

تمثلات المدرسين حول مدى تحقيق المدرسة الرائدة لجودة العملية التعليمية

إيمان الترميدي

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، مختبر السوسولوجيا والسيكولوجيا،

كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

د. محمد فاوبار

أستاذ علم الاجتماع بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

المملكة المغربية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تمثلات معلمي المرحلة الابتدائية لنموذج المدرسة الرائدة ومدى إسهام هذا النموذج في تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظرهم، والكشف عن العلاقة بين تمثلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة ومستوى تحقيقها لجودة العملية التعليمية التعلمية. وللتحقق من هذه الأهداف تمت ترجمتها إلى الإشكالية المركبة التالية: ما طبيعة تمثلات المدرسين لنموذج المدرسة الرائدة، وهل يحقق نموذج المدرسة الرائدة جودة العملية التعليمية من وجهة نظرهم؟، وهل توجد علاقة بين تمثلات الأساتذة وجودة العملية التعليمية؟، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة إلكترونية مكونة من (35) فقرة، طبقت على عينة قصدية مكونة من (52) معلماً (ة) شريطة أن يكون هذا المعلم (ة) يدرس أحد الفصول في المرحلة الابتدائية ضمن مدرسة طبق فيها نموذج المدرسة الرائدة. وتوصلت الدراسة إلى أن تمثلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة تتسم بدرجة جيدة من الإيجابية، حيث بلغ المتوسط العام (3.6) بنسبة (72%)، كما كشفت النتائج أن نموذج المدرسة الرائدة يسهم بدرجة مرتفعة نسبياً في تحقيق جودة العملية التعليمية، بمتوسط حسابي بلغ (4.0) بنسبة (80%). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمثلات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والسن والمستوى التعليمي وأقدمية الخدمة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لعدد الدورات التدريبية، حيث كانت التمثلات أكثر إيجابية لدى المعلمين الذين تلقوا ثلاث دورات تدريبية أو أكثر. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة وتقييمهم لجودة العملية التعليمية. وتؤكد النتائج بأن نجاح الإصلاحات التربوية لا يعتمد فقط على تصميم النماذج التعليمية، بل يرتبط أيضاً بتمثلات الفاعلين التربويين ومدى انخراطهم المهني في تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الرائدة، التمثلات الاجتماعية، جودة العملية التعليمية، التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL)، التعليم الصريح.

المقدمة

يعيش واقعنا المعاصر تطوراً متسارعاً وتغيراً اجتماعياً واقتصادياً بل ومعرفياً، أفرز بدوره تحولات وتغييرات بنائية ووظيفية شملت جميع البنيات الاجتماعية، والمدرسة كبنية وتنظيم اجتماعي ليست بعيدة عن تلك التحولات فطالها التطوير البنائي والتحديث الوظيفي على كافة الأصعدة والأنساق الداخلية للتنظيم تكيفاً من جهة، وانسجاماً مع متطلبات الواقع من جهة أخرى. وبطبيعة الحال، يتطلب هذا الأمر " من مدارس اليوم الاستجابة بطريقة مختلفة جذرياً عن الطريقة التي كانت متبعة في الماضي، وذلك من أجل إعداد الطلاب لليوم والمستقبل معا"¹.

ولحساسية هذا التنظيم الذي يشكل حجر الزاوية في تمكين جيل الحاضر من مصادر القوة والمهارة والكفاءة كرسائل رمزي بهدف بناء مستقبل أفضل ضمن سيورة التنمية المستدامة، مما حدا بالمجتمعات قاطبة إلى الانخراط في عملية مستمرة وتراكمية لتحديث تنظيماتها التعليمية بنائياً ووظيفياً من خلال هندسة اجتماعية تربوية متصلة لتحقيق جودة العملية التعليمية وتمييز تنظيماتها التربوية أولاً ومخرجاتها ثانياً.

وإذا ما انطلقنا من قاعدة بديهية تتمثل في أن عملية تطوير وتحديث العملية التعليمية وفلسفتها التربوية ليست عملية اعتباطية أو ارتجالية عشوائية نتحصل عليها بتحريك عصا سحرية يمينا وشمالا فنحصل على النتيجة المرجوة، بل هي بالأساس هندسة تربوية، معرفية، علمية، فلسفية، سياسية، وغيرها، تجمع بين النظر والتفكير والتفكير معاً ضمن آليات منظمة ومنظمة لها منهجيتها ونظرياتها الخاصة من جهة، وبلاستفادة مما توصل له الفكر الإنساني في الكثير من مجالات العلوم من أهمها علم التنظيمات، وعلم اجتماع التربية، وسيكولوجية التعليم والتعلم، وعلم الإدارة والتنمية البشرية، وغيرها من العلوم الإنسانية الحاضرة للحقل التعليمي التربوي.

لذلك نجد بين الحين والآخر تحديثاً وتطويراً للمناهج والوسائل التعليمية التربوية وتقنيات التعليم والتعلم، بل وتطويراً لأساليب التعليم والفلسفة العامة للتنظيم التعليمي والتربوي، فتحوّلت المدرسة بفلسفتها التقليدية القائمة على التعليم وتلقين المعرفة المجزأة إلى المدرسة الحديثة للتعليم والتعلم الفعال المتكامل معرفياً واجتماعياً. فظهر من هذه الأخيرة العديد من النماذج التنظيمية التربوية وبسميات إصلاحية مختلفة من قبيل المدرسة النموذجية، المدرسة الإيكولوجية، المدرسة الذكية، المدرسة المندمجة، المدرسة الداجمة، والمدرسة الرائدة، وبالرغم من الاختلاف الاصطلاحي والمرجعية النظرية والفلسفية التعليمية الخاصة بكل نموذج، إلا أن الهدف السامي لكل منها التحول من التعليم القائم من فوق إلى التعلم التشاركي الإبداعي والابتكار.

والغرب كغيره من المجتمعات، سعى ويسعى لليوم إلى تطوير التنظيم التعليمي والتربوي، إلا أن نتائج الاختبارات الدولية أبانت بأن جودة العملية التعليمية في عتبة المتوسط " حيث حصل المغرب على 358 نقطة في نتائج الدراسة الدولية حول القراءة 2016-PIRLS، فيما احتلت دولة أيرلندا المرتبة الأولى بمعدل 567 نقطة. ففي نفس المنوال بلغت درجة المغرب 303 ضمن نتائج الدراسة الدولية حول الرياضيات والعلوم TIMSS- 2019، مقابل 625 أعلى درجة فيه أخذتها دولة سنغافورة². وفي سعي المملكة لتجويد التنظيم التربوي ورفع مردوديته الداخلية والخارجية بمعدل 100 نقطة في حلول عام 2026،

¹ David Lynch & Richard Smith, Designing the Classroom Curriculum in the Knowledge Age, Brisbane, Press, AACLM. 2001, p112.

² المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (وزارة التربية والتكوين والبحث العلمي حديثاً)، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، رزنامة مشاريع بناء نموذج المدرسة العمومية الرائدة، الرباط، 2024، ص 4-5.

وعلى ضوء ذلك، قامت الوزارة المعنية بأكاديمياتها وأجهزتها المختلفة في المملكة بتنزيل ما يعرف بنموذج المدرسة الرائدة وفق خارطة تنفيذية عرفت بخارطة الطريق الإصلاحية (2022-2026) ترجمت مبادئها الثلاثية العامة المحددة بكل من " الجودة، الارتقاء، الإنصاف وتكافؤ الفرص" ¹ بانسجام تام مع الاستراتيجية الوطنية (2015-2030). وفي هذا الصدد، اشتملت خارطة الطريق كآلية تنفيذية على أهداف وإجراءات محددة بدقة بغية إحداث دينامية إيجابية داخل الفصول الدراسية وتحقيق تحسن ملموس في التقييمات الدولية والوطنية، منطلقاً من شعار "مدرسة ذات جودة للجميع". وبالرغم من هذه الأهداف السامية إلا أنها تطرح تساؤلاً مركباً، ماذا تغيير وماذا يجب أن يتغير في الواقع؟، وللإجابة عن هذا السؤال سنجد أنفسنا ندور داخل دائرة نسقية بارسونز مركزها الطالب وقطرها المعلم، "فكلما كبر المعلم من تمكين، تدريب، وتحفيز، وغيره كبر محيط دائرة الطالب معرفياً وعلمياً، وبالتالي فإن وجود معلم يتمتع بأداء عال يشكل عنصراً أساسياً يتطلب أن تركز عليه المدرسة" ². ومن جهة أخرى نجد هذا النسق التربوي قد ترسخت فيه ممارسة التدريس التقليدي الذي يحد من تحقيق أهدافه وفاعليته. وهنا تكمن أهمية دراستنا هذه التي تتجلى في الشغف المعرفي لعنسة السوسيولوجيا في سعيها لفهم واقع نموذج المدرسة الرائدة وقدرتها على تحقيق جودة العملية التعليمية كهدف سامي لخارطة الطريق سابقة الذكر من خلال تمثلات الأطر التربوية في الميدان. بالإضافة لراهنية الموضوع وحداثته في الحقل التعليمي التربوي.

أهداف الدراسة

- هدفت هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف المحددة كالتالي:
- التعرف على نموذج المدارس الرائدة من منظور سوسيولوجي.
- التعرف على نوعية تمثلات المدرسين لنموذج المدرسة الرائدة.
- قياس مستوى الاختلاف في تمثل المدرسين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب متغيراتهم المستقلة.
- تحديد مستوى تحقيق نموذج المدرسة الرائدة لجودة العملية التعليمية.
- الكشف عن العلاقة بين تمثلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة ومستوى تحقيقها لجودة العملية التعليمية.

إشكالية الدراسة

عرف التنظيم التربوي المغربي خلال العقود الأخيرة سلسلة من الإصلاحات الهيكلية الرامية إلى الارتقاء بمردودية التنظيم التعليمي-التعلمي وتحسين جودة مخرجاته. غير أن نتائج الاختبارات الوطنية والدولية ما تزال تعكس مستويات مقلقة من التثخن وضعف التحكم في التعلّيمات الأساسية، وفي هذا السياق، أشار تقرير صادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2024، في إطار تقييم تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي في أفق (2000-2013)، إلى أنه وبالرغم من " تحقيق المدرسة المغربية مكتسبات مهمة يتعين توطيدها، فإنها ما تزال تعاني من اختلالات مزمنة، من أبرزها محدودية

¹ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، الرباط، 2024، ص 9.

² Hargreaves, A & Fullan, M, Professional capital: Transforming teaching in every school, New York: Teachers College Press, 2012, p 24.

المردودية الداخلية وضعف المردودية الخارجية¹. الأمر الذي أعاد طرح سؤال النجاعة الداخلية والخارجية للمدرسة المغربية من قبل الاستراتيجية الوطنية من خلال تساؤلات مركبة لهذا الضعف المتداخل من أهمها: "هل الخلل في النموذج التربوي التكويني وغياب المراجعات اللازمة؟ هل يكمن الخلل في منهجية التفعيل والتطبيق، أم غياب شرط الحكامة الجيدة، وآليات التتبع والتقييم والتعبئة، والريادة الناجعة؟ من جهة أخرى²."

وتماشيا مع إرادة الدولة الأمة في تعزيز منافستها العلمية والمعرفية، باعتبار أن التقدم العلمي والمعلوماتي أصبح من أهم رساميل ومصادر القوة في السياق العالمي، سعى المغرب إلى تطوير وتحديث التنظيم التعليمي التعليمي وذلك باعتماد نموذج المدرسة الرائدة وفق آلية تنفيذية عرفت وطنيا بخارطة الطريق (2022-2026) من جهة، وبما ينسجم مع الأهداف الكبرى للاستراتيجية الوطنية (2015-2030) من جهة أخرى، باعتبار الأولى آلية تنفيذية لأهداف الأخيرة. غير أن أي تطور أو تحديث للتنظيم المدرسي، بغض النظر عن نوعه أو نجاعته التقنية إذا لم يراعي وفق التصور النسقي لتالكوت بارسنوز Talcott Parsons تكامل الأنساق الفرعية المكونة للنسق الكلي، —، فإنه يظل تحدينا جزئيا أو هجيناً، قد لا يحقق بحسب دراستنا المهدف السامي للاستراتيجية أو خارطة الطريق المحدد بجودة العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار، يعد المعلم نسقا فرعيا محوريا داخل النسق المدرسي، وفاعلا مركزيا في تحقيق جودة العملية التعليمية التعليمية وتميز مخرجاتها من خلال تحسين المردودية الداخلية (تحسين التعليمات وتقليص التعثر والهدر) والخارجية (تحسين قابلية الاندماج الأكاديمي والمهني). غير أن هذا الدور يظل مشروطا بتمثلات المعلم المهنية واتجاهاته نحو النموذج الإصلاحي المعتمد. وإذا كانت المدرسة الرائدة تعتمد — ضمن آلياتها البيداغوجية — على مقاربات حديثة مثل التدريس حسب المستوى المناسب (TaRL) والتعليم الصريح، فإن فعالية هذه الاختيارات لا تتحقق تلقائيا بمجرد التنصيص عليها في الوثائق المرجعية، بل تتوقف على كيفية تأويل الأطر التربوية لها، ومدى اقتناعهم بشرعيتها، وانخراطهم الفعلي في تطبيقها. وعليه، تتحدد الفجوة البحثية في كون الخطاب الرسمي يركز بقوة على جودة العملية التعليمية كمفهوم مركزي في الاستراتيجية الوطنية وخارطة الطريق والمذكرات الوزارية، في حين يظل سؤال تمثلات الفاعلين التربويين لهذا النموذج الإصلاحي سؤالاً غير مستثمر بما يكفي في الدراسات الميدانية. ومن هنا تتبلور الإشكالية المركبة للدراسة في السؤال المركب الآتي: ما طبيعة تمثلات المدرسين لنموذج المدرسة الرائدة، وهل يحقق نموذج المدرسة الرائدة جودة العملية التعليمية من وجهة نظرهم؟، وهل توجد علاقة بين تمثلات الأساتذة وجودة العملية التعليمية؟، وهي إشكالية تجمع بين بعدين متكاملين أولهما بعد وظيفي-تقويمي يقيس تحقق الجودة، فيما البعد الثاني سوسيولوجي-تمثلي يحلل البنية الذهنية والمهنية للفاعل التربوي.

فرضيات الدراسة

على ضوء الإشكالية المركبة السابقة يمكن طرح فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- تغلب التمثلات الإيجابية للمدرسين لنموذج المدرسة الرائدة.

¹ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والانتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، مرجع سابق، ص 5-6.

² المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والانتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، مرجع سابق، ص 5-6.

- لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في تمثيلات المدرسين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب متغيراتهم المستقلة المحددة بكل من الجنس، السن، المستوى التعليمي، التخصص، طبيعة الوظيفة، أقدمية الخدمة، عدد الدورات التدريبية في مجال المدرسة الرائدة.
- نفترض أن نموذج المدرسة الرائدة يحقق جودة العملية التعليمية من وجهة نظر الأساتذة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تمثيلات الأساتذة لنموذج المدرسة الرائدة ورأيهم في تحقيقها لجودة العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

إن نموذج المدرسة الرائدة كموضوع سوسيولوجي تربوي من المواضيع الحديثة جداً، ارتبط بكل من أسلوب التعليم الموجه والتعليم الصريح. في محاولة للتخلص من أساليب التعليم التقليدية، لذلك تقل الدراسات التي تناولت موضوع المدرسة الرائدة بشكل مباشر لصالح كل من أسلوب التعليم المناسب والتعليم الصريح القائمة عليهما في التعليم، ومنها التالي:

- دراسة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024)¹: وهدفت إلى قياس مدى تطابق مؤشرات المدارس المشاركة مع المعايير المحددة لمشروع المدارس الرائدة في المملكة المغربية، تحديد عوامل النجاح الرئيسة للمحاور الكبرى (المؤسسة، الأستاذ، التلميذ)، ورصد التحديات التي تواجه التنفيذ، والفوارق بين الجهات والمجالات الحضرية والقروية لضمان عدالة أكبر في مرحلة التعميم. شمل مجتمع الدراسة على جميع المدارس الابتدائية المشاركة في المرحلة التجريبية لمشروع المدارس الرائدة خلال السنة الدراسية 2023-2024، وعددها (626) مدرسة ابتدائية موزعة على مختلف جهات المغرب. ومن هذا المجتمع تم اختيار جميع المدراء والمديرات، فيما تم اختيار عينة عشوائية من الأساتذة بلغت 2457 أستاذاً وأستاذة من مختلف المستويات (الثانية إلى السادسة ابتدائي). بالإضافة إلى عينة عشوائية بلغت 8732 تلميذاً وتلميذة. تم الاعتماد على كل من اختبارات (ASER) للتلاميذ في الرياضيات واللغات، وأداة الاستبيان لجمع البيانات الميدانية بالإضافة لشبكة ملاحظة للبيئة التحتية والممارسات الصفية، فيما تم الاعتماد على المنهج الوصفي في تحليلها. وتوصلت الدراسة إلى أن الأداء العام للمدارس الرائدة كان مرضياً بمتوسط (79%)، مع تفاوتات بين الجهات والمجالات مع فارق أداء لصالح المؤسسات الحضرية (80) نقطة مقابل (78) نقطة القروية منها. كشفت الدراسة أن أبرز نقاط القوة تكمن في تحسين الفضاءات المادية (78 نقطة) والأمن والنظافة (80-85 نقطة)، وتطبيق الممارسات التربوية وفق مقاربي (TaRL) والتعليم الصريح (أكثر من 80 نقطة). وتوصلت الدراسة لجملة من التحديات من أهمها ضعف التأطير والدعم التربوي للأساتذة (60) نقطة فقط، وأدنى في الوسط القروي، ومحدودية ركن القراءة داخل الفصول (21%) فقط من المؤسسات تتوفر عليه، وغالباً غير مجهز). وبطبيعة الحال، فهذه الدراسة تقدم إطاراً مرجعياً مهماً لفهم تمثيلات الأطر التربوية، إذ تكشف عن معادلة علائقية بين جودة التأطير والدعم التربوي وبين أداء التلميذ. هذا التأطير يرتبط بدافعية الإنجاز التي ترتبط بدورها بالتمثيلات المسبقة للنموذج.

¹ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والانتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، مرجع سابق.

• دراسة (Najah, al, 2024)¹: سعت الدراسة إلى التعرف على كيفية تنفيذ المعلمين لنهج التدريس بالمستوى المناسب (TaRL) في تعليم القراءة، واستقصاء تصورات المعلمين تجاه هذا النهج، بالإضافة إلى قياس أثره على تعلم الطلاب. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي (Qualitative Research) لاستكشاف تجارب المعلمين والطلاب وممارساتهم الصفية. تمثلت عينة الدراسة في معلمة لغة إنجليزية وطلاب الصف العاشر وتحديدًا الفصل (X-6) في مدرسة "SMAN 3" البالغ عددهم 35 طالبًا وطالبة في مدينة ماكاسار بإندونيسيا. استخدمت الدراسة كلا من المقابلات الشخصية المنظمة مع المعلمين والتوثيق للممارسات الصفية كأدوات أساسية لجمع البيانات. خلصت الدراسة إلى أن نهج (TaRL) يساهم بشكل فعال في تحسين استيعاب القراءة ورفع مستوى دافعية الطلاب. كما أظهرت النتائج أن هذا النهج يساعد المعلمين على تكييف التعليم ليلائم الاحتياجات المتنوعة، رغم وجود تحديات تتعلق بتدريب المعلمين وتخصيص الموارد.

• دراسة (Safitri, al, 2024)²: استهدفت الدراسة وصف عملية تنفيذ نهج التدريس بالمستوى المناسب (TaRL) مع التعليم المتميز في مادة نصوص، مع مراعاة الفروق الفردية في قدرات واهتمامات الطلاب وأنماط تعلمهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي (Qualitative Descriptive Method). اسقطت الدراسة ميدانياً على طلاب الصف التاسع في مدرسة "SMP N 7" بمدينة باليمبانج في إندونيسيا، وشملت العينة 36 طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على كل من أسلوب التقييم التشخيصي الأولي والملاحظة الميدانية، وتحليل الوثائق مثل نماذج التدريس وسجلات الملاحظة. وباستخدام المنهج الوصفي كشفت الدراسة أن تطبيق هذا النهج مر بأربع مراحل أساسية: التقييم التشخيصي، تصميم خطط الدروس المتميزة، التنفيذ، ثم التأمل والتقييم. وتوصلت إلى تحسن في تعلم التلاميذ من خلال الزيادة الكبيرة في متوسط درجات الطلاب من 53.91 إلى 85.22 بعد تطبيق الاستراتيجية. وأكدت الدراسة أن النهج له أثر إيجابي على دافعية الطلاب وجعلهم أكثر نشاطاً وفهماً للمادة العلمية.

• دراسة (Rahmawati, al, 2024)³: ركزت الدراسة على تحليل مدى فاعلية نهج (TaRL) في تحسين مهارات القراءة والكتابة (Literacy) لدى الطلاب من خلال برنامج قراءة مكثف لمدة 15 دقيقة. شملت الدراسة طلاب الصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائي في مدرسة (SDN 01 Sinar Petir) التابع لمدينة تنجاموس (Tanggamus) في إندونيسيا، وبلغ حجم العينة 93 طالباً وطالبة تم اختبارهم بطريقة قصدية بناءً على مستوياتهم القرائية، اعتمدت الدراسة على كل من أداة الاختبارات التشخيصية الشفهية القبلية وأثناء الدراسة، والملاحظة المباشرة، والمقابلات مع المعلمين والطلاب، بالإضافة إلى التوثيق. وباستخدام المنهج الوصفي بمدخل نوعي توصلت الدراسة لوجود تحسن جوهري في مهارات القراءة والكتابة لدى جميع

¹ Najah Nahdiatul, Baso Jabu, and Muhammad Basri. The Implementation of Teaching at the Right Level (TaRL) Approach in Teaching Reading, Journal of Language, Education, and Literature, Issue 2 (Volume 2), 2024, pp: 95–101.

² Safitri Millenia, Juaidah Agustina. Implements Pendekatan Teaching at the Right Level (TaRL) Melalui Pembelajaran Berdiferensiasi pada Materi Teks Deskripsi di SMP Negeri 7 Palembang. Jurnal Ilmiah Nusantara, Issue 1 (Volume 5), 2024, pp: 394– 402.

³ Oka Mania Rahmawati, al, Analysis of the Effectiveness of the Teaching at the Right Level (TaRL) Approach in Improving Students Literacy Skills through the 15– Minute Literacy Program at Primary School, Journal Ilmiah Pendidikan, Issue 3 (Volume 5), 2024, pp: 1575– 1592

الطلاب بمختلف مستوياتهم، سواء من حيث الاستيعاب أو الطلاقة القرائية. كما أدى البرنامج إلى زيادة حماس الطلاب وثقتهم بأنفسهم.

• دراسة (Khulaifiyah, al, 2025)¹: هدفت الدراسة إلى تحليل أثر نهج (TaRL) في تحسين مخرجات تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، خاصة فيما يتعلق ببناء الجمل والنطق. استخدمت الدراسة المنهج الكمي بتصميم شبه تجريبي (Quasi-experimental Design) يتضمن اختبارات قبلية وبعدية. تكونت العينة من 39 طالباً وطالبة في المرحلة الإعدادية والثانوية بمدرسة (Duratul Ilmy al Islami) الإسلامية الداخلية التابع لمدينة تنجاموس (Tanggamus) بمقاطعة لامبونج في إندونيسيا. واعتمدت الدراسة على كل من اختبارات اللغة الإنجليزية (قبلية وبعدية)، والملاحظة الصفية، والمقابلات مع المعلمين، واستبيانات الطلاب كأدوات متنوعة للدراسة لقياس الدافعية والتصورات. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود تحسن ملحوظ في قدرة الطلاب على بناء الجمل ونطق الكلمات بشكل صحيح مقارنة بالمجموعات الضابطة. كما أعرب الطلاب عن استمتاعهم بالتعلم ضمن مجموعات تتوافق مع مستواهم المعرفي الفعلي.

الإطار النظري للدراسة

مسار التطور للمدرسة الرائدة

مفهوم المدرسة الرائدة أو مدرسة الريادة مفهوم حديث نسبياً ظهر كجزء من مشروع إصلاح التعليم العمومي، بهدف جعل المدارس العمومية أكثر جاذبية وجودة من خلال تطوير مهارات المعلمين، وإدماج التكنولوجيا الرقمية الحديثة في العملية التعليمية، وتعرف بحسب (بوعلو والزاهي، 2024) " بأنها أحد الاستراتيجيات التي تعزز تعلم المتعلمين بشكل عام بمن فيهم الذين يعانون من صعوبات التعلم من ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة بمن فيهم الموهوبين أيضاً"². وتعود جذور هذا المشروع إلى العام 1955 عندما تبنت المنظمة غير الحكومية الهندية المعروفة باسم برatham (Pratham) برنامجاً تعليمياً علاجياً عرف باسم برنامج (TaRL) بشراكة مع باحثين من ((Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) وذلك بهدف رعاية وتعليم الطلاب في المناطق الجغرافية الضعيفة. من خلال تطوير مهارات جديدة لتعلم القراءة والكتابة والحساب وتطوير أساليب مبتكرة في التدريس والاختبارات والتقارير حول التقدم المحرز في الوضع التعليمي، ويتميز هذا الأسلوب بكل من الفعالية، البساطة، والثقة، إذا يحقق هذا الأسلوب نتائج سريعة في وقت قصير فلا يحتاج لتقنيات معقدة، ويكفي وجود معلم مدرب ووسائل تعليمية، ويعيد بناء ثقة الطالب بنفسه لأنه يبدأ بالنجاح في مهام تناسب قدراته الحالية. مميزات أصبحت في بداية الأمر مصدر إلهام وتصدير للخبرة إلى عدة دول حول العالم مثل النيجر، أوغندا، ساحل العاج، زامبيا، مدغشقر، بوتسوانا، موزمبيق، سيراليون ومصر، ولاحقاً تم توسعة دائرة مشروع (TARL) بدجته مع مقارنة التعليم الصريح (EI) ليشكلاً مع نهجاً تعليمياً لنموذج المدرسة الرائدة. ومن ثم جذب هذا النموذج انتباه دول أخرى ليشمل باكستان ونيبال والفلبين والبرازيل والمكسيك والسلفادور.

¹ Khulaifiyah Arimuliani Ahmad, Muhammad Iqbal. Teaching at the Right Level: Approaches and Implementations to Improve Secondary School English Student Learning Outcomes, Journal of English Language and Education, Issue 3(Volume 10), 2025, pp: 223– 228.

² لعربي بوعلو وفريد الزاهي، المعلم والتغيير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، (العدد 12)، 2024، ص: 38– 61، ص 48

وعلى مستوى المغرب، وفي سياق عالمي للتغيير، ومع بعض المؤشرات الموضوعية التي أفرزتها نتائج الاختبارات الدولية بغية إصلاح منظومة التعليم، تم تبني نموذج المدرسة الرائدة نظرياً في عام 2022 من خلال خارطة الطريق المشار لها سابقاً تحت عنوان مدرسة (الإنصاف، والجودة، والارتقاء) "1. وتم ذلك على مراحل على النحو التالي:

• في 18 ماي 2023، صدرت المذكرة الوزارية رقم (022 / 23)² المتعلقة بإطلاق وتنفيذ مشروع تجريبي خلال الموسم الدراسي (2023-2024) من أجل إحداث التحول من شعار التعليم للجميع إلى مبدأ التعلم للجميع. بلغ عددها 628 مؤسسة تعليمية موزعة على مختلف جهات المملكة المغربية "3.

• في 23 فبراير 2024، أصدرت الوزارة مذكرة برقم (129 / 24) في شأن توسيع نموذج مؤسسات الريادة بالسلك الابتدائي برسم الموسم الدراسي (2024، 2025)، بإضافة ما يقارب 2000 مؤسسة تعليمية ابتدائية.

• وفي 18 مارس 2024، أصدرت الوزارة أيضاً المذكرة التنفيذية برقم (138 / 24) والخاصة بإطلاق برنامج تجريبي "إعداديات الريادة"، وعرف هذا الأخير بحسب المذكرة " كأحد الآليات الأساسية للأجراً الميدانية لخارطة الطريق (2022-2026) على مستوى السلك الثانوي الإعدادي، ولتحقيق التحول النوعي المنشود في أداء المؤسسات التعليمية العمومية المنتمية لهذا السلك "4.

• أطلقت الوزارة العديد من الدورات التدريبية الهادفة لرفع مهارات وكفاءات الأطر التربوية والمعلمين وتمكينهم معرفياً من متطلبات نموذج المدرسة الرائدة بيداغوجياً. وفي هذا الصدد صدرت المذكرة الوزارية برقم (1541/25) بتاريخ 14 يوليوز 2025، والتي خصصت لتزليل مقتضيات الرسالة الوزارية (271 / 25) الصادرة بتاريخ 4 يونيو 2025، في شأن الدورات التكوينية حول المقاربات البيداغوجية المعتمدة بمؤسسات الريادة.

وتهدف الوزارة الحاضنة للتنظيم التربوي والتعليمي من خلال هذا النموذج إلى إحداث دينامية إيجابية داخل الفصول الدراسية وتحقيق تحسن ملموس في التقييمات الوطنية والدولية، منطلقاً من شعار "مدرسة ذات جودة للجميع"، من خلال تحسين التعلّيمات الأساسية بالرفع من نسبة التلاميذ المتحكمين فيها والحد من الهدر المدرسي، وأخيراً تعزيز التفتح بمضاعفة نسبة التلاميذ المستفيدين من الأنشطة الموازية. مع مجموعة من الالتزامات التي تخص كلا من التلميذ، المدرس والمؤسسة، وبالتالي فالمدرسة الرائدة كتنظيم تتكون من ثلاثة أنساق أو محاور رئيسية (التلميذ، المعلم، المؤسسة) " على مستوى التلميذ (يهدف المشروع بالأساس إلى التغلب على صعوبات التعلم في الرياضيات واللغات، وذلك من خلال اعتماد مقارباتي التدريس وفق كل من المستوى المناسب (TaRL)، ومقاربة التعليم الصريح (EI) القائم على تفتيت المهارات المعقدة إلى أجزاء صغيرة وواضحة مع توجيه المعلم وإشراك التلميذ في التعلم ويتبع نموذجاً شهيراً يسمى

¹ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والانتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، مرجع سابق، ص 9.

² المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة إطار في شأن تفعيل العمل بمؤسسات الريادة، برقم (022 / 23)، الرباط، 18 ماي 2023.

³ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقييم الخارجي للمرحلة التحضيرية لمشروع المدارس الرائدة، الرباط، 2024، ص 5.

⁴ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (وزارة التربية والتكوين والبحث العلمي حديثاً)، مذكرة رقم (138 / 24) في شأن تنزيل برنامج إعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي (2024 / 2025)، الرباط، 18 مارس 2024، ص 1.

أنا أفعل، نحن نفعل، أنت تفعل. ولتحقيق ذلك، يركز هذا المشروع على تطوير المهارات المهنية للأساتذة، عبر تدريبهم بشكل خاص على هذه المقاربات. وعلاوة على ذلك، يسعى المشروع إلى توفير بيئة تعليمية ملائمة، من خلال تحسين الجوانب الإدارية والأمنية للمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تحسين الجوانب المتعلقة بالتدبير الإداري¹.

المقاربة النظرية لنموذج المدرسة الرائدة

تشكل كل من مقاربة التعليم العلاجي الإصلاحي أو التعليم المناسب والتعليم الصريح الإطار النظري المرجعي لنموذج المدرسة الرائدة. وفي هذا الصدد تقوم مقاربة (TaRL) المشار لها سابقاً على أسس نظرية محددة بنظرية الفجوة التعليمية (Learning Gap)، ومبادئ التعليم العلاجي (Remedial Education)، وبيداغوجيا التركيز على المهارات الأساسية (Foundational Skills)، مع تقويم تشخيصي-تكويني مستمر، تحولاً في منطق تنظيم التعليمات ويقوم هذا النهج على عدة أسس من أهمها: التدريس وفق المستوى المناسب أو التعليم بالمستوى الصحيح حيث ينتقل التدريس من الالتزام الحرفي بالمستوى الدراسي الرسمي إلى الانطلاق من المستوى الفعلي للمتعلّمين في المهارات الأساسية. يعتمد هذا النهج الجديد للتدريس على الأنشطة التشاركية لتحقيق أقصى قدر من التعلم. وعلى مبادئ الاستماع النشط، والتكرار، والقراءة، والكتابة، والتحدث، والوعي الصوتي والأبجدي، والملاحظة، والتقليد من خلال النمذجة والمحاكاة، والتجميع لعناصر المعرفة، والجمع بين الأنشطة، والتحفيز، وتفعيل جميع الحواس، ومرح التعلم والبساطة. ويتم تحقيق السابق إجرائياً في العملية التعليمية التالية:

- التقييم الأولي: يتم اختبار المتعلمين لتحديد مستواهم الحقيقي في القراءة والحساب، بغض النظر عن أعمارهم أو صفوفهم.
 - تجميع المتعلمين حسب المستوى: يتم إعادة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات بناءً على ما يعرفونه فعلياً (مثلاً: مجموعة الحروف، مجموعة الكلمات، مجموعة العمليات الحسابية البسيطة).
 - الأنشطة التفاعلية: بدلاً من المحاضرات التقليدية، يعتمد الأسلوب على ألعاب، حوارات، وأنشطة حركية تركز على إتقان المهارات الأساسية.
 - التقييم المستمر: بمجرد أن يتقن المتعلم مهارة معينة، ينتقل فوراً إلى المجموعة الأعلى مستوى.
- وانسجاماً مع ما تم ذكره سابقاً، فأسلوب (TaRL) لا يعني استبدال المدرسة، بل هو جسر يضمن امتلاك كل طفل للمهارات الأساسية التي تمكنه من فهم المنهج الدراسي لاحقاً.

¹ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقييم الخارجي للمرحلة التحضيرية لمشروع المدارس الرائدة، مرجع سابق، ص 5.

وفي المقابل، يشكل التعليم الصريح (EI) المشار له سابقاً، كما نظر له كل من (Barak, 1986)¹، (Steve, 2022)²، نموذجاً منهجياً لتنظيم الفعل التدريسي داخل الحصّة عبر عرض مباشر ومنظم مع تدرج مضبوط من النمذجة إلى الاستقلالية. ويرتكز على أسس نظرية محددة بعلم النفس المعرفي (نظرية الحمل المعرفي). ونظرية معالجة المعلومات. وأبحاث التدريس الفعال (Effective Teaching Research). والتعليم الصريح هو أسلوب تدريسي مباشر ومنظم للغاية، يركز على إشراك المعلم للمتعلم خطوة بخطوة نحو إتقان مهارة معينة باستخدام القاعدة الثلاثة أنا أفعل (النمذجة)، نحن نفعل (الممارسة الموجهة)، ثم أنت تفعل (الممارسة المستقلة)، حيث يقوم المعلم بشرح المهارة وحل مثال أمام المتعلمين بصوت عالٍ. ومن ثم يتدرب المعلم والمتعلمون معاً، ويقدم المعلم تغذية راجعة فورية لتصحيح الأخطاء، وأخيراً يقوم المتعلم بحل المهام بمفرده للتأكد من تمكنه من المهارة. وبالتالي تعتمد ممارسات التدريس الصريح على مدى تمكن المعلم من أساليب التدريس الرائدة والتي من شأنها تمكين المتعلم من التعلم وفق إيقاعه الخاص وخصائصه النمائية. فالتدريس الفعال يعتبر النقيض المباشر لأساليب التدريس التقليدية القائمة على الشحن والتلقين. كما أن محور التخصص يتطلب من المعلم اتقاناً لمختلف تفاصيل تخصصه.

وعند الدمج بين كل من (TaRL) و (EI)، نحصل على الأسس النظرية لنموذج المدرسة الرائدة، الذي يجمع بين التكامل الوظيفي والتكامل البيداغوجي معاً، ومعنى آخر يمكن النظر إلى المقاربتين بوصفهما مستويين متكاملين حيث تعمل مقارنة (TaRL) على المستوى التنظيمي - التشخيصي بإعادة تشكيل بنية القسم عبر تجميع المتعلمين حسب مستوى التحكم في المهارة. فيما تقوم مقارنة التعليم الصريح على مستوى إجرائي - ديداكتيكي بتنظيم سيورة التعلم داخل كل مجموعة وفق خطوات واضحة (نمذجة، ممارسة موجهة، ممارسة مستقلة، تغذية راجعة). وبذلك، يشكل (TaRL) إطاراً لإعادة توزيع التعليمات، بينما يضمن التعليم الصريح نجاعة تنفيذها. وعند الدمج بينهما، يتحقق ما يمكن تسميته بالتدخل العلاجي المنظم القائم على التشخيص الدقيق + التنظيم حسب المستوى + التدريس المباشر عالي الكفاءة. ويتجلى أثر هذا الدمج على جودة العملية التعليمية في بعدها البيداغوجي من خلال ملائمة التدريس لحاجات المتعلمين، ووضوح الأهداف التعليمية، والتحكم في الزمن المدرسي، وفعالية التغذية الراجعة، وتقليص الفجوة بين المتعلمين. وهنا يوفر (TaRL) الاستجابة للبعد البيداغوجي (الملاءمة)، بينما يوفر التعليم الصريح الأبعاد التنظيمية الأخرى (الوضوح، الضبط، التتبع). وبالتالي، فإن الدمج بينهما يسهم نظرياً في تقليص التبعثرات التراكمية، وتحسين التعليمات الأساسية، وتعزيز الإنصاف التربوي، ورفع مردودية الزمن المدرسي. إلا أن نجاح هذا التكامل لا يرتبط فقط بالتصميم البيداغوجي، بل يتوقف أساساً على تمثيلات الفاعلين في الميدان، فاعتماد (TaRL) قد يفهم من قبل بعض المدرسين باعتباره خرقاً للانسجام العمري للقسم، وتشكيكاً ضمنياً في فعالية الممارسات السابقة، وعيباً تنظيمياً إضافياً. بالإضافة إلى بعض الأطر الفاعلة قد تتصور وتؤول التعليم الصريح باعتباره عودة إلى التلقين التقليدي وتقليصاً لدور المتعلم، وتضييقاً على الإبداع البيداغوجي. ومن منظور سوسيولوجي-تربوي، فتؤثر هذه التمثيلات بشكل مباشر على درجة الانخراط الفعلي في الإصلاح، وفي كيفية تنفيذ المقاربتين داخل الفصل حتى لو أظهرت المؤشرات الكمية ارتفاعاً في درجة

¹ Barak Rosenshine, Synthesis of Research on Explicit Teaching, January, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, Issue 7(Volume43), 1986, P 19.

² Steve Bissonnette, education endowment foundation, Education Endowment Foundation, 2022, p 8.

التطابق مع معايير الجودة، فإن جودة التطبيق الفعلي تظل رهينة بمدى اقتناع المدرسين بفاعلية النموذج ونجاحته، والتي تشكل المحرك الخفي لدافعية الإنجاز والتميز.

تمثل المعلم للمدرسة الرائدة

يعد مفهوم التمثيلات الجماعية من المفاهيم الأكثر تعقيدا أو غموضا لأنه ببساطة مفهوم افتراضي زئبقي وهلامي لا يمكن قياسه مباشرة، وإنما عبر مؤشرات تدل عليه، ويعتبر سيرج موسكوفيتشي (Moscovici, 1976) أفضل من عبر عن هذا الاختلاف بقوله: "إذا كان واقع التمثيلات سهل التناول، فالمفهوم ليس كذلك، فهناك العديد من الأسباب، أهمها موقعها المزوج بين المفاهيم الاجتماعية والمفاهيم النفسية الاجتماعية"¹. ويعد السلوك الظاهري أو الفعل وطبيعة ومستوى العلاقات والتفاعلات البين فردية أو الجماعية أهم مؤشرات الأساسية، بالإضافة إلى نوعية ومستوى العلاقات البين فردية، ويرتبط التمثل بالتوقع أو التنبؤ المسبق وهو فرض احتمالي يضعه الفرد بناء على خبرات مكتسبة وتمثيلات واتجاهات وميول، وغيرها من عناصر دافعية الإنجاز ومحركات الفعل. "ويعتبر اميل دوركايم (E. Durkheim) أول من استخدم مفهوم التمثل الاجتماعي سنة 1898 في كتابه التمثيلات الفردية والتمثيلات الجماعية، إلا أن الفضل يرجع إلى سيرج موسكوفيتشي (S. Moscovici) في تحرير هذا المصطلح من الجانب النظري إلى التطبيقي في علم النفس الاجتماعي في كتابه الصادر عام 1976 بعنوان التحليل النفسي صورته وجمهوره في المجتمع الفرنسي معرفا فيه التمثيلات على أنها "عادة إظهار الشيء للوعي مرة ثانية رغم غيابه في المجال المادي". ومن ثم تطور هذا المفهوم السوسيولوجي على يد كل من موسكوفيتشي (Moscovici, 1961) وجودليت (Jodelet, 1984) وجان كلود أبريك (Jean Claude Abric, 1994). بالرغم من اختلاف التعريف الاصطلاحي لمفهوم التمثيلات باختلاف التيارات والحقول المعرفية التي انبثقت منها، إلا أن هناك إطارا عاما تلتقي فيه تلك التعاريف باعتبار التمثيلات أو المفاهيم المقاربة لها تشكل كل ما يحبه ويكرهه الفرد، ويعبر عنه بسلوك شخصي، وتحدد طبيعة تفاعله وتكيفه مع ما يحيط به. وفي هذا الصدد، يعرف العالم جان كلود أبريك (Jean Claude Abric) التمثيلات بأنها "عبارة عن منتج أو سيرورة خاصة بنشاط عقلي، والذي بواسطته يقوم فرد أو جماعة بتشكيل الواقع الذي يعيشون فيه وكذلك منحهم معنى للوعي"². وتعرف أيضا بأنها "جملة من المعارف التي تبين من خلال التفاعل بين العناصر المادية الموجودة في المحيط الاجتماعي والثقافي والفكري، وبين الذات الفردية في علاقتها مع الذوات الأخرى، بحكم تواصلها وانتمائها الجماعي أو مشاركتها الاجتماعية"³. وبالنسبة لسيرج موسكوفيتشي، فإن التمثيلات "هي أنظمة منظمة من المعارف والمعتقدات والرموز، التي تشكل وتؤطر الطريقة التي يدرك بها الأفراد، ويفسرون الواقع المحيط بهم. إنما نتاج لعملية نشاط عقلي يقوم من خلالها الفرد أو المجموعة بإعادة بناء الواقع ويمنحانه دلالة محددة. وبالتالي، فهي أنظمة تفسير تحكم علاقتنا بالعالم والآخرين، وتوجه وتنظم أساليب سلوكنا وأفكارنا والممارسات والسلوكيات، والتواصل الاجتماعي، الرموز المشتركة للتبادل، ومنطق التصنيف. وهذه البنيات يتم تطويرها وصيانتها داخل المجموعات الاجتماعية والمجتمعات الثقافية لتسهيل التواصل والتبادل بين الأفراد. ولذلك،

¹ Serge Moscovici, La psychanalyse son image et son public, Presse Universitaire De France (P.U.F), Paris- France, 1961, p385.

² Jean Claude Abric, Méthodes d'étude des représentations sociales, Distribution électronique Cairn.info pour ERES, Paris- France, 1994, p 12- 14.

³ فريد الصغيري، التمثيلات الاجتماعية للمدرسة العمومية بين خيارات القطاع العام واتجاهات التخصص، مجلة نقد وتنوير، العدد 12، 2022، الصفحات: 119- 135، ص 121.

ينظر إلى التمثيلات الجماعية بأنها نتاج عملية ديناميكية وتفاعلية، وتعمل على إعطاء معنى للتجارب المعاشة والظواهر الاجتماعية والقضايا المعاصرة. فهو يرى أن " الفرد يخضع لتأثير التمثيلات السائدة في المجتمع، وفي إطارها يفكر أو يعبر عن مشاعره. وتختلف هذه التمثيلات وفقاً للمجتمع الذي تنشأ فيه وتشكل. وبالتالي، فإن كل نوع من العقلية متميز ويتوافق مع نوع من المجتمع، والمؤسسات والممارسات الخاصة به"¹.

وتتجلى الوظيفة الرئيسية لمفهوم التمثيلات الجماعية في الحفاظ على التماسك والاستقرار الاجتماعي والتنظيمي، من خلال توفير إطار فهم مشترك، وتمكن التمثيلات الجماعية الأفراد من تفسير تجاربهم بطريقة متسقة ومنح تفاعلهم وسلوكهم معنى، كما تمكن الفرد من تفسير البيئة الخارجية، ولهذا، يرى سيرج موسكوفيتشي " أن التمثيلات الاجتماعية، هي طريقة في تفسير العالم والتفكير في واقعنا اليومي، وشكل من أشكال المعرفة الاجتماعية التي يبنيناها الفرد، بوعي منه أو دونه، انطلاقاً من كيانه، وتجاربه الماضية، وتطلعاته المستقبلية، وهي المعرفة التي توجه سلوكه. وبالتالي، فإن التمثيل الاجتماعي هو نشاط عقلي يقوم به الأفراد والجماعات لتحديد مواقفهم من المواقف والأحداث والأشياء والاتصالات التي تهمهم"². وتعتبر التمثيلات بنية سيكولوجية ومنتج اجتماعي ثقافي تتكون عبر التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والخبرات السابقة، والتدريب والتمكين، فضلاً عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعة مجتمعه، وبالتالي فهي عملية اكتساب في الأساس تتفق مع الاتجاهات في هذا الجانب، وتتكون التمثيلات من ثلاث مكونات أساسية، معرفية، عاطفية، وسلوكية تتفاعل وتتداخل فيما بينها على النحو التالي:

- المكون المعرفي: وهو أول عناصر التمثيلات ويشير إلى المعلومات المعرفية الشعورية وغير الشعورية لدى الفرد وتشمل كلا من " المدركات والمفاهيم عما يدركه الفرد حسياً أو معنوياً. بالإضافة إلى المعتقدات وهي مجموعة المفاهيم المتبلورة الثابتة في المحتوى النفسي والعقلي للفرد، وأخيراً التوقعات عن كل ما يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين وما يتوقع حدوثه منهم. وتعتبر هذه المكونات المعرفية الثلاثة هي الأساس المعرفي للاتجاه المتكون عند الفرد سواء كان سالباً أو موجباً"³. ويشتمل المكون المعرفي على كل تلك الأفكار والمعتقدات، والمفاهيم، والإدراك والحجج والبراهين نحو موضوع الاتجاه، كما أنه مجموعة من المعلومات والخبرات والمعارف المتنقلة عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة.

- مكون انفعالي وجداني: بعد يستمد جذوره من الاتجاهات والتمثيلات والميول والرغبات وغيرها من القيم والأنساق السوسيوثقافية، ويعتبر من أهم مكونات التمثيلات، والتي بدورها ترتبط بالخبرة والممارسة اليومية والتمكين والتدريب وبعض الخصائص الذاتية للفرد " وهي عبارة عن تلك الشحنة الانفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد ونزوعه في الموقف الذي ينشط فيه الاتجاه"⁴. بمعنى آخر تتكون التمثيلات من جانب وجداني عاطفي يشكل القوة الدافعة للسلوك، وتبني الفرد فكرة حول موقف

¹ Serge Moscovici, Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In ouvrage sous la direction de Denise Jodelet, Les Représentations Sociales, Les Presses universitaires de France- Paris, 1re édition, chapitre 2, 1989, pp. 62-86.

² Serge Moscovici, Psychologie sociale, Presses universitaires de France, 1984, P132.

³ دودو نوري نور الدين وزيان بختة، اقتراب نظري لمفهوم الاتجاهات، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، (العدد 9 ج 2)، 2018، الصفحات 124-131، ص 128.

⁴ دودو نوري نور الدين وزيان بختة، اقتراب نظري لمفهوم الاتجاهات، مرجع سابق، ص 128.

أو قضية معينة، حيث يعتبر التصور والتمثل " استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبياً، يميل بالفرد لموضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويفضلها، أو يرحب بها ويحبها، أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها"¹.

● المكون النفس حركي: ويطلق عليه بالميل السلوكي أو الأدائي للتمثل والتصور، ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها بدافعية انفعالية ومعرفة مسبقة ادراكية توجه هذه الأفعال، ويشكل المكون السلوكي التطبيق العملي للاتجاه والطريقة التي يسلكها وفق المكونين السابقين للاتجاه " فالمكون السلوكي مجموعة العمليات الجسمية التي تدفع الفرد للتصرف بطريقة ما، بمعنى مجموعة الاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد بعد إدراكه ومعرفته وانفعالاته"². وبحسب دراستنا، يعتبر المعلم عضواً فاعلاً وركيزة أساسية في العملية التعليمية، لذلك فدراسة تمثلات المعلم نحو التنظيم التربوي تحقق عدة عناصر تصبو في مجملها لتحقيق جودة العملية التعليمية، ومن أهمها التالي:

● تفسح المجال لمستقبل واعد لتوفير نظرة عميقة تلقي الضوء على كثير من جوانب التنمية المهنية للمعلم من جهة، والاهتمام بالبحث في معرفة المعلم بالمادة الدراسية التي يدرسها وتمثلاته حيالها. وتقويم هذه المعرفة يعتبر خطوة أولى وأساسية لتخطيط وتطوير برامج واستراتيجيات ومشاريع العملية التعليمية برمتها، " فتحسين تمثلات ومعتقدات واتجاهات المعلمين يسهم بشكل ملحوظ في إعادة هيكلة خبراتهم، ومن ثم تنعكس على جودة وتميز تفاعلاتهم الصفية وممارستهم للعملية التعليمية"³.

● " تلعب التمثلات والاتجاهات للمعلم دوراً مهماً في فعاليته تجاه المهام الممارسة للعملية التعليمية"⁴.

● تشكل التمثلات جزءاً رئيسياً في بناء الشخصية الفاعلة مهنياً، ويلاحظ استعداد الفرد للقيام بالأفعال التي يكون لديه تمثلات إيجابية نحوها.

● تلعب التمثلات دوراً في تحديد سلوكيات المعلمين وممارستهم. وفي هذا الصدد يعتبر التصور مؤشراً للفعل الممارس.

● إن تمثلات المعلمين ذات تأثير قوي على رغبتهم في تبني إستراتيجيات تدريسية جديدة، لأن دراسة تمثلاتهم واعتقاداتهم يزود مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز عليه في برامج الإعداد والتأهيل وفق البرامج الحالية. فالتمكين المهني والمعرفي شامل لكل من الجانب المعرفي والوجداني والنفس حركي.

● ترتبط تمثلات المعلم بالاتجاهات، والمعايير، والحاجات، بل وترتبط التمثلات بمستوى التكوين المعرفي والمهني للمعلم. وما هو مهم وأولويات الشخص يمكن أن تسهم في اتخاذ قرارات حكيمة بناءً على ما يعتبر مهماً بالنسبة للفرد.

الإطار الميداني للدراسة

1. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدرسة العمومية المغربية والتي طبقت نموذج المدرسة الرائدة.

¹ أحمد عزت راجح، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط. 1، 1977، ص 144.

² سهام إبراهيم محمد، مفهوم الاتجاه، رسالة ماجستير، قسم العلوم النفسية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، 2008، ص 8-9.

³ سحر محمد عز الدين، برنامج تدريبي عبر الويب لتنمية الاتجاهات المهنية ومعتقدات الكفاءة الذاتية والتصور حول مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 7 (العدد 21)، 2020، الصفحات 335-365، ص 338.

⁴ Handal, B, & Herrington A, Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform.

Mathematics Education Research Journal, Issue 1(Volume 15), pp. 59- 69, 2003, P 60.

2. **أداة الدراسة:** تم إسقاط الدراسة ميدانيا بتاريخ (22/ 2/ 2026) من خلال أداة الاستبانة غير المباشرة عبر التقنية الرقمية لاستبيانات جوجل. وشمل (41) فقرة وسؤالا توزعت بين (6) فقرات خصصت لمعرفة المتغيرات المستقلة للعينة المحددة بحسب أهداف دراستنا بكل من (الجنس، السن، المستوى التعليمي، التخصص، طبيعة الوظيفة، أقدمية الخدمة، وعدد الدورات التكوينية في مجال المدرسة الرائدة). بالإضافة إلى (35) سؤالا مغلقا صمم عبر مقياس ليكرت الخماسي توزعوا بين محورين على النحو التالي:

• **المحور الأول:** وشمل (15) سؤالا يقيس تمثيلات الأطر التربوية لنموذج المدرسة الرائدة تم بناؤها بالاعتماد على الخلفية النظرية لكل من موسكوفيتشي (Serge Moscovici)، وجون كلود ابريك. وتوزعت بدورها على ثلاثة أبعاد، شمل البعد الأول منها (5) أسئلة لقياس التمثيلات المعرفية (Cognitive Representation)، فيما شمل البعد الثاني (5) أسئلة مخصصة لقياس التمثيلات الوجدانية (Affective Representation)، وأخيرا شمل البعد الثالث (5) أسئلة خصصت لقياس التمثيلات السلوكية (Behavioral Intention).

• **المحور الثاني:** وهو عبارته عن مقياس لجودة العملية التعليمية، وشمل (20) سؤالا، تم بناؤه بالاعتماد على أبعاد التدريس الفعال لكل من روزنشاين (Rosenshine, 2012)¹، ومارزانو (Marzano, 2017)²، وأطر (OECD, 2013) لجودة العملية التعليمية هي نماذج تحليلية ومعايير وضعتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتقييم مكونات التعليم (المدخلات والعمليات والمخرجات) وتحسين نتائج التعلم في الأنظمة التعليمية. توزعت بدورها على أربعة أبعاد بالتساوي لكل بعد (5) أسئلة. خصص البعد الأول منها لقياس وضوح الأهداف والتنظيم، فيما البعد الثاني خصص لقياس التفاعل والدعم التعليمي للمتعلمين، والبعد الثالث خصص لقياس التقويم وتتبع تعلمات المتعلمين، وأخيرا البعد الرابع خصص لقياس الإنصاف والتحفيز للمتعلمين.

3. **عينة الدراسة:** بحسب خصائص الأداة الميدانية، وأهداف الدراسة تم سحب عينة تمثيلية من المجتمع السابق، بلغ حجمها (52) معلما(ة). وذلك بالاعتماد على طريقة العينة القصدية التي تشترط أن يكون المعلم(ة) ضمن أطر التدريس في مدارس طبق فيها نموذج المدرسة الرائدة وأن يكون الفصل المدرس من الأول حتى السادس الابتدائي.

4. ثبات وارتباط أداة الدراسة

اختبار ثبات الاستبيان		
عدد أفراد العينة	عدد الأسئلة	Cronbach's Alpha - ألفا كرونباخ
52	35	0.964

من خلال الجدول السابق لاختبار (الفا كرونباخ - Cronbach Alpha) نجد أن قيمة الاختبار بلغت (0.964) وهذه القيمة العددية بالنسبة للاختبار تدل إحصائيا على أن ثبات أداة الدراسة إيجابي ونسبة مرتفعة جداً، وبمعنى آخر فالاستمارة ستعطي نفس النتائج إذا ما تم تكرارها مرة أخرى على نفس العينة بفارق زمني.

¹ Barak Rosenshine, Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, (Volume 39, no. 1, 2012, pp. 12-3963).

² Robert Marzano, The New Art and Science of Teaching, Bloomington, IN Solution Tree Press, 2017.

5. **منهج الدراسة:** ستعتمد الدراسة على المنهج الوصفي والاستدلالي في تحليل البيانات الميدانية، هذه الأخيرة سيتم تحويلها لمعلومات وصفية باستخدام برنامج (SPSS) لتحليل البيانات، فيما تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي لتحليل خصائص العينة ومتوسط كل تمثلات المعلمين لنموذج مدارس الريادة، وجودة العملية التعليمية. فيما تم اعتماد كل من اختبارات (Independent Samples T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) ومعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، للتحقق من الفرضية الفرقة الثانية والفرضية الارتباطية الرابعة.

6. التحليل الإحصائي:

✓ أولاً: تحليل تمثلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة

أبعاد التصورات لنموذج المدرسة الرائدة	أعراض بشدة	أعراض	مح	موا	موافق بشدة	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة الكلية
التصورات المعرفية	6	12	6	12	16	3.4	68%	موافق
التصورات الوجدانية	12	16	0	4	20	3.1	62%	محايد
التصورات السلوكية	2	2	8	6	34	4.3	86%	موافق بشدة
المتوسط العام	7	10	5	7	23	3.6	72%	موافق

يبين الجدول السابق، والخاص بأبعاد التمثلات لدى المعلمين تجاه نموذج المدرسة الرائدة، توزعت فيه الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم تحليل التكرارات واستخراج المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، السلوكية). وفيه تشير النتائج إلى أن بعد التمثلات المعرفية حصل على متوسط حسابي موزون قدره (3.4) بنسبة مئوية بلغت (68%)، وهي نسبة تقع ضمن مستوى "موافق". وهذا يدل على أن المعلمين يمتلكون مستوى جيداً من المعرفة والفهم المتعلق بمفهوم المدرسة الرائدة وخصائصها وأهدافها التربوية. أما بعد التمثلات الوجدانية فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.1) بنسبة مئوية (62%)، وهو مستوى يقع ضمن درجة "محايد". ويعكس ذلك وجود تباين نسبي في الاتجاهات الوجدانية للمعلمين تجاه نموذج المدرسة الرائدة، حيث لا يزال بعض المعلمين غير متبنين بشكل كامل للمواقف الإيجابية المرتبطة بهذا النموذج التربوي. وفي المقابل، حقق بعد التمثلات السلوكية أعلى متوسط حسابي موزون بلغ (4.3) بنسبة مئوية (86%)، وهو ما يشير إلى درجة "موافق بشدة". وتدلل هذه النتيجة على أن المعلمين يمارسون سلوكيات تربوية تتوافق بدرجة كبيرة مع متطلبات نموذج المدرسة الرائدة، مثل تطبيق أساليب تدريس حديثة، وتعزيز المشاركة الصفية، والاهتمام بجودة التعلم.

وبالنظر إلى المتوسط العام للأبعاد الثلاثة، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.6) بنسبة مئوية (72%)، وهي درجة تقع ضمن مستوى "موافق". ويعني ذلك أن تمثلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة تتسم بقدر جيد من الإيجابية، مع تفوق واضح للجانب السلوكي مقارنة بالجانبين المعرفي والوجداني.

✓ ثانياً: تحليل أبعاد جودة العملية التعليمية في نموذج المدرسة الرائدة

أبعاد جودة العملية التعليمية	اطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة الكلية
وضوح الأهداف وجودة التنظيم	2	0	14	16	20	4	80%	موافق
التفاعل والدعم التعليمي للمتعلمين	2	6	8	10	26	4	80%	موافق

أبعاد جودة العملية التعليمية	اطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة الكلية
تقويم وتتبع التعليمات للمتعلمين	2	4	4	10	32	4.3	86%	موافق بشدة
الإنصاف والتحفيز للمتعلمين	2	10	12	12	16	3.6	72%	موافق
المتوسط العام للأبعاد	2	5	10	12	24	4	80%	موافق

من الجدول السابق، والمخصص لقياس مستوى تحقق أبعاد جودة العملية التعليمية في نموذج المدرسة الرائدة من وجهة نظر المعلمين، وذلك عبر أربعة أبعاد رئيسية هي: وضوح الأهداف وجودة التنظيم، التفاعل والدعم التعليمي للمتعلمين، تقويم وتتبع التعليمات، والإنصاف والتحفيز للمتعلمين. وفيه أظهرت النتائج أن بعد وضوح الأهداف وجودة التنظيم حصل على متوسط حسابي موزون قدره (4.0) بنسبة مئوية (80%)، وهي درجة "موافق". وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن نموذج المدرسة الرائدة يساهم في تنظيم العملية التعليمية بشكل واضح ويحدد الأهداف التعليمية بصورة دقيقة. كما حصل بعد التفاعل والدعم التعليمي للمتعلمين على متوسط حسابي قدره (4.0) بنسبة مئوية (80%)، مما يعكس وجود مستوى مرتفع نسبياً من التفاعل بين المعلمين والمتعلمين وتقديم الدعم التعليمي المناسب داخل البيئة الصفية. أما بعد تقويم وتتبع التعليمات فقد سجل أعلى متوسط حسابي بلغ (4.3) بنسبة مئوية (86%)، وهي درجة "موافق بشدة". وهذا يشير إلى أن المعلمين يلاحظون فاعلية عالية لآليات التقويم والمتابعة المستمرة لمستوى تعلم المتعلمين في إطار نموذج المدرسة الرائدة. في حين بلغ متوسط بعد الإنصاف والتحفيز للطلاب (3.6) بنسبة مئوية (72%)، وهو مستوى "موافق". ويعكس ذلك وجود جهود ملحوظة لتعزيز مبدأ العدالة التربوية وتحفيز المتعلمين، مع وجود مجال لمزيد من التطوير في هذا الجانب.

وعلى مستوى المتوسط العام لأبعاد جودة العملية التعليمية، فقد بلغ المتوسط الحسابي (4.0) بنسبة مئوية (80%)، وهي درجة "موافق". وتشير هذه النتيجة إلى أن نموذج المدرسة الرائدة يساهم بدرجة كبيرة في تحسين جودة العملية التعليمية وفق تقديرات المعلمين المشاركين في الدراسة.

✓ ثالثاً: الاختلافات في متوسط تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب متغيراتهم المستقلة.

اختبار (ت) T- test للفروق في متوسط تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب الجنس						
الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيم (t)	مستوى الدلالة (α)
ذكر	18	3.33	1.609	50	0.97	0.34
أنثى	34	3.71	1.142			

من الجدول السابق والمخصص لقياس فيما إذا كان هناك فروق جوهرية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب الجنس، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.34) وهي قيمة أكبر من 0.05 وقيمة اختبار ($t = 0.97$) صغيره جداً، مما ينفي إحصائياً وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط التمثيلات بحسب الجنس.

تحليل التباين الأحادي ANOVA لمتوسط مقياس تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة (α)
السن	بين المجموعات	11.435	3	3.81	2.37	0.08
	داخل المجموعات	77.257	48	1.61		
المستوى التعليمي	بين المجموعات	4.822	3	1.61	0.92	0.44
	داخل المجموعات	83.871	48	1.75		
الفصل المدرس	بين المجموعات	14.435	5	2.89	1.79	0.13
	داخل المجموعات	74.257	46	1.61		
أقدمية الخدمة	بين المجموعات	3.124	2	1.56	0.89	0.42
	داخل المجموعات	85.569	49	1.75		
عدد الدورات	بين المجموعات	17.526	3	5.84	3.94	0.01
	داخل المجموعات	71.167	48	1.48		

من الجدول أعلاه لاختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA والمخصص للتحقق فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب كل من السن، المستوى التعليمي، الفصل المدرس، أقدمية الخدمة، وعدد الدورات. وفيه تشير النتائج لوجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب عدد الدورات التي تلقاها المعلم في مجال التعليم والتعلم، وذلك استنادا لكبر قيمة ($F=3>94$) المحسوبة عند مستوى دلالة (0.01) وهي ومعنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبحسب اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية للمتوسطات فإن تلك الفروق تعود لصالح المعلمين الذين تلقوا 3 دورات تدريبية أو أكثر. ومعنى آخر يمكننا القول بأننا واثقون بنسبة (95%) بأن المعلمين الذين انخرطوا في 3 دورات تدريبية أو أكثر تكون لديهم تمثيلات إيجابية نحو نموذج المدرسة الرائدة أكثر. وبالمقابل تشير النتائج لعدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة بحسب كل من السن، والمستوى التعليمي، والفصل المدرس، وأقدمية الخدمة.

✓ رابعا: العلاقة بين كل من متوسط تمثيلات المعلمين تجاه نموذج المدرسة الرائدة ومتوسط تحقيق النموذج لجودة العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

جدول تركيبي بين تمثيلات المعلمين لمدرسة الريادة/ وجودة العملية التعليمية من وجهة نظرهم							
الجودة	إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المجموع	مربع كاي (X^2) مستوى الدلالة (α)
التمثيلات							
أعارض بشدة	2	0	0	0	0	2	0.00
أعارض	0	4	2	4	2	12	
محايد	0	0	6	6	0	12	
موافق	0	0	0	4	2	6	
موافق بشدة	0	0	2	2	16	20	
المجموع	2	4	10	16	20	52	
							94.99

من الجدول السابق نجد (2) معلمين من أصل العينة الكلية يتمثلان نموذج المدرسة الرائدة بصورة سلبية انعكست بشكل مباشر في تأكيدهم بأن هذا النموذج لا يحقق جودة العملية التعليمية. وهكذا نجد كلما اتجهت تمثيلات المعلمين في الاتجاه الإيجابي لنموذج المدرسة الرائدة فإنهم يؤكدون أن المدرسة الرائدة تحقق جودة العملية التعليمية. وبالتالي توجد علاقة ارتباط بين طبيعة التمثيلات للمعلم لنموذج المدرسة الرائدة وجودة العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم، فكلما ارتفعت التمثيلات الإيجابية لنموذج المدرسة الرائدة، كلما حققت جودة العملية التعليمية. وهذه النتيجة الارتباطية يؤكدتها اختبار مربع كاي حيث بلغت قيمته الإحصائية (94.99) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.00$). وبمعنى آخر أن جودة العملية التعليمية لنموذج المدرسة الرائدة غير مستقلة عن تمثيلات المعلم لهذا النموذج.

استنتاجات الدراسة

1. أظهرت نتائج الدراسة أن تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة جاءت بدرجة إيجابية متوسطة إلى مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام (3.6) بنسبة (72%)، وهو ما يدل على وجود مستوى مقبول من القبول المهني لهذا النموذج التربوي لدى أفراد عينة الدراسة. وتعكس هذه النتيجة إدراك المعلمين للأهداف الإصلاحية التي يسعى هذا النموذج إلى تحقيقها، والمتمثلة أساساً في تحسين جودة العملية التعليمية التعليمية وتطوير الممارسات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي. ويأتي ذلك في سياق التحولات التي تشهدها الأنظمة التعليمية المعاصرة والتي تسعى إلى رفع جودة التعليم عبر تطوير الممارسات المهنية للمعلمين وتعزيز كفاءتهم التربوية. كما تؤكد الأدبيات التربوية أن جودة التعليم ترتبط بدرجة كبيرة بكفاءة المعلم وممارساته المهنية، إضافة إلى توفر فرص التطوير المهني المستمر التي تساعد على تحسين أدائه التدريسي.

2. أظهرت النتائج أن التمثيلات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى، مما يشير إلى أن المعلمين يمارسون بالفعل العديد من السلوكيات المهنية المرتبطة بمبادئ المدرسة الرائدة، مثل تنويع استراتيجيات التدريس، وتبني تعلم التلاميذ، وتكييف الأنشطة التعليمية وفق مستوياتهم المختلفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من منظور سوسيولوجيا الممارسة المهنية، حيث يميل الفاعلون التربويون غالباً إلى التكيف مع الإصلاحات التعليمية على مستوى الممارسة العملية حتى قبل أن تشكل لديهم قناعات معرفية أو وجدانية كاملة حولها. كما أن طبيعة العمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية تفرض على المعلمين تبني ممارسات تدريسية تتوافق مع التوجيهات التنظيمية والسياسات التربوية السائدة.

3. فيما أخذت التمثيلات المعرفية المرتبة الثانية في الحضور لدى المعلم(ة)، ما يدل على أن معرفة المعلمين بمفهوم المدرسة الرائدة وأهدافها لا تزال في مستوى مقبول لكنه يحتاج إلى مزيد من التوضيح والتأطير التربوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون نموذج المدرسة الرائدة يعد من النماذج الإصلاحية الحديثة نسبياً، مما يجعل درجة استيعابه المعرفي لدى المعلمين مرتبطة بدرجة كبيرة بمدى توفر برامج التكوين والتأطير التربوي داخل المؤسسة التعليمية.

4. واحتلت التمثيلات الوجدانية المرتبة الثالثة وهو ما يعكس وجود قدر من التردد أو الحذر لدى بعض المعلمين تجاه هذا النموذج التربوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سوسيولوجيا التغيير التربوي، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن الإصلاحات التعليمية غالباً ما تواجه في بداياتها نوعاً من المقاومة أو التردد من قبل الفاعلين التربويين نتيجة زيادة الأعباء المهنية أو الغموض المرتبط بآليات التطبيق العملي لهذه الإصلاحات. كما أن التحولات التربوية السريعة قد تفرض على المعلمين التكيف مع ممارسات تدريسية جديدة تتطلب وقتاً وجهداً إضافيين، الأمر الذي قد يؤثر في اتجاهاتهم الوجدانية تجاه هذه الإصلاحات.

5. توصلت الدراسة إلى أن نموذج المدرسة الرائدة يحقق أبعاد جودة العملية التعليمية بدرجات مرتفعة نسبياً بلغت نسبتها (80%)

6. يؤكد (80%) من المعلمين أن نموذج المدرسة الرائدة يحقق جودة العملية التعليمية التعليمية، وهي درجة مرتفعة نسبياً تشير بطبيعتها الحال إلى أن المعلمين يدركون الدور الإيجابي لهذا النموذج في تحسين جودة التعليمات داخل الفصل الدراسي. وتبرز هذه النتيجة بشكل خاص في بعد تقويم التعليمات وتتبعها، الذي سجل أعلى نسبة (86%). ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المدرسة الرائدة تعتمد على مقاربات بيداغوجية حديثة تقوم على التشخيص المستمر لمستويات التلاميذ ومتابعة تقدمهم التعليمي،

الأمر الذي يساهم في تحسين فعالية العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن تحسين جودة التعليم يرتبط بوجود وفعالية التنظيم المدرسي الداعم للممارسات التعليمية الحديثة.

7. كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة تبعاً لمتغيرات الجنس أو السن أو المستوى التعليمي أو أقدمية الخدمة. ويمكن تفسير هذه النتيجة سوسيولوجياً بأن المعلمين داخل المؤسسة التعليمية يشكلون جماعة مهنية تتقاسم ثقافة تنظيمية مشتركة، حيث تؤدي الخبرات المهنية المتقاربة وظروف العمل المتشابهة إلى تقارب مواقفهم وقيمهم تجاه السياسات التربوية المطبقة. وبالمقابل، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لعدد الدورات التدريبية في مجال المدرسة الرائدة، حيث كانت التمثيلات أكثر إيجابية لدى المعلمين الذين تلقوا ثلاث دورات تدريبية أو أكثر. وتؤكد هذه النتيجة الدور المحوري للتكوين المهني المستمر في تعزيز انخراط المعلمين في الإصلاحات التربوية. فمن منظور سوسيولوجيا التنظيمات، يمثل التكوين آلية أساسية لنقل المعرفة المهنية وبناء ثقافة مؤسسية مشتركة حول أهداف الإصلاح التربوي، كما يساهم في تعزيز الشعور بالكفاءة المهنية لدى المعلمين.

8. وأخيراً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثيلات المعلمين لنموذج المدرسة الرائدة وتقييمهم لجودة العملية التعليمية التعليمية، مما يدل على أن نجاح الإصلاحات التربوية لا يعتمد فقط على تصميم السياسات التعليمية أو النماذج البيداغوجية، بل يرتبط بدرجة كبيرة بمدى اقتناع الفاعلين التربويين بها وانخراطهم في تطبيقها داخل الممارسة الصفية. فكلما كانت تمثيلات المعلمين أكثر إيجابية تجاه النموذج التربوي، زادت درجة التزامهم بتطبيقه داخل الفصل الدراسي، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على جودة التعليم ومخرجاته. وبالتالي فإن جودة العملية التعليمية كمخرجات لنموذج المدرسة الرائدة غير مستقلة عن تمثيلات المعلم لهذا النموذج.

المراجع والمصادر:

- أحمد عزت راجح، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط. 1، 1977.
- دودو نوري نور الدين وزيان بختة، اقتراح نظري لمفهوم الاتجاهات، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، (العدد 9 ج 2)، 2018، الصفحات 124-131.
- سحر محمد عز الدين، برنامج تدريبي عبر الويب لتنمية الاتجاهات المهنية ومعتقدات الكفاءة الذاتية والتنور حول مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 7 (العدد 21)، 2020، الصفحات 335-365، ص 338.
- سهام ابراهيم محمد، مفهوم الاتجاه، رسالة ماجستير، قسم العلوم النفسية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، 2008.
- فريد الصغيري، التمثلات الاجتماعية للمدرسة العمومية بين خيارات القطاع العام واتجاهات التخصص، مجلة نقد وتنوير، العدد 12، 2022، الصفحات: 119-135.
- لعربي بوعلو وفريد الزاهي، المعلم والتغيير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، (العدد 12)، 2024، ص: 38-61.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقييم الخارجي للمرحلة التحضيرية لمشروع المدارس الرائدة، الرباط، 2024.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والانتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، الرباط، 2024.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (وزارة التربية والتكوين والبحث العلمي حديثاً)، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، رزنامة مشاريع بناء نموذج المدرسة العمومية الرائدة، الرباط، 2024.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (وزارة التربية والتكوين والبحث العلمي حديثاً)، مذكرة رقم (24/138) في شأن تنزيل برنامج اعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي (2024/2025)، الرباط، 18 مارس 2024.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة إطار في شأن تفعيل العمل بمشروع مؤسسات الريادة، برقم (23/022)، الرباط، 18 ماي 2023.
- David Lynch & Richard Smith, Designing the Classroom Curriculum in the Knowledge Age, Brisbane, Press, AACLM. 2001.

- Barak Rosenshine, Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, (Volume 63), no. 1, 2012, pp. 12–39.
- Barak Rosenshine, Synthesis of Research on Explicit Teaching, January, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, Issue 7(Volume 43), 1986.
- Handal. B, & Herrington A, Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. Mathematics Education Research Journal, Issue 1(Volume 15), pp. 59– 69, 2003.
- Hargreaves. A & Fullan. M, Professional capital: Transforming teaching in every school, New York: Teachers College Press, 2012.
- Jean Claude Abric, Méthodes d'étude des représentations sociales, Distribution électronique Cairn.info pour ERES, Paris– France, 1994.
- Khulaifiyah Arimuliani Ahmad, Muhammad Iqbal. Teaching at the Right Level: Approaches and Implementations to Improve Secondary School English Student Learning Outcomes, Journal of English Language and Education, Issue 3(Volume 10), 2025, pp: 223– 228.
- Najah Nahdiatul, Baso Jabu, and Muhammad Basri. The Implementation of Teaching at the Right Level (TaRL) Approach in Teaching Reading, Journal of Language, Education, and Literature, Issue 2 (Volume 2), 2024, pp: 95–101.
- Oka Mania Rahmawati, al, Analysis of the Effectiveness of the Teaching at the Right Level (TaRL) Approach in Improving Students Literacy Skills through the 15– Minute Literacy Program at Primary School, Journal Ilmiah Pendidikan, Issue 3 (Volume 5), 2024, pp: 1575– 1592.
- Robert Marzano, The New Art and Science of Teaching, Bloomington, IN Solution Tree Press, 2017.
- Safitri Millenia, Juaidah Agustina. Implements Pendekatan Teaching at the Right Level (TaRL) Melalui Pembelajaran Berdiferensiasi pada

Materi Teks Deskripsi di SMP Negeri 7 Palembang. Jurnal Ilmiah Nusantara, Issue 1(Volume 5), 2024, pp: 394– 402.

- Serge Moscovici, Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In ouvrage sous la direction de Denise Jodelet, Les Représentations Sociales, Les Presses universitaires de France– Paris, 1re édition, chapitre 2, 1989, pp. 62–86.
- Serge Moscovici, La psychologie son image et son public, Presse Universitaire De France (P.U.F), Paris– France, 1967.
- Serge Moscovici, Psychologie sociale, Presses universitaires de France, 1984.
- Steve Bissonnette, education endowment foundation, Education Endowment Foundation, 2022.