١

لويز جيه. زاكاري

الأمين

دليل المرشد

تيسير علاقات التعلم الفعال

العبيكان
Obeikan

دليل المرشد

تيسير علاقات التعلم الفعال

تأليف

لويز جيه. زاكاري

نقله إلى العربية

عبدالإله الملاح

راجعه

د. حيدر فريحات

مكتبات ونشر العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

Original Title:
THE MENTOR'S GUIDE
by:
Lois J.Zachary

Copyright © 2000 by john wiley & Sons, Inc.
ISBN 0 - 7879 - 4742 - 3

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition published by: Jossey - Bass a Wiley Imprint

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع جوسي باس للنشر

© العبيكان Obeikan 1427هـ - 2006م

المملكة العربية السعودية، شمال طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة، ص. ب. 62807 الرياض 11595

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى 1427هـ - 2006م

ISBN ..... - ..... - 40 - 9960

ⓒ مكتبة العبيكان، 1426هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

وين، بيتر

دليل المرشد. / لويز جيه . زاكاري؛ عبدالإله الملاح. - الرياض 1426هـ

378 ص؛ 16.5× 24 سم

ردمك:

1 ـ المنافسة الاقتصادية 2 ـ الشركات

أ. ووكر، مايك (مؤلف مشارك) ب. بحبوح، مها حسن (مترجم) ج. العنوان

ديوي: .... / .....

رقم الإيداع: ..... / .....

ردمك: .... - ..... - .... - .....

جميع الحقوق محفوظة. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

الإهداء

أهداني صديقي رسماً بريشة الفنان برايان أندرياس مكتوب فيه: "أكثر الناس لا يعلمون أن هناك ملائكة مهمتهم الوحيدة العمل على ألا ترتاح كثيراً كي لا تنام وتضيع حياتك هباء".

إنها كلمات تتردد في أذني وأنا أكتب هذا الإهداء إلى "ملائكتي" ، إد وبروس وليزا الذين أعلم أنهم يحرصون على ألا أرتاح كثيراً فأنام وتضيع حياتي هباء.

ل. ج . ز

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من

الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تقديم لوران ايه. دالوز	15
توطئة	19
شكر وعرفان	29
المؤلفة	31
1- تأصيل مبادئ العمل: التركيز على التعلم	33
2- بناء الأساس: دراسة السياق	73
3- لكل شيء أوان: مراحل متوقعة	99
4- حراثة الأرض: الإعداد	121
5- زرع البذور: التفاوض	163
6- تغذية النمو: التمكين	195
7- جني المحصول: بلوغ النهاية	233
8- تجديد النمو الشخصي من خلال الإرشاد	255
الملحق آ: إنشاء ثقافة إرشادية	261
الملحق ب: التنقيب العميق: مصادر لمتابعة التعلم	275
المراجع	285

تقديم

يخبرنا علماء البيئة أن شتلة شجرة تزرع في مكان خال من غابة عتيقة سوف يكون لها نصيب في النمو أفضل من أخرى تزرع في أرض عراء. والسبب في ذلك، على ما يبدو، أن جذور الشجرة في الغابة تستطيع أن تتبع مسالك معقدة كانت الأشجار الأقدم قد شقتها وهكذا ترسخ نفسها في أعماق الأرض. والحق أن جذور الكثير من الأشجار قد تتشابك مع مرور الزمن ببعضها بعضاً، فتبتكر بذلك الاعتمادية المتبادلة لبساط الحياة المخفية تحت الأرض. وهذا ما يتيح للأشجار الأقوى أن ترفد الأضعف بما لديها من أسباب الحياة، وبذلك تصبح الغابة كلها أكثر صحة وعافية.

وما يقال عن الأشجار يصدق على البشر أيضاً، فنحن ننشأ على أفضل ما تكون النشأة في حضور من سبقونا. وقد لا تتبع جذورنا كل مسلك متاح، إلا أننا نستطيع أن نحقق ذواتنا بصورة أكثر كمالاً بفضل حضور الآخرين. وتذهب الحكمة إلى القول "إنني بما لدي هو بفضل وجودنا معاً"، والمعلمون المرشدون جزء هام من بساط حياتنا الذي غالباً ما يكون خفياً عن العيون.

ولقد كان المرشدون موجودين دائماً، ولكن قدرتنا على تسميتهم على هذا النحو أمر متأخر نسبياً فعلماء النفس لم يكتشفوهم إلا قبل جيل فقط، وفي إثرهم كان علماء التربية وعالم الفعاليات الاقتصادية. ومنذ ذلك الحين بات المرشدون موضوعاً مهماً تتناوله الكتب الأكثر رواجاً في العالم، وبرامج التلفزة الخاصة، والأفلام السينمائية. وهم في نظر الناس يعينوننا على اكتشاف جواهر الحكمة أو الترقي في العمل. على أن هؤلاء المرشدين هم أكثر من ذلك. إذ أنهم،

كما يقول زلمان شاختر- شالومي Zalman Schachter - Shalomi، من "يلقنوننا الدروس في فن الحياة." فالمرشدون الكبار يوسعون العناية بالفعالية الإنسانية حتى تتجاوز روابط الأسرة. وهم يروننا بطرق لم يرنا فيها أحد من قبل. ويبعثون فينا ما يحملنا على تجاوز حدود قدراتنا، ويبينون لنا كيف تحدث مساهمتنا تحسناً إيجابياً في عالم أرحب.

عرفت لويز زاكاري Lois Zachary الكثير عن هذا الموضوع. فهي أفادت من دراسة موضوع التنمية البشرية، ثم أمضت سنوات من الخبرة المباشرة في التغيير التنظيمي، وتعليم القيادة، والإرشاد. وهي تستحضر في هذا الكتاب ما لها من خبرة في هذه المجالات، وتفيد من مصادر متنوعة مثيرة للإعجاب لتبدع لنا كنزاً من المعرفة العلمية والتمارين العيانية لنفيد منها جميعاً نحن الذين ننشد العمل كوننا مرشدين بطرق أفضل وأكثر إنسانية. ووفقاً لجوهر الإرشاد فالنشاطات الموصوفة هنا موضوعة بمهارة ليس بقصد الدعوة إلى "طريق صحيح" بعينه متى اتبعه المرء أصبح مرشداً، وإنما لمساعدة القارئ ليتبين أسلوبه الخاص في الإرشاد، وما يؤثره بشكل أشد وضوحاً ويتعلم من الخبرة المباشرة والملاحظة.

إن المؤلفة زاكاري تعلم أن الإرشاد الجيد صعب المنال، وهي تضفي نكهة طيبة على ما تسوقه من أمثلة عديدة عن القصور أو الفشل في الممارسة. إن الرحلة التي يقطعها المرشد والمتعلم تمر بطرق ضيقة ووديان سحيقة كما تحمل المرء على ارتقاء مرتفعات عالية، وهي رحلة لا يصلح لها ذو القلب الواهن أو غير المبالي. والمؤلفة تحذر بصراحة من المخاطر التي تنتظر من يشاء السير في هذا الطريق، حتى حين تقدم للقارئ عوناً لا يقدر بثمن من الملاحظات الحصيفة والنصيحة الرصينة. وإن الجزء المخصص للتغذية المرتدة يستحق في حد ذاته ثمن الكتاب، وهذا يصدق على قائمة الكتب الملحقة به.

وإذا تجاوزنا ما تتصف به الأدبيات المخصصة للإرشاد في كثير من الأحيان

من سطحية وتكلف، وجدنا زاكاري تذكرنا بأن ما يهم حقاً هو خصوصية كل علاقة، وأن التنمية البشرية تتحقق دائماً في سياق أوسع يهمله المرشدون على ما في ذلك من ضرر ينزل بهم. وبعد فإن التمارين الموصوفة هنا تحفزنا على استكناه قدراتنا على نحو أعمق من أجل إرساء ثقة صادقة بالآخرين والإصغاء باحترام وعطف حقيقيين، وتفحص مبالغاتنا بوضوح وما يطيب لنا أن نحمله من أوهام. والمؤلفة لا تنقطع عن تذكيرنا مرة بعد مرة أن "المهارة" المركزية عند المرشد المؤثر إنما هي القدرة على امتلاك الوعي الذاتي-وهو استعداد للرصد بعين لا تغمض، وإن كانت تغمض الطرف عن الزلل، في مسار رحلتنا ورحلة من يرافقنا على حد سواء.

في هذا الكتاب الكثير مما نتعلم منه جميعاً. ويلاحظ في هذا أحد المتحدثين في الكتاب "مشيراً بوضوح أن ما تحتاجه المؤلفة هو مرشد ليرشدني حول موضوع الإرشاد". وإذ وضعت لنا لويز زاكاري "دليل المرشد" فقد تقدمت لتضعنا على الدرب لنغدو أوثق معرفة بهذا الدور الحيوي المفيد والإنساني العميق، ونحن نشق الطريق لأولئك الذين سيأتون من بعدنا ليضربوا جذورهم على نحو أعمق لينموا بشكل أشد كمالاً ويشاركوا بصورة أكثر غنى في الاعتمادية المتبادلة لبساط الحياة.

لورنت آ. باركس دالوز

Laurent A. Parks Daloz

يناير/كانون الثاني 2000

كلينتون، ولاية واشنطن

توطئة

النيـة الطيـبـة لا تكفي لتـيـسـيـر التـعلم الفـعـال في الـعـلاقـة الإرشـادية. والمرشدون الذين هم تلاميذ يتعلمون من تجـربتهم يستخدمون التأمل في الاطلاع على ما يقومون به وكيف يؤدونه. وهؤلاء في دراستهم التأملية لخبرتهم، يتعلمون شيئاً عن أنفسهم وبالنتيجة يتهيئون بشكل أفضل لتيسير علاقات التعلم الفعال. إنهم يصبـحـون ممارسين متـأملين (Schon, 1983) وأنموذجاً للتعلم الموجه ذاتياً الذي يسعون لإشاعته لدى الآخرين.

وحين ترسخ خبرة الإرشاد بالعمل الواعي والدؤوب في التعلم، فإن الاحتمال يزداد بأن تغدو العـلاقـة الإرشـادية مـرضيـة للطرفـين المشتركين فيـها وتطورهـما معاً. إن الأسباب التي تحمل الناس على اختيار أن يصبـحوا مـرشدين عديدة لا تحصى. فبعضهم يرغب بأن يسدد بهذا السبيل ديناً عليه للمجتمع (وفي هذا يذهب هؤلاء إلى القول أن "الكثيرين قد قدموا لي. والآن حان دوري لرد الدين لأولئك الذين سيـأتون من بعدي.") وبعضهم يقومون به لأن هناك من طلب منهم ذلك. وبعـضـهم يدفـعهم إلى هـذا العمل شـعور بالواجب لـدعم الجيل القـادم من كبار الإداريين أو البـاحثين أو قـادة المجتمع أو المؤسسات. فالإرشـاد هو الأسلوب الذي تعمل به بعض المنظمـات ("يتوقع من كل من يعمل هنا أن يكون إما مـرشـداً أو مسـترشداً"). وهـناك من يرى في هذا رسـالة عليه أن ينهض بها ("شـعرت أن الإرشاد عمل أستطيع أن أساهم فيه بشكل أفضل من أي مجال آخر").

لقد تطور هدف العلاقة الإرشادية على مدى السنين من تعلم المريد إلى نهج متـأصل الجذور في مبـادئ تعلم الراشـدين. وإن هذا التحـول نحـو المتعلم مـحـور

التعلم في مقاربة الإرشاد يقتضي من المرشد تيسير العلاقة التعلمية أكثر من نقل المعرفة إلى المتعلم. ويتسم التيسير الفعال، وفق ما يذهب إليه ستيفن بروكفيلد (1986) بتلبيته لشروط الارتباط الطوعي من كلا الطرفين، والاحترام من كلا الجانبين لفردية المسترشد وتعاونه وتفكيره النقدي وتمكينه من التعلم.

تيسير علاقات التعلم الفعال:

يركز هذا الكتاب على المهام الرئيسة التي ينهض بها المرشد والعمليات التي يجريها لتعزيز التعلم أكثر من التركيز على جداول زمنية ومعالم سيكولوجية معينة. ذلك أن إنجاز هذه المهام والعمليات الميسرة تتيح لكل شريك فيها النشاط والتقدم والانتقال في علاقتهما التعلمية من مرحلة لأخرى (Schlossberg, Lynch, Chickering 1989) وهذه المراحل المتوقعة توجد في العلاقات الإرشادية الرسمية وغير الرسمية، سواء كان المرء يعيها أم لا. وحين تهمل هذه المراحل يكون لها أثر سلبي على العلاقة.

تبدأ علاقات الإرشاد الفعال، بإعداد المرشد ثم الانتقال إلى تهيئة العلاقة. وتكون المرحلة التالية التفاوض بشأن العلاقة -أي المحادثة التي تؤدي إلى تفاهم مشترك على أن العملية سوف تنتقل إلى علاقة إرشادية. وتصبح هذه المحادثة خطة الطريق لتحقيق العلاقة. أما المرحلة الثالثة فهي المرحلة الأطول وتمثل التحدي الأعظم للمرشد والمسترشد معاً. وهذه هي مرحلة التمكين التي تظهر فيها الحاجة القصوى للدعم من المتعلم. ثم نصل إلى النهاية وبذلك تدخل العملية المرحلة الرابعة، وهي استمرار للعملية التي بدأت في اللحظة التي تحددت فيها أهداف التعلم. وتستمر هذه المرحلة حتى تتحقق الأهداف المحددة ويتم التوصل إلى قرار بإنهاء العلاقة أو إعادة التفاوض بشأنها. إن الوصول إلى خاتمة العلاقة هو أشد المراحل إهمالاً من البحث. ذلك أن ترك العلاقة الإرشادية لتخبو يشبه غروب الشمس، ويفوت الفرصة للتعلم.

إن المرشدين لا ينظرون عادة، عند الإعداد لعلاقة إرشادية في ما يتطلبه الانتقال إلى المرحلة التالية. إلا أن المعرفة المتعلقة بالمراحل تسهم كثيراً في الوصول إلى فهم متين للتعلم الحاصل في العلاقة الإرشادية. وبالرغم من وجود عدد واسع من الكتب التي تتناول الإرشاد فإن المصادر التي توفر الأدوات وتعرض للاستراتيجيات لإنجاز هذه العملية وطرائق الفهم والخطوات الإجرائية لعملية الإرشاد ذاتها قليلة. وهذا الكتاب دليل عملي يرسم العمليات من البداية حتى النهاية ويوفر أدوات لإقامة علاقة تعلم فعال. والنقطة المحورية هنا هي العلاقة التعلمية والمنخرطون فيها.

من ينبغي أن يقرأ هذا الكتاب:

يمكن أن يستخدم هذا الكتاب قراء يعملون في عالم الفعاليات الاقتصادية وأولئك الذين يعملون في المجالات التي لا تهدف إلى الربح أو مؤسسات التعليم العالي. والأمثلة في هذا الكتاب مستقاة كلها من تجارب واقعية في الإرشاد ومن مواقف مختلفة. وفي هذا الكتاب فائدة لأولئك الأشخاص الذين يرتبطون بعلاقات إرشادية (أو هم على وشك البدء بها)، فضلاً عن هؤلاء الأشخاص الذين يودون التعرف إلى الإرشاد. ويمكن استخدام هذا الكتاب كرافد يعين قارئه، ومختصر جامع لمصادر تساعد في تيسير تعلم المريد، ومدخل إلى الإرشاد يفيد منه المبتدئون في هذا المجال، أو فرصة للمرشدين المتمرسين ذوي الخبرة. ومع أن هذا الكتاب "دليل المرشد" يوفر للأفراد العاديين دليلاً جاداً لولوج هذا الباب فإنه ينبغي دفع الالتباس بين "الجاد" و"الرسمي".

إن دليل المرشد يقدم إطاراً لممارسة الإرشاد القائم على المعرفة. والكتاب يقدم نظرة معمقة في طبيعة وجوهر عملية الإرشاد، بحيث يمكن تيسير تعلم المرشد بطرق تغني تعلم المريد وتمكينه وتبعث فيه الحيوية والتشويق. ثم إن الكتاب يعرض لمجموعة من الفرص المتعاقبة والمؤثرة ببعضها البعض لتفحص

موضوعات ومفاهيم بعمق، ويقدم مجموعة من النصائح العملية لبلوغ شراكة منتجة وفعالة في عملية الإرشاد.

وقد يشكل دليل المرشد هذا عند بعض القراء الحد الأقصى في إعدادهم للإرشاد. كما قد يصبح لغيرهم متمماً لما يتلقونه من برامج في الدراسة والتدريب. ولكن الكتاب لم يصمم ليكون مرجعاً شاملاً يحيط بكل أشكال المعرفة بالإرشاد. بل يطرح بالأحرى مجموعة من الخيارات والخطوات العملية والاستراتيجيات للعمل والتأمل وهو مفيد في عدد من الأوضاع المختلفة للمساعدة على تيسير تعلم المريد.

وجدير بالتنويه أن كافة ضروب الإرشاد لا تنشأ عن قاعدة مؤسساتية. والواقع أن معظم العلاقات الإرشادية تقوم على غير هذه القاعدة. ولأن هذا الكتاب يركز على تيسير العلاقات التعلمية فإنه يمكن استخدامه من المرشد بمعزل عن ارتباطه بمؤسسة أو طوائف اجتماعية. إن أفق هذا الكتاب لا تحده جدران المؤسسات.

كيف تستخدم هذا الكتاب:

يعتمد دليل المرشد على كتاب لاري دالوز Effective Teaching and Men-toring (1986)، وقد صدر في طبعة ثانية مؤخراً بعنوان Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners (1999) ويمكن استخدام هذا الكتاب رديفاً أو دليلاً مستقلاً في حد ذاته. إن منهج دالوز الذي يركز على المتعلم باعتباره محور التعلم مثير للاهتمام. ذلك أن دالوز بتركيزه وعنايته الشديدة بالمتعلم وبالصلة التعلمية والعملية التعلمية يبلغ جوهر الإرشاد.

وكتاب دليل المرشد يجمع بين المناقشة ومقومات الدليل العملي لمساعدة أولئك المنخرطين في عملية تيسير التعلم في العلاقات الإرشادية. وليس المهم في

الأمر إن كانت العلاقة رسمية أو غير رسمية أو إن كان المرشد قد اختار المسترشد أو المسترشد قد اختار المرشد. وللمرشد أن يستخدم هذه التمارين والأفكار في التحضير لجلسات الإرشاد. كذلك يمكن استخدام التمارين والأفكار كما هي، كما يمكن تعديلها. ويمكن استخدام العروض والتمارين كنقاط للمناقشة في الحوارات بين المرشد والمسترشد. وهذه الموضوعات تذكرة مفيدة تعين في التركيز على التعلم والمتعلمين.

إن هذا الكتاب يبين مجموعة محددة من الافتراضات حول طبيعة العمل الإرشادي:

- يمكن أن يكون الإرشاد تجربة قوية في النمو للمرشد والمسترشد معاً. وفي هذه العملية يتعلم المرشدون أموراً جديدة عن المسترشد وأنفسهم والمؤسسات التي ينتمون إليها (إذا كانت هذه العلاقة تجري في إطار تنظيمي).

- الإرشاد عملية التزام. وما من أحد يستطيع النهوض بالإرشاد دون تواصل. والواقع أن الإرشاد يبلغ ذروة نجاحه حين يجري على أساس التعاون فالتزام أطراف عملية الإرشاد وانخراط الشركاء فيها عنصر رئيس في تأسيس العلاقات الإرشادية الناجحة واستمرارها واكتساب الخبرة منها.

- إن تيسير الإرشاد الناجح هو ممارسة تأملية تتطلب تهيئة وإخلاصاً. إنه يبدأ بالتعلم الذاتي. ويتطلب تكريس وقت للتحضير للعلاقة فيضيف إليها بذلك قيمة.

- يدعم الإرشاد بقوة التركيز على المتعلمين وعملية التعلم، كما يركز على التعلم ذاته. ويقدم دليل المرشد نموذجاً لهذا النهج عبر وسائل العرض والتمارين ليدفع إلى مزيد من ممارسة الإرشاد الغني بالمعرفة.

نقطة البدء في التعلم هي حيث يجد الراشدون أنفسهم في اللحظة الراهنة

(Lindeman,1989). هناك عدة طرق يمكنك اتباعها، وأنت تقرأ هذا الكتاب:

ابدأ بأسئلتك. استخدم هذا الكتاب كمرجع حين يكون لديك أي سؤال. حدد سؤالك أولاً، ثم ابحث في الفهرس الذي قد يدلك أين تجد الجواب.

ابدأ من البداية. تابع السير خطوة خطوة وتابع طريقك عبر الكتاب كله، من البداية حتى النهاية. أنجز التمارين وفق التسلسل المنطقي.

ابدأ من المحتويات. تفحص صفحة المحتويات. ابحث عن الموضوعات التي تهمك، وابدأ بها.

ابدأ بمعالجة العقبات. حدد العقبات التي تعترض طريق العلاقة الإرشادية. ما هي الموضوعات التي تحتاج للمساعدة فيها؟

ابدأ حيث أنت الآن. حدد موقعك فيما يتصل بالمراحل الأربع للعلاقة الإرشادية: في البداية (الإعداد، التفاوض)، الوسط (التمكين)، أو قريباً من النهاية (بلوغ الانتهاء). استخدم الجداول في التمارين عند نهاية الفصل الرابع لغاية السابع لتحدد مدى استعدادك للانتقال إلى المرحلة التالية.

ابدأ بأسلوبك في التعلم. إننا نتعلم جميعاً بطرق مختلفة. وإن ما يبدو في هذا الكتاب نسخاً مكرراً هو مقصود. فبعض التمارين سيتطابق مع أسلوبك ووضعك، بينما غيرها ليس كذلك. وستكون بعض التمارين مناسبة للعلاقة الإرشادية المباشرة بين المرشد والمسترشد، بينما يكون بعض التمارين الأخرى أكثر نجاحاً في إطار جماعي. فاختر ما هو ملائم لأسلوبك وطريقتك ونهجك في التعلم وما يتفق مع أغراضك من التعلم.

ولربما كنت تتطلب وقتاً للتفكير قبل أن تقدم على العمل. ولعل ما يناسبك في هذه الحالة على الخصوص منظور واسع وتمارين على التفكير النقدي. أو لعلك من الذين ينشدون المعلومات ويعملون على جمعها وأفضل سبيل للتعلم

عندك هو القراءة للاطلاع على مختلف الخيارات والطرق. فإذا كنت تؤثر التركيز على ما هو محسوس وعملي فقد تجد نفسك تعالج مجموعة من الخيارات المعروضة أمامك. وقد تكون جذور الجمل التي تصادفك بين دفتي دليل المرشد هي ما تحتاجه للتركيز على مجال معين من المحتوى. وكل ما قد يلزمك هو مثير يحرض فكرك. وإذا كنت تؤثر التجربة المباشرة فيرجح بك أن تعالج التمارين بنفسك، ومع تلميذك.

لمحة عن الفصول:

يأخذ الفصل الأول بالرأي القائل إن التعلم طريق لتحديد عمل المرشد. فالمرشدون يلاحظون عبر عدسات التجربة رحلة تطورهم، ويستطلعون مفهوم أثر البيئة الشخصية في التعلم، ويزدادون استيعاباً لمفهوم التيسير ويكتسبون شيئاً من المنظور الصحيح في مفهوم أساليب التعلم.

يركز الفصل الثاني على السياق الذي تجري فيه عملية التعلم-أي البيئة أو المناخ حيث تنمو العلاقة وتتدعم. ويشمل هذا البيئة، والمكان، والوضع، والبيئة الثقافية، والظروف المحيطة. إن السياق يطرح تحديات خاصة في العلاقات الإرشادية، كما في تشجيع التعلم عن بعد والتعلم من مصادر ثقافية مختلفة.

يقدم الفصل الثالث نظرة عامة عن كل مرحلة من المراحل الأربع في العلاقات الإرشادية ويناقش موضوعات، ثيمات، نصادفها في هذه المراحل، وأدوات وتقنيات تتصل بها.

تعرض الفصول الممتدة من الفصل الرابع لغاية السابع نظرة معمقة لكل مرحلة من مراحل العلاقة الإرشادية. فيعرض الفصل الرابع استراتيجيات يستخدمها المرشد في إعداد نفسه، ومنها دراسة ما لديه من دوافع ومهارات تتصل بالإرشاد. ويتحول التركيز من ثم إلى وضع أولويات للتعلم وتطوير

الأهداف وخطة العمل لتطوير الإرشاد، ودراسة محددات الدور. وينتهي القسم الثاني من الفصل بالتركيز على التهيئة للعلاقة، مع استراتيجيات لاجتذاب المريد للالتزام بالعلاقة، وتحديد الافتراضيات والتهيئة للأحاديث التمهيدية للإرشاد.

يصف الفصل الخامس سبع نتائج تتمخض عنها عملية التفاوض الإرشادية: أهداف محددة جيداً، ومعيار ومقياس النجاح، وتحديد مسؤولية كل من المرشد والمسترشد، والمسؤولية، والتفاهم على أساليب تناول المعوقات، والاتفاق بالتراضي على الإرشاد، وخطة عمل لإنجاز أهداف التعلم. وتشكل هذه النتائج الأساس لإنشاء ورسم وتنفيذ اتفاق إرشادي راسخ.

يتفحص الفصل السادس مرحلة التمكين، حيث يمضي الشركاء في عملية الإرشاد معظم الوقت، وحيث تكمن المخاطر، ثم حيث ينجز عمل الشراكة وتأتي الفرصة لبلوغ أعظم نمو، كما يوجد أعظم انحراف. ويتضمن التمكين وضع مفاهيم التعزيز والتحدي والرؤى قيد العمل. إنه يعني إبداع بيئة تعلم، وبناء علاقة إرشادية ومتابعة هذه العلاقة، ورصد العملية وتقويمها، وترسيخ نهج التأمل، وتقدير نتائج التعلم. ويجري في هذا الفصل تلقي التغذية الراجعة على نحو مفيد والتغلب على العقبات بشكل محدد كما ينطبق ذلك على مرحلة التمكين في العلاقة الإرشادية.

وبلوغ النهاية عملية ثورية. فملاحظة الحاجة إلى التوقف أمر يعتمد على الانتباه للعلامات التي تشير إلى أن الوقت قد حان لإنهاء العلاقة. ويقدم الفصل السابع عدة استراتيجيات لتحقيق نهاية ذات مغزى. والمفتاح في هذا هو الوصول إلى خاتمة مفيدة تعلمياً بحيث يرتقي التعلم إلى المستوى التالي من التطبيق والتكامل.

إن عمل المرشد في رعاية النمو لدى الآخرين لا يترك إلا فسحة قليلة ليتأمل المرء ما تحقق له شخصياً من نمو. ويحدد الفصل الثامن إطار مناقشة النمو الذاتي للمرشد عبر استقصاء نواحي التأمل والتجدد والإنتاج.

يقدم الملحق (آ) الأدوات والإرشادات اللازمة لأولئك الذين يقومون بتنفيذ برامج الإرشاد والإشراف عليها. ويكمل هذا الملحق البرامج الموضوعة من قبل بالتحفيز على التأمل (والتعلم) العميق في النهج الواجب اتباعه في وضع برنامج معين وتطويره والدفع به قدماً إلى الأمام. ويحتوي الملحق (ب) على مجموعة من المصادر لمجالات محددة من الحاجة أو الاهتمام. وهذه المصادر منظمة حسب موضوع الفصل أو يمكن استخدامها كمراجع لاستقصاء جوانب محددة من العلاقات الإرشادية.

المرشد كميسِّر:

إن المعلم المرشد هو اليوم شريك مهمته التيسير في علاقة تعلمية تطورية تركز على تحقيق الأهداف والأغراض التعلمية للمريد. وللوصول بالعلاقة إلى حدودها القصوى على المرشدين أيضاً أن يسعوا إلى النمو والتطور. وإن تيسير العلاقة التعلمية يبدأ مع التعلم الذاتي. ذلك أنه دون التزام المرشد بالسعي إلى التثقيف الذاتي فإن فعالية العلاقة التعلمية سوف تتقلص كثيراً.

وفيما أنت تقرأ في هذا الكتاب وتستخدم ما فيه من مواد، "فاسع ما وسعك، وواصل السعي، وواظب على الإنتاج" (Piercy,1982,p.128) ولسوف يمكنك هذا الجهد أن تجني حصاداً محصولاً يدوم.

آذار/مارس 2000
فينكس، أريزونا

لويز جيه. زاكاري

شكروعرفان

لم أكن لأتخيل حين شرعت في كتابة دليل المرشد أن يضطلع هذا العدد الغفير من الناس بمثل هذا الدور الهام في إنضاجه حتى يؤتي ثماره. فلقد ساهم أصدقاء وزملاء ووسطاء كثيرون، والعديد من أفراد العائلة بما بذلوه لي من أسباب التشجيع والقصص والأسئلة والتغذية الراجعة والصبر والتفهم. وكانت هذه المساهمات تصاغ بحرص وعناية، مما جعل له عندي أهمية شديدة. ولقد أغنى هؤلاء الأفراد تجربة الكتابة ودفعوا بي إلى مواطن أعمق كثيراً في تفكيري ومهنتي.

فإلى هؤلاء أُقدم شكري العميق:

زميلاتي بربارة فانيار، لوري آبلتون، بيغي بويل، غلوريا ساندفيك، كوني وولف، ايمي ويب، مارلين اويلر، لي هيرمان، اللواتي قمن بكل لطف ولكن بحزم بالحث واللكز والصراحة شرفنني بنبع التغذية الراجعة.

ولعميلتي وتلميذتي وصديقتي مارغريت هامستيد لما أسدته لي من مساعدة.

وللمحرر في دار جوسي-باس، غيل إرلاندسون، وراتشيل ليفسي، المحررة الباحثة، لتشجيعهما إياي في تطوير الكتاب وما حظيت منهما من الحكمة والإلهام. وستيفان بروكفيلد ولاري دالوز، وهما منارتان في حقل تعلم الراشدين، لأثرهما العميق على عملي وتفكيري.

■ ■ ■

المؤلفـة

لويز جيه زاكاري (Lois J. Zachary)، مختصة في موضوع نمو الراشدين (الكبار) وتعلمهم، وتتولى منصب رئيس خدمات التنمية القيادية، وهي شركة استشارية في فينيكس، بولاية أريزونا بالولايات المتحدة، تعمل في توفير التعليم والتوجيه والتدريب في مجال القيادة للشركات والمنظمات. كذلك تشارك المؤلفة في برنامج يرعاه مركز القيادة في الغرب، في مدينة سان خوزيه، بولاية كاليفورنيا، ويعنى بتحقيق الفعالية التنظيمية بترقية نوعية حياة الناس أثناء العمل.

وتعمل زاكاري من خلال ورشات العمل والمحاضرات والأعمال الاستشارية والمؤتمرات على الجمع بين نمو الراشدين ونظرية التعلم مع الطرائق لتطوير التنمية القيادية والفعالية التنظيمية. كذلك تقوم زاكاري بتدريب القياديين والمنظمات التي ينتمون إليها في تصميم وتنفيذ وتقويم برامج الإرشاد التي محورها المتعلم. وقد منحت زاكاري في عام 1998 جائزة أثينا التقديرية للعمل المتميز في الإرشاد، عن بحوثها في هذا الحقل.

وزاكاري محاضرة على النطاق القومي في برامج معدة للتعليم العالي، وبرنامج للباحثين على مستوى الدكتوراه في جامعة نوفاساوث ايسترن. وهي، بعد، مدربة مجازة في مؤسسة مايرز- بريغز. تشمل المطبوعات التي صدرت لها مقالات وكتباً عن نمو وتعلم الراشدين، والإرشاد والقيادة وتطوير الهيئة التدريسية والعناصر العاملة، ومبادئ تأسيس وإدامة العمل الاستشاري. تنشر دورياً عموداً بعنوان "قاعة الهيئة التدريسية" في مجلة "أريزونا كوريدورز".

الفصل الأول
تأسيس مبادئ العمل (تهيئة الأرض)
التركيز على التعلم

إذا رعيتها كما ينبغي، إذا طمرتها، إذا رويتها،
إذا وفرت للطيور آكلة الحشرات ملاذاً وغذاء للشتاء،
إذا أشرقت الشمس والتقطت اليساريع قبل أن تغدو فراشات،
إذا جاءت السراعيف والدعاسيق وأسراب النحل،
فإن النباتات تزدهر لكن بحسب ما تمليه ساعتها الداخلية.

مارج بيرسي، "النجوم الخماسية السبعة"

التعلم هو العملية الأساسية والغرض الأول للإرشاد. وإن أحد الأسباب الرئيسية في فشل العلاقات الإرشادية إهمال العناية بالتعلم وعدم المثابرة على التركيز على أهدافه.

وهذا الفصل يؤسس عمل المرشد على نهج من الإرشاد المتمحور على المتعلم، ويقدم أنموذجاً في الإرشاد يتفق مع مبادئ الاندراغوجيا (Knowles,1980) ويتلاءم مع أفضل أصول تعلم الراشدين.

تضطلع الخبرة بدور القوة الأساسية في الرحلات الموازية التي يقوم بها المرشد والمسترشد والعلاقة التعلمية. ذلك أن التجربة متأصلة في شبكة من الارتباطات والعلاقات المتبادلة التي يتم استكشافها بوساطة عربة البيئة

الشخصية-أي القوى التي تؤثر في نهجنا في التعلم. وتضطلع مفاهيم التحدي والدعم والرؤية مع أسلوب التعلم بدور حاسم في تيسير عملية التعلم.

المثابرة على التركيز على التعلم:

تساعد "العناية الحقة" (Piercy, 1982) على استمرار التركيز على الأهداف التعلمية للمريد وهو ما يزال أحد أكبر التحديات التي تعترض عمل المرشد. وحين يهمل التعلم تؤول عملية الإرشاد إلى مستوى العمل التجاري، وتصبح سلامة التعلم في خطر، وتقوض العلاقة. فانظروا ما حدث لراندي وبات.

فلقد تم تعيين راندي، وهو مدير في إحدى الشركات المتعددة الجنسية، ليكون مرشداً لبات. وهو، موظف حديث العهد في الشركة ذكي ونشيط، وشديد الطموح، ومتلهف للبروز في عمله. بدأت العلاقة بداية إيجابية، وجرى التواصل بينهما بيسر. بيد أنه بعيد انعقاد هذه العلاقة طرأ تحول دراماتيكي على مستوى التفاعل بينهما. فبدافع من الرغبة في رضى هذا المدير ذي المستوى العالي فقد راح يحمل حقيبة راندي ويعمل لإنجاز مشروعاته ويتولى البحث في كل موضوع يعهد به إليه راندي. ومع مرور الوقت أخذت مسؤوليات راندي بالازدياد، وصارت اللقاءات بينهما تتناقص وتقل باطراد. وما هو إلا حين من الزمن حتى تحولت كيفية التفاعل بينهما من مشاركة متبادلة في المعلومات ونقاش إلى إدلاء بمعلومات وصار تبادل الرأي بينهما متقطعاً بصورة متزايدة. ولم يعد يجري بينهما من النقاش إلا أقله، هذا إن جرى، حول التعلم الجاري، ولم يعد الوقت يسمح بإثارة الأسئلة أو الإجابة عن أسئلته. بل ولقد صار يطغى على الرسائل الإلكترونية المتبادلة بينهما الجفاف والاقتضاب.

إن ما يفتقر إليه الحال هو فرصة للنقاش والدفع بعملية التعلم الجارية. كان بات سريع التعلم، وقد تعلم الكثير وهو يتابع راندي مثل ظله (بمعنى أنه كان

يلاحظ راندي وهو يؤدي أعماله). ومع ذلك فإن عملية التعلم لم تكن مرضية جداً.

كذلك كانت جوسلين أيضاً تراودها مطامح عظيمة وأدركت أنها بحاجة لمهارات محددة لتتقدم في مسيرتها. فاتصلت بكارمون، وهو رجل متمكن جداً من عمله ومدير يحظى بتقدير كبير في المنظمة التي يعمل لديها، وسألته أن يكون مرشداً لها. وقد قام كارمون بالعمل مع جوسلين على توضيح أهدافها التعلمية التي كان يشوبها شيء من الضبابية. واتفق الاثنان على أنه يقع على جوسلين مسؤولية بدء الاتصال بينهما.

وكان كارمون وجوسلين كلما اجتمعا يقومان باستعراض التقدم المتحقق قياساً على الأهداف التعلمية التي تسعى إليها جوسلين. كما أفردا جانباً برهة من الوقت للحديث دورياً عما يتحقق حول مستوى الرضى عن العلاقة وكيفية شعور كل منهما حول مجرى الأمور. وقد وجدوا أن ثمة نقطة معينة ينبغي عليهما معالجتها: فكانت جوسلين ترغب في التحرك بإيقاع أسرع وتطلب أن تنال مزيداً من وقت كارمون. ولكن عندما تعمدا تكريس مدة معينة من الوقت للتباحث أثناء لقاءاتهما الدورية فإنهما تمكنا من تناول ما يشغل بال جوسلين وتحديد مجالات أخرى للتعلم، ومنها عدة مشاريع ولقاءات مع العملاء واجتماعات استراتيجية داخلية.

أنموذج الإرشاد الذي محوره المتعلم:

إن هذين المثالين يوضحان الفارق الذي يمكن أن يحدثه التعلم في العلاقة الإرشادية. فالعلاقة الإرشادية التي تتسم بالإذلال بين راندي وبات ليست بالعلاقة الفريدة في عالم الشركات الضخمة وهناك أمثلة مشابهة في العالم الأكاديمي حيث يكون المريد من التلهف إلى أن يتقدم إلى درجة قيامه

بما يشبه الفضيحة التي تتجلى في "حمل حقيبة البروفسور" ويعتبرها تجربة مهمة. ولقد كانت جوسلين أيضاً ذات مطامح كبيرة، ولكن علاقتها بكارمون تعكس شراكة تعلمية تنطوي على قدر أعظم من التعاون مما كان في المثال الأول.

إن عبارة الشراكة التعلمية توائم أنموذج الإرشاد الذي محوره المتعلم والقائم على معرفة تعلم الراشدين وفي هذا يضطلع المتعلم-ويسمى في هذه الحالة المسترشد-بدور أكثر فاعلية في عملية التعلم مما كان ينص عليه أنموذج المرشد الموجه القديم، حتى حينما يكون المسترشد مختاراً من المرشد أساساً. ولقد تبدل دور المرشد من "الحكيم البطل الوحيد" إلى "موجه يتدخل عند اللزوم". كما حدث تحول عن النموذج التقليدي للطالب-المتضرع المعتمد على المعلم، وهو الأنموذج الذي يميل أكثر إلى التقليد، حيث يجلس المسترشد ساكناً عند قدمي المرشد ويأخذ عنه المعرفة. واليوم "لا تصدر الحكمة عن معلم سلطوي ليتلقاها طالب خنوع، وإنما هي تكتشف في علاقة تعلمية يكتسب فيها الطرفان فهماً أعظم لمكان العمل والعالم" .(Aubrey and Cohen, 1995, p. 161) والمرشد اليوم مُيسِّراً أكثر منه متسلطاً. وكلما استغرق المرشد في تيسير العلاقة التعلمية، ازداد مع ذلك إشغالاً للمريد في عملية التعلم بابتكار المناخ الذي يساعد على التعلم.

وعوضاً عن أن يكون المسترشد مدفوعاً من المرشد، الذي يتولى المسؤولية كلها في تعلم المسترشد، فإنه يتعلم المشاركة في المسؤولية عن البيئة التعلمية والأولويات والتعلم وتوفير أسباب العلم ويزداد اعتماداً باطراد على توجيه ذاته. وحين لا يكون المتعلم مهيئاً للنهوض بقسطه من المسؤولية يكون من شأن المرشد أن ينمي ويطور قدرة المريد على التوجه الذاتي (من التبعية إلى الاستقلال فالاعتماد المتبادل) طوال مسار العلاقة. وفيما تتطور العلاقة يتولى الشريكان

في العلاقة الإرشادية المسؤولية وعملية المحاسبة عن بلوغ المسترشد أهدافه التعلمية.

لقد كان الأمر يجري في الماضي على أن تمضي العلاقة الإرشادية سنوات. ولكن الفترة التي تدور فيها العلاقات الإرشادية اليوم أقصر زمناً، وديمومتها مرتبطة بتحقيق أهداف تعلمية محددة بدقة، عوضاً عن السعي إلى أهداف فضفاضة. وحين تتجاوز العلاقة الإرشادية تلك الفترة المعينة من الزمن، يراجع الشريكان في العلاقة الإرشادية الأهداف الموضوعة ويعملان على إعادة صياغتها والتفاوض بشأنها.

إن نموذج "مرشد لكل المواسم والأسباب" طموح غير واقعي يلقي عبئاً ثقيلاً لا قبل للمرشد به. وأفضل وضع للمريد أن يكون لديه عدة مرشدين يتعاقبون ويأخذ عنهم على مدى الحياة أو حتى في آن واحد. فقد وجدت دراسة صدرت أخيراً بتكليف من ديلويت أند توتش وستيت كوربوريت أن ثلاثة أرباع الأشخاص تقريباً من مواليد منتصف الستينيات والسبعينيات يميلون لفكرة وجود عدة مرشدين مختلفين من حيث مستوياتهم من الخبرة والاختصاص (Rodgers,1999).

هناك عدة نماذج وفرص متاحة للإرشاد. وثمة مؤسسات تقوم على إعداد مجموعات أو حلقات للإرشاد، حيث يقوم المرشدون بتيسير التعلم لجماعة من الأفراد. وفي الجماعات والحلقات المؤلفة من زوجين (يسمى أحياناً الإرشاد المعكوس)، حيث يتولى هؤلاء الأشخاص إرشاد بعضهم بعضاً، وتقوم فرق الإرشاد الخاص في مجال الأعمال بدعم أعمال التجارة الناهضة. ففي أنموذج إرشاد مجلس المديرين يقوم أحد الأشخاص بتحديد مجموعة متنوعة من الأهداف والأغراض التعلمية ثم يتولى تعيين مرشدين (مجلس مديرين) لمساعدته لتحقيق

الأهداف المطلوبة. وفي هذا يقوم كل "عضو في المجلس" بإرشاد فرد ليبلغ النتائج المطلوبة.

كان المعتاد في الماضي أن يجري الإرشاد المباشر أساساً بالتفاعل وجهاً لوجه، ويرفد الاتصال بالمراسلة أو المحادثة الهاتفية. أما اليوم فقد وفرت التقنية المزيد من فرص الاتصال وخيار الإرشاد عن بعد أكثر شيوعاً من ذي قبل. فكثيراً ما ترفد اللقاءات والمناسبات وهي كثيرة ومتنوعة مثل جلسات الإرشاد المباشر. فقد يلتقي المسترشد بمرشده لمناقشة موضوع الأهداف. وقد تكون الخطوة التالية محادثة عن طريق الإنترنت أو رسائل متبادلة عبر البريد الإلكتروني لترقية الأهداف وتحديدها. وقد يتبع المسترشد مرشده أو يعمل على مشروع يتصل بأغراضه التعلمية.

كذلك تحول توجه الإرشاد أيضاً. وقد انتقل هذا الإرشاد من نموذج العمل الموجه لإنتاج معين، وسمته نقل المعرفة، إلى علاقة تطورية توجيهية تتضمن حيازة معرفة والتطبيق والفكر النقدي.

ويتفق النهج الأفضل في الإرشاد مع ما نعرفه عن تعلم الكبار (Knowles,1980):

- يتعلم الراشدون على الوجه الأفضل حين يشاركون في التشخيص والتخطيط والتطبيق والتقويم لما تعلموه.
- يهدف دور الميسر إلى بناء مناخ داعم مساعد يعمل على تحسين الظروف اللازمة لتحقيق عملية التعلم.
- المتعلمون الكبار لديهم حاجة للتوجه الذاتي.
- يزداد الاستعداد للتعلم حين يكون ثمة حاجة محددة للمعرفة.

- مخزون الخبرة في الحياة هو المصدر الأساسي للتعلم؛ وتجارب الآخرين في الحياة تغني عملية التعلم.
- ثمة حاجة متأصلة لدى المتعلمين الراشدين لتطبيق ما يتعلمونه مباشرة.
- يستجيب الراشدون على أفضل شكل حين يتوفر لديهم حافز داخلي للتعلم.

ويجد القارئ عرضاً لعناصر أنموذج الإرشاد الذي محوره المتعلم في العرض 1-1 .

دور الخبرة:

تقول بولي برينذن (1990): "كل ما يصادفك هو معلم لك. والسر هو أن تتعلم الجلوس عند قدمي حياتك الخاصة وتتعلم منها. والمرشدون حين لا يكلفون أنفسهم بذل الوقت "للجلوس عند قدمي تجاربهم" إنما يفوتون على أنفسهم فرصاً مهمة للتعلم. وإنه لأمر مفيد أن ينظر المرء إلى تجاربه من عدة زوايا. ذلك أن هذا المنظور المفيد يعيننا على الرؤية بشكل أوضح وبلوغ مستويات من الفهم أعمق، ويزيد في النهاية مما تعلمناه من هذه الخبرات إلى أقصى حد.

ثمة قصة تروى عن لويس أغاسيز، أستاذ التاريخ الطبيعي بجامعة هارفارد، وطالب عنده قبل قرن من الزمن (Corey, 1980)، وهي تبرز أهمية التأمل في التجربة لبلوغ مستويات أعمق من الفهم.

كان أغاسيز قد كلف تلميذه بمهمة مراقبة سمكة ثم تركه وشأنه. وخلص الطالب بعد وقت قصير، وقد تملكه السأم من العمل الذي كلفه به الأستاذ، "إلى أن استنتج أنه" رأى كل ما يمكن رؤيته". ثم التقط الطالب عندئذٍ قلماً وورقة ورسم السمكة، وهو يبغي قضاء الوقت، بانتظار عودة الأستاذ أغاسيز. وفيما كان يرسم اكتشف في السمكة مظاهر لم يكن قد لاحظها من قبل. ولما عاد الأستاذ

أخبره الطالب وقد تملكه الحماس بما تبين له من الملاحظة ورسم السمكة. ومع أن أغاسيز كال المديح لطالبه في البداية، إلا أنه تحداه فيما بعد بقوله: "القلم أحد أفضل العيون، لكنك لم تنظر بعناية! لماذا فاتتك حتى ملاحظة أشد ميزات الحيوان بروزاً، وهي ماثلة أمام عينيك كالسمكة ذاتها. انظر ثانية، انظر ثانية."

ولقد تكرر هذا الموقف بين أغاسيز وطالبه مرة بعد مرة. وكان كلما أتى الطالب بملاحظة جديدة قابله أغاسيز بالثناء، ثم بالتحدي "انظر ثانية، انظر ثانية."

في هذه القصة المثال دروساً يستفاد منها في التعلم ومن ذلك، مثلاً، أن أغاسيز أتاح لطالبه فرصة للاكتشاف الذاتي والتفكير في ما عرض له بدلاً من إعطائه الجواب. ثم إنه رتب أسلوب التعلم على نحو يتجاوب وحاجة الطالب ودأب على تشجيعه على تفحص السمكة من زوايا مختلفة عديدة والنظر بإمعان متزايد.

إن الأدوات المعروضة في الكتاب تقدم فرصة وتطرح تحدياً: "انظر، ثم انظر من جديد" وتعلم من التجربة. فالمرشدون الذين يستخدمون هذا التعلم يكون لديهم الأفضلية التامة في العلاقات الإرشادية وهم أحسن استعداداً ليوسعوا من تعلم المسترشد. وهؤلاء أفضل إعداداً لتشجيع المسترشد على التعلم من تجاربهم.

العرض 1-1

العناصر في أنموذج الإرشاد المتمحور حول المتعلم

العنصر الإرشادي	تغير الأنموذج	مبدأ تعلم الراشد
دور المسترشد	من: متلق سلبي إلى: شريك نشط	يتعلم الراشدون على الوجه الأفضل حين ينخرطون في تشخيص وتخطيط وتنفيذ وتقويم تعلمهم
دور المرشد	من: صاحب السلطة إلى: الميسر والمساعد على التعلم	دور الميسر الابتكار والدعم والمحافظة على مناخ يؤدي إلى تحسين الشروط اللازمة للتعلم
عملية التعلم	من: المرشد الموجه المسؤول عن تعلم المريد إلى: توجيه ذاتي والمريد مسؤول عن تعلمه	المتعلمون الراشدون يحتاجون إلى التوجيه الذاتي
مدة العلاقة	من: التركيز على التقويم السنوي إلى: يحددها تحقيق الأهداف	يزداد الاستعداد للتعلم حينما تكون ثمة حاجة محددة للتعلم
العلاقة الإرشادية	من: حياة واحدة = مرشد واحد مرشد واحد = مريد واحد إلى: عدة مرشدين على مدى الحياة وعدة نماذج للإرشاد : نماذج فردية، مجموعات، أقران	مخزون الحياة من التجربة مصدر أولي للتعلم؛ تجارب حياة الآخرين تغني عملية التعلم
الوضع	من: مباشر وجهاً لوجه إلى: لقاءات ومناسبات عديدة ومتنوعة	المتعلمون الراشدون لديهم حاجة متأصلة للتطبيق المباشر
التوجه	من: توجه إنتاجي: نقل وحيازة المعرفة إلى توجه عملياتي: تفكير نقدي وتطبيق نقدي	الراشدون يتجاوبون بأفضل شكل مع التعلم، حين يكون لديهم حافز داخلي

رحلة المرشد:

على المرشدين أن يتمتعوا بادراك واضح لرحلتهم الخاصة، حتى يتمكنوا من إرساء أساس متين لقيام علاقة تعلم فعال. وينبغي أن يكون لديهم فهم واضح لرحلتهم الخاصة. ذلك أن المرشدين الذين يعجزون عن التمييز بين الذات والآخر في علاقة إرشادية إنما يجازفون بان يستنسخوا المرشد، أي أن يقوموا بعملية إسقاط تجربتهم الخاصة على المريد. وتكون النتيجة عندئذٍ أن يغدو تعلم المسترشد صيغاً شكلية، فلا يعود محدداً بما يناسب فرداً بعينه، وينتهي المسترشد وهو يتحرك في مقدمة مسرح المرشد ووسطه، أكثر مما يدور في مجاله الخاص.

إن عبارة الرحلة تعبر مجازياً عن سمة الضياع التي تلاحقنا طوال حياتنا ونحن نواجه تحديات جديدة. ذلك أن كل تحد يمثل في حد ذاته رحلة قائمة بذاتها. ونحن نخبر، في مسيرتنا في هذه الرحلة، أفراحاً غير متوقعة، وأخطاراً تتربص، ونصادف أبواباً تفتح وأخرى تغلق دوننا، وتغيراً، وملالاً.

ملاحظة الرحلة:

> في عملية الإرشاد، يمكننا التأمل من الإبطاء والاستراحة وملاحظة رحلتنا وعملية معرفة الذات البالغة الأهمية ونحن نمضي في الطريق (Huang and Lynch, 1995, p. 57).

في عملية ملاحظة الرحلة ثلاث خطوات. الأولى هي الوعي الذاتي الذي يطلقه التأمل؛ ويعتبر أساسياً لإدراك الدور الصحيح الذي ينهض به المرشد في تيسير علاقات التعلم الفعال.

والخطوة الثانية هي إدراك معنى رحلة المريد. فالمسترشدون يحملون معهم إلى العلاقة الإرشادية تاريخهم الشخصي من الخبرات. وعوضاً عن افتراض المرشد. لهذا التاريخ وهذه الخبرة، يحسن به حينما يعقد والمريد نقاشاً عن تجربته أن يتفادى الوقوع في فخ الاستنساخ.

والخطوة الثالثة هي امتلاك منظور يسترجع من خلاله المرشد رحلته وتلك التي خاضها المسترشد. وما يتعلمه المرشدون من ملاحظة هذه المسالك المنفصلة والمتميزة له آثار مباشرة على نتائج التعلم.

الخط الزمني للرحلة:

إن المرشدين هم جماع تجاربهم في الحياة وعليهم أن يكونوا على وعي بالأحداث البارزة التي كان لها الأثر الحاسم في تكوينهم. وهؤلاء المرشدون حين يصبحون تلاميذاً يدرسون رحلتهم الخاصة يكونون أقدر على استيعاب سيرها ونمطها. وهذه هي أيضاً طريقة مفيدة في اختبار صحة الافتراضات. وإن تمتع المرشد بوعي قوي بالمنظور يفيد في توجيه رحلة المريد على طريق التعلم.

ثمة طرق كثيرة لتصوير رحلة ما. والطريق التي تختارها سوف تكون طريقك الخاصة التي تنفرد بها. فقد تشاء أن تنشئ خطاً زمنياً للرحلة مستخدماً في ذلك معالج نصوص، أو تدوين الملاحظات، أو آلة تسجيل. أو لعلك تؤثر طريقة الرسم أو التخطيط. والطرق الموصلة إلى إنجاز الرحلة ليست بأهمية التأني للتأمل في رحلتك الشخصية ودراسة الحركة التي حملتك إلى حيث أنت الآن في سياق حياتك.

مريم تطوعت لتكون مرشداً لجماعة من النساء كن يتطلعن إلى إجراء تحول في حياتهن المهنية. ولقد عمدت وهي تستعد للقيام بعملها الإرشادي، إلى وضع مخطط زمني لرحلتها.

وكانت إحدى شركات النفع العام قد قامت بتوظيفها فور أن نالت شهادة مشارك (نهاية الدراسة من كلية متوسطة أو معهد تقني، ومدتها سنتان) من إحدى الكليات المتوسطة المحلية. وكانت قد أمضت عشر سنوات وهي تنتقل بين مختلف الوظائف حتى جرى ترفيعها إلى منصب إداري. وبعد عدة سنوات

أصيبت ابنتها إصابة بالغة أودت بحياتها في حادث سيارة، وهرب السائق. ولم يمض وقت طويل بعد ذلك المصاب حتى كانت حزمت أمرها على متابعة الدراسة ونيل شهادة في التمريض، وقد نالت الشهادة بعد ثلاث سنوات. ثم غادرت الشركة لتعمل ممرضة مسؤولة عن طابق في أحد مشافي المنطقة، وهي تشغل الآن منصباً إدارياً في المشفى.

ولقد حددت مريم أثناء وضع المخطط الزمني لرحلتها من عاملة عادية إلى مديرة لقسم التمريض أحداثاً بارزة في حياتها صاغت تطورها: زيجتان، وطلاق، ووفاة ابنتها، والعودة إلى الدراسة، وترقيات معينة، واحتفال بعيد ميلادها الأربعين. ووجدت ثلاث فرص محددة أعانتها على أن تنمو وتتطور: علاقة بمرشدة كانت "قدوة عظيمة علمتني الإفادة من الممكن"، فرصة متابعة التعليم التي وفرتها الشركة، وزوج كان لها "المشجع والموجه والمؤازر". ولكن كان ثمة تجارب عديدة أحبطت تطورها وهي على الطريق مثل العيش مع زوج لم يكن يتفهم ما كان يراودها من أحلام وما تحمله في ذاتها من طموحات، وعمل مزعج، وزملاء وزميلات كانوا يسعون إلى عرقلة مسيرتها في الدراسة.

وكانت أول من يعترف بأنها صادفت في حياتها أحداثاً سعيدة وتجارب ساهمت في نموها وتطورها. وكان من هذه الأحداث والتجارب لقاؤها بالمرشدة، شارلوت، في حفل أثناء العطلة الأسبوعية أقامته عائلة من الجوار. وكان الحدث الآخر قضاء ساعات في زيارة ابنتها المصابة في ذلك الحادث الأليم، في المشفى حيث كانت تعالج.

أدركت مريم، وهي تستعرض الخط الزمني لحياتها أن في حياتها من "المؤازرين المستترين"-أشخاص أسهموا في نموها وتطورها-أكثر مما كانت تعتقد. ومن هؤلاء والدتها وابنها البكر، ومدرس طلاب السنة التاسعة، وأول مشرف لها، ورئيسة الممرضات في المشفى الذي كانت ترقد فيه ابنتها، وهي

تحتضر، وعمتها التي كانت تؤثرها دون سواها، ومحاضر اختصاصي بتشجيع المستمعين عرفته في إحدى المؤتمرات.

وعلمت عندئذٍ مقدار التحول الذي طرأ على تفكيرها مع مرور الزمن. ولكن بدلاً من أن تدع التغيير يحصل لها تعلمت كيف تتعامل مع التغيير وأصبحت في النهاية أداة تغيير للآخرين. لقد أصبحت شخصاً فاعلاً يتعامل مع الأحداث بروح عملية إيجابية، فتولت المسؤولية عن توجيه حياتها بقبول المجازفة والجرأة على الحلم.

ولقد جعلها إنجاز تمرين الخط الزمني، كما هو معروض في التمرين 1-1 تدرك كم من الأشخاص أعانوها وهي تمضي في رحلتها. وفي هذا تقول مريم: "لم أكن أدرك كم كنت محظوظة في حياتي؛ كنت أعلم أني صادفت قدراً من الحظوة، إنما ليس بهذا القدر. ولقد طغى علي عندئذٍ شعور غامر بالامتنان ودافع يحملني على الاتصال من جديد ببعض هؤلاء الأشخاص. كذلك أصبحت أكثر إدراكاً للأسباب التي أثارت لدى الرغبة في أن أكون مرشدة. كان لدي شعور قوي بأن علي أن أرد بعض عطاءات الآخرين والتي كان من حسن حظي أنني قد تلقيتها منهم."

تأثير الخط الزمني على الإرشاد:

في كتاب "تكوين حياة" (1989) تصف المؤلفة ماري كاثرين بايتسون الرحلة التي مضت فيها لتطوير حياتها على أنها تكوين لصلات مع صديقاتها. ونرى النساء اللواتي كن جزءًا من تكوين حياتها، يدخلن ويخرجن من حياتها في مراحل وأزمنة وأماكن مختلفة. وقد ساهمت كل منهن في تكوينها وما صارت عليه الآن وهي تذكرنا بأن "الماضي يفضي إلى الحاضر، والخطوات التي تقود إلى الحاضر الراهن ترسم الدروب المؤدية إلى المستقبل."

التمرين 1-2 هو استمرار للتمرين السابق، ويدعوك للنظر فيما تعلمته من الذين أرشدوك وكانوا جزءاً من تكوين حياتك واكتشاف كيف أثر هذا التعلم عليك كمرشد.

رحلة المسترشد:

لم تكن مادلين قد أولت تجاربها مع الإرشاد أي قدر من التفكير بعد أن انتهت تلك التجارب. وكانت مادلين قد انتقلت إلى المنطقة الجنوبية الغربية بعد ثلاثين سنة من عملها في تجارة العقارات. ولم تمض إلا شهور قلائل حتى غدت تنشط بالعمل في الجمعية التي تتولى إدارة المجمعات السكنية، ثم انتخبت هناك مسؤولة في الجمعية. وبعد ثماني سنوات من رئاسة مجلس الإدارة أصبحت تتلهف للانتقال إلى مجال أوسع، لولا أنه لم يكن هناك من يتمتع بالخبرة أو المعرفة بقضايا إدارة العقارات ليخلفها في المنصب. ولكي ينشئوا بسرعة جيلاً جديداً من القياديين في العمل اتفقت مادلين وأعضاء مجلس الإدارة على وضع استراتيجية لإقامة علاقات إرشادية مع من يعدونهم من جيل الشباب لتسلم أعباء قيادة العمل، بحيث يتخذ كل مدير مريداً ليعلمه أسس العمل في مراكز المسؤولية.

التمرين 1-1

بناء الخط الزمني للرحلة

التعليمات: يمثل الخط في الإطار أدناه رحلتك كراشد من الماضي حتى الحاضر. ارسم الخط الزمني للرحلة مثل هذا الخط الأفقي على الصفحة.

1- ضع رسماً لرحلتك على خط الزمن، مستخدماً الكلمات أو الرموز أو الرسوم. دون الأحداث البارزة في الفراغ فوق خط الزمن والتي كان لها أبلغ الأثر في حياتك، فضلاً عن المحطات الرئيسة والتحولات التي طرأت عليك أثناء الرحلة. ولست ملزماً أن تحصر جهدك بالأحداث المتصلة بالعمل، أو الأحداث التي تتعلق بالإرشاد. ركز انتباهك على الأحداث والمحطات البارزة، والتحولات (الإيجابية والسلبية) التي كان لها أثر على تطورك.

2- تحول بعدئذٍ إلى الفراغ تحت خط الزمن:

- حدد الفرص التي كان لها أثر على حياتك وساعدتك على النمو والتطور
- حدد العقبات التي اعترضتك في رحلتك.
- دون الأفراح غير المتوقعة-المناسبات والتجارب التي لم تخطط لها، إنما حصلت مصادفة

3- راجع المخطط الزمني للأحداث، اذكر أثناء ذلك أسماء أشخاص صادفتهم وأسهموا في تطورك.

4- ما هي الدروس والتغيرات المهمة التي طرأت على تفكيرك؟

5- ما هي الدروس التي برزت لك وأنت تدرس الخط الزمني للتجربة؟

التمرين 1-2

التأمل في خط الزمن الخاص بك

التعليمات: فكر بتجاربك في الإرشاد والأشخاص الذين بادروا إلى إرشادك، ووفروا لك الدعم والمؤازرة وأمدوك بالقوة

المرشدون الذين أرشدوني كانوا :

في أية مرحلة من رحلتك برزوا في حياتك؟

ما طبيعة تلك التجارب؟

ما الحكمة التي تعلمتها من كل مرشد؟

ماذا تعلمت من عمل المرشد؟

ماذا يمكن أن تفيد من معرفتك بعمل المرشد في المساهمة بتطورك ذاتياً كمرشد؟

ماذا تعرف عن حال المسترشد الذي يسعى إلى الإرشاد؟

وحين علم غوردون بأن ثمة منصباً شاغراً في مجلس الإدارة تطوع فوراً للخدمة. وقد ذكر أنه كان "يبحث عن عمل يشغله" واعتقد أن "هذه الفرصة ربما تكون عين ما ينشد". ولكن مادلين لم تكن لتقتنع بأنه كفء لتوفير القيادة اللازمة، إلا أن زملاءها لم يروا رأيها عند التصويت. وكان الرأي عندها أن غوردون هذا "رجل وإن كان يتمتع بقدر كبير من اللطف والكياسة"، إنما يريد إشغال وقته بعمل ما. وكان من أسباب قلقها الفجوات التي تتخلل معرفة غوردون بقضايا العقارات ومشكلاتها فعرضت عليه أن تكون له المرشد ليحيط بهذه القضايا.

ولقد أمضت مادلين بعدها أسبوعاً في التحضير لجدول الأعمال وتوفير المواد مما يلزم لتوجيه غوردون في ما رأت أنه بحاجة إلى معرفته. ولكن حين عرضت عليه اللائحة وجد في الأمر إهانة.

وتبين عندئذٍ أن ما افترضته مادلين عن معارف غوردون كان خاطئاً. ذلك أنه كان فيما مضى مالكاً لشركتين تختصان بالمقاولات ويحمل شهادة ماجستير في إدارة الأعمال؛ كما أن ابنه تولى إدارة منشآت عقارية لكسب العيش. وإذن فما كان يحتاج إلى معرفته يختلف عن معارف مادلين بسبب من اختلاف الخبرة. ولو كانت هي اكثر معرفة برحلة المريد قبل إعداد جدول الدراسة والمواد اللازمة لكانت بدأت العلاقة بينهما على نحو مختلف مما تهيأ لها.

ومما يتفق مع الطبيعة البشرية أن نسقط تجاربنا وواقعنا على الآخرين ونحن نقيم طبعاً افتراضات بشأن الآخرين وخبراتهم. كذلك نملأ الفراغات أحياناً حتى تكتمل الصورة ونحن لا نملك إلا القليل نسبياً من المعلومات. ولكن على المرشدين أن يحذروا الوقوع في الغواية ويكونوا على وعي بما يفرق بين رحلتي كل من المرشد والمسترشد.

إن التمرين 1-3 يتضمن سؤالك أن تفكر في رحلة المسترشد المتدرب لديك في الوقت الحاضر أو في المستقبل. استخدم قلم رصاص في التدوين لإتمام التمرين، لأن المعطيات المتوفرة لديك الآن، غير تامة على الأرجح خاصة إذا كان يتعلق بمريد محتمل.

يقصد بهذا التمرين أن يساعدك على امتلاك وعي أفضل بالمكان والمسترشد الذي تتولى إرشاده، وليس إنشاء مخطط زمني مفصل كامل كما كان الأمر في التمرين السابق. فإذا كنت تلم من قبل بشيء عن هذا الشخص فإن هذا التمرين يوفر لك طريقة لامتحان صحة افتراضاتك وإدراكاً واضحاً للعوامل التي قد تؤثر في العلاقة التعلمية.

التمرين 1-3

الخط الزمني للمريد

التعليمات: ما هي تصوراتك عن كيف كانت رحلة مسترشدك؟ ابدأ من الحاضر ثم ارجع إلى ما قبله ولتكن واسع الأفق، حدد العلامات البارزة على الدرب، الخبرات والأحداث وفق الخط الزمني في الإطار أدناه.

1- ماذا تحتاج إلى معرفته عن المسترشد لتكون أفضل إدراكاً لرحلته؟

2- إذا كنت ترغب بمزيد من المعلومات، فما هي الأسئلة التي تود أن تطرحها على المسترشد؟ ما هي المعلومات التي تستطيع الحصول عليها من مصادر أخرى؟

3- ما هي الأفكار المعمقة التي أثارتها لديك رحلة مسترشدك عن استعداده للتعلم؟

ومن الطرق الممكن اتباعها لتفادي النزوع إلى استخدم النهج الذي يقول إن مقاساً واحداً يناسب الجميع، حين تتولى الإرشاد لعدة أشخاص معاً هو أن تفكر بالإجابات عن الأسئلة في التمرين 1-3، وبالنتيجة تصبح مدركاً للفجوات المعرفية لديك التي تعترض الرحلة التطورية التي سيخوضها مسترشد معين. ويفيد إنجاز هذا التمرين في التعرف إلى الاحتياجات المحتملة والنقاط الممكنة لبدء المحادثة. فإذا وجدت صعوبة في إنجاز الخط الزمني للمسترشد لشح المعلومات التي ينبغي أن تستند إليها في المتابعة فقد يكون ذلك إشارة لتستمد بعض المعلومات الأساسية من الشخص الذي تتولى إرشاده بطرح الأسئلة اللازمة لردم الفجوات. فما إن تجري محادثة مع المسترشد حتى يتوفر لك ما يمكنك من إتمام الخط الزمني للرحلة.

رحلة الذات والآخر:

إن رحلة العلاقة الإرشادية هي رحلة الذات والآخر وهي بالتالي رحلة معقدة. ومن المهم المحافظة على الاختلافات وعدم محاولة فرض التشابه قسراً على الرحلات، "لأن علاقات العمل مهما يكن نوعها إنما تنتعش بالاختلاف والالتزام المتبادل في آن واحد" (Bateson, 1989, p. 78) إن خطوط الزمن في التمرينين 1-1 و 1-3 تفيد بالإحساس بالمكان الذي تتواجد فيه مع المسترشد. أما التمرين 1-4 فهو القطعة الثالثة من لوحة الرحلة. وعليك أن تدرس هذه المرة المكان حيث تتواجد على خط زمن رحلتك بالمقارنة مع الموقع الذي يكون فيه المسترشد أو سيكون فيه وأثر الفجوة في تيسير عملية التعلم.

بدأ نايلز حياته المهنية مدرساً ثم تحول في ما بعد للعمل في حكومة المدينة حيث ظل يعمل طوال عشرة سنوات. ولقد تطوع في الخدمة الاجتماعية ليعمل مرشداً في برنامج لتأهيل الطلبة للعمل. فحاول إنجاز خط البيان الزمني الخاص بالمسترشد (التمرين 1-3) قبل لقائه الأول بجوليانا، المرشحة لأن يكون

مرشداً لها، وحاول بالاعتماد على ما لديه من معلومات عنها أن ينجز التمرين على أكمل ما يستطيع، وكان يعود إلى التمرين، بعد عدة أحاديث معها، ليرمم النواقص فيه. فلما أتم التمرين بالشكل المرضي شعر بأنه بات أفضل استعداداً لإتمام خطة الرحلة (التمرين 1-4)، وصار قادراً نتيجة لذلك على النظر إلى العلاقة الإرشادية بمنظور أشد وضوحاً من ذي قبل.

ولقد أدرك نايلز، مع أنه كان شديد الرغبة بتقديم المعونة، بأن الوقت قد لا يكون كافياً لإنجاز المهمة نظراً لحاجة جوليانا للإنجاز السريع. وكان هو ذاته قد قرر العودة إلى المدرسة مؤخراً، وعليه التحضير للقيام بإجراء الاختبارات التحصيلية اللازمة في الشهور القليلة التالية. وعوضاً عن أن يفوت فرصة الإرشاد حيث يمكن أن يكون ذا فائدة، شاء أن يصارح بأمره منسق النشاط الإرشادي الذي كان قد اتصل به وبجوليانا أيضاً بشأن ترتيب الاتصال بينهما. وقد أتاحت للمنسق وجوليانا صراحة نايلز في عرض ضروراته أن يرسما استراتيجيات عملية تراعي ما يواجهه من ضيق في الوقت وتسمح لجوليانا أيضاً بتحقيق احتياجاتها، ولسوف تكون مهيئاً، حالما تتم وضع المخطط الزمني للرحلة كما في التمارين 1-1 حتى 1-3 ضمنا، لتحليل الفوارق ودراسة الآثار المترتبة على تعلم مريدك.

التمرين 1-4

ورقة عمل الرحلة: مضامين لتيسير التعلم

التعليمات: انظر إلى خط الزمن المتعلق بك في التمرين 1-1 ثم إلى خط الزمن الخاص بالمسرشد في التمرين 1-3 وتبين موقعك الآن في خط الزمن الخاص بك وأين سيكون موقع مسترشدك فيما بعد أو الآن. ثم أجب على الأسئلة التالية:

1- ما هي الهموم والقضايا التي تثيرها هذه المقارنة لديك كمرشد؟ هل هناك فوارق ذات شأن في خبراتك الحياتية؟ أين تقع أكبر الفجوات في خبراتك؟

2- ما هي الهموم والقضايا التي تثيرها المقارنة لديك بشأن الاحتياجات والأهداف التعلمية لمريدك (المحتمل)؟

3-ما هي التصرفات أو الأساليب التي قد يكون لها تأثير إيجابي على العلاقة الإرشادية؟

4- ما هي التصرفات أو الأساليب التي قد تؤثر سلباً على العلاقة الإرشادية ؟

5- أي استراتيجيات يمكنك استخدامها للتغلب على هذه المؤثرات السلبية؟

استخدام الخبرة في التهيئة للعمل:

التجربة والتطور أمران متداخلان. واستخدام المرء تجربته المعاشة هو الكتاب الذي يتعلم بواسطته اكتشاف الذات والتعلم (Lindeman, 1989)؛ كذلك هو أقوى ما لدينا من أدوات التعلم. والمرشدون الذين يقدرون على النظر بصورة نقدية إلى تجاربهم ويتعلمون من دروسها هم الأقدر على أن يكونوا مثال الفكر النقدي في تفاعلاتهم الإرشادية.

باري، وهو شديد الشغف بلعبة الغولف، مثال للشخص الذي يستطيع النظر في خبراته والتعلم منها. ولئن كان باري يهوى اللعبة إلا أنه لم يكن بارعاً فيها دائماً. ولقد اضطر أن يدرب نفسه على التأني والتركيز والدأب على تصويب نظراته إلى الأمور. وكان قد أدرك، نتيجة حديثه مع مرشده، أن هذه المبادئ عينها هي التي أدت إلى انهيار عمله التجاري فأخذ عندئذٍ يحدث تغييرات كبرى في نهجه بالتنظيم وإنجاز مشاريعه في العمل.

يتيح التمرين 1-5 لك فرصة لاستخدام ما اكتسبته من التعلم في الماضي في التهيئة لعملك في الإرشاد. دون استجابات سريعة متلاحقة كطلقات الرصاص؛ ثم قم بمراجعتها فيما بعد وتوسع في الإجابة أو استخدم المعطيات التي توفرت لك أثناء محادثتك مع مريدك. وإذا وجدت المساحة المتاحة للإجابة عن أسئلتك ضيقة فبوسعك أن تبدأ بتدوين هذه الأسئلة في دفتر باعتبارها موضوعات. وقد تدون أول ما يتبادر إلى ذهنك من كلمات وعبارات وأنت تقرأ الأسئلة. ولربما تؤثر الحوار كطريقة لطرح الأسئلة. ثم أجب على الأسئلة الفكرية بعد أن تكون قد أنجزت المواد الأربعة الأولى على النحو الذي تطمئن إليه. وهذا التمرين يتطلب منك تقدير مستوى الصعوبة التي خبرتها في تناول هذه الأسئلة. وهذه نقطة مرجعية تعتمد عليها وأنت تثير هذه الأشكال ذاتها من الأسئلة مع المسترشد. فمثلاً إذا واجهت صعوبة في الإجابة عن هذه الأسئلة

فلك أن تقول للمسترشد: "انظر، إني أعلم أن هذه أسئلة تصعب الإجابة عليها. وأنا أطرح هذه الأنواع من الأسئلة ذاتها على نفسي، وبصراحة يستغرق الأمر مني بعض الوقت لآتي بأجوبة مرضية لي. وقد وجدت أن طرح السؤال على نفسي عما تعلمته من تجاربي الشخصية قد ساعدني على تحسين أدائي".

وجدت إنجيلا، وهي معلمة مرشدة تعمل في برنامج للتعلم عن بعد وتشرف على عدد من الطلاب المريدين، طريقة فعالة لمساعدة المريدين في نقد تجربتهم، وكانت كلما اشتركت معهم في مشروع تطبيقي، تعمد إلى نصحهم بالكتابة في دفاترهم عما تعلموه من التجربة. كذلك كانت تشجعهم على المضي بما تعلموه إلى مستوى أعلى بمراجعة موضوعهم قبل الانتقال إلى المشروع التالي. ثم تشجيعهم في نهاية المشروع الثاني على تناول موضوع آخر. ثم تعود فتطلب منهم قبل البدء بالمشروع التطبيقي التالي مراجعة كل الموضوعات السابقة.

التمرين 1-5

استخدام التجربة في تأسيس عملك

التعليمات: الهدف من هذا التمرين أن يوفر لك منظوراً جديداً تتعرف من خلاله مؤدى التأمل في التجربة بشكل واع والتعلم من هذا التأمل-ما هي خبرة أن "تجلس عند قدمي حياتك وتتعلم منها" .(Berends, 1990,p.8) وهذا، التمرين، يجعلك على تماس ببعض ما عرفته من تجارب يمكن أن تساعدك في تيسير تعلم المريد .

1- دون إجابات متلاحقة أو كلمات ترد إلى ذهنك عن الأسئلة من 1 لغاية 4

2- في وقت لاحق راجع إجاباتك لتتبين إن كانت تثير لديك استجابات إضافية

3- أكمل الأسئلة التأملية بعد مراجعة إجاباتك.

4- بدلاً من ذلك، أو بالإضافة إليه، ربما ترغب في الطلب إلى مسترشدك إنجاز هذا التمرين ومناقشة أثر تجربة التأمل لديهم. إنك تستطيع، بعد هذا، وضع التعلم في موضعه الصحيح بقولك "إن التأمل في التجربة هو جزء من التعلم؛ ولسوف يوفر لك هذا نظرة أولية عما هي طبيعة التعلم".

1- ماذا تعلمت من أخطائك؟

2- ماذا تعلمت من نجاحك؟

3- ما هي المعضلات التي تواجهها يومياً؟

4- ما هي الدروس التي تعلمتها من هذه التجارب؟

أفكار تأملية

1- ماذا كان حالك وأنت تواجه هذه الأسئلة؟

2- ما هو في تقديرك مستوى الصعوبة؟

سهل ---------- صعب

3- ماذا علمت عن نفسك أثناء أداء هذا التمرين؟

رؤية الترابطات:

يتأثر التعلم بالتجربة الماضية والأوضاع الراهنة. والايكولوجيا بأكملها (البيئة التي نعيش فيها والقوى المؤثرة) تتدخل في خلق مناخ للنمو. والايكولوجيا: هي مجموعة القوى الحاضرة دائماً والتي تدفع وتجذب وتوجه أفعالنا في اللحظة الراهنة: وهناك قوى عديدة تؤثر فينا وتشكل الايكولوجيا الشخصية، وهي في ذلك شديدة الشبه بنظام البيئة التنظيمية أو البيولوجية، وهذه القوى تؤثر في شبكة العلاقات المتبادلة في نطاق بيئتنا الشخصية.

الاتصال بين الايكولوجيا والإرشاد:

إن لكل منا ايكولوجيا شخصية خاصة به-أي شبكة من العلاقات (Helgeson, 1995) والقوى التي تفعل فعلها في حياتنا في أي لحظة. فمثلاً، برينس هو أب، وابن، وعالم بيولوجيا، وبستاني، وطالب، وموسيقي، وعداء، ومرشد. ولمتطلبات عمله ووضعه كأب تأثير مباشر على مقدار الوقت المتاح له لعلاقته الإرشادية. كذلك يعاني الرجل من قلق يستبد به بسبب مرض والدته كما أن بيته كان قد أصيب بصاعقة مؤخراً. إن قوى مباشرة وغير مباشرة مثل هذه تؤثر فينا طوال الوقت، سواء وعيناها أم لم نعها. والعرض 1-2 يبين بعض القوى المحيطة ببرينس.

إن انخلاع برينس مادياً عن بيته وقلقه على حالة والدته المريضة يمكن أن يؤثرا بسهولة على دوره كمرشد. والعرض 1-3 يلخص كل الآثار التي تنال من وقته. فالتأثير على وقته كبير، ولذلك فقد يكون أن هذا هو الوقت الذي ينبغي عليه أن ينقطع فيه فترة عن علاقته الإرشادية. ومن جهة ثانية قد يكون عمله الإرشادي فترة استراحة طيبة من عالمه القلق حالياً.

إن إدراك ايكولوجية المسترشد الشخصية هي معرفة ثمينة ذلك أن هذه

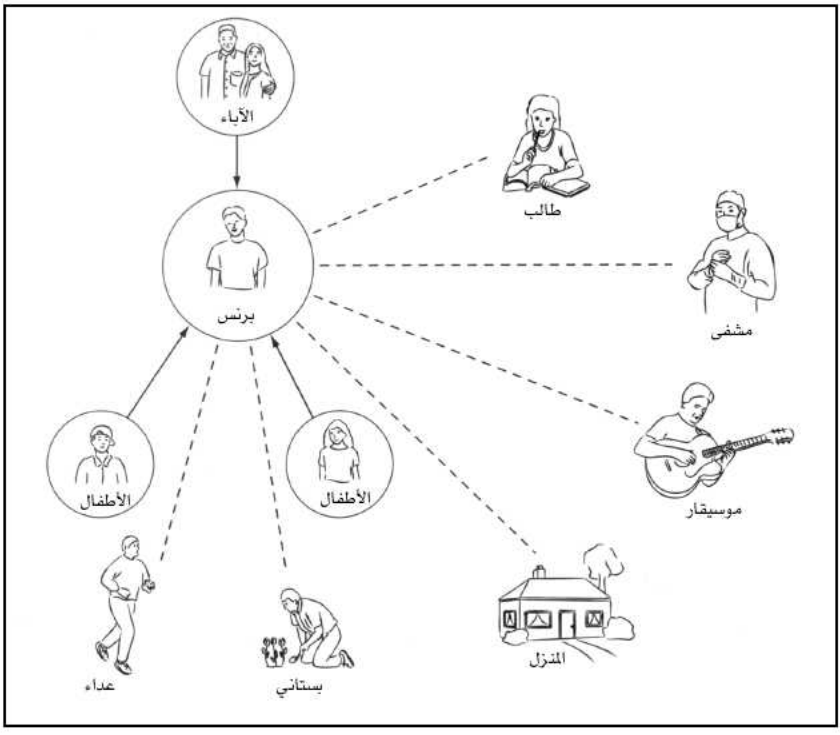
الإحاطة توفر للمرشد إشارات مفيدة حول التوقيت المناسب للحث والدفع والتراجع. كما أن هذه المعرفة تساعد في توضيح ردود فعل المسترشد وسلوكه وتفكيره.

حدد الايكولوجيا الخاصة بك:

فكر في ايكولوجيا حياتك الآن-أي شبكة العلاقات والقوى التي تؤثر فيك. ارسم دوائر أو أي رموز أو خطوط أخرى لكي تقدم صورة كاملة قدر الإمكان كما في التمرين 1-6. ثم أضف أسهماً (لتظهر الأثر المباشر) وارسم خطوطاً من نقاط (لتبين الأثر غير المباشر) لتوضيح العلاقات المتبادلة بين الرموز أو الرسوم (القوى) ببعضها التي كنت قد عرفتها.

العرض 1-2

ايكولوجية برينس



إذا كان على المرشدين تيسير تعلم المسترشدين فإن أفضل مدخل لهم هو تلمس القوى ذات الأثر في حياتهم. ما هي الأمور الأخرى التي تشغل حيزاً من حياتك الآن وقد يكون لها تأثير على علاقتك الإرشادية؟ ادرس بعض القوى المباشرة وغير المباشرة التي من شأنها أن تؤثر في علاقتك الإرشادية. قد لا تستطيع أن تملأ الشبكة في التمرين 1-7 كلياً في هذا الوقت. في هذه الحالة، عد إلى التمرين فيما بعد.

يتيح ازدياد إدراك الأثر الديناميكي للايكولوجيا في العلاقة الإرشادية للمرشد أن يرى ما وراء الوضع الإرشادي الراهن.

العرض 1-3

تأثير القوى على برينس

القوى	تأثير مباشر	تأثير غير مباشر
مرض الوالدة	يستغرق مقداراً غير محدود من الوقت.	دائماً بانتظار مكالمة هاتفية.
احتياجات المسترشد	لا أستطيع أن أوفر الوقت الذي أرغب به للعلاقة.	لا أقوم بالعمل كما ينبغي أو العمل الذي يحلو لي.
البيت	ترك البيت أفسد علي جدول أعمالي اليومية.	لا أجد أي شيء أبحث عنه؛ عليَّ أن أعيد تنظيم برنامجي اليومي.
الأبوة	لا أستطيع قضاء الوقت كما يحلو لي مع أطفالي.	أشعر بالراحة بين أطفالي. أنه منعش حقيقي لنفسي، خاصة الآن!
أعمال الحديقة	لا وقت لدي. آسف. أفتقد هذا النشاط.	هناك دائماً سنة قادمة.
تأثير محتمل في العلاقة الإرشادية: سلبي، لا يمكنني القيام بمهام العلاقة، وإن كنت شديد الرغبة بذلك دون أن أشعر بالذنب لعدم قيامي بشيء آخر.		

يستطيع المرشدون زيادة إدراكهم للقوى التي تؤثر في الشركاء في الإرشاد بالتعرف إلى مسترشديهم والنظر في مختلف القوى التي من شأنها التفاعل في إطار العلاقة الإرشادية. ويساعد الوعي في توقع المطبات على الطريق.

إن معرفة المسترشد لا يعني معرفة كل شيء عن ذاك الشخص. بل يعني توفر إحاطة جيدة بشخصيته وماذا يستطيع إضفاءه على العلاقة الإرشادية ومساعدة المرشد على التواصل وتيسير التجربة التعلمية لتكون أكثر غنى. وغالباً ما يكون حسن الإصغاء وطرح أسئلة عميقة كافياً للحصول على المعلومات المفيدة لتحقيق الهدف. وإن بعض المرشدين يعمدون إلى تدوين الملاحظة في نهاية كل جلسة عن أحداث وأشخاص لهم أهميتهم أو أمور تشغل تفكير المريد وكان قد أوردها في أحاديثه وتبيان نقاط محددة ذات صلة لتناولها في اللقاء التالي. والحق أن المرشدين الذين يدركون قوة الخبرة والايكولوجيا هم أفضل استعداداً لتيسير العلاقة التعلمية.

التمرين 1-6

بيئتك (الايكولوجيا) الشخصية الخاصة بك

التيسير:

على المرشدين أن يتحلوا، فضلاً عن امتلاكهم الخبرة والتجربة، بمعرفة مهارات إجرائية معينة لتيسير عملية التعلم الفعال. والتيسير مفهوم جديد نسبياً، جذوره في مبادئ تعلم الراشدين، وتنسب إلى حد بعيد إلى أعمال مالكولم نولز (1980). ولئن كان التيسير يوصف أحياناً بأنه مهارة لينة فإنه مهارة عملية مطلوب توفرها في من يتولون إرشاد الراشدين. والتيسير يصعب تعريفه. وقد تكون كلمة تمكين المرادف الأقرب إلى وصف عملية التفاعل الديناميكي الذي يقتضيه تسهيل تعلم الكبار.

على من يقوم بالتيسير، حسبما يقول مالكولم نولز (1980)، أن يحقق التالي:

- إرساء مناخ يساعد على التعلم.
- إشراك المتعلمين في التخطيط، لكيفية تعلمهم وماذا سيتعلمون؟

التمرين 1-7

تأثير القوى

القوة	تأثير مباشر	تأثير غير مباشر
تأثير محتمل في العلاقة الإرشادية		

- تشجيع المتعلمين على وضع أهداف التعلم الخاصة بهم.
- تشجيع المتعلمين على تعيين واستخدام مجموعة من المصادر لبلوغ أهدافهم.
- مساعدة المتعلمين على تطبيق وتقويم ما تعلموه.

يقوم المرشدون بتيسير التعلم بطرق عديدة، وهم يصغون طوال الوقت، ويفوضون، ويدربون، ويتحدون ويعلمون، ويتعاونون، ويساعدون، ويعاونون، ويدعمون، ويعجلون، ويسهلون، ويبسطون، ويتقدمون، ويشجعون. إن "ميسري التعلم يرون أنفسهم مصادر للتعلم أكثر منهم معلمين يعطون التعليمات ولديهم كل الإجابات عن كل سؤال" (Brookfild, 1986, p.63).

وفي عملية التيسير ذاتها ثمة انسيابية ملازمة لها. ولكن عملية الجريان هذه تستغرق عند بعض المتعلمين وقتاً أطول مما تستغرقه عند البعض الآخر. ذلك أن تجربتهم المعاشة والايكولوجيا وظروف حياتهم تتطلب في البداية دعماً وتوجيهاً أعظم. أما غيرهم فإن حاجتهم للدعم أقل نظراً لأنهم أكثر من أقرانهم استعداداً وتلاؤماً مع عملية التيسير.

والتأمل الذاتي (الاستبطان) لعملية التيسير في التمرين 1-8 يوفر لك فرصة للتفكير في عملية التيسير. تأمل خبرتك في تيسير تعلم شخص آخر أو ملاحظاتك عن شخص آخر اضطلع بهذا الدور.

الاعتراف بأساليب التعلم:

يقول بروكفيلد (1986، ص64): ثمة عنصر هام في تيسير تعلم الراشد هو مساعدة المتعلمين على إدراك خصائص أساليبهم في التعلم". ويشير أسلوب التعلم إلى أنماط الاستجابات المفضلة التي يستخدمها شخص معين في وضع تعلمي.

توفر التمارين في هذا الفصل وبقية فصول الكتاب فرصاً يستفاد فيها من الكثير من التجارب والمشكلات والأوضاع، والحوافز الفريدة. التي يدخلها المرشدون في عملية التعلم واستخدام تلك المعرفة في الدعوة إلى علاقات تعلمية فعالة. أما كيف ستؤثر هذه التمارين في خبرة المتعلم فيختلف باختلاف أسلوب التعلم.

لإحاطة المرشد بأسلوب المسترشد في التعلم آثار في تيسير العلاقة التعلمية. ذلك أن من شأن هذه المعلومات أن تساعد المرشد في معرفة الوقت المناسب للتقدم والتوقف، وكيف يكون تقدير أساليب معينة من التعلم والتي تساعد في تيسير التعلم.

وفيما يلي بعض الخطوط العامة المتعلقة بمعظم أساليب التعلم:

تحديد سرعة التعلم: إن سرعة التعلم تختلف باختلاف الأفراد وغالباً ما تعيقها حاجات الفرد. فيعمد المتعلمون أحياناً إلى الانسحاب أو التجنب حين لا يشعرون بالارتياح. وهذا الإعلان الذاتي بإيقاف.

التمرين 1-8

التأمل (تأمل الذات): التيسير

تعليمات: فكر بتجربتك في تيسير تعلم شخص آخر. أو تذكر تجربة شخص لاحظته وهو يعمل على تيسير تعلم شخص آخر. ثم أجب على الأسئلة التالية:

1- صف تجربة كان هدفها تيسير تعلم شخص آخر.

2- ما الذي فعلته؟ وما الذي فعله المتعلم؟

3- ما هي العوامل التي أدت إلى إنجاح أو إحباط جهودك؟

4- ما هي الدروس التي تعلمتها من تجربة التيسير تلك؟

5- ما هو الوصف الذي تجد أنه أفضل تعبير عن شعورك حيال تلك التجربة؟

6- ما هو الأمر، إن وجد، الذي تود أن تؤديه بشكل مختلف لتيسير تعلم مريدك؟

التعلم هو جزء من عملية التعلم أيضاً، ولا بد من التسليم به.

عين توقيت التدخل اللازم للنمو. يحتاج المرشدون إلى فهم موقع مريديهم من الناحية النمائية. فليس لهم أن يفترضوا بهم الاستعداد. ومن هنا الأهمية البالغة للإعداد للشراكة. فمن السهولة بمكان أن يأتي المرشد بافتراضات خاطئة، إذا لم يتم إرساء علاقة صريحة منفتحة.

اسع إلى التعلم بالتعاون. التعاون عمل إبداعي. والدليل "أن البشر يعملون معاً لإنجاز شيء ما لم يكن موجوداً قبل قيام التعاون فيما بينهم، شيء لا يوجد ولا يمكن أن يوجد على وجه تام في حياة كل فرد من المتعاونين على حدة (Peters and Armstrong, 1998, p. 75).

استمر بالتركيز على التعلم. الإرشاد ليس مباراة في الكيمياء. فينبغي ألا ينشغل الشركاء بقضايا شخصية. بل أن يثابروا على الموضوع الأساسي: التعلم.

أقم العلاقة أولاً. ولسوف يتبع ذلك التعلم. إلا أننا غالباً ما نجد أن المرشدين والمريدين لا يفسحون وقتاً لتأسيس المناخ المناسب للتعلم.

بنية العملية. إن من شأن المشاركة في المسؤولية عن بناء العلاقة التعلمية (حتى في إطار علاقة تعلم غير رسمية) أن تحدث تحسيناً في جودة التفاعل.

الدعم والتحدي والرؤية:

يستخدم المرشدون الناجحون مجموعة من الأساليب تكفل أن يواجه المسترشد التحدي على الوجه الملائم وتوفر الفرصة لتعيين مختلف نقاط القوة في تعلمه واستغلالها. ويحدد دالوز (1999) ثلاثة مكونات لقيام علاقة إرشادية فعالة: الدعم والتحدي والرؤية.

الدعم هو شرط أولي لتمكين العلاقات الإرشادية. وفي هذا يصف دالوز

الدعم بأنه القوة المحركة، لتوفير مجال آمن والاحتفاظ به، حيث يمكن للطالبة أن تتعرف إلى حاجتها إلى أسباب الثقة." (ص209). والمرشدون يملكون الأسباب لمنع قيام عقبات محتملة، وذلك بتعيين متى وأين يتطلب منهم الأمر توفير الدعم.

ويشار إلى التحدي أحياناً بأنه توتر إبداعي ينشد التبدد، أو فرصة للتمدد أو التهديد. وحين يعمد المرشدون إلى اختصار الدورة التعلمية بتقديم الإجابات فإنهم بذلك يختصرون العملية التعلمية التي يسعى فيها المسترشدون إلى اكتشاف الإجابات بمواجهة التحدي الماثل أمامهم. والتغذية الراجعة هي الأداة الأقوى في مساعدة المتعلمين على مواجهة التحديات. ذلك أنها توفر الوسائل لإجراء نقاش، وإثارة الصراع بين الأفكار، وبناء الفرضيات العلمية ووضع المعايير الرفيعة (Daloz, 1986).

إن أهمية الرؤية في الإرشاد لا تنال حقها من التقدير. ويقدم المرشدون رؤاهم بطرق متنوعة. ومن هذه الطرق: القيام بتمثيل دور سلوك معين. كما أنهم بذلك يوفرون رؤية بعيدة بتذكيرنا بالتقاليد والطريق الذي سيظهر أمامنا. ونظراً لخبرة المرشدين فإنهم غالباً ما يعلمون المباهج القادمة. كما أنهم يحملون بأيدهم مرآة وعي الذات، وذلك ما يؤدي إلى توسيع رؤية المسترشد (دالوز، 1999).

استراتيجيات لتيسير التعلم:

هناك أمور محددة يستطيع المرشدون القيام بها لتيسير تعلم المسترشد. والاستراتيجيات الخمس التالية مفيدة على وجه الخصوص.

طرح الأسئلة:

إن طرح الأسئلة يحمل المرء على التفكير وبالتالي يشجعه على التعلم. وطرح الأسئلة التي تتطلب إجابات عميقة (مثل تلك الواردة في التمارين المعروضة في

هذا الفصل) تعين المريدين على تنظيم تفكيرهم وتحديد الأسئلة لإثارة التفكير العميق. ذلك أن من شأن الأسئلة أن تفسح الطريق لقيام حوار يفيد في التعلم أو قد توصد الباب دونه ويجب الالتزام بالأخلاق في السؤال (الالتزام بالبقاء في نطاق الأسئلة المناسبة للدور). وبدون ذلك، يسهل تجاوز حدود اللباقة والإنصاف.

ماذا تستطيع أن تفعل:

- سل أسئلة تدعم وتتحدى-مثلاً "هذه طريقة حسنة لوصف الثقافة. فكيف تطبق بعض هذا التفكير على العاملين؟"

- سل أسئلة تحفز على التأمل مثلاً "هل يمكنك أن تزيد في شرح ما تعني بقولك..."

- دع بعض الوقت للتأمل المتعمق-مثلاً: "يبدو من قولك وكأنما قمنا بخدش السطح. لنقم بمزيد من التفكير في الأمر ولنناقش الموضوع بمزيد من التفصيل في محادثتنا التالية".

إعادة صياغة البيانات:

المرشدون الذين يعيدون صياغة ما سمعوا يجنون وضوح الفهم وتشجيع المسترشد على سماع ما صدر منهم. وفي هذا فرصة لكسب مزيد من الإيضاح.

ماذا تستطيع أن تفعل

- أعد صياغة ما سمعت-بقولك مثلاً "أعتقد أني سمعتك تقول..."

- استمر في عملية إعادة صياغة العبارات وتبسيطها حتى يكون الموضوع واضحاً لديك ولم يعد لدى المريد ما يضيفه من المعلومات الجديدة-مثلاً: "أفهم من حديثك..."

التلخيص:

يفيد التلخيص في تعزيز التعلم، وهو تذكرة بما جرى ويسمح بتدقيق الفرضيات في عملية التعلم.

ماذا تستطيع أن تفعل:

- تداول الرأي في محتوى ما سمعته أو علمته أو أنجزته-مثلاً "لقد استهلكنا وقتنا اليوم... وخلال ذلك الوقت قمنا... وكان من نتيجة ذلك أن حققنا..."
- في التلخيص دع الإدلاء بالآراء والأحكام.
- تعامل مع حقائق الوضع، لا العواطف.

الإصغاء للسكون:

يوفر الصمت فرصة للتعلم. فمن الأشخاص من يحتاج لوقت للتفكير بهدوء. كذلك قد يشير الصمت إلى الاضطراب أو التشويش أو حتى الانزعاج البدني.

كيف تعالج الصمت والهدوء:

- لا تخش الصمت.
- شجع الآخرين على الأخذ بالصمت والهدوء.
- أفد من الصمت والهدوء كفرصة للتفكير-كأن تقول مثلاً "ألاحظ أننا كلما شرعنا في الحديث عن.... تنزعون إلى الهدوء. وأنا أتساءل عن السبب".

الإصغاء التأملي:

إننا كثيراً ما نسمع بأذنينا ما يقال لكننا لا نصغي فعلاً إلى ما يقال. وإنك حين تصغي وأنت تفكر بترو فإنك تسمع الصمت، وتلاحظ الاستجابات غير الملفوظة وترفع المرآة ليرى المريد نفسه في تلك اللحظة.

ماذا يمكن أن تفعل:

- كن أصيلاً. فتقول، مثلاً: "ما أود أن أراه هو..".
- أوضح - فتقول مثلاً: "ماذا تعني بقولك...؟"
- قدم، التغذية الراجعة، مثلاً: لقد أنجزت عملاً عظيماً. وأود منك أن... وأنا أيضاً فكرت أن... في المرة القادمة، حاول أن..."

استخدام التفكير التأملي لتيسير التعلم:

دور المرشد هو تيسير التعلم بحيث تتصل المعرفة أو المهارات أو الكفاءات بالعمل في الحاضر والممكن في المستقبل. وهذا يقتضي البناء أساساً على تجربة المتعلم بما يوفر البيئة الملائمة للتعلم وتوفير التحدي والدعم والرؤية المناسبة للمتعلم.

وحين يكون عمل المرشد قائماً على مبادئ تعلم الراشدين، يعتبر المرشد والمسترشد كلاهما شريكين في التعلم وكل منهما يفيد من هذه العلاقة وينمو. وهذه عملية كينونة يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد معاً. وفي النهاية، من المهم أن نتذكر أننا لا نستطيع أن نكون كما نريد بالاستمرار على ما نحن عليه" (De Pree, 1989, p.87) ولئن كنا نريد للمسترشد "أن يبحث، ويبحث من جديد" فإن علينا أن نكون ملاحظين واعين لهذه العملية. إن الفصل الثاني موضوع ليوسع من إدراكنا لديناميات عملية التعلم باستقصاء دور السياق وأثره في العلاقة الإرشادية.

الفصل الثاني
تمهيد الأرضية
دراسة السياق

الصلات تتكون ببطء، وتنمو خفية تحت الأرض أحياناً.
إنك لا تستطيع بمجرد النظر أن تتبين دائماً ما يحدث.
أكثر من نصف الشجرة التي تراها منتشرة في التربة تحت قدميك

مارج بيرسي، النجوم الخماسية السبعة

يمكن تعريف السياق بأنه الظروف والأحوال والقوى المساهمة التي تؤثر في نهجنا بالتواصل والتفاعل والتعلم من بعضنا بعضاً. إنه مفهوم ينأى عن التحديد وتصعب الإحاطة به نظراً لأنه ظرفي ومركب. فهو ظرفي بسبب من أنه يفتقر لقابلية التعميم على كل سياق، ومركب لأننا لا نكون في إطار سياق واحد قط.

ولتفكر للحظة في السياقات المركبة من العديد من الطبقات مما يرافقك كل يوم: مكان عملك، أو مهنتك، أو وضعك الاجتماعي، أو نشأتك أو موطنك الذي نشأت فيه أو الأسرة التي ترعرعت بينها. فما يعتبر مناسباً في أي من هذه الأطر أو الأوضاع قد لا ينظر إليه برضى في سياق آخر أو أوضاع أخرى. فنحن نتفاعل مع التوقعات التي ينطوي عليها كل سياق نجري فيه على أساس من تجربتنا وتاريخنا الخاص (وهكذا وفق السياق). ونحن ننشئ ونضفي على علاقتنا سياقاً، والسياق الذي تتم به كل شراكة لنا أثر على علاقتنا. ونحن

نستجيب فرادى وجماعات لأشكال السلوك والقيم وهي مستمدة من سياق معين، كما يستجيب الإطار أو البيئة لنا (دالوز 1986).

إن السياق لا ينقطع أبداً عن القيام بدوره بطرق ظاهرة ومخفية. فهو يعيننا على إدراك القيم التي تحرك سلوكنا، ويؤثر في عواطفنا، ويصبغ رؤيتنا لشخص أو وضع معين. فإذا تجاهلنا السياق، أو غضضنا الطرف عنه، أو قللنا من شأنه كان لذلك أبلغ التأثير على مجرى التعلم الذي يجري في العلاقة الإرشادية. "فتعلُّم الراشدين إنما يفهم على الوجه الأفضل حين يدرس السياق بذات الاهتمام الذي تحظى به التفاعلات التي تحدث بين التعليم والتعلُّم" (Merriam and Caffarella, 1991, p.306).

كان شون "جندياً" وعاش خلال سنوات الدراسة في خمسة بلدان مختلفة. فهو في طفولته ويفاعته لم يناقش أي سلطة، بل كان شديد الانضباط والالتزام في سلوكه. ولقد أفاد من شخصيته المبادرة ودقة التزامه بالمواعيد والنظام في التفوق على زملائه أثناء دراسته الهندسة. ولكن ما إن بدأ بالعمل حتى وجد أن روح المبادرة الفردية ودقة الالتزام والانضباط أمور لا تفيد هنا كما أفاد منها أثناء الدراسة. وكانت الشركة حيث يعمل تعتمد سياسة الباب المفتوح التي تشجع العاملين على الدوام كما يطيب لهم فيحضرون ويخرجون متى أرادوا. كما كانت تولي بناء العلاقات والروابط مقام الأولوية، وتعتبر جودة الجهد الجماعي في عمل الفريق هو مقياس النجاح.

وبوسعنا أن نتبين فوراً السياقات ذوات الطبقات المتعددة وهي تعمل إذ أدت إلى قطع اتصال شون بالآخرين وفصله عنهم. ولو ارتبط شون بعلاقة إرشادية لساعده ذلك على معرفة أين كان الصدام بين السياق العائلي وواقع العمل في حياته. ذلك أن من شأن هذا الفهم أن يمكِّن المرشد من تيسير قيام تجربة إرشادية يكون فيها التعلم أشد اتصالاً بالحالة وبعملية التعلم التي ينشغل فيها.

فمثلاً، قد يعمدا إلى رسم عدد من الطرق لحل مشكلة ما وبيان السبب في اعتبار طريقة معينة فعالة أكثر من غيرها.

قد توجد علاقات الإرشاد عبر عدة سياقات مختلفة كما قد تكون فيما بين السياقات. فمثلاً هناك مؤسسات تربوية عديدة يتوفر فيها برامج إرشادية راسخة لإعداد المعلمين المستجدين، كما أن هناك العديد من المعاهد العليا التي توفر دراسات عليا في التربية تستخدم الإرشاد كواسطة تدعم التعلم وترقيته والإسراع به (عبر سياقات - في هذه الحالة، سياق التربية). إن الشراكة في الإرشاد في نطاق جماعة معينة تدعم التنمية الاقتصادية بين الفعاليات الاقتصادية والتربية (بين السياقات). وثمة مراكز بارزة تعرض فرصاً لإرشاد أشخاص من أجيال مختلفة (بين السياقات). وهذه التشكيلة من فرص الإرشاد تتنوع بتنوع السياقات ذاتها.

إن سياق العلاقة الإرشادية يضيف إلى العلاقة ذاتها طابعه الفريد من التعقيد. هل العلاقة رسمية أم غير رسمية، ترعاها جهة ما، أم هي عارضة؟ هل هي جزء من برنامج؟ هل تجري العلاقة في سياق جماعي؟ هل هي علاقة بين مرشد واحد ومريد واحد؟ وبما أن طبقات السياق المتعددة تؤثر في الشخص في آن واحد فإنه لا بد للشركاء في التعلم من العلاقة الإرشادية من التصريح عن توقعاتهم وإرساء القواعد الأساسية والعمليات التي تناسبهم في سياق معين، وإلا قد يجدون أنفسهم يعملون للوصول إلى أغراض متضاربة.

كل إرشاد يقوم في سياق ما. والمرشدون الناجحون يعمدون إلى تنمية حساسية بالسياق، وهي تساعد في إدراك تصورات العملية الإرشادية التي تجري ضمنها (لمعالجة معمقة للسياق وعلاقته بالتعلم، راجع مريم وكافاريلا، 1991).

إن مجال الاحتمالات لمناقشة موضوع السياق وعلاقته بالإرشاد واسع جداً. وإن الإرشاد عن بعد، وإرشاد ذوي الثقافات المختلفة، وإرشاد الجنسين، وإرشاد الأجيال المختلفة مألوفة للمطلعين. ولعل الإرشاد عبر الأجناس وعبر الأجيال هما النهجان اللذان حظيا بأوسع الاهتمام في الأدبيات التي تتناول هذا الموضوع. بيد أن التركيز في هذا الفصل سوف يتجه نحو سياقين آخرين في الإرشاد: علاقات الإرشاد عن بعد، وإرشاد ذوي الثقافات المختلفة. والسبب في ذلك انفجار الاهتمام وازدياد المشاركة في النمطين، العالمي وعن بعد، من العلاقات الإرشادية، وغالباً ما يتم في آن واحد وبالتآزر بين النمطين. والواقع، أن في العالم الذي يزداد قرباً من بعضه لا يمكن تقييد التعلم في علاقة يكون فيها طرفيها على اتصال طوال الوقت (Bell, 1996)، إن ضرورة تناول هذين الموضوعين هي حتى أشد بروزاً في هذين السياقين المحددين: الإرشاد عن بعد والإرشاد لذوي الثقافات المختلفة. (إن عدم الخوض هنا في موضوع الإرشاد للجنسين أو لذوي الثقافات المختلفة (للأجيال المختلفة) لا يقلل من أهميتهما. بل الحق أن هذين الجانبين يضيفان سياقاً آخر إلى العلاقات الإرشادية في الإرشاد عن بعد وإرشاد ذوي الثقافات المختلفة).

الإرشاد عن بعد:

يقصد بالإرشاد عن بعد قيام علاقة إرشادية يقيم أطراف العلاقة فيها في مناطق مختلفة جغرافياً حين لا يكون ممكناً لهم، أو مرغوباً منهم، أو ملائماً لهم الالتقاء وجهاً لوجه بصورة دورية منتظمة. وليس من غير المعتاد في هذه العلاقة أن تبدأ بين الشركاء وجهاً لوجه ثم تصبح علاقة إرشاد عن بعد في نقطة ما على الطريق.

ومن منا حال البعد الجغرافي دون إقامة علاقة بينه وبين الأطراف الأساسيين في الشراكة؟ هل لديك شريك في غرفة في القسم الداخلي في

الكلية أو زميل على مقاعد الدراسة الثانوية وما زلت على اتصال معه؟ وربما يكون أهلك أو أقاربك يقيمون في منطقة تبعد عن بلدتك؟ أو قد يكون لك تجارة منتظمة وأحد الأشخاص في بلد آخر. أو قد تكون لديك علاقة عاطفية طرفها الآخر يقيم في منطقة أخرى بعيدة.

تطرح السياقات المتعلقة بالمسافات البعيدة قضايا وتحديات عديدة. فقد تكون أنت وزميلك القديم في المرحلة الثانوية تعيشان في مناطق مختلفة على ظهر الأرض وتجدان صعوبة وتحدياً، في العثور على الوقت المناسب للمحادثة بسبب اختلاف الوقت. وإذن فقد لا تستطيع أنت وصديقك التواصل بشكل منتظم.

والواقع أن من شأن التأمل في العلاقات التي تجري بين أطراف تقيم في مناطق متباعدة أن يوفر لنا نظرات متبصرة قيمة. ذلك أن عملية اكتشاف تحديات تعترض العلاقات بين أطراف متباعدة يوفر نافذة للتأمل في تجربتك ويساعدك ذلك بدوره في تطبيق هذه المعرفة على العلاقات الإرشادية التي يفصل بين أطرافها بعد المسافة.

والتمرين 2-1موضوع لمساعدتك في هذه العملية. وعليك أن تركز انتباهك، لإنجاز هذا التمرين، على أية علاقات قائمة الآن أو كانت قائمة في الماضي. وأن تحدد هنا الصعوبات التي اعترضتك في هذه العلاقة. استخدم العمود على الطرف الأيسر في التمرين لوضع لائحة بالتحديات التي واجهتك. وحين "تلتقي" مسترشدك اسأله عن المصاعب التي كان عليه أن يتغلب عليها في بناء هذه العلاقة واستدامتها، ودون هذه الملاحظات في العمود الأيمن. وإذا تم لك رسم هذه الشبكة ناقش آثار هذه التجارب في التواصل عن بعد مع مسترشدك المأمول (واحرص على أن تناقش ما تحقق لك من نجاح وما اعترضك من فشل)، على علاقتك الإرشادية. ما هو قابل للنجاح؟ وما يمكن ألا يصادف النجاح؟

ولعلك اضطررت إلى تعلم كيف يكون عرض مسألة لشخص يعيش بعيداً عن بيئتك المباشرة أو موقعك، أو للتغلب على مقاومة التكنولوجيا في سبيل استمرار العلاقة. وقد يكون من قبيل التحدي لك لأنك وجدت نفسك لا تملك أن تقدر ما هي الأمور الأخرى التي تجري على الطرف الآخر من الخط بينما أنت تجري مكالمتك. ولأنكما لا تستطيعان مشاهدة بعضكما فقد تجد أنه من الصعب عليك أن تعلم ما ينتاب الشخص الآخر من مشاعر أو أفكار. ومثل هذه التحديات تشمل علاقات الإرشاد عن بعد.

إن العلاقات التي تجري عن بعد تطرح تحديات خاصة أمام الشركاء في الإرشاد ذلك أن إيجاد مواقع أخرى للاتصال أمراً هاماً، نظراً لانتقال المرشدين والمريدين من مكان إلى آخر عبر مناطق الزمن. فقد يكون أضخم تحد أن يتم التغلب على الفارق الزمني الذي يعادل خمس ساعات وإيجاد وقت مناسب لكليهما لإجراء المحادثة.

أما في الحالة التي يتصل بك بشخص لك به معرفة فالأرجح أنك ترتاح الى هذه العلاقة وتستطيع أن تسأله عما يجري على الطرف الآخر. ولسوف تدأب على متابعة العلاقة الممتعة للطرفين، ولو كان الفاصل بينكما زماني أو مكاني، لأنكما قد رسختما الصلة بينكما. وهذه ليست الحالة في مواقف الإرشاد عن بعد، حيث الشريكين في العلاقة الإرشادية يمكن ألا يكونا قد التقيا ببعضهما قط.

بناء العلاقة:

كان إريك يتحدث مع توم عبر الإنترنت. قد دأبا على الاتصال بانتظام ببعضهما عبر الشبكة، وكانت لهما عدة محاورات ممتعة. وكان إريك على اتصال أيضاً برينيه الذي نشر مؤخراً مقالاً عميقاً. فاتصل إريك برينية ودار بينهما

حوار عبر البريد الإلكتروني. ولم يمض بعد ذلك وقت طويل حتى أدرك أنه بات يجري حديثين في آن واحد وبدا له أن هذه المحادثات يمكن أن تكون أغنى بتوسيع الحوار بانضمام توم ورينيه. ولقد قابل توم ورينيه الفكرة بالحماس حين طرحها عليهما، فصار هؤلاء "يلتقون" مباشرة على الخط. وبدا التفاعل بين الجماعة متبادلاً وجلياً وواضحاً فقرروا عندئذٍ عقد علاقة.

التمرين2-1

قضايا وتحديات في العلاقات عن بعد

التعليمات:

1- اذكر في النصف الأيسر من الرقعة التحديات التي واجهتها في بناء ومتابعة العلاقات عن بعد عموماً.

2- استعن بالمعلومات ذاتها من مسترشدك لإتمام الطرف الأيمن من الرقعة.

3- ناقش آثار تناول القضايا والتحديات عن بعد على علاقتك الإرشادية. حدد الطرق للتغلب على القضايا والتحديات عن بعد على علاقتك الإرشادية. حدد الطرق للتغلب على القضايا السلبية ومضاعفة القضايا والتحديات الإيجابية في العلاقة الإرشادية عن بعد.

المسترشد	المرشد
قضايا وتحديات تتصل بالجنس	قضايا وتحديات تتصل بالجنس

إرشاد بين أقران. ولكن سرعة الاتصال ازدادت ولم يعد بوسع إريك مجاراتها. ثم سرعان ما أخذت وتيرة المحادثات بالتباطؤ، حتى إذا مضت بضعة أسابيع أخرى لم يعد يصدر همسة. ولم يقم توم ولارينيه بالمبادرة في غياب إريك لاستئناف الحوار. ولكن بعد مضي عدة شهور أدرك إريك أنه يفتقد تلك الصلة فحاول بعث الحياة في العلاقة فيما بينهم، لولا أنه وجد الوقت قد فات، ولم يكن في وسعه أن يعيد لها شيئاً من الحياة.

إن الاتصال المنتظم ضروري، ولكنه ليس كافياً في حد ذاته. فلا بد من الإجماع على معنى "الانتظام" وقرار بالالتزام بذلك الاتفاق. فلقد أضاع توم ورينيه وإريك الفرصة يومذاك لترسيخ العلاقة التعلمية فيما بينهم. فلو أنهم تناقشوا في ما هو مناسب لكل واحد منهم، بدلاً من الالتزام بالعادة فلربما وجدوا حلاً عملياً لما اعترضهم فيما بعد. فلقد قصروا عن المثابرة على الإيقاع الذي كان من صنعهم. ولو لم يكن ثمة استعجال للأمور، "مبالغة في تحديد الأهداف والسعي إلى تحقيقها على عجل" فلربما كانت لديهم فرصة أفضل للاستمرار في جني الثمار والمشاركة وتنمية العلاقة ليتحقق المراد.

نسج صلات حقيقية:

لا يمكن بلوغ تفاهم متبادل بدون إقامة صلة بالآخرين. والعلاقات عن بعد إنما تصمد بسبب وجود تواصل؛ حيث تكون العلاقة قد تشكلت والأرضية المشتركة ترسخت. وانطلاقاً من هذا الأساس تجري التفاهمات التي تصبح عندئذٍ أساس العلاقة. ذلك أن من شأن فهم كل منهم للسياق الذي يجري فيه الآخر أن يساهم في نجاح العلاقة. والهدف هنا هو السعي إلى تحقيق التوازن في أي من الأمكنة التي تم اختيارها.

والتحدي يكمن هنا في العثور على نسق إليكتروني نافع وأن يكون المرء

منفتحاً بحيث يستخدم تقنيات متعددة كلما تظهر. فمثلاً أدى نمو الشبكة العالمية World Wide Web إلى ظهور خيارات مختلفة للاتصالات الإليكترونية عن بعد ويشار إلى الإرشاد بالحاسوب بأسماء مختلفة مثل On- Line mentoring، Cy- bermentoring، e-mentoring الإرشـــــاد الإلكتـــــروني، و Telementoring وتستخدم هذه المصطلحات اليوم بالتبادل. (هناك تنويعات عديدة في أسلوب تطبيق هذه الخيارات). ويطلق على بعضها إرشاد إلا أنها أشبه بقائمة بريد إليكتروني (Listserve) أو المناقشة الفورية (On-Line discussion) ومفتاح النجاح في الإرشاد عن بعد هو التروي في إرساء الصلات الإنسانية وتنمية العلاقة. إلا أن قائمة البريد الإليكتروني والمناقشة الفورية لا توفران هذه الفرصة.

ثمة مرشدون كثيرون لا يولون تخصيص الوقت اللازم لتأسيس وبناء علاقات الإرشاد عن بعد حقه من الأهمية. ولكن الوقت هو على العموم عامل رئيس في تأسيس وبناء وإدامة علاقات الإرشاد. إلا أن عقد الصلة في الإرشاد عن بعد مهمة ضخمة وتتطلب وقتاً ورعاية.

كانت مارشا ذات مرتبة متوسطة في الإدارة، وتعمل في مكتب بعيد في إحدى الجامعات في غرب وسط الولايات المتحدة، وكانت قد شغلت على مدى خمس سنوات عدة وظائف إدارية. ولم يسبق أن كان لها علاقة رسمية بالإرشاد، ولكنها باتت تدرك الآن حاجتها إلى هكذا علاقة للبروز في مجال عملها والإحاطة بأساليب العمل في الدوائر النافذة في الجامعات وتنمية صلاتها ومهاراتها لرغبتها في الارتقاء سريعاً إلى منصب أعلى في الإدارة. ومارشا مؤمنة أشد الإيمان بأن العلاقات مفتاح النجاح.

وقد وافق روبرت الأستاذ وعميد كلية علوم الصحة، وكان مكتبه يقع في الحرم الجامعي الأساسي، على أن يكون مرشداً لها. وجرت بين مارشا وروبرت

عدة محادثات بالهاتف منذ أن بدأت بينهما العلاقة الإرشادية، ولكن كل مكالمة كانت مدعاة لشعور روبرت بالإحباط باطراد. فكانت مارشا تتأخر بالاتصال، ولم يصادف أن اتصلت به في الموعد المحدد ولو مرة واحدة، وكان جل ما تفعله عندئذٍ هو الاسترسال في الاعتذار عن التأخر عن الاتصال وكان من شأن روبرت أن يحول اهتمامه حين تتأخر عن موعد، إلى قضايا أخرى، ثم يحتاج بعض الوقت لتحويل هذا الاهتمام من جديد ليركز على موضوع اللقاء.

وكانت تلك المحادثات تجري دائماً على نفس المنوال: مارشا تعتذر عن تأخرها عن الموعد ثم توجه الحديث نحو أسئلة تطرحها حول أخبار الجامعة والناس والطقس. فيجيب روبرت على أسئلتها المفصلة لكنه كان يشعر بالضيق من طريقتها في الاستجواب ولا يخبر إلا قليلاً من الاستمتاع بالمحادثة.

يوضح هذا المثال عدة معضلات تتصل بالوقت والتواصل مما هو شائع في علاقات الإرشاد عن بعد. فإن تكن مارشا قد حصلت على ما تبغي من المعلومات إلا أن روبرت يجد نفسه أشبه بمصدر للمعلومات منه مرشداً.

فعلاقة الإرشاد عن بعد تتطلب تخطيطاً لحسن استغلال الوقت. وروبرت بحاجة للتأكد من أن القواعد الأساسية لعقد الصلات مرعية. لذلك كان ينبغي على روبرت ومارشا التداول في هذه القواعد والاتفاق عليها عند بداية هذه العلاقة. ومع أن روبرت كان يحرص على إيلاء حديثه مع مارشا العناية اللازمة إلا أنه ربما لم يكن يصغي إلى حديثها فعلاً، وذلك بسبب ضيقه من سلوكها ولأنه ما يزال منشغلاً بمعالجة ما كان يقوم به من عمل حين قاطعته المكالمة الهاتفية لمارشا.

كذلك قصر روبرت عن التحقق من دقة افتراضاته عن الأسباب التي تحمل مارشا على التأخر بالاتصال. فقد افترض أن مارشا لا تولي أهمية للتقيد بدقة

المواعيد. وربما يكون التأخير أمراً مألوفاً في دائرتها. وكان يجدر بروبرت أن يبدي صراحة أشد في الكشف عن أفكاره ومشاعره. فلو كان واضحاً في التعبير عن أهداف هذه الشراكة في الارشاد لأمكن له تيسير التعلم بدفع مارشا إلى إعادة التركيز على أهدافها. ذلك أن ما يبدو قد حدث هو أن حاجة مارشا للمعلومات غلبت أهدافها. وإذن فقد كان بوسع كل من روبرت ومارشا تنمية توقعات أقرب إلى الواقع، بتوجيه المحادثة على إعداد العلاقة والتفاوض بشأن توجهاتها.

وإنه لمن المستحيل، دون مناقشة السياق، إيلاء الاهتمام للاحتياجات المباشرة للشريكين في هذه العلاقة. فيمكن بتخصيص بعض الوقت في نهاية المحادثة للتلخيص وإبداء التعليقات على ما ورد خلالها تخفيض قدر من الإحباط. ذلك أن هذه فرصة متاحة لمناقشة حال الرضى عن التعلم والحديث عن طرق للوصول إلى نتائج أفضل.

نقاط الاتصال:

يعتمد الإرشاد عن بعد على نقاط تواصل ذات مغزى. ونقاط الاتصال هي أحجار البناء في التفاعل الناجح. وبالاتصال أولاً، يكون لدينا قدرة أفضل على تنمية علاقات تعلمية مثمرة ومنتجة. والعرض 2-1 يسمي ويستكشف هذه النقاط.

لم يهيئ روبرت المناخ الملائم للتعلم قط (النقطة 1). وهو تولى مسؤولية إرشاد مارشا بنية طيبة. وقد اعتقد أن مارشا تتمتع بطاقة عظيمة ولذلك أراد مساعدتها. ولعل روبرت كان يستطيع تفادي بعض شعوره بالإحباط، بالتحدث معها عن حاجتها التعلمية وحدود الوقت الخاص له (النقطة 2). كان يعرف القليل عن مارشا ومن المؤكد أنه كان يعرفها "على الورق" ولم يلتق بها إلا من

وقت قريب، إلا أنه كان يجهل حقيقتها ككائن. ولقد كانت أمام روبرت ومارشا عدة خيارات للاتصال ببعضهما، فضلاً عن الهاتف (النقطة 3). كذلك ربما يمكن العناية ببعض الأسئلة المتصلة بـ "المعلومات" (حيثما أمكن) عن طريق البريد الإلكتروني. ومن الممكن تناول التأخير عن اتصال مقرر من قبل كنقطة للتواصل في محادثة (النقطة 4). ولو تم وضع بيان التوقعات على نحو أوضح لأدركت مارشا أنها مضطرة لإعلام روبرت بأن الوقت يتداركها. ولكان لروبرت عندئذٍ خيار التفاوض في أمر الإطار الزمني الذي تجري فيه العلاقة. ولقد كان من الممكن تبديد بعض الضيق الذي يشعر به روبرت لو أنه تحقق من نجاح الاتصال بينهما منذ البداية (النقطة 5). وربما يكون تعلم مارشا قد استمر، إلا أن روبرت لا يدري ما هو هذا التعلُّم، ومن جهته يشعر بأنه تعلم من "النوع الخاطئ". ثم إنهما لم يجريا حديثاً حول التعلم (النقطة 6). والمعلومات تتدفق بينهما على حساب التفاعل (النقطة 7).

استراتيجيات الاتصال الناجح:

غالباً ما يجري الاتصال في الإرشاد عن بعد برسائل صوتية أو رسالة إلكترونية سريعة، أو فاكس، أو محادثة سريعة. كما تجري في نقاط أخرى حوارات أو أحاديث. ومن المفيد بعد معرفة أية وسيلة تستخدم، ومتى يكون استخدامها.

العرض 2-1

نقاط الاتصال

ماذا تفعل	كيف تقوم بالعمل
ابذل وقتاً وجهداً لإشاعة مناخ مناسب للتعلم	حدد أسلوب المريد في التعلم وحاجاته التعلمية
انتبه لحاجات مريدك من يوم إلى آخر.	امض وقتاً في الاتصال بمريدك. اطرح عليه من الأسئلة ما يكفي ليعطيك نظرة متبصرة وافية لسياق عمل المريد.
حدد واستخدم عدة مواقع للاتصال.	تفحص كافة الخيارات المتاحة: البريد الإلكتروني، مؤتمر بوساطة الفيديو، التقنيات الحديثة التي تعتمد على الشبكة، الهاتف، البريد، التقنيات المستجدة. ابحث عن فرص للاتصال وجهاً لوجه، ولو عن بعد. واستخدم أكثر من وسيلة.
ضع برنامجاً للاتصال بانتظام، ولكن اعتمد المرونة.	اتفق مع المسترشد على برنامج للاتصال مناسب للطرفين، وتأكد من صلاحه لك وله. إذا وجدت ثمة حاجة لإعادة النظر في جدول المواعيد، فاستخدم المناسبة للاتصال والتفاعل.
تحقق من فعالية التواصل.	اطرح أسئلة: هل نحن على تواصل؟ هل وسيلة الاتصال ناجحة لكلينا؟ هل هي مريحة؟
تأكد من أن نتيجة التواصل تعلم ذو معنى.	هل التعلم مستمر؟ هل يحقق الطالب تقدماً؟
شارك بالمعلومات والمراجع - ولكن ليس كبديل عن التفاعل الشخصي.	هيئ المسرح لتبادل المعلومات. ثم شارك بالمعلومات ثم تابع حالما تتم مشاركة المعلومات.

ويستطيع المرشدون رصد عملية التواصل الجارية باتباع التوجيهات التالية:

- اصغ وانتبه لما تسمع.
- تحقق من سلامة الفرضيات التي تعقدها حول ما يجري في أوقات محددة.
- شارك بطرح الأفكار والمشاعر بصراحة.
- احرص على الانتباه إلى احتياطات الطالب الشخصية والتعلمية.
- ناقش موضوع المسؤولية وتابع بانتظام.
- فكر ملياً في عملية التعلم الجارية.
- ركز على الأهداف التعلمية للمسترشد.

يوفر التمرين 2-2 أداة للتأمل في التواصل الإرشادي. ويمكن استخدامه بعد كل جلسة إرشاد أو طوال استمرار العلاقة الإرشادية (قد تكون الجلسة الإرشادية تفاعلاً مباشراً وجهاً لوجه، أو مكالمة هاتفية أو مراسلة على شبكة الاتصالات). والأداة تكون أشد عوناً حين ينجز الشركاء في الإرشاد هذا الشكل ويستخدمونه أساساً للنقاش.

إرشاد ذوي الثقافات المتباينة:

تبرز طبيعة العلاقات المصممة على أساس ثقافي في العلاقات الإرشادية بين أطراف ذوي أصول ثقافية متباينة. ذلك أن وضع قيم شخص معين إلى جانب قيم يأخذ بها شخص آخر يؤثر في التفاعل الجاري في علاقة تعلم معينة. فالطريقة التي تفهم بها كلمة مرشد من الناحية الثقافية كفيلة بتغيير جوهر العلاقة ذاته. فقد تكون عبارة مرشد، mentor شديدة الارتباط بكلمة معلم teacher، أو مشرف supervisor، أو خبير expert في سياق ثقافي آخر. وقد

لا تكون لها ترجمة مباشرة أو ربما تكون لها دلالة سلبية بسبب اعتقاد بأن السعي وراء مرشد هو ضعف.

والحواجز الثقافية تشمل أكثر من مجرد عوائق اللغة أو الدلالات اللغوية. فهناك أحياناً عائق المسافة الذي يؤثر في العلاقة أيضاً. لكن الهوة الأعظم هي الهوة الثقافية، التي تتصل بنظرة المرء إلى العالم وسلوكه أيضاً: ففي الصين، مثلاً، ينظر إلى دور المعلم تقليدياً نظرة إجلال وفق النظام الهرمي الكونفوشيوسي ومراتب المكانة. وفي هذه الحالة قد يؤثر تصور المرء للمعلم على الصراحة والمباشرة في المخاطبة أو في نهج تسوية النزاع. كذلك تتصل فكرة المسؤولية بالتصورات الشائعة في ثقافة معينة. ففي بعض الثقافات يتوقع من المعلم المبادرة بالاتصال، ويرتبط التواصل بالمصداقية والسيطرة. وإذا كانت كلمتا معلم Teacher ومرشد Mentor مترادفتين في تلك الثقافة بحيث يمكن استخدامهما بالتبادل، فإن المضامين واضحة.

كان ماريو لومبارد، مدير التوزيع في شركة إيطالية، يتلهف للانتقال من إيطاليا إلى مكاتب الشركة في الولايات المتحدة. ولتهيئة نفسه لهذا الانتقال وقع على مدير أمريكي ذي خبرة وإطلاع على بواطن الأمور وافق بدوره على أن يكون مرشداً له. وكان هذا المرشد نانسي التي كانت تنشد تنمية مهاراتها القيادية ورأت في إرشاد ماريو فرصة لتوسيع إدراكها بالثقافات الأخرى.

التمرين 2-2

تأمل التفاعل في الإرشاد عن بعد

التعليمات: فيما أنت تفكر في كل سؤال من الأسئلة المدرجة فيما يلي، ركز على أقرب جلسة إرشاد. هذا التأمل يكون أشد تأثيراً حين ينجز المسترشد نسخة منه وأيضاً المرشد ويناقش بعدئذٍ الشركاء في العلاقة أفكارهم ويضعون معاً استراتيجيات للعمل.

1- ما الذي جرى على الوجه الحسن بشكل خاص في جلستنا الإرشادية؟

2- ما هي التحديات التي صادفناها في العلاقة؟

- هل كان الاتصال فيما بيننا ناجحاً؟
- هل كنا صريحين ومنفتحين أثناء اتصالنا ببعضنا؟
- هل كنا حريصين على التحقق من صحة افتراضاتنا، كل بما يخص الآخر؟
- هل كان كل منا يحسن الإصغاء للآخر؟

3- ما هي التحديات التي واجهتنا أثناء التعلم؟

- ماذا فعلنا لوضع أنفسنا موضع المسؤولية عن التعلم

4- ما هي التحديات اللوجيستية التي أثرت على اتصالنا؟

- هل الأقنية (البريد الإلكتروني، الهاتف، اللقاءات) التي وقع عليها اختيارنا ملائمة لنا؟
- هل أثرت العوامل الخارجية، مثل الوقت وسبل الاتصال، في تفاعلنا بأي شكل؟

5- ما هي الاستراتيجيات الثلاث التي يمكن أن تحسن جودة تفاعلنا الإرشادي؟

-
-
-

6- ما هي خطة العمل لتنفيذ كل من هذه الاستراتيجيات؟

ولكن العلاقة لم تجر على نحو ما أملت نانسي ذلك أن كل لقاء بينهما كان يشوبه التوتر منذ بداية العلاقة. فقد كان يطرح عليها أسئلة جيدة، لكنه لم يكن ينقطع عن مقاطعتها فيما هي تحاول أن توفر له الإجابات. ثم غدت نوبات الانفعال التي تصدر عنه، وهي كثيرة، مبعث ضيق دائم لها. ولقد عزمت نانسي، حين وجدت نفسها تشك في نواياه، على أن تقوم ببعض البحث عن البيئة الثقافية التي صدر عنها.

إن للبيئة الثقافية تأثيراً عظيماً في نهج الناس في التعبير عن أنفسهم. ولقد تبين لنانسي أن استجابات ماريو العاطفية كانت نتيجة بيئته الثقافية التي تقدر المشاعر الذاتية تقديراً كبيراً. وأدركت أن حاجة ماريو للنقاش لا تتعلق بها وإنما في الحقيقة بالأسلوب الذي يمكنه من الحصول على الوضوح. وأدركت عندئذٍ أن حاجتها إلى النتائج لا تتوافق مع حاجة ماريو للعملية.

تم الاتفاق في بداية الأمر بين بيتر جانسن، وهو مدير في دار نشر ناجحة، والمسترشدة ليو باي وين، عبر الهاتف على أن تجري الجلسات الإرشادية عبر تقنية مؤتمر بواسطة الفيديو (وجدير بالذكر أن ليو باي وين تقيم في بكين، بينما تقع مكاتب بيتر في الولايات المتحدة). رتب بيتر ما يلزم للمؤتمر وحدد موعداً للقاء ليو باي وين بواسطة الفيديو. وفي تلك الأثناء طلب مديرها أن تحضر معه اجتماعاً في ذات الوقت المعين للقاء مع بيتر جانسن. فلما حضر لإجراء المؤتمر بواسطة الفيديو ولم تظهر له ليو باي وين أيقن أن طارئاً قد اعترض سبيلها، وعليه قرر الانتظار لسماع خبر منها. ثم كان أن مضى يومان بعد ذلك دون أن يبلغه نبأ منها، فاتصل عندئذٍ يستطلع الأمر. فاعتذرت منه أشد الاعتذار لسوء التفاهم الذي حصل. ولما عرض عليها إجراء اللقاء في صباح اليوم التالي، أجابته بأن عليها أن "ترفع الأمر إلى رئيسها".

إن المثال الذي يعرضه بيتر جانسن وليو باي وين يبين الواقع الذي يغلب

على العديد من البيئات الثقافية، حيث لمفهوم الزمن معان تختلف باختلاف الثقافات. فالتقيد بالمواعيد بالنسبة لليو باي وين ليس بأهمية احترام تسلسل المراتب.

من المهم في علاقات الإرشاد تكريس بعض الوقت في بداية العلاقة للحديث عن النهج الذي ستجري فيه. أما في العلاقات بين ثقافات مختلفة فينبغي تكريس وقت لتناول نواح قد ينشأ فيها سوء تفاهم لأسباب تتصل بالثقافات والمجتمعات، مثلاً، حول القيم والزمن.

يعتمد النجاح في علاقات الإرشاد في الثقافات المختلفة، عموماً، على أربعة عناصر: كفاءة المرشد في فهم الثقافات المتباينة، وعدسات ثقافية مرنة، ومهارات تواصل مصقولة جيداً، ورغبة صادقة في فهم طرق تأثير الثقافة على الأفراد المشتركين في هذه العلاقة.

الكفاية في فهم التباين الثقافي:

يعين الخبراء العالميين في الثقافات المتباينة مجموعة من الكفاءات الواجب توفرها لقيام علاقات عالمية ناجحة في مجال الأعمال (الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير American Society For Training and Develop-ment,1999) والعديد منها ذو صلة بالعلاقات الإرشادية أيضاً.

اعرف ذاتك ثقافياً:

إن معرفة الذات هي الكفاءة الأهم للتبادل الثقافي التي ينبغي أن يمتلكها المرشد. فمعرفة الذات كالبوصلة تجعل المرشد يمضي على المسار الصحيح ويحافظ على تركيز اهتمامه. وأولئك الذين يعون قيمهم ومفاهيمهم ويتفحصون ذلك كله بتفكير نقدي (Mezirow, 1978) يفوزون بفهم أعمق لسلوكهم. ذلك أننا

نصبح واعين لما نؤثره من المفاهيم الثقافية حين نصادف شخصاً من غير البيئة التي ننتمي إليها ونقع أسرى مسلماته الثقافية.

الاستراتيجية. حدد قيماً ومسلمات مستمدة من ثقافة معينة قد يكون لها تأثير على علاقتك. إذ يمكن أن تكون قد نشأت في بيئة ثقافية تعتبر المشاركة العاطفية أمراً غير لائق أو ترى في العلاقة التعلمية بين اثنين متكافئين ضعفاً. فما هي القيم والآراء التي تعتنقها ويمكن أن يفوت شخص آخر من غير بيئتك الثقافية إدراكها؟

تطوير معرفة عملية بثقافات أخرى وتقديرها:

إنه لمن اليسير أن يصبح المرء حبيس طرقه الخاصة في التفكير. ذلك أننا نبدأ بالاعتقاد والتصرف وكأن معتقداتنا وتصرفاتنا هي وحدها الأفضل وتوصد الباب دون سواها من طرق العمل الأخرى: وفي الإرشاد فإن وقوعنا في الأفكار النمطية التي يعتنقها شخص آخر أمر ممكن ومدعاة للإزعاج كما هو الحال في أي سياق آخر من العلاقات. والمرشدون الذين يتمتعون بأفضل وضع لتيسير التعلم يقومون عن طيب خاطر بالاطلاع على العناصر الوظيفية في ثقافة المسترشد.

الاستراتيجية. ابحث عن معلومات تفيدك عن موطن المسترشد والشعب الذي ينتمي إليه، وسياسة البلد والحكومة، والإنجازات التاريخية والثقافية، والمعتقدات والممارسات الدينية السائدة فيه، والبنية الاجتماعية والأسرة، ونظام التعليم، والاقتصاد والصناعة، والجغرافيا، والرياضة، والفنون، والرموز.

تطوير مهارات التواصل:

الإصغاء والتحدث هما جانبان دقيقان في أي علاقة إرشادية، وبالأخص في العلاقات الإرشادية التي ينتمي أطرافها إلى بيئات ثقافية مختلفة. فالحماس والإثارة اللذان يطغيان على التعلم غالباً ما يعقبهما فترة من التشوش والإحباط.

وفي العلاقات بين أطراف ذوي انتماءات ثقافية متباينة فإن هذا التشوش قد يتفاقم بسبب ضعف مهارات التواصل. أما أن يكون المرء راسخ في التواصل فيقتضي منه مستوى عال من المهارة في التعامل مع الآخرين واحترام الممارسات الثقافية.

الاستراتيجية. اطرح أسئلة مفتوحة النهاية، قابل فترات الصمت بارتياح. أعد صياغة ما يبلغك وأظهر مشاعرك ورضاك. كرر العبارة وأعد الصياغة احرص على فهم ما يقال بسؤالك عن معنى كلمات وعبارات وتعابير معينة. تجنب طرح أمثلة محددة بمناطق معينة أو خاصة بثقافة معينة. واستخدم، حيثما أمكن، أمثلة عالمية تنزع إلى الوصف قدر الإمكان. والمثال العالمي هو المثال العام بمعنى أنه قابل للإدراك من ثقافات مختلفة. وقد تشمل الموضوعات الطقس، والثقافة، والهوايات، والرحلات، والأسرة. وتذكر أن العبارات الشائعة في بلد معين ربما تعتبر عصية على الفهم في بلد آخر.

التوافق الثقافي مع الثقافات الأخرى:

مؤدى هذا أن تتمكن من "قراءة ثقافة" المسترشد وفهم ما يحدث وما يتوقع من خلال السياق والتصرفات غير اللفظية. فالمرشد والمريد يدركان خلال الحديث مختلف التصورات والقيم التي من شأنها تيسير التواصل بينهما أو إعاقته. وهذه القيم تنبئ بالتوقعات والاتفاقات التي سوف تتأتى عن العلاقة الجارية بينهما. فقد تكون التوقعات الثقافية لدى أحد الشركاء موجهة عملياً لبلوغ نتائج. وقد لا يصدق هذا على الطرف الآخر. ثم قد يستغرق التوصل إلى قرار في بيئة معينة عدة لقاءات. وقد يجد أحد الشركاء شخصياً أن الانتظار لبلوغ إجماع على قرار أمراً صعباً وربما يكون مع ذلك جزءاً هاماً من النهج الذي تنهجه ثقافة مختلفة في العمل. وهناك مجتمعات ترى في المزاح بين الرجال والنساء، أمراً غير لائق. الاستراتيجية. عليك أن تكون مدركاً أن الذين ينتمون إلى ثقافات أخرى لايعبرون

عن مشاعرهم دائماً بواسطة اللغة أو يسترسلون في ذلك. فتجنب أن تطرح أسئلة شخصية أو تدعو للإحراج أو التي تظهر وكأن القصد منها إجراء تحقيق. ويصف كتاب (Kiss,Bow and Shakehands by Morrison Conaway, and Bor-den,1994) السلوك والعادات والتقاليد في ستين بلداً، ويبين أساليبهم في التجارة، وطرائقهم في التفكير، وعقد الاتفاقيات والتحية، وهو مرجع ممتاز لمن يعملون في الإرشاد في بيئات ثقافية متنوعة. إن المفاهيم العقلية العالمية الشاملة تمنح المرشدين المقدرة على توسيع معرفتهم والتعامل بشكل أشد فاعلية مع تعقيد العالم. فيأخذ هؤلاء بتقدير الحاجة للمرونة ويعلمون أنه يجب عليهم السعي باستمرار لامتلاك الحساسية بالثقافات الأخرى.

تكوين عدسات ثقافية مرنة:

إن عقد علاقة إرشادية في سياق قوامه اختلاف الثقافات قضية تتطلب تهيئة وإعداداً. وقد حددت غلوريا ساندفيك (Gloria Sandvik) الخبيرة في الثقافات المختلفة (اتصال شخصي 1998) أربع استراتيجيات للمحافظة على عدسات ثقافية مرنة: تهيأ، وتذكر، ولاحظ، وأظهر. وهي تقدم لكل من هذه الاستراتيجيات توصيات محددة. ويجد القارئ في التمرين 2-3، والذي هو اقتباس محور من عملها، لائحة واقعية عملية بما ينبغي القيام به.

وغني عن البيان أن من واجبات المرشدين الإعداد لعملهم، لكن عليهم أن يدركوا أيضاً أن ثمة في كل سياق ثقافي الكثير من التنويعات الفردية كما أن في أي ثقافة أشتاتاً مختلفة من الناس. بيد أن من مكونات كل فرد أساليب التعلم والقيم العائلية والظروف الاقتصادية وهلم جراً. وإن مفتاح الإرشاد في البيئات الثقافية المختلفة هو معرفتك أن عليك أيضاً أن تضيف إلى ما تقدم كل تعقيدات التفاعل الإنساني، وذلك بعد أن تكون قد أجريت التوافق الثقافي" (M. Oyler، اتصال شخصي، نوفمبر / تشرين الثاني 1999).

التواصل:

التواصل هو حجر الأساس في تيسير علاقات التعلم وضمان نجاح تجربة الإرشاد في بيئة متعددة الثقافات. وقد صممت لائحة التدقيق في التمرين 2-4 لتكون لك عوناً في تقويم مدى ارتياحك للعديد من المهارات اللازمة في العلاقات الإرشادية في الثقافات المتباينة. فللإفادة من اللائحة على الوجه الأمثل في تعلمك اتبع هذه الخطوات:

1- قوم مدى ارتياحك لكل مهارة.

2- راجع كل مادة تقومها على مستوى معتدل من الارتياح (م) أو غير مريح (غ).

3- حدد المهارات التي تحتاج إلى صقلها.

4- قم بترتيب المهارات التي حددتها بحسب جدول أولويات يراعي ما تحتاج إليه من جهد لصقلها.

5- رتب الأولويات بحسب جدول زمني، يفصل بين ما يحتاج إلى اهتمام على المدى القصير والمدى البعيد.

6- ضع خطة للعمل.

7- انشد التغذية الراجعة بالنسبة للخطة.

8- قم بتصويب الخطة وفقاً لذلك.

9- ضع مواعيد محددة لإنجاز الخطة.

10- ابدأ العمل.

التمرين 2-3

لائحة التدقيق لعناصر التواصل الثقافي المتبادل

استخدم هذه اللائحة لتوجيه التواصل في علاقة إرشاد بين ثقافات متعددة

1- تهيأ:

- ابحث في ثقافة المريد قبل اجتماعك به.
- تحقق من نواياك. ماذا تريد من هذه العلاقة؟
- وضح أهداف العلاقة الإرشادية.

2- تذكر:

- استخدم مهارات الإصغاء الفعال (أي التوضيح والتأكد).
- أظهر اهتماماً وانتباهاً وتعاطفاً.
- احترم اختلاف إيقاع التعلم، واحترم الصمت.
- جرب مناهج مختلفة من المعالجات والأسئلة والتعابير.
- لا تصدر أحكاماً.
- قبل الانتهاء من أي نقطة أوضح المعنى وعزز الصلة باستخدام أسئلة وصفية (من، ماذا، حتى، كيف، كم الحجم، المقدار، العدد).
- عبر عن حاجتك للتفكير في أمر ما والرجوع إلى الشخص لكي يتم التأمل بشكل مناسب ومتابعة البحث في الموضوع.

3- لاحظ:

- افتراضاتك وانحيازك وتعميماتك.
- التماسك والواقعية في استجاباتك والتغذية الراجعة لتتأكد من جريان التواصل على الوجه المناسب.
- قيمك والقيم الأساسية المتعارضة التي قد تتدخل في العلاقة.
- أي ضيق أو انقطاع أو مشاعر قد يكون لها دور في العلاقة.

4- أظهر:

- الاحترام.
- الجدارة بالثقة.
- الخبرة والمعرفة.
- التركيز على المتعلم محور الاهتمام.

المصدر: Sandvik,1996 معدل بإذن.

التمرين 2-4

قائمة مهارات الإرشاد لثقافات مختلفة

التعليمات: من أجل كل مهارة في العمود (1) لكي تبين مقدار ارتياحك عند استخدام المهارة ضع إشارة عند أحد الفروع الثلاثة التي توجد في العمود، 2: راض جداً (ج)، معتدل (م)، غير راض (غ) في العمود، 3: حدد مثالاً يصف وضعاً حقيقياً حين تكون إما مرتاحاً أو غير مرتاح وأنت تستخدم المهارة. ضع إشارة في العمود 4 حين ترى أنك بحاجة إلى أن تطور أداءك لتبلغ مرتبة الرضى. حالما تنجز القائمة ضع تقويماً لمستوى الرضى على أساس التدرج من 1 إلى 5 علماً بأن المستوى 5 يشير إلى أقصى درجات الارتياح والمستوى 1 يشير إلى أقصى درجات عدم الارتياح.

العمود 1	العمود 2			العمود3	العمود 4
المهارة	ج	م	غ	أمثلة	ضرورة التطوير
الاستماع العميق (استخدام مهارات الانتباه التوضيح والتأكد)					
التحقق من الفهم					
المحافظة على الوعي الذاتي الثقافي					
تقديم وتلقي التغذية الراجعة					
الحفاظ على منظور عالمي شامل					
قراءة ما بين السطور (الانتباه للمشاعر)					
تعليق الأحكام					
الحفاظ على المرونة العاطفية					
التحلي بالمرونة الثقافية					
إنشاء شبكة فرص مناسبة ثقافياً					
تعديل أسلوب التواصل لاستيعاب الفوارق الثقافية					
تحسس التصورات الثقافية المختلفة عن الزمن، والمكان والسلطة ومراعاة اللياقات					

مستوى الارتياح العام	1	2	3	٤	5	

التمرين 2 - 5

أسئلة للتأمل الذاتي في العلاقات الإرشادية بين ثقافات مختلفة

التعليمات: اصنع عدة نسخ من ورقة العمل هذه. أجب على كل سؤال بأقصى الصراحة وبشكل يستوفي كافة جوانب السؤال. عد إلى الورقة بين الحين والآخر وأجب على الأسئلة من جديد ثم قارن بين الإجابات على مرور الزمن. لاحظ كل تغير طارئ. ولسوف تلاحظ، إن كنت منخرطاً في علاقة إرشاد بين شركاء ينتمون إلى ثقافات مختلفة، تغيراً إيجابياً كلما أنجزت هذا التأمل الذاتي. إذا قصرت عن الإجابة عن الأسئلة كافة على الوجه الذي ترغب، فيجدر بك أن تعيد تقويم مشاركتك في العلاقة الإرشادية التي تضم شركاء من ثقافات مختلفة.

1- كانت الساعات التي كرستها هذا الشهر تهدف إلى التعرف إلى ثقافة أخرى:

2- كيف أتابع تعلمي (مثلاً، بالرحلة، المشاركة في ورشة عمل، التدريب):

3- ماذا تعلمت:

4- أخطاء ارتكبها وأتعلم منها:

5- ماذا أفعل في سبيل تعديل أسلوبي في التواصل كي استوعب الفوارق الثقافية:

6- ماذا أفعل لقراءة الرسائل الصامتة (مثل التوقف والصمت أثناء الحديث):

7- ماذا أفعل حين أجد نفسي في موقف غير لائق ثقافياً:

8- ما مدى نجاحي في تعليق الأحكام في علاقتي الإرشادية:

ما يساعدني:

ما يعترضني:

إنه لمن اليسير أن تركن إلى الرضا عن علاقة، خاصة حين تبدو الأمور جارية على ما يرام. ولكي تحافظ على كونك متوافقاً مع التباين الثقافي، تأمل في الموضوعات المدرجة في التمرين 2-5 كلما كنت تخوض تجربة في الإرشاد لأطراف تنتمي إلى ثقافات متعددة.

رغبة صادقة:

يتطلب امتلاك رغبة صادقة في معرفة ثقافة أخرى انفتاحاً واستعداداً للإصغاء دون إصدار أحكام قيمة في ما تسمع. ذلك أنه على المرشدين أن يرغبوا حقاً في فهم كيف تؤثر الثقافة في الأشخاص المنخرطين في علاقة الإرشاد وكل منهم يتصف بأنه فريد في حد ذاته. فإذا كان المعلمون المرشدون لا يأتون بأخطاء ويتحدثون عن تلك الأخطاء ذات المصدر الثقافي في علاقاتهم، فإنهم بذلك لن يتعلموا. وتذكر أن تأذن لنفسك ولشريكك في عملية الإرشاد بارتكاب الأخطاء ثم ابتكر طرقاً لتتعلما معاً من هذه الأخطاء.

تأملات في السياق:

إن للسياق اعتباراً عظيماً في تيسير التعلم الذي يجري في إطار علاقات الإرشاد. فموضوع السياق للمرشدين جزء لا بد منه في أدوات الإعداد. والسياق هو جزء حميم من مكوناتنا. فنحن نحمل إلى علاقاتنا الطبقات السياقية - والى كل ما نفعله في الواقع. والتأمل الواعي في السياق يكفل التكامل لعملية التعلم. ولسوف تستقصي الفصول اللاحقة المفاهيم الواسعة في التواصل والزمن والقواعد الأساسية التي وردت في هذا الفصل بمزيد من العمق.

الفصل الثالث
لكل شـــيء أوان
مراحل متوقعة

تحت ســـــمـــــــاء بلون حـــــســـــــاء البـــــازلاء
تنظر إلى عـــملهـــا وهو ينمـــو باســـتـــمـــرار هناك
نشـيطاً، كـثـيـفـاً، مـثل عـريشـة الكرمـة أو الفـاصـوليـاء
كـمـا تنمـو الأشـيـاء في العـالم الحـقـيـقي، مـتـأنيـة مـتـمـهلة.

مارج بيرسي، "النجوم الخماسية السبعة"

تتـقـدم العـلاقـات الإرشـادية عـبـر أربع مـراحل مـعـروفـة مقـدماً: الإعـداد، والتفاوض، والتمكين، وبلوغ النهاية. وهذه المراحل تبني فوق بعضها بعضاً، لتشكل سلسلة تطورية، من العلاقات المختلفة الأطوال من واحدة إلى أخرى.

ومفهوم المراحل في العلاقات الإرشادية ليس بالأمر الجديد (Kram, 1988; Phillips-Jones, 1982; Missirian, 1982) على أن المراحل التي أعرض لها في هذا الفصل، وبشكل أوسع عبر الفصول اللاحقة، من الفصل الرابع لغاية السابع، غير محددة بفترة زمنية ومعالم نفسية كما أنها أشد تركيزاً على السلوك الذي يتطلبه الانتقال من مرحلة إلى أخرى. والتأمل المنتظم طوال استمرار العلاقة الإرشادية يزيد من قدرة التعلم لدى المرشد والتي بدورها تنبئ عن احتمالات عملية التيسير وتقويمها. وإن التفكير التأملي بالتضافر مع العناصر الرئيسية

من الاستعداد والفرصة والدعم تشكل السقالة (أو الهيكل) اللازمة لتيسير التعلم الجاري في كل مرحلة من المراحل.

المراحل:

إن الإعداد والتفاوض والتمكين وبلوغ الانتهاء هي جزء من كل علاقة إرشاد رسمية وغير رسمية. وإدراك هذه المراحل عامل رئيس في العلاقات الإرشادية الناجحة. ومن شأن عدم الاهتمام بهذه العوامل أو إهمالها وتجاوزها، أن يكون له أثر سلبي على العلاقة. فحسبنا أن نكون على بينة منها ليتوفر لنا علامات دالة على الطريق.

الإعداد:

كل علاقة إرشاد هي حدث فريد قائم بذاته. وعليه فكلما بدأت علاقة إرشاد جديدة كان على كل من المرشد والمريد أن يقوما بالإعداد للعلاقة كل بمفرده والشريكين معاً.

وكما تتألف فلاحة الأرض قبل زراعتها من عدد من العمليات (بيرسي، 1982): التسميد والتهوية، والحراثة والبذار وإلخ... كذلك تتألف مرحلة الإعداد للعملية الإرشادية من عمليات مختلفة. فالمرشدون يقومون باستقصاء حوافزهم الشخصية واستعدادهم ليكونوا مرشدين. كما أنهم يقومون بتقويم مهاراتهم الإرشادية لتحديد النواحي الملائمة لتعلمهم وتطورهم. والوضوح بشأن التوقع والدور ضروري لإرساء علاقة إرشاد مثمرة.

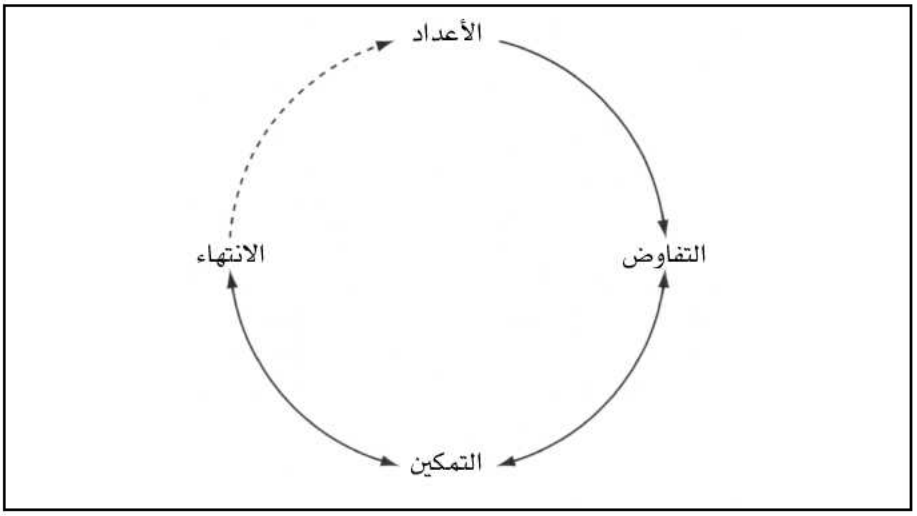
والإعداد هو عملية اكتشاف أيضاً. فالمرشد يقوِّم آفاق العلاقة المأمولة بين المرشد والمسترشد. ويساعد في حسم الرأي في هذا المجال قيام حوار لاستقصاء الوضع مع المسترشد. وإذا تمت هذه المحادثة المبدئية تحددت صيغة العلاقة.

التفاوض:

إن إتمام مرحلة التفاوض بنجاح أشبه بزرع البذور الذي يجعل العلاقة الإرشادية مثمرة. وزرع البذور في تربة جيدة الإعداد يؤدي إلى النمو. والتفاوض هو المرحلة التجارية من العلاقة - وهو الوقت الذي يبلغ فيه الشريكان الاتفاق على أهداف التعلم وتحديد ما هو مضمون العلاقة وسيرورتها.

العرض3-1

دورة المراحل



إن التفاوض ليس بالبساطة التي تكون عليها كتابة اتفاقية. فالحديث الذي يؤدي إليه هو جزء أساسي، أي حين يتم تشكيل القواعد الأساسية لدفع العلاقة إلى الأمام. ومرحلة التفاوض تتعلق بوضع تفاهم مشترك حول الافتراضات الأولية والتوقعات والحاجات أكثر منها عقد اتفاق رسمي مدون فعلاً. والتفاوض يتضمن تناول بعض القضايا الدقيقة في العلاقة - موضوعات مثل السرية والأطر والحدود، والتي غالباً ما تهمل من الأحاديث التي تجري في عملية

الإرشاد، لأن الشريكين يجدان صعوبة في تناول هذه الموضوعات أثناء الحديث. ولئن كان هناك أشخاص يخشون من أثر هكذا نقاش على الثقة فإن هذا النقاش يرسي في الواقع أساساً قوياً لبناء الثقة.

وهناك طريقة أخرى لوصف مرحلة التفاوض هي "مرحلة التفاصيل" حيث يتم في هذه المرحلة الاتفاق الفعلي على تفاصيل زمان اللقاء ومكانه والمسؤوليات المترتبة، ومعيار النجاح، والمسؤولية والتقدم بالعلاقة نحو ختامها، أي مرحلة الغلق.

التمكين:

تستغرق مرحلة التمكين فترة أطول من الفترات التي تستغرقها المراحل الثلاث الأخرى حتى تبلغ تمامها، نظراً لأنها مرحلة تنفيذ العلاقة التعلمية، والتي يكون فيها أكثر ما يجري بين الشركاء من الاحتكاك. إنها مرحلة معقدة. ومع أن هذه المرحلة توفر أعظم فرصة لرعاية التعلم والتطور، فإنه في هذه المرحلة يكون الشركاء في الإرشاد أكثر عرضة لمواجهة عدد من العراقيل التي يمكن أن تسهم في انحراف العلاقة عن سياقها المقرر.

فحتى حينما تكون الأهداف واضحة، والعملية محددة جيداً، والعلامات معروفة، يجب أن تجد كل علاقة طريقها. فمرحلة التمكين هي عملية تهدف إلى شق طريق: الحفاظ على مستوى كاف من الثقة لتطوير جودة العلاقة الإرشادية وتحسين التعلم. والتواصل الفعال هو المفتاح في العملية.

إن الدور الذي يضطلع به المرشد في هذه المرحلة هو رعاية نمو المسترشد بإشاعة مناخ تعلمي منفتح وإيجابي والحفاظ عليه. وتوفير تغذية مرتدة عميقة التفكير، وفي الوقت المناسب، وصريحة وبناءة. وفي هذا يتولى المرشد والمسترشد كلاهما رصد مدى تقدم التعلم وعملية التعلم لضمان تحقيق الأهداف التعلمية للمسترشد.

بلوغ الانتهاء:

إن بلوغ مرحلة الانتهاء عملية تطورية لها بداية (تحديد قواعد الغلق عند وضع اتفاقية علاقة إرشادية) وعقدة (توقع المعضلات على الدرب ومعالجتها) ونهاية (ضمان قيام عملية تعلم إيجابية مهما تكن الظروف). وهذه العناصر جميعها ضرورية لبلوغ غلق يبعث على الرضا.

وقد تبدأ علاقة ما كأفضل ما تكون في البداية، حيث يبدي الشركاء في العملية الإرشادية كل احترام تجاه بعضهم البعض، ويتشاركون بالاهتمامات، ويقيمون فيما بينهم تفاهماً وانسجاماً. ثم تخبو فجأة. وحين يحدث هذا فإن المرشدين غالباً ما يجدون في الرجوع القهقرى بتسلسل المراحل (انظر العرض 3-1) ما يتيح لهم تقويم ما يعرقل العلاقة وإعادة رسمها لتكون تجربة مفيدة ومرضية لكلا الطرفين. ذلك أن إدراك الإشارات التي تعني أن الوقت قد حان للانتهاء يساعد على إنجازه في حينه وعلى وجه إيجابي.

يتضمن الانتهاء التقويم والاعتراف بإنجاز نتائج التعلم والاحتفاء بها. كذلك يفيد المرشدون والمريدون معاً من الانتهاء. وحين ينظر إلى الغلق باعتباره فرصة لتقويم التعلم الشخصي وتطبيق ذلك في علاقات ومواقف أخرى يجد المرشدون في ذلك ما يجعلهم يستخدمون تعلمهم ونموهم ويقطفون ثمار العلاقة.

استخدام نموذج المراحل الأربع:

يعرض Mitch Albom في كتابه Tuesdays with Morrie, (1997) أيام الثلاثاء مع موري" العلاقة الاستثنائية الرائعة التي كانت بينه وبين مرشده ومدربه موري شفارتز. وكان آلبوم وموري قد أعادا إحياء الاتصال في ما بينهما بعد انقطاع امتد سنوات عديدة، ولكن بسبب تاريخ علاقتهما الطويل وجدا أن لديهما اهتمام مشترك باستمرار العلاقة (الإعداد). وكان موري، وهو معلم آلبوم،

يصارع الموت بمرض لوغيهرنيغ، وليس لديه متسع من الوقت أو فائض من الحيوية. وقد اتفق آلبوم وموري عندئذٍ على اللقاء، كل ثلاثاء (تفاوض) بانتظام. وخلال الأربعة عشر يوماً من أيام الثلاثاء كان موري يشاطر آلبوم ما اجتمع له من الحكمة طوال السنين (تمكين) وكان الرجلان يهيئان للانتهاء طوال تلك الفترة، وهما يعلمان يقيناً أن الغلق واقع حين يرحل موري. ومع أنهما لم يعيا ذلك فإن العلاقة بينهما قد مرت بأربع مراحل كما هو متوقع.

ولسوف تجد، إذا ما استخدمت نموذج المراحل الأربع، أن الوعي بالعلامات الدالة على كل مرحلة يساعدك على متابعة الدرب بثبات. وجدير بالذكر أن كل مرحلة تطرح أسئلتها المحددة الفريدة في بابها. وإن إكمال القوائم في نهاية كل فصل من الفصول الأربعة التالية، ولسوف يعينك هذا على التحقق من استعدادك للانتقال إلى المرحلة التالية. وإضافة إلى ذلك، سوف تجد أن التفكير ملياً في التعلم يعرض لك فرصة لتقويم ورصد التقدم الحاصل، وتسجيل ما تعلمته، والتركيز على أهداف التعلم فيما تنتقل أنت وشريكك عبر مختلف مراحل العلاقة.

التفكير التأملي في التعلم:

إن التعلم ليس النتيجة النهائية الوحيدة للعلاقة الإرشادية. بل هو جزء لا يتجزأ من تجربة الإرشاد المستمرة، والتي تبدأ خلال مرحلة الإعداد وتستمر حتى بلوغ مرحلة الغلق. وإنما يتم عرضه هنا لقوته في إغناء عملية التيسير الجارية في كل مرحلة.

تشير الأبحاث إلى أن إحدى أفضل الطرائق لتعلم الراشد واحتفاظه بما اكتسبه من معرفة تكمن في التفكير التأملي القصدي فيما تعلمه. والتفكير التاملي هو حوار تأملي (استبطان) يجري في الأعماق، ويتجسد بشكل مكتوب

يحفز بدوره على طرح أسئلة، ويحث على تقويم التعلم المتحقق، ويمكن من إدماج التعلم الجديد. فضلا عن ذلك، فإن التفكير التأملي خلال عملية الإرشاد، "يتيح لنا التمهل، والراحة، وملاحظة رحلتنا، وعملية معرفة الذات ذات الأهمية الفائقة لنا ونحن نمضي في طريقنا" (Huang and Lynch, 1995, p. 57)، وجدير بالذكر أن المرشد يصبح، نتيجة للتأمل، في وضع أفضل ليساعد المسترشد على "تكامل التعلم وتحديد الآليات لاستخلاص المعنى" من تجربته (Alpine,1992, p.15).

يحقق التأمل المنتظم في عملية الإرشاد الفوائد التالية:

- صفاء التفكير
- الفوز بإثراء خبرات التعلم.
- يساعد على فصل مشاعر المرشد عما يجري.
- يوفر سجلاً مدوناً مع تفاصيل ومعلومات محددة
- ينشط التأمل المنهجي والقصدي.

يحدد العرض 3-2 استراتيجيات التأمل الناجح.

يذهب بعض المرشدين إلى أن في الاستعانة بتدوين الوقائع (مثل الملاحظات التي تحتوي على ملخص محادثة) بالإضافة إلى حواشي تتعلق بردود الفعل والمشاعر والعملية الجارية (مثل، تلخيص أفكار المرء حول نقطة معينة وردت في لحظة ما) ما يساعدهم على التأمل في خبرتهم الإرشادية وهناك آخرون يسجلون تقدم طلابهم في تحقيق أهداف التعلم المحددة بوضوح. وخلال هذه العملية، يجد المرشدون أن التأمل قد نفح الحياة في محادثاتهم الإرشادية بالكشف عن الأسئلة والقضايا التي عليهم متابعتها مع مسترشديهم.

وعلى كل مرشد أن يختار نهجاً في التأمل يكون ملائماً له. فالذين يؤثرون منهجاً كمياً انطباعياً يفيدون من كتابة ملاحظاتهم بانتظام في مذكرات يومية. وهناك آخرون يؤثرون طريقة السجل اليومي مثل المستخدم في السفن، إذ يمكنهم ذلك من ملاحظة تفصيلات محددة في العلاقة. كذلك من شأن طريقة تكملة الجملة أن تنشط تدفق الخواطر والأفكار. فمثلاً يستخدم بروغوف (1975) عملية تتألف من ثلاث خطوات:

العرض 3-2

استراتيجيات التأمل الناجح

1- ضمِّن ملاحظاتك التالي:

مادة تتعلق بوقائع

ردود فعل

مشاعر

ملاحظات حول العملية

أهداف

2- اكتب بانتظام

3- استخدم الأسلوب الأنسب لك:

مذكرات يومية .....

سجل السفينة اليومي .....

في البداية..... ثم كان عندئذٍ..... والآن....

ما يسترعي انتباهي .....

أسئلة تلح على خاطري .....

4- ابدأ.

1-ابدأ التأمل بعبارة "في بادئ الأمر" اكتب فقرة أو فقرتين

2- انتقل إلى "وبعد ذلك"، ودون ما يخطر ببالك.

3- ثم تابع لتكمل الجملة التي تنجم عن: "والآن".

يعرض لك المثال أدناه كيف استخدم أحد المرشدين هذا الأسلوب عقب أول جلسة إرشاد.

في بادئ الأمر حين اجتمعت بداني انتابني شعور بالإحباط، فقد بدت طائشة، بل حتى طريقتها في ارتداء الثياب ظهرت وكأنما تقول "لا تأخذني على محمل الجد". وبعد ذلك شرعنا بالحديث وعجبت عندئذٍ من عمق نظراتها واتساع خبرتها. وكانت معارفها أكثر مما توقعت. والآن أراني أتطلع للعمل وإياها والتعلم من تجربتها المتنوعة التي أغنت علاقتنا.

إن التأمل المنتظم يقتضي اعتماد الانضباط في كافة المراحل. إذ يسهل التأجيل حين يتعلق الأمر بتسجيل التأملات، إلا إذا جعلت من ذلك عادة. ولعل أفضل نصيحة أن تبدأ. ولسوف يسهل عليك الأمر بالمران.

إن البواعث على التأمل في العرض 3-3 مفيدة على وجه الخصوص إن جرى تنفيذها فور الانتهاء من جلسة الإرشاد.

العرض 3-3

بواعث التأمل بتكملة الجملة

1- بشأن المريد:
ما أفكر فيه:
الذي أتساءل عنه:
2- أصعب تحد واجهته في الإرشاد حتى الآن:
3- الأمر الذي يعمل جيداً:
4- ما الذي يمكن أن يعمل بصورة أفضل:
5- الجديد الذي تعلمته وكان له تأثير علي:

نصائح حول التأمل:

- ضع برنامجاً للتأمل. ذلك أن للتأمل بانتظام أهمية تفوق ما تمضيه من الوقت في ممارسة هذا النشاط.

- لتكن صيغة البرنامج شخصية (مثلاً استخدم مصطلحات النشرات والبلاغات).

- حاول ألا تغرق في التفاصيل. عليك بالكلام المختصر أو اقتصر على ملاحظة قضايا محددة. احرص على أن تكون قد وفيت في كتابتك الموضوع حقه؛ وبذلك يكون بوسعك أن تستدعي إلى ذاكرتك خبرتك الإرشادية بوضوح حين تراجع المادة المدونة.

- دون مشاعرك في وقتها. وتذكر أن من شان ما يخالجك من مشاعر أو يستثير تفكيرك، مهما يكن، أن يعينك على فهم سلوكك بشكل أفضل.

- أظهر فيما تكتب مشاعر الإحباط وما اكتسبته من تعلم، وما أثار فضولك

(قضايا ذات فائدة) واللحظات السحرية (تجارب غريبة أو مصادفات استثنائية).

● احرص على تدوين ما لاحظته أو خبرته في الإرشاد ذي المغزى بصورة خاصة.

● إذا وجدت نفسك في أزمة وتحاول أن تجد ما ينجدك فاجلس واكتب على الورق أي شيء، حتى ولو لم يكن في ذهنك أي موضوع. وفكر ملياً بأسباب هذه الحال. وقد تجد أن كل ما أنت بحاجة إليه هو نقطة انطلاق. وما إن تبدأ حتى تجد متابعة العملية أكثر سهولة.

إن التأمل هو أداة يمكن استخدامها لمتابعة المساق بثبات والتركيز على العلاقة والتعلم. ولسوف تجد القسم الثاني يعرض أداة للتشخيص والتفكير وهي تعمل بالتآزر مع التأمل لتيسير العلاقة الإرشادية.

الاستعداد، والفرصة، والدعم:

تمثل كل مرحلة من مراحل العلاقة الإرشادية تحديات تعلمية معينة. واجتماع العناصر الرئيسة الثلاثة - الاستعداد والفرصة والدعم ,Readiness Opportunity, and Support التي يطلق عليها نموذج (ROS) يسهل نجاح التحرك في كل مرحلة.

فالاستعداد يتصل بسرعة تقبل الأفكار والانفتاح على الخبرة التعلمية. وهو يختص بالقضايا التي تتصل بموضوع التهيئة لكل مرحلة. والفرصة لا تشير فقط إلى الأوقات والأماكن واللقاءات والأوضاع والظروف المناسبة لتنمية التعلم، بل تشمل أيضاً جودة تلك الفرصة. أما الدعم فيتعلق بالمساعدة اللازمة والمناسبة لرعاية التعلم الفعال ويبنى على مفهوم المؤازرة الذي ورد في الفصل الأول.

وحين يحدد طرف ثالث الطرفين في العلاقة الإرشادية يكون الاستعداد

أحياناً العنصر الأخير في نموذج ROS الذي يأخذ به الطرفان في العملية الإرشادية. وقد يكون ثمة فرصة كافية لترسيخ التعلم، ولربما يستطيع المرشد أن يوفر الدعم المناسب، ولكن قد لا يكون المرشد أو المسترشد، وربما الاثنان معاً، مستعدين لهذه العلاقة خصوصاً، في هذا الوقت. وهناك أسباب كثيرة وراء عدم الاستعداد هذا - مثلاً، عدم الشعور بالحاجة إلى هذه العلاقة، إذ أن هناك اعتقاداً بأن الحاجة إلى الإرشاد تعني الضعف، أو أن لحظة القابلية أو الاستعداد للتعلم (Teachable moment) لم تحن بعد، أو أنها ولت. وبالمقابل فإن الاندفاع مباشرة نحو علاقة شراكة إرشادية قبل الاستعداد لها ينبئ أيضاً بكارثة. ولكن من الممكن التغلب على مثل هذه الأوضاع بإتاحة وقت كاف ليصل الطرفان كلاهما إلى فهم مشترك لأهداف العلاقة قبل الانتقال إلى مرحلة التفاوض.

تشكل العناصر الثلاثة، الاستعداد والفرصة والدعم الإطار العملي للأداة ROS لتساعد المرشدين ومسترشديهم على تبيان العناصر الموجودة في أماكنها وتحليل العناصر المفقودة قبل الانتقال لتناول المرحلة التالية في العلاقة الإرشادية، ويساعد قياس ما هو موجود أو مفقود من هذه العناصر الأساسية في جعل العلاقة الإرشادية تجري في مسارها السليم، وذلك بتحديد العوائق التي يحتمل أن تقف عائقاً في وجهها. فمثلاً لا بد للمرشد والمسترشد من أن يحرصا على إنجاز الأساس اللازم، قبل الانتقال إلى مرحلة التمكين، وأن يضعا بعض القواعد الأساسية، ويتوفر لهما الوضوح في نظرتهما إلى الغرض من العلاقة، ويكونا قد حددا المناسبات لتمكين العلاقة، وأدركا نوع الدعم الذي تحتاج إليه.

استخدم الأداة ROS، في التمرين 3-1، كقائمة تحقيق قبل الانتقال إلى المرحلة الإرشادية التالية، أو حينما تبدو العلاقة قد فقدت زخمها نوعاً ما.

وتفيد هذه الشبكة في تعيين نقاط القوة والضعف في العلاقة وتساعد في تعيين المجالات المتاحة لتحسين العلاقة. يوضح العرض 3-4 كيفية استخدام المرشد للأداة ROSمن أجل تعرف المرشد أو شريكه في العلاقة على استعدادهما للانتقال إلى مرحلة التفاوض، وبرغم معرفة المرشد بعدم استعدادهما، فإن إكمال الشبكة يساعده على التعيين الدقيق للمجالات التي يجب مناقشتها مع الشريك في العلاقة في محادثتهما القادمة.

استثمار الوقت:

إن تيسير علاقات التعلم الفعال لا يتطلب إدراكاً لمراحل الإرشاد الأربع، والتأمل في تجربة الإرشاد، وأخذ العناصر الرئيسة في الاعتبار وحسب، بل إنه يقتضي كذلك استثماراً للوقت. والمرشدون الذين يألفون تلك المراحل المتوقعة، يدركون المواد اللازمة لدعم التعلم، ويأخذون بعين الاعتبار ديناميكيات الزمن المتعددة الأبعاد التي لها تأثير عظيم على إغناء جودة التجربة في العلاقة الإرشادية.

وعدم توفر الوقت هو السبب الذي كثيراً ما يعزى إليه الفشل في العلاقة الإرشادية. وهاكم ما قالته إحدى المعلمات المرشدات حول أثر الوقت في علاقتها الإرشادية.

لم تكن هي المسؤولة عن الخطأ. بل أنا المخطئة. فقد اعتقدت أني ملتزمة وأنهض بعملي. ولم أدرك أن الأولوية عندي لم تكن للإرشاد في هذا الوقت من حياتي إلا حينما أخذت بتنظيم جدول أعمالي ولم أجد الوقت الكافي لذلك.

إن الوقت قضية ملحة لا تنقطع تبرز في مجرى العلاقة الإرشادية. لذا لابد من العناية بها عند إعداد العملية (خاصة مرحلة الإعداد الذاتي) وتناولها بالنقاش في عملية التفاوض، وإيلائها الاحترام ورصدها خلال مرحلة التمكين، والالتزام بها أثناء الاقتراب من مرحلة الغلق. والوقت جدير بأن يحظى بعناية خاصة أيضاً، بسبب التأثير الذي يتمتع به، ما دامت العلاقة الإرشادية قائمة.

التمرين 3-1

أداة ROS

الإعداد	المرشد	المريد	الشركاء في الإرشاد
الاستعداد: تقبل التعلم			
الفرصة: الأوقات والأماكن والأوضاع المناسبة لتنمية التعلم المعرفي والفعال والعلائقي			
الدعم: المساعدة المناسبة واللازمة والكافية لتيسير التعلم الفعال			
التفاوض			
الاستعداد: تقبل التعلم			
الفرصة: الأوقات والأماكن والأوضاع المناسبة لتنمية التعلم المعرفي والفعال والمترابط.			
الدعم: المساعدة المناسبة واللازمة والكافية لتيسير التعلم الفعال			
التمكين			
الاستعداد: تقبل التعلم			
الفرصة: الأوقات والأماكن والأوضاع المناسبة لتنمية التعلم المعرفي والفعال والمترابط.			
الدعم: المساعدة المناسبة واللازمة والكافية لتيسير التعلم الفعال			
بلوغ النهاية			
الاستعداد: تقبل التعلم			
الفرصة: الأوقات والأماكن والأوضاع المناسبة لتنمية التعلم المعرفي والفعال والمترابط.			
الدعم: المساعدة المناسبة واللازمة والكافية لتيسير التعلم الفعال			

العرض 3-4

استخدام أداة ROS للتأمل في مرحلة الإعداد

	المرشد	المريد	الشركاء في الإرشاد
الاستعداد: تقبل التعلم	لدي تجربة في الإرشاد و أتطلع إلى خوض التجربة من جديد	لست واثقاً. ليس لدي معرفة به ليس هناك وضوح بشأن التوقعات.	لم نمض وقتاً كافياً معاً بعد لنقرر ما إذا كنا على استعداد لخوض مرحلة التفاوض. لسنا على بينة من هذا الأمر بعد.
الفرصة: الأوقات والأماكن والأوضاع المناسبة لتنمية التعلم المعرفي والفعال والمترابط.	محدودة شخصياً، إنما لدي اتصالات وشبكة علاقات جيدة يمكنني اللجوء إليها.	قلق بشأن الفرص للتعلم أثناء العمل.	لدي بضعة أفكار حول هذا الموضوع. ربما أستطيع اصطحاب المتدربة إلى اجتماع مجلس الإدارة بصفة مراقب أرغب في تعريفها إلى مجموعة من الناس
الدعم:المساعدة المناسبة واللازمة والكافية لتيسير التعلم الفعال	مرتاح جداً بشأن هذا الموضوع.	أحتاج للتأكد من مدى الدعم الذي يرى المتدرب أنه يحتاج إليه.	سوف نحتاج للحديث عن حدود هذا الموضوع.

الالتزام:

يذكرنا لانديس (1990) أن "مفتاح النجاح قد يكمن في النهاية في اختيار مرشدين يكرسون أنفسهم للإرشاد ولديهم الاستعداد لبذل الوقت اللازم لهذه المهمة". والحقيقة، أن الوقت ينطوي على أكثر من الاستعداد وتكريس الذات لمهمة الإرشاد، بل حتى أكثر من التقيد بالوقت إذ أنه يحتاج إلى أن يكون التزاماً.

ولا بد للمرشدين من التيقن أن حماسهم واستعدادهم ورغبتهم لا تفسدها نظارات وردية قبل أن يلتزموا بالإرشاد. إذ عليهم أن يتمهلوا لمناقشة خلفية المسترشد المحتمل وسوى ذلك من المعلومات اللازمة لرؤية ما إذا كان ثمة تلاؤماً

وإدراكاً لفكرة أن الإرشاد هو استثمار للوقت، والوقت الفعلي يعتمد على أهداف المسترشد وحاجاته. ويجدر بالمرشد أن يكون مستعداً، قبل الالتزام بعلاقة إرشاد، أن يكرس مقداراً حقيقياً من الوقت لهذه العلاقة، وأن يحرص على هذا الوقت.

كانت شارون، وهي مرشدة تحظى بشعبية واسعة وإحدى النساء الملونات القلائل ممن يتبوأن مركزاً قيادياً بارزاً في الشركة التي تعمل بها. قد أدركت بعد أن درست جدول التزاماتها، أنها لا تستطيع أن تكرس مزيداً من الوقت للإرشاد، فوق ما كانت قد كرسته سابقاً. ولكنها تقبل الآن كل من يسعى إليها فتقدم له الإرشاد لمرة واحدة أثناء الغداء. حيث تطرح خلال هذه الفترة أسئلة لتتعرف على طبيعة مهنة من يسعى للإرشاد وأهدافه من التعلم وتزوده بتوصيات بشأن مرشدين آخرين

الحفاظ على الوقت في منظوره الصحيح:

الوقت شاغل ملح في كل مرحلة والاتفاق على القضايا المتصلة بالوقت والخاصة بالإرشاد هي قضايا وقت تتصل بالعمل والمتطلبات الشخصية والحياة عموماً. فعلاقات الإرشاد عن بعد تستغرق وقتاً وطاقة، خاصة في المراحل الأولى من العلاقة. ومعالجة الوقت مقدماً وبطريقة مستمرة أمر يساعد المرشدين والمريدين على الحفاظ على منظورهم بحيث يتمكنون من التركيز بشكل أفضل على أهداف التعلم.

والمرشدون الذين لا يتناولون موضوع الالتزام بالوقت في أحاديثهم مع مسترشديهم قد يجدون أن الخراب بدأ ينال من علاقتهم مبكراً. وتبين كلمات هذا المدير - المرشد المثقل بالأعمال أهمية النقاش الصريح حول كيفية معالجة المشكلات التي تتصل بالوقت: "لقد أمضينا وقتاً في مناقشة موضوعات تتعلق

بخلفية المسترشد والمعلومات والتخطيط لنكفل النجاح للعلاقة بيننا. وكلانا محكوم بجدول أعمال مزدحم وكنا نسعى للتأكد من أننا أفدنا من نوافذ الوقت المتاح لنا".

إن من شان استغلال مرحلة التفاوض لمناقشة موضوع الوقت وضغوطه والذي ربما يثير مشكلة تعترض هذه العلاقة أن يساعد في الحيلولة دون سوء التفاهم لاحقاً.

تكوين موقف حساس بالزمن:

ما إن تنتهي مرحلة التفاوض حتى يبدأ العمل بالتمكين. وإن بناء ورعاية وإغناء علاقة إرشادية قائمة على الثقة والصراحة مسألة تستغرق وقتاً. والموقف من الوقت الذي يمضيه المرء في الإرشاد مسألة دقيقة. وفي النهاية فإن الوقت الذي يمضيه المرشدون على الإجمال في العلاقة سوف يتقلص، إن تولوا إدارة الوقت بشكل فعال باتباع الإرشادات التالية:

- تفادى سقطات الإرشاد على عجل، مثل الإرشاد بين اجتماعين، و إثقال النفس بالأعباء، وتقديم النصيحة أو المشورة دون التأني للشرح (Bell, 1996).
- شجع المسترشد على الإفادة من الوقت المتوفر بشكل بناء وزيادة الوقت الذي تمضيانه معاً بالقدوم إلى اللقاء مستعداً.
- ابدأ كل جلسة بمراجعة ما تقدم أو تحديثه لاستعادة التركيز على الأهداف.

حين يصبح الوقت قضية:

إن المحافظة على الصلة بالتعلم مسألة تتطلب وقتاً. والوقت يصبح مسألة مثيرة للاضطراب حينما لا يكون لدى الشريكين الوقت الكافي، أو يقران

بالحاجة إلى الراحة، أو لأنهما لم يستخدما ما لديهما من وقت بحكمة:

العثور على الوقت. قد تعتقد أنك لا تجد الوقت الكافي، أو لعلك تماطل وتسوف بسبب من شعورك بالضيق لما أمضيته من الوقت في العلاقة الإرشادية. وفي هذه الحالة تراجع خطوة وسل نفسك عما يعيقك عن البدء أو يحملك على إرجاء البدء أو التأجيل باستمرار. فلعلك تكثر من الافتراضات أو تقلل منها كثيراً. ولعلك تبالغ في تقدير واجبك الإرشادي.

طلب الراحة. اطلب فرصة للراحة إن كنت بحاجة لها لتوفر للعلاقة فسحة. فالتفكير والتأمل ضروريان للتعلم الحقيقي. فينبغي ألا تتجاهل أهمية الوقوف برهة كلحظة انقلاب (Loder, 1989). وقد تجد أنك بحاجة لأن تفيد من الوقت لتنغرس المعارف الجديدة في الذهن حيث تتجمع مع بعضها أو تسمح للأفكار الجديدة بالظهور.

الاستخدام الواعي للوقت. كثيراً ما نكون غير مدركين كيف نتصرف بالوقت المتوفر لنا. فالعثور على الوقت أمر؛ واستغلاله جيداً أمر آخر. فالتأمل القصدي في الوقت الذي يصرف في الإرشاد يوفر لنا الاستبصار بعملية التعلم ومضمونه.

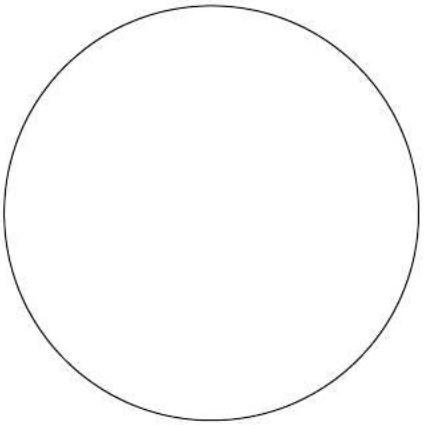
كان هدف ايرين أن تصبح من سيدات الأعمال، وهي معنية بأن تتعلم كيف يمكن بلوغ هذا الهدف. وكان لمارتين شهرة بأنه من الضليعين في الأعمال التجارية، وقد سرت ايرين لأنه قبل أن يكون لها مرشداً ناصحاً. ولكن بعد ثلاثة شهور من التقائهما، بدا أن ثمة شيئاً مفقوداً في علاقتهما. ولما أتم مارتين فطيرة الوقت الإرشادية في التمرين 3-2، اكتشف أمرين كانا مفاجأة له: الأول أنه وايرين لم يصرفا الوقت الكافي لاستقصاء الموضوعات التي من شأنها أن مساعدها على بلوغ أهدافهما، كما أنه لم يتح لها المشاركة الفعالة في العلاقة. وأدرك عندئذٍ أنه كان المهيمن في تلك اللقاءات بينما ظلت هي المستمع السلبي.

وفي لقائهما التالي اشترك مارتين وايرين في تنفيذ الدائرة وطلب إليها أن تفصح له عن أفكارها. ومضى الاثنان يتحدثان كيف بوسعهما تمتين العلاقة بينهما. وكان من نتيجة هذا اللقاء أن تعرف مارتين إلى ناحية جديدة في شخصيته واستطاع تيسير تعلم ايرين بصورة أشد فعالية.

التمرين 3-2

فطيرة وقت الإرشاد

التعليمات: تمثل الدائرة مجموع الوقت الذي تقضيه أنت والمسترشد معاً. قسم الدائرة إلى وحدات زمنية لتبين كيف تقضي وقتك. فكر ملياً وأنت تكمل الدائرة بالموضوعات التي تناقشها ومختلف المواقع التي يجري فيها التعلم. ثم أجب على الأسئلة أدناه.



1- ماذا تعلمت من هذه الدائرة حول كمية وكيفية الوقت الذي قضيته في صلتك الإرشادية؟

2- ما هي الأمور التي ترغب في الإقلال منها؟

3- ما هي الأمور التي ترغب في الإكثار منها؟

4- انظر إلى الدائرة مرة أخرى من منظور نسبة الوقت الذي تقضيه في الحديث، ومقدار الوقت الذي يقضيه المريد، وما الذي تعلمته من هذا التحليل؟

5- حدد ثلاثة طرق تستطيع بها تحسين مستوى الوقت الذي تقضيه في هذه العلاقة الإرشادية.

تمثل الدائرة في التمرين 2-3 مجموع الوقت في العلاقة الإرشادية. قسم الدائرة إلى أقسام على أساس كيف قضيت هذا الوقت في علاقة الإرشاد. قارن بين تصوراتك وتصورات المريد الذي تقوم بإرشاده.

ومما يفيد المرشدين وضع استراتيجية تساعدهم على استخدام وقتهم بحكمة. ولكن ديناميات الوقت التي تتدخل في العلاقة الإرشادية ليست مباشرة دائماً. بيد أن الاستراتيجيات المدرجة فيما يلي كفيلة بأن تؤدي إلى تحسين الإدارة الناجحة للوقت في الصلة الإرشادية:

تعيين المواعيد مقدماً. حاول أن تعين موعداً دائماً على التقويم. فإذا اضطررت لإرجاء لقاء أو جلسة، فلك ذلك، إنما احرص على تعيين موعد للقاء التالي، حين تلغي ذلك الموعد.

راقب وقتك. لاحظ مقدار الوقت الذي تقضيه في (من حيث المقارنة بالمهام الأخرى التي تنهض بها). أعلن صراحة إن كنت تعاني من ضيق الوقت، ولكن لا تستعجل الإرشاد أو تهمله.

ليكن إنفاقك من الوقت الثمين. لاحظ أهمية الوقت في العلاقة الإرشادية. ولاحظ على وجه الخصوص كيف تنفق وقتك في هذه العلاقة لأن ذلك أشد أهمية بكثير من مقدار الوقت الذي قضيتماه معاً. وحين تكون حاضراً ليكن حضورك تاماً. خطط لاستخدام الوقت بشكل جيد.

انتبه لنفسك. خصص وقتاً تتفرغ فيه لنموك وتطورك. إننا كثيراً ما نفكر في ما يمكننا القيام به من أجل الآخرين بوساطة الإرشاد، إلا أن هذه في الحقيقة فرصة لمضاعفة تطورنا الذاتي أيضاً. وخذ في اعتبارك، فضلاً عن الوقت الذي تمضيه مع المريد، الوقت الذي يلزم لتدريبك وشحذ مهاراتك واحصل على التغذية الراجعة، ممن تقوم بإرشاده.

تلخيص:

يقتضي تيسير علاقات التعلم الفعال التزام المرشد ببذل الوقت واستثماره خلال دورة الإرشاد بكاملها، وتأمل المرء في تعلمه والحرص على العناصر الأساسية وهي الاستعداد والفرصة والدعم ووضعها في موضعها الصحيح أمور تساعد المرشدين على تطوير التعلم لدى المسترشدين. كذلك فإن الألفة بالمراحل المتوقعة في الدورة جزء هام من الأدوات التي يستخدمها المرشد.

الفصل الرابع
حراثة الأرض
الإعداد

دغل وكـــثـــيـــر من العليق في الظاهر ولكن ذلك عندنا
مـــــرتبط بأرنب يعـــــدو وجـــــحـــــور وأوجـــــار

مارج بيرسي، "النجوم الخماسية السبعة"

كثيراً ما تبدو الأشياء مختلفة في مظهرها الخارجي عما ينبئ المنظور من الداخل. ولعل هذا السبب في أن مرحلة الإعداد تلقى أشد الإهمال في العلاقة الإرشادية (Zachary,1990). فقد يحسب المرشد، من الخارج، أن الخبرة والتجربة في مجال ما يوفران الإعداد الكافي ليضطلع بمهمة المرشد. وقد يحسب من كان مرشداً ذات يوم أن الإعداد أمر يستغنى عنه، بل وإضاعة للوقت. ولكن حقيقة الأمر في باطن الأمر أمر مختلف جداً. فمرحلة الإعداد مرحلة مهمة لبناء واستمرار العلاقة وعقد الصلات التي تجعل العلاقة تستمر مع الزمن. و إيلاء الإعداد لعلاقة الإرشاد الوقت الكافي يوفر فرصة للتعلم مهمة للمرشد والعلاقة الإرشادية.

مغالاة:

غالباً ما يصاب المرشدون الذين يضطلعون بدور المرشد دون إعداد أنفسهم على الوجه المناسب بخيبة الأمل والرجاء.ومثال سينثيا وفران يوضح ما قد

يحدث لشخصين تقوم بينهما علاقة إرشادية غير رسمية صدفة دون اتفاق ويعجزان عن تهيئة نفسيهما لهذه العلاقة. تتسم فران، وهي نجمة لامعة وقيادية وسياسية متفردة، بأنها امرأة فصيحة اللسان، ذكية، وتتمتع بحيوية ونشاط. أما سينثيا فهي صحفية سابقاً وتصغرها بعقد سناً، وتضارعها ذكاء وحيوية. ولقد وقعت كل منهما موقعاً حسناً في نفس الأخرى حين التقيتا، وكان أن وجدتا نفسيهما تجتمعان تلقائياً وفوراً على اهتمامات متماثلة وهواية الأعمال التطوعية والكتابة والرحلات.

ولما توثقت العلاقة بينهما وازدادت معرفة كل منهما بالأخرى وقعت فران لدى سينثيا موقع الاحترام والإعجاب في كل ما يحيط بها: طموحها، تفردها، وأسلوبها القيادي. ولما دعت فران سينثيا للانضمام إلى فريقها في مشروع كانت تتولاه، غلبت عليها المفاجأة وشعرت بالزهو لأنها كانت قد جعلت من فران مثال القيادي الناجح. وكان تعليق سينثيا يومئذٍ: "هذه فرصة أتت إلى وهي تنشدني - إنها فرصة لأكتسب فيها مهارات جديدة ولآخذ، أتعلم، عن شخص أكن له احتراماً وآمل أن أقتدي به".

ولقد رأت فران في سينثيا شريكة أصغر سناً، وكأنما شخصيتها في ما مضى تبعث أمامها. كانت تعجب بما تتمتع به سينثيا من أفكار وابتكارات، وخاصة استعدادها لإرضاء الآخرين وتوقها الواضح إلى النجاح. فقر عزمها على مساعدة سينثيا على دفع تطورها قدماً.

وسرت سينثيا، إذ وجدت فران راغبة في إرشادها، وجهدت هي من جهتها لإرضائها، وبذلت لذلك الوقت والطاقة دون حساب. وكانت نتيجة التعاون بين سينثيا وفران مثيرة لكليهما. فقد كان في ما تتمتع به الاثنتان من مواهب تكامل، وما أنتجتاه من أعمال مثيراً للإعجاب. وكانت سينثيا تتعلم وتكتسب المهارات الجديدة باستمرار. أما فران فقد سرت لما انتفعت به من جهود سينثيا، مهنياً وشخصياً.

ومع مضي بعض الوقت أنشأت سينثيا لنفسها شهرة خاصة بالابتكار ورفعة الأداء. ولما تحققت لها هذه الشهرة أخذت فران تتطلب منها باطراد تكريس مزيد من وقتها وجهدها. وحين ازدادت متطلبات فران أخذ الإحباط ينال من سينثيا، وطالت لائحة الموضوعات المطلوبة التي لم تتم معالجتها مما أدى إلى ضمور الثقة بينهما. وأصبحت العلاقة عندئذٍ مكفهرة بتداخل العاطفة والإشارات الملتبسة. ومع ذلك فقد ظلت سينثيا على ولائها لفران واستمرت تلبي طلباتها المتزايدة بل وزادت عليها، إلا أنها شرعت عندئذٍ تنفر من فران.

كانت تشعر بأنها تدين لها بالولاء وهذا يمنعها من خدش مشاعرها، ولكنها، على حد قولها "شعرت وكأنما تعتصر مني كل شيء. كنت أبذل لها أفضل ما لدي وكانت هي تبتلعني مع كل عطائي. وكنت أشعر أحياناً وكأني قطعة أثاث تمتلكها. وكان يخامرني أحياناً شعور بالتمزق في داخلي."

وقد تقول أن فران وسينثيا لم تكونا حقاً شريكتين في علاقة إرشادية قط، وإن كانت فران تدعو نفسها مرشدة سينثيا. ذلك أن هذه العلاقة خلت من الإعداد النشط، إن على المستوى الفردي وإن على مستوى الشراكة. فإن كانت الاثنتان تحققان لبعضهما بعضاً حاجات فإنما هذه الحاجات لم تناقش صراحة (بل لربما لم تتفحصاها ولو ضمناً). لقد أخذتا العلاقة بينهما بخفة، ولم تسلما بالطبيعة الإرشادية لعلاقتهما قط؛ وبالتالي ظلت تصوراتهما عن العلاقة دون امتحان. فكانت كل منهما تستغل الأخرى لتلبية احتياجاتها المهنية، ولم تتناولا علاقتهما أو التحولات الجارية قط.

لقد كان من شأن الإعداد المتأني للعلاقة الإرشادية أن يجنب سينثيا وفران السقطات التي واجهتاها. فالتحضير للعلاقة الإرشادية أشبه بحرث التربة قبل الزرع: فهذا الإعداد يجعل الأرض خصبة قبل زرع البذور لتتمكن من ضرب جذورها وتغذي الشجرة أو النبتة.

يركز هذا الفصل على تطوير الذات استعداداً للدور الإرشادي ويوفر الإطار والأدوات والانهماك والتواصل مع المسترشد. ويمكن استخدام الأدوات كأدوات فعلاً أو نقطة انطلاق للتأمل الذاتي أو حديث الشراكة.

إعداد المرشد:

إن المرشدين لا يفكرون، في معظم الأحوال، في إعداد أنفسهم سلفاً لدور المرشد. توفر برامج الإرشاد الرسمية عادة بعض المعونة والتدريب قبل الاضطلاع بالدور (وهي عادة لا تتسم بالتأثير القوي في التوسع في الإعداد الذاتي، بسبب ضيق الوقت المتاح لذلك). أما أولئك الذين ينهضون بعملية الإرشاد اعتماداً على جهودهم وقدراتهم الخاصة فالمرجح أنهم لا يأخذون بالإعداد الذاتي قبل الاجتماع بالمسترشد المحتمل.

يحثنا الدافع على المشاركة في العلاقة الإرشادية وله تأثير مباشر على السلوك ونواحي التفكير والمرونة العاطفية في العلاقات التي تتصل بالإرشاد. والتأمل في موضوع الحافز قبل الانخراط في العلاقة يملك التأثير في نوعية التفاعل الدائر ضمن هذه العلاقة. والدليل أن المرشدين الذين يتمتعون بفهم عميق للأسباب التي تحملهم على التصرف على نحو معين غالباً ما ينتهي بهم الأمر إلى مزيد من الالتزام بمهمتهم. ذلك أن توجه الطاقة لديهم يجعلهم يجودون في عملهم والأرجح أنهم يختصرون الوقت في طريقهم أيضاً.

يتطلب فهم الدافع تأملاً في ما يدور في أعماق النفس وصراحة. ونحن نملك جميعاً دوافع داخلية وخارجية تحملنا على العمل. كما أننا لا نعي الدوافع الداخلية أحياناً إلى أن نضطر للإفصاح عنها. وبما يتعلق بفهم الدوافع الخارجية تجدر الملاحظة بأننا وإن كنا نعبر عنها باللغة فإننا لا ندركها دائماً. فقد نعتقد بأن هذا الأمر أو ذاك هو الذي يدفعنا إلى عمل ما، ولكننا حين ننظر إلى ما وراء السبب المعلل نجدنا قد خرجنا بفهم جديد.

هناك أسباب عديدة ليكون المرء مرشداً، منها: متعة نقل المعرفة، والمساعدة في إنشاء مصلحة تجارية، وتوسيع القاعدة المعرفية لشخص ما، ونيل التقدير، ونيل جائزة عرفاناً بالجهد، وزيادة إنتاجية المرء، وتوسيع شبكة المعارف، ونيل الشهرة، وتسديد دين عرفاناً بجميل، وامتلاك وضع يسمح بممارسة تأثير إيجابي.

كان ليستر النجم الصاعد في قسم التدريب والتطوير في شركة تعمل في حقل النفع العام، قد طلب لتوه من سيلفيا، وهي موظفة مخضرمة أمضت ثلاثة وعشرين سنة في القسم، لتكون مرشداً له. وكان قد أعجبه منها اليسر الذي تتمتع به في وضع برامج التدريب وحيويتها ونشاطها في العمل. وقد أمل أن يتمتع هو ذاته بنفس القدرات في يوم من الأيام.

ولكن سيلفيا لم تبد استجابة لهذا الطلب بإرشاده، بل ظل موقفها ملتبساً. فهي وإن شعرت بأن الواجب يدفعها إلى القبول، إلا أنها كانت تعلم أن ليس هذا بالسبب الكافي لتستجيب إلى طلبه. ولما شرعت تستقصي حوافزها وجدت أن ذلك منشأه أسباب خارجية وقائمة على ما يتوقعه الآخرون منها. لقد طاب لها حقاً الشعور بأن الآخرين يسعون إلى طلب النصيحة منها (وكثيراً ما كان زملاؤها وزميلاتها يقصدونها لهذا الغرض). والحق أنها كانت تجد في إسداء العون للآخرين فائدة شخصية، وشاهد على ذلك تذكرها العديد من زملائها الذين كان لها تأثير في لحظة معينة على حياتهم المهنية. ولكنها أصبحت الآن تستشعر حدود معرفتها. ذلك أنها كانت قد شغلت بالبحث عن فرص الآخرين إلى متابعة تعلمهم فأهملت متابعة علومها، وفضلاً ذلك أنها لم تكن واثقة من أنها تستطيع أن توفر لليستر ما يحتاجه من تعلم.

وقد رأت سيلفيا قبل أن تنظر في طلب ليستر أن عليها أن تستقصي المزيد عن أهدافه من التعلم حتى تقرر ما إذا كانت هذه الأهداف تتلاءم مع ما لديها من التجربة والمعرفة.

فهم دوافع المرشد:

تعتمد التمارين 4-1 و 4-2 و4-3 على بعضها وتعرض نهجاً معمقاً لفهم الدافع الشخصي. وقد يستهويك أن تنجزها لأنها تبدو متشابهة، ولكن ما إن تبدأ في العمل حتى تجد أنها تتناول موضوع الدافع من زوايا مختلفة. يمثل التمرين 4-1 عدة دوافع واسعة متماثلة في العرض. وقد تحسب أنه من العسير أن يتخيل المرء شخصاً يستطيع أن يجيب بالنفي على أي من هذه الأسئلة، لأن معظم الناس يحلو لهم الاعتقاد، ولو إلى حد ما على الأقل، أنهم يحملون الصفات التي يعرضها التمرين. ولكن لاحظ أن التمرين يفرض، بسبب من طلبه أمثلة محددة، تقديم تقويم حسي وواقعي صريح.

يمكن ربط الدافع بالظروف التي تحكم علاقة أو ضغوطاً خارجية معينة. فعلى أحد المستويات يبدو الدافع كضرورة تنظيمية أو التزام طوعي (أو الاثنان معاً). فالسؤال الضمني هو ما الدافع إلى مشاركتك؟ وكما في معظم قضايا الحياة، ليس السبب المطروح هو السبب الحقيقي دائماً. فاكتشاف الدافع الأساس الكامن يشبه تقشير بصلة حيث تجد كلما نزعت طبقة طبقة أخرى تحتها. وما سوف تجده يعتمد على مدى صدقك وصراحتك ونصيبك من التأمل في أعماق ذاتك.

التمرين 4-1

لائحة التدقيق في دوافع المرشد

التعليمات: لكل بند أدناه، ضع إشارة في الحقل "نعم" إذا كان السبب يمثل ما يستهويك في الإرشاد. وإذا لم يكن كذلك، ضع شارة في الحقل "لا". ثم تابع حقل الأسئلة مورداً أمثلة ملموسة لتوضيح إجابتك.			
أسباب تحبب إلي الإرشاد	**نعم**	**لا**	**أمثلة**
يطيب لي أن يسعى إلي الآخرون للنصح أو التوجيه.			
أجد جزاء شخصياً في مساعدة الآخرين على التعلم.			
لدي معرفة في موضوع معين أود إشاعتها بين الآخرين.			
أجد متعة في التعلم المشترك.			
أجد العمل مع آخرين يختلفون عني باعثاً للحيوية.			
أتطلع إلى فرص لمتابعة نموي.			

تبحث سالي عن مساعدة لتطوير شركة التعليب الصغيرة التي تملكها. وقد تطوع ليونارد، وهو كذلك صاحب مصلحة تجارية صغيرة ومتقاعد، لإرشادها، في إطار برنامج الإرشاد الذي يعده اتحاد الأعمال التجارية الصغيرة. وكان دافعه إلى تولي إرشادها شعوره بواجب رد الحكمة التي وفرها له آخرون من أصحاب المصالح ممن ساعدوه يوم شرع في تأسيس مصلحته. وحين أخذ ينزع طبقات البصلة اكتشف أن الدافع لديه إنما كان أساسه شعور بالوحدة وافتقاد ما يبعث النشاط في النفس؛ فمنذ أن تقاعد عن العمل لم يعد يخالط أصحاب المصالح الآخرين.

التمرين 4-2 يوفر فرصة نزع طبقات البصلة والتعمق في موضوع الدافع. أكمل الجملة الأولى بذكر دافعك الأول لتكون مرشداً. وهذه الجملة تصبح نقطة الانطلاق في بقية التمرين. قبل تعيين السبب الأول، سل نفسك عما يجعل هذا السبب الأول لديك. ما هي هذه الأسباب الأساسية؟ فيصبح هذا السبب الآن نقطة الانطلاق لتعيين السبب الثاني. وسوف تعكس إجابتك عن السبب الثالث ما يجعل السبب الثاني أساسياً. والخطوة الأخيرة هي تحليل إجابتك عن الأسباب الثلاثة جميعاً وتدوين ملاحظاتك تحت آخر الجملة الأخيرة. العرض 4-1 يبين كيف اكمل لو، مدير الحسابات في شركة استشارية، التمرين 4-2 .

قد تجد، في إنجاز التمرين 4-1 ، وهو يتعلق بأسباب أشد تحديداً تكمن وراء السبب المعلن لديك، أن الدافع الحقيقي كان يختلف، أو هو أشد تعقيداً مما خطر ببالك، بادئ الأمر. أو لعلك تجد نفسك أشد التزاماً بالسبب الأصلي، حين تكون قد أكملت التمرين. والآن أصبحت مستعداً للنظر في علاقة إرشادية معروضة أمامك ولتحدد ما إذا كنت مستعداً لخوضها.

يوفر التمرين 4-3 فرصة لتحليل الأسباب التي تدفعك للمشاركة في العلاقة وماذا بوسعك أن تقدم من مساهمة ذات دلالة في هذه العلاقة. والتمرين 4-2 يبدأ ببيان الدافع الأول لتكون مرشداً. ولسوف تجد عند إنجاز التمرين أنك تريد المشاركة في العلاقة لكنك لا تستطيع أن تضيف إليها قيمة، وقد تشاء عندئذٍ إهمال هذا الاحتمال. أو قد تجد أن لديك دافعاً قوياً لتكون مرشداً، لكن هذه العلاقة لا تناسبك.

إن للدافع أثراً على استمرار العلاقة والالتزام. فالمرشد المأمول والذي يفتقر للدافع الداخلي لن يكون مهيئاً للارتباط بهذه العلاقة، أو يرجح به أن يعمل لدوامها، أو بذل جهد لتيسير العلاقة ثم النمو معها ذاتياً في نهاية المطاف.

ومع ذلك، فالدافع ليس إلا جزءًا من الصورة فلا بد للمرشدين من الإحساس بالراحة وهو يتوسلون بمجموعة واسعة من المهارات.

العرض 4-1

دافع لو لممارسة الإرشاد

ما يدفعني إلى ممارسة الإرشاد هو....

ظللت أعمل هنا 15 عاماً وأرى أني كسبت نظرات عميقة عبر هذه الممارسة وربما تعين شخصاً آخر في تعجيل تطوره المهني

السبب 1

ساعدني أشخاص آخرون على بلوغ هذه الحال. وعلي كرائد متقدم أن أبذل مثل هذا الجهد.

السبب 2

مسؤوليتي: أن أساعد موظفينا على ترقية مساهمتهم.

السبب 3

لدي خبرة في مجال معين وهو يحظى باهتمام عظيم في هذا الوقت.

دافعي الرئيسي لممارسة الإرشاد...

مشاركة الآخرين في ما أعرفه حقاً وهو موضع تقدير في الشركة. وأنا أدرك أن علي واجباً في هذا المجال. وإذا لم أبذل خبرتي فإن الشركة سوف تفتقد هذه الخبرة لدى الجيل القادم من المديرين.

التمرين 4-2

تحديد دافعية المرشد

التعليمات: أكمل كلاً من الجمل التالية. إذا وجدت نفسك تميل إلى التوقف عن المتابعة بعد تعيين السبب الأول تابع عملك حتى نهاية الصفحة. أدرس الدوافع التي تكمن وراء كل سبب. حين تجد نفسك قد استهلكت حيويتك خفف المتابعة قليلاً أو انتظر حتى وقت آخر وعد لإتمام الجملة.

ما يدفعني إلى الإرشاد .....

السبب1

السبب2

السبب3

دوافعي الأولية لممارسة الإرشاد هي .....

التمرين 4-3

تقويم الاستعداد لهذه العلاقة الإرشادية

التعليمات: أجب عن كل سؤال من الأسئلة التالية بحيث يكون واضحاً لديك ما يجعلك راغباً في الانخراط في هذه العلاقة على وجه التحديد في هذا الوقت

1- أريد أن أكون مرشداً لأن.....

2- أريد المشاركة في هذه العلاقة الإرشادية لأن....

3- خبرتي وتجربتي ستساهمان في إغناء العلاقة بـ...

4- الأمور المحددة التي أستطيع وأملك أن أقوم بها لمساعدة هذا الشخص هي....

5- لذلك، فإني سوف ...

الارتياح في ممارسة الإرشاد:

ليس من غير المألوف أن يكون المرء متمكناً من مهارات معينة ويشعر مع ذلك بعدم الارتياح عند استخدامها. فالرجل الذي تدرب على إدارة النزاعات، مثلاً، قد لا يكون بالضرورة متمكناً أو مرتاحاً في استخدام تلك المهارات التي اكتسبها في مجاله. فضلاً عن ذلك، إن لمدى شعور هذا الشخص بالراحة تأثيراً على ممارسة هذه المهارة أو عزوفه عن استخدامها.

والمرشدون الذين ييسرون علاقات التعلم الفعال يرتاحون لاستخدام مجموعة من المهارات المتصلة بالعملية. وتتألف هذه الأدوات التي تساعد المرشد على تيسير علاقات التعلم الفعال من اثنتي عشرة مهارة عامة.

علاقات الوساطة:

إن علاقات الوساطة تعني استخدام العلاقات المناسبة بمهارة ووضع الأساس ليقوم المريدون بالاتصال بأشخاص يمكن أن يكونوا ذخيرة لهم ويوفروا العدة التي يستطيعون استخدامها والخبرات لمتابعة تحصيلهم للأهداف المتوخاة من التعلم. ولكي تتم عملية الوساطة لعقد الصلات لا بد للمرشدين من التمتع بالمهارة في عقد شبكة الصلات وبعلاقات راسخة بأشخاص من مشارب متنوعة يستقون منهم الخبرة والقدرات والمعلومات.

بناء العلاقات والمثابرة على صيانتها:

إننا كثيراً ما نبذل طاقة كبيرة لنبدأ علاقة معينة، ونحسب أن هذه الجهود المبدئية لا بد من أن تنمو وتتطور بقدراتها الذاتية. والواقع هو أن عمليات بناء العلاقات واستمرارها تقتضي الرعاية والصبر طوال الوقت، والمثابرة. والناس يتفاوتون، بعضهم أفضل من بعضهم الآخر في البناء أكثر منهم في المثابرة على الصيانة. والمرشد يحتاج إلى كليهما.

التدريب:

كثيراً ما يتم الخلط بين العبارتين، تدريب Coaching وإرشاد mentoring وحيث أن كلتا العبارتين قد استغرقتا زمناً فإنه بات من الصعب باطراد التمييز من ناحية الدلالة بين هذه وتلك. إن التدريب هو دائماً جزء من الإرشاد، ولكنه لا يدخل ضمنا في الإرشاد دائماً. فالتدريب في إطار علاقة إرشادية يتصل بمهارة قوامها مساعدة الفرد على ردم فجوة معرفية معينة بأن يتعلم كيف يكون إنجاز أمور معينة بشكل أفضل مما هو عليه الحال.

التواصل:

إن التواصل الفعال عنصر مهم في نجاح الإرشاد، كما هو كذلك في كل علاقة أخرى. فقد يضع المرء أعظم خطاب في العالم، ولكن ما جدواه، إن لم يكن هناك من يصغي؟ وهكذا هو الحال في الإرشاد. إن تيسير العلاقة الإرشادية إنما يقوم على التواصل الفعال. والتواصل لا يتمحور حول المشاركة في المعرفة فحسب؛ بل إنه يعتمد على العديد من العوامل الأخرى أيضاً، منها تأسيس ما يكفي من الثقة لتشجيع فتح باب التواصل، والصدق، والإصغاء الفعال، والتحقق من استيعاب الحديث، والبيان الواضح الذي لا التباس فيه. كما يعني التقاط ما وراء الكلمات التي يقولها شخص آخر (الدلالات التي بين السطور).

التشجيع:

يتخذ التشجيع في العلاقة الإرشادية عدة أشكال. فقد يتضمن ذلك فرق التهليل، وبناء الثقة، والدفع برفق في الوقت المناسب وبالشكل المناسب، والتحفيز والإلهام.

التيسير:

التيسير هو الوسيلة التي يستخدمها المرشدون لجعل التعلم ممكناً.

والعناصر الرئيسية هنا هي إرساء مناخ مريح للتعلم والتشجيع على التعلم الموجه من الذات. وهنا يحمل المرشد المتعلم على المشاركة في التخطيط والتصميم والتنفيذ وتقويم عملية التعلم.

تعيين الهدف:

إن إنجاز أهداف التعلم هو مبرر عملية الإرشاد. وامتلاك المهارة في مساعدة المسترشد على بلورة وتوضيح وتعيين أهداف واقعية أمر لازم.

التوجيه:

المرشدون موجهون. ذلك أنهم يفتحون الطريق ويهيئون المسترشدين لما سوف يرونه ويتعلمونه. والمرشدون باضطلاعهم بدور القدوة يوفرون للمسترشدين الفرصة للتأمل في ما يرونه. كما أنهم يساعدون في المثابرة على التركيز ويعينون المسترشد العارض على بلوغ نهاية رحلته بأمان.

إدارة النزاع:

لا بد من وقوع نزاع في أي علاقة. وإدارة النزاع يقتضي إدارة حديث حول مختلف وجهات النظر. ولكن ذلك لا يعني استبعادها. بل إنه يعني بالأحرى إثارة حوار لفهم وجهات النظر المختلفة.

حل المشكلات:

حل المشكلات يعني مشاركة المتعلم في حل المشكلة. فالمرشدون لا يقومون بحل المشكلات بدلاً من المسترشدين بل إنهم يوفرون لهم المساعدة في عملية حل المشكلات. والهدف في هذا توجيه العملية بدلاً من تقديم الحل. فيجدر بالمرشدين، إذن، أن يجدوا الطمأنينة في الاستراتيجيات الموضوعة لحل المشكلات.

توفير التغذية الراجعة واستقبالها:

إن التغذية الراجعة آلية تمكين تستخدم طوال العلاقة الإرشادية. ويحتاج المرشدون لمعرفة كيف يقدمون التغذية الراجعة البناءة ومساعدة مسترشديهم على طلبها. (انظر الفصل السادس).

التفكير التأملي:

إن التأمل أداة ذات شأن في تيسير نمو المسترشد والمرشد وتطورهما. إنه منطلق للعمل ومتابعة التعلم. فأن تكون مرتاحاً لهذه المهارة الإجرائية، يعني أن تكون قادراً على الانكفاء إلى الوراء وتقويم مجرى التعلم ومعالجته ثم تقديره وتوضيحه، ودراسة أثر هذا التعلم لتقدير ما ينبغي فعله مستقبلاً. وإن كون المرشد ماهراً في الملاحظة التأملية للتعلم يمكنه من أن يعرض المهارة للمسترشد بوصفها أنموذجاً لما ينبغي أن يكون عليه الأمر.

استعراض المهارات الإرشادية:

يجد القارئ قائمة بالمهارات الإرشادية الاثنتا عشرة في التمرين 4-4. والغرض من هذا التمرين سبر مدى ارتياحك في استخدام كل مهارة وتحديد ما تحتاج إليه من مهارات لتطوير الارتياح في استخدامها.

يقدم الإعداد للإرشاد فرصة للمرشدين لزيادة تعلمهم وتيسير تعلم المسترشدين أيضاً. ولسوف تكون قد حددت، نتيجة استخدام قائمة المهارات الإرشادية، المجالات التي ينبغي التوسع فيها من تطورك وتعلمك. فقد ترغب وأنت تمضي في العلاقة، في الحصول على التغذية الراجعة المتعلقة بمدى إنجازك بالنسبة لهذه المهارات بحسب رأي من تشرف على إرشاده.

وهذه سيمون التي لم تكتشف جديداً عن نفسها لتضيفه إلى ما تعرفه إلى أن أكملت تطبيق قائمة المهارات الإرشادية، وتبين لها عدم ارتياحها مع معالجة

النزاع والتفكير التأملي. ذلك أن نزوعها كان دائماً نحو تهدئة الأمور وتفادي النزاع. أما التروي لتزداد تكيفاً مع التأمل فكان يبدو ضرباً من الرفاهية أكثر منه ضرورة.

ولقد أبرز إتمام القائمة أسباب الضيق وجعلها تصبح في مستوى الوعي وحمل سيمون على إدراك النواحي التي يمكنها تقوية أدائها كمرشدة. وقد فوجئت كذلك بعض الشيء حين نظرت في قائمة المهارات أن ترى نفسها على قدر من الارتياح في معظم المجالات دون أن تكون مرتاحة كل الارتياح في أي منها. وعلى ذلك قالت ممازحة: "أعتقد أنني بحاجة إلى مرشد ليرشدني في الإرشاد".

التمرين 4-4

قائمة المهارات الإرشادية

التعليمات: استعرض كل مهارة في العمود 1. وفي العمود الثاني حدد مدى ارتياحك حين تستخدم كل مهارة بوضع إشارة في إحدى الفتحات الثلاث، كالتالي ج (مرتاح جداً)، م (معتدل) أو غ (غير مرتاح). في العمود 3، آت بمثال يصف موقفاً حقيقياً كنت فيه إما مرتاحاً أو غير مرتاح وأنت تستخدم مهارتك. ضع إشارة في العمود 4 عن كل مهارة ترى أنها بحاجة للتحسين لتبلغ درجة الارتياح. حين تتم قائمة المهارات عين لنفسك المستوى العام للارتياح لديك في كافة المهارات الاثنتي عشرة بالتدرج من 1 حتى 5، حيث الدرجة 5 تعني الارتياح الشديد، الدرجة 3 وسط، والدرجة 1 تعني غير مرتاح.

العمود 1	العمود2			العمود3	العمود 4
المهارة	ج	م	غ	أمثلة	مزيد من العمل
1- علاقات وساطة					
2- بناء العلاقات وصيانتها					
3- تدريب					
4- تواصل					
5- تشجيع					
6- تيسير					
7- تعيين الهدف					
8- توجيه					
9-إدارة النزاع					
10- حل المشكلات					
11- توفير التغذية الراجعة واستقبالها					
12- التفكير التأملي					

مستوى الارتياح العام	1	2	3	4	5	

تحديد أولويات التعلم الضرورية:

حين يتم إنجاز لائحة المهارات الإرشادية، تبدأ الخطوة الثانية وهي تحديد الأولويات الضرورية للتعلم. فإضافة إلى إدراك سيمون أنها هي ذاتها بحاجة إلى تلقي بعض الإرشاد، وجهت اهتمامها إلى مهارتين أرادت تطويرهما: وهما إدارة النزاع والتفكير التاملي. وكانت إدارة النزاع الضرورة الملحة لأن من شأنها أن تساعدها على التحدي وتعزيز تعلم المريد.

إن عملية التعرف إلى مدى ارتياح المرء من مختلف المهارات وحده كفيل بزيادة وعيه بما يكفي لتحسين فعاليته في مجال معين. ومع ذلك فإن وضع خطة للتعلم الذاتي وتنفيذ هذه الخطة كفيلان بتوفير منهج للاستمرار على نفس المسار. والفوائد المتأتية عن هذا النهج تغني العلاقات الإرشادية في الوقت الحاضر والمستقبل وقد ترقى بالتجربة الإرشادية ذاتها إلى مستويات أعلى. إن التمرين 4-5 يتبع التمرين 4-4، باعتباره الخطوة الوسطى في الانتقال من التقويم إلى العمل. إنه يوفر مكاناً لتدوين تلك المهارات التي تريد العمل على تطويرها والتعرف إلى بعض الإجراءات لقياس مقدار ما تحقق لك من النجاح.

تصميم خطة لتطوير مهارة المرشد:

كان هدف سيمون الأول تنمية الألفة بموضوع إدارة النزاع. فقامت بتحديد أهداف تعلمية معقولة لتبلغها ثم تحديد الطاقات البشرية والمادية والطرائق لتقويم مدى التقدم الذي سوف تحققه لنفسها. وكانت الاستراتيجية التي اعتمدتها تقوم على التداول مع شركائها في العمل والحصول على توصياتهم بشأن الكتب العملية التي ينصحون بالإطلاع عليها. (في جمع التوصيات تتوفر لها الفرصة للحديث مع أقرانها عن الطرائق التي يؤثرونها في إدارة النزاع والتعرف إلى بعض الأفكار عن الطرائق التي بوسعها أن تتوسل بها في شحذ

مهاراتها أيضاً). وغدت خطتها، بعد أن حددت الكتب المختارة للقراءة، أن تقوم بقراءة عدة كتب ثم تتنقل إلى تنفيذ الاستراتيجيات التي استخلصتها من هذه الكتب، وجمع الملاحظات التي تتيسر لها في هذه الأثناء من الآخرين. وكان جزءاً من هذه الخطة وضع سجل أداء تدون فيه ما حصلت عليه من نجاح وتعلم في إدارة النزاع. وكان هذا الرأي يقوم على أن لهذه الخطة منفعة أخرى هي مساعدتها على أن تكون أكثر ارتياحاً مع عملية التفكير التأملي، وهي هدفها الثاني.

ولما تم لسيمون تحديد أهدافها ومعرفة المصادر، ثم وضع الطرائق لتقويم التقدم الحاصل، انتقلت لوضع خطة تشمل جدولاً زمنياً واقعياً لتحقيق أهدافها. ومن ثم سعت إلى زملائها تطلب منهم التغذية الراجعة حول خطتها هذه. ولما أنجزت تعديل الخطة وفق نتائج التغذية الراجعة، بدأت في التنفيذ.

التمرين 4-5

وضع أولويات التعلم وقياس النجاح

التعليمات: حدد أولاً مهارتين أو ثلاث من التمرين 4-4 ترى ضرورة لتطويرها وهي الأكثر أثراً في تحسين فاعليتك في العلاقة الإرشادية. ثم قرر بعدئذٍ كيف تقيس نجاحك في تطوير المهارات التي حددتها.
ترتيب أولويات اللائحة
-1
-2
-3
قياس النجاح في المهارة 1
قياس النجاح في المهارة 2
قياس النجاح في المهارة 3

تنمية تمديد الأهداف:

يعتبر التمديد تمريناً جيداً للبدن كما للعقل. ذلك أنه يمكننا من الوصول إلى ما هو أبعد بدنياً وذهنياً. والقول "مدد نفسك اليوم لتكون في شكل أفضل غداً" (Pritchett and Pound,1995,p.30) سليم كنهج يتبع في الإعداد للمستقبل.

وتمديد الأهداف يشمل تصور الموقع الذي تريد أن تبلغه - أي التحدي الذي تواجهه. إن المرشدين الذين يحملون أهدافاً ممدودة معينة جيداً، يغلب أن يكون لديهم إدراك قوي بما هو ضروري لتعلمهم ويقدمون أنفسهم أنموذجاً وقدوة للتعلم الذاتي.

إن تمديد الأهداف يتأتى عن طلب المرء توسيع قاعدة تجاربه. والفارق بين الهدف الذي يريد المرء بلوغه والموقع الذي هو فيه يساعد في تحديد التعلم اللازم للقيام بتلك الرحلة.

كان ما يكل شريكاً جديداً في مكتب محاماة ضخم، وهو يطمح إلى تأسيس مكتب خاص به ذات يوم. وكان يعرف أنه لكي يحقق ذلك، يحتاج إلى تعلم الأعمال المتعلقة بممارسة المحاماة. وفي كل عام كان يحدد ثلاثة أهداف تمكنه من توسيع قدراته وإعداده لتحقيق حلمه. ففي السنة الأولى عمل على تطوير قدراته في المحاسبة. وفي السنة الثانية كان الهدف الذي وضعه لنفسه إقامة شبكة من العلاقات المهنية بحضور اجتماعات جمعية المحامين ولجنة الاختصاصيين في القطاع الذي يمارس فيه مهنته. وفي العام الثالث بات هدفه تطوير قدراته في اختصاصات قانونية غير المجال التقليدي الذي يعمل في نطاقه. وغدا البحث عن أهداف يوسع فيها طاقاته جزءاً من حياته. وهو الآن يشجع شركاءه والمتدربين في مكتبه الخاص على أن يتخذوا من نهجه طريقاً في ممارسة العمل.

يقدم التمرين 4-6 صيغة لتطوير مخطط عمل لبلوغ أهداف محددة من التمديد قائمة على أساس الإجراءات المعينة في التمرين 5-4. وقد تحدد خطة تطوير المرشد ثلاثة أو أربعة أهداف تتحقق بالتمديد. ولكل هدف تحدده سوف تحتاج إلى خطة عمل. ومفتاح النجاح في تنفيذ خطة العمل تكمن في تحديد أهداف معقولة من التمديد تجعلك تتجاوز اللحظة الراهنة. فلننظر إلى أهداف التمديد على أنها منطلق للعمل. وعليك أن تحدد لكل هدف مرام واضحة جلية وتصنع مخططاً للنشاطات التي من شأنها أن تساعدك على ردم الفجوة بين الحالين، ما أنت فيه وما تبغي الوصول إليه، وتعيين القدرات اللازمة (وأين تجدها)، وضع إطاراً زمنياً لإنجاز هذا الهدف (قد تجد أنك بحاجة إلى مساحة أوسع مما هو متوفر لإتمام الموضوعات المعروضة. فأضف ما تحتاج من العناصر التي تتيح لك تنفيذ الخطة). إن وضع نقاط بارزة لتقويم التقدم يوفر دفعاً أثناء عملية التنفيذ. ومراجعة مقاييس النجاح التي عينتها تكفل لك المضي في المسار السليم.

التمرين 4-6

خطة عمل مدّ الهدف

التعليمات: أكمل خطة عمل لبلوغ كل تمرين مد الهدف الذي حددته لنفسك. اعرض هدفك بوضوح ثم اذكر كيف ستقرر إن كنت قد بلغت هدفك (مقياس النجاح). ثم أكمل عندئذٍ اللائحة.

الهدف الممدود

مقياس النجاح

الأهداف	النشاطات	الموارد الضرورية	الإطار الزمني	الخطوة التالية

تعريف الدور:

يساهم إدراك الدافع والتلاؤم مع المهارات اللازمة لعملية الإرشاد الأساسية، والالتزام باستمرار التعلم جميعاً في تهيئة المرشد. وإذا اجتمعت هذه العناصر جميعها مع تعريف واضح للدور والإعداد للعلاقة الإرشادية أنشأت أساساً صلباً لقيام تجربة إرشادية غنية.

وتعريف الدور بوضوح أساسي لقيام علاقة إرشاد منتجة. والدور يشير هنا إلى الوظائف المنتظرة أو المتوقع من المرشد أداؤها - مثلاً، بناء الفريق، المدرب، الصديق مستودع الأسرار، المعلم، الدليل، أو المحامي. إن الظروف تقتضي في مجرى العلاقة الإرشادية أدواراً مختلفة باختلاف هذه الظروف، وهي في كثير من الأحيان تطمس الدور أكثر مما توضحه.

والشراكات الفاشلة تكون في أحيان كثيرة ضحية العثرات التالية:

دور المتواطئ، وهو نتيجة الاستخفاف بالدور. وهنا يكون التواطؤ بين الشريكين في العلاقة الإرشادية دون أن يدريا بأنهما يتواطآن لأنهما لم يناقشا التوقعات المنتظرة من هذا الدور وذاك وتركا الدور ينزلق منهما. فيقولان عندئذٍ "سوف نعود لتناول الموضوع في ما بعد"، ولكنهما لا يفعلان. ويصبح هذا حلقة مفرغة، وتنشأ عندئذٍ التوقعات الزائفة.

تشوش الدور، يكون هذا حين يتوقع المرشد أن يمثل مختلف الصور لكل الناس. ومقصد القول أن المرشد يتخذ أدواراً أكثر مما هو مطلوب أو من المعقول توقعه ثم يتخذ دور الناطور. ومن المألوف أن تسمع مثل هذا المرشد يقول: "دعك من هذا فأنا سأتولى أمره عنك".

التباس الدور، ويحدث حين تطمس حدود السلطة ويُفتقد الوضوح في الأدوار، كما قد تتداخل الأدوار أحياناً، ويقع تنازع المسؤوليات. حينما يكون المرشد هو الذي يشرف على المريد أو يقوم أعماله أو يكون قريباً له.

دور المتجاوز، ويكون هذا حين يقحم المرشدون أنفسهم في مواقف ليست من شأنهم، كما يحدث حين يتدخل المرشد نيابة عن المريد حين لا يكون ذلك مناسباً أو يقتضيه الظرف.

إن هذه الانحرافات جميعها يمكن تفادي الوقوع فيها إذا كرس الشركاء في العلاقة الإرشادية قدراً مناسباً من الوقت للحديث المنفتح الصريح والمباشر عن حدود الأدوار وطبيعتها خلال مرحلة الإعداد.

الاستعداد للانطلاق السليم:

أقام آندي وما يرون في ما بينهما علاقة إرشادية، وكانا يعملان يومئذٍ معاً في عضوية عدة لجان تابعة لجمعيات لا تتوخى الربح، وكانا كلاهما يعتقدان بأن ليس ثمة ضرورة لعقد نقاش حول الأدوار التي يضطلعان بها في هذه الجمعيات. فقد كان مايرون يعتمد على مرشده، آندي، في تلقي إشارات حول تحويل المسؤوليات ومساعدته على التوسع بالإحاطة بالآليات السياسية في حياة المؤسسات التي لا تتوخى الربح. أما آندي فقد كان يرى دوره في تهيئة مايرون، وهو حديث العهد بالعمل في المؤسسات غير الربحية، على الاضطلاع بمسؤوليات متزايدة باطراد. على أن العلاقة الودية المسالمة التي كانت قائمة بينهما سرعان ما تحولت عن هذا المسار، حين أخذ آندي يدفع بمايرون الى المشاركة في لجان المهمات التي كان يرأسها.

ولو أن آندي استقصى ما يدفعه للقيام بمهمة المرشد بتنفيذ التمرينين 4-1 و4-2 وقدر مدى استعداده للاضطلاع بدور المرشد لكان أفضل استعداداً ولجعل علاقته تبدأ على الوجه السليم. إن الإعداد للعلاقة الإرشادية ليس بالأمر الذي يستغرق وقتاً، إلا أنه يقتضي تكريس وقت للتأمل. وتستطيع، بإنجاز التمرينين المعروض لهما في هذا الفصل، أن تبدأ أنت أيضاً علاقتك البداية الصحيحة. وكل ما تحتاج إليه هو اتباع التالي:

- تأمل الدافع الذي يحملك على العمل مرشداً.
- اجعل نفسك مرتاحاً بمهارات الإرشاد التي قد تحتاج إلى الاستعانة بها.
- حدد الأمور التي تحتاج إلى أن تتعلمها وابتكر خطة لتطوير عمل المرشد.
- حدد بوضوح ما الذي تنشده في العلاقة الإرشادية.
- فكر ملياً في ما أنت على استعداد للمساهمة به في إغناء العلاقة.
- كن مستعداً لعرض احتياجاتك وتوقعاتك وحدود قدراتك صراحة.
- استعد لدورك كمرشد، واستوعب الدور وتعلم منه.

وما أن تكون قد انتهيت من إعداد نفسك للاضطلاع بدور المرشد، وأنجزت تقويم مستوى اليسر الذي تتمتع به في استخدام مهاراتك، وأمعنت النظر في الأدوار التي ستضطلع بها، حتى يكون الوقت قد أزف للتحضير للعلاقة.

تحضير العلاقة:

إن العلاقة هي بمثابة الصمغ اللاصق للشراكة الإرشادية. وبدونها لن تكون هناك شراكة. والتعاون بين الشركاء يقوي أواصر التفاهم ويوضح التوقعات من حيث كيف يجري العمل. علماً بأن بعض المسترشدين أفضل من غيرهم استعداداً للنهوض بدور نشط. وقد يحتاج المرشدون لاستخدام معرفتهم التقنية لحمل شريكهم المسترشد على الإعداد للعلاقة. ولسوف يكون عليهما وضع الأساس ولإقامة العلاقة ثم تعزيزها لتصبح فعالة ومرضية للطرفين، وذلك بوساطة ما يلي:

- بإشغال المسترشد.
- تحقيق التواصل.
- فحص الافتراضات.

إشغال المريد:

إن المرشدين الذين يعمدون إلى اشغال المريد في أول محادثة إنما يضعون بذلك قاعدة ويرسمون توقعات إيجابية لعمل نشط طوال المدة التي تستغرقها العلاقة. والطرائق التي سوف تلي إنما هي أساليب مساعدة لإشغال المسترشد في الأحاديث الأولى وطوال استمرار العلاقة الإرشادية.

تلبية الحاجة إلى المعلومات:

قد يكون المسترشد بحاجة إلى معلومات تتعلق بالجوانب الدقيقة في موقف أو تنظيم أو مكتب معين. وقد يرغب في معرفة المداخل والمخارج في قياس جدران شركة معينة أو نشر مقال أو توحيد مكانة أكاديمية، أو الاستعلام عن أرض غدت مطلب الناس بعد حملة دعاية.

طرائق مفيدة:

- ابدأ بأسئلة مريدك.
- تعرف إلى أهداف المريد.
- ما يرغب المريد بمعرفته.
- اطرح طرائق بديلة لبلوغ الأهداف

غير مفيدة:

- كشف كل ما يتعلق بمشروع ما.
- الظهور بمظهر العالم المحيط بكل شيء ولا أحد سواك.
- التحدث حول "كيف كانت الأمور في أيامي".

تقديم الرؤية:

حسب المرء أحياناً أن ينظر إلى الأمور من منظور مختلف ليساعد المسترشد على القيام بإعادة صياغة أهدافه وأغراضه من التعلم وتكوين رؤيته الخاصة. فتبادل الرأي في ما يتعلق بالمنظور كفيل بأن يوسع من رؤية المسترشد وفهمه.

طرائق مفيدة:

- اسأل عما هو واضح وما ليس واضحاً جداً.
- اعرض بدائل محتملة - مثلاً "هل فكرت بـ...؟"
- وفر معلومات تتصل بأوضاع أخرى شبيهة - مثلاً "حسب تجربتي...."
- ادفع بفكر المريد وتصرفه إلى الأمام بمساعدته في عملية حل المشكلات، وليس بتقديم الحلول.
- شجع على استقصاء الخيارات قبل الحث على العمل.

غير مفيدة:

- تقديم الإجابات والحلول.
- فرض العمل على مريدك حسب طريقتك.

إعارة أذن صاغية:

الاستماع يسير. أما الإصغاء فليس كذلك. ومع ذلك فإن كلا الأمرين ضروري في علاقة إرشاد ذات مغزى. إننا أحياناً نثبت اهتمامنا على جانب معين مما نسمع. فقد تستغرقنا كلمات أو ما قاله أحدهم (تفكير) أو المعنى المعزو لهذه الكلمات (العاطفة) أو سلوك الشخص (نبرة صوته، تعبيرات وجهه) فيما هو يتفاعل وسواه. وهذه أمور لا تؤثر في ما نسمعه وحسب وإنما يمتد هذا التأثير

إلى ما نسمعه فعلاً ونتعلمه. فالاستماع يعني الإصغاء بقصد الفهم والتأني للتحقق مما تعتقد أنك سمعته.

طرائق مفيدة:

- تعليق الحكم.
- ملاحظة العاطفة.
- كن متفهماً لحالة المتحدث.
- قدم التغذية الراجعة بطريقة مناسبة.
- اعترف بما سمعته وما فاتك من الحديث.

غير مفيدة:

- الاضطلاع بدور المعالج.
- التركيز على عاطفة المسترشد أساساً.
- حل المشكلة نيابة عن المسترشد.

وضع توقعات واقعية:

حين تبرز أمام المريدين مصاعب تراهم ينشدون شخصاً يثقون بتجربته وخبرته ويتطلعون إلى التعلم منه. ولكنهم يكثرون أحياناً من الاتكاء والعون ويبالغون في توقعاتهم. لذلك فإن من شأن فتح نقاش صريح لتوقعات وأدوار واقعية أن يخلص العلاقة من التوتر والضغط.

طرائق مفيدة:

- لا تفسح مجالاً للتشكي والتأوه والندب والتفجع.

- وازن بين التعاطف والتحدي.
- اطرح أسئلة.

غير مفيدة:

- أن تصبح موضعاً للاتكال الدائم.
- الاعتقاد بأنك وحدك من يملك المساعدة.
- التطفل.

تحديد الصورة الكبرى:

ثمة طبقات من التعقيد بشأن حل مشكلات الأعمال التجارية. ونساعد المسترشد بأن نمكنه من الخروج من الوضع الحالي ليحيط بسياق أكبر يؤسس لفهم أوسع لمشكلة أو قضية أو تحد يواجهه. ذلك أن تحديد الصورة الكبرى هو في الغالب الخطوة الأولى إلى الفهم الحقيقي للمشكلة.

طرائق مفيدة:

- شجع على سبر الخيارات قبل الدفع إلى العمل.
- تذكر أن المعقد في الغالب بسيط.

غير مفيدة:

- التهوين الشديد من أمر إنجاز مسائل تبدو مستحيلة التحقيق.
- افتعال الحلول.

بذل العون:

يصبح تقديم يد المعونة أحياناً في الوقت المناسب مدخلاً إلى نقاش أوسع وأغنى.

طرائق مفيدة:

- قدم التشجيع بطرق متعددة وفي الوقت المناسب.
- ادرس متى تطرح السؤال الصحيح في الوقت المناسب وكيف تعبر عن رسالة التشجيع، "تستطيع أن تقوم به."
- اخبر المسترشد بما تفعل وسببه.
- ليكن حديثك وفق استراتيجيات عملية يمكن تنفيذها.
- تعاون مع المسترشد على فتح أبواب الفرص.

غير مفيدة:

- الكتابة نيابة عن المسترشد.
- التحدث من أجل المسترشد أو عنه في حضوره.

يبدأ تشغيل المسترشد قبل عقد العلاقة رسمياً ويستمر ما دامت هذه العلاقة قائمة. إن كل استراتيجية من الاستراتيجيات المعروض لها هنا لتشغيل المسترشد مفيدة وقابلة للاستخدام طوال استمرار العلاقة الإرشادية وهناك مناقشات تمهيدية، وهي مفيدة، وتجري مع المسترشدين المرشحين لخوض هذه العلاقة.

تحقيق التواصل:

إن العلاقة الإرشادية، إن خلت من التواصل، هي في أفضل الأحوال علاقة سطحية. فالفكرة القديمة عن الإرشاد لم تكن تعنى بالتواصل قدر عنايتها بنقل المعرفة والخبرة التقنية. ويوضح التمييز بين التواصل ونقل المعرفة والخبرة التقنية الفارق بين المعرفة المنفصلة والمتصلة (Belenky,Clinchy,Goldberger,and Tarule,1989) فالمعرفة المتصلة تنشأ عن

علاقة بين الذات والآخر. أما نقل المعرفة فيمثل طريقة في الاطلاع غير شخصية واستقلالية. ونحن نعلم الآن أنه لا بد من توفير شرطين لاستمرار التعلم بشكل فعال: ضرورة أن ينشغل المتعلم بعملية التعلم، كما أن التعلم يحتاج إلى أن يتصل بالمتعلم وخبراته وتجاربه في الحياة.

وإدارة التوقعات في العلاقة أمر صعب المنال حين يحمل الشريكان فيها افتراضات متعارضة. ولكن فحص الافتراضات يهيئ للعلاقة بإقامة الاتصال وإدارة التوقعات. ثم إن تمحيص الافتراضات يرسي الأساس لقيام تواصل صريح وبناء الثقة، وتمكين الشريكين من بلوغ فهم مشترك، وكل ذلك مكونات ضرورية وحيوية للعلاقة الإرشادية. ذلك أن الثقة قد تتآكل سريعاً، إذا خلت العلاقة من الفهم المشترك. كما أنه يصعب قيام تواصل أصيل، دون وجود الثقة؛ وتيسير التعلم مستحيل دون التواصل.

الوعي بالافتراضات:

يجب على المرشدين أن يكونوا واعين لما لديهم من افتراضات عن الإرشاد وأن يتحققوا دورياً منها حرصاً على صحتها ودقتها (Brookfield,1995). وكان بروكفيلد قد صاغ مصطلح اصطياد الافتراض لوصف الموقف الأخلاقي لتيسير التعلم. إن نقد الافتراضات جزء من عملية التعلم. كذلك هو أحد أضخم المهام الأخلاقية والإنسانية التي ينهض بها المرشد. وقد كتب بروكفيلد "إننا من عدة وجوه ما نحمله من افتراضات. فالافتراضات تضفي معنى وهدفاً على هويتنا وما نفعله. فأن نعي الافتراضات المتضخمة التي تصيغ نهجنا في التفكير والعمل هو أحد أصعب الألغاز الفكرية التي نواجهها في حياتنا." (ص،2).

إن اصطياد الافتراض عمل شاق وتحد يستفز الهمم. "حين يعتبر أمر ما عادياً فإنه يدخل في نسيج افتراضاتنا" (Bardwich,1998,p.10) وبذلك يصبح

عصياً على النقد والدحض. ونحن لدينا جميعاً تعريف خاص فريد لما هو عادي في العلاقة الإرشادية. والتشارك في تلك الافتراضات هو نظام يهيئنا للإرشاد بطريقة أمينة وصادقة وصريحة، وإلا وجدنا أن ما نحمله من الافتراضات هي التي توجه أفعالنا وتعززها.

اصطياد الافتراض ضرورة حيوية لتطوير علاقتنا الإرشادية ولكنها قد تكون مهمة مهيبة لأن افتراضاتنا هي التي تحدد لنا كيف ندرك الأمور وما الذي ندركه. ومؤدى هذا القول أن علينا أن نشغل أنفسنا بالتأمل العميق في ما نقوم به وأسبابه ونطرح على أنفسنا السؤال: "ماذا نقول لأنفسنا أو للآخرين لتبرير أفعالنا؟"

حين تولت ميغ دور المرشد لكلود، وهو ممرض ممارس، وضعت الافتراضات التالية:

- دورها هو تحديد الخيارات المهنية والتعليمية التي من شأنها أن توفر له الانتقال من عمله الحالي إلى عمل آخر تتوفر فيه تحديات أدعى للحماس.
- سيطلب منها تدريب كلود وتشجيعه ومساعدته في تقويم خياراته.
- مسؤولياتها تشمل اللقاء وكلود مرة كل شهر، على أن تظل على الاتصال به بالبريد الإلكتروني وتتولى التعريف به وتزكيته للعمل.
- سوف يصبح كلود طرفاً في العلاقة وهو يحمل بعض الأفكار حول خياراته المهنية وعليه أن يتابع من ناحيته الاتصال بالجهات التي تولت الاتصال الأولي بها، وأن يقوم بالبحث في الفترات التي تفصل بين جلسات الإرشاد.
- تستغرق العلاقة الإرشادية نحو ساعة في الشهر من اللقاء وجهاً لوجه، وقدرت أن يتمكن كلود من بلوغ أهدافه في غضون ستة أشهر.

عملية اصطياد الافتراضات:

يوضح مثال ميغ وكلود الخطوة الأولى من النهج المؤلف من ثلاث خطوات لتناول اصطياد الافتراضات

الخطوة الأولى: حدد الافتراضات التي تحملها حول الإرشاد مستخدماً الصيغة في التمرين 4-7. أكمل كل حقل بصراحة دون تصرف أو اجتزاء.

الخطوة الثانية: تحقق من صحة افتراضاتك بطلب التغذية الراجعة من أشخاص آخرين. إذا كنت تشارك في برنامج رسمي أو تنظيمي، فلك أن تراجع المنسق ومن تقوم بإرشاده. إذا كنت تشارك في علاقة عارضة فلك أن تدعو مسترشدك لإكمال تمرين مواز والإطلاع على إجابتك ومناقشة الآثار على علاقتكما. وهذا تمرين مفيد لكل من المرشدين المستجدين والمخضرمين على حد سواء. فقد لا تتفق الافتراضات التي كونتها في علاقات سابقة إذا حملتها إلى علاقات لاحقة مختلفة.

لقد فاجأ ميغ أن تجد كلود، حين بدأت علاقتها وإياه، يحمل عن دوره مجموعة من الافتراضات مغايرة. فقد وجدته ينتظر منها أن تضطلع بدور أكثر فاعلية في العلاقة. كأن ترتب له المقابلات، وتدربه على عملية المقابلة وتدافع عنه. كذلك فوجئ هو من جهته أن يجد ميغ تفترض أن جدول لقاءاتهما لن يكون حاشداً كما سبق العرض. ولكن التداول بينهما في شأن ما يحمله كل منهما من افتراضات أعانها على التغلب على توقعاتهما قبل أن تبلغ مستوى المشكلة.

الخطوة الثالثة: احرص على التحقق دورياً من افتراضاتك. وهذا ما يمكنك القيام به أثناء المحادثة أو باستخدام التوجيهات التالية.

لنفترض أن ميغ وكلود اتفقا حول مسألة التوقعات، إلا أن كلود صار في ما بعد أثناء العلاقة يزداد اعتماداً على ميغ في طلب التوجيه. إن بوسع ميغ في

هذه الحالة أن تفتح نقاشاً حول افتراضاته مستخدمة أسلوباً مشابهاً للنهج الذي اتبعته في الخطوة الثانية، إنما بشكل أكثر منهجية. فقد تبدأ بأن تعرض أن يقوم كلاهما بعرض افتراضاته حول سير العلاقة فيطلع كل منهما الآخر على استجابته دون إطلاق الأحكام عليها أو تحليلها، ثم يقومان بمناقشة النقاط التالية:

- ماذا يمكننا أن نستنتج تأسيساً على هذه الافتراضات؟
- هل افتراضاتنا متوافقة؟ إذا كان الأمر كذلك، فحول أي الموضوعات كان التوافق؟ وإذا لم يتحقق التوافق، فلماذا؟
- ما آثار ذلك على علاقتنا الإرشادية؟
- أين يحتمل أن نصادف مياهاً مضطربة؟ أو تكون آمنة لتجري السفينة مجراها؟

التمرين 4-7

اصطياد الافتراضات

التعليمات: أدرج في ما يلي أدناه ما تحمله من آراء حول الموضوعات الأربعة التالية:

دوري كمرشد

مسؤولياتي كمرشد

دور مسترشدي

العلاقة الإرشادية

تطبيق قنص الافتراضات:

إن قنص الافتراض، حين يجري تنفيذه بدقة، يغني عملية الإرشاد. ولذلك يجب أن يكون هذا جزءاً من بداية العلاقة الإرشادية، ويعود ليظهر على السطح عندما يجري تقويم تقدم العلاقة أو حينما تصيبها الرتابة. والافتراض يزيد من وعينا بالأسباب التي تدفعنا إلى العمل. فيساعدنا تفحصنا للتوافق بين معتقداتنا أو أفعالنا على إشادة علاقات إرشادية متينة من الناحية الأخلاقية. وما من شريك في العلاقة الإرشادية ينال نصيبه الحق منها حين تقوم على سوء الفهم، فهي إنما تضيف إلى العلاقة طبقات هشة.

وإشراك المتعلم في حديث ذي مغزى من البداية يؤدي إلى تأسيس التواصل ويساعد على تحديد مدى توافق الأهداف ويعين المتعلم على معرفة ما إذا كانت العلاقة الإرشادية جديرة بالمتابعة. ومهما يكن القرار في هذا فإن التعلم يكون قد تيسر.

نظرة عامة: الأحاديث الأولية:

يقضي النزوع الطبيعي بالبحث عن التفاعل الكيميائي عند لقاء شريك محتمل في العملية الإرشادية. ولكن من الضروري هنا قول كلمة تحذير. فبالرغم من أن التفاعل الكيميائي هو أحد أولى الأمور التي يبحث عنها المريد المأمول في العلاقة الإرشادية فإن الكيمياء موضوع تحيط به المبالغة. فإذا لم يشعر المرء بالارتياح للتفاعل الكيميائي المطلوب جنح إلى عدم متابعة الحوار أو أعاق فرصة قيام علاقة. ولكن يجدر بالمرشدين عوضاً عن العزوف عن متابعة الحديث، إن لم تتوافق العناصر الكيميائية، أن يطرحوا على أنفسهم السؤال: "هل أستطيع العمل بشكل مثمر وهذا الشخص؟ هل أشعر حقاً بأن باستطاعتي تطوير ما لدى هذا الشخص من معرفة؟"

إن الحوار التمهيدي لاستقصاء إمكانات التعاون يعني أكثر من مجرد فحص ألوان في مخبر كيمياوي. فينبغي أن يستخدم في قياس الاهتمام، وفهم الحافز، والتحقق من الفهم. والعرض 4-2 يقدم استراتيجيات واعتبارات لذلك الحوار الأولي. ففي تلك المحادثة الأولى ستجد نفسك راغباً في استخدام المناهج التي تقدم تناولها لإشغال المسترشد المأمول.

وقد لا يكون واضحاً من المحادثة الأولى أو حتى الثانية إن كان هذا التوافق في الإرشاد سيوفر لك شراكة طيبة. ولكن قد تكون الأسئلة الواردة في التمرين 4-8 معينة على بلوغ ذلك القرار وحسم القرار إن كنت مستعداً للانتقال إلى المرحلة التالية من العلاقة الإرشادية.

إذا وجدت أن هناك موضوعات لم تجب عنها فقد يكون ذلك بسبب أن لديك مزيداً من العمل لتهيئة نفسك على الوجه المناسب لهذه الشراكة، وإنك بحاجة إلى مزيد من الحوار والمسترشد المأمول وإرجاء اتخاذ القرار، أو قد ترى نفسك غير مستعد لهذه العلاقة.

إن الأداة ROS استعداد،فرصة، دعم [في (التمرين 3-1) توفر الوسيلة لفحص مدى استعداد شريكك في الإرشاد قبل الانتقال إلى مرحلة التفاوض. فأكمل العمود الثالث من المصفوفة بعنوان "الإعداد". وإذا استطاع شريكك في العلاقة إنجاز العمود على الوجه المرضي لك تكون أنت قد أصبحت مستعداً للبدء بمرحلة التفاوض. وعدا ذلك عليك أن تتابع المحادثة حتى يبلغ شريكك مستوى تستطيع أن تحدد معه ما إذا كانت العلاقة باتت جاهزة للبدء والفرص ناضجة والدعم متوفر للعلاقة.

ملاحظة أخيرة:

يتطلب بناء العلاقة الإرشادية شخصين على الأقل. ويتناول هذا الفصل

مستلزمات تهيئة العلاقة بين المرشد والمسترشد. إنه لا يتناول استعداد المسترشد وتهيئته، وهما متماثلين في الأهمية، إلا أن هذا الموضوع قد أسهبت أدبيات الإرشاد في تفصيله.

يؤثر الإعداد الجيد مباشرة في تطور العلاقة الإرشادية ونموها. فبتركيز الاهتمام على حافز المرشد وتحديد مدى الاستعداد وتقويم مدى الارتياح في استخدام المهارات الإرشادية يزداد استعداد المرشد. ومن شان توفير الاستعداد أن يساعد المرشدين في التحقق من افتراضاتهم ونزع القيود عن الدور الذين يضطلعون به وتحديد وتناول المهارات التي يرغبون في تطويرها لتزداد طاقة المرشد وتأكيد أهليته - وهذه جميعها تضيف الكثير في النهاية إلى مهارة المرشد في تحقيق علاقات التعلم الفعال.

العرض 4-2

استراتيجيات واعتبارات لمحادثات أولية

قائمة عملية	استراتيجيات للمحادثة	اعتبارات المرشد
لكي تتعرفا إلى بعضكما يحتاج الأمر إلى وقت.	ليكن لديك نسخة من سيرة المسترشد الذاتية سلفاً استعداداً للمحادثة. وإذا لم تتوفر نسخة فأنشئ واحدة استناداً لما تستخلصه أثناء الحديث.	كن المبادر إلى التقارب. تبادل المعلومات. حدد نقاط الاتصال.
تحدث عن الإرشاد.	اسأل: هل كانت لك علاقة إرشادية من قبل؟ ماذا تعلمت من تلك التجربة؟	تحدث عن تجاربك في الإرشاد.
حدد أهداف المسترشد.	اسأل: ماذا تريد أن تتعلم من هذه التجربة؟ امنح المسترشد فرصة لبيان الخطوط العريضة لأهدافه.	تبين إن كان المسترشد يعرف أهدافه وأغراضه بوضوح.
حدد احتياجاتك وتوقعات المسترشد من العلاقة.	اسأل: ماذا تنشد من هذه العلاقة؟	تأكد من وضوح فكرتك عن احتياجاتك أو متطلبات المسترشد من هذه العلاقة. فإذا لم تكن واضحة فشجع المسترشد على التفكير وتعيين ما يريد من العلاقة؟
حدد الأمور القابلة للتنفيذ.	اسأل: ما هو النجاح في نظرك؟	هل لديك مجال معين من التجربة أو الخبرة له صلة بأهداف هذا الشخص من التعلم؟
صرح بافتراضاتك وحاجاتك وتوقعاتك وأين تتوقف قدراتك بوضوح.	اطلب التغذية المرتدة.	ناقش: الآثار على العلاقة.
ما هي الأمور التي أنت مستعد وقادر على المساهمة بها في العلاقة؟	ناقش خيارات وفرص التعلم. اسأل: كيف تريد المضي لبلوغ أغراضك التعلمية؟ ناقش طرق: التعلم وأساليب التواصل. اسأل: ما هو أفضل نوع من المعونة يمكنني توفيرها؟	ناقش أساليب: المتابعة كالظل، الإسقاط؟ ناقش: آثار الأساليب التي يتبعها كل منكما وكيف يمكن أن تؤثر في العلاقة؟

التمرين4-8

إعداد: لائحة تحقق من الاستعداد

التعليمات: استعرض القائمة ودقق في كل العناصر التي تصدق على حالتك بما يتعلق بالعلاقة الإرشادية المأمولة.

1- لدي اهتمام صادق بمساعدة هذا الشخص لتحقيق النجاح.

2- يبدو أن بيننا اهتمام مشترك وتوافق.

3- افتراضاتنا حول العملية متوافقة.

4- أدرك دوري بوضوح.

5- إنني الشخص المناسب للمساعدة على بلوغ هذه الأهداف.

6- أستطيع أن أنهمك بحماس في مساعدة هذا الشخص.

7- إني مستعد لاستخدام شبكة علاقاتي لمساعدة هذا الشخص.

8- أستطيع تكريس فترة من الزمن مناسبة لإرشاد هذا الشخص.

9- لدي إمكانية للوصول إلى نوع من الفرص التي تدعم تعلم هذا الشخص.

10- لدي الدعم الذي احتاجه للانخراط في هذه العلاقة بطريقة مفيدة.

11- إني ملتزم بتطوير مهاراتي الإرشادية.

12- لدي خطة لتطوير الإرشاد جاهزة للتطبيق في أوانها.

الفصل الخامس

زرع البذور

التفاوض

انسج علاقات حقيقية، كون عقد نبات
حقيقية، ابن بيوتاً حقيقية.

مارج بيرسي، النجوم الخماسية السبعة

مرحلة التفاوض هي مسألة حوار وإجماع والتزام. الشركاء ينهمكون في حوار (انسج علاقات حقيقية) حول كيفية تفتح عملية التعلم (كون عقد نبات حقيقية)، وما هي النتائج التي يريدون بلوغها والعلاقة تجري مجراها (ابن بيوتاً حقيقية). مع إضافة العمق والتفصيل وإطار العمل إلى الأهداف العريضة التي تحددت أثناء مرحلة الإعداد. ونتيجة هذه المرحلة وضع خطة عمل لشراكة إرشادية تستند إلى أهداف محددة جيداً، ومقاييس للنجاح وتعيين مسؤولية الطرفين وآليات للمحاسبة، وقواعد لمعالجة العقبات.

يصف التفاوض عملية الحوار المركز والمتدفق بحرية الذي يجري إما في جلسة واحدة أو عدة جلسات ويؤدي إلى تفاهم مشترك حول نتيجة العلاقة الإرشادية ومجرياتها العملية. والسؤال الأبرز في حديث التفاوض هو كيف يتطور عملنا ويتقدم؟ والجواب يعتمد في النهاية على استعداد الشريكين لبذل الوقت والجهد الكافيين في حوار تفاوضي عميق، حوار يأخذ السقطات في الحسبان سلفاً ويتيح المجال لاستقصاء ما يبرز من احتمالات ومسالك بديلة ويستوعب

إعادة فتح التفاوضات أو إغلاق العلاقة إن اقتضت الضرورة. أو أملى ذلك الحرص. وعملية التفاوض الموفقة في الإرشاد تؤدي إلى ما يلي:

- أهداف محددة جيداً
- معيار النجاح وقياسه
- تحديد المسؤوليات المشتركة
- ضمانات المحاسبة
- اتفاقيات لمواجهة العقبات
- اتفاق إرشاد بالتراضي
- خطة عمل لبلوغ أهداف التعلم

يضع العرض 5-1 ضمن لائحة كل ناتج وكل الأسئلة التي ينبغي الإجابة عليها لكي تتحقق النتيجة المطلوبة.

تقوم مرحلة التفاوض بزرع البذور التي تتيح للعلاقة أن تتفتح براعمها وتزهر. وهذا الفصل يبين بالتفصيل محتوى برنامج الحوار التفاوضي اللازم لبلوغ النتائج المرجوة.

وضع اتفاقية:

تشبه الشراكة الإرشادية اتفاقية للتعلم وهي تتفق مع المبادئ والأصول السليمة لتعلم الكبار. إنها أشبه بعقد تعلم من حيث أنه اتفاق يقوم بين فريقين (وهما في حالة عقد التعلم، معلم ومتعلم) ويبين بوضوح مكونات اتفاقية التعلم: الأهداف، الدليل على تحقيق الأهداف، أدوات التعلم والاستراتيجيات، والمعيار ووسائل إثبات التعلم (Knowles, 1980)، وكما أن عقود التعلم تفيد في تعيين

الحدود وتقييد التوقعات (Galbrairh, 1991) كذلك هو الحال في اتفاقيات الشراكة الإرشادية.

أهداف محددة جيداً:

ليس هناك في العلاقة الإرشادية ما يضارع أهمية أن تكون أهداف التعلم محددة جيداً. ولما كان التعلم هو الغرض من عقد العلاقة، فإن كل ما يتبع يعتمد على وجود أهداف تعلم محددة بوضوح. ولذلك كان موضوع توضيح وبيان أهداف التعلم أمراً لا يستغنى عنه في العمل التفاوضي للعلاقة الإرشادية. ولذلك يعمد الشركاء في العملية الإرشادية إلى المراجعة المستمرة لأهداف التعلم طوال المدة التي تستغرقها العلاقة الإرشادية.

إنه لمن الصعوبة بمكان بلوغ هدف ما دون أن يكون هذا الهدف محدداً بوضوح. ذلك أنه دون أهداف محددة جيداً تواجه العلاقة خطر فقدان التركيز. وبدون الوضوح يتبدد الجهد، كما تذكر هذه المرشدة التي تعمل لدى وكالة للخدمة الاجتماعية، فتقول: "ربما لم أكن أتمتع بالوضوح كما ينبغي بالإصرار على بلوغ أهداف محددة. والواقع أننا لم نجلس معاً لنتحادث عن الأهداف فلم أكن أعلم أن الأهداف جزء مهم من العلاقة الإرشادية".

إن الدقة في تحديد الأهداف هي جزء مهم من الوضوح. فهناك علاقات إرشاد عديدة تبقى في حدود التعريف العام للهدف. ولدينا مرشد آخر، وهو أحد المدراء في شركة، يصف تجربة مشابهة: "لم نكن في الواقع واضحين بشأن الأهداف التي نريد بلوغها، بالرغم من أننا كنا قد تحدثنا عنها مقدماً. لقد كان علينا أن نكون أكثر دقة وتحديداً في تعيين المراد على نحو ملموس. ولقد أدى غياب هذا إلى أن تصبح علاقتنا عملية مشتتة الهدف لا تفيد أياً منا كما كان يجب أن تكون."

العرض 5 - 1

أسئلة ونتائج في التفاوض الإرشادي

نتائج	أسئلة
أهداف محددة جيداً	● ما هي نتائج التعلم المطلوب تحقيقها في هذه العلاقة؟
معيار النجاح وقياسه	● ما هي معايير تقويم النجاح المتحقق في ناتج التعلم؟ ● ما هي العملية اللازمة لتقويم النجاح؟
تحديد المسؤوليات المشتركة	● من الذي سيكون مسؤولاً وعن ماذا؟
ضمانات المحاسبة	● كيف نضمن أننا سوف ننفذ ما نقوله؟
القواعد الأساسية في العلاقة	● ما هي القواعد والتوجيهات التي سنتبعها من أجل تنفيذ العلاقة؟
حماية السرية	● كيف نحمي سرية هذه العلاقة؟
الحدود	● ما هي القواعد التي ينبغي عدم تجاوزها في هذه العلاقة؟
اتفاقيات لمواجهة العقبات	● ما هي العقبات المحتمل مواجهتها؟ ● ما هي الطريقة التي ينبغي اعتمادها لمعالجة العقبات حين تبرز؟
اتفاق إرشاد بالتراضي	● ماذا ينبغي أن تتضمنه هذه الاتفاقية لنجعلها مناسبة لنا؟
خطة عمل لبلوغ أهداف التعلم	● ما هي الطريقة؟ ● ما هي الخطوات اللازمة لبلوغ الأهداف؟

يأتي بعض المسترشدين إلى العلاقة الإرشادية وهم يحملون أهدافاً واضحة محددة. ومع ذلك فإنه ما يزال من الأهمية بمكان أن يتحرى المرشد عما يحمله هؤلاء المسترشدون من توقعات ويحدد إن كان ثمة توافق بين ما يرغبون في الحصول عليه من التعلم وتجربتهم وخبرتهم.

وحينما يفتقر المسترشدون لأهداف محددة يغدو لوضع الهدف المقام الأول، والمهمة الأولى للمرشد أن يساعد المسترشدين على توضيح وتحديد أهدافهم. وهذا أمر يجب إنجازه قبل البدء بمرحلة العمل من العلاقة.

إن تعيين الهدف عملية تطورية تستغرق زمناً. وتبدأ العملية عادة بعرض واسع إلى حد ما لتوضيح النوايا - ينطلق من العام (في مرحلة الإعداد) إلى ماهو أشد تحديداً (في مرحلة التفاوض). فإذا تركت الأهداف فضفاضة، فالاحتمالات عندئذ هي ألا ترضي عملية التعلم المرشد أو المسترشد مما ينعكس على ناتج التعلم أو العلاقة الإرشادية. ولما كان أمد العلاقة الإرشادية طويلاً، وبشكل خاص، العلاقة غير الرسمية، إذ يتحدد جزئياً على الأقل، ببلوغ أهداف التعلم المطلوبة، فإن وضع أهداف محددة جيداً أمر مهم.

يأتي معظم المسترشدين إلى الإرشاد وهم يحملون فكرة عما يريدون أن يتعلموه. وتصبح تلك الفكرة نقطة البداية للمساعدة في عملية وضع الأهداف. وهناك عدة سبل يمكن للمرشدين استخدامها لمساعدة المسترشدين في تطوير أهداف واضحة وملموسة ومختصرة.

والمرشدون حين يشجعون المسترشدين على التعبير عن أهدافهم خطياً فإنهم إنما يريدون حثهم على التزام الدقة والتحديد. ذلك أنه ما إن يتم تحديد الأهداف كتابة حتى يمكن للمرشد استخدام هذه الورقة كأداة محاسبة في قياس مدى التقدم المتحقق. فالأهداف المحددة جيداً شبيهة ببيان رسمي عن العلاقة؛ إنها تسمح عندئذ باستمرار التركيز على العلاقة وضبط مسارها.

يحدد سميث (1995) خمسة معايير لوضع الأهداف تجمعها كلمة SMART يجب أن تكون الأهداف محددة بدقة Specific (S) قابلة للقياس Measurable (M)، ذات توجه عملي Action Oriented (A)، وواقعية Realistic (R)، وفي الوقت المناسب Timely (T). يعرض التمرين 5 - 1 ورقة عمل ينجزها المرشد والهدف منها تقرير مدى وضوح أهداف المسترشد. ويمكن أن ينجزها المرشد والمسترشد معاً كمدخل لتطوير مكونات اتفاقية الشراكة الإرشادية. والعرض 5-2 يظهر ورقة عمل كاملة. ويتبين من هذه الورقة أن هذا المرشد أدرك سريعاً أن أهداف المريد لم تكن محددة جيداً، وأن هناك مزيداً من العمل ينبغي القيام به قبل السير قدماً.

تساعد الأهداف المحددة جيدا على تحديد العناصر المطلوبة ?مقاييس النجاح. كذلك قد تقتضي الأحوال إعادة صياغة الأهداف مع تغير الظروف طوال استمرار العلاقة.

معيار النجاح وقياسه:

لقياس نجاح التعلم لا بد من تحديد معيار لتقويم نتائج التعلم. وهذه المعايير هي النتائج المبتغاة أو المطلوبة من عملية التعلم، وهي تصدر مباشرة عن الأهداف. فعندما يدور حوار بين الشركاء في عملية الإرشاد حول موضوع كيف سيعرفون بأنهم حققوا تلك الأهداف التي يسعون إليها، فإنهم بذلك يحددون مبتغاهم. وما إن يتم تحديد الهدف جيداً حتى تسير المحادثة بيسر. والمثال في العرض 5 - 2 يبين أن الشراكة الإرشادية لم تنضج بعد للوصول إلى معيار.

وما إن يتم تحديد معيار النجاح، حتى تصبح الخطوة التالية هي معرفة كيفية قياس النجاح، أي كيف تتم عملية تقويم النجاح. وفي حالات عديدة تكون العملية جلية واضحة للعيان، كما قد تستغرق الإجابة في بعض الحالات وقتاً.

والسبب في ذلك أنه غالباً ما يتحقق التعلم بالممارسة وتكامل المعرفة والتطبيق، بعد زمن طويل من ختام العلاقة الإرشادية.

تحديد المسؤوليات المشتركة:

إن مهمة المرشد التزام وتنطوي بالتالي على مسؤولية. وفي كل شراكة سليمة ينبغي تعيين المسؤوليات المناطة بكل شريك وأن تكون كذلك مفهومة لدى الطرفين. وهذه هي الطريقة الوحيدة التي يمكن أن تتحقق فيها محاسبة ذات معنى.

يتعين على المرشدين أن تكون مسؤولياتهم والمسؤوليات المترتبة على شركائهم في العملية الإرشادية واضحة ومفهومة. وعلى المرشدين الذين ينهضون ببرنامج إرشاد متفق عليه رسمياً البدء بمراجعة توصيف عمل المسترشد والتداول في الآثار المترتبة على هذه العلاقة التي تربط بينهم وبين الشريك على وجه الخصوص. ونسوق على ذلك مثلاً حالة شركة جون للأعمال المحاسبية والتي لديها برنامجاً داخلياً للإرشاد وذلك من أجل توجيه الموظفين الجدد إلى ثقافة الشركة وتوجهاتها وممارساتها في العمل. ولقد كان القصد من هذا البرنامج أن يسهم في تنمية مهارات كل فرد وتطوير الكفاءات التي يتمتع بها. ووفق هذا البرنامج تشمل مسؤوليات المرشد توفير الدعم والتوجيه للمريد وإتاحة الفرص له للتعلم. كذلك فإن مسؤولية المرشد توفير التغذية الراجعة للمسترشد، وتقديم التغذية الراجعة للجنة المشرفة باستمرار حول البرنامج. ومن واجبات المرشدين حضور جلسات تدريبية مرتين في العام وأن يلتقوا بالمسترشدين بصورة دورية على الأقل مرتين أسبوعياً في الشهر الأول، ومرة في الأسبوع خلال الشهور الخمسة التالية، ومرتين شهرياً في العام الأول الذي يلي تاريخ التوظيف.

وكان لدى المسترشدين في شركة جون فضلاً عن ذلك قائمة بالمسؤوليات المناطة

بهم. ومن هؤلاء من يشارك في البرنامج حيث يضطلع بدور المتعلم النشيط، بمعنى أنه يشارك في برنامج إرشاد توجيهي ويلتزم بالبنود المنوه عنها في برنامج الإرشاد ويحترم سرية الأحاديث التي تدور ويوفر تغذية مرتدة للمرشد ولبرنامج اللجنة المشرفة.

التمرين 5-1

ورقة عمل المرشد لتقويم أهداف المسترشد

التعليمات: أجب على الأسئلة التالية لقياس مقدار وضوح أهداف المسترشد.

محدد بدقة

- ماذا يحاول المسترشد إنجازه في هذه العلاقة؟
- هل أهداف المسترشد محددة بدقة، ومشخصة، وواضحة؟

قابل للقياس

- هل الأهداف قابلة للقياس؟
- بأي طريقة يمكن قياس النجاح؟

ذو توجه عملي

- هل الأهداف مستقبلية التوجه؟
- ما هي النتائج التي يمكنك أن تراها عند تحقيق المسترشد لأهدافه؟
- ما هي الأشياء الملموسة التي يستطيع المسترشد القيام بها نتيجة تحقيق الأهداف المحددة؟

واقعي

- هل الأهداف قابلة للتحقق ضمن الوقت المتاح؟
- هل هناك موارد أخرى ترغب في أن تتوفر لبلوغ الأهداف؟

في الوقت المناسب

- هل الوقت المتاح لبلوغ الأهداف التعلمية معقول؟
- هل تم تحديد موعد معين لتحقيق الأهداف؟

المصدر: اقتباس عن (SMITH, 1995.PP.83-84).

العرض 5 - 2

ورقة عمل المرشد لتقويم أهداف المسترشد

هدف معلن: طلب مساعدة للعثور على وظيفة شاغرة خلال 12 - 18 شهراً ومجزية أكثر من الوظيفة الحالية وتتوفر فيها الفرص للنمو وموقعها يجعلني أقرب إلى عائلتي.

محدد بدقة: ماذا يحاول المسترشد أن يحققه في هذه العلاقة؟ هل أهدافه محددة وواقعية وملموسة وواضحة؟

تقول المسترشدة إنها تبحث عن وضع يتيح لها إيجاد توازن بين العمل والحياة العائلية. صحة والدتها تزداد تدهوراً، وهي تقول أنها بحاجة لكسب مزيد من المال، وتحمل مزيد من المسؤوليات في العمل وأن تكون قريبة من والدتها.

ما أود معرفته: ما معنى "كسب المزيد"؟ ما طبيعة الفرص للنمو التي تبحث عنها؟ هل تتحدث عن ترقية في مهنتها؟ أم تقصد زيادة المعرفة؟

قابل للقياس: هل الأهداف المبتغاة قابلة للقياس؟ ما هي الطرق لقياس النجاح؟

بالتأكيد سوف أعرف المزيد عن هذه الأمور حالما تتكون لدي فكرة أوضح عن الإجابات عن السؤال أعلاه.

يمكن قياس النجاح بسهولة حالما تضع رسم الدولار عليه. كذلك يمكن قياس المسافة بسهولة أيضاً. أما من ناحية الترقي المهني فعلي أن أعلم ما هي أهدافها وما تعني هذه العبارات لها.

ذو توجه عملي: هل الأهداف ذات توجه نحو المستقبل؟ ما هي النتائج التي تتمثل أمامك حين تتحقق أهداف المسترشد؟ ما هي الأمور الملموسة التي يقدر على عملها نتيجة إنجاز الأهداف المحددة؟

لا مشكلة لدينا هنا. أستطيع أن أتصور أمامي امرأة تشعر بقدر أكبر من التوازن والرضى والحماس تجاه عملها وأقل شعوراً بالذنب بسبب بعد المسافة جغرافياً. ولسوف تكون في النهاية جاهزة للحركة. وحين تتحرك سوف تتعلم كما آمل طريقة في التفكير حيال التطور المهني من منظور النمو المستمر.

واقعي: هل إنجاز الأهداف الموضوعة ممكن في الوقت المتوفر لك؟ هل هناك موارد أخرى من الضروري توفرها لبلوغ الأهداف الموضوعة؟

أرى مهمتي أن أقوم بتوجيهها حتى تكتمل العملية. مبدئياً سوف نمضي الوقت المتاح لنا لبلوغ قدر أكبر من الوضوح في الفرصة. ولا بد لها من أن توفر الوقت للقيام بالكثير من البحث الميداني. أستطيع أن أضعها على الدرب الصحيح، إنما سيترتب عليها هي أن تتخذ الكثير من القرارات. وسوف يكون عليها أن تعمل على تحديد موضوع تقدمها في مهنتها.

وقد تحتاج للاتصال بوكالة للتوظيف أو شركات مشابهة للوصول إلى بعض الموارد التي ستحتاج إليها. إن عليها أن تتابع موضوعاتها وأن تواظب على ذلك، وعليها بعد أن تكثر من استخدام ما توفره شبكات الاتصالات لمتابعة استقصاءاتها.

في الوقت المناسب: هل تم تحديد الوقت لإنجاز أهداف التعليم؟ هل تحدد موعد نهائي لبلوغ الأهداف الموضوعة؟

نعم، بافتراض أنها على استعداد لبذل الوقت والطاقة لإنجاز المهمة. وقد وضعت هي إطاراً واسعاً لذلك. وسوف أحثها على أن تكون أشد تحديداً حين نرى كيف ستتطور الأمور.

وهناك شركاء آخرون دون أولئك ظهوراً، ولكنهم يشاركون في العلاقة الإرشادية أيضاً. وقد يشمل هؤلاء الشركاء مدير المسترشد والمشرف على البرنامج والأخصائي بالموارد البشرية، ولكل من هؤلاء الأشخاص مسؤوليات تؤثر في العلاقة، إن مباشرة وإن بصورة غير مباشرة. وإدراك هذه المسؤوليات يعمل ضد مشكلة تشتت الدور.

ترتبط ليندا بعلاقة إرشاد غير رسمية. وهدفها كمريدة أن تتعلم كل ما يلزم لتصبح رئيسة تحرير، وهي التي تعمل الآن في منصب جديد هو مديرة تحرير، وقد شاءت أن تطلب المساعدة الإرشادية من خارج الشركة التي تعمل لديها. ومع أن ليندا تحسن الكتابة إلا أنه لم يسبق لها العمل من قبل كمديرة تحرير، وهي تحتاج لأن تتعلم خفايا المهنة بسرعة بحيث تثير انطباعاً إيجابياً لدى المشتركين والمعلنين والعاملين لديها. وقد وافق جيرالد، وهو مرشدها، على إطلاعها على خبراته والالتقاء وإياها دورياً، لولا أنه أبدى عدم استعداده لتحمل مسؤولية جدولة مواعيد لقاءاتهما الملائم لاستمرارها في مهمتها. ولكن اتفق الاثنان على أن من مسؤوليات ليندا أن تأتي إلى العلاقة بما تواجهه من مشكلات ومواقف وأسئلة. وتولى جيرالد مسؤولية تمكينها من الاتصال ببعض الجمعيات المهنية. وقد وافق المسؤولون في هذه الجمعيات على قبولهم بالمشاركة في المسؤولية عن تقويم مدى تقدم ليندا مرة كل شهرين.

إن تحديد المسؤوليات أمر جوهري إذا كان الأمر يتطلب توفر أي مستوى من المحاسبة ذي مغزى في علاقة ما.

ضمانات المحاسبة:

المحاسبة هي التعبير الواعي عن الشعور بالمسؤولية الذاتية والصرامة. ويقوم ضمان المحاسبة على الالتزام الواعي بالمسؤولية والإدراك الواضح من كلا الطرفين لمسؤولياتهما. والسؤال الفصل في موضوع المحاسبة هو: كيف لنا أن

يعتبر كل منا الآخر مسؤولاً ويحاسب في هذه العلاقة الإرشادية؟ إن الإجابة عن هذا السؤال أمر يقتضي الوضوح - نوع الوضوح الذي يعرض له Patrick Lencioni في كتابه The Five Temptations of a CEO (1998) حيث يقول: "لايمكنك أن تقوم بمحاسبة الآخرين عن أمور غير واضحة" (ص51).

قد يرى الذين ينخرطون في علاقة إرشادية غير رسمية أمر المحاسبة عبئاً يضيقون به. ولذلك كان الإغراء قوياً بأن يتجنبه المرء كلية، إلا إذا كانت إجراءات المحاسبة الخارجية من صميم العلاقة، سواء كانت هذه الإجراءات مفروضة ذاتياً أم سوى ذلك. وفي هذا يوفر الحوار حول موضوع المحاسبة المحك لاختبار العلاقة. فإذا استخدم هذا المحك بحكمة أصبح ضمانة جيدة لاستمرار الحوار.

هناك ثلاثة مستويات من المحاسبة ينبغي للشركاء مواجهتها: المحاسبة عن العلاقة، وعن عملية التعلم، ثم عن تحقيق أهداف التعلم. والعرض 5 - 3 يقدم بعض الأسئلة النموذجية المتصلة بكل مستوى.

وفيما أنت تفكر في قبول تحدي المحاسبة المتبادلة في العلاقة الإرشادية انظر كيف يكون السبيل الأفضل لتشجيع ودعم المحاسبة.

تشجيع المحاسبة:

ليس من الضروري للحوارات التي تدور حول المحاسبة أن تكون رسمية، إنما يجب أن تكون جادة ذات دلالة وتجري بانتظام. والسؤال بصورة دورية: "كيف تجري الأمور؟" يجعل موضوع المحاسبة دائماً في المقدمة. وطرح سؤال بسيط دورياً بدلاً من انتظار وقوع خطأ ما هو أسلوب يخلو من التهديد بالخطر. وحين يكون الفحص للتحقق جزءاً وقاعدة راسخة في العلاقة فإنه يزيح الضغط ويشجع المحاسبة.

وهناك أوضاع تدعو إلى اعتماد آليات للمحاسبة أكثر تفصيلاً. أما إذا لم

تدع الحالة إلى ذلك فيمكن للمرشد والمسترشد عندئذ وضع قائمة من الأسئلة التفصيلية لمناقشتها في محطات متفق عليها في سياق العلاقة القائمة.

العرض 5 -3

مستويات المحاسبة المستمرة

العلاقة	ما هي الكيفية التي نعمل بها؟ ما هو مستوى تفاعلنا؟ ما هي الطرق التي قد تقوي علاقتنا؟
عملية التعلم	هل الإجراءات التي نستخدمها تعمل على تيسير تعلمك؟ ما هي الطرق التي تلبي حاجات التعلم لديك؟ لا تلبي؟ ماذا بوسعنا أن نفعل لنجعل العملية تعمل بصورة أفضل بالنسبة لك؟ ما الذي يحتاج إلى تغيير أو تقوية؟ ما الذي أصبحت تعرفه عن نفسك كونك المتعلم في هذه العملية؟
التقدم نحو بلوغ أهداف التعلم	ما هو التقدم الذي تحققه لبلوغ أهدافك التعلمية؟ ما هو النجاح الأكبر الذي تحقق لك حتى الآن؟ ما هو أعظم إحباط أصابك؟ ما الذي يمنحك أعظم الرضا بشأن ماتقوم بتعلمه؟

دعم المحاسبة:

تقع مسؤولية دعم المحاسبة على الشريكين في العلاقة. ويرى بعض المرشدين أن يقوم المسترشدون بتلخيص ما جرى في نهاية الجلسة وتدوين ما تعلموه. وفي بداية الجلسة التالية، يقوم المسترشدون بمراجعة ذلك الملخص. وهذا يكفل الاستمرار ويكون نقطة للانطلاق إلى الحديث عن التقدم الذي تحقق منذ الجلسة أو المحادثة الإرشادية السابقة. وهناك مرشدون يدونون ملاحظات حول العملية من أجل أنفسهم ويثابرون على الإضافة إليها ومراجعتها طوال استمرار العلاقة. وهذا مفيد على وجه الخصوص حين يجري الإرشاد عن بعد أو حينما يكون ثمة فاصل زمني بين اللقاءات. فبادخار هذه الملاحظات يكون لدى كل شريك سجل بالرحلة الإرشادية، ويصبح هذا السجل نقطة انطلاق في تقويم تجربة التعلم.

توفر مناسبات الإرشاد الجماعي فرصة فريدة لتدعيم المحاسبة. فباستخدام أسلوب العريضة الحلقية Round-robin (الذي يشبه الطاولة المستديرة) لتلخيص وإنهاء الجلسة يعزز كلاهما التعلم ويذكر المريدين بما ينبغي عليهم القيام به. وإن ابتداء الجلسة التالية بقراءة تقرير عن التقدم الذي حصل منذ الجلسة السابقة يفيد في ضبط التفاعل بين الشركاء ويختصر من الفترة التمهيدية للجلسة.

وهناك طرق بسيطة لدعم عملية المحاسبة مثل البريد الإلكتروني أو الملاحظات الخطية أو المشاركة في قراءة مقالة مثيرة للاهتمام أو المكالمة الهاتفية السريعة.

جوانب مهمة من المحاسبة:

ثمة ثلاثة جوانب من المحاسبة تنطوي على أهمية بالغة للمحاسبة المشتركة

في بناء العلاقة والحفاظ عليها: القواعد الأساسية، وحماية السرية، ورسم الحدود.

القواعد الأساسية للعلاقة. إننا نستهين أحياناً بالشراكة ونفترض أنها تتحقق بصورة طبيعية. وهذا الافتراض يؤدي في كثير من الأحيان إلى إضعاف العلاقة. فإرساء القواعد يساعد في السيطرة على التوقعات في العلاقة الإرشادية.

إن القواعد الأساسية هي المعايير المتبعة أو التصرفات المقبولة، مثل قواعد السير، أو التوجيهات، أو الأعراف التي يتفق الشركاء على التقيد بها في إطار الشراكة. ولكن ليس لهذه القواعد أن تقيد أو تحد من العلاقة بل ينبغي بالأحرى أن تشجع على المحاسبة وتوفر لها المؤازرة. وينبغي أن يضع اتفاق الشراكة الإرشادية، في حده الأدنى، الخطوط الأساسية للمبادئ التي تعتمد في العلاقة.

يمكن اعتماد المعايير الإرشادية العامة التالية للبدء بنقاش القواعد الأساسية:

- تبدأ اجتماعاتنا وتنتهي في الموعد المحدد لها.
- يشارك كل منا بنشاط في العلاقة.
- حوارنا مفتوح وصريح ومباشر.
- نحترم خلافاتنا ونتعلم منها.
- نحترم خبرة كل منا وتجربته.
- نحرص على السرية والثقة.
- نحسن إدارة الوقت.
- نمتنع عن قطع الحديث والتدخل.

إن الجزء الأصعب في الحوار حول القواعد الأساسية هو النقاش في ما يمكن أن يحدث لو أن هذه القواعد لم يقيض لها أن تتبع. وماذا لو أن أحد الشركاء طغى على العلاقة؟ وما هي العقوبات التي تنفذ في حال لم تحترم مواعيد اللقاءات وماذا لو اخترقت حرمة السرية؟ ففي العلاقة الإرشادية الرسمية هناك عقوبات مبرمجة قد يجري تطبيقها وينبغي أخذها بعين الاعتبار.

ويفيد التحقق من التقيد بالقواعد الأساسية في البداية أو في نهاية بضعة جلسات إرشاد، في تمهيد الطريق وتفادي الوقوع في المصاعب لاحقاً. فيجدر بكلا الشريكين، مهما كان اتفاقهما في النهاية حول القواعد الأساسية، أن ينظرا في تعيين نقاط تحقيق لرصد وضع العلاقة والاتفاق سلفاً على ما ينبغي أن تكون هذه القواعد.

حماية السرية. انتهاك حرمة السرية عقبة رئيسة في العلاقات الإرشادية. ورغم أن المسترشدين والمرشدين غالباً ما يثقون ببعضهم ويتبادلون الأسرار فيما بينهم، فإن هناك كثيرين لديهم توقعات مختلفة عن معنى السرية. وكونك صديقاً مؤتمناً على الأسرار لا يعني دائماً أن الشخص الذي تثق به يحرص تلقائياً على السرية على النحو الذي تحرص أنت عليها.

لا يطيب للناس على العموم الحديث عن السرية؛ إذ أنهم يفترضونها متحققة. ولأنهم يفترضون أنها كذلك تظل الافتراضات حبيسة ولا تمتحن حقيقتها. وبدلاً من ذلك يجب على المرشدين والمريدين التحقق باستمرار من افتراضاتهم، إذا كانوا يودون أن يكون لهم نصيب في المحاسبة المتبادلة في الشراكة الإرشادية.

كذلك يصعب التحدث في موضوع السرية لأن الناس يخشون أن يفسد الحديث الثقة أو أن يجد المستمع في الحديث عنها إهانة. ذلك لأن هؤلاء الناس

يعتبرون الخوض في السرية أمراً بالغ الصعوبة عندما لا يكون ثمة سبب ملح يحمل على تناولها بالنقاش.

وحقيقة الأمر هي أن هناك آراء مختلفة حول معنى السرية في العلاقة. فهناك من الناس من يرى في المعلومات الخاصة أمراً خاصاً ينبغي ألا يشيع، وسراً مكنوناً يجب أن يظل حبيس الصدور. وهناك آخرون يرون أن السرية لها وقت محدود ولا تدوم إلى الأبد. ولكن من المهم التحدث مع المريدين بصراحة والاتفاق على كل جانب من السرية في العلاقة الإرشادية.

إن حمل الناس على البدء بالحديث عن السرية أمر محرج أحياناً. ونحن نتناول في هذا المجال نهجين ممكنين نستطيع استخدام، كل منهما بمعزل عن الآخر، أو مجتمعين، لتأطير الحوار: تحديد التصورات واختبار الفرضيات.

في تحديد التصورات يبدأ المرشد والمسترشد بمناقشة موضوع السرية مستخدمين في ذلك تمرين التداعي الحر. وفي هذا يقوم كل من المرشد والمريد بكتابة كلمات ترتبط بالسرية وهكذا تنشأ قائمة تكون أساساً للنقاش. وفي النهاية يبلغ الاثنان اتفاقاً حول معنى السرية في علاقاتهما.

أما اختبار الفرضيات فيمكن إنجازه باستخدام التمرين 5-٢ الذي يحتوي على ثماني افتراضات شائعة عن السرية. وفي هذا التمرين يتعين على كل من المرشد والمريد استعراض اللائحة، لوضع إطار لمناقشة افتراضاتهما حول موضوع السرية بصراحة. ويؤدي النقاش فيما يصدر عنهما من تعليقات إلى بروز مزيد من الفرضيات. ويقود العمل انطلاقاً من هذه اللائحة إلى تركيز الحوار على نقاط محددة ويجعل تناول هذا المفهوم الزئبقي أقل تهديداً.

ولكن يجب الحرص على وضوح ما تعنيه السرية في إطار علاقة إرشاد معينة. أما الغرض من ذلك فهو خلق إجماع حول ما هو سري وما ليس سرياً

على نحو يجعله مفهوماً لكلا الشـــريكين ويشـــجع على التفاهم الحر والصريح -تفاهم أصيل وطليق- دون أن يلتزما بالتحديد والدقة التي تجعل الحوار مقيداً ومتكلفاً وحذراً. ذلك أن إزالة القيود عن السرية جزء من عملية رسم الحدود ويساعد في ضمان المحاسبة ضمن العلاقة.

رسم الحـــدود. إن إجـــراء نقـــاش حـــول حـــدود العـــلاقـــة الإرشـــادية يمكن الشـريكين فـيـهـا من المثـابرة فـي التـركـيـز على التـعلم وإدارة التـوقـعـات ويكفل المحاسبة المشتركة طوال مدة العلاقة. فالحدود التي تستمر دون تحديد كثيراً ما تفسد العلاقة بتوجيه الطاقة بعيداً عن التوجه التعلمي في العلاقة. وحين تكون الحدود فضفاضة أكثر مما ينبغي يمكن أن يعتورها سوء التأويل، أما إذا كانت أصلب مما ينبغي فإنها تصيب العلاقة بالإعاقة.

التمرين 5-2

لائحة تدقيق لاختبار الفرضيات في السرية

التعليمات: أجب عن كل سؤال بـ "نعم" أو "لا" أو "لست واثقاً" اصنع عدة نسخ من هذه اللائحة قبل أن تكمل الإجابات. أكمل نسختك واطلب من المريد الإجابة عن الأسئلة في نسخة أخرى. حين تكمل الإجابة عن البنود الثمانية، انظر إن كنت تعتقد إن ثمة فرضيات أخرى ينبغي إضافتها إلى اللائحة. راجع وناقش كل بند مع المريد. دع مجالاً لمناقشة كاملة للفجوات قبل الاتفاق الكامل.

أي من الفرضيات التالية تحمله بشأن السرية؟:

1- يظل ما يدور بيننا طي الكتمان طالما كانت العلاقة الإرشادية بيننا مستمرة.

2- إذا سألني المشرف عليك فلي الحرية بالكشف عما دار في حوارنا.

3- لا بأس بالحديث عما ناقشناه أو كيف كانت العلاقة بيننا، بعد انتهاء العلاقة الإرشادية رسمياً.

4- إذا كان ثمة ضرورة لمعرفة ما دار بيننا، فإني أملك الكشف على الوجه المناسب عما دار بيننا من أحاديث وما أحمله من انطباعات أو أي أمر آخر يتصل بعلاقتنا.

5- ما يجري بيننا من الحديث يظل سراً ما لم تمنحني الإذن بالتحدث فيه مع سوانا.

6- سوف تظل بعض القضايا طي السرية، ولكن القضايا الأخرى سوف تكون مباحة.

7- لا بأس بعرض طريقتنا بالتواصل للآخرين، إنما ليس محتوى مداولاتنا.

8- لا بأس بالحديث عن الموضوعات التي تدور بيننا طالما كان ذلك إيجابياً.

هل هناك افتراضات أخرى ينبغي إضافتها إلى اللائحة؟

على أن الحدود ليست واضحة جلية دائماً، بل وربما اختلفت حسب مقتضيات الظرف. وهناك حدود نضعها لأنفسنا وأخرى نضعها بالمشاركة مع الآخرين. وهناك حدود جلية منذ بداية العلاقة وأخرى ينبغي رسمها خلالها. ورسم الحدود الشخصية خلال مرحلة التفاوض يساعد المرشدين في حفظ التوازن الدقيق بين تلبية احتياجاتهم واحتياجات المسترشدين.

وهاكم مثالاً على ذلك في دورا التي وجدت في ثيو شخصاً واعداً وأرادت له أن يخطى بالنجاح سريعاً. فشجعته على زيارتها في المكتب كلما خطر بباله سؤال. ولم يمض وقت طويل حتى باتت زيارته تستهلك جزءاً كبير من وقتها أثناء العمل، مما جعلها تتأخر عن إنجاز ما يتطلبه عملها في الدائرة. وكان هذا التجاذب بين ضرورات العمل وانشغالها بشؤون ثيو نتيجة لعدم وضعها الحدود الشخصية وقصورها عن بيان هذه الحدود لمسترشدها.

إن الجانب الأكثر إهمالاً في موضوع رسم الحدود يتصل بموضوع الوصول إلى الشخص المقصود، ويرتبط مباشرة بإدارة التوقعات:

ما هي وسيلة المسترشد للوصول إليك؟

ما هو الحد الذي يتم الوقوف عنده؟

هل كونك مرشداً يعني ألا حدود أمام المسترشد للوصول إليك طوال استمرار العلاقة؟

هل ثمة حاجة لتعيين موعد للوصول إليك؟

ما طبيعة الاتصال الهاتفي الذي يستخدمه المتدرب للاتصال بك؟

هل يحتاج المسترشد للمرور بحاجب للوصول إليك؟

إنه لمن الأهمية بمكان أن يفصح المرشدون عما يمكنهم عمله وما لا يقدرون عليه في إطار العلاقة.

وإذا أدرك هؤلاء المتدربون الحدود الموضوعة لهم كانت الخطوة التالية هي الوصول إلى قرار بما يتوقعون نيله من مراعاة المتدربين لهذه الحدود. ويمكن التوسل في هذا الصدد بوضع قائمة بالحدود الواجب مراعاتها لتكون أساساً للحوار مع المسترشدين في الوقت المناسب أثناء عملية التفاوض.

كذلك يحتاج المتدربون لوضع حدود لأنفسهم. فمثلاً هناك ماريا التي كانت شديدة التلهف لإرضاء مرشدها مما جعلها تتبرع بقدر من وقتها لمساعدته والقيام بكل ما يطلبه منها. وما هو إلا حين حتى صار مرشدها يتوقع منها المحافظة على هذا المستوى من الأداء. وهنا تصاعد الخطر وشعرت ماريا أنها لاتستطيع أن تفعل شيئاً حياله. لقد تركت لعلاقتها الإرشادية أن تطغى على بقية حياتها.

إن رسم حدود العلاقة يقتضي قيام حوار حول حدود الشراكة. وقواعد استمرار الاتصال هي حدود أخرى. أما طرق التواصل فهي أيضاً من الحدود الواجب ملاحظتها.

وبصرف النظر عن أطيب النوايا، فإن الحدود عرضة للتجاوز والآماد يمكن تخطيها كذلك. ولتجاوز الحدود تأثير على العلاقة الإرشادية والتعلم الحاصل في إطارها. وأفضل طريق لتناول هذا الأمر هو بالاستعداد باستراتيجية تتصدى لتجاوز الحدود، إن وقع ومتى يقع. العرض 5-٤ يعرض بعض الاستراتيجيات التي يمكن اللجوء إليها حين يتم تجاوز الحدود.

اتفاقيات لمواجهة العقبات:

تواجه معظم العلاقات عقبات في وقت من الأوقات، حتى ولو توفرت لها ضمانات المحاسبة. وهناك خطوتان يمكن أن تهيئا الشركاء في الإرشاد لمواجهة المشكلات قبل أن تبلغ مستوى العقبة: الاتفاق في الرأي حول طبيعة العقبات المتوقعة ومناقشة الإجراءات التي ستتبع عند ظهور هذه العقبات.

ولتوقع ظهور هذه العقبات يمكن للشركاء تخيلها والتداول في الأثر المحتمل للعوامل الداخلية والخارجية على العلاقة. فمثلاً هناك عوامل كولادة طفل أو توقع وفاة شخص عزيز، أو ضغوط العمل أو توفر منحة دراسية، أو تغيير العمل، وهذه جميعها كفيلة بأن تكون عوامل معيقة. فإذا عرفت هذه العوامل أمكن للمرشد والمسترشد تحديد أسلوب التعامل معها عند وقوعها.

العرض 5 - 4

استجابات لتجاوز الحدود

حدود التجاوز	ماذا نفعل
المسترشد يطلب وقتاً أكثر مما يقبل المرشد بتقديمه.	ليس للمسترشد "فرض" أي مطلب فهذه شراكة. وإذا اقتضت الحاجة مزيداً من الوقت فينبغي النظر عندئذ في اتفاق الشراكة.
يغيب المريد عن اجتماعات مقررة ولا يتصل لتبرير الغياب.	الإرشاد شراكة تقوم على احترام الفرد. وهذا يشمل احترام وقت المرشد. وقد يكون عليك في هذه الحالة التفاوض لتعديل الاتفاق.
يأخذ المسترشد بالتحدث عن مشاكل شخصية ذات شأن.	تجنب اتخاذ دور الطبيب المعالج. العلاقة بين المرشد والمسترشد تركز على تلبية احتياجات تعلمية، وليس على الضرورات السيكولوجية.
يكثر المسترشد من الاتصال لطلب المشورة.	على المرشد والمسترشد البحث في سبب هذا الأمر ومراجعة اتفاق الشراكة الإرشادية.

الغلق (الانتهاء) هو مثلاً، عقبة محتملة في معظم العلاقات. وعلى كل من المرشد والمسترشد أن يتفقا حول الأسلوب الذي ينهيان به العلاقة الإرشادية عندما يحين أوان ذلك. ويعتمد نجاح الغلق على وجود أهداف محددة جيداً فضلاً عن الفرصة لقيام حوار رفيع المستوى حول الغلق ما بين الشركاء الذين تشغلهم عملية التعلم وتجربة التعلم وما أنجزوه من تعلم. ومن الأهمية بمكان تحديد شروط الغلق سلفاً بقدر ما يمكنك ذلك. وإذا كنت مشاركاً في برنامج إرشادي فمن المرجح أن تحدد هذه الشروط لتناسبك.

على كل حال، ليست كل العقبات قابلة للتوقع. ومن هنا كانت الخطوة الثانية، وهي تختص بمناقشة الإجراءات التي ينبغي القيام بها لمعالجة العقبات حين تذر بقرنها. ووضع مخطط لهذه الإجراءات خطوة مهمة وتتفق ومبدأ فتح خطوط الحوار. فأحد العقبات الرئيسة التي تواجه العلاقة هي انهيار الحدود. وقد يتفق الشركاء في العلاقة الإرشادية على اتباع الإجراءات التالية حين يجري تجاوز الحدود.

- أشر إلى شريكك بأنه قد تجاوز الحدود.
- ذكر بالقواعد الأساسية المنوه عنها في اتفاقية الإرشاد.
- صف التصرفات التي تبين بوضوح كيف تم تجاوز الحدود.
- اطلب وضع حد لهكذا تصرفات.
- إذا أقر الشريك بتجاوز الحدود فأعلمه بأنك تقدر له هذا التفهم.
- إذا ظلت الحدود لا تلقى اعترافاً وتنتهك فاطلب من شريكك في عملية الإرشاد أن يمتنع عن استمراره في تجاوز الحد. ثانياً: كن مصراً على وقف التجاوزات. ثالثاً: توقف عن الاستمرار في العلاقة.

اتفاق إرشاد بالتراضي:

إن من شأن تدوين التفاهمات المشتركة بشأن الشراكة أن تؤدي إلى تيسير عملية التعلم. وليس لشكل الاتفاق الإرشادي نفس أهمية محتوياته. فقد يتضمن الاتفاق سلسلة من الملاحظات القصيرة المتلاحقة الناتجة عن الحوار التفاوضي، أو عقداً مكتوباً، أو مذكرة تفاهم، أو عقد تعلم. وباختيار مشترك لصيغة أو شكل ما، يصبح للاتفاق دلالة لكلا الطرفين. وقد ترغب وشريكك في الإرشاد استخدام التمرين 5 -3 كنموذج يحتذى، حيث الإجابات عن الأسئلة تؤدي مهمة الاتفاق الإرشادي بينكما. (التمرين 5-4 نموذج موجز) ويضم العرض 5 -4 نموذج اتفاق شراكة إرشادية اعتمد على استخدام النموذج المتضمن في التمرين 5 -3.

وقد يستوحي المرء من النماذج المذكورة صيغاً وأشكالاً أخرى. ومهما يكن الشكل النهائي الذي يستقر عليه الاتفاق فإنه يجب أن يكون واضحاً لكل الشركاء وأن يصدر عن تفاهمات مشتركة . ويكفل هذا اجتماع الأطراف كافة على وضع الاتفاق معاً، ومن شأنه بناء الثقة وإنشاء محاسبة مشتركة.

تتصل التوجهيات التالية بتطوير اتفاق الشراكة:

- الاتفاق على أهداف العلاقة.
- تدوين القواعد الأساسية للعلاقة.
- شرح "الاحتمالات، ماذا لو": ما ينبغي القيام به في حال غدا موضوع ضيق الوقت موضع جدل، أو في حال عدم التلاؤم بين الأطراف.
- تحديد معيار للنجاح ولاكتمال العلاقة.
- تقرير أسلوب الغلق إذا أنهيت العلاقة برضا متبادل (أم لا).

- تعيين كيف تكون معالجة الدروس المستفادة في مجرى العلاقة بما يؤدي إلى خاتمة مفيدة للتعلم.

وسواء كانت النتيجة قيام اتفاق رسمي أم غير رسمي، أم عقداً، أم تدويناً لمجموعة أهداف وإجراءات عملية فإنها تعتمد كلياً على الشركاء أنفسهم. وقد تكون الوثيقة المكتوبة تزيد عما يحتاجه الأمر؛ وفي هذه الحالة ينصح بإجراء حوار مركز، أو نص مدون-مثل الملاحظات أو نص مكتوب في المذكرات اليومية. "إن ما يناسبك هو في التحليل النهائي ما يصلح لك عملياً. فيجب أن يناسب أسلوبك وظروفك ونهجك في العمل" (OWEN, 1992). إن عملية صياغة اتفاق شراكة إرشادية تعادل من حيث الأهمية الاتفاق ذاته، ففيها بذور علاقة مثمرة.

بعد الانتهاء من التفاوض حول الاتفاق، ينبغي أن يكون واضحاً لكل من المرشد والمسترشد معاً، القضايا التالية:

- أهداف العلاقة
- ما الذي يرغب المسترشد أن يتعلمه
- ما يحتاج إليه المسترشد من هذه العلاقة
- كم يحتاج المرشد والمسترشد من اللقاءات
- ما نوع معززات التعلم التي يحتاج إليها المسترشد
- كم من الوقت خصص المسترشد لبلوغ أهدافه من التعلم
- ما هو الأسلوب الذي يؤثره المسترشد في التعلم
- كيف يعتزم المرشد تشجيع المحاسبة وتعزيزها

التمرين 5-3

نموذج اتفاق شراكة إرشادية

التعليمات: هذا نموذج لاتفاق شراكة إرشادية. استخدم هذا المثال بعد إتمام حوارات التفاوض التي جرى مناقشتها في مجال سابق من هذا الفصل.

اتفقنا على الأهداف التالية لتكون موضوع هذه العلاقة الإرشادية:

-1

-2

-3

لقد ناقشنا القواعد التي تنظم عملنا المشترك، وبذات الروح من الشراكة والتعاون في تطوير خطة للعمل. ولنكفل لعلاقتنا أن تكون تجربة مفيدة ومرضية لكلينا، فقد جرى الاتفاق على ما يلي:

1- اللقاء بانتظام.

وفيما يلي جدول اللقاءات والاجتماعات، بما في ذلك الاجتماعات الإضافية:

2- البحث عن فرص وتجارب متعددة لتوسيع معرفة المسترشد.

لقد حددنا، وسوف نلتزم، المناسبات والأماكن المعينة التالية من أجل التعلم.

3- الحفاظ على سرية علاقتنا.

تعني السرية لنا...

4- احترام القواعد الأساسية التي طورناها معاً من أجل العلاقة. قواعدنا الأساسية سوف تكون...

5- توفير كل منا للآخر تغذية مرتدة وتقويم التقدم المتحقق. وسوف نحقق ذلك عن طريق...

لقد اتفقنا على اللقاء بانتظام حتى نحقق أهدافنا المحددة أو في مدة أقصاها (حدد الإطار الزمني). وفي نهاية هذه الفترة سوف نعود لمراجعة الاتفاق وتقويم التقدم المتحقق، وبلوغ خاتمة التعلم. ولسوف تعتبر العلاقة عندئذ مكملة. وإذا شئنا الاستمرار في شراكتنا الإرشادية، فيمكن أن نتفاوض بشأن أسس هذه المتابعة، طالما ظل الاتفاق قائماً بيننا على الأهداف المشتركة.

وفي حال رأى أحدنا أنه لم يعد من المفيد لنا المتابعة أو أن الوضع التعلمي بات مهدداً، فلنا أن نسعى إلى تدخل طرف ثالث أو إنهاء العلاقة. وفي هذه الحالة نوافق على استخدام الغلق (الانتهاء) باعتباره فرصة للتعلم.

توقيع المرشد والتاريخ	توقيع المسترشد والتاريخ

التمرين 5-4

نموذج اتفاق شراكة إرشادية مبسط

التعليمات: التالي اتفاق شراكة إرشادية أشد تبسيطاً. استخدم هذا الانموذج بعد انتهاء حوارات التفاوض المعروضة آنفاً في هذا الفصل.

الأهداف:

نتائج التعلم:

القواعد الأساسية:

معايير العلاقة:

الخطوات لبلوغ أهداف ونتائج التعلم:

الإطار الزمني:

نقاط للفحص والتدقيق:

توقيع المرشد والتاريخ	توقيع المسترشد والتاريخ

عرض 5-5

نموذج اتفاق شراكة إرشادية

تم الاتفاق بيننا على الأهداف والأغراض التالية باعتبارها هدف هذه العلاقة الإرشادية، وهي:
تطوير مجاز قيادي في المهنة لإعداد المسترشد لتبوء منصب قيادي بارز في المجتمع.
مساعدة المسترشد على التحليل العميق لنقاط القوة والضعف في القيادة.
إيجاد خطة عمل لتطوير القيادة لدى المسترشد.
عرض أفضل تجارب القيادة
ولقد قمنا بمناقشة القواعد التي سوف تحكم عملنا معاً وتطويره والتعاون في وضع خطة عمل مشتركة، بروح الشراكة ذاتها. ولنكفل لعلاقتنا أن تكون تجربة مثمرة ومرضية لكلينا فقد اتفقنا على ما يلي:

1- اللقاء بانتظام

إن الجدول المحدد المتفق عليه في الاتصال واللقاءات، بما في ذلك الاجتماعات الإضافية هو كالتالي:
اللقاء مرتين كل شهر والاتصال بالهاتف أو بالبريد الإلكتروني مرة واحدة على الأقل في الأسبوع.

2- البحث عن فرص وخبرات لتوسيع تعلم المسترشد.

ولقد حددنا فرصاً ومجالات معينة للتعلم، ونحن ملتزمان بمتابعتها:
سوف يحضر المسترشد اجتماعات مجالس إدارة بصفة ضيف المرشد. ولسوف نلتقي قبيل كل اجتماع ثم نقوم بعرض ما جرى استيعابه بعد الاجتماع.
يقوم المسترشد برفقه المرشد بزيارة مؤسسة لا تهدف إلى الربح.
سوف يحضر المسترشد والمرشد اجتماعات قيادات المنطقة.

3- المحافظة على سرية العلاقة.

إن السرية تعني لدينا بقاء ما نتداول فيه سراً بيننا. يوافق المرشد والمسترشد سلفاً إن كان يمكن إطلاع طرف آخر على معلومات محددة.

4- احترام القواعد التي قمنا بتطويرها لهذه العلاقة.

القواعد الأساسية لدينا هي: سوف نلتقي بعد أوقات العمل. يتحمل المسترشد المسؤولية عن تثبت مواعيد لقاءاتنا. يسدد المريد النفقات المترتبة عليه. يفتتح المريد سجلاً لتدوين خبراته المتحققة عن طريق الإرشاد. نقوم بتحديد موضوعات النقاش في اللقاء التالي، بعد نهاية كل اجتماع.

5- يقوم كل منا بتوفير التغذية الراجعة للآخر، مع تقويم التقدم المتحقق. ويكون ذلك بوساطة:
مراجعة أهداف التعلم مرة كل شهر، ومناقشة التقدم الحاصل، ومراجعة كل منا الآخر بانتظام خلال الشهر الأول للتأكد من تلبية حاجات كل من الطرفين طوال دوام العلاقة ثم دورياً بعد ذلك. لقد اتفقنا على الالتقاء بانتظام حتى إنجاز الأهداف المحددة سلفاً أو لمدة أقصاها ثمانية عشر شهراً. وسنقوم في نهاية هذه المدة بمراجعة الاتفاق وتقويم التقدم الذي حققناه وبلوغ خاتمة التعلم. وعندئذ تعتبر العلاقة قد اكتملت. وإذا شئنا الاستمرار في شراكتنا الإرشادية، فيمكن عندئذ التفاوض على أسس المتابعة، طالما كانت لدينا أهداف منصوص ومتفق عليها.

في حال اعتقد أحدنا أن ليس ثمة ما يفيد في متابعة العلاقة أو أن الوضع التعليمي مهدد فلنا أن نطلب عندئذ تدخل طرف من خارج العلاقة أو نعلن اختتام العلاقة. وفي هذه الحالة نوافق على استخدام الغلق كفرصة للتعلم.

توقيع المرشد والتاريخ	توقيع المسترشد والتاريخ

تطوير خطة العمل:

حالما يبلغ الشريكان في العلاقة الإرشادية اتفاقاً يكون الانتقال إلى الخطوة التالية وهي وضع خطة عمل لبلوغ كل هدف من الأهداف الموضوعة. يعرض التمرين 5 -5 معالجة لتطوير خطة عمل مشتركة؛

1- تحديد أهداف التعلم.

2- وضع أغراض التعلم، وهي التي تصف السبل إلى بلوغ أهداف التعلم. ويجب أن تكون الأغراض محددة ومشخصة وقابلة للقياس وذات نتائج ظاهرة للعيان. فقد يكون الهدف "مضاعفة قدراتي القيادية بحيث يمكنني ارتقاء السلم الوظيفي في الشركة حيث أعمل." أما الغرض فيكون عندئذ "تحديد أي من المهام الثلاثة الجديدة يمكنني النهوض بها بحيث تسمح لي بامتلاك خبرة وتجربة أوسع."

3- تحديد مهمات التعلم - الخطوات المحددة اللازم القيام بها لبلوغ الأغراض. فمثلاً: ماذا على المسترشد أن يفعل في سبيل "نيل مهمات جديدة؟" هل يحضر مؤتمراً؟ يقوم بمشروع ما؟ يقتفي ظل المرشد؟ يقدم عروضاً تفصح عن قدراته؟ ومن المفيد أن يعرف المرشد شيئاً عن أسلوب مريده في التعلم حين يعكف على تصميم هذا الجزء من خطة العمل.

4- وضع قائمة بالموارد - البشرية والمادية معاً. ومثل ذلك مقابلة أشخاص معينين وقراءة عدة وثائق موجزة.

5- تعيين موعد محدد لبلوغ الأهداف الموضوعة. فالأرجح أن يسعى الناس إلى تحقيق تقدم حين يحاولون بلوغ هدف ما في تاريخ معين. وبوسع الشركاء أن يعيدوا التفاوض دائماً في مسألة الإطار الزمني، ما عدا تعيين موعد يفرض وقتاً محدداً لتقويم التقدم المحقق وتقدير الموقع الذي بات يحتله الشركاء وتعيين النهج الذي سوف تمضي فيه العلاقة.

التمرين 5 - 5

شكل الخطة الإرشادية

هدف (أهداف) التعلم			
أغـراض	مهمات التعلم وعملياته	المـوارد	الموعد النهائي للإنجاز

التمرين 5 - 6

التفاوض: قائمة رصد الاستعداد

التعليمات: أكمل قائمة الرصد التالية لتتأكد من أنك أكملت بصورة كافية مرحلة التفاوض.

1- المحاسبات قائمة بالنسبة لي ولشريكي وللعلاقة.

2- التوقعات واضحة.

3- الأهداف محددة جيداً وواضحة.

4- المسؤوليات المناطة بكل منا محددة.

5- تم تطوير المعايير والاتفاق عليها.

6- قررنا عدد اللقاءات اللازمة.

7- نحن متفقان على مقدار لقاءاتنا وكيف يكون التواصل.

8- وضعنا معياراً واضحاً للنجاح.

9- وضعنا استراتيجية عملية للتعامل مع العراقيل التي تعترض العلاقة.

10- خطة العمل عقلانية.

11- ناقشنا متى وكيف نسير بالعلاقة نحو الغلق.

12- افتراضاتنا الإجرائية حول السرية جيدة الإعداد.

13- الحدود والتخوم في هذه العلاقة موضوعة بشكل يوفر المرونة.

قدماً إلى الأمام:

حين يسري التعلم في مرحلة التفاوض، فإنه لا يكون مدعاة للعرقلة أو قيداً يحد من الحرية. والحق أنه غالباً ما يكون قوة محررة فعلاً لأن لدى الشركاء في الإرشاد خارطة وبوصلة ترشدانهم وهم يمضون عبر المراحل الباقية. ثم إن الالتزام المشترك بتحقيق أهداف التعلم مدعاة لإغناء الشراكة. والشركاء في الإرشاد يتمتعون بفرصة أفضل لمحاسبة بعضهم بعضاً. وليس لوجود اتفاق إرشاد رسمي أن يحول دون قيام علاقة إرشاد غير رسمي إلى جانب العلاقة الرسمية. وبيان الالتزام يزيد من إمكانات النجاح.

وإذا اتفق الشركاء في الإرشاد ووضعوا خطة عمل يكون الوقت قد حان لتنفيذ الخطة. وتوفر العناصر التي تؤلف التمرين 5 - 6 قائمة تسمح بالتحقق من إتمام مرحلة التفاوض.

وإذا تمكنت من إتمام القائمة في التمرين 5 - 6 فإنك تكون أصبحت مستعداً عندئذ للمضي والانتقال إلى مرحلة التمكين وتنفيذ اتفاق الشراكة الإرشادية. فإن لم تستطع فقد يكون في ذلك إشارة إلى حاجتك لطلب التوضيح والتوسع في الحديث مع مريدك حتى تطمئن بما يكفي للتحقق من كافة هذه العناصر والقبول بها. وقد تجد أنه من المفيد أيضاً مراجعة الأداة ROS (التمرين 3 -١) وإنجاز العمود الثالث والذي يختص بـ "التفاوض". فإذا أمكنك وشريكك إتمام هذا التمرين على الوجه الذي يرضيكما فقد أصبحتما جاهزان للبدء بمرحلة التمكين.

الفصل السادس
تغذية النمو
التمكين

استمر في نسج الخيوط المتشابكة واحبكها وزد عليها وأضف.

مارج بيرسي "النجوم الخماسية السبعة"

مرحلة التمكين هي المسار الذي يحكم عملية التعلم. حيث بذور العلاقة الإرشادية تضرب جذورها في العمق، ونمو المسترشد يتغذى فيما الشريكان "يستمران في نسج الخيوط المتشابكة وحبكها ويزيدان ويضيفان" إلى العلاقة. وبينما يعملان معاً تنمو العلاقة وتزدهر، كما يؤمل لها، وتتحقق أهداف المسترشد التعلمية.

إن توفير الدعم اللازم والتحدي المناسب وقدر واف من الرؤى هي شروط أساسية تتضافر فيما بينها لتيسير نمو المسترشد وتطوره، خاصة (إن لم يكن حصراً) على امتداد عملية التمكين. ويتولى المرشدون رعاية العلاقة ودعم التعلم بخلق بيئة تعلم وبناء العلاقة ورعايتها. وهم يحافظون على زخم العلاقة بتوفير مستويات مناسبة من التحدي، ورصد العملية، وتقويم التقدم الحاصل. ثم إن من مهام هؤلاء المرشدين تشجيع الحركة بتوفير عمق الرؤية، ورعاية التأمل، وتشجيع القياس الشخصي لتقدير النتائج المتوخاة من التعلم. ويبين العرض 6-1 كيف ترتبط الشروط التي وضعها دالوز (1999) وقوامها الدعم والتحدي والرؤيا بالعمل المستمر في هذه المرحلة.

يجمع هذا الفصل بين العديد من التصورات والعمليات التي سبق عرضها في الفصول السابقة ويقدم وصفاً للمهمات الرئيسية التي يضطلع بها المرشد من حيث علاقتها بالشروط الجوهرية الثلاثة: الدعم، والتحدي، والرؤية.

ويتضمن هذا الفصل، بعد، معالجة واسعة للعمليتين الاستراتيجيتين في التمكين اللتين تسريان في الشروط الموصوفة (وتتجاوزان مراحل التمكين): الانهماك في تغذية مرتدة ذات مغزى والتغلب على العقبات التي تعترض العلاقة. والمرشدون إذ يعرضون النموذج ويوجهون المسترشد إلى الأسلوب السليم في طلب التغذية الراجعة وتلقيها وتطبيق محتواها والإفادة منها بتكاملها مع عملية التعلم، إنما يكون ذلك تقديراً لاستطاعة الراشد على التعلم الموجه ذاتياً. والدليل على ذلك أن معرفة المرء بما ينبغي عمله، حين تأتي العقبات من الخارج والداخل لتهدد بانقطاع.

العرض 6-1

تغذية النمو في مرحلة التمكين

الشروط التي يتيسر النمو والتطور (أ)	مرحلة التمكين / ووظائفها (ب)	مهمات المرشد الرئيسة
الدعم	**إدارة العملية** اصغاء وضع هيكلية التعبير عن توقعات إيجابية القيام بمهمة المستشار المكاشفة المشتركة إضفاء الأهمي	● إيجاد بيئة تعلمية ● بناء العلاقة والحفاظ عليها
التحدي	**الحفاظ على القوة الدافعة** وضع المهمات إجراء المناقشات إثارة أفكار وتصورات متناقضة طرح فرضيات وضع معايير عالية	● رصد العملية ● تقويم التقدم
الرؤية	**تشجيع الحركة** عرض النموذج الحرص على التقاليد توفير خارطة طرح لغة جديدة تقديم مرآة	● رعاية التأمل ● تقويم نتائج التعلم

(أ) انظر دالوز (1999Chap.8Daloz) وفيه وصف كامل للسلوكيات الميسرة.

(ب) انظر العرض المستفيض للوظائف في العمود 2 في دالوز (1999) وهي لا تنال شرحاً مباشراً في هذا الفصل وقد وردت هنا لتوضيح العمليات التي قد يستخدمها المرشد لتيسير تعلم المسترشد.

العلاقة الإرشادية، تجعل العلاقة تتركز على الهدف المرجو: التعلم. فالتغذية المرتدة المستمرة كفيلة بالحيلولة دون نشوء تلك الظروف التي تثير العراقيل أمام التعلم ذاتها.

ويفيدنا هنا مثال روث ولورين في بيان عمل مفاهيم الدعم والتحدي والرؤيا في تيسير العلاقة الإرشادية: روث خريجة جامعية في الدراسات العليا وزميلة في أحد مراكز البحوث، في منتصف الخمسينات، التقت لورين صدفة في أحد المقاهي. ثم سرعان ما أن اكتشفت الاثنتان أن ثمة اهتمامات وصلات مهنية تجمع بينهما. وبينما انطلقت روث بالحديث، وجدت لورين نفسها وهي الأم المتفرغة لرعاية أولادها والتي تحمل الماجستير تعود فجأة إلى عالم لم تكن تدرك أنها تفتقده في أعماقها. لاحظت روث عندئذٍ اهتمام لورين بحديثها، فدعتها لحضور حلقة دراسية تشرف عليها في جامعة قريبة. وبعد يومين كانت لورين قد عادت لتستأنف دراستها العليا في أحد فروع الجامع وهي مسحورة مأخوذة ومستغرقة كلياً في دراستها.

وبعد شهر، طلبت روث إلى لورين الانضمام إلى فريق يقوم بمشروع بحث بدوام جزئي. ولكن لورين لم تكن واثقة من استعدادها لقبول التحدي، إنما استطاعت بتشجيع من روث أن تبرز بما يفوق توقعاتها، وعزت ذلك إلى روث التي غدت مرشدة لها بعد ذلك.

وأخذت روث تصغي إلى لورين وهي تعرض لها تجاربها وتقدم لها التغذية الراجعة بانتظام (إدارة العملية). وكانت تقوم بتدريب لورين على استخدام أدوات ومناهج بحث متنوعة وتوفر لها أسباب الدعم (الحفاظ على القوة الدافعة). وكانت روث تشجع لورين في لحظات الشك في أمر تطبيق معرفتها الجديدة فتحثها على اختبار ما تعلمته (تشجيع الحركة). ولقد كان من أمر لورين أن تبوأت بعد عدة سنوات رئاسة فريق من الباحثين.

لقد يسرت روث للورين أمر التعلم بإدارة عملية التعلم وتوفير الدعم المناسب والحفاظ على القوة الدافعة حين كانت لورين تواجه التحديات، وتشجيع الحركة التي أتاحت للنمو أن يأخذ مداه وللتعلم أن يستمر. كما ساعدت مهارة روث في

توفير تغذية مرتدة مستمرة على ارتفاع منحنى التعلم لدى لورين بشكل فعال.

إن الدعم والتحدي والرؤيا عناصر تساعد المرشد في رعاية نمو المسترشد طوال دوام العلاقة الإرشادية، وخاصة في مرحلة التمكين. والدعم هو العامل الأكثر أهمية بين العوامل الثلاثة لأنه يرسي الأساس للتحدي والرؤية.

الدعم:

يدير المرشدون عملية الإرشاد بتوفير شبكة أمان، وتدبير مكان للاتصال، وتوفير معين لا ينضب من الثقة (Daloz,1999). ولقد عرفنا مسترشداً عمل على التحول عن مهنته، وهو منتصف الطريق وذلك بدعم من مرشده فنوه بأهمية ذلك بقوله: "دأب ايد (Ed) منذ بداية علاقة المرشد - المسترشد بيننا على تخصيص وقت للتداول في موضوع تطلعاتي المهنية، وكان في ذلك شديد الدعم لي في الأوقات التي كان يغلب علي فيها الشك. وقد كان لتوجيهه تأثيراً كبيراً على أسلوبي في تعلم العمل خارج الحقل المالي".

إن المهام الأساسية في توفير الدعم تكمن في خلق مناخ للتعلم وبناء العلاقة والمثابرة عليها. فحين يصغي المرشدون ويوفرون الهيكلية اللازمة ويعبرون عن توقعات إيجابية، ويقومون بمهمة المستشار ويبذلون ما لديهم ويجعلون العلاقة أمراً مميزاً (Daloz,1999) فالأرجح أن يشعر المسترشدون عندئذٍ بالمؤازرة والدعم".

إنشاء بيئة تعلمية:

إن عبارة بيئة تعلمية تصف المناخ الدينامي الذي يجري فيه التعلم. وتشمل هذه العبارة مجموعة مختلفة من العناصر التي قد تتضمن السلوك والمواقف لدى المرشد والمسترشد كليهما، والوضع البدني والطاقات والفرصة. إن ما يوفره المرشد من الدعم يعتبر القوة الحاسمة في إيجاد بيئة تعلمية تيسر نمو المريد وتطوره.

ينبغي على المرشدين البحث عن فرص متعددة لدعم تعلم المسترشد. ويمكن أن تكون الأسئلة الواردة في التمرين 6-1 عوناً على التفكير في الفرص الممكنة للتعلم. وما إن تولد هذه الفرص حتى قد تجد نفسك تجنح إلى سؤال الآخرين العون. فمثلاً، إذا كان هدف التعلم الذي تم توضيحه خلال مرحلة التفاوض هو إعداد المسترشد لتولي منصب جديد فقد تجنح إلى استشارة أشخاص آخرين يشغلون مناصب مماثلة للتعرف منهم إلى أشكال الفرص التي كانت عوناً لهم في احتلال مناصبهم أو ساعدت في إعدادهم لدور جديد.

قد وضعنا القائمة المتضمنة في التمرين 6-2 كمصدر يساعد في تحديد فرص التعلم لرفد القائمة التي قمت أنت بتطويرها أثناء إنجاز التمرين 6-1 . ولك أن تكمل التمرين بمرافقة مسترشدك.

والتعلم الذي يجري مرتبطاً بفرصة معينة هو في كثير من الأحيان على القدر ذاته من الأهمية التي تحتلها الفرصة. فلدينا مثلاً غاري وجورجينا وهاري (جميعهم مريدون) يعتزمون الاجتماع بمرشدتهم ميرنا خارج نطاق العمل. وكانت ميرنا تهيئهم قبيل الاجتماع لما سوف يرونه وما يرجح أن يتعرضوا له من التجربة، فأخبرتهم بالهدف من اللقاء، وشرحت لهم الدور الذي سوف يضطلع به كل من المشاركين، وحددت لهم أموراً معينة ليبحثوا عنها أثناء اللقاء. وبعيد ذلك اللقاء تلتقي ميرنا وغاري وجورجينا وهاري للتدارس في ما كان في الاجتماع وتحديد ما تعلموه وربط نتائج التعلم بأهدافهم التعلمية.

التمرين 6-1

تكوين قائمة بفرص التعلم

التعليمات: سجل في هذا الشكل ما يتوارد إلى ذهنك من أفكار حول موضوع "الفرص المكنة للتعلم". واسأل نفسك:

- ما هي الفرص المكنة في مكان العمل؟
- ما هي الفرص المكنة خارج نطاق المكتب؟
- ما هي طبيعة الفرص المتوفرة للتعرض إلى تعلم جديد؟
- ما هي طبيعة الفرص المتوفرة لتعزيز التعلم الجديد؟
- ما هي طبيعة الفرص المتوفرة لتسريع التعلم؟

الفرص المكنة للتعلم أين؟		الفرص المكنة للتعلم من أجل ماذا؟		
في مكان العمل	خارج المكتب	لاكتساب فرصة لتعلم جديد	لتعزيز التعلم الجديد	لتسريع التعلم

التمرين 6-2

تحديد فرص التعلم

التعليمات: ضع قائمة بفرص تعلم محددة، لكل فئة، بما يتناسب مع الأهداف التعلمية للمسترشد .

فرص للتعرض لتعلم جديد

- مؤتمرات
- معارض تجارية
- اجتماعات
- كتب، مجلات
-
-

فرص لتعزيز التعلم الجديد

- مهمات للمشاركة في لجان ومشاريع
- حضور اجتماعات المكتب معاً
- حوارات عبر وسائل الاتصال (الهاتف أو البريد الإلكتروني)
- التخطيط للأحداث معاً
-
-

فرص لتسريع التعلم

- مط المهمات
- متابعة الأثر (مراقبة المرشد أو أي شخص آخر أثناء العمل)
-
-

بناء العلاقة ورعايتها:

يعتمد إنشاء مناخ تعلم داعم في نهاية المطاف على بناء العلاقات وتحصينها. ذلك أنه دون تأسيس علاقة تعلمية ورعايتها يستحيل النهوض بإرشاد فعال. وبناء علاقة إرشادية ورعايتها يقتضي توفر الاحترام والثقة والتواصل الفعال.

الاحترام:

إن بعض المرشدين يولون التفاعل الكيماوي بين الأشخاص قدراً كبيراً من الاعتبار، وكأنما هذا التفاعل الكيماوي "مبتدأ كل شيء ومنتهى كل أمر" في العلاقة الإرشادية. وهناك مرشدون ومريدون يرون أن التجانس والصحبة، والانسجام والتعاهد، والتشابه بمثابة فحص صبغة عباد الشمس بالنسبة للكيمياء. فإذا قصرت ورقه عين الشمس عن التحول إلى غير لونها وجدت بعض الشركاء في العلاقة الإرشادية يصرفون النظر عن متابعة هذه العلاقة، فيفوتون على أنفسهم فرصة للتعلم. لكن من الممكن أن ينجح الإرشاد حتى ولو لم تجر الكيمياء بحسب ما يهوى المرء ويرغب. ذلك أن الاحترام، لا الكيمياء، هو ما يدفع الأشخاص إلى الانهماك في العلاقة بشكل فعال وتعلم كل منهما من الآخر. وفي بعض الأحيان هناك شركاء في الإرشاد يعتبرون موضوع الاحترام مسألة مسلَّم بها لا تحتاج إلى نظر، وبالنتيجة، يعجز كل منهما عن التواصل مع الآخر وكسب ثقته.

الثقة:

يساوي الناس أحياناً بين الاحترام والثقة. ولكن حقيقة الأمر هي أنك قد تكن احتراماً لشخص ما ومع ذلك فقد لا توليه ثقتك. على أن الأمرين، الاحترام والثقة، كليهما مهم في العلاقة الإرشادية.

والثقة تنشأ وتتوطد عبر الزمن. ولكي تبني الثقة سوف تحتاج إلى القيام بما يلي:

- أن تصغي بطرق تبين احترامك لمريدك وأنك تقدر أفكاره.
- أن تمارس الانفتاح حين تشارك في المعلومات.
- كن صادقاً عند عرض لمشاعرك.
- اعرض ما تفهم واعترف حين يفوتك فهم أمر من الأمور.
- أفصح عن السبب الذي حملك على تغيير مستوى دعمك حسب الوضع.
- تابع حتى النهاية. نفذ ما تقول أنك ستقوم به.
- احرص باستمرار على حماية الأسرار.
- كن منفتحاً لتلقي التغذية الراجعة.
- كن صادقاً.
- كن متماسك الرأي والفعل.
- كن داعماً في السر والعلن.

كذلك إن كان الشريكان في العلاقة الإرشادية قد أقاما بينهما ثقة فلا يعني ذلك أن هذه الثقة سوف تبقى مصانة. فالحق أن الأمر يقتضي منهما العمل على رعاية هذه الثقة والدأب على بنائها باستمرار. فبدون الثقة لن يكون للعلاقة إلا القليل من الصدق. فالثقة تتصل مباشرة بالتواصل الفعال.

التواصل:

إمكانية سوء الظن واختلال التواصل أمران ينبغي عدم الاستخفاف بهما في العلاقة الإرشادية. وهذا هو على وجه الدقة السبب الذي يضفي أهمية كبرى

على وضع القواعد الأساسية للتواصل واحترامها. ذلك أن القواعد الأساسية هي بمثابة صمام الأمان للعلاقة. إذ ما إن يتم وضع هذه القواعد حتى يتوفر لكلا الشريكين معاً مجموعة من التفاهمات حول التواصل بينهما يمكنهما الرجوع إليها.

وكثيراً ما ينشأ بين المرشدين والمسترشدين من ذوي الأساليب المختلفة سوء التفاهم والنزاع وهذا مرده اختلاف الأسلوب أكثر منه اختلاف في أمر قائم بذاته. ولذلك كان من الأهمية بمكان أن تكون واعياً لأسلوبك في التواصل كما لأسلوب مسترشدك. فالمعرفة سوف تكون عوناً لك في صياغة شكل تواصلك واستجاباتك.

قد يصف البعض تشاد فيقولون فيه أنه وسيم بهي الطلعة، ودود، ذو همة واندفاع. وهو رجل تطيب له صحبة الناس. أما مسترشده، ويدعى نات، فيبدو متحفظاً خجولاً. وتشاد يستخدم ضربات الريشة العريضة ليرسم الصورة الكبرى، أما نات فرجل عملي النزعة، نظامي، وواقعي النظرة. وتشاد سريع في اتخاذ القرار، في حين أن نات يستغرق وقتاً ليستوعب ما يبلغه من المعلومات. إذن هذان الرجلان من حيث الأسلوب متناقضان إلى حد لا يرجى معه توفيق. ومع ذلك فإن تشاد غدا مدركاً، حين أتيحت لهما مناسبة للحديث عن تعارض الأسلوبين، أنه لا يملك فرض أسلوبه على نات وعلم أن عليه أن يكون أكثر دقة في تعامله معه. كذلك أدرك نات أنه بحاجة ليكون أكثر انفتاحاً وانطلاقاً لينال ما يسعى إليه. وكان أن اجتمع الاثنان ليضعا القواعد الأساسية التي تتيح لهما التحدث بصراحة دون التباس من أسلوب يفضي إلى نزاع.

التحدي:

إن أهداف التعلم في العلاقة الإرشادية تطلق توتراً إبداعياً ينتهي بتنفيذ الاتفاق الإرشادي. فحين يدفع المرشدون بالمريدين إلى ردم الفجوة المعرفية فإنهم

يحملونهم على الانتقال الحالي إلى فعل في المستقبل. وهم يحافظون على تلك القوة الدافعة بوضع المهام وخوض النقاشات، وإثارة القضايا المتناقضة وطرح الفرضيات، ووضع المعايير العالية (Daloz,1999). وإذن فرصد عملية التعلم وتقويم التقدم نحو بلوغ أهداف التعلم هما المهمتان الرئيستان المناطتان بالمرشد. وهاتان المهمتان تضبطان العلاقة لتتركز على إنجاز أهداف التعلم.

رصد العملية:

ثمة الكثير مما يمكن اكتسابه من العملية والذي من شأنه أن يكسب العلاقة بين المرشد والمسترشد قوة ومتانة. فحين يلتقي الشركاء في العلاقة الإرشادية على نقاش هذه العلاقة بانتظام تجد الحديث يساعد في الحفاظ على زخم العلاقة ويسهم في إعطاء قيمة لتعلم الشريكين في العلاقة الإرشادية.

ليس من الضروري أن يكون الإرشاد عملية مرهقة، لكن يجب أن يكون منتظماً، سواء جرى ذلك مرة كل شهر أو كل ثلاثة أشهر. ويمكن استخدام التمرين 6-3 في توجيه الحوار حول اللقاءات والاجتماعات والتعلم. ومع أنه يمكن استخدام ورقة العمل في عدة طرق إلا أنها مفيدة خصوصاً حين ينجزها كل شريك على حدة ليعمد الاثنان بعدئذٍ إلى التداول في النتائج التي توصل إليها كل منهما باستقلال عن الآخر. وهذه طريقة تلائم الإرشاد بالحواسيب أو الإرشاد وجهاً لوجه. وبنتيجة التأمل المنتظم في الشراكة الإرشادية يتحسن التواصل ويتمكن الشريكان من إجراء تقويمات في منتصف الطريق ويمكن تفادي سقطات الإرشاد. ويمكن استخدام إرشادات المناقشة كمثير للحوار الذي يلي تأمل الشراكة الإرشادية.

التفاعل في العلاقة الإرشادية:

إنه لأمر مفيد للمرشدين (والمسترشدين) مراقبة مستوى التفاعل الإرشادي.

وهذا الرصد يوفر، بعد، فرصة للتأمل في العلاقة استعداداً للحوار الإرشادي القادم. ويقدم التمرين 6-4 صيغة تفيد في إنجاز ذلك الهدف.

وجدير بالذكر هنا أن إحدى المرشدات دأبت طوال سنوات على لقاء إحدى المسترشدات ولما أنجزت هذا التمرين أدركت أنها باتت غير راضية عن جودة التفاعل في علاقتها الإرشادية. ومع أنها كانت تعلم ذلك على المستوى الداخلي فإنها لم تعمل على الإفصاح عنه لذاتها. وإن تدريب نفسها على التأمل وتحليل الوضع فرض عليها أن تدرك حاجتها إلى بث حياة جديدة في العلاقة أو قطع هذه العلاقة. وأخذت تفكر في مدى إسهامها في الوضع الراهن ورأت أن رغبتها في الاجتماع في الساعة السادسة من صباح كل ثلاثاء لم يكن مجدياً. ولا كان مفيداً ذلك الحديث التافه الذي أبعد حوارهما عن الغرض الحقيقي من العلاقة. ولقد أملى التأمل قيام حوار ما كانت لتنعم به دونه. فقد أمكن لها ولمسترشدتها أن تخوضا في موضوع العلاقة ومجراها وما يمكن لكل منهما أن تبذله لإكسابها قوة. كذلك أدركتا في سياق تلك العملية أنهما أنجزتا من الأمور أكثر. مما كان يخطر ببال أي منهما. ولكن المشكلة هي أن كلاً منهما قد قصرت عن نقل هذه الحقيقة إلى الأخرى.

التمرين 6-3

التأمل في الشراكة الإرشادية: دليل النقاش

التعليمات: هناك ثلاثة طرق لاستخدام هذا الشكل: (1) يقوم كل شريك بإنجاز هذا الشكل باستقلال عن سواه ثم يناقش كل استجابة على حدة. (2) يناقش الشركاء كل موضوع وينجزون القائمة معاً. (3) يتم الاحتفاظ بقائمة التأمل بعد إنجازها وتستخدم كنقطة انطلاق لحوار أو للمتابعة كما في (1) أعلاه.

اللقاءات

1- متى نجتمع وفي أي ظروف؟

2- عموماً عن ماذا نتحدث حين نلتقي؟ (اذكر الموضوعات)

3- ما هي الأهداف التي نعمل على إنجازها الآن؟ ما هو الموعد النهائي لبلوغ هذه الأهداف؟

العلاقات

4- ما هو الأمر الذي يجري على ما يرام في العلاقة الإرشادية الآن؟

5- ما هو أعظم تحد واجهناه في علاقتنا حتى الآن؟

6- ماذا يلزم لتحسين علاقتنا الإرشادية؟

7- ما هي المساعدة المفيدة لنا؟

التعلم

1- ماذا نتعلم عن أنفسنا؟ عن بعضنا؟ العلاقة؟

2- ما الذي تعلمناه حتى الآن؟ ما هي بعض الشروط التي تنشط هذا التعلم؟

3- ما هي بعض الاستبصارات الشخصية المكتسبة؟ التخمينات؟ الأمور التي ينبغي ملاحظتها وترقبها؟

التمرين 6-4

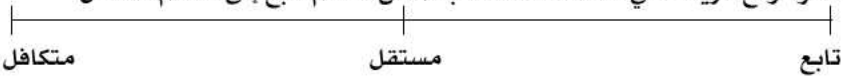
رصد جودة التفاعل الإرشادي

التعليمات: أجب على الأسئلة التالية لملاحظة مستوى التفاعل الإرشادي والاستعداد للجلسة الإرشادية التالية. وقد ترغب في حث مريدك على تنفيذ صورة عن هذه الاستمارة أيضاً ثم تستخدمها أساساً للنقاش. وعندما تجمع الأوراق يمكن للأداة أن تصبح عندئذٍ سجلاً وثائقياً للتطور يفيد في تقويم التقدم في التفاعل خلال العلاقة.

1- ما هي بعض الكلمات أو العبارات التي يمكن أن تستخدمها في وصف حالة التفاعل الراهن؟

2- صف تفاعلك.

3- قدر موقع مريدك في السلسلة المتصلة بدءاً من متعلم تابع إلى متعلم متكافل



4- إلى أي حد يمكنك وصف التفاعل القائم بالأصيل والحقيقي؟

5- هل عدد مرات التفاعل أو مدته كاف؟ إذا كان الجواب بالنفي ماذا يلزم لإصلاح الوضع؟

6- ماذا يمكن لمسترشدتي أن تصف صلتها بي؟

7- ماذا يلزمني من استراتيجيات العمل لتحسين جودة التفاعل الإرشادي؟ وما هي مساهمتي الشخصية؟

التحقق المنتظم:

إن تفقد صحة العلاقة، ولو بدت جيدة، يساعد على التحقق من أن احتياجات الشركاء في العملية الإرشادية تجد تلبية لها. يقدم التمرين 6-5 إطاراً لرصد عملية التعلم بصورة منتظمة.

تقويم التقدم:

إن الأهداف التي يسعى إليها المسترشد هي حجر الزاوية في العلاقة الإرشادية. ولما كانت هذه الأهداف هي المعايير لقياس التقدم فينبغي والحال هذه الإحالة إليها مراراً. وهكذا تصبح الأغراض المشار إليها في ورقة التخطيط الإرشادي (التمرين 5-5) وبيان الهدف الموضح في اتفاق الشراكة الإرشادية مقاييساً شخصية لتقويم التقدم نحو إنجاز أهداف التعلم. وجدير بالتنويه أن تقويم التقدم بانتظام يساعد في استمرار القوة الدافعة، ويجعل أهداف التعلم في المقدمة من العلاقة ويفرض على الشركاء مسؤولية المحاسبة عند بلوغ الأهداف الموضوعة.

وإذن هكذا تصبح ورقة التخطيط الإرشادي عصا القياس التي يقاس بها التقدم. ولك أن ترجع إليها بوضع نسخ منها لتكون متاحة عند كل جلسة إرشاد. كذلك يمكن استخدامها مع التمرين 6-5 (فتتوسع في الأسئلة الذي تطرحها بحيث تتضمن الإحالة إلى أهداف التعلم) لإثارة حوار حول تقويم التقدم.

ويجدر بالشركاء في العلاقة الإرشادية أن يدركوا مواقعهم في أي لحظة تتصل بتحقيق أهداف التعلم فقياس التقدم بانتظام هو أداة حسابية للشراكة. كما أنه يساعد أيضاً في معرفة العقبات المحتملة.

التمرين 6-5

سجل التحقق: إطار المحادثة

التعليمات: استخدم أيا من بدايات الحوار التالية لتكون إطاراً لبداية المناقشة حول عملية التعلم

1- استخدم سجل التحقق عند بداية اللقاء. اسأل باستمرار "كيف تجري الأمور؟"

2- أطلع المسترشدون على ملاحظاتك حول مجرى الأمور وما يساورك حول العملية التعلمية - مثلاً: "لاحظت أن نقاشاتنا عامة ونظرية جداً. أتجدونها مفيدة؟"

3- ارجع خطوة إلى الوراء قبل أن تخطو إلى الأمام - مثلاً "لنلق نظرة لنر أين موقعنا. ما هو الأمر الذي تجدونه مفيداً لكم في تعلمكم؟ ما تجدونه الأقل فائدة؟ ما تعتقدون أنه يمضي بشكل جيد؟ ماذا ينبغي علينا أن نفعل ليتحسن الوضع؟ ما نوع المساعدة التي تحتاج إليها؟"

الرؤيا:

يستطيع المرشدون، بسبب خبراتهم وما لديهم من رؤيا، أن يوجهوا شعور المسترشد بما هو ممكن. فرؤيا المرشد تلهم وتعلم. وإفادة المريد برواية الأحداث والاقتداء بسلوك معين والتمعن في المرآة تمكنه من امتلاك القوة. وبترسيخ نهج التأمل المستمر وتقويم نتائج التعلم، يتحقق الحث على الحركة قبل اختتام العلاقة وبعدها.

رعاية التأمل:

إن التأمل هو عملية تمكين المسترشدين من النظر بعيداً بالانكفاء إلى الوراء ثم بالتحرك إلى الأمام، وتساعد على إبداع رؤيا لما يمكن أن يأتي لاحقاً. "بوساطة التأمل يمكننا أن نسيطر على أفعالنا بالوعي وأن نفهم الأوضاع في ضوء نتائج سلوكنا، ونحدد الفجوات في أدائنا ونتصور الطرق المؤدية لتحسين عملنا في المستقبل (Lewis and Dowling,1992).

تصدر الممارسة التأملية عن التجربة. والمرشدون إذ يطرحون الأسئلة المناسبة في الوقت المناسب، إنما يحضون المسترشدين على التأمل في تجاربهم وصياغة مفاهيمهم في أفعال مناسبة (Rose,1992). وهكذا تصبح التجارب نصاً للتعلم، والدورة فعل- تأمل- تعلم- فعل التي يطلق عليها أنموذج شون (Schon 1983) التأمل - أثناء- الفعل تعتبر بمثابة منصة للقفز نحو التعلم.

ينبغي على المرشدين أن يقدموا مثالاً للتأمل - في - العمل. وقد قصد بالتمارين في هذا الكتاب أن تربي ممارسة الإرشاد التأملي وبالتالي توليد استبصارات جديدة للمرشد والمسترشد.

تقويم نتائج التعلم:

عندما يكون الرصد والتقويم جزءاً من نمط العلاقة الإرشادية يصبح تقويم ناتج التعلم امتداداً طبيعياً لتلك الحوارات.

وقد يكون تقويم الناتج من طبيعة الأمور حين يتم إنجاز هدف تعلمي معين أو مجموعة من الأهداف. وذلك أمر مهم خصوصاً عند اتخاذ القرار بان الوقت قد حان لإنهاء علاقة إرشادية معينة. ذلك أنه يساعد في إعداد المسترشد للتحول الحاسم بالانفكاك من العلاقة كما يساعد في خلق رؤية للمستقبل تعقب غلق هذه العلاقة. كذلك يؤدي إنجاز الهدف إلى إعادة المسؤولية بحق على كاهل المسترشد.

إن الحوار في أمر تقويم نتائج التعلم هو أكثر من محادثة "لتسجيل حضور". ذلك أن هذا الحوار يفيد من التغذية الراجعة الواردة من مصادر متنوعة. فقد يشاء المسترشد أن ينال تغذية مرتدة موضوعية من رفاقه وزملائه وأسرته، وأصدقائه، فضلاً عن تقويم موضوعي من شريكه المرشد.

وفحوى القول أن تقويم النتائج التعلمية تتصل بالأهداف التعلمية المحددة التي ينشدها المسترشد. وليست القضية في هذا شطب موضوعات تحتل موقعاً

في قائمة، وإنما الحصول على تغذية مرتدة دقيقة تفرض تطوراً مستمراً واكتساب تعلم دائم.

عمليات تمكين استراتيجية:

ثمة عمليتان استراتيجيتان في التمكين تتخللان الدعم والتحدي والرؤية: الانخراط في تغذية ذات مغزى والتغلب على العقبات.

الانخراط في تغذية مرتدة ذات مغزى:

التغذية الراجعة هي واسطة نقل قوية للتعلم وآلية تمكين مهمة لتيسير العلاقات الإرشادية. وبدونها يستحيل إنشاء بيئة تعلم وبناء علاقة والحفاظ عليها، ورصد العملية وتقويم التقدم الحاصل، وتربية التأمل، وتقويم نتائج التعلم. وعندما يتم تقديم التغذية الراجعة وتلقيها على الوجه السليم، تقوم هذه برعاية نمو العلاقة الإرشادية. وحين تقدم التغذية الراجعة أو يجري تلقيها على غير الوجه الصحيح يكون ذلك مدعاة لتخريب العلاقة. فأن تكون قادراً على طلب التغذية الراجعة وتلقيها وتقبلها والقيام بفعل على أساسها هو الذي يحدد الفاصل بين النجاح والفشل في العلاقة الإرشادية. إن التحدي الذي يواجه المرشد يكمن في توفير تغذية مرتدة متأنية وصريحة وبناءة على نحو يدعم تعلم الشخص وتطوره فيما يشجع على امتلاك المسترشد السلطة والقدرة على التعبير عند التصدي لتحديات جديدة.

إغناء عملية التغذية الراجعة:

يقوم المرشدون بإغناء عملية التغذية الراجعة حين يبذلون من وقتهم ما يؤدي إلى نشوء جو من الاستعداد والترقب. أما تقديم التغذية الراجعة دون إشاعة جو من الاستعداد فقد يؤدي إلى مواجهة تجربة سلبية ومثبطة للعزائم بين المسترشدين والمرشدين معاً.

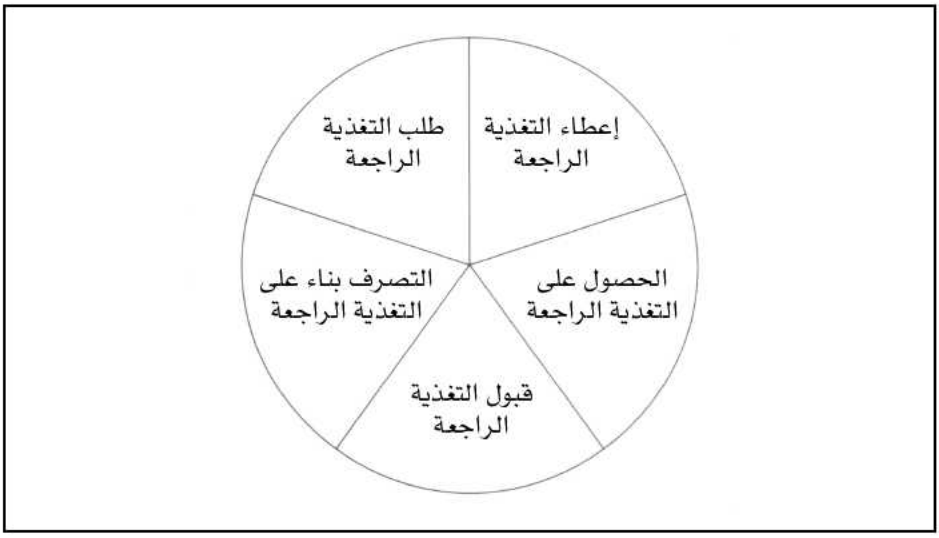
والقواعد العامة التالية تفيد المرشدين في توفير تغذية مرتدة في العلاقة الإرشادية

- أقم حالة تواؤم.
- ضع توقعات واضحة عن التغذية الراجعة التي تقدمها، مقراً بحدود هذه التغذية الراجعة.
- كن صادقاً وصريحاً.
- ركز على السلوك، لا الشخصية.
- قدم تغذية مرتدة في مواعيد منتظمة.
- اطلب تغذية مرتدة عن التغذية الراجعة التي تقدمها. احرص على أن تكون التغذية الراجعة من جانبك ملبية للاحتياجات المحددة لمريدك. اسأل: هل كانت هذه التغذية الراجعة مفيدة؟ ومن أية نواح؟
- ادرس توقيت التغذية الراجعة لتكون في أوانها.
- قدم تعليقات بناءة.

دورة التغذية الراجعة في العرض 2-6 توسع النموذج الخطي طلب ?تلقي" من التغذية الراجعة ليكون مقاربة بشكل دائرة أشد اتساعاً: طلب تغذية مرتدة، تقديم تغذية مرتدة، تلقي تغذية مرتدة، قبول تغذية مرتدة، تصرف بناء على معطيات التغذية الراجعة.

العرض 6-2

دورة التغذية الراجعة



طلب التغذية الراجعة. لما كان المتعلمون الذين ينشدون التغذية المستمرة قادرين، وهم قوم توجههم إرادتهم، على إنجاز أكثر مما يقدر عليه أولئك الذين يفتقدون التوجه الذاتي. ومع ذلك فقد لا يكون المسترشد أحياناً على اطلاع على عملية التغذية الراجعة ولا يدري كيف يطلبها أو قد يحرجه ذلك. ومن أسباب الضيق المألوفة التي يذكر المسترشدون أنها تعترض طريقهم إلى السؤال الافتقار إلى الخبرة والقوة، والشعور بالرهبة أو العجز، والخوف من الكشف عن ثغرات خاصة تحرج المسترشد. ولذلك فإن المرشدين الذين يشجعون مسترشديهم على أخذ المبادرة بطلب التغذية الراجعة إنما يشجعونهم كذلك على التوجيه الذاتي.

مثال ذلك روجر الذي يدرس علوم الدين وطلب إليه ملازمة مرشد يحتل منصباً دينياً متقدماً في تجمع كبير من المتدينين في إحدى المدن. ومرشده ماركوس رجل يتسم بشخصية رائقة وموهبة واضحة في محادثة الناس، وهو دائماً مستعد للاستجابة لكل من يطرح عليه سؤالاً: وروجر يدرك أنه سعيد

الحظ إذ توفر له ماركوس ليكون مرشداً له، لولا شعوره بأن مرشده شديد التحفظ في هذه العلاقة، فيراه لا يبادر أو يوجه أو يرشد ويدع له أن يتحدث في كل أمر يخطر بباله في اللقاءات بينهما. ثم إن روجر يشعر بأنه لا ينال من ماركوس ما يحتاج إليه من الدعم لأنه لا يعرف ما يكفي ليطرح الأسئلة المناسبة.

فمن الضروري، أحياناً، أن يوجه المرشد المسترشدين، أمثال روجر، إلى كيفية طلب التغذية الراجعة، وما ينبغي أن يتوقعوه من التغذية الراجعة، وأهميتها في العلاقة الإرادية. وحين يحدث هذا إذا حدث يكون من المفيد معرفة خبرة المسترشد في طلب التغذية الراجعة وما سبب التردد إن انتاب المريد. إن القائمة أدناه التي تعرض نقاط الحديث في التمرين 6-6 يمكن أن توفر إطاراً للحوار حول السبيل إلى مساعدة المسترشد في طلب التغذية الراجعة.

التمرين 6-6

توجيهات لطلب التغذية الراجعة

التعليمات: استعرض الموضوعات أدناه قبل صياغة عرض مبدئي عن التغذية الراجعة مع المسترشد. كذلك يمكن استخدامها بعد حديث يتضمن تغذية مرتدة باعتبارها نقاط فحص تفيد في المراجعة.

- كن دقيقاً ووصفياً في طلب التغذية الراجعة.
- تأكد من وضوح ما تطلبه واحرص على أن يكون مفهوماً للمسترشد.
- ثابر على التركيز في العرض.
- تجنب أن تكون دفاعياً.
- ابحث عن بدائل، وليس عن إجابات.
- احرص على الفهم.
- تأكد من أنك تحصل على ما تحتاجه.
- اطلب تغذية مرتدة منتظمة.

تقديم التغذية الراجعة. لعل تقديم تغذية مرتدة أحد أثمن جوانب الدور الذي يضطلع به المرشد وأشدها تحدياً. فيحذر دالوز (Daloz,1999,p212) من أن "الموازنة بين ضرورة توفير" تغذية مرتدة أمينة مع الضرورة المساوية لها أيضاً المتمثلة بإفادتهم (المتعلمين) بأنهم يستطيعون القيام بما يطلب منهم هو أمر كاف لأن يجهد حتى أفضلنا في هذا المجال."

ثمة عوامل ثلاثة تشكل عوائق ممكنة تحول دون توفير تغذية مرتدة فعالة للمريد: موقف المرشد ومستوى الارتياح لديه، وطلبات التغذية الراجعة، والأوضاع التنظيمية.

موقف المرشد ومستوى الارتياح. يجدر بالمرشدين الذين يترددون بتوفير التغذية الراجعة المطلوبة أن ينظروا في ثلاث قضايا: ما مدى الارتياح الذي أشعر به وأنا أقدم التغذية الراجعة؟ (راجع التمرين 4-4، قائمة المهارات الإرشادية). هل يؤثر رد فعلي الشخصي حيال الحصول على تغذية مرتدة على موقفي؟ كيف يمكنني توفير المعلومات على الوجه الأفضل بطرق تزيد من التعلم؟

طلب التغذية الراجعة. قبل الاستجابة لطلب بتقديم تغذية مرتدة محددة، ينبغي أن يكون المرشد قادراً على الإجابة عن كل من الأسئلة التالية بالإيجاب.

- هل الطلب بتقديم تغذية مرتدة واضح؟
- هل لدي المعلومات الكافية لفهم سبب هذا الطلب؟
- هل الطلب أو البحث مناسب أو معقول؟
- هل هناك وقت كاف للاستجابة على الطلب بكفاءة؟
- هل ما طلب هو حقاً ما ينشده السائل؟

إن تقدير هذه الأسئلة يمكن أن يساعد في تعيين العوائق المحتملة قبل تقديم التغذية الراجعة.

أوضاع تنظيمية محددة. قد تحول ممارسات وإجراءات معينة تأخذ بها المنظمة التي ينتمي إليها المريد دون تقديم تغذية مرتدة صريحة. فمثلاً، ثمة أوساط تنظيمية تجهد لتفادي النزاع. ونتيجة لذلك تتوارى مشاعر الصدق.

وثمة أوضاع وظروف معينة قد لا يكون من الملائم فيها تقديم تغذية مرتدة. وفي هكذا حال يجدر بالمرشد أن يتأمل الأسئلة التالية:

- هل أنا الشخص المناسب في هذه المنظمة ليقدم هذه التغذية الراجعة؟
- ألست أعرض للخطر وضع شخص آخر بتقديم هذه التغذية الراجعة؟
- هل هذا الوقت المناسب في حياة هذا الشخص المهنية (و/أو هذه المنظمة أو المؤسسة) لتقديم التغذية الراجعة المطلوبة؟
- ما هي قابلية المنظمة حالياً للسماح للمريد بتطبيق هذه المعرفة؟
- كيف يكون رد الفعل لدى الآخرين في المنظمة حيال النصيحة التي قدمتها؟
- هل ستكون التغذية الراجعة المقدمة متلائمة مع السياسات التي تأخذ بها المنظمة ومتفقة مع مهمتها؟

إن هدف المرشد من تقديمه التغذية الراجعة تيسير التعلم. والتعلم لا يتيسر إلا إذا كانت التغذية الراجعة متصلة بالواقع وعملية ومحددة. وتقديم التغذية الراجعة ليست ببساطة عرض المشورة أو النقد البناء. إنها -التغذية الراجعة- فعل عناية يقتضي معرفة ما ينبغي عمله وكيف يقدم على وجه ذي مغزى. العرض 6-3 يقدم النصائح والأمثلة العملية للإفادة.

تلقي التغذية الراجعة. يظل المسترشدون والمرشدون يتلقون تغذية مرتدة طوال مرحلة التمكين. فالمرشد يتلقى التغذية الراجعة طوال العلاقة حول عملية

التعلم ومحتواه. أما المسترشد فيتلقى التغذية الراجعة من خلال العلاقة التعلمية. ولكن تلقي التغذية الراجعة ليست عملية سلبية. إنها عملية حوار مفتوح، وتفاعلي، وموضح ومعزز.

أحد المرشدين وهو منهمك في علاقة إرشادية عن بعد، ختم رسالته الموجهة بالبريد الإلكتروني إلى مسترشدته، وهي كاتبة طموحة، بقوله: "آمل أن تجدي في هذا، على كل حال، شيئاً من الفائدة. فلنظل على اتصال نتداول في هذا الأمر". بهذه الجمل القليلة القصيرة، كان المرشد يدعو إلى تقديم تغذية مرتدة، وترك الباب مفتوحاً لمزيد من الحوار، وأعرب عن الرغبة بأن يكون مفيداً ومعيناً. ولقد شعرت المسترشدة التي تلقت هذا التعليق مع التغذية الراجعة المدونة بأنها كانت على حق. فقد عزز مرشدها الحقيقة وهي أن مسؤولية المريد أن يتابع الحوار.

وجدير بالشركاء في عملية الإرشاد عند تلقيهم التغذية الراجعة أن يسمعوا ما يقال لهم بعقل منفتح. ذلك أن الانفتاح على التجربة يحول دون نشوء وضع يكون فيه المرشد والمسترشد يقارعان تغذية مرتدة سلبية. والطريقة التي تكفل بلوغ التغذية الراجعة الآذان كما هو مقصود، تكون بتشجيع المريد على تلخيص التفاهمات والمشاعر عند تلقي التغذية الراجعة. وفي هذا الوقت تتوفر فرصة لمزيد من التوضيح.

كان آندرو، وهو مدرس لغة في إحدى الثانويات، يعاني صعوبة في إدارة الطلاب في الصف. وكانت متاعبه مع الطلبة المشاغبين في الصفين الثامن والتاسع تزداد حتى وجد الوضع يكاد يفلت زمامه من يديه: فحاول أن يكون أكثر مباشرة في معاملة هؤلاء الطلاب، وإظهاراً لامتعاضه منهم، بل وراح يضع قواعد للسلوك في الصف، إنما دون أن يأتي ذلك كله بنتيجة. ولقد أصغى إليه مرشده، وهو يعرض مشكلته ثم حثه على أن يصف استجابته لذلك السلوك. وفيما كان يبدي مرشده بعض الاقتراحات ويعرض شيئاً من الخيارات المتاحة للعمل، ذهب

يشجع أندرو على إبداء الرأي وطرح الأسئلة والسعي إلى فهم الوضع. وكان أن وجد أندرو في تجربة السعي إلى الفهم استبصارات جديدة، وأوحت له بأنه ربما كان عليه أن يسعى إلى تفهم الوضع بين طلابه.

قبول التغذية الراجعة. إن مواجهة التغذية الراجعة بردود فعل قوية أمر طبيعي. فمتلقي التغذية الراجعة يرد أحياناً عليها بالإنكار أو المقاومة. ولذلك يجدر بمتلقي التغذية الراجعة أن يتجاوز حالة الانفعال والمقاومة لكي يحصل على تعلم جديد. فقد يبدو المسترشد، وهو ينكر ما ورد إليه من تغذية مرتدة، مستغرباً، بل مصعوقاً، ولربما يقول "هذه ليست مشكلتي!" في هذا الوضع ينبغي على المرشد أن يقدم المعلومات التي تربط بين نتائج الماضي والحاضر ويطرح استراتيجية أو رأياً يبين فوائد استراتيجية معينة (الجواب على السؤال: "ماذا أجني من هذا؟").

إذا بدا المسترشد مقاوماً للتغذية المرتدة، فقد يكون السبب في ذلك أنه يشك بقدراته، أو يشعر بالألم أو يلقي اللوم على الآخرين ويحملهم المسؤولية عن الوضع القائم. والمرشد الذي يدع مسترشده المقاوم للتغذية المرتدة أن ينفس عن غضبه قبل عرض اقتراحاته إنما يبدي الدعم له. ويمكن أن يجري التنفيس عن الغضب، أحياناً، أثناء التفاعل؛ ولكن ثمة أحوالاً أخرى يحتاج فيها الأمر مساحة وزمناً.

وهناك أشخاص يبدون على قدر عظيم من الحيوية حين يتلقون التغذية الراجعة. ويمكن أن يكون المرشدون عوناً للمسترشد بحمله على وضع سلم للأولويات بحيث يستطيع تحديد مساق جديد للعمل ودراسة احتمالات جديدة.

التصرف على أساس التغذية الراجعة. الفعل، وليس رد الفعل، هو الغرض النهائي للتغذية المرتدة. وهنا حيث يجب على المرشد تشجيع المريد على التقدم

لمواجهة تحديات جديدة، وأن يكون مستعداً، مع بداية دورة جديدة للتغذية المرتدة لتقديم تغذية مرتدة وطرح أسئلة صعبة تحفز الهمم، ويساعد المسترشد في استيعاب معارف جديدة. وهذه فرصة حقاً لممارسة التأمل أثناء الفعل (Schon,1983). وقد يكون من المفيد تشجيع المريد على وضع خطة عمل متأنية، خطوة خطوة (وربما خطة طوارئ) مع آليات للمتابعة والمحاسبة، واطلب التغذية الراجعة حول هذه الخطة.

نعمة التغذية الراجعة:

ما من مساهمة في تعلم المريد أعظم من الهدية التي يقدمها المرشد من تقديم وتلقي تغذية مرتدة بناءة وصادقة ومستمرة. إن توسيع قدرة المسترشد على القيام بمثل هذا يشيع الكفاءة والثقة ويغني تجربة التعلم. فحين يكون الشركاء في عملية الإرشاد مهيئين لخوض عملية تغذية مرتدة ذات مغزى يصبح التغلب على العوائق أيسر لهم.

العرض 6-3

نصائح للمرشدين في تقديم تغذية مرتدة

ماذا تفعل	كيف تنفذ	مثال
اجعل التغذية المرتدة المقدمة منك ملائمة لبرنامج المسترشد.	وفر تغذية مرتدة مفصلة حسب الزمن الحقيقي. ولتكن عملية وواقعية. اعرض خطوات وخيارات واقعية ومحسوسة.	"لدي بضعة أفكار قد تفيد..." "ما يناسبني هو..."
قدم تغذية مرتدة حول سلوك يملك المسترشد قدرة على التصرف حياله.	تابع سلوك المسترشد عوضاً عن الاستسلام للإغراء بتقويمه.	"حدثني عن أثر السلوك..." "كيف ينظر شخص آخر إلى هذا السلوك؟"
تذكر حين تتحدث من منظورك أن واقعك ليس واقع مسترشدك.	حين تتحدث عن تجربتك الخاصة ضع سياقاً لذلك وكن وصفياً ليستطيع المريد أن يرى وجوه المقارنة.	وجدت، بحكم تجربتي، وهي...، أن.... أعلم أن هذا ليس وضعك، ولكن ربما هناك ما يمكن أن تفيد من هذه الواقعة."
تحقق من فهمك لما يقال بدقة.	اصغ بانتباه شديد. أوضح ولخص.	"إذا كنت أفهم ما تقول.." "ساعدني على فهم ما تعني بقولك.."
لتكن لهجتك ونبرة صوتك يعبران عن الاحترام.	احرص على ألا تقلل من شعور المريد باحترام النفس.	"تعجبني طريقتك في...." "لدي فضول..." "أتساءل..." "هل نظرت يوماً في موضوع..."
انتبه لأسلوبك في التخاطب وأثره على مسترشدك.	شارك مريدك المعلومات حول أساليب التخاطب، واعرض آثارها في دورة التغذية المرتدة.	"أجد أني أغدو دفاعياً حين..." "أرد بإيجابية على..."
تجنب تقديم تغذية مرتدة حين تفتقر للمعلومات الكافية.	اطلب مهلة للحصول على المعلومات اللازمة لك. التظاهر بامتلاك المعلومات لا يفيد.	"كي أكون صادقاً معك، أحتاج للتفكير في الأمر بعض الوقت."
شجع المريد على اكتساب خبرة في التغذية المرتدة كتحرك إلى الأمام عوضاً عن أن تكون انقطاعاً عن متابعة رحلة.	اربط باستمرار التقدم والتعلم بالصورة الكبرى والرحلة.	"حين بدأنا.... وعندئذ... والآن..."

التغلب على العقبات:

التغلب على العقبات هو ثاني العمليتين الاستراتيجيتين في التمكين والمرتكزتين على الشروط الثلاثة لتيسير التعلم. وغني عن القول أن كل علاقة تواجه عقبات في وقت من الأوقات. والتحدي هنا هو في التغلب على هذه العقبات والتعلم من التجربة. فالمرشد الذي خبر كيف يقدم الدعم والتحدي والرؤيا قادر على تيسير نمو المريد وتطوره بالرغم من العراقيل التي قد تحدث.

هناك دائماً في كل علاقة أخطار كامنة - عراقيل وعقبات محتملة - تهدد ديناميات العلاقة. ومرحلة التمكين التي يقضي فيها الشركاء في الإرشاد معظم الوقت حافلة بالأخطار الكامنة.

إن العلاقة بين ايلين ودارلين[1] توضح العديد من الأخطار الكامنة التي تهدد العلاقات الإرشادية خلال مرحلة التمكين. ونعلم من هذا المثال أن ايلين امرأة في الثالثة والأربعين، ومرشدة متمكنة وملتزمة وعطوف وذكية. ولما كانت قد قامت وحدها بتربية ولدين دون معين، فيما كانت متفرغة طوال الوقت للدراسة ونيل شهادة الماجستير، فإنها أخذت على عاتقها مساعدة النساء الأخريات على انتهاج ذات السبيل.

أما دارلين فامرأة مطلقة في الثالثة والثلاثين تقوم على تربية ابنة في الثانية عشرة من العمر وصبي في السادسة. ولدارلين تاريخ من الاضطراب العائلي: قسوة من الوالدين، إهمال، وإدمان على الكحول. ولما انتقلت إلى ناحية أخرى من البلاد لتبدأ حياة جديدة عرضت لها فرصة للعمل مع مرشدة.

كان الحافز الذي حمل ايلين لتكون مرشدة يتصل بعملها مستشارة. ولما

---

(1) أود أن أشكر سيا أوري Ceah Ure، المدير السابق لمؤسسة Fresh Start Womens Foundation، بفينكس، ولاية اريزونا، لكشف هذا المثال.

كانت قد قامت بتربية طفلين كأم عازبة فإنها رأت أن بوسعها أن تقدم لدارلين التوجيه والحافز اللذين تحتاج إليهما للنمو اجتماعياً ومهنياً معاً.

وقد جرى بين ايلين ودارلين تفاهم حالما التقتا، فكان أن تطلعت كلتاهما إلى التعلم الجديد الذي ستأتي به العلاقة الإرشادية. بيد أنه لم يقيض لحماسها أن يستمر طويلاً. إذ سرعان ما ساد بينهما شعور بعدم الرضى. وشعرت ايلين بالإحباط، كما قالت للمنسق الإرشادي "تبدو دارلين وكأن لديها الحق بامتيازات". وكانت جهود ايلين لحمل دارلين على النمو ذاتياً ومهنياً تقابل جميعها بتعليقات مثل "لاأظن ذلك"؛ "نعم، ولكن"؛ "جربت ذلك من قبل". ثم سرعان ما أهملت دارلين تلك الأهداف القليلة التي حددتها بنفسها.

أما ايلين فظلت ملتزمة بحافزها لمساعدة دارلين على بلوغ الاكتفاء الذاتي ومستوى أعلى من الحياة، مستذكرة ما عانته هي من مصاعب كأم وحيدة بلا دعم أو مؤازرة. بل ومضت تبحث عن منحة معسكر صيفي لابن دارلين ثم جمعت لها قائمة بالوكالات التي يمكن أن تساعدها في الانتقال مع والديها إلى منطقة أفضل. ولكن كلما طالت فترة عملهما معاً كانت جهود ايلين تقابل من دارلين بالأعذار والمقاومة والتبرير لعدم المتابعة إلى النهاية.

ومع مرور الوقت أصبحت دارلين إما لا تحافظ على مواعيدها أو تأتي مع ابنها الذي كثيراً ما ينزع إلى الشغب. ثم ازدادت نزعة السلبية عند دارلين وهي تؤكد بأنها ببساطة عادت "ضحية من جديد" و"لا تحظى بالتفهم". وصارت تتشكى باستمرار من تأثير والدتها السلبي عليها، وخصام ولديها والمشكلات في المجمع السكني حيث تعيش. ومع ذلك ظلت دارلين ترفض الأخذ بأي تغيير.

وبعد أربعة شهور كان السيل قد بلغ بايلين الزبى، حتى قالت في وصف حالها "أشعر بأنني قد استهلكت وتم استغلالي. لقد كافحت كفاحاً شديداً لأوفر

لابن دارلين منحة مجانية في المعسكر الصيفي ولا أستطيع أن أفهم لماذا رفضت العرض. وبما أنني ربيت لوحدي ولدين دون معين. لذلك أعرف مدى صعوبة أن تكون المرأة أماً عازبة. ولو أن أحداً من الناس قدم لي عوناً كالذي بذلته لدارلين لكنت له من الشاكرات ولقابلت بذله بالتقدير. إنني أعتقد أن دارلين حقاً لا ترغب بالمساعدة، ولا أرى أني أستطيع أن أحفزها إلى القيام بتغييرات ذات بال في حياتها".

إننا نرى، بين أمور أخرى في هذا الوضع، مريدة تخرب العلاقة (فهي لا تحضر الجلسات، وتنزع إلى إفساد ما ينبغي عمله) وسلبية في مشاركتها في هذه العلاقة (سلوكها اللجوج بالإدعاء بحقوق مزعومة، ومقاومة المساعدة). وكانت ايلين تشعر بالضيق والخواء، فأسقطت احتياجاتها على مسترشدتها. وكانت تفترض أنها تتفهم وضع دارلين، ولكنها لم تتحقق من صحة افتراضاتها. لقد كانت العلاقة تعاني من افتقارها إلى الأهداف والثقة والتواصل الزائف. ولربما تكون ايلين تنكر الاتجاه الذي كانت تسير إليه العلاقة؛ أما دارلين فكان من الجلي أنها في وضع المقاومة. وهكذا فالجدار الذي عملتا على إشادته كان أطول من قامة أي منهما لتجاوزه. كذلك لم تنجح العلاقة لأن كلاً منهما أسهمت في تسميم الوضع الذي وجدتا نفسيهما فيه.

إنه جدير بالمرشدين أن يدركوا أن المخاطر المتربصة هي دينامية حاضرة أبداً في العلاقات الإرشادية. فالمرشدون والمريدون يستطيعون، حين يدركون العقبات التي يأتي بها المريدون إلى العلاقة ومثلها العراقيل التي يجلبها المرشدون لأنفسهم، توقع المشكلات والمحافظة على علاقة منتجة. على أن هناك من الناس من لا يصلح للعلاقة الإرشادية. وإذا وجد المرشدون أنفسهم في هكذا وضع وجب عليهم أن يعيدوا رسم التخوم والحدود أو إيصال العلاقة إلى النهاية.

استراتيجيات للتغلب على المصاعب مع المسترشدين:

● المسترشدون المستهلكون. غالباً ما يحمل المريدون الذين يفترضون أن لهم امتيازات خاصة ذهنية المستغل فيستغلون معرفة المرشد ويتطفلون على وقته.

الاستراتيجية: تجنب أن تصبح بالنسبة للمسترشد مرجع الاستعلامات (لكل المعلومات)، أو الخدمات (للطوارئ وحوادث الطرق والنجدة). فإذا سمحت بنشوء هذا الوضع أصبحت وصياً على أمر المسترشد وضحية محتملة من ضحايا حوادث العدوان على المرشد

● المسترشدون الغيورون. حين يشب المسترشدون عن الطوق أو يتجاوزون من حيث المقدرة مرشديهم فإن الاستياء يتراكم في الغالب، وتراهم يرون مرشدهم عاملاً يشدهم إلى الوراء.

الاستراتيجية. إن هذا إشارة بضرورة الغلق. فاحرص على التركيز على النتائج التعلمية وابد التقدير المناسب ثم امض إلى ما بعد هذه المرحلة.

● المسترشدون الجوالون. إن المسترشدون المشتتي الانتباه موجودون في كل مكان وتجدهم ينشدون النصيحة، إلا أنهم قليلاً ما يتابعونها أو يلتزمون بها.

الاستراتيجية: ركز في كل جلسة إرشاد على أهداف العلاقة والبرنامج المعد سلفاً. واستعرض في نهاية الجلسة مقدار التقدم المتحقق مقارنة بمجمل الأهداف والبرنامج.

● المسترشدون المناورون. هؤلاء يسعون أبداً إلى اقتناص الخدمات والفرص والسيطرة في العلاقة. وفي هذا الوضع قد يشعر المرشدون بأنهم قد استغلوا ويغلب عليهم الغضب والاستياء.

الاستراتيجية: هذا أوان تفقد الحدود والأدوار في اتفاق الشراكة الإرشادية.

● المسترشدون اللامبالون. يفتقر بعض المسترشدين للصراحة وحسن النية والاهتمام بالمتابعة حتى إنجاز الأمور. وهؤلاء ليس لديهم استعداد أو التزام بالعلاقة وسعيهم موجه لتحقيق أغراضهم المباشرة وحسب.

الاستراتيجية: إن المسترشد الذي يفتقر للدافع الداخلي لا يرى سبباً وجيهاً للمتابعة. والهدف هو الحصول على التزام بتوضيح الأهداف والأدوار. ولربما كان المسترشد يفتقر إلى الفهم الواضح للأدوار والمسؤوليات أو قد يكون في الأمر افتقار للالتزام بالأهداف لأنها غير محددة أو غير واضحة بما فيه الكفاية.

استراتيجيات لتغلب المرشدين على عوائقهم الذاتية:

● التدليس. تتصل هذه الفكرة التي عرضها أول مرة بروكفيلد (1995) بالتوقع أن يكون المرشد مرجع المريد في كل أمر.

الاستراتيجية: إن المرشدين الذين لا يضبطون تقديراتهم الذاتية يضعون أنفسهم على طريق الفشل. فليكن واضحاً لديك ما تجهله. ولا تتوقع أن تكون قادراً على إنجاز أو توفير كل أمر.

● الإثقال. المرشدون الذين يحملون أنفسهم فوق ما يطيقون من العلاقة أو يدعون أنفسهم بيد المناورين المتسلطين قد يتعرضون للإنهاك والانطفاء.

الاستراتيجية: حين يصبح الإرشاد عبئاً حاول أن تكتشف السبب ثم اعمل على التغلب على هذه الحال.

● الضغط. الإرشاد واحد من التزامات وأوضاع كثيرة في الحياة تجري في وقت واحد. وهناك دائماً أمور لا سيطرة للمرشد عليها.

الاستراتيجية: اطلب فترة للراحة، إن كنت تحتاج إلى تخفيف الضغط الذي ترزح تحته. فليس للإرشاد أن يكون مدعاة للضيق.

● المباطنة (عدم المكاشفة). أن تكون ممتنعاً عن المشاركة في المعلومات والمشاعر أمر قد يأتي بوضع يقرأ فيه المسترشد عن التواصل أكثر مما هو مقصود.

الاستراتيجية: كن صادقاً ومباشراً وحازماً ومتقدماً في تواصلك.

● المعضلات الأخلاقية. قد يدفع المرشدون أحياناً إلى أوضاع لا يريدونها. فبدافع من الرغبة بتلبية احتياجات المسترشد التعلمية ربما وجد المرشدون أنفسهم في موقف يفرض عليهم اتخاذ قرارات ذات طبيعة أخلاقية.

الاستراتيجية: كن يقظاً، واستمر محافظاً على نزاهتك ومبادئك.

● تجاوز الحدود. لا بد للمرشدين من التوضيح للمسترشد أن ثمة حداً قد جرى تجاوزه.

الاستراتيجية: لا تجعل الأمر مسألة شخصية. استخدم اتفاق الشراكة الإرشادية مرجعاً للإشارة، وابدأ حديثك من هناك.

● التعصب والانحياز. لا مكان للتعصب أيا كانت صبغته (جنسية، أم عرقية، أم أخلاقية) في العلاقة الإرشادية.

الاستراتيجية: إن وجدت نفسك تبدي تعصباً أو أن ميولك غدت تعترض طريقك، فإن الوقت يكون قد حان لتدرس إمكانية الانتهاء.

● الإرجاء. حين يجد المرشدون أنفسهم يرجئون مواعيد اجتماعاتهم أو أحاديث إرشادية فإن الوقت يكون قد حان لتدرس سبب ذلك.

الاستراتيجية: قد يكون مرد الأمر ضيق الوقت أو إشارة للغلق.

● الغيرة. قد ينتاب المرشدين شعور بالغيرة إن تجاوزهم المسترشد.

الاستراتيجية: أظهر اعتزازك بإنجازات مريدك. ثم قرر عندئذٍ إن كان

الوقت قد حان للمضي إلى مجال آخر. وإذا كان هذا هو الحال ساعد مسترشدك على وضع أهداف جديدة أو البحث عن مرشد جديد.

● سلسلة الرتب. حين يوقع المرشد أيضاً فاتورة، يدخل عنصر الاستفزاز ليلعب دوره.

الاستراتيجية. يمكن للمرشدين أن ينعموا بعلاقة إرشادية منتجة مع شخص ينتمي إلى سلسلة الرتب ذاتها، إن كانت حدود العلاقة واضحة للاثنين. دع خطوط الاتصال مفتوحة وركز على أسئلة المتعلم واحتياجاته.

إنه من الأهمية بمكان الانتباه، خلال مرحلة التمكين، إلى الأخطار الكامنة حين تبدأ في الظهور. ولكن النقاش الموجه والجاد كفيل بتبديد التوتر بطرح الأمور علناً لئلا تصبح عصية على النقاش فيما بعد. وقد يكون انتهاك السر من الأمثلة على ذلك. إن مواجهة الموقف تقود إلى إعادة التقويم أو التفاوض من جديد، وذلك خير من إجهاض العلاقة وإنهائها.

خلاصة:

لائحة الطرق المستخدمة في دعم المسترشدين في مرحلة التمكين طويلة، تعكس فترة استمرار المرحلة (انظر العرض 6-4). وهذه المرحلة في الواقع مرحلة عملية، إجرائية، وبالتالي فليس للوظائف فيها بداية وعقدة متوسطة ونهاية. فهذه العمليات تستمر على مدى العلاقة. وتكون الإشارة للنهاية حين تكون الأهداف التعلمية قد أنجزت.

تجوال:

من اليسير أن نرى الأسباب التي تجعل مرحلة التمكين على هذا القدر الكبير من التحدي. فمباهجها المفاجئة أو ما تتيحه من فرص عظيمة وتحديات تعلمية، وما تنطوي عليه من مخاطر كامنة، تمثل جميعها الذرى والوديان في العلاقة.

عرض 6-4

كيف تدعم المسترشد في مرحلة التمكين

- راجع بين الحين والآخر مواصفات عمل كل الأطراف في هذه العلاقة.
- ضع نمطاً منتظماً للاتصال.
- ليكن اللقاء على أساس منتظم.
- راقب العلاقة باستمرار لتتحقق من استمرار العلاقة على أساس الهدف الموضوع.
- توقع أن تقوم بتصويبات في منتصف الطريق.
- توقع أن تستغرق العلاقة وقتاً لتتطور.
- سل نفسك بين الحين والآخر، "ماذا تراني أتعلم؟"
- تذكر أن دور المرشد هو توفير التوجيه المهني للمسترشد. فاجعل السلوك متفقاً مع معايير مثل هذه العلاقة.
- ثابر على البحث عن فرص للتعلم.
- انظر في عدة خيارات للتواصل.
- أفسح للعلاقة مساحة.
- قدم تغذية مرتدة منتظمة لشريكك في الإرشاد.
- كن ثابتاً في مساهمتك.

التمرين 6-7

أسئلة التمكين: لائحة تفقد الاستعداد

التعليمات: أجب على الأسئلة أدناه، وأضف أمثلة بعد كل إجابة.

- هل تراني أوفر دعماً كافياً لتيسير تعلم مسترشدي؟

- هل حددنا الفرص والمجالات الكافية والمتنوعة للتعلم؟

- هل نحن مستمرون في بناء وصيانة علاقة منتجة؟

- هل نعمل باستمرار لتحسين مستوى التفاعل الإرشادي؟

- هل نحن مستمرون في العمل للحفاظ على الثقة في هذه العلاقة؟

- هل وضعنا آليات متنوعة في موضعها لضمان استمرار التغذية الراجعة؟

- هل التغذية الراجعة التي أقدمها متأنية وصريحة وبناءة؟

- هل نكرس وقتاً مناسباً للتأمل بانتظام في شراكتنا؟

- هل هناك مخاطر كامنة أو موضوعات أصعب من أن تناقش في العلاقة الإرشادية؟

تختلف لائحة التحقق من الاستعداد في مرحلة التمكين عن تلك اللوائح المعروضة في الفصول السابقة. والاستعداد المقصود في هذه الحالة يتصل بالتجوال داخل المجال بدلاً من الاستمرار في السير. وإذا أخذنا هذا التمييز في الاعتبار قد تجد المساعدة بالعودة إلى التمرين 6-7 بين الحين والآخر لتضمن استمرارك على المسار الصحيح. وقد تجد أنك، بين الحين والآخر، قد أجبت على بعض الأسئلة بالنفي.

وإذا كانت هذه هي الحال فإن اللائحة مفيدة من حيث أنها مؤشر على أنك بحاجة للعمل على تقوية ما تقدمه من الدعم والتحدي والرؤيا. ولسوف تعلم أنك مهيأ لبلوغ حالة الغلق متى تم بلوغ أهداف المسترشد التعلمية.

الفصل السابع
جني المحصول
بلوغ الغلق

إلى كل بستاني يعلم أنه بعد الحرث، وبعد الزرع، وبعد الفصل الطويل من الرعاية والنمو، يأتي الحصاد.

مارج بيرسي "النجوم الخماسية السبعة"

يمثل بلوغ الغلق، لأسباب عديدة أعظم تحد يواجه الشركاء في الإرشاد. ذلك أن اختتام العلاقة كثيراً ما يكون محاطاً إما بالقلق أو الضيق أو المفاجأة. ومن الأمور الصعبة التخطيط للغلق لأنه من الممكن أن تبلغ العلاقات نهاياتها في وقت أبكر أو تطول أكثر مما كان يتوقع لها. ويحدث أحياناً أن يثبت الشريكان على الحال ذاته إلى ما لانهاية، ولا أحد منهما يرغب في وضع حد للعلاقة بسبب الوشائج العاطفية والروابط الشخصية التي تنمو مع العلاقة. ولكن هناك في برنامج الإرشاد المخطط عادة ما ينص على موعد محدد لختام العلاقة. والنتيجة هي أن بعض الشركاء يستمرون في علاقات الإرشاد، حتى ولو تحققت أهداف التعلم، أو قد يقومون بإنهائها في الموعد دون أن يحققوا أهداف التعلم.

وبلوغ الغلق عملية تطورية. ذلك أن بذور الغلق مزروعة في مرحلة التفاوض، حين يحدد الشريكان مراسم الغلق ويضعان اتفاق الشراكة الإرشادية. ثم إن العملية ذاتها تبدأ لحظة أن يشرع الشريكان في العمل بقصد إنجاز أهداف التعلم.

هذه المرحلة التي تبدو قصيرة تقدم فرصة للنمو والتأمل بصرف النظر إن كانت العلاقة قد أتت ثمارها الإيجابية. فبلوغ الانتهاء يعرض فرصة تطويرية للمرشدين والمسترشدين لجني حصاد تعلمهم والمضي إلى الأمام. فإذا كان للانتهاء أن يصبح تجربة مرضية للطرفين معاً فإن على الشريكين هنا أن يعدا العدة لها.

وهذا الفصل ينصح بتضمين العلاقة معاهدات الغلق وعملياته كجزء واجب الالتزام من عملية الإرشاد ذاتها. ويشدد هنا على ضرورة التخطيط للغلق بحيث يعلم كلا الطرفين ويلحظا الوقت المعين للغلق ويحرصا على أن يكون هذا الغلق تجربة تعلم مرضية وذات أثر لكلا الشريكين في الإرشاد.

ضرورة الغلق (الانتهاء):

إن الغلق (الانتهاء) ينطوي دائماً على مكون عاطفي: الضيق والقلق، وخيبة الأمل، الارتياح والحزن، خوف الفراق، الفرح أو الابتهاج. والاعتراف بهذه العواطف والمضي إلى مرحلة أخرى هما جانب متوقع من عملية الفراق. ومعالجة هذه العواطف يستغرق وقتاً أطول مما يتوقع معظم الناس.

وعلى العموم، يعاني الأشخاص الذين يجدون صعوبة في إنهاء العلاقات أشد الصعوبات في التعامل مع الغلق في علاقة إرشاد. وأصعب جانب في هذا عندهم هو الانفصال. وهذا جانب إشكالي على وجه الخصوص حين لا يدري أي من الشريكين كيف يتم ذلك أو حين يفتقر للتجربة الإيجابية في نقل العلاقات إلى ختامها. وبالمثل عندما يصبح الشريكان في العلاقة الإرشادية صديقين ويتجها إلى جعل العلاقة بينهما أكثر حميمية وبعداً عن الرسمية وأساسها الألفة المتنامية بينهما. حينها يصعب على وجه الخصوص الاستمرار في الحفاظ على المكون الإرشادي للعلاقة. ولذلك في مثل هذه الحالة، فإنه من الأهمية بمكان أن تتم ملاحظة الانتقال من علاقة الإرشاد إلى الصداقة واستخدام هذا التحول فرصة للتعلم.

تفادي الغلق (الانتهاء):

يؤثر الشركاء في عملية الإرشاد أحياناً تجنب الغلق خوفاً من مشاعر الألم أو القلق.

ومثال ذلك ما شعرت به هيلين من الالتزام تجاه بيتسي (مرشدتها طوال ثلاث سنوات) والخشية من خراب العلاقة. ومع أنها لم تكن راضية عن علاقة الإرشاد بينهما فإن هيلين لم تشأ أن تؤذي مشاعر بيتسي، وبالتالي فإن الغلق لم يكن في اعتبارها خياراً تأخذ به. وعليه فقد شاءت هيلين أن تدع علاقتها الإرشادية تجري مجراها والتعايش مع الضيق الذي كانت تسببه مجاملتها الاضطرارية. وهكذا كانت النتيجة أن غدت عالقة وعاجزة عن التقدم.

كذلك لم يكن غريغ ليراوده شعور بالتواصل مع مسترشده أرت. ولقد كان السبب في قبوله الانضمام إلى برنامج الإرشاد أن وجود مسترشد له يضفي عليه مكانة خاصة. ولكن الاستمرار في هذه العلاقة غدا بعد حين عبئاً مضنياً. وكان ذلك حال غريغ أيضاً، إذ ظل ينتظر ويتكلف ويتظاهر مثل مرشده.

ولكن الأمور لم تكن تجري على ما يرام، سواء لهيلين أو لغريغ، في العلاقة الإرشادية. وفي كلتا العلاقتين لم يكن أي منهما يرغب بالمبادرة بعمل لإصلاح الوضع. ذلك أن أحداً منهما ما كان ليرتاح إلى بحث موضوع الغلق، وإن كان كلاهما يعلم أن العلاقة قد بلغت ختامها منذ حين. ولو أنهما عقدا حواراً تفاوضياً في بداية العلاقة لكانا قد أسسا للعلاقة بما يسمح بالسير بها إلى الانفكاك على الوجه المريح.

إنهاء غير متوقع دون غلق (انتهاء):

في كثير من العلاقات الشخصية الإرشادية يتحول مستوى الأولوية في العلاقة الإرشادية لدى أحد الشريكين ويتغير بالتالي ميزان العلاقة.

تلقت غريتشن، وهي إدارية متدنية الدرجة في إحدى الشركات من الخمسمائة في قائمة مجلة فورتشيون، مكالمة من مرشدها سام ليخبرها بأنها نالت ترقية إلى مرتبة أعلى في قسم آخر من الشركة-وهذه ترقية تعني الانتقال فوراً إلى مدينة أخرى. وأكد لها سام أنه سوف يظل على اتصال بها "حين تستقر أمورها". ثم ظلت غريتشن تنتظر من سام مكالمة طوال شهرين من الزمن إلى أن اتصلت به هي أخيراً تاركة له رسالة على آلة تسجيل. ولكن سام لم يرد على مكالمتها منذ ذلك الحين.

ولقد فرضت ظروف الحياة على مارك الانكفاء والانسحاب من كل نشاط واقتصر على أبسط الأعمال الأساسية في وظيفته. وكان ما حمله على ذلك إصابة زوجته بمرض خطير هدد حياتها واضطره للانقطاع للعناية بها مقتصراً بنشاطاته على عمله وحسب. وكان مريده كين قد شعر بخيبة الأمل، إلا أنه لم يشأ أن يضغط وترك مارك يفلت من الشباك باللجوء إلى مرشد آخر.

وفي هذين المثالين نجد أن كلاً من غريتشن وكين قد وضح لمرشده مسبقاً أهدافه التعلمية، لكن الغلق غير المتوقع داهمهما على حين غرة. وإن عدم القيام بالغلق رسمياً قد فوت على غريتشن ومارك الفرصة لاستيعاب ما تم إنجازه وتعلمه والاحتفاء بالعلاقة الإرشادية.

كانت كارين وجوانيتا قد حققتا أغراضهما من التعلم، ولم تناقشا الانتقال بالعلاقة إلى الانتهاء، بل انتقلتا من الشراكة الإرشادية إلى الصداقة دون الاحتفال بالعمل الطيب الذي أنجزتاه معاً. والحق أن حدوث التحول في طبيعة العلاقة حيث يصبح المرشد صديقاً، أمر ينطوي على إغراء لأن التحول يتم تدريجياً دون أن يلاحظ. ولكن العناية بجانب المحاسبة قد يتضاءل بسبب نشوء العلاقة الجديدة، وهنا قد يبدو الغلق الذي يراعي أهداف التعلم لا داعي له طالما أن العلاقة مستمرة عبر الصداقة.

في هذه الأمثلة نرى الشركاء يفتقرون في علاقتهم للاتفاق المسبق على بحث موضوع الوصول إلى الانتهاء. ولو أن كل شريك قد خطط لهذه المرحلة لكان بوسع هؤلاء الحؤول دون التعرض لبعض هذه الآثار العاطفية التي تترتب على تجاوز حالة الغلق وتمكنوا من مضاعفة نتائج التعلم الإيجابية في العلاقة.

الفرص الضائعة:

كثيراً ما يكون الانتقال إلى المرحلة التالية من العلاقة (بعد العلاقة أو تجديد الارتباط) مخفقاً ومتعثراً دون غلق. ولأن ثمة نقطة معينة تجعل العلاقة مهيأة للغلق نجد أن التوقيت عنصراً حاسماً في الأمر. إذ لا يفيد المرشد ولا المريد إطالة عملية الانفصال بل وقد يجعل من تجربة إرشاد إيجابية تجربة سلبية.

كذلك فإن الغلق هو الحد الفاصل بين ما هو قائم (علاقة الإرشاد) وما سيكون (ربما صديقاً أو مديراً أو زميلاً). فالغلق يفيد في الحيلولة دون نشوء أوضاع حيث قد يستمر المسترشد في انتظار مدخل ونصيحة حين لا يكون ذلك مناسباً للحال.

فطالما ظل أحد الشركاء في عملية الإرشاد يعتبر العلاقة فرصة للتعلم فإن إنهاء العلاقة قد يصبح مصدراً ثميناً للتعلم. وإذا لم يكن هناك خيار آخر سوى إنهاء العلاقة فلربما يكون من الأفضل إتمام ذلك بحيث يتحقق حسن الختام وذلك بعرض ما جرى صواباً وما جرى خطأ. وفي كلا السيناريوهين يمكن للمرشد والمسترشد أن يتعلما من التجربة.

وحتى حينما يتداول الشركاء في عملية الإرشاد في حتمية الانتهاء أو يخلصون إلى أن هذا الختام لا يعود لخطأ ما في بداية مرحلة التفاوض من العلاقة، فإنهم نادراً ما يرجعون إلى ذلك الاتفاق حين يكون الغلق قد صار قاب قوسين أو أدنى منهم.

إنهاء غير متوقع مع غلق:

إن معظم العلاقات الإرشادية السليمة لا تستمر إلى ما لانهاية. فهي لابد أن تصل في نقطة ما إلى ختام. والغلق المخطط له في كثير من الأحيان أيسر على المعالجة، ولكنه يظل يطرح مجموعة من التحديات الخاصة به.

تقع النهايات غير المتوقعة حتى في أقوى العلاقات الإرشادية. وسواء كان حادثاً خارجياً هو ما فرض التغيير في العلاقة الإرشادية أم كان داخلياً (لظروف شخصية) فإن التخطيط للتعامل مع العراقيل غير المنتظرة يساعد الشركاء في الإرشاد على معرفة ما ينبغي عمله حين تبرز الظروف التي تفرض التغيير.

كانت تريشيا وماري وتوم (وجميعهم مريدون) شركاء في علاقة إرشاد استمرت حوالي ثمانية شهور مع ليام (المرشد). وكان ليام قد انضم لتوه إلى مشروع جديد يتطلب منه بذل المزيد من الوقت على مدى الشهور الستة القادمة. وعوضاً عن أرجاء إعلام شركائه في عملية الإرشاد بالتغيير الذي أصاب مسؤولياته في العمل عمد إلى مواجهة الموضوع مباشرة. فكان أن استدعى مسترشديه إلى اجتماع وأخبرهم بأنه لا يدري كيف سيكون أثر المسؤوليات الجديدة الملقاة على عاتقه على علاقتهم، لكن لا بد أن يكون لذلك أثر. وكان أن اتفقت تريشيا وماري وتوم وليام على اللقاء بصورة متقطعة وأن تكون مدة اللقاء أقصر. كذلك جرى الاتفاق بينهم على التواصل الفوري في غضون ذلك بالحاسوب بصورة منتظمة. ووضعوا خطة لمراجعة الوضع في غضون شهر فإذا لم تكن النتيجة مرضية يقومون بوضع نهاية رسمية للعلاقة.

وهكذا استطاع هؤلاء الشركاء، بمواجهة العقبات المتوقعة مباشرة، توقع الانتهاء ووضع خطة طوارئ للتعامل مع الغلق المحتمل.

الإقرار بالحاجة إلى الغلق (الانتهاء):

هناك عدد من العلامات والإشارات التي ربما توحي بأن الوقت قد حان للنظر في الغلق (انظر العرض 7-1). ويجدر بالمرشدين الذين يلحظون هذه الإشارات حين تلوح أن يحاولوا الإقرار بتصوراتهم وافتراضاتهم. ذلك أن مواجهة الإشارات بالتجاهل والتغاضي قد تطيح حتى بالعلاقة الجيدة.

وقد لا تكون هناك علامات صريحة تشير إلى الشركاء بضرورة السير إلى الغلق، ومع ذلك قد يقرر المرشد أو المريد وضع نهاية للعلاقة. وإذا وقع هذا كان من المهم أن يحترم الشخص الآخر هذا القرار.

أو ربما كان المسترشد يرغب بإنهاء علاقة الإرشاد والمرشد يرى أن القرار ليس منطقياً أو خياراً مدروساً بعناية. ولكن المرشد الحكيم يحترم، مع ذلك، ذلك الخيار ويعلم متى وكيف يترك الباب مفتوحاً تحسباً لتغير الظروف التي دعت المريد إلى اختيار إنهاء العلاقة. وفيما يلي نهجين من مرشدين اعتمدا ترك الباب مفتوحاً:

"لئن كنا مضطرين لإنهاء العلاقة الإرشادية الرسمية الآن، فإني أود أن تعلم بأنني شديد الاهتمام بمتابعة أحوالك ومدى تقدمك في تطبيق ما تعلمت. فرجاء تابع الاتصال وأخبرني بأحوالك. وما رأيك في أن نحدد موعداً على التقويم الآن."

"أعلم أنك تمر شخصياً بوقت عصيب الآن، وأدرك السبب الذي يجعل استمرار اللقاء بعد اليوم أمراً صعباً. ولكن رجاء أخبرني لاحقاً متى تكون مستعداً لمتابعة أهدافك التعلمية ثانية. لقد استمتعت بعلاقتنا، ويسعدني أن أعمل معك من جديد."

التمرين 7-1

الإشارات التي تفيد باحتمال حلول أوان الغلق (الانتهاء)

الإشارات	الدلالات المحتملة
متى....	**قد يكون الأمر...**
حين التقي مسترشدي ينتابني السأم واللامبالاة وينصرف تفكيري إلى أمور أخرى.	الواقع أني أتكلف الاهتمام، وهذه العلاقة لا تنطوي على مغزى أو أهمية لدي.
يأتي مريدي في الموعد المحدد، ونحن نلتقي سواء أكان لدينا برنامج للعمل أم لا.	إننا نلتقي لمجرد اللقاء، وليس للقائنا هدف حقيقي.
أنا ضنين بالوقت الذي علي قضاءه للحفاظ على هذه العلاقة. وهناك أمور أخرى أشد أهمية وإلحاحاً علي الالتفات إليها.	ليس للإرشاد الأولوية القصوى لدي الآن. لم أعد معنياً بالعلاقة.
أشعر وكأنما مسترشدي متشبث بالعلاقة ولا يريد منها فكاكاً.	حققت مريدتي أهدافها التعلمية وهي مستعدة للمضي قدماً إلى الأمام، سوى أنها لا ترى الأمر على هذا النحو.
لقد فرغت من كل سبب للحديث ومسترشدي.	كلانا يبدد وقت الآخر.
وقع إخلال بالثقة.	لست أثق بمريدي وعلي أن اختار بدقة من أشارك.
يصغي مريدي إلى نصيحتي أو مشورتي، إلا أنه لا يتابع العمل بها حتى النهاية.	إنني هكذا إنما أضيع وقتي.
نحن نلتقي منذ شهور عديدة ولا يبدو أننا نحقق تقدماً.	ربما يستطيع شخص آخر تلبية احتياجات مسترشدي.
أشعر بعد معظم اللقاءات بالإنهاك، وكأنما مريدي استنفذ كل طاقاتي.	ليست هذه بالعلاقة السليمة.
تبدو هذه العلاقة من طرف واحد.	لا أجد إلا القليل من الرضى من المساهمة في نمو هذا المسترشد.
وجودي ومريدي أمر بغيض ومؤلم.	لا أستلطف مسترشدي ولا أكن له احتراماً.
مريدي بحاجة إلى متابعة دائمة وعناية مستمرة.	مريدي يحتاج إلى دعم أكثر مما أستطيع أو يمكنني توفيره. وقد يكون أني ما عدت أرغب في متابعة هذه العلاقة.

التخطيط للغلق (الانتهاء):

تساعد المشاركة في برنامج إرشادي على تيسير عملية الاقتراب من الغلق. وعلى المرشدين في العلاقات الإرشادية غير الرسمية أن يتحلوا بمزيد من الوعي حول السير بالعلاقة الإرشادية إلى الغلق نظراً لخلو العلاقة من بنية خارجية تتعلق بالمسؤولية.

إن الوقت المناسب للاتفاق على عملية السير نحو الغلق هو عندما يبدأ التفاوض حول عقد الشراكة الإرشادية. ومن الضروري عندئذٍ التخطيط لعملية السير نحو الغلق ومعرفة كيف تجري حين يكون الغلق متوقعاً وكذلك حين لا يتم في أوانه. والتوسل بأهداف التعلم في العلاقة الإرشادية كنقطة تجتذب النظر يوفر أساساً لتناول أفضل سيناريو وأسوأ سيناريو للغلق. فبتحديد العثرات المحتملة يسهل التخطيط للإجراءات الكفيلة بالتغلب عليها. ولضمان ختام العلاقة الإرشادية على وجه إيجابي وبلوغ نهاية مثمرة من الناحية التعلمية من التجربة الإرشادية، من المفيد التأسيس لعملية التسليم بالحاجة للغلق وتحديد إطار لتنظيم حوار الختام التعلمي.

وصل فرانك وبوب إلى ختام العلاقة الإرشادية بينهما حين انتهت دورة البرنامج الإرشادي الذي تعتمده الشركة التي يعملان فيها. ثم كان أن حضرا حفل الغداء الإرشادي الرسمي الذي تقيمه الشركة حيث تسلما شهادتيهما إقراراً بمشاركتهما في البرنامج. وبدون ذلك الحدث الرسمي فربما ما استطاعا السير بعلاقتهما إلى نقطة الغلق أو إدراك حقيقة ما أنجزاه والتقدير المتبادل بينهما. فقد أدت معرفتهما بأن الغلق واقع إلى إطلاق حوار حول هذه المعرفة ووفرت لهما نقطة التقاء أعدتهما للتحول التالي. ولأن العلاقة بينهما كانت جزءاً من اتفاق رسمي أمكن لفرانك وبوب تفصيل أهداف بوب وفق الجدول الزمني الذي

وضعته الشركة. ولما جاء وقت الغداء الرسمي كان فرانك وبوب قد حققا هذه الأهداف المبينة وفي هذا الإطار عقدا حوار الختام.

أدت علاقة الإرشاد غير الرسمية بين ايفون وكارلوس إلى تحقيق ثلاثة أهداف وحسب من أهداف التعلم الخمسة التي أرادا تحقيقها في غضون عام. وكانا قد أدركا حين اجتمعا لتقويم عملية التعلم في نهاية العام أنه سيكون من المفيد لهما متابعة العلاقة. وأخذا يتداولان في ما مضى على نحو جيد ثم في ما يمكن تطويره إلى الأفضل في علاقتهما، ثم راحا يتفاوضان في أمر المدى الزمني اللازم لتحقيق ما تبقى من الأهداف التعلمية. ولقد أدركا عندئذٍ أنهما ليسا مهيئين بعد لنهاية العلاقة، بالرغم من الإطار الزمني الذي حدداه لهذه الغاية.

كان بلوغ الغلق يعني، في هذه الحالة، استئناف التفاوض من جديد أكثر من إنهاء العلاقة. إذ أن الأمر ما يزال يقتضي الأخذ بحوار معمق حول الغلق.

بلوغ الغلق (الانتهاء):

ثمة جانب لا يمكن إهماله من تجربة بلوغ الغلق هو السير بالعلاقة إلى خاتمة تعلمية مفيدة: قصدت حواراً مركزاً حول تجربة تعلمية تمت أثناء العلاقة الإرشادية ونتيجة لها. إنه حوار تأملي لا يقصد به اللوم أو تسقط الأخطاء (Murray,1991) موضوعه عملية التعلم ومحتواها.

لم تكن تجربة الإرشاد التي تمت لجيم ومسترشديه كارول بالتجربة المثمرة. بل الواقع أن كلاً منهما كان قبل بضعة شهور وحسب قد قام بإثقال الآخر بمطالب لا قبل له بها حتى أنهكا نفسيهما وهما يحاولان الإبقاء على هذه العلاقة مستمرة. ولذلك قررا معاً (بتحريض من جيم) أن الوقت حان لإنهاء علاقة الإرشاد. واتفقا سلفاً على إجراء حوار ختامي لتقويم التجربة التعلمية التي خاضاها.

بدأ الحوار بمراجعة الأهداف التعلمية. وركز فيه المرشد والمسترشد، مستخدمين هذه الأهداف مقياساً شخصياً لما تحقق، على الأمور المحددة التي اكتسبتها كارول وكل ما يحتاج إليه الأمر لبلوغ باقي النتائج التعلمية. وأخذا بالحديث عندئذٍ في ما كان جيداً لهما في العلاقة وما لم يوفقا فيه والأسباب في ذلك. وكان من نتيجة الأمر أن أدرك جيم أنه كان عليه التركيز أكثر على احتياجات المسترشدة وأن العلاقة الإرشادية تتطلب صبراً أكثر مما أبدى. وعرفت كارول أنه كان عليها حمل المزيد من المسؤولية في تعلمها، وأن تكون أشد تركيزاً وإقبالاً على خوض المخاطر. ولقد خفف من حدة الجوانب السلبية تركيز الحوار على ما اكتسبه كل منهما من التعلم وكيف يمكن وضع تلك المعرفة موضع التطبيق والإفادة منها مستقبلاً. (توفر الأخطاء، وحوادث الفشل، والزلل تجربة غنية للتعلم). وكانت الحصيلة الإيجابية الأخرى أن جيم حدد لكارول عدداً من المرشدين الذين يتمتعون بخبرة وخلفية مناسبتين يمكن لكارول أن تتصل بهم لمتابعة التعلم. وكانت النتيجة حواراً لا شائبة فيه من لوم تركز على التعلم وأمكن لكل من الشريكين أن يحمل شيئاً إيجابياً من التجربة الإرشادية.

يقدم التمرين 7-1 دليلاً إلى صياغة نقاش حول الحوار الختامي لتجربة التعلم. ويمكن أن يجري هذا الحوار، إذا شئنا حالة مثالية، كجزء من حوار التفاوض ثم يمكن العودة إليه حوالي نهاية مرحلة التمكين استعداداً لحوار الغلق.

التركيز على أهداف المسترشد:

حين تنهار العلاقة الإرشادية أو تنتهي بالخيبة يكون المرشد والمسترشد قد أضاعا فرصة لجني حصاد العلاقة. ولكن مراجعة الأهداف والأغراض دورياً على امتداد فترة العلاقة يكفل لهذه العلاقة استمرار تركيزها على أهداف المسترشد وتتيح للشركاء في الإرشاد تقويم التقدم الذي تحقق لهم. وهذه العملية تشحن العلاقة بالقوة الدافعة وتساعد على تحديد الوقت الملائم للانتهاء.

التمرين 7-1

التهيئة للغلق (الانتهاء): خطوات وأسئلة

التعليمات: قم بالخطوات المشار إليها تحت العمود 1 بطرح الأسئلة ذات العلاقة في العمود 2	
العمود1	**العمود2**
خطوات الاستعداد للغلق	**الأسئلة**
1- راجع غايتك.	ما الهدف من العمل معاً؟
2- تخيل أفضل حالة للغلق.	ماذا نود، من ناحية مثالية، أن يحدث حتى تصل هذه العلاقة إلى نهاية؟ كيف نستطيع أن نضمن بلوغ هذه العلاقة خاتمة مفيدة تعلمياً؟
3- تخيل أسوأ حالة للانتهاء.	إن لم يكن المثالي ممكناً، فكيف نستطيع أن نضمن خاتمة تعلم إيجابية؟ ماذا يمكن أن يعترض الطريق؟
4- خطط لإجراء محاسبة متبادلة.	ماذا نفعل للتغلب على أية عوامل قد تعترض الطريق للوصول إلى خاتمة مفيدة تعلمياً؟
5- أسس لعملية الاعتراف بأن الوقت قد حان للغلق.	كيف لنا أن نعلم متى يكون الوقت مناسباً لحمل العلاقة إلى الغلق؟
6- ضع قواعد لحوار الخاتمة التعلمي.	ما هو برنامج حوارنا للخاتمة التعلمية؟

وحالما تكون الأهداف والأغراض من العلاقة الإرشادية قد تحققت يصبح ذلك أوان التأمل في ما تم تعلمه، ثم المضي إلى الأمام. فعندما يشاء الشركاء في الإرشاد استمرار العلاقة، فإنه من الضروري الإفصاح عن الأهداف الجديدة، وإعادة التفاوض حول شروط الارتباط، ومراجعة ما كان حسناً في الماضي وما اعترض الطريق من عقبات.

التوحيد بين ما تم تعلمه:

إن المسترشد قد يفقد بدون الغلق أبعاد التطبيق العملي لما تم اكتسابه من التعلم. وحسن الغلق يساعد الشركاء على تطبيق وتوحيد ما جرى تعلمه نتيجة العلاقة. ذلك أن الأسئلة التي يطرحها المرشد والتحليل العميق الذي يقدمه كفيلان بأن يساعدا المسترشد في تقويم النتائج التي تحققت له ومعرفة السبيل إلى مضاعفة ذلك التعلم والتأسيس عليه.

وهاكم مثلاً، ظل نيل ومسترشده ايليوت منهمكين في علاقة إرشادية نتيجة مبادرة من شركة اعتمدت برنامجاً لتدريب العاملين لديها على أساس منهج الإرشاد. وقد وجهت دائرة التدريب والتطوير مؤخراً مذكرة إلى نيل تفيده بأن دورة الإرشاد في ذلك العام أشرفت على النهاية، بما يعني أن الضرورة تفرض غلق العلاقة الإرشادية.

وكان من نتيجة ذلك أن بدأ نيل العملية بتوجيه رسالة بالبريد الإلكتروني يطلب فيها من ايليوت الحضور إلى جلسة الإرشاد التالية، وهو مستعد لمراجعة خطة التعلم التي اعتمداها عند بداية لقاءاتهما. وقد وجه نيل الحديث حين التقيا على تناول كل هدف من الأهداف الأصلية في الخطة، وعندئذٍ طلب من ايليوت تقويمه لكل واحد منها. فأجاب ايليوت بأن هدفه كان معرفة كيف يضع نفسه على نحو يجعله منفتحاً ليتبين الفرص الجديدة المتاحة ضمن القسم ويعتقد بأنه قد حقق في هذا تقدماً كبيراً. وبالمقابل سأل نيل ايليوت أن يصف له

التقدم الذي تحقق له ويبين رأيه تحديداً في تطبيق ما تعلمه في الممارسة. وما أن عرض ايليوت رده حتى انتقل ونيل لاستعراض أسئلة أخرى: ماذا كانت آثار هذا التعلم؟ ما هي الطرق التي كان بوسع ايليوت تطبيق ما تعلمه في أوضاع أخرى؟ ما هي مجالات التعلم الأخرى التي يمكن أن يفيد منها ايليوت؟ وحالما تمت الإجابة عن هذه الأسئلة أخذ ايليوت يركز اهتمامه على عملية التعلم بطرحه أسئلة مثل: ماذا تعلمنا نحن في إطار الشراكة؟ وماذا تعلمنا عن أنفسنا كأشخاص؟ كيف نستطيع توحيد هذا التعلم؟

إذا اعترضت علاقة الإرشاد مشكلة ما فإنه يمكن تحويل خاتمة التعلم إلى تجربة إيجابية. وحري بالشركاء في الإرشاد، في هكذا وضع، اتباع النهج التالي:

1- الاعتراف بالمشكلة أو العقبة التي تواجه العلاقة دون لوم أو إصدار أحكام -كالقول مثلاً "يبدو أننا بلغنا طريقاً مسدوداً".

2- إذا كان القرار هو إنهاء العلاقة الإرشادية، فليكن الخروج منها سليماً وبطريقة أدعى إلى السرور. فلتنظر في ما كان جيداً في العلاقة ولتتمعن في ما كان خاطئاً -مثلاً: "لننظر في النواحي الإيجابية والسلبية في علاقتنا بحيث يستطيع كل منا تعلم شيء من العلاقة".

3- ليعرب كل منكما عن تقديره لما تحقق، بالاعتراف بما تحقق من التقدم والإنجازات -مثلاً "إننا نجحنا في ناحية واحدة، وإن لم نتمكن من إنجاز كل الأهداف التي وضعتها. وأنا أعزو نجاحنا إلى ما لديك من تصميم ومثابرة؛ وهذا ما أنت بحاجة إليه في وظيفتك الجديدة".

الاحتفاء بالتعلم:

إننا أشد ميلاً للاحتفاء بالنجاح في حياتنا الشخصية منا بالاحتفال به في حياتنا العملية، حيث لا يعتبر هذا الاحتفال وذاك الاحتفاء لائقاً إلا في حدود.

والواقع أن الاحتفال جزء أساسي من خاتمة العلاقة الإرشادية، لأنه يعزز التعلم ويشير إلى عملية الانتقال.

وإذا أردنا للاحتفال أن يكون ذا قيمة فلا بد له عندئذٍ من أن يكون حقيقياً. فعندما يكون الاحتفال صادقاً فإنه يثير الحماس وينشئ شعوراً بالانتماء إلى الجماعة ويفتح مسارب للاتصال. فتقول تيرنس ديل وإم إم. كي في كتابهما "Corporate Celebration: Play, Purpose and Profit at Work (1998)" في قيمة الاحتفال أنه "يبث في الحياة عاطفة ويشيع فيها هدفاً. وهذان يستنهضان الغاية الإنسانية. إنهما يشداننا إلى جذورنا الإنسانية ويعيناننا على التحليق نحو رؤى جديدة. إنهما يمسان أفئدتنا ويطلقان مخيلاتنا". (للتوسع في موضوع الاحتفال، انظر Kouzes and Posner,1999).

ويجدر القول ههنا أنه يمكن الاحتفال بالعلاقات الإرشادية في أوضاع مختلفة، من المناسبات الرسمية إلى اللقاءات غير الرسمية. وهاكم بعض الاقتراحات المحددة لإدخال الاحتفال إلى غلق العلاقة الإرشادية:

التعاون في التخطيط. إن إشراك المسترشد في عملية التخطيط يزيد من الشعور بالمساهمة الشخصية ويدعم الشعور بالشراكة التي تسري في العلاقة الإرشادية.

التسامي وتوسيع المعرفة. توسل بالاحتفال كواسطة للاستمرار في معرفة ماضي المنظمة وحاضرها ومستقبلها واستخدم ذلك كله باعتباره سياقاً يؤدي إلى النمو. اسأل مريدك أن يعرض لك منظوره وتجاربه والتحديات الماثلة أمامه.

رفع التعلم. إن الفرصة لرفع مستوى التعلم وازدياده هي جوهر العلاقة الإرشادية الأساسي. فبإطلاع مريدك على قصص تروي تطورك شخصياً تثير لديه شعوراً بالاندفاع يتجاوز الاحتفال.

توسيع تفكيرك. ابحث، حين تدرس كيف يكون الاحتفال، عن هدايا تذكارية أو طرق ذات دلالة للتذكير بالعلاقة.

تفاخر بالإنجازات. اذكر لمسترشدك بفخر إنجازاتك في الإرشاد. واحتفل بانتصاراتك وإنجازاتك الضخمة والاحتفالات العظيمة التي شهدتها. وتذكر وأنت تعدد هذه الانتصارات ربط ذلك كله بالمهمة التي يضطلع بها المسترشد (وإذا كنت تؤدي مهمة الإرشاد في منظمة أو مؤسسة أو شركة، اذكر المهمة التي تنهض بها هذه المنظمة أو الشركة).

أوقد نار الذاكرة. استعد ذكرى الرحلة. فثمة مثال قديم يقول "إن كنت نسيت من أين أتيت فاسترجاع الماضي سيبدو تقدماً إلى الأمام". تطلع إلى إنشاء وعي مشترك مع مسترشدك بالتقدم ووجود هدف. ولعلك تجد عندئذٍ أن هذا قد أيقظ لديك وعيك الخاص بالهدف وثابر على التركيز على التعلم.

أظهر التقدير. كرم الإنجاز. وليعلم مسترشدوك ما تقدره فيهم من مزايا. وأعلمهم بأن لهم أهمية وأثراً ولماذا (وكن صادقاً في ما تقول). ودع لمسترشدك فسحة وفرصة للتعبير عن تقديرهم لك. فهذا يتيح لهم الشعور بأنهم يبذلون لك شيئاً من ذواتهم.

تحدث عن الانتقالات. تحدث عن التغيرات قبل حدوثها. واعلم أن الاحتفال فرصة لبعث وعي بالذات والتثقيف من أجل التغير والإعداد لما سيأتي من خطوات.

اطلب الرؤية. بيان الرؤية الشخصية (والتنظيمية) يجعل الطاقة تحت السيطرة ويحفز الروح. والارتباطات بالرؤيا تساعد في رفع مستوى التعلم. اجعل الفكر والعمل متماسكين بأن تساعد مسترشدك على وضع الرؤية في المقدمة أمام عينيه.

الاحتفال تربية؛ إنه يشد الناس إلى بعضهم بالاتصال. وهو أساس الفرصة لبناء العلاقة. اطرح على نفسك ومسترشدك تحدياً لابتكار طرق للاحتفال. واحتفل بكل مناسبة نجاح، بقطع المسافة القصيرة، وتجاوز مسجل الأميال وبلوغ نهاية السباق. لقد وصف Deal and Key (1998) الاحتفالات القوية بأنها "عمليات أحسن ابتكارها وتضم المشاركين وتكرمهم" (ص 207) وكان جبران خليل جبران (1964) هو من عبر ببلاغة عن قيمة الشخصية في الهدية، إذ قال: "إنك لاتعطي إلا قليلاً حين تعطي مما تملك. ولكنك تعطي حقاً حين تبذل من ذاتك" (ص 19). وحري أن تكون الشخصانية جزءاً من الاحتفال. العرض 7-2 مفيد من حيث أنه يحتوي على قائمة بالأفكار من أجل الاحتفال.

غلق الغلق (إنهاء النهاية):

حري بالغلق الجيد أن يرفع من تعلم المسترشد ويدفع به إلى الأمام؛ ويصعد بالتعلم إلى مستوى أعلى. أما الغلق غير المرضي فقد يمنع النمو بالحد من الرغبة ببلوغ أهداف التعلم. ومع أن الناس يختلفون في حاجتهم للغلق، إلا أن بعض الغلق على الأقل ضروري للنمو. ذلك أن الشركاء في الإرشاد حين لا يبلغون الغلق يضحون بما هو مفيد للتعلم مستقبلاً.

إن عملية بلوغ الغلق لا تقتصر فائدتها على المسترشد وعملية الإرشاد. بل إنها تعرض فرصة لتطور المرشد أيضاً. فحري بالمرشدين أن يتمهلوا بعد غلق العلاقة للتركيز على ما تحقق لهم من التعلم والنظر في كيف يمكنهم أن يضعوا ما تعلموه موضع التطبيق بما يفيدهم في الإرشاد مستقبلاً. التمرين 7-2 يوفر للمرشد ورقة عمل للتأمل الذاتي.

العرض 7-2

أفكار تفيد في الاحتفال

مناسبات لتقديم الهدايا

الهدايا - تذكار أو هدية للذكرى ترتبط بهدف العلاقة الإرشادية - ينبغي أن تكون صغيرة وثمنها متواضع. ويمكن أن تشتمل على

- كتب تتناول مجالاً معيناً تعنى به.
- كتب تشجع وتلهم.
- مجالات للتأمل والإعداد لرحلة الإرشاد التالية.

تعبيرات مدونة

الملاحظات المدونة تقدم سجلاً دائماً بالدعم والتشجيع كما أنها تحمل ذكرى. ولك أن تبعث رسالة تركز على أي من الجوانب التالية:

- ماذا تعلمت من مريدك
- موضوع أو أمر ينطوي على معنى خاص لديك
- رسالة تتمنى فيها حظاً سعيداً
- رسالة تحفز الهمم للمستقبل

حوارات وجهاً لوجه

الكلمات المناسبة إذ تقال في اللحظة المناسبة هي أحياناً أفضل هدية ولها مكان في الذاكرة ويتردد صداها في المدى البعيد. عند التعبير عن التقدير كن دقيقاً وركز على التصرفات. وهي تذكر الشخص بقيمتها.

- "إني أكن الإعجاب لما صدر عنك..."
- "إنك تتمتع بموهبة طبيعية في...."
- "لقد قدرت فيك على الخصوص...."

تمرين 7-2

تحويل الغلق إلى تعلم: تأمل ذاتي للمرشد

التعليمات: استخدم مطلع الجملة التالية للتعليق على ما تعلمته من علاقتك الإرشادية.

1- ما تعلمته عن نفسي هو....

2- إن مواهبي ونقاط قوتي في الإرشاد...

3- ما أود أن أتعلمه لأحقق نجاحاً أفضل....

4- كيف سأطبق ما تعلمته...

5- الخطوات المحددة لتطبيق ما تعلمته...

تمرين 7-3

بلوغ الغلق: قائمة تحقق من الاستعداد

التعليمات: أجب كلاً من الأسئلة التالية، مضيفاً أمثلة على كل إجابة. توفر الأسئلة الستة الأولى في حد ذاتها قائمة تحقق لختام حوار الغلق.
- هل استخدمنا قواعد الغلق التي وضعناها لختام العلاقة بفعالية؟ - هل كان لحوارنا خاتمة تعلمية ذات مغزى؟ - هل قومنا النتائج التعلمية على الوجه الكافي؟ - هل ناقشنا تطبيق التعلم الجديد وتكامله؟ - هل تم تقدير الإنجازات؟ - هل جرى الاحتفال بالمراحل التي قطعت؟
- هل استطعت تبين الإشارات عندما حان وقت الغلق؟ - هل أجريت أنا شخصياً تقويماً لما تعلمته نتيجة هذه التجربة؟ - هل تبينت الطرق لتطبيق ودمج معارفي الجديدة؟ - هل قررت ما ينبغي علي كمرشد القيام به بطريقة مختلفة في المناسبة التالية؟

المحصلة:

قد يصادف أحياناً أن يعود المسترشد ليظهر في حياة المرشد، حتى بعد أن يكون كلاهما قد اغلقا علاقتهما. ولربما كان ذلك بزيارة شخصية من المسترشد بعد سنوات من انقضاء العلاقة، أو عبر رسالة، خطية، أو إليكترونية، أو مكالمة هاتفية. إنه في هذه الأوقات غير المتوقعة في الأغلب يرجح بالمسترشدة أن

تعرض إنجازاتها ثم تنتظر أن يردها من المرشد استجابة على استحسانه. وهكذا يغدو المرشدون بمثابة رواد في حياة المريدين يقيسون بهم ما تحقق لهم من التقدم ويتلقون منهم المصادقة والبركة لما أنجزوه. وحوار الختام حوار ممتع إلا أنه يختلف اختلافاً شديداً عن العلاقة التي أتت بتجربة التعلم الاستهلالية.

وقليلاً ما يحدث، أحياناً، أن يعود المسترشدون فيظهرون في حياة المرشد ويستمرون. ومثال ذلك التجربة التي يرويها ميتش البوم في "أيام الثلاثاء مع موري "Tuesdays With Morrie" حيث تبعث الرابطة الوثيقة ويجري التعلم على مستويات أعمق وأبعد غوراً.

إلى الأمام:

إن بلوغ الغلق في الإرشاد جزء مهم من التعلم والتطور والمتعة والأمل. ذلك أن الغلق يربط الحاضر بالمستقبل للمريد والمرشد معاً.

ويأتي الإرشاد الفعال عن التعلم على امتداد العلاقة الإرشادية. ومقدرة المرشد على التعلم من مريده أو مريدته فرصة مهمة للتطور. والحق أن هذا أوان التقدم إلى الأمام، فأجب عن الأسئلة في التمرين 7-3. وإذا لم تتمكن من الإجابة عن الأسئلة كافة بالإيجاب فربما كنت تحتاج لبذل المزيد من العمل على جانبك من العلاقة الإرشادية حتى توفق في بلوغ الغلق بنجاح. فراجع أنت وشريكك الموضوعات الموصوفة من 1 حتى 6 في نهاية حوار الغلق لتكفل امتلاكك ناصية القواعد اللازمة كلها.

ولربما وجدت عوناً أيضاً بمراجعة المصفوفة ROS في التمرين 3-1 وإكمال الصفوف في المقطع الرابع.

الفصل الثامن
تجديد النمو الشخصي بالإرشاد

تروي ملحمة الأوديسة أنه عهد إلى المينتور بتربية تليماخوس، ابن أوديسيوس الصغير وتنشئته حتى يشتد عوده. فكان المينتور الوصي الحارس، كما كان الحكمة المجسدة ومالك المعرفة. وكان المينتور المعلم الكامل دأبه يعلم تليماخوس بإخلاص وتعريفه إلى أحوال العالم فوفر له المعرفة اللازمة للعيش في ذلك العالم. فلما شب تليماخوس عن الطوق وعاد أوديسيوس إلى بيته انتهت مسؤوليات المينتور بعد أن اكتملت مهمته.

"لقد قطع الإرشاد، mentoring، شوطاً طويلاً في تطوره من مهمته الأصلية، وهي التنوير" .(Landis 1990,p.28) وبالرغم من أن المفهوم الأصلي لكلمة mentor الذي معناه، "المرشد، المشير المخلص الأمين" ما زال موجوداً إلا أن هذا التصور أمسى قاصرًا على نحو يدعو للكآبة. فالمرشد اليوم ليس مصدر الحكمة التي تشيع المعرفة وتبذل الحقائق وتحمي وتقي. بل الحق أن المرشد اليوم شريك ميسر في علاقة تعلم مستمرة موجهة إلى تحقيق أهداف المسترشد وأغراضه. ويرجح أن يتخذ المريدون على امتداد العمر عدة مرشدين، وفق حاجة كل فرد في نقطة معينة من الزمن.

يتمتع المرشد اليوم بفوائد الفرص الغنية في التعلم التي يوفرها الإرشاد للمرشدين والمريدين معاً. كما يتغذى نمو المرشد وتطوره بالتأمل والتجدد والإنتاج.

ولنا في برتراند ومارنا، وليسلي وإليشا، أمثلة عن المرشدين الذين ييسرون

علاقات التعلم الفعال. فتجاربهم تعرض إنجازات تعلمية ناجحة أسهمت في تجديد نموهم الذاتي.

كان برتراند، وهو مهندس ديكور متقاعد، يجد العمل في الإرشاد مجدداً للحيوية. فالإرشاد عنده يشحذ من عزيمته ويجعله متابعاً للجديد في صناعة الأثاث ويثير فيه شعوراً بالنفع والفائدة. فبإرشاد الشباب الذي ثابر عليه على مدى السنوات السبع الماضية هو دائماً منهمك في عمل جديد.

تشغل مورنا كرسياً مرموقاً في الجامعة حيث تعمل. وهي من العلماء المشهورين وتحظى بالاحترام وتقوم بإرشاد طلابها على مدى ثلاثة عقود. والطلاب يندفعون إلى المحاضرات التي تقوم بإلقائها لمجرد أن ينعموا بحضورها. وإرشاد الجيل الصاعد من العلماء يشكل إحدى المباهج والمسرات في حياتها. وهي تجد في عرض خبرتها وتجربتها مبعث رضى عظيم في نفسها. وتراها ترصد مسترشديها حين يشرعون في خوض رحلاتهم في العالم الأكاديمي ويتطورون وينمون ثم يبرزون في حياتهم العملية. كما يستمر المسترشدون في اطلاعها على آرائهم المعمقة سنوات طويلة بعد أن تبلغ علاقتهم بها خاتمتها. وتحملها هذه النظرات على الانشغال بمفاهيم وأفكار بطرق جديدة لم تخبرها من قبل. وهكذا أطال الإرشاد حياتها المهنية ذات العقود الستة وبعث الحيوية فيها.

ويتطلع ليسلي، المستشار في الشؤون المهنية ورجل الدين، إلى إقامة علاقات إرشادية لما توفره من تعرف دائم إلى طرق تفكير جديدة، ومنظورات، ووجهات نظر جديدة. وما يتعلم من علاقاته الإرشادية يثير لديه أفكاراً جديدة ويشير إلى مجالات لنموه وتطوره الذاتي. وهو يرى أنه يتعلم من مسترشديه قدر ما يأخذ عنه مسترشدوه.

قامت إليشا، المحامية في مكتب قانوني كبير، بإرشاد مسترشدين كثر، وكان

نجاحها مع بعضهم أفضل مما هو مع بعضهم الآخر. وهي تعزو تطور مهاراتها في إقامة العلاقات إلى ما كانت تتلقاه من تغذية مرتدة من مسترشديها. ومرد ذلك أنها تأخذ تعليقاتهم بقدر عظيم من الجد وتجهد في تطوير مواهبها في التواصل مع الآخرين وتعزو ما حظيت به من نجاح في مهنتها إلى امتلاكها هذه المواهب.

إن كل واحد من هؤلاء المرشدين يعزو إلى الإرشاد فضل المساهمة في ما تحقق لهم من نمو ذاتي وغنى. وهؤلاء يتدبرون أيضاً التأمل المعمق في عملهم في الإرشاد بانتظام (وإن كان هذا لا يبدو جلياً من الوصوفات المذكورة آنفاً).

التأمل:

يجد المرشدون الذين يأخذون بالتأمل بصورة نقدية أن ذلك يزيدهم التزاماً في علاقاتهم الإرشادية. فهذه العلاقات تمكنهم من شحن أنفسهم بطاقة عارمة وتوفر لهم العمل القائم على المعرفة، وهم على العموم يجدون علاقاتهم الإرشادية تشيع فيهم قدراً من الرضى أعظم مما كان يتوفر لهم. ثم إنهم يخبرون عندئذٍ حالة من الغنى تشيع في علاقاتهم الشخصية والمهنية، كما تغدو عادة التأمل النقدي أمراً من الأمور الباطنة.

عملت مارثا مرشدة عدة مرات خلال حياتها المهنية على امتداد خمس عشرة سنة في الخدمة العامة. وفي إحدى علاقات الإرشاد النظامية كان التركيز على توجيه موظف مستجد في عمله. وفي مناسبة أخرى، وكانت العلاقة غير نظامية، راحت تتولى إرشاد صديقة كانت تعمل على إعادة تكوين صورتها العامة. كما أنها تولت إرشاد رجل قدم إلى الولايات المتحدة من الأرجنتين وهدفه تأسيس تجارة ينطلق فيها من مكان إقامته. ولقد وجدت في كل من هذه العلاقات متعة ونالت القدر الكبير من الرضا وهي ترى النجاح يحالف كل مسترشد لها.

ولكنها لم تدرك إلا مؤخراً، حين أخذت تفكر في طبيعة علاقاتها الإرشادية، أن تلك العلاقات كان يغلب عليها نقل المعرفة أكثر من طلب التعلم. وكان هذا الاكتشاف فتحاً حقيقياً لها لتتأمل في حقيقة ذاتها كمرشدة وكيف يمكنها أن تغني تجربتها في الإرشاد. فأخذت، نتيجة ذلك، في قراءة ما يتصل بموضوع الإرشاد وتتعلم أثناء ذلك قدر الإمكان. وكانت كلما توغلت في القراءة تزداد إدراكاً بأن الإرشاد يتعلق بنموها وأنها بحاجة إلى أن يصبح التأمل جزءاً من ممارستها للإرشاد.

نعم التجدد وإعادة الحياة:

يوفر الإرشاد فيما يوفره فرصة للتجدد وإعادة الحياة. ذلك أن التأمل النقدي عبر مراحل العلاقة الإرشادية يأتي بنظرات معمقة جديدة عن المرء والشركاء في العلاقة الإرشادية، والعلاقة التعلمية. فمن نعم التجدد الشعور بوضوح الهدف والحيوية.

مثال ذلك ما خبره سيريل الذي كان في وظيفة تفرض عليه معاناة الضغوط الشديدة وتحمله دائماً على الجري، سواء كان في الطريق أم في المكتب. ومع ذلك فقد ظل يتواصل مع مسترشديه بانتظام. وكان يستمتع بما كان يوفره له كل منهما من حوافز فكرية وعاطفية مما حمله على أن يجعل العلاقة بهما في مرتبة الأولويات. وكان أن أعادت تجربته الإرشادية صلته في النهاية بشعوره بالهدف وحملته على إعادة التفكير في أولوياته.

والإرشاد يمنح نعمة التجدد فلا بد للمرشد أولاً من أن يكون منفتحاً لتلقي النعمة. وحين لا يتمهل المرشدون لإعداد أنفسهم للعلاقة الإرشادية والتأمل في ما يكتسبونه من تعلم لا ينمون ويحدون من نمو مسترشديهم. والتعلم يأتي أحياناً بفعل مصادفة عجيبة.

مثال ذلك أن دانا قبل خوضها العلاقة الإرشادية لم تكن تعنى بالرياضة. أما مسترشدها كلارك فكان شغوفاً بالرياضة ومشوقاً في رواياته عن الألعاب والمباريات. وبالنتيجة أثارت أحاديثه الفضول لديها فأخذت تصغي إلى أحاديث العاملين معها عن الرياضة بعناية، وهي التي كانت توليها أذناً صماء. ولما ازدادت معرفتها أخذت تربط بين الرموز الرياضية وعملها كمديرة. فأصبحت من ثم متتبعة لعملية إنشاء الفرق. فكانت كلما شاهدت مدربي الفرق أثناء عملهم اكتسبت منهم مهارات تستطيع تطبيقها عملياً كمرشدة. وهكذا أخذت دانا ترى الأشياء من منظور مختلف تماماً وصارت تجد متعة في ما كانت ترى وتلاحظ.

جوهر المسألة:

يقتضي تيسير العلاقات التعلمية من المرشد إعداداً وتأملاً طوال عملية الإرشاد. والتعلم من التجربة هو الرافعة الرئيسة في تيسير التعلم.

والأدوات المتضمنة في هذا الكتاب مصممة لتحث على ممارسة التأمل في الإرشاد وتوجهه بمساعدة المرشدين في تهيئة ما لديهم من مهارات والعناية بتطويرها وزيادتها. وكتاب دليل المرشد هذا يعرض فرصة للتأمل في التعلم والعلاقة الإرشادية.

وفيما يلي بعض النصائح في ما يجب القيام به وما ينبغي الحذر منه لتيسير تعلم مسترشدك وفي الوقت ذاته تيسير نموك وتطورك:

شحذ الوعي. هذا الكتاب دليل إلى تيسير العلاقات الإرشادية الفعالة. وشحذ الوعي يؤدي إلى عمل أكثر تشبعاً بالمعرفة. فاستخدم المفاهيم التي يعرضها الكتاب لشحذ وعيك. ولا تدع الصيغ والشكليات تستعبدك.

استعادة التعلم. يدعو هذا الكتاب إلى الأخذ بقاعدة التأمل. ذلك أن السيطرة على الفعل والتأني للتعلم منه أثناء حدوثه يكسب المرشد سلطة

وسيطرة والعلاقة يسراً. فقف بعد كل علاقة متأنياً لتستعيد التعلم. لا تنتظر حتى الغد، لأن الفائدة من لحظة الحدث تكون قد مضت وانقضت.

الشريك. يعرض هذا الكتاب الشراكة باعتبارها علاقة التزام واهتمام يمكن أن تكبر بالإعداد والتهيئة الجادة من المرشد. كن شريكاً للمتعلم. لا تكن ناقلاً للمعرفة. بل اسع إلى التشجيع على طلب التعلم الموجه ذاتياً.

إن الرحلة لا تنتهي وإن حرثت الأرض وزرعت البذور، وتمت رعاية الزرع وجرى الحصاد. التجدد والإنتاج يستمران طويلاً بعد ذلك كله ويوفران مباهج لم تكن متوقعة. ولعل أعظم المنح وأغناها هي نعمة النمو.

نعمة النمو:

تقدم قصيدة، مارج بيرسي "النجوم الخماسية السبعة" (1982) التي اقتبست منها المقتطفات في هذا الكتاب صورة آسرة للنمو لتطوير علاقات إرشاد صحية.

إننا نحمل، خلال "موسم النمو" وفيما نحن منهمكون في الإرشاد، دورتنا الخاصة، وجدولنا الزمني الخاص، وتاريخنا الخاص، وتفردنا، وطرقنا الخاصة في العمل. ولكي يتحقق التعلم علينا أن ندرك، ما نحمله نحن وما يحمله شريكنا في الإرشاد إلى هذه العلاقة. ونفهم تعقيد العناصر المختلفة في العلاقة. ونجلب الوعي بعملية التعلم وإدراك بالمد والجزر في مراحل الإرشاد. ونقوم بعقد الصلات والامتداد، ونسعى ونزيد بحيث يصبح الإرشاد تجربة تحمل على الرضى.

إن ما يحدث في العلاقة الإرشادية قد يكون له تأثير عميق ودائم. وعملية تيسير علاقات التعلم الفعال عبر عملية الإرشاد تحمل كل منا على التفكير في ما قد نصير إليه.

الملحق أ
إنشاء ثقافة إرشادية

تبذل المنظمات قدراً ملحوظاً من الوقت والمال في تطوير برامج إرشادية. وبعض هذه البرامج يحظى بالنجاح لفترة محدودة من الزمن، بينما تستمر برامج أخرى بالنمو والازدهار. والفارق بين هذه وتلك يكمن في القابلية للاستمرار. فبرامج الإرشاد إنما تتمتع بالقابلية للاستمرار مع مرور الزمن حين يستند الإرشاد إلى ثقافة تنظيمية يحظى التعلم المستمر بتقديرها.

وهذا الملحق، المصمم للذين يقومون بتطوير البرامج، والإداريين، والمجموعات التي تعمل في التطوير الإرشادي، يوفر مساعدة تعلمية لتطوير عملية إرشادية سوف تشجع على ظهور ثقافة إرشادية داخل منظمة ما أو أي مكان آخر. إنه يعرض أدوات للتعلم تسمح بالتصدي للتحديات التي تواجه الإرشاد (وتحدي اختيار اسم لأدوار المشتركين ومبادرات البرنامج)، تكفل وجود المكونات اللازمة في موضعها قبل بدء البرنامج ووصف لبعض المؤشرات للثقافة الإرشادية.

مواجهة التحديات الإرشادية:

يتطلب تطوير ثقافة إرشادية تركيزاً ومنهجاً وصبراً. يحدد العرض آ-1 تحديات تنظيمية إرشادية مشتركة لا بد من دراستها بعناية ومواجهتها لإقامة البنية التحتية اللازمة لتغذية ثقافة إرشادية. ويمكن للقضايا والمهمات التي تقتضيها مواجهة كل تحد أن تساعد في تركيز النقاش وتوفير منهج لمطوري البرنامج والإداريين ومجموعات التطوير فيما هم يصممون وينفذون عملية إرشاد متينة.

إن تسمية أدوار المشاركين والمبادرة الإرشادية هو تحد مهم جدير بمناقشة مستقلة. فينبغي إيلاء الأسماء المختارة قدراً لا بأس به من التفكير عند تصميم وتنفيذ برنامج إرشاد. ذلك أن العناوين والأسماء تنطوي في ذاتها على طيف واسع من المعاني الصريحة والضمنية. فهناك، فضلاً عن المعنى الخفي، شيء من المعنى التاريخي أو السياقي أيضاً. وجدير بالذكر أن "جل اللغة التي تستخدمها القيادات قاصرة إلى حد يدعو إلى الشفقة حتى لتدفع بأشد الناس طموحاً إلى العزوف عن الاهتمام وتضللنا جميعاً" (Sayles,1990,p.11).

العرض 1 - أ

المخطط الإرشادي وتحديات التطبيق

التحدي 1: تحديد الغرض

الأسئلة:

- ما هي أسبابنا العملية لتطوير برنامج إرشادي؟
- ما هو هدف البرنامج؟
- من الذين سوف يخدمهم؟
- كيف يفيد البرنامج المشاركين؟
- ما هي النتائج التعلمية التي ستتحقق نتيجة المشاركة؟

المهمة:

تطوير بيان مختصر واضح لرسالة أو غاية البرنامج الإرشادي.

التحدي 2: ضمان توفر دعم واضح من الإدارة العليا.

الأسئلة:

- ما هو شكل الدعم من الإدارة العليا؟
- من هم المعنيون بتقديم الدعم؟
- كيف يكون الدعم من جانبهم؟
- ماذا يفعلون عند الدعم؟
- من هم مساندو المبادرة حالياً؟
- من لديه -سوى أولئك -المقدرة على دعم هذا الجهد؟

المهمة:

ضع خطة عمل لإشراك الإدارة العليا في التيسير والدعم. اعتمد التحديد والتفصيل في عرض الخطوات اللازمة لتحقيق الخطة.

التحدي 3 : تعيين أسماء المشاركين ووضع عنوان للمبادرة.

الأسئلة:

- ما هو العنوان المناسب للمبادرة؟ برنامج؟ عملية؟
- ماذا ينبغي أن يطلق على المشاركين؟ مرشدون؟ مسترشدون؟ متدربون؟

المهمة:

عين أسماء المشاركين والمبادرة الإرشادية.

العرض 1 - أ

(تابع)

التحدي 4: عرف مجمع المريدين

الأسئلة:

- من هم المسترشدون المأمول انضمامهم؟
- ما هي مواصفات المسترشدين أو الاحتياجات التي ينبغي أن يمتلكوها؟
- ما هي متطلبات الأهلية اللازمة للمريدين؟

المهمة:

حدد مواصفات المسترشدين الذين هم هدف البرنامج.

التحدي 5: إنشاء مجمع المرشدين.

الأسئلة:

- من هم الجديرون بالعمل كمرشدين؟ ومن الذين ينبغي استبعادهم؟
- ما هي الصفات التي ينبغي أن تتوفر في المرشد على وجه الدقة؟
- كيف يتم اجتذاب المرشح لمهمة المرشد؟
- كيف يتم اختيار المرشحين؟
- هل يتم قبول كل من يتقدم لهذه المهمة؟
- ما هو مصير المرشدين المرشحين الذين لم يتم اختيارهم للعمل؟
- ما معنى كون المرء عضواً في مجمع المرشدين؟
- ما مدى أهمية أن يعلم الناس أن هؤلاء أعضاء في المجمع؟
- هل ينبغي تجديد المجمع بالأعضاء؟ إذا كان الأمر كذلك، فكيف؟

المهمة:

حدد الإجراءات اللازمة لإنشاء المجمع واستمراره.

التحدي 6: تحديد الأدوار والمسؤوليات.

الأسئلة:

- ما هو دور المرشد؟
- ما هي المسؤوليات التي ينهض بها على وجه التحديد؟
- ما هو دور المسترشد؟
- ما هي مسؤولياته تحديداً؟
- ما هو الدور المناسب للمدير أو المشرف؟
- هل يتأثر الشركاء الآخرون "الصامتون" أو المنخرطون في العلاقة؟

العرض 1 - أ

(تابع)

- ما معنى المسؤولية المشتركة؟
- كم ينبغي أن تطول مدة العلاقة؟
- هل ينبغي أن يكون ثمة مدة زمنية قصوى ودنيا؟ وإذا كان الأمر كذلك، فماذا ينبغي أن تكون هذه المدة؟
- هل ينبغي أن نشجع على اعتماد المرونة في تحديد الزمن؟
- كم مرشد أو مسترشد يمكن للمرء أن يتعامل معهم في ذات الوقت؟
- على عاتق من تكون مسؤولية القيام بالاتصال المبدئي؟
- كيف يكون شكل التفاعل المنتظم؟
- هل ينبغي فرض التدريب والتعليم المبرمج للمرشدين والمسترشدين والمشرفين؟ أم يكون ذلك طوعياً؟

المهمة:

ضع توصيفاً للأدوار والمسؤوليات لكل الأطراف المنخرطين في العلاقة الإرشادية.

التحدي 7: تطوير قواعد توافق الطرفين

الأسئلة

- كيف يتم تعريف المسترشدين؟
- كيف يكون ضمهم إلى البرنامج؟
- كيف يتم اختيارهم؟
- ما هي المعايير التي تستخدم للتوافق؟
- هل يتم تحديد توافق الشائي سلفاً؟
- من سيحدد التوافق؟ هل يختار المسترشد مرشده؟
- ما هي الخطوة التالية بعد إنجاز التوافق؟
- ما هي شبكة الأمان إذا فشل ترتيب التوافق؟

المهمة:

أنشئ القواعد للتوافق بين المسترشدين والمرشدين.

التحدي 8: وضع برنامج لتعليم المرشد وتدريبه.

الأسئلة:

- ما هو نوع التدريب والتعليم الضروريان؟
- ما هي المعرفة التي سيجري نقلها من المرشد إلى المسترشد؟
- هل ينبغي عقد اجتماعات إطلاعية وتوجيهية وتقديم برامج؟

العرض 1 - أ

(تابع)

- ما طبيعة الدعم اللازم (منتظم؟ عرضي؟)
- هل ينبغي تشجيع الثنائي الإرشادي غير الرسمي على المشاركة في برامج التدريب والتعليم؟

المهمة:

ضع جدول تدريب، حدد المشاركين والموضوعات التي سيتناولونها.

التحدي 9: تحديد طرق المكافأة والتنويه والاحتفال بالنجاح.

الأسئلة:

- كيف يمكن مكافأة العمل الإرشادي؟
- هل ينبغي التنويه بالمشاركين ومكافأتهم؟
- هل ينبغي التنويه بالتميز؟
- كيف ينبغي الاحتفال بالإنجازات؟
- ما هي مقومات الاحتفال المناسب؟

المهمة:

تطوير خطة للمكافأة والتنويه والاحتفال.

التحدي 10: تحديد الإدارة والرقابة والتنسيق

الأسئلة:

- من يرسم السياسات وإجراءات البرنامج؟
- ما هي احتياجات العناصر العاملة؟
- من هم الأشخاص المهمون؟
- كيف ينبغي تناول موضوع السرية والتعامل مع الظروف الخاصة؟
- ما هي الأدوار والمسؤوليات على وجه التحديد التي تضطلع بها لجنة الرقابة؟

المهمة:

عين مهمة فريق الرقابة ومواصفات العمل للأشخاص المهمين.

العرض 1 - أ

(تابع)

التحدي 11: تحديد الطرائق والإجراءات الواجب اتباعها في رصد وتوفير التقدم المستمر.

الأسئلة:

- ما هي عناصر التقدم؟
- كيف نرصد عملية التغذية المرتدة؟
- كيف نتابع الإعداد؟
- كيف نرسخ مبدأ المحاسبة؟
- ما هي المعايير لقياس النجاح؟
- هل ينبغي أن نعين الأهداف للسنوات القادمة؟ في حال الإيجاب، ما هي؟ (أعداد؟ أم تطوير؟)

المهمة:

حدد المعايير وعمليات القياس والتقويم.

التحدي 12: التخطيط للانطلاق.

الأسئلة:

- ماذا سيكون شكل التنفيذ الكامل؟
- ماذا سيكون شكل الانطلاق؟
- ما هو البرنامج الرائد؟
- كم سيستغرق وضع كل قطعة في مكانها الصحيح؟

المهمة:

حدد فترة زمنية للانطلاق وفترة زمنية للتنفيذ التام.

التحدي 13: توقع عقبات وعراقيل في عملية الانطلاق.

الأسئلة:

- ما هي العقبات التي قد تعترض برنامج الانطلاق الناجح؟
- ما هي الموضوعات الرئيسة التي سوف تعالجها المنظمة على مدى العام القادم ولها تأثير على الانطلاق أو تنفيذ البرنامج الإرشادي؟
- أين سنواجه أقصى المقاومة؟
- من هم المعارضون؟
- ما هي البدايات الزائفة التي نتوقعها؟
- ما هي السيناريوهات المتوقعة للحالة الأسوأ؟

العرض 1 - أ

(تابع)

المهمة:

ضع خططاً للطوارئ للتغلب على العقبات.

التحدي 14 : خطة لحملة الاتصال الداخلي الاستراتيجي.

أسئلة:

- ماذا تعلمنا من تحليلنا للمساهم؟
- ما هي الرسائل الرئيسة الواجب إيصالها؟
- من هم الذين يحتاجون إلى المعرفة وما هي المعلومات؟
- ما هي قنوات الاتصال المتاحة؟
- ما هو المدى الزمني المحدد لخطة الاتصالات الداخلية؟

المهمة:

إعداد خطة اتصالات استراتيجية.

التحدي 15 : توقع حصول إصابات إرشادية (تؤثر في العلاقات الإرشادية الفردية).

الأسئلة:

- ما هي أنواع الإصابات الإرشادية التي قد تحصل؟
- كيف نستطيع تحديد الإصابة الإرشادية؟
- ماذا يمكننا أن نفعل حيالها؟
- من ينبغي إشراكه في الأمر؟

المهمة:

حدد سياسات وإجراءات بعينها لمعالجة المصابين.

هناك الكثير من الأسماء التي تستخدم في الإشارة إلى الشريك غير المرشد في العلاقة الإرشادية منها: المريد، المسترشد، التلميذ، المرعي، المقيم، العريف، الظل، الصاحب، المتدرب، قرين المرشد، المتعلم المشارك وغيرها. إلا أن الاسم ينبغي أن يتوافق مع الأغراض المنشودة من العلاقة. ومفاد القول أنه ينبغي تحديد أغراض العلاقة الإرشادية ثم تستخدم الكلمات لوصف هذه العلاقة.

التأمل:

من المفيد، بعد تناول التحديات والاتفاق على عناصر البرنامج، النظر إلى العملية الإرشادية من منظور مختلف. والأدوات التالية توفر أسلوب المشهد الواسع لتحليل مخطط البرنامج الإرشادي.

استعداد، فرصة، دعم:

التمرين آ-1 مفيد لضمان وجود العناصر البرمجية في مكانها. والإجابات عن الأسئلة المتعلقة بالاستعداد تتركز على تعيين عناصر البرنامج الرئيسة التي جرى تصميمها وجاهزة للتطبيق، فضلاً عن العناصر التي لم تكتمل بعد. كما أن مناقشة حصيلة الاستعداد يحدد عناصر جرى تجاوزها. إن فرص التعلم لا بد من وجودها في مستويات عديدة في البيئة الإرشادية لضمان تلبية احتياجات تعلمية مختلفة. والدعم لا بد منه في كل مستوى من البرنامج الإرشادي. كذلك يجب أن يكون الدعم المقدم للشركاء في العلاقة الإرشادية، من مسترشد ومرشد والأشخاص الذين للعلاقة تأثير عليهم، ظاهراً بصورة مباشرة غير مباشرة (أولئك الشركاء الصامتون، أي المشرف أو المدير).

التمرين أ-1

تطبيق أداة ROS في تطوير البرنامج

التعليمات: يمكن تنفيذ هذا التمرين كنشاط جماعي للعصف الذهني بحيث يتم تناول كل عنصر على حدة ثم يعقب ذلك نقاش بين المجموعة. أو يمكن لأعضاء مجموعة التطوير استخدام ورقة العمل هذه بحيث ينفذها كل منهم على حدة قبل المناقشة. وأيا يكن الخيار فعليك أن تحدد ما استطعت من التفاصيل في كل سؤال.

العنصر	الأسئلة
الاستعداد	ما هي العناصر البرمجية المتوفرة في موضعها في هذا الوقت؟ ما هي العناصر التي لم تتوفر، بعد، في موضعها؟ ماذا يلزم لذلك؟
الفرصة	ما هي فرص التعلم المتوفرة للمشاركين في البرنامج على أساس فردي، أم شراكة أم على أسس مبرمجة؟
الدعم	ما هو الدعم المحدد الذي استند إليه البرنامج؟

التمرين أ-2

نقاط الاتصال بين البرنامج والمشارك

التعليمات: إن إنجاز كل بند في هذا التمرين يساعدك في تقويم طريقتك في إنجاز العمل.

شقوق وثغرات

عندما تجري تمثيلاً للأدوار أو محاكاة لطريقة إنجاز عملية الإرشاد التي قمت بتصميمها، انتبه إلى:

- أين يمكن سقوط أحدهم في الشقوق التي قد تتخلل برنامجك.
- ما هي الثغرات المحددة التي قد يكون ما زال عليك أن تتناولها.

تخطيط العلاقة

- ضع خارطة واضحة تحدد الأشخاص المنضوين في العلاقة بمن فيهم الآخرين في بيئة مكان العمل الذين لهم تأثير على سلوك المرشد والمسترشد. وأن تشمل الأمثلة المسترشد والمراقب وصغار الموظفين.
- كيف يمكن أن تفرض هذه العلاقات والارتباطات الاتصال بالشركاء في هذه العلاقة المعينة؟
- كيف يمكن إساءة فهم هذه العلاقات والارتباطات أو تهديد علاقة الإرشاد الأساسية؟

طريقة إنجاز العمل:

المحاكاة وتمثيل الأدوار أسلوبان فعالان لتحديد الثغرات المحتملة في البرنامج بصورة واقعية. ومن المفيد حين تمضي في معاينة التصميم المبدئي للبرنامج أن تقوم بمراجعة العملية كلها مستخدماً في ذلك نماذج أولية عن المشاركين في البرنامج. ثم ادرس بنزاهة نقاط الاتصال المتعلقة بالبرنامج والعلاقة في التمرين آ-2 . وينبغي أن تشير محصلة هذا التمرين أيضاً إن كان أساس البرنامج يتضمن ما يكفي من الدعم.

إن تناول التحديات في تطوير البرنامج وتطبيقه ثم التأمل في الصورة الكاملة يزيد من احتمال نشوء ثقافة إرشادية.

مؤشرات الثقافة الإرشادية:

ثمة عشر علامات تشير إلى حدوث الثقافة الإرشادية.

المسؤولية:

ينطوي مبدأ المحاسبة والمسؤولية على أهمية بالغة. فحسب هذا المبدأ يقبل كل طرف بالمسؤولية عن سلامة ونزاهة الإرشاد داخل المؤسسة: الشركاء في عملية الإرشاد ومنسق البرنامج، ومجموعة الرقابة أو الفريق الاستشاري. وهنا يعتبر القياس إجراء نظامياً والتقدم أولوية. والتقويم إجراء مستمراً، حيث تعمم نتائج المسوح والتقدم المتحقق على كافة أنحاء المؤسسة.

المواءمة:

يتواءم الإرشاد جنباً إلى جنب مع الثقافة، وليس إضافة إلى ما هو موجود من قبل. وهناك أسباب عملية قوية للأخذ بالإرشاد وقدرات كافية لدعمه. فالإرشاد متصل مباشرة بقيم الشركة التي تعتبر تعلم الفرد والمنظمة من أولوياتها المهمة.

الطلب:

إن مجمع الإرشاد حافل بأشخاص يتوقون ليكونوا مريدين ومرشدين. والناس يودون المشاركة في الإرشاد ويسعون إلى فرص تتيح الإرشاد، إن بصورة رسمية وإن بصورة غير رسمية. وهناك مرشدون ومريدون ينتسبون إلى علاقات إرشادية من النوعين.

البنية التحتية:

تستخدم الموارد، البشرية والمالية معاً، بطرق مفيدة. وفي هذا تخصص ميزانية ويكلف أشخاص بقضاء وقت معين في التواصل، والتدريب، والتعلم على يد مرشد، والإدارة. ويتم تشجيع الناس على احترام الإرشاد وتكريس الوقت له.

المفردات الإرشادية الشائعة:

يتحدث الناس من مختلف مستويات المؤسسة، بدءاً من مبرد المياه إلى قاعات الاجتماع، بصورة إيجابية عن الإرشاد. ويستخدم هؤلاء مفردات وقناعات مشتركة هي قوام مادة الحديث بينهم. والناس يقيمون اعتباراً للتجارب الإرشادية ويسعون إلى مزيد من الأسباب التي توفر لهم الإرشاد وفرص التعلم.

القنوات المتعددة:

إن المناسبات التي ينخرط فيها المرء في الإرشاد تشمل الإرشاد الجماعي، والإرشاد عن بعد، والإرشاد لأشخاص من ثقافات مختلفة، والإرشاد الفردي، والحلقات الإرشادية، والإرشاد الشبكي، وإن لم يقتصر الإرشاد على هذه الأشكال السالفة الذكر. والموارد اللازمة متوفرة وتأخذ في الاعتبار آخر ما يستجد.

المكافأة:

مكافأة الإرشاد هي جزء من الثقافة. وقد تأخذ شكل نظام العلاوة، أو ربما

تحسب على أساس الساعة، أو قد يجري صرف المكافأة عن المشاركة. كذلك قد يكون شرط المكافأة تحقيق أهداف التطوير المهني. ثم هناك التنويه والتقدير لقاء المشاركة في مختلف الندوات والتخطيط.

لعب الأدوار:

معيار الإرشاد هو الممارسات الأفضل والتميز الجلي. وأفضل مثال للإرشاد بأن يكون دعاته من الممارسين. وفي هذا تروى قصص النجاح على المنابر العامة وعبر وسائل الاتصال.

شبكة الأمان:

يتوفر الدعم لمساعدة وتدريب وتوجيه المرشدين والمسترشدين والشركاء في عملية الإرشاد والدوائر والمجموعات. والسرية محترمة، كما تقدم المساعدة لعلاقات التعلم التي لا يحالفها النجاح حتى تبلغ نتيجة إيجابية للتعلم من التجارب الإرشادية.

التدريب والتعليم:

يتصل التدريب والتعليم ببعضهما استراتيجياً كجزء من خطة شاملة ليبقى الإرشاد ظاهراً في كافة نواحي التنظيم. والجلسات الإطلاعية تشيع الوعي بتوفير مجموعة من التفاهمات المشتركة حول معنى الإرشاد في الإطار التنظيمي. وتوفر متطلبات اكتساب المهارة والمتابعة للمرشدين والمسترشدين كلما دعت الحاجة. وتتولى مجموعة الرقابة الاستمرار في تعليم نفسها بالاطلاع باستمرار على أفضل الأساليب. أما المنظمات التي تفتقر إلى ذلك، فتلجأ إلى توفير التعليم والتدريب من الخارج.

الملحق ب

التنقيب عميقاً

مصادر لمتابعة التعلم

بما أنه أصبح ينظر إلى الإرشاد باعتباره أصلاً من أصول الأعمال في المهن والصناعة والمنظمات التي لا تسعى للربح، والحكومة، والتعليم، فقد استمر الاهتمام بموضوع الإرشاد في التزايد. وثمة عدد واسع من المؤلفين يتناولون الموضوع من منظور منهجي ويعرضون نماذج لأفضل الأساليب. وهناك آخرون يستخدمون منظوراً أشد تركيزاً على النظرية والمفاهيم. وهكذا ترى الكتب العملية والأدلة التي يسعى إليها المرشدون والمرعيون (Proteges) ومدراء البرامج في انتشار.

وهذا الملحق يعرض لكتب قد يرغب المرشدون في اقتنائها في مكتباتهم لتساعدهم في تيسير علاقات التعلم الفعال. والمعيار لاختيارها أنها كتب أفادت في تطوير هذا الكتاب "دليل المرشد" وتكمل بعضها بعضاً لتشكل مجموعة من المصادر النافعة والشاملة والمتوازنة.

وإن كتاب لاري دالوز Mentor: Guiding the Journey of Adult Learning لا بد من قراءته فهو ضروري لكل مرشد معني بتطور الراشدين وتعلمهم. ودالوز يستخدم رمز الدليل في وصف دور المرشد في مصاحبة المتعلم في رحلته. ومنظوره العميق يوسع من الفهم الحالي للإرشاد كرحلة تطويرية. وهو يقدم بالإضافة إلى ذلك أمثلة وطرائق عملية لتطوير التعلم والمتعلم.

تأسيس مبادئ العمل: التركيز على التعلم:

Belenky, M., Chlinchy, B., Goldberger, N., and Tarule, J. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New york: Basic Books,1986.

يعرض هذا الكتاب خمس طرائق لفهم تطور الإدراك اعتماداً على بحوث نوعية مع النساء. الاكتشافات التي توصل إليها مؤلفو الكتاب عن الطرق التي يتلقى بها الأفراد المعرفة ويستوعبونها تصدق على الرجال والنساء معاً. والمعرفة المترابطة (مقابل المعرفة المنفصلة) تتفق ونمط طريقة الإرشاد المأخوذ بها في هذا الكتاب "دليل المرشد". ويفيد العلم بطرائق المعرفة في تفسير السلوك وتطوير قدرة المرشد على فهم نهج المريدين في استيعاب المعرفة

Brookfield, S.D. Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

التيسير الفعال هو عملية أساسية في اكتساب المرشد المهارة في استخدام أدوات الإرشاد. وفي هذا الكتاب يعرض الكاتب وصفاً معمقاً لعملية التيسير. وباستخدام ستة مبادئ تقوم عليها الممارسة الفعالة، يرسم المؤلف طرائق لإبقاء علاقة التعلم على الطريق السليم لإثارة التأمل ومساعدة المرشدين على تقويم المعونة للمريدين للتأمل في عمليات تعلمهم.

Candy, P.C. Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass,1991.

يمارس المرشدون والمسترشدون عملية التعلم الموجه ذاتياً عند مستوى معين. إن الوعي بالإطار النظري الذي يستند اليه التعلم الموجه ذاتياً، للشخص وللآخرين، ضرورة للمرشدين. ويقدم كاندي في هذا الكتاب عملية التأمل النقدي وكيف يمكن تطبيقه بسهولة في العملية الإرشادية.

Cranton, P. Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco: Jossey-Bass,1994.

المرشدون الذين يعززون استقلال المتعلم ويحثون على التعلم الانقلابي

ويدعمون عملية التعلم إنما يحثون على تطور المسترشد. وإن امتلاك نظرية شخصية في تعلم الكبار أمر لا يستغنى عنه في اتخاذ القرارات حول الخطوات المناسبة للحث على التعلم.

Galbraith, M. W. Facilitating Adult Learning: A Transactional Process. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company,1991.

يقدم هذا الكتاب للمرشدين طرقاً متعددة لتلبية احتياجات وتوقعات ومنظومات قيم ومستويات مختلفة من قدرات المسترشدين. ومن هذه الطرق ما يستخدم التأمل في التعلم وسيلة لتوجيه الخيارات، وتعيين العملية التوجيهية حسب طبيعة كل مريد على حدة، مستخدمين في ذلك التقنية لتحرير عمليات التعليم والتعلم وتقويم عملية التعلم واستخدام مهارات الإرشاد والمساعدة في ترسيخ تعلم الكبار.

Merriam, S. B., and Caffarella, R. S. Learning in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

إن أحد مفاتيح الإرشاد المتميز هو فهم تعلم الراشدين وما هو السبيل الأفضل الذي يأخذون به في التعلم، وكيف يتطورون مع الوقت، وأثر الكهولة والشيخوخة على القدرة على التعلم. وفي هذا الكتاب يعرض الكاتبان ميريام وكافاريلا أمثلة نظرية وعملية للعملية، وطرقاً عملية لتعيين مصادر الدعم، وعرضاً لدور الميسر للتعلم.

Mezirow, J., and Associates. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass,1990.

يصبح الشركاء في الإرشاد منفتحين لإمكانية التعلم التطويري، حين ينزعون عنهم العمامات والدروع الواقية من مخلفات الزمن. العملية التي يعرضها ميزرو

وشركاه تتيح للمرشدين التصدي للافتراضات والاعتقادات. فضلاً عن إنشاء وتيسير الحوار التطويري.

Tennant, M., and Pogson, P. Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective. San Francisco: Jossey-Bass,1995.

يعرض تينانت وبوغسن في هذا الكتاب منظوراً تطويرياً اعتماداً على معطيات علم النفس ويجمع بين تعليم وتعلم الكبار. والمنظورات التي يعرضانها حول تطور الراشدين من وجهة نظر اجتماعية وثقافية وتاريخية تزود القارئ بإطار متين لتوجيه عملية التعلم ضمن علاقة إرشادية.

تهيئة الأرض: دراسة السياق:

Kridel, C., Bullough, R., and Shaker, P. Teachers and Mentors: Profiles of Distinguished Twentieth Century Professors of Education. New york: Garland, 1996.

إن أشد المرشدين تأثيراً هم من يعلمون كيف يوجهون عوضاً عن إعطاء التعليمات، والقمع؛ إنهم بعبارة أخرى يعلمون سبل تيسير التعلم. وهذا الكتاب حافل بقصص أساتذة الجامعات التي ترسم سماتهم البارزة وتلهم المرشدين إلى الإقتداء بهم. إن كل علاقة ترد في هذا الكتاب تعرض نموذجاً مختلفاً عن سواه في الإرشاد؛ وكل قصة تستقصي كيف تشكلت العلاقة وأصابت نجاحاً، وما كسب منها كل من المرشد والمريد على حد سواء.

Maach, M. N., and Passet, J. Aspirations and Mentoring in an Academic Environment: Women Faculty in Library and Information Science. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1994.

يقدم ماك وباسيت للمرشدين طيفاً كاملاً من النظرات المعمقة في بيئة أكاديمية. يتضمن هذا الكتاب الذي يعتمد على دراسة لعدد من النساء من أجيال

مختلفة عملن في علوم المكتبات والمعلومات، مضامين ذات دلالة على ممارسة الإرشاد. وقد أورد المؤلفان التجارب المتعلقة بالسياق الأوسع للدراسات النسائية وعلم الاجتماع وعلم النفس، والإدارة، والانثروبولوجيا، والتعليم العالي.

Megginson, D., and Clutterbuck, D., Mentoring in Action: A Practical Guide for Manager. London: Kogan Page, 1995

هذا الكتاب مدعاة لاهتمام خاص من المنشغلين بإرشاد مسترشدين كان عليهم مواجهة عقبات في تطورهم المهني وإبعادهم عن مواقعهم في العمل بسبب العرق أو الجندر أو العجز أو الإعاقة أو لوجود سجل جزائي. ولربما يكون هذا الكتاب مفيداً على وجه الخصوص في العمل الإرشادي في أوروبا، ورغم أن تطبيقاته لا تقتصر على المرشدين الذين يعملون مع الذين يعانون من وجوه الحرمان أو أوضاع غير تلك التي تعرف في أمريكا.

Morrison, T., Conaway, W., and Borden, G. Kiss, Bow, or Shake Hands. Holbrook, Mass.: Bob Adams, 1994.

تساعد معرفة العادات الثقافية في تفادي الأخطار التي تلحق ضرراً شديداً بالعلاقات الإرشادية. ويقدم هذا الكتاب معلومات عن تقاليد الأعمال التجارية وأساليب التفاوض وأساليب التفكير والتقاليد الاجتماعية في ستين بلداً. ويعرض الكتاب كل بلد من هذه البلدان، من حيث التاريخ والدين والسكان، واللغة والتوجهات الثقافية وأساليب الأعمال التجارية والآداب الاجتماعية. كذلك يقدم الكتاب نصائح حول تقديم الهدايا ومنظومات القيم والإيماءات وضيافة العملاء، والكثير سوى ذلك.

Murrell, A., Crosby, F., and Ely, R. Mentoring Dilemmas: Devlopmental Relationships Within Multicultural Organizations. Hillside, N.J.: Erlbaum, 1999.

مع ازدياد تنوع الأعمال والمنظمات التربوية كان لا بد لطرق الإرشاد من أن تعكس هذا التنوع أيضاً. ويبين المؤلفون، ولهم الباع الطويل في الحوارات حول المعضلات التي تواجه المرشدين والمسترشدين، كيف يمكن الجمع بين النظرية والممارسة في نهج حسن الإعداد يلبي احتياجات سياقية مختلفة.

Special Libraries Association. Career Strategies: The Power of Mentoring. Washington, D. C.: Special Libraries Association.1990.

تركز هذه المجموعة من الدراسات على تأسيس العلاقات الإرشادية الفعالة في سياقات تنظيمية، بما فيها الشركات التي تضم عناصر تنتمي إلى ثقافات مختلفة. ويوصف دور المرشد هنا بالمعلم و المدرس والزميل والمدرب. كذلك تتفحص هذه الدراسات مهارات المرشد الحاسمة مثل المقدرة على التساؤل والإصغاء وتقديم التغذية المرتدة. كما يتضمن الكتاب نصائح تتصل بإدارة العلاقة حيث يكون المرشد فيها المشرف على المريد.

Vella, J. Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

تعتبر فلسفة التعليم التي يعتنقها المرشد مفتاح النجاح في العلاقة الإرشادية. وهذا الكتاب يزيد من فهم معنى الحوار العميق بين المعلم والمتعلم وكيف يدعم الحوار بين الجانبين عمليات تعلم الراشدين. والأمثلة التي يسوقها فيللا مهمة على وجه الخصوص لأولئك الذين ينخرطون في علاقة إرشادية تضم شركاء من ثقافات مختلفة.

حراثة الأرض: الإعداد:

Bell, C. R. Managers as Mentors: Building Partnerships for Learning. San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.

كتاب بيل هذا الذي وضعه للمدراء الذين تولوا مسؤولية تعليم الموظفين

حافل بوصف الأساليب والاستراتيجيات والإجراءات اللازمة لمهنة الإشراف المباشر وتيسير دور المرشد وإن من شأن هذا الكتاب الذي يأخذ بفلسفة الشراكة أن يعين على فهم تيسير التعلم والتشاور والإرشاد المترابط دون قسر. ويتفحص الكتاب نقاط القوة الذاتية للمرشد وكيفية تقديم النصح والتغذية المرتدة، وأهمية الإصغاء العميق.

Kram, K. E. Mentoring at Work: Developmental Relationship in Organizational Life. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1985.

عرض هذا الكتاب الكلاسيكي نظرة واقعية للعملية الإرشادية اعتماداً على سنوات من البحث في الشركات الكبرى، ويركز على العلاقات الإرشادية في مكان العمل في تنشيط التطور الذاتي في المراحل الثلاث للعمل الأولى والمتوسطة والمتأخرة. كما يدرس الفوائد ومكامن القصور المحتملة ويوضح مختلف أشكال العلاقات التنموية من خلال دراسة وتحليل حالات محددة.

زرع البذور: التفاوض:

Gilley, J. W., and Boughton, N. W. Stop Managing, Start Coaching! How Performance Coaching Can Enhance Commitment and Improve Productivity. Burr Ridge, Ill.: Irwin, 1996.

كثيراً ما يجد المدراء أن وظائفهم تتغير من حيث الشكل والوظيفة، تحت تأثير التحولات التي طرأت مؤخراً على الصيغ التنظيمية. وهكذا يغدو كثير من هؤلاء مدربين يرشدون ويدربون ويقدمون الاستشارات المهنية، ويساعدون العاملين على استخدام المواجهة والتنازع استخداماً مجدياً مفيداً. وفي هذا الكتاب فصل موسع يتناول الإرشاد يؤخر دور المرشد كدليل يفتح مغاليق أسرار إحدى المؤسسات. إن هذا الكتاب في الاعتماد الذاتي سيساعد المرشدين في تحديد الأدوار والعلاقات، خاصة في بيئة الأعمال.

Phillips-Jones, L. The New Mentors and Proteges: How to Succeed With the New Mentoring Partnerships. Grass Valley, Calif.: Coalition of Counseling Centers, 1993.

يؤطر فيليبس-جونز دور المرشد على أنه دور المعلم؛ ويتناول مفاهيم التوقيت وضبط إيقاع الخطى ومحتوى التعلم، ومهارات التخاطب والتعامل مع الآخرين لدى المرشد والمرعي. كذلك يستقصي المؤلف مشكلات العلاقات الإرشادية والحلول الممكنة، مثل تلك الالتزامات التي تستهلك الكثير من الوقت والطاقة والتوقعات غير الواقعية أو المتدنية، وسوء التوافق، والغيرة والتورط الجنسي.

رعاية النمو: التمكين:

Bridges, W. Transitions: Making Sense of Life?s Changes. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1980.

يمكن للمرء أن يصف العلاقة الإرشادية برمتها على أنها رحلة عبر التحول. إنها تحول في الحياة يقود الكبار إلى علاقات إرشادية. وهذا الكتاب يقدم العديد من التأملات في عملية التحول واستراتيجيات وعمليات ملموسة للقيام بتحولات ناجحة يستخدمها المرشدون لتوجيه المسترشدين في عملية الاستدلال إلى بدايات جديدة وإدراك كنهها والتعلم منها.

Nichols, M. P. The Lost Art of Listening. New York: Guilford Press, 1995.

يرتبط التواصل ارتباطاً وثيقاً بالتعلم في العلاقة الإرشادية. وهذا الكتاب يقدم نظرات معمقة في الوسائل التي تؤدي إلى تمتين مهارات التواصل في إنشاء الترابطات، وخاصة ما يتصل منها بالمستمع. ومفيدة هي التأملات المقدمة في موضوع الفارق بين الحوار الحقيقي وتبادل الأدوار في الكلام؛ وسماع ما يقصده

الناس حين يتكلمون؛ بدلاً من مجرد سماع ما يقولون؛ والتعامل مع السلوك الدفاعي واختلاف الرأي؛ وإدراك كيف تؤثر طبيعة علاقة ما في الإصغاء، إنما تساعد في تيسير علاقات التعلم الفعال.

Tannen, D. You Just Don?t Understand: Women and Men in Conversation. New York: Ballantine Book, 1990.

قد يشترك الرجال والنساء في لغة ما، إنما كيف يستخدمون هذه اللغة وما تعنيه فيعكس نهجين مختلفين في تناول العلاقات. فيعرف عن الرجال عادة أنهم يجدون في حل المشكلات والعمل ما يحدد هويتهم؛ أما النساء فهن ينزعن أكثر إلى التركيز على طبيعة العلاقات والتفهم واستخدام اختلاف النوع الجنسي باحترام ينشط التواصل الفعال، وهذا ما لا بد منه. إن الوصوفات التي يأتي بها للسلوك واللغة من حيث نسبتهما إلى النوع الجنسي والطرق التي تحدد منافذ التواصل بين الرجال والنساء توفر جميعها تأملات مفيدة للإرشاد.

Huang, C. A., and Lynch, J. Mentoring: The Tao of Giving and Receiving Wisdom. New York: HarperCollins, 1995.

إن الحفاظ على الثقة والتعاطف والتواصل أمور أساسية لقيام علاقة إرشادية فعالة. ثمة موضوع أساسي في هذا الكتاب هو الوسطية (الاعتدال) الذي يتحقق لكلا الشريكين عند امتلاك وضوح القصد والهدف المشترك. ويستخدم الكتاب الوسطية في تأطير مختلف الأدوار التي يضطلع بها المرشد وعرض طرق لتحقيق تواصل واتصال ملموسين بين الشركاء.

المراجع

Albom, M. *Tuesdays with Morrie.* New York: Doubleday, 1997.

Alpine, L. "Learning to Reflect Using Journals as Professional Conversations." *Adult Learning,* Jan. 1992.

American Society for Training and Development Member Mailbag. *The Successful Global Trainer.* Alexandria, Va.: American Society for Training and Development, Aug. 1999.

Aubery, R., and Cohen, P. M. *Working Wisdom: Timeless Skills and Vanguard Strategies for Learning Organizations.* San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Bardwick, J. "Changing Culture." *Executive Excellence,* Aug. 1998, p. 10.

Bateson, M. C. *Composing a Life.* New York: Atlantic Monthly Press, 1989.

Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., and Tarule, J. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Mind, and Voice.* New York: Basic Books, 1986.

Bell, C. R. *Managers as Mentors: Building Partnerships for Learning.* San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.

Berends, P. B. *Coming to Life: Traveling the Spiritual Path in Everyday Life.* San Francisco: Harper San Francisco, 1990.

Bolman, L. G., and Deal, T. E. *Leading with Soul: An Uncommon Journey of Spirit.* San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Booher, D. "Need for Feedback." *Executive Excellence,* 1998, *15*(10), 4.

Bridges, W. *Transitions: Making Sense of Life's Changes.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1980.

Brookfield, S. D. *Understanding and Facilitating Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Brookfield, S. D. *The Skillful Teacher: On Teaching, Trust, and Responsiveness in the Classroom.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Brookfield, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Candy, P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Corey, E. R. Harvard Business School Case Study #9-581-058 (rev. 5/81), 1980.

Cranton, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Cross, K. P. *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Daloz, L. *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Daloz, L. *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Deal, T. E., and Key, M. K. *Corporate Celebration: Play, Purpose and Profit at Work*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

DePree, M. *Leadership Is an Art*. New York: Doubleday, 1989.

Galbraith, M. W. *Facilitating Adult Learning: A Transactional Process*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company, 1991.

Gibran, K. *The Prophet*. New York: Knopf, 1964.

Gilley, J. W., and Boughton, N. W. *Stop Managing, Start Coaching! How Performance Coaching Can Enhance Commitment and Improve Productivity*. Burr Ridge, Ill.: Irwin, 1995.

Goleman, D. "What Makes a Leader?" *Harvard Business Review*, 1998, 76(6).

Havighurst, R. J. *Development Tasks and Education*. New York: McKay, 1961.

Helgeson, S. *The Web of Inclusion*. New York: Doubleday, 1995.

Huang, C. A., and Lynch, J. *Mentoring: The Tao of Giving and Receiving Wisdom*. San Francisco: Harper San Francisco, 1995.

Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. River Grove, Ill.: Follett.

Kolb, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1984.

Kouzes, J.. M., and Posner, B. Z. *Encouraging the Heart: A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Kram, K. E. *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview, Ill.: Scott, 1988.

Kridel, C., Bullough, R., and Shaker, P. *Teachers and Mentors: Profiles of Distinguished Twentieth Century Professors of Education*. New York: Garland, 1996.

Krupp, J. A. "Self-Renewal, Personal Development and Change." *Adult Learning*, 1995, 6.

Landis, M. C. "Mentoring as a Professional Development Tool." *Continuing Higher Education*, Winter 1990.

Lencioni, P. *The Five Temptations of a CEO: A Leadership Fable.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Lewis, L., and Dowling, L. "Making Meaning and Reflective Practice." *Adult Learning,* 1992, 3(4).

Lindeman, E. C. *The Meaning of Adult Education.* Norman: Printing Services, University of Oklahoma, 1989.

Lindenberger, J. and Zachary, L. J. "Using 20/20 to Develop a Successful Mentoring Program: Lessons From the Field." *Training and Development,* Feb. 1999.

Loder, J. E. *The Transforming Moment.* (2nd ed.) Colorado Springs, Colo.: Helmers & Howard, 1989.

Maack, M. N., & Passet, J. *Aspirations and Mentoring in an Academic Environment: Women Faculty in Library and Information Science.* Westport, Conn.: Greenwood Press, 1994.

Megginson, D., and Clutterbuck, D. *Mentoring in Action: A Practical Guide for Managers.* London: Kogan Page, 1995.

Merriam, S. B., and Caffarella, R. S. *Learning in Adulthood.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Mezirow, J. "Perspective Transformation." *Adult Education,* Feb. 1978.

Mezirow, J., and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Missirian, A. K. *The Corporate Connection: Why Executive Women Need Mentors to Reach the Top.* Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1982.

Morrison, T., Conaway, W. A., and Borden, G. A. *Kiss, Bow or Shake Hands.* Holbrook, Mass.: Bob Adams, 1994.

Murray, M. *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Murrell, A., Crosby, F., and Ely, R. *Mentoring Dilemmas: Developmental Relationships Within Multicultural Organizations.* Hillside, N.J.: Erlbaum, 1999.

Neugarten, B. L. "Adult Personality: Toward a Psychology of the Life Cycle." In B. L. Neugarten (ed.), *Middle Age and Aging.* Chicago: University of Chicago Press, 1968.

Nichols, M. P. *The Lost Art of Listening: How Learning to Listen Can Improve Relationships.* New York: Guilford Press. 1995.

Owen, H. *Open Space Technology: A User's Guide.* Potomac, Md.: Abbott Publishing, 1992.

Phillips-Jones, L. *Mentors and Protégés: How to Establish, Strengthen and Get the Most from a Mentor-Protégé Relationship.* New York: Arbor House, 1982.

Phillips-Jones, L. *The New Mentors and Protégés.* Cypress Valley, Calif.: Coalition of Counseling Centers, 1997.

Piercy, M. *Circles on the Water.* New York: Knopf, 1982.

Prichett, P., and Pound, R. *The Stress of Organizational Change.* Dallas, Tex.: Prichett & Associates, 1995.

Progoff, I. *At a Journal Workshop.* New York: Dialogue House, 1975.

Quinn, R. E. *Deep Change: Discovering the Leader Within.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Rogers, M. E. *A Generational Xchange: A Guide to Managing and Mentoring Generation X.* New York: Deloitte & Touche and the Corporate State, 1999.

Rose A. "Framing Our Experience." *Adult Learning,* 1992, *3*(4).

Sayles, L. R. "Leadership for the Nineties: Challenge and Change." *Issues and Observations,* Spring 1990, *10*(2).

Schlossberg, W. K., Lynch, A. Q., and Chickering, A. W. *Improving Higher Education Environments for Adults.* San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Schön, D. *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books, 1983.

Shea, G. *Mentoring: Helping Employees Reach Their Full Potential.* New York: AMA-COM, 1994.

Special Libraries Association. *Career Strategies: The Power of Mentoring.* Washington, D.C.: Special Libraries Association, 1990.

Smith, H. W. *The 10 Natural Laws of Successful Time and Life Management: Proven Strategies for Increased Productivity and Inner Peace.* New York: Warner Books, 1995.

Tannen, D. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation.* New York: Ballantine Books, 1990.

Tennant, M., and Pogson, P. *Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective.* San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Vella, J. *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults.* San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Zachary, L. J. "Mentoring Relationships: Using Partner Preparation Tools." *Mentor,* 1994a, *6*(4).

Zachary, L. J. "Mentoring Relationships: Self-Directed Preparation Strategies." *Mentor,* 1994b, *6*(1).

Zachary, L. J. "Mentoring Relationships: Coming to Closure." *Mentor and Protégé,* 1997, *9*(4).

Zachary, L. J. "Creating a Mentoring Culture." *All About Mentoring,* 1997, no. 11.

6 281125 010592