صعوبات تطبيق المنهاج الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط؛ دراسة تحليلية لواقع الممارسات التربوية بين التصور والتنفيذ

Difficulties in Implementing the Curriculum in Middle School Education: An Analytical Study of the Reality of Educational Practices Between Concept and

حياة طكوك [1] / سارة عميرة[2]*
Hayat Tekkouk[1] / Sara Amira[2]
مخبر اللغة وتحليل الخطاب
جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل(الجزائر)
University of Seddik Ben Yahya- Jijel (Algeria)
hayat.tekkouk@univ-jijel.dz[1] / saraamr833@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2026/03/15	تاريخ القبول: 2026/08/12	تاريخ النشر: 2026/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى تشخيص الصعوبات المرتبطة بتطبيق المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، في ضوء التحولات البيداغوجية التي تعرفها المنظومة التربوية، وانطلاقا من واقع الممارسات الصفية ورؤى الأساتذة، تهدف الدراسة إلى تقييم مدى ملاءمة المنهاج لقدرات المتعلمين، ورصد العوائق البيداغوجية والتنظيمية التي تواجه التنفيذ، والكشف عن أثر كفاءة الأستاذ والظروف المدرسية في تحقيق الأهداف المنهجية.

أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة بين الخطاب المنهجي والممارسة الفعلية، مع صعوبات في توظيف الأنشطة التفاعلية وتقييم الكفاءات العليا، كما برز تأثير نقص الوسائل والاكتظاظ وضعف التكوين والمتابعة البيداغوجية في تعميق هذه الصعوبات، وتؤكد الدراسة أن تحسين جودة التطبيق يستوجب مراجعة المناهج، وتعزيز التكوين المستمر، وتوفير بيئة مدرسية ملائمة لضمان تحقيق المكتسبات اللغوية المرجوة لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: مناهج التعليم- التعليم المتوسط- صعوبات التطبيق- الممارسات التربوية- البيئة المدرسية.

Abstract :

This study seeks to diagnose the difficulties associated with implementing the Arabic language curriculum in middle school education in light of the pedagogical transformations taking place within the educational system. Based on classroom practices and teachers' perspectives, the study aims to evaluate the extent to which the

* حياة طكوك hayat.tekkouk@univ-jijel.dz

curriculum is aligned with learners' abilities, identify the pedagogical and organizational obstacles that hinder its implementation, and reveal the impact of teachers' competence and school conditions on achieving curricular objectives.

The findings reveal a clear gap between the curricular discourse and actual classroom practices, particularly regarding the use of interactive activities and the assessment of higher-order competencies. The results also highlight the influence of insufficient teaching resources, classroom overcrowding, and inadequate professional training and pedagogical supervision in intensifying these difficulties. The study concludes that improving the quality of curriculum implementation requires curriculum revision, strengthening continuous professional development, and providing an appropriate school environment to ensure the achievement of the intended linguistic learning outcomes among students.

Keywords: Curricula – Middle School Education – Implementation Challenges – Educational Practices – School Environment

مقدمة

يشكل المنهاج الدراسي أحد الركائز الأساس في أي نظام تربوي؛ إذ يعد الإطار المنظم الذي يوجه العملية التعليمية ويحدد أهدافها ومحتواها وطرائقها ووسائل تقويمها، ومن خلاله تترجم الفلسفة التربوية للدولة إلى ممارسات تعليمية داخل المؤسسات التربوية، بما يضمن تكوين المتعلم تكوينا شاملا يمكنه من اكتساب المعارف والمهارات والقيم الضرورية للحياة.

غير أن الممارسة التربوية اليومية في مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر تكشف عن فجوة واضحة بين التصور النظري للمنهاج وما ينفذ فعليا في الأقسام الدراسية، إذ يواجه الأساتذة والتلاميذ جملة من الصعوبات البيداغوجية والتنظيمية والبشرية التي تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج، مما يطرح تساؤلات جوهرية حول أسباب هذا التباين وحدوده، وحول السبل الممكنة لتجاوز تلك التحديات في الواقع المدرسي.

1- إشكالية الدراسة:

رغم الجهود المبذولة في تطوير المناهج التعليمية لتواكب التغيرات البيداغوجية الحديثة، ما تزال عملية تطبيقها في الواقع تواجه تحديات متعددة تعيق تحقيق أهدافها المرجوة، لذلك يمكن طرح الإشكالية التالية:

ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط؟

تتفرع عنها مجموعة إشكاليات فرعية تكشف عن تفاصيل الإشكالية الرئيسية وهي:

- كيف تكيف المناهج الرسمية حسب قدرات واستعدادات تلاميذ التعليم المتوسط؟
- ما هي العوائق البيداغوجية والإدارية التي تواجه الأساتذة أثناء تنفيذ المنهاج؟
- كيف تؤثر كفاءة الأساتذة ودافعية التلاميذ في نجاح تطبيق المنهاج؟

2- فرضيات الدراسة:

وانطلاقًا من الإشكالية المطروحة وتساؤلاتها الفرعية، صيغت الفرضيات الآتية لاختبارها ميدانيًا والتحقق من مدى صحتها، والمتمثلة في:

- توجد فجوة واضحة بين الأهداف النظرية للمنهاج الدراسي والممارسة التربوية الفعلية في أقسام التعليم المتوسط.
- تواجه عملية تطبيق المنهاج صعوبات متعددة ذات طبيعة بيداغوجية وإدارية.
- يسهم ضعف التكوين المهني للأساتذة وقلة التحفيز لدى التلاميذ في تعميق صعوبات تنفيذ المنهاج.

3- أهداف الدراسة:

- تشخيص واقع تطبيق المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية في التعليم المتوسط من خلال آراء الأساتذة.
- تحديد أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- تحليل أثر العوامل البيداغوجية والإدارية والبشرية في فعالية تنفيذ المنهاج.
- تقديم مقترحات لتحسين تطبيق مناهج اللغة العربية بما يواكب حاجات المتعلمين وظروف المدرسة الجزائرية.

أولا: الإطار النظري للدراسة :

إن دراسة الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط في تطبيقهم لأهداف ومضامين المنهاج المدرسي، تتطلب الإحاطة بالجوانب المفاهيمية من مفاهيم، وأهمية وأهداف وغيرها، قصد توضيح دور المنهاج في تطوير مهارات المتعلم وتنمية كفاءته أو على الأقل هدفه من هذا الأمر، وفهم الظروف المحيطة بتطبيقه، من الناحية النظرية أولا ثم من الناحية التطبيقية.

1- تعريف المنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات:

جاء المفهوم الحديث للمنهاج في عدد من المؤلفات المتخصصة في المناهج، وقد اتفقت أغلبها على تجاوز التصور التقليدي الذي كان يحصر المنهاج في المحتوى الدراسي، إذ ظهر «كردّ فعل للمفهوم التقليدي للمنهج، وبدأ بدعوات من المربين وفلاسفة التربية إلى أن يتضمن المنهج ما وراء قاعة الدرس، ليشمل الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية للطلبة، إضافة إلى الجوانب المعرفية» (الخريشا، 2012: 28). كما عُرّف بأنه «جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرّون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان ذلك داخلها أو خارجها» (حسن وحلمي، 1999: 11). ويرى "علي" أنه «منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليًا

ومتكاملة وظيفيًا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم» (علي، 2011: 20). وفي السياق نفسه، يذهب "هينو" إلى أن المنهاج أوسع من المقرر التعليمي التقليدي، إذ لا يقتصر على محتوى المواد الدراسية، بل يشمل أيضًا أهداف التربية، والأنشطة التعليمية والتعلمية، وآليات تقويم تعلم المتعلمين .(LOUIS, 1980: 25) كما يُعرّفه "مصطفى" بأنه «مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل» (مصطفى، 2000: 16).

وتكشف هذه التعريفات، على اختلاف منطلقاتها، عن انتقال مفهوم المنهاج من كونه قائمة بالمقررات الدراسية إلى كونه منظومة تربوية متكاملة تجمع بين الأهداف والمحتويات، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، والأنشطة الصفية واللاصفية، وأساليب التقويم، والخبرات التعليمية التي يعيشها المتعلم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، ومن ثمّ، فإن المنهاج لا يُنظر إليه بوصفه وثيقة تحدد ما يُدرَّس فحسب، بل باعتباره إطارًا شاملًا لتنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق النمو المتكامل للمتعلم وتنمية كفاءاته في مختلف أبعادها.

2- عناصر المنهاج:

يتكون المنهاج من أربعة عناصر أساسية، قبل وضع عملية المناهج لابدّ من تحديد ما هو المنتظر من وضعه، وماذا يتضمن، وما هي المعارف التي يتعلّمها المتعلّم، وقياس مدى اكتساب المتعلّم لها، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

أ- **الأهداف:** التي ينبغي تحديدها أو صوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.

ب- **المحتوى:** الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النموّ الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها.

ج- **نشاطات التعليم والتعلم:** التي ينبغي أن يمر بها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف معلمهم، بقصد تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة.

د- **التقويم:** الذي من خلاله يتم التأكّد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهج المدرسي ذاته.

يتكوّن المنهاج من الأهداف التي يراعي فيها قدرات التلميذ وحاجاته، والمحتوى الذي يشتمل على القيم والمهارات التي يكتسبها التلميذ، ضف إلى ذلك نشاطات التعلّم والتّعليم، وفي الأخير التّقويم لقياس مدى تحقيق الأهداف من عدمها . (الكسباني، 2010: 28_29)

2- تطبيق المنهاج في الممارسة التربوية:

يمثل تطبيق المنهاج في الممارسة التربوية المرحلة التي تنتقل فيها التوجيهات والأهداف النظرية إلى واقع الممارسة الصفية داخل القسم. ويقتضي ذلك تفعيل مضامين المنهاج وتجسيدها في الأنشطة التعليمية والتعلمية بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

أ- دور الأستاذ والمتعلم في تنفيذ المنهاج:

يحظى الأستاذ والمتعلم بدور هام في العملية التعليمية فـ«رغم كل التطورات العلمية والتكنولوجية التي نعيشها إلا أنّ المعلم لازال هو المحور والأساس والسبيل إلى نجاح عملية تنفيذ المنهج، فهو العنصر البشري المدبر والمحرك للعمليات التنفيذية ومن بينها عملية التدريس ذاتها» (اللقاني، 1990: 72) ، فالمعلم موجه ومرشد وعليه لا بدّ من إشراكه في تخطيط وتنفيذ المنهج الدراسي لما له من أثر في تشكيل ذات المتعلم، حيث يعمل على توفير البيئة المناسبة لتكييف المنهج حسب حاجات المتعلم واستعداداته، وتنويع طرائق التدريس التي تساهم في عمليتي التعلّم والتعليم، وعليه فالمعلم همزة وصل بين «المادة التعليمية والطالب، فهو المسؤول مسؤولية مباشرة عن تقديم الأدوات والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتحقيق إنجاز تعلمي أفضل، وهو أقدر الناس على قياس المنجز النهائي من التعليم» (العناتي، 2018: 56) ، وكلّما كان المعلم يملك كفاءات وقدرات، وتمكّنه من توظيف وسائل تكنولوجية حديثة تؤهله لأداء مهامه على أكمل وجه، وعليه من أجل إنجاح العملية التعليمية لا بدّ للمعلم أن يتمتّع بمهارات وكفاءات تسهّل عليه مهامه ودوره التعليمي، فيجب أن «تتوافر لديه إدارة المناقشة والتوصّل إلى استنتاجات، وغير ذلك من المهارات الأساسية التي تجعله في موقف يستطيع فيه أن يحصل على معلومات وافية من تلاميذه» (اللقاني، 1990: 74)، يتوقف نجاح المعلم عند تخطيطه للدّرس جيدا ووضع الأهداف التربوية نصب عينه كان التنفيذ سهلا، فالتعليم الفعّال مرهون بتنويع أساليب وأنشطة التعليم والتخطيط الجيّد للدرس .

أمّا المتعلم فهو محور العملية التعليمية التي تعتمد على قدراته وتفاعلاته، يمثل العنصر النشط فيها ومشاركا فاعلا في العملية التعليمية، واندماجه فيها يمكّنه من تطوير مهاراته، وما جاء به منهاج الجيل الثاني هو إشراك المتعلم في العملية التعليمية من حيث التخطيط للدرس، والاهتمام بكفاءاته ومهاراته وميولاته، من خلال إقحامه في وضعية مشكلة مستمدة من واقعه ممّا يدفعه بالمساهمة في حل المشكلات المختلفة، وقادرا على الملاحظة والاستنتاج والاستنباط، وعليه يمكن إجمال دور المتعلم في تنفيذ المنهاج فيما يلي:

- مناقشة مشكلة مرتبطة بالمنهج المعدّ مسبقا داخل الفصل
- المتعلم فعّال بدوره داخل الفصل البنائي عن طريق مناقشة أفكاره ومشكلاته دون تدخل المعلم.
- للمتعلم حرية الإجابة داخل الفصل البنائي فلا تعتبر هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، ولكن يتمّ صياغة أفكاره عن طريق النقاش والتفاوض الاجتماعي.
- المتعلّم يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الآخرين وزملائه.
- المتعلم يستطيع صياغة معرفته وبناءها عن طريق مقارنتها بالمفهوم العام للآخرين. (العدوان و داود، 2016: 51-52)

ب- العلاقة بين المنهاج والواقع المدرسي:

إن للمنهاج دورا مهما في تسيير العملية التعليمية، ففيه يتم تحديد ملمح الدخول وملمح الخروج، وتسطير الأهداف والغايات التربوية، من خلال الكتاب المدرسي، وفيه يتمّ تحديد خطوات المادة الدراسية .

يعدّ المنهاج الرؤية الشاملة للعملية التعليمية، بينما يمثل الواقع المدرسي بيئة تنفيد هذه الرؤية، والمرجعية التي تبنى عليها النشاطات، لكن الواقع المدرسي لا يعكس التصورات المخطط لها في منهاج الجيل الثاني، وهذا ما أدى إلى حدوث فجوة بين ما خُطّط له من تصورات وأهداف وبين عملية التنفيذ والتطبيق، ممّا يخلق فوضى داخل النظام التربوي، وعدم تحقيق كفاءات منصوص عليها لدى المتعلم، وبهذا تبقي المنظومة التربوية النمطية التقليدية وتجعل من المتعلم ناقلا للمعرفة ومجرد مستقبل للمعلومات، ولهذا يجب أن يبنى المنهاج على ركائز ومقومات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ضرورة تكييف المنهاج التعليمي وفق فرضيات المتعلمين المنبعثة من مطالبهم المعرفية والاجتماعية والعاطفية.
- تقييم تعلّم المتعلمين في سياق التدريس، والانفتاح على التنبّؤ بالإجابات غير التقليدية.
- التعلّم يتمركز حول مفاهيم أساسية، تنبني على التساؤل والتفاعل المتكرّر بين المتعلمين، أكثر من التركيز على التنافس والانعزال.
- التعلّم يظهر بعد عرض المعلم للمشكلة التي تهمّ المتعلمين في حياتهم، وهو ما يتطلّب إشراكهم في مناقشة اختيار المشكلات وفحصها لتحديد ما له معنى، وما له علاقة بحياتهم.
- لا بدّ من بناء المعارف الجديدة على الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم؛ أي بناء جسور بين معارف المتعلمين السّابقة والجديدة.
- ضرورة التشجيع على حلّ المشكلات باستراتيجيات مبتكرة من طرف المتعلمين. (العدوان و داود، 2016: 44-45)

3- صعوبات تطبيق المنهاج في مرحلة التعليم المتوسط:

على الرغم من الأهمية التي يحظى بها المنهاج في توجيه العملية التعليمية، فإن تطبيقه في الواقع التربوي لا يخلو من جملة من الصعوبات التي قد تعيق تحقيق أهدافه. ويمكن إبراز أهم هذه الصعوبات من خلال العناصر الآتية:

- **الصعوبات البيداغوجية:** تعد الصعوبات البيداغوجية من أبرز العوامل التي قد تعيق تطبيق المنهاج في الممارسة الصفية، وهي مرتبطة بـ:
- عدم تكوين المعلمين في مناهج الجيل الثاني، ممّا سبّب لهم صعوبة تطبيق التغييرات التي طرأت على الكتب المدرسية في حلتها الجديدة ودمج المفاهيم التربوية الجديدة.
- عدم وضوح الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة ممّا أدى بالمعلمين إلى تطبيق الدروس بطريقة تقليدية دون أي تغيير أو تجديد.
- صعوبة تطبيق ما جاء به منهاج الجيل الثاني من حيث الأساليب والتقويم، والوضعية المشكلة الأم، والوضعية الإدماجية .

- صعوبة نقل المعارف للمتعلم، لأنّها تفوق مستوى قدرات المتعلّم، وهذا ما يجعل الأستاذ عاجزا عن توصيل المعلومة .
- عدم التقيد بالوثيقة المرافقة للمراحل التعليمية للدرس، وتطبيق الحصة التعليمية (الوضعية الانطلاقية، مراحل التعلم والتعليم، الوضعية الختامية.
- السير على نهج المذكرات التقليدية والجاهزة، أي عدم التخلص من النمطية التقليدية. (بتصرف: معوش، 2011: 103)
- كثافة البرامج التعليمية والسرعة في تطبيقها مما تؤثر سلبا على اكتساب المتعلم
- صعوبة التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة (بتصرف: عبد المومني، 2020: 30)

أ- **الصعوبات الإدارية والتنظيمية:** تؤثر الصعوبات الإدارية والتنظيمية على سير العملية التعليمية بطريقة سليمة وممنهجة، مما يشكل عوائق عدة منها، ومن هذه الصعوبات نذكر:

- عدم كفاية الزمن المخصّص للأنشطة
- عدم توفر البيئة المناسبة للتعلم
- عدم المتابعة والتّأطير من طرف الهيئات المختصة والمفتشين
- عدم توفير الوسائل المناسبة للتدريس بالكفاءات (بتصرف: معوش، 2011: 103).

ثانيا: الإطار التطبيقي للدراسة:

يأتي هذا الجانب التطبيقي بعد الجانب النظري ليجسد التحليل الميداني لصعوبات تطبيق المنهاج في التعليم المتوسط من خلال استبيان موجه إلى الأساتذة، ويهدف هذا الجزء إلى رصد الممارسات الواقعية وتفسيرها في ضوء الفرضيات المطروحة، وذلك عبر تحليل البيانات الإحصائية وتفسيرها تربويا، بما يسمح بالكشف عن التحديات الفعلية التي تعيق تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه.

1- إجراءات الدراسة الميدانية:

أ- مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من بعض مدارس التعليم المتوسط داخل الجزائر وبالتحديد في ولاية جيجل، وهي حوالي ست عشرة متوسطة (بوشعايب عمّار- بوطغان الطاهر- بوجوجو أحمد- بونبيرات محمد- بلعابد عبد الرحمان- عميور عمار- عسيلة سعيد- غربي محمد- دبز محمد الشريف- قتو عبد القادر- مصطفى الوالي- مفدي زكريا- بواللحم محفوظ- بوديب أحمد- جناس محمد- كريبع عمار)

أما عينة الدراسة فتتكون من بعض أساتذة التعليم المتوسط بولاية جيجل بالجزائر، وقد تم توزيع (100) استبيان، لكن تمت الإجابة على (70) استبيانا.

ب- أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في استبيان إلكتروني تم توزيعه على بعض أساتذة التعليم المتوسط، ويعتبر الاستبيان من الأدوات الميدانية المهمة التي تختصر الوقت والجهد، وتغطي عينة كبيرة من عينات الدراسة، ويتضمن «مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية تتطلب الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث، بحسب أغراض البحث» (الجبوري، 2014: 146-147).

وقد تم تقسيم الاستبيان إلى أربعة محاور:

المحور الأول: تناول البيانات الشخصية الخاصة بأفراد العينة وقد احتوى على (05) متغيرات مثل الجنس، والخبرة، والتكوين، وغيرها.

المحور الثاني: تناول أسئلة حول الفجوة بين المنهاج وتطبيقه واقعيا، وقد احتوى على (08) عبارات.

المحور الثالث: تناول أسئلة حول الكفايات المهنية والبيداغوجية للأستاذ وأثرها في فاعلية الممارسات التعليمية، وقد احتوى على (08) عبارات.

المحور الرابع: تناول أسئلة حول أثر الظروف المادية والتنظيمية للمؤسسات التعليمية في مدى تحقق مكتسبات التلاميذ في اللغة العربية، وقد احتوى على (08) عبارات.

2-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

ويتمثل في عرض جداول المحاور ومناقشتها، وهي كالتالي:

أ- عرض نتائج المحور الأول ومناقشاتها:

الجدول رقم (1): عرض البيانات الشخصية

ذكر		أنثى	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
10	%14.3	60	%85.1

سنوات الخبرة

أقل من 5 سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		من 10 إلى 20 سنة		أكثر من 20 سنة	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	17.1%	34	48.6%	18	25.7%	6	8.6%

سنوات التدريس

السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
63	%51.4	42	%60	30	%42.9	26	%37.1

تلقي التكوين

نعم		لا	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
56	%80	14	20

مرة واحدة		مرتين		ثلاث مرات		أربع مرات		أكثر من أربع مرات	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	20.7	06	10.3	18	%31	02	%3.4	20	34.5

- **االجنس:**

تُظهر نتائج الاستبيان أن نسبة الإناث بلغت 85,1%مقابل 14.3 %للذكور، وهي نسبة مرتفعة تُبرز الهيمنة النسوية في قطاع التعليم المتوسط، لا سيما في مادة اللغة العربية، تتوافق هذه النتيجة مع الإحصاءات الوطنية الرسمية، إذ يشير التقرير الإحصائي للموسم الدراسي 2021-2022 الصادر عن الديوان الوطني للإحصائيات في الجزائر إلى أن نسبة المعلّمات في التعليم المتوسط بلغت نحو 73 % من مجموع المعلمين في هذا الطور، وهو يؤكد واقع الممارسة التعليمية في المتوسط حيث أصبحت تشكل النسبة الأكبر من العاملين في التعليم المتوسط والابتدائي، وهو ما قد يعكس طبيعة المهنة بوصفها أكثر استقرارًا وأقل مخاطرة من المهن الأخرى.

من الناحية التحليلية، يمكن القول إن التمثيل الكبير للعنصر النسوي قد يؤثر إيجابًا في الانضباط التربوي والتواصل داخل القسم، غير أنه قد يكشف أيضًا عن نقص في التنوع التربوي في طرائق التعامل مع المتعلمين من حيث الأساليب والصرامة والقيادة الصفية.

- **سنوات الخبرة:**

يتضح أن أغلب المشاركين يمتلكون خبرة تتراوح بين 5 و10 سنوات(48.6%) ، تليها فئة من 10 إلى 20 سنة (25.7%)، هذه المعطيات تدل على أن العينة يغلب عليها طابع الخبرة المتوسطة، أي أن أغلب الأساتذة لديهم رصيد مهني كافٍ للتعبير عن واقع الممارسة التعليمية.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة هم الأكثر احتكاكًا بالمناهج الجديدة مقارنة بالمخضرمين الذين يميلون إلى المحافظة على الأساليب التقليدية، وأيضًا مقارنة بالمبتدئين الذين لم يكتسبوا بعد خبرة كافية لتقييم فعالية المنهج، وبالتالي، فإن هذه التركيبة تمنح مصداقية أعلى لنتائج الاستبيان، لأنها تمثل مرحلة توازن بين الخبرة والانفتاح على التجديد.

- **سنوات التدريس حسب المستويات:**

تشير النتائج إلى أن أعلى نسب التدريس تتركز في السنتين الأولى والثانية متوسط 51.4%) و60(%، بينما تتراجع في السنتين الثالثة والرابعة (42.9%و37.1%

هذا التوزيع يعكس ميلاً إداريًا نحو تكليف الأساتذة الأكثر عددًا بتدريس المستويات الأدنى، حيث تتطلب هذه السنوات الأولى تركيزًا أكبر على الأساسيات اللغوية وبناء الكفاءات الأولى في التعبير والقراءة والفهم، لكن من ناحية أخرى، قد يدل هذا أيضًا على نقص في توزيع الخبرات على جميع المستويات، إذ إن السنوات الأخيرة (الثالثة والرابعة) تحتاج إلى أساتذة ذوي خبرة أكبر لتأطير التلاميذ استعدادًا للامتحانات الرسمية، مثل امتحان شهادة التعليم المتوسط، وهذا قد يكون أحد مظاهر اختلال التوزيع البيداغوجي الذي ينعكس على جودة التعليم عبر المستويات.

- **تلقي التكوين:**

أفاد 80% من المشاركين بأنهم تلقوا تكوينًا بيداغوجيًا في مجال المناهج، وهي نسبة تُعدّ إيجابية وتعكس اهتمامًا ملحوظًا بترقية أداء المعلمين ومرافقتهم مهنيًا في ظل الإصلاحات التربوية المتواصلة. كما تُبرز هذه المعطيات وجود وعي مؤسساتي بأهمية التكوين المستمر كأحد الركائز الأساسية لتحسين جودة التعليم وتفعيل المقاربات الحديثة داخل القسم. في المقابل، صرّح 20% من أفراد العينة بعدم استفادتهم من أي تكوين، وهي نسبة محدودة مقارنة بالفئة الأولى، لكنها تظل قابلة للمعالجة في إطار تعميم فرص التكوين، وفي هذا السياق، تشير بعض الدراسات الحديثة (مثل بلحاج، 2022، في المجلة الجزائرية للدراسات التربوية) إلى أن فعالية التكوين تزداد عندما يكون ميدانيًا وتطبيقيًا ومتصلاً مباشرة بواقع الممارسة الصفية، بما يسمح بترسيخ الكفاءات المهنية بشكل عملي وفعّال، وعليه، يمكن التأكيد على أهمية مواصلة تعزيز هذه الجهود من خلال تطوير برامج التكوين لتكون أكثر ارتباطًا بالممارسة الفعلية داخل القسم، بما يضمن استثمارًا أمثل لهذه النسبة الإيجابية من التأطير، ويساهم في مزيد من الارتقاء بالأداء التربوي العام.

- **عدد مرات التكوين:**

تشير النتائج إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة (34.5%) قد استفادت من أكثر من أربع دورات تكوينية، وهو ما يعكس ديناميكية إيجابية في مجال التكوين المستمر، وحرصًا ملحوظًا من طرف المعلمين، وبمرافقة من الهيئات التربوية، على تطوير الكفاءات المهنية ومواكبة المستجدات البيداغوجية. كما تُبرز هذه المعطيات وجود وعي متنامٍ بأهمية التكوين بوصفه ركيزة أساسية لتحسين الأداء التربوي، ومن منظور تربوي حديث، فإن هذا التراكم في الخبرات التكوينية يُعدّ مؤشرًا إيجابيًا على انخراط الفاعلين التربويين في مسار التطوير المهني المستمر، الذي يشكل أحد أهم

أسس تحسين جودة التعليم. وفي هذا السياق، تؤكد الأدبيات التربوية أن فاعلية التكوين تتعزز كلما كان مرتبطًا بالممارسة الصفية ومبنيًا على مقاربة تطبيقية تراعي احتياجات الميدان، بما يجعل من هذا المعطى قاعدة واعدة لمزيد من الارتقاء بالممارسات التعليمية مستقبلاً.

2- عرض نتائج المحور الثاني ومناقشاتها:

الجدول رقم (02): يوضح الفجوة بين المنهاج وتطبيقه واقعيا

المتغير	نوع الإجابة									
	موافق جدا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق جدا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1- تتسم أهداف منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بطابع مثالي يصعب تحقيقه ميدانيًا.	10	%14,28	40	%57.14	06	%8,57	14	%20	00	%00
2- تعكس مضامين الكتب المدرسية واقع المتعلمين وقدراتهم الفعلية.	04	%5,71	24	%34,28	06	8,57%	36	%51,42	00	00%
3- الفجوة بين ما تنص عليه الوثائق الرسمية وما يُمارس فعليًا في القسم تؤثر سلبًا على اكتساب التلاميذ مهاراتهم اللغوية.	20	%28,57	42	%60	02	%2,85	06	%8,57	00	00%
4- يواجه الأستاذ صعوبة في تطبيق جميع الأنشطة التي يقترحها المنهاج ضمن الحصة الزمنية المقررة.	30	%42,85	34	%48,57	04	%5,71	02	%2,85	00	00%
5- لغة المنهاج وطرائق عرض الأهداف غير واضحة بما يكفي لتوجيه الممارسة الصفية.	18	%25,71	24	%34,28	12	%17,14	16	%22,85	00	00%
6- الممارسات التعليمية الحالية تركز على إنجازات شكلية أكثر من تحقيق كفاءات حقيقية لدى التلاميذ.	18	%25.71	38	%54,28	06	8,57%	08	%11,42	00	00%
7- يرى الأساتذة أن تعديل المناهج ليكون أكثر واقعية من شأنه أن يحسن مستوى مكتسبات التلاميذ.	44	%62,85	24	%34,28	00	00%	02	%2,85	00	00%
8- غياب الاتساق بين أهداف المنهاج وطرائق تقويم التلاميذ يؤدي إلى ضعف تحقق مكتسباتهم الفعلية	32	%45,71	22	%31,42	12	%17,14	04	%5,71	00	00%

من خلال نتائج جدول المحور الأول، يُلاحظ أن أغلبية الأساتذة في العبارة الأولى وافقوا أو وافقوا جدا بنسبة (71,42%)، مقابل (20%) غير موافقين، ويشير ذلك إلى توافق عال بين المدرسين حول وجود مثالية زائدة في صياغة الأهداف مقارنة بواقع القسم، وهذا ما أكدت عليه عدة دراسات وهي أن الأهداف المنهجية في الدول العربية تميل إلى الطابع الشمولي والمثالي دون ربط كاف ببيئة المتعلم الفعلية، مما يخلق فجوة بين التخطيط والتنفيذ.

كما يلاحظ أن (51,42%) غير موافقين على أن الكتب تعكس واقع التلاميذ، مقابل (40%) موافقين بدرجات متفاوتة، وهنا تبرز مشكلة مهمة وهي أن المحتوى التعليمي لا يراعي مستويات المتعلمين، خاصة في مهارات القراءة والفهم، كما تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الكتب المدرسية في الجزائر غالبا ما تصاغ بمعايير عليا تفوق النمو اللغوي الفعلي للمتعلمين في المتوسط، ما يخلق فجوة في التدرج المهاري.

وأكد الأساتذة بنسبة (88,57%) أن هذا الفارق بين المنهاج وواقع تطبيقه يؤثر سلبا على اكتساب المتعلمين للمهارات اللغوية، وهذه النتيجة حرجة جدا لأنها تمس الغاية الأساسية للمنهاج، حيث تؤكد معظم الدراسات أن عدم الاتساق بين التخطيط الرسمي والممارسة يؤدي إلى ضعف في التحصيل الدراسي عامة واللغوي خاصة، وهذا إذا لم تدعم الممارسات الصفية بوسائل وموارد مناسبة.

كما يتضح أن (91,42%) موافقون بدرجات مختلفة في أن الحجم الساعي غير كاف لممارسة كافة الأنشطة الخاصة باللغة العربية، ما يكشف عن معضلة حقيقية، حيث أن الحصة الزمنية الحالية (ساعة واحدة) غير كافية لتطبيق الأنشطة المنصوص عليها في المنهاج، وتشير معظم الدراسات الدولية والعربية إلى أن كثافة الدروس والأنشطة تفوق الزمن التربوي المتاح، مما يؤدي إلى تطبيق شكلي فقط لبعضها.

وضحت النتائج أن (60%) من الأساتذة يرون أن لغة المنهاج غير واضحة بما يكفي لتوجيههم أثناء التدريس، وهذا نتيجة غياب أمثلة تطبيقية واضحة، إضافة إلى صياغة أهداف عامة وغير قابلة للقياس، واستعمال مصطلحات بيداغوجية غير مستقرة في مفاهيمها بهاته المرحلة، فغموض الأهداف هو من أهم أسباب سوء الفهم في تنفيذ المنهاج

يرى (80%) من المدرسين أن الممارسات الصفية فعلا تركز على الإنجازات الشكلية، مما يوضح أنها صارت تميل إلى إنجاز الدروس المسطرة دون تحقق فعلي للكفاءات، والتركيز على "إنهاء الدروس" بدل تنمية المهارات، كذلك اعتماد تقويمات لا تقيس إلا حفظ المحتوى وليس التمكن منه، وتشير الدراسات الجزائرية إلى هيمنة التعليم التقريري بدلا من التعليم التفاعلي.

يؤكد (97%) من الأساتذة موافقتهم التامة على تعديل المنهاج، فهم يعتبرون المنهاج الحالي غير قابل للتنفيذ من دون تعديلات بنيوية تمس تقليص عدد الأهداف، تخفيف كثافة الأنشطة، إعادة صياغة التدرج اللغوي، كما أكدت الدراسات أن المناهج الواقعية هي التي تقوم على تحليل دقيق لمستوى التلاميذ وبيئة المدرسة.

تؤكد نتائج الجدول أن (77%) من الأساتذة يرون أن عدم اتساق التقويم مع الأهداف يؤدي إلى ضعف التحصيل، وهذا يؤكد إشكالا منهجيا كبيرا كون الأهداف تركز على الكفاءات العليا، أما التقويم فيركز غالبا على المعرفة القبلية أو الاسترجاع، وهذا ما أكدته الدراسات حيث أن التقويم ينبغي أن يكون أداة لقياس المهارات، وليس فقط للحكم النهائي.

يظهر هذا المحور وجود فجوة بين الخطاب الرسمي للمنهاج كما كتب، وبين تطبيقه الفعلي داخل القسم، وتتمثل أبعاد هذه الفجوة في مثالية الأهداف غير القابلة للتطبيق الميداني، وعدم انسجام المحتوى مع مستوى المتعلمين، وعدم كفاية الحجم الساعي البيداغوجي، إضافة إلى غموض لغة المنهاج خاصة في صياغة الأهداف، وعدم انسجام بين الأهداف والتقويم، وضعف اكتساب المهارات اللغوية بسبب الممارسات الشكلية، وأخيرا إجماع شبه كامل على ضرورة تعديل المناهج لتصبح أكثر واقعية.

3- عرض نتائج المحور الثالث ومناقشتها:

الجدول رقم (03): يوضح الكفايات المهنية والبيداغوجية للأستاذ وأثرها في فاعلية الممارسات التعليمية

المتغير	نوع الإجابة									
	موافق جدا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق جدا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1- أتمكن من تخطيط الدروس بما يراعي أهداف المنهاج ومستويات التلاميذ	14	%20	46	%65,71	08	%11,42	02	%2,85	00	%00
2- أستخدم طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	24	%34,28	28	%40	14	%20	04	%5,71	00	00%
3- تواجهني صعوبة في توظيف أنشطة تفاعلية داخل القسم	14	%20	46	%65,71	06	%8,57	04	%5,71	00	00%
4- أحرص على ربط التعلمات الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة لتسهيل الفهم.	32	%45,71	34	%48,57	02	%2,85	00	%00	02	%2,85
5- أستطيع تحديد مواطن الضعف في أداء التلاميذ ومعالجتها بأساليب مناسبة.	06	%8,57	44	62,85	14	%20	04	%5,71	02	2,85%
6- أجد صعوبة في تقويم الكفاءات اللغوية العليا مثل التحليل والتعبير النقدي.	10	%14,28	28	%40	20	28,57%	12	%17,14	00	00%
7- تتأثر فاعلية تدريسي بغياب التوجيه البيداغوجي والمتابعة الدورية للأساتذة.	18	%25,71	24	%34,28	12	17,14%	12	%17,14	04	5,71%
8- كلما كانت كفاءتي المهنية والبيداغوجية أعلى، كانت مكتسبات التلاميذ أفضل.	38	%54,28	22	%31,42	04	%5,71	02	%2,85	04	5,71%

تظهر النتائج المبينة في الجدول أن أغلب أفراد العينة موافقين (حوالي 20% موافق جدا و65,7% موافق)، فهم يعبرون عن ثقة قوية في قدرتهم على تخطيط الدروس بطريقة تراعي أهداف المنهاج ومستويات التلاميذ، مما يعكس مستوى عاليا من الكفاءة المهنية في جانب التصميم التربوي، هذه النسبة الكبيرة تدل على أن معظم الأساتذة لا يرون التخطيط عبئا بل مهارة مكتسبة يمكنهم توظيفها بوعي منهجي، وهو أمر مهم لأن التخطيط الفعال يشكل الأساس لأي ممارسة صفية ناجحة.

أما فيما يخص تنويع طرائق التدريس، فحوالي (34,3%) أجابوا بـ "موافق جدا" فهم يستخدمون طرائق متنوعة، بينما 40% أجابوا بـ "موافق"، هذا يدل على أن غالبية الأساتذة يحاولون تكييف طرقهم التدريسية لتناسب

الفروق الفردية، لكن هناك أيضا ما يقارب 20% محايدين، ما قد يشير إلى وجود فئة من الأساتذة ترى صعوبة في جعل هذا التنويع فعليا جزءا يوميا من ممارستهم، ربما بسبب ضغوط الحصة أو قلة الدعم التكويني، وبخصوص التفاعل داخل القسم، فإن نسبة إجمالية تقارب 85,7% من الأساتذة (20% موافق جدا، و65,7% موافق) يعترفون بوجود صعوبة في توظيف أنشطة تفاعلية، هذا التناقض بين ما يعتقدون أنهم قادرون على فعله من طرائق متنوعة وبين ما ينجحون في تنفيذه عمليا يشير إلى أن التطبيق التفاعلي قد يكون محدودا بعقبات واقعية: ربما نقص الحجم الساعي، أو ضعف في تدريب المعلمين على استراتيجيات تفاعلية، أو حتى تخوف من إدارة أنشطة تشاركية، أو نتيجة عدد التلاميذ الكبير، وكثافة البرنامج.

من جهة أخرى، يبدو أن غالبية الأساتذة (45,7% موافق جدا و48,6% موافق) يضعون ربطا منهجيا بين ما يدرسونه من مفاهيم جديدة وخبرات التلاميذ السابقة، هذا المستوى المرتفع (حوالي 94% تقريبا) من الربط يدل على توجه بيداغوجي قوي نحو البناء المعرفي: الأساتذة يدركون أن إدماج الخبرات السابقة يساعد المتعلمين على الفهم ويساهم في جعل التعلم أكثر فائدة، وفيما يتعلق بتحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ ومعالجتها، أكثر من سبعة من كل عشرة أساتذة (حوالي 8,6% موافق جدا و62,9% موافق) يؤكدون أنهم يمتلكون القدرة على التشخيص والتدخل بأساليب مناسبة، هذا يعكس وجود وعي تشخيصي ومهاري، لكن وجود نسبة محايدة (حوالي 20%) وبعضهم غير موافقين يشير إلى أن بعض الأساتذة يشعرون أنهم لا يمتلكون كافة الأدوات أو الاستراتيجيات للتعامل مع كل نوع من الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ.

أما عند التقييم، فإن الأمر مختلف قليلا فيما يخص الكفايات العليا مثل التحليل والتعبير النقدي: نحو 54,3% من الأساتذة (14,3% موافق جدا و40% موافق) يعترفون بوجود صعوبة في تقويم هذه الكفايات، هذا يعني أن ما يقارب نصف العينة يواجهون تحديات واضحة في بناء أو استخدام أدوات تقييم قادرة على قياس التفكير التحليلي والنقدي، وقد يكون هذا بسبب نقص التكوين المتخصص أو ضعف وجود نماذج تقييمية من المنهاج أو من مرجعية التكوين.

من الناحية التنظيمية والدعم المهني، حوالي 60% من الأساتذة (25,7% موافق جدا و34,3% موافق) يقولون إن غياب التوجيه البيداغوجي والمتابعة الدورية يؤثر على فاعلية تدريسهم، وهذا يشير إلى أن عددا لا يستهان به من أساتذة التعليم المتوسط يرون أنهم يعملون دون إشراف أو دعم مستمر، ما قد يحد من قدرتهم على تحسين طرقهم أو مواجهة مشاكل تدريبية أو تنظيمية في القسم.

أخيرا، يتفق نحو 85,7% من الأساتذة (54,3% موافق جدا و31,4% موافق) على أن فاعلية تدريسهم ترتبط ارتباطا إيجابيا بكفاءتهم المهنية والبيداغوجية، هذا الاعتراف الذاتي مهم جدا، فهو يبين أن المدرسين لا يرون كفاءاتهم مجرد أنماط نظرية، بل يؤمنون بأنها تؤثر فعليا في مخرجات المتعلمين، مما يدعم فكرة أنه بالمزيد من الاستثمار في تنمية هذه الكفاءات (من خلال التكوين المستمر والمتابعة) يمكن تعزيز جودة التعلم والتدريس.

في ضوء ما سبق، يظهر أن الكفاءات المهنية والبيداغوجية للأساتذة تمثل نقطة قوة حقيقية في العينة، لكن التحديات تتجلى بشكل خاص في التطبيق التفاعلي والتقييم العميق، فضلا عن الحاجة لدعم وإشراف مهني مستمر، من

منظور علمي وتربوي، هذا الأمر يدعو إلى تصميم تدخلات تكوينية عملية (ورش، مرافقة ميدانية، بناء أدوات تقييم) لضمان أن تتحول الكفاءات المكتسبة إلى ممارسات فعالة ومستدامة داخل القسم.

4- عرض نتائج المحور الرابع ومناقشتها:

الجدول رقم (04): أثر الظروف المادية والتنظيمية للمؤسسات التعليمية في مدى تحقق مكتسبات التلاميذ في اللغة العربية

المتغير	نوع الإجابة									
	موافق جدا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق جدا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1- توفر المؤسسة التعليمية الوسائل والمعدات اللازمة لدعم تعلم اللغة العربية (كالكتب، الوسائط التعليمية، الأجهزة السمعية البصرية...).	16	%22,85	14	%20	12	%17,14	18	%25,71	10	%14,28
2- يؤثر نقص الوسائل التعليمية في ضعف اكتساب التلاميذ للكفاءات اللغوية في اللغة العربية	30	%42,85	22	%31,42	10	14,28%	06	%8,57	02	2,85%
3- تسهم بيئة القسم (النظافة، الإضاءة، التهوية، الراحة) في تحفيز التلاميذ على المشاركة في دروس اللغة العربية.	34	%48,57	26	%37,14	04	%5,71	04	%5,71	02	2,85%
1- يؤثر الاكتظاظ في الأقسام سلبًا على قدرة التلاميذ على التفاعل واكتساب اللغة العربية.	54	%77,14	10	%14,28	02	2,85%	02	%2,85	02	2,85%
2- ينعكس الاستقرار التنظيمي داخل المؤسسة (الانضباط، وضوح الجداول، انتظام الحصص) إيجابًا على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.	40	%57,14	22	%31,42	04	%5,71	02	2,85%	02	%2,85
3- تسهم الأنشطة اللاصفية (المسابقات، النوادي الأدبية، الإذاعة المدرسية) في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ.	32	%45,71	32	%45,71	02	%5,71	04	2,85%	00	00%
4- يؤدي نقص التنسيق بين الإدارة وهيئة التدريس إلى ضعف فعالية تعليم اللغة العربية.	22	%31,42	26	%37,14	16	%22,85	06	%8,57	00	00%
5- تعد الظروف المادية والتنظيمية الجيدة عاملًا حاسمًا في تحسين نتائج التلاميذ في اللغة العربية.	38	%54,28	24	%34,28	04	%5,71	04	%5,71	00	00%

تشير نتائج الجدول إلى تباين في آراء الأساتذة حول توفر الوسائل المادية داخل المؤسسة التعليمية، حيث يرى نحو 22.9% منهم أنها متوفرة بدرجة كبيرة، في حين يرى حوالي 25.7% أنها غير متوفرة أو غير متوفرة إطلاقًا، وهو ما يعكس اختلافًا في تقدير واقع التجهيزات داخل المؤسسات التعليمية محل الدراسة، كما يؤكد حوالي 74.3% من الأساتذة (42.9% موافق جدًا و31.4% موافق) أن نقص الوسائل التعليمية يؤثر سلبًا في اكتساب التلاميذ للكفاءات اللغوية.

وتبرز النتائج كذلك أهمية بيئة التعلم داخل القسم، إذ يرى نحو 85.7% من الأساتذة (48.6% موافق جدًا و37.1% موافق) أن نظافة الفصل والإضاءة والتهوية والراحة تسهم في تحفيز التلاميذ على المشاركة في دروس اللغة العربية. وفي المقابل، يعد الاكتظاظ داخل الأقسام من أبرز العوائق التنظيمية، حيث يرى حوالي 91.4% من الأساتذة (77.1% موافق جدًا و14.3% موافق) أنه يعيق التفاعل واكتساب اللغة.

كما يعتقد حوالي 88.6% من الأساتذة (57.1% موافق جدًا و31.4% موافق) أن الاستقرار التنظيمي داخل المؤسسة من حيث الانضباط ووضوح الجداول وانتظام الحصص ينعكس إيجابًا على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية. وفي السياق نفسه يرى نحو 91.4% من الأساتذة (45.7% موافق جدًا و45.7% موافق) أن الأنشطة اللاصفية مثل النوادي الأدبية والإذاعة المدرسية والمسابقات تسهم في تنمية المهارات اللغوية.

ومن جهة أخرى يرى حوالي 68.6% من الأساتذة (31.4% موافق جدًا و37.1% موافق) أن ضعف التنسيق بين الإدارة وهيئة التدريس يحد من فعالية تدريس اللغة العربية. كما يعتقد نحو 88.6% من الأساتذة (54.3% موافق جدًا و34.3% موافق) أن توفر ظروف مادية وتنظيمية جيدة داخل المؤسسة يعد عاملًا حاسمًا في تحسين نتائج التلاميذ.

كشف نتائج الدراسة أن واقع تعلم اللغة العربية لا يمكن تفسيره انطلاقًا من عامل منفصل، بل من خلال تفاعل مركب بين الأبعاد المهنية والبيداغوجية والتقويمية والمادية-التنظيمية. فقد أظهر المحور الأول هيمنة العنصر النسوي داخل قطاع التعليم، إلى جانب تفاوت في الخبرة المهنية، وهو ما ينعكس على تمثلات المدرسين لأدوارهم وتقديرهم للصعوبات التعليمية؛ إذ تبدو المعلمات الأقل خبرة أكثر حساسية لغياب الوسائل وضعف تنظيم البيئة الصفية مقارنة بذوات الخبرة. ويتصل هذا المعطى بما كشفه المحور الثاني من استمرار حضور الممارسات التقليدية في تقديم الدروس، مع تذبذب في توظيف الاستراتيجيات التفاعلية الداعمة لتنمية الكفاءات اللغوية، الأمر الذي لا يمكن عزله عن أثر الاكتظاظ ونقص الوسائل وغياب البيئة الصفية المناسبة، وهي عوامل تحدّ من قدرة المدرسين على تطبيق مقاربات حديثة حتى في حال اقتناعهم بجدواها.

كما أبرز المحور الثالث أن الوعي بأهمية تنويع أدوات التقويم لا يقابله دائمًا تفعيل فعلي داخل القسم، وهو ما يفسَّر في ضوء الصعوبات التنظيمية والمادية التي كشف عنها المحور الرابع، حيث تجعل هذه الظروف التقويم أقرب إلى ممارسة حدّية منه إلى تقويم كفء قائم على قياس حقيقي للكفاءات اللغوية. وتؤكد معطيات هذا المحور الأخير ثقل العامل المؤسسي في تفسير التعثر اللغوي، إذ يرى نحو 77% من المدرسين أن الاكتظاظ يؤثر في اكتساب اللغة، بينما يعتبر أكثر من 88% أن الاستقرار التنظيمي والإداري شرط حاسم في تحسين الأداء اللغوي والنتائج التحصيلية. وبناءً على ذلك، فإن ضعف مكتسبات التلاميذ في اللغة العربية لا يرتبط بالبيداغوجيا وحدها ولا بالكفاءة الفردية للمعلم فقط، بل بترابط المنظومة التعليمية بأكملها؛ من الخلفيات المهنية للمدرسين، إلى ممارساتهم الصفية، وآليات التقويم، وصولًا إلى البيئة المادية والتنظيمية التي تشكل الأرضية الفعلية لنجاح التعلمات أو تعثرها.

5- مناقشة الفرضيات:

استنادا إلى الإشكالية المطروحة وتساؤلاتها الفرعية، وانطلاقا من النتائج الأولية والاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع تطبيق المناهج، تمت صياغة فرضيات الدراسة وفق منهجية استقرائية تهدف إلى تفسير طبيعة الصعوبات التي تعيق تنفيذ المنهاج في التعليم المتوسط، وبالتالي وجب مناقشتها استنادا على نتائج الدراسة الميدانية التي اعتمدت الاستبيان أداة لها، وخلصنا إلى ما يلي:

الفرضية الأولى: "توجد فجوة واضحة بين الأهداف النظرية للمنهاج الدراسي والممارسة التربوية الفعلية في أقسام التعليم المتوسط".

تؤكد النتائج أن هذه الفرضية صحيحة بدرجة عالية؛ فقد أظهر محور " الفجوة بين المنهاج وتطبيقه واقعيا" أن نسبة (71,42%) من الأساتذة يرون أن أهداف المنهاج ذات طابع مثالي يصعب تحقيقه ميدانيا، وأن (88,57%) يعتبرون أن الهوة بين الوثائق الرسمية وما يحدث فعليا داخل القسم تؤثر سلبا على اكتساب الكفاءات اللغوية، كما أن أكثر من (91%) أقروا بصعوبة تطبيق جميع الأنشطة المقترحة ضمن الحصة الزمنية المحددة، مما يؤكد وجود فجوة حقيقية بين التنظير والممارسة.

الفرضية الثانية: "تواجه عملية تطبيق المنهاج صعوبات متعددة ذات طبيعة بيداغوجية وإدارية."

تدعم نتائج الاستبيان هذه الفرضية بقوة؛ إذ أظهرت بيانات المحورين الثاني والرابع أن الأساتذة يعانون من ضغوط متعلقة بنقص الوسائل التعليمية (74,27% موافقون بدرجات مختلفة)، وتأثير الاكتظاظ على جودة التعلم (91,42% موافقون)، إضافة إلى غياب التوجيه البيداغوجي والمتابعة المستمرة (حوالي 60%)، كما أن (68,57%) من المشاركين يرون أن نقص التنسيق بين الإدارة وهيئة التدريس يضعف فعالية تعليم اللغة العربية، هذه المؤشرات تبرز بوضوح أن التحديات ليست تعليمية فقط، بل تنظيمية وإدارية كذلك .

الفرضية الثالثة: "يسهم ضعف التكوين المهني للأساتذة وقلة التحفيز لدى التلاميذ في تعميق صعوبات تنفيذ المنهاج."

تشير نتائج المحور الثالث إلى أن (68,57%) من الأساتذة يقرون بوجود صعوبات في توظيف أنشطة تفاعلية داخل القسم، بينما يرى (40%) أنهم يجدون صعوبة في تقييم الكفاءات العليا مثل التحليل والتعبير النقدي، ما يدل على وجود فجوات في التكوين المهني، كما أن ارتفاع نسب الموافقة على العبارة التي تؤكد أنه كلما ارتفعت كفاءة الأستاذ المهنية كانت مكتسبات التلاميذ أفضل، وأيضا (85,7%) يثبتون العلاقة بين التكوين وجودة التطبيق، أما عن دافعية التلاميذ، فتظهر مؤشرات محور الظروف التنظيمية أن غياب تهيئة البيئة الصفية والأنشطة اللاصفية يقلل من تحفيز المتعلمين، ما يعزز صحة هذه الفرضية.

خاتمة:

ختاما، وبناء على تحليل البيانات الميدانية ومناقشتها يمكن استخلاص مجموعة من النتائج الجوهرية التي تعكس واقع تطبيق المنهاج الدراسي في التعليم المتوسط، هذه النتائج تمثل حوصلة التفاعل بين العوامل البيداغوجية والتنظيمية والمهنية، وتكشف عن مواطن القوة والقصور في المنظومة التعليمية كما يراها الأساتذة الممارسون داخل الأقسام، وهي:

- وجود فجوة بين المنهاج الدراسي في صيغته النظرية والممارسة الصفية الفعلية، مما يصعّب تحقيق الأهداف المعلنة.
- غلبة الطابع المثالي في بعض أهداف المنهاج ومضامينه مقارنة بقدرات المتعلمين والإمكانات المتاحة.
- مواجهة الأساتذة صعوبات بيداغوجية، خاصة في تطبيق الأنشطة التفاعلية وتقويم الكفاءات العليا.
- وجود علاقة وثيقة بين الكفاءة المهنية والبيداغوجية للأستاذ ومستوى مكتسبات التلاميذ.

- تأثير العوامل التنظيمية والمادية، مثل الاكتظاظ ونقص الوسائل وضعف التنسيق الإداري، سلبًا في جودة تنفيذ المنهاج.
- محدودية الاتساق بين أهداف المنهاج وآليات التقويم المعتمدة.
- إقرار واسع بضرورة مراجعة المناهج وجعلها أكثر واقعية وقابلية للتطبيق.

من خلال هذه النتائج المتحصل عليها في وصف صعوبات الموازنة بين تطبيق المنهاج لمثاليته، والممارسة الميدانية الفعلية لدروس اللغة العربية في ظل الظروف الراهنة والمعيقات المادية والبيداغوجي، يمكن الخلوص إلى مجموعة توصيات، في محاولة لتقديم حلول مستقبلية، وهي:

- تعزيز التكوين المستمر للأساتذة، خاصة في التدريس بالكفاءات والتقويم البديل والأنشطة التفاعلية.
- تحسين الظروف المادية والتنظيمية للمؤسسات التعليمية عبر تقليص الاكتظاظ وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة.
- تفعيل آليات المتابعة والتنسيق التربوي بين الإدارة والأساتذة.
- إدماج الأنشطة اللاصفية الداعمة لتعلم اللغة العربية.
- إشراك الأساتذة في تطوير البرامج بما يضمن مواءمتها مع واقع الممارسة الصفية.

وبناء على ما سبق تؤكد الدراسة أن أي إصلاح فعلي للمنهاج لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار التكامل بين التخطيط النظري، التكوين الفعلي، والبيئة التعليمية، لضمان انتقال المنهاج من مستوى النصوص الرسمية إلى مستوى الإنجاز الفعلي داخل الأقسام.

قائمة المراجع:

1- المؤلفات:

- الجبوري محمد حسين (2014) .*منجية البحث العلمي -مدخل لبناء المهارات البحثية*، (ط2)، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العدوان زيد سليمان و داود أحمد عيسى (2016) .*النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس* . (ط1)، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- العناتي وليد أحمد .(2018) .*الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها*.، (ط1) المملكة العربية السعودية: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- اللقاني أحمد حسين .(1990) .تطوير مناهج التعليم.(ط1)، مصر: عالم الكتب.
- حسن بشير محمود و حلمي أحمد الوكيل، لاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى.(دط) مصر, القاهرة: دار الفكر العربي
- علي محمد السيد، (2010). تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر، (ط1)، مصر: مؤسسة حورس الدولية.
- علي محمد السيد، (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط1)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عنود الشايش الخريشا، (2012). أسس المنهاج واللغة (دط). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مصطفى صلاح عبد الحميد. (2000). المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، (دط). السعودية: دار المريخ للنشر.
- معوش عبد الحميد. (2011). صعوبات ومشكلات المعلم، (دط). الجزائر: دار النشر للفكر والتوزيع.

2- المقالات:

- عبد المومني محمد عمر ,(2020) .جوان 16 .معوقات استخدام معلمي التربية المهنية للوسائل التعليمية في عملية التدريس من وجهة نظرهم أنفسهم وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة دراسات إنسانية واجتماعية ,ع3*.

3- المراجع الأجنبية:

- LOUIS, Hainaut. (1980). Des fins aux objectifs de l'éducatio l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement. Paris: Nathan.