأن تتحقق بجهد معقول. وبرغم أن هذه النظريات قد تعني ضمناً أن الأشخاص هم أكثر فهماً وانسجاماً وتفكيراً بالأهداف مما قد يبدو عليه الحال إلا أنهم يشيرون على نحو مفيد بأن تكوين الدافع يرتبط بالأهداف. والأهداف، بالطبع، يمكن أن تتغير، ولا سيما إذا كانت تتعلق بشيء مثل التعليم الذي يعد مسألة اجتماعية وفردية بأن معاً. كما هو حال الشعور بالتوتر.

### الشعور بالتوتر

تعني كلمة «التوتر» في الاستخدام اليومي لها «حالة سلبية غير محددة ومنتشرة» (Fineman, 1996: 546) وتتميز معاناة التوتر بحالات متعددة من الانفعالات «مثل الغضب والقلق والحزن واليأس والاكتئاب والإحباط. وبلا شك فإن الأفراد الذين يعانون من هذا التوتر يشعرون بقلقهم أو مرضهم (Fineman, 1996: 546). ومن المعروف أن المستويات العليا من التوتر تؤدي إلى استثارة فيض من هرمون الكورتيسول Cortisol في الجسم يترافق إذا استمر بتزايد التعرض لأشكال متعددة للأذى النفسي (Marmot, 1999). وفي الوقت نفسه تتزايد احتمالات حدوث ضرر عقلي على شكل اكتئاب وإساءة استخدام المواد وفقدان الرغبة بالعمل، وفي الوقت نفسه فإن المحاكم القضائية جاهزة للحكم بالتعويض عن الأضرار حين يستطيع الموظفون إرجاع أسباب هذه الأضرار إلى

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

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

تلائم إطلاقاً مدارس القرن الواحد والعشرين» (Troman and Woods, 2001: 76). قد يعني ضمناً هذا الأمر أن رؤساء الأقسام وغيرهم من القادة في مؤسسات التعليم العالي قد يرون أنفسهم يتصرفون بحزم من موقعهم الإداري لما فيه مصلحة المجتمع، ولكن إذا كان بعضهم يرى في هذا الأسلوب إدارة فاعلة فقد يشعر الآخرون أنهم قد أساءوا معاملتهم ويستتجون من ذلك الأسلوب أنه طرد ببناء من العمل.

غير أن التوتر والإجهاد وفق المعنى السلبي للكلمة شائع عندما تكون الأشياء التي يتوقع لها أن تشكل دافعاً للعمل تختل وظائفها وبدلاً من أن يشعر العاملون بشيء من الاستقلالية المعقولة، على سبيل المثال، يشعرون أنهم مهددون بفقدان السيطرة. وقد ذكر مارمو وزملاؤه (Matmot et al, 1999) نموذجين رأوا فيهما سبباً للتوتر في العمل. يقول نموذج اختلال التوازن بين الجهد والثواب على سبيل المثال: «أن يكون للمرء عمل كثير المتطلبات ولكن غير مستقر، وإنجاز العمل بأعلى مستوى دون أن تعرض عليه أي احتمالات للترقية هي أمثلة لأحوال في العمل عالية التكلفة وضئيلة المكاسب» (p. 120) ومن ثم تحمل تنبؤات بحصول التوتر العصبي. أما نموذج المطالب والتحكم فيركز على الأعمال المتضمنة مطالب عليا لا يكون للعامل سيطرة عليها أو تحكم فيها. والأشخاص الذين يتحدثون عن مقادير دنيا من التحكم والسيطرة وعمل أقل تنوعاً واستخدام أقل للمهارات ولديهم قليل من الرضا يكون لديهم أكبر حالات الغياب المرضي وأخطار الإصابة بأمراض القلب، وقد وضع مارمو وزملاؤه هذين النموذجين معاً وأشارا (Marmot et al, 1999: 126): «بما أن التأكيد في نموذج المطالب والتحكم يكون على تغيير في بنية العمل (مثل توسيع العمل وإغناءه، وزيادة الدعم داخل العمل... إلخ) فإن تخفيض الشروط الخاصة بمعادلة التكلفة العالية والمكاسب القليلة يتضمن أفعالاً على المستويات الثلاثة كافة - المستوى الفردي (مثل تخفيض الحاجة المفرطة للتحكم والسيطرة) وعلى المستوى البيئي للأشخاص (مثل تحسين المكافأة التقديرية) وعلى المستوى البنيوي (مثل التعويض الكافي لظروف العمل المجهد والمسبب للتوتر عن

طريق تحسين الرواتب والحوافز ذات الصلة وفرص التدريب على العمل وتعلم المهارات الجديدة وأمن العمل)».

ويمكن التخفيف من مسببات التوتر عن طريق إدراك الأفراد لمقدار الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه، وبهذه الحالة الدعم الاجتماعي في مكان العمل وبخاصة دعم التعليم. وفي هذا السياق يستنتج غريفيث وزملاؤه (Griffiths et al, 1999: 526) أن «إدراك التوتر عند المعلمين بحد ذاته يتأثر بالدعم الاجتماعي». وقالوا إن الدعم الاجتماعي ليس ظاهرة موضوعية مؤيدين قولهم هذا بالشواهد بأن بعض المعلمين قد أشاروا إلى وجود دعم اجتماعي جيد في حين قال زملاؤهم ومن المدرسة ذاتها إن هذا الدعم نادر الوجود. وهذا يعني أن فريق العمل أو القسم نفسه قد يكون لهم اجتماعات عديدة وبوجود أفراد يعملون معاً غالباً بمهام تعليمية ومع ذلك هنالك تلك المفارقة بأن الأساتذة لا يزالون يشعرون بنقص في الدعم الاجتماعي. من السهل أن يفهم المرء أن هكذا حال قد يحدث حين يظهر نزاع عن القيم الأساسية. فمثلاً، قد يرى بعض الأساتذة التعلم على أنه إتقان الطلبة لكتل المعلومات المنقولة إليهم عبر المحاضرات والكتب الجامعية في حين قد يعتقد آخرون إن التعلم هو إشراك الطلبة في صنع المعاني التي يمكن الدفاع عنها بدعم من المدرس. فهذه الحروب عن الصيغ والأنماط تسبب التوتر وتستنجد الدوافع. غير أن غياب النزاعات على القيم لا يعني أن يكون الدعم الاجتماعي كافياً حتى لو تبنى القسم الجامعي ممارسات الزمالة والتعاون في أعمال البحوث والتعليم والإدارة. يقول هارغريفز وهو معروف عموماً بدفاعه عن الزمالة والتعاون (Hargreaves, 1994) إن من الممكن «التخطيط» لهذه الزمالة إذا طلب إلى الأفراد أن يعملوا ضمن فرق في مهام ليست محض اختيارهم. لكن هذا الأمر قد يكون مدمراً حين يعتقد بعض الأفراد أن من المهم أن تسمع أصواتهم عن معظم القضايا ويتصرفون على هذا النحو ويجعلون الآخرين مجرد مستمعين، مع أن المستمعين يمكن أن يكونوا مساهمين لو تمكنوا من شق طريقهم بقوة من خلال تلك الفرجة الصغيرة من الوقت، التي قد تتركها الأصوات العالية. فهؤلاء المستمعون الذين قد يكونون في معظم الحالات نسوة، قد يشعرون بالهانة. يقول سينيت (Senett, 1998)

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

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

### الدوافع والذات

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

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

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

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

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

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

#### الشكل 4-1: نظريات الذات والصفات

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

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

وهكذا فإن جوهر الموضوع وخلاصته تكمن في التأكيد على أن خبرة المرء في كونه معلماً هي شيء ينشئه الأشخاص لأنفسهم وأما مكان العمل فهو مصدر المواد الأولية لذلك. فإذا فسدت المواد فلا يمكن لفنان استثنائي أن يصنع منها شيئاً تسر الناظرين. ومع ذلك فالأمر متوقف على أشياء كثيرة حتى في هذه الفكرة فمثلاً التعليم في معمل يعطي شهادات قد يبدو جيداً بعد التعليم في المدارس وساعاته الطويلة ومهامه المتعددة ووقته المضغوط وبيئته ذات النوعية الرديئة وتلامذته ذوي المتطلبات الكثيرة، وانعدام الدافع الفكري، والاستقلالية المحدودة والمكافآت الباعثة على السخرية وضآلة التقدير. يقول لازاروس (Lazarus, 1991) إنه قد يكون من السيء جداً أن يكون للمرء الكثير من السيطرة في مكان العمل ثم يفقدها فهذا أسوأ كثيراً من عدم امتلاكه للسيطرة أصلاً. والفكرة هنا أنه مهما فعلت مؤسسات التعليم العالي ومجتمعات الممارسة لتغذية الدوافع فالأفعال تفسر دوماً على أنها أفعال الأفراد. لا توجد إطلاقاً وصفة جاهزة لتوليد الدافع. فبعض الأشخاص يشعرون بالاستياء والسخط وآخرون قد لا يشعرون بالسخط والاستياء في ظروف مماثلة.

نستخلص مما تقدم خمسة أفكار يتكرر الحديث عنها في هذه المؤلفات بخصوص الأهداف والدوافع الخارجية والداخلية والعوامل الصحية ومحركات الدوافع، وهي:

- 1- يبحث الأشخاص عن المكافآت المؤثرة.
- 2- إن المعلومات الراجعة الإيجابية أمر له قيمته العليا ذلك أنها قد تكون مكافأة بحد ذاتها من جهة، ومن جهة أخرى بسبب فائدتها.
- 3- تعد مشاعر التحكم والسيطرة وكذلك الاستقلالية على جانب كبير من الأهمية.
- 4- تكون الأهداف في أفضل الحالات عندما يشعر الآخرون بقيمتها، ويحتمل إنجازها وتحقيقها بجهد مناسب.

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

### ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

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

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

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

#### الدوافع لديهم

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

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

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



أفكار خاصة بتكوين الدوافع					المقترحات
تأكيد الذات والمكافآت	معلومات راجعة إيجابية	استقلالية كافية	أهداف جديدة قابلة للتحقق	الكفاءات ونظريات الذات	
			✓	✓	كثرت الدافع للمناقشات ضمن فريق العمل عن التوقعات التي يجب أن تحل موقع الصدارة في ممارسات التعليم. فهذه الأشياء تتغير عندما تصبح ضمنية وتتسا مكانها المتغيرات جديدة.
			✓	✓	نظام حقائق بحث عن تحسين التعليم عن طريق طرح أسئلة من مثل «ما الجديد في هذا الاختصاص العلمي وكيف تعلمه؟» أو «كيف تشجع الطلبة على تبين عملهم والاستماع بما يعتقدونه؟»
✓	✓			✓	استفد أكثر من «تقديم التمرير»: أي أحاديث مباشرة وجهاً لوجه ومهنية عن النتائج وعن كيف «نعمل نحن» على إدخال تحسينات تدريجية في الممارسة.
		✓	✓		قم بمناقشة أهداف الوحدة الدراسية ضمن إطار أو موصفات متفق عليها في البرنامج، ولكن تقيّد بعدد قليل من الأهداف (ثلاثة إلى خمسة) القابلة للتحقيق لكل وحدة دراسية، إن وضع أهداف أكثر من ذلك قد يفضي إلى الفشل، وإلى التلاعب بالنهاج وخداع الذات.
✓	✓	✓			استخدم هذه الأهداف ما فيه فائدة لتعويض الأساتذة.
✓	✓			✓	ضع نماذج لهذه التوجيهات بخصوص إعطاء الطلبة معلومات راجعة: عبر التأكيد على دور الجهود والتشجيع الجيد في تحقيق الأهداف وشجع «النظريات الذاتية» للدرجيجية و«التناؤل بالتعلم».
✓	✓	✓		✓	ابتعد عن الطرق المعتاد في الحكم على التعليم، ولكن حدثاً في استخدامك للطرق المعتمدة على المعايير. شجع التفكير الدائري لأن هذا التفكير حساس للأفراد في البيئة (وهذا يعني أنه أكثر أصالة من حيث كونه طريقة للحكم على الإنجاز والتفكير في التطوير).
✓	✓			✓	أعد تصميم توجيهات الطلبة للمقرر بغية تحديد ما يرغبون وما قد يتحجج. أطلب رأي الآخرين عن ما الذي يمكن تحسينه واطلب مقترحاتهم عن ما يمكن إضافته.
✓	✓	✓		✓	قد يستخدم قواد البرامج ورؤساء الأقسام توجيهات المدرسين أو مراجعة المقرر والبرنامج في سبيل التفاوض بشأن ما يمكن إنجاز، بما يتحدى التوايا التعليمية للعام القابل.

لكن الأشياء ليست بهذه البساطة ذلك أن «أي تغيير يحصل في بيئة العمل قد تكون له آثار مختلطة، بعضها قد يعوق صحة موظفين آخرين» (Briner, 1997: 64). وبالنسبة لأساتذة العمل الاجتماعي «لم يكن العمل وحده مصدر التوتر. فالموظفون الذين لديهم مسؤوليات رعاية المسنين والأطفال الذين يعيلونهم يتعين عليهم أن يتعاطوا مع هذه المسؤوليات وغيرها من ضغوط المنزل إضافة إلى عملهم» (Ballock et al, 1999: 69) وهذا منسجم مع ما قاله براينر (Briner 1997) حين أكد بأن التوتر في مكان العمل ليس ناشئاً بالضرورة عن مكان العمل ذاته». وأضاف إن «نحو 20% فقط من التباين في التصنيف (لظروف العمل) يمكن تفسيره بظروف موضوعية» (p. 68). إذن لا توجد ثمة إصلاحات سريعة وحلول واحدة تناسب الجميع إنما توجد مؤشرات تساعد الأفراد والمدراء على تخفيف الإجهاد في العمل الأكاديمي عموماً والتعليم على وجه الخصوص. والهدف من ذلك، طبعاً، أن التعليم يجب أن يكون وقبل كل شيء عملاً يستمتع به المرء وليس مصدرًا للتوتر.

### نصائح مفيدة

ينبغي على رؤساء الأقسام والعمداء وغيرهم من القادة أن يتساءلوا عما يمكن أن تقدمه مجتمعات الممارسة للالتزام الذي يشعر به الأساتذة نحو التعليم ونحو العمل عموماً. فهناك أسباب قوية تدعو للتأمل ملياً بالتوازن بين العوامل الصحية ذات المنشأ الداخلي أو الخارجي والدوافع، واستخدام المحفزات مثل تلك المدرجة في الجدول رقم 2-4 التي من شأنها أن تكون باعثاً للتفكير فيما إذا بالإمكان جعل الأقسام وفرق العمل أماكن أكثر جمالاً وملاءمة. وربما تتمثل نقطة البداية في التفكير بمتى قد يكون مفيداً استبدال المدرسة الصارمة في الإدارة (التوجيه والمراقبة) بالمدرسة اللينة في الإدارة (التعاونية والتشجيعية). وبمقدور الجميع التأمل بما جاء في الجدول رقم 2-4 أو الرجوع إلى بعض المؤلفات في هذا الصدد مثل كتاب العمل بالذكاء العاطفي **Working with Emotional Intelligence** (Goleman, 1998).

### للمطالعة

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

