معايير تأهيل المعلم: تقرير مجموعة عمل سكرتارية المؤتمر الدائم لوزارة الثقافة في جمهورية ألمانيا الاتحادية.

ترجمة وإعداد أ. د. سامر جميل رضوان

Prof. Dr. Samer Rudwan

<https://orcid.org/0000-0002-8844-1307>

University of Nizwa

تقرير سكرتارية المؤتمر الدائم لوزارة الثقافة الألمانية^١

أهمية المعايير في إعداد وتأهيل المعلم

مقدمة:

يعد ضمان جودة التأهيل والتعليم وإعداد المعلم واحدة من المهام الأساسية التي يفترض أن تحتل الأولوية القصوى في المؤسسات التربوية. وتشكل واحدة من التحديات الرئيسية التي تواجهها التربية في بدايات القرن الواحد وعشرين.

ولعل إدخال المعايير standards واختبارها يعد واحداً من العناصر الأساسية في التعليم والتأهيل والإعداد من أجل ضمان نوعية عالية من التعليم والتطوير التربوي من جميع نواحيه. ومن البديهي أن تحقيق ضمان جودة التعليم يتطلب التركيز أكثر على عملية التوجيه المضموني لعملية التعليم نحو أهداف ومهام أساسية. فالتركيز على الأهداف والمحتويات المرجوة وأشكال وأساليب التعليم والتدريب في التأهيل لمهنة المعلم يعد العنصر الرئيسي الذي يمكن من خلاله تحديد ما ينبغي تحقيقه داخل العملية التأهيلية ككل وقياس فاعلية وكفاءة إعداد المعلم وتأهيله. ومثل هذا النوع من التوجه لقياس فاعلية وكفاءة تأهيل المعلم المتمحور حول الكفايات والمعايير يمثل شرطاً من أجل تحسين عمل تأهيل المعلم وإعداده، ويبرر إدخال التحسينات والتطويرات في العملية التعليمية.

¹ Kultusministerkonferenz, B. d. (2004 i.d.f.2019). *Standards für die Lehrerbildung*. Berlin: SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Retrieved 1 15, 2020, from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

واجبات مهنة المعلم

تتحدد المواصفات العامة لمهنة التعليم من خلال الأهداف التربوية والتعليمية لإعداد المعلم بوصفه متخصصاً وممارساً لمهنة لها مطالبها الخاصة التي يمكن تلخيصها بالنقاط التالية:

١- المعلم شخص متخصص بالتعليم والتعلم. مهمته الأساسية هي التخطيط والتنظيم والتنفيذ الهادف المبني على أسس علمية لعمليات التعلم والتقييم الفردي والتقييم المنهجي لهذه العمليات. وتعد نوعية الحصة الدراسية Quality of period class hour التي يؤديها المعلم محدداً أساسياً للنوعية المهنية professional Quality للجهاز التعليمي. فالمعلم موصل للمعلومات والمهارات والقدرات والطرق التي تتيح للفرد إتقان عمليات التعلم طوال الحياة. وتتحدد نوعية المدرسة الجيدة وفاعلية الحصة الدراسية الجيدة بالقدرات الشخصية والمهنية (الاحترافية professionalism) للمعلم. وبالنسبة للعمل المهني لابد من توفر كفايات علمية وتربوية تخصصية وتشخيصية نفسية شاملة ومهارات اجتماعية وتواصلية.

٢- إدراك المعلمين للعلاقة الوثيقة القائمة بين وظيفتهم التربوية في المدرسة والتدريس والحياة المدرسية. فالتربية هي عبارة عن التأثيرات المقصودة والهادفة على شخصية المتعلم. ولا يمكن تنمية الاتجاهات والقيم والتصرفات الإيجابية والتأثير عليها إلا من خلال إتاحة المعلم لطلابه اكتساب الخبرات الملائمة وممارسته التأثير من خلال كونه مثلاً أعلى للطلاب، ووعيه بهذا الأمر. ونجاح ذلك مرهون بالتعاون الوثيق مع الأهل، الكفيل بإيجاد الحلول البناءة للمشكلات التربوية والتعليمية الطارئة. ويساعد في ذلك التعاون مع المتخصصين من خارج نطاق المدرسة.

٣- امتلاك المعلمين لكفاءات تشخيصية تربوية ونفسية عالية المستوى تمكنهم من ممارسة واجباتهم التقويمية والإرشادية والاستشارية في المجال التعليمي والتدريسي (التأهيل المهني) بشكل عادل ومسؤول. ومن أجل تحقيق هذا الغرض لا بد من امتلاك المعلمين لكفايات نفسية تربوية وتشخيصية عالية، وإرشاد الطلاب وأهاليهم. وتتحدد الكفاية التشخيصية للمعلم من خلال قدرة المعلم على تحديد الفروق الفردية وإتاحة الفرصة لكل تلميذ من التعلم وفق إمكاناته وقدراته الخاصة، وتقويم كل طالب حسب كفاءاته. ويساعد المعلمون الطلاب على تقدير إنجازهم التقدير المناسب وبذل طاقاتهم. ومن خلال ذلك يشعر الطلاب بأن المدرسة هي المكان الذي يعاملون فيه بعدل وإنصاف، وينمون فيه بالشكل المناسب ويحصلون فيه على فرصهم التعليمية.

٤- التطوير الدائم والمستمر للكفاءات الذاتية. فمن أجل تطبيق المعارف العلمية الجديدة في المجال التخصصي والتربوي يحرص المعلمون بوصفهم مهنيون محترفون على تنمية كفاءاتهم من خلال التدريب اللاحق والمستمر. بالإضافة إلى الحفاظ على التواصل المستمر مع المؤسسات خارج المدرسة ومجالات العمل الأخرى في المجتمع. فمن خلال التدريب المستمر الرسمي وغير الرسمي يحافظ المعلمون على كفاءاتهم المهنية، ويرفعونها.

٥- الإسهام الفاعل للمعلم في بناء وتصميم ثقافة مدرسية منمية للتعلم، وجو مدرسي محفز. بالإضافة إلى الإسهام في التقويم الداخلي والخارجي. يرتبط تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بدرجة استقلالية المدرسة في إدارتها الذاتية والتعاون مع المؤسسات خارج المدرسة والمشاركة بالتقويم الخارجي والداخلي وتحديد هوية واضحة ومستقلة للمدرسة. ويحتل العمل الجماعي هنا درجة كبيرة من الأهمية حيث يسهم في تطوير المدرسة ونجاح تنفيذ الخطة المدرسية. ومن المفيد إتاحة المجال للشركاء خارج نطاق المدرسة للإسهام بالعملية التعليمية بالشكل المناسب والاستفادة من كفاياتهم المهنية.

مهام تأهيل المعلم

يقصد بتأهيل المعلم إعداد الطالب المعلم والتأهيل والتدريب اللاحق والمستمر للمعلم في أثناء ممارسته لعمله، ويهدف إلى إعداد معلمي المستقبل أو الممارسين للمهنة من أجل تحقيق طيف المهام المذكور أعلاه قدر الإمكان أو الحفاظ على المستوى المناسب من الكفاءة خلال سنوات وتطويرها، من خلال لشروط الرسمية-المؤسسية والمضمونية. وهذا يعني بأن كل المؤسسات وكليات أو معاهد أو أماكن إعداد المعلمين تعمل بشكل تعاوني وبالتنسيق فيما بينها على هدف مشترك يتمثل في بناء الكفايات المهنية للمعلم والحفاظ عليها وتطويرها في عملية تدريجية. أما الهدف المركزي فهو ضمان نوعية عالية من الجودة المهنية Professional Quality للطلاب المعلمين وللمعلمين الذين تم إعدادهم للاستجابة للمطالب المنفردة للواقع المهني، بحيث يتم التمكن من استخدام المعارف المكتسبة سواء بالنسبة للتعلم ولعملية اكتساب التلاميذ للخبرة أم لمواصلة تنمية جودة التدريس والمدرسة.

ويتطلب هذا على المستوى العام إعداداً للمعلم يتضمن معرفة مهنية Professional Knowledge وقدرة على عكس هذه المعرفة في الواقع العملي والقدرة المستقلة على التقويم واتخاذ القرار واختبار وممارسة لذكيرة واسعة من التصرفات بما في ذلك جعل أشكال محددة من التصرف المهني تصبح روتينية.

ومن الممكن ضبط ذلك من خلال تحديد فاعلية برامج تأهيل المعلمين من خلال نتائجها الحاصلة بالفعل ومقارنتها مع المهام الموضوعة أصلاً. ومن أجل هذا الغرض لابد من تحديد الكفايات المرجوة في مجرى التأهيل والإعداد بدقة قدر الإمكان. ويعد هذا شرط من أجل الضمان المستمر لجودة التعليم وتحسينه كمنظومة شاملة. ومن هنا لابد من النظر للعمل على تأهيل المعلمين على أنه عمل تطويري. فالأهداف الواضحة والتقويم الداخلي والخارجي والتغذية الراجعة والشفافية العامة للأهداف والإنجاز الملموس ستكون كفيلة بتمكين المؤسسات التعليمية على التحفيز الذاتي من أجل تحقيق واجباتها الملقة على عاتقها. ومن أجل تحقيق ذلك لابد من تحديد:

١- أنواع الكفايات المطلوبة

٢- ما هي المعايير التي يمكن من خلالها تقدير مدى تحقيق الكفايات.

المعايير في التعليم

للمعيار في سياق التعليم والتدريب والتأهيل معان مختلفة، بسبب عدم استخدامه بطريقة معيارية. ومن حيث الكلمة يعني المعيار (المستوى) standard التحديد الدقيق قدر الإمكان لخاصية ما يفترض لعملية Process أو موضوع Object ما أن يمتلكها من أجل تحقيق محكاً نوعياً محدداً Defended Quality Criterion. ومن خلال تحديد معيار ما يتم تقرير "ما هو المعيار". ومن خلال اعتبار مثل هذا المعيار صالحاً بشكل عام ويسير الجميع عليه ينشأ مقدار عال من الموثوقية فيما يتعلق بصفات موضوع ما أو عملية. تعد من جهتها شرطاً من أجل التمكن من استخدام وتطبيق مثل هذه العمليات أو المواضيع "المعيرة" في سياقات مختلفة جداً بدون مشكلات طبقاً للأغراض منها: وبهذا يمكن لكل العناصر الأخرى للسياق المعني أن تأخذ بعين الاعتبار بأن العنصر المستخدم يتوافق مع المعيار الساري بشكل عام.

غير أنه لا يمكننا في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية استخدام المعيار بهذا المعنى الميكانيكي، ولا نريد ذلك أيضاً، ذلك أن الأمر يتعلق بميدان آخر مختلف كلية. على الرغم من أنه قد جرت محاولات من وضع "تعبير" المطالب المطروحة على عمليات التأهيل ونتائجه. فبرامج التأهيل، والتعليم والتعليمات الامتحانية... الخ تتضمن عناصر منظوميه ومستويات من المطالب والمقاربات التنظيمية عامة، ضرورية وملزمة من أجل تحقيق نوع من التوحيد والقابلية للمقارنة لنوع ومدى الكفايات التي تم إكسابها والمطالب المطروحة. ويحدث هذا بهدف تجنب التعسف وعدم العدالة في منح الشهادات والتراخيص. كما يتم هذا أيضاً عند الانتقال داخل منظومة تعليمية ما إلى مستوى آخر أو في نهايتها أو الانتقال إلى مؤسسة أخرى بهدف منح نوع من الموثوقية

للشروط المحققة. ما زال هذين الشرطين –الفردى-المتمحور حول العدالة والمؤسستاتى الاجتماعى الوظيفى مهمان من أجل التعيير standardization.

وفى سياق تأهيل وتعليم الطلاب يعنى هذا: " تحدد معايير التأهيل متطلبات التعلم والتعليم فى المدرسة". المعايير هى "توقعات الإنجاز من الطلاب المتعلقة بالمجال" (Klieme et al.,2003)

أما فى تأهيل المعلمين فىستخدّم مفهوم المعيار Standard بطرق مختلفة. فقد يستخدّم أحياناً بمعنى الموقف المعيارى Standard Situation الذى يجد المعلم نفسه فيه فى الدرس مراراً وعلية أن يواجهه بطريقة فاعلة. إلا أن هذا ليس هو المقصود فى سياقنا هذا.

وهناك صعوبة فى التمييز بين الكفايات Efficiency وبين المعايير Standards. فالكفايات عبارة عن القدرات المهنية لشخص ما، أو بشكل أدق هى القدرة المكتسبة لخريجى مؤسسات إعداد المعلم فى مجرى التأهيل. ويمكن لدرجة وضوح الكفاية ونموها أن يختلف بين الأفراد.

ومن أجل قياس درجة الكفاية نحتاج إلى المعيار، كمقياس. وعند تحديد المعيار يتضح لنا مدى بروز (درجة وضوح) أى من الكفايات الضرورية. بكلمات أخرى يتضح إلى أى مدى يحقق المعلم المعيار.

ومن المهم فى هذا السياق التمييز بين الكفايات (أى القدرة فى مجال معين) والمعايير بوصفها مقاييس تتيح لنا تحديد درجة وضوح (درجة بروز) الكفايات. وتخضع تسمية الكفايات أو تعريف المعايير إلى مقدمات منطقية تجريبية ومعيارية سواء empirical and normative premise. فمن أجل التمكن من توضيح الدرجة المختلفة فردياً بشكل كبير لكفاية خريج ما لا بد من توفر معيار، يمثل فى الوقت نفسه مقياساً يتيح لنا إجراء، "تدريج أو تقسيم". وهذا يعنى لابد من أن يتم فيه تحديد ما هو غير كاف وما هو الحد الأدنى وما هو واقع فوق هذا. ولابد لهذا التقسيم أن يعتمد على المحكات، أى أنه ينبغى ألا يكون مجرد معيار اجتماعى (أعلى-أدنى من المتوسط العام)، بل ينبغى منذ البداية أن تكون نقطة الانطلاق صياغة نموذج محدد للمستويات المختلفة من الكفايات والمعايير اللازمة.

بالإضافة إلى معايير خريجين (معايير الأشخاص) سوف نشير فيما يلى أيضاً إلى معايير المؤسسات التأهيلية. فمعايير المؤسسة تحدد ما الذى يعد "معياراً" بالنسبة للمؤسسة التأهيلية.

تنمية الكفايات والمعايير

تسمية تأهيل المعلم عبارة عن تسمية واسعة تشمل إعداد الطالب المعلم وكذلك المعلم في الخدمة (بداية الخدمة، التأهيل اللاحق والمستمر). فأساس الكفاية المهنية (اللاحقة) للمعلمين يتم وضعه في أثناء الإعداد الأولي له في الجامعة أو الكلية. ويمثل هذا التأهيل والمعرفة المكتسبة هناك والقدرة المتشكلة هنا الأساس اللازم للدخول في المهنة؛ أما التشكل الدائم للكفاية المهنية والهوية المهنية فيحدث بعدئذ خلال (السنوات الأولى) من الممارسة المهنية نفسها. أما الأسلوب الذي يحدث فيه هذا فيتحدد بدرجة ما من خلال نوع التأهيل وتأثيراته. ومن هنا فإنه من المهم التمهيد لتشكيل اتجاهات ملائمة وبنائها في فترة التأهيل والمرحلة البدئية من التعليم.

وهذا يعني أن القدرات المهنية تتطور في مجرى عملية طويلة خلال مراحل أو فترات. وينبغي أن يتم تصميم التأهيل اللاحق والمستمر أن وفق هذه العمليات من النمو وأن ينميها في الوقت نفسه. ففي نهاية مرحلة جامعية أو دراسية يفترض أن يتم اكتساب كفايات معينة، يتم قياس درجتها من خلال معايير محددة. وفي نهاية مرحلة تعليمية أشد تمحوراً حول الممارسة المهنية يفترض هنا أن يكون قد تم تحقيق كفايات عند المبتدئين في المهنة متميزة وظيفياً ومضمونياً مرتبطة بشكل وثيق بالممارسات المهنية اللاحقة، تمتلك من جهتها معايير خاصة كمقاييس لها. وبالطبع يفترض للمبتدئين في المهنة أن يكونوا محققين للمطالب المهنية والممارسات المهنية اليومية. وكما هو الحال في المهن الأخرى فإن صورة المعلم الخبير لا تتجلى إلا بعد سنوات عدة من الممارسة، وهنا يفترض أن تتحقق أقصى درجة من المعايير، حيث يلتقي هنا التأهيل مع الخبرات المهنية.

المهم أن توقعات الكفاءة والمعايير التي تسري بالنسبة للمعلمين الخبراء لا يمكن اعتبارها هدفاً لمرحلة التعليم النظري والعملي السابقة. فهذا لا يتناقض مع نتائج مطالب التمهين (الاحترافية Professionalism) بوصفها مشكلة تطور زمني مهني (ليس فقط في مجال التعليم) فحسب وإنما سوف يقود إلى المبالغة في تقدير إمكانات المؤسسات المشاركة في إعداد المعلم. والمسألة تتعلق بالدرجة الأولى هنا بعملية تعلم وخبرة منهجية متمحورة حول المهنة تبنى فيها العناصر المنفردة فوق بعضها البعض وجعل معلمي المستقبل قادرين عند الدخول في المهنة مواصلة بناء الكفايات المتمحورة حول المهنة التي بذعواها في أثناء التأهيل.

وفيما يتعلق بوجوه أو أبعاد Facets or Dimensions الكفاية المهنية للمعلمين يظهر عدم انتظام زمني سواء في أثناء التأهيل أم في حالة الكفاية المهنية الكاملة. فمجالات الكفايات المنفردة تنمو بسرعات مختلفة وتصل إلى أعلى درجة لها بشكل متباين. وحتى عند ممارسة المهنة بعد وقت طويل لا يتم التحكم بجميع مجالات المطالب بالدرجة نفسها من الجودة. يضاف

إلى ذلك بأن المرء بوصفه معلماً، قد يمتلك بذاته مستوى مرتفعاً من القدرة إلا أنه لا يحقق ذلك في كل وضع من الأوضاع. ومن هنا فإنه من الضروري وضع نمذجة نظرية بالنسبة للوجوه المنفردة من كفايات المعلم لكل عملية نمو نوعية وأن يرى بعد ذلك ما هو شكل التحقيق الفردي الذي يحقق فيه خريج فترة التدريب العملي مستوى-معياري محدد داخل مجال المتطلبات المختلفة. وهذا يمكن أن يعني أيضاً بأنه على المرء أن يوزن مجالات الكفاية المنفردة حسب أهميتها بالنسبة للتقويم الكلي للكفاية المهنية لخريج ما.

ومما لا شك فيه فإن هذه الأفكار تسترشد بنموذج (نمو) complex (Development Model) مركب جداً وواعد لكفاية المعلم والمعايير المطابقة. إلا أن الوضع الراهن لمستوى البحث في مجال عمل المعلم لا يجيز لنا إنجاز كل الأبعاد، مستويات الكفايات، التدرجات بشكل كامل. ويفترض للعمل على نماذج الكفايات والمعايير للمتدربين والخريجين والمعلمين أن يسترشد بمثل هذا النموذج.

كما أن المعايير بالنسبة للمؤسسات التعليمية تحدد مستوى محدد تسعى المؤسسة للوصول إليه. ومن الممكن في هذه الأثناء صياغة معايير جودة محددة بالنسبة للتأهيل ككل. كما ينبغي كذلك تدرج معايير المؤسسة؛ أي أنها تحدد حداً أدنى يفترض تحقيقه، ولكن في الوقت نفسه تطرح متطلبات أبعد من ذلك. وعند الفحص النقدي لمؤسسات تأهيل المعلمين هذه يمكن الاعتماد على هذه المستويات كمعايير للتقويم. إلا أن السؤال المهم المطروح هنا يتمثل في ماهية النتائج التي يكون المرء فيها على استعداد لاستخلاصها في حالة لم يتم تحقيق الحد الأدنى من المعايير في مجال من المجالات أو لم يتم التمكن عبر فترة زمنية طويلة تجاوز الحد الأدنى للمعايير بشكل جوهري.

أمثلة من الكفايات والمعايير في تأهيل المعلم

انطلاقاً من القدرات المهنية الضرورية للمعلم "الجيد" يفترض أن يتوجه تأهيل المعلم في كلياته نحو التمهيد لهذه الكفايات وإيصالها بأكبر قدر ممكن بحيث يكون المعلم المبتدئ في المهنة قادراً في نهاية التدريب أو عند الالتحاق بالخدمة على مواجهة متطلبات الحياة اليومية المهنية. ويمكنه بعدئذ بناء على تدريبيه ومن خلال مواجهة الحياة اليومية المهنية الملموسة تنمية مهاراته المهنية وهويته المهنية professional Identity بشكل مدعوم بالخبرة.

إن بناء الكفايات الضرورية يجعل من عملية التأهيل أو الإعداد ضرورة يقود إلى مستوى عام محدد من الكفايات من خلال تشبيك المعرفة والخبرة، والتجريب والتطبيق في عملية تراكمية. إلا أنه بناء على المستوى الراهن من البحث حول الكفايات اللازمة أو حول تنمية الكفايات في

مهنة المعلم لا يمكن رسم صورة كاملة تراعي جميع الوجوه المنفردة. ومن أجل توضيح الفكرة الأساسية سنقوم بعرض أربعة أمثلة من المجالات التالية:

١- المدرسة كمنظمة School as Organization

٢- تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس

٣- تقويم إنجاز الطلاب

٤- التعاون بين الزملاء في إطار تطوير الدرس والمدرسة.

وهنا سوف نصوغ الكفايات والمعايير بالنسبة لنهاية التأهيل الجامعي للمعلم ولنهاية مرحلة التدريب العملي الميداني.

"وتدرّج" المعايير يعني أن المرحلة العالية تتضمن تحقيق ما يقع تحتها. ومن لا يحقق الحد الأدنى لكفاية محددة فإنه لا يحقق في هذا المظهر الشرط اللازم لخريج الجامعة أو كلية تأهيل المعلمين أو مرحلة التدريب العملي.

مثال ١: المدرسة بوصفها منظمة			
المعيار			الكفاية
الحد الأدنى	حالة معيارية (حالة متوقعة)	جيدة، درجة مثمرة	
يعرف المراحل المختلفة لتاريخ المدرسة	النظام التعليمي ومساهمته في تنمية المجتمع	يستطيع اتخاذ موقف متميز ويبرره.	أن يكون قادراً على عرض التطور التاريخي والأهمية الراهنة لنظام التعليم والتأهيل بالنسبة للمجتمع الحديث
يعرف نماذج الوظائف وقضايا التأثير	يستطيع أن يفصل بين الوظيفة الاجتماعية والتكليف التربوي	يستطيع تفسير (شرح) النتائج المتوفرة لأبحاث التعليم.	أن يكون قادراً على التطرق للتكليف التربوي والوظائف الاجتماعية والإنجازات والتأثيرات الفعلية للمدرسة.
يعرف المبادئ الأساسية لأنظمة مدرسية أخرى.	يستطيع إجراء مقارنة فيما يتعلق بالمدرسة وسياقها.	يستطيع التعبير عن أفكار نظرية اجتماعية ونظرية مدرسية.	أن يكون قادراً على التمييز بين النظم المدرسية المختلفة من المنظور التاريخي-المقارن في سياقها الثقافي المعني.

أن يكون قادراً على توضيح الأطر القانونية والبنية الإدارية للنظام المدرسي واتخاذ موقف مبرر من أهم المشكلات.	يستطيع وصف بنية النظام المدرسي	يعرف أهمل مواضيع المشكلات ويستطيع اتخاذ موقف منها.	ينمي حججا وتقويمات تفريقية
قادراً على تسمية العناصر والخصائص النوعية والبنية الإدارية للنظام المدرسي كمنظمة ومناقشة أهميتها بالنسبة للطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية.	يذكر خصائص المدرسة.	يستطيع مقارنة المدرسة مع المنظمات الأخرى. يستطيع استخدام تصورات نظرية تنظيمية.	
أن يكون قادراً على تمييز المشكلات الجوهرية والوجهات المتعارضة على خلفية النقاش الراهن حول تطوير النظام المدرسي	يستطيع وصف وجهات نظر سياسية متعارضة	يربط بين المواقف السياسية المدرسية مع الخطوط الثقافية الاجتماعية.	يطور ويبرهن حججه الذاتية.
مراحل التدريب العملي			
أن يكون قادراً على استخلاص أهم الميزات القانونية المدرسية والإدارية بالنسبة للتعليم والتدريس وموقف المعلمين والطلاب والوالدين من عملي كمعلم.	المعرفة البسيطة، استذكار (إعادة إنتاج)	معارف جيدة، أفكار خاصة، آراء مبرهنة.	معارف معمقة، أحكام خاصة، استناد إلى أمثلة وحالات ملموسة.
أن يكون قادراً على المشاركة الفاعلة في التنمية الداخلية لنوعية المدرسة والدرس (من نحو البرامج المدرسية، التدريب مستمر للمعلمين التعاون في جماعات متخصصة... الخ على سبيل المثال)	المعرفة البسيطة، استذكار (إعادة إنتاج)	بالإضافة إلى ذلك: خبرات خاصة في مثل هذه العمليات	بالإضافة إلى ذلك: خبرات واضحة، تحليل الحالة.
أن يكون قادراً على تحديد موقفه وتقديم أفكار ابتكاريه في الجدال الدائر حول الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بنتائجه بالنسبة لطريق تأهيل الطلاب ووظائف المعلمين.	المعرفة البسيطة، استذكار (إعادة إنتاج)	بالإضافة إلى ذلك: خبرات خاصة في مثل هذه العمليات	بالإضافة إلى ذلك: خبرات واضحة، تحليل الحالة.

الجامعة			
مثال ٢: تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس.			
المعيار			الكفاية
الحد الأدنى	حالة معيارية (حالة متوقعة)	جيدة، درجة مثمرة	
يعرف تصورات النماذج التعليمية البسيطة والعامة المتعلقة بالاختصاص	يستطيع مقارنة النظريات التعليمية/تطبيقها على الدرس التخصصي.	يفهم المادة والخلفيات والبحث حول النظريات التعليمية didactical	أن يكون قادراً على عرض المبادئ التعليمية العامة المختلفة والتطرق لها بطريقة مقارنة، حيث أتمكن كذلك في الاستناد إلى الموقف التعليمي- المنهجي لتخصصي.
يعرف وضع تاريخ المدرسة وتاريخ المواد التدريسية.	يستطيع شرح تطور ووضع مواد.	يستطيع تناول إشكالية المبادئ بشكل تفريقي Canon (تفصيلي) problematic	أن يكون قادراً في سياق المعرفة حول تاريخ المدرسة والدرس على توضيح تطور وأهمية المواد التدريسية المختارة بالنسبة للعملية التعليمية وتبريرها وتوضيحها.
يعرف التصورات النفسية النمائية والنفسية التعليمية البسيطة	يستطيع التطرق لتصورات مختلفة مقارنة وتقويمها.	يملك معرفة معمقة، يعرف البحث، يستطيع تحليل أمثلة.	أن يكون قادراً على ذكر الشروط النفسية النمائية والنفسية التعليمية بالنسبة للمعرفة واكتساب الكفاءة للمتعلم وعكس ذلك على التعلم والتعليم في المدرسة وكذلك على التعلم والتعليم في تخصصه.
يعرف أشكال التدريس وأغراضه	لديه تصور حول منهجية أشكال التعلم والتعليم، وأهدافه التعليمية وحدودها	يعرف النظريات والبحث، التخصص، أمثلة، يستطيع تحليل الحالات.	أن يكون قادراً على وصف مجال من الأشكال المختلفة للتنظيمات المنهجية للتعلم والتعليم في الدرس (التخصصي) وذكر وظيفته التعليمية المعنية (شروط الاستخدام الفاعل)

أن يكون قادراً على إسناد نتائج الأبحاث العامة والمتعلقة بالتخصص حول التعلم والتعليم على واجبات التخطيط وتصميم الدرس.	يملك معارف أولية عن النتائج	يستطيع التطرق لنتائج البحث، وتقديرها والتعليق عليها	يملك معرفة خلفية منهجية ومنهجية
المراحل العملية من التأهيل			
أن يكون قادراً على وضع برنامج نصف سنوي في الدراية بجداول التعلم المعمول بها بالنسبة للمواد المختارة، والتخطيط للوحدات التدريسية المنفردة وتحضير حصص درسية منفردة.	يستطيع القيام بالمهام الرئيسية بالمعنى الأولي.	يستطيع بناء تنويعات إضافية وتصحيحات في التخطيط.	يستطيع المشاركة في التخطيط مع الزملاء، حتى خارج مجال التخصص.
أن يكون قادراً على التطرق للأشكال المختلفة من الحصول على التغذية الراجعة للدرس والاستفادة منها بشكل بناء في تطوير درسي بالتعاون مع زملاء المادة في مقتضى الحال.	يعرف نظام التغذية الراجعة، له خبرات بعضها	يعرف العمل بنظام التغذية الراجعة، يستطيع تنويع تصرفاته الذاتية.	يملك خبرات مع تطوير الدرس كجزء من التطور المدرسي.
أن يكون قادراً، عند وجود عدم تجانس في شروط التعليم عند التلاميذ، على استخدام أشكال تفريقية وفردية من الدرس.	يعرف الأشكال التفريقية، له خبرات مع بعضها	يملك خبرات واسعة و	يعرف الدراسات التابعة لذلك ولديه خبرات متقدمة
أن يكون قادراً على استغلال المصادر والإمكانات المهمة بالنسبة لمهنته والحفاظ على استمرارية وتنمية الكفاءات المنهجية-التعليمية.	يعرف المداخل للتدريب المستمر	له خبرات في مجموعات التنظيم الذاتي	أبدى مبادرات ذاتية في التأهيل.

مثال ٣: تقويم إنجاز التلاميذ.	
الجامعة	
الكفاية	المعيار

الحد الأدنى	حالة معيارية (حالة متوقعة)	جيدة، درجة مثمرة
أن يكون قادراً على توضيح العلاقة بين النظام الاجتماعي الديمقراطي والحراك الاجتماعي ومبدأ الإنجاز وتوضيح إنجازات وحدود التأهيل ومشروعية التأهيل في هذا السياق.	يعرف العلاقات البسيطة	يستطيع توضيح علاقات أكبر والتعليق عليها. يكون حكمه أو رأيه الخاص المستقل.
أن يكون قادراً على توضيح الواجبات الأساسية ومشكلات المقوم لإنجاز التلاميذ والرجوع إلى المراجع المتوفرة حول ذلك.	يعرف الحقائق والعلاقات الأساسية	يستطيع تحليل الحالات المشكلة وأحوالات الصراع.
أن يكون قادراً على الحكم على ميزات وسلبيات الأطر المرجعية المختلفة للتقويم (الفصل، ميزات الجدول التعليمي أو هدف التعليم، الطرق الفردية في التعلم	يعرف الأطر المرجعية	يستطيع تقويم الإنجاز والحدود
أن يكون قادراً إلى جانب نظام الدرجات على وصف أشكال بديلة لقياس وتقويم إنجاز الطلاب وإظهار إمكاناتهم الخاصة وحدودهم.	يعرف أشكال بديلة	يستطيع تصنيف قيمتها التعليمية والتشخيصية.
أن يكون قادراً على تسمية ، بشكل نموذجي لكل مادة من مواد متطلبات برنامج التعليم السارية بالشكل المأمول منه وعرض الأشكال التخصصية لقياس وتقويم إنجاز الطلاب.	يعرف المتطلبات	يستطيع تبرير استخدام أشكال متعلقة بالمادة.
مراحل التأهيل العملي		
أن يكون قادراً على استخدام أشكال مختلفة لقياس وتقويم إنجاز الطلاب في المواد المختارة.	يعرف الأشكال المتمحورة حول المادة	تمكن من جمع خبرات معارف وخبرات
أن يكون قادراً على أساس القياس المستمر لمستويات الإنجاز عند الطلاب من الحكم على تطور إنجازهم وفي	يستطيع عمل توثيق متفرد فلإنجاز.	جمع خبرات عمليه حول ذلك
		استمر بتنمية خبراته ذاتية منتجة.

الوقت نفسه تكييف درسه وفق تطور الإنجاز.			
أن يكون قادراً على التعرف على صعوبات التعلم المتمحورة حول المادة وأو المتعلقة بالمادة وعلى الإمكانيات الخاصة للطلاب واستخلاص من ذلك إجراءات تنمية ملائمة متمحورة حول المادة وأو متعلقة بها أو على تقديم الإرشاد.	يعرف أساليب تحديد مشكلات التعلم المتمحورة حول المادة	يستطيع استخدام بعض الأساليب بشكل دقيق.	يمتلك خبرات واسعة في التنمية.
أن يكون قادراً بالتعاون مع زملاء المادة أو المواد على الاتفاق على آليات تنمية الإنجاز ومتطلباته.	يعرف المتطلبات المتعلقة بالمادة أو بالسنة الدراسية	جمع خبرات ضمن مجموعات التخصص (المادة)	يستطيع إظهار خبراته الخاصة.
أن يكون قادراً في إطار الجلسات مع الطلاب أو الوالدين على ذكر الإنجازات الخاصة، ولكن أيضاً صعوبات التعلم وثغراته بدقة وصياغة عروض تنمية.	يعرف قواعد جلسات الإرشاد.	جمع خبرات مع الإرشاد.	يستطيع استخدام الأساليب المختلفة.

مثال ٤: التعاون بين الزملاء في إطار تنمية المدرسة والدرس.

الجامعة

الهدف العام: القدرات الأساسية للتعاون

المعيار			الكفاية
الحد الأدنى	حالة معيارية (حالة متوقعة)	جيدة، درجة مثمرة	
يعرف الأشكال المختلفة للتعاون في المدرسة (الرسمي وغير الرسمي) وجمع أولى الخبرات. يمتلك معارف أساسية حول مهام المشرف المدرسي والمدير والمعلمين.	يعرف الشروط التنظيمية للمدارس، التي تنمي التعاون أو تعيقه. يعرف كيف أن تطور المدرسة والدرس يتعلق بالتعاون في المدرسة. يمتلك خبرات مع الأشكال المختلفة للتعاون المدرسي.	يستطيع تحليل المدارس بناء على بنيتها وشروطها التعاونية. يعرف النقاط الموجودة من أجل تحسين التعاون في المدارس بالنسبة لتطور المدرسة والدرس من خلال الأشكال المختلفة من التعاون المدرسي وجعلها مثالية.	التعاون في المدارس أعرف الشروط التنظيمية وأشكال التعاون في المدارس وأهميته لتطوير الدرس والمدرسة. أعرف كيف تتوزع الكفاءات بين المشرف

المدرسي وإدارة المدرسة والمعلمين.			
شروط العمل الجماعي الناجح أعرف الشروط من أجل التعاون المثمر (من نحو اتجاهات وكفاءات أفراد المجموعة، وضوح الهدف، أطوار المجموعة).	يملك معارف أساسية حول شروط المجموعة التي تعمل بفاعلية. يستطيع إظهار دوره الخاص وشروطه الخاصة في مجموعة العمل.	يستطيع تحليل المجموعات بناء على ما ينميها أو يكبحها. يستطيع إظهار دوره ودور أفراد المجموعة الآخرين واستخلاص نتائج بالنسبة لتطوره الذاتي.	يستطيع تحليل المجموعات بشكل تفريقي فيما يتعلق بما ينمي المجموعة أو يكبحها مع مراعاة شروط الإطار التنظيمية. يستطيع من خلال عمل المجموعة أن يستخلص نتائج موجهة سواء لتنميته الخاصة أو لتنمية المجموعة.
الصراعات وحل الصراعات أعرف كيف يمكن أن تنشأ الصراعات في مجموعات العمل وأعرف إمكانات لمعالجة الصراعات.	يعرف عوامل التأثير على نشوء الصراعات. يملك معارف أساسية في معالجة أو حل الصراعات.	يستطيع تحليل نشوء الصراعات في مجموعات العمل وإظهار دوره فيها. يملك معارف معمقة حول الكيفية التي يمكن فيها حل الصراعات، يعرف استخدام بعض الأساليب حول معالجة الصراعات	يستطيع تحليل الصراعات في المجموعة بشكل تفريقي. يستطيع مراعاة أهمية شروط الإطار التنظيمي لنشوء الصراعات. يستطيع استخدام أساليب مختلفة لمعالجة الصراعات بشكل يتناسب مع الموقف. يملك أولى الخبرات في العلاج المحترف للصراعات.
تقويم التعاون أنا قادر على تحليل العمليات ونتائج التعاون وتقويمها واستخلاص النتائج من هذا.	يعرف أساليب منفردة لتقويم عمل المجموعات ويستطيع استخدامها.	يستطيع التمييز بين أشكال مختلفة من تقويم المجموعات (من نحو متمحور حول العملية أو حول المنتج). يعرف عدة طرق للتقويم ويستطيع استخدامها. يملك خبرات مع أساليب منفردة.	يملك خبرات متنوعة في تقويم التعاون. يستطيع اختيار بالنسبة لمجموعات خاصة (من نحو تركيبها، واجباتها على سبيل المثال) وشروطها أساليب التقويم المناسبة. يستطيع من النتائج استخلاص نتائج ملائمة لجعل التعاون في المجموعة مثالي.
مراحل التأهيل العملي الجامعة			

الهدف العام: استخدام القدرات التعاونية المكتسبة في مرحلة التأهيل النظري في السياق المدرسي والتنمية المستمرة لهذه القدرات.			
المعيار			الكفاية
الحد الأدنى	حالة معيارية (حالة متوقعة)	جيدة، درجة مثمرة	
يعرف حسنات وسلبيات التعاون المتمحور حول درس. يستطيع استخدام القدرة التعاونية الموجودة. يبدي استعداداه على مواصلة تنمية كفاءاته الاحترافية الخاصة من خلال التعاون المتمحور حول درس.	يعرف حسنات وسلبيات التعاون المتمحور حول درس. يستطيع استغلال تبادل الخبرات بين الزملاء والزملاء من مواد مختلفة، ومن أعمار مختلفة من أجل تطوير كفاءاته الذاتية بشكل فاعل.	يستطيع بالإضافة إلى المعايير المذكورة في الحالة المعيارية استثارة التعاون المتمحور حول درس في المدرسة بشكل فاعل.	التعاون المتمحور حول درس: أنا قادر على المشاركة بمجموعة العمل، التي يتم فيها تخطيط درس وإظهار خبرات التدريس.
. يبدي استعداده للتعاون في هذه المجموعة وتنمية قدراته الذاتية من خلال ذلك.	يعرف أشكال مهمة من عمل تنمية المدرسة والدرس، ويعمل ضمن المجموعة المناسبة. يستطيع في هذه المجموعة استخدام القدرات التعاونية وتطويرها.	يستطيع بالإضافة إلى المعايير المذكورة في الحالة المعيارية البدء بتطوير درس والمدرسة ودعم ما هو قائم بفاعلية.	المشاركة في تطور درس والمدرسة: أنا قادر على المشاركة في المجموعات التي تعمل على تطوير المدرسة والدرس.
يعرف ضرورة وأشكال التعاون خارج المدرسة. يستطيع من خلال الدعم من الزملاء بناء تعاون خارج المدرسة.	يعرف ضرورة وأشكال التعاون خارج المدرسة ١. يستطيع بناء علاقات تعاون خارج مدرسية متلائمة مع الوضع والحفاظ على استمراريتها.	يستطيع بالإضافة إلى المعايير المذكورة في الحالة المعيارية: يستطيع جعل علاقات التعاون خارج المدرسة مفيدة لتنمية المدرسة والدرس.	التعاون خارج المدرسة أنا قادر على إقامة علاقات تعاونية خارج المدرسة والحفاظ عليها