الفصل الثاني عشر

إعادة التفكير في أدوار الهيئة التدريسية والمكافآت لخدمة الصالح العام

ريلي وارد (Relly Ward)

أي دور يلعبه أعضاء الهيئة التدريسية لتلبية دعوة التعليم العالي لخدمة الصالح العام وأي أدوار لأعضاء الهيئة التدريسية تدعم الصالح العام؟ وكيف يكافأ أعضاء الهيئة التدريسية على عمل كهذا؟ فإذا ما كان للتعليم العالي أن يخدم الصالح العام بصورة مباشرة فلا بد من الإجابة على هذه الأسئلة. فأعضاء الهيئة التدريسية بما لهم من أدوار في تحكيم المناهج، وبوصفهم معلمين، ومنتجين للمعرفة، ومواطنين فإنهم يضطلعون بدور مهم في تحقيق هدف جعل التعليم العالي أكثر استجابة للمجتمع وللصالح العام. إن استحقاق أعضاء الهيئة التدريسية، وامتلاكهم ورعايتهم للجهود المؤسساتية التي يبذلونها لربط الجامعة ربطاً ذا دلالة بالمجتمع يتطلب بنية مكافآت تحدد بوضوح نوع هذا العمل والمكافآت التي يستحقها.

www.obeikandl.com

ينظر عادة إلى أدوار الهيئة التدريسية بدلالة التعليم والبحث والخدمة مع مواءمة الدور الخدمي مواءمة وثيقة مع المجتمع خارج الجامعة والصالح العام. ومع ذلك يعد مفهوم الخدمة هذا ضيقاً. فأعضاء الهيئة التدريسية يستطيعون القيام بذلك وهم في عملهم يدعمون الصالح العام من خلال التعليم والبحث والخدمة. ففاية هذا الفصل هو: أولاً: تعريف عمل الهيئة التدريسية وعلاقته بالصالح العام. وثانياً: التحدث عن وجهة نظر العلم الشاملة للتعليم والبحث والخدمة بطرق تدعم الصالح العام مع تأكيد خاص على علم الانخراط، وأخيراً: مخاطبة الحاجة لوجود بنىً للمكافآت، وكيف يمكن إضفاء مفهوم عليها، وممارستها لتشجيع انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في الأنشطة التي تعزز الأولوية المؤسساتية للانخراط المجتمعي.

عمل أعضاء الهيئة التدريسية

أين يقع مكان عمل أعضاء الهيئة التدريسية الداعم للصالح العام في أدوار أعضاء الهيئة التدريسية ومكافآتهم؟ فهل هو إضافة (أي إستراتيجية أخرى)، أو أنّ له مكاناً في فئات التعليم والبحث والخدمة الموجودة؟ غالباً ما تحبط مثل هذه الأسئلة جهود الجامعات لربط موارد أعضاء الهيئة التدريسية بالحاجات الموجودة في المجتمع، كما أن مخاطبة مثل هذه الأسئلة يتطلب أولاً تعريف عمل أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء الصالح العام.

تشير غالبية الكليات والجامعات إلى التعليم والبحث والخدمة في بيانات رسالاتها، وفي عقود أعضاء الهيئة التدريسية، وفي تعليمات لترفيعهم وتثبيتهم. إن تعريف المكون التعليمي واضح تماماً؛ فالتعليم جزء من تعريف ما يعنيه أن يكون المرء عضواً في الهيئة التدريسية. فأعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم معلمين ينشرون المعرفة. ولدى تطور الأدوار الحديثة لأعضاء الهيئة التدريسية، ظهر دور آخر بوضوح على الأقل للذين هم داخل المجتمع الأكاديمي، هو (البحث). ويشمل دور البحث لعمل أعضاء الهيئة التدريسية ابتكار معرفة

ومعلومات أو اكتشافها (بوير، 1990). وعلى الرغم من أن فئة البحوث تعد أكثر أهمية في الجامعات ذات التركيز البحثي، فإنها حاضرة في معظم تعريفات عمل أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن الأنماط المؤسساتية بدرجات متنوعة. إن البيئة المؤسساتية هي التي تصوغ أدوار التعليم والبحث، ومع ذلك فإنه يرد ذكر هذه الأدوار في أكثر تعاريف عمل أعضاء الهيئة التدريسية.

وعندما يشير الناس إلى دور الخدمة التي يضطلع بها أعضاء الهيئة التدريسية يكون هذا المكون -على أي حال- أقل وضوحاً، وذلك حق؛ لأن هذا الدور واسع وغامض في أغلب الأحيان (فير (Fear) وساندمان (Sandmann)، 1995). لقد أصبح مفهوم الخدمة في كثير من الجامعات اليوم يعني عمل اللجان الداعم لتشغيل الجامعة، وهو تعريف ضار بجهود الجامعة في سعيها للتواصل أكثر مع من هم خارج الجامعة. فالخدمة المحصورة في عمل اللجان (التي أسميها خدمة داخلية، وارد (Ward)، 2003) تميل إلى ألا تكافأ. لأنها تعد مظهراً مسلَّماً به من مظاهر عمل أعضاء الهيئة التدريسية. فالدور الخدمي لأعضاء الهيئة التدريسية يعد تاريخياً أكثر اتساعاً. فالخدمة - حسب الزمان والمكان - يمكن أن تعني خدمة للمهنة، أو خدمة المجتمع المحلي، أو خدمة للمؤسسة، أو خدمة للقطاع العام، أو خدمة للقطاع الخاص، أو خدمة للمجتمع عموماً. في حين أن بعض هذه الخدمات يمكن ربطها في حقل التخصص الجامعي وتعريفها بسهولة (بوصفها علماً)، فإن بعضها الآخر لا يمكن ربطها. والمشكلة الموجودة أمام الكثير من المؤسسات التعليمية هي كيفية الاعتراف بخدمة ما ومكافآتها عندما لا تكون كيفية ربطها بحقل التخصص الأكاديمي وبالمؤسسة واضحةً (فير وساندمان، 1995). فالخدمة -وإن كانت أكاديمية أو مؤسساتية- فهي -تقليدياً- ربيبة العمل الأكاديمي الثلاثي التي لم تقدر حق قدرها. من السهل توقع تمسك أعضاء الهيئة التدريسية بمسؤولياتهم الخدمية والمحافظة عليها، ومع ذلك هي أول من يُغفل عندما يحين وقت المكافآت. وتكمن الصعوبة في تحديد الخدمات

www.obeikandl.com

(الأكاديمية) الأقل وضوحاً، وتحديد مكافآتها، التي توصف أوصافاً مختلفة، يقال إنها خداع وانخراط وخدمة مجتمعية، وغير ذلك من الأوصاف، الأمر الذي يثبط الجهود المبذولة لربط من هم خارج الجامعة، وخدمة الحاجات الخارجية (أي الصالح العام). إن التغلب على هذه الذهنية يعد جزءاً من العمل المطروح أمامنا إذا ما كنا نرغب في ربط أعضاء الهيئة التدريسية بمجتمعاتهم ربطاً ذا دلالة بطرق متكاملة مع حياة أعضاء الهيئة التدريسية، ومندمجة فيها.

عرفت في مكان آخر الأدوار الحديثة لأعضاء الهيئة التدريسية (انظر وارد 2003) ضمن جهدي لربط الأدوار الخدمية لأعضاء الهيئة التدريسية بمهمة الجامعات لخدمة الصالح العام. وغايتي في هذا الفصل التوسع في الوسائل حيث يمكن لعمل أعضاء الهيئة التدريسية في حقول التدريس، والبحث، والخدمة أن يدعم الصالح العام. من الضروري معرفة كيف يخاطب عمل أعضاء الهيئة التدريسية الصالح العام إذا ما رأت الجامعات عموماً نفسها تضطلع بأدوار أكثر بروزاً في مجتمعاتها.

التدريس:

إن التدريس، بالمعنى السلبي، يرفد الصالح العام بإعداد الطلبة للحياة بعد الجامعة. فأعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم معلمين يعملون مع الطلبة في الصف وخارجه لمساعدتهم في تعلم مادة موضوع معين. من المفروض أن هؤلاء الطلبة سوف يُعلمون ويتعلمون، ويصبحون لدى انتقالهم إلى الحياة وانخراطهم فيها، مواطنين مزوّدين بالعلم، ومساهمين في الحياة، ورافدين لها. ويتم معظم هذا الإعداد للحياة المدنية إعداداً سلبياً. أي إن أغلب أعضاء الهيئة التدريسية لا ينطلقون بالضرورة لجعل طلبتهم مواطنين أفضل، بل يفترضون أن الطلبة سيغدون كذلك، عندما يصبحون أكثر تعليماً وينخرطون في حياتهم. ولكن لسوء الحظ، ليس هذا ما يحدث. فالتعليم التقليدي لا يتحدى الطلبة عادة لاكتساب فهم أعمق، وتطبيق ذلك الفهم على بيئات أكبر. «إن المقررات التي تقدم على

هيئة محاضرات لا تدعم غالباً فهماً دائماً وعميقاً للأفكار؛ بل هي أقل ملاءمة لتطوير مدى حل المشكلات، والتواصل، والمهارات المشتركة بين الأشخاص» [كولبي (Colby)، إهرليخ (Ehrlich)، وبيمونت (Beaumont)، وستيفنز (Stephens)، 2003، ص 133]الأمر الذي يدعم المواطنة النشطة.

إن الدعوات الموجهة إلى التعليم العالي ليعمل بوضوح أكثر بوصفه مصدراً عام يتحدى الافتراضات السلبية بشأن التعليم (التي مفادها أن مجرد تعليم الطلبة يخدم الصالح العام)، والاستعاضة عن تلك الافتراضات بإستراتيجيات تعليم موجهة مباشرة وبنشاط نحو استخدام الصف وسيلة لإعداد الطلبة للحياة المدنية في الكلية وخارجها. يشير كولبي وغيره (2003) إلى هذه الإستراتيجيات بوصفها علوم أصول تدريس الانخراط، وشملوا كذلك تعلم الخدمات، وأشكالاً أخرى من التعليم التجريبي، والعلم القائم على المشكلات، والتعلم التعاوني. من المؤكد أن هذه الإستراتيجيات ليست حصرية تبادلية مشتركة، ولا تحتوي دائماً على هدف التعليم المدني، ومع ذلك يمكن استخدامها كلها لدعم أهداف التعليم المركز على إعداد الطلبة إعداداً نشطاً للحياة المدنية الداعمة للصالح العام.

مازال تعلم الخدمات نقطة محورية بوصفه إستراتيجية تعليم تُعدّ الطلبة مباشرة للحياة المدنية. فتعلم الخدمات يربط التعلم الأكاديمي بالعمل المجتمعي ذي الصلة. وكما يقول جاكوبي (1996): «يُعدُّ تعلم الخدمات شكلاً من أشكال التعليم التجريبي؛ حيث ينخرط الطلبة بأنشطة تخاطب الحاجات الإنسانية والمجتمعية جنباً إلى جنب مع الفرص المبنية والمصممة عن قصد لتشجيع الطلبة على التعلم والتطوير. فالتأمل والتبادلية هما الرئيسان المفتاحيان لتعلم الخدمات». (ص،5).

يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية بفضل تعلم الخدمات أن يلبوا -في وقت واحد- حاجات الصف لتعلم مضمون حقل تخصصي معين، وتلبية الحاجات

المجتمعية عن طريق خدمة الطلبة. إن تعلم الخدمات شكل من أشكال التعلم التجريبي ذو غاية واضحة هي مخاطبة الحاجات المجتمعية وإعداد الطلبة للحياة المدنية. ويمكن أن يكون لأشكال أخرى من التعلم التجريبي غاية مماثلة. فالآفات الداخلية، وعمليات المحاكاة، ولعب الأدوار كلها أمثلة من الطرق الأخرى التي تتحدى الطلبة لتطبيق تعلمهم الصفي على البيئة العملية بطرق تدعوهم إلى التعامل مع الحياة المدنية.

يعد التعليم القائم على المشكلات وسيلة أخرى يمكن استخدامها لتشجيع الطلبة على ربط النظرية الصفية مع المشكلات العملية التي تستطيع بدورها مساعدة الطلبة على التعامل واقعياً وعلى الفور مع التحديات التي يواجهونها في الحياة المدنية. إذ يطرح التعلم القائم على المشكلات، مشكلات عالمية واقعية يتعامل معها الطلبة بشكل فردي أو جماعي بطرق تربط المفهومات الصفية بمخاطبة المشكلة ومعالجتها. ولكي يدعم التعلم القائم على المشكلات أهدافاً مدنية، فإنه يعتمد على مشكلات مشتقة من الهموم المجتمعية. ويساعد التعلم المبني على المشكلات الطلبة على ترجمة المعرفة التي يكتسبونها إلى عمل يقومون به [ميجر (Major)، 1999].

يدعم التعلم التعاوني الهدف المدني للتعليم بطريقة تختلف قليلاً لأنها مركزة أكثر على المنهج. فالمشكلات العامة لا تُحل منعزلة. فالتعلم التعاوني يهيء الطلبة للمنهج الذي يحتاجونه لاجتياز الطريق بوصفهم مواطنين نشطاء في حل المشكلات. وعندما تستخدم طرق تدريس الانخراط مع التركيز على الحياة المدنية فإنها تعمل على إعداد الطلبة بنشاط للإسهام في مجتمع ديمقراطي، والحفاظ على وعي نشِط للصالح العام.

البحث

يستطيع الباحثون -كما هو الحال في التعليم- رفد الصالح العام بطرق سلبية وإيجابية معاً. فأكثر الإنتاج المعرفي عبر البحث يرتبط بالصالح العام بفضل

تعزيز فهم ظاهرة معينة. تدار أكثر البحوث التي يولدها أعضاء الهيئة التدريسية في البيئة الأكاديمية -على أي حال- مع الاهتمام بتعزيز علم معين، والتركيز على تلبية الحاجات الداخلية للإنتاج المعرفي (والترفيع والتثبيت). ومرة أخرى، تتحدى الدعوات الموجهة إلى التعليم العالي للإسهام بصورة مباشرة أكثر في الصالح العام المفهومات التقليدية للبحث، وتوضح بجلاء الحاجة إلى جعل بحث أعضاء الهيئة التدريسية أكثر قابلية للتطبيق على الحاجات المجتمعية.

إن عبارة البحث القائم على المجتمع مصطلح يقترن غالباً بالبحث الذي يدعم - عن قصد وبشكل مباشر - الصالح العام [كوتو (Couto)، 2001، ستراند (Strand)، مارولو (Marallo)، كتفورث (Cutforth)، ستويكر (Stoecker)، ودونوهو (Donohue)، 2003]. يدار البحث القائم على المجتمع «مع أعضاء المجتمع ومن أجلهم وليس عليهم». [ستراند وغيره، 2003، ص xx]. إن منهجية بحث كهذه تدعو إلى المشاركة مع المجتمع لمواجهة المشكلات المجتمعية الملحة بطرق مدروسة ومقصودة. يستطيع البحث التقليدي - كما قيل - تلبية الحاجات المجتمعية (بل يليها غالباً) ودعم تقدم الصالح العام. ويحدث ذلك بفضل الإنتاج المعرفي - بغض النظر عما إذا نشأ عن التعاون المجتمعي، وهو معتقد أولي للبحث القائم على المجتمع - الذي يرفد الصالح العام، وبفضل أخذ نتائج البحث التقليدي، وترجمتها إلى مكتشفات تنطلق إلى ما وراء المواقع الأكاديمية التقليدية باتجاه مواقع خاضعة للتوجيه المجتمعي. يكمن هذا التمايز في الهدف الأولي للبحث والباحثين. يعد الباحثون الأكاديميون التقليديون عادة إنتاج المعرفة والتقدم بؤرة تركيزهم الأولية، في حين يعد الباحثون الذين ينتسبون إلى العرف القائم على المجتمع، تحسين المجتمع، والتغيير الاجتماعي، أو العدل الاجتماعي هدفهم الأولي (ستراند وغيره، 2003).

هناك ثلاثة مظاهر للبحث المركز على الصالح العام: المضمون، والمنهج، والمخرجات. ففيما يخص المضمون فإن البحث الذي يخاطب حاجات المجتمع

والهموم العامة يضطلع بموضوعات ليست مهمة للعلم فقط -كما هو حال البحث التقليدي- بل تتخذ الخطوة الآتية بتطبيق الخبرة العلمية مباشرة على حاجات المجتمع. فمثلاً، إن أستاذة التغذية التي تستخدم خبرتها لمشروع بحث في أسباب سوء التغذية ونتائجه في مجتمعات عمال المزارع المهاجرين، ترفد في الوقت نفسه بحثاً في حقل التغذية، وفي الوقت نفسه تجمع معلومات ذات قيمة حول المجتمع يمكن استخدامها لصياغة سياسات ومناقشات عامة.

ينطبق المثل ذاته على العملية. فيشمل البحث القائم على المجتمع أعضاء المجتمع في عملية البحث، بدءاً من تحديد المشكلة حتى نشرها (كوتو، 2001، ستراند وغره، 2003). وليكون بحث أستاذة التغذية الذي تجريه على عمال المزارع المهاجرين ذا معنى ودلالة للمجتمع، عليها فهم المؤسسات والشبكات التي تؤثر في المجتمع والعمال وترتبط بهم. فإذا ما كانت الأستاذة تدير مجموعات محورية مثلاً، فلا بد من وجود إسهام أكبر إن هي شملت اتصالاً بالمنتمين للمجتمع (أي من المجتمع) أثناء قيامها بإجراء المقابلات.

أما فيما يخص نتائج البحث المركز على الصالح العام، فلا بد من إعداد النتائج وعرضها بطرق ذات معنى ودلالة لدى المجتمع. ومرة أخرى -لا بد- في الغالب - من دمج العمل مع شركاء المجتمع لفهم كيفية نشر المعلومات على خير وجه، بحيث تصل بصورة فعّالة. يتضمن البحث الموجه بالمجتمع شركاء المجتمع كمتعاونين في منهج البحث برمته [كيميس (Kemmis) وماك تاغرات (Mc Tag-gart، 2000، ستراند وغيره، 2003]. يفعل البحث الموجه بالمجتمع في المجتمع التقليدي ما يفعله تعلم الخدمات في غرف الصف التقليدية.

يمكن عرض المكتشفات الناجمة عن مشروعات البحث القائمة على المجتمع، في مواقع أكاديمية تقليدية أيضاً، لتلبية معايير تقليدية أكثر للترفيع والتثبيت. وتماماً كما أنه ليست كل البحوث التقليدية تخاطب حاجات المجتمع -على أي حال- كذلك ليست كل البحوث الموجهة بالمجتمع تلبي المقاييس التقليدية للبحث.

www.obeikandl.com

ينبغي أن يفكر أعضاء الهيئة التدريسية تفكيراً إبداعياً بكيفية تلبيتهم لحاجاتهم الشخصية الخاصة لرفع مستوى المعرفة، ومخاطبة حاجات المجتمع، في الوقت نفسه، وكيفية تحدي المؤسسات للاعتراف بإسهام كليهما العلمي كذلك.

الخدمة

تعد فئة الخدمة المتعلقة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية أكثر الفئات غموضاً. وللخدمة عموماً معنيان على الأقل، هما:

1. خدمة المؤسسة والعلم التي أعرّفها بأنها خدمة داخلية.

2. خدمة للمجتمع، وأعرّفها بأنها خدمة خارجية (وارد، 2003).

وللخدمة -كالتعليم- تراث طويل بوصفه جزءاً من عمل أعضاء الهيئة التدريسية والمهمات المؤسساتية [فينكلشتاين (Finkelstein)، 1984]. وبدلالة العمل في فئة الخدمة الداعمة للصالح العام تعد خدمة المجتمع والمشورة السبيلين اللذين يسهم بموجبهما أعضاء الهيئة التدريسية في الخدمة الخارجية.

ينخرط كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في خدمة المجتمع بوصفهم مواطنين خاصين. وتطلب معظم وثائق الترفيع والتثبيت من أعضاء الهيئة التدريسية أن يدرجوا خدمتهم المجتمعية لإظهار انخراطهم بالمجتمع المحلي. وتقوم الجامعات انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في المجتمعات المحلية بوصفها دليلاً على المواطنة الصالحة للمجتمع الجامعي. ويستطيع أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم أعضاء في المجتمع أن يؤثروا -تراكمياً- في المجتمع تأثيراً ملحوظاً. وهذا صحيح بوجه خاص، في المدن الجامعية حيث يكون جزء كبير من المجتمع منتمياً للكلية. بالإضافة إلى أن كثيراً مما يفعله أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم مواطنين خاصين (ما أسميه هنا الخدمة المجتمعية) ينبعث عن الخبرة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية. فعلى سبيل المثال: لو كانت أستاذة التغذية المذكورة أعلاه عضواً في مجلس إدارة بنك التغذية المحلي، لواتتها الفرصة لرفد الخبرة العلمية، ومن المحتمل أن تكون هذه الخبرة ذاتها -إضافة إلى انخراطها

www.obeikandi.com

الآخر في المجتمع عبر مشروعها البحثي- هي التي أوصلتها إلى مجلس إدارة المصرف. يمكن أن يفتح الانخراط في الخدمة المجتمعية -في غالب الأحيان- الأبواب لفرص مجتمعية أخرى مرتبطة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية بصورة مباشرة أكثر (بتعلم الخدمة والبحث المجتمعي، مثلاً).

على الرغم من إغفال المشورة كجزء من أدوار أعضاء الهيئة التدريسية التي يقومون بها خارج الجامعة وفي مجال الخدمات، فإنها تلعب دوراً مهماً في ربط مصادر الجامعة بحاجات المجتمع. ومثل المشورة كمثل الخدمة المجتمعية ينظر إليها غالباً بوصفها همّاً خاصاً من هموم أعضاء الهيئة التدريسية، ومع ذلك تتأصل المشورة كلها تقريباً في الخبرة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية، وهي لذلك تعد جزءاً مهماً من دورهم. والمشورة طريقة من طرق إيصال خبرة أعضاء الهيئة التدريسية في العلم إلى الآخرين. وتماماً كما أن التعليم يُعدُّ وسيلة يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية لإشراك الطلبة في معرفتهم بالعلم، كذلك المشورة هي وسيلة لإشراك الناس بالمعرفة على نطاق أوسع. وبدلالة عمل أعضاء الهيئة التدريسية تُشمل الخدمة عادة في أوصاف الجامعة التي تضفيها، على ما يمكن أن يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية لإنجاز أدوارهم الخدمية. يعد موضع الاستشارات في فئة الخدمات الأوسع ضبابياً، لأن أعضاء الهيئة التدريسية يتقاضون أجراً على ما يقدمونه من خدمات كمستشارين، الأمر الذي يثير السؤال الآتي: إن كانوا يتقاضون أجراً فهل ما يقومون به يعد خدمة؟ لدى الجامعات طرق عدة للتعامل مع قضية الاستشارة والأجر التي هي خارج نطاق هذا الفصل. والمسألة هي أن استشارات أعضاء الهيئة التدريسية سواء كانت مأجورة أو غير مأجورة فهي تقدم خدمة مهمة للمجتمعات المحلية عن طريق عمل أعضاء الهيئة التدريسية، فهم كمستشارين يمكنهم رفد الصالح العام، وغالباً ما يفعلون.

التكامل (الدمج)

يظهر مثال أستاذة التغذية كيف يمكن أن يتشابك التعليم والخدمة لتلبية المصلحة العامة. يمكن أن يصبح الصالح العام -جوهرياً- الحلقة المهمة التي

www.obeikandl.com

تربط عمل أعضاء الهيئة التدريسية معاً بطرق يمكنها تلبية الحاجات المؤسساتية وحاجات الجمهور عامة تلبية نافعة. أما كم ينجز أي عضو من أعضاء الهيئة التدريسية من بحث أو تعليم أو خدمة (لدعم الصالح العام، أو عدم دعمه) فيعود إلى نمط المؤسسة وإلى الأهداف الفردية للعضو. وبغض النظر عن ذلك، يمكن أن يصبح (الصالح العام) خطة منظمة لعضو الهيئة التدريسية، ينظم بموجبها عمله حيث يمكن القيام بأدوار التعليم والبحث والخدمة بطرق مهتمة بالمجتمع، خارج نطاق الجامعة والحقل العلمي.

يلخص كشمان (1999) بوضوح كيف تظهر حلقة الخدمة في جوانب عمل أعضاء الهيئة التدريسية ومظاهره كلها. ففي هذا الإطار يسهم ما أنجز من تعليم وبحث وخدمة في التراث الموجه مجتمعياً في كل قطاع من قطاعات عمل أعضاء الهيئة التدريسية في وقت واحد. وفيما يلي أمثلة على: كيف يمكن أن يكون التعليم والبحث والخدمة عناصر معزّزة بصورة متبادلة ومشتركة.

فالتعليم: يمكن أن يرفد البحث عن طريق البحث الصفي. ويشمل ذلك كونه منهجياً فيما يتعلق بتوليد ملاحظات ميدانية، وجمع واجبات صفية، وتسجيل دروس صعبة، واستخدام هذه النواتج كمعطيات. ويرتبط التعليم بالخدمة بفضل إشراك المؤسسات المجتمعية في الصف، وبفضل تعلم الخدمات.

والبحث: يتداءب ويتعاون مع التعليم عن طريق المنهاج وتعيينات المقررات التي تخاطب أهداف الصف، وتعلم الطلبة، والحاجات المجتمعية. ويمكن أن يعزز البحث انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في الخدمة بفضل توسيع الخبرة لتشمل مشكلات مجتمعية تظهر بفضل إيصال النتائج الناجمة عن البحث، ليس فقط للجمهور الأكاديمي، بل أيضاً للجماهير المجتمعية.

والخدمة: تنتمي إلى البحث عن طريق عضو الهيئة التدريسية الذي يخاطب المشكلات البارزة سياسياً واجتماعياً للمجتمعات المحلية. وترفد الخدمة التعليم بفضل تقديم مواقع لأعضاء الهيئة التدريسية وللطلبة (ليختبروا) فائدة البحث

www.obeikandl.com

الجاري في ضوء المشكلات اليومية والتحديات التي تواجهها المجتمعات [كشمان (Cashman)، 1999].

إن الأفكار التي شكلها كشمان تشرح التعاون الذي يمكن أن يوجد بين أدوار أعضاء الهيئة التدريسية المختلفة، وكيف تيسّر خدمة الصالح العام العملية. تعد هذه النظرة المتكاملة للعمل صميم ما تعنيه خدمة الصالح العام. إن الدعوات لتلبية حاجات الجمهور بطرق أكثر وأفضل لا تعني بالضرورة أن على أعضاء الهيئة التدريسية أن يقوموا بمزيد من العمل، إن ما يركز على الحاجات المجتمعية هو القيام بعمل ما، وهذا التركيز -كما بحثناه هنا- يمكن أن يكون مصدر تكامل لعمل أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن أن تبرز، عادة، أسئلة حول كيفية جعل عمل أعضاء الهيئة التدريسية، يتلاءم مع التوجه العلمي، وهذه قضية أخاطبها الآن.

العلم

إن تمهين الحياة الأكاديمية (تحويلها إلى مهنة) قد تعزّز بعد الحرب العالمية الثانية، عندما شهد التعليم العالي وهيئاته التدريسية توسعاً غير مسبوق. يصف جينكس (Jencks) وريسمان (1977) (Riesman) هذه المدة بأنها (ثورة أكاديمية). إن ما عنته هذه الثورة لأعضاء الهيئة التدريسية هو ظهور القواعد المهنية وتعزيزها، التي أملى انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في البحث كثيراً منها (فنكلشتاين 1984). فكانت كلمة (علم) مرادفة (للبحث) [كابلو (Caplow)، وماك غي (McGee، 2001، ووارد، 2003]. وبدلالة الصالح العام، فإن كثيراً مما فعله أعضاء الهيئة التدريسية ومازالوا يفعلونه بوصفهم باحثين أسهم بصورة مباشرة في تلبية حاجات الجمهور. وكانت الغاية من نشوء دور البحث لأعضاء الهيئة التدريسية هي خدمة الصالح العام عن طريق إنتاج المعرفة. ولسوء الحظ، مع ذلك، أصبح للبحث التقليدي ضمن الكليات اليوم توجهاته (الداخلية) في أغلب الأحيان، أي أن البحث يتركز على تلبية حاجات التعليم العالي (مثل: الحصول على منحة، وبحث، ونشر) مضحياً بتلبية حاجات الجمهور. فالنقد الموجه حالياً

ضد التعليم العالي يوحي بأن تركيز التعليم العالي على البحث لتعزيز الذات أو المؤسسة قد غطى على البحث الذي يركز على الصالح العام (ستراند وغيره، 2003). لقد قاد هذا النقد عدداً من الجامعات والتعليم العالي عموماً إلى التفكير بشأن دور البحث، وبشأن توسيع مفهومات عمل أعضاء الهيئة التدريسية تحت عنوان (العلم) الأكبر.

«ينظر إلى العلم ليكون عملاً فكرياً إبداعياً تدعمه أعمال نبيلة ومنتشرة، بما في ذلك اكتشاف معرفة جديدة، وتطوير تقنيات وأساليب ومواد أو استخدامات جديدة، وتكامل المعرفة المؤدية إلى تفاهمات جديدة، والبراعة الفنية التي تولد تفاهمات وبصائر جديدة». [ويزر (Weiser) في دياموند (Diamond)، 1999، ص 54]. فالعلم، كما عُرّف هنا، هو (عمل فكري إبداعي تدعمه أعمال نبيلة ومنتشرة). كما أن العلم يضرب بجذوره في خبرة أعضاء الهيئة التدريسية [دياموند وآدم، 1995]. ووفق ما يرى دياموند وآدم ليكون عمل أعضاء الهيئة التدريسية وما يسفر عنه (علمياً) لا بد من:

1. أن يجد أرضية جديدة، وأن يكون إبداعياً.
2. أن يكون مضاعفاً، أو موسعاً محكماً.
3. أن يكون موثقاً.
4. أن يراجع بدقة.
5. أن يكون له مغزى وأهمية، أو أثر.

إن ما تقدمه تعاريف العلم هذه يعد وسيلة لدراسة رؤية أوسع لعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وعدِّ هذا العمل علمياً. أما التعاريف التقليدية للعلم فتساويه بالبحث التقليدي. إن رؤية المكونات الجوهرية لمصطلح (علم) تتيح للمرء أن يرى أن العمل العلمي أبعد من مجرد مقالة روجعت بدقة، ونشرت في صحيفة عالية المستوى وذائعة الصيت. بل إن هذه التعاريف تزودنا بوسيلة للبدء في رؤية أعضاء

الهيئة التدريسية، وهم يعملون في غرف الصف كعلماء، وهم يقومون بأدوار الخدمة كعلماء. فهل هذا يعني أن التعليم كله والخدمة كلها علمية؟ بالتأكيد لا، بيد أن استخدام الخطوط الإرشادية التي وضعها دياموند وآدم [(1995) وغيرهما مثل غلاسيك (Glassick)، وهيوبر (Huber)، ومايروف (Maeroff)، 1997] تسمح بظهور آراء موسعة بشأن علم أعضاء الهيئة التدريسية.

يُعد إضفاء بوير (1990) مفهوماً على العلم، عبر عنه في (العلم يعاد النظر فيه)، ردة فعل له على مشاعر القلق لديه بشأن إهمال التعليم العالي للصالح العام والناجم عن التركيز الذاتي على الصعيد الفردي، وصعيد أعضاء الهيئة التدريسية، والمؤسسات. ومن منظور بوير، حالت تعريفات العلم التي سادت على عمل أعضاء الهيئة التدريسية دون قيام الأساتذة ذوي النوايا الحسنة بالبحث (وغيره من الأعمال أيضاً) التي تخاطب مباشرة الصالح العام. وكان بوير يعتقد أنه لا بد من رؤية جديدة للعلم كي تظل كليات أمريكا وجامعاتها نابضة بالحياة (ص13).

دعى بوير (1990) إلى التفكير في البحث التقليدي بوصفه شكلاً من أشكال العلم وليس بوصفه شكل العلم. وشمل تصوره الموسع للعلم مظاهر أربعة، هي **الاكتشاف** (الذي يتواءم مع البحث التقليدي)، **والتكامل** (الذي يتواءم مع الرؤية الموسعة للبحث التي «تجلب بصيرة جديدة ذات صلة بالبحث الأصلي» (ص19) من خلال التكامل والتداخل العلمي)، **والتطبيق** (الذي يوائم المعرفة مع المشكلات الاجتماعية)، **والتدريس** (الذي يوائم التدريس، ليس فقط مع نقل المعرفة، بل أيضاً مع تحويلها وتوسيعها).

بدأ بوير (1996) في كتاباته الأخيرة البحث في منظور آخر للعلم، ذلك هو الانخراط. لم يكن علم الانخراط علماً متميزاً بقدر ما كان طريقة للتفكير في الأشكال الأخرى من العلم (مثل: الاكتشاف، والتكامل، والتعليم، والتطبيق) بأساليب تربطها بالصالح العام. قدم الانخراط رؤية وطريقة للتفكير في مجمل عمل أعضاء الهيئة التدريسية بوسائل تربطها بالصالح العام الأكبر. وتحدث بوير عن علم الانخراط على النحو الآتي:

www.obeikandl.com

«يعني علم الانخراط في أحد المستويات ربط مصادر الجامعة الغنية إلى أكثر المشكلات الاجتماعية والمدنية والأخلاقية الضاغطة على أطفالنا ومدارسنا ومعلمينا ومدننا، وهذا ما أحتك به شخصياً باستمرار... أما في مستوى أعمق؛ لدي قناعة متنامية بأن ما يلزم كذلك ليس فقط برامج، بل غاية أكبر، وإحساس أكبر بالمهمة، ووضوح أكثر في الاتجاه الذي تسير فيه الأمة ونحن نتجه نحو القرن الواحد والعشرين. وتزداد قناعتي بأن علم الانخراط -في النهاية- يعني إيجاد مناخ خاص تتواصل فيه الثقافات الأكاديمية والمدنية بعضها مع بعض بصورة أكثر استمراراً وإبداعاً، الأمر الذي يساعد على تكبير ما يصفه المختص بالعلوم الإنسانية: كليفورد غريتز-Clif) (ford Greetz بأنه (جامعة الخطاب الإنساني) وإغناء نوعية الحياة لنا جميعاً». (ص 19 - 20).

وبشكل مجمل يقدم بوير صورة كبيرة تشير إلى الحاجة الماسة لنا في التعليم العالي إلى وجوب جعل العمل الأكاديمي ذا صلة بالحاجات المجتمعية والارتباط بها. ويحتضن علم الانخراط الذي يتحدث عنه بوير عمل الجامعة كله مع روابطه مع العالم من حوله. فعلم الانخراط في نظر بوير يعني أن أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم علماء ينبغي أن يضطلعوا بالمشكلات العالمية بوسائل علمية، وينجزوا مهمة الجامعة ويوحدوا التدريس والبحث والخدمة بوصفها وسيلة لمخاطبة الصالح العام. وكان بوير واضحاً أيضاً في إظهاره حاجة الجامعات لدعم أعضاء الهيئة التدريسية في محاولاتهم لتوسيع العلوم والانخراط بالصالح العام.

www.obeikandl.com

هيكلية المكافآت لدعم علم الانخراط

لا يهم مدى وضوح بيان الرسالة، أو الإعلان الرئاسي للمطالبة بربط الجامعة بالمجتمع، إذا لم تكافأ الجهود المبذولة للصالح العام، أو إذا عدها أعضاء الهيئة التدريسية عملاً يصرفهم عن كل ما يعتمد على ملف، سواء إقصاء جهود الخدمة العامة أو إبعاد أعضاء الهيئة التدريسية. فلا يمكن تقوية التقارب مع المجتمع بأي من السبيلين. فإذا لم يُدعم الانخراط فإنه يغدو إما إيثاراً أو التزاماً، وأي اتجاه من هذين الاتجاهين يعد مسيئاً لأعضاء الهيئة التدريسية، ويعرضهم للشبهة. فلا بد من مواءمة هيكلية المكافآت مع الأولويات المؤسساتية لانخراط الصالح العام.

كان بوير مؤثراً في توسيع الحوار حول تعريف العلم وكيفية ربط عمل أعضاء الهيئة التدريسية بالصالح العام. تحتاج المؤسسة هيكلية مكافآت لأعضاء الهيئة التدريسية تُثمن تعقيدات عملهم بما فيها الإسهامات المهمة والفريدة في التدريس والبحث والخدمة التي تركز على الصالح العام. يعد أعضاء الهيئة التدريسية أكثر احتمالاً للإسهام في الأنشطة المدعومة والمجزأة، ومن هنا كانت الدعوة للربط بين رسالات الجامعة ذات الصلة بالصالح العام، وعمل أعضاء الهيئة التدريسية الداعمة لمثل هذه المهمة، وهيكلية المكافآت [دياموند، 1999، أوميارا (O'Meara)، 2002، سبانير (Spanier)، 2001، وارد، 1996]. وغالباً ما ينظر أعضاء الهيئة التدريسية إلى عملهم الذي يُستخدم نموذجاً كنموذج بوير، سعياً إلى الانخراط في المشكلات المجتمعية على أنه أمر محفوف بالمخاطر، أمر يبدو جيداً وعلى ما يرام ولكن من المحتمل ألا يكافأ عندما يحين وقت الترفيع والتثبيت [اوميارا، 2002]. كيف تخاطب الجامعات مثل هذه الهموم؟.

فالجامعات التي تريد أعضاء الهيئة التدريسية فيها أن يعملوا بالارتباط مع المجتمع، عليها أن تحدد في دليل الترفيع والتثبيت، وفي دليل الكلية، شكل هذا العمل وكيفية تقويمه ومكافأته. تحوي معظم الكراسات الإرشادية المتعلقة بالترفيعات والتثبيتات أمثلة على نمط العمل المصنف تحت كل فئة. ففي فئة

التدريس، مثلاً، ترد أمثلة على أنماط الإبداع في التدريس التي تُشجع وتُكافأ. وفي الجامعات التي تتطلع إلى مخاطبة الصالح العام، فإن ذلك يعني دراسة المرشد بعناية وإضافة أمثلة تكمل هذا النمط من العمل (مثل تعلم الخدمات). إن مجرد إضافة مثال تعلم الخدمات بوصفه شكلاً من أشكال الإبداع في التدريس يعد وسيلة لإدخال هذا النمط من العمل في تفكير أعضاء الهيئة التدريسية. وبالمثل في حقل البحوث، ربما يكون من المعين تقديم أمثلة تبين كيف يمكن أن يؤدي مشروع بحث واحد إلى نشر علمي أو تطبيق منحة، كما يمكن أن يؤدي إلى تقرير مجتمعي. فمن المؤكد أن الأخير -وخصوصاً في مؤسسة تركز على البحث بقوة- لا يحظى بتأكيد مثل الأول، ومع ذلك فإن إضفاء قيمة وأهمية على العمل الموجه بالمجتمع يعد طريقة لتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية لتجريب ذلك واستكشافه (والعكس صحيح أيضاً، فإذا لم يذكر العمل الموجه بالمجتمع بصورة محددة فربما يغيب عن الأنظار).

إن عمل أعضاء الهيئة التدريسية - سواء كان تدريساً أو بحثاً أو خدمة موجهة- المرتبط بالخبرة العلمية وبالحاجات المجتمعية، ليس معرفاً تعريفاً دقيقاً بدلالة التدريس والبحث والخدمة. فعلم الانخراط كما عرفه بوير وكما توسع فيما بعد في عمل (وارد، 2003) قد تكامل بموجب التعريف، إضافة إلى أن القسم الأكبر من دليل الترفيعات والتثبيتات قد قسم إلى فئات مستقلة. ودون معايير للتقويم ودعم العلم المتكامل والملتزم بالانخراط، فإن كثيراً من العمل ينزلق في ثغرات التقويم الثلاثي التقليدي.

وبافتراض تنوع المهمات الجامعية والأنماط المؤسساتية، والافتقار إلى تماثل ما يشكل عمل أعضاء الهيئة التدريسية، فإنه من المعين أن تنشئ الجامعات لجاناً أو قوى عمل تضطلع بإعادة تعريف دليل الترفيعات والتثبيتات، للتأكيد على أنها انعكاس لبيانات الرسالة الجامعية. فعلى سبيل المثال، ابتكرت جامعة إلينوي في شيكاغو (UIC) - في جهد لها لتعريف علم الانخراط وتحديد مكانه في بنية

www.obeikandl.com

المكافآت – قوة عمل بشأن العلم قدمت تقريراً يعرف علم الانخراط، ويتضمن توصيات حول كيفية مكافأته، ويساعد أعضاء الهيئة التدريسية في عمل حالة لعلم الانخراط. يقدم التقرير توجيهات معينة لربط الخدمة بالعلم، ولتوثيق استكمال متطلبات الترفيع والتثبيت وعناصر تقويمها.

تعد الوثيقة مهمة لأنها تقدم معلومات ذات نوعية عالية ومفيدة إلى أعضاء الهيئة التدريسية حول علم الانخراط: تعاريف، وأمثلة، ومقترحات للتوثيق، وإرشادات لمكافأة مثل هذا العلم. والتقرير مهم كذلك لأنه مرتبط بمعايير الترفيع والتثبيت؛ وهي خطوة حاسمة أثناء محاولة الجامعة مخاطبة الحاجات المجتمعية.

ومن مظاهر مواءمة بنى المكافآت الجامعية مع الرسالات الجامعية للصالح العام: تطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتنميتهم. وربما تتضمن هذه الهيكليات الزمالات، والمنح، والوقت الحر، والمكافآت النقدية للانخراط في عمل موجه بالمجتمع (خصوصاً تعلم الخدمات والبحث القائم على المجتمع)، كما تعد هذه الهيكليات حوافز قوية لجعل أعضاء الهيئة التدريسية، ينخرطون في هذه المهمات [برينغل (Bringle)، وهاتشر (Hatcher)، 2000]. وكما هو الحال مع دليل الترفيعات والتثبيتات، فإن مبادرات تطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتنميتهم التي تتضمن توجيهات قائمة على المجتمع، أو أمثلة للعمل المجتمعي تبعث برسالة مهمة تتعلق بما تدعمه المؤسسة التعليمية. مثلاً: إذا ما قدمت الجامعة منحاً لدعم الإبداع في التدريس بما في ذلك أمثلة عن مشروعات تعلم الخدمات، فإن السماح للأموال أن تكون مشتركة مع زملاء المجتمع يعد طريقة من طرق رفع أهمية العمل الذي يشرك أعضاء الهيئة التدريسية في حاجات المجتمع. لدى بعض الجامعات دورات كاملة لمنح تطوير أعضاء الهيئة التدريسية من أجل التعليم والبحث المركز على مشروعات تدعم الصالح العام. ومرة أخرى، فإن الدعم الملموس لجهود تحقيق بيانات الرسالة وخدمة الجمهور ترفع من شأن أهمية هذه الخدمات، ومن مستوى الإسهام فيها.

www.obeikandl.com

وبافتراض التركيز على الصالح العام والتعليم العالي السائد في خطاب اليوم فإن الاعتراف الذي يمكن ربطه بالخدمة العامة يمكن أن يكون حافزاً خارجياً مهماً لبعض أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن أن تتلقى الخدمة الخارجية كذلك اعترافاً وشكراً لدى تشجيع عمل أعضاء الهيئة التدريسية في مواقع الجماهير. فقد لجأت جامعات كثيرة إلى إلقاء الضوء على عمل أعضاء الهيئة التدريسية المرتبط بالمجتمع في منشورات الجامعة بوصفها وسيلة تبين للناس كيف يعمل أعضاء الهيئة التدريسية للصالح العام.

وفي حين لا تكون المكافآت والجوائز وغيرها من أنماط الاعتراف والتقدير محفّزة بما فيه الكفاية على تشجيع انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في الأهداف العامة، يمكن أن تكون الجامعات قادرة على التغيير، وليس فقط على التأثير، بفضل الاعتراف بالأنشطة التي تدعم مهمات الجامعات المتوائمة مع الصالح العام عن طريق الترفيع والتثبيت، وإحداث جوائز للخدمات البارزة، وجلب الانتباه، والاهتمام إلى الأنشطة الخدمية. فضلاً عن أن الجامعات التي تعتمد نظام الجدارة في الدفع لا بد أن تعترف بالإسهمات العلمية التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية أثناء عملهم مع المجتمع [فينسين (Finsen)، 2002]. وإذا كانت الجامعات تقدم العلم، عليها أن تكافئ عمل أعضاء الهيئة التدريسية الذي يستخدم منهجية علم الانخراط الذي هو - بالتعريف - من دعاة تلبية شروط العلم الدقيقة الصارمة وحاجات المجتمع.

خلاصة

لتحقيق أهداف علم الانخراط ينبغي أن يربط العلماء تدريسهم وبحثهم وخدمتهم بمشكلات المجتمع وتحدياته وأهدافه، سواء كان ذلك المجتمع الذي تتم خدمته قسماً في كلية أو جامعة أو مدينة أو ولاية أو أمة أو مجتمعاً عالمياً. يجب أن يدمج أعضاء الهيئة التدريسية تدريسهم بحاجات طلبتهم وبمهمات أقسامهم وجامعاتهم وبأهداف إداريهم. وأخيراً، عليهم رؤية أدوارهم الخدمية والقيام بها،

www.openkanal.com

سواء كانت داخل الجامعة أو خارجها، بحيث تعني خدماتهم أكثر من مجرد الجلوس في الاجتماعات إخراج المذكرات، بحيث يتمكن التعليم العالي من العمل بفعالية أكثر داخلياً كوسيلة للعمل خارجياً بصورة أكثر فاعلية[بيربيريت (Berbe-ret) 1999، 2002، ولينتون (Lynton) وإلمان (Elman)،1987].

لا بد من رؤية متكاملة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية لكي ندرك ما تعنيه خدمة الجامعة للصالح العام إدراكاً تاماً. ودون ذلك سيظل التدريس في موقع مضاد لموقع البحث، وسيظل كلاهما مضاداً للخدمة. وسوف يظل الأساتذة يشعرون بأن خدماتهم تصرفهم عن مهمتهم التدريسية والتزاماتهم البحثية. يربط علم الانخراط خدمة العالم بخبرته، ويربط الأنشطة التدريسية والبحثية والخدمية بعضها ببعض وبالحاجات المجتمعية. إن الروابط بين التدريس والبحث والخدمة هي التي تجعل علم الانخراط جزءاً من مهمة المؤسسة [سينغل تون (Singleton)، وبوراك (Burack)، وهيرش (Hirsh)، 1997].

يشجع الانخراط تعاون التدريس والبحث والخدمة، مؤكداً أن الأجزاء المختلفة من حياة أعضاء الهيئة التدريسية تخدم بعضها بعضاً، بدلاً من تنافرها في اتجاهات متضادة. يلاحظ هيوبر (2001) أن «عمل أعضاء الهيئة التدريسية مازال ينظر إليه منذ مدة طويلة، بوصفه توليفة من أجزاء معينة من التدريس والبحث والخدمة بما في ذلك المواطنة الأكاديمية والعمل الخارجي. ولكن عندما اعتمد أعضاء الهيئة التدريسية الأسلوب العلمي للتعليم والتعلم، أو للخدمة بأشكالها المختلفة، أخذت الحدود بين الأجزاء التقليدية للحياة الأكاديمية تختفي بسهولة». (ص23).

من السهل النظر بشوق إلى أيام معاهد (لاند – غرانت: منح الأراضي)، وفكرة ويسكونسن، وما حققته هذه الأفكار في مجال ربط التعليم العالي بالهدف الاجتماعي، ولكن حتى في ذلك الحين، كانت التحديات التي تواجهنا اليوم موجودة؛ أي تحديات السبل لتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام

www.openkandil.com

بحوثهم لصياغة التدريس وتشكيله، واستخدام وجهات النظر الحصيفة من مجالي التدريس والبحث لصياغة الخدمة وتشكيلها. هناك تعاون وتداؤب بين المكونات المختلفة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية، كما أن عضو الهيئة التدريسية الذي يستخدم علم الانخراط كإطار لعمله يعد واحداً ممن يستطيعون جسر المكونات وتوحيدها، ومن ثم استخدام تلك الوحدة المعرفية والخدمة لجسر الهوة بين الأكاديمية والمجتمع لتحسين مخاطبة الصالح العام.

ما لم يتمكن أعضاء الهيئة التدريسية -بل إلى أن يتمكنوا- من متابعة محاولات القيام بالخدمة العامة دون المجازفة بوظائفهم وأوضاعهم الوظيفية، فلن يقدموا أنفسهم لتحقيق دعوات الإدارة إلى تلبية حاجات الصالح العام. فالسياسات الداخلية والإجراءات تحتاج إلى السماح بالعمل الداعم للصالح العام ومكافأته، ويمكن إيجاد هذه السياسات فقط عندما يكون أعضاء الهيئة التدريسية أحراراً في متابعة عملهم المجتمعي دون الخوف من التخلي عن برامجهم البحثية واهتماماتهم التدريسية.

References

Berberet, J. (1999). The professoriate and institutional citizenship toward a scholarship of service. *Liberal Education, 85*(4), 33–39.

Berberet, J. (2002). The new academic compact. In L.A. McMillin & J. Berberet (Eds.), *The new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions* (pp. 3–28). Bolton, MA: Anker.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach, 1*(1), 11–20.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education, 71*(3), 273–291.

Caplow, T., & McGee, R. J. (2001). *The academic marketplace.* New Brunswick, NJ: Transaction.

Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing undergraduates for lives of moral and civic responsibility.* San Francisco: Jossey-Bass.

www.obeikandl.com

Couto, R. (2001, Spring). The promise of a scholarship of engagement. *Academic Workplace,* 4–8.

Cushman, E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English, 61*(3), 328–336.

Diamond, R. M. (1999). *Aligning faculty rewards with institutional mission: Statements, policies and guidelines.* Bolton, MA: Anker.

Diamond, R. M., & Adam, B. E. (Eds.) (1995). *The disciplines speak: Rewarding the scholarly, professional, and creative work of faculty.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Fear, F. A., & Sandmann, L. R. (1995). Unpacking the service category: Reconceptualizing university outreach for the 21st century. *Continuing Higher Education Review, 59*(3), 110–122.

Finkelstein, M. J. (1984). *The American academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II.* Columbus: Ohio State University Press.

Finsen, L. (2002). Faculty as institutional citizens: Reconvening service and governance work. In L. A. McMillin & J. Berberet (Eds.), *The new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions* (pp. 61–86). Bolton, MA: Anker.

Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate.* San Francisco: Jossey-Bass.

Huber, M. T. (2001, July-August). Balancing acts: Designing careers around the scholarship of teaching. *Change,* 21–29.

Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices.* San Francisco: Jossey-Bass.

Jencks, C., & Riesman, D. (1977). *The academic revolution.* Chicago: University of Chicago Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lynton, E. A., & Elman, S. E. (1987). *New priorities for the university: Meeting society's needs for applied knowledge and competent individuals.* San Francisco: Jossey-Bass.

Major, C. (1999). Connecting what we know and what we do through problem-based learning. *AAHE Bulletin, 51*(7), 7–9.

O'Meara, K. A. (2002). Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *Review of Higher Education, 26,* 57–80.

Singleton, S. E., Burack, C. A., & Hirsch, D. J. (1997). Faculty service enclaves. *AAHE Bulletin, 49*(8), 3–7.

Spanier, G. (2001). *The engaged university: Our partnership with society.* Speech to the International Conference on the University as Citizen, University of South Florida, Tampa. Accessed January 28, 2003 from http://www.psu.edu/ur/GSpanier/speeches/engaged.html.

Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

www.elbarnamaj.com

Ward, K. (1996). Service-learning: Reflections on institutional commitment. *Michigan Journal of Community Service-learning, 3,* 55–65.
Ward, K. (2003). *Faculty service roles and the scholarship of engagement.* ASHE Higher Education Report, Vol. 29, No. 5. San Francisco: Jossey-Bass.

www.obeikandl.com