



جامعة الإسلامية  
عمادة الدراسات العليا  
كلية التربية  
قسم المناهج وطرق التدريس

# تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة

إعداد

محمد محمود صالح الزناتي

إشراف الدكتور

صلاح أحمد الناقة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة

م 1433 - هـ 2012

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحَ اللَّهُ لَكُمْ  
وَإِذَا قِيلَ انْشُرُوا فَانْشُرُوا يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أَوْتُوا الْعِلْمَ  
دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

سورة المجادلة (11)

## **ملخص الدراسة**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في محافظات غزة . وتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

**ما مدى تضمن برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة؟**

وبينتَق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم ؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم؟
3. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين في تدريس العلوم الذين شاركوا في البرنامج التدريبي ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة ، والتي تم من خلالها بناء أداة تحليل المحتوى، فقد اختار الباحث لعملية التحليل المادة التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم وتكونت أداة التحليل من (73) بندًا، كما أنه حدد عينة الدراسة والتي تكونت من (20) معلم ومعلمة من معلمي العلوم بالمدارس الحكومية ، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة البالغ (34) معلم ومعلمة شاركوا في البرنامج التدريبي بمحافظة خان يونس للعام الدراسي ( 2010-2011 ) ، ثم قام الباحث بإعداد أداة الدراسة الثانية والمتمثلة في بطاقة الملاحظة والتي تكونت من (34) بندًا، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على أفراد العينة خلال العام الدراسي (2011-2012) ، وبعد معالجة النتائج إحصائيًّا توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- لم تتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي الأربع حيث لم تصل إلى المستوى المطلوب والذي حده الباحث بنسبة 80%.
- أن 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 .

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصى الباحث بما يلي:

- العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة حتى تساير برامج التدريب العالمية.
- ضرورة إشراك جميع العناصر المنشودة في تصميم وتحطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحنوى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدفاً للجميع مما يزيد من فاعلية البرنامج .
- أن يراعي القائمون على برامج إعداد و تدريب معلمي العلوم تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والاحتاجات المختلفة لفئات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

## **Abstract**

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

study problem focuses on the next main question:-

How we could enhance the training course for science teachers during teaching service at public schools according 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 Science Teachers?
2. How available the total quality standers in Training Course for Science Teachers?
3. How available the total quality standers in teachers performance who participated in the training course in teaching science ?

TO achieve the study objectives the researcher depended on qualitative analysis methodology , researcher prepared a list of the standards for the total quality which leaded to create content analyzing tool , the researcher used the same material of the training course for science teachers for analyzing, also sample study was defined by 20 male & female science teachers at public school, chosen randomly from study society which is (34) male & female science teachers who participated in the training course in khan younis governorate in (2010– 2011) , then the researcher prepared the second study tool which is observing card , after ensuring of its creditability & stability it's been applied on the sample in (2011–2012), after analyzing the results statically , here's the outcomes:-

Total Quality Standers didn't match in all its four aspects, so it didn't meet the required level which was determined before by 80%.

There's a lack in teaching performance quality for science teacher who participated in the training course especially at the practical side, the outcomes showed all the performed statements were acceptable .

According to the outcomes, here are the suggestions:-

1. Developing training courses up to the total quality standards so it meets the international training courses.
2. Involve all the required elements in designing, planning and executing training courses for science teachers starting by defining objectives & contents and ending by evaluation, following-up & feed-back so it enhance the training course quality .
3. In-charge people should be aware of preparing & training science teachers by including the diversity & comprehensive of the course which fit the different needs of the different teachers' category during service time.

# الإهدا

إلى نبض قلبي ... إلى الصفاء والطهارة ... إلى روح أخي أحمد رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى ملاكي في الحياة .... إلى معنى الحب وإلى رمز العطاء والتلقاني ... إلى بسمة الحياة وسر الجود  
إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها باسم جراحي ... أمي الحبيبة

إلى الذي ريانى فأحسن تربيتي ، وكان نبراسا لي في حياتي ... إلى من سطر في معنى الرجلة والإباء  
والطموح... والدي العزيز

إلى تلك النجوم التي تتلألأ في سمائي كل يوم... أخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى من تحلووا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت ،  
ويرفقهم في دروب الحياة سرت ، إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير ، إلى من عرفت كيف  
أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم ..... أصدقائي الأحبة

أهديكم هذا العمل المتواضع

## شكر وتقدير

الحمد لله الكريم المنان الذي أمنني بعونه وتوفيقه لإتمام هذا العمل، وأشكراً سبحانه على ما منَّ به عليّ من نعم كثيرة، لا تُحصى ولا تُعدّ، وأسأله العون والتوفيق في أموري كلّها، فله وحده الشكر، والفضل، والثناء الحسن، سبحانه وتعالى لا أحصي ثناءً عليه.

ثم أخصّ أمي وأبي بالشكر والتقدير... رعاكم الله بفضله، وأطال في عمركم برعايته، في عمل صالح، وصحة وافرة.. هاهو نتاج غرسكم لعله أثمر وأينع.. فأنتما تقطفانه، وهو أحقّ لكم بما به من نفسي.

وإنه من جميل الصنع أن يقدر أصحاب الفضل، وأن يذكر أهل الخير بالخير، فيشكروا، ولذا فإنّه يطيب لي أن أتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى:

• سعادة المشرف على هذا البحث الدكتور صلاح أحمد الناقة الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية في الجامعة الإسلامية على ما خصني به من توجيه سديد، وقراءة متأنية، ومتابعة جادة، يجل ذلك تواضع جم، وخلق رفيع.. مما أشعرني يوماً بأنّي الطالب وهو الأستاذ، بل لقد أزال ما بيننا من حواجز، وشعرت منه بعطف الأب الحاني، وحكمة الخبير، وبأنس الصديق... فله مني عظيم الشكر والامتنان، وأسأل الله الكريم له بعمر مديد، وبسعة الرزق، وبعمل مبارك... ولله مني الدعاء، وبقاء الود، والذكر الحسن.

• كما يشرفني أن أتقدّم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور عبد المعطي الأغا الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية والدكتور عبدالله عبد المنعم الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس وعضو مجلس الأمانة في جامعة القدس المفتوحة لقبولهما مناقشة هذا البحث، وتقديم الملحوظات القيمة والتوجيهات السديدة.

• كما أتقدّم بالشكر والتقدير إلى كل من اقطع من وقته وقام بتحكيم أدوات البحث فقد أسهموا في تأسيس عمل علمي، فلكل واحد منهم بالغ الشكر والعرفان.

• ولا أنسى أن أتقدّم بالشكر والتقدير إلى معلمي ومعلمات العلوم اللذين تشرفت بمحاظة أدائهم التدريسي فقد أبدوا تعاوناً كبيراً وفتحوا قلوبهم وفصولهم.

وفي الختام أسأل الله العلي القدير أن يتقبل هذا العمل وأن ينفع به وأن يوفقنا جميعاً لما يحبه ويرضاه ..  
وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآلـه وأصحابـه أجمعـين.

## دليل المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	القرآن الكريم
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ث	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
ح	الإهداء
خ	الشكر والتقدير
ذ	قائمة المحتويات
س	قائمة الجداول
ش	قائمة الملحق
<b>الفصل الأول : خلفية الدراسة</b>	
2	مقدمة الدراسة
6	مشكلة الدراسة
6	أسئلة الدراسة
6	أهداف الدراسة
6	أهمية الدراسة
7	حدود الدراسة
7	مصطلحات الدراسة
<b>الفصل الثاني : الإطار النظري</b>	
10	<b>المحور الأول : التدريب</b>
11	مفهوم التدريب
13	أهمية التدريب
14	أهداف برامج التدريب
15	دواعي البرامج التدريبية
16	أنواع البرامج التدريبية
18	بعض الاتجاهات في مجال التدريب
18	أساليب تدريب المعلمين
20	تدريب المعلمين في عهد السلطة الفلسطينية

21	أهداف تدريب المعلمين في عهد السلطة
22	المحور الثاني : تقويم البرامج التدريبية
23	مفهوم تقويم التدريب
24	أهمية تقييم البرامج التدريبية
24	أهداف تقويم البرامج التدريبية
25	أسس وقواعد تقويم البرامج التدريبية
26	عناصر تقويم البرامج التدريبية
27	أدوات وأساليب تقويم البرامج التدريبية
28	نماذج تقويم البرامج التدريبية
29	خطوات عملية تقويم البرامج التدريبية
30	مراحل تقويم البرامج التدريبية
31	أنواع تقويم البرامج التدريبية
31	معوقات تقويم البرامج التدريبية
32	تقويم البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم
33	المحور الثالث: الجودة في التعليم
33	مفهوم الجودة
34	الجودة من منظور إسلامي
37	أهمية الجودة الشاملة
38	مجالات الجودة الشاملة ومقوماتها
39	الجودة الشاملة في التعليم وأهدافها
41	خطوات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم
43	معايير الجودة الشاملة في التعليم
48	معايير جودة التدريب أثناء الخدمة
49	معايير الجودة في الأداء التدريسي
53	أساليب تقويم جودة الأداء التدريسي
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
56	المحور الأول: الدراسات المتعلقة ببرامج تدريب المعلم وتأهيله أثناء الخدمة
66-56	أ. الدراسات العربية والأجنبية
67	تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريب المعلمين

<b>68</b>	<b>المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة في التعليم</b>
<b>76-68</b>	<b>الدراسات العربية والأجنبية</b>
<b>77</b>	<b>تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت معايير الجودة الشاملة في التعليم</b>
<b>78</b>	<b>التعقيب العام على الدراسات السابقة</b>
<b>79</b>	<b>أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية</b>
<b>الفصل الرابع : إجراءات الدراسة</b>	
<b>81</b>	<b>منهج الدراسة</b>
<b>81</b>	<b>مجتمع الدراسة</b>
<b>81</b>	<b>عينة الدراسة</b>
<b>92-82</b>	<b>أدوات الدراسة</b>
<b>92</b>	<b>خطوات الدراسة</b>
<b>93</b>	<b>المعالجة الإحصائية</b>
<b>الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتقديرها ، والتوصيات والمقترنات</b>	
<b>121-95</b>	<b>إجابة أسئلة الدراسة ومناقشتها</b>
<b>122</b>	<b>توصيات الدراسة</b>
<b>123</b>	<b>مقترنات الدراسة</b>
<b>136-124</b>	<b>المصادر والمراجع</b>
<b>137</b>	<b>الملاحق</b>

## قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
4:1	توزيع عينة الدراسة حسب المديرية	79
4:2	معامل الثبات (أداة تحليل المحتوى)	83
4:3	توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على محاورها	84
4:4	معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المحاور الخمسة لبطاقة الملاحظة	86
4:5	معامل الثبات عبر الزمن (بطاقة الملاحظة)	90
5:1	يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأهداف في البرنامج التدريبي	97
5:2	يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير المحتوى في البرنامج التدريبي	99
5:3	يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأساليب والأنشطة في البرنامج التدريبي	100
5:4	يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير التقويم في البرنامج التدريبي	102
5:5	يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحاور الأربع في البرنامج التدريبي	103
5:6	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال إعداد الدرس كتابياً	105
5:7	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال تعديل محتوى الدرس	106
5:8	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال طرق وأساليب تقديم الدرس	108
5:9	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة	109
5:10	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال تقويم الطلبة أثناء الدرس	111
5:11	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة الأداء على جميع مجالات بطاقة الملاحظة	112

## قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	الموضوعات التربوية المتضمنة في المادة التدريبية	
2	الموضوعات التخصصية المتضمنة في المادة التدريبية	
3	قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم (الأولية)	
4	قائمة أسماء السادة ملتمسي قائمة معايير الجودة الشاملة	
5	قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم (النهائية)	130
6	بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم (الأولية)	135
7	قائمة أسماء السادة ملتمسي بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم	136
8	بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم (النهائية)	138
9	كتاب تسيير مهمة باحث من الجامعة الإسلامية	139
10	كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق الدراسة	140

## **الفصل الأول**

### **خلفية الدراسة**

**يتضمن هذا الفصل:**

**• مقدمة الدراسة**

**مشكلة الدراسة**

**أسئلة الدراسة**

**أهداف الدراسة**

**أهمية الدراسة**

**حدود الدراسة**

**مصطلحات الدراسة**

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة

### مقدمة :

يعيش العالم عصرا من أزهى عصور البشرية علما وتقديما ، عصر التحديات والمنافسات العالمية في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتجارية ، عصر فيه البقاء للأجود والأمهر .

وقد ظهر ذلك بشكل واضح في التنافس العالمي الشديد في جميع المجالات المبني على جودة المنتج وكسب ثقة السوق العالمي حسب معايير دولية للجودة ، ونتيجة النجاح الذي حققه معايير الجودة في المجالات المختلفة اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق تلك المعايير في مجالات التعليم للحصول على تعلم أفضل وبالتالي خريج أفضل يحقق أهداف التربية في المجتمع باعتباره المستفيد الأول من المخرجات التربوية.

فالتعليم يعتبر بمثابة منتج ومستهلك في الوقت نفسه لمستويات مالية من القوى البشرية ، وأنه إذا كان للتعليم أن يخدم جميع المستهلكين الآخرين من القوى العاملة ، فالملعون هم صناع التفكير وإليهم نعهد بالملابين من العقول الغضة التي تحتاج إلى الحقائق ، وتنطلب التوجيه ، وتشد المعرفة ، عقول غضة ، ناشئة في طور التكوين ، إذا ما تهيأت لها تربية سوية ، وتعليم سديد ، أصبحت قادرة على إعطاء الكثير ، وبذل الأكثر ، فالتعلم هو روح العملية التعليمية ولبها ، وأساسها الأول ، وركنها الركين ، رغم أهمية المقرر الجيد ، والكتاب الجذاب ، والمبنى النموذجي ، لكن هذه الأشياء كلها وسوها تأتي في أهمية بعد المعلم المقتدر ، المتميز ، الصالح القوي الأمين المخلص في أداء عمله ، المتتمكن من مادته ، أهم منها جميعا ولا يوجد منتج دراسي - مهما أحسن تخطيطه - يمكن أن يرتفع فوق مستوى درسيه. (الورثان ، 2007 : 13)

ويعد المعلم أحد أهم المدخلات البشرية للعملية التعليمية التعليمية إن لم يكن أهمها على الإطلاق فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي وفي تحقيق أهدافه على نحو أفضل وبكفاءة عالية. (أبو النجا عز الدين، 2001:17)

فالملجم هو حجر الزاوية في تطوير التعليم وأي حديث عن محاور إستراتيجية التطوير بعيداً عن المعلم كمن يبني قصراً في الهواء ، ولا مبالغة حين القول بأن المعلم الجيد في نظام تعليمي ضعيف أفضل من المعلم غير الصالح في نظام تعليمي فوي .

إن المعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله ، وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة ، وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار في محيط عمله ، فلا يستكين للعمل الرتيب الذي يقدم به عاماً بعد عام ، ولكن ينبغي أن يدرك أن لكل عام ظروفه ومتطلباته ومقتضيات العمل به. (سليمان ، 2001: 117)

ومن خلال ما سبق فإنه من أهم القضايا التربوية في محظوظ التربويين والمختصين بشؤون التعليم قضية تدريب المعلم وتطوير إعداده أثناء الخدمة ، وهذا قد عزز مفهوم التعليم المستمر أو التعليم طوال الحياة وهو مفهوم تربوي حديث ، ظهر كضرورة حيوية لمواجهة عالمنا الدائم التغير ومواجهة سبل المشكلات المستمرة والتي تحتاج إلى حلول واستراتيجية للتدريب .

ولا بد لهذا التدريب من خطة مسبقة ولا بد أن يتم في إطار جماعي تعاوني ، وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محددة ، ويعتبر هذا النوع من التدريب مكملاً للتنمية الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه ، إلا أن هذا النمو الفردي - مهما كان منظماً ومنهجياً - لا يصل إلى مرتبة التدريب الذي يخطط له ضمن برنامج جماعي يتيح مجال الأخذ والعطاء والمشاركة في الخبرات الجماعية .  
(البوهي ، وعنتر ، 2000: 209)

لهذا أصبح التدريب في الوقت الحاضر صناعة تقوم على أسس علمية محددة الأهداف والخطوات وتُخضع للتقويم في مختلف مراحلها لتراعي حاجات المتدربين وتراعي خصائص المهمة المطلوب من المتدرب إنجازها .

فالتدريب أصبح ضرورة ملحة في مجالات العمل المختلفة وفي ميدان التربية والتعليم أكثر إلحاحاً لاعتماد جميع مجالات العمل الأخرى على مخرجات العملية التعليمية ، لهذا كان من الطبيعي أن تستجيب وزارات التربية والتعليم في كثير من الدول المتقدمة إلى ضرورة رفع أداء المعلم وصفق مهاراته ، وتزويداته بالجديد من الأساليب والوسائل ، فأنشأت المعاهد والإدارات والمراكم الخاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، لتعويض القصور الواضح في إعداد المعلم .

وقد أكد هاريس أن برامج التأهيل التربوي في أثناء الخدمة تشمل كافة النشاطات التي تساهم في تحسين نمو المعلمين مهنياً وكذلك فإن تخطيط هذه البرامج يجب أن يشتمل على خبرات تعليمية ودراسة

حاجات المشاركين الحالية والمستقبلية والتي تساعد على تحقيق هذه الأهداف الطموحة ومن هنا تأتي مسؤولية مخططى ومنفذي هذا النوع من البرامج التأهيلية ودورهم في تبيان هذه الحاجات ووضع الحلول الناجحة لها . ( عفاش ، 2002:96)

ويحظى التدريب اهتماما بالغا في معظم دول العالم ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماما كبيرا ببرامج التدريب وتطورها ، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج ، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى ، كما يعتبر التدريب في الولايات المتحدة إجباريا وأحيانا تتوقف عليه زيادة الراتب ، كما يمنح المعلّمون إجازات دراسية لمدة عام يلتحقون به بالدراسات التي تعدّها الجامعات للمعلّمين .

وقد أولت بعض الدول العربية اهتماما بالغا بالتدريب فعقدت العديد من المؤتمرات بهذا الخصوص منها " مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي " بالإضافة إلى الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس التي أولت اهتماما كبيرا في موضوع تطوير التدريب للمعلّمين .

ولقد بذلك وزارة التربية والتعليم الفلسطينية جهودا كبيرة في مجال التدريب ، حيث انه في خلال الفترة (1994-2005) تم تدريب ما يزيد عن (38ألف ) معلم ومعلمة من مختلف التخصصات ، كما تم عقد العديد من الدورات للمديرين والمشرفين وذلك بهدف إحداث التغيير والتطوير في المفاهيم والأساليب التربوية وإكساب المعلّمين والطلبة مهارات جديدة توّاكب العصر ، والتطور المعرفي والتكنولوجي بما يحقق الفائدة لما يزيد عن مليون طالب وطالبة في فلسطين .  
( وزارة التربية والتعليم ، 2005)

وبالرغم من هذا الاهتمام الواسع بتدريب المعلّمين إلا أن الكثير من الدراسات أشارت إلى عدم فاعلية التدريب مثل دراسة (معمار ، 2010) التي توصلت إلى عدم توافر معايير الجودة في جميع محاور برنامج تدريب المعلّمين ، كما بينت أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في بناء البرامج التدريبية بما يتلاءم مع احتياجات المعلّمين ودورهم الأساسي في العملية التربوية.

كما 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 التربوية ، ومكان وزمان التدريب من أجل تطوير أداء المعلّمين وتحسين كفاياتهم التدرّيسية .

هذا ولقد برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه تؤكد على مجاورة العصر وملحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية بكافة أبعادها ولعل أهم تلك الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة ، مما يساعد على أداء أدواره والقيام بمهامه على أكمل وجه وذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل .

فإن تصميم وتنفيذ برامج التدريب يبدأ بالتقدير وينتهي به، من خلال تقييم الحاجات وتحديد الاحتياجات التربوية ثم تصميمها وتنفيذها وتقويمها لقياس مدى فعاليتها وكفاءتها.

ومن خلال ما ذكر يتبين لنا أن موضوع تقويم التدريب أثناء الخدمة من الموضوعات المهمة في عالم التدريب ويقاد يمس عمل واهتمام كافة العاملين والمهتمين بالموضوع التربوي ، فمحدد الاحتياجات التربوية يحتاج إلى تقويم عملياته وأنشطته، ومعد المواد والحقائب التعليمية بأمس الحاجة إلى تقويم موارده ، أما المشرف فهو الأكثر حاجة إلى تقويم أهدافه التربوية وأنشطته وبرامجه وورش عمله ، والمقوم ذاته بحاجة إلى تقويم تقويمه وهو بحاجة إلى تقويم أدواته ووسائله التقويمية .

وما أحوجنا في عملية التقويم هذه إلى مقياس مصمم وفق أنظمة الجودة الشاملة يتضمن أهدافها المرجوة وغايتها المنشودة ، وتأتي أهمية تصميم مثل هذا المقياس في ظل ندرة هذه المقاييس عالميا وانعدامها محليا .

ويعد معلم العلوم في نظر عدد من التربويين حجر الزاوية في العملية التربوية والمفتاح الرئيس في العملية التعليمية كلها ، فأحسن المناهج والكتب والنشاطات قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن معلم العلوم معداً إعداداً جيداً ومتميزاً وذا كفايات تعليمية عالية يترجمها إلى سلوك وخبرات تعليمية لدى طلابه فيتفاعل معهم وبهذب شخصياتهم ويصلق خبراتهم وينمي أنماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية.  
( العليمات والقطيش ، 2007 : 159 )

ولقد اختلف دور معلم العلوم في العصر الحديث " عصر التسارع العلمي والتكنولوجي وغزو الفضاء وبناء المدن الفضائية والتحولات العلمية والتكنولوجية في جميع نواحي الحياة ، والأقمار الصناعية ، لذلك كان لابد من تعديل دور معلم العلوم وذلك من خلال إعداده وتدريبه وفق متطلبات الجودة الشاملة حتى يستطيع التكيف والتعامل مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي يشهدها العصر ومواكبتها حتى لا يكون في مؤخر الركب .

## **مشكلة الدراسة:**

على الرغم من الجهد التي تبذل في مجال التربية والتعليم بصفة عامة ، فإن التعليم في واقعه الحالي لا يزال بعيداً عن تحقيق الأهداف المرجوة منه ، مما يعني أن هناك توجهاً عاماً يدعو إلى العمل الجاد للرقي بكفاءة وفعالية النظام التعليمي ، كما أنه لا تزال هناك حاجة ماسة إلى إجراء بحوث ودراسات ميدانية لتقويم تلك الجهود المبذولة والتي من بينها برامج إعداد معلم العلوم .

حيث نبع الإحساس بالمشكلة من خلال الأدبيات الحديثة التي تناولت بضرورة الاعتماد على معايير محددة لتقدير برامج التدريب وفق متطلبات الجودة الشاملة ولذلك تحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

**ما مدى تضمن برنامج تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة؟**

وبينبئ عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمى العلوم ؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمى العلوم ؟
3. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين في تدريس العلوم الذين شاركوا في البرنامج ؟

## **أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى :

1. تحديد قائمة بمعايير الازمة لتقدير برنامج تدريب معلمى العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .
2. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة.
3. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين في تدريس العلوم الذين شاركوا في البرنامج التدريبي.

## **أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1. التعرف على الواقع الحالي لبرنامج تدريب معلمى العلوم في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة.
2. يمثل هذا البحث استجابة لاتجاهات التربوية الحديثة التي تناولت بالاهتمام ببرامج تدريب معلمى العلوم.

3. قلة الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع تقويم برامج تدريب معلمي العلوم في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

4. إفادة الجهات المسئولة عن تخطيط برامج إعداد المعلم وتنفيذها وتقويمها من خلال الوقف على معايير الجودة الواجب توافرها في برامج تدريب المعلمين لمواجهة التحديات المعاصرة .

#### **حدود الدراسة :**

الحدود الموضوعية/ اقتصرت الدراسة على تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم (المراحل الأساسية) بالمدارس الحكومية في محافظة خان يونس في ضوء معايير الجودة الشاملة من حيث (الأهداف- المحتوى - طرق التدريس - التقويم).

الحدود المكانية/ اقتصرت الدراسة على محافظة خان يونس .

الحدود الزمنية/ طبقة الدراسة في العام 2011-2012.

الحدود البشرية/ اقتصرت هذه الدراسة على عينة ممثّلة لمعلمي ومعلمات العلوم الذين شاركوا في البرنامج التدريبي للعام 2010-2011 في محافظة خان يونس.

الحدود المؤسسية/ اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية فقط .

#### **مصطلحات الدراسة :**

##### **1. التقويم :**

هو "عملية أو نشاط يضم مجموعة من العمليات الفرعية التي تجري لجمع المعلومات عن البرنامج التدريبي لتقدير جدارته أو جدواه في ضوء معايير الجودة الشاملة من أجل المساعدة في اتخاذ قرار صائب بشأنه حذفاً أو تعديلاً أو تغييراً .

##### **2. البرنامج التدريبي :**

هو "مجموعة الدورات التدريبية التي تقدم لمعلمي العلوم بهدف إحداث تغييرات إيجابية في خبراتهم ، واتجاهاتهم ، وسلوكياتهم من أجل تطوير كفاية أدائهم "

### **3. تدريب المعلمين أثناء الخدمة :**

هو " التدريب الذي يتم و معلم العلوم على رأس العمل ويتم بناء على ما يستجد في حياة المعلم العملية ، سواء هذه المستجدات قصور في المتدرب أو استحداث أمور في وظيفة المعلم.

### **4. معايير الجودة الشاملة :**

وهي " مجموعة الخواص والمعايير المميزة التي ينبغي توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم لإكساب معلمي العلوم المعارف والمهارات والخبرات التي تتلاءم مع متطلبات المجتمع لشباع حاجات ورغبات طلابهم ".

## **الفصل الثاني**

### **الإطار النظري**

**يتضمن هذا الفصل ثلاث محاور:**

**• المحور الأول :**

**التدريب**

**• المحور الثاني :**

**تقدير البرامج التدريبية**

**• المحور الثالث :**

**الجودة في التعليم**

## **الفصل الثاني**

### **الإطار النظري**

تناول هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسية هي:

- 1- التدريب : ويتضمن عرضاً لمفهوم التدريب أثناء الخدمة وأهميته ، وأهدافه ، ودعاعيه ، وأنواعه كما يبين بعض أساليب تدريب المعلمين وأخيراً يوضح واقع التدريب في عهد السلطة الفلسطينية .
- 2- تقويم البرامج التدريبية: ويتناول عرضاً لمفهوم تقويم التدريب ، وأهمية عملية تقويم البرامج التدريبية وأهدافها ، وأسسها ، وعناصرها ، وأدواتها ، كما يعرض بعض نماذج عملية تقويم البرامج ، ومراحلها ، وأنواعها ، وفي النهاية يتناول تقويم البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم.
- 3- الجودة في التعليم: ويتناول هذا المحور مفهوم الجودة وأهميتها ، و مجالاتها ، وكذلك مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وأهدافها ، وخطواتها ، ومعاييرها ، وأخيراً تطرق إلى معايير جودة التدريب ، ومعايير جودة الأداء التدريسي وأساليب تقويمه.

#### **المحور الأول : تدريب المعلمين**

**ويتناول هذا المحور العناوين التالية**

1. مفهوم التدريب أثناء الخدمة
2. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
3. أهداف البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة
4. دواعي البرامج التدريبية
5. أنواع البرامج التدريبية
6. بعض الاتجاهات في مجال التدريب
7. أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة
8. تدريب المعلمين في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعد على البدء في ممارسة التعليم، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة؛ ليلحق بركب النمو والتطور ، وليعوض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة.

فمن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بفعل عوامل كثيرة منها :

1. الانفجار المعرفي المتزايد: مثل في المنجزات التقنية والمخترعات وعلى رأسها تقنية الحاسوب.
2. النمو السكاني المتزايد: والذي يصاحبه تزايد الطلب على توفير الخدمات التعليمية المتميزة .
3. سهولة تدفق المعلومات: أدت إلى حضارة عالمية ووسائل الاتصال الجماهيرية التي جعلت العالم صغيراً في أحدهاته ومنجزاته وأفكاره وتأثير أجزائه ونواحيه بعضها ببعض .

#### **أولاً/ مفهوم التدريب أثناء الخدمة :**

عرف (هندرسون ،1978) التدريب بأنه : " مجموعة الأنشطة الموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني " ، وعرفه (هاريس،1980) بأنه : "برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أداء الفرد في عمله المحدد له " (عطوي ،2001: 204)

وتعريف (الفرا ،1996 : 25) التدريب أثناء الخدمة بأنه " أحد مناهي تربية المعلم أو بعبارة أخرى يجب أن ننظر إلى تربية المعلم على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة، ووجه يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة. ومعنى ذلك أن الوجهين متكمالان وأن الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني، وعلى ذلك فالتدريب لازم لكل من المعلم والمنظمة التعليمية معاً ."

وتعريفه (موسى 1418: 8) بأنه " نشاط هادف ومخطط ، تبلورت أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية (الواقعية) والتي تحددت في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم وإمكاناتهم الفعلية في الواقع الممارس ، ويسعى هذا النشاط إلى تنمية المتدربين معرفياً ومهارياً ووجданياً في جو تسوده روح التعاون والمساعدة ، والثقة بالنفس والآخرين ويساعد على النمو المهني والذاتي باستخدام أساليب التعلم الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل أوفر ."

وقد تعرض (أبو حسب الله ، 2000 : 7) في تعريفه للتدريب أثناء الخدمة على أنه " الأيام والورش واللقاءات التربوية التي حصل عليها المعلم أثناء الخدمة "

كما عرفه بريان كين بأنه كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية ومهاراته، ويدخل تحت هذا جميع الدراسات التي تؤهل لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة . (البوهي و بيومي ، 2000:213)

وقد أوضح (أبو الروس، 2001: 25) في تعريف التدريب أثناء الخدمة بأنه "مجموعة البرامج العملية التي تهيئة وسائل التعليم وتعاون المعلمين لتزويدهم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائهم لمهنتهم"

وعرفه (حمدان ، 2002: 96) " بمعناه الواسع يتدخل بين ثلاثة من أوجه النشاط : أولاً : التعليم ، ثانياً : التطوير ، ثالثاً : التدريب " .

وبالنسبة للتدريب فهو نوع من أنواع التعليم، وبالتالي فإن كل أنواع برامج التدريب هي تعليم، وليس من الضروري أن يكون كل تعليم بالضرورة تدريب.

وقد وسع الطعاني في التحسين للتدريب وضرورة إحداث تغييرات في سلوك الفرد واعتبره عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية شخصية جديدة، تلزم لقيامهم الفعال بالمسؤوليات المدرسية اليومية وسد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين ، وهو عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد، والعمل الذي يؤديه ، والمنظمة التي يعمل فيها (الطعاني ، 2002: 14).

ونستنتج مما سبق أن التدريب أثناء الخدمة " هو عملية مقصودة ومستمرة بزيادة وتحديد معارف المتدرب وتنمية مهاراته وتكوين اتجاهات إيجابية لديه " .

ومن هنا نستطيع أن نخلص إلى أن كل ما سبق من تعريفات لمفهوم التدريب أثناء الخدمة وما رأينا من اختلاف بين هذه التعريفات فإنها تجمع في مجملها عدة أشياء هي :

1. أن التدريب عملية منظمة ومقصودة وهي عبارة عن نشاط مستمر ومحاط له ، يتم وفق فلسفة واضحة وإستراتيجية محددة بالأهداف والخطط .
2. الهدف من التدريب أثناء الخدمة هو إحداث تغييرات في الفرد والجماعة في سلوكهم واتجاهاتهم وميولهم ومهاراتهم وأدائهم بما يجعلهم لائقين وظيفياً، وترفع من كفاءاتهم الإنتاجية.
3. لابد للتدريب أن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة وأهداف محددة .

## **ثانياً/أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين:**

إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يعني التحاقهم ببرامج تربوية هادفة ومنظمة ومخطط لها في ضوء احتياجاتهم المهنية بقصد تحسين أدائهم الوظيفي.

فالتدريب جزء لا يتجزأ من عملية الإعداد، من منظور الأداء المتميز وهو يحتاج إلى تدريب على مهام الوظيفة في سياقها الحالي والمستقبل ، لذلك لابد من حتمية الإلزام من تقويم برامج الإعداد وتصحيح مساراتها ومنطلق والإلزام من التغذية الراجعة في ذلك . (أبو الروس ، 2001 : 22)

ولقد وضح ( الخطيب، 2006: 302) أهمية التدريب أثناء الخدمة في الآتي:

1. إن برامج التدريب قبل الخدمة لا تتعدى أن تكون مدخلاً للممارسة المهنية وليس إعداداً نهائياً لها.
2. التغيرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هيكله وإدارته، ووسائله، وأساليبه التغير والتطور لتكون منسجمة ومتفاعلة وصولاً لتحقيق الأهداف المرسومة.
3. تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة .
4. رفع الكفاية الإنتاجية ونوعاً، عن طريق زيادة كفایاتهم الفنية ومهاراتهم التدريبية.
5. إنجاز وظيفي أفضل كماً ونوعاً ، أي زيادة الإنتاجية ، وبالتالي تخفيض التكاليف.
6. استكمال دور الجامعات والمدارس في التعليم والتدريب.
7. تنمية المجتمع ، إذ نجد أن التدريب يشمل تنمية معلومات ومهارات الأفراد والجماعات في الاتصال والتعاون وإقامة علاقات إنسانية متساندة.

لذا يعد التدريب أثناء الخدمة أحد أجنحة تربية المعلم لأن عملية تربيته ذات وجهين، وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة ووجه يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة، ومعنى ذلك أن الوجهين متكمان.

ومما سبق نستنتج أن أهمية البرامج التدريبية في مجتمعنا الفلسطيني تعود إلى أنه:

1. أصبح ضرورة ملحة ووسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي وذلك للسرعة المتزايدة في التطور المعرفي والتقني .
2. القصور في برامج إعداد المعلمين وعدم قدرتها منفردة على مواكبة التطور العلمي والتقني.
3. لا شك أن هذه الأهمية المتزايدة إذا كانت تمثل ضرورة ملحة لكافة الدول فهي أكثر إلحاحاً للتعليم في فلسطين نظراً للعبء المضاعف الملقي على عائق التدريب وبرامجه والمتمثل في اللحاق بالدول المتقدمة والتأهيل لمسؤوليات أكبر وأهمها بناء الدولة الفلسطينية.

4. التطورات التي حدثت في برامج إعداد الكوادر البشرية ، وتدريبهم أثناء الخدمة في الدول المتقدمة ، إلا أنها في الدول النامية ما تزال تتبع الأساليب التقليدية في هذا المجال ، لذلك لم تتمكن من الارتقاء بجودة الكوادر البشرية ، وما يمكن أن يتحقق ذلك في تطور كمي ونوعي في مخرجات أدائها.

### ثالثاً/ أهداف البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة:

رغم أن الهدف الأسمى للبرامج التدريبية هو توفير معلم فعال قادر على أن ينظم تعلم تلاميذه ويوفر الجو المناسب لنموهم المتكامل ، وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم. لذلك يلخص (عطوي، 2001: 206) أهداف البرامج التدريبية أثناء الخدمة في :

1. إكساب الكوادر الفنية والإدارية المهارات العملية الضرورية لتحسين أدائهم وتطوير عملهم.
  2. مساعدة المعلمين على فهم ما استجد من تطور في المجالين التربوي والعملي ، بحيث تسمح البرامج التدريبية بأن تجدد المعلومات وتتطورها لتكون مواكبةً للعصر وهذا يؤكّد الوظيفة التجديفية للبرامج التدريبية التي تمكن المعلم من مجاراة الانفجار المعرفي ، والتقدم التكنولوجي.
  3. تعزيز فهم المعلمين المتدربيين لطبيعة المباحث التي يدرسونها ومحاجتها وطرق تدريسها وتوجيهها.
  4. رفع مستوى المعلمين غير المؤهلين تأهيلاً تاماً.
  5. تزويد المعلم بالتدريب التأهيلي أو المستمر والذي يتطلب عودة المعلم من وقت لآخر للتدريب لمده بأحدث النظريات (الطعاني، في مجال التعليم ، وفي حالة إدخال مناهج جديدة أو مواد إضافية كما في العلوم والرياضيات.
  6. زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة .
  7. ترقية المعلم إلى وظيفة أعلى ، أو ليشغل وظيفة ناظر ، أو مدير مدرسة ، أو موجه ، وينبغي تدريبه على المهارات التي يقتضيها العمل الجديد ، وفهم أبعاده والقوانين التي تتضمنه وطبيعة علاقاته برؤسائه ، ومرؤوسيه في الإدارة المدرسية .
- ولما كان العالم المحيط دائم التجدد والتغير كان لزاماً أن تتجدد معه أهداف المهنة مما يستحكم ضرورة التدريب وفي ضوء ذلك صنفت الأهداف إلى ثلاثة مجموعات رئيسية هي :
- أهداف تقليدية: وتمثل أهدافاً معروفة مثل تدريب العاملين الجدد وتعريفهم بالمنظمة ، وأهدافها ، وسياساتها ، وأنشطتها ، والإجراءات ، والقوانين المطبقة منها ، كما تشمل تزويد بعض العاملين بمعلومات

، ومهارات معينة عند إدخال تعديلات في أساليب العمل وطرقه ، وفي القوانين ، والأنظمة أو عند إجراء تقلبات على نطاق واسع داخل المنظمة .

• أهداف حل المشكلات : تتجه هذه الأهداف بالدرجة الأولى نحو إيجاد حلول لمشكلات محددة تعاني منها المنظمة ، عن طريق إعداد وتدريب العاملين فيها ليكونوا قادرين على التعامل بحكمة مع المشكلات التي تواجههم ، واختيار البديل الأمثل لحل المشكلة .

• أهداف إبداعية: تمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهام التدريبية وترمي على تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والأداء، ويطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام أساليب علمية متقدمة، وعناصر متميزة، وقدرة تتمتع بحس أخلاقي رفيع وانتفاء المنظمة التي يعملون فيها (الطعاني، 2002: 17) ومن خلال ما تم عرضه سابقاً يرى الباحث أنه ليس هناك أهداف معينة للبرامج التدريبية، وليس هناك نموذج يتميز بالأفضلية دائماً في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ولكن تختلف هذه الأهداف وتصنيفاتها حسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، واحتياجات المجتمع وطبيعة الموقف الذي تفرضه تلك الاحتياجات.

#### رابعاً/ دواعي البرامج التدريبية :

تبرز أهمية البرامج التدريبية في أثناء الخدمة باعتبارها من أهم السبل للنمو المهني والحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه رفع مستوى أداء المعلمين ومن ثم رفع إنتاجية التعليم ، هذا ويمكن القول أن التدريب بالنسبة للمعلمين يعني التعليم المستمر وليس أحوج من المعلمين للأخذ بذلك المبدأ(الأحمد، 2005: 31).

هذا وتتمثل مسوغات التدريب كما وضح (عطوي ، 2001: 55)من خلال البرامج التدريبية فيما يلي:

1. التزايد الكبير في أعداد الطلبة والمدارس من خلال الأخذ بمبدأ تعميم التعليم ترتب عليه عجز الأنظمة التربوية عن توفير الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة .
2. التطور المستمر في العلوم والنظريات التربوية ، يستدعي توفير المعلم قادر على التجديد ومتابعة التطورات والتغيرات كماً وكيفاً.
3. النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكينهم من أداء مهمتهم.
4. تطوير الأنظمة التربوية يتطلب تغييرات جوهرية في مهام المعلمين وفي كيفية أدائهم ، والاهتمام بالجانب العملي وتنمية التفكير ومراعاة الفروق الفردية .
5. ضعف ربط التعليم بالحياة العملية للطلبة .

6. انضمام عناصر تربوية جديدة (مشرفين ، مديرى مدارس ، معلمين ، ....الخ) من لم يتلقوا تدريباً نهائياً أو كان تدريبهم غير ملبي لاحتاجتهم الفردية .
7. ضعف نقل أثر التدريب إلى المواقف العملية الفعلية.
8. تجديد الخطط التنموية.
9. تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.

حيث لم يقتصر أثر التكنولوجيا على النواحي المادية والإنتاجية فقط ، بل امتد أثرها حتى شمل النواحي الاجتماعية بشتى أنواعها وتغيرت بعض المفاهيم والاتجاهات والقيم والمثل الأخلاقية ، كما أثرت في العملية التربوية من حيث محتواها وأهدافها وطرائقها. (الأحمد ، 2005: 27)

**ويرى الباحث أنه لكي يستطيع المعلم مقابلة هذه المطالب المترتبة على الانفجار المعرفي تأني دواعي البرامج التربوية أثناء الخدمة للمعلمين ، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له مبرراته العامة التي تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم ، والظروف المعقّدة المحيطة بمهنة التعليم للمعلم الفلسطيني، ومع هذه المبررات ، إلا أن الواقع يشير إلى عدم وجود سياسة موحدة للإعداد والتدريب معاً، ويرجع ذلك إلى غياب الإحساس بضرورة اعتبارهما وجهين لعملة واحدة متكاملة من حيث الفلسفة والأهداف.**

- خامساً/ أنواع البرامج التربوية :**
- تأخذ برامج التدريب أنواعاً متعددة حيث تتعدد أنواعها تبعاً للأساس الذي تتم عملية التصنيف بالاستناد إليه ومنها ما ذكره(الخطيب ، 2006: 309):
1. التدريب الفردي : ويكون ذلك عندما تترك العملية التربوية على أفراد معينين ، بحيث يتم تناول كل فرد على حدة .
  2. التدريب الجماعي: العمل:ا بالنسبة لمجموعات العمل التي شترك معاً في إنجاز مهام محددة ويكون تدريب أفرادها على هذه المهام.
  3. التدريب في موقع العمل : يتم القيام بهذا التدريب في إدارة أو مراكز التدريب التابعة للمؤسسة ، وفي موقع العمل مباشرة وضمن بيئه العمل العاديه .
  4. التدريب خارج موقع العمل : يكون التدريب خارج العمل في ظروف مماثلة لظروف العمل التي يعمل فيها المتدربون .

5. التدريب قبل الخدمة مباشرة: هي أنواع التدريب التي يحضرها الفرد قبل استلامه الفعلي للعمل الذي سيقوم به.

6. التدريب بعد الخدمة مباشرة : ويشمل كل أنواع التدريب التي تتم بعد التعيين في الخدمة مباشرة ، بدءاً من التدريب أثناء فترة التجريب أو بعدها بقليل .

7. التدريب أثناء الخدمة في العمل: ويشمل كل أشكال التدريب التي يخضع لها الأفراد بعد تثبيتهم في الخدمة، حتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب.

ويرى (عبيد ، 2006: 55) أن البرامج التدريبية تأخذ ثلاثة أشكال :

1. الكورسات القصيرة أو ما يسمى (بالساندتوتش كورس) ومن الأمثلة ما وجد في البرازيل وناميبيا.

2. الفصول المسائية وهذه انتشرت في بلاد كثيرة منها على سبيل المثال غينيا والسودان .

3. التدريب الذي اعتمد على نظام التعليم المفتوح وهو الأكثر فعالية وانتشاراً ، إذ لا تخلو دولة من ممارسته.

وفي تصنيف آخر للتدريب ذكره (الأحمد ، 2005: 26):

1. التدريب التكميلي: وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين ، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو الجانب المركزي.

2. التدريب العلاجي : وذلك لمعالجة ضعف في إحدى الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي.

3. التدريب التجديدي : وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية .

4. التدريب للأعمال والمهام الجديدة : وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي.

5. التدريب الإنعاشي: وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي.

ومن خلال ما تقدم وما توصل إليه الباحث من معلومات فإن التدريب في وزارة التربية والتعليم يأخذ أشكالاً أهمها التدريب التجديدي والتدريب الإنعاشي .

كما يخلص الباحث إلى أن تطوير مستوى المعلمين وتدريبهم يجب أن يكون عملية مستمرة وطويلة فترة العمل ، ويشمل ذلك التدريب الأساسي ، والتدريب أثناء الخدمة ، كما يجب أن تكون أساليب تدريب

المعلمين متعددة ومتعددة ، وكذلك كل أشكال التدريب أثناء الخدمة والتدريب المفتوح والتدريب السريع وقصير الأجل .

#### سادساً/ بعض الاتجاهات في مجال التدريب:-

هناك تغيرات اجتماعية وتقنية تحدث كل يوم ، ويترتب عليها تغيرات في الأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس ، وهذا يولد حاجة ملحة لإكساب المعلمين قدرة على مواجهة هذه التغيرات وما يستجد ، وكذلك إثارة دافعية المعلم وحفزه باستمرار ، ويعتبر التدريب أثناء الخدمة من الفرص الجيدة التي تحقق هذا ، ومن أجل ذلك فإن هناك اتجاهات حديثة في التدريب أثناء الخدمة تظهر مواكبة لكافة التغيرات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية التي تطرأ على المجتمع وقد وضحتها (الزمي ، 1413: 125) فيما يلي .

أولاً : التدريب القائم على الكفايات :-

وما يميز هذا الأسلوب هو تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات على مفهوم مؤده أن أبرز خاصية للمعلم الكفاء هي قدرته على إتقان كفايات تعليمية مرتبطة بدور المعلم في الموقف التعليمي .  
ثانياً : استخدام التعليم المصغر :-

الفكرة الأساسية في هذا الأسلوب هو تجزئة التدريب على المهارات التعليمية، باعتبار أن التدريب على مهارات تعليمية كثيرة في آن واحد يعتبر أمر بالغ الصعوبة، وأطلق عليه مصغر كونه يتم في فترة زمنية محددة ولعدد قليل من المتدربين.

#### سابعاً/ أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة:-

تنوع وسائل التدريب بصفة عامة ووسائل تدريب المعلمين بصفة خاصة حسب طبيعة برامج التدريب وحاجات المتدربين وعدهم وتبسيط الإمكانيات المادية والبشرية ، وتوجد في الأدبيات تصنيفات عديدة لأساليب التدريب ، ومن أمثلة تلك التصنيفات ما يلي:-

وقد صنف (الخطيب، 1406: 125) الأساليب التدريبية حسب تفيذها على المتدربين إلى :-

1. أساليب تدريبية جماعية: يتم تفيذها على مجموعة من المتدربين تختلف أعدادهم، حيث ستغل علاقة التعاون بينهم وتعزز مهارات العمل وروح الفريق، وهي الأساليب الغالبة في عمليات التدريب.
2. ويمتاز هذا النوع من التدريب بأن تكلفته النسبية أقل بكثير من التدريب الفردي ، حيث يتم توزيع تكلفة الدورة على مجموع المتدربين ، بالإضافة أنه يتيح فرصةً لتبادل الخبرات والآراء المدربين وتحقيق التعاون والتآلف بينهم ، علاوة على ما يتتيحه التدريب الجماعي من تنافس إيجابي .

3. **أساليب تدريبية فردية** : تهدف إلى تدريب المعلمين على مهارات خاصة أو تدريب معلم معين على عمل معين جديد ذي طبيعة خاصة لا يمكن أداؤه لفرد واحد.

وأما (عسكر ، 1995: 15) فقد أورد التصنيف التالي:-

1. **أساليب يتم فيها تقديم المعلومات**: وتشمل الندوات والمؤتمرات والتعليم المبرمج والتعليم الذاتي.
2. **أساليب تستخدم المحاكاة**: وتشمل دراسات الحالة أو الموقف أو الحدث وتمثيل الأدوار وتمرينات إدارية .

3. **أساليب التدريب العملي**: وتشمل الورش التدريبية والتعليم عن طريق الملاحظة ولجان العمل.

ويرى الباحث أنه يمكن التوصل بعد هذه التصنيفات إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة لا يمكن حصره بأسلوب تدريبي واحد ، بل يمكن استخدام خليط من الأساليب التدريبية لإنجاز مهمة تدريبية معينة في ضوء واقع العملية التدريبية والأهداف التدريبية المرجوة.

ويؤكد ذلك (موسى، 1996: 58) بقوله " إن تصنيف الأساليب التدريبية قد لا يكون عملاً نافعاً ولا أهمية له من الناحية العملية والتطبيقية فالموقف التدريبي الواحد قد يتطلب أكثر من أسلوب في نفس الوقت ، فقد يستخدم أسلوب المحاضرات وأسلوب الدراسة المستقلة بشكل تابعي لتحقيق هدف تدريبي واحد وهكذا".

ولعلنا نصل إلى إن هناك عدد من أساليب التدريب الشائعة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة ومنها:

1. المحاضرات.
2. الندوة.
3. المناقشة.
4. تمثيل الأدوار.
5. النشرات الإشرافية الموجهة.
6. دراسة الحالة.
7. لعب الأدوار.
8. الإيضاح التجريبي.
9. الدروس النموذجية.
10. الورشة التربوية.

## **ثامناً/ تدريب المعلمين في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية:**

في آب من العام 1994 انتقلت الصالحيات الخاصة بالنظام التعليمي في الأراضي الفلسطينية من أيدي إسرائيل (السلطة المحتلة) إلى السلطة الوطنية الفلسطينية، ولأول مرة في تاريخ النظام التعليمي يصبح النظام التعليمي في الضفة الغربية وقطاع غزة تحت إشراف سلطة وطنية تشرف فيها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على النظام التعليمي في مناطق الحكم الذاتي الفلسطيني.

ومن الجدير ذكره أن مهمة وزارة التربية والتعليم والمتمثلة في توفير الخدمات التعليمية للفلسطينيين واجهت صعاباً وعقبات عديدة، وقد أدى غياب السيادة الوطنية إلى ظهور مشاكل كبيرة أمام وزارة التربية والتعليم في أداء مهامها المتمثلة في استعادة جودة النظام وملاءمته وإعداده لدخول القرن الحادي والعشرين. (أبو دحو، 1997: 4)

في البداية قررت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إجراء تدريب شامل فاعتمدت فلسفة التكامل ما بين احتياجات عامة لجميع العاملين واحتياجات خاصة، فتحول التدريب في ثلاثة محاور أساسية هي:

### **المحور الأول:**

تدريب معلمي المبحث الواحد (تناول محتوى أكاديمي وأساليب تدريس لجميع معلمي المبحث) وتم ذلك عن طريق إشراف المديريّة وذلك بواقع 60 ساعة تدريبية.

### **المحور الثاني:**

تدريب تربوي يتناول قضايا تربوية وتطبيقاتها العملية لجميع المعلمين بغض النظر عن التخصص، فالهدف من هذه الدورات هو تثقيف مهني (يتم هذا التدريب داخل المدرسة، فاعتبرت المدرسة وحدة التدريب). بمعنى أن يتم التدريب من قبل المدرسة، وذلك بتحديد الاحتياجات للمعلمين واختيار المدرس، سواء من داخل جهاز التدريب أو من خارجه، وتتولى الوزارة الإنفاق على هذا المشروع، وكان بواقع 30 ساعة تدريبية.

### **المحور الثالث:**

تدريب فردي، يركز على الاحتياجات الفردية للمعلم، ويتم ذلك داخل المدرسة عن طريق ما يسمى (المراجعة الذاتية والتطوير المهني)، حيث يقوم المعلم باختيار شريك له، يجد لديه القدرة لمساعدته في تطوير أدائه، ويتم الاتفاق على أسلوب التدريب ما بين المعلم وشريكه وذلك بإشراف متخصص من المديريّة.

## **أهداف التدريب أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية:**

من ضمن أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة ماجاء في (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، 2005: 18) ما يلي:

1. تنمية كفايات المعلمين من الناحية الإدارية والفنية.
2. إثراء الجانب الأكاديمي والتربوي لدى المعلمين.
3. مواكبة عملية التطوير التربوي على الصعيد المحلي والعالمي.
4. تلبية احتياجات المتدربين، (الأكاديمية والتربوية).
5. إكساب المشاركين خبرة بأساليب التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم.
6. تسهيل آلية تطبيق المناهج الفلسطينية الجديدة.
7. تطوير كفايات المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية المتوسطة.

ومن خلال ما تم عرضه في المحور السابق يتضح لنا إن الاهتمام برقي العملية التربوية كان ولا يزال مسعى متواصلاً من مساعي العاملين في القطاعات التربوية المختلفة في البلاد كافة . وما انفك أولئك العاملون يترصدون المشكلات المختلفة التي تعترض سير العملية التربوية وتأثيراً سلباً على مخرجاتها ، وملتمسين الحلول المناسبة لها ، وحيث " إن المعلم هو حجر الأساس في بناء التربية ، فلا تصلح التربية والتعليم إلا إذا صلح ، ولا يستقيم التعليم إلا إذا أوجدنا المعلم الخبير الملزوم القادر على تنظيم التعلم بكفاية وفاعلية تؤدي إلى خلق جيل متعلم واعٍ يعرف كيف يتعلم ، وكيف يواصل التعلم حتى بعد تخرجه .

فالمعلم يحتل مركزاً أساسياً في النظام التعليمي ، ويعتبر ركيزة هامة لأي تطور تربوي ، لذا أصبح من الضروري إعداد المعلمين قبل الخدمة ، ثم متابعة تدريبيهم باستمرار أثناء الخدمة ، ولا يمكن لأي معلم أن يقوم بدوره على الوجه الأكمل إلا إذا كان على وعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي الذي يعمل داخله وأن يكون واعياً بأهداف المؤسسة التعليمية التي يعتبر عضواً هاماً فيها والتي تجعله يهتم بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد التعليمية؛ لأهميته في تشكيل شخصيات التلاميذ في سلوكيهم وقيمهم واتجاهاتهم، كما عليه أن يشارك في إدارة المدرسة وفي تنظيم برامجها التربوية داخل المدرسة وخارجها .

فإعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الأونه الأخيرة سواء أكان ذلك عالماً أم محلياً، من حيث مسئولياته وبرامج إعداده وتدريبيه، وتقويمه، ويد امتلاك المعلم للمهارات الأساسية في التدريس من المقومات الضرورية للمعلم الكفاء الذي يحرص على تهيئه الأسباب اللازمة لتوفير البيئة الصالحة للتعليم داخل الفصل وخارجه دون هدر في الوقت والجهد.

وإعداد المعلم قضية شغلت حيزاً كبيراً من تفكير التربويين وواضعبي السياسة التعليمية؛ فأصبحت محوراً للمناقشة والدراسة في العديد من : المؤتمرات والندوات و الجمعيات المهنية ومركز البحث والجامعات، سواءً أكانت على المستوى العالمي أم الإقليمي أم الوطني؛ باعتبار أن تربية المعلم وإعداده تشكل نسقاً رئيساً في منظومة التعليم ؛ ذلك لأن مهنة التدريس لم تعد مهنة من لا مهنة له ؛ بل أصبحت مهنة لها أصولها التي تقوم على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالممارسة فقط، وإنما بالدراسة المنظمة أيضاً.

## المحور الثاني : تقويم البرامج التدريبية ويندرج تحت هذا المحور عدة عناوين هي

1. مفهوم تقويم التدريب
2. أهداف تقويم البرامج التدريبية
3. أسس وقواعد التقويم
4. عناصر تقويم البرامج التدريبية
5. أدوات وأساليب تقويم البرامج التدريبية
6. نماذج تقويم البرامج التدريبية
7. خطوات عملية تقييم البرامج التدريبية
8. مراحل تقويم البرامج التدريبية
9. أنواع تقويم البرامج التدريبية
10. معوقات تقويم البرامج التدريبية
11. تقويم البرامج التدريبية في عهد السلطة الفلسطينية

يقول لويس روبين " أن كل برامج التدريب الحالية فيها نقاط ضعف ونقاط قوة ويجب تقويمها لتحديد الأمور التي يجب إبقاءها وتطويرها ، والأمور التي يجب تغييرها ، وأن هناك حاجة للمراجعات السريعة للبرامج لتوضيح الخبرات المهنية التي يحصل عليها الممارسون ، واتخاذ الإجراءات الكافية للانتقال بين النظام الحالي والنظام الأفضل وأن المعلمين باعتبارهم العوامل الرئيسية في التغيير والتطوير داخل المدارس ، سيأخذون بالإصلاح وبكل ما هو جديد عندما يكونون على الأقل مسئولين عن تحديد مشكلاتهم التعليمية الخاصة واحتياجاتهم ومتطلباتهم وشروطهم ومشاركتهم في اختيار ذلك وابتكار أساليب جديدة وملائمة لمواجهة هذه الاحتياجات والمطالب ( أبو الروس ، 1999: 22).

## **أولاً/ مفهوم تقويم التدريب**

عرف 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. (الدمداش، 1405: 125).

وعرفه (الديب، 1414: 107) بأنه: "عملية إصدار أحكام والوصول إلى قرارات، بالنسبة إلى قيمة خبرة من الخبرات، من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم".

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).

ويُعرف التقويم بأنه العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة للتلافي هذا النقص. (عقل، 2001: 44).

كما يعرف أيضاً بأنه عملية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم . بدقة وموضوعية . على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (الرافعي، 1426: 18).

وكما عرف (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 ".

**ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف التقويم بأنه:**

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

أما تقويم التدريب فهو: العمليات المخططة والمنظمة لدراسة البرامج التربوية لإصدار الحكم على مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف التربوية سعياً إلى تحسينها بتعزيز جوانب القوة فيها وتلافي جوانب القصور.

### **ثانياً/ أهمية تقييم البرامج التدريبية :**

تعد عملية تقويم البرامج التدريبية من الأمور الهامة، إذ من خلال هذه العملية يمكن تحديد التغييرات التي يقصد تحقيقها سواءً أكانت في المعرف أو في المهارات أو في الاتجاهات وإن عمليات التقويم والمتابعة لأي برنامج ضرورية للتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه.

ووحد ( الطعاني ، 2002: 147) أهمية تقييم البرامج التدريبية في النقاط التالية:

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

### **ثالثاً/ أهداف تقويم البرامج التدريبية:-**

رغم أن لتقدير البرامج هدفاً رئيسياً هو تحديد جدوى أو قيمة برنامج من البرامج وبيان الخطوات الواجب اتخاذها لتصحيح مساره ، إلا أنه يمكن تحليل هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف الجزئية التالية كما حددها (الطعاني ، 2002: 148) في ما يلي:

1. التأكد من نوعية الإنتاج.
  2. ومن أن هذه النوعية تم الحصول عليها بأقل تكلفة .
  3. ومساعدة القادة الإداريين في اتخاذ القرارات اللازمة للتطوير.
- ونذكر (حمدان ، 2002: 198) الآتي :
1. كشف فعالية برامج التدريب في إحداث المهارات الوظيفية المطلوبة.
  2. تقييم أهداف برامج التدريب وكشف صلاحتها لاحتياجات المتدربين .
  3. تحسين تسهيلات وتجهيزات برامج التدريب الخدمانية والمادية المساعدة للتدريب.
  4. ضبط وتوجيه عمليات التدريب وتركيزها لتحصيل الأهداف المطلوبة.
  5. تزويد الجهات المعنية بمعايير يمكن بها اختيار الأهداف المساعدة لتحقيق مهارات وظيفية محددة.
  6. تبرير الخطط والنفقات والدعم المخصص لعمليات التدريب.

ومن خلال كل ما ذكر سابقاً من أهداف يمكن أن نخلص إلى أن أهم أهداف تقويم التدريب التربوي:

- الوقف 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 التربوي ، بشكل محدد وواضح.

#### رابعاً/ أسس وقواعد التقويم:-

حتى يحقق التقويم أهدافه ويتجنب أضرار الارتجال لابد من وضع خطة لمتابعة وتقويم البرامج التربوية قائمة على أساس علمية ، فقد ذكرت (رواس، 2001، ص35) عدد من هذه الأسس :

1. أن يشترك في تقويم العملية التربوية كل من يتأثر بنتائجها بقصد إتاحة الفرصة للدارسين والمشرفين لمناقشة وجهات النظر في نواحي التقويم.
2. أن يستمر التقويم وأن يلائم برنامج التدريب حتى يؤدي هذا التلازم إلى تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف في كل جانب من جوانب البرنامج أولا بأول .
3. أن يكون التقويم شاملاً لكل الجوانب التي تعتبر هامةً في ضوء فلسفتنا التربوية وهدفنا من البرنامج ، وأن ينعكس أثر ذلك على تقويم الدارس .
4. أن يتشكل التقويم بحسب الهدف الأساسي من العملية التربوية للتعرف على مدى ما يحرزه الفرد من نمو وتقديم في مدة البرنامج .
5. أن يظل تقويم العملية التربوية وسيلةً لا هدفاً ليكون التقويم أداةً ووسيلةً للتشخيص والتجريب والوقاية والعلاج .

ويرى الباحث أن هناك عدد من هذه الأسس والقواعد التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:-

1. شمول التقويم المختلف جوانب البرنامج التربوي والعناصر التي تتفاعل معه وتأثير فيه.
2. تمثيل وجهات نظر جميع الفئات المشاركة في البرنامج من مخططين ومدربين ومتربين .
3. استخدام أكبر قدر ممكن من أدوات القياس لتقويم آثار البرنامج.
4. أن تستند عمليات التقويم والمتابعة على أهداف البرنامج التي يجب أن تصاغ بطريقة علمية لنتمكن من قياسها بدقة .

5. استمرارية التقويم بحيث يلزム البرنامج التدريسي منذ بدايته إلى نهايته خطوة خطوة، ليتمكن من تشخيص نقاط الضعف في كل خطوة ومعالجتها قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها.

6. توفير الجو الملائم لإجراء عمليتي التقويم والمتابعة في تحسين البرنامج وتطويره، وذلك بإعطاء كل مستفيد كامل الحرية لإلقاء برأيه حول البرنامج حتى تكون النتائج صادقة في التعبير عن الاتجاهات الحقيقية للمشاركين في البرنامج .

#### خامساً/ عناصر تقويم البرامج التدريبية :-

أشار (العزيزى، 1408: 209) ضرورة تناول التقويم للجوانب التالية:-

- أهداف البرنامج التدريسي:-

ويمكن تقييمها من خلال معايير الصياغة ، والوضوح ، والشمول ، ودرجة ارتباطها بالأهداف ، ومدى تحققها .

- خطة التدريب:-

تقوم في ضوء معايير الشمول ، والسهولة ، ومدة تنفيذها ، ومرونتها ، واستمرارية التقويم ، والجوانب الإدارية والتنظيمية .

- عملية التدريب :-

ويقصد بها العملية التي يتم بها التفاعل بين المدخلات التدريبية من عناصر بشرية وتجهيزات مادية والمحظى العلمي والأدائي للبرنامج إلى جانب أدوات القياس ، ويتم تقييمها بتحديد العمليات المتوقعة ، والمقارنة بين العمليات المتوقعة والملاحظة ، وكذلك التغذية الراجعة بإجراء التعديلات المقترنة .

- نتائج التدريب :-

تعتبر هي الغاية التي وضع البرنامج لتحقيقها ولذا كان تقويم ما تحقق من هذه النتائج أهم عنصر من عناصر التقويم لذا ينبغي مراعاة ما يلي :-

1. ثبات إجراءات وأدوات التقويم .

2. شمول عملية التقويم جميع الأهداف . تقويم النتائج في ضوئها .

3. أن تكون النتائج منظمة .

4. أن تمتد متابعة المتدربين إلى ما بعد الانتهاء من البرنامج .

بينما تحدث (محمد وآخرون، 2008: 32) تناول التقويم للجوانب التالية :-

1. البيئة التي ينفذ فيها البرامج التدريبية .

2. أداء المدربين .

3. برامج التدريب بأبعادها .

وذلك من خلال :  
• دراسة الأهداف.

• درجة تحقيقها لاحتاجات المتدربين.

• دراسة محتوى ومواد البرامج التدريبية وتحليلها وفق الأهداف الموضوعة .  
• أثر التدريب.

• درجة تقدم المتدربين.

#### سادساً/ أدوات وأساليب تقويم البرامج التدريبية :-

تتعدد أدوات تقويم البرامج التدريبية حسب طبيعة البرنامج وموضوعات الدراسة وفئات ومستويات المتدربين والإمكانات المتاحة وقدرات المتدربين ، وقد أورد (العزيزي، 1408: 160-163) بعض هذه الأدوات :-

1. الاختبارات : هي عبارة عن أسئلة شفوية أو تحريرية توجه من المدرب إلى المتدربين بغرض الوصول إلى تقويم الأداء .

2. المقابلة: وهي مواجهة شخصية تتم بين مسؤول 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 مسؤول التدريب والمتدربين.

3. الاستبانة : وهي عبارة عن استماراة 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. بينما ذكر (سوق وأخرون، 2002: 48) مجموعة من أساليب تقويم البرامج التدريبية وهي:

1. التطبيقات العملية.

2. الاختبارات الشفوية والتحريرية واختبارات المواقف.

3. كتابة البحث والتقارير .

4. الملاحظات الميدانية.

5. المشاركة الذاتية في البرنامج.

6. التقويم الذاتي ، وتقويم الزملاء.

7. المشروعات التطبيقية والعملية.

8. متابعة المتدربين في موقع عملهم.

9. أراء مديرى البرامج التدريبية.

10. أراء الموجهين والمشرفين على المتدربين في المدارس ومديرى المدارس التي يعمل بها المعلم بعد انتهاء البرنامج.

11. استطلاع أراء المعلمين أنفسهم دورياً .

12. دراسات عن أداء المعلم قبل التدريب وبعده وبخاصة بالنسبة لتحضير الدروس والتفاعل مع التلميذ.

وبذلك يمكن القول إن أساليب التقويم يعدها المدرب لتساعده في عملية تقويم البرنامج التدريبي ، وهكذا تكون أدوات التقويم لا تصلح إلا للأهداف التي وضعت من أجلها، ومن هنا كانت أدوات التقويم كثيرة ومتعددة لتواجه المجالات المختلفة .

وبصفة عامة تستخدم أدوات التقويم في حالة تحقيق صلاحية النظام كما وضحه (ترissi، 1425، 1425: 268) في الآتي:-

• تحديد ما إذا كانت مكونات نظام التدريب أو التطوير تعمل كما هو مستهدف.

• ضمان تفاعل كل مكونات النظام بعضها مع بعض بالشكل الذي تصوره مصمم النظام.

• التأكد من أن الإجراءات ستؤدي إلى النتائج المستهدفة .

#### سابعاً/ نماذج تقويم البرامج التدريبية:-

• هناك العديد من النماذج المجرية والمخبرية والجاهزة للاستخدام منها ما ذكره (بروكس ، 2001: 273 ) :- ( 275 )

##### 1. نموذج كريك باتريك :

ويحتاج هذا النموذج إلى تجميع وتقييم البيانات من المستويات الأربع التالية:-

• رد الفعل: عند المتعلم للتدخل.

• التعلم : الذي تم تحقيقه في التدخل.

• النتائج: تغيير حصل نتيجة التدخل.

• النتائج : التأثيرات الإيجابية لذلك التغيير في السلوك على المنظمة.

##### 2. نموذج باركر.

وكذلك يحدد هذا النموذج أربع مستويات لجمع البيانات والتقييم وهي:-

• رضاء المشارك : ردود فالمشارك نحو التدخل كما تحددها الاستبانة .

• المعارف التي اكتسبها المشارك : يتم تقييم التحصيل بالاختبارات السابقة واللاحقة للمهارات والمعارف.

- الأداء في الوظيفة : يقيم بمعايير موضوعية من الأداء الوظيفي بعد التدخل .
- أداء المجموعة : تقييم نتائج المجموعة ككل وهذا تقييم واسع وأكثر صعوبة.

### 3. نموذج سايرو:

عبارة عن أربع مجموعات محددة من التقييم هي:-

- المحتوى : وهذا يضم الشروط الحالية ، وتحديد الاحتياجات التدريبية ، والأهداف النهائية والمتوسطة والمباشرة.
- المدخلات : وهذا يشمل تقييمها لجميع الموارد المستخدمة في التدخل بما فيها تقييم البديل الممكنة.
- التفاعل : هذا 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 :-

- ردود الفعل : تقييم ردود فعل المتعلم نحو التدخل ويشمل النمط والطريقة والبيئة وأداء المدرب وغيره ، ويجري هذا التقييم أثناء التدخل و مباشرةً بعده في وقت لاحق.
- التعلم: هذا تقييم للتطور الذي حصل في المعرف 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 مجموعة وتحليل المنافع والتكاليف للتأكد من ذلك.
- القيمة النهائية : إلى أي مدى أثر التدخل في ربحية أو استمرارية المنظمة.

### ثاماً/ خطوات عملية تقييم البرامج التدريبية :

تمر عملية تقييم البرنامج التدريبي بالخطوات التالية كما بينها (عطوي ، 2001: 226):

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 .

## **تاسعاً/ مراحل تقويم البرامج التدريبية:-**

بعد العرض السابق الذي تضمن مفهوم التقويم وأهدافه والأسس والقواعد التي يقوم عليها وعناصره المكونة وأدواته المساعدة لابد من بيان المراحل التي يتم فيها تقويم البرنامج التدريبي.

وتنقق دراسات القياس والتقويم حسب ما وضح (موسى ، 1996: 254) على تحديد أربع مراحل للتقويم

وهي :-

1. التقويم قبل تنفيذ البرنامج: يتم في هذه المرحلة التعرف على :

- المعلومات المتوفرة لدى المتدربين.
- معرفة الوظائف التدريبية للمتدربين.
- معرفة البرامج التي يتم تنفيذها داخل المنظمة وخارجها.
- التعرف على المشكلات التي تواجه المتدربين في أعمالهم.
- تقييم المواد التي يجب أن يتضمنها البرنامج والتأكد من أنها تشمل الساعات المتخصصة لكل مادة ومدى كفايتها ونوع التدريب الذي تم اختياره.

2. التقويم أثناء تنفيذ البرنامج :-

يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات التي تحتوي على ما يلي:-

- تقويم البرنامج من حيث مدى ملائمة لاحتياجات التدريبية وتقويم أهداف البرنامج، من سلامة وضع المتدربين وإزالة أي مشاكل تواجههم.
- التأكد من كفاءة و المناسبة المدرب والبرنامج التدريبي والمدة الزمنية لحاجات ورغبات المتدربين.
- التأكد من المعلومات وردود الأفعال التي وردت للبرنامج.

3. التقويم بعد انتهاء البرنامج:-

هذه الخطوة هي التي تحدد نجاح البرنامج أو فشله، وتم لعلاج القصور الذي حدث في البرنامج ، ومن المناسب بعد انتهاء التدريب بفترة إعادة تقويم سلوك المتدرب.

4. متابعة نتائج التدريب:-

أو ما يطلق عليه تقييم أثر التدريب وهو " العملية التي تتم بعد رجوع جزء. وبين إلى أماكن عملهم وتهدف إلى معرفة مدى الاستفادة التي حققها المتدرب من خلال التحاقه ببرامج التدريب ، ومدى ملائمة المهارات والمعارف التي اكتسبها أو طورها خلال فترة تدريبه للمهام الوظيفية التي يؤديها ، وهل استطاع من خلال تلك المعارف والمهارات تطوير وتحسين أدائه ، وبالتالي تحقيق زيادة في إنتاجية إداراته التي يعمل بها ومنظمته التي ينتمي إليها .

ويمكن تلخيصها في مراحل أربع حسب ما ذكر (محمد وآخرون ، 2008 ، 31: ):  
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 ويطلب 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.

#### عاشرًا/ أنواع تقويم البرامج التدريبية :-

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

• التقويم التحليلي : ويجري عادة عند مرحلة التخطيط.

• التقويم المرحلي البنائي : ويجري عادة عند تنفيذ البرنامج بهدف التعرف على كفاية التحصيل ومدى ملائمة ظروفه للمتدربين ثم توجيهه عمليات التدريب حيال ذلك.

• التقويم النهائي الكلي : ويجري عادة عند انتهاء البرنامج ، ويتخذ أساليب عملية أو كتابية أو شفوية ، وذلك حسب طبيعة كل برنامج ، وبهدف 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.

#### حادي عشر/ 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 التقويم.

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

5. لا يوجد وعي لدى المتدربين والمدربين بأهمية تقويم برامج التدريب.
6. عدم توفر معلومات إحصائية 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 التابعي في تحديد أثار التدريب الطويلة في موقع العمل .
10. عدم موضوعية بعض الاختبارات المستخدمة في التقويم.
11. لا يستخدم أدوات متعددة لجمع المعلومات في تقويم البرامج التدريبية.
12. لا يوجد تعاون بين كافة الأطراف المرتبطة بالبرامج التدريبية أثناء التقويم.

### **ثاني عشر/ تقويم البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية:**

تتم هذه العملية في اليوم الأخير من الدورة وذلك من خلال توزيع استبيانات على المتدربين لقياس كفاءة البرامج التدريبية ومدى صلاحيتها لتلبية الاحتياجات التدريبية التي صممت من أجلها والإفاده من التغذية الراجعة في الدورات المقبلة.

ويتم متابعة المتدربين لمعرفة مدى تطبيقهم للموضوعات التدريبية داخل الغرفة الصفيه وذلك من قبل المشرفين التربويين (العاجز، 2004: 15-17)

ويتضح من المحور السابق: أن تقويم برامج تدريب معلمي العلوم من خلال المعايير المهنية العالمية والقومية يمثل أساسا ثابتا لابد منه ، حيث إنه يساعد في رفع كفاءة معلمي العلوم ، ثم الانتقال بهم من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب التكنولوجي المتتطور للعلوم.

ونظراً لأهمية عملية التقويم ، وتشخيص الواقع وضرورة السعي لتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلميه ، واستناداً إلى ما سبق؛ فإنه لإنجاز المطالب التعليمية، وبلغ الأهداف التي نصبو إليها، لابد من تقويم برامج تدريب المعلم ، والكشف عن مدى نجاحها أو فشلها من خلال ملاحظة وتقويم سلوك وأداء المعلم ،

وتعود أدوات التقويم ضرورية للمشرف على البرنامج، حيث تساعد في تحديد المهام المطلوبة أثناء التدريب، ومن ثم ملاحظتها مع متابعتها أثناء التدريب ، وتقويم المعلمين تقويمًا مستمراً ونهائياً بصورة موضوعية دقيقة.

**المحور الثالث: الجودة في التعليم**  
**ويندرج تحت هذا المحور العناوين التالية**

1. مفهوم الجودة
2. الجودة من منظور إسلامي
3. أهمية الجودة الشاملة
4. مجالات الجودة الشاملة ومقوماتها
5. الجودة الشاملة في التعليم وأهدافها
6. خطوات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم
7. معايير الجودة الشاملة في التعليم
8. معايير جودة التدريب أثناء الخدمة
9. معايير جودة الأداء التدريسي
10. أساليب تقويم جودة الأداء التدريسي

**أولاً/ مفهوم الجودة**

ورد في المعجم الوجيز "جاد" جودة: صار جيداً، فهو جيد. و(أجاد) أتى بالجيد من قول أو عمل. ويقال: أجاد الشيء، وفيه صيره جيداً. و(جود) الشيء: صيره جيداً. و(تجود) في العمل: ثائق فيه. والشيء: تخيره وطلب أن يكون جيداً. (استجاد) الشيء، عده جيداً. وجده جيداً (مجمع اللغة العربية، 1980: 125).

وتعُرف الجودة بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة (البيلاوي وأخرون، 2006: 21).

ولقد ذكر ( توفيق ، 2004: 2-3) عدة تعريفات للجودة ، فقد عرف ديمونغ الجودة على أنها الجودة والمستهلك ، بمعنى الحصول على جودة عالية مع تحقيق رغبات المستهلك . كما عرف فيقنيم الجودة على أنها تحديد احتياجات ومتطلبات المستهلك لما يريد وليس تحديد الأسواق أو تحديد الإدارة في المصنع أو الشركة وغيره ، بمعنى الجودة تعتمد على خبرة المستهلك للمنتج أو الخدمة المقدمة قياساً كما يريد من متطلبات ورغبات . ( توفيق ، 2004: 3)

هذا وقد عرف جوران الجودة على أن لها معنى عديدة فهي تحتوي على جميع مظاهر المنتج الذي يحقق احتياجات ونطاعات المستهلك من المنتج . (العصيمي، 1427: 3)

وبعد كل ما سبق من تعريفات فإن الباحث يعرف الجودة على أنها " عملية تسعى لوضع معايير محددة قائمة على الدقة والتميز والإتقان لكل مجال من المجالات ويمكن الاستناد إليها في الحكم على جودة المنتج .".

## ثانياً/ الجودة من منظور إسلامي:

إن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضمونه ، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل ، ومن ثم إرضاء الآخرين ، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها بالدقة والإتقان وقد وردت العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المعبرة عن هذا المضمون في مواطن كثيرة ، وألفاظ عديدة كما أن هناك مدلولات من مصادر الشريعة الإسلامية على الاهتمام بالجودة والإتقان في شتى الميادين ومن ذلك ما يلي :

1- مبدأ الإخلاص : وبقصد به تصفية العمل من كل شوب . قال تعالى: " إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً " الكهف: 30

2- مبدأ التدليل قال تعالى: " وَلَمَّا جَاءَ مُوسَىٰ لِمِيقَاتِنَا وَكَلَمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّي أَنْظُرْ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ تَرَانِي وَلَكِنْ انْظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنْ اسْتَقَرَ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي فَلَمَّا تَجَلَّ رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ ذَكَّارًا وَخَرَّ مُوسَىٰ صَعِقًا فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَانَكَ ثُبَّتْ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ . " (الأعراف: 143)

3- مبدأ التعاون والتكافل ونبذ الخلافات قال الله تعالى : " وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدُوانِ وَأَنْقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ " . (سورة المائدة: 2)

4- مبدأ العدل: قال الله تعالى : " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُوئُنُوا قَوَامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أُوْلَئِكَ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبَيْنِ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَنْتَهِي الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلُوْوا أَوْ ثُرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ " (سورة النساء: 135)

5- مبدأ المراقبة : قال الله تعالى: " وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ " (التوبه: 105)

6- مبدأ التوثيق : الذي يعتبر أساساً من أصول المعاملات الشرعية . قال تعالى " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا دَاهَيْتُمْ بِدِينِ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَأَكْتُبُهُ وَلَيَكُتبَ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ " (البقرة: 282)

7- مبدأ الصدق: قال تعالى : "وَالَّذِي جَاءَ بِالصَّدْقِ وَصَدَقَ بِهِ أُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ" ( الزمر: 33)

8- مبدأ الشورى : والذي يقابل مبدأ المشاركة في العصر الحديث ، حيث يتم طلب المشورة من أهالي الرأي والمشورة وذلك لتحمل المسؤولية . قال تعالى: "وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ" ( سورة الشورى: 38)

ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : ( ماتشارو قوم قط إلا هدوا لأرشد أمرهم ) . والأمر الراشد الذي يشير إليه النبي هو إصلاح في العمل ، فإن الحرص على معرفة النظرة الإسلامية في ميادين الحياة العملية أمر محمود وتوجه مشكور لاسيما في الميادين التي تعمل وفق الأسس الحديثة والنظريات المعاصرة ، وتعامل مع العالم الخارجي في هذه الميادين . وهذا التوجه يمكن أن يفسر ويفهم بعدة وجوه منها :-

• الرغبة في تأكيد عظمة الإسلام وصلاحيته لكل زمان ومكان ، والحصول على المعلومات المعينة على إثبات ذلك .

• الرغبة في اكتشاف مدى صلة الإسلام بهذه الموضوعات والنظريات الحديثة ، ومعرفة وجود ما يدل عليها أو يوجه إليها أو يتواافق معها أو يعارضها ويناقضها .

• الرغبة في تحقيق فائدة عملية تضفي جديداً وتقدم مزيداً يستفيد منه العاملون باعتبارهم مسلمين أساساً .

• تأسيس اتجاه يتامى وتم رعياته لتشكل النظرة والأصول الإسلامية زاداً مستمراً وتطوراً دائماً في المجالين العلمي والعملي .

وأي واحد من هذه المقاصد محمود على أن يكون مأخوذاً بجدية بعيداً عن مجرد الشكل واستكمال محاور اللقاءات والدراسات ن مع ملاحظة تدرج هذه المقاصد وأن آخرها هو أفضلها وأشملها وأظهرها دلالة على الرغبة والجدية في التأصيل والاستفادة الحقيقة المستمرة . (النجار ، 1999: 73)

وفي ضوء ذلك عرف (محجوب ، 2003: 54) الجودة في التعليم من المنظور الإسلامي : هي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية الداخليين والخارجيين إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضي المستفيدين عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة والتي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة يمكن قياس مدى تحقق الجودة في هذه المؤسسات عن طريقها .

أما الجودة الشاملة في التعليم : فهي فلسفة شاملة للحياة تتعكس بمفاهيمها على العمل في المؤسسات التربوية ، بجميع مستوياتها وأفرادها ، وفي جميع أحوالها ، وأوقاتها ، بحيث تحدد أسلوباً في الممارسة

الإدارية يرمي الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس من الأهداف الواضحة ، وقيم أخلاقيات العمل الأصيلة ، 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 ، 2003: 34).

ويتضح من مناقشة الجودة الشاملة من المنظور الإسلامي : أنها فلسفة شاملة للتحسين المتواصل ، ومجموعة مبادئ وقيم ترتكز على دعائم أساسية تعد هي الأسس التي تقوم عليها الجودة الشاملة.

ونستنتج مما سبق أن الإسلام دين الجودة لأنّه يحضر على جودة العمل ، كما أن الجودة مطلب شرعي يتعمّن على كل مسلم أن يجعله من ممارسته الدائمة لأفعاله وذلك لأن الله أمر بإحسان العمل وجعل المعامل على درجة في الحكم بين الناس لقوله تعالى "الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوْكُمْ أَئُكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً" (سورة الملك : 2)

### ثالثاً/ الجودة الشاملة

الجودة الشاملة لابد أن تبدأ بالإنسان ، لأن أي جودة شاملة لابد أن تكون منتج عقل وجهد إنساني ، ومن ثم ما لم تتوافر الجودة الشاملة في هذا الإنسان انعدمت في غيره، سواء أكان هذا الغير منتجاً مادياً أو منتجاً بشرياً إنسانياً.

من هنا يمكن القول بأن فكرة الجودة الشاملة ما كان ينبغي أن تظهر من خلال ميدان صناعي، وإنما كان ينبغي أن تبدأ وتتشاء وتظهر وتتطور في ميدان بناء البشر أي التعليم، وأن هذه الفكرة لو تحققت في بناء الإنسان اكتفينا بذلك عن وجودها في غيرها (الناقة، 2005: مقدمة، أ).

ولذا تعتبر الجودة الشاملة اتجاهًا متطرّواً وحديثاً يهدف إلى تحسين المنتج النهائي، إذ يعتمد على مجموعة من المعايير والمواصفات للوصول إلى تحسين أداء المؤسسات الإنتاجية والخدمية في ضوء الإمكانيات المتاحة، وذلك من خلال استخدام الوسائل والأدوات الكمية والكيفية لقياس ما يطرأ من تحسن على جودة المنتج أو الخدمة (علي، 2005: 936).

ويمكن تعريف الجودة الشاملة على أنها معيار أو هدف أو مجموعة متطلبات ، والجودة هي هدف يمكن قياسه، وليس إحساساً مبهماً بالصلاحية، إنها جهد متواصل من أجل التطوير، وليس درجة محددة للامتياز، فالجودة معيار للكمال نقرر عن طريقه ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد

وبالكيفية التي قررنا أنها تلامع احتياجات عملائنا أم لا، فإذا كانوا سعداء بالطريقة التي قدمت بها الخدمات والأعمال فيمكن القول إننا حققنا أهداف الجودة . (حالة، 1426: 108).

ويُعرف (البيلاوي وأخرون، 2006 : 21) الجودة الشاملة بأنها "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبّر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" في ضوء ما سبق يُعرف الباحث الجودة الشاملة إجرائياً بأنها "أحد الأساليب التطويرية الحديثة التي يمكن توظيفها واستثمارها لتطوير أنظمة ومخرجات العملية التعليمية والقائمة على تحري حاجات ورغبات العميل والسعى للتوافق معها.

#### رابعاً/ أهمية تطبيق الجودة الشاملة :-

أوضح (الشرقاوي ،2002: 22) أن من أهم الأسباب لتطبيق الجودة الشاملة في المنظمات:-

1. أن الجودة الشاملة تؤدي إلى خفض التكلفة وزيادة الربحية.
  2. أن الجودة الشاملة تمكن الإدارة من دراسة احتياجات العملاء والوفاء بها.
  3. يساهم مدخل الجودة الشاملة في ظل الظروف التي تعيشها مؤسسات الأعمال بتحقيق ميزة تنافسية في السوق والحصول على بعض شهادات (الأيزو 9000).
  4. المساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة ويسر.
  5. تدعيم الترابط والتنسيق بين الإدارات والمنشأة ككل والتغلب على العقبات التي تعوق أداء الموظف من تقديم منتج ذات جودة.
  6. زيادة ارتباط العاملين بالمنظمة وبأهدافها أي تتميم الشعور بالانتماء،
  7. توفير المعلومات للعاملين وبناء الثقة بين أفراد المنظمة ككل مما يسهم في رفع الوعي بالجودة ونشرها داخل المنظمة.
  8. تحسن سمعة وصورة المنظمة في نظر العملاء والعاملين.
- فالجودة الشاملة كونها نظاماً يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات لذلك فهي تتظر إلى ما يقدم من خدمات ككل منكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية للعاملين لجهود العاملين وتسهم في تحسين الروح المعنوية وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز.

**وخلصة القول:** فإن الجودة الشاملة أسلوب يهتم بمتطلبات المستفيد من الخدمة وإظهار مواهب وقدرات جميع العاملين في كافة المستويات وتنمية مهاراتهم مع زيادة فرص العاملين للمشاركة في صنع القرار مما يكون حافزاً لهم على الإبداع والابتكار.

### **خامساً/ مجالات الجودة الشاملة ومقوّماتها :-**

لقد أصبحت الجودة تطبق على جميع المنتجات السلعية والخدماتية، فعندما يكون المنتج سلعة ملموسة يسهل على المستفيد أن يميز ما بين منتج وأخر في الجودة، ولكن يصعب الأمر عندما يصبح المنتج خدمة مثل الخدمات التعليمية والتربوية ، وخدمة المجتمع ، وقد درجت معظم المؤسسات التعليمية والتربوية على تنفيذ المواصفات العالمية لكسب شهادة الجودة (الأيزو 9002) حتى يتعزز موقعها في الميدان العلمي والعملي ، وهذا ما يميز المؤسسات التعليمية العامة والخاصة في الدول المتقدمة ، ومجالات تطبيق الجودة كما حددها (الشرقاوي ،2002،ص 22) هي :-

إرضاء المستفيدين ( الطلاب - الأكاديميين - الإداريين - جهات العمل في المجتمع - أولياء الأمور - وسائل الإعلام .....إلخ)

1. تقويم الأداء.

2. الاهتمام بالخطيط الاستراتيجي.

3. بناء شبكة معلومات.

4. تنمية الموارد البشرية.

5. تطوير الباحث العلمي وتوفير بيئة بحثية متميزة.

6. تطوير الفعالية التنظيمية.

7. تلبية احتياجات المجتمع لتحقيق تنمية متوازنة .

### **سادساً/ الجودة الشاملة في التعليم :**

يرى ( الخطيب، 2003: 14) إن الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان : واقعي وحسي ، المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقة متعارف عليها مثل : معدلات التربيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم ، أما المعنى الحسي يرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم " .

ويعرفها (الزواوي ، 2003،ص 34) بأنها " معايير علمية لقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان التميز .

ويقصد بالجودة الشاملة في التعليم تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع الموصفات القياسية المعترف بها عالمياً، والتي تتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته. ومن ثم فإن تحقيق وضمان الجودة الشاملة هدف قومي مهم ينبغي أن تتبناه وتسعى إلى تحقيقه السياسات التعليمية العربية.

وتشمل الجودة بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسات التعليمية وما تتضمنه من موصفات الطلاب والمعلمين والمباني والمناهج التعليمية، والعمليات وما تتضمنه من إعداد الطلاب وتدريب المعلمين وأعمال التدريس والإدارة وغيرها. بالإضافة إلى مخرجات المؤسسات التعليمية التي تمثل في موصفات تربوية عالية للطلاب والخريجين التي تبدو في مستوى معرفي ومهاري مرتفع وموصفات شخصية يرتضيها المجتمع (حالة، 1426: 323).

ويستنتج الباحث تعريفاً للجودة الشاملة في التعليم: بأنها أسلوب استراتيجي يقوم على التعاون المشترك والإحساس بالمسؤولية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير ومبادئ تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عالي في عناصر النظام التعليمي (المدخلات - العمليات - المخرجات) مع الاستمرارية في التطوير والتحسين بمروره وفعالية تحقيقاً لاحتياجات ورغبات المستفيدين واعتماداً على تقييمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء .

#### سابعاً/ أهداف الجودة الشاملة في التعليم :-

يقوم القائد التربوي بإشراك مرؤوسيه في تحديد الأهداف التربوية، وتعتبر التشاركة أسلوباً رقابياً ذاتياً يتم خلاله تقييم أداء العاملين لحفزهم للعمل من خلال إعطاء القائد التربوي الثقة لمرؤوسيه ، والمشاركة في تحديد الأهداف وتقويم النتائج وتشجيع أفكار مرؤوسيه واتخاذ القرار بصورة مشتركة، وفيها إكساب القيادي القدرة العملية على تطبيق الإدارة المفتوحة التي تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة والذين يتحملوا المسئولية الكاملة لتحقيق الأهداف التربوية ورفع الأداء وتحقيق الجودة التربوية الشاملة ومن أهدافها كما وضحها (سكتاوي، 2004: 23) في الآتي:

1. تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تربية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمنشأة التربوية .
2. ترسیخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفعالية والفعالية تحت شعارها الدائم "أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة .
3. الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين التابعين لإدارة الجودة التعليمية من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية الازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة

والتأهيل الجيد ، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات - العمليات - المخرجات).

4. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها الإدارة والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائمًا في موقعها الحقيقي.
5. الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان ، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في الإدارة والميدان التربوي التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الایجابيات والعمل على تلافي السلبيات.
6. التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة ، والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام.
7. تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم.
8. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.
9. الوفاء بمتطلبات العميل والمجتمع.
10. ضبط وتطوير النظام الإداري.
11. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى كل العاملين.
12. الارتقاء بمستوى العاملين في جميع الجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية.
13. توفير جو من التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين .
14. تمكين الإدارة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة.
15. العمل بروح الفريق.
16. تطبيق نظام الجودة يمنح الإدارة والمشرف والاعتراف والتقدير المحلي وال العالمي.
17. التحفيز على التميز وإظهار الإبداع.
18. تقوية الولاء للعمل في الإدارة التعليمية .
19. التشجيع على المشاركة في أنشطة وفعاليات الإدارة التعليمية .

## **ثامناً) خطوات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم:**

ولتحقيق الجودة الشاملة يرى المتخصصون أن هناك ثلات عمليات أساسية هي: تخطيط الجودة، وتنظيم مراقبة وضبط الجودة، وتحسين الجودة.

### **تخطيط الجودة:**

يتضمن التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم نظرة بعيدة المدى تتعدد بها الأهداف الرئيسية لجودة التعليم والخطط الرئيسة لتحقيق هذه الأهداف ووضع المؤشرات والمقاييس لقياس مستوى الأداء. وكما ذكرها(حالة، 1426: 326-327) أن التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم يمكن من:

- تدعيم نقاط القوة ومعالجة أو تقليل نقاط الضعف.
- معرفة أهم عوامل النجاح في تحقيق الأهداف.
- سد الثغرة بين الإمكانيات الحالية والإمكانيات المطلوبة لتحقيق المستهدف من الجودة.
- وضع الخطط البديلة في حالة حدوث بعض الأخطاء في الخطة.
- تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف المرحلية.
- إبراز مؤشرات النجاح وكيفية قياسها.
- تحديد مصادر تمويل تنفيذ الخطة.

ويتمثل تخطيط جودة مخرجات التعليم في تحديد المستويات المعيارية للمتعلم أي مواصفاته القياسية لجوانبه المعرفية والشخصية، وكذا الكفايات والمهارات التي تمكّنه من تأدية دوره بنجاح في حياته الأسرية والمشاركة في الحياة العامة في مجتمعه والنجاح في استكمال تعليمه العالي أو الجامعي كما تمكّنه أيضاً من الانخراط بنجاح في سوق العمل. وتوجه المستويات المعيارية للمتعلم كل عناصر التعليم وتأثير فيها.

أما تخطيط جودة العمليات فيتمثل في تخطيط أساليب أداء الخدمة التعليمية (طريقة التدريس ووسائله، تدريب المديرين والمعلمين والعاملين وتنمية أدائهم، أسلوب الإدارة الفعالة، تنظيم وتوظيف المبني واستخدامه) وصولاً إلى معيار الجودة. فلا يكفي أن تكون هناك قناعة بمخارات التعليم بل ينبغي أن تكون هناك أيضاً قناعة بأسلوب العمل وأدائه.

### **ب - مراقبة وضبط الجودة:**

يعتبر ضبط الجودة بمثابة الإدارة المثلثى لتحقيق الهدف، ويعنى هذا قيام الإدارة باتخاذ الخطوات والإجراءات الكفيلة بالالتزام بمستويات الجودة المحددة وتعتمد منظومة النظام التربوي ومنظماتها الفرعية

وكل عنصر من عناصرها على آلية لتقويمها وتشخيص نقاط ضعفها وموقع اختلالها وتعديل مسارها حتى يمكن التوصل إلى تحقيق إستراتيجية التعليم والتوصل إلى تحقيق الجودة العالية والنوعية المرتفعة له. وتتضمن آلية التقويم الشامل للنظام التربوي إلى ما يسمى بمنظومة ضبط الجودة الشاملة، وت تكون عادة من أربعة عناصر أساسية هي:

#### **أولاً: محكات الجودة:**

أو المستوى المعياري النموذجي المطلوب للأداء وهو الإطار المرجعي أو المعيار الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المحك وتعرف وتحدد محكات الجودة بواسطة الخبراء في ضوء الاستراتيجيات الأساسية للتعليم والتي تنسق مع أهداف المجتمع واحتياجاته ومطالبه والمعايير العالمية للتقدم العلمي.

#### **ثانياً: جمع بيانات عن الواقع:**

وذلك بواسطة أدوات القياس اللازمة التي تبني وتطبق خصيصاً لجمع البيانات الواقعية في الميدان الفعلي. ومن أمثلتها المقياس المتميز الذي قدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للتقويم الشامل للأداء الجامعي والذي عنوانه دليل منهجهي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي.

#### **ثالثاً: مقارنة الواقع الفعلي بمحك أو معيار الأداء المطلوب:**

حيث يمكن تحديد الاقتراب أو الابتعاد عن المحك أو المعيار المنشود وتشخيص موقع الاختلال.

#### **رابعاً: عمل التعديلات الالزمة:**

حيث يمكن اتخاذ القرارات السليمة الواقعية الفعالة المؤسسة على تحليل علمي دقيق للبيانات والمعلومات وذلك في ضوء:

• **ال حاجات:** وتحددتها وجهات نظر الخبراء.

• **المطالب:** التي يبيدها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور والرأي العام.

يمكن البدء في تنفيذ التعديلات المقترحة للعلاج من نقاط الالتقاء بين الحاجات والمطالب (حالة، 1426):

.(330 -328

## **ج - تحسين الجودة:**

ويعد تحسين الجودة في التدريس هدفاً مهماً، ولهذا تصبح إدارة الجودة الشاملة هي الوسيلة الأساسية لتحقيق هذا الهدف. ويطلب نجاح هذه الوظيفة ضرورة الاهتمام بحسن اختيار عضو هيئة التدريس وإعداده، باعتباره العمود الفقري للعملية التعليمية. كما يتطلب ذلك أيضاً، الاهتمام بتطوير أدائه علمياً ومهنياً من وقت لآخر. ومن ثم، فإن الركيزة الأساسية لتطوير التعليم هي نجاح عضو هيئة التدريس في أدائه لعمله. ولكي يتمكن الطالب من تحصيل أفضل قسط تعليمي ممكناً، فلا بد أن يساعد عضو هيئة التدريس، أيضاً، على فهم قدراته وميوله ورغباته وتنميتها. (البنا، 2001: 78).

### **تاسعاً/ معايير الجودة الشاملة في التعليم :**

#### **المعايير :**

جاء في المعجم الوجيز "العيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير ، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص ، ومنها "المعيار لتقييم بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها ، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء ، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معايير . أما المعيار في الاصطلاح فمعنى المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير ( مجمع اللغة العربية ، 2002: 23 )

وقد عرف (عبيد، 2004: 799) المعيار بأنه ما يجب أن يتم معرفته (جانب معرفي) والقيام بعمله (جانب تطبيقي) من جانب المعلم أو المتعلم.

والمعيار مصطلح شاع استخدامه بداية في مجالات: الزراعة، والصناعة، والهندسة، والتقنية، والتجارة، وغيرها، مقترباً بمصطلح الجودة (سالم، 2004: 855).

### **معايير الجودة الشاملة في التعليم :**

يشهد العالم المعاصر اهتماماً متزايداً بمعايير الجودة في العمل ، وبخاصة في ميادين العمل التربوي ، و يأتي ذلك من افتتاح كامل بأن جودة التعليم تكون في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتسابه والمستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية ، بعد أن أضحت الجودة والنوعية معياراً أساسياً في إصدار الأحكام التقويمية يرقى على الكم ولغة الحساب (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 2003: 9).

والجودة في التربية والتعليم ليست شيئاً مطلقاً ، فنمة معايير متعددة للجودة يجب أن تكون دائماً منفصلة عن بعضها البعض كي لا يحدث بينها تعارض ما ، ويجب أن ننظر إلى معايير الجودة ككل من منطلق تطلعات المجتمع ومدى جودة خدمة نظام التربية والتعليم لهذه التطلعات عندئذ تعتبر الجودة في نظام التربية والتعليم تعبيراً عن تطلعات اجتماعية يجري قياسها كل عام وفقاً لمقاييس محددة ( المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، 2004: 12 )

وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي ، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في الخدمة التعليمية وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات ، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية ( كنعان ، 2005: 66 ) . ( Bogdan , 1997:10

ومن العوامل المؤثرة على المعلمين وبيئة العمل المعايير والتقييم ، فهذه المعايير تتطلب تعديل في المناهج ، وإعادة تنظيم الوقت ، وأن المعلمين يسعون باستمرار لإحلال الممارسات الجديدة محل القديمة ، وهذه الممارسة لا تثري أو تعزز مكان العمل بالحيوية والنشاط فقط بل على مستوى المدارس والإدارات التعليمية ، إضافة إلى تزويد المعلمين المحتاجين إلى تعلم مهارات جديدة ، كما أن المعلمون بحاجة إلى دراسة محتويات هذه المعايير والوسائل التكنولوجية لتطبيقها ومناقشتها وطرح الأفكار والمشاكل حولها . ( Wyman, 2001:23 )

وإن وضع معايير قياس متافق عليها تتماشي مع المعايير الدولية لمنتج التعليم لهو أمر هام وجاد وحيوي علينا عند القياس وصياغة المعايير أن نضع في اعتبارنا المدخلات والوسائل والمخرجات لمنتج العملية التعليمية .

وإن المعايير لقياس منتج التعليم ومخرجاته لابد وأن تكون معروفة للجميع سواء على المستوى المهني في إدارات التعليم أو على المستوى الشعبي ، وعلى إدارات التربية والتعليم في هذا الإطار أن تضع نفسها في مقارنة إقليمية وعالمية والعمل على توحيد سبل القياس حتى يمكننا تعديل المسارات كلما دعت الحاجة إلى ذلك ومواجهة التحديات مع أهمية اشتراك المفكرين والعلماء مع الوزارة في المسئولة في تحديد الأولويات التي يجب قياسها لمنتج التعليم في كل مرحلة عمرية وعلى مستوى المحافظة والدولة ، وعلى أن يشتمل ذلك معايير قياس المهارات التي اكتسبها الطالب واللغة والتفوق في الرياضيات والعلوم وكذلك درجة المشاركة في المجتمع .

فالعالم العربي يعاني من أزمة كبيرة وخطيرة في التعليم ، فما زالت الإصلاحات التعليمية تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير، ويغلب الجانب النظري على المقررات والمناهج ، إضافة إلى قصور النظام التعليمي عن الاهتمام بالطالب من حيث ميله ومواهبه وفدراته، وعدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة لكونها تقليدية . (رضوان ، 1997: 22)

وقد أكدت وثيقة استشراف المستقبل للعمل التربوي لدول الخليج العربي هذا ، وبينت وجود قصور في بعض مدخلات التعليم ، وفي انخفاض مستوى مخرجاته ( مكتب التربية لدول الخليج، 1420: 44).

الأمر الذي دفع بالكثير من المؤسسات التعليمية البدء بالاهتمام بالجودة في التربية والتعليم من حيث تعريفها وتطوير برامجها وتعزيزها ووضع معايير لها ، فالجودة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع المهام والأنشطة بدءاً من البرامج التعليمية والتربية وصولاً إلى البحث والدراسات والتحصيل العلمي والتوظيف والتعيين والطلبة والمباني والأجهزة والمعدات والخدمات وغيرها .

ولابد لنا هنا أن ننطرق لبعض تعريفات معايير الجودة الشاملة في التعليم :

حيث تعرف (علي، 2002: 210) معايير الجودة الشاملة في التعليم " بأنها تلك الموصفات 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 تتصنف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين".

وعرفها (إسماعيل، 2005: 470) بأنها " الصفات والخصائص التي يجب أن تتوفر في تعليم العلوم بهدف تجويد وتحسين مدخلات وعمليات تعليم العلوم بما يسهم في تحقيق الأهداف".

ويعرفها الباحث إجرائياً بالتالي " هي مجموعة الخواص والمعايير المميزة التي ينبغي توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم لإكساب معلمي العلوم والمعرف والمهارات والخبرات التي تتلاءم مع متطلبات المجتمع لإشباع حاجات ورغبات طلابهم".

وهناك محاولات عديدة لوضع معايير للجودة الشاملة في التعليم منها :

## **معايير كروزبي:**

حدد فيليب كروزبي (Crosby, 1998:19) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة هي :

- 1 - وصف متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
- 2 - وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.
- 3 - منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
- 4 - تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.)

## **معايير بالدرج:**

طور مالكوم بالدرج نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه. وقد حدد بالدرج (عبد الجاد، 1991: 26-28) لضبط جودة التعليم (11) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي:

- 1 - القيادة : وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
- 2 - المعلومات والتحليل وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.
- 3 - التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.
- 4 - إدارة وتطوير القوى البشرية وتشمل: تقويم وتحطيم القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.
- 5 - الإدارة التربوية وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.
- 6 - رضا المدارس ونتائج الطلبة وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

7 - رضا الطلبة وممولي النظام التربوي وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضاة الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى.

### معايير برون ورايز

وكذلك من بين هذه الجهود ما قام به برون ورايز في كتابهما "معايير لتقدير جودة التعليم" حيث قاما بوضع معايير للمعلم والطالب والمادة التعليمية ومعايير للمهارات والخصائص المهنية والشخصية التي ينبغي أن يتسم بها العاملون في مجال العملية التعليمية مثل : التدريس الفريقي ، الزميل المتعاون جداً ، الإشراف على زملاء جدد ، تقدير أعمال هيئة التدريس الداعمة ... الخ .

وقام (الأحمد ،2003:175) بوضع مجموعة من هذه المعايير التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم ، ومنها:

- معايير مرتبطة بالطالب : من حيث الانتقاء ، ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم له ودافعيه الطلاب واستعدادهم للتعليم .
- معايير مرتبطة بالمعلمين : من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفايتهم المهنية ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع واحترام المعلمين لطلابهم .
- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية : من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتوها والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع .
- معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات بالجودة والعلاقات الإنسانية الجيدة واختيار الإداريين وتدريبهم .
- معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية : من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتقويض السلطات واللامركنية .
- معايير مرتبطة بالإمكانات المادية : ومنها المبني المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات وحجم الاعتماد المالية .
- معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع : من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته " .

## **عاشرًاً معايير جودة التدريب أثناء الخدمة :**

إن إنجاز التدريب أثناء الخدمة بالطريقة الصحيحة ، يستوجب وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها مع ملاحظة أن المعيار المثالي ليس بالضرورة هو الأنسب والأهم أن نسعى لمناسبة المعيار للهدف وضبط جودة التدريب في المؤسسات التدريبية ستة معايير أساسية تحددها(رواس، 2007: 10) وهي:

1. جودة الإدارة ويجب وإيجاد قيادات تدريبية قادرة ولملزمة بعملية التحسين المستمر للتدريب من خلال التركيز على السلوكيات.
  2. تطوير الموارد البشرية من خلال وضع إستراتيجية تتكامل فيها عمليات التدريب وترتبط بين الأهداف والفعاليات وبين استراتيجيات المنظمة وأهدافها .
  3. التخلص من مشكلات ومعوقات التدريب الإدارية والفنية والمالية مثل المباني والتجهيزات، والتقنيات المعاصرة للمعلومات والاتصالات.
  4. تحقيق الإرشاد والتوجيه والعمل ما أمكن على ترشيد الإنفاق على التدريب.في إطار تحقيق الأهداف المرسومة له.
  5. البرامج التدريبية والمناهج.
  6. الاختبارات والتقييم وتقدير الجهد المبذولة لارتفاعه بمستوى التدريب .
- هذا وقد ركزت معظم الدراسات السابقة الخاصة بتطوير البرامج التدريبية على اختلاف موضوعاتها على تقويم برامج تدريب المعلمين على أساس ( الكفاءة – الفاعلية – مدخل النظم – الأداء – الإنتاجية) أما الدراسة الحالية فاعتمدت على المعايير ، ولا سيما معايير الجودة الشاملة لضمان جودة التدريب.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الجودة الشاملة في شتى المجالات توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات التي توضح مفهوم الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم وهي:

- 1 - الالتزام الكامل من قبل الإدارة العليا بنمط قيادي سليم.
- 2 - التركيز على المنتج (العميل) المستفيدين من برنامج تدريب معلمي العلوم .
- 3 - المشاركة الجماعية في برنامج تدريب معلمي العلوم.
- 4 - التركيز على جودة العملية التدريبية (المدخلات – العمليات – المخرجات ) لبرنامج تدريب معلمي العلوم.
- 5 - الاهتمام بالتحسينات بشكل مستمر لبرنامج تدريب معلمي العلوم.

- 6 - تناجم فلسفة وأهداف برنامج تدريب معلمي العلوم.
- 7 - قيادة عملية صنع واتخاذ القرارات على أساس ومبادئ وحقائق.

## **حادي عشر/ معايير الجودة في الأداء التدريسي للمعلم**

### **الأداء التدريسي**

يُعد التدريس أحد المناشط التربوية المقصودة، والتي تحدث بصفة دورية من قبل المعلمين في غرف الصفوف الدراسية على اختلاف مستوياتها، لذا فإن هذا التدريس يجب أن يكون عصرياً، ومتطولاً مع تطور الفكر التربوي، وتطور كافة مناشط ومؤسسات المجتمع، وفيما يلي سنقوم بتحليل مفرداته على النحو التالي:

#### **أ . تعريف الأداء التدريسي:**

لتعریف مصطلح الأداء التدريسي لا بد لنا من تقسيمه إلى شقين وهما: (الأداء - التدريسي). ومن ثم تعرف مصطلح الأداء التدريسي من خلال تعريف شقيه بوجه عام كمصطلاح واحد يتتألف من شقين هما الأداء و التدريسي.

#### **1 . تعريف الأداء:**

عرف الأداء على أنه السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه.  
(الخزندار ، 2005م، ص655).

كما عرفه البنا بأنه ما يفعله الفرد (طالب، أو عضو هيئة تدريس، أو أحد العاملين بالمدرسة) استجابة لمهمة معينة فرضاً عليه وفقاً لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة، أو من قبل الآخرون (الرؤساء أو المعلمين)، أو قام بها من ذاته (البنا، 2001: 35).

أما (العطاب، 2004: 610) فعرف الأداء بأنه السلوك الذي يقوم به الطالب/ المدرس الذي يمكن ملاحظته وقياسه وفق بطاقة ملاحظة معدة لذلك.

#### **2 . تعريف مصطلح التدريسي:**

كلمة التدريسي مأخوذة من الكلمة التدريس والتدریس في اللغة مأخذ من الفعل درس قال ابن منظور ((وَدَرَسَ الْكِتَابَ يَدْرِسُهُ دَرْسًا وَدَرَاسَةً وَدَرِاسَةً، من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه وقد قريء بهما وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ)) (ابن منظور ، د.ت. ، ص79).

وقيل سمي نبى الله إدريس عليه السلام بهذا الاسم لكثرة دراسته كتاب الله تعالى ودارس الكتب وتدارسها، هذا من حيث اللغة (الرازي، 1415: 85).

وأما معنى التدريس عند المختصين من أهل التربية والتعليم فله عدة تعريفات البعض منها يدور حول النظرة التقليدية القديمة للتدريس والتي تعنى المعرفة فقط وهذه النظرة قد تقلصت وتکاد تكون معدومة عند المنظرين في هذا الوقت لكثرة النقد الموجه لهذه النظرة وقلة أنصارها المدافعين عنها في هذا الوقت ومن التعريفات على هذه النظرة تعريف التدريس بأنه نقل المعلومات من الكبار إلى الصغار. (قديل، 1421: 10)

وُعرف التدريس بأنه موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد (قديل، 1421: 13).

كما عُرف التدريس بأنه جمع القرارات والأنشطة المتعلقة بتنفيذ المنهاج بما في ذلك عمليتي التعليم والإرشاد المستخدمتين للتأثير على المتعلم من أجل تحقيق أهداف تعليمية مرغوبة (أبو لبدة وآخرون، 1417: 11).

هذا ما يتعلق بتعريف كل من مصطلحي الأداء والتدريس وهذا البحث اعنى بالتعرف على جودة الأداء التدريسي، لذا فلا بد من تعريف الأداء التدريسي إجمالاً وممن عرف الأداء التدريسي (الدياب والبنا ، 2001: 35) والذي ينص على أنه "سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله (التخطيط والإعداد، وتنفيذ التدريس، وتقدير الأداء للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية)" .

## ثاني عشر/ معايير الجودة في أداء المعلم

بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، حيث يمكننا التسليم بالقول: " أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه" وذلك لأن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبنّاها النظام التعليمي وعلى عاته تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التعليمية، يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعوا خططه وراسموا سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين (البيلاوي وآخرون، 2006: 120).

## **معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم في جمهورية مصر العربية**

هذا ولقد قامت وزارة التربية والتعليم في مصر من خلال "مشروع المعايير القومية للتعليم" بوضع معايير ومؤشرات في مجالات رئيسة تمثل العملية التعليمية ، واهتمت هذه المعايير بما يلي :

- معايير المدرسة الفعالة.
- معايير المعلم.
- معايير الإدارة المتميزة.
- معايير المشاركة المجتمعية.
- معايير المنهج ونواتج التعلم.

وتم وضع معايير المعلم من خلال خمسة مجالات رئيسة ، حيث اهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة متضمنا المعلم والموجه والأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي على النحو التالي:-

### **المجال الأول: التخطيط**

المعيار الأول : تحديد الاحتياجات التعليمية للتلميذ .

المعيار الثالث: لتخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

المعيار الثالث : تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

### **المجال الثاني: إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل**

المعيار الأول : استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لاحتاجات التلميذ.

المعيار الثالث: تيسير خبرات التعلم الفعال.

المعيار الثالث : إشراك التلميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

المعيار السادس: توفير مناخ ميسر للعدالة.

المعيار الخامس : الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

المعيار السادس: إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع.

### **المجال الثالث: المادة العلمية**

المعيار الأول : التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

المعيار الثالث: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

المعيار الثالث : تتمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى .

المعيار الرابع : القدرة الذاتي. ج المعرفة.

#### **المجال الرابع : التقويم**

المعيار الأول : التقويم الذاتي .

المعيار الثالث: تقويم التلاميذ.

المعيار الثالث : التغذية الراجعة .

#### **المجال الخامس : مهنية المعلم**

المعيار الأول : أخلاقيات المهنة.

المعيار الثاني: التمية المهنية. (وزارة التربية والتعليم المصرية ، 2003 ، المجلد الأول: 74 - 86)

#### **معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.**

أولاً: يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية المادة التعليمية. يتخصص في تدريسها، وينقن مهارات .

ثانياً: يقدم فرضاً للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم .

ثالثاً: يبتكر مواقف ويخلق فرضاً تعليمية تتلاءم مع تنوع البيئة الدراسية، وتباينها .

رابعاً: يمتلك مدى واسع ومتعدد من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهام .

خامساً: يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والاندماج النشط في التعلم .

سادساً: يعزز البحث الإيجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك .

سابعاً: يخطط للتعليم متعمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية ، والطلبة والمجتمع المحلي وأهداف المنهج.

ثامناً: يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجمسي للمتعلمين ويحافظ على استمراره .

تاسعاً: يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارساته ، ليقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين ، ويتحرجى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر .

عاشرًا: ينمّي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع أولياء أمور وأسر الطلبة والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من أجل دعم تعلم الطلبة. (الزهيري ، 2007: 77)

### **ثالث عشر / أساليب وطرق تقويم جودة الأداء التدريسي للمعلم**

#### **تحليل العمل:**

وفيه يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس، للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام، وأدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.

#### **تحليل التفاعل:**

ويركز هذا الأسلوب على تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس.

#### **ملحوظة المعلم:**

وهذا هو أهم أساليب تقويم المعلم، خصوصاً فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، غالباً ما تتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يمكن خلالها تقدير مهارات المعلم في تخطيط، وتنفيذ وتقويم عملية التدريس. (الرافعي، 1426: 1426)  
من خلال العرض السابق لمحور الجودة نستخلص مايلي:

- 1 - ضرورة تطبيق الجودة الشاملة ضمن استراتيجية شاملة بحيث تتضمن كل العناصر .
- 2 - للجودة في التعليم فوائد متعددة منها الإرتقاء بمستوى الطالب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والإجتماعية والنفسية والروحية
- 3 - الجودة متطلب تربوي وديني شرعي ومؤسساسي .
- 4 - الجودة تعتمد على وضع معايير محددة قائمة على الدقة والتميز والإتقان في كل مجال من المجالات.
- 5 - تعمل الجودة على زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين في المؤسسة التعليمية.

وفي ضوء العرض السابق لما تقدم في هذا الفصل يمكن الخروج بما يلي:

أن عصرنا الحاضر - وكل عصر - يتطلب الاهتمام بإعداد المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التربوية ويقدر هذا الاهتمام ، يكون مقدار تقدم الشعوب باعتبار أن المعلم هو العنصر الجوهري في نجاح وفعالية التعليم ، ولذلك فإن وفرة المعلمين الأكفاء شرط أساسي لتحسين النظام التعليمي ومن أجل هذا فإن اختيار المعلم ، وإعداده ، وتدريبيه ، مع العناية بالنمو النفسي والمهني على جانب كبير من الأهمية ، بالإضافة إلى توفير الحوافز من أجل إعادة المعلمين لعملهم وتذليل برامج التدريب اللازمة والمستمرة ، من أهم مقومات نجاح العمل التعليمي.

ومن الملاحظ أن إعداد المعلمين في العالم \_ بصفة عامة \_ لا تكاد تفي بحاجات الدول وبخاصة النامية منها ، الأمر الذي يجعل بعض الدول تتحمل أعباء تدريب المعلمين بأعداد كبيرة ، وبالرغم من أن التركيز الأساسي في تربية المعلمين يتوجه بالدرجة الأولى إلى إعدادهم قبل الخدمة، فإن البحث والدراسات والتقارير المختلفة تشير إلى أن هذا الإعداد لم يعد كافياً لتزويد المعلمين بجميع الوسائل والمعلومات والمهارات نظراً للتطور المستمر حيث تؤكد على أن تدريبهم في أثناء الخدمة يبقى الأولوية القصوى بهدف رفع كفاءتهم وتجديد خبراتهم ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعليمية المتحركة والعمل على التكيف مع جميع المستجدات وكجزء من التربية المستمرة التي يفترض أن تمتد طيلة فترة ممارسة المهنة.

ولهذا أصبح التدريب للمعلمين أثناء الخدمة يعتبر في بلدان كثيرة نظاماً كلياً متاماً على إعدادهم قبل الخدمة ، كما في الكثير من دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا والسويد وغيرها وبعض الدول العربية واليابان والصين ، وهكذا صار لزاماً علينا أن نعيد النظر في المعلم من حيث اختياره وإعداده وتدريبيه.

ونظراً لأهمية الموضوع ، فقد أوصت العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين ولاسيما في ضوء معايير الجودة الشاملة.

## **الفصل الثالث**

### **الدراسات السابقة**

ويتناول هذا الفصل ما يلي:

**أولاً: الدراسات المتعلقة ببرامج تدريب المعلم وتأهيله أثناء الخدمة**

- الدراسات العربية والأجنبية
- تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريب المعلمين

**ثانياً: الدراسات المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة في التعليم**

- الدراسات العربية والأجنبية
- تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت معايير الجودة الشاملة في التعليم
- التعقيب العام على الدراسات السابقة
- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

## **الفصل الثالث**

### **الدراسات السابقة**

يهدف هذا الفصل إلى التزود بجملة من الأفكار والإجراءات والأدوات التي تحتاج إليها الدراسة الحالية ، كما يهدف إلى بيان موقف الدراسات السابقة من موضوع تقويم برامج التدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة ، والإفادة من الأساليب الإحصائية التي استخدماها الباحثون في الوصول إلى النتائج ، حيث سيتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية ولقد تناول الباحث هذه الدراسة من خلال المحاور التالية:

المحور الأول وقد تناول الدراسات المتعلقة ببرامج تدريب المعلم وتأهيله أثناء الخدمة.  
المحور الثاني وقد تناول الدراسات المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة في التعليم.

#### **/ المحور الأول /**

**الدراسات المتعلقة ببرامج تدريب المعلم وتأهيله أثناء الخدمة.**

#### **1. دراسة : سهام عبد الرحمن الصويع (2000)**

بعنوان "التدريب أثناء الخدمة وفعاليته في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض "دراسة تجريبية".

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى فاعلية التدريب على المنهج المطور لرياض الأطفال في تحسين أداء المعلمة . وت تكون عينة الدراسة من (26) معلمة من 4روضات حكومية في مدينة الرياض\_المملكة العربية السعودية\_وتكونت الأداة (بطاقة ملاحظة) من (76)جملة صيغت إجرائيا بشكل ملاحظات تستطيع الباحثة من خلالها القياس ورؤيتها وتدوينها خلال عملية الملاحظة ، كما تم التأكيد من صدق هذه الأداة وثباتها من خلال صدق الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للثبات ، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية في الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي المتوسط الحسابي والوزن النسبي، وأظهرت النتائج وجود فرق دالة بين المجموعتين لصالح المعلمات المتدربيات.

#### **2. دراسة: سمير يونس صلاح وحسن حسن القرش (2001)**

بعنوان " تقويم الدورة التدريبية لمعلمي جامعة حلوان ومساعديهم "

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الدورة التدريبية لمعلمي جامعة حلوان ومساعديهم في ضوء أهدافها ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وبناء استطلاع للرأي وتطبيقه على عينة

ممثلة لمن اجتازوا دور إعداد معلمي جامعة حلوان بعضهم يمثل كلية التربية وبعضهم يمثل الكليات شبه التربوية ، وبعضهم يمثل الكليات غير التربوية، وكان عددهم (22) معلم ، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي واستخدم للوصول للثبات معامل ألفا كرونباخ ، بينما استخدم التكرارات والنسب المئوية في الاجابة عن اسئلة الدراسة ، ومن هذا كله توصل الباحثات إلى تصور لتطوير الدورة كما أوصى الباحثان بضرورة الاستمرار في تطوير برامج الدورات التربوية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس والأخذ دائماً بأحدث الاتجاهات العالمية في التدريب .

ولقد اقترح الباحثان بإجراء دراسة لتحديد الاتجاهات المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونיהם بالجامعة، وإجراء دراسة تعنى بتحديد الاتجاهات والتجارب العالمية في تنمية عضو هيئة التدريس.

### 3. دراسة: سيسالم (2001)

والتي بعنوان "مهام موجهي العلوم لتطوير أداء معلمي العلوم ومدى ممارسة الموجهين لهذه المهام".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهام موجهي العلوم لتطوير أداء معلمي العلوم ، والتعرف على مدى ممارسة الموجهين التربويين لهذه المهام من خلال أراء معلمي العلوم وموجهاتهم ومديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة استبانة تم توزيعها على العينة المكونة من (15) معلم ومعلمة من معلمي العلوم للعام الدراسي 1999-2000 ، و(35) من مديري المدارس الثانوية ، و(34) من الموجهين والموجهات ، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ للثبات بينما استخدم التكرارات والنسب المئوية في الاجابة عن اسئلة الدراسة وكان من أهم النتائج أن:

- الموجهين يميلون إلى ممارسة أغلب المهام الإشرافية الملحوظة والتي تظهر بأنها جهد ملموس للموجهين حيث سيخاسب الموجه على أساسها وتحتاج لمتابعة منه أقل من غيرها وهي تقليدية وتألوفة.

- وأن غالبية الموجهين يعتمدون على الزيارة الصافية كأسلوب جيد لتقويم المعلم مع عدم الوعي بالاتجاهات الحديثة في الإشراف مثل تتميم الموجهين من خلال عقد المؤتمرات والندوات حول الإشراف التربوي.

#### 4. دراسة: نبيل جبر (2002)

بعنوان "تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظة غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة".

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المتربين والمشرفين التربويين في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، وتوضح إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين و المتربين والمشرفين التربويين في النظرة لبرامج التدريب أثناء الخدمة تغري 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 واستخدم الباحث المنهج الوصفي المحسي كونه مناسباً للدراسة ومن أجل ذلك أعدت أداة الدراسة وهي استبانة والتي تكونت من (91) فقرة موزعة على ثمانية مجالات وهي الحاجة للتدريب ، تخطيط البرامج التربويي - أهداف البرنامج التربويي - محتوى البرنامج التربويي - الأساليب والوسائل التعليمية - إمكانيات المركز التربويي - تقويم البرنامج التربويي - وجهة نظر المعلمين المتربين في أعضاء هيئة التدريب. وكانت عينة الدراسة (455) معلماً ومعلمة (213) معلماً و(242) معلمة بالإضافة (80) مشرفاً تربوياً من شاركوا بالبرامج التربوية، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي واستخدم التجزئة النصفية للتحقق من الثبات ، واستخدم التكرارت والنسب المئوية للسؤال الأول والثاني واختبار تي تست للسؤال الثالث وكانت أهم النتائج:-

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

وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها:- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين في التخطيط للبرامج وأن يتولى مسؤولية التدريب مدربين أكفاء وأن تكون البرامج متعددة ومتنوعة لتلبية احتياجات المعلمين التربوية والاستفادة من التجارب العالمية وخاصة الأمريكية وتتنوع أساليب التقويم وإنشاء مراكز تدريبية متخصصة مجهزة بالأدوات والمكتبات وتوفير الحوافز المادية.

## 5. دراسة : ربيحة سليم حس (2002)

بعنوان " تقويم دورات تأهيل النظار المعلمين بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة " .

هدفت إلى تقويم دورات تأهيل نظار مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة وتصور مستقبلي مقترن لتطوير دورات تأهيل نظار مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة في دراستها وبشكل رئيسي على المنهج الوصفي وأعدت استبانة مكونة من 7 مجالات اشتملت على (78) فقرة وبعد التأكيد من صدق وثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة مكونة من (105) ناظراً وناشرة، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاداة واستخدم التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي في الوصول للنتائج وأوصت الباحثة بالتالي :

- زيادة الاهتمام بتوضيح أهداف البرنامج التأهيلي للنظرار .
  - الاهتمام بأساليب التأهيل التطبيقية
  - استخدام أساليب تدريبية غير تقليدية بالدوره
  - ضرورة العمل على تخصيص قاعات دراسية مجهزة بأفضل الإمكانيات والتجهيزات
- وافتقرت الباحثة ضرورة تحديد أهداف البرنامج بصورة واضحة ومحددة ، وكذلك تحديد الحاجات التأهيلية للنظرار قبل إعداد وتحطيط البرامج التأهيلية .

## 6. دراسة: فؤاد العاجز ومحمد البنا (2003)

بعنوان "تصور مقترن لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء".

هدفت الدراسة إلى وضع تصوّر مقترن 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 المقترن، وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال إعداد استبانة من تصميم الباحثين مكونة من مجالين هما:-

- مجال تقويم البرامج التدريبية ويتضمن (30) فقرة.
- مجال البرنامج التربوي المقترن للمعلمين أثناء الخدمة ويتضمن (40) فقرة.

وبلغت عينة الدراسة (275) معلماً ومعلمة بنسبة مئوية (15%) من مجتمع الدراسة المكون من (1837) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية العليا ، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، بينما استخدم التكرارات والنسب المئوية للغجابة عن أسئلة الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية لبعد المدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية وأقلها نسبة

وقت التدريب والمترب ومكان التدريب والإمكانات، كما بلغت النسبة المئوية لتقدير المعلمين والمعلمات لبرامج التدريب (66.08%) وهي نسبة مئوية مقبولة نوعاً ما إلا أنها منخفضة بالنسبة لبرنامج التدريس المقترن وكانت أهم النتائج:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجموع مجال تقويم البرامج التدريبية تغري 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 ثلاثة دورات فأقل.

#### 7. دراسة: علي عبد المجيد أبو سرك (2004)

بعنوان " دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديرى المدارس الحكومية أثناء الخدمة في محافظات جنوب فلسطين من وجهة نظر المديرين أنفسهم ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر المبادئ التربوية في برنامج تدريب مديرى المدارس الحكومية في محافظات جنوب فلسطين ومدى إسهام هذا البرنامج في رفع الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد صمم الباحث استبانة موجهة لمديري المدارس في محافظات جنوب فلسطين وتألفت عينة الدراسة من (220) مدير ومديرة ممن يملكون في ( المدارس الأساسية الدنيا ، الأساسية العليا ، الثانوية ) في الفصل الثاني من العام الدراسي (2002/2003) واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من الثبات ، وكانت أهم نتائج الدراسة توافر المبادئ التربوية للتدريب في برنامج تدريب مديرى المدارس بدرجة كبيرة حيث حصلت (43) فقرة من أصل (60) على درجة كبيرة ، ومن خلال هذه الفقرات توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- عدم تحديد مديرى المدارس لاحتياجاتهم التدريبية قبل التدريب
- قيام الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي بتحديد موضوع التدريب للمديرين
- عدم اطلاع مديرى المدارس المشاركين على خطة البرنامج قبل تنفيذها .

كما أوصت الدراسة بضرورة تشجيع مديرى الدارس على حضور جميع الدورات والبرامج التدريبية.

## 8. دراسة علاء الدين سعد متولي (2004)

عنوان "تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية والمعاصرة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي لبرامج تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بالمنطقة الشرقية في سلطنة عمان وإلقاء الضوء على بعض جوانب القوة والضعف. تحديد الاحتياجات التدريبية الالزمة بالفعل لمعلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية من وجهة نظر مجموعة من معلمي هاتين المرحلتين ومجهبي مادة الرياضيات بالمنطقة الشرقية بسلطنة عمان والوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج تدريب المعلمين بصفة عامة ومعلمي الرياضيات خاصة ، في أثناء الخدمة .

وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاثة استبيانات على النحو التالي :

الاستبانة الأولى : بهدف التعرف على واقع تدريب معلمي الرياضيات بالمنطقة الشرقية جنوب سلطنة عمان كما يراها مجموعة من معلمي الرياضيات  
الاستبانة الثانية : بهدف التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية الالزمة لمعلمي الرياضيات ( من وجهة نظر المعلمين مجموعة الدراسة )

الاستبانة الثالثة: بهدف التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية الالزمة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر مجھي مادة الرياضيات (

وتم التأكد من صدق الاستبيانات الثلاثة وثباتها على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس بكلية التربية وللتتأكد من ثباتها استخدم معادلة سبيرمان - براون ( Spearman-Brown ) وتم اختيار عدد (197) معلماً ومعلمة بطريقة عشوائية موزعة على (42) مدرسة إعدادية وثانوية في الولايات الخمسة . كما تم اختيار (100) معلماً ومعلمة للرياضيات موزعين على (14) مدرسة وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ضرورة التخطيط لبرامج تدريب المعلمين من منطلق الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية التي يتم رصدها بأسلوب علمي.

## 9. دراسة : عزيزات محمد خليل (2005)

عنوان "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تخطيط الدرس لدى مجھي التربية الموسيقية".

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارة تخطيط الدرس وتحضيره وقياس فاعليته لدى مجھي التربية الموسيقية والقائمين بالإشراف الفني على الطالب /المعلم بقسم التربية الموسيقية بكلية التربية النوعية - جامعة عين شمس - محافظة القاهرة والجيزة. وتبني هذا البحث منهجين من مناهج البحث العلمي هما :

المنهج الوصفي التحليلي ، والمنهج التجريبي. وكان عدد أفراد العينة (66) موجه، واستخدمت الباحثة أداة تمثل في استبانة واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، والتجزئة النصفية للتحقق من الثبات ، بينما استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وقد أسفرت النتائج أن البرنامج المقترن له فاعلية مقبولة، أما مستوى إتقان موجهي الموسيقى في مهارات التخطيط الفرعية فتحسن مستوى أدائهم. ولقد اقترحت الباحثة ضرورة إعداد برامج لتعليم المعلمين أثناء الخدمة تساعدهم على مهارات التدريس.

## 10. دراسة أسماء زين صادق الأهل (2005)

بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي مقترن لمعلمات الجغرافيا في المرحلة الثانوية في تدريس المفاهيم الاستنتاجية والاستقرائية وتقدير الطلب حسب نموذج ("Wiscon")

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير مهارات معلمات في المرحلة الثانوية في تدريس مفاهيم الجغرافيا من خلال استخدام الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية كما حددها ملجر ومهارات تقويم الطلب في المفاهيم الجغرافية حسب نموذج "Wiscon" ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات المطلوبة لبناء البرنامج التدريبي والاختبارات وأيضاً المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من (30) معلمة جغرافية في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للثبات ومعاملات الصعوبة والسهولة ، واستخدمت الباحثة اختبار تي تست للحصول على نتائج الاختبارات وقد كشفت الدراسة عن :

- فاعلية البرنامج التدريبي

- احتياج المعلمات إلى برامج تدريبية في مجال تدريس مفاهيم الجغرافيا

أما التوصيات والاقتراحات فكانت عن ضرورة عمل دورات تدريبية للمشرفات التربويات في تدريس المفاهيم، وتدريب الطالبات المعلمات في مختلف التخصصات بكليات التربية على تدريس المفاهيم باستخدام نماذج تدريس المفاهيم وتقديرها.

## 11. دراسة: أوجاكلين (2005)

بعنوان " تقييم برنامج تدريب معلمي اللغة الأجنبية للمرحلة الدنيا ".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج تدريب معلمي اللغة الأجنبية للمرحلة الابتدائية الدنيا، وتحديد نقاط الضعف والقوة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي ، حيث اعد الباحث استبانة ومن خلال المقابلات مع عينة الدراسة والتي تكونت من (30) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، وتي تست والتكرارات والنسب المؤدية للإجابة عن أسئلة الدراسة توصلت الدراسة إلى أنه يوجد اختلاف لصالح معلمي اللغة الأجنبية الذين تم تدريبهم على حساب المعلمين غير المتدربين.

## 12. دراسة : جمال ابراهيم نتيل (2007)

بعنوان " دور التدريب في تطوير كفایات مديری مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة " .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على محتوى التدريب والاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي والتعرف أيضا على الطريقة المتبعة في عملية التقييم التي تسهم في رفع كفایات مديری المدارس بوکالة الغوث الدولية ، و لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي حيث تم إعداد استبانة لجمع المعلومات وتم توزيعها على عينة بلغت (189) مدير ومديرة من مديری مدارس وكالة الغوث الدولية واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسب المؤدية للإجابة عن أسئلة الدراسة وأشارت هذه الدراسة إلى النتائج وهي :

- أن دور برنامج التدريب في برنامج التربية والتعليم بوکالة الغوث الدولية والخاص بتطوير كفایات مديری المدارس فقد حصل المجموع الكلي لفقرات استبانته على نسبة كبيرة مقدارها (78.98%).

- توجد هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائية بين كفایات مديری المدارس وبين كل مجالات البرنامج التدريبي

ومن أهم توصيات هذه الدراسة ضرورة العمل على استمرارية أحدث نماذج قياس في عملية التقويم والمتابعة وأن تكون عملية التقويم مستمرة في تقديم البرامج ، والعمل على استخدام أحدث نماذج قياس في عملية التقويم والمتابعة وأن تكون عملية التقويم مستمرة في فترة تقديم البرامج.

### 13. دراسة: أمل سلامه الشامان (2007)

بعنوان "أثر برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم وذلك من خلال تسعين كفاية شملتها أداة الدراسة وتوزعت على سبعة محاور، وقد تكونت العينة من جميع مدراء ومديرات المدارس و (19) مدرسة حكومية بالمراحل المختلفة (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي ) في مدينة تبوك التعليمية وهي تشمل (33) مديرا في المرحلة الابتدائية و (13) في المرحلة المتوسطة ، و (8) في المرحلة الثانوية ، كما تضمنت العينة (35) مديرية في المرحلة الابتدائي ، و (199) مديرية في المرحلة المتوسطة ، و(12) مديرية في المرحلة الثانوية . واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة وقد توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

- معظم أفراد العينة لم يأخذوا برامج تدريبية قبل مباشرة العمل الإداري، أما أثناء العمل الإداري فقد أفاد معظم من التحق ببرامج تدريبية أنهم أخذوا برنامجا تربيا واحدا فقط.

- أوضح معظم أفراد العينة أن الرغبة في توسيع المعلومات الإدارية كانت من العوامل المشجعة للالتحاق بالبرامج التدريبية بشكل كبير تم تلبيتها الحواجز الوظيفية.

- أما بالنسبة لعامل التهرب من متاعب العمل، فإنه لم يكن دافعا للالتحاق بالبرامج التدريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات أهمها :

- إعادة النظر في برامج إعداد مدراء ومديرات المدارس قبل الخدمة وأثنائها حتى تعكس أهداف واستراتيجيات هذه البرامج الحاجات التدريبية للمتدربين .

- الأخذ في الاعتبار أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر المدراء والمديرات عند وضع الخطوط التدريبية وعدم الاقتصار على رأي الخبراء.

#### 14. دراسة : سهيلة أحمد شاهين (2008)

بعنوان " فعالية برنامج مقترن في الفنون الإسلامية بفلسطين لتنمية مهارات التفوق الفني لدى طلبة التربية الفنية بجامعة الأقصى ".

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترن لتنمية مهارات التذوق الفني لطلاب التربية الفنية بجامعة الأقصى . وللإجابة على الأسئلة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التجريبي ، مستعينة بالبرنامج المعد لذلك بعد التأكد من صدق البنود والفترات من قبل المحكمين والمختصين ، وتم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة والتي بلغت ( 55 ) طالب وطالبة واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، واستخدم طريقة التجزئة النصفية للثبات ، بينما استخدمت الباحثة لتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة وفي ضوء نتائج البحث تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترنات من بينها ما يلي :
- ضرورة تضمين مقررات ومساقات إعداد معلم التربية الفنية "الفن الإسلامي" كمساق مستقل لتمكين الطالب من تذوق القيم الفنية والجمالية به.
- إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية .

#### 15. دراسة : مصطفى نوري القمش ، عمر محمد الخرابشة (2008)

بعنوان " تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين " .

- هدفت هذه الدراسة إلى تقويم واقع التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين . ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحثان استبيانين : أولهما خاصة بالمتدربين ، والثانية خاصة بالمعلمين المتعاونين حيث تم تطبيقها الاستبيان الأولى على عينة قوامها ( 2778 ) من الطلبة المعلمين ، أما الثانية تم تطبيقها على عينة قوامها ( 35 ) من المعلمين المتعاونين . وبعد معالجة البيانات إحصائيا واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، والتجزئة النصفية للثبات . أظهرت النتائج ذات العلاقة بالمتدربين مايلي :

وجود حاجة لتطوير مهاراتهم العلمية في حقل الاختصاص

وجود أثر ودرجة عالية في إيجاد تفاعل اجتماعي وتنمية القدرات على حل المشكلات لدى الطلبة المتدربين

أما فيما يتعلق بالمعلمين المتعاونين فقد أظهرت النتائج

أن المعلمين المتعاونين يرون بأن التدريب العملي الميداني قد أسهم في تطوير البرامج الدراسية لتخصص دبلوم التربية الخاصة، كما أسهم في إلقاء الضوء على إمكانيات التدريب، وعارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم في مجال التخصص .

#### 16. دراسة: شينغ شي وآخرون (2009)

بعنوان "تقييم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في تايوان"

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في تايوان ، واستخدم الباحث لذلك المنهج الوصفي التحليلي ، وتم تصميم برنامج خاص لتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال في المناهج الحالية. وتم التحقق من فعالية برنامج التدريب وتأثيره على مشاركة المعلمين. والذين تمثلوا في عينة الدراسة التي تكونت من (40) معلم ومعلمة.

وأظهرت نتائج التقييم أن الغالبية العظمى من المعلمين المشاركين راضيين عن برنامج التدريب ، كما واعتبر أن ذلك سيساعد بشكل فعال في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ، كما تبين أن 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.

#### 17. دراسة: صلاح معمار (2010)

والتي بعنوان " تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالصف الثالث المتوسط في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم "

هدفت الدراسة إلى تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة التعليمية في الجوانب التالية:(الأهداف ، المحتوى، طرق التدريس، أساليب التقويم، التقنيات التربوية، مهارات التعلم الذاتي). اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي وقام بتصميم استبانة مكونة من (69 ) فقرة وطبقها على عينة مكونة من 108 من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة

المنورة. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات . واستخدم الباحث المتوسط الحسابي والتكرارات والنسب المئوية وكانت أهم النتائج :

- أن الأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم والتقنيات التربوية تتناسب بدرجة ضعيفة مع مثيلاتها المحددة لتدريس العلوم للصف الثالث المتوسط.
- أن مواضيع البرامج التربوية ومهارات التعلم الذاتي فيها ترتبط بدرجة متوسطة بمثيلاتها المحددة لتدريس العلوم للصف الثالث .

### **التعقيب على دراسات المحور الأول:**

#### **بالنسبة إلى أهداف الدراسة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عمار (2010) ، شينغ (2009) ، القمش والخرasha (2008) ، شاهين(2008)،أوجلاكن(2005)، سمك(2004)، متولي(2004)، حلس(2002)، جبر (2002)، صلاح والقرش(2001)، الغامدي(2000)، المحاسنة(2000) ، في تقويم برامج تدريب المعلمين.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة متولي(2004)، أبوسمك(2004)، جبر (2002) ، في أهدافها من حيث تقويمها في ضوء الاتجاهات المعاصرة .

#### **بالنسبة إلى منهج الدراسة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي ، حيث اتفقت مع دراسة عمار (2010) ، الخرابشة(2008)، موسى(2007)، نتيل(2007)، عودة(2005)، أوجلاكان(2005)، أبوسمك(2004)، متولي(2004)، البناء والعاجز (2003) ، حلس(2002)، جبر (2002)، سياسالم (2001) ، السر(2001)، المحاسنة(2000) .

#### **بالنسبة إلى أدوات الدراسة:**

- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عمار (2010) ، الخرابشة(2008)، موسى(2007)، نتيل(2007)، عودة(2005)، أوجلاكان(2005)، أبوسمك(2004)، متولي(2004)، البناء والعاجز (2003) ، حلس(2002)، جبر (2002)، سياسالم (2001) ، السر(2001)، المحاسنة(2000) ، في استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، بينما الدراسة الحالية استخدمت أداة تحليل المحتوى وبطاقة الملاحظة .

## **بالنسبة الى عينة الدراسة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة معمار (2010) ، أجلاكان(2005)، متولي(2004)،البنا والعاجز (2003) ، جبر (2002) ، المطوع(1997)، في تطبيقها على المعلمين أثناء الخدمة .
- لقد ركزت الدراسة الحالية على تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في ما يلي :

- في إعداد الإطار النظري الخاص بตقويم برامج تدريب المعلمين .
- تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية .

## **المحور الثاني /**

### **الدراسات المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة في التعليم.**

#### **1. دراسة الغام (2000)**

بعنوان : " فاعلية أداء مدير المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة " .

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية بوجه عام في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل مهام مدير المدرسة الابتدائية الفعالة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وتصميم أداء الدراسة (استبانة) استناداً إلى مبادئ الفاعلية في أداء مدير المدرسة من منظور الجودة الشاملة ، وتوظيف المقاييس الإحصائية لتحليل البيانات البحثية ، وتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة والتي تكونت من (25) مديره واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسب المؤدية للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث كان من أهم نتائج الدراسة :-

- أن أداء مدير المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية يرقى بشكل عام إلى مستوى الإجادة من منظور مبادئ الجودة الشاملة في التعليم .
- أبرزت مدير المدرسة الابتدائية تميزاً في الأداء في مجال التخطيط وأظهرت أداء فاعلاً في متابعة التحصيل وتقويمه وكذلك في مجال اتخاذ القرار والعلاقات الإنسانية.

- تحتاج مديرية المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية إلى مزيد من التأهيل والتدريب في مجال إدارة الموارد البشرية وإدارة العلاقة مع أطراف العملية التربوية.

## 2. دراسة: السعود (2002)

والتي بعنوان " الجودة الشاملة نموذج مقترن لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن ".

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الجودة الشاملة ، واقتراح نموذج لتطبيقها في المدرسة الأردنية ، وبيان أهم الصعوبات التي تعيق ذلك التطبيق، وقد استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي، واستخدم للوصول لذلك اسلوب المقابلة واستبيانه تم تطبيقها على (40) مدير ومديرة مدرسة واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، وأسلوب التجزئة النصفية للثبات ، والتكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي للإجابة عن أسئلة الدراسة ومن أهم نتائج الدراسة :-

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

- وضرورة توفير الرعاية الجيدة والحوافز المناسبة والتدريب المستمر للعاملين كافة.

## 3. دراسة : نادية حسن السيد علي (2002)

بعنوان " تصور مقترن لتطوير نظام البناء بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة "دخل تخططي ".

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم البناء في المملكة العربية السعودية . وتحديد معايير مدخل الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها . أما منهج الدراسة الذي اعتمدت عليه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي . وكانت أداة الدراسة بطاقة الملاحظة . والتي طبقتها على عينة الدراسة والتي تكونت من (24) مديرية مدرسة واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، واستخدم الباحث اختبار ما نويتي والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن واقع نظام تعليم البناء بالمملكة العربية السعودية بأبعاده المختلفة به الكثير من أوجه القصور التي تحول دون جودته ، الأمر الذي يجعله في حاجة إلى تطوير وتحديث ليفي بدوره في تخريج منتج يرضي العملاء، ويتناسب مع عصر العولمة وغيرها من خصائص العصر الحالي ، وفي ظل مدخل الجودة الشاملة ومعاييرها التي طرحتها هذا البحث

يمكن الاستفادة منه في وضع تصور مقترح لتطوير هذا النظام بجميع أبعاده بهدف رفع مستوى جودته وجودة منتجاته وتميزها.

#### 4. دراسة: رائد حسين الحجار (2004)

عنوان "تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم الجودة الشاملة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم الجودة الشاملة . واستخدم الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي (القيادة ، التخطيط ، الطلبة ، المعلومات ، الموارد البشرية ، إدارة العمليات ، نتائج العمل ) ، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية قدرها (123) عضوا. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الانساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وبيّنت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي 60% ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \geq 0.05$ ) في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة والعمل على إنشاء دائرة أو عمادة للجودة الشاملة في الجامعة وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة.

#### 5. دراسة: إحسان محمود الحببي، ومريم سلامة (2005)

عنوان "تنمية الكفايات الالزمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة "

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي والتعرف على الأهمية النسبية للمعايير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وأعدت الباحثان الأدوات التالية :

- استبانة قائمة معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، وتضم أحد عشر محورا.
- استماراة تحليل عمل عضو هيئة التدريس.

-بطاقة ملاحظة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهارات العضو الفعال ، وبلغت العينة العشوائية (120) عضو هيئة تدريس ذي خبرة أقل من خمس سنوات للكليات العلمية والأدبية لجامعة الملك عبد العزيز للالفصل الدراسي الأول 1425-1426 هـ ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، والمنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الانساق الداخلي ، وطريقة التجزئة

النصفية للثبات ، والمتosteات الحسابية والنسبة المئوية والوزن النسبي للإجابة عن أسئلة الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:-

- عدم وجود فرق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة وفقاً للتخصص العلمي والأدبي.
- كما أظهرت عينة الدراسة المحاور التي حصلت على أعلى متوسط وهي (اللوائح ، الأهداف ، المباني والتجهيزات ، الإدارة، أعضاء هيئة التدريس ، الطلاب ، الخريجين ) .
- وأوصت الباحثان :
- الاهتمام بإنشاء وتحديث المراكز العلمية والتربوية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس .
- وضع آلية لتفعيل برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال تبني برنامج دوري لتنمية كفایات عضو هيئة التدريس في المجالات المهنية والبحثية والشخصية والإرشادية والكافيات الخاصة لخدمة المجتمع على أن يكون إلزامياً قبل الخدمة وأثناءها .
- توفير بيئة تعليمية تسهم في تحقيق الاعتماد المهني والأكاديمي.

## 6. دراسة: زياد الجرجاوي وجميل نشوان ( 2006 )

عنوان "تقييم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة"

هدفت الدراسة إلى تقييم أداء المعلمين المهني العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي استبيانه تكونت من (42) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة وكانت هناك العديد من النتائج أهمها:

- عدم وضوح رؤية رسالة 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 تقييم أداء المعلمين المهني يرجع لكل من الجنس والخبرة أو المؤهل العلمي للمعلمين.

## 7. دراسة: عصام الدين بربير ادم (2007)

### عنوان " واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة"

تمثلت أهداف الدراسة في الوقوف على المستوى الحقيقي لمخرجات لتعليم عالي في ضوء معايير الجودة الشاملة. أما عينة الدراسة فقد شملت أعضاء هيئة التدريس والعاملين بسوق العمل وقد بلغ عددهم (60) فردا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة ، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان تم توجيه كل منهما إلى أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي والعاملين بسوق العمل. واستخدم الباحث معامل الارتباط لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، وطريقة التجزئة النصفية للثبات ، والتكرارات والنسب المؤدية للإجابة عن أسئلة الدراسة

وتم التوصل إلى العديد من النتائج أهمها :

- مخرجات التعليم العالي ضعيفة الارتباط بسوق العمل ولا تطابق المواصفات العالمية ، وتحتاج إلى تدريب وهي بوضعها الحالي لا تسمى في التنمية بالشكل المطلوب 0  
أما نتائج المقترنات لتحسين جودة الخريج فشملت في :

- الاهتمام بالتعلم قبل الجامعي والاهتمام بالجانب العملي.

## 8. دراسة أبو قمر ومصالحة ( 2007 )

### عنوان " مدى توافر معايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم في فلسطين "

والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر معايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان تم تطبيقه على عينة الدراسة والتي تكونت من (35) فردا من الموجهين ، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسب المؤدية للإجابة عن أسئلة الدراسة ، حيث أظهرت نتائج الدراسة توافر المعايير المتضمنة في القياس ، وتبين عدم وجود فروق بين متوازنات الاستجابات باختلاف متغيري المرحلة الدراسية ونوع البحث الدراسي. من العرض للدراسات السابقة تتبيّن الأمور التالية أولها زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم عالمياً وعربياً وفلسطينياً، ضرورة تبني موضوع إدارة الجودة الشاملة بالفعل وليس بالقول، إن تطوير

التعليم الفلسطيني في ظل الظروف التي يعيشها المجتمع يحتاج إلى تضافر جهود الجامعات ووزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات المجتمع عموماً وصولاً إلى مستقبل أفضل للتعليم في فلسطين.

#### 9. دراسة : علي أحمد أبو عودة (2007)

عنوان "تقويم مراكز التعلم بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات العلمية".

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مراكز مصادر التعلم في مدارس المرحلة الأساسية في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وقد استخدم الباحث أداتين :

- استبانة خاصة تقويم واقع مراكز مصادر التعلم في مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر مشرفى المراكز .

- استبانة خاصة تقويم واقع مراكز مصادر التعلم في مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين .

وتكانت عينة الدراسة من فئتين الأولى منها (36) مشرف ، والثانية (128) معلماً ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، المنهج البنائي ، واستخدم الباحث معامل الارتباط لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتمثلت النتائج فيما يلي :

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

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

#### 10. دراسة : قاسم نايف المحياوي (2007)

عنوان " إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إدارة الجامعات العربية وفق معايير الجودة الشاملة بما تسهم من تحقيق مستوى عال من الجودة في مخرجات التعليم الجامعي، ولتحقيق ذلك الهدف اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي كسبيل لجمع وتقسيم المعلومات اللازمة لذلك للاستفادة منها في تطبيق معايير

الجودة الشاملة في إدارة الجامعات العربية وكانت اداة الدراسة المستخدمة عبارة عن استبانة طبقت على (47) فرداً . واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، وطريقة التجزئة النصفية للثبات ، والتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة وخلصت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات التي من أهمها :

- 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 ، والتي تحقيق متطلبات سوق العمل.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية بالجامعات ، والعمل على تغييرها لتواكب عملية التطور في بيئة 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 .

## 11. دراسة : دينا يوسف الحلاق (2008)

بعنوان "متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس الثانوية . وتكونت عينة الدراسة من (78) مشرفاً ومشرفة و(112) مديرًا ومديرة يعملون في ست مناطق تعليمية للعام الدراسي 2007/2008 وقامت الباحثة ببناء وتطوير أداء الدراسة وهي عبارة عن استبيان اشتمل على (78) فقرة موزعة على خمسة مجالات واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجالات الإشراف التربوي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي : ( اختيار وتعيين المشرف التربوي ، مهام الإشراف التربوي ، أساليب الإشراف التربوي ، تدريب المشرفين التربويين ، وأهداف الإشراف التربوي ).

وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة تدريب المشرفين التربويين على أيدى خبراء متخصصين من الخارج والجامعات الفلسطينية ، وتدريب المشرفين على استخدام أساليب إشرافية معاصرة.

## 12. دراسة: محمود أسامة (2008)

عنوان "تطوير الإعداد الميداني للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة".

هدفت هذه الدراسة إلى علاج المشكلات التي تواجه التربية العملية للطالب المعلم بكليات التربية في جامعة البحرين بخاصة التي تؤثر على جودة منظومة الإعداد لمعلم المستقبل . وتكونت عينة الدراسة من (41) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس والمرشفين التابعين لمكتب التربية العملية . استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (5) محاور ، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ضمان جودة رؤية التربية العملية ورسالتها قليلة .

وأوصت الدراسة في ضوء النتائج وضع نموذج مقترن لتطوير منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة البحرين في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ووضع عدد من المركبات الأساسية لهذا النموذج .

## 13. دراسة: صلاح معمار (2010)

عنوان "مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمعاونيـن بمنطقة مكة المكرمة ، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من ستة محاور طبقها على عينة الدراسة والتي تكونت من 60 فرداً من المشرفين التربويـن واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي ومعامل كا2 للإجابة عن أسئلة الدراسة وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث :

- 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.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

## 14. دراسة : حازم عيسى ورفيق محسن (2010)

والتي بعنوان "تصور مقترن لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ولقد قام الباحثان بتصميم استبيان تضمن في صورته النهائية ( 72 ) فقرة تستوفي معايير الصدق والثبات ، وتغطي أحد عشر مجالاً رئيسياً في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي

العلوم ، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي ، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات ، والتكرارات والوزن النسبي للإجابة عن أسئلة الدراسة وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من ( 106 ) معلم ومعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لتعرف إلى وجهات نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة ، ومن خلال نتائج الاستبيان اعتمد الباحثان الفقرات التي حصلت على 90 %

فأعلى من وجهة نظر معلمي العلوم لتطوير الأداء التدريسي ، ومن خلالها تم إعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على ( 34 ) عبارة بعد التأكد من صدقها وثباتها ، تم تطبيقها على عينة قوامها ( 30 ) معلماً من معلمي العلوم ، واتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك تدنياً بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم ، ولهذا قام الباحثان بعرض تصور مقترن لتطوير الأداء التدريسي.

### التعليق على دراسات المحور الثاني:

#### بالنسبة إلى أهداف الدراسة :

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة معمار(2010)، عيسى ومحسن(2010)، أسامة (2008) ، المحياوي(2007)، أبوغودة(2007)، آدم (2007) ، الحلبى وسلامة (2005) ، الحجار (2004) ، علي(2002)، 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 معمار(2010)، عيسى ومحسن(2010) ، آدم (2007) ، المحياوي(2007)، الحلبى وسلامة (2005) ، الحجار (2004) ، علي(2002)، في التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج تدريب المعلمين .

### **بالنسبة الى منهج الدراسة :**

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة معمار (2010)، عيسى ومحسن (2010)، أسامة (2008)، المحياوي (2007)، أبوغودة (2007)، آدم (2007)، الحببي وسلامة (2005)، الحجار (2004)، علي (2002)، في استخدام المنهج الوصفي التحليلي .

### **بالنسبة الى أداة الدراسة :**

- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة آدم (2007)، الحببي وسلامة (2005)، الحجار (2004)، في استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة بينما الدراسة الحالية استخدمت أداة تحليل المحتوى وبطاقة الملاحظة.

### **بالنسبة الى عينة الدراسة :**

- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة معمار (2010)، أسامة (2008)، الحلاق (2008)، المحياوي (2007)، أبوغودة (2007)، آدم (2007)، الحببي وسلامة (2005)، الحجار (2004)، شوان والخزندار (2004)، علي (2002)، في تركيز معظمها على جودة النظام التعليمي سواء أساندة الجامعات أو معلمي مراحل التعليم الأخرى في حين ركزت الدراسة الحالية بشكل محدد على معلمي العلوم في المدارس الحكومية .

**وقد تم الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة فيما يلي :**

- في إعداد المحور الثاني للإطار النظري وهو معايير الجودة الشاملة لبرنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة .

- التعرف على الأدوات التي تستخدم في مثل هذه الدراسات التقويمية .

- في إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة الازمة لبرنامج تدريب معلمي العلوم.

- تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية .

## **التعقيب العام على الدراسات السابقة:**

ركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة على ما يلي :

- إن برامج التدريب أثناء الخدمة قد حظيت باهتمام الباحثين محلياً وعربياً وعالمياً .
- أهمية تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة للتعرف على نواحي القوة والضعف .
- ضرورة تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات المعاصرة .
- قوّمت معظم الدراسات من وجهة نظر معينة ، أو في ضوء كفايات معينة ، أو تم تقويم جانباً من جوانب برامج التدريب أثناء الخدمة .
- أكدت معظم الدراسات على أهمية الجودة الشاملة باعتبار هذا المفهوم هو القادر على تحدي متطلبات العصر المتغيرة والمتتسارعة في تطورها المعرفي .
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي وكذلك الاستبانة لجمع البيانات .
- هدفت أغلب الدراسات إلى الكشف عن أهمية نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المؤسسي والأداء التربوي .
- حرصت معظم الدراسات السابقة على وضع معايير لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .
- أوضحت الدراسات السابقة أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة أصبح نظاماً عالمياً تطمح معظم الدول العالمية إلى تطبيقه والاستفادة منه سواء كانت عربية أم غربية ، إلا أن الدراسات العربية التي تتعلق بهذا الموضوع ما زالت قليلة .
- تشابهت إلى حد كبير الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في الدراسات السابقة.
- لم يتم التطرق لمثل هذه الدراسة - في حدود علم الباحث - على المستوى المحلي في البيئة الفلسطينية ، مما يزيد من أهمية هذا البحث .

## **أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

اتفقـت الـدرـاسـات السـابـقة مع الـدرـاسـة الـحالـية فيما يـلي :

- 1- تقويم برامج تدريب المعلمين .
- 2- اتفقـت مع الـدرـاسـات السـابـقة فيـ أهدافـها منـ حيث تـقوـيمـها فيـ ضـوء الـاتـجـاهـات الـمعـاصـرة .
- 3- اتفقـت فيـ أهدافـها نحوـ السـعي إـلـى تـحـقـيقـ الـجـودـةـ الشـامـلـةـ فيـ النـظـامـ التـرـبـويـ .
- 4- كذلكـ فيـ أـهمـيـةـ وجودـ مـعـايـيرـ الـجـودـةـ الشـامـلـةـ فيـ الـمـجـالـ التـعـلـيمـيـ .
- 5- التـعـرـفـ علىـ مـدىـ توـافـرـ مـعـايـيرـ الـجـودـةـ الشـامـلـةـ فيـ بـرـامـجـ تـدـريـبـ الـمـعـلـمـينـ .
- 6- استـخدـامـ الـمـنـهـجـ الـوـصـفـيـ التـحلـيلـيـ.

## **أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما يلي :

- 1- تركيز معظمها على جودة النظام التعليمي سواء الجامعي أو مراحل التعليم الأخرى في حين ركزت الدراسة الحالية على تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم في المدارس الحكومية .
- 2- اهتمت الدراسات السابقة بجودة التعليم بمراحله في حين لم تتطرق لجودة برامج التدريب أثناء الخدمة ومدى توافر معايير الجودة في البرنامج التدريبي .

## **الفصل الرابع**

### **الطريقة والإجراءات**

**ويتضمن هذا الفصل :**

- منهج الدراسة** •
- مجتمع الدراسة** •
- عينة الدراسة** •
- أدوات الدراسة** •
- خطوات الدراسة** •
- المعالجة الإحصائية** •

## **الفصل الرابع**

### **الطريقة والإجراءات**

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث والتي تشمل منهج الدراسة و مجتمع الدراسة وعيتها ، ووصفا لأدواتها وإجراءاتها التي تم وفقها تطبيق هذه الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة واللزمة لتحليل البيانات والوصول إلى الاستنتاجات ، وذلك كما يلي :

#### **أولا : منهج الدراسة**

اعتمد الباحث في كافة إجراءات هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ل المناسبة لهدف الدراسة الحالية وهو التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية.

#### **ثانيا : مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم الذين التحقوا بالبرنامج التربوي الذي نفذته وزارة التربية والتعليم في محافظة خان يونس للعام الدراسي(2010-2011) والبالغ عددهم(34) معلم ومعلمة.

#### **ثالثا : عينة الدراسة**

اختار الباحث عينة الدراسة عشوائياً والبالغ عددهم ( 20 ) من معلمي العلوم بالمدارس الحكومية بمحافظة خان يونس والموزعين على مديرية غرب خان يونس ومديرية شرق خان يونس ، وذلك لوجود عدد من المعلمين في اجازات خارجية أو مرضية في فترة إجراء الدراسة ، والجدول (4.1) يبيّن توزيعهم حسب المديرية التي تتبع لها المدرسة:

**جدول رقم (4.1)**

النسبة المئوية	العدد	المديرية
%55	11	خان يونس
%45	9	شرق خان يونس
%100	20	المجموع

## **رابعاً : مواد الدراسة**

### **البرنامج التدريبي**

وهو برنامج تدريب ملجمي العلوم والذي قامت بإعداده وزارة التربية والتعليم متمثلة بعدد من الأئمة والخبراء في قسم الإشراف والتأهيل التربوي والذين تولوا مهمة إعداد المادة التدريبية والتي كان عنوانها "برنامج تدريب المعلمين - المادة التدريبية - العلوم العامة"

حيث كانت مدة البرنامج التدريبي (60) ساعة ، مقسمة إلى محورين رئيسيين:

- التربية العامة ومدتها (20) ساعة لجميع ملجمي العلوم ، وتتضمن مجموعة من الموضوعات ملحق رقم (1).
- المحتوى والأساليب في التخصص ومدتها (40) ساعة لمعلمي العلوم ، وتتضمن مجموعة من الموضوعات ملحق رقم (2).
- تم تقسيم التدريب إلى (3) مراحل ... كل مرحلة (20) ساعة تدريبية .
- تم تدريب المعلمين على شكل لقاء أسبوعياً بواقع (4) ساعات يومياً.
- بدأ تنفيذ التدريب اعتباراً من يوم الأحد 11/1/2010 وانتهى بتاريخ 2011/4/1

تم تقييم المشاركين من خلال عدة أمور منها :

- امتحان فوري أولي وكان بعد (20) ساعة الأولى من التدريب .
- امتحان فوري ثانٍ وكان بعد (20) ساعة تدريبية من محور المحتوى والأساليب .
- اختبار نهائي بعد انتهاء التدريب وكان شاملًا للمادة التدريبية .

## **خامساً : أدوات الدراسة**

1. أداة تحليل محتوى برنامج تدريب ملجمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة
2. بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم

## **أولاً : أداة تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة**

استخدمت الدراسة لتحليل برنامج تدريب معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة أداة تحليل المحتوى ، والتي اشتملت على أربعة أبعاد للجودة الشاملة متوقعة تضمنها في البرنامج التدريبي وهي (الأهداف - المحتوى - الأساليب والأنشطة - التقويم) ، كذلك 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.

و قد قام الباحث ببناء هذه الأداة متبعاً الخطوات الدراسية التالية:

### **1. بناء قائمة معايير الجودة الشاملة:**

تم بناء قائمة معايير الجودة الشاملة من خلال الإطلاع و البحث في المصادر الآتية:

- الإطار النظري وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة في هذا المجال مثل (الأحمد،2005 ،  
البيلاوي ،2006)
- الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج كدراسة (أبوقمر ومصالحة،2007) وبناء على ذلك تم تحديد الأبعاد التالية للجودة الشاملة وهي:  
أهداف البرنامج- محتوى البرنامج – الأساليب والأنشطة التدريبية – التقويم  
وفي ضوء ذلك تم صياغة عدة معايير متعلقة بكل بعد رئيس بناء على آراء بعض المتخصصين في  
قسم المناهج وطرق التدريس .

### **ضبط القائمة:**

تم عرض الصورة الأولية لقائمة معايير الجودة الشاملة المكونة من (85) عبارة موزعة على سبعة ابعاد ملحق رقم (3) على مجموعة من المحكمين و ذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة و مدى شموليتها  
ملحق رقم (4) و قد أسفرت عملية التحكيم على إجراء بعض التعديلات ، فقد تم حذف بعض العبارات ،  
وتعديل بعضها ، ودمج عدد آخر 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 (73) عبارة وزعت على سبعة أبعاد للجودة الشاملة ملحق رقم (5).

### **2. تحديد الهدف من التحليل**

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

### **3. تحديد عينة التحليل:**

تم تحديد المادة التدريبية في العلوم والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم للعام (2010 - 2011) 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 عدد هذه الفئات ، ولذا فقد اتخذ الباحث 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 و يختاره الباحث و يخضعه للعد والقياس ، و يعتبر ظهوره أو غيابه أو تكراره دلالة معينة في رسم نتائج التحليل مثل الكلمة أو الجملة أو الفقرة (معمار، 2010: 120) . و الفقرة هي العبارات المتراكبة المعنى التي قد تمتد إلى صفحة، و في هذه الدراسة تم اعتماد الفقرة كوحدة للتسجيل .

### **7. ضوابط عملية التحليل:**

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

- يتم التحليل في إطار المحتوى للمادة التدريبية في العلوم .
- يشمل التحليل محتوى المادة التدريبية في العلوم بالإضافة إلى بعض النشرات المتعلقة بالبرنامج.
- يشمل التحليل الرسومات والأشكال والجدوال والفقرات الكاملة.

## 8. صدق أداة تحليل المحتوى

يعتمد صدق التحليل على صدق أداة التحليل : وهو أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه و قد تم تقدير صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، و ذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة و مراجعة بنودها (فئات التحليل)،و قد قام الباحث بتعديل ما طلب تعديله بناء على اتفاق المحكمين.

## 9. ثبات أداة تحليل المحتوى

قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة من خلال ثبات التحليل عبر الزمن ، حيث قام الباحث بإعادة عملية التحليل لمحتوى بعد ٣ أسابيع و قد تم حساب نسب الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحث في كل من التحليلين باستخدام معادلة هولستي والجدول رقم (4.2) يوضح ذلك:

جدول رقم (4.2)

يوضح عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين نتائج التحليل الأول والثاني

نسبة الثبات	نقاط الاتفاق والإختلاف	نقاط الإختلاف	نقاط الاتفاق	الأبعاد
94.70	132	7	125	الأهداف
94.07	135	8	127	المحتوى
93.37	166	11	155	طرق التدريس
93.88	147	9	138	التقويم
93.97	580	35	545	الدرجة الكلية

ويتبين من الجدول أن معامل الثبات (93.97) و هو معامل ثبات عال يطمئن الباحث لاستخدام أداة تحليل المحتوى.

## **تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل :**

قام الباحث بتحديد النسبة 80% كنسبة افتراضية لمقارنة نتائج الدراسة وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات ذات الصلة (معمار 2010)، وقام بعرض هذه النسبة على السادة المحكمين ولقد وافق 90% من المحكمين وبذلك تكون أداة التحليل قابلة للتطبيق .

### **ثانياً :بطاقة ملاحظة لتقدير الأداء التدريسي لمعلمى العلوم**

#### **خطوات بناء بطاقة الملاحظة :**

##### **1- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة : .**

هدفت بطاقة الملاحظة إلى تقويم أداء معلمى العلوم في المدارس الحكومية وذلك من خلال ممارستهم الفعلية لتدريس مادة العلوم في حجرة الصف الدراسي .

##### **2- إعداد بطاقة الملاحظة : .**

لإعداد بطاقة الملاحظة اللازمة للتحقق من تقويم أداء معلمى العلوم تم إتباع الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات النظرية في هذا المجال .
- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وخاصة ما يتعلق بالمهارات في الدراسات الأخرى .
- فحص الخطوات التي يتم إتباعها في عدد من الكتب .
- مراجعة نماذج التقويم وبطاقات ملاحظة أعدها باحثون سابقون.

##### **3- تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة : .**

تحتوي بطاقة الملاحظة على خمسة أبعاد أساسية تحتوي على (38) عبارة فرعية يمكن ملاحظتها في أداء معلم العلوم داخل الفصل وهذه الأبعاد هي الموضحة في الجدول (4.3):

جدول رقم (4.3)

**توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على محاورها**

المحور	عدد الفقرات
إعداد الدرس كتابياً	7
تفعيل محتوى الدرس	7
طرق وأساليب تقديم الدرس	10
إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة	7
أساليب التقويم أثناء تنفيذ الدرس	7
المجموع	38

**4- شكل بطاقة الملاحظة :**

تكونت بطاقة الملاحظة من:

خمسة محاور تتضمن معايير مقتربة لجودة الأداء التدريسي بهدف تقويم الأداء التدريسي لمعلمى العلوم والتي تم ذكرها سابقاً .

وبعد ذلك تم وضع 38 عبارة فرعية بصورة متتالية مع الاحتفاظ بترتيبها بدون كتابة الأبعاد الأساسية وذلك بداخل بطاقة الملاحظة .

وهذه العبارات الفرعية الموجودة ببطاقة الملاحظة قد تم صياغتها في صورة إجرائية قد يؤديها معلم العلوم أثناء عملية التدريس (درجة عالية جداً ، درجة عالية ، درجة متوسطة ، درجة مقبولة ، درجة ضعيفة) .

**5- ضبط بطاقة الملاحظة :**

يقصد بضبط بطاقة الملاحظة التأكد من صدقها وثباتها ، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث ما يلي :

**أ) الصدق الظاهري:**

للحتحقق من صدق الأداة اعتمد الباحث طريقة صدق المحتوى، إذ تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم بالإضافة إلى

عدد من المشرفين التربويين للاستفادة من آرائهم وتجيئاتهم بخصوص صدق البطاقة وسلامتها ملحق رقم (5) حيث كان عدد فقراتها (45) موزعة على أربعة أبعاد ملحق رقم (6)، ومن ثم قام الباحث بتعديل البطاقة وفقاً لما أبداه المحكمون من آراء سواء كان ذلك من الحذف، أو الإضافة، أو تغيير الصياغة، إلى أن وصلت الأداة إلى صورتها النهائية ملحق رقم (7) حيث تكونت من (38) عبارة موزعة على أربعة أبعاد.

## **ب ) الصدق الداخلي ( صدق الاتساق الداخلي ) :**

وهو يشير إلى قوة ارتباط درجة الفقرة أو البند من الأداة بالدرجة الكلية له . فإذا طبق على مجموعة من عينة الدراسة يحسب ارتباط الدرجة لنجد من البنود بالدرجة الكلية للاختبار ولكن المألف أن نحسب درجات بعد من الأبعاد مع درجة الاختبار ككل ( الأحمد ، 2002:124)

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بتطبيقها على عينة مكونة من (10) معلمين ، ثم قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون وذلك من خلال :

أولاً: حساب معاملات الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع كلًّا من الدرجة الكلية للمحور (البعد) الذي تتتمى له هذه الفقرة وكذلك مع الدرجة الكلية للبطاقة والجدول ( 4.4 ) يوضح ذلك:

**جدول رقم (4.4)**

**معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المحاور الخمسة مع الدرجة الكلية له وللبطاقة**

رقم العbara	المحور الأول ( اعداد الدرس كتابيا )	معامل الارتباط بدرجة المحور	معامل الارتباط بدرجة البطاقة
1	يحدد الأهداف العامة والخاصة للمادة .	**.751	**.785
2	يصبح الأهداف السلوكية بشكل صحيح .	**.826	**.797
3	يضع أهداف سلوكية قابلة للقياس .	**.820	**.751
4	يشتق الأهداف السلوكية من الدرس .	**.786	**.790
5	ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات .	**.793	**.765
6	يعد أهدافا سلوكية تغطي موضوع الدرس .	**.644	**.690
7	يعد أهدافا سلوكية متربطة للدرس الواحد.	**.805	**.750

رقم العباره	المحور الثاني ( تفعيل محتوى الدرس )	معامل الارتباط بدرجة المحور	معامل الارتباط بدرجة بدرجة البطاقة
8	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس .	**.812	**.818
9	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل .	**.790	**.833
10	يقدم معلومات إضافية تخدم موضوع الدرس	**.757	**.763
11	يربط المحتوى بالبيئة المحيطة .	**.730	**.697
12	يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم .	**.838	**.851
13	يركز على البناء المعرفي للمحتوى .	**.827	**.821
14	يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة فيه	**.728	**.734
رقم العباره	المحور الثالث ( طرق وأساليب تقديم الدرس )	معامل الارتباط بدرجة المحور	معامل الارتباط بدرجة بدرجة البطاقة
15	يمهد للدرس بأسئلة مناسبة .	**.831	**.841
16	يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير .	**.809	**.801
17	ينوع في أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس .	**.799	**.697
18	يتعامل مع طبيعة الموقف التعليمي .	**.831	**.754
19	يركز على عملية التفاعل أثناء الحصة .	**.758	**.661
20	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال	**.816	**.772
21	يتابع أعمال التلاميذ الصافية والبيئية .	**.837	**.786
22	يجيب عن استفسارات التلاميذ	**.831	**.774
23	ينظم عمله السبورى بشكل فاعل	**.836	**.825
24	يوظف الوسائل التعليمية الملائمة .	**.851	**.804

رقم العباره	المحور الرابع ( ادارة الصف واجراءات ضبط الطلبة)	معامل الارتباط بدرجة المحور	معامل الارتباط بدرجة البطاقة
25	يحترم قوانين الصف والمدرسة .	**.809	**.807
26	يتجلو المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن التلميذ .	**.640	**.628
27	يخلق جوا من الحرية لدى التلاميذ .	**.813	**.780
28	يراعي مشاعر وأحساس التلاميذ .	**.609	**.639
29	يعطي الوقت الكافي لللاميذ من أجل المشاركة	**.812	**.782
30	يشجع التواصل بين التلاميذ .	**647	**.722
31	يعامل التلاميذ بعدلة و مساواة .	**.722	**.705
رقم العباره	المحور الخامس (أساليب التقويم)	معامل الارتباط بدرجة المحور	معامل الارتباط بدرجة البطاقة
32	ينوع في تقويمه لأعمال التلاميذ .	**.761	**.782
33	يحافظ على استمرارية التقويم .	**.793	**.811
34	يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية .	**.817	**.804
35	يشجع التقويم الذاتي بين التلاميذ	**.853	**.878
36	يستخدم الأسئلة الكتابية أثناء التقويم .	**.891	**.793
37	يستخدم الأسئلة الشفوية أثناء التقويم .	**.795	**.772
38	يركز على استخدام الكراسات لحلول التدريبات.	**.731	**.707

\* دالة عند 0.01 فأقل

من الجداول ( 4.4 ) يتضح أن جميع فقرات البطاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( 0.01 ) وهذا يؤكد أن جميع فقرات البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

## ج) حساب ثبات بطاقة الملاحظة :

### ثبات بطاقة الملاحظة عبر الأفراد:

وهو ما يعرف بثبات الملاحظين أو المقدرين حيث قام الباحث بالاستعانة بأحد الباحثين لملاحظة (10) من معلمي العلوم من خارج أفراد العينة وذلك في نفس الوقت دون أي تغيير عليهم ، وذلك في خلال شهر فبراير 2012 م ، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المرتدين عن طريق استخدام المعادلة التالية :

عدد مرات الإتفاق

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{100}{\text{عدد مرات الإتفاق} + \text{عدد مرات عدم الإتفاق}}$$

عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق

والجدول التالي يبين درجة الاتفاق والاختلاف بين المرتدين على النحو التالي:

جدول رقم (4.5)

يوضح نتائج ثبات بطاقة الملاحظة (ثبات المقدرين)

البعاد	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نقطة الاختلاف	نسبة الثبات
إعداد الدرس كتابياً	6	1	7	85.71
تفعيل محتوى الدرس	7	0	7	100.0
طرق وأساليب تقديم الدرس	8	2	10	80.00
إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة	7	0	7	100.0
أساليب التقويم أثناء تنفيذ الدرس	6	1	7	85.71
الدرجة الكلية	34	4	38	89.47

يلاحظ مما سبق أن نسبة الثبات تراوحت بين (80%) وأن معامل الثبات الكلي (89.5%) وهي نسبة مطمئنة للثبات.

### معامل الثبات ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة بعد تطبيقها على عينة قوامها (10) معلمين وبلغت 0.88 وهي دالة إحصائيةً مما يؤكد ثبات البطاقة.

### خطوات الدراسة

قام الباحث بالخطوات التالية خلال دراسته:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق ببرامج تدريب المعلمين بصفة عامة وبرامج تدريب معلمي العلوم بصفة خاصة.
- الاطلاع على ما كتب حول الجودة الشاملة ومعاييرها في إعداد البرامج التربوية المختلفة ومنها معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم إن وجد.
- التوصل إلى قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم.
- إعداد أداة تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة وذلك من خلال مراجعة البحوث التي تناولت إعداد أداة تحليل المحتوى وبعد ذلك تم تحديد الأبعاد الرئيسية والمعايير المتفرعة عن كل بعد .
- تحليل محتوى برنامج تدريب معلمي العلوم (الجزء الأول و الثاني) وفقاً لمعايير الجودة الشاملة .
- إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء التربيري لمعلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة من خلال الاطلاع على البحوث التي قامت ببناء بطاقات ملاحظة في ضوء معايير الجودة .
- تطبيق بطاقة الملاحظة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2012) على أفراد العينة و البالغ عددهم (20) معلماً ومعلمة وقد تم رصد نتائج البطاقة على الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
- تحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها .
- تقديم التوصيات والمقترنات التي أفرزتها نتائج الدراسة.

## **المعالجة الإحصائية:**

تم إجراء المعالجة الإحصائية الازمة من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) حيث اعتمد الباحث في دراسته على المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لنتائج تحليل المحتوى.
- المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب .

## **الفصل الخامس**

### **نتائج الدراسة وتفسيرها**

**يتضمن هذا الفصل:**

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها.
- توصيات الدراسة.
- مقترنات الدراسة.

## **الفصل الخامس**

### **نتائج الدراسة وتفسيرها**

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استخدام أدوات الدراسة والمتمثلة في أداة تحليل المحتوى من أجل الكشف عن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم ، وبطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمى العلوم وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

#### **أولاً : الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : **ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمى العلوم ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد قائمة معايير الجودة الشاملة ، وذلك بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والتي وردت في الفصل الثالث من هذه الدراسة ، ثم قام الباحث بعرض الصورة الأولية للقائمة على مجموعة من المحكمين وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة ومدى شموليتها ، وقد أسفرت عملية التحكيم على إجراء بعض التعديلات فقد اشتملت القائمة النهائية على (73) فقرة ملحق رقم (5) ، وفيما يلي عرض لقائمة المعايير الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمى العلوم.

#### **المotor الأول/ معايير الأهداف**

1. تعتبر الأهداف واضحة ومحددة للمعلمين منذ البداية.
2. تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للفحص.
3. تلبي الحاجات الفعلية للمعلمين.
4. تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية للتوعية طلابهم بالمنجزات العلمية المسلمين والعرب
5. تمكن المعلمين من إعانة طلابهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية والحياتية.
6. تتمكن المعلمين من إكساب طلابهم الاتجاهات العلمية الإيجابية وترك السلبية.
7. تتمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.
8. تتمكن المعلمين من إكساب طلابهم مكونات البنية العلمية مثل (الحقائق – المفاهيم) بطرق إجرائية.
9. تتمكن المعلمين من الطرق المعينة على تعزيز الميول العلمية للطلاب.
10. تتمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق الأصول التربوية.

#### **المotor الثاني/ معايير المحتوى**

1. يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.

2. يركز على المعرفة التخصصية
3. يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المعلمين.
4. يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين
5. يتصرف المحتوى بالتوزن بين الإعداد العلمي والمهني .
6. ينمي المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم العلوم.
7. يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة والبحث.
8. يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العملية.
9. يتسم المحتوى بالحداثة ومواكبة التطورات الحديثة.
10. يعمل على مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

#### **المحور الثالث/ معايير الأساليب والأنشطة**

1. تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.
2. تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين .
3. تتمي الأسلوب مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين .
4. تناسب أنشطة التدريب موضوعات الحلقات التدريبية.
5. تصمم الأساليب والأنشطة بشكل ينمی توظيف العلوم بالحياة.
6. ترتبط الأنشطة المراقبة مباشرة بالأهداف.
7. تتتنوع الأساليب والأنشطة بتتنوع المواد التدريبية.
8. تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم.
9. يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.
10. يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.

#### **المحور الرابع/ معايير المدرس**

1. أن يوضح المدرس أهداف البرنامج التدريسي قبل مباشرة العمل.
2. أن يظهر المدرس الماما جيدا بالمادة التدريبية.
3. أن يظهر المدرس كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.
4. أن يوظف المدرس أساليب تدريبية متعددة في البرنامج التدريسي.
5. أن يهتم المدرس بتحفيز المعلمين المتدربين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.
6. أن يشجع المدرس المعلمين المتدربين على المشاركة في فعاليات التدريب.
7. أن يدير المدرس المشاغل التدريبية بفعالية.
8. أن يحرص المدرس على الحضور إلى قاعات التدريب في الوقت المحدد.
9. أن يراعي المدرس الفروق الفردية بين المعلمين.

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

#### **المحور الخامس/ معايير المركز التدريبي**

1. ألا نقل مساحة المركز التدريبي عن 250م<sup>2</sup>.
2. أن توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب والمراجع الحديثة.
3. أن توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب .
4. ألا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين إضافة إلى قاعة التدريب الحاسوبي.
5. أن يكون موقع المركز منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.
6. أن تكون وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة ، سهلة ، رخيصة الثمن.
7. أن يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي والقهوة ونشاطات الطعام والشراب.
8. أن يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد (2) واحدة للرجال وأخرى للسيدات وأن تكون هذه الدورات نظيفة معقمة ذات رائحة طيبة.
9. أن تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأудيو والفيديو والعرض والتوضيح اللازمة لمرافق التدريب.
10. أن يلتزم المركز بالمحافظة على الأوقات المعلن عنها بالنسبة للدورات التدريبية.

#### **المحور السادس /معايير إخراج المادة التدريبية**

1. أن يكون إعدادها قد تم وفقاً لأساليب وطرق البحث العلمي .
2. أن تكون معززة بالتمارين ، والأمثلة ، والحالات الواقعية.
3. أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.
4. أن تكون مكتوبة بلغة جمهور المتقنين.
5. أن تراعى فيها حقوق المؤلفين الآخرين.
6. أن تكون مطبوعة على الحاسوب ومشتق منها مستلة مطبوعة بواسطة ( الباور بوينت).
7. أن تطبع على ورق a4 وبشكل رأسي وليس أفقي.
8. أن ترقم صفحاتها وأشكالها ترقيماً صحيحاً .
9. أن يكون فيها صفحة للمراجع وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.
10. أن تصور وتحلد بإتقان.
11. أن يشار في عنوانها وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.

## **المحور السابع / معايير التقويم**

1. يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.
2. يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين .
3. يعتمد على أساليب تقويمية شاملة ومتعددة بتوع الأهداف والمواد التدريبية.
4. يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.
5. تتعدد وسائل تقييم الهدف الواحد.
6. يعطى التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.
7. تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.
8. تتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.
9. تتوفر أدوات تقييم للجانب النظري والعملي معا.
10. يتطلب التقويم تقديم البحث والتقارير .

### **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :**

اشتملت قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها في برنامج تدريب معلمي العلوم على (73) معيار موزعة على سبعة محاور على النحو التالي:

- المحور الأول معايير الأهداف وتشتمل على (10) معايير.
- المحور الثاني معايير المحتوى وتشتمل على (10) معايير.
- المحور الثالث معايير الأساليب والأنشطة وتشتمل على (10) معايير.
- المحور الرابع معايير المدرب وتشتمل على (12) معيار.
- المحور الخامس معايير المركز التدريبي وتشتمل على (10) معايير.
- المحور السادس معايير إخراج المادة التدريبية وتشتمل على (11) معيار.
- المحور السابع معايير التقويم وتشتمل على (10) معايير.

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) ،(القریناوي ،2009) .

### **ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على : ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى برنامج تدريب معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظراً لعدم شمول محتوى البرنامج لجميع معايير الجودة الشاملة ، اكتفى الباحث بالتحليل في ضوء أربعة محاور وهي ( الأهداف - المحتوى - الأساليب والأنشطة - التقويم ) وهي التي توفرت في البرنامج التدريبي لمعلمى العلوم . وباستخدام أداة تحليل المحتوى توصل الباحث إلى النتائج التالية :

### جدول رقم (5.1)

#### يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأهداف في البرنامج التدريبي

النسبة في المادة التدريبية	النسبة في المحور	المجموع	الجزء الثاني التخصصي		الجزء الأول التربوي		أجزاء الكتاب	رقم العبارة
			النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
%3	%13	16	.04	5	.09	11	تعتبر الأهداف واضحة ومحددة للمعلمين منذ البداية.	1
%2	%10	13	.03	4	.07	9	تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.	2
%2.5	%11	14	.01	1	.10	13	تلبي الحاجات الفعلية للمعلمين.	3
%1	%4	6	.02	3	.02	3	تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتوعية طلابهم بالمنجزات العلمية المسلمين والعرب.	4
%2	%9	11	.03	4	.06	7	تمكن المعلمين من إعانة طلابهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية والحياتية.	5
%3	%15	18	.05	6	.10	12	تمكن المعلمين من إكساب طلابهم الاتجاهات العلمية الإيجابية وترك السلبية.	6
%2.5	%11	14	.03	4	.08	10	تمكن المعلمين من الأسلوب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.	7
%2	%10	12	.05	6	.05	6	تمكن المعلمين من إكساب طلابهم مكونات البنية العلمية مثل (الحقائق - المفاهيم) بطرق إجرائية.	8
%3	%13	16	.02	2	.11	14	تمكن المعلمين من الطرق المعينة على تعزيز الميول العلمية للطلاب.	9
%1	%4	5	.01	1	.03	4	تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق الأصول التربوية.	10
% 23	100%	125	.29	36	.71	89	المجموع	

## **مناقشة نتائج المحور الأول:**

يتضح لنا من الجدول (5.1) أن إجمالي معايير الجودة المتعلقة بالأهداف المتوفرة في المادة التدريبية بلغت (%)23 وهي نسبة متدنية للغاية ، حيث تراوحت نسب الفقرات في المجال بين ( %4 - %15 ) فقد حصل المعيار الخامس" تمكن المعلمين من إكساب طلابهم الاتجاهات العلمية الإيجابية وترك السلبية " على أكبر نسبة وهي (%15).

بينما حصل المعياران والمتمثلان في المعيار الأول " تعتبر الأهداف واضحة ومحددة للمعلمين منذ البداية " والمعيار التاسع " تمكن المعلمين من الطرق المعينة على تعزيز الميول العلمية للطلاب" على المرتبة الثانية من حيث النسبة وهي (%13).

فيما حصل المعياران الثالث "تبلي الحاجات الفعلية للمعلمين " والسابع " تمكن المعلمين من الأساليب المؤدية إلى تعزيز التفكير الناقد لدى طلابهم " على المركز الثالث بنسبة (11%) وهي نسبة ضعيفة بالرغم من الأهمية الشديدة لضرورة مراعاة حاجات المعلمين والتي تعتبر من أهم الأسباب التي تولد الدافعية لدى المعلمين للاهتمام بالالتحاق بالبرنامج والمواظبة المستمرة على التدريب.

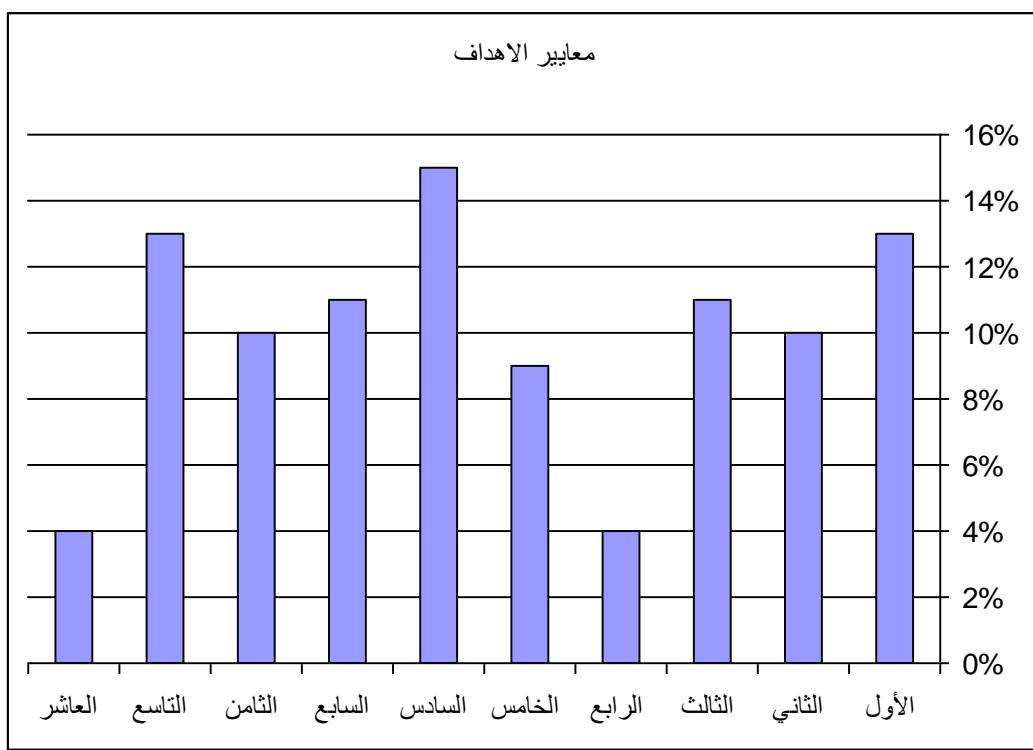
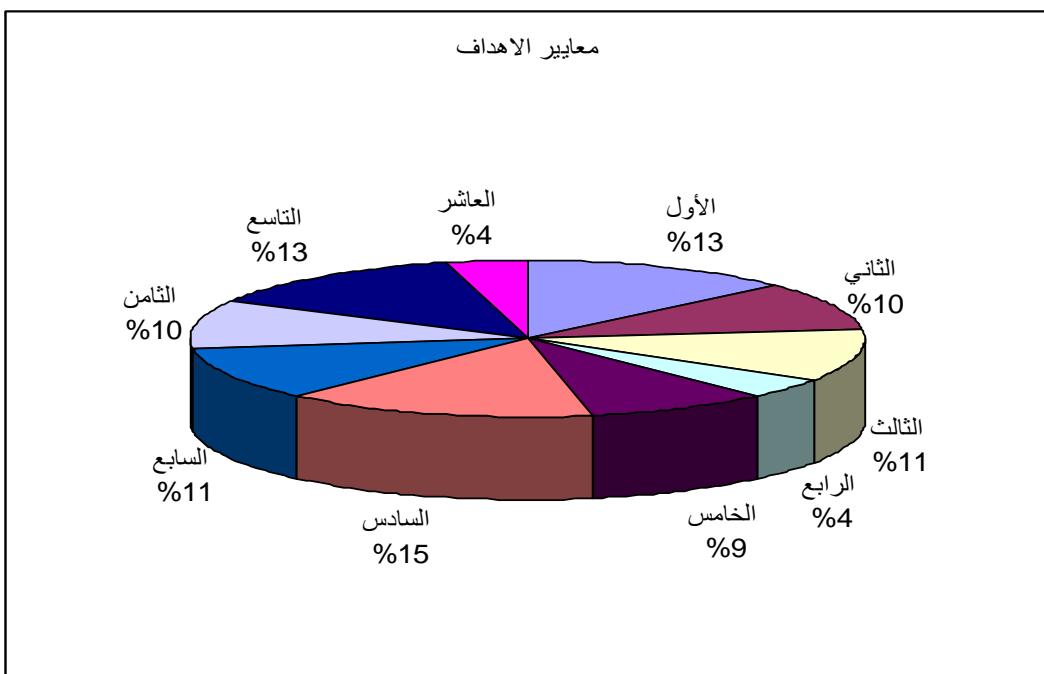
بينما حصل المعياران والمتمثلان في المعيار الثاني " تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للفياس " والمعيار الثامن " تمكن المعلمين من إكساب طلابهم مكونات البنية العلمية مثل (الحقائق - المفاهيم ) بطرق إجرائية على المرتبة الرابعة بنسبة (10%) وهي نسبة ضعيفة أيضاً وهذا يدل على ضعف الأشخاص الذين قاموا بإعداد المادة التدريبية .

أما المعيار الخامس " تمكن المعلمين من إعانة طلابهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف الحياتية والعملية " على المرتبة قبل الأخيرة والتي تمثلت بنسبة ضعيفة جداً وهي (%9).

وأخيراً حصل المعياران الرابع "تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية للتوعية طلابهم بالمنجزات العلمية لل المسلمين والعرب، والمعيار العاشر " تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق الأصول التربوية" فقد حصل كل منهما على أدنى نسبة وهي (4%) وبناء على ذلك تكون نسبة توافر معايير الجودة المتعلقة بالأهداف أقل من النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحث وهي (80%).

ويرجع الباحث تدني نسبة الأهداف، إلى أن القائمين على إعداد البرنامج التدريبي رغم معرفتهم بأهمية الأهداف، إلا أنهم يعتبرون أن المناهج الدراسية التي تلقاها المعلمون في مرحلة الإعداد الجامعي ركزت بما فيه الكفاية على الأهداف وبالتالي ليس هناك حاجة لإعادة التركيز عليها مرة أخرى من خلال البرنامج.

ويمكن تمثيل النتائج الموجودة بالجدول رقم ( 5.1 ) بيانيا بالشكل التالي



**جدول رقم (5.2)**  
**يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير المحتوى في البرنامج التدريبي**

النسبة في الماده التدريبية	النسبة في المحور	المجموع	الجزء الثاني التخصصي		الجزء الأول التربوي		أجزاء الكتاب	رقم العباره	
			النسبة	التكرار	النسبة	التكرار			
						فئة التحليل			
%2	%9	12	.00	0	.09	12	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.	1	
%4	%16	20	.12	15	.04	5	يركز على المعرفة التخصصية.	2	
%2.5	%11	14	.02	3	.09	11	يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المعلمين.	3	
%1.5	%6	8	.00	0	.06	8	يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين.	4	
%3.5	%15	19	.06	7	.09	12	يتصنف المحتوى بالتوازن بين الإعداد العلمي والمهني .	5	
%2	%8	10	.03	4	.05	6	ينمي المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم العلوم.	6	
%2	%8	9	.02	2	.06	7	يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة والبحث.	7	
%2	%9	11	.03	4	.06	7	يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العملية.	8	
%2	%9	12	.02	3	.07	9	يتسم المحتوى بالحداثة ومواكبة التطورات الحديثة.	9	
%2	%9	12	.02	3	.07	9	يعمل على مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي	10	
23.5	100 %	127	.32	41	.68	86	المجموع		

## **مناقشة نتائج المحور الثاني:**

يتضح لنا من الجدول (5.2) أن إجمالي معايير الجودة المتعلقة بالمحوى والمتوافرة في المادة التدريبية بلغت (23.5%) وهي نسبة متذبذبة للغاية، حيث تراوحت نسب الفقرات في المجال بين (16%-16%).

فقد حصل المعيار الثاني "يركز على المعرفة التخصصية" على أكبر نسبة وهي (16%).

بينما حصل المعيار الخامس "يتصف المحتوى بالتوازن بين الإعداد العلمي والمهني " على المرتبة الثانية بنسبة (15%).

فيما حصل المعيار الثالث "يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المعلمين" على المرتبة الثالثة بنسبة (11%) وهي نسبة ضعيفة ولم ترق إلى المستوى المطلوب .

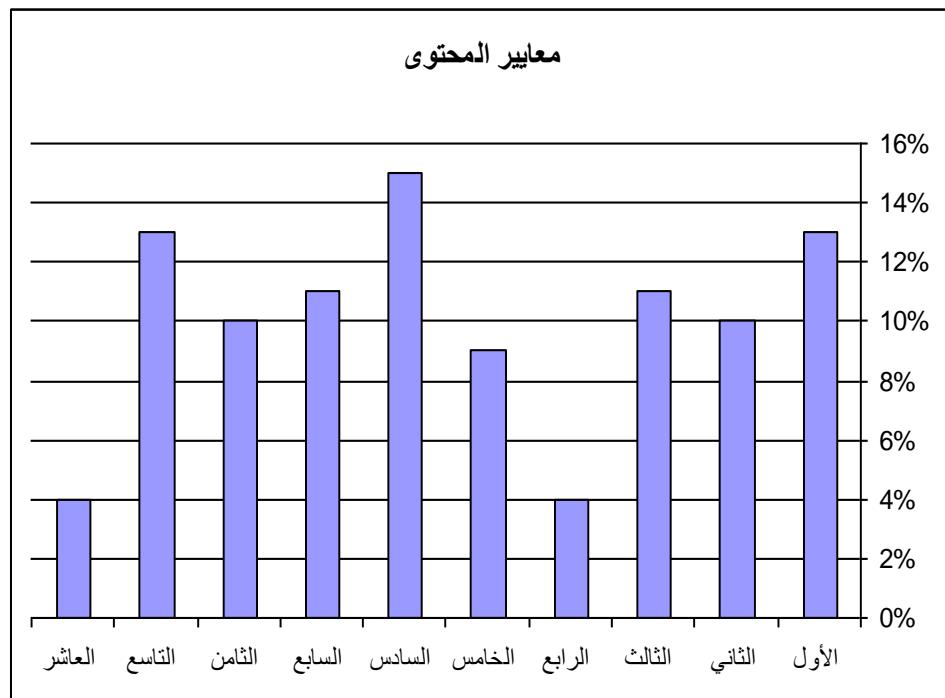
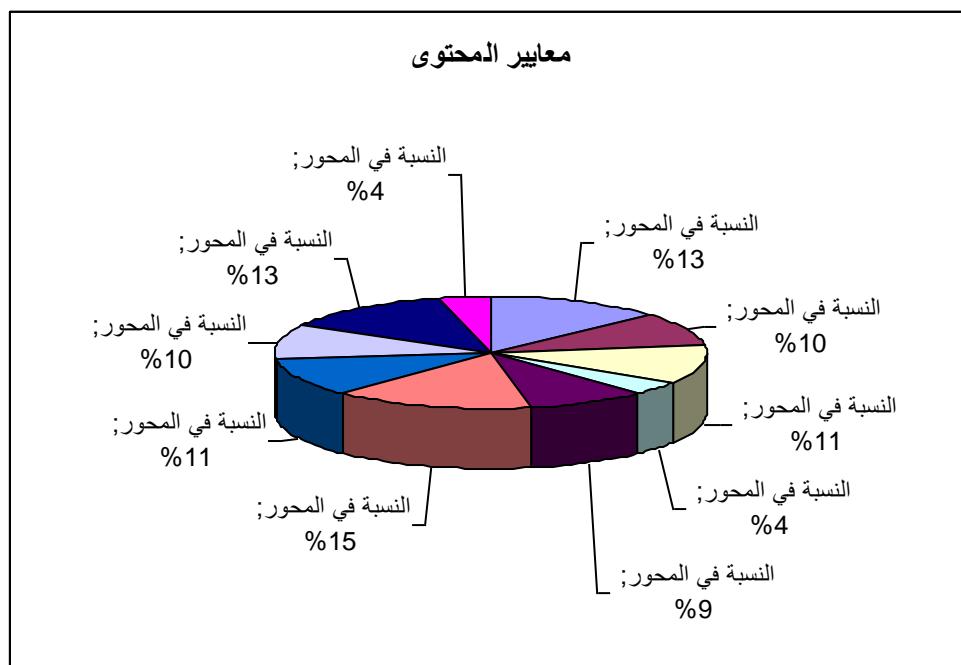
بينما حصلت المعايير التالية وهي المعيار الأول " يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة" ،والمعيار الثامن "يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العملية " ، والمعيار التاسع " يتسم المحتوى بالحداثة ومواكبة التطورات الحديثة " ، والمعيار العاشر "يعمل على مساعدة المعلمين على إكتساب مهارات التعلم الذاتي " على المرتبة الرابعة بنسبة (9%) ورغم ضعف النسبة إلا أن وجود مجموعة من المعايير بنفس النسبة يعتبر من الإيجابيات التي تمثلت في هذا المحور .

وكذلك فقد حصلت المعياران التاليان وهما المعيار السادس "ينمي المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم العلوم" ، والمعيار السابع "يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة والبحث " على المرتبة الخامسة بنسبة(8%) وهي نسبة قريبة من المعايير التي سبقتها وهذه أيضاً من ايجابيات المحور .

أما المعيار الرابع "يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين" فقد حصل على أدنى نسبة وهي (6%) وبناء على ذلك تكون نسبة توافر معايير الجودة المتعلقة بالمحوى أقل من النسبة المحكية التي اعتمدتها الباحث وهي (80%).

ويرجع الباحث ذلك إلى أن القائمين على البرنامج نظراً لعدم توافر عامل الخبرة لديهم، اعتمدوا على جمع المواضيع ذات العلاقة ب مجال تدريس العلوم بشكل عشوائي وليس قائم على التنظيم سواء المنطقي أو السيكولوجي فلذلك ظهرت النسب متذبذبة وليس بالمستوى المطلوب.

ويمكن تمثيل النتائج الموجودة بالجدول رقم (5.2) بيانياً بالشكل التالي



### جدول رقم (5.3)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأساليب والأنشطة في البرنامج التدريبي

النسبة في الماده التدريبيه	النسبة في المحور	المجموع	الجزء الثاني التخصصي		الجزء الأول التربوي		أجزاء الكتاب	رقم العباره	
			النسبة	التكرار	النسبة	التكرار			
						فئة التحليل			
%3	%11	17	.05	7	.06	10	تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.	1	
%3	%11	17	.04	6	.07	11	تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين .	2	
%2.5	%9	14	.03	5	.06	9	تنمي الأساليب مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين .	3	
%4	%13	21	.06	10	.07	11	تناسب أنشطة التدريب موضوعات الحلقات التدريبية.	4	
%2	%8	11	.03	4	.05	7	تصمم الأساليب والأنشطة بشكل ينمي توظيف العلوم بالحياة.	5	
%4	%14	22	.06	9	.08	13	ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف.	6	
%2	%8	13	.03	5	.05	8	تنوع الأساليب والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.	7	
%2.5	%9	14	.03	4	.06	10	تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين و تعالج مشكلاتهم.	8	
%1.5	%5	8	.01	2	.04	6	يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.	9	
%3	%12	18	.04	6	.08	12	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.	10	
%28	%100	155	.38	58	.62	97	المجموع		

### **مناقشة نتائج المحور الثالث:**

يتضح لنا من الجدول (5.3) أن إجمالي معايير الجودة المتعلقة بالأساليب والأنشطة والتي تتوفر في المادة التدريبية بلغت (28%) وهي نسبة متدنية للغاية ، حيث تراوحت نسب الفقرات في المجال بين (14%-5%).

فقد حصل المعيار السادس "ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف" على أكبر نسبة وهي (14%).

أما المعيار الرابع "تناسب أنشطة التدريب موضوعات الحلقة التدريبية" فقد حصل على المرتبة الثانية بنسبة بلغت (13%) وهي قريبة جداً من المرتبة الأولى .

فيما حصل المعيار العاشر "تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية " على المرتبة الثالثة بنسبة وصلت إلى (12%) ، ويتبين أن المراتب الثلاث الأولى متقاربة من حيث النسبة وهذا يشير على حالة من التوازن في نسبة المعايير ضمن المحور وهذا التقارب يعتبر من نقاط القوة في المادة التدريبية.

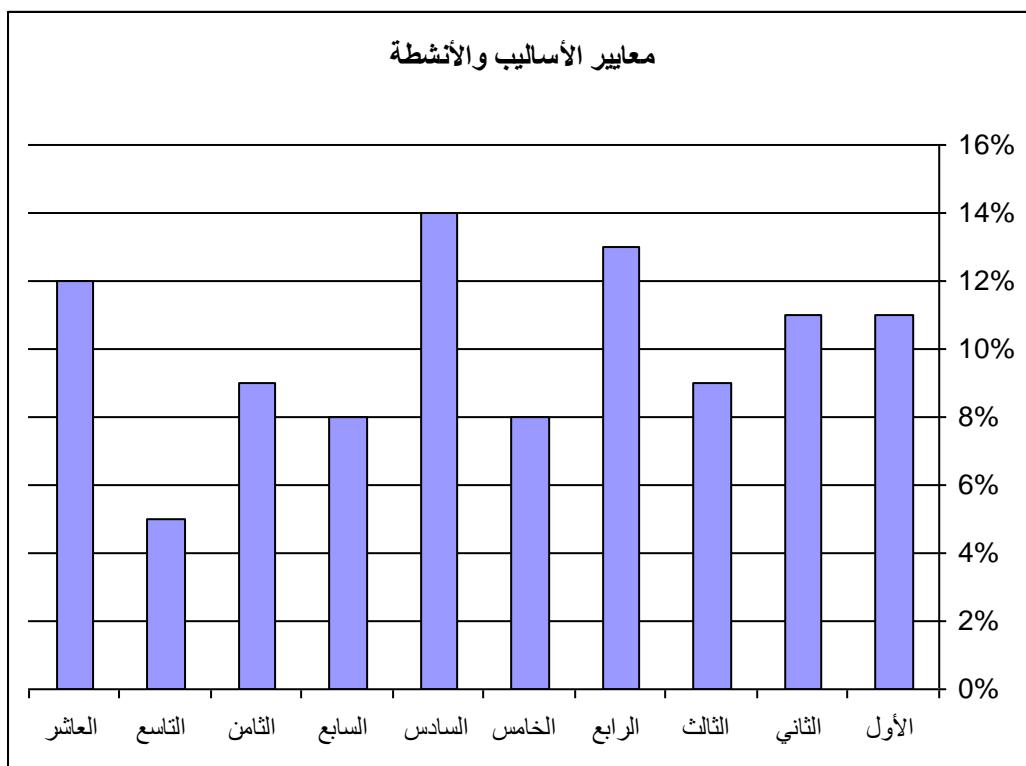
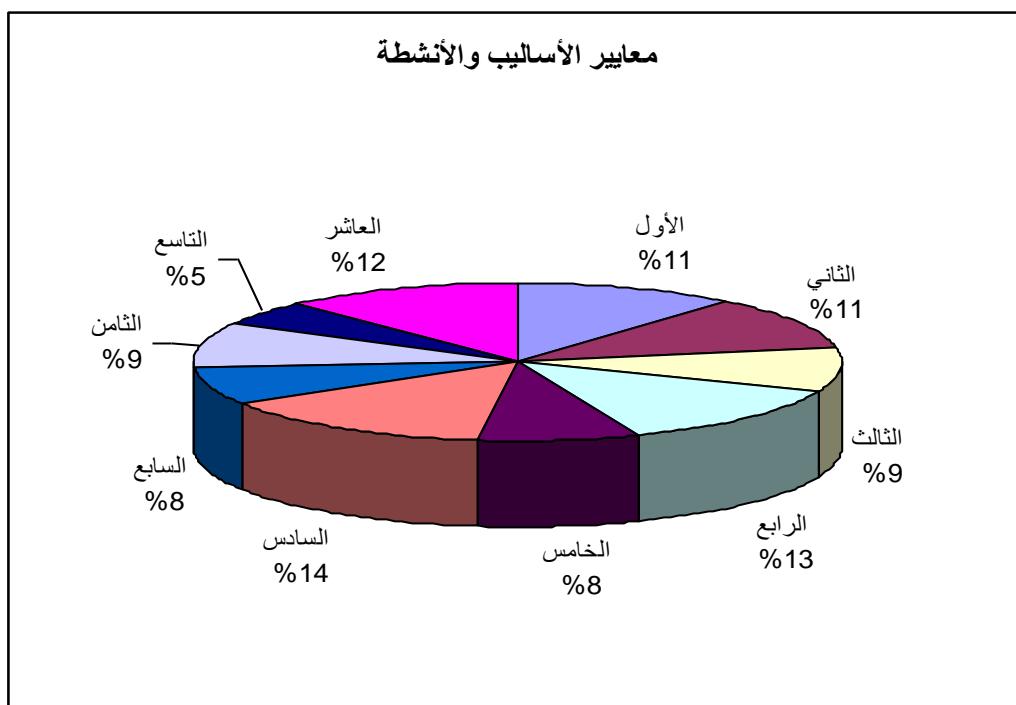
بينما حصل المعياران التاليان والمتمثلان في المعيار الأول "تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي " ، والمعيار الثاني "ثير أساليب التدريب تفكير المعلمين " على المرتبة الرابعة بنسبة (11%).

هذا وقد حصل المعيار الثالث "تنمي الأساليب مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين " على المرتبة الخامسة بنسبة (9%) ، وأيضاً حصل المعيار الثامن "تستخدم الوسائل التعليمية التي تبني حاجات المعلمين و تعالج مشكلاتهم " على نفس المرتبة والنسبة وهي نسبة ضعيفة رغم أهمية هذا المعيار في تطوير أداء المعلم .

أما المعيار التاسع "يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة" فقد حصل على أدنى نسبة وهي (5%) وبناء على ذلك تكون نسبة توافر معايير الجودة المتعلقة بالأساليب والأنشطة أقل من النسبة المحكية التي اعتمدها الباحث وهي (80%).

ويرجع الباحث حصول هذا المعيار على أعلى نسبة مقارنة بالمعايير الثلاثة الأخرى، رغم تدنيها وعدم وصولها للنسبة المحكية، إلى أن القائمين على البرنامج على معرفة جيدة بالدور المهم والكبير للأساليب والأنشطة المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج ،وتهيئة أسباب النجاح للمعلم في عمله.

ويمكن تمثيل النتائج الموجودة بالجدول رقم (5.3) بيانياً بالشكل التالي



**جدول رقم (5.4)**  
**يوضح التكرارات والنسب المئوية لمعايير التقويم في البرنامج التدريبي**

رقم العبرة	أجزاء الكتاب	فتة التحليل	الجزء الأول التربوي	الجزء الثاني التخصسي	المجموع	النسبة في المحوّر	النسبة في المادة التدريبية
			النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.		.04	6	.03	10	%7
2	يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين .		.04	5	.08	16	%12
3	يعتمد على أساليب تقويمية شاملة ومتعددة بتتواء الأهداف والمواد التدريبية.		.05	7	.04	12	%9
4	يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.		.08	11	.05	18	%13
5	تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.		.06	9	.03	13	%9
6	يعطى التقويم الوقت الكافي لتنفيذها.		.07	10	.04	16	%11
7	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.		.09	12	.03	16	%12
8	تنتصف أساليب التقويم بتوفير عنصر الموضوعية.		.08	11	.04	16	%12
9	توفر أدوات تقويم للجانب النظري والعملي معاً.		.04	5	.04	11	%8
10	يتطلب التقويم تقديم البحث والتقارير .		.06	9	.01	10	%7
	المجموع		.61	85	.39	138	%100
							%26

#### **مناقشة نتائج المحور الرابع:**

يتضح لنا من الجدول (5.4) أن إجمالي معايير الجودة المتعلقة بأساليب التقويم والتي تتوفر في المادة التدريبية بلغت (26%) وهي نسبة متدنية للغاية ، حيث تراوحت نسب الفقرات في المجال بين (7% - 13%) .

فقد حصل المعيار الرابع "يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته على المرتبة الأولى بأكبر نسبة وهي (13%).

فيما حصلت مجموعة من المعايير على المرتبة الثانية وهي المعيار الثاني "يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تقدير المعلمين " ، والمعيار السابع "تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق" ، والمعيار الثامن " تتصف أساليب التقويم بتوفير عنصر الموضوعية " بنسبة جيدة مقارنة بغيرها من المعايير وهي (12%).

بينما حصل المعيار السادس "يعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه" على المرتبة الثالثة بنسبة (11%).

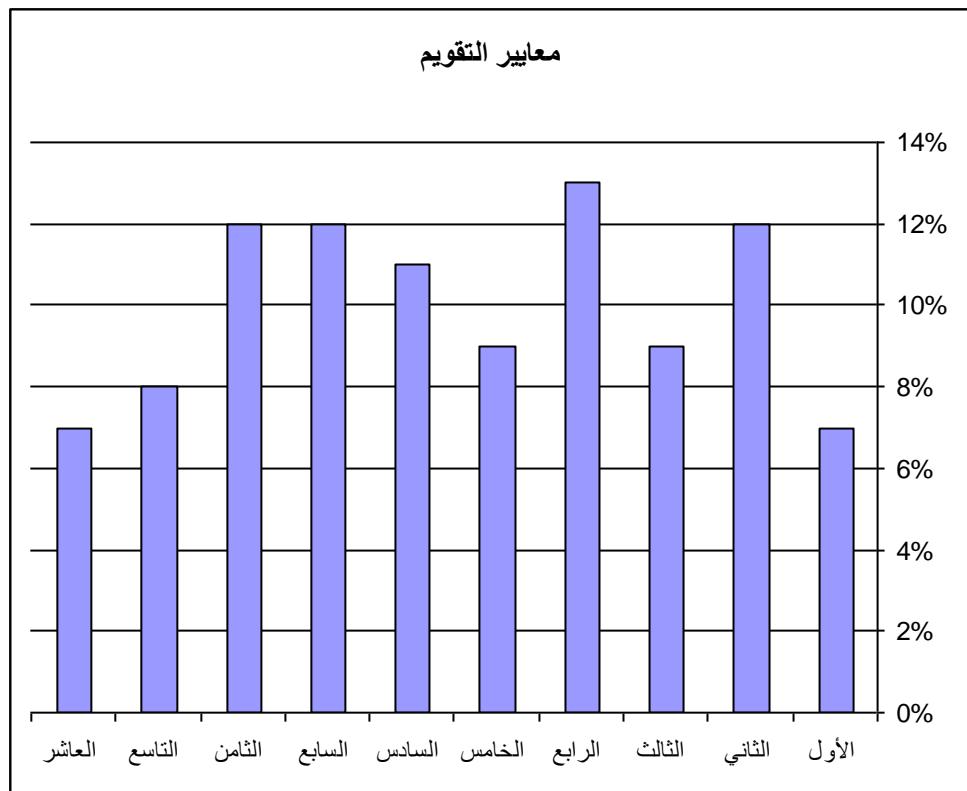
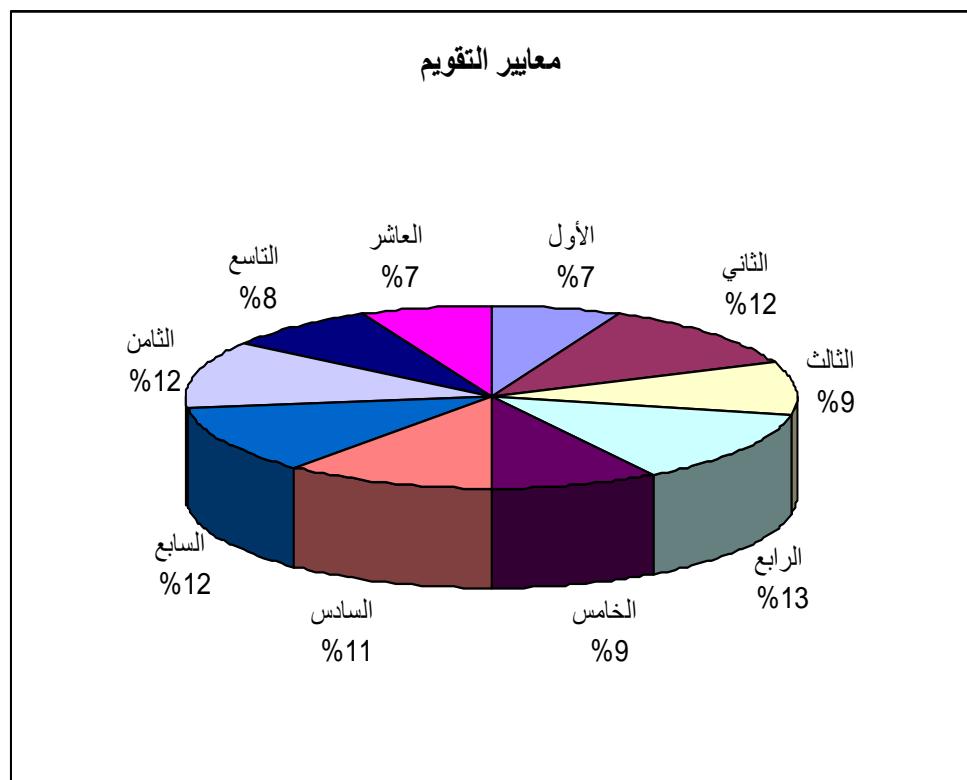
وقد حصل المعيار الثالث "يعتمد على أساليب تقويمية شاملة ومتعددة بتتواء الأهداف والمواد التدريبية " ، والمعيار الخامس " تتعدد وسائل تقييم الهدف الواحد" على مرتبة في الوسط وهي المرتبة الرابعة بنسبة ضعيفة لم تتعدي (9%).

فيما جاء المعيار التاسع "تتوفر أدوات تقويم للجانب النظري والعملي معاً" في المرتبة قبل الأخيرة بنسبة ضعيفة وهي (8%).

أما المعيار الأول "يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية" ، والمعيار العاشر " يتطلب التقويم تقديم البحث والتقارير" فقد حصلا على أدنى نسبة وهي (7%) وبناء على ذلك تكون نسبة توافر معايير الجودة المتعلقة بالتصويت أقل من النسبة المحكية التي اعتمدها الباحث وهي (80%).

ويرجع الباحث تدني نسبة التقويم إلى حرص القائمين على البرنامج على تقديم المادة التدريبية دون الاهتمام بسبل تقييمها ، وعلمهم بأن التقويم يقلل دافعية التعلم لدى المعلمين ويثير حالة من الخوف لديهم لذلك يسعى القائمين على اهمال التقويم، بالإضافة إلى عدم خبرتهم بأساليب التقويم الحديثة.

ويمكن تمثيل النتائج الموجودة بالجدول رقم (5.4) بيانياً بالشكل التالي



**جدول رقم (5.5)**  
**يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحاور الأربع في البرنامج التدريبي**

النسبة في المادة التدريبية	المجموع	الجزء الثاني الشخصي		الجزء الأول التربوي		أجزاء الكتاب	رقم العبار
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
%23	125	.07	36	.16	89	معايير الأهداف	1
%23.5	127	.075	41	.16	86	معايير المحتوى	2
%28	155	.10	58	.18	97	معايير الأساليب والأنشطة التدريبية	3
%26	138	.10	53	.16	85	معايير التقويم	4

مناقشة نتائج الجدول (5.5) :

يتضح لنا من الجدول (5.5) أن معايير الأساليب والأنشطة حصل على المرتبة الأولى بنسبة (28%) ويرجع الباحث ذلك إلى أن مادة العلوم تمتاز بأنها من أكثر المواد التي يمكن خلالها استخدام العديد من الطرق التدريسية كما أن التنوع في طرائق التدريس من العوامل التي يمكن للمعلم من خلالها تحقيق أهدافه ، وتهيء له أسباب النجاح في عمله ، وذلك لأن تحقيق الأهداف المختلفة يتطلب طرائق متباعدة وأساليب منوعة ناهيك عن القيام بالكثير من الأنشطة المختلفة خلال عملية التدريس.

فيما حصلت معايير الأهداف على المرتبة الأخيرة بنسبة (23%) ويرجع الباحث ذلك إلى عدم وضوح السياسات والأهداف العامة عند القائمين على إعداد البرنامج التدريبي وكذلك افتقارهم للبيانات والمعلومات المتعلقة بحاجات المتدربين وكيفية الارتفاع بمستواهم المهني .

وتتفق هذه الدراسة إلى حد ما مع الدراسات التالية (علي ، 2002 ، الحليبي وسلامة ، 2005 ، (أدم ، 2007 ، (القریناوي ، 2009) في عدم توفر معايير الجودة الشاملة بالمستوى المطلوب في برامج تدريب المعلمين .

ومن خلال كل ما سبق يتضح أن معايير الجودة توافرت بنسبة (25%) في البرنامج التدريبي وهي نسبة ضعيفة جداً مقارنة بالنسبة المحكية والتي تمثلت بنسبة (80%)

ويرجع الباحث عدم توافر معايير الجودة الشاملة وافتقارها في برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة إلى عدة أمور وهي :

- غياب السياسات الواضحة وخطط التدريب المتكاملة لدى القائمين على قسم الإشراف والتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم.
- ضعف مهارات وكفاءات القائمين على التدريب وذلك لعدم القدرة على ابتعاثهم في دورات

- خارجية لتطوير مهاراتهم وكفاياتهم بسبب الحصار المفروض على قطاع غزة .
- استنكاف عدد من ذوي الخبرة والمخصصين في قسم الإشراف والتدريب التربوي بسبب الانقسام الداخلي بين شطري الوطن.
- افتقار التدريب أثناء الخدمة وقبلها إلى التوثيق والبيانات والبرامج الحديثة والذي يهدف إلى تبادل وتوزيع المستحدثات التربوية الجديدة بين المؤسسات المتخصصة داخل القطاع وخارجها.
- مما أدى إلى التقليل من تبادل الخبرات.
- عدم حصول البرامج التربوية علي قدر كاف من التقويم الواسع الشامل،ل الوقوف على نقاط الضعف فيها من أجل تلاشيه ونقاط القوة لتعزيزها .
- عدم توفير التمويل اللازم لعمليات التدريب وذلك من خلال المؤسسات المعنية وذلك بسبب عدم الوعي بأهمية التدريب أثناء الخدمة لدى كافة العاملين بال التربية والتعليم ولدى الرأى العام.
- نقص أجهزة الربط والتسيق والتعاون في الشؤون الثقافية والتربوية المتخصصة.
- في الدولة الواحدة من جهة، وفيما بين المؤسسات المتخصصة بالاستحداث التربوي الموزعة في الدول المختلفة من جهة أخرى.

### **ثانياً :الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على : ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين في تدريس العلوم الذين شاركوا في البرنامج التربوي ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل مجال على حدٍ ، ومن أجل تفسير النتائج ، اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية التالية ( أكثر من 4.5 ) وهي تعادل نسبة 90% درجة أداء عال جداً ، ( 4.49-4 ) وهي تعادل أو تزيد عن 80% وأقل من 90% وتعتبر درجة أداء عالية ، ( 3.99-3.5 ) وهي تعادل أو تزيد عن 70% وأقل من 80% وتعتبر درجة أداء متوسط ، ( 3.49-3 ) وهي تعادل أو تزيد عن 60% وأقل من 70% وتعتبر درجة مقبول ، ( أقل من 3 ) وتعادل أقل من 60% وتدل على درجة أداء ضعيف . وتم اعتماد هذه الدرجات بناءً على تصنيف ( القاسم ، 2008:122) .

**جدول رقم (5.6)**

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال إعداد الدرس كتابياً

رقم العبارة	العبارة	متوسط جودة الأداء	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يحدد الأهداف العامة والخاصة للمادة .	3.55	0.605	71.00	4
2	يصبح الأهداف السلوكية بشكل صحيح .	3.80	0.768	76.00	1
3	يضع أهداف سلوكية قابلة للقياس .	3.75	0.716	75.00	2
4	يشتق الأهداف السلوكية من الدرس .	3.70	0.733	74.00	3
5	ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات .	3.05	0.759	61.00	7
6	يعد أهدافا سلوكية تغطي موضوع الدرس .	3.35	0.587	67.00	5
7	يعد أهدافا سلوكية مترابطة للدرس الواحد.	3.15	0.670	63.00	6
	الدرجة الكلية	24.35	1.383	69.57	

ويتبين من الجدول رقم (5.6) ان متوسط جودة أداء معلمى العلوم على مجال إعداد الدرس كتابياً بلغ (24.35) بوزن نسبي (69.57) وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين مقبولة.

الفقرة (2) التي تنص على "يصبح الأهداف السلوكية بشكل صحيح" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (76.00) .

في حين جاءت الفقرة (3) التي تنص على "يضع أهداف سلوكية قابلة للقياس" في المرتبة الثانية بوزن نسبي (75.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن البرنامج التدريسي ركز في بدايته على صياغة الأهداف السلوكية ووضعها بحيث تكون قابلة للقياس ، ناهيك عن ان 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 .

- تعمل الأهداف كدليل أو مرشد للمعلم ، فيهم بالجانب التي تستحق الاهتمام.  
أمّا أدنى فقرة فقد جاءت الفقرة (5) التي تنص على "ينوع الأهداف السلوكية حسب المجالات في المرتبة الأخيرة بوزن نسيبي (61.00) .

ويرجع الباحث ذلك لسهولة وضع أهداف في الجانب المعرفي والمهاري وكذلك سهولة تحقيقها وقياسها، بينما يصعب على المعلم وضع أهداف وجاذبية لأنها تركز على: المعتقدات والاتجاهات ، والميول وهذه الأمور هي التي توجه تصرفات الإنسان في حياته فالملعون لا يعيرونها اهتماماً ملحوظاً لأسباب منها:

- الافتراض الخاطئ على أن الأهداف الوجاذبة مشكلة شخصية تحتاج إلى زمن طويل لتنميتها.
- غياب المقاييس الصالحة لتقديمها عند الطالب.
- صياغة أهدافه بشكل عام مع صعوبة قياسها؛ باعتبارها تغييرات داخلية من الصعب ملاحظتها وقياسها.

**جدول رقم (5.7)**

**قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسيبي لجودة أداء المعلمين على مجال تفعيل محتوى الدرس**

رقم العبرة	العبارة	متوسط جودة الأداء	الانحراف المعياري	الوزن النسيبي	الترتيب
1	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس .	4.25	0.639	85.00	1
2	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل .	3.85	0.489	77.00	2
3	يقدم معلومات إضافية تخدم موضوع الدرس .	2.90	0.670	58.00	7
4	يربط المحتوى بالبيئة المحيطة .	3.15	0.768	63.00	4
5	يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم .	3.55	0.605	71.00	3
6	يركز على البناء المعرفي للمحتوى .	3.10	0.852	62.00	5
7	يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى .	3.10	0.912	62.00	5
	الدرجة الكلية	23.90	1.407	68.29	

ويتبّع من الجدول رقم (5.7) أن متوسط جودة أداء معلمي العلوم على مجال تفعيل محتوى الدرس بلغ (23.90) بوزن نسيبي (68.29) وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين مقبولة.

الفقرة (1) التي تنص على " يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس " جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (85.00) .

ويرجع الباحث 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.

في حين جاءت الفقرة (2) التي تنص على "ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل " في المرتبة الثانية بوزن نسبي (77.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن التخطيط من أسس النجاح في كل عمل. فإذا خطط المعلم لما يقوم به من أعمال في الفصل الدراسي فإنه سوف يحقق أهدافه ويجني ثمار عمله في الوقت المحدد دون تخطي. أما أدنى فقرة فقد جاءت الفقرة (3) التي تنص على " يقدم موضوعات إضافية تخدم موضوع الدرس " في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (58.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى كبر المادة العلمية وتضخمها وعدم وجود وقت كافي لتقديم الموضوعات الدراسية المقررة ، بالإضافة إلى عدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين في عملية البحث عن مصادر المعلومات المتعلقة بمواضيع الدراس المقررة وذلك لأن جميعهم خبرته في التعليم أقل من عامين.

**جدول رقم (5.8)**

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال طرق وأساليب تقديم الدرس

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	متوسط جودة الأداء	العبارة	رقم العبارة
1	<b>79.00</b>	<b>0.686</b>	<b>3.95</b>	يمهد للدرس بأسئلة مناسبة .	1
2	<b>76.00</b>	<b>0.616</b>	<b>3.80</b>	يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير .	2
5	<b>69.00</b>	<b>0.759</b>	<b>3.45</b>	ينوع في أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس .	3
10	<b>60.00</b>	<b>0.725</b>	<b>3.00</b>	يتعامل مع طبيعة الموقف التعليمي .	4
9	<b>65.00</b>	<b>0.851</b>	<b>3.25</b>	يركز على عملية التفاعل أثناء الحصة .	5
3	<b>70.00</b>	<b>0.607</b>	<b>3.50</b>	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال .	6
8	<b>66.00</b>	<b>0.865</b>	<b>3.30</b>	يتتابع أعمال التلاميذ الصافية والبيئية .	7
3	<b>70.00</b>	<b>0.607</b>	<b>3.50</b>	يجيب عن استفسارات التلاميذ .	8
7	<b>67.00</b>	<b>0.745</b>	<b>3.35</b>	ينظم عمله السبورى بشكل فاعل	9
5	<b>69.00</b>	<b>0.887</b>	<b>3.45</b>	يوظف الوسائل التعليمية الملائمة .	10
	<b>69.10</b>	<b>4.376</b>	<b>34.55</b>	الدرجة الكلية	

ويتبين من الجدول (5.8) ان متوسط درجة جودة معلمى العلوم على مجال طرق وأساليب تقديم الدرس بلغ (34.55) بوزن نسبي (69.10) وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين مقبولة. الفقرة (1) التي تنص على "يمهد للدرس بأسئلة مناسبة" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (79.00). ويرجع الباحث ذلك إلى أن مرحلة التمهيد للدرس لها أثر واضح على الطلبة وقدرة كبيرة على تحقيق الأهداف.

فالتمهيد الناجح يستثير دافعية الطالب للتعلم كما يستثير معلوماتهم السابقة حول الموضوع ويشوّقهم إلى الخبرات التعليمية التي ينطوي عليها الدرس الجديد.

في حين جاءت الفقرة (2) التي تنص على "يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير" في المرتبة الثانية بوزن نسيبي (76.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن عرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومتربطة الأجزاء وخارجية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية كما تجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة كما تسهم في تذكير المعلم بمعلومات الدرس دون نسيان لأي معلومة

أما أدنى فقرة فقد جاءت الفقرة (4) التي تنص على "يتعامل مع طبيعة الموقف التعليمي" في المرتبة الأخيرة بوزن نسيبي (60.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى عدم دراية المعلمين بعلم النفس التربوي بشكل كافي وكيفية التعامل مع الطلبة في المواقف التعليمية الطارئة فالبرنامج التدريسي لم يتطرق لذلك والمعلم كما ذكرنا سابقاً ليس لديه الخبرة الكافية للتعامل مع كثير من المواقف الطارئة.

#### جدول رقم (5.9)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة

رقم العبارة	العبارة	متوسط جودة الأداء	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يحترم قوانين الصف والمدرسة .	3.70	0.865	74.00	1
2	يتحول المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن التلميذ .	3.10	0.852	62.00	5
3	يخلق جوا من الحرية لدى التلاميذ .	3.25	0.967	65.00	3
4	يراعي مشاعر وأحساس التلاميذ .	3.65	0.671	73.00	2
5	يعطي الوقت الكافي للتلاميذ من أجل المشاركة .	2.95	0.887	59.00	6
6	يشجع التواصل بين التلاميذ .	2.80	0.839	56.00	7
7	يعامل التلاميذ بعدالة و مساواة .	3.25	0.851	65.00	3
	الدرجة الكلية	22.7	1.552	64.86	

ويتبين من الجدول رقم (5.9) أن متوسط جودة أداء معلمي العلوم على مجال إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة بلغ (22.7) بوزن نسيبي (64.86) وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين مقبولة.

- الفقرة (1) التي تنص على " يحترم قوانين الصف والمدرسة " جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي . (74.00)

يرجع الباحث ذلك إلى أن المعلم يعتبرها الخطوة الأولى في التقدم السليم نحو مهنة التدريس وربما ينظر لها بأنها الخطوة الممهدة للمستقبل، كذلك الالتزام بالقوانين يشعر المعلم بالأمان، وعدم الخوف من المسائلة، فيوفر ذلك حالة من الانضباط والتنظيم تساعد على التدريس بطمأنينة.

- في حين جاءت الفقرة (4) التي تنص على " يراعي مشاعر وأحاسيس التلاميذ " في المرتبة الثانية بوزن نسبي (73.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن المعلمين يحاولون التعامل الحسن مع طلابهم بقدر المستطاع بما يحملونه من الصفات الحميدة ؛ لأن ديننا الحنيف يحث على النواحي الاجتماعية والمعاملة الحسنة والعلاقات الطيبة ، وهذا يدل على حرص المعلمين على العلاقة الطيبة بينهم وبين الطلبة لما له الأثر الكبير في نجاح عملية التدريس .

- أما أدنى فقرة فقد جاءت الفقرة (6) التي تنص على "يشجع التواصل بين التلاميذ" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (56.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن التواصل بين التلاميذ في ظل بيئه فيزيقية تميز بتهوية غير مناسبة وصغر حجم الفصول فيها واحتواها على عدد كبير من الطلبة سيؤدي إلى حالة من الفوضى وتشتت ذهن التلاميذ دون تحقيق الفائدة المطلوبة من التواصل.

### جدول رقم (5.10)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على مجال تقويم الطلبة أثناء الدرس

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	متوسط جودة الأداء	العبارة	رقم العبارة
3	68.00	0.821	3.40	ينوع في تقويمه لأعمال التلاميذ .	1
4	67.00	0.745	3.35	يحافظ على استمرارية التقويم .	2
1	73.00	0.671	3.65	يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية .	3
7	52.00	0.742	2.60	يشجع التقويم الذاتي بين التلاميذ	4
2	71.00	0.759	3.55	يستخدم الأسئلة الكتابية أثناء التقويم .	5
4	67.00	0.875	3.35	يستخدم الأسئلة الكتابية أثناء التقويم .	6
6	65.00	0.851	3.25	يركز على استخدام الكراسات لحلول التدريبات .	7
	66.14	2.720	23.15	الدرجة الكلية	

وبتضح من الجدول رقم (5.10) ان متوسط جودة أداء معلمى العلوم على مجال أساليب تقويم الطلبة أثناء الدرس (23.15) بوزن نسبي (14) وهذا يدل على أن درجة أداء المعلمين مقبولة.

- الفقرة (3) التي تنص على "يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (73.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى للتغذية الراجعة أهمية عظيمة في عملية التعلم ، ولا سيما في المواقف الصفيّة .

إذ أنها ضرورة ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والعلم الصفي . وأهميتها هذه تتحقق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل . إضافة إلى

دورها المهم في استثارة دافعية التعلم ، من خلال مساعدة المعلم لتلميذه على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيبيتها ، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاؤها . كما أن تزويد المعلم لتلميذه بالتزغية

الراجعة يمكن أن يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم ، واندماجه في المواقف والخبرات التعليمية .

- في حين جاءت الفقرة (5) التي تنص على "يستخدم الأسئلة الكتابية أثناء التقويم " في المرتبة الثانية بوزن نسبي (71.00) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن المعلم يسعى لقياس مدى تحقق الأهداف المعرفية عند الطالب على حساب الأهداف الأخرى ، ناهيك عن سهولة إعدادها وقدرتها على أن تبرز الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث تنوع الإجابات عن السؤال نفسه.

- أما أدنى فقرة فقد جاءت الفقرة (4) التي تنص على "يُشجع التقويم الذاتي بين التلاميذ" في المرتبة الأخيرة بوزن نسي (52.00) .

ويرجع الباحث ذلك لأن عدد التلاميذ كبير ، والوقت المقرر للدرس لا يمكن المعلم من السماح للتلاميذ من تقويم أنفسهم ذاتياً ، وكذلك تيقن المعلم من عدم جدوى هذا النوع من التقويم مع طلاب المرحلة الأساسية خاصة، لعدم توافر رقابة ذاتية لديهم.

#### جدول رقم (5.11)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لجودة أداء المعلمين على جميع مجالات بطاقة الملاحظة

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	متوسط درجة الأداء	المحور
1	69.57	1.383	24.35	إعداد الدرس كتابياً.
3	68.29	1.407	23.90	تفعيل محتوى الدرس.
2	69.10	4.376	34.55	طرق وأساليب تقديم الدرس.
5	64.86	1.552	22.70	إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة.
4	66.14	2.720	23.15	أساليب التقويم أثناء تنفيذ الدرس.
المجموع				67.592      11.438      128.65

ويتضح من الجدول رقم (5.11) أن متوسط جودة أداء المعلمين على البطاقة ككل بلغ (128.65) بوزن نسبي (67.592)، وهذا يدل على أن درجة الأداء للطلبة المعلمين مقبولة .

كما أن متوسطات أداء معلمي العلوم على مجالات البطاقة تتفاوت فيما بينها حيث تتراوح بين (64.86 - 69.57) .

ويتضح من الجدول السابق أن الفعاليات التعليمية لمجال إعداد الدرس كتابياً احتل أعلى وزن نسبي من بين المجالات وهو (69.57) وهي درجة مقبولة ، وهذا يدل على أن المعلم يدرك جيداً أن الإعداد الكتابي يساعد بشكل كبير على تحقيق أهدافه التدريسية في الوقت المحدد ،

وكان مجال إدارة الصف يحتل المرتبة الأخيرة بوزن نسي (64.86) وهي درجة مقبولة ، فإذا كان الصف بحاجة إلى مهارات عالية لكي يمتلكها المعلم وهي لا تأتي إلا بعد فترة من الزمن لما لها علاقة بالظروف المحيطة بيئه التلاميذ من حيث المناخ المدرسي والذي يتمثل في النواحي النفسية والاجتماعية وغيرها والتي لم يتم التركيز عليها بشكل كافي في البرنامج التدريسي.

وتفق هذه النتائج مع دراسة ( عيسى ومحسن ،2010) في أن جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم كان دون المستوى المطلوب ، مما يعني أن هناك قصوراً واضحاً في أداء المعلمين في المجالات المختلفة لبطاقة الملاحظة ، ويرجع ذلك إلى عدم فاعلية البرنامج التدريسي في تطوير مهارات وكفايات المعلمين وذلك لعدة أسباب منها:

- عدم مشاركة المعلمين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- البرامج التدريبية تقليدية ولا تلبي تطلعات واحتياجات المعلمين المتدربين.
- لا يتولى تقديم الموضوعات التدريبية خبراء متخصصون في هذه المجالات.
- لا يوجد مركز تدريسي متخصص ملحق به مكتبة لاستفادة المعلمين المتدربين.
- عدم توفر الحوافز المادية والأدبية للمتدربين.
- عدم ملائمة أوقات التدريب للمعلمين المتدربين.

## **توصيات الدراسة**

توصي الدراسة الحالية بما يلي :-

1. العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة حتى تساير برامج التدريب العالمية.
2. إشراك جميع العناصر المنشودة في المساهمة في تصميم وتحطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المختلفة من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحظى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدًّا للجميع مما يزيد من فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.
3. أن يراعي القائمون على برامج إعداد و تدريب المعلمين والمعلمات تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والاحتياجات المختلفة لفئات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

## **مقترحات الدراسة**

**في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:**

1. إنشاء مركز تدريبي متخصص ملحق به مكتبة في كل مديرية بهدف الإعداد للدورات التدريبية بشكل مستقل وغير مركزي.
2. إجراء تقويم ومتابعة للبرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً للتخصصات المختلفة.
3. اجرء دراسة مقارنة بين محتويات البرامج التدريبية لمعلمي المباحث المختلفة التابعة لكل من وكالة الغوث الدولية ووزارة التربية والتعليم
4. اجراء دراسات تتناول تقويم البرامج التدريبية مع توسيع قاعدة المشاركة بحيث تشمل كلاً من المشرفين التربويين ، ومدراء المدارس ، والمعلمون ، والجهات المعنية .

## **المصادر والمراجع**

### **أولاً: المراجع العربية**

1. ابن منظور، محمد بن مكرم. (بدون تاريخ). لسان العرب. المجلد الرابع، المجلد السادس. بيروت: دار صادر.
2. أبو الروس ، فضل عبد الهادي (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربع الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية نابلس.
3. أبو النجا ، أحمد عز الدين ( 2001 ) . معلم التربية الرياضية . المنصورة ، مصر : مكتبة شجرة الدر .
4. أبو دحو، ابتسام(1997). التعليم في فلسطين لمحنة إستراتيجية . الجزء الرابع ، مشروع التنمية البشرية المستدامة في فلسطين .
5. أبو زيد ، لمياء ( 2007 ) . مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات / المعلومات بمنطقة القسم. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى: السعودية
6. أبو لبدة، عبد الله علي وآخرون. (1417-). المرشد في التدريس. بيروت: دار القلم للنشر والتوزيع.
7. أبوحسب 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 بغزة.

8. أبوضياع، زياد (2001). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصنوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، الأردن
9. أحمد ، إبراهيم أحمد (2002). الجودة الشاملة في الادارة التعليمية المدرسية ، الإسكندرية: دار الوفاء.
10. الأحمد ، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين ، الإمارات : دار الكتاب الجامعي.
11. أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية و المدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
12. أدم ، عصام الدين بريير (2007) .واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد متخصص 4 أبريل 2007.
13. أسامة ، محمود (2008). تطوير الإعداد الميداني للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 24، 111 - 115.
14. إسماعيل ، مجدي رجب (2005) . فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية . المؤتمر العلمي السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . 26,27 يوليو 2005 ، (المجلد الثاني) . القاهرة : دار الضيافة بجامعة عين شمس . ، 469 – 495 .
15. إسماعيل، مجدي رجب. (2005). فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافية العلمية. مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (26 يوليو:2005م) مصر: جامعة عين شمس

16. بشارة ، جبرائيل (1986). **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية** ،بيروت : المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع
17. البوهي ، فاروق شوقي وبيومي ،محمد غازي (2000).**دراسات في إعداد المعلم العربي** .القاهرة: دار المعرفة الجامعية .
18. البوهي ، فاروق شوقي وعنتر ، لطفي محمد (2000) . **مهنة التعليم وأدوار المعلم** . الإسكندرية، مصر : دار المعرفة الجامعية .
19. البيلاوي ، حسن حسين وأخرون (2006).**الجودة الشاملة في التعليم من مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات** . ط1، عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
20. البيلاوي، حسن حسين وأخرون (1426/2006) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، ط1، عمان :دار المسيرة.
21. البيلاوي، حسن وأخرون. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد** . عمان: دار المسيرة.
22. تريسي ، وليم(1425). **تصميم نظم التدريب والتطوير ، الرياض** : معهد الإدارة العامة.
23. توفيق ، عبد الرحمن(2004).**التدريب الفعال بالأهداف والنتائج** . القاهرة :مركز الخبرات المهنية للادارة "بميك".
24. جامعة القدس المفتوحة (2007). **إدارة الجودة والمواصفات**.

25. جبر ، نبيل داود (2002): **تقدير برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
26. الجرجاوي، زياد ونشوان ،جميل عمر (2006): **تقدير 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 والطفلات**، جامعة الأقصى، غزة، ديسمبر.
27. الحجار ، رائد حسين(2004). **تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية** بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. **مجلة جامعة الأقصى** ، 8 (2).
28. حسين ، محمد حسين ( 2005 ) . **تقدير التدريب** . عمان : مجداوي للنشر والتوزيع .
29. الحلبي ،إحسان محمود وسلامة ، مريم عبد القادر(2005).**تنمية الكفايات الالزمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي** . دراسة مقدمة في ورشة عمل بجامعة الملك عبد العزيز. 30يناير -1فبراير 2005
30. حمدان ، محمد زياد (1991). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**. عمان ، الأردن: دار التربية الحديثة.
31. حمدان ، محمد زياد (2002). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب بأسلوبية رقمية سلوكية مقترحة لتحسين الموظف والمؤسسة الوظيفية** ، عمان :دار التربية الحديثة.
32. خضر، فخرى رشيد. (1987). **التقويم التربوي**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
33. الخطيب ، أحمد رداح (1406). **اتجاهات حديثة في التدريب** . الرياض : مطبع الفرزدق.
34. الخطيب ، أحمد رداح (1425/2004). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية** ، الرياض : المكتب العربي لدول الخليج.

35. الخطيب ، محمد شحات (2007). مدخل لتطبيق معايير ونظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام 15-16 مايو 2007.
36. الخطيب ، أحمد رداح (2006). التدريب الفعال ، ط 1. اريل : عالم الكتب الحديثة.
37. الخطيب ، أحمد وعاشر ، محمد (1996): إستراتيجية مقترنة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات مستقبلية، مركز دراسات المستقبل، العدد الأول، يوليو.
38. الخطيب، رداح وآخرون. (1407). الإدارة والإشراف التربوي، اتجاهات حديثة. الرياض: مطبع الفرزدق.
39. الخياط، عبد الكريم وذباب ، عبد الرحيم (1996م). نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت. المجلة التربوية. المجلد 10(38) 40-32
40. الدمرداش، عبدالمحيد سرحان. (1405هـ). المناهج المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح.
41. ذباب، إسماعيل محمد و البنا، عادل السعيد. (2001). تقويم جودة الأداء الجامعي. مصر: المكتبة المصرية.
42. الدبب، فتحي. (1414). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية .(107)، 1
43. رواس ، فائزه أحمد (2001) . تقويم برامج مركز التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة وجدة من وجهة نظر المديريات والمدربين ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

44. رواس ، فائزهأحمد (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 الآخر 1428هـ الموافق 15-16مايو 2007
45. الزرمي ، خيرية (1413). دراسة تقويمية لبرنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى :مكة المكرمة.
46. الزهيري، إبراهيم (2007). معايير إعداد المعلم وتأهيله في جامعة كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية، كلية التربية، جامعة حلوان: مصر .
47. الزواوي ، خالد محمد(2003). الجودة الشاملة في التعليم وأسوق العمل في الوطن العربي ، القاهرة : مجموعة النيل العربية
48. زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). تحليل نقيدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.
49. سالم، أحمد محمد ومصطفى، أحمد سيد. (1427). فاعلية برنامج تعليمي مقترن في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (23.22 محرم: 1427هـ). الرياض: جامعة الملك سعود.
50. سرور ، أحمد فتحي (2000) . إستراتيجية تطوير المعلم في مصر . القاهرة : مطابع الجهاز المركزي .

51. سكتاوي ، عبدالمالك (2004). **الجودة الشاملة تردم الفجوة في أدائنا التربوي**، مكة :مجلة المعرفة.
52. سكتاوي ، عبدالمالك(1423/2003). **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة أم القرى .
53. سكتاوي، عبد الملك محمد. (1424) . **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
54. سكر، ناجي رجب والخزندار، نائلة نجيب. (2005). **مستويات معيارية مقترحة لكافيات الأداء الازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر**. مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (26-27 يوليو :2005). مصر : جامعة عين شمس.
55. سليمان ، عرفات عبد العزيز (2001) . **المعلم والتربية - دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة**. القاهرة : الأنجلو المصرية .
56. سيد، علي أحمد وسالم، أحمد محمد. (2004). **التقويم في المنظومة التربوية**. الرياض: مكتبة الرشد.
57. الشرقاوي ، مريم محمد إبراهيم (2002). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة** . ط 1، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
58. الطعاني ، حسن أحمد (2002). **التدريب مفهومه ، فعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها** ، عمان : دار الشروق.
59. العاجز ، فؤاد والبنا ، محمد (2003): تصوّر مقترن لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني

60. عبد الموجود، محمد عزت. (1996). *المعلمون في قطر: الواقع والأفاق المستقبلية*. وزارة التربية والتعليم والثقافة. قطر: الدوحة.
61. عبيد ، جمانة محمد(2006). *المعلم إعداده ، تدريبه ، كفايته*. ط1، عمان : دار صفا للنشر والتوزيع.
62. عبيد ، وليم تاضروس (2006). *التعليم المتميز ، القاهرة: مركز البحوث البرلمانية بمجلس الشعب*
63. عبيد، وليم. (2004). *علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم. تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (21-22يوليو: 2004) مصر: جامعة عين شمس.*
64. عدوان ،سامي و فاشة ، وفوليت (1993): *نقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج، المؤتمر التربوي الأول تطوير التعليم في الأرض المحتلة من أبن نبأ، جامعة الأزهر، غزة، أكتوبر.*
65. العزيزي، محمد (1408). *نقويم برامج التدريب التربوي بمعهد الادارة العامة* . الرياض: مكتبة الشقرى.
66. العصيمي ، خالد بن سعد (1427).*نظريّة ديمنف في ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية "نموذج مقترن"*. رسالة دكتوراة غير منشورة ، قسم الادارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
67. العطاب، نادية. (2004). *فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس. تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (21-22يوليو: 2004) مصر: جامعة عين شمس.*

68. عطوي ، جودت عزة (2001). الادارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها ، عمان : الدار العلمية الدولية.
69. عفаш ، يحيى (2002) . الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون / المعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن . **المجلة العربية للتربية** ، 11 (1) ، 88-69 .
70. عقل، أنور. (2001م). نحو تقويم أفضل. بيروت: دار النهضة العربية.
71. العلمي ، مهدي (1427). معايير الجودة المتوقعة من المدرس ، المحتوى ، مكان التدريب. **المؤتمر العربي الأول للتدريب والتنمية البشرية ، 1-6-1427)،**المجلد الأول . عمان .
72. عليمات ، علي والقطيش ، حسين (2007) . درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق . **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية ، 19 (2)** ، 159 – 198 .
73. الغافري، هاشل سعد سرور. (1417هـ). **الكفايات الازمة لمعظمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية والعلوم الإسلامية. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.
74. الفرا ، فاروق حمدي (1996). **تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة ، مجلة جامعة الأزهر ، (1)،**ديسمبر

75. فضل الله، محمد رجب؛ سالم، مصطفى رجب. (2004) **معايير مقتربة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام**. تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (22-21) يوليو: مصر: جامعة عين شمس.
76. فليه ، فاروق عبده والزكي ، أحمد عبد الفتاح (2004).**معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**. مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
77. القاسم ، عبد الكريم ( 2008 ) : **نقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 9 (1) .**
78. قنديل، يس عبد الرحمن. (1421). **التدريس وإعداد المعلم**. الرياض: دار النشر الدولي.
79. اللولو ، فتحة (2001) . **أثر برنامج مقترن في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، البرنامج المشترك جامعة عين شمس وجامعة الأقصى .
80. مجمع اللغة العربية. (1980). **المعجم الوجيز**. القاهرة: دار التحرير للطبع والنشر.
81. محمد ، خليل وأخرون(2008). **التدريب أهميته وال الحاجة إليه - أنماطه - بناء برامجه والتقويم المناسب له ، ط1**،القاهرة: الدار الشرقية .
82. محمد، مصطفى و حواله، سهير محمد. (1426). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**. عمان: دار الفكر .
83. المنظمة العربية للتربية والعلوم (1982). **نقويم البرامج التدريبية في الوطن العربي**،**المجلة العربية للبحوث التربوية ، السنة الثانية ، العدد الأول**.

84. المؤتمر العلمي التاسع عشر ، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعة المصرية للمناهج وطرق التدريس . 25، 26 يوليو 2007 ، (المجلد الرابع ، 1561-).
- .(1644)
85. موسى ، محمد منير ( 1997 ) . الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . القاهرة : عالم الكتب.
86. موسى ، محمد(1996). الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، ط 1، الرياض:دار العلوم للطباعة والنشر .
87. الناقة، محمود كامل. (2004). مقدمة المؤتمر. تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ( 22.21 يوليو: 2004) مصر: جامعة عين شمس.
88. الناقة، محمود كامل. ( 27.26 يونيو: 2005م). مقدمة المؤتمر. مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ( 26-27 يونيو: 2005م) مصر: جامعة عين شمس.
89. النجار ، فريد راغب (1999). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، القاهرة : أميرال للنشر والتوزيع.
90. 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.
91. الورثان ، عدنان أحمد راشد ( 2007 ) . مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم . دراسة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان " الجودة في التعليم " .

92. وزارة التربية والتعليم (2005) . عشرة أعوام من الإنجاز ، إصدارات ومطبوعات .
93. وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء، مجلة الجامعة الإسلامية، 11 (1).
94. الوكيل، حلمي والمفتى، أمين. (1999). المناهج. المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير. القاهرة: الأنجلو المصرية.
95. ويح ، محمد عبد الرازق(2004)..منظومة تكو 2004.علم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ط 1 ، عمان : دار الفكر
96. يوسف، ماهر إسماعيل والرافعي، محب كامل. (1426). التقويم التربوي،أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1.Barton ,Joan A.and .Marson,D.brian (1991 ) **Service Quality** :An introduction Province of Pritish Columbia Pup;ication . p.7
2. Bramblett,p, Cope (2000) .**An Analysis of New Teacher Program:** An introduction Province of Pritish
- 3.Butler, Jim(1992)..**Teacher Professional Development :New York**
  
- 4.Crosby.(1998) R. **Implementers Total Quality Management on Overview Without Publishe** ,Santiago , Preiffer, U .S A ,1991,P.70
5. Hixon,J.and K.lovelace (1992) ." Total Quality Management Challenge to Urban School " **Education Leadership**,50(3) P.6-24
6. taylor bogdan(1997) ,**themes and issues in continuing professional development** , mcb university press 1td,60/62 tollerlane Bradford England , p 10
- 7.Webster Thomas.J(2000): .**First year teacher: Their Evaluation**
- 8.wyman (2001) , bifocals for teacher development and appraisa,, **journal of curriculum and supervision**, v2.2 n3 pp.369-281
- 9.Rowley, James B (1999). . **The Good Mentor..** Journal of ASCD, ,40(2) P.10-33

## **الملحق**

ملحق رقم (1) الموضوعات المتضمنة في الجزء التربوي من المادة التدريبية

ملحق رقم (2) الموضوعات المتضمنة في الجزء التخصصي من المادة التدريبية

ملحق رقم (3) قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم الأولية

ملحق رقم (4) قائمة أسماء السادة محكمي قائمة معايير الجودة الشاملة

ملحق رقم (5) قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم النهائية

ملحق رقم (6) بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الأولية

ملحق رقم (7) قائمة أسماء السادة محكمي بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم

ملحق رقم (8) بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم النهائية

ملحق رقم (9) كتاب تسيير مهمة باحث من الجامعة الإسلامية

ملحق رقم (10) كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق الدراسة

### ملحق رقم (1)

**الموضوعات المتضمنة في الجزء التربوي من المادة التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم**

رقم الموضوع	العنوان
الأول	المعلم القدوة
الثاني	صفات المعلم العامة
الثالث	مرأة المعلم
الرابع	التخطيط وإعداد الدروس
الخامس	الأهداف التعليمية
السادس	طريقة العرض العلمي
السابع	طريقة التجريب (المختبر)
الثامن	طريقة حل المشكلات
التاسع	طريقة لعب الأدوار
العاشر	طريقة العصف الذهني
الحادي عشر	التعلم التعاوني
الثاني عشر	أسلوب المناقشة
الثالث عشر	الخريطة المفاهيمية
الرابع عشر	التعلم بالإكتشاف
الخامس عشر	التعلم بالإستقصاء
السادس عشر	الوسائل التعليمية
السابع عشر	البحث الإجرائي
الثامن عشر	القياس والتقويم
التاسع عشر	الإدارة الصفية
العشرين	الإرشاد التربوي

## ملحق رقم (2)

الموضوعات المتضمنة في الجزء التخصصي من المادة التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم

رقم الموضوع	العنوان
الأول	الخلية
الثاني	الجهاز العصبي
الثالث	الغدد الصماء
الرابع	الاستقبال الصوتي والتوازن
الخامس	الانقسام المتساوي
السادس	علم الوراثة
السابع	الصخور
الثامن	المجموعة الشمسية
التاسع	المادة
العاشر	التمييز بين المخلوط والمركب
الحادي عشر	التفاعلات الكيميائية
الثاني عشر	الروابط والمركبات
الثالث عشر	قوابين الاتحاد الكيميائي
الرابع عشر	الكيماء العضوية
الخامس عشر	جهاز الملتيميتز
السادس عشر	البندول البسيط
السابع عشر	قانون هوك
الثامن عشر	قاعدة أر خميس
التاسع عشر	الجاذبية الأرضية
العشرين	السقوط الحر

### ملحق رقم ( 3 )

#### قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم

#### المحور الأول : معايير الأهداف (الصورة الأولية)

العنوان	م	الصلة	الصلة	الصلة	الصلة	الصلة	الصلة
تعتبر الأهداف واضحة ومحددة للمعلمين منذ البداية.	1						
تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.	2						
تلبي الحاجات الفعلية للمعلمين.	3						
تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتنمية طلابهم بالمنجزات العلمية للمسلمين والعرب.	4						
تمكن المعلمين من إعانة طلابهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية والحياتية.	5						
تمكن المعلمين من إكساب طلابهم الاتجاهات العلمية الإيجابية وترك السلبية.	6						
تمكن المعلمين من من الأسلوب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.	7						
تمكن المعلمين من إكساب طلابهم مكونات البنية العلمية مثل (الحقائق - المفاهيم) بطرق إجرائية.	8						
تمكن المعلمين من الطرق المعينة على تعزيز الميول العلمية للطلاب.	9						
تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق الأصول التربوية.	10						
تساعد على تعريف المعلمين بالطرق المعينة على تعميق العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب.	11						
تساعد على إكساب المعلمين الأساليب المؤدية إلى تعزيز المهارات العقلية مثل (التفكير الناقد - التأملي - الابتكاري) المناسبة لاحتاجاتهم.	12						
تتضمن الأهداف أهدافاً علمية.	13						

## المحور الثاني : معايير المحتوى

ضعف	مقبولة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العبارة	م
					يستدى المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.	14
					يركز على المعرفة التخصصية.	15
					يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المعلمين.	16
					يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين.	17
					يتصف المحتوى بالتوازن بين الإعداد العلمي والمهني .	18
					ينمى المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم العلوم.	19
					يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة والبحث.	20
					يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العملية.	21
					يتسم المحتوى بالحداثة ومواكبة التطورات الحديثة.	22
					يعمل على مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي	23
					يراعي الإمكانيات المتوفّرة.	24
					يراعي الفروق الفردية بين المعلمين	25
					يراعي المحتوى خبرات المعلمين السابقة.	26
					يوجد للمحتوى دليل يبين تفاصيل مواده وأنشطته.	27

## المحور الثالث : معايير الأساليب والأنشطة التربوية

ضعف	مقبولة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العبارة	م
					تشمل الأنشطة التربوية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.	28
					تثير أساليب التدريب تفكير المعلمين .	29
					تنمى الأساليب مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين .	30
					تناسب أنشطة التدريب موضوعات الحلقات التربوية.	31

					تصمم الأساليب والأنشطة بشكل ينمي توظيف العلوم بالحياة.	32
					ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف.	33
					تنتوء الأساليب والأنشطة بتتواء المواد التدريبية.	34
					تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم.	35
					يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.	36
					تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.	37

المحور الرابع : معايير المدرب

					أن يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.	46
					أن يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتدربين.	47
					أن يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.	48
					أن يزود المدرب المعلمين المتدربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.	49
					أن يبدي المدرب براعة واضحة في عرض الوسائل التعليمية.	50
					يتاسب عدد المدربين مع عدد المعلمين.	51
					أن يدير المدرب المشاغل التدريبية بفعالية.	52

#### المحور الخامس : معايير المركز التدريبي

العنوان	النوع	النوع	النوع	النوع	النوع	النوع
ألا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م <sup>2</sup> .	53					
أن توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب والمراجع الحديثة.	54					
أن توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب على حاسوب .	55					
ألا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين إضافة إلى قاعة التدريب الحاسوبي.	56					
أن يكون موقع المركز منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.	57					
أن تكون وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة ، سهلة ، رخيصة الثمن.	58					
أن يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد (2) واحدة للرجال وأخرى للسيدات وأن تكون هذه الدورات نظيفة معقمة ذات رائحة طيبة.	59					
أن يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي والقهوة ونشاطات الطعام والشراب.	60					

					أن تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأUDIO والفيديو والعرض والتوضيح اللازمة لمراكز التدريب.	61
					أن يلتزم المركز بالمحافظة على الأوقات المعلن عنها بالنسبة للدورات التدريبية.	62
					أن يكون المركز بكامله مكيفاً صيفاً وشتاء.	63
					أن يتضمن غرفة خاصة للتصوير والتجليد والأرشيف والملفات.	64

#### المحور السادس: معايير إخراج المادة التدريبية

العنوان	م
أن يكون إعدادها قد تم وفقاً لأساليب وطرق البحث العلمي .	65
أن تكون معززة بالتمارين ، والأمثلة ، والحالات الواقعية.	66
أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.	67
أن تكون مكتوبة بلغة جمهور المثقفين.	68
أن تراعى فيها حقوق المؤلفين الآخرين.	69
أن تكون مطبوعة على الحاسوب ومشتق منها مسئلة مطبوعة بواسطة ( الباور بوينت).	70
أن تطبع على ورق a4 وبشكل رأسي وليس أفقي.	71
أن ترقم صفحاتها وأشكالها ترقيماً صحيحاً	72
أن يكون فيها صفحة للمراجع وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.	73
أن تصور وتجلد بإتقان.	74
أن يشار في عنوانها وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.	75

## المحور السابع : معايير التقويم

ضعيفة	مقبولة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العbara	م
					يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.	76
					يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين .	77
					يعتمد على أساليب تقويمية شاملة ومتعددة بتوع الأهداف والمواد التدريبية.	78
					يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.	79
					تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.	80
					يعطى التقويم الوقت الكافي لتنفيذها.	81
					تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.	82
					تنتصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.	83
					توفر أدوات تقويم للجانب النظري والعملي معاً.	84
					يتطلب التقويم تقديم البحث والتقارير .	85

## ملحق رقم ( 4 )

### قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة معايير الجودة الشاملة

الاسم	م	الدرجة العلمية	الوضع الوظيفي
أ.د. عزو عفانة	1	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	أستاذ دكتور في الجامعة الإسلامية
أ.د. عبد المعطي الأغا	2	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	أستاذ دكتور في الجامعة الإسلامية
أ.د. فتحية اللولو	3	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	أستاذ دكتور في الجامعة الإسلامية
د. إبراهيم الأسطل	4	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية
د. موسى حلس	5	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	أستاذ مساعد في جامعة الأقصى
د. حازم عيسى	6	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	وزارة الأوقاف والشئون الدينية
د. خالد السر	7	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	أستاذ مشارك في جامعة الأقصى
د. يحيى أبو جحوج	8	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	عميد كلية جامعة الأقصى
د. عبدالله عبدالمنعم	9	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	عضو مجلس أمناء جامعة القدس المفتوحة
د. عمر دحلان	10	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مشارك في جامعة الأقصى
د. أيمن حجازي	11	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية	مدير مدرسة في وكالة الغوث
د. حاتم دحلان	12	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	مشرف في وكالة الغوث
أ. رائد الأسمري	13	ماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم	مدير مساعد في مدارس وكالة الغوث
أ. إسماعيل أبو شمالة	14	بكالوريوس تعليم علوم	مشرف في وكالة الغوث

## ملحق رقم (5)

### قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج تدريب معلمي العلوم

#### المحور الأول : معايير الأهداف

العنوان	المقدمة	ال耷لية جداً	ال耷لية جدًا	ال耷لية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
تعتبر الأهداف واضحة ومحددة للمعلمين منذ البداية.	1						
تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.	2						
تلبي الحاجات الفعلية للمعلمين.	3						
تعرف المعلمين بالأساليب المؤدية لتنمية طلابهم بالمنجزات العلمية للمسلمين والعرب.	4						
تمكن المعلمين من إعانة طلابهم على تطبيق المفاهيم النظرية في المواقف العملية والحياتية.	5						
تمكن المعلمين من إكساب طلابهم الاتجاهات العلمية الإيجابية وترك السلبية.	6						
تمكن المعلمين من من الأسلوب المؤدية إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.	7						
تمكن المعلمين من إكساب طلابهم مكونات البنية العلمية مثل (الحقائق - المفاهيم) بطرق إجرائية.	8						
تمكن المعلمين من الطرق المعينة على تعزيز الميول العلمية للطلاب.	9						
تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفق الأصول التربوية.	10						

#### المحور الثاني : معايير المحتوى

العنوان	المقدمة	المقدمة	ال耷لية جداً	ال耷لية جدًا	ال耷لية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
يستدى المحتوى إلى الفلسفة التربوية السائدة.	11							
يركز على المعرفة التخصصية.	12							
يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المعلمين.	13							
يسهم المحتوى في بناء شخصية المعلمين.	14							

					يتصف المحتوى بالتوازن بين الإعداد العلمي والمهني .	15
					ينمي المحتوى اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم العلوم.	16
					يوفر المحتوى للمعلمين فرص الدراسة والبحث.	17
					يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العملية.	18
					يتسم المحتوى بالحداثة ومواكبة التطورات الحديثة.	19
					يعمل على مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي	20

### المحور الثالث : معايير الأساليب والأنشطة التدريبية

م	العبارة	الجدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعف
21	تشمل الأنشطة التدريبية أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التنفيذي.						
22	تنثير أساليب التدريب تفكير المعلمين .						
23	تنمي الأساليب مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين .						
24	تناسب أنشطة التدريب موضوعات الحلقات التدريبية.						
25	تصمم الأساليب والأنشطة بشكل ينمي توظيف العلوم بالحياة.						
26	ترتبط الأنشطة المرافقة مباشرة بالأهداف.						
27	تنوع الأساليب والأنشطة بتنوع المواد التدريبية.						
28	تستخدم الوسائل التعليمية التي تلبي حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم.						
29	يشارك المعلمون في إنتاج وسائل تعليمية جديدة.						
30	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات المواد التدريبية.						

#### المحور الرابع : معايير المدرب

العنوان	النوع	القيمة	البيان	الرقم
ضعف	مقبولة	متوسطة	عالية جدا	31 أن يوضح المدرب أهداف البرنامج التدريبي قبل مباشرة العمل.
				32 أن يظهر المدرب الماما جيدا بالمادة التدريبية.
				33 أن يظهر المدرب كافية عالية على توصيل المعلومات إلى المتربين.
				34 أن يوظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.
				35 أن يهتم المدرب بتحفيز المعلمين المتربين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.
				36 أن يشجع المدرب المعلمين المتربين على المشاركة في فعاليات التدريب.
				37 أن يدير المدرب المشاغل التدريبية بفعالية.
				38 أن يحرص المدرب على الحضور إلى قاعات التدريب في الوقت المحدد.
				39 أن يراعي المدرب الفروق الفردية بين المعلمين.
				40 أن يبدي المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المعلمين المتربين.
				41 أن يراعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.
				42 أن يزود المدرب المعلمين المتربين بتغذية راجعة على مستوى أدائهم.

## المحور الخامس : معايير المركز التدريبي

العنوان	م	جداً	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
ألا تقل مساحة المركز التدريبي عن 250م <sup>2</sup> .	43						
أن توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مزودة بالكتب والمراجع الحديثة.	44						
أن توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب على حاسوب .	45						
ألا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين إضافة إلى قاعة التدريب الحاسوبي.	46						
أن يكون موقع المركز منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء.	47						
أن تكون وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة ، سهلة ، رخيصة الثمن.	48						
أن يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد (2) واحدة للرجال وأخرى للسيدات وأن تكون هذه الدورات نظيفة معقمة ذات رائحة طيبة.	49						
أن يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي والقهوة ونشاطات الطعام والشراب.	50						
أن تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأudio والvideo والعرض والتوضيح اللازمة لمرافق التدريب.	51						
أن يلتزم المركز بالمحافظة على الأوقات المعلن عنها بالنسبة للدورات التدريبية.	52						

## المحور السادس : معايير إخراج المادة التدريبية

العنوان	م	جداً	عالية جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
أن يكون إعدادها قد تم وفقاً لأساليب وطرق البحث العلمي .	53						
أن تكون معززة بالتمارين ، والأمثلة ، والحالات الواقعية.	54						

					أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.	55
					أن تكون مكتوبة بلغة جمهور المثقفين.	56
					أن تراعي فيها حقوق المؤلفين الآخرين.	57
					أن تكون مطبوعة على الحاسوب ومشتق منها مستلة مطبوعة بواسطة ( الباور بوينت).	58
					أن تطبع على ورق a4 وبشكل رأسي وليس أفقي.	59
					أن ترقم صفحاتها وأشكالها ترقيماً صحيحاً	60
					أن يكون فيها صفحة للمراجع وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش.	61
					أن تصور وتجلد بإتقان.	62
					أن يشار في عنوانها وفي صفحة غلافها على أنها مادة تدريبية.	63

#### المحور السابع : معايير التقويم

ضعيفة	مقبولة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العبرة	م
					يسمح للمعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.	64
					يشتمل على أساليب تقويمية صممت لإثارة تفكير المعلمين .	65
					يعتمد على أساليب تقويمية شاملة ومتعددة بت نوع الأهداف والم مواد التدريبية.	66
					يتضمن البرنامج التدريبي أساليب تقويمية بعد انتهاء كل فقرة من فقراته.	67
					تتعدد وسائل تقويم الهدف الواحد.	68
					يعطى التقويم الوقت الكافي لتنفيذها.	69
					تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.	70
					تنصف أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية.	71
					توفر أدوات تقويم للجانب النظري والعملي معاً .	72
					يتطلب التقويم تقديم البحوث والتقارير .	73

## ملحق رقم (6)

### بطاقة ملاحظة لتقدير الأداء التدريسي لمعلمى العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة (الصورة الأولية)

م	العبارات	جداً	عالية	متوسطة	مقبولة	ضعيفة
1	يحدد الأهداف العامة والخاصة للمادة .					
2	يصبح الأهداف السلوكية بشكل صحيح .					
3	يضع أهداف سلوكية قابلة للقياس .					
4	يشتغل الأهداف السلوكية من الدرس .					
5	ينبع الأهداف السلوكية حسب المجالات .					
6	يعد أهدافا سلوكية تغطي موضوع الدرس .					
7	يعد أهدافا سلوكية متربطة للدرس الواحد.					
8	تساعد الأهداف المعدة على فهم الدرس .					
9	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس .					
10	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل .					
11	يقدم معلومات إضافية تخدم موضوع الدرس .					
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	يقدر على تنفيذ الأهداف السلوكية في الوقت المحدد					
17	يمهد للدرس بأسئلة مناسبة .					
18	يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير .					
19	ينبع في أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس .					
20	يعامل مع طبيعة الموقف التعليمي .					
21	يركز على عملية التفاعل أثناء الحصة .					
22	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال .					
23	يتتابع أعمال التلاميذ الصافية والبيئية .					
24	يحب عن استفسارات التلاميذ .					
25	ينظم عمله السبورى بشكل فاعل					

					يوظف الوسائل التعليمية الملائمة .	26
					يقدر على عرض الدرس بأسلوب مشوق.	27
					يقدر على توزيع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس .	28
					يقدر على عرض المعلومات بتسلاسل منطقي يسهل على التلميذ استيعابه .	29
					يحترم قوانين الصف والمدرسة .	30
					يتجلو المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن التلميذ .	31
					يخلق جوا من الحرية لدى التلاميذ .	32
					يراعي مشاعر وأحساس التلاميذ .	33
					يعطي الوقت الكافي للتلاميذ من أجل المشاركة .	34
					يشجع التواصل بين التلاميذ .	35
					يعامل التلاميذ بعدالة و مساواة .	36
					يشغل المعلم وقت الطلاب بطرق مختلفة .	37
					ينوع في تقويمه لأعمال التلاميذ .	38
					يحافظ على استمرارية التقويم .	39
					يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية .	40
					يشجع التقويم الذاتي بين التلاميذ .	41
					يستخدم الأسئلة الكتابية أثناء التقويم .	42
					يستخدم الأسئلة الشفوية أثناء التقويم .	43
					يركز على استخدام الكراسات لحلول التدريبات .	44
					يتتأكد من تعلم التلاميذ للأهداف باستخدام أدوات تقويم.	45

## ملحق رقم (7)

### قائمة بأسماء السادة الممكّمين لبطاقة ملاحظة تقويم جودة الأداء التدريسي

الاسم	الموضع الوظيفي	الدرجة العلمية	م
أ.د. عزو عفانة	أستاذ دكتور في الجامعة الإسلامية	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	1
أ.د. عبد المعطي الأغا	أستاذ دكتور في الجامعة الإسلامية	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	2
أ.د. فتحية اللولو	أستاذ دكتور في الجامعة الإسلامية	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	3
د. إبراهيم الأسطل	أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	4
د. موسى حلس	أستاذ مساعد في جامعة الأقصى	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	5
د. حازم عيسى	وزارة الأوقاف والشئون الدينية	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	6
د. خالد السر	أستاذ مشارك في جامعة الأقصى	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات	7
د. يحيى أبو جحوج	عميد كلية جامعة الأقصى	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	8
د. عبدالله عبدالمنعم	عضو مجلس أمناء جامعة القدس المفتوحة	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	9
د. عمر دحلان	أستاذ مشارك في جامعة الأقصى	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	10
د. أيمن حجازي	مدير مدرسة في وكالة الغوث	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية	11
د. حاتم دحلان	مشرف في وكالة الغوث	دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم	12
أ. رائد الأسمري	مدير مساعد في مدارس وكالة الغوث	ماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم	13
أ. إسماعيل أبو شمالة	مشرف في وكالة الغوث.	بكالوريوس تعليم علوم	14

## ملحق رقم ( 8 )

### بطاقة ملاحظة لتقدير جودة الأداء التدريسي لمعلمى العلوم في المدارس الحكومية

ضعف	مقبولة	متوسطة	عالية	عالية جداً	العبارات	م
					يحدد الأهداف العامة والخاصة للمادة .	1
					يصبح الأهداف السلوكية بشكل صحيح .	2
					يضع أهداف سلوكية قابلة للقياس .	3
					يشتق الأهداف السلوكية من الدرس .	4
					ينبع الأهداف السلوكية حسب المجالات .	5
					يعد أهدافاً سلوكية تغطي موضوع الدرس .	6
					يعد أهدافاً سلوكية مترابطة للدرس الواحد.	7
					يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس .	8
					ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل .	9
					يقدم معلومات إضافية تخدم موضوع الدرس .	10
					يربط المحتوى بالبيئة المحيطة .	11
					يربط محتوى التعلم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم .	12
					يركز على البناء المعرفي للمحتوى .	13
					يركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى .	14
					يمهد للدرس بأسئلة مناسبة .	15
					يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير .	16
					ينبع في أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس .	17
					يعامل مع طبيعة الموقف التعليمي .	18
					يركز على عملية التفاعل أثناء الحصة .	19
					يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال	20
					يتبع أعمال التلاميذ الصافية والبيانية .	21
					يجيب عن استفسارات التلاميذ	22
					ينظم عمله السبورى بشكل فاعل	23
					يوظف الوسائل التعليمية الملائمة .	24

					<b>حترم قوانين الصف والمدرسة .</b>	<b>25</b>
					<b>تجول المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن التلميذ .</b>	<b>26</b>
					<b>خلق جوا من الحرية لدى التلاميذ .</b>	<b>27</b>
					<b>راعي مشاعر وأحساس التلاميذ .</b>	<b>28</b>
					<b>عطي الوقت الكافي لللاميذ من أجل المشاركة .</b>	<b>29</b>
					<b>شجع التواصل بين التلاميذ .</b>	<b>30</b>
					<b>عامل التلاميذ بعدالة و مساواة .</b>	<b>31</b>
					<b>ينبع في تقويمه لأعمال التلاميذ .</b>	<b>32</b>
					<b>يحافظ على استمرارية التقويم .</b>	<b>33</b>
					<b>يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية .</b>	<b>34</b>
					<b>يشجع التقويم الذاتي بين التلاميذ</b>	<b>35</b>
					<b>يستخدم الأسئلة الكتابية أثناء التقويم .</b>	<b>36</b>
					<b>يستخدم الأسئلة الشفوية أثناء التقويم .</b>	<b>37</b>
					<b>يركز على استخدام الكراسات لحلول التدريبات .</b>	<b>38</b>

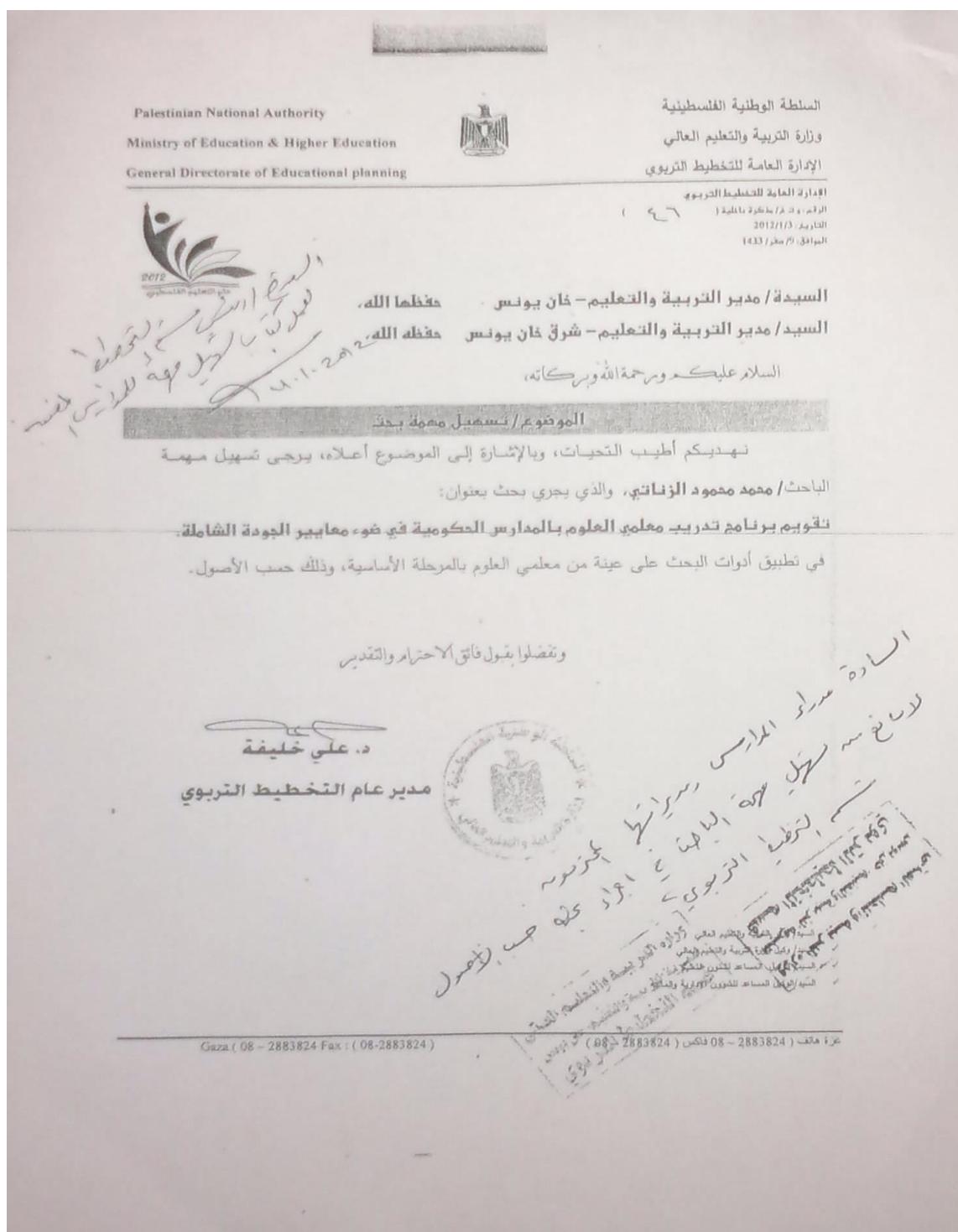
ملحق رقم (٩)

# كتاب تسهيل مهمة باحث من الجامعة الإسلامية



## ملحق رقم(10)

### كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق الدراسة



**The Islamic university – Gaza**

**High study Denery**

**Education College**

**Department of Curriculam and science Methodology**



## **Evaluation program training for science teachers in governmental school in overall qualtiy**

**Prepared by**  
**Mohammed EL- Zinaty**

**Supervised by**  
**Dr. Salah El – Naqa**

**This study is for acquiring Master Degree in  
Curricula and Science Methodology**

**2012**

