مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الثالث، مارس2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نجحت مجلة العلوم الإنستنية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير و الاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " ارسيف "Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً, وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023,

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

اولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه.
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل- وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث **(25%).**

2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها- جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث- إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.

3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.

4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.

5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.

6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold).

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ..

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). Journal of Human Sciences, University of Hail.1(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). The Saudi .Journal of Special Education, 18 (1): 19-48

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA.

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهه أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7.

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).

3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.

4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (WORD) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.

5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.

6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.

8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة **(1000)** ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيًا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّيّاً.

مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش
أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د.نوف بنت عبدالله السويداء
أستاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف د. بسام بن فهد زيدان الرشيد	33-13
2	برنامج تدريبي خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية وأثره على الإنجاز الرقمي في السباحة الحرة للناشئين بمنطقة حائل د. خالد بن عبدالله صالح الشدوخي	50-35
3	التفكير الجدلي وعلاقته بجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء والأمهات غير المنسجمين زوجيًا د. عمر بن سليمان الشلاش	67-51
4	مستوى تمكن طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية د. عبد الله صالح سالم الهمامي د. محمود عبد العزيز عبدالمعبود عبد الله	100-69
5	العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل د. علي بن محمد بن فالح الشرعة	117-101
6	تقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع بمنطقة حائل باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية (دراسة في الجغرافيا الحيوية وحماية البيئة) د. مهاء بنت ذايد الشمري	146-119
7	البُنَى السَّرديّة في القصّةِ القصيرة.. ثرثرةٌ خلفَ المِحْرَابِ أنْمُوذَجًا د. إيمان عبد العزيز المخيلد	168-147
8	واقع أداء المشرفين التربويين بمدينة الرياض في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم(ISTE) د.علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب	197-169
9	تقييم مستوى البرامج التدريبية في وزارة التعليم من وجهة نظر المستفيدين "الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم أنموذجًا"* د. أحمد بن عبد العزيز بن فهد السنيدي	222-199
10	الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل د. هند عمر سالم الشغدلي	242-223
11	أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل د. يوسف بن مبرك المطيري	272-243
12	مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات د. عمر بن أحمد بن عبدالله الماجد	292-273

تقييم مستوى البرامج التدريبية في وزارة التعليم من وجهة نظر المستفيدين "الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم أنموذجًا"*

Evaluating the Level of Training Programs in the Ministry of Education from the Perspective of the Trainees "the General Administration of Education in the Qassim Region as a Model "

د. أحمد بن عبد العزيز بن فهد السنيدي

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم

ORCID:0000-0001-7670-4053

Dr. Ahmed Abdul-Aziz Fahad Alsunaydi

General Administration of Education in the Qassim Region

(قُدم للنشر في 29/ 2023/11 قبل للنشر في 10/ 2024/01)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحاليَّة إلى تقييم مستوى البرامج التدريبية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين من متدربين ومتدربات، وكان المنهج البحثي المستخدَم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقَت الدراسةُ على عينة قِوامها 272 مستفيدًا، وطبَّقَ الباحثُ استبانة أعدها لغرض تقييم مستوى البرامج التدريبية مكوَّنة من 70 عبارة موزَّعة على عشرة أبعاد فرعية، وجاءت أهم نتائج الدراسة كما يلي: إن مستوى تقييم المستفيدين جاء ضمنَ المستوى المرتفع للبرامج التدريبية ككل، ولجميع الأبعاد الفرعية، وجاء في المرتبة الأولى بُعد الخِدمات الإدارية والإشرافية، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد بيئة التدريب، وإنَّ جميع عبارات الاستبانة جاءت ضمنَ المستوى المرتفع باستثناء سبع عبارات جاءت ضمنَ مستوى التقييم المتوسط، وإنَّ جميع عبارات بُعد المشكلات أو الصعوبات جاءت ضمنَ المستوى المرتفع، باستثناء ثلاث عبارات جاءت ضمنَ المستوى المتوسط، وإنه لا توجَد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعودُ للجنس، أو للخبرة التدريبية في المجموع الكلي، أو في مجموع جميع الأبعاد الفرعية، وإنه لا توجَد فروقٌ ذات دَلالة إحصائية تعود لمتغيِّر الخبرة التعليمية في المجموع الكلي، وفي مجموع جميع الأبعاد باستثناء بُعد (كفاءة المدربين)، والذي أظهرت النتائج فروقًا فيه لصالح المجموعة الأقل خبرة، وفي ختام البحث، قدَّمَ الباحثُ مجموعةً من التوصيات والمقترَحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التقييم، البرامج التدريبية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، المستفيدون.

Abstract

The current study aims to evaluate the training programs in the General Administration of Education in the Qassim region from the perspective of male and female trainees. The study used a survey descriptive methodology. The study sample consisted of 272 trainees. A questionnaire developed by the researcher was applied to evaluate the training programs, consisting of 70 statements divided into ten sub-dimensions. The most important results of the study were as follows: The level of evaluation of the trainees came within the high level at the total and the sum of all dimensions and came in first place in the administrative and supervisory services dimension and last place came the training environment dimension. All questionnaire statements came at the high level, except seven at the medium rating level. All statements related to problems or difficulties came at the high level, except three at the medium level. There are no statistically significant differences between the means of the trainees' evaluations of the training programs and their sub-dimensions due to gender or training experience in the total and the sum of all sub-dimensions. There are no statistically significant differences due to the educational experience variable in the total and the sum of all dimensions except for the dimension (competence of trainers), in which the results showed differences in favour of the less experienced group. At the conclusion, a set of research recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Evaluation, Training programs, General Administration of Education in the Qassim region, Trainees.

*يتقدم الباحث بالشكر والعرفان لإداريتي التدريب والابتعاث (بنين، بنات) في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم لتسهيلهم مهمة الباحث.

المقدمة:

يُعتبَر التدريبُ أحدَ الموضوعات المهمَّة والرئيسة التي تشغل المؤسَّسات باختلاف أشكالها ومجالاتها؛ وذلك للأهميَّة البالغة، وللمردود الكبير للتدريب على الكوادر البشرية العاملة في هذه المؤسَّسات، وعلى المخرَجات ومستوى الإنتاج بشكل عام؛ لذا فالمؤسَّسات التعليمية كغيرها من المؤسَّسات تُولي هذا الجانب اهتمامًا بالغًا، وتعْطيه أوْلويَّة خاصَّة نظرًا لإيمانها بمدى الانعكاسات الإيجابية لتدريب وتطوير قُواها العاملة على العملية التعليمية بكافَّة عناصرها ومخرَجاتها.

ويُعَدُّ التدريبُ أداةَ التنمية ووسيلتَها في عالم المجتمعات والمؤسَّسات المعاصرة، كما أنه الأداة التي يُمكن من خلالها تحقيقُ مزيد من الكفاءة في الأداء والإنتاج متى ما تم استثمارُها وتوظيفُها بالشكل الأمثل، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات أن للتدريب دورًا أساسيًّا في النمو الثقافي والحضاري، وتبرُز أهميةُ ذلك باعتباره أساس كل تعلُّم، وتطوير، وتنمية للعنصر البشري، ومن ثَمَّ تقدُّم المجتمع وبناؤه (إسماعيل، 2014).

إنَّ التدريب والتطوير يجعل الموارد البشرية الحاليَّة أكثر مرونةً وأكثر تأقلمًا؛ وذلك للتعامل مع التكنولوجيا الجديدة، وإذا كانت المؤسَّسة قادرة على التأقلم من خلال مواردها البشرية مع المستَجِدَّات من خلال التدريب؛ فإنها تستطيع التأقلم بشكل أفضل مع متطلَّبات السوق، وبالتالي زيادة في الإنتاج والأرباح (عامر والمصري، 2019)، كما أن التدريب في الأساس يهدِف إلى تخصيب عقول المتدربين وتوسيع آفاقهم ومداركهم، بما يُساعد على عُمق الفكر، ويُكسبهم الإدراك المستنير للكشف عن الظروف والآثار المترتِّبة على سلوكياتهم، كما أن التدريب أيضًا يُعتَبر عاملًا مهمًّا في إثارة يقظة الأفراد العاملين، وتوجيه الاهتمام إلى ترتيب المسائل حسبَ أهميَّتها (الصيرفي، 2009).

فالتدريب في المجال التربوي والتعليمي يؤدي دورًا ذا أهميَّة خاصَّة في نجاح العملية التعليمية، وهذا يُحَتِّم على المؤسَّسة التعليمية بَذْل كل ما يمكن من جُهد في تقديم برامج تدريبية تُلَبي فعلًا احتياجات القوى البشرية العاملة في المجال سعيًا لتطوير العمل، والرُّقي بهذه المؤسسات نحوَ آفاق أفضل، وتحسين مستوى المخرَجات التعليمية، وهذا كله سوف ينعكس على نُمو ورُقي المجتمع ككل، وحتى تضمن المؤسَّسات التعليمية هذا المستوى من التحسن؛ فإن عليها تقديم البرامج التدريبية بطريقة علمية مدروسة يقوم عليها أفراد مختصُّون في المجال التدريبي، مع المتابَعة المستمرة من خلال عمليات التقييم والتقويم التي تتزامَن طوالَ فترة البرامج التدريبية من التخطيط، وحتى نهاية العملية التدريبية، وهذا التقييم والتقويم المستمر يُعطي تصورًا دقيقًا للقائمين على هذه المؤسَّسات عن مدى صحة وسلامة سَيْر العملية التدريبية، ومدى قُدرتها على تحقيق أهداف التدريب المرجوَّة والمخَطَّط لها.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدول المتقدِّمة بشكل مستمر إلى تطوير أنظمة ومنسوبي مؤسَّساتها المختلفة، من أجْل تحقيق أهدافها والأهداف المرسومة لتلك المؤسسات بأفضل شكل، والمملكة العربية السعودية تَحْذو هذا الحَذْوَ، وتُخصص جزءًا معتَبَرًا من ميزانيَّتها وميزانيَّات تلك المؤسَّسات من أجْل التطوير والتدريب، سعيًا لتحقيق التطوير والرُّقي والتقدُّم العام، وهذه الجهود وهذا الدعم يأْتيان عبرَ خُطَط التطوير المتتالية عبرَ تاريخ المملكة العربية السعودية، ويمتدُّ حتى وقتنا المعاصر، والمتمثِّل في برنامج الرؤية 2030م، ووزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أحد هذه المؤسَّسات التي تسعى بشكل دَؤوب لرفْع مستوى منسوبيها، سواءٌ في القطاع الإداري أو الأكاديمي، في القطاعين: قطاع التعليم الجامعي العالي، وقطاع التعليم العام، عبرَ العمادات الجامعية المختلفة، أو عبرَ مراكز التدريب التابعة لإدارات التعليم العام، وهذه المراكز التدريبية في التعليم العام مسؤولة عن إعداد وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية حسبَ احتياجات المتدربين، كذلك تقوم باختيار المدربين، وتأهيلهم، ومتابعتهم.

وهذه المراكز التدريبية التابعة للإدارات التعليمية المنتشرة في أنحاء المملكة وإن كانت مسؤولة عن العملية التدريبية بشكل كامل إلَّا أنها تعمل تحت إشراف ومتابعة الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم، ومن خلال العمل الميداني للباحث، والاستفادة من هذه البرامج التدريبية لاحظ الباحثُ عددًا من المشكلات، سواءٌ في إعداد أو تنفيذ أو تقويم هذه البرامج التدريبية، أو في مدى تحقيقها للأهداف المنشودة، ولاحتياجات الميدان التربوي، وللمتدربين.

وهذه المشكلات أو المعوِّقات المتنوِّعة من الضروري رصدُها وتحديدُها بدقَّة من أجْل دراستها من قِبل المختصين في هذه المراكز التدريبية، أو في الإدارة العامة بالوزارة، ليتمَّ معالجةُ هذه المشكلات بشكل صحيح ودقيق، وليتمَّ تذليلُ كافَّة الصعوبات خلالَ العملية التدريبية، أو في البرامج التدريبية اللاحقة، ومن خلال عمل وتتبع الباحث لاحظ أن لدى هذه المراكز التدريبية جهودٌ لتقييم وتقويم أنشطتها إلَّا أنَّ بعضها لا تَرتقي إلى أسلوب التقييم والتقويم العلمي الصحيح؛ لذا سعى الباحثُ من خلال هذه الدراسة لتقييم كافَّة عناصر العملية التدريبية من وجهة نظر المستفيدين، سواءٌ أكانوا متدربين أو متدربات، والذين من خلالهم تسعى وزارة التعليم إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، والتقدُّم نحوَ تحقيق أهدافها المرسومة؛ لذا تمثَّلت مشكلة الدراسة الحاليَّة بالسعي لتقييم مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين.

أسئلة الدراسة:

يتمثَّل السؤال الرئيس بالسؤال الآتي: ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى للبرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟ وتتمثَّل أسئلة الدراسة الفرعية بالأسئلة الآتية:

1. ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى المجموع الكلي ومجموع أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟
2. ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟
3. ما أبرزُ المشكلات أو الصعوبات التدريبية من وجهة نظر المستفيدين؟
4. هل توجَدُ فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدِف الدراسة إلى ما يلي:

1. الكشف عن درجة تقييم المستفيدين لمستوى المجموع الكلي، ومجموع أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
2. الكشف عن درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
3. الوقوف على أبرز المشكلات أو الصعوبات التدريبية التي تواجه المستفيدين في البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
4. التحقُّق من وجود فروق بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية.
5. تقديم عدد من التوصيات المقترَحة لتحسين كفاءة البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهميَّةُ النظرية بالآتي:

- تُعتبَر هذه الدراسة حسبَ علم الباحث أوَّلَ دراسة تتناوَلُ تقييم مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين.
- إثْراءُ المعرفة النظرية حولَ طبيعة التدريب عمومًا، والبرامج التدريبية المقدَّمة عبرَ مراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم خصوصًا.
- تُساعدُ في الوقوف على أبرز الفروق فيما يتعلَّق بتقييم مستوى البرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية، والتي تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قِبَل المؤسسات التربوية والتعليمية من خلال ما قدَّمته هذه الدراسة من نتائج تُساعدها في فَهْم ومعرفة طبيعة البرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية، ومدى كفاءتها، وعناصر وأبعاد العملية التدريبية.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهميَّةُ التطبيقية بالآتي:

- الوقوفُ على أبرز العناصر والأبعاد التدريبية التي اعتقد المتدربون أنها كانت رائعةً، وهذا يُساعد القائمين على البرامج التدريبية على تعزيز هذه العناصر والأبعاد، والمحافظة على مستواها.
- توجيهُ القائمين على البرامج التدريبية –من خلال ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائج– إلى أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه المستفيدين، والتي يعتقدون أن لها أثرًا سلبيًّا قلَّل من استفادتهم من البرامج التدريبية، أو قلَّلت من فُرَص التحاقهم بهذه البرامج، من أجْل بحث هذه المشكلات والصعوبات بشكل أكبر، ومحاوَلة تقديم الحلول المناسبة والمدروسة سعيًا لتحقيق الأهداف المرسومة لهذه البرامج التدريبية، وللوصول إلى رضا أكبر للمستفيدين.
- من خلال النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسةُ يُمكنُ لإدارات ومراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم السعي لرفْع مستوى كفاءة برامجها التدريبية من خلال العمل على تصحيح وتحسين وتطوير جميع أبعاد العملية التدريبية.
- الاستفادة من التوصيات المقترَحة التي قدَّمها الباحثُ من أجْل الارتقاء بهذه البرامج التدريبية إلى مستويات أعْلى من أجْل تحقيق نتائج أفضل؛ وذلك من أجْل تحقيق أعْلى استفادة واستثمار ممكِن للكوادر البشرية المؤثِّرة في الميدان التعليمي من معلمين، ومشرفين،

وإداريين؛ مما سيكون له الأثر الإيجابي على المنظومة التعليمية بشكل عام، وعلى تحقيق الأهداف العامَّة للتعليم في المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

حدود الدراسة:

تمثَّلت أهم حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ.
- **الحدود المكانية:** الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
- **الحدود البشرية:** المتدربون والمتدربات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
- **الحدود الموضوعية:** تقييم مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

- **تقييم البرامج التدريبية:**(Eval- Training Program uation) يُعرِّفه رضوان (2012، ص.49) بأنه: «معرفةُ مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحدَّدة، وإبراز نواحي القدرة لتدعيمها، ونواحي الضعف للتغلُّب عليها، أو العمل على تلافيها في البرامج المقبِلة، حتى يُمكن تطوير التدريب، وزيادة فاعليَّته بصورة مستمرة».

ويُعَرَّف تقييم البرامج التدريبية في إطار هذه الدراسة: «بعملية التحقُّق من قدرة وفاعليَّة البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في بلوغ الأهداف التدريبية المرسومة من وجهة نظر المستفيدين من متدربين ومتدربات».

- **البرامج التدريبية** :(Training Programs)

يُعرِّفها علي (2011، ص.69) بأنها: مجموعة من الموضوعات الإجبارية أو الاختيارية تُقدَّم لفئة معيَّنة من المستفيدين من أجْل تحقيق أهداف مرسومة خلال فترة زمنية محدَّدة. يحصُل المستفيد بعد إتمامه على شهادة يُمكنه الاستفادة منها عمليًّا في مجال معيَّن، وهذه البرامج تكون قائمةً على تقدير الاحتياجات.

وتُعَرَّف البرامج التدريبية في إطار هذه الدراسة بأنها: «مجموعة البرامج التدريبية المختلفة التي تُقدِّمها إدارة التدريب والابتعاث التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم للمستفيدين من معلمين، أو إداريين، أو مشرفين، سواءٌ في مركز التدريب، أو في المكاتب التعليمية، أو في المدارس».

ويُعَرَّف تقييم مستوى البرامج التدريبية إجرائيًّا في إطار هذه الدراسة بالتقييم الذي يُحدِّده المستفيد على فِقرات استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية التي أعدَّها الباحثُ.

الإطار النظري:

تعريف التدريب:

هناك اختلافٌ بينَ التعريفات التي تتناول التدريب باختلاف المنطلَق النظري الذي تنطلِق منه، ولكنَّها تتفق وتَتَشارك في العناصر الأساسية للتدريب، ومن هذه التعريفات: تعريف الخليفات (2010، ص.29-30)، والذي عَرَّفه بأنه: «ذلك النشاط المخطَّط والمنَظَّم والموَجَّه والمستمر، الذي يستهدف إحداث تغييرٍ في سلوك الأفراد والجماعات في مجال العمل عن طريق مساعدتهم على إحداث التغيير في مهاراتهم، ومعلوماتهم، واتجاهاتهم، بهدف رفْع كفاءتهم وفاعليَّتهم وقُدراتهم الإنتاجيَّة، وتحسين سلوكهم لتطوير الأداء في المنظَّمة»، ويُعرِّفه الطعاني (2010، ص.15) بأنه: «الجهودُ المنظَّمة والمخطَّط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجَدِّدة، وتستهدف إحداث تغييراتٍ إيجابيَّةٍ مستمرةٍ في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم؛ من أجْل تطوير كفاية أدائهم»، وأما السكارنه (2013، ص.19) فيُعرِّفه بأنه: «عملية مخَطَّطة ومنظَّمة ومستمرة تهدِف إلى تنمية مهارات وقُدرات الفرد، وزيادة معلوماته، وتحسين سلوكه واتجاهاته نحوَ ما يُمكِّنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعَّاليَّة».

كما يُعرِّفه شارما (Sharma, 2013, p. 2) بأنه: «إجراء منظَّم يؤدي إلى تغيير شِبه دائم في السلوك سعيًا لتحقيق أهداف محدَّدة، والتغيير يكون في المجالات الرئيسة الثلاثة: المهارات، والمعارف، والمواقف»، ويُعرِّفه باثي وزملاؤه (al Pathi et., 2018, p. 2) بأنه: «عملية مخَطَّطة ومنهجية لنقل المعرفة والمهارات والمواقف؛ لتحقيق أداء فعَّال في نشاط أو مجموعة من الأنشطة»، ويُعرِّفه عامر والمصري (2019, ص.19) بأنه: «تلك الجهود الهادفة لتزويد العاملين بالمعلومات والمعارف التي تُكسبهم مهارات في أداء عملهم، أو تنمية وتطوير ما لدَيْهم من مهارات ومعارف وخبرات بما يَزيد من كفاءتهم في أداء عملهم الحالي، أو يُعِدُّهم لأداء أعمال ذات مستوًى أعْلى في المستقبل القريب».

ويُمكن من خلال عرض هذه التعريفات ملاحظةُ عددٍ من العناصر التي تشترك فيها هذه التعريفات للتدريب، وهي: أن العملية التدريبية عملية منظَّمة ومخَطَّطة، وأنها عملية مستمرة، وأنها تهدِف إلى الارتقاء بالمتدرب في معارفه، ومهاراته، وخبراته، وأنها تهدِف إلى تحسين الأداء والسلوك.

فلسفة التدريب:

جاء التدريب في شكلة البدائي البسيط مع مجيء الإنسان لهذه الأرض؛ وذلك أن كل فرد عليه تعلُّم واكتساب عددٍ

من المعارف والمهارات حتى يتمكَّن من العيش في هذه الحياة والتواصُل والتعايش مع الآخَرين، وهذه المعارف والمهارات يتمُّ توارُثها بين الأجيال بشكل مقصود أو غير مقصود، وبشكل بسيط أو معَقَّد، ولا يمكن أن يحدُث ذلك إلا من خلال التعليم والتدريب الذي يُمارَس داخلَ الأسرة، أو في المحيط الاجتماعي، ومع مرور الزمن أصبح هناك اهتمام ومحاولات لفَهْم عملية التعليم والتعلُّم من قِبل عدد من الفلاسفة القدماء، واستمرَّت الجهود حتى وقتنا المعاصر، والذي ظهرت فيه جهود علمية متعددة لفَهْم وتفسير العملية التعليمية بشكل دقيق من خلال العديد من النظريات التربوية المعاصرة التي قدَّمها علماء التربية وعلم النفس، ونظرًا لكون التدريب جزءًا من العملية التعليمية ومكمِّلًا لها؛ نجد أنه يشترك معَها في النظريات العلمية والمنطلَقات الفلسفية بشكل مباشروكبير.

ويؤيد ما سبق ما أورده عبد الفتاح (2001) أن نظريات التعلُّم المختلفة تُعتَبر مدخَلًا تفسيريًّا للتدريب، انطلاقًا من نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف، وتناوُلها للسلوك وطرُق اكتسابه وتعزيزه، وأثر مُشَتِّتات الانتباه على السلوك، والنظرية الجشطلتية لكوهلر وكوفكا، وتناوُلها للاستبصار والإدراك، وتنظيم الأشياء في الموقف، وترتيبها، وتصنيفها من أجْل فَهْم الموقف بشكل صحيح، وكذلك نظرية التعلُّم الاجتماعي لجوليان روتر، والتي تضُم ثلاثة اتجاهات رئيسة وهي: المعرفة، والسلوك، والدافعية، وكذلك تأكيدها على المواقف البيئيَّة، وأثر المواقف والمعايير الاجتماعية على السلوك الإنساني بفعل متغيِّرات التوَقُّع والتعزيز، كما أنَّ هناك مدخلًا آخَرَ نَفْسيًّا يُعتَبر منطلَقًا أيضًا للتدريب، وهو مدخل تعديل السلوك، والذي يتناوله النفسيون من جهة تعديل السلوك، أو من جهة إكساب السلوك الإنساني، وجميع هذه النظريات التعليمية تُعتَبَر منطلَقات أساسية في بناء وفَهْم العملية التدريبية.

ويُضيف صديق (2018) أن التدريب يعتمد في مفهومه على نظريَّات التعليم وتطبيقاتها؛ حيث إنَّ التدريب يُعتَبَر نشاطًا ذاتيًّا يقوم به المتدرب، وينتُج عنه استجابات تُساعده على التكيُّف مع المواقف وحل المشكلات التي قد تواجِهه أثناءَ عمله، كما أن التعلُّم والتدريب نشاط ذاتي للمتعلم أو المتدرب؛ مما يُبرز دور الفرد وقُدراته على الاستيعاب والفَهْم، أما دور المدرِّب، ووسائل التعليم أو التدريب، والعوامل الأخرى فيُمكن اعتبارها عوامل إثارة لاستجابات المتدرِّب، أو عوامل ثانوية تَأْتي بعدَ دَوْر المتدرب ذاته.

أغراض عملية التدريب:

للتدريب أهميَّةٌ قُصوى لدى مختلِف المؤسَّسات، لِما له من أثر مباشر على العاملين في هذه المؤسسات في رفْع كفاءتهم ومهاراتهم ومعارفهم، والذي بدوره سينعكس إيجابًا على إنتاج ومخرَجات هذه المؤسسات، وكذلك تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جُهد وتكلفة ووقت، وهذا الأمر يُعتبر غالبًا أوْلويَّة لدى غالب المؤسَّسات؛ لذا نجد أن كثيرًا من المؤسسات العامة أو الخاصة لدَيْها وَحَدات أو مراكز متخصصة لتدريب عامليها على كل جديد ومفيد تَحتاجه المؤسَّسة لتَكسب رضا مستفيديها أو عملائها، وخصوصًا في عالَمنا المعاصر الذي يتجدَّد في كثير من النواحي، مما يَستلزم مُسايَرة هذا التجَدُّد.

ويسعى التدريب إلى تلبية الاحتياجات الحاليَّة، والتي ترتبط بالأهداف الحاليَّة، كالتدريب على المهارات اللازمة لإنجاز المهام الحاليَّة بفعَّاليَّة، أو التدريب على العمل على الآلات الجديدة، وكذلك تلبية الاحتياجات المستقبليَّة المرتبطة بالأهداف الإستراتيجية طويلة المدى للمنظَّمة، كالتدريب لإعداد المديرين المستقبليِّين، أو التدريب لتنفيذ التغييرات المستقبليَّة في المنظَّمة (alPathiet.,2018).

كما أن أهميَّة التدريب لا تقتصر على تطوير العاملين من خلال تطوير قُدراتهم المعرفية والفنية والمهارية المرتبطة بأداء العمل فقط، وإنما تمتدُّ تلك الأهميَّة لتشمل تحسين وتطوير الجوانب السلوكية لهؤلاء لعاملين في العمل، وتعاملهم مع المؤسسة، ومع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين، وجمهور المؤسسة، بمعنى أن التدريب هنا يفيدُ في ترشيد الأنماط والعادات السلوكية، وتطوير القِيَم والاتجاهات النفسية للعاملين، ويكفُل لهم المحافظة على توازُنهم النفسي (رضوان، 2013).

ويُعدد باثي وزملاؤه (al Pathi et., 2018) عددًا من العناصر والمزايا التي تُظهِر أهميَّةَ التدريب ومدى انعكاسه، سواءٌ على المنظَّمة أو على الفرد، فبالنسبة للمنظَّمة نجد أنه يُحسِّن من قدرة المنظَّمة على مواجَهة التحديات التي أوجدتها التكنولوجيا المتغيِّرة، ويَزيد من كفاءة المنظَّمة في مواجهة المنافسة من المنافسين المحليِّين والدوليِّين، ويُعزز فُرَص التآزُر التنظيمي، ويَزيد من مرونة القوى العاملة، ويُحافظ على معنويَّات القوى العاملة عاليةً، ويرفع من مستوى الولاء للمنظَّمة، وبالنسبة للأفراد نجد أن التدريب يُعزز من مستويات مهارات الفرد، ويوفر فرصة لتطوير إمكانات المرء الكامنة، ويَزيد من ثقة العامل في أداء المهمة الموكَلة إليه، ويُعطي العامل إحساسًا بأهميَّته بالنسبة للمنظَّمة، وتحسين مكانة العامل في مكان العمل، ويُحسِّن التنقُّل الوظيفي الداخلي والخارجي، ويَزيد من آفاق الترقية للعامل، وأخيرًا: يرفع من القيمة السوقية للعامل.

التدريب أثناء الخدمة:

يُعتبر التدريب أثناء الخدمة مكمِّلًا لعملية التدريب التي تَسبق الالتحاق بالعمل أو الوظيفة، فالتدريب قبلَ العمل يُعتبر مهمًّا جدًّا للأفراد من أجْل إيجاد فرصة القَبول للعمل لدى المؤسَّسات المختلفة، والمنافسة على تلك الفرصة بشكل قوي؛ وذلك لأن

المؤسَّسات تبحث عن الكفاءات الأكثر إتقانًا للمهارات التي تتطلَّبها أهداف المؤسَّسة عند التوظيف، وبعد ذلك تسعى المؤسَّسات لرفع كفاءات أفرادها لتلبية احتياجاتها بدلًا من الاستغناء عن الموظفين، والبحث عن موظفين جُدد.

كما أن التدريب أثناءَ الخدمة يُعتبر مدخلًا أساسيًّا من مداخل تنمية الموارد البشرية؛ وذلك لما فرضته التطوُّرات السريعة المتلاحِقة في عالَمنا المعاصر؛ حيث التدفُّق المعرفي المتسارع، وثورة المعلومات والتقدم العلمي والتكنولوجي، مما يجعل تلك المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها المعلِّم أثناء دراسته أو إعداده غير متماشية بعدَ فترة زمنية قصيرة، مما يستلزم تدريب هذا المعلِّم تدريبًا يرفع من مستوى مهاراته، ومن كفاءته الإنتاجية بما يتماشى مع التقدُّم العلمي والمعرفي والتكنولوجي القائم، وخاصَّة إذا عرَفنا أن أساس هذا التقدُّم في عالَمنا المعاصر هو التعليم، وأن المعلِّم هو حَجَر الزاوية في العملية التعليمية (ياسين، 2009).

ففي المنظَّمات المعَقَّدة، مثل المؤسَّسات التعليمية التي تتكوَّن أساسًا من الإنسان، نجد أن مستوى تدريب الموظفين وتطويرهم يلعب دورًا أساسيًّا في تحديد مدى فاعليَّة الموظفين، وتحسين العمل والإنتاجية؛ لذا من الضروري جدًّا تشجيع المعلمين على الاستفادة من البرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ لما لذلك من انعكاس مباشر على تفتيح أفكارهم، وتمكينهم من المعرفة، واطِّلاعهم على المستَجِدَّات والتطوُّرات في مجالهم العلمي والعملي (Olaniyan & Ojo, 2008).

تقييم وتقويم التدريب:

يُعتبر تقييم وتقويم التدريب وبرامجه أحدَ المراحل الأساسية للعملية التدريبية، والذي يتزامن مع جميع مراحل العملية التدريبية، ويرتكز بشكل أكبر في ختام العملية التدريبية؛ ليُعطي القائمين على هذه البرامج فكرةً متكاملةً عن مدى تحقُّق المخرَجات المخَطَّط لها، ومدى تحقيق الأهداف المرجوَّة من العملية التدريبية، وهذا ما يُمكِن التعبير عنه بتقييم التدريب، والذي يُعطي تصورًا دقيقًا لمدى التقدُّم في العملية التدريبية، ثم يأْتي بعده التقويم، والذي يسعى لتصحيح وتعديل مسار العملية التدريبية، وتفادي العَقَبات التي قد تؤثِّر سلبًا على العملية التدريبية، وحل المشكلات التي تُصادف العملية التدريبية في مراحلها المختلفة، وكذلك تعزيز الجوانب الإيجابية بالمقابل من أجْل تحقيق الاستفادة القصوى؛ لذا نجد أن البرامج التدريبية تخضع لعمليات تحسين بشكل مستمرة وشاملة لجميع مكوِّنات التدريب، سواءٌ مادية، أو بشرية، أو تنفيذية، أو إدارية، أو تنظيمية.

وإن كان تقييم التجربة الإنسانية من الأمور المعقَّدة فعليًّا، إلا أنه من خلال عمليات التقييم المختلفة يمكن الحُكمُ بشكل فاعل على مدى جودة أدائنا، وإصدار أحكام بشكل أكثر دقَّة حولَ مدى مساهماتنا ومساهمات الآخَرين ضمنَ أعمال معيَّنة، وتقديم نظرة ثاقبة حولَ مستوى نُمونا وتقدُّمنا وتطوُّرنا، فبشكل عام نسعى لابتكار عمليات التقييم، ونبحث عنها من أجْل ممارسة نوع من السيطرة على عالَمٍ متسارِع لا يمكن التنبُّؤ به (Wilson, 1999). وتقييم التدريب يُقصَد به عملية جَمْع النتائج اللازمة لتحديد مدى فاعليَّة التدريب (Noe, 2017, p. 248).

وترتكز عملية تقييم التدريب على عدة أمور مثل: انطباع المتدربين، ومدى تحقيق الأهداف، ومدى التغيير في المتدربين، وهناك نماذج متعددة للتقييم منها: نموذج كيرك باترك، ونموذج باركر، ونموذج كيرو، ونموذج بنكر هوف، ويمكن استخدام نماذج خاصة للتقييم، لكن لا بدَّ من أن يكون هذا التقييم ضمنَ معايير علمية محدَّدة ودقيقة، سواءٌ كانت معايير داخلية للبرامج التدريبية، والتي تتناول المحتوى والأساليب والوسائل والعمليات، أو معايير خارجية، والتي تتناول السلوك والنتائج (أحمد وزملاؤه، 2018).

كما أنه غالبًا ما يُنظَر إلى تقييم برنامج تدريبي على أنه خطوة أخيرة، لكن التقييم في الواقع يبدأ من عملية التخطيط والتصميم، وهذا في الحقيقة يوفر البيانات التي تسمح وتُساعد في عملية التحسين والتعديل المستمر للبرنامج التدريبي أثناء العملية التدريبية لجَعْله أكثر فعَّاليَّة من خلال تقديم المساعدة اللازمة، ومن خلال تذليل الصعوبات التي قد تواجِه العملية التدريبية، وتستمر عملية التقييم حتى نهاية البرنامج التدريبي؛ وذلك للتأكُّد من تحقيق الأهداف والنتائج المرجوَّة (Biech & Silberman, 2015)؛ لذا لا بدَّ عند الشروع في تخطيط ثم تنفيذ عملية التدريب أن يتمَّ تقييم جميع العناصر، والمكوِّنات، والقوى، والعوامل التي تؤثر في تلك العملية إذا ما أرَدْنا أن نُحقق الأهداف المرجوَّة منها، ونَزيد من فاعليَّة التدريب (خبراء المجموعة العربية للتدريب، 2012).

الدراسات السابقة:

هناك العديدُ من الدراسات التي تناولت كفاءة، أو فاعليَّة، أو تقييم، أو تقويم البرامج التدريبية التي تُقدمها المراكز المعْنيَّة بالتدريب والتأهيل للعاملين في كافَّة القطاعات الحكومية وغير الحكومية، وتُعتبر وزارات التربية والتعليم في الدول الأجنبية والدول العربية أحدَ أهم هذه القطاعات المعنيَّة بالتدريب الموَجَّه عمومًا لكافَّة المستفيدين، وخُصوصًا للعاملين لدَيْها من معلمين وإداريين، وتتفاوَت هذه الدراسات من حيث زاوية التناول باختلاف أهدافها، وحسبَ علم الباحث لا يوجَد دراسة تناوَلَت نفْس موضوع ومجتمع الدراسة الحاليَّة، وتم عرضُ عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تتفق في أهدافها في المجمَل مع أهداف هذه الدراسة، والدراسات كالآتي:

- دراسة العاجز واللوح (2010)، والتي هدفت إلى التعرُّف على واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غَزَّة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكوَّنت عَيِّنة الدراسة من (580) معلمًا ومعلمةً،

وأشارت النتائج إلى: حاجة برامج التدريب إلى وجود أهداف محدَّدة سلفًا، وإلى التخطيط لها حسبَ واقع العملية التعليمية واحتياجات المتدربين المختلفة، وأهميَّة مشاركة المعلمين في كافَّة عمليات البرنامج من تخطيط وتنفيذ وتقويم ومتابعة، وكذلك وجود فروق تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، ولمتغيّر سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة من6–10 سنوات، ولمتغيّر عدد الدَّوْرات لصالح مَن لدَيْه دَوْرَتان فأكثر.

- دراسة العطوي وبني خلف (2011)، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الدَّوْرات التدريبية في مجال العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة تبوك، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (214) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، ومتغيّر عدد الدَّوْرات لصالح فئة أربع دَوْرات فأكثر، وعدم وجود فروق تُعْزى لمتغيّر الخبرة التدريسية في جميع المجالات.

- دراسة أوجيلفي (Ogilive, 2015) والتي هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين بالمرحلة الثانوية، وتكوَّنت العيّنةُ من (66) معلمًا ومعلمةً بالمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن تقدير المعلمين لمستوى البرامج التدريبية كان عاليًا.

- دراسة شارون (Sharon, 2016)، والتي هدفت إلى معرفة تقييم معلمي المواد الأدبية لبرامج التدريب أثناء الخدمة الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكوَّنت عَيّنة الدراسة من (211) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن درجة تقييم المعلمين لبرامج التدريب كانت عاليةً، ولم تُظهِر النتائج أيَّةَ فروق تُعْزى لمتغيّر الجنس.

- دراسة سعد وزملائه (2017)، والتي هدفت إلى التعرُّف على درجة تقييم معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للبرامج التدريبية التي تُقدَّم لهم في أثناء الخدمة، وتكوَّنت العَيّنة من 498 معلمًا ومعلمةً، وأشارت النتائج إلى: أن درجة تقييم البرامج التدريبية في مجالات (محتوى البرامج التدريبية –تقويم البرامج التدريبية) تقع ضمنَ المجال المتوسط، وأما في مجال (تخطيط البرامج التدريبية وتنظيمها)، فجاءت درجة تقييمهم لها قليلةً.

- دراسة مايكل (Michael, 2017)، والتي هدفت إلى تقييم آثار التدريب على الخدمة على أداء المعلمين في مدارس كاسولو الثانوية في تنزانيا، وتكوَّنت العَيّنة من 70 معلمًا، وكشفت النتائج أن المعلمين يرغبون بشدة في التدرُّب على المناهج، وتكنولوجيا المعلومات، والحاسوب، والإدارة المدرسية، وأنه ينبغي إجراء تحليل الاحتياجات من أجْل إثْراء تخطيط التدريب.

- دراسة خصاونة (2018)، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في محافظة إربد، وتكوَّنت العَيّنة من (52) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لواقع البرامج التدريبية كان متوسطًا، وعدم وجود فروق في المجالات كلها تُعْزى لمتغيّرات الجنس، والخبرة.

- دراسة الشهري (2019)، والتي هدفت لتقييم مدى جودة الدَّوْرات الصيفية المقدَّمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومدى فاعليَّتها في رفْع مستوى أدائهم، وأظهرت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة حولَ محاور الدراسة الثلاثة: كفاءة المدرب، وجودة المحتوى التدريبي للدورة، وفاعليَّة الدَّوْرات الصيفية، وأن هناك فروقٌ في المحورين الأول والثاني (تقويم المدرب، وتقويم محتوى البرنامج التدريبي) تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح المعلمات، وفروقٌ أيضًا في المحور الثاني (تقويم محتوى البرنامج التدريبي) تُعْزى لمتغيّر الخبرة التدريسية لصالح الذين تتراوح خبرتهم التدريسية بين 1-10 سنوات.

- دراسة القرني (2019)، والتي هدفت إلى تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة، وتضمَّنت عَيّنة البحث (110) معلمين، وأشارت النتائج إلى أن برامج التدريب الصيفي تتضمَّن الكفايات المهنية الضرورية، وأن جميع الكفايات المتضمنة في برامج التدريب الصيفي متوافرة بمستوًى يتراوح بين كبير وكبير جدًّا، عدا الكفايات المتعلقة بتحديد وتطوير الأنشطة التعليمية، وإعطاء أمثلة تربط الدرس بالواقع.

- دراسة العميري (2021)، والتي تهدف إلى تقييم البرامج التدريبية التي يُقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين، وتكوَّنت العيّنة من 595 متدربًا ومتدربةً، وتوصَّلت النتائج إلى أن تقييمَ برامج المركز عالٍ، وأن هناك فروقًا في تقييم البرامج تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح المتدربات، ولمتغيّر سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل 1-5 سنوات، وأن نقاط الضعف تكمُنُ في: كثرة المهام المطلوبة من المتدربين، وتأخُّر التغذية الراجعة، ونتائج التقييم، وعدم وضوح ماهيَّة الشهادة المقدَّمة بعد التدريب.

- دراسة أونوريه وزملائه (Honore et. al., 2022) والتي هدفت إلى تقييم آثار أنشطة تدريب المعلمين أثناء الخدمة

على أداء المعلمين في المدارس الثانوية العامة بمنطقة جاتسيبو بروندا، وتكوَّنت العَيِّنة من 149 معلمًا، ومن 14 من كبار المعلمين أيضًا، وأشارت النتائج إلى حاجة المتدربين الكبيرة للتدريب على كيفية إعداد الوثائق التربوية في المدارس العامة، وأن هناك طلبًا كبيرًا على التدريب المنتظم أثناء الخدمة بين المعلمين.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة تجدُر الإشارةُ إلى ما يلي:

- جميع هذه الدراسات تشتركُ مع الدراسة الحاليَّة من حيث الهدف العام، والمتمثِّل في تقييم مستوى التدريب في المجال التربوي، لكن بعضها قيَّمَت التدريب بشكله العام، وبعضها بشكله الخاص في مجال محدَّد من المجالات العلمية، سواءٌ في التعليم العام أو العالي في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، أو حتى في دول أخرى عربية أو أجنبية.
- معظم أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة تكوَّنت من عدَّة عبارات موزَّعة على عدَّة محاور، لكن كان هناك بعض القصور الكَمي أو الكَيفي في تغطية كافَّة جوانب العمليَّة التدريبيَّة، بينما سعت الدراسة الحاليَّة لبناء أداة تشمل جميعَ عناصر العملية التدريبية، وإعطاء كل عنصر حقَّه من العبارات التي تُعطي تصورًا واضحًا عنه، وتُغَطِّيه بشكلٍ كافٍ.
- نتائج الدراسات السابقة تُظهِر تفاوتًا واضحًا في مستويات التدريب الموجَّه للعاملين في المجال التربوي، سواءٌ بمجمَله، أو في بعض الأبعاد، أو العناصر التدريبية، وكذلك النتائج المرتبطة بالفروق التي تُعْزى لمتغيِّرات: الجنس، أو الخبرة التعليمية، أو الخبرة التدريبية؛ لذا جاءت الدراسة الحاليَّة لتدعم هذه النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء أسئلة وأهداف الدراسة، وطبيعة البيانات المراد الحصولُ عليها؛ فإنَّ المنهج البحثي المناسب والمستخدَم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي؛ حيث يتمُّ دراسةُ ووَصْفُ الظاهرة كما هي في الواقع؛ للوصول لوَصْف دقيق لها من خلال جَمْع البيانات، وتحليلها، والوصول للنتائج، وفَهْمها.

إجراءات الدراسة:

تأتي الإجراءات على شكل عدة خطوات بحثية متتالية بدايةً بمطالعة الأُسُس والأُطُر النظرية حولَ موضوع التدريب، ثم تتبُّع الدراسات السابقة وتوظيفها في البحث، ثم تتبُّع المقاييس والاستبانات السابقة والاستفادة منها في بناء استبانة هذه الدراسة، وبعد ذلك التأكُّد من خصائص هذه الأداة وصلاحيَّتها على العَيِّنة الاستطلاعية، ثم تطبيقها فعليًّا على العَيِّنة الكليَّة، ثم جمع البيانات وتحليلها حسبَما تتطلَّبه أسئلة الدراسة، وأخيرًا مناقشة النتائج، وتقديم بعض التوصيات والمقترَحات.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من المتدربين والمتدربات الملتحقين بالدَّوْرات التدريبية المقامة في مركز التدريب، والمكاتب التعليمية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في الفصل الثاني من العام الدراسي 1444هـ، والبالغ عددهم ما يقرُبُ من عشرة آلاف مستفيدٍ، وتم اختيار العَيِّنة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث تكوَّنَت العَيِّنة من 272 متدربًا ومتدربةً، ممَّن استفادوا من هذه الدَّوْرات.

جدول 1:

خصائص أفراد العينة، ن=272.

المتغير	خصائص أفراد العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
النوع	متدرب	147	%54
	متدربة	125	%46
المستوى التعليمي	ثانوي	12	%4.4
	بكالوريوس	237	%87.1
	ماجستير	20	%7.4
	دكتوراه	3	%1.1

المتغير	خصائص أفراد العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الخبرة التعليمية	أقل من 10 سنوات	40	%14.7
	11 – 19 سنة	106	%39
	أكثر من 20 سنة	126	%46.3
الخبرة التدريبية: عدد الدورات التي حضرها المتدرب في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم	8 دورات فأقل	101	%37.1
	9 -20 دورة	86	%31.6
	أكثر من 20 دورة تدريبية	85	%31.3

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة لتقييم مستوى البرامج التدريبية المقامة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين، وهي من تصميم الباحث، مع الاستفادة من الأدبيَّات والأُطُر النظرية، والمقاييس، والاستبانات في الدراسات السابقة، والتي هدفت إلى تقييم مستوى البرامج التدريبية، كدراسة كلٍّ من: العاجز واللوح (2010)، العطوي وبني خلف (2011)، موسى (2015)، الشهومي (2018)، عواد والجرادات (2018)، الجراح وأبو عاشور (2021). وتتكوَّن الاستبانة في صورتها النهائية من 70 عبارة موزَّعة على عشرة أبعاد فرعيَّة، وجميع العبارات إيجابيَّة باستثناء عبارات بُعد المشكلات والصعوبات، وتمَّت الإجابة عليها من خلال مدرَّج ليكرت الخماسي، وقد تم التحقُّق من الخصائص السيكومترية للاستبانة بعدَّة طُرُق على عيِّنة استطلاعية قِوامها 76 متدربًا ومتدربةً؛ حيث تم التحقُّق من الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وكذلك التجزئة النصفية، وتم التحقُّق من الصدق عن طُرُق صدق المحكَّمين، وصدق الاتِّساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم التحقُّق من الثبات عبرَ حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل، وللأبعاد الفرعية العشرة على العيِّنة الاستطلاعية، وتراوحت المعاملات ما بين 0.75 – 0.95، وهي معاملات ثبات مقبولة ومرتفعة، كما أشار لذلك نانلي (Nunnally, 1978)، والذي أشار إلى أن (0.70) هو الحد الأدْنى المقبول لمعامل ثبات ألفا كرونباخ لأغراض البحث العلمي، وهذه المعاملات موضَّحة في الجدول الآتي:

جدول 2:

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية، ن=76.

البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط للبرامج التدريبية	6	0.76
الأهداف التدريبية	6	0.84
محتوى التدريب	7	0.88
بيئة التدريب	6	0.83
وقت ومكان التدريب	6	0.75
الخدمات الإدارية والإشرافية	6	0.80
كفاءة المدربين	7	0.89
المتدربون	5	0.81
التقويم	8	0.89
مشكلات وصعوبات	13	0.91
المجموع الكلي	70	0.95

الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم التحقُّق أيضًا من الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية؛ حيث تم تجزئة الاستبانة إلى نصفين؛ بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية، والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وتم إيجاد معامل الارتباط بين النصفين، فكان معامل الارتباط بيرسون 0.928، ومعامل الارتباط بواسطة معادلة سبيرمان – براون (Spearman-Brown Coefficient) 0.963، ومعامل الثبات الكلي للاستبانة (Guttman Split-Half Coefficient) بطريقة التجزئة النصفية جتمان 0.959، وهذه قِيَم مرتفعة لمعامل الثبات.

صدق الاستبانة:

صدق المحكَّمين: تم التحقُّق من ذلك عبرَ عرض الاستبانة على عدة محكَّمين من الأساتذة الجامعيين المختصين، وكان التحكيم موجّهًا للصياغة اللغوية، وانتماء العبارة للبُعد، ووضوحها، والتعديلات المقترَحة عليها، وتم الأخذُ بمقترَحات المحكَّمين؛ حيث تم إضافة عبارتين اثنتين، وتم التعديل وإعادة الصياغة اللغوية للعديد من العبارات.

صدق الاتساق الداخلي: جاء التحقُّقُ من صدق الاتساق الداخلي من خلال العَيِّنة الاستطلاعيَّة عبرَ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للبُعد الذي تنتمي إليه بعدَ حذف درجة العبارة من الدرجة الكليَّة للبُعد، وبين درجة كل بُعد والدرجة الكليَّة للاستبانة بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية، وجميع معاملات الارتباط دالَّة إحصائيًّا، وتتبايَن ما بين مقبولة أو متوسطة أو مرتفعة، كما هو موضَّح بالجدولين الآتيَين:

جدول 3:

الاتساق الداخلي –معاملات ارتباط عبارات استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية بدرجة الأبعاد الفرعية بعد حذف درجة العبارة من درجة البُعد، ن=76.

البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة	البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة	البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة
التخطيط للبرامج التدريبية	1	0.55 **	وقت ومكان التدريب	25	0.44 **	المتدربون	48	0.57 **
	2	0.54 **		26	0.36 **		49	0.57 **
	3	0.55 **		27	0.59 **		50	0.65 **
	4	0.39 **		28	0.55 **		51	0.67 **
	5	0.71 **		29	0.59 **		52	0.77 **
الأهداف التدريبية	6	0.66 **		30	0.48 **	التقويم	53	0.63 **
	7	0.63 **		31	0.53 **		54	0.62 **
	8	0.58 **	الخدمات الإدارية والإشرافية	32	0.42 **		55	0.65 **
	9	0.68 **		33	0.52 **		56	0.72 **
	10	0.73 **		34	0.57 **		57	0.69 **
	11	0.67 **		35	0.69 **		58	0.65 **
	12	0.53 **		36	0.77 **		59	0.68 **
محتوى التدريب	13	0.59 **		37	0.46 **		60	0.38 **
	14	0.63 **		38	0.67 **		61	0.59 **
	15	0.71 **		39	0.77 **		62	0.52 **
	16	0.79 **	كفاءة المدربين	40	0.78 **	مشكلات وصعوبات	63	0.57 **
	17	0.60 **		41	0.82 **		64	0.76 **
	18	0.66 **		42	0.66 **		65	0.76 **
بيئة التدريب	19	0.77 **		43	0.60 **		66	0.64 **
	20	0.71 **		44	0.64 **		67	0.68 **
	21	0.75 **	المتدربون	45	0.64 **		68	0.71 **
	22	0.62 **		46	0.66 **		69	0.69 **
	23	0.69 **		47	0.65 **		70	0.68 **
	24	0.51 **						

**دالّة إحصائيًا عند المستوى (α=0,01).

جدول 4

الاتساق الداخلي – معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية، ن=76.

البُعد	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة
التخطيط للبرامج التدريبية	0.67 **
الأهداف التدريبية	0.71 **
محتوى التدريب	0.69 **
بيئة التدريب	0.55 **
وقت ومكان التدريب	0.67 **
الخدمات الإدارية والإشرافية	0.73 **
كفاءة المدربين	0.71 **
المتدربون	0.64 **
التقويم	0.58 **
مشكلات وصعوبات	0.47 **

**دالة إحصائيًا عند المستوى (α=0,01).

ومن خلال ما تم عرضُه من الخصائص السيكومترية لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية يتضح أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة جيدة من الصدق والثبات؛ لذا تم اعتمادُ تطبيقها في هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثُ عدَّة أساليب إحصائية وصفية واستدلالية؛ لتحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحُزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي كالآتي:

- التكرارات والنِّسَب المئوية لوصف خصائص العَيِّنة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية للتحقُّق من ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرُّف على استجابات أفراد العيِّنة على عبارات وأبعاد الاستبانة.
- اختبار ت (Independent Sample T-Test)، واختبار تحليل التباين الأُحادي (One-Way ANOVA) للتحقُّق من الفروق بين متوسطات الدرجات وَفقًا لمتغيِّرات الدراسة.

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

ينُصُّ السؤال الأول على ما يلي: «ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى المجموع الكلي ومجموع أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟» وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموع الأبعاد، وللمجموع الكلي لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، ولكون الإجابة على عبارات الاستبانة كانت وَفقَ مقياس ليكرت الخماسي؛ فقد قُدِّرَت درجة تقييم البرامج التدريبية وأبعادها وَفقَ المعيار الآتي لقيمة المتوسط: مرتفعة جدًّا من 4,20 وحتى 5,00، ومرتفعة من 3,40 وحتى أقل من 4,20، ومتوسطة من 2,60 وحتى أقل من 3,40، ومنخفضة من 1,80 وحتى أقل من 2,60، ومنخفضة جدًّا من 1,00 وحتى أقل من 1,80، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول 5:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم والترتيب لمجموع تقييم مستوى البرامج التدريبية ومجموع الأبعاد الفرعية، ن=272.

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب
التخطيط للبرامج التدريبية	3.70	0.773	مرتفع	6
الأهداف التدريبية	3.78	0.727	مرتفع	5
محتوى التدريب	3.80	0.732	مرتفع	4
بيئة التدريب	3.55	0.846	مرتفع	10
وقت ومكان التدريب	3.65	0.725	مرتفع	7
الخدمات الإدارية والإشرافية	3.96	0.691	مرتفع	1
كفاءة المدربين	3.87	0.752	مرتفع	2
المتدربون	3.84	0.694	مرتفع	3
التقويم	3.63	0.802	مرتفع	8
مشكلات وصعوبات	3.55	0.754	مرتفع	9
المجموع الكلي	3.71	0.468	مرتفع	

يُشير الجدول (5) إلى أن درجة تقييم المستفيدين لمستوى للبرامج التدريبية ككل جاء ضمنَ المستوى المرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (3.71) بقيمة انحراف معياري صغيرة (0.468) تدُل على تجانُس الاستجابات وتمركزها حولَ المتوسط الحسابي وعدم تشتُّتها، وجاءت جميع الأبعاد العشرة ضمنَ المستوى المرتفع أيضًا، وجاء ترتيبُها تنازليًّا كالآتي: أولًا: بُعد الخدمات الإدارية والإشرافية بمتوسط حسابي (3.96)، ثانيًا: بُعد كفاءة المدربين بمتوسط حسابي (3.87)، ثالثًا: بُعد المتدربين بمتوسط حسابي (3.84)، رابعًا: بُعد محتوى التدريب بمتوسط حسابي (3.80)، خامسًا: بُعد الأهداف التدريبية بمتوسط حسابي (3.78)، سادسًا: بُعد التخطيط للبرامج التدريبية بمتوسط حسابي (3.70)، سابعًا: بُعد وقت ومكان التدريب بمتوسط حسابي (3.65)، ثامنًا: بُعد التقويم بمتوسط حسابي (3.63)، تاسعًا: بُعد المشكلات والصعوبات بمتوسط حسابي (3.55)، وأخيرًا: بُعد بيئة التدريب بمتوسط حسابي (3.55).

وهذه النتائج تتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة من حيث مستوى التقييم الكلي للبرامج التدريبية كدراسة كل من: أوجيلفي (Ogilive, 2015)، شارون (Sharon, 2016)، والعميري (2021)، وتتفق جزئيًّا مع دراسة القرني (2019)، بينما تختلف النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت إلى مستوى متوسط أو ضعيف في التقييم الكُلي للبرامج التدريبية كدراسة كلٍّ من: خصاونة (2018)، سعد وزملائه (2017)، والشهري (2019).

ومجيء تقييم المستفيدين للمجموع الكُلي، ولمجموع جميع الأبعاد العشرة ضمنَ المستوى المرتفع رغمَ وجود نوع من التفاوُت النسبي بينَ المتوسطات يُشير إلى أن هناك جهودًا كبيرة تبذُلها إدارة التدريب والابتعاث بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من أجْل الارتقاء بجميع عناصر العملية التدريبية نحوَ أفضل المستويات المأمولة، وإن كان المؤمَّل أن يكون تقييم المجموع الكُلي ومجموع الأبعاد ضمنَ المستوى المرتفع جدًّا والذي به نضمَن أفضلَ المستويات التدريبية، وتحقيق الأهداف المرسومة، والوصول لمستوًى عالٍ من المخرَجات التدريبية.

وأما مجيء بُعد الخِدمات الإدارية والإشرافية كأعْلى تقييم من قِبَل المستفيدين يُشير إلى أن هناك تركيزًا من قِبل إدارة التدريب والابتعاث على توافر وتكامل كافَّة الخدمات، سواءٌ كانت إدارية أو فنية أو إشرافية، والتي من خلالها يتم تقديمُ الدعم والمسانَدة من أجْل نجاح العملية التدريبية بكافَّة عناصرها، بينَما في المقابل نجد أن بُعد البيئة التدريبية جاء كأقل تقييم من قِبل المستفيدين، وهذا فيه إشارة إلى مستوًى أقل من الرضا عن قاعات التدريب، وتصميمها، وتجهيزاتها، ومناسبتها لأعداد المتدربين، والأماكن المخَصَّصة للراحة، وتوافر الاتصال السريع بالإنترنت، وتوافر المعامل والمكتبات، وغيرها من المرافق والخِدمات المساندة للعملية التدريبية، وهذا يتطلَّب مزيدًا من الجهود سعيًا لتحسين وتطوير كافَّة أبعاد العملية التدريبية من أجْل تحقيق مستويات تدريبية أفضل، وهذا بدَوْره سينعكس إيجابًا على المتدربين بشكل خاص ومباشر، وعلى الميدان التربوي بشكل عام.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

ينُصُّ السؤال الثاني على ما يلي: «ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟» وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بُعد من أبعاد استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، وتمَّ تحديد المستوى وَفقَ مِقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول 6:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم والترتيب لعبارات استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، ن=272.

البُعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب بالنسبة للبُعد
التخطيط للبرامج التدريبية		تلبي البرامج التدريبية الاحتياجات الحالية للمتدربين	3.81	0.897	مرتفع	3
		تلبي البرامج التدريبية الاحتياجات المستقبلية للمتدربين	3.66	0.954	مرتفع	5
		البرامج التدريبية مخططة ومصممة بشكل يراعي طبيعة الفئة المستهدفة	3.76	0.940	مرتفع	4
		يتم إشراك المستفيدين وأخذ آرائهم أثناء التخطيط للبرامج التدريبية	3.01	1.221	متوسط	6
		تساعد البرامج التدريبية في تنمية الكفايات التربوية للمتدربين	3.94	0.853	مرتفع	2
		تسهم البرامج التدريبية في اكساب المتدربين مهارات تربوية جديدة	4.07	0.794	مرتفع	1
الأهداف التدريبية		أهداف البرامج التدريبية محددة بوضوح	3.96	0.748	مرتفع	2
		تتنوع الأهداف التدريبية ما بين أهداف معرفية ووجدانية ومهارية	3.97	0.760	مرتفع	1
		تهدف البرامج التدريبية لحل مشكلات واقعية في الميدان التربوي	3.69	0.969	مرتفع	5
		تهدف البرامج التدريبية لتلبية المتطلبات التطويرية في الميدان التربوي	3.79	0.900	مرتفع	3
		تهدف البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإبداع والابتكار	3.62	0.926	مرتفع	6
		أهداف البرامج التدريبية قابلة للقياس والتقويم	3.70	0.903	مرتفع	4
		يتماشى المحتوى التدريبي مع أهداف البرامج التدريبية	3.92	0.737	مرتفع	2
محتوى التدريب		ربط الجانب النظري بالجانب العملي في البرامج التدريبية	3.68	0.974	مرتفع	6
		يتم عرض المحتوى بشكل متسلسل ومتدرج منطقيًّا	4.03	0.760	مرتفع	1
		المحتوى التدريبي معد بشكل علمي رصين	3.76	0.888	مرتفع	5
		يراعي المحتوى خبرات المتدربين السابقة	3.58	1.002	مرتفع	7
		المحتوى التدريبي يعزز من الانتماء المهني للمتدربين	3.86	0.849	مرتفع	3
		المحتوى التدريبي مدعوم بأنشطة تحفز المتدربين على المشاركة والتفاعل	3.77	0.921	مرتفع	4
بيئة التدريب		قاعات التدريب مصممة ومهيأة بشكل ملائم لطبيعة التدريب والمتدربين	3.72	1.013	مرتفع	3
		تتوفر في قاعات التدريب كافة التسهيلات والتجهيزات اللازمة للعملية التدريبية	3.77	0.980	مرتفع	1
		قاعات التدريب تتناسب مع أعداد المتدربين	3.77	0.988	مرتفع	2
		تتوفر الخدمات التربوية المساندة في مركز التدريب كالمعامل والمكتبات وغيرها	3.35	1.041	متوسط	5
		يتوفر اتصال سريع بالإنترنت في القاعات التدريبية	3.28	1.134	متوسط	6
		تتوفر أماكن مناسبة للاستراحة بين فترات التدريب	3.46	1.171	مرتفع	4

البُعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب بالنسبة للبُعد
وقت ومكان التدريب		مقر التدريب قريب من مكان عمل المتدرب	3.26	1.236	متوسط	6
		مقر التدريب مناسب بحيث يساعد المتدرب على الاستفادة المثلى من عملية التدريب	3.56	0.985	مرتفع	4
		زمن البرامج التدريبية يتناسب مع المحتوى التدريبي	3.77	0.945	مرتفع	3
		تقام البرامج التدريبية بأوقات مناسبة للمتدربين	3.49	1.103	مرتفع	5
		توزيع الوقت خلال البرامج التدريبية يتم طبقًا لخطة البرنامج	3.83	0.857	مرتفع	2
		يتم الالتزام بالوقت المحدد للحضور والراحة والانصراف	4.05	0.795	مرتفع	1
الخدمات الإدارية والإشرافية		هناك استعداد وتجهيز جيد للعملية التدريبية من قِبل مسؤولي التدريب	4.03	0.770	مرتفع	2
		يتم الإعلان عن الدورات التدريبية بشكل جيد وجذاب	3.74	1.036	مرتفع	6
		عملية التسجيل في البرامج التدريبية سهلة وواضحة	4.02	0.921	مرتفع	3
		يقوم مشرفو التدريب بمركز التدريب بتذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تواجه عملية التدريب	3.94	0.905	مرتفع	4
		يقدم مسؤولو التدريب الدعم التقني والفني للمتدربين خلال عملية التدريب	3.93	0.852	مرتفع	5
		متابعة كافة الخدمات الإدارية والإشرافية تتم بسهولة ويسر كمتابعة الحضور والانصراف والتقويم وإصدار الشهادات... إلخ	4.12	0.806	مرتفع	1
كفاءة المدربين		يمتلك المدربون إلمامًا علميًّا كافيًا بالمواد التدريبية التي يقدمونها	3.92	0.885	مرتفع	3
		يستخدم المدربون أساليب عرض شيقة	3.71	0.921	مرتفع	7
		يمتلك المدربون مهارات التدريب المناسبة	3.77	0.877	مرتفع	4
		ينوع المدربون في أساليب التدريب خلال البرنامج التدريبي	3.76	0.929	مرتفع	5
		يظهر المدربون الجدية والإخلاص خلال عملية التدريب	4.13	0.763	مرتفع	1
		يراعي المدربون الفروق الفردية بين المتدربين أثناء العملية التدريبية	3.76	0.956	مرتفع	6
		لدى المدربين مرونة كافية في تقبل آراء وملاحظات المتدربين	4.06	0.794	مرتفع	2
المتدربون		يظهر المتدربون الالتزام بمواعيد البرامج التدريبية	3.96	0.794	مرتفع	4
		يتمتع المتدربون برغبة وحرص على الاستفادة من العملية التدريبية	3.97	0.787	مرتفع	2
		يشارك المتدربون بفاعلية خلال البرامج التدريبية	3.96	0.765	مرتفع	3
		يسعى المتدربون إلى الاستفادة من خبرات زملائهم المتدربين	3.98	0.810	مرتفع	1
		يطالع المتدربون المحتوى التدريبي قبل الحضور للبرنامج	3.34	1.145	متوسط	5
التقويم		أدوات التقويم المستخدمة تتناسب مع أهداف البرنامج التدريبي	3.79	0.832	مرتفع	3
		يتم عمل تقييم قبلي للمتدربين للتعرف على قدراتهم وقياس أثر التدريب لاحقًا	3.30	1.138	متوسط	7
		عملية تقويم البرنامج التدريبي مستمرة طيلة مدة التدريب	3.59	0.975	مرتفع	6
		يتم تقييم العملية التدريبية في نهاية البرنامج التدريبي	3.90	0.952	مرتفع	2
		تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التدريبية (الأهداف – المحتوى – المدرب – الأساليب – الوسائل – الخدمات المساندة... إلخ)	3.91	0.869	مرتفع	1
		يتم تقييم مدى استفادة المتدرب معرفيًّا ومهاريًّا من البرنامج التدريبي	3.72	0.957	مرتفع	4
		يتم تقديم التغذية الراجعة للمتدربين من خلال عملية التقييم	3.63	0.983	مرتفع	5
		تتم متابعة أثر البرامج التدريبية على الميدان التربوي بعد انتهاء البرنامج التدريبي	3.27	1.165	متوسط	8

تُشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات الأبعاد التسعة للبرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين، فبالنسبة لعبارات البُعد الأول: التخطيط للبرامج التدريبية جاءت عبارة «تسهم البرامج التدريبية في إكساب المتدربين مهارات تربوية جديدة» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.07)، بينما جاءت عبارة «يتم إشراك المستفيدين وأخذ آرائهم أثناء التخطيط للبرامج التدريبية» في المرتبة الأخيرة بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.01)، وأما عبارات البُعد الثاني: الأهداف التدريبية، فجاءت عبارة «تتنوَّع الأهداف التدريبية ما بين أهداف معرفية ووجدانية ومهارية» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.97)، بينما جاءت عبارة «تهدف البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإبداع والابتكار» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.62). وبالنسبة لعبارات البُعد الثالث: محتوى التدريب فجاءت عبارة «يتم عرض المحتوى بشكل متسلسل ومتدرج منطقيًّا» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.03)، بينما جاءت عبارة «يراعي المحتوى خبرات المتدربين السابقة» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.58).

وأما عبارات البُعد الرابع: بيئة التدريب فجاءت عبارة «تتوفر في قاعات التدريب كافة التسهيلات والتجهيزات اللازمة للعملية التدريبية» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.77)، بينما جاءت عبارة «يتوفر اتصال سريع بالإنترنت في القاعات التدريبية» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.28)، وبالنسبة لعبارات البُعد الخامس: وقت ومكان التدريب فجاءت عبارة «يتم الالتزام بالوقت المحدَّد للحضور والراحة والانصراف» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.05)، بينما جاءت عبارة «مقر التدريب قريب من مكان عمل المتدرب» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.26)، وبالنسبة لعبارات البُعد السادس: الخدمات الإدارية والإشرافية فجاءت عبارة «متابعة كافة الخدمات الإدارية والإشرافية تتم بسهولة ويُسر كمتابعة الحضور والانصراف والتقويم وإصدار الشهادات... إلخ» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.12)، بينما جاءت عبارة «يتم الإعلان عن الدورات التدريبية بشكل جيد وجذاب» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.74).

وأما عبارات البُعد السابع: كفاءة المدربين فجاءت عبارة «يظهر المدربون الجِدِيَّة والإخلاص خلال عملية التدريب» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.13)، بينما جاءت عبارة «يستخدم المدربون أساليب عرض شيقة» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.71). وبالنسبة لعبارات البُعد الثامن: المتدربون فجاءت عبارة «يسعى المتدربون إلى الاستفادة من خبرات زملائهم المتدربين» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.98)، بينما جاءت عبارة «يُطالع المتدربون المحتوى التدريبي قبل الحضور للبرنامج» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.34)، وأخيرًا بالنسبة لعبارات البُعد التاسع: التقويم فجاءت عبارة «تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التدريبية (الأهداف – المحتوى – المدرب – الأساليب – الوسائل – الخدمات المساندة... إلخ)» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.91)، بينما جاءت عبارة «تتم متابعة أثر البرامج التدريبية على الميدان التربوي بعد انتهاء البرنامج التدريبي» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.27).

ومن خلال نتائج هذا السؤال يظهر أن هناك سبع عبارات جاءت ضمنَ مستوى التقييم المتوسط، وهذا يُشير إلى ضرورة الوقوف على هذه الأمور أو العناصر ضمنَ العملية التدريبية من أجْل السعي الحثيث والمدروس؛ لتحسين هذه الجوانب وتطويرها بشكل خاص حتى ترتقي لمستوى بقيَّة العناصر التدريبية؛ حيث يُفهَم من النتائج عدَّةُ أمور، منها: أن هناك ضعفًا في عملية إشراك المستفيدين والاستنارة بمقترَحاتهم وآرائهم حولَ العملية التدريبية، وتوظيف ذلك أثناء التخطيط التدريبي، ووجود تباعُد جغرافي بين مَقرَّات عمل أو إقامة المستفيدين والمقرَّات التدريبية، ضعف عملية المتابعة لما بعد البرنامج التدريبي، ومتابعة أثر التدريب وانعكاسه على عمل المستفيد وأدائه، ضعف الاتصال بالإنترنت أو عدم توفُّره، القصور في قياس وتقييم المستفيدين قبل بَدْء البرنامج لمعرفة وقياس التحسُّن أثناء وبعد البرنامج، ضعف الاستعداد القَبلي والتحضير المسبَق من قِبل المستفيدين مما يُقلل من الاستفادة الفعليَّة من البرنامج التدريبي، وأخيرًا القصور في توفير بعض الخدمات المساندة كالمعامل والمكتبات وغيرها، مما يُعتبر ضرورة في بعض الدورات التخصصية في المجالات العلمية.

في المقابل يظهر من النتائج أن هناك عددًا من الجوانب جاءت كأعْلى المتوسطات من وجهة نظر المستفيدين مما يجعل من المحافظة والاستمرار في التميز فيها، والسعي لمزيد من الارتقاء بها أمرًا بالغَ الأهمية، ومن هذه الأمور المتميزة: ما يقوم به مسؤولو التدريب من استعدادات وتجهيزات جيدة للعملية التدريبية، الالتزام من قِبل المستفيدين والمنفذين بالبرنامج الزمني المحدَّد ضمنَ الخُطة فيما يخُص توزيع فِقرات البرنامج والحضور والانصراف، مستوى المرونة العالية لدى المدربين في التفاعل مع مقترَحات وملحوظات المستفيدين، وتوظيفها في تحسين الأداء، المساهمة الفاعلة للبرامج التدريبية المقدَّمة في إكساب المستفيدين مهارات تربوية جديدة، الجُهد المميَّز من قِبل القائمين على البرامج التدريبية في متابعة كافَّة الخِدمات الإدارية والإشرافية، وأخيرًا مستوى المدربين المميَّز من حيث الجِديَّة، والحرص، والإخلاص خلال تقديم البرامج التدريبية.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

ينُص السؤال الثالث على ما يلي: «ما أبرزُ المشكلات أو الصعوبات التدريبية من وجهة نظر المستفيدين؟» وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد المشكلات أو الصعوبات من استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، وتم تحديدُ مستوى تقييم كل عبارة (مشكلة أو صعوبة) وَفقَ مقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول 7:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم والترتيب لعبارات بُعد المشكلات أو الصعوبات، ن=272.

البُعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب
مشكلات وصعوبات	58	آلية الترشح للبرامج التدريبية غير واضحة	2.95	1.251	متوسط	13
	59	صعوبة الالتحاق بالبرامج التدريبية أثناء أوقات العمل الرسمي	3.44	1.316	مرتفع	10
	60	اشتراط موافقة مدير المتدرب يقلل من فرص الالتحاق بالبرامج التدريبية	3.68	1.195	مرتفع	3
	61	تكرار نفس البرامج التدريبية أو المدربين في كل دورة برامجية	3.55	1.079	مرتفع	8
	62	غياب الحوافز التي تشجع على الالتحاق بالبرامج التدريبية	4.16	1.002	مرتفع	1
	63	حرص المتدرب على تحصيل أكبر قدر من ساعات التدريب من أجل الاستفادة منها في الترقية الوظيفية أكثر من حرصه على تطوير نفسه مهاريًّا ومعرفيًّا	3.88	1.085	مرتفع	2
	64	قلة المدربين المتميزين	3.60	1.180	مرتفع	7
	65	ضعف مستوى البرامج التدريبية المقدمة	3.19	1.138	متوسط	12
	66	قلة التنوع في البرامج التدريبية (عامة – تربوية – تخصصية –تقنية – إدارية – نظرية – تطبيقية... إلخ)	3.47	1.107	مرتفع	9
	67	عدم تجميع المتدربين في مجموعات متجانسة أو ذات خصائص مشتركة	3.37	1.019	متوسط	11
	68	التركيز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية في البرامج التدريبية	3.65	1.066	مرتفع	4
	69	قلة التنويع في أساليب التدريب (المحاضرة – البيان العلمي – تمثيل الأدوار – الزيارات – التطبيق العملي – المحاكاة... إلخ)	3.64	1.035	مرتفع	5
	70	ترتكز عملية تقييم البرامج التدريبية على تقييم مستوى رضا المستفيدين وليس على تقييم التحصيل المعرفي أو المهاري للمتدرب	3.61	1.078	مرتفع	6

تُشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أن أبرز مشكلتين أو صعوبتين تواجه المتدربين والمتدربات من وجهة نظرهم تتمثَّل في العبارة «غياب الحوافز التي تُشجع على الالتحاق بالبرامج التدريبية» بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.16)، ثم العبارة «حرص المتدرب على تحصيل أكبر قَدْر من ساعات التدريب من أجل الاستفادة منها في الترقية الوظيفية أكثر من حرصه على تطوير نفسه مهاريًّا ومعرفيًّا» بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.88)، في المقابل تُشير النتائج إلى أن أقل مشكلتين تواجه المتدربين والمتدربات من وجهة نظرهم تتمثَّل في العبارة «ضعف مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة» بمستوى تقييم متوسط ومتوسط حسابي (3.19)، ثم العبارة «آلية الترشُّح للبرامج التدريبية غير واضحة» بمستوى تقييم متوسط ومتوسط حسابي(2.95).

وهذا يعني أن غياب الحوافز الحقيقية المشجِّعة للمتدربين والمتدربات للالتحاق بالبرامج التدريبية يُعتَبر مشكلة رئيسة في عملية التطوير المهني مما يُقلل من الاستفادة من البرامج التدريبية كَمًّا وكَيفًا. وأما المشكلة الثانية والمتمثِّلة بتجاهُل الهدف الرئيس

من البرامج التدريبية، وتوجيه الهدف نحوَ تحصيل أكبر كَم من ساعات التدريب من أجْل الاستفادة منها في عملية الترقية الوظيفية، وهذا بلا شك سيُقلل من عملية الاستفادة الفعلية من هذه البرامج في كافَّة الجوانب، بينما أقل المشكلات المؤثِّرة على العملية التدريبية تُشير إلى أن مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة مُرْضٍ من وجهة نظر المستفيدين، وأن هناك آليَّة واضحة للترشُّح والتسجيل في البرامج التدريبية، وهذا يَعكسُ مستوى الاهتمام المبذول من قِبل مسؤولي التدريب في الإدارة العامَّة للتعليم بمنطقة القصيم في تقديم مستويات عالية من البرامج التدريبية، وتسهيل إجراءات القَبول فيها وَفقَ خُطوات وتعليمات وآليَّات اختيار واضحة لكافَّة المستفيدين.

جدول 8:

نتيجة اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتدربين والمتدربات في استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية، ن=272.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط للبرامج التدريبية	متدرب	147	22.17	4.762	0.294-	270	0.769
	متدربة	125	22.34	4.506			
الأهداف التدريبية	متدرب	147	22.79	4.321	0.265	270	0.791
	متدربة	125	22.65	4.438			
محتوى التدريب	متدرب	147	26.22	5.281	1.348-	270	0.179
	متدربة	125	27.06	4.918			
بيئة التدريب	متدرب	147	21.56	5.409	0.783	270	0.434
	متدربة	125	21.08	4.674			
وقت ومكان التدريب	متدرب	147	22.12	4.533	0.699	270	0.485
	متدربة	125	21.75	4.144			
الخدمات الإدارية والإشرافية	متدرب	147	24.16	4.273	1.662	270	0.098
	متدربة	125	23.32	3.969			
كفاءة المدربين	متدرب	147	26.77	5.564	1.148-	269.720	0.252
	متدربة	125	27.50	4.884			
المتدربون	متدرب	147	19.03	3.544	1.015-	270	0.311
	متدربة	125	19.46	3.385			
التقويم	متدرب	147	28.60	6.537	1.419-	270	0.157
	متدربة	125	29.70	6.245			
مشكلات وصعوبات	متدرب	147	46.16	10.400	0.078-	270	0.938
	متدربة	125	46.26	9.102			
المجموع الكلي	متدرب	147	245.26	42.945	0.272-	270	0.785
	متدربة	125	246.60	37.346			

نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

يُنصُّ السؤال الرابع على ما يلي: «هل توجَد فروقٌ ذات دَلالة إحصائيَّة بينَ متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثُ اختبار ت للعيِّنات المستقلة (Independent Sample T-Test) للتحقُّق من الفروق بين متوسط درجات المتدربين والمتدربات، واختبار تحليل التبايُن الأُحادي (One-Way ANOVA) للتحقُّق من الفروق بينَ متوسطات درجات أفراد العيِّنة وَفقًا لكلٍّ من: الخبرة التعليمية، والخبرة التدريبية، كما هو موضَّح بالجداول الآتية:

جدول 9:

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية، ن=272.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط للبرامج التدريبيةالتدريبية	بين المجموعات	8.681	2	4.340	0.201	0.818
	داخل المجموعات	5821.816	269	21.642		
	الكلي	5830.496	271			
الأهداف التدريبية	بين المجموعات	24.616	2	12.308	0.643	0.526
	داخل المجموعات	5145.704	269	19.129		
	الكلي	5170.320	271			
محتوى التدريب	بين المجموعات	40.764	2	20.382	0.775	0.462
	داخل المجموعات	7077.928	269	26.312		
	الكلي	7118.691	271			
بيئة التدريب	بين المجموعات	19.354	2	9.677	0.373	0.689
	داخل المجموعات	6977.848	269	25.940		
	الكلي	6997.202	271			
وقت ومكان التدريب	بين المجموعات	46.959	2	23.480	1.241	0.291
	داخل المجموعات	5091.419	269	18.927		
	الكلي	5138.379	271			
الخطوالإشرافيةالإدارية	بين المجموعات	12.058	2	6.029	0.348	0.706
	داخل المجموعات	4653.810	269	17.300		
	الكلي	4665.868	271			
كفاءة المدربين	بين المجموعات	174.331	2	87.165	3.195	0.043 *
	داخل المجموعات	7338.787	269	27.282		
	الكلي	7513.118	271			
المتدربون	بين المجموعات	20.266	2	10.133	0.839	0.433
	داخل المجموعات	3247.054	269	12.071		
	الكلي	3267.320	271			
التقويم	بين المجموعات	106.910	2	53.455	1.301	0.274
	داخل المجموعات	11050.998	269	41.082		
	الكلي	11157.908	271			
مشكلات وصعوبات	بين المجموعات	49.907	2	24.953	0.258	0.773
	داخل المجموعات	26016.564	269	96.716		
	الكلي	26066.471	271			
المجموع الكلي	بين المجموعات	1823.393	2	911.696	0.557	0.574
	داخل المجموعات	440508.357	269	1637.578		
	الكلي	442331.750	271			

* **دالة إحصائيًا عند المستوى** (α=0,05).

جدول 10:

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه لقيمة الفروق بين مجموعات متغير الخبرة التعليمية في بُعد كفاءة المدربين.

المجموعة	المتوسط	العدد	أقل من 10 سنوات	11 – 19 سنة	أكثر من 20 سنة
أقل من 10 سنوات	28.88	40		1.705	2.391*
11 – 19 سنة	27.17	106			0.686
أكثر من 20 سنة	26.48	126			

* دالة إحصائيًا عند المستوى (α=0,05).

جدول 11:

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير الخبرة التدريبية، ن=272.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط للبرامج التدريبية	بين المجموعات	20.701	2	10.350	0.479	0.620
	داخل المجموعات	5809.795	269	21.598		
	الكلي	5830.496	271			
الأهداف التدريبية	بين المجموعات	17.182	2	8.591	0.448	0.639
	داخل المجموعات	5153.137	269	19.157		
	الكلي	5170.320	271			
محتوى التدريب	بين المجموعات	20.819	2	10.410	0.395	0.674
	داخل المجموعات	7097.872	269	26.386		
	الكلي	7118.691	271			
بيئة التدريب	بين المجموعات	42.306	2	21.153	0.818	0.442
	داخل المجموعات	6954.896	269	25.855		
	الكلي	6997.202	271			
وقت ومكان التدريب	بين المجموعات	87.690	2	43.845	2.335	0.099
	داخل المجموعات	5050.689	269	18.776		
	الكلي	5138.379	271			
الخدمات الإدارية والإشرافية	بين المجموعات	26.368	2	13.184	0.764	0.467
	داخل المجموعات	4639.499	269	17.247		
	الكلي	4665.868	271			
كفاءة المدربين	بين المجموعات	32.166	2	16.083	0.578	0.562
	داخل المجموعات	7480.952	269	27.810		
	الكلي	7513.118	271			

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المتدربون	بين المجموعات	22.955	2	11.478	0.952	0.387
	داخل المجموعات	3244.365	269	12.061		
	الكلي	3267.320	271			
التقويم	بين المجموعات	64.845	2	32.423	0.786	0.457
	داخل المجموعات	11093.063	269	41.238		
	الكلي	11157.908	271			
مشكلات وصعوبات	بين المجموعات	160.782	2	80.391	0.835	0.435
	داخل المجموعات	25905.688	269	96.304		
	الكلي	26066.471	271			
المجموع الكلي	بين المجموعات	2904.102	2	1452.051	0.889	0.412
	داخل المجموعات	439427.648	269	1633.560		
	الكلي	442331.750	271			

تُشير النتائج في الجدول رقم (8) أنه لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للجنس (متدرب – متدربة) في المجموع الكلي، وفي مجموع جميع الأبعاد الفرعية؛ حيث كانت الفروق صغيرة وغير معنوية، وكانت قِيَم الدَّلالة الإحصائية للاختبارات أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة شارون (Sharon, 2016)، ودراسة خصاونة (2018)، بينما تختلف مع نتائج عدد من الدراسات والتي أظهرت فروقًا إما لصالح المتدربين، أو لصالح المتدربات كدراسة كلٍّ من: العاجز واللوح (2010)، العطوي وبني خلف (2011)، الشهري (2019)، والعميري (2021)، ويمكن عَزْو عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة تقييم مستوى البرامج التدريبية إلى أنهم يعمَلون في نفس المجال (المجال التعليمي)، وفي نفس المنطقة التعليمية، وكذلك لكون هذه البرامج التدريبية تُقام تحت مِظلَّة إداريَّة واحدة، مما يعني أن هناك تقاربًا كبيرًا في طبيعة عناصر العملية التدريبية،وتنظيماتها،وآليَّاتها،ومكوِّناتها.

وتُشير النتائج في الجدول رقم (9) أنه لا توجَد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للفئات الثلاث لمتغيِّر الخبرة التعليمية (أقل من 10 سنوات – 11 - 19 سنة – أكثر من 20 سنة) في المجموع الكلي، ومجموع جميع الأبعاد باستثناء بُعد (كفاءة المدربين)، والذي أظهرت النتائج –كما في الجدول رقم (10)– فروقًا فيه ذات دَلالة إحصائيَّة بين مجموعة (أقل من 10 سنوات)، ومجموعة (أكثر من 20 سنة) لصالح المجموعة الأقل خبرة (أقل من 10 سنوات)؛ وذلك بدَلالة إحصائيَّة أصغر من (0.05)، وتتفق هذه النتائج بالمجمَل مع دراسة العطوي وبني خلف (2011)، ودراسة خصاونة (2018)، واللتان أشارَتَا إلى عدم وجود فروق في جميع المجالات، ومع دراسة الشهري (2019)، والتي أشارت لعدم وجود فروق في محورَين من أصل ثلاثة، بينما تختلف مع دراسة العاجز واللوح (2010)، والتي أشارت لوجود فروق في المجموع الكلي.

ويُمكن تفسير كون الفروق لصالح المجموعة الأقل خبرة تعليمية من خلال فَهْم دور الخبرة التعليمية في مستوى التقييم؛ حيث إن المستفيد مع تراكُم الخبرة ومروره بالعديد من التجارب التعليمية يُصبح لدَيْه مستوًى عالٍ من الحس النقدي، ومن التقييم الأكثر عمقًا نظرًا لارتفاع سقف المقارنة، أو المحَكَّات التقييمية؛ لكونه استفاد من الكثير من التجارب التعليمية ذات المستويات العالية، بخلاف المستفيد ذي الخبرة التعليمية القليلة، والذي يكون لدَيْه التقييم أقل عمقًا، وأقل دقَّةً، مما يجعله يُعطي تقييمات أعْلى من صاحب الخبرة الأعْلى.

كما تُشير النتائج في الجدول رقم (11) أنه لا توجَد فروق ذات دَلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للفئات الثلاث لمتغيِّر الخبرة التدريبية (٨ دورات فأقل – 9 -20 دورة – أكثر من 20 دورة تدريبية) في المجموع الكلي، ومجموع جميع الأبعاد الفرعية العشرة؛ حيث كانت الفروق صغيرة، وغير معنوية، وكانت قِيَم الدَّلالة الإحصائية للاختبارات أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وهذه النتيجة تختلف مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة العاجز واللوح (2010)، ودراسة العطوي وبني خلف (2011)،

واللتان أشارَتَا إلى وجود فروق تبعًا للخبرة التدريبية، ويمكن تبرير عدم وجود فروق تبعًا للخبرة التدريبية إلى أن الدَّوْرات التدريبية ذات طابَع عام ومشتَرَك، وبينها نوعٌ من التقارب، سواءٌ بشكلها العام، أو على مستوى عناصر العملية التدريبية، وأن هناك إطارًا عامًّا، وتنظيمًا مشتركًا يُنظِّم سَيْر عمل هذه البرامج التدريبية، مما يعني أن المستفيد بمجرَّد حضوره عدد قليل من الدَّوْرات يستطيع إعطاء حُكم وتقييم دقيق باعتبار هذا العدد القليل من الدَّوْرات عيِّنة ممثلة فعلًا لبقيَّة الدَّوْرات التدريبية.

التوصيات:

هناك عددٌ من التوصيات التي يمكن تقديمُها من خلال ما توصَّلت إليه هذه الدراسة من نتائج حولَ كفاءة البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من أجْل الارتقاء والتطوير في مستوى هذه البرامج، والوصول للأهداف التدريبية بأفضل الطرُق وأجودها، وهي كالآتي:

- الاهتمام بتطوير وتحسين جميع الجوانب العشرة للعملية التدريبية بشكل مستمر، والعمل الحثيث على جميع أجزاء ومكوِّنات كل بُعد من هذه الأبعاد؛ وذلك أن النتائج أظهرت أن جميع هذه الأبعاد العشرة جاءت ضمنَ المستوى المرتفع، والمأمول أن يتم التحسين والتطوير حتى تصل جميع هذه الأبعاد إلى مستوى المرتفع جدًّا، مما يضمَنُ مستوًى مُرْضيًا لهذه البرامج التدريبية ومخرَجاتها، مما سينعكس إيجابًا وبشكل مباشر على المتدرب معرفيًّا ومهاريًّا، ومن ثَمَّ على العمل الميداني التربوي ككل.
- التركيز بشكل أكبر على الأبعاد التي أظهرت النتائج أنها الأقل كفاءةً، مثل: البيئة التدريبية، والتي يمكن السعي لتحسينها من خلال إعادة تهيئة وتصميم قاعات التدريب بشكل أكثر ملاءمةً، وتوفير كافة التجهيزات والأدوات اللازمة، وتوفير المعامل والمختبرات والمرافق اللازمة، وتوفير خدمات الاتصال السريع بالإنترنت بشكل مجاني، والتأكُّد من جاهزية ومناسبة أماكن الاستراحة، وكذلك تطوير وتحسين عملية التقييم والتقويم للبرامج التدريبية من خلال التأكُّد من مناسبة أدوات التقييم المستخدَمة، ومن كون عملية التقييم والتقويم شاملةً لجميع جوانب العملية التدريبية، ومستمرةً طوالَ فترة التدريب، مع المتابَعة اللاحقة للأثر التدريبي على الميدان التربوي، وكذلك التركيز بشكل خاص على العبارات ضمنَ الأبعاد العشرة، والتي أظهرت النتائج أنها أقل كفاءةً من غيرها من العبارات.
- إعطاء مزيد من الاهتمام لأبرز المشكلات والصعوبات التي أظهرتها النتائج، والسعي لتقديم بعض الحلول لها، سواءٌ على مستوى الإدارة التعليمية، أو الرفع لوزارة التعليم بتصوُّرات مقترَحة لحل المشكلات التي تحتاج جهودًا كبيرة، أو تنظيمات خاصَّة خارج صلاحيَّات الإدارة التعليمية، ومن أبرز هذه المشكلات: ضعف الحوافز المشجِّعة على الالتحاق بالبرامج التدريبية، غياب الهدف الأساسي من هذه البرامج التدريبية لدى المتدربين، والمتمثِّل بالتطوير المهاري والمعرفي؛ حيث إنَّ المتدربين يسعَوْن لتحصيل أكبر قَدْر من ساعات التدريب من أجْل الاستفادة منها في الترقية الوظيفية، اشتراط موافقة مدير المتدرب مما يُقلل من فرص الالتحاق بالبرامج التدريبية، الاهتمام بشكل واضح بالجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية في البرامج التدريبية، عدم الاهتمام بالتنويع في أساليب التدريب، التركيز في عملية تقييم البرامج التدريبية على تقييم مستوى رضا المستفيدين، وليس على تقييم التحصيل المعرفي أو المهاري للمتدرب، قلة المدربين المتميزين، تكرار نفْس البرامج التدريبية، أو المدربين في كل دورة برامجية.

المقترَحات البحثية:

تتمثَّل المقترَحات البحثية بما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة على مستوى الوزارة؛ بحيث إنها تشمَل جميع الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مقارنة بينَ مستويات البرامج التدريبية المقدَّمة على مستوى وزارة التعليم، والبرامج التدريبية المقدَّمة في القطاعات الحكومية وغير الحكومية الأخرى.
- إعادة تطبيق الدراسة على عيِّنة أخرى في نفْس القطاع التعليمي لتقييم البرامج التدريبية من زاوية أخرى، مثلًا من وجهة نظر القائمين على البرامج التدريبية، أو مديري مراكز التدريب، أو مشرفي التدريب، أو موظفي مراكز التدريب من مخطِّطين، ومصمِّمين، ومُقيِّمين، وإداريِّين، وغيرهم.
- إجراء دراسة مقارنة بين مستويات البرامج التدريبية المقدَّمة على مستوى وزارة التعليم، وفي المملكة العربية السعودية، وبين دول أخرى عربية أو أجنبية متقدِّمة تعليميًّا؛ لتعزيز التجربة في المجال التدريبي في السعودية.
- تقديم دراسة تشمل تصورًا مقترَحًا لبناء نظام تدريبي شامل ومتكامل، يُمكن من خلاله تقديم برامج تدريبية على أعلى المستويات العالَمية.

المراجع:

أحمد، أحمد إبراهيم وسالم، طه عبدالباسط وزكي، فاطمة أحمد. (2018). تقويم البرامج التدريبية في ضوء النماذج العالمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، مج29، ع116، 345 - 360.

إسماعيل، محمد صادق. (2014). تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهدف المنظمات العامة والخاصة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الجراح، ولاء محمد، وأبو عاشور، خليفة مصطفى. (2021). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين المديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج9، ع2، 424-445.

خبراء المجموعة العربية للتدريب. (2012). تحديد السياسات التدريبية وتخطيط التدريب. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

خصاونة، زكريا مصطفى. (2018). واقع البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في محافظة اربد. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع20، 17-28.

الخليفات، عصام عطا الله. (2010). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية. دار صفاء.

رضوان، محمود عبدالفتاح. (2012). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

رضوان، محمود عبدالفتاح. (2013). نظرية التدريب: التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

سعد، رائد نعمان، منصور، سمية، ويوسف، آصف حيدر. (2017). تقييم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، مج39، ع54، 53-90.

السكارنه، بلال خلف. (2013). التدريب الإداري (ط.2). دار وائل.

الشهري، راجح عبدالله. (2019). تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج11، ع1، 1-30.

الشهومي، سعيد راشد. (2018). تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع32، 239-260.

صديق، فاطمة عبدالله. (2018). أهمية التدريب في مجال العمل. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، ع9، 58-112.

الصيرفي، محمد عبدالفتاح. (2009). التدريب الإداري: الاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي. دار المناهج.

الطعاني، حسن أحمد. (2010). التدريب الإداري المعاصر (ط.2). دار المسيرة.

العاجز، فؤاد علي واللوح، عصام حسن. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج18، ع2، 1-59.

عامر، طارق عبدالرؤوف والمصري، إيهاب عيسى. (2019). التدريب والاحتياجات التدريبية. المكتب العربي للمعارف.

عبدالفتاح، رأفت. (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. دار الفكر العربي.

العطوي، محمد سالم وبني خلف، محمود حسن. (2011). واقع الدورات التدريبية في مجال العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة تبوك .[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، مؤتة.

علي، محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة.

العميري، عبدالعزيز حمد. (2021). تقييم برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين. المجلة التربوية، مج35، ع139، 171-212.

عواد، سمية فيصل، والجرادات، محمود خالد. (2018). درجة فاعلية الدورات التدريبية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمان.[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

القرني، أحمد سريح. (2019). تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة. المجلة التربوية، ج64، 21-48.

موسى، هاني محمد. (2015). دراسة تقويمية للبرامج التدريبية بمركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين. مجلة المعرفة التربوية، مج3، ع5، 315-391.

ياسين، منال محمد. (2009). دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم. المكتبة العصرية.

Ahmed, Ahmed Ibrahim, Salem, Taha Abdul-Basset, and Zaki, Fatima Ahmed. (2018). Evaluating training programs in light of international models: an analytical study. (in Arabic). *College of Education Journal, vol. 29,* no. 116, 345-360.

Al-Ajez, Fouad Ali, and Al-Louh, Issam Hassan. (2010). The reality of in-service training for secondary school teachers in the Gaza governorates. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Human Research, Volume 18*, No. 2, 1 - 59.

Al-Amiri, Abdul-Aziz Hamad. (2021). Evaluating the programs of the Specialized Center for Vocational Training for Teachers in the Sultanate of Oman from the perspective of the trainees. (in Arabic). *Educational Journal, vol. 35,* no. 139, 171-212.

Al-Atwi, Muhammad bin Salem, and Bani Khalaf, Mahmoud Hassan. (2011). *The reality of training courses in the field of science from the point of view of science teachers in the Tabuk region* (unpublished master's thesis). (in Arabic). Mu'tah University, Mu'tah.

Ali, Muhammad Al-Sayyid. (2011). *Encyclopedia of educational terms.* (in Arabic). Dar AlMasirah.

Al-Jarrah, Walaa Muhammad, and Abu Ashour, Khalifa Mustafa. (2021). The role of the effectiveness of training programs for new teachers and their relationship to improving their performance from the point of view of supervisors, principals and teachers in schools in Irbid Governorate. (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies, Vol. 9*, No. 2, 424-445.

Al-Qarni, Ahmed Sareh. (2019). Evaluating summer training programs in light of professional competencies from the point of view of Qunfudhah teachers. (in Arabic). *Educational Journal, vol. 64*, 21-48.

Al-Shahoumi, Saeed bin Rashid. (2018). Evaluating the effectiveness of training programs at the Educational Training Center in Al Dhahirah Governorate in Oman from the point of view of teachers. (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, No. 32*, 239-260.

Al-Shehri, Rajeh Abdu-Allah. (2019). Evaluating the courses of the National Center for Professional and Educational Development and their effectiveness in developing the performance of male and female teachers from their point of view. (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 11,* No. 1, 1-30.

Awad, Sumaya Faisal, and Al-Jaraadat, Mahmoud Khaled. (2018). *The degree of effectiveness of training courses* and *its relationship to the level of job performance among teachers in secondary schools in Amman* (Unpublished master's thesis). (in Arabic). The Hashemite University, Zarqa.

Honore, I., Letanzio, M. & Mukamazimpaka, M. C. (2022). In-Service Training Activities and Teachers' Performance in Public Secondary Schools a Case of Gatsibo District: *Journal of Education, 5(4),* 46-65. https://doi.org/10.53819/81018102t3054

Khasawneh, Zakaria Mustafa. (2018). The reality of training programs for in-service social studies teachers in Irbid Governorate. (in Arabic). *Academy Journal for Social and Human Studies, No. 20*, 17-28.

Michael, M. (2017). *Assessing the Effect of In-service Training on Teachers' Performance in Secondary Schools - Kasulu District, Tanzania,* [Unpublished Master's Thesis]. Open University of Tanzania.

Noe, Raymond A. (2017). *Employee Training and Development* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill. (245-246).

Ogilive, A. (2015). *The Effects Global Education in service training program on secondary school Teacher's*, [Unpublished Doctoral Dissertation]. The Seattle University.

Olaniyan, D. A., & Ojo, L. B. (2008). Staff training and development: A vital tool for organizational effectiveness. *European journal of scientific research, 24(3)*, 326-331.

Pathi, KM., Aquinas PG., Patter, Y., Dwivedi R. & Adhikari B. (2018). *Training and Development*. Alagappa University.

Saad, Raed Noman, Mansour, Sumaya, and Yousef, Asif Haider. (2017). Evaluation of in-service teacher training programs from the point of view of first-year basic education teachers in the city of Damascus. (in Arabic). *Al-Baath University Journal for Human Sciences, vol. 39,* no. 54, 53-90.

Sedeeq, Fatima Abdu-Allah. (2018). The importance of training in the field of work. (in Arabic). *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, No. 9*, 58-112.

Sharma, Amit Kumar. (2013). *Training and Development System.* Lovely Professional University.

Sharon, M. (2016). *Teacher Evaluation of Basic Service Training Programs in North Carolina, USA*. ERIC.CHNS.P.521-704

Silberman, Melvin L. & Biech, Elaine. (2015). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips* (4th ed.). Wiley.

Wilson, John P. (1999) *Human Resource Development: Learning for individuals and organizations*. Kogan Page.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh Year, Issue 21
Volume 3, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658