الإلزام بالكفايات والبحث عن فاعلين في مجال التقييم

(حول تقييم عمل المدرسين)

فليب بيرنو

يعتبر هذا البحث مكملاً لنصين سابقين حول التكوين المستمر في الكفايات (بيرنو، 1996- أ-) وحول الإلزام بالكفايات (بيرنو، 1996 – ب-). فالمطلوب هو الانتقال من الفكرة العامة إلى تطبيقها، لأن الإلزام غير المتحكم فيه ليس إلزاماً. وإذا كانت الكفايات غير قابلة للتقييم أو أن تقييمها تم بسبب خطأ مهني جسيم يستدعي البحث، فإن المؤسسة المدرسية سيكون محكوماً عليها إما بعدم تقييم عمل المدرسين بانتظام، وإما بالاختيار بين آفتين (الطاعون أو الكوليرا). وبصيغة أخرى، بين إلزام الإعلان عن النتائج غير القابل للتطبيق وإلزام الإجراءات التي تعرقل مسار مهننة التعليم.

ويواجه تقييم الكفايات صعوبات مفهومية وتقنية، وإن كانت لا تشكل عقبات رئيسية أمامه. ولن تدرس هذه الصعوبات بجدية ويتم تجاوزها إلا عندما يحصل الاتفاق حول الطرف المؤهل لتقييم كفايات المدرسين. والحال، أن الأنظمة التربوية لا تقدم أي جواب واضح على هذه المسألة الشائكة. فهي تتأرجح اليوم بين الأمل المستحيل تقريباً، في أن تحل المشكلة من تلقاء ذاتها، وتردد الفاعلين في لعب دور يعتبر صعباً وعسيراً ومتضمناً للمخاطر.

1- حلم التخلص من المشكلة

هناك أملان مستحيلان يلازمان تقييم المدرسين، وهما:

- الأمل في أن يساهم الإشهاد الأساسي في الإعفاء من تقييم صارم للكفايات خلال المسار المهني.
- الأمل في أن يتمكن المدرسون ويرغبوا في القيام بعملية تقييم ذاتي أو العمل على تقييم بعضهم بعضاً بكل شفافية.

وتتسم هذه الأفكار بنبرة تفاؤلية بخصوص اشتغال التنظيمات والبشر دون أن تكون مجانبة للصواب. لنبحث عن أسباب ذلك، حتى لو أدى بنا الأمر إلى خدش بعض الصور المألوفة.

1-1 حدود الإشهاد الأساسي

توظف الأنظمة التربوية، قدر الإمكان، المدرسين المتوفرين على تكوين أساسي متوج بشهادة. فهؤلاء المدرسون يأملون في اكتساب الكفايات المطلوبة بمجرد اجتيازهم لحاجز مزدوج يتمثل في الحصول على دبلوم وعلى شغل. غير أن هذين الحاجزين يصبحان واحداً في بعض الأنظمة الأخرى، لأن الدبلوم يضمن التشغيل. وحتى عند وجود سوق حقيقية للعمل، فإن الكفايات لا تشكل بالضرورة معياراً مهيمناً في عملية الانتقاء. وفي جميع الأحوال، يسعى كل نظام إلى أن يكون الإشهاد على التكوين الأساسي ضامناً للكفاءة. لكن هذا الأمل المقنع إلى حد ما، يصطدم مع ذلك بآليتين عامتين وهما:

- ثغرات الإشهاد عند نهاية التكوين الأساسي.
- تطور الأشخاص وشروط عمل المدرس.

النفاذ من عيون الشبكة

لا يوجد إجراء للتقييم الإشهادي خالٍ من الثغرات. فلكي تمنح أغلب مؤسسات التكوين الشهادة، فإنها تجمع بين الاختبارات المعرفية الكلاسيكية والزيارات القصيرة التي يقوم بها المكون أو المفتش وتقرير «المعلم المطبق». وبهذا الشكل، لن يتجرأ أحد على القول إن الشروط التقنية لتقييم صارم ومنصف للكفايات قد استوفيت. ومع ذلك، فإن العائق الرئيسي أمام الإشهاد «الحقيقي» ليس من طبيعة تقنية. فهو يرجع إلى واقعة بسيطة مفادها أن سلطة التقييم لا تمارس بسهولة في المجتمع الحالي، لأنها تجبر

المقوم على قول أشياء مزعجة لبعض الأفراد الخاضعين للتقييم. فبينما تسمح العلاقة البيداغوجية المبنية بالمدرسة مع الأطفال والمراهقين، بأن يصدر المدرسون أحكاماً قاسية جدّاً وأحياناً بكل صراحة، لا يتسم التقييم بالجرأة في جزء من عالم الكبار، خصوصاً في إطار الوظيفة العمومية. ويبدأ ذلك مع التكوين الأساسي الذي يتداخل مع عالم الشغل، إما لأن الأمر يتعلق بتكوين في إطار الشغل، وإما لكون التدريبات تؤدي إلى اندماج جزئي داخل المؤسسات.

ويرتكز الإقصاء المحتمل عند بداية برنامج التكوين الأساسي، على معايير أكاديمية كلاسيكية أو على مواقف معينة. لكن، كيف يمكننا تقييم الكفايات في الوقت الذي يكون فيه الطالب قد شرع بالكاد في بنائها؟ وهنا تبدو الحاجة إلى التروي. فبعد مرور سنتين، أي بعد تقدم الطالب في تحصيل البرنامج، لن يكون التقييم سهلاً، لأن مستقبل الشخص الذي استثمر جزءاً من عمره في التكوين المهني أصبح في الميزان، ولأن هذا الشخص اكتسب هوية مدرس المستقبل واندمج داخل بعض المؤسسات وشغل حيزاً داخل العدة التكوينية على حساب مرشحين آخرين، وعمل على تعبئة موارد ستضيع إذا توقف التكوين. ولإيقاف هذا المسار، يتعين التوفر على جرأة كبيرة، فضلاً عن النوايا الحسنة. وقد يتحلى المكونون بهذه الجرأة عند وجود إشارات سلبية مهمة، مثلاً عندما يقطع نظام الإشهاد الطريق أمام الطلبة في نهاية مسار التكوين، باعتبارهم غير قادرين على مزاولة مهنة التدريس. لكن، ينبغي أن يكون عددهم قليلاً، وإلا تعرض نظام التكوين نفسه لتهمة القصور. أما الطلبة الذين يتوفرون على شيء من الكفاءة، فيحتفظ بهم مدة فصل أو فصلين دراسيين، مع الأمل في أن يكتسبوا مستوى مقبولاً ويتم إشهادهم، وأن تساهم التجربة والتكوين المستمر في سد الثغرات التي يشكون منها.

ويبدو دور المعلمين المطبقين (الذين كانوا يسمون من قبل المكونين الميدانيين) والمكونين الآخرين المعنيين بالإشهاد النهائي، غير مريح، بحيث يجدون أنفسهم في مأزق حقيقي. ولمنع أو تأخير توفر شخص ما على مهنة كان يحلم بها منذ الطفولة، يجب التركيز على الأهم، وهو عدم السماح لشخص غير كفء بولوج المهنة، لأن الخسائر ستكون كبيرة. والحال، أنه إذا كان من السهل نسبيّاً، اتخاذ موقف صارم من الجوانب الشخصية أو العلائقية المتضمنة للمخاطرة، فإنه سيكون من الأسهل التقليل من شأن عدم الكفاءة البيداغوجية والديداكتيكية واعتبار التعاطف الكبير مع الأطفال والرغبة المؤثرة في ممارسة مهنة التدريس «تعويضاً» عن ذلك. وإذا ما رجعنا إلى الذاكرة الجمعية للنظام التربوي، فسنلاحظ وجود «تسويات» بسبب حاجيات المتعلمين وتزايد عددهم، تسند بمقتضاها مهام التدريس لأشخاص ذوي تكوين ضعيف أو سريع. فلماذا سنخضع المرء لمعيار صارم طبق بمرونة في مرحلة سابقة؟

وأمام الخبرة المبررة لهؤلاء وأولئك، تبرز نتيجة مزدوجة. فمن جهة، هناك دعوة للسماح بتقدم الأفراد لكونهم ما زالوا في مرحلة التكوين، ولكون مسارهم سيتوقف حتماً عند التأكد من عدم كفاءتهم. ومن جهة أخرى، هناك دعوة بألا يسمح لهم بالتقدم في مسار التكوين عند وجود نقص واضح في مستواهم، أما عند حصول العكس، فلن يوجد مبرر لإقصائهم ما داموا قد أدمجوا مهنيّاً. وغالباً ما يسقط المكونون ضحية الأفكار التي يدافعون عنها. فباسم بيداغوجيا النجاح، يمنحون الشهادات لأشخاص غير مستوعبين لهذه البيداغوجيا. ويتمثل الحل الراقي هنا، في ممارسة تقييم تكويني وبناء الكفايات الناقصة. وللأسف، لا تسمح برامج التكوين، إلا نادراً، بتقديم حلول مرنة ومتمايزة بهذا الشكل.

وسيكون من المغري تبني رد فعل جريء والتأكيد على أن تكويناً «بهذا المستوى»، لن يمنح الشهادة إلا للمدرسين ذوي الكفاءة فعلاً. ومع ذلك، سنسقط في الفكر المتوهم إذا اعتمدنا مثل هذه التخيلات. وعلينا أن نتذكر أن سلطة التقييم لا تمارس في المسار المهني بشكل أسهل بالمقارنة مع ممارستها في مرحلة التكوين الأساسي، لأن نفس المأزق، ولربما أكثر المآزق خطورة، يواجه أولئك الذين يريدون تقييم كفاءات المهنيين الممارسين. ففي المراحل الأولى لمزاولة المهنة، تكون إجراءات التقييم الأكثر صرامة، هي الأكثر إيلاماً للمعنيين للأسف، ذلك أن الانخراط داخل وضعية مؤقتة أو الرسوخ فيها، رهينان بالإشهاد على اكتساب كفايات معينة بعد سنة أو عدة سنوات من الممارسة.

وتستمر الحياة

وعلى افتراض أن التقييم الإشهادي عند نهاية التكوين الأساسي تميز بالصرامة ومكن من تهييء مبتدئين أكفاء لسوق الشغل، فإن المشكلة لن تحل إلا جزئيّاً، لأن الكفايات لا تظل جامدة خلال الحياة المهنية، بل تنمو أو تتراجع، تتسع أو تضيق (هوبرمان، 1989 –ب-). وهنا تبرز عمليتان متناقضتان نلخصهما كما يلي:

- تمنح التجربة شيئاً من الطمأنينة وتضاعف من سرعة وثقة الحركات المهنية وتوسع قاعدة الوضعيات التي تمت مواجهتها وتسمح بمراكمة المعارف المنبثقة عن الممارسة، ومن هذا المنظور، تدعم التجربة الكفايات وتغنيها.

- تسمح التجربة بتكريس الرتابة وتعفي تدريجيّاً من التفكير ومن التساؤل، ما دامت الأمور "تسير" بشكل عادي على ما يبدو، كما تكون مرفقة بتقليص الكفايات بفعل الاطمئنان الناتج عن العادة.

وإذا ما لم يحدث تغيير على مستوى المدرسة وبرامجها ووظيفتها أو جمهورها، فإننا سنعاين تصادماً بين هذين المنظورين، بحيث تميل كفة أحدهما على كفة الآخر، وفق الطاقة المبذولة والعلاقة بالمهنة والنزوع إلى طرح السؤال الوجودي التالي: «هل سأموت واقفاً بجانب السبورة السوداء وبيدي طبشورة بيضاء؟» (هوبرمان، 1989 –أ-).

ويخلط تطور المدرسة الأوراق ويجبر كل واحد على البدء من جديد، لأن التغير يشمل كلاً من التلاميذ والأسر والثقافة والمجتمع. لنتخيل مدرساً حصل على الشهادة سنة 1976 كتتويج لتكوينه الأساسي. فهو قضى عقدين من حياته في العمل، وأصبح عمره يفوق الأربعين. فهو، إذاً، راكم سنوات عديدة في العمل. فكيف يمكن الاطمئنان إلى شهادته القديمة؟ ذلك أن أموراً كثيرة حصلت منذ فترة إشهاده، سواء داخل النظام التربوي أو داخل حياته الشخصية والمهنية، بحيث لا يمكن أن نتصور بقاءه أسير صورة كفايات مر عليها أكثر من 20 سنة. فقد يتخذ التطور هذه الوجهة أو تلك. مثلاً، يمكن لمدرسين أكفاء عند بداية مسارهم المهني أن ينحدروا باتجاه ممارسة عقيمة، صدامية، غير مبتكرة وغير فعالة، في حين يتمكن مبتدئون، بفضل مجهوداتهم ومواجهتهم للصعاب، من أن يصبحوا خبيرين، وهو ما ينطبق أيضاً على المدرسين الذين انخرطوا في المهنة بفعل الصدفة ودون أي تكوين أساسي حقيقي وأصبحوا من أكثر الأساتذة كفاءة بالنسبة لجيلهم.

لهذا، ليس الإشهاد عند بداية مزاولة المهنة أمراً موثوقاً به تماماً، ولا تنتج عنه بالضرورة تبعات خطيرة، ما دامت المكتسبات الأساسية مجرد محدد من محددات الكفايات المكتسبة بعد عشر أو عشرين سنة. فهناك ميل دائم إلى إعطاء أهمية قصوى للتكوين الأساسي. والحال، أنه لا يشكل داخل نظام تربوي ومجتمع في تحول، سوى نقطة انطلاق مسار طويل، ستلعب فيه عوامل أخرى دوراً مؤثراً على تمثلات المهنة وهوية المدرس ومعارفه المهنية وكفاياته.

1-2- حدود التقييم الذاتي والتقييم المشترك

من بين الكفايات المنتظرة من المهني الحقيقي، توجد القدرة على التقييم الذاتي وعلى التكون في المجالات التي يشعر بعدم تمكنه منها وعلى تقييم نظرائه وتبليغهم رسالة بناءة تدعوهم إلى إتقان عملهم أو التفكير فيه بكل بساطة. ورغم الفائدة المقترنة بهذه الأنماط التنظيمية، فإنه يصعب تعميمها.

تنظيم ذاتي غير مؤكد

ستكون الكفاية المهنية ضامنة لذاتها في أحسن العوالم، ولن يحتاج المرء بالتالي إلى إدراج تقييم الكفايات. لكننا وللأسف، لا نعيش

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

في أحسن العوالم. ومما لا شك فيه أن بإمكان نظام خارجي لتقييم الكفايات أن يبدو غير ضروري بالنسبة لمجموعة من المهنيين، ما داموا غير قادرين على التنظيم الذاتي والتقييم الذاتي والتكوين الذاتي أيضاً. فهذه القاعدة ليست مشتركة، ويجب علينا ألا نؤكد بسرعة أن المدرس «الحقيقي» يمارس التقييم والتكوين الذاتيين ولا يحتاج إلى نظام خارجي للتقييم. ومن الممكن الاستفادة هنا بشيء من علم النفس الاجتماعي. فقد تعلمنا جميعاً منذ الطفولة أن ندعي كفاءة تتجاوز قدراتنا، لكي نحظى بالحب والتهنئة والمكافأة، أو بكل بساطة لكي نحظى ببعض الحرية ولا يزعجنا أحد. وتدعم المدرسة هذا المنهاج الخفي، كما أن عالم المهنة لا يعلمنا شيئاً آخر غير ذلك. فكل واحد سيشعر بالرضى لكونه كفؤاً. لكن المشكلة لا تكمن هنا. وكما أكد فليب ميريو، فإن جميع الأشخاص يرغبون في المعرفة، لكن لا أحد يكون مستعدّاً للتعلم. فبناء المعارف يتطلب المزيد من الوقت والطاقة ومواجهة الذات، ويستدعي الصبر والانضباط، وهما أمران في غير متناول الجميع. لذلك، فإن تنمية كفاياتنا قد تكون مفيدة على المدى الطويل، لكنها تحرمنا على المدى القصير من أوقات الفراغ ومن الأنشطة الممتعة. فهل ينبغي علينا أن نتعلم الألمانية بحماس أم نشاهد التلفاز؟ هل المطلوب هو إنجاز تمارين في الرياضيات أم لقاء الأصدقاء؟ فمن منا لم يتردد عندما كان طفلاً أو مراهقاً واختار الحل الأسهل؟ وهل يختلف الكبار عن ذلك؟

ومن الممكن أن تساهم آليات داخلية عديدة في إضفاء نوع من التوازن على ميلنا نحو الكسل مثل:

- وجود أنا أعلى قوي.
- توفر شعور كبير بالزهو يدفعنا إلى تجاوز ذاتنا، بحيث نكون في المستوى المطلوب ومن بين المتفوقين.
- حصول رغبة في التعلم وفي ضبط التعقيد.

ولحسن الحظ، فإن هذه المحركات ليست نادرة، وهي تدفع العديد من المهنيين إلى رعاية وتطوير كفاياتهم. لكن قد تتسم النتائج بالانتقائية ولا تضمن مستوى الكفاءة المنتظر من طرف المؤسسة. فالضمير الأخلاقي والزهو أو شغف التعلم، لا تتلاءم بالضرورة مع يقظة الفكر. ومن الممكن أن يقضي المدرس أياماً كاملة في إتقان الجغرافيا أو النحو، لأن ذلك يهمه أو لأنه يسعى لتجاوز كل الثغرات، ناسياً أن هذه الأخيرة هي من طبيعة ديداكتيكية وعلائقية. وإذا لم تكن إرادة أو رغبة التعلم موجهتان من طرف إدراك دقيق لما نستطيع القيام به ولما يجب علينا إتقانه، فإنهما لم تكونا كافيتين.

من جانب آخر، تعتبر هذه المحركات بالنسبة للعديد من المهنيين غير ذات فعالية أو أنها تتعطل سريعاً. ففي الحياة تأتي لحظات يضعف فيها الشعور بالواجب أو الرغبة في الاكتشاف، وتنقص الطاقة الحيوية. وهنا يبادر المرء إلى إلقاء اللوم على الآخرين. ففي كل المهن، هناك بكل تأكيد أشخاص وقحون و«مستهزئون» ونصابون، وهناك أيضاً أشخاص يعانون من مشاكل في حياتهم الخاصة أو من مشاكل صحية أو مادية أو عائلية، ومنهم من فقد كل رغبة في الحياة أو في التعلم لأسباب أخرى، وبالتالي، فإن مثل هؤلاء ينطوون على أنفسهم ويفقدون الرغبة في بذل أي مجهود داخل عملهم. ونحن نعرف قدرتنا اللامتناهية في بناء الأوهام حول شخصنا وفي البحث عن المبررات وعدم إدراك الثغرات التي يتعرف عليها الملاحظ المجرب لأول وهلة. لذلك، لا يوجد تنظيم ذاتي آلي، لأننا ماهرون في «تكييف» الواقع لكي يكون مقبولاً. بالتالي، يوجد في كل الحرف مهنيون أكفاء وواعون بذلك، ومهنيون يحتقرون أنفسهم أو يقدرونها أكثر من اللازم، وآخرون يدركون حدودهم لكنهم لا يتوفرون على القدرة ولا على الغرور ولا على الجرأة لتعبئة إمكانياتهم.

تقييم متبادل وحذر

هل يمكننا الاعتماد على الآخرين لتدعيم قدراتنا على التقييم الذاتي؟ إن الأمر ممكن، لكن إلى حدود معينة وفي ظل بعض الشروط التي نعرضها كما يلي:

- يوجد بين البشر تواطؤ كبير بخصوص تدعيم بعضهم بعضاً عندما يتعلق الأمر «بتميز» بعض الأشخاص. فللانسحاب من مجموعة متحدة، يكفي التلميح إلى تميز أحد الأعضاء عن الآخرين، بحيث يصدر المرء أحكاماً من قبيل «إنه مغرور» ويقدم النصائح أو يتخذ موقفاً سلبيّاً من كل شيء. وليس من السهل الإعلان عن الشكوك أو التعبير عن الإمكانيات المحدودة. هكذا، فإن الاعتراف صراحة وسط المدرسين بأننا لا نتقن ممارسة التقييم التكويني أو تمييز طريقة عملنا عن الآخرين، يمكن أن يثير الرفض العدواني أو الاستنكار المتجسد في عبارات من قبيل: «**تكلم عن نفسك؛ إن هذا الأمر لا يهمنا؛ إذا أردت الاعتراف بعدم كفاءتك، فتلك مشكلتك**».
- يمكن للتعاقد التعاوني داخل فريق تربوي أن يسمح بالتقييم المتبادل، لكن «كل واحد يتصرف بحذر» ويتريث قبل أن يصدر حكمه. فهو يعلم بالتجربة أن الزميل الذي يطلب منه التعبير «بصراحة» عن رأيه حول طريقته في العمل، ينتظر حكماً إيجابيّاً وليس تقييماً نقديّاً بالضرورة.

ذلك أن الجروح النرجسية يمكنها أن تدمر العلاقة. ومن المعلوم أن من بين أسباب استمرارية الفريق التربوي، تعلم أعضائه الحذر عند إصدار الأحكام تجاه بعضهم بعضاً.

ومن الممكن أن تتغير الوضعية تدريجيّاً بفعل ثلاثة عوامل وهي:

- انبثاق ثقافة مهنية للتقييم تسمح بالإنصات إلى التعليقات النقدية، دون حدوث «شرخ» في العلاقة، وذلك عبر الفصل التدريجي بين الشخص وأفعاله. فربابنة الطائرات والرياضيون والموسيقيون، عملوا على دمج نقد نظرائهم في سيرورة العمل، مع أن ذلك يؤثر فيهم أحياناً. فلماذا يستثنى المدرسون من ذلك؟
- تحديد تعاقدات للتعاون المهني، يبرز قواعد اللعبة وشكلاً من التبادل على مستوى النقد ويضمن الحق في تقديم المبررات ومطالبة الآخر بالتخفيف من حكمه أو مراجعته. فما يبعث على الخوف، ليس النقد، بل ما ينجم عنه من استبعاد وإقصاء وقلق أو صراع، وهي عوامل تؤثر سلباً على العلاقة، دون أن تساهم في تغيير التمثلات أو الممارسات، ما دام النقد لم ينتظم وفق تعاقد صريح.
- الانتقال من تكوين مدعم للتقييم الذاتي إلى رؤية متبادلة، وبشكل عام إلى ممارسة تأملية، فردية وجماعية. بذلك يتحقق التطور هنا وهناك. ورغم توقعنا للتقدم على مستوى هذه الاتجاهات الثلاثة، فإن ذلك لن يعفي من تحمل المسؤولية المؤسساتية لتقييم الكفايات.

2- من المسؤول عن تقييم الكفايات؟

لا تعني المسؤولية المؤسساتية بالضرورة «مراقبة تراتبية». فالأمر يتعلق بالأحرى، بالتأكيد على عدم كفاية التقييم الذاتي والتقييم المتبادل التلقائيين، رغم أهميتهما، لتنظيم اكتساب الكفايات، وهو ما يستوجب «انخراط المؤسسة» في العملية. وعادة ما تتم مماثلة المؤسسة بـ «السلطة التنظيمية» للمدرسة. ومع ذلك، كلما ازدادت مهننة التدريس، أصبحت مسؤولية تقييم الكفايات نتاجاً لتعاون قائم بين الإدارة المدرسية وممثلي المهنة. وفي جميع الأحوال، ينبغي الفصل بين **مبدأ** التقييم المؤسساتي للكفايات و«**صيغه**». ذلك أن توزيع مهام وسلطات التقييم على فاعلين معينين، يعتبر اختياراً حاسماً ويتطلب قراراً مترويّاً.

لكن قبل كل شيء، نريد طرح المسلمة التالية: لا ينبغي أن يتدخل التقييم المؤسساتي إلا في حالة تعويض قصور التقييم الذاتي أو التقييم المتبادل. وإذا كانت عمليات التنظيم التلقائي قائمة، فيجب أن تنحصر مهمة المؤسسة وهيئة التدريس في دعمها، لأن دور التقييم الخارجي يكون أساسيّاً فقط عندما تكون هذه العمليات غائبة أو مترددة. فمن المطالب بالتدخل في التقييم، إذاً؟ هنا ستتنافس ثلاثة نماذج معروفة وهي:

- هيئة المفتشين الذين يحتلون مركزاً قائماً على التراتبية.
- المرشدون التربويون الذين لا يتوفرون على سلطات حقيقية.

من ورشة صناعة الأفلام مع المخرجة ليلى عباس ضمن مسار السينما في التعليم 2014.

- الزملاء في المهنة، المجربون والمفوضون لهذه الغاية.

طبعاً، فإن كل نموذج يتضمن نقاط القوة والضعف.

2-1 التقييم بواسطة هيئة التفتيش

يتضمن هذا النموذج الكلاسيكي عيوباً ومزايا. فهو يبدو واضحاً من الناحية النظرية، إذ بمقتضاه يتوفر كل من المفتشات والمفتشين على وضع سلطوي، يمنحهم الحق في ولوج الأقسام وملاحظة وتقييم ما يتابعونه والتعبير عن رأيهم في ذلك وإعطاء التوجيهات الصارمة للممارس بتدقيق أو تحديث ممارسته، وإن اقتضى الحال خضوع هذا الأخير للتكوين. لكن وضوح هذا الدور يؤدي إلى نتيجة مفارقة: فالمدرسون الخاضعون للملاحظة والتقييم، لن يتبنوا مبدأ الشفافية في عملهم، بل سيسعون بالأحرى إلى إعطاء انطباع جيد عما يقومون به. وينحصر رهان التفتيش في الأنظمة القائمة على التنقيط، في أن يكون المدرس «لا بأس به» لكي يحظى بنقطة محترمة. أما في الأنظمة الأخرى، فيتجلى هذا الرهان في عدم إثارة الانتباه إلى ما يقوم به. وهنا نجد أنفسنا أمام لعبة القط والفأر الكلاسيكية التي ينتفي منها عنصر التعاون.

ومن الممكن أن يتجاوز المفتش المظاهر، إذا ما توفر على الزمن الكافي وعلى شيء من الصبر، لأن من الصعب الإيهام بجدية ما يقوم به، خلال ساعات محدودة من المراقبة. وفي العديد من الأنظمة التربوية، يضطر المفتشون، بفعل المهام العديدة وكثرة المدرسين الذين يتحملون مسؤولية مراقبتهم، إلى القيام بزيارات خاطفة ومتباعدة يكتشفون فيها بالكاد (أو يؤكدون) بعض جوانب الخلل الرئيسية. ورغم تحليلاتهم الدقيقة، فإن الوقت لا يسمح لهم بالتأكد منها وبإشراك المعنيين بها.

وقد ساهمت عوامل حديثة في جعل هذا الشكل من التقييم أقل فاعلية. وهي تتمثل في:

- كون العديد من المدرسين لا يقدرون زملاءهم الذين أصبحوا مفتشين، حق التقدير، معتبرين أن هدف هؤلاء هو الترقي في المناصب والتهرب من القسم، فهم ليسوا مهنيين متميزين ومؤهلين للحكم عليهم، لأن هذا الحكم ينطلق من التجربة والخبرة. وأحياناً نسمع التعليق التالي: «لم يكن (هذا المفتش) بارعاً في قسمه. ولهذا، ليس من حقه اليوم أن يصدر حكمه على قدراتي».
- كما أصبح من الصعب تجسيد السلطة والحكم باطمئنان على زميل في المهنة، خصوصاً عندما يشعر المرء أنه لا يتوفر على شرعية كافية وعلى تكوين أفضل، أو عندما لا يكون فارق السن كبيراً ولا يريد المفتش الخوض في الصراعات.
- ثم، إن المعايير لم تعد واضحة، كما أن قضايا الساعة، مثل التعاون والتقييم التكويني والتمايز وإقرار القانون، خلقت منتظرات غير مألوفة. فما الذي يمكن انتظاره من مدرس متوسط في مجال البيداغوجيا الفارقية؟ لا أحد يعلم في الحقيقة.

إن هذه الوقائع تستدعي العديد من الاحتياطات. ومن المؤكد أن هناك مفتشات ومفتشين محترمين، يثقون في أنفسهم وفي تصورهم للمهنة ويتسمون بالجرأة في تقييم كفايات المدرسين والإشارة إلى مواطن الخلل ولعب الدور الصعب والحرج، المتمثل في النقد الصارم للمدرس ودعوته إلى استكمال تكوينه. وإذا انتشرت هذه الممارسات على نطاق واسع، فإن مشكلة التكوين الإلزامي على الكفايات ومراقبته، سيتم حلها وستصبح معروفة لدى الجميع.

وينطبق نفس التحليل على رؤساء المؤسسات الذين ينتدبون لتفتيش وتقييم الموظفين العاملين بمؤسستهم. وقد أكد ميشال مازران، وهو مدير بثانوية فرنسية كلف بتقييم الأساتذة العاملين معه، على ذلك قائلا: «تأتي فترات في حياة رؤساء المؤسسة، تنتاب فيها الشكوك أكثرهم اقتناعاً بقيمة مهمتهم، وهي مرحلة تنقيط الموظفين بالمؤسسة. فكل واحد يبرز مهارته لوضع صيغ فارغة من المعنى، مع العلم بأن المعنى المشفر الذي يوجد في متناول العارفين بهذه اللغة الغامضة، التي تبدو اللغة الخشبية واضحة بالمقارنة معها، يختفي أحياناً بين طيات جملة قابلة لكل التأويلات على ما يبدو. هكذا، أصبح من الطبيعي أن تعني صيغة «يبعث على الارتياح»، أن مستوى الشخص المتحدث عنه أقل من المتوسط، لكنه أفضل من مستوى الشخص الذي «يبعث على الارتياح عموماً»، لأن وراء هذه الملاحظة البسيطة ظاهريّاً، يكمن التشهير بالتهاون التام. ومن جهتي، فقد كنت دائماً أنبه المدرسين العاملين بمؤسستي إلى أنني لا أكتب ما لا أفكر فيه، وما لا يحمل أي معنى، وفعلاً أدركوا أن ما أفكر فيه هو ما أكتبه. هكذا أصبحنا في كل سنة، نلعب ما عرضته سيليمين في مسرحية موليير الشهيرة: «كاره البشر»، حيث اعتبر أن «قذارة الذات المنفرة تصبح بمثابة جمال مهمل، بعد أن حولتها النظرة العاشقة». فالشخص غير المؤهل الذي لا ترغب في أن تعهد إليه طفلك، يصبح «مدرساً مجدّاً» بفضل ربة النشر الإداري. ويصبح «الإرهابي» الذي يعتبر البيداغوجيا وسيلة للحفاظ على النظام وليست انفتاحاً على الثقافة، «مهتمّاً بتقدم تلامذته»، هذا في الوقت الذي يضطر فيه مدرسون عديدون، نرغب في شكرهم والثناء عليهم بكل صدق على العمل المتميز الذي قاموا به، إلى الاكتفاء

بسطرين هما أقرب إلى عبارة النعي في جريدة محلية، منهما إلى التعبير عن التقدير والامتنان» (مازران، 1995: ص 2).

وسيؤكد مازران في ضوء ذلك، على ضرورة أن تترك الطقوس البالية للتفتيش مكانها لحوار مثمر بعد كل زيارة، بحيث يسمح بإبراز الفارق بين الكفايات المكتسبة وغيرها من الكفايات التي لم تكتسب بعد (نفسه: ص 3). لكن، ألا يفسر وجود هذه الطقوس بالرغبة في تغييب صعوبة التقييم التكويني المندرج داخل علاقة السلطة؟

2-2 التقييم بواسطة هيئة المرشدين التربويين

كيف يمكن التدخل في درس معلم لم يطالب بذلك؟ هذا هو مأزق المرشد التربوي الذي لا يتوفر على سلطة تراتبية، كما هو معترف به في كيبك الكندية أو في مقاطعة الفود السويسرية. ورغم أن المؤسسة تمنحه الحق وتنتدبه لزيارة الأقسام، إلا أنه يتردد في استخدام هذا الامتياز إذا أحس بأنه غير مرحب به. لهذا، نفهم لماذا يميل مع مر السنين إلى الاشتغال أولاً على وقبل كل شيء مع أولئك الذين يستدعونه ويعملون على إشراكه في مشاريعهم التجديدية، ويبتعد أكثر فأكثر عن أولئك الذين لا يرغبون سوى في شيء واحد، وهو أن يتم تجاهلهم.

وهنا أيضاً، يمكن للمرشد التربوي المجد والجريء بشكل خاص، أن يغامر ويقتحم الأقسام الدراسية. وإذا ما كان كفؤاً ولم يتعامل معه المدرس بحذر، فإن دائرة المدرسين الذين سيتحاورون معه ستتسع أكثر. طبعاً، قد لا يكون لهذه الوظيفة نفس التأثير على جميع المدرسين رغم حاجتهم إليها. لذلك، فهي غالباً ما تتجه صوب مهام تفيد التنمية والتنشيط التربويين، على مستوى المؤسسة أو النظام التربوي ككل، وتتخلى عن مهمة زيارة القسم والتحاور الفردي مع المدرس حول ما يتعلق بممارسته. وتبدو الأنظمة التربوية غير واقعية عند بلورتها لدفاتر التحملات، بحيث لا تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات الكبيرة التي تعترض كل استعمال للامتيازات التي يمنحها الدور المهني، كيفما كان نوعه. وبالفعل، فإن المعاملات بين الفاعلين، الضامنة لتعايشهم السلمي، تقتضي وبطريقة غير رسمية، عدم استغلال الوضع الامتيازي بشكل يفوق ما تسمح به النصوص.

2-3 التقييم بواسطة زملاء في المهنة، مجربين ومفوضين لهذه الغاية

يتعين على زميل من مدرسة أخرى، القيام بالزيارة. ولا يقوم هذا الزميل بذلك من تلقاء نفسه، بل عبر تفويض يقبل به. وهذا التفويض ممنوح من طرف المؤسسة، لكن مبدأه يخضع للتشاور مع الهيئات المهنية. هناك، إذاً، جانبان في هذه العملية، وهما: برانية المقوم والتساوي في الوضعية الإدارية. فهل ستسود الثقة بين طرفي العلاقة؟ والجواب هو أن كل شيء سيتعلق بالرهانات القائمة. فإذا كان التقييم تكوينيّاً، فإن بإمكاننا تصور قبول جزء من المدرسين زيارة زميل لهم وملاحظاته «النقدية والبناءة»، شريطة أن تظل هذه الملاحظات منحصرة في دائرتهم. أما إذا أدى التقييم إلى نتائج يتم تبليغها إلى دوائر أخرى داخل التنظيم التربوي وتتضمن بالخصوص مجموعة من الأوامر، فإنه من المستبعد أن يكون وضع الزميل كافياً لقبول ما لا يقبل من المفتش أو المرشد التربوي.

ورغم أن المشاكل تظل هي نفسها إلى حد ما، فإن هذا النموذج لم يدرس بما فيه الكفاية، وهو يستحق الاهتمام، حتى لو كانت نتائجه محدودة التأثير. ومعلوم أن العدوانية المعلنة تجاه المقوم، ترجع إلى وضعه الإداري. ومن هذا المنظور، سيكون الزميل في المهنة أقل تهديداً من المقوم الأعلى مرتبة أو من الاختصاصي الذي لا يدرس بالقسم. لكن، يجب ألا يحجب عنا هذا الأمر ما هو أساسي. فلا أحد يرغب في أن يكون عرضة للملاحظة والتقييم، خصوصاً إذا

من فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

أحس أن ذلك في غير صالحه، سواء في مجالات محسوسة (مثل التنقيط والترسيم والترقية والدخل) أو على مستوى رمزي. ولا يجد الفاعل غضاضة في اعتبار من يملك سلطة تقييمه خصماً، بل عدوّاً. وقد يصل به الأمر إلى إزعاجه والمس بشخصه، إذا لم يحقق ما هو منتظر منه. فالثقة التي يحظى بها زميل متسامح قبليّاً، يمكن أن تعوض بسلوك دفاعي في اللحظة التي يلعب فيها دور المقوم. أما عندما تسوء الأمور، فإن المدرس يعبر صراحة عن أسفه لكونه تعامل مع «شخص ضعيف معرفيّاً». وبالفعل، فإن المدرس الذي يتعرض لنقد شديد من طرف من هو أعلى مرتبة منه، يحافظ على اعتباره الذاتي بنزع الكفاءة عن مقومه. لكن يصعب أن يحصل مثل هذا الدفاع عن النفس أمام حكم زميل يحظى بتقدير الهيئة.

3- هل نوجد في مأزق، إذاً؟

هل يتعلق الأمر بمهمة مستحيلة؟ من الممكن، وهناك احتمال وارد في ألا يوجد أي جواب مرضٍ على مشكلة مراقبة الكفايات في الحالة الراهنة للعقليات ولعلاقات القوى، على الأقل في إطار الوظيفة العمومية. فنحن نجد أنفسنا في وضعية انتقالية، تطالب فيها هيئة التدريس باستقلالية لا تتحمل مسؤوليتها في الواقع، ولا

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

تعتبر فيها السلطة شرعية بما فيه الكفاية لتجسد المعيار وتقوم بتدخل فعال، كما أن المهنة تعتبر متقدمة أكثر من اللازم «لكي تنزع الشرعية» عن كل شكل من أشكال المراقبة الخارجية، وغير كافية لكي يتناوب المهنيون على مهمة التقييم. ولا يمنع هذا التشاؤم بخصوص البحث عن حل مقنع، من العمل في سبيل تقدم الوضع. فكل الصيغ التي عرضناها تنجز جزءاً من المهمة، رغم محدوديتها. وبدل البحث عن نظام وحيد، من الأفضل خلق تعايش بين عدة صيغ وشبكات للتقييم الخارجي.

وباستطاعتنا طرح المشكلة بعبارات أخرى. فإلى حد الآن، وضعت مراقبة الكفايات ضمنيّاً، في إطار لقاء – وأحياناً مواجهة – بين من يقوّم ومن يخضع للتقييم، بحيث يكون الرهان المؤسساتي شكلاً من الإشهاد على كفاءة الغير. وعليه، ألا يمكننا أن نتصور قيام حوار تكويني؟ سيكون هذا الحوار ممكناً وسيقوم بين **الأشخاص** وفق تعاقد مستوحى من المراقبة، وبين **الخبراء والمؤسسات** وفق صيغة قريبة من تدقيق الحسابات. وسيفترض هذا الأمر تطوراً لأنماط تدبير النظام التربوي – وهو التدبير الذي شرع في تنفيذه، لكنه لا يزال هشّاً – وانبثاقاً للأدوار وللتعاقدات الجديدة.

هل سترسم هذه الإجراءات طريقاً نحو المستقبل، من منظور الإلزام بالكفايات ومراقبتها؟ أم ستكون بمثابة صيغة جديدة «لتعقيد الأمور»؟ لمعرفة ذلك، يجب التقدم أكثر في وصف العدد والإجراءات التي تتناوب فيما بينها. وتلك قضية أخرى.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

المراجع

Huberman (1989) Survold'uneétude de la carrière des enseignants.Vais-je mourirdebout au tableau noir unecraie à la main ?, *Journal de l'enseignementsecondaire*, n° 6, avril, pp. 5 - 8.

Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants. Évolutionetbiland'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux&Niestlé.

Mazeran, M. (1995) Gestion et évaluation des personnelsenseignants, *La Revue des Échanges* (AFIDES), Vol. 12, n° 1, pp. 2 - 13.

Perrenoud, Ph. (1996 a) Formation continue etdéveloppement de compétencesprofessionnelles, *L'Éducateur*, n° 9, pp. 28 - 33.

Perrenoud, Ph. (1996 b) L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et unestérile obligation de procédure, *L'Éducateur*, n° 10, pp. 24 - 30.

Perrenoud, Ph. (1996 c)*Enseigner :agirdansl'urgence, déciderdansl'incertitude. Savoirsetcompétencesdans un métier complexe,* Paris, ESF.