تقويم أداء أساتذة اللغة العربية في ضوء أهداف وفلسفة الإصلاحات التربوية من وجهة نظر المفتش
-دراسة وثائقية لتقارير المفتش

أ. أحمد خوجة وأ. بويعلى نصيرة
أ. بن رحمون سهام وأ. شريط سميرة
-جامعة محمد خيضر بسكرة

ملخص:

التقويم هو إصدار حكم تشخيصي لتحديد نقاط القوة وتعزيزها وتعيين الصعوبات التي يواجهها المعلم ومساعدته على تدليلها، فنتيجة للإصلاحات في المنهاج التربوي في الجزائر التي طبقت في السنوات الأخيرة صارت المساءلة التربوية لعملية التعليم والتعلم من المكونات الضرورة لحركة الإصلاح التربوي.

فهذه الدراسة التطبيقية أو التقرير، جاء للحكم على مدى الكفاءة والكفاية أو مدى نجاح البرنامج، والغاية هنا تكمن في تعديل وتطوير مستوى الأداء لا تصيد الأخطاء وإعلانها، حيث سيتم قراءة التقارير التي أعدها مفتش اللغة العربية لأستاذ اللغة العربية لمرحلة الثانوية وتحليلها تحليلا معمقا بطريقة نقدية وواعية لتعديل وكشف مواطن الخلل والضعف مع تقديم الاقتراحات وذلك بالتعاون مع مفتش اللغة العربية.

Abstract :

The evaluation is the issuance of a diagnostic judgment to identify and strengthen the strengths and identify the difficulties faced by the teacher and help to pamper it. As a result of the reforms in the educational curriculum in Algeria, implemented in recent years, educational accountability for the teaching and learning process has become a necessary component of the educational reform movement.

This study is intended to judge the efficiency and efficiency of the program. The aim here is to modify and improve the level of non-phishing performance. The reports prepared by the Arabic language supervisor for the Arabic language teacher will be read and analyzed in a critical and informed manner. To amend and detect the shortcomings and weaknesses with the submission of proposals in cooperation with the Inspector of Arabic language.

الإشكالية:

إن عملية المساءلة التربوية لعملية التعليم والتعلم من المكونات الضرورية لحركة الإصلاح التربوي الحديث والتي تعتمد على بناء مستويات ومحكات للتعلم يتوقع من التلميذ الوصول إليها، وبالتالي فإنه يستوجب على الأستاذ أن يدرك هذا في أداء عمله، حتى يحقق الأهداف المرجوة من الإصلاحات التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية.

وعملية التقويم مهمة ضرورية لأنها تهدف لمعالجة الخطأ وليس تصيده وإعلانه، ولكون الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية الجزائرية في مضامينها الكثير من التغيير في جوانب تربوية وبيداغوجية كطرق متابعة وتقييم التلاميذ إضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية... الخ، تتطلب مجهودات ومهارات في أداء الأستاذ خاصة الجانب العملي منه، والذي لا يتحقق إلا بالمراقبة والتوجيه والإرشاد والتكوين المستمر وتقديم النماذج الواقعية من طرف المختصين والقائمين على التربية والتعليم في الجزائر.

والجزائر منذ أن انتهجت تطبيق الإصلاحات التربوية على أرض الواقع، بقيت هذه الإصلاحات مجرد آفاق مستقبلية رغم الانتقال من بيداغوجيا المضامين إلى انتهاج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، إلا أن الصعوبات تواجه أداء الأستاذ سواء الذي لديه الخبرة أو الجديد، وهذه الصعوبات ظهرت وبانت من خلال شكاوى الأولياء والتلاميذ من عدم فهمهم واستيعابهم ونقص التحصيل الدراسي لديهم، لذا ارتأينا القيام بدراسة ميدانية حول أداء أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مدينة بسكرة ومدى توافقه مع الإصلاحات التربوية بطرح التساؤلات الآتية:

-ما هي الأساليب والطرق المعتمدة في تقويم أداء أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بحيث يتماشى مع فلسفة وأهداف الإصلاح التربوي؟

-ما مدى تمكن أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من تطوير مستوى أدائه في ضوء الإصلاحات التربوية وتحقيقه للأهداف المرسومة والتي جاءت بها الإصلاحات؟

مفاهيم الدراسة:

1. الإصلاح التربوي: رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياته[1] كما يعني النظر في النظام التربوي القائم بما في ذالك النظام التعليمي ومناهجه، وذلك من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم

[1] -عبد العزيز عبد الله السنبل: **التربية في الوطن العربي مشارف القرن الحادي والعشرين**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث،2002، ص 202.

الأمور التي توضع في الاعتبار، أما استراتيجية الإصلاح التربوي تعني إصلاح جزء من جوانب العمليات التعليمية،

2. تقويم أداء الأستاذ: يعرف بأنه: "إصدار الحكم على أداء عضو هيئة التدريس (الأستاذ) بناءً على تقديرات كمية محددة لهذا الأداء"[2]، كما ينظر إليه بأنه عملية مستمرة وممنهجة ومنظمة ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقاس، والأستاذ يحتاج للتقويم المستمر لتحسين مستوى أدائه، وهي لازمة في كل خطوة يقوم بها ويطبقها وبالتالي يضمن ملاحقة نموه المهني ومدى استفادته من التدريب المستمر والإطلاع الدائم على خبرات الزملاء المبدعين[3].

أما إجرائيا فتقويم أداء الأستاذ هو القيمة التي يعطيها المفتش تعبيرا عن حكمه على الكفاءة التدريسية لأساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجزائر.

الإجراءات المنهجية للدراسة ونتائجها:

1-الإجراءات المنهجية: تماشيا مع أهداف وطبيعة موضوع الدراسة فإننا استخدمنا المنهج الوصفي بغرض وصف أداء أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومدى توافقه مع الإصلاحات وفلسفتها، والدراسات الوصفية تكون موجهة فقط إلى الوصف والتشخيص دون الاعتماد على الفروض السببية وهذا ما يتناسب مع البحوث الوصفية الاستطلاعية[4].

وتم استخدام **أسلوب تحليل المضمون** الذي يعرف بأنه: "أسلوب يهدف إلى الوصف الدقيق والمحايد لما يقال عن موضوع معين وفي وقت معين"[5]، فتحليل المضمون يعني تفكيك وثيقة معينة إلى وحدات لها معنى، وتم استخدامه في هذه الدراسة بتحليل التقارير التي يعدها مفتش اللغة العربية عن أداء أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتحديد مستوى الأداء ومدى توافقه ومواكبته للإصلاحات التي جاءت بها وزارة التربية والتعليم في الجزائر، أما بالنسبة **لعينة بحثنا** تتكون من 45 أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمدينة بسكرة وتم اختيارها عشوائيا من مجموع التقارير المتواجدة لدى مفتش اللغة العربية.

---

[2] -علي بن محمد زهيد الغامدي: **تعدد الأساليب لتقويم اداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات طريقنا نحو تحسين جودة الأداء المؤسسي**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية "**إدارة الموارد البشرية ودورها في التطوير الإداري**" بحوث واوراق، القاهرة، 2010، ص7.

[3] -رافدة الحريري: **التقويم التربوي**، دار المناهج، عمان، الأردن، 2008، ص ص 212-213.

[4] -جمال أحمد أبو شنب: **أصول الفكر والبحث العلمي**، دار المعرفة الجامعية، 2002، ص 152.

[5] -أحمد أوزي: **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1979، ص 13.

2-عرض بيانات الدراسة:

جدول رقم (01) يبين: فئة الأساتذة حسب فترة تعيينهم وبداية أداء عملهم

فئة الأساتذة حسب السنوات	التكرار	النسبة٪
الفئة القديمة [.... - 1998]	16	٪35,55
الفئة المتوسطة [1999 - 2004]	08	٪17,77
الفئة المواكبة [2005- 2011]	21	٪46,66
المجموع	45	٪100

يبين الجدول رقم (1) فئة الأساتذة حسب فترة تعيينهم وبداية أداء عملهم والتي توزعت في ثلاث فئات الفئة الأولى وهي الفئة القديمة في مهنة التدريس بمعنى بدأت التدريس قبل ظهور الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية بفترة بعيدة والتي تحددت بمجال زمني [...-1998] وجاءت بنسبة 35,55٪، أما الفئة الثانية وهي الفئة المتوسطة التي بدأت التدريس قبل ظهور الإصلاحات التربوية بفترة زمنية قريبة والتي تحددت في مجال زمني [1999- 2004] وجاءت بنسبة 17,77٪، بينما الفئة الثالثة وهي الفئة المواكبة للإصلاحات التربوية تحددت في المجال الزمني [2005 - 2011] وجاءت بنسبة 46,66٪، وما يلاحظ في النتائج أن نسبة فئة الأساتذة الجدد الذين تم تعيينهم في فترة الإصلاحات التربوية هم الأكثر في عينتنا من حيث العدد.

جدول رقم (02) يبين: قيمة المعلومة التي يقدمها الأستاذ في الدرس

فئة الأساتذة / قيمة المعلومة	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
جيدة	07	٪43,75	03	٪37,50	01	٪4,76	11	٪24,44
حسنة	06	٪37,50	04	٪50	09	٪42,85	19	٪42,22
ضعيفة	03	٪18,75	01	٪12,50	11	٪52,38	15	٪33,33
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يبين الجدول رقم (2)قيمة المعلومة التي يقدمها الأستاذ في الدرس حيث أن المعلومة جيدة جاءت بنسبة 24,44٪ موزعة على الفئة القديمة بنسبة43,75٪ والفئة المتوسطة بنسبة 37,50٪، أما الفئة المواكبة للإصلاحات جاءت بنسبة 4,76٪، أما المعلومة حسنة جاءت بنسبة 42,22٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 37,50٪، والفئة المتوسطة بنسبة 50٪ أما الفئة المواكبة بنسبة 42,85٪، وبالنسبة

للمعلومة ضعيفة جاءت بنسبة 33,33٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 18,75٪ والفئة الثانية بنسبة 12,50٪ والفئة الثالثة بنسبة 52,38٪، والملاحظ هنا أن فئة الأساتذة القديمة والمتوسطة تمكنوا من توصيل المعلومة بشكل جيد وحسن أكثر من الفئة المواكبة للإصلاحات عند بداية عملها، وهذا ما يدل على أن للفئة الأولى والثانية تملك التحكم في الجانبين المعرفي والتربوي أثناء التدريس ولو بنسب متفاوتة بينهم، وهذا راجع إلى الخبرة في العمل، أما الفئة المواكبة للتغييرات والإصلاحات عند بداية عملها لم يوصلوا المعلومة بالشكل الجيد بسبب نقصهم في الجانب المعرفي بمعنى غير متمكنين جيدا من المادة خاصة استخدام اللغة العربية بشكل صحيح، وهذا ما يستوجب ضرورة التكوين في طرق إتباع المراحل التربوية في المنهاج الدراسي والتخطيط.

جدول رقم(03) يبين: تسلسل المعلومات من حيث المنطق في تقديم الدرس

فئة الأساتذة / الإجابات	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
نعم	15	٪93,75	06	٪75	17	٪80,95	38	٪84,44
لا	01	٪6,25	02	٪25	04	٪19,04	07	٪15,55
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يبين الجدول رقم (3) يوضح التسلسل المنطقي للمعلومات في تقديم الدرس، حيث أن نسبة تسلسل المعلومات بشكل منطقي من طرف الأستاذ بلغت نسبة 84,44٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 93,75٪ والفئة المتوسطة بنسبة 75٪ أما الفئة المواكبة بنسبة 38٪، وعدم تسلسل المعلومات بشكل منطقي بلغ نسبة 15,55٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 6,25٪ والفئة المتوسطة بنسبة 25٪ والفئة المواكبة بنسبة19,04٪ والملاحظ هنا أن فئة الأساتذة القدامى وهي الفئة الأولى هم الذين لديهم التسلسل المنطقي في تقديم دروسهم وهذا ما يثبت النتيجة في الجدول رقم (2) الخاص بقيمة المعلومة المقدمة، وإن دل على شيء إنما يدل على الخبرة وامتلاك الجوانب المعرفية والتربوية معا في العملية التعليمية كما نلاحظ أيضا أن الفئة المواكبة للإصلاحات لديها أيضا التسلسل المنطقي في تقديم الدرس رغم ضعف قيمة المعلومة وهذا راجع إلى الضعف في الجانب المعرفي، فمع الإصلاحات الجديدة والتي تتطلب طرق حديثة في العملية التعليمية أو ما يسمى بالبيداغوجيا بالكفاءات على الأستاذ أن يحضر تحضيرا جيدا للدرس معرفيا وبيداغوجيا والتخطيط المحكم له والتحكم في المهام وعدم الخلط والتمييز بين المصطلحات والتحكم في اللغة العربية وتجنب العامية في الدرس.

جدول رقم (04) يبين درجة تحقيق الهدف من الدرس

فئة الأساتذة / تحقيق الهدف	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
بدرجة كبيرة	11	٪68,75	05	٪62,50	08	٪38,09	24	٪53,33
بدرجة متوسطة	02	٪12,50	01	٪12,50	01	٪04,76	04	٪08,88
بدرجة ضعيفة	01	٪06,25	02	٪25	08	٪38,09	11	٪24,44
لم يحقق الهدف	02	٪12,50	00	00	04	٪19,04	06	٪13,33
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يبين الجدول رقم (4) درجة تحقيق الهدف من الدرس حيث أنه تم تحقيقه بدرجة كبيرة بنسبة 53,33٪ موزعة على الفئة القديمة (الأولى) بنسبة 68,75٪ والفئة المتوسطة (الثانية) بنسبة 62,50٪ والفئة المواكبة (الثالثة) بنسبة 38,09٪، أما تحقيق الهدف بدرجة متوسطة بلغ نسبة 08,88٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 12,50٪ والفئة الثانية بنسبة 12,50٪ والفئة الثالثة بنسبة 04,76٪، وتحقيق الهدف بدرجة ضعيفة بلغ نسبة 24,44٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 6,25٪ والفئة الثانية بنسبة 25٪ والفئة الثالثة بنسبة 38,09٪، وعدم تحقيق الهدف من الدرس بلغ نسبة 13,33٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 12,50٪ والفئة الثانية بنسبة 00٪ أما الفئة الثالثة بنسبة 19,04٪، وإن دلت على شيء إنما تدل على أن تحقيق الهدف بدرجة كبيرة كان من الفئة القديمة والمتوسطة، وهذا راجع دائما إلى الخبرة وإتباع المراحل التربوية في المنهاج وكذا امتلاك المعلومات وطرق إيصالها بشكل جيد، أما الفئة المواكبة نلاحظ نسبية تحقيقها للهدف عند تقديم الدرس وهذا بسبب قلة خبرتها وعدم امتلاك المعلومة الكافية وافتقارها لطرق الإيصال الجيدة في نفس الوقت، ويعود السبب لكون هذه الفئة والتي قبلها لم تتلقى تكوينا في البيداغوجيا الجديدة وتفتقر للنماذج في الواقع باعتبار الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية تحولت من بيداغوجيا مضامين إلى بيداغوجيا الكفاءات، فلابد من التزود بآليات التدريس وكيفيات تسيير الأنشطة التربوية والتمكن من طرائق التدريس لأن حسن الأداء يعني إدارة جيدة وتخطيط محكم وبالتالي تحقيق الهدف.

جدول رقم (05) يبين: مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية

فئة الأساتذة / مشاركة التلاميذ	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
فعالة وكثيفة	04	٪25	02	٪25	02	٪09,52	08	٪17,77
حسنة	09	٪56,25	03	٪37,50	09	٪42,85	21	٪46,66
ضعيفة	02	٪12,50	02	٪25	10	٪47,61	14	٪31,11
منعدمة	01	٪06,25	01	٪12,50	00	٪00	02	٪04,44
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يبين الجدول رقم (5) مدى مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية نلاحظ تباينها بين الفعال الكثيف والحسن والضعيف والمنعدم، وجاءت المشاركة فعالة وكثيفة بنسبة 17,77٪ موزعة بين الفئة الأولى بنسبة 25٪ والفئة الثانية بنسبة 25٪ والفئة الثالثة بنسبة 9,52٪، وبالنسبة للمشاركة حسنة بلغت 46,66٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 56,25٪ والفئة الثانية بنسبة 37,50٪ والفئة الثالثة بنسبة 42,85٪، والمشاركة ضعيفة بلغت نسبة 31,11٪ موزعة على الفئة الأولى بنسبة 12,50٪ والفئة الثانية بنسبة 25٪، والفئة الثالثة بنسبة47,61٪.

أما عدم مشاركة التلاميذ بلغ نسبة 4,44٪ موزعة بسن الفئة الأولى بنسبة 6,25٪والفئة الثانية بنسبة 12,50٪ والفئة الثالثة بنسبة 00٪، والملاحظ في النسب أن مشاركة التلاميذ داخل القسم تمايز وتتباين بين الحسن والمتوسط ويعود ذلك لعدم فهم الأساتذة للتغييرات التي حدثت في البيداغوجيا وتحول العملية التعليمية مت تعليم إلى عملية تعليم وتعلم، بمعنى يصبح دور الأستاذ ملقن وموجه ومرشد ومنظم داخل القسم ودور التلميذ متلقي ومشارك ومتفاعل في القسم.

ويرجع سبب عدم تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلى افتقارنا للنماذج الحية وانعدام آليات تكوين الأساتذة عليها، فالأساتذة القدامى يرجع السبب لتعودهم على الطرق القديمة وصعوبة تأقلمهم واستيعابهم للطرق الحديثة أما الأساتذة الجدد افتقارهم للتكوين، إضافة للسبب الأكثر تأثيرا بالسلب على الأساتذة القدامى والجدد هو اكتظاظ الأقسام، لذا نجدهم لا يشركون التلميذ في الدرس أو يحفزونهم أو يستثيرون استجاباتهم أو يشجعونهم ويهيئونهم بطريقة مشوقة تشدهم للدرس، خصوصا بعض النشاطات كالعروض الذي يعتبر نشاط مهاري يتطلب تفعيل دور التلميذ إلى أقصى درجة وتجنب التلقين فقط.

جدول رقم (6): يبين مدى استخدام أستاذ اللغة العربية التطبيقات على الدروس:

الفئة / البديل		الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة للإصلاح		المجموع	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
نعم ٪93.32	مناسبة	15	٪93	05	٪62.50	18	٪85.71	38	٪84.44
	غير مناسبة	01	٪06.25	02	٪25	01	٪04.76	04	٪8.808
لا ٪00		00	٪00	01	٪12.50	02	٪09.52	03	٪06.66
المجموع		16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يلاحظ من الجدول أن نسبة استخدام التطبيقات على الدروس في مادة اللغة العربية من طرف الأساتذة تقدر بـ 93٪، منها نسبة 84.44٪ مناسبة للدرس والتي توزعت على الفئات، حيث كانت النسبة الكبيرة من نصيب الفئة القديمة بينما بلغت عند الفئة المتوسطة نسبة 62.50٪ في حين قدرت عند الفئة المواكبة للإصلاح بنسبة 85.71٪، أما نسبة التطبيقات غير المناسبة قدرت بـ 08.88٪موزعة على الفئة القديمة بنسبة 06.25٪،والفئة المتوسطة بنسبة25٪.

أما الفئة المواكبة للإصلاح بلغت نسبتها 04.76٪، في حين قدرت نسبة الأساتذة اللغة العربية من لا يجر ي تطبيقات على الدرس بـ 06.66٪ موزعة بين الفئة المتوسطة والفئة المواكبة على التوالي: 12.50٪، 09.52٪، وما يلاحظ عموما أن أغلب أساتذة اللغة العربية يستخدمون التطبيقات على الدروس بطريقة مناسبة، وذلك راجع لأهميتها في ترسيخ الفهم لدى التلاميذ.

أما عدم مناسبة هذه التطبيقات فيرجع السبب إلى ضعف الأستاذ في تكوينه المعرفي والتربوي، في حين تعود مبررات الأساتذة اللذين لا يستخدمون هذه التطبيقات إلى: ضيق الوقت وكثافة البرامج الدراسية واكتظاظ الأفواج الدراسية، كما يرجع السبب في هذا إلى عدم امتلاكهم الخبرة في التدريس ببداغوجيا المقاربة بالكفاءات كونهم يفتقرون إلى وجود نماذج يقتدون بهم.

جدول رقم (7) يبين: كيفية استعمال الأساتذة للسبورة.

الفئة / البديل	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة للإصلاح		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مستعملة بطريقة جيدة	04	٪25	00	٪00	1	٪4.76	05	٪11.11
مستعملة بطريقة حسنة	05	٪31.25	4	٪50	7	٪33.33	16	٪35.55
مستعملة بطريقة مفرطة	05	٪31.25	2	٪25	9	٪42.85	16	٪35.55
استعمال منعدم	02	٪12.50	2	٪25	4	٪19.04	08	٪17.77
المجموع	16	٪100	8	٪100	21	٪100	45	٪100

يتضح من الجدول أن نسبة استعمال أساتذة اللغة العربية للسبورة كوسيلة إيضاح بطريق جيدة ٪111.11 واحتلت نسبة 25 ٪ للفئة القديمة بينما قدرت لدى الفئة المواكبة للإصلاح التربوي بـ04.76، أما استعملها بطريقة حسنة ومقبولة بنسبة 35.55 ٪ موزعة على الفئة القديمة بنسبة 31.25٪ والفئة المتوسطة بنسبة50 ٪ والفئة المواكبة بنسبة 33.33٪ بينما بلغت نسبة استعمال السبورة بطريق مفرطة وفوضوية بـ35.55 موزعة على الفئة القديمة بنسبة31.25 ٪والفئة المتوسطة بنسبة 25٪.

وقدرت نسبة استعمال السبورة بهذه الطريقة لدى الفئة المواكبة بـ42.85٪، وبلغت نسبت انعدام استخدامها في الدرس بـ 17.77٪ منها12,50٪ خاصة بالفئة القديمة ونسبة 25٪ للفئة المتوسطة وقدرت لدى الفئة المواكبة للإصلاح بنسبة 19.04 ٪.

وانطلاقا من البيانات السابقة يتضح جليا أن أستاذة اللغة العربية يستخدمون السبورة كوسيلة إيضاح وحيدة ويفتقر استعمالها إلى العقلانية وفق ما تقتضيه المواقف التعليمية من فهم واستيعاب وتطبيق كما نلمس عدم استعمالها كأداة تشد من انتباه التلاميذ مما يسمح لهم بالمتابعة وفهم الدروس على الرغم من أن الإصلاحات التربوية تنص وتؤكد على استعمال الوسائل التكنولوجية السمعية البصرية الحديثة في العملية التعليمية لتسهيل تنفيذ الدرس وتحقيق أهدافه.

ويعود السبب في هذا إلى عدم توافرا إمكانيات بصورة كافية في المؤسسات التعليمية، بالرغم أن طبيعة المادة قابلة للإبداع وتملك جوانب فنية جمالية وتستدعي استخدام وتوفير هذه الوسائل لترسيخ هذه الجوانب لدى التلاميذ. ومما يعيق استخدام السبورة بطريق جيدة ـ حسب التقرير التربوي للمفتش- رداءة الأقلام المستخدمة.

وتشير إلى نتائج الإصلاحات على الوسائل التعليمية اقتصرت على انتقال من استخدام السبورة الطباشيرية غالى السبورة القلمية في مادة اللغة العربية وشمل استخدام الوسائل السمعية والبصرية في المواد العلمية على حساب المواد الأدبية.

جدول رقم (08) يبين: مدى توفر الكتاب واستخدامه في تدريس اللغة العربية.

الفئة / البديل	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة للإصلاح		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
متوفر	14	٪87.50	07	٪87.50	15	٪71.42	36	٪80
غير متوفر	02	٪12.50	01	٪12.50	06	٪28.57	09	٪20
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يتوفر الكتاب المدرسي لدى تلاميذ في حصة اللغة العربية بنسبة 80٪، وكان استخدام الكتاب لدى تلاميذ الفئة القديمة والمتوسطة بنفس النسبة التي بلغت نسبة 87.50٪، بينما كانت نسبة استخدام الكتاب لدى الفئة المواكبة للإصلاح بـ 71.42٪، وقدرت نسبة انعدام الكتاب لدى تلاميذ أستاذ اللغة العربية بـ20٪ توزعت بنفس النسبة لدى الفئة القديمة والمتوسطة التي حددت بـ12.50٪ بينما قدرت نسبة 28.57 ٪ لدى الفئة المواكبة للإصلاح التربوي

مما سبق يتبين أن أغلب البيانات وضحت توفر الكتاب لدى تلامذة أستاذ اللغة العربية وخاصة لدى الفئة القديمة والمتوسطة وتقل عند الفئة المواكبة للإصلاح رغم أهمية الكتاب في تدريس مادة اللغة العربية كونه يعد الدليل لكامل والشامل الذي يعود إليه التلميذ في التحضير ومتابعة الدروس سواء داخل القسم أو خارجه إذ يعتبر الواسطة بين المعلم والتلميذ أثناء تنفيذ الدرس.

جدول رقم (09) يبين: مدى مراقبة الأستاذ لدفاتر التلاميذ.

الفئة / البديل	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة للإصلاح		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
نعم	03	٪18.78	02	٪25	04	٪19.04	09	٪20
لا	13	٪81.25	06	٪75	17	٪80.95	36	٪80
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يتضح من الجدول أعلاه، أن نسبة مراقبة الأساتذة لدفاتر التلاميذ قدرت بـ 20٪ حيث توزعت على الفئة القديمة بنسبة 18.75٪ والفئة المواكبة للإصلاح بنسبة

19.04٪، في حين بلغت لدى الفئة المتوسطة القريبة زمنيا من الإصلاح نسبة25 ٪ بينما قدرت نسبة عدم مراقبة دفاتر التلاميذ بـ80٪.

وكانت نسبة عدم المراقبة متقاربة لدى جميع الفئات فقدرت ب 81.25٪ لدى الفئة القديمة بينما بلغت لدى الفئة المواكبة للإصلاح ب80.95٪ في حين حددت لدى الفئة المتوسطة بـ75٪، نلاحظ عموما عدم مراقبة أساتذة اللغة العربية لدفاتر التلاميذ هذا الذي يساهم في غرس روح اللامبالاة وعدم الاهتمام لدى التلاميذ.

وهذا يستدعي منا توعية أساتذة اللغة العربية بضرورة وأهمية مراقبة دفاتر التلاميذ دوريا لإشعارهم بمدى متابعتهم والاهتمام بهم والحث على الاعتناء بدفاترهم شكلا ومضمونا وهذا حسب ما جاء في التقرير التربوي للمفتش السيد أحمد خوجة.

جدول رقم (10) يبين: مدى كفاية الفروض التي يعدها الأستاذ.

الفئة / البديل	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة للإصلاح		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
كافية	02	٪12.50	01	٪12.50	01	٪04.76	04	٪08.88
كافية إلى حد ما	06	٪37.50	02	٪25	03	٪14.28	11	٪24.44
غير كافية	08	٪50	05	٪62.50	17	٪80.95	30	٪66.66
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

يلاحظ من بيانات الجدول أن نسبة عدم كفاية الفروض المدرسية في مادة اللغة العربية بلغت نسبة 66.66٪، وقدرت بنسبة 80.95٪ لدى الفئة المواكبة للإصلاح، ونسبة 62.50 ٪ للفئة المتوسطة ونسبة50 ٪ للفئة القديمة، بينما أشارت بيانات الجدول إلى كفاية الفروض التي أعدها أستاذ اللغة العربية إلى حد ما بنسبة 24.44٪، موزعة عل الفئة القديمة بنسبة 37.50 ٪ والفئة المتوسطة بنسبة 25 ٪ والفئة المواكبة للإصلاح بنسبة 14.28٪.

في حين أقرت البيانات عل أن نسبة إعداد الفروض بصورة كافية بنسبة 08.88٪ وهي نسبة ضئيلة جدا وتكاد تنعدم حيث توزعت على الفئة القديمة والمتوسطة بنفس النسبة المقدرة بـ12.50٪ وعلى الفئة المواكبة بنسبة 04.76٪، مما سبق يتبن أن، النتائج مناقضة لما جاءت به الإصلاحات إذ تؤكد على الاهتمام الدائم على إجراء الفروض والواجبات والتنوع فيها باعتبار اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات التي حولت محور العملية التعليمية من المعلم إلى التلميذ.

جدول رقم (11) يبين: مدى تصحيح الأساتذة للفروض.

الفئة / البديل	الفئة القديمة		الفئة المتوسطة		الفئة المواكبة للإصلاح		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مصححة	04	٪25	03	37.50 ٪	03	٪14.28	10	٪22.22
غير مصححة	12	٪75	05	62.50 ٪	18	٪75.71	35	٪77.77
المجموع	16	٪100	08	٪100	21	٪100	45	٪100

تشير بيانات الجدول إلى أن نسبة الفروض غير المصححة قدرت بنسبة 77٪، موزعة على الفئة القديمة والمتوسطة بنفس النسبة حيث تمثلت بـ 75.71 ٪ وهي الفئة الأكثر بينما قدرت نسبة الأساتذة الذين لا يصححون فروض التلاميذ للفئة المتوسطة بـ62.50٪، أما نسبة الأساتذة الذين يجرون التصحيح للفروض تحددت بـ22.22٪، موزعة على الفئة المتوسطة بنسبة 37.50 ٪، والفئة القديمة بنسبة 25٪ وتحددت نسبة الفئة المزامنة للإصلاح بـ 14.28٪.

نستنتج من بيانات الجدول أن أغلب أساتذة اللغة العربية لا يصححون فروض التلاميذ في القسم ويبررون ذلك بضيق الوقت واعتبارهم أدرى بالتلاميذ ومستوى تحصيلهم، رغم أن الإصلاحات أقرت بضرورة تقييم التلاميذ والتنويع في الفروض (تقديم عروض، واجبات)، بينما توجد نسبة قليلة من أساتذة اللغة العربية يصححون الفروض في القسم عن طريق تخصيص حصة له.

وتعد هذه الأخيرة فرصة لاستعراض الأستاذ براعته في تدوير المناقشة وإشراك التلاميذ بفعالية في سيرورة العمل داخل الفصل وانتقال الأستاذ من وضعية المعلم الملقن إلى وضعية المنشط الفاعل لها أي يتطلب التصحيح استخدام المقاربة بالكفاءات، وحسب ما جاء في التقرير التربوي فإن هناك مجموعة من الأساتذة لا يشاركون التلميذ في التصحيح سواء في الفصل أو عن طريق اللجوء إلى تثبيت التصحيح على لوحة الإعلانات بالمدرسة، رغم أنه لا خير في تصحيح لا يشارك فيه التلميذ. فهذه المشاركة تساعد التلميذ على الكشف عن أخطاءه وتصحيحها. وعلى الأستاذ أن يقوم بالتصحيح بطريقة منظمة وممنهجة.

عرض النتائج ومناقشتها:

الأساليب والطرق المعتمدة في تقويم أداء أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بحيث يتماشى مع فلسفة وأهداف الإصلاح التربوي:

1- تغيرت طريق التدريس من بيداغوجيا المضامين إلى بيداغوجيا الكفاءات استدعى ذلك التغيير في طريقة التقويم آخذين في الاعتبار المعيار الجديد أي انتقال تقويم المفتش من تقويم يمس ماذا يدرس الأستاذ؟ إلى كيف يدرس؟، علما أن الوثائق المستخدمة في التقويم بقيت قديمة لم تغيرها الوزارة.

2- يعتمد تقويم المفتش لأداء أستاذ اللغة العربية كلية على الأداء ووضع العلاج من حيث مدى تمكنه للجانبين: المعرفي (التمكن من المادة بشكل صحيح وبلغة صحيحة)، والتربوي (إيصال المعلومة بطريقة صحيحة)، حيث أنه لا يكفي أن تعرف المعلومة فقط دون أن تعرف كيف توصلها.

3-يركز المفتش في تقويمه لأداء أستاذ اللغة العربية على تنفيذ الدرس وتقويم التلاميذ، لأن تنفيذ الدرس يعكس مدى تخطيط الأستاذ للدرس ومدى تمكنه من إدارة الوقت، أما تقويم التلاميذ فيقوم به في 10 دقائق الأخيرة من الحصة التفتيشية لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للمادة أو الموضوع.

مدى تمكن أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من تطوير مستوى أدائه في ضوء الإصلاحات التربوية وتحقيقه للأهداف المرسومة والتي جاءت بها الإصلاحات؟

1-تباين وتمايز بين أساتذة اللغة العربية في توصيل المعلومة بشكل جيد وحسن، فالأساتذة القدامى يتحكمون في الجانبين المعرفي والتربوي أثناء التدريس ولو بنسب متفاوتة بينهم، وهذا راجع إلى الخبرة في العمل، أما الفئة المواكبة للتغييرات والإصلاحات عند بداية عملها لم يوصلوا المعلومة بالشكل الجيد بسبب نقصهم في الجانب المعرفي بمعنى غير متمكنين جيدا من المادة خاصة استخدام اللغة العربية بشكل صحيح، وهذا ما يستوجب ضرورة التكوين في طرق إتباع المراحل التربوية في المنهاج الدراسي والتخطيط.

2-أساتذة اللغة العربية القدامى يسيرون وفق تسلسل منطقي في تقديم الدروس، والذي يعكس الخبرة في العمل وامتلاك الجوانب المعرفية والتربوية معا في العملية التعليمية، كما أن فئة الأساتذة المواكبة للإصلاحات تستخدم التسلسل المنطقي في تقديم الدرس رغم ضعف قيمة المعلومة وهذا راجع إلى الضعف في الجانب المعرفي خاصة أن الإصلاحات الجديدة تتطلب طرق حديثة في العملية التعليمية أو ما يسمى بـ: بيداغوجيا الكفاءات على الأستاذ أن يُحضر تحضيرا جيدا للدرس معرفيا وبيداغوجيا والتخطيط المحكم له والتحكم في المهام وعدم الخلط والتمييز بين المصطلحات والتحكم في اللغة العربية وتجنب العامية في الدرس.

3-نسبية تحقيق الهدف عند تقديم الدرس من طرف أساتذة اللغة العربية سواءً القدامى أو الجدد وهذا بسبب قلة الخبرة وعدم امتلاك المعلومة الكافية وافتقارٌ لطرق الإيصال الجيدة في نفس الوقت، ويعود السبب لكون الأساتذة الجدد خاصة والقدامى لم يتلقوا تكوينا في البيداغوجيا الجديدة وتفتقر للنماذج في الواقع باعتبار الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية تتطلب التزود بآليات التدريس

وكيفيات تسيير الأنشطة التربوية والتمكن من طرائق التدريس لأن حسن الأداء يعني إدارة جيدة وتخطيط محكم وبالتالي تحقيق الهدف.

4-مشاركة التلاميذ داخل القسم تمايز وتباين بين الحسن والمتوسط ويعود ذلك لعدم فهم الأساتذة للتغييرات التي حدثت في البيداغوجيا وتحول العملية التعليمية مت تعليم إلى عملية تعليم وتعلم، بمعنى يصبح دور الأستاذ ملقن وموجه ومرشد ومنظم داخل القسم ودور التلميذ متلقي ومشارك ومتفاعل في القسم.

ويرجع سبب عدم تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلى افتقارنا للنماذج الحية وانعدام آليات تكوين الأساتذة عليها، ففئة الأساتذة القدامى يرجعون السبب لتعودهم على الطرق القديمة وصعوبة تأقلمهم واستيعابهم للطرق الحديثة أما الأساتذة الجدد يفتقرون للتكوين، إضافة للسبب الأكثر تأثيرا بالسلب على الأساتذة القدامى والجدد معا هو اكتضاض الأقسام، لذا نجدهم لا يشركون التلميذ في الدرس أو يحفزونهم أو يستثيرون استجاباتهم أو يشجعونهم ويهيئونهم بطريقة مشوقة تشدهم للدرس، خصوصا بعض النشاطات كالعروض الذي يعتبر نشاط مهاري يتطلب تفعيل دور التلميذ إلى أقصى درجة وتجنب التلقين فقط.

5- أن أغلب أساتذة اللغة العربية يستخدمون التطبيقات على الدروس بطريقة مناسبة، وذلك راجع لأهميتها في ترسيخ الفهم لدى التلاميذ، أما عدم مناسبة هذه التطبيقات فيرجع السبب إلى ضعف الأستاذ في تكوينه المعرفي والتربوي.

في حين تعود مبررات الأساتذة اللذين لا يستخدمون هذه التطبيقات إلى: ضيق الوقت وكثافة البرامج الدراسية واكتظاظ الأفواج الدراسية، كما يرجع السبب في هذا إلى عدم امتلاكهم الخبرة في التدريس ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كونهم يفتقرون إلى وجود نماذج يقتدون به.

6-أن أستاذة اللغة العربية يستخدمون السبورة كوسيلة إيضاح وحيدة ويفتقر استعمالها إلى العقلانية وفق ما تقتضيه المواقف التعليمية من فهم واستيعاب وتطبيق كما نلمس عدم استعمالها كأداة تشد من انتباه التلاميذ مما يسمح لهم بالمتابعة وفهم الدروس على الرغم من أن الإصلاحات التربوية تنص وتؤكد على استعمال الوسائل التكنولوجية السمعية البصرية الحديثة في العملية التعليمية لتسهيل تنفيذ الدرس وتحقيق أهدافه.

ويعود السبب في هذا إلى عدم توافر إمكانيات بصورة كافية في المؤسسات التعليمية، بالرغم أن طبيعة المادة قابلة للإبداع وتملك جوانب فنية جمالية وتستدعي استخدام وتوفير هذه الوسائل لترسيخ هذه الجوانب لدى التلاميذ. ومما يعيق استخدام السبورة بطريق جيدة ـ حسب التقرير التربوي للمفتش-رداءة الأقلام المستخدمة.

7-توفر الكتاب لدى تلامذة أستاذ اللغة العربية وخاصة لدى الفئة القديمة والمتوسطة وتقل عند الفئة المواكبة للإصلاح رغم أهمية الكتاب في تدريس مادة اللغة العربية كونه يعد الدليل الكامل الذي

يعود إليه التلميذ في التحضير ومتابعة الدروس سواء داخل القسم أو خارجه إذ يعتبر الواسطة بين المعلم والتلميذ أثناء تنفيذ الدرس

8-عدم مراقبة أساتذة اللغة العربية لدفاتر التلاميذ هذا الذي يساهم في غرس روح اللامبالاة وعدم الاهتمام لدى التلاميذ. وهذا يستدعي منا توعية أساتذة اللغة العربية بضرورة وأهمية مراقبة دفاتر التلاميذ دوريا لإشعارهم بمدى متابعتهم والاهتمام بهم والحث على الاعتناء بدفاترهم شكلا ومضمونا.

9-عدم كفاية الفروض التي يجريها أساتذة اللغة العربية لتلاميذهم وقدرت بنسبة 66.66٪،وهي نتائج مناقضة لما جاءت به الإصلاحات إذ تأكد على الاهتمام الدائم على إجراء الفروض والواجبات والتنوع فيها باعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات التي حولت محور العملية التعليمية من المعلم إلى التلميذ.

10-أغلب أساتذة اللغة العربية لا يصححون فروض التلاميذ في القسم ويبررون ذلك بضيق الوقت واعتبارهم أدرى بالتلاميذ ومستوى تحصيلهم، رغم أن الإصلاحات أقرت بضرورة تقييم التلاميذ والتنويع في الفروض (تقديم عروض، واجبات)، بينما توجد نسبة قليلة من أساتذة العربية يصححون الفروض في القسم عن طريق تخصيص حصة له.

وتعد هذه الأخيرة فرصة لاستعراض الأستاذ براعته في تدوير المناقشة وإشراك التلاميذ بفعالية في سيرورة العمل داخل الفصل وانتقال الأستاذ من وضعية المعلم الملقن إلى وضعية المنشط الفاعل لها أي يتطلب التصحيح استخدام المقاربة بالكفاءات، وحسب ما جاء في التقرير التربوي فإن هناك مجموعة من الأساتذة لا يشركون التلميذ في التصحيح سواء في الفصل أو عن طريق اللجوء إلى تثبيت التصحيح على لوحة الإعلانات بالمدرسة، رغم أنه لا خير في تصحيح لا يشارك فيه التلميذ. فهذه المشاركة تساعد التلميذ على الكشف عن أخطاءه وتصحيحها. وعلى الأستاذ أن يقوم بالتصحيح بطريقة منظمة وممنهجة.

فأداء أستاذ اللغة العربية لازال لم يتوافق وفلسفة الإصلاحات التربوية أو أنه يتطور للأحسن بسبب افتقاره للنماذج والتكوين المستمر والمتتابع.

الخاتمة:

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة من قراءات وتحليل نستنتج أن الإصلاحات التربوية التي جاءت بها المنظومة التربوية في الجزائر فيها الكثير من الإيجابيات نظريا إلا أن المطلع على الواقع التربوي يكتشف أن هناك الكثير من الثغرات والهوة بين ما نريده وما نفعله فنظريا لابد من التغيير في طرق التدريس واستخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات واستخدام الوسائل التعليمية بكثافة.... الخ

إلا أن الواقع صورة مختلفة تماما وذلك بسبب افتقارنا للنماذج والتكوين المستمر والدائم للأستاذ في الجزائر بصفة عامة وبصرف النظر عن المادة أو المقياس حتى يستطيع الأستاذ تطبيق هذه الإصلاحات بصورة سليمة وصحيحة وبالتالي التوصل إلى مخرجات إيجابية وفعالة من التعليم في الجزائر، كما أنه يتطلب منا العمل بالتوصيات المقترحة.

التوصيات والمقترحات:

1-إعادة النظر في شروط توظيف المعلمين على اختلاف المستويات ومراعاة مؤهلات النوع لا الكم- الكفاءة العلمية -المؤهل التربوي -الاستعداد النفسي -وغيرها من المؤهلات التي تثبت أهلية المعلم برسالة التعليم الواعي.

2-الحرص على تكثيف العمليات التكوينية للمعلمين وفق استراتيجية موحدة يراعى فيها الجانبان النظري والتطبيقي، ويركز فيها على إشباع حاجة ورغبة المتكونين انطلاقا من الميدان وبالمتابعة الجادة، بعيدا عن النمطية والرتابة.

3-الاستعانة بذوي التجربة والمراس من الخبراء الجزائريين والأجانب في مجال البيداغوجيا، وإيفاد بعثات إلى البلدان الرائدة خاصة في الوطن العربي.

4-تزويد المعلم على اختلاف المستويات بالتوثيق التربوي الضروري، خاصة كتاب الأستاذ ودليله، وتبسيط الوثائق المرافقة للمناهج ليتسنى استثمارها بطريقة فعالة.

5-تشجيع البحث وتطوير الأداء بتثمين جهود العاملين، وإيجاد آليات للتنافس الشريف بين المعلمين لرفع المستوى، والعمل على إعادة الاعتبار للمعلم ماديا ومعنويا باعتباره صانع أجيال الغد وأمين هوية وتراث الأمة.

6-ضرورة الانطلاق في كل العمليات الإصلاحية من واقعنا المعيش بكل تجلياته، بما له وما عليه، وعلى امتداد وشساعة الجزائر، فما يصلح لغيرنا قد لا يصلح لنا.