الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس
تخصص التربية الإسلامية

تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة

إعداد الباحثة

دعاء حسين عبد الحي الفرا

إشراف الدكتور

داود درويش حلس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الإسلامية من قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة

1434هـ – 2013م

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ

عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ ﴾

(سورة التوبة : 105)

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

إلى الروح الطاهرة التي كانت ملاذ طفولتي حين عز الملاذ روح جدي العالم الجليل الشيخ عطوة حسن الفرا رحمه الله...

إلى من جرعت الكأس فارغاً لتسقيني قطرة حب، ورسمت بأناملها الطريق لتقدم لنا لحظة سعادة ...إلى من أرضعتني الحب والحنان ... رمز الحب وبلسم الشفاء... صاحبة القلب الناصع

والدتي الحبيبة... شفاها الله وحفظها

إلى من أحمل اسمه بكل فخر... إلى من يرتعش قلبي لذكره...

إلى دواء الروح... وبلسم الجروح

والدي العزيز شفاه الله وحفظه

إلى رفيق دربي... ونجم سمائي ... إلى من شاطرني أفراحي وأحزاني .. وطوى معي التعب وسهر الليالي

زوجي الغالي أدامه الله منارة في العلياء

إلى من شاركتني الأفراح والأتراح، فتعلمت منها العزيمة والإصرار

أمي الثانية حماتي الغالية (أم مهدي) شفاها الله وحفظها

إلى القلبين الطاهرين، والنفسين البريئتين، إلى من بعثا فيَّ الأمل بنظراتهم البريئة

إلى (طفلي العزيزين آية وعبيدة) حفظهما الله ورعاهما

إلى من آثروني على أنفسهم... إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، ومن علموني معنى الحياة

إخوتي وأخواتي الأعزاء ،،، خالتي و أخوالي الفضلاء

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي.. إلى من تحلَّوا بالإخاء، وتميزوا بالوفاء والعطاء، إلى ينابيع الصدق الصافي، إلى من معهم سعدت زوجة أخي ... أخوات زوجي وأبنائهم وبناتهم ... وأبناء وبنات أخوالي و خالاتي ... صديقاتي.

إليهم جميعاً أهدي هذا البحث المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً طيباً كثيراً مباركاً فيه، الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وامتثالاً لقول النبيﷺ: "**من لا يشكر الناس لا يشكر الله عز وجل**" (الترمذي، 1975: ج339/4)، فإنه يسعدني حق السعادة ويشرفني كل الشرف، بعد أن فرغت من إعداد هذه الدراسة أن أتقدم بجميل الشكر والعرفان لكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع.

وأبدأ بتقديم جزيل الامتنان للجامعة الإسلامية، صرح العلم الشامخ، ومنارته السامقة التي قدمت لأبنائها دوماً خير ما عندها من علم، ورعاية واحتضان، فأسأل الله أن يحفظها بحفظه، وأن يزيدها من فضله.

وأتقدم بوافر الشكر والعرفان لأستاذي ومشرفي الدكتور الفاضل/ داود درويش حلس الذي جاد عليَّ بتوجيهاته الحكيمة، وآرائه السديدة، و لم يألُ جهداً في إرشادي، وتزويدي بخبرته، وعلمه الكبير، فأسأل الله تعالى أن يجعله في ميزان حسناته، وأن يجزيه عني خير الجزاء.

والشكر موصول لعضوي لجنة المناقشة، كلاً من:

الدكتور الفاضل/ فايز كمال شلدان حفظه الله

والدكتور الفاضل/ أشرف عمر بربخ حفظه الله

اللّذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الدراسة، و جادا بآرائهما المفيدة، وتوجيهاتهما الرشيدة التي أدت لإثراء هذه الدراسة والارتقاء بها.

كما يطيب لي أن أتقدم بعظيم الامتنان للأستاذ الفاضل/ هاني الصوص (أبو خليل) الذي تفضل مشكوراً بتدقيق وتنقيح وتنسيق الرسالة، حتى خرجت بصورتها البهية، فجزاه الله خير الجزاء.

كما وأتقدم بالشكر إلى زوجي العزيز لوقوفه بجانبي، وتقديم كل غالٍ ونفيس في سبيل إسعادي، وتقديم التشجيع المتواصل طيلة أيام دراستي .

وأتقدم بالشكر إلى والدتي العزيزة التي لم تبخل بجهد ودعاء في طريق تعليمي ومواصلة دراستي شفاها الله وحفظها.

وأتقدم بالشكر إلى أمي الثانية(أم مهدي) لوقوفها بجانبي وتشجيعها المستمر ودعائها المتواصل فبارك الله فيها وشفاها وحفظها.

وأقدم الشكر والعرفان إلى خالي العزيز الأستاذ/ عبد الناصر الفرا الذي لم يتوانَ ولو للحظة في مساعدتي لإتمام الرسالة، كما أقدم الشكر الكبير لأختي الأستاذة/ فداء الفرا التي ما فتئت تشجعني وتدعمني بكل إخلاص، وتجود عليّ بمساعدتها الكريمة.

كما يسرني أن أشكر كل من ساعدني في طباعة هذه الدراسة، وأخص بالذكر أخي العزيز عبد الحي الفرا جعله الله لنا سنداً ومعيناً.

ولا أنسى أن أقدم عظيم شكري وفائق احترامي لابنة خالتي الأستاذة / نادية الفرا لما قامت به من جهد معي خلال دراستي للحصول على درجة الماجستير.

وأخيراً أسجل شكري العميق لكل من أعانني، وشجعني على إتمام هذه الدراسة ولو بدعوة خالصة في ظهر الغيب.

الباحثة/ دعاء حسين الفرا

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة. وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمن برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية ؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج معلمي التربية الإسلامية ؟
3. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء معلمي التربية الإسلامية الذين شاركوا في البرنامج ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة، التي تم من خلالها بناء أداة تحليل المحتوى، فقد اختارت الباحثة لعملية التحليل المادة التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية.

وتكونت أداة التحليل من(76) بنداً، كما أنه حدد عينة الدراسة، التي تكونت من (20) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (34) معلماً ومعلمة، شاركوا في البرنامج التدريبي بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2009– 2010م)، ثم قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة الثانية، والمتمثلة في بطاقة الملاحظة، والتي تكونت من (59) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على أفراد العينة خلال العام الدراسي(2012–2013م)، وبعد معالجة النتائج إحصائياً توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- تحققت معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي، ما عدا محور واحد، وهو محور المركز التدريبي، حيث لم يصل إلى المستوى المطلوب الذي حددته الباحثة بنسبة(80%).

- إن جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية كان على مستوى عالٍ، وهذا يدل على عدم وجود قصور في أداء المعلمين في المجالات المختلفة لبطاقة الملاحظة، حيث أظهرت النتائج أن بعض العبارات كانت عالية جداً، والبعض الآخر كانت عالية من حيث جودة الأداء.

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج، فقد أوصت الباحثة بالآتي:

- العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة حتى تساير برامج التدريب العالمية.
- متابعة تنفيذ الدورات التدريبية، والتأكد من انتقال أثر التدريب.
- إشراك جميع العناصر المنشودة في المساهمة في تصميم، وتخطيط، وتنفيذ البرامج التدريبية.
- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد، وتدريب المعلمين، وتشجيعه، وزيادة تمويله.
- الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

Abstract

Evaluating programme of training teachers of Islamic Education In The Governmental Schools in light of the overall Quality Standers

This study is intended to determine if total quality standers are applied training course for Islamic Education teachers at public school in Gaza governorates.

Study problem focuses on the next main question:-

How we could enhance the training course for Islamic Education teachers during teaching service at public schools to Total Quality Standers

From the main question, secondary questions derivative as below:-

1. What are the total quality standers should be available in training course for Islamic Education teachers?
2. How available the total quality standers in Training Course for Islamic Education Teachers ?
3. How available the total quality standers in teachers performance who participated in the training course in teaching Islamic Education?

To achieve the study objectives the researcher depended on qualitative analysis methodology the researcher a list of the standers for the total quality which leaded to create content analyzing tool, the researcher used the same material of the training course for Islamic Education teachers for analyzing, also sample study was defined by(20) male &female Islamic Education teachers at public school, chosen randomly from study society which is(34) male and female Islamic Education teachers who participated in the training course in Khan Younis governorate in (2009-2010), then the researcher prepared the second study tool which is observing card which is consisted of(59) paragraphs, after ensuring of its creditability and stability it's been applied on the sample in (2012-2013), after analyzing the results statically, here's the outcomes:-

- Total Quality Standers match in all its aspects of the training course except one which is the heart lf the center of training which didn't meet the required level which was determined by 80%.
- Teaching performance quality for Islamic Education teachers was on high level this showed that there is no lack in the performance of teachers in various areas of the observing card, the results showed

that some of phrases were too high, others where high in terms of quality of performance.

According to the outcomes, here are the suggestions:-

1. Developing training courses up to the total quality standers so it meets the international training courses.
2. Follow up the implementation of training courses and ensure the transmission of the impact of training.
3. Involve all the required elements in designing, planning and executing training courses.
4. Developing the scientific research in the field of training teachers and encourage it and increase its funding.
5. Take advantage of specialized of expertise outstanding professors of Education in refreshing the program of preparing teacher before and during the service.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
قائمة المحتويات	ط
قائمة الجداول	م
قائمة الملاحق	س
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني **الإطـار النظـري**	
المحور الأول: تدريب المعلمين أثناء الخدمة	9
أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة	10
الأهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة	11
مبررات تدريب المعلمين أثناء الخدمة	13

الموضوع	الصفحة
نظرة الإسلام إلي تدريب المعلمين أثناء الخدمة	14
أنواع تدريب المعلمين	17
أشكال التدريب أثناء الخدمة	19
أسس إعداد البرامج التدريبية	20
أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة	22
الأساليب النظرية لتدريب المعلمين	23
متطلبات نجاح الورش التعليمية	28
أهداف البحوث الإجرائية	31
خطوات البحث العلمي	31
المحور الثاني : تقويم البرامج التدريبية	33
مفهوم تقويم التدريب	33
أهداف تقويم البرامج التدريبية	34
أهمية تقويم البرامج التدريبية	34
أسس، وقواعد التقويم	35
أدوات، وأساليب تقويم البرامج التدريبية	36
نماذج تقويم البرامج التدريبية	37
خطوات عملية تقويم البرامج التدريبية	38
مراحل تقويم البرامج التدريبية	39
أنواع تقويم البرامج التدريبية	39
معوقات تقويم البرامج التدريبية	40
المحور الثالث: الجودة الشاملة	41
مفهوم الجودة	41
مفهوم الجودة من المنظور الإسلامي	42
مفهوم الجودة في التعليم	45

الموضوع	الصفحة
أهمية الجودة الشاملة في التعليم	47
مبادئ الجودة في التعليم	47
مبررات إدارة الجودة الشاملة في التعليم	48
معوقات تطبيق الجودة الشاملة	50
معايير الجودة الشاملة	50
المحور الرابع: التربية الإسلامية	55
التربيه في اللغة	55
التربية في الاصطلاح	55
أهمية التربية الإسلامية	56
خصائص التربية الإسلامية	58
الأسس التربوية العامة في التربية الإسلامية	60
أهداف التربية الإسلامية	60
طرائق تدريس التربية الإسلامية	64
التربية الإسلامية، وتحديات العصر الحاضر	67
التربية الإسلامية، ونظرة إلى المستقبل	68
واقع منهاج التربية الإسلامية في فلسطين	69
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
المحور الأول: الدراسات التي تناولت تدريب وتأهيل المعلمين.	72
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الجودة الشاملة.	93
التعقيب العام على الدراسات السابقة	107
أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية	107
أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية	108

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع **الطريقة، والإجراءات**	
أولا: منهج الدراسة	110
ثانيا: مجتمع الدراسة	110
ثالثا: عينة الدراسة	110
رابعا: مواد الدراسة	110
خامسا: أدوات الدراسة	111
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:	120
الفصل الخامس **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**	
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	122
الخاتمة	150
أولاً: النتائج	150
ثانياً: التوصيات	150
ثالثاً: المقترحات	151
المصادر والمراجع	152
الملاحق	169

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1-4)	يوضح عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين نتائج التحليل الأول، والثاني	114
جدول (2–4)	يبين توزيع فقرات بطاقة الملاحظة	115
جدول (3- 4)	يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مهارة استخدام جهاز عرض الوسائط المتعدد مع الدرجة الكلية لها	116
الجدول (4-4)	يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مهارة من مهارات البطاقة وكذلك البطاقة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات مجال التعديل	118
جدول (5-4)	نسب الاتفاق بين الملاحظين لحساب ثبات بطاقة التقييم	119
جدول (6-5)	محاور قائمة المعايير في صورتها النهائية المحور الأول : معايير الأهداف	122
جدول (7-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير الأهداف	126
جدول (8-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المحتوى	127
جدول (9-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية	129
جدول(10-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير أداء المدرب	131
جدول(11-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المركز التدريبي	133
جدول(12-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير إخراج المادة التدريبية	135
جدول(13-5)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير التقويم	136

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول(5-14)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير الجودة الشاملة	138
جدول (5-15)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير إعداد الدرس كتابياً	140
جدول(5-16)	التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير تفعل محتوى الدرس	141
جدول(5-17)	المتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير طرق، وأساليب تقديم الدرس	143
جدول(5-18)	المتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة	145
جدول(5-19)	المتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير تقويم الطلبة	147
جدول(5-20)	قيمة الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على جميع مجالات بطاقة الملاحظة	148

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	الموضوعات المتضمنة في الجزء التربوي من المادة التدريبية.	170
ملحق (2)	الموضوعات المتضمنة في الجزء التخصصي من المادة التدريبية.	172
ملحق (3)	قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بصورتها الأولية.	174
ملحق (4)	قائمة أسماء السادة محكمي قائمة معايير الجودة الشاملة.	180
ملحق (5)	قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية النهائية.	181
ملحق (6)	بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الأولية.	188
ملحق (7)	قائمة أسماء السادة محكمي بطاقة الملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية النهائية.	192
ملحق (8)	بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية النهائية.	193
ملحق (9)	كتاب تسيير مهمة باحث من الجامعة الإسلامية.	198
ملحق (10)	كتاب موافقة، وزارة التربية، والتعليم على تطبيق الدراسة.	199

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- المقدمـــة
- مشكلة الدراسـة
- أسئلة الدراسـة
- أهداف الدراسـة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسـة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

نظراً للتطور المعرفي الهائل في المعارف، والمعلومات، والتكنولوجيا في جميع مناحي الحياة،بما فيها التعليم فقد أصبح المعلم اليوم مختلفاً في أدواره، وأساليبه، بينما في الماضي كانت الوسيلة الوحيدة هي الكتاب المدرسي، وحدود الصف، والمدرسة.

فالمعلم هو الدعامة الأولى لقوة الوطن، ومجده، وبقدر ما يبذل من جهد، وتفانٍ في أداء رسالته بقدر ما ينهض بمجتمعه، ووطنه. (أبو الضبعات، 2009: 12).

وتتجلى مكانة المعلم بالأهمية العظيمة هو أن حبيبنا، ورسولنا محمد ﷺ هو المعلم الأول للأمة الإسلامية، فقال تعالى: **﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ، وَيُزَكِّيهِمْ، وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ، والحِكْمَةَ، وإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾** [الجمعة:2]

فمكانة المعلم في العملية التعليمية في كونه قائدها، ومخططها، ومنفذها، وعلى هذا الأساس يتضح دوره في صناعة الحياة، وتشكيلها، ورسم مستقبلها. ولما كان التعلم حاجة إنسانية تلازم الحياة الإنسانية، فإن وجود المعلم حاجة اجتماعية تربوية تقتضيها الحياة، ولا يمكن لمجتمع أن يستغني عن المعلم، لأن المعلم في الحياة مفتاح الهداية، والميسر، والمرشد إلى سبيل التكيف مع الحياة، ومواجهة كل ما هو جديد فيها. (عطية، والهاشمي، 2008: 21).

وتعامل المعلم مع الطلبة الذين يقلُّون عنه من الناحية الجسمية، والعقلية، والخلقية، فهو مَثَلُهم الأعلى في سلوكه، وأخلاقه، يتأثرون به بالقدوة بطريقة غير مباشرة، أكثر من تأثرهم بالوعظ، والتلقين، لذا فهو في حاجة ماسة إلى الكثير من الصفات الخلقية الطيبة، حتى يؤثر فيهم، وينجح في مهنته. (عبيدات، 2007: 184).

وتتكاثر اليوم أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية، حيث يفترض أن يكون معلماً، ومربياً، ومرشداً، وملاحظاً سيكولوجياً، ورائداً اجتماعياً، ومنظماً إدارياً، ومهندساً تقنياً، وباحثاً علمياً. (مجيد، والزيادات، 2008: 262).

ومن أدواره أيضاً تعليم الطلبة قدرات التفكير بمهاراته المختلفة، ودوره في إثراء بيئة التعلم، ومحفز، ومعزز للطلبة، ومقوِّم للتقدم المعرفي، والعقلي للطلاب.(راشد، 2002: 81).

كما أنه يقوم بمتابعة كل ما هو جديد في مجال المادة، فعلى المعلم أن يكون على بيِّنة من كل المستحدثات في مجال المادة التي يدرِّسها، وأن يشجع الطلبة، ويعلمهم كيفية الحفاظ على هويتهم، وتراث أمتهم، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وتحسين المنهج، وتطويره. (عطيه، الهاشمي، 2008: 24،25).

وعلى المعلم أن يكون متميزاً في عمله، فذلك يكسبه حب واحترام طلابه، لذلك من الخطأ أن يتوقف المعلم عند الشهادة الجامعية التي حصل عليها، مهما كان تميزه فيها، بل يتوجب عليه أن يعمل بجد لتحسين كفاياته العلمية، والمهنية بالبحث، والاطلاع الدائم في موضوعات تخصصه، وأن يسعى دائماً لتطوير، وصقل مهاراته أثناء الخدمة. (طافش، 2005: 23).

فعلى المعلم أن يكون فاعلاً في كل العملية التربوية، وأن يكون قادراً على مواكبة التغيرات التي يشهدها العصر، ويستطيع التعامل مع متطلبات المستقبل، ولا يكون هناك تطوير تربوي إلا بالمعلم، فالمسؤولية الأولى تقع على عاتق المعلم، وهو الأهم في عملية التطوير التربوي، لذلك يجب أن تتم عملية تدريب للمعلمين أثناء الخدمة بشكل مستمر.

فالتدريب يرفع كفاية المعلم، ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية، ومخرجاتها، فالمؤهل العلمي الذي يحمله المعلم ربما لا يتلاءم مع متطلبات العمل الفعلية، وإن ظروف العمل تتطلب بصورة مستمرة زيادة بالمعرفة المتجددة، ولا فائدة من التدريب أثناء الخدمة إذا لم يسبقه التعلم الذي يزود الفرد بالمعلومات الفنية المتخصصة، والتي تعد الركيزة الأساسية في العمل.

وإن غاية التدريب أثناء الخدمة هي جعل المعلمين مواكبين للتطوير، والتجديد، ولضمان نجاح التدريب في تحقيق هذه الغاية، أن يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين، والمتعلمين، ومع الأهداف التربوية. (الأحمد، 2005: 26،27).

لذلك برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، وتدريبه تؤكد على مجاراة العصر، وملاحقة التطورات العلمية، والتربوية، والتقنية بكافة أبعادها، ولعل تلك الاتجاهات التي تؤكد على إعداد المعلم، وتأهيله، وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة، مما يساعده على أداء أدواره، والقيام بمهماته على أكمل وجه، وذلك لمسايرة تطورات العصر، والتعامل مع تحديات المستقبل. (الزناتي، 2012: 5).

والجدير بالذكر أن معظم دول العالم قد اهتمت بالتدريب، حيث أن الولايات المتحدة الأمريكية قد اهتمت اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب، وتطورها، ويعد التدريب عندها إجبارياً، وفي بعض الأحيان يترتب عليه زيادة الراتب، ويمنحون المعلمين إجازات دراسية لمدة عام، حتى يلتحقوا بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين.

وقد اهتمت بعض الدول العربية اهتماماً كبيراً بالتدريب، فعقدت العديد من المؤتمرات بهذا الخصوص، منها "مؤتمر إعداد، وتدريب المعلم العربي" وكذلك اهتمت الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس بموضوع تطوير التدريب للمعلمين.

ومن هذه المنطلقات فإن مؤسسات إعداد، وتدريب المعلم تقوم بوظيفة مركزية من خلال النظام التربوي بأحد مدخلا ته الرئيسة، وهو المعلم.

وقد تعددت الجهات المسؤولة عن إعداد، وتدريب المعلم، فهناك إعداد، وتدريب للمعلم تقوم به وزارات التربية والتعليم، وتدريب تقوم به الجامعات، وإعداد وتدريب تقوم به كليات التربية، وكليات المعلمين، وإعداد وتدريب تقوم به الهيئات، والجهات الحكومية أو الرسمية... (الخطيب،2006،ص7،9).

ومن هذه الجهات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي بذلت جهوداً كبيرة في مجال التدريب، حيث إنه في خلال الفترة (1994 –2005 م) تم تدريب ما يزيد عن (38 ألف) معلم، ومعلمة من مختلف التخصصات، كما تم عقد العديد من الدورات للمدربين، والمشرفين، وذلك بهدف إحداث التغيير، والتطوير في المفاهيم، والأساليب التربوية، وإكساب المعلمين، والطلبة مهارات جديدة تواكب العصر، والتطور المعرفي، والتكنولوجي بما يحقق الفائدة لما يزيد عن مليون طالب، وطالبة في فلسطين. (الزناتي،2012: 4).

وبالرغم من الاهتمام الواسع بتدريب المعلمين، إلا أن الكثير من الدراسات أشارت إلى عدم فاعلية التدريب مثل دراسة (الزناتي،2012) التي توصلت إلى عدم توافر معايير الجودة الشاملة في جميع محاور برنامج تدريب المعلمين، وأوصى الباحث العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة حتى تساير برامج التدريب العالمية.

كما أشارت دراسة (معمار،2010) التي توصلت إلى عدم توافر معايير الجودة في جميع محاور برنامج تدريب المعلمين، كما بينت أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في بناء البرامج التدريبية بما يتلاءم مع احتياجات المعلمين، ودورهم الأساسي في العملية التربوية.

كذلك أشارت دراسة (جبر،2002) إلى أن برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة ضعيفة، وبحاجة إلى إعادة النظر في جميع جوانبها من حيث المدربين، والمادة التدريبية، ومكان، وزمان التدريب من أجل تطوير أداء المعلمين، وتحسين كفاياتهم التدريسية.

وقد أولت بعض الدراسات العربية اهتماماً بالغاً بالتدريب، فعقدت العديد من المؤتمرات بهذا الخصوص، منها "مؤتمر إعداد، وتدريب المعلم العربي" بالإضافة إلى الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس، التي أولت اهتماماً بالغاً إلى موضوع تطوير وتدريب المعلمين.

لذلك تعتبر قضية تطوير مؤسسات إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تتصدى لها البحوث التربوية في كثير من دول العالم، على مدى الزمان، وذلك نظراً للدور الكبير، والمهام التي يقوم به المعلم في العملية التربوية. (عامر،طارق،9:2007).

ولعل ما يسمى بمصطلح (إدارة الجودة الشاملة) قد يكون أحد الحلول المناسبة لمعالجة جوانب القصور في إعداد المعلم، وتدريبه.

ولما كان التعليم أحد الجوانب الحياتية؛ كان لا بد، وأن يتخذ مكاناً في عملية الجودة، فأطلق على الجودة المتصلة بالجانب التعليمي مصطلح الجودة التعليمية. الذي يهتم – بوجه عام– بإتقان العمل التعليمي، والتربوي بكل ما يشمله من جوانب الطالب، والمنهج، والإدارة، والمعلم، وغيرها.

ومما سبق تبين للباحثة أهمية موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فبرنامج تدريب المعلمين يحتاج إلى تقويم، وخاصة برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، لأن معلم التربية الإسلامية له الدور الأساس، والفعال في العملية التربوية، والتعليمية نظراً لتطورات العصر الراهنة من الانفجار المعرفي، و التكنولوجي، حتى ولو كانت هناك أحسن الكتب، والمناهج فإنها لا تحقق أهدافها إذا لم يكن معلم التربية الإسلامية معد إعداداً جيداً، ومتميزاً، وذا كفايات تعليمية عالية يترجمها إلى سلوك، وخبرات تعليمية لدى طلابه فيتفاعل معهم، ويهذب، ويؤدب شخصياتهم، ويصقل خبراتهم، وينمي أنماط تفكيرهم، وقدراتهم العقلية.

ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمن برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية ؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية ؟

3. ما مدى توافر معيار الجودة الشاملة في أداء معلمي التربية الإسلامية الذين شاركوا في البرنامج ؟

أهداف الدراسة :

1. تحديد قائمة بالمعايير اللازمة لتقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2. التعرف على مدى التوافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة.
3. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين في تدريس التربية الإسلامية الذين شاركوا في البرنامج التدريبي.

أهمية الدراسة:

1. التعرف إلى الواقع الحالي لبرنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة.
2. تمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة، التي تنادي بالاهتمام ببرامج تدريب معلمي التربية الإسلامية.
3. قلة الأبحاث، والدراسات التي تناولت موضوع تقويم برامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
4. إفادة الجهات المسؤولة عن تخطيط إعداد المعلم، وتنفيذها، وتقويمها من خلال الوقوف على معايير الجودة الواجب توافرها في برامج تدريب المعلمين لمواجهة التحديات المعاصرة.

حدود الدراسة :

- **الحدود الموضوعية** : اقتصرت الدراسة على تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الاسلامية بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة من حيث (الأهداف، المحتوى، الأساليب والأنشطة، أداء المدرب، المركز التدريبي، التقويم).
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على محافظة خان يونس.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الباحثة الدراسة في العام 2012-2013م

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة ممثلة لمعلمي، ومعلمات التربية الإسلامية الذين شاركوا في البرنامج التدريبي للعام 2009-2010م.
- **الحدود المؤسسية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية.

مصطلحات الدراسة :

- **التقويم :**

تقدير قيمة الشيء، وبيان أهميته، لتحسين العملية التعليمية، وتعديل السلوك، وتلافي نواحي القصور فيها.

- **البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الإسلامية:**

مجموعة البرامج والدورات التدريبية التي تقدم لمعلمي التربية الإسلامية بهدف إحداث تغييرات إيجابية في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم؛ من أجل تطوير كفاية أدائهم.

- **معايير الجودة الشاملة:**

مجموعة الخواص، والمعايير المميزة التي ينبغي توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، لإكساب معلمي التربية الإسلامية المعارف، والمهارات، والخبرات التي تتلاءم مع متطلبات المجتمع لإشباع حاجات، ورغبات طلابهم.

الفصل الثاني

الإطـــــار النظـري

المحور الأول: تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

المحور الثاني: تقويم برنامج تدريب المعلمين.

المحور الثالث: الجودة الشاملة.

المحور الرابع: التربية الإسلامية

مقدمة

يمثل هذا الفصل الأرضية التي تعتمد عليها الدراسة في إرساء قواعدها، ووضع أسسها، وتحديد إجراءاتها، حيث يشمل الأدبيات التي حصلت عليها الباحثة فيما يتعلق بمجال الدراسة؛ مما يساعد على تعزيز الموضوع وإثرائه، وتناوله من منظور تربوي، وقد جاءت الخطوط العريضة لهذا الفصل في أربعة محاور رئيسة، هي: تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتقويم برنامج تدريب المعلمين، والجودة الشاملة، والتربية الإسلامية.

المحور الأول

تدريب المعلمين أثناء الخدمة

التدريب عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، وينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وبعد ذلك يبدأ تنفيذ هذه البرامج وينتهي عملية التدريب إلى تقويم البرامج التدريبية لتحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب.

يعد التدريب أثناء الخدمة أحد شطري تربية المعلم، لأن تربية المعلم هي عملية ذات وجهين؛ أحدهما يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة، والآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة، وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها، وتحقيق أهدافها. (ربيع، والدليمي، 2009 :175).

ويرى مجموعة من الخبراء أن التدريب أثناء الخدمة هو "مجموعة من الخبرات، والمهارات التي تنطلق من برامج الإعداد، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى، وتأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من تطورات تربوية، وعلمية في مجالات تخصصهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكيفي، والتقويم المستمر". (عبد الرازق، 2003: 226).

وتعرف بأنها: "مجموعة من البرامج، والدراسات الموقوتة – الطويلة أو القصيرة – التي تنتهي بمنح شهادات اجتياز، أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من نواحي المهنة". (طاهر،2010: 17).

وتعرفه وزارة التربية والتعليم بأنه: "عملية إكساب مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات إلى فرد أو مجموعة أفراد"، والتي بها يستطيع هذا الفرد، أو هذه المجموعة القيام بعمل

ما لم يكن في استطاعتهم القيام به من قبل، أو يمكنهم القيام به بصورة أفضل أو مختلفة عن ذي قبل، أو على هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغير في الأداء" (وزارة التربية، والتعليم، 2005).

وتعرفه الباحثة بأنه: مجموعة البرامج، والدورات، التي تقدم للمعلم أثناء خدمته التعليمية، وتقدم له بأساليب عديدة، تهدف إلى ارتقائه، وتنميته مهنياً، على وجه يساير التقدم التقني، والتكنولوجي، واالمعرفي، الذي يشهده العالم في مختلف جوانب الحياة.

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تكمن أهمية التدريب في أهمية العملية التعليمية التعلمية؛ من أجل إيجاد جيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغيرات الثقافية، والعلمية، مزود بالقيم، والأخلاق، ومن خلال معلم قادر على ذلك يملك المعارف، والمهارات المطلوبة، ولذلك فإن تدريب المعلمين ينطوي على أهمية خاصة، وهناك العديد من فوائد التدريب، منها :

1. النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من حيث الكم، والنوع؛ فالمعلم الذي يملك مهارات عالية، وكبيرة له القدرة على التأثير في الآخرين مما يمكّنه من الارتقاء بأداء الطلبة.
2. تقليل العنف ضد الطلبة من قبل المعلمين، وما ينشأ عنه من حوادث، وإصابات، وأزمات نفسية تؤدي إلى تسرب الطلاب.
3. المعلم المدرب بطريقة جيدة يتقن عمله، ولا يحتاج إلى الكثير من الزيارات من قبل المشرف، أو مدير المدرسة، في حين أن المعلم الجديد بحاجة إلى زيارات إشرافية متتابعة من أجل مساعدته على الأداء بطريقة أفضل.
4. إن المعلم المدرب جيدًا يستطيع القيام بالعديد من الأدوار في المدرسة فهو المساعد، والمعين لمدير المدرسة، ويساهم إلي حد كبير في نجاح العمل الإداري، والفني في المدرسة، ولا يشكل عبئًا على إدارة المدرسة.
5. رفع الروح المعنوية للمعلم؛ حيث يؤدي ذلك إلى رفع كفاءة المعلم، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، لأنه سيحقق من خلاله ذاته، ويشعر بالرضا، ويحوز الاحترام، والتقدير من قبل طلابه، ومسؤوليه، كما ستكون له فرصة للارتقاء في السلم الوظيفي. فالمعلم الكفء الماهر يقبل عليه كثير من الطلبة ليدرسوا عنده بعض دروس التقوية مقابل أجر إضافي. (عليش،ب.ت:449).

وترى الباحثة أن أهمية التدريب في المجتمع الفلسطيني تعود إلى أنه سبب رئيس في تمكين المعلمين من مواكبة المستجدات العالمية، حتى يستطيع مواجهة حاجات الأفراد الذين يتعلمون على يديه.

الأهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة :

تصنف الأهداف العامة للتدريب إلى أهداف معرفية، وأهداف مهارية، وأهداف مهنية، وأهداف نتاجية، وأهداف وجدانية

أولا: الأهداف المعرفية :

هي الأهداف التي تتعلق بالمعلومات، والحقائق، والمعارف التي يكتسبها المتدربون، ومن هذه الأهداف، ما يأتي:

1. إغناء الثقافة العامة للمتدربين، وتجديد معارفهم التربوية، وتعميقها.
2. تزويدهم بالمعارف المتعلقة بما يستجد في التربية العامة، وعلم النفس التربوي، والتخطيط التربوي، ودور التربية في متابعة نمو المتعلمين. (الأحمد،2005 :198).
3. تزويدهم بالمعارف المتعلقة بطرق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم.
4. تزويدهم بالمعارف في وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات، والامتحانات الشفهية، والتحريرية، وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة. (طاهر، 2010: 48).
5. تزويدهم بالمعارف، والمعلومات الجديدة التي دخلت في المناهج، أو مواد إضافية كما في الرياضيات، والعلوم، واللغات، والحاسوب، وغير ذلك (ربيع، والدليمي، 2009: 176).

ثانيا: الأهداف المهارية :

هي الأهداف التي تهتم بأداء المتدربين العملي، من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة، ومن هذه الأهداف، ما يأتي:

1. تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.
2. تدريبهم عملياً لإكسابهم خبرات، ومهارات جديدة.
3. تمكينهم من تعلم المهارات الحاسوبية، والمعلوماتية، وتوظيفها في العملية التربوية (الأحمد،2005:199).
4. ربط المعلم ببيئته المحلية، وكذلك العالمية، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ، وبيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط. (طاهر،2010:48).
5. إكساب الكوادر الفنية، والإدارية المهارات العلمية اللازمة لتحسين أدائهم، وتطوير عملهم. (الزناتي،2012:14).
6. تنمية قدراتهم الذاتية في ممارسة البحوث الإجرائية لمعالجة بعض المشكلات المدرسية.

7. تنمية قدرة المتدربين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتاجات سلوكية.
8. تنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المشكلات، والمعوقات التي يواجهونها، وإيجاد الحلول لها. (الأحمد، 199:2005).

ثالثا الأهداف المهنية :

هي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني للمعلمين كالآتي:

1. مساعدة المتدربين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم، وكفاياتهم.
2. مساعدة المتدربين على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة.

رابعا الأهداف النتاجية :

هي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التدريبي مثل: نتائج المتعلمين، ومستوياتهم التحصيلية، والمهارية، مواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها التدريب.

خامسا الأهداف الوجدانية :

عبارة عن قيم، ومواقف، واتجاهات تنميها لدى المتدرب:

1. العلاقات الإنسانية، والديمقراطية على مختلف المستويات.
2. الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم.
3. شرف المهنة التي يمارسها المعلم، وقدسيتها، وأخلاقياتها (الأحمد،200:2005) .

ويمكن أن تصاغ الأهداف العامة لتدريب المعلمين، والمعلمات أثناء الخدمة فيما يأتي:

1. تجديد معلومات المعلمين، والمعلمات.
2. إمداد المعلمين، والمعلمات بكل جديد في تخصصاتهم.
3. رفع مستوى أداء المعلمين، والمعلمات في تخصصاتهم العلمية.
4. تحسين اتجاهات المعلمين، والمعلمات، وتطوير معارفهم، ومهاراتهم التعليمية، وزيادة قدراتهم على الإبداع، والتجديد.
5. زيادة إلمام المعلمين، والمعلمات بالطرق، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

6. تبصير المعلمين، والمعلمات بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها، وتعريفهم بأدوارهم، ومسئولياتهم في ذلك الصدد.
7. تعميق وعي المعلمين والمعلمات السياسي، والقومي لاستيعاب التغييرات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية التي يتعرض لها المجتمع.

مبررات تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يحظى موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمزيد من الاهتمام من جميع خبراء التربية، والتعليم في الأقطار المتقدمة، والنائية على حد سواء، ويرجع ذلك إلى الدور المهم الذي يساهم به المعلم في مجال التربية، والتعليم في تنمية المجتمع، والإسهام في تيسير السبل، والإمكانات؛ لتحقيق عملية التعلم مدى الحياة، وتحديد المعالم الواضحة أمام الأجيال المختلفة لتتعلم كيف تتعلم في مختلف المجالات الوجدانية، والعقلية، والجسمية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية.

وتتمثل أهم المبررات العصرية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة فيما يأتي:

1. **التقدم العلمي، والتكنولوجي:**

لم يقتصر أثر التكنولوجيا على النواحي المادية، والصناعية، والإنتاجية فقط، بل امتد أثرها حتى شمل النواحي الاجتماعية بشتى أنواعها، وتغيرت بعض المفاهيم، والاتجاهات، والقيم، والمثل الأخلاقية، هذا وقد أدى التقدم في مجال التكنولوجيا إلى أثر بالغ على الفرد، والمجتمع، امتد تأثيره إلى العملية التربوية من حيث محتواها، وأهدافها، وطرائقها، وظهر ما يعرف بتكنولوجيا التعليم بما تحويه من آلات، ووسائل، وطرائق تعليمية جديدة، وأدى هذا إلى زيادة أهمية التدريب المستمر للمعلم أثناء الخدمة لمواكبة هذا التقدم التكنولوجي.

2. **التحديات التي تواجه المدرسة في عالمنا المعاصر:**

لم يعد المفهوم الضيق للتربية يفي بالغرض المطلوب، ولا يناسب العصر، لأن التربية وكما يبدو تعني التنمية، أي مساعدة الفرد على أن ينمو وفق قدراته، واستعداداته، وظروف الحياة في مجتمعه لمواجهة تحديات العصر.

ومن هنا يأتي دور كل من المدرسة التي تغيرت وظيفتها، وهو الأمر الذي يتطلب بالتالي تغيير دور المعلم الذي لم يعد مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح ميسرًا، ومسهلاً، وموجهًا، وخبيرًا.

3. **النقص في الظروف، والإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكينهم من أداء مهمتهم:**

فالكثير من المعلمين من خريجي كليات الآداب لم يقوموا بالتدرب على التدريس في كلياتهم، وتنقصهم المعارف في التربية، الأمر الذي يحتم تدريبهم أثناء الخدمة، وكذلك طلبة كليات التربية، ففترات التدريب العملي لديهم قصيرة، ولا تمكّنهم من الحصول على الخبرات التربوية اللازمة، لذلك كان من اللازم تدريبهم أثناء الخدمة.

4. **التغيير في المناهج :**

لقد قامت، وزارة التربية والتعليم العالي بتطبيق المنهاج الفلسطيني الجديد ابتدءًا من العام الدراسي 2000-2001م ، الأمر الذي تطلب إعداد الدورات الخاصة بالمناهج الفلسطينية، وتدريب المعلمين عليها.

5. **مساعدة المعلمين الجدد:**

من خلال برامج التدريب يتم مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم على نظام العمل المدرسي، والاطلاع على قوانينه، وقواعده، فانتقال الطالب من كلية التربية إلى العمل في مدرسة بعد تخرجه يمثل نقطة تحول في حياته، فهو يواجه بمواقف جديدة لم يتم تدريبه عليها، كما أن خبراته العلمية أثناء مرحلة إعداده ما قبل الخدمة، كثيرًا ما تخلو من الصفات الطبيعية، والتلقائية للموقف التدريسي. (العاجز، واللوح، 19:2010).

6. **التزايد الكبير في أعداد الطلبة، والمدارس:**

من خلال الأخذ بمبدأ تعميم التعليم، وهو الأمر الذي ترتب عليه عجز الأنظمة التربوية عن توفير الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة.

7. **تطوير الأنظمة التربوية:**

إن التطور الكبير الذي شهده النظام التربوي يتطلب إحداث تغيرات أساسية في مهمات المعلمين، وفي كيفية أدائهم، والاهتمام بالجانب العملي، وتنمية التفكير، ومراعاة الفروق الفردية. (عطوي، 2010 :207)

نظرة الإسلام إلي تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لقد اهتم الدين الحنيف بالعلم، والعلماء، وكانت نظرته شاملة لجميع أركان العملية التعليمية، وخاصة المعلم، فكانت الدعوة إلى الاهتمام بهذا المعلم، وإعداده الإعداد السليم، وتدريبه

التدريب اللائق؛ لكي يقوم بواجبه على أفضل ما يكون، فهو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية.

وكانت أول آيات القرآن الكريم التي نزلت على سيدنا محمد ﷺ الأمر بالقراءة، فقال تعالى: **﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ، ورَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾**. {العلق1-5}.

وقد رفع الله تعالى من شأن العلماء، والمعلمين، فقال تعالى: **﴿أَمْ مَنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا، وقَائِمًا يَحْذَرُ الآخِرَةَ، ويَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ، والَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَابِ﴾**. {الزُّمر9}. وقال ﷻ: **﴿ يَرْفَعِ اللهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ، والَّذِينَ أُوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتٍ، واللهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾**. {المجادلة11}. وقال أيضاً: **﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ إِنَّ اللهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾** {فاطر:28}

وكان ﷺ يواصل تعلمه من الله تعالى بدون انقطاع حتى توفاه الله، وحثت أحاديثه ﷺ على ذلك، فقد روي عن عبد الله بن عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا أنه قال: " خرج رسول الله ﷺ ذات يوم من بعض حجره، ودخل المسجد، فإذا هو بحلقتين إحداهما يقرءون القرآن، ويدعون الله، والأخرى يتعلمون، ويعلمون، فقال النبي ﷺ: كل على خير هؤلاء يقرءون القرآن، ويدعون الله فإن شاء أعطاهم، وإن شاء منعهم، وهؤلاء يتعلمون، ويعلمون، وإنما بعثت معلمًا ثم عدل فجلس معهم " (القزويني،1954: 83).

وكان الرسول ﷺ يطلب من الله الاستزادة في العلم فكان يقول في دعائه: "اللهم انفعني بما علمتني، وعلمني ما ينفعني، وزدني علمًا، والحمد لله على كل حال". (القزويني، 92:1954).

ومن الأحاديث الشريفة التي حثت على ذلك قوله ﷺ: "من سلك طريقا يلتمس فيه علمًا سهل الله به طريقًا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضًا بما يصنع، وإن العالم ليستغفر له من في السموات، ومن في الأرض حتى الحيتان في الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر علي سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا دينارًا، ولا درهمًا، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر". (القزويني، 81:1954).

وحرص الرسول الكريم ﷺ على تقديم الحوافز، والترغيب، والتشجيع علي مواصلة طلب العلم، والاستزادة في ذلك فقال ﷺ: "إذا جاء الموت لطالب العلم، وهو على هذه الحالة مات، وهو شهيد". (المدني،2004: 191).

وعن أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺقال :"إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له " رواه مسلم (النيسبوري،ب ت:1255).

وعن أنس ﷺ، قال رسول الله ﷺ:" من خرج في طلب العلم، فهو في سبيل الله حتى يرجع " (الترمذي،29:1975).

وحذر النبي ﷺ من كتم العلم عن الناس، أو الطلبة، فعن أبي هريرة ﷺ قال : قال رسول الله ﷺ:" من سئل عن علم فكتمه، أُلجم يوم القيامة بلجام من نار" (السجستاني،ب ت: 321).

وكان رسول الله ﷺيعالج أخطاء الصحابة بأسلوب تربوي حكيم؛ ليتعلم منه كل ما ينبغي له أن يعلم برفق، وأناة، واحترام للذات، حتى قال أحدهم وهو معاوية بن الحكم بعد أن أخطأ، وتعلم:"بأبي أنت، وأمي يا رسول الله... ما رأيت معلمًا قبله، ولا بعده أحسن تعليمًا منه" (البرازى، 200052).

وسار على هذا النهج الصحابة رضوان الله عليهم، وأرضاهم أجمعين، وطبقوا تلك الدعوة في حياتهم بشكل عملي، فهذا الإمام علي بن أبي طالب ﷺ يقول: "ليس الخير أن يكثر مالك، وولدك، ولكن الخير أن يكثر علمك، ويعظم حلمك، فإذا أتى علي يوم لا أزداد فيه علمًا يقربني إلى الله ﷻ فلا بورك لي في طلوع شمس ذلك اليوم". (الأصفهاني، ب.ت.:75)

ويروى عن معاذ بن جبل ﷺ "تعلموا العلم، فإن العلم لله خشية، وطلبه عبادة، ومذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة، ويرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة تقتفى آثارهم، ويقتدى بفعالهم"(الغزالي،21:1992).

والتزم بهذه الدعوة التابعون، وأدركوا أهمية الاستمرار في التعليم، فقد ورد في الأثر عن أحدهم "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد". (أبوغدة،30:1995).

ويرى ابن جماعة من علماء القرن السابع الهجري أن من يتولى مهنة التعليم يجب أن يكون ذا كفاءة خاصة، تؤهله لأداء هذا العمل، وأن يكون مداومًا على الازدياد، والبحث، والاطلاع فيلزم المعلم دوام الحرص على الازدياد، ويلازمه الجد، والاجتهاد، والاشتغال قراءة، وإثراء، ومطالعة، وتعليقًا، وحفظًا، وتصنيفًا، وبحثًا، ولا يضيع شيئًا من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم". (ابن جماعة،ب.ت:45).

وترى الباحثة أن ابن خلدون يؤكد على مهنية التعليم، حيث لها من الأسس، والمقومات التي تجعلها ترتفع في مصاف المهن الأخرى، فهو يبين أن ما يمارسه المعلم ليس ارتجالاً، بل هو مخطط مرسوم يسير من البسيط إلى المركب، ويعتبر مهنة التعليم من جملة الصنائع التي لابد للمعلم أن يلم بأصولها، وقواعدها؛ لكي يتمكن من تأدية عمله على الوجه المطلوب، ويمضي ابن خلدون إلى تأكيد مهنة المعلم، وأن ما يمارسه هو منهج للتوصيل يختلف فيه المعلم عن ذاك،

ويدل على أن تعليم العلم صناعة، وهو اختلافات الاصطلاحات أي المناهج أو الطرائق فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم، يختص به شأن الصنائع كلها.
(ابن خلدون،ب.ت:1020).

ويؤكد إخوان الصفا هذا المبدأ في قولهم: "طلب العلم مستمر حتى سن الخمسين بالنسبة للمعلمين، والمتعلمين، وحين يصل الإنسان إلى هذه السن، يستغني في تعليمه عن الآلات الجسدية، ويستطيع بعقله أن يتصل بالعقل الذي يفيض عليه بالعلم، وعلى امتداد هذا العمر يظل الإنسان يتعلم العلم بما يتلاءم، والمرحلة التي يمر بها من مراحل النضج العقلي، والمعلم كما يؤدي واجبه نحو غيره فيعلمهم، لابد أن يؤدي واجبه نحو نفسه، ويظل يتعلم دون توقف أو انقطاع" (أحمد،1981:282).

هذه هي دعوة الإسلام السامية إلى العلماء، والمعلمين؛ لكي تكون هناك استمرارية في طلب العلم، فالمعلم يقع على كاهله عبء كبير، ألا وهو بناء الإنسان، وهذا واجب شرعي الأمر الذي يقتضي تدريب المعلمين باستمرار، ومواكبة التغيرات العلمية، والثقافية حتى لا نكون بمعزل عن هذا العالم المتغير.

أنواع تدريب المعلمين

ينقسم التدريب من حيث التنفيذ إلى قسمين، هما:-

1. **التدريب قبل الخدمة:**

وهو إعداد المعلم أثناء دراسته الجامعية لأداء مهمات معينة، ويكون هذا الإعداد أثناء الدراسة، وهو متطلب رئيس للتخرج من الجامعة، والتربية العملية لطلبة كليات التربية تعد إحدى أسس تدريب ما قبل الخدمة.

2. **التدريب أثناء الخدمة :**

وهو موضوع هذا البحث، وفيه يتم تدريب المعلمين الذين تم تعيينهم؛ وذلك لتنمية معارفهم، وتزويدهم بالمهارات الفنية العملية اللازمة لأداء العمل بإتقان.

ومن الناحية التطبيقية ينقسم التدريب إلى :

1. **تدريب نظري:**

وهو مجموعة المعارف التي يكتسبها المعلم من خلال المحاضرات، الندوات، المطبوعات، النشرات...

2. تدريب عملي:

وهو تحويل مجموعة المعارف إلى مهارات فنية، وممارسات عملية من خلال الدروس التوضيحية، والدروس النموذجية، والزيارات الصفية، والزيارات التبادلية، والتعليم المصغر، وتبادل الخبرات.

ويقسم التدريب من ناحية نوع البرامج إلى:

1. برامج تهيئة المعلم الجديد :

وتهدف هذه البرامج إلى تهيئة المعلمين الجدد للعمل، وتزويدهم بالمعارف، والمهارات اللازمة للعملية التعليمية التعلمية.

2. برامج المناهج الجديدة :

تكون هذه البرامج من أجل اطلاع المعلمين على المناهج الجديدة، وكيفية تطبيقها، والتعامل معها بمهنية عالية.

3. برامج تأهيل المعلمين:

تهدف إلى تمكين المعلمين غير المؤهلين تربويًا من أداء العملية التعليمية التعلمية بطريقة فاعلة.

4. برامج إنعاشية:

تهدف إلى إنعاش مهارات معينة عند المعلمين؛ بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة، والعلوم.

5. برنامج المدرسة، وحدة تدريب :

يكون هذا التدريب داخل المدرسة، حيث يقوم مدير المدرسة، والمعلمون باختيار أحد المواضيع التي يرون أنهم بحاجة إليها، ثم اختيار المدرب المؤهل، ويهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بمعارف، وخبرات يشعرون أنهم بحاجة إليها. (سمور، 2006: 65).

6. برامج الدورات الخاصة:

تكون لأجل مهام ضرورية إضافية يُطلب من المعلمين القيام بها مثل: الإرشاد النفسي، حقوق الإنسان، التربية الصحية... .

7. برامج التدريب الإداري:

تهدف إلى إعداد الفرد لوظيفة نائب مدير المدرسة في المستقبل؛ لإعداده للقيام بدور مدير المدرسة في المستقبل.

8. البرامج التجديدية :

تهدف هذه البرامج إلى "متابعة التطور في ميادين العلوم، والفنون، وأساليب التربية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتوجيه الفني، كما تستهدف دفع المعلم إلى النمو الذاتي بالدراسة، والقراءة، والبحوث" (أبو عطوان،22:2008).

9. برامج الحاسوب، والوسائل التعليمية :

تهدف هذه البرامج إلى تزويد المعلم بمهارات استخدام الحاسوب، وإنتاج، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وتوظيفها في الأنشطة، والفعاليات التعليمية التعلمية بفاعلية. (وزارة التربية، والتعليم، 2006).

10. البرامج التجريبية :

تهدف إلى إتاحة الفرصة للمعلم كي يطبق ما استفاده من خبرات، ومعلومات على أرض الواقع من خلال عمل تجريبي. "والبرامج التجريبية تحقق للمعلمين نضجًا في المستوى الثقافي، والفني، والمهني، وكفاية في الأداء عن طريق الخبرة العملية التي تُكتَسب من التجارب التي يقومون بها، والنتائج التي يثبتون صحتها.

11. برامج إعداد القادة :

إن إعداد القادة التربويين عملية أساسية في النظام التربوي التعليمي، وذلك لقيادة المؤسسات التربوية، فيتم ترشيح المعلم الذي تتوفر لديه القدرات القيادية، والإدارية، ويتمتع بشخصية قوية، وعلاقات إنسانية طيبة مع الآخرين، وذلك للمشاركة في دورات تدريبية خاصة في القيادة، ومفاهيمها، وأنماطها، ونظرياتها، وبخصائص النفس، وانفعالاتها.

(الزناتي،17:2012).

وترى الباحثة أن أهم البرامج التدريبية في فلسطين البرنامج التجديدي، والإنعاشي لأنهما يواكبان كل ما هو جديد من تطورات، وتغيرات في ميادين العلوم، والفنون، وأساليب التربية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتوجيه الفني، كما تستهدف دفع المعلم إلى النمو الذاتي بالدراسة، والقراءة، والبحوث.

أشكال التدريب أثناء الخدمة :

إن بداية ظهور أشكال التدريب أثناء الخدمة كانت أمراً طوعياً، وذلك في شكل دورات قصيرة تقدم في أوقات متفرقة، ويشترك فيها المعلمون الأكثر التزاماً بمهنة التعليم، والأكثر طموحاً،

كما ساهمت منظمات، واتحادات المعلمين في تبني بعض أشكال التدريب أثناء الخدمة، وكذلك مراكز وأندية التعليم، والمعلمين، وتبنتها الوزارات، والإدارات المرتبطة بالتعليم في العديد من الدول، والأشكال هي:

1. **الدورات القصيرة:** وقد وجدت في البرازيل، وناميبيا.
2. **الفصول المسائية:** والتي انتشرت في بلاد كثيرة منها غينيا، والسودان.
3. **التدريب الذي اعتمد نظام التعليم المفتوح:** وهو الأكثر فاعلية كلمة فعالية خطأ، وانتشاراً في الوقت الراهن (ربيع، والدليمي،177:2009).

أسس إعداد البرامج التدريبية:

إن التدريب عملية هادفة، وتعتبر من أنواع الاستثمار طويل الأمد، ولكي يكون التدريب فاعلاً، فلا بد من أن يقوم التدريب على أسس، ومبادئ محددة، وتشمل جميع مراحله من تخطيط، وتنفيذ، ومتابعة، وتقييم، وتطوير، ويقوم التدريب على مجموعة من الأسس، وهي:-

1. **التدريب عملية هادفة:**

لابد أن يكون للتدريب أهداف واضحة، ومحددة تحديدًا دقيقًا، وذلك لأن التحديد الدقيق للأهداف يعتبر الدليل الصحيح لمحتوى البرامج التدريبية، والطرق، والأساليب التدريبية المستخدمة، ويؤدي تحديد الهدف إلى وجود عمل منظم مرتب، عمل يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات باستمرار، واطراد، وتدبر للغاية، أو النهاية المحتملة، وهذا يجعل البرامج التدريبية ذات كفاءة، وفاعلية عالية.

2. **شمولية التدريب:**

يشمل التدريب كل العاملين في المؤسسة التربوية، وفق احتياجات عملهم، كذلك يشمل موضوعات متعددة، وأنشطة متنوعة.

3. **تكامل برامج التدريب، والتأهيل أثناء الخدمة:**

لا بد للتدريب أن يتصف بالتكامل، والترابط في العمل التدريبي، لأننا إذا نظرنا إلى التدريب باعتباره نظامًا متكاملاً، فهذا يعني أنه كيان متكامل يتكون من أجزاء، وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية من أجل أداء وظائف معينة، محصلتها النهائية بمثابة الناتج الذي يحققه النظام ككل، والتدريب كنظام له مدخلاته، وعملياته، وأنشطته، ومخرجاته التي لا بد وأن تتكامل فيها لتحقيق التجانس، والتوافق مع باقي الأنشطة الأخرى. (أبوعطوان،23:2008)

4. **استمرارية التدريب:**

التدريب مستمر، وبشكل دورات إثرائية منظمة طيلة الحياة الوظيفية، بحيث يشمل المجالات المختلفة في كافة المراحل التعليمية، ويواكب عملية التطور في مختلف مناحي الحياة. (عطوى، 2001 :211)

وبهذا يعتبر التدريب نشاطًا رئيسًا مستمرًا ،من منطلق شموليته للمستويات الوظيفية المختلفة، فالتدريب مستمر على مدى الحياة الوظيفية، وليس مجرد حدث يقع مرة واحدة، فهو نشاط ملازم للحياة المهنية للمعلم. (السلمي، 1992 :275)

5. **التدريب عملية متدرجة، وواقعية :**

يقوم التدريب على مبدأ الواقعية، بمعنى أنه ينبغي أن يكون التدريب ملبيًا للاحتياجات التدريبية للمتدربين، وأن يكون قادرًا على إحداث التغييرات المطلوب إحداثها في الأفراد المتدربين، وأن يتم استخدام الطرق، والأساليب التدريبية المناسبة، حتى يعود مما ينفق على العملية التدريبية بمردود مجزٍ، ونافع.

ولكي يكون التدريب واقعيًا، لا بد أن يتناول المشكلات التي تواجه المعلمين في الميدان، والمساعدة في إيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلات، كما أن التدريب عملية متدرجة تمر بالعديد من الخطوات المتسلسلة سيتم الحديث عنها فيها بعد.

6. **التدريب عملية مرنة:**

لا بد أن تستطيع خطة التدريب مواجهة التغيرات، والمستجدات في البيئة التربوية، والإفادة من التغذية الراجعة الناجمة عند التنفيذ، والتقويم.

7. **التدريب عملية متغيرة، ومتجددة:**

يجب أن يكون التدريب متطورًا، ومتجددًا في مبادئه، وأساليبه، حتى يمكن عن طريقه تقييم كل ما هو جديد ومستحدث للمتدربين؛ من أجل مسايرة ركب الحضارة، والتقدم، فالبرامج التدريبية لا تتجمد في قوالب محددة، وإنما يجب أن تتصف بالتغير، والتجديد، فالمعلم الذي يتلقى التدريب عرضة للتغيير في عاداته، وسلوكه، واتجاهاته، ومهاراته، ومن ثم فلا بد أن يتغير محتوى البرامج التدريبية، ومضمونها؛ لتواجه كل هذه التغيرات سواء كانت خاصة بالمتدربين، أو الظروف المحيطة بهم. (أبو عطوان،24:2008)

8. **لامركزية التدريب:**

والمقصود بذلك أن تقوم مديريات التربية والتعليم بإعداد الخطط التدريبية الخاصة بها للعاملين في المدارس التابعة لها، وذلك وفق احتياجاتهم، ومتطلباتهم الوظيفية، وضمن السياسة العامة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم العالي.

ويعني هذا أي أن يكون التدريب محليًا على مستوى العاملين في المدارس التابعة لكل مديرية تربية وتعليم على حدة وفقًا لمتطلباتهم. (عطوي، 2001 : 211)

9. أن لا يؤثر على حسن سير العمل:

لقد تم تكثيف التدريب في السنوات السابقة، وذلك لتعدد الدورات، وخاصة دورات المنهاج الفلسطيني، الأمر الذي يؤدي إلى خروج العديد من المعلمين من مدارسهم، مما يؤثر على سير العمل، ولذلك من الأفضل أن تكون الدورات التدريبية في إجازات المعلمين.

10.تدعيم التدريب بالحوافز المادية، والأدبية:

بالرغم من أن هدف التدريب هو تنمية مهارة التدريب عند المعلمين، وتحسين مستوى أدائهم، إلا أن المتدرب مهما كانت شخصيته يتطلع دائمًا إلى الحوافز، وذلك لإحساسه بأن هذا العمل الذي يقوم به ذو قيمة، ويستحق المكافأة عليه، وفي مقدمتها الحوافز المادية، والمعنوية، كما يجب أن يكون هناك حوافز للمدرب بشتى أشكالها. (جبر، 2002 : 66)

أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تختلف أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة باختلاف مستوياتهم، وإعدادهم قبل الخدمة، واختلاف تخصصاتهم، وميولهم، وبيئاتهم، وليس من الحكمة أن يؤخذ أساليب تدريبية معينة تطبق في كل الحالات متذرعين بيسرها، وسهولتها، وقلة كلفتها.

ولقد ساد فيما بين العاملين في التدريب أثناء الخدمة في الوطن العربي اعتقاد بأن أنجح أسلوب للتدريب أثناء الخدمة هو دروس، ودورات في بعض المواد، وطرق تدريسها، على نحو لا يختلف بكثير أو قليل عما يعطى في معاهد من قبل الخدمة، وبالرغم من أن هذا الأسلوب لا يستغنى عن اتباعه، إلا أنه ينبغي أن يكون مختلفًا عن مثيله في معاهد ما قبل الخدمة، بحيث يؤكد على الجوانب العملية التجريبية، ويأخذ طابع المحاولة، والنقاش، والبحث عن حلول للمشكلات التي يأتي بها المتدربون معهم من تجاربهم، وخبراتهم الميدانية.

وإن **ما يقصد بالأسلوب التدريبي** هو الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل، والإمكانات المتاحة، وتختلف الأساليب باختلاف البرامج ، والهدف المطلوب تحقيقه، والإمكانات المتاحة، هذا ويمكن ملاحظة إمكانية تعدد الأساليب التدريبية في البرنامج الواحد. (الفتلاوي، 106:2004).

وترى الباحثة أن هناك العديد من أساليب تدريب المعلمين، واستخدام كل أسلوب يعتمد على الأهداف المطلوب تحقيقها، وعلى قدرات المدربين، والمتدربين، وكذلك عدد الأفراد الذين

سينخرطون في البرنامج، ومستوى الأعمال المكلفين بها، ومع الوقت المتاح للتدريب، والنفقات التي تحتاج إليها كل وسيلة.

هذا ولقد أصبحت الوسائل المعينة أكثر تقدمًا عن ذي قبل، فقد تم استخدام الكمبيوتر، والتكنولوجيا في العملية التعليمية، والتدريب، الأمر الذي يساهم في تحسين عملية التدريب.

وتتعدد أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فمنها ما هو نظري، ومنها ما هو عملي (تطبيقي)

الأساليب النظرية لتدريب المعلمين:

تنقسم الأساليب النظرية لتدريب المعلمين إلي أساليب تدريب نظرية جماعية، وأساليب تدريب نظرية ذاتية، ونذكر منها ما يأتي:

أولاً- أساليب تدريب نظرية جماعية :

1- المحاضرة

تعتبر المحاضرة من أكثر وسائل التدريب شيوعًا، و"تمثل المحاضرة عرضًا موجزًا لمجموعة من الخبرات العلمية للدارسين في فترة زمنية معينة، في جو من التفاعل الاجتماعي من خلال العلاقات بين المحاضر، والدارسين، وغالبًا ما يكون المحاضر ذو خبرة عميقة في موضوع المحاضرة التي يلقيها، إلا أن نجاحه، وتأثيره يتوقف على عوامل عدة، منها:

أ- طريقة إلقائه في المحاضرة.

ب- قوة صوته.

ج- مظهره العام.

د- طريقة أدائه، وإقناعه.

هـ- مدى اقتراحاته للدارسين أو درجة تشويقه، وإثارته للأفكار".

(جمال الدين، وآخرون، 1992 : 133)

ويمكن للمحاضر أن يطرح خلال المحاضرة عدة أسئلة، للتأكد من درجة انتباه المشاركين كما يمكن للمشاركين أن يستوضحوا بعض الأمور من المحاضر بعد انتهاء المحاضرة.

وتتكون المحاضرة عادة من: (مقدمة، عرض الموضوع، خاتمة)

وتتميز طريقة المحاضرة بأنه يمكن إشراك أكبر عدد ممكن من الدارسين لسماعها، وبالتالي قلة التكاليف اللازمة لها "كما أن الدارسين يتلقون تدريبًا في الاستماع، وتدوين المذكرات، فالاستماع مصدر مهم من مصادر التعلم، حيث إن الفرد يتعلم عن طريق الاستماع إلى شخص آخر، أو الإذاعة، والتلفزيون". (سعادة، 1993 :52)

وتمتاز باستغلال الوقت استغلالاً كبيراً، وتوفر النظام، والانضباط. (أبو جلالة، 94:2001) والمحاضرة أسلوب مألوف لدى المعلمين، والمرء يميل إلى ممارسة ما قد تعود عليه، ولا تساعد المحاضرة الجيدة على تقديم المعلومات فقط، ولكنها تساعد أيضًا في تكوين، أو تنمية الاتجاهات.

وعلى الرغم مما ذكر آنفًا عن مميزات المحاضرة، إلا أن لها عيوبًا، منها:

- لا تثير الدافعية لدى المشاركين للتعلم.
- تسبب الملل، والضجر بسبب كون المشاركين في دور المستقبل فقط.
- قد يكون بعض المشاركين ليس لديهم القدرة على المتابعة، والاستماع، والتفكير، والربط بين الأفكار إلا فترة زمنية قصيرة.
- تعتمد المحاضرة على حاسة واحدة فقط، وهي حاسة السمع، وتهمل الحواس الأخرى.
- لا تنمى المهارات العملية، لأنها تفتقر غالبًا إلى الممارسة.

ويمكن تحسين طريقة المحاضرة باتباع إحدى الوسائل الآتية:

أ- أن نقسم المحاضرة إلى أقسام واضحة كالمقدمة، وعرض الموضوع، والخاتمة.

- المقدمة: أن تكون مشوّقة، ومناسبة الحجم، تحوى بيانًا لما سيتم عرضه في المحاضرة، والأهداف، وطريقة معالجتها.
- العرض: ويلزم أن يتم بتقديم المعلومات بطريقة منظمة، وفي تسلسل منطقي متدرج أو تنظيم سيكولوجي مناسب.
- الخاتمة: أن تشمل تلخيصًا للمادة المعروضة، أو الأنشطة المقترحة، أو الدعوة للمزيد من التعلم.

ب- أن تكون مدة المحاضرة مناسبة للحضور.

ج- أن تراعي المحاضرة مبادئ التعلم ما أمكن، ومن هذه المبادئ جذب الاهتمام، أو التشويق لزيادة الدافعية للتعلم، والتكرار للمعلومات الأساسية، والتنويع، والمقابلة التي تقوم على

المقارنة، واستخدام التعميم، وتنظيم المعلومات على أساس تقويمه، وتوسيع، وتعميق التراكيب المعرفية للمحاضرين أو المستمعين. (أبو عطوان،26:2008)

د- أن تراعي الحاجات الأساسية للمستمعين، وذلك عن طريق تقديم معلومات أساسية مهمة أو بوظيفة مناسبة.

هـ- أن تنتهي بمناقشات، أو حوار، أو تكون مصحوبة بعروض عملية، أو تجارب توضيحية، أو دعوة إلى استمرار التعلم، أو البحث.

و- أن يتم دعم المحاضرة بالوسائل التعليمية السمعية، أو البصرية، أو السمعية- البصرية التي تدخل محتوياتها في صلب المهارات، أو المعلومات المطروحة كلما دعت الحاجة؛ بهدف التقريب، ولجعلها أكثر وضوحًا، وأقرب إلى الفهم. (الفتلاوي، 2004 : 94)

وترى الباحثة بأن وسيلة المحاضرة هي الأكثر شيوعًا في تدريب المعلمين في فلسطين، كما ورد في دراسات سابقة مثل دراسة (أبو عطوان،2008).

2- حلقة النقاش:

يتم من خلال حلقات النقاش عرض مشكلة تعليمية، أو موضوع معين، ويدور حوار مفتوح بين المشاركين حول المشكلة موضوع النقاش لتفنيد أسبابها، والصعوبات، والعقبات التي تنشأ نتيجة لها، ويتم اقتراح أهم الحلول، والتوصيات لتذليل تلك العقبات بعد المناقشات، ويكون الحوار، والنقاش عادة تحت قيادة موجّه أو مدرّب، وهذا النوع من النقاش يبتعد عن الجدل العقيم، والمهاترات اللفظية حيث يهتم بالحقائق العلمية، والمنطق السليم، وبأسلوب يكتنفه التفكير الهادف متضمناً البحث، والاستقصاء، والاكتشاف قبل البحث في الخلاصات، والاستنتاجات، إذ إن ذلك في حد ذاته عمل موضوع، لأنه يتحرى الوصول إلى الحقائق بأساليب التفكير المبدع الذي يستعرض عدة حلول للمشكلة الواحدة، ويختبر كلاً منها، وصولاً إلى الحل الصحيح. (سعادة، 1993 : 54)

كما أن حلقات النقاش لها آثار جيدة على المشاركين، إذ تدعم ثقة كل فرد بنفسه، ويشعر بأهمية آرائه، وبقيمته بين أفراد الجماعة، وهذه الحلقات لها نمطان، هما : -

أ – اللجنة :

ويلجأ إلى مثل هذه اللجان إذا كان الموضوع المطروح للمناقشة واسعًا، ومتشعبًا، ويحتاج إلى لجان تخصصيه لدراسة هذا الموضوع، لذا يرشح عدد من المعلمين لدراسة هذا الموضوع على

أن تعرض النتائج على أعضاء اللجنة، أو مناقشتها في حلقات المناقشة، أو نشرها في صورة كتاب أو مقالة". (جمال الدين، وآخرون، 1992 : 134)

ومن خلال عرض نتائج اللجان التخصصية في حلقات المناقشة، يتم التوصل إلى حلول، وتوصيات بخصوص المشكلة، أو الموضوع المطروح للمناقشة.

ب- الندوة

ويستدعى لمثل هذا النوع من الندوات عالم، أو خبير متخصص في موضوع النقاش، ولديه خبرة واسعة، وذلك لإلقاء الضوء حول موضوع تربوي، أو ثقافي، أو اجتماعي، أو يشارك المعلمون في هذه المناقشات التي يطرحونها، ويبدون رأيهم فيما يعرض أو يستمر النقاش، والحوار حتى يصل المشاركون إلى فهم تام، وثقافات فيما يطرح عليهم، وهذا الأسلوب أسلوب تعليمي فاعل يزيد من خبرات المعلمين، ويكسبهم مهارات جديدة في كيفية الاتصال، والتواصل، وقد ترشح على سبيل المثال أحد المعلمين، أو من له سابق إعارة في الدول الأخرى، وذلك لمناقشة، وعرض بعض نتائج خبراته الفعلية، وإعطاء صورة، واضحة عن جغرافية، وعادات، وتقاليد البلد التي كان يعمل بها. (جمال الدين، وآخرون، 1992 : 134).

أهداف الندوات:

1. إثراء خبرة معينة، وموضوع محدد بأكثر من رأي.
2. إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما تم عرضه من أفكار.
3. تحقيق التواصل بين المشاركين، وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثراؤها (العاجز، وحلس،68:2009).

وترى الباحثة أن الندوات وسيلة مهمة من وسائل التدريب، لأنها تساهم في رفع دافعية المعلم، وذلك لمشاركته في موضوع النقاش، وتؤدي إلى استغلال خبرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، ولذلك يجب الاهتمام بهذه الوسيلة، وحسن تنظيمها، واستغلالها بطريقة فاعلة، وذلك لزيادة معارف المعلمين الجدد، وتنمية مهاراتهم.

3- الورش التعليمية

تعتبر الورشة التعليمية ذات أثر بالغ في التدريب أثناء الخدمة، وهذه الوسيلة وجدت على يد رابطة التعليم التقدمي في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1930 م، ومفهومها هو عبارة عن "أسلوب تربوي تعاوني عملي، يتوافر له إمكانات بشرية وفنية، يسعى لدراسة رغبات مشتركة في جانب أو أكثر من جوانب العملية التعليمية التربوية المهنية؛ لتحسين وتطوير الأداء في الوظائف الفردية والجماعية، وحل لمشكلاتهم التربوية والمهنية".

أهداف الورش التعليمية:

تسعى الورش التعليمية لتحقيق العديد من الأهداف والتي منها:

- إتاحة الفرص المختلفة للمعلمين؛ من أجل النمو المهني، والاجتماعي.
- تنمية القدرة لدى المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم بصورة مباشرة، وغير مباشرة.
- وضع المعلمين أثناء العمل في الورشة في مواقف تدفعهم إلى تحمل المسؤولية الذاتية نحو التعلم، والتدريب وتقويم نتائج جهودهم، وإزالة الحواجز بينهم مما يترتب عليه زيادة الاتصال فيما بينهم، وبالتالي إكسابهم الخبرة، والمهارة في العمل الجماعي التعاوني.
- تتيح للمعلمين فرص تعلم طرائق، وأساليب، أو إنتاج أدوات، ووسائل يستطيعون استخدامها في حجرات الدراسة .
- تسهم في إطلاق قوى المعلمين المشاركين للإبداع، والابتكار، وتحفزهم إلى التجريب التربوي (العاجز، وحلس، 2009:65،66).

وتتطلب الورش التعليمية الفاعلة تخطيطًا، وإعدادًا دقيقًا حتى يتمكن المشاركون من الوصول إلى أقصى درجات الاستفادة، ومن ثم ينتظم المعلمون "في مجموعات كبيرة أو صغيرة للبحث في مشكلة من المشكلات تساعد على تحسين عملهم أو عمل المدرسة، وهي بهذا ليست مجموعة من المحاضرات، أو برنامجًا من البرامج يدرسونه، بل فرصة لدراسة مشكلة معينة يكون فيها أحد الدارسين أو بعضهم مهتمًا بدارستها، وينتفع المعلمون أثناء بحثهم لهذه المشكلات بالاختصاصيين من كافة الجهات، وأنواع التخصص.

ومن هنا فإن الورش التعليمية لا تعتمد على المناقشة النظرية، أو المحاضرة بل تعتمد على البحث، والتجريب، والاستقصاء، وتوزيع المهام بشكل عادل.

ومن أبرز مقوماتها التعاون، والزيادة في مهارات العاملين فيها، وقدرتهم على العمل الجماعي، وتوفر الفرص لحل المشكلات المشتركة، حيث إنه يمكن عن طريقها مناقشة المشكلات التي قد لا يشعرون بها، أو لا ينتبهون إليها من خلال اجتماع المشرف بالدارسين، كما أنها تهتم بالتقويم المستمر بكل ما فيها من نشاط فردي أو جماعي، فيدرك بذلك كل عضو مدى تفوقه، أو تقدم المجموعة فيما يمارسه من أعمال. (سعادة، 1994 :44).

مما سبق يمكن القول إن الورش التعليمية يمكن أن تستخدم في أغراض متعددة قبل التدريب مع دراسة مشكلة، أو مشاكل ذات علاقة، أو التدريب على إنتاج وسيلة تعليمية، أي بعبارة

أخرى ينظر إلى الورش التعليمية على أنها تدريب لاكتساب مهارات، وأساليب معينة تساعد على الارتقاء بالمستوى المهني للعاملين في مجال التربية، والتعليم حاضرًا، ومستقبلاً.

متطلبات نجاح الورش التعليمية :

- شعور المشتركين بالحاجة الملحة إليها.
- وضع خطة العمل.
- تحديد المشتركين قبل التخطيط لها.
- اختيار الوقت، والمدة، والعدد المناسب.
- أن يتيح الفرصة بوضع أهداف مستقبلية تختلف في الصيغة عن الأهداف الحالية.
- أن يتيح للمعلم المشاركة، وتشجيعه على العمل بمفرده، وتجريب ما يرغب.
- التركيز على أن يكون نمو المعلم مهنيًا هو الهدف.(عطاري، 40:2005)

والورش التعليمية لها فوائد عديدة نذكر منها: -

- توطيد العلاقات الإنسانية بين المشاركين من خلال عملهم كمجموعات، فهي فرصة طيبة لزيادة الألفة، والمحبة فيما بينهم لاسيما أنهم يتحاورن، ويتبادلون الأفكار.
- إكساب المشاركين القدرة على تحمل مسؤولية التعلم الذاتي، وتقويم جهودهم، وأعمالهم.
- تنمية مهارات المشاركين في التخطيط، والتنظيم، والتقويم على أساس تعاوني، وديمقراطي.
- تساعد على اكتساب المرونة في تغيير الأفكار، والتعبيرات من خلال التفاعل في مجموعات.
- إكساب المعلمين الاتجاهات الإيجابية كاحترام الرأي الآخر، وحسن آداب المناقشة.

(أبو حسب الله، 2000 :42)

- تزويد المعلمين بالمعارف، والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها، واستخدامها في أعمالهم الصفية.
- تضمين المشكلات الواقعية التي تعتبر من قبل المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين أنها تستحق البحث، والدراسة.
- تتيح للمشاركين الفرص لاكتساب وسائل، وطرق جديدة لتطوير مستوياتهم المهنية، وإنتاج مواد تعليمية تساعد في العملية التدريسية.

التخطيط للورش التعليمية :

يتوقف نجاح الورش التعليمية إلى حد كبير على التخطيط السليم، وتحديد الهدف من انعقادها، ولكي تكون عملية التخطيط للورش ناجعة، يجب اتباع الخطوات الآتية: –

- تعارف المشاركين فيما بينهم، وذلك لحل المشاكل المشتركة.
- تحديد الاهتمامات، أو المشاكل للعمل على حلها، ويتم ذلك من خلال عملية مسح في المدارس، أو المؤتمرات، أو من خلال تطبيق استبانه لتحديد الاحتياجات اللازمة، والاهتمامات.
- تحديد المكان، والزمان المناسبين لعقد الورش التعليمية، على أن يكون المكان قريبًا للجميع، وأن يكون وقت الإجازات الصيفية.
- توفير المتخصصين في مجالات مختلفة عند الحاجة.
- يقوم المشاركون، والمنظمون بالتخطيط للأنشطة معًا. (عطاري، 2005 :289)

نموذج لإعداد ورشة تعليمية:

أ– إعداد، وتوزيع إعلانات الاجتماع الخاص بالورشة، وتتضمن : –

- الهدف من الاجتماع.
- مكان الاجتماع، والزمن، والمدة.
- جدول الاجتماع.
- أسماء المتحدثين، والمشاركين.

ب– توفير مستلزمات الورشة لجميع المشاركين.

ج– اختيار قاعة الورشة على أساس :

- الحجم، التهوية، الضوء، وضوح الهدف، دورات المياه.

د– إعداد المستلزمات المطلوبة:

- السبورة، طاولة لوضع المواد المستخدمة، مكبر الصوت، جهاز العرض.

هـ– إعداد قاعة الورشة:

- تجهيز المقاعد والطاولات، تنظيف القاعة، توزيع حاويات للقمامة.

و– إعداد رزمة للمشاركين تتضمن :

- أوراق، وأقلام، مواد للقراءة، تعليمات عن الورشة، جدول الورشة، أسماء المشاركين، وأرقام هواتفهم، استمارة التقويم، تقرير المتابعة.

ز- إعداد الدعم اللوجستي :

- ويتضمن الإعداد لوجبات الطعام، والمشروبات في حالة الفترات الطويلة.

وترى الباحثة أن الوسيلة التدريبية تعتبر من الوسائل المتطورة، والفعالة في التدريب، فالمشاركين هنا لهم الدور الرئيس في التدريب، ويتم الاعتماد عليهم بشكل كبير.

أساليب تدريب عملية ذاتية :

- **البحوث الإجرائية (بحوث الفعل)**

تؤكد الدراسات التربوية، وتوصياتها على أهمية القراءة، والبحث، والتجريب، وذلك للحصول على المعرفة، والوصول إلى الحقيقة، ومن ثم التوصل إلى حل للمشكلات الواقعية بنهج علمي صحيح.

ولطالما اهتم المعلمون بالتساؤل عما إذا كانت ممارساتهم ذات جدوى في تحقيق الأهداف التعليمية، والتربوية من عدمه، ولطالما تركوا الإجابة عن هذا التساؤل لأناس آخرين غيرهم، يأتون إلى المدارس، ومعهم الكثير من الأوراق، والاستبيانات، واستطلاعات الرأي، وبطاقات الملاحظة يقتحمون حجرات الدراسة، أو ربما سبب وجودهم ارتباك الحياة داخلها، يلاحظون، ويدوّنون ثم يذهبون إلى مكاتبهم، وحواسيبهم لفترة، ثم ما يلبثوا أن ينشروا تقاريرهم البحثية مذيلة بتوصيات، ومقترحات. ويبقي المعلمون وحدهم في الميدان، ولا يجدون إجابات ترضي فضولهم المهني، وتدلهم على الطريق. (مدبولى،2002: 123)

ومن هنا فإن استخدام بحوث الفعل في مجال التربية يسهم في مساعدة المعلمين ليصبحوا باحثين تجريبيين. وعليه يجب أن يعمل كل من المشرف التربوي، ومدير المدرسة على تنمية المعلم مهنيًا بإلحاقه بشكل مستمر في دورات تدريبية داخل أو خارج المدرسة للتدريب على بحوث الفعل، حيث إنها تسهم في التعرف على طبيعة الطلاب، وتمكّن المعلم من معرفة سلوكهم، وكيف يؤثر المعلم عليهم، من حيث اتجاهاتهم، وفهمهم للبحث فالمعلم من خلال البحث، والتجريب يستطيع فهم نفسه، وفهم طريقة تدريسه من خلال العمليات التي يمر بها، ويشارك الطلاب ليكونوا باحثين تجريبيين.(المغيدي، 2005 :274)

ويعرف (سيفارث، 1999: 267) البحوث الإجرائية أنها مجموعة من التقنيات يقوم المعلم، وبعض الممارسين للعملية التعليمية باستخدامها للإجابة عن أسئلة تنشأ أثناء العمل.

وأشار (ستينهاوس، 1975) إليها على أنها عملية تأمُّل ذاتي منظمة، تتضمن سلسلة أفعال من استكشاف نقدي، ودراسة للتغير، ووضع احتمالات لبحوث عمل أخرى، كما أنها عملية مرنة بمعنى أن الأسئلة البحثية تتسم بالمرونة، والتغير تبعًا لأي تغير في عملية التعلم موضع البحث.

هذا ويمكن تكليف المعلمين بالقراءة الموجهة، ولتناول بعض المشكلات، وجمع الحقائق عنها، وتحليليها لإيجاد الحلول المناسبة لها كتلك التي تتعلق بالامتحانات، والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس المختلفة كما يمكن تكليفهم بإعداد البحوث، لما لها من قيمة في التدريب، حيث يتم من خلالها التعرف على تخطيط التدريب، ورسم سياسة الإصلاح التربوي بصفة عامة، كما أنها تساعد الباحثين على قيمة الاتجاه العلمي السليم في بحث المشاكل التربوية. (الأبيض، 41:1976)

أهداف البحوث الإجرائية :

1. دعم أسس المشاركة، والتعاون بين المشرفين، والمدراء، والمعلمين، والطلاب.
2. التشجيع على تطوير، وتحسين المدرسة.
3. تغيير الممارسات التدريسية.
4. جعل المدرسة، والمجتمع أكثر ديمقراطية.
5. النظر إلى التدريس على أنه عملية تساؤل دائم. (عطاري، 2005 :277)

خطوات البحث العلمي:

1. الشعور بالمشكلة، وتحديد مجالها.
2. صياغة المشكلة، وتحديد العوامل المؤثرة.
3. وضع فرضيات العمل، واختبار صحة الفرضيات.
4. تسجيل النتائج، وتفسيرها.
5. وضع التوصيات، والمقترحات.(ملحم، 2000 :44)

وترى الباحثة أن البحوث الإجرائية تساهم إلى حد كبير في التركيز على المشكلات الحقيقية، التي تواجه الواقع التربوي، وإيجاد الحلول، فلا بد من تشجيع المعلمين على البحث، والتجريب من خلال تنظيم دورات خاصة بالبحث العلمي، وتقديم حوافز مادية، ومعنوية للمعلمين المبدعين في هذا المجال، وكذلك إعداد نشرات توضح ماهية البحوث التجريبية، وأهميتها، وطريقة التعامل معها.

المجالات البحثية :

1. عناصر المنهاج التي تشمل الأهداف الطرق، والمحتوى، والتقويم.
2. مهام، ومسؤوليات المعلمين، ومدراء المدارس، والمشرفين، وأدوارهم المستقبلية.
3. تسرب الطلاب.
4. العقاب البدني.
5. أساليب إعداد، وتحليل الاختبارات المدرسية.
6. تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة من المعلمين، والطلبة.
7. الاتجاهات، والقيم، وتدريسها، وتمرسها.
8. نظام العلامات المدرسية "أسس النجاح".
9. أساليب التعلم، والتدريب.
10. أساليب المتابعة، والتقويم.
11. أساليب الاتصال، والتواصل. (وايلز، و بوندي، 2002).

وترى الباحثة أن هناك عدداً محدوداً من المعلمين الذين يهتمون بالبحوث الإجرائية من خلال اللقاءات والمقابلات التي أجرتها الباحثة مع مسؤول الاشراف التربوي والتدريب بتاريخ 15-7-2013.

المحور الثاني

تقويم البرامج التدريبية

مفهوم تقويم التدريب:

هو "عملية إصدار أحكام، والوصول إلى قرارات، بالنسبة إلى قيمة خبرة من الخبرات، من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، على ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعليم، والتعلم" (الديب، 1994: 107).

وعرِّف التقويم بأنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها. (الدمرداش ، : 1984:125).

وعرف (سيد، وسالم، 2004: 16) بأنه: "عملية نظامية ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة، ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية؛ حتى يتم علاج نواحي الضعف، وتعزيز نواحي القوة".

وفي مجال التربية، يُعرف التقويم بأنه العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة، والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. (الوكيل، والمفتى،1999 :161).

أما تقويم التدريب فهو : العمليات المخططة، والمنظمة لدراسة البرامج التدريبية لإصدار الحكم على مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف التدريبية، سعياً إلى تحسينها بتعزيز جوانب القوة فيها، وتلافي جوانب القصور.(الزناتي،23:2012).

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التقويم بأنه: تقدير قيمة الشيء، وبيان أهميته، لتحسين العملية التعليمية، وتعديل السلوك، وتلافي نواحي القصور فيها.

أما تقويم التدريب فتعرفه الباحثة بأنه: العمليات المخططة، والمنظمة لدراسة البرامج التدريبية لإصدار الحكم على مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف التدريبية سعياً إلى تحسينها بتعزيز جوانب القوة فيها، وتلافي جوانب القصور.

أهداف تقويم البرامج التدريبية:

- كشف فاعلية برنامج التدريب في إحداث المهارات الوظيفية المطلوبة.
- تنقيح أهداف برامج التدريب، وكشف صلاحيتها لحاجات المتدربين.
- تحسين تسهيلات، وتجهيزات برامج التدريب الخدماتية، والمادية المساعدة للتدريب.
- ضبط، وتوجيه عمليات التدريب، وتركيزها لتحصيل الأهداف المطلوبة.
- تزويد الجهات المعنية بمعايير يمكن بها اختيار الأهداف المساعدة لتحقيق مهارات وظيفة محددة.
- تبرير الخطط، والنفقات، والدعم المخصص لعمليات التدريب. (حمدان، 198:2002).
- الوقوف على جوانب الضعف من أجل التخطيط لعلاجها، وجوانب القوة لتعزيزها.
- معرفة ما أنجز من خطة التدريب، والتأكد من تحقيق الأهداف.
- قياس مدى تقدم المتدربين، وكفاية المدربين.
- إعطاء المتدرب صورة علمية عن إنجازه، وتقدمه التدريبي، بشكل محدد، وواضح. (الزناتي،25:2012).

ومن خلال ما ذكر سابقاً، ترى الباحثة أن من أهم أهداف تقويم التدريب التربوي ما يأتي:

- تحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها.
- ضبط، وتوجيه عمليات التدريب، وتركيزها لتحصيل الأهداف المطلوبة.
- كشف فاعلية برنامج التدريب في إحداث المهارات الوظيفية المطلوبة.
- قياس مدى تقدم المتدربين، وكفاية المدربين.
- تزويد الجهات المعنية بمعايير يمكن بها اختيار الأهداف المساعدة لتحقيق مهارات، وظيفة محددة.

أهمية تقويم البرامج التدريبية :

يعد تقويم البرامج التدريبية من الأمور المهمة في البرامج التدريبية، حيث أنه يمكن تحقيق تغيرات في المعارف، والمهارات، والاتجاهات، وكذلك من خلال عملية التقويم يمكن التأكد من تحقيق أهداف البرنامج.

وحدد (الطعاني، 2002 :147) أهمية تقويم البرامج التدريبية:

- مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها سابقاً.
- مدى تحقيق البرامج التدريبية للنتائج المتوقعة منها.
- الاختيار الأمثل للوسائل، والأنشطة المستخدمة في التدريب كافةً.
- الاختيار المناسب للأساليب التدريبية المستخدمة في تحديد الجوانب الإيجابية من أجل تعزيزها في تنفيذ البرنامج.
- تحديد الجوانب السلبية التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية، والعمل على تذليلها لضمان الأهداف مستقبلاً.

أسس، وقواعد التقويم:

ذكرت رواس (35:2001) أن من أهم أسس، وقواعد التقويم ما يأتي:

- أن يشترك في تقويم العملية التدريبية كل من يحتمل أن يتأثر بنتائجها، بقصد إتاحة الفرصة للدارسين، والمشرفين، ومناقشة وجهات النظر في نواحي التقويم.
- أن يستمر التقويم، وأن يلازم برنامج التدريب حتى يؤدي هذا التلازم إلى تشخيص نقاط القوة، ونقاط الضعف في كل جانب من جوانب البرنامج أولاً بأول.
- أن يكون التقويم شاملاً لكل الجوانب التي تعتبر مهمة في ضوء فلسفتنا التربوية، وهدفنا من البرنامج، وأن ينعكس أثر ذلك على تقويم الدارس.
- أن يتشكل التقويم بحسب الهدف الأساسي من العملية التدريبية؛ للتعرف على مدى ما يحرزه الفرد من نمو، وتقدم في مدة البرنامج.
- أن يظل تقويم العملية التدريبية، وسيلةً لا هدفاً؛ ليكون التقويم أداةً، ووسيلةً للتشخيص، والتجريب، والوقاية، والعلاج.

ومن خلال ما ذكر سابقاً، ترى الباحثة أن أهم أسس، وقواعد التقويم ما يأتي:

- شمول التقويم لمختلف جوانب البرنامج التدريبي، والعناصر التي تتفاعل معه، وتؤثر فيه.
- تمثيل وجهات نظر جميع الفئات المشاركة في البرنامج من مخططين، ومدربين، ومتدربين.
- استخدام أكبر قدر من أدوات القياس لتقويم آثار البرنامج.
- أن تستند عمليات التقويم، والمتابعة على أهداف البرنامج التي يجب أن تصاغ بطريقة علمية

لنتمكن من قياسها بدقة.

- استمرارية التقويم بحيث يلازم البرنامج التدريبي منذ بدايته إلى نهايته خطوة خطوة؛ ليتمكن من تشخيص نقاط الضعف في كل خطوة، ومعالجتها قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها.
- توفير الجو الملائم لإجراء عمليتي التقويم، والمتابعة في تحسين البرنامج، وتطويره، وذلك بإعطاء كل مستفيد كامل الحرية للإدلاء بآرائه حول البرنامج؛ حتى تكون النتائج صادقة في التعبير عن الاتجاهات الحقيقية للمشاركين في البرنامج.

أدوات، وأساليب تقويم البرامج التدريبية:

من أدوات، وأساليب التقويم كما أوردها (العزيزي، 1987 : 160–163) ما يأتي:

1. **الاختبارات:** هي عبارة عن أسئلة شفوية، أو تحريرية توجَّه من المدرِّب إلى المتدربين؛ بغرض الوصول إلى تقويم الأداء.
2. **المقابلة:** وهي مواجهة شخصية تتم بين مسئول التدريب، وبين المتدربين؛ وذلك من أجل التعرف على مدى اكتسابهم للمعارف، والمهارات، والاتجاهات، وهي عبارة عن أسئلة معدة مسبقاً، تهدف إلى التعرف على الحاجات التدريبية للمتدربين من خلال مواجهة شخصية بين مسئول التدريب، والمتدربين.
3. **الاستبانة:** وهي عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الفقرات التي تحتاج إلى إجابة عنها، ويقوم بإعدادها الخبراء في التدريب، ومخططو البرامج، والمنسقون، وكذلك المدربون، وتهدف إلى التعرف على الاحتياجات، وتقويم البرامج التدريبية.
4. **تحليل المشكلات:** هو أسلوب يعني بقيام المتدربين بدراسة مشكلة معينة، وأخذ انطباعاتهم حول أسباب وقوعها، وكيفية علاجها، وتحديد الإجراءات اللازمة لحلها.
5. **التقارير:** وهي الدراسة المتأنية للتقارير، والسجلات لبيان النقاط السلبية التي يمكن علاجها بالتدريب.

وهناك مجموعة من أساليب تقويم البرامج التدريبية، وهي:

1. التطبيقات العملية.
2. الاختبارات الشفوية، والتحريرية، واختبارات المواقف.
3. كتابة البحوث، والتقارير.
4. الملاحظات الميدانية.
5. المشاركة الذاتية في البرنامج.

6. التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء.
7. المشروعات التطبيقية، والعملية.
8. متابعة المتدربين في مواقع عملهم.
9. أراء مديري البرامج التدريبية.
10. أراء الموجهين، والمشرفين على المتدربين في المدارس، ومديري المدارس التي يعمل بها المعلم بعد انتهاء البرنامج.
11. استطلاع آراء المعلمين أنفسهم دورياً.
12. دراسات عن أداء المعلم قبل التدريب وبعده، وبخاصة بالنسبة لتحضير الدروس، والتفاعل مع التلاميذ.

وبالتالي فإن أساليب التقويم تساعد المدرِّب في عملية تقويم البرنامج التدريبي، وكثرة الأدوات، وتنوعها لتواجه المجالات المختلفة.

نماذج تقويم البرامج التدريبية:

هناك العديد من النماذج المجربة، والمختبرة، والجاهزة للاستخدام منها ما ذكره (بروكس، 2001 :275 –273) :

1. **نموذج كريك باتريك :**

ويحتاج هذا النموذج إلى تجميع، وتقييم البيانات من المستويات الثلاثة التالية:

- **رد الفعل:** عند المتعلم للتدخل.
- **التعلم:** الذي تم تحقيقه في التدخل.
- **النتائج:** تغيير حصل نتيجة التدخل.

2. **نموذج باركر:**

كذلك يحدد هذا النموذج أربعة مستويات لجمع البيانات، والتقييم، وهي:

- **رضاء المشارك:** ردود المشارك نحو التدخل كما تحددها الاستبانة.
- **المعارف التي اكتسبها المشارك:** يتم تقييم التحصيل بالاختبارات السابقة، واللاحقة للمهارات، والمعارف.
- **الأداء في الوظيفة:** يُقَيَّم بمعايير موضوعية من الأداء الوظيفي بعد التدخل.
- **أداء المجموعة:** تقييم نتائج المجموعة ككل، وهذا تقييم واسع، وأكثر صعوبة.

3. نموذج سايرو:

وهو عبارة عن أربع مجموعات محددة من التقييم، هي:

- **المحتوى:** وهذا يضم الشروط الحالية، وتحديد الاحتياجات التدريبية، والأهداف النهائية، والمتوسطة، والمباشرة.
- **المدخلات:** وهذا يشمل تقييماً لجميع المواد المستخدمة في التدخل بما فيها تقييم البدائل الممكنة.
- **التفاعل:** وهذا يعني الجمع المنظم لردود فعل المشاركين أثناء، وبعد التدخل.
- **النتائج:** يتم من خلال أهداف التدريب، وإنشاء أداة لقياس تحقيق الأهداف، واستخدام هذه الأدوات في الوقت المناسب، ومن ثم مراجعة النتائج، واستخدامها لتحسين البرامج التالية.

4. نموذج هامبلين:

يحدد هذا النموذج خمسة مستويات من التقييم، هي:

- **ردود الفعل:** تقييم ردود فعل المتعلم نحو التدخل، ويشمل النمط، والطريقة، والبيئة، وأداء المدرب وغيره، ويجري هذا التقييم أثناء التدخل مباشرة، وبعده في وقت لاحق.
- **التعلم:** هذا تقييم للتطور الذي حصل في المعارف، والمهارات، والاتجاهات، ويمكن إجراؤه قبل، وبعد التدخل.
- **السلوك الوظيفي:** التحقق من أن الأداء الوظيفي قد تغير نتيجة للتدخل.
- **الإدارة والمنظمة:** قياس الأثر على إدارة المتعلم، أو مجموعته، وتحليل المنافع، والتكاليف للتأكد من ذلك.
- **القيمة النهائية:** إلى أي مدى أثَّر التدخل في ربحية، أو استمرارية المنظمة.

خطوات عملية تقويم البرامج التدريبية:

تمر عملية تقييم البرنامج التدريبي بالخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من عملية التقييم.
2. تحديد أنواع المعلومات، والبيانات اللازمة لإجراء عملية التقييم، ويتطلب هذا ما يلي:
   - جمع المعلومات.
   - تنظيم المعلومات، وفق معايير محددة.
   - تحليل تلك المعلومات في ضوء المعايير الموضوعية.

3. تحليل المعلومات، والبيانات، واستخلاص النتائج.
4. استخلاص، وشرح النتائج، والاستفادة منها. (عطوي، 2001:226).

مراحل تقويم البرامج التدريبية:

أولاً- التقويم التمهيدي:

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وخلفياتهم، وخبراتهم.

ثانياً/ التقويم البنائي المتوسط:

ويستخدم هذا التقويم أثناء تخطيط البرنامج، ويجري عند الانتهاء من كل جزء.

ثالثاً/ التقويم النهائي:

ويكون عادة بعد انتهاء البرنامج التدريبي، ويتطلب هذا إصدار حكم إما باستمرار البرنامج، أو تعديله، أو إيقافه، وإصدار الحكم يتوقف على مقدار الأهداف المحققة من جراء تنفيذ البرنامج.

رابعاً/ المتابعة:

وهو أهم المراحل، ويهدف إلى تحديد أثر البرنامج على أداء المتدربين في الميدان التربوي، لفترة طويلة بهدف تحسين أدائهم. (محمد، وآخرون، 2008 : 31).

أنواع تقويم البرامج التدريبية:

يتنوع التقويم في غاياته، وأهدافه كما ذكرها (الهاجري، 2004 :38) :

- **التقويم التحليلي:** ويجري عادة عند مرحلة التخطيط.
- **التقويم المرحلي البنائي:** ويجري عادة عند تنفيذ البرامج بهدف التعرف على كفاية التحصيل، ومدى ملاءمة ظروفه للمتدربين، ثم توجيه عمليات التدريب حيال ذلك.
- **التقويم النهائي الكلي:** ويجري عادة عند انتهاء البرنامج، ويتخذ أساليب عملية، أو كتابية، أو شفوية، وذلك حسب طبيعة كل برنامج، ويهدف إلى التعرف على درجة تحصيل المتدربين للأهداف التدريبية.
- **التقويم الميداني:** وهو ما يقوم به المختصون بمتابعة المتدربين في مواقعهم؛ للتحقق من كفاية ما تعلموه لمسؤولياتهم الوظيفية.

معوقات تقويم البرامج التدريبية:

ولقد ذكرت (رواس، 2001 : 37) العديد من المعوقات، وهي:

1.عدم توافر أدوات، وأساليب تقويم مقننة، وسهلة التطبيق.

2.حصر التقويم على الاختبارات.

3.قلة الإمكانيات المادية التي تساعد على استخدام أكثر من، وسيلة للتقويم.

4.قلة المتخصصين في مجال التقويم إلى جانب قلة كفاءة الموجودين.

5.لا يوجد، وعي لدى المتدربين، والمدربين بأهمية تقويم برامج التدريب.

6.عدم توفر معلومات، وإحصائيات دقيقة تساعد على تقويم البرامج التدريبية.

7.عدم التخطيط المسبق لعملية تقويم البرامج تؤدي إلى إعاقة العملية التقويمية.

8.ضعف التوازن. الشمول – التكامل في التقويم.

9.عدم استخدام التقويم التتابعي في تحديد آثار التدريب الطويلة في مواقع العمل.

10.عدم موضوعية بعض الاختبارات المستخدمة في التقويم.

11.لا يستخدم أدوات متنوعة لجمع المعلومات في تقويم البرامج التدريبية.

12.لا يوجد تعاون بين كافة الأطراف المرتبطة بالبرامج التدريبية أثناء التقويم.

ويتضح من المحور السابق :أن تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية من خلال معايير الجودة يعمل على رفع كفاءة معلمي التربية الإسلامية .

وتعتبر عملية التقويم من الأمور الهامة في معرفة مدى تحقق أهداف البرنامج المخططة له ومدى نجاحها أو فشلها من خلال ملاحظة وتقويم سلوك وأداء المعلم.

المحور الثالث

الجودة الشاملة

مفهوم الجودة:

يستخدم مصطلح الجودة عادة عند عامة الناس بمفهوم (النوعية الجيدة)، أو (الخامة الأصلية) ويقصد بها الكيف عكس الكم، كما تستخدم بمفهوم درجة الامتياز، أو صفة متأصلة، أو متميزة.

الجودة لغة مِن أجاد " أي أتى بالجيد من قول، أو عمل"، وأجاد الشيء: صيره جيداً (المعجم الوسيط،145/1)، والجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جودّه بمعنى صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول، والفعل. (ابن منظور،1968 : 72).

أما اصطلاحا فهناك العديد من التعريفات التي يمكن تقديمها من خلال الآتي:

عرفها (الدرادكة، 17:2006) بأنها: "عبارة عن مجموعة من الصفات، والخصائص التي يتميز بها المنتج، أو الخدمة، والتي تؤدي إلى تلبية حاجات المستهلكين، والعملاء سواء من حيث تصميم المنتج، أو تصنيعه، أو قدرته على الأداء في سبيل الوصول إلى إرضاء هؤلاء العملاء، وإسعادهم".

وتعرف بأنها: "معايير عالمية للقياس، والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى الى ثقافة الإتقان، والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً تسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي، والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال" (الزواوي، 2003 : 34).

وتعرف بأنها: "الكفاءة، والفاعلية معاً، وذلك لأن الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جديدة، والفاعلية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف، والمخرجات". (عليمات، 2007 : 16)

كما عرفها (العقيلي،17:2001) بأنها: "إنتاج المنظمة لسلعة، أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، تكون قادرة من خلالها على الوفاء بحاجات، ورغبات عملائها، بالشكل الذي يتفق مع تطلعاتهم، وتحقيق الرضا، والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لإنتاج السلعة، أو تقديم الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها".

ويرى (إبراهيم،96:2003) أن الجودة هي "مقابلة توقعات العميل، وتجاوزها إلى أحسن منها، وبالتالي يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة، والتي تلبي رغباته، وتحقق رضاه، وهنا

يكمن التحدي، والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين، والذين تختلف أهواؤهم، ورغباتهم، ولهم شخصيات مختلفة، وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة".

وعرفتها (الإدارة العامة للتربية، والتعليم،2005) بأنها: "تكامل الملامح، والخصائص لمنتج، أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات، ومتطلبات محددة، أو معروفة ضمناً".

كما عرفها معهد الجودة الفدرالي بأنها: "أداء العمل بالشكل الصحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على آراء العملاء لمعرفة مدى تحسن الأداء". (الجضعي،2007 :18).

وعرفها ديمنج بأنها: "تشير إلى درجة متوقعة من التماثل، والاعتمادية، وبتكلفة منخفضة، ومناسبة للسوق" (جامعة القدس المفتوحة،2007 :14).

وتعرف الجودة وفقاً لعائلة المواصفات "Iso 9000" على أنها: عبارة عن "مقاييس لمدى تلبية حاجات الزبائن، ومتطلباتهم المعلنة، والضمنية ". (السلطي، والياس،1999: 26)

من خلال التعريفات السابقة للجودة سواء العربية أم الأجنبية، يتضح للباحثة أنه مهما اختلفت، وتعددت التعريفات فإن الجودة عبارة عن :

- مجموعة من الصفات، والخصائص التي يتميز بها المنتج، أو الخدمة، والتي تؤدي إلى تلبية حاجات المستهلكين، والعملاء.
- الكفاءة، والفاعلية تؤدي إلى تحقيق الأهداف، والمخرجات.
- مجموعة معايير، وإجراءات متفق عليها لتحقيق توقعات العملاء.
- أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى.

مفهوم الجودة من المنظور الإسلامي:

الجودة منهاج أساس للمسلم، دعا إليه الدين الإسلامي الحنيف، فالله ﷻ يقول ﴿**الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ، والْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا، وهُوَ العَزِيزُ الغَفُورُ**﴾ {الملك:2}، وقد حثنا نبينا المصطفى ﷺ على الإتقان في العمل، حيث قال في الحديث الشريف: "**إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**" (البهيقي، 1989،ج 334:4).

أما مفهوم الجودة من المنظور الإسلامي، فلم يرد نص لفظي بها في القرآن الكريم، أو السنة النبوية، وما ورد في القرآن الكريم حول مفهوم يماثل الجودة، فقد ورد مصطلح "الإتقان" مصداقاً لقوله ﷻ :﴿ **صُنْعَ اللهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ**﴾ {النمل:88}.

وهنا يتضح من الآية الكريمة أن الإتقان هو الكمال في العمل، والذي لن يبلغه أحد من البشر.

وحول المفهوم اللغوي للإتقان نقول أتقن الشيء أحكمه. (القاموس المحيط،1994، 1527)، وعرّفه النووي في "تهذيب الأسماء، واللغات"، 39/3 فقال: " قال أهل اللغة: إتقان الأمر إحكامه".

من هنا فإن مصطلح الإتقان، وطبقاً للآية الكريمة يدل على خالق عظيم، ولما كان الله ﷻ قد استخلف الإنسان على الأرض لقوله ﷻ : ﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً**﴾ {البقرة:30}

فقد طلب منه أن يقوم بعمله للدرجة التي تحقق رضا الله عليه، وذلك استجابة لحديث الرسول ﷺ: "**إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**"، والإتقان هنا يستدعي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه، وأن يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني، بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير، أو تفريط، أو غش، أو خداع، وهذا يستدعي الإخلاص الكامل في العمل. (فيض القدير،286/2) بما تتيحه معرفة قدرات الانسان لقوله –تعالى-: ﴿ **لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا**﴾ {البقرة:286}. فالله ﷻ خلق الإنسان، وزوّده بالقوى، والقدرات المختلفة ليبدع، ويقوم بجلائل الأعمال، فإذا قصر عن هذه الغاية، وبدد قواه في غير ما خلقت له كان جاحداً لنعم الله عليه، لهذا فإن العمل، وإتقانه مصدر القيمة الإنسانية، وأن الإنسان بعمله قال – تعالى-: ﴿ **وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى**﴾ {النَّجم:39}، وبالتالي فإن الإنسان يضفي على المادة قيمتها بما يجريه من عمليات عليها، سواء كانت إنتاجاً، أو تصنيعاً، أو تداولاً، أو استهلاكاً. والإسلام يوجب على العامل أن يخلص النية في العمل، ويتقنه، وأن ينصح فيه خشية من الله – تعالى– لأنه يراقبه، ولكي يكون العمل متقناً من وجهة النظر الإسلامية، ينبغي أن يتم على أكمل وجه دون إهمال، أو تقصير، أو تفريط، بحيث لا يبقى فيه قول لقائل. (عبيدات،117:2001).

ومن صور إتقان العمل أن يحرص العامل عليه في بذل أقصى طاقته، وأن لا يضيع وقته، وأن يحافظ على المال العام، وأن يشرف على اتباعه إشرافاً مستمراً، استجابة لدعوة المولى ﷻ بقوله: ﴿ **وَأَوْفُوا بِعَهْدِي أُوفِ بِعَهْدِكُمْ وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ**﴾ {البقرة:40}، من هنا يتجلى موقع العمل في الإسلام باعتباره من العبادات التي تمثل ميثاق عهد بين الإنسان، وخالقه، أولاً، وقبل كل شيء، مصداقاً لقوله ﷻ: ﴿ **وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ**﴾ {المؤمنون:8}، ولهذا ينبغي على العامل المسلم وفقاً لرؤيته الإسلامية، كما يراها القرضاوي أن يلتزم بالشروط الآتية:

1. أن يكون العمل مشروعاً في نظر الإسلام.
2. أن تصحبه النية الصالحة بنفع نفسه وأمته وفق منهج الله.
3. أن يلتزم الإتقان، والمهارة في العمل.
4. أن يراعي حدود الله فلا يقصر، أو يظلم، أو يغش.
5. أن لا يصرفه عمله هذا عن التزاماته الدينية الأخرى.(ريان،2002: 188).

وأما من حيث متطلبات الإتقان في الأعمال العامة، فإن الإسلام أكد على ضرورة توفر المعرفة أولاً، وقبل كل شيء، عملاً بقوله –تعالى–: ﴿**وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ** ﴾ {الإسراء:36}. كذلك الأمر فإن إتقان العمل يتطلب روح الجماعة لقوله –تعالى–: ﴿**وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللهِ جَمِيعًا، وَلَا تَفَرَّقُوا**﴾ {آل عمران:103}، وقوله –تعالى–: ﴿**وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ، وَرَسُولُهُ** ﴾ {التوبة:105} فالخطاب هنا للجماعة تأكيداً لمبدأ روح الجماعة، ولكن في ظل نظام تشاوري تحاوري للوصول بالعمل إلى أعلى درجات الإتقان، عملاً بقوله –تعالى–: ﴿**وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ**﴾ {الشُّورى:38}.

كذلك فقد أمر الإسلام بمبدأ المراقبة، والمساءلة، فالله –سبحانه وتعالى– شاهِد على عمل الإنسان، مصداقاً لقوله –تعالى– ﴿**إِنَّ اللهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا**﴾ {النساء:1}، ولهذا على العامل أياً كان موقعه أن يتذكر دوماً أن فوق رقابة البشر هناك رقابة من الله –تعالى– ثم تأتي بعد ذلك المساءلة، والمحاسبة، لقوله –تعالى–: " ﴿**وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ**﴾ {الصَّفات:24}.

واستناداً لما تقدم يتضح الآتي:

1. إن الإسلام أقر بمفهوم الإتقان، وهو أبعد وأكثر دقة، ووضوحاً من مفهوم الجودة، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار معايير الإتقان في النظام التربوي المعاصر.
2. إن مفهوم الإتقان يقتضي "أداء العمل، وفق معايير عالية الدقة، والإحكام، بحيث يتحقق العمل بنتائجه بأعلى درجة ممكنة"، وفي النظام التربوي فإن الإتقان يتعلق بإنجاز الأعمال المرتبطة بعناصر النظام التعليمي في جزئياتها، وكلياتها، وفق معايير تحدد درجة إحكام العمل الذي ينبغي أن يتم بدرجة عالية دون تقصير، أو تفريط بما لا يدع مجالاً للشك بما يرضي الله أولاً، وأصحاب العلاقة المستفيدين ثانياً.

3. إن تحقيق الإتقان يتطلب المعرفة، والإحساس بالمسؤولية، وتعميم روحية العمل الجماعي، والمساءلة، والمحاسبة.

وإذا أمعنا النظر في مفاهيم الجودة، ومتطلباتها في العصر الحاضر، فهي لم تذهب كثيراً للحد الذي ذهب إليه الإسلام في مجال المعرفة، وهو يمثل ثقافة الجودة، والمسؤولية، والمساءلة، والمحاسبة، ودرجة أداء العمل، وإتقانه، وقد أتى الإسلام بكل هذه المبادئ، والمفاهيم قبل أن تنطلق شعارات الجودة في الفترة الواقعة بين 1940، و1945م على يد (إدوارد ديمنج) الذي أطلق عليه (أبو الجودة)، والذي بنى آراءه على المنتجات الصناعية، ومن ثم تم فيما بعد، وخلال الربع الأخير من القرن الماضي تحويرها على المجال التربوي، في حين أن المفاهيم، والقيم الإسلامية بهذا الخصوص جاءت شاملة لكافة مجالات العمل دون تخصيص، أو تحديد.

مفهوم الجودة في التعليم :

الجودة في التعليم هي عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير، والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي، وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة، والكفاءة، والفاعلية لكل من أهداف النظام، وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية (الطلبة، المجتمع).(الخميسي، 5:2006).

وعرفها (مصطفى، وآخرون،3:2002) بأنها: "ترجمة احتياجات، وتوقعات طلاب الخدمة، أو المستفيدين بشأن الخدمة إلى خصائص محددة، تكون أساساً لتصميم الخدمة التربوية، وتقديمها لطلابها بما يوافق توقعاتهم، وفي التعليم تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات، ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل معدلات الترفيع، ومعدلات تكلفة التعليم.

وتعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها: "فلسفة شاملة للحياة تنعكس بمفاهيمها على العمل في المؤسسات التربوية، بجميع أفرادها، وجميع أحوالها، وأوقاتها، بحيث تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية يرمي للوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم، والتعلم، وتطوير مخرجات التعليم على أساس من الأهداف الواضحة، وقيم أخلاقيات العمل الأصلية، والترشيد في استهلاك الوقت، والجهد، والموارد المالية، بما يضمن رضا الله سبحانه وتعالى، ثم رضا المشاركين في العملية التعليمية من معلمين، وطلبة علم، وأولياء أمور. (مصطفى،34:2003).

وعرفها (البوهي، 2001 :376) أنها "مجموعة من الخصائص، أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف".

وعرفها (العاجز، ونشوان، 2007) بأنها "مجموعة العوامل، والظروف التي يهيئها النظام التعليمي من أجل إتقان العمل، والتميز، من خلال تهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى بناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة، والاستفادة منها في أحداث التنمية الشاملة، وصنع حضارة أمته". (العاجز، ونشوان، 2007 : 5).

وتعرف الجودة في التعليم بأنها "مدخل مهم لتطوير التعليم، تقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن للإدارة أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن، ويعتمد على استخدام عدد من الأدوات الكمية، والنوعية لقياس مدى التحسين في الجودة". (roxburgh،52:1996).

أما جودة التعليم من منظور إسلامي كما عرفها (الخطيب،3:2007) فهي عبارة عن "ترجمة احتياجات، وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة، تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل من أجل تلبية احتياجات، وتوقعات المستفيدين، وتحقيق رضا الله.

هذه هي بعض التعريفات الواردة في (الجودة التعليمية)، ومن خلالها توصلت الباحثة إلى تعريف لها، وهو أن الجودة في التعليم: عملية متكاملة تشمل جميع العناصر التعليمية كافة من (إدارات تعليم، ومعلمين، وطلاب، ومناهج، وأساليب تعليم، وغيرها، مما يرتبط بالعملية التعليمية)؛ سعياً لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بشكل متقن، وعلى وجه يضمن مخرجات عالية الجودة، وتحقق رضا المستفيدين.

ومهما تنوعت تعاريف الجودة في التعليم، إلا أنها تضم ثلاثة جوانب أساسية:

- **جودة التصميم (Designauality) :**

وتعني تحديد المواصفات، والخصائص التي ينبغي أن تراعي للتخطيط للعمل.

- **جودة الأداء (performanceqality):**

ويرى عليمات أن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يشير إلى معنيين مترابطين؛ أحدهما واقعي، والآخر حسي، فالتزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات، ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم يشير للمعنى الواقعي، أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر، وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب، وأولياء أمورهم. (عليمات،2004: 44).

أهمية الجودة الشاملة في التعليم:

1. ضبط شكاوى، ومشكلات الطلاب، وأولياء أمورهم، والإقلال منها، ووضع الحلول المناسبة لها.
2. تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة، والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية من أجل منع حدوثها مستقبلاً.
3. توفير جو من التفاهم، والتعاون، والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.
4. تطبيق نظام الجودة يمنح المدرسة الاحترام، والتقدير المحلي، والعالمي. (الحريري، 32:2010).
5. الارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية، والوجدانية.
6. زيادة الوعي، والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب، والمجتمع المحلي. (الرشيد، 1995 :35-36).

وترى الباحثة أن أهمية الجودة الشاملة في التعليم تكمن في الآتي:

1. الارتقاء بالمستوى المعرفي، والثقافي، والمهاري، والنفسي، والاجتماعي للطلبة.
2. رفع كفاءة، ومستوى أداء المعلمين، والإداريين.
3. رفع مستوى الوعي، والإدراك لدى المعلمين، والطلاب تجاه عمليات التعليم، والتعلم لتطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع السياسات، والأنظمة، وإرضاء جميع المستفيدين.
4. إيجاد بيئة داعمة للتطوير المستمر.

مبادئ الجودة في التعليم:

استطاع أركارو تحديد عدة قيم رئيسة، تعبر عن الجودة في التعليم، وهي:

1. **المشاركة:** تأتي عن طريق تحمل الطلاب، والآباء، ورجال الأعمال المسؤولية بامتلاكهم لمهارات الجودة، وحل المشكلات.
2. **المبادأة:** تشير إلى أن هيئة التدريس، والإدارة المدرسية يجب أن يخلقوا لأنفسهم قيم جودة محددة داخل المؤسسة، وذلك بالتخلي عن الأساليب الروتينية داخل المؤسسة.

3. **التطوير المستمر:** وذلك لتحقيق تدعيم قيم التربية لدى الطلاب من خلال التفاعل المستمر، والعمل على تحقيق التوازن، والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة من خلال التخطيط، والتقويم المستمر.
4. **سرعة رد الفعل:** يقصد بها الاستجابة السريعة لمتطلبات المستهلك من خلال تحسين زمن الاستجابة، وما يتطلبه من مراجعة العمليات، والأهداف، والأنشطة، من خلال عمليات القياس المستمر الذي يؤدي إلى تحسين الجودة، إذ تمثل عملية رد الفعل أهمية كبيرة في تحقيق رضا العميل.
5. **الرؤية الإستراتيجية:** لدى كل من الطلاب، والمعلمين، والآباء، وترجمتها إلى خطط مستقبلية، إذ لا تقتصر على فئة معينة في المؤسسة التعليمية، بل تشمل جميع أعضاء المؤسسة، أي أن كل شخص بمثابة "رائد جودة".
6. **المنفعة، والتعاون:** "مع سائر المؤسسات الإنتاجية في المجتمع من خلال تبادل المنافع بين المؤسسة التربوية، ومؤسسات المجتمع المدني" (منصور،2005:86).

مبررات إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

اهتم الباحثون بالجودة في التربية والتعليم اهتماماً بالغاً؛ لتحسين، وتطوير العمل التربوي، والتعليمي بصفة عامة، لذلك أصبح منهج الجودة مطلباً أساسياً في ظل ثورة المعلومات، وتطوير العملية التربوية، والتعليمية في المدارس لعدة جوانب، أهمها الآتي:

1. من أجل أداء الأعمال التربوية، والتعليمية بشكل صحيح في أقل وقت، وأقل جهد، وأقل تكلفة.
2. إشباع حاجات المتعلمين، وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.
3. تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين، والطلاب، وأفراد المجتمع.
4. تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية، والمهارية، والأخلاقية.

(عليمات، 2004 : 12)

ويرى (الرشيد،1995) أن هناك بعض المبررات التي تُوجب علينا إدخال الجودة في قطاع التعليم، وهي على النحو الآتي:

1. ارتباط الجودة بكفاءة الإنتاج.
2. نجاح نظام الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي، والقطاع الخاص في معظم دول العالم.
3. ارتباط الجودة بالتقويم الشامل للتعليم بالمؤسسة التعليمية.

إن الثورة التكنولوجية الشاملة، والقائمة على تدفق علمي، ومعرفي هو الذي جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها.

3. ترتكز الجودة على الاستجابة لاحتياجات الطلبة، وبالتالي إرضائهم، والحصول على مخرجات عالية الكفاءة.
4. إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم منذ بداية السبعينات مع التضحية بالجودة في التعليم، مما ساعد في زيادة معدلات البطالة.
5. الجودة الشاملة تعمل على استثمار إمكانيات الأفراد، وطاقاتهم الإبداعية.
6. تعمل الجودة على إيجاد نظام شامل لضبط الجودة. (الرشيد، 1995 :49).

مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية

لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم لابد من المرور بعدة مراحل رئيسة، وهي:

المرحلة الأولى:

1- اقتناع، وتبني الإدارة العليا للجودة من خلال الإجراءات الآتية:

أ. اتخاذ القرارات من قبل الإدارة العليا.

ب.تدريب القيادات في المؤسسة التعليمية على مبادئ، ومفاهيم الجودة.

ج. وضع الأهداف المتعلقة بالمؤسسة.

المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط

يفيد التخطيط بصفة عامة، والتخطيط الاستراتيجي على وجه الخصوص في تحديد رؤية واضحة لجودة المؤسسة التعليمية، وأدوارها الجديدة، والأهداف المناط بها، والمحاور، والمسارات التي يمكن اتباعها لتحقيق هذه الأهداف، كما يفيد في وضع رؤية تعمل على الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية، والبشرية المتاحة، وتمكين هذه المؤسسة من مواجهة التحديات الداخلية، والخارجية، وتحقيق أكبر قدر من المنافسة، والتميز.

المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ

ويتم فيها اختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ، وتدريبهم على أحدث الوسائل المتعلقة بالجودة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم

ويتم في هذه المرحلة طرح بعض التساؤلات، حول جوانب القوة، والضعف في المؤسسة قبل التطبيق.

المرحلة الخامسة: مرحلة النشر

فمن خلال مرحلة التقويم يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من التطبيق؛ بغرض تبادل الخبرات. (راضي،2006:36-39).

معوقات تطبيق الجودة الشاملة

إن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم على قدر كبير من الأهمية، ولكن مجرد تبني أسس، ومبادئ الجودة الشاملة لا يضمن لها النجاح فهناك صعوبات، ومعوقات ربما تواجه المؤسسة التربوية عند تطبيقها لمبادئ الجودة، ومن هذه المعوقات ما يأتي:

1. المركزية في اتخاذ القرارات التربوية، فإدارة الجودة الشاملة تتطلب المرونة، والسرعة مما يتطلب تطبيق أسلوب اللامركزية.
2. عدم استقرار الإدارة، وتغيرها الدائم.
3. التركيز على الأهداف قصيرة المدى.
4. صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات.
5. ضعف النظام المعلوماتي في المؤسسة.
6. إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل، وطويلة الأجل.
7. تسيب العاملين، وعدم قيامهم بأدوارهم في المؤسسة.
8. عدم توفر الكوادر المؤهلة، والمدربة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
9. نقص التمويل المالي اللازم لإدارة الجودة الشاملة. (الحريري، 2010 : 26)

معايير الجودة الشاملة :

أصبحت معايير الجودة مقوماً رئيساً من مقومات معظم المنظمات المعاصرة، وهي الآن حديث الوسط التربوي في معظم أنظمة التعليم في كثير من بلدان العالم، لا سيما المتقدمة منها، وهي محور اهتمام المختصين في التربية، والتعليم عامة، حيث إن البحث الحالي يتناول تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مفهوم معيار الجودة الشاملة:

المعيار هو "المرجعيات، أو المواصفات القياسية، والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم، وتصاغ في موجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم، والعمليات المرتبطة بإنتاجها"، وهو أيضاً "تلك السمات، والشروط التي يجب توافرها في أنظمة

التعليم بمراحل التعليم المختلفة، وتتناول جودة التدريس، وجودة التقويم، وجودة المعلمين، وجودة المخرجات، وتلبيتها حاجة المستفيدين من النظام التعليمي"، ويعرف (جون،2000) المعايير بأنها: "المحددات، والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، والمعايير هي البعد الأساس لتقويم أداء المعلم، والتي يمكن في ضوئها تحديد مدى قدرة المعلم للتعليم، وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء. ويعرفها (جيل) بأنها: "محددات للعمل داخل حجرة الدراسة، وتتكون من مجموعة من المستويات التي يجب أن يصل إليها أداء المعلم" (جيل،1998: 583)، وعرفها (علي، 2002: 210) بأنها: "تلك المواصفات، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، والتي تتمثل في جودة الإدارة، سياسة القبول، البرامج التعليمية من حيث (أهدافها – طرق التدريس المتبعة– نظام التقويم، والامتحانات) جودة المعلمين، الأبنية، والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين".

وتعرف الباحثة معايير الجودة الشاملة إجرائياً بأنها: "مجموعة الخواص، والمعايير المميزة التي ينبغي توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، والمعارف، والخبرات التي تتلاءم مع متطلبات المجتمع لإشباع حاجات، ورغبات طلابهم".

من خلال الاطلاع على المراجع، والدراسات السابقة التي تناولت معايير الجودة الشاملة، ومنها دراسة (معمار،2009)، و(الزناتي،2012)، و(العلمي،2006) تستخلص الباحثة بعضاً من معايير الجودة الشاملة في عدة محاور كما يأتي:

المحور الأول– معايير الأهداف:

1. تعد الأهداف واضحة، ومحددة للمعلمين منذ البداية.
2. تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.
3. تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمعلمين.
4. تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية الطلبة بالتربية الإسلامية.
5. تمكن المعلمين من إكساب طلبتهم المعرفة العلمية بطريقة إجرائية.
6. تمكن المعلمين من إعانة طلبتهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية، والحياتية.
7. تمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى طلبتهم.
8. تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق شروطها.

المحور الثاني– معايير المحتوى:

1. يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.
2. يركز المحتوى على المعرفة التخصصية.
3. تراعي الخبرات المتضمنة في المحتوى احتياجات المعلمين.
4. يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين بصورة شاملة.
5. ينمي المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم التربية الإسلامية.
6. يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة، والبحث.
7. يتسم المحتوى بالحداثة، ومواكبة التطورات الحديثة.
8. يساعد المحتوى المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

المحور الثالث– معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية:

1. تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.
2. تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين.
3. تتناسب أنشطة التدريب مع موضوعات الحلقات التدريبية.
4. ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف.
5. تتنوع الأساليب، والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.
6. تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم.
7. يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.
8. تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.

المحور الرابع: معايير أداء المدرب:

1. يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل مباشرة العمل.
2. يظهر المدرب إلماماً جيداً بالمادة التدريبية.
3. يظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.
4. يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.
5. يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتدربين، وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.
6. يشجع المدرب المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب.
7. يحرص المدرب على الحضور إلى قاعات التدريب في الوقت المحدد.
8. يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.

9. يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين.
10. يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.
11. يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.

المحور الخامس– معايير المركز التدريبي:

1. لا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م.
2. توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب، والمراجع الحديثة.
3. توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب.
4. لا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين.
5. موقع مركز التدريب في منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.
6. وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة، سهلة، رخيصة الثمن.
7. يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد (2) واحدة للرجال، وأخرى للسيدات، وأن تكون نظيفة، ومعقمة.
8. يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي، والقهوة، ونشاطات الطعام، والشراب.
9. تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض التوضيحي اللازمة لمراكز التدريب.
10. جاهزية المركز لاستقبال المعلمين في الأوقات المعلن عنها.

المحور السادس– معايير إخراج المادة التدريبية:

1. إعدادها تم وفقاً لأساليب، وطرق البحث العلمي.
2. معززة بالتمارين، والأمثلة، والحالات الواقعية.
3. مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.
4. مكتوبة بلغة جمهور المتلقين.
5. تراعي حقوق المؤلفين الآخرين.
6. مطبوعة على الحاسوب.
7. تطبع على، ورق (A4)، وبشكل رأسي، وليس أفقي.
8. ترقم صفحاتها، وأشكالها ترقيماً صحيحاً.

9. يكون فيها صفحة للمراجع، وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.
10. تُصَور، وتُجَلد بإتقان.
11. يشار في عنوانها، وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.

المحور السابع : معايير التقويم:

1. يُسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.
2. يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين.
3. يعتمد على أساليب تقويمية شاملة، ومتنوعة بتنوع الأهداف، والمواد التدريبية.
4. يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.
5. تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.
6. يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.
7. تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.
8. تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.
9. تتوفر أدوات التقويم للجانب النظري.
10. يتطلب التقويم تقديم البحوث، والتقارير.
11. يعطي المعلمين تغذية راجعة.

المحــور الرابـع

التربيـــة الإســـلاميـــة

إن التربية الإسلامية تربية نوعية، أرادها الله سبحانه وتعالى لخلقه، وتعد ركيزة مهمة في إعداد النشء المسلم إعداداً سوياً يؤهله لتحقيق الغاية من وجوده، وهي العبودية لله تعالى، وليكون خليفة الله في هذا الكون لإعماره.

التربيه في اللغة:

عرف ابن منظور التربية في لسان العرب بمعني الزيادة، والنشأة، والتغذية، والرعاية، والمحافظة، وهي من ربا الشيء ربواً ازداد، ونما. (ابن منظور،1991 :303).

وقد عرفها البيضاوي بقوله: الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية، وهي التبليغ، والرب المصلح، والمدبر، والجابر، والقائم عمن قام بإصلاح شيء وتنميته، قد ربه يربه فهو رب له، وقد سمي الربانيون لقيامهم بالكتب عن أبو دف (2:2007).

التربية في الاصطلاح:

تعددت تعريفات التربية الإسلامية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلي اختلاف الظروف التاريخية، واختلاف الأماكن، واختلاف المختصين، وعلى الرغم من اختلاف التعريفات إلا أنها كانت جميعاً تدور حول مفهوم واحد، وهو التربية الإسلامية وهي بناء الإنسان بناءً متكاملاً عقلياً، واجتماعياً، وخلقياً، وجمالياً، وإنسانياً؛ لكي يكون فاعلاً في بناء مجتمعه".

ويمكن استعراض تعريفات التربية الإسلامية اصطلاحاً، كالآتي:

التربية الإسلامية هي تنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه، وعواطفه على أساس إسلامي، بقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد، والجماعة في جميع نواحي الحياة.

(العياصرة،449:2010).

وعرفها النحلاوي بأنها: التنظيم النفسي، والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام، وتطبيقه كلياً في حياة الفرد، والجماعة. (النحلاوي،20:1997).

وعرفها أبو إسماعيل: "إنها عمليه هادفة في تنشئة الإنسان لحقوق العبودية لله تعالى، وتحقيق شروط الاستخلاف، ويقوم بها، ويشرف عليها علماء ذو كفاءة عاليه بأساليب مناسبة، وفق طرق تقويم ملائمة، تجمع بين أمري الدنيا، والآخرة. (أبو إسماعيل،2006: 23).

كما عرفها القاضي بأنها: "التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد جسمياً، وعقلياً، وفكرياً، واجتماعياً، وخلقياً، ونفسياً، وإرادياً، وذلك في ضوء ما جاء به الإسلام" (القاضي، 2002: 20).

وعرفها أبو دف أنها: "عملية منهجية متدرجة تهدف إلى تنشئة، وتكوين الإنسان الصالح، وفقا ًلغاية الخلق" (أبو دف، 2007: 3).

كما عرفها حلس: "هي تنشئة الفرد على الإيمان بالله، ووحدانيته، تنشئة تبلغ أقصى ما تسمح به إمكاناته، وطاقاته حتى يصبح في الدنيا قادراً على فعل الخير لنفسه، وأمته، وعلى خلافة الله في أرضه، وجديراً في الآخرة برضا الله، وثوابه" (حلس، 2010: 27).

مما سبق خرجت الباحثة بالتصور الآتي لمفهوم التربية الإسلامية:

هي تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية، والعاطفية، والجسدية، والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس مبادئ الإسلام، وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة.

أهمية التربية الإسلامية:

للتربية الإسلامية المكانة الأولى، لأنها التربية الكفيلة بتقويم النشء، والسمو بهم، وإسعادهم في مستقبلهم، فالتربية الإسلامية تقي الشباب من الانحراف، وتحولهم إلى اتجاه الفضيلة، وتجعل منهم أفراداً صالحين، يشبُّون على فعل الخير، والتمسك بالفضيلة، والنظرة التكاملية للتربية الدينية هي التي تأتي بأفضل النتائج، والآثار المرغوب فيها.

والتربية الدينية الصحيحة تعزز في نفوس الشباب الثقة بالنفس، والاعتزاز بالتراث، وفي نفس الوقت يصبح الشاب متحصناً ضد كل غزو أجنبي هدام؛ فكراً، وسلوكاً، فالتربية الدينية تهدف إلى بناء الشخصية بناءً سليماً متكاملاً متشرباً لقيم المجتمع، ومثله، وأخلاقياته، وعقائده. (الأقصري،2002: 130).

إن تدريس التربية الإسلامية من الأهمية بمكان في إعداد الطالب، وتأهيله، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تعد من أخطر المراحل في حياة الإنسان، لما لها من أثر مهم في تشكيل فترة المراهقة، وللدور المهم لذي تلعبه في تكوين المواطن الصالح، وإعداده للحياة، ولا شك أن مرحلة الثانوية من المراحل الدراسية المتميزة في حياة الطلبة، فهي التي تعده لأن يكون فرداً صالحاً في مجتمعه.

ومن أبرز الأسباب التي تجعل تدريس مواد التربية الإسلامية ذات أهمية أكثر من أي، وقت مضى، ما يأتي:

1- طغيان الناحية المادية الذي أدى إلى ضعف القيم، والعادات، والتقاليد، وخلق جو روحي، ولهذا فنحن بحاجة ماسة إلى تربية إسلامية تعيد لنا التوازن المفقود.

2- انشغال الوالدين عن تنشئة الأطفال تنشئة إسلامية نتيجة انشغالهما بالعمل، ومتطلبات الحياة، مما جعل المدرسة تحمل عبئاً كبيراً في غرس القيم الإسلامية.

3- كثرة المذاهب، والتيارات الفكرية التي يتعرض لها الشباب, مما يتطلب تحصينهم بتربية إسلامية، وقائية، تقيهم شرور هذه المذاهب، وتعينهم على مواجهتها.

4- تطلع المسلمين إلى ملاحقة الحضارة الحديثة، وهذا يتطلب جيلاً صالحاً عارفاً بقيمته وحقوقه، وواجباته، والتربية الإسلامية تضع الأسس الصالحة لتكوين النشء.

5- الصحوة الإسلامية المنتشرة في العالم الإسلامي، والتي تهدف إلى تطبيق الإسلام في كل شؤون الحياة، وهذه تتطلب تربية إسلامية تحميها من الانحراف، وتجعلها أداة بناء لا هدم للمجتمع، والأفراد.

6- غياب قيمة الانتماء لدى بعض المواطنين بسبب أن المجتمع لا يلبي كل تطلعاته، وآماله في الثراء. (عطا،176:2005).

ومما تقدم تتجلي أهمية التربية الإسلامية، وقيمتها من خلال الآتي :

- إنها تحقق السعادة للإنسان في الحياة الدنيا، والآخرة.
- إنها تنظم حياه الإنسان مع ربه سبحانه وتعالى، وكذلك مع مجتمعه الذي يعيش فيه
- إنها تهتم بكل مقومات الإنسان الجسمية، والعقلية، والنفسية، والوجدانية.
- التوازن التام بين كل هذه المقومات.
- إنها تعمل على تقوية الروابط بين المسلمين، ودعم قضاياهم، والتضامن معهم.

خصائص التربية الإسلامية:

للتربية الإسلامية خصائص تميزها عن غيرها، ومن هذه الخصائص:

1- **ربانيه المصدر** : حيث إنها من عند الله ﷻ، عبَّر عنها القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة؛ وهي ربانية في غاياتها لأنها تهدف إلى تربية الإنسان الصالح، وزرع القيم، والفضيلة (الحمادي،1987: 13).

فالتربية الإسلامية تقوم على أساس أن الخالق هو الأعلم بالطبيعة البشرية التي خلقها، ومن ثم فإن الخالق وحده هو القادر على وضع الأسس العامة لترتيبها، وبالتالي فإن منهج الإسلام، وتصوراته، ومبادئه التربوية هي الإطار الأساس لتربية هذا الإنسان.

2- **الثبات:** فالتربية الإسلامية تقوم على أسس ثابتة لا تخضع للتبديل، والتغيير، والحذف، والتكميل، فالمصدر الذي يستقى منه محتواها ثابت لا تحريف، ولا تغيير فيه، وستبقي ثابتة على مر الأجيال، والأزمات إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. قال تعالى : ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ {الحجر:9}، ويكون الثبات في الأهداف، والأسس، والقيم، والمرونة في الوسائل، والأساليب. (أبو دف،20:2007).

3- **الشمول:** تشمل جميع أفراد المجتمع؛ ذكوره، وإناثه، وصغاره، وكباره، ويندرج تحت هذا الشمول كل ما يخضع للتنمية في الإنسان؛ ليعد إعداداً شمولياً لرسالته في الحياة، وروحياً، وجسدياً، ونفسياً، وفكرياً (الأسمر،1997:53).

فالتربية الإسلامية التي تهتم بالعقل تولي عناية كبيرة بالجانب الروحي من الإنسان، لذا جاءت العبادات لتكون بمثابة محطات يتزود فيها الإنسان المؤمن بالتقوى كي تظل صلته بالله سبحانه، وتعالى وثيقة، وكي يتجه إليه في كل عمل يقوم به. (عبد الله، وآخروون،2001:51-52).

وقد تجد الشمول أيضاً من خلال اهتمام المسلمين لإكساب أطفالهم لغتهم، وآدابهم كما حفظوهم القرآن، والحديث، وفقهوهم في الدين، ودربوهم على أنواع الرياضيات، وأشركوهم في أعمالهم فخرجوهم مكتملين أصحاء العقل، والنفس، والبدن (أبودف، 22:2007).

4- **التوازن:** إن التربية الإسلامية متوازنة، حيث توازن بين الروح، والجسد، وتعمل على تنمية الإنسان باعتدال، وتوازن بين الدنيا، والآخرة. قال تعالى ﴿**وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللهُ الدَّارَ الآخِرَةَ ولَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللهُ إِلَيْكَ ولَا تَبْغِ الفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللهَ**

﴿لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ {القصص:77}، وهي متوازنة أيضاً بين حاجات الفرد، ومتطلبات المجتمع. (الشريف،54:2010).

ويقصد بالتوازن أن لا تهمل التربية جانباً، أو تركز على جانب واحد على حساب الجوانب الأخرى، فقد تُعنى إحدى النظريات التربوية بالروح، والجسم، والعقل، ولكن يتم التركيز على جانب واحد، وهو العقل كما هو الحال عند أفلاطون، أما التربية المتوازنة فهي التي تهتم بجميع الجوانب، وتعطي كلاً منها القدر الذي يستحقه من الرعاية، والاهتمام. (عبدالله، وآخرون،52:2001).

5- **الاستمرارية:** التربيه الإسلامية مستمرة مع الإنسان طوال حياته، ولا تنتهي بانتهاء مرحلة دراسته، أو بنهاية الدراسة، فهي مستمرة باستمرار حياه الإنسان من المهد إلى اللحد (القاضي،214:2002).

6-الإيجابية: تنبثق إيجابية التربية الإسلامية من شعور الإنسان بكرامته، ومكانته في هذه الحياة، وفي هذا الكون، وأن الله استعمره في الأرض، أي طلب منه أن يعمر الأرض بالحق، والعدل، والحضارة، كما تنبثق هذه الإيجابية المتفائلة من مشكلة الأسس التي بنيت عليها، وخاصة الأسس الاعتقادية، والتعبدية، فالإيمان بالله، واليوم الأخر على النحو الصحيح، يجعل الحياة مزرعة للأعمال، يحصد الإنسان نتائجها يوم القيامة (النحلاوي، 1988:13-15).

7- **العقلانية:** أي أنها تربية تحترم عقل الإنسان باعتباره أداة الإنسان التي وهبها الله له للتعليم، والفهم، وهو مناط التكليف، لذا نجد القرآن يكثر من ذكر وظائف العقل المتنوعة، ومنها التأمل، والتفكر، والتدبر، والتعقل. (علي، وآخرون،25:2007).

8- **الواقعية:** فهي تساير طبيعة الإنسان، وتتمشى مع خصائصه، وتتعامل مع الحقائق الإلهية والكونية، والبشرية، فهي تعتمد على مبدأ التوحيد، ووحدة الكون، وحياة الإنسان في الدنيا من الآخرة، وكذالك فهي تتعامل مع واقع الإنسان، ومجتمعه، فلا تتناقض معطياتها الفكرية مع خصائصها العملية، والتطبيقية. (الأغا عبد المنعم،153:1992).

وترى الباحثة أن التربية الإسلامية مصدرها الله ﷻ، وأنها تقوم على أسس ثابتة، وأنها شاملة، ومتوازنة، وصالحة لكل زمان، ومكان، وأنها تحترم عقل الإنسان، وتساير طبيعته، وتتمشي مع خصائصه، وهي التربية الوحيدة القادرة على مواكبة متطلبات العصر الحاضر، والقادرة كذلك على التغلب على المشكلات المعاصرة، لأنها تربية ربانية لا تقبل التبديل، والتغيير.

الأسس التربوية العامة في التربية الإسلامية:

- إثارة العاطفة الدينية.
- الاعتماد على أسلوب القصص الهادفة.
- أسلوب الحوار، والاستجواب، والتشبيه.
- اغتنام الفرص، والمناسبات.
- التدرج في التعليم.
- القدوة الحسنة.
- الترغيب، والترهيب.
- التشجيع، وإيجاد الدافعية.
- العناية بالمتعلم، ومراعاة نشاطاته.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تعزيز الحفظ، والمزج بين المبادئ، والممارسات العملية. (طويله،17:2003).

لذا فمن الواجب على معلم التربية الإسلامية مراعاة الأسس التربوية عند تعليم الطلاب لفروع التربية الإسلامية المختلفة، حيث إن كل أساس من هذه الأسس مهم لإنجاح عملية التعليم، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة.

أهداف التربية الإسلامية :

إن الغاية الكبرى للتربية الإسلامية هي إعداد الإنسان الصالح ليكون عبداً لله بالمعنى الشامل للعبادة. وتعد الأهداف ركيزة أساسية لأي عمل من الأعمال، ومعياراً يحتكم إليه عند إجراء عمليات التقويم المختلفة، وبهدف تطويرها، وتحسنيها، وما لم تكن تلك الأهداف، واضحة، ومحددة فإن كثيراً من الجهود قد تتعرض للعديد من الإخفاقات نتيجة لعشوائية العمل، ومن هنا جاءت أهمية تحديد الأهداف لكل خطة عمل، أو برنامج. كما أن تحديد الأهداف يتيح للعاملين تنسيق جهودهم، والعمل في إطار منظومة متكاملة تمكّنهم من اختيار أنسب البرامج، والوسائل لتحقيق تلك الأهداف. (العتيبي،2009: 104).

وفي ما يأتي عرض لأبرز أهداف منهاج التربية الإسلامية كما ورد في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية في فلسطين:

1- تعميق إيمان المتعلمين بعقيدتهم الإسلامية، ومبادئها، وقيمها، ونظرتها للإنسان، والكون، والحياة، وانسجام سلوكهم معها قولاً، وفعلاً.

2- توثيق صلة الطالب بالله سبحانه وتعالى، مما يدفعه إلى الالتزام بأوامره، واجتناب نواهيه.

3- تعريف الطالب بنظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والحياة، مما يعمل تعميق إيمانه بربه، والسير على هدى الإسلام

4- توعية الطالب بأن رسالة الإسلام رسالة حضارية إنسانية راقية تكفل للجميع الأمن، والسعادة، وإصلاح شؤون الحياة.

5- إيجاد المسلم الصالح الواثق بربه، ودينه، والمؤمن بعقيدته، والمتمسك بشريعته، المعتز بقيمه، وأخلاقه.

6- بناء المسلم الفعال الذي تتعدي مسؤوليته صفة الخصوصية تجاه ربه، ونفسه، ومجتمعه إلى الشمولية تجاه العالم كله باغتنام أية فرصة لنشر الإسلام.

7- توطيد صلة الطالب بالقرآن، والسنة، والتمسك به تلاوة، وحفظاً، وتفسيراً، ومنهجاً، وصلته بالرسول اقتداءً به، والسير على نهجه.

8- تبصير الطالب بأن الإيمان الحق لا يكون بالقول المجرد دون العمل، وأن رضا الله لا يناله الإنسان إلا بالتضحية في سبيله.

9- وقوف الطالب على تاريخ الإسلام، والمسلمين المتضمن وجوه الحياة المختلفة السياسية، والعسكرية، والحضارية؛ وذلك للاقتداء، والاعتبار، ومعرفة مدى إسهام ذلك في الحضارة العالمية.

10- ترسيخ الإطار القيمي السليم للمتعلمين بما يحكم الصلة بين المعتقد، والسلوك، والقول، والفعل، ويعزز المثل العليا لديهم، ويمكِّنهم من تمثل القيم العملية السليمة في حياتهم.

11-إدراك الطالب أهمية الجهاد في سبيل الله فهو وسليه لغاية شريفة، ونبيلة من أجل حماية الدين، والوطن، والمقدسات، ودرء المفاسد، والشرور عن المسلمين.

12- تعريف الطالب ببعض علوم الإسلام، وفي طليعتها الفقه، وأصوله، والذي يكسبه قدرة في معرفة الأحكام الشرعية، والالتزام بها.

13- تكوين اتجاه إيجابي عند الطلاب نحو التدين، والالتزام بالإسلام عقيدة، وشريعة، وأخلاقاً.

14- تعريف الطالب بقضايا العالم الإسلامي، وما يجتاح المسلمين من مشكلات، وظلم، وعدوان.

15- تعريف الطالب بعمل الصلة بين حقائق العلم، والإيمان، وما يتمخض عن ذلك من تطور إيجابي للمجتمعات.

16- ترسيخ مكانه اللغة العربية في نفوس الطلاب، وثبات أثرها في تكوين شخصيتهم.

17- توعية الطالب توعية متميزة بقضية فلسطين، وقدسيتها، ومكانتها في الإسلام، وما يترتب على ذلك من واجب الدفاع عنها.

18- توعية الطالب بأن الدين الإسلامي قادر على مواجهة المستجدات في كل عصر، وكل جيل، فمبادئه، ونظمه صالحة لكل زمان، ومكان، وأنه هو المنقذ الوحيد للإنسانية.

19- توجيه الطالب نحو القضية المصيرية التي تهم المسلمين جميعاً، وهي تطبيق الإسلام في واقع الحياة، ومخاطر القعود عن ذلك.

20- بث، وتعميق روح الأخوة، والتآلف، والتعاون في نفوس الطلبة لعناية الإسلام بها، تحقيقاً للتكافل الاجتماعي بين الأفراد.

(الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية ,، وزارة التربية، والتعليم، 1998:11-15).

وقد تناولت العديد من الدراسات أهداف التربية الإسلامية، ومن هذه الأهداف:

1- إيجاد الاتجاه العقلي، والعاطفي الصحيح نحو الله ﷻ ، ورسوله ﷺ، وهو روح الدين، وعماده بالاتجاه الصحيح نحو الله، ورسوله، يربي في النفس، ولاءً لله تعالى، وللرسول، وانتماءً إليه، واستجابة لأوامره، واجتناباً لنواهيه.

2- تكوين الفكر الإسلامي الواضح في ذهن الأفراد، وذلك في ضوء فلسفة الإسلام نحو الكون، والحياة دون النظر إلى الخلافات المذهبية والطائفية.

3- تحقيق الوحدة الفكرية القائمة على الوحده العقلية.

4- حماية الناشئة من زيغ العقيدة، والشباب من الاتجاهات العقلية نحو الفلسفات المادية الإلحادية التي لا تقي، وزناً للقيم الدينية.

5- تهذيب النفس، وتربيتها على الأخلاق، والمثل الخلقية العليا.

6- توضيح وجهة نظر الدين فيما يتعلق ببعض المتناقضات التي يراها التلميذ بين ما يتعلم، وما يحدث من سلوك. (مجاور،1990:44)

7- توجه الفرد، وإرشاده لتبيين الصواب من الخطأ، وإطلاق حريته الفكرية ليكون قادراً على اتخاذ القرار الذي يلائمه في إطار معرفته بالحلال، والحرام. (بربخ،51:2003).

ومن أهداف تدريس التربية الإسلامية الخاصة في المرحلة الثانوية كما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني:

أولاً – مجال الاتصال:

- توثيق الصلة بالله تعالى من خلال العبادات، والتزامه أحكام الإسلام من خلال التحلي بالصفات الحميدة التي أرساها السلف الصالح.
- إستخدم اللغة العربية الفصحى، وهو فخور بها سواء أكان ذلك في الكتابة أم الخطاب.
- تقديم الثقافة الإسلامية إلى الأمم الأخرى من خلال المعرفة، والقدوة الحسنة، إضافة إلى وسائل الاتصال الأخرى كالكتب، والمجلات، والندوات.
- الاستفادة من علوم الأمم الأخرى بما ينسجم مع ثقافة المجتمع المسلم.

ثانياً- المجال المعرفي:

- إدراك مصادر التشريع الإسلامي المختلفة، وتمكنه من إثبات صحة السنة النبوية، ودحض شبهات المغرضين ضدها.
- القدرة على نقض بعض الأفكار الدخيلة على الفكر الإسلامي، خصوصاً في مجال الاعتقاد.
- إدراك الأخطار المحدقة بالأمة، وما يترتب عليه من مسؤولية لمواجهتها.

ثالثاً- مجال النمو:

- الولاء الكامل لله، ولرسوله، ولأهل السنة، والجماعة.
- اعتماد الدليل، والحجة الواضحة في حواره مع الآخرين، والابتعاد عن التقليد، والتعصب الأعمى.
- حسن التعامل مع المؤمنين على أساس الثقة، والمساواة، ومراعاة آداب التعامل.
- العمل على سلامة المجتمع، واستقراره، ومحاربة الإشاعة، والأكاذيب المغرضة، والحيلولة دون نشر الفاحشة.
- الالتزام على الدوام بواجب الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، ليكون فرداً فاعلاً في المجتمع.

رابعاً- المجال الوطني:

- الحرص على قوة مجتمعه، وتماسكه؛ كي يستطيع الوقوف في وجه الأعداء، وصد أي عدوان محتل على أرضه ووطنه.

- الحرص على تطهير المجتمع، وتنظيفه من كل عنصر هدام له كالعملاء، والمنافقين، ومروجي الإشاعات.

(الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية، ووزارة التربية، والتعليم 1998)

طرائق تدريس التربية الإسلامية:

من طرائق تدريس التربية الإسلامية المتمركزة حول الطالب، ما يأتي:

1.طريقة العصف الذهني:

يعني العصف الذهبي، أو التفاكر، أو القدح الذهني، أو استمطار الأفكار، وضع الذهن في حالة من الإثارة، والجاهزية؛ للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول مشكلة، أو موضوع ما، وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته.

كما أن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر قدر من أفكار المشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية، والأمان بعيداً عن التقييم، أوالنقد. (خضر، 2006: 222)

2.طريقة الاكتشاف :

يعد "برونر" من المنادين بأسلوب التعلم بالاكتشاف، وينظر إلى الاكتشاف على أنه أسلوب لفهم المشكلات أكثر من كونه نتاجاً تعليمياً، أو مادة ما من المعرفة أي أن التعلم بالاكتشاف يعني مواجهة المتعلم بالمشكلة، وتركه يبحث عن طريقة الحل الأمثل لهذه المشكلة. ويرى "أوزبل" أن التعلم بالاكتشاف يتطلب من المتعلم آن يكتشف الموضوع الأساس في التعلم قبل أن يستوعبه في بنيته المعرفية. (عفانة،عزو،2004: 21).

3.طريقة المشروع:

المشروع عبارة عن عمل، أو نشاط يقوم به المتعلمين داخل المدرسة، أو خارجها بعد أن يقع اختيارهم عليه، وبعد أن يخططوا لتنفيذه، وذلك بمساعدة المعلم، ويقسم طلبة الصف إلى مجموعات تعالج كل منها جانباً معيناً، أو موضوعاً محدداً، وبهذا يصبح كل متعلم مسؤولاً أمام مجموعته، وكل مجموعة مسؤولة أمام الصف كله.

ومحور هذه الطريقة هو المتعلم، ودور المعلم فيها ليس قيادة، وإرشاد فحسب، وإنما مناقشة، ومساعدة المتعلمين للتوصل إلى خطة مناسبة. (بقلة،مورس:56،57).

4.طريقة التعلم بالحاسب الآلي :

أصبح الكمبيوتر من الأجهزة التي تلزم المواطن في حياته اليومية في كثير من الدول المتقدمة، ولذلك ظهر مصطلح (الأمية الكمبيوترية) التي يعد محوها وظيفة من وظائف التعليم، وهدفاً من أهدافه.

يقوم الكمبيوتر بدمج، وإخراج برامج متكاملة للتعليم، وبذلك يصبح وسيلة فعالة للدراسة، ويتميز بتخزين المعلومات، والصور، والرسوم التفاعلية، فهو يشجع على التعليم الذاتي، ويستطيع المتعلم من خلاله تقييم نفسه عن طريق الأسئلة، والأجوبة.

يتضمن عمل الكمبيوتر ثلاث مراحل يعتمد التعليم عليها غالباً، وهذه المراحل تبين أن الكمبيوتر يحاكي عمل العقل عند الإنسان، وهي:-

- إدخال المعلومات، وتجهيزها، أو (المدخلات).
- حفظ المعلومات.
- إخراج المعلومات (المخرجات) (الأغا،احسان،1990:ص291،2).

5.طريقة التعيينات :

تقوم هذه الاستراتيجية على اعتماد المعلم في تدريس بعض موضوعات المادة الدراسية على المجهود الذاتي للمتعلم، وذلك من خلال توجيههم نحو إجراء بعض البحوث الفردية، أو الجماعية، أو بعض الأعمال التطبيقية الفردية خارج، وقت الحصة الدراسية. (علي، محمد السيد،2009:187).

6.طريقة الوصف:

الوصف هو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي التي تستعمل حين يتعذر وجود الوسائل الأخرى مثل وسائل الاتصال التربوي. ويستعمل الوصف في دروس التقويم، ونحو ذلك، وهو ذكر صفات الموصوف بأساليب جذابة مرتبة بعضها ببعض، في تسلسل جذاب للنفوس، وترتيب منطقي، مما لا يدعو إلى النسيان، ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المعلم لما يصف، وعلى لغته، وأسلوبه، ومعرفته معلومات عن المتعلمين، واستغلالها.

(فرج،عبداللطيف:148).

وترى الباحثة أنها تستخدم هذه الطريقة في وصف الجنة، والنار.

7.طريقة التفكير بالمشابهة:

التدريس عن طريق التعلم القائم على المعني، وذلك من خلال المعرفة السابقة الموجودة في البيئة المعرفية للمتعلم بالمعرفة الجديدة المجردة، أي تقديم موقف مألوف لدى المتعلم عند محاولة شرح، أو تفسير ظاهرة، أو مفهوم غير مألوفة لديه، وأثناء التعلم باستخدام أسلوب التشبيهات تنتقل الصفات الموجودة بالمتشابهة للمعلومات الجديدة المتصلة.

خطواته :-

- تقديم المفهوم المستهدف المراد توصيله للمتعلم.
- اختيار التشبيهات من الخبرات القريبة من المتعلم.
- تقديم التشبيه أثناء شرح الدرس، أو وضعه كمنظم متقدم.
- تحديد الصفات المرتبطة بالتشبيه.
- إجراء مقارنة لتوضيح أوجه التشابه، والاختلاف بين التشبيه، والموضوع.
- عمل ملخص للمفاهيم التي درست في الدرس.

وتعتبر استراتيجية التفكير بالمشابهة إحدى الاستراتيجيات المفيدة للتدريس باستخدام التشبيهات هي تقديم التشبيهات عن طريق المتعلمين أنفسهم بتوجيه من المعلم، وهى طريقة فعالة لمعرفة الأطر البديلة للمتعلمين حول المفاهيم العلمية، وتعديلها. (شاهين،نجوى:306،305).

8.طريقة حل المشكلات: 2550514

طريقة حل المشكلات هي عملية يتم فيها التعليم عن طريق إثارة مشكلة في أذهان المتعلمين بصورة فهم إلى التفكير العلمي الهادف؛ للوصول إلى حلول مدروسة لهذه المشكلة.

والمشكلة بشكل عام تعني حالة من الشك، أو الحيرة تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة، أو هي موقف غامض يواجه الفرد، ولا يستطيع التغلب عليه في ضوء خبراته الحالية، يثير تفكيره، ويدفعه للبحث عن خبرات جديدة، تمكنه من إزالة غموض الموقف، والتغلب عليه للوصول إلى الحل. (خضر، 2006: 232).

9.طريقة الوحدات:

عبارة عن تنظيم خاص للمادة الدراسية في طريقة تدريسها، هذا التنظيم يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يؤدي إلى تعليم خاص، وإلى المرور في خبرات معينة، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها،

وقد ظهر مفهوم الوحدة في التدريس كرد فعل قوي على أساليب الطرائق المعتادة، والحصص التقليدية. (جامل، 2002:145).

10.طريقة الاستقصاء:

الاستقصاء أسلوب تدريس، وتقويم في آن واحد، يستثير التفكير لدى المتعلم بإشراف المعلم، ويمثل جانباً من جوانب التعليم الموجه، أو هو مجموعة من النشاطات التي يقوم بها الطلبة لتنظيم معلوماتهم، وتوظيفها للوصول إلى حل مشكلة ما، أو هو البحث عن المعنى الذي يتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات عقلية معينة ليكوّن خبرة مفهومة، أو هو نمط من التعليم يستخدم فيه المتعلم مهاراته، واتجاهاته لتوليد المعلومات، وتنظيمها، وتقويمها، أو هو عملية حل المشكلة القائمة على توليد الفرضيات، واختبارها. (الساموك، 2005: 179).

التربية الإسلامية، وتحديات العصر الحاضر:

هناك العديد من التحديات التي تواجه التربية الإسلامية، وتحاول أن تهدد كيانها، وتعصف بمعالمها، وتأخذ هذه التحديات صوراً، وأشكالاً مختلفة، فتظهر أحياناً في صورة ثوب سياسي، وأحياناً على شكل احتلال عسكري، ومرة كغزو ثقافي، قال تعالي ﴿**يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللهِ بِأَفْوَاهِهِمْ، واللهُ مُتِمُّ نُورِهِ، ولَوْ كَرِهَ الكَافِرُونَ**﴾ {الصَّف:8}

ومن أبرز هذه التحديات التي تتعرض لها ما يلي :

1- الغزو الحضاري الذي تتعرض له الحضارة الإسلامية من قبل الحضارات الغربية.

2- التحدي الداخلي المتمثل في جمود الإنتاج الفكري الإسلامي، ومحاربة أية محاولة لهذا الإنتاج.

3- الثقافة الأجنبية عند بعض الشباب، والتي يعمل من خلالها الشباب على تقليد الغرب تقليداً أعمى، ويتبنى فلسفات غربية لا تنطبق على واقعنا، وتراثنا.

4- إن مناهج الثقافة الإسلامية في البلاد العربية جمدت على الأساليب القديمة، ولم تراع تطورات العصر مراعاة تكفي لحفظ الشباب من الانقلاب إلى بهرج الحياة الحديثة، والثقافة الغربية، ولم تزودهم في التصور الإسلامي المتكامل للحياة الإسلامية المبنية على العلم والعمل، وعلى العقيدة، والجهاد، وعلى أن الإسلام نظام متكامل للحياة يحل مشاكلها المختلفة بأسلوب أصيل، وبمرونة تلبي متطلبات العصر.

5- إغفال مناهج الجامعات العربية العصرية للثقافة الإسلامية بحجة أنها تخرج الطاقات المدربة للمجتمع، والحياة، وأما الإعداد الديني فهو مهمة الكليات، والمعاهد الدينية.

6- القصور في تعليم البنات التعليم الشرعي، الذي يجعل منهن زوجات قادرات على حمل الرسالة الزوجية، وأمهات صالحات مثقفات بثقافة إسلامية، واسعة متزنة للمساهمة في إعداد، وتربية الأبناء التربية الإسلامية السليمة. (فرحان،2000:87-91).

وترى الباحثة ضرورة توعية الطلبة بأخطار التحديات المحدقة بالتربية الإسلامية، والعمل على تطوير مناهج التربية الإسلامية لتواكب العصر الحالي، ولتفي بمتطلبات الشباب في المجتمع المسلم.

التربية الإسلامية، ونظرة إلى المستقبل :

إن مستقبل التربية الإسلامية في العالم الإسلامي، والعربي يبشر بخير، برغم ما ألمّ بالأمة من تخلف في أمور الدين والدنيا، ولكن هذه المسؤولية تقع على عاتق الجميع، وخاصة المربين، والوعاظ في تعزيز التربية الإيمانية لدى الأفراد، وإن تملك التربية الإيمانية هي التي خرجت الأتقياء الأنقياء أمثال أبي بكر الصديق، وعمر بن الخطاب، وعلى بن أبي طالب، وعثمان بن عفان، ومعاذ بن جبل، وصلاح الدين الأيوبي رضي الله عنهم جميعاً، وخدمت بهم البشرية جمعاء، وقدمت السعادة، والرخاء، وكان لهم الدور المميز في نقل الحضارة الإسلامية من الأجداد إلى الأبناء، والأخلاف.

وفى ظل المؤامرات الغربية التي تحاك ضد التربية الإسلامية، والتي تسعى لتدمير ما تبقى من تراثنا، وتربيتنا الإسلامية، يجب علينا جميعاً أفراداً، وجماعات، وشعوباً، وحكومات، إدراك هذه المؤامرات، والوقوف سداً متيناً في وجهها لأداء واجب الأمانة التي حمَّلها الله ﷻ لنا، وهي الاستخلاف في الأرض. فالتربية الإسلامية لا يمكن أن تندثر، أو تموت، فهي حية باقية ما دام الليل، والنهار لأنها من عند الله ﷻ وهي متجددة، وديناميكية، ولكنها بحاجة إلى جهود المجتمع لبناء فلسفة إسلامية تربوية تطابق الواقع، وتواكب التقدم العلمي، دون إخلال بالقاعدة العامة، مع ضرورة الاهتمام بالتربية، والتعليم، والتأصيل التربوي في بلادنا، والعمل الجاد لتوحيد أسس المناهج في بلادنا العربية بما يتوافق مع الشرع الرباني، والعمل على إعداد الناس للفضيلة في المجتمع لتخريج الجيل المؤمن الواعي. (حلس، 2009:345-355).

واقع منهاج التربية الإسلامية في فلسطين:

إن لفلسطين مكانة خاصة في الرسالة الإسلامية، وفي نفوس المسلمين جميعاً، فهي أرض الديانات، ومهد الرسالات، وملتقى الحضارات، وفيها بيت المقدس، أولى القبلتين، وثالث الحرمين الشريفين، وهي التي تحمي شرف الأمة بالتصدي للأعداء، والدفاع عن الأمة الإسلامية، ومستقبلها الواعد المشرق.

ومن أجل ذلك يجب أن يعكس المنهاج الفلسطيني كل مناشط، ومشاكل المجتمع المختلفة، وأن يعالج كافة جوانب العملية التعليمية المتعلقة ببناء المستقبل الواعد للقضية الفلسطينية، وأن يهدف إلى إحداث تغييرات في المجتمع، تصب في مسار تصحيح، أوضاعه، وتحقيق آماله في النصر، والتحرير، والتقدم.

وتشير الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية للصفوف (1-12) في فلسطين إلى دور التربية الإسلامية بين سائر المواد المقررة في العملية التعليمية، والتربوية في بناء المرجعية الشرعية للطالب، وتأصيل المعرفة، وتحديد قسمات، وبيان ملامح الشخصية المسلمة.

لأن التربية الإسلامية تعتبر الوسيلة الأساسية لربط المتعلمين بقيم، ومنطلقات الكتاب، والسنة، وتحقيق الاتصال بهما، كما أنها تمثل الركيزة، والقاعدة الأساسية للبناء، والتشكيل العقدي، والسلوكي للأجيال. ولعل أهم ما تهدف إليه هو تزويد النشء بالحصانة الواقعية من كل انحراف وسقوط، وتبصيرهم بالحياة القائمة على العلم، والعمل، والعدل، والحق، والمحبة، والإخاء، وهكذا تعمل على بناء سلوكهم، والارتقاء به، وترسخ عندهم منهج الاعتدال ليحسنوا مواجهة التحديات، ويستوعبوا المتغيرات، ويدركوا خلود الإسلام، وقدرته على إسعاد الناس في كل زمان ومكان. (الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية، 1998 : 2).

ويشير مخططو المنهاج الفلسطيني إلى استفادتهم بعدد من الخبرات في إعداد المناهج، حيث تم الاطلاع على منهاج التربية الإسلامية في كل من الأردن، ومصر، والعراق، وسوريا، والمغرب العربي، ودول الخليج، كما تم الاطلاع على مشروع توحيد المناهج، وعلى خطة المنهاج الفلسطيني الأول، وقد أشار الفريق الوطني إلى مراعاته لمتطلبات المرحلة، وخصائصها عند وضع الأهداف، وإلى التزامه بجملة من المبادئ التربوية التي تكفل للمنهاج تحقيق أغراضه.

ومن أبرز هذه المبادئ ما يأتي:

- انسجام المادة مع عدد الحصص المقررة لها.
- علاج موضوعات الكتاب عن طريق وحدات، بحيث تدور كل وحدة حول محور معين.

- مراعاة مبدأ التكامل، والشمول بين فروع، ومجالات المادة.
- التأكيد على مركزية فلسطين الإسلامية بشكل عام، والقدس بشكل خاص.
- مراعاة التنسيق، والترتيب، والترابط بين الموضوعات المختلفة.
- التأكيد على منحنى التكامل بين التربية الإسلامية، وبين بقية المباحث، وخاصة اللغة العربية.
- ربط التربية الإسلامية بحياة الطالب ومشكلاته، وبحياة المجتمع، وقيمه، ومثله.

(الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية، 1998 : 3-4).

مما سبق ترى الباحثة ضرورة عناية المناهج بخصائص النمو المختلفة، بحيث يتوجب إبراز نظرة الإسلام إلى الجسم بالحفاظ على النفس من الإضرار، والاهتمام بممارسة الرياضة، والابتعاد عن كل ما يغيب العقل من المحرمات، والدعوة إلى التفكير الإيجابي، والعمل على تحقيق التوازن الانفعالي للنشء المسلم، ووقايته من الانحرافات الانفعالية من خلال تعزيز بعض القيم كالصبر، وكظم الغيظ، والتسامح، والتعاون، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت برامج تدريب وتأهيل المعلمين.

المحور الثاني: دراسات تناولت معايير الجودة الشاملة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة.

الفـصـل الـثـالـث

الدراسات السابقـة

تعد الدراسات السابقة من أهم المصادر العلمية التي يستقي منها الباحثون معلوماتهم المهمة، التي تسهم في إثراء بحوثهم علمياً، لذا قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من الدراسات القريبة من موضوع دراستها، وتوصلت إلى دراسات تطرقت إلى جوانب دراستها الحالية بشكل مباشر، وغير مباشر.

وتناولت الباحثة في هذا الفصل بعض البحوث العربية، والأجنبية ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، للاستفادة منها في عدد من الوجوه، أهمها ما يأتي:

- تقديم فكرة واضحة متكاملة عن هذه الدراسات لمن يهمهم الاطلاع على الجهود السابقة.
- الاستفادة من طرائق البحث العلمي التي اتبعتها الدراسات السابقة، ومن النتائج التي توصلت إليها في صياغة مشكلة البحث الحالي، ومعالجتها نظرياً، وعلمياً.
- معرفة أوجه الشبه، والاختلاف بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية، وبها تتحدد الجهود السابقة، ويتضح الجهد الذي تقدمه هذه الدراسة في هذا المجال.
- تحديد أفضل الأدوات اللازمة لجميع البيانات الخاصة بتقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد تم عرض الدراسات التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها من خلال: (الهدف – المنهج – الأدوات المستخدمة – أهم النتائج) ثم التعقيب عليها.

وتم تناول الدراسات السابقة في محورين رئيسين:

المحور الأول : دراسات تناولت برامج تدريب وتأهيل المعلمين.

المحور الثاني : دراسات تناولت معايير الجودة الشاملة.

المحور الأول

دراسات تناولت برامج تدريب، وتأهيل المعلمين

1- دراسة محمد الزناتي (2012)، بعنوان: "تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في محافظات غزة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أدواته عمل قائمة بمعايير الجودة الشاملة، وعمل بطاقة ملاحظة.

نتائج الدراسة:

1. لم تتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي الأربعة، حيث لم تصل إلى المستوى المطلوب الذي حدده الباحث بنسبة 80 %.
2. إن هناك قصوراً واضحاً في جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، والذين شاركوا في البرنامج التدريبي اختصاص علوم في الجانب العملي، حيث أظهرت النتائج أن جميع العبارات كانت مقبولة من حيث جودة الأداء.

توصيات الدراسة :

- العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة من حيث تصميم، وتخطيط، وتنفيذ البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف، والمحتوى حتى تنتهي بعملية التقويم، والمتابعة، والتغذية الراجعة؛ كي تكون نتائجه هدفاً للجميع، مما يزيد من فاعلية البرنامج.
- أن يراعي القائمون على برامج إعداد وتدريب معلمي العلوم تنوع، وشمول، وتكامل البرامج التدريبية بحيث تتناسب، والحاجات المختلفة لفئات المعلمين، والمعلمات أثناء الخدمة.

2- دراسة عبير العرابي (2012)، بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية أداء الطالبة المعلمة في تدريس القران الكريم بالمرحلة المتوسطة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في ضوء معايير الجودة، لتنمية أداء الطالبة المعلمة في تدريس القران الكريم.

إجراءات الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي مع القياس القبلي، والبعدي، وقد استخدمت الأدوات الآتية:

3. الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمعايير جودة تدريس القرآن الكريم.
4. بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمعايير جودة تدريس القرآن.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب الأدائي لمعايير جودة تدريس القرآن لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في التطبيق القبلي، والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي لمعايير جودة تدريس القرآن لصالح التطبيق البعدي.
- حجم أثر البرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة في تنمية الجانب المعرفي، والأدائي لمعايير جودة تدريس القرآن الكريم كان كبيرا

توصيات الدراسة:

- تقويم مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية بكلية الآداب، والعلوم الإدارية، بحيث يشمل معايير الجودة المقترحة لتدريس القران الكريم، مما له الأثر في إعداد معلمة التربية الإسلامية بالشكل المطلوب.
- إنشاء معمل خاص بطرق تدريس التربية الإسلامية بكلية الآداب، والعلوم الإدارية، والاستفادة من البرنامج المقترح في تدريب الطالبات المعلمات على معايير جودة تدريس القران الكريم قبل خروجهن إلى التربية الميدانية.

3- دراسة العاجز، اللوح، الأشقر(2010)، بعنوان: واقع تدريب معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع تدريب معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين، والمعلمات.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستخدموا أداة الدراسة استبانة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية، وتكوّنت عينة الدراسة من (580) معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة :

- حاجة برامج تدريب المعلمين، والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفاً، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج، وبالتالي تطوير أداء المعلمين، والمعلمات المشاركين فيها.
- حاجة برامج تدريب المعلمين، والمعلمات إلى التخطيط لها، ويكون منطلقاً من واقع العملية التعليمية، ومن احتياجات المتدربين المختلفة، وأهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج من تخطيط، ومشاركة في التنفيذ، ومشاركة في التقويم، والمتابعة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي، والفروق لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة، والفروق لصالح من لديهم سنوات الخدمة، والفروق لصالح من لديهم سنوات خدمة من 6-10 سنوات، ولمتغير عدد الدورات، والفروق لصالح من لديه دورتان فأكثر.
- أظهرت الدراسة أنه كي يمكن الوصول إلى سبل تطوير البرامج التدريبية للمعلمين يجب الأخذ بعدد من الاعتبارات من أهمها تناسب الموضوعات التي تعرض على المعلمين، والمعلمات، وتكامل عناصرها، ومناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة، وخبراتهم، وإيجاد أنشطة اختيارية، فذلك يثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التدريبية التي تعالج احتياجاتهم، ومشكلاتهم.

- على كليات التربية فتح قنوات تعاون، وتفاهم بين وزارتي التربية والتعليم، والأساتذة التربويين بالجامعات الفلسطينية من أجل صياغة اتجاهات سليمة في إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.
- يجب أن يشارك المعلمون والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية والمشاركة في البرامج التي تعقد لهم على الأقل كل ثلاث سنوات أثناء الخدمة ، على أن يتخللها دورات قصيرة كالمحاضرات والمؤتمرات والأيام الدراسية والورش التعليمية وجلسات المناقشة والندوات وغيرها.

التوصيات

- على كليات التربية فتح قنوات تعاون، وتفاهم بين وزارتي التربية والتعليم، والأساتذة التربويين بالجامعات الفلسطينية من أجل صياغة اتجاهات سليمة في إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.
- يجب أن يشارك المعلمون والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية والمشاركة في البرامج التي تعقد لهم على الأقل كل ثلاث سنوات أثناء الخدمة ، على أن يتخللها دورات قصيرة كالمحاضرات والمؤتمرات والأيام الدراسية والورش التعليمية وجلسات المناقشة والندوات وغيرها.

4- دراسة محمد القريناوي (2009)، بعنوان: تقويم برنامج تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة بوكالة الغوث الدولية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم برنامج تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة بوكالة الغوث الدولية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد حاولت هذه الدراسة التعرف إلى التقديرات التقويمية للمتدربين لجوانب برنامج تدريب معلمي الرياضيات، وكذلك معرفة نسبة توافر كل معيار من المعايير لكل جانب من برنامج تدريب معلمي الرياضيات بهدف تحديد أوجه القوة، وتعزيزها، وتحديد جوانب القصور لتجنب الوقوع بها.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أدوات الدراسة قائمة بمعايير الجودة الشاملة، وقام الباحث بتحويل القائمة إلى استبانة، وتمثل مجتمع الدراسة في (22)معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة :

- لم تتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع مجالات البرنامج التدريبي، ولم يحقق البرنامج التدريبي رضا الفئة المستهدفة.
- جاء الوزن النسبي للبرنامج التدريبي ككل (61,8 %)، وهذا يشير إلى درجة التوافر دون المستوى المطلوب، لأنها لم تتعد المقياس الافتراضي 70 %.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لبرنامج تدريب معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير النوع (الذكور، و الإناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لبرنامج تدريب معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لبرنامج تدريب معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لبرنامج تدريب معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

كما أوصت الدراسة إلى العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة، حتى تساير برامج التدريب العالمية، وإنشاء مركز نموذجي للتدريب التربوي لتسهيل عملية التدريب، وكذلك عقد دورات لتدريب المدربين لتمكينهم من امتلاك قدرات، ومهارات توصيل المعلومات، وتوظيف المفاهيم، والأفكار، وتطبيقها على الواقع العملي.

5- دراسة شينغ شي، وآخرون (2009)، بعنوان: "تقييم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدمج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم في تايوان "

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدمج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم في تايوان.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم برنامج خاص لتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدمج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات بشكل فعال في المناهج الحالية، وتم التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي، وتأثيره على مشاركة المعلمين.

نتائج الدراسة :

- إن الغالبية العظمي من المعلمين راضين عن برنامج التدريب، كما واعتبر ذلك سيساعد بشكل فعال في دمج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم.
- إن هناك نسبة عالية من المعلمين تبذل المزيد من الأنشطة ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التدريس، والإعداد لإجراء أنشطة الفصل الدراسي، والتفاعل مع الزملاء منذ استكمال التدريب.

6- دراسة حاتم أبو سالم (2008)، بعنوان: تقويم برنامج تدريب معلم التربية الرياضية أثناء الخدمة في فلسطين، وفق الأهداف المحددة له.(دراسة تشخيصية علاجية).

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريب معلمي التربية الرياضية في فلسطين أثناء الخدمة في ضوء الأهداف المحددة.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أدوات الدراسة:

1. استبانة تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة.
2. استبانة المعوقات التي تواجه برنامج تدريب معلمي التربية الرياضية.
3. وقد تكون مجتمع الدراسة من (290) معلماً، ومعلمة، وبلغ حجم العينة (101) معلماً، (66) معلمة.

نتائج الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين عند مستوى ($a \leq 0,05$) تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات عدا مجال "المدربين، والمتدربات" يوجد فيه فروق لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين عند مستوى ($a \leq 0,05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين عند مستوى ($a \leq 0,05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب أثناء الخدمة عند مستوى ($a \leq 0,05$) تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب أثناء الخدمة عند مستوى ($a \leq 0,05$) تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب أثناء الخدمة عند مستوى ($a \leq 0,05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة:

أوصت الدراسة إلى زيادة النمو المهني للمعلمين من خلال المزيد من الدورات التدريبية أثناء الخدمة، والاهتمام بأساليب التدريب المستحدثة التي تعتمد على التعليم الذاتي، والتركيز على الدورات التدريبية التي تزيد من الكفايات التعليمية، والتدريبية مثل البحث العلمي.

7- دراسة فرج أبو شمالة (2008)، بعنوان: "تقويم دورات التأهيل التربوي الأساسي لمعلمي، ومعلمات المراكز المهنية، والتقنية في كلية مجتمع تدريب غزة".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم دورات التأهيل التربوي الأساسي لمعلمي، ومعلمات المراكز المهنية، والتقنية في كلية مجتمع تدريب غزة.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي، ومعلمات كلية مجتمع تدريب غزة، وتكوّنت عينة الدراسة من (48) معلماً.

نتائج الدراسة:

- يدرس الملتحقون في دورات التأهيل التربوي الأساسي (39) موضوعاً، أو مادة تعليمية تربوية من الموضوعات التربوية؛ (20) في السنة الأولى، و (19) في السنة الثانية و(37) موضوعاً، أو مادة تربوية من الموضوعات المهنية (20) في السنة الأولى، و(17) في السنة الثانية.
- أهمية الموضوعات التربوية، والمهنية لموضوعات، أو مواد دورات لتأهيل التربوي الأساسي، ودرجة الاستفادة منها عالية، توفر علاقة ارتباطيه طردية قوية بين الأهمية، والاستفادة لموضوعات، أو مواد دورات التأهيل التربوي الأساسي لدى معلمي، ومعلمات كلية مجتمع تدريب غزة.

8- دراسة مصطفى أبو عطوان (2008)، بعنوان: "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة"

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة. وتكوّنت عينة الدراسة من (485) معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة :

- أقر(69.9) من مجتمع الدراسة بوجود معوقات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة.
- بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بالحوافز المادية، والمعنوية، فقد أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت(86.8) أقرت بوجود معوقات في هذا المجال، وكان أعلاها ندرة تقديم الوزارة لحوافز مادية، ومعنوية للمعلمين المتدربين.
- أما المعوقات التي تتعلق بتوقيت البرامج التدريبية فنسبته بلغت (74.3) أقرت بوجود هذه المعوقات.
- أما المعوقات التي تتعلق بتوقيت البرامج التدريبية فنسبته بلغت (71.3) لديهم معوقات في هذا المجال، وكان أعلاها تعارض وقت التدريب مع وقت العمل في المدرسة.
- أما المعوقات التي تتعلق بالأساليب، والوسائل التعليمية فقد أظهرت النتائج أن (71.2) لديهم معوقات في هذا المجال، وكان أول هذه المعوقات قلة استخدام الحاسوب في التدريب L.C.D.

توصيات الدراسة :

- ضرورة تقديم الحوافز المادية، والمعنوية للمعلمين المتدربين، وذلك لحفزهم على الإقبال على التدريب.
- أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، والتعليمية من خلال دراسة مسحية شاملة لاحتياجات المعلمين التدريبية.
- اختيار الوقت المناسب للتدريب، بحيث لا يتعارض مع توقيت العمل في المدرسة.

- استخدام أساليب حديثة في التدريب، وعدم الاقتصار على المحاضرة، وورش العمل، وتوظيف الأجهزة التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب(LCD).

9- دراسة منال قادي (2007)، بعنوان: مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة، وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – بنات– جامعة أم القرى"

أهداف الدراسة :

- التعرف إلى معايير الجودة الواجب توافرها في مقررات برنامج الإعداد التربوي.
- التعرف إلى أهم الصعوبات المتوقعة، والتي تعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، والأستاذات المتعاونات في كلية التربية بجامعة أم القرى قسم البنات.

نتائج الدراسة:

- لا يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم، والنظريات، والمهارات التي تدعم إعداده كمعلم. وكذلك لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم.
- ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره، وتقييم هذه العناصر، لعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج، وأهدافه، وتجديدها.
- ضعف تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام المشاركة فيه، والتعليم العام.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05>) بين الأقسام المشاركة في البرنامج (المناهج، وطرق التدريس، علم النفس، التربية الإسلامية، الإدارة التربوية، والتخطيط) في تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئة التدريس.

توصيات الدراسة:

- تبني المعايير المقترحة في الرسالة كأداة للتقيم الذاتي لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

- ضرورة إنشاء وحدة تنظيمية مستقلة تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة التعليم في برنامج الإعداد التربوي، وتعمل على مراقبة البرنامج، وجميع عناصره.
- التحديث الدوري لأهداف، ومقررات البرنامج في ضوء المستجدات، والتغيرات العالمية.
- تقترح الباحثة إنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية خاص بإعداد إحصائيات، وتقارير عن برنامج الإعداد التربوي، ومعلومات متنوعة عن البرنامج.

10- دراسة أبو دقة، واللولو (2007)، بعنوان: "تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجات"

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجات.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما أداة الدراسة بطاقة خريج، وبلغت عينة الدراسة (90) طالبة خريجة.

نتائج الدراسة :

- أظهرت أهمية المسافات العلمية، والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية.
- أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين، وبرنامج الكلية، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات التكنولوجية، والحاسوبية.
- أوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض الهارات التدريسية، مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني، لأن ذلك ينمي بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني.
- الاهتمام بالتطبيقات العلمية، والمهارات التقنية، والمهنية، وضرورة استمرار مراجعة، وتقويم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني.

11- دراسة فتحي صبح (2006)، بعنوان: "التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة".

أهداف الدراسة :

- المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة من خلال تقييم ما قُدم لمعلمي المرحلة الأساسية من دورات في آخر ثلاث سنوات.
- إلى أي مدى نجحت هذه الدورات في تحقيق الأهداف المرجوة منها؟ وما النجاحات التي حققتها ؟
- ما الصعاب، والعقبات التي حالت دون تحقيق بعض الأهداف؟ أو نقاط الضعف في تنفيذ برامج التدريب.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (506) معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة:

- خطة التدريب غير واضحة، فلا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها، ولا تتبني حاجات المعلمين.
- أهداف الدورات التدريبية غالباً غير واضحة، وغير محددة.
- الدورات التدريبية تكاد تخلو من الأساليب الحديثة مثل تمثيل الأدوار، والعروض، وتقتصر على المحاضرات، والإلقاء، وأحيانا المناقشة، والحوار.
- بعض المدربين غير متمكنين من موضوعات التدريب، ولا يملكون القدرة على توصيل المعلومات، ولا يستخدمون وسائل إيضاح كافية.
- قلة الفائدة التي حصل عليها المتدربون في الثلاث سنوات الأخيرة.
- عدم رضا معظم المتدربين عما يقدم لهم من دورات، ويعتبرونها أقل من توقعاتهم، ودون مستوى الجودة.

12- دراسة أسماء الأهدل (2005)، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات الجغرافيا في المرحلة الثانوية في تدريس المفاهيم الاستنتاجية، والاستقرائية، وتقويم الطالبات حسب نموذج (wiscon)".

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات معلمات في المرحلة الثانوية في تدريس مفاهيم الجغرافيا من خلال استخدام الطريقتين الاستنتاجية، والاستقرائية كما حددها ملنجر، ومهارات تقويم الطلبات في المفاهيم الجغرافية حسب نموذج "wiscon".

إجراءات الدراسة :

لتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات المطلوبة لبناء البرنامج التدريبي، والاختبارات، وأيضاً المنهج التجريبي، ومن الاختبار كأداة من أدوات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (30)معلمة جغرافيا للمرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

- كشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي، واحتياج المعلمات إلى برامج تدريبية في مجال تدريس مفاهيم الجغرافيا.

توصيات الدراسة:

- عمل دورات تدريبية للمشرفات التربويات في تدريس المفاهيم باستخدام نماذج تدريس المفاهيم، وتقويمها.

13- دراسة عنايات خليل (2005)، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات لتخطيط الدرس لدى موجهي التربية الموسيقية".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارة تخطيط الدرس، وتحضيره، وقياس فاعليته لدى موجهي التربية الموسيقية، والقائمين بالإشراف الفني على الطالب – المعلم بقسم التربية الموسيقية بكلية التربية النوعية –جامعة عين شمس– محافظتا القاهرة، والجيزة.

إجراءات الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، واستخدمت الباحثة أداة تتمثل في استبانة، وكان عدد أفراد العينة (66)معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة:

- إن البرنامج المقترح له فاعلية مقبولة، أما مستوى إتقان موجهي الموسيقى في مهارات التخطيط الفرعية فتحسن مستوى أدائهم.

توصيات الدراسة:

- اقترحت الباحثة ضرورة إعداد برامج لتعليم المعلمين أثناء الخدمة تساعدهم على مهارات التدريس.

14- دراسة خالد عبد القادر (2005)، بعنوان: "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين بمحافظات غزة".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين بمحافظة غزة.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (72)حاجة تدريبية، وقد تكونت عينة الدراسة من (102)معلماً، ومعلمة، ومشرفاً تربوياً.

نتائج الدراسة :

- إن ترتيب الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر، حسب وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والمشرفين التربويين داخل كل محور من محاور الاستبانة، ومن ثم ترتيب المحاور حسب درجة أهميتها، وكانت كالآتي (الأهداف – الأنشطة، وطرائق ووسائل التقويم – التخطيط – المحتوى).
- أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (تربوي – غير تربوي).

15- دراسة، أوجاكلين (2005)، بعنوان: "تقييم برنامج تدريب معلمي اللغة الأجنبية للمرحلة الدنيا"

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج تدريب معلمي اللغة الأجنبية للمرحلة الدنيا، وتحديد نقاط القوة، والضعف.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أدوات الدراسة استخدم الباحث استبانة، ومقابلات مع (30) معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى أنه يوجد اختلاف لصالح معلمي اللغة الأجنبية الذين تم تدريبهم على حساب المعلمين غير المدربين.

16- دراسة علي عبد المجيد أبو سمك (2004)، بعنوان: "دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري المدارس الحكومية أثناء الخدمة في محافظات جنوب فلسطين من وجهة نظر المديرين أنفسهم".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر المبادئ التربوية في برنامج تدريب مديري المدارس الحكومية في محافظات جنوب فلسطين، ومدى إسهام البرنامج في رفع الكفايات الإدارية، والفنية لمديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانة موجهة لمديري المدارس في محافظات جنوب فلسطين، وتألفت عينة الدراسة من (220) مديراً ومديرة ممن يعملون في (المدارس الأساسية الدنيا، المدارس الأساسية العليا، المدارس الثانوية).

نتائج الدراسة:

- عدم تحديد مديري المدارس لاحتياجاتهم التدريبية قبل التدريب
- قيام الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي بتحديد موضوع التدريب للمديرين

- عدم اطلاع مديري المدارس المشاركين على خطة البرنامج قبل تنفيذها.

أوصت الدراسة بضرورة تشجيع مديري المدارس على حضور جميع الدورات، والبرامج التدريبية.

17- دراسة علاء الدين متولي (2004)، بعنوان: "تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية، والمعاصرة".

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الواقع الفعلي لبرامج تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية، والثانوية، من وجهة نظر مجموعة من معلمي هاتين المرحلتين، وموجهي مادة الرياضيات بالمنطقة الشرقية بسلطنة عمان، والوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج تدريب المعلمين بصفة عامة، ومعلمي الرياضيات بصفة خاصة أثناء الخدمة.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث ثلاثة استبانات:

1. الاستبانة الأولى: تهدف إلى معرفة واقع تدريب معلمي الرياضيات.
2. الاستبانة الثانية: تهدف إلى معرفة أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر المعلمين.
3. الاستبانة الثالثة: تهدف إلى معرفة أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر موجهي مادة الرياضيات.

نتائج الدراسة :

- ضرورة التخطيط لبرامج تدريب المعلمين من منطلق الاحتياجات التدريبية الحالية، والمستقبلية التي يتم رصدها بأسلوب علمي.

18- دراسة فؤاد العاجز، ومحمد البنا (2003)، بعنوان: "تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني، وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء، وذلك خلال تقويم برامج التدريب الحالية كما هو واقعها، وتلمس احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة الدراسة استبانة موجهة لمديري المدارس في محافظات جنوب فلسطين، وتألفت عينة الدراسة من (220) مديراً، ومديرة.

نتائج الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين، والمعلمات في مجموع مجال تقويم البرامج التدريبية تعزى لعامل الجنس، والمؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين، والمعلمات تعزي لمتغير مدة الخدمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمات، والمعلمين في مجالات تقويم البرامج التدريبية لمتغير عدد الدورات التي حضرها المعلمون، والمعلمات لصالح الذين حضروا ثلاث دورات فأقل.

19- دراسة نبيل جبر (2002)، بعنوان: "تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظة غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظة غزة، في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، وتوضيح إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين المتدربين، والمشرفين التربويين في برامج التدريب أثناء الخدمة تعزى إلى عامل الجنس، وعامل الوظيفة (معلم– مشرف – عامل –المؤسسة (وكالة،حكومة)) وذلك من أجل تطوير هذه البرامج، وتحسينها، والتوصل إلى توجهات أساسية لتحسين برامج تدريب المعلمين.

إجراءات الدراسة :

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة، والتي تكونت من (91) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وهي الحاجة للتدريب –تخطيط البرامج التدريبي –أهداف البرامج التدريبي –محتوى البرنامج التدريبي –الأساليب والوسائل التعليمية – إمكانيات المركز التدريبي – تقويم البرنامج التدريبي – وجهة نظر المعلمين المتدربين في أعضاء هيئة التدريب. وكانت عينة الدراسة(455)معلماً، ومعلمة موزعين إلى (213)معلماً، و(242)معلمة، بالاضافة (80) مشرفاً تربوياً ممن شاركوا بالبرامج التدريبية.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دالة بين متوسط عينة الدراسة الذكور، مقارنة بدرجات عينة الدراسة من الإناث.
- وجود فروق دالة بين متوسط درجات كل من المعلمين المتدربين، والمشرفين التربويين، وذلك لصالح مجموعة المشرفين.
- كذلك وجدت فروق دالة بين كل من معلمي، ومشرفي الوكالة، ومعلمي، ومشرفي الحكومة في الاستجابة على فقرات الاستبانة، وذلك لصالح معلمي، ومشرفي الوكالة.

توصيات الدراسة:

- ضرورة مشاركة المعلمين، والمشرفين في التخطيط للبرامج، وأن يتولى مسؤولية التدريب مدربون أكفاء، وأن تكون البرامج متعددة، ومتنوعة لتلبية احتياجات المعلمين التدريبية، والاستفادة من التجارب العالمية، وخاصة الأمريكية.
- تنويع أساليب التقويم، وإنشاء مراكز تدريبية متخصصة مجهزة بالأدوات، والمكتبات، وتوفير الحوافز المادية.
-

20- دراسة، أوراتا(2001)، بعنوان: "تطوير تقويم التدريب في مهارات العرض الألكترونية للمعلمين قبل، وأثناء الخدمة "

أهداف الدراسة :

تصميم، وتطوير، وتقويم التدريب على وسائل العرض الإلكترونية، التي تقدم مع الوسائل اليدوية الفردية في ضبط المجموعة.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج التجريبي مفترضاً أن التدريب باستخدام الكتالوجات خطوة أساسية لتعليم المعلمين قبل وأثناء الخدمة، لتعليم طرق العرض الإلكترونية، وتنفيذه بطريقة فعالة.

نتائج الدراسة :

- أسهم في تحسين، وتطوير مهارة المعلمين المتدربين المشاركين في البرنامج.
- أسهم في تحسين معلومات المعلمين المتدربين، وذلك عن طريق العرض الإلكتروني.
- ارتفاع ثقة المتدربين في التدريب.

21- دراسة سهام الصويغ (2000)، بعنوان: "التدريب أثناء الخدمة، وفاعليته في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض –دراسة تجريبية".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى فاعلية التدريب على المنهج المطور لرياض الأطفال في تحسين أداء المعلمة.

إجراءات الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (26)معلمة من 4 روضات حكومية في مدينة الرياض –المملكة العربية السعودية-. وتكونت الأداة (بطاقة ملاحظة) من (76)جملة، صيغت إجرائياً بشكل ملاحظات، تستطيع الباحثة من خلالها القياس، ورؤيتها، وتدوينها خلال عملية الملاحظة.

وأظهرت النتائج وجود فرق دالة بين المجموعتين لصالح المعلمات المتدربات.

22- دراسة كاتشنجز (2000)، بعنوان: "بعض أساليب التطوير المهني للمعلم"

أهداف الدراسة :

هدفت إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنية في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية لويزيانا الأمريكية، وقد تركزت الدراسة على أربعة مدارس ابتدائية فقط من هذه الولاية (كدراسة حالة).

نتائج الدراسة :

- ضرورة استخدام التقنية، والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة.
- ضرورة استخدام التقنية، والتكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية الحديثة.
- توفير العدد الكافي من الأجهزة التكنولوجية الحديثة.
- الاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين علي الأجهزة التكنولوجية.

التعقيب على دراسات المحور الأول

بالنسبة إلى أهداف الدراسة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الزناتي (2012)، القريناوي (2009)، أبو سالم (2008)، أبوشمالة (2008)، أبو دقة، واللولو(2007)، أبو سمك (2004)، العاجز،والبنا (2003)، جبر(2003)، في تقويم برامج تدريب المعلمين.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الزناتي (2012)، العرابي (2012)، القريناوي (2009)، قادي (2007)، متولي (2004)، جبر(2002)، تقويمها في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شينغ شي، وآخرون (2009)، دراسة أوجاكلين (2005)، دراسة أوراتا(2001)، دراسة كاتشنجز (2000)، دراسة نيوبي (1998)، في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

بالنسبة إلى منهج الدراسة :

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، حيث اتفقت مع دراسة الزناتي (2012)، العاجز، وآخرون(2010)، القريناوي (2009)، شينغ شي، وآخرون (2009)، أبو شمالة (2008)، أبو عطوان (2008)، أبو دقة، واللولو(2007)، قادي (2007)، صبح (2006)، الأهدل(2005)، خليل (2005)، عبد القادر (2005)، أوجاكلين (2005)،متولي (2004)، أبو سمك (2004)، العاجز، والبنا(2003)، جبر(2002) ،دراسة كاتشنجز (2000).

بالنسبة إلى أدوات الدراسة:

- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العاجز، وآخرون(2010)، القريناوي (2009)،أبو شمالة (2008)، أبو عطوان (2008)، أبو دقة، واللو(2007)، قادي (2007)، صبح (2006)، الأهدل(2005)، خليل (2005)، عبد القادر (2005)، متولي (2004)، أبو سمك (2004)، العاجز، والبنا(2003)، جبر(2002) الصويغ (2000) في استخدامهم الاستبانة، بينما الدراسة الحالية استخدمت تحليل المحتوى، وبطاقة الملاحظة.

بالنسبة إلى عينة الدراسة :

- اتفقت الدراسة الحالية مع الزناتي (2012)، العاجز، وآخرون(2010)، القريناوي (2009)، أبو شمالة (2008)، أبو عطوان (2008)، أبو دقة، واللو(2007)، قادي (2007)،صبح (2006)،الأهدل(2005)،خليل (2005)،عبد القادر (2005)، متولي (2004)، أبو سمك (2004)، العاجز، والبنا(2003)، الصويغ (2000) من حيث تطبيقها على المعلمين أثناء الخدمة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شينغ شي، وآخرون (2009)، دراسة، أوجاكلين (2005)، دراسة، أوراتا (2001)، دراسة كاتشنجز (2000)، دراسة نيوبي (1998)، في تركيز معظمها على المعلمين، في حين ركزت الدراسة الحالية بشكل محدد على معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية.

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في ما يأتي:

- تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.
- إعداد الإطار النظري الذي يتكون من محاور عدة، وهي تدريب المعلمين، تقويم البرامج التدريبية.
- التعرف على أدوات الدراسة.

المحور الثاني

دراسات تناولت معايير الجودة الشاملة

1- دراسة حماد،شيخ العيد،الفرا(2012)، بعنوان: "معايير الجودة الشاملة في التخطيط لتدريس مبحث اللغة العربية بالمرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي المبحث".

أهداف الدراسة :

التعرف إلى معايير الجودة الشاملة في التخطيط لتدريس مبحث اللغة العربية بالمرحلة الأساسية.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بعمل استبانة لتحديد آراء المعلمين، حيث تم تحديد معايير الجودة الشاملة اللازم توافرها لدى معلم مبحث اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسية، وتم التعرف الى آراء معلمي اللغة العربية نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في مجالي التخطيط (طويل المدى، وقصير المدى) اللازمة لتدريس مبحث اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، وتمثلت عينة الدراسة (148) معلماً.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة احصائياً بين استجابات معلمي مبحث العربية نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط (قصير المدى) حصل على وزن نسبي أعلى من مجال التخطيط (طويل المدى).
- وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي مبحث العربية نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط بنوعيه (طويل المدى، وقصير المدى) لتدريس مبحث اللغة العربية بالمرحلة الأساسية تعزى للمؤهل العلمي، وذلك لصالح معلمي الدراسات العليا، وصالح المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم تقل عن خمس سنوات.
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي مبحث العربية نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط بنوعيه (طويل المدى، وقصير المدى) لتدريس مبحث اللغة العربية بالمرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس.

2- دراسة فاطمة الخالدي(2012)، بعنوان: "مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

إجراءات الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عمل استبانة، وبطاقة ملاحظة، وقائمة بالمستحدثات التكنولوجية، وقائمة بمعايير جودة المعلم، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (300)معلم، ومعلمة، أما بطاقة الملاحظة فطبقت على عينة (100)معلم، ومعلمة.

نتائج الدراسة :

- احتل استخدام المعلمين للشبكة العنكبوتية في العملية التعليمية المرتبة الأولى.
- يندر استخدام المعلمين للأفلام التعليمية المتحركة في التدريس، حيث احتلت المرتبة الثامنة عشر في المحور الأول، أما استخدام جهاز (DVD) في عرض الأفلام التعليمية الخاصة بمنهاج اللغة العربية فقد احتل المرتبة الأخيرة.
- تبوأ اهتمام المعلمين في تحسين العملية التعليمية – كهدف أساسي – المرتبة الأولى، في حين كان تحديد الأهداف السلوكية في ضوء معايير (SMART) قد احتل المرتبة الأخيرة.
- التزام المعلمين بمواعيد تسلم، وتسليم الدرجات، وما يتعلق بها احتل المرتبة الأولى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في جميع المحاور ما عدا فقرة الاتصال والتواصل من المحور الأول المستحدثات التكنولوجية ، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، أما الكفايات الشخصية من المحور الثاني تطبيق معايير الجودة فقد كانت الفروق لصالح الإناث.

توصيات الدراسة:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم في توظيف المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تشجيع المعلمين على الاشتراك في المؤتمرات، والأيام الدراسية من قبل المسؤولين.
- ضرورة إعداد المقررات الإلكترونية للمنهاج الفلسطيني.

3- دراسة حازم عيسى، ورفيق محسن (2010)، بعنوان: "تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة".

أهداف الدراسة :

تهدف إلى تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان يتضمن (72) فقرة في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وأيضاً بطاقة ملاحظة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (106) معلماً، ومعلمة بمدارس وكالة الغوث الدولية.

نتائج الدراسة :

- إن هناك تدنياً بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ولهذا عمل الباحثان بعرض تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي.

4- دراسة صلاح معمار (2010)، بعنوان: "مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب، والمتعاونين بمنطقة مكة المكرمة.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانه، وتكونت عينة الدراسة من (60) مشرفاً تربوياً.

نتائج الدراسة :

- مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام يمكن أن تطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي.
- واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تطبق، وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي.

توصيات الدراسة :

- أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

5- دراسة قاسم المحياوي(2007)، بعنوان: "إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة".

أهداف الدراسة :

إن هدف الدراسة التعرف إلى كيفية إدارة الجامعات العربية، وفق معايير الجودة الشاملة بما تسهم من تحقيق مستوى عالٍ من الجودة في مخرجات التعليم الجامعي.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (47) فرداً إدارياً.

نتائج الدراسة:

- تعد إدارة الجودة الشاملة منهجاً لتنسيق العمل الإداري، والأكاديمي على مستوى الجامعة ككل، وإمكانية إحداث تغيير شامل يساهم في تحسين جودة أداء التعليم الجامعي.
- يساهم تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق رضا جميع العاملين بالجامعة، وإلى تحقيق متطلبات سوق العمل.
- غرس روح العمل الجماعي من خلال فرق العمل، وإبراز أهميتها في إنجاح عملية رفع الأداء.
- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة الجامعات، بما يساهم في تحقيق كفاءة أداء الجامعات.

6- دراسة علي أبو عودة(2007)، بعنوان: "تقويم مراكز التعلم بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقويم مراكز مصادر التعلم في مدارس المرحلة الأساسية في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث أدوات الدراسة، وهي عبارة عن استبانتين الأولى خاصة بتقويم مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر مشرفي المراكز، والثانية خاصة بتقويم واقع مراكز التعلم من وجهة نظر المعلمين، أما عينة الدراسة فتكونت من فئتين؛ الأولى منها (36) مشرفاً، والثانية(128) معلماً.

نتائج الدراسة:

- معرفة الاتجاهات العالمية المعاصرة حول مراكز مصادر التعلم، التي تؤكد أهمية الدور الذي تلعبه مراكز مصادر التعلم في العملية التعليمية التعلمية.
- إعداد قائمة بمعايير مراكز التعلم المدرسية في المرحلة الأساسية في محافظات غزة.

توصيات الدراسة :

- أوصت الدراسة بضرورة توفير البناء المناسب لمركز مصادر التعلم، وإجراء بحوث تهدف إلى بيان دور مراكز مصادر التعلم في تحسين استخدام التقنيات في المدارس.

7- دراسة أبو قمر، ومصالحة (2007)، بعنوان: "مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج الاشراف التربوي المقدمة في، وزارة التربية، والتعليم في فلسطين"

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدما الاستبيان كأداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة(35) موجهاً.

نتائج الدراسة :

- أظهرت نتائج الدراسة توافر المعايير المتضمنة في القياس، وتبين عدم وجود فرق بين المتوسطات والاستجابات باختلاف متغيري المرحلة الدراسية، ونوع المبحث الدراسي.

8- دراسة الجرجاوي، ونشوان (2006)، بعنوان: "تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس، وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً، ومعلمة.

نتائج الدراسة :

- عدم وضوح رؤية، ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للمعلمين.
- ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم.
- ضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي، وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي.
- ضعف الاتزان العاطفي، والاتزان النفسي، والانفعالي.
- قلة الاهتمام بالنمو الجسمي، والصحي السليم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم أداء المعلمين المهني يرجع لكل من الجنس، والخبرة، أو المؤهل العلمي للمعلمين.

9- دراسة إحسان الحلبي، مريم سلامة (2005)، بعنوان: "تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة"

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي، والتعرف على الأهمية النسبية للمعايير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، ومن أدوات الدراسة استبانة بقائمة معايير الجودة الشاملة، واستمارة تحليل عمل عضو هيئة التدريس، وبطاقة ملاحظة أداء أعضاء

التدريس، وبلغت عينة الدراسة (120) عضو هيئة تدريس، من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات للكليات العلمية، والأدبية لجامعة الملك عبد العزيز.

نتائج الدراسة :

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العينة وفقاً للتخصص العلمي.
- أظهرت عينة الدراسة المحاور التي حصلت على أعلى متوسط، وهي (اللوائح، الأهداف، المباني، والتجهيزات، والإدارة، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الخريجين)

توصيات الدراسة :

- الاهتمام بإنشاء، وتحديث المراكز العلمية، والتدريبية، والمهنية لأعضاء هيئة التدريس.
- وضع آلية لتفعيل برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال تبني برنامج دوري لتنمية كفايات عضو هيئة التدريس في المجالات المهنية، والبحثية، والشخصية، والإرشادية، والكفايات الخاصة لخدمة المجتمع على أن يكون إلزامياً قبل الخدمة، وأثنائها.
- توفير بيئة تعليمية تسهم في تحقيق الاعتماد المهني، والأكاديمي.

10- دراسة وطسون، شارون(2005)، بعنوان: "دراسة العلاقة بين أسلوب القيادة السائد بين المدراء، وتقديم تعليم جودة في المدارسة الابتدائية"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بيان قوة العلاقة بين مستوى سلوكيات القيادة (ترمز إلى ممارسة مهنية جيدة، تقدم دعم فردي، تحفيز عقلي، تركيز على بنية صنع القرار، تطوير الأهداف) لدى المدراء ومستوى الرضا (الصفات الجسدية، الاهتمام بحاجات الأفراد، قيادة تثقيفية، الانخراط في المجتمع، نتائج تعليم مع جودة التعليم المقدم للتلاميذ).

إجراءات الدراسة:

استخدمت الدراسة طرق البحث المسحي ، وتألفت عينة الدراسة من ثلاث مدراء و(44) مدرساً،(38)هيئة تدريس، و(20) ولياً من أولياء الأمور من المدارس الابتدائية من مناطق ريفية في وسط اطلنطا، وتم استخدام دراسة مسحية لقيادة وإدارة الهيئات التدريسية في المدارس والدراسة

المسحية المتعلقة (بالرضا بجودة المدارس) لقياس المتغيرين في الدراسة، وتم استخدام العينة العشوائية لاختيار عينة من المدراء والمدرسين وهيئة التدريس المساندة وأولياء الأمور.

نتائج الدراسة:

- كشفت الدراسة عن وجود روابط مهمة بين سلوكيات القيادة المتحولة لدى المدراء والرضا بجودة المدارس.
- لا توجد علاقة مهمة بين درجات المدرسين على مقياس المدرسة المتميزة، ومدرستهم .
- كشفت الدراسة عن وجود روابط مهمة بين هيئة التدريس المساندة، وبين سلوكيات القيادة المتحولة لدى الرضا عند المدراء وجودة المدارس.

11- دراسة رائد الحجار (2004)، بعنوان: "تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم الجودة الشاملة"

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أدوات الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة، وتكونت عينة الدراسة على (123) عضواً.

نتائج الدراسة :

- إن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي 60%.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a >0.05)في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية، والمؤهل، والخبرة.

توصيات الدراسة :

- أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة، والعمل على إنشاء دائرة، أو عمادة للجودة الشاملة في الجامعة، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة.

12- دراسة نادية علي (2002)، بعنوان: "تصور مقترح لتطوير نظام البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة –مدخل تخطيطي ".

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى معرفة واقع تعليم البنات في المملكة العربية السعودية.
- تحديد معايير مدخل الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها، والاستفادة منها.

إجراءات الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (24)مديرة مدرسة.

نتائج الدراسة :

- أبرز النتائج تشير إلى أن واقع نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية بأبعاده المختلفة به الكثير من أوجه القصور التي تحول دون جودته، الأمر الذي يجعله في تطوير، وتحديث ليَفِي بدوره في تخريج منتج يرضي العملاء، ويتناسب مع عصر العولمة، وغيرها من خصائص العصر الحالي، وفي ظل مدخل الجودة، ومعاييرها التي طرحها هذا البحث يمكن الاستفادة منه في وضع تصور مقترح لتطوير هذا النظام بجميع أبعاده، بهدف رفع مستوى جودته، وجودة منتجاته، وتميزها.

13- دراسة السعود (2002)، بعنوان: "الجودة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الادارة المدرسية في الأردن"

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الجودة الشاملة، واقتراح نموذج لتطبيقها في المدرسة الأردنية، وبيان أهم الصعوبات التي تعيق ذلك التطبيق.

إجراءات الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أدوات الدراسة استخدم الباحث المقابلة، واستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (40) مديراً، ومديرة مدرسة.

نتائج الدراسة :

- تحديد مفهوم الجودة الشاملة على صعيد الإدارة المدرسية، وإن هناك إمكانية لتطبيقها في المدرسة الأردنية.

- ضرورة توفير الرعاية الجيدة، والحوافز المناسبة، والتدريب المستمر للعاملين كافة.

14- دراسة ماريان (2001)، بعنوان: "تحديد استراتيجيات تحسين الجودة بالارتكاز إلى معيار بالدرج في المدارس الإلزامية في تكساس في عام 1998-1999م"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد المدى الذي استخدمت فيه استراتيجيات تحسين الجودة المعتمدة وعلى معيار بالدرج.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث على مجتمع الدراسة، وهم مدراء المدارس الأساسية في تكساس، وبلغت عينة الدراسة (285) مديراً.

نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى أن المدارس الأساسية تميزت بممارسة إدارية تتضمن أسلوب الجودة عند بالدرج، والمدارس القروية كانت غير ناضجة في استخدامه بالمقارنة مع المدارس الحضرية وشبه الحضريه، ومستوى فقر المدرسة كان له الأثر على الدرجة التي رصدها تصنيف بالدرج.

15- دراسة الغنام (2000)، بعنوان: "فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة".

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة في تحديد فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة.

إجراءات الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (25) مديرة مدرسة.

نتائج الدراسة :

- إن أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية يرقى بشكل عام إلى مستوى الإجادة من منظور مبادئ الجودة الشاملة في التعليم.
- أبرزت مديرة المدرسة الابتدائية تميزاً في الأداء في مجال التخطيط، وأظهرت أداءً فاعلاً في متابعة التحصيل، وتقويمه، وكذلك في مجال اتخاذ القرار، والعلاقات الإنسانية.
- تحتاج مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية إلى مزيد من التأهيل، والتدريب في مجال الموارد البشرية، وإدارة العلاقة مع أطراف العملية التربوية.

16- دراسة وستون، جيمي(2000)، بعنوان: "الجودة التعليمية : معتقدات المنظمة التعليمية وسلوكياتها، ونتائجها"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات المنظمة التعليمية، وسلوكياتها، ونتائجها في ضوء الجودة الشاملة.

إجراءات الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من ستة مدرسين أساسيين، منهم مشرفين وأعضاء في مجلس الإدارة، ومدراء، ومربي فصل، ومدراء تنفيذيين لمشاريع ومندوبي جامعات، ومن أدوات الدراسة مقابلات تم تسجيلها صوتياً وكتابياً، وتم تحليلها باستخدام عملية جوهرية من أربع خطوات.

نتائج الدراسة:

- إن المبادئ الأساسية مترابطة مع بعضها البعض، ولا تعمل هذه المبادئ بمعزل عن بعضها البعض بل تتفاعل معاً، ومن الصعب تطبيقها بشكل ناجح.
- توصل الباحث إلى أن تغييرات ثقافية مهمة تم التعرف عليها تبعاً للطريقة التي تسير بها المنطقة التعليمية كنتيجة لمبادرة الجودة الشاملة .

إن العديد من الطرق السابقة والإجراءات في المنطقة التعليمية قد تغيرت نتيجة لتطبيق مبادئ الجودة وإن هذه التغييرات مستمرة في التطور .

17- دراسة نيويي (1998)، بعنوان: " الجودة الشاملة، والمدرسة الابتدائية "

أهداف الدراسة :

أثر تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة لديمينج في التحسين المستمر، والتعرف على كيفية عمل المدارس التي تطبق الجودة الشاملة، والمدارس التي لم تطبق الجودة الشاملة في منطقتين بالولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس التي تطبق مفاهيم الجودة الشاملة فيما يتعلق بتدريب العاملين.
- تلبية الاحتياجات، واعتبار الجودة هدفاً أساسياً للمدرسة.
- الجودة تلبي احتياجات الطلاب، وأولياء الأمور.

18- دراسة ريوينسون (1996)، بعنوان: "الاستراتيجيات القيادية التي أسهمت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدرسة ساوث ويست الابتدائية"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات القيادية التي أسهمت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدرسة ساوث وست الابتدائية في مدينة نيوثاوث ويلز في استراليا.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب المقابلة لمعرفة أسلوب القيادة، وكيفية اتخاذ القرارات، والملاحظة غير المباشرة بالاطلاع على الوثائق التي توضح استراتيجيات المدرسة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (25) فرداً من المديرين، والإداريين، والطلاب.

نتائج الدراسة:

- ارتفاع مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة من قبل العاملين في مدرسة ساوث ويست الابتدائية في استراليا.
- إن من الاستراتيجيات القيادية التي استهدفت تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة اتخاذ القرارات في المدرسة بالتعاون والمشاركة.
- التعاون والعمل بروح الفريق.

التعقيب على دراسات المحور الثاني

بالنسبة إلى أهداف الدراسة :

- بالنسبة إلى أهداف الدراسة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حماد (2012)، الخالدي (2012)، عيسى ومحسن(2010)، معمار(2010)، الميحاوي (2007)، أبوعودة (2007)، أبوقمر، ومصالحة (2007)، الجرجاوي، ونشوان (2006)، المقيد (2006)، الحلبي، وسلامة (2005)، وطسون،شارون(2005)،على(2002)، السعود(2002)، ماريان (2001)، الغنام(2000)، وستون، جيمي(2000)، نيوبي (1998)، ريوبنسون (1996). في أهدافها نحو السعي إلى تحقيق الجودة الشاملة في النظام التربوي، كذلك في أهمية،وجود معايير الجودة الشاملة في المجال التعليمي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عيسى ومحسن(2010)، معمار(2010)، الميحاوي (2007)، أبو عودة (2007)، الحلبي، وسلامة (2005)، في التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج تدريب المعلمين.

بالنسبة إلى منهج الدراسة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حماد (2012)، الخالدي(2012)، عيسى ومحسن(2010)، معمار(2010)، الميحاوي (2007)، أبوعودة (2007)، أبوقمر، ومصالحة(2007)، الجرجاوي، ونشوان (2006)، المقيد (2006)، الحلبي، وسلامة (2005)، على(2002)، السعود(2002)، ماريان (2001)،الغنام(2000) وستون، جيمي(2000)، نيوبي (1998)، ريوبنسون (1996)، في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

- واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة وطسون،شارون(2005) في استخدام المنهج المسحي.

بالنسبة إلى أداة الدراسة:

- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حماد (2012)، الخالدي(2012)، عيسى ومحسن(2010)، معمار(2010)، الميحاوي(2007)، أبوعودة(2007)، أبوقمر ومصالحة (2007)، الجرجاوي، ونشوان (2006)، المقيد (2006)، الحلبي وسلامة (2005)، على (2002)، السعود (2002)، الغنام (2000)، في استخدام الاستبانه، كأداة لجمع بيانات الدراسة، بينما الدراسة الحالية استخدمت أداة تحليل المحتوى بطاقة الملاحظة.

بالنسبة إلى عينة الدراسة :

- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حماد (2012)، الخالدي(2012)، عيسى ومحسن (2010)، معمار(2010)، الميحاوي (2007)، أبوعودة(2007)، أبوقمر، ومصالحة (2007)، الجرجاوي، ونشوان(2006)، المقيد(2006)، الحلبي، وسلامة (2005)، وطسون،شارون(2005)، على (2002)، السعود (2002)، ماريان (2001)، الغنام (2000)، وستون، جيمي(2000)، نيوبي (1998) في تركيز معظمها على جودة النظام التعليمي سواء أساتذة الجامعات، أو معلمي مراحل التعليم الأخرى في حين ركزت الدراسة الحالية بشكل محدد على معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة ريوبنسون (1996) في تركيزها على المديرين والإداريين والطلاب، في حين ركزت الدراسة الحالية بشكل محدد على معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية .

وقد تم الاستفادة من البحوث، والدراسات السابقة فيما يلي:

- إعداد المحور الثاني للإطار النظري، وهو معايير الجودة الشاملة لبرنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة.
- التعرف إلى الأدوات التي تستخدم في مثل هذه الدراسات التقويمية.
- إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة اللازمة لبرنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية.
- تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

ركزت معظم الدراسات، والبحوث السابقة على ما يأتي :

- إن برامج التدريب أثناء الخدمة قد حظيت باهتمام الباحثين على الصعيد الداخلي، والخارجي سواء عربياً، أو عالمياً.
- أهمية تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة للتعرف إلى نواحي القوة، والضعف.
- ضرورة تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الجودة الشاملة.
- أكدت معظم الدراسات السابقة على أهمية الجودة الشاملة باعتبار أنها قادرة على تحدي متطلبات العصر في التطور المعرفي.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة في جمع البيانات.
- هدفت أغلب الدراسات إلى الكشف عن أهمية نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المؤسسي، والتربوي.
- حرصت معظم الدراسات السابقة على وضع معايير لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- أوضحت الدراسات أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة أصبح نظاماً عالمياً تطمح معظم الدول العالمية إلى تطبيقه.
- تشابهت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات إلى حد كبير في الدراسات السابقة.
- لم يتم التطرق لمثل هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة – في تخصص مناهج، وطرق تدريس التربية الإسلامية على المستوى المحلي في البيئة الفلسطينية، مما يزيد من أهمية البحث.

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية :

- تقويم برامج تدريب المعلمين.
- في أهدافها من حيث تقويمها في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
- أيضاً في أهدافها نحو السعي إلى تحقيق الجودة الشاملة في النظام التربوي.
- أهمية الجودة الشاملة في التعليم.
- التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج تدريب المعلمين.
- استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية:

اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما يأتي :

- تركيز معظمها على الجودة الشاملة في النظام التعليمي سواء في المراحل التعليمية، أو في التعليم الجامعي في حين ركزت الدراسة الحالية على تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية.
- اهتمت الدراسات السابقة بجودة التعليم في حين أنها لم تتطرق لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومدى توافر معايير الجودة في البرنامج التدريبي.

أهم ما تميزت به الدراسة الحالية:

- تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات المحلية التي تناولت موضوع تقويم تدريب معلمي التربية الإسلامية على حد علم الباحثة.
- تم التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة.
- وتميزت الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها تناولت محاور للبرنامج التدريبي عن أداء المدربين.
- توصلت الباحثة إلى نتائج تختلف عن الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة.

صدق، وثبات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

الطريقة، والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، والتأكد من صدقها، وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات.

أولا: منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي التي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة **(تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة)**، وتحليل بياناتها.

ثانيا: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي، ومعلمات التربية الإسلامية الذين التحقوا بالبرنامج التدريبي الذي نفذته، وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2009–2010)، والبالغ عددهم (20) معلماً، ومعلمة.

ثالثا: عينة الدراسة

اختارت الباحثة عينة الدراسة عشوائيا، والبالغ عددهم (20) معلماً من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية.

رابعا: مواد الدراسة

البرنامج التدريبي:

وهو برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، والذي قامت بإعداده وزارة التربية والتعليم، متمثلة بعدد من الأساتذة، والخبراء في قسم الإشراف، والتأهيل التربوي، والذين تولوا إعداد المادة التدريبية، والتي كان عنوانها برنامج تدريب المعلمين – المادة التدريبية – التربية الإسلامية، حيث كانت مدة البرنامج التدريبي (66) ساعة، مقسمة إلى محورين رئيسين:

- التربية العامة، ومدتها (20) ساعة لجميع معلمي التربية الإسلامية، وتتضمن مجموعة من الموضوعات ملحق رقم (1)

- المحتوى، والأساليب في التخصص، ومدته (40) ساعة لمعلمي التربية الإسلامية، وتتضمن مجموعة من الموضوعات ملحق رقم (2)
- تم تقسيم التدريب إلى (3) مراحل... كل مرحلة (20) ساعة تدريبية.
- تم تدريب المعلمين على شكل لقاء أسبوعي بواقع (4) ساعات يومياً.
- بدأ تنفيذ البرنامج التدريبي اعتباراً من يوم الأحد 1-11-2009 وانتهى بتاريخ 2010-1-4

تم تقييم المشاركين من خلال عدة أمور منها:

- امتحان فتري، أولي، وكان بعد (20) ساعة الأولى من التدريب.
- امتحان فتري ثاني، وكان بعد (20) ساعة تدريبية من محور المحتوى، والأساليب.
- اختبار نهائي بعد انتهاء التدريب (66) ساعة، وكان شاملاً للمادة التدريبية.
- زيارة توجيهية.
- زيارة تقويمية.
- المشاركة، والتفاعل خلال الدورة.
- الغياب، والحضور.

خامسا: أدوات الدراسة

1- أداة تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

2- بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء التدريبي لمعلمي التربية الإسلامية.

أولاً: أداة تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

استخدمت الدراسة لتحليل برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتي اشتملت على أربعة أبعاد للجودة متوقع تضمنها في البرنامج التدريبي، وهي (الأهداف – المحتوى – الأساليب، والأنشطة-أداء المدرب- المركز التدريبي – التقويم)، وكذلك اشتملت أداة التحليل على الهدف من عملية التحليل، عينة التحليل، وحدة التحليل، وفئاتها، وحدة التسجيل، ضوابط عملية التحليل، كما تضمنت استمارة لرصد معدلات تكرار معايير الجودة الشاملة بأبعادها في المادة التدريبية

وقد قامت الباحثة ببناء هذه الأداة متبعة الخطوات الدراسية الآتية:

1- بناء قائمة معايير الجودة الشاملة:

تم بناء قائمة معايير الجودة الشاملة من خلال الإطلاع، والبحث في المصادر الأتية:

- الإطار النظري، وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة في هذا المجال مثل (أبوسالم، 2012)، و (البيلاوي،2006)
- الدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج كدراسة (الزناتي،2012)، وبناء على ذلك تم تحديد الأبعاد الآتية للجودة الشاملة، وهي: (الأهداف – المحتوى – الأساليب، والأنشطة– أداء المدرب– المركز التدريبي– التقويم)

وفي ضوء ذلك تم صياغة عدة معايير متعلقة بكل بعد رئيس، بناءً على آراء بعض المتخصصين في قسم المناهج، وطرق التدريس.

ضبط القائمة :

تم عرض الصورة الأولية لقائمة معايير الجودة الشاملة المكونة من (67) عبارة، موزعة على سبعة أبعاد، ملحق رقم (3) على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة، ومدى شموليتها ملحق رقم (4)، وقد أسفرت عملية التحكيم على إجراء بعض التعديلات، فقد تم حذف بعض العبارات، وتعديل بعضها، ودمج عدد أخر منها.

الصورة النهائية للقائمة :

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، حيث أضيفت بعض العبارات على عدد من الأبعاد التي تحتاج لذلك، وتم حذف بعضها، وتم صياغة القائمة في صورتها النهائية حيث تضمنت (76) عبارة، وزعت على سبعة أبعاد الجودة الشاملة، ملحق رقم (5).

2- تحديد الهدف من التحليل :

تهدف عملية تحليل المحتوى إلى تحديد مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية.

3- تحديد عينة التحليل:

تم تحديد المادة التدريبية في التربية الإسلامية، والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم للعام (2009–2010)، والتي تكونت من جزأين: الأول تربوي، والثاني علمي تخصصي.

4- تحديد وحدة التحليل :

للتوصل إلى التقدير الكمي لفئات التحليل لا بد من وجود وحدات يمكن الاستناد إليها في عد هذه الفئات، ولذا فقد اتخذت الباحثة الفقرة الكاملة التي تحتويها المادة التدريبية كوحدة تحليل يستند إليها في رصد فئات التحليل.

5- تحديد فئات التحليل :

يقصد بفئات التحليل: العناصر التي يتم تحليل محتوى المادة التدريبية على أساسها، وفي هذه الدراسة حددت فئات التحليل في معايير الجودة الشاملة التي تم تحديدها.

6- تحديد وحدة التسجيل:

هي أصغر جزء في المحتوى، ويختاره الباحث، ويخضعه للعد، والقياس، ويعتبر ظهوره، أو غيابه، أو تكراره دلالة معينة في رسم نتائج التحليل مثل الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة (معمار،120:2010).

والفقرة هي العبارات المترابطة المعنى التي قد تمتد إلى صفحة، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الفقرة كوحدة للتسجيل.

7- ضوابط عملية التحليل:

لا شك أن وضع ضوابط معينة وواضحة للتحليل يؤدي إلى تحديد دقيق للعبارات، والفئات المستهدفة من التحليل، كذلك يؤدي إلى ارتفاع نسبة ثبات التحليل، وبناءً عليه فقد وضعت الدراسة الأسس الآتية لتحليل المحتوى، والتي تتمثل في:

- يتم التحليل في إطار المحتوى للمادة التدريبية في التربية الإسلامية.
- يشمل التحليل محتوى المادة التدريبية في التربية الإسلامية، بالإضافة إلى بعض النشرات المتعلقة بالبرنامج.
- يشمل التحليل الرسومات، والأشكال، والجداول، والفقرات الكاملة.

8- صدق أداة تحليل المحتوى :

يعتمد صدق التحليل على صدق أداة التحليل، وهو أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وقد تم تقدير صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج، وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس بكليات

التربية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، ومراجعة بنودها (فئات التحليل)، وقد قامت الباحثة بتعديل ما طُلب تعديله بناءً على اتفاق المحكمين.

9- ثبات أداة تحليل المحتوى :

قامت الباحثة للتأكد من ثبات الأداة من خلال ثبات التحليل عبر الزمن، حيث قامت الباحثة بإعادة عملية التحليل للمحتوى بعد 3 أسابيع، وقد تم حساب نسب الاتفاق بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة في كل من التحليلين باستخدام معادلة هولستي، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (4:1)

يوضح عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين نتائج التحليل الأول، والثاني

عملية التحليل	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق، والاختلاف	نسبة الثبات
المحور الأول: معايير الأهداف	32	6	38	84.2
المحور الثاني: معايير المحتوى	33	5	38	86.8
المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية	35	1	36	97.2
المحور الرابع: معايير أداء المدرب	54	1	55	98.2
المحور الخامس: معايير المركز التدريبي	24	4	28	83.3
المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية	49	3	51	93.9
المحور السابع: معايير التقويم	40	9	49	81.6
المجموع	264	29	295	89.5

يتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي (89.5)، وهو معامل ثبات عالٍ يطمئن الباحثة لاستخدام أداة تحليل المحتوى.

تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل:

قامت الباحثة بتحديد النسبة (80%) كنسبة افتراضية لمقارنة نتائج الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات ذات الصلة(الزناتي،2012)، وقامت بعرض هذه النسبة على السادة المحكمين، ولقد وافق (90%) من المحكمين، وبذلك تكون أداة التحليل قابلة للتطبيق.

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية، وقد قامت الباحثة ببناء هذه الأدوات متبعة الخطوات الآتية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عينة من أساتذة الجامعات، والمهتمين بتدريس التربية الإسلامية من خلال المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قامت الباحثة ببناء بطاقة الملاحظة، وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المهارات الرئيسة التي شملتها كل بطاقة.
- صياغة الفقرات التي تقع في كل مهارة.
- عرض البطاقة في صورتها الأولية على (6) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، والملحق رقم (7) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

ولقد أعطت الباحثة لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة، وزن مدرج، وفق سلم متدرج خماسي أعطيت الأوزان الآتية (4،5،3، 2،1) لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية، وفيما يأتي عرضاً للإجراءات التي مرت بها بطاقة الملاحظة:

1-صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الإسلامية، والمناهج وطرق التدريس، وقد طُلب من المحكمين إبداء وجهة نظرهم إزاء وضوح كل فقرة، وقد أبدى المحكِّمون ملاحظات مهمة، وقيِّمة، فاقتنعت الباحثة بالاتفاق مع المشرف ، وأجرت على ضوئها التعديلات اللازمة، كما طُلب من المحكمين تحديد مدى صدق العبارات، ومدى قياس ما وضعت لأجله، وعليه فقد تم انتقاء الفقرات التي اتفق المحكمين على صلاحيتها، هذا وقد استبعدت الباحثة الفقرات التي أشار إليها المحكمون ليصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة (59) فقرة، والجدول (4:2) يبين توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على مهاراتها:

جدول (4:2)

يبين توزيع فقرات بطاقة الملاحظة

المهارات	عدد الفقرات
إعداد الدرس كتابياً	7
تفعيل محتوى الدرس	10
طرق، وأساليب تقديم الدرس	21
إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة	12
تقويم الطلبة	9
المجموع	59

2-صدق الاتساق الداخلي:

وهو يشير إلى قوة ارتباط الفقرة، أو البند من الأداة بالدرجة الكلية له. فإذا طبق على مجموعة من عينة الدراسة يحسب ارتباط الدرجة لبند من البنود بالدرجة الكلية للاختبار، لكن المألوف أن نحسب درجات بعد من الأبعاد مع درجة الاختبار ككل. (الزناتي،2012:88).

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بتطبيقها على عينة الدراسة، ثم قام بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المهارة التي تنتمي إليها مع الدرجة الكلية لكل مهارة، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (4:3)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مهارة استخدام جهاز عرض الوسائط المتعدد مع الدرجة الكلية لها

المهارة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إعداد الدرس كتابياً	1	0.978	دالة عند 0.01
	2	0.978	دالة عند 0.01
	3	0.978	دالة عند 0.01
	4	0.978	دالة عند 0.01
	5	0.978	دالة عند 0.01
	6	0.510	دالة عند 0.05
	7	0.516	دالة عند 0.05
تفعيل محتوى الدرس	1	0.536	دالة عند 0.05
	2	0.769	دالة عند 0.01
	3	0.740	دالة عند 0.01
	4	0.965	دالة عند 0.01
	5	0.862	دالة عند 0.01
	6	0.941	دالة عند 0.01
	7	0.531	دالة عند 0.05
	8	0.749	دالة عند 0.01
	9	0.935	دالة عند 0.01
	10	0.924	دالة عند 0.01
طرق، وأساليب تقديم الدرس	1	0.920	دالة عند 0.01
	2	0.734	دالة عند 0.01

المهارة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	3	0.891	دالة عند 0.01
	4	0.847	دالة عند 0.01
	5	0.772	دالة عند 0.01
	6	0.804	دالة عند 0.01
	7	0.871	دالة عند 0.01
	8	0.861	دالة عند 0.01
	9	0.538	دالة عند 0.01
	10	0.585	دالة عند 0.01
	11	0.920	دالة عند 0.01
	12	0.802	دالة عند 0.01
	13	0.495	دالة عند 0.05
	14	0.619	دالة عند 0.01
	15	0.641	دالة عند 0.01
	16	0.565	دالة عند 0.01
	17	0.752	دالة عند 0.01
	18	0.683	دالة عند 0.01
	19	0.574	دالة عند 0.01
	20	0.590	دالة عند0.01
	21	0.551	دالة عند 0.05
إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة	1	0.601	دالة عند 0.01
	2	0.798	دالة عند 0.01
	3	0.838	دالة عند 0.01
	4	0.599	دالة عند 0.01
	5	0.702	دالة عند 0.01
	6	0.836	دالة عند 0.01
	7	0.662	دالة عند 0.01
	8	0.759	دالة عند 0.01
	9	0.746	دالة عند 0.01
	10	0.734	دالة عند 0.01
	11	0.487	دالة عند 0.05
	12	0.574	دالة عند 0.01
تقويم الطلبة	1	0.702	دالة عند 0.01
	2	0.603	دالة عند 0.01
	3	0.806	دالة عند 0.01

المهارة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	4	0.868	دالة عند 0.01
	5	0.446	دالة عند 0.01
	6	0.781	دالة عند 0.01
	7	0.781	دالة عند 0.01
	8	0.552	دالة عند 0.05
	9	0.637	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (18)، وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.561

ر الجدولية عند درجة حرية (18)، وعند مستوى دلالة (0.05) =0.444

يتضح من الجداول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05،0.01)، وهذا يؤكد أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات البطاقة:

تم تقدير ثبات البطاقة على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعادلة كوبر.

1-طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات البطاقة بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مهارة من مهارات البطاقة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول (4:4) يوضح ذلك:

الجدول (4:4)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مهارة من مهارات البطاقة وكذلك البطاقة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات مجال التعديل

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط مجال الارتباط
إعداد الدرس كتابياً	7*	0.873	0.923
تفعيل محتوى الدرس	10	0.896	0.945
طرق، وأساليب تقديم الدرس	21*	0.910	0.922
إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة	12	0.884	0.938
تقويم الطلبة	9*	0.828	0.829
المجموع	59*	0.693	0.706

*تم استخدام معادلة جتمان لان النصفين غير متساويين

يتضح من الجدول (4:4) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مجال التعديل جميعها فوق (0.829)، وأن معامل الثبات الكلي (0.706)، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات، تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- الثبات بطريقة معامل كوبر:

لإيجاد ثبات البطاقة استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين (الباحثة، وزميلة لها) في حساب الثبات، وهذه الطريقة تتطلب استخدام أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة المعلمين، وأن تعمل كل منهما بشكل مستقل عن الآخر، وأن تستخدم كل من الملاحظتين نفس الرموز لتسجيل الأداءات، التي تحدث أثناء فترة الملاحظة، وأن تنتهي كل منهما من التسجيل في التوقيت نفسه، أي في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة، وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، وعدد مرات عدم الاتفاق في أثناء الفترة الكلية للملاحظة، ثم تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين، باستخدام معادلة " كوبر " Coper، لحساب نسبة الاتفاق، وهي:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاتفاق+ نقاط الاختلاف}} \times 100$$

وبناء على ذلك قامت الباحثة مستعينة بأحد زملائها المتخصصين في التربية الإسلامية بملاحظة خمسة معلمين، وبعد تطبيق المعادلة المذكورة، كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظَتيْن كما يعرضها الجدول الآتي:

جدول (4:5)

نسب الاتفاق بين الملاحظين لحساب ثبات بطاقة التقييم

رقم المعلم	الأداءات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
الأول	59	50	9	88.14
الثاني	59	55	4	93.22
الثالث	59	51	8	86.44
الرابع	59	53	6	89.83
الخامس	59	54	5	91.53
الثبات الكلي للبطاقة				89.83

ومن الجدول السابق نجد أن أعلى نسبة اتفاق بين الملاحظتين كانت (93.22)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (86.44)، وأن الثبات الكلي كان (89.83)، وهذه النسب تدل على ارتفاع مستوى ثبات البطاقة.

خطوات الدراسة:

1- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق ببرامج تدريب المعلمين بصفة عامة، وبرامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بصفة خاصة.

2- الاطلاع على ما كتب حول الجودة الشاملة، ومعاييرها في إعداد البرامج التدريبية المختلفة.

3- التوصل إلى قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية.

4- إعداد أدوات الدراسة، وتشمل: أداة تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال مراجعة البحوث التي تناولت إعداد أداة تحليل المحتوى، وبعد ذلك تم تحديد الأبعاد الرئيسة، والمعايير المتفرعة عن كل بعد.

5- تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

6- إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، من خلال الاطلاع على البحوث التي قامت ببناء بطاقات ملاحظة في ضوء معايير الجودة.

7- تطبيق بطاقة الملاحظة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2013م) على أفراد العينة، ومن ثم رصد النتائج على الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

8- تحليل، وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

9- تقديم التوصيات، والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قامت الباحثة بتفريغ، وتحليل الإستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية.

2- معادلة هولستي.

الفصل الخامس

نتـائــج الــدراســـة

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

الفـصــل الخــامــس

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال استخدام أدوات الدراسة، والمتمثلة في أداة تحليل المحتوى؛ من أجل الكشف عن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: "**ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الجهود السابقة من أدب تربوي، ودراسات سابقة، ورسائل علمية، ومن خلال السادة المحكمين، إضافة إلى خبرة الباحثة الشخصية، فقد كوّنت الباحثة قائمة بالمعايير التي أعدتها في صورتها النهائية من (67) معياراً موزعة على سبعة محاور، كما يوضحها الجدول (5:6)

جدول (5:6)

محاور قائمة المعايير في صورتها النهائية

المحور الأول : معايير الأهداف

م	العبارة
1.	تعد الأهداف، واضحة، ومحددة للمعلمين منذ البداية.
2.	تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.
3.	تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمعلمين.
4.	تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية الطلبة بالتربية الإسلامية.
5.	تمكن المعلمين من إكساب طلبتهم المعرفة العلمية بطريقة إجرائية.
6.	تمكن المعلمين من إعانة طلبتهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية، والحياتية.
7.	تمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى طلبتهم.
8.	تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية، وفق شروطها.

المحور الثاني: معايير المحتوى

م	العبارة
.9	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.
.10	يركز المحتوى على المعرفة التخصصية
.11	تراعي الخبرات المتضمنة في المحتوى احتياجات المعلمين.
.12	يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين بصورة شاملة
.13	ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية نحو مهنة تعليم التربية الإسلامية.
.14	يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة، والبحث.
.15	يتسم المحتوى بالحداثة، ومواكبة التطورات الحديثة.
.16	يساعد المحتوى المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية

م	العبارة
.17	تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.
.18	تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين
.19	تتناسب أنشطة التدريب مع موضوعات الحلقات التدريبية.
.20	ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف
.21	تتنوع الأساليب، والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.
.22	تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم.
.23	يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة
.24	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.

المحور الرابع: معايير أداء المدرب

م	العبارة
.25	يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل مباشرة العمل.
.26	يظهر المدرب الماما جيدا بالمادة التدريبية.
.27	يظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.
.28	يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.
.29	يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتدربين، وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.
.30	يشجع المدرب المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب
.31	يحرص المدرب على الحضور الى قاعات التدريب في الوقت المحدد.
.32	يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.
.33	يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين.

م	العبارة
34.	يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.
35.	يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.

المحور الخامس: معايير المركز التدريبي

م	العبارة
36.	لا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م.
37.	توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب، والمراجع الحديثة.
38.	توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب.
39.	لا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين
40.	موقع مركز التدريب في منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.
41.	وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة،سهلة،رخيصة الثمن.
42.	يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد(2)واحدة للرجال، وأخرى للسيدات، وأن تكون نظيفة، ومعقمة.
43.	يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي، والقهوة، ونشاطات الطعام، والشراب.
44.	تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض التوضيحي اللازمة لمراكز التدريب.
45.	جاهزية المركز لاستقبال المعلمين في الأوقات المعلن عنها.

المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية

م	العبارة
46.	إعدادها قد تم، وفقا لأساليب، وطرق البحث العلمي.
47.	معززة بالتمارين،والأمثلة،والحالات الواقعية.
48.	مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.
49.	مكتوبة بلغة جمهور المتلقين.
50.	تراعي حقوق المؤلفين الآخرين.
51.	مطبوعة على الحاسوب
52.	تطبع على، ورق (a4)، وبشكل رأسي، وليس أفقي.
53.	ترقم صفحاتها، وأشكالها ترقيما صحيحا
54.	يكون فيها صفحة للمراجع، وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.
55.	تصور، وتجلد بإتقان.
56.	يشار في عنوانها، وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.

المحور السابع: معايير التقويم

م	العبارة
.57	يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية
.58	يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين
.59	يعتمد على أساليب تقويمية شاملة، ومتنوعة بتنوع الأهداف، والمواد التدريبية.
.60	يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.
.61	تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.
.62	يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.
.63	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.
.64	تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.
.65	تتوفر أدوات التقويم للجانب النظري
.66	يتطلب التقويم تقديم البحوث، والتقارير.
.67	يعطي المعلمين تغذية راجعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

اشتملت قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية على (67)معياراً، موزعة على سبعة محاور على النحو الآتي:

- المحور الأول: معايير الأهداف، وتشتمل على (8)معايير.
- المحور الثاني: معايير المحتوى، وتشتمل على (8)معايير.
- المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة، وتشتمل على (8)معايير.
- المحور الرابع: معايير أداء المدرب، وتشتمل على (11)معياراً.
- المحور الخامس: معايير المركز التدريبي، وتشتمل على (10)معايير.
- المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية، وتشتمل على (11)معياراً.
- المحور السابع :معايير التقويم، وتشتمل على(11)معياراً.

ويلاحظ بأن هذه المعايير تتصف بالشمولية، والتنوع، والحداثة، حيث أنها كانت نتاج لمعايير الجودة في عدد من البحوث، والدراسات المتعلقة في المجال التربوي بشكل عام، حيث تقاطعت كثير من هذه المعايير، مع ما وجد في الدراسات السابقة مثل دراسة (معمار،2010)، ودراسة (الزناتي،2012).

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني " **ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى البرنامج التدريبي في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، والجداول الآتية توضح ذلك:

المحور الأول: معيار الأهداف:

جدول رقم (5:7)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير الأهداف

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	تعد الأهداف واضحة، ومحددة للمعلمين منذ البداية.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	1
2	تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.	4	4	5	4.333	0.577	86.67	2
3	تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمعلمين.	4	4	5	4.333	0.577	86.67	2
4	تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية الطلبة بالتربية الإسلامية.	3	4	5	4.000	1.000	80.00	6
5	تمكن المعلمين من إكساب طلبتهم المعرفة العلمية بطريقة إجرائية.	3	4	5	4.000	1.000	80.00	6
6	تمكن المعلمين من إعانة طلبتهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية، والحياتية	4	4	5	4.333	0.577	86.67	2
7	تمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى طلبتهم.	5	3	4	4.000	1.000	80.00	6
8	تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية، وفق شروطها.	5	4	4	4.333	0.577	86.67	2

مناقشة نتائج المحور الأول:

يتضح من الجدول(5:7) أن معايير الجودة المتعلقة بالأهداف في المادة التدريبية بين (80.00- 93.33 %). فقد حصل المعيار الأول "تعد الأهداف واضحة، ومحددة للمعلمين منذ البداية" على أكبر نسبة، وهي(93.33 %).

بينما حصلت المعايير (8-6-3-2) تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمعلمين.تمكن المعلمين من إعانة طلبتهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية، والحياتية تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق شروطها، على المرتبة الثانية من حيث النسبة، وهي(86.67%).

فيما حصل المعيار(7-5-4) تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية الطلبة بالتربية الإسلامية. تمكن المعلمون من إكساب طلبتهم المعرفة العلمية بطريقة إجرائية. تمكن المعلمون من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى طلبتهم.على المرتبة الأخيرة بنسبة(80.00 %).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن القائمين على إعداد البرنامج التدريبي لمعرفتهم بأهمية الأهداف، لذلك تم التركيز عليها من خلال البرنامج التدريبي.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الزناتي،2012)،(القريناوي،2009)،(منال قادي،2007) في عدم توافر معايير الجودة الشاملة في معيار الأهداف في المحتوى التدريبي، أما الدراسة الحالية فقد توافرت معايير الجودة الشاملة في معيار الأهداف في المحتوى التدريبي لمعلمي التربية الإسلامية.

المحور الثاني: معايير المحتوى

الجدول (5:8)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المحتوى

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.	5	4	5	4.667	0.577	93.33	2
2	يركز المحتوى على المعرفة التخصصية	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
3	تراعي الخبرات المتضمنة في المحتوى احتياجات المعلمين.	4	4	5	4.333	0.577	86.67	4

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
4	يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين بصورة شاملة	5	3	4	4.000	1.000	80.00	6
5	ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية نحو مهنة تعليم التربية الإسلامية.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
6	يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة، والبحث	5	3	5	4.333	1.155	86.67	4
7	يتسم المحتوى بالحداثة، ومواكبة التطورات الحديثة.	4	3	4	3.667	0.577	73.33	8
8	يساعد المحتوى المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.	4	3	5	4.000	1.000	80.00	6

مناقشة نتائج المحور الثاني:

يتضح للباحثة من الجدول السابق أن معايير الجودة المتعلقة بالمحتوى، والمتوافرة في المادة التدريبية بين(100.00-73.33%). فقد حصل المعيار الثاني يركز المحتوى على المعرفة التخصصية على أكبر نسبة، وهي(100.00%)وهو يكون في المرتبة الأولى.

أما المرتبة الثانية فقد احتلها المعياران الأول، والخامس، وهما "يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة". "ينمي المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم التربية الإسلامية" بنسبة (93.33%)، وقد حصل المعيار الثالث تراعي الخبرات المتضمنة في المحتوى احتياجات المعلمين بنسبة (86.67).

أما المعيار الرابع، والثامن "يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين بصورة شاملة"،"يساعد المحتوى المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي" بنسبة(80.00%).

بينما المعيار السابع يتسم المحتوى بالحداثة، ومواكبة التطورات الحديثة، فقد احتل المرتبة الأخيرة بنسبة (73.33)، وبناء على ذلك تكون نسبة توافر معايير الجودة المتعلقة بالمحتوى أقل

من النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحثة، وهي (80%)، وبالرغم من تدني النسبة في هذا المعيار إلا أن في هذا المحور يتوافر فيها الجودة الشاملة، وهذا يدل على أن القائمين على البرنامج يتوافر لديهم الخبرة لديهم، واعتمدوا على جمع المواضيع بشكل منظم.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الزناتي،2012)،(القريناوي،2009) في أن القائمين على البرنامج التدريبي لم يتوافر لديهم عامل الخبرة، أما الدراسة الحالية أثبتت أن القائمين على برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية يتوافر لديهم عامل الخبرة.

المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية:

جدول رقم (5:9)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.	5	5	4	4.667	0.577	93.33	2
2	تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
3	تتناسب أنشطة التدريب مع موضوعات الحلقات التدريبية.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
4	ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف	3	5	5	4.333	1.155	86.67	5
5	تتنوع الأساليب، والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
6	تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم.	3	4	4	3.667	0.577	73.33	6
7	يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة	3	3	4	3.333	0.577	66.67	7
8	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.	3	3	4	3.333	0.577	66.67	7

مناقشة نتائج المحور الثالث:

يتضح لنا من الجدول السابق أن معايير الجودة المتعلقة بالأساليب، والأنشطة التدريبية، والتي توفرت في المادة التدريبي تراوحت نسبة فقرات هذا المجال بين (66.67-100.00)، فقد حصل المعيار الثاني "تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين"على المرتبة الأولى بنسبة (100.00%).

أما المعايير الأول والثالث، والخامس "تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي"، "تتناسب أنشطة التدريب مع موضوعات الحلقات التدريبية"، "تتنوع الأساليب، والأنشطة بتنويع المواد التدريبية" حصل على الترتيب الثاني بنسبة (93.33).

وحصل المعيار الرابع ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف على المرتبة الخامسة بنسبة (86.67).

أما المعيار السادس "تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم " فقد حصل على الترتيب السادس بنسبة (73.33)، وهي نسبة ضعيفة رغم أهمية هذا المعيار في تطوير أداء المعلم.

بينما المعياران السابع، والثامن "يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة" و"تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية" فقد حصلا على الترتيب الأخير بنسبة (66.67%)، وبناءً على ذلك تكون نسبة توافر معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالأساليب، والأنشطة أقل من النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحثة، وهي(80%).

وترجع الباحثة تدني نسبة هذه المعايير قد يعود إلى تقليدية التدريب أثناء الخدمة مما يجعل الوسائل التعليمية تتلاءم بقدر الإمكانات مع الموضوعات المطروحة، وعدم اعتمادها على الوسائل التكنولوجية الحديثة، وعدم استخدام أساليب حديثة في التدريس، ولم يخصص في البرنامج التدريبي، وقتاً كافياً لموضوع الوسائل التعليمية، وتطبيقها.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الزناتي،2012) على معرفة جيدة بالدور المهم والكبير للأساليب والأنشطة المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج، أما الدراسة الحالية فقد أثبتت أن القائمين على البرنامج يستخدمو الأساليب التقليدية في تحقيق أهداف البرنامج وعدم استخدامهم الوسائل التكنولوجية الحديثة، وعدم استخدام أساليب حديثة في التدريس.

وكذلك دراسة (صبح،2006) والتي بينت اقتصار أساليب وطرق التدريب على المحاضرات والإلقاء وأحياناً المناقشة والحوار وكانت شبه خالية من الأساليب الحديثة مثل تمثيل الأدوار والنماذج والعروض.

المحور الرابع: معايير أداء المدرب:

جدول رقم (5:10)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير أداء المدرب

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل مباشرة العمل.	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
2	يظهر المدرب الماما جيدا بالمادة التدريبية.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
3	يظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.	3	5	5	4.333	1.155	86.67	7
4	يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.	4	4	5	4.333	0.577	86.67	7
5	يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتدربين، وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
6	يشجع المدرب المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
7	يحرص المدرب على الحضور الى قاعات التدريب في الوقت المحدد.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2
8	يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.	3	5	5	4.333	1.155	86.67	7
9	يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين.	3	5	5	4.333	1.155	86.67	7
10	يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.	3	5	5	4.333	1.155	86.67	7
11	يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.	4	5	5	4.667	0.577	93.33	2

مناقشة نتائج المحور الرابع:

يتضح لنا من الجدول (5:10) معايير الجودة المتعلقة بأداء المدرب تراوحت نسب فقراتها في المجال بين (86.67- 100.00%).

فقد حصل المعيار الأول "يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج لتدريبي قبل مباشرة العمل"على المرتبة الأولى بنسبة (100.00%).

أما المعايير الثاني "يظهر المدرب إلماماً جيداً بالمادة التدريبية"، والخامس "يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتدربين، وتشجيعهم بدون تمييز بينهم"، "والسادس" يشجع المدرب المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب"، والسابع "يحرص المدرب على الحضور إلى قاعات التدريب في الوقت المحدد"، والحادي عشر "يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم" بنسبة (93.33 %).

بينما حصلت المعايير الثالث "يظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين"، والرابع "يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي"، والثامن "يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين"، والتاسع "يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين"، والعاشر "يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي" بنسبة (86.67)، وهي نسبة عالية عن النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحثة، وهي (80%).

وترجع الباحثة حصول هذا المعيار على أعلى نسبة أن المدربين، والمحاضرين للبرنامج التدريبي من أصحاب الكفاءة، والخبرة، والمهارة العالية.

والدراسة الحالية تختلف مع كل الدراسات التي تناولت موضوع تقويم برنامج تدريب المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة ، حيث أنهم لم يتطرقو لمعايير أداء المدرب في حين الدراسة الحالية تناولت معايير أداء المدرب وأثبتت أن المدربين، والمحاضرين للبرنامج التدريبي من أصحاب الكفاءة، والخبرة، والمهارة العالية.

المحور الخامس: معايير المركز التدريبي:

جدول رقم (5:11)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير المركز التدريبي

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	لا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م.	4	2	2	2.667	1.155	53.33	5
2	توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب، والمراجع الحديثة.	5	1	1	2.333	2.309	46.67	9
3	توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب.	5	1	1	2.333	2.309	46.67	9
4	لا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين	5	2	1	2.667	2.082	53.33	5
5	موقع مركز التدريب في منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.	4	3	3	3.333	0.577	66.67	4
6	وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة، سهلة، رخيصة الثمن.	5	5	3	4.333	1.155	86.67	1
7	يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد(2) واحدة للرجال، وأخرى للسيدات، وأن تكون نظيفة، ومعقمة.	5	4	3	4.000	1.000	80.00	2
8	يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي، والقهوة، ونشاطات الطعام، والشراب.	5	1	2	2.667	2.082	53.33	5
9	تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض التوضيحي اللازمة لمراكز التدريب.	5	2	1	2.667	2.082	53.33	5
10	جاهزية المركز لاستقبال المعلمين في الأوقات المعلن عنها.	5	3	3	3.667	1.155	73.33	3

مناقشة نتائج المحور الخامس:

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي معايير الجودة المتعلقة بالمركز التدريبي تراوحت نسب الفقرات في المجال بين (46.67-86.67). فقد حصل المعيار السادس "وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة سهلة، ورخيصة الثمن" على المرتبة الأولى بنسبة (86.6%).

وحصل المعيار السابع "يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد(2)، واحدة للرجال، وأخرى للسيدات، وأن تكون نظيفة، ومعقمة " على المرتبة الثانية بنسبة (80.00%).

بينما حصل المعيار العاشر "جاهزية المركز لاستقبال المعلمين في الأوقات المعلن عنها" على المرتبة الثالثة بنسبة (73.33%)، وهي نسبة ضعيفة، وهي أقل من النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحثة، وهي (80%).

أما المعايير الأول "لا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م "، والرابع "لا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين"، والثامن" يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي، والقهوة، ونشاطات الطعام، والشراب"، والمعيار التاسع "تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض التوضيحي اللازمة لمراكز التدريب" بنسبة (53.33)، وهي نسبة ضعيفة جداً.

وحصل المعياران الثاني "توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب، والمراجع الحديثة"، والثالث "توجد في المركز التدريبي قاعة حاسوب" بنسبة (46.67%)، وهي نسبة ضعيفة جداً، حيث أنهم تلقوا تدريبهم في المدرسة إلا أنهم لم يستفيدوا من قاعة المكتبة، ولا قاعة الحاسوب.

وترجع الباحثة تدني نسبة المركز التدريبي هو أن المتدربين تدربوا في المدارس، ولم يكن في ذلك الوقت (2009-2010) مركزاً تدريبياً، أما حالياً فقد تشهد محافظة خان يونس بمركز تدريبي مؤهل لتدريب المعلمين، ويوجد به كل الإمكانات.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو عطوان،2008) أن معظم الدورات التدريبية يتم تنفيذها في مدارس لم تخصص لهذا الغرض.

المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية:

جدول رقم (5:12)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير إخراج المادة التدريبية

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	إعدادها قد تم وفقاً لأساليب، وطرق البحث العلمي.	5	4	4	4.333	0.577	86.67	3
2	معززة بالتمارين، والأمثلة، والحالات الواقعية.	3	5	5	4.333	1.155	86.67	3
3	مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.	3	5	5	4.333	1.155	86.67	3
4	مكتوبة بلغة جمهور المتلقين.	4	5	4	4.333	0.577	86.67	3
5	تراعي حقوق المؤلفين الآخرين.	4	3	4	3.667	0.577	73.33	8
6	مطبوعة على الحاسوب.	4	5	3	4.000	1.000	80.00	7
7	تطبع على ورق (A4)، وبشكل رأسي، وليس أفقي.	5	4	5	4.667	0.577	93.33	2
8	ترقم صفحاتها، وأشكالها ترقيماً صحيحاً	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
9	يكون فيها صفحة للمراجع، وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.	5	5	3	4.333	1.155	86.67	3
10	تصور، وتجلد بإتقان.	4	3	5	4.000	1.000	80.00	3
11	يشار في عنوانها، وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.	5	5	3	4.333	1.155	86.67	3

مناقشة نتائج المحور السادس:

يتضح لنا من الجدول السابق أن إجمالي معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمادة التدريبية تراوحت نسب الفقرات في المجال بين (73-100.00%).

فقد حصل المعيار الثامن "ترقم صفحاتها، وأشكالها ترقيماً صحيحاً" على أعلى نسبة، واحتلت المرتبة الأولى بنسبة (100.00%).

وحصل المعيار السابع "تطبع على، ورق (A4)وبشكل رأسي، وليس أفقي" على المرتبة الثانية بنسبة (93.33%). بينما حصل المعيار الخامس "تراعي حقوق المؤلفين الآخرين" على المرتبة الأخيرة بنسبة (73.33%)، وهي نسبة ضعيفة، وهي أقل من النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحثة، وهي (80%).

وترجع الباحثة ذلك إلى عدم اهتمام المعنيين بحقوق المؤلفين الآخرين.

المحور السابع : معايير التقويم

جدول رقم (5:13)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير التقويم

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثاني	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية	5	3	4	4.000	1.000	80.00	7
2	يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين	5	3	4	4.000	1.000	80.00	7
3	يعتمد على أساليب تقويمية شاملة، ومتنوعة بتنوع الأهداف، والمواد التدريبية.	3	4	5	4.000	1.000	80.00	7
4	يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
5	تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.	5	4	5	4.667	0.577	93.33	4
6	يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
7	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.	5	5	5	5.000	0.000	100.00	1
8	تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.	5	4	5	4.667	0.577	93.33	4
9	تتوفر أدوات التقويم للجانب النظري	5	2	2	3.000	1.732	60.00	11
10	يتطلب التقويم تقديم البحوث، والتقارير.	5	2	4	3.667	1.528	73.33	10
11	يعطي المدربون المعلمين تغذية راجعة.	5	3	5	4.333	1.155	86.67	6

مناقشة نتائج المحور السابع:

يتضح لنا من الجدول السابق أن معايير الجودة المتعلقة بأساليب التقويم، والتي توفرت في المادة التدريبية تراوحت نسب الفقرات بين (60.00-100.00%).

فقد حصل المعيار الرابع "يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته"، والمعيار السادس "يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه" والمعيار السابع "تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق" على المرتبة الأولى بأكبر نسبة، وهي (100.00%).

فيما حصل المعياران الخامس، والثامن على الترتيب الثاني، وهما المعيار الخامس "تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد"، والمعيار الثامن "تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية" بنسبة (93.33%).

وحصل المعيار الحادي عشر "يعطي المعلمين تغذية راجعة" بنسبة (86.67%).

وقد حصلت مجموعة من المعايير الأول، والثاني، والثالث "يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية"، "يشتمل على أساليب صممت لإثارة تفكير المعلمين"، "يعتمد على أساليب تقويمية شاملة، ومتنوعة بتنوع الأهداف، والمواد التدريبية " بنسبة (80.00%).

بينما حصل المعيار التاسع على نسبة ضعيفة جداً "تتوفر أدوات التقويم للجانب النظري "بنسبة (60.00%).

وترجع الباحثة تدني نسبة التقويم إلى حرص القائمين على البرنامج على تقديم المادة التدريبية دون الاهتمام بسبل تقويمها، وعلمهم بأن التقويم يقلل دافعية التعلم لدى المعلمين، ويثير حالة من الخوف لديهم لذلك يسعى القائمين على إهمال التقويم، بالإضافة إلى عدم خبرتهم بأساليب التقويم الحديثة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الزناتي،2012)،(عثمان،1992) في تدني نسبة التقويم إلى حرص القائمين على البرنامج على تقديم المادة التدريبية دون الاهتمام بسبل تقويمها.

وتبين دراسة (جبر،2002) ضرورة الاهتمام بتقويم شامل للبرامج التدريبية .

ولإجمال النتائج قامت الباحثة بحساب مجموع الدرجات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة، والجدول (5:14) يوضح ذلك:

جدول رقم (5:14)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير الجودة الشاملة

رقم العبارة	فئة التحليل	الباحثة	الزميلة الأولى	الزميلة الثانية	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي				
1	المحور الأول: معايير الأهداف	32	32	38	34.000	3.464	85.00	5
2	المحور الثاني: معايير المحتوى	36	30	38	34.667	4.163	86.67	2
3	المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية	30	35	36	33.667	3.215	84.17	6
4	المحور الرابع: معايير أداء المدرب	41	54	55	50.000	7.810	90.91	1
5	المحور الخامس: معايير المركز التدريبي	48	24	20	30.667	15.144	61.33	7
6	المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية	47	49	46	47.333	1.528	86.06	3
7	المحور السابع: معايير التقويم	53	40	49	47.333	6.658	86.06	4
	المجموع	**287**	**264**	**282**	**277.667**	**12.097**	**82.89**	

مناقشة نتائج الجدول (14):

يتضح لنا من الجدول (5:14) أن أداء المدرب حصل على المرتبة الأولى بنسبة (90.91)، وترجع الباحثة ذلك إلى أن المدربين هم الركن الأساس في إنجاح البرنامج التدريبي، وتحقيق أهدافه، فبهم يقوى البرنامج.

فيما حصلت معايير المركز التدريبي على المرتبة الأخيرة بنسبة (61.33%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم الدورات التدريبية يتم تلقيها في المدارس في ذلك الوقت، لعدم توفر مراكز تدريب مخصصة لتدريب المعلمين في محافظة خان يونس في ذلك الوقت (2009-2010).

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية (الزناتي،2012)، (أبو سالم،2012)، (القريناوي، 2009)، (الحلبي، وسلامة،2005) في عدم توفر معايير الجودة االشاملة في برامج

تدريب المعلمين، أما الدراسة الحالية فتوافرت معايير الجودة الشاملة في تدريب معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية.

ومن خلال كل ما سبق يتضح أن معايير الجودة توافرت بنسبة (82.89 %)في البرنامج التدريبي، وهي نسبة عالية مقارنة بالنسبة المحكية، والتي تمثلت بنسبة (80%).

وترجع الباحثة ذلك إلى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة إلى عدة أمور، وهي :

- وجود سياسات واضحة، وخططلتدريب متكاملة لدى القائمين على قسم الإشراف، والتدريب التربوي التابع لوزارة التربية، والتعليم.
- يتمتع القائمون على التدريب بالكفاءات، والمهارات العالية لتلقيهم دورات لتطوير مهاراتهم، وكفاياتهم.

الإجابة عن السؤال الثالث

نص السؤال الثالث" **ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين في تدريس التربية الإسلامية الذين شاركوا في البرنامج؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل مجال على حدة، ومن أجل تفسير النتائج، اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية الآتية (أكثر من 4.5)، وهي تعادل نسبة 90% درجة أداء عالٍ جداً، (4–4.49)، وهي تعادل، أو تزيد عن 80%، وأقل من 90%، وتعبر درجة أداء عالية، (3.5–3.99)، وهي تعادل، أو تزيد عن 70%، وأقل من 80%، وتعبر رجة أداء متوسط، (3–3.49)، وهي تعادل، أو تزيد عن 60%، وأقل من 70%، وتعتبر درجة مقبولة، (أقل من 3)، وتعادل أقل من 60%، وتدل على درجة أداء ضعيف، وتم اعتماد هذه الدرجات بناء على تصنيف (القاسم، 2008: 12).

المجال الأول: إعداد الدرس كتابياً:

جدول رقم (5:15)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير إعداد الدرس كتابياً

رقم العبارة	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يحدد الأهداف العامة، والخاصة للمادة.	4.850	0.366	97.00	1
2	يصوغ الأهداف السلوكية بشكل صحيح.	4.850	0.366	97.00	1
3	يضع أهدافاً سلوكية قابلة للقياس.	4.850	0.366	97.00	1
4	يشتق الأهداف السلوكية من الدرس.	4.850	0.366	97.00	1
5	ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات.	4.850	0.366	97.00	1
6	يعد أهدافاً سلوكية تغطي موضوع الدرس.	4.800	0.410	96.00	6
7	تساعد الأهداف المعدة على فهم الدرس.	4.100	0.308	82.00	7
	الدرجة الكلية	**33.150**	**2.254**	**94.71**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرات في المجال كانت:

- الفقرة (54321) ، والتي نصت على "يحدد الأهداف العامة، والخاصة للمادة، يصوغ الأهداف السلوكية بشكل صحيح، يضع أهدافاً سلوكية قابلة للقياس، يشتق الأهداف السلوكية من الدرس، ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (97.00%).

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (6) ، والتي نصت على" يعد أهدافاً سلوكية تغطي موضوع الدرس " احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (96.00%).
- الفقرة (7) ، والتي نصت على "تساعد الأهداف المعدة على فهم الدرس " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (82.00%).

أما الدرجة الكلية للمجال حصل على وزن نسبي (94.17%)، وهذا يدل على أن أداء المعلم عالٍ جداً.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن البرنامج التدريبي ركز في بدايته على "يحدد الأهداف العامة، والخاصة للمادة، يصوغ الأهداف السلوكية بشكل صحيح، يضع أهدافاً سلوكية قابلة للقياس، يشتق الأهداف السلوكية من الدرس، ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات"، على أن كثير من المواد الدراسية في مرحلة إعداد المعلم أثناء الدراسة في الجامعة ركزت على صياغة الأهداف، لأنها تعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية فهي تساعد المعلم على:

- تسهيل اختيار محتوى المادة الدراسية.
- تسهيل اختيار طريقة التدريس المناسبة.
- تسهيل اختيار أساليب التقويم المناسبة.
- تحفز الطلاب على التعلم لأنها تعمل كدافع للسلوك.
- تساعد الأهداف المعلم على تحليل العملية التعليمية.

المجال الثاني: تفعيل محتوى الدرس:

جدول رقم (5:16)

التكرارات، والمتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير تفعل محتوى الدرس

رقم العبارة	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	ينفذ الأهداف السلوكية في الوقت المحدد.	4.000	0.324	80.00	7
2	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل.	4.650	0.489	93.00	1
3	يثري موضوع الدرس بمعلومات إضافية.	3.500	0.688	70.00	9
4	يربط المحتوى بالبيئة المحيطة.	3.600	0.754	72.00	8
5	يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم.	4.600	0.598	92.00	3
6	يركز على البناء المعرفي للمحتوى.	4.300	0.571	86.00	6
7	يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى.	3.000	0.918	60.00	10
8	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس.	4.650	0.489	93.00	1
9	يجيب عن استفسارات التلاميذ.	4.450	0.510	89.00	5
10	يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير.	4.600	0.503	92.00	3
	الدرجة الكلية	**41.350**	**2.870**	**82.70**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (2، 8) ، والتي نصت على" ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل، يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (93.00 %).

وترجع الباحثة ذلك إلى تمكن المعلمين من الوصول للمعلومات بسهولة من خلال:

- المواد المطبوعة مثل: البرامج التعليمية، ودليل الدروس،والمقررات الدراسية.
- التقنيات التكنولوجية مثل الحاسوب، وشبكة الانترنت، والمكتبات الالكترونية.

- الفقرة (5)، والتي نصت على" يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (92.00%).

وترجع الباحثة ذلك أن المعلم على دراية بأهمية ربط المعلومة الجديدة التي يتلقاها الطالب بالمعرفة السابقة لديه.

وإن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (3)، والتي نصت على" يثري موضوع الدرس بمعلومات إضافية" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (70.00%).
- الفقرة (7)، والتي نصت على" يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (60.00%).

وترجع الباحثة ذلك إلى كبر المادة العلمية، وتضخمها، وعدم وجود وقت كافٍ لتقديم الموضوعات الدراسية المقررة، بالإضافة إلى عدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين في عملية البحث عن مصادر المعلومات المتعلقة بمواضيع الدروس المقررة، وذلك لأن جميعهم خبرته في التعليم أقل من عامين.

أما الدرجة الكلية للمجال حصل على وزن نسبي (82.70%)، وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين عالية.

المجال الثالث: طرق، وأساليب تقديم الدرسً:

الجدول (5:17)

المتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير طرق، وأساليب تقديم الدرسً

رقم العبارة	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال.	3.550	0.605	71.00	18
2	يركز على عملية التفاعل الصفي.	4.700	0.470	94.00	3
3	يتابع أعمال الطلاب الصفية، والبيتية.	4.000	0.459	80.00	15
4	يمهد للدرس بأسئلة مناسبة.	4.200	0.410	84.00	12
5	يوظف الوسائل التعليمية المناسبة.	3.750	0.716	75.00	17
6	يعرض الدرس بشكل مشوق.	4.700	0.571	94.00	3
7	ينظم عمله السبوري بشكل فاعل.	4.750	0.444	95.00	2
8	يراعي في تدريسه طبيعة الموقف التعليمي.	4.700	0.470	94.00	3
9	ينوع أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس.	4.450	0.605	89.00	10
10	يراعي مبدأ التدرج في عرض مهارات الدرس.	4.600	0.503	92.00	8
11	يربط بين محتوى الدرس، وغيره من الدروس الأخرى.	4.250	0.550	85.00	11
12	يحقق التكامل بين فروع التربية الإسلامية.	4.050	0.605	81.00	13
13	يعرض المعلومات بتسلسل منطقي يسهل على الطلاب استيعابه، وفهمه.	4.800	0.410	96.00	1
14	يربط المبحث بمباحث أخرى كاللغة العربية.	3.850	0.813	77.00	16
15	يعطي الوقت الكافي للطلاب من أجل المشاركة.	3.550	0.605	71.00	18
16	يستخدم الوسائل التعليمية الحديثة، والمشوقة.	2.550	0.605	51.00	21
17	يزود الطلاب بتغذية راجعة، وفورية.	4.550	0.686	91.00	9
18	يلخص الدرس بشكل، واضح، ومنظم، شفويا، وكتابيا.	4.650	0.587	93.00	7

رقم العبارة	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
19	يغرس القيم الكريمة في نفوس الطلبة	4.050	0.826	81.00	13
20	يعني بالتطبيق العملي للعبادات	3.200	0.616	64.00	20
21	يحرص على إبراز الحكم، والمقاصد الشرعية	4.700	0.571	94.00	3
	الدرجة الكلية	**87.600**	**4.849**	**83.43**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (13) ، والتي نصت على " يعرض المعلومات بتسلسل منطقي يسهل على الطلاب استيعابه، وفهمه " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (96.00%).

وترجع الباحثة ذلك عرض المعلومات بهذا الشكل يسهل على الطلاب فهمه، واستيعابه، كذلك يستثير دافعيتهم نحو التعلم، والاستزادة من المعلومات التي يحتويها المحتوى.

- الفقرة (7) ، والتي نصت على" ينظم عمله السبوري بشكل فاعل" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (95.00%).

وترجع الباحثة ذلك إلى إدراك المعلم بمدى أهمية السبورة في العملية التعليمية

وإن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (20) ، والتي نصت على "يعني بالتطبيق العملي للعبادات" احتلت المرتبة العشرين بوزن نسبي قدره (64.00%).

وترجع الباحثة ذلك أن هناك مراحل خاصة بالمرحلة الثانوية لا يتضمن المنهاج موضوع العبادات كالصلاة، أو الوضوء حتى يقوم المعلم بتطبيقها في الفصل، حيث إن موضوع العبادات قد جاء في مراحل أدنى من الثانوية كالمرحلة الأساسية الدنيا، والأساسية العليا.

- الفقرة (16)، والتي نصت على "يستخدم الوسائل التعليمية الحديثة، والمشوقة" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (51.00%).

وترجع الباحثة ذلك لإفتقار المدارس من وجود وسائل تعليمية حديثة بسبب الحصار المفروض على الشعب الفلسطيني في ذلك الوقت.

أما الدرجة الكلية للمجال حصل على وزن نسبي (83.43%)، وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين عالية.

المجال الرابع: إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة:

الجدول (5:18)

المتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يحترم قوانين الصف، والمدرسة.	4.050	0.759	81.00	10
2	يهيئ جواً من الحرية لدى الطلاب.	4.650	0.489	93.00	4
3	يراعي مشاعر الطلبة، وأحاسيسهم.	4.250	0.550	85.00	8
4	يعامل الطلبة بمساواة.	4.700	0.470	94.00	2
5	يقدم التعزيز للطالب في الوقت المناسب.	4.150	0.489	83.00	9
6	يتجول المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن الطالب.	4.000	0.000	80.00	11
7	يوزع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس	3.950	0.394	79.00	12
8	يشغل المعلم وقت الطلاب بطرق مختلفة	4.700	0.470	94.00	2
9	يشجع الطالب على تصحيح الخطأ بنفسه	4.850	0.366	97.00	1
10	يشرك الطلاب بتصويب أخطاء الزملاء	4.400	0.503	88.00	7
11	يتمتع بالحس الرسالي الدعوي.	4.450	0.510	89.00	6
12	يحرص على أن يكون قدوة حسنة.	4.500	0.513	90.00	5
	الدرجة الكلية	**52.650**	**2.231**	**87.75**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (9)، والتي نصت على "يشجع الطالب على تصحيح الخطأ بنفسه" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (97.00%).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن المعلم على معرفة بأهمية تصحيح الخطأ من قبل الطالب نفسه، حيث إنها تعمل على تثبيت المعلومة الصحيحة في ذهن الطالب، ولا يعيد الإجابة على نفس السؤال بنفس الخطأ.

- الفقرة (8) ، والتي نصت على" يشغل المعلم، وقت الطلاب بطرق مختلفة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (94.00%).

وترجع الباحثة ذلك على أن المعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يشغل المعلم، وقت الطلاب بطرق مختلفة، لما لها أهمية في أن تسير عملية التعليم بانتظام، وبالتالي تحدث عملية التعليم بكل سهولة، ويسر.

وإن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (6)، والتي نصت على" يتجول المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن الطالب " احتلت المرتبة الحادي عشر بوزن نسبي قدره (80.00%).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن التجول داخل الصف بين الطلاب يشتت ذهن الطالب، وهذا ما يدركه المعلم لذلك يتجول المعلم إلا عند الحاجة لذلك.

- الفقرة (7)، والتي نصت على" يوزع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (79.00%).

وترجع الباحثة ذلك إلى قلة خبرة المعلم في ذلك، وعدم علمه بأهمية الوقت في عملية تنفيذ الدرس بالزمن المطلوب

أما الدرجة الكلية للمجال حصل على وزن نسبي (87.75%)، وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين عالية.

المجال الخامس: تقويم الطلبةً:

جدول رقم (5:19)

المتوسطات، والوزن النسبي لكل معيار من معايير تقويم الطلبة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يستخدم الأسئلة الشفوية في عملية التقويم.	4.300	0.571	86.00	4
2	يستخدم التقويم على مدار الحصة.	4.100	0.553	82.00	8
3	يركز على استخدام الكراسات في حل التدريبات.	4.300	0.470	86.00	4
4	يستخدم السبورة في عملية التقويم.	4.200	0.410	84.00	6
5	ينوع في تقويمه لأعمال الطلاب.	4.500	0.513	90.00	3
6	التصحيح لكراسات الطلاب أثناء عملية التقويم.	4.150	0.489	83.00	7
7	يتأكد من تعلم الطلاب للأهداف باستخدام أدوات التقويم.	4.800	0.410	96.00	1
8	يحرص على تصويب الخطأ فور وقوعه	3.300	0.923	66.00	9
9	يهتم بتطبيق أحكام التلاوة.	4.800	0.410	96.00	1
	الدرجة الكلية	**38.450**	**2.328**	**85.44**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (9،7) ، والتي نصت على" يتأكد من تعلم الطلاب للأهداف باستخدام أدوات التقويم، يهتم بتطبيق أحكام التلاوة " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (96.00%).

وترجع الباحثة ذلك على أن المعلم الناجح هو الذي يتأكد من تعلم طلابه للأهداف عن طريق التقويم

- الفقرة (5) ، والتي نصت على" ينوع في تقويمه لأعمال الطلاب " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (90.00%).

وترجع الباحثة ذلك إلى معرفة المعلم لأهمية تنويع التقويم في العملية التعليمية لأنها توصله إلى أي مدى تحققت الأهداف في العملية التعليمية.

وإن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (2) ، والتي نصت على" يستخدم التقويم على مدار الحصة " احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (82.00%).
- الفقرة (8) ، والتي نصت على" يحرص على تصويب الخطأ فور، وقوعه " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (66.00%).

أما الدرجة الكلية للمجال حصل على، وزن نسبي (85.44%).%)، وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين عالية.

الجدول (5:20)

قيمة الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على جميع مجالات بطاقة الملاحظة

م	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	معايير إعداد الدرس كتابياً	33.150	2.254	94.71	1
2	معايير تفعيل محتوى الدرس	41.350	2.870	82.70	5
3	معايير طرق، وأساليب تقديم الدرسً	87.600	4.849	83.43	4
4	إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة	52.650	2.231	87.75	2
5	معايير تقويم الطلبة	38.450	2.328	85.44	3

يتضح من جدول(5:20) أن متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية على مجالات البطاقة تتفاوت فيما بينها حيث تتراوح بين (82.70-94.71)، وهذا يدلل على أن درجة الأداء للمعلمين أثناء الخدمة بين عالية جداً، وعالية.

ويتضح من الجدول السابق أن الفعاليات التعليمية لمجال **إعداد الدرس كتابياً** احتل أعلى وزن نسبي من بين المجالات، وهو(94.71)، وهي درجة ممتازة، وهذا يدلل على أن المعلم يدرك جيداً أن الإعداد الكتابي يساعده بشكل كبير على تحقيق أهدافه التدريسية بشكل في الوقت المحدد.

وكان مجال معايير تفعيل محتوى الدرس يحتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (82.70) بدرجة جيد جداً، وهذا يحتاج إلى مهارة، وكفاءة عالية.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (الزناتي،2012)، ودراسة(عيسى، ومحسن،2010) في أن جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية كان على مستوى عالٍ، وهذا يدل على عدم وجود قصور في أداء المعلمين في المجالات المختلفة لبطاقة الملاحظة، ويرجع ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات، وكفايات المعلمين، وذلك لعدة أسباب منها:

- إن البرامج التدريبية في ذلك الوقت، وبالرغم من الصعوبات التي واجهتها، إلا أنها استطاعت أن تلبي تطلعات، واحتياجات المعلمين المتدربين.
- تميز أداء المدرب في تقديم الموضوعات التدريبية.
- بالرغم من عدم توفر مركزٍ تدريبيٍ متخصصٍ، إلا أن المعلمين استطاعوا أن يستفيدوا من البرنامج التدريبي.
- وبالرغم من عدم توفر الحوافز المادية، إلا أن المعلمين المتدربين لديهم الدافعية في تلقي المادة التدريبية .

الخاتمة

أولاً: النتائج

1. تحققت معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي ما عدا واحدة، وهو محور المركز التدريبي، حيث لم يصل إلى المستوى المطلوب، والذي حددته الباحثة بنسبة(80%).
2. إن جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية كان على مستوى عالٍ، وهذا يدل على عدم وجود قصور في أداء المعلمين في المجالات المختلفة لبطاقة الملاحظة، حيث أظهرت النتائج أن بعض العبارات كانت عالية جداً، والبعض الآخر كانت عالية من حيث جودة الأداء.

ثانياً: توصيات الدراسة

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1. العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة حتى تساير برامج التدريب العالمية.
2. متابعة تنفيذ الدورات التدريبية، والتأكد من انتقال أثر التدريب.
3. إشراك جميع العناصر المنشودة في المساهمة في تصميم، وتخطيط، وتنفيذ البرامج التدريبية.
4. تطوير البحث العلمي في مجال إعداد، وتدريب المعلمين، وتشجيعه، وزيادة تمويله.
5. الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل، وأثناء الخدمة.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسات في تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في مدارس، وكالة الغوث الدولية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2. إجراء دراسة مقارنة بين محتويات البرامج التدريبية لمعلمي المباحث المختلفة التابعة لكل من وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدولية.
3. إجراء تقويم للبرامج التدريبية للتخصصات المختلفة في ضوء معايير الجودة الشاملة.
4. إعداد مجلة دورية علمية محكمة خاصة بالمعلمين تتناول فيها معايير الجودة الشاملة.

المصادر، والمراجع

- **القرآن الكريم.**

أولاً: **المصادر:**

1. ابن جماعة، بدر الدين يوسف (ب،ت). **تذكرة السامع، والمتكلم في آداب العالم، والمتعلم.**
2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (142). **مقدمة ابن خلدون** تحقيق على عبد الواحد، وافي .القاهرة: دار النهضة للطباعة، والنشر.
3. ابن منظور، جمال الدين (1991). **لسان العرب**، بيروت: دار صادر
4. ابن منظور، محمد بن مكرم (1986). **لسان العرب**، بيروت: دار صادر.
5. الأصفهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (د.ت). **حلية الأولياء، وطبقات الأصفياء** ج1، بيروت: دار الكتب العلمية.
6. البزار، أبو بكر(2009). **البحر الزخار**، ط1 المدينة المنورة : مكتبة العلوم، والحكم.
7. الترمذي، محمد أبو عيسى (1975). سنن الترمذي، ج5، تحقيق، وتعليق إبراهيم عطوة عوض، ط2 مصر: مكتبة، ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
8. الحدادي، زين الدين(1356). **فيض القدير شرح الجامع الصغير**، ط1 مصر: المكتبة التجارية الكبرى.
9. السجستاني، سليمان(ب.ت). سنن أبي داود، ج3، المحقق محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: المكتبة العصرية.
10. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1992). **إحياء علوم الدين**، ج 1، بيروت، ودمشق: دار قتيبة للطباعة، والنشر.
11. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، (1994). **القاموس المحيط**، ط4، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت: مؤسسة الرسالة.

12. القزويني، ابن ماجة (1954). سنن ابن ماجة، ج1، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دمشق: دار إحياء الكتب العربية.

13. المدني، مالك بن أنس(2004). مسند البزار، ج 15 ، المحقق محمد مصطفى الأعظمي ط1 الإمارات: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان.

14. الموصلي، أبي يعلى أحمد التميمي (1984). **مسند أبي يعلى**، تحقيق حسين سليم أسد،ط1 دمشق: دار المنون للتراث.

15. النسائي، أبو عبد الرحمن الخرساني(1986). السنن الصغرى- النسائي، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، ط2، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

16. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (1993). **كتاب العلم، وآداب العالم، والمتعلم**، تحقيق عبد الله بدران، دمشق : دار الخير.

17. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (ب.ت). **تهذيب الأسماء، والصفات**، لبنان: دار الكتب العلمية.

18. النيسابوري، مسلم بن الحجاج (ب.ت). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى الرسول صلى الله عليه، وسلم، ج 3 ، المحقق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ثانيا: الكتب، والمراجع:

19. إبراهيم، محمد عبد الرازق(2003). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، ط2، عمان: دار الفكر ناشرون، وموزعون.

20. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2009). **إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية، والنفسية**. عمان، الأردن : دار الفكر.

21. أبو دف، محمود (2007). **مقدمة في التربية الإسلامية**، غزة، فلسطين: مكتبة أفاق.

22. أبو غدة، عبد الفتاح(1995). **قيمة الزمن عند العلماء**، ط6 ، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

23. أحمد، إبراهيم أحمد (2002). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية المدرسية،** الإسكندرية:دار الوفاء.

24. الأحمد، خالد طه (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب،** العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

25. أحمد، سيد مرسي(1981) . **تطور الفكر التربوي،** الطبعة الخامسة،القاهرة :عالم الكتب.

26. الأسمر، أحمد رجب (1997). **فلسفة التربية في الإسلام انتماء، وارتقاء،** الأردن: دار الفرقان.

27. العاجز،فؤاد وحلس، داود (2009). دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم،غزة، فلسطين.

28. الأغا، إحسان، وعبد المنعم، عبدالله(1992). **التربية، وعلم النفس**،غزة، فلسطين: مكتبة اليازجي.

29. الأقصري، يوسف(2002). **كيف نفهم الشباب، ونتعامل معهم،** القاهرة، مصر: دار اللطائف.

30. بروكس، جل (2001). **قدرات التدريب، والتطوير- دليل عملي-**، الرياض: معهد الإدارة العامة.

31. بشارة، جبرائيل (1986). **تكوين المعلم العربي، والثورة العلمية التكنولوجية.** بيروت: المؤسسة الجامعة للنشر، والتوزيع.

32. بوقس، نجاة عبد الله (2002). **نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية.** السعودية : الدار السعودية.

33. البوهي، فاروق شوقي (2001). **الإدارة التعليمية، والمدرسة،** القاهرة: دار قباء.

34. البوهي، فاروق شوقي، وبيومي، محمد غازي (2000). **دراسات في إعداد المعلم العربي،** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

35. البوهي، فاروق شوقي، وعنتر، لطفي محمد (2000). **مهنة التعليم، وأدوار المعلم،** الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

36. البيلاوي، حسن حسين، وآخرون (2006). **الجودة الشاملة في التعليم من مؤشرات التميز، ومعايير الاعتماد، والأسس، والتطبيقات،** ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة.

37. تريسي، وليم (2004). **تصميم نظم التدريب، والتطوير**، الرياض: معهد الإدارة العامة.

38. توفيق، عبد الرحمن (2004). **التدريب الفعال بالأهداف، والنتائج،** القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك".

39. الجلاد، ماجد(2011) **تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية، والأساليب العملية،** ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر، والتوزيع.

40. جمال الدين،نادية،وآخرون(1992).**مدخل إلي التربية، ومهنة التعليم،** القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

41. الحريري، رافدة(2010). **القيادة، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي،** ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

42. الحريري، رافدة(2010). **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء لجودة الشاملة** ط2، الأردن: دار الفكر.

43. حسين، سيد حسن(1969). **دراسات في الإشراف الفني،** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

44. حسين، محمد حسنين(2005). **تقويم التدريب،** عمان: مجدلاوي للنشر، والتوزيع.

45. حلس، داوود درويش(2010). **محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية،** غزة، فلسطين: مكتبة آفاق.

46. الحمادي، يوسف (1987). **أساليب تدريس التربية الإسلامية، وطلابها في كليات التربية في الوطن العربي، والإسلامي،** النسخة الأخيرة، الرياض: دار المريخ.

47. حمدان، محمد زياد (2002). **تصميم، وتنفيذ برامج لتدريب بأسلوبية رقمية سلوكية مقترحة لتحسين الموظف، والمؤسسة الوظيفية**، عمان: دار التربية الحديثة.

48. حمدان، محمد زياد (1991). **تصميم، وتنفيذ برامج التدريب**. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

49. خضر، فخري رشيد(1987). **التقويم التربوي**، دبي: در القلم للنشر، والتوزيع.

50. خضر، فخري رشيد،(2006). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

51. الخطيب، أحمد رداح (2006). **التدريب الفعال**، ط 1. أربد: عالم الكيب الحديثة.

52. الخطيب، أحمد رداح(1406). **اتجاهات حديثة في التدريب**، الرياض: مطابع الفرزدق.

53. الخطيب، رداح، وآخرون(1986). **الإدارة، والإشراف التربوي**، اتجاهات حديثة. الرياض: مطابع الفرزدق.

54. الخطيب، أحمد رداح(2004). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**، الرياض: المكتب العربي لدول الخليج.

55. الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (1986). **اتجاهات حديثة في التدريب**، ط1، الرياض: مطابع الفرزدق

56. الدرادكة، مأمون، والشبلي، طارق،(2002). **الجودة في المنظمات الحديثة**،ط1، دار صفاء للنشر، والتوزيع، عمان.

57. الدمرداش، عبد المجيد سرحان:(1984). **المناهج المعاصرة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

58. دياب، إسماعيل محمد، والبنا، عادل السعيد(2001). **تقويم جودة الأداء الجامعي**، مصر: المكتبة المصرية.

59. ربيع، هادي مشعان، الدليمي، طارق أحمد(2004). **معلم القرن الحادي، والعشرين (أسس إعداده، وتأهيله)** ط1، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي.

60. ريان، محمد هاشم (2002).**المنهاج التربوي من منظور إسلامي**، القدس : دار اليقين للنشر، والتوزيع.

61. الزهير، إبراهيم(2007). **معايير إعداد المعلم، وتأهيله في جامعة كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية**، كلية التربية، جامعة حلوان: مصر.

62. الزواوي، خالد محمد (2003). **الجودة الشاملة في التعليم، وأسواق العمل في الوطن العربي**، القاهرة:مجموعة النيل العربية.

63. زيتون، كمال عبد الحميد(21-22 يوليو:2004). **تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. تكوين المعلم:** الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس، مصر: جامعة عين شمس.

64. سرور، أحمد فتحي(2000). **إستراتيجية تطوير المعلم في مصر**، القاهرة: مطابع الجهاز المركزي.

65. سعادة، يوسف جعفر(1993). **التدريب أهميته، والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، برامجه**، و**التقويم المناسب له**، القاهرة : الدار الشرقية للطباعة، والنشر، والتوزيع

66. سعادة، يوسف، جعفر(1994). **الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**، مصر الجديدة: مركز الكتاب للنشر.

67. سكتاوي، عبد الملك(2004). **الجودة الشاملة تردم الفجوة في أدائنا التربوي**، مكة : مجلة المعرفة.

68. السلمي، علي (1992). **إدارة الموارد البشرية**،القاهرة: مكتبة غريب.

69. سمعان، وهيب، ومرسي محمد(1985). **الإدارة المدرسية الحديثة**، القاهرة : عالم الكتب.

70. شريف، غانم سعيد، حنان عيسي سلطان (1983). **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية** "الطبعة الأولي، الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر.

71. الطاهر، رشيدة السيد أحمد(2010).**التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية "تحديات، وطموحات"**. دار الجامعة الجديد

72. الطعاني، حسن أحمد (2002). **التدريب مفهومه، فعاليته، بناء البرامج التدريبية، وتقويمها**، عمان: الأردن.

73. طويلة، عبد الوهاب عبد السلام(2003). **التربية الإسلامية، وفن التدريس**،ط3، القاهرة: دار السلام.

74. عبد الله، عبد الرحمن صالح، وآخرون(2001): مدخل إلى التربية الإسلامية، وطرق تدريسها، دار الفرقان، الأردن.

75. عبيدات، زهاء الدين أحمد (2001).**القيادة التربوية في الإسلام**، بيروت : دار البيارق.

76. عبيدات، سهيل أحمد (2007). **إعداد المعلمين، وتنميتهم**. عمان، الأردن: دار جدارا للكتاب العالمي.

77. العزيزي، محمد(1987). **تقويم برامج التدريب التربوي بمعهد الإدارة العامة**، الرياض: مكتبة الشقري.

78. عطا، إبراهيم محمد (2005). **المرجع في تدريس التربية الإسلامية**، القاهرة: مركز الكتاب الجديد للنشر.

79. عطاري، عارف توفيق، وأخريات(2005). **الإشراف التربوي نماذجه النظرية، وتطبيقاته العملية**، ط1، دولة الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

80. عطوي،جودت عزت(2001). **الإدارة التعليمية، والإشراف التربوي أصولها، وتطبيقاتها** الدار العلمية الدولية،عمان،الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر، والتوزيع.

81. عطية، محسن علي، والهاشمي، عبد الرحمن (2008)، **التربة العملية، وتطبيقها في إعداد معلم المستقبل**، عمان، الأردن، دار المناهج.

82. عفانة،عزو، واللو فتحية (2004). **المنهاج الدراسي- أساسياته، واقعه أساليب تطويره**، فلسطين: غزة.

83. العقيلي، عمر، وصفي(2001). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، ط1، عمان: دار، وائل للطباعة، والنشر.

84. على، محمد السيد (2009). **التربية العملية، وتدريس العلوم**، ط1، عمان: دار المسيرة.

85. علي، سعيد إسماعيل، وآخرون(2007). **التربية الإسلامية المقومات، والتطبيقات**، مكتبة الراشد.

86. عليش، محمد ماهر(ب.ت). **إدارة الموارد البشرية**، القاهرة: مكتبة عين شمس.

87. عليمات، ناصر (2004). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق، ومقترحات التطوير**، الأردن،عمان: دار الشروق.

88. العياصرة، وليد(2010). **التربية الإسلامية، واستراتيجيات تدريسها، وتطبيقاتها العلمية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

89. الفتلاوي، سهيلة(2004). **تفريد التعليم في إعداد، وتأهيل المعلم**، عمان، الأردن: دار الشرق للنشر.

90. فرحان، أحمد (2000). **التربية الإسلامية بين الأصالة، والمعاصرة**، الأردن: دار الفرقان.

91. القاضي، سعيد إسماعيل (2002): أصول التربية الإسلامية، عالم الكتب، مصر: دار القاهرة.

92. مجاور، محمد صلاح الدين (1990). **تدريس التربية الإسلامية، وأسسه، وتطبيقاته التربوية**، دار التعليم، الكويت.

93. مجيد،سوسن، والزيادات، محمد (2008). **الجودة في التعليم دراسات تطبيقية**. ط1، الأردن، دار صفاء للنشر، والتوزيع.

94. محمد، خليل، وآخرون (2008).**التدريب أهميته، والحاجة إليه –أنماطه–بناء برامجه – والتقويم المناسب له**. ط1، القاهرة: الدار الشرقية.

95. مدبولي، محمد عبد الخالق(2002). **التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة، والمداخل الاستراتيجيات**، الإمارات، دبي: دار الكتاب العربي.

96. المسند، شيخه عبد الله، والإبراهيم، عبد الرحمن حسن (2000). **الاتجاهات العالمية في إعداد، وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**. الدوحة، قطر: دار الثقافة.

97. مصطفى، أحمد سيد (2001). **إدارة الجودة الشاملة، والأيزو 9000**.

98. ملحم، سامي(2000). **مناهج البحث في التربية، وعلم النفس**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر، والتوزيع.

99. المناوي، عبد الرؤوف (1356). **فيض القدير**، ط1، مصر: المكتبة التجارية الكبرى.

100. النجار، فريد راغب (1999). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة. القاهرة:** أميرال للنشر، والتوزيع.

101. النحلاوي عبد الرحمن (1998). **التربية الإسلامية، وأساليبها**، الفكر،دمشق.

102. الوكيل، حلمي، والمفتي، أمين(1999). **المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير** القاهرة: الأنجلو المصرية.

103. ويح، محمد عبد الرازق (2003). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**. ط1، عمان، الأردن: دار الفكر.

ثالثاً: الدوريات العربية:

104. أبو دقة، سناء، و اللولو، فتحية(2007) "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية"، **سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد الخامس عشر، العدد الأول.

105. الحجار، رائد حسنين(2004) "تقييم الأداء الجامعي من، وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"، **مجلة جامعة الأقصى**،8 (2).

106. الخطيب،أحمد، وعاشور، محمد(1996) "استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي، والعشرين"، **مجلة دراسات مستقبلية**، مركز دراسات المستقبل، العدد الأول، يوليو.

107. الخياط عبد الكريم، وذياب، عبد الرحيم(1996)" نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت"، **المجلة التربوية**، المجلد 10(38) 32-40.

108. الديب، فتحي(1994)" التقويم، وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي"، **مجلة العلوم التربوية**.1، العدد1، 107.

109. الرشيد، محمد أحمد (1995) "الجودة الشاملة في التعليم"، **مجلة المعلم**، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود.

110. سمور، رياض (2006) "دور برنامج المدرسة، وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين" **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، غزة، فلسطين.

111. العاجز، فؤاد، وآخرون (2010) "واقع تدريب معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد18، العدد2.

112. العاجز، فؤاد، واللوح، عصام، وآخرون(2010)"، واقع تدريب معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة"، **سلسلة الدراسات الإنسانية**،المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

113. العاجز، فؤادعلى، والبنا، محمد (2003) "تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني، وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، العدد الأول، 2003.

114. العساف، ليلى، والصرايرة، خالد (2011) "أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة"، **مجلة جامعة دمشق**، الثالث –الرابع،27.

115. علي، نادية حسن (2002) "تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة (مدخل تخطيطي)"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد الثامن، العدد السابع، والعشرون، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 32-38.

116. عليمات، علي، والقطيشن حسين(2007)"درجة ممارسة معلمي العوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق"، **مجلة أم القرى للعلوم الإنسانية**، 19(2)، 159-198.

117. المغيدي، الحسن محمد (1997) "معوقات الإشراف التربوي كما يراه المشرفون، والمشرفات في محافظة الأحياء التعليمية "، رسالة ماجستير، **مجلة البحوث التربوية** بجامعة قطر، العدد الثاني عشر يوليو1997 م.

رابعاً: الرسائل العلمية:

118. أبو الروس، فضل عبد الهادي (2001)." **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية نابلس.

119. أبو حسب الله،علي سعيد (2002). "**النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة، ودور مدير المدرسة في تطويره من، وجهة نظرهم**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

120. أبو حسب الله،علي سعيد(2000). "**النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة، ودور مدير المدرسة في تطويره من، وجهة نظرهم**" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

121. **أبو سالم، حاتم (2008).** "**تقويم برنامج تدريب معلم التربية الرياضية أثناء الخدمة في فلسطين، وفق الأهداف المحددة له**".(**دراسة تشخيصية علاجية**)،" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

122. أبو سمك،علي عبد المجيد (2004)."**دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري المدارس الحكومية أثناء الخدمة في محافظات جنوب فلسطين من، وجهة نظر المديرين أنفسهم**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

123. أبو ضباع، زياد(2001). "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

124. أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008): "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة" ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاسلامية، غزة.

125. أبو عودة، علي(2007). "**تقويم مراكز التعلم بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

126. الأبيض،محمد محمود(1976). " **تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية**" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

127. جبر، نبيل داود(2002). "**تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة**" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

128. الخالدي، فاطمة(2012). "**مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

129. راضي، ميرفت(2006). "**معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

130. رواس، فائزة أحمد(2001). "**تقويم برامج مركز التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة، وجدة من، وجهة نظر المدربات، والمدربين**"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

131. الزمزمي، خيرية(1992). "**دراسة تقويمية لبرنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمدارس المتوسطة، والثانوية للبنات بمكة المكرمة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

132. **الزناتي، محمد (2012).** "**تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة** "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

133. الشريف، محمد حامد (2010). "**المفاهيم الوقائية المتضمنة في محتوى منهاج**

التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ومدى اكتساب الطلبة لها"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

134. الصالحي، نبيل (2003). " **تطوير الإدارة المدرسية لمدارس، وكالة الغوث لمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

135. العتيبي، سعيد بن صالح(2009). " **الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

136. **العرابي، عبير (2012)**." **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة لتنمية أداء الطالبة المعلمة في تدريس القران الكريم بالمرحلة المتوسطة**"، **رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.**

137. العطار، إبراهيم(2006). "**واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، وسبل تطويره من، وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة**"، رسالة ما جستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. غزة.

138. **قادي، منال(2007)**. "**مدى التوافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة، وأهم صعوبات التطبيق من، وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – بنات– جامعة أم القرى**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

139. **القريناوي، محمد (2009)**. "**تقويم برنامج تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة بوكالة الغوث الدولية في ضوء معايير الجودة الشاملة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

140. مرة، والفار(2008). "**تصور مقترح لمعايير جودة** التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات **المعاصرة**"، غزة، فلسطين.

141. منصور، نعمة عبد االرؤوف (2005). "**تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية،غزة.

142. الهاجري، فيصل ناصر(2004). " **المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام**"، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

خامساً: المؤتمرات:

143. أبو شمالة، فرج إبراهيم (2009). "تقويم البرنامج التدريبي لدورات الإدارة المدرسية من، وجهة نظر مديري، ومديرات مدارس، وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة"، **بحث مقدم لمؤتمر الإصلاح، والتطوير الإداري الأول30 أبريل**، ديوان الموظفين العام بغزة.

أبو شمالة، فرج إبراهيم (2008). " تقويم دورات التأهيل التربوي الأساسي لمعلمي، ومعلمات المراكز المهنية، والتقنية في كلية مجتمع تدريب غزة"، **بحث مقدم للمؤتمر التربوي :نحو تطوير نوعية التعليم الخميس21-8** ، رعاية، وتمويل :مؤسسة التعاون، تنفيذ :الجمعية الوطنية للتطوير، والتنمية.

145. إسماعيل، مجدي رجب(2005). " فعالية، وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية"**.مناهج العليم، والمستويات المعيارية : الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس.(26-27 يوليو: 2005)** مصر: جامعة عين شمس.

146. الجرجاوي، زياد، ونشوان، وجميل عمر(2006)." تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس، وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة**"**، **وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع، والتطلعات،** جامعة الأقصى، غزة.

147. الحلبي، إحسان محمود، وسلامة، مريم عبد القادر(2005). "تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة، ونظام الاعتماد الأكاديمي". **دراسة مقدمة في، ورشة عمل بجامعة الملك عبد العزيز.30 يناير-1فبراير**.

148. الحلبي،إحسان محمود، وسلامة، مريم عبد القادر(2005). "تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة، ونظام الاعتماد الأكاديمي". **دراسة مقدمة في عمل بجامعة الملك عبد العزيز. عمل بجامعة الملك عبد العزيز.**

30 يناير-1 فبراير 2005.

149. حماد،خليل شيخ العيد،إبراهيم الفرا،إسماعيل(2012). "معايير الجودة الشاملة في التخطيط لتدريس مبحث اللغة العربية بالمرحلة الأساسية من، وجهة نظر معلمي المبحث"، **مقدم للمؤتمر الأول لوزارة التربية، والتعليم العالي بمحافظة غزة، التميز في التعليم الفلسطيني"رؤى إبداعية" 25-26 ديسمبر 2012.**

150. الخطيب، محمد شحات(2007). "مدخل لتطبيق معايير، ونظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية"، **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية (جستين) الجودة في التعليم العام 15-16 مايو 2007.**

151. الخميسي، سلامة(2006). "معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم" رؤية منهجية، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية، اللقاء السنوي الرابع عشر " الجودة في التعليم العام"**، كلية التربية للبنات الأقسام العلمية، القصيم، المملكة العربية السعودية.

152. رواس، فائزة أحمد(2007). "مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام"،**مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجودة " الجودة في التعليم العام" خلال الفترة من 28-29 ربيع الأخر 1428 الموافق 15-16 مايو 2007.**

153. سالم، أحمد محمد، ومصطفى، أحمد سيد(2006). " فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر". **مؤتمر إعداد المعلم، وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة: الجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية.(22-23 محرم: 1427).** الرياض: جامعة الملك سعود.

154. صبح، فتحي(2006). "التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية، والتعليم بمحافظات غزة"، **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج**، المجلد الثاني جامعة الأقصى، غزة.

155. العاجز، فؤاد، ونشوان، جميل(2007). "معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مدارس، وكالة الغوث الدولية بغزة"، **المؤتمر التربوي الثالث، الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز،30-31**

156. العلمي، مهدي(2006). "معايير الجودة المتوقعة من المدرب، المحتوى، مكان التدريب". **المؤتمر العربي الأول للتدريب، والتنمية البشرية،(1-6-1427هـ)**، المجلد الأول.عمان.

157. نشوان، جميل(2004). "تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين"، **ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، الذي عقده برنامج التربية، ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله، 3-7/5.

سابعاً: الأدلة:

158. وزارة التربية، والتعليم(2006). "**دراسة تقييم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية، والتعليم العالي الفلسطينية**" بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني، وتمويل البنك الدولي.

159. وزارة التربية، والتعليم(1998). الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني، دائرة المناهج، فلسطين.

ثامناً: المراجع الأجنبية:

1. Catchings,Marilyn(2000): **The models of professional Development for teacher : Factors Influencing Technology Implementation in Elementary Schools ,** The Louisiana stale university , Publication AAT9979252 Number Dissertion , Fal citation & Abstract.

2. Marian Kirk (2001):"Identifying Bildirge based school Quaity improvement strategies in 1998-1999 **P.H.D** Dissertaion , Published by Internet,Texas University

3. Seyfarth,T,(1999),**'Principal: New Leadership for New Challenge',** Columbus, Ohio, Merril

4. Sten house , L(1975) **,' An Introduction to curriculum , Research anddevelopment** ", London , Heienemann ,.

5. Urata, toshiyuki(2001) , development and evaluation of electronic presentation skills for teachers before and during service , unpublished doctoral dissertation , buterssberg university , dai –a62/05.nov.p1812

6. Watson. Jimmy (2000) **Total Quality Education : A School District,S Beliefs, Behaviors,& Outcomes**. The University of North Carolina

7. Wiles,J,andBondi,J,(2002)**',Supervision:AGuideforPractice',**NJ : Prentice Hall

8. Woodson –Sharon.D (2005) :" **An Examination Of The Relationship Between The Predominant Ieadershib Style Among Style Among Principal And The Delivery Of Quality In Elementary School.** Howard University

مـــلاحـــق
الدراســـة

ملحق رقم (1)

الموضوعات المتضمنة في الجزء التربوي من المادة التدريبية

رقم الموضوع	العنوان
1	المعلم القدوة، والرسالي
2	صفات المعلم
3	التخطيط، وإعداد الدروس
4	الأهداف التعليمية
5	طرائق التدريس
6	الوسائل التعليمية
7	الواجبات البيتية
8	البحث الإجرائي
9	القياس، والتقويم التربوي
10	الإدارة الصفية
11	الإرشاد التربوي

ملحق رقم(2)

الموضوعات المتضمنة في الجزء التخصصي من المادة التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية

رقم الموضوع	العنوان
1	إعجاز القرآن الكريم
2	تدبر القرآن الكريم
3	الترادف في القرآن الكريم
4	الأحرف السبعة
5	أحكام متنوعة في التجويد
6	علم أصول الحديث
8	أقسام الحديث، وأنواعه
9	مثال تطبيقي على شرح حديث
10	أهمية السيرة، ومصادرها
11	أهداف السيرة في المنهاج
12	مقدمات في دراسة العقيدة
13	خصائص العقيدة، وآثارها
14	الإيمان بوجود الله تعالى
15	القضاء، والقدر
16	الولاء، والبراء
17	الأدلة الشرعية
18	اختلاف الفقهاء
19	الاجتهاد
20	فتاوي شرعية حول القضية الفلسطينية

رقم الموضوع	العنوان
21	أسس الفكر التربوي
22	موقف الإسلام من المصطلحات الغربية
23	الدعوة الإسلامية
24	اكتساب الأخلاق
25	أساليب تعليمية
26	أنواع المقدمات في التربية الإسلامية
27	التطبيق العملي(أ+ب)
28	الأسلوب القصصي
29	أسلوب تحليل النصوص الأصلية
30	تحليل المواقف
31	أسلوب التعليم في القرآن الكريم
32	أسلوب التعليم في السنة النبوية
33	تطبيق عملي لأساليب التدريس

واجهة قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد / _____ المحترم

السلام عليكم، ورحمة الله، وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج، وطرق تدريس التربية الإسلامية، وهي بعنوان " تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة"

وهذا يتطلب بناء قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، وذلك ليتم تحليل البرنامج في ضوئها.

والبرنامج التدريبي كما تعرفه الباحثة: مجموعة الدورات التدريبية التي تقدم لمعلمي التربية الإسلامية بهدف إحداث تغيرات إيجابية في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم؛ من أجل تطوير كفاية أدائهم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولذلك تتشرف الباحثة بعرض هذه القائمة على سيادتكم للاطلاع عليها، وتحكيمها، وإليكم قائمة بمعايير الجودة الشاملة، والمطلوب منكم برجاء تحكيم هذه القائمة من حيث:

- مدى انتماء المعايير إلى المجال الذي تمثله.
- مدى أهميتها.
- سلامتها لغوياً، وتعبيرياً.
- إضافة، أو تعديل ما ترونه مناسباً بهذا الخصوص.

الباحثة/دعاء حسين الفرا.

ملحق رقم(3)

قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بصورتها الأولية

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
المحور الأول : معايير الأهداف						
.1	تعد الأهداف واضحة، ومحددة للمعلمين منذ البداية.					
.2	تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.					
.3	تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمعلمين.					
.4	تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية الطلاب لفقه الواقع.					
.5	تمكن المعلمين من إكساب طلبتهم المعرفة العلمية بطريقة إجرائية.					
.6	تمكن المعلمين من إعانة طلابهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية، والحياتية.					
.7	تمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى طلابهم.					
.8	تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية، وفق شروطها.					
المحور الثاني: معايير المحتوى						
.9	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.10	يركز المحتوى على المعرفة التخصصية					
.11	يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المعلمين.					
.12	يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين.					
.13	ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية نحو مهنة تعليم التربية الإسلامية.					
.14	يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة، والبحث.					
.15	يتسم المحتوى بالحداثة، ومواكبة التطورات الحديثة.					
.16	يعمل المحتوى على مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.					
المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية.						
.17	تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.					
.18	تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين					
.19	تناسب أنشطة التدريب مع موضوعات الحلقات التدريبية.					
.20	ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف.					
.21	تتنوع الأساليب، والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.					
.22	تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.23	يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.					
.24	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.					
المحور الرابع: معايير المدرب						
.25	أن يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل مباشرة العمل.					
.26	أن يظهر المدرب الماما جيدا بالمادة التدريبية.					
.27	أن يظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.					
.28	أن يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.					
.29	أن يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتدربين، وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.					
.30	أن يشجع المدرب المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب.					
.31	أن يحرص المدرب على الحضور إلى قاعات التدريب في الوقت المحدد.					
.32	أن يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.					
.33	أن يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين.					
.34	أن يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.35	أن يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.					
المحور الخامس: معايير المركز التدريبي						
.36	ألا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م.					
.37	أن توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب، والمراجع الحديثة.					
.38	أن توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب.					
.39	ألا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين.					
.40	أن يكون موقع مركز التدريب في منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.					
.41	أن تكون وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة، سهلة، رخيصة الثمن.					
.42	أن يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد(2) واحدة للرجال، وأخرى للسيدات، وأن تكون نظيفة، ومعقمة.					
.43	أن يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي، والقهوة، ونشاطات الطعام، والشراب.					
.44	أن تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض التوضيحي اللازمة لمراكز التدريب.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.45	أن يلتزم المركز بالمحافظة على الأوقات المعلن عنها بالنسبة للدورات التدريبية.					
المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية						
.46	أن يكون إعدادها قد تم وفقاً لأساليب، وطرق البحث العلمي.					
.47	أن تكون معززة بالتمارين، والأمثلة، والحالات الواقعية.					
.48	أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.					
.49	أن تكون مكتوبة بلغة جمهور المتلقين.					
.50	أن تراعي حقوق المؤلفين الآخرين.					
.51	أن تكون مطبوعة على الحاسوب					
.52	أن تطبع على، ورق (A4)، وبشكل رأسي، وليس أفقي.					
.53	أن ترقم صفحاتها، وأشكالها ترقيماً صحيحاً .					
.54	أن يكون فيها صفحة للمراجع، وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.					
.55	أن تصور، وتجلد بإتقان.					
.56	أن يشار في عنوانها، وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.					
المحور السابع : معايير التقويم						
.57	يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
58.	يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين.					
59.	يعتمد على أساليب تقويمية شاملة، ومتنوعة بتنوع الأهداف، والمواد التدريبية.					
60.	يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.					
61.	تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.					
62.	يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.					
63.	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.					
64.	تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.					
65.	تتوفر أدوات التقويم للجانب النظري					
66.	يتطلب التقويم تقديم البحوث، والتقارير.					
67.	يعطي المعلمين تغذية راجعة.					

ملحق رقم(4)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة معايير الجودة الشاملة

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	عبد المعطي الأغا	أستاذ دكتور	مناهج، وطرق تدريس الرياضيات	الجامعة الإسلامية.
2	فتحية اللولو	أستاذ دكتور	مناهج، وطرق تدريس العلوم	الجامعة الإسلامية.
3	إبراهيم الأسطل	دكتوراه	مناهج، وطرق تدريس الرياضيات	الجامعة الإسلامية
4	محمود أبو دف	أستاذ دكتور	أصول التربية/التربية الإسلامية	الجامعة الإسلامية
5	شريف حماد	أستاذ دكتور	مناهج، وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة القدس المفتوحة
6	صلاح الناقة	أستاذ مشارك	مناهج، وطرق تدريس العلوم	الجامعة الإسلامية
7	محمد زقوت	أستاذ مشارك	مناهج، وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
8	حمدان الصوفي	أستاذ مشارك	أصول التربية/ التربية الإسلامية	الجامعة الإسلامية
9	أشرف بربخ	أستاذ مشارك	مناهج، وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة الأقصى
10	فداء الفرا	ماجستير	أصول دين	مدرسة عبد الرحمن الأغا

ملحق رقم(5)

قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بصورتها النهائية

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
المحور الأول : معايير الأهداف (الصورة النهائية)						
.1	تعد الأهداف واضحة، ومحددة للمعلمين منذ البداية.					
.2	تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.					
.3	تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمعلمين.					
.4	تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية الطلبة بالتربية الإسلامية.					
.5	تمكن المعلمين من إكساب طلبتهم المعرفة العلمية بطريقة إجرائية.					
.6	تمكن المعلمين من إعانة طلبتهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية، والحياتية.					
.7	تمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى طلبتهم.					
.8	تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية، وفق شروطها.					
المحور الثاني: معايير المحتوى						
.9	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.10	يركز المحتوى على المعرفة التخصصية					
.11	تراعي الخبرات المتضمنة في المحتوى احتياجات المعلمين.					
.12	يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين بصورة شاملة					
.13	ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية نحو مهنة تعليم التربية الإسلامية.					
.14	يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة، والبحث.					
.15	يتسم المحتوى بالحداثة، ومواكبة التطورات الحديثة.					
.16	يساعد المحتوى المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.					
المحور الثالث: معايير الأساليب، والأنشطة التدريبية.						
.17	تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.					
.18	تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين					
.19	تتناسب أنشطة التدريب مع موضوعات الحلقات التدريبية.					
.20	ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف					
.21	تتنوع الأساليب، والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.22	تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم.					
.23	يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة					
.24	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.					
المحور الرابع: معايير أداء المدرب						
.25	يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل مباشرة العمل.					
.26	يظهر المدرب الماماً جيداً بالمادة التدريبية.					
.27	يظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.					
.28	يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.					
.29	يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتدربين، وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.					
.30	يشجع المدرب المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب.					
.31	يحرص المدرب على الحضور الى قاعات التدريب في الوقت المحدد.					
.32	يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.33	يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين.					
.34	يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.					
.35	يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.					
المحور الخامس: معايير المركز التدريبي						
.36	لا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م.					
.37	توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب، والمراجع الحديثة.					
.38	توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب.					
.39	لا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين					
.40	موقع مركز التدريب في منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.					
.41	وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة، سهلة، رخيصة الثمن.					
.42	يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد(2)واحدة للرجال، وأخرى للسيدات، وأن تكون نظيفة، ومعقمة.					
.43	يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي، والقهوة، ونشاطات الطعام، والشراب.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
.44	تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض التوضيحي اللازمة لمراكز التدريب.					
.45	جاهزية المركز لاستقبال المعلمين في الأوقات المعلن عنها.					
المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية						
.46	إعدادها قد تم وفقاً لأساليب، وطرق البحث العلمي.					
.47	معززة بالتمارين، والأمثلة، والحالات الواقعية.					
.48	مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.					
.49	مكتوبة بلغة جمهور المتلقين.					
.50	تراعي حقوق المؤلفين الآخرين.					
.51	مطبوعة على الحاسوب					
.52	تطبع على، ورق (A4)، وبشكل رأسي، وليس أفقي.					
.53	ترقم صفحاتها، وأشكالها ترقيماً صحيحاً					
.54	يكون فيها صفحة للمراجع، وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.					
.55	تصور، وتجلد بإتقان.					
.56	يشار في عنوانها، وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.					

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
المحور السابع : معايير التقويم						
.57	يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.					
.58	يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين.					
.59	يعتمد على أساليب تقويمية شاملة، ومتنوعة بتنوع الأهداف، والمواد التدريبية.					
.60	يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.					
.61	تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.					
.62	يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.					
.63	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.					
.64	تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.					
.65	تتوفر أدوات التقويم للجانب النظري					
.66	يتطلب التقويم تقديم البحوث، والتقارير.					
.67	يعطي المعلمين تغذية راجعة.					

واجهة بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد / _____ المحترم

السلام عليكم، ورحمة الله، وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج، وطرق تدريس التربية الإسلامية، وهي بعنوان " تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة"

وهذا يتطلب بناء بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية، وذلك ليتم حضور حصص لمعلمي التربية الإسلامية.

ولذلك تتشرف الباحثة بعرض هذه البطاقة على سيادتكم للاطلاع عليها، وتحكيمها ، وإليكم بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية ، والمطلوب منكم برجاء تحكيم هذه البطاقة من حيث:

- مدى أهميتها.
- سلامتها لغوياً، وتعبيرياً.
- إضافة، أو تعديل ما ترونه مناسباً بهذا الخصوص.

الباحثة: دعاء حسين الفرا.

ملحق رقم(6)

بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية

الصورة الأولية

م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
1	يحدد الأهداف العامة، والخاصة للمادة.					
2	يصوغ الأهداف السلوكية بشكل صحيح.					
3	يضع أهدافا سلوكية قابلة للقياس.					
4	يشتق الأهداف السلوكية من الدرس.					
5	ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات.					
6	يعد أهدافا سلوكية تغطي موضوع الدرس.					
8	تساعد الأهداف المعدة على فهم الدرس.					
9	ينفذ الأهداف السلوكية في الوقت المحدد.					
10	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل.					
11	يثري موضوع الدرس بمعلومات إضافية.					
12	يربط المحتوى بالبيئة المحيطة.					
13	يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم.					
14	يركز على البناء المعرفي للمحتوى.					
15	يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى.					
16	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس.					
17	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال.					
18	يركز على عملية التفاعل الصفي.					

م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
19	يتابع أعمال الطلاب الصفية، والبيتية.					
20	يمهد للدرس بأسئلة مناسبة.					
21	يوظف الوسائل التعليمية المناسبة.					
22	يعرض الدرس بشكل مشوق.					
23	ينظم عمله السبوري بشكل فاعل.					
24	يراعي في تدريسه طبيعة الموقف التعليمي.					
25	ينوع أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس.					
26	يراعي مبدأ التدرج في عرض مهارات الدرس.					
27	يربط بين محتوى الدرس، وغيره من الدروس الأخرى.					
28	يحقق التكامل بين فروع التربية الإسلامية.					
29	يحرص على تصويب الخطأ فور، وقوعه.					
30	يشجع الطالب على تصحيح الخطأ بنفسه.					
31	يشرك الطلاب في تصويب أخطاء الزملاء.					
32	يحترم قوانين الصف، والمدرسة.					
33	يهيئ جوا من الحرية لدى الطلاب.					
34	يراعي مشاعر الطلبة، وأحاسيسهم.					
35	يعامل الطلبة بمساواة.					
36	يقدم التعزيز للطالب في الوقت المناسب.					
38	يتجول المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن الطالب.					
39	يوزع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس					

م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
40	يشغل المعلم، وقت الطلاب بطرق مختلفة.					
41	يجيب عن استفسارات التلاميذ.					
42	يعرض المعلومات بتسلسل منطقي يسهل على الطلاب استيعابه، وفهمه.					
43	يربط المبحث بمباحث أخرى كاللغة العربية.					
44	يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير.					
45	يعطي الوقت الكافي للطلاب من أجل المشاركة.					
46	يستخدم الوسائل التعليمية الحديثة، والمشوقة.					
47	يزود الطلاب بتغذية راجعة، وفورية.					
48	يلخص الدرس بشكل، واضح، ومنظم،شفويا،وكتابيا.					
49	يستخدم الأسئلة الشفوية في عملية التقويم.					
50	يستخدم التقويم على مدار الحصة.					
42	يركز على استخدام الكراسات في حل التدريبات.					
51	يستخدم السبورة في عملية التقويم.					
52	ينوع في تقويمه لأعمال الطلاب.					
55	التصحيح لكراسات الطلاب أثناء عملية التقويم.					
56	يتأكد من تعلم الطلاب للأهداف باستخدام أدوات التقويم.					
57	يغرس القيم الكريمة في نفوس الطلبة.					

م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
58	يهتم بتطبيق أحكام التلاوة.					
59	يعني بالتطبيق العملي للعبادات.					
60	يحرص على إبراز الحكم، والمقاصد الشرعية.					
61	يتمتع بالحس الرسالي الدعوي.					
62	يحرص على أن يكون قدوة حسنة.					

ملحق رقم (7)

قائمة أسماء السادة محكمي بطاقة الملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية النهائية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	عبد المعطي الأغا	أستاذ دكتور	مناهج، وطرق تدريس الرياضيات	الجامعة الإسلامية.
2	فتحية اللولو	أستاذ دكتور	مناهج، وطرق تدريس العلوم	الجامعة الإسلامية.
3	إبراهيم الأسطل	دكتوراه	مناهج، وطرق تدريس الرياضيات	الجامعة الإسلامية
4	محمود أبو دف	أستاذ دكتور	أصول التربية/التربية الإسلامية	الجامعة الإسلامية
5	حمدان الصوفي	أستاذ مشارك	أصول التربية /تربية إسلامية	الجامعة الإسلامية
6	صلاح الناقة	أستاذ مشارك	مناهج، وطرق تدريس العلوم	الجامعة الإسلامية
7	محمد زقوت	أستاذ مشارك	مناهج، وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
8	أشرف بربخ	أستاذ مشارك	مناهج، وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة الأقصى
9	تميم شبير	ماجستير	فقه	مدرية التربية والتعليم خانيونس
10	فداء الفرا	ماجستير	أصول دين	مدرسة عبد الرحمن الأغا

ملحق رقم (8)

بطاقة ملاحظة لتقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية بصورتها النهائية

المجالات	م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
إعداد الدرس كتابياً	1	يحدد الأهداف العامة، والخاصة للمادة.					
	2	يصوغ الأهداف السلوكية بشكل صحيح.					
	3	يضع أهدافا سلوكية قابلة للقياس.					
	4	يشتق الأهداف السلوكية من الدرس.					
	5	ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات.					
	6	يعد أهدافا سلوكية تغطي موضوع الدرس.					
	7	تساعد الأهداف المعدة على فهم الدرس.					
تفعيل محتوى الدرس	8	ينفذ الأهداف السلوكية في الوقت المحدد.					
	9	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل.					
	10	يثري موضوع الدرس بمعلومات إضافية.					
	11	يربط المحتوى بالبيئة المحيطة.					

المجالات	م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
	12	يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم.					
	13	يركز على البناء المعرفي للمحتوى.					
	14	يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى.					
	15	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس.					
	16	يجيب عن استفسارات التلاميذ.					
	17	يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير.					
	18	يحرص على إبراز الحكم، والمقاصد الشرعية.					
	19	يعني بالتطبيق العملي للعبادات.					
طرق، وأساليب تقديم الدرس	20	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال.					
	21	يركز على عملية التفاعل الصفي.					
	22	يتابع أعمال الطلاب الصفية، والبيتية.					
	23	يمهد للدرس بأسئلة مناسبة.					
	24	يوظف الوسائل التعليمية المناسبة.					
	25	يعرض الدرس بشكل مشوق.					
	26	ينظم عمله السبوري بشكل فاعل.					

المجالات	م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
طرق، وأساليب تقديم الدرس	27	يراع في تدريسه طبيعة الموقف التعليمي.					
	28	ينوع أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس.					
	29	يراعي مبدأ التدرج في عرض مهارات الدرس.					
	30	يربط بين محتوى الدرس، وغيره من الدروس الأخرى.					
	31	يحقق التكامل بين فروع التربية الإسلامية.					
	32	يعرض المعلومات بتسلسل منطقي يسهل على الطلاب استيعابه، وفهمه.					
	33	يربط المبحث بمباحث أخرى كاللغة العربية.					
	34	يعطي الوقت الكافي للطلاب من أجل المشاركة.					
	35	يستخدم الوسائل التعليمية الحديثة، والمشوقة.					
	36	يزود الطلاب بتغذية راجعة، وفورية.					
	37	يلخص الدرس بشكل، واضح، ومنظم، شفويا، وكتابياً.					
	38	يغرس القيم الكريمة في نفوس الطلبة.					

المجالات	م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
إدارة الصف، وإجراءات ضبط الطلبة	39	يحترم قوانين الصف، والمدرسة.					
	40	يهيئ جوا من الحرية لدى الطلاب.					
	41	يراعي مشاعر الطلبة، وأحاسيسهم.					
	42	يعامل الطلبة بمساواة.					
	43	يقدم التعزيز للطالب في الوقت المناسب.					
	44	يتجول المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن الطالب.					
	45	يوزع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس					
	46	يشجع الطالب على تصحيح الخطأ بنفسه					
	47	يشرك الطلاب في تصويب أخطاء الزملاء					
	48	يحرص على أن يكون قدوة حسنة					
	49	يتمتع بالحس الرسالي الدعوي					
تقويم الطلبة	50	يوزع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس					
	51	يستخدم الأسئلة الشفوية في عملية التقويم.					
	52	يستخدم التقويم على مدار الحصة.					
	53	يركز على استخدام الكراسات في حل التدريبات.					

المجالات	م	العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
	54	يستخدم السبورة في عملية التقويم.					
	55	ينوع في تقويمه لأعمال الطلاب.					
	56	التصحيح لكراسات الطلاب أثناء عملية التقويم.					
	57	يتأكد من تعلم الطلاب للأهداف باستخدام أدوات التقويم.					
	58	يهتم بتطبيق أحكام التلاوة					
	59	يحرص على تصويب الخطأ فور، وقوعه					

ملحق رقم (9)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم.....ج.س.غ/35/.... Ref

التاريخ.....2013/04/21م Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **دعاء حسين عبدالحي الفرا**، برقم جامعي **220080046** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **مناهج وطرق تدريس – تربية إسلامية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها للماجستير والتي بعنوان:

تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (10)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم - خان يونس

Palestinian National Authority
Ministry Of Education &Higher Education
Directorate of Education Khan -Younis

قسم التخطيط والمعلومات

التاريخ : 25 / 4 / 2013 م

السادة/ مدراء المدارس المعنية ومديراتها المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو منكم تسهيل مهمة الباحثة: "دعاء حسين عبد الحي الفرا" ،حيث تجري الباحثة بحثًا بعنوان :" تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة " ،وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة الماجستير في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة تخصص مناهج وطرق تدريس – تربية إسلامية ، في تطبيق أدوات البحث على عينة من معلمي المرحلة الثانوية وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا فائق التقدير والاحترام،،،

مدير التربية والتعليم
أشرف رياض حرز الله

ت: 2054410/2054494/2054572 Fax: +972- 8 -20851172 Khan - Younis ناكس 2051172-8-972 + خان يونس