تقويم أساتذة اللغة العربية للمناهج التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط

Arabic language teachers' evaluation of educational curricula for the intermediate education stage

نورالدين بن الشيخ[1،*]

[1] جامعة قسنطينة2 (الجزائر)، noureddine.bencheikh@univ-constantine2.dz

تاريخ الاستلام:24-04-2024 تاريخ القبول: 27-06-2024 تاريخ النشر : 30-06-2024

ملخص:

يهدف المقال إلى معرفة اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو المناهج التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط من خلال دراسة ميدانية استخدمنا فيها أداة الاستبيان لجمع المعلومات، من عينة تكونت من 35 أستاذا وأستاذة بولاية أم البواقي، وخلصت الدراسة إلى أن اتجاه الأساتذة جاء محايدا نحو الأهداف، المحتوى، وطرق التدريس، فيما جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو عملية التقويم.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية؛ تقويم المناهج؛ الأهداف؛ المحتوى؛ طرق التدريس؛ التقويم.

Abstract:

The study aims to examine the attitudes of middle-level Arabic language teachers towards educational programs of the Arabic language subject, with its dimensions (objectives, contents, teaching methods and evaluation). The study used the descriptive approach with a sample of 35 middle school teachers in the State of Oum El Bouaghi. The study concluded that teachers' attitudes towards teaching objectives, content and methods were neutral, while their attitudes towards the evaluation process were positive.

Keywords: studies programs; Curriculum evaluation; Objectives; Content; Teaching Methods;; Evaluation.

*المؤلف المراسل:

مقدمة

تولي المجتمعات المتقدمة اهتماما بالغا لنظمها التعليمية لما لها من أهمية في تنميتها وتطورها، من حيث أن هذه النظم تسهم بشكل واضح في نقل المعرفة للتلاميذ، بما يسمح في تكوين إطارات تقود عملية التنمية في مختلف المجالات، كما تسهم في جانب آخر في نقل التراث الثقافي بشكل منظم ومدروس للأجيال المتعاقبة بما يساهم في القضاء على كل السلوكيات غير السوية، وهو ما يخدم البنية السليمة للمجتمع، ويتجلى اهتمام هذه المجتمعات بنظمها التعليمة من خلال محاولاتها المتكررة في تقويم مناهجها التعليمية، بما تتضمنه من عناصر (الأهداف – طرق التدريس – المحتوى – أساليب التقويم)، حتى تجعلها مواكبة للتطورات العليمة والتكنولوجية وحتى الثقافية التي يشهدها العالم، مع سعيها الدؤوب للحفاظ على هويتها. والجزائر من بين المجتمعات التي حاولت وما زالت تحاول تقويم مناهجها التعليمية في كل المواد حتى تصل بالتلاميذ إلى التحصيل الجيد المفيد للمجتمع.

ونظرا لأن اللغة العربية تمثل مقوما رئيسيا من مقومات الشخصية الجزائرية، فإن عملية تقويم مناهجها بما تتضمنه من عناصر (الأهداف – المحتوى – طرق التدريس– عملية التقويم) في مختلف المراحل التعليمية تصبح من الأهمية بما كان لضمان تحصيل جيّد للتلاميذ في هذه اللغة، بما يعزز مكانتها ويرفع قيمتها في المجتمع؛ خاصة في ظل التحديات الراهنة التي أضحت تواجهها اللغة العربية في عصر العولمة والانفتاح على الثقافات والحضارات العالمية، وهذا انطلاقا من أن عملية تقويم تسمح بمعالجة القصور ونقاط الضعف الموجودة في العناصر السابقة الذكر، وكذا تدعيم نقاط القوة فيها.

1.1- إشكالية الدراسة:

لقد اتسع مفهوم المنهج التعليمي تبعا لتطور وتقدم الدراسات التربوية، حيث كان يشير إلى مجموعة من المواد الدراسية المقررة في صف من صفوف المدرسة، لكن مفهومه الحديث جعله أكثر شمولية وتشعبا؛ حيث أصبح يشمل الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية العملية التعليمية، زيادة على الوسائل المتبعة في إيصال هذه الأهداف إلى التلميذ، وكذا أساليب مراقبة نجاعة هذه الوسائل في تحقيق الأهداف المسطرة، وهذا بواسطة عملية التقويم؛ فالأهداف المنشودة تتمحور حول تنمية شخصية التلميذ قصد إعداده للحياة الاجتماعية، ويتم بلورة هذه الأهداف على شكل محتويات تختلف حسب الصف الدراسي أو المرحلة التعليمية ويتولى المدرس تقديمها للتلاميذ انطلاقا من عملية التدريس التي يقدم من خلالها مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها المتعلم.

وحتى يستطيع المنهج التعليمي تحقيق أهدافه وبناء محتوياته واختيار أساليب التدريس الناجحة، يجب أن يرتبط بعملية التقويم التي تساعد على الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في هذه المكونات، ونشير هنا إلى أن التقويم يمثل ركيزة في المنهج إلا أنّه يحوي كل عناصر هذا المنهج؛ فمن خلاله يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف ومن مدي ملاءمة المحتوى الدراسي مع قدرات التلميذ وميوله واستعداداته تعداداته، زيادة على التأكد من مدى فعالية الأساليب التدريسية في تقديم المحتوى الدراسي، كما يمكّننا التقويم أيضا من التأكد من النتائج التي تحصلنا عليها في تطبيق مختلف الوسائل التقويمية.

ولما كانت اللغة العربية ذات أهمية بالغة في المرحلة المتوسطة، من حيث أنها تساعد التلاميذ على فهم باقي المواد الدراسية الأخرى بشكل أفضل، انطلاقا من أن التدريس يتم بهذه اللغة، كما أن إتقانها يمكن هؤلاء التلاميذ من التواصل مشافهة في وضعيات مختلفة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة تحليلية واعية ونقدية

نصوصا متنوعة، فإن تقويم عناصر المنهج التعليمي يصبح من الأهمية بما كان، من أجل ضمان تكوين جيد في هذه المادة خاصة في ظل الانفتاح على اللغات الأجنبية الأخرى.

وفي هذا الإطار، سنتناول اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية في مرحلة المتوسط نحو عناصر المنهج التعليمي مع التركيز على الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم، دون الإشارة إلى عنصر الأنشطة والوسائل التعليمية التي نعتقد أنها متضمنة في طرق التدريس.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن طرح التساؤل الإشكالي الرئيس الآتي:

- ما هي اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو المنهج التعليمي في مرحلة المتوسط؟

وتندرج تحت هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

- ما هي اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو أهداف المادة؟
- ما هي اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو محتوى المادة؟
- ما هي اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو طرق التدريس في هذه المادة؟
- ما هي اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو وسائل التقويم في هذه المادة؟

2.1- فرضيات الدراسة:

انطلقت الدراسة الحالية من الفرضية الرئيسية الآتية:

- أساتذة مادة اللغة العربية يُكوّنون اتجاهات ايجابية نحو عناصر المنهج التعليمي.

وتنبثق عن هذه الفرضية الرئيسة ثلاث فرضيات فرعية:

- اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو الأهداف إيجابية.
- يُكوّن أساتذة مادة اللغة العربية اتجاها ايجابيا نحو محتوى هذه المادة.
- اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو طرق التدريس إيجابية.
- يُكوّن أساتذة مادة اللغة العربية اتجاها ايجابيا نحو عملية التقويم.

3.1- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي وهو: محاولة الكشف عن اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو المنهاج في مرحلة المتوسط.

وتندرج تحت هذا الهدف الرئيسي جملة من الأهداف الثانوية أو الفرعية:

1) الكشف عن اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو أهداف المادة.
2) الكشف اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو محتوى المادة.
3) الكشف عن اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو طرق التدريس المادة.
4) الكشف عن اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو وسائل التقويم المادة.

4.1- أهمية موضوع الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوعا حساسا، يخص النظام التعليمي، ألا وهو التقويم التربوي الذي يمثل عاملا حاسما في نجاح المنهاج التعليمي، من حيث أنه يساهم في تشخيص مختلف عناصر هذا المنهج قصد تدعيم جوانب القوة، وعلاج واستدراك جوانب الضعف فيه، بما يعود بالفائدة على النظام التعليمي ككل.

فمحاولة إلقاء الضوء على اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو المنهج التعليمي في مادتهم، بمختلف مكوناته وعناصره (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وسائل التقويم)، تصبح من الأهمية بما كان، لما قد تبرزه من آثار ونتائج مختلفة تساهم في تطوير المنهج التعليمي في هذه المادة، بما يسهم في الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تدريس هذه المادة.

2 – الاطار النظري:

1.2– مفهوم المنهج التعليمي:

1.1.2– المفهوم التقليدي للمنهج:

يعني المنهج المدرسي في مفهومه القديم أو التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية، أو مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة في صف دراسي معين (علية، 2021، 376).

كما يعرف أيضا بأنه: "مجموعة المعلومات التي تكسبها المدرسة لتلاميذها بهدف إعدادهم للحياة وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الحقائق والمفاهيم والمصطلحات، والقوانين والنظريات في مجالات المعرفة المختلفة، وتقدم هذه المعلومات من خلال مواد منفصلة مثل: العلوم والرياضيات، العلوم الاجتماعية اللغات، والتربية البدنية، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، ويخصص كتاب دراسي مستقل لكل مادة من المواد الدراسية" (بسباسي، 2022، 437).

فالمفهوم التقليدي للمنهج نابع من المفهوم العام للتربية التقليدية، التي تعتبر أن الهدف الأسمى للتربية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات، وذلك تماشيا مع اعتقادهم أن المعرفة قيمة في حد ذاتها، وأن تزويد المتعلم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يتفق مع مضمون هذه المعرفة.

2.1.2– المفهوم الحديث للمنهج:

يرى الدكتور قادة فؤاد أن المنهاج هو:" مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية، التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها، ليقوموا بتعلمها داخلها أو خارجها، بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديله، وتفسير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارسته لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات يساعدهم في إتمام نموهم ".

ويعرف هينو المنهاج بقوله: «أنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية البدنية والرياضية وأنشطة التعليم والتعلّم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم» (بوكبيشة، 2013، 23).

2.2–أهمية المناهج التعليمية:

يمكن تلخيص الأهمية كما ذكر الكثيري وآخرون في أحد مؤتمرات الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس فقالوا:

- تكتسب المناهج أهميته من أهمية العملية التعليمية؛ فهي جزء من أقطاب عملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى المعلم والمتعلم.
- هي وسيلة التطور والبقاء للأم في محكومة بالفلسفات الاجتماعية، ومظاهر الحياة وبالتراث الثقافي، الذي خلفته الأجيال السابقة وبالنظم الاقتصادية التي تسودها.

- تعمل على تنمية قدارت واستعدادات الطلاب، وميولهم وتقوية ما لديهم من طاقات وتوجيهها، وهذا لصالح الجماعة في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مستندة إلى فلسفة وأهداف مشتقة من فلسفة وأهداف المجتمع.
- تعمل على غرس المواطنة الصالحة في نفوس الطلاب، من وجهة نظر الخاصة بالمجتمع في أفق تأهيلهم لتطويره، والقيام بخدماته الاجتماعية ووظائفه الحيوية.

وخلاصة القول أن المناهج التعليمية تعد من أقوى الأدوات في تحقيق آمال الشعوب وتطلعاتها، وما من أمة سعت إلى التقدم والتطور والنماء والسبق في أي مجال من مجالات ،إلا وعكفت على مراجعة وتطوير مناهجها مثال تجربة الولايات المتحدة في مراجعة وتطوير مناهج العلوم والرياضيات ،سعيا لمنافسة روسيا في ارتياد الفضاء (برناوي وبوترة، 2021، 231).

3.2-عناصر المناهج التعليمية:

- الأهداف:

تعرف الأهداف التربوية بأنها:" عبارة عن نواتج تعليمية مخططة، نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته، ونعمل من خلال الأهداف التربوية على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، إذن الهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشد تحقيقها، وبهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التربوي (عزاق، 2020، 151).

وتعد عملية تحديد الأهداف أمرا ضروريا في عملية بناء المنهاج، وهي تأتي في مقدمة مكوناته وعلى أساسها يتم اختيار وتحديد باقي المكونات (المحتوى – طرق التدريس –الوسائل الأنشطة – التقويم)، وكل هذه المكونات تتفاعل مع بعضها البعض، وتربط مع بعضها ارتباطا قويا لتحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية التي تؤكد على تغيير وتعديل وتطوير سلوك المتعلمين.

ولكي تكون الأهداف جيدة وتتماشى ومتطلبات الجودة يجب أن تتوفر فيها الشروط التالية:

ولما كان تحديد الأهداف ضروريًا، فإن هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتم في ضوئها اختيار الأهداف التربوية، نوجزها فيما يلي:

- أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق.
- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.
- أن تشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعًا.
- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.
- أن تكون الأهداف شاملة (المفتي والوكيل، 1993، 58).

لذا فإن الأهداف تمثل المخرجات التعليمية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، وبعبارة أخرى ما يجب أن يكون عليه التلميذ بعد انتهائه من مرحلة تعليمية معينة أو مروره بموقف تعليمي معين (برناوي وبوترة، 2021، 234).

- **المحتوى:**

تعد المحتويات المكوّن الثالث من مكونات المنهاج وهي تترجم للأهداف؛ حيث من خلالها يتم تجسيد الأهداف التربوية وتطبيقها على ارض الواقع، ومن خلالها يمكننا الحكم على مدى تحقق الأهداف بصفة عامة وهي تحتوي على المادة الدراسية والمعلومات والقيم والاتجاهات.

"ليس المقصود بالمحتوى محتوى موضوعات الدراسة أو الإطار العام للموضوعات المقررة على تلاميذ صف معين، وإنما يقصد بالمحتوى المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات، والتي توضع في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

ولكي يكون المحتوى يخدم الأهداف يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المعايير، كما حددها حلمي الوكيل ومحمد المفتي:

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف.
- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة.
- أن يرتبط بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم.
- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق الأهداف.
- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات المتعلمين (بن الطاهر، 2023، 82).

ويتضح من هذا أن محتوى المنهج يتكون من عدة جوانب مترابطة متماسكة هي:

- جوانب معرفية كالمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والقوانين والنظريات.
- جوانب مهارية كالملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال، والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار.
- جوانب وجدانية كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر والصواب والخطأ، والجمل والقبح والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون والاتجاهات (برناوي وبوترة، 2021، 234).

– طرق التدريس:

يرى المختصون في التربية أن التدريس: "علم وفن فهو علم له أصوله ومبادئه ونظرياته، التي ينبغي أن يدرسها كل من يريد أن يقوم بالتدريس على أساس علمي سليم، وهو فن لأن له مهارات أدائية، وهذه لابد أن يكسبها الممارس قبل مزاولة التدريس (بن الطاهر، 2023، صفحة 82).

وتمثل طرق التدريس عنصرا من عناصر المنهج، وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم ارتباطا وثيقا (دبلة وبونيف، 2018، 136).

وترتبط طرائق التدريس كثيرا بتطوير المناهج الدراسية والنظم التربوية بصفة عامة، فقد تطورت طرائق التدريس وأصبحت طرائق حديثة تختلف باختلاف المادة الدراسية، وعدد المتمدرسين في الحجرة الواحدة، وتختلف أيضا بحسب المكان والزمان.

– التقويم التربوي:

هو عملية تشخيص، علاج، لمواقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج ككل، أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية؛ فالتقويم يكشف لنا مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثمة يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها (عزاق، 2020، 152).

4.2-.تقويم المناهج التعليمية:

يعرفه **الشبلي** على أنه:" جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها (برناوي وبوترة، 2021، 236).

ويعرّف أيضا بأنه:" عملية ذات بعدين: **فالبعد الأول** محدود ويهدف إلى إصدار حكم على بنية المنهج ممثلة في محتواه العلمي والتعليمي فقط، وتحديد مدى جودة واتساق هذا المحتوى ومدى قدرته على تحقيق أهداف المنهج ومن ثم تعديل جوانب الضعف فيه، **أما البعد الثاني** وهو الأكثر شمولا؛ حيث يهدف إلى تشخيص وعلاج جوانب وعناصر المنهج بداية من خطة المنهج، بما تشمله من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل وأنشطة تعليمية وتقويم، مرورا بعملية تنفيذ المنهج (سيد ومحمد، 2004، 54).

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

انطلاقا من أن دراستنا تندرج ضمن الدراسات الوصفية، التي نهدف من خلالها إلى الوصول إلى وصف، وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات، التي تبين لنا اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو عناصر المنهج الدراسي، فإننا نعتقد أن المنهج الملائم لها الدراسة هو المنهج الوصفي، من حيث أنه يساعدنا في تحليل البيانات المتعلقة باتجاهات الأساتذة نحو أهداف المنهج الدراسي، والمحتوى، وطرق التدريس، وأساليب التقويم لاستخلاص دلالاتها وأبعادها السوسيولوجية والتوصل إلى نتائج علمية دقيقة، بما يسهم في رسم السياسات المستقبلية الخاصة بهذه الظاهرة.

2.3-عينة الدراسة:

تعد عملية اختيار العينة من الأمور المنهجية الصعبة، إذ يقف عليها طبيعة النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات جمع البيانات، ولما كانت دراستنا الحالية تهدف لمعرفة اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو عناصر المنهج الدراسي، فقد تم اختيار 35 أستاذا وأستاذة بطريقة عشوائية من أساتذة التعليم المتوسط في بلدية أم البواقي.

3.3-أداة جمع البيانات:

انطلاقا من أن المنهج المعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي، فقد استخدمنا استمارة الاستبيان كأداة رئيسية للحصول على بيانات من العينة المختارة؛ حيث تضمنت عددا من الأسئلة، التي تعبر عن موضوع الدراسة.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو الأهداف إيجابية.

جدول (1) يبين اتجاهات افراد العينة نحو أهداف المادة

الرقم	الاتجاهات العبارات	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي للعبارة
01	الأهداف دقيقة وواضحة	21	08	06	2.42
02	الأهداف قابلة للقياس	15	12	08	2.2
03	تغطي الأهداف كل جوانب النمو عند التلميذ	06	03	26	1.42
04	الأهداف مناسبة لمرحلة التعليم المتوسط	07	02	26	1.45
05	تراعي أهداف المادة الفروق الفردية بين التلاميذ	07	05	23	1.54
06	الأهداف مترابطة عموديا (بين المستويات)	27	05	03	2.68
07	الأهداف مترابطة أفقيا (في المستوى الواحد)	27	05	03	2.68
	المتوسط الحسابي العام				**الاتجاه العام**
	2.05				**محايد**

المصدر: من إعداد الباحث

من خلال البيانات الرقمية الخاصة بالجدول رقم (1) الخاص أن اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو وضوح أهداف جاءت على النحو الآتي:

- الغالبية الكبيرة من أفراد العينة 21 أستاذا موافقون على أن الأهداف واضحة لديهم.
- بلغت عدد غير الموافقين على وضوح هذه الأهداف 06 أساتذة.
- عبّر 08 أساتذة على حيادهم تجاه وضوح الأهداف.
- بلغ المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة نحو وضوح أهداف مادة اللغة العربية 2.42، أي في فئة موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

عليه يتضح لنا أن الأهداف المتوخاة من تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة المتوسط واضحة لدى أغلب أفراد من الأساتذة، وهو ما من شأنه أن يسهل عليهم القيام بواجبهم البيداغوجي والتربوي، بشكل جيّد وفعال يعود بالفائدة على تحصيل التلاميذ في هذه المادة، لأن وضوح الأهداف يجعل الأستاذ يختار الآليات والميكانيزمات التي توصله إلى تحقيق الأهداف، مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية؛ حيث في ضوئها يختار الطريقة المناسبة لتقديم المحتوى للتلاميذ، بما يفيدهم في التحصيل الجيد في هذه المادة.

وجاءت استجابات أفراد العينة نحو قابلية الأهداف قابلة للتحقق والقياس على النحو الآتي:

- عبّر 15 أستاذا عن موفقتهم على قابلية الأهداف للتحقيق للقياس.
- أقر 12 أستاذا عن حيادهم تجاه هذا النقطة
- أكد 08 أساتذة عن عدم موافقتهم على هذا الجانب
- بلغ المتوسط الحسابي 2.2 وهو ما يعني اتجاه محايد حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

أي أن الأساتذة يقرون بصعوبة قياس مدى تحقق الأهداف في هذه المادة، رغم وضوح أهدافها لديهم وهو ما من شأنه أن ينعكس سلبا على المنهج، وعلى التحصيل الدراسي للتلميذ، لأنّه في هذه الحالة تصعب عملية تقويم المحتوى، وطرق ووسائل التقويم المتبعة، انطلاقا من أن الأهداف تمثل منطلقا رئيسيا لهذه العناصر.

كما تبين لنا من خلال هذا الجدول حول مدى تغطية أهداف المادة للجوانب المختلفة لنمو التلميذ من معرفية ووجدانية ومهارية أدائية، أن أغلب الأساتذة (26 أستاذا) لا يوافقون على هذه النقطة، فيما عبّر 6 أساتذة عن موافقتهم على النقطة ذاتها، بينما أوضح 3 أساتذة عن حيادهن تجاه تغطية الأهداف للجوانب المختلفة لنمو التلميذ.

ومن خلال البيانات الرقمية لهذا الجداول، يتضح لنا أن اغلب أفراد العينة يتفقون على أن أهداف مادة اللغة العربية في مرحلة المتوسط، لا تغطي كل جوانب النمو لدى التلميذ في هذه المرحلة؛ حيث تركز على الجانب المعرفي والمهاري دون التركيز على الجانب الوجداني، بما ينعكس سلبا على معرفة ميولاته واحتياجاته وقدراته، مما يخلق صعوبات في توجيه سلوكياته، وهو ما يؤكده المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة نحو هذه القضية الذي جاء في فئة غير موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي حيث 1.42.

أما فيما يتعلق بمناسبة الأهداف لمرحلة التعليم المتوسط فقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:

- عبّر 26 أستاذا عن عدم موافقتهم على هذه النقطة.
- أجاب أستاذين (02) عن حيادهم تجاهها.
- أكّد 07 أساتذة على موافقتهم على مناسبة الأهداف لهذه المرحلة.
- جاء المتوسط الحسابي نحو هذه العبارة في فئة غير موافق حسب مقياس ليكرت حيث بلغ 1.45.

وفي جانب آخر جاءت اتجاهات أفراد العينة نحو مراعاة أهداف المادة الفروق الفردية بين التلاميذ سلبيا حيث جاء المتوسط الحسابي نحو هذه النقطة في فئة غير موافق؛ حيث بلغ 1.54، وقد توزعت إجابات الأساتذة المبحوثين على النحو الآتي:

- رفض 23 أستاذا مراعاة الأهداف للفروق الفردية.
- عبّر 05 أساتذة عن حيادهم تجاه هذا الجانب.
- أقرّ 07 أساتذة عن موافقتهم تجاه هذا الجانب.

رغم أن استجابات أفراد العينة كانت إيجابية نحو وضوح أهداف المادة، إلا أن اتجاههم نحو مناسبة الأهداف لهذه المرحلة ومدى مراعاتها للفروق الفردية جاء سلبيا؛ وهو ما من شأنه أن يخلق صعوبات بيداغوجية كبيرة أمام الأستاذ، ويضعه أمام تحديات كبيرة في اختيار الأسلوب المناسب لتقديم المحتوى للتلميذ بطريقة ناجعة أثناء عملية التدريس، ومن جهة أخرى يجد التلاميذ صعوبات في التكيف مع هذه الأهداف، بما ينعكس سلبا على الوصول إلى تحصيل جيد في هذه المادة.

أما فيما يتعلق بالعبارتين المتعلقتين بترابط الأهداف عموديا (بين المستويات) وترابطها أفقيا (في المستوى الواحد)، فقد جاءت استجابات الأساتذة متطابقة نحو العبارتين وذلك على النحو الآتي:

- أقر 27 أستاذا بموافقتهم على العبارتين.
- أكد 03 أساتذة عدم موافقتهم على العبارتين.
- عبّر 05 أساتذة عن حيادهم تجاه هاتين العبارتين.
- بلغ المتوسط الحسابي نحو كل عبارة 2.68، وهو ما يعني أنهما في فئة موافق حسب مقياس ليكرت.

وهو ما من شأنه أن يساعد الأساتذة في أداء مهامهم البيداغوجية؛ حيث يجد نفسه يعمل على تحقيق أهداف المادة بطريقة مترابطة ومتسلسلة، وهو ما يسمح له بالتحضير للوصول لتحقيق الأهداف الجديدة بطريقة سهلة دون ضغط؛ فالأستاذ ينتقل لتحقيق الأهداف العمودية (حسب المستويات) أو الأهداف الأفقية (حسب المقاطع) بطريقة سلسلة ومرنة لأن التلميذ له أرضية تحضره للمرحلة القادمة.

غير أنه الإشارة في هذا السياق أن أغلب الأساتذة يؤكدون أن التركيز الأكبر يكون الأهداف المعرفية ثم تأتي على الأهداف الأدائية (المهارية)؛ حيث يتم تلقين المعلومات والمعارف المتعلقة من خلال الأنشطة

المختلف المتعلقة بهذه المادة، خلال كل مستويات هذه المرحلة، كما يتم التركيز أيضا على جوانب الصرف والنحو وغيرهما من الجوانب التي يتعلم التلميذ من خلالها الكتابة والحديث بطلاقة دون أخطاء، في حين أجمع الأغلبية أن الجوانب الأخرى سلوكية، نفسية وغيرها لا يتم التركيز عليها، لأن ما يهم الأستاذ أن يعطي أكبر قدر من المعلومات وإنهاء البرنامج في الوقت المحدد وفقط.

2.4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

يكوّن أساتذة مادة اللغة العربية اتجاها ايجابيا نحو محتوى هذه المادة.

جدول (2) يبين اتجاهات أفراد العينة نحو المحتوى

الرقم	الاتجاهات العبارات	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي للعبارة
01	محتوى المادة مكثف	26	03	06	2.57
02	محتوى المادة متسلسل عموديا	31	02	02	2.82
03	محتوى المادة متسلسل أفقيا	31	02	02	2.82
04	لغة المحتوى مفهومة وواضحة لدى التلاميذ	28	05	02	2.74
05	محتوى المادة يراعي الفروق الفردية	04	01	30	1.25
06	المحتوى يراعي ميول التلاميذ	04	03	28	1.31
	المتوسط الحسابي العام				**الاتجاه العام**
	2.25				**محايد**

المصدر: من إعداد الباحث

وإذا تناولنا بعد ذلك اتجاهات أفراد العينة نحو محتوى مادة اللغة العربية الواردة في الجدول رقم 02، فنجد أن استجاباتهم نحو العبارة المتعلقة بكثافة المحتوى الدراسي جاءت على النحو الآتي:

- أقر 26 أستاذا موافقتهم على كثافة المحتوى الدراسي في هذه المادة.
- عبّرت 03 أستاذات عن حيادهن تجاه كثافة المحتوى في هذه المادة.
- أوضح 06 أساتذة عن عدم موافقتهم على كثافة محتوى مادة اللغة العربية.

ومن خلال النسب السابقة يتضح لنا التوجه الايجابي لأفراد العينة ذكورا وإناثا نحو كثافة محتوى مادة اللغة العربية في هذه المرحلة، وهو ما يؤكده المتوسط الحسابي، الذي جاء معبرا عن إلى الاتجاه "موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي؛ حيث بلغ 2.57.

ومن خلال هذه الشواهد الرقمية يتبين لنا أن أغلب أفراد العينة، يتفقون على أن محتوى مادة اللغة العربية مكثف، وهو ما ينعكس سلبا على الأستاذ والتلميذ على حد سواء؛ حيث يجد الأستاذ صعوبة في أدائه البيداغوجي نتيجة ضغط ضرورة إنهاء المحتوى في الوقت المحدد، كما أن التلميذ يجد صعوبة في استيعاب ما يقدم له من معلومات وأفكار؛ وهو ما يمثل فشلا للهدف الأساسي لمحتوى الدراسي والمتمثل في تنمية القدرات المعرفية والفكرية للتلميذ.

أما فيما يتعلق بترابط محتوى هذه المادة عموديا وأفقيا (بين المستويات- في المستوى الواحد) بيّنت الأرقام الواردة في هذا الجدول تطابق اتجاهات الأساتذة نحو هاتين نقطيتين، وقد جاءت الاتجاهات الفرعية على النحو الآتي والمتعلقة باتجاه أفراد العينة تجاه ترابط وتسلسل محتوى مادة اللغة العربية أن:

- 31 أستاذا من مجموع أفراد العينة يوافقون على ترابط وتسلسل محتوى مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط عموديا وأفقيا.
- أستاذتين (02) عبرتا عن حيادهما تجاه كل عبارة.

•أستاذين (02) غير موافقين تجاه كل عبارة.

أشار المتوسط الحسابي إلى الاتجاه " موافق" نحو كل عبارة؛ حيث بلغ 2.82 لكل منهما.

ومن خلال الأرقام الإحصائية الواردة في هذا الجدول يتبين لنا أن أغلب أفراد العينة يعتبرون المحتوى الدراسي في مادة اللغة العربية متسلسل عموديا وأفقيا؛ حيث تمهد المعارف المقدمة في كل سنة لتلك المعارف التي يتلقاها التلميذ في السنة الموالية، كما أن المقاطع تخدم بعضها البعض؛ حيث تصبح المعارف التي يتضمنها كل مقطع بمثابة الأرضية للمعارف التي يتضمنها المقطع اللاحق، وهو ما يمثل عاملا ايجابيا للتلميذ من أجل تحصيل جيد في هذه المادة، انطلاقا من أن تسلسل محتوى المواد عاملا هاما وحاسما في نجاح العملية التعليمية، من حيث أنه يمثل محور عملية التفاعل بين طرفي العملية التعليمية ألا وهما المعلم، المتعلم.

وبالنسبة للعبارة المتعلقة بلغة المحتوى فقد عبّر لنا 28 أستاذا بأنها مفهومة وواضحة لدى التلاميذ، فيما كشف أستاذين (02) عن عدم موافقتهم على ذلك، وفي المقابل أقرّ 05 أساتذة عن حيادهم تجاه هذه العبارة.

وهو ما من شأنه أن يساعد الأستاذ، ويسهل عمله البيداغوجي والتعليمي أثناء تقديم هذا المحتوى، لأن التفاعل مع التلاميذ سيكون فعالا وايجابيا؛ انطلاقا من أن سلامة اللغة وبساطتها يسهل على التلميذ فهمها وتحليلها بصورة سريعة، بما يعود بالفائدة على تحصيله الدراسي في هذه المادة، وما يدعم الاتجاه الايجابي لأفراد العينة نحو لغة المحتوى، بأنها مفهومة وواضحة هو المتوسط الحسابي الذي جاء في الفئة الثالثة، أي موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي؛ حيث بلغ 2.74.

لكن في المقابل جاءت استجابات أفراد العينة، نحو مراعاة محتوى مادة اللغة العربية للفروق الفردية بين التلاميذ على النحو الآتي:

- أكد 30 أستاذا على عدم موافقتهم على هذه العبارة.
- وافق 4 أساتذة على ذلك.
- عبّر أستاذ (01) على حياده تجاه هذه العبارة.
- بلغ المتوسط الحسابي 1.25، وهو ما يعني الاتجاه غير موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

وهو ما يعني أن الاتجاه العام لأفراد العينة جاء سلبيا تجاه هذا الجانب، مما يخلق صعوبات في تقديم محتوى هذه المادة لدى الأستاذ، لأن التفاعل في هذه الحالة يكون مع التلاميذ الأذكياء بشكل كبير، بينما بجد الأستاذ صعوبة في التفاعل مع متوسطي وضعيفي الذكاء، وهو ما من شأنه أن يعرقل سير الحصص الدراسية ويحول دون الوصول إلى الأهداف المنتظرة من المادة.

ولا يبتعد هذا الاستنتاج عن ذلك المتعلق بالعبارة المتعلقة بمراعاة المحتوى لميول التلاميذ فقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:

- لم يوافق 28 أستاذا على هذا الجانب.
- وافق 04 أساتذة على أن محتوى مادة اللغة العربية يراعي ميولات التلاميذ.
- عبّر 03 أساتذة عن حيادهم تجاه ذلك.
- جاء المتوسط الحسابي فئة غير موافق حسب مقياس ليكرت؛ حيث بلغ 1.31.

إن الاتجاه السلبي للأساتذة نحو مراعاة محتوى مادة اللغة العربية لميول التلاميذ مع هذا الجانب من شأنه أن يؤثر على الأستاذ والتلميذ على حد سواء، فبالنسبة للأستاذ فإن قد ينعكس ذلك سلبا على دافعيته للأداء التعليمي الجيد والفعال، حيث يجد صعوبة في تقديم محتوى لا يجذب التلميذ ويثيره، مما قد يشعره بالملل، والشيء

نفسه بالنسبة للتلميذ، من حيث أن تعامله مع محتوى بعيد عن ميولاته، ينقص من دافعيته للمتابعة والتحصيل المطلوب في هذه المادة.

3.4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو طرق التدريس إيجابية.

جدول (3) يبين اتجاهات أفراد العينة نحو طرق التدريس

الرقم	الاتجاهات العبارات	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي للعبارة
01	يطبق الأساتذة طريقة التدريس وفق بالمقاربة بالكفاءات	25	07	03	2.62
02	طريق التدريس تثير الدافعية لدى التلاميذ	07	04	24	1.51
03	طرق التدريس تراعي الفروق الفردية	02	06	27	1.28
04	طرق التدريس تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية	21	08	06	2.42
05	تجعل التلميذ محور العملية التعليمية	22	08	05	2.48
06	تساعد على العمل التعاوني بين التلاميذ	21	08	06	2.42
	المتوسط الحسابي العام				**الاتجاه العام**
	2.15				**محايد**

المصدر: من إعداد الباحث

من خلال البيانات الخاصة بالجدول رقم 03 المتعلق باتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو طرق التدريس فقد تبين أن اتجاهاتهم جاءت ايجابية نحو تطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حيث:

- أكدت الغالبية الكبيرة من أفراد العينة 25 أستاذا على أنهم يدرسون بطريقة المقاربة بالكفاءات.
- لم يوافق 03 أساتذة على أنهم لا يدرسون بهذه الطريقة.
- عبر 07 أساتذة عن حيادهم تجاه هذا الجانب.
- بلغ المتوسط الحسابي 2.62، معبّرا بذلك عن اتجاه " موافق " حسب فئات مقياس ليكرت الثلاثي.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أغلب أساتذة اللغة العربية في مرحلة المتوسط يطبقون طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي يسعون من خلالها إلى المتابعة الجيدة والمستمرة لمستوى نمو التلاميذ، من خلال المعلومات والمعارف التي تلقوها، وهذا رغم الصعوبات التي تواجههم في تطبيقها؛ خاصة فيما يتعلق بكثافة المحتوى الدراسي وهو ما أثبتته الجدول السابق 02، زيادة على اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، التي تصعب عليهم عملية تنشيط التلاميذ داخل الصف، ومشاركتهم في الحوار والمناقشة.

ومن خلال البيانات الخاصة باستجابات أفراد العينة نحو العبارة الثانية المتعلق بإثارة طرق التدريس الدافعيّة للتعلّم لدى التلاميذ يمكن استنتاج النقاط الآتية:

- أكدت الغالبية الكبيرة من أفراد العينة 24 أستاذا على أن طرق التدريس في هذه المادة لا تثير الدافعية لدى التلاميذ.
- وافق 07 أساتذة أن التلاميذ يتفاعلون جيدا معهم أثناء الدرس.
- عبر 04 أساتذة عن حيادهم تجاه هذا الجانب.
- بلغ المتوسط الحسابي 1.51، معبّرا بذلك عن اتجاه "غير موافق " حسب فئات مقياس ليكرت الثلاثي.

ومن خلال الشواهد الإحصائية لهذا الجدول يتضح لنا أغلب أساتذة اللغة العربية في مرحلة المتوسط يجدون صعوبة في إثارة الدافعية لدى تلاميذهم أثناء الحصص الدراسية، وهو ما يمكن أن ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ في هذه المادة، انطلاقا من أن زيادة الدافعية لدى التلاميذ تساعدهم على متابعة الخبرات

والمعارف المقدمة إليهم، وهذا رغم أن الأساتذة يحاولون مواكبة التطورات البيداغوجية، من حيث تطبيقهم للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي تعمل على الاهتمام بمختلف جوانب التلميذ ،وجعله محورا للعملية التعليمة، حيث تستفز ملكاتهم وتشجع فيهم روح المبادرة والإبداع.

وفيما يتعلق بالاتجاه العام لأفراد العينة نحو العبارة المتعلقة بمدى مراعاة طرق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ فقد جاء سلبيا حيث بلغ 1.28 توزعت الإجابات على النحو الآتي:

- لم يوافق 27 أستاذا على هذه العبارة.
- عبر 06 أساتذة عن حيادهم تجاهها.
- وافق على هذه العبارة أستاذين (02)

وهو ما يبين لنا أن اغلب الأساتذة المبحوثين لا يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ، أثناء تقديم محتوى رغم أهمية هذا الجانب في تحقيق أهداف هذه المادة، فالتعامل مع التلاميذ بطريقة واحدة، يصبح من الخطأ بما كان لأنه في هذه الحالة لا يمكن رفع مستوى تحصيل التلميذ الضعيف والمتوسط، وزيادة مستوى انتباهه ودافعيته للدراسة، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن اغلب الأساتذة يعتبرون ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، وكذا كثافة المحتوى يمثلان عقبتين تحولان دون تركيز الأساتذة على هذا الجانب.

وجاءت استجابات الأساتذة فيما يتعلق بمدى مساهمة طرق التدريس في تحقيق الأهداف على النحو الآتي:

- عبّر 21 أستاذا على أن طرق التدريس في مادة اللغة العربية تساهم في تحقيق أهداف هذه المادة.
- رفض 06 أساتذة هذه العبارة.
- أقر 08 أساتذة بحيادهم تجاهها.
- جاء المتوسط الحسابي في فئة موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي حيث بلغ 2.42

أي أن الأساتذة يعتبرون طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تساعد في تحقيق الأهداف المحدد من تدريس هذه المادة في هذه المرحلة، ولو أنهم يركزون على الأهداف المعرفية والأدائية (المهارية)، دون التركيز على الجانب الوجداني، وهذا ما يتطابق مع جاء في الجدول رقم 01، فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 03، التي أكد أغلبيتهم من خلالها أن الأهداف لا تغطي كل جوانب النمو عند التلميذ، وهو ما يتعارض مع التربية الحديثة التي تهتم بكل جوانب النمو لدى التلميذ.

وتزاد بعد ذلك اتجاهات الأساتذة المبحوثين تبلورا؛ حيث جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو عبارة أن طريقة التدريس المتبعة تجعل التلميذ محور العملية التعليمية؛ حيث يلغ المتوسط الحسابي 2.48، وقد توزعت إجاباتهم على النحو الآتي:

- وافق 22 أستاذا على هذه العبارة.
- رفضها 05 أساتذة.
- عبر 08 أساتذة عن حيادهم تجاهها.

وهو ما يبين لنا السعي الدائم لأساتذة مادة اللغة العربية المستجوبين لجعل التلميذ هو المحرّك للحصة الدراسية؛ حيث يقوم بالتحضير والقراءة والكتابة، وأن تتحول الحصص الدراسية لحلقة مناقشة وحوارا، يكون فيها دور المعلم هو التوجيه والإشراف، وهذا تماشيا مع النظريات التربوية الحديثة. وهذا رغم بعض الصعوبات التي تواجههم ككثافة المحتوى الدراسي، وارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد كنا أشرنا إلى ذلك آنفا.

أما فيما يتعلق مساعدة طرق التدريس على العمل التعاوني بين التلاميذ فقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:

- وافق 21 أستاذا على ذلك.
- رفض ذلك 06 أساتذة هذا الجانب.
- عبر 08 أساتذة عن حيادهم تجاه ذلك.
- جاء المتوسط الحسابي نحو هذه العبارة في الاتجاه موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي حيث بلغ 2.42.

ومن خلال هذه الأرقام الإحصائية، يتبين لنا جليا تركيز الأساتذة على العمل التعاوني بين التلاميذ، الذي يساهم حسبهم في إتاحة الفرصة الكافية لجميع الطلبة للمشاركة والعمل كل حسب قدراته وإمكاناته، ويكون دور الأستاذ في هذه الحالة هو مراقبة المجموعات، وتحليل المشكلات والصعوبات التي تواجه التلاميذ، بما يساهم في تحقيق تحصيل جيد في هذه المادة، وينبغي الإشارة في هذا السياق إلى أن العمل التعاوني، يكون في هذه المادة من خلال انجاز التلاميذ لمشاريع في نهاية كل مقطع، من أجل تثبيت وإثراء المعلومات المكتسبة.

4.4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

يكوّن أساتذة مادة اللغة العربية اتجاها ايجابيا نخو عملية التقويم.

جدول (4) يبين اتجاهات أفراد العينة نحو عملية التقويم

الرقم	الاتجاهات العبارات	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي للعبارة
01	يطبق الأساتذة المرحلية في عملية التقويم	25	07	03	2.62
02	يتسم التقويم بتنوع الوسائل	30	03	02	2.8
03	التقويم في هذا المادة يتسم بالاستمرارية	30	02	03	2.77
04	يتسم التقويم بالشمولية	34		01	2.94
05	التقويم يتوافق مع أهداف المادة	28	03	04	2.68
06	يتسم التقويم عملية موضوعية	32	02	01	2.88
	المتوسط الحسابي العام				**الاتجاه العام**
	2.78				**موافق**

المصدر: من إعداد الباحث

من خلال البيانات الرقمية لاستجابات أفراد العينة حول تطبيق مراحل التقويم التربوي في مادة اللغة العربية الواردة في الجدول رقم 04" يمكننا استنتاج النقاط الآتية:

- أكد معظم أفراد العينة 25 أستاذا على تطبيقهم مراحل التقويم في هذه المادة (تشخيصي، تكويني، نهائي).
- أقر 3 أساتذة بعدم تطبيقهم لهذه المراحل.
- عبر 7 أساتذة عن حيادهم تجاه هذه النقطة
- بلغ المتوسط الحسابي 2.62 معبّرا على الاتجاه موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا جليا أن التقويم التربوي قائم على أسس علمية؛ حيث أن أغلب أفراد عينة الدراسة يطبقون مراحل التقويم تشخيصي – مرحلي (البنائي) – تحصيلي ؛ حيث يتم تطبيق التقويم التشخيصي في الأسبوع الأول من السنة الدراسية من أجل تقويم المكتسبات القبلية للتلاميذ، واكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ، بما يسمح للأستاذ بتحديد منطلق عمله البيداغوجي ،الذي يستند إليه لإرساء خبرات والمعارف الجديدة أما التقويم المرحلي أو البنائي فيقوم به الأستاذ في هذه المادة خلال مراحل تقديم المحتوى من أجل اكتشاف مدى

وصول المعلومات والمعارف بطريقة جيدة للتلاميذ، قبل الانتقال إلى الكفاءات والأهداف المطلوبة بشكل جيد للتلاميذ ويتم ذلك بتتبع نماذج من أعمال التلاميذ التي ينجزها سواء في القسم أو المنزل ناهيك عن الفروض ومن جهة ثانية يسمح للأستاذ أيضا بتقويم أدائه البيداغوجي ومدى فعالية طرق التدريس ،التي يقدم بها المحتوى الدراسي لتلاميذه قصد علاج النقائص، بما يعود بالفائدة على المادة ككل، أما التقويم التحصيلي فيكون في نهاية الفصل والذي يحاول من خلاله الأساتذة التأكد من المدى الذي بلغه التلميذ من الأهداف والكفاءات المحددة.

أما فيما يتعلق باتجاهات أفراد العينة نحو مدى تنوع وسائل التقويم في هذه المادة فقد سجلنا الآتي:

- أكد معظم أفراد العينة 30 أستاذا نحو تنوع وسائل التقويم التي يستخدمونها في هذه المادة
- عبّر 3 أساتذة عن حيادهم تجاه هذه النقطة
- أقرت أستاذين (02) عدم تنويع وسائل التقويم في هذه المادة
- بلغ المتوسط الحسابي 2.8 معبّرا على الاتجاه موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

ومن خلال الجداول السابقة يتضح لنا جليا أن أغلب أساتذة مادة اللغة العربية، يحاولون تنويع وسائل التقويم التربوي؛ لأن التقويم لا يعتبر عملية جادة وفعالة، إذا اكتفى الأستاذ المقّوم باستعمال وسيلة واحدة فقط لأنّه في هذه الحالة يكون عاجزا على قياس التغيرات التي تطرأ على التلميذ في مختلف الجوانب؛ ولهذا يُقوِّم الأساتذة تلاميذهم في هذه المادة من خلال تكليفهم ببعض الواجبات المنزلية (المشاريع)، وكذا المشاركة أثناء الحصص الدراسية وتنظيم الكراريس، زيادة على تقييم مدى حفظ التلاميذ للدروس السابقة.

أما بالنسبة للاتجاه العام لأفراد العينة نحو استمرارية عملية التقويم؛ فقد جاء ايجابيا حيث بلغ 2.77، وقد توزعت اتجاهاتهم على النحو الآتي:

- وافق أغلب الأساتذة 30 أستاذا على أن عملية التقويم في هذه المادة يكون بصور مستمرة.
- لم يوافق 3 أساتذة على هذه العبارة.
- عبر أستاذين (02) عن حيادهم تجاه ذلك.

وهو ما يعكس لنا إدراك الأساتذة المبحوثين لأهمية التقويم المستمر لأنشطة التلميذ، بما يسمح بتقويم عناصر المنهج ومعالجة جوانب القصور فيه، رغم الصعوبات التي تصادفهم في هذه العملية، خاصة فيما يتعلق بارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، وكثافة المحتوى الدراسي في هذه المادة، مما يثقل كاهل الأستاذ وينقص من دافعيته للقيام بهذه العملية على أكمل وجه.

بينما جاء اتجاه أفراد العينة نحو شمولية التقويم إيجابيا في فئة موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي؛ حيث بلغ 2.94، وقد جاءت استجابات على هذا النحو:

- وافق 34 أستاذا على أن التقويم يتسم بالشمولية.
- رفض ذلك أستاذ واحد (01).

انطلاقا من أن عملية التقويم تعتبر عنصرا ديناميا في تطوير المنهاج، حيث يتم من خلالها التأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة، ومناسبة المحتوى وفعالية طرق التدريس في تحقيق الأهداف المحددة لهذه المادة، وكذا فعالية أساليب وطرق التقويم المتبعة(تقويم التقويم)، فإن الأساتذة ومن خلال تقويم أنشطة التلميذ ومتابعته بصفة مستمرة يقومون بعملية تقويم كل عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وسائل التقويم)، والجداول الثلاثة السابقة تؤكد اتجاهات الأساتذة نحو هذه العناصر.

وإذا تعمقنا بعد ذلك في اتجاهات الأساتذة نحو عمليه التقويم في هذه المادة، فنجد أن اتجاهاتهم جاءت ايجابية نحو ارتباط هذه العملية بأهداف المنهج؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 2.68، وجاءت استجاباتهم الفرعية على النحو الآتي:

- وافق 28 أستاذا على ارتباط عملية التقويم بأهداف المنهج.
- رفض 04 أساتذة هذه العبارة.
- عبّر 03 أساتذة عن حيادهم تجاه هذه العبارة.

وهو ما يعني أنّ وسائل التقويم ترتبط بالأهداف المنتظرة من تدريس هذه المادة؛ خاصة فيما يتعلق بالأهداف المعرفية والأدائية، بينما يغيب التركيز على الأهداف الوجدانية، مثلما تؤكده استجابات أفراد العينة حول الأهداف التعليمية الواردة في الجدول رقم 01، وهو ما من شأنه أن يؤثر على عملية تقويم المحتوى الدراسي وطرق التدريس بطريقة علمية شاملة، تسمح بتطوير المنهج في هذه المادة بما يتماشى والتطور المعرفي والتكنولوجي.

أما فيما يتعلق بموضوعية عملية التقويم، فقد جاءت استجابات أفراد العينة الفرعية على النحو الآتي:

- وافق 32 أستاذا على موضوعية عملية التقويم.
- رفض أستاذ 01 فقط على ذلك.
- عبّر أستاذتين (02) عن حيادهم تجاه هذه العبارة.
- بلغ المتوسط الحسابي أفراد العينة نحو هذه العبارة 2.88، وهو ما يعبّر على الاتجاه موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

فنتائج عملية التقويم حسب أفراد العينة لا تتأثر بالحالة النفسية للأستاذ، ولا بنظرته المسبقة حول التلاميذ وهو ما يسمح لهم بأخذ صورة واضحة ودقيقة على تقدم مستوى التلميذ، بما ينعكس إيجابا على تقويم المنهج في مادة اللغة العربية؛ حيث تسمح المراقبة الموضوعية والمستمرة لأنشطة التلميذ بمعالجة جوانب الضعف في أي عنصر من عناصر المنهج بما يفيد في تحقيق تحصيل جيد مفيد للتلميذ.

5-استنتاج عام:

توصلنا خلال الدراسة إلى النتائج التالية:

من خلال تطبيق مقياس" ليكرت" الثلاثي، واستخدام المعاني الإحصائية في تحليل البيانات الميدانية التي جُمعت، تبين لنا عدم تحقق الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، بينما تحققت الفرضية الجزئية الرابعة؛ حيث تبين لنا من خلال التحليلات الكمية الواردة في الجدول رقم 01 المتعلقة **بالفرضية الجزئية الأولى: "اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو الأهداف إيجابية** " أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول مؤشرات هذا المحور جاء في فئة محايد ،حسب فئات مقياس ليكرت الثلاثي حيث بلغ 2.05، فقد سجلنا من خلال هذا الجدول اتجاهات ايجابية للأساتذة نحو الجانبين المتعلقتين بوضوح الأهداف وترابطها عموديا وأفقيا، فيما جاءت اتجاهاتهم سلبية نحو مدى تغطية الأهداف لكل جوانب نمو التلميذ، ومناسبة هذه الأهداف لمرحلة المتوسط، ومدى مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ، بينما سجلنا اتجاها محايدا تجاه مدى قابلية هذه الأهداف للقياس.

- ولا يختلف الأمر بالنسبة لنتائج **الفرضية الجزئية الثانية**؛ حيث تبيّن لنا من خلال التحليلات الكمية التي قدمناها حول هذه الفرضية:" **يكوّن أساتذة مادة اللغة العربية اتجاها ايجابيا نحو محتوى هذه المادة** "أنها لم تتحقق أيضا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد العينة على هذه الفرضية 2.25، وهو ما يعبّر عن الاتجاه محايد حسب فئات مقياس ليكرت الثلاثي، حيث أكد لنا الجدول رقم 2 الاتجاهات الايجابية للأساتذة نحو كثافة المحتوى الدراسي، وترابطه عموديا وأفقيا، وسهولة فهم لغته، فيما جاءت اتجاهاتهم سلبية نحو مراعاة هذا المحتوى لكل من الفروق الفردية بين التلاميذ، ولميول التلاميذ واتجاهاتهم.
- **كما عبّرت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: " اتجاهات أساتذة مادة اللغة العربية نحو طرق التدريس إيجابية**" أنها لم تتحقق هي الأخرى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة نحو مؤشراتها 2.15، وهو ما يعبّر عن الاتجاه محايد حسب فئات مقياس ليكرت الثلاثي، فقد تبين من خلال بيانات الجدول رقم 03 أن جاءت اتجاهات أغلب الأساتذة ايجابية نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ونحو اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية، وكذا نحو مساهمة طرق التدريس في تشجيع العمل الجماعي بين التلاميذ، لكن في المقابل سجلنا اتجاهات سلبية تجاه كل من إثارة طرق التدريس للدافعية لدى التلاميذ، و نحو مراعاة هذه الطرق للفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ، بينما سجلنا اتجاها محايدا تجاه مساهمة طرق التدريس في تحقيق أهداف هذه المادة.

وهو ما يبين لنا أن تقويم الأساتذة مادة اللغة العربية للأهداف والمحتوى وطرق التدريس في منهاج هذه المادة يختلف ويتنوع بينهم؛ الأمر الذي يتطلب تقويما مستمرا ودائما لهذه العناصر، انطلاقا من أن تقويم أهداف المنهاج، المحتوى الدراسي، وطرق التدريس وتوحد اتجاهات الأساتذة نحو المؤشرات، التي حددناها لهذه العناصر في الجداول رقم01، 02، 03 ينعكس إيجابا على تحصيل لتلميذ، حيث تسمح لنا عملية تقويم هذه العناصر في تحديد منطلق العملية التعليمية بطريقة واضحة ومحددة، وكذا بلورة هذه الأهداف في محتوى مفيد للتلميذ وفقا للمعايير العلمية والموضوعية، ومن ثم تحديد طرق التدريس التي يتم من خلالها تقديم هذا المحتوى وبالتالي تحقيق الأهداف المتضمنة فيه.

لكن وفي مقابل النتائج المتحصل عليها فيما يتعلق بالفرضيات الجزئية الأولى، الثانية والثالثة فإن نتائج الفرضية الرابعة: " **يكوّن أساتذة مادة اللغة العربية اتجاها ايجابيا نحو عملية التقويم**؛ قد بينت بأنها تحققت بدرجة ايجابية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفرضية 2.78، معبرا على الاتجاه موافق حسب مقياس ليكرت الثلاثي، فقد تبين من خلال الجدول رقم 04 أن اتجاهات أغلب الأساتذة كانت ايجابية نحو مؤشرات هذه الفرضية، من حيث أنهم يطبقون مراحل تقويم التلاميذ، ويقومون بتقويم موضوعي لأنشطة التلميذ، وبشكل مستمر ويتم ذلك بتنويع وسائل التقويم، التي يجب ترتبط حسبهم بأهداف المحددة في مادة اللغة العربية، وهذا حتى يتم تحقيق خاصية الشمولية، وهذا رغم أن أغلب الأساتذة يقرون بأنهم يواجهون صعوبات كبيرة في عملية التقويم في ظل ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، مما يجعل مراقبة أنشطة التلاميذ غاية في الصعوبة، وهو ما من شأنه أن ينعكس سلبا على الحكم على مدى تقدم التلميذ في تحصيل المعارف والمعلومات.

ومن خلال المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة نحو مؤشرات أسئلة الاستمارة، يتبين لنا أن **الفرضية الرئيسة:" أساتذة مادة اللغة العربية يُكوّنون اتجاهات ايجابية نحو عناصر المنهج التعليمي**" لم تتحقق بدرجة إيجابية؛ حيث بلغ هذا المتوسط 2.30 مشيرا إلى فئة محايد حسب مقياس ليكرت الثلاثي، وهو ما يعني أن أغلب الأساتذة كانوا متحفظين في تحديد اتجاهاتهم نحو الأهداف والمحتوى طرق التدريس،

وهو ما يفسر تأرجح هذه الاتجاهات بين (موافق، محايد، غير موافق)، بينما كانت اتجاهاتهم واضحة وايجابية نحو عملية القويم، التي ينبغي تدعيمها وتقويتها من أجل معالجة الخلل وتشخيص أسابه على مستوى باقي العناصر الأخرى (الأهداف، المحتوى وطرق التدريس) لدى الأساتذة، بما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية ككل، انطلاقا من أن عملية التقويم تسهم بشكل واضح في تبين موطن الخلل في هذه العناصر فيما إذا كان على مستوى النظري (الوثيقة التي تسلم من الوزارة) أو على مستوى التطبيق (تعامل الأستاذ مع هذه العناصر)، ومن ضم اقتراح طرق المعالجة.

6-الخلاصة:

حاولنا من خلال هذه الدراسة إبراز اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو عناصر المنهج، واستخلصنا وجود اختلافات اتجاهات الأساتذة نحو كل من الأهداف، المحتوى وطرق التدريس، فيما جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو عملية التقويم، وهو ما يجعلنا نؤكد على ضرورة إخضاع عناصر المنهج التعليمي في مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لعملية التقويم المستمر للوصول بها إلى الصورة الأفضل التي تساعد في الوصول إلى تحصيل جيد، انطلاقا من أن عملية التقويم تدعم عملية التغذية الراجعة feed-back التي تساعد على معرفة جوانب القصور في عناصر المنهج التعليمي لتشخيصها، وعلى معرفة جوانب القوة لتدعيمها، بما يسمح في تطوير النظام التعليمي.

وبعد هذه النتائج يمكننا تقديم المقترحات التي من نعتقد بأهميتها في تطوير مناهج اللغة العربية:

- تدعيم الدراسات التي تتناول المناهج التعليمية في مادة اللغة العربية بصفة خاصة وكل المواد بصفة عامة، بما يسمح بتطويرها وتطوير النظم التعليمية بشكل عام.
- إجراء دراسات مع كل الفاعلين والمشاركين في العملية التربوية الذي يمكنهم تقويم المنهج التعليمي (أساتذة، أولياء الأمور، مشرفين تربويين.....الخ)، لأن تعدد الرؤى من شأنه أن يساعد في تطوير المنهج التعليمي.
- ضرورة القضاء على الاكتظاظ داخل الأقسام، بما يساعد الأساتذة في عملية تقويم أنشطة التلميذ.

- الإحالات والمراجع:

برناوي، بية وبوترة، فايزة(2021). المناهج التعليمية، تعريفها، أهدافها، أسسها، مكوناتها، تقويمها. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، 4(1) ، الجزائر: جامعة الوادي.

بسباسي، عبد القادر(2022). تطوير المناهج التعليمية وأثره في حودة العملية التعليميةبين الواقع الموحود والأمل المنشود. *مجلة أبحاث* ، 7(2). الجزائر: *جامعة زيان عاشور، الجلفة*.

بن الطاهر، نورالدين (2023). جودة المناهج التربوية ودورها في تفعيل العملية التعليمية. *مجلة الاناسة وعلوم المجتمع* ، 6(2). الجزائر: جامعة المسيلة.

بوجمعة، بوكبيشة (2013). تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي. *الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية*، العدد 10، الجزائر: جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف-.

دبلة، عبد العالي وبونيف، حنان (2018). المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية – دراسة تقييمية –. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، العدد7 ، الجزائر: جامعة الوادي.

سيد، علي أحمد ومحمد، سالم أحمد(2004). *التقويم في المنظومة التربوية*. الرياض: مكتبة الرشد.

عزاق، فايزة(2020). مناهج التدريس الحديثة وواقع المدرسة الجزائرية (دراسة سوسيو تحليلية). *مجلة الآثر للدراسات النفسية والتربوية*، 2(1). جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

علية، سماح(2021). المنهاج التربوي من منظور سوسيولوجي. *مجلة العلوم الإنسانية*. 21(1)، جامعة محمد خيضر – بسكرة –.

المفتي، محمد الامين ، والوكيل، حلمي أحمد(1993). *المناهج أسسها عناصرها تنظيماتها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بن الشيخ، نورالدين (2024). تقويم أساتذة اللغة العربية للمناهج التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 10(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 39-57.