الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي
لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر*.

أ: لويزة بن حمزة
د. البار عبد القادر
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

نحاول في هذا الموضوع أن نقف عند أهم الصعوبات التي تعاني منها العملية التقويمية في المجال اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعود بشكل كبير إلى الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المعلم الجزائري والإصلاح المعجل الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية بتبنيها لبيداغوجيا حديثة ألا وهي – التدريس بالكفاءات – وذلك من خلال استعراض أهم هذه الصعوبات البيداغوجية المتمثلة في؛ كثافة عدد التلاميذ في الصف، ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية، ضعف التكوين في مجال التقويم، نقص التفاعل الصفي، غموض إصلاحات المناهج وطابعها المستعجل.

الكلمات الدالة:
الصعوبات البيداغوجية، التقويم، التقويم التكويني، التدريس بالكفاءات، معلم التعليم الابتدائي، اللغة العربية.

Resume:

En essaie à ce sujet de se tenir debout aux difficultés les plus important qui a souffert le processus du l'évaluation dans champ de la langue à cette étape de l'enseignement primaire qui est dating plus grand aux conditions pédagogiques qui travaille en l'enseignant algérien et réforme accélérée qui précède le système pédagogie à l'adoption pour la pédagogie moderne.

L'enseignement par compétences et les difficultés les plus importants de cette rubrique (pédagogique) dans :

- L'intensité des élevés dans la salle de classe.
- L'étroit taille Courier dévoue de la part de l'école.
- Faiblesse de la formation des enseignants dans le champ de l'évaluation.
- Le manque d'interaction en classe.
- Mystère les réformes des programmes et le caractère accéléré.

Mots clés:

Difficultés pédagogiques, évaluation, évaluation de la formation, de l'enseignement par les compétences, les enseignants de l'école primaire, la langue arabe.

Abstract

Try on this subject to set the most important difficulties that hinders the linguistic evaluation process in the primary school teaching, these difficulties refer mainly to the teaching pedagogical circumstances of the Algerian teacher and also the acceleration reform that was made by the educational system with adopting modern pedagogy system which is " The teaching competencies " through stating the most important pedagogical difficulties such as:

- The density of the number of pupils in the class (The exceeding).
- The time volume is not enough to a learning session.
- Weakness of teacher training in the field of evaluation.
- The lack of classroom interaction.
- Mystery reform programs and accelerated character.

Key words:
Pedagogical difficulties, evaluation, training evaluation, teaching by competencies, primary school teacher, Arabic language.

مقدمـــة:

نظرا لأهمية الدور الذي يؤديه **التعليم الابتدائي***[1] في النظام التربوي بالجزائر، إذ يعتبر التعليم القاعدي الذي يهيئ التلميذ إلى بقية المراحل التعليمية اللاحقة، فقد أولته الدولة الجزائرية أهمية بالغة سعيا منها إلى تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والدليل على ذلك تبنيها لبيداغوجيا حديثة في التعليم ألا وهي – **التدريس بالكفاءات***[2] – كون هذا التوجه التربوي الحديث يعطي أهمية قصوى لدور المتعلم في العملية التعلمية و يجعله المحور الرئيس في بناء تعلمه بنفسه إذا وفرنا له العناية الكافية والمناخ التربوي الملائم أثناء التعلم، وباعتبار أنّ المتعلم في هذه المرحلة يحتاج إلى متابعة مستمرة ومدعمة، يستلزم معاملته معاملة تكوينية؛ وذلك بمراقبة تعلماته من خلال استخدام آليات تضمن له توفير **التغذية الراجعة***[3] ومن هذه الآليات آلية **التقويم التكويني** " الذي يكون مواكبًا لعملية التدريس ومستمرًا باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناءً على ما يتمّ اكتشافه من نواحي قصور أو ضُعْفٍ لدى التلاميذ، ويتمّ تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، وإضافةً إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي"[1].

إذ يشكل هذا التقويم في ظل الإصلاح التربوي الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية الجزائرية حجر الزاوية في صلب العملية التعليمية، لكن رغم هذه الأهمية التي حظي بها إلا أن تطبيقه من قبل المعلمين وفق ما تنص عليه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات يعد أمرا صعبا أمام الظروف البيداغوجية التي يعملون فيها وهي نتاج هذا الإصلاح و التغيير السريع، إذْ لابد له من أساتذة أكفاء للتكيف مع هذه الظروف الجديدة وتوفير الأجواء والمتطلبات التي يحتاجونها للقيام بمهامهم التقويمية بشكل ناجع؛ وهذا ما سنحاول أن نكشف عليه بصورة واضحة من خلال الوقوف على أهم هذه الصعوبات التي تقف عائقا أمام المعلمين في تطبيق التقويم التكويني وهي كالآتي:

أوّلاً: كثافة عدد التلاميذ في الصف:

إنّ كلّ ما له علاقة بالوضع البيداغوجي بدايةً بظروف المؤسسات والإطارات المسيّرة للمؤسسة والوسائل المناسبة كتهيئة الظروف والأقسام بتوفير العتاد من طاولات وكراسي والعدد المناسب من التلاميذ في القسم يعتبر شرطا من شروط تحقيق **التدريس الفعّال*[4]** وعاملاً من العوامل التي تخدم العملية التقويمية.

لكن الملاحظ على أقسامنا هو أنّها تَعُجُّ بالتلاميذ ويصل عددها إلى ما يقارب أو يساوي الخمسين (50) تلميذا في القسم الواحد، وهذا لا يساعد المعلِّم على القيام بأدواره أثناء العملية التقويمية **كملاحظة*[5]** سلوك وأداء التلاميذ في القسم التي تعتبر من أهم الأدوار الرئيسة أثناء التقويم التكويني؛ لأنّها تزود المعلِّم بالمعلومات والبيانات اللاّزمة عن التلاميذ، ومستوى تحصيلهم اللغوي، وتكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلُّم، كما تمكنه من ملاحظة تقدم كل تلميذ نحو تحقيق الأهداف المسطرة وذلك من خلال متابعة إنجازاته وتحليل أدائه قصد معرفة **الفروق الفردية*[6]** في عملية الفهم والاستيعاب لما يُقَدَّمُ أثناء الدرس، وكذلك معرفة مدى تطبيق ما تعلَّمه في مواقف طبيعية، وأيضًا تمكنه من تحديد نقاط الضعف أو النقص ليتمكَّن المعلِّم من معالجتها أو تغيير طريقة تدريسه واستخدام أساليب أخرى لتوصيل المعلومات إليهم وفتح باب المناقشة مع كل تلميذ، إذْ هذا ما أشار إليه الدكتور " **على راشد** " قائلاً: << يظهر دور المعلِّم في التقويم المرحلي من خلال عملية التدريس، حيث يتعرَّف عن طريق الملاحظة، والمشاركة، والتفاعل الصَّفي، ومن خلال تصحيح إنتاج التلاميذ العلمي، وإشرافه على هذا الإنتاج، وذلك لأجل تحديد مدى تقدم هؤلاء التلاميذ في عملية التعلُّم، ويتم ذلك عن طريق التقويم التكويني المصاحب لعملية التعلُّم للوقوف على الإيجابيات والسلبيات، وكذلك لاستخدام التغذية الراجعة في تحسين التعلُّم>>.[2]

كما تُمكِّن الملاحظة أيضًا المعلِّم من توجيه كلّ تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه حتى يستفيد منه في بناء تعلُّمه وبالتالي عدم إعادته مستقبلاً.

وكل ذلك يُعَدُّ في مدارسنا **صعب التحقيق** أمام الاكتظاظ الكبير للتلاميذ داخل القسم باعتبار الملاحظة المباشرة تتطلب توظيف **شبكات الملاحظة*[7]** الخاصة بصعوبات كل متعلم للتمكن من تحديد الأسباب التي تكمن وراء هذه الصعوبات والثغرات والأخطاء، وتحليلها وتصنيفها حسب الأنواع والأسباب وذلك لاستغلالها في عملية المعالجة، إذْ هذا ما جعل أداء وعمل المعلم أمام هذا العدد الكبير من التلاميذ يقتصر فقط على محاولة إلقاء الدرس وشرحه دون فتح باب

المناقشة وإشراكهم في بناء الدرس معًا، رغم أنّ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تنص على تفعيل دور المتعلِّم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

كما يقتصر أيضا أداء المعلِّم على إعادة طرح بعض الأسئلة حول القاعدة التي وضعت للدرس دون تكليف التلاميذ بإنجازات وأعمال أثناء الحصة كـ**التمارين اللغوية***[8]، وإنْ كُلِّفُوا بذلك فإنّ هذه الأعمال لا تصحح بشكل فردي وإنّما يقتصر على التصحيح الجماعي دون التشخيص للأخطاء المرتكبة من قبل كلّ تلميذ وتوجيهه نحوها ليتمكن من إدراكها وتصحيحها مستقبلا، وبالتالي يبقى الخطأ يتكرر في أعماله التي سوف يُكَلَّفُ بها فيما بعد.

وهذا ما يؤكد لنا أنّ مشكلة كثافة عدد التلاميذ في الأقسام الدراسية مع قلة الإمكانيات والمعلِّمين لها أثر كبير على أداء المعلِّم وتقويمه وعلاقته بالمتعلِّمين وبالتالي على العملية التعليمية ككل؛ وذلك لأنَّ زيادة عدد التلاميذ داخل القسم مع اختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية تقف عائقا أمام سعي المعلِّم لتقويمهم **تقويمًا فرديًا***[9] حسب ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات (**تفريد التعلُّم**)*[10] وهذا لإعطاء الصورة الحقيقية عن مدى تقدم كل تلميذ على حده، كما تقف عائقًا أمام إعطاء المعلِّم فرصة ليكتشف ويتفاعل بشكل أكبر مع مستوى التلاميذ.

إذْ هذا يستدعي من مؤسساتنا التربوية إعادة النظر في عدد التلاميذ داخل القسم ومحاولة تقليصه، كما يستدعي على دولتنا –من خلال هيآتها والسلطات المعنية–إنشاء وبناء مدارس جديدة لاستيعاب هذا العدد الهائل من التلاميذ وتوزيعهم على الأقسام بالشكل الذي يساعد ويناسب تطبيق عملية التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات.

ثانياً: ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية:

يعتبر **التقويم اللغوي***[11] في المرحلة الابتدائية تقويمًا شكليًا، وهذا راجع إلى ضيق ساعات التعلُّم والتعليم الخاصة باللغة العربية التي لا تتفق وطبيعة التعلُّم الإنساني المتأني، كما لا تتفق وطبيعة المتعلِّم في مراحله الأولى من التعليم، والعدد الهائل للمتعلّمين في الأقسام التعليمية، وارتباط المعلّم ببرنامج مطالب بإنهائه في الوقت المحدد، والمراقبة الشهرية لمفتشي التربية؛ ممّا جعل عامل الوقت لا يسمح لمعلِّم اللغة العربية بإجراء بعض الممارسات التقويمية أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات كالتأكد من مدى استيعاب التلاميذ وتحقيقهم لأهداف التعلُّم وذلك بإجراء تمرينات تطبيقية أثناء الحصة؛ وهذه التمرينات عبارة عن تدريبات لغوية منظمة منطوقة كانت أو مكتوبة (كتمارين الإعراب، وتمارين الشكل، أو التحرير، أو التصريف، أو الترتيب، والتراكيب، أو التعيين والتبيين، أو الاستخراج) التي يسعى من خلالها المعلِّم إلى ترسيخ ودعم المكتسبات اللغوية أو تشخيص وتصويب الأخطاء للقضاء عليها.

فمعالجة هذه الأخطاء ونقاط الضعف لكلّ تلميذ تتطلب من المعلم القيام بتصنيفها أولاً ثم انتقاء الإستراتيجيات المناسبة لمعالجتها والتقليل منها، ثم القيام بعد ذلك بتصحيحها ليدرك كلّ متعلِّم خطأه حتى يتجنبه في المستقبل، لكن ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح للمعلِّم بالقيام بكل ذلك ممَّا يجعله يلجأ إلى اختيار (انتقاء) بعض الأخطاء والقيام بتصحيحها جماعياً وإهمال بقية الأخطاء الأخرى.

بالإضافة إلى أنَّ استخدام طرق التدريس الحديثة كـ**التعلُّم التعاوني***[12] و**التعلُّم بواسطة المشروع***[13] أو **حلّ المشكلة***[14] كلها طرق تحتاج إلى حجم ساعي كبير للحصة الدراسية، لكن هذا الحجم غير متوفر مما يجعل المعلم يلجأ

إلى تلقين الدرس عوض ان يزود التلميذ بأدوات منهجية تساعده على الفهم والتفكير والنقد – **رغم أنّ التوجه البيداغوجي الحديث جاء لتفعيل دور المتعلم وجعل المعلم موجها ومرشدا** – حيث يقوم المعلم بتوجيه التلميذ إلى تعلم واكتساب كفاءات جديدة بنفسه، وهذا ما أشار إليه **الدكتور** "**على راشد**" في هذه المسألة حيث قال :<<المعلِّم الجاد الكفء هو الذي يركز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعلُّم أكثر من أن يلقِّنهم المعلومات الجاهزة كما يساعدهم ويرشدهم على كيفية مواجهة مشكلاتهم بنجاح وعلى كيفية تقويم عملهم وتعلُّمِهِم بأنفسهم.>>[3]

وفي هذا الصدد فإن الدراسة التي قام بها "**حسن عبد البارى عصر**" في فترة زمنية تقدر بشهر من خلال التحقيق المصوب للتعليم اللغوي في المرحلة الابتدائية لمجموعات الأهداف السلوكية لدى معلِّمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تبينت له أمور عديدة لم يستطع المعلِّم تحقيقها في ظلِّ ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية والتي من بينها ما يأتي:

- الكثرة المتناهية في إعداد الأهداف على مستوى الشكل دون الواقع؛ بمعنى أن معلِّمي اللغة العربية يقومون بتحديد عدة أهداف في الحصة الواحدة يسعون إلى تحقيقها لكن ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك.
- الانفصال بين الأهداف والاستراتيجيات الناجمة عنها؛ بمعنى أنّ ضيق الوقت لا يسمح للمعلِّم بتبني طرق التدريس الحديثة التي تلائم هذه الأهداف.
- سطحية التقويم التكويني والختامي لمهارات اللغة.[4]

وهذا ما يؤكد بأن الوقت عامل رئيس لا يمكن تجاهله سواء في الإنتاج الدراسي أو في قياس مردود الإنتاج (التقويم)، ممّا يدعو إلى التفكير مليّاً في الحجم الساعي المخصص لأنشطة اللغة العربية وكيفية تسييرها وتقويمها من طرف المعلِّم لما لها من أهمية كبيرة للحد من أزمة الضعف اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلِّمين في هذه المرحلة التي تعتبر القاعدة والركيزة لبقية المراحل الأخرى.

ثالثاً: ضعف التكوين في مجال التقويم:

يمثل معلِّم اللغة العربية ركيزة أساسية في العملية التربوية، فَحُسْن إعداده يعتبر تبشيرًا بنجاح وفاعلية النظام التعليمي، لأنّه يحد من أزمة الضعف اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تعتبر الركيزة والأساس لبقية المراحل التعليمية الأخرى، ونظرًا لخطورة الدور الذي يقوم به معلِّموا اللغة العربية حفاظًا على لغتنا وديننا وبالتالي الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية، فإنّ أي مجتمع أو قطاع تربوي لا يمكنه أنْ يُهْمِل إعداده أو يترك هذا الأمر للصدفة والعفوية وخاصة بعد الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها المنظومة التربوية الجزائرية والتي تمّ من خلالها اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، إذْ لابد له من أساتذة أكفاء للتكيف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة.

لكن الملاحظ في قطاعنا التربوي أنّ هناك قصورًا في **إعداد المعلِّم قبل الخدمة*[15] وأثنائها*[16]** وخاصة فيما يخص مجال التقويم، إذ نجد أنّ التكوين الذي تلقاه المعلمون حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل التدريس بالكفاءات غير كافٍ وذلك لاهتمام مكوني الأساتذة بالجانب النظري والكمي وإهمالهم الجانب التطبيقي والكيفي، وهذا يعود إلى أنّ مكوني

الأساتذة أو المعلّمين في حدّ ذاتهم تنقصهم الخبرة والمهارة والتكوين في مجال الإعداد وما يخص التقويم، وخاصة بعد الإصلاح الذي أقدمت عليه منظومتنا التربوية.

وهذا ما يؤكده الدكتور " **على راشد** " حيث يقول: << هناك قلة من أساتذة كليات التربية وإعداد المعلّمين يمتلكون مهارات وخبرات إعداد معلمي المستقبل، ولكن الأغلبية لا يمتلكون هذه المهارات أو تلك الخبرات ممّا يجعلهم يستغلبون لاستراتيجيات الكم على استراتيجيات الكيف والطابع النظري التقليدي على الطابع التطبيقي، لأنّ همهم الوحيد التصدير لسوق العمل أعدادًا كبيرة من المعلّمين وإنْ كانوا ناقصي الخبرة والتأهيل >>.[5]

كما يشير " **حسن شحاتة** " أيضًا في مسألة الإعداد للمعلّمين وكذا المشرفين عليها حيث يقول: << إنّ إعداد معلّمي اللغة العربية يتطلب أهلاً لذلك، بحيث لا يشارك فيه فقط المتخصصون في اللغة العربية من أعضاء هيئات التدريس بل لا بد أنْ يشارك فيه المتخصصون في علم النفس التعليمي والصحة النفسية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية فكل هؤلاء يرون في معلّم اللغة العربية جوانب أخرى أساسية وضرورية يجب توافرها في إعداده لا يراها المتخصصون في طرق تدريس اللغة العربية، ومن هنا يُصبح إعداد المعلم ميدانيا إعدادًا شاملاً ومتكاملاً ومحققا للهدف من التربية العملية، كما يجب أن يخصص للمعلّم عامًا دراسيًا عقب تخرجه للتَلْمَذَة على قدامى المعلمين والموجهين في أحضان المدرسة شأنه في ذلك شأن الطبيب الحديث التخرج والذي يقضي سنة امتياز للتدريب الطبي في أحد المستشفيات، ويسمى حينئذ المعلم بـ " معلم امتياز ">>.[6]

وبناءً على ما سبق فإنّ المعلّم سوف تواجهه أيضًا صعوبة في بناء وسائل التقويم **كالاختبارات** التي تعد الوسيلة الأساسية في تقويم العملية التربوية للتعرف على ما حققه المتعلمون من أهداف تعليمية والكشف عن مستوى تحصيلهم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية معينة تمّ تعلمها مسبقا ومعرفة مواطن القوة والضعف لديهم؛ وذلك من خلال اجاباتهم على مجموعة من فقرات الامتحانية والتي تمثل محتوى المادة الدراسية تمثيلا صادقا،[7] إذْ أنّ هذه الاختبارات لا تُبْنَى بصورة عشوائية وإنّما تخضع إلى أسس وشروط، يجب على المعلّم أن يكون على دراية بها وكذلك كيفية توظيفها في الاختبارات، لكن الملاحظ أنّ المعلّمين في هذه المرحلة لا يجهلون لهذه الأسس والشروط وإنّما يجهلون كيفية توظيفها في الاختبارات.

وهذا ما لاحظه أيضا " **محمد رضا البغدادي** " بأنه: << على الرغم من الاستخدام الواسع الانتشار للقياس بالاختبارات التحصيلية وأهميتها في التقويم والترشيد لتعلم المتعلم، الاّ أنه هناك القليل من المعلمين لديهم خبرة محدودة في كيفية تصميم وبناء اختبارات تحصيلية جيدة >>.[8]

ولعل ما يفسر ذلك هو عدم تكوينهم في المجال التطبيقي؛ أي أنهم لم يتمرّسوا ذلك على أرض الواقع –من حيث الإعداد والتوجيه والمتابعة والتقويم أثناء التدريس في القسم – وذلك من أجل استدراك النقائص العملية (الميدانية)، وكذلك عدم تمرّنهم بالكفاية في إعداد أدوات التقويم (خاصة إعداد الاختبارات) أثناء تلقيهم تكوينا بهذا الشأن رغم ما بحوزتهم من مصادر، ووثائق ومستندات تدعمهم فيما يخص الجانب النظري، كما أنّ إعداد أدوات التقويم تتطلب مهارة عالية وخبرة في هذا المجال.

هذا ما أشار إليه " **غريب العربي** " قائلاً: << إنّ احترام المعلّمين لشروط وأسس بناء الاختبارات سيمكنهم من تحديد مستوى متعلّميهم وضبط العوامل والصعوبات التي تعيق تَعَلُّمِهم والعمل على علاجها في الوقت المناسب واتخاذ القرار، إلاّ

أنّ الواقع عكس ذلك تمامًا فنجد مدرسين يُقَوِّمُون مُتَعَلِّمِيهِم من خلال مجموعة من الأسئلة وفي بعض المرات سؤال واحد غير مبالين بهذه الشروط، إمّا لعدم علمهم بها أو أنهم لم يتدربوا على ذلك رغم أنّ بعضهم يتلقون دروسًا في البيداغوجيا إلاّ أنّه لم يتدرب على كيفية قياس ما علَّمه >> .[9]

كما أكده كل من " **حلمي أحمد الوكيل** " و" **محمد أمين المفتي** " في قولهما: << إنّ اعداد هذه الاختبارات يتطلب جهدا كبيرًا ووقتًا طويلاً حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء وتناسب جميع مستويات المتعلِّمين، كما تتطلب خبرة وفيرة ودراية تامة ومهارة وعلم... ومن الصعب أن تتوفر هذه الصفات في المعلِّمين العاملين في مدارسنا في الوقت الحاضر ولذلك من الضروري تدريب المعلِّمين الحالين على إعداد هذه الاختبارات، وكذلك تزويدهم بمجموعات نماذج من هذه الاختبارات لمختلف المواد الدراسية حتى يتسنى لهم الاعتماد على أنفسهم في إعدادها >>.[10]

وفي الأخير يتضح لنا أنّ التحكم في بناء الاختبارات والتحكم في العملية التقويمية يبقى أمرًا صعبًا في ظلِّ البرامج والمعلومات التي تقدم للمعلِّمين أثناء التكوين وأنّهم بعيدون كل البعد عمّا تتطلبه وتقتضيه المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان التقويم التربوي، ولهذا لا بد من إعادة النظر في التكوين الجيد والفعَّال للمعلِّمين.

رابعاً: نقص التفاعل الصفي*[17]:

إنّ **للإدارة الصفية***[18] التي توفر جوًّا من التفاعل داخل القسم أهمية كبيرة وخاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات التي يحتاجها المعلِّم للقيام بمهامه التعليمية والممارسات التقويمية، إذْ هي ترتبط بشكل كبير بالخصائص المعرفية والشخصية للمعلم كالمهارة، والتكوين الجيد، والخبرة والحماس بالإضافة إلى المودة والقدرة على التواصل مع الآخرين والتعاطف معهم، كل ذلك يجعل المعلِّم فعّالاً ويجعل التعليم والتقويم أكثر فعالية.

كما ترتبط الإدارة الصفية أيضا؛ بالأساليب والممارسات التي يقوم بها المعلم داخل القسم كإثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ، وتقبل اقتراحاتهم وفهم خصائصهم، وذلك لتشجيع التفاعل الصفي وتسهيل عملية التقويم.

وهو التصور نفسه الذي ذهب إليه " **حسن شحاتة** "**قائلاً:**<< من المهام المِهَنِيَة للمعلِّم في الفصل توفير جو من الدافعية والتشويق، وتوفير الوسائل التي يستخدمها لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة، وضبط الفصل، وامتلاك انتباه التلاميذ لما يَدْرُسُون وحفظ النظام في الفصل مع خلق مناخ مريح ومشجِّع على التعلُّم.>>.[11]

وكذلك أشار" **على راشد** " إلى بعض المهام التي يجب أن يقوم بها المعلِّم لتوفير جو من التفاعل الصفي قائلاً: <<من الخصائص المِهَنِيَة للمعلِّم العصري أن تكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه تلاميذه خلال الدرس بتنويع المثيرات التي يستخدمها من خلال حركاته، والتنوع في نبرات صوته وكذلك فترات الصمت المناسبة وغيرها من المثيرات التي تجعل التلاميذ لا ينصرفون عنه طوال الدرس، وبالتالي يحقق الأهداف المنشودة من هذا الدرس >>.[12]

فإذا توافرت هذه الخصائص (المعرفية والشخصية) لدى المعلِّم واستخدم هذه الأساليب الفعّالة فإن ذلك سوف يساعده على عملية التقويم التي تعتبر جزءاً لا تتجزأ من المسار الدراسي في ظل التدريس بالكفاءات، والتي بدورها تُعطي أهمية كبيرة للتقويم التكويني باعتباره الأداء الذي ينبغي أن يراقب به باستمرار أثناء العملية التعليمية.

لكن الملاحظ في واقعنا التعليمي هو أنّ عنصر التفاعل الصفي يعد عائقا أمام قيام المعلم بممارساته التقويمية، وهذا يعني أنّ هذا المعلِّم لا يلتزم بشكل كبير باستخدامه للأساليب والأنماط التي تشجع على حدوث التفاعل الصفي، وربما يلجأ إلى أساليب أخرى للحفاظ على النظام الصفي كالعقاب البدني، واستخدام عبارات التهديد والوعيد، وإهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم، واحتكار الموقف التعليمي وفرض آراءه دون إتاحة الفرص للتلاميذ بالكلام، والنقد الجارح...الخ.

خامساً: غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي*[19]:

لكي يتمكَّن المعلِّم من ممارسة أدائه أثناء العملية التعليمية لابد أن يوضع بين يديه منهاجاً واضحاً يقوم على أسسه الأربعة (الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقويم)، بحيث تُحدد فيه الأهداف والوسائل التي تُوصِلُنَا إلى تحقيقها، والمحتويات (المقررات الدراسية) التي تُخْتَار في ضوء هذه الأهداف، والأساليب الدراسية (التقويم) التي تساعدنا على قياس مدى تحقيق هذه الأهداف.

وهذا الأخير –التقويم– لا يمكن أن يتحقق ما لم تكن هناك جِدِّيَة في إعداد المناهج وهذا لارتباط التقويم بأهداف المنهج، فتقويم التلاميذ في مادة اللغة العربية يستند على تحليل موضوعي لمنهاجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية[13]، إذْ أنّه من بين الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في منهج اللغة العربية، هو أن يتضمن المنهاج كل ما يجب مراعاته في عمليات الاتصال اللغوي ووسائله لتحقيق الفهم والإفهام وتبادل الأفكار، وأنْ تُوضَع المقررات الدراسية بحسب مستويات المتعلمين وما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية وطاقاتهم.

لكن الملاحظ في مناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي هي أنّها لا تقوم على أساس موضوعي، وانّما تُختار فيها الموضوعات بناءً على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج دون اشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم وهذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تفوق قدرات التلاميذ في هذه المرحلة ممّا يجعل المتعلم غير قادر على استيعابها والمعلم غير قادر على تقويم المتعلمين من خلال هذه المواضيع؛ لأن عملية وضع المناهج تؤثر فيها الكثير من العوامل بعضها يتعلق بالمحتوى والبعض الآخر بالمتعلم، بالإضافة إلى عملية التقويم، والأهداف التعليمية، ومستوى المقرر والوقت المحدد له...الخ.

هذا ما أشار إليه "**حسن عبد البارى عصر**" والذي أكّد أنّ هناك فعلاً صعوبة في فهم المنهاج وتطبيقه نظراً لعدم مراعاة شروط وضوابط اعداد المناهج والتي بدورها أدت إلى عدم مراعاة حاجات المتعلمين ومستوياتهم في وضع المقررات الدراسية، الأمر الذي جعل معلم اللغة العربية يجد صعوبة في تحقيق الغاية من تعليمها (الفهم والاستيعاب) وبالتالي صعوبة في ممارسة التقويم التكويني في ظل الإصلاح الذي أُجري، حيث قال:<<هناك تناقض بين ما ينصّ عليه في خُطَط المنهج والواقع الذي يمارس فيه هذا التقويم والحصاد الذي يُعنى به في عملية التقويم هذه>>،[14] إذْ لابد أنْ يُعْطَى اهتمام كبير خاص لمستويات عقول التلاميذ في هذه المرحلة، فتصمم المواد والخبرات المدرسية ومهام التعليم لتكون متناسقة مع مستوياتهم وقدراتهم،[15] لكن المتصفح لكتب القراءة التي يدور عليها تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يؤكِّد على أنَّ المواضيع المتواجدة فيها على تعدد محاورها البيئية، والمحلية والقومية الإنسانية ليست هي كل الموضوعات التي تُحقق حاجات الطفل في المدرسة الابتدائية وإنما وضعت باختيار ذاتي محض من لجان تأليف هذه الكتب،[16] ونتيجة لغياب هذه الضوابط وهذه الشروط عن مقرراتنا بسبب فشل القائمين في وضع المناهج التعليمية لذا نجد أنّ التلاميذ لا يمارسون ولا يتواصلون باللغة العربية الفصحى بطلاقة داخل القسم لأنهم لا يجدون فيها ما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية مما

يجعل حاجزاً بينهم وبين اللغة فيقومون بهجرها دون أسف أو ندم ليلبوا رغباتهم وحاجاتهم خارج القسم والمدرسة من اللعب، والتحدث وحتى التشاجر، وكما يجعل حاجزاً بينهم وبين المعلِّم إذْ لا يتمكّن من تقويمهم بصورة منطقية في ضوء هذه اللغة المتدنية.

ومن هذا المنطلق نخلص إلى أنَّه ينبغي التركيز على التقويم التكويني الذي يساهم في نجاح العملية التعليمية باعتباره جزءًا لا يتجزأ منها، وهذا يتطلب إعادة النظر في الطبيعة التكوينية للمناهج بحيث تصبح أكثر التصاقاً ومعالجة للحياة الواقعية، كما تتطلب إعادة النظر في المنطلقات الأساسية لتصميم المناهج من تحليل الحاجات اللّغوية وتحليل الموقف، وتخطيط الغايات ونواتج التعلُّم، وبناء المحتوى، واختيار المواد التدريسية، وأساليب التقويم؛ وذلك لمعرفة ما يحتاجه التلميذ في هذه المرحلة من التعليم وما يتناسب مع مستواه وقدراته من مواضيع، وتحديد الأهداف والكفاءات التي تُحَقِق للتلميذ كفاية لغوية...، وكل هذه الأمور تساعد المعلِّم في فهم المناهج أكثر وتُسَهِّل عليه طريقة تطبيقه وبالتالي يَسْهُل عليه كيفية تقويم التلميذ تقويماً تكوينياً يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي.

الخاتمـــــــة

وفي ختام القول نخلص إلى أنّ الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في التعليم الابتدائي أثناء ممارستهم للتقويم إنّما تعود بشكل كبير إلى الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المعلِّم الجزائري والإصلاح المستعجل الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية وذلك باستيرادها لكفايات الدول الأجنبية المتقدمة تكنولوجياً بجميع اهتماماتها وتطلعاتها ومشاكلها (فتطلعاتنا ليست تطلعاتهم ومشاكلنا ليست مشاكلهم)، ودون سابق إنذار أو تكوين للمعلِّم لأنه هو الذي يعطي للإصلاح بُعده العملي من حيث أنّه المشارك الرئيس في تحديد نوعية التعلُّم.

وهذا ما يؤكد لنا أنّه لابد في ظلّ الإصلاح الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية الجزائرية والذي تم من خلاله اعتماد التدريس بالكفاءات من:

- أساتذة أكفاء للتكيّف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة التي ترتبط بشكل كبير بالعملية التعليمية والتي تعتبر جزءا لا تتجزأ منها.
- تخفيض وتقليص عدد التلاميذ في القسم بما يسمح للمعلِّم بتقويمهم تقويمًا فرديًا بحسب ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات، وذلك بفتح مؤسساتنا التربوية لأقسام إضافية أخرى، وبهذا تُحَلُّ مشكلة كثافة عدد التلاميذ في القسم كما يصبح الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية كافيًا لمراقبة كل التلاميذ وملاحظة أدائهم ومعالجة النقائص والثغرات التي وقعوا فيها؛ وبذلك تتوفر لدى المعلّم كل الأجواء والمتطلبات التي يحتاجها للقيام بمهامه التقويمية والقدرة على التحكّم في الإدارة الصفية التي سوف توفر له جوًا من التفاعل والنظام الصفي.
- إعادة النظر في المناهج التعليمية لكي تصبح أكثر اتساقا ومعالجة للحياة الواقعية وذلك من خلال إعادة النظر في منطلقاتها الأساسية التي تبنى عليها؛ من تحليل للحاجات اللغوية للمتعلم، وتحليل الموقف، وتخطيط الغايات ونواتج التعلُّم، وبناء المحتوى، واختيار الطرق التدريسية وأساليب التقويم، وذلك من خلال معرفة ما يحتاجه المتعلِّم في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي وما يتناسب مع مستواه وقدراته من مواضيع وتحديد الأهداف والكفاءات التي تحقق للمتعلِّم كفاية لغوية، وكل هذه الأمور سوف تساعد المعلِّم في فهم منهاج اللّغة العربية أكثر وتسهل عليه طريقة تطبيقه، وبالتالي سوف يَسْهُل عليه تقويم المتعلِّم تقويمًا تكوينيًا يساهم في تحسين العملية

التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي، كما أنّه لابد من إشراك المعلِّم واستشارته في كل تغيير أو إصلاح لأنه المعني بتنفيذ ما جاءت به هذه المناهج.

الاحالات والهوامش

* : **الصعوبات البيداغوجية:** هي صعوبات متعلقة بالوضع البيداغوجي الذي يعمل فيه المعلم والتي تقف عائقا أمام قيامه بأدواره التقويمية داخل المؤسسة التعليمية.

*1 : **التعليم الابتدائي:** فالتعليم الابتدائي حسب المرجعية العامة للنظام التربوي في الجزائر هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئي (التحضيري) وبين التعليم المتوسط و يبدأ غالبا انطلاقًا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية، وهي مرحلة منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة؛ الطور الأول يشمل السنتين الأولى والثانية وهو طور الإيقاظ والتعليمات الأولية، والطور الثاني يشمل السنتين الثالثة والرابعة وهو طور تعميق التعليمات الأساسية والطور الثالث يخص السنة الخامسة الابتدائية وهو طور التحكم في اللغات الأساسية. **ينظر: محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي – وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية –؛ دار الهدى، الجزائر، ج 1، 2012، ص 22، 23.**

*2 - **التدريس بالكفاءات؛** تدريس يهدف إلى تعليم المتعلّم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بُغْيَةَ توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية. **حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات -؛ دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005، ص 45.**

*3 : **تغذية راجعة:** "يطلق مصطلح التغذية الراجعة على نتاجات العملية التعليمية، كما تظهر في سلوك المتعلم استجابات للمؤثرات أو المثيرات (اختبارات، مواقف، القيام بأداء...) التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم.
كما يطلق هذا المصطلح على ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعليمات أو إيضاحات أو تعزيز أو انتقادات حول نوع أو مستوى أدائه التعليمي من إطار الأهداف المخطط لها، سواءً كان ذلك نتيجة التقويم الذاتي من قبل المتعلم أو التقويم من قبل المعلم". **ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص 70. وينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص 129.**

[1] **ينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**؛ مرجع سابق؛ **ص 138.**

*4 : **التدريس الفعال:** هو التدريس العالي الجودة ويتحقق من خلال قيام المدرس بأداء عمله بشكل جيد واختياره المحتوى المناسب للأهداف وحاجات المتعلمين بما يخدم المرحلة التقويمية، بالإضافة إلى توفر ظروف العمل المناسبة واعداد المواد التدريسية المناسبة.

*5 : **الملاحظة:** هي من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الابتدائية الأولى، ويتطلب هذا من المعلّم الاستمرار في ملاحظة المتعلّمين عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات، وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل متعلّم، وبذلك تتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن سلوك متعلّميه من حيث كتاباتهم، وقراءاتهم وتعاملهم مع أقرانهم، وهذا كله يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة بتحسين تدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلّم الذي يحتاج إلى عناية، كما تمكنه من تعميق سلوك معين أو ميل ما. **ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص 17، 18.**

*6 : **الفروق الفردية:** هي الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية، أو عقلية، أو نفسية، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا او كبيرا. **أنسي محمد أحمد قاسم؛ الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، الأردن، ط 1،**

2003، ص 18. وينظر: خليل ميخائيل معوض؛ علم النفس التربوي (أسسه وتطبيقاته)، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2003، ص 249.

[2] **ينظر: على راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره (الاشراف عليه – تدريبه)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2002، **ص 93.**

*[7] : **شبكات الملاحظة:** هي عبارة عن جدول يعدّه المعلم؛ يضع فيه خانة خاصة بأسماء التلاميذ اللذين لاحظ أنّهم يواجهون صعوبات في حل المشكلات التعليمية أو وقعوا في أخطاء عند أداء مهام أو في اجاباتهم ثغرات ونقائص، يليها عدد من الخانات الخاصة بصعوبات التعلم وخانة أخيرة لتحديد تكرارات ومجموع الصعوبات.

*[8] : **التمارين اللغوية:** وهي عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية والغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات؛

فهي تعتبر وسيلة للكشف عن البنية اللغوية، وتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس، وترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان، إذْ تعد وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء بأنواعها وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم؛ **ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة(اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)؛ دار الكتاب الحديث، مصر، ط 1، 2012، ص 146، 147.**

*[9] : **التقويم الفردي:** هو شكل من أشكال تشجيع التلاميذ على التفكير فيما تعلموه، والبحث عن وسائل تحسينه وتخطيط الأمور التي مكنتهم من التقدم كمتعلمين نحو تحقيق أهدافهم>>. **ينظر: السيد أمير عبد القادر وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي؛ مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، د ط، 2010، ص 86.**

*[10] : **تفريد التعلم:** يقصد به جعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه من خلال فسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره وذلك مع مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يتسنى لكل متعلم أخذ نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه. **ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع / بن، ط 1، 2005، ص 65، وينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 100.**

*[11] : **التقويم اللغوي:** هو تقويم يشمل الجانب اللغوي، يركز فيه على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة وعلى التعبير نطقا وكتابة. **ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار ومكتبة الحامد، الأردن، ط 1، 2012، ص 28.**

*[12] : **التعلم التعاوني:** هو التعلُّم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلِّمين داخل القسم بإنجاز عمل ما وبالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلِّم، ومن أهم سماته أنّه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين المتعلِّمين فَيُنَمِّي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ويتم ذلك ضمن احترام آراء الآخرين وتَقَبُّل وجهات النظر، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات. **ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 159.**

*[13] : **التعلم بواسطة المشروع:** هو أسلوب في التعلم يعتمد على تشجيع المتعلّمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنّه يشجع على اظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشارعهم من ناحية أخرى. **حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات -؛ مرجع سابق، ص 37.**

*[14] : **التعلم بواسطة حل المشكلات:** هي استراتيجية تدريسية تركز أساساً على المتعلم، حيث يعمل المعلم على خلق اثارة عقلية وفكرية تؤثر إيجابا على نوعية تعليمه وذلك من خلال وضع المتعلم أمام موقف محير (مشكلة) يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول الى وضع حلول لهذا الموقف. **ينظر: محمد الصالح حثروبي؛ الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 110.**

[3] **على راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره؛** مرجع سابق، **ص 92.**

[4] **ينظر: حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛** الدار الجامعية، مصر، د ط، د س، **ص 468، 469، 470، 471.**

*[15] : **اعداد المعلم قبل الخدمة:** يعد بمثابة تأهيل مبدئي؛ يكتسب فيه الأساسيات الضرورية التي تؤهله لمهنة التعليم. **ينظر: على راشد؛ خصائص المعلم العصري وأدواره، مرجع سابق، ص 177.**

*[16] : **اعداد المعلم أثناء الخدمة:** يتم من خلال مجموعة من البرامج والدورات التكوينية الطويلة أو القصيرة وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، والتي تهدف الى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم في رفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية. **ينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ مرجع سابق، ص 90.**

[5] **ينظر: على راشد، خصائص المعلِّم العصري وأدواره؛** مرجع سابق، **ص 177، 178.**

[6] **ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق؛** الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2002، **ص 434، 435.**

[7] **ينظر: أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات؛** دار أسامة، الأردن، ط 1، 2011، **ص 222.**

[8] **محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس؛** دار الفكر العربي، مصر، 1998، د ط، **ص 103.**

[9] **ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)؛** دار الغرب، الجزائر، د ط، 2007، **ص 87.**

[10] **ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج؛** دار المسيرة، الأردن، ط 2، 2007، **ص 201.**

*[17] : **التفاعل الصفي:** هو مفهوم يركز على تفاعل سلوك المعلم التعليمي مع سلوك المتعلم بصورة إيجابية لإيجاد بيئة تعلم خالية من الفوضى والمشكلات (الانضباط الصفي)، ولتحقيق هذا النوع من الانضباط ينبغي على المعلمين فهم النمو والتطور الإنساني، ونظريات التعلم والإدارة الصفية عند قيامهم بالعملية التعليمية. **ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ مرجع سابق، ص 44، 45. ينظر: أنسي محمد أحمد قاسم؛ الفروق الفردية والتقويم، مرجع سابق، ص 304.**

*[18] : الإدارة الصفية هي شرط ضروري لتفعيل العملية التعليمية وهي أحد مكونات عملية التدريس، فالتدريس تخطيط وتنظيم وتنفيذ وإدارة، ومن هنا فإن **إدارة الصف يقصد بها** إدارة التفاعلات ومسارات التفكير بين المعلم والتلاميذ، وبينهم

وبين بعضهم في إطار الأهداف التي حددها لهذا الموقف وذلك من خلال التخطيط الجيد للدرس والعمل على تنفيذه دون تباطؤ داخل القسم بالاعتماد على أسلوب تعليمي ناجع (الاقناع، لفت انتباه التلاميذ، الشرح الجيد واستخدام الوسائل المتنوعة) دون ترك مجال للتلاميذ في تبديد فرصة التعلم. **ينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ مرجع سابق، ص 22. وينظر: جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم؛ دار النهضة العربية، لبنان، ط 1، 2005، ص 45.**

[11] **ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**؛ مرجع سابق، **ص 417.**

[12] **ينظر: على راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره**؛ مرجع سابق، **ص 32.**

[19]* : من بين أهداف الإصلاح التربوي هو مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية لكي تصبح مواكبة لجميع المستجدات العلمية والتحولات السياسية والاقتصادية، بحيث يُراعى في بناء محتوياتها قدرات المتعلمين وحاجاتهم، لكن الطابع الاستعجالي لهذا الإصلاح تولد عنه الكثير من النقص والغموض في المناهج ممّا أثّر على العملية التقويمية بشكل أكبر وذلك لارتباط التقويم بأهداف ومحتوى المنهج؛

[13] **ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (اعدادها – تطويرها - تقويمها)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط 2، 2000، **ص 36.**

[14] **ينظر: حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**؛ مرجع سابق، **ص 100.**

[15] **ينظر: حسن عبد البارى عصر**، المرجع نفسه، **ص 63، 64.**

[16] **ينظر: حسن عبد البارى عصر**، المرجع نفسه، **ص 102، 103.**