المدرسة الرائدة وتدريس النصوص القرائية:
مقاربة قائمة على التعليم الصريح

سعيد بوحوش

جامعة محمد الخامس، الرباط

كلية علوم التربية

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

المغرب

الملخص:

يتناول هذا البحث موضوع التعليم الصريح في إطار مشروع "المدرسة الرائدة" بالمغرب، باعتباره أحد المداخل الأساسية لتجويد العملية التعليمية والارتقاء بمردوديتها. وينطلق من رصد التحولات التي عرفها النظام التربوي المغربي، من المدرسة التقليدية إلى المدرسة الرائدة، مع إبراز أدوار كلّ من المدرس والمتعلم، إضافة إلى المعينات الديداكتيكية في دعم التعلم. ويركّز البحث على التعليم الصريح بوصفه استراتيجية تعليمية قائمة على الوضوح والتنظيم في تقديم المعارف، بهدف تعزيز فهم المتعلمين وتنمية قدراتهم التحليلية، خاصة في مجال تدريس النصوص القرائية. كما يتناول كيفية توظيف هذا النهج في بناء الدرس من خلال تحديد الأهداف، واختيار الطرائق والوسائل وتوزيع الأدوار، وتقويم التعلمات. ولا يقتصر البحث على الجانب النظري، بل يمتد إلى شق ميداني يستطلع آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول فعالية التعليم الصريح والتحديات التي تواجه تطبيقه في سياق المدرسة الرائدة. ويُختتم البحث بعرض أبرز النتائج المتوصل إليها، مرفوقة بجملة من الخلاصات والاقتراحات الرامية إلى تحسين الممارسة التربوية.

Abstract

This research examines explicit instruction within the framework of Morocco's "pioneer School" project, considering it a key approach to improving the quality and effectiveness of the educational process. It begins by highlighting the transformations of the Moroccan education system, moving from traditional schooling to the leading school model, while emphasizing the roles of teachers, students, and didactic tools in supporting learning. The study focuses on explicit instruction as a teaching strategy based on clarity and structured delivery of knowledge, which helps enhance learners' understanding and develop their analytical skills, particularly in teaching reading texts. It also explores how this approach can be implemented in lesson planning, including setting objectives, selecting teaching methods and materials, defining the roles of teachers and students, and assessing learning outcomes. In addition to the theoretical perspective, the research includes a field study that surveys primary school teachers' views on the effectiveness of explicit instruction and the challenges of applying it within the context of the pioneer school. The study concludes by presenting key findings, along with a set of conclusions and recommendations aimed at improving educational practices.

مقدمة

شهدت منظومة التربية والتعليم في المغرب، على مرّ العقود الأخيرة، سلسلة من الإصلاحات والمشاريع التربوية المتعاقبة، سعيا إلى تحسين جودة التعليم وتكييفه مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. ومن بين المبادرات الحديثة يبرز مشروع "المدرسة الرائدة"، الذي تروم المنظومة من خلاله إرساء نموذج تعليمي متطور يعزز قدرات المتعلمين ويلبي حاجيات المجتمع، مع تحقيق قدر أكبر من الفاعلية والنجاعة مقارنة بالمبادرات السابقة. وفي هذا الإطار، يُعدّ التعليم الصريح أحد المرتكزات الأساسية لمشروع المدرسة الرائدة، حيث يُنظر إليه بوصفه نهجا تعليميا فعالا يساهم في تقديم المعرفة والمفاهيم بطريقة واضحة ومنظمة، ويحدّ من اللبس والغموض، بما يمكّن المتعلمين من بناء فهم متين وشامل للمضامين الدراسية. ويكتسي هذا الأسلوب أهمية خاصة في التدريس، إذ يتيح للمدرس تخطيط أنشطة تعليمية متنوعة تساعد المتعلمين على استيعاب السياقات واستخلاص الدلالات الضمنية للنصوص، كما يعزز قدراتهم على التحليل النقدي والمشاركة الفاعلة في المناقشات الصفية. وفي هذا السياق، يهدف البحث إلى استكشاف التعليم الصريح من حيث ماهيته وأسس اشتغاله، مع إبراز سبل توظيفه في بناء الدرس القرائي، وذلك من خلال تحليل مجموعة من المحاور تشمل:

- الانتقال من المدرسة التقليدية إلى المدرسة الرائدة، مع التركيز على دور كل من المدرس والمتعلم والمعينات الديداكتيكية؛
- التعليم الصريح كاستراتيجية تعليمية مركزية في المدرسة الرائدة، ودوره في تحسين جودة العملية التعليمية؛
- خطوات ومراحل تدريس النص القرائي وفق أبجديات التعليم الصريح، بدءا من تحديد أهداف الدرس، وتحديد أساليب ومنهجية التدريس وأدوار كل من المدرس والمتعلم، والوسائل الديداكتيكية، وآليات تقويم الأداء، وصولا إلى أجرأة الدرس؛
- مناقشة حدود تفعيل التعليم الصريح والانتقادات المرتبطة به، والتحديات والفجوات التي قد تعترض تطبيقه العملي.

ويشمل البحث نتائج دراسة ميدانية، استطلعنا عبرها رأي عينة من أساتذة المستويات الثلاثة العليا من المدرسة الابتدائية، حول تدريس النص القرائي وفق نهج التعليم الصريح في سياق المدرسة الرائدة. ونختم البحث باستثمار ما خلصت إليه نتائج استطلاع الرأي الذي تم إجراؤه، بتقديم خلاصات واقتراحات.

أولا: الإطار النظري للبحث

1. رهانات التعليم الصريح ضمن نموذج المدرسة الرائدة

1.1 من المدرسة التقليدية إلى المدرسة الرائدة ومسارات التحول في العملية التعليمية التعلمية

الانتقال من المدرسة التقليدية إلى المدرسة الرائدة يمثل تحوّلا في أساليب التعليم والممارسات الصفية في السياق التربوي المغربي. ويتجلى هذا الانتقال في تجاوز أسلوب التدريس الذي تعتمده المدرسة التقليدية والذي يركّز على الوصول لكفايات محددة بشكل عام من دون اعتماد خطة عمل دقيقة، بالمقابل تسعى المدرسة الرائدة إلى تقديم بيئة تعليمية مبتكرة، تهدف إلى التدقيق في أدوار كل من المدرس والمتعلم، كما تهدف إلى التدقيق في المهارات والممارسات الصفية الخاصة بالمتعلمين من خلال تقديم مراحل درس مضبوطة، واعتماد معدات ووسائل متطورة وطرائق وتقنيات تدريس فعالة. ويأتي مشروع المدارس الرائدة، كمبادرة تربوية أطلقتها وزارة التربية الوطنية المغربية بهدف تحسين جودة المدرسة العمومية وتحديث المنهاج الدراسي، فضلا عن توفير بيئة تعليمية حديثة ومتطورة للمتعلمين. وفي هذا الإطار، جاءت خارطة الطريق 2022-2026 لتؤسّس لهذا الانتقال النوعي، من خلال طموحها إلى إرساء نموذج جديد للمدرسة العمومية، يتمثل في "المدرسة الرائدة"، بهدف تحقيق جودة التعلمات والارتقاء بأداء المؤسسة التعليمية، عبر تحقيق ثلاثة أهداف استراتيجية كبرى: ضمان جودة التعلمات، وتعزيز التفتح والمواطنة، وتحقيق إلزامية التعليم. ويتطلب تحقيق هذه الأهداف اعتماد مقاربة نسقية تركز على المحاور الثلاثة الأساسية للمنظومة التعليمية: المتعلم والمدرس والمدرسة. وهكذا، وبهدف بناء مدرسة عمومية منصفة تستجيب لتطلعات المتعلمين وتواكب متطلبات النموذج التنموي الجديد، جاءت خارطة الطريق بعدد من الالتزامات والإجراءات الملموسة، توزعت وفق ثلاثة محاور: (خارطة الطريق، 2022، ص.15):

المحور	الالتزامات
المتعلم	- مقررات وكتب مدرسية تركز على اكتساب الكفايات والتعلمات الأساس والتحكم في اللغات؛ - تتبع ومواكبة فردية للمتعلمين لتجاوز صعوبات التعلم؛ - توجيه المتعلمين نحو مسارات دراسية تتلاءم مع مؤهلاتهم للرفع من فرص نجاحهم؛ - دعم اجتماعي معزز من أجل تحقيق تكافؤ الفرص بين كل المتعلمين.
المدرس	- تكوين يركز على الجانب التطبيقي والعملي، يمكّن المدرس من اعتماد بيداغوجية فعالة تولي عناية خاصة للمتعلم؛ - ظروف عمل ملائمة تستجيب لاحتياجات المدرس، وتعزز تأثيره الإيجابي على المتعلمين؛ - نظام لتدبير المسار المهني محفز ومثمن، يحث على الارتقاء بالمردودية لما فيه مصلحة المتعلمين.
المدرسة	- مؤسسات توفر ظروف استقبال حسنة مجهزة وتستعمل الوسائل الرقمية؛ - مدير متوفر على مؤهلات قيادة المؤسسة للارتقاء بجودتها؛ - روح التعاون تعُمّ كل الفاعلين بالمؤسسات التعليمية من أجل إرساء جو آمن تسوده الثقة؛ - أنشطة موازية ورياضية تمكّن المتعلمين من التفتح وتحقيق ذواتهم.

وتعتبر المدرسة الرائدة هي آخر نسخة للمدرسة العمومية في المغرب، وقد جاءت لتحل محل المدرسة التقليدية، وهي بهذا الأساس اللبنة الأساسية لخارطة الطريق 2022-2026 بقطاع التعليم، والجاري تنزيلها بشكل مرحلي منذ الموسم الدراسي 2023-2024 بدافع تجاوز معيقات التعلم والرفع من جودة التعلمات الأساس، باستثمار الطرائق والمقاربات البيداغوجية الحديثة. ومن أبرز المشاريع التي جاءت بها المدرسة الرائدة نجد الدعم حسب المستوى المناسب (TaRL) ونهج التعليم الصريح، وعبر هذا الأخير تسعى المدرسة العمومية إلى تقديم أدوار جديدة للأقطاب الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، (المدرس والمتعلم والمحتوى وتقنيات التدريس)، من خلال تطوير أدوار كلّ من المدرس والمتعلم، إضافة إلى تقنيات التدريس والوسائل الديداكتيكية المعتمدة:

العنصر	توصيفه
أدوار المدرس	دور المدرس في المدرسة الرائدة يتجاوز التدريس التقليدي ليشمل مجموعة من المهام والمسؤوليات التي تساهم في تطوير العملية التعليمية بشكل عام، حيث يضطلع بعدة أدوار أساسية، نذكر منها: - التحفيز: يقوم المدرس بتحفيز المتعلمين على التفوق والإبداع؛ - الشرح والتفسير: من خلال قيام المدرس بتوضيح المعلومات والمعارف بطريقة مبسطة ومفهومة، بهدف تسهيل عملية التعلم وتمكين المتعلمين من استيعاب المحتوى الدراسي بفعالية. - التيسير والتوجيه: بالإضافة إلى أنّه ناقل للمعلومة، يعتبر المدرس ميسرا للعملية التعليمية، بحيث يقوم بتوجيه المتعلمين، وتشجيعهم على الاستقلالية والتعلم الذاتي، وتعزيز مهارات البحث والاستكشاف، والتفكير النقدي والإبداع؛ - التنويع في أساليب التدريس: يعمد المدرس إلى استخدام أساليب وتقنيات تعليمية مبتكرة مثل التعليم الصريح المباشر، والتعلّم التعاوني، والتعلم الذاتي، واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال لتعزيز التجربة التعليمية؛ - التقويم المستمر: المدرس لا يعتمد فقط على الاختبارات المتباعدة التقليدية للتقويم، بل يسعى إلى التقويم الدوري لمستوى التقدم الأكاديمي والتطور الشخصي للمتعلمين بطرائق متنوعة، من بينها اعتماد روائز دقيقة النتائج؛ - التكوين المهني المستمر: يسعى المدرس دائما إلى تطوير مهاراته ومعرفته من خلال التكوين المستمر، مما يساعده على تطوير البيئة التعليمية وتقديم تعليم متميز.

أدوار المتعلم	يشارك المتعلم في تشكيل مسار تعليمه وتطوير مهاراته في بيئة تشجع على التفاعل والاستقلالية. ويتّسم دوره بالتفاعل النشط والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية حتى يصير أكثر استقلالية وفاعلية في تعلمه وبناء معرفته. لذا فهو مطالب بـ: - المشاركة النشطة: بالرغم من أنّ المتعلم في المدرسة الرائدة يستلم المعلومة جاهزة في البداية، إلّا أنّه يشارك بعدها بشكل فعّال في الأنشطة التعليمية المختلفة مثل المناقشات والمشاريع الجماعية والعروض التقديمية وتقديم الحلول للمشكلات. - التعلم التعاوني: يُعتبر أحد الأسس المهمة، حيث يعمل المتعلمون معا في مجموعات صغيرة لحل المشكلات، (خاصّة خلال مرحلة الممارسة الموجّهة)، ومشاركة الأفكار، وتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة. يعزز هذا النوع من التعلم مهارات العمل الجماعي والتواصل. - التقويم الذاتي: المتعلم في المدرسة الرائدة يقوم أيضا بتقويم نفسه بشكل دوري لمعرفة نقاط قوته وضعفه. يساهم هذا في تحسين أدائه الأكاديمي وتطوير مهاراته وكفاياته المعرفية.
تقنيات التدريس والوسائل الديداكتيكية	تقنيات التدريس والوسائل الديداكتيكية في المدرسة الرائدة تعتمد على تنوع الأساليب التي تجمع بين التعلم النشط، والتكنولوجيا، والتفاعل بهدف تمكين المتعلمين من أن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم، مما يعزز مهاراتهم المعرفية والعملية. وتلعب تقنيات التدريس والوسائل الديداكتيكية دورا حاسما في تحسين عملية التعلم وجعلها أكثر فاعلية ونجاعة وتشويقا للمتعلمين عبر تيسير انتقال المعرفة بشكل تفاعلي بين المدرس والمتعلم من خلال التوسل بعُدّة ديداكتيكية رقمية مطورة. وتتجلى تلك التقنيات والوسائل في ما يلي: - التعليم الصريح: يتم تبنّي التعليم الصريح كأسلوب تعليمي يعتمد على تقديم المعلومات والمهارات بشكل مباشر وواضح للمتعلمين. في هذا النوع من التعليم يتم تقديم المحتوى التعليمي بصورة مفصلة ومنظمة، حيث يقوم المدرس بشرح المفاهيم والمعارف بشكل مباشر دون ترك المجال لتفسيرات المتعلمين أو افتراضاتهم؛ - تعليم بقيادة المدرس: يبقى التعلّم، هنا، مُوجّها من قبل المدرس، فبالرغم من التركيز على الاستقلالية في التعلم، إلّا أنّ دور المدرس يبقى مهما في تقديم الشروحات والتفسيرات اللازمة للفهم مع التوجيه والإشراف. في هذا الإطار يتم اعتماد العروض التقديمية التفاعلية والشرائح المرئية، وشرح الموضوعات المعقدة بطريقة مبسطة؛ - التعلم بواسطة الأقران: يتم تشجيع المتعلمين على تبادل المعرفة مع أقرانهم سواء من خلال الشرح المتبادل للمفاهيم أو التعاون في حل المشكلات؛ - التدريس التفاعلي: يتم استخدام تقنيات تشجع على التفاعل المستمر بين المدرس والمتعلمين، مثل الأسئلة المفتوحة والنقاشات الجماعية، والعروض التقديمية. وهذا يُشجع المتعلمين على التعبير عن آرائهم ومشاركة أفكارهم؛ - الوسائل التكنولوجية: تشمل الوسائل السمعية والبصرية مثل البرمجيات والموارد الرقمية التعليمية، والفيديوهات التعليمية والرسوم المتحركة، والصور التوضيحية، والتسجيلات الصوتية،...إلخ، وذلك لتوضيح المفاهيم المعقدة بطريقة مبسطة وأكثر جاذبية وتشويقا ونجاعة.

2.1 المدرسة الرائدة والرهان على التعليم الصريح

- **مفهوم التعليم الصريح**

تم تطوير نموذج التعليم الصريح Explicit instruction من قبل روزنشاين Rosenshine وستيفنز Stevens (1986)، وذلك "استنادا إلى أبحاث تتعلق بفعالية التعليم، باعتباره نموذجا تم تأكيد فعاليته مرارا وتكرارا" (Bocquillon et al., 2020, p4)، إذ يُعدّ أحد الأدوات التي تعتمد منهجية منظمة وفعالة لتدريس المهارات الأكاديمية، بحيث:

- يتمحور، في أساسه، حول استخدام استراتيجيات واضحة ومباشرة لتقديم المحتوى التعليمي، وتوجيه المتعلمين نحو فهم أعمق للمفاهيم، وتعزيز قدرتهم على التحليل والتفكير النقدي، حيث يمكن وصفه بأنّه "طريقة منهجية للتدريس تركّز على التقدم في مسار التعلّم بخطوات صغيرة، والتحقق من فهم المتعلمين، وتحقيق المشاركة النشطة والناجحة من قبل الجميع" (Rosenshine, 1987, p34)؛
- عند تمييزه عن التعليم التقليدي الذي يميل إلى التلقين، فإنّ الأمر في حالة التعليم الصريح يتعلق بتعليم منظّم، حيث "الهدف من نشاط المدرس – الذي يعد أساسيا – هو تعزيز المشاركة الفعّالة للمتعلمين وفهم أفضل لموضوع التعلم من خلال شروحات واضحة وعروض توضيحية، وممارسة موجهة" (Bressoux, 2022, p3).

عموما، يمكن اعتبار التعليم الصريح مجموعة من الاستراتيجيات البيداغوجية التي يدعمها البحث العلمي، والتي توظّف في تخطيط وتقديم تدريس يمنح الدعم اللازم لتعلم ناجح بفضل وضوح اللغة المستعملة والهدف المنشود وتخفيف الحمولة المعرفية. يعزّز هذا التعليم التفاعل النشط للمتعلم؛ لأنه يفرض عليه تقديم إجابات كثيرة ومتنوعة، تليها تغذية راجعة إيجابية مناسبة؛ كما يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات على المدى البعيد، باستعمال استراتيجيات مراجعة موجهة (Hughes et al., 2017, p4).

- **أسس التعليم الصريح**

يعتمد التعليم الصريح، باعتباره أسلوبا تربويا، على تقديم المعلومات والمعارف بطريقة واضحة ومباشرة للمتعلمين، بهدف تسهيل فهمهم واستيعابهم للمحتوى التعليمي بفعالية، مما يساهم في تسريع عملية التعلم وتحقيق نتائج أكاديمية أفضل. وفي هذا السياق، يقوم التعليم الصريح بدمج مجموعة من العناصر التعليمية الأساسية التي تلعب دورا كبيرا في تحسين فعاليته. وفي ما يلي نستعرض أبرز تلك الأسس (Archer & Hughes, 2011, pp2-3):

الأساس	توصيفه
تركيز التعليم على محتوى مناسب وفعال	يتم تدريس المهارات والاستراتيجيات والمفردات والمفاهيم والقواعد التي من شأنها أن تتوافق مع احتياجات المتعلمين التعليمية، وتدعم تعلماتهم في المستقبل.
التسلسل المنطقي للمهارات	يتم الأخذ بعين الاعتبار العديد من المتغيرات المنهجية، مثل تدريس المهارات السهلة/ البسيطة قبل المهارات الصعبة، وتدريس المهارات الأكثر تكرارا في الاستخدام قبل المهارات الأقل تكرارا، مع ضمان إتقان المتطلبات الأساسية للمهارة قبل تدريس المهارة نفسها، وفصل المهارات والاستراتيجيات المتشابهة والتي قد تكون مربكة للمتعلمين.
تقسيم المهارات المعقدّة إلى وحدات تعليمية صغرى	يسمح التدريس وفق خطوات صغيرة بتقسيم المهارات المعقدة إلى وحدات تعليمية صغرى، ويعالج المخاوف بشأن الحمولة المعرفية، ومتطلبات معالجتها، وقدرة الذاكرة العاملة للمتعلمين. وبمجرد إتقان الوحدات الصغرى، يتم تجميعها والاشتغال عليها ككل واحد.
تصميم دروس منظمة ومحددة	يتم تنظيم الدروس وتحديدها من أجل الاستخدام الأمثل للوقت المخصص للتدريس. الدروس المنظمة تكون مرتبطة بمواضيع، ومرتبة بشكل جيد، ولا تحتوي على أيّ انحرافات غير ذات صلة.
الانطلاق في الدروس بعرض أهداف الدرس	يتم إخبار المتعلمين بوضوح بما يجب تعلمه ولماذا هو مهم. فالمتعلمون يحققون نتائج أفضل إذا فهموا أهداف الدرس والنتائج المتوقعة، وإذا عرفوا كيف ستساعدهم المعلومات أو المهارات التي ستقدم لهم.

مراجعة المكتسبات السابقة قبل انطلاق الدرس	القيام بمراجعة للمعلومات المرتبطة بالمحتوى الجديد، والتحقق من أنّ المتعلمين يتوفرون على المهارات والمعارف الأساسية لتعلم المهارة الجديدة. يوفر هذا العنصر فرصة لربط المهارة الجديدة بمهارات أخرى سابقة ذات صلة.
تقديم نمذجة توضيحية خطوة بخطوة	يعرض المدرس نموذجا لتطبيق المهارة، موضحا الخطوات والإجراءات اللازمة لإتمام المهمة، مع إظهار طريقة التفكير أثناء تنفيذ المهارة. القيام بتقديم المهارة المستهدفة بوضوح، من أجل إظهار نموذج للأداء المتقن للمتعلمين.
استخدام لغة واضحة وموجزة	ينبغي استخدام مفردات وصياغات لغوية متسقة وغير غامضة. يجب أن تتوافق لغة المدرس (على سبيل المثال، المفردات، وبنية الجمل) مع المفردات المكتسبة لدى المتعلمين، لتقليل أي ارتباك محتمل.
تقديم مجموعة مناسبة من الأمثلة والأمثلة المضادة.	من أجل تطبيق جيد وناجح لمهارة أو استراتيجية أو مفهوم أو قاعدة، ينبغي تقديم العديد من الأمثلة والأمثلة المضادة بهدف توضيح الوضعيات والمواقف التي سيتم فيها استخدام المهارة أو تطبيقها، حتى لا يتم استخدامها من طرف المتعلمين بشكل غير مناسب أو غير كاف.
توفير ممارسة موجهة ومدعومة	من أجل تعزيز النجاح ينبغي ضبط الصعوبة المرتبطة بالممارسة أثناء الدرس، وتوجيه المتعلمين حين أداء المهارة المطلوبة، وعندما يُظهرون التقدم المطلوب، يمكن حينها زيادة نسبة صعوبة المهمة تدريجيا مع تقليل مستوى التوجيه.
طلب إجابات متكررة	ينبغي الحرص عل مستوى عالٍ من التفاعل بين المدرس والمتعلم من خلال استخدام الأسئلة. فجعل المتعلمين يقدمون أجوبة بشكل متكرر (الإجابات الشفهية أو المكتوبة) يساعدهم على التركيز على محتوى الدرس، ويوفّر لهم فرصا لشرح أو تبرير أجوبتهم، ويساعد في التحقق من الفهم، ويحافظ على نشاطهم وانتباههم.
مراقبة أداء المتعلمين عن كثب	الإنصات بعناية لإجابات المتعلمين للتحقق من ضبطهم لما هو مطلوب، يسمح بإدخال تعديلات في الوقت المناسب على إجراءات التعليم حالة ارتكب المتعلمون أخطاء. كما تتيح المراقبة الدقيقة أيضا تقديم ملاحظات للمتعلمين حول مدى أدائهم الجيد.
تقديم ملاحظات تصحيحية فورية	ينبغي متابعة إجابات المتعلمين بأسرع ما يمكن، لكون أنّ التغذية الراجعة الفورية المقدمة للمتعلمين حول مدى دقة إجاباتهم، تساعد على ضمان معدلات نجاح عالية، وتقلل احتمالية ارتكاب أخطاء أثناء الممارسة والتطبيق.
تقديم الدرس بوتيرة سريعة	تقديم التعلمات بوتيرة مناسبة تحسّن وقت التدريس، وتحدّد نسبة المحتوى الذي يمكن تقديمه وتضبط السلوك أثناء أداء المهمة. استخدام معدل عرض سريع، لكنه يقدم قدرا كافيا (معقولا) من الوقت للتفكير/المعالجة للمتعلمين، خاصّة عندما يكونون بصدد تعلم معطيات جديدة. الوتيرة المطلوبة لا ينبغي أن تكون بطيئة جدا حتى لا يشعر المتعلمون بالملل، ولا سريعة جدا بحيث لا تمنعهم من المواكبة.
مساعدة المتعلمين على تنظيم المعرفة	نظرا لأنّ العديد من المتعلمين يجدون صعوبة في ضبط كيفية توافق بعض المهارات والمفاهيم معا، فمن المهم استخدام تقنيات التدريس التي تجعل هذه الارتباطات واضحة وصريحة. من السهل على المتعلمين استرجاع المعلومات المنظمة والمتصلة في ما بينها جيدا، كما يكون من السهل دمجها مع المعلومات الجديدة.

توفير ممارسة موزعة وتراكمية	تشير الممارسة الموزعة (مقابل الممارسة التراكمية) إلى منح فرص متعدّدة لممارسة مهارة خلال وقت طويل. يتم منح المتعلمين محاولات ممارسة متعددة، من أجل معالجة قضايا الحفظ وكذلك التمكن من الممارسة الآلية.

2. السيناريو البيداغوجي لتقديم درس وفق استراتيجية التعليم الصريح

بعد مرحلة التخطيط والإعداد للدرس، يأتي تنفيذ وأجرأة ما تم التخطيط له، وذلك عبر تدبير الدرس من خلال تنزيل مكوناته وخطواته تباعا، من أجل تحقيق وتنزيل التعلمات من خلال خلق سياقات تفاعلية مع المتعلمين. وتستدعي عملية تدبير سيرورة التعليم، من خلال عناصر الدرس، في التعليم الصريح تنظيم وتنسيق مختلف جوانب الدرس بطريقة تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية. وينقسم الدرس، في التعليم الصريح، عادة إلى ثلاث مراحل أساسية كبرى: الافتتاح، والمتن (النمذجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة)، والاختتام. وكلّ مرحلة من تلك المراحل تتطلب خطوات واستراتيجيات وتقنيات وتدابير وأنشطة محددة.

2. 1 افتتاح الدرس

في إطار التعليم الصريح، يعدّ افتتاح الدرس خطوة محورية تركز بشكل أساسي على استراتيجيات تهدف إلى عرض وتوضيح الأهداف، بالإضافة إلى تنشيط المعارف والمهارات المكتسبة سابقا، والتي يحتاج المتعلمون إلى توظيفها لمعالجة المحتوى الجديد وفهمه. وتمثّل هذه المرحلة تمهيدا منهجيا تسبق عملية التدريس الفعلية، حيث يستعد فيها المتعلمون لخوض تجربة تعلم جديد. وتشمل هذه المرحلة عدة استراتيجيات.

- **جذب انتباه المتعلمين**

قد يبدو من غير الضروري أن يتم ذكر استراتيجية جذب انتباه المتعلمين لأنها تبدو بديهية، لكن بالمقابل فإن تجاهل هذه الخطوة قد يؤدي إلى نتائج عكسية، حيث إنّه إذا بدأ المدرس درسه دون التأكد من انتباه المتعلمين إليه وإلى ما سيقوله فإنّه يهدر وقته حينها من دون جدوى. والحالة هذه، عاجلا أم آجلا سيتعيّن عليه أن يعيد شروحاته مرة أخرى. في العلوم المعرفية، يُنظر لـ'الانتباه' على أنّه "مجموعة الآليات التي من خلالها يختار الدماغ المعلومات، ويضخمها، ويوجهها، ويعمقها" (Dehaene, 2018, p209). ومن هذا المنطلق، فمن مصلحة المدرس استخدام الاستراتيجيات المناسبة والممكنة لجذب انتباه متعلميه، لأن ذلك يعمل على تحقيق مجموعة من الوظائف الأساسية والحاسمة، نذكر منها ما يلي (Gauthier & Bissonnette, 2023, p79):

- إثارة انتباه المتعلم وإيقاظه؛ وتحديد ما يجب النظر إليه والاستماع إليه؛ مع تجنب الانحرافات والانزلاقات؛
- توجيه وإزاحة ما يمكن أن يعترض التواصل الذي يسعى المدرس إلى تأسيسه؛
- تجنب إضاعة الوقت الثمين، وسوء الفهم المحتمل الذي سيتبع ذلك.

- **التصريح بالهدف التعليمي**

يكمن الغرض من التصريح بالهدف في إبلاغ المتعلمين بما سيتعلمونه سواء تعلق الأمر بمحتوى معرفي أو مهارة عملية، إضافة إلى توضيح الأداء المنتظر منهم اكتسابه بنهاية الدرس. ومن خلال عرض الهدف التعليمي، يستطيع المدرس تقديم تصور عن الهيكل العام للدرس عبر عرض نقاطه الرئيسية، وتحديد خطة العمل المعتمدة. وفي هذا الصدد، يمكن للمدرس استخدام وسائل بصرية كالرسوم البيانية أو الخرائط المفاهيمية، بهدف تعزيز إدراك المتعلمين للروابط والعلاقات الموجودة بين المعرفة الجديدة التي يراد تدريسها وتلك المكتسبة سابقا بما يدعم بناء تعلّم ذي معنى. ويعزّز التصريح بالهدف التعليمي فعالية العملية التعليمية ويجعلها أكثر تنظيما وشفافية، بحيث يمكن للمدرس في هذا الصدد أيضا إعلام المتعلمين بالأسباب التي تبرر السعي خلف التعلم المبتغى. ويتيح هذا للمتعلمين "معرفة ما سيتعلمونه بوضوح، كما أنّ التصريح بالهدف يجعل ما سيغطيه الدرس واضحا، ويساعد المتعلمين (بما في ذلك المدرس) على التركيز على المحتوى القادم" (Archer & Hughes, 2011, p25). ممّا سبق، وفي إطار التعليم الصريح، يبقى للتصريح بالهدف أهمية كبيرة ترجع لعدّة مزايا، لعلّ من أهمها:

- تحديد ما يُتوّقع تعلمه وتحقيقه، مما يوفر للمتعلمين رؤية واضحة حول ما يتوقع منهم، ويساعدهم على التركيز والالتزام بالتعلم؛
- توجيه جهود المتعلمين بشكل أكثر فعالية، حيث يتيح لهم ذلك فهم كيفية استخدام الوقت والجهد لتحقيق النتائج المتوخاة؛
- يمكن للمتعلمين استخدام الأهداف كمعايير للتعلم والتقويم الذاتيين، حيث يمكنهم استخدام الأهداف كمقياس لتقويم مستوى تقدمهم ونجاحهم، ممّا يسمح لهم بتحسين استراتيجياتهم بناء على مدى تحقيق الأهداف المحددة؛
- تحفيز المتعلمين، بحيث يشعرون بالدافع للعمل بجد أكبر، بحكم أنّهم يعرفون ما الذي يسعون لتحقيقه؛
- يتيح للمتعلمين فهم كيفية ارتباط الأنشطة والمواد الدراسية بالأهداف، مما يعزز تفاعلهم ومشاركتهم في الأنشطة الصفية؛
- يمكن للمدرس تقديم توجيهات تتعلق بكيفية تحقيق المتعلمين للأهداف، مما يساعد في تحسين الأداء والتعلم.

- **تنشيط المكتسبات والمعارف السابقة**

يعتمد تحفيز المتعلمين للانخراط في مهام التعلم، إلى حد كبير، على التمكّن من المكتسبات السابقة المرتبطة بالدرس. وفي الواقع، فإنّ المتعلم الذي لا يتمكّن من المعارف السابقة عادة ما يتطور لديه شعور بالعجز، أو حتى عدم القدرة على القيام بالمهام المقترحة، مما قد يؤدي إلى تراجع في حافزيته (Engelmann & Adams, 1996). فخلال الدرس، لا يستمر نشاط استحضار المعارف السابقة لأكثر من خمس دقائق، ولكنّه يجعل التعلم أسهل بكثير. ومن ناحية أخرى، إذا أدرك المدرس أنّ المتعلمين لا يتحكّمون في المعطيات الضرورية لبناء التعلمات الجديدة، فيجب عليه آنئذ إعادة تقديمها للمتعلمين أو إعادة تدريسها إن اقتضى الأمر، حتى تكون بمثابة اللبنات التي ستستقبل الموارد الجديدة. ويقوم المدرس بتنشيط المعارف السابقة لإنشاء رابط بينها وبين المحتوى الجديد أو المهارات الجديدة التي عليهم تعلمها. فتنشيط المعارف السابقة لدى المتعلمين يتيح لهم "استحضار المعرفة التقريرية أو الإجرائية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لاستخدامها من خلال الذاكرة العاملة. تلك المعارف المخزنة لم يتم نسيانها بالضرورة، بل هي 'مدفونة'، و'مخدرة' بسبب عدم استخدامها لبعض الوقت" (Gauthier & Bissonnette,2023, p81).

2 .2 نمذجة التعلمات

- **تعريف النمذجة**

النمذجة Modeling هي الخطوة الثانية من خطوات تقديم الدرس وفق منظور التعليم الصريح، وهي في معناها العام "عملية وضع وصف بسيط لنظام أو سيرورة يمكن استخدامها للشرح أو للتنبؤ بالنتائج وما إلى ذلك"(Oxford n.d.). أمّا بخصوص معناها المرتبط بالتعليم الصريح، فالنمذجة تعني أن "يقول المدرس ما يفعله، أو يصف كيف يفكر لإيجاد حل لمشكلة ما، أو يقدم ملخّصا، أو ينفذ عملية فكرية" (Gauthier & Bissonnette, 2023, p84). فمن خلال مرحلة النمذجة، ومن أجل تحفيز المتعلمين على التفكير والمشاركة يقوم المدرس بـ"عرض المهارة وشرحها بوضوح، مستخدما كلمات واضحة، ومتسقة، وموجزة، مع إشراك المتعلمين في العملية من خلال طرح الأسئلة عليهم" (Archer & Hughes, 2011, p38). ويُدخل المدرس المتعلمين إلى تفكيره الخاص، من خلال التعبير بصوت مرتفع عن أفكاره، ويثير اهتمامهم ويسهل قدرتهم على الحذو حذوه من خلال القيام بنفس الخطوات. وغالبا ما تُستخدم عبارة "أَفْعَلُ" لتوضيح أنّ مسؤولية هذه الإستراتيجية تقع على عاتق المدرس. وبشكل عام، تستند استراتيجية النمذجة إلى قيام المدرس بتنفيذ المهمة أمام المتعلمين، مع تقديم وصف تفصيلي لما يقوم به من خلال التعبير اللفظي الصريح عن خطواته الذهنية. يشرح المدرس الروابط التي يبنيها، والإجراءات التي يتبعها، والتساؤلات التي يطرحها على نفسه، والأجوبة التي يتوصل إليها، إضافة إلى القرارات التي يتخذها والاستراتيجيات التي يوظفها. ومن خلال هذا العرض الصريح لعمليات التفكير، تصبح آليات التعلم أكثر وضوحا، مما يُيسر على المتعلمين اكتساب المحتوى أو المهارة المستهدفة.

- **التصريح خطوة بخطوة**

خلال مرحلة النمذجة يتم التعبير عن المهارة المرغوب في تعليمها للمتعلمين بوضوح وإيجاز، حتى يتمكنوا بسهولة من رؤية نموذج مكتمل التنفيذ بشكل فعّال وناجح. وبالمقابل، عندما "يقدم المدرس شروحات طويلة جدا أو يستخدم مصطلحات مربكة، على الرغم من حسن نيته، فإنّه يجازف بفقدان انتباه متعلميه والحد من مستوى فهمهم" (Gauthier & Bissonnette, 2023, p84). ولهذا السبب يجب عليه أن يفكّر مليا في المفردات التي سيستخدمها وفي أفضل طريقة لتنفيذ النمذجة. ويُعدّ التحكم في مستوى صعوبة المهمة عنصرا أساسيا يجب مراعاته في التدريس الصريح، والسبب هو أنّ "الذاكرة العاملة محدودة، لذا من المهم تقديم قليل من المفاهيم الجديدة في كل مرة. ولهذا السبب، أثناء النمذجة، يتم تقديم المعلومات في وحدات صغيرة" (Rosenshine, 2010, p10). ويتم ذلك وفق تسلسل ينطلق بشكل عام من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب، من أجل احترام حدود الذاكرة العاملة للمتعلمين، من دون إثقال كاهلها بشحنات معرفية تتجاوز قدرتها على معالجتها في آن واحد. هكذا، إذا قدّم المدرس الكثير من المعلومات في وقت واحد، فإنّ الذاكرة العاملة، القادرة على التعامل فقط مع عدد قليل من المعلومات، سوف تصاب بسرعة بالإرهاق ولن يتمكّن المتعلمون من الفهم. لذلك، يجب على المدرس تقسيم المهمة الأكثر تعقيدا إلى أجزاء، ووضع نموذج لكل جزء منها يتتبّعه خلال الممارسة الموجهة.

- **استخدام الأمثلة والأمثلة المضادة**

يعتبر استخدام الأمثلة والأمثلة المضادة Examples and counter examples عنصرا أساسيا يدعم مرحلة النمذجة من التعليم الصريح. فاستخدام الأمثلة والأمثلة المضادة يُسهّل فهم موضوع التعليم ويحسن جودة النمذجة. حيث يجب على المدرس أن يولي اهتماما خاصا لاختيار الأمثلة. وبالمقابل، فإن تقديم أمثلة وأمثلة مضادة غير مختارة بشكل جيد يمكن أن يؤدي إلى أخطاء في الفهم لدى المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، فالتقديم السيئ لها أو توصيلها بطريقة غير دقيقة وغامضة يمكن أن يخلق أيضا صعوبات في الفهم. ويعدّ عدد الأمثلة ونوعيتها، إضافة إلى الأمثلة المضادة المستخدمة، من العناصر الأساسية التي تساهم في نجاح عملية النمذجة. ولضمان اختيار الأمثلة بشكل فعّال، ينبغي استحضار عوامل متعددة، من أبرزها (Jones, et al., 1997, p153):

- أن تكون الأمثلة متنوعة بما فيه الكفاية للسماح بفهم دقيق للمفهوم؛ بحيث توضّح الخصائص الأساسية وليس الثانوية؛
- يعتمد عدد الأمثلة على مدى تعقيد المفهوم، فمفهوم الديمقراطية أكثر تعقيدا في توضيحه من مفهوم البركان.
- يتحدّد عدد الأمثلة بناء على تنوّع التطبيقات الممكنة للمفهوم أو محدوديتها.

- **تقديم المعلومات بطريقة تنظم المعرفة**

تذهب أبحاث العلوم المعرفية حول كيفية تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها، إلى أنّه "عندما تكون المعارف منظمة بشكل جيد (في الذاكرة)، يكون من السهل استيعاب معلومات جديدة، مع استحضار جيد للمعارف السابقة واستخدامها لإيجاد حل للمشكلات. وحين تكون المعلومات ذات دلالة لدى المتعلم، فإنّ ذلك يوفّر له عناصر أكثر ضمن بنياته المعرفية يمكن إلحاق المعلومات الجديدة بها. وفي هذا السياق، يسعى التعليم الصريح إلى تطوير وتوسيع وصقل وتنظيم للبنيات المعرفية لدى المتعلمين عبر طرائق من قبيل (Gauthier &Bissonnette, 2023, p88):

- تزويد المتعلمين بأدوات تسمح بتنظيم المادة عبر تنظيم عناصر التعلم الجديد في كلّ متماسك. ويمكن لهذا التنظيم أن يسهل استرجاع مخزون الذاكرة عند الحاجة. كما أنّ وجود مثل هذه الأدوات يوفر الجهد المطلوب من الذاكرة العاملة، ويسمح للمتعلم بتخصيص المزيد من الوقت للتعامل مع المحتويات؛
- تعليم المتعلمين كيفية تطوير أدوات تنظيمية تساعدهم على فهم المحتوى الدّراسي، مثل الخرائط الذهنية التي تُعدّ أداة فعّالة لتمثيل المعرفة. كما تساعد الخرائط الذهنية على تجميع الأفكار والمفاهيم بطريقة مرئية ومنهجية، مما يساهم في تحسين قدرة المتعلمين على فهم وتخزين المعلومات في الدماغ واسترجاعها بشكل أسرع وأدق، من خلال استخدام الرموز والربط بين العناصر.

- **الاشتغال على وضعيات–مشكلة محلولة**

من الشائع أن يقوم المدرس، خلال الممارسات الصفية، بإعطاء المتعلمين أمثلة لوضعيات–مشكلة لدراستها ثم يطلب منهم حل أخرى شبيهة بها. وفي هذا الإطار، فقد "تساءل بعض الباحثين عمّا إذا كان هناك فرق بين إعطاء المتعلمين وضعيات–مشكلة جديدة لحلّها (مشكلات غير معروفة لديهم) وبين جعلهم يعملون على مشكلات تم حلها سابقا" (Gauthier & Bissonnette, 2023, p88). لتُظهر الأبحاث والتجارب لاحقا أنّ "المتعلمين بعد أن يكونوا قد درسوا وضعيات–مشكلة محلولة سابقا، قاموا لاحقا خلال الاختبارات بإيجاد حلول لوضعيات (معروفة لديهم) بسرعة وبنجاح أفضل من المتعلمين الذين يسعون إلى اكتشاف الحل الصحيح لوضعيات لم يتعاملوا معها من قبل" (Gauthier & Bissonnette, 2023, p88). وهكذا، ولأهمية الاشتغال على وضعيات–مشكلة سبق حلها، فإنّه ينبغي خلال مرحلة النمذجة أن يعرض المدرس أمثلة لتلك الوضعيات، ويشرح خطوة بخطوة المراحل والاستراتيجيات المرتبطة بها للوصول إلى حل المشكلة. لذلك، ف "بمجرد شرح المبادئ الأساسية وتقديم عدد محدود من الأمثلة العملية، يكون بإمكان المتعلمين عادة حل عدد كبير من المسائل" (Sweller, 1988, p 257-285).

2. 3 الممارسة الموجهة

- **تعريف الممارسة الموجهة**

خلال مرحلة الممارسة الموجهة Guided practice، يتقاسم المدرس والمتعلمون مسؤولية العمل. لكن مع ذلك، فإنّ المدرس يبقى هو القائد، فهو يجزّئ المحتوى إلى مراحل يقدمها أمام أنظار المتعلمين تباعا، كما يضعهم بدورهم في وضعية العمل من خلال سلسلة من أنشطة التعلم التي يقدمها لهم. وتبقى مرحلة الممارسة الموجهة فرصة للمتعلم للتدرب تحت إشراف دقيق من المدرس. فأثناء هذه المرحلة يتحقق المدرس من جودة فهم المتعلمين، وذلك من خلال مطالبتهم بالقيام بأنشطة ومهام مشابهة لتلك التي تم عرضها أثناء مرحلة النمذجة. ويصف التعبير "نحن نعمل معا"، بشكل جيد، مرحلة الممارسة الموجهة من الدرس، وهي الانتقال من مرحلة النمذجة 'أَفْعَلُ' إلى تلك الخاصة بالممارسة المستقلة 'أنت تفعل ذلك بمفردك'، والتي ستأتي لاحقا. وخلال هذه المرحلة، يقوم المدرس بطرح أسئلة على المتعلمين لمعرفة واستكشاف مستوى تقدم الفهم لديهم، حتى يتم تعديله وتصويبه إن شابت تقدّمه أخطاء ما. كما ينشأ خلال هذه المرحلة تقاطع بين إجراءات وإنجازات المتعلمين مع ملاحظات المدرس والأسئلة والأجوبة. وتسمح الممارسة الموجهة للمتعلم بالتحقق من صحة فهمه للتعلم الجاري وضبطه وتعميقه من أجل ربط المعارف الجديدة، بشكل جيد، بتلك المخزنة لديه في الذاكرة طويلة المدى . كما تسمح له أن يأخذ الوقت الكافي لإعادة القراءة، وإعادة الصياغة بأسلوبه وكلماته الخاصة، وتلخيص المحتوى الجديد، قبل أن يتمكّن من نقل هذا الفهم الأكثر تنظيما إلى ذاكرته. وترتبط أهداف الممارسة الموجهة بنتائج الأبحاث في علم النفس المعرفي، حيث تسمح للمدرس بما يلي (Rosenshine, 2008, p7):

- الإشراف على المتعلمين في مواقف التعلم الأولية حتى لا يرتكبوا الأخطاء؛
- التحقق من فهم المتعلمين لما درسوه؛
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتمرن ولتطوير الفهم الكافي، ومن ثم نقله إلى الذاكرة طويلة المدى.

وخلال الممارسة الموجهة ينبغي "طرح المزيد من الأسئلة، للرفع من مقدار المشاركة النشطة من خلال إشراك جميع المتعلمين في الإجابة على الأسئلة، مع تقديم التغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء" (Rosenshine, 2008, p7-8). ويكون التعليم خلال هذه المرحلة أكثر فعالية عندما يستغل المدرس الوقت الكافي من أجل دعم المتعلمين في حل الوضعيات–المشكلة، مع "تلقي المتعلمين لتغذية راجعة فورية على الاختبارات التي تقدم إليهم" (Rosenshine, 2008, p9). وهكذا، فإنّه ينبغي على المدرس تقديم الدعم للمتعلمين باستخدام تلميحات وإشارات تساعدهم على أداء المهارة، سواء كانت هذه التلميحات جسدية (إشارات أو حركات) أو لفظية (تقديم تعليمات أو التذكير بمعطيات)، أو بصرية (عرض صور أو رسوم توضيحية)، على أن يتم تقليل هذا الدعم تدريجيا مع الوقت، حتى "يتمكن المتعلمون من أداء المهارة باستقلالية. كما ينبغي القيام بالتحقق من مستوى الفهم لدى المتعلمين من خلال ملاحظتهم أثناء قيامهم بأداء المهارة دون أيّة

مساعدة، حيث تتم مراقبة أدائهم لها للتأكد من أنّهم أتقنوها فعلا" (Archer & Hughes, 2011, p38). وقد كشفت الأبحاث المتعلقة بمعالجة المعلومات أنّه لا بدّ وأن يقضي المتعلّم وقتا طويلا في معالجة المادّة الجديدة حتّى يتعلمها، فهو "يحتاج إلى قضاء وقت في إعادة صياغتها والتدرب عليها وتلخيصها حتى يتمكّن من استرجاعها بسهولة من ذاكرته الطويلة المدى عند تطبيقها على مواقف/وضعيات جديدة" (Rosenshine, 2008, p7).

- **أسس الممارسة الموجهة**

خلال مرحلة الممارسة الموجهة يتم الاشتغال وفق سيرورة تتضمن العديد من الأسس، نجمل أهمها في ما يلي:

الأساس	توصيفه
طرح الأسئلة	يُعدّ التفاعل بين المدرس والمتعلمين مهما جدا خلال مرحلة الممارسة الموجهة، خاصة من خلال لعبة الأسئلة والأجوبة التي تجعل من الممكن التحقق من مدى الفهم الحاصل لديهم. وعادة ما يطرح المدرس نوعين من الأسئلة أثناء الممارسة الموجهة: أسئلة محددة (خاصة)، وأسئلة تطلب من المتعلمين شرح السيرورة المعتمدة للوصول إلى إجابة معينة (Gauthier & Bissonnette, 2023, p94). وتُعدّ الأسئلة أداة قوية لزيادة فعالية التعلم وتحفيز المتعلمين على التفكير النشط والمشاركة الفعّالة.
التحقق من الفهم	خلال مرحلة الممارسة الموجهة يتحقق المدرس من جودة الفهم لدى المتعلمين من خلال تقديم مهام مماثلة لتلك التي اشتغلوا عليها أثناء النمذجة. وتعتبر هذه الخطوة حاسمة بحيث على المتعلم أن "يبني معرفته ويعيد بناءها، فلا يكفي أن يكرر ببساطة ما يسمعه كلمة بكلمة، بل يجب عليه في الواقع أن يربط ما يفهمه من المحتوى الجديد المنقول إليه بالمفاهيم أو أنماط التفكير التي قام بدمجها سابقا" (Rosenshine, 2008, p18). وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المفاهيم، إذا لم تعزز من خلال ممارسة كافية، فإنّها غالبا ما تُنسى بسرعة. ففي الواقع، يحتاج المتعلمون إلى وقت لمعالجة المعلومات الجديدة (إعادة صياغتها، تلخيصها) حتى يتمكنوا من تخزينها في ذاكرتهم طويلة المدى. وهكذا، إذا كانت المدّة المخصصة للممارسة الموجّهة قصيرة جدا، فقد يؤدي ذلك إلى عدم تمكّن المتعلمين من تخزين المحتوى الذي تعلموه في ذاكرتهم، ممّا يصعب عليهم تذكّره أو استخدامه عند الحاجة. ومن خلال الممارسة الموجهة، يتابع المدرس تقدّم المتعلمين خطوة بخطوة، ويوفر لهم الدعم المناسب (اللفظي والبصري والحس-حركي)، ويطرح عليهم الأسئلة باستمرار، وبالتالي يشجعهم على معالجة المعلومات وتخزينها في الذاكرة الطويلة المدى. ويصبح هذا التخزين أسهل عندما يطلب المدرس من المتعلمين تلخيص العناصر الرئيسية بكلماتهم الخاصة أو من خلال تعليقاتهم على إنتاجاتهم.
التدريس وفق مراحل متدرجة	تكمن الفائدة الحقيقية من الممارسة الموجّهة في إتاحة الفرصة للمتعلمين لبناء معرفتهم الجديدة انطلاقا من تجاربهم السابقة، مع تلقّي الإشراف المباشر والدقيق من المدرس. ولتحقيق الهدف من الممارسة الموجهة، لا بدّ من مراعاة فكرة أساسية، وهي جعل جميع المتعلمين يتبعون نفس الخطوات وفي الوقت ذاته. وتوصف هذه العملية على أنّها "اللحظة من الدرس التي يعمل فيها المدرس جنبا إلى جنب مع المتعلم على حل الوضعيات-المشكلة بشكل مشترك. في هذه المرحلة يخاطب المدرس المتعلمين قائلا: "أيّها المتعلمون، دعونا نحل بعض المسائل معا" (Hollingsworth & Ybarra, 2009, p186).
تنظيم وقيادة	يُعدّ تنظيم وقيادة الممارسة الموجهة في التعليم الصريح من العناصر الأساسية لضمان فعالية التعلم وتلبية احتياجات المتعلمين. والممارسة الموجهة هي العملية التي يوجّه فيها المدرس المتعلمين بشكل مباشر لتطبيق المفاهيم والمهارات التي تعلموها. كما أنّ تنظيم هذه المرحلة بشكل منهجي وفعّال يضمن للمتعلمين تلقي الدعم اللازم لتطبيق المهارات الجديدة وتحقيق نتائج تعلم

الممارسة الموجهة	متميزة، كما يتيح هذا إمكانية استقطاب إجابات جميع المتعلمين، ممّا يساعد في الحفاظ على مستوى جيد من التّركيز والانتباه. وإلى جانب ذلك، تُسهّل على المدرس متابعة جميع الإجابات المقدمة، مما يسمح له بتقويم مدى تمكّن المتعلمين من إنجاز النشاط.
استخدام التدريس التبادلي	أثناء الممارسة الموجهة، يمكن للمدرس أن يطلب من المتعلمين التموضع كفريق واحد ويتناوبون على إعادة تعليم بعضهم البعض الاستراتيجيات التي تمت نمذجتها. تلك الإستراتيجيات تدخل في إطار ما يسمى بالتدريس التبادلي. ليكون بذلك التدريس التبادلي هو "نشاط تفاعلي بين المتعلمين يهدف إلى تطبيق الاستراتيجيات التي كانت موضوع نمذجة سابقة من قبل المدرس" (Gauthier & Bissonnette, 2023, p96).
تحقيق نسبة نجاح عالية	المتعلمون الذين يتم إعدادهم بشكل جيد خلال مرحلة الممارسة الموجهة يكونون أكثر فاعلية ونشاطا خلال مرحلة الممارسة المستقلة. في الواقع، تُعدّ مرحلة الممارسة الموجّهة ذات أهمية محورية، إذ تهدف بالأساس إلى ضمان تحقيق مستوى عال من النّجاح، من خلال توفير فرص كافية للتمرّن حتى بلوغ درجة الإتقان. ويكون التعليم، خلال هذه المرحلة، فعالا بشكل عام عندما يتم التدريس بشكل منهجي وفق الخطوات التالية (Rosenshine, 1986, p2): - تقديم المادة الجديدة وفق خطوات صغيرة، يتبع كل خطوة منها مجموعة من التمارين؛ - القيام بتدريس المحتويات أو المهارات من خلال تقسيمها إلى مراحل؛ - إعطاء تعليمات وشروحات واضحة ومُفصّلة؛ حيث يتم تقديم توضيحات صريحة للغاية للمهارة التي يجب إتقانها؛ - تقديم عدد كبير من التمارين العملية لجميع المتعلمين؛ والإشراف الدقيق على مستوى أدائهم أثناء إنجازها؛ - القيام بإدراج الأسئلة أثناء الشرح والحرص على الحصول على إجابات جميع المتعلمين، مع التحقق من حصول الفهم لديهم؛ - توجيه المتعلمين خلال بداية التمرن؛ - تقديم تغذية راجعة منهجية وتصحيح الأخطاء.

4 .2 الممارسة المستقلة

- **تعريف الممارسة المستقلة**

في التعليم الصريح، يتم برمجة مرحلة الممارسة المستقلة Independent practice بعد مرحلة الممارسة الموجهة، أي بعدما يتم التعامل مع المعارف التي سيتم تعلمها أو المهارات التي ينبغي إتقانها بشكل صريح وممارستها من طرف المتعلمين تحت إشراف المدرس. وخلال مرحلة الممارسة المستقلة، يعطي المدرس الفرصة للمتعلمين للتمرن بشكل فردي مع تغييب آلية الدعم، وإن اقتضى الأمر ذلك فبتقديم الحد الأدنى منه للمتعلمين المتعثرين فقط. ويبقى التعبير المستخدم لوصف مجريات هذه المرحلة هو 'أَفعَلُ ذلك وحدي'. وتعمل الممارسة المستقلة على "توفير فرص إضافية للمتعلمين لتطوير أريحية في ممارسة المهارات، مما يسمح لهم بتحقيق ما يكفي من النجاح في ممارساتهم وتحقيق التعلم الجيد ومن ثم الممارسة الآلية" (Gauthier et al., 1999, p32). وهكذا، فإنّ الممارسة المستقلة تخدم عدة أغراض، لعلّ من أهمّها ما يلي:

- تعزّز اكتساب المتعلمين لنوع من الاستقلالية، بحيث يضع المدرس المتعلمين أمام تحدٍ يتطلب منهم إكمال المهمة بأنفسهم؛
- التأكّد من أنّ المتعلمين قد فهموا المحتوى الذي علّمهم المدرس إياه من خلال القيام بذلك بمفردهم؛
- تجعل من الممكن تحديد المتعلمين الذين سيحتاجون إلى دعم إضافي؛

- تُظهر أحيانا أنّه لا داعي من الاستمرار في العملية التعليمية المرتبطة ببناء الدرس إذا أظهر المتعلمون أنّهم لا يستطيعون القيام بالمهام بشكل صحيح بمفردهم.

- **الممارسة المستقلة وتنمية الممارسة الآلية لدى المتعلم**

تشكّل الممارسة المستقلة المرحلة النهائية التي تسمح للمتعلم بصقل فهمه حتى يحصل على أعلى مستوى ممكن من إتقان التعلم. ففي هذا المستوى يأخذ التمرّن معناه الكامل، إذ إنّ تحقيق مستوى عالٍ من ضبط المعارف يجعل من الممكن تحسين تنظيم تلك المعارف في الذاكرة طويلة المدى، بهدف الوصول إلى مرحلة الممارسة الآلية Automatisme. وهكذا، تتطوّر الممارسة الآلية (التلقائية) عندما يتم التدرب على المفردات والمفاهيم والمهارات الفكرية بشكل مكثف، إلى درجة استرجاعها تلقائيا من الذاكرة طويلة المدى. وتعني الممارسة الآلية "استرجاع المعلومات من دون تفكير واع. وعندما يصبح التعلم تلقائيا، فإنّ مساحة الذاكرة العاملة تبقى متاحة لاستخدامها للفهم والتفكير على مستويات أعلى" (Rosenshine, 2007, p4). وهذا معناه، أنّ المتعلمين يتمكنون من الممارسة الآلية عندما يقومون بأداء مهمة بسرعة وتلقائية وبنجاح، أي عندما لا يعودون بحاجة إلى التوقّف للتفكير في كل خطوة، مما يمكّنهم بعد ذلك من تحرير أنفسهم من العبء العقلي ولتكريس أنفسهم وأذهانهم لفهم المسائل المقدمة إليهم. وتُظهر الأبحاث أنّه "إذا تمّ تزويد المتعلمين بفرصة الممارسة المستقلة الكافية، فإنّ هذا يسهل عليهم دمج المعلومات والمهارات الجديدة، بشكل مستقل، في ارتباط مع تلك المكتسبة سابقا، مما يسمح لهم بأتمتتها" (Gautier et al., 2003, p32).

في الواقع، الممارسة المستقلة هي مرحلة يكتسب خلالها المتعلمون الاستقلالية والثقة في فهمهم وضبطهم للمفاهيم والمهارات، وكذلك في استخدامها. ولكي يتم تحقيق أهداف هذه المرحلة بشكل جيد، يجب أن تركّز الجهود المبذولة أثناء الممارسة المستقلة على مواد ومهارات مماثلة لتلك التي سبق التعامل معها خلال الممارسة الموجهة. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المتعلمين تحقيق النجاح الكافي في ممارساتهم لتحقيق التعلم ومن ثم أتمتة الاستجابات. كما ينبغي استحضار أنّ "كل ما يتعلمه المتعلمون من المحتمل أن يُنسى إذا لم تتح لهم الفرصة للتدرب إلى حدّ التعلم الكافي. وبدون التعلم الكافي إلى حد الأتمتة، تكون هناك فرصة ضئيلة للاحتفاظ بالمعرفة" (Gautier et al., 2003, p32). والحالة هذه، إنّ "عدم استقرار المعرفة أو مهارة ما (في الذهن) تضر بتركيز المتعلمين وكذلك بانتباههم عند تعلم مهارات جديدة" (Gautier et al., 2003, p33). ومن الضروري، هنا، توفير الوقت اللازم للممارسة المستقلة حتى "تصبح إجابات المتعلمين أكثر تلقائية بحكم أنّهم مارسوا المهارات إلى حدّ التعلم الكافي" (Rosenshine & Stevens, 1986, p16). وبلوغ الأتمتة يتطلب المرور عبر مراحل وخطوات معينة، ولعلّ من أهمّ تلك المراحل هناك مرحلتين أساسيتين يمر بهما المتعلمون خلال بناء الدّرس، هما (Rosenshine & stevens, 1986, p16):

- الأولى: تسمى باللغة الإنجليزية 'Utinization'[1]، يمكن ترجمتها بمصطلح 'التجميع'، حيث يشير هذا المصطلح إلى مرحلة يقوم فيها المتعلمون بتشكيل المهارة أو المعرفة من خلال جمع مكوناتها ضمن بنية منظمة. في هذه المرحلة، غالبا ما يرتكبون بعض الأخطاء، ويعملون ببطء ملحوظ، كما يبذلون جهدا كبيرا لإتمام المهمة؛

- الثانية: هي مرحلة الممارسة الآلية، فبعد مدة من الممارسة يصل المتعلمون إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة الممارسة الآلية، بحيث يسمح التمرن بتحقيق هذا المستوى من التلقائية التي تسمح لهم بأداء المهمة بسرعة وبنجاح، من دون الحاجة إلى قضاء أو استغراق وقت كبير في التفكير في كل خطوة من خطوات المهمة.

[1] لحد علمنا، لم يتم تعريب أو ترجمة مفهوم Utinization إلى اللغة العربية حتى الآن، وقد ذكر بتلك العبارة في:
Gautier, C., & Bissonnette, S. (2023). *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces : Un outil pour assurer le succès de la réforme de la formation au Maroc*. M.E.N-Maroc. p 102

2. 5 اختتام الدرس

مرحلة اختتام الدرس Lesson closure لها أهمية كبيرة في عملية التعلم، حيث توفّر فرصة لتلخيص وتأكيد المعلومات والأفكار الأساسية وتوضيح الأهداف التي تم تحقيقها. وتُعدّ هذه المرحلة خطوة حيوية في عملية التعليم الصريح، حيث تساهم في تأكيد فهم المتعلمين وترسيخ المعلومات التي تعلموها، بالإضافة إلى إعدادهم للدرس المقبل. وتعطي مرحلة الاختتام فرصة للمدرس لإجراء مراجعة ختامية مختصرة للدرس للتحقق والتأكد من أنّ عملية التعلم لدى المتعلم قد حدثت في نهايته. وعندما "يُظهر المتعلمون مستوى عالٍ من النجاح، أو عندما ينتهي الوقت المخصص للدرس، يوفر الاختتام طريقة سريعة لإنهاء الأمور" (Hughes, et al., 2018, p223)، بحيث يكون حينها قد حان الوقت لإنهاء الدرس والانتقال إلى المرحلة الأخيرة منه، والتي يتم خلالها مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات في سياق ذي معنى في أذهانهم. ويتم تنفيذ خطوة اختتام الدّرس، وفق منهج التعليم الصريح، عادة عبر ثلاث محطات (Gauthier, Bissonnette, 2023, p10):

المحطة	توصيفها
المراجعة السريعة عبر تشييء التعلمات التي تم تحقيقها	يقدم المدرس مراجعة خفيفة لما تم تعلمه. ويمثل التشييء Objectivation وقتا مميزا لتحديد واستخراج الأفكار والمفاهيم والاستراتيجيات والقواعد الرئيسية التي يجب تذكرها من بين ما تم رؤيته وسماعه وفعله أثناء أنشطة التعلم. تعمل هذه المحطة على ترسيخ تكامل وتنظيم التعلمات في الذاكرة. ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال طرح أسئلة سهلة تعمل على تشجيع المتعلمين على ذكر العناصر المهمة التي يجب تذكرها. ومن الأنشطة المفيدة أيضا إشراك المتعلمين في مناقشة سريعة حول ما تعلموه وما يعنيه ذلك بالنسبة لهم. علاوة على ذلك، يمكن تنظيم العناصر الأساسية التي تم تحديدها في شكل جداول ورسوم بيانية وشبكات مفاهيمية وما إلى ذلك، بل ويمكن تسجيلها كتابيا في دفتر على شكل ملخص أو حتى توضيحها وعرضها على ملصق.
التصريح بموضوع الدرس الموالي	يعلن المدرس عن موضوع الدرس الموالي، وبالتالي ربط ما تم تعلمه، من خلال الدرس المنتهي، بما سيكون موضوع التعلم خلال الدرس الموالي، ممّا يضفي معنى على الأنشطة السابقة واللاحقة، بحيث يعلن المدرس عن المحتوى الذي سيتم تناوله باختصار شديد. وعموما، التصريح بموضوع الدرس اللاحق هو عملية يتم فيها تقديم لمحة أو توضيح حول ما سيتم تعلمه في الخطوة المقبلة، مما يعزز من فعالية التعلم من خلال تحفيز المتعلمين وإعدادهم ذهنيا لما هو قادم.
مواصلة الممارسة الآلية	يعمل المدرس على تعزيز الممارسة الآلية من خلال إعطاء تمارين للمتعلمين للانطلاق في الاشتغال عليها في الفصل، مع توجيههم إلى استمرار الاشتغال عليها كواجبات في المنزل. كما تتم إزالة أدوات الدعم لإجبار المتعلمين على إتقان ما تم تعلمه. كما أنّ إعطاء مزيد من الوقت للممارسة الآلية للتعلمات يدفع بالمتعلمين إلى حدّ الوصول إلى مستوى متقدم من السلاسة/ المرونة. وفي هذا الإطار، يمكن الاستفادة من الفرص التي يوفرها القيام بالواجبات المنزلية والمراجعات لتعزيز التعلم وترسيخه. ولا يمكن الوصول إلى مستوى ممارسة آلية معينة للتعلمات، إلّا من خلال العديد من الممارسات.

3. السيناريو الديداكتيكي لتدريس النص القرائي وفق نهج التعليم الصريح: المرتكزات والمراحل

3. 1 مرتكزات تدريس النص القرائي وفق نهج التعليم الصريح

تسعى مرتكزات تدريس النص القرائي وفق نهج التعليم الصريح إلى تقديم استراتيجيات تعليمية واضحة ومباشرة تهدف إلى تعزيز فهم المتعلمين للنص بشكل دقيق وفعال. ويعتمد هذا النهج على التعليم المباشر الذي يوجه المتعلمين خطوة بخطوة لفهم النصوص وتحليلها، بدءا

من تحديد الفكرة الرئيسية وصولا إلى استنتاج التفاصيل والمعاني الضمنية، مع توسّله بمعينات ووسائل ديداكتيكية حديثة. ويتم تدريس النص القرائي، وفق التعليم الصريح، عبر اعتماد استراتيجيات وعناصر محدّدة، لعلّ أهمّها:

- عتبات النص: مجموعة العناصر المرافقة للنص والتي تحيط به دون أن تكون جزءا منه مباشرة، مثل العنوان الصور،..إلخ.؛
- قراءة النص: تتم قراءة النص عدة مرات، قراءات جهرية وصامتة/هامسة؛
- تحليل وفهم النص: استخدام أساليب محددة لتحليل العناصر الأساسية للنص، مثل الشخصيات والموضوعات الرئيسية بحيث يتم توجيه المتعلمين لاستخلاص وفهم الأفكار الرئيسية والرموز المستخدمة في النص؛
- التفاعل الجماعي: يشجّع التعليم الصريح على التفاعلات الجماعية التي تساهم في تبادل الأفكار والآراء حول النص، وتحليله بشكل معمق من خلال تبادل وجهات النظر والتحليل المشترك؛
- استخدام الأدلة والتفسيرات: استخدام الأدلّة المستمدة من النص نفسه، وتوجيه المتعلمين لتقديم تفسيرات لأجوبتهم، مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم في بناء الحجج.

ومن أهم المرتكزات التي تُوجّه عملية تدريس النص القرائي، اعتمادا على نهج التعليم الصريح، ما يلي:

المرتكز	توصيفه
أهداف الدرس	- قراءة النص بطلاقة (بدقة وبسرعة ونبر وتنغيم مناسبين)؛ وفهم معانيه بشكل مباشر وتدريجي؛ - استخراج واستنتاج معلومات ضمنية من النص؛ وتفسير وتركيب الأفكار والمعلومات الواردة فيه؛ - تقويم وإبداء الرأي حول مضمون وعناصر النص؛ وتوظيف مهارات التفسير؛..إلخ
أسلوب التدريس	يعتمد التعليم الصريح على التعليم المباشر والموجه، حيث يتم تقديم المعارف بصورة مباشرة ومتتابعة ومنظمة، مما يجعل العملية التعليمية أكثر وضوحا للمتعلمين، بحيث يتم التركيز على تقديم المعلومات بأسلوب صريح وواضح.
العدة المعتمدة	يُعدّ تقديم النصوص القرائية عبر شرائح تُعرض تباعا أمام أنظار المتعلمين، باستعمال مسلاط ضوئي من تقنيات التدريس التي جاء بها مشروع الريادة، حيث أصبح استعمال العدة الرقمية ركيزة أساسية من ركائز تنزيل استراتيجية التعليم الصريح. وقد تمّ اعتمادها لكونها: - تعزز عملية الفهم والاستيعاب؛ وتساعد على تقسيم النص القرائي إلى وحدات صغيرة، مما يسهّل على المتعلم التفاعل معه؛ - تتيح إمكانية إدراج صور توضيحية ومؤثرات بصرية تُثري التجربة القرائية؛ - توفّر أدوات تفاعلية تُحفّز المتعلمين على المشاركة، مثل الصور والخطاطات الذهنية، والرسوم المتحركة، والتسجيلات الصوتية؛ - تساهم في خلق بيئة تعليمية مشوقة، تناسب مختلف أنماط التعلم، مما يجعل القراءة أكثر ديناميكية.
أدوار المدرس	يقوم المدرس بدور الشارح والمفسر والموجه والداعم للمعرفة، حيث يقدّم النموذج الذي ينبغي اتباعه في جميع محطات التعامل مع النص، مع مدّ المتعلمين بالتوجيهات بشكل مستمر، ويعمل على توفير التغذية الراجعة لهم طوال عملية التعلم.

أدوار المتعلم	ينتقل دور المتعلم من الاستماع والإنصات وتلقّي المعلومات إلى المشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية المنظمة والموجهة من قبل المدرس. ويُطلب من المتعلم أن يكون منتبها ومنظما ويُظهر استعدادا لتطبيق المهارات والمعارف التي يكتسبها. كما يتحمل مسؤولية طرح الأسئلة والتفاعل مع النص وتقديم التغذية الراجعة مما يعزز من فهمه. وبهذا، يكون المتعلم شريكا حقيقيا في العملية التعليمية، ضمن بيئة تعلم واضحة الأهداف والمعايير.
تقويم أداء المتعلم	يركز التعليم الصريح على التقويم المستمر الذي يستهدف الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية/ القرائية المحددة، مع تقديم تغذية راجعة دورية تساعد المتعلمين على تحسين أدائهم. بحيث يأخذ في الاعتبار مجموعة من المؤشرات والمعايير التي تعكس مدى تحقيق المتعلمين للكفايات المطلوبة، ويتم تقويم مستوياتهم بناء على قدرتهم على تطبيق المهارات والمعارف في مواقف متنوعة.

2 .3 مراحل تدريس النص القرائي وفق نهج التعليم الصريح

يتمّ تقديم درس النص القرائي، عبر شرائح يتم عرضها تباعا أمام أنظار المتعلمين، وفق مراحل وخطوات تلتزم بأبجديات منهج التعليم الصريح، وهي: الاستعداد للفهم، توقّع مضمون النص والتحقق منه، ثم قراءة النص، يليه الفهم العام للنص، لينتهي الدرس بالتحليل والفهم العميق للنص.

- **المرحلة الأولى: الاستعداد للفهم**

تُعدّ مرحلة الاستعداد للفهم بمثابة مرحلة تمهيدية تُهيئ المتعلم لاستيعاب النص واستقباله بتركيز وفاعلية. وخلال هذه المرحلة، يسعى المدرس إلى تنشيط خلفية المتعلم المعرفية وربطها بموضوع النص، ممّا يُساعده على بناء سياق ذهني مبدئي لفهم المضامين والأحداث والمغزى العام، وذلك عبر عدة آليات، لعلّ أبرزها:

- التصريح بالهدف من الدرس؛
- تقريب موضوع النص لذهن المتعلمين؛
- عرض صور تقرب موضوع النص القرائي؛
- تقديم فرضيات حول مضامين النص من طرف المتعلمين؛
- قراءة أولية للنص من طرف المتعلمين؛
- التحفيز والتشجيع؛ ...إلخ.

وتشمل هذه المرحلة عدّة خطوات منها:

- طرح أسئلة تمهيدية حول عنوان النص أو عناصر من محتواه، دون الكشف عن تفاصيله؛
- توجيه أنظار المتعلمين وانتباههم إلى العناصر المرافقة للنص؛
- تحفيز المتعلمين على التوقع والتخمين، عبر طرح أسئلة من قبيل: "ما الذي تتوقع أن يتحدث عنه هذا النص؟" أو "هل مررت بتجربة مشابهة لما يوحي به العنوان"؟
- إثارة اهتمام المتعلمين وخلق دافعية للقراءة، من خلال استخدام المدرس صورا، أو مقاطع صوتية، أو كلمات مفاتيح؛
- يُعزز المدرس مهارات ما قبل القراءة، مثل تحديد الهدف من القراءة أو التعرف على نوع النص.

- **المرحلة الثانية: توقع مضمون النص والتحقق منه**

تُعدّ مرحلة توقع مضمون النص والتحقق منه امتدادا طبيعيا لمرحلة الاستعداد، وتهدف إلى إشراك المتعلم في عملية قراءة نشطة قائمة على الفرضيات والتفكير الاستباقي، مما يعزز الفهم والاستيعاب العميق لمحتوى النص. في هذه المرحلة، يُطلب من المتعلم الاعتماد على مؤشرات النص المتوفرة، مثل العنوان والصور المرافقة، واسم المؤلف، وربما بعض الجمل الاستهلالية أو الكلمات المفاتيح، وذلك لبناء توقعات أولية حول موضوع النص ومضمونه. بعد ذلك، يتم الانتقال إلى قراءة مقاطع النص قراءة صامتة وجهرية، حيث يبدأ المتعلم بالتحقق من مدى صحة توقعاته من خلال المقارنة بين ما تخيّله مسبقا وما يكتشفه فعليا أثناء القراءة. هذه العملية تشجع المتعلم على تعديل توقعاته باستمرار بناء على المعطيات الجديدة التي يكشفها النص، مما يُنمّي لديه مهارة التنبؤ والتحقق، وهي من مهارات الفهم القرائي. وخلال هذه المرحلة يقوم المدرس بدور الميسر، من خلال إثارة الأسئلة المحفزة، وتوجيه الانتباه إلى تفاصيل قد تدعم أو تنقض الفرضيات المطروحة. وباختصار، فإنّ مرحلة توقع مضمون النص والتحقق منه ليست فقط وسيلة لجذب اهتمام المتعلم، بل هي أيضا استراتيجية فاعلة لبناء قارئ نشط يتفاعل مع النص ذهنيا، ويعيد بناء معناه من خلال المشاركة، والتخمين، والتصحيح الذاتي.

- **المرحلة الثالثة: قراءة النص**

بعد مرحلة توقع مضمون النص تأتي مرحلة قراءة النص من طرف المدرس والمتعلمين. وقبل الشروع في قراءة النص يتم التصريح ببعض التوجيهات المساعدة على القراءة بطلاقة، من أجل تذكير المتعلمين بها وتيسير الأمر عليهم، والعمل على تطبيقها واحترامها. كما أنّ القراءة بطلاقة تُساعد المتعلمين على تطوير فهم أعمق للنص وتجنب التشتت أثناء القراءة، كما تعمل على تعزيز الثقة بالنفس، إذ يشعر المتعلمون بقدرتهم على التعامل مع النص بمرونة وسهولة. ولتثبيت التوجيهات المذكورة، يتم العمل على تدريب المتعلمين بشكل منتظم على مهارات القراءة الجيدة، مثل التحكم في سرعة القراءة بما يتناسب مع طبيعة النص والاهتمام بالنطق الصحيح للحروف والكلمات والالتزام بالوقف المناسب عند علامات الترقيم، واستخدام التنغيم الملائم. كما يتمّ تشجيع المتعلمين على الحفاظ على انسيابية القراءة وعدم التوقف المتكرر، مما يعزز من طلاقة القراءة ويجعل الصوت واضحا ومتزنا.

- **المرحلة الرابعة: الفهم العام للنص**

الفهم محطة أساسية من محطات تلقي النص القرائي، إذ تشكل الأساس الذي يُبنى عليه إدراك المتعلم لمحتوى النص واستيعابه لمضمونه. في هذه المرحلة من الدرس، يعرض المدرس مجموعة من أسئلة الفهم العام التي تهدف إلى الكشف عن مدى تمكّن المتعلمين من الفكرة العامة للنص. يتم التعامل مع الأسئلة المتعلقة بالفهم العام تباعا، ويتم تحفيز المتعلمين على التفكير والبحث في النص قبل تقديم أجوبتهم. وتعدّ هذه الخطوة مناسبة لتبادل الآراء وتصحيح التصورات الخاطئة من خلال النقاش الجماعي الذي يقوده المدرس. الحوار داخل الفصل يُساعد في توسيع فهم المتعلمين للنص، كما يمنحهم فرصة للاستماع إلى زملائهم ومقارنة أفكارهم بأفكار غيرهم، مما يثري التجربة القرائية ويعمّق التفاعل مع المحتوى المقروء. وتلعب أسئلة الفهم العام دورا تعليميا هاما فهي لا تقتصر فقط على التأكّد من الفهم، بل تُساهم في تنمية قدرات عقلية ومعرفية متعددة لدى المتعلمين. فهي تحفزهم على التركيز والانتباه أثناء القراءة. كما تُمكّنهم من تطوير القدرة على فهم النصوص، والتعبير عن الأفكار الأساسية بأسلوبهم الخاص، مما يُعزّز قدراتهم على التعبير اللغوي.

- **المرحلة الخامسة: التحليل والفهم العميق للنص**

التحليل والفهم العميق للنص من المهارات الأساسية التي يتم تنميتها لدى المتعلمين، خصوصا عند التعامل مع النصوص القرائية. فالتحليل يهدف إلى تفكيك النص إلى عناصره الأساسية، مما يساعد المتعلم على إدراك البنية العامة للنص، وفهم العلاقات بين مكوناته. كما يُمكّن هذا من تعزيز الوعي القرائي، ويُنمّي مهارات الملاحظة والتفسير والتفكير النقدي. أما الفهم العميق، فهو يتجاوز مجرد الفهم السطحي إلى التفاعل مع مضامين النص ورسائله. يتطلب ذلك من المتعلم الربط بين معاني النص وتجربته الذاتية أو محيطه الاجتماعي والثقافي، مما يُمكّنه من

استخلاص العبر والقيم الكامنة في النص. من خلال هذا التفاعل ينمو وعي المتعلم بالمواضيع المطروحة، ويصبح قادرا على التعبير عن آرائه ومواقفه بشكل مستقل. ويعتمد المدرس على استراتيجيات متنوعة لتحفيز التحليل والفهم العميق، مثل طرح الأسئلة المغلقة والمفتوحة، وتحفيز وتنظيم التفاعل والنقاش بين المتعلمين. كما يمكن توظيف أنشطة القراءة الموجهة والعمل الجماعي لتبادل الأفكار، مما يجعل عملية التعلم أكثر حيوية وتشاركية.

4. التعليم الصريح بين الوعود البيداغوجية وحدود التفعيل في المدرسة الرائدة

1.4 التعليم الصريح وإشكالية الفروق الفردية

يقوم التعليم الصريح على توحيد مسار التعلم من حيث الأهداف، والخطوات والإيقاع الزمني، وهو ما يحدّ من إمكانيات التكييف البيداغوجي وفق حاجات المتعلمين المختلفة (Gauthier et al., 2013). ويركّز هذا النمط على تقديم المحتوى نفسه، وبالطريقة نفسها، ولجميع المتعلمين في الوقت ذاته، انطلاقا من افتراض ضمني مفاده أنّ وضوح العرض وتسلسله كفيلان بضمان التعلم لدى الجميع. غير أنّ هذا الافتراض يُفضي إلى تهميش الفروق الفردية، سواء من حيث سرعة التعلم، أو أساليب المعالجة المعرفية، أو مستويات الاستيعاب، وهو ما يجعل التعليم الصريح أقل قدرة على الاستجابة للتنوع داخل الفصل الدراسي، خصوصا في الأقسام غير المتجانسة. ومنه، فالتعليم الصريح، في بنيته الموحدة، يفتقر إلى آليات فعّالة للفارقية التعليمية، ما يجعله غير ملائم وحده لتدبير التنوع داخل القسم. ويرتكز نموذج التعليم الصريح على مبدأ التدرج المنظم في التعلم، حيث يتم تقديم المحتوى في خطوات صغيرة ومتسلسلة، مع اعتماد إيقاع مضبوط للممارسة والتقويم المستمر. غير أنّ هذا التنظيم الصارم يقوم، ضمنيا، على افتراض قدر من التجانس بين المتعلمين من حيث الاستعداد وسرعة التعلم والاستجابة للتوجيه، وهو ما يحدّ من إمكانات مراعاة الفروق الفردية داخل الفصل الدراسي. فرغم أهمية التحقق المستمر من الفهم وتقديم الدعم عند الحاجة، فإنّ هذا الدعم يظل موجّها للجماعة الصفية أكثر من كونه تفريقا بنيويا في مسارات التعلم (Rosenshine, 2007). وفي هذا الإطار، يُنتقد التعليم الصريح على أساس ضعف حضور الفارقية البيداغوجية. فتركيزه القوي على التدرج المنهجي، وضبط زمن التعلم والتحكم في الاستجابات الصفية، قد يؤدي – إذا لم يُدعم بتكييفات تربوية مرنة – إلى إقصاء المتعلمين الذين يحتاجون إلى مسارات تعلم بديلة أو إلى أنشطة أكثر انفتاحا واستكشافا. ورغم أنّ أنصار التعليم الصريح يؤكدون إمكانية تكييفه عبر الدعم التدريجيscaffolding ، إلّا أنّ هذا التكييف يظل في الغالب محدودا داخل إطار النموذج نفسه، ولا يرقى إلى استيعاب حقيقي للتنوع المعرفي والوجداني داخل القسم (Archer & Hughes, 2011).

يظل التعليم الصريح نموذجا تدخليا يقوم أساسا على منطق التوحيد في العرض والإيقاع والتوقعات. هذا الطابع المنهجي الموحد، الذي يُعد مصدر قوته من حيث الضبط والوضوح يتحول في الآن نفسه إلى أحد أبرز مكامن ضعفه، خاصة في السياقات الصفية التي تتسم بتباين المستويات والقدرات وأنماط التعلم. فحين يُقدَّم المحتوى بالطريقة نفسها لجميع المتعلمين، يصبح من الصعب الاستجابة للحاجات الخاصة أو الإيقاعات المختلفة، وهو ما يحدّ من إمكانات التكيف البيداغوجي داخل القسم. وفي هذا السياق، ينبه بعض الباحثين إلى محدودية التعليم الصريح في مراعاة الفروق الفردية، حيث يؤكدون بوضوح أن: "التعليم الصريح يتجاهل الفروق الفردية (Gauthier et al., 2013, p84)". ويعكس هذا الحكم موقفا نقديا واضحا من اعتماد نموذج تدريسي واحد يفترض ضمنيا، تجانس المتعلمين أو قابليتهم للاستجابة بالطريقة نفسها. فرغم أنّ التعليم الصريح قد يحقق نتائج إيجابية على مستوى التعلم الجماعي المتوسط، إلا أنّه لا يضمن بالضرورة استفادة جميع المتعلمين بالدرجة نفسها، خصوصا أولئك الذين يحتاجون إلى مسارات تعلم مكيّفة أو تدخلات أكثر خصوصية.

2.4 مركزية المدرس وحدود استقلالية المتعلم

يمنح التعليم الصريح المدرس دورا قياديا مركزيا في ضبط سيرورة التعلم، من خلال التحكم في محتوى الدرس، وتسلسل مراحله وأنماط التفاعل داخل القسم. ورغم ما يوفره ذلك من وضوح وتوجيه، إلا أنّ هذا التنظيم قد يؤدي إلى تقليص مساحة المبادرة لدى المتعلم وحصر دوره في التلقي والتنفيذ، بدل الانخراط في بناء المعنى بشكل مستقل. ويُعدّ هذا الأمر من أبرز الانتقادات التي وُجّهت إلى التعليم الصريح،

خاصة في ما يتعلق بتنمية التفكير النقدي والتعلم الذاتي. وفي هذا الصدد، تشير الأدبيات التربوية إلى وجود انتقادات جوهرية لمقاربة التعليم الصريح، خاصة فيما يتعلق بحدودها التطبيقية والمعرفية. فقد لاحظ وينوغراد Winograd أنّ العديد من نماذج التعليم الصريح لا تنجح في توضيح متى وأين ينبغي توظيف المهارات أو الاستراتيجيات(Winograd, as cited in Baumann, 1988, p715). كما يرى بعض الدارسين أنّ الدور المركزي الذي يمنحه التعليم الصريح للمدرس يتعارض مع التصور البيداغوجي الذي يضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، ويحدّ من استقلاليته في بناء المعرفة، بحيث إنّ التعليم الصريح يعزز السلبية والاعتماد على المدرس الذي يبذل معظم الجهد التعليمي، بينما يترك المتعلم في موقع المتفرج (Goodman, 1986, as cited in Baumann, 1988, p715-716).

وهكذا، يطرح التعليم الصريح إشكالا بيداغوجيا يتمثل في تقليص مساحة المبادرة الذاتية لدى المتعلم. فالتعلم، في هذا الإطار، يتم أساسا عبر الاستجابة لتوجيهات المدرّس وهو ما قد يحدّ من فرص الاكتشاف الذاتي وبناء الاستراتيجيات الشخصية للتعلم، خاصة إذا استُخدم هذا النمط بشكل ممتد (Rosenshine, 2007, p 6-8). وهكذا، فإنّ مركزية المدرس قد تضعف الاستقلالية المعرفية للمتعلمين إذا لم تُدعم بأنشطة مفتوحة. وفي الاتجاه نفسه، يعبر وينوغراد وجونستون عن قلقهما من التعميم المفرط للتعليم الصريح واعتباره مقاربة صالحة في جميع السياقات التعليمية، مشيرين إلى ضرورة دراسة الطرائق البديلة والظروف التي يكون فيها التعليم الصريح مناسبا أو غير مناسب (Winograd & Johnston, as cited in Baumann, 1988, p715). وتبرز هذه الانتقادات الحاجة إلى توظيف التعليم الصريح ضمن مقاربة تعليمية تكاملية، بدل اعتباره نموذجا أحاديا أو مهيمنا على عملية التدريس.

وعموما، ففي غياب تكوين بيداغوجي معمّق للمدرسين قد يُختزل التعليم الصريح في تطبيق آلي/ تقني لمجموعة من الخطوات. وفي هذه الحالة يتحول النموذج من مقاربة ديداكتيكية واعية إلى وصفة تقنية جاهزة، يتم تطبيقها دون استحضار السياق أو حاجات المتعلمين. وهذا ما ذهب إليه شانون Shannon حين أشار إلى أنّ بعض نماذج التعليم الصريح تمارس قدرا مفرطا من التحكم في سلوك المدرسين والمتعلمين، وتركّز على الوسائل التعليمية بدل التركيز على الغايات التربوية المنشودة (Shannon, as cited in Baumann, 1988, p715). ومن خلال تتبع مختلف مراحل التعليم الصريح، يتضح أنّ هذا النموذج يقوم على معايير إجرائية ثابتة تُطبّق على جميع المتعلمين دون تمييز. ويفهم من ذلك أنّ التركيز ينصب على احترام الخطوات أكثر من الانتباه إلى تفاعل المتعلمين الفعلي معها. هذا الطابع المعياري قد يحوّل العملية التعليمية إلى مسار تقني مضبوط، لكنّه في المقابل يحدّ من مرونة المدرس في التكييف اللحظي للتدخلات حسب استجابات المتعلمين. وهذا يعني أنّ هيمنة المنطق المعياري تقلّص إمكانيات التكييف البيداغوجي والاستجابة الفورية للصعوبات الفردية، مما قد يحول الممارسة الصفية إلى ممارسة شكلية.

3.4 محدودية التعليم الصريح في تنمية الكفايات العليا والمركبة

يظل التعليم الصريح أقل فاعلية عندما يتعلق الأمر بالكفايات المركبة، مثل التأويل والتذوق الأدبي، وحل المشكلات المعقدة. فـ "هذه الكفايات تتطلب وضعيات تعلم مفتوحة، وتفاعلات غنية ومساحات للتجريب والخطأ، وهي عناصر لا يحتل فيها التعليم الصريح موقع الصدارة"(Gauthier, et al., 2013, p86-87). وهذا معناه أنّ التعليم الصريح غير كافٍ لوحده لتنمية التعلم العميق والكفايات العليا. فالتعليم الصريح يعتمد على تفكيك المعرفة إلى عناصر صغيرة، يتم تعليمها تدريجيا مع الحرص على الإتقان قبل الانتقال إلى المراحل اللاحقة. غير أن هذا المنطق الخطي، بحسب روزنشاين، رغم فعاليته في تدريس المهارات الأساسية والإجرائية، قد يفضي إلى تجزئة المعرفة وإضعاف الرؤية الكلية للتعلم، خصوصا عندما يتعلق الأمر بالكفايات المركبة أو بحل المشكلات المعقدة. فبناء المعنى العميق، والتفكير النقدي، ونقل التعلم إلى وضعيات جديدة، يتطلب أحيانا مقاربات أقل توجيها، وأكثر انفتاحا، وهو ما لا يحتل موقعا مركزيا في نموذج التعليم الصريح (Rosenshine, 2007, pp9-11).

كما يُنتقد التعليم الصريح من زاوية علاقته بتنمية الاستقلالية والتفكير العميق لدى المتعلم، إذ يُنظر إليه أحيانا باعتباره نموذجا يركز على الضبط الخارجي والتوجيه المستمر، مما قد يقلل من فرص المبادرة الذاتية وبناء المعنى الشخصي. وفي هذا الإطار، يرى كيرشر Kirscher أنّ

الإفراط في التوجيه، خاصة مع المتعلمين المتقدمين قد يفضي إلى نوع من التعلم الإجرائي السطحي، ما لم يُدعم بأنشطة إدماجية تسمح بنقل التعلمات وتوظيفها في سياقات جديدة (Kirscher et al, 2006, p77). ومن ثم فإنّ الإشكال لا يكمن في التعليم الصريح في حدّ ذاته بقدر ما يكمن في تحويله إلى وصفة جاهزة تُطبّق دون مراعاة السياق، ونوع المتعلمين، وطبيعة الكفايات المستهدفة. كما أنّ فعالية التعليم الصريح مشروطة بتوفر جملة من العوامل التنظيمية، من قبيل التحكم في زمن الحصة، وضبط القسم وتوفر تكوين بيداغوجي كافٍ لدى المدرّس. وفي غياب هذه الشروط، قد يتحول النموذج من أداة داعمة للتعلم إلى ممارسة شكلية تركز على الإنجاز السريع على حساب الفهم العميق. وفي السياق ذاته، يشير أنصار التعلم الاستقصائي (التعلم بالاكتشاف) إلى أنّه "ينبغي أن تُتاح للمتعلم فرصة بناء المعرفة بنفسه عبر الانخراط في ممارسات معرفية مشابهة لممارسات الخبراء، مثل صياغة الفرضيات وإنتاج التعريفات والبراهين، باعتبار ذلك مسارا لتحقيق الفهم العميق للمفاهيم" (Dietrich & Evans, 2022). وإضافة إلى ذلك، فإنّ التعليم الصريح لا ينبغي أن ينظر إليه بوصفه مقاربة شمولية أو صالحة لجميع الأهداف والمجالات، إذ يظل مناسبا لتدريس مهارات محددة وواضحة، في حين يفقد نجاعته عند التعامل مع الكفايات المركبة أو الجوانب الجمالية والإبداعية للغة، الأمر الذي يفرض إدماجه ضمن برنامج قرائي متوازن وتكاملي، لا أن يتحول إلى نمط مهيمن أو بديل وحيد لباقي المقاربات البيداغوجية (Baumann, 1988, pp716-717).

وهكذا، فإنّه لا يمكن اعتبار التعليم الصريح نموذجا مكتفيا بذاته، إذ إنّ الإفراط في التوجيه والتحكم في مسار التعلم قد يحدّ من فرص المبادرة الذاتية لدى المتعلمين، وذلك إذا لم يُدعّم بأنشطة تفاعلية ومفتوحة تسمح بإعادة استثمار المعارف في وضعيات ذات معنى. ومن ثم، مهما بلغت درجة نجاعة التعليم الصريح، فإنّه "يظل أداة بيداغوجية من بين أدوات أخرى، لا تحقق أهداف التعلم العميق إلا إذا أُدمجت ضمن رؤية تعليمية تكاملية تراعي استقلالية المتعلم وتنوّع طرائق التعلم" (Gauthier, et al., 2013, pp9-10). وفي هذا الإطار، يؤكد بومان أيضا أنّ هيمنة التعليم الصريح على المنهاج التعليمي غير مرغوبة، حيث أجاب عن سؤال: هل ينبغي أن يهيمن التعليم الصريح على المنهاج؟ بقوله: "بالتأكيد لا!" (Baumann, 1988, p716). وفي السياق نفسه، يقدم بيرسون Pearson موقفا نقديا واضحا حين يرى أنّ مقدار التعليم الصريح اللازم تقديمه للمتعلم هو بأقل قدر ممكن (Pearson as cited in Baumann, 1988, p717). وبناء على ذلك، فإنّ التعليم الصريح، حسب هؤلاء الباحثين، لا يمثل حلا سحريا للتعلم، بل هو مجرد أداة ضمن أدوات متعددة ينبغي توظيفها بوعي وتوازن داخل البرامج التعليمية الشاملة.

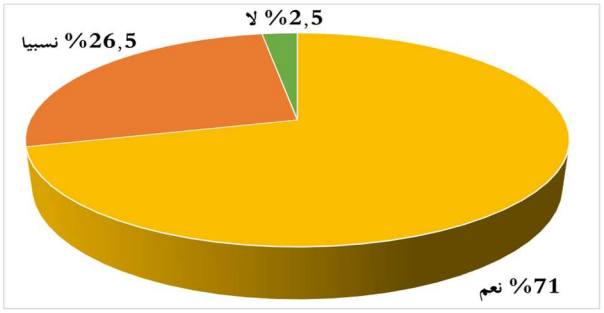
ثانيا: الإطار الميداني للبحث

1.1 نتائج الاستمارة الموجهة للأساتذة

جاءت الدّراسة الميدانية للإجابة عن سؤال جوهري مفاده: إلى أي حد يساهم اعتماد التعليم الصريح، المدعوم بالوسائل الديداكتيكية المعتمدة في مشروع "المدرسة الرائدة"، في توفير بيئة تعليمية تعلّمية فعّالة، وتعزيز تفاعل المتعلمين مع النص القرائي، وتنمية مهاراتهم القرائية، بما يدعم توجه تعميم هذه التجربة على سائر المؤسسات التعليمية؟ وذلك من وجهة نظر الأساتذة. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من أستاذات وأساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس الرائدة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من 200 أستاذ(ة)، اختيروا بطريقة عشوائية من أستاذات وأساتذة المستويات الثلاثة العليا. ولجمع البيانات، تم تصميم استمارة موجهة إلى عينة الدراسة تضمنت العديد من البنود.

- **البند (1)**: *هل يساهم التعليم الصريح في توفير بيئة تعليمية تعلمية فعّالة؟*

تشير نتائج ارتسامات الأساتذة بخصوص مدى فاعلية التعليم الصريح في توفير بيئة تعليمية تعلمية ناجعة إلى وجود توافق واسع النطاق حول إيجابيات هذا النّهج، مع بروز بعض التحفظات التي تعكس وعيا نقديا يشير إلى شروط تطبيقه. فقد عبّر ما نسبته 71% من الأساتذة المستجوبين عن قناعتهم بأنّ التعليم الصريح يوفّر بيئة تعليمية فعّالة، وهو ما تؤكّده قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت 1,32، والانحراف المعياري المحدود نسبيا 0,51، ممّا يعكس تجانسا في الآراء ضمن هذه الفئة. هذا المعطى يدلّ على أنّ هذا النموذج يُمكّن من تنظيم خطوات التعلّم بشكل تدريجي وواضح، ويساهم في ضبط سير الحصة وتوجيه المتعلمين نحو أهداف تعليمية محدّدة. مع ذلك، فإنّ ما نسبته 26,5% من الأساتذة لم يبدوا حماسة مطلقة، وأكدوا أنّ فعالية التعليم الصريح لا تتحقّق إلّا "نسبيّا"، وهو ما يسلّط الضوء على بعض الإكراهات التي تعيق تحقيق الأثر التعليمي المنشود كضيق الزمن المخصّص للحصة، أو الفروق الفردية بين المتعلمين، أو عدم فعالية الوسائل الداعمة بسبب الأعطاب التقنية المتكررة. كما عبّرت أقليّة بلغت 2,5% على أنّ التعليم الصريح لا يوفّر فعالية حقيقية، إلّا أنّ هذه النسبة تبقى ضعيفة وغير مؤثرة.

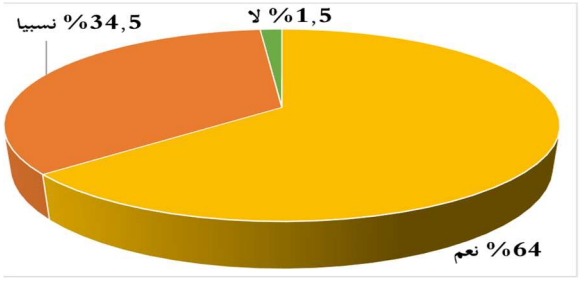


توزيع نسب تقويم مدى مساهمة التعليم الصريح في توفير بيئة تعليمية تعلمية فعالة بالمدرسة الرائدة.

← بناء عليه، يمكن القول إنّ فعالية التعليم الصريح داخل المدرسة الرائدة تبقى، من حيث المبدأ، معترفا بها بين أغلب الأساتذة، لكنّها مشروطة بمجموعة من العوامل الديداكتيكية والتنظيمية والتكوينية التي تؤثّر بشكل مباشر على مدى نجاح هذا النوع من التعليم وفاعليته في تحسين جودة التعلم لدى المتعلمين.

- **البند (2)**: *في رأيك، هل يوفّر التعليم الصريح فرصة أكبر لتعزيز تفاعل المتعلم مع النص القرائي بشكل أعمق؟*

تشير المعطيات إلى أنّ التعليم الصريح يُنظر إليه في الغالب، على أنّه يوفّر فرصة لتنمية التفاعل بين المتعلم والنص القرائي، لكن بدرجات متفاوتة من الاقتناع. فقد صرّح 64% من الأساتذة بأنّ التعليم الصريح يُتيح هذا التفاعل بشكل ملموس، وهو ما يدعّمه متوسط حسابي بلغ 1,38 وانحراف معياري بلغ 0,51، مما يعكس درجة اتفاق معتدلة إلى مرتفعة، ويشير إلى قدر من الثّقة في قدرة هذا النموذج البيداغوجي على إحداث دينامية داخل حصة القراءة من خلال دفع المتعلم نحو الفهم التدريجي للنص. لكن في المقابل، نجد أنّ 34,5% من الأساتذة اكتفوا بالإجابة "نسبيا"، ممّا يعني أنّ التفاعل غير مضمون دوما، بل يظلّ رهينا بعوامل إضافية من قبيل دافعية المتعلّم، وبنية النص، والأساليب الصفية المعتمدة ومستوى التحفيز المتوفّر داخل الفصل ومدى فعاليّة العدة المعتمدة. هذه النسبة الأخيرة تشير إلى أنّ التعليم الصريح لا يحقّق – في نظر فئة من الأساتذة – تفاعلا عميقا ومستداما بشكل تلقائي، ما لم يتم دعمه بأساليب موازية تشرك المتعلّم بفاعلية أكبر في إنتاج المعنى. أمّا فئة الأقلية (1,5%)، والتي ترى بأنّ التعليم الصريح لا يوفّر هذه الفرصة للتفاعل، فتمثل صوتا نقديا يكشف ربما عن تواجد محطّات خلال الدرس (النمذجة) تكون فيها الممارسة العمودية حاضرة من خلال تفضيلها بالتركيز على التبليغ لا المشاركة.

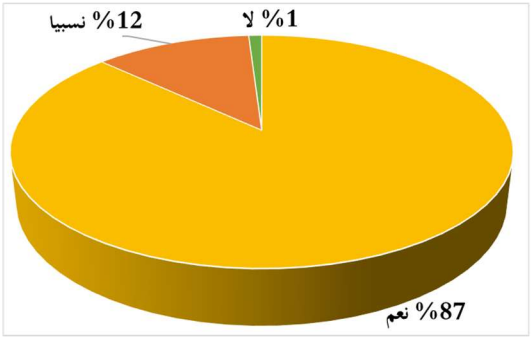


توزيع نسب تقويم مدى مساهمة التعليم الصريح في تعزيز تفاعل المتعلم بشكل أعمق مع النص القرائي بالمدرسة الرائدة.

← تؤكّد هذه النتائج أنّ التعليم الصريح، في صيغته المعتمدة داخل المدرسة الرائدة، يوفّر بنية منظّمة تساهم في تعزيز التفاعل القرائي، خاصّة حين يُدمج بأساليب تواصلية ووسائط ديداكتيكية ورقمية محفّزة. هذا، مع استحضار متغيّرات تركّز على تكييف هذا النموذج التعليمي وفق خصوصيات المتعلمين، وطبيعة النصوص، وسياق الفصل لضمان تحقق الغاية التعليمية المرجوة من الدرس القرائي.

- **البند (3)**: *في نظرك، هل أدّى اعتماد التعليم الصريح إلى تطوّر ملموس في تملّك المتعلمين للمهارات القرائية؟*

تشير النتائج المرتبطة بالبند أعلاه حول مدى تأثير استراتيجية التعليم الصريح في تطوير تملّك المتعلمين للمهارات القرائية إلى وجود إجماع شبه تام على فعالية هذه المقاربة. فقد صرّح 87% من الأساتذة المشاركين بأنهم يلاحظون بشكل واضح تطورا في تملك المهارات القرائية لدى المتعلمين بعد اعتماد هذه الاستراتيجية، وهو ما تؤكّده قيمة المتوسط الحسابي المنخفضة (1,14)، إلى جانب الانحراف المعياري المحدود (0,37)، وهذا يدلّ على تقارب الآراء وانخفاض مستوى التباين في التقديرات. هذا المعطى يعكس الأثر الإيجابي للتعليم الصريح في تمكين المتعلم من القراءة بطلاقة، ومن بناء المعنى وفهم النصوص والقدرة على تحليلها من خلال التوجيه التدريجي، ووضوح مراحل التعلم، وتوظيف أنشطة تركز على أهداف معرفية محددة. ورغم النتائج الإيجابية، فإن نسبة 12% من الأساتذة يرون أنّ هذا الأثر الجيّد لا يتحقّق إلّا نسبيا، وهو ما يدلّ على وجود تفاوتات في التجاوب مع المنهجية، يمكن أن تعزى إلى اختلاف مستويات المتعلمين المعرفية، أو طبيعة النصوص، أو عدم فعالية الوسائل الداعمة. كما أنّ نسبة ضئيلة جدّا (1%) عبّرت عن عدم اقتناعها بفعالية التعليم الصريح في تحسين الفهم، وهو ما يعبّر عن مواقف معزولة، قد تكون ناتجة عن تجارب صفية محدودة أو عوائق سياقية في التطبيق.

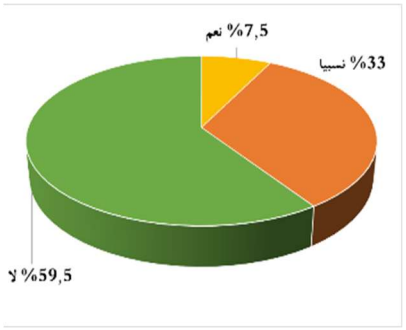


توزيع نسب تقويم مدى مساهمة التعليم الصريح في تحسين قدرة المتعلمين على تملك المهارات القرائية.

← يمكن استنتاج أنّ التعليم الصريح داخل المدرسة الرائدة يُمثّل مقاربة ناجعة في تعزيز التمكّن من المهارات القرائية لدى المتعلمين. كما يتيح فرصا أكبر للتفاعل بين المتعلم والنص، مما يُنمّي استقلالية المتعلم وقدرته على معالجة النصوص بوعي واستبصار.

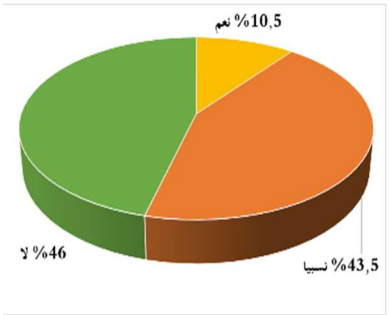
- **البند (4)**: *استنادا إلى تجربتك في التدريس وفق منهج التعليم الصريح، فهل:*

المتعلمون يتعلمون بنفس إيقاع التعلم؟



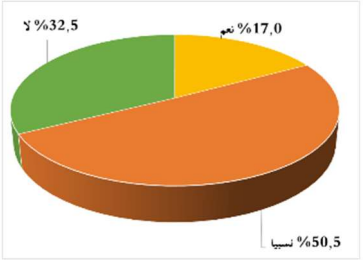
نسب تقويم تعلم المتعلمين بنفس إيقاع التعلم.

استراتيجية التدريس المعتمدة تترك مجالا للفارقية؟

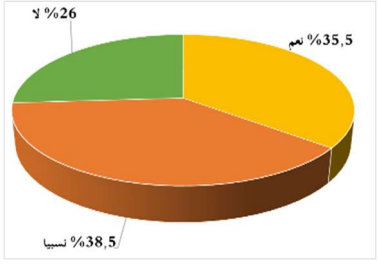


نسب تقويم مدى ترك استراتيجية التدريس المعتمدة مجالا للفارقية.

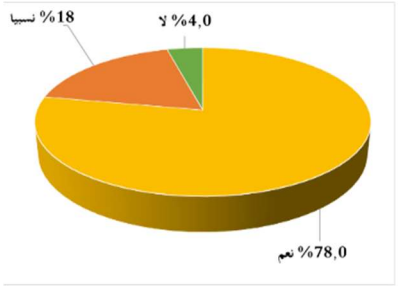
الاستراتيجية المعتمدة تنصف المتعلمين المتفوقين؟



أصبح دور المتعلم ثانويا في بناء الدرس؟



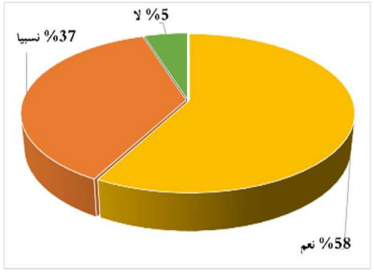
نسب تقويم مدى إنصاف الاستراتيجية المعتمدة المتعلمين المتفوقين.



تضاعفت أدوار المدرس (زادت مهامه)؟

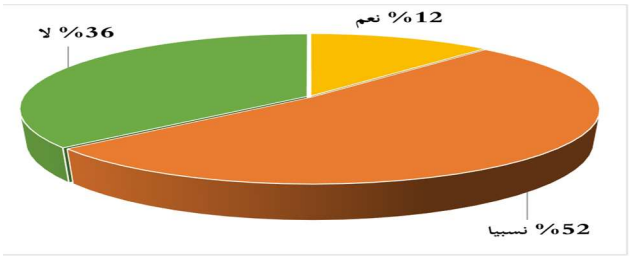
نسب تقويم مدى تضاعف أدوار المدرس.

نسب تقويم دور المتعلم في بناء الدرس.



تفي الوسائل الديداكتيكية المعتمدة بتحقيق أهداف الدرس؟

نسب تقويم قدرة الوسائل الديداكتيكية في تحقيق أهداف الدرس.



المدة الزمنية المخصصة لتدريس النص كافية؟

نسب تقويم مدى كفاية المدة الزمنية المخصصة لتدريس النص.

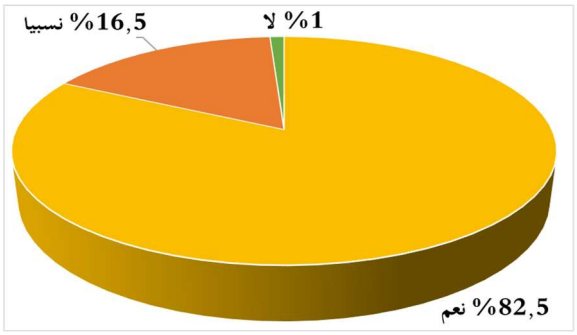
تُظهر النتائج بخصوص أثر منهج التعليم الصريح على تدريس النص القرائي معطيات مركّبة، تكشف عن فاعلية تخضع لشروط معينة تسمح لهذا النهج بتحسين الأداء القرائي والتعليمي داخل الفصل. وهكذا تجلّت إجابات الأساتذة عبر المحاور المختلفة وفق ما يلي:

- على مستوى إيقاع التعلم، يرى أغلب الأساتذة (59,5%) أنّ المتعلمين لا يتقدّمون بنفس الوتيرة، مما يُضعف فرضية أنّ التعليم الصريح يضمن تعلّما منسجما ومتوازنا بين جميع المتعلمين، ويشير في العمق إلى وجود تباين في نتائج الفهم داخل الفصل الواحد؛
- بخصوص الفارقية وحدودها، عبّر 46% من الأساتذة عن غيابها، في حين اكتفى 43,5% باتخاذ موقف "نسبي"، ما يدلّ على أنّ التعليم الصريح، كما يمارس حاليا، لا يمنح الفرصة الكافية لمراعاة الفروق الفردية، سواء في قدرات المتعلمين أو في أنماط تعلمهم؛
- تنعكس الإشكالات أيضا على مدى إنصاف هذا المنهج للمتعلمين المتفوقين، إذ يرى 32,5% من الأساتذة أنّه لا يستجيب لحاجياتهم المعرفية المتقدّمة بشكل مناسب، بل أكثر من ذلك قد يُهملهم بسبب التركيز على متوسطي المستوى والمتعثّرين ما قد يحول دون الإنصاف المعرفي لجميع المتعلّمين؛
- صرّح 35,5% من الأساتذة بأنّ دور المتعلّم بات ثانويا داخل الحصّة، مقابل 38,5% أقرّوا بذلك "نسبيا"، ممّا يعني أنّ المتعلّم يتحوّل إلى متلقّ سلبي في بعض الأحيان، وهو ما يتناقض مع روح المنهاج القائم على تنمية الكفايات وبناء المعرفة الذاتية. لكن بالمقابل، هذا يتماشى مع أبجديات التعليم الصريح القائلة بتخصيص محطّة لتقديم المعلومة جاهزة للمتعلّم؛
- أكّد 78% من الأساتذة أنّ المهام الموكلة إليهم تضاعفت مع اعتماد منهج التعليم الصريح، سواء على مستوى التحضير أو التدبير أو التتبع، وهو ما قد يُشعر الأستاذ بالإرهاق؛
- بخصوص الوسائل الديداكتيكية، اعتبر 58% من الأساتذة أنّها كافية لتحقيق أهداف الدرس، مما يفهم منه أنّ المدرسة الرائدة تتوفر نسبيا على تجهيزات ومعينات تعليمية تساعد على تنفيذ المنهاج، وإن كان هذا لا يعفي من ضرورة تطويرها لتواكب آخر الإنتاجات الرقمية؛
- بخصوص الزمن المدرسي رأى 36% من الأساتذة أنّه غير كاف، في حين عبّرت نسبة 52% عن ترددهم بخصوص كفايته، وهو ما يدلّ على أنّ الحيز الزمني المخصص لحصّة النص القرائي غير كاف لتطبيق خطوات التعليم الصريح بكاملها.

← استنادا إليه، يُستنتج أنّ التعليم الصريح، رغم كونه منهجا منظما وناجعا في توجيه العملية التعليمية، إلّا أنّ فاعليته تظل مشروطة بتكييفه مع واقع الفصل وتنوع المستويات المعرفية للمتعلمين. كما أنّ نجاحه في المدرسة الرائدة لا يُخفي بعض التحديات، نذكر منها تلك المرتبطة بضعف الفارقية، ومحدودية دور المتعلّم في بداية الحصة، وعدم تناسب المدة الزمنية مع عدد الأنشطة.

- **البند (5)**: *هل توفّر الوسائل الديداكتيكية المعتمدة (الحاسوب، المسلاط، الموارد الرقمية) إضافات تساهم في الرفع من مردودية الفعل القرائي؟*

تكشف نتائج هذا البند عن قناعة قوية لدى الأساتذة داخل المدرسة الرائدة بفعالية الوسائل الديداكتيكية الحديث في دعم تدريس النص القرائي وتحسين مردودية الفعل القرائي. فقد عبّر 82,5% من الأساتذة عن رأيهم بأنّ هذه الوسائل تُضيف قيمة تعليمية ملموسة تساهم في الرفع من أداء المتعلمين، وهو ما تؤكّده قيمة المتوسط الحسابي (1,19) المصنفة في حدود درجة عالية من الاتفاق حول نجاعة الوسائل الديداكتيكية، إلى جانب انحراف معياري ضعيف (0,41) يدلّ على تقارب كبير في الآراء. وتعني هذه النتيجة أنّ إدماج الوسائط التكنولوجية الحديثة داخل الممارسة الصفية يساهم في الرفع من تفاعل المتعلم مع النص، من خلال خلق قنوات بصرية وسمعية تعزّز التركيز، وتُقرّب البنية النصية، وتُساهم في تنشيط الفهم والمعنى. ومع ذلك، فإنّ 16,5% من المشاركين أجابوا بـ"نسبيا"، ما يدلّ على أنّ أثر الوسائل الديداكتيكية الرقمية ليس دائما حاسما، بل يظل رهينا بجودة المحتوى الرقمي، وملاءمته للفئة المستهدفة، وطريقة توظيفه من طرف المدرس. كما أنّ نسبة ضئيلة جدّا (1%) ترى أنّ هذه الوسائل لا تقدّم أيّة إضافات، وهو موقف ضعيف جدا، قد يكون مرتبطا بتجارب محدودة أو بعدم توفّر تكوين كاف في كيفية الاستفادة البيداغوجية من هذه الوسائط.

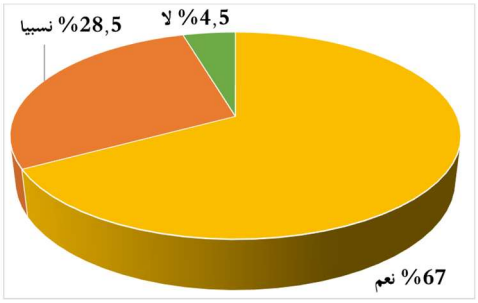


توزيع نسب تقويم مدى توفير الوسائل الديداكتيكيـــــة (الحاسوب، المسلاط، الموارد الرقمية) إضافات تساهم في الرفع من مردودية الفعل القرائي.

← تعكس النتائج أهمية الوسائل الرقمية والسمعية البصرية في دعم تدريس النصوص القرائية داخل فصول المدرسة الرائدة، حيث تُساهم في خلق بيئة تعلّم أكثر تحفيزا، وتُقرّب المتعلّم من النص عبر مقاربات توظف حواس متعدّدة.

- **البند (6)**: *هل أنت مع اعتماد استراتيجية التعليم الصريح في التدريس عموما، وتدريس الدرس القرائي خصوصا؟*

تعكس نتائج هذا البند توجّها إيجابيا وملموسا لدى الأساتذة نحو دعم اعتماد استراتيجية التعليم الصريح، سواء في الممارسات الصفية عموما أو في تدريس النص القرائي بشكل خاص. إذ أبدى 67% من الأساتذة المستجوبين موافقتهم الصريحة على هذه الاستراتيجية، مؤكدين فعاليتها وجدواها في السياق التعليمي، وهو ما تعزّزه قيمة المتوسط الحسابي (1,38) التي تشير إلى درجة ميل مرتفعة نحو الإيجاب، مقابل انحراف معياري معتدل (0,57) يعكس تنوعا نسبيّا في التمثلات، لكنه يظلّ ضمن هامش اتفاق متقدّم. وتُظهر هذه النتائج أنّ التعليم الصريح، بوصفه مقاربة قائمة على توضيح الأهداف، وتقديم النماذج أمام المتعلم وتوجيهه خطوة خطوة نحو بناء المعنى، أصبح يحظى بمكانة مهنية معتبرة لدى الأساتذة، لكونه يُبسّط المفاهيم، ويقلّل من الغموض، ويتيح فرصا أوسع لتفاعل المتعلم مع النص. مع ذلك، تبقى نسبة 28,5% ممن عبّروا عن تأييد "نسبي" مؤشرا على وجود بعض التحفّظات، ربما مرتبطة بسياقات التعلّم، أو بعدم الاستعمال الجيّد لبعض الوسائل الداعمة أو بطبيعة بعض النصوص. أمّا نسبة 4,5% التي عبّرت عن عدم تأييدها، فتُعبّر عن موقف محدود، لكنّها ربما تنبّه إلى مراعاة خصوصيات كل من المتعلم والنص، والسيناريو العام للدرس.

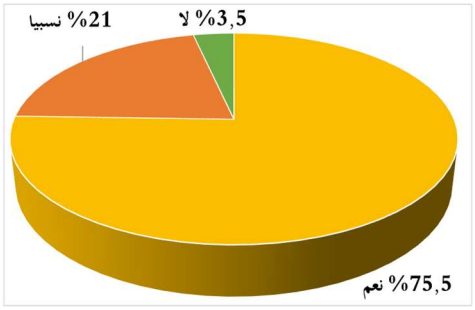


توزيع نسب تقويم مدى قابلية اعتماد استراتيجية التعليم الصريح في التدريس بوجه عام، وتدريس الدرس القرائي بوجه خاص.

← من خلال النتائج، يتبيّن أنّ أغلب أساتذة المدرسة الرائدة يعتبرون التعليم الصريح نهجا ناجحا وواقعيا، خاصّة في تدريس النصوص القرائية. كما يرون فيه مدخلا فعّالا لتوجيه المتعلمين نحو بناء الفهم العميق للنصوص وتنمية التفكير النقدي لديهم.

- **البند (7)**: *هل توافق على تعميم مشروع المدرسة الرائدة على باقي المؤسسات التعليمية؟*

تكشف نتائج هذا البند عن مستوى عال من التأييد لمشروع المدرسة الرائدة من قبل الأساتذة العاملين بها، إذ أبدى 75,5% من الأساتذة المستجوبين موافقتهم الصريحة على ضرورة تعميم هذا النموذج التربوي. وهذا يعكس الرضى المهني الواضح عن تجربة المدرسة الرائدة، سواء على مستوى البيئة التعليمية، أو على مستوى المنهجية المعتمدة، أو المردودية البيداغوجية التي لمسها الأساتذة. ويتجلّى هذا التأييد أيضا في متوسط حسابي إيجابي (1,28) وانحراف معياري معتدل نسبيا (0,52)، ما يدلّ على تقارب نسبي في الآراء، مع بعض الآراء التي تبقى مخالفة ومحدودة. كما تبرز هذه النتيجة أنّ مشروع المدرسة الرائدة يُنظر إليه كممارسة ناجحة قابلة للتوسيع، سواء من حيث الاستراتيجيات التعليمية النشطة، أو الوسائل الديداكتيكية الحديثة، أو ظروف العمل المواتية التي تتيح تفاعلا أفضل بين المتعلم والمعرفة.



توزيع نسب تقويم مدى قابلية تعميم نموذج المدرسة الرائدة على باقي المؤسسات التعليمية.

كما أنّ هذا التأييد القوي يشير إلى أنّ هذا النموذج يوفّر بيئة حقيقية للتطوير المهني والتجديد التربوي، وهو ما يدفع الأساتذة للتعبير عن رغبتهم في تعميمه ليشمل مؤسسات تعليمية أخرى. في المقابل، أشار 21% من المدرسين إلى تأييدهم "النسبي" لتعميم المشروع، وهو ما يمكن تفسيره بوجود تحفظات ظرفية أو واقعية تتعلق بإمكانية تكييف هذا النموذج مع ظروف بعض المؤسسات التعليمية، خاصّة في ما يرتبط بالإمكانات المتاحة. أمّا نسبة الرفض الصريح، فقد ظلّت ضعيفة جدّا (3,5%)، ما يعكس أنّ موقف المعارضة لمشروع المدرسة الرائدة يظل هامشيا وغير مؤثر في التوجه العام.

← تعكس هذه النتائج وجود قناعة قوية لدى أساتذة المدرسة الرائدة بجدوى هذا النموذج التربوي، ورغبة واضحة في تعميمه على مؤسسات أخرى.

- **البند (8)**: *في ضوء تجربتك الميدانية داخل المدرسة الرائدة، ما المقترحات التي تراها كفيلة بالرفع من جودة الممارسات الصفية وتحسين نتائج المتعلمين؟*

المحور	الاقتراحات
التعليم الصريح وملاءمة الغلاف الزمني والأنشطة	- مراجعة الغلاف الزمني المخصص للأنشطة القرائية بما يضمن التدرج في البناء والفهم؛ - تخصيص وقت كاف لكل حصة وتمديد توقيت النشاط الاعتيادي عند الحاجة؛ - تقليص عدد الأنشطة في بعض المكونات (كالقراءة لتجنب الحشو وضمان الفهم العميق) ؛ - تفادي كثرة التمارين والأسئلة خلال الحصة الواحدة لأنها تُرهق المتعلم وتحدّ من التركيز؛ - مراعاة التوازن بين عدد الأنشطة والزمن المتاح، وتسهيل مهمة الأستاذ.
تهيئة بيئة تعليمية داعمة للتعليم الصريح	- محاربة الاكتظاظ عبر تقليص عدد المتعلمين في كل قسم (يفضل ألّا يتجاوز 30 متعلما)؛ - اعتماد التفويج داخل الفصول، بحسب المستوى المعرفي للمتعلمين، بما يتيح تتبع التعلمات حسب إيقاع كل متعلم؛ - دعم الفئات المتفوقة بإنشاء أقسام خاصة بهم، أو أنشطة إثرائية داخل الصف؛
	- تخفيف الحمولة المعرفية، خاصة عند الجمع بين الظواهر اللغوية والقراءة والإنتاج الكتابي في حصة واحد؛ - اعتماد نصوص قرائية ممتعة ومتنوعة (هذا يثير شغف المتعلم، ويحفزه على الاستكشاف والقراءة بتشويق)؛ - منح المدرس حرية اختيار أنشطة الفهم، وفق خصوصية المتعلمين وإيقاع التعلم؛

المضامين ومحتويات التعلم	- تبني مضامين بسيطة، تناسب مستوى المتعلمين، تكون نابعة من الثقافة المغربية والعربية؛ - اعتماد منهاج مرن يدمج بين المهارات والمعارف والقيم ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ - إعادة صياغة دروس التعليم الصريح بما يتلاءم مع معارف المتعلمين وواقعهم.
الوسائل والتجهيزات والموارد	- دعم وصيانة الموارد الرقمية واللوجستية المرتبطة بالتعليم الصريح؛ - تطوير العدة البيداغوجية الرقمية، وتوفير الربط بالأنترنت داخل المؤسسات؛ - تسهيل الولوج إلى الموارد الرقمية من طرف الأساتذة والمتعلمين؛ - تزويد الأقسام بشاشات تفاعلية بدل أجهزة العرض التقليدية (المسلاط)؛ - توفير الكراسات المدرسية بجودة عالية وفي الوقت المناسب لتفادي تعثر انطلاق الدروس.
التكوين والتأطير والدعم	- تنظيم تكوينات مستمرة للأساتذة، تشمل الاستعمال البيداغوجي للحاسوب والأساليب الحديثة في التعليم الصريح؛ - تشجيع الأساتذة على الانخراط في برامج الدعم المؤسساتي، وتحفيزهم ماديا؛ - تتبع وتقويم الممارسات التربوية.
توسيع التعليم الصريح والتكامل بين المواد	- التعليم الصريح مقاربة ناجعة تحتاج إلى مرونة؛ - اعتماد التدريس الصريح في مختلف المواد الدراسية، لتحقيق التكامل بينها، دون الاقتصار على اللغات والرياضيات؛ - الحرص على تقديم شروحات واضحة وصريحة تراعي قدرات المتعلمين؛ - ربط التعلمات بالحياة الواقعية ومهارات القرن الواحد والعشرين؛ - تخصيص هامش للتصرف البيداغوجي للأساتذة داخل التعليم الصريح، وعدم تقييدهم بشكل صارم. - العناية بالمتعلمين المتفوقين دون إغفال باقي الفئات؛ - تعميم تجربة التعليم الصريح على باقي المؤسسات التعليمية الوطنية؛ - اعتماد التخصص في تدريس المواد (اللغات، والعلوم...إلخ.) كما هو معمول به في النظم التعليمية المتقدمة؛ - إشراك الأسر والشركاء في دعم العملية التعليمية، لأن المقاربة البيداغوجية وحدها لا تكفي في غياب المقاربة الاجتماعية.

2.1 ملاحظات واقتراحات عامة مرتبطة بسياق تدريس النص القرائي في إطار نهج التعليم الصريح

استندت الملاحظات والاقتراحات الواردة في هذا الإطار إلى تأملات تربوية نابعة عن الاحتكاك المباشر بواقع الممارسة الصفية داخل المدرسة الرائدة. وتروم هذه الاقتراحات تقديم رؤى عامة من شأنها الإسهام في تطوير تدريس النص القرائي، وذلك في ضوء اعتماد نهج التعليم الصريح.

المحور	الملاحظات والاقتراحات
	- تقليص الاعتماد على أسلوب التلقين وتقديم المعارف الجاهزة؛ - تعزيز المنهجيات التي تجعل المتعلم فاعلا في بناء المعنى: الوضعية المشكلة، والمقاربة بالكفايات، والتعليم الصريح. إلخ؛ - توظيف الألعاب التعليمية وتقنيات التعلم التعاوني، والمناقشة الموجهة، والتفكير بـ'صوت مرتفع' عند قراءة النصوص وتقديمها؛ - تزويد المدرّسين بخطط منهجية مرنة وموجّهة لتيسير التعامل مع النصوص القرائية؛ - مراجعة أساليب التدريس، وتكثيف الدّعم البيداغوجي، مع اعتماد بدائل تعلّمية تراعي طبيعة النص وسياق المتعلم واهتماماته؛

تطوير المنهجية الديداكتيكية	- مراجعة الطرائق المعتمدة، مع ضرورة إدماج تدريجي لتمارين تحليلية موجهة، وتنويع النصوص وتخصيص مساحات للنقاش والتفسير والتأويل داخل الحصة القرائية؛ - القيام بتدخل بنيوي يشمل التكوين، وتخطيط الدروس وتحديد الوسائل؛ - مراجعة الغلاف الزمني المخصص لحصص القراءة، وذلك لضمان التدرج في تقديم النص، وفهمه، والتفاعل معه، خاصة عند دمج الظواهر اللغوية أو الإنتاج الكتابي؛ - تخصيص نص واحد أسبوعيا يشتغل عليه المتعلمون في مراحل متدرجة (استكشاف وفهم، ثم تحليل ونقد، فإنتاج شفوي وكتابي)، بدل تقديم أكثر من نص واحد، دون التمكن من معالجته بعمق؛ - تقليص كثافة الأنشطة المرافقة للنص والتركيز على جودة الفهم بدل الكم، حتى لا تُستنزف الحصة في مهام متشعبة ومتداخلة ترهق المتعلم والمدرس معا؛ - إعادة توزيع زمن القراءة بشكل مرن على أيام الأسبوع، يسمح بالتدرج في الاشتغال على النصوص، مع برمجة حصص خاصة بالطلاقة، وأخرى بالفهم العميق مع الموازنة بين المكونات؛ - ضرورة إعادة النظر في الأدوار التربوية للمؤسسة، وتوسيع مجالات القراءة داخل زمن التعلم وخارجه، مع تفعيل الوسائل التي من شأنها أن تشكل رافعة أساسية لترسيخ عادة القراءة لدى المتعلمين؛ - دعم متكامل للأستاذ؛ وتوفير الشروط البيداغوجية المناسبة، وتكييف المنهجية الديداكتيكية مع خصوصيات المتعلمين وسياقات التعلم المتغيرة؛ - إعادة تأهيل بنية المؤسسات التعليمية والارتقاء بجودة عرضها التربوي بما يضمن بيئة تعليمية حقيقية قادرة على دعم المتعلم في بناء كفاياته اللغوية والمعرفية والقرائية.
تطوير الممارسات الصفية المتعلقة بالنصوص	- تنويع أنشطة ما قبل القراءة لإعداد المتعلم بشكل جيد للتفاعل مع النص؛ - التدخل على مستوى التكوين البيداغوجي، والمواكبة الصفية وتحسين جودة الاستراتيجيات المعتمدة، حتى تواكب أدوار المتعلم التحول المنشود في الفعل التربوي؛ - مراجعة عميقة في التخطيط البيداغوجي، وإعادة النظر في طبيعة الأسئلة والتوجيهات والممارسات التفاعلية داخل الفصل، بما يسمح بتوسيع فضاء النقاش والتأويل والموقف الشخصي للمتعلم أثناء الاشتغال على النصوص؛ - توظيف الصور، والعناوين والتوقعات، وربط النص بالسياق السوسيوثقافي للمتعلم قبل البدء في القراءة؛ - التمييز بين الأنشطة المتعلقة بالقراءة التي تكتفي بسلامة الأداء والطلاقة، وتلك القائمة على القراءة التحليلية الهادفة إلى تفكيك النص؛
البيئة الصفية وظروف التمدرس	- الحد من الاكتظاظ، ما يتيح للأستاذ التتبع الفردي ويمنح المتعلم فرصة للتفاعل والمشاركة؛ - اعتماد نظام التفويج بحسب المستوى المعرفي–القرائي للمتعلمين، خاصة خلال حصص القراءة، مما يمكن من تطبيق التعليم الصريح فعليا بما يضمن احترام الفروق الفردية؛ - تعويض غيابات الأساتذة من خلال آليات التتبع والتدبير، حفاظا على سيرورة الدروس خاصة في سياق التعليم الصريح الذي يقوم على التدرج والانتظام؛ - توفير أقسام خاصة بالمتعلمين المتفوقين، وأخرى خاصة بالمتعثرين، وذلك بتخصيص دعم نوعي لكل فئة، باعتماد أنشطة إثرائية وتحفيزية للفئة الأولى تنمي قدراتهم ضمن المشروع القرائي، وأنشطة علاجية وداعمة للفئة الثانية.
	- مراجعة محتوى النصوص القرائية من حيث اللغة والمضمون، لضمان انسجامها مع مستوى النمو اللغوي والمعرفي للمتعلمين، وتجنب المفردات المعقدة أو السياقات الغريبة عن بيئة المتعلم؛

البرنامج والمحتوى القرائي	- إعطاء الأستاذ حرية اختيار التمارين والأنشطة، أو تعديلها حسب طبيعة النص وخصوصية المتعلمين، لأنّ التعليم الصريح ينبغي أن يكون مرنا وليس نمطيا جامدا؛ - صياغة دروس القراءة بما يضمن تلاؤمها مع معارف المتعلمين السابقة، مع مراعاة خصوصياتهم النفسية والاجتماعية والثقافية.
التكوين والتأطير المهني للأساتذة	- تنظيم دورات تأهيلية للأساتذة حول ديداكتيك القراءة وفق نهج التعليم الصريح؛ وحول توظيف الوسائل الرقمية، في انسجام مع أساليب التنشيط القرائي الفعالة؛ - تنظيم ورشات ولقاءات تكوينية عملية تطبيقية ترتكز على تدبير حصص القراءة، في تناغم مع المهارات القرائية المستهدفة؛ - إنتاج دلائل منهجية للأساتذة؛ - دمج مكون تدريسية القراءة وفق التعليم الصريح في تكوينات الأساتذة الجدد حتى يتم استيعاب أسسها النظرية وممارستها التطبيقية منذ البداية؛ - تحفيز الأساتذة المنخرطين في مشاريع الدعم المؤسساتي، سواء ماديا أو معنويا مع إشراكهم في بلورة العدة الديداكتيكية المعتمدة وتقويم الأثر؛ - تعزيز فهم الأساتذة واستيعابهم لمضامين التوجيهات الرسمية، وتكييفها وحسن تأويلها، مع توجيههم إلى الاشتغال وفق فعالية مهنية مستندة إلى اجتهاد بيداغوجي فعال.
تعميم عناصر القوة – المقاربة البيداغوجية المعتمدة–	- ربط خطوات التعليم الصريح بالمهارات المستهدفة، مثل ربط التهيئة بفك الترميز، وربط التوجيه بالفهم والتحليل، وربط الممارسة المستقلة بالتفكير النقدي؛ - اعتماد هندسة تعلم قائمة على التعلم الموجه والذاتي؛ - تمكين المتعلم من الانخراط الفعلي في فهم النصوص من خلال القراءة الذاتية، وإنتاج الأسئلة، وتقديم الأجوبة؛ - إدماج حصص الدعم القرائي الفردي أو الجماعي للمتعثرين؛ - اعتماد مرونة داخل التعليم الصريح، بحيث تُمنح للأستاذ مساحة للتصرف البيداغوجي حسب المستوى المعرفي للمتعلمين، دون الإخلال بالمبادئ العامة للمقاربة؛ - تطبيق التعليم الصريح في جميع المواد وليس فقط مكون اللغات والرياضيات، لتحقيق انسجام بيداغوجي بين المواد وتنمية المهارات العرضانية؛ - اعتماد منهاج منفتح ومندمج يجمع بين المهارات القرائية والمعارف والقيم، ويربط التعلم بالحياة الواقعية ومهارات القرن الحادي والعشرين؛ - تثمين الممارسات الناجحة والاستثمار في المقاربات البيداغوجية المجددة، لضمان توسيع قاعدة التحسن ليشمل أكبر عدد ممكن من المتعلمين؛ - يمكن اعتبار مشروع الريادة نموذجا تربويا واعدا يستحق التوسيع والتعميم.
	- توسيع استعمال الموارد الرقمية في حصص القراءة؛ - توفير نصوص مسموعة ومرئية عبر برامج تعليمية موجهة لكل مستوى؛ - تزويد الحجرات الدراسية بالشاشات التفاعلية، عوض المسلاط، لعرض النصوص، نظرا لفعاليتها في شد الانتباه وإدماج الحواس البصرية والسمعية في بناء الفهم من أجل تحليل النص بشكل بصري وجذاب؛

تعزيز دمج الوسائل الديداكتيكية والتكنولوجية	- استعمال البرمجيات التفاعلية المخصصة لتطوير القراءة، مثل برامج تتيح التدرب على الطلاقة، ضبط الإيقاع، فهم المعاني؛ - رقمنة النصوص وجعلها متاحة على منصات مدرسية يسهل الولوج إليها من طرف المتعلمين؛ - تعزيز العدة الديداكتيكية، وتوفير تكوينات تطبيقية، وتحفيز المدرسين على تجريب مداخل جديدة قادرة على تحريك المهارات القرائية العليا لدى المتعلم؛ - توفير الربط بشبكة الأنترنت في المؤسسات التعليمية، لتمكين الأساتذة من الولوج إلى الموارد الرقمية والوسائط التوضيحية المرتبطة بالنصوص؛ - إعداد موارد رقمية متجددة (قصص مصورة، وفيديوهات، وكتب إلكترونية ...إلخ) ترافق المنهاج وتدعم القراءة داخل الفصل وخارجه؛ - ضمان توفير الكراسات المدرسية بأعداد مناسبة، وفي الوقت المناسب وبجودة طباعة جيدة، لأن التأخر في التوزيع يؤثر سلبا على انطلاق الدروس القرائية وتنظيم الحصص.
تمتين العلاقة بين المدرّس والمتعلم في سياق تعلم القراءة	- استعمال شبكات رصد أداء المتعلم بدل الاقتصار على نتائج الروائز النهائية؛ - التدخل في الوقت المناسب لتقديم المساعدة دون سلب استقلالية المتعلم؛ - القيام بتدخلات بيداغوجية وتدبيرية موجهة، قصد إعادة هيكلة الممارسات القرائية وتحسين فعاليتها؛ - تعزيز الوعي بأهمية تقاسم الأدوار التربوية داخل الفصل، وتمكين المتعلم من موقع الفاعل لا المتلقي فقط، خصوصا في مجالات مثل القراءة التي تتطلب انخراطا فكريا ومهاريا نشطا، بما يضمن إشراكه الحقيقي في مسار إنتاج المعنى.
تحسين المهارات القرائية	- اعتماد إصلاح شامل يتجاوز حدود الممارسات الصفية التقليدية ويعتمد مقاربات حديثة تركز على تطوير فكّ الترميز والطلاقة من خلال أنشطة ملائمة ودعم قرائي هادف؛ - تكثيف الجلسات اليومية للقراءة الموجهة للمتعلمين المتعثرين مع تمارين واضحة في نطق الحروف والمقاطع؛ - تخصيص أوقات منتظمة ضمن استعمال الزمن لـ 'ورشات الطلاقة'، خصوصا في السنوات الأربع الأولى؛ - تقنين استعمال عدة منظمة بحسب درجة الصعوبة في فك الحرف، ثم الكلمة، فالجملة؛ - إنشاء حصص خاصة بتمارين القراءة الجهرية المعززة مدعومة ببطاقات وصوتيات ومقاطع مسموعة؛ - تطوير مهارات الفهم والتحليل يتطلب معالجة مزدوجة، مادية (على مستوى الوسائل) ومنهجية على مستوى طرائق التدريس)، مع تحييد النظرة التقليدية التي تختزل العائق في المتعلم أو في طبيعة النص فقط؛ - إعادة التفكير في طرائق الربط بين المضامين القرائية والسياق الأكاديمي، وتفعيل أدوار النص في بناء المهارات العرضانية والمؤهلات العامة للمتعلمين؛ - مراجعة طريقة الاشتغال على النص، سواء على مستوى المضامين، أو المنهجية، أو الوسائل المعتمدة؛ - التركيز على المتعلمين ذوي العسر القرائي من خلال خطط دعم فردية وجماعية؛ - إدماج أنشطة الاستنتاج، والتوقع، والربط بين الجمل والأحداث؛ - استثمار الإقبال الإيجابي للمتعلمين لتعزيز مهارات التفكير النقدي والتعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلمين، وتحويل درس القراءة من فعل تلقّ إلى تجربة تواصلية حية؛ - استعمال استراتيجيات التفكير 'بصوت مرتفع'، كأداة تدريب على استيعاب المعنى؛ - تطوير الوسائل عبر توظيف موارد رقمية تفاعلية، وصوتية، مع توجيه المتعلمين للاشتغال بالكراسات في البيت؛

- صياغة مقاربات علاجية ووقائية، فلا يمكن تصور تحسن في مردودية المنظومة التربوية دون رهان جدي على تحسين الكفايات القرائية، وعلى رأسها الفهم، لأنه الأساس الذي تُبنى عليه جميع أشكال التعلم والتفكير والنمو المعرفي؛
- تدريب المتعلمين على استراتيجية التحقق من الفهم أثناء القراءة، عبر استعمال أسئلة مصاحبة؛
- إعداد دفتر خاص يدوّن فيه المتعلم الكلمات الجديدة، والملخصات والأسئلة حول النصوص؛
- تطوير طرائق التدريس، وتفعيل مقاربات حديثة تنمي مهارات الفهم العميق، وتُرسخ القراءة كأداة تفكير وتحليل لا مجرد مهارة تقنية/ شكلية؛
- تبني مقاربات جديدة تستند إلى التحليل البنائي للنصوص، وتفعيل أدوار المتعلم في بناء المعرفة، هذا كفيل بتحقيق قفزة نوعية في الأداء القرائي عموما، والتحليل خصوصا؛
- تقديم منهجية لتحليل النصوص القرائية، تعتمد خطوات معلومة تقدم بشكل صريح (الشرح – تفكيك البنية النصية – إنتاج مضمون موازي)؛
- إعادة النظر في التصورات البيداغوجية والديداكتيكية، وتطوير المناهج والوسائل والأساليب بشكل يُعيد الاعتبار للكفايات القرائية العليا، وعلى رأسها التحليل، بوصفها ركيزة أساسية في تنمية التفكير النقدي وبناء متعلم قادر على التفاعل الواعي مع النصوص والمضامين القرائية المختلفة؛
- تضمين كل درس قرائي عنصر النقاش الصريح، حيث يعبر المتعلم عن رأيه في أفكار النص، والأحداث، إلخ؛
- تشجيع المتعلم على إصدار حكم ورأي شخصي حول أفكار النص؛
- تحفيز المتعلم باستعمال استراتيجيات التفكير العليا، من خلال طرح أسئلة من قبيل 'ماذا لو..؟'، 'قارن بين..؟'، 'هل تتفق مع ..؟' ما رأيك؟ ماذا كنت ستفعل؟ هل توافق؟ لماذا؟..إلخ.؛
- إعادة النظر في أساليب التدريس، وتطوير المضامين والوسائل، وتوفير الدعم التربوي للمتعلمين، مع إرساء ثقافة تعليمية تُؤمن بأنّ القراءة ليست فقط مدخلا للمعرفة، بل بوابة أساسية لممارسة التفكير النقدي والمشاركة الفاعلة؛
- تأهيل الممارسة الصفية نحو الأهداف العليا للفعل القرائي، بما في ذلك التفكير النقدي كأفق بيداغوجي وليس مجرد نتيجة عرضية؛
- تشجيع المتعلمين على توفير دفتر خاص بمهارة التفكير النقدي، يدوّنون فيه آراءهم بعد كل قراءة.

خاتمة

في ضوء ما تم عرضه وتحليله، يتضح أن مشروع "المدرسة الرائدة" يشكّل محاولة جادة لتجاوز أعطاب النموذج التقليدي، من خلال إرساء مقاربة تربوية حديثة قوامها الفاعلية والنجاعة، وإعادة بناء أدوار الفاعلين التربويين داخل الفصل الدراسي. وفي هذا السياق، يبرز التعليم الصريح بوصفه مدخلا بيداغوجيا أساسيا يساهم في تنظيم التعلمات وتبسيطها، عبر تقديم المعارف بشكل واضح وممنهج، بما يعزز الفهم لدى المتعلمين ويمكنهم من تنمية قدرتهم على التحليل، خاصة في مجال تدريس النصوص القرائية. وقد أبانت الدراسة النظرية عن أهمية هذا النهج في بناء درس قرائي متكامل، ينطلق من تحديد الأهداف بدقة، ويمر عبر اختيار طرائق ووسائل ديداكتيكية ملائمة، مع توزيع واضح للأدوار بين المدرس والمتعلم، وصولا إلى تقويم التعلمات وفق معايير مضبوطة، كما كشفت عن بعض الحدود والتحديات المرتبطة بتطبيقه. أما على المستوى الميداني، فقد أظهرت نتائج الاستمارة المستثمرة توجها إيجابيا لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي نحو اعتماد التعليم الصريح، مع إقرارهم بفاعليته في تحسين جودة التعلمات وتيسير فهم النصوص القرائية، مقابل تسجيل بعض الصعوبات المرتبطة بالتنزيل العملي، خاصة في ما يتعلق بتدبير الزمن المدرسي وتفاوت مستويات المتعلمين. وبناء على ذلك، يمكن التأكيد أن تفعيل التعليم الصريح في إطار المدرسة الرائدة يظل رهينا بتوفير جملة من الشروط، من أبرزها تعزيز التكوين المستمر للمدرسين، وتطوير الوسائل الديداكتيكية، ودعم الممارسات الصفية المبتكرة، بما في ذلك توظيف الوسائط الرقمية المناسبة بشكل هادف. كما يقتضي الأمر مواصلة البحث التربوي في هذا المجال، قصد تعميق الفهم وتجويد الممارسة، بما يساهم في الارتقاء بجودة التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة العمومية.

المصادر والمراجع:

- وزارة التربية الوطنية. (2022). *خارطة الطريق 2022-2026*. وزارة التربية الوطنية، المغرب
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Baumann, J. F. (1988). Direct instruction reconsidered. *Journal of Reading, 31*(8), 712-718.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession, 28*(2), 3–18. (https://doi.org/10.18162/fp.2020.513)
- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?*Conseil scientifique de l'éducation nationale. Université Grenoble Alpes.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau et le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dietrich, H., & Evans, T. (2022). Traditional lectures versus active learning: A false dichotomy? *STEM Education, 2*(4), 275-292. (https://doi.org/10.3934/steme.2022017)
- Gautier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner.* Presses de l'Université Laval
- Gautier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite: Une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves*. De Boeck
- Gautier, C., & Bissonnette, S. (2023). *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces: Un outil pour assurer le succès de la réforme de la formation au Maroc*. M.E.N-Maroc.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit direct instruction: The power of the well-crafted, well-taught lesson.* Corwin Press.
- Hughes, C. A., Riccomini, P. J., & Morris, J. R. (2018). Use explicit instruction. *In High-leverage practices for inclusive classrooms*, 40-54.

- Jones, E. D., Wilson, R., & Bhojwani, S. (1997). Mathematics instruction for secondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(2), 150-162.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75-86. (https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). *Oxford Learner's Dictionaries*. from:
- https://www.oxford learnersdictionaries.com
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement,* 45-68.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). *Teaching functions.* University of Illinois.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education, 38*(1), 4-12.
- Rosenshine, B. (2007). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, *31*(2), 12-19.
- Rosenshine, B. (2008). *Systematic instruction*. University of Illinois.
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. *Académie Internationale d'Éducation, série pratiques*, 21
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, *12*(2), 257-285. (https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)