الفصل التاسع

التعامل مع هيئة تدريسية مرتبكة

هوارد بي. آلتمان

اسمحوا لي أن أكون واضحاً. إن الأكثرية الساحقة من أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات والجامعات الأمريكية ليسوا "مرتبكين" على الأقل ، إلى الحد الذي يؤثر، على نحو ملحوظ، في أدائهم الوظيفي أو علاقاتهم.

بعض السيناريوهات

ظل الدكتور دونالد برندرغاست Dr. Donald Prendergast زميلاً ممتازاً طوال عشرين عاماً. كان يشارك بنشاط في اجتماعات القسم الفرعية، كان يتطوع لعضوية اللجان دورياً؛ كان دائم الانخراط الجدي في حياة القسم. غير أن شيئاً حصل في السنة الماضية. رئيسة القسم شيرلي ثومبسون Shirley Thompsn حائرة، لا تعرف كيف تفسِّر التغيير الذي بدا طارئاً على مواقفه من جميع الأمور نحو الأسوأ. بمقدار ما كان منفتحاً ومفعماً بالحماسة فيما مضى أصبح الآن كئيباً، منزوياً وانعزالياً. بات يرفض سائر فرص الانخراط في نشاطات القسم بعبارة: "لا ، لست مهتماً بذلك". لم يعد يُمْضي في مكتبه سوى الحد الأدنى الممكن من الوقت. تكاثرت شكاوى الطلاب من عدم القدرة على العثور عليه، وفي حال نجاحهم في الاهتداء إليه، كان يبدو غير آبه بما أرادوا قوله له. راحت الدكتورة ثومبسون تتساءل: "ما الذي أستطيع فعله بهذا الشأن؟".

كان المَخْبَرُ المكانَ الذي يستطيع المرء فيه دائماً أن يجد الدكتورة كاترين روبنسون .Dr. Katryn Robinson شكّلَتْ دراساتها البحثية لبيئة الإقليم عنصر جذب لطلاب القسم؛ قطعان صغيرة كانت تحضر يومياً لـ"صُنْع العلم" بالتعاون مع الأستاذة الشابة المحببة. غير أن الطلاب ما لبثوا في العام الماضي، وهو عام الدكتورة روبنسون الخامس في القسم أستاذة مساعدة، أن راحوا يشكون إلى رئيس القسم سام هيلمان Sam Hillman، من تكرر بقاء مخبر البيئة مغلقاً، ومن عزوف الدكتورة روبنسون عن الإشراف على مشروعات الطلاب البيئية. بدت الدكتورة روبنسون التي كانت المدرِّسة الأكثر شعبية في القسم ذات يوم، غير مستعدة بعد الآن لقضاء ساعات في اليوم في المخبر عاكفة على تنمية المهارات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا عندها. راح الدكتور هيلمان يتساءل عما إذا كانت هذه ظاهرة مؤقتة، أم أنها كانت تتطلب منه تدخلاً ما.

كان الدكتور جو ميتشل Dr. Joe Mitchell قد التحق بالعمل في القسم العام الماضي أستاذاً مساعداً مبتدئاً جديداً. وبوصفه زوجاً وأباً لثلاثة أولاد، ابتاع الدكتور ميتشل منزلاً في أحد الأحياء الراقية ليكون أولاده قادرين على المشي إلى المدرسة الخاصة الممتازة القريبة. في البداية كان يبدو بالغ السعادة لحصوله على هذه الوظيفة الجديدة، وكان يستمتع بقضاء الوقت متفاعلاً مع زملائه في بهو القسم. غير أنه ما لبث أن انقلب في غضون ستة أشهر. بدا مستاءً من انتقاله إلى هذه المؤسسة، وكان مزاجه السابق المفعم بالفرح والمرح، ذلك المزاج الذي كان قد أدهش زملاءه، قد تبخَّر. لم يعد يملك كلمة طيبة واحدة يقولها عن أي شيء، وبات على الدوام يرحل من المدينة الجامعية لحظة انتهاء واجباته في التدريس. رآه أحد زملائه في الأسبوع الماضي سائقاً شاحنة صغيرة. راح رئيس القسم يطرح التساؤل التالي: "هل أخطأنا عندما قررنا تعيين جو؟".

إن دونالد برندرغاست، كاترين روبنسون، وجو ميتشل، موجودون بأسماء مختلفة في ما لا يحصى من الأقسام بأكثرية الكليات والجامعات في الولايات

المتحدة (وربما في بلدان أخرى أيضاً). إنهم أعضاء هيئة تدريسية مرتبكون. من المؤكد أن واحداً أو أكثر من سيناريوهاتهم سيبدو، دون شك، مألوفاً لأكثر قراء هذا الكتاب.

يمكن تعريف "أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين" بوصفهم أولئك الذين تعرضت أنماط أدائهم الوظيفي و/ أو علاقاتهم مع الطلاب والزملاء إلى التدهور مقارنة بنموذجهم المألوف نتيجة ضغوط عاطفية. وفي غياب نوع من التدخل أو نوع من التغيير في الظروف، فإن من شأن أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين أن يبقوا مرتبكين لمدة طويلة من الزمن.

قد لا يبدو أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكون، خصوصاً في الأقسام والمؤسسات الكبيرة، مرتبكين بنظر الآخرين؛ قد يتعرضون، بالأحرى، لأن ينعتهم زملاؤهم (وراء ظهورهم بالطبع) بالشذوذ، بالجمود، أو بالانحراف. نعرف جميعاً، آخر المطاف، أن لدى كل قسم نصيبه من "المجانين" الأكاديميين، أليس كذلك؟ وبالتالي فإن أحداً من الآخرين لا يبالي ما لم يُقْدم هؤلاء على تصرف فاضح وشاذ حقاً ـ مثل التوقف عن إعطاء الدروس، تهديد الزملاء جسدياً، الخ.

لأكن واضحاً هنا. إن الأكثرية الساحقة من أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات والجامعات الأمريكية ليسوا مرتبكين، على الأقل إلى درجة تؤثر على نحو ملحوظ في أدائهم الوظيفي أو في علاقاتهم مع الطلاب والزملاء. ففي التقرير الصادر مؤخراً بعنوان **استبيان أعضاء الهيئات التدريسية الأمريكية** وقد نشره كل من TIAA – CREF ومركز بحوث الرأي القوم (NORC) (2000)، يزعم ما يزيد على 90 بالمئة من المشاركين في الاستبيان أنهم راضون أو بالغو الرضا بمناصبهم الحالية، و63 بالمئة أنهم سيحترفون العمل الأكاديمي دون تردد (و24 بالمئة قد يفعلون ذلك) إذا ما أُتيحت لهم فرصة بدء حيواتهم العملية من جديد. تشي هذه الأرقام بوجود تأييد قوي للحياة الأكاديمية من جانب لاعبيها الرئيسيين.

إذن، لماذا كل هذا الاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين؟ ثمة بيانات ديمغرافية معينة قد تشكل منطلقاً ملائماً. يقول التقرير آنف الذكر إن 51 بالمئة من أعضاء الهيئة التدريسية هم في الخمسين على الأقل من العمر (ص: 6). في هذه الدراسة التي جرت في 1999 نجد أن 62 بالمئة من هؤلاء مثبَّتون (ص: 8)، متمتعون بفرص الترقية النادرة نسبياً، ومرشحون، بأكثريتهم للبقاء في مؤسساتهم إلى التقاعد. نحو 66 بالمئة من المشاركين في الاستبيان عملوا في التعليم العالي أكثر من عشر سنوات؛ بل وقد كان ما يقرب من 37 ٪ أكاديميين لمدة تزيد على عشرين سنة. ما يقرب من ثلث أعضاء الهيئة التدريسية لم يسبق لهم أن تولوا أي عمل أكاديمي باستثناء عملهم في مؤسستهم الحالية (ص: 11).

إذا كان ولو 5 بالمئة من أعضاء الهيئة التدريسية مرتبكين إلى درجة تؤثر سلباً في الأداء الوظيفي أو العلاقات مع الطلاب والزملاء ـ وقد أعلن 8.2 بالمئة من المشاركين في استبيان NORC/ TIAA أنهم ليسوا "بالغي الرضا" أو هم "غير راضين إطلاقاً" بوضعهم الراهن (ص: 16) ـ فإننا نتحدث عن عدد لا يستهان به من الأفراد. إن عملية حسابية بسيطة تكشف النقاب عن الصورة التالية: إذا سلَّمْنا بوجود 800.000 عضو هيئة تدريسية في هذا البلد (فينغان، وبستر، وغامسون Finnegan, Webster, & Gamson، 6199، ص: 3)، فإن 5 بالمئة من ذلك الرقم يساوي 40000 (أربعين ألفاً) من أعضاء الهيئات التدريسية! يستطيع معظم الأكاديميين (والإداريين الأكاديميين) أن يشيروا إلى واحد أو أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية في مدنهم الجامعية ممن تعرضت أنماط أدائهم الوظيفي و/ أو علاقاتهم مع الطلاب والزملاء للتغيير نحو الأسوأ. بهذا المعنى نفترض، بأكثريتنا، أننا نعرف عضو الهيئة التدريسية المرتبك عندما نراه، رغم صعوبة الاهتداء إلى تعريف جامع ومانع لمثل هذا الشخص.

بين الارتباك المسلكي والارتباك الشخصي

قد يُصاب الأساتذة بالارتباك جراء أحداث في حيواتهم الشخصية أو المسلكية. فالأكاديميون ليسوا محصَّنين ضد ذلك النوع المزلزل للحياة من الأحداث التي تؤثر في باقي السكان: أزمات منتصف العمر، إدمان المخدرات أو الكحول، الابتلاء بآفة القمار، المشكلات الصحية الجسدية و/ أو النفسية، قضايا علاقات زوجية أو عائلية، موت عزيز، هموم مالية. في بعض الحالات من الممكن لأعضاء الهيئات التدريسية أن ينجحوا في إخفاء سبب المشكلة عن زملائهم، بل وحتى عن أصدقائهم الحميمين. ويرفض البعض أن يُقروا بأنهم يعانون من مشكلة ما إلى أن تتم مجابهتهم بالتغييرات الطارئة على سلوكهم.

في هذا الفصل أقوم بإلقاء الضوء على بعض الأساليب التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي لمحاولة مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية الذين لا تكون مشكلاتهم ذوات جذور أكاديمية .

بحوزتنا قَدْر أكبر من المعلومات عن الأساتذة الذين يرتبكون جراء قضايا ومشكلات في حيواتهم المسلكية. فالأستاذ المبتدئ الذي يكتشف أنه وضع لنفسه أهدافاً غير واقعية في ضخامتها على صعيد النشر في السنوات القليلة الأولى، الأستاذ الجديد الذي خاض معركة تثبيت قاسية غير موفقة، الأستاذ المخضرم الذي يكتشف أنه لم يعد يهتم ببرنامجه البحثي، الأستاذ الكبير والمرموق الذي يشعر بالتعرض للتجاهل من قبل زملائه الأصغر سناً في أثناء عملية التخطيط للقسم، الأستاذ المشاكس دائماً لرئيس القسم أو العميد، الأستاذ المنزعج بتقويمات تعليمية ضعيفة على نحو مطرد دون أن تكون لديه أي فكرة عن طريقة أخرى مغايرة للتعليم - ليس هؤلاء إلا غيضاً من فيض الأساتذة المرتبكين مسلكياً في أقسامنا. وما إذا كان الارتباك سيبقى مؤقتاً أم سيغدو دائماً قد يتوقف على حصول تدخل من جانب المؤسسة وعلى نوعية مثل هذا التدخل. فيما يلي قائمة اقتراحات حول أشكال من التدخل المؤسساتي في إرباكات ناجمة عن حياة الأستاذ المسلكية.

علامات الارتباك

بصرف النظر عن كون سبب مَرَض الأستاذ المرتبك مسلكياً أو شخصياً ثمة، في الغالب، دلالات مُنْذِرة. ففي كراس برنامج مساعدة الموظفين: دليل المشرف Employee Assistance Program: Supervisor's Guidebook، الذي نشرته شركة هير شي للغذائيات (بلا تاريخ)، هناك قائمة لـ"أنماط تدهور الأداء الوظيفي"، من شأنها، وإن كانت متركِّزة على وصف حالات لا علاقة لها بالحياة الأكاديمية، أن تنطبق في الوقت نفسه على الأساتذة المرتبكين. وهذه الأنماط (مع أمثلتي المستمدة من الحياة الأكاديمية) تشتمل على:

الغياب المفرط والمتزايد

أيُّ أستاذ مرتبك معرَّض للتغيب المتكرر عن حصصه الدرسية وعن مواعيده المقررة من قبل. قد يكون هذا النمط السلوكي منطوياً على تأخر مفرط عن المحاضرات والمواعيد، على تكرار صرف الطلاب قبل قَرْع الجرس، على أخذ إجازات عطل أسبوعية مؤلَّفة من ثلاثة إلى أربعة أيام، وعلى تقديم سلاسل طويلة من الأعذار غير المألوفة وغير المحتملة عن حالات الغياب عند المساءلة.

الغياب المزمن في غمرة العمل

قد تكون حالات النسيان المتزايدة للمواعيد، للالتزامات، لمواعيد الحصص الدرسية وأمكنتها، الخ. أعراضاً لأي أستاذ مصاب بعلة الارتباك. (قد تكون هذه الحالات، بطبيعة الحال، أعراضاً لمشكلة صحية أو طبية أيضاً). فالتجول في حالة شرود، الإخفاق المتكرر في تزويد الطلاب بالمواد المطلوبة، أو حصول تغيير نحو الأسوأ في العادات الصحية، قد تشير جميعاً إلى أننا أمام أستاذ مرتبك.

معدلات الحوادث العالية والدعاوى المترتبة عليها

قد ينطبق هذا خصوصاً على الأساتذة في مجالات العلوم والتكنولوجيا حيث توجد احتمالات وقوع حوادث المخابر أقوى.

صعوبة التركيز

قد يعاني الأستاذ المرتبك الإحباط المتزايد إزاء العجز عن الاضطلاع بالمسؤوليات التعليمية والبحثية بالقدر نفسه من السهولة كما في السابق. كل شيء يبدو متطلّباً وقتاً أطول بكثير، ويغدو التركيز على المهمة التي هي قيد الإنجاز أكثر صعوبة.

الفوضى

من شأن أي مستوى متصاعد لصعوبة تذكُّر التوجيهات، الوظائف المعطاة للطلاب، المذكرات الآتية من رئيس القسم أو العميد، مواعيد المشروعات، الخ... أن تكون أيضاً أعراضاً لأستاذ مرتبك.

أنماط العمل المتشنجة

قد يتأرجح الأستاذ المرتبك بين فترات إنتاجية عالية جداً وأخرى متدنية جداً خلال مدة زمنية قصيرة. قد تكون هناك أيضاً فترات لا تكون فيها الإنتاجية ملحوظة على الإطلاق.

صعوبة التغيير

الأساتذة مطالبون بتغيير أساليب عملهم أكثر فأكثر. وأي أستاذ مرتبك قد يشعر مهدداً على نحو خاص جراء إدخال سلسلة من التغييرات على خطط المؤسسة، مثلاً. (من الممكن تقدير احتمال مساهمة أي تغييرات سريعة أو متكررة في سياسات المؤسسة التي تنظم حياة الأساتذة في زيادة عدد الأساتذة المرتبكين في المدينة الجامعية).

الكفاءة الوظيفية الأضعف

يكون الأساتذة المرتبكون أميل إلى نسف المواعيد، إلى المماطلة، إلى نقص الاستعداد لأداء واجبات التعليم، إلى تلقي المزيد من شكاوى الطلاب، وإلى تقديم المزيد من الأعذار عن أدائهم الوظيفي المتراجع.

العلاقات الواهية مع الآخرين

قد تكون العلاقات مع الطلاب، الزملاء، الإداريين، ومسؤولي المؤسسة متوترة. قد يبالغ الأساتذة المرتبكون في ردود أفعالهم على النقد، الفعلي والمتوهم على حد سواء. قد يتصورهم الطلاب صداميين وعديمي الاهتمام؛ قد يجدهم الزملاء بعيدين عن المنطق والعقل. قد يحمل الأساتذة المرتبكون ضغائن ضد زملائهم جراء هفوات موهومة؛ وبسبب مثل هذا الوهم قد يحاولون تجنب زملائهم كلياً.

الإجهاد والانفجار (Stress & Burnout)

يبقى الأساتذة المرتبكون أميل إلى إبداء أعراض ضغط العمل، الإجهاد، وأقرب إلى الانفجار في مكان العمل. قد يكفّون عن رؤية أي قيمة أو معنى في عملهم؛ قد يشعرون مستبعَدين أو ضحايا تمييز؛ قد يؤمنون بـ"لا أحد هنا يولي أي أهمية لما أفكر به أنا". قد يكونون قليلي الرضا، أو غير راضين بالمطلق، عن واجباتهم الأكاديمية. ميالون هم لأن يشعروا بأنهم أسرى وظائفهم، سجناء مسار محتوم لا فكاك منه.

أسباب انفجار الأساتذة (Burnout)

مع أن جميع الأساتذة المرتبكين لا ينفجرون، فإن جميع حالات انفجار الأساتذة في المجال الأكاديمي تشير إلى وجود أساتذة مرتبكين بطريقة ما. إذن، تعالوا نستكشف ظاهرة انفجار الأساتذة بشيء من العمق. ثمة ثلاثة أسباب رئيسية لانفجار الأساتذة: خيبة الأمل، الملل، والإجهاد.

خيبة الأمل

مثل غيرهم من الموظفين من الممكن للأساتذة أن يتعرضوا لخيبة الأمل فيما يخص تقدم أعمالهم أو توجهها. قد يشعرون بأن بحوثهم ضئيلة القيمة، تعليمهم لا يحظى بتقدير طلابهم، أو سمعتهم بين أقرانهم في الاختصاص باتت ملطّخة أو غير ذات شأن. قد يصابون بخيبة الأمل إزاء سياسات مؤسستهم، أو بشأن الاتجاه الذي

تسير فيه مؤسستُهم ـ أو مهنتُهم. إن الأساتذة الذين جعلوا مؤسسة معينة موطنهم وبيتهم لسنوات عديدة ثم ما لبثوا أن عاشوا عبر سلسلة متصلة من التغييرات في الخطة خلال السنوات الأخيرة قد يكونون شديدي الهشاشة إزاء هذه الأنواع من خيبات الأمل. أمثال هؤلاء الأساتذة قد يجدون أنفسهم غرباء عن زملائهم، غير محترمين بنظر الطلاب والإداريين، وعاجزين عن التحكم ببيئتهم المسلكية. قد يُبْدون علامات الإرهاق الجسدي والعاطفي، أمارات تدني احترام الذات والروح المعنوية، ومؤشرات الاكتئاب.

الملل

قد يعاني الأساتذة الملل عندما تبقى واجباتهم هي هي عاماً بعد عام. فالحياة الأكاديمية لا توفر إلا القليل من الحوافز أو الفُرص التي تدفع الأساتذة إلى النمو ـ ينتظر منهم هم أنفسهم أن يوجدوا مثل هذه الفرص ـ وإلا ما هو حتى أقل من الفرص للقيام بشيء مختلف في مؤسستهم ذاتها. فما أن يكمل المرء تجاوز الحواجز وصولاً إلى الأستاذية المثبتة أو الدائمة ـ وما يقرب من 35٪ من الأساتذة هم أساتذة من ذوي الكراسي (مثبتون)، النسبة الأعلى بين سائر فئات العاملين في الحقل الأكاديمي (NORC/ TIAA – CREF، ص6) ـ حتى تصبح الأهداف المعترف بها خارجياً والجديرة بالسعي إليها في إطار الكليات والجامعات قليلة. معظم الأساتذة غير حريصين على أن يصبحوا عمداء أو أمناء، ولا تستطيع، على أي حال، إلا نسبة ضئيلة منهم أن يغدوا إداريين أكاديميين. إذن، ما لم يكن الأستاذ متمتعاً بما يكفي من الدافع الذاتي لمتابعة النمو والتطور، فإن من المحتمل أن يبقى غارقاً في مستنقع الرتابة أو "الروتين" فيصاب بالملل. إن الأساتذة يصابون بهذا الملل لعدم وجود أي تحدٍ واضح وجراء عدم توفر أي حوافز نمو ذات شأن. ومع أن عدداً كبيراً من الأساتذة يواصلون تحدي أنفسهم ويوفرون حوافزهم التنموية الخاصة خلال حيواتهم العملية الوظيفية، فإن آخرين قد يقعدون قانعين بالأمر الواقع، غارقين في بحر من الراحة

والسأم. إنهم يتوقفون عن النمو، يفقدون حيويتهم، يبدؤون بأداء عملهم كالآلات، منفّذين واجباتهم آلياً بقدر قليل من الاهتمام أو القناعة إن لم يكن دونهما بالمطلق.

الإجهاد

يبقى الإجهاد متفشياً بين صفوف الأساتذة. لعل الإجهاد المتعلق بالعمل هو الخلل الصحي الرئيسي في الولايات المتحدة اليوم لدى الراشدين الذين تتراوح أعمارهم بين الـ20 والـ65. تعاني النساء في أماكن العمل (بمن فيهن العاملات في المجال الأكاديمي) الإجهاد مثل الرجال، دون المستوى نفسه، في الغالب، من الدعم العائلي أو الجامعي. لقد زعم بعضهم أن نسبة 80٪ من سائر الأمراض في هذا البلد يمكن إرجاعها إلى الإجهاد الذي أُسيئت معالجته.

قام قسم استعراض أحوال الأساتذة في 1995 ـ 1996 في معهد أبحاث التعليم العالي بجامعة كاليفورنيا في لوس آنجلوس (UCLA) بدراسة أسباب إجهاد الأساتذة (انظر الجدول 1/9). مثير أن نلاحظ أن عدداً مفرطاً من المهمات في وقت مفرط في القصر هو عامل الإجهاد الأكبر بالنسبة إلى جميع الأساتذة، ذكوراً وإناثاً على حد سواء. ومن عوامل الإجهاد الأخرى يمكن الإتيان على ذكر أعباء التدريس، إجراءات المؤسسة المكتبية (البيروقراطية)، الطلاب، الحاجة إلى تدبير المسؤوليات العائلية دون إهمال الواجبات المسلكية في الوقت نفسه.

أسباب إجهاد الأساتذة تبدو اليوم موزعة على ثماني خانات رئيسية. وتعرُّض الأساتذة لمستويات مؤذية من الإجهاد في هذه الخانات يختلف تبعاً للمرتبة، الاختصاص، الوضع الوظيفي، نمط المؤسسة، ومستوى الدعم المتوفر على الصعيدين الشخصي والمؤسساتي.

1) آلية مكافأة غير ملائمة أو غير عادلة حسب تصور المعني

2) أهداف وتوقعات غير محققة و/أو غير واقعية

الجدول 1/9 أسباب إجهاد الأساتذة			
	إجمالي %	رجال %	نساء %
تدبير المسؤوليات العائلية	68.6	64.7	76.9
رعاية الأولاد	32.3	32.0	76.4
رعاية أب أو أم مسن	27.4	25.3	31.7
صحة بدنية	43.2	41.1	47.5
مراجعة/ عملية ترفيع	44.7	42.0	50.1
تمييز مضمر	23.8	18.4	34.4
وضع مالي شخصي	58.7	58.3	59.7
عمل لجان	55.7	53.5	60.0
اجتماعات أساتذة	50.2	48.2	54.2
زملاء	55.8	54.0	59.4
طلاب	60.8	58.8	66.2
متطلبات بحث أو نشر	49.3	50.2	47.5
إجراءات مؤسسة بيرقراطية	69.0	69.3	68.4
أعباء تدريس	63.0	59.5	69.8
مشكلات أولاد	32.3	32.7	31.6
احتكاكات زوجية	24.8	25.6	23.3
ضغط وقت	85.7	82.6	92.0
نقص أوقات شخصية	81.0	76.5	90.0

المصدر: الأستاذ الجامعي الأمريكي: معايير لعام 1995 – 1996 معهد بحوث التعليم العالي.

استعراض وضع الأساتذة. نشرة المعهد التابع لـ UCLA المعلومات مستندة إلى عينة مؤلفة من 33986 أستاذاً أمضوا جزءاً من حيواتهم في التدريس الجامعي.

3) وفرة مفرطة في العمل وندرة مفرطة في الوقت

4) غياب متصور لترحيب الطلاب، الزملاء، أو الإداريين

5) تطفل مشكلات معينة على حياة المرء الشخصية

6) صعوبة تحقيق نوع من التوازن بين حياة المرء المسلكية من جهة وحياته الشخصية من جهة ثانية

7) قابلية حركة وفرص وظيفية متناقصة

8) عدم اطمئنان وظيفي بسبب جملة ضغوط داخلية وخارجية

الاهتداء إلى الحلول

في بداية هذا الفصل، عرّفت الأساتذة المرتكين بوصفهم أساتذةً تراجعت أنماطُ أدائهم الوظيفي و/أو علاقاتهم مع الآخرين (طلاباً، زملاءَ، إداريين، ومسؤولين) عما كانت عليه نتيجة الإجهاد العاطفي. والسؤال هو: ما الذي يمكن عمله بهذا الخصوص؟ ما السبيل إلى إعادة تنشيط وتفعيل أستاذ مرتبك؟ ما السبيل إلى إعادته إلى مستواه المعتاد (مستوى ما قبل الارتباك) على صعيد الأداء الوظيفي من ناحية و/أو مجال العلاقات الأكاديمية من ناحية ثانية؟

حيوية الأستاذ

تشكّل الأدبيات الممتازة حول حيوية الأساتذة (مثل بالدوين Baldwin، 1985: بالدوين، 1989: بلاند وبرغكويست Bland & Bregquist، 1997: بلاند وشميتز Bland & Schmitz، 1988: كلارك ولويس Clark & Lewis 1985)، نقطة انطلاق جيدة. كثير من الدراسات تستنتج أنْ ليس هناك أي أستاذ حيوي محدد، بمعنى ليس هناك أي تعريف موحد، أو صيغة واحدة لحيوية الأساتذة يمكن تطبيقها على نحو شامل في سائر المجالات الأكاديمية دون استثناء. فحيوية الأساتذة مرتبطة بكلٍ من

السياق والحالة؛ يتبدل معناها مع تغير الخلفيات المؤسساتية وقد يتلوَّن مع تباين ألوان الخلفيات المؤسساتية البينية أيضاً: فنون وعلوم، هندسة، طب، عمل اجتماعي. تكون الفروق موجودة عبر الاختصاصات ومن أستاذ إلى آخر.

خلافاً للحكمة التقليدية، لا تتناقص حيوية الأساتذة، بالضرورة، مع تقدم السن: تماماً كما يستطيع معظم العمداء أن يشيروا بأسى إلى أساتذة شيوخ يُبْدون أعراض الانطفاء، يمكنهم أيضاً أن يشيروا بفخر إلى أساتذة شيوخ أعلى إنتاجية وأكثر التزاماً بعملهم اليوم مقارنة بأحوالهم قبل عقد من الزمن. من المحتمل أن تكون الحيوية في الحياة الأكاديمية مرتبطة بنوع من الشعور بالهدف والرضا الشخصيين أو المسلكيين؛ ومَنْ يفتقرون إلى مثل هذا ـ أي الأساتذة المرتبكون ـ قد يعانون تناقص الحيوية.

كجزء من دراسة صغيرة غير منشورة أجريتُها قبل بضعة أعوام على جامعة بحث عامة متوسطة الحجم، طرحت سؤالين على عمداء المدينة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية الذين كانوا قد فازوا بجوائز من المؤسسات في ميداني التعليم والبحث العلمي: ما هي الخطط والممارسات المؤسساتية التي تدفع الأساتذة، برأيك، إلى العزوف عن الحيوية؟ وما هي الخطط والممارسات المؤسساتية التي تُفْضي، برأيك، إلى تعزيز حيوية الأساتذة؟ تباينت الأجوبة التي تلقيتُها تباين الأفراد الذين قدّموها. تجدون نموذجاً في الجدولين 2/9 و3/9.

توفير المساعدة للأساتذة المرتبكين

برامج مساعدة الموظفين

بادرت كليات وجامعات كثيرة إلى اعتماد برامج مساعدة موظفين لتقديم المشورة والدعم لأعضاء الجهازين التدريسي والإداري الذين يعانون إدمان الكحول، المخدرات، القمار، ومشكلات صحية أخرى تؤثر سلباً في الأداء الوظيفي لأي

موظف ويُنْظَر إليها على أنها علل قابلة للعلاج. وهذه البرامج تقوم على توفير علاجات مجرَّبة، وتكون المشاركة فيها سرية وإن كانت الإحالة على أي برنامج لا تتم إلا باقتراح من المشرف (أي رئيس القسم أو العميد)، من أفراد الأسرة، من الزملاء في القسم، أو من الشخص نفسه.

برامج المدينة الجامعية المعافاة

ثمة آليات يستطيع الأساتذة أنفسهم استخدامها لتقليص آثار الإجهاد. وعدد غير قليل من هذه الآليات يجري تلقينها في برامج المدينة الجامعية المعافاة، التي تكاثرت كالفطر في سائر المدن الجامعية الأمريكية خلال سني العقد الماضي. إن من شأن أي استثمار توظّفه المؤسسة لخدمة صحة الأساتذة والإداريين أن يقلّص حجم الغياب الناجم عن الأمراض الجسدية والنفسية. ففي برامج المدينة الجامعية المعافاة هذه، يجري تعليم أعضاء الجهازين التدريسي والإداري فنون اختزال الإجهاد في حيواتهم عبر اعتماد آليات معينة مثل التنفس العميق، الاسترخاء التدريجي، إطلاق العنان للخيال، التأمل، التغذية الراجعة الحيوية (مراقبة عمل أجهزة الجسم)، الرياضة البدنية، والتغذية المناسبة. وأي مؤسسة حريصة على الالتزام بعافية الأساتذة وصحتهم يمكنها أن ترعى فِرَقاً للدعم أو توفر مشورة ميدانية على أرض المدينة الجامعية أو دورات علاج نفسي قصيرة الأمد بتكاليف ضئيلة أو بالمجان.

تطوير الأساتذة

بالنسبة إلى الأساتذة الذين تعرض أداؤهم الوظيفي، مقارنة بغيرهم في المدينة الجامعية، للتدهور جراء خيبة الأمل المسلكية أو الانطفاء، يتعين على العمداء ورؤساء الأقسام النظر إلى فرص تطوير الأساتذة بوصفها إحدى طرق رعاية عمليات استعادة الحيوية. ومما يدعو للأسف أن معظم العمداء ورؤساء الأقسام لم يسبق لهم أن تلقوا أي تدريب في مجال علم النفس السريري أو إدارة الموارد البشرية. كثيرون من العمداء

ورؤساء الأقسام غافلون أيضاً عن الكتابات الوفيرة التي تتناول اليوم موضوع تطوير الأساتذة. إذن، من شأن اعتماد خطة ناجحة لإعادة إضفاء الحيوية على أي عضو

جدول 2/9 خطط وممارسات مؤسساتية تؤثر سلباً على حيوية الأساتذة

- "عمل اللجان والاجتماعات المتكررة".
- "مدى نجاح التدريس يقاس (من قبل الإدارة) بمعايير كمية (بدلاً من المعايير النوعية)".
- "أعبائي التدريسية أثقل من أن تترك لي فرصة إجراء مستوى البحث المتوقع من أي مؤسسة درجة أولى".
- "سياسة إدارة الموارد البشرية تضع الزملاء ضد بعضهم البعض على صعيد الترقيات والموارد المتوفرة".
- "ثمة ضغوط مفرطة الآن، ولا سيما ضغوط هادفة إلى استجلاب منح مالية خارجية".
- "سياسة الجامعة شديدة الجمود فيما يخص نظرتها إلى أسلوب الأساتذة في تمضية أوقاتهم. لا يتم أخذ الفروق الفردية بين الأساتذة في الحسبان".

جدول 3/9 خطط وممارسات مؤسساتية تؤدي إلى تعزيز حيوية الأساتذة

- "توفر الدعم المالي للبحوث".
- "وجود نواة صغيرة من الزملاء المحبين لتقديم الدعم".
- "متروك أنا وشأني إلى حد بعيد كي أفعل ما أريده".

- "أعتقد أن الحيوية تتعزز عندما تقوم المؤسسات ببث رسائل واضحة موجهة إلى الأساتذة تفيد بأنهم أناس ذوو شأن، درجة أولى".
- "نحاول الاهتداء إلى أساليب لقول كلمة 'نعم' إذا كانت لدى أحدهم فكرة، فإننا نسعى إلى مساعدته لتمكينه من تنفيذها".
- "ليس لدينا في هذه الوحدة سوى عدد قليل جداً من الخطط أو الإجراءات المكتوبة، وأعتقد أن للأمر علاقة وثيقة بالحفاظ على الحيوية.. نحن لا نتعامل مع الأساتذة كما لو كانوا سلعاً منمطة".

مرتبك مسلكياً من أعضاء الهيئة التدريسية أن يكون عملاً جماعياً، مع مساهمة من جانب العضو نفسه، من جانب رئيس القسم أو العميد، من جانب اختصاصي تطوير الأساتذة في المؤسسة، وربما من جانب مدير الصحة العقلية في المؤسسة.

من الجوهري كجزء من أي جهد هادف إلى استعادة الحيوية التأكد من الأسباب الكامنة وراء تعرض أستاذ بعينه لخيبة الأمل أو الانطفاء المسلكيين. هل عضو الهيئة التدريسية شاعر بالملل فقط إزاء سلسلة من الواجبات المتكررة على امتداد سنوات عديدة؟ هل هو شاعر بأنه غارق في دوامة من الرتابة "الروتين"؟ هل أدت وتيرة التغيير في المدينة الجامعية إلى إحراج هذا الأستاذ وإرباكه؟ هل هناك أي صراع متواصل مع زملاء أو مع رئيس القسم ما لبث أن تمخض عن نوع من الاكتئاب؟ هل باتت سمعة الأستاذ العلمية في الاختصاص مصدر قلق؟ هل أصبح الأستاذ شاعراً بأنه مهمَل، مستبعَد، غير محترم؟

عشرة خيارات في مجال تطوير الأستاذ

من شأن قائمة خيارات تطوير الأساتذة التالية أن تبرهن على أنها مفيدة على صعيد إعادة إضفاء الحيوية على أساتذة باتوا منطفئين مسلكياً. من الضروري استكشاف انتقاء الخيار بأسلوب قائم على التنسيق والتعاون بين عضو الهيئة

التدريسية المعني من جهة ورئيس قسمه أو عميد كليته من جهة ثانية، كما يتعين على الأستاذ المرتبك أن يلتزم ببذل جهود جدية وإلا فلن تتوفر أي فرصة للنجاح. مستحيل بداهة أن تتوفر إمكانية إعادة إضفاء الحيوية على أستاذ يرفض حصول التغيير، أي تغيير.

الشَّبْك. (شبكة العلاقات) لدى الأساتذة، بمن فيهم حتى أولئك الذين باتوا منطفئين، أمور يهتمون بها، نشاطات تستثيرهم، أناس يستمتعون بقضاء الوقت معهم. ما الذي يفعّل نبض أي عضو هيئة تدريسية في المؤسسة ويُفْرحه؟ من شأن جمع أستاذ محبط مع آخرين مهتمين بجملة القضايا الأكاديمية التي تشغله، أن يعيد إيقاد شرارة. قد لا تكون للقضايا أي علاقة وثيقة أو غير وثيقة بقسم عضو الهيئة التدريسية الخاص، غير أن أي أستاذ يعيد اكتشاف دهشة الانخراط في أحد ميادين المؤسسة قد يتمكن من نقل هذه الدهشة إلى ميادين أخرى.

إدارة أحد المشروعات. مثلها مثل عملية الشبك، تقوم إدارة أي مشروع على اهتمامات أكاديمية ذات علاقة ـ ربما هاجعة منذ زمن طويل ـ ما زالت توقد شرارة في قلب عضو الهيئة التدريسية الذي يعيش حالة من الانطفاء المسلكي. فالأستاذ الذي طالما حلم بتنقيح وتشذيب إجراءات القبول في الكلية، أو بإعادة فحص أولويات مكتبة الكلية، أو تقديم المشورة إلى مكتب أمين الجامعة حول أساليب رفع المعنويات، يمكن تكليفه بإدارة مشروع في هذا المجال. من الواضح أن هناك، بالضرورة، كما في سائر مشروعات المؤسسة الأخرى، جملة من التوجيهات وتوقعات الحصائل؛ غير أن الأمر ليس أمر عمل مجهد، بل هو، بالأحرى، أسلوب من أساليب إنعاش وتوجيه حماسة مقموعة لأحد أعضاء الهيئة التدريسية وجهة مفيدة مسلكياً. بعض المشروعات ربما كانت داخل قسم عضو الهيئة التدريسية بالذات: عقد ندوة، التخطيط لاستضافة سلسلة من الزوار المهمين وتنفيذ ذلك، جمع البيانات من طلاب أوائل في القسم، تطوير منهاج جديد لطلاب المرحلة الجامعية (ما قَبل التخرج)، والخ.

الإشراف على زملاء جدد. قد يبدو تكليف أساتذة منطفئين مسلكياً بمهام الإشراف على زملاء جدد في أقسامهم أو مؤسساتهم منطوياً على نتائج معكوسة. ألا يمكن لخيبة الأمل أو العداء للمؤسسة أن ينتقلا إلى الآخرين؟ من الواضح أن الأساتذة المرتبكين مسلكياً ليسوا، جميعاً، مؤهّلين لأن يصبحوا مشرفين جيدين، غير أن البعض قد يكونون، بل وقد يزدهرون ويتفوقون في أثناء العملية. معظم الأساتذة يستمتعون بتقاسم حكمة تجاربهم المتراكمة مع الآخرين، ولا بد لنا من أن نتذكّر أن التجربة الجماعية لأي أستاذ مرتبك ليست سلبية على الإطلاق. أشياء كثيرة كُتبت عن أساليب الإشراف على الأساتذة الجدد، عن طرائق انتقاء المشرفين الجيدين وتدريبهم، وعن نماذج اقتران المشرفين بالمتدربين (بويس Boice، 1990؛ وونش Wunsch، 1994).

الاضطلاع بمهام مستشار تعليمي للمؤسسة كلها. أولئك الأساتذة الذين ينبع شعورهم بالانطفاء من نوع من الرغبة المحبطة في ممارسة تأثير أعظم على البرامج التعليمية لدى المؤسسة، أو من نوع من الإحساس بأن التعليم في المؤسسة لا يحظى بما يكفي من التقدير، يمكن إعطاؤهم فرصة للعمل مع زملائهم من أجل خلق مناخ أكثر إيجابية للتعليم في المدينة الجامعية. يمكن وضع مستشاري التعليم في المؤسسة كلها تحت تصرف مكتب مركزي لتطوير الأساتذة الآخرين على التعليم أو نقل المعلومات بقدر أكبر من النجاح. يمكنهم أيضاً أن يعملوا مستشارين للأمين في ميدان الأساليب الملائمة للتعليم المجدي.

تبادل الأستاذة الزائرين داخل المؤسسة. بعض الأساتذة يتعرضون للانطفاء جراء عزوف الطلاب عن حقل اختصاصهم، أو بسبب انتقال اهتماماتهم البحثية، عبر السنين، إلى ميدان اختصاص آخر تَحُولُ بُنْية القسم المنتمين إليه دون قيامهم بتدريسه. وأي أستاذ مستند إلى خبرة بحثية راسخة في أكثر من اختصاص قد يُمنح فرصة الاضطلاع بمهام أستاذ زائر داخل المؤسسة وتولي تعليم حلقات البحث وقيادتها (للطلاب والأساتذة) في سائر أقسام المؤسسة.

إعادة التدريب في مجال أكاديمي أو وظيفي آخر. بالنسبة إلى الأساتذة الذين لم يعودوا مشدودين إلى اختصاصهم الأصلي، أو بات اختصاصهم الأصلي خارج نطاق الأولويات في المؤسسة، من شأن إعادة التدريب في ميدان أكاديمي جديد أو لموقع غير أكاديمي جديد داخل المؤسسة أن تشكل سبيلاً لمكافأة أحد أبناء المؤسسة المنتجين والمخلصين. ثمة عدد كبير من أمثلة الأساتذة الذين انتعشوا مسلكياً نتيجة التحاقهم بوحدات اختصاصية مغايرة في المؤسسة ـ مثل أستاذ علم النفس في كلية الفنون والعلوم الذي يلتحق بأحد أقسام الإدارة في معهد للأعمال: مدرس العلوم في معهد التعليم الذي يلتحق بقسم الكيمياء في كلية الفنون والعلوم؛ أستاذ الفلسفة في كلية الفنون والعلوم الذي يصبح أستاذاً لمادة الأخلاق في إحدى كليات الطب، والخ. ثمة أساتذة يمكن إعادة الحيوية إليهم عن طريق إلحاقهم بجهاز المؤسسة الإدارية بشكل أو آخر: مساعد خاص لعميد أو أمين، ضابط ارتباط مع المكتبة أو مستودع كتب المؤسسة، مسؤول العلاقات العامة أو الخارجية لدى المؤسسة، والخ.

تطوير الأساتذة في إجازات الراحة. تقليدياً، تجري مكافأة الأساتذة المنتجين بإجازات راحة للقيام بمشروعات بحثية أو منهاجية كبيرة يصعب إنجازها دون التفرغ من الواجبات الأخرى. لعلها إحدى أكثر الفرص إسالة للعاب في مهنة الأستذة. ومما قد ينطوي على معنى بنظر قادة المؤسسة التفكير بإجازة الراحة بوصفها إحدى أدوات إعادة حيوية الأساتذة الأقل إنتاجية، بوصفها فرصة للأستاذ كي يتعلم كيف يصبح أكثر فعالية في غرفة الصف أو المخبر. إذا أثبتت إجازة الراحة أنها ناجحة، فإن تقديم راتب مقابل إجازة راحة تدوم فصلاً دراسياً قد يؤدي إلى إبراز أحد الأساتذة ليعود (مرة أخرى) مكسباً بالنسبة إلى برامج المؤسسة لعدد غير قليل من السنوات القادمة.

تبادل الأساتذة. قد تساهم فرصة العيش والتعليم في مكان آخر خلال فصل دراسي واحد أو لعام دراسي في إعادة تنشيط أستاذ مرهق موشك على الانطفاء. في

المؤسسة الجديدة لا يكون الأستاذ مضطراً لأن يترك وراءه تلك البضاعة العاطفية ذات الشأن (أو العلاقات غير السارة). من المحتمل أن يكون أي برنامج لتبادل الأساتذة منطوياً على نتائج إيجابية مثل أن :

- يكتشف الأستاذ أن الحياة في مدينته الجامعية لم تكن جحيماً آخر المطاف (مقارنة بالمكان الجديد)، ويعود إلى موطنه بعد التجربة وقد غدا أستاذاً أكثر قناعة.
- يتأكد الأستاذ أن العشب أكثر خُضْرة حقاً في المكان الآخر ويتخذ قراراً يقضي بعدم العودة إلى مدينته الجامعية الأصلية.

في الحالة الأولى تكسب المؤسسة الأم أستاذاً استعاد حيويته ونشاطه؛ أما في الحالة الثانية، فإن المؤسسة الأم تتخلص من أستاذ ساخط. إن المكتب القومي لتبادل الأساتذة ينظم سنوياً عشرات عمليات تبادل الأساتذة بين المؤسسات المشاركة. (للحصول على مزيد من المعلومات عن عمليات تبادل الأساتذة، اتصل بالمكتب القومي لتبادل الأساتذة، 4656 بي شارع جفرسون، جناح 140، شقة واين، ولاية إنديانا 046804).

الندب المؤقت إلى قطاع الأعمال أو الصناعة. قد يكون مفيداً على نحو متبادل بالنسبة إلى مؤسسات التعليم العالي أن تكون قادرة على التعاقد مع قطاعي الأعمال والصناعة المحليين على وضع واحد أو أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية في أجواء الصناعة لفترة من الزمن. كما في حالات تبادل الأساتذة، تتاح للمشارك فرصة تحريك جناحيه في أجواء جديدة (غير أكاديمية هذه المرة)، في حين تتوفر للشركة الراعية ـ التي تقدم راتب الأستاذ وتعويضاته خلال فترة الانتداب ـ فرصة الإفادة من خبرة عضو الهيئة التدريسية ومهاراته على صعيد حل المشكلات. كما في برامج التبادل، مرة أخرى، قد يعود الأستاذ إلى مدينته الجامعية وقد تجدَّدَتْ

نظرته التقويمية إلى أجواء التعليم العالي، أو قد يحقق ازدهاراً في عالم الصناعة فيتخلى عن منصبه الأكاديمي كلياً.

عمليات الشراء بالتقسيط وبدائل التقاعد المبكر. بالنسبة إلى أي أستاذ ساخط أثبتت سائر محاولات المؤسسة الأخرى الرامية إلى إعادة تنشيطه فشلها، من شأن توفير فرصة كريمة لقطع صلة مثل هذا الأستاذ بالكلية إما مباشرة أو بالتقسيط أن يكون لمصلحة الطرفين. يتعين على المؤسسات أن توفر أنواعاً ملائمة من المشورة ـ المالية والنفسية على حد سواء ـ للأستاذ الذي يفكر بقبول نوع من الشراء بالتقسيط أو خيار التقاعد المبكر. إنها إدارة حكيمة تلك التي تهتدي إلى طرق للاحتفال بالأساتذة المتقاعدين، بمن فيهم حتى المرتبكين، وتقديم الشكر لهم، على سنوات خدمتهم الطويلة، كما يمكن لأي مسؤول تنمية جامعية أن يؤكد.

كلمات أخيرة

لا تستطيع أي من آليات تطوير الأساتذة العشر آنفة الذكر أن تضمن تمكين أي أستاذ مرتبك من استعادة حيويته ونشاطه. فنجاح مثل هذه الحلول مشروط بضرورة أن يتم توفيرها وتطبيقها بطريقة إنسانية مع حرص شديد على مراعاة حاجات وقيم الأساتذة المعنيين. يبقى الأساتذة مهنيين متمتعين بدرجات عالية من التعليم ومستويات رفيعة ومشروعة من الكبرياء ممن يُحتمل أن يرفضوا أي محاولات إصلاح مكشوفة. لذا فإن من الضروري تقديم عملية تطوير الأساتذة من جانب رؤساء الأقسام والعمداء، وتلقيها من قبل الأساتذة المعنيين، بوصفها فرصة إيجابية للنمو والحفز، لا على أنها محاولة لعلاج هذا أو ذاك.

يبقى أي أستاذ مخلص وماهر الذُّخْرَ الأعظم الذي يمكن لأي مؤسسة تعليم عالي أن تمتلكه. وعملية الاهتداء إلى أساليب لتجديد مثل هذا الإخلاص حين

يتعرض للتضاؤل، وتعزيز هذه المهارات حين تصاب بالضمور، إنْ هي إلا واحدة من أكثر مسؤوليات الإدارة الأكاديمية بعثاً على السرور والرضا.

مراجع الفصل

- Baldwin, R. J. (Ed.). (1985) Incentives for faculty vitality. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Baldwin, R. J. (1989). Super highway or scenic route: What is the best path to faculty vitality? In H. B. Altman (Ed.), Faculty vitality in Kentucky: Proceedings of the fourth annual conference on faculty development in Kentucky higher education. Louisville, KY: University of Louisville Center for Faculty and Staff Development.
- Bland, C. J., & Bergquist, W. H. (1997). The vitality of senior faculty members. Washington, DC: George Washington University, (ASHE – ERIC Higher Education Report 25:7).
- Bland, C. J., & Schmitz, C. C. (1988). Faculty vitality on review. Journal of Higher Educaion, 59 (2), 190-224.
- Boice, R. (1990). Mentoring new faculty: A program for implementation. Journal of Staff, Program, and Organization Development, 8 (3), 143-260.
- Clark, S. M., & Lewis, D. R. (Ed.). (1985). Faculty vitality and institutional productivity: Critical perspectives for higher education. New York, NY: Teachers College Press.
- Employee assistance program: Supervisor's guidebook (n.d.). Hershey, PA: Hershey Foods Corp.
- Finnegan, D. E., Webster, D., & Gamson, Z. F. (Ed.). (1996). Faculty and faculty issues in colleges and universities (2nd ed.). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- The American Faculty Poll (2000(. Chicago, IL: TIAA – CREF, and New York, NY: National Opinion Research Center.
- Wunsch, M. A. (Ed). (1994) Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions. San Franeisco, CA: Jossey-Bass.