الفصل الثالث

التدريب القائم على الكفايات للمعلم أثناء الخدمة

أولا : تدريب المعلم أثناء الخدمة

ثانيا : تدريب المعلم القائم على الكفايات

ثالثا : البرنامج القائم على الكفايات

رابعا : التعيينات التدريبية

الفصل الثالث

التدريب القائم على الكفايات للمعلم أثناء الخدمة

يهدف هذا الفصل إلى تقديم عرض تحليلى لتدريب المعلم أثناء الخدمة ، و ذلك من خلال تناول مفهوم التدريب ، و أهميته ، و أهدافه ، و دواعيه ، و أساليبه ، و أهم اتجاهاته الحديثة ، و بما أن البحث الحالى يتبنى اتجاه التدريب القائم على الكفايات ؛ فسيتناوله الباحث بشىء من التفصيل ، و ذلك لتكوين تصور كامل عن هذا الاتجاه من خلال تقديم عرض لمفهوم الكفاية ، و نشأة حركة الكفايات ، و عوامل ظهورها ، و خصائصها ، بالإضافة إلى بيان عملية تحديد الكفايات ، و مصادرها ، و تصنيفاتها ، و بما أن البرنامج المقترح فى البحث الحالى يقوم على الكفايات ؛ فسنتعرض للبرنامج القائم على الكفايات من حيث مفهومة ، و أهميته ، و خصائصه ، و خطوات تصميمه ، و عملية تقويمه ، و لما كانت التعيينات التدريبية تستخدم كوحدة تعلم فى البرنامج المقترح ؛ فإنه يحسن بنا أن نسلط الضوء عليها ، وذلك لبيان مفهومها ، و مدى ارتباطها بتدريب المعلم أثناء الخدمة ، و ما تمتاز به ، و مدى ملاءمتها للبرنامج القائم على الكفايات .

و فيما يلى بيان ذلك تفصيلا :

أولا : التدريب أثناء الخدمة :

تحرص الدول المتقدمة و النامية فى الوقت الحاضر على تنمية طاقتها البشرية و تطويرها إلى أقصى حد ممكن ، و ذلك دفعا لعجلة التنمية و التقدم ، و يعتبر التدريب أثناء الخدمة مصدرا أساسيا من مصادر إنماء تلك الموارد و استثمارها على نحو أفضل ، و إذا كان التدريب أثناء الخدمة يشكل فى الحقبة المعاصرة ضرورة لازمة فى جميع الوظائف و المهن و القطاعات ؛ فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا ، و على هذا فإن استمرار تدريب المعلم أثناء الخدمة يعد أمرا جوهريا و أساسيا فى مجتمع سريع التغير ، فالمعلم إذ يواجه مطالب التغير و تحديات العصر و انفجار المعرفة و تقدم التكنولوجيا ؛ إنما يحتاج إلى تدريب مستمر ، يمكنه من ملاحقة الجديد فى ميدان عمله ، و من رفع كفايته الإنتاجية ، فضلا عما يسهم به من تغيير للإطار المرجعى للمعلم نفسه ، و من ثم إلى تغيير اتجاهاته نحو نفسه و نحو عمله و نحو مجتمعه و عالمه بما يسهم فى تطوير العملية التعليمية و تحسينها ، و على هذا فإن تدريب المعلم أثناء الخدمة ، فى مفهومه المعاصر لم يعد قاصرا على مجرد العمل على تأهيل المعلم الذى دخل المهنة دون إعداد مسبق ، كما أنه لم يعد مجرد برامج تعليمية تستهدف معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم قبل الخدمة ، بل أصبح يؤكد على طبيعة النمو المهنى للمعلم أثناء الخدمة و على هذا فإنه – أى تدريب المعلم أثناء الخدمة – يعتبر جزءا من عملية متكاملة تستهدف تنمية المعلم مهنيا و علميا و ثقافيا فى حلقات متصلة تبدأ من تنميته و إعداده فيما قبل الخدمة ، و تستند إليها ثم تستمر من

بعدها ، و بالتالى أصبحت برامجه برامج متصلة بتعميق الأصول المهنية للتربية عن طريق زيادة فعالية المعلم ورفع كفايته ، و أصبح الإعداد لمثل هذه البرامج و الإشراف على تنفيذها و متابعتها عملية لها أصولها العلمية ، و مهاراتها الفنية ، و إطارها الثقافى ، بل ودستورها الخلقى و المهنى و الاجتماعى[١] .

١- مفهوم تدريب المعلم أثناء الخدمة :

يزخر الأدب التربوى بتعريفات كثيرة لمفهوم تدريب المعلم أثناء الخدمة ، كما أن هناك الكثير من الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة توصلت إلى نتائج عديدة ، ساعدت هذه النتائج فى بيان مفهوم التدريب ، و تنظيم مواقفه التى تتسم بالفعالية ، و توضيح الخطوات العلمية لتصميم برامجه التى تحقق الأهداف المرجوة منه .

و استنادا إلى نتائج الدراسات التربوية فإن فيليب جاكسون " ***F. Jakson*** "[٢] يستخلص مفهوما عاما لتدريب المعلم أثناء الخدمة يمكن تلخيصه فى المفاهيم الثلاثة الآتية :

أ- **المفهوم السلوكى :** " ***Behavioral Concept*** " و يركز على ما يدور فى الفصل المدرسى من تفاعل ، و ما يحدث فيه من سلوك ، بمعنى آخر إنه يركز على المهارات التدريسية " ***Instructional Skills*** " و على هذا المفهوم فإنه ينبغى أن يكون تدريب المعلم مركزا على كيفية تحليل الموقف التدريسى ، و تفسير ما يلاحظ من سلوك بين المعلم و المتعلم .

ب- **المفهوم العلاجى** " ***Remedial Concept*** " و ينادى بتعميم عملية التدريب لعلاج أخطاء برنامج الإعداد الأساسى للمعلم ، حتى يستطيع التكيف مع الجديد فى العملية التعليمية من خلال برامج التدريب .

جـ- **مفهوم النمو** " ***Growth Concept*** " و يؤكد مفهوم النمو للتدريب طبيعة النمو المهنى للمعلم ، و يرفض مبدأ ضبط سلوك المعلم بعناصر الموقف التعليمى ، كما أن هذا المفهوم يهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتى للمعلم .

---

(١) *محمد عبد القصود* ، " مراكز تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة و هياكلها التنظيمية بالبلاد العربية " ، **مؤتمر دراسة جدوى و إمكانية تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية** ، مرجع سابق ، ص ١٩ - ٢٠

(2) J. M. Philip, : " ***Observation on the Continuing Education of Teachers*** " , New York : Macmilan Publishing Co., 1981.

و بإمعان النظر فى مفهوم التدريب عند جاكسون يتبين أنه لا تعارض بين المفاهيم الثلاثة السابقة ، بل إنها مترابطة متكاملة فيما بينها ، و على هذا فالنمو المهنى يمهد إلى تعديل سلوك المعلم ، و توجيه ممارساته الوجهة السليمة ، أما إتقان المهارات التدريسية فإنه يؤدى بدوره إلى علاج المشكلات التى تتعلق بأداء المعلم و كفايته الإنتاجية .

و يرى صبيح [١] أن تدريب المعلم أثناء الخدمة يُقصد به أى نشاط يمارسه المعلم بقصد تحسين مستوى أدائه المهنى و رفع كفاءته فى العمل ، سواء أكان الأداء نظريا أم عمليا . و فى هذا التعريف يفرق صبيح بين برامج التدريب أثناء الخدمة ، و بين البرامج المهنية للمعلم الذى لم يعد مهنيا ، فالبرامج المهنية للمعلم الذى لم يعد مهنيا لا تعتبر نوعا من التدريب ، و لكنها دراسة تأهيلية تهدف إلى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها .

و قريب من هذا المفهوم ما ذكرته سارة ديفن [٢] " ***Sara, Divine*** " أن تدريب المعلم أثناء الخدمة يعنى كل الأنشطة التى تساعد المعلم على رفع كفاءته ، و إلى إيجاد حلول مرضية للمشكلات التى تتعلق بعمله ، و إلى تحسين طرق أدائه .

و فى تعريف آخر لتدريب المعلم أثناء الخدمة نجد عبد الموجود [٣] يشير أن تايلر " ***Tylor*** " يرى أن برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة يجب أن تعمل على إيجاد حل للمشكلات الواقعية ، كما يجب أن ترتبط – أى برامج التدريب – بالخطة التعليمية ذاتها ، و ذلك بغرض مراجعتها و العمل على تحسينها ، هذا بالإضافة إلى أنه يفترض فى برامج التدريب ألا تعمل على تغيير المتدرب بقدر ما تعمل على مساعدته على التغير .

نخلص مما سبق عرضه من تعريفات لمفهوم التدريب إلى أن هناك من يحاول الربط فى التدريب بين العلاج لمشكلات الإعداد السابق ، و بين المهارات التدريسية و بين مفهوم النمو المهنى للتدريب ، و هذا مفهوم يتميز بالعمومية و السعة ، بينما نجد فريقا آخر حاول الربط بين التدريب ، و رفع كفاية المعلم و إكسابه الفعالية فى مهنته ، و ذلك بتزويده بالخبرات و المهارات التى تجعله صالحا لمزاولة مهنة التعليم بفعالية .

و فى ضوء ما تقدم من تعريفات فإنه يمكن للباحث أن يتبنى التعريف التالى : تدريب المعلم أثناء الخدمة هو كل برنامج تدريبى مخطط منظم يهدف إلى علاج جوانب القصور فى إعداد المعلم

---

(١) نبيل صبيح ، " **دراسات فى إعداد و تدريب المعلمين** " ، القاهرة ، ، الأنجلو ، ١٩٨١ ، ص ٤٠ .

(2) D. N. Sara, : " ***A State Departments Role in Service Education*** " , Educational Leadership , 1960 , p. 356 .

(٣) محمد عزت عبدالموجود "تدريب المعلمين أثناء الخدمة : دراسة فى المفهوم و الوظيفة " ، **مؤتمر تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، المنامة ، نوفمبر ١٩٧٥ ، ص ٦٨ .

قبل الإلتحاق بالخدمة و إكسابه – أى المعلم – الكفايات التى ترفع مستوى أدائه ، و تزيد من فعاليته فى مهنته .

و بهذا يمكننا الارتقاء بالعملية التعليمية – تعليما و تعلما – " و على هذا فإن التدريب المستمر للمعلم يعد عاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم ، لذا يجب التخطيط و التنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية ، و ذلك لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقى التدريب المستمر وفق سياسة موضوعة تكون موضع التقويم و التحسين المستمر [١] .

٣- أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة :

تتمثل أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة فى عدد من الوظائف تختلف النظم التربوية فى التأكيد عليها و ترتيبها حسب الأولويات لاختلاف ظروف كل نظام تعليمى ، و على هذا فإن تدريب المعلم أثناء الخدمة له أهمية كبيرة فى إنجاح العملية التعليمية [٢]، تتمثل هذه الأهمية فى جوانب عدة أهمها ما يلى :

أ- رفع الكفاية الإنتاجية للمعلم ، و ذلك عن طريق زيادة كفاءته الفنية و صقل مهاراته التدريسية ، و مساعدة المعلم الحديث على التأقلم مع العمل المدرسى .

ب- اطلاع المعلم على الجديد فى مجال طرق التعليم و تقنياته و محتوى المنهج ، و هذا بدوره يؤكد على الجانب التجديدى ، كما يؤكد جانب الاستمرارية للتدريب [٣] .

جـ- تقديم العلاج للمشكلات التى توجد فى برامج إعداد المعلم ، و هذا يؤكد على الجانب العلاجى للتدريب [٤].

د- رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية ، و تحسين مخرجات التعليم بما يلبى حاجات المجتمع [٥] .

---

(١) *نبيل صبيح* ، " دراسة تحليلية لتجارب الدول الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة " ، مؤتمر دراسة جدوى و إمكانية تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية ، **مرجع سابق** ، ص ١٨٦ .

(٢) *إبراهيم السادة* ، " **التعليم الإبتدائى فى دولة قطر فى ضوء الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة** " ، القاهرة ، دار الطباعة الحديثة ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٩ .

(٣) *محمد عزت عبد الموجود* ، **مرجع سابق** ، ص ٦٩ .

(4) R. T. Munro, : " A Case Study of School Based Innovation in Secondary Teacher training " , ***Diss. Abs. Int.*** , Vol 53 , No. 2 , 1992 , p. 469 , A .

(5) R. I. McClarrinon, : " Development of a scheme for describing Selected Microcomputer Inservice Teacher Training programs ", ***Diss. Abs. Int.*** , Vol. 51 , No. 11 , 1991 , p. 3706 , A .

و عموما فإن تدريب المعلم أثناء الخدمة يعد ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة تطور المفاهيم التربوية و تجددها و تنوع أساليب التدريس و تكنولوجيا التعليم ، و ذلك ليتسنى للمعلم مواكبة التطورات المختلفة ، و اكتساب المعارف و الخبرات الجديدة ، و القدرة على بنائها و تطويرها ، لذا فإن حاجة المعلم إلى التدريب أثناء الخدمة أشبه بحاجة الإنسان إلى الماء و الهواء و الغذاء ، فمن غير التدريب المتواصل الواعى تصبح العملية التعليمية نمطية و عديمة الجدوى [١].

و لكى يُكْتَسَبَ لبرامج التدريب النجاح فى تحقيق الأهداف المرجوة يجب أن تكون نابعة من الاحتياجات المهنية الفعلية للمعلم ، و أيضا من متطلبات المجتمع ، هذا بالإضافة إلى وجوب اتصافها بمرونة تفوق مرونة برامج الإعداد المبدئية [٢] ، و ذلك لأن برامج الإعداد مهما توافرت لها مقومات الفعالية و الكفاءة ؛ و مهما حظى المعلم فيها بإعداد رفيع ، فإن هذا لا يمكن أن يكون صالحا و كافيا ليمارس المعلم به مهنته طيلة فترة خدمته [٣] .

٣- أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة :

فى ضوء نمو البحوث و الدراسات العلمية فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و أيضا فى ضوء التعريفات التى سبق ذكرها لمفهوم التدريب ، وما يؤديه من وظائف عدة ، فى ضوء كل هذا فإنه يمكننا تحديد أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة فيما يلى :

---

(١) *نبيل صبيح* ، " دراسة تحليلية لتجارب الدول الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة " ، **مرجع سابق** ، ص ١٨٨ .

(٢) كمال الدين هاشم ، **مرجع سابق** ، ص ٥٣ .

(٣) *عبد الفتاح حجاج* ، " تنمية كفايات المعلمين فى مجتمع متطور " ، **مؤتمر دراسة متطلبات استراتيجية التربية فى إعداد المعلم العربى** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، مسقط ، ٢٢ - ٢٨ فبراير ١٩٧٩ ، ص ١٩٨ .

أ- الأهداف العامة [١] :

★ رفع مستوى أداء المعلم فى المادة و الطريقة .

★ تحسين اتجاهه نحو مهنته ، و تطوير مهاراته التدريسية .

★ تنمية قدرته على الإبداع و التجديد و إكسابه معارف جديدة تتعلق بمهنته .

★ تبصيره بالأساليب الحديثة فى مهنته ، و تعزيز خبرته فى مجال تخصصه .

★ تبصيره بمشكلات النظام التعليمى القائم ، و وسائل حلها ، و تعريفه بدوره و مسؤليته فى ذلك .

★ تشجيعه على تقدير المثل الإنسانية و القيم الاجتماعية ، و فهم فلسفة المجتمع و أهدافه التربوية .

★ مضاعفة كفايته الإنتاجية ، و إقداره على مسايرة التطور العلمى ، و الانفجار المعرفى و التكنولوجى المتزايد .

★ تعميق وعيه السياسى و القومى لاستيعاب التغيرات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية التى يتعرض لها المجتمع ، ثم إقداره – أى المعلم – على ترجمة هذه التغيرات إلى أنماط سلوكية عملية لدى المتعلمين .

★ تدريب المعلمين على العمل الجماعى .

★ رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية بما يُحسن المخرجات و يوفر الوقت و الجهد و النفقات .

---

(١) انظر كل من :

- *إبراهيم السادة* ، **مرجع سابق** ، ص ١٩١ .

- *المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم* ، " **توصيات مؤتمر إعداد و تدريب المعلمين العرب** " ، القاهرة ، ٨ – ١٧ يناير ١٩٧٢ ، ص ص ٣٢٧ – ٣٢٨ .

- *نبيل صبيح* ، " دراسات فى إعداد و تدريب المعلمين " ، **مرجع سابق** ، ص ١١٢ .

- ـــــــــ ، " دراسة تحليلية لتجارب الدول الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة " ، **مرجع سابق** ، ص ٢٤٤ .

- A. K. Ashour, : " ***Trends in Teacher Education in The Arab Region*** " , A Paper submitted to the ICET/UNESCO International seminar, Cairo , 1989 , P. 9

- Z. T. Rosenbery, : " Learning to Teach : The Development of Teaching Knowledge in Trained and Untrained Physical Education Teachers ", ***Diss. Abs. Int.*** , Vol. 51 , No. 11 , 1991 ,PP. 3707 - 3708 , A .

هذه الأهداف العامة لتدريب المعلم أثناء الخدمة – أى معلم – أما تدريب معلم اللغة الأجنبية أثناء الخدمة فبالإضافة إلى جملة الأهداف السابقة فإنه يهدف أيضا إلى ما يلى[١]:

★ تزويد المعلم بالأنماط الثقافية المختلفة التى تتضمنها اللغة التى يعلمها لغير الناطقين بها .
★ تبصيره بما يستجد فى مجال تعليم اللغات الأجنبية .
★ تزويده بالكفايات اللازمة لرفع مستواه المهنى فى تعليم اللغة التى يعلمها .
★ تعريفه بدوافع المتعلمين لتعلم اللغة التى يعلمها .

و البرنامج التدريبى المقترح فى البحث الحالى يعمل على تحقيق الأهداف السابقة ، وبخاصة أهداف تدريب معلم اللغات الأجنبية ، و ذلك لدى عينة المعلمين التى يستهدفهم البحث الحالى .

ب- الأهداف الخاصة :

تتحدد الأهداف الخاصة لتدريب المعلم أثناء الخدمة على ضوء احتياجات المعلم الذى يستهدفه التدريب ، و على هذا فإنه ليس هناك أهداف خاصة ثابتة ، و ذلك لأن الأهداف الخاصة للتدريب ذات مفهوم وظيفى ترتبط مباشرة بالتغيير الذى يهدف التدريب إلى إحداثه لدى المعلم المتدرب فى الجوانب السلوكية أو المعرفية أو الوجدانية[٢] .

و الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبى المقترح فى البحث الحالى تتمثل فى تنمية الكفايات المهنية* اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى و ذلك لدى أفراد عينة البحث .

---

(1) H. M. Beaney, : " English As A Second Language Training program for Volunteer Teachers : Guid Lines " , ***Diss. Abs. Int.*** , Vol. 50 , No. 5 , 1989, P. 1277 , A .

(٢) نبيل صبيح ، " دراسة تحليلية لتجارب الدول الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة " ، **مرجع سابق** ، ص ص ٢٤٤ - ٢٤٥ .

* انظر قائمة الكفايات (ملحق رقم ١) .

٤- دواعى التدريب :

اتفقت دراسات و بحوث و كتابات تربوية كثيرة [١] فى مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة اتفقت على أن برامج إعداد المعلم قبل الالتحاق بالخدمة بها نقص فى فعاليتها ، و قصور ملحوظ بمختلف مكوناتها ، و أن محتواها الدراسى سرعان ما ينسى و لا يبقى منه إلا القليل الذى لا يتيح للمعلم أداء مهامه بكفاءة ، كما أنه لايستطيع - فى ظل إعداد متواضع - إعطاء نتائج مقبولة ، هذا بالإضافة إلى أن برامج الإعداد التقليدية بصفة عامة لا تساعد على إكساب المعلم الكفاءة المهنية المطلوبة التى تمكنه من الاستمرار فى مهنته بنجاح فى ظل ظروف سِمَتها التغير ، و بخاصة أن دوره يتغير نتيجة لهذا التغير .

و نتيجة لقصور برامج الإعداد ، و أيضا للانفجار المعرفى الهائل و التطور المتلاحق فى العملية التعليمية ، هذا بالإضافة إلى تغير العالم و المجتمع ، نتيجة لكل هذا أصبحت عملية تدريب المعلم - أى معلم - أثناء الخدمة أكثر أهمية من عملية الإعداد نفسها ، و لابد من تدريب المعلم أثناء الخدمة تدريبا يعمل على توافر النمو المهنى لدى المعلم ، و لابد أن يستمر هذا النمو و يرتبط بأداء المعلم لدوره ، و هنا يقترح كل من كوفنج و كوبر [٢] " ***Coffing , Cooper*** " أن يكون النمو المهنى وفق أسلوب متكامل للنظم يقوم على الكفايات التى يحتاج إليها المعلم - كل حسب تخصصه - حيث يعمل أسلوب النظم على تدريب المعلم منذ دخوله المهنة و يستمر معه حتى يبلغ سن التقاعد .

---

(١) انظر كلا من :

- رشدى لبيب ، " **معلم العلوم** " ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٧٤ ، ص ٢٧٧ .
- سليمان الشيخ ، عبد الفتاح حجاج ، " **دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمى المرحلتين الاعدادية و الثانوية بجامعة قطر** " ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ، المجلد الرابع ، ١٩٨٢ ، ص ص ٢٥ - ٢٦ .
- عز الدين بشير ، **مرجع سابق** ، ص ص ٢٦٢ - ٢٦٣ .
- على مدكور ، **مرجع سابق** ، ص ١٣٨ .
- محمد فهمى ، " تقويم إعداد المعلم فى البلاد العربية " ، **مؤتمر إعداد و تدريب المعلم العربى** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، القاهرة ، ٨ - ١٧ يناير ، ١٩٧٢ ، ص ٤٤٤ .
- M. D. Medley, : " Closing the Gab between Research in Teacher Effectiveniss and Teacher Education Curriculum " , ***Journal Research & development Education*** , Vol. 7 , No. 6, 1973 , P. 39 .
- B. O. Smith, : " ***Teachers for the Real World*** " , (Washington, D. C. , : American Association of collegs for Teacher Education , 1969) P. 153 .
- I. J. Rubin, : " ***A Study in the Continuing Education of Teachers*** " , (Santa Barbar ; Center for Cordinated Education , 1969) PP. 4 - 5 .

(2) R. T. Coffing, & T. M. Cooper, ***Op. Cit.***, pp. 53 - 54 .

و خلاصة القول في شأن دواعي تدريب المعلم أثناء الخدمة يقول هاشم : " إن الإعداد وحده لا يمكن أن يكون كافيا و نهائيا في مهنة التعليم ، حيث إن عملية التطور الفكري هي عملية مستمرة ينبغي تغذيتها باستمرار و انتظام من خلال خط متصل يبدأ من القرار الخاص بالإعداد لمهنة التدريس و ينتهي فقط عندما يتقاعد المعلم ، و ما دامت المعرفة في مجال التربية آخذة في الزيادة و التطور ، و ما دام هناك كثير من الأساليب و الطرق و النظم يتم اكتشافها ؛ فإنه بالضرورة سيكون هناك شيئا جديدا ينبغي على المعلم أن يتعلمه ، بصرف النظر عن درجة هذا المعلم أو خبرته [١] " .

٥- تخطيط التدريب :

يعتبر التخطيط للتدريب ضرورة حتمتها الظروف الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية و السياسية التي تعيشها الأنظمة التعليمية المختلفة ، ولعل السبب الرئيسي الذي أكد على أهمية التخطيط للتدريب يتمثل في تباين أنواع التغير التي يراد إحداثها لدى المعلم المتدرب -كل حسب احتياجاته و تخصصه - هذا بالإضافة إلى وجوب أن يلم المعلم بكل ما هو جديد في مهنته ، و إيجاد القدرة لديه على مسايرة التطورات المتلاحقة في مجال التعليم ، لكل هذا يجب ألا يكون تدريب المعلم أثناء الخدمة تدريبا عشوائيا ، بل لابد أن يستند إلى استراتيجية تقوم على تخطيط علمي ، تعمل هذه الاستراتيجية على تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريب .

أما الجوانب التي يتناولها التخطيط للتدريب فإنها تتمثل في تعرف احتياجات المعلمين الذين يستهدفهم التدريب ، و بالتالي تحديد الأهداف ، و إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف و تعرف أساليب التدريب المختلفة ، و تحديد الوسائل المناسبة ، هذا فضلا عن وضع خطة زمنية للتدريب ، و تحديد مستوى من يقوم بالتدريب ، و أيضا تحديد أماكن التدريب و التجهيزات المطلوبة ، و لكي تكون خطوة التخطيط للتدريب صحيحة و واقعية فلابد أن تستند إلى الأسس التالية [٢] :

أ- الدراسة الواقعية لاحتياجات العملية التعليمية .

ب- التحليل العلمي لمشكلات العملية التعليمية .

---

(١) *كمال الدين هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ٧٥ .

(٢) انظر كلا من :

- نبيل صبيح ، " دراسات في إعداد و تدريب المعلمين " ، **مرجع سابق** ، ص ص ٢٧ - ٢٨ .

- محمد عزت عبدالموجود مرجع سابق ، ص ٧٢ .

- Sara, D., ***Op. Cit.*** , p. 221 .

جـ- تخطيط البرامج التدريبية على أساس احتياجات العملية التعليمية و المشكلات التى تواجهها .

د- توجيهات مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، و ذلك لتحديد الإطار العام للتدريب المراد .

هـ- تقارير تقويم مراكز التدريب السابقة ، و ذلك لتحديد الملاحظات المختلفة و العمل على تفاديها فى الخطة الجديدة .

و- المعلومات الدقيقة و تتضمن الآتى :

★ تخصصات المعلمين الذين يستهدفهم التدريب ، و بيان مؤهلاتهم العلمية .

★ تقارير عن نواحى القصور فى كفايات المعلم الذى يستهدفه التدريب .

★ توصيف الوظائف و توضيح الخبرات الواجب توافرها لدى المعلمين الذين يستهدفهم التدريب .

★ الأفراد الذين لديهم صلاحيات العمل كمدربين مهرة وفق برامج التدريب .

★ الأماكن المخصصة للتدريب ، و استعدادها الإدارى ، و الوسائل التعليمية التى يمكن استخدامها فى عملية التدريب .

★ الميزانية و الاعتمادات المالية المخصصة للنشاط التدريبى .

و ستراعى هذه الأسس - بقدر المستطاع - عند عملية التخطيط للبرنامج المقترح فى البحث الحالى .

٦- المتطلبات الأساسية لنجاح التدريب :

يمكن تحديد أهم المتطلبات الأساسية لنجاح التدريب فى تحقيق الأهداف المرجوة فى النقاط التالية [1] :

) انظر كلا من :

- *أحمد الخطيب* ، " اتجاهات مستحدثة فى تدريب المعلمين " ، **مشروع تقرير خطط و برامج تدريب المعلمين** ، وزارة التربية و التعليم القطرية بالتعاون مع المكتب الإقليمى لمنظمة اليونسكو للدول العربية الخليجية ، قطر ، ١٩٨٣ ، ص ٤ .

- *على حسن* ، استراتيجيات و بنى جديدة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة : دراسة ميدانية فى الإنماء التربوى " **المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس : إعداد المعلم التراكمات و التحديات** ، المجلد الرابع ، الإسكندرية ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠ ، ص ص ٨٠٢ - ٨٠٣ .

- *على راشد* ، **مرجع سابق** ، ص ٥٩

أ- تحديد أهداف التدريب تحديدا دقيقا واضحا ، و ذلك لتحديد مسار برامج التدريب ، و تعتبر الأهداف فى نفس الوقت محكات لتقويم فعالية البرامج .

ب- ضرورة الوعى الكامل بعناصر التدريب الرئيسة و هى :

★ التخطيط المحكم لبرامج التدريب .

★ المدرب الماهر .

★ المتدرب الراغب فى التعلم و التدريب .

★ التسهيلات التدريبية الملائمة .

جـ- ضرورة توافر ما يلى :

★ الكوادر البشرية اللازمة للتدريب و التخطيط للبرامج على المستويين الاستراتيجى و التنفيذى .

★ الإمكانات المادية الكفيلة بنجاح التدريب فى تحقيق الأهداف المرجوة .

★ المبانى و التجهيزات اللازمة لتنفيذ التدريب .

★ حوافز مادية للمتدرب و ذلك لإيجاد الدافعية لديه فى التدريب .

د- ضرورة تطوير أساليب التدريب و برامجه بما يضمن فعالية التدريب .

هـ- شمولية التدريب بحيث يتضمن البرنامج التدريبى جميع جوانب الخبرات التعليمية التى يتطلبها الأداء الفعال .

و- قيام التدريب على برنامج منظم مخطط ، و هذا يتطلب الآتى :

★ إجراء دراسات ميدانية شاملة و ذلك لمعرفة مستويات المعلمين المهنية و الأكاديمية .

★ إجراء دراسات ميدانية و ذلك لتعرف العوامل المؤثرة – سلبا أو إيجابا – فى إنتاجية عمل المعلمين الذين يستهدفهم التدريب .

★ تحديد احتياجات المعلمين الأكاديمية و المهنية و الثقافية وفقا لقوائم تحديد الحاجات التى تستخدم لهذا الغرض .

ز- ينبغى أن يكون التدريب فى إطار جماعى تعاونى يتيح مجال الأخذ و العطاء و المشاركة فى الخبرات الجماعية ، و تكوين اتجاهات موجبة لدى المتدرب نحو النمو الذاتى و التدريب فى أُطر جماعية .

و انطلاقا من أهمية هذه المتطلبات لنجاح التدريب فقد قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية* بهدف التعرف على المستوى المهنى للمعلمين الذين يستهدفهم البرنامج التدريبى المقترح فى البحث الحالى ، أظهرت هذه الدراسة الحاجة الماسة لتدريبهم وفق برنامج يعمل على رفع مستواهم المهنى .

---

* انظر الفصل الأول .

٧- أساليب التدريب :

لتدريب المعلم أثناء الخدمة أساليب كثيرة متنوعة شائعة الاستخدام فى عملية تنفيذ البرامج التدريبية ، هذه الأساليب منها ما هو نظرى ، و منها ما هو عملى ، من أهم هذه الأساليب ما يلى [١] :

- ★ التعلم الذاتى الموجه .
- ★ الحلقات الدراسية .
- ★ التعليم التوضيحى .
- ★ الزيارات الصفية .

و يرى سوريال أن أسلوب التعلم الذاتى الموجه من أساليب التدريب التى تستخدم بكثرة فى تنفيذ برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و ذلك لما لهذا الأسلوب من المميزات التى ينفرد بها عن غيره من أساليب التدريب الأخرى ، و تتمثل مميزاته فى قيمته الوظيفية المباشرة فى تنفيذ البرامج التدريبية ، هذا بالإضافة إلى تشجيعه المعلم المتدرب على التثقيف الذاتى ، و قد أدى ظهور اتجاه تفريد التعليم و الجهود التى بذلت فى بداية الستينات -كرد فعل للانتقادات التى وُجّهَتْ إلى النظم المختلفة للتعليم فى تلك الفترة - أدى إلى ظهور العديد من الاستراتيجيات التربوية الخاصة بتصميم برامج التدريب الموجه نحو العمل التى تتفق و أسلوب التعلم الذاتى ، كما أنها تعمل على تفريد التعليم [٢] .

و جدير بالذكر أن أسلوب التعلم الذاتى سيستخدم كأسلوب لدراسة البرنامج المقترح فى البحث الحالى .

---

(١) انظر كلا من :

- *إبراهيم السادة* ، **مرجع سابق** ، ص ١٩٢ .
- *على راشد* ، **مرجع سابق** ، ص ٦١ ، و ما بعدها .
- *لطفى سوريال* ، " معايير مقترحة فى تخطيط و تقويم بعض الأنشطة التدريبية الأساسية " ، مؤتمر دراسة جدوى و إمكانية تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية ، **مرجع سابق** ، ص ١٣٧.
- *نبيل صبيح* ، " دراسات فى تدريب و إعداد المعلمين " ، **مرجع سابق** ، ص ١٨ .

(٢) *لطفى سوريال* ، **مرجع سابق** ، ص ١٣٨ .

٨- الاتجاهات الحديثة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة :

تعمل الدول المتقدمة و النامية على حد سواء على رفع مستوى معلميها و زيادة فعاليتهم - سواء فى مرحلة الإعداد قبل الخدمة ، أو من خلال التدريب أثناء الخدمة - و ذلك عن طريق إجراء البحوث و الدراسات فى هذا الشأن ، و كانت النتيجة أن أفرزت هذه البحوث و الدراسات عدة اتجاهات حديثة ، منها ما هو خاص بالإعداد قبل الخدمة ، و منها ما هو خاص بالتدريب أثناء الخدمة ، و كان هذا نتيجة الوعى المتزايد بأهمية التربية و دورها الفعَّال فى تطوير المجتمعات ، و أيضا لتقدم العلوم التربوية و النفسية تقدما كبيرا و بخاصة فى النصف الأخير من القرن الحالى ، هذا فضلا عن أهمية تربية المعلم تربية مستمرة لا تتوقف إلا عندما يتقاعد عن العمل .

و فيما يلى سوف يلقى الباحث الضوء على أهم الاتجاهات الحديثة فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و ذلك على الوجه التالى :

أ- اتجاه المنحنى المتعدد الوسائط :

يُعَدَّ هذا من الاتجاهات الحديثة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و يُقْصَدُ به ذلك النظام الذى يهدف إلى تدريب المعلم أثناء الخدمة و هو فى موقع عمله بالوسائط التى تتصف بالانفتاح و المرونة [١] .

و التدريب وفق هذا الاتجاه ينتقل إلى المعلم فى عمله ، و يكون تدريبا طبيعيا ، و ذلك باستخدام الحلقات الدراسية ، و الزيارات الصفية ، و البحوث الإجرائية ، و الدراسة الذاتية التى تكون فى شكل تعيينات تدريبية ، و أوراق عمل ، و مختارات من كتب مرجعية ، و مواد مبرمجة ، هذا فضلا عن التعليم المستقل الذى تستخدم فيه الوسائل السمعية و البصرية ، و أفلام الفيديو ، و البرامج التليفزيونية [٢] .

و خلاصة هذا الاتجاه تتمثل فى أنه يُعَدُّ وسيلة فعالة لتحقيق التربية المستمرة للمعلم دون سحبه من عمله ، كما أنه يسمح للمعلم بمواصلة دراسته الذاتية و الاطلاع على التغيرات و التطورات فى مجال العمل بسهولة و كفاءة ، و أيضا يقضى على مشكلة البعد المكانى ، هذا

---

(١) *عبد الملك الناشف* ، " المنحنى المتعدد الوسائل : تجربة تجديدية فى التدريب فى أثناء الخدمة " ، مؤتمر دراسة جدوى و إمكانية تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية ، **مرجع سابق** ، ص ٦٦.

(٢) *محمد الغامدى ، فاروق عبد السلام ، إبراهيم الماحى* ، " مشكلات المدرس فى عامه الأول " ، **دراسات و بحوث تربوية** ، مركز البحوث التربوية و النفسية ، كلية التربية جامعة أم القرى ، ١٩٨١ ، ص ١١٧ .

فضلا عن أن البرامج التدريبية التى تتبنى هذا الاتجاه تُوجهُ توجيها وظيفيا عمليا [١] ، يضاف إلى كل ما سبق أن هذا الاتجاه قليل التكلفة مرن قابل للتجديد المستمر .

ب- اتجاه التدريس المصغر :

يُعَدُّ اتجاه التدريس المصغر من الاتجاهات الحديثة شائعة الاستخدام فى عملية تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و هو اتجاه حديث نسبيا ، إذ ظهر فى الستينات من القرن الحالى بالولايات المتحدة الأمريكية ثم انتشر فى الأوساط التربوية على المستوى العالمى .

و يعرف عبد الله هذا الإتجاه بأنه " ممارسة حقيقية للتعليم على مقياس مصغر سواء فى حجم الصف أو فى وقت التعليم ، و هو مصمم لتطوير مهارات سابقة و اكتساب مهارات جديدة [٢] " و بهذا المفهوم يمكن تطبيق هذا الاتجاه فى مراحل مختلفة من برامج النمو و التطور المهنى سواء أكان ذلك بالنسبة للإعداد السابق للخدمة أو التدريب أثناء الخدمة [٣] ، و يقوم الاتجاه على فكرة الحد من التعقيدات التى توجد فى التدريس العادى ، و طريقة هذا الاتجاه فى تحقيق هذه الفكرة تتمثل فى تخفيض حجم الدرس من حيث الوقت و عدد المتعلمين ، فلا يتعدى خمسة عشر دقيقة و خمسة أفراد ، أما طريقة التدريس فإنها تهدف إلى أن المتعلم يركز على مهارة واحدة فقط خلال الموقف الواحد ، و يتم تسجيل هذا الموقف على شريط فيديو كى يتمكن المتعلم من تحليل ممارساته و الحصول على تغذية راجعة فورية .

و التدريس المصغر له مزايا عديدة من أهمها [٤] :

★ يعمل على تحديد مهارات التدريس .
★ يعمل على تخفيف حدة الموقف التدريسى الحقيقى .
★ يتلاشى تعقيدات التدريس الحقيقى و صعوباته .
★ يساهم فى تطوير خطط التدريب التى تحدد مكونات السلوك لكل مهارة .

---

(١) *المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم* ، توصيات مؤتمر دراسة جدوى و إمكانية تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية ، **مرجع سابق** ، ص ٣٠٤ .

(٢) *عبد الرحيم عبد الله* ، " التعليم المصغر برنامج للتدريب التربوى فى مجال التقنيات التربوية " ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، العدد الثانى ، السنة الرابعة ، الكويت ، المركز العربى للتقنيات التربوية ، ١٩٨١ ، ص ١٢ .

(٣) *سر الختم على* ، " التدريس المصغر و دوره فى التربية العملية الميدانية " ، **مجلة كلية التربية** جامعة الملك سعود ، العدد الأول ، ١٩٨٧ ، ص ٢١٠ .

(4) J. M. Cooper, : " Micro Teaching : Forerunner to Competency - based Teacher Education" , ***British Journal of Teacher Education*** , vol. 6 , No. 2 , 1980 , p. 143 .

★ يراعى قدرات المتعلم و إمكاناته .

★ يوفر للمتعلم التغذية الراجعة التى تبصره بالإيجابيات و السلبيات فى التعلم .

جـ- اتجاه تفريد التعليم :

اتجاه تفريد التعليم من الاتجاهات التجديدية فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و يُعد هذا الاتجاه صورة من صور التدريب الجماعى الذى يعمل على إتاحة الفرصة لتدريب أعداد كبيرة من المعلمين فى أثناء الخدمة .

و يعرف هذا الاتجاه بأنه طريقة لإدارات عملية تدريب المعلم أثناء الخدمة بحيث يستطيع كل معلم أن يتعلم الحاجات التى تتناسب و مستواه المهنى و أسلوب إدراكه [١] .

و يتعامل هذا الاتجاه مع المعلم أثناء الخدمة على أنه إنسان لديه ثقة بنفسه كما أن لديه ثقافة مهنية ، و بالتالى تُتْرَكُ له حريةُ اختيار ما يريد دراسته و بالكيفية التى يراها تتمشى مع قدراته و مهاراته ، و هذا من شأنه أن يدفعه – أى المعلم – إلى حب المهنة و تنمية ميله للدراسة ، و تكوين اتجاهات إيجابية نحوها ، و كل هذا يرفع من مستواه المهنى ، و يجعله قادرا على التكيف مع المستحدثات فى مهنته بسرعة و فعالية [٢] ، و يعدد جابر عبد الحميد ، و طاهر عبد الرازق مميزات هذا الاتجاه فى الآتى [٣] :

★ تنوع أساليب اتجاه تفريد التعليم بحيث يختار المعلم ما يناسبه .

★ و يستخدم هذا الاتجاه أساليب كثيرة من أهمها : المواد المبرمجة ، و الأشرطة المسجلة ، و الأفلام التعليمية ، و الكتب ، و غيرها .

★ معالجة المشكلات التى ظهرت فى البرامج التدريبية السابقة .

★ الربط بين التدريب السابق و التدريب الحالى .

★ يسير المعلم فى برنامج التدريب وفق قدراته و استعداده للتدرب ، كما أنه يحدد الوقت الذى يناسبه .

---

(١) بارى جيميس ، " اتجاهات مستحدثة فى تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرد " ، **المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية** ، معهد التربية (الانروا – اليونسكو) ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص ٢ .

(2) A. M. Hassan, : " The Adaptation of Conceptual Specifications from the U.S. and Egyptian Systems for Training Elemintary teachers " , Tallahessee, florida State University , 1973 .

(نقلا عن : إبراهيم السادة ، **مرجع سابق** ، ص ٢٠٤)

(٣) *جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق* ، " **أسلوب النظم بين التعليم و التعلم** " ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ ، ص ٤٧ .

د- اتجاه التدريب الموجه نحو العمل :

يعد هذا الاتجاه من أبرز الاتجاهات الحديثة المعاصرة فى مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة .

و يُعَرِّفُ سوريال هذا الاتجاه بأنه التدريب الذى يرتبط - فى أهدافه و محتواه و مواده التعليمية ، و الأساليب التى يتبعها ، وأدوات التقويم التى يستخدمها - بالمهام المهنية لفئة المعلمين المستهدفة ، و بمتطلبات تلك المهام من كفايات و ما يتصل بها من حاجات تدريبية لتلك الفئة كما أنه يؤكد على الدور الفعال للمتدرب فى كافة الأنشطة التدريبية ، و على المرونة فى التخطيط و التنفيذ حتى يتمكن كل متدرب من الانطلاق من الموقع الذى يتناسب معه وفقا للسرعة التى تتفق و قدراته الذاتية [١] .

و البرنامج التدريبى الموجه نحو العمل يتميز بمميزات جعلته أكثر شيوعا فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، تتمثل هذه المميزات فى [٢] :

- ★ ربط أهدافه بالمهام المهنية للمعلم المتدرب و بمتطلباتها من الكفايات .
- ★ ربط أهدافه بالحاجات التدريبية الفعلية للمعلم المتدرب .
- ★ إعلان أهدافه للمعلم المتدرب لكى تكون مفهومة لديه و مقبولة عنده .
- ★ التكامل بين الفكر النظرى و الممارسة العملية ، و ذلك من أجل تحقيق الكفايات المستهدفة .
- ★ إيجاد المرونة المتجاوبة مع الحاجات و الاهتمامات المتمايزة للمتدرب .
- ★ بلوغ الكفايات المستهدفة فى تدرج تام و تنسيق مخطط و أساليب تدريبية متنوعة .
- ★ تأكيد الدور الفعال للمعلم المتدرب فى عملية التخطيط و التنفيذ و أيضا تقويم الخبرات التدريبية التى تتاح له .
- ★ اعتماد نظام فعال من خلال عمليتى التقويم التكوينى و التغذية الراجعة ، و ذلك من أجل التنفيذ الفعال .
- ★ ربط تقويم المتدرب -فى أدواته و مضمونه - بأهداف التدريب .

هذه المميزات جعلت اتجاه التدريب الموجه نحو العمل يتجسد فى صور كثيرة متنوعة ، منها تنظيم برامج تدريبية قائمة على الأداء التى شاع استخدامها فى كثير من الدول المتقدمة و بخاصة الولايات المتحدة الأمريكية التى تعتبر أول من استخدم هذا النوع من البرامج فى مجال التدريب ، و الدورات التدريبية ، و الدورات المصغرة ، و غيرها من الصور ، و قد كان لهذا الاتجاه

---

(١) *لطفى سوريال* ، **مرجع سابق** ، ص ١٣١ .

(٢) **المرجع السابق** ، ص ص ١٣٢ - ١٣٧ .

و إفرازاته انعكاسات إيجابية على تطوير المواد التعلمية التى تستخدم فى مجال التدريب ، حيث ظهرت التعيينات التدريبية ، و الرزم أو الحقائب التعليمية ، و الموديولات التعليمية ، و أفلام المهارات المُنَمْذَجَة ، و غيرها من المواد التعليمية الحديثة الأخرى [١] .

و هكذا ألقى الباحث الضوء على أهم اتجاهات التدريب الحديثة ، و هى اتجاهات أظهرت بحق الاهتمام الملحوظ بمجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، كما أظهرت أيضا الرغبة فى تنمية العملية التعليمية و تطويرها من خلال المعلم الذى يعتبر حجر الأساس فيها .

و يتبين من خلال العرض السابق لهذه الاتجاهات ؛ أن كل اتجاه جاء كرد فعل لاتجاه سابق ، أو جاء ليكمل نقصا أو ليعالج قصورا ظهر بالاتجاه السابق كما هو الحال فى اتجاه المنحنى المتعدد الوسائط الذى عمل على تدريب المعلم دون سحبه من عمله ، هذا فضلا عن أنه وجَّه البرامج التدريبية الوجهة الوظيفية العملية ، أما اتجاه تفريد التعليم فقد جاء ليعمل على ربط التدريب بقدرات المعلم المتدرب و استعداده للتدريب ، ثم جاء اتجاه التِدريس المصغر ليؤكد أهمية استمرارية تدريب المعلم بالإضافة إلى تأكيد أهمية التعلم الذاتى فى مجال التدريب أثناء الخدمة ، أما اتجاه التدريب الموجه نحو العمل فقد جاء مسايرا لروح العصر الذى يميل إلى الدقة و النظام و التكامل و التطبيق الميدانى و التطور ، لذا فعمل على توظيف التقنيات الحديثة فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة .

و بهذا يكون الباحث تناول أهم الاتجاهات الحديثة فى هذا المجال ، ويبقى عليه أن يتناول اتجاه تدريب المعلم القائم على الكفايات ، و تجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث تبنى هذا الاتجاه ، و ارتضاه اتجاها لتدريب فئة المعلمين المستهدفة فى البحث الحالى ، لذا سيتناوله بشىء من التفصيل ، و ذلك على الوجه التالى :

ثانيا - تدريب المعلم القائم على الكفايات :

بالنظر إلى موقع المعلم و دوره فى العملية التعليمية نجد أن هناك تباينا من حيث موقع المعلم و دوره من نظام تعليمى إلى آخر ، لذا فإن معظم نظم التعليم المعاصر تحتاج إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم تبين بجلاء موقع المعلم و تحدد دوره فى العملية التعليمية .

و يرى الخليفة أن غياب هذه الفلسفة و افتقار كثير من النظم التعليمية إليها جعل الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة ؛ مجرد جزئيات غير متكاملة ، لم تنجح بقدر ما كان يُتَوَقعُ لها ، بيد أن الاتجاه الحقيقى الذى انطلق من فلسفة واضحة المعالم لإعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة تمثل فى اتجاه تربية المعلم القائمة على الكفايات ***Competency-Based Teacher Education*** " و هو الاتجاه الذى أفاد من الأساليب التربوية السابقة ، و حاول تلافى

---

(١) **المرجع السابق** ، ص ١٢٩ .

قصورها ، و من ثم فقد استطاع أن يشكل حركة متكاملة الرؤى و الأبعاد ، هدفها إعداد المعلم و تدريبه وفقا لأحدث النظريات التربوية [١] .

و سوف يتناول الباحث هذا الاتجاه من جوانبه المختلفة ، بادئا إياها بتحديد **مفهوم الكفاية** .

١- مفهوم الكفاية :

يرى الباحث أنه من الأفضل إلقاء الضوء أولا على مفهوم الكفاية معجميا قبل التعرض لمفهومها من حيث الوجهة التربوية .

فمعجميا نجد أن مصطلح الكفاية يختلف فى معناه عن مصطلح الكفاءة ، فمصطلح الكفاية يقصد به الشيء الذى يغنى عن غيره و يكفى عما سواه . و بهذا المعنى فإن كلمة الكفاية تعنى الاستغناء ، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف ، و الكفاف يعنى مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقص [٢] . و يتفق هذا التعريف للكفاية مع قاموس بيرو هستون الذى يعرف الكفاية بأنها الوسيلة الكافية لاحتياجات الفرد [٣].

أما كلمة الكفاءة فتعنى الجدارة [٤] ، كما أنها تعنى المماثلة [٥] ، و لقد أكد المولى عز وجل المعنى الأخير (المماثلة) فى سورة الإخلاص حيث قال تعالى : ﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴾ [٦] بمعنى أنه لم يكن لله سبحانه و تعالى مثيل ولا نظير .

و بتحليل التعريفات المعجمية السابقة لكلمتى الكفاية و الكفاءة يتبين أن الكفاءة أوسع و أعم من الكفاية حيث إن الكفاية تعتبر بمثابة الحد الأدنى الذى يجب توافره فى شيء ما لقبوله أو رفضه ، أما الكفاءة فتعتبر المستوى الأعلى فى الأداء لعمل شيء ما . و على هذا فكلمة الكفاية هى التى ستستخدم فى البحث الحالى بدلا من الكفاءة .

أما مصطلح الكفاية من حيث الوجهة التربوية فهو مصطلح قديم حديث فى مجال التربية ، إلا أنه لم يكن مستخدما بكثرة قبل ظهور حركة تربية المعلم القائمة على الكفايات ، و بظهور هذه الحركة فى أواخر الستينات من القرن الحالى و انتشارها فى الأوساط التربوية شاع استخدام

---

(١) *الحسن الخليفة* ، **مرجع سابق** ، ص ٧٤ .

(٢) جبران مسعود ، " الرائد " ، **بيروت** ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٨ ، ص ٣٥١ .

(3) M. K. Piper, & W. R. Houston, : " The Search for Teacher Competence " , ***Juornal of Teacher Education*** , Vol. 51 , No. 5 , 1980 , P. 37 .

(٤) جبران مسعود ، **مرجع سابق** ، ص ٣٥٠ .

(٥) *مجمع اللغة العربية* ، " **معجم الوجيز** " ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٥٣٥ .

(٦) سورة الإخلاص ، آية ٤ .

مصطلح الكفاية فى مجال التربية ، وبالرغم من شيوعه و كثرة استخدامه و كثرة تعريفاته إلا أنه لم يحظ بتعريف إجرائى محدد ، و لعل هذا ما جعل بعض المربين[١] يقروا بأنه – أى مصطلح الكفاية – مصطلح غير واضح و غير دقيق حتى بالنسبة لعلماء التربية الذين يستخدمونه بكثرة فى مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة ، حيث نجد مصطلحات كثيرة تستخدم بمثابة مترادفات لمصطلح الكفاية ، من هذه المصطلحات مثلا : مهارة المعلم ، أداء المعلم ، و سلوك المعلم ، و مستوى المعلم .

و بالرغم من وجهة النظر هذه إلا أن الباحث سيتتبع بعض الكتابات التى جاءت فى الأدب التربوى فى هذا الشأن بغية أن يتوصل إلى تعريف لمصطلح الكفاية يخدم البحث الحالى و يتفق مع طبيعته .

يرى مرعى أن الكفاية هى " القدرة على عمل شىء بكفاءة و فعالية و بمستوى معين من الأداء[٢] " .

أما وايت " ***White*** " و هو أول من استخدم مصطلح الكفاية فى مجال التربية بعدما استخدمه لوسين كينى " ***Lucien Kinny*** " فى نفس المجال عام (١٩٥٢) فى الدراسة المشتركة بينه و بين معهد كاليفورنيا لإعداد المعلم ، أما وايت فيذكر تايلر " ***taylor*** " أنه – أى وايت – استخدم مصطلح الكفاية عام (١٩٥٩) فيعرف وايت الكفاية بأنها قدرة الفرد على التفاعل مع البيئة المحيطة به[٣] .

و يذكر الطوبجى أن الكفاية تعنى المهارة لأداء عمل معين أو القدرة على القيام بهذا العمل[٤] .

أما الكفاية عند بريتل " ***brittel*** " فتعنى مستوى معينا من أداء الفرد للقيام بوظيفة ما فى مجتمعه الذى يعيش فيه ، و بالقياس على اختلاف طبيعة المجتمعات فإن الكفاية لدى بريتل تختلف

---

(١) انظر كلا من :

- G. D. Borich, : " Implication for Developing Teacher Competencies from Prrocess - Product Research " , ***Juornal of Teacher Education*** , Vol. 30 , No. 1 , 1979 , P. 78 .
- W. R. Houston, & R. B. Howsam, : " Change And Challenge " , ***Competency - Based teacher Education*** , (Chicago : Science Research Associates , Inc. , 1972) , P. 3 .

(٢) *توفيق مرعى* ، " **الكفايات التعليمية فى ضوء النظم** " ، عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٣ ، ص ٢٥ .

(3) D. S. Taylor, : " The Meaning and Use of the Term Competence in Linguisties and Applied Linguisties " , ***Applied Linguisties*** , Vol. 9 , No. 2 , 1988 , P. 159 .

(٤) *حسين الطوبجى* ، " الكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين فى و ظائف التقنيات التربوية و المكتبات المدرسية " ، **المجلة التربوية** ، المجلد الرابع ، العدد الرابع عشر ، كلية التربية جامعة الكويت ، ١٩٨٧ ، *ص ص* ٢٨٨ – ٣١٨ .

من مجتمع لآخر ، فمستوى الأداء الذى يمكن فردا من القيام بوظيفة معينة فى مجتمع معين قد لا يمكنه من القيام بنفس الوظيفة فى مجتمع آخر[١].

و قريب من التعريفات السابقة تعريف الكفاية عند كل من فنش و كرونكلتن " ***Finch , Crunkilton*** " فالكفاية عندهما تعنى القدرة على أداء شيء يعد مظهرا حاسما و مهما فى القيام بوظيفة ما ، وليس مجرد القدرة التقليدية على إظهار المعرفة [٢] .

و يرى دودل " ***Dodl*** " أن الكفاية هى القدرات الوظيفية التى يجب أن يظهرها المعلم فيما يُؤديه من عمل [٣].

و يعرف كل من كيمس و ستيك الكفاية بأنها مستوى معين من المهارة و الإتقان يمثل قدرة الفرد على قيامه بعمل ما بفعالية مقبولة [٤] .

أما وود و باور فيعرفانها على أنها " مستوى الأداء الذى يتحقق فى ظل ظروف محددة " أو أنها " امتلاك القدرة على عمل شئ ما أو إحداث تغيير متوقع [٥] .

و فى ضوء التعريفات السابقة للكفاية يمكننا الخروج بالملاحظات التالية :

أ- يلحظ أن الكفاية تربط بين القدرة و مستوى الأداء ، و ذلك بغية التوصل إلى محك أو معيار لتقويم الكفاية وفقا له .

ب- تركز التعريفات السابقة على قدرة المعلم على الأداء أو الإنجاز ، و فى هذا التركيز ربط بطريق غير مباشر بين الكفاية و الأداء .

جـ- ترى التعريفات السابقة أن الكفاية بمثابة قدرة الفرد على التعامل مع البيئة التى تحيط به تعاملا فعالا .

د- وآخر ما يلاحظ على التعريفات السابقة للكفاية العمومية و السعة و ذلك لأنها - أى التعريفات السابقة - تشمل جميع الأدوار و الأعمال التى يقوم بها الفرد فى أى عمل ما .

---

(١) M. C. Brittel, : " A Comparison of Achievement Gains of Adult Basic Education Students in Competency - Based - Education and Traditional Education " , ***Unpublished Doctoral Dissertation*** , Northern Arizona University , 1983 , P. 24 .

(٢) C. R. Finch, & J. R. Crunkilton, : " ***Curriculum Development in Vacational Technical Education*** " , 3rd ed. , (Boston ; Allyn & Bacon Inc. , 1989) , P. 243 .

(٣) N. R. Dodl, : " Selecting Competency Outcomes for Teacher Education " , ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 24 , No. 3 , 1974 , P. 149 .

(٤) S. N. Kemmis, & E. R. Stake, : " Operational vs. judgemental Assessment of Teacher Competence " , ***Educational Leadership*** , Vol. 31 , No. 4 , 1974 , P. 324 .

(٥) R. W. Wood, & C. S. Power, : " Aspects of the Competence - Performance Distinction " , Journal of Curriculum Studies , Vol. 19 , No. 5 , 1978 , P. 409 .

هذا ، و هناك فريق آخر من علماء التربية ينظر إلى الكفاية على أنها قدرة مركبة لها أبعاد مختلفة تتضمن المهارات و الاتجاهات و المعارف كما تتضمن معرفة الأسباب التى تدفع الفرد إلى عمل شيء ما ، و على هذا فالكفاية تعتبر بمثابة مصطلح عام يشمل الكفايات المختلفة التى يجب توافرها لدى المعلم .

و فى ضوء هذه النظرة للكفاية يعرف إيلام الكفاية بأنها مجموعة المهارات و المعارف و الاتجاهات التى يتطلبها تنظيم الموقف التعليمى لإحداث تعليم فعال [١] .

و يتفق المفتى مع إيلام فى تعريفه السابق للكفاية فيعرفها المفتى بأنها " مستوى تحصيل المعلومات و اكتساب المهارات و الاتجاهات اللازمة و الضرورية لأداء مهمة أو عمل معين [٢] " .

و يرى كل من هول و جونز أن الكفاية هى مهارة مركبة ، أو أنماط سلوكية ، أو معارف ، تظهر فى سلوك المعلم ، و تشتق من تصور واضح و محدد لنتاجات التعلم المرغوب فيه [٣] . أما كوبر فيعرف الكفاية على أنها مجموعة الاتجاهات و المهارات و المعارف و مستويات الفهم التى تيسر للفرد أداء عمله [٤] .

وقريب من التعريف السابق تعريف جونسون و آخرون ***"Johnson and Others"*** للكفاية و الذين يرون أنها مجموعة الاتجاهات و المهارات و المعارف التى تظهر لدى المعلم فى الموقف التعليمى [٥] .

و يذكر هاشم أن الكفاية هى " قدرة المعلم على توظيف مجموعة مركبة من المعارف و أنماط السلوك و المهارات ، أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان المحدد [٦] .

و بالنظر إلى الطائفة الأخرى من تعريفات الكفاية يمكننا الخروج بالملاحظات التالية :

---

(١) S. M. Elam, : " Performance - Based Teacher Education , What is State of Art ? " , (Washington AACTE , 1971) , P. 5 (نقلا عن : كمال الدين هاشم ، **مرجع سابق** ، ص ٦٣) .

(٢) محمد المفتى ، " مصطلحات تربوية " ، **مجلة دراسات فى المناهج و طرق التدريس** ، العدد الثانى ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٧ .

(٣) G. E. Hall, & H. L. Jones, : " ***Competency - Based Education : A Process for the Improvement of Education*** " , (New Jersy : Prentic - Hall , Inc. Engleood Cliffs , 1976), P. 67 .

(٤) J. M. Cooper , ***Op. Cit.*** , P. 166 .

(٥) A. R. Johnson, & Others : " Competency-Based Objectives for the Student Teaching Experience " , ***Language Speech and Hearing Service in Schools - American - Speech - Language - Hearing - Association*** , 1982 , P. 188 .

(٦) كمال الدين هاشم ، **مرجع سابق** ، ص ٦٦ .

أ- تنظر التعريفات السابقة إلى الكفاية على أنها أكثر من مجرد القيام بسلوك ما ، أو أداء معين ، و على هذا فالكفاية تركز على امتلاك المعلم للمعارف و المهارات و الاتجاهات التى تمكنه من تحديد النشاط الذى يناسبه ، و كيفية أدائه .

ب- ربطت بين الكفاية و بين نتائج التعلم لدى المتعلمين .

جـ- التعريفات السابقة ركزت على المنظور المركب للكفاية ، لذا فحاولت الربط بينها و بين الأهداف السلوكية على اعتبار أنها مجموعة من الأهداف السلوكية فى مجالات المعارف و المهارات و الاتجاهات بحيث يؤدى اكتساب هذه الأهداف إلى امتلاك الفرد للكفاية .

د- حاولت الربط بين الجوانب المعرفية و الحركية و الانفعالية ، بحيث تكون الكفاية بمثابة القدرة المركبة التى تتضمن المعارف و المهارات و الاتجاهات .

هـ- ربطت بين الكفاية و أداء المهام التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه .

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المتعددة للكفاية ، و ما أمكن استخلاصه من ملاحظات على هذه التعريفات يمكن للباحث أن يتبنى التعريف التالى : " الكفاية هى قدرة مركبة تتضمن المعارف و المهارات و الاتجاهات و أنماط السلوك التى يكتسبها المعلم بعد مروره فى برنامج محدد بحيث يرتفع أدائه بدرجة لاتقل عن مستوى إتقان معين يمكن ملاحظته و تحليله و قياسه بأدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض " .

٣- نشأة اتجاه إعداد المعلم و تدريبه القائم على الكفايات :

تتمثل نشأة اتجاه إعداد المعلم و تدريبه القائم على الكفايات فى نشأة حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها ، لذا فإن الباحث يؤثر استخدام مصطلح حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها بدلا من مصطلح اتجاه إعداد المعلم و تدريبه القائم على الكفايات ، و ذلك تمشيا مع ما جاء من كتابات فى الأدب التربوى فى هذا الشأن .

تعتبر نشأة حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها نشأة قديمة حديثة فى الوقت نفسه .

فالنشأة القديمة لحركة الكفايات تتمثل فى جذورها التى ترجع إلى تاريخ قديم نسبى ، إذ أنها استخدمت فى القرن الماضى فى تربية المهندسين و المحامين و الممرضين ، و أيضا فى مجال تدريب مديرى المدارس ، هذا بالإضافة إلى استخدامها فى مجال تعليم العلوم الاجتماعية و الطبيعية و الإنسانيات فى بعض الجامعات الغربية [١] .

---

(١) *ياسر عبد المعطى* ، " بناء برامج لإعداد العاملين فى مجال المكتبات و المعلومات على أساس الكفاءات : دراسة خاصة - الكويت " ، **رسالة الخليج العربى** ، العدد الرابع و العشرون ، السنة الثامنة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٩٥ - ٩٩ .

أما النشأة الحديثة لحركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها فإنها تتمثل فى انتشارها – أى الحركة نفسها – و كثرة استخدامها الذى تزامن مع ظهور بعض نظريات المناهج و تطبيقاتها فى مجال تربية المعلم ، و كان ذلك فى أوائل القرن الحالى ، و لقد اهتمت تلك النظريات بالبرامج القائمة على الأداء التى ظهرت على يد العالم التربوى الأمريكى بوبت" ***Bobbitt*** " إلا أن هذه البرامج لم تدم كثيرا ، حيث رأى شارترز " ***Charters*** " – عالم تربوى أمريكى أيضا – ضرورة الأخذ بفكرة البرامج القائمة على الكفايات فى إعداد المعلم و تدريبه [١] . إلى هنا كان استخدام حركة الكفايات استخداما ضيقا ، كما أنه كان بدائيا .

ثم ما لبث الأمر أن شاع استخدام حركة الكفايات فى الأوساط التربوية ، إذ شهد عقد الستينات من القرن الحالى نموا ملحوظا فى حركة الكفايات إلى درجة أن " برامج إعداد المعلم وتدريبه تأثرت بهذه الحركة تأثرا كبيرا ، حتى أصبح الاتجاه نحو إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة القائمة على الكفايات ؛ من أهم الاتجاهات الحديثة فى الأوساط التربوية ، حيث يمثل هذا الاتجاه تحولا مهما فى فلسفة تربية المعلم [٢] " ، و بهذا أصبحت البرامج القائمة على الكفايات فى طريقها لتحل محل البرامج التقليدية ، و تعالج ما بها من قصور فى جوانبها المختلفة .

و نمو هذه الحركة لم يتوقف عند هذا الحد ، بل تزايد إلى درجة أن ثمانى ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية استحدثت حركة منح الشهادات العلمية المؤهلة للتدريس على أساس الكفايات التعليمية ، و ذلك كمظهر من مظاهر التطور المتلاحق لحركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها [٣] . و كان هذا فى عقد السبعينات من القرن الحالى ، كل ما سبق كان على مستوى العالم الغربى ، و بخاصة الولايات المتحدة الأمريكية التى بزغ فجر حركة الكفايات فيها .

أما العالم العربى فلم تأت عليه رياح حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها إلا خلال النصف الأخير من عقد السبعينات من القرن الحالى ، و ذلك فى توصيات مؤتمر دراسة جدوى وإمكانية

---

(١) انظر كلا من :

- B. H. Franklin,: " ***The Curriculum . Boston*** " , Haughton Miffin , Company , (1918) , P. 42 .
- W. R. Charters, : " Curriculum Construction " , (New York) , The Mecmillan Com. , 1923) , PP. 6 - 10 .)

(نقلا عن : *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات : أسسه و إجراءاته " ، **مرجع سابق** ، ص ص ٣ – ٤)

(٢) *الحسن الخليفة* ، **مرجع سابق** ، ص ٣ .

(٣) M. G. Villeme, : " ***Competency Based Certification : A New Reality*** " , Education Leadership , Vol. 31 , No. 4 , 1974 , PP. 348 - 349 .

تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية ، و الذى عقد آنذاك بالقاهرة [١] ، و لكن استخدام حركة الكفايات و تصميم برامج قائمة عليها ، و كذلك إجراء بحوث و دراسات فى مجال التربية فى البلاد العربية وفقا لحركة الكفايات ؛ كل هذا لم يتم إلا ببداية عقد الثمانينات من القرن الحالى .

وهكذا أصبحت حركة الكفايات (اتجاه الكفايات) فى مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة من أبرز ملامح التربية المعاصرة ، و أكثرها شيوعا فى الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلم و تدريبه أثناء الخدمة . و أصبحت الممارسات المستمدة من إطارها النظرى تشكل حركة متكاملة الأبعاد هدفها إعداد معلمين أكفاء ، و تدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم و التعلم [٢] .

و بعد أن تعقب الباحث فيما سبق نشأة حركة الكفايات ، ذاكرا أهم مراحل ظهورها ، و أهم مظاهر تطورها ؛ سيتناول فيما بعد أهم عوامل ظهورها .

٣- عوامل ظهور حركة الكفايات :

لم يكن ظهور حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها من قبيل الصدفة ، كما أنها لم تنشأ فى فراغ ، و لكنها ظهرت نتيجة لعوامل عدة ، نوجزها فيما يلى :

أ- قصور البرامج التقليدية فى إعداد المعلم و تدريبه :

يعد قصور البرامج التقليدية فى إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة عاملا ضمن العوامل التى أدت إلى ظهور حركة الكفايات و تربية المعلم و تدريبه ، حيث ساد إحساس عام بعدم جدوى البرامج التقليدية ، إذ أنها تهمل الأداء و الدوافع ، مما يؤدى إلى الانفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء و الممارسة فى عالم الواقع [٣] . كما أن مردودها التربوى لا يؤهل المعلم للقيام بعملية التدريس هذا فضلا عن أنها تتبنى إطارا فلسفيا غير واضح الأهداف و الرؤى و الأبعاد [٤] .

لذا كان لابد من التفكير فى برامج حديثة لإعداد المعلم و تدريبه تعمل وفقا للاتجاهات العلمية الحديثة ، كما أنها تعالج القصور الذى يوجد بمختلف جوانب البرامج التقليدية ، وكان طبيعيا أن تأتى البرامج القائمة على الكفايات لتحل محل البرامج التقليدية .

---

(١) *المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم* ، " توصيات مؤتمر دراسة جدوى و إمكانية تطوير برامج و أساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية " ، **مرجع سابق** ، ص ١٢ .

(٢) *أحمد الخطيب* ، " بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى و انعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين و تربيتهم " ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية " ، **مرجع سابق** ، ص ٤ .

(٣) *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٦ .

(٤) G. E. Dickson, : " CBTE Revisited : Toledo's Program Remains Strong " , ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 30 No. 4 , 1979 , P. 17 .

ب- تطوير التكنولوجيا التربوية :

لقد ارتبطت حركة الكفايات - ارتباطا غير مباشر - بالتطور التكنولوجي التربوى ، و يتمثل هذا الارتباط فى أن التطور التكنولوجى التربوى أمد العملية التعليمية بمصادر و أساليب حديثة أفادت البرامج التعليمية القائمة على الكفايات منها إفادة مباشرة ، إذ تعتبر التكنولوجيا التربوية كوسيط لإعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة ، و تتمثل الفائدة التى أفادتها البرامج القائمة على الكفايات من التكنولوجيا التربوية فى استخدام الأجهزة التعليمية مثل الفيديو ، و السينما ، و العارضات الرأسية ، و كذلك المختبرات التعليمية المختلفة ، و غير ذلك من الوسائل و الأدوات التى تستخدم فى التكنولوجيا التربوية [١] .

جـ- إتقان التعلم :

يمثل إتقان التعلم عاملا من أهم العوامل التى أدت إلى ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات .

و إتقان التعلم يعنى ذلك النظام الذى يستخدم فى بناء المناهج بحيث يحقق هذا النظام أقصى ما يمكن تحقيقه من تعلم يجعل المتعلم قادرا على الاستمرار فى التعلم بفعالية [٢] .

ويرى تورشن " *Torshon* " أن مفهوم الإتقان هذا يتفق مع مفهوم حركة الكفايات ، كما أنه يشكل عاملا مهما فى تطويرها [٣] . ووفقا لمفهوم إتقان التعلم فإن المعلم يعد مسئولا عن تعليم المتعلم حتى يصل إلى حد إتقان المادة الدراسية موضع التعلم ، ومما يؤكد هذا أن تربية المعلم القائمة على الكفايات تهدف فى حقيقتها إلى تعلم كل المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم الأساسية اللازمة لجعله قادرا على إتقان التعلم وفقا للنتاجات المحددة سابقا [٤] .

د- أسلوب النظم :

ترتكز حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها على الاستراتيجيات المستخدمة فى تحليل النظم ، و ذلك لجعل التعلم فعالا ، و بهذا يستطيع المعلم أن يؤدى مهامه بنجاح [٥] .

---

(١) S. A. Elam, *op. cit.* , P. 4 .

(٢) *توفيق مرعى* ، **مرجع سابق** ، ص ٣٤ .

(٣) K. P. Torshon, : " *The Mastery Approach to Competency Based Education* " , (New York , Academic Press, Inc. , 1977) , P. 5 .

(٤) *كمال هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ٧٠ .

(٥) *أحمد الخطيب* ، " بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى ... ، **مرجع سابق** ، ص ١٠٠ .

و يعتقد كل من هوستون و هاوسام " ***Houston & Howsam*** " أن حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها قد أفادت كثيرا من أسلوب النظم ، حيث يتم التخطيط و التنفيذ فى ضوئه ، كما أن أسلوب النظم نفسه مصمم ليتناول الحقائق المعقدة ، و يوزع خبرات التعلم ، و يتكيف مع بيئة الموقف التعليمى ، و يقدم تقويما تكوينيا ، و تغذية راجعة ، و متابعة مستمرة ، و كل هذا يتفق مع تربية المعلم القائمة على الكفايات [١] .

هـ- ظهور حركة الأهداف السلوكية :

كان لظهور حركة تحديد أهداف التعلم و صياغتها على شكل نتاجات تعليمية أثر كبير فى ظهور تربية المعلم القائمة على الكفايات ، بل فى تطويرها أيضا .

ويرى كل من ليونارد وروبرت " ***Leonard & Robert*** " أن البرامج القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطا عضويا بالبرامج القائمة على الأهداف السلوكية ، و أن كليهما يساعد على تقويم نتائج التعليم ، فالأهداف السلوكية تشتمل على الشروط التى سيحدث فيها السلوك ، كما تشتمل على معايير تقويم الأداء ، وهذا نفس ما تشتمل عليه الكفايات [٢]، و بهذا فإن الأهداف السلوكية تعتبرالاستراتيجيات التى قامت عليها تربية المعلم القائمة على الكفايات .

و- ظهور مبدأ المسئولية :

يقضى مبدأ المسئولية فى مجال التربية بأن المؤسسات التعليمية مسؤلة عن تحقيق الأهداف المرجوة منها ، و إذا لم تتحقق الأهداف تحاسب محاسبة شديدة .

و لكى تنجح المؤسسات التعليمية فى تحقيق أهدافها ؛ كان لابد من تطويرها تطويرا يضمن لها النجاح ، و بما أن المعلم يعتبر حجر الأساس للعملية التعليمية كان لابد من أن يبدأ التطوير به ، و على هذا ازداد الاهتمام بعمليات البحث و التجريب ، و المدارس البديلة ، و غير ذلك من الاتجاهات التجديدية لتطوير برامج إعداد المعلم و تدريبه حتى يمكنه تحقيق النتاجات التعليمية المطلوبة ، و هنا نجحت حركة الكفايات فى تربية المعلم القادر على هذا [٣] .

---

(١) W. R. Houston, & R. B. Howsman, , ***op. cit.*** , P. 5 .

(٢) L. D. Leonard & U. T. Robert : " ***Building Skills for Competency-Based Teaching***", (The University of Toledo Harper & Raw , New York ; 1974) , P. 2 .

(٣) *كمال الدين هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ٦٩ .

و مما زاد تربية المعلم القائمة على الكفايات ارتباطا بمبدأ المسئولية أن كلاهما مظهر من مظاهر الحركة الثقافية الكبرى التى عمت أنحاء الحياة الأمريكية فى ذلك الوقت ، لذا فليس بمستغرب أن يمهد مبدأ المسئولية فى العملية التعليمية لظهور حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها ، بل و يتحملا معا مسئولية نجاح المؤسسات التعليمية فى تحقيق أهدافها .

ز- استمرارية تربية المعلم :

تعد تربية المعلم المستمرة من الاتجاهات التجديدية فى مجال إعداد المعلم و تدريبه ، فلقد تغيرت النظرة إلى عملية إعداد المعلم قبل الالتحاق بالخدمة كمرحلة منفصلة عن التدريب أثناء الخدمة ، و أصبح ينظر إلى مرحلة الإعداد و التدريب على أنها مرحلة واحدة تبدأ ببداية مرحلة الإعداد و تنتهى بانتهاء عطاء المعلم لمهنته ، و على هذا فسميت بالتربية المستمرة للمعلم .

و الأخذ بمبدأ الإعداد و التدريب المستمر ما هو إلا استجابة لرغبة القائمين على أمر العملية التعليمية فى رفع مستوى أداء المعلم ، و تزويده بما يستجد من مهارات و كفايات يتطلبها دوره ، هذا فضلا عن تأهيله لمسايرة الاتجاهات الحديثة فى العالم ، و تكيفه مع التغيرات السريعة [1] . و لهذا فإن استمرارية تربية المعلم و ما تتطلبه من تجديدات مرتبطة بتربيته القائمة على الكفايات ، فكل منهما تمهد للأخرى و تكملها الأخرى .

و بهذا يكون الباحث تناول فيما سبق أهم عوامل ظهور حركة الكفايات ، إلا أن بعض التربويين[ج] يرى أن هناك عوامل أخرى أدت إلى ظهور حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها ، من هذه العوامل حركة التربية القائمة على العمل الميدانى ، و ما صاحب هذا النوع من التربية من إتاحة الفرص الكافية للطالب المعلم لممارسة التعليم فى المواقف الطبيعية ، و منها أيضا حركة منح الشهادات العلمية المؤهلة للتدريس على أساس الكفايات ، و ما بين هذه الحركة و حركة الكفايات من ارتباط عضوى جعل مفهوم كل منها يكمل مفهوم الأخرى ، هذا فضلا عن اختلاف مفهوم التعليم الذى أدى إلى الإعتقاد بأن طبيعة التعليم تقاس و تحدد من خلال الأدوار التى يقوم بها المعلم ، و هذه الأدوار تتحدد من خلال تحديد الكفايات . ساهمت هذه العوامل مع غيرها من العوامل الأخرى فى ظهور حركة الكفايات و تطورها و انتشارها فى الأوساط التربوية ، حتى أصبحت من أبرز الاتجاهات العلمية الحديثة فى عملية إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة ، كما أنها ذات مردود تربوى قوى جعل المؤسسات المسئولة عن إعداد المعلم و تدريبه تتنافس على استخدامها و تعمل وفق برامجها .

---

(١) محمود *الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٧ .

٤- خصائص تربية المعلم القائمة على الكفايات :

يرى التربويون المتحمسون [١] لتربية المعلم القائمة على الكفايات أنها تتميز بخصائص تنفرد بها عن غيرها ، هذه الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي :

أ- تربية المعلم القائمة على الكفايات تصلح لتربية معلم المراحل التعليمية المختلفة ، كما أنها تصلح لتربية معلم المواد الدراسية المختلفة .

ب- تربي المعلم ليكون أكثر فعالية و أكثر إبداعا في العملية التعليمية .

جـ- تعمل على التكامل بين النظرية و التطبيق .

د- تأخذ بمبدأ استمرارية تربية المعلم .

هـ- تعد تربية نشطة في تفاعلها ، بسيطة في تكلفتها ، و اضحة في معالمها .

و- تعد تربية موضوعية و منطقية و علمية و عملية .

ز- تستخدم الأساليب التعليمية الحديثة في عمليتي إعداد المعلم و تدريبه .

و يضيف كل من هوستون و هاوسام [٢] إلى ما سبق من خصائص أخرى تتمثل في :

أ- التحديد الدقيق لأهداف التعلم .

ب- إلقاء مسئولية تحقيق الأهداف المرجوة على عاتق المعلم .

جـ- إعلان الأهداف ، و أساليب التعليم ، و المحكات ، ووسائل التقويم .

د- تقويم خبرة التعلم في ضوء محكات محددة معلنة .

هـ- الاهتمام الشديد بالفروق الفردية .

و لقد لاحظ الباحث - من خلال قراءاته في مجال خصائص تربية المعلم القائمة على الكفايات - أن هناك تباينا في هذه الخصائص ، فمنها ما هو مميز لتربية المعلم القائمة على الكفايات دون غيرها ، و بهذا تعتبر هذه الخصائص خصائص أساسية ، و ذلك مثل خاصية المساءلة ، و التركيز على الأهداف ، و منها ما هو غير مميز للبرنامج القائم على الكفايات بالقياس على البرامج الأخرى ، و بهذا تعتبر هذه الخصائص خصائص ثانوية ، و ذلك مثل خاصية استمرارية

---

(١) انظر كلا من :

- D. L. Boyed, " ***Competency Based Teacher Education*** " , KAPPA DELTA PI RECORD , Vol. 9 , No. 4 , 1973 , PP. 120 - 121 .

(نقلا عن : *توفيق مرعي* ، **مرجع سابق** ، ص ٤١ .)

- E. A. Pires, "***Some Notes on Competency Based Teacher Education***" , Amman : UNRWA , UNESCO Institute of Education Extention of Service Section) , 1978, P. 1.

(نقلا عن **المرجع السابق** ، الصفحة نفسها)

(2) W. R. Houston, & R . B . Howsman, ***Op. Cit.*** , P. 7 .

التربية و التقويم وفق محكات معينة . و بالرغم من هذا التباين إلا أن الباحث سيراعى هذه الخصائص جميعها فى عملية تصميم البرنامج المقترح فى البحث الحالى .

٥- ما يؤخذ علىحركة الكفايات و ما يحسب لها :

بالرغم من أن حركة الكفايات تعتبر من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة و أكثرها شيوعا فىالأوساط التربوية ، كما أنها أكثر الحركات البرنامجية التىأفادت العملية التعليمية ، و بخاصة مجال إعداد المعلم و تدريبه ، هذا فضلا عن الحلول الناجحة التى قدمتها لمعالجة جوانب القصور التى ظهرت بالبرامج التقليدية ، بالرغم من كل هذا إلا أننا نجد أن بعض التربويين له مآخذ على هذه الحركة فى حين أن البعض الآخر أيدها و نادى بالأخذ بها ، و لكل أدلته التى يستند إليها فى تدعيم و جهة نظره حيال هذه الحركة ، و على أية حال فإن المآخذ التى أُخِذَت على هذه الحركة أقل بكثير من التأييد و المساندة التى لقيتها من قِبَلِ معظم علماء التربية ، و سيلقى الباحث فيما يلى الضوء على أهم المآخذ التى أخذت على هذه الحركة و أهم المحاسن و الإسهامات التىتحسب لها ، و ذلك على الوجه التالى :

المأخذ الأول :

يتمثل المأخذ الأول على حركة الكفايات فى رفض بعض التربويين للفلسفة النظرية التى انطلقت منها هذه الحركة ، إذ أنها تنظر إلى عملية التعليم نظرة جزئية ضيقة ، و يرى الرافضون لهذه الفلسفة أنها – أى الفلسفة – تفتت عملية التعلم ، و تعمل على تقسيمها إلى جزئيات صغيرة ، و ذلك عن طريق تحليل عملية التعلم إلى مكوناتها المختلفة [(١)].

و يرى الباحث أن هذا المأخذ جاء فى غير محله ، لأن الفلسفة النظرية لحركة الكفايات تقصد من تحليل عملية التعلم إلى مكوناتها المختلفة تسهيل عملية التعلم نفسها ، و ذلك لتحقيق إتقان التعلم ، و هذا يحسب لها و لايؤخذ عليها .

---

(١) انظر كلا من :

- عبد على ، " بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفاءات " ، رسالة دكتوراه **غير منشورة** ، كلية التربية جامعة الأزهر ، ١٩٨٦ ، ص ٣٩ .

G. E. Hall, & H. L. Jones, ***Op. Cit.*** , P. 50 .

المـأخذ الثـانى:

مـن المـآخذ التـى أخـذت علـى هـذه الحركـة اعتمادهـا علـى الأداء و إهمالهـا للمعلومـات و المهارات العقلية ، و الاتجاهات المرتبطة بها ، أى أنها لا تعتنى بالجـانب المعرفـى [١] .

و يـرد علـى هـذا المـأخذ بـأن حركـة الكفايـات لا تهتـم بجـانب الأداء علىحسـاب جـانب المعرفة ، كما أنها تعمل علىالتكامل بين الجانبين النظرى و التطبيقى فى مجال التعلم ، و هـذا مـا تفتقر إليه تربية المعلم القائمة على البرامج التقليدية .

المـأخذ الثـالث :

يؤخذ على حركـة الكفايـات فيمـا يؤخـذ عليهـا إهمالهـا للجـانب الإنسـانىللمعلم ، حيـث يـرى البعض أن حركة الكفايات لا تعمل على إيجاد القـدرة لـدى المعلـم علـى التصـدى لمشـكلاته الشـخصية – كالصراعـات الجنسـية ، و التوتـر العصبـى ، و القلـق النفسـى ، ... إلخ – و حلهـا دون اللجـوء إلىالغير ، هـذا فضـلا عـن أنهـا لا تنمىالقـدرات الشـخصية لـدى المعلـم ، و علـى هـذا فإن المعلم يفتقر إلى سلوكيات إيجابية كثيرة مثل الحنان ، و احترام الآخرين كمـا يفتقـر أيضـا إلى الشخصية مكتملة الجوانـب [٢].

و يـرد علـى مـن وجـه هـذا المـأخذ إلى حركـة الكفايـات بأنهـا تهتـم – اهتمامـا غـير عـاد – بـالفروق الفرديـة بـين المتعلمـين ، كمـا أنهـا " تعمـل علـى تلبيـة حاجـاتهم ، و اهتمامـاتهم ، و تستخدم و سائط التعلم الذاتى الذى يُشْعِر المتعلم بذاته ، و يتابع تعلمه خطـوة بخطـوة ، كمـا أنـه – أى التعلم الذاتـى – يتيـح لـه الوقـت الـذى يناسـب سـرعته الذاتيـة و يوفـر لـه الوسـائل التعليمية التى تيسر تعلمـه [٣] " .

---

(١) انظر كـلا من :

- K. P. Torshen, ***Op. Cit.*** , P. 19 .
- N. R. Dodl, & H. D. Scalock, ***Op. Cit.*** , p. 46 .

(٢) انظر كـلا من :

- R. J. Nash, & R. M. Agne, " Copetency in Teacher Education " , ***The Journal of Teacher Education*** , Vol. 22 , No. 2 , 1971 , P. 151 .
- E. A. Schurr, " ***Arguments for Competency - Based Teacher Education*** " , In Competency - Based Teacher Education , (New York : Science Research Associates , Inc. , 1976 , P. 14 .

(٣) *الحسـن الخليفـة* ، **مرجع سابق** ، ص ١٠٠ .

المـأخذ الرابـع :

يؤخـذ أيضـا علـى حركـة الكفايـات أنهـا تعمـل علـى بقـاء مضمـون التعلـم دون تغيـره ، بمعنىآخـر و أكـثر تفصيـلا أنهـا تحـدد الأهـداف و الكفايـات سـلفا ، و علـى المعلـم أن يتعلمهـا أو يتـدرب عليهـا و فقـط ، و هـذا يهمـل الأهـداف غـير المقصـودة أثنـاء التعلـم أولا ، و يقيـد حريـة المعلـم و يحـدد دوره ثانيـا ، و يلغـى القـدرة علـى الإبـداع و الابتكـار عنـد المعلـم ثالثـا ، و بهـذا تكـون النتيجـة أن المعلـم الـذى يُعـد أو يتـدرب وفقـا لحركـة الكفايـات يكـون معلمـا نمطيـا ، يمتلـك معـارف و مهـارات ثابتـة ،كمـا أن لديـه اتجاهـات مماثلـة ، هـذا فضـلا عـن أنـه لا يمكنـه اسـتخدام الاسـتراتيجيات التعليميـة الحديثـة [١] .

و يمكـن الـرد علـى هـذا المـأخذ بـأن تحديـد المعـارف و المهـارات و الاتجاهـات و صياغتهـا فىشكل كفايات من شأنه تسهيل تعلمها بـل إتقانهـا [٢] ، هـذا بالإضافـة إلى أن البرنـامج القـائم علـى الكفايـات يتسـم بالمرونـة و الانفتـاح و التجديـد ، و يُشْعِر المتعلمَ بالحريـة و الاسـتقلال و الثقـة بـالنفس و القـدرة علـى التجريـب ، و كـل هـذا يجعـل المعلـم قـادرا علىالابـداع و الابتكـار [٣] .

هـذه أهـم المآخذ التـى أخـذت علـى حركـة الكفايـات ، و يـرى البـاحث أن هـذه المـآخذ يمكـن تلاشـيها إذا مـا تنولـت هـذه الحركـة وفـق أسـس علميـة ، و اسـتخدمت فيهـا أسـاليب مرنـة فـى عمليـة التطبيـق تسـمح بالمراجعـة و المتابعـة المسـتمرة ، و التغيـير ، و التعديـل متـى مـا لـزم الأمـر ذلـك .

و مهمـا تكـن هـذه المـآخذ كثيرة أو قليلـة ، جوهريـة أو شـكلية ، حقيقيـة أو ادعـاء و افـتراء ، إلا أنهـا لم تنـل مـن حركـة الكفايـات ، كمـا أنهـا لا تؤثـر علـى مكانتهـا فـى مجـال التربيـة ، و ذلـك لمـا لهـا مـن المميـزات و الإسـهامات التـى جعلتهـا تحـتل أبـرز الاتجاهـات التربويـة المعـاصرة علـى المسـتوى العـالمى ، و هـذا بفضـل مـا حملتـه مـن آمـال عـراض ووعـود صادقـة بتربيـة المعلـم تربيـة تتمشـى مـع روح العصـر الحديـث و تواكـب توجهاتـه .

و بعـد أن سـلط البـاحث الضـوء فيمـا سـبق علـى أهـم المـآخذ التـى أخـذت علـى حركـة الكفايـات مـع بيـان و جهـة نظـره ؛ يتنـاول فيمـا يلـى أهـم إسـهامات هـذه الحركـة فـى تربيـة المعلـم القائمـة عليهـا ، و ذلك علـى الوجـه التـالى :

أ- قدمـت الحلـول الناجحـة لعـلاج قصـور البـرامج التقليديـة فـى إعـداد المعلـم و تدريبـه أثنـاء الخدمـة .

---

(١) M. L. Lindsey, " Performance - Based Teacher Education : Examination of A Slogan " , ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 24 , No. 6 , 1974 , P. 185 .

(٢) L. E. Cohen, & L. J. Manion, " ***A Guide to Teacher Practice*** " , (Second Edition , London , Methuen , 1983) , P. 16 .

(٣) *الحسـن الخليفـة* ، **مرجـع سـابق** ، ص ١٠٢ .

ب- أسهمت فى تقديم قوائم عديدة للكفايات ، يمكن للباحثين الذين يعملون فى مجال الكفايات اتخاذها مصدرا من مصادر اشتقاق الكفايات التى تتفق و طبيعة أبحاثهم [١] .

جـ- دعمت الاتجاهات التى ثبتت أهميتها فى البرامج التعليمية مثل التحديد السلوكى للأهداف ، و التعلم الذاتى ، و الأنشطة التعليمية المتطلبة ، ... إلخ .

د- تُدَرِّبُ المعلمَ على عملية اشتقاق الكفايات المطلوب تعلمها ، و صياغتها فى صورة أهداف و اضحة ، كما تدربه أيضا على تخطيط الموقف التعليمى الذى يحقق هذه الأهداف [٢] .

هـ- عملت على بيان العلاقة بين مكونات البرنامج (الأهداف ، و المحتوى ، و أساليب التدريس ، وأدوات التقويم و أساليبه) وبيان العلاقة يؤدى بدوره إلى تحديد جوانب القصور فى مجال تربية المعلم و العمل على تلاشيها .

و- أسهمت فى تكوين علاقات إيجابية و اسعة بين القائمين على أمر إعداد المعلم و تدريبه ، ساعدت هذه العلاقات فى الارتقاء بمهنة التعليم [٣] .

ز- أثارت خلافا حادا بين المربين ، أدى إلى المزيد من البحث و التجريب .

حـ- وجهت حركة الأهداف السلوكية توجيها تاما نحو النتاجات التعليمية .

ط- وجهت البحوث و الدراسات نحو دراسة السلوك التعليمى.

ي- زودت العملية التعليمية بمجموعة معايير للمسئولية التربوية للمعلم [٤] .

ك- أفرزت انعكاسات إيجابية على [٥] :

★ منح الشهادات العلمية المؤهلة للتدريس فى الشكل و المضمون .

★ ارتباط التعليم بالتعلم .

٦- أسس تحديد الكفايات :

يتوقف تحديد الكفايات بدرجة كبيرة على بعض الأسس التى تشكل أهمية بالغة فى عملية تحديد الكفايات ، و يرى كوبر " ***Cooper*** " أن هذه الأسس تتمثل فيما يلى [٦] :

---

(١) K. L. Torshen, ***Op. Cit.*** , P. 188 .

ية التربية جامعة عين شمس ، **مرجع سابق** ، ص ٤٦ .

(3) H. J. Hermanowicz,, " Teacher Education A Retrospective Look at the Future " ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 29 , No. 4 , 1978 , P. 13 .

نيق مرعى ، **مرجع سابق** ، ص ٤٨ .

مى سوريال ، " المنحنى التحليلى للمهام التعليمية و مهارات التعليم و مغزاه لتطوير تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة " ، **المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة** ، معهد التربية (الأنروا - اليونسكو) ، البحرين ، ٣ - ٨ يناير ، ١٩٧٦ ، ص ١ .

(٥) J. M. Cooper, et al. , " Specifying Teacher Competences " , ***Journal of Teache Education*** , Vol. 24 , No. 1 , 1973 , PP. 17 - 20 .

(نقلا عن : *كمال الدين هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ص ٧٦ - ٧٨)

أ- الأساس الفلسفى:

يعتبر الأساس الفلسفىأهم الأسس التى يتم فىضوئها تحديد الكفايات ، لذا فهو يعتبر الأساس الحاكم الذى يتم فىضوئه و ضع المنطلقات التى تتفق مع قيم المجتمع و فلسفته ، و من خلال هذه المنطلقات تتحدد النتاجات المرغوبة لعمليات التربية ، مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور المعلم تتحدد فى ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة لأداء هذا الدور .

ب- الأساس الامبيريقى:

يهتم هذا الأساس ببعض المفاهيم الامبيريقية التى تشكل أساسا سليما تقوم عليه عمليات اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية ، فالمدخلات التى تنتج عن العلوم الإنسانية و الاجتماعية و السلوكية يمكن أن تسمح بوضع أو اشتقاق نموذج امبيريقى لدور المعلم ، و فى ضوء هذا الأساس أو النموذج الامبيريقى يمكن تحديد كفايات معرفية ، أو أدائية ، أو نتاجية .

جـ- أساس المادة الدراسية :

يمكن فى ضوء هذا الأساس تحديد الكفايات التعليمية من خلال البنيات المعرفية و التنظيمات المتنوعة فى مجال المادة الدراسية ، و فى الغالب ما تكون الكفايات التى تحدد فى ضوء هذا الأساس كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية . فمثلا مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فإنه يتوقع من المعلم أن يظهر كفايات معرفية معينة .

كما يعد أساس المادة الدراسية مصدرا لتحديد الكفايات الأدائية فى مجال المادة الدراسية التى تعتبر مكملة للكفايات المعرفية فىالمجال . فكفاية مثل " القدرة علىاستخدام القواميس و المعاجم العربية " فهذه كفاية من الكفايات الأدائية التى تحتاج إلى أساس معرفى .

د- أساس الممارس :

يقوم هذا الأساس على مفهوم قاعدة أن الكفايات التعليمية يمكن تحديدها من خلال التحليل الدقيق لما يفعله المعلم المقتدر أثناء ممارسته لعملية التدريس ، فالمعلم المقتدر يعد أساسا من أسس تحديد الكفايات ، و ذلك لأنه - أى المعلم المقتدر - يعطى نموذجا جيدا للأداء المتميز ، و ربما الفعال ، هذا النموذج لو حلل تحليلا دقيقا يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المطلوبة .

٧- مصادر تحديد الكفايات :

يحفل الأدب التربوى بمصادر عديدة متنوعة لتحديد الكفايات ، هذه المصادر يلجأ إليها الباحثون بغية التوصل إلى تحديد الكفايات التى تستهدفها أبحاثهم ، و بالرغم من تعدد هذه المصادر و تنوعها إلا أن مجموعها يشكل المصدر المثالى لهذه العملية ، و أهمية كل مصدر من هذه المصادر تختلف من برنامج لآخر طبقا لطبيعة كل برنامج و أهدافه [١] " ، و يتناول الباحث فيما يلى أهم هذه المصادر و أكثرها شيوعا فى الأوساط التربوية [٢] ، و ذلك على الوجه التالى :

أ- ترجمة محتوى المقررات الدراسية :

يرى هوستون أن هذا المصدر هو أكثر المصادر استخداما و أسهلها ، و تحديد الكفايات من خلاله يتمثل فى ترجمة المقرر الدراسى إلى أهداف عامة ، ثم تصاغ هذه الأهداف فى صورة كفايات أساسية و فرعية ينبغى أن تتوافر لدى المعلم الذى يكلف بتعليم هذه المقررات الدراسية .

---

(١) *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٢٥ .

(٢) انظر كلا من :

- الحسن الخليفة ، **مرجع سابق** ، ص ، ص ٤٩ - ٥٦ .
- توفيق مرعى ، **مرجع سابق** ، ص ، ص ٩٥ - ٩٨ .
- *رشدى طعيمة* ، " الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية " ، **مرجع سابق** ، ص ٤٨ .
- *كمال الدين هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ص ٧٨ - ٨١ .
- *كلية التربية* ، **مرجع سابق** ، ص ص ٤٦ - ٤٩ .
- *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ص ٢٥ - ٢٨ .
- N. R. Dodl, , ***Op. Cit.*** , PP. 196 - 202 .
- G. E. Hall, & H. L. Jones, , ***Op. Cit.*** , PP. 52 - 59 .
- W. R. Houston, " Designing Competency - Based Instructional Systems " , ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 24 , No. 3 , 1974 , P. 201 .
- B. A. Joyce, & M. G. Weil, : " ***Models of Teaching*** " , (New jersey ; Englewood Cliffs Prentice - Hall , 1972) , P. 69 .

ب- تحليل المهمة :

يعد تحليل المهمة من مصادر تحديد الكفايات ، و استخدام هذا المصدر في عملية تحديد الكفايات يعتمد على ملاحظة المعلم في الموقف التعليمي و اشتقاق الكفايات التي يظهرها المعلم في هذا الموقف ، و اعتماد تلك الكفايات أساسا يُضَمَّنُ في البرنامج التدريبي " ، و حتى يتم ذلك لابد من تحليل المهام التعليمية للمعلم ، ووضع معايير معينة لأداء كل مهمة ، ثم ترجمة هذه المعايير إلى كفايات تمثل محتوى التعلم [١] " .

جـ- تقدير الحاجات :

تحديد الكفايات وفقا لهذا المصدر يتم عن طريق دراسة حاجات المتعلمين و المجتمع المحلي المحيط بالعملية التعليمية ، و تعرف متطلباته ، ثم تحدد المهارات اللازمة للمتخرجين لأداء وظائفهم في مجتمعهم ، ثم بعد ذلك يترجم كل هذا إلى كفايات تعليمية يجب توافرها لدى المعلم . و يرى دودل " ***Dodl*** " أن تربية المعلم القائمة على الكفايات حينما تكون وفق برنامج يتضمن كفايات مشتقة من الحاجات الحقيقية للمتعلمين و المجتمع ، فإن مصدر تقدير الحاجات يصبح أكثر المصادر فعالية في تحديد الكفايات ، و أكثرها ملاءمة لبرامج الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناء الخدمة [٢] " .

د- التصور النظري:

يمكن تحديد الكفايات من خلال تبني تصور لمهمة التدريس (نظرية تربوية) إلا أن الكفايات التي تحدد وفقا لهذا المصدر يفترض فيها أن تتفق مع مفاهيم ذلك التصور النظري و منطلقاته [٣] .

و على المستخدم لهذا المصدر في تحديد الكفايات أن يعرف أن لكل تصور نظري أو نظرية تربوية تطبيقاتها الخاصة بها في العملية التعليمية ، و على هذا فإن تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في مرحلة ما ، و لمادة دراسية ما تختلف في إطار نظرية معينة عنها في إطار نظرية أخرى [٤] .

---

(١) *لطفي سوريال* ، " المنحنى التحليلي للمهام التعليمية و مهارات التعليم و مغزاه لتطوير تدريب المعلمين في أثناء الخدمة " ، **مرجع سابق** ، ص ٢ .

(2) N. R. Dodl, *Op Cit* , P. 195 .

(٣) *كلية التربية* ، **مرجع سابق** ، ص ٣٩ .

(٤) الحسن الخليفة ، **مرجع سابق** ، ص ٩٧ .

هـ- قوائم الكفايات :

تعد قوائم الكفايات الجاهزة مصدرا من مصادر تحديد الكفايات ، و هذه القوائم في الغالب نتاج هيئات و مؤسسات تعليمية مثل قائمة فلوريدا للكفايات ، و غيرها من القوائم الجاهزة ، ويرتبط بهذا المصدر مصدر آخر و هو " البحوث و الدراسات التي أجريت في مجال تربية المعلم القائمة على الكفايات مثل : بحوث حصر الكفايات و بحوث التعليم المصغر ، و تعديل السلوك ، و بحوث معايير أداء المعلم ، و بناء البرامج ، و هي جميعها بحوث كان - و ما زال - لها دور كبير في تحديد الكفايات اللازمة للمعلم " .

و يجب على من يستخدم هذا المصدر في تحديد الكفايات أن يفاد منه بقدر حاجته و وفقا لطبيعة بحثه ، و في ضوء الإطار الفلسفي الذي يلتزم به [١].

و- مشاركة العاملين في مهنة التعليم :

تعد مشاركة العاملين في مهنة التعليم - من معلمين و موجهين و إداريين و قيادات تربوية - مصدرا من مصادر تحديد الكفايات اللازمة للمعلم ، و ذلك بأخذ أرائهم عن ماهية الكفايات التي ينبغي تضمينها في محتوى التعلم [٢].

و استخدام هذا المصدر يفيد في إعطاء معلومات عن [٣] :

- ★ الحاجات المهنية للممارسين .
- ★ الأهداف و الكفايات التي يرغب العاملون في المهنة أن يكتسبوها في بداية حياتهم المهنية .
- ★ ما يتوقعه الممارسون لمستقبل المهنة .

ز- ملاحظة أداء المعلم و تحليله :

يتمثل استخدام هذا المصدر في ملاحظة أداء مجموعة من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة و الخبرة في العمل ، و تسجيل ما يلاحظ تسجيلا منظما بحيث ترصد السلوكيات النموذجية لكل معلم ، و في ضوء تحليل هذه السلوكيات تحدد الكفايات اللازمة لها [٤] .

---

(١) محمود *الناقة* ، " البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٩٨ .

(٢) الحسن الخليفة ، **مرجع سابق** ، ص ٩٨ .

(3) G. E. Hall, & H. L. Jones, *Op Cit* , P. 48 .

(٤) محمود *الناقة* ، " البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٢٧ .

تعتبر المصادر السابقة أهم مصادر تحديد الكفايات و أكثرها شيوعا . و يرى طعيمة أن استخدام أحد هذه المصادر لا يمنع استخدام البقية الباقية منها فللباحث أن يستخدم أكثر من مصدر ، بل يفضل استخدام أكثر من مصدر و ذلك ضمانا لعمل أكثر دقة ، و أسلم منهجا ، و أشد موضوعية [١] . و أخذا بهذا الرأى فإن الباحث توصل إلى قائمة الكفايات المستهدفة* فى البحث الحالى من خلال استخدامه للمصادر التالية :

أ- البحوث و الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال الكفايات التعليمية .

ب- مشاركة العاملين فى المهنة ، و ذلك عن طريق المقابلة الفردية .

جـ- ملاحظة أداء مجموعة من المعلمين ، و قد تمت الملاحظة بواسطة الباحث و زميل آخر .

د- تقدير حاجات المتعلمين ، و ذلك بمقابلتهم مقابلة جماعية .

هذا و سوف يفصل الباحث القول فى هذا الشأن فى حينه إن شاء الله تعالى .

٨- تصنيف الكفايات [٢] :

يقصد بتصنيف الكفايات تحديد المحاور التى تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسة ، ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الفرعية .

و لتصنيف الكفايات أهمية تتمثل فى تيسير مهمة التفكير المتعمق فى كل جانب من جوانب الإعداد ، و ضمان استيفاء جوانبه .

و تصنف الكفايات تصنيفات عديدة ، و سنلقى الضوء فيما يلى على أهمها ، و ذلك على الوجه التالى :

التصنيف الأول :

و فيه تصنف الكفايات إلى ثلاثة محاور رئيسة ، و تحت كل محور تندرج كتابات فرعية ، و هذه المحاور هى :

أ- **الكفايات المعرفية** : و تتمثل فى أنواع المعارف و المعلومات و المفاهيم التى تلزم المعلم .

ب- **الكفايات الوجدانية** : و تتمثل فى الاتجاهات التى يجب أن يتبناها المعلم و القيم التى يجب أن يؤمن بها ، و أشكال التذوق التى يفضل أن يتمتع بها .

---

(١) رشدى طعيمة ، " الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية " ، **مرجع سابق** ، ص ٤٨ .

* انظر قائمة الكفايات ، ملحق رقم (١) .

(٢) **المرجع السابق** ، ص ص ٤٩ - ٥٢ .

جـ- **الكفايات النفس حركية** : و تتمثل فى المهارات الحركية التى تلزم المعلم للمشاركة فى مختلف أوجه النشاط التربوى المناسب للعملية التعليمية التى يتحرك فيها .

و قد صنفت الكفايات هذا التصنيف وفقا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية .

التصنيف الثانى :

تصنف الكفايات فى مجالات كالآتى :

أ - كفايات مجال المعرفة .
ب- كفايات مجال السلوك .
جـ- كفايات مجال الاتجاهات .
د- كفايات مجال النتائج و الآثار .
هـ- كفايات مجال الخبرة .

و هذا التصنيف تَقَدَّم به روبرت للاجتماع السنوى لرابطة البحث التربوى الأمريكية سنة ١٩٧٥ ، فأقر ذلك الاجتماع هذا التصنيف ، و الذى عرف بتصنيف روبرت للكفايات .

التصنيف الثالث :

وفيه تصنف الكفايات فى ضوء مستوى تعقدها فتبدأ بالبسيط ، و تنتهى بالمركب المعقد . و هذا التصنيف يساعد و اضعى البرامج القائمة على الكفايات فى تقسيمها - أى الكفايات - وفقا لمراحل الإعداد أو التدريب .

التصنيف الرابع :

و تصنف فيه الكفايات تصنيفا ينطلق من تصور دقيق لأدوار المعلم مع طلابه ، و يعرف هذا التصنيف بتصنيف كلية التربية بجامعة بسنتيرج الأمريكية التى قدمت نموذجا لهذا التصنيف ، و حصر هذا النموذج مجالات الكفايات فى ستة مجالات ، تحت كل مجال عدد من الكفايات الفرعية ، و هذه المجالات هى :

المجال الأول : المعلم ناقل للمعرفة .
المجال الثانى : المعلم مدير للنشاط التعليمى.
المجال الثالث : المعلم مصمم و مصدر لعملية التدريب على التعليم .
المجال الرابع : المعلم مصمم و مدير لمهام التعليم .
المجال الخامس : المعلم يشارك فى الإشراف .
المجال السادس : المعلم يتفاعل مع الآخرين .

التصنيف الخامس :

و هذا التصنيف يتفق مع سابقه ، و إن اختلف عنه بعض الشئ ، ذلك هو ما استندت إليه كلية التربية جامعة عين شمس في دراستها حول كفايات معلم المرحلة الأولى ، و تصنف الكفايات فيه تحت تسع محاور رئيسة هي :

أ- كفايات إعداد الدرس و التخطيط له .

ب- كفايات تحديد الأهداف .

جـ- كفايات عملية التدريس .

د- كفايات استخدام المادة العلمية و الوسائل و الأنشطة .

هـ- كفايات التعامل مع الطلاب و إدارة الفصل .

و- كفايات عملية التقويم .

ز- كفايات انتظام المعلم .

ح- كفايات إقامة علاقات مع الآخرين .

ط- كفايات الإعداد لحل مشكلات البيئة .

التصنيف السادس :

و هو ما يعرف بتصنيف تسيس و زميلاه ووفقا لهذا التصنيف فإن الكفايات تصنف تحت ستة مجالات رئيسة هي :

أ- كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية .

ب- كفايات خاصة بعملية الاتصال .

جـ- كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية .

د- كفايات خاصة بإجراءات التعليم .

هـ- كفايات خاصة بالتقويم .

و- كفايات خاصة بالمادة الدراسية .

من خلال العرض السابق لنماذج تصنيف الكفايات يتبين أن هناك تصنيفات متعددة ، يختلف بعضها عن بعض باختلاف طبيعة الأبحاث و الهدف منها .

و بالرغم من هذه التصنيفات المتعددة للكفايات إلا أنها - أى الكفايات - متداخلة و مترابطة ، و ما تصنيفها إلى مجالات مختلفة إلا لأغراض التبسيط و الدراسة فحسب [1] .

---

(١) *توفيق مرعى* ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ .

و باستقراء التصنيفات السابقة للكفايات رأى الباحث أن التصنيف الذى يتفق و طبيعة البحث الحالى هو التصنيف الخامس و الذى أخذت به كلية التربية جامعة عين شمس ، إلا أن الباحث تبنى هذا التصنيف بشيء من التصرف * ، و ذلك ليخدم البحث الحالى و يحقق أهدافه .

٩- أدوات تحديد الكفايات :

تتمثل أهم الأدوات العلمية التى تستخدم فى عملية تحديد الكفايات فيما يلى [١] :

أ- **الملاحظة** : و تستخدم لرصد السلوك الفعلى فى الموقف التعليمى للأداء النموذجى .

ب- **الاستبانة** : و تستخدم فى جمع أراء الخبراء و المشاركين فى العملية التعليمية .

جـ- **المقابلة الشخصية** : و تستخدم للتأكد من النتائج التى يُتوصّل إليها من خلال الاستبانة ، كما تستخدم أيضا كأداة مستقلة بذاتها فى جمع البيانات المطلوبة .

د- **التنبؤ و الاحتمال** : و يستخدم عادة فى استقراء الصورة المستقبلية لإعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة .

هـ- **التحليل** : و يتمثل استخدامه فى تحليل أدوار المعلم و مهامه التى يقوم بها و ذلك بهدف تحديد الكفايات التى تتضمنها أدوار المعلم و مهامه .

بدراسة هذه الأدوات وُجِدَ أن الاستبانة هى أكثر هذه الأدوات مناسبة لطبيعة البحث الحالى ، لذا استخدمت كأداة علمية فى تحديد الكفايات المستهدفة فى البحث الحالى ، و سيفصل القول فى هذا الشأن فى حينه إن شاء الله تعالى .

ثالثا : البرنامج القائم على الكفايات :

يتبنى البحث الحالى البرنامج القائم على الكفايات فى تدريب فئة المعلمين المستهدفة ، لذا فإن الباحث يتناوله فيما يلى بشيء من التفصيل ، عارضا نشأته ، و مفهومه ، و أهميته ، و خصائصه ، و تصميمه ، و الخطوات التى يسلكها هذا التصميم ، و استخدام أسلوب النظم فيه ، و تقويمه ، و الأساليب المستخدمة فى هذا التقويم ، و خطواته .

و لما كانت التعيينات التدريبية تستخدم فى البرنامج المقترح كوحدة تعلم ، فإنه يَحْسُن بنا أن نتعرض لها من حيث مفهومها ، و خصائصها ، و مدى ارتباطها ببرامج التدريب أثناء الخدمة ، و مدى ملاءمتها للبرنامج القائم على الكفايات ، و فيما يلى تفصيل ذلك :

---

* انظر قائمة الكفايات ، ملحق رقم (١) .

(١) محمود *الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٢٨ .

(١) نشأة البرنامج القائم على الكفايات :

ارتبط البرنامج القائم على الكفايات من حيث نشأته بحركة الكفايات نفسها ، و بمعنى آخر و بتفصيل أكثر نشأت فكرة البرنامج القائم على الكفايات حينما نشأت حركة الكفايات نفسها و التى سبق الحديث عنها بشىء من التفصيل * ، لذا فإن البرنامج القائم على الكفايات يعتبر وليد حركة الكفايات ، حتى أن دعاة حركة الكفايات هم أنفسهم دعاة فكرة البرنامج القائم عليها [١] ، و هذا أمر طبيعى لأن حركة الكفايات لم تنشأ لتقتصر على تحديد الكفايات أو صياغتها و فقط ، بل تتطلب إضافة إلى هذا أن يكتسب المعلم هذه الكفايات من خلال تنظيم خطة تعليمية خاصة تحقق هذا الغرض ، و تتفق معها – أى مع حركة الكفايات – و على هذا تمثلت هذه الخطة فى ذلك النوع من البرامج التعليمية الذى سمى باسم الحركة التى استحدثته ، فعرف بالبرامج القائمة على الكفايات ، ثم ما لبث أمر هذه البرامج أن انتشر فى الأوساط التربوية بانتشار الحركة نفسها لدرجة أن هذه البرامج أصبحت من أبرز البرامج التعليمية الحديثة فى مجال إعداد المعلم قبل الخدمة ، و تدريبه أثناء الخدمة . " و هكذا نشأ البرنامج القائم على الكفايات و بدأ ينمو شيئا فشيئا إلى أن أصبح فارس الميدان فى الوقت الحاضر [٢] " .

(٢) مفهوم البرنامج القائم على الكفايات :

لقد عُرّف البرنامج القائم على الكفايات بتعريفات عدة ، و سنشير فيما يلى إلى أهمها عرضا و تحليلا بغية التوصل إلى تحديد مفهوم إجرائى للبرنامج المقترح فى البحث الحالى يتلاءم مع طبيعته – أى طبيعة البحث الحالى – و يخدم أغراضه .

أ- يُعَرّف كل من شيرون و جونسون " ***Chearron & Johnson*** " البرنامج القائم على الكفايات بأنه " البرنامج الذى يقضى بأن يُظْهِر المعلمون مجموعة من الكفايات التى يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعليم المرغوبة عند المتعلمين " ، و بمعنى آخر " أن يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعليم المرغوب فيه عند المتعلمين [٣] " .

---

* انظر نشأة حركة الكفايات فى نفس الفصل .

(١) انظر كلا من :

- B. M. Franklin, ***Op. Cit.*** , P. 42 .
- W. W. Charters, ***Op. Cit.*** , PP. 6 - 10 .

(٢) محمود *الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٥ .

(3) G. Shearron, & C. Johnson, ***Op. Cit.*** , PP. 187 .

ب- ويعرفه إيلام " ***Elam*** " بأنه " البرنامج الذى يحدد مسبقا أداء المعلم الذى يجب أن يظهر فى نهايته سلوكا يدل على أنه اكتسب المهارات التى تمكنه من أداء الدور المطلوب [١] " .

جـ- أما كوبر وويبر " ***Cooper & Weber*** " فيعرفان البرنامج القائم على الكفايات بأنه :" البرنامج الذى يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها المعلم ، و الذى يوضح المعايير التى يمكن اعتمادها فى تقويم الكفايات عنده ، كما أنه يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه [٢] "

د- و يعرفه الفرا بأنه " البرنامج الذى يحدد الأهداف ، و يذكر الكفايات التى على الفرد أن يؤديها ، و يحدد المعايير التى يتم التقويم على أساسها و يضع مسئولية اكتساب الكفاية و تحقيق الأهداف على الفرد المتعلم [٣] " .

هـ- أما هوستون " ***Houston*** " فيتفق مع كل من كوبر وويبر فى تعريفهما للبرنامج القائم على الكفايات ، فيعرفه بأنه " البرنامج الذى يحدد الأهداف بذكر الكفايات التعليمية التى على المتعلم أن يؤديها ، و يحدد كذلك المعايير التى يتم التقويم على أساسها ، و يضع مسئولية اكتساب الكفايات و تحقيق الأهداف على المتعلم [٤] " .

و بالنظر إلى التعريفات السابقة يمكننا التوصل إلى النقاط الأساسية التى يركز عليها مفهوم البرنامج القائم على الكفايات ، و التى تتمثل فيما يلى:

أ- تحديد الأهداف المرجو تحقيقها .

ب- تحديد الأداء المطلوب ، و إكساب المهارات التى تمكن من الأداء المطلوب .

جـ- تحديد الكفايات المستهدفة ، و صياغتها فى صورة سلوك يمكن ملاحظته .

د- تحديد المعايير التى يتم تقويم اكتساب الكفايات على أساسها .

هـ- تحمل المتعلم مسئولية تحقيق الأهداف المطلوبة ، و اكتساب الكفايات المستهدفة بمستوى معين من الإتقان .

و- إقدار المتعلم على أن يُبْدى - فى نهاية التعلم - سلوكا يثبت أنه اكتسب المهارات التى تمكنه من الأداء المطلوب .

ز- إظهار المعلم القدرة على تحقيق التعليم المرغوب فيه لدى المتعلمين .

---

(١) S. A. Elam, ***Op. Cit.*** , PP. 1 - 2 .

(نقلا عن : *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ١٤)

(2) J. M. Cooper, & W. R. Weber, ***Op. Cit.*** , P. 35 .

(٣) *فاروق الفرا* ، " وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت " ، رسالة دكتوراه **غير منشورة** ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ ، ص ١٦ .

(4) W. R. Houston, " ***Exploring Competency-Based Education*** " , (Berkeley , California : Macutchan Publishing Corporation , 1974) , P. 22 .

هذا ما أمكننا التوصل إليه من خلال التعريفات السابقة ، و بالنظر إلى هذه النقاط يتبين أن التعريفات السابقة لا تختلف بقدر ما تتفق حول مفهوم البرنامج القائم على الكفايات .

و في ضوء ما تقدم من تعريفات ، و ما أمكن استخلاصه من هذه التعريفات يمكن للباحث أن يتبنى التعريف التالي للبرنامج القائم على الكفايات :

" هو البرنامج الذي يحدد الأهداف و الكفايات اللازمة للمعلم ، و ينظم هذه الكفايات في صورة تعيينات تدريبية ، بحيث يستطيع المعلم المتدرب دراستها ذاتيا ، و يتحمل مسئولية تحقيق الأهداف و اكتساب الكفايات بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان المحدد "

(٣) أهمية البرنامج القائم على الكفايات :

للبرنامج القائم على الكفايات أهمية بالغة في مجال التربية ، تتمثل هذه الأهمية في أنه يصحح عيوب البرامج التقليدية ، كما أنه غير دور المعلم في العملية التعليمية فبعد أن كان مجرد موصل للمعرفة و ناقل للمعلومات أصبح منسقا لمصادر التعلم و مرشدا للمتعلم ، و اهتم بقدراته – أي المعلم – و حاجاته ، و زوده بخبرات التعليم و التعلم اللازمة لنموه المهني و الشخصي ، و ذلك من خلال ما يقدمه له من أهداف و معارف و مهارات و اتجاهات ، هذا فضلا عن أن البرنامج القائم على الكفايات أرسى مبدأ التكامل بين النظرية و التطبيق في مجال تربية المعلم ، يضاف إلى كل ما سبق ، أنه ينظر إلى تربية المعلم على أنها تربية مستمرة ، تبدأ ببداية مرحلة الإعداد قبل الالتحاق بالخدمة ، و تنتهي بنهاية عطاء المعلم للمهنة [١] .

هذه الأهمية جعلت البرنامج القائم على الكفايات أكثر البرامج التعليمية فعالية و نجاحا و انتشارا في الأوساط التربوية ، لذا فقد " أصبح الاتجاه نحو البرامج التعليمية القائمة على الكفايات اتجاها هاما ، يحظى باهتمام كبير من دول العالم في شتى المؤسسات ، كما أنه قطع مراحل متقدمة في الكثير منها و لعل اعتناق التربويين الآن للبرامج القائمة على الكفايات يدل على أنها من أكثر الأساليب فعالية في مجال إعداد المعلم و تدريبه ... و بالرغم من هذا إلا أنها – أي برامج

---

(١) انظر كلا من :

- الحسن الخليفة ، **مرجع سابق** ، ص ٩٢ .
- توفيق مرعي ، **مرجع سابق** ، ص ١٥٦ .
- *فريدليك بل* ، " **طرق تدريس الرياضيات** " ، ترجمة محمد المفتي ، و ممدوح سليمان ، القاهرة ، الدار العربية للنشر و التوزيع ، ١٩٨٦ ، ص ٣٦ .

الكفايات – لم تحظ باهتمام كبير من مؤسساتنا التربوية ، فيما عدا مجموعة من الدراسات العلمية التى تناولت فقط كفايات المعلم [١] " . و يعتقد الباحث أن مجموعة الدراسات هذه تناولت كفايات معلمى معظم المواد الدراسية ، أما كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فلم تتناول إلا فى حدود ضيقة – بحث و دراسة و احدة فقط ، و هذا فى حدود علم الباحث – و عدم دراسة كفايات هذا المعلم بالمستوى المطلوب يتعارض مع ما " يشهده العالم العربى الآن من توسع فى إنشاء معاهد و أقسام لإعداد معلمى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، كما أنه يتعارض أيضا مع ما ينظم من دورات فى كثير من البلاد غير العربية لتدريب معلمى العربية بها [٢] " ، لذا فإن البحث الحالى يعد خطوة مهمة فى عملية تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فى ضوء الكفايات اللازمة لهذه العملية التعليمية ، و بخاصة أنه جاء – أى البحث الحالى – فى وقت تتعالى فيه الصيحات بالمطالبة بتطوير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى و تدريبه أثناء الخدمة ، و لعل أولى خطوات هذا التطوير تمثلت فى تحديد الكفايات اللازمة لهذا المعلم ، و هذه الخطوة تحققت من خلال بحث طعيمة الذى تكفل بتحقيق هذا الغرض ، و كان طبيعيا أن تتمثل الخطوة الثانية فى تصميم برنامج لإعداد هذا المعلم قبل الالتحاق بالخدمة فى ضوء الكفايات اللازمة له و التى تُوصِّل إليها من خلال الخطوة الأولى ، و قد تحققت أيضا هذه الخطوة من خلال الدراسة التى أجرتها خديجة عز الدين [٣] ، و يرى الباحث أنه من المنطقى أن تتمثل الخطوة الثالثة من خطوات ذلك التطوير المنشود فى تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أثناء الخدمة على الكفايات اللازمة له ، و هذا ما هدف البحث الحالى إليه ، و على هذا يتوقع له – أى للبحث الحالى – أن يسهم فى تطوير ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال أبرز الاتجاهات العلمية الحديثة و أكثرها استخداما فى مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة و الذى يتمثل فى اتجاه الكفايات .

(٤) خصائص البرنامج القائم على الكفايات :

يتميز البرنامج القائم على الكفايات بخصائص كثيرة متنوعة تميزه عن البرامج التعليمية الأخرى ، إلا أن هناك ثمة خلاف حول تصنيف هذه الخصائص ، فيصنفها جعفر [٤] وفقا لمراحل البرنامج نفسه إلى أربع مجموعات ، فى حين أن أبرز دعاة حركة الكفايات [٥] يصنفونها وفقا

---

(١) محمود *الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ص ٨ – ٩ .

(٢) رشدى *طعيمة* ، " الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية " ، **مرجع سابق** .

(٣) *خديجة عز الدين* ، **مرجع سابق** .

(٤) *الحسن الخليفة* ، **مرجع سابق** ، ص ص ٩٠ – ٩٥ .

(5) A. S. Elam, ***Op. Cit.***, PP. 5 - 11 .

لصفاتها – أى صفات الخصائص نفسها – إلى ثلاثة مستويات ، و من التربويين [١] من لا يصنفها مطلقا ، و أيا كان الأمر فإن التصنيف إلى مجموعات أو مستويات لا يمنع من تداخل هذه الخصائص من مرحلة إلى أخرى ، أو من مستوى إلى آخر ، و سيتناول الباحث فيما يلى خصائص البرنامج القائم على الكفايات مصنفة وفقا لمراحل البرنامج نفسه – كما صنفها جعفر – إذ أن هذا التصنيف يتفق و طبيعة البحث الحالى ، و الخصائص وفقا لهذا التصنيف تنقسم إلى :

أ – خصائص تتعلق بالإطار الفلسفى الذى ينطلق منه البرنامج .

ب– خصائص تتعلق بتخطيط البرنامج .

جـ– خصائص تتعلق بتنفيذ البرنامج .

د– خصائص تتعلق بتقويم البرنامج .

و فيما يلى بيان لكل :

أ– خصائص تتعلق بالإطار الفلسفى للبرنامج :

★ ينظر البرنامج القائم على الكفايات إلى تربية المعلم على أنها تربية مستمرة متصلة و بهذا فهو يعمل على إذابة الفواصل بين الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناء الخدمة .

★ الديمقراطية تمثل القاعدة الأساسية للعمل فى هذا البرنامج ، و بمعنى آخر يشترك فى تحديد الكفايات التى يتضمنها المتعلمون و المعلمون و الخبراء و أولياء الأمور و المجتمع ، و اشتراك هؤلاء لا يكون فى عملية تحديد الكفايات فقط ، بل يكون فى التخطيط لتعلمها و فى تقويم التعلم أيضا .

★ يراعى هذا البرنامج الفروق الفردية بين المتعلمين ، لذا فهو يعمل على تلبية حاجاتهم المتباينة ، كما يركز على اهتماماتهم المتعددة ، و ذلك عند اختيار خبرات التعلم و عند تنفيذها و تقويمها ، هذا بالإضافة إلى أن البرنامج القائم على الكفايات يلبى حاجات المجتمع [٢] .

★ يستخدم مصادر تدريسية متعددة ، بحيث تصبح هذه المصادر جزءا فعالا ضمن البرنامج ، تتمثل مراكز هذه المصادر فى المكتبة بما فيها من مواد مكتوبة و مسجلة ، و الأدوات التكنولوجية المتنوعة ، و غيرها من المصادر التدريسية الأخرى .

---

(١) انظر كلا من :

– عبرت جرادات ، و آخرون ، " **التدريس الفعال** " ، عمان ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، د. ت ، ص ٣٨ .

K. C. Massanari, , " CBTE'S Potential for Improving Education Personnel Development " , ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 14 , No. 1 , 1973 , PP. 244 - 47 .

(٢) **المرجع السابق** ، ص ٢٤٤ .

★ يتيح الفرصة لكل متعلم بأن يستخدم من أساليب التعلم و مصادره ما يساعد فى تحقيق الأهداف حسب ما تسمح به قدراته الشخصية ، و على هذا فإن التعلم فى هذا البرنامج لا يرتبط بوقت محدد [١] .

★ يركز هذا البرنامج على مخرجات التعلم ، و بهذا فهو يسمح لعينات مختلفة – من حيث الخلفية – للدخول فى مهنة التدريس [٢] .

ب- خصائص تتعلق بتخطيط البرنامج :

★ اشتقاق الكفايات المستهدفة فى عملية التدريب من خلال مصادر متعددة من بينها تحليل المهام و الأدوار التى يمارسها المعلم ، و فى هذا اهتمام بالأداء الفعلى للمعلم .

★ يعتمد البرنامج على التخطيط لعملية التعليم بشكل يساعد المتعلم على اكتساب الكفايات و تحقيق الأهداف [٣] .

★ تحديد الأهداف ، وإعلانها للمعلم و المتعلم ، و هذا من شأنه تحديد المناشط التى ينبغى على المتعلم ممارستها أثناء دراسته لمحتوى التعلم .

★ صياغة الأهداف فى صورة سلوك يمكن ملاحظته و قياسه ، و بهذا يعمل البرنامج على تحديد التغيرات التى يهدف إلى تحقيقها لدى المتعلم [٤] .

★ ترابط الأهداف و تكاملها و تسلسلها ، و هذا يجعل المتعلم يتقن التعلم ، و ينتقل من هدف لآخر بطريقة متتابعة .

★ تحديد معيار لدرجة إتقان كل هدف من أهداف البرنامج ، و هذا يجعل المتعلم يتبين بوضوح مستوى الأداء الذى ينبغى أن يصل إليه فى نهاية البرنامج [٥] .

---

(١) G. E. Hall, & H. L. Jones, ***Op. Cit.*** , P. 10 .

(2) G. F. Shearron, : " Developing and Improving Instruments for Measuring Competence " , ***Journal of Teacher Education*** , Vol. 29 , No. 2 , 1978 , P. 18 .

(3) C. R. Finch, & J. R. Crunkition, ***Op. Cit.*** , P. 241 .

(4) Chen, M. M. , " An Analysis of Perfomance-Based Teacher Education for Developing a Model for Elementary Teacher Education for the repuplic of China " , ***Diss. Abs. Int.*** , Vol. 35 , No. 8 , 1975 , P. 5183 , A .

(5) J. M.Cooper, ***Op. Cit.*** , P. 140 .

جـ- خصائص تتعلق بتنفيذ البرنامج :

★ يتميز البرنامج القائم على الكفايات بأنه ينفذ بطريقة التكامل بين النظرية و التطبيق فى الموقف التعليمى ، هذا مما يعمل على توفير التدريب الميدانى الذى يساعد على اكتساب الكفايات التى يتضمنها البرنامج .

★ توظيف البيئة لتحقيق النتاجات التى تتطلبها الكفايات ، فالبرنامج القائم على الكفايات يستخدم المواد التعليمية المتطورة مثل الموديولات ، و الرزم التعليمية ، و غيرها ، كما أنه يستخدم الأجهزة المختلفة كالفيديو التعليمى و الأجهزة فوق الرأسية و غيرها [١] .

★ إعطاء الحرية التامة للمعلم فى استخدام النشاط المطلوب لاكتساب الكفايات المستهدفة .

★ ينظر البرنامج إلى المعلم على أنه مرشدا و موجها و ليس ملقنا للمعرفة و بهذا فهو – أى البرنامج – يغير دور المعلم فى العملية التعليمية لصالح المتعلم .

★ يُحَمِّل المعلم و المتعلم معا مسئولية تحقيق الأهداف و اكتساب الكفايات المطلوبة ، و هذا يوجد الثقة بالنفس لدى كل من المعلم و المتعلم [٢] .

★ يعمل على الربط بين الأهداف المطلوبة و المحتوى ، و هذا يجعل المتعلم يهتم بتحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف .

★ يهتم كثيرا بتفريد التعليم و التعلم الذاتى .

★ يشجع المتعلم على المضى قُدما فى تحقيق الأهداف ، و ذلك بتقديم التغذية الراجعة [٣] .

د- خصائص تتعلق بتقويم البرنامج [٤] :

★ اعتماد التقويم على قدرة المتعلم على ممارسة العمل .

★ تقويم خبرات التعلم فى ضوء محكات معينة تحدد سلفا .

---

(1) C. R.Finch, ***Op. Cit.*** , P. 245 .

(2) M. M. Chen, ***Op. Cit.*** , P. 5183 .

(3) k. C. Massanari, ***Op. Cit.*** , P. 245 .

(٤) انظر كلا من :

- *الحسن الخليفة* ، **مرجع سابق** ، ص ٩٣ .

- *عزت جرادات* ، *و آخرون* ، **مرجع سابق** ، ص ص ٣٩ – ٤٢ .

- *كمال هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ص ٨٥ – ٨٦ .

- S. A. Elam, , ***Op. Cit.*** , P. 11 .

★ اشتراك كل من المعلم و المتعلم و أولياء الأمور و المتخصصين فى تحديد معايير التقويم و أيضا تحديد أدوات التقويم و أساليبه المناسبة .

★ الاهتمام بالتقويم التكوينى أثناء فترة التعلم ، و هذا يوفر للمتعلم التغذية الراجعة المستمرة .

★ تنمية قدرة المعلم على التقويم الذاتى ، و هذا يجعله قادرا على تحديد حاجاته التعليمية ، و تقويم تعلمه ذاتيا .

★ يقاس نجاح المعلم فى التدريب بمدى قدرته على أداء المهام التعليمية المطلوبة منه ، بغض النظر عن إتمام دراسة محتوى البرنامج ،وعن الوقت الذى استغرقه فى عملية التدريب .

★ لا رسوب فى البرنامج القائم على الكفايات ، فالكل ينبغى أن ينجح ، و يظل المعلم خاضعا لعملية التدريب إلى أن يبلغ المستوى المطلوب .

الخصائص السابقة مجتمعة تعتبر حافزا من بين الحوافز التى دفعت الباحث لاختيار البرنامج القائم على الكفايات ليمثل البرنامج المقترح فى البحث الحالى .

(٥) تصميم البرنامج القائم على الكفايات وفقا لأسلوب النظم :

قبل أن نتحدث عن تصميم البرنامج القائم على الكفايات و فقا لأسلوب النظم ، و مدى ملاءمة أسلوب النظم لتنفيذ البرنامج القائم على الكفايات فإنه يحسن بنا أن نلقى الضوء على أسلوب النظم من حيث مفهومه و مكوناته .

يُعَرَّفُ أسلوب النظم بأنه مدخل منظم تنظيما دقيقا منسق فى مكوناته يعمل على تخطيط كل جوانب البرنامج التعليمى تخطيطا دقيقا شاملا يُمَكِّنُ من تحقيق الأهداف التى يسعى البرنامج إلى تحقيقها [١] .

و أسلوب النظم بهذا المفهوم يعتبر أكثر الأساليب ملاءمة للمجال التربوى بوجه عام و مجال إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة بوجه خاص ، كما أنه – أى أسلوب النظم – أكثر ملاءمة لتصميم البرنامج القائم على الكفايات ، و ذلك لأنه يتميز بما يلى :

أ- يتميز أسلوب النظم بأنه نمط تفكير ، و أسلوب معالجة ، له خطواته المحددة التى تتفق إلى حد كبير مع خطوات البرنامج القائم على الكفايات [٢] .

---

(١) *فيرليت سريان* ، " تدريب معلمى العلوم على مهارات التساؤل وفقا لمستويات بلوم المعرفية و عمليات التعلم " ، **مجلة البحث فى التربية و علم النفس** ، العدد الرابع ، جامعة المنيا ، ١٩٨٨ ، ص ١٨٧ .

(٢) *توفيق مرعى* ، **مرجع سابق** ، ص ٧٧ .

ب- يعمل أسلوب النظم على تنظيم المتغيرات العديدة المتباينة التى يتضمنها البرنامج القائم على الكفايات .

جـ- ينظر إلى تربية المعلم على أنها تربية مستمرة ، و هذه نفس نظرة البرنامج القائم على الكفايات إلى تربية المعلم .

د- يتعامل مع أى نشاط تعليمى على أنه يعتبر نظاما متكاملا لا يتجزأ له عناصره ، و مكوناته وعلاقاته المتبادلة ، و عملياته المتباينة [١] .

هـ- يهتم كثيرا بتحديد الأهداف التى يسعى النظام التعليمى إلى تحقيقها ، ثم صياغة هذه الأهداف فى صور سلوكية يمكن رؤيتها و قياسها .

و- يوفر التغذية الراجعة للمتعلم ، و ذلك من خلال اتباع أسلوب النظم للتقويم الفورى المستمر لتقويم المتعلم [٢] .

و يرى كلا من بشارة و حكمة [٣] أن مكونات النظام المتكامل وفقا لأسلوب النظم تتمثل فيما يلى :

أ- المدخلات : و هى تمثل العناصر التى يقوم عليها النظام لتحقيق ما يهدف إليه .

ب- العمليات : و هى ما يحدث بين مكونات النظام من علاقات متبادلة ، و إجراءات لازمة ، و تفاعلات تحدث بين المكونات .

جـ- المخرجات : و هى ما يتوصل إليه النظام فى نهاية العمليات من نتائج فى ضوء الأهداف .

د- التغذية الراجعة : و يمثل هذا المكون المعلومات التى تفرزها عملية تحليل المخرجات ، و تصنيفها فى ضوء أهداف النظام ، و هذه المعلومات تفيد فى بيان مواطن القوة و الضعف فى النظام ، كما أنها تفيد فى معرفة ما تحقق من الأهداف المرجوة ، هذا فضلا عن أن التغذية الراجعة تعمل على تنقية النظام و مرونته و عدم جموده و ثباته .

و يمكن توضيح مكونات النظام المتكامل ، و بيان العلاقات المتبادلة بين هذه المكونات من خلال الشكل التالى :

---

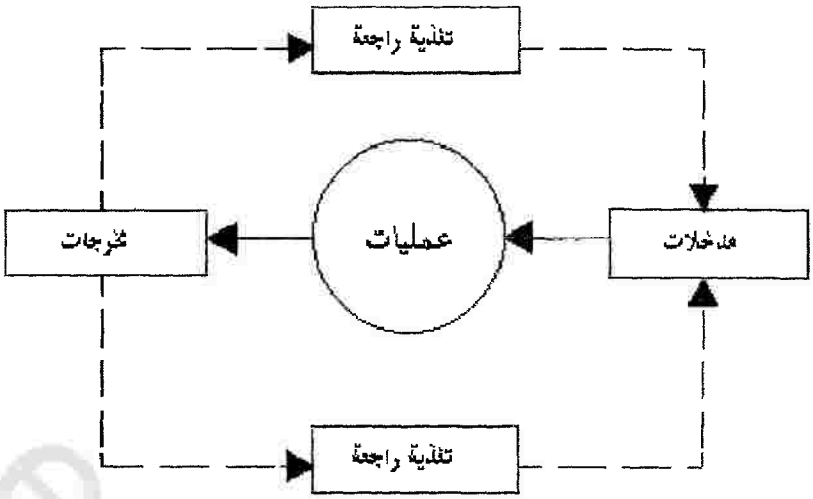
(١) *أنسية المنشىء* ، " استخدام منهج النظم فى تصميم التعليم " ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، العدد الثالث ، السنة الثانية ، الكويت ، المركز العربى للتقنيات التربوية ، ١٩٧٩ ، ص ٣٧ .

(٢) *جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق* ، **مرجع سابق** ، ص ٣٩ .

(٣) *انظر كلا من :*

- *جبرائيل بشارة* ، " **تكوين المعلم العربى** " ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، ١٩٨٦ ، ص ٥٥ .

- حكمة البزاز ، " اتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين : ، **رسالة الخليج العربى** ، العدد الثامن و العشرون ، السنة التاسعة ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٩ .



شكل رقم (١) نموذج لمكونات أسلوب النظم

و البرنامج الذى يستخدم أسلوب النظم يعمل فى إطار المنظومة الشاملة ، التى تتفاعل عناصرها ، و تتكامل أجزاؤها داخل عمليات النظام ، بغض النظر عن الترتيب الشكلى لهذه العناصر ، و غالبا ما يتميز أسلوب النظم بعمليات التجديد الذاتى و الدائرة التعليمية المنتظمة ، و تقديم التغذية الراجعة ، و التركيز على المخرجات النهائية التى تحقق أهداف البرنامج [١] .

أما تصميم البرنامج القائم على الكفايات فى ضوء أسلوب النظم فإنه يسلك الخطوات التالية [٢] :

الخطوة الأولى : و يتم فيها تحديد الكفايات المستهدفة ، و ترتيبها حسب أهميتها و تمثل هذه المرحلة القاعدة الأساسية التى يقوم عليها البرنامج .

الخطوة الثانية : و تتكفل هذه الخطوة بتحديد أهداف البرنامج ، و صياغتها صياغة إجرائية قابلة للملاحظة و القياس .

الخطوة الثالثة : تجميع الأهداف التعليمية و ترتيبها فى تتابع سيكولوجى لأغراض التعليم .

الخطوة الرابعة : و فيها يتم إعداد المنظومات التى تشكل البرنامج ، و تتضمن المعلومات و المعارف و المهارات و الاتجاهات ، و العمل على توفير ما يلزم من الاستراتيجيات و الأساليب و التقنيات ، و تحديد المعايير التى يتم التقويم فى ضوئها ، و تحديد الظروف التى تحكم الأداء و تحدد مستويات التمكن .

---

(١) *كمال الدين هاشم* ، **مرجع سابق** ، ص ٤٩ .

(٢) *حكمة البزاز* ، **مرجع سابق** ، ص ٢٠٠ .

الخطوة الخامسة : و فيها يتم تجريب البرنامج تجريبا ميدانيا ، و ذلك للتحقق من صلاحيته و قدرته على تحقيق الأهداف ، و الكشف عن جوانب القصور و تعديلها .

و تجريب البرنامج إما أن يكون باختبار الصورة المبدئية للبرنامج مع عدد قليل من المتعلمين ، و إما أن يكون باختيار نماذج معينة من البرنامج و تجريبها مع عدد كبير من المتعلمين .

الخطوة السادسة : و تتكفل هذه الخطوة بتنفيذ البرنامج على أفراد العينة المستهدفة ، و ذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة التى أسفرت عنها نتائج التجريب .

الخطوة السابعة : و فيها يتم تقويم البرنامج وفقا للمعايير المحددة سلفا ، و يعمل التقويم على توفير التغذية الراجعة التى تُمَيِّزُ أسلوب النظم و التى تفيد فى عملية تنقيح البرنامج .

و هكذا سلط الباحث الضوء فيما سبق على أسلوب النظم مبينا مدى ملاءمته للبرنامج القائم على الكفايات ، و موضحا خطوات تصميم البرنامج القائم على الكفايات فى ضوئه ، و على هذا فإن البحث الحالى يمكنه أن يفاد مما سبق عرضه فى عملية تصميم البرنامج المقترح و تنفيذه و تقويمه .

(٦) تقويم البرنامج القائم على الكفايات :

يمثل التقويم الخطوة الحاسمة فى تصميم أى برنامج تعليمى ، و نظام التقويم فى معظم البرامج التقليدية هو نظام مرجعى المعيار الذى يتم بمقارنة تحصيل متعلم بتحصيل المتعلمين الآخرين ، و تعطى نتائج مثل هذه المقارنة تقديرا نسبيا لكل متعلم ، و غالبا ما تستخدم عبارة التقدير على أساس المنحنى فى وصف الأسلوب الذى يحدد به درجات و تقديرات المتعلمين ، أما نظام تقويم البرنامج القائم على الكفايات فهو نظام مرجعى المحك الذى يتم بقياس مدى تحقيق كل متعلم لمستوى معين من الإتقان ، و بالتالى فإن نتائج التعلم فى البرنامج القائم على الكفايات تقاس على أساس مستوى مطلق بدلا من المستوى النسبى المتبع فى قياس نتائج التعلم فى البرامج التقليدية [١] .

وأهم ما يركز عليه التقويم فى البرنامج القائم على الكفايات هو أن تمثل المحكات التى يتم تقويم الكفايات فى ضوئها انعكاسا حقيقيا للمنطلقات أو المسلمات التى يستند إليها البرنامج نفسه ، فمثلا إذا كان البرنامج يهدف إلى إكساب المعلم كفايات معينة أو ينميها لديه من خلال الممارسة الحقيقية ، فإن التقويم فى مثل هذه الحالة يكون ميدانيا مباشرا من خلال مواقف التدريس

---

(١) جيرولدكمب ، " **تصميم البرامج التعليمية** " ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩١ ، ص ص ١٦٠ - ١٦٢ .

الحقيقية ، أما إذا كان البرنامج يهدف إلى إحداث تغيرات معينة لدى المتعلمين الذين يتعامل معهم المعلم المراد إكسابه كفايات معينة ، فإن تقويم الكفايات فى هذه الحالة يكون تقويما غير مباشر ، أى أنه يتم فى ضوء نتاجات التعلم ، و لكن التقويم هنا لا يعتبر دليلا حقيقيا على إكساب المعلم المستهدف الكفايات المطلوبة ، و ذلك لأنه يصعب إرجاع نتاجات التعلم إلى المعلم و فعاليته فقط ، لأن هناك عوامل متباينة قد يكون لها دور فعال فى إحداث هذه النتاجات . و عليه فإن هذا المعيار غير موضوعى فى عملية تقويم كفايات المعلم و فعاليته [١] .

لذا فإن تقويم البرنامج المقترح فى البحث الحالى سيكون تقويما مباشرا من خلال ملاحظة المعلم فى المواقف الحقيقية ، و ما يظهره من أداء ، و مدى ما يحققه من أهداف البرنامج المقترح .

و هذا المعيار يعكس تماما ما ينطلق منه البرنامج المقترح فى البحث الحالى ، و هو تنمية الكفايات التى يتضمنها البرنامج لدى المعلمين المستهدفين من خلال العمل الميدانى الحقيقى .

١- أساليب تقويم البرنامج القائم على الكفايات :

هناك أساليب كثيرة لتقويم الكفاية ، و أكثر هذه الأساليب استخداما يقضى بأن يتم تقويم الكفاية من خلال جانبين (جانب المعرفة و جانب الأداء) ، و الجانب المعرفى للكفاية يعد مطلبا مهما لإظهار الكفاية و تحقيق أهداف البرنامج ، كما أنه يعد و سيلة لتحقيق الجانب الأدائى ، لذا فالجانب المعرفى و سيلة لا غاية ، و يتم تقويم هذا الجانب من خلال الاختبارات التحصيلية التى تعتبر مقياسا موضوعيا لتقويم التعلم [٢] .

---

(١) انظر كلا من :

- *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٤٥ .
- G. E. Hall, & H.L. Jones, ***Op. Cit.*** , P. 66 .
- J. E. Brophy, " Stability of Teacher Effectiveness " , ***American research Journal*** , Vol. 24, No. 10 , 1973 , P. 249 .
- F. J. Mckdonald, , " ***Evaluating Preservice Teacher's Competence , Competency - based Teacher Education*** " , (Chicago : Science Research Association , Inc. , 1976) , P. 62 .

(٢) انظر كلا من :

- **المرجع السابق** ، ص ٥٩ .
- *محمود الناقة* ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، **مرجع سابق** ، ص ٤٨ .
- A. E. Simon, & E. D. Boyer, : " ***Mirrors For Behavior : An Anthology of Observation Instrument*** " , (Philadephia : communication Materials Center , 1974) , P. 66 .

أما الجانب الأدائى للكفاية فيتم تقويمه من خلال الملاحظة فى الميدان العملى الحقيقى ، و يرى بعض التربويين [١] أن أسلوب الملاحظة أكثر أساليب التقويم مناسبة لتقويم الكفاية ، و أن بطاقات الملاحظة أكثر الأدوات استخداما فى عملية الملاحظة ، و لكى تعطى الملاحظة نتائج صادقة يعتمد عليها فى عملية تقويم الكفاية لابد أن يتوافر فيها الموضوعية ، و الصدق ، و الثبات ، و الصلاحية للاستخدام .

و من خلال العرض السابق لبعض أساليب التقويم فى البرنامج القائم على الكفايات يرى الباحث أن أسلوب الملاحظة المباشرة هو الأسلوب الأكثر مناسبة لتقويم البرنامج المقترح فى البحث الحالى ، و سوف تستخدم بطاقة الملاحظة كأداة للقياس ، وسيراعى الباحث ما يجب توافره فى بطاقة الملاحظة من موضوعية و صدق و ثبات ، كما أنه سيستخدم اختبارات تحصيلية لتقويم الجانب المعرفى للكفاية ، و أيضا سيراعى ما يجب توافره فى الاختبار من صدق و ثبات .

١- خطوات تقويم البرنامج القائم على الكفايات :

تتمثل خطوات تقويم الكفاية و قياسها فيما يلى [٢] :

الخطوة الأولى : و يتم فيها تعيين الكفايات المهمة فى البرنامج ، و التى تتميز بخاصية العمومية و الشمول .

الخطوة الثانية : و فيها يتم تحليل الكفايات العامة التى توصل إليها من خلال الخطوة السابقة ، و يتم تحليل هذه الكفايات إلى كفايات فرعية ، وذلك بهدف التوصل إلى توصيف أكثر تحديدا للقدرات و المعرفة التى يمكن أن تُكَوِّن فى مجموعها الكفاية العامة و التى سبق تعيينها .

الخطوة الثالثة : و تتكفل بتوفير وسيلة لجمع المعلومات عن كل بعد من أبعاد الكفاية السابق تعيينها ، و لأن عملية القياس تستلزم تحليلا للمفاهيم العامة حتى يمكن تحويلها إلى

---

(١) انظر كلا من :

- *روبرت رتشى* ، " **التخطيط للتدريس** " ، ترجمة محمد المفتى ، زينب النجار ، القاهرة ، دار ماكجرو هيل ، ١٩٨٢ ، ص ٥٠ .

- *فؤاد أبو حطب* ، " تقويم المعلم فى أثناء الخدمة : نظرة جديدة فى مفهوم الدور " ، **المؤتمر الأول لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية** ، جامعة أم القرى ، ١٩٧٤ ، ص ١٤٤ .

(2) **Ibid. , PP. 23 -25** . (نقلا عن : كمال هاشم ، **مرجع سابق** ، ص ص ١٠٨ - ١٠٩) .

متغيرات أو مؤشرات أدائية قابلة للملاحظة و القياس ، فإن اختيار أسلوب مناسب لقياس الأبعاد يبدأ بالتفكير فى إيجاد المؤشر أو المؤشرات المتعلقة بالبعد المعين .

الخطوة الرابعة : تحديد المتغيرات أو مؤشرات الأداء المراد حسابها أو تقديرها أو تصنيفها ، و ينبغى أن تكون هذه المتغيرات دقيقة التحديد و أحادية البعد .

الخطوة الخامسة : و فيها يتم بناء أو تطوير و سيلة موضوعية لتسجيل الملاحظات أو المدركات الخاصة بالمتغيرات ، و غالبا ما تشتمل الأداة على ثلاثة أجزاء رئيسة هى :

أ- توجيهات للمستجيب أو الملاحظ .

ب- بنود .

جـ- خيارات الاستجابة أو أشكالها .

و أهم ما يراعى فى الأداة إمكانية استخدامها وسهولة تطبيقها ، حيث إن هذا غالبا ما يؤدى إلى الحصول على معلومات تتميز بالصدق و الثبات .

رابعا : التعيينات التدريبية :

لما كانت معظم برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة تستخدم التعيينات التدريبية كوحدة تعلم ، فقد اختيرت هذه التعيينات التدريبية لتمثل و حدة التعلم فى البرنامج المقترح فى البحث الحالى ، لذا فمن الضرورى إلقاء الضوء على هذه التعيينات ، و ذلك لتوضيح مفهومها ، و مدى ارتباطها بعملية تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و بيان ما تمتاز به ، و مدى ملاءمتها للبرنامج القائم على الكفايات ، و فيما يلى بيان ذلك تفصيلا :

١- مفهوم التعيينات التدريبية :

يستخدم أسلوب التعيين التدريبى بكثرة فى برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و يقصد بهذا الأسلوب تقديم محتوى التعلم إلى المتدرب بطريقة تعتمد على التعلم الذاتى ، و على الأسئلة الحافزة التى تساعد المتدرب على التفكير ، و التعمق ، و المزيد من الفحص ، و المراجعة [١] .

و بهذا المفهوم تكون التعيينات التدريبية مرتبطة بعملية تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و بخاصة أنها نشأت لتخدم هذه العملية التدريبية [٢] .

---

(١) فتحى يونس ، " **اللغة العربية و الدين الإسلامى فى رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية : تعيينات تدريبية** " ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة و النشر ، ١٩٨٤ ، ص ٦ .

(٢) **المرجع السابق** ، ص ٥ .

و تعمل التعيينات التدريبية على أن يكون للمتدرب دور فعال في عملية التدريب ، يتمثل هذا الدور في تنمية قدرته على تحليل محتوى التعلم ، و الاستنتاج منه ، و الاستجابة لما فيه ، و تطبيقه في ميدان العمل الحقيقي .

٢- خصائص التعيينات التدريبية :

للتعيينات التدريبية خصائص تميزها عن غيرها ، و تطبعها بطابع خاص ، تتمثل هذه الخصائص فيما يلي :

أ- تسبق التعيينات التدريبية بتحديد الأهداف التي تعمل على تحقيقها لدى المتدرب .
ب- تسبق أيضا بتحديد الإجراءات التي تحدد سير التعلم فيها .
ج- تنمي الاتجاه نحو الإيجابية لدى المتدرب .
د- تحدد الأنشطة التعليمية المساعدة .
هـ- لا تعتمد على نوع واحد من الأسئلة ، بل تقدم أكثر من نمط ، فهناك الأسئلة المتعلقة بالتذكر ، و الأخرى المرتبطة بالفهم ، و الثالثة المختصة بتغيير الاتجاه ، ... إلخ .
و- تحفز المتدرب إلى البحث و الاستقصاء .

و يمكننا أن نضيف الخصائص التالية :

أ- تشتمل على خبرات تعليمية تساعد المتدرب على تحقيق الأهداف المرجوة ، و إتقان الكفايات المتضمنة فيها .

ب- تعتبر التعيينات التدريبية ذاتية المحتوى ، و هذا مما يسمح للمتدرب أن يتعلم تعلما ذاتيا حسب قدراته و سرعته .

جـ- تستخدم التعيينات التدريبية التقويم القبلي و التكويني والبعدي أو التجميعي .

د- يعمل نظام التقويم في التعيينات على توفير تغذية راجعة تفيد في تصحيح مسار التعلم و التنقيح المستمر للبرنامج .

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم التعيينات التدريبية ، و ما تمتاز به من خصائص فإنه يمكن للباحث أن يتبنى التعريف التالي للتعيين التدريبي :

" وحدة تعلم صغيرة ذاتية المحتوى ، تقوم على أسلوب التعلم الذاتي ، تشتمل على كفايات معينة ، و أهداف محددة ، وخبرات تعليمية منظمة تساعد المتدرب على تحقيق الأهداف و اكتساب الكفايات وفقا لمستوى معين من الإتقان " .

و بالنظر إلى ما تمتاز به التعيينات التدريبية من الخصائص السابقة يتبين أنها متشابهة إلى حد كبير مع خصائص البرنامج القائم على الكفايات ، لذا فهي تعد ملائمة لتصميم البرنامج القائم على

الكفايات ، و على هـذا فـيرى البـاحث أن التعيينـات التدريبيـة تصلـح كوحـدة تعلـم تسـتخدم فـى تصميـم أى برنـامج يقـوم على الكفايـات ، لذلـك اختـيرت التعيينـات التدريبيـة لتمثـل وحـدة التعلـم فـى البرنامج المقـترح فى البحـث الحـالى .

و بعـد أن تنـاول البـاحث – فيمـا سـبق – عمليـة تدريـب المعلـم أثنـاء الخدمـة بالشـكل الـذى رآه يخـدم البحـث الحـالى ؛ يحسـن بـه أن ينتقـل إلى الفصـل التـالى ليعـالج فيـه جانبـا مهمـا مـن جوانبـه ، و يتمثـل هذا الجانب فـى تنـاول تعليـم اللغـة العربيـة للنـاطقين بلغـات أخـرى .

obeikandi.com