معلم اللغة العربية على وفق الكفايات

أ.د. فاروق خلف العزاوي
رئيس قسم اللغة العربية
كلية الحكمة الجامعة

(2020 - 2019)

خلاصة البحث:

يحتل المعلم مركزًا رئيسًا في أي نظام تعليمي بوصفه أحد العناصر الفاعلة في تحقيق أهداف ذلك فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يتوفر المعلم الكفء الذي أعدّ إعدادًا تربويًا وتخصصًا جيدًا

بالإضافة إلى تنمية القدرات الخلاقة التي تمكنه من التكيف مع المستحدثات التربوية وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار.

إن أداء المعلم على وفق الكفايات تساعد المؤسسات العلمية في تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها قياس مدى تأخره في عمله على وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والع والاجتماعية فضلًا عن الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم مما يمكن المؤسسة التعليمية في اتخاذ إجراءات تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.

مشكلة البحث:

إن مشكلة البحث تتمثل في تدني مستوى الكفايات لدى معلمي اللغة العربية حيث يركز على الطرق والاستراتيجيات التقليدية والتي لا تتعلق بالمعرفة ونتاجاتها وبالتالي فهي لا تحقق متطلبات مجتمع المعرفة لذا يسعى البحث الحالي إلى معرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق تطوير كفايات معلمي اللغة العربية على وفق متطلبات مجتمع المعرفة ووضع تصور مقترح للتغلب على هذه المعوقات بما يحقق في النهاية تطوير هذه الكفايات على وفق متطلبات المجتمع ويحقق أيضًا اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تطبيق هذه المتطلبات .

أهداف البحث:

1- تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

2- تحديد الاحتياجات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بناءً على كفاياتهم المهنية.

أهمية البحث:

ظهر الاهتمام بتطوير أداء المعلم يأخذ مكانه الصحيح في تطوير العملية التربوية والتعليمية شاملة المناهج و طرق التدريس والإمكانات المدرسية و تقنية التعليم و الإدارة المدرسية و الأنشطة و غيرها. بهدف تحسين نوعية التربية بعد الانتقاد الشديد من المجتمع و مؤسساته التي تصب سخطها على مؤسسات التعليم العام بعد أن برز ضعف الطلاب في الحد الأدنى من الكفاءات اللازمة في المراحل اللاحقة.

المبحث الأول

أولًا ـ مفهوم الكفاية:

الكفاية لغةً / الكفاية اصطلاحًا.

ثانيًا ـ أثر مفهوم الكفاية على إعداد المعلم.

ثالثًا ـ الكفاية المعرفية و البحثية.

رابعًا ـ الكفاية الإدارية.

خامسًا ـ معلم اللغة العربية الفعّال.

سادسًا ـ التقويم التربوي.

سابعًا ـ الإتجاه نحو مهنة التدريس

أ ـ مفهوم الإتجاه.

ب ـ تعديل الإتجاه.

أولًا: مفهوم الكفاية:

رغم وفرة الدراسات (العربية و الأجنبية) في مجال الكفايات إلا أن تحديد مصطلح الكفاية لم يُتفق عليه في أي من هذه الدراسات وإنما كان تحديد هذا المصطلح يختلف من باحث إلى آخر

تبعًا لهدف الدراسة التي يجريها الباحث إذ يعمد كل باحث على تعريفها إجرائيًا مستفيدًا من تعريفات الباحثين وما أجمعوا عليه من مدلول الكفاية ولا تُفرّق الكثير من الدراسات بين لفظي الكفاية و الكفاءة رغم أن الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره في شيء كشرط لقبوله بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عملٍ ما[1].

الكفاية لغةً:

ـ عرّفها (ابن منظور 2011) (كَفَى ، يَكفي كِفاية إذ قام الأمر ويقال، استَكفَيتهُ أمرًا فَكفانيه ويقول كفاك هذا الأمر أي حَسبك و كفاك هذا الشيء و كَفَى الرجل كفاية فهو كافٍ) (ابن منظور 2011، ص93)

ـ (الرازي 1983) (كَفَاه مُؤنَثَة يَكفيهِ (كِفَاية). و (كَفَاه) الشيء. و (اكتَفَى) به).

و (استكفَيتهُ) الشيءَ (فَكَفَانيه) و (كافاه مكافأةً) و رَجَا (مكافأتَه) أي (كِفايَتَه). و رَجل (كاف) و (كَفى) (الرازي 1983، ص575).

ـ (المعجم الوسيط 51492) (من كَفاه كِفاية استَغنى به عن غَيرهِ فَهو كافٍ ومفرده كفيء وجمعه أكفياء) (المعجم الوسيط 51492، ص791).

أما الكفاية اصطلاحًا:

ـ خضر 2006 (هي القدرات الأساسية الضرورية اللازمة للمعلم للقيام بعمله وما تتشتق الكفايات من أدوار المعلم و واجباته و مسؤولياته) (خضر 2006، ص39).

ـ الحلاق 2010 (هي مججموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب ومن ثمة ينبغي أن يعد توفرها شرطًا لإجازته في العمل). (الحلاق 2010، ص95).

ثانيًا: أثر مفهوم الكفاية على إعداد المعلم:

لقد جاء مفهوم الكفاية إلى مجال التربية ليعمل على تحسين البرامج التعليمية لكافة المستويات التربوية بصفة عامة من خلال التركيز على الكيف في إعداد المعلم وتدريبه على تنمية المعلومات والمهارات والإتجاهات المختلفة لدى الطلاب إلى درجة عالية من الاتقان وقد عرفت البرامج التي بينت وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات كما استخدم مصطلح التربية القائمة على الكفايات للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج لتعليم الطلاب ولقد كان مولد حركة التربية القائمة على الكفايات انعكاسًا لعدة عوامل أهمها الانتقادات التي وجهت من قبل المجتمع الأمريكي إلى المدرسة وإلى النظام التعليمي بصفة عامة وكان ظهور هذه الحركة بمثابة رد فعل طبيعي من قبل التربية والتربويين لتلافي تلك الانتقادات. ولما كان مفهوم الكيف في التربية يتطلب في المقام الأول التركيز على جانب الكيف في إعداد المعلم وتدريبه فقد نشأت حركة لإعداد المعلم على أساس الكفايات وذلك انطلاقًا من تحديد الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم سوف يتمكن من إيجاد الوسائل والخبرات التي تؤدي إلى تدريب المعلمين واكتسابهم تلك الخبرات ولقد دعم من أهمية هذه الحركة لمجال إعداد المعلم اتفاق مبادئها مع الكثير من أفكار البحوث الحديثة في

التربية ونتائجها مثل الاهتمام بفكرة و وظيفة التعلم و مركزيته حول مشكلة أو مهنة معينة والتركيز على وجود خبرات محددة ومصاغة في صوره تغيرات سلوكية في برنامج إعداد المعلمين بحيث تظهر هذه التغيرات لدى الطالب المعلم عنه اجتيازه للبرنامج الأمر الذي رسخ جذور هذه الحركة ودعائمها.(قنديل 2000، ص91).

ثالثًا: الكفاية المعرفية والبحثية:

يشير (لخضر 2010) "ان الكفاية المعرفية تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها" (لخضر 2010، ص107)

أما (عتيق 2010) "هي خبرات معرفية أكاديمية و ثقافية تمكن الفرد من أداء مهام المهنة بفعالية". (عتيق 2010، ص170)

وما تشمله الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللازمة لتمكين المعلم من ممارسة تدريس مادة بفعالية و اقتدار إلمامه بمادة التخصص و إتقانه الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها. (الفتلاوي 2004، ص34).

وأكد (Cochran Etal, 1993) أن معرفة المدرس وكفاءته ينبغي أن تشمل أربعة جوانب هي:

1- معرفة موضوع معين.

2- القدرة المعرفية المشتركة.

3- معرفة خلفية الطلبة مثل سن التعليم والقدرة عند الطالب.

4- معرفة البيئة التعليمية بما في ذلك الجوانب الاجتماعية والسياسية والثقافية (Shian.1998: 103) والمقصود بمعرفة موضوع معين المعرفة الخاصة بمادة دراسية معينة وهو في ذلك يشير إلى الكفاية المعرفية كأحد الجوانب المهنية في كفايات المدرس.

ومن أبرز الجهود البحثية في مجال معرفة المعلم وما قام به شولمان (Shulman.1987) من تعريف لمجالات معرفة المعلم وبناء نموذج صنف به المعرفة التي يجب أن يمتلكها ليقوم بتدريس فعال في سبع مجالات من بينها:

1- معرفة في المحتوى: ويعني فهم المعلم لبناء المادة التعليمية بحيث يتضمن فهمه وإدراكه للمفاهيم والمهارات الأساسية التي تصف و تحدد المادة والطرق التي ترتبط بها هذه المفاهيم والمهارات معًا.

2- معرفة تعليمية عامة: تشتمل هذه المعرفة المبادئ الأساسية التي تركز عليها قواعد تنفيذ عملية التدريس مثل التخطيط للتدريس والإدارة الصفية وطرح الأسئلة وتقويم التدريس.

3- معرفة تعليمية بالمحتوى: وتشمل تحليل المحتوى المعرفي وتحديد الأنشطة وتنظيم سير التدريس وتحديد الطرق التدريسية الخاصة بالمحتوى المعرفي (شنطاوي 2007، ص5).

(وجاء قنديل)

رغم أن التربية الحديثة اهتمت بجوانب النمو الوجداني والمهاري إلى جانب النمو العقلي والمعرفي إلا أن المعرفة ما زالت وسوف تظل ذات أهمية خاصة للمعلم ولعمله في المدرسة ولذلك فإن كل معلم لابد أن يمتلك قدرًا من المعلومات الغزيرة في مجال تخصصه الأكاديمي ويشمل ذلك معرفته لبعض الحقائق والبيانات الرئيسة فضلًا عن فهمه للمفاهيم والتعليمات التي تنتمي لمجال تخصصه كما أنه من الضروري أن يلم بالفروع المختلفة في مجال تخصصه والعلاقة بينهما والتنظيم المنطقي للمعارف في هذا المجال ونبذة عن تاريخه وأهم العلماء الذين أسهموا في بنيته ووثيق الصلة بمعرفة العلم بالمجال الأكاديمي واتقانه لأساليب البحث المتعبة في هذا المجال ،كذلك تمكنه من هذه الأساليب يساعده على نقل هذا الأسلوب لطلابه فالمعرفة وحدها لم تعد كافية لإنسان العصر الحاضر بل لابد وأن تقترن بأسلوب البحث عن المعرفة وتجديدها وإذا كانت هنالك آراء تنادي بأن يعرف المعلم بعضًا من المعلومات العامة من خارج نطاق تخصصه الأكاديمي فإننا لا نمانع في ذلك وفي الوقت نفسه لا نؤكد عليه وقد يشد ذلك غرابة القارئ.(قنديل2000، ص102).

رابعًا: الكفاية الإدارية:

عرفها كل من:

1- الفتلاوي 2003 (بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهمات (معرفية ومهارية ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ ناحية الفاعلية). (الفتلاوي 2003، ص73).

2- الدريج 2005 (قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين وتتكون من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب إذ يقوم الفرد بتوظيفها لمواجهة المشكلة وإيجاد الحلول لها). (الدريج 2005، ص54).

تقوم الكفايات الإدارية على عدة أسس واضحة أشار إليها السلمي 1983 فيما يأتي:

1- ان الإجراءات والتنظيمات الإدارية ليست أهدافًا في حد ذاتها ولكنها في الأساس وسائل وأساليب معاونة في الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

2- ان العمل الإداري نشاط هادف بالدرجة الأولى يهدف إلى تحقيق نتائج اقتصادية واجتماعية أو ثقافية يرغبها المجتمع.

3- ان الحكم على كفاية الإدارة ونجاحها هو قدرتها على تحقيق النتائج والأهداف المحددة لها بأقل تكلفة وأقصر مدة.

4- ان الشكل ليس كافيًا في الإدارة بل ان المضمون هو الذي يحتل الأهمية الكبرى ومن ثم يجب العناية به من أجل تطويره. (السلمي 1983، ص34).

أسس تحديد الكفايات:

اتفق كل من هلال (2000) و جامل (2001) والفتلاوي (2003) على تحديد الأسس المعتمدة في تحديد الكفايات كما يأتي:

1- الأساس الفلسفي: ويقصد به التصور العام عند الفرد الذي يُراد إعداده ومقدار العطاء المنتظر منه والتصور العام عن دور المؤسسة التي تُعد هذا الفرد وطبيعة هذا الدور الذي تقوم به ومن خلال ذلك يتم تحديد المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته لتحديد - على أساسها - النتاجات المرغوب فيها للعملية التربوية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور المدير تحدد في ضوئه الكفايات الإدارية المطلوبة.

2- الأساس التطبيقي الامبريقي: ويقصد به تحديد الكفايات في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية والتطبيقات الميدانية إذ أن تلك المعلومات يُنظر اليها على أنها صادقة أثبتتها التجربة وليس فرضية ومن ثم تشكل أساسًا سليمًا يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات الإدارية المطلوبة.

3- الأساس الواقعي: ويقصد به العودة إلى البرامج الحالية والمقررات الموجودة واشراك العاملين في المؤسسة مثل إعطاء هيأة التدريس والمدربين والطلبة وقادة الميدان وخبراته إلى جانب وجود وسائل وأدوات يتم اللجوء إليها في تحديد الكفاية تسمى أدوات البحث العلمي مثل الملاحقة والاستبانة والمقابلة الشخصية.

4- الأساس الأدائي/ أساس الممارسة: ويقصد به تحديد الكفايات استنادًا إلى ما سيؤديه الفرد المطلوب إعداده أو تدريبه من خلال أداء ذو الخبرة في مواقع العمل ومستواه فالمدير المقتدر تظهر كفايته من خلال أدائه لمهماته الإدارية المحددة مثل توجيه المعلمين وإدارة الحوار والمناقشة. (هلال 2000: 98)، (جامل 2001: 132)، (الفتلاوي 2003: 76).

خامسًا: معلم اللغة العربية الفعّال:

فإننا بحاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد وإلى معلم كفء وفعّال لأجيال حديثة ينمي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطًا سلوكية جديدة فيصبح لدى الطالب ثقة في نفسه وفي قدراته على تحقيق أهدافه، لذلك يُنظر إلى المعلم الفعّال على أنه معلم و مربٍّ في آن واحد وتقع على عاتقه مسؤولية إعداد الطلبة من حيث التعليم والتعلم والمساهمة الموجهة الفعّالة في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية الشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم روحيًا وعقليًا وجسميًا ومهاريًا وانفعاليًا. (عدس 2000: ص[36]).

ويرى الركابي 1995 أن معلم اللغة العربية ليس كغيره من المعلمين لأنه يقوم بأجلّ مهنة وأخطر رسالة فالمهنة هي تعليم اللغة القومية التي ترتكز عليها أسس وجودنا القومي والروحي وهو ذو رسالة لأن من خلال تعليمه لغة الأُمة ولغة القرآن وتوجيهها ساميًا يرمي إلى إعداد جيل معتز بلغته ومعتز بمقدساته ومعتز بما تقدمه هذه اللغة من حضارة وتراث وشده إلى جذوره الإسلامية شدًا. (الركابي 1995: ص[46 - 48]).

(شحاته 1993): اللغة أداة اتصال بين أفراد المجتمع و وسيلة بناء الفكر والشعور وهي دعامة التفكير وحافظة التراث البشري وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان وبغيرها لم يكن بالإمكان أن يصل المجتمع الإنساني إلى ما وصل إليه، فهي أداة المعرفة سواء في ذلك انتاجها وتطبيقها وتزداد أهمية تعليم اللغة العربية وتعليمها بسبب تأثيرها في تعليم بقية المواد الدراسية الأخرى إذ

يصعب بدون إتقان مهاراتها الأساسية إحراز التقدم المطلوب في هذه المواد أو السيطرة عليها و حريٌّ بمطوري المنهاج أن يلتفتوا إلى تعليم اللغة العربية بوصفها قاعدة أساسية وعريضة تؤثر في مسار تعليم فروع المنهج الأخرى وتتأثر بها، وأن يولوا برامجها العناية التي تستحقها من حيث تقويم مناهج تعليم اللغة العربية وتطويرها بعامة. وتصب الدراسة الحالية على وصف واقع تعليم اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي إذ يُنظر إلى هذه المرحلة على انها تشكل الأساس في بناء مهارات التعليم وعليها يعتمد تقديم التلميذ في مراحل التعليم التالية. (شحاته 1993: 93).

ويضيف بياجية (1947) ان النمو اللغوي السريع يساعد على نمو التفكير، ويفرق بين ثلاث أنواع من التفكير اللغوي على أساس التفكير اللاواقعي والتفكير اللغوي الذاتي والتفكير اللغوي الاجتماعي حيث يساعد نمو اللغة فيما بين (2 – 4) على تطوير التفكير اللاواقعي والتفكير المتمركز حول الذات وهو مرحلة انتقالية بين اللاواقعية والاجتماعية ويهدف التفكير الذاتي إلى اشباع الحاجات الأولية وتدور لغة الطفل حول الذات ثم تختفي الذاتية بالتدريج عند التحاق الطفل بالمدرسة.

ويشيرمكارثي (1954) إلى أن الطفل ما قبل المدرسة يحاول وضع الكلمات بعضها مع بعض كوسيلة للتحدث فهو يضع كلمتين أو ثلاث كلمات بجانب بعضها البعض ويقصد بها معاني قد تكون جملة وفي حوالي الثالثة والنصف تتكون جملة الطفل من أربعة كلمات تقريبًا، وعند دخوله المدرسة الابتدائية تطول الجملة وتصبح خمس كلمات تقريبًا. وتفسير النمو اللغوي من وجهة نظر بياجية ومدرسته يمكن أن يتم من خلال التعرف على التراكيب المتعلقة بكل مرحلة من مراحل النمو التي يمر فيها الطفل ومن ثم قسم (بياجية) أنواع لغة الطفل التي تتمركز حول الذات إلى ثلاث أنماط هي:

1- نمط الترديد: حيث تمثل آخر مرحلة من مناغاة الطفل.

2- نمط الحوار الشخصي: وكأنه يوجه الكلام لذاته.

3- نمط الحوار الثنائي أو الجماعي: وفيه يتحدث الطفل مع الآخرين ومهمة المستمع أنه مجرد منبه مع أن الطفل يحاول إشراك غيره في حديثه. (شحاته 1993: 57).

يرى العيوني والفالح (2002) يجب أن يتصف المعلم بعدد من الخصائص والصفات التالية:

1- الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها.

2- القدرة على توصيل المادة الدراسية وعرضها بأسلوب سهل.

3- القدرة على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

4- القدرة على جذب انتباه التلاميذ أثناء عرض الموضوع.

5- أن يكون لديه ثقافة عامة.

6- أن يتصف بالاتزان والهدوء.

7- معاملة التلاميذ معاملة حسنة والعطف عليهم.

8- القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

9- الرغبة في التدريس والتعليم بالصبر.

10- الاطلاع المستمر لتنمية المعرفة العلمية في مادته.

11- المرونة وعدم التعصب لرأيه.

12- الذكاء المناسب وسرعة البديهة.

13- فهم كامل للأسس النفسية للتعلم.

14- الرغبة في التعاون ومساعدة الآخرين.

15- القدرة على إقامة علاقة طيبة مع الآخرين.

16- عدم وجود عيوب خلقية (خاصة للنطق).

17- عدم السخرية من أخطاء التلاميذ.

18- المحافظة على المواعيد.

19- العدل والمساواة بين التلاميذ.

20- أن يتصف بالموضوعية.

21- الثقة بالنفس.

22- القدرة على استخدام الحاسب الآلي.

23- القدرة على إجراء البحوث.

24- أن يكون طالب علم بجانب أنه معلم.

(العيوني والفالح (2002: ص[17-18])).

وجاء عبد القادر 1979 ان الطرق لتعليم اللغة العربية هي:

1- الطريقة الانتقائية التي يسمع فيها صوت المعلم أكثر من صوت التلميذ.

2- الطريقة القياسية ويتم فيها البدء ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة.

3- الطريقة الاستقرائية أي الاستنتاجية وفيها تعرض الأمثلة ثم تنبسط منها القاعدة.

4- الطريقة الجمعية ويتم فيها الجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية.

5- الطريقة الحوارية ويتم فيها الوصول إلى الحقائق عن طريق الحوار وإبداء الآراء. (عبد القادر 1979، ص[7]).

وجاء (الحصري، العنزي 2005) أن يستخدم المعلم المعجم اللغوي استخدامًا سليمًا وأن يكتب المعلم بخط الرقعة كتابة سليمة ويوظف المعلم قواعد اللغة العربية الواردة في المنهج توظيفًا سليمًا في القراءة والكتابة والحادثة ويربط المعلم بين فروق اللغة العربية ربطًا سليمًا يؤكد نظرية الوحدة في تعليم اللغة ويستوعب المعلم المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهج المقرر ويقرأ النصوص الأدبية المتضمنة في المنهاج قراءة سليمة معبرة وأن يقوم المعلم بتحليل النصوص الأدبية المتضمنة في المنهاج تحليلًا أدبيًا جيدًا. (الحصري، العنزي 2005: ص272).

(سمك 1979): أن يتحمل أعباء التربية اللغوية لتلاميذ فصله وليس باستطاعته أن يتعلل بأن ما يبنيه في اللغة يهدمه سواه في المواد الأخرى. (سمك 1979: ص150).

سادسًا: التقويم التربوي:

يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف أولًا على معنى كلمة (تقويم) وذلك على المستويين اللغوي والاصطلاحي وفي هذا الاطار فإن الأصل اللغوي لكلمة تقويم هو الفعل (قوّم) فيقال (قوّم الشيء) تقويمًا أي عدّل مساره للجهة المرغوبة وإصلاح نقاط الاعوجاج والقصور فيه (مسعود 1992، 1211) عرف أبو لبده 1985 (أنه قيمة الشيء ويعني كذلك تعديل أو تصحيح ما اعوجّ فإذا قال شخص أنه قوّم المتاع فمعنى ذلك أنه ثمّنه وجعل له قيمة معلومة وإذا قوّم الغصن فمعناه عدّله وصححه أي جعله مستقيمًا (أبو لبده 1985، 61).

وعرفه العاني 1996 (أما المفهوم الواسع للتقويم التربوي فيتضمن إصدار الحُكم على الطالب أو المتعلم مع الأخذ بنظر الاعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية والعمليات العقلية التي يمارسها أثناء تعلمه وميوله واتجاهاته ومهارته العملية و رغبته في العمل والتعلم وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه وناتج تعلمه والتقويم بهذا المعنى الواسع لا يقتصر على تقديم المتعلم فقط بل أيضًا يشمل تقويم المتعلمين والمنهج والمؤسسات التعليمية والتربوية بما فيها من أفراد وتجهيزات) (العاني 1996، ص302).

أما (الوكيل 2005) فقد عرفه بأنه (العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة). (الوكيل 2005، ص162).

وللتقويم التربوي الكثير من الخصائص منها:

1- الارتباط بأهداف المناهج: حيث ينصب التقويم على أهداف المنهج للتعرف على تحقيق تلك الأهداف أم لا (عفانه واللولو 2004: 97).

2- القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء الموضوع للتقويم: وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جميع البيانات التي يتم الحُكم في ضوئها وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات. (الشبلي 1984: 32).

3- الشمول: لابد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى وكتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف

ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضًا التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي. (فالوقي 1997: 193).

4- الاستمرارية: كما أن التقويم لا ينبغي أن ينحصر في جزء بعينه فلا ينبغي أيضًا أن ينحصر في وقت بل يجب أن يكون مستمرًا ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوم.

5- التوازن: ويقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم.

6- التنوع: فيجب أن لا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب فيجب أن يقوّم الطالب شفهيًا وتحريريًا وعمليًا. (عقل 2002 ، ص59).

7- التعاونية: ويقصد بها تعاون أكثر من جهة أو هيأة في عملية التقويم كالمعلمين والمشرفين والطلبة والإدارة. (الاغا وعبد المنعم 1997 ، ص196).

8- الاعتماد على أسس عملية: بحيث تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم وهذا يستلزم توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية في هذا التقويم.

9- اقتصادي: يجب أن يكون التقويم اقتصاديًا في نفقاته ويراعي الوقت وتقدير الجهد. (الطبيب 1999 ، ص35).

أنواع التقويم:

يقسم التقويم إلى نوعين على أساس الطريقة الغالبة في تدوين الملاحظات وتسجيل ما هو ضروري من البيانات لاتمام عملية التقويم:

1- النوع الأول: التقويم الذاتي:

انه الحكم الذي يصدر الفرد استنادًا إلى تقدير شخصي مثلما يحدث حينما يقوم الباحث أو القائم بالتقويم بعقد مقابلات شخصية مع المتعلمين ثم يصدر حكمًا يبين انطباعه المقابلة.

2- النوع الثاني: التقويم الموضوعي:

ذلك التقويم الذي يستند فيه الباحث أو المعلم على أدوات القياس الدقيقة كالاختبارات والاستبيانات بقصد جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة دون أن تكون لذاتيته تأثير في ذلك ، يترجم هذه البيانات في صورة معلومات كمية لتفسير الظاهرة وعلاج ما تفسر عنه جوانب ضعف بغرض تحسين أداء المفحوصين أو المتعلمين. (أبو حويج وآخرون 2002 : 22).

سابعًا: الاتجاه نحو التدريس:

تعريف الاتجاه لغةً:

1- (ابن منظور 1997) (اتجَهِ يتَجِه بمعنى اتجه وليس من لفظة لأن اتجه من لفظه الوجه، وتَجِهَ من (ه ج ت) وليس محذوفًا من اتجه كتَقَى يتقي إذ لو كان كذلك لقيل ته. الأزهري في ترجمة

(ه ج ت) قال: اهملت وجوهه، أو ما اتجاه (نجاه) فاصلة وجاه (وجاه) قال: وقد اتجهنا وتَجَهنا واحال على المعتل وفي الحديث وطائفة نجاه العدو. (ابن منظور 1997: 139: 480).

أما اصطلاحًا: عرّفه كل من:

2- (عاقل 1977) (انه نزعة الانسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفًا والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية). (عاقل 1977، ص18).

- (لمثير اجتماعي معين من أفكار ومواقف ومعتقدات أو قيم وفي هذه الاستجابة تقويم موجب أو سالب لموضوع ذي صيغة اجتماعية). (النيال 2002 : 32).

أ - مفهوم الاتجاه:

لقد تباينت نظرية الباحثين أو المختصين إلى الاتجاهات ومفهومها وبهذا تعددت تعريفاتها بحسب الخلفية النظرية التي يستند إليها الباحث أو المدرسة التي ينتمي إليها ومع أن معظم الباحثين يتفقون إلى أن الاتجاه ميل أو استعداد مكتسب يؤدي إلى استجابة الفرد إلى الموضوع المحدد استجابة أو سلبية إلا أنهم يختلفون حول طبيعة الاستجابات وتماسكها وترابطها بالموضوع المثير لها وشدتها نحو هذا الموضوع ومدى ثباتها في المواقف والاوقات المختلفة وقد ينتج عن هذا الاختلاف بين الباحثين في الماضي يتصورون أن الاتجاه يشبه خطًا مستقيمًا يمتد بين نقطتين إحداهما تمثل أقصى القبول للموضوع الذي يتعلق به الاتجاه والأخرى تمثل أقصى الرفض لهذا الموضوع الذي يتعلق به الاتجاه والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى نصفين عند الحياد التام ويتدرج أحد النصفين شيئًا فشيئًا نحو ازدياد القبول كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد ويتدرج النصف الآخر نحو ازدياد الرفض. (الزبيدي 2003، ص109 - 110).

ويستند الاتجاه على الاستعداد النفسي للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو شيئًا أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة يعبر عنها عادة بحب أو كره. (قطامي وآخرون 1998، ص146).

أكدت المراجع بأن (هربرت سبنسر) أول من استخدم مفهوم الاتجاهات حيث قال في كتاب (المبادئ الأولى) عام 1962 أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدلية يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي نحمله في أثناء اصغائنا إلى هذا الجدول أو الاشتراك فيه.

وقد عرفته البورت (بأنه حالة استعداد أو تهيؤ عقلي تنظم عن طريق الخبرة وتؤثر تأثيرًا موجهًا أو ديناميًا فياستجابات الفرد لجميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها. (العبيدي1981، ص305).

وهناك ثلاث مكونات أساسية للاتجاه وهي:

1- المكون المعرفي: يعرفه (Fisher 1997,61) بأنه (آراء ومعتقدات الموضوع المتعلق بالواقع الاجتماعي فالمكون المعرفي يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يعرفها الفرد

حول موضوع الاتجاه والتي تسمح له باختيار الاتجاه المناسب فالشخص الذي يود الالتحاق بمهنة التدريس مثلًا يمتلك بعض المعلومات حول طبيعة هذه المهنة وما يميزها وما تحتاجه من قدرات وكفاءات وهي كما يقول عنها (Fisher 1997,61) أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكاة والتقويم.

2- المكون الوجداني أو الانفعالي:

يقول (Fisher 1997,61) بين وجود مشاعرنا إيجابية أو سلبية نحو الشيء وهو حالة وجدانية تتناغم مع الأشياء الخارجية ويشير هذا التعريف إلى الجانب الشعوري أو العاطفي الإيجابي أو السلبي الذي يتخذه الفرد إزاء موضوع الاتجاه وقد يستند هذا المكون المعرفي في تحديد وجهة نظر الفرد وهذا ما يذهب إليه فيجن (Vachan) في نوع العلاقة بين المكونين في قوله نوع العلاقة بين المركب والوجداني علاقة سلبية أي من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط. (الطاهر 1991، ص31).

3- المكون السلوكي: يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما فالاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الإنسان فهي تدفعه للعمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية نحو موضوع الاتجاه أو تدفعه للعمل على نحو إيجابي عندما يمتلك اتجاهات إيجابية نحو موضوع الاتجاه. (المعايطة 2000، 162 – 163).

ب ـ تعديل الاتجاه:

تتميز الاتجاهات بصفة الثبات النسبي إلا أنها قابلة للتغيير والتعديل متى ما توفرت الظروف والمؤثرات والعوامل الخارجية والداخلية التي تؤدي إلى تغيير وتعديل الاتجاهات وكلما كانت المؤثرات الإيجابية أقوى من المؤثرات السلبية كلما أدى ذلك إلى نتائج في تعديل الاتجاهات والانتقال بها من حالة معينة إلى حالة مخالفة لها تمامًا أو ادخال تعديلات على حالة الاتجاه وتحسين نوعيته وطريقته دون المساس بالأساس الذي قام عليه وذكر (الزبيدي 2003: 126) والمتتبع لأدبيات الدراسة النفسية والتربوية يجد أن هنالك العديد من العوامل التي تؤدي إلى تعديل الاتجاهات وتغييرها فمنها ما هو مرتبط بالفرد ومدى تقبله للتغيير والتعديل وما يتمتع به من خبرات وانفتاحه على الآخرين وتقبله الرأي الآخر وفيها:

ـ تغيير الفرد للجماعة التي ينتمي إليها.

ـ التغيير القسري في السلوك.

ـ الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه (الخبرات المباشرة بالموضوع).

ـ التغيرات بالموضوع.

ـ أثر المعلومات: وهذا يعني أن الطفل يستمد ما يريد من أبويه ومن يخالطه من الأطفال للاتجاهات وبالنسبة للطالب من كتبه ومدرسته وبالنسبة للشخص المتدين رجال الدين.

ـ طريقة قرار الجماعة: وهي أقوى الطرق لتغيير الاتجاهات. ان تغيير معايير الجماعة المرجعية للفرد من خلالها تتغير معايير الأفراد.

ـ البرامج التعليمية.

ـ تأثير الأحداث المهنية.

ـ التغير التكنولوجي. (زهران 1977 : 166).

ان هناك بعض العوامل تؤدي إلى تغيير أو تعديل الاتجاهات منها بروز اتجاهات جديدة لدى الفرد أقوى من الاتجاهات التي يؤمن بها الفرد ويعتنقها إضافة إلى عدم رسوخ أو اثبات الاتجاه فالفرد الذي لديه اتجاهات غير ثابتة يسهل تغييرها.

ـ العديلي 1993 (الفرد بإمكانه تغيير اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر العميق بموضوع الاتجاهات وخصوصًا الجوانب المعرفية في الاتجاهات عندما يغير الجماعة التي ينتمي إليها أو إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه أو إذا حصلت بعض الظروف الطارئة التي تجبره على ذلك. (العديلي 1993 ، ص139).

ويرى السلمي 1966، ان عملية تغيير الاتجاهات تتخذ مظهرين أساسيين هما:

1ـ تغيير الاتجاه حيال موضوع ما من مؤيد إلى معارض أو من موافق إلى غير موافق وبالعكس أي أن التغيير هنا يكون في درجة إيجابية أو سلبية الاتجاه.

2ـ أن يتم التغيير في الاتجاه بمعنى تأكيد ايجابيته أو سلبيته حيال موضوع معين. (السلمي 1966، ص183).

المصادر:

2- الأغا عبد المنعم عبد الله (1997)، التربية العملية وطرق التدريس. ط ع الجامعة الإسلامية، غزة.

3- ابن منظور أبي الفضل محمد بن مكرم (2011) لسان العرب، المجلد التاسع، والمجلد الثالث عشر: ط7 دار صادر، بيروت، لبنان.

4- ابن منظور محمد بن مكرم (1997) لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت، لبنان.

5- أبو لبده، سبع محمد (1985) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط3، عمان، جمعية عمان، المطبعة التعاونية.

6- أبو حويج مروان وآخرون (2002) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، الدار العملية الدولية للنشر والتوزيع.

7- جامل عبد الرحمن عبد السلام (2001) الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالعلم الذاتي، ط2، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

9- الحلاق، علي سامي (2011) المراجع في التدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

10- الحصري، علي منير، والعنزي يوسف، طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ـ الكويت ط3 (2005).

11- خضر، فخري رشيد (2006) طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ط1، دار الميسرة، عمان ـ الأردن.

13- الدريج محمد (2005) الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج، الدار البيضاء، دار العلوم للتحقق والطباعة والنشر.

14- رشيدي طعيمة وحسن غريب، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي، بحث منشور في مؤتمر التعليم الأساسي المنعقد في كلية التربية/ جامعة حلوان (1986).

15- الركابي، جودت (1995) طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر.

16- الرازي، ابي بكر عبد القادر (1983) الناشر دار الرسالة ـ الكويت.

17- زهران، حامد عبد السلام (1977) علم النفس الاجتماعي، ط5، مصر، عالم الكتب.

19- الزبيدي، كامل هيثم (2003) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، الامارات، العين.

20- سمك محمد صالح (1979) فن التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.

21- السلمي علي، الإدارة المعاصرة 1983.

22- السلمي علي، تحليل النظم السلوكية (1966)، مكتبة غريب، القاهرة.

23- شحاته، حسن (1993) أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الناشر: الدار المصرية اللبنانية.

24- شنطاوي، مصطفى محمود أحمد (2007) مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية.

25- الشبلي، إبراهيم مهدي (1984) تقويم المناهج باستخدام النماذج - بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

27- الطبيب، أحمد محمد (1999) الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، ليبيا.

28- الطاهر مهدي أحمد (1991) الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلبة كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود السعودية.

29- عبد القادر محمد أحمد (1979) طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

30- عتيق. منى (2011) واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

31- عدس محمد (2000) المعلم الفاعل والتدريس الفعّال، عمان، الدار الفكري للطباعة والنشر.

32- عفانة عزو، اللولو فتحية (2004) المنهاج المدرسي أساسياته واقيعة. أساليب تطوره، غزة - الجامعة الإسلامية.

34- العبيدي، غانم سعيد وآخرون (1981) أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

35- العاني، رؤوف عبد الرزاق (1996) اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، ط4، الرياض، دار العلوم للطباعة.

36- العديلي، ناصر محمد (1993) السلوك الإنساني والتنظيمي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

37- العيوني والفالح ناصر (2003) دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.

38- عقل أنور (2002) نحو تقويم أفضل، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

40- فالوقي، محمد هاشم (1997) بناء المناهج التربوية، طرابلس، المكتب الجامعي الحديث.

41- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003) كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

42- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004) تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، ط1، عمان - الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

43- قنديل، يس عبد الرحمن (2000) التدريس وإعداد المعلم، ط3، دار النشر، الرياض.

44- قطامي يوسف وآخرون (1998) سايكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

45- لخضر لكحل (2010) المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيقات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر.

46- مصطفى إبراهيم وآخرون (51426) المعجم الوسيط، دار الدعوة، ط4.

47- مسعود جبران (1992) الرائد معجم لغوي عصري، بيروت، لبنان، دار العلم الملايين.

48- المعايطة خليل عبد الرحمن (2000) علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع.

49- النيال، مايسة أحمد (2002) التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي، الطبعة لجامعة عمر المختار البيضاء.

50- هلال علي أحمد (2000) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقييم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد ـ العراق.

51- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي محمد أمين (2005) أسس بناء المناهج وتنظيمها. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.