الفصل الثالث عشر

إدارتك لمهنتك

الموقف

كانت الفكرة الأساسية لكلمة «مهنة Career» تعني في السابق السعي الدائم مدى الحياة داخل مكان العمل للوصول إلى الأقدمية وازدياد الراتب والوضعية الأفضل. لكن هذا الافتراض تعرض للدحض في الفصلين الخامس والسادس أعلاه. وفي هذه الأيام حيث تلاشت فكرة مهنة لمدى الحياة أمام عقود عمل لآجال ثابتة ومحدودة أو أعمال بدوام جزئي وأمام أعمال التعلم مدى الحياة لم تعد كلمة «مهنة» تعني السعي الخطي الدائم. وتوضيحاً لذلك نقول إن الناس باتوا لا يرغبون في إنهاء حياتهم المهنية حيث كانت بدايتهم وبات من المرجح أن يكون لدى الاختصاصيين والمهنيين مزيد من السلطة وأن يكسبوا في النهاية أكثر مما كانوا يكسبون في البداية. غير أن الارتقاء في نظر العديد من الناس، وبخاصة في هذه الأيام، لن يكون ارتقاءاً كبيراً كما هو حال النموذج الخطي للمهنة، والطريق من البداية إلى النهاية صار بعيد الشبه عن عملية تسلق جبل وقريب الشبه من المسير الهوينى في دروب غابات على سفح الجبل. وصارت المهن عند الكثيرين تتشكل بقرارات أثناء حياتهم تؤدي إلى انقطاعات في العمل وتحركات نحو الجوانب وليس للأعلى، وهذا ما كان ينظر إليه بريبة في النموذج القديم للمهنة. ومع ذلك فالتحرك جانبياً فرصة لترسيخ التعلم عبر محاولة نقله إلى أطر جديدة، أو توسيع التعلم عن طريق إضافة أعمال روتينية جديدة، أو صقل أعمال قديمة واكتساب نظرات أكثر عمقاً. والانقطاعات عن العمل، التي تشكل إجازات الأمومة النموذج الأكثر شيوعاً، توصف في كثير من الأحيان بأنها أوقات لتقويم الذات بينما تعلق الأمهات عليها بقولهن إن تجربة

رعايـة الأطفال تغني جدارتهن بالحصـول على فرصة عمل. وقد تعد عملية تطوير المهنة في بعض الأحيـان مهمة وكبيرة لكنهـا مختبئة في شـكل تعلم وتجريب أثنـاء العمل كما يحصـل عندما ينتقل المدرس من الكفاءة إلى التفوق، ولكن وحيـث إن الترقية لا تستند إلى التفوق في التعليم فإن هذا التطوير غالباً ما يهمل. إذن ماذا تعني عبارة إدارة المهنة حـين يتحرر بعض الأساتذة من الوهـم أو حين يكونون أحراراً لا تربطهم التزامات وحين يـدرك الأساتذة الأقدم أنهـم قد علقوا في منتصف الطريق وحيـث اختار الآخرون وعن طيب خاطر تقريباً أن يستمتعوا بالبقاء عند سفح الجبل وبالسير في دروب الغابات؟

في الفصل الرابع تحدثنا عن أعمال هيرزبرغ وماسلو Herzberg and Maslow التي أكـدت علـى أهمية فرص تحقيـق الذات والرضا وإرضـاء النفس. وقلنـا إن هذه الأفكار تجعلنـا ننظـر إلى إدارة المهنة على أنهـا محاولات للتعرف على والعمـل من أجل ظروف تفضي إلى النمو والرضا. لكن السعي في سبيل الرضا قد يعني لبعض الأشخاص وفي بعض الأحيـان الحصـول على منصب عال (مع أن كبار الأكاديميـين قد يكونون تواقين لأوقات يكونـون فيها باحثـين ومدرسين). لكن النظرة إلى المهنة على أنها سعي لمكافآت نفسية لا تعنـى أن الترقية المتكررة هي شرط ضروري للرضـا. والبحث عن فسحة للتعلم والتطور والاستمتـاع بالرضا والسرور لا يعتمد على «التقـدم نحو الأمام». إذن يمكن أن يفهم من عبارة إدارة المهنة أنها ليست سعياً للارتقاء بالوظيفة بقدر ما هي سعي لاستجلاء فرص للانتعاش والتنشيـط ضمن إطار ليس للمرء عليه تأثير آخر أو يختار ألا يكون لديه تأثير آخـر عليـه. وتطوير المهنة قد يعني البحث عن حافز -في التعليم في هذه الحالة- في عمل يحتمـل أن ينتهـي بحائط مسدود، ليس فيه فرصـة للتقدم إلى الأمـام (بسبب العمر أو النـوع الاجتماعـي أو المؤهـلات أو التاريخ أو التزامـات الرعاية أو الانتمـاء الجغرافي أو التخصص... إلخ). أما بخصوص النظرة إلى «الأمام أو إلى الأعلى» في المهنة فقد تكون إدارة المهنـة دعابـة تقال في موقف معين، لكن الفهم البديل للمهنة بأنها بحث هادف عن المعنى وعن الرضا فيجعل إدارة المهنة مسألة ذات أهمية كبرى في نظر الجميع.

النقاط الرئيسة

1- ينظـر إلى المهـن التعليمية على أنها أولاً وقبل أي شي آخـر بحث عن الرضا وعن المكافـآت النفسية. وقد تكون المهن مناورات من أجل السلطة والمال لكن ليس هذا هو المعنى الرئيس لها في هذا الفصل.

2- التأمل عمل محوري في كلا المعنيين لعبارة إدارة المهنة.

3- وهكذا الحال بخصوص تقديم الذات لا سيما وأنه يتضمن الحديث عن إنجازات في التعليم عن طريق محافظ التعليم.

4- الاعتناء بالمهنة قد يزيد من الشعور بالرضا إنما إدارة المهنة لا تضمن التثبيت في العمل ولا الترقية بالمنصب.

ممارسات قائمة على علم ومعرفة

فرص الحصول على عمل لأشخاص يحبون مهنة التعليم

يجمـع هـذا الجزء من الفصل بين مقترحـات للتطوير الجانبـي للمهنة -أي النمو وفي الوقـت نفسـه البقاء في المستوى عينه من التراتبية الهرميـة- مع المؤشرات الدالة علـى إمكانيات الارتقاء في العمل التي يمكن أن تتحقق بموجب هكذا شواهد دالة على العناية بالتعليم.

ومـع أن الأكاديميين الجدد قد ينصحون بقراءة ما ينشر وبالحصول على منح بحثية لكي يتقدموا في عملهم فإنه لم يعد مسيئاً لسمعة المرء أن يكون مهتماً بالتعليم. تقول معظم مؤسسـات التعليم العالي إن جودة التعليم شـرط مهم عند اتخاذ قرارات الترقية، وهذا يعنـي أنه يتعين علـى المرء أن يتخطى عتبة معينة للكفاءة لكـي يحصل على الترقية علماً أنـه بعد تخطي هذه العتبـة تعتمد الترقية على أساس بحثي، وتعد كلية ألفيرنو Alverno College واحدة من المؤسسات القلائل التي حددت منجزات التعليم الخاصة لمنصب كل

مـن الأستاذ أو الأستاذ المساعد أو الأستاذ المشارك، وحيث يكون التعليم أساسياً للترقية فالتوقعات لا بد أن تتركز عن ستة مجالات، هي:

1- **سمعة المدرس**. ما رأي الطلبـة والزملاء؟ وقد تمت تغطية هذا المجال بالتفصيل في الفصل الحادي عشر.

2- **المهارة التعليمية الشاملة**. يوجد أشخاص متفوقون في الأداء داخل غرفة الصف ولا يحصلـون علـى أي ترقية استناداً للتفوق في التعليم ذلـك أن براعتهم الفائقة تتيح لهم استبعاد المنهجية التعليمية المرتكزة على التلقين والتي تعد أقل مصداقية في عصر المعلومات. وهنالك مواقف عديدة تكون فيها الأهمية الكبرى لمهارة الأداء (ومواقـف أخرى مثـل التعليم عبر الإنترنت حيث لا يكون لـلأداء أهمية) غير أن اللجـان المختصة بالترقية تهتم أيضاً بمنهجية المعلم الكاملة لتعزيز تعلم الطلبة، بمـا في ذلك تصميم المقرر (انظر الفصل العاشر) وإدارة فرص التعلم (الفصل الثامن) والمشاركة بعمق في حوارات التقويم (الفصل التاسع).

3- **مجـال النشـاط التعليمـي**. إن الادعاء بوجود قوة خاصـة للتعليم عند المرء يكون أكثر إقناعاً إذا كان قائماً على خبرة ذلك الشخص في تعليم صفوف السنة الأولى الكبيرة العدد وكذلك في تعليم صفوف السنة الأخيرة التخصصية.

4- **الابتـكار**. الابتـكار، وبخاصة على شكل حلول إلكترونية فاعلة لمشكلات في التعلم، يـترك انطباعاً جيداً لدى لجان الترقيـة. غير أن قصة تحسين مستمر في الجودة عـبر سلسلة من التغييرات الصغيرة وسعت مجـال أنشطة التعليم والتعلم أولاً ثم أتاحت إرشاداً أفضل بخصوص مهارات الدراسة والممارسات الأكاديمية وأضافت مـن ثم معايير جديـدة للتقويم كمـا أضافـت أساليب جديـدة وفي نهاية المطاف أوجدت تواؤماً للمقـرر مع المواصفات الجديدة للبرنامج قد تكون أكثر إقناعاً من تقديم وحدة أخرى لنقل المعلومات تستند إلى الإنترنت.

5- **قيـادة المنهـاج**. إن الأشخاص الأكثر احتمالاً للحصـول على ترقية بسبب جودتهم في التعليم هـم أولئك الذين يخبرون الآخرين عن أعمالهم ويتصرفون كمدرسين

مرشدين للمدرسين الجدد ولديهم الاستعداد لتقديم النصح للمدرسين القائمين على عملهم. وهم يسهمون أيضاً خارج أقسامهم، ربما عن طريق العمل مع اختصاصيي التطوير التعليمي والانضمام إلى مجموعات العمل الخاصة بالتعليم والتعلم والتقويم وسياسات المناهج والممارسات. إن قيادة المنهاج في الجمعيات والروابط المهنية والتخصصية أمر ليس بعيد التوقع عن لجان الترقية ومعظم هذه اللجان تثمن ذلك.

6- **النشاط العلمي**. يعد ممارساً جيداً في معظم الاختصاصات ذلك الممارس الذي يكثر التفكير والتأمل الذي يبدو علمياً بمعنى أنه يفضي إلى بحوث تنشر في مجالات الاختصاص يؤخذ عادة على أنه دليل إثبات جيد لجودة التعليم، وهو يختلف عن القول إن الأبحاث التي تنشر عن التعليم تعتبر بتقدير عال دعامة من دعائم المقالات البحثية في مجال ما، إنما يقصد بذلك أنها تعد طريقة جيدة لإثبات الجدية بخصوص القضايا التعليمية. أما الترقية إلى مرتبة الأستاذية استناداً إلى التعليم فإنها تعتمد دوماً على مجموعة من البحوث التي تركز على التعليم.

غير أن فرص وضع قصة حياة لها مصداقيتها في هذه المجالات الستة تختلف من قسم إلى آخر ومن بلد إلى آخر، ولكن بصرف النظر عن المقترحات المشار إليها في الباب الثاني من هذا الكتاب فإن بعض الأشياء التي يفعلها الأشخاص عادة ليتابعوا نموهم وتطورهم هي:

1- القراءة، وعلى وجه الخصوص قراءة الكتب التي يضع فيها مؤلفوها أحكاماً جديدة بطريقة تبعث الرضا في النفس. إن مجرد قرار بسيط بقضاء وقت مع كتاب واحد عن التعليم في العام يعد كافياً لإبقاء مهنة التعليم على قيد الحياة.

2- جماعات القراءة. يمكن كسب أشياء كثيرة إذا حصلت القراءة في مجموعة من الزملاء. فإذا كان أفراد الجماعة على استعداد للقراءة وتحديد شيء واحد أو اثنين لتجربته ثم يخبرون الآخرين عنه ويجربون شيئاً آخر ويقرؤون المزيد

والمزيد... عندئذ تتاح إمكانية هائلة للحماس نحو العمل وللرضا به وبما بات جماعة تعلم أو حلقة تعليم.

3- التعاون مع أفراد الجهاز التعليمي واختصاصيي التطوير التربوي والتعليمي. فهؤلاء يمكن وصفهم بأنهم حرس البوابة للمقررات التي تعد الأشكال الشرعية الوحيدة لتطوير المدرسين في أذهان بعض الأشخاص، وحيث إنها كذلك فمن الممكن لها أن تصنع فرقاً في المقترحات الخاصة بالترقية. وهي تقدم في معظم المؤسسات الكثير والكثير عبر: تنظيم لقاءات بين أشخاص يهتمون بفكرة تعليمية واحدة، أو تقديم تمويل متواضع لتطوير التعليم أو حضور ورشة عمل، أو إعطاء المشورة بخصوص مشكلات معينة -أحياناً- التعاون مع أكاديميين يحاولون حل هذه المشكلات أو القيام بدور الدليل والمرشد للمؤلفات أو لأشخاص آخرين يعملون في الميدان نفسه، أو تنبيه الزملاء إلى أمور مستجدة وإلى طرق مفيدة في الاستجابة لها.

4- الشبكات الوطنية. إن العضوية النشيطة في منظمة تهتم بتحسين التعليم: مثال ذلك ما أشرنا إليها في الفصل الثالث، أو الهيئات ذات الاختصاص والروابط أو الجمعيات المتخصصة التي لديها اهتمامات في الأمور التعليمية، وكذلك الشبكة الخاصة بدعم التعليم والتعلم في المملكة المتحدة. وإنني أجد هذه الشبكات ذات فائدة كبرى لأنه من المريح التعرف على واقع أن الزملاء في الجامعات الأخرى يعانون المشكلات نفسها أو أسوأ منها وأن الشبكات تتيح سهولة الوصول إلى التفكير الجيد والعملي بخصوص قضايا تتعلق بتحسين التعليم.

5- الاضطلاع بمسؤوليات إدارية. إن الأقسام الجامعية والكليات والجامعات بحاجة إلى أكاديميين يقبلون أن يكونوا أعضاء في لجان للمصادقة على الأعمال أو القيام بمهام ضمان الجودة ويكون لهم إشراف على برامج الشهادات، ومع أن هذه الأعمال قد تكون أعمالاً متعبة وتفتقر إلى المتعة إلا أنها تحمل في ثناياها إمكانات الإبداع. فمثلاً لنفترض أن كل قسم جامعي طلب إليه أن يضع أهداف

برنامج دراسي لغاية تعزيز المعرفة والفهم والمهارات العملية أو المهارات الرئيسة أو المهارات الفكرية أو ثقافة التعلم، ولنفترض أيضاً أنه قد طلب إليه تبيان مساهمة كل مقرر في إنجاز أهداف تلك البرامج. إن قائد البرنامج يستطيع أن يصنع الفرق الكبير في جودة التعليم داخل هذا القسم بالطرق التي تساعد الزملاء في الاستجابة لهكذا طلب. وغني عن القول إن شعوراً بالرضا الذاتي والرضا بالعمل يمكن أن ينجم عن ذلك وأن النجاح على هذا المستوى قد يفضي إلى اهتمام بالعمل مع أقسام أخرى.

6- بحوث الممارس، أقصد بكلمة «بحوث» في هذا السياق الاستفسار المنهج باستخدام الوسائل المناسبة للغرض ولجمهور المتلقين معاً. وبحوث الممارسين غالباً ما تكون في أعمال صغرى تتميز عن المحاولة والتجريب بشيء من المعرفة بما قاله أو فعله آخرون في مجال معين وباهتمام في جمع الدلائل بطريقة ممنهجة. وهي بحوث قد لا تكون متطورة عن البحوث والمعرفة، ومن غير المرجح أن تظهر مطالبات قوية لها بخصوص قابلية تعميم النتائج، غير أن قصصاً عن تحقيقات دقيقة ذات صلة بالمعرفة في مجتمع الاستفسار ستكون لها بالتأكيد قيمة كبرى. فالشخص المستفسر (أو جماعة المستفسرين) يتعلم، وإذا سارت الأمور كما ينبغي يشعر بالرضا في العمل وفي الوقت نفسه ستكون لنتائجه قيمة كبرى عند الآخرين الذين هم أنفسهم يحكمون على طريقة تعميمها على بيئاتهم واهتماماتهم. من أجل المزيد من التفصيل عن هذه الأفكار يمكن الرجوع إلى كتاب (Knight, 2002d).

وسواءاً كانت كلمة «مهنة» تتضمن معنى التقدم صعوداً، أو أنها تشتمل على فرص للشعور بالرضا الذاتي، فإن هاتين القائمتين قد وضحتا الطرق التي يستطيع بها الأكاديميون تكوين مهنة في التعليم. وفي الجزء الثاني من الفصل سوف نبحث في التخطيط للمهنة بغية المساعدة في تحقيق هذه الإمكانية.

التخطيط للمهنة والفعل

لو كان ثمة زمن يقود فيه الإنجاز المحض والبسيط إلى التقدم والارتقاء فهو ليس هذا الزمن. يقول سينيت (Sennett, 1998) إن المهن ذات المحافظ، أي تلك التي تقتضي من الناس دوماً أن يقدموا أنفسهم بطريقة إيجابية لأرباب العمل ليحصلوا على العمل الثاني، قد أدت إلى تضاؤل وتآكل الشخصية عبر التأكيد الجديد على تقديم الذات -أي التركيز على الصورة وليس المادة- حتى غدا تقديم الذات مهماً بحدوده الدنيا كإنجاز «موضوعي». ومع تزايد التنافسية باتت المؤسسات تحاول وعلى نحو متزايد أيضاً أن تميز نفسها عن غيرها بجودة الخدمة، وهذا يعني أنه بات من المتوقع للموظفين أن يقوموا بأعمالهم وهم يبتسمون ويحققون ما هو أكثر من توقعات الزبائن. وفي هذا السياق يوجه الباحث هوكشيلد (Hochschild, 1983) الأنظار إلى العمل العاطفي داخل أنواع كثيرة من الأعمال وبخاصة تلك التي تقتضي تقديم الخدمة للآخرين، وقد عمل الباحث هارغريفز (Hargreaves, 1998) على توسيع هذه الفكرة لتشمل التعليم المدرسي ومشاهدة كيف أن المعلمين يسيطرون على مشاعرهم وعواطفهم في عملهم، وغالباً ما يكون ذلك على حسابهم. هذا وقد توصلت البحوث التي أجريت لصالح «الجمعية الصناعية» في المملكة المتحدة (التي نشرت في صحيفة الأوبزرفر بتاريخ 2001/2/12) أن أرباب العمل يفضلون الأشخاص الذين لديهم لغة جسد «صريحة وواضحة» ومهارات إدارة العواطف وينجحون في بيئة اجتماعية ولديهم مظهر جذاب وقوام جميل رشيق. وأما النصيحة الشائعة للحصول على ترقية في العمل وكما وردت في مقالة نشرت في صحيفة الغارديان بتاريخ 17 / 2 / 2001 فتقول: «لا تدع فرصة للدخول في الشبكات تفوتك» أو «لا تدع ضوءك يختفي تحت مكيال الحبوب Bushel» و«لا تكن كما أنت!» فإذا كانت تلك الآراء تنطبق في العالم الأكاديمي -وليس ثمة ما يدعو للتفكير خلاف ذلك في هذه المهن- فلا يسعنا إلا أن نتوصل إلى الاستنتاجين الآتيين:

1- أن محفظة تتضمن إنجازات موثقة لا تكفي: وهذا يعني أنك بحاجة لأن تبدو في مظهرك الخارجي ملائماً بحسب ما تقوله نساء كثيرات يعملن في

الجامعـات (Chilly Editorial Collective, 1995)، وأن تكـون لديـك شبكة الاتصالات المناسبة.

2- أن ثمـة حـدوداً لما يمكن إنجازه عن طريق التخطيـط المنطقي للمهن، ليس فقط الفرصـ التي لا يمكن التنبؤ بها، بل وأيضاً لجان التعيين والترقية قد تكون متقلبة الأهـواء. (لقد سمعـت مؤخراً أن البحوث ليست جديـرة بتعويض استحقاق ذلك أنه من المسلم به أن يكون أساتذة الجامعات متفوقين في بحوثهم - مجرد تحريف بسيـط للقـول الشائع بأن الأساتـذة جميعاً هم مدرسون جيـدون ولذلك فالتعليم الجيد ليس بحاجة لمكافأة خاصة).

غـير أن المقترحـات الآتية تركز على عناصر التعليم في عمـل أساتذة الجامعات وهي تستند إلى مؤلفات وبحوث تفترض أن من الممكن التخطيط لمهنة ما وإدارتها. كل شخص يريد أن يحرز تقدماً يجب أن يعمل بهذا الافتراض لكن أعمال التحليل والتخطيط والإدارة هـذه لا تضمن نجاح المهنة. وربما يكون من الأفضل للمرء أن يستثمر في الملابس الجيدة أو العضويـة في الصالات الرياضية وأن يكون له حضـور في المؤتمرات والاجتماعات التي تعقـد بين المؤسسات. غير أن التخطيـط للمهنة يتضمن دراسة شاملة للماضي والحاضر والمستقبل.

الماضي

إن نظرة إلى الوراء تشبه إلى حد ما وضع محفظة معلومات، وهذا ما سوف نبحثه في موضـع آخر من هـذا الفصل. فالغاية تتمثل في أن يكون للمـرء فهم واضح بخصوص ما قـد يترافق مـع المنجزات وما الذي قد يترافـق مع مجالات غير متطـورة. ولكن وراء كل منهمـا تكمن محاولة لإجراء تقويم أفضل لطريقة عملنـا ولسبب هذا العمل - فمثلاً هل لدينـا أعمال روتينيـة أو معتقدات من شأنها أن تحبط قـرارات التحسين؟ يلاحظ فكرة النمـو في هـذا المجال والقائلة إن النمو عملية طبيعية غالباً ما تواجه المعوقات: لذلك فإن عمليـة التطوير لا تهدف إلى إضفـاء الحيوية والنشاط للنمو بقدر ما تهدف إلى إضعاف

معوقـات النمـو (Moshman, 1999). إذن، النظرة إلى الوراء لهـا ثلاثة أغراض، هي: تحديـد المنجزات، وتحديد المجالات التي حصـل فيها فشل أو ركود وأخيراً استكشاف ما يتلاءم مع النجاح وما الذي يحد من الإنجاز.

ربمـا لا يحتـاج الغرضـان الأولان لأي تعليق. ولكن قـد يفيد أن يكـون لدينا قائمة معطيـات تذكرنـا بما تتضمنـه عملية التعليم وذلـك لكيلا يحصـل أي إهمال لأعمال تحسـين تطويـر المقرر والتعليم المباشر وجهـاً لوجه والرعاية. وتجـدر الإشارة إلى أن الجـزء من هذا الفصـل الذي يتحدث عن محافظ التعليم يحـدد بعض المجالات التي ينبغـي دراستها. كما يساعد أيضاً في هذا العمـل إشراك الأصدقاء والزملاء ذلك أن التحليلات هذه قد تضخم وتوضح ويتم إغناؤها عبر الأحاديث التي تحض على التأمل خـارج المجال المعتـاد والذي قد يشجع المدرسـين غير الواثقين بأنفسهـم ليكونوا أكثر تفـاؤلاً بما يحققون. ففي الأقسام الجامعية الجيـدة وكذلك في هكذا فرق عمل تجري تقويمـات المدرسين على هـذا النحو بدلاً من أن تصطدم بمعوقـات بخصوص مراقبة الامتثال للإجـراءات الروتينية الخاصـة بالمساءلة والمحاسبة وتسجيـل نتائج التقويم الدقيقة وفق مؤشرات للأداء غير ملائمة.

ومن المعتاد أن ينظر إلى التأمل على أنه طريقة لوضع أفضل التخمينات عن أسباب حدوث ما حدث. فالتأمل بغرض التقويم ينبئني بأن أفضل إنجاز لي في التعليم يحدث عندما:

- أتعامل مع مادة جديدة متحمس لها.
- تكون أمامي مجموعات كبيرة.
- تكون لي فسحة للمناورة والحركة – لا أتقيد بمجرد أن يحصل الطلبة على درجات جيدة في الاختبار.
- أستطيـع أن أرتجـل فيمـا بـين التقديم وعمـل المجموعـة الصغـيرة والعمل داخل الجلسات ولعب الأدوار والأنشطة.

- بطريقة ما، يبدي الطلبة اهتماماً: أعتقد أحياناً أنني أستطيع تكوين هذا الاهتمام لدى الطلبة، وفي أحيان أخرى أعتقد أن الاهتمام شيء يجب أن يكون لديهم.
- يكـون لدي الوقت الكافي للتفكير بما فعلت وبما سوف أفعل ولأجد مقومات ما أفعل وأفعله.
- أكون مرتاحاً مع نفسي.
- أرى إشارات من الطلبة بأنهم معي.
- نضحك معاً.

وأسـوأ شيء في تعليمي هي نقطة ضعفي. عندما أتأمل بما الذي لم أفعله جيداً أحاول أن أظـل أقـدر ما فعلـت بمعنى أنني أحـاول إدراك لمـاذا انحرفت الأشياء عـن مسارها الصحيح. أما قصتي حين أفكر بأنني لا أعلّم جيداً فهي عندما:

- ينفد صبري.
- أشعر بالضجر.
- أعرف أكثر مما ينبغي ويهمني أن يعرف الطلبة ذلك أيضاً.
- لا يكـون الطلبـة ماهريـن في التعلم (لا أستطيـع أن أعبر عن ذلـك بوضوح لأنني أشعـر بالراحة في التعامل مع الأطفال فئة أعمـار الخمس سنوات وربما أكون قد استمتعـت بالتعامل مع من أعمارهم 10 – 14 سنة أكثر من متعتي في التعامل مع مجموعات أخرى).
- لا أفهم ما أعلّم بمعنى أنني لا أشعر لماذا هذه المادة مهمة وماذا تعني.
- أكون متوتراً (أحاول أن أبرر ذلك بأنني أكتب كثيراً أو أصحح أوراقاً كثيرة أو لأنني منهـك باجتماعـات كثيرة، أو أن أسبـاب إخفاقي تعود لأشياء مـن خارج حياتي العملية).

- فقدت اهتمامهم -جمد عملي- ولا أستطيع أن أستعيد اهتمامهم.
- أعمل بشرائح على جهاز الإسقاط الضوئي (أو أسوأ من ذلك باستخدام البوربوينت) بدلاً من أن أبدع على السبورة.

وهنالك ثلاثة أشياء تلفت انتباهي بخصوص هذا التأمل. أولها أنني لم أستطع أن أحصل على هكذا تحليلات مما لدي في محفظتي، علماً أن المحافظ لها أماكنها. بل إن التأمل يجب أن يأتي من التذكر والتخيل والإحساس والمقارنة. ثانياً، لا شيء في هذا كله يشير إلى أنني أستطيع أن أعلّم بشكل أفضل لو أنني التحقت بدورة تعليمية. وثالثاً، لقد أنتج التأمل قصة عن من أكون أنا لأصبح في بؤرة اهتمام التعليم. واعتماداً على هذا التحليل يصبح من الضروري أن أعمل كثيراً على نفسي بل قليلاً على التعليم لأصبح مدرساً أفضل.

ولكن بالرغم من أن التأمل قد يخدع المرء أحياناً فإن له حدوداً إذا اعتمد أساساً في التخطيط للمهنة. وليست المشكلة أن بعض الأشخاص يجدون مشقة في التأمل. بل يمكن أن يجدوا العون بكتابة القصص أو الرسومات الافتتاحية (Winter, 1999)؛ ورسم أو اختيار صور تحكي قصة خبراتهم التعليمية الجيدة والرديئة، ورسم خطوط تمثل مهنهم التعليمية والتحدث حولها (Orland, 2000)؛ ورسم خرائط للمفاهيم، وكذلك أي وسيلة أخرى تحفز التفكير المبدع، والأفضل، أن تقدم موضوعاً لأحاديث مع الآخرين. وقد يفيد في هذا السياق استبانة خاصة لإدارة المهنة تساعد في تحديد الأولويات اللازمة للتطوير العام (Pedler et al, 1994). كما يقدم نايت وزملاؤه (Knight et al, 2000) خارطة تفيد في التفكير بالأولويات الخاصة بتطوير التعليم. وفي الوقت نفسه، ليست المشكلة أننا قد نقع في حفرة عندما يتعلق الأمر بمحاولة تفسير لماذا نحن نفعل ما نفعله وينتهي بنا الأمر إلى أن نعكس في أذهاننا صورة العالم الذي به ابتدأنا. لكن قد يأتي آخرون ويسحبوننا من هذه الحفرة في التفكير ويذكروننا بأن ثمة وسائل بديلة في رؤيتنا لأنفسنا في هذا العالم. لكن المشكلة أن التفكير ليس بتلك القوة (Donnelly, 1999) وربما يبدو الأمر وكأننا نستطيع أن

نعـرف أنفسنا عبر التأمل، ولكن، وحتى بمساعـدة الآخرين يوجد ذلك الشيء الذي يمكن إدراكه من وراء فهم الإدراك (المزاج على سبيل المثال) وذلك الشيء الذي لا يمكن إدراكه ولذلك فهو من حيث تعريفه ذلك المجهول (اللاشعور). وفي هذا السياق يستشهد دريفوس (Dreyfus, 1991: 70) بمـا قالـه جون ديوي: «من المعروف أنه كلمـا ازدادت دقة وفاعلية العـادة ازداد عملهـا في اللاشعـور. وليـس ثمة شيء غـير تعثر في عملها يمكـن أن يحرك العاطفـة ويستثير الفكر». وطالما أن التأمـل يؤكد على «الأنا» فهو مخالف للفكرة القائلة إن جودة التعليم إنجاز اجتماعي وفردي معاً. ولكن ثمن التأكيد على الفردي أكثر من التأكيد على الاجتماعي إنما هو ذنب كبير يدل على الفشل وعلى شعور كاذب بالإنجاز.

نستخلص مما تقدم أن التأمل في الـذات وفي التعليم بالماضي هو جزء ضروري من التخطيـط للمهنة. وأفضل إنجـاز له عن طريق المساعدة (من النـاس ومن الأساليب) مـع الانفتاح على وسائل جديدة لفهم الماضي (والحاضر أيضاً) استناداً إلى الفهم بأنه طالمـا أن التعليم والعيش يرتبطان ببعضهما فكذلك جـودة التعليم هي إنجاز اجتماعي وفردي معاً.

الحاضر

إن مـا يراه المرء في تأملاتـه بخصوص الماضي يجب أن يقوّم عـن طريق مقارنته مع قائمـة بالأشياء التي تبحث عنها لجان الترقية (مثـل تلك القائمة الموضحة في الصفحة 22 أعـلاه)، ومـن ثم عبر دراسة مـا هو مرغوب في ضوء ما تحـب أن تفعله أثناء خمسة أعـوام وما الـذي تظن أنك قادر على إنجازه في البيئة حيث تعمل. واسأل نفسك السؤال: «مـا الـذي يمكن أن أتعلمه في هذا المنصب وأريـد أن أتعلمه ليساعدني في الحصول على فرصة العمل القادم؟» يقتضي هذا السؤال إجراء مسح شامل لبيئة العمل بهدف التعرف علـى الفرص التي تتيح الابتكار والقيادة والنشر والتعرف على الأشخاص الذين يقدمون العون. وقد تكون هذه الأشياء متاحة داخل المؤسسة، ويمكن الحصول عليها عبر عروض تقدم من أجل الفوز بأموال إقليمية أو وطنية أو عبر القيام بتحرك إستراتيجي جانبي في المهنة والمسح الشامل أيضاً بحاجة لأن يكون إستراتيجياً. فالمهن الآيلة إلى الزوال موجودة

دومـاً (Dubin, 1990)، لذلك فالتقدم والتطور عـن طريق العمل التعليمي يعني أن يضع المرء نفسه في الجبهة الأمامية للتطورات، وهذا يرقى في كثير من الأحيان إلى معرفة ماذا يمكـن للمرء أن يفعله بخصوص المبـادرات الحكومية الهادفة إلى تحسين فاعلية توظيف الطلبـة، على سبيل المثال. وبالمثل، مـن المهم أن يكون المرء قادراً على امتلاك الكفاءة في التطـورات التربويـة مثل التعلم القائم علـى المسائل والتعليم عـبر الإنترنت. وأخيراً من المفيـد أيضاً أن يجري المرء مسحاً شاملاً للفرص ليتحدث أمام الآخرين عن مسار عمله الجديـر بالترقية، وهذا يعني تكويـن شبكة من الاتصالات، وربما القيام بواجبات إدارية إضافية (الخدمة مثلاً في لجان التثبيت أو لجان التعليم) أو في أكثر الاحتمالات شيئاً من العمل الإستراتيجي.

المستقبل

عندمـا تتخيل أين تحب أن تكـون بعد خمس سنين تخيل الحياة بكاملها، وليس مجرد مهنـة ترتقـي فيها سلم المراتب. وهذا يعنـي أن تبدأ بالشخص وتعـود إلى الوراء إلى ما يعنـي ذلك في عملك التعليمي بالجامعـة. إذا أخذنا على محمل الجد فكرة أن المهنة هي محاولـة الحصـول على أفضل فرصة لتحقيـق رضا الذات فينبغـي إدراك أن ذلك يعني في نظـر بعض المدرسين أن يعزلـوا أنفسهم عـن التعليم، ربما لأنهم يريـدون الحصول علـى رضـا النفس عن طريق عملهم البحثي أكثر من التعليـم أو لعل ذلك يكون بالاعتناء بأشيـاء ليست من صميـم العمل وباتت أكثر أهمية في حياتهـم. وربما يجدون الانفصال الإستراتيجـي عن التعليم تحـركاً جيداً وبخاصة حين يكون هـذا الانفصال محدوداً بأن الطلبـة قلمـا يشعرون به، هذا إن شعروا. فمثلاً، ربما يكـون قضاء فصل الصيف كله في التحضـير للتعليم بالمرحلة الجامعية عمـلاً كافياً لأداء قوي داخل غرفة الصف للسنوات الخمـس القادمة، فيتيح بذلك مزيـداً من الوقت للبحوث وللعائلـة أو لممارسة الهوايات. غـير أن هذا التحضير قد يبـدأ بالتآكل والهلاك حالما ينشر بحث جديد، وتظل التوقعات الجديدة بالتعليم تدخل خلسة في النفس، والتكرار يورث الوهن، ولكن لا ينبغي الافتراض أن ذلك التآكل ستكون له نتائج خطيرة على جودة التعليم على المدى القصير.

وحيث إن الرؤيـة الممتدة لخمس سنوات تتضمن تعليماً أفضل إذن ثمة حاجة يكتنفها شـيء مـن الغموض لتوضيح الأهـداف. فمن جهـة، تؤكـد نظريات الأهـداف الخاصة بالدوافـع (انظر الفصل الرابع) أن الأهداف يجب أن تكون محددة وخاصة (لكي نعرف متـى ننجزها ولكـي نشعر بالسرور عنـد إنجازها) وأن تكون ذات جـدوى (لتكون لدينا فرصـة للشعور بالسرور عنـد إنجازها) وجديرة بالجهد الـذي يقتضيه النجاح (وذلك لكيـلا تصاب بالإحباط جراء قضاء وقت طويل في نشـاط لا جدوى منه مثل كتابة أوراق مقـرر يكون متوافقاً مـع التوجيهات الحكومية). ومن جهة أخرى، قيل إن هذه آراء الدقة الكاذبـة، وأن أفضـل ما يمكن فعلـه أن يكون لدى المرء فكرة مبهمة نوعـاً ما عن التعليم الأفضـل وإجـراء بعض التغييرات المحـددة القابلة للإنجاز لكي يتخـذ بعض الإجراءات المحـددة (لتحسين جـودة الأوراق التي يوزعها على الطلبـة) أو (الالتحاق بدورة تدريبية يتعلـم فيها كيف يستخدم البوربوينت) وكذلك لتكون لديـه أفكار عن نوعية الأشياء التي سيفضي إليها تحسين التعليم على مدى السنوات الخمس القادمة.

ولكـن في مكان ما بين الأهـداف المحكمة والأهداف الغامضة تقـع إستراتيجية وضع أفضـل الاستثمارات في التعليـم وذلك ببذل نشـاط في POD وSEDA وSTLHE وILT وHERDSA، علـى سبيل المثال، دون أن تكون لديك فكرة أكيدة عن الجهة التي ستفضي إليهـا. فإذا أخذنـا بنظر الاعتبار تلك الحالة من عدم اليقين إزاء النتائج الخارجية -هل هـي ترقية في سلم الرتـب أم مسؤوليات جديدة- نستنتـج أن أي استثمار جيد في تحسين التعليـم يكون أفضل مـن سـواه على الإطـلاق إذا كان بدافع داخلي المنشـأ. أما الدوافع خارجيـة المنشأ فهي عرضة للإحباط إذا لم تحظ بالمكافآت أو إذا تبين أن الجهد المبذول لا يتناسـب مـع مكافآت النجـاح. فالدوافـع ذات المنشـأ الداخلي تعد علـى نطاق واسع أعلـى من تلك كثيراً (الفصـل الرابع). فما هي إذن المصادر المحتملة للدوافع ذات المنشأ الداخلـي عند الأفراد لكي يحاولوا أن يفعلـوا ما يفوق العرف السائد في القسم بخصوص أعمـال تطوير التعليـم؟ تتحدث الإجابات المعتـادة عن هذا السؤال عـن المتعة والاهتمام

ولكـن لا تقول شيئاً عن كيفية ارتبـاط هذه المتعة والاهتمام بالتعليم. ربما قد يحدث، لكن هـذا ليس كافياً إن كنا نريد دراسة أكثر عمقاً تساعدنا في تعزيز دوافعنا الداخلية. وربما نجـد التحليل الواعد حـين نتذكر ذاك الرأي القائـل إن التطوير هو إزالـة العقبات أمام النمـو الطبيعي. لنفترض أننا نفضل أن نعلم جيـداً ولدينا الرغبـة في محاولة التحسين طالمـا أن تكاليـف ذلك ليست كثيرة. عندئـذ تتركز عملية تطوير المهنـة على الإقلال من الحواجز المعوقة للنمو والبحث عن وسائل لخفض الوقت الذي يستغرقه العمل في الخفاء، وتقليص المزعجات وبذل أقصى الجهد في تلك الأشياء التي تعطينا البهجة والسرور وفي هذا السياق تنطبق العديد من الأفكار الموضحة في الجدول رقم 12-1.

المحافظ التعليمية والسجل الشخصي والملف

المحفظة التعليمية التي تعرف أيضاً باسم السجل الشخصي أو ملف المدرس تستخدم كثـيراً وعلـى نطاق واسع لتوثيـق جودة التعليم. يـرى الباحث بـوم (Baume, 2001) أن المحفظـة هـي سجل يتنامـى على الـدوام ويتغير وهو مجموعـة موارد جيـدة الفهرسة، وقاعـدة بيانات تربط بـين ما يحققه المرء ويدعيه من إنجازات علاوة عن كونها مخزوناً جيـداً من الشواهد والأدلـة. وإنني أرى أنه من الأفضل تنظيـم المحفظة في أربعة أجزاء يجري تعديلها في ضوء المراجعات المنتظمة للإنجاز ومقاصد التنمية.

إدعاءات بالإنجاز

يكتـب هذا الجـزء بأسلـوب السرد، ويسلـط الأضواء علـى النقاط التـي تعتقد أنها لصالحـك. وأعتقد أن كتابـة نحو 2000 كلمة تكفي وأنها حجم معقول. ويبدأ هذا الجزء عـادة ببيـان موجز عن مبادئـك الرئيسة بخصوص التعليم - بيان عـن فلسفة التعليم والأهـداف والطموحات. وهو بيان يشير على نحو مثالي إلى وجود ذهن يحب الاستفسار ويميـل إلى التأمل وكل ما يتبع ذلك يوضح كيف تحاول الوصول إلى الأفكار التي تمارسها بها. وعموماً ينبغي أن ينتهي البند الأول هذا إلى خلاصة شديدة الوضوح للنقاط الرئيسة التـي سـوف تضخم فيما بعد في هذه المحفظة. لكن ما يعتـبر «شديد الوضوح» يختلف ما

بين جمهور وجمهور آخر من المتلقين - لجنة التقرير في مؤسستك قد تكون لديها توقعات بقراءة ما بين ألفين إلى ثلاثة آلاف كلمة توضح جيداً إدعاءاتك بالتعليم. ومن جهة أخرى، عندما تتقدم بطلب للحصول على وظيفة قد تعمد إلى تكثيف هذا الجزء بنحو فقرتين أو ثلاث فقرات تكتب في استمارة الطالب. وتشير فيها إلى أنه بالإمكان تقديم بيان مطول ومسهب في حال طلب اللجنة الخاصة بالمقابلات ذلك وأرادت أن تدرسها. والمحفظة الافتراضية على الموقع الإلكتروني (http://amby.com.kimeldorf/sampler/intro.html) تتضمن البند الأول التمهيدي بحدود اثنتي عشرة جملة في أربع فقرات (مثلاً، «تابعت عملي على مدى السنوات أثناء كوني سريع الدراسة. ضعني في أي مهمة جديدة وسرعان ما أنجز ذلك سريعاً»). ويتبع ذلك عشرة بنود مؤيدة لأقوالك، ويوضع عنوان واضح بإنجاز معين لكل بند.

الإطار رقم 13-1 - معلومات يتوقع ذكرها عادة في البند الثاني من المحفظة التعليمية

- ماذا علّمت ولمن ومتى. (لا تنس عملك في مرحلة الدراسات العليا).
- الطرق/ التقنيات التعليمية التي استخدمتها، بما في ذلك الوسائل الالكترونية وطريقة العمل واحد لواحد مع طلبة البحوث.
- طرق التقويم المتبعة بما في ذلك إعطاء المعلومات الراجعة. (وينبغي الإشارة أيضاً إلى الأحاديث الكثيرة والتفصيلية مع طلبة البحوث).
- دورك في تصميم المقرر.
- مساهمات داخل القسم/ فريق العمل بخصوص المنهاج والتعليم والتعلم والتقويم. (ممارسات متطورة في الإشراف أو الدورات التدريبية لطلبة الدراسات العليا وبخاصة بخصوص الشهادات العلمية التخصصية).
- المساهمات على مستوى المؤسسة أو المستوى الوطني في تطوير المناهج والتعليم والتعلم والتقويم.
- المؤهلات التعليمية، العضوية في الجمعيات المعنية بالتعليم (عموماً أو في مجالات التخصص)، حضور المؤتمرات والمنشورات المتعلقة بالتعليم بما في ذلك الكتب المخصصة للطلبة.

بيانات خاصة بمجال الواجبات

تؤخذ الادعاءات بالإنجاز على محمل الجد أو دون ذلك اعتماداً على مدى الممارسات التي عن طريقها تحققت، وهذا يعني أن البند الثاني من المحفظة يجب أن يتضمن توصيفاً لمجالات الأعمال التعليمية التي قمت بها على مدى السنوات الخمس المنصرمة مثلاً - ما هي، وماذا تضمنت وماذا فعلت. وبالطبع إن رأيت من المفيد ذكر عملك قبل تلك المدة، فلا بأس في ذلك. الإطار رقم 13-1 أعلاه يتضمن المعلومات التي من المتوقع عموماً ذكرها. ومع أنني لدي انطباع قوي أن الأشخاص الذين يقرؤون المحفظة التعليمية يتوقعون الحصول على معلومات عن التعليم كله في المرحلة الجامعية إلا أنني أخبرهم أيضاً عن أعمال الإشراف على طلبة الدراسات العليا وعملي في صفوف الدراسات العليا وكذلك عملي «السريري» مثل الإشراف على ممارسة الطلبة داخل غرفة الصف. فهذه كلها واجبات تعليمية. وكذلك في حال المساهمات في تصميم ووضع سياسة التعليم، مثل كون المرء عضواً في فريق عمل لمراجعة بعض الممارسات في القسم أو في المؤسسة بأسرها أو رئاسة لجنة تعليمية والمشاركة في تحديد المناهج.

الفهرس أو قاعدة البيانات

إن البند الثالث هو في واقع الأمر ليس أكثر من فهرس يسرد نقاط القوة لديك التي ترغب بالحديث عنها، ومجال الممارسات التي تظهرها والإشارة إلى الشواهد والأدلة التي تؤكد صحة الادعاء وبعض الدلالات بخصوص لماذا تنبغي قراءة هذه الأدلة التي تؤكد صحة الادعاء، وتعرف عادة بأنها قاعدة بيانات تطابق بين الادعاءات وشواهدها. وفي كثير من الحالات يكون معظم ما في المحفظة بما في ذلك الشواهد الخاصة بالإنجاز قابلاً للحفظ الكترونيا، وبهذه الحالة يحتوي الفهرس على أدوات وصل تصل بين الادعاءات والشواهد الدالة عليها. وقاعدة البيانات، مثل Lotus Notes (أو حتى برنامج تحليل بيانات نوعية مثل Atlas-ti أو NU*DIST) يمكن أن يحفظ الوثائق ويتيح لك البحث فيها لتحديد المادة ذات الصلة بالأغراض المتغيرة لتقديم الذات. وعندما تدخل

تعديلات في هذا الملف لعمل نسخة للمحفظة من أجل غرض خاص، فمن الممكن طبع البند الثالث كاملاً ليكون طريقة فاعلة تلخص ادعاءاتك وتبين عمق الشواهد المؤيدة لها، ويوضح الشكل رقم 13-1 الهيكلية البحتة لهذا البند.

الادعاء بوجود مكامن قوة في التعليم	المجال: هل يمكن أن يثبت هذا الادعاء في بيئات أو مستويات مختلفة؟ ما هي؟	(آ) رقم الإشارة الذي يحدد الشاهد (أو أجزاء الشاهد) الذي يؤكد صحة الادعاء، (ب) شرح عن دعم كل جزء من الشاهد لهذا الادعاء - وغالباً ما يكون سبب قراءة ما يعد دليلاً للادعاء غير واضح.
1- منهجية التعليم التي تركز على الطالب وعلى التعلم		
2- التزام بمتابعة التطوير التدريجي في جميع جوانب التعليم		
3- مهارة الأداء في التعليم بالمرحلة الجامعية وبخاصة في الصفوف كبيرة العدد		
4- اهتمام بمساعدة طلبة المرحلة الجامعية في العمل معاً فيما بينهم، وبذلك يصبحون أكثر استقلالية.		
5- تصميم مبتكر للمقرر.		
6- التميز في استخدام طرق التقويم الحقيقة.		
7- اهتمام بتطوير نوع جيد من المهارات والصفات بالإضافة إلى فهم المادة.		
8- المشاركة بفاعلية في تطوير التعليم والتعلم في الأسرة الوطنية لممارسة التعليم.		

الشكل رقم 13-1: القالب المقترح للبند الثالث من محفظة التعليم

الأرشيف

البند الأخير والأكبر حجماً للمحفظة التعليمية هو الأرشيف أو «الكيس» الذي هو بمثابة نظام للتصنيف ولحفظ الملفات يعد أكثر تطوراً، ويحتوي الشواهد والأدلة التي تريد استخدامها تأييداً لادعاءاتك. يتضمن الإطار رقم 13-2 قائمة ببعض مصادر الأدلة التي تستخدم عادة في المحافظ، غير أن المبدأ الأهم في هذا الصدد يقول إن أي شيء يمكن استخدامه دليل إثبات لادعاء ما يمكن أن يكون دليل إثبات لادعاء ما. هذا وقد اعتاد الكثيرون من الناس على إلقاء كل شيء يحتمل أن يكون ذا فائدة في صندوق أو ملف خاص على الكمبيوتر ثم يفرزون هذه الأشياء المتراكمة عندما تحين لهم فرصة مراجعة ممارساتهم وأولوياتهم في التعليم. ويصبح الجمع فيما بعد أمراً يحدث بحكم العادة حين يتأملون ويعدلون النسخة ويدعون ويبحثون عن أدلة داعمة لادعاءاتهم ويحتمل أن تغدو نقاطاً مهمة في العام. (وبالنسبة لي، يحدث هذا الأمر عادة في شهر آب/ أغسطس بعد أن نكون قد أنجزنا المراجعات السنوية للبرنامج وأبدأ بإعادة كتابة الدليل الخاص بالمقرر للدروس التي تبدأ في شهر تشرين الأول/ أكتوبر). وغني عن القول إن مجموعة مختارة فقط من هذه الدلائل تقدم إلى الآخرين وأن الانتقاء يختلف بين مرة وأخرى بحسب الغرض وجمهور المتلقي والزمن. إن الفهرس في الجزء الثالث يشكل وسيلة مناسبة لتتبع الشواهد والادعاءات الخاصة بها. وحين تقدم شواهدك للآخرين ينبغي أن يحمل كل شاهد رقماً يتناسب مع ما يشير إليه في الفهرس، وقد يكون ذلك بوضع لصاقة صغيرة ملونة أو قد يعطى علامة تبين دقة انطباقه على ادعائك بالإنجاز.

يتضح مما تقدم أن المحافظ التعليمية جزء مهم وحيوي من طقوس التعيين والترقية. غير أن النتيجة التي يمكن استخلاصها من ذلك أن أولئك الذين يعملون بعقود قصيرة الأجل أو لديهم مهنة، بمعنى أنهم بحاجة للتثبيت أو الترقية ينبغي أن يأخذوا هذه المحافظ على محمل الجد. أما الباقون فلهم أن يستريحوا. غير أنني أعتقد أن هذا القول يتضمن الكثير من المعاني ذلك أن هذه الاستراحة لا تعني مطلقاً الكف عن التعليم وتحسينه. إن وضع وحفظ محافظ تعليمية يستغرق الكثير من الوقت وأنني

غـير مقتنع بأن التفكير الجيـد بالتعليم بحاجة لكل تلك الأدوات التي تتضمنها المحفظة. فالأشخاص الذيـن يعملون في قسـم جامعي جيد أو ضمن فرق عمـل حيث يجري تقويم التعليـم ومناقشتـه ومراجعتـه وإدخال أي تعديـلات لازمة بشـكل دوري ومنتظم لديهم التأمـل والالتـزام المخصصـين للممارسة اليومية. وقـد أوضحت الفصـول السابقة من هـذا الكتاب وبما لا يدع مجـالاً للشك أنني أثمن عالياً هذا الالتـزام الضمني لكون المرء مدرسـاً بل وأكثر كثـيراً من أي شيء آخر. ففي هذه الظروف المثالية يحدث التأمل وينمو العمـل الذهني. وفي هـذه الظروف عينها يصعـب أن نرى أن تكلفـة الاحتفاظ بمحفظة تعليمية يمكن تبريرها. وبالطبع يعتمد هذا الأمر على ما هو مقصود من الاحتفاظ بهكذا محفظة. فإذا أريد لها أن تعني ملف أشياء يمكن وضعها جانباً حالياً والرجوع إليها لاحقاً في أوقـات مهمة عندئذ تكـون تكلفة الفرصة منخفضة والفوائد جمـة. ولكن، وشأنها في ذلك شأن الكثير من الأشياء ذات الصلة بتحسين التعليم، يمكن أن تكبر المحفظة وتنتفخ حين يقوم الإداريون ومطورو التعليم الذين ينافسون بعضهم بعضاً لتحديد أشياء جديدة ينبغي توثيقها مدعمة بالشواهد والأدلة ويجري تحليلها تحليلاً عميقاً.

ويمكن زيارة الموقع (http://celt.ntu.ac.uk/se/portfolio24.html) لمشاهدة شاشات تحتـوي على توصيات ترشـد في إنشاء محافظ تعليم عن تسعـة عناوين رئيسة (خلاصة لمسؤوليات التعليـم، منهجية التعليم، تصميم المنهاج والمحتوى والتنظيم، التعليم والتعلم والتقـويم، سير أعمال الطالـب وتقدمه وإنجازه، دعم الطلبـة وتوجيههم، موارد التعلم، إدارة الجـودة وتعزيزها، التطوير التخصصي المستمـر). وكل عنوان أو كل توصية قابلة للدفاع، ولكن بالنسبة لي أرى أن الحماس قد فاق الفاعلية بأشواط. ولا أعتقد أن البحث عن شاهد أو دليل يؤيد استجابتي لكل توصية قد يكون له شأن في تحسين عملي التعليمي. وأنا أفهم أنه لو كان لدي مثل هذا الشاهد فإنني قادر على إنتاج محفظة تعليم رائعة جداً بهـدف الترقية مع أن التوقعات تواصـل تزايدها ويبدو أننا سنحتاج المزيد ونقدم شاهداً قوياً في غضون سنتين، والشأن في ذلك شأن الكمبيوتر الشخصي الذي ما أن نشتريه حتى ليبدو أن استعماله قد بطل. إضافة إلى ذلك فإن العمل بحسب القوائم المدرجة في الإطار رقم 12-1 والإطار رقم 12-2 يبدو عقيماً يفتقر إلى الروح، لكنني أحب ذلك الإحساس في

المحفظة الالكترونية التي نجدها على الموقع (http://amby.com.kimeldorf/sampler/intro.html) وبخاصة مع العناوين مثل «مواجهة أي تحدي» و«جعل التعليم تمثيلاً» حيث ينصب الاهتمام على «الإبداع التطبيقي».

الإطار رقم 13-2 الشواهد التي تفهرس عادة في البند الرابع من المحفظة التعليمية

- شواهد دالة على أنك تعمل أو قد عملت في أقسام ملتزمة بجودة التعليم. وهذا أمر معدٍ.
- ملاحظات خاصة بالمحاضرات. شفافيات الإسقاط الضوئي OHT وإشارات إلى مواقع الكترونية للمقررات ومطبوعات من هذه المواقع لبعض المواد الخاصة بها، أو أشرطة فيديو وغيرها من التسجيلات الخاصة بالأداء التعليمي ومذكرات تعطى للطلبة مذكرات خاصة بالمقرر أو المناهج.
- عينات من أعمال الطلبة، معايير التقويم ومعلومات راجعة خطية منك.
- تعليقات وملاحظات لتقويمات الطلبة أو خلاصات لاستمارات التقويم مع ملاحظات عن الإجراء المتخذ في ضوء تقويمات الطلبة. وضمّن المحفظة أيضاً ملاحظات الشكر الموجهة إلى الطلبة وغيرها من الخطوات الدالة على تقدير العمل وكذلك مراجعات للنشرات والتقاويم البديلة الصادرة عن الهيئات الطالبية، الخ.
- أي تعليقات تحتوي تقديرات من الزملاء مثل تقارير مراجعات الزملاء، وتقارير مشاهدات داخل غرفة الصف، ورسائل من زملاء عملت معهم.
- أي شواهد أخرى تدل على فاعلية في التعليم، وهذا يعني في أماكن كثيرة خلاصة لدرجات الطالب في المقررات. ولدى المؤسسات الأكثر تطوراً بدائل لهذه البيانات الخاصة بالدرجات، بينما تبدي مؤسسات أخرى تشككاً بخصوص قيمة هذه الدرجات على مستوى المقرر وتفضل الاعتماد على مصادر أخرى من الشواهد أدرجت هنا.
- شواهد على تغيير في ممارسة التعليم مع مرور الزمن – مثلاً، كتاب دليل لمقرر ما درسته منذ خمس سنوات بالمقارنة مع نسخة جديدة حالية.
- شواهد على مشاركة فاعلة في الأمور التعليمية: مثلاً: عضوية في لجان خاصة بالتعليم على مستوى المؤسسة، سجل لمشاركات في فعاليات خاصة بتحسين التعليم على المستويين المحلي الوطني أو الشبكات أو المبادرات.

ومع ذلك فإن المحافظ التعليمية المتضمنة «إحساساً» التي تخص مسائل في الخبرة الشخصية للمدرس تكون عادة محفوفة بالمخاطر ذلك أن اللجان قد تعلمت أن تتوقع

أشيـاء فوق العـادة تتضمن تسعة بنود، وهذا ما يتعارض مـع وجهة نظري بأن الاحتفاظ بمحفظـة تعليمية هو شيء لا يفعله إلا من يبحث عن فرصة عمل: فالمقاصد من المهنة قد تتبدل وقد تظهـر الحاجة إلى محفظة تعليمية بصورة غير متوقعة. ولهذه الغاية يتضمن البند القادم من الفصل بعض المقترحات الحساسة لهكذا غموض.

نصائح مفيدة

إن أولئـك المهتمـين بالثقافـات السائدة في الأقسـام الجامعية التي هـي المكان الذي ينبغـي أن يكـون القسم الجامعـي فيه، يستطيعـون الإسهام في تطوير مهنـة التعليم عن طريـق الإقلال أو إضعاف الحواجز التي تعوق تحسين التعليم وذلك عبر تشجيع الأفراد، علـى سبيل المثال، للحصول على تقويمات طلابيـة للتعليم الذي يقدر عالياً مكامن القوة وفي الوقـت نفسـه تحديد مجـالات التطوير. ويفيد أيضـاً في هذا الشـأن إظهار التحدي لنظريـات الذات في تلك الكيانات - أي المعتقدات القائلة إن التعليم الخالي من الحماس ليس غلطة أحد لأنه إما أن يكون لدى المرء موهبة التعليم أو لا تكون. ومن الأفضل إعطاء أهميـة أكـبر لنظريات التزايد التدريجـي والقول إن حل مشـكلات التعليم يتطلب جهداً مدروسـاً ومتواصـلاً. وهنالك طرق عديـدة لتقديم فرص ضئيلة التكلفـة وعالية المردود لتحسـين التعليم. مثلاً، أوصت لجنـة بوير Boyer Commission بـأن تعمل الجامعات البحثيـة على تثمين التعليـم تثميناً أكبر وتكافئه مكافأة أفضـل وأن تشجع الأساتذة على إيجاد تطابق أفضل بين المنهاج والعناوين المتعلقة بالباحثين والتأكيد على أن طرق التعليم في المرحلـة الجامعية يمكن أن تكون أكثر اعتماداً على الاستفسار حيث يعمل الطلبة على محاكاة طرق الاستفسار لدى أسرة البحوث. كما أن حلقات البحث التي تعقدها الأقسام بخصوصـ التعليم التي تتناول بالبحث والتدقيـق موضوعات ملحة في الطرق التربوية أو المناهـج قد تفضي إلى وضـع قضيتي تحسين في التعليم، ومن ثـم في فرص تطوير المهنة ضمـن الخطاب العـادي وكذلك تقويمـات الأداء التي دوماً تحدد فرصـ المعالجة وطرق تقديم الإنجازات التعليمية على أفضل صورة.

للمطالعة

لا أجد نقصاً في البحوث والمؤلفات التي تشكل دليلاً لإدارة المهن مع أن إدارة المهن الجامعية قلما حظيت بمثل هذه البحوث. هنالك كتاب بعنوان: دليل المدراء للتطوير الذاتي **A Manager's Guide to Self - development** (Pedler et al, 1994) يتضمن تفهماً جيداً للمؤلفات البحثية بخصوص الإدارة كما يتضمن أيضاً سلسلة جيدة من أنشطة التقويم الذاتي والتخطيط للمهنة/ الحياة. ومع أنني أعجبت كثيراً بالعمل الذي أنجز بخصوص المحفظة التعليمية في كندا والذي قام به ألان رايت (O'Neil and Wright, 1996) إلا أن أعمال بيتر سلدن (Peter Seldin, 1997) أكثر شهرة. فالمقترحات التي قدمها تستند إلى خبرة وتجربة واسعتين بالرغم من أن القراء في مناطق أخرى من العالم بحاجة لأن يستبدلوا المصطلحات المستخدمة في أمريكا الشمالية بمصطلحات محلية.