مجلة العلوم الإنسانية ـــــ عدد 19- جوان 2003، ص.ص. 67-90

التقويم التربوي: تكنولوجيا أم أيديولوجيا؟

ملخص

تتناول الدراسة الحالية موضوع التقويم التربوي من حيث كونه محطة بارزة في الفكر التربوي المعاصر ومنتوجا ثقافيا بقدر ما حاول منحى القياس اختزاله وتحويله إلى وسائلية محظة، بقدر ما حاول المنحى التسييري توسيعه، ودراسة أبعاده الايديولوجية وتعقيداته في إطارحركة الأهداف التربوية والبنيوية والسيبرنيتيك والمنظوماتية. سحاول في الدراسة الحالية ومن خلال التوليف بين هذه النماذج التساؤل عن طبيعة البديل الثالث، ومناقشة انعكاسات الخط التطوري للتقويم التربوي وإسقاطه على ما يجري في مؤسساتنا التربوية في الجزئر.

د/ حبيب تيليوين
قسم علم النفس
وعلوم التربية
جامعة وهران، الجزائر

يعتبر مفهوم التقويم من بين المفاهيم التي شدت إليها اهتمام الطالبين والباحثين عن الاستمرارية والفعالية والنوعية في كافة الأنشطة والخدمات سواءا على صعيد النشاط الفردي أو نشاط المؤسسات بمختلف أشكالها. ففي الولايات المتحدة نجد أن واحدا من كل ثلاثة نصوص تنشر فيما يتعلق بتنظيم المؤسسات تتناول موضوع التقويم وأن نصف عدد النصوص التي تطرح قضية النوعية تتعلق بهذا الموضوع بالذات (8، ص. 300). وباعتبار أن التربية خدمة معقدة ذات انعكاسات مباشرة على مصير الفرد والمجتمع، وباعتبارها ميدانا يتعدد فيه الفاعلون وتعني جميع شرائح المجتمع لما تتضمنه من أنشطة معقدة كالإعداد القاعدي والمهني والأكاديمي، كان من الطبيعي أن يتحول التقويم التربوي البؤرة التي تشد إليها جميع التربويين المعاصرين وعلى كافة مستويات المنظومة التربوية. فيجري الحديث مثلا عن تقويم العملية والناتج التعليمي على مستوى المتعلمين وتقويم

Résumé

Le présent article traite de l'évaluation pédagogique, en tant que notion de base dans la pensée éducationnelle actuelle et en tant que produit culturel. L'orientation technologique a tenté de réduire l'acte évaluatif en une simple instrumentation, tandis que l'approche gestionnaire, à partir des modèles PPO, constructivisme, cybernétique, et systémisme, a remis en cause toutes les constructions réductrices, non-idéologique et simpliciste. En conclusion, la possibilité d'une troisième voie est considérée et discutée à partir du contexte particulier de l'Algérie.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2003.

أداء القائمين بالتربية وتقويم المناهج التعليمية وتقويم المؤسسات التعليمية والتكوينية وتقويم أداءات المنظومة التربوية ككل على مستوى البلاد. كما تطرح مفاهيم مثل: التقويم التشخيصي والتنبئي والتجميعي والتكويني والتكوني. فلا غرو إذن، أن تتعدد مستويات التقويم وتتشعب حوله الآراء، ولكن وفي كل الحالات، وبالتوازي مع السعي إلى عقلنة النشاط التربوي في منظور يبقى سمة مميزة لهذا العصر بقصد الاستثمار الأقصى للموارد المخصصة للعمل التربوي الذي أصبح ينهك كاهل جميع الميزانيات، يعد التقويم السليم عملية ضرورية تسبق إدخال أي تعديل أو إصلاح في الفعل والهيكل التربوي. هذا ناهيك عن كون أن للتقويم السليم علاقة مباشرة مع تجسيد العدالة في أوسع معانيها وإرساء دولة القانون، فلا يمكن للعدالة الاجتماعية أن تتجسد بدون تقويم نزيه في ظل فرص تعليمية متكافئة.

وإن كانت هذه المقدمة تشير لبعض مبررات الاهتمام بموضوع التقويم التربوي، فإن المتتبع لتطور البحث في هذا المجال يجد بأن الباحثين قد تجاوزوا مجرد محاولة إقناع الناس بضرورة التقويم في التربية إلى بروز اتجاهات جديدة في فلسفته وظهور التقويم التربوي كاختصاص مهني، وتزايد الاهتمام بتقويم البرامج والمناهج التربوية، والتأكيد على النوعية في عملية التقويم (1). ولكن الدراسات العربية تميل إلى طرح قضية التقويم للمناقشة في شكل مواضيع جزئية منفصلة كالحديث عن مخارج العمليات التكوينية والمدرسية وكيفية قياسها، طرح مشكلة الامتحانات والتعرض لمشكلة وضع الدرجات أو التنقيط، ورغم مشروعية مثل هذا الطرح فإن الدراسة الحالية تنطلق من موقف مغاير تحدونا فيه الرغبة في تناول موضوع التقويم التربوي من المنطلقات التالية:

1- باعتباره أحد المكونات الأساسية للفكر التربوي والممارسة التربوية المعاصرة وباعتباره صرح متنامي من البناءات النظرية والتقنيات التي تتزايد باستمرار، نادرا ما تلقي الدراسات العربية على عاتقها مهمة تناول المفاهيم في شكل توليفي يرجعها إلى منابعها ويرد التقنيات إلى الخلفيات النظرية التي تؤطرها والسياقات التي تنبع منها، وبدل ذلك تقدمها في شكل جاهز للاستهلاك.

2- من هنا فالدراسة الحالية تحاول أن تناقش أبعاد الموضوع العلمية والعملية بعيدا عن الطرح المدرسي، فافتراضنا القاعدي هو أن التقويم التربوي قبل أن يكون مجموعة كبيرة من التقنيات التي يجب على المدرس أن يتحكم فيها، هو تصور، فلسفة، موضوع ذا أبعاد إيديولوجية أو بعبارة أخرى منتوج ثقافي لا يمكن أن ينقل بدون أن يكتسي لون السياق الذي ينشأ ضمنه. وبالرغم من أن التقويم كممارسة لا يعتبر جديدا بل ظل ملازما للتربية منذ ظهورها، إلا أن الجديد في الموضوع هو كيفية صياغته علميا والأبعاد التي أصبح يكتسيها ضمن الطروحات التربوية المعاصرة، مما يبرر تجديد النظر إليه خصوصا من موقع البلدان المتخلفة تربويا.

3- باعتبار أن مثل هذا الغرض لن يتحقق بدون استرجاع لنماذج التنظير التربوي المعاصر (كحركة القياس، وبيداغوجية الأهداف، والبنيوية، والسيبرنيتيك، والنسقية أو المنظوماتية) فإننا في التناول الحالي سنتعامل مع التقويم التربوي ضمن هذه الدائرة

الواسعة من التنظير على غرار بعض الدراسات السابقة (8) (9) (11). وعموما سيتم التمييز بين منحيين أساسيين في مناقشة التقويم التربوي:
- المنحى المعياري الذي يختزل إشكالية التقويم في البحث عن المزيد من الدقة في قياس النواتج التعليمية والتكوينية في إطار تكنولوجيا وسائلية محضة.
- المنحى التسييري الذي يطرح إشكالية التقويم في سياق يعطي الأولوية للطرق والأساليب، الأبعاد البنيوية والوظيفية والسياقية القريبة والبعيدة.

العناصر التي يتمحور حولها البحث الحالي هي:
1- حول مفهوم التقويم التربوي.
2- منحى التقويم كتكنولوجيا للقياس.
3- المنحى التسييري في دراسة التقويم التربوي.
4- البديل الثالث.
5- توصيات واقتراحات.

1- حول مفهوم التقويم التربوي

إن الباحث العربي عندما تطرح أمامه كلمة تقويم ترد إلى ذهنه مباشرة كلمة "تقييم" التي تستعمل كبديل مساو لها لدى البعض وبمعنى مختلف عنها لدى آخرين. وقد عبر عن هذا تيغزى بقوله: "إن الدقة اللغوية في نحت المصطلحات شرط ضروري ولكن غير كاف لأن طغيانه على عملية الاصطلاح أو الاتفاق يستحيل إلى مصدر للغموض، وهو بالضبط ما يثيره التمييز بين "التقويم" و "التقييم" بحجة أن التقييم يفيد تقدير قيمة الشيء وأن التقويم يفيد إصلاح أو تسوية الشيء المعوج..." (3، ص. 81). وقد ينم التأرجح بين المصطلحين عن إشكاليات أعمق لدى التربويين العرب في كيفية بناء ونحت المصطلح التربوي بشكل عام وكيفية النقل والترجمة من اللغات الأخرى. ولكن يظهر أن مفهوم التقويم من الدلالة بمكان ليعبر بصدق عن هذا الموضوع التربوي الشائك على غرار مصطلح Evaluation المتداول في اللغتين الفرنسية والإنجليزية، بالرغم من أن كلا اللغتين تتضمنان مفاهيم متداخلة بشكل كبير.

أما عن المضمون الاصطلاحي للتقويم التربوي فهو المساحة الأمامية التي يظهر فيها الاختلاف في التصورات والأفكار والتنوع في المبادىء الفلسفية والنماذج والمنهجيات (1). وتعبر بشكل صريح عن هذا أبرنو Abernot (5) بقولها "إن معضلة التقويم تنبع من التعريفات"(ص. 8). وبالعودة إلى المناجد نجد لوجندر Legendre يعرفه بأنه بصفة عامة: حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية، أو موقف، أو منظمة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكات مصرح بها مسبقا، بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف. الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ القرار (13،ص.254). ومن هنا يتبين أن مساحة التقويم في التربية شاسعة إلى درجة أن وضع خريطة مصغرة لها تصبح شبه مستحيلة، فكما يمكن

الحديث عن تقويم فكرة، أو عمل، أو موقف أو طريقة أو وسائل، يمكن الحديث عن تقويم مؤسسة أو تنظيم أو إدارة أو منظومة تربوية على مستوى البلاد. وفي نص عنونه حاجي Hadji (17) "شكوك التقويم" أشار فيه إلى أنه بالرغم أن التقويم اكتسح الفضاء المدرسي من دور الحضانة إلى الجامعة، إلا أننا وفي نفس الوقت لا نعرف بالضبط ما مؤدى هذه العملية، وفيم تصلح حقيقة، فالقائمون بها كثيرون والمواضيع التي نريد أن نقومها مختلفة وظروف القيام بها متعددة. ويمثل كل هذا مصدر في التردد إزاءها إن لم نقل معاداتها من قبل العاملين في الميدان، ويبقى التقويم سواءا كان شيئا نحتفل به أو يجب أن نتحالف ضده محاطا بنوع من الضبابية وعدم الوضوح، وهذا ما يبرر ضرورة تحليله من أجل توضيح تبعاته وهو شرط أساسي كذلك من أجل التأسيس للممارسة اللاحقة (ص. 159).

يتضح إذن أن التقويم بقدر ما ينجذب إليه التربويون بقدر ما يتخذون منه موقف الحذر والريبة ومبرر ذلك يمكن إيجاده في طبيعة العملية التربوية في حد ذاتها التي هي عملية تتميز بالتعقيد الذي يجعل منها تتجاوز كل عمليات الاختزال التي تظهر ضرورية في التناولات العلمية. لقد تباينت الرؤى حول ما الذي يمكن أن يمثله التقويم في سياق العملية التربوية: هل يجب أن يتصدرها حتى في مرحلة كونها رغبة، فكرة، مشروع، مرامي وأهداف ومخطط وللتنبؤ بمصيرها حتى قبل الشروع فيها أم يجب أن يلازمها في جميع فترات إنجازها كأحد مركباتها؟ وحتى وإن وافقنا على جعله أحد مركبات العمل التربوي فأين يمكن موقعته؟ هل في ذاتية المتعلم العميقة، مستدخلا إياه كعملية ضبط ذاتي للتعلم الفردي أم موقعته خارج العملية التربوية فيصبح رقابة خارجية؟ وحتى وإن سلمنا بكونه عملية رقابة خارجية للفعل التربوي تمارس أثناءه وفي نهايته، فهل هذه الرقابة تكون من مهام المدرس المنفذ للعملية التربوية أم من مهام خبراء آخرين ما دام أن المؤسسات الإنتاجية توظف خبراء في التقويم؟.

إن التقويم التربوي كما يمكن أن يكون عملية إصدار أحكام كمية أو كيفية إثر القيام بعملية قياس للمخارج التربوية بالرجوع إلى معايير التوزيع الإحصائي العادي أو بالرجوع إلى بناء محكات تستنبط من الأهداف التربوية، يمكن أن يكون إما محركا ضمنيا داخل ذهن المتعلم وفي ذهن المعلم وفي منطق المنظومة ككل. ولكن وفي كل هذه الاحتمالات فإن التقويم سيتخذ معاني ودلالات وأبعاد تثير النقاش والاختلاف كما سنرى خلال النص الحالي.

وتبعا لهذا نجد أن التعريف الذي يعطى لمفهوم التقويم سيتلون بالضرورة بلون التصور النظري المتبنَّى من قبل كل باحث، وانطلاقا من هذا سنلاحظ أن هناك من الباحثين من ينظر إلى التقويم كعملية قياس من أجل ترتيب شخص على سلم من الدرجات الكمية أو الكيفية، أو ترتيب نفس الشخص ضمن مجموعة معيارية، أو ترتيبه إزاء محك خارجي كمدى تحقق الأهداف التربوية المصاغة في بداية العملية التربوية لديه، سواء تمت الصياغة من طرف المدرس وحده أو بالاتفاق معه أو من قبل المؤسسة التعليمية أو سلطات أعلى من الجميع. كما يمكن أن يكون حكم على أداء الشخص المقوَّم بالنظر إلى تحصيل أو مستوى تعليمي سابق، وبالتالي يصبح التقويم هو

مقارنة الشخص بنفسه قبل وإثر حصة تعليمية. ولا ينتهي الأمر عند هذا الحد بل يمكن أن يعني التقويم عملية جمع معطيات (جمع متخصص أو غير متخصص) من أجل اتخاذ قرارات ضمن المنظومة التعليمة ابتداء من أصغر منظوماتها أي المتعلم وانتهاء بالمنظومة التربوية على المستوى المكبَّر، أي مقابلة مجموعة معلومات بمجموعة مقاييس من أجل القرار أو قد يكون ببساطة عمل اتصالي بين المعلم والمتعلم يقصد به تبليغ معلومات إلى هذا الأخير أو "كما عرفه (ورثن وساندرز) بأنه تحديد قيمة الشيء وفي التربية إنه التحديد الشكلي للنوعية، والفعالية، وقيمة البرنامج، والنتائج، والمشروع، والعملية، والهدف أو المنهج" – نقلا عن رجب (1).

إن هذه الدلالات المختلفة للتقويم التربوي تتفق على الاختلاف في الرؤى ومن الأسباب البارزة لذلك هو الاختلاف في الخلفيات أو المنطلقات النظرية للباحثين مما يستوجب العودة بالمفاهيم إلى أصولها النظرية. وفي سياق الدراسة الحالية التي سنقسم الآراء والمواقف المشار إليها إلى مجموعتين أو منحيين: منحى القياس ومنحى التسيير. والمقصود بالمنحى جملة من المواقف والرؤى التي قد ترقى إلى مستوى النظريات والتي بالرغم من تشعبها تبقى ذات ترابط من حيث الانتماء إلى براديجم عام واحد.

2- منحى التقويم التربوي كتكنولوجيا للقياس

لا شك أن إشكالية التقويم ظهرت كإشكالية أساسية في الأدبيات التربوية خلال القرن العشرين إذ أصبحت القناعة السائدة هي أنه يستحيل الحديث عن تحسين مردودية العمل التربوي وإصلاح المنظومة التربوية بمختلف قطاعاتها بدون الحديث عن تحسين أساليب التقويم، ومن هنا أصبح التقويم تكنولوجيا أي أساليب وتقنيات لا بد من التحكم فيها من طرف الإطارات التربوية حتى بغض النظر عن أبعادها والفلسفات التي بنيت على أساسها، ويمكن التمييز بين ثلاث (3) اتجاهات أساسية في تناول التقويم كتكنولوجيا وهي (8):

1- التقويم كدراسة مباشرة لآثار التدخل التربوي

وضمن هذا التصور نلاحظ أن العمل التقويمي يسعى إلى البحث عن مسببات للنتائج المتوصل إليها إثر حصة تكوينية أو تدخل تعليمي بعد مدة معينة. فالتوجه هنا ينم عن خلفية الربط الميكانيكي المباشر بين ما هو ملاحظ وما يسبقه مباشرة، وما قد يأخذ على هذا الربط هو الفكر التبسيطي للواقع التربوي، فتفسير أي واقع تربوي ليس من البساطة بمكان حتى نبرره من مجرد تسلسل الأحداث فقط. ووراء هذا التوجه نجد الفلسفة الوضعية القائمة على قناعة إمكانية العزل بين الأحداث والوقائع وتفسيرها كأسباب ونتائج دون الأخذ بعين الاعتبار لتعقيدات الواقع الاجتماعي فجذور هذا التوجه وجدت في العلوم الطبيعية والفكر التجريبي. إن وسائل التقويم المطورة ضمن هذا الاتجاه جميعها وسائل قياس مستمدة من منظورات كمية وتوزيع على سلم تدرجي، وبالتالي فالتقويم هو ترتيب في إحدى درجات السلم كإعطاء نقطة من عشرين في امتحان مدرسي.

على الأقل هناك ثلاث مغالطات يبنى عليها هذا التوجه، أولها إمكانية تبسيط الواقع، ثانيها، إمكانية التعميم، ثالثها، مبرر الموضوعية (8، ص. 54- 55)

2- علم التباري كنموذج للتقويم

أ- من خلال التعامل مع الأدبيات التربوية يلاحظ أن عددا كبيرا من الباحثين يتبنى الدوسيمولوجيا La docimologie[1] (علم التباري أو علم الامتحانات) كنموذج يتقيد به في توجيه أبحاثه والنموذج التقويمي هنا هو التعامل مع التقويم بوصفه عملية إنتاج للنقاط والدرجات، وإفراغ محتوى التقويم في عملية الإصدار هذه. حقيقة لقد وجد أن مصححي الفروض والاختبارات يقعون تحت عدة تأثيرات غير مقصودة ولا سيما، أثر ترتيب ورقة الامتحان ضمن كومة من أوراق الإجابة خلال فترة التصحيح، حيث لوحظ مثلا أن المصحح يميل إلى الصرامة مع الأوراق الأخيرة التي يصححها أكثر من الأوراق الأولى، وأثر العدوى حيث لوحظ أن بعض المصححين يميلون إلى تغيير تقديراتهم ودرجاتهم تحت تأثير الآخرين، وأثر الأفكار المسبقة أي أثر الاعتقاد بأن المصحح قادر على إصدار تقديرات صحيحة حول قدرات تلاميذه وطلبته انطلاقا من مجرد معرفته وتعامله السابق معهم مع مرور الزمن. وأثر الهالة ومؤداه أن المصحح يتأثر في إصداره للتقديرات بصفات مظهرية واجتماعية للتلاميذ، وبعبارة أخرى إن التنقيط يتأثر بإيديولوجية المصححين، بمزاجهم، درجة تصلبهم وجديتهم، وبمظهر المتعلم (كما في الامتحانات الشفهية) والانتماء الاجتماعي والثقافي لهذا الأخير (8) (11) (16).

ومهما يكن فإن فكرة التحيز Le Biais في إصدار الدرجات هي التي يتم التركيز حولها هنا، أو بعبارة أخرى التركيز على دراسة أسباب الفرق الممكن بين النقطة المعطاة والنقطة التي كان يجب أن تعطى في نهاية التصحيح، ولكن عملية التقويم قد تتعدى هذه الإشكالية التي قد تعتبر بسيطة إذا ما قورنت بإشكالية الوظيفة الاجتماعية والأبعاد الفلسفية لهذه العملية ككل.

ب- من الباحثين الذين ينتمون لنفس هذا التوجه من ذهب إلى التركيز على دراسة سيكولوجية التقويم أو ما أصبح يطلق عليه: الدوكسولوجيا La doxologie أي الانتقال من دراسة النقطة إلى دراسة سلوك الممتحنين (بجر الحاء) والممتحنين (بفتح الحاء) في الوسط المدرسي. فعملية التصحيح تطرح في علاقتها مع الأبعاد الأخرى لموقف التكوين ومن هنا تبدأ دراسة المحكات والأطر المرجعية التي يستمد منها المقومون أحكامهم ومحاولة تفسير التباين الذي قد يلاحظ فيما بين هذه الأحكام الصادرة عن أشخاص متعددين. وبالتالي فإن العمليات النفسية للمقوم (بجر الواو) والمقوم (بفتح

[1] La docimologie ، كلمة وضعها التربوي الفرنسي H. Piéron في 1922 وتشير إلى العلم الذي يدرس الامتحانات والاختبارات المدرسية (إعطاء الدرجات، التباين ما بين المصححين، العوامل الذاتية في الامتحان،...كلمة Dokimé اليونانية تعني امتحان أو اختبار تعليمي، ويشير بيرون إلى أن الدوسيمولوجيا نشأت كعلم ينتقد أساليب التنقيط و يبين عمليا نقص الصدق والثبات فيها ليمر في مرحلة التأسيس إلى اقتراح تقنيات قياس أكثر موضوعية و دقة.

الواو) هي المقصودة، خصوصا إذا ما نظرنا إلى التقويم كأحكام جاءت نتيجة طبيعة إدراكات أشخاص في موقف معين وتحت تأثير إطار مرجعي خاص بهم وجاء نتيجة دوافع نفسية عميقة وتنشئة اجتماعية وخبرات شخصية وصورة ذاتية. ويمكن أن نستحضر هنا الأدبيات النفسية والتحليلية النفسية التي تحاول أن تفسر كيفية بناء الفرد لمحكاته إزاء الموقف التقويمي. ويبقى هذا الموضوع مفتوحا للبحث إذ أنه وخصوصا في منظومتنا التعليمية وكمجتمع غير مبحوث ترفع يوميا تظلمات من طرف المتعلمين حول المعايير التي يبني عليها المدرسون درجاتهم ونقاطهم إذ كثيرا ما يفاجأ المتعلم بنقاط دون توقعاتهم مما يشعرهم بالخيبة والإحباط.

3- القياس (أو النزعة المترية) كنموذج للتقويم

ضمن هذا التوجه يتم التركيز على الاختبارات لمراقبة ما الذي تقيسه، وبالتالي فالاهتمام ينصب حول صدق القياسات المحصلة عن طريق الاختبارات ومحاولة إيجاد طرق لصناعة اختبارات تكون نتائجها ذات مصداقية و قابلية للتعميم. وتتمايز هنا حركتان للبحث، الحركة الأولى هي دراسة الروائز التي تقيس الذكاء التي ظهرت مع بداية القرن العشرين كدراسات بينيه Binet، ودراسة الاختبارات الموضوعية التي تقيس التحصيل الدراسي التي جاءت في مرحلة لاحقة (في الثلاثينات من القرن العشرين)، حيث أصبح الشغل الشاغل للباحثين هو إمكانية تعويض اختبارات التحصيل العادية بالاختبارات الموضوعية أي تلك التي تستوفي شروط القياس التربوي ولا سيما: الصدق و الثبات.

إن تكنولوجية بناء وسائل القياس أنتجت ثراءا كبيرا في عدد البدائل المتوفرة في قياس الصدق (مثلا: الصدق المحكي، الصدق الظاهري، العاملي، البنيوي، صدق المحتوى...) وقياس الثبات (التجزئة النصفية، طريقة الإعادة، وطريقة الأشكال المتعددة...) وعملت على تدقيق المعالجة الإحصائية التي تقوم بتسهيلها الآن أجهزة الكمبيوتر ومن خلال تطوير رزم التحليل الإحصائي لمختلف أغراض البحث النفسي والتربوي.

إن الملاحظ على هذا التوجه هو تحويل الاهتمام من عملية التقويم إلى مسألة جزئية هي مسألة القياس، وما أنتجته هذه الحركة يشبهه Cardinet (9) بموازين الدقة، الإلكترونية الباهضة الثمن والسريعة الانكسار. فبناء اختبار موضوعي واحد في مادة دراسية ما يتطلب الآلاف من التلاميذ وحواسيب وتقنيين متخصصين والناتج النهائي هو اختبار قد تنتهي صلاحيته بمجرد إدخال تعديلات على المنهاج الدراسي، خصوصا في منظومة تعليمية دأبت على التغيير السريع وتحكمها أهواء إدارتها المركزية كمنظومتنا الجزائرية[2]. إن صورة المقوم المستوحاة من هذا التوجه هي صورة المحاسب، ولكن شتان بين التقويم والمحاسبة La comptabilité، إذ أن هذه الأخيرة تنتهي بتقديرات رقمية دون الذهاب إلى أبعد من ذلك كإعطاء تفسيرات ضمن

[2] -حسب معلوماتنا لم تظهر بعد أية مبادرة لبناء اختبارات موضوعية للاستعمال الواسع في المنظومة التعليمية في الجزائر.

استراتيجية تنموية أو منظور مستقبلي.

نلاحظ أنه خلال تعرضنا للتوجهات الثلاثة السابقة أن الشاغل الأساسي للمشتغلين بها هو التركيز على محاولة بناء وسائل للتقويم سواء من خلال ربط هذا الأخير بجملة من المسببات وبالتالي القفز إلى استنتاج الآثار أو كان ذلك من خلال التركيز على الامتحانات والمسابقات سواء من حيث تقنين وتوحيد شروط إجرائها أو دراسة العمليات النفسية والنفسية الاجتماعية التي تقبع وراء الدخول إليها أو أثناء إجرائها، أو أخيرا من حيث شروط القياس الموضوعية التي طورتها حركتا القياس النفسي La psychométrie والقياس التربوي L'édumétrie.

3- المنحى التسييري في دراسة التقويم

مقابل المنحى العام الأول المشار إليه، أي التقويم كقياس، نجد منحى عاما آخر يختلف من حيث نقاط التركيز التي يتوجه إليها، ومن حيث الخطاب النظري الذي يتبناه والفلسفة التي يحاول أن يكرسها، ويمكن تسميته بالتقويم كتسيير L'évaluation comme gestion. في الحقيقة يظهر أن تداول الأفكار التربوية في الغرب وفي بشكل موجات ترتفع ثم تخبو بعد مدة من ذلك أصبح يشبه تداول الموضات المتعلقة باللباس أو بعض ميادين الاستهلاك الأخرى، والحديث عن موضة التقويم لا يمكن أن يمر دون ذكر أسباب بروزها. ويرجح بارجار Berger (1986) –نقلا عن (8)- ثلاث أسباب وراء ذلك، يتمثل السبب الأول في أن تطور التقويم يرتبط ارتباطا مباشرا بتطور الممارسات الديموقراطية كحق المواطن في رقابة مجالات توظيف الضرائب التي يدفعها للدولة، أما السبب الثاني فيعزوه إلى توسع التوجه التسييري الذي أصبح وتحت تأثير الاقتصاديات الحديثة وتوسع اقتصاد المؤسسات من أجل رفع النجاعة يلجأ إلى التقويم الذي "يسود الاعتقاد" أنه في إمكانه أن يزودنا بوسائل من أجل التوظيف الأقصى للموارد المتاحة سواءا على مستوى الفرد أو الأسرة (أفكار الاقتصاد المنزلي) أو المؤسسة، وبالتالي نجاعة أكبر.

أما السبب الثالث فيسميه "فقدان المصداقية" La perte de la légitimité الذي تعايشه المؤسسات الاجتماعية الكبرى في الغرب كمرافق التعليم ومرفق الشرطة ومرفق العدالة ومرفق الخدمة الاجتماعية، جميع هذه المؤسسات أصبحت تبحث عن مبررات وجودها هذه المبررات التي لم تفلح في حصرها خارجها وبالتالي أصبحت وكأنها تميل إلى الانغلاق حول نفسها من خلال عملية التقويم من الداخل وكأن وجودها في حد ذاته كاف لتبرير وظيفتها الاجتماعية. ومن هنا يمكن أن يطرح التقويم كظاهرة سوسيولوجية عامة وكمضامين أيديولوجية.

وإذا حاولنا أن نركز على المنحى التسييري في التعامل مع عملية التقويم فترد إلى الذهن مجموعة متعددة من التفرعات والاختلافات البينية، ويمكن حصرها في:

أ - نموذج التقويم عن طريق الأهداف.

ب - النموذج البنيوي في التقويم.

ج - النموذج السيبرنيتيكي في التقويم.
د - النموذج المنظوماتي أو النسقي في التقويم (8).

أ- نموذج التقويم عن طريق الأهداف

إن نموذج التقويم انطلاقا من الأهداف المرحلية أو النهائية لعملية التربية والتكوين اتجاه أثرى الفكر التربوي الحديث بشكل ملحوظ فضمنه نشأ ما سمي ببيداغوجية الأهداف La pédagogie par objectifs، وبيداغوجية التحكم La pédagogie de maîtrise، ونظرية العقد البيداغوجي Le contrat pédagogique. ولكن المنطلق الأساسي ضمن هذه الطروحات هو أن العمل التربوي المثالي هو العمل المبني على صياغة واضحة وعلنية للأهداف التربوية، والمدرس المثالي هو الذي يحسن تقنيات هذه الصياغة ويلتزم بها بل ويتعاقد حولها مع التلاميذ بالنسبة للبعض، ويتبع هذا أن التقويم الجيد هو ما يجعل من هذه الأهداف محكات ينبني عليها. إن هذه القناعة قد لا يتقاسمها الجميع بالنظر إلى المنطق الذي يقبع خلفها والذي سنحاول أن نفصله فيما يلي:

1- إن نظرية الأهداف، التي عرفت في الدول الأنجلوساكسونية من خلال أعمال رالف تيلر Ralph Tyler ، وعَرَّف بها جيلبار دولاندشير Gilbert De Landsheere في الدول الفرونكوفونية تنص على أن الأهداف التربوية تنتظم في شكل تنازلي (هرمي) من العام إلى الخاص أو بعبارة أخرى من المنطلقات العامة التي تحددها السياسة التربوية في الدولة إلى الأهداف الخاصة أو الإجرائية التي ينفذها المدرس في قسمه ومع المتعلمين. فالبيداغوجية الأمثل إذن هي تلك التي تصيغ المخارج التعليمية بشكل دقيق وتنجزها، والتقويم هو عملية التحقق من إنجاز هذه الأهداف- سواءا بشكل مرحلي أي التقويم التكويني L'évaluation formative أو بشكل نهائي أي التقويم التجميعي L'évaluation sommative. وهذا يتطلب بالضرورة: معرفة مقاصد وأهداف المنهاج التربوي (المرحلية والنهائية)، والتصنيف الطاكسونومي للأهداف، والصياغة الإجرائية للأهداف السلوكية، وأخيرا بناء وسائل تقويم صادقة وثابتة (8، ص. 110). فالمنطق المطور هنا خصوصا بالاشتراك مع التعليم المبرمج والسلوكية السكينيرية مبني على أساس محاولة عقلنة La rationalisation الفعل التقويمي ومن ثمة الفعل التربوي ككل إلى أبعد الحدود وعدم فسح المجال لما هو غير متوقع أو غير مبرمج على غرار الممارسة الحربية التي يجب أن تأخذ بالحسبان كل شيء لضمان النصر.

ومقارنة مع منحى التقويم كقياس المشار إليه آنفا نجد أن التركيز في هذا النموذج ينصب على تقويم ما تم انتقاؤه من مخارج تعليمية[3] (بالرغم من أنه ليس كل المخارج التعليمية قابلة للتحديد الإجرائي) وبالتالي ومن خلال عملية التقويم هذه يمكن تسيير عملية التعلم/التربية وكأن هذه الأخيرة ليست سوى مشروع كغيره من المشاريع الاقتصادية. وما تجدر ملاحظته هنا هو أن هناك مجهودات كبيرة لا تزال تبذل من قبل

[3] لمقارنة أكثر تفصيلا بين "الاتجاه السيكومتري" و "الاتجاه الإيديومتري في إنشاء الاختبارات التقويمية و تأويلها" انظر تيغزى (1998).

التربويين للمساعدة على تسهيل التحديد الإجرائي للأهداف التربوية خصوصا بعد توسع استعمال التكنولوجيات الحديثة في التربية.

2- لقد أضاف بلوم Bloom المعروف بأعماله حول مجالات الأهداف التربوية بعدا آخر لهذه الحركة إذ طـور ما أصبح يسمى ببيداغوجية الإتقان أو التحكم أو التمكن La pédagogie de la maîtrise التي يمكن تلخيصها في نقاط هي:

أ- التحديد الدقيق للنتائج المرجوة في نهاية الحصة أو المرحلة التعليمية.

ب- تحضير المتعلمين للمرور بنجاح إلى الحصة أو المرحلة الموالية.

ج- إثراء التعلم من خلال استرجاع المعلومات وتبني مسارات تصحيحية.

د- وأخيرا عدم المرور إلى الحصة أو الحلقة التعليمية الموالية إلا بعد التأكد من إتقان المتعلمين لما سبق أن تلقوه من تعلم. ومن هنا ذهب بلوم إلى التمييز بين ثلاثة أنماط انطلاقا من تحيين أو توقيت التقويم ووظائفه:

- التقويم التشخيصي L'évaluation diagnostique (لمساعدة المتعلم للدخول إلى التعلم).
- التقويم التكويني L'évaluation formative (لمساعدة المتعلم أثناء التعلم).
- وفي نهاية التعلم تتم مراقبة التحكم في الأهداف المحددة في البداية عن طريق التقويم من أجل نيل الشهادة L'évaluation certificative (7).

تعتبر نظرية الإتقان أو التحكم التي نجح في توسيعها بلوم لكي ترقى إلى درجة نظرية متميزة في التعلم الإنساني، بالرغم أن هذه الأخيرة "لم يظهر حتى الآن أي اهتمام جدي بها" في البلدان العربية حسب صيداوي (2، ص. 279)- فانطلاقا من نتائج الأبحاث التي أجراها بلوم وزملائه خلال السبعينات توصل إلى نتيجة مؤداها أن "الفروق الفردية في التعلم المدرسي تصل إلى درجة الصفر في ظل الظروف المدرسية المؤاتية كما أنها تتضخم كثيرا في ظل الظروف المدرسية غير المؤاتية". وقد حاول في كتابه: الخصائص الفردية وأشكال التعلم المدرسي سنة 1976 أن يبرهن على صحة فرضيتين أساسيتين تبعا لهذا: الأولى مؤداها "أن تاريخ الفرد المتعلم هو حجر الأساس في التعلم المدرسي"، وثانيها "أن تلك الخصائص المعرفية والانفعالية التي يحملها المرء معه ساعة ولوجه حلبة التعلم يمكن تعديلها حسب اللزوم، وتزويد المتعلم ضمن شروط معينة بالعدة المعرفية اللازمة والدافعية النفسية الضرورية لمباشرة تعلمه. كما يمكن أيضا تعديل خطة التعليم حسبما يقتضي الأمر ذلك- فإذن يمكن تغيير كل من خصائص المتعلم وخصائص التدريس، من أجل رفع مستوى التعلم وتعزيز نوعيته لدى الأفراد والجماعات" (2، ص. 242-254). وحسب تقدير بلوم في إمكاننا رفع مستوى التعلم بضعفين مما ولد جدلا لا يزال متواصلا (8، ص. 121).

ومهما تكن الانتقادات الموجهة إلى أعمال بلوم تبقى ضرورة بناء تصورات حاذقة وتطوير آليات مستحدثة من أجل جعل المؤسسة التعليمية مؤسسة لترقية التعلم في ظل فرص متكافئة بدلا من أن تبقى تتبنى تصورات إقصائية تمييزية وآليات الإفشال (تعزيز صورة الذات الفاشلة أكاديميا لدى المتعلمين) ومبرر التوزيع العشوائي للقدرات

والمواهب، وهذه مسؤولية اجتماعية وعلمية يجب أن تتوجه مدارسنا إلى تحملها. فمن محاسن نظرية بلوم هو فتح أبواب التفاؤل حول مصير المدرسة وإمكانية ترقية وظيفتها.

إن التقويم التربوي انطلاقا من نظرية بلوم تتعدد أشكاله انطلاقا من التشخيص، لمسايرة التعلم الهادف إلى التكوين، وانتهاءا إلى تسلم الشهادة، وبالتالي فالتقويم هو في خدمة المتعلم لتوجيهه أثناء التعلم، وهو في خدمة المدرس لتوجيه تدخلاته التعليمية، ويمكن أن يساعد أولياء المتعلمين في المساهمة الإيجابية، ومن ثمة الانتهاء إلى نظام من الشهادات التي تعكس فعلا مستوى راق من التحصيل تكون له آثاره الطيبة على المجتمع ككل لإرساء مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص.

3- التقويم من خلال العقد التربوي: يعرف عموما العقد Le contrat بأنه إيجاب متبوع بقبول من أجل إنشاء رابطة عقدية بين طرفين أو أكثر، والعقد في التربية يكون بين متعلم ومدرس حول إنجاز أهداف تربوية معلومة ومتراض حولها بين الطرفين. فالمدرس هنا لا يكتفي بصياغة الأهداف التعليمية لنفسه، بل يصيغها بالاتفاق مع المتعلمين، ومن هنا تنشأ الرابطة العقدية التربوية، فالقضية إذن تتجاوز مجرد الإذعان لشروط يمليها المدرس أو المؤسسة بل تنشأ نتيجة تراض حول ترتيبها ومخطط تنفيذها الزمني والتحديد الصريح لمحكات الحكم على مدى تحقيقها وبالتالي فهناك التزام متبادل بين الطرفين، ويظهر هنا تشابه هذا التصور مع نموذج تسيير المؤسسات الإنتاجية القائم على أساس إشراك العمال في تسيير المؤسسة، إن لم يكن النموذجان لهما منشأ واحد أي العقلية التسييرية من أجل نجاعة أكبر وإنتاج أوفر. على هذا النحو من التفكير ينحت بعض التربويين – فيلو Filloux (12) مثلا-. إن التقويم التربوي الذي يهمنا في هذا المقام وفي ظل التصور التعاقدي للتربية تتوسع وظيفته لتصبح المرتكز الذي يتحاكم إليه المتعاقدون لمراقبة مدى تنفيذ كل منهما لالتزاماته، وبالتالي فاللغة المشتركة الضرورية بينهما هو الاحتكام إلى الأهداف المتفق حولها وغض البصر عن الأهداف غير المصرح بها. وقد تتم عملية الرقابة هذه بشكل مرحلي متواصل وقد تكون في نهاية الحلقة التربوية ككل، أي تقويم تكويني أو نهائي. ولكن هل الأداءات التعليمية متساوية وفي جميع المواد؟ وبالتالي تقنين عملية الرقابة تبقى افتراضية (8، ص. 135)، بالإضافة إلى هذا يمكن إضافة مآخذ أخرى فالتربية ليست في كل الحالات ذلك العالم المتوقع مسبقا وفي كل الحالات، فتمرين واحد في الرياضيات قد لا يتوقع المصحح بشكل مسبق وفي كل الحالات جميع الطرق الممكنة لحله، فعنصر المفاجأة كاحتمال لا يمكن في جميع الأحوال إعدامه في التربية. ويمكن أن نضيف تساؤل آخر نحتاج إلى العديد من الدراسات الامبيريقية لإثباته هل التصريح بالأهداف قبل الشروع في الوحدة التعليمية يؤدي إلى تحصيل أكبر لدى المتعلمين مقارنة مع وضع مقابل لا نصرح فيه بالأهداف منذ البداية؟ وهل التعاقد حول الأهداف ممكن في ظل نظام تربوي مبني على أساس التعليم الجماعي في أقسام مكتظة وفي ظل علاقات تربوية عمودية وتنظيم مركزي للبرامج والمواقيت؟ والجدير بالطرح في بلادنا هو هل أن المدرس

نفسه يتعاقد مع الإدارة المركزية حول الأهداف إن كانت هناك أهداف صريحة وسياسة تربوية محددة أصلا؟ أليس المدرس لدينا مجرد منفذ، جندي بسيط (تيلوين، 4).

ففيلو Filloux نفسه وفي ديموقراطيات كفرنسا أثبت أن فعل التبادل بين المدرس والمتعلم مبني على أساس اللاتجانس أي بين يد عليا ويد سفلى، والتساوي في العلاقة التربوية أو انقلابها ينم عن مخاطر إفراغ الفعل التربوي من دلالته (12، ص. 313).

ب -النموذج البنيوي في التقويم

إن البنيوية كتيار فكري عام ومتعدد الروافد وجد في التربية مجالا رحبا للتطبيق، وهو بصفة عامة "تيار معاصر يبحث دائما على موقعة دلالة أي عنصر إزاء المجموعة التي ينتمي إليها (13، ص. 526). فالعنصر أي عنصر يجب أن نتناوله في علاقته مع العناصر الأخرى التي يتقاسم معها التفاعل والانتماء إلى مجموعة معينة. إن هذه الفكرة –التي قد تظهر بسيطة- لها انعكاسات عميقة على مستوى تعاملنا مع الظواهر الطبيعية والاجتماعية منها. فما يتبع وجهة النظر هذه هو رفض العزل، أي عزل الأحداث في الدراسة والتفكير، وبالتالي رفض المنهج التجريبي الذي قوامه عزل متغيرات الظاهرة المدروسة وتحريك بعضها (المتغيرات المستقلة) و قياس أثر ذلك على الناتج (المتغيرات التابعة)، وبالتالي فالبنيوية حاولت أن تشكل إطارا بديلا للفكر التجريبي الذي ظل مسيطرا على البحث والتدخلات (الممارسات) التربوية ردحا من الزمن وقانونها الأساسي في ذلك هو أن المجموعة أكبر من العناصر المكونة لها (مضافة إلى بعضها البعض)، أي أن المجموع أكبر من الجمع، إنها الرغبة الجامحة في تجاوز ما هو ملاحظ للوصول إلى الكشف عن البنية. فالبنية La structure "هي مجموع متناه من العناصر (الثابتة Les invariants) مأخوذة في شكل أزواج، مربوطة مع بعضها البعض، ومنتظمة بروابط قارة، متداخلة فيما بينها، فالبنية تشبه الهيكل العظمي في الجسم (8، ص. 149).

البنية حسب بياجيه ذات مظاهر أو قوانين أساسية ثلاثة: مظهرها الشمولي أي كونها كلية globalité، مظهر التحول transformation ومظهر الضبط الذاتي autorégulation (نقلا عن (13)، ص. 527). ومفهوم البنية يختلف عن مفهوم النسق أو المنظومة من حيث أن البنية هي نسق مستقل مع افتراض مبدئي أنه منغلق باعتبار أن هذا الانغلاق يضمن للبية كيانها المستقل.

إن البنيويين يسعون إلى الكشف عن/ واستظهار البنيات وتفسيرها من خلال العلاقة الداخلية بين القوى التي تكونها (هته العلاقة عادة ما تسمى: الميكانيزمات أو الآليات)، اشتغال الموضوع المدروس، التعديلات التي تجري على هذا الشيء. فالبنية تتعامل مع الطاقة التي تملؤه، فهي تخلق الحركة الديناميكية والتطور، فهي بالتالي منتجة.

والاهتمام المتزايد بالاشتغال Le fonctionnement يولد البحث عن الميكانيزمات أو البنيات الديناميكية للتقويم، فهذه الأخيرة تقوم بوظائف (تنتج تعديلات). وتحديد وظيفة البنيات المقَوَّمة سيعيد النظر في تصور الهدف (8).

من خلال تحالف التحليل البنيوي والوظيفي نشأت حركة جديدة تتعامل مع التقويم التربوي كبنية يمكن رسم خريطتها وكوظيفة ذات أبعاد اجتماعية وأيديولوجية:

1- بالنسبة لبنية التقويم فهي أنه معين أو مساعد على اتخاذ القرارات في المؤسسة التي تطلبه أو تظهر لديها الحاجة إليه، وبالتالي يصبح دور التقويم هو عملية الكشف عن البنيات، عن شكل التنظيم، ووصفه وتشخيصه عادة ما يسمى هذا الشكل ب"تقويم المنظومات" évaluation de systèmes- لا يجب هنا أن يحدث تعبير المنظومة إشكالا باعتبار أن توظيفه ظل ملازما للتيار البنيوي مع الميل إلى التخلي عنه تدريجيا لصالح مفهوم "البنية" structure. لقد أخذ معنى التقويم يتوسع ليصبح عملية أخذ مؤشرات ، تحليل من أجل إجراء خيارات. إن عملية صياغة هذه المؤشرات واقتراح الخيارات تحولت في نهاية المطاف إلى "اختصاص مهني" كما عبر عن ذلك رجب (1). والتقويم كتشخيص أو من أجل العلاج، أو من أجل اتخاذ القرار، أو كبحث عن العلل والأسباب كلها تعبيرات أصبحت شائعة ضمن هذه الرؤية (8).

من بين النماذج المقترحة ضمن هذا التصور نجد نموذجا معروفا وهو نموذج ستافلبيم Stufflebeam المعروف بـ (السياق-المدخل-العملية –الناتج) أي (Le modèle CIPP : Context, Input, Processus, Product) ومؤداه أن التقويم لا يجب أن يتجه إلى الإثبات أو جمع القرائن بل تحسين الأوضاع داخل المنظمات (Not to prove but to improve (6)(11)، والتقويم ينظر إليه من منطلق نوع القرار المراد اتخاذه، وبالتالي فهو يتوجه للتأسيس للقرار والمصادقة عليه. ومن محاسن هذا النموذج هو نظرته الشمولية للتقويم، فتقويم السياق يمَكِّن من الأخذ بعين الاعتبار للسياق المؤسساتي والحاجات المطروحة ضمنه، ومدى توافق الأهداف المعلنة مع الحاجات الحقيقية للمؤسسة، كما أن تقويم المدخل يمَكِّن من تعيين إمكانيات النسق على استيعاب الاستراتيجيات البديلة، والموارد المتاحة. أما تقويم العملية أو السيرورة فيسعى إلى معرفة مواطن الخلل مقارنة مع التنظيم المتوقع والمساعدة في بناء أحكام حول أنشطة التكوين من خلال توظيف وسائل متعددة مثل: الاجتماعات، تحليل المواقف الحرجة، تحليل التمثلات وغيرها. أما تقويم الناتج فيمكن من جمع المواصفات والأحكام حول النتائج، وكل هذه المعلومات توصل في نهاية المطاف إلى الخروج بتقويم شامل وكلي للتكوين، ولكن ليس بالضرورة للمتعاملين في الموقف التكويني. وهذا ما يبرر المآخذ المعلنة عنه فهو لا يفيد مباشرة المدرس أو المكون، بل يتعلق بالتكوين ككل، بتسييره وتوجيهه. إن صورة التقويم التي ننتهي إليها هنا هو أنه عملية معقدة، مستهلكة للوقت وتحتاج إلى الكثير من الخبرة للقيام بها، وهي في ذات الوقت قد لا تعني المهام التي يقوم بها الفرد داخل المنظمة كالمدرس مثلا، ولكنها تعني الإدارة التي يخضع لها هذا الفرد والتي يجرى التقويم بطلب منها لينفذه أخصائي له خبرة في الميدان. إنها وظيفة الطبيب الشرعي الذي يقوم بالتشريح أو التشخيص بطلب من المحكمة، فهو لا يصدر الحكم الذي يبقى من وظيفة القاضي ولكنه يقدم نتيجة خبرته التي تساعد على إصدار الأحكام.

يظهر أن هذا الاختصاص وإن كان معترفا به في الغرب في إطار ما يسمى l'audit يبقى مجهولا في الدول العربية، حيث تظل أساليب تسيير المؤسسات ومنها التربوية لم تطرح قضية النوعية في التكوين والفعالية بوصفهما حاجة ملحة.

ويمكن أن نستنتج أنه في ظل تطور المنظور البنيوي للتقويم تحول هذا الأخير في جزء كبير منه إلى تدخل من الخارج على الوضعية والوضع المراد تقويمه، إنه محاولة الكشف عن البنيات المتضمنة في هذا الوضع من طرف أخصائي أو خبير يمتلك المعرفة والمهارة المتخصصين، وبالتالي فهناك منظور تسييري للتقويم ومنظور تعقيدي لهذه الوظيفة.

2- أما بالنسبة للتحليل البنيوي الاجتماعي (السوسيولوجي) المتوجه لتحليل وظيفة التقويم ومنطقها الاجتماعي فهو يجزم بأن هذه الأخيرة لا يمكن حصر آثارها عند حدود باب حجرة القسم أو الفصل الدراسي، أو حتى المؤسسة، بل النظر إليها كجزء من التعليم الذي يعيد إنتاج التفاوت الاجتماعي أو اللامساواة الاجتماعية Les inégalités sociales. فالمدرسة مثلا هي بنية تقوم بهذه الوظيفة، ومن هنا يجب الكشف عن ميكانيزماتها، طرائق اشتغالها، وأساليب الإنتاج الممكن رصدها ضمنها باعتبار أنها متكررة. فكل من المدرس والتلميذ/الطالب عنصران في البنية الاجتماعية ويخضعان لقواعد يمكن الكشف عنها حسب البنيويين الاجتماعيين (انطلاقا من القوانين البنيوية المذكورة آنفا). لقد حاول بيرونو Perrenoud (15) أن يبرهن على الميكانيزمات التي عن طريقها تساهم الممارسات التقويمية في تحقيق وظيفة إعادة إنتاج الواقع من خلال المعايير التي يتبناها كل مجتمع حول ما يمثله "التفوق الدراسي":

1- لقد عَرَّف التقويم بكل بساطة بأنه الحكم الاجتماعي لمدى الانحراف عن/ أو المطابقة مع المعيار الاجتماعي السائد حول ما يتضمنه مفهوم التفوق المدرسي، وبالرغم من كون التقويم الحديث يعتمد على عدد وفير من الوسائل والأجهزة فهو لا يعدو كونه يتظاهر بنوع من العقلانية التي لا تخفي حقيقة أنه لا يوجد تقويم في غياب ميزان قوى اجتماعي يقضي بمحاولة تكريس الإيديولوجيا السائدة في المجتمع.

2- هناك علاقة بين التكوين والأصل الاجتماعي حيث لاحظ بيرونو أنه في سن 18 أو 20 سنة من العمر لا ينتهي أفراد نفس الجيل إلى نفس الكم والنوع من التعليم ومن هنا فالتقويم كما هو ممارس حاليا، يساهم في تجسيد التفاوت الاجتماعي وتجسيد اللاعدالة.

3- إن إقصاء نسبة من التلاميذ من بعض التخصصات "النبيلة" (التي تنتهي بهم إلى شغل وظائف تنال التميّز الاجتماعي) هو الأساس لميكانيزم التوجيه/الانتقاء الذي يلعبه التقويم أي أن التقويم يشتغل بمنطق تكريس سياسة الإقصاء ويساعد على تهميش الطبقات المهمشة أصلا.

4- من أجل ترجمة هذا التفاوت الذي يؤدي إلى تفضيل بعض الطبقات وإقصاء طبقات أخرى يتم توفير شرطين:

أولا: يجب أن يتجمع التلاميذ حسب انتماءاتهم الطبقية في مدارس وأحياء ومناطق تتناسب مع هذه الاانتماءات؛

ثانيا: يجب أن تتباين نوعية التعليم بتباين التركيبة الاجتماعية للمدارس. والتقويم يلعب دورا مهما بحيث أن المدرسين ينظمون نتائج التقويم بحسب التوزيع التكراري العادي المتطابق مع التوزيع من حيث الانتماء الاجتماعي.

5- كل تفاوت في الممارسة التعليمية يتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بالممارسة التقويمية، بحيث أنه يستحيل أن تكون نتائج التقويم الرسمي نزيهة بشكل يجعلها خالية من التأثيرات العرضية أو الذاتية، فسلوك المدرس يتأثر دائما بالتقويم غير الرسمي خصوصا وأنه خلال التبادلات اليومية مع المتعلمين يعزز صورة معينة لكل منهم (بحسب انتمائهم الاجتماعي) حول قيمته في المدرسة.

6- التلاميذ المنتمين لأصول اجتماعية مختلفة هم غير متساوين أمام التقويم باعتبار أنهم يتفاوتون من حيث الاستراتتيجيات المتوفرة لديهم والمطلوبة من أجل الهروب من الاجابة عن سؤال، الإسراع أو تأجيل الإجابة عن سؤال شفهي، أو التظاهر بالمرض أثناء امتحان كتابي مفاجيء، أو الحصول على توضيحات تكميلية حول تعليمات، أو ربح بعض الدقائق من الوقت المحدد سلفا،...(15) (8). فاللامساواة من حيث الانتماء الاجتماعي حسب هذا التوجه تلعب دورا أساسيا في التحيز في نتائج التقويم الذي تنتهي إليه المؤسسة التعليمية ومن هنا يصبح التقويم عاملا مساهما، بل ومعززا ومكررا لإعادة إنتاج البنية الاجتماعية السائدة، وبالتالي يشتغل كآلية للمحافظة على الوضع القائم، حرمان الطبقات المحرومة من الارتقاء على السلم الاجتماعي وحرمان المجتمع من الكثير من الطاقات الجديدة التي تبقى ضحية الممارسات التقويمية والتعليمية بشكل عام، وهذا عكس الخطابات الرسمية التي تدعي تكافؤ الفرص في المجتمع[4].

في الحقيقة لقد وصل علماء النفس الاجتماعي إلى نتائج مهمة في هذا الشأن بحيث أوضحوا دور التمثلات Les représentations التي يحملها المتمدرسون تجاه الثقافة المدرسية والنابعة من انتماءاتهم الاجتماعية-الثقافية التي تعمل كمحددات لدرجة نجاحهم وتفوقهم في التعليم.

في كل الحالات فإن البنيوية الاجتماعية تدعونا (من خلال كشفها على ميكانيزمات البنية الاجتماعية بشكل عام) إلى تربية تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين النابعة من الاختلافات الثقافية القاعدية لتتبنى إزاءها موقفا يعترف بالتعدد الثقافي والفروق الفردية لتستثمر في سياق التعليم المدرسي، لا بد إذن من "تعليم فارقي" Un enseignement différencié- لمعلومات أكثر حول "التعليم الفارقي، انظر (15).

---

[4] و جاء هذا توسيعا لما ذكره عالم الاجتماع الفرنسي ب. بورديو P. Bourdieu في نص متداول: من أجل أن يزداد المفضلون أكثر تفضيلا و المحرومون أكثر حرمانا ، يجب و يكفي أن تتجاهل المدرسة في المحتويات التعليمية المقدمة و في طرق و تقنيات التقديم و في محكات الحكم، التفاوت الثقافي بين الأطفال المنتمين لطبقات اجتماعية مختلفة: بعبارة أخرى، من خلال معاملة كل المتعلمين، بالرغم من تباينهم في الواقع، كمتساوين في الحقوق و الواجبات، و بهذا فالمنظومة التعليمية تعطي مصادقتها الحقيقية على التفاوت الأصلي أمام الثقافة"(نقلا عن-بونيول و فيال Bonniol & Vial، 1997، ص. 155).

إن البنيويين في الحقيقة لا يقفون عند حد الكشف عن البنيات ووصفها بل قسم منهم يتوجه إلى دراسة كيفية التدخل لتسيير هذه البنيات وتوجيهها - ونموذج ستافلبيم المذكر آنفا يثبت ذلك-، ولكن مع محاولة تفادي الاختزال المخل بتعقيدات الموقف كمنظومة ديناميكية.

ج- النموذج السيبرنيتيكي في التقويم (التقويم من أجل العلاج)

عند تناول مفهوم السيبرنيتيك Cybernétique[5] بالتأمل نجد أن معناها الإغريقي (فن التحكم والتوجيه للإنسان) ومعناها الحديث في التكنولوجيا (فن صناعة الآلات والأجهزة ذات التحكم الآلي من أجل القيام بمهام محددة) يتداخلان إلى حد كبير (13) (8). وبالتالي فسواء تعلق الأمر بتسيير قمر صناعي للوصول إلى المدار المقصود أو تعلق الأمر بتسيير مدرسة، لا بد مسبقا من تحديد الوجهة، ثم معرفة المسار مع الأخذ بعين الاعتبار للقوى التي يمكن أن تؤثر عليه (قوى الجاذبية مثلا) ومنذ إطلاقه يجب رصد ومتابعة حركته من أجل الإبقاء عليها ضمن المسار المحدد له منذ البداية، وبعد إطلاقه يجب حساب التعديلات الضرورية وإجراء التصحيحات في المسار. بنفس التصور، يفترض التدريس اختيار الأساليب التدريسية الأنسب للمتعلمين، ضمن السياق المحدد مسبقا، وإجراء التعديلات والتصحيحات الضرورية أثناء الحصة، وأخيرا تسجيل المعلومات حول النتائج المحققة وبالتالي تكتمل الحلقة وقد تكون بداية للحلقة الموالية (8) (11). ويمكن أن نميز نظريا هنا بين التقويم كعملية ضبط Régulation، والتقويم كعملية علاج Remédiation.

1- إذا شبهنا دور المدرس بدور الربان (قائد الطائرة) – وهذا تشبيه معقول في السيبرنيتيك-، فدور الربان الأساسي هو محاولة صرف الآلة كي لا تصطدم مع ما يمكن أن يؤدي إلى عرقلة وصولها إلى وجهتها أو يؤدي إلى تحطيمها، وبالتالي فالمدرس هنا يتدخل بشكل منتظم لكي يتفادى المتعلم ما يعرقل الوصول به إلى الأهداف التعليمية المحددة سلفا، والعمل التقويمي، بخلاف النماذج المذكورة آنفا، يتدخل لأداء وظيفة إعادة الضبط La régulation من الداخل. أي ضمان التناغم بين خصائص المتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى خصائص النسق التكويني، ومن هنا فهو عملية رقابة لتدرج المتعلمين سواء عند مدخل أو في وسط أو عند مخرج النسق، ومن وجهة النظر هذه يمكن النظر إلى التقويم كعملية توقع Pronostic (القبول والتوجيه)، عملية تكوينية (أثناء العملية)، أو عملية تجميعية (في نهاية الدورة). ويمكن أن يجري التقويم حسب هذا التصور على أساس أنه عملية تدخل ضبطية حسب جدول زمني دقيق (ضبط رجعي Rétroactive)، أو عملية تدخل مستمر (ضبط تفاعلي Interactive)، أو الجمع بينهما (8، ص. 222).

[5] ترجمت إلى العربية بعدة مصطلحات: السيبرنيتيك، السيبرنيتيقا، الرّ'بانية و علم الضبط و التحكم الآلي

وعموما فإن الأدبيات التي تتناول التقويم من هذا المنطلق أثْرَت معرفتنا بحيثيات التقويم التكويني L'évaluation formative[6] كعملية تغذية رجعية بالمعلومات لتوجيه النشاط وضبطه إلى حد الوصول إلى الوجهة المرغوبة.

2- (التقويم من أجل العلاج évaluation pour la remédiation: إن الضبط قد يجعل من تصحيح "الأخطاء" التي يرتكبها المتعلم بعد كل حصة تعليمية الأسلوب الأمثل ومن هنا يأتي دور التقويم كتشخيص يتبع بعمل علاجي ويتحول الخطأ إلى مصدر للتعلم بدلا من أن يجلب العقوبات والتوبيخ للتلميذ/الطالب. وفي ذات الوقت تصبح الأخطاء تشبه الأعراض التي من خلالها يضع المدرس إذا شبهناه بالطبيب وصفة الدواء.

د- النموذج المنظوماتي أو النسقي[7] في التقويم

"إن المرور من البنية Structure الديناميكية إلى مفهوم المنظومة (أو النسق) système كان بطيئا بالرغم من أن كليهما يمكن أن نتصورهما كذواتا تحكم آلي. فالنسق البسيط للسيبرنيتيك المغلوق كليا يترك المكان إلى النسق الأكثر انفتاحا الذي يمكن أن نتصوره من خلال إعطاء الأولوية للعلاقات البينية Interrelations، ليس فقط إلى عمليات الرجع rétroaction (كما في السيبرنيتيك) ولكن كذلك بالنظر إلى مجموع الآثار البينية (فيما بين العناصر). فالنسق يتميز بتنظيم تَكَوَّن من خلال اشتغال حلقات الضبط والضبط الذاتي. فمفهوم حلقات التنسيق الأفقية وحلقات التوجيه العمودية، تجعل من التغييرات والعراقيل والتفاعلات مع المحيط تتضاعف(8).

المنظومة كمجموعة من العناصر والعلاقات التي تجمع بين هذه العناصر والعلاقات التي تجمع بين خاصيات هذه العناصر فالمباديء الأساسية للمنظومة تصبح كالتالي:

- كل عنصر يوجد ضمن منظومة.
- وكل منظومة ليست سوى سياق أول تأخذ فيها العناصر المكونة لها دلالتها
- كل عنصر يؤثر من خلال الحلقات التفاعلية على العناصر الأخرى.
- كل منظومة تحكمها قوانين تشكل "منطق" اشتغالها.
- هناك عدة ظواهر تنشأ داخل وأثناء اشتغال المنظومة.
- المنظومات والعناصر التي تكونها تمثل مركزا لظواهر متضادة ومتصارعة (14).

فالمنظوماتية تتبنى الشمولية أي المنظور الكلي ومن هذا المنطلق ينصب الاهتمام في التقويم إلى العلاقات بين أطراف العملية التقويمية والوظيفية الخاضعة لنوعية هذه العلاقات وليس طبيعة عناصر المنظومة. فمفهوم السيرورة أو العملية كطاقة موظفة

---

[6] تختلف عن التقويم من أجل التَكَوّن L'évaluation formatrice الذي يتم التركيز عليه في المنظور المنظوماتي الذي سنتعرض له فيما بعد

[7] تترجم systémisme بنظرية الأنساق أو النظرية المنظوماتية، وهناك من يترجمها بمدخل النظم و système بنظام و يظهر أن كلمة منظومة أدل من كلمة نظام فالنظام يعني الترتيب l'ordre وبالتالي لا يعبر عن جميع أبعاد النسق أو المنظومة.

في النشاط أو L'action تثري التفكير حول النواتج والأساليب. إننا أمام تعدد في الضوابط المنظمة في شكل منظومة، ومن هنا سنتخلى عن الأولوية المعطاة للتركيز حول المقوم وأجهزته لصالح تعددية في الوظائف.

وفي ظل التصور المنظوماتي يبرز تصور التقويم التربوي في حد ذاته كحلقات ضبطية boucles de régulation مرتبطة بمنطق المنظومة التي تشمله أي المنظومة التعليمية التي يخدم أهدافها وليس العكس، وبالتالي وضمن هذا التصور الجديد يصبح التقويم "منظومة من الضوابط التي تقوم بدور تحسين اشتغال وفعالية المنظومة التعليمية" (8، ص. 241). أما عن وظائف هذه المنظومة الضبطية فتتمثل في: تحديد النجاحات، ورصد وتحديد مواطن الفشل، وأخيرا إعادة التعديل والتصحيح في الاستراتيجيات.

ومن هنا ينظر إلى "التقويم التكويني" على أنه محاولة موقعة المتعلمين من عمليات التعلم من خلال تزويدهم باستمرار بالمعلومات حول نشاطهم التعلمي، وذلك باعتبار أن هذه المعلومات تمكن من توجيه عمليات التصحيح التي يدخلها المدرس على استراتيجيته التدريسية، وهذا مع الاعتراف بأن المدرس لا يشتغل بمعزل عن عناصر المنظومة الكبرى فهناك المستشار، ومدير المؤسسة والفريق التربوي وكذلك المتعلمين كأفراد وكفريق (8).

إن المدخل المنظوماتي –كما يشير إلى ذلك كاردينيه Cardinet (9)- في محاولته لعقلنة التعلم يؤدي إلى الاعتراف بالمراحل المتلاحقة في تحقيق الإتقان، وهته المراحل تتحول إلى أهداف وسيطية. ولكن الأمر هنا لا يتعلق ببرمجة التعليم لأننا بكل بساطة لا يمكن بشكل مسبق أن نتوقع التفاعلات الاجتماعية والتمثلات المختلفة بين عناصر المنظومة. ولكن وفق هذا الطرح ألا يمكن أن يتحول التدريس إلى نوع من النقانقية "Saucissonnage" (حسب تعبير Cardinet) – (Les saucisses = النقانق في العربية).

ويمكن ضمن هذا المنظور العام التمييز بين:

1- تقويم المهام

2- التقويم بهدف التكون L 'évaluation formatrice.

3- التقويم كمنظومات من الضوابط.

1- تقويم المهام: عملية الضبط تقع على إنجاز المهام Les tâches، وعلى مؤشرات أو معايير الإنجاز، فتحت تأثير كل من علم النفس الصناعي والأرغونوميا وكذلك تيار علم النفس المعرفي في معالجة المعلومات المرَمَّزة أصبح التقويم يركز على الوضعيات المسماة: معالجة المشكلات، أي تحليل المهام المعقدة و لكن ليس من منظور التصميم بل من منظور إنجاز المهام. وهو ما عبر عنه رجب (1) بـ "التقويم القائم على أساس الأداء والتعقيد".

عمل التقويم يتمثل في بناء العناصر المرجعية بالنسبة للمتعاملين المنهمكين في وضعية إنتاجية من أجل التفاهم حول الأنشطة التي يجب أن يتبنوها، أو بعبارة أخرى صياغة المحكات التي يتحاكم إليها متعاملي الموقف التربوي. وعموما تمثل المحكات

تلك المؤشرات ذات الدلالة في القيام بالمهام التعلمية/التعليمية (8). ويتم هنا التمييز بين نوعين من المحكات:

- محكات الإنجاز: ففي القسم الدراسي يمكن أن تتعلق بإجابات المتعلم من حيث دقتها وصحتها، أو الأساليب والطرق التي المتبعة في الإجابة أي إيجاد الحل بغض النظر عن النتيجة النهائية (كما في حل مسائل الرياضيات مثلا)، أو العملية والجهد الفكري المبذول، كدرجة الانتباه مثلا.

- محكات النجاح: وتتعلق بما هو منتظر من المتعلم من دقة، واكتمال وأصالة في الإجابة (10، ص. 181-182).

إن "نظرية المهام" وضمنها اتجاه تقويم المهام يتبنى التوجه التقنكاني أي الاشتغال حول جهاز، منظومة منغلقة والبحث في العمليات المترابطة من أجل صناعة منتوج. فإعطاء الأولوية للمحكات بدل الأهداف ليس سوى عملية تصغير للأهداف من خلال الحديث عن المهام جزءا فجزء كما يرى ذلك منتقدو اتجاه تقويم المهـام أو الأداءات (8، 274). ضف إلى ذلك إشكالية إلى أين يمكن أن يصل تحليل وتصغير المهمة التعلمية/التعليمية، أليس هناك مخاطر للتفكيك المفرط وبالتالي إفراغ العمل التربوي من محتواه الحقيقي، طرحه لمشكلة صعوبة إعادة التركيب وإرجاع نكهته الأصلية؟

2- التقويم بهدف التكون

إذا كان التقويم التكويني L 'évaluation formative يعتنى بالدرجة الأولى بضبط الموقف التعليمي انطلاقا من الاستراتيجيات التعليمية المتبناة من طرف المدرس، فالتقويم من أجل التكَوّن L'évaluation formartrice_يعطي الأولوية في الضبط لاستراتيجيات التعلم المتبناة من طرف المتعلم ذاته. فإذا كنا نستطيع أن نتصور كيف يمكن للمدرس أن يتدخل ليوجه ويعدل استراتيجيته التعليمية فإنه من الصعب أن نطالبه بالتدخل لتعديل استراتيجية المتعلم في التعامل مع الموقف والمادة التدريسية باعتبار أن ذلك يبقى مبادرة ذاتية من قبل المتعلم. فالتقويم هنا إذن يهدف إلى تقويم التعلم ومن داخل التعلم (8،ص 280- 288).

لقد أصبحت الأدبيات التربوية المعاصرة تقدم التقويم من أجل التكَوّن كشكل مستحدث من أشكال التقويم (10) (11)، وعلى أساس أنه توسيع لمفهوم التقويم التكويني من خلال جعل التقويم الذاتي مكونا أساسيا من مكونات التعلم وأنه يحاول أن يأخذ بعين الاعتبار المتعلم من خلال جعله أكثر وعيا بمساره التعلّمي، والضبط يصبح من مهام المتكون ذاته. فالنقطة، إذن أو الدرجة لا تكون هي غاية التقويم، بل الغاية هي ضبط المسارات البيداغوجية، وجعل الأساليب المتبعة في تنفيذ المهام هي بؤرة الاهتمام بدلا من النتائج النهائية. وبالرجوع إلى أنواع المحكات فما يهم هنا هو محكات الإنجاز من خلال تعيين العمليات الناجحة ومواطن الفشل لإعادتها بشكل واع والتصحيح الذاتي.

وفي نهاية المطاف –كما يؤكد ذلك حاجي Hadji (11، ص. 172)-مع التقويم التكوّني يصبح نشاط المتعلم هو المحور: نشاطه في تحليل المهام التعلمية (أي تمثّله للهدف المراد تحقيقه)، نشاطه في إنجاز المهام، ونشاطه في ضبط المهمة، وبالتالي

نلاحظ أن الإشكالية الأساسية ومن خلال الأولية المعطاة للتقويم الذاتي، تنتقل من التدريس إلى تفضيل مسايرة التلميذ على بناء استقلاليته، نوع من الكفاية الذاتية، ولكن ألا يمكن أن يصبح هذا نوع من المطالبة بإعادة هيكلة جديدة للممارسة التربوية؟.

3- التقويم كمنظومات من الضوابط

انطلاقا من تقديم المنظوماتية كنظرية للتعقيدات المنظمة نلاحظ أن الباحثين يتناولون التقويم هنا باعتباره مجموعة من الضوابط المتنوعة والمتعددة والتي من خلال تفاعلها وترابطها الديناميكي تتحول إلى منظومة تحرك وتوجه عملية التكوين، ومن هنا فالرغبة في تحسين فعالية منظومة التكوين والتعليم لا تتحقق إلا من خلال التدخل انطلاقا من رد الاعتبار للتقويم التكويني مقارنة مع التقويم التجميعي. وبتعبير بونيول وفيال Bonniol & Vial. (8، ص. 299):

"إن المنطق التكويني -منطق النوعية – من خلال اهتمامه بالعمليات أو السيرورات أكثر من اهتمامه بالأساليب تعطى له قيمة أكبر على حساب منطق الرقابة (أو منطق الحوصلة) باعتبار أن هذا الأخير ليس سوى مطلب مؤسساتي –منطق كمي- ليس في مقدوره أن يوجه أو يتحكم عمليا في تسيير التكوين (ص. 299). وحسب هذا التحليل فإن التكوين لا نفكر فيه من خلال مرجعية خارجية، أو قل محكات خارجية، بل مرجعيته تبنى خلال النشاط التكويني ذاته ومن خلال آراء أطراف العملية التكوينية. فالمتكون ليس شيئا يتم تحويله ولكنه فاعل والمقوّم يساعد المقوَّم –بفتح الواو- على إيصال استراتيجياته التي يجيب عنها فيما بعد بالتعلمات –مجموع التعلم-. فالمقوّم يتبنى دور "الضابط الخارجي" Le régulateur externe فهو هنا من أجل مساعدة الآخر من أجل الإنضباط فوظيفته هو أن يطور انضباط الآخر. والتقويم الذاتي يصبح مساءلة ذاتية (8)(11)(17).

فأهداف التعلم لا يتم برمجتها من طرف المكون وحده، إنه التقويم من خلال التفاوض. فهو إذن الاعتراف بالقوة الشخصية للمتكون على تفعيل/تحريك طاقاته. إن منظومة الضوابط وظيفتها من خلال سياسة إرجاع الثقة للمتكون، تساعده الآخر على تجاوز ذاته وتحريك قدراته.

ويضيف بونيول وفيال Bonniol & Vial (8، ص. 318-319) أن المقوّم يستثير اشتغال العمليات/السيرورات، مرتكزا على المراهنة على ما للآخر من إمكانيات. إن الاهتمام المولى للعمليات يفتح التقويم على اللامتوقع أو بعبارة أخرى إمكانية الإبداع.
في هذا التقويم- الضوابطي المنظوماتي يتم تصور الضوابط في منظومة يكون فيها المقوّم والمقوَّم، ومن خلال ممارسة مفاوضات الصراع والمشاركة في إعادة تنظيم البنيا، ومن خلال التعبير الشفهي للمعنى المعطى للمعايير التي يسعى لتحقيقها، ومن خلال الاستماع والتحاور في التبادل، يتم ضبط، أي يتم ترقية مجموع عناصر عملية التكوين في ظل العلاقات المتبادلة بين الأطراف.

إن أطراف الموقف التربوي/التكويني حسب هذا التصور التعقيدي يقوّمون ويتَقَوَّمون ويتبادلون التقويم في عملية تواصلية وتفاوضية مستمرة حول ما يمكن أن

يتحقق في نهاية المطاف ومن خلال معايير تبنى وتتحقق بالتعاون بين هته الأطراف. ويشير إلى المعنى ذاته حاجي Hadji (17) بقوله أن التقويم ليس بنشاط مجاني يمارس خارج السياق الاجتماعي الخاص. فالشروط السياقية تحدد بالضرورة وتقرر جزء من التذبذبات، والترددات والارتيابات تجاه التقويم. ولهذا السبب ومن دون شك فإنه من المفيد، من أجل تفادي التوهان في التذبذب، ولكي لا نصبح ضحايا التردد الذي يمكن أن يشل الحركة، أن يصبح المعنى الأول للتقويم نشاط للتواصل الاجتماعي. ويضيف أن التقويم هو شيء يقال، لكي يسمع من طرف آخر (الشخص ذاته في حالة التقويم الذاتي). ومن أجل أن يتحول إلى رسالة قابلة لأن تفهم ، ويكون لها معنى لدى متلقيها لا يجب على المقوّم أن ينسى أن يطرح سؤالين: مَن حقيقةً أ'خاطب؟ وماذا أريد أن أقول لهم؟ ومن هذا المنطلق نوعية التقويم تصبح قضية أخلاقية أكثر منها مسألة تقنية(ص. 174 بتصرف).

أعتقد أن هذه الجملة الأخيرة توصلنا إلى جوهر الإشكالات التي يستثيرها التقويم خصوصا لما يرتبط مع التربية والتكوين، هذه الخدمة الاجتماعية التي تتميز بالتعقيد كمهمة من جهة وبطابع الالتزام تجاه الآخر من جهة أخرى، وقد تتلخص هذه الخدمة في كونها مساعدة الآخر على الإنبناء (بناء ذاته بذاته)، بناء خبرته الشخصية، بدون أن تكون عملية تدخل قِسْري أو تتحول إلى عملية عقابية وزجرية، منشأ لدافعية ذاتية للإقبال على التعلم، لتكون منطلق لالتزامٍ تجاه الذات، تجاه الآخر، تجاه المجتمع بمعتقداته النبيلة وأخلاقياته الرفيعة وتجاه عالم الأحياء والأشياء. والتقويم بتحوله من الرقابة الخارجية العمودية، ومن تكنولوجيا لتدقيق القياسات، وبالرغم من أن التحكم في مثل هذه التكنولوجيا مسألة حيوية بالنسبة للمربي، إلى عملية تبادلٍ أفقي وتحاور يصبح فضاء لترقية حوار اجتماعي يمثل اللبنة الأساسية لبناء مجتمع الديموقراطية واحترام الرأي الآخر. والتقويم المقصود هنا ليس التقويم في القسم الدراسي فقط بل على جميع مستويات المنظومة التربوية قي البلاد منها أطراف المؤسسة التعليمية والمقاطعة والولاية والوزارة إلى أعلى قمة الهرم.

إن نموذج التقويم المستنبط من خلال هذا التصور هو أن التقويم بدلا من أن يكون عملية ضبط من الخارج (كما تتصور ذلك ايديولوجية الموضوعية والضرورة)، يميل إلى استدخال الضبط، بحيث أن الشخص (موضوع التقويم) يتبنى دور المقوّم ليتقاسم معه السلطة باعتبار أنه هو الذي يتكوَّن. فالضبط الذاتي يصبح موضوع تعلم ينال الاعتراف. والمكون يطرح وجود الآخر ولكن آخر على شاكلته (أي مثله تماما): مكوّن لذاته. فمع التقويم كتسيير نقترب أكثر فأكثر من عالم المتماثلين (المتشابهين)، ولكن يبقى مؤداه أن للقائم بالضبط الرغبة في تعليم الشخص موضوع الضبط أن يضبط معه ثم أن يضبط نفسه. ومن هنا تتلاحق مسائل أخلاقية وسياسية لتتقدم الساحة: التنظيمي، بعد أن يختصر إلى البنيوي، يتوسع إلى الوظيفي، ويؤدي إلى المناداة بأبعاد أخرى (8، ص. 340-341).

4- البديل الثالث

في خط مستمر مع ما سبق يتضح أن هناك ثلاثة (3) تيارات فكرية في هذه المنظومة من الأفكار تتفاعل ولعل الجمع بينها -بالرغم من التنافر والتباعد بين اتجاهاتها قادر على أن ينتج بديلا نظريا ومصدرا لتقنيات مستجدة في التقويم التربوي- وهي: نظرية المنظومات المعقدة، ونظرية التنظيم الذاتي، ونظرية التفكير المعقد. إن هذه التيارات الثلاث تلتقي حول فكرة التعقيد. فالتقويم بعد أن أتخم بالتقنيات والوسائليات – في إطار المنظور التكنولوجي المشارإليه سابقا- أصبح يطرح مشكلة وظيفته كميدان بحث ومشكلة معنى ممارساته انطلاقا من تساؤل ابيستيمولوجي وانثروبولوجي لرغباته: مساءلة أخلاقية وسياسية حول مقاصده، حول مشروعه (8،ص. 348).

فالمدرسة أو المؤسسة التعليمية ليست سوى أحد الأمكنة التي يمارس فيها التقويم، والمكوِّن ليس سوى أحد الحالات، واحدا من الذين يقومون بالتقويم، والتمييز بين الرقابة contrôle والتقويم أو بين منطق الحوصلة النهائية ومنطق تطوير الممكن مرتبطة ارتباطا مباشرا من أجل رفع الستار عن البراديجمات المتضادة، والمتسابقة ولكن في ذات الوقت المتكاملة في نظرة إلى العالم تكونت مع مرور الزمن لدى المقوِّم.

لا يظهر فقط أنه من السابق لأوانه أن نمايز بين نماذج في هذا التصور النظري التي بدأت تظهر بوادره ولكن كذلك ليس من الأكيد أنها ستنتج نماذج. ماذا يمكن أن تكون نماذج التقويم كإشكالية قائمة حول المعنى (أي كوضع تحت التوترات، في شبكات المعاني، تعدد المرجعيات، مسألة قيمة ما نفعله)، نموذج الأشياء المعقدة أو تعقيد المشاريع؟ نماذج المنظومات المعقدة أو التقويم كعملية معقدة؟ الفكر المعقد لمشاريع التقويم؟...

يبقى أنه هناك مفهومين أساسيين تدور حولهما مجرة التنظيرات: المشروع والتعقيد التي تظهر وإن كان من الصعب تمييزها، تفسيرها، غير اضحة ولكن منتجةلبدائل: "التقويم كتفسير" و "التقويم المعقد"، ولكن يجب هنا الاحتراس ففرضية التعقيد لا تعني العودة إلى موقف النظرة المادية المحظة كالتعامل مع الآلات في السيبرتك لكنها المناداة بأشكال أخرى من العقلانية وهي ضرورية للخروج من أخطاء الوصول إلى الانسداد الناتج عن الفكر والاختزالي (11) (17) (8).

استنتاج و توصيات

ما يمكن استنتاجه من العرض السابق هو أن موضوع التقويم التربوي تدرَّج من حيث التطور من تناولات تقنية إحصائية محضة في إطار حركة القياس التربوي إلى آفاق أكثر رحابة بحيث أنه أصبح يطرح كسابق ضروري للممارسة التربوية والتكوينية في إطار ما يسمي بالتقويم التشخيصي، ثم كمرافق ومساير لهذه العملية في إطار ما يسمى بالتقويم التكويني والتقويم من أجل العلاج والتصحيح، والتقويم من أجل الضبط والتقويم من أجل التكوّن أو التقويم الذاتي، كما أنه يختم الحلقة التربوية في إطار ما

يسمى بالتقويم التجميعي. وبالرغم من أن هذه الخلاصة تعطي الانطباع بأن التربية تتم في شكل خطي أو قل حلقات متتابعة منغلقة فإن الواقع يثبت أن التربية تتم في شكل دوائر لا تنغلق بل تبقى مفتوحة على بعضها البعض (ويجب أن تبقى كذلك) يكون دائما التقويم المتعدد والواعي (ويجب أن يكون دائما كذلك) موجِّهًا فيها للسياسة والتسيير والممارسة التربوية في ظل سياق اجتماعي يسعى ليس لتكريس ثقافة الإقصاء والتهميش، بل ترقية الوظيفة التربوية بكثير من النزاهة والتنوير، والانفتاح على الآخر ومعاملته بالمثل كشريك كامل وكإنسان وبالتالي تحويل عملية التقويم إلى فضاء للتواصل الاجتماعي ولترقية مفهوم المواطنة، خصوصا في منظومة تربوية كما في الجزائر حيث لا يتوفر تعليم و تكوين موازي للتعليم والتكوين الرسمي، فنقطة من عشرين في البكالوريا مثلا قد تحدد مصير الآلاف من أبنائنا، مما يستدعي التعمق والدراسة المسؤولة لأساليب التقويم المتبناة في المؤسسات التعليمية، مختلف العوامل النفسية والنفسية الاجتماعية والاجتماعية الثقافية والسياقية التي تقبع خلف إنتاج المحكات التقويمية وتعطيها غائيتها. فالتربية مشروع اجتماعي وفي نفس الوقت هي مساعدة الأفراد المتعلمين على تحقيق مشاريعهم الشخصية وبناء خبرتهم الذاتية في الحياة و بهذا تصبح التربية مشروعا يساعد الآخر على تحققه هو كمشروع، كإنسان، هذه الثروة الأكثر حيوية التي وضع في خدمتها هذا الكون على رحابته، وحمِّلت وظيفة خلافة الله في الأرض – ألم يخلق الإنسان في أحسن تقويم[8]؟

قائمة المراجع

1. رجب، مصطفى (1995) التقويم التربوي: تطورات واتجاهات مستقبلية، المجلة العربية للتربية، المجلد 15، عدد 2 (ص.8-25)
2. صيداوي، أحمد (1986) *قابلية التعلم*، سلسلة الدراسات التربوية ، معهد الإنماء العربي، بيروت
3. تيغزى، امحمد (1998) الاتجاه الإيديومتري المحكي في إنشاء الاختبارات التقويمية وتأويلها منطقه وعلاقته بالإتجاه السيكومتري، في كتاب الرواسي 1: *قراءات في التقويم التربوي*، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة ،الجزائر، ط2 (ص. 117- 127)
4. تيلوين، حبيب (1994) المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا التقليدية، في كتاب الرواسي الثالث: *قراءات في طرائق التدريس*، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر (ص.187-233)
5. Abernot Y. (1996), "Les méthodes d'évaluation scolaire", Dunod, Paris, 2ème Ed.
6. Barbier J-M. (1994), "L'évaluation en formation", PUF, Paris , 3ème Ed.
7. Bloom, B. (1971), "Apprendre à maîtriser", Payot Lausanne.
8. Bonniol J-J. & Vial M. (1997), "Les modèles de l'évaluation :Textes fondateurs avec commentaires", De Boeck Université, Paris-Bruxelles
9. Cardinet J. (1999), "L'évaluation des connaissances", CD-Universalis.
10. Chaduc M-T. *et al* (1999-2000), "Les grandes notions de pédagogie", Bordas-Paris.
11. Hadji C. (1995), "L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils", ESF Editeur.
12. Filloux J. (1981), "Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école", Dunod, Bordas, Paris.

[8] إشارة إلى نص الآية القرآنية الكريمة : "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم (سورة التين، الآية 4).

13. Legendre R., "Dictionnaire actuel de l'éducation", Larousse, Paris.
14. Muccielli A. (1999), "Théorie systémique des communications", Armand-Colin, Paris.
15. Perrenoud P. (1995), "Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié", In Allal, L. *et al* (dir.) "L'évaluation formative dans un enseignement différencié", Peter Lang, S.A, pp. 25- 65.
16. Reuchlin R., "La docimologie", CD-Universalis.
17. Hadji C. (1996), "Les incertitudes de l'évaluation", In Avanzini, G. (dir), "La pédagogie aujourd'hui", Dunod-Paris.

□