



المدرس المتبصر وأدوات البحث العلمي: الملاحظة العلمية نموذجاً

د. جليلة مراوحي¹

الملخص

بالنظر إلى أهمية الملاحظة العلمية باعتبارها أداة من أدوات البحث، ارتأينا تخصيص هذه الورقة البحثية للوقوف عند الأسباب التي تجعل الأساتذة المتدربين لا يلجؤون إليها في جل أعمالهم. قد يكون جهلهم بطريقة استخدامها وعدم قدرتهم على توظيفها التوظيف الأنسب، هو ما يجعلهم يتفادون استعمالها. لذلك، سنعمل على التعريف بها وشرح سبل تملكها، مع فتح أفق التفكير في إمكانات توظيفها في البحث التربوي وفي الممارسة الصفية. سنعتمد في هذا الاشتغال على المنهج الوصفي التحليلي، وسيكون موجهاً بالأسئلة التالية: لماذا تغيب الملاحظة العلمية في الأعمال البحثية للأساتذة المتدربين؟ متى نلجأ إليها؟ وكيف نختار نمط الملاحظة المناسب في أفق تشكيل الهوية المهنية للمدرس المتبصر؟ ثم توصلنا إلى أن الملاحظة العلمية أداة لمساءلة الواقع وليس فقط تكميمه، بل الغاية منها هي استيعاب الدوافع وراء السلوك العفوي والرغبات الدفينة التي توجه فعل التعلم وتغيب عن وعي المدرس. لنصل إلى ممارسة تبنى بمعية الآخر وفي إطار تشاركي.

كلمات مفتاحية: الملاحظة العلمية، المدرس المتبصر، البحث العلمي

¹المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين لجهة الرباط – سلا – القنيطرة، أستاذة محاضرة مؤهلة، jalilamraouhi@gmail.com

The reflexive teacher and the tools of scientific research: the scientific observation as a model

Dr. Jalila MRAOUHI

Abstract

Taking into account the importance of scientific observation as a tool of research, we decided to devote this research paper to the causes that prevent the teacher trainees from resorting to it in their works. This is possibly due to their inability to use the scientific observation appropriately and consequently they do without it.

Therefore, we will define scientific observation and show how to use it appropriately. We will rely on the analytical descriptive method. Which will be guided by the following questions?

-Why is scientific observation absent in the works of teacher trainees?

-When should we resort to scientific observation?

-How to choose the right type of scientific observation that can form the professional identity of the reflexive teacher?

Keywords: scientific observation; reflexive teacher; scientific research

مقدمة:

بعدما انتقل النظام التربوي المغربي من المقاربة بالأهداف واعتماده على المقاربة بالكفايات، في تصوره للعملية التعليمية التعلمية، صار يركز أكثر فأكثر على المتعلم ويعتبره محور هذه العملية. بحيث يسعى إلى إكسابه مجموعة من الكفايات تؤهله للاندماج الإيجابي في المجتمع. أما المدرس فلا مناص له من إيجاد هوية مهنية مختلفة، تخرج عن سلطوية المعرفة وادعاء امتلاكها، وتعالى الحضور تحت مسمى الهئية، وانحباس التواصل الذي يعد نتيجة حتمية لهذا وذاك.

إن الهوية التي يسعى المدرس إلى تشكيلها تقتضي منه فهم شخصية المتعلم في كل أبعادها النمائية؛ الإدراكية منها والوجدانية والحس حركية والاجتماعية. وهو ما يتيح له إمكان رصد المشكلات التربوية والمهنية؛ سواء خلال فترة التكوين (التدريب الميدانية، البحث التدخلي، تقويم الممارسة وتحليلها...) أو بعد الالتحاق بالقسم حيث يكون المدرس مطالباً بتتبع أوضاع المتعلمين، وحالاتهم النفسية، وظروف عيشهم، وسلوكاتهم، وتفاعلاتهم وانفعالاتهم... فهو يواجه بشكل يومي مشكلات تربوية يتطلب حلها اكتساب المعرفة العلمية المناسبة لحلها.

لكن الأمور في الواقع، لا تسير دائماً وفقاً لهذا المنطق. فانطلاقاً من تجربتنا الشخصية في الإشراف على أعمال المدرسين المتدربين؛ من بحوث تدخلية وعروض موجّهة وتقارير ميدانية... لاحظنا غياب الملاحظة كأداة لمساءلة الواقع أو لتجميع المعطيات، وذلك طيلة أربع سنوات الأخيرة من العمل.

لذلك، تسعى الورقة البحثية التالية إلى إبراز أهمية امتلاك المدرس مناهج البحث العلمي وأدواته والقدرة على توظيفها بشكل ملائم. وتهدف إلى تسليط الضوء على الملاحظة العلمية، كأداة من الأدوات المستخدمة في دراسة الظواهر التربوية ودورها في تشكيل الهوية المهنية للمدرس. فماذا نقصد بالمفهوم؟ ولماذا نلجأ إلى الملاحظة العلمية؟ وكيف يستفيد منها المدرس في بناء هوية مهنية تستجيب للنماذج الحديثة في التعلم؟

1. الملاحظة العلمية كأداة للبحث العلمي

1.1. تعريفها

نجد في لسان العرب لحظه يلحظه لحظاً ولحاظاً ولحظ إليه: نظره بمؤخر عينه من أي جانبه كان، يميناً أو شمالاً. وفي المعجم الوسيط، الملاحظة مفاعلة من اللحظ، وهو النظر بشق العين الذي يلي الصدع. والملاحظة ما يؤخذ على الرأي أو الكتاب من هنات. والملاحظة في البحث العلمي: مراقبة شيء أو حال طبيعي أو

غير طبيعي كما يحدث، وتسجيل ما يبدو لغرض علمي أو عملي، كمراقبة نمو النبات، أو ثورة بركان، أو سير كواكب، أو حال مرضية أو علاجية.

وفي العلوم الاجتماعية، تعني الملاحظة حسب (Peretz, H 2004, 5) النظر المتمعن للظواهر بغرض وصفها ودراستها وتفسيرها. وتعني أيضا التواجد بشكل منظم وغالبا لمدد زمنية ممتدة في أماكن البحث. فهي الأداة الأكثر ملاءمة للبحث في سلوكيات يصعب التعبير عنها لفظا. كما تعمل على رصد الممارسات غير رسمية، وذلك باعتماد مقارنة استقرائية تعيد الأحداث إلى مقولات عامة، بحيث يتحدد السؤال في سياق البحث ويدمج تدريجيا عناصر جديدة تؤدي إلى اكتشافات مغايرة أو فريدة.

لا توجد مراحل معيرة (procédures standardisées) يجب اتباعها في كل بحث، وحتى في سياق نفس البحث. ولا تخضع عملية تقطيع الواقع إلى مواصفات الإقناع النظري بقدر ما تخضع إلى مواصفات الإقناع العملي. يكون الهدف من الملاحظة الاهتمام بالممارسات في أرض الواقع عوض محاولة تخيلها مطابقة لمبادئ ونظريات عامة تدعي استيعابها دون فحص.

2.1. الخطوات الأساسية

من المهارات التي يجب أن تتوفر في الباحث التربوي وفقا ل (ARBORIO, 2007, 27) نجد دقة الملاحظة. إننا نلجأ إليها للوقوف على حقيقة بعض الممارسات، وعندما يستعصي إدراك الواقع بالوصف، وعند غياب بعض الأحداث عن وعي المستجوب في المقابلة، تكون الملاحظة أداة جد مناسبة. يحدث أيضا أن يقوم المستجوب بمحاولة التحكم في الصورة التي يريد تقديمها إلينا، فيسعى إلى إخفاء بعض الممارسات. ولجعل الملاحظة ناجحة تحقق المنتظر منها، نقترح فيما يلي بعض الخطوات العملية.

1.2.1. معطيات يجب جمعها

يرى الباحثان (ARBORIO et FOURNIER, 2015, 35) بأن التحضير للدخول إلى المنطقة المبحوثة يتم بمراقبة المكان، ومراجعة الآثار المتاحة على الإنترنت، وكذلك تفريغ المعطيات الإدارية، والأرشيف، والتوثيق الإثنوغرافي. تنتقل عين الملاحظ بعد ذلك إلى رصد السياق المؤثر على الممارسة الاجتماعية من خلال وصف المكان، والأشياء المستعملة، والديكور، والأعراف التي تؤطر وتنظم أشكال الفعل. لكن لا يجب أن تكون المنطقة المبحوثة كبيرة جدا أو ممتدة حتى لا تتبدد جهود الباحث، مع مراعاة أن تشمل الملاحظة كل الفاعلين المتدخلين.

يهتم الباحث الذي قرر اعتماد الملاحظة كأداة لتجميع المعطيات، بالتفاصيل والجزئيات التي قد تبدو أحيانا أقل أهمية أو ثانوية. يقترح (Peretz, 2004, 5) بعض المعلومات التي يجب أن يركز عليها الملاحظ. فيما

يتعلق بالمعلومات عن الفاعلين، فهو يهتم بمواردهم، وشروط الاكتساب وما راكموه من تجربة؛ أي المسار الأكاديمي والخبرة الميدانية والانفتاح على مؤسسات المجتمع المدني والكفايات المكتسبة...، يحدد أيضا الجنس والسن والمكانة (الصفة التي يتدخلون من خلالها). ويلاحظ كيفية تقديم الذات، وأوضاع الجسد، واختيار الملابس، واللغة المستعملة، ودرجة الانخراط في الوضعية، والأحاسيس المعبر عنها، والإكراهات التي تعترض المتدخلين.

2.2.1. طريقة جمع المعطيات

تكون المنهجية المعتمدة في هذا النوع من البحوث استقرائية، فيكون من المستحسن أن يتقبل الباحث الإحساس بأنه سيذهب إلى الميدان دون إدراك تماما إلى أين يذهب. لإنجاح الملاحظة، يقوم الملاحظ بالانخراط في الوضعية مع الحرص على عدم تغييرها. ثم يشرع في تسجيل ملاحظاته التي يلتقطها عبر الحواس. لا يتم التسجيل بشكل آلي بل يجب عليه أن يجد لحظات للتنبؤ وأخرى لمساءلة الذات، مع تخصيص مذكرة لكل يوم وتضمينها قنا يرافقه. (ARBORIO et FOURNIER, 2015, 53-58)

لتحديد المتغيرات وللتمكن من تجميع بعض المعطيات، حول تفاصيل يستدعي تحصيلها تتبعها في الزمن، ولضمان الإحاطة بجميع الوقائع، ينصح باستعمال شبكة ملاحظة تصنف كل فعل مع متغيرات تابعة له. ووضع لائحة أخرى نسجل فيها ما نود ملاحظته، وما ينفيه الميدان، وما ننتظر ملاحظته ولا نلاحظه، وما نلاحظه ولم نكن نحس حدوثه من قبل.

إن عملية إنجاز الملاحظة هي سيرورة مركبة تتطلب حضورا كليا للملاحظ، بحيث يكون مطالبا بالوصف الدقيق، والاهتمام بالتفاصيل خلال مدد زمنية ممتدة. وهذا ما يستدعي توظيف ملكات مثل الذاكرة لعد الأشياء والأحداث والمواقف التي تتكرر...، والقدرة على التحليل، مع جعل الدهشة ملازمة لفعل الملاحظة، والقبول بأن الأشياء ستظل غامضة لبعض الوقت، عوض الذهاب محملا بفرضيات بهدف إثباتها أو دحضها. في الجانب الإنساني فعليه أن ينجح في عقد صداقات مع المتحاورين مع العمل على ضبط المسافة بين الملاحظ وموضوع الملاحظة.

بالنسبة لزمن الملاحظة، فيجب أن يكون طويلا نسبيا حتى يتمكن الواقع من التعبير عن ذاته في مختلف تجلياته. ويمكن تقدير المدة في شهرين أو ثلاثة أشهر في الميدان بدوام كامل. تتم ملاحظة زمن الاشتغال عبر ثلاث مستويات: أولا الزمن المخصص للممارسة، ثانيا، زمن التحضير لها، ثالثا: زمن التعليق على المنجز.

2. اختيار نمط الملاحظة

يمكن اختيار نمط الملاحظة وفقا لطبيعة المشاركة هل هي مشاركة تامة كاملة أو مشاركة جزئية أو عدم المشاركة. وحسب طريقتها إن كانت مشاركة مكشوفة أو متخفية.

1.2. الملاحظة المكشوفة والمتخفية

تتميز الملاحظة المكشوفة (observation à découvert) حسب (ARBORIO, 2007, 28) بضرورة تقديم المشروع الخاص بالملاحظة وشرح أهدافه مع جعل المشاركة قيمة مضافة بالانخراط الفعلي في الوضعية وتقديم المساعدة. لكن يكمن الخطر، بالنسبة لهذا النمط من الملاحظة، في محاولة تعديل السلوك الملاحظ في حضور الملاحظ. أما في الملاحظة المتخفية (observation incognito) فالمطلوب هو الحصول على دور في سياق الملاحظة، مع عدم التصريح بالأهداف وعدم طرح الأسئلة والاكتفاء بالمحادثات. أما إيجابيات هذه الطريقة فتكمن في كونها تضمن ثبات السلوك.

2.2. الملاحظة وشكل المشاركة

عندما تكون الملاحظة بمشاركة تامة وكاملة، ينخرط الملاحظ انخراطا تاما في المحيط الجديد. ويتبنى أسلوب عيش الجماعة الملاحظة من لباس ومأكّل وطرق في التفكير... يتيح ذلك فهما أعمق للجماعة المدروسة، لكن السلبي في الأمر هو الخوف من ضياع الحس التحليلي عند الملاحظ. لذلك ينصح بالاندماج في الجماعة المبحوثة بالقدر الذي يلزم لجمع المعطيات المطلوبة والابتعاد عن محاولة تقليد الملاحظ والانصراف التام في الوضعية. في الملاحظة بمشاركة جزئية، نشارك في التفاعلات مع عدم الانخراط في النشاط الخاص بالمحيط المدروس. فالأمثل هو تعلم قيم ومعايير وقواعد السلوك دون أن يشكل تواجدك عبء على الجماعة. (ARBORIO et FOURNIER, 2015, 94)

في حالة عدم المشاركة في الملاحظة، يكون بإمكان الباحث التواجد في حقل الدراسة كضيف، لكن دون أن يتدخل في التفاعلات داخل الحقل. يفضل بعض الباحثين البقاء في الخلف وتقليل تدخلهم حتى لا يشعر الآخرون بوجودهم، فيتسنى للحياة داخل المؤسسة أن تسير وفقا لإيقاعها الخاص، وهي الشروط المناسبة للاندماج وأخذ الملاحظات. بينما يفضل آخرون التصرف كصديق مزعج يطرح الأسئلة حتى على الأشياء الأكثر بداهة. والمهم في الأمر أن ينسج الباحث علاقات إنسانية جيدة مع المحيط حتى يتسنى له جمع المعطيات وفهم الفروق والتداخلات، مع ضرورة استحضار النقد الذاتي. (M.Ciesielska et al, 2018,40-39)

3. تحليل المعطيات وعرضها

1.3. معالجة المعطيات

تهدف المنهجية الاستقرائية إلى مقاومة تعميم الوضعية التي يقترحها الفاعلون بشكل تلقائي. يقدم الباحث وصفا للوضعية وفقا لفئات عامة واصفة؛ لأن فرز معطيات الواقع يجنبنا التعامل العشوائي معه. يخضع الفرز للتحيين وفقا للمعلومات الجديدة. لا يتعلق الأمر بعد الممارسات الاجتماعية كما هو الشأن في الاستمارة، ولكننا نحتاج إلى التقاط المعنى الذي يعطيه الفاعلون لممارساتهم. لتعميق الفهم يمكن الرجوع إلى مبادئ مفسرة للوضعية وذلك خارج حقل الملاحظة.

يجب وضع قنّ من أجل حساب الترددات لكل وضعية وإعطاء لكل صنف مضمونا معينا. تفيد هذه العملية في إحداث المقارنات اللازمة عبر إعطاء قن للممارسات والفاعلين الأكثر ترددا سواء تعلق الأمر بالأمور المشتركة أو المتعارضة. كل فريق يتم فحصه لذاته وفي تفاعل مع غيره. وترسم علاقات التعاون وعلاقات السيطرة حدود مجموعات الفاعلين الذين يمكن إخضاعهم للتحليل.

لا يغفل الباحث عند معالجة المعطيات أن يقارن بين منظومتي القيم الخاصة بالفاعلين والملاحظ نفسه. فافتحام العالم الرمزي للمبحوثين في علاقتهم بالعالم يجعلنا ننتقل من مرحلة تسجيل الفعل (الممارسة) إلى فهم معناه عند الفاعلين، وتحليل الإكراهات المؤسسية البنيوية التي تؤثر في منظومة القيم، وفي منطق الفاعلين وفي طريقة تعاونهم وتعايشهم. بعد ذلك يحرص الباحث على عقد مقارنة بين النتائج المحصل عليها ونتائج البحوث الميدانية السابقة. (ARBORIO et FOURNIER, 2015, 63-73)

2.3. كتابة التقرير

عند كتابة التقرير النهائي، يكون السوسيولوجي مدعوا لبسط مصادره أمام القارئ حتى يتمكن من الحكم على النتائج ارتباطا بجودة المصدر. كما يجب أن يتضمن التقرير وصفا دقيقا للطريقة وجودة المعطيات التي تحكمها ظروف الملاحظة. لا تعوض الملاحظات المدونة بمحاورات الملاحظين وعلى الباحث أن يتفادى تقديم تحليل غير مبني بشكل واضح، مع ضرورة استناده على معطيات الميدان وعدم تضخيم حجم المعطيات النظرية. وعليه أيضا أن يتفادى تقديم معطيات ميدانية دون التعليق عليها أو اختزال ما تحمله الوسائل الداعمة (matériaux) من معطيات عبر إفراغها في جداول وأرقام.

يقترح (ARBORIO et FOURNIER, 2015, 101) لعرض المعطيات اللجوء إلى ثلاث طرق: تتمثل الأولى في الوصف المنتظم للوضعية وفقا للفئات المنتجة خلال البحث. أما الطريقة الثانية فنلجأ فيها إلى إنتاج استدلال موضح بأمثلة تعرض بشكل يميزها عن النص (بخط مائل وحجم الحرف أصغر). في الطريقة الثالثة نقوم بتقديم مشاهد مطولة بحيث يتم التعليق عليها. ويمكن الاستعانة في التحليل بأقوال الفاعلين في المشهد مع وضعها بين مزدوجتين في صيغتها المباشرة.

وعموما عند تحرير التقرير يجب التأكد من احتوائه على ثلاث عناصر أساسية؛ أولها الوسائل الداعمة من ملفات شخصية ومقابلات وملاحظات وصور ووثائق...، ثانيا التحليل النقدي ثم التدوين أو الكتابة التي يقع عليها إقناع القارئ بجدوى العمل وجعله ينخرط طوعا في عملية الحكم عليه. وعندما يستعمل الباحث مفاهيم خاصة بالمنطقة المبحوثة يكون عليه توضيح المقصود منها في الإحالة.

4. البحث العلمي والمدرس المتبصر

هل يحتاج المدربون في سياق إعدادهم لمزاولة مهنة التدريس تكوينا في منهجية البحث العلمي؟ قد نجد جوابا عن السؤال عند فئة المكونين ومصممي هندسة التكوين وعند فئة المتدربين أنفسهم. فمنذ إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في صيغتها الحالية سنة (2011)، يتلقى الطلبة الأساتذة تكوينا نظريا في مجال البحث العلمي ويتأطر هذا الفعل التكويني ضمن مجزوءة منهجية البحث التداخلي.

بالنسبة لفئة مهندسي عدة التكوين، فقد انطلق الفاعلون من قناعة مفادها أن التكوين يجب أن يكسب المدرب كفايات تجعله قادرا على تعبئة مجموعة من المعارف والقيم، ومتملكا لمهارات يوظفها في اقتراح وإيجاد حلول عملية للمشكلات المهنية المرتبطة بمهام الأستاذ(ة) ووظائفه، واستثمار الأدوات المنهجية المكتسبة من المجزوءة في إنجاز بحث تداخلي. بالنسبة للأساتذة المتدربين، لا يحسم الكثير منهم موقفه وذلك لأسباب ذاتية وأخرى موضوعية سنفصل الحديث فيها لاحقا.

تقوم هندسة التكوين على ضرورة ربط التصورات النظرية بالممارسة العملية. وهو الأمر الذي لا يعفى منه الأستاذ المدرب والمزاوّل على حد سواء. لكن بالرغم من أن جميع المتدربين يستفيدون من التكوين في منهجية البحث العلمي، إلا أنه على مستوى الإنجاز، نجد ندرة في الأعمال التي تنجح في توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة على أحسن وجه. والغريب في الأمر، أن تدني أداء الطلبة الأساتذة جعل القائمين على الشأن التكويني يعيدون النظر في مواقفهم. لقد تفاجئ الجميع طلبة ومكونين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في نهاية الموسم التكويني (2023/2024)، بخبر تجميد الوزارة الوصية العمل بمجزوءة البحث التداخلي؛ لأن منتوجها هزيل ولا يرقى لانتظارات الفاعلين في الميدان.

لسنا بحاجة للدفاع عن أهمية البحث العلمي في تطوير الأداء المهني لأي مدرس، ولا ينكر أي أستاذ مكون عجز عدد ليس باليسير من المتدربين عن استتضار منهجيته وتوظيفها بشكل فعال في أعمالهم. في ظل هذا التباين والتناقض الذي نعيشه في الواقع، ألم يكن قرار تجميد مجزوءة البحث التداخلي قرارا متسرعاً؟ ألا توجد مداخل أخرى تفتح للطلبة المتدربين وللأستاذة المكونين أفقا جديدا في البحث ومناهجه؟ قبل بحث شروط التغيير سنعمل أولا على تحديد طبيعة المدرس الذي نسعى إلى تكوينه وكيف للبحث العلمي وأدواته، خصوصا الملاحظة العلمية، أن يسهم في تشكيل الهوية المهنية في بعدها التبصري؟

1.4. صفات المدرس المطلوب

أولا من هو هذا المدرس المتبصر الذي يهمننا أمره ونسعى إلى تكوينه؟ نعرض لبعض مواصفاته كالتالي: فهو "المدرس المثقف: المتمكن من المعارف الأكاديمية للمواد المدرسة والمعارف الديدانكتيكية والبيداغوجية اللازمة للنقل الديدانكتيكي؛ المدرس التقني: المتمكن للتقنيات الضرورية لمباشرة مهامه؛ المدرس الحرفي: القادر على إنجاز مهامه وإعادة إنتاج مختلف مكوناتها؛ المدرس المفكر: له النظرة النقدية لممارساته ومواقفه وذو حس إبداعي ابتكاري؛ المدرس الاجتماعي: المنخرط والفاعل في المشاريع الجماعية والمتشبع بثقافة روح الفريق؛ المدرس الإنسان: المنخرط في مشروع الإنماء المهني والتطوير الذاتي؛ المدرس المتواصل: القادر على تشبيك وتفريع وربط العلاقات والتواصل الإيجابي." (عراي، 2021، 26)

إن التأمل في هذه الصفات، وهي الأكثر تداولاً بين عموم الباحثين في التربية، يسمح بإعادة ترتيبها وفقا لفئات عامة ناضجة. فالمدرس المثقف والمدرس المفكر صفتان يصعب تصنيفهما كفتتين مستقلتين؛ فلا معرفة يمكن تحصيلها دون فكر متقد. إن تملك تقنيات العمل الضرورية يحتاج أيضا إلى فكر فطن قادر على تخمين أي التقنيات هي الأجدى وأي الأدوات هي الأفضل لتوصيل المعلومة. ليصير المدرس حرفيا لا مناص له من العمل على تعميق إدراكه بمختلف مكونات العمل المنجز، حتى يصل إلى مستوى إعادة إنتاجه والعمل على مساءلته بهدف تجويده. وكيف له أن يكون إنسانيا (وهي الصفة التي بإمكانها ضم صفة المدرس المتواصل)، دون تأمل في أفعاله وأقواله ومنظومة القيم التي تحكم تفاعلاته اليومية مع المتعلمين والزملاء.

لقد ظهرت في النصف الثاني من القرن الماضي مجموعة من الأبحاث اهتمت بمقولة المدرس المتبصر، وهي المقولة الأقرب في اعتقادنا إلى ضم أكثر الصفات المطلوب توفرها في المدرس. في هذا السياق، يرى (Schön, A, D, 1983) بأن معرفتنا هي بالعادة ضمنية تظهر في الفعل والإحساس بما نقوم به. وهذا ما يمنحنا الحق في القول بأن معرفتنا تكمن في فعلنا. إن ممارسة التفكير في المعرفة المرافقة للفعل طور الإنجاز، يكون وليد الحيرة أو التوتر أو القلق المصاحب للوضعية. فعندما نحاول إيجاد المعنى الكامن فيها، نكون بصدد

التفكير أيضا في المعرفة المتضمنة في الفعل والتحديات التي تواجهنا والانتقادات ومحاولة إعادة الهيكلة وسبل التجسيد في الممارسات المقبلة...

يمكن المني بفضل سيرورة التفكير في الممارسة من التعاطي الفعال مع وضعيات غير متوقعة أو غير مستقرة أو متفردة... قد يتعلم الفرد الكثير من المعارف النظرية حول موضوع ما، لكنه يحتاج للتفكير فيما ينجزه عند الشروع في التطبيق حتى لا يسقط في الإفراط في التعلم. كما يحتاج التفكير في ممارساته لكسر العادة وما ألف من نماذج استقاها من الآخرين، ليطور بنفسه أسلوبه الخاص وفقا للظروف التي يتواجد فيها. بإيجاز شديد، يمكن القول بأن الملمح الأساسي المطلوب توفره في المدرس هو الانخراط في سيرورة من التفكير يكون فيها هو نفسه موضوعا للتفكير مما يخول له إمكان اتخاذ القرارات المناسبة بشأن ممارساته الآنية والمستقبلية.

2.4. دور الملاحظة العلمية في تشكيل الهوية المهنية المتبصرة

إن الممارسة التربوية لا تخلو من حاجة إلى الملاحظة العلمية. حيث يتم اعتمادها في إطار التكوين؛ في التدريب الميدانية وخلال الحصص المخصصة لتحليل الممارسة الصفية. وكذلك في محاولة رصد الظاهرة التربوية التي يسعى البحث التدخل لمعالجتها، دون أن ننسى حاجة الممارسين من الأساتذة إلى امتلاك عين متبصرة، تجيد طرح الأسئلة المناسبة حسب الوضعية المعطاة. سنعمل في الفقرات الموالية على إبراز الكيفية التي يمكن للطلبة المتدربين من خلالها الاستفادة من الملاحظة العلمية عبر توظيفها في الأعمال المنجزة خلال فترة التكوين وبعد الالتحاق بالعمل.

1.2.4. الملاحظة العلمية في البحث التدخل

يبدو بأن الهدف المباشر من إدراج مجزوءة منهجية البحث التدخل هو امتلاك كفايات بحثية تمكن من إعداد بحث تربوي تدخلي يطور مهارات الاستبصار لدى المتدرب، وذلك في أفق الإعداد لتشكيل فهم أعمق للواقع الذي يزاول فيه المدرس مهامه بشكل يومي. في هذه الفقرة سنعود بشيء من التفصيل إلى السؤال الذي طرحناه سابقا حول علاقة البحث العلمي بالتكوين وهل يحتاج فعلا المتدربون تكويننا في منهجية البحث العلمي؟

عند التحاق الطلبة بمراكز التكوين غالبا ما يكون ولوجهم استجابة لحاجتهم للتوظيف وتحقيق الاستقلال المادي؛ وهو طموح مشروع لمن اقتنع بأن مساره الدراسي والأكاديمي يستحق هذا التنويع. لكن قد يحدث الخلل عندما يتصور بعض المتدربين بأن الهوية المهنية للمدرس يمكن نسجها بعيدا عن البحث العلمي وعن دائرته؛ بحيث يعتقد الكثير منهم بأن النموذج المتعارف عليه في بناء المعرفة هو حكر على فئة خاصة وهي

فئة الباحثين الأكاديميين. وكأنهم يختصرون المسألة في طلب الوظيفة، وعند الحصول عليها يتوقف عند أكثرهم أي مجهود لتطوير الهوية المهنية في بعدها التبصري.

1.1.2.4. وضع البحث العلمي في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

يقع على التكوين عبء تصحيح التمثل وتوضيح طبيعة المهام الملقاة على عاتق مدرس اليوم، مع تزويده بالآليات المعرفية والمنهجية اللازمة للانخراط في مزاولة المهنة. لكن المؤسسة التي توكل إليها هذه المهام يظل عملها قاصرا وذلك راجع إلى عاملين أساسيين: أولهما نقص في الميزانية المخصصة للبحث العلمي التي ترصد للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مما يعيق تنفيذ المشاريع البحثية للمختبرات وفرق البحث المعتمدة من طرف الوزارة الوصية. والثاني يتمثل في استقلالية المراكز المتبسة والتي تجعل منها مؤسسات تبدو مستقلة على مستوى القوانين المنظمة لها، ولكننا في الواقع نرصد مجموعة من مظاهر التبعية للأكاديميات الجهوية، وهو الأمر الذي يحد من أدوارها كمؤسسات بحثية.

أثار (الزواضي، 89، 2019) بعض مظاهر تلك التبعية والتي نجد من بينها؛ تدخل الأكاديمية في تغطية خصائص المراكز من الموارد البشرية، وفي تدبير الوضعية الإدارية للفئة الخاضعة منهم للمرسوم رقم (2.02.854). نلمس التدخل أيضا في التنصيب على تنظيم التكوين بالمركز ومنح شهادة التأهيل التربوي لفائدة أساتذة أطر الأكاديمية من طرف مدير الأكاديمية. كما يلاحظ تبعية المركز للأكاديمية في بعض الجوانب المالية غير الواردة في بنود الميزانية مثل نفقات استهلاك الماء والكهرباء والهاتف.

ويتأثر البحث العلمي بعدم تبني المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين نظام إجازة/ماستر/دكتوراه. وأمام محدودية عدد الباحثين وقلة الدعم المادي، يضطر الأستاذ الباحث في المركز إلى اللجوء إلى مختبرات خارج مؤسسته ومحاولة إيجاد جماعة عالمية ينتمي إليها لتطوير مساره البحثي والارتقاء به. لكنه يصطدم بقلّة الفرص وخضوعها، أحيانا، لمنطق العلاقات الشخصية. في ظل هذا الوضع، يصعب على الأستاذ الباحث المساهمة في إغناء البحث العلمي من خلال تأطير أطروحات دكتوراه ورسائل الماجستير...

طالما ظلت جهود الأستاذ الباحث فردية ومشتتة لا يحتضنها مناخ علمي تربوي داعم، فمن الطبيعي أن يتأثر مستوى البحث التربوي التدخل الذي توكل إلى المكون رسميا مهمة الإشراف عليه. لذلك، يبقى المطلب الضروري والملح هو التنسيق الفعلي والحقيقي بين المركز والجامعات كما نصت عليه المادة 34 المكررة مرتين في المرسوم رقم 2.24.397 الصادر في يونيو 2024، حتى يتسنى للمركز أداء مهامه البحثية المنوطة به والتي يحددها نفس المرسوم.

2.1.2.4. الملاحظة العلمية وسؤال الجودة في البحث التداخلي

إن المشاكل التي يعاني منها البحث العلمي في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تجعلنا نلتبس العذر للمشككين في أهمية المزاوجة بين البحث والتكوين. بل ربما نفهم السياق العام الذي هياً لقرار إلغاء البحث التداخلي. لكن، استيعاب الشروط العامة التي يتبلور فيها الفعل لا يعني بالضرورة القبول به والتعايش معه وكأنه واقع محتم لا سبيل لتغييره.

صحيح، نحن لا نستطيع مطالبة المدرس بإنتاج المعرفة العلمية لأن ذلك شأن الباحث الأكاديمي، لكن المطلوب هو تشكيل هوية مهنية تكون فيها الممارسة موجهة بالمنهجية العلمية. إن الممارسة التربوية والتأثير في واقع المتعلمين لا يعتمدان فقط على امتلاك المعرفة؛ فالملاحظة والتحليل والتفسير...، كلها آليات أساسية لمواكبة عملية التعلم لدى المتعلمين. من هنا يمتلك التكوين في البحث العلمي مشروعية تواجهه ضمن العدة التكوينية بالمراكز.

تعد الملاحظة الذكية والمؤطرة علمياً مرحلة أساسية ومهمة لوصف الواقع. لكن الملاحظة وحدها تظل غير كافية ما لم تنخرط في سيروية من الاستبصار والتأمل في الممارسة. يقع البحث التداخلي تحديداً ضمن خطة إعداد المدرس المتبصر. فامتلاكه آليات البحث العلمي يمكنه من إنجاز مشروع بحثي موجه لحل مشكلات مهنية يفرضها الواقع. وتقع على الأستاذ المكون مهمة إكساب المتدرب كفايات بحثية يكون تفعيلها مواكبا للمسار المهني للمدرس. وتكون الغاية القصوى من التكوين هي اكتساب كفايات التفكير النقدي المناسبة للتفكير في الممارسة سعياً للرفع من جودة التعليمات على المدى الطويل. (Wentzel, 24-26) (B. 2010,

2.2.4. الملاحظة العلمية في التداريب الميدانية

تعد التداريب الميدانية فرصة سانحة لتجريب المعلومات والمعارف النظرية التي يتلقاها الأستاذ المتدرب خلال فترة التكوين لتحقيق الكفاءة ورفع المردودية. ينتقل إلى المدرسة وهي الفضاء الحقيقي الذي تزاوّل فيه الأنشطة التعليمية/التعليمية، ليصبح على تواصل مباشر بالمتعلمين والزملاء المدرسين والإدارة. يجد المدرس المتدرب نفسه في مواجهة فعلية للصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه لتحقيق الأهداف المتوخاة، لينخرط في سيروية التبصر التي تسائل الفعل التعليمي في مختلف أبعاده: الديداكتيكية منها والبيداغوجية والتواصلية... (مبارك كمال، نسرين وحسن على حسن، بدريه، 2020، ص. 1263)

يرى الباحثون (Reham Sahlab, Yasmeen Abu Mukh, Naela Mater, Wajeeh Daher, 2020, 4194) بأن فترة التدريب الميداني، هي الفترة التي يستطيع المدرس المتدرب تشكيل صورة قريبة من الواقع عن

المهنة وطرق مزاولتها وهو ما يدعم حياته المهنية مستقبلا. يتم ذلك من خلال انخراطه الفعلي في التخطيط للحصص وتديرها والاجتهاد في إيجاد أساليب التقويم والدعم المناسبة. بل أكثر من ذلك، يقدم التدريب الميداني أرضية ملائمة لكل من المتدرب والأستاذ الباحث والمدرس المحترف للتفكير في مشكلات يفرضها الواقع، ليكتسب بذلك المدرس المتدرب الكفايات اللازمة للممارسة المتبصرة.

يؤدي التدريب الميداني دور الوساطة بين جماعة البحث العلمي وجماعة المهنيين. تدخل العملية في سياق ما يعرف بالبحث التعاوني والذي يقوم على سيرورة بناء تشاركي بين الأطراف المعنية. فيكون الحاصل هو إنتاج المعرفة وتطوير الأداء المهني للممارسين بعد عقد الحوارات الممكنة بين النظرية والممارسة، لتعديل وتصويب نظام التفسير واقتراح في بعض الأحيان مسارات وخطط العمل. إنه السياق عينه الذي تُستدعى فيه الملاحظة العلمية ويكون فيه المتدرب مطالبا بضبط الخطوات المنهجية الضرورية لإنجاح هذه المرحلة من مراحل التكوين.

تبدأ الملاحظة في المستوى الأول بالاستئناس وتسجيل المعطيات الأولية. ثم ينتقل المتدرب إلى المستوى الثاني وهو الملاحظة بالمشاركة وفيها ينخرط في الأنشطة التعليمية/التعليمية الاعتيادية. تكون الملاحظة في هذا المستوى مركزة ومسترسلة وتكون منفتحة على الأحداث المتوقعة وغير المتوقعة. قد يستعين المتدرب أحيانا بأداة للملاحظة، إن تمكن من انتزاع الموافقة من الجهة المسؤولة، مما يسمح له بالتفرغ لمساءلة الواقع واكتساب كفايات الاستبصار والتفكير النقدي (Wentzel, B, 2010, 31). وينخرط في سيرورة الملاحظة العلمية الأستاذ المكون، الذي يسعى بدوره لجعل تأطيره متبصرا. يتم ذلك باعتماد الملاحظات التي يلتقطها خلال مصاحبته للمتدربين في الميدان، بحيث تشكل مادة غنية للتفكير في الممارسة ومساءلتها والتنظير لها.

3.2.4. الملاحظة العلمية وتحليل الممارسة الصفية

من المفاهيم الأساسية التي يركز عليها السوسيولوجي بيير بورديو في تحليله للظواهر الاجتماعية وللنظام التعليمي على وجه التخصيص، نجد مفهوم الهابيتوس مضمونا قريبا من معنى كلمة "التطبع" في اللغة العربية. وهو يعبر عموما عن ذلك المبدأ المولّد الذي "[...] ينتج أفعالا في الوقت الذي يكون منتجا هو نفسه من لدن التكييفات التاريخية والاجتماعية، هذا لا يعني أنه محدد نهائيا، إنه يولّد، بطريقة غير آلية، سلوكات مكيفة موضوعيا مع منطق الحقل الاجتماعي المعني، ومسموح بها، فهي إذن محددة من طرفه." (Chevallier et Chauviré, 2013, 285)

بعد قراءة (Perrenoud, 2001, 155) لواقع الممارسة المهنية على ضوء مفاهيم السوسولوجي بيير بورديو، نجده يتحدث عن إمكان خلق هابيتوس تبصري يتحقق انطلاقاً من تكوين أساسي يعتمد المنهج العلمي، ليصبح سلوكاً يومياً يظهر في ما يتبناه المدرس من استراتيجيات وأساليب مبتكرة في التدريس (Wentzel, B. 2010, 28). فعلياً يعتمد المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مجزوءة ورشة تحليل الممارسة، والتي تسعى إلى جعل المتدرب قادراً على تحليل ممارساته المهنية. وذلك من أجل التدريب على إعطاء معنى وفهم ممارساته الفصلية، بهدف بناء معارف عملية لتطوير كفاياته المهنية، من خلال التمكن من الضوابط والجوانب الأساسية المتحكمة في الممارسة المهنية ومن خلال التساؤل والتأمل والتحليل لتغيير وتعديل التصورات والممارسات في أفق تكوين شخصيته المهنية المتبصرة.

يمكن إنجاز ذلك داخل المركز انطلاقاً من ورشات التعليم المصغر أو لعب الأدوار أو دراسة حالة أو فحص شريط مصور لممارسة حقيقية... يسمح تحليل الممارسة وفقاً ل (Becker, 2004, 13) باستباق الأدوار والمهام والتحدث بصوت عالٍ عن الصعوبات التي يواجهها المدرس ومحاولة إيجاد توافق حول معايير الجودة والتفاوض بشأن صلاحيتها. يخصص هذا المجهود للمعرفة العملية والتي تكون قيد الإنجاز بحيث يسعى المتدرب لاكتسابها قصد إحداث التغيير المطلوب.

إن اعتماد تحليل الممارسة في سياق التكوين، يستدعي أيضاً توظيف المعلومات التي حصلها المتدرب خلال مجزوءة منهجية البحث التداخلي. وطبعاً قبل الشروع في مساءلة الوضعيات والظواهر التربوية وتحليلها، يجب تقديم وصف دقيق وذكي لما يحدث. وهو الأمر الذي يجعل المدرس المتدرب يتقمص دور الملاحظ حيناً ودور المؤدي أحياناً أخرى. ويبقى السؤال هو: كيف نوظف الملاحظة العلمية في سياق ورشة لتحليل الممارسة؟

غالباً ما يلجأ المتدربون إلى ملاحظة ما ينجز بعضهم البعض عند التحضير الثنائي للحصة أو في جلسات مصغرة لاكتشاف العوامل الداخلية المتحكمة في الممارسة عند الممتحنين للتدريس. تدخل هذه العملية ضمن ما يعرف بمنظور الحضور المشترك، والذي يدرك القدرة على التفكير لدى الفرد الواحد كجزء من الأنظمة التي يشارك فيها والتي يظهر فيها الجسد وتتم فيها ممارسات التعلم في اعتماد متبادل بين مختلف الفاعلين والأشياء. إنه التصور الذي يقع التركيز فيه على العلاقات وليس على مكونات البنية. بحيث يُنظر للتعلم كنتاج ديناميكي وغير متوقع بين الأجزاء المتفاعلة. يُمكن هذا المنظور من تفسير الكيفية التي يساهم بها كل جزء بما يميزه وكل مشاركة متفردة في تشكيل الهويات المهنية، بحيث تشكل مقترحات عملية يمكن الانطلاق منها نحو تمكين التعلم القائم على الممارسة لدى فئة المدرسين.

إن حصر الملاحظة في وصف المكان والفاعلين فيه والشروع في سرد الأحداث بشكل تقريرى لن يفيد كثيرا الملاحظ (متدربا أو ممارسا) في تطوير أدائه المهني. إن المطلوب منه أثناء عملية التشخيص، أن يصغي كشاهد من أجل التعليق على أوجه الترابط بين التنظيمات والحكايات الشخصية لإسقاطها على أنفسه. ويصغي الممارسون لبعضهم البعض لتشجيع الجميع على الإفصاح عن تجاربهم غير المريحة عبر الحوار وخلق فهم مشترك يضمن التفاعل، مع تشجيع الاختلاف والتنوع الذي يدفع بالجميع للإتيان بحلول بديلة.

إن الأمور تسير على نحو أكثر تعقيدا من مجرد تدوين ملاحظات ومحاولة التعليق عليها. فغالبا ما تتوارى الدوافع الحقيقية التي تعمل على تشكيل الممارسة خلف نظام موسع من الرغبات. تؤكد نظرية التعلم في التحليل النفسي على أن الاستماع يمنح للمدرسين فرصة فحص ذواتهم كمتدخلين تدفعهم مجموعة من الرغبات المجهولة لديهم، لعجز الذات الواعية وحدها عن إدراك ما تجهله عن ممارستها المهنية. توصي هذه النظرية بضرورة الانتباه إلى انزلاقات الوعي والمشاعر الداخلية التي قد تعرقل سيرورة التعلم. لذلك، يكون التجسيد مفيدا لأنه يوسع فهمنا للممارسة من خلال الخروج من منطقة الوعي التي تتحمس للتفكير إلى التجسيد الملموس والبناء المشترك للمعرفة العملية. (Fenwick, T. 2004, 55-57)

4.2.4. الملاحظة العلمية في البيئة المدرسية

من بين أهداف مجزوءة منهجية البحث التدخل: القدرة على توظيف هذه المنهجية لمواجهة مشكلات مهنية حقيقية في بيئة مدرسية. إن العمل على تحقيق ذلك، يعني السعي إلى عقلنة الممارسة المهنية وإخضاعها لشروط البحث العلمي. في خضم انشغالنا بالملاحظة العلمية وسبل توظيفها في الفصل ومع المتعلمين بشكل يومي، سنعمل على اقتراح بعض السياقات الواقعية التي يتوجب فيها على المدرس امتلاك تقنيات البحث وخصوصا توظيف الملاحظة العلمية.

بعدما ساد الاعتقاد بأن الذكاء يتحدد بالعوامل الفطرية ويمكن قياسه وإعطاء مقابل عددي له، ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها (Howard Gardner, 1983) والتي تؤكد بأنه لا يوجد طفل أذكى من الآخر. بل هناك أطفال باستعدادات مختلفة للتعلم تختلف باختلاف ذكاءاتهم. أشار كاردنر لسبع ذكاءات من بين أخرى لم يكن القياس الكلاسيكي يأخذها بعين الاعتبار وهي: الذكاء اللغوي والذكاء المكاني والذكاء الجسدي/الحركي والذكاء الاجتماعي والذكاء المنطقي/الرياضي والذكاء الشخصي والذكاء الموسيقي.

وفقا لهذا المنطق، لا يمكن للمدرس بأي حال من الأحوال التعامل مع المتعلمين كفئة متجانسة. ففي نفس المستوى يمكن أن نصادف متعلمين بقدرات متفاوتة. بالنسبة لتعلم اللغات مثلا، هناك من يعتمد على

ذاكرته. وهناك من يعمل فكره في محاولة لإدراك الظاهرة اللغوية المدروسة. وهناك من يستوعب بحدسه القاعدة المتحكمة في بناء الجمل بمجرد تكرار قراءة الكلمات. ما العمل إذن؟ وكيف للمدرس أن يؤدي دوره التربوي والتعليمي بفعالية في هذه الوضعية؟

أولا على المدرس المتبصر أن يفكر في طريقة تأخذ بعين الاعتبار تمايز مداخل الأطفال في التعلم. وقبل ذلك، يجب أن تكون لديه القدرة على استشعار وتمييز ما الذي يزعج الطفل أثناء التعاطي مع المعلومة. وهنا نستدعي الملاحظة العلمية التي تجعل اكتشاف الطريقة المناسبة أمرا ممكنا عبر رصد وتتبع تفاعلات المتعلمين مع المادة المدروسة من خلال الفعل ورد الفعل، وملامح الوجه، ووضعية الجسد، والأسئلة المطروحة والأخطاء المرتكبة...

إن العمل بمنطق علمي سليم، يغير للمدرس أسلوب تعامله مع أخطاء المتعلمين؛ لأن كل عيب سيظهر يتم إرجاعه إلى عدم مواءمة الطريقة لخصوصية الطفل في التعلم، وبالتالي ضرورة الاجتهاد لتطوير وابتكار طرق تكون أكثر تشويقا وتحفيزا للمتعلمين. فعندما يشرع شخص ما في التفكير في أسلوبه يصبح باحثا في الإطار الذي يزاوئ فيه مهامه. فيتخلى عن التفيئي الذي تقدمه النظرية والتقنية وينشئ نظريته الخاصة بكل حالة متفردة. (Schon. A, D, 1983, 68)

كما تظهر أهمية الملاحظة في تدريس بعض المواد العلمية التي تعتمد منهج التقصي لبناء الفرضيات وإيجاد التمهصلات الممكنة بين النظريات لفهم الواقع. وتكون الملاحظة المقيدة علميا مفيدة أيضا على المستوى الشخصي للمتعلمين لكونها تساعدهم على تصحيح تمثلاتهم الخاطئة. يكون المدرس مطالبا باستخدام أداة الملاحظة استخداما سليما، بحيث ينخرط المتعلم انخراطا إيجابيا في الانتقاء والتنظيم والتعليق على النتائج بناء على ما تمت معاينته. إلا أننا نأسف لبعض الممارسات المهنية الخاصة بمادة النشاط العلمي مثلا؛ والتي تكتفي بالكتاب المدرسي وما يقترحه من صور وأنشطة تحول الحصص إلى وصف جامد والمتعلم إلى مجرد مشاهد سلبي لا يساهم في سيروية الملاحظة.

يؤدي هذا النوع من الممارسات حسب (Oguz-Unver, A & Yurumezoglu, K. 2009,107-118) إلى إهمال المتعلم للحصص وعدم الاكتراث لنتائجها. فإنجاح الملاحظة رهين بتمكن المدرس من آليات الاشتغال بها وبتوفير الأدوات اللازمة للمناولة. تساعد الحصص التي تقوم على الملاحظة العلمية المتعلمين على امتلاك تفكير علمي وهو ما يرفع من جودة النتائج المتحصلة، ويشجعهم على التفكير في الطبيعة وطرح أسئلة بحثية تسائل البديهيات والمسلّمات. إنها أداة الأطفال للانضمام منذ الصغر إلى سيروية إنتاج العلم.

خاتمة

عالجت الورقة البحثية إشكالية المعرفة العلمية في علاقتها بالمعرفة العملية عند الممتحنين للتدريس. يسعى التكوين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين إلى جعل المتدرب قادراً على تشكيل هوية مهنية متبصرة، بحيث ينخرط في سيرورة من التفكير النقدي يكون فيها هو نفسه موضوعاً للتفكير. وتكون الغاية القصوى من ذلك هي استيعاب الشروط المؤثرة في عملية الاكتساب عند المتعلمين حتى يتسنى له التدخل الفعال أثناء الممارسة.

من المعرفة الأكاديمية كان تركيزنا على الملاحظة العلمية، ومن المعرفة العملية جاء اهتمامنا منصبا على الهوية المتبصرة للمدرس. أما المداخل التي عالجتنا من خلالها العلاقة بين مفاهيم البحث فقد ارتبطت بالتكوين داخل المركز (التدريب الميدانية، البحث التداخلي، تقويم الممارسة وتحليلها...)، وبعد الالتحاق بالقسم حيث الاحتكاك اليومي للمدرس مع المتعلمين والزملاء...

إن خوضنا تجربة الإشراف على أعمال المتدربين في البحوث التداخلية والعروض الموجّهة والتقارير الميدانية... جعلنا نلاحظ تغيب الملاحظة كأداة لمساءلة الواقع أو لتجميع المعطيات. لذلك، سعت هذه الورقة إلى تسليط الضوء على الملاحظة العلمية، كأداة من الأدوات المستخدمة في دراسة الظواهر التربوية ودورها في تشكيل الهوية المهنية للمدرس. وذلك من خلال التعريف بها وبكيفية استخدامها. ثم انتقلنا بعد ذلك إلى توضيح كيفية توظيفها في سياقات تكوينية مختلفة والتي يبقى الخيط الناظم فيما بينها هو تشكيل الهوية المتبصرة للمدرس.

أبرزنا خلال التحليل بأن الملاحظة العلمية يجب أن تتجاوز مستوى الوصف، على أهميته، لتصل إلى حدود الفهم ومساءلة السلوك العفوي والرغبات الدفينة التي توجه فعل التعلم وتغيب عن وعي المدرس. لنصل إلى ممارسة تبنى بمعية الآخر وفي إطار تشاركي تنقل فيه الخبرات والأساليب الناجحة ويعاد التفكير في الممارسات غير المجدية.

لائحة المراجع

- شوفالييه، ستيفان وشوفيري، كريستيان (2013) معجم بورديو، ترجمة: الزهرة إبراهيم، دار الجزائر، الجزائر.
- مبارك كمال، نسرین وحسن على حسن، بدريه (2020)، دراسة تتبعية للتدريب الميداني بين الواقع والمأمول في ظل الجودة والاعتماد، مجلة علوم وفنون الموسيقى، كلية التربية الموسيقية، المجلد 42.
- ARBORIO, AM (2007). L'observation directe en sociologie: quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. RECHERCHE EN SOINS INFIRMIERS, 90, 26-33
- ARBORIO, AM et FOURNIER, P (2015). L'observation directe. éd : 4. ARMAND COLIN
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? Recherche et Formation, n°46, 61-80.
- Ciesielska, M., Wolanik Boström, K., & Öhlander, M. (2018). Observation Methods, Qualitative Methodologies in Organization Studies, M. Ciesielska, D. Jemielniak (eds.), p. 33-52, https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_2
- Fenwick, T. (2004). The practice-based learning of educators: A co-emergent perspective. Scholar- Practitioner Quarterly, 2(4), 43-59.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. Phronesis, 2(1), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Oguz- Unver, A & Yurumezoglu, K. (2009). A TEACHING STRATEGY FOR DEVELOPING THE POWER OF OBSERVATION IN SCIENCE EDUCATION. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. 28, 105-119

- Peretz, H (2004). Les méthodes en sociologie: l'observation. Paris: Cairn. Repères. La Découverte.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, Recherche & Formation, N°36, Le praticien réflexif: le diffusion d'un modèle de formation. pp. 131-162, doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>
- Reham Sahlab, Yasmeen Abu Mukh, Naela Mater, Wajeeh Daher (2020). The Influence of Field Training on Pre-service Teachers' Social Skills for Teaching. Universal Journal of Educational Research, 8(9), 4193-4200. DOI: 10.13189/ujer.2020.080946.
- Schon. A, D (1983). The Reflective Practitioner: HOW PROFESSIONALS THINK IN ACTION. Basic Books. United States of America
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif: entre recherche, formation et compétences professionnelles. Actes de la Recherche / Wentzel, Bernard ; Mellouki, M'hammed. no. 8, p. 15-35