الممارسة التدريسية للمدرس :إسهامات بعض المقاربات مفاهيميا وتطبيقيا في تحليلها، تقويمها و تطويرها.

د.بالقيدوم بلقاسم.
قسم علم النفس، جامعة سطيف2.

ملخص :يتناول المقال الحالي توصيفا لأهم الآليات المنهجية التي أسهمت بها بعض الأطر المفاهيمية في مجال تحليل الممارسة التدريسية للمدرس ، وذلك بالتركيز على إسهامات التيار السلوكي والتيار المعرفي أو المعرفي المتموضع، التي اعتبرت لوقت طويل الأكثر أهمية في الميدان، بالنظر لما وفرته من نماذج في جانب تصميم الموقف التعليمي، وتحليل الممارسة التدريسية، الذي أنجر عنه توفير أدوات لقياس أداء المدرس عبر مؤشرات سلوكية على قدر كبير من الأجرأة والعملية، ليس في مجال تقييم كفاءة المدرس فحسب، و إنما تعدى الأمر إلى مجال الإعداد و التدريب بمختلف أنواعه، كما أنه يتناول أهم مستجدات البحث التربوي في هذا المجال والتي ترتكز إلى مقاربات هجين من أجل تطوير الممارسة التدريسية للمدرس و الوصول بها إلى أكبر قدر من الفعالية عبر تنظيم تمشياتها ورفع مردودها من خلال بناء كفاءة المتعلم .

Résumé :
L'objectif du présent article est d'effectuer une revue de la documentation scientifique qui traite du domaine de l'analyse de la pratique d'enseignement. Il fait état de recherches des courants behavioristes et constructivistes, notamment sur leurs contributions tant conceptuelles que méthodologiques et techniques qui ont aboutis à

la conception de différents outils de mesure des performances des enseignants à travers des indicateurs de comportement et de qualité de réalisation des activités d'enseignement-apprentissage, pour pouvoir enfin mettre l'accent sur une nouvelle approche dite hybride et son impact sur le développement de la pratique enseignante

مقدمة:

يعتبر ميدان التربية والتكوين حقلا خصبا للدراسة والبحث، إذ يزخر هذا الميدان بزخم كبير من البحوث مختلفة الأنواع والمقاربات، تبعا لتطور التفكير العقلاني والعلمي الذي انصب على العملية التربوية والتكوينية، في محاولة لتحليلها وتقويمها وتوجيهها، وترشيد مآلاتها وفقا لمبادئ المردودية والفعالية، من خلال اعتماد أدوات منهجية، ترتكز على مبادئ القياس والتقدير الموضوعي لكل مكونات و عناصر هذه العملية برمتها .وعلى غرار هذا التطور، عرف موضوع تحليل العملية التدريسية اهتماما كبيرا بين جمهور الباحثين، حيث ركز الكثير منهم على موضوع فعالية العملية التدريسية باعتماد معايير متنوعة و متباينة من حيث الأدوات المعتمدة في قياس المؤشرات، وفي بعض الأحيان المنبئات التي يمكن الارتكاز عليها لتقدير كفاءة المدرس وفعالية الفعل التعليمي ككل.

ويمكن القول أن الدراسات التي عرفت رواجا كبيرا هي تلك التي اعتمدت معايير العمليات والتفاعل، والتي ركزت على نشاط المدرس وتحليل مكوناته في مختلف الوضعيات، حيث أرست محكات تقييم الكفاءة التدريسية في ضوء قياس الأداء الصفي، والتي استطاعت أو توفر لنا إلى جانب أدوات تضبط معايير وظيفية لعمل المدرس ضمن بيئة الصف أو خارجها، قاعدة بيانات مهمة مكنتنا من الولوج إلى نظام الصف

وتحديد كل مكوناته، سواء تلك التي اعتمدت المرجعية النظرية، أو تلك التي اعتمدت المرجعة التحليلية، وعموما فقد تمخضت عنها نماذج تقويمية في شكل أنظمة ملاحظة، تحليل أو بطاقات ملاحظة وتقييم، أو برامج تدريب خاصة في ضوء احتياجات المدرس، والموجهة لتطوير كل جوانب أدائه الصفي وغير الصفي .

وقد عرفت العقود الأخيرة بشكل جلي، اهتمام عدد من الباحثين في علوم التربية بشكل عام، وكذا بعض المختصين في علم التدريس وتحليل العملية التدريسية وتقويمها على وجه الخصوص، بما يفعل المدرسون داخل الفصول الدراسية، حيث ارتكزت أعمالهم بشكل أساسي على هدف محوري، يتمثل في تحليل سلوك المدرسين، وتحديد درجة ارتباطه بسلوكيات المتعلمين من خلال تحفيز عملية التعلم لديهم، ودفعهم إلى الانغماس في الأنشطة الصفية، وتحقيق مستويات التعلم المرغوبة، مما يبين أن هذا الاهتمام من لدن الباحثين يبتعد عما يعرف بالمحتويات التعليمية، ويركز أكثر على العمل الصفي من حيث الطبيعة والشكل، هذا الاهتمام يعكس توجه نظريا مؤصلا يرتكز على منظار يتناول مسألة النشاط الصفي للمدرس، في ارتباطه بكل متغيرات السياق الذي ينجز فيه هذا النشاط .

وسنحاول من خلال هذا المقال، تقديم مساهمة لفهم واقع الممارسة المهنية للمدرسين عموما، والممارسة الصفية على وجه الخصوص، حيث سنتناول أهم المقاربات النظرية، والأساليب المنهجية المهيمنة في الدراسات التي تناولت النشاط التعليمي للمدرسين في الفصول الدراسية .حيث سنناقش أهم الأفكار الرئيسية لبعض من المقاربات النظرية التي تبدو معروفة: المقاربة السلوكية، كما سنبرز مساهمة بعض

المقاربات التي لا تزال غير معروفة، إلا أنها تثير المزيد من الاهتمام يوما بعد يوم بين الباحثين في المجال التربوي والتعليمي :على غرار مقاربة الفعل والمعرفة المتموضعة والمقاربة الهجين .وذلك من خلال تفكير نقدي يرتكز على أعمال بعض الباحثين الذين تناولوا حوصلة للأبحاث حول سلوك المدرسين" الفعال"، وسنحاول توضيح وجاهة عملية تحليل الممارسة التدريسية للمدرس كنشاط يرتكز على تحليل الوظائف و المهام الصفية، في ضوء أهداف العملية التدريسية، أو على المعرفة المتموضعة في سياق تفاعلي موجه وفقا لآلية ترتكز على مفاهيم معرفية كالرجع والتعديل والتنبؤ من جهة، و القصدية في الفعل التعليمي من جهة أخرى، حيث سنعمل على إظهار كيفية تطبيق النماذج التي هيمنت على البحوث في مجال تحليل الممارسة التدريسية وتقويمها.

إن عرضنا لأهم هذه المقاربات سيعتمد بالأساس على ما قام به الباحثون من خلال إبراز خصوصية كل مقاربة، بالتركيز على توصيف الأدوات المنهجية المستعملة، والخلفية النظرية التي تحدد المنظار الذي يعتمده كل باحث في تصميم الفعل التعليمي، وأسلوبه في تقدير كفاءة المدرس من خلال تحليل الوظائف البيداغوجية الصفية، في شكل أداءات و أفعال منجزة ضمن سياق الصف التعليمي، أو عبر تحليل التصورات المعرفية باعتبارها الخلفية الموجهة لعمل المدرس، من خلال بنائه لنموذج الصف عبر إدراكه لخصوصيات كل أقطابه الأساسية . بالإضافة إلى تحديد مقاصد الفعل، كما سنبرز منحى عدد كبير من الأبحاث ذات المصداقية العلمية من حيث الخلفية النظرية و المنهجية الامبريقية، أو من ناحية القياسات الميدانية والنتائج، والتي ارتكزت على مقاربات عديدة أو مقاربات هجين «Approches hybrides» ، و التي اهتمت

في مجملها بدراسة أداء المدرس وتقويمه بالاعتماد على سلوك المدرس التدريسي كمعيار لتقدير كفاءته.

- **المنظور السلوكي:**

لقد اهتم المنظور السلوكي بتحليل العملية التدريسية وتوصيف كل آليات عملها، من خلال الاهتمام بكل ما يدور ضمنها، عبر تطبيق عدة نماذج تحليلية تدرس سلوكيات الفاعلين ضمن نظام الصف، والتي تتمظهر بالخصوص في ممارسات صفية ضمن إطار محدد عرف بالوضعيات التعليمية، ولعل أهم ما يرتكز عليه المنظور السلوكي في تحليل العملية التعليمية هو النموذج « العملية -منتوج processus-produit » « » ، في محاولة لا يجاد علاقة خطية مباشرة بين سلوكات المدرس الصفية و التحولات السلوكية للمتعلمين، في شكل تعلمات تحدث على مستوى معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وتصوراتهم ومواقفهم، دون إهمال أساليب التصرف في تسيير المحتويات والوضعيات و التعلمات بمختلف أشكالها، هذا ما يجعل الممارسة الصفية للمدرس، استراتيجية تستهدف تسيير تعلم التلاميذ من جهة، ونشاطا موجها لحل مشكلات الوضعية التعليمية من خلال سلوكات أو تصرفات فعالة من جهة أخرى (Gauthier, 1997, p. 34).

فمن الناحية العلمية والتطبيقية لهذا النموذج، فقد ساهمت الأعمال التي تناولت فعالية عملية التدريس وفقا للمقاربة« عملية منتوج » من خلال دراسة العلاقة المباشرة بين سلوك المدرسين) العملية (ونتائج التلاميذ) المنتوج (إلى حد كبير في تحسين الممارسة البيداغوجية ضمن العمل الصفي، وأظهرت تأثير الممارسات التدريسية للمدرس في تحسين

مستوى التلاميذ ضمن توجه عام في الدراسات التربوية عرف بمعيار تأثير المدرس « L'effet maitre»، أما بالنسبة للمدرسين، فقد مثلت هذه المقاربة الجديدة بالنسبة لهم من الناحية العملية تحد جديدا و إجراء شديد التعقيد، يرتكز بالأساس على منطق توجيهي للكفاءات ومؤشرات الفعالية، حيث أثار تساؤلات تتعلق بفعالية ممارساتهم التدريسية، فأصبح المدرسون أكثر انشغالا بكفاءتهم، فهل هم مدرسون جيدون ؟هل هم حقيقة فعالون؟ و هل هم ذوي كفاءة بيداغوجية؟ (Safourcade, S. Alava, S, 2010)

فمن وجهة النظر السلوكية، يرتكز المدرس على مجموع المعارف التي اكتسبها أثناء عملية التكوين الأولي، أو الخبرة الفعلية في ممارسته التدريسية، من خلال فعالية السلوكات أو الأداءات أو النشاط المنجز في مواجهة وضعيات خاصة .وقد ارتكزت المنهجية المستخدمة في هذا المجال وفقا لهذا المنظور، على القياس الموضوعي والمباشر للسلوكات الملاحظة في الصف، في مظهرها الطبيعي بالتركيز على درجة تواترها، وقد اعتمدت نتائج بعض الدراسات في هذا الاتجاه بشكل واضح على وصف وتصنيف دقيق لمختلف سلوكات المدرس من جهة، و إقامة روابط جوهرية ذات مدلول بين مختلف السلوكات وأثرها على التلاميذ في شكل تعلمات مختلفة من جهة أخرى .ويعتبر الباحث(1996) ,Shuellأن الدراسات التي تم انجازها وفقا للنموذج « processus-produit » تمثل من دون شك أولى المحاولات التي سمحت بالولوج إلى عمق الصف، مانحة لنا أهم القياسات الموضوعية للسلوك الصفي للمدرس، وعبر هذا المنطق التكميمي وفرت جدولة مهمة للبيانات المرتبطة بالممارسة الصفية للمدرسين ,Casalfiore). 2000)

وقد أسهم توجه آخر يعتمد مفاهيم المنظور السلوكي، في ظهور نوع آخر من البحوث في ميدان التربية،و التي برزت جليا من خلال منهجيته ومفاهيمه التقويمية، و التي تبنتها جل الأعمال التي عرفت حضورا مميزا في ميدان تقويم الفعالية التربوية، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، و التي تعرف ببحوث الفعالية التربوية « EducationalEffectivenessResearch » (EER)خاصة البحوث التي اهتمت بفعالية المدرس .(TER) «TeacherEffectivenessResearch »حيث تم تعريف مفهوم الفعالية في ضوء محكات أداء ترتبط أساسا بالممارسة البيداغوجية الصفية، في ضوء قياس أثار البيئة الصفية المرتبطة بوظائف محددة من خلال تأثيرها على المتعلمين،مثل الاستراتيجيات والطرق الفعالة، ومنتظرات المدرس من المتعلمين .وقد امتدت أثار هذا التوجه إلى نوع آخر من البحوث، والتي منحت الأفضلية لبعض العوامل المرتبطة مباشرة بالعمل الصفي و الأداء البيداغوجي للمدرس في تعلم التلاميذ بشكل عام، حيث تم التركيز على نوعية المناخ الصفي الذي يرسيه المدرس في الفصل، و كيفية تسييره للزمن المخصص فعليا لعملية التعلم، و توفير فرص حقيقية لعملية التعلم والاكتساب، من خلال تصميمه لأنشطة التعلم، وكيفية بناء تعلمات التلاميذ ، وكيفية تقويمه لتعلم التلاميذ، والتغذية المرتجعة التي يوفرها، وتقوية منتظرات التلاميذ وتحفيزهم، وإجراءات التعديل والتصحيح بعد كل نشاط تعليمي.

ويعتبر أصحاب هذا الاتجاه نظام العلاقات التبادلية في الصف أمرا مهما في دراسة الممارسة التدريسية للمدرس، و غدا التفاعل الذي يجري بين المدرس والتلاميذ لفظيا و غير لفظي من مواصفات كفاءته و أساسا للحكم على جودة الفعل التدريسي ككل، وينطلقون في ذلك من تحليل

موافق العملية التعليمية اعتمادا على تحليل أنماط التفاعل الصفي اللفظية وغير اللفظية التي تحدث أثناء العملية التعليمية :أي دراسة الجوانب السلوكية للمدرس والمتعلمين، والتي لها علاقة بفعالية عملية التدريس، وذلك بالارتكاز على مدى قدرة المدرس على تهيئة البيئة التعليمية، التي تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات التي تظهر نتائجها في شكل تغيرات سلوكية إيجابية مرغوبة، وفي هذا الإطار يمكن تصنيف البحوث والدراسات التي اعتمدت هذه المرجعية في نوعين من البحوث :

قسم من البحوث ركز على استخدام أسلوب تحليل التفاعل الصفي ، ويهتم بشكل عام بتأثير سلوكات المدرس على المتعلمين، و في معظم الأحيان تهتم بربط أنماط التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي، حيث تشير إلى وجود علاقة بين أنماط التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي، وتعتمد سلوك المدرس الصفي كمحك أساسي في تقدير كفاءة المدرس من جهة أو فعالية عملية التدريس ككل من جهة أخرى، وذلك من خلال نجاحه في جعل المتعلم يقضي زمنا أكبر ضمن البيئة الصفية يمارس خلالها الأنشطة التعليمية ويكتسب الخبرات والمهارات والمعارف وغيرها.

وفي ضوء هذا التوجه الذي يعتمد في تحليل العملية التعليمية بناء على كفاءات المدرس التي تترجم في شكل قدرة على ممارسة أو أداء مهمة أو نشاط تدريسي استجابة لمتطلبات وضعية محددة، فقد اعتبر أصحاب هذا الاتجاه التفاعل الذي يجري في الصف بين المدرس والتلاميذ لفظيا وغير لفظي من مواصفات تلك الكفاءة، باعتباره ممارسة موضعية ومحددة بمتطلبات الوضعية التعليمية والمتعلم طرف مهم فيها، وتقع عليه نواتجها .وهنا ظهرت محاولات كثيرة لملاحظة التفاعل واستخدامه أساسا

في الحكم على كفاءة المدرسين ونجاح طريقتهم وأساليبهم التدريسية باعتماد أسلوب الملاحظة المقننة، من خلال تطبيق أنظمة الملاحظة .

والملاحظة المنظمة لسلوك المدرس هي الأسلوب الذي عن طريقه تتم ملاحظة المدرس في فترات معينة أثناء تدريسه، باستخدام نظام أو نظم ملاحظة ذات منهج محدد مسبقا، وهي طريقة تتيح للملاحظ المقوم أن يتابع السلوك التدريسي للمدرس، وأن يسجل جانبا أو أكثر من هذا السلوك، حيث ينبغي ومن الضروري أن يتدرب الملاحظ على القيام بالملاحظة لتجنب احتمال الوقوع في أخطاء الإدراك، حتى يستطيع الحصول على بيانات علمية بالمعنى الدقيق، وهذه العملية يجب أن تضبط منذ البداية من خلال ما يلي):الدريج،2000 ، صفحة(123

- الوقائع التي يجب ملاحظتهما.
- كيفية تسجيل الملاحظة .
- الإجراءات الضرورية للتأكد من دقة الملاحظة.

ويجب أن يكون تسجيل الملاحظة تحليليا وموضوعيا؛ أي أن يحلل الموقف أو العملية أو السلوك إلى مكوناته الأساسية .وقد تعني الموضوعية في موقف الملاحظة أساسا إمكانية قيام عدد من الملاحظين بملاحظة نفس الخصائص أو السلوكات أو الأداءات، وفي قدرتهم على الاتفاق على حد أدنى من النقاط أو التقديرات، كما أن إغفال هذه الشروط يعني فقدان الملاحظة لقيمتها العلمية.

وقد تنوعت شبكات الملاحظة بتنوع الجوانب التي تهتم بها؛ فمنها ما يركز على السلوك الانفعالي والسلوك اللفظي مثل شبكةFlanders ، و منها ما يركز على السلوك العقلي والمعرفي مثل شبكة.Belack

وإذا كانت معظم الشبكات تميل إلى الاقتصار على ملاحظة السلوك الكلامي والتفاعلات اللفظية، فإن بعضها قد اهتم بالسلوك غير اللفظي أو بهما معا .كما طور عدد من الشبكات لرصد سلوك المدرس بالدرجة الأولى مثل شبكة Delandsheere التي تسعى لوصف وتحليل وظائف المدرس التعليمية، و شبكة Joyce التي تمكن فقط من تحليل سلوك المدرس(Dussault, G. et coll, 1975, p. 94).

وكما هو معلوم، فقد تعددت شبكات وصف وتحليل العملية التعليمية، وقد أحصىRobert et Simon منذ سنة 26)1968(شبكة، و بعد سنتين من ذلك التاريخ أي سنة)1970(قدما لائحة جديدة للشبكات المعروفة في ذلك الوقت فكان عددها 79 شبكة وكلها باللغة الانجليزية، أما الآن فهناك أزيد من 300 شبكة متداولة في مختلف الأقطار)الدريج، 2000،مرجع سابق، صفحة(144

لكن مقابل هذا الانتشار المذهل، يواجه نظام الملاحظة في الميدان بعض النقائص، والتي ترتبط بالأساس بتطبيق بعض الشبكات وصعوبة تفريغها والاستفادة من بياناتها، خصوصا بالنسبة لغير المتخصصين، والذين لم يستفيدوا من تدريب خاص على استعمالها.

لكن رغم هذه النقائص لا تزال أنظمة تحليل التفاعل تستعمل كأدوات موضوعية للبحث والتقويم، كما تستخدم أيضا كأدوات لتدريب المدرسين أثناء الخدمة، إذ يعد من الأساليب الحديثة التي تؤثر على المردود التعليمي لعملية التعلم، وذلك لما يوفره من مزايا يمكن تلخيصها فيما يلي):ماجد , الخطايبة و آخرون،2004 ، صفحة(168

- مساعدة المدرس على ضبط طرق تدريسه بحيث يجعله أقل خضوعا للصدفة .

- تنمية قدرة المدرس على ضبط الابتكار والإبداع وتجربة المستخدمات التربوية.
- تدعيم التفاعل الإيجابي بين المدرس و التلاميذ وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.
- مساعدة المدرس على الربط بين ما هو نظري والتطبيق العملي.
- تحديد مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس ومعرفة مدى فعالية المدرس في التدريس.
- تشخيص مدى فعالية التلاميذ من خلال استجاباتهم ومبادراتهم.
- تنمية العلاقات الإنسانية الصفية الإيجابية بين التلاميذ أنفسهم :

كما استهدف قسم الثاني من هذه البحوث قياس أداء المدرس و تقويمه، حيث يعتمد سلوك المدرس التدريسي كمعيار لكفاءة المدرس ، ويعتبر هذا الاتجاه نمطا سائدا في أنظمة التربوية الحديثة ، ويهتم بتقويم المدرسين و إعدادهم على أساس الكفاءات، و يستخدم التقارير التجميعية عن كيفية أداء المدرس، ولا يولي أهمية كبيرة لنتائج عملية التدريس في تقدير كفاءة المدرس ، ومن مميزات هذا الاتجاه أنه عملية التقويم تجري كعملية تشخيصه و منظمة بأسلوب زمني دقيق و ملائم لتقويم أداء المدرس، و يتركز ذلك على أساس التقويم الذاتي ضمن المواقف التعليمية.

ولعمل من أهم نتائج أعمال هذا الاتجاه، خضوع مناهج وبرامج إعداد المدرس خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف دول العالم المتقدم، و ظهور مشروعات التكوين المبنية على الأهداف و الكفاءات والأداء و العمل الميداني، وقد أدت هذه المشاريع إلى تغيير النظرة إلى تكوين المدرس من الاعتماد على حشو الأذهان

بالمعارف و المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه و أدواره و الوظائف التي من المنتظر أن يؤديها، حيث أصبح التركيز أكثر على السلوك التعليمي للمدرس، وتقديمه له كمهارات مهنية متخصصة، وتدريبه تدريبا يصل إلى حد التمكن ، مما يمكنه من استخدامها في مهامه التعليمية على نحو فعال.

وتعتبر أعمال الباحث الأمريكي Anthony Grasha في «In Indiana State University Center for Teaching and Learning» أحد أهم النتائج الممثلة لهذا الاتجاه، حيث حدد خمسة أساليب للتدريس الفعال سماها أساليب التدريس الفعال للأقسام النوعية، ووصفها بالمهام الأساسية للممارسة التدريسية ، محددا مجموع الأداءات السلوكية للمدرس المرتبطة بكل وظيفة، وقد تمثلت هذه المهام فيما يلي :

- الخبير :« Expert »فالمدرس يمتلك معارف والخبرة المعرفية اللازمة التي يحتاج إليها دوما التلاميذ، ويبذل الجهد اللازم الذي يمكنه من الحفاظ على مكانته كخبير بين التلاميذ داخل الصف، بحيث يقدم المعارف بشتى أنواعها للتلاميذ، و يساعدهم على معالجتها بعمق، و يتدخل كلما واجه التلاميذ صعوبة في فهم تلك المعارف، و من ثم تحسين كفاءاتهم المعرفية، فيجب أن يهتم المدرس أولا بتهيئة التلاميذ لاستقبال المعارف ، ثم يعمل على تبليغها بالشكل المناسب .

- السلطة الشكلية : «Autorité formelle»فالمدرس يشغل مكانة من منطلق أنه عضو في هيئة التدريس بالإضافة إلى السلطة المعرفية ،عليه أن يحدد أدواره ضمن مجموعة الصف ، و يجب عليه أن يعمل على تقديم التغذية المرتجعة السلبية و الايجابية في ضوء الأهداف التعليمية و

منتظراته من التلاميذ، و في ضوء قواعد العمل الصفي كذلك يحرص على تعديل سلوكات التلاميذ بطريقة مقبولة في ضوء معايير الإجراءات الصفية، ويقدم التعليمات الضرورية التي تساعد التلاميذ على التزام قواعد الإجراءات الصفية من اجل تحقيق مستوى تعلم أفضل .وتتمثل أهمية هذا الدور بالنسبة للمدرس في التركيز على المنتظرات الواضحة والطرق المقبولة في انجاز المهام .

- الشخصية النموذجية والمثل الذي يقتدي به التلاميذ «Modèle personnel»: يجب أن يؤسس المدرس لنموذج المدرس المثالي من خلال طريقة تفكيره وطريقة تصرفه في كل الوضعيات .فهو القائد المشرف والموجه الذي يدير العمل الصفي، بحيث يقدم التعليمات لتوجيه التلاميذ ومراقبة انجازهم للأنشطة الصفية، ويشجعهم على ملاحظته و الاقتداء بمنهجيته في أداء الأنشطة .وتتمثل أهمية هذا الدور بالنسبة للمدرس في التركيز على الملاحظة المباشرة في إتباع نموذج المدرس في تأدية المهام و طريقة التصرف في مختلف الوضعيات.
- الميسر :«Facilitateur» انطلاقا من الطبيعة الشخصية للتفاعل الصفي معلم -متعلم، يقوم المدرس بتوجيه التلاميذ، حيث يطرح المدرس الأسئلة على التلاميذ، ويحثهم على استكشاف الخيارات و اقتراح البدائل الممكنة، و تشجيعهم على تطوير معايير واضحة للاختيار والمفاضلة بين البدائل، وذلك في ضوء الهدف العام للعملية التربوية، الذي يتمثل في تنمية قدرة المتعلم على العمل المستقل و المبادرة وتحمل المسئولية، ويعمل المدرس مع التلاميذ على أنجاز المشاريع ملتزما بمبدأ التشاور، ويحاول أن يقدم المساعدة والدعم للتلاميذ قدر الإمكان .وتتمثل أهمية هذا الدور في

مرونة شخصية المدرس، و كذا التركيز على احتياجات المتعلمين وأهداف التعليمية، و الرغبة في استكشاف البدائل والاختيارات الموضعية .

- القائد :« Délégateur» يهتم المدرس بتنمية قدرة التلاميذ على انجاز المهام و الأنشطة بشكل مستقل حيث يوجه التلاميذ إلى القيام بمشاريع بطريقة فردية مستقلة، أو ضمن مجموعات مستقلة متجانسة من حيث الخصائص والاهتمامات، مع الحضور الدائم للمدرس كشخص مورد متوفر عند طلب التلاميذ .وتتمثل أهمية هذا الدور بالنسبة للمدرس في مساعدة التلاميذ على إدراكهم لأهمية التعلم كمتعلمين مستقلين (Grasha, 2011, p. 154).
- المقاربة المعرفية والمعرفية المتموضعة:

مع ظهور المقاربة المعرفية الكلاسيكية التي تتجاوز الجانب الظاهر للسلوك، أصبح ينظر إلى الفعل التعليمي من زاوية النشاط المعرفي الذي يرتكز عليه، باعتباره نشاط معقد لمعالجة المعلومات، حيث تعرف العملية التعليمية كعملية اتخاذ قرارات في وضعيات معينة بغية حل مشكلات بسيطة أو مركبة، مألوفة أو غير مألوفة .و تتقاسم هذه المقاربة نفس مسلمات التيار المعرفي الرمزي، الذي يعتبر أن كل نشاط فعلي يمثل تنفيذ لمخطط مبني بشكل معرفي، فالمخطط هو الذي يصف الفعل أو مجموعة من الأفعال المنتظمة، مع مراعاة الشروط القبلية لتنفيذ الفعل وطبيعة النتائج المتوخاة من تنفيذه، يضاف إلى ذلك، أن المدرس يبني مخططات « scripts »لمختلف الوضعيات البيداغوجية التي يواجهها يوميا، هذه المخططات تصبح مجموعة أفعال منتظمة مقولبة محددة سلفا في ضوء الوضعيات اليومية الاعتيادية؛ إذن فمخططات العمل أو النشاط

مبنية أو يعاد بناؤها على غرار المخططات معرفية في ضوء الوضعيات التي يواجهها المدرس.(Gauthier, 1997, p. 67)وتعطي الدراسات المنجزة وفقا لهذه المقاربة الأولوية لعمليات التفكير و المعارف المجندة أثناء انجاز الفعل الظاهر، أو في مرحلة قبل أو بعد النشاط، وتركز أيضا على الفوارق المعرفية بين المدرسين ذوي الخبرة والمبتدئين و تطور المعارف المهنية.

و لقد شكلت أولى الأعمال حول تفكير المدرس تيارا اهتم بشكل خاص بممارسة المدرس، باعتبار أن مصطلح استراتيجيات المدرس « «stratégies de l'enseignantأكثر تلاؤما مع تعريف موضوع الدراسات المنجزة وفقا لهذا المنحى .حيث ركزت هذه الدراسات على إبراز العمليات المعرفية للمدرسين المرتبطة بسلوكهم التدريسي، و ذلك من منطلق أن المدرس يبني أحكاما حول وضعيات معينة من خلال اجتزاء مؤشرات يفترض أنها وجيهة ضمن كم هائل من المؤشرات الممكنة للوضعية ، و هذه الأحكام تحدد قرارات رشيدة وعقلانية توجه سلوكاتهم .

وقد تبلورت هذه الفكرة بشكل جلي مع ظهور أعمال الباحث الأمريكي(Shavelson, (1983 صاحب نموذج المدرس صاحب القرار «l' enseignant décideur». حيث يشير أن هذه العقلانية تتحدد افتراضيا من خلال عدم القدرة على الأخذ بعين الاعتبار كل مقومات الوضعيات و متغيراتها، حينها يبني المدرس تصور مبسط للوضعية الواقعية يختزل تعقيداتها، مما يمكن المدرس من التصرف بعقلانية في ضوء هذا النموذج الواقعي، أيضا يمكن القول حسب Shavelson أن المدرس يتصرف بشكل معقول وليس بعقلانية، نظرا لكثرة القيود المرتبطة بالوضعية من جهة، وقدرته على معالجة المعلومات من جهة أخرى , Bressous. P, Dessus.P) . 2003)

ويعتبر بعض الباحثون الذين ارتبطت أعمالهم بشكل خاص بالتيار الاثنوجرافي و التيار الفيمنولوجي على غرار .Garrison& Macmillan 1994أن فكرة القصدية في الفعل «intentionnalité de l'action» مفهوم مركزي في سلوك المدرس، مما يعني أن كل معلم يحمل تصور شخصي حول الأهداف و الوسائل للقيام بالسلوك .هذه القصدية تمثل ناتج لتحكيم عقلي ، والذي لا يعتبر بالضرورة عقلاني، إذا اعتبرنا أن السلوك عبارة عن ملائمة بين الغايات والوسائل .حتى وإن ظهرت اختصارات « raccourcis »في شكل روتين أو مخططات معرفية «schémas» أو مخططات عملية «scripts» بفعل الخبرة الممارساتية ، فمصدر هذه الاختصارات على وجه الخصوص هو محاولة تحسين مدى وجاهة المؤشرات المدركة، و التي تسمح بإهمال الكثير منها، و العمل بأكثر قدر من الاقتصاد المعرفي .ويمكن التركيز على هذه القصدية لأنها تبرز أحد أوجه الرئيسية للعملية معرفية، من حيث أن المدرس يرتكز على مجموعة من الأفكار و المعتقدات في عملية اتخاذ القرار(Bressous. P, Dessus.P ,2003) .

و تبرز الدراسات في هذا المجال، أنه يمكن الولوج إلى البنية المعرفية للأفراد، و إن لم يكن بشكل كلي – لا يمكن نفي اللاوعي -على الأقل بما يكفي لتحديد المبادئ التي يرتكز عليها الفعل ، من خلال توفير الشروط المناسبة لإنجاز الفعل :إي وضع المدرسين في مواقف تمكنهم من ملاحظة سلوكهم الصفي .ويبدو أن المبادئ المنهجية المستخدمة تقليديا في دراسة تفكير المدرسين تعتمد كليا- إن لم نقل حصريا -على التعبير اللفظي)التفكير بصوت عالي، حث الاستدعاء .إلخ ,Dessus. P, Maurice. J-J)((1998، فبشكل من الأشكال المدرسون مدعوون إلى التعبير لفظيا عن أنشطتهم، ويعد هذا الطابع الاستقرائي للمنهجية المستخدمة محل نقاش

جوهري، للحكم على مدى محدودية الأعمال حول معرفة المدرس، فالتعبير الفظي يمكن أن يكون موضوع لكل أنواع العقلنة و إعادة البناء، و أيضا كل التبريرات التي تغطي كليا أو جزئيا حقيقة العمليات المعرفية المجندة للقيام بالفعل .

ومع ظهور مقاربة الفعل والمعرفة المتومضعة « action et cognition situéeالتي عرفت على نطاق واسع بالتيار التموضعي«situationniste»، حيث حمل هذا التيار أثار منظور مشترك في تقاطعه مع ميادين مختلفة، و يهتم بمنح الوضعية الاجتماعية و سياق الفعل أو النشاط المكانة الأساسية، في محاولة فهم النشاط الإنساني و الممارسة الاجتماعية اليومية، و تقاسم نفس المسلمات مع البنائية الاجتماعية والتفاعلية، و التي تتميز برفضها التام لمفهوم الجدلية العقلية الذي يركز على الانفصال الطبيعي بين الفرد والمحيط ، فبالنسبة لأصحاب هذه المقاربة لا يمكن فصل الفرد عن محيطه، لأن المعرفة والإدراك تتجلى في تفاعلهما .ووفقا لهذا المعنى تتموضع المعارف خارج إطار البنية المعرفية للفرد، و لا تكمن سوى في تفاعل الفرد مع عالمه الخارجي من خلال المعاني الموضعية التي يسندها للوضعيات المتغيرة.(Theureau, 2004)

فبعيدا عن المقاربة المعرفية و البنائية الاجتماعية، أكد بعض الباحثين على أهمية الاهتمام بمواقف التعلم أو بشكل أدق على الوضعيات التعليمية، ويرى هؤلاء أنه يمكن في بعض الحالات للبنى المعرفية للمدرس أن تنشئ الوضعيات في حد ذاتها، ففي هذا السياق ظهرت المقاربة الموضعية، والتي ظهرت في بداية القرن الماضي و لكن لم تبرز بشكل جلي سوى في نهاية الثمانينات، حيث تم التعامل العملية المعرفية والنشاط دون فصلهما عن الوضعية أي كوحدة لا تتجزأ، حيث تمثل العوامل

الفزيائية المادية والاجتماعية والواقعية موارد ذات معنى بالنسبة لنشاط الفرد .فبالمقارنة مع الإطار النظري لعلم النفس المعرفي فإنه تم التحول من التركيز على الآليات المعرفية الداخلية أو المضمرة إلى الآليات المرتبطة بفضاء حياة الأفراد الفاعلين .

وقد اعتبر الباحث الفرنسي Grison (2004) أن ثلاثة تيارات اساسية قد أسهمت في المقاربة الموضعية الحالية:

أولها تيار الفعل المتومضع « l' action située »حيث يعتبره متجذرا في التراث الفكري لمقاربة الإثنومتودولوجيا، حيث يعتبر Suchman أول من اقترح هذه العبارة بهدف التركيز على الفعل بدلا من التركيز على الفرد الفاعل، في البداية استهدف الباحث إعادة تقييم مفهوما محوريا في النظرية المعرفية الكلاسيكية من خلال إدخال متغير بيئة النشاط، وهو البعد الغائب عن النظرة المنفصلة عن المعرفة و المنقولة عن النظرية المعرفية ,Grison) (2004فبدلا من التركيز على عملية تصميم الفعل الذي تحدده عملية تخطيط مسبقة، يرى أن النشاط الموضعي هو المولد الحقيقي المخطط ، فهي بهذا الشكل تظهر أهمية أثر التغير المعقد للوضعيات على التنظيم الذاتي المنبثق أو الناشئ للنشاط، في شكل استجابة ملائمة وهادفة للفاعل في مواجهة متغيرات الوضعية أو مستجدات المحيط .إلى جانب تيار الفعل المتموضع اهتم باحثون ينتمون إلى علم النفس الثقافي » « psychologie culturelleبدراسة المعرفة بمعزل عن مفهوم التصميم المهيمن في علم النفس المعرفي و وظائف الجهاز العصبي، الذي يعتبر جهاز معالجة بيانات، وقد قادت دراساتهم إلى تحديد الأهمية القصوى لما يعرف بالتعلم الموضعي « apprentissage situé »، بمعنى التعلم المرتبط بخصوصيات وضعية ما ضمن سياق محدد ، حيث لا يمكن إخضاع

التعلمات المكتسبة لعملية تحويل إلى وضعيات أخرى لا تتضمن متغيرات وضعية التعلم الأصلية .و في الأخير أسهم تيار ثالث عرف بالمعرفة الموزعة أو عموما الإدراك الموزع « cognition distribuée » في ظهور المقاربة التموضعية، هذا التيار يعتبر الثقافة الفردية كنظام جمع و تخزين و معالجة واسترجاع للمعارف مكون من الأنظمة المعرفية الفردية ونتاج التجربة الواقعية للفرد.

وهكذا طورت مقاربة الفعل والمعرفة المتموضعة مفهوم السياق والوضعية الخاصة، فبمنأى عن المستوى الاجتماعي المكبر والمستوى المؤسساتي التنظيمي يتضح سياق النشاط، الذي يرتبط بمجموع المعطيات والموارد التي يطرحها الوسط آنيا، وذات معنى بالنسبة للنشاط في وقت معين أو متناسب، كذلك الأمر بالنسبة للمحيط الآني الذي يتغير تبعا للنشاط الموضعي . و في هذه الحالة لا يعتبر السياق كمعطى و لكن فضاء دينامي لبناء المعنى وفهم الوضعية؛ بمعنى أن الوضعية مرتبطة جدليا بالنشاط .و حسب هذه المقاربة، يمكن تصور نشاط المدرس في الصف كنظام دينامي لإنجاز الأفعال أو خلال النشاط ، أين تتمظهر عملية تنظيم جديدة وغير متوقعة من خلال مواجهة المحيط المادي والاجتماعي في الصف، و على وجه التدقيق، هذه العملية متكونة من سيل من الأفعال ترتبط تلقائيا بتمثيل المعاني الموضعية التي يسندها المدرس للوضعيات المتغيرة باستمرار، بل و بشكل أدق، تبعا للمعلومات الأكثر بروزا أي الأكثر أهمية بالنسبة للمدرس. (Durand, 1998)

و في هذا الصدد، يبدو من الأهمية بما كان التمييز بوضوح بين المقاربة التموضعية «approche situationniste»و المقاربة المعرفية

الاجتماعية«approche socio-cognitiviste»، في كيفية تناول مفهوم السياق، فإذا كانت كلتا المقاربتين تولي أهمية كبيرة للسياق، فإنهما تختلفان جذريا في نمذجة هذا المفهوم، فبالنسبة للمقاربة المعرفية الاجتماعية السياق يحيط بالممارسة ويحددها من الخارج، ويعتبر أنصار هذه المقاربة أن المدرس يتوفر على مجموعة هائلة من المعارف التي يجندها في مواجهة المواقف التعليمية، و هذه الأخيرة توفر له امكانية اكتساب معارف جديدة يمكن أن يوظفها مجددا في مواقف مشابهة .وموضوع التحليل هنا يبقى دائما الفرد كما هو الحال بالنسبة للمقاربة المعرفية، حتى و إن أخذنا بعين الاعتبار المحيط، بدلا من ذلك المقاربة الموضعية تعتبر أن المعارف موزعة في نفس الوقت بين الفرد ومحيطه و مموضعة في السياق الذي تجند فيه، وعليه فإن التركيز ينتقل إلى النظام الاجتماعي، إذا اعتبرنا أن الفعل أو المعرفة الإنسانية لا يمكن دراستها خارج سياقها، و حسب هذه المقاربة فمعاني الممارسة التدريسية للمدرس لا يمكن ضبطها دون الأخذ بعين الاعتبار لخصائص وضعية العمل، ولذلك يجب النظر إلى العملية التدريسية كنظام تفاعل ضمن سياق خاص، مركزين أكثر على تأثير السياق على أساليب عمل المدرس من جهة، و تأثير المدرس الذي يسعى إلى تشكيل سياق عمله من جهة أخرى.

فالمدرس يمتلك معارف كامنة في خدمة الفعل أو النشاط، تتمظهر من خلال مواجهته وتفاعله مع السياق، وهذه المعارف حسب Feldman, (1997)ذات بعدين؛ فهي مرتبطة من جهة بالمعاني التي يسندها المدرس للعناصر البارزة التي يدركها أثناء الوضعية، ومن جهة أخرى ترتبط بمقاصد الفعل أو غايات ما يقوم به المدرس من نشاط« intentions-en-action »التي تظهر تبعا لإنتاج هذه المعاني التي تحدد الآثار الموضعية و

توجه آنيا مسار النشاط، ولذلك فإنه من الصعوبة بما كان تخطيط نشاط المدرس، بل حتى مخططات العمل يجب اعتبارها أطر لممارسة المدرس ونشاطه إلى حين مواجهته للوضعيات التي تسمح واقعيا بظهور النشاط، ومن ثم هيكلته وتوجيه تدفقه.(Casalfiore, 2000)

و من أجل الفهم الدقيق لدينامية و حركية الأفعال والتصرفات ضمن الوضعية البيداغوجية المتغيرة باستمرار، وتحديد المقاصد الكامنة وراء كل إجراء أو تصرف، وضبط المعاني التي يسندها المدرسين لهذه الوضعيات، يعتمد الباحثون على المنهج الكيفي الاثنوغرافي أو الوصفي التحليلي بالاعتماد على الوسائل السمعية البصرية، و تسجيلات الفيديو على وجه الخصوص ، بالإضافة إلى بعض الأساليب المستوحاة من مقاربة حث الاستدعاء أو تنبيه الاسترجاع أو التذكر«rappel stimulé»كالمقابلة التفسيرية أو أسلوب المواجهة الذاتية .هذا الأخيرة تعتمد على تصوير وحدة من الدرس ثم مواجهة المدرس بالفلم المسجل بغية جمع تعليقاته على ما يشاهد، مما يسمح بالولوج إلى المعاني الموضعية التي يسندها المدرس للأحداث الصفية، من خلال تفسيره لوقائع الأحداث المشاهدة دون أن يتأثر مسبقا بنظام العقلنة العام .(Filliettaz, 2010)وتتجلى أهمية هذه الطريقة في تزويد المدرس بتغذية راجعة عن مستوى أدائه، مما يمكنه من تحديد حجم الفارق بين أدائه الفعلي، ومستوى الأداء المرغوب للكفاءات التدريسية.

و لكن برغم نجاعة هذه الأسلوب في تقييم كفاءات المدرس ومستوى فعاليته، يبقى السؤال مطروح حول مدى صلاحية التقديرات

الذاتية في قياس كفاءة المدرس؟ و للإجابة عن هذا التساؤل في ضوء النتائج الدراسات الامبريقية، نلاحظ انقسام الباحثين إلى فريقين :
فريق مؤيد أو على الأقل لا يمانع في استخدام التقديرات الذاتية، و فريق آخر يعترض عليها، حيث يستند كل فريق على نتائج بعض الدراسات التي جاءت غير متفقة فيما بينها، فقد أوضحت دراسة (J. Sim1989) ، أن هناك علاقة ارتباطية دالة (0.71) بين التقدير الذاتي للكفاءة المرتبطة بالمعلومات، كما أن العلاقة الارتباطية بين فعالية الأداء) عن طريق الملاحظة (و إدراك الذات للكفاءة كانت(Dussault. M, Col , 2001)(0.46) ، و في المقابل، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن معاملات الارتباط بين التقديرات الذاتية للمدرسين و المحكات الأخرى مثل تقدير التلاميذ أو مقاييس تحصيل التلاميذ ليست ذات دلالة إحصائية، و لعل أهم الانتقادات الموجهة إلى التقديرات الذاتية للمدرسين هي ميل المدرسين أحيانا إلى المبالغة في تقدير كفاءتهم).الأزرق،2000 ، صفحة(41

- مقاربة هجين:

وإذا كان التوصيف الذي عرضناه لأهم المقاربات التي تناولت تحليل الممارسة البيداغوجية، مبني على ما قام به الباحثون بالاعتماد على إبراز خصوصية كل مقاربة، عبر إظهار الأدوات المنهجية المستعملة والخلفية النظرية التي تحدد المنظار الذي يعتمده كل باحث في تصميم الفعل التعليمي، وأسلوبه في تقدير كفاءة المدرس، من خلال تحليل الوظائف البيداغوجية الصفية في شكل أداءات و أفعال منجزة ضمن سياق الصف التعليمي تارة، أو عبر تحليل التصورات المعرفية، باعتبارها الخلفية الموجهة لعمل المدرس، من خلال بنائه نموذج الصف عبر إدراكه لخصوصيات كل أقطابه البارزة، بالإضافة إلى تحديد مقاصد الفعل تارة

أخرى، فإن هذا التصنيف للمقاربات يبقى عرضة للنقاش والمراجعة، لأن بعض الأعمال تصنف كدراسات ممثلة لمقاربة خاصة بعينها، في حين عدد كبير من الأبحاث ترتكز على مقاربات عديدة، و التي أصبح تعرف على نطاق واسع بالمقاربات الهجينة«Approches hybrides»(Casalfiore, 2000)

وتعتبر أعمال .Durand ; Gauthier, 1997 ; Bru, et Maurice, 2001) (; Altet, 2002 ;Glasser, 1993 1996من أهم الأعمال التي اعتمدت هذا التهجين، و الذي يتجلى من خلال المزاوجة بين المفاهيم السلوكية والمعرفية التموضعية في تحليل الممارسة التدريسية والعمل الصفي في مختلف الوضعيات، سواء تعلق الأمر بأداء المدرسين أو نشاط المتعلمين، أو من حيث بناء أدوات تقييم العملية التعليمية التعلمية في ضوء تحليل الوظائف.

فقد نظر Glasserإلى الممارسة البيداغوجية للمدرس على أنها نظام يقوم على مجموعة من الأنشطة في شكل مهام يؤديها المدرس وتمثل هذه المهام عناصر الموقف التعليمي .

- التخطيط :و يقصد به تحليل المهام الأكاديمية أو المهارات العقلية التي تتطلبها الوضعية البيداغوجية من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الصغرى، ثم إعادة تركيبها لحديد الاحتياجات التدريبية، أو ما يسمى بالمتطلبات الأساسية لصياغتها في شكل أهداف تعليمية سلوكية عامة وخاصة، تتعلق بمهام التنظيم و اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمة المناسبة، ويرى الباحث أنه يمكن الاعتماد على التكتيكات الخاصة التي تمثل أجزاء تفصيلية للاستراتيجيات، والتي تحدد أساسا نجاح العملية التعليمية التعلمية وفعاليتها، بالإضافة إلى اختيار الوسائل

التعليمية المناسبة، واختيار العدد المناسب من التلاميذ للقيام بالأنشطة، و توزيع التلاميذ بحسب احتياجاتهم الزمرية.

- القيادة :والتي يرى فيها الباحث أنها عملية موجهة لإثارة دافعية المتعلم، و إشاعة مناخ محفز على عملية التفاعل والانغماس في الأنشطة التعليمية ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة مثل أسلوب المحاضرة، الشرح و تنظيم مجموعات الحوار والنقاش الفعال، و أساليب حل المشكلات والقيام بالمشاريع.
- المراقبة :فتعني تقويم نظام التعلم نفسه، في إطاره العام مقارنة بالأهداف المتوخاة، و في إطاره الخاص الموضعي مقارنة بتطور المتعلمين و ما حققوه من تعلمات والمكتسبات، وكيفية سير العملية التعليمية التعلمية، ومدى فعاليتها من خلال المؤشرات المرتبطة بكل الأدوار والمهام التي قام بها المدرس، و التي ذكرت سابقا(Glasser, 1993, pp. 22-25).

وقد حدد Gauthier (1997)و Durand (1996) معايير الأداء الصفي في وضوء وظيفتين أساسيتين؛

- أولا ، يعمل المدرس على توجيه نشاطه وممارسته التعليمية بشكل يضمن الوظيفة التنظيمية للعمل الصفي، فحسب الباحثGauthierتهدف الأنشطة الصفية والممارسة التنظيمية الصفية عموما إلى إرساء المناخ الصفي اللازم ضمن البيئة الصفية، الذي يدفع إلى القيام بالأنشطة والوظائف الصفية المرتبطة بإدارة الصف الفعالة، والأنشطة المرتبطة بصياغة وتسيير محتوى الدرس، و الأنشطة الموجهة لتسيير تعلم التلاميذ، مما يجعل الممارسة التعليمية للمدرس موجهة إلى تنظيم التلاميذ وتهيئتهم لعملية التعلم، و مراقبة حركاتهم وتصرفاتهم، و تنظيم وتهيئة الوسائل والمعدات التعليمية، و مراقبة مستوى الهدوء والضوضاء، و

التدخل كلما زاد على مستوى المألوف، و إرساء قواعد الحديث والتدخل على مستوى التلاميذ؛ كإملاء التوجيهات والتذكير بقواعد العمل للصفي للتلاميذ، و التجاوب مع سلوكات التلاميذ عن طريق أساليب المدح والثناء و الإطراء، أو النقد والردع إن اقتضى الأمر(Jonneart, 2004).

- ثانيا، الممارسة التعليمية موجهة لتسيير المادة التعليمية أو لتعليم المحتويات التعليمية بكل ما للكلمة من معنى، وتشير إلى العمليات التي يؤديها المدرس لتعليم التلاميذ، وتنظيم محتوى الدروس والمنهاج و طريقة هيكلة وتقديم الدروس، و طرح الأسئلة واقتراح الأنشطة والأعمال الصفية والواجبات المدرسية، وإجراءات تقويم تعلم التلاميذ، كما يضيف Durand (1996)بالنسبة إلى الوظيفتين اللتان يعنى المدرس بتأديتهما خلال ممارسته لأنشطة الصف فكرة القصدية الموضعية، التي تعمل كمرجعية لإدارة كلتا الوظيفتين، و يعطي معنى إجرائيا للقصدية لما اصطلحنا عليه بمعايير الأداء الصفي«normes de fonctionnement» (Rey, 2002) ، حيث تعني تصور براغماتي يرتبط بالأهداف الإجرائية المحددة موضعيا، و التي تشير إلى صورة الأداء الفعال، الذي يتمثله المدرس من حيث مستوى النظام الصفي المرغوب، و مستوى المشاركة الصفية للتلاميذ ، و درجة الإقبال النشط للتلاميذ على المهام الصفية، ومستوى التعلم المرغوب لدى التلاميذ، و تنمية التطور العام الذي يجب أن يحققه للتلاميذ، وتعتبر هذه المعايير معاييرا، لأنها تمثل مرجعية في تأويل المدرس الأحداث الصفية وما يسنده لها من معاني.

ويفترض Durandأن المدرس خلال إدارته للصف يستهدف إرساء قواعد النظام الصفي، و خلق مناخ محفز يدفع بالتلميذ على المشاركة في

الأنشطة الصفية .والأنشطة الموجهة لتسيير المادة مهيكلة حسب معايير الأداء المرتبطة بالأداء الصفي للتلاميذ وعملية التعلم التي يجب أن يحدثها المدرس .لكن يجب أن نشير أنه إذا كانت باستطاعة المدرس هيكلة نشاطه بناء على ما يقوم به مباشرة مع التلاميذ، فإنه لا يمكنه أن يتخذ نفس المبدأ حينما يتعلق الأمر بعملية التعلم الفعلية .

ويؤكد الباحث أن المدرس يهيكل ممارسته التعليمية في إدارة الصف وتسيير المادة حول العمل الصفي للتلاميذ، فيعتبر أن هذا المتغير الأخير محوري في الممارسة التعليمية والأداء الصفي من جهة، و يمثل مرجعية تنظيم مباشر للممارسة التعليمية الصفية من جهة أخرى، بالإضافة إلى أنه يمثل واقع ملاحظ موجه لإرساء قواعد النظام الصفي، وضمان إقبال التلاميذ على المهام الصفية، و في الأخير يعتبر الباحث في ضوء الدراسات حول التعلم أن العمل الصفي يمثل منبئ مهم لعملية التعلم وبالتالي مؤشر مهم لكفاءة المدرس.

وقد قادت أبحاث Bru et Maurice, (2001) حول الممارسة التعليمية، إلى التمييز بين مفهوم الممارسة التدريسية « pratique enseignante » ومفهوم الممارسة التعليمية« pratique d'enseignement» ، في الحقيقة الممارسة التعليمية تشمل الممارسة التدريسية، مثلها مثل بعض المهام والممارسات التي تجري خارج الصف، خلال وقت العمل المدرسي) اللقات مع فريق العمل المدرسي (أو خارج المدرسة) اللقاءات مع الشركاء أو المتدخلين من المحيط العام(، أما الممارسة التدريسية فتجري أساسا داخل الصف الدراسي، خلال الوقت أو الزمن المدرسي المخصص له و في حضور المتعلمين .وتتضمن ثلاثة مراحل محددة ضمن مخطط العمل

التدريسي؛ مرحلة الاعداد والتخطيط و مرحلة التنفيذ والتفاعل و مرحلة التقييم» «préactive, interactive et postactive

وفي بيان للتعاريف المرتبطة بهذا المفهوم استخرجت الباحث الفرنسية Altet (2002) الأبعاد الأساسية التي تسمح لنا بتعريف مفهوم الممارسة التدريسية ، حيث تتضمن بعدا سلوكيا) أسلوب وطريقة تنفيذ النشاط (وبعد معرفيا) اتخاذ القرار .(وأيضا تعتبر الممارسة التعليمية فعلا مموضعا ضمن سياقه حيث يأخذ في بعده المعرفي موقعا بارزا في السياق أكثر من عملية أو كل العمليات المعرفية المرتبطة بالتصورات أو بالتصميم أو البناء المعرفي .بالإضافة إلى ذلك ارتباط بعض المواصفات بمصطلح الممارسة « pratique »التي تستحضر أسلوب الوصول إلى الفعل . أيضا بالارتكاز على أعمال Sonntag, (2002)يمكننا أن نميز بين الممارسة المعلنة أو المصرح بها « pratique déclarée » والممارسة الملاحظة » « pratique observée؛ ففي الحالة الأولى المدرس يمنح هو نفسه معلومات عن ممارسته خلال مقابلة، أو من خلال الاستجابة على استبيان، أما بالنسبة للملاحظة الفعلية فهي تشير أن البيانات تسجل من طرف شخص آخر غير المدرس خلال أدائه للعمل التدريسي، و في غالب الأحيان هذا الشخص الأخر يكون باحثا أو مشرفا مقوما(Deaudelin. C, et coll, 2005)

وبالاعتماد على أعمال Altet فإنه يمكننا أن نعرف الممارسة التدريسية، بأنها الأفعال المفردة المنجزة من طرف المدرس ، والتي يجري انجازها أو تنفيذها في ثلاثة مراحل ؛ مرحلة الإعداد والتخطيط«préactive» ، ومرحلة التقويم أو ما بعد التدريس أو ما بعد العملية«postactive» ، واللتان تتميزان بأن الفعل لا يمكن ملاحظته بسهولة لأنها تتعلق بالممارسة المصرحة أو المعلنة « pratique déclarée» ، في حين المرحلة الثالثة تفاعلية

«interactive»والتي تتعلق بالممارسة الملاحظة« pratique observée »فإنها تخضع للملاحظة بكل مستوياتها بسهولة(Altet, 2002).

وبما أن هذه المقاربة الهجين تعتمد عملية تحليل الموقف التعليمي و توصيف الممارسة التدريسية، فإن هذا الأمر يدعو حتما إلى إعادة صياغة تعريف للكفاءة والممارسة التدريسية يتفق مع هذا التصور، باعتبار أن الكفاءة في هذا السياق تعتبر مفهوما جوهريا من الناحية المفاهيمية، ومرتكزا أساسيا أيضا من الناحية العملية لارتباطها المباشر بمفهوم الممارسة التدريسية من جهة، و معيارا موضوعيا لمفهوم كفاءة المدرس وفعالية العملية التدريسية ككل من جهة أخرى، و لهذا تعتبر أعمال كل من Fredirick,(1985) و Gillet,(1992) من أبرز الأعمال ضمن هذه المقاربة ،حيث مكنت الممارسين في هذا الميدان من تحديد أهم الكفاءات التدريسية في ضوء تحليل الوضعية التعليمية كنظام مبني على مجموعة من الأدوار والوظائف، و أيضا كنسق يعج بكثير من التفاعلات و المتغيرات المتنوعة، ليس فقط في بناء تصميم يضبط العمل الصفي للمدرس، و إنما أكثر من ذلك، لأن مفهوم الرجع والتوقع وفقا لتنوع الوضعيات هو من يضبط أهم الكفاءات التدريسية و تنوعها، حسب تنوع المواقف التعليمية التي يواجهها المدرس في ممارسته لمهامه الصفية.

فالباحث الأمريكي Frederick Macdonald,(1985)يرى «أن كل كفاءة تتشكل من مكونين رئيسين هما :المكون المعرفي والمكون السلوكي، أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاءات، وأما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها)» مرعي،2003 ، صفحة(23 ويعتبر

إتقان هذين المكونين و توظيفهما الفعال أساسا في تقييم كفاءة المدرس و فعاليته.

كما قدم الباحث الفرنسي Gillet,(1992) في الكتاب الذي أشرف عليه «Construire la formation : outil pour les enseignants et les formateurs» رفقة مجموعة من الباحثين المتخصصين تصورا للكفاءة مفاده أن الكفاءة تشكل نسقا من المعارف المفاهيمية و الأدائية) العملية (والتي تنتظم على شكل مخططات إجرائية تمكن- داخل فئة من الوضعيات أو) المواقف-(من التعرف على الوضعية المشكلة و حلها بإنجاز ملائم) أداء ملائم .(وانطلاقا من هذا التعريف يمكن استخلاص جملة من الخصائص التي تميز الكفاءات:

أن الحديث عن الكفاءات يتضمن الحديث عن الوضعيات، و التي ليست سوى التقاء عدد من الشروط و الظروف .فالوضعية حسب هذا التصور، تطرح إشكالا عندما تجعل المدرس أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها و خطواتها، وهكذا تصبح المهمة تشكل تحديا، بحيث يجند المدرس مجموع الموارد) القدرات و المعارف الضرورية (لمواجهة الوضعية و حل الإشكال، وهذا ما يعرف بالكفاءة.(Gillet. P, (Dir), 1992)

و من خصائص الكفاءات حسب هذا التصور، أنها و إن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، فإننا نستدل على توفرها و على تحققها لدى المدرس بالأداءات التي يؤديها، و بالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات و دقة الأداءات.

إن الكفاءة يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم :أي من خلال ما يقوم به المدرس من أداءات، والتي تصبح مؤشرا على انجاز الكفاءة و تحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه .

ومن خلال تحليلنا للمفاهيم التي تضمنها التعريفان السابقان يمكن أن نستنتج مجموعة من خصائص التي تميز الكفاءة التدريسية؛

- إن الكفاءة تجسد مهارة تدريسية محددة ضرورية لحدوث عملية التعليم والتعلم .
- إنها تحدد المواصفات والشروط والظروف الضرورية لحدوث المهارة ضمن الموقف التعليمي.
- إنها تجسد الأهداف التعليمية التي ينبغي على المدرس تحقيقها أثناء العملية التعليمية التعلمية.
- يتحدد إنجازها بمعيار معين من الأداء المقبول) مستوى الانجاز.(

وبالنسبة للخاصية المرتبطة بمعيار الانجاز، و الذي ظل محل سجال بين المختصين في تقويم كفاءة المدرس على اختلاف مشاربهم الفكرية و توجهاتهم النظرية، يمكن الاعتماد على أعمال Therer التي قدم من خلالها رؤية مهمة ضمن بيداغوجية الكفاءات في أطار التكوين الجامعي وتقويم أداء الأساتذة، حيث اعتبر أن التقويم المحكي مبني على مسلمات أو بالأحرى على متطلبات دقيقة، أساسها هو الأهداف السلوكية الإجرائية الواضحة، بمعنى تحديد الكفاءات كما ينبغي، مما يفترض ضمنيا بيداغوجيا فارقية تحترم السيرورة المعرفية) النمط المعرفي (بالإضافة إلى الأداء و الإنجاز، هذا التصور الجديد لعملية التقويم منح دون شك ميزات مهمة(Therer. J, 1999):

- خفض مهم لمستوى الإخفاق أو الفشل؛ 80% بالمائة من المدرسين يتحكمون في 80% بالمائة من الأهداف المتوخاة .
- زيادة مستوى الدافعية؛ حيث أن المدرس يكون في منافسة مع نفسه في إنجاز الكفاءات اللازمة دون أن يهتم بمجاراة زملائه.
- رفع أهمية للمعارف الممارستية مقارنة بالمعارف البسيطة أو النظرية)الاسترجاع (

وفي ضوء المفاهيم التي أسندها أصحاب المقاربة الهجين للممارسة التدريسية، بالإضافة إلى ضبطهم لمفهوم الكفاءة المتشبع بكل تقاطعات المقاربات التي ذكرناها سابقا، فقد سعى بعضهم إلى تطوير أدوات خاصة لتقويم كفاءات المدرس من جهة، والحكم على فعالية عملية التدريس من جهة أخرى، وذلك في ضوء معايير و محكات تستند إلى مفاهيم ظاهرها بنائي معرفي لكن تقديرها عمليا يعتمد بالأساس على مظاهر الكفاءة في بعدها الأدائي والسلوكي، وفي هذا الصدد نستحضر الشبكة التي صممها Parmentier et Paquayوالتي تعتبر قبل كل شيء أداة للمدرسين الحالين و المدرسين الطلبة، موجهة لتصميم وملاحظة الممارسة البيداغوجية من زاوية بناء الكفاءة التعليمية .هذه الشبكة يمكن اعتبارها أيضا إطارا مرجعيا للهيئة المشرفة على تكوين المدرسين، والمكلفة بمواكبتهم في بناء الوضعيات التعليمية، باعتبار أن هذه الشبكة قد تم بناؤها، و فحص صلاحيتها في صورتها الأولية بالتعاون مع مختلف المكونين والمشرفين على تربصات الطلبة المدرسين في المرحلة الابتدائية و الثانوية .كما أنه مستقبلا يمكن استخدام هذه الأداة أيضا في أي ميدان من ميادين التكوين المهني، و مع بعض التعديلات يمكن استخدامها في إطار التدريب الذاتي أثناء

الخدمة للمدرسين والمكونين على حد سواء (Parmentier, P.Paquay,L, 2002).

سنعرض الآن أهم الأنشطة التعليمية المنوطة بالمدرس، في ضوء مقاربة بناء الكفاءة التعليمية لدى المتعلم، مع العلم أن الشبكة تحتوى على مدخلين للأنشطة الصفية: الأول خاص بالمدرس، والثاني خاص بنشاط المتعلم .

- تنظيم الوضعية المشكلة
- يضع المدرس المتعلم مقابل وضعيات مركبة ضمن سياق مشابه لسياق الحياة اليومية :وضعية مشكلة دراسة حالة تصور بناء وضعية
- العملية التعليمية مبني حول حالات، وضعيات و مهام محفزة تتطلب تحدي ذو معنى بالنسبة المتعلم .
- يعتمد المدرس على إجراءات بيداغوجيا المشروع.
- يعتمد المدرس على وسائل ضمن الشروط التي تجعل المتعلم يقوم بإجراءات نشطة في حل المشكلات.
- ينظم المدرس و يدير الأنشطة التعليمية لجعل المتعلمين أكثر نشاطا
- يهيكل المدرس محتوى الدرس حول أنشطة ومهام المتعلمين)غير تلك التي تتعلق بالاستماع وتسجيل نقاط عرض معين.(
- يحرص المدرس لأجل أن يحقق المتعلم انجازا ذو معنى وفعالا قدر الإمكان.
- ينظم المدرس أنشطة تواصل للمتعلمين في أشكال مختلفة.
- يترك المدرس المبادرة في اتخاذ القرارات بشأن انجاز المهام) حل المشكلات، بث الأفكار .(

- يكيف المدرس أنشطة المتعلمين بدرجات تركيب مختلفة تتضمن -: تنفيذ -إنتاج بسيط – انتاج مركب مستقل حسب.(Rey)
- ينظم المدرس وضعيات تفاعل بين المتعلمين)بين العلم والمتعلمين، أو موارد أخرى(
- يعطي المدرس الأولوية ضمن الآليات التدريس للصراع المعرفي)خصوصا بين المتعلمين.(
- يعد المدرس المتعلمين للاستفادة أكثر من وضعيات التفاعل.
- يعد المدرسين المتعلمين استيعاب كيفية ضبط تفاعلاتهم.
- يحدد المدرس مختلف الأدوار و توزيعها خلال الأعمال الجماعية) مقرر -كاتب، مدير للوقت، منظم.(
- يهتم المدرس و يحفز تفكير التلاميذ في أفعالهم.
- يخصص المدرس جزء من الوقت لنشاط التفكير؛ ويعد تعليمات لتوجيه مهام التفكير .
- يحث المدرس على التفكير في الموارد المجندة لإنجاح فعل أو سلوك معين.
- يصيغ المدرس تعليمات تجعل المتعلمين يفكرون أثار و شروط نجاح أفعلهم أو أعمالهم.
- ينظم المدرس الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية التي تعزز النشاط التحليلي المعرفي بخصوص الإجراءات المستخدمة .
- يستخدم شتى أساليب التقويم المتمركزة حول نشاط المتعلم
- يشرك المدرس التلاميذ في تقويم تعلماتهم و انجازاتهم.
- يحدد المدرس الوقت والوسائل للسماح للمتعلمين بتحليل أخطائهم .هذه التغذية الراجعة ضمن منظور التقويم الديناميكي

المستمر، يعتبر نتائج التقويم كمؤشرات " القدرة أو الاستعداد الكامن للتعلم "مع مراعاة حدود أمكانية تنمية كل متعلم .

- يصمم المدرس و ينظم التقويم التصديقي كنشاطات تعليمية إدماجية.
- يوفر المدرس أدوات تقويم محكية لتحليل انجازات و أداءات المتعلم المعقدة و يساعده على اعتمادها.
- يعد المدرس المتعلمين لتقويم طريقة عملهم وأداءهم بعديا.
- يوفر المدرس أدوات التقويم التكويني مثل البورتفوليو أو سجلات تعلم التلاميذ.
- يسعى المدرس لضمان توفير كل الشروط لجعل مشاركة المتعلمين في عملية التقويم معبئة و ليست مفخخة.
- جعل المتعلم يهيكل مكتسباته الجديدة لدعم إدماجها و تثبيتا على المدى الطويل.
- برمجة أوقات الهيكلة -تركيب للمعارف .لبناء توليفات معرفية من منظور إدماجي و تحويلي.
- يحدد المدرس الوقت المخصص للتعلم الذاتي، ويقوم بالتقويم التكويني للأداء الفردي للمتعلمين.
- ينظم المدرس وضعيات مخصصة للتبادل وتحليل استراتيجيات التعلم و الإنجاز بغية تنظيم الإجراءات والمبادئ الأساسية.
- في بداية الوحدة التعليمية يعرض المدرس التشكيلات أو التوليفات المعرفية السابقة التي تساعد المتعلم على إدراك البنية التي سيتعلمها.

- التركيز على جعل المتعلم يدمج موارده الذاتية المتنوعة) معارف – معارف ممارساتية -اتجاهات ومواقف، إلخ(
- يقدم المدرس للمتعلم مهام تمكنه من ربط مختلف الأشياء التي يتعلمها.
- يعمل المدرس على أن يسترجع المتعلم المعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة)إثارة استحضار الروابط.(
- يساعد المدرس المتعلمين إقامة روابط بين المعارف وتهيئتها للاستعمال مستقبلا.
- يحرص المدرس أن تتمفصل كل المعارف الممارساتية الجديدة مع المعارف الممارساتية السابقة أو القبلية.
- التركيز على جعل المتعلم يجند كل موارده المعرفية.
- يثير المدرس لدى المتعلم استحضار مختلف الوضعيات في بعدها الاجتماعي و المهني و الشخصي أين يستطيع تجنيد معارفه ومهاراته وكل الموارد اللازمة.
- يستحضر المدرس توقعيا الوضعيات التي يجند فيها المتعلم مختلف المعارف المكتسبة«).في هذه الوضعية ماذا تفعل؟ ما هي الموارد المساعدة؟ ما هي الحدود أو المكابح.(»
- يساعد المدرس المتعلم على الاستعداد لحشد مكتسباته لاحقا وتقع كيف يكون قادرا على استغلال نقاط قوته وتحييد مكابح وضعية التحويل.
- يقدم المدرس الوسائل)موارد خارجية (مماثلة لتلك المستعملة في وضعية التحويل.

- يعمل المدرس على جعل المتعلم يمارس تدريجيا في وضعيات تتميز في جانب منها بالجدة و خاصة وغير متوقعة.
- يواكب المدرس كل متعلم في مسار بناء الكفاءة) نحو الاستقلالية(
- يدعم المدرس دافعية المتعلم و ثقته بنفسه.
- يضمن المدرس مواكبة معرفية وفقا لأربع استراتيجيات متتالية حسب -(Bédard, 1996)النمذجة) المدرس يظهر كيف نقوم بالفعل – (التدريب)المدرس يشجع، يدرب(
- صقل مهارات المتعلم) يساعد، يدعم -(...انسحاب تدريجي.
- لضمان تنظيم أكثر فعالية، يأخذ المدرس وضعية حيادية لملاحظة المتعلم «) ينسحب ليعود على نحو أفضل »تقول.(Linda Allal)
- حرص المدرس الدائم على استقلالية المتعلم.
- يستدعي المدرس صراعات معرفية لدى المتعلمين ويواكب عملية حلها.
- يساعد المدرس المتعلم على افتراض عدم اليقين في الوضعيات المفتوحة في حل المشكلات.

و بالاعتماد على نفس المقاربة الهجين، فقد طور بعض الباحثين أنظمة ملاحظة لرصد الأحداث الصفية بكل تعقيداتها، في محاولة لتوصيف الممارسة التدريسية من منظور لا يعتمد فقط على البعد السلوكي المحض بل يأخذ بعين الاعتبار التصور المعرفي المبني على إدراك خصوصية الوضعية من جهة، و مآلات السلوك عبر مفهوم القصدية المرتبط بمتطلبات الوضعية التعليمية .فقد طورت Altetنموذجا لتحليل التفاعل الصفي اللفظي بين المدرس والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، واصطلحت عليه تصنيف الرسائل المبعوثة

حسب الوظائف التعليمية التي تم استيحائها وتكييفها من خلال أعمال Postic، وهو نموذج يمكن في الوقت نفسه من إجراء تقويم كمي لما يجري في الصف وتحليل« أسلوب تعليم»المدرس(Altet, M, 1994).

-1وظيفة تعليمية :معلومة – مستوى – محتوى.

- ينتج معلومة.
- يعطي أمثلة.
- يعطي تفسيرات.
- بطرح أسئلة.
- يراقب، يقبل أجوبة.
- يعيد صياغة وتنظيم الأجوبة.
- يستخدم المكتسبات السابقة، يدمج المعلومات.

-2وظيفة تعليمية :تنظيم – هيكلة مستوى : وضعية التعلم

-يحدد هدفا. -يعطي تعليمات.

-يحدد مهمة. -يغير أشكال العرض.

-يطرح مشكلة. -ينظم الصف.

-يهيكل وضعية تعلم. -ينظم العمل.

-3وظيفة تعليمية :دفع – تحريك – تنشيط – مستوى :المتعلم.

-يطلب / يحث.

-يبرز / يكرر.

-يستغل ما يقدمه التلاميذ.

-يترك وقت للتفكير.

-يعطي اتجاها.

-يقدم مساعدة.

-يرافق / يرشد.

-يقوي / يشجع.

-يقترح وضع مشكلة.

-4وظيفة تعليمية :تقدير) تقويم (مستوى :مهمة.

-يعود إلى ما سبق، يعطي تغذية راجعة.

-يتحقق من الفهم.

-يراقب ، يصحح.

-يوجه مجددا.

-يصحح بواسطة تلميذ آخر.

-يدفع إلى المواجهة.

-يقوّم.

-يعمل على إعادة التوظيف.

-5وظيفة تعليمية، ضبط ، مستوى، مناخ.

-يضبط.

-يقبل مشاعر التلاميذ.

-يمازح، يضحك، انفراج.

-يدعم الصف.

-يتوقف قليلا :صمت.

وفي مقابل تصنيف الوظائف التعليمية وضعت Altet تصنيف الردود التفاعلية التي تثار عند التلاميذ تجاه التصرفات المختلفة للمدرس، محددة إياها في نظامين أساسيين للتعلم.

-1نظام التعلم :استقبال ... استهلاك.

- يستمع.
- يلاحظ.
- يعطي جوابا.
- يرد على التعليمات.
- يكرر جوابا.
- يعطي تفسيرا.
- يبرر جوابه.
- يطبق، ينجز تمرينا معينا.
- ينفذ، يأخذ ملاحظات.
- يستخدم معلومة معينة.
- لا يجيب – سكوت.

-2نظام تعلم :تعبير – إنتاج.

- يبحث.
- يتلمس، يستكشف.
- يطرح سؤل بصورة عفوية.
- يقترح حلا بصورة عفوية.
- يقدم أفكارا، يمتلك مبادرات.
- يحل مسائل.
- يواجه، يتبادل مع تلاميذ آخرين.
- يطلب مساعدة.
- يعطي رأيه.
- يجري توثيقا معينا.
- يحاج.

- يحكم، يقوّم.

وبطريقة تجريبية وفي وضعيات تدريبية استطاعت Altet أن تحدد درجة الارتباط بين سلوكات المدرس واستجابته للوضعيات التربوية المختلفة من جهة، و سلوكات التلاميذ التي تحدد نظام التعلم لديهم من جهة أخرى) أي كيفية تعاملهم مع الرسائل اللفظية الصادرة عن المدرس(، حيث أظهرت الفروق الموجودة في ردود الفعل لدى التلاميذ بشكل جلي، فخلال حصص تدريس معينة كانت نسبة 77.1% من الرسائل الموجهة في وضعية الاستقبال، الاستهلاك وبنسبة 22.9%من الحالات في وضعية إنتاج، وخلال حصص أخرى هم في وضعية الاستقبال، الاستهلاك بنسبة 33.9% من الرسائل، وفي وضعية التعبير الإنتاج بنسبة % 66.1 من الحالات).ميالاريه،2001 ، صفحة(37

و بدافع تفادي أهم العيوب المرتبطة باستعمال شبكات الملاحظة الصفية، خاصة تلك العيوب المرتبطة بمفهوم الموضوعية من جهة، و عدم إمكانية تغطية كل الأحداث الصفية من جهة أخرى، عمل بعض الباحثين على تطوير و بناء أنظمة ملاحظة تتوفّر على مجموعة من المزايا تجعلها تفي بالأغراض الوظيفية و التطبيقية و التحليلية المناسبة للملاحظة العلمية الموضوعية، وذلك في ضوء مفاهيم تطورت بالأساس ضمن إطار المقاربة الهجين.

و في هذا الصدد نتطرق إلى النظام الذي اقترحه و طوره كل من Dessus et Allégre، و الذي عرفه بنظام الملاحظة و التحليل الآلي لوقائع العملية التعليمية التعلمية، و هو نظام يعتمد على الملاحظة المباشرة للوقائع الصفية و تحليلها آليا بالاعتماد على جهاز الحاسوب وفقا لبرنامج خاص أعد لهذا الغرض .

هذا النظام يعتمد على مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالوضعيات التعليمية التعلمية و خصائصها الأساسية، و التي يعددها الباحثان في؛ الدينامية و التزامن و التحليل الكمي و التحليل الدلالي الضمني، بما يجعل بالإمكان الاهتمام بكل تعقيدات الوضعية التعليمية التعلمية .(Dessus,P. Allégrer,E, 2003)

و هذا النظام في بنائه يرتكز أساسا على بعض مفاهيم الإطار النظري الذي وضعهDurand كتصور للصف كفضاء مفتوح لصياغة المفاهيم السابقة الذكر في جهاز مفاهيمي محكم، و هي كما يلي :

- خاصية التداخل و التشابك بين المتغيرات Connectivité de variables laودينامية السيرورات التعليمية و التي تعتبر من أهم خصائص الفعل التعليمي الصفي.
- خاصية تعدد و تعاقب الوقائع المرتبطة بأداء مهمة واحدة Les Multi-dimensionnalités.
- خاصية تزامن الأحداث التي تقع في فترة زمنية واحدة La simultanéité.
- خاصية اللاتوقعيةL'imprévisibilité/imprédictibilité؛ فبعض الوقائع تحدث خارج ما يتوقع المدرس، و تؤدي إلى التقطعات التي قد تلهي المدرس عن مهامه الحقيقية(Rogalski, 2003).

إذن المتغيران الأولان مرتبطين بالتشابك و التداخل و الاثنين الباقيين مرتبطين بالدينامية، و كل هذه المتغيرات مجتمعة دفعت بالباحثين إلى استحداث نظام ملاحظة و تحليل مبنى على استعمال جهاز الحاسوب المزود ببرنامج خاص تصنف من خلاله البيانات، ثم تحلل تحليلا امبريقيا و بيداغوجيا.

الخاتمة:

لقد مثل تكوين المدرس و تقويم كفاءته التربوية محورا هاما لاهتمامات الباحثين المهتمين بتقويم العملية التعليمية التعلمية على اختلاف مشاربهم الفكرية والنظرية، وبرغم الزخم العلمي من حيث حجم التراث المعرفي الذي عرفه ميدان تكوين المدرس وتقييم كفاءته، تبقى إسهامات التيار السلوكي والتيار المعرفي والتيار المعرفي المتموضع الأكثر أهمية، بالنظر لنتائج المعاينات الميدانية والدراسات الامبريقية التي تبنت بعض هذه الأطر المفاهيمية و مقارباتها العملية، التي أمدت المختصين القائمين على هذا الميدان بالمعطيات التي دفعتهم إلى إخضاع مناهج وبرامج إعداد المدرس خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف دول العالم المتقدم، و ظهور مشروعات التكوين المبنية على الأهداف و الكفاءات والأداء و العمل الميداني، وذلك على خلفية تغيير النظرة إلى تكوين المدرس من الاعتماد على حشو الأذهان بالمعارف والمعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه وأدواره والوظائف التي من المنتظر أن يؤديها، مما سمح بالقضاء على العشوائية في التكوين وتوفير المهارات التي تساعد المدرس على أن يقوم بتدريس فعال، بالإضافة إلى توفير فرص التدريب له وجعله يختبر بنفسه مدى نجاحه، وجودة أدائه لهذه المهارات، وذلك بالاعتماد على نماذج وأنظمة ملاحظة وتقييم دقيقة، تتوفر على قدر كبير من الصدق والموضوعية، نظرا لوصفها للسلوكات و المهارات النهائية المرتبطة بالأداء، لكن رغم وجاهة هذه النظرة العلمية العملية الحديثة في تكوين المدرس، ونجاعة الإجراءات المنبثقة عنها إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي في مؤسساتنا التكوينية المسئولة عن إعداد المدرس.

قائمة المراجع:

توفيق مرعي. (2003). شرح الكفايات التعليمية. عمان: دار الفرقان.

عبد الرحمن صالح الأزرق. (2000). علم النفس التربوي. ليبيا: دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

غاستون ميالارية. (2001). علم نفس التربية. (ترجمة فؤاد شاهين، المترجمون) لبنان: عويدات للنشر والطباعة.

ماجد، الخطايبة و آخرون. (2004). التفاعل الصفي. عمان، الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع.

محمد الدريج. (2000). تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس. البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

Altet, M. (1994). la Formation professionnelle des enseignants, Analyse des pratiques et situation pédagogique. Paris: Puf coll "pédagogie d'aujourd'hui".

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie(138), 85-93.

Bressous. P, Dessus.P . (2003). Stratégies de l'enseignement en situation d'interactions. Dans M. F. M.Kahil, les sciences cognitives à l'école, la question des apprentissages (pp. 213-257). Paris: PUF.

Bru, M. et Maurice, J-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les dossiers des sciences de l'éducation(5), 97-109.

Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe : Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. Cahier de Recherche du GIRSEF(6).

Deaudelin. C, et coll. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. Revue des sciences de l'éducation, 31(5), 79-110.

Dessus,P. Allégrer,E. (2003). un système d'observation et d'analyse en direct de séances d'enseignement. deuxième journée d'étude en psychologie ergonomique (pp. 85-90). Boulougne- Billancourt: épique.
Dessus. P, Maurice. J-J. (1998). Les Décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles. SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation -(21), 47-56.
Durand, M. (1998). L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse. Communication présentée à la 4e Biennale de l'Education et de la Formation. Paris.
Dussault, G. et coll. (1975). l'analyse de l'enseignement. Montréal: Presses de l'université du Québec.
Dussault. M, Col . (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne –Française du teacher efficacy scale. Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 181-194.
Filliettaz, L. (2010). Les formes « situées » de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique : le cas des interactions en formation professionnelle initiale.in «Savoirs et collaborations entre Enseignants et chercheurs en éducation». recherche en éducation., Hors série(1), pp. 97-110.
Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles: De Boeck.
Gillet. P, (Dir). (1992). Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs. Paris: Ed.ESF.
Glasser, W. (1993). The Quality School Teacher. New York: Harper Collins.texte paru in Center For Instruction, Research, and Technology(2011) Instructional Design and Teaching Styles. Disponible sur

http://www.indstate.edu/cirt/id/pedagogies/styles/id4.html. Reçu le : 11/01/2012l.
Grasha, A. (2011). Teaching with Style. Dans I. S. Learning, Teaching styles. . Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.texte Utilisé avec permission de l'auteur, disponible sur : http://web.indstate.edu/ctl/styles/5styles.html. Reçu le:10/01/2012.
Grison, B. (2004). Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située. Revue électronique @ctivité, 2(1), 26-34.
Jonneart, P. (2004). la transposition didactique en question : pratiques et traduction. Revue française de pédagogie(141), 29-36.
Parmentier, P.Paquay,L. (2002). En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse: Le Comp.a.s. Grifed.
Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. Revue recherche et formation(40), 43-58.
Rogalski, J. (2003). y-a-t -il un pilote dans la classa ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. Recherche en didactique des mathématiques, 23(3), 343-388.
Safourcade, S. Alava, S. (2010). Les processus subjectifs au cœur de la fabrique de la compétence : le cas du sentiment d'efficacité pédagogique. "Interrogations ?" - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société(10), 60 - 80.
Therer. J. (1999). Evaluer pour evoluer, Eléments de docimologie. paris. Consulté le 05 12, 2008, sur www2.ulg.ac.be.

Theureau, T. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de L'ergonomie de langue française : Activité et action/ cognition située. Revue électronique @ctivité, 2(1), 11-25.
Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation.GIRSEF/CPU(66).
Vause, A. et col. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques :la nécessité de prendre en compte l'environnement social. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation.GIRSEF/CPU(63).