كفايات المعلمين في ضوء تجربتي اليابان وإنجلترا ومدى الاستفادة منها في مصر

إعداد

د/ عمرو فاروق محمد محمود

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة جازان

كفايات المعلمين في ضوء تجربتي اليابان وإنجلترا ومدى الاستفادة منها في مصر

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمى للكفايات، والكشف عن أهم مستخلصات تجربتي اليابان –إنجلترا لكفايات المعلمين، والتعرف على الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين في ضوء التجارب المعاصرة، وإيضاح بعض المعوقات لتطوير الكفايات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن:

1-إعداد المعلمين وتدريبهم يجب أن يتضمن مجموعة من الأساليب الحديثة.
2-تمهين التعليم لكل من يرغب أن يعمل في مجال التدريس.
3-تطوير البحث العلمي له دور مهم في إعداد وتدريب المعلم، كأساس لتطوير وتحسين ممارساته ونشاطاته.
4-أن الأخذ بنظام الأعداد المتكامل للطالب المعلم يضمن إعداده أكاديميا ومهنياً.
5-للحوافز المعنوية والمادية دور ايجابي في تشجيع المعلم على أداء دوره بإيجابية.
6-تفعيل شبكة الاتصالات التربوية داخل المدرسة، يوفر الوقت والجهد في تنمية كفاءة وتحفيز المعلمين.

Abstract of the study

This study aimed to identify the conceptual framework of competencies. And the discovery of the most important extracts of experiences of Japan - England for teacher competencies. And to identify the competencies that should be available to teachers in the light of contemporary experiences. And to clarify some obstacles to the development of competencies. This study was based on analytical descriptive. The study results indicate:

1- The preparation and training of the teacher must include a set of modern methods.

2- Qualify the education for anyone who wants to work in the field of teaching.

3- The development of scientific research has an important role in the numbers and training of the teacher, as a basis for the development and improvement of its practice and activities.

4- The introduction of the integrated number system for the student teacher ensures their numbers academically and professionally

5 - The moral and material incentives have a positive role in encouraging the teacher to perform his role positively.

6-activating the network of educational communications within the school, saves time and effort in the development of efficiency and motivation of teachers.

مقدمة:

برزت العديد من المتطلبات الحديثة، و أصبح البحث عن المعرفة ضرورة، فلم تعد المعارف التي يحصل عليها المتعلم في تعليمه كافية لتلبيه حاجاته، وتنمية كفاءته، فبات من الضروري البحث عن سبل للتعلم، ومن هنا عظمت قيمة التعلم المستمر. (Emilio, v, 2015, 2)

وساد اتجاه في بعض الدول يركز على الاهتمام بالعلوم الطبيعية والرياضية للتنافس في مجال القوة والثروة والتأثير العالمي، ووقوع العلوم الإنسانية والاجتماعية في دائرة الظل من حيث تقليل ما يخصص لها من وقت في الخطط الدراسية، وتجميد مناهجها، وما نتج عن ذلك من تدهور الجانب الناشئة، واضطراب الديمقراطية، فأنتبه التربويين إلى أهمية تدريس المواد المختلفة والاهتمام بالمعلمين وتوثيق الصلة بين النمو الإنساني والاجتماعي وبين التقدم والاستفادة من التجارب الناجحة للدول. (سهيلة كاظم، 2004، 17)

فاعتبرت المدرسة من أكثر المؤسسات التربوية، والتي من خلالها يمكن التعرف على ثقافات الشعوب بما يسهم في تنمية التربية من اجل السلام، وذلك من خلال المقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية المختلفة، وبالإضافة إلى مجلس الآباء والمعلمين، والاتحادات الطلابية، وكذلك دور المعلم في إضفاء البعد الدولي على موضوعات المقررات الدراسية. (سليمان عبد ربه، 2007، 101)

وتم إجراء مجموعة من الأنشطة لتنمية المدارس والتعليم، في منطقة أسيا والمحيط الهادي وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأخرى، حيث قامت كل من هذه الدول بضم عدد من المعلمين ليدرسوا النظام التعليمي المعاصر، وزيارة بعض المدارس والمؤسسات التعليمية ومواقع التراث العالمي. (cho, j, 2003, 54)

حيث أدركت اليابان وإنجلترا وبعض الدول الأخرى أن التعليم أداة هامة بل رئيسية لصنع المستقبل، وتحقيق نهضته، وفطنت إلى أن المدارس عليها عبء كبير، لنهضة وتقدم المجتمع، ومن هنا وجدت وزارة التربية والتعليم والثقافة في اليابان أن نقطة البدء في عملية إصلاح حال التعليم في المدارس، لتواكب هذه المدرس حاجات المجتمع الياباني واحتياجاته وتطلعاته المستقبلية، هي قضية المعلمين وتحفيزهم، فهذه القضية تمثل محوراً في كثير من الندوات والمؤتمرات في اليابان، وأيضا تربة خصبة تتناولها بعض الدراسات والبحوث.(white, m, 2009, 22-45)

وهذا من منطلق أن الاهتمام بمستقبل التعليم في المدارس اليابانية، هو اهتمام نابع من القلق على حاضره ومستقبله، كما أن الاستعداد للغد يعد قيمه عظيمه تؤمن بها الشخصية اليابانية، ولذا يلاحظ أن قضية تفعيل العملية التعليمية في المدارس اليابانية قد

احتلت مكان الصدارة في اهتمامات الإدارة المدرسية. (Lunenburg, f, 2008, 34-77)

ويعد المعلم من أهم تلك الركائز في النظام التعليمي، وبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم كله، ولقد أصبح من المقرر أن كفاية التعليم بوظائفه المتعددة في مجتمع يريد التجديد لنفسه لا يكون إلا بكفاية القائمين على توجيهه وفي مقدمتهم المعلمين. (محمد غنيم، 2011، 63)

حيث إن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم لما له من تأثير في مستقبل أجيالها، فقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس مكاناً في أولويات الفكر التربوي المعاصر لمواجهة التحديات المحلية والعالمية. (عياد وآخرون، 2006، 1)

فالمعلم يمكن أن يكون مصدرا لحل المشكلات التربوية التي تعانيها نظمنا التعليمية في تعاملها مع ثورة الاتصالات، بدلاً من أن يكون هو لب الأزمة، ويتوقف هذا على التغير الذي يمكن أن يحدث في أدواره، وقبل ذلك في أسلوب إعداده، حيث ينبغي أن تقوم مؤسسات إعداد المعلم ببناء المعلم المبدع القادر على القيام بدور القائد والباحث والناقد والمستشار، وكذلك عليه أن يقوم بدور المشارك لطلابه في رحلة التعليم والاكتشاف المستمر. (نبيل على ، 2001، 400)

ومن هنا كانت البداية الحقيقية والسعي الدءوب من قبل وزارة التربية والعلوم والثقافة في اليابان لتفعيل الأدوار المختلفة في اليابان، ومن أهم هذه الأدوار كفايات وتحفيز المعلمين. (hutchins, d, 2006, 123-155)

حيث تشمل الكفايات للمعلمين إدماج المعارف والمهارات والمواقف التي تشير إلى قدرة أداء المهام المهنية، وتتميز بخصائص معينة، حيث يتأثر التعليم بالسمات المؤسسية والعوامل المجتمعية الخارجية، والتي لم تحظ بالاهتمام الكافي في البحوث والدراسات.(chuenjitwongsa, et al, 2018, 6)

حيث إن الاهتمام بكفايات المعلمين وتحفيزهم يساعد على تحسين مستوى الأداء للمعلمين داخل المدارس، وأصبح السعي نحو تحفيز المعلمين من العمليات الأساسية في المدارس اليابانية.(ناصر عامر، 2002، 54-55)

فلم يعد يكفي أن يتقن المعلم مادته التعليمية فحسب، بل أصبح من الضروري أن يكون متمتعاً بكفايات شخصية متكاملة، وقدرات خلاقه، ومعداً إعدادا جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً وتكنولوجياً، وقادراً على فهم حاجات طلابه وعلى توجيههم وإرشادهم لتيسير مشاركتهم الفعالة وحفز تعلمهم، وقادراً كذلك على استخدام أفضل الوسائل

والأساليب لتقديم مادته، بالإضافة إلى قدرته على تنمية ذاته وتجديد معلوماته باستمرار. (خالد المومنى، 2007، 326)

حيث اهتمت إنجلترا بالجامعات المفتوحة وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا، فهي تلعب دورا أساسيا في تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وتقوم مراكز المعلمين بدور بارز في تقديم المساعدات الفنية للمعلمين في مجالات اختيرت للتركيز على احتياجات المعلمين الصفية. (Rso, v, 2003, 123)

فالكفايات المهنية للمعلمين في إنجلترا تقع على عاتق السلطات التعليمية المحلية، لأنها المسئولة عن وضع قواعد تعيين المعلمين، وبالتالي لابد أن تكون مسئولة عن تنميتهم مهنياً. (Reinhartz, j, 1999, 172)

وجاءت دراسة (مندور فتح الله، 2003، 119) بعنوان " تجريب تدريس العلوم بالمدخل الياباني في بعض مدارس المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية". وجاءت نتائجها تؤكد على ضرورة التوسع في الكفايات المهنية للمعلمين وتدريبهم على استخدام الدليل والإفادة من الخبرة اليابانية في محاولة التقليل من المحتوى العلمي المفروض، مؤكداً المبدأ الذي يقول أن المحتوى المنتقى يساهم في نجاح التعليم.

كما كشفت دراسة (خالد يعقوب، 2012، 120) إلى تفعيل دور مديري المدارس في تحفيز المعلمين في مصر في ضوء خبرة اليابان، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى التعرف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة (ألمانيا- ماليزيا- المكسيك) في تفعيل دور المديرين لتحفيز المعلمين، وكذلك أيضا في اليابان. وكشفت النتائج عن أن المشاركة التي يقوم بها المدير مع المعلمين لها دور في تحقيق الكفايات المهنية للمعلمين، وتحفيزهم على العمل.

ومن هنا تبرز أهمية تطوير الكفايات للمعلمين وفق التوجهات والتجارب الناجحة العالمية، وهو ما تحاول الدراسة تحقيقه من خلال إلقاء الضوء عليه، حيث تجيء هذه الدراسة في محاولة للكشف عن الإطار المفاهيمى للكفايات المعلمين، والمعوقات التي تقف أمام تحقيقها، والتجارب المعاصرة لبعض الدول لتحقيق الكفايات للمعلمين. ويمكن توضيح ذلك من خلال مشكلة الدراسة على النحو التالي ذكره.

مشكلة الدراسة:

الاهتمام بالمعلم وتنميته يستدعى ضرورة التجديد في العملية التعليمية والاهتمام بالبحث العلمي، والنظر للأدوار الجديدة للمعلم، وإعداد المُعلم الباحث، وتنمية تفكيره التأملي، وعندما يصبح المعلمون متأملين فإن ذلك يجبرهم على نقد أنفسهم وممارستهم، مما يحسن من نواتج التعلم للطلاب والمعلمين على حد سواء. (servent, c; kenan, d, 2015, 126)

فبعض الاتجاهات المعاصرة التي اهتمت بكفايات المعلمين من خلال تفعيل سياسة الباب المفتوح وتفعيل نظام اقتراحات المعلمين، والتحفيز من خلال الإثراء الوظيفي للمعلمين. والبعض الأخر من خلال المحافظة على المعلم المبدع، والتحفيز من خلال شراكة مدير المدرسة كميسر لأداء الأعمال أكثر من كونه متخذ القرار. (clayton, r, 2007, 44-56)

حيث إن تفعيل جهود المعلمين داخل المدرسة والإشراف عليهم، ومتابعتهم في أداء أعمالهم الموكولة إليهم، وتمتع مدير المدرسة في اليابان بصلاحيات واسعة مكنته من استخدام العديد من آليات التحفيز للمعلمين من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات. (Rinehart, g, 2008, 17). بالإضافة إلى أن من مبررات اختيار دولة (اليابان وانجلترا) باعتبارهم من الخبرات المتقدمة في هذا المجال؛ حيث يتم تقديم الجهود وتنفيذها بأساليب فعالة وجيدة، حيث تشترك جميعها في وحدة الهدف المتمثل في زيادة مهارات وكفاءة المعلمين. وفي نفس السياق جاءت دراسة (هناء عبد العال، 2010، 153) بعنوان "دراسة مقارنة للمدارس المنتسبة في بعض الخبرات الأجنبية إمكانية الإفادة منها في مصر". والتي هدفت إلى التعرف على خبرة مدارس اليونسكو في كل من اليابان وكوريا وتايلاند بغية الإفادة منها في تطوير المدارس المنتسبة في مصر. وجاءت النتائج تشير إلى مدى استفادت مصر من تلك التجارب بضرورة العمل على تنمية المعلم وإعداده على المستوى الدولي، وتدعيم برامج التبادل (الطلاب- المعلمين) بين الدول المختلفة من اجل تفعيل أنشطة المدارس المنتسبة.

وفي نفس السياق توصلت دراسة (احمد عسيري، 2017، 529) التي هدفت إلى تطوير الكفايات المهنية للمعلم في ضوء التوجهات الحديثة، وإلى أن القصور في وضوح الرؤية والعمومية والأهداف والبرامج لمؤسسات إعداد المعلم، وتوصى الدراسة بضرورة الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة، وإجراء دراسات دورية شاملة لمراجعة واقع برامج إعداد المعلم، واعتماد إستراتيجية متكاملة لتطوير إعداد المعلم الذي يستهدف تعميق المعرفة لديه، وإكسابه القدرة على إنتاجها.

كما أجرى (Baran et al, 2011, 421-439) دراسة هدفت إلى وضع مجموعة من المعايير والكفايات التي يوفرها التعليم عبر الانترنت للمعلمين من وجهة نظر نظرية التعلم التحويلية، الأمر الذي يساعد على تحقيق التنمية المهنية من خلال الانترنت، وترى هذه الدراسة أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم تفتقر إلى كيفية تمكين المعلم من توظيف الانترنت في عملية التعليم، وكيفية توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية.

في حين أوضحت دراسة (Acar, 2011, 77-106) التي هدفت إلى تحديد أهمية الكفاءة ومستويات الحصول عليها في الموضوعات التدريسية من قبل المعلمين

الذين تخرجوا من كليات التربية في تخصص التعليم الابتدائي، وجاءت النتائج تشير إلى أن المعلمين ليس لديهم الكفاية المناسبة في تدريس الدراسات الاجتماعية بشكل يتفق مع أهمية هذه الكفاءات.

وجاءت نتائج دراسة (فاتح شتين، 2011، 619) تكشف عن أن واقع التدريس بالكفايات لا يرضى، إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين لم تتلق تكوينا وفق التدريس بالكفايات، لا سيما الجدد منهم، كما أن مستوى إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفايات ضعيف، بسبب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه، بالإضافة إلى نقص الدافعية للدراسة عند الكثير من التلاميذ خاصة لدى الذكور. ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في ضوء التساؤلات التالي ذكرها:

1- ما الإطار المفاهيمى للكفايات؟
2- ما أهم مستخلصات بعض التجارب المعاصرة (اليابان- إنجلترا) لكفايات المعلمين؟
3- ما الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين في ضوء التجارب المعاصرة؟
4- ما معوقات تطوير الكفايات؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على الإطار المفاهيمى للكفايات.
2- الكشف عن أهم مستخلصات بعض التجارب المعاصرة (اليابان - إنجلترا) لكفايات المعلمين.
3- التعرف على الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين في ضوء التجارب المعاصرة.
4- إيضاح بعض المعوقات تطوير الكفايات.

أهمية الدراسة: ونذكرها فيما يلي:

1- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تطرحه، فتعتبر كفايات المعلمين احد المداخل المهمة لتفعيل أداء أدوارهم، كما أنها تعد استجابة للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تؤكد على أهمية تدعيم المعلمين وتعزيز كفاياتهم؛ مما ينعكس على الأداء العام في المدرسة.
2- وأيضا الدور الرئيسي والمهم الذي يقوم به المعلم، فالمعلمين في مصر في حاجة ماسة وملحة إلى رفع مستوى أدائهم لأدوارهم المنوطة بهم على أرض الواقع داخل المدارس.

3- تتجلى أهمية الدراسة أيضا في إضافة زاوية جديدة من زوايا تفعيل العملية التعليمية داخل المدارس، فالمدارس في مصر في حاجة ماسة الى رفع مستوى كفايات المعلمين.

4- توجيه أنظار التربويين وواضعي السياسات التعليمية إلى أهمية زيادة مهارات وكفاءة المعلمين.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، إذ يُعد من انسب المناهج في معالجة الموضوع المطروح للدراسة، وأيضا معايشة الباحث وملاحظاته حول هذه المشاكلات.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على تناول الكفايات لدى المعلمين والتى تتمثل في نشأتها، ومفهومها، وخصائصها، ومصادرها، وعوامل ومبررات ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات، وأساسيات تحديد الكفايات. كما تتناول الدراسة تجربتى اليابان وإنجلترا لكفايات المعلمين.

المحور الأول: الإطار المفاهيمى للكفايات

نشأة الكفايات:

تتصل الكفايات بحركة كبرى في مجال تربية المعلمين، سميت بحركة التربية القائمة على الكفايات وبدأ ظهورها في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، وأصبحت هذه الحركة من الاتجاهات الحديثة القائمة على تزويد المعلم بقدر من الثقافة العامة، والثقافة الأكاديمية، والثقافة التربوية المهنية، والتدريب العملي. وقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين، وقد توالى ظهور البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات، وانتشرت حتى شملت معظم كليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. (إبراهيم غنيم، والصافي الجهمى، 2008، 25)

كما ساعد انتشار برامج التربية القائمة على الكفايات تمكين المعلم من الكفايات العامة والمهنية والتخصصية، حيث يتم تنظيم تدريبات لوصول المعلم لمستوى الكفايات المطلوب، ويقوم المعلم بدراستها بشكل ذاتي غالباً أو بأسلوب فردى نظراً لاختلاف الأفراد في قدراتهم على التعلم، واختلاف حاجاتهم وميولهم. وفي هذه البرامج يتم وضع مجموعة معايير للمعلم الكفء على أسس علمية، ويتم الاعتماد على مبدأ الكفاية بدلاً من الاعتماد على المعرفة كإطار مرجعي للتدريب، فالمعارف والمهارات تنظم في شكل كفايات تعليمية. (مصطفي عبد السميع، وسهير محمد، 2005، 161)

مفهوم الكفايات:

تعددت تعاريف الكفاية في الأدب التربوي، وقد أصبح هذا المصطلح مستخدماً بشكل كبير خاصة مع الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية، والتعرض لمختلف التعاريف قد يساهم في الفهم الصحيح لهذا المصطلح، حتى وإن وجد اختلاف بين التعاريف.

أوردت (غزلان توزان، 2000، 10) أن الكفايات هي " مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفس، الحس الحركية التي تسمح بممارسة لائقة بدورها أو وظيفة ما أو نشاط ما.

ويعرف (احمد عبد العليم، 2001، 271) الكفايات على أنها " مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدى واجبه بالشكل الأمثل والمطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرط أساسي لإجازته العمل.

كما عرفها (كمال زيتون، 2003، 52) على أنها " القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل تكاليف من وقت وجهد ومال".

كما ترى (سهيلة كاظم، 2003، 27) بأن مصطلح الكفاءة ورد في بعض الكفايات بمعنى " مقدرة وأهلية"، في حين أن الكفاية تدل على " كفاية الشئ يكفيه أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره".

وفي نفس السياق تضيف (سهيلة كاظم، 2004، 21) بأن الكفايات هي "قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم انجازه بمستوى معين، مرضى من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

أما دليل المعلم يعرف الكفايات على أنها " مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع". (بوبكر خيشان وآخرون، 2004، 7)

كما يعرفها (على راشد، 2005، 56) على أنها "تصف الحد الأدنى للأداء، اى أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة".

وعرفها (سعيد السعيد، 2005، 89) على أنها " مجموعة المعلومات والمهارات والجوانب الانفعالية المتصلة بعمل ما، والتي تمكن صاحبها من أداء هذا العمل بمستوى يتسم بالإتقان والفاعلية.

كما تعرفها (كهيلابور، 2005، 185) بأنها " القدرة على أداء كل مهمة من مهمات التدريس بمستوى حددته المعايير الموضوعة لتلك المهمة.

وعرف (كريستمان بوسمان، وآخرون، 2005، 14) الكفايات بأنها " مجموعة من المعارف والقدرات والمواصفات التي تسمح للفرد ببلوغ الأهداف المرسومة للوظيفة التي يقوم بها".

تباينت أراء المربين وتعددت حول مفهوم الكفاية فيقوم بتعريفها (فخري خضر، 2006، 391) بأنها " القدرة على عمل شيء بفاعليه وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفه"

الكفاية هي " مجموعة من القدرات والمهارات اللازمة للمعلم كي ينجح في أداء مهمته، مثل الكفايات الشخصية، والتربوية التعليمية، والاجتماعية، والتكنولوجية". (محمد شحات، 2007، 83)

كما تعرف أيضا على أنها " مجموعة من المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تواجه سلوك التدريس لدى المدرس وتساعده في أداء عمله داخل الفصل الدراسي وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليه. (ميرفت خواجة، مصطفي السايح، 2008، 213)

في حين أجمعت اغلب مدارس التربية بأن الكفايات هي " مجموع المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز بشكل منسجم ومتوافق مع المهمة أو مجموعة مهامات". (قاسم قادة، 2009، 12)

وتعرف (كلثوم قاحة، ومريم ابن سكيريفة، 2011، 678) الكفايات على أنها " هي عملية منظمة مقصودة وهادفة تسمح للمعلم بإكساب التلميذ مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات الضرورية لانجاز مهمة ما على أحسن وجه"

كما تعرفها موسوعة علوم التعليم (2012، 666) بأنها "قدرة المعلم على تنفيذ مهام محددة، ويمكن تشخيصها وملاحظتها من خلال أدائه".

كما يضيف (paquay, l, et al, 2012, 49) أن الكفايات هي " مجموعة المعارف والاتجاهات الضرورية المتصلة بمهام وادوار المدرس، فهذه الكفايات ذات طابع معرفي، وجداني، ودافعي، ولكن أيضا ذات طابع تطبيقي، فهي مزدوجة كفايات تقنية وديداكتيكية تتصل بالمحتويات، وأخرى علائقية، بيداغوجية واجتماعية تتصل بالتكيف مع التفاعلات الموجودة داخل الصف الدراسي.

كما يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين الكفايات بأنها " الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام، ويقرر بأن الكفايات شديدة

فهناك الكفايات العامة، أو الكفايات القابلة للتحويل والتي تسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة، وهناك الكفايات الخاصة أو النوعية والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا ومحددة، كما أن هناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص، كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة. (بن شويفه بلقاسم، 2013، 44)

أما (بن شويطه بلقاسم، 2013، 9) يعرف الكفايات على أنها " مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليحقق به مستوى معين من الأداء والذي يمكن ملاحظته وقياسه، والتي تم اكتسابها عن طريق التدريب والممارسة".

وجاءت دراسة (على محمد، 2015، 37) بعنوان " مدى ممارسة كفايات التدريس اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مديريات التربية إقليم الوسط". وأظهرت نتائج الدراسة عن أن مستوى ممارسة الكفايات في المجالات الثلاثة جاءت عالية في محوري التخطيط والتقويم، ومتوسطة في محور التنفيذ، ووجود فروق في إجابات المعلمين على محوري التخطيط والتقويم حسب المؤهل العلمي، ووجود فروق عند المعلمين في محور التقويم لصالح ممن يمتلكون الخبرة (أكثر من 15 سنة). وأوصت الدراسة بضرورة عقد الندوات التدريبية والورشات التعليمية للمعلمين لتدريبهم على ممارسة توظيف عناصر خطة التحضير اليومية.

ويضيف (خلف عبد اللطيف، 2016، 46) أن الكفايات هي " الحد الأدنى من الأدنى من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين، ويمكن للمعلم أن يكتسبها لأداء عمله بشكل فعال"

ويعرف (احمد العسيرى، 2017،534) الكفايات على أنها " جميع المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكسبها الطالب في الكلية، بما يمكنه من القيام بمهامه التدريسية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، ويشتمل ذلك الاتجاه نحو مهنة التدريس والعلاقات الإنسانية التي تجمعه بالمحيطين به في المجال التربوي"

ومن خلال التعاريف السابقة يستنتج الباحث مجموعة من الخصائص للكفايات:

1- يرى البعض أن الكفايات لا تعنى امتلاك المعارف والمهارات، وإنما تكمن في كيفية استغلالها وتجسيدها.
2- تتفق بعض التعاريف إلى أن الكفايات تعنى الوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف وبأقل جهد ووقت.

3- تشير بعض التعاريف إلى أن الكفايات يستدل على وجودها من خلال الممارسة والفعل.
4- أن هناك تداخل بين مفهوم الكفاية والمهارة والأداء والفعالية في تعريفات الباحثين.
5- تتفق اغلب التعاريف عن أن الكفايات مجموعة من المهارات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات السيكوحركية والفكرية.

عوامل ومبررات ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات:

هناك بعض العوامل والمبررات لظهور الكفايات يذكرها(خلف عبد اللطيف، 2016، 45) فيما يلي :

1- الإحساس بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد، لأنها تهمل الدافعية؛ مما يؤدى إلى الانفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء والممارسة في عالم الدافع وميدان العمل، فيشعر الدارس بنقص في قدرته على الأداء.
2- ظهور الاتجاه السلوكي، حيث يؤكد ضرورة تحديد أفعال السلوكيات التي تساعد الدارس على أداء مهامه، وتحديد أكثر الأساليب والوسائل فاعلية لإكسابه هذه السلوكيات مثل التعزيز والتغذية الراجعة.
3- الاتجاه نحو تحويل النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تعليمية يظهر أثرها على أداء الدارس، وبذلك تم ترجمته إلى كفايات ومهارات تسهم بدرجة كبيرة في التنمية المهنية للمعلمين.
4- التأثر بالفلسفة البرجماتية النفعية، وفكرة المسئولية.
5- إمكانية تحديد الحاجات المهنية للمعلمين، من خلال تحليل المهام والمطالب والأدوار المنوط أداؤها بعد تخرجه.
6- ظهور فكرة عدم وجود طرق تدريس ملائمة بعينيها، وإنما تتعدد وسائل التدريب وأساليبه وهذا يتطلب من البرامج التعليمية خليطاً من الطرق النظرية والتطبيقية والميدانية.

مصادر اشتقاق الكفايات:

يشير (عبد المؤمن عبده، 2007، 171-197) إلى أن أهم مصادر اشتقاق الكفايات هي:

1- تصنيف المجالات المتشابهة معاً، ثم اخذ المشترك بينها، وترجمته إلى كفايات.
2- التصور النظري لمهمة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذه المهمة، وهنا يبدأ الباحث، بوضع مجموعة من الافتراضات حول مهنة التدريس، وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومن ذلك يحدد الكفايات المناسبة.

3- تقدير الاحتياجات، ويقصد بها دراسة المجتمع لمحيط المدرسة لمعرفة متطلباته، وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين من المدرسة لأداء وظائفهم في المجتمع، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها عند معلمي المدارس.
4- دراسة احتياجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها لدى المعلم الذي يتصل بهم.
5- تحليل المهمة، ويقصد به الوصف الدقيق لادوار المعلم، ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.
6- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ينبغي توافرها لدى المعلم الذي يقوم بمسؤولية التدريس.

أساليب تحديد الكفايات:

يشير (رشدي طعيمة، 2006، 45) إلى أن أساليب تحديد الكفايات أربعة هي:

1- استطلاع رأى المعلمين والموجهين، وأساتذة إعداد المعلمين في الكليات، وسؤالهم عن المهارات التي يجب توافرها لدى المعلم.
2- الاعتماد على قوائم سابقة حددت الكفايات التربوية اللازمة للمعلم.
3- ملاحظة أداء المعلم في موقع العمل، واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين، وذلك نتيجة خبرته.
4- تحليل عملية التدريس، وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوافر في الجو التعليمي من ظروف نفسيه تيسر حدوث التعلم.

يذكر (طاهر سلوم وعبد المجيد المخلافي، 2010، 230-263) فقد قسما الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم إلى أربعة محاور هي:

- الكفايات المهنية التربوية.
- الكفايات التخصصية العلمية.
- الكفايات الذاتية الشخصية.
- كفايات تنمية البيئة والمجتمع.

خصائص الكفايات:

للكفاية خصائص تميزها عن بقية المفاهيم ذات الارتباط بهذا المجال كالقدرة والمهارة ومن بين هذه الخصائص:

- القابلية للتقويم: عكس القدرة التي يتعذر تقويمها، والحكم فيها بدقة فإن الكفاءة تتميز بإمكانية ملاحظتها وتقويمها بناءاً على النتائج المتوصل إليها، كما انه يمكن تحليلها، وإدراك مضمونها ومحتواها.

- الكفاءات غالباً ما تتعلق بالمادة: هناك أنواع من الكفاءات تتعلق بالمعارف والمفاهيم والحقائق العلمية، لذا فإن المعلم الكفء يوظف هذه المتغيرات مستعيناً بذخيرة من مجال تخصصه أو من عدة مجالات أخرى يستدعى حينئذ البراعة في توظيف هذه المعارف والذكاء.
- خاصية الارتباط بجمله من الوضعيات ذات المجال الواحد: أن تجسيد الكفاءة من قبل المعلم لا يتم إلا من خلال المواقف التعليمية التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، وضعيات تكاد تكون قريبة من بعضها البعض من حيث التشابه، ومن حيث الزمان والمكان، فمن اجل تنمية كفاءة ما لدى المعلم يتعين حصر كافة الوضعيات التي تستدعى فيها تفعيل الكفاءة المقصودة، والمراد إتقانها وممارستها من قبل هذا المعلم.
- توظيف جملة من الموارد: فالكفاية تتطلب ممن يتخلى بها ويتقنها أن يسخر جملة من الإمكانات والموارد التي يملكها وتميزه عن غيره ممن ليسوا بالأكفاء مثل (المعارف العلمية، والخبرات الذاتية، والقدرات والمهارات السلوكية، والمخرجات التدريسية).
- الغائية والنهائية: أن تسخير الموارد والإمكانات من قبل المعلم الكفء لا يفي غرضاً بل يكسب الكفاءة لديه وظيفة اجتماعية نفعية، لها دلالها بالنسبة إليه من حيث مساعدتها في حل مشكلة في حياته المهنية، أو مساهمتها في ترقيه، وإضفاء طابع الحيوية والايجابية على نشاطاته التعليمية. (جعفر أيوب، 2002، 23)

وتضيف (European commission of education and training) مجموعة من الخصائص لمصطلح الكفايات كالتالي:

- تُمكن المعلم من الوصول للمتطلبات المهنية من خلال تنمية مهاراته.
- يمكن تنميته بشكل متواصل عبر عدة مستويات من التحصيل.
- تساعد المعلم للوصول لنواتج التعلم المرغوبة.
- تُمكن المعلم من أداء مهامه بمهنيه في المواقف التدريسية.

المحور الثاني: مستخلصات تجربتى اليابان وإنجلترا لكفايات المعلمين

أولاً: تجربة اليابان

يعتبر النجاح الذي تم تحقيقه في اليابان في تحقيق كفايات المعلمين وتحفيزهم في المدارس المختلفة كان وسيظل لسنوات عديدة محور لاهتمامات الكثير من الباحثين في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك بهدف التعرف على الأسباب الحقيقية وراء ذلك النجاح، ومن ثم التوصل لمجموعة من الدروس المستفادة من هذه التجربة

لتحقيق الكفايات للمعلمين في مصر، ونقوم بشرحه بشيء من التفصيل على النحو التالي:

1- أهم آليات كفايات المعلمين في اليابان: ونتناولها فيما يلي:

- **التأكيد على تفعيل الاتصالات داخل المدرسة:**

تتميز الإدارة المدرسية في اليابان، بالاتصال الجيد بين المعلمين والإدارة. والذي ساهم في تحفيز المعلمين للنهج الواقعي والفعلي في تبنيها لنظم اتصالات فعالة، إيمانا منها بأن نظام الاتصال بالمدرسة هو الجهاز العصبي لها، وهو الذي يتيح تبادل المعلومات وتجميع البيانات والمقترحات والأفكار اللازمة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، فنظم الاتصالات المطبقة بالمدارس اليابانية تعكس فعالية التنظيم وترابطه. وتتميز المدارس اليابانية بوجود اهتمام كبير بالاتصالات غير المباشرة وبصفة خاصة غير اللفظية، حيث يتمرس مدير المدرسة على تنمية قدراته على الفهم من غير كلمات ليتعرف على نوايا المعلمين.(Gory, t, 2007, 133)

- **قيمة العمل الجماعي وروح الفريق:**

من أهم الخصائص المميزة للمدارس اليابانية، فالمعلمون يفضلون العمل بروح الفريق مثلهم كمثل الأسرة الواحدة، وأصبح إتمام عمل معين بصفة جماعية نوعا من الاستمتاع الذاتي لدى المعلمين، ولذلك تجد أن كل مدير مدرسة لديه استعداد كامل لمساعدة المعلمين في كل الأحوال. والمعلمون يعملون معا لصالح المجموعة بدافع الانتماء والفخر ولديهم شعور قوى من الالتزام نحو مدرستهم وزملائهم، ويشعرون دائما بالفخر بعملهم الجماعي. كما أن اللقاءات التي تجمع المعلمين بعد ساعات الدوام الرسمية تكون مُنصبة على تسوية الخلافات التي قد تطرأ أثناء الدوام المدرسي، هذا بالإضافة إلى اتخاذ الخطوات الهادفة إلى تفعيل أداء المعلمين والتخلص من الإجراءات السلبية التي تؤدى إلى تدنى أدائهم. (السيد شريف، د.ت، 210- 239).

- **ترقية المعلمين:**

المدارس اليابانية لا تضحى بالأداء في سبيل الأقدمية، وأنها لا تتردد في ترقية صغار السن من المعلمين لشغل المناصب القيادية، فالترقيات والحوافز وخاصة المعنوية الأكثر استخداماً في المدارس اليابانية. (Ugboro, I & obeng, k, 2007, 11-18)

- **التأكيد على العلاقات الإنسانية أكثر من العلاقات الوظيفية:**

من السمات التي تتميز بها المدارس اليابانية هي تأكيدها على النواحي الإنسانية أكثر من العلاقات الوظيفية. ففي اليابان يقوم مدير المدرسة بإعطاء اهتمام

كبير للمعلمين الذين يعملون تحت مسئوليته، فالمعلمون تجمعهم علاقات إنسانية واحدة بدلاً من كونها مجموعة من المباني أو الخرائط التنظيمية، وأيضا هناك احترام لشخصية المعلم وتقدير مكانته داخل المدرسة. (Ugboro, I & obeng, k, 2007, 11-18)

- **المشاركة في اتخاذ القرار:**

إن تنفيذ الأوامر والتعليمات داخل المدارس لا يتم قسراً إلا في حدود ضيقة جداً، وتنظر الإدارة المدرسية للمعلمين على أنهم بشر، ومشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات يعد اتجاهاً قوياً في المدارس اليابانية، ودور مدير المدرسة هو إتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن أرائهم ووجهات نظرهم في بعض القرارات، ولذا يترتب على ذلك العديد من الفوائد التي تنجم عن المشاركة في اتخاذ القرارات ومن أهمها أنها تضمن التزام المعلمين المشاركين بتنفيذ القرارات بفاعلية وحماس، لشعورهم بأن هذه القرارات هي قراراتهم، فهم الذين أتخذونها، ومن ثم لابد من تنفيذها وعلى مستوى عالي من الجودة، وفي ذلك إشباع لحاجاتهم النفسية، وتعزز المشاركة أيضا من شعور المعلمين بالمسئولية تجاه الإعمال التي شاركوا فيها، كما تعد المشاركة وسيلة فعالة لتنمية مهارات وقدرات المعلمين، وتعزز أيضا الشعور بالولاء للمكان الذين يعملون فيه. (Groy, t, 2007, 144)

- **الإثراء الوظيفي:**

وهو يعنى زيادة مسئوليات وتحديات العمل ذاته وجعله عملاً ممتعاً مشتملاً على فرص الابتكار والإبداع والنمو الذاتي، فالإثراء الوظيفي من أشكال الحوافز المعنوية التي تؤدى إلى إشباع الحاجات العليا لدى المعلم، فيتيح الفرصة للمعلم لتحمل المسئوليات. كما أن الإثراء الوظيفي فرصة لتحقيق طموحات المعلم، وذلك باستغلال قدراته ومهاراته وتحقيق ما يعتقد انه قادر على تحقيقه. ولكي يحقق الإثراء الوظيفي غايته في المدارس اليابانية قامت بزيادة المهام والمسئوليات النوعية للمعلم، والاعتراف والتقدير للجهد الذي يقوم به المعلم، وتزويد بعض الصلاحيات والسلطات، وتوفير المناخ المدرسي المريح، وإتاحة الفرصة للمعلم للإبداع والابتكار، والاستفادة من المعلومات المرتدة عن مستوى أداء المهام في دفع مستوى الأداء نحو الأفضل. (Groy, t, 2007, 146)

- **تفويض المعلمين:**

يعد التفويض وسيلة من وسائل تحقيق الإبداع في المدارس اليابانية، فالتفويض يمنح المعلمين فرصة أداء الأعمال بحرية واستقلال، ويؤدى إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإدارية ومن ثم يجعلهم أكثر إبداعا، ومن ناحية أخرى يساعد التفويض على تفرغ مديري المدرسة إلى الأعمال القيادية والتخطيطية، كما يساعد مدير المدرسة في تعرف قدرات وإمكانيات معلميه، الأمر الذي ينعكس ايجابياً على المعلمين ويشبع لديهم بعض حاجاتهم

مثل الحاجة إلى الاحترام والتقدير ويشعرهم بقيمتهم وأهميتهم داخل مدرستهم. (Groy, t, 2007, 144-145)

- **تفعيل أسلوب متابعة الأداء:**

سعت الإدارة المدرسية في اليابان إلى تغير أسلوب متابعة أداء المعلم من الأسلوب التقليدي العقيم، والذي يركز اهتمامه على انجاز العمل دون اى اهتمام بالمعلم الذي يقوم بالعمل إلى الأسلوب الحديث في متابعة الأداء، والذي يركز اهتمامه على المعلم ومشاعره وحاجاته، فلم تعد متابعة الأداء تهدف إلى تصيد الأخطاء وإنزال العقوبات، بل أصبح هدفها هو اكتشاف الأخطاء والانحرافات في الخطط والقرارات لتعديلها وتصحيحها إذا كان ذلك ضرورياً، كما أصبحت المتابعة تهدف إلى تعرف الايجابية لدعمها وتعزيزها وتقديم الحوافز الملائمة للقائمين عليها، ولذا حرص حرصت المدارس في اليابان على الاستفادة من أخطاء المعلمين في تعليمهم وتوجيههم وحفزهم نحو أداء أفضل لصالح المدرسة. (Groy, t, 2007, 147)

- **العدالة التنظيمية:**

يستمد مفهوم العدالة التنظيمية من نظرية العدالة، والتي برعت الإدارة المدرسية في اليابان في تطبيقها على أرض الواقع في المدارس، والتي تفترض أن المعلمين يقارنون بين المكافآت المادية والمعنوية التي يحصلون عليها مقابل الجهد الذي يبذلونه في العمل بالمكافآت المادية والمعنوية التي يحصلون عليها أقرانهم الذين يقدمون الجهد نفسه، ويتمتعون بالمؤهلات نفسها، فإذا وجد المعلمون أن أقرانهم يحصلون على مكافآت أعلى فان ذلك سوف يسبب شعورهم بعدم العدالة والإحباط وينخفض تبعاً لذلك مستوى أدائهم. كما أن شعور المعلمين بعدالة التوزيع وعدالة الإجراءات تشعر المعلمين بالرضا، وتؤدى إلى رفع مستوى أدائهم، والجدير بالذكر أن العدالة التنظيمية في المدارس اليابانية تقوم على ثلاثة عناصر هي (عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات). (Groy, t, 2007, 147)

- **التمكين الإداري للمعلمين:**

والتمكين يعنى منح المعلمين ما يكفي من السلطة والقوة لصنع القرارات والمشاركة في اتخاذها، فهو الطريقة التي من شأنها زيادة الدافعية العمل الفعلية والجوهرية لدى المعلمين، ومن ثم تعزيز قدرات المعلمين بحيث يتوافر لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير وحرية التصرف في بعض أمور المدرسة، والتي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم. والتمكين الإداري للمعلمين لا يعنى فقط تفويض المعلمين بالمشاركة، إذن التمكين الإداري عبارة عن أحساس داخلي يمنح المعلمين حرية الإدارة والتصرف في

عملية صنع القرارات من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة لهم، وزيادة المشاركة وتحفيزهم ذاتياً وتطوير شخصيتهم، فالتمكين الإداري للمعلمين يقوم على:

- تطوير الشخصية.
- تفويض السلطة للمعلمين.
- مشاركة المعلمين.

التحفيز الذاتي. (Groy, t, 2007, 149)

- **تقوية الانتماء التنظيمي:**

يعد هو استثمار متبادل بين المعلم والمدرسة باستمرار العلاقة التعاقدية بينهما، ونتيجة لذلك يسلك المعلم سلوكاً يفوق السلوك المتوقع منه والمرغوب فيه من جانب المدرسة، ويكون المعلم مستعد لبذل جهوده لضمان نجاح واستمرارية مدرسته، ويتضح من ذلك أن هناك قبول كبير لأهداف وقيم المدرسة، والرغبة في بذل المعلم لمجهود كبير من اجل نجاح وتميز مدرسته، ورغبة كبيرة في الاستمرار في العمل بالمدرسة. (احمد عباس، 1999، 55)

2- أهم آليات تفعيل دور المدير في المدرسة لتحقيق كفايات المعلمين:

- مرونة الإدارة المدرسية: اليابان تتميز الإدارة المدرسية فيها بالمرونة، والقدرة على التغير، والانفتاح، وأيضا وضوح الأهداف التي تسعى لتحقيقها. فالإدارة المدرسية في اليابان تسعى بشكل مستمر للبحث عن الوسائل لتجديد نفسها، هذا بالإضافة إلى تحديد المهام التي يسعى إليها النظام المدرسي لتحقيقها. فالإدارة المدرسية تسعى لتحقيق التفاعل بين المعلمين وعلى ضرورة تحلى المعلمين فيها بمستوى من الاستقلالية والمرونة في أداء الإعمال. (Elinglam, l, 2006, 29-33)
- أهمية البحوث المختلفة: تولى وزارة التربية والعلوم والثقافة في اليابان أهمية للبحوث المعنية بأساليب تحقيق الكفايات للمعلمين، والنقطة المهمة هنا هي أن البحوث المعنية بتحقيق كفايات المعلمين، لا يمكن أن تتحقق بزيادة الأموال المخصصة لها فقط، وإنما بتوفير إدارة واعية لتطبيق هذه البحوث على ارض الواقع. (Elinglam, l, 2006, 38)
- الاهتمام بعملية اختيار وتدريب مديري المدارس: ينصب التركيز في الإدارة التعليمية اليابانية على التركيز على البحث عن صفات محددة يجب توافرها في القائد. فالإدارة التعليمية اليابانية تشجع على اكتشاف المواهب والطاقات الكامنة في صفوف المعلمين في المدرسة ومحاولة لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب. كما تعطى الإدارة اليابانية أهمية خاصة لعملية التدريب، وتركز عليه،

ومن هنا يجب تعريف المتدرب بالقيم التي تعمل بموجبها المدرسة والمجتمع، وهذا الهدف هو احد العوامل التي جعلت من التدريب احد الخصائص المميزة للمدارس اليابانية. وهذا يعكس إيمان الإدارة التعليمية في اليابان بأهمية المعلمين وأهمية تعرف احتياجاتهم في تحقيق الجودة الشاملة لمدارسهم، ومن ثم لا يشعر القائد في المدرسة بالغربة أو الوحدة في عمله. (Groy, t, 2007, 128)

- مرونة سياسة الأجور والحوافز: تتصف سياسة الأجور والحوافز في المدارس اليابانية بالمرونة، بحيث تجد أن تحديد الأجر يتم طبقاً لنوعية المؤهل الدراسي وطبيعة العمل المسند، ثم تأخذ الأجور بعد ذلك في الارتفاع مع زيادة سنوات الخبرة. (Groy, t, 2007, 130)

وفي هذا السياق جاءت دراسة (مندور فتح الله، 2003، 119) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة تعليم العلوم في اليابان من خلال التعرف على أهداف تعليم العلوم في اليابان، وطبيعة المحتوى التعليمي في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية إلى جانب إبراز أهمية وطبيعة الأنشطة والتجارب العلمية في مادة العلوم من حيث عناصرها وخصائصها مقارنة بالأنشطة في المحتوى التعليمي في كتب العلوم في المدرسة المصرية، واستعراض أهم الأساليب المتبعة في تنمية الإبداع من خلال تعليم العلوم في اليابان، ودور المعلم في تنمية الإبداع من خلال تدريس العلوم إضافة إلى استعراض موقف التلاميذ في اليابان من تعليم العلوم والأساليب المتبعة في تقويم تعميم العلوم في اليابان. واستخدم المدخل الياباني في إعداد دروس العلوم لبناء دليل تدريسي وتطبيقه في المدارس المصرية وفق ثماني خطوات رئيسية لإعداد وتجريب الدليل في المرحلة الابتدائية. وجاءت النتائج أيضا تشير إلى أن التجربة المصرية لدليل المعلم المعد بالمدخل الياباني مشيرة إلى ضرورة التوسع في تدريب المعلمين على استخدام الدليل والإفادة من الخبرة اليابانية في محاولة التقليل من المحتوى العلمي المعروض مؤكدة المبدأ الذي يقول أن المحتوى المنتقى القليل يساهم في نجاح التعليم.

جاءت دراسة (قاسم خز، وعبد اللطيف مومنى، 2010) بعنوان " الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص". وهدفت تلك الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهه نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والتخصص. وجاءت النتائج كالتالي: أن حصر الكفايات الضرورية لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والتي ينبغي أن تستخدم كمعيار للمعلمة الكُفء في ثلاث مجالات رئيسية هي مجال التخطيط، مجال التنفيذ، مجال التقويم. وتبين أهمية توافر كفايات أساسية تحتاج إليها المعلمة للقيام بالعملية التعليمية على أحسن وجه. استخدمت

الدراسة أهمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم على اعتبار أن المعلمة قائدة وموجهه للعملية التربوية لأنها تتيح أفضل أساليب التدريس، والتحم في العملية التربوية الصفية، ويعرفها بما ينبغي القيام به داخل الحصة الصفية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

دراسة (محمد الغزيوات، 2005، 10-30) بعنوان " الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة، من وجهه نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك، واثره في تحصيل الطلاب الدراسي". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الكفايات التدريسية للطلبة المعلمين، تخصص مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة، من وجهه نظر معلمي المتعاونين في محافظة الكرك. وجاءت النتائج تشير إلى: اكتساب الطلبة المعلمين للدراسات الاجتماعية كفايات التقويم، من خلال بعض المواد، مثل مادتي الإحصاء والقياس والتقويم. والمتابعة المستمرة من الأساتذة والمشرفين التربويين في كلية العلوم التربوية للطلبة المعلمين في المدارس من خلال عقد ورشات عمل وندوات تضع حلولا للمشاكل التربوية التي يواجهها الطلبة المعلمين في اليابان.

دراسة (عبد الوهاب كويران، 2009، 84-87) بعنوان "مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية موجهه نظر مديري المدارس والموجهين التربويين". وأظهرت نتائج الدراسة تدنى مستوى الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة، فضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغيري المؤهل العلمي، في حين لم تظهر فروق إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: تجربة إنجلترا

كما هو الحال في كثير من دول العالم، فان حوالي 60% من المعلمين والمعلمات في إنجلترا من النساء، وخاصة في مرحلتي الحضانة ورياض الأطفال والتعليم الابتدائي. علما بان المعلمات والمعلمين في مدارس إنجلترا مؤهلين بشكل مناسب وحاصلين على المقررات الدراسية الخاصة بالإعداد الأولى للمعلم، حيث يوجد مطلبان أساسيان لتحقيق كفايات المعلم، وهما:

1- مستوى البكالوريوس: حيث يحصل الطلاب على مقرراتهم الدراسية في الجامعات والمعاهد، والكليات الجامعية، ومعاهد التعليم العالي. وكل هذه المؤسسات تقدم مقررات دراسية تؤدى إلى الحصول على بكالوريوس التربية، والحصول على هذا المؤهل يستغرق ثلاثة سنوات، والحصول على شهادة الشرف للعمل في المهنة، أو بعد أربع سنوات مع الحصول على شهادة الامتياز وشرف العمل في المهنة.

2- مستوى الدراسات العليا: وهو يعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى، لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية، وذلك لحصولهم على شهادة التربية، التي تسمى (PGCE)، وهى تقابل شهادة الدبلوم العام الصباحي، التي تمنحها كليات التربية بالجامعات المصرية. (M.kingo & stabart, 2000)

وتلعب الجامعة المفتوحة وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا دوراً أساسيا في تنظيم دورات تدريبية لتحقيق كفايات المعلمين أثناء الخدمة، ويقوم مركز المعلمين بدور في تقديم المساعدات الفنية للمعلمين في مجالات اختيار المواد التعليمية وإعدادها، وإرشادهم إلى كيفية توظيفها والتركيز على احتياجات المعلمين الصفية. وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين مسئولية كبيرة يسهم فيها قسم التربية والعلوم والجامعات ومعاهد وكليات التربية ومراكز المعلمين، وان كانت هناك دلائل تشير إلى أن المسئولية الرئيسية تقع على عاتق السلطات التعليمية المحلية، لأنها مسئولة عن وضع قواعد تعين المعلمين، وبالتالي لابد أن تكون مسئولة عن تنميتهم. (Reinhartz, and Stetson, 1999)

الكفايات في إنجلترا:

تقوم برامج تنمية الكفايات المهنية للمعلمين في إنجلترا على:

- مقررات قصيرة تقدمها السلطات التعليمية المحلية.
- برنامج قومي للتنمية المهنية، وفيه يتم توزيع المتدربين في مجموعات متقاربة أو متشابهة في التخصصات والخبرات بغرض مناقشة طرق وأساليب التدريب الحديثة.
- برامج طويلة المدى تنظمها أقسام التربية بالجامعات والمعاهد، تؤدى إلى إعداد مهني عالي ينتهي بحصول المتدرب على درجة علمية أو دبلوم تربوي.
- حلقات دراسية تنظمها مراكز المعلمين بتمويل من السلطات التعليمية المحلية، حيث يتم توزيع المتدربين في مجموعات دراسية متجانسة لدراسة التطورات الحديثة في المقررات والمناهج الدراسية. (هالة بخش، 2010، 433)

وفي محاولة لتحسين الكفاءة الداخلية لبرامج إعداد المعلمين، وضع المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE, 2001) قائمة معايير لمهنة التدريس، ركزت هذه المعايير على فكرة الأداء والانجاز بدرجة عالية، وقد اثر ذلك من أهداف برامج الإعداد وتنفيذها، وكذلك في أساليب تقويم الطلبة المعلمين، ومن هذه المعايير:

- القدرة على التدريس بشكل فعال مهني.

- توظيف تقنيات التعليم والعمل على دمجها في التدريس بفعالية.
- أداء الخريجين وتمكنهم واتقانهم للجانب التخصصي.
- القدرة على تصميم بيئة تعليمية مناسبة وإعدادها بما يجعل المتعلم محور العملية التعليمية. (wise & leibbrand, 2000, 612-618)

يرى الباحث من خلال التجارب السابقة أن عملية إعداد المعلم، وتنمية الكفايات لديه، تتطلب السعي الدائم لتدريب المعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة للأدوار المنوطة بهم، حيث تعد إستراتيجية تنمية المعلمين من العمليات المستمرة التي تشمل الأعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، وعليه فان إعداد المعلم عمليه لا تنتهي بتخرج المعلم من الكلية، ولكنها عملية تتطلب تطورات في إعداد مهام المعلم، ومراحل إعداده، والتي أصبحت تتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية.

ولتطوير أداء المعلم، وتنميته كفايته تتطلب شروط أساسية مثل الاستجابة لحاجة يحس بها المعلم والمدرسة والمجتمع، وان تتوافر لها قيادة توجه وتحفظ وتبنى المناهج الحديثة، لذلك فلابد من توافر المواد التعليمية والوسائل والتجهيزات والمباني الملائمة، فضلاً عن التشريعات والتنظيمات الإدارية، وتوفير المناخ الملائم ليقوم المعلم بدور جديد فعال في تحديث وعصرته التعليم، ومن خلال اعتراف المجتمع بأهمية دورة وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي، هو شرط اساسى لوضع الأمور في نصابها الحقيقي، وتحقيق التغير الاجتماعي المنشود، وهناك إجماعا على امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة ومحدودة فيما توجه مساراها مجموعة من المهارات الضرورية لممارسة المهنية.

والتعاون على المستويات الإقليمية والعالمية يساعد على إعداد المعلم، وتحقيق كفايته المهنية، وذلك لتشجيع السياسات والخطط من اجل أن تسهم في تشجيع الأنشطة التربوية على نحو أفضل في التقدم الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي والثقافي، والاجتماعي، وكذلك تشجيع الأنشطة التربوية التي تسهل إدخال التحديات المناسبة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً، وذلك لارتقاء العملية التعليمية والمعلم على حد سواء.

المحور الثالث: الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين في ضوء التجارب المعاصرة

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية، والمتغير الأساسي لها، وعليه كان لابد على المعلم أن تتوفر فيه مجموعة من

الكفايات لكي يكون فعالاً في مهنة التدريس، وفي هذا الصدد يذكر (مهدي فتيحة، 2011، 256) مجموعة من الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلم، وهى كما يلي:

1- كفاية العلاقات الإنسانية والتفاعل الصفي والاتصال والتواصل.
2- كفاية التوجيه والإرشاد والتقويم.
3- كفاية توظيف المواد التعليمية والمناهج التربوية.
4- كفاية تحديد الاستعداد واستثارة الدافعية للتعلم.
5- كفاية التخطيط للتعليم وتوظيف الوسائل التعليمية.

وفي نفس السياق أشار (عبد الرحمان الأزرق، 2000، 4) إلى مجموعتين من الكفايات المهنية التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم لكي يكون فعالا في مهنة التدريس، وهما:

- كفاية تتصل بمهام التدريس ويسميها بالكفايات التقنية كاستخدام طرق وأساليب تدريس فعالة ووسائل تعليمية مناسبة، وكل ما يتصل بالمهام التعليمية داخل المدرسة.
- كفايات تتصل بإقامة علاقات التعاون والتفاعل الاجتماعي بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين المعلم والمسئولين وإدارة المدرسة والزملاء من جهة أخرى.

وجاءت (فتحية اللولو، 2001، 68) إلى وجود عدد من البرامج القائمة على الكفايات للمعلمين يجب أن تتميز بما يلي:

- ضرورة التحديد الدقيق للكفايات التي يسعى البرنامج لممارستها.
- ضرورة إعلام الطالب/ المعلم بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها في البداية.
- تحمل الطالب/ المعلم المسئولية في الوصول إلى أهداف البرنامج حسب سرعته الخاصة والتعلم المبادر للسلوك.
- قياس مدى نجاح الطالب/ المعلم في ضوء الأهداف التي يسعى إليها.
- استخدام الأساليب المناسبة والمعمول بها في مجال تكنولوجيا التعلم والتي من أبرزها الرزم والمجتمعات التعليمية ونظام التدريس المُصغر.
- ضرورة التقويم البنائي إثناء البرنامج، وكذلك تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة.
- تقريب المتدرب إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.

كما أوصى المؤتمر العلمي الأول للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2002، 1013-1014) بمجموعة من الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين، من أهمها:

1- كفاية استخدام المعارف المهنية وتنمية القيم.
2- كفاية الاتصال والتفاعل مع المتعلم والزملاء من المعلمين، والهيئة الادارية والإشرافية، والمجتمع المحلى.
3- كفاية تخطيط وإدارة عملية التعليم والتعلم.
4- كفاية التفكير التأملي والتقويم والتخطيط من اجل التحسن المستمر.

استخلص الباحث مما سبق، ضرورة تمتع المعلم بمجموعة من الكفايات حتى يستطيع أداء مهمته التعليمية والنجاح في مهمته، ومن هنا تظهر ضرورة الاهتمام بالطالب المعلم إعدادا، والمعلمين تدريبا، وذلك لمساعدتهم على اكتساب مجموعة من الكفايات وخاصة في ظل ظهور حركة التكوين على أساس الكفايات في التربية.

وجاءت دراسة (Sandra, I, 2006, 34) التي هدفت إلى الكشف عن التمييز في أداء المعلمين من خلال الاشتراك في برامج التنمية المهنية، ظهر ذلك في تحسن أداء الطلاب بشكل ملحوظ في إحدى المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك من خلال ارتفاع معدلات نجاح الطلاب في مدارس تلك المنطقة. وجاءت نتائج الدراسة تشير إلى أن نجاح الطلاب في هذه المدارس يرجع إلى التدريب الذي حصل عليه المعلمين وبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم والتي أدت في النهاية إلى رفع مستوى الطلاب في مجال الإلمام بمعارف القراءة والكتابة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالكفايات المهنية للمعلمين بشكل مستمر للحصول على جودة في مخرجات العملية التعليمية، وكذلك ضرورة اتساق القرارات بواقع العملية التعليمية والتعاون بين القيادة والمعلمين في اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة (Otote; omo, 2009, 654-660) في نيجيريا إلى التعرف على اثر تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية في تقييم كفاءاتهم الوجدانية والى أي مدى يمكن التنبؤ بهذه الكفاءات في مجال تخصصهم، وتكونت عينة الدراسة من 84 معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية في ولاية ايدو في نيجيريا، وبينت الدراسة أن خلفية تدريب المعلمين ليس لها تأثير كبير في تنمية الكفاءة لدى المعلمين، وأوصت الدراسة بعمل دراسات تدريبية للمعلمين في الخدمة مع التركيز على التقييم العاطفي.

وجاءت دراسة (Nergency, c, 2003, 92-201) التي هدفت معرفة الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمين في جامعة الاباما. حيث تكونت عينة الدراسة من (260) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان هي 163 كفاية تعليمية تتوزع على (4) مجالات وهى (كفايات تخطيط التدريس، كفايات تنفيذ التدريس، كفايات التقويم، كفايات الإدارة الصفية).

المحور الرابع: معوقات تطوير الكفايات للمعلمين

توجد بعض المعوقات التي تشكل مشكلة أو تحدى لتطوير الكفايات للمعلمين، ونذكرها على النحو التالي:

1- وجود عدد ليس بقليل من المعلمين ذوى مؤهلات متوسطة، وضعف قدراتهم التدريسية ومهاراتهم المهنية.
2- مقاومة التغيير في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين.
3- وجود العديد من المعوقات المالية، على رأسها الحاجة للتمويل المالي الكافي.
4- قلة معرفة الكثير من المعلمين بالإطار التربوي لاستخدام بحوث الفعل في تطوير كفاياتهم المهنية.
5- قلة وجود الوعي الكاف لدى صناع القرار التربوي بأهمية تطوير الكفايات للمعلمين.
6- معظم بحوث الترقي التي يُجريها المعلمون تكون صورية ولا تتم على ارض الواقع، فأدى ذلك لعدم الرغبة في إجراء بحوث ميدانية. (خلف عبد اللطيف، 2016، 115)

أما دراسة (كلثوم قاحة، 2011، 684-685) تضيف بعض المعوقات التي تقف أمام المعلم دون تحقيق الكفايات، ونلخصها فيما يلي:

1- تكليف المعلم بأعمال إدارية حتى يتفرغ لعملية التدريس فقط.
2- زيادة عدد التلاميذ في القسم.
3- عدم توفير الوسائل والأدوات التي تناسب التدريس بالكفايات.
4- عدم التركيز على تكوين المعلمين أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية قصيرة المدى.
5- عدم ربط إعداد المعلمين بالفلسفة القائمة على الكفايات.
6- إهمال انجازات المعلمين.
7- قلة عدد المتخصصين في المدارس.
8- التمسك بالدروس التي ثبتت صعوبتها من خلال أراء المعلمين، ونتائج التقويم في الامتحانات المدرسية.

نتائج الدراسة:

خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، وهى على النحو التالي:

1- إعداد المعلمين وتدريبهم يجب أن يتضمن مجموعة من الأساليب الحديثة.
2- تمهين التعليم لكل من يرغب أن يعمل في مجال التدريس.
3- تطوير البحث العلمي له دور مهم في إعداد وتدريب المعلم، كأساس لتطوير وتحسين ممارساته ونشاطاته.

4- أن الأخذ بنظام الأعداد المتكامل للطالب المعلم يضمن إعداده أكاديميا ومهنياً.
5- للحوافز المعنوية والمادية دور ايجابي في تشجيع المعلم على أداء دوره بإيجابية.
6- تفعيل شبكة الاتصالات التربوية داخل المدرسة، يوفر الوقت والجهد في تنمية كفاءة وتحفيز المعلمين.

توصيات الدراسة:

1- ضرورة تحقيق عبء الساعات التدريسية للمعلمين، واستثمار تحفيزهم للتطوير الذاتي.
2- نشر ثقافة التقويم الذاتي من خلال عقد الدورات وورش العمل.
3- ضرورة تزويد المدارس بالأجهزة التكنولوجية الحديثة، التي تساعد المعلمين على أداء أدوارهم بسهولة.
4- الإعداد الجيد للمعلمين في التدريس بالكفايات.
5- إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة من قبل وزارة التعلم وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريسية للمعلمين.
6- أن تقوم الجهات المسئولة بتقويم أداء المعلمين القائمة على الكفايات ليعرف ماذا يتوقع منه وذلك بشكل مهني وعلمي.
7- وضع نماذج وأنشطة ذات طابع علمي واطلاع المعلمين عليها.

بحوث مقترحة:

1- تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم في ضوء الكفايات التدريسية.
2- إجراء دراسة تتناول معوقات تطوير الكفايات للطلبة المعلمين.

المراجع

المراجع العربية:

1) إبراهيم غنيم، والصافي الجهمى (2008). الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).
2) أحمد عباس (1999). دراسة مقارنة لبعض مشكلات تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية في جمهورية مصر العربية والسويد وألمانيا الاتحادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
3) أحمد عبد العليم (2001). الكفاية التدريسية لمعلم الكبار في ضوء المتغيرات العصرية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 145، الجزء الأول.
4) أحمد عسيري (2017). تطوير الكفايات المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء التوجهات الحديثة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج11، ع2، جامعة القصيم، السعودية.
5) بن شويفه بلقاسم (2013). الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية. مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير، تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي، جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف- معهد التربية البدنية والرياضية.

6) بوبكر خيشان، ومحمد بن يسعى، العربي مراد (2004). اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي- دليل المعلم-. (الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية)، الطبعة الثانية.
7) جعفر أيوب (2003). التدريس وفق الحركة الكفائية. بحث منشور بمجلة التربية، العدد (10)، البحرين.
8) خالد المومنى (2007). الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهه نظر المشرفين التربويين. مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة، العدد (36).
9) خلف عبد اللطيف (2016). تطوير الكفايات معلمي الكبار في ضوء متطلبات المهنية للقرن الحادي والعشرين. رسالة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص التعليم العالي والتعليم المستمر. جامعة القاهرة.
10)رشدي طعيمة (2006). المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه. (مصر: دار الفكر العربي).
11)سعيد السعيد (2005). كفايات معلم الكبار. (المؤتمر السنوي الثالث: معلم الكبار في القرن الحادي والعشرون)، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس.
12)سليمان عبد ربه (2007). صيغ التربية الدولية. (القاهرة: المنار للطباعة والنشر).
13)سهيلة كاظم (2003). كفايات التدريس، المفهوم- التدريب- الأداء. ط1، (الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع).
14)سهيلة كاظم (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم النموذج في القياس والتقويم التربوي. ط1، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع).
15)السيد شريف (د.ت). التربية المقارنة. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
16)عبد الرحمان الأزرق (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. (بيروت: دار الفكر العربي).
17)عبد الرحمن الأزرق (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، مفاهيم نظرية. الطبعة الأولى، (ليبيا: دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية).
18)عبد المؤمن عبده (2007). الكفايات اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقون- الموهوبون). سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الأول، (الرياض: مكتبة الرشد).
19)عبد الوهاب كويران (2009). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر

مديري المدارس والموجهين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 10، العدد (3).
20)على راشد (2005). كفايات الأداء التدريسي. (القاهرة: دار الفكر العربي).
21)على محمد (2015). مدى ممارسة كفايات التدريس اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من وجهه نظر المعلمين والمشرفين في مديريات إقليم الوسط. مجلة القراءة والمعرفة، ع167، مجلة القراءة والمعرفة، مصر.
22)غزلان توزان (2000). ترجمة مريم روابح وآخرون. المقاربة بالكفاءات، موعدك التربوي. العدد (5).
23)فتحية اللولو (2001). اثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني العلوم بكليات التربية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
24)فخري خضر (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط1)، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع).
25)فؤاد عياد، ومنير عوض (2006). أساليب تدريس التكنولوجيا. (غزة: مكتبة الوراق).
26)قاسم قادة (2009). دليل المعلم في نشاط المعالجة التربوية، دراسة نظرية تطبيقية في ظل المقارنة بالكفاءات، التعليم الابتدائي نموذجاً. (الجزائر: البيان للطباعة والنشر).
27)كريستمان بروسمان، وفرانسواز مارى، وجزافين روجى (ترجمة: عبد الكريم غيرب)، (2005). أي مستقبل للكفايات. (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية).
28)كلثوم قاحة (2011). الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات: دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
29)كلثوم قاحة، ومريم ابن سكيريفة (2011). الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات: دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بور قلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
30)كمال زيتون (2003). التدريس: نماذجه ومهاراته. (القاهرة: عالم الكتب).
31)كهيلابوز (2005). طرائق تدريس التربية. ط1، منشورات جامعة دمشق.
32)محمد الغزيوات (2000). مدى استخدام معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية في محافظة الكرك. مجلة الدراسات، الجامعة الأردنية، العدد (52)
33)محمد شحات (2007). تدريس التربية الرياضية. (القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع).

34)محمد غنيم (2011). الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية. التربية، مج14، ع34، مصر.
35)المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2002). توصيات المؤتمر العلمي للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بعنوان " الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي". مجلة البحث التربوي، المجلد الأول، العدد الثاني، الجزء الثاني، القاهرة.
36)مصطفي عبد السميع، وسهير محمد (2005). إعداد المعلم: تنمية وتدريبه. (عمان: دار الفكر).
37)مندور فتح الله (2003). تجريب تدريس العلوم بالمدخل الياباني في بعض مدارس المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية. المجلة التربوية، مج17، ع67، الكويت.
38)مهدي فتيحة (2011). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية؟. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
39)ميرفت خواجة، مصطفي السايح (2008). المدخل في التربية الرياضية. ط1، (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة).
40)ناصر عامر (2002). المعلوماتية في التعليم العام بمصر وكندا واليابان. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج16، ع1، كلية التربية، جامعة المنيا.
41)نبيل على (2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات. العدد 265، (الكويت: عالم المعرفة).
42)هناء عبد العال (2010). دراسة مقارنة للمدارس المنتسبة في بعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر. التربية، مج13، ع29، مصر.
43)ولاء عبد الله (2007). ثقافات الشعوب مدخلاً لتنمية التربية من اجل السلام بالمرحلة الثانوية العامة في ج.م.ع وبعض الدول الأخرى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية:

1. Acar, e (2011). An assessment of social studies competency of Turkish classroom teachers. International journal of instruction. 1 (2).
2. Baran , e;Ana, p; Thompson, a (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. Distance educations. Vol 32. Issue3.

3. CATE, (2000). NCATE 2000 washington. DC.

4. Cho, j (2003). Programme specialist of education, in subregional ASP teachers workshop on education for sustainable development in north east asia. Report organixed by UNESCO office Beijing.

5. Chuenjitwongsa; oliver; Ballock,a (2018). Competence, competency- based education, and undergraduate education: a discussion paper. European journal of dental education. Volume 22, issue1.

6. Clayton, r, (2007). Contributing to societys need for scholarship and leadership. Journal of public administration education (1).

7. Elingtan ,l (2006). Education in the japance life cycle, implication for united state, new York, the Edwin mellen press.

8. Emilio , v (2015). Adult education in communities: approaches from aparticipatory perspective. The Netherlands: sensepublisher.

9. European commission of education and training (2013). Supporting teacher development for better learning out comes. Eurpoa education cluster.

10. Gory , t (2007). Education reform in japan. University of Tokyo. Tokyo.

11. Hutchins , d (2006). Quality circles. Handbook. Pitman. London.

12. Lunenburg , f (2008). Educational management: concepts and practices. Wadswarth publishing company. California. U.S.A.

13. M . kindo (2000). OCSE examined. Lid. London.

14. N . seel (ed) (2012). Encyclopedia of the sciences of learning. New York: springer science and business media.

15. NCATE, (2001). The standard of excellence in teacher preparation retrieved. Ncat. Org. report.

16. Nergency, c (2003). Teacher competences in this time and place. Teacher journal. 2 (2).

17. Otota , c; omo, m(2009). Influence of teacher characteristics on affective evalution of social studies teacher in nigeria education. Vol 129. Issue (4).

18. Paquay , l, et al (2012). Former des enseignants professionnels. 4eme edition, ed de beeck, bruxelles.

19. Reinhartz, j and Stetson, r (1999). Teachers as leaders, a. question or an expection? Research on professional cevelopment schools. Editied by byrd.california, corwin press.

20. Rinehart , g(2008). Quality education applying. " the philosophy of dr. we. Deming". Quality press. U.S.A.

21. Sandra, a (2006). Differentiating professional development for teacher success: a study of effective teachers. EdD, university of Washington.

22. Servet, c; kenan, d (2015). Action research as aprofessional development strategy. New York: palgrave macmillan publisher.

23. Ugboro, t (2007). Top management leadership, empowerment, jop satisfaction, and customer satisfaction in tom organizations: an empirical study. Journal quality management.

24. White , m (2009). The Japanese education challenge. A commitment to children. The press, new York .

25. Wise , e & leibrand, a (2000). Standards and teacher quality. Phi delta kappan 81 (8).

26. Rse , b (2003). Contensperary educations. New York, A.P.B. publishing carpsrstion.