

## **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 التدريسية

## الفصل الثالث

### التدريب القائم على الكفايات للمعلم أثناء الخدمة

يهدف هذا الفصل إلى تقديم عرض تحليلي 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 بشئ 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 ؛ فستعرض للبرنامج القائم على الكفايات من حيث مفهومه ، 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 ، و ذلك 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 إثراء 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 المهني 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 إعدادده فيما قبل الخدمة ، و تستند إليها ثم تستمر من

بعدها ، و بالتالى أصبحت برامجها 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<sup>(١)</sup> .

## 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 برامجها التى تحقق الأهداف المرجوة منه .

و استنادا إلى نتائج الدراسات التربوية فإن فيليب جاكسون " *F. Jakson* " <sup>(٢)</sup> يستخلص مفهومها 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 .

ج- 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 القصور ، " مراكز تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة و هيكلها 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.

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

و يرى صييح<sup>(١)</sup> أن تدريب المعلم أثناء الخدمة يُقصد به أى نشاط يمارسه المعلم بقصد تحسين مستوى أدائه المهني و رفع كفاءته فى العمل ، سواء أكان الأداء نظريا أم عمليا . و فى هذا التعريف يفرق صييح 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<sup>(٢)</sup> " *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<sup>(٣)</sup> 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 التغيير .

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 المهني 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 تدريبي مخطط منظم يهدف إلى علاج جوانب القصور فى إعداد المعلم

(١) نبيل صييح ، " 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 ، النامة ، 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 تعليما - " و على هذا فإن التدريب المستمر للمعلم يعد عاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم ، لذا يجب التخطيط و التنظيم الكافين للقيام بهذه العملية ، و ذلك لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقى التدريب المستمر وفق سياسة موضوعة تكون موضع التقويم و التحسين المستمر<sup>(١)</sup> .

### 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<sup>(٢)</sup> ، 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<sup>(٣)</sup> .

ج- تقديم العلاج للمشكلات التى توجد فى برامج إعداد المعلم ، و هذا يؤكد على الجانب العلاجى للتدريب<sup>(٤)</sup> .

د- رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية ، و تحسين مخرجات التعليم بما يلبى حاجات المجتمع<sup>(٥)</sup> .

(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 الابتدائى فى دولة قطر فى ضوء الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة " ، القاهرة ، دار الطباعة الحديثة ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٩ .

(٣) محمد عزت عبد المرجود ، 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 عموماً فإن تدريب المعلم أثناء الخدمة يعد ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة تطور المفاهيم التربوية وتجديدها 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 <sup>(١)</sup>.

و لكي يُكْتَبَ لبرامج التدريب النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة يجب أن تكون تابعة من الاحتياجات المهنية الفعلية للمعلم ، و أيضاً من متطلبات المجتمع ، هذا بالإضافة إلى وجوب اتصافها بمرونة تفوق مرونة برامج الإعداد المبدئية <sup>(٢)</sup> ، 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 صالحاً و كافياً ليمارس المعلم به مهنته طيلة فترة خدمته <sup>(٣)</sup>.

### ٣- أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة :

في ضوء نمو البحوث و الدراسات العلمية في مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و أيضاً في ضوء التعريفات التي سبق ذكرها لمفهوم التدريب ، وما يؤديه من وظائف عدة ، في ضوء كل هذا فإنه يمكننا تحديد أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة فيما يلي :

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

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

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

## أ- الأهداف العامة<sup>(١)</sup> :

- ★ 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 مسؤوليته 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 المعلمين .
- ★ 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 ٣٢٧ - ٣٢٨ .
- نبيل صبيح ، " دراسات فى إعداد و تدريب المعلمين " ، مرجع سابق ، ص ١١٢ .
- \_\_\_\_\_ ، " 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 يلي<sup>(١)</sup>:

- ★ 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 المهني فى تعليم اللغة التى يعلمها .
- ★ تعريفه بدوافع المتعلمين لتعلم اللغة التى يعلمها .

و البرنامج التدريبي 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 :

تحدد 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 وظيفي ترتبط مباشرة بالتغيير الذى يهدف التدريب إلى إحداثه لدى المعلم المتدرب فى الجوانب السلوكية أو المعرفية أو الوجدانية<sup>(٢)</sup> .

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

---

(١) H. M. Beany, : " 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 ٢٤٤ - ٢٤٥ .

\* انظر قائمة الكفايات ( ملحق رقم ١ ) .

#### ٤- دواعى التدريب :

اتفقت دراسات و بحوث و كتابات تربوية كثيرة<sup>(١)</sup> 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 لا يستطيع - 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 سيمتها 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 لا بد من تدريب المعلم أثناء الخدمة تدريبا يعمل على توافر النمو المهنى لدى المعلم ، و لا بد أن يستمر هذا النمو و يرتبط بأداء المعلم لدوره ، و هنا يقترح كل من كوفنج و كوبر<sup>(٢)</sup> " *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 كلامن :

- رشدى كبيب ، " معلم العلوم " ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٧٤ ، ص ٢٧٧ .
- سليمان الشيخ ، عبد الفتاح حجاج ، " دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمى المرحلتين الإعدادية و الثانوية بجامعة قطر " ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، المجلد الرابع ، ١٩٨٢ ، ص ٢٥ - ٢٦ .
- عز الدين بشير ، مرجع سابق ، ص ٢٦٢ - ٢٦٣ .
- على مذكور ، مرجع سابق ، ص ١٣٨ .
- محمد فهيم ، " 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 colleges 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 فى شأن دواعى تدريب المعلم أثناء الخدمة يقول هاشم : " إن الإعداد وحده لا يمكن أن يكون كافيا و نهائيا فى مهنة التعليم ، حيث إن عملية التطور الفكرى هى عملية مستمرة ينبغى تغذيتها باستمرار و انتظام من خلال خط متصل يبدأ من القرار الخاص بالإعداد لمهنة التدريس و ينتهى فقط عندما يتقاعد المعلم ، و ما دامت المعرفة فى مجال التربية آخذة فى الزيادة و التطور ، و ما دام هناك كثير من الأساليب و الطرق و النظم يتم اكتشافها ؛ فإنه بالضرورة سيكون هناك شيئا جديدا ينبغى على المعلم أن يتعلمه ، بصرف النظر عن درجة هذا المعلم أو خبرته <sup>(١)</sup> . "

## ٥ - تخطيط التدريب :

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

أما الجوانب التى يتناولها التخطيط للتدريب فإنها تتمثل فى تعرف احتياجات المعلمين الذين يستهدفهم التدريب ، و بالتالى 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 لكى تكون خطوة التخطيط للتدريب صحيحة و واقعية فلا بد أن تستند إلى الأسس التالية <sup>(٢)</sup> :

- أ- الدراسة الواقعية لاحتياجات العملية التعليمية .
- ب- التحليل العلمى لمشكلات العملية التعليمية .

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

(٢) انظر كلا من :

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

- محمد عزت عبدالموجود مرجع سابق ، ص ٧٢ .

ج- 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 تقييم مراكز التدريب السابقة ، و ذلك لتحديد الملاحظات المختلفة و العمل على تفاديها فى الحطة الجديدة .

و- المعلومات الدقيقة و تتضمن الآتى :

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

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

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

★ الأفراد الذين لديهم صلاحيات العمل كمدرسين 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 التدريسى .

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<sup>(١)</sup> :

( انظر كلام 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 الإثناء 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 تحديداً دقيقاً واضحاً ، 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 .

ج- ضرورة توافر ما يلى :

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

★ الإمكانيات المادية الكفيلة بنجاح التدريب فى تحقيق الأهداف المرجوة .

★ المباني و التجهيزات اللازمة لتنفيذ التدريب .

★ حوافر 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 التدريسى 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 لمعرفة العوامل المؤثرة - سلباً أو إيجاباً - فى إنتاجية عمل المعلمين الذين يستهدفهم التدريب .

★ تحديد احتياجات المعلمين الأكاديمية و المهنية و الثقافية وفقاً 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 أطر جماعية .

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

## ٧- أساليب التدريب :

لتدريب المعلم أثناء الخدمة أساليب كثيرة متنوعة شائعة الاستخدام فى عملية تنفيذ البرامج التدريبية ، هذه الأساليب منها ما هو نظرى ، ومنها ما هو عملى ، من أهم هذه الأساليب ما يلى <sup>(١)</sup> :

- ★ التعلم الذاتى الموجه .
- ★ الحلقات الدراسية .
- ★ التعليم التوضيحي .
- ★ 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 وُجّهتْ 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 <sup>(٢)</sup> .

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

(١) انظر كلامن :

- 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 التربة و دورها الفعّال 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 يلقي الباحث الضوء على أهم الاتجاهات الحديثة فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و ذلك على الوجه التالى :

### أ- اتجاه المنحنى المتعدد الوسائط :

يُعدّ هذا من الاتجاهات الحديثة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و يُقصدُ به ذلك النظام الذى يهدف إلى تدريب المعلم أثناء الخدمة و هو فى موقع عمله بالوسائط التى تتصف بالانفتاح و المرونة <sup>(١)</sup> .

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 الوسائط السمعية و البصرية ، و أفلام الفيديو ، و البرامج التليفزيونية <sup>(٢)</sup> .

و خلاصة هذا الاتجاه تتمثل فى أنه يُعدّ وسيلة فعالة لتحقيق التربة 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 المكاني ، هذا

(١) عبد الملك الناشف ، " المنحنى المتعدد الوسائط : 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 التي تبني هذا الاتجاه تُوجه توجيها وظيفيا عمليا<sup>(١)</sup> ، يضاف إلى كل ما سبق أن هذا الاتجاه قليل التكلفة مرن قابل للتجديد المستمر .

## ب- اتجاه التدريس المصغر :

يُعدُّ اتجاه التدريس المصغر من الاتجاهات الحديثة شائعة الاستخدام في عملية تدريب المعلم أثناء الخدمة ، وهو اتجاه حديث نسبيا ، إذ ظهر في 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 ، وهو مصمم لتطوير مهارات سابقة و اكتساب مهارات جديدة<sup>(٢)</sup> " و بهذا المفهوم يمكن تطبيق هذا الإتجاه فى مراحل مختلفة من برامج النمو و التطور المهنى سواء أكان ذلك بالنسبة للإعداد السابق للخدمة أو التدريب أثناء الخدمة<sup>(٣)</sup> ، و يقوم الإتجاه على فكرة الحد من التعقيدات التي توجد فى التدريس العادى ، و طريقة هذا الإتجاه 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<sup>(٤)</sup> :

- ★ 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 الحتم على ، " التدريس المصغر و دوره فى التربية العملية الميدانية " ، مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود ، العدد الأول ، ١٩٧٧ ، 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 .

### ج- 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 تناسب و مستواه المهنى و أسلوب إدراكه <sup>(١)</sup> .

و يتعامل هذا الاتجاه مع المعلم أثناء الخدمة على أنه إنسان لديه ثقة بنفسه كما أن لديه ثقافة مهنية ، و بالتالى تُترك له حرية 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 المستجدات فى مهنته بسرعة و فعالية <sup>(٢)</sup> ، و يعدد جابر عبد الحميد ، و طاهر عبد الرازق مميزات هذا الاتجاه فى الآتى <sup>(٣)</sup> :

- ★ تنوع أساليب اتجاه تفريد التعليم بحيث يختار المعلم ما يناسبه .
- ★ و يستخدم هذا الاتجاه أساليب كثيرة من أهمها : المواد المرحة ، 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 لهدبرى 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 Elementary teachers " , Tallahassee, 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 ،

## د- اتجاه التدريب الموجه نحو العمل :

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

و يُعرّفُ سوربال هذا الاتجاه بأنه التدريب الذى يرتبط - فى أهدافه و محتواه و موادّه التعليمية ، و الأساليب التى يتبعها ، و أدوات 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 ووفقا للسرعة التى تتفق و قدراته الذاتية <sup>(١)</sup> .

و البرنامج التدريبى الموجه نحو العمل يتميز بمميزات جعلته أكثر شيوعا فى مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، تتمثل هذه المميزات فى <sup>(٢)</sup> :

- ★ 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 المتميزة 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 عمليتي التقويم التكويني 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 سوربال ، مرجع سابق ، ص ١٣١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ص ١٣٢ - ١٣٧ .

و إفرزاته انعكاسات إيجابية على تطوير المواد التعليمية التى تستخدم فى مجال التدريب ، حيث ظهرت التعيينات التدريسية ، و الرزم أو الحفائب التعليمية ، و الموديوالات التعليمية ، و أفلام المهارات المُنمَدَجَة ، 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 التدريسية الوجهة الوظيفية العملية ، أما اتجاه تفريد التعليم فقد جاء ليعمل على ربط التدريب بقدرات المعلم المتدرب و استعداده للتدريب ، ثم جاء اتجاه التدريس 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 مسائرا 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 ، و يبقى 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 يُتَوَقَّع 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

قصورها ، و من ثم فقد استطاع أن يشكل حركة متكاملة الرؤى و الأبعاد ، هدفها إعداد المعلم و تدريبه وفقا لأحدث النظريات التربوية<sup>(١)</sup> .

و سوف يتناول الباحث هذا الاتجاه من جوانبه المختلفة ، بادنا 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 في 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<sup>(٢)</sup> . و يتفق هذا التعريف للكفاية مع قاموس بييرو هاستون الذى يعرف الكفاية بأنها الوسيلة الكافية لاحتياجات الفرد<sup>(٣)</sup> .

أما كلمة الكفاءة فتعنى الجدارة<sup>(٤)</sup> ، كما أنها تعنى المماثلة<sup>(٥)</sup> ، و لقد أكد المولى عز وجل المعنى الأخير ( المماثلة ) فى سورة الإخلاص حيث قال تعالى : ﴿ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴾<sup>(٦)</sup> بمعنى أنه لم يكن لله سبحانه و تعالى مثل 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 فلكلمة 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<sup>(١)</sup> يقرؤا بأنه - أى مصطلح الكفاية - مصطلح غير واضح و غير دقيق حتى بالنسبة لعلماء التربية الذين يستخدمونه بكثرة فى مجال إعداد المعلم و تدريسه 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 سيتبع 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"<sup>(٢)</sup> .

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<sup>(٣)</sup> .

و يذكر الطوبجى أن الكفاية تعنى المهارة لأداء عمل معين أو القدرة على القيام بهذا العمل<sup>(٤)</sup> .

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

(١) انظر كلام من :

- G. D. Borich, : " Implication for Developing Teacher Competencies from Process - 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 Linguistics and Applied Linguistics " , *Applied Linguistics* , Vol. 9 , No. 2 , 1988 , P. 159 .

(٤) حسين الطوبجى ، " الكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين فى وظائف التقنيات التربوية و المكتبات المدرسية " ، *المجلة التربوية* ، المجلد الرابع ، العدد الرابع عشر ، كلية التربية جامعة الكويت ، ١٩٨٧ ، 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<sup>(١)</sup> .

و قريب من التعريفات السابقة تعريف الكفاية عند كل من فيش و كرونكلتق " *Finch , Crunkilton* " فالكفاية عندهما تعنى القدرة على أداء شىء يعد مظهرا حاسما و مهما فى القيام بوظيفة ما ، وليس مجرد القدرة التقليدية على إظهار المعرفة<sup>(٢)</sup> .

و يرى دودل " *Dodl* " أن الكفاية هى القدرات الوظيفية التى يجب أن يظهرها المعلم فيما يؤديه من عمل<sup>(٣)</sup> .

و يعرف كل من كيمس و ستيك الكفاية بأنها مستوى معين من المهارة و الإتقان يمثل قدرة الفرد على قيامه بعمل ما بفعالية مقبولة<sup>(٤)</sup> .

أما وود و باور فيعرفانها على أنها " مستوى الأداء الذى يتحقق فى ظل ظروف محددة " أو أنها " امتلاك القدرة على عمل شىء ما أو إحداث تغيير متوقع<sup>(٥)</sup> " .

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 التركز ربط بطريق غير مباشر بين الكفاية و الأداء .

ج- ترى التعريفات السابقة أن الكفاية بمثابة قدرة الفرد على التعامل مع البيئة التى تحيط به تعاملات فعلا .

د- و آخر 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 Vocational 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 ، وهناك فريق آخر من علماء التربية ينظر إلى الكفاية على أنها قدرة مركبة لها أبعاد مختلفة تتضمن المهارات والاتجاهات والمعارف كما تتضمن معرفة الأسباب التي تدفع الفرد إلى عمل شيء ما ، وعلى هذا فالكفاية تعتبر بمثابة مصطلح عام يشمل الكفايات المختلفة التي يجب توافرها لدى المعلم .

وفي ضوء هذه النظرة للكفاية يعرف إيلام الكفاية بأنها مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يتطلبها تنظيم الموقف التعليمي لإحداث تعليم فعال<sup>(١)</sup> .

ويتفق المفتي مع إيلام في تعريفه السابق للكفاية فيعرفها المفتي بأنها " مستوى تحصيل المعلومات واكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة والضرورية لأداء مهمة أو عمل معين<sup>(٢)</sup> " .

ويرى كل من هول وجونز أن الكفاية هي مهارة مركبة ، أو أنماط سلوكية ، أو معارف ، تظهر في سلوك المعلم ، وتشتق من تصور واضح ومحدد لتتاجات التعلم المرغوب فيه<sup>(٣)</sup> . أما كوبر فيعرف الكفاية على أنها مجموعة الاتجاهات والمهارات والمعارف ومستويات الفهم التي تيسر للفرد أداء عمله<sup>(٤)</sup> .

وقريب من التعريف السابق تعريف جونسون وآخرون " *Johnson and Others* " للكفاية والذين يرون أنها مجموعة الاتجاهات والمهارات والمعارف التي تظهر لدى المعلم في الموقف التعليمي<sup>(٥)</sup> .

ويذكر هاشم أن الكفاية هي " قدرة المعلم على توظيف مجموعة مركبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات ، أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان المحدد<sup>(٦)</sup> " .

وبالنظر إلى الطائفة الأخرى من تعريفات الكفاية يمكننا الخروج بالملاحظات التالية :

(١) S. M. Elam , " Performance - Based Teacher Education , What is State of Art ? " ,

( نقلًا عن : كمال الدين هاشم ، مرجع سابق ، ص ٦٣ ) ، P. 5 ( Washington AACTE , 1971 ) .

(٢) محمد المفتي ، " مصطلحات تربوية " ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثاني ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٧ .

(٣) G. E. Hall, & H. L. Jones, : " *Competency - Based Education : A Process for the Improvement of Education* " , (New Jersey : Prentice - Hall , Inc. Englewood 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 ، وعلى هذا فالكفاية تركز على امتلاك المعلم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من تحديد النشاط الذى يناسبه ، و كيفية أدائه .

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

ج- 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 والمهارات والاتجاهات 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 التي 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 التي يكتسبها المعلم بعد مروره فى برنامج محدد بحيث يرتفع أدائه بدرجة لا تقل 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 :

تمثل 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 التي ترجع إلى تاريخ قديم نسي ، إذ أنها استخدمت فى القرن الماضى فى تربية المهندسين و المحامين و المرضين ، و أيضا فى مجال تدريب مديرى المدارس ، هذا بالإضافة إلى استخدامها فى مجال تعليم العلوم الاجتماعية و الطبيعية و الإنسانية فى بعض الجامعات الغربية<sup>(١)</sup> .

(١) ياسر عبد العطى ، " بناء برامج لإعداد العاملين فى مجال المكتبات و المعلومات على أساس الكفاءات : دراسة خاصة - الكويت " ،

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 تدريسه <sup>(١)</sup> . إلى هنا كان استخدام حركة الكفايات استخدامها 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 و تدريسه تأثرت بهذه الحركة تأثرا كبيرا ، حتى أصبح الاتجاه نحو إعداد المعلم و تدريسه أثناء الخدمة القائمة على الكفايات ؛ من أهم الاتجاهات الحديثة فى الأوساط التربوية ، حيث يمثل هذا الاتجاه تحولاً مهماً فى فلسفة تربية المعلم <sup>(٢)</sup> " ، و بهذا أصبحت البرامج القائمة على الكفايات فى طريقها لتحل محل البرامج التقليدية ، و تعالج ما بها من قصور فى جوانبها المختلفة .

و نحو 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 <sup>(٣)</sup> . 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* " , Houghton Mifflin , Company , ( 1918 ) , P. 42 .
- W. R. Charters, : " *Curriculum Construction* " , ( New York ) , The Mecomillan Com. , 1923 ) , PP. 6 - 10 . )

( نقلا عن : محمود الناقه ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات : أسسه و إجراءاته " ، مرجع سابق ، 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<sup>(١)</sup> ، 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 تدريسه أثناء الخدمة من أبرز ملامح التربية المعاصرة ، و أكثرها شيوعا فى الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلم و تدريسه 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<sup>(٢)</sup> . 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 تدريسه :

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

لذا كان لابد من التفكير فى برامج حديثة لإعداد المعلم و تدريسه تعمل وفقا للاتجاهات العلمية الحديثة ، كما أنها تعالج القصور الذى يوجد بمختلف جوانب البرامج التقليدية ، و كان طبعيا 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 الناقه ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، مرجع سابق ، ص ٦ .

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

## ب- تطوير التكنولوجيا التربوية :

لقد ارتبطت حركة الكفايات - ارتباطا غير مباشر - بالتطور التكنولوجي التربوي ، و يتمثل هذا الارتباط في أن التطور التكنولوجي التربوي أمد العملية التعليمية بمصادر وأساليب حديثة أفادت البرامج التعليمية القائمة على الكفايات منها إفادة مباشرة ، إذ تعتبر التكنولوجيا التربوية كوسيط لإعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة ، و تتمثل الفائدة التي أفادتها البرامج القائمة على الكفايات من التكنولوجيا التربوية في استخدام الأجهزة التعليمية مثل الفيديو ، و السينما ، و العارضات الرأسية ، و كذلك المختبرات التعليمية المختلفة ، و غير ذلك من الوسائل و الأدوات التي تستخدم في التكنولوجيا التربوية <sup>(١)</sup> .

## ج- إتقان التعلم :

يمثل إتقان التعلم عاملا من أهم العوامل التي 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 <sup>(٢)</sup> .

ويرى تورشن " *Torshon* " أن مفهوم الإتقان هذا يتفق مع مفهوم حركة الكفايات ، كما أنه يشكل عاملا مهما فى تطويرها <sup>(٣)</sup> . ووفقا لمفهوم إتقان التعلم فإن المعلم يعد مستولا عن تعليم المتعلم حتى يصل إلى حد إتقان المادة الدراسية موضع التعلم ، و مما 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 للنتائج المحددة سابقا <sup>(٤)</sup> .

## 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 <sup>(٥)</sup> .

(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 ضوءه ، 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 نتائج تعليمية أثر كبير فى ظهور تربية المعلم القائمة على الكفايات ، بل فى تطويرها أيضا .

ويرى كل من ليونارد و روبرت " *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 تعتبر الاستراتيجيات التى قامت عليها تربية المعلم القائمة على الكفايات .

### و- ظهور مبدأ المسؤولية :

يقضى مبدأ المسؤولية فى مجال التربية بأن المؤسسات التعليمية مسؤولة 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 تدريسه حتى يمكنه تحقيق النتائج 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 المسؤولية أن كلاهما مظهر من مظاهر الحركة الثقافية الكبرى التي عمت أنحاء الحياة الأمريكية في ذلك الوقت ، لذا فليس مستغرب أن يمهّد مبدأ المسؤولية في العملية التعليمية لظهور حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها ، بل و يتحملا معا مسؤولية نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها .

### ز- استمرارية تربية المعلم :

تعد تربية المعلم المستمرة من الاتجاهات التجديدية في مجال إعداد المعلم و تدريسه ، 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 تنتهي 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 في رفع مستوى أداء المعلم ، و تزويده بما يستجد من مهارات و كفايات يتطلبها دوره ، هذا فضلا عن تأهيله لمسايرة الاتجاهات الحديثة في العالم ، و تكيفه مع التغيرات السريعة<sup>(١)</sup> . 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 يرى أن هناك عوامل أخرى أدت إلى ظهور حركة الكفايات و تربية المعلم القائمة عليها ، من هذه العوامل حركة التربية القائمة على العمل الميداني ، و ما صاحب هذا النوع من التربية من إتاحة الفرص الكافية للطالب المعلم لممارسة التعليم في المواقف الطبيعية ، و منها أيضا حركة منح الشهادات العلمية المؤهلة للتدريس على أساس الكفايات ، و ما بين هذه الحركة و حركة الكفايات من ارتباط عضوي جعل مفهوم كل منها يكمل مفهوم الأخرى ، هذا فضلا عن اختلاف مفهوم التعليم الذي أدى إلى الإعتقاد بأن طبيعة التعليم تقاس و تحدد من خلال الأدوار التي يقوم بها المعلم ، و هذه الأدوار تتحدد من خلال تحديد الكفايات . ساهمت هذه العوامل مع غيرها من العوامل الأخرى في ظهور حركة الكفايات و تطورها و انتشارها في الأوساط التربوية ، حتى أصبحت من أبرز الاتجاهات العلمية الحديثة في عملية إعداد المعلم و تدريسه أثناء الخدمة ، كما أنها ذات مردود تربوي قوى جعل المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم و تدريسه تتنافس على استخدامها و تعمل وفق برامجها .

(١) محمود الناقه ، " البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات " ، مرجع سابق ، ص ٧ .

#### ٤- خصائص تربية المعلم القائمة على الكفايات :

يرى التربويون المتحمسون<sup>(١)</sup> 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 .
  - ج- تعمل على التكامل بين النظرية و التطبيق .
  - د- تأخذ بمبدأ استمرارية تربية المعلم .
  - هـ- تعد تربية نشطة في تفاعلها ، بسيطة في تكلفتها ، و واضحة في معالمها .
  - و- تعد تربية موضوعية و منطقية و علمية و عملية .
  - ز- تستخدم الأساليب التعليمية الحديثة في عمليتي إعداد المعلم و تدريسه .
- و يضيف كل من هوستون و هاوسام<sup>(٢)</sup> إلى ما سبق من خصائص أخرى تتمثل في :

- أ- التحديد الدقيق لأهداف التعلم .
- ب- إلقاء مسؤولية تحقيق الأهداف المرجوة على عاتق المعلم .
- ج- إعلان الأهداف ، و أساليب التعليم ، و المحكات ، و وسائل التقويم .
- د- تقويم خبرة التعلم في ضوء محكات محددة معلنة .
- هـ- الاهتمام الشديد بالفروق الفردية .

و لقد لاحظ الباحث - من خلال قراءته 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 كلامن :

- 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 )

(٢) 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 على حركة الكفايات و ما يحسب لها :

بالرغم من أن حركة الكفايات تعتبر من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة و أكثرها شيوعا فى الأوساط التربوية ، كما أنها أكثر الحركات البرنامجية التى أفادت 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 أخذت على هذه الحركة أقل بكثير من التأييد و المساندة التى لقيتها من قبل معظم علماء التربية ، و سيلقى الباحث فيما يلى الضوء على أهم المآخذ التى أخذت على هذه الحركة و أهم المحاسن و الإسهامات التى تحسب لها ، و ذلك على الوجه التالى :

### المآخذ الأول :

يتمثل المآخذ 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 الراضون 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<sup>(١)</sup> .

و يرى الباحث أن هذا المآخذ 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 لا يؤخذ عليها .

(١) انظر كلام من :

- عبد على ، " بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفاءات " ، رسالة دكتوراه غير

منشورة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، ١٩٨٦ ، ص ٣٩ .

## المأخذ الثاني:

من المآخذ التي أخذت على هذه الحركة اعتمادها على الأداء وإهمالها للمعلومات والمهارات العقلية ، والاتجاهات المرتبطة بها ، أي أنها لا تعنى بالجانب المعرفي<sup>(١)</sup> .

ويرد على هذا المآخذ بأن حركة الكفايات لا تهتم بجانب الأداء على حساب جانب المعرفة ، كما أنها تعمل على التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في مجال التعلم ، وهذا ما تفتقر إليه تربية المعلم القائمة على البرامج التقليدية .

## المأخذ الثالث :

يؤخذ على حركة الكفايات فيما يؤخذ عليها إهمالها للجانب الإنساني للمعلم ، حيث يرى البعض أن حركة الكفايات لا تعمل على إيجاد القدرة لدى المعلم على التصدي لمشكلاته الشخصية - كالصراعات الجنسية ، والتوتر العصبي ، والقلق النفسى ، ... إلخ - وحلها دون اللجوء إلى الغير ، هذا فضلا عن أنها لا تنمى القدرات الشخصية لدى المعلم ، وعلى هذا فإن المعلم يفتقر إلى سلوكيات إيجابية كثيرة مثل الحنان ، واحترام الآخرين كما يفتقر أيضا إلى الشخصية مكتملة الجوانب<sup>(٢)</sup> .

ويرد على من وجه هذا المآخذ إلى حركة الكفايات بأنها تهتم - اهتماما غير عاد - بالفروق الفردية بين المعلمين ، كما أنها " تعمل على تلبية حاجاتهم ، واهتماماتهم ، وتستخدم وسائط التعلم الذاتى الذى يُشعر المتعلم بذاته ، ويتابع تعلمه خطوة بخطوة ، كما أنه - أى التعلم الذاتى - يتيح له الوقت الذى يناسب سرعته الذاتية ويوفر له الوسائل التعليمية التى تيسر تعلمه<sup>(٣)</sup> " .

(١) انظر كلام من :

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

(٢) انظر كلام 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) الحسن الخليفة ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .

## المأخذ الرابع :

يؤخذ أيضا على حركة الكفايات أنها تعمل على بقاء مضمون التعلم دون تغييره ، بمعنى آخر وأكثر تفصيلا أنها تحدد الأهداف و الكفايات سلفا ، وعلى المعلم أن يتعلمها أو يتدرب عليها و فقط ، و هذا يهمل الأهداف غير المقصودة أثناء التعلم أولا ، و يقيد حرية المعلم و يحدد دوره ثانيا ، و يلغى القدرة على الإبداع و الابتكار عند المعلم ثالثا ، و بهذا تكون النتيجة أن المعلم الذى يُعد أو يتدرب وفقا لحركة الكفايات يكون معلما غطيا ، يمتلك معارف و مهارات ثابتة ، كما أن لديه اتجاهات مماثلة ، هذا فضلا عن أنه لا يمكنه استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة<sup>(١)</sup> .

و يمكن الرد على هذا المأخذ بأن تحديد المعارف و المهارات و الاتجاهات و صياغتها فى شكل كفايات من شأنه تسهيل تعلمها بل إتقانها<sup>(٢)</sup> ، هذا بالإضافة إلى أن البرنامج القائم على الكفايات يتسم بالمرونة و الانفتاح و التجديد ، و يُشعر المعلم بالحرية و الاستقلال و الثقة بالنفس و القدرة على التجريب ، و كل هذا يجعل المعلم قادرا على الإبداع و الابتكار<sup>(٣)</sup> .

هذه أهم المآخذ التى أخذت على حركة الكفايات ، و يرى الباحث أن هذه المآخذ يمكن تلاشيها إذا ما تولت هذه الحركة وفق أسس علمية ، و استخدمت فيها أساليب مرنة فى عملية التطبيق تسمح بالمراجعة و المتابعة المستمرة ، و التغيير ، و التعديل متى ما لزم الأمر ذلك .

و مهما تكن هذه المآخذ كثيرة أو قليلة ، جوهرية أو شكلية ، حقيقية أو ادعاء و افتراء ، إلا أنها لم تسل من حركة الكفايات ، كما أنها لا تؤثر على مكانتها فى مجال التربية ، و ذلك لما لها من المميزات و الإسهامات التى جعلتها بحق أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة على المستوى العالمى ، و هذا بفضل ما حملته من آمال عراض و وعود صادقة بتربية المعلم تربية تتمشى مع روح العصر الحديث و تواكب توجهاته .

و بعد أن سلط الباحث الضوء فيما سبق على أهم المآخذ التى أخذت على حركة الكفايات مع بيان و جهة نظره ؛ يتناول فيما يلى أهم إسهامات هذه الحركة فى تربية المعلم القائمة عليها ، و ذلك على الوجه التالى :

أ- قدمت الحلول الناجحة لعلاج قصور البرامج التقليدية فى إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة .

(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) الحسن الخليفة ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .

- ب- أسهمت في تقديم قوائم عديدة للكفايات ، يمكن للباحثين الذين يعملون في مجال الكفايات اتخاذها مصدرا من مصادر اشتقاق الكفايات التي تتفق وطبيعة أبحاثهم<sup>(١)</sup> .
- ج- دعمت الاتجاهات التي ثبتت أهميتها في البرامج التعليمية مثل التحديد السلوكي للأهداف ، و التعلم الذاتي ، و الأنشطة التعليمية المتطلبية ، ... إلخ .
- د- تُدرَّبُ المعلمَ على عملية اشتقاق الكفايات المطلوب تعلمها ، و صياغتها في صورة أهداف و واضحة ، كما تدرِّبه أيضا على تخطيط الموقف التعليمي الذي يحقق هذه الأهداف<sup>(٢)</sup> .
- هـ- عملت على بيان العلاقة بين مكونات البرنامج ( الأهداف ، و المحتوى ، و أساليب التدريس ، و أدوات التقويم و أساليبه ) و بيان العلاقة يؤدي بدوره إلى تحديد جوانب القصور في مجال تربية المعلم و العمل على تلاشيها .
- و- أسهمت في تكوين علاقات إيجابية و اسعة بين القائمين على أمر إعداد المعلم و تدريسه ، ساعدت هذه العلاقات في الارتقاء بمهنة التعليم<sup>(٣)</sup> .
- ز- أثارَت خلافا حادا بين المربين ، أدى إلى المزيد من البحث و التجريب .
- ح- وجهت حركة الأهداف السلوكية توجيهها تماما نحو النتائج التعليمية .
- ط- وجهت البحوث و الدراسات نحو دراسة السلوك التعليمي .
- ي- زودت العملية التعليمية بمجموعة معايير للمسئولية التربوية للمعلم<sup>(٤)</sup> .
- ك- أفرزت انعكاسات إيجابية على<sup>(٥)</sup> :
- ★ منح الشهادات العلمية المؤهلة للتدريس في الشكل و المضمون .
- ★ ارتباط التعليم بالتعلم .

## ٦- أسس تحديد الكفايات :

يتوقف تحديد الكفايات بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي تشكل أهمية بالغة في عملية تحديد الكفايات ، و يرى كوبر " *Cooper* " أن هذه الأسس تتمثل فيما يلي<sup>(٦)</sup> :

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

ية الغربية 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 .

يق مرعى ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

نى سوربيل ، " المنحنى التحليلي للمهام التعليمية و مهارات التعليم و مغزاه لتطوير تدريب المعلمين في أثناء الخدمة " ،  
لؤتمر الثاني المديرى مشروعات تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، معهد التربية ( الأنروا - اليونسكو ) ، البحرين ، ٣  
٨٠ يناير ، ١٩٧٦ ، ص ٩ .

(٤) 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 الفلسفى أهم الأسس التى يتم فى ضوئها تحديد الكفايات ، لذا فهو يعتبر الأساس الحاكم الذى يتم فى ضوئه وضع المنطلقات التى تتفق مع قيم المجتمع و فلسفته ، و من خلال هذه المنطلقات تتحدد النتائج 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 ناتجة .

## ج- 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 تتحدد 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 فى المجال . فكفاية مثل " القدرة على استخدام 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 التميز ، و ربما الفعال ، هذا النموذج لو حلل تحليلا دقيقا يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المطلوبة .

## ٧- مصادر تحديد الكفايات :

يحتل الأدب التربوي بمصادر عديدة متنوعة لتحديد الكفايات ، هذه المصادر يلجأ إليها الباحثون بغية التوصل إلى تحديد الكفايات التي تستهدفها أبحاثهم ، وبالرغم من تعدد هذه المصادر وتنوعها إلا أن مجموعها يشكل المصدر المثالي لهذه العملية ، وأهمية كل مصدر من هذه المصادر تختلف من برنامج لآخر طبقاً لطبيعة كل برنامج وأهدافه<sup>(١)</sup> ، ويتناول الباحث فيما يلي أهم هذه المصادر وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية<sup>(٢)</sup> ، وذلك على الوجه التالي :

### أ- ترجمة محتوى المقررات الدراسية :

يرى هوستون أن هذا المصدر هو أكثر المصادر استخداماً وأسهلها ، وتحديد الكفايات من خلاله يتمثل في ترجمة المقرر الدراسي إلى أهداف عامة ، ثم تصاغ هذه الأهداف في صورة كفايات أساسية وفرعية ينبغي أن تتوافر لدى المعلم الذي يكلف بتعليم هذه المقررات الدراسية .

---

(١) محمود الناقية ، " البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات " ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

(٢) انظر كلاً من :

- الحسن الخليفة ، مرجع سابق ، ص ، ص ٤٩ - ٥٦ .

- توفيق مرعي ، مرجع سابق ، ص ، ص ٩٥ - ٩٨ .

- رشدى طعمية ، " 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 الناقية ، " البرنامج التعليمي 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 أساساً يُصمَّمُ في البرنامج التدريبي " ، و حتى يتم ذلك لا بد من تحليل المهام التعليمية للمعلم ، و وضع معايير معينة لأداء كل مهمة ، ثم ترجمة هذه المعايير إلى كفايات تمثل محتوى التعلم <sup>(١)</sup> .

## ج- تقدير الحاجات :

تحديد الكفايات وفقاً لهذا المصدر يتم عن طريق دراسة حاجات المعلمين 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 <sup>(٢)</sup> .

## د- التصور النظري :

يمكن تحديد الكفايات من خلال تبنى تصور لمهمة التدريس ( نظرية تربوية ) إلا أن الكفايات التي تحدد وفقاً لهذا المصدر يفترض فيها أن تتفق مع مفاهيم ذلك التصور النظري و منطلقاته <sup>(٣)</sup> .

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 <sup>(٤)</sup> .

(١) لطفى سوربال ، " النحنى التحليلي للمهام التعليمية و مهارات التعليم و مغزاه لتطوير تدريب المعلمين في أثناء الخدمة " ،

مرجع سابق ، ص ٢ .

(٢) 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 فى الغالب نتاج هيئات و مؤسسات تعليمية مثل قائمة فلوريدا للكفايات ، و غيرها من القوائم الجاهزة ، و يرتبط بهذا المصدر مصدر آخر و هو " البحوث و الدراسات التى أجريت فى 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 هى جميعها بحوث كان - و ما زال - لها دور كبير فى تحديد الكفايات اللازمة للمعلم " .

و يجب على من يستخدم هذا المصدر فى تحديد الكفايات أن يفاد منه بقدر حاجته و وفقا لطبيعة بحثه ، و فى ضوء الإطار الفلسفى الذى يلتزم به <sup>(١)</sup> .

## و- مشاركة العاملين فى مهنة التعليم :

تعد مشاركة العاملين فى مهنة التعليم - من معلمين و موجهين و إداريين و قيادات تربوية - مصدرا من مصادر تحديد الكفايات اللازمة للمعلم ، و ذلك بأخذ آرائهم عن ماهية الكفايات التى ينبغى تضمينها فى محتوى التعلم <sup>(٢)</sup> .

و استخدام هذا المصدر يفيد فى إعطاء معلومات عن <sup>(٣)</sup> :

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

## ز- ملاحظة أداء المعلم و تحليله :

يتمثل استخدام هذا المصدر فى ملاحظة أداء مجموعة من المعلمين المشهود فهم بالكفاءة و الخبرة فى العمل ، و تسجيل ما يلاحظ تسجيلا منظما بحيث ترصد السلوكيات النموذجية لكل معلم ، و فى ضوء تحليل هذه السلوكيات تحدد الكفايات اللازمة لها <sup>(٤)</sup> .

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

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

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

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

تعتبر المصادر السابقة أهم مصادر تحديد الكفايات وأكثرها شيوعاً . ويرى طعيمة أن استخدام أحد هذه المصادر لا يمنع استخدام البقية الباقية منها فللباحث أن يستخدم أكثر من مصدر ، بل يفضل استخدام أكثر من مصدر وذلك ضماناً لعمل أكثر دقة ، وأسلم منهجاً ، وأشد موضوعية<sup>(١)</sup> . وأخذاً بهذا الرأي فإن الباحث توصل إلى قائمة الكفايات المستهدفة\* في البحث الحالي من خلال استخدامه للمصادر التالية :

- أ- البحوث و الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الكفايات التعليمية .
  - ب- مشاركة العاملين في المهنة ، و ذلك عن طريق المقابلة الفردية .
  - ج- 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 في هذا الشأن في حينه إن شاء الله تعالى .

#### ٨- تصنيف الكفايات<sup>(٢)</sup> :

يقصد بتصنيف الكفايات تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسة ، ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الفرعية .  
و لتصنيف الكفايات أهمية تتمثل في تيسير مهمة التفكير المتعمق في كل جانب من جوانب الإعداد ، و ضمان استيفاء جوانبه .  
و تصنف الكفايات تصنيفات عديدة ، و سنلقى الضوء فيما يلي على أهمها ، و ذلك على الوجه التالي :

#### التصنيف الأول :

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

- أ- الكفايات المعرفية : و تتمثل في أنواع المعارف و المعلومات و المفاهيم التي تلزم المعلم .
- ب- الكفايات الوجدانية : و تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم و القيم التي يجب أن يؤمن بها ، و أشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها .

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

\* انظر قائمة الكفايات ، ملحق رقم ( ١ ) .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٩ - ٥٢ .

ج- الكفايات النفس حركية : و تتمثل فى المهارات الحركية التى تلزم المعلم للمشاركة فى مختلف أوجه النشاط التربوى المناسب للعملية التعليمية التى يتحرك فيها .  
وقد صنفت الكفايات هذا التصنيف وفقا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية .

### التصنيف الثانى :

تصنف الكفايات فى مجالات كالتالى :

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

و هذا التصنيف تقدم 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 يتطلق من تصور دقيق لأدوار المعلم مع طلابه ، و يعرف  
هذا التصنيف بتصنيف كلية التربية بجامعة ستيرج 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 لهام 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 الشيء ، ذلك هو ما استندت إليه كلية التربية جامعة عين شمس فى دراستها حول كفايات معلم المرحلة الأولى ، و تصنف الكفايات فيه تحت تسع محاور رئيسة هى :

- أ- كفايات إعداد الدرس و التخطيط له .
- ب- كفايات تحديد الأهداف .
- ج- 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 تسييس و زميلاه ووفقا لهذا التصنيف فإن الكفايات تصنف تحت ستة مجالات رئيسة هى :

- أ- كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية .
- ب- كفايات خاصة بعملية الاتصال .
- ج- 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<sup>(١)</sup> .

(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 بنى هذا التصنيف بشىء من التصرف\* ، و ذلك ليخدم البحث الحالى و يحقق أهدافه .

## ٩- أدوات تحديد الكفايات :

تمثل 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 آراء الخبراء و المشاركين فى العملية التعليمية .
  - ج- المقابلة الشخصية : و تستخدم للتأكد من النتائج التى يتوصل 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 ووجد 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 يتاوله فيما يلى بشىء 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 يحسن 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) 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 التي سبق الحديث عنها بشيء من التفصيل\* ، لذا فإن البرنامج القائم على الكفايات يعتبر وليد حركة الكفايات ، حتى أن دعاة حركة الكفايات هم أنفسهم دعاة فكرة البرنامج القائم عليها<sup>(١)</sup> ، و هذا أمر طبيعي 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 سمي 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 شيئاً فشيئاً إلى أن أصبح فارس الميدان فى الوقت الحاضر<sup>(٢)</sup> . "

## (٢) مفهوم البرنامج القائم على الكفايات :

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

أ- يُعرّف كل من شيرون و جونسون " *Chearron & Johnson* " البرنامج القائم على الكفايات بأنه " البرنامج الذى يقضى بأن يُظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التى يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعليم المرغوبة عند المعلمين " ، و بمعنى آخر " أن يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعليم المرغوب فيه عند المعلمين<sup>(٣)</sup> . "

\* انظر نشأة حركة الكفايات فى نفس الفصل .

(١) انظر كلاماً من :

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

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

(٣) 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<sup>(١)</sup> " .

ج- 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<sup>(٢)</sup> " .

د- ويعرفه 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<sup>(٣)</sup> " .

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<sup>(٤)</sup> " .

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 .
- ج- 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 يُبدي - 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 .

( نقلًا عن : محمود الناقية ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، مرجع سابق ، ص ١٤ )

(٢) 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 .

(٤) 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 مسؤولية 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 - أى 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 <sup>(١)</sup> .

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 - أى برامج

(١) انظر كلام من :

-الحسن الخليفة ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .

- توفيق مرعي ، مرجع سابق ، ص ١٥٦ .

-فريدريك بل ، " طرق تدريس الرياضيات " ، ترجمة محمد المفتى ، 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<sup>(١)</sup> . 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<sup>(٢)</sup> " ، 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 تدريسه 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 توّصل إليها من خلال الخطوة الأولى ، و قد تحققت أيضا هذه الخطوة من خلال الدراسة التى أجرتها خديجة عز الدين<sup>(٣)</sup> ، و يرى الباحث أنه من المنطوقى 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 اليه 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 تدريسه 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<sup>(٤)</sup> وفقا لمراحل البرنامج نفسه إلى أربع مجموعات ، فى حين أن أبرز دعاة حركة الكفايات<sup>(٥)</sup> يصنفونها وفقا

(١) محمود الناقه ، " البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات " ، مرجع سابق ، 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 ٩٠ - ٩٥ .

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

لصفاتها - أى صفات الخصائص نفسها - إلى ثلاثة مستويات ، و من التربويين <sup>(١)</sup> 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 يلي خصائص البرنامج القائم على الكفايات مصنفة وفقا لمراحل البرنامج نفسه - كما صنفها جعفر - إذ أن هذا التصنيف يتفق و طيعة البحث الحالى ، و الخصائص وفقا لهذا التصنيف تنقسم إلى :

أ - خصائص تتعلق بالإطار الفلسفى الذى ينطلق منه البرنامج .

ب- خصائص تتعلق بتخطيط البرنامج .

ج- خصائص تتعلق بتنفيذ البرنامج .

د- خصائص تتعلق بتقويم البرنامج .

و فيما يلي 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 المعلمون 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 المعلمين ، 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 <sup>(٢)</sup> .

★ يستخدم مصادر تدريسية متعددة ، بحيث تصبح هذه المصادر جزءا فعلا 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 كلاما من :

- عرت 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 في تحقيق الأهداف حسب ما تسمح به قدراته الشخصية ، و على هذا فإن التعلم فى هذا البرنامج لا يرتبط بوقت محدد <sup>(١)</sup> .

★ يركز هذا البرنامج على مخرجات التعلم ، و بهذا فهو يسمح لعينات مختلفة - من حيث الخلفية - للدخول فى مهنة التدريس <sup>(٢)</sup> .

### 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 <sup>(٣)</sup> .

★ تحديد الأهداف ، وإعلانها للمعلم و المتعلم ، و هذا من شأنه تحديد النشاط الذى ينبغى على المتعلم ممارستها أثناء دراسته تحتوى التعلم .

★ صياغة الأهداف فى صورة سلوك يمكن ملاحظته و قياسه ، و بهذا يعمل البرنامج على تحديد التغيرات التى يهدف إلى تحقيقها لدى المتعلم <sup>(٤)</sup> .

★ 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 <sup>(٥)</sup> .

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

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

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

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

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

### ج- خصائص تتعلق بتففيذ 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 النتائج التى تتطلبها الكفايات ، فالبرنامج القائم على الكفايات يستخدم المواد التعليمية المتطورة مثل المودىولات ، و الرزم التعليمية ، و غيرها ، كما أنه يستخدم الأجهزة المختلفة كالفيدىو التعليمى و الأجهزة فوق الرأسية و غيرها<sup>(١)</sup> .
- ★ إعطاء الحرية التامة للمعلم فى استخدام النشاط المطلوب لاكتساب الكفايات المستهدفة .
- ★ ينظر البرنامج إلى المعلم على أنه مرشدا و موجهها و ليس ملقنا للمعرفة و بهذا فهو - أى البرنامج - يغير دور المعلم فى العملية التعليمية لصالح المعلم .
- ★ يحتمل المعلم و المتعلم معا مسؤولية تحقيق الأهداف و اكتساب الكفايات المطلوبة ، و هذا يوجد الثقة بالنفس لدى كل من المعلم و المتعلم<sup>(٢)</sup> .
- ★ يعمل على الربط بين الأهداف المطلوبة و المحتوى ، و هذا يجعل المعلم يهتم بتحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف .
- ★ يهتم كثيرا بتفريد التعليم و التعلم الذاتى .
- ★ يشجع المتعلم على المضى قداما فى تحقيق الأهداف ، و ذلك بتقديم التغذية الراجعة<sup>(٣)</sup> .

### د- خصائص تتعلق بتقويم البرنامج<sup>(٤)</sup> :

- ★ اعتماد التقويم على قدرة المتعلم على ممارسة العمل .
- ★ تقويم خبرات التعلم فى ضوء محكات معينة تحدد سلفا .

(١) C. R.Finch, *Op. Cit.* , P. 245 .

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

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

(٤) انظر كلامن :

- الحسن الخليفة ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .

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

- كمال هاشم ، مرجع سابق ، ص ٨٥ - ٨٦ .

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

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

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

★ تنمية قدرة المعلم على التقييم 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 ينبغي 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 وفقا 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 .

يُعرَّف أسلوب النظم بأنه مدخل منظم تنظيما دقيقا منسق فى مكوناته يعمل على تخطيط كل جوانب البرنامج التعليمى تخطيطا دقيقا شاملا يُمكن من تحقيق الأهداف التى يسعى البرنامج إلى تحقيقها<sup>(١)</sup> .

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<sup>(٢)</sup> .

(١) فيوليت سريان ، " تدريب معلمى العلوم على مهارات التساؤل وفقا لمستويات بلوم المعرفية و عمليات التعلم " ، مجلة

البحث فى التربية و علم النفس ، العدد الرابع ، جامعة النيا ، 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 .
- ج- 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 متكاملًا لا يتجزأ له عناصره ، و مكوناته ، و علاقاته المتبادلة ، و عملياته المتباينة <sup>(١)</sup> .
- 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 <sup>(٢)</sup> .
- و يرى كلا من بشارة و حكمة <sup>(٣)</sup> 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 .
- ج- 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 :

---

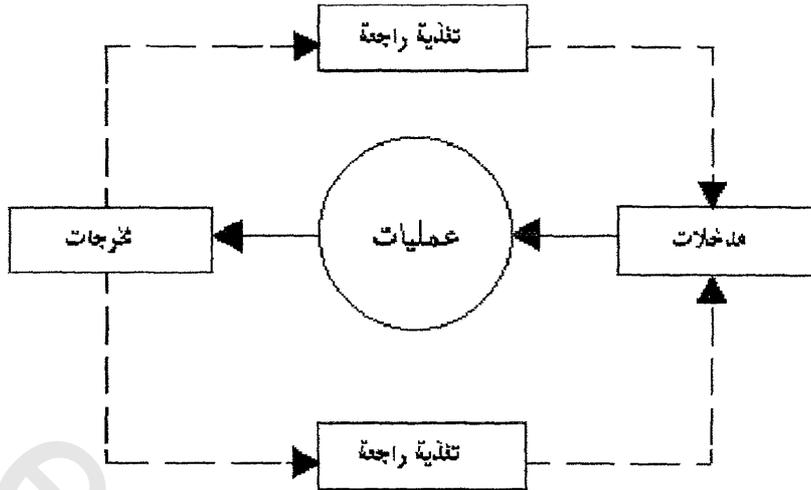
(١) أنسية المنشئ ، " استخدام منهج النظم فى تصميم التعليم " ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد الثالث ، السنة الثانية ، الكويت ، المركز العربى للتقنيات التربوية ، ١٩٧٩ ، ص ٣٧ .

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

(٣) انظر كلامن :

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

- حكمة اليزاز ، " 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 ، وتتكامل أجزاؤها داخل عمليات النظام ، بغض النظر عن الترتيب الشكلى لهذه العناصر ، وغالبا ما يتميز أسلوب النظم بعمليات التجديد الذاتى و الدائرة التعليمية المنتظمة ، و تقديم التغذية الراجعة ، و التركيز على المخرجات النهائية التى تحقق أهداف البرنامج <sup>(١)</sup> .

أما تصميم البرنامج القائم على الكفايات فى ضوء أسلوب النظم فإنه يسلك الخطوات التالية <sup>(٢)</sup> :

**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 تكفل 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 ضوءها ، و تحديد الظروف التى تحكم الأداء و تحدد مستويات التمكن .

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

(٢) حكمة السراز ، مرجع سابق ، ص ٢٠٠ .

**الخطوة الخامسة :** وفيها يتم تجريب البرنامج تجريباً ميدانياً ، 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 تجربتها مع عدد كبير من المتعلمين .

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

**الخطوة السابعة :** و فيها يتم تقويم البرنامج وفقاً للمعايير المحددة سلفاً ، و يعمل التقويم على توفير التغذية الراجعة التي تُمَيِّزُ أسلوب النظم و التي تفيد في عملية تنقيح البرنامج .

و هكذا سلط الباحث الضوء فيما سبق على أسلوب النظم مينا مدى ملاءمته للبرنامج القائم على الكفايات ، و موضحاً خطوات تصميم البرنامج القائم على الكفايات في ضوءه ، و على هذا فإن البحث الحالي يمكنه أن يفاد مما سبق عرضه في عملية تصميم البرنامج المقترح و تنفيذه و تقويمه .

## (٦) تقويم البرنامج القائم على الكفايات :

يمثل التقويم الخطوة الخامسة في تصميم أى برنامج تعليمي ، و نظام التقويم في معظم البرامج التقليدية هو نظام مرجعي المعيار الذي يتم بمقارنة تحصيل متعلم بتحصيل المتعلمين الآخرين ، و تعطى نتائج مثل هذه المقارنة تقديراً نسبياً لكل متعلم ، و غالباً ما تستخدم عبارة التقدير على أساس المنحني في وصف الأسلوب الذي يحدد به درجات و تقديرات المتعلمين ، أما نظام تقويم البرنامج القائم على الكفايات فهو نظام مرجعي المحك الذي يتم بقياس مدى تحقيق كل متعلم لمستوى معين من الإتقان ، و بالتالي فإن نتائج التعلم في البرنامج القائم على الكفايات تقاس على أساس مستوى مطلق بدلاً من المستوى النسبي المتبع في قياس نتائج التعلم في البرامج التقليدية<sup>(١)</sup> .

وأهم ما يركز عليه التقويم في البرنامج القائم على الكفايات هو أن تمثل المحكات التي يتم تقويم الكفايات في ضوءها انعكاساً حقيقياً للمنطلقات أو المسلمات التي يستند إليها البرنامج نفسه ، فمثلاً إذا كان البرنامج يهدف إلى إكساب المعلم كفايات معينة أو ينميها لديه من خلال الممارسة الحقيقية ، فإن التقويم في مثل هذه الحالة يكون ميدانياً مباشراً من خلال مواقف التدريس

(١) جير ولدكمب ، " تصميم البرامج التعليمية " ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩١ ،

الحقيقية ، أما إذا كان البرنامج يهدف إلى إحداث تغيرات معينة لدى المتعلمين الذين يتعامل معهم المعلم المراد إكسابه كفايات معينة ، فإن تقويم الكفايات في هذه الحالة يكون تقويماً غير مباشر ، أى أنه يتم في ضوء نتائج التعلم ، و لكن التقويم هنا لا يعتبر دليلاً حقيقياً على إكساب المعلم المستهدف الكفايات المطلوبة ، و ذلك لأنه يصعب إرجاع نتائج التعلم إلى المعلم و فعاليته فقط ، لأن هناك عوامل متباينة قد يكون لها دور فعال في إحداث هذه النتائج . و عليه فإن هذا المعيار غير موضوعي في عملية تقويم كفايات المعلم و فعاليته <sup>(١)</sup> .

لذا فإن تقويم البرنامج المقترح في البحث الحالي سيكون تقويماً مباشراً من خلال ملاحظة المعلم في المواقف الحقيقية ، و ما يظهره من أداء ، و مدى ما يحققه من أهداف البرنامج المقترح . و هذا المعيار يعكس تماماً ما ينطلق منه البرنامج المقترح في البحث الحالي ، و هو تنمية الكفايات التي يتضمنها البرنامج لدى المعلمين المستهدفين من خلال العمل الميداني الحقيقي .

### ١ - أساليب تقويم البرنامج القائم على الكفايات :

هناك أساليب كثيرة لتقويم الكفاية ، و أكثر هذه الأساليب استخداماً يقضى بأن يتم تقويم الكفاية من خلال جانبين ( جانب المعرفة و جانب الأداء ) ، و الجانب المعرفي للكفاية يعد مطلباً مهماً لإظهار الكفاية و تحقيق أهداف البرنامج ، كما أنه يعد وسيلة لتحقيق الجانب الأدائي ، لذا فالجانب المعرفي وسيلة لا غاية ، و يتم تقويم هذا الجانب من خلال الاختبارات التحصيلية التي تعتبر مقياساً موضوعياً لتقويم التعلم <sup>(٢)</sup> .

---

(١) انظر كلام من :

- محمود الناقة ، " البرنامج التعليمي 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 كلام من :

- المرجع السابق ، ص ٥٩ .

- محمود الناقة ، " البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات " ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

- A. E. Simon, & E. D. Boyer, : " *Mirrors For Behavior : An Anthology of Observation Instrument* " , ( Philadelphia : communication Materials Center , 1974 ) , P. 66 .

أما الجانب الأدائي للكفاية فيتم تقويمه من خلال الملاحظة فى الميدان العملى الحقيقى ، ويرى بعض التربويين<sup>(١)</sup> أن أسلوب الملاحظة أكثر أساليب التقويم مناسبة لتقويم الكفاية ، وأن 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<sup>(٢)</sup> :

**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 ، و ذلك بهدف التوصل إلى توصيف أكثر تحديدا للقدرات و المعرفة التى يمكن أن تُكوّن 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 كلام 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 بالملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى ، ١٩٧٤ ، ص ١٤٤ .

(2) Ibid. , PP. 23 -25 . ( 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 تشمل الأداة على ثلاثة أجزاء رئيسة هى :

أ- توجيهات للمستجيب أو الملاحظ .

ب- بنود .

ج- خيارات الاستجابة أو أشكالها .

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

## رابعاً : التعيينات التدريبية :

لما كانت معظم برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة تستخدم التعيينات التدريبية كوحدة تعلم ، فقد اختيرت هذه التعيينات التدريبية لتمثل وحدة 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 تفصيلاً :

### ١- مفهوم التعيينات التدريبية :

يستخدم أسلوب التعيين التدريبي 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<sup>(١)</sup> .

و بهذا المفهوم تكون التعيينات التدريبية مرتبطة بعملية تدريب المعلم أثناء الخدمة ، و بخاصة أنها نشأت لتخدم هذه العملية التدريبية<sup>(٢)</sup> .

(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 الحقيقى .

## ٢- خصائص التعيينات التدريبية :

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

- أ- تسبق التعيينات التدريبية بتحديد الأهداف التى تعمل على تحقيقها لدى المتدرب .
  - ب- تسبق أيضا بتحديد الإجراءات التى تحدد سير التعلم فيها .
  - ج- تنمى الاتجاه نحو الإيجابية لدى المتدرب .
  - د- تحدد الأنشطة التعليمية المساعدة .
  - هـ- لا تعتمد على نوع واحد من الأسئلة ، بل تقدم أكثر من غط ، 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 تعلمًا ذاتيًا حسب قدراته و سرعته .
- ج- تستخدم التعيينات التدريبية التقييم القبلى و التكوينى و البعدى أو التجميعى .
- د- يعمل نظام التقييم فى التعيينات على توفير تغذية راجعة تفيده فى تصحيح مسار التعلم و التنقيح المستمر للبرنامج .

وفى ضوء العرض السابق لمفهوم التعيينات التدريبية ، و ما تمتاز به من خصائص فإنه يمكن للباحث أن يبنى التعريف التالى للتعين التدريبيى :

" وحدة تعلم صغيرة ذاتية المحتوى ، تقوم على أسلوب التعلم الذاتى ، تشتمل على كفايات معينة ، و أهداف محددة ، و خبرات 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 فهى تعد ملائمة لتصميم البرنامج القائم على

الكفايات ، و على هذا ف يرى الباحث أن التعيينات التدريبية تصلح كوحدة تعلم تستخدم فى تصميم أى برنامج يقوم على الكفايات ، لذلك اختيرت التعيينات التدريبية لتمثل وحدة التعلم فى البرنامج المقترح فى البحث الحالى .

و بعد أن تناول الباحث - فيما سبق - عملية تدريب المعلم أثناء الخدمة بالشكل الذى رآه يخدم البحث الحالى ؛ يحسن به أن ينتقل إلى الفصل التالى ليعالج فيه جانباً مهماً من جوانبه ، و يتمثل هذا الجانب فى تناول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .