

Explicit Instruction and the Renewal of Pedagogical Practices in Moroccan Primary Schools: Towards an Effective Model for Enhancing Learning Outcomes

Dr. Hassan Benouachane¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448772>

To cite this article: Benouachane, H. (2025). Explicit Instruction and the Renewal of Pedagogical Practices in Moroccan Primary Schools: Towards an Effective Model for Enhancing Learning Outcomes. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study investigates the implementation of explicit instruction in Moroccan primary schools by analyzing teachers' experiences and perspectives to evaluate its effectiveness in enhancing learning outcomes. It addresses challenges related to insufficient teacher training and structural barriers that hinder the optimal application of this approach, despite its potential to improve students' academic performance. Conducted within the Moroccan educational context, the research focuses on primary education, where teachers often face limited instructional time, overcrowded classrooms, and inadequate institutional support. Using a descriptive-analytical methodology, data were collected through a questionnaire distributed to 50 teachers. The independent variable is the implementation of explicit instruction, while the dependent variables include learning quality and student academic achievement. Additional factors examined include demographic characteristics, training levels, classroom practices, and obstacles affecting implementation. Findings reveal that approximately 69% of teachers regularly use explicit instruction, though variations exist based on training and contextual constraints. Results also indicate a positive impact of explicit instruction on student motivation and performance, highlighting its potential as an effective pedagogical model. The study concludes that successful implementation requires ongoing professional development, improved educational infrastructure, and stronger institutional support. It further emphasizes the need for collaboration among stakeholders and policy alignment with international standards to promote sustainable pedagogical reform and educational equity in Morocco.

Keywords: Explicit teaching, pedagogical practices, Moroccan primary schools, learning outcomes, teacher training, implementation barriers.

¹ Public Law and Political Science Laboratory, Faculty of Legal, Economic and Social Sciences Agdal, Mohammed V University, Rabat, Morocco, Email: h.benouachane@gmail.com

التعليم الصريح وتجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية: نحو نموذج فاعل لتجويد التعليمات

د. حسن بنوشان

ملخص

سعت يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع تطبيق التعليم الصريح في المدارس الابتدائية المغربية، من خلال تحليل تجارب وآراء عينة من الأساتذة لتقييم فاعلية هذه المقاربة البيداغوجية في تحسين جودة التعليمات. ويتناول البحث إشكالية ضعف التكوين ووجود عوائق بنيوية تؤثر سلباً على التطبيق الأمثل للتعليم الصريح، رغم أثره الإيجابي المحتمل في تعزيز الأداء الدراسي للمتعلمين. تندرج الدراسة ضمن السياق التربوي المغربي، وخصوصاً على مستوى التعليم الابتدائي، حيث يواجه المدرسون تحديات متعددة، من أبرزها محدودية الزمن المخصص للتدريس، والاكتظاظ داخل الفصول، وضعف الدعم المؤسسي. وتكمن أهمية هذا البحث في سعيه إلى تقديم إضافة قيمة لمجال تجديد الممارسات البيداغوجية من خلال دراسة نموذج تعليمي أثبت فعاليته في تحسين جودة التعليمات وتعزيز الإنصاف التربوي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة وُزعت على عينة مكونة من 50 أستاذًا وأستاذة، وتم تحليل البيانات وفق المتغير الرئيسي وهو تطبيق التعليم الصريح، والمتغيرات التابعة مثل جودة التعليمات وأداء المتعلمين. كما تم أخذ متغيرات إضافية بعين الاعتبار، منها المتغيرات الديموغرافية، والمتغيرات التكوينية المتعلقة بمستوى التكوين في التعليم الصريح، إلى جانب الممارسات الصفية والعوائق المرتبطة بالتطبيق. أظهرت النتائج أن نسبة مهمة من الأساتذة (حوالي 69%) يطبقون التعليم الصريح بانتظام أو غالباً، رغم تفاوت مستوى التكوين ووجود عوائق تحد من التطبيق الأمثل، حيث أشار نحو نصفهم إلى عدم تلقي تكوين كافٍ في هذا المجال. كما بينت النتائج أن التعليم الصريح يساهم في تحفيز المتعلمين وتحسين أدائهم الدراسي، مما يستدعي توفير تكوين مستمر، وتطوير بيئة التعلم عبر تحسين البنية التحتية، وتقليص الاكتظاظ، ومراجعة الزمن المدرسي والمناهج. خلصت الدراسة إلى أن تعزيز تطبيق التعليم الصريح في المدارس الابتدائية المغربية يتطلب تعاوناً مستداماً بين مختلف الفاعلين التربويين، واعتماد سياسات تدعم تحسين البنية التحتية، وتنمية الكفاءات التربوية، وتلبية حاجات المتعلمين، بما ينسجم مع المعايير الدولية وأفضل الممارسات التربوية.

الكلمات المفتاحية

التعليم الصريح، الممارسات البيداغوجية، المدرسة الابتدائية المغربية، جودة التعليمات، التكوين التربوي، عوائق التطبيق.

المقدمة

يُعدّ تجويد التعليمات من أبرز الرهانات التي تواجه منظومات التربية والتكوين في مختلف السياقات، خاصة في ظل التحولات السوسيوثقافية والتكنولوجية والمعرفية المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر. وفي هذا الإطار، برزت الحاجة الملحة إلى تجديد الممارسات البيداغوجية المعتمدة في المدرسة المغربية، وبالأخص في السلك الابتدائي باعتباره الأساس في بناء التعليمات وتشكيل الكفايات الأولية للمتعلمين.

تشكل جودة التعليم في المرحلة الابتدائية مؤشراً حاسماً لقياس نجاعة السياسات التعليمية وفعاليتها في ترسيخ الكفايات الأساسية وتنمية قدرات المتعلمين، مما يجعل تحسين الممارسات البيداغوجية وتجديدها أحد المحاور المركزية التي تتبناها الأنظمة التربوية المعاصرة لمواكبة المتطلبات الجديدة لمهنة التدريس وطرق بناء المعرفة.

في السياق المغربي، شهدت العقود الأخيرة سلسلة من الإصلاحات التربوية الهادفة إلى رفع مردودية المدرسة العمومية، من أبرزها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، إلى جانب البرامج المرحلية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية. ورغم هذه الجهود، تظل التقارير الوطنية والدولية تُسجل وجود اختلالات بيداغوجية متعددة، منها هيمنة النمط التلقيني في التدريس، وضعف توظيف البيداغوجيات النشيطة، وعدم التكيف مع حاجيات المتعلمين وتفاوت وتيرتهم، مما أثر سلباً على مستويات التحصيل الدراسي وجودة التعليمات.

تُظهر هذه التقارير، إلى جانب نتائج التقييمات التشخيصية، وجود فجوة واضحة بين الأهداف المعلنة للإصلاح التربوي والممارسات الصفية الفعلية، ما يستدعي البحث عن بدائل تربوية أكثر فاعلية. في هذا السياق، يبرز التعليم الصريح كأحد التوجهات البيداغوجية الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تحسين الأداء التربوي وتعزيز تعلم المتعلمين، من خلال وضوح الأهداف، والتنظيم المنهجي للأنشطة، والتدرج المنظم في تقديم المعارف والمهارات.

انطلاقاً من هذا الواقع، تتضح الحاجة الملحة إلى تجديد الممارسات البيداغوجية داخل الفصول، وتبني مقاربات تدريبية أكثر فعالية ووضوحاً تركز على المبادئ التربوية الحديثة والأسس العلمية القائمة على التنظيم والتدرج والتقييم. ويتميز التعليم الصريح بتركيزه على توجيه المدرس المباشر للمتعلمين، وتعزيز التفاعل عبر التغذية الراجعة والممارسة المتدرجة للمهارات، ما يجعله خياراً ملائماً لتحسين الأداء المدرسي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

وتسعى هذه الدراسة إلى استكشاف مدى إسهام التعليم الصريح في تجديد الممارسات البيداغوجية داخل المدرسة الابتدائية المغربية، من خلال الجمع بين المقاربة النظرية والتحليل الميداني لتجربة مجموعة من الفاعلين التربويين. كما تهدف إلى رصد التحديات التي قد تعيق توطيد هذا النمط من التعليم في السياق التربوي الوطني، واقتراح سبل لتفعيله بشكل ينسجم مع أهداف الإنصاف والجودة وتكافؤ الفرص التي تنشدها السياسات التعليمية.

إن معالجة هذا الموضوع تقتضي الانطلاق من تفكيك الإشكاليات المرتبطة بتدبير التعلمات في الطور الابتدائي، وتحليل مختلف أبعاد التعليم الصريح كتصور بيداغوجي قائم الذات، قبل الانتقال إلى رصد تجلياته الممكنة على مستوى الممارسة الصفية في ضوء معطيات البحث الميداني، قصد الوصول إلى خلاصات عملية وتوصيات قابلة للتنزيل التربوي.

1. إشكالية الدراسة وأسئلتها

تواجه المدرسة الابتدائية المغربية تحديات متنامية في تجديد الممارسات البيداغوجية، إذ ما تزال الأساليب التقليدية المهيمنة تعيق تحقيق تعلم فعال، رغم تعدد الإصلاحات التربوية. ويبرز التعليم الصريح كأحد النماذج التدريسية الحديثة التي تقوم على التوجيه المنظم، ووضوح الأهداف، والتدرج في تقديم المعارف، مما يجعله خياراً واعداً لتحسين التعلمات. غير أن اعتماده يطرح إشكالات تتعلق بمدى ملاءمته للسياق المغربي، وقدرة المنظومة على توفير شروط نجاحه، من حيث التكوين، والتأطير، والبيئة الصفية.

بناءً على ما سبق، تتحدد الإشكالية المركزية لهذا البحث في السؤال التالي:

إلى أي حد يمكن لاعتماد التعليم الصريح أن يساهم في تجديد وتجويد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

1. ما خصائص التعليم الصريح ومميزاته البيداغوجية؟
2. ما واقع الممارسات الصفية الحالية في التعليم الابتدائي المغربي؟
3. ما أثر التعليم الصريح على تحسين التعلمات والمردودية التربوية؟
4. ما العوائق التي تحد من اعتماده في السياق المغربي؟
5. ما السبل الكفيلة بتفعيله لتجويد الممارسات الصفية؟

2. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التعليم الصريح باعتباره مدخلاً بيداغوجياً لتجويد الممارسات الصفية في المدرسة الابتدائية المغربية، من خلال تأطير مفهومه وأساسه النظرية ومكوناته المنهجية، وتشخيص واقع الممارسات الصفية الراهنة وجوانب القصور فيها، واستكشاف أثر اعتماده على تحسين التعلمات والمردودية التربوية، فضلاً عن رصد تمثيلات الأساتذة وممارساتهم إزاءه، وتحديد العوائق التي تحول دون تفعيله، وصولاً إلى صياغة آليات وتوصيات عملية من شأنها دعمه وتيسير تطبيقه.

3. أهمية الدراسة

تكتسي هذه الدراسة أهميتها من تناولها التعليم الصريح كمدخل لتجديد الممارسات الصفية في التعليم الابتدائي المغربي، بما ينسجم مع التحولات التربوية المعاصرة وتحديات الواقع المدرسي.

فعلى المستوى النظري، تسهم في إغناء الأدبيات التربوية من خلال تأطير هذا النموذج البيداغوجي واستعراض أسسه النظرية ومكوناته التطبيقية، وربطه بالسياق المحلي.

أما على المستوى التطبيقي، فتقدم الدراسة إطارًا عمليًا للأساتذة والمفتشين التربويين لتفعيل التعليم الصريح بما يحسن أداء المتعلمين، كما توفر معطيات ميدانية لصناع القرار تساعد في تطوير السياسات التربوية والتكوينية، وبذلك تسعى الدراسة إلى تجسير الفجوة بين النظرية والممارسة داخل المدرسة المغربية.

4. حدود الدراسة

رغم الأهمية النظرية والتطبيقية، تظل هذه الدراسة محكومة بثلاثة حدود رئيسية ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند قراءة نتائجها أو تعميم خلاصاتها. تتجلى هذه الحدود في ما يلي:

- أولاً، الحدود الزمانية: أنجزت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2024-2025، ما قد لا يعكس جميع المستجدات اللاحقة في السياسات أو التكوينات التربوية.

- ثانياً، الحدود المكانية: اقتصر على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في مؤسسات محدودة، مما يحد من تمثيل كافة السياقات التعليمية بالمغرب.

- ثالثاً، الحدود المنهجية: اعتمدت المنهج الوصفي عبر استمارة موجهة، دون ملاحظة ميدانية أو دراسة تجريبية موسعة.

ورغم هذه الحدود، فإن الدراسة تظل محاولة علمية جادة تسعى إلى تسليط الضوء على أحد المداخل الممكنة لتجويد التعليم في المدرسة الابتدائية المغربية، وفتح نقاش علمي وبيداغوجي حول سبل تطوير أداء الفاعلين التربويين وتحسين البيئة الصفية.

5. منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسعى إلى وصف وتحليل واقع الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية، والوقوف عند مدى ملاءمة وتطبيق التعليم الصريح كمدخل لتجديد هذه الممارسات. ويُعد المنهج الوصفي التحليلي مناسباً لهذه الدراسة باعتباره يوفر إطاراً منهجياً لتشخيص الظاهرة التربوية من مختلف أبعادها، وتحليل المعطيات بشكل موضوعي من أجل الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستبيان الموجهة إلى عينة من الأساتذة والأستاذات العاملين بالتعليم الابتدائي، وذلك بغية جمع بيانات كمية وكيفية حول تجاربهم وآرائهم بخصوص تطبيق التعليم الصريح وأثره على جودة التعليم وأداء المتعلمين. وقد أتاح هذا الاختيار المنهجي إمكانية الحصول على معلومات ميدانية موثوقة، تعكس الواقع التربوي كما يُمارَس فعلياً داخل الفصول الدراسية، مما يضمن بناء توصيات عملية تستند إلى معطيات دقيقة.

أولاً: الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

يشكل الإطار النظري الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، إذ يتيح تأطير الظاهرة قيد الدراسة من خلال عرض المفاهيم الجوهرية والنماذج النظرية المرتبطة بها. وفي سياق هذا البحث، يهدف هذا الفصل إلى توضيح مفهوم التعليم الصريح من حيث النشأة والأسس البيداغوجية والخصائص المميزة، مع تسليط الضوء على موقعه ضمن المقاربات المعتمدة في النظام التربوي المغربي. كما يسعى إلى تحديد مفهوم الممارسات البيداغوجية وأهمية تجديدها في ضوء متطلبات تحسين جودة التعلم.

1. التعليم الصريح: أصوله، مبادئه النظرية، وخصائصه التربوية

يُعد التعليم الصريح من أبرز النماذج التربوية التي شهدت تطوراً ملحوظاً خلال العقود الأخيرة، حيث برزت أهميته كاستجابة فعلية للتحديات التي واجهتها أساليب التدريس التقليدية، خاصة في مواجهة صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين. ينبثق هذا النموذج من فهم عميق لدور الوضوح والتنظيم المنهجي في تحسين جودة التعلم، كما يستند إلى أسس نظرية متينة تجعل منه إطاراً بيداغوجياً فعالاً ومدعوماً بالأدلة العلمية. في هذا المحور، سنتناول أصول التعليم الصريح وتطوره التاريخي، ثم نُبرز المبادئ النظرية التي تستند إليها ممارساته، إضافة إلى التعرف على الخصائص التربوية التي تميزه وتجعله خياراً مفضلاً في العديد من البيئات التعليمية الحديثة.

1. التعليم الصريح: نشأته، مبادئه، ودوره في تعزيز جودة التعلم

برز مفهوم التعليم الصريح (Explicit Instruction) في نهاية القرن العشرين كرد فعل على قصور بعض المقاربات التربوية التي منحت المتعلم حرية الاكتشاف دون توجيه منهجي منظم، مما أدى إلى تدني التحصيل الدراسي، لا سيما بين المتعلمين ذوي الصعوبات. ويُعتبر كل من باراك روزنشاين وكليرون غوتيه (Rosenshine, et al. 1986) من أبرز رواد هذا النموذج، الذي يؤكد على تقديم المعرفة بطريقة متدرجة وفق خطوات واضحة ومنهجية.

منذ بداية التسعينيات، انتشر استخدام مصطلح "التعليم الصريح" لوصف نهج تعليمي يتسم بالوضوح والتنظيم والدعم التدريجي (Archer, et al., 2010)، حيث شهدت السنوات الأخيرة اعتماداً واسعاً لهذا النموذج في العديد من البيئات التربوية (Clearinghouse, 2009).

تشير الدراسات إلى أن التعليم الصريح يُعد من المقاربات الفعالة التي تمكن شريحة واسعة من المتعلمين من تحقيق النجاح بغض النظر عن خلفياتهم أو قدراتهم الأولية (Demeuse, et al. 2005). ويعكس مصطلح "الصريح" هنا مجموعة من السلوكيات الظاهرة لدى المعلم والمتعلم، حيث يعتمد هذا التوجه على مبدأ الشفافية والوضوح في تقديم المعرفة وتنظيم العملية التعليمية.

في هذا الإطار، استخدم جون هاتي (Hattie, 2008) مفهوم "التدريس المرئي" و"التعلم المرئي" للإشارة إلى أهمية وضوح التدريس بالنسبة للمتعلمين، وضرورة أن يكون تعلمهم واضحاً وملاحظاً من قبل المعلم، عبر التحقق المستمر من مدى فهمهم واستيعابهم للمضامين التعليمية. إذ يجب على المعلم في التعليم الصريح توضيح كافة أبعاد العملية التعليمية: الإجراءات، المحتويات، تسلسل الخطوات، والأهداف، لأن أي غموض قد يعيق سير التعلم أو يقلل من فعاليته (Gauthier, et al. 2013).

وينبه الباحثون غوتيه، بيسونيت وريتشارد (Gauthier, et al. 2013) إلى أن غياب الوضوح أو ما يعرف بـ"التدريس الضمني" ينعكس سلبًا على جودة التعلم، حيث يترك المتعلمين في حالة من الغموض المعرفي والمنهجي، مما يعيق بناء معارفهم. و يؤكد روزنشاين (Rosenshine, 2012) وأرتشر وهوغر (Archer, et al., 2010) أن التعليم الصريح يحقق نتائج إيجابية واضحة، لا سيما في البيئات التي يواجه فيها التلاميذ صعوبات تعلم، حيث يوفر إطارًا منهجيًا واضحًا يساعدهم على الفهم والتدرج في اكتساب المعرفة بشكل فعال.

ويعتبر هذا النهج من بين الاستراتيجيات التربوية المدعومة علميًا، والتي تعزز فعالية التدريس، إذ ترى الأدبيات التربوية الحديثة أن الوضوح في التعليم يمثل عاملاً حاسماً لنجاح العملية التعليمية (Marzano, 2007). بالتالي، لا يُنظر إلى التعليم الصريح كمجرد أسلوب تدريس فحسب، بل كتوجه بيداغوجي مبني على أدلة علمية وتجريبية، يساهم في رفع جودة التعليم وتمكين المتعلمين من المشاركة الفاعلة في بناء معارفهم بشكل منظم ومتدرج.

يقوم التعليم الصريح على تقديم محتوى تعليمي مخطط ومنسق مسبقًا، حيث يؤدي المعلم دور الموجه الفاعل الذي يعرض المفاهيم والمهارات بوضوح، مع تدرج منطقي في نقلها، وتوفير فرص متكررة للتمرين والدعم الفوري. ويؤكد غوتيه وبيسونيت وريتشارد (Gauthier, et al. 2013) على ضرورة تكييف مستوى التعليم مع خصائص المتعلمين بناءً على ثلاثة عناصر أساسية: مستوى كفاءتهم، تعقيد المهمة، والوقت المتاح.

يشير روزنشاين (Rosenshine, 1983) إلى أن التعليم الفعال يتضمن ثلاث مراحل أساسية: النمذجة، الممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة أو الذاتية، والتي تشكل جوهر التعليم الصريح.

في مرحلة النمذجة، يعرض المعلم بوضوح كافة الخطوات والعمليات الذهنية التي قد تكون ضمنية، مشيرًا إلى ماذا ولماذا وكيف ومتى وأين يتم تنفيذ كل جزء من المعرفة. يلهمها مرحلة الممارسة الموجهة، حيث يرافق المعلم المتعلمين عبر تقديم تغذية راجعة بناءة تصحح الأخطاء وتدعم التعلم. وفي المرحلة الأخيرة، الممارسة الذاتية، تُتاح الفرصة للمتعلمين لتوظيف مكتسباتهم بشكل مستقل أو تعاوني في سياقات جديدة، مما يعزز الفهم العميق والاستقلالية.

يتيح التعليم الصريح للمتعلمين فرصًا أكبر للممارسة الموجهة والمستقلة، مما يعزز استقلاليتهم وقدرتهم على حل المشكلات. وتتفق الدراسات على أن التعليم الصريح يعتمد كذلك على التقويم المستمر، لتقييم أداء المتعلمين، كشف نقاط القوة والضعف، وتقديم الدعم اللازم لتحسين المهارات.

يمتاز التعليم الصريح بوضوح التعليمات، تنظيم إيقاعي، تكرار بناء، واستخدام فوري وفعال للتغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء، ما يعزز فرص التعلم ويقلل من الالتباس. كما يساهم التعليم الصريح في ترسيخ المعرفة على المدى الطويل من خلال توظيف استراتيجيات تدريبية موجهة وهادفة (Hughes et al. 2017).

ب. الإطار النظري المؤسس لمقاربة التعليم الصريح

يُعد التعليم الصريح من بين المداخل البيداغوجية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع في الأدبيات التربوية، نظرًا لفعاليتها المثبتة في تحسين جودة التعلم، خاصة في مهارات القراءة والرياضيات والفهم العميق للمضامين الدراسية. ويستند إلى جملة من الأسس النظرية والتصورات العلمية التي تطورت عبر مسار طويل من البحث التربوي والنفسي، والتي أسهمت في صياغة ملامحه كنهج تعليمي يركّز على التوضيح المباشر، والتدرج المنهجي، والممارسة الموجهة. ويمكن حصر أبرز هذه الأسس فيما يلي:

■ الأسس المعرفية

يرتكز التعليم الصريح على مبادئ نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات، التي ترى أن التعلم الفعّال يتطلب تنظيم المدخلات المعرفية بشكل واضح ومنظم، مع تقسيمها إلى وحدات صغيرة يمكن معالجتها في الذاكرة العاملة قبل انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى. ويرى منظرو هذه النظرية أن العقل يعمل كنظام لمعالجة المعلومات، مسؤول عن ربط المعارف الجديدة بالسابق منها، وترتيبها وتنظيمها بما يجعلها ذات معنى (Dale 1996). وتركز هذه النظرية على كيفية انتباه المتعلمين للأحداث البيئية، وترميز المعلومات القابلة للتعلم، وربطها بالمعارف المخزنة في الذاكرة، ثم استرجاعها عند الحاجة.

تعتمد هذه المقاربة على فكرة أن الوضوح البنائي والتنظيم المنهجي يساهمان في تقليل العبء المعرفي، مما يتيح للمتعلمين التركيز على جوهر المهمة التعليمية بدل تشتيت انتباههم في البحث عن المعنى، وهو ما تؤكدته نظرية الحمل المعرفي التي ترى أن قدرة الذاكرة العاملة محدودة، وأن تقديم المعلومات بطريقة منظمة يقلل العبء الذهني ويحسن الاستيعاب (Sweller, et al. 2011). وينسجم هذا التوجه مع حاجيات المتعلمين في المدرسة المغربية، خاصة في ظل تحديات الفهم القرائي وضعف التحصيل في بعض المواد. ومن الباحثين الذين ساهموا في تطوير هذا الإطار من خلال تصنيف الأهداف المعرفية (Anderson, Krathwohl, 2001).

■ الأسس السلوكية

ينطلق التعليم الصريح من إرث النظرية السلوكية التي تؤكد أهمية التعليم الممنهج والتغذية الراجعة الفورية في بناء السلوك التعليمي الصحيح. يرى رواد هذا الاتجاه أن التعلم يتحسن كلما كان المحتوى منظمًا في تسلسل منطقي، وأن المعلم يلعب دورًا محوريًا في تقديم المثيرات وتوجيه الاستجابات (Skinner, 1965).

■ الأسس البنائية المعتدلة

رغم انتقاد التيار البنائي للتعليم المباشر، إلا أن التعليم الصريح يستفيد من بعض أفكاره، خاصة فيما يتعلق بالربط بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة للمتعلم، ودمج الأنشطة التطبيقية التي تسمح للمتعلمين ببناء فهمهم التدريجي (Knight, 2002). وي طرح برونر فكرة التعلم بالاكشاف الموجه للجمع بين وضوح التعليم الصريح وأفكار البنائية (Bruner, 1960). هذا التزاوج بين الوضوح الإجرائي (السلوكية) والتعلم ذي المعنى (البنائية) يمنح التعليم الصريح مرونة في التطبيق.

■ الأسس النفسية-التربوية

يتبنى التعليم الصريح أساساً نفسية وتربوية قائمة على التدرج في تقديم المحتوى التعليمي من السهل إلى الصعب، ومن المؤلف إلى الجديد، ما يسهل على المتعلمين استيعاب المهارات والمعارف بشكل تدريجي دون إحباط أو تعب. كما يؤكد على أهمية النمذجة والممارسة الموجهة التي يرافقها توجيه مستمر وتصحيح للأخطاء قبل الانتقال إلى الاستقلالية في الأداء، الأمر الذي يعزز من ترسيخ التعلم الصحيح وكفاءة المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الدافعية دوراً جوهرياً في نجاح العملية التعليمية، حيث يزيد التعزيز الإيجابي المستمر من مستوى التفاعل والمثابرة لدى المتعلم، مما يحسن من نتائج التعلم بشكل عام (Ormrod, 2020).

✓ المبادئ التطبيقية المستخلصة من البحوث التجريبية

أظهرت دراسات باراك روزنشاين (Rosenshine, 2012) أن التعليم الصريح يعد من أنجع المداخل لتحسين نتائج المتعلمين، خصوصاً في القراءة والرياضيات، حيث يتبع المعلم تسلسلاً منهجياً يشمل: عرض الأهداف بوضوح، تقديم الشرح والنمذجة، توفير الممارسة الموجهة، الانتقال إلى الممارسة المستقلة، ثم المراجعة المستمرة وتقديم التغذية الراجعة. وقد بلور نموذجاً للتعليم الفعال يتضمن عشرة مبادئ مركزية، منها مراجعة ما سبق تعلمه، تقديم تعليمات واضحة، التدرج في نقل المعلومات، طرح أسئلة فعالة، وتقديم أمثلة متعددة. ويتميز هذا النموذج بكونه مبنياً على الأدلة، بسيطاً، وفعالاً، خاصة في المراحل التعليمية الأساسية.

2. التعليم الصريح وتجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة المغربية

رغم اعتماد المدرسة المغربية لمقاربات تربوية متعددة، تظل التحديات العملية تعيق تحقيق جودة التعلم. في هذا السياق، يبرز التعليم الصريح كنهج فعال يعزز دور المدرس ويوجه المتعلمين بشكل واضح، مما يدعم تجديد الممارسات البيداغوجية ويساعد في تجاوز صعوبات التعلم، خاصة في المواد الأساسية كالقراءة والرياضيات.

أ. موقع التعليم الصريح ضمن المقاربات المعتمدة في المدرسة المغربية

اعتمد النظام التعليمي المغربي منذ بداية الألفية الثالثة مجموعة من المقاربات البيداغوجية الهادفة إلى تحسين جودة التعليم، مثل مقارنة الكفايات، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، والتقويم التكويني. ورغم الطموحات النظرية لهذه المقاربات، إلا أن تطبيقها داخل الفصول الدراسية ظل محدوداً بسبب عوامل عدة منها ضعف التكوين، نقص الدعم الميداني، والاكتظاظ، وقلة الموارد، وضغط الزمن المدرسي.

في هذا السياق، يبرز التعليم الصريح كبديل عملي يعيد الاعتبار لدور المدرس كموجه فاعل، ويساعد المتعلمين على تجاوز صعوبات التعلم الأساسية، خاصة في القراءة والرياضيات، حيث أثبتت التجارب محدودة نتائج المقاربات السابقة مقارنة بما هو مطلوب.

يأتي اعتماد البيداغوجيات المنظمة في المدارس الرائدة كجزء من الإصلاح المدرسي المغربي الهادف إلى تعزيز جودة التعليم الأساسية (Gauthier, et al. 2025a). ويُعتبر التعليم الصريح مقارنة وقائية تكمل التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) ضمن مشروع

مؤسسات الريادة، حيث يتميز التعليم الصريح بتحديد أهدافه بوضوح، وتنظيم تدرجه في بناء التعلّمات، فضلاً عن تحقيق توازن متكامل بين التوجيه والممارسة المستقلة.

وتمثل مبادرة "المدرسة الرائدة" مشروعاً تربوياً يهدف إلى رفع جودة التعليم عبر بيئة تعليمية مبتكرة تعتمد ممارسات بيداغوجية فعالة، تستهدف تجاوز تعثرات التعلم وتطوير مهارات وقدرات المتعلمين، بما يضمن تكافؤ الفرص ونجاحاً مستداماً (Gauthier, 2025b). ومنذ 2023، تبنت الوزارة هذا التوجه ضمن المدارس الرائدة، ما يعكس تحولاً تدريجياً نحو بيداغوجيا قائمة على الأدلة العلمية والممارسة الفعالة.

ب. تجديد الممارسات البيداغوجية: المفهوم، الدوافع، والرهانات

تُعرّف الممارسات البيداغوجية بأنها الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها المدرس داخل الفصل مستفيداً من التراث التربوي، وتشمل تخطيط الدروس، وطرق الشرح، وتنظيم الأنشطة، وإدارة الزمن، وتقويم التعلّمات، وتدبير التفاعلات الصفية، وهي أساس لترجمة النظرية إلى واقع تعليمي ناجح. ويُعتبر مصطلح "الممارسات التربوية" مفهوماً متعدد الأبعاد يشمل الظروف المعرفية والمادية والعلاقاتية والزمينية التي يمر بها المتعلمون (Bru, 2006)، ويُعرّف بأنه جميع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ، بوعي أو دون وعي، لتمكين التلاميذ من اكتساب المعرفة (Duguet, 2014).

على الرغم من ذلك، تظل الممارسات التربوية السائدة في العديد من المدارس الابتدائية المغربية تقليدية، قائمة على الإلقاء والتلقين، مع إهمال الفروق الفردية وغياب التدرج المنهجي في بناء التعلّمات. ويعزى ذلك إلى عوامل متعددة مثل ضعف التكوين، الاكتظاظ، نقص الوسائل التعليمية، وضيق الزمن المخصص.

إن مشكلة المدرسة المغربية هي مشكلة توجهات و اختيارات، وهذه التوجهات ليست اصلاحية بقدر ما هي اختيار لنموذج بيداغوجي أنسب يتماشى مع خصوصية المدرسة المغربية، مع الحرص على انخراط كافة الفاعلين في تنزيله.

شهدت المملكة المغربية في السنوات الأخيرة إصلاحات تربوية أفرزت نماذج تعليمية جديدة تفرض على المدرسين العمل بطرق مبتكرة ومغايرة للأساليب التقليدية. غير أن هذا التوجه الجديد يواجه مقاومة ملحوظة من قبل بعض معلمي التعليم العمومي، الذين باتوا مطالبين بالتعامل مع أعداد متزايدة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول الدراسية التقليدية. وتُعد بلورة ممارسات تعليمية حديثة، تراعي الخصوصية الفردية لكل متعلم، من أبرز التحديات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية.

وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يعرفها مجال التعليم، أصبح لزاماً على المدرسين التكيف مع تنوع الخلفيات والقدرات لدى المتعلمين المدمجين حالياً في الفصول الدراسية العادية. ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تجديد الممارسات الصفية، ليس فقط على مستوى الشكل، بل في جوهر العملية التعليمية، من خلال تبني نماذج بيداغوجية فعّالة، مثل التعليم الصريح، الذي يوفّر إطاراً واضحاً لبناء دروس ناجحة وتفاعلية.

لقد سلط هذا الفصل الضوء على الأسس النظرية والتربوية التي يركز عليها التعليم الصريح، مبرزًا تميزه عن المقاربات التقليدية واعتماده على الوضوح، والتدرج، والدعم الفوري. كما استعرض واقع الممارسات الصفية في المدرسة المغربية والحاجة الماسة لتجديدها بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومتطلبات الجودة. ويمهد هذا التناول الطريق للانتقال في الفصل القادم إلى تشخيص الواقع الميداني للممارسات الصفية وتحليل إمكانات إدماج التعليم الصريح من خلال المعاينة والتقييم.

ثانيًا: الإطار المنهجي للدراسة

يهدف الإطار المنهجي إلى توضيح الطريقة التي تم بها إجراء الدراسة، بدءًا من تحديد نوعها ومنهجها، مرورًا بتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات المستخدمة، وإجراءات جمعها، وانتهاءً بطرق التحليل المعتمدة.

1. عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة من أساتذة التعليم الابتدائي في عدد محدود من المديريات الإقليمية، باستخدام العينة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل مختلف الفئات العمرية، والخبرات المهنية، والتخصصات. بلغت حجم العينة 50 أستاذة و أستاذًا، وهو حجم كافٍ لتحقيق دقة وموثوقية في النتائج.

1. أداة جمع البيانات

استخدمنا الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمتغيرات التي تشكل موضوع الدراسة، حيث تم الاعتماد على استبيان مقنن موجه إلى الأساتذة، يتضمن مجموعة من الأسئلة المغلقة والاختيارية التي تهدف إلى:

- قياس مدى معرفة الأساتذة بمفهوم التعليم الصريح وخصائصه.
- رصد الممارسات البيداغوجية السائدة لديهم.
- تقييم تصوراتهم لفعالية التعليم الصريح في تجديد الممارسات وتحسين جودة التعليمات.
- التعرف على التحديات والعوائق التي تواجه تطبيق التعليم الصريح في الفصول الدراسية.

2. إجراءات جمع البيانات

تم توزيع الاستبيان على عينة الأساتذة بشكل إلكتروني، مع تقديم شرح موجز لأهداف الدراسة لضمان فهم الأساتذة للأسئلة وأهمية مشاركتهم. وتم تحفيز المشاركين على إتمام الاستبيان ضمن فترة زمنية محددة (أسبوعان). تم تجميع الاستبيانات وفرزها للتحقق من استكمالها وصحتها قبل تحليلها.

3. طرق التحليل

اعتمدت الدراسة على التحليل الكمي لبيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي (Excel)، حيث أُجريت عمليات حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات، والانحرافات المعيارية. كما تم تحليل العلاقات بين بعض المتغيرات الأساسية مثل مستوى الخبرة التربوية ومدى تطبيق التعليم الصريح. تهدف هذه العمليات إلى استخلاص نتائج دقيقة تساعد على تفسير واقع الممارسات البيداغوجية ومدى إمكانية تجديدها من خلال التعليم الصريح

ثالثاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض هذا المحور أهم المعطيات الميدانية المستخلصة من استبيانات أساتذة التعليم الابتدائي، بهدف فهم واقع توظيف التعليم الصريح، وتفسير نتائجه في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، تمهيداً لبناء نموذج فعال لتجويد التعليمات.

1. عرض النتائج وتفسيرها

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل و معالجة البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبانة التي طبقت على عينة الدراسة، وقد تم عرضها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أ. البيانات العامة للمستجوبين

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	25	50%
إناث	25	50%
المجموع	50	100%

يوضح جدول رقم (1) أن عينة الدراسة قد تم توزيعها بالتساوي بين الذكور والإناث، حيث بلغ عدد المشاركين الذكور (25) بنسبة (50%) من إجمالي العينة، والإناث (25) بنسبة (50%). ويعكس هذا التوزيع توازناً مقصوداً من قبل الباحث، يهدف إلى ضمان تمثيل عادل لكلا الجنسين في الدراسة، وهو ما يساهم في رفع درجة الصدق الداخلي للبحث.

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

الفئة العمرية	النسبة المئوية	التكرار
أقل من 25 سنة	3.8%	2
من 26 إلى 35 سنة	15.4%	8
من 36 إلى 45 سنة	34.6%	17
أكثر من 45 سنة	46.2%	23

يُبين جدول رقم (2) أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلاً في عينة الدراسة هي فئة أكثر من 45 سنة، حيث بلغ عدد أفرادها (23) بنسبة (46.2%) من إجمالي العينة، تليها فئة من 36 إلى 45 سنة بعدد (17) بنسبة (34.6%). بينما شكّلت الفئة العمرية من 26 إلى 35 سنة نسبة (15.4%) بعدد (8) مشاركين، في حين كانت الفئة أقل من 25 سنة الأقل تمثيلاً بعدد (2) فقط بنسبة (3.8%).

يشير التوزيع العمري إلى أن غالبية المشاركين من ذوي الخبرة المهنية الطويلة، مما قد يؤثر إيجابياً على مواقفهم وفهمهم للتعليم الصريح. كما أن هذا التمثيل العمري المتنوع يسمح بدراسة الفروق المحتملة في المواقف والتصورات تجاه التعليم الصريح وفقاً لمستوى النضج المهني والتجربة التربوية.

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة في التدريس	النسبة المئوية	التكرار
أقل من 5 سنوات	11.5	6
من 5 إلى 10 سنوات	15.4%	8
أكثر من 10 سنوات	73.1%	36

في ضوء الجدول رقم (3) تشكل فئة المدرسين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) الغالبية العظمى من العينة بنسبة 73.1%، تليها فئة الخبرة المتوسطة (5-10 سنوات) بنسبة 15.4%، وفئة الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة 11.5%. يعكس هذا التوزيع تمركز العينة حول معلمين ذوي خبرة مهنية متقدمة، مما يعزز عمق وموثوقية تقييم ممارسات التعليم الصريح.

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي المُدرّس

المستوى التعليمي المُدرّس	النسبة المئوية	التكرار
المستوى الاول	7.7%	4
المستوى الثاني	19.2	10
المستوى الثالث	15.4%	8
المستوى الرابع	3.8%	2
المستوى الخامس	19.2%	10
المستوى السادس	34.6%	18

يُظهر جدول رقم (3) أن توزيع المستويات التعليمية التي يدرّسها أفراد العينة غير متوازن، حيث يستحوذ المستوى السادس على النسبة الأكبر من المشاركين بنسبة 34.6% (18 أستاذًا)، يليه كل من المستوى الثاني والمستوى الخامس بنسبة متساوية 19.2% (10 أساتذة لكل منهما). أما المستوى الثالث فقد مثله 15.4% من المشاركين (8 أساتذة)، في حين يشكّل المستوى الأول نسبة 7.7% (4 أساتذة). ويأتي المستوى الرابع في المرتبة الأخيرة بنسبة 3.8% فقط (أستاذان).

يعكس هذا التوزيع تركيز المشاركين على المستويات العليا من المرحلة الابتدائية، مما قد يؤثر على ممارساتهم وتصوراتهم تجاه التعليم الصريح.

ب. النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

يتناول هذا المحور عرض نتائج الدراسة المرتبطة بأسئلة البحث، من خلال تحليل بيانات العينة، لبيان تصورات وممارسات المعلمين حول التعليم الصريح وتجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية.

الجزء الأول: المعرفة والتصورات حول التعليم الصريح

يتناول هذا المحور بدراسة مدى وعي وتصورات عينة الدراسة حول مفهوم التعليم الصريح، ومدى تلقّهم لتكوينات متخصصة فيه، بالإضافة إلى تقييمهم لدوره في تحسين جودة التدريس. تُعد معرفة المعلمين بمبادئ التعليم الصريح ومدى تدريهم عليه من العوامل المحورية التي تؤثر في نجاح تطبيق هذه المقاربة داخل المدرسة الابتدائية المغربية.

جدول رقم (4) تقييم المعرفة والتكوين وآراء الأساتذة حول التعليم الصريح

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
هل سمعت سابقاً بمفهوم التعليم الصريح؟	نعم	65.4%	34
	لا	34.6%	18
كيف تقيم مستوى معرفتك بمبادئ التعليم الصريح؟	جيدة جداً	19.2%	10
	جيدة	23.1%	12
	متوسطة	38.5%	20
	ضعيفة	0%	0
	لا أعرف شيئاً	19.2%	10
هل تلقيت تدريباً أو تكويناً حول التعليم الصريح؟	نعم	53.8%	28
	لا	46.2%	24
في رأيك، إلى أي مدى يمكن للتعليم الصريح أن يُحسن من جودة التدريس؟	كثيراً	23.1%	12
	إلى حد ما	57.7%	30
	قليلاً	7.7%	4
	لا يؤثر	11.5%	6

يُبين الجدول رقم (4) أن ما نسبته (65.4%) من أفراد عينة الدراسة لديهم معرفة سابقة بمفهوم التعليم الصريح، في حين أن (34.6%) منهم يفتقرون إلى هذه المعرفة. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فجوة معرفية واضحة في هذا الجانب، مما يعكس قصوراً في التكوين الأساسي المتعلق بالمفهوم لدى جزء من أفراد العينة.

أظهرت نتائج تقييم مستوى المعرفة بمبادئ التعليم الصريح عن تباين واضح بين أفراد العينة؛ حيث برزت فئة المعرفة المتوسطة بنسبة (38.5%)، تليها المعرفة الجيدة بنسبة (23.1%)، ثم الجيدة جداً بنسبة (19.2%)، في حين أقرت نسبة مماثلة (19.2%) بعدم امتلاك أي معرفة، ويرتبط ذلك غالباً بانتقالهم إلى المدارس الرائدة دون تلقي أي تكوين مسبق. ويتقاطع هذا المعطى مع نتائج محور التدريب، حيث تبين أن (53.8%) فقط من المشاركين تلقوا تكويناً في التعليم الصريح، مقابل (46.2%) لم يستفيدوا من أي تدريب، وهو ما يعكس قصوراً في برامج الإعداد والتطوير المهني المستمر.

وفيما يتعلق بتأثير التعليم الصريح على جودة التدريس، يرى غالبية المشاركين (57.7%) أنه يُحسن الجودة "إلى حد ما"، فيما يعتقد (23.1%) أنه يُحسنها بدرجة كبيرة، بينما أفاد (7.7%) بأن تأثيره محدود، وأشار (11.5%) إلى أنه لا يحقق أي تحسن. وتوحي هذه النتائج بأن التصورات الإيجابية للتعليم الصريح قائمة، لكنها متفاوتة، ما يستدعي تعميق الوعي النظري والمهني بأثره العملي من خلال برامج التكوين الموجهة والمستدامة والممارسات الصفية الممنهجة.

الجزء الثاني: واقع الممارسات الصفية المرتبطة بالتعليم الصريح

يهدف هذا المحور إلى استكشاف مدى تطبيق المدرسين لخطوات التعليم الصريح في تخطيط وتنفيذ دروسهم داخل الفصول الدراسية. ففهم الواقع العملي لهذه الممارسات يعد أمراً أساسياً لتقييم مدى فعالية ونجاعة اعتماد التعليم الصريح في الميدان التربوي، ومدى تطابقه مع النظريات والمبادئ التي يستند إليها.

جدول 5: استخدام خطوات التعليم الصريح في الممارسة الصفية

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
	دائماً	34.6%	17
هل تستخدم خطوات التعليم الصريح (عرض	غالباً	34.6%	17
الهدف، النمذجة، الممارسة الموجهة، الممارسة	أحياناً	23.1	12
المستقلة) في تخطيط وتنفيذ دروسك؟	نادراً	3.8%	2
	أبداً	3.8	2

يوضح جدول رقم (5) أن نسبة (34.6%) من الأساتذة يستخدمون خطوات التعليم الصريح (عرض الهدف، النمذجة، الممارسة الموجهة، الممارسة المستقلة) بشكل دائم في تخطيط وتنفيذ دروسهم، ونفس النسبة تقريباً (34.6%) يستخدمونها غالباً، ما يشير إلى تبني واضح لهذا النهج من قبل أكثر من ثلثي العينة. بينما أشار (23.1%) إلى استخدام هذه الخطوات أحياناً، في حين أن نسبة ضئيلة من الأساتذة تستخدم هذه الخطوات نادراً أو أبداً بنسبة (3.8%) لكل منهما.

يعكس هذا التفاوت في مدى التزام الأساتذة بخطوات التعليم الصريح وجود تحديات وعوائق متعددة تعيق الممارسة المنتظمة لها. فمن المرجح أن تلعب عوامل متعلقة بطبيعة المادة الدراسية، والظروف الصفية، وضغط الوقت، دوراً في تحديد مدى قدرة المدرسين على توظيف هذه الخطوات باستمرار. كما قد تعود هذه التفاوتات إلى صعوبات في استيعاب أو تطبيق خطوات التعليم الصريح، إلى جانب نقص الوعي الكافي بأهميتها، وربما مقاومة غير معلنة لتغيير الممارسات التربوية التقليدية التي اعتاد عليها البعض.

جدول 6: أبرز العوائق التي تواجه الأساتذة لتطبيق التعليم الصريح

السؤال	العائق	النسبة المئوية
	ضيق الوقت داخل	65.4%
	الحصة	
ما العوائق التي تواجهك في	اكتظاظ القسم	61.5%
تطبيق التعليم الصريح؟	نقص التكوين و الدعم	34.6%
(أكثر من خيار)	ضعف الوسائل التعليمية	30.8%
	مقاومة بعض المتعلمين	30.8%
	أخرى	15.4%

يبين جدول رقم (6) أن أبرز العوائق التي تواجه الأساتذة في تطبيق التعليم الصريح تتعلق بضيق الوقت المخصص داخل الحصّة الدراسية، حيث أشار إليها (65.4%) من المشاركين، تليها مشكلة اكتظاظ الأقسام بنسبة (61.5%)، مما ينعكس على قدرة المدرسين على تنفيذ خطوات التعليم الصريح بفعالية.

كما أظهرت النتائج أن نقص التكوين والدعم يشكلان عائقاً مهماً أشار إليه (34.6%) من الأساتذة، في حين تمثل ضعف الوسائل التعليمية ومقاومة بعض المتعلمين تحديات متساوية بنسبة (30.8%) لكل منهما، مما يشير إلى تعدد أبعاد المعوقات التي تشمل جوانباً مهنية، تقنية، وسلوكية. إضافة إلى ذلك، أشار (15.4%) من المشاركين إلى وجود عوائق أخرى متنوعة قد تؤثر على جودة التطبيق. تعكس هذه المعطيات تداخل عوامل متعددة تعوق التنفيذ الأمثل للتعليم الصريح، مما يستدعي جهوداً مستمرة من الجهات التربوية لمعالجة هذه الاكراهات.

جدول 7: تقييم تحسن تفاعل المتعلمين ونتائجهم بعد تطبيق التعليم الصريح

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
هل تلاحظ تحسناً في تفاعل المتعلمين عندما تعتمد التعليم الصريح؟	نعم، تحسن كبير	30.8%	15
	نعم، تحسن متوسط	57.7%	29
	لا فرق	11.5%	6
	تراجع في التفاعل	0%	0
هل تلاحظ تحسناً في نتائج المتعلمين الدراسية بعد اعتماد التعليم الصريح؟	نعم بشكل واضح	34.6%	17
	نعم بشكل طفيف	53.8%	27
	لا فرق	11.5%	6
	تراجع في النتائج	0%	0

يوضح الجدول رقم (7) أن غالبية الأساتذة لاحظوا تحسناً ملحوظاً في تفاعل المتعلمين مع الدروس بعد اعتماد التعليم الصريح، حيث أشار (30.8%) إلى وجود تحسن كبير، و(57.7%) إلى تحسن متوسط، بينما لم يلاحظ (11.5%) أي فرق، ولم تسجل أي حالة لتراجع في التفاعل.

أما بخصوص نتائج المتعلمين الدراسية، فقد أكد (34.6%) من المشاركين حدوث تحسن واضح، و(53.8%) تحسن طفيف، في حين لم يلحظ (11.5%) أي تغيير، ولم تسجل أي حالة تراجع في النتائج.

تعكس هذه المعطيات تقييماً إيجابياً عاماً من قبل أفراد العينة لأثر التعليم الصريح على مستوى التفاعل والتحصيل الدراسي، ما يؤكد أن تبني هذا النهج يساهم بشكل فعال في تعزيز مشاركة المتعلمين وتحسين أدائهم الأكاديمي.

الجزء الثالث: الآراء والتوصيات لتطوير الممارسة البيداغوجية

يتناول هذا المحور جمع وتحليل آراء عينة الدراسة بشأن سبل تحسين وتطوير الممارسات البيداغوجية المتعلقة بالتعليم الصريح في المدرسة الابتدائية المغربية. وتكتسب توصيات المعلمين أهمية بالغة، نظراً لانطلاقها من تجربتهم الميدانية المباشرة، ما يتيح فهماً أعمق للاحتياجات والتحديات التي تواجههم، إضافة إلى تقديم حلول عملية قابلة للتطبيق. ويهدف هذا الجزء إلى استجلاء مقترحات ووجهات نظر تساهم في تعزيز جودة التعليم وتجويد التعلّمات، بما يتوافق مع أهداف الإصلاح التربوي الوطني.

أ. التكوين المستمر وتطوير الكفايات المهنية

جدول 8: آراء الأساتذة حول أهمية التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
برأيك، ما مدى أهمية التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح؟	مهم جداً	53.8%	27
	مهم	34.6%	18
	متوسط الأهمية	7.7%	4
	غير مهم	3.8%	2

يبين الجدول رقم (8) أن أغلبية المشاركين (88.4% من العينة) يرون أن التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح إما مهم جداً (53.8%) أو مهم (34.6%). هذا يعكس إدراكاً واسعاً لأهمية مواصلة تطوير المهارات والمعارف التربوية لدى المعلمين في هذا المجال. في المقابل، نجد أن 7.7% فقط يعتبرون التكوين متوسط الأهمية، بينما يرى 3.8% أنه غير مهم، وهي نسبة ضئيلة جداً مقارنةً بأغلبية المشاركين.

ب. مقترحات وتوصيات الأساتذة لتطوير وتعميم التعليم الصريح في المدرسة الابتدائية المغربية

تشكل توصيات ومقترحات الأساتذة أحد المصادر الجوهرية التي تعكس واقع الممارسة التربوية وتقدم رؤية عملية قائمة على الخبرة المباشرة في الميدان. ومن خلال الإجابة عن سؤال "ما التوصيات التي تقترحها لتطوير وتعميم التعليم الصريح في المدرسة الابتدائية المغربية؟"، قدّم المشاركون مجموعة من المقترحات التي تهدف إلى معالجة التحديات الراهنة التي تعيق التطبيق الفعلي و الفعال للتعليم الصريح، وتعزيز فرص نجاحه على نطاق واسع.

1. تحسين ظروف التعلم:

- تقليص أعداد التلاميذ داخل الفصول الدراسية لتفادي الاكتظاظ.
- توفير الكتب، الكراسيات، والعدة اللازمة في الوقت المحدد.
- توفير الدعم التربوي التخصصي والحصص الكافية للمتعلمين.

2. ملاءمة البرامج الدراسية والزمن المدرسي:

- تخفيف المقررات الدراسية وتقليص ساعات التعلم.
- تخصيص جزء من اليوم للأنشطة الترفيهية، الرياضية والبيئية التي تساهم في بناء شخصية متوازنة لدى المتعلمين.
- تخفيف الحوامل الديداكتيكية بما يتناسب مع الزمن المخصص للحصص.

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

- تقديم حلول خاصة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
- جعل التلميذ محور العملية التعليمية مع مراعاة جميع مراحل التعلم.

4. التكوين والتأطير:

- اعتماد تكوينات تعريفية وتطويرية في مجال التعليم الصريح.
- تنظيم تكوينات دورية ومستمرة للأساتذة.
- مواكبة التطبيق العملي للتعليم الصريح وتفعيل ملاحظات ومقترحات الأساتذة.

1. مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى رصد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي (المدارس الرائدة) في المغرب بمفهوم التعليم الصريح، ممارساتهم الفعلية في تطبيقه، العوائق التي تواجههم، وآرائهم حول أهميته، مع تحليل انعكاساته على أداء المتعلمين. وقد أسفرت النتائج عن مجموعة من المؤشرات التي تتقاطع في جزء كبير منها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وتفتح المجال أمام توصيات عملية.

أولاً: الخصائص الديموغرافية للعينة وعلاقتها بالنتائج

أظهرت البيانات أن العينة موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث (50% لكل منهما)، ما يمنح تمثيلاً متكافئاً للآراء. كما أن غالبية المشاركين ينتمون للفئتين العمريتين "أكثر من 45 سنة" (46.2%) و"36-45 سنة" (34.6%)، مع 73.1% يمتلكون أكثر من 10 سنوات خبرة في التدريس. هذه المعطيات تشير إلى أن آراء المشاركين تنطلق من خبرة ميدانية تراكمية، مما يعزز مصداقية تقييمهم لممارسات التعليم الصريح. تتوافق هذه النتيجة مع ما أكده فولان (Fullan, 2016)، الذي بيّن أن المدرسين ذوي الخبرة الطويلة يتمتعون بقدرة عالية على تقييم النماذج البيداغوجية المستحدثة، غير أنهم قد يكونون أحياناً أقل انفتاحاً على التغيير إذا لم يرافق خبراتهم تكوين مستمر يربط بين التجربة المهنية والمستجدات التربوية.

ثانيًا: مستوى المعرفة بالتعليم الصريح

أظهرت نتائج الدراسة تفاوتًا واضحًا في مستوى معرفة الأساتذة بمبادئ التعليم الصريح، حيث أفاد 65.4% بأنهم سمعوا سابقًا عنه، إلا أن 38.5% صنفوا معرفتهم بمبادئه على أنها "متوسطة"، و19.2% أقرّوا بعدم معرفتهم بأي شيء حوله. كما تبين أن حوالي نصف العينة (46.2%) لم يتلقوا أي تدريب أو تكوين في هذا المجال.

تشير هذه النتائج إلى أن الإلمام النظري وحده لا يكفي لتفعيل التعليم الصريح بفعالية، بل يتطلب استثمارًا في برامج تكوينية موجهة ومستدامة لتعزيز الكفايات المهنية وتحقيق أثر إيجابي على جودة التعلم.

وتتسق هذه النتائج مع دراسة روزنشتاين (Rosenshine, 2012) التي أكدت على أن الوعي النظري بمبادئ التعليم الصريح دون تدريب عملي منظم لا يضمن تطبيقًا ناجحًا، وهو ما تؤيده دراسات أخرى (Desimone, 2009; Joyce, Showers, 2002) التي تشير إلى أن نقص التكوين المهني الجيد يعد أحد أكبر العوائق أمام استيعاب وتفعيل استراتيجيات التعليم الفعالة، حتى في الأنظمة التعليمية المتقدمة.

ثالثًا: الموقف من التعليم الصريح

تشير البيانات على أن 57.7% من المشاركين يرون أن التعليم الصريح يحسن جودة التدريس "إلى حد ما"، بينما يعتقد 23.1% أنه يحسنها "كثيرًا"، مما يعكس إدراكًا إيجابيًا لإمكاناته، مع وجود تحفظات تعود لظروف العمل الفعلية. تتفق هذه النتائج مع إحدى الدراسات (Brophy, 2004) التي أكدت على أن نجاح النماذج التعليمية مرتبط بمدى ملاءمتها للسياق الزمني واللوجستي للفصل الدراسي.

رابعًا: الممارسة الفعلية للتعليم الصريح

أفاد نحو 69.2% من المشاركين أنهم يطبقون خطوات التعليم الصريح (عرض الهدف، النمذجة، الممارسة الموجهة، الممارسة المستقلة) دائمًا أو غالبًا، في حين أشار 23.1% إلى تطبيقها أحيانًا، و3.8% نادرًا أو أبدًا، مما يدل على وجود فجوة بين المعرفة والتطبيق.

وتتوافق هذه الفجوة مع نتائج دراسات سابقة (Hattie, 2008) أكدت أن المعلمين قد يعتمدون بعض عناصر التعليم الصريح دون الالتزام الكامل بخطواته، خاصة في ظل قيود زمنية واكتظاظ الفصول.

وتُعزى التفاوتات في الالتزام إلى عوامل متعلقة بطبيعة المادة الدراسية، ظروف الفصل، ضغط الوقت، بالإضافة إلى صعوبات في الفهم أو التطبيق، ونقص الوعي بأهمية التعليم الصريح، وربما مقاومة لتغيير الممارسات التربوية التقليدية.

وبناءً عليه، يتضح أن دعم التكوين المهني المستمر وتهيئة بيئة صفية مناسبة يشكلان ركيزتين أساسيتين لتجاوز هذه التحديات، وتعزيز تطبيق التعليم الصريح بفعالية، مما يساهم في رفع جودة العملية التعليمية.

خامسًا: العوائق المؤثرة

تتمثل أبرز العوائق التي أشار إليها المشاركون في ضيق الوقت داخل الحصّة (65.4%)، واكتظاظ الفصول الدراسية (61.5%)، إلى جانب نقص التكوين والدعم (34.6%). هذه العوامل ذات طبيعة بنيوية وتنظيمية، تتطلب تدخلاً مشتركاً بين الإدارة التربوية وصناع القرار، وليس فقط مسؤولية المعلم.

تتوافق هذه النتائج مع تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2022) الذي أكد شيوخ هذه المعوقات في الأنظمة التعليمية التي تعاني من ارتفاع نسب التلاميذ لكل معلم، مما يحد من قدرة المدرسين على تطبيق استراتيجيات تعليمية موجهة مثل التعليم الصريح. كما أشارت دراسة في السياق المغربي إلى أن ضيق الزمن المدرسي واكتظاظ الأقسام من أبرز التحديات التي تعيق تنفيذ مراحل التعليم الصريح بفعالية (Gauthier, et al. 2025a).

كما تم رصد تأثير ضعف الوسائل التعليمية ومقاومة بعض المتعلمين بنسبة متساوية (30.8%)، إضافة إلى عوائق أخرى متنوعة (15.4%)، ما يعكس تعددية الأبعاد المهنية، التقنية، والسلوكية التي تعيق التطبيق الأمثل.

بناءً عليه، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في تخفيف و توزيع الزمن المدرسي، تحسين البنية التحتية، تعزيز برامج التكوين المستمر، وتبني استراتيجيات فعالة لمواجهة مقاومة المتعلمين، لضمان بيئة تعليمية ملائمة تحقق أهداف التعليم الصريح.

سادسًا: أثر التعليم الصريح على التلاميذ

أظهرت النتائج أن 88.5% من المشاركين لاحظوا تحسناً في تفاعل المتعلمين، و 88.4% شهدوا تحسناً في نتائجهم الدراسية، سواء بشكل واضح أو طفيف. وتتفق هذه النسبة المرتفعة مع نتائج دراسة (Fisher, Frey, 2021) أكدت أن التعليم الصريح يرفع من معدلات الفهم والتحصيل الأكاديمي، خاصة في المواد الأساسية كاللغات والرياضيات. كما أثبتت تجارب ميدانية في مدارس مغربية تحسناً ملموساً في تفاعل التلاميذ ونتائجهم بعد تبني التعليم الصريح (Gauthier, et al. 2025a).

تعكس هذه المعطيات تقييماً إيجابياً عاماً من قبل المشاركين لأثر التعليم الصريح على التفاعل والتحصيل الدراسي، مؤكدةً أن تعزيزه وتطوير ممارساته يمثلان خطوة أساسية نحو تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التربية بالمدرسة الابتدائية في المغرب، لا سيما عبر توفير الدعم التكويني المستمر والموارد التعليمية المناسبة التي تمكن المدرسين من تطبيق هذا النهج بفعالية.

سابعًا: أهمية التكوين المستمر

تشير النتائج إلى أن أغلبية كبيرة من المشاركين (88.4%) ترى أن التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح مهم أو مهم جداً، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة (Darling-Hammond, et al. 2017) أكدت أن التطوير المهني المستمر يشكل ركيزة أساسية لضمان استدامة جودة الممارسات الصفية.

إن إدماج التعليم الصريح بفعالية في الممارسة الصفية يتطلب تكوينًا مستمرًا للمعلمين يضمن تطبيقه وفقًا للمعايير البيداغوجية الحديثة (Gauthier, et al. 2025a). وبالتالي، يعكس هذا التوجه حرص المدرسين على تحسين أدائهم التربوي، ويؤكد أهمية تعزيز برامج التكوين المستمر وتوفير فرص تأهيلية مناسبة كأولوية في السياسات التربوية لتحقيق تحديث مستدام في المهنجيات التعليمية.

ثامناً: التوصيات العملية

تركز مقترحات الأساتذة على أربعة محاور رئيسية:

1. تحسين ظروف التعلم (تقليص الاكتظاظ، توفير الوسائل).

2. ملائمة البرامج والزمن المدرسي (تخفيف الزمن المدرسي و المقررات، إدماج أنشطة داعمة).

3. مراعاة الفروق الفردية (استراتيجيات خاصة لذوي الاحتياجات).

4. التكوين والدعم المستمر (برامج دورية تطبيقية).

تتطابق هذه التوصيات إلى حد بعيد مع ما أوصت به دراسة (Knight, 2012) حول تعزيز فاعلية التعليم الصريح انطلاقاً من توفير بيئة تعليمية مهيأة، ومحتوى ملائم، ودعم مستمر للمعلمين. كما أكدت دراسة أخرى أن نجاح التعليم الصريح في السياق المغربي يستلزم مواءمة المناهج الدراسية وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة (Gauthier, et al. 2025a).

تشير خلاصة نتائج هذه الدراسة إلى أن التعليم الصريح يحظى بقبول واسع بين أساتذة التعليم الابتدائي في المغرب، وأن أثره الإيجابي على المتعلمين واضح. غير أن نجاحه يتطلب معالجة عوائق بنيوية مثل الاكتظاظ وضيق الوقت، بالإضافة إلى توفير تكوينات تطبيقية مستمرة. وتتوافق هذه الخلاصات مع الأدبيات التربوية العالمية، مما يمنحها قوة تعميمية ويجعلها أساساً لوضع سياسات تعليمية داعمة.

خاتمة

في ضوء ما تمّ استعراضه وتحليله نظرياً وميدانياً، يخلص هذا البحث إلى أن تجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية أضحت ضرورة ملحة تملحها التحولات التي يعرفها المحيط التربوي، وحجم التحديات المرتبطة بجودة التعليمات. وقد بيّنت الدراسة أن التعليم الصريح، بما يتضمنه من وضوح في الأهداف، وتدرج في تقديم المحتويات، ومواكبة دقيقة للتعليمات، يشكل مدخلاً واعدًا لإحداث تحول نوعي في طرق التدريس وتنشيط الفعل التربوي داخل القسم.

أظهر الجزء النظري من البحث أن التعليم الصريح يستند إلى خلفية علمية قوية، تدعمها نتائج أبحاث وتجارب دولية متعددة، تؤكد أثره الإيجابي على تحصيل المتعلمين، خاصة في المراحل الدراسية الأساسية. كما كشف التحليل النقدي لواقع الممارسات الصفية عن وجود فجوة واضحة بين الممارسات التقليدية المعتمدة و متطلبات التدريس الفعال القائم على معايير الجودة والكفاءة.

أما الجزء الميداني، فقد مكن من رصد تمثيلات عدد من المدرسين حول التعليم الصريح، وكشف عن وعي متزايد بأهمية تجديد الممارسات البيداغوجية، وإن كانت الممارسة الفعلية لا تزال متأثرة بتمثيلات تقليدية، وبتحديات مرتبطة بالتكوين، والضغط الزمني، وبضعف البنية التحتية الداعمة للتجديد.

وانطلاقاً من هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى بلورة نموذج بيداغوجي فعال يركز على التعليم الصريح، ويأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المدرسة الابتدائية المغربية، بما يضمن تجاوز الإكراهات الحالية، ويسهم في تجويد التعلّيمات وتحقيق أهداف الإصلاح التربوي المنشود. خلصت نتائج البحث إلى إبراز مكانة التعليم الصريح كخيار بيداغوجي واعد ضمن مسارات تجويد الممارسات التربوية، غير أنّ ذلك يثير آفاقاً بحثية مفتوحة تستوجب مزيداً من التعمق. وتتمثل أهم هذه الآفاق في التساؤل حول الكيفيات الممكنة لإدماج التعليم الصريح في إطار رؤية شمولية للتجديد البيداغوجي تستحضر التحولات الرقمية والتكنولوجية الراهنة، إضافةً إلى استقصاء مدى جدوى دمجها مع مقاربات أخرى – مثل التعلّم المدمج أو البيداغوجيا الفارقية – بغية تحقيق مردودية تعليمية أعمق وضمان استدامة أكبر في تحسين جودة التعلّيمات.

ولبلوغ ذلك، فإن التوصيات التي خلص إليها البحث تؤكد على ضرورة:

1. تعزيز البنية التحتية والموارد التعليمية:

- العمل على تقليص نسبة اكتظاظ الفصول من خلال فتح أقسام جديدة أو تحسين توزيع التلاميذ، لتوفير بيئة تعليمية ملائمة تسمح بالتفاعل الفعال خلال تطبيق التعليم الصريح.
- توفير الكتب، الوسائل التعليمية، والأدوات الرقمية الداعمة للتعليم الصريح، بما يواكب التطورات التكنولوجية ويحفز المتعلمين.

2. تطوير البرامج الدراسية والزمن المدرسي:

- مراجعة المناهج الدراسية لتخفيف الحمولات المعرفية بما يتناسب مع زمن الحصص المخصص، مما يسهل تطبيق خطوات التعليم الصريح بشكل متقن.
- إدماج أنشطة ترفيهية رياضية داخل اليوم الدراسي لضمان توازن نفسي وسلوكي للمتعلمين، ما يعزز من قدرتهم على التعلم.

3. توسيع فرص التكوين والتطوير المهني المستمر:

- تنظيم دورات تكوينية منتظمة وعملية في مجال التعليم الصريح، تستهدف جميع مستويات الأساتذة، مع إدماج برامج تدريبية تعتمد على الممارسة الفعلية والمتابعة.

○ اعتماد آليات لتقييم وتطوير مهارات المعلمين بشكل مستمر، وربط التكوين بالتحديات الواقعية التي تواجههم داخل الفصول.

4. الاهتمام بالفروق الفردية والدمج التربوي:

- وضع استراتيجيات دعم متخصصة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، تضمن دمجهم الفعّال في العملية التعليمية. يتجاوز الدعم التعليمي المتخصص حدود المساعدة في إنجاز الواجبات المدرسية، إذ لا يقتصر على معالجة الصعوبات الأكاديمية فحسب، بل يراعي أيضًا الاحتياجات الفردية لكل متعلم.
- تعزيز دور المدرس كموجه يراعي الفروق بين التلاميذ ويجعلهم محور العملية التعليمية، مع تدريب خاص لهذا الجانب.

5. تفعيل الدعم الإداري والمجتمعي:

- تشجيع التعاون بين الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، والمجتمع المحلي لدعم تطبيق التعليم الصريح وتحسين بيئة التعلم.
- وضع سياسات تعليمية متكاملة تراعي احتياجات المعلمين والتلاميذ، مع توفير دعم مادي ومعنوي مستدام.

6. الاستفادة من التجارب الدولية:

- تبني أفضل الممارسات العالمية في التعليم الصريح مع تكييفها لخصوصيات السياق المغربي، خصوصًا فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا والتكوين المدمج.
- المشاركة في برامج التبادل والتعاون الدولي لتطوير مهارات المعلمين وتوسيع قاعدة المعرفة التربوية.

قائمة المراجع

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc..
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce?. *Économie, Société, Région*, 390-410.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Bru, M. (2021). *Les Méthodes en pédagogie*. (4^e éd.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bru.2021.01>.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: Description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Doctoral dissertation). Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2025). Effets des pédagogies structurées, enseignement explicite et TaRL, déployées dans la réforme scolaire du Maroc. *Lévis : Éditions Les pendules à l'heure*.
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2025). Réforme scolaire marocaine: Impact du programme des écoles pionnières. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 10, e02500, 1-31.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 2(1), 1.
- Clearinghouse, W. W. (2009). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RtI) for Elementary and Middle Schools*. US Department of Education.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Knight, J. (2012). *High-impact instruction: A framework for great teaching*. Corwin Press.
- Knight, J. (2002). Crossing boundaries: What constructivists can teach intensive-explicit instructors and vice versa. *Focus on Exceptional Children*, 35(4).
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 151–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653263>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8th ed.). Pearson Education.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376–391). Macmillan.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. (2011). Altering Element Interactivity and Intrinsic Cognitive load. In: *Cognitive Load Theory. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies*, vol 1. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4_16