الجوانب المضمرة في الممارسات التربوية وعلاقتها بتحسين جودة المدرسة: دراسة في تمثلات المدرسين

The implicit aspects of educational practices and their relationship to improving school: quality: a study of teachers' representations

أحمد محمد جوهاري[1]
AHMED MOHAMED JAOUHARI
جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب | Université Ibn Tofail
Ahmed.jaouhari15@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/29	2022/05/31	2022/06/04

DOI : 10.17613/xm9q-vf49

ملخص

تكشف العديد من الدراسات أن التصورات الضمنية في الممارسات التربوية تؤثر بشكل إيجابي على المتعلمين من خلال تنمية قدرتهم على التعلم المنظم ذاتيًا، لا سيما عند تقييم هذه الجوانب بالنظر إلى تحسين جودة المدرسة، كعملية تعلم جماعية لأعضاء هيئة التدريس، فمن المعقول أن نفترض أن هذه العلاقة موجودة أيضًا على مستوى المدرس. ومن ثم، تهدف هذه المقالة إلى تقديم إجابات على السؤال الشامل الآتي: ما الدور الذي تلعبه التصورات الضمنية في الممارسات التربوية في تحسين جودة التعليم والتعلم؟ سنعالج في الخطوة الأولى، أدوات تطوير التصورات الضمنية في الممارسات التربوية وعلاقتها بتحسين جودة المدرسة. وفي الخطوة الثانية، سنبرز العلاقة بين التصورات الضمنية لدى المدرسين حول القدرات المهنية والتعلم الجماعي في مجال تطوير الممارسات التعليمية-التعلمية. ويمكن أن نستنتج أن للمدرسين تصورات مختلفة للقدرات المهنية المرتبطة بتنظيمهم الجماعي. مما يفسر وجود تأثيرات الجوانب المضمرة في مجال تحسين جودة المدرسة والمدرس.

الكلمات المفتاحية: التصورات الضمنية، الممارسة التربوية، القدرات المهنية، جودة المدرسة، التعلم الجماعي.

Abstract

Several studies reveal that implicit perceptions in pedagogical practices positively affect learners by developing their capacity for self-regulated learning, especially when evaluating these aspects in view of improving school quality, as a collective learning process for faculty members, it is reasonable to assume that this relationship It also exists at the teacher level. Hence, this article aims to provide answers to the following overarching question: What role do implicit perceptions in educational practices play in improving the quality of teaching and learning? In the first step, we will address the tools

[1] أستاذ الفلسفة، إطار بوزارة التربية الوطنية بالمغرب، وأستاذ زائر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية القنيطرة

for developing implicit perceptions in educational practices and their relationship to improving school quality. In the second step, we will highlight the relationship between teachers' implicit perceptions of professional abilities and collective learning in the development of teaching-learning practices. It can be concluded that teachers have different perceptions of the professional abilities associated with their collective organization. Which explains the existence of the effects of the implicit aspects in the field of improving the quality of the school and the teacher.

Keywords: implicit perceptions, educational practice, professional abilities, school quality, group learning.

مقدمة

السؤال الذي يطرح عادة في السياق التعليمي هو ما إذا كان الناس يعتقدون ضمنيًا أن قدراتهم فطرية، وغير قابلة للتغيير (نظرية ثابتة) أم مكتسبة وقابلة للتغيير عبر الوقت والتدريب (النظرية المرنة)؟ ويعو أصل هذا السؤال إلى التصورات الضمنية التي يحملها الناس، وتكون مرتبطة بالتأثيرات التحفيزية والمعرفية المختلفة. لقد ذهبت مجموعة من الدراسات إلى الإقرار بوجود تطابقًا بين التمسك بنظرية أكثر مرونة وبين التنظيم الذاتي العاطفي، والتحفيزي، والميتا-معرفي (Dweck and Leggett, 1988). علاوة على ذلك، تؤثر التصورات الضمنية على كيفية تفسير الناس للتحديات والاستجابة لها، وبالتالي تلعب دورًا مركزيًا في تدبير هذه التحديات بشكل ملائم (Yeager and Dweck, 2012) .

يمكن النظر إلى التحديات التي تواجه تطوير الممارسة التعليمية-التعلمية في المدارس على أنها عمليات تعلم جماعية. لذلك، عندما يتعلق الأمر بتحسين جودة المدرسة، فإن التصورات الضمنية في ذهن المدرس، والقائلة بأن "كونك مدرسًا جيدًا" شيء يمكن اكتسابه وتعلمه، تبدو ضرورية للتطوير المهني، وتحسين التنظيم المدرسي. وما يجعل هذا التصور صحيحا هو أن المدارس وأعضاء هيأة التدريس يواجهون دائما متطلبات متغيرة باستمرار، ويجب أن يكونوا قادرين على الاستجابة للتحديات المختلفة (داخل وخارج الفصل الدراسي). وهو ما يستوجب اكتساب القدرات المهنية المناسبة في مراكز تكوين وتدريب المدرسين، وتنمية هذه القدرات بشكل أكبر في عملية التكوين المستمر خلال مزاولتهم للعمل. في هذه المقالة، يتم تصور القدرات المهنية للمدرس على نطاق واسع؛ كمجموعة من المهارات الاجتماعية والفكرية، من قبيل؛ مضامين ومعارف تربوية مختلفة، أو استراتيجيات التنظيم الذاتي الملائمة، التي تؤثر جميعها على القدرات المهنية للمدرس في ممارساته التربوية داخل الفصل، بالتعاون مع أقرانه واقي عناصر الطاقم الإداري (. Kunter et al, 2013).

على مدى العقود الماضية، تحول تحسين المدارس من أسلوب إرشادي إلى حد ما موجه من طرف الدولة (من أعلى إلى أسفل) لأفضل الممارسات التربوية إلى أسلوب احترافي ينطلق من الفاعلين التربويين أنفسهم، حيث يُطلب من المدرسين تطوير القدرات المهنية، ومن الهيئات التنظيمية تحسين ممارساتهم التعليمية (Hopkins et al, 2014). وبالتالي، يُنظر إلى المدرسين بشكل أكثر على أنهم فاعلون مهمون، ليس فقط من أجل تنمية قدراتهم الشخصية، ولكن أيضًا من أجل التحسين الجماعي والتنظيمي للمدرسة. في السنوات الخمس عشرة الماضية، اتجه هذا التحول نحو منظور تحسين جودة المدرسة، حيث لا يُنظر

إلى صانعي السياسات وخبراء التربية فحسب، بل أعضاء هيئة التدريس أيضًا على أنهم محركات للتغيير. لفهم الجوانب المختلفة للمدرسين كعوامل للتغيير، تم تفعيل القدرة المهنية للمدرسين؛ كمزيج من القدرات المهنية، والتصورات المضمرة، والإرشادات، والعمل المنظم. وبالتالي، لا ينبغي أن تكون أنشطة التكوين المهني الناجحة تتعلق فقط بتحسين الكفايات التعليمية أو تغيير الهياكل التنظيمية، مثل؛ تنظيم العمل، ولكن يجب أيضًا مراعاة أنظمة التصورات الأساسية للمدرسين، بما في ذلك تصوراتهم الضمنية عن القدرات المهنية للمدرسين. وعليه، فالأساس المنطقي وراء ذلك هو أن نظام الحكم المعياري للأفراد أو الجماعات يوجه أفعالهم وأنماط خطابهم في الممارسات التعليمية اليومية، وهو ما من شأنه إحداث تغييرات في هذه الممارسات أيضًا(shirrell et al, 2019). كما أن الإصلاحات الفاشلة، غالبًا ما يُنظر إليها على أنها نتاج لأنشطة التطوير المهني التي كانت محدودة النطاق، كأن يتم التركيز على المواد أو البرامج التعليمية الجديدة، ولم تعالج الأنساق التصورية عند المدرسين أو الافتراضات الأساسية المتعلقة بالابتكار أو الإصلاح (Weddle et al, 2019). لذلك، لا يلعب المحتوى المرتبط بالموضوع والمعرفة التربوية فحسب، بل أيضًا التصورات والمعتقدات المهنية للمدرسين، دورًا حاسمًا عندما يتعلق الأمر بتطوير الكفايات المهنية للمدرسين (Kunter et al, 2013). لتحسين جودة الممارسات التعليمية من خلال أنشطة التعلم المهنية، يجب أن يؤخذ دور الأنساق التصورية للمدرسين في الاعتبار.

أثبتت العديد من الدراسات أن للتصورات الضمنية للقدرات المهنية للمدرسين قيمتها في سياقات تعليمية مختلفة، لا سيما فيما يتعلق بتعلم التلاميذ، هناك مجموعة متزايدة من الأبحاث التي تؤكد على التأثيرات الأكثر أهمية للتصورات التي تم تقييمها في مجالات محددة (Costa and Faria, 2018). ومع ذلك، حتى الآن، ركزت الأبحاث حول التصورات الضمنية للمدرسين على الكيفية التي يمكن بواسطتها أن تعزز عقلية النمو في الفصل الدراسي، أو تؤثر على دوافع المتعلمين ومدركاتهم (Leroy et al.، 2007)، وتجاهل وجهات النظر الخاصة بالمدرسين كأعضاء فاعلين في المجتمع التعليمي (Mitchell and Sackney, 2011). نتيجة لذلك، لا توجد أداة قياس متاحة لتحليل الجوانب المضمرة للقدرات المهنية للمدرسين. علاوة على ذلك، تثار أسئلة حول ما إذا كان بإمكان نقل نتائج البحث حول التصورات الضمنية في السياق التعليمي لتعلم التلاميذ إلى سياق التكوين المهني للمدرسين في مجال تحسين جودة المدرسة.

في هذه الدراسة، نركز على العلاقات الممكنة بين الأنساق التصورية لدى المدرسين كعامل يساهم في بناء القدرات المهنية وتصوراتهم عن تحسين المدرسة. علاوة على ذلك، كما أظهرت الأدبيات حول تعلم التلاميذ، سيتم تحليل الدور الوسيط لأنشطة التعلم الذاتي. وبالتالي، سيتم النظر في التصورات الضمنية للقدرات المهنية للمدرسين من منظورين: أولاً؛ من خلال الأطر النظرية والتجريبية القائمة حول التصورات الضمنية للمرسين بشكل عام، والثاني من منظور تحسين المدرسة. بحيث يتم دمج كلا المنظورين مع الإطار النظري للتعلم المنظم ذاتيًا لفهم عمليات وسيروات التصورات الضمنية للمدرسين ودورها في مجال تحسين المدرسة بشكل أفضل.

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم إجابات على السؤال العام الآتي: ما الدور الذي تلعبه التصورات الضمنية عند المدسين في تطوير القدرات المهنية وتحسين جودة المدرسة؟ تعتبر أسئلة البحث التالية أساسية في هذه المقالة:

1. هل للمدرسين تصورات ضمنية مختلفة للقدرات المهنية ؟

2. كيف ترتبط التصورات الضمنية للقدرات المهنية بتصوراتهم حول تحسين مدرستهم؟

أولاً، نفترض أن المدرسين لديهم تصورات ضمنية مختلفة عن القدرات المهنية. ثانيًا، نظرًا لأنه ثبت أن المعتقدات الفردية لا تؤثر فقط على التصورات الشخصية، ولكن أيضًا على الاستراتيجيات الشخصية، فإننا نفترض أن النظرية الضمنية الأكثر مرونة للقدرات المهنية ترتبط بشكل إيجابي بتصور المدرسين لأنشطة التنظيم الجماعي. لذلك، ثالثًا، نفترض أن النظرية الضمنية المرنة للقدرات المهنية للمدرسين مرتبطة بتقييم متفائل لإرادة عامة للعمل نحو تحسين جودة التعليم والتعلم. أخيرًا، نفترض أن هذا التأثير يتم توسطه من خلال أنشطة التنظيم التحفيزية العاطفية وما وراء المعرفية الجماعية.

1- التصورات الضمنية لدى المدرسين وتأثيرها في الممارسات التربوية

التصورات الضمنية عبارة عن افتراضات نفسية خاصة بمجال معين، والتي يشعر إزاءها الفرد أنها صحيحة، وهي تعمل كإثباتات شخصية للأفراد، لفهم العالم وأنفسهم (bajares, 1992)، وتعمل كمحفز يتم من خلالها فحص المعارف والخبرات الجديدة بحثًا عن المعنى (kagan and Tippins, 1991). وبهذا تم تحديد التصورات الضمنية للمدرسين على أنها افتراضات "حول العمليات، والمتغيرات، والجهات الفاعلة، التي تعتبر مركزية في البرامج والمناهج التعليمية، مثل؛ التصورات التعليمية، والمعرفية، والتصورات المرتبطة بالتعليم العام، وما إلى ذلك (Valcke et al, 2010). وفيما يتعلق بتحسين جودة المدرسة، يرى بعض الباحثين أنه يجب أن يكون لدى المدرسين نظرة سوسيو- بنائية للتعلم، عندما يتعلق الأمر بتنفيذ الإصلاحات التربوية (Birenbaum et al, 2011). ومن وجهة النظر السوسيو-بنائية، يُفهم التعلم على أنه عملية تفاعلية وذاتية مشتركة، حيث يقوم الأفراد بشكل جماعي ببناء معرفتهم، وتفكيكها، وإعادة بنائها (Mitchell and Sackney, 2011). بموجب ذلك، يمكن اعتبار تمثُلات المدرسين الضمنية نتاجا للعمليات المعرفية التي اكتسبوها عن طريق التنشئة الاجتماعية، مثل؛ تصورات السياق الاجتماعي، وكيف يفكر الآخرون ويتصرفون في هذا السياق (.Valcke et al, 2010).

وعليه، فالتمثلات الضمنية للمدرسين هي مجموعة معينة من المعتقدات التي يتبناها المدرسين ون وعي منهم. لذلك، يختلف الناس في أحكامهم وتصوراتهم حول إمكانية تغيير وتطوير القدرات الشخصية-المهنية عبر الممارسة الفصلية. نتيجة لذلك، يلجأون إلى مناهج مختلفة عندما يواجهون تحديًا، كما هو الحال في مجال التربية والتكوين، في حين أن بعض الناس يستمتعون بتجربة مناهج واستراتيجيات جديدة، وتغيير العادات المهنية بمرونة تامة، ويلتزم آخرون بمجموعة من الإجراءات المتكررة التي تكون مألوفا عندهم بالفعل (Dweck and Leggett, 1988). يهدف البحث عن التصورات الضمنية إلى حل إشكال يتعلق باتباع المدرسين لأنماط مختلفة في الممارسات التربوية عند مواجهة تحديات جديدة، وما إذا كانت هذه الطريقة أو الأخرى أكثر فائدة للتعلم (. Burnette et al, 2013). لذلك، يرتبط مفهوم التصورات الضمنية ارتباطًا وثيقًا بالخطاب المتعلق بالتعلم المنظم ذاتيًا.

أفضل تعريف للتعلم المنظم ذاتيًا هو أن الأفراد يتحكمون بوعي في تعلمهم من خلال تحديد الأهداف، واتخاذ الخيارات حول كيفية الوصول إلى هذه الأهداف، وإذا لزم الأمر تعديل الحالات التحفيزية، أو الإدراك، أو الحالات الميتا-معرفية في عملية التعلم (Winne and Hadwin, 2008). في سياق التعلم الذاتي، تم تسليط الضوء على نظامين من أنظمة التصورات الضمنية

المحفزة: التصور الضمني المرن، وآخر ثابت للقدرات الشخصية (Dweck and Leggett, 1988). يمكن النظر إلى هذه التصورات الضمنية للقدرات الشخصية على أنها مجموعة معينة من المعتقدات التي تؤثر على كيفية تفسير التحديات التي يواجهها المدرس، والتي تضع أنماطًا تحفيزية مختلفة (Yeager and Dweck, 2012). وتستلزم النظرية الضمنية الثابتة (تسمى أيضًا نظرية الكيانات الثابتة) الاعتقاد بأن القدرات هي شيء أكثر فطرية وغير قابلة للتغيير (Dweck and Leggett, 1988). في المقابل، يعتقد الأشخاص الذين لديهم نظرية ضمنية مرنة (يُطلق عليهم أيضًا النظرية التطورية) أن قدراتهم تتغير بمرور الوقت، وبفعل الممارسة. يمكن ربط نظرية الضمنية المتغيرة بمفهوم الدماغ، حيث يوصف الدماغ بأنه مشابه للعضلات الأخرى، وهو قادر على النمو عند إعطائه تدريبًا متكررًا في مواجهة التحديات. ركز دويك وزملاؤه بشكل أساسي على النظريات الضمنية للذكاء، حيث إن التصورات الضمنية حول طبيعة الذكاء هي أصل الأنماط التحفيزية، مثل؛ تحديد الأهداف، وتشغيل الأهداف، ومراقبة الأهداف (Burnette et al, 2013). هناك أدلة تجريبية وافرة تدعم تأثير التصورات الضمنية على جوانب مختلفة من التعلم الذاتي (Dweck, 2017). ترتبط النظرية الضمنية المرنة (مقابل النظرية الضمنية الثابتة) بمرونة وتعلم أفضل (Yeager and Dweck, 2012)، وتوجه إتقان وتحسين الجانب الميتا-معرفي، واستراتيجيات تنظيم تحفيزية عاطفية أفضل، وتحسين جودة التعلمات (Blackwell et al, 2007.).

ولكن على الرغم من أن التصورات الضمنية قد تم تقييمها في الغالب بطريقة عامة، من خلال بعض السمات، مثل؛ الذكاء، أو قوة الإرادة (Job et al, 2015.)، فإنه بإمكان الأفراد الاحتفاظ بتصورات ضمنية مختلفة لمجالات محددة، مثل؛ الصحة، أو الكتابة، أو العلاقات العاطفية ، أو كفاية التخطيط (Scott and Ghinea, 2014). من المفترض أن التصورات الضمنية الخاصة بالمجال التعليمي، تضع إطارًا مرجعيًا لتقييم الأداء، والقدرات، والسمات، في هذا المجال (Costa and Faria, 2018). لذلك، يبدو من المعقول القول بأن المدرسين قد يكون لديهم أيضًا تصورات ضمنية عن قابلية تغيير وتطوير قدراتهم المهنية التي تؤثر على تكوينهم الذاتي، ولكن أيضًا على تقييمهم للأداء، والقدرات، والسمات، كمدرسين. علاوة على ذلك، أظهرت بعض الدراسات أن التصورات الضمنية لا تؤثر فقط على التكوين الذاتي الفردي، ولكن أيضًا على التكوين الذاتي الجماعي؛ أي على مستوى العلاقات الشخصية (Knee and Canevello, 2006). لقد وجد " ني"وزملاؤه، أن التصور المرن للعلاقات الشخصية بين المدرسين ترتبط باستراتيجيات مواكبة أفضل، وتقييم متفائل لإمكانات هذه العلاقة، وإرادة عامة للعمل على بناء هذه العلاقات (Knee et al, 2003.). كان الإيمان بالتصور المرن للعلاقات مرتبطًا بشكل عام باستراتيجيات الحفاظ على العلاقات، والتركيز على تنمية العلاقات، و"الاعتقاد بأن العلاقات تنمو عندما يواجه المدرسين صعوبات تتعلق بالتدريس " (Knee and Canevello, 2006). على الرغم من أن "ني" وزملاؤها، ركزوا على العلاقات العاطفية، إلا أنهم من بين الباحثين القلائل الذين أجروا أبحاثًا في مجال العلاقات الشخصية، ووجدوا أن التصورات الضمنية على المستوى الفردي تؤثر على التكوين الذاتي للمدرس على المستوى الشخصي.

بناءً عليه، نفترض أن التصورات الضمنية الخاصة بالقدرات المهنية تضع إطارًا مرجعيًا لتقييم، ليس فقط سمات وقدرات المدرس بشكل فردي، ولكن أيضًا سمات وقدرات المدرسين الآخرين في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، نفترض أن التصورات الضمنية المرنة للقدرات المهنية للمدرسين مرتبطة بتقييم متفائل للقدرات المهنية الجماعية، والإرادة العامة للعمل نحو تحسين جودة التعلمات. وبالتالي، قد لا يفسر مفهوم التصورات الضمنية للقدرات المهنية الاختلافات في التنظيم الذاتي

الشخصي للمدرس فحسب، بل يؤثر أيضًا على التكوين الجماعي للمدرسين كجزء من مجتمعات المدرسة. تحقيقًا لهذه الغاية، نستكشف في هذه الدراسة ما إذا كان يمكن نقل مفهوم التصورات الضمنية إلى البحث حول التطوير المهني الجماعي، مثل؛ تحسين جودة المدرسة.

2- التصورات الضمنية لدى المدرسين وعلاقتها بتحسين جودة المدرسة

يمكن تصوير تحسين جودة المدرسة على أنه رحلة مدرسية، حيث يدخل ممثلون مختلفون ويخرجون من المركبات في مراحل مختلفة، مجهزين بمجموعات مختلفة من المهارات، والسلوكيات، والخبرات، والتوقعات، والتمثلات. في هذه الصورة، أعضاء هيئة التدريس عبارة عن مجموعة متنقلة، حيث تكون الوجهة، وخط سير الرحلة، ووسائل النقل، عناصر تفاوض دائمًا، دون أن يتوصل أعضاء المجموعة بالضرورة إلى اتفاق أو حل مشترك. نتيجة لذلك، يمكن رؤية أنماط مختلفة من التطور على مستوى المدرسة في تعليم التلاميذ، وفي إضفاء الطابع المهني على موظفي المدرسة، كهدفين رئيسيين لتحسين جودة المدرسة (Hallinger and Heck, 2011)، لفهم هذه المفاوضات السياسية الجزئية بشكل أفضل حول وسائل وغايات تحسين جودة المدرسة، والأنماط المختلفة للتكوين الذاتي، نبني حجتنا على الإطار النظري لقدرة تحسين جودة المدرسة (Maag Merki, 2017)، حيث يتم وضع التفاعل المعقد للقدرات الفردية والجماعية لتغيير الممارسات التعليمية بشكل متجدد، نظرًا لأن المدارس عبارة عن أنظمة صراع معقدة مع جهات فاعلة مختلفة، تسعى لتحقيق أهداف غامضة مع استراتيجية غير واضحة حول كيفية الوصول إلى هذه الأهداف. هذا ما يفسر النجاح أو الفشل عند حديثنا عن تحسين جودة المدارس (Bryk et al, 2010). يعطي مفهوم قدرة تحسين المدرسة تعبيرًا عن هذه البنيات المتداخلة المعقدة، من خلال ثلاثة أبعاد مترابطة للقدرة؛ من وجهة نظر سوسيو-بنائية، يجادل ميتشل وساكني بأن تحسين الممارسات التعليمية في المدرسة يدور حول: (1) إعادة بناء المعرفة والمعتقدات الشخصية للمدرس (القدرة المهنية الشخصية)، (2) خلق معنى وأفكار جماعية لا تتعدى اختبار الفرد فحسب، بل أيضًا اختبارًا اجتماعيًا (القدرة الشخصية الجماعية)، (3) بناء هياكل تنظيمية دائمة في شكل من أشكال أنماط الخطاب التي تعزز تحسين جودة المدرسة (القدرة التنظيمية) (Mitchell and Sackney, 2011).

ذهب العديد من الباحثين إلى القول بأنه لتطوير قدرة المدرسة على التغيير، هناك حاجة للتركيز على كيفية ترابط المعتقدات الفردية، وعمليات بناء أهداف جماعية (Sleegers et al, 2014.). يصف نموذج وايت 1988م، للعقلانية السياقية المنظمة بأنها بيئة مهمة، حيث يمكن توفير النظام حتى عندما تكون المهام والأهداف غير محددة، وتتناقض أحيانًا، وهو ما يحدث غالبًا في المؤسسات التعليمية (Emmerich and Maag Merki, 2014). لذلك، في عملية بناء الهدف الجماعي، يتم إنشاء أرضية مشتركة ضمن سياق محدد، حيث تكون الأسئلة وإجاباتها غالبًا غامضة، ودائمًا ما تكون نتاجًا للتفاوض (Weick, 1995).

من هذا المنطلق، يمكن اعتبار التصورات الضمنية للمدرس عن القدرات المهنية جزءًا لا يتجزأ من قدرة المدرس الشخصية على التغيير. علاوة على ذلك، نفترض أن التصورات الضمنية للقدرات المهنية تؤثر على كيفية أداء الأنشطة التشاركية وتقييمها. ومع ذلك، فقد تم انتقاد المفهوم النظري لقدرة تحسين جودة المدرسة على أنه لا يزال غامضًا للغاية، لتفسير العمليات والسيرورات بين توجهات الأفراد ومعتقداتهم، وسلوكهم كأفراد أو في مجموعة (Maag Merki, 2017).

لذلك، لفهم كيف تتشابك المعتقدات الفردية وعمليات بناء الهدف الجماعية بشكل أفضل، نزعم أن الافتراضات النظرية حول التعلم المنظم ذاتيًا مفيدة. تحقيقا لهذه الغاية، يسلط العنصر التالي الضوء على أنشطة التكوين التشاركية لتطوير الممارسات التعليمية- التعلمية.

3- التكوين المشترك وعلاقته بتحسين جودة المدرسة

بالإضافة إلى مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، تمت إضافة مستوى نظري آخر لتصور سيرورات الأنشطة الفردية والجماعية التي تهدف إلى تطوير الممارسات التعليمية بشكل أكبر. تركز الأدبيات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا في الغالب على تعلم التلاميذ، وأهملت المدرسين، الذين يمكن اعتبارهم متعلمين نشطين ومستمرين، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالتطوير المهني وتحسين جودة المدرسة. من خلال تأطير المدرسين كمتعلمين بهدف زيادة تطوير الممارسات التعليمية بشكل فردي وجماعي، يصبح من الممكن نقل الافتراضات النظرية والتجريبية في مجال التعلم المنظم ذاتيا إلى مجال تحسين جودة المدرسة.

ترتبط التصورات الضمنية للقدرات المهنية لدى المدرسين بجوانب مختلفة من التعلم الذاتي، وخاصة تنظيم التحفيز الميتا-معرفي، من خلال تحديد الأهداف والمراقبة .Burnette et al, 2013). وبالتالي، يجب على المتعلمين عرض مخزون أقوى من استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم عند مواجهة التحديات في تطوير الممارسات التعليمية (Zimmerman, 2015). لقد ثبت أن مجموعتين من استراتيجيات التنظيم مهمتان في سياق التعلم: أنشطة لتنظيم الحالات العاطفية والتحفيزية، واستراتيجيات الميتا-معرفية. بينما تهدف أنشطة التنظيم التحفيزي-العاطفية إلى حل المشكلات التحفيزية والعاطفية من خلال تعزيز المثابرة والتعزيز الذاتي، ويتم تعريف أنشطة التنظيم الميتا-معرفي على أنها استراتيجيات لمراقبة عملية التعلم، وتحليلها، وتعديلها (Winne and Hadwin, 2008).

يوضح نموذج "وين" و"هادوين" التكراري للتعلم المنظم ذاتيًا جسرًا بين المعتقدات الشخصية، وعمليات التنظيم الذاتي. وفقًا للنموذج التكراري، فإن المتعلم لديه مهمة من خلال الاعتماد على الشروط المعرفية، والعمل مع استراتيجيات مختلفة ملائمة، والتي تنتهي بدورها بحصيلة (نتيجة) مرضية إلى حد ما اعتمادً على التقييم، وفقًا للمعايير الشخصية. عندما يضطر المتعلم إلى التوقف عن عادته، وتعديل جوانب معينة من عملية التعلم، يكون التعلم الذاتي التنظيم قيد الاشتغال. يمكن إجراء هذه التعديلات، إما عن طريق تغيير الشروط (مهمة أو معرفية)، أو بدء عمليات جديدة، أو عن طريق خفض أو رفع المعايير (Winne and Hadwin, 2008). وفقًا لهذا الإطار النظري، فإن أنشطة التنظيم التحفيزي العاطفي والميتا-معرفي هي وسيلة لتغيير الظروف أو العمليات أو المعايير بنجاح.

تم انتقاد نظريات التعلم المنظم ذاتيًا، لأنها تركز بشدة على عمليات التعلم الفردية، وبالتالي إهمال الجوانب الاجتماعية للتعلم. لتوسيع الإطار النظري من منظور فردي حصري لعمليات التنظيم الجماعي، تم تقديم مفهوم التنظيم المشترك اجتماعيًا للتعلم (.Hadwin et al, 2011). يتم تعريف التنظيم الاجتماعي المشترك للتعلم على أنه "العمليات التنظيمية والمعتقدات والمعرفة المترابطة أو المشتركة بشكل جماعي، التي يتم تنظيمها لخدمة نتيجة مشتركة". وفقًا لذلك، يظهر التعاون الناجح في المجموعات، والذي يتم تصوره على أنه شعور بالقدرة الذاتية للعمل الجماعي، عندما يتشارك الأفراد في تنظيم التعلم (.Hadwin et al, 2011). يتم ذلك من خلال البناء المشترك لتمثيلات المهام المشتركة، والتعبير عن الأهداف المشتركة، ومن خلال

المراقبة المشتركة، والتحكم في التحفيز. وجد العديد من الباحثين دليلًا على التنظيم المشترك للعواطف، والدوافع، والميتا-معرفية، على مستوى المتعلم. عند نقل هذه الأفكار المفاهيمية إلى البحث حول تحسين جودة المدرسة، يمكن تصور أنشطة التنظيم في المدارس على أنها عمليات فردية وجماعية لتحديد وتحليل، وتكييف الظروف، والعمليات، والمعايير، من خلال تطبيق الاستراتيجيات المعرفية، والميتا-معرفية، والتحفيزية، والعاطفية.

بعد مناقشة النموذج التكراري للتعلم المنظم ذاتيًا (Winne and Hadwin, 2008)، يمكن بالتالي فهم التصورات الضمنية عند المدرسين للقدرات المهنية على أنها جزء لا يتجزأ من السياقات المعرفية. ومن ثم، فإن تمثلات المدرسين لها تأثير على عمليات، مثل؛ استراتيجيات التنظيم التحفيزي- العاطفي، والميتا-معرفي، وبالتالي بشكل غير مباشر أيضًا، على نتائج هذه العمليات، مثل؛ تحسين جودة المدرسة (Muis, 2007). وهو ما يتماشى مع النقاش الدائر بين ويدل وزملاؤه في دراسة عن تعاون المدرسين، حيث أشار ويدل إلى الحاجة إلى مزيد من الدراسة للجوانب العاطفية والتحفيزية، لبيان كيفية رؤية المدرسين للتنظيم المشترك، كمفتاح محتمل لفهم أفضل لكيفية عمل جهود بناء القدرات، وكيف يمكن تعزيز الاستراتيجيات الفعالة (Weddle et al, 2019).

باختصار، نبني حجتنا على ثلاث نقاط ارتكاز نظرية مختلفة: أولاً، الإطار السويو-معرفي، لتحليل تأثير التصورات الذاتية، مثل؛ التصورات الضمنية حول القدرات المهنية وانعكاساتها على عمليات التنظيم المشترك. ثانيًا؛ النموذج التكراري للتعلم المنظم ذاتيًا للحصول على صورة أكثر دقة لعمليات التنظيم هذه (في هذه الحالة، أنشطة التنظيم التحفيزية العاطفية والميتا-معرفية المتضمنة في تطوير الممارسة التعليمية بشكل أكبر). ثالثًا، المقاربة السوسيو-بنائية لوضع تصور للأبعاد المتشابكة لأنشطة التنظيم الفردية والجماعية لتطوير الممارسة التعليمية.

استنتاجات وتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الدور الذي تلعبه تصورات المدرسين الضمنية للقدرات المهنية في تحسين المدرسة. وقد تم اتخاذ خطوة مهمة لفهم تمثلات المدرس حول التطوير المهني وتحسين المدرسة. وأبرزنا أن المدرسين يختلفون في تصوراتهم الضمنية عن قابلية قدرات المدرس للتغيير والتطور، مما يعني . التصورات الضمنية لها تأثير بالفعل على مخططات أنشطة التنظيم الجماعي، وتقييم جودة المدرسة: أولاً، يؤمن المدرسين بقدراتهم المهنية على تقييم استخدام الروح الجماعية، واستراتيجيات التنظيم التحفيزي أكثر إيجابية من المدرسين ذوي الذين يؤمنون بوجود قدرات مهنية ثابتة وفطرية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن الصنف الأول يتبنى مواقف صعبة في ممارساته التربوية. وبالتالي، فإنهم يتوفون على تجربة واسعة في تطبيق استراتيجيات التنظيم التحفيزية-العاطفية. ثانيا؛ إن هناك تأثيرًا مباشرًا للتصورات الضمنية المختلفة للقدرات المهنية على أنشطة التنظيم الجماعي. كما قد يوافق المدرسين بشكل عام على التفكير بشكل جماعي في عملهم التربوي؛ ومع ذلك، قد يكون هذا التفكير سطحيًا إلى حد كبير، ويستند إلى معايير شخصية، دون أن يقوم المدرسين بالضرورة بالتحليل العميق، والتعديل المستدام لممارساتهم التعليمية. لذلك، قد يكون لهذه الأنشطة الفكرية تأثير محدود على تطوير الممارسات التعليمية كفريق واحد بشكل كبير. وعليه، تم تصور التفكير باعتباره شكلاً متميزًا من التفكير، حيث يتم استكشاف الأفكار والأفعال باهتمام من خلال النسق التصوري اللاواعي للفرد والسياق الاجتماعي، هو ما يعني أن المدرسين يطبقون أنشطة التنظيم الميتا-معرفي

لتحسين الممارسات التعليمية بشكل جماعي. من هذا المنطلق، فالمدرسين الذين يؤمنون بالتغيير لديهم تصورات أكثر إيجابية لأنشطة التنظيم الجماعي. ولكن بما أن الجميع يتبادلون المعلومات والخبرات في تدريسهم مع أقرانهم على الأقل إلى حد معين، فلا يمكن إظهار مثل هذا التأثير. لذلك، قد يتناول البحث المستقبلي السؤال حول ما يفكر فيه المدرسين عندما يتعلق الأمر بالأنشطة الميتا-معرفية الجماعية لتطوير الممارسات التعليمية بشكل أكبر، وما إذا كانت هناك اختلافات في جودة هذه الأنشطة، من خلال الإشارة إلى المفاهيم النظرية حول الجوانب الفكرية والميتا-معرفية. علاوة على ذلك، فإن التصورات الضمنية للقدرات المهنية تشكل بالفعل الطريقة التي يدرك بها المدرسين نجاح تحسين مدرستهم. ومع ذلك، فإن هذا التأثير يتم عن طريق أنشطة التنظيم الجماعي. لذلك، يجب أن نرفض فكرة أن تمثلات المدرسين حول مرونة القدرات المهنية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بتصوراتهم بأن المدرسة تسير على المسار الصحيح.

يمكن، مرة أخرى، قبول الفرضية المرتبطة بدور أنشطة التنظيم الجماعي في تحسين المدرسة، ما دامت هناك تأثيرات غير مباشرة للتصور الضمني المرن على التعلم من خلال التنظيم العاطفي-التحفيزي، وأنشطة التنظيم الميتا-معرفي، على مستوى المدرس لا توجد مثل هذه العلاقة مباشرة من التصورات الضمنية من خلال أنشطة التنظيم الميتا-معرفي. ومع ذلك، هناك مسار غير مباشر من التصورات الضمنية إلى تحسين المدرسة من خلال أنشطة التنظيم التحفيزية-العاطفية عبر أنشطة التنظيم الميتا-معرفية الجماعية. وبالتالي، يبدو أن أنشطة التنظيم التحفيزية-العاطفية الجماعية لها أهمية حاسمة، وقد تعمل كمفتاح عندما يتعلق الأمر بالترابطات بين معتقدات الفرد حول قابلية القدرات المهنية، وجهود تحسين المدرسة الجماعية. نظرًا لأن المدرسين يعتقدون أن القدرات المهنية يمكن تغييرها، ليس فقط للتعبير عن تجربة أنشطة تنظيم تحفيزية-عاطفية على مستوى المدرسة، ولكن أيضًا للإقرار بأن مدرستهم تسير على المسار الصحيح. وهنا، فقد يتساءل المرء عما إذا كان تعزيز نظرية ضمنية مرنة قد يؤدي بأعضاء هيأة التدريس بالكامل إلى مستوى أفضل، عندما يتعلق الأمر بالتطور الحاصل على مستوى المدرسة، من حيث العملية التعليمية-التعلمية. تحقيقًا لهذه الغاية، تحتاج الدراسات المستقبلية إلى معالجة أسئلة البحث حول تأثير التصورات الضمنية لدى المدرسين للقدرات المهنية ذات المنحى التصاعدي، وقياس درجة التغييرات في تكوين المدرسين وتعليم التلاميذ بشكل أكثر موضوعية.

على مستوى المدرسة، قد يكون نفس التصور صحيحًا عندما يتعلق الأمر بالاختلافات الموجودة في مرحلة من مراحل تحسين جودة المدرسة. قد يكون تعزيز التصور الضمني المرن للقدرات المهنية أمرًا مهمًا بشكل خاص للمدارس التي تواجه ظروفًا صعبة، ليس فقط على مستوى الهياكل المدرسية المرئية، مثل؛ حجم المدرسة، أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، ولكن أيضًا الاختلافات المدرسية في الهياكل التنظيمية العميقة، مثل المناخ المدرسي (أي معالجة الخطأ، وتقاسم المعارف، والانفتاح على تجربة أفكار التدريس الجديدة، أو على مستوى تنسيق المهام، وقد نحتاج أيضًا إلى معالجة قضايا تتعلق بالقيادة، وديناميات جماعة القسم عموما.

يبدو أن تغيير المدرسين للممارسات التعليمية، لا ينطلق من المدرسين أنفسهم؛ فليس كل مدرس مقتنعًا تمامًا بأنه يمكن تغيير القدرات المهنية بالفعل. قد تكون هذه الرؤية حاسمة للعديد من أصحاب القرار في النظام التعليمي، لا سيما أولئك الذين يشغلون مناصب قيادية، مثل صانعي السياسات، والإداريين التربويين، والمديرين. ولفهم أفضل لشروط تنفيذ سياسات جديدة،

أو أفكار تعليمية مبتكرة، أو ممارسات تربوية في الفصل الدراسي، يمثل في بعض الأحيان تحديًا مكافئًا لـ"تربيع الدائرة"، ولا ينجح دائمًا في تغيير الممارسة التربوية، نظرًا لأن نظام المساءلة والتقييم المنخفض نسبيًا لعمليات التفتيش على المدارس في المغرب، لا يهدف إلى زيادة تطوير الممارسة التعليمية، من خلال منح المدرسين والمدارس أكبر قدر ممكن من الاستقلالية، بحيث لا يُطلب من المدرسين تطوير قدراتهم المهنية. لأنه ببساطة، لا يمكن تلبية هذه التوقعات العالية من المدرسين ليكونوا متعلمين موجهين ذاتيًا في سياقات تشاركية. خصوصا إذا كان جزء كبير من المدرسيين لا يؤمن تمامًا بإمكانية تحسين القدرات المهنية. كما قد يكون لأساتذة تكوين المدرسين أهمية حاسمة في بناء ودعم عمليات تكوين المدرسيين وفي معالجة تأثير التصورات الضمنية في القدرات المهنية، وفي برامج تكوين المدرسين الأساسية، أو في برامج التطوير المهني.

هكذا، يتم الترويج للتصورات المرنة حول القدرات المهنية من خلال الفكرة القائلة بأن "المدرسين الجيدين" لم يولدوا جيدين، ولكن التدريس الجيد هو شيء يمكن صقله وتعلمه، كما يمكن استخدامه كنقطة انطلاق، ليس فقط للتطوير المهني الفردي، ولكن أيضًا لتغيير استراتيجيات التنظيم الجماعي، وتعزيز القدرات الشخصية والتنظيمية، لتحسين جودة المدرسة. في نهاية المطاف، قد لا ينجح تغيير الممارسات التعليمية إلا إذا كان المدرسين يرغبون في هذا التغيير، أو بعبارة أخرى، إن تغيير الممارسات التربوية يحتاج أحيانًا إلى بعض التغيير في طريقة التفكير.

قائمة البيبليوغرافيا

- Bryk, A. S., Sebring, P. S., Allensworth, E. M., Luppescu, S., and Easton, J. Q. (2010). Organizing schools for improvement: lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mitchell, C., and Sackney, L. (2011). Profound improvement: building capacity for a learning community. London, UK: Routledge.
- Weddle, H., Lockton, M., and Datnow, A. (2019). Teacher collaboration, differing expectations, and emotions in school improvement. J. Prof. Capital Commu. 4, 4.
- Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. New York City, NY: Sage.
- Winne, P. H., and Hadwin, A. F. (2008). "The weave of motivation and self-regulated learning," in Motivation and Self-regulated Learning: theory, research, and Application. Editors D. H. Schunk, and B. J. Zimmerman (New York, NY: Routledge).
- Emmerich, M., and Maag Merki, K. (2014). "Die entwicklung von Schule. Theorie–Forschung–Praxis," in Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: funktionen, Strukturen und Institutionen. Editor F. Engelhardt (Weinheim, Germany: Beltz Juventa), 1–35.

- Hadwin, A. F., Järvelä, S., and Miller, M. (2011). "Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning," in Handbook of Self-regulation of Learning and performance. Editors B. J. Zimmerman, and D. H. Schunk (London, UK: Routledge/Taylor & Francis Group), 65–84.
- Knee, C. R., and Canevello, A. (2006). "Implicit theories of relationships and coping in romantic relationships," in Self and relationships: connecting intrapersonal and Interpersonal processes. Editors K. D. Vohs, and E. J. Finkel (New York City, NY: The Guilford Press), 160–176.
- Maag Merki, K. (2017). "School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung," in Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts-und Schulentwicklungsforschung. Editors U. Steffens, K. Maag Merki, and H. Fend (Münster, Germany: Waxmann), 269–286.
- Valcke, M., Sang, G., Rots, I., and Hermans, R. (2010). "Taking prospective teachers' beliefs into account in teacher education," in International Encyclopedia of Education. Editors P. Peterson, E. Baker, and B. Mc Gaw (Oxford: Elsevier), 622–628.
- Zimmerman, B. J. (2015). "Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes," in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Editor J. D. Wright (Oxford, UK: Elsevier), 541–546.
- Birenbaum, M., Kimron, H., and Shilton, H. (2011). Guest Editor's introduction. Stud. Educ. Eval. 37, 1. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.04.002
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., and Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. Child. Dev. 78, 246. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., and Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychol. Bull. 139, 655. Doi: 10.1037/a0029531.
- Costa, A., and Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: a meta-analytic review. Front. Psychol. 9, 113. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychol. Rev. 95, 2. doi: 10.1037/0033-295x.95.2.256.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. School Effectiv. School Improv. 22, 1. doi: 10.1080/09243453.2010.536322.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., and Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. Sch. Eff. Sch. Improv. 25, 2. doi: 10.1080/09243453.2014.885452.

- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., and Dweck, C. (2015). Implicit theories about willpower predict self-regulation and grades in everyday life. J. Pers. Soc. Psychol. 108, 637. doi: 10.1037/pspp0000014.
- Kagan, D. M., and Tippins, D. J. (1991). How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs. J. Teach. Educ. 42, 4. doi: 10.1177/002248719104200406.
- Knee, C. R., Patrick, H., and Lonsbary, C. (2003). Implicit theories of relationships: orientations toward evaluation and cultivation. Pers. Soc. Psychol. Rev. 7, 41. doi: 10.1207/S15327957PSPR0701_3.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. J. Educ. Psychol. 105, 3. doi: 10.1037/a0032583.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., and Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. Eur. J. Psychol. Educ. 22, 4. doi: 10.1007/bf03173470.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. Educ. Psychol. 42, 3. doi: 10.1080/00461520701416306.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Rev. Educ. Res. 62, 3. doi: 10.3102/00346543062003307
- Scott, M. J., and Ghinea, G. (2014). On the domain-specificity of mindsets: the relationship between aptitude beliefs and programming practice. Ieee T. Educ. 57, 3. doi: 10.1109/te.2013.2288700
- Shirrell, M., Hopkins, M., and Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. Prof. Dev. Educ. 45, 4. doi: 10.1080/19415257.2018.1452784.
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., and Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: the role of school-wide capacity for sustainable improvement. J. Educ. Admin. 52, 5. doi: 10.1108/jea-11-2013-0126.
- Yeager, D. S., and Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. Educ. Psychol. 47, 4. doi: 10.1080/00461520.2012.722805.