جـامعة البحـرين

كليـــة الآداب

قسم علم النفس

تقويم برنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعـــداد

مريم محمد جاسم تلفت

الرقم الجامعي: 19980817

إشـــراف

الأستاذ الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مملكـــة البحـــرين

ديسمبر 2018م

جـــامعة البحـــرين

كليـــة الآداب

قسم علم النفس

تقويم برنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعـــداد

مريم محمد جاسم تلفت

الرقم الجامعي: 19980817

إشـــراف

الأستاذ الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مملكـــة البحـــرين

ديسمبر 2018م

نموذج رقم (2)

صفحة الاعتماد من قبل لجنة التحكيم

جامعة البحرين

كلية الآداب

برنامج ماجستير:

ناقش (ت) الطالب (ة) مريم محمد حاكم الفقت الرقم الجامعي 19980817

الاطروحة التي استكمل (ت) بها متطلبات الحصول على درجة الماجستير

في برنامج الاشراف والتقويم التربوي

وعنوان الاطروحة تقويم برنامج "أ" حاضنة المدارس من أجل التعليم" بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب

وذلك يوم الثلاثاء الموافق ١٨/١٢/٢٠١٩

وتوصي اللجنة بمنحه (ا) درجة الماجستير / او الدكتوراه بتقدير : ممتاز (A)

(لجنة المناقشة)

الاسم	التوقيع
أ.د. نعمة المرسي ..... مشرفاً	
أ.د. حمد محمد ..... ممتحناً داخلياً	
أ.د. علاء الدين أبو ..... ممتحناً خارجياً	

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
Dept. Of Psychology
College of Arts
UNIVERSITY OF BAHRAIN

University of Bahrain
Deanship of Graduate Studies
And scientific Research

جامعة البحرين
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

استمارة إيداع البحث

اسم الباحث:	مريم محمد جاسم تلفت		
عنوان البحث:	تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب		
سنة النشر:	2018م		
الكلية:	**كلية الاداب**	القسم:	**قسم علم النفس**
ذالبريد الإلكتروني:	**m.tolefat78@gmail.com**	رقم الاتصال:	**39333229**

إقرار الباحث بالموافقة على الشروط التالية:

يحق لجامعة البحرين إتاحة وتوفير الرسالة أو الأطروحة المذكورة أعلاه في مكتبة الجامعة أو من خلال موقع الإسهامات البحثية للجامعة أو على نطاق أوسع في الخارج؛ كما ويمكن إعادة طباعة الرسالة إذا اقتضت الحاجة لذلك أو رقمنتها مع إتاحتها على شبكة الأنترنت وذلك حسب تقدير إدارة الجامعة.

تنطبق هذه الشروط على جميع النسخ بما في ذلك النسخ الإلكترونية

تعتبر هذه الرسالة أو الأطروحة من المواد المحمية والتي تخضع إلى حقوق النشر والتأليف، ولا يجوز نشر أي اقتباس من الرسالة بدون توثيق المصدر.

توقيع الباحث: مريم محمد تلفت التاريخ: 18- 12- 2018م

Approved at the University Council 6th meeting, 2013
In accordance with Decision No. 736/2013 dated 14/3/2013
Modified by University Council Decision No. 2043/2013 dated 20/11/2013.

تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم "
بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب

ملخّص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب، ومعرفة مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب في تقويم هذا البرنامج من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والأساليب الإحصائية المناسبة بالتطبيق على عينة من معلمي مدارس مملكة البحرين بمختلف المراحل الدراسية قوامها (287) معلماً، وقد استخدمت الباحثة أداة الاستبيان لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وأبرزت نتائج الدراسة قيماً مرتفعةً لمعاملات الصدق والثبات للاستبانة، مما يدّل على صلاحيتها كأداة لقياس الأهداف المنشودة منها.

قامت الباحثة بالإطلاع على الأدب التربوي السابق ذي العلاقة، وعمدت إلى حصر معايير ضمان جودة التدريب والتي يعد بموجبها التقويم صحيحاً، وموثوقاً به، ومناسباً للغرض المخصص له، ومتوافقاً مع مجموعة المعايير الوطنية والإقليمية المتفق عليها، والتي تحقق الأهداف المرجوة لوزارة التربية والتعليم في ضمان أن يكون التدريب المهني للمعلمين في جميع مدارس مملكة البحرين على المستوى الذي ينشده المسئولون والمعنيون بالوزارة من جودة التعليم والتدريب، ومن ثم قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، والتي تضمنت في صورتها النهائية على (70) عبارة تستوفي معايير الصدق والثبات، وتغطي سبعة محاور رئيسة في تقويم البرامج ، وهي: أهداف البرنامج التدريبي، تخطيط البرنامج التدريبي، بيئة التدريب، محتوى البرنامج التدريبي، المدربون، أساليب وأنشطة التدريب، تقويم البرنامج التدريبي .

وبناءً على ما توصّلت إليه الدراسة من نتائجٍ، توصي الباحثة بوضع نقاط مراجعة و تمحيص للاستفادة من التجارب السابقة و تعديل المسار، حيث أن تقويم البرامج يحتاج إلى متابعة مستمرة، وحيث أن المراجعة هي المحرك الأساسي في المساعدة على تحسين فاعلية عملية التقويم الذاتي الشاملة وخطط العمل والتطوير المستمر لمؤسسة التدريب لغرض رفع جودة ماتقدمه من برامج تدريبية متعددة .

الكلمات المفتاحية: تقويم البرامج التربوية، برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم، معايير ضمان جودة التدريب .

الإهداء

الى ملاكي في الحياة .. **أمي الحبيبة**

الى من أحمل اسمه بكل افتخار **والدي الحبيب**

الى أمي الثانية .. **أختي الغالية**

الى سندي وقوتي وملاذي .. الى **أخي العزيز**

الى وليدي ورفيق دربي .. **زوجي الرائع**

الى فلذة كبدي .. **ابني الجميل**

الى من تحلو بهم الحياة .. **صديقاتي الوفيات**

الباحثة

مريم محمد تلفت

شكر وتقدير

قال تعالى :{ وقالوا الحمدلله الذي هدانا لهذا وماكنا لنهتدي لولا أن هدانا الله } الأعراف(43).

بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث، الحمدلله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، فله سبحانه الشكر والحمد والثناء على نعمه التي مَن بها علينا فهو العلى القدير. ويسعدني أن أخص و أتقدم بوافر الشكر والتقدير لمعلمي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور/ نعمان الموسوي (الأستاذ في القياس والتقويم التربوي بجامعة البحرين) على تشريفي بإشرافه على رسالتي وماقدمه وبذله من جهد جبار واضح وملموس في تسهيل وتوفير كافة الإمكانيات التي من شأنها إنجاز وإنجاح هذا البحث، والذي لم يتوانى عن تقديم النصح والإرشاد لي وكان عوناً لي في جميع تفاصيل البحث فله مني كل الشكر والإحترام والتقدير والإمتنان وأسأل الله له التوفيق والسعادة بالدنيا والآخرة.

كما أتقدم بالشكر الى قسم علم النفس ممثلاً بأساتذته الذين لم يؤلوا جهدا في إرشادي ودعمي ونصحي الأستاذ الدكتور خليل الخليلي (أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم)، والدكتور أحمد سعد (الأستاذ المشارك بقسم علم النفس) .

كما أتوجه بخالص شكري لوزارتي الحبيبة وزارة التربية والتعليم التي أتاحت لي شرف مواصلة دراستي للحصول على درجة الماجستير في جامعة البحرين، كما أتقدم بأرقى وأثمن عبارات الشكر والعرفان الى جميع رؤسائي في إدارة التدريب والتطوير المهني وأخص بالشكر والتقدير الدكتورة كوثر المعاودة (الوكيل المساعد للموارد البشرية)، والأستاذة وداد السليطي (مدير إدارة التدريب والتطوير المهني)، والأستاذة مهرة آل بوفلاح (رئيس قسم التخطيط والتطوير)، والأستاذة شيماء الوسواسي (رئيس مجموعة التقويم) على تشجيعي وتعاونهم الدائم معي ومساندتهم لي طوال فترة دراستي.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وتوضيح الصواب لي وجعلها أفضل بتوجيهاتهم الجليلة وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور محمد مقداد (أستاذ علم النفس الصناعي والتنظيمي)على مابذل من جهود طيبة مباركة في تدريسي وزع التفاؤل في دربي وتقديم كافة المساعدات والتسهيلات والمعلومات لي ولزملائي .

كما أشكر زميلاتي وزملائي الذين كانوا عوناً لي طوال فترة دراستي وأخص بالشكر زميلي الأستاذ علي حسين الذي لم يتوانى عن مساعدتي وكان نعم الزميل والسند .

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
اعتماد لجنة المناقشة	أ
ملخص الدراسة	ب
الإهداء	ج
شكـــر وتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ- ز- ح
قائمة الجداول	ح – ط – ي
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ي
الفصـــل الأول مدخل إلى الدراسة	
مقدمة	4-2
مشكـــلة البحث	6-5
أسئلة الدراسة	6
أهـــداف الدراسة	7
أهميـــة البحث	8-7
حدود الدراسة	9

مصطلحات الدراسة	10-9
الفصل الثاني **الإطار النظري والدراسات السابقة**	
أولاً: الإطار النظري:	
1- برامج تدريب المعلمين	26-12
2- برنامج تحسين أداء المدارس بمملكة البحرين	31-27
3- البرنامج التدريبي" أكاديمية التدريس من أجل التعلم "	36-32
4- تقويم برامج تدريب المعلمين	55-36
5- معايير ضمان جودة التدريب	98-55
ثانيا : الدراسات السابقة	121-98
التعليق على الدراسات السابقة	124-121
الفصل الثالث **الطريقة والإجراءات**	
منهجية الدراسة	126
مجتمع الدراسة	126
عينة الدراسة	129-126
أدوات الدراسة	136-130
الأساليب الإحصائية المستخدمة	137-136

الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات	
عرض نتائج الدراسة (مناقشة وتفسير نتائج الدراسة)	183-139
توصيات الدراسة	189-184
المقترحات المستقبلية	191-190
مراجع الدراسة	205-192
الملاحق	229-208
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	231

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	متغيرات نظام الجودة بالمؤسسات التعليمية – إدارة الجودة الشاملة	89
2	نتائج دراسة المقارنة بين نماذج وأدوات تقويم البرامج التدريبية للدول العربية والخليجية والغربية وبين أداة الدراسة في البحث الحالي	97-95
3	توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير الجنس	127
4	توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير مستوى التعليم	128
5	توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	129
6	المتوسط المرجح – المقياس الخماسي	132

7	معاملات إرتباط محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية – صدق البناء	135
8	قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي لمحاور الاستبانة – ثبات الأداة	136
9	مقياس درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج" أكاديمية التدريس من أجل التعلم "	136
10	توزيع إجابات أفراد العينة على محور أهداف البرنامج التدريبي	145
11	توزيع إجابات أفراد العينة على محور تخطيط البرنامج التدريب	150-149
12	توزيع إجابات أفراد العينة على محور بيئة التدريب	154
13	توزيع إجابات أفراد العينة على محور محتوى البرنامج التدريبي	159-158
14	توزيع إجابات أفراد العينة على محور المدربون	163
15	توزيع إجابات أفراد العينة على محور أساليب وأنشطة التدريب	168
16	توزيع إجابات أفراد العينة على محور تقويم البرنامج التدريبي	173
17	النتيجة النهائية لدرجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"	179-178
18	المقاييس الوصفية وفقاً لمتغير الجنس	181
19	اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير الجنس	181
20	المقاييس الوصفية وفقاً لمتغير مستوى التعليم	182
21	اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير لمستوى التعليم	182
22	المقاييس الوصفية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	183

23	اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير لسنوات الخبرة	183

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير الجنس	127
2	توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير مستوى التعليم	128
3	توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	129

الرقم	الملحق
(1)	أسماء المحكمين
(2)	الاستبانة قبل التعديل
(3)	الاستبانة المعدلة
(4)	الخطابات المرسلة إلى الجهات المعنية
(5)	استمارة تقويم الزيارة الصفية الخاصة ببرنامج تحسين أداء المدارس بمملكة البحرين الخاصة بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم "

الفصـــل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة البحث
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية البحث
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة:

تشهد المؤسسات اليوم تطوراً هائلاً في القيام بتدريب مواردها البشرية ابتغاء الوصول لتحقيق تغيير إيجابي في سلوك العاملين وإكسابهم للمرونة اللازمة بما يمنحهم القدرة في التصدي لمشكلات العمل القائمة أو الطارئة، بالإضافة إلى سعيها لتطوير مستوى الأداء في شتى المؤسسات بما يؤدي إلى ارتفاع قدراتهم على المشاركة في تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها، ومن المعلوم أن نشاط التدريب يحقق أهدافه إذا تم تصميمه والإعداد له بشكل علمي يقوم على التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية لكل من الأفراد والمؤسسة.

وأصبح التدريب بشكل عام سمة هذا العصر وبه يستطيع العاملون في أي مجال من المجالات وكذلك المؤسسات بكافة أنواعها المحافظة على توفير معايير الأداء المنتج المثمر الفعال، ومن خلال التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة وغير ثابتة وذلك بسبب الكثير من العوامل ولعل أبرزها الإنفجار المعرفي الكثيف الذي يبدو واضحاً في المنجزات التكنولوجية والمخترعات الحديثة، ومن العوامل أيضا النمو السكاني المتزايد والذي يصاحبه تزايد الطلب على توفر الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى سهولة تدفق المعلومات والتي أدت بدورها إلى حضارة عالمية (الزهراني، 2010).

ونظراً لما يتمتع به عمل المؤسسة التعليمية من حساسية خاصة ومكانة مهمة من بين نظيراتها من المؤسسات، فمن الضروري والطبيعي لهذه المكانة العالية والحساسة بسب سمو دورها المكلفة به وهو التعليم وجب أن تكون أكثر إلماماً واهتماماً في عملية تدريب العاملين فيها، وهذا يفرض على الإدارة في المؤسسة التعليمية أن تراعي عملية التدريب بشكل مستمر، لخلق كوادر على مستوى عال من المهارة، وهذا من شأنه أن ينعكس على أداء العاملين من جهة، وعلى سير عمل المؤسسة من جهة أخرى.

وقد أدرك النظام التربوي في البحرين منذ نشأته في بداية القرن العشرين أهمية تدريب المعلمين، واستمر هذا الإدراك مع مراحل تطور النظام. وخلافاً لكثير من الدول النامية، فإن من يتتبع مراحل تطور النظام التربوي يلاحظ اهتماماً مستمراً بالتدريب، ظهر من خلال خطط التدريب التي نفذت عبر السنوات السابقة، إذ تعد البحرين من ضمن الدول العربية الخليجية التي أولت اهتماماً كبيراً بتدريب المعلمين، وقد جاء تطور التدريب في البحرين مواكباً للتطور العالمي حيث استخدم النظام التعليمي إجراءات مختلفة أهمها إيفاد المعلمين في بعثات خارجية وافتتاح أول معهد لإعداد المعلمين قبل الخدمة عام 1966، وافتتاح أول معهد لإعداد المعلمات قبل الخدمة عام 1967، وتأسيس مركز تأهيل المعلمين من حملة الدراسة الثانوية ورفع مستواهم الأكاديمي عام 1973، وإلحاق مركز التأهيل بكلية التربية في جامعة البحرين عام 1981، وإنشاء أول إدارة خاصة للتدريب في وزارة التربية والتعليم عام 1983، وإعداد خطط التدريب السنوية المتلاحقة منذ عام 1988، وإنشاء مركز أحمد الزياني للتدريب عام 1993، ثم صدر نظام التدريب التربوي في عام 1994 (النهار، 2001).

وأن عملية التدريب بمؤسسات التدريب تحتاج لتقويم برامجها التدريبية، لكونها تساعد في التعرف على مدى فائدة البرامج ودرجة ثمرتها المرجوة وتسمح بالوقوف على أوجه الضعف فيها وبالتالي يسهل اتخاذ القرار الصحيح بالتخلي عنها أو العمل على تطويرها، وتظهر أهمية عملية تقويم البرامج في مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها مسبقاً، ومدى تحقيق البرامج التدريبية للنتائج المتوقعة منها، وفي الإختيار الأمثل للوسائل والأنشطة والأساليب التدريبية المستخدمة في برامج التدريب كافة، وفي تحديد الجوانب السلبية التي تواجه عملية تنفيذ البرنامج التدريبي (الطعاني، 2007: 147).

وتعد مرحلة تقويم البرنامج من أهم المراحل وأخطرها، إذ أنه في الظاهر تبدو لنا أنها آخر المراحل إلا أن التقويم يبدأ مبكرا من أول وهلة، وعلى كافة الأفكار والمستويات للتأكد من

مدى تحقيق الأهداف التي تم إعدادها سلفاً، وهل هناك فائدة وعائد من التدريب، وهل الفجوة في الأداء تم معالجتها أم السبب في وجودها قد يكون سبباً آخر لا علاقة له بالتدريب.

كذلك تحتاج عملية تقويم البرامج التدريبية لأدوات صادقة وثابتة تقيس مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب فيها، حيث أن مفهوم الجودة يعد من العناصر الأساسية في الوقت الحاضر، لذا فإنه يمكن أن يوصف الوقت الراهن بعصر الجودة، وذلك لإتساع استخدام هذا المصطلح في الكثير من جوانب الحياة المعاصرة، فيكاد لايوجد مؤسسة إلا وتسعى لتوظيف هذا المفهوم، إلا انه وقد نتج عن هذا التوسع في استخدام مفهوم الجودة، إرتباطه بحالة من سوء الاستخدام وبحالة من الغموض وتعدد التفسيرات عند البعض، ولعل ذلك راجع إلى الافتقار أو النقص في بلورة المعايير او المقاييس المحددة لمعنى الجودة في حينه .

وقد أكد التشخيص الذي قام به مجلس التنمية الاقتصادية ووزارة التربية والتعليم والخبراء في العام 2005م حول تقويم ومراجعة التعليم في البحرين على ضرورة الارتقاء بعملية التدريس داخل الصف الدراسي، بمعنى أن هناك حاجة إلى الارتقاء بأداء المعلمين والارتقاء بجودة مايقدمونه للطلبة، مما يستدعي مراجعة إستراتيجيات إعداد وتدريب وتمهين المعلمين، ومن هنا انبثقت مبادرات المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب، والتي ركزت على تطوير أداء المعلم من خلال اتخاذ عدد من الإجراءات المهمة ومن ضمنها العمل على تطوير البرامج التي تقدمها إدارة التدريب والتطوير المهني وتكييفها مع متطلبات المرحلة الجديدة وجعلها مكملة ومنسجمة مع البرامج المقدمة في كلية البحرين للمعلمين، ومن هنا استدعت الحاجة لتنفيذ البرنامج التدريبي الضخم "أكاديمية التدريس من أجل التعلم"، ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بعمل الدراسة الأولى من نوعها هذا البرنامج وفق معايير ضمان جودة التدريب .

مشكلة البحث:

أتيحت الفرصة للباحثة من خلال عملها دراسة جميع نقاط الضعف والقوة والإحاطة بجميع جوانب برنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم"، وذلك عبر مواقع وظيفية مختلفة، حيث مرت الباحثة بخبرات كبيرة منذ إنطلاق هذا البرنامج فقد عملت كمعلمة رياضيات و شاركت الباحثة في هذا البرنامج كمتدربة، ثم عملت كإختصاصية تعليم ببرنامج تحسين أداء المدارس حيث شاركت الباحثة في هذا البرنامج كمشرفة وموجهة تربوية ومُقومة للمعلمين في المدارس الحكومية لمعرفة مدى تطبيق المعلمين لهذا البرنامج في الصفوف الدراسية وتقييم مدى استفادتهم منه وأيضاً تطلب عملها في هذا البرنامج، العمل كمدربة لأكاديميات التدريس، ثم أُتيحت الفرصة للباحثة العمل كإختصاصية تربوية بمجموعة تقويم البرامج التدريبية بإدارة التدريب والتطوير المهني حيث تشارك الباحثة حالياً كمراجعة لجميع تقارير هذا البرنامج، وكمُقومة لمدى فعالية هذا البرنامج وغيره من البرامج التدريبية التي تنفذها الإدارة، وبمرورها بتلك الأدوار جميعها إستوفت الباحثة جميع الوسائل والطرق المطلوبة لتقويم هذا البرنامج التدريبي على الأخص، وبإستطاعتها الكشف عن جوانب القوة والضعف به، وتفسير ومناقشة نتائجه بكل دقة وموضوعية وبشكل تفصيلي، وإعطاء نتائج صادقة وموثوق بها تخدم جميع المعنيين بالتدريب وعملياته .

ومن خلال خبرة الباحثة السابقة، تولد لدى الباحثة الإحساس بمشكلة الدراسة وما عزز هذا الإحساس هو ملاحظات وشكاوي بعض المتدربين في تقارير تقويم البرنامج الدورية الخاصة بالإدارة، وملاحظات وتقارير الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين والتي أجمعت على أن هناك ضعف مستويات المعلمين من الناحية العلمية والمهنية داخل الغرفة الدراسية، وكذلك شكاوي وملاحظات المسؤولين المعنيين بالتدريب من خلال محاضر الاجتماعات وتقارير الإدارة حول ضرورة تطوير أداة التقويم المستخدمة حالياً كونها قديمة ولا تتماشى مع معايير ضمان جودة التدريب الحديثة، وكذلك ضرورة عمل الدراسات

التقويمية المعمقة للبرامج التدريبية المنفذة من قبل إختصاصيي الإدارة لأنها تعتبر أحد متطلبات الوصف الوظيفي والتي تقع على عاتق الإختصاصي التربوي، ناهيك عن أهمية هذا البرنامج في تأسيس المعلمين المستجدين والمعلمين الوافدين ممن هم بحاجة ماسة لبرامج تدريبية تعوض ما فاتهم في كليات الإعداد حيث يعتبر برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" إنطلاقة تأسيسية لهم في مجال التدريس، كما أن هذا البرنامج ضروري جداً حتى لأصحاب الخبرة فأحياناً ممارساتهم للتطبيقات تكون تقليدية أو خاطئة، ومثل هذا البرنامج يعتبر بمثابة دليل وخارطة طريق للارتقاء بأداء المعلمين، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة للخروج بنتائج وتوصيات ومقترحات قد تساعد المسؤولين المعنيين بالتدريب في تقويم البرامج التدريبية وتقديم نتائج واضحة ومحددة تمكن الإدارة من تطوير وتحسين مخرجاتها.

أسئلة الدراسة:

1. ما معايير ضمان جودة التدريب التي يمكن في ضوئها تقويم برنامج (أكاديمية التدريس من أجل التعلم) في مملكة البحرين؟
2. ما مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب تقويم برنامج (أكاديمية التدريس من أجل التعلم) في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين ؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة تُعزى لمتغيرات الجنس، مستوى التعليم، سنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة:

يسعى البحث إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على معايير ضمان جودة التدريب التي يمكن في ضوئها تقويم برامج تدريب المعلمين في مملكة البحرين.
2. تحديد معايير ضمان جودة التدريب المناسبة لتقويم البرنامج التدريبي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بمملكة البحرين.
3. تصميم الأداة المناسبة لتقويم البرنامج التدريبي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بمملكة البحرين.
4. معرفة مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب في تقويم البرنامج التدريبي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين.

أهمية البحث:

تنقسم أهمية الدراسة إلى أهمية علمية، وأهمية عملية وفق الآتي:

أ. الأهمية العلمية:

1. قد تفتح هذه الدراسة المجال لبحوث ودراسات أخرى في هذا الموضوع من جوانب أخرى أو دراسة برامج تدريبية أخرى.
2. نتائج هذه الدراسة قد تفيد المعنيين في الوزارة في التعرف على مدى ملائمة برامج التدريب الحالية والمتبعة في عملية التدريب في المملكة، وبالتالي تطويرها وتحديثها بما يتلاءم مع احتياجات المعلمين التدريبية.
3. تكشف هذه الدراسة فيما إذا كانت الممارسات المتبعة في التقويم تتماشى مع معايير ضمان جودة التدريب.

ب. الأهمية العملية:

1. يمكن أن تُلفت إنتباه المعنيين في الوزارة في إختيار برامج تدريبية تُلبي احتياجات المعلمين الفعلية وتحديث وتجديد البرامج الحالية وتطويرها في كل مرحلة.
2. تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بشكل عام والمعنيين في إدارة التدريب والتطوير المهني بشكل خاص بصورة واضحة عن واقع برنامج تدريب المعلمي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" في مملكة البحرين ومدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب في عملية تقويمه .
3. تضيف هذه الدراسة إلى المكتبة العربية في مجال القياس والتقويم التربوي أداة قياس موضوعية صادقة وثابتة يستطيع باحثون آخرون استخدامها في تشخيص واقع البرامج التدريبية الأخرى.
4. كما تعد الدراسة الأولى من نوعها على حد علم الباحثة، والتي تسعى لتقويم برنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" في ضوء معايير ضمان جودة التدريب، حيث تبين للباحثة أنه منذ تطبيق البرنامج لم تجرى أي محاولة لدراسة البرنامج أو تقويمه بشكل دقيق ومفصل والتي تقدم فيه الباحثة أداة مستحدثة لتقويم هذا البرنامج، تتلاءم مع البيئة البحرينية وتتماشى مع معايير ضمان جودة التدريب الحالية، ولفت أنظار القائمين على العملية التقويمية عند تقويم البرامج التدريبية، وحيث تعتبر هذه الدراسة هامة جداً وتفيد على وجه الخصوص إختصاصيي إدارة التدريب والتطوير المهني المعنيين بدراسة البرامج التدريبية، حيث تقدم هذه الدراسة تقويم شامل تفصيلي لبرنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" في ضوء معايير ضمان جودة التدريب، وتعتبر هذه الدراسة دليل يسترشد به في تقويم البرامج التدريبية وفق معايير ضمان جودة التدريب .

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل في تقويم البرنامج التدريبي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين المتدربين بمختلف المراحل الدراسية في مملكة البحرين.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بمدارس مملكة البحرين الحكومية بمختلف مراحلها الدراسية.

مصطلحات الدراسة:

1. **التقويم:** هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، وإتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها . (عودة، 1998) .

يعرف التقويم بأنه: "عملية جمع وتصنيف وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) غير ظاهرة، أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار" (السبع، وغالب، وعبده، 2010، 101).

ويعرف التقويم إجرائياً بأنه: عملية منظمة تشخيصية لجمع المعلومات حول جميع عناصر البرنامج (المعايير الرئيسة)، كالأهداف، والتخطيط، والمحتوى وغيرها من مكونات البرنامج التدريبي التي تُشكل في مجموعها وحدة عملية التدريب، وذلك بهدف تقويمها والكشف عن جوانب الضعف والقوة في البرنامج الحالي، للعمل على تلافيها وإتخاذ القرارات بشأن هذا

البرنامج، وإصدار حكم على مدى توافر معايير ضمان جودة التدريب في برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم بمملكة البحرين .

2. **البرامج التدريبية:** هي "عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفايتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية" (المصدر، 2010: 7).
3. **برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"** : هو مجموعة من الموضوعات التي تتعلق بمواصفات الدرس الفعال والتي تشتمل على المدخلات والعمليات والمخرجات التي تم التخطيط لها بشكل عملي منظم من قبل المعنيين في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين بهدف إكساب المعلم الكفاءة التعليمية، ليكون قادراً على ممارسة مهنته بنجاح وبما يتناسب مع متطلبات العصر، ولتحقيق أفضل تحصيل أكاديمي للطلبة.
4. **المعايير:** هي "مستوى معين نسعى للوصول إليه، لنقيس الواقع في ضوئه، لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى" (السبع، وغالب، وعبده، 2010: 102)

والمعايير المستهدفة بهذه الدراسة هي:

- جودة أهداف التدريب وتطابقها مع الاحتياجات التدريبية.
- جودة التخطيط للبرنامج التدريبي.
- جودة بيئة التدريب.
- جودة محتوى البرنامج التدريبي وإرتباطه باحتياجات المتدربين .
- جودة المدربون .
- جودة الأساليب والأنشطة التدريبية .
- جودة تقويم البرنامج التدريبي .

الفصـــــل الثاني

الإطار النظري والدراســـات السابقة

أولاً : الإطار النظري

1- برامج تدريب المعلمين

2- برنامج تحسين أداء المدارس بمملكة البحرين

3- البرنامج التدريبي" أكاديمية التدريس من أجل التعلم "

4- تقويم برامج تدريب المعلمين

5- معايير ضمان جودة التدريب

ثانياً : الدراسات السابقة

ثالثاً : التعليق على الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا تفصيلياً للإطار النظري للدراسة، حيث يتناول أولاً برامج تدريب المعلمين، وثانياً برنامج تحسين أداء المدارس، وثالثاً البرنامج التدريبي" أكاديمية التدريس من أجل التعلم"، ورابعاً تقويم برامج تدريب المعلمين، وخامساً معايير ضمان جودة التدريب، والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، يتبعه الجزء الخاص بالتعليق على الدراسات السابقة .

أولاً : الإطار النظري:

1- برامج تدريب المعلمين:

أولاً: مفهوم التدريب:

إن مفهوم التدريب يحتاج إلى كثير من الإيضاح والتحديد، وإن عملية تنمية المؤسسة، ليست مجرد عملية تدريب أو تغيير في أداء فرد أو مجموعة أفراد من مستوى معين إلى مستوى آخر، بل هي إحداث تغيير مقصود شامل لجميع العاملين في المؤسسة وعلى مختلف مستوياتهم في إتجاه محدد نحو زيادة الكفاية والفاعلية للمؤسسة في مواجهة مستجدات العصر.

ويعتبر تطوير ورفع الكفاءة المهنية للمعلمين أحد أهم المجالات التي يشار إليها غالباً بالتنمية المهنية أو التدريب أثناء الخدمة، وإن هذا التطوير يتطلب برامج لتشجيع النمو الشخصي والمهني لهؤلاء المعلمين كضرورة لتحسين المدرسة (طه، 2005).

وقد لقيت مسألة تدريب المعلمين وتأهيلهم اهتماماً متزايداً من جانب التربويين والمختصين في بدايات القرن الحادي والعشرين، كونها ترتبط بجودة التعليم، الذي يبرز الحاجة إلى كوادر علمية مدربة تدريباً جيداً يتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية، فالمعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية القادر على تسخير جميع الإمكانيات البشرية والمادية في تحقيق الأهداف التربوية (الموسوي، 2011).

نظراً لأهمية العمل التربوي في تكوين الأفراد وتنشئتهم تنشئة سليمة، وإكسابهم المعارف والمهارات التي تجعل منهم فاعلين في المجتمع، فإن ذلك يتطلب إعداد الكوادر التربوية المتخصصة للتعامل مع كافة المستجدات، وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وإقتدار.

وهذا لا يتأتى إلا بالتدريب الجيد المبني على برامج مصممة ومنفذة بعناية وإتقان لتكون مخرجات العملية التدريبية على مستوى التطلعات، لاسيما في ظل التطور الحاصل في تكنولوجيا المعلومات، والنمو السريع للمعرفة، فمعلومات الأمس لا تتناسب مع واقع اليوم.

ونظراً لما يحققه التدريب من مزايا على مستوى العاملين والمؤسسة ككل، لابد من استثمار جيد للتقنية الحديثة في مجال التدريب، سواء في تحديد الاحتياجات التدريبية، أو في إعداد البرامج، أو في تقويم العملية التدريبية، أو في تجهيز بيئة التدريب بما يتناسب ومعايير الجودة في التدريب.

وعليه تعددت تعريفات التدريب في كثير من الأبحاث والكتب والمؤلفات والتي لم تتفق على تعريف شامل وواضح للتدريب، فهناك تعريفات متعددة اختلفت باختلاف المفاهيم لدى قائلها، وتختلف أيضاً بنوع التدريب وأهدافه، ومن المهم في محاولة الكشف عن تعريف واضح للتدريب أن ننطلق من الحقائق التالية (الأكلبي، 2012):

1. الإختلاف الواضح بين كل من مفهوم التعليم والتدريب من حيث الأهداف والأساليب وطرق التقويم.
2. إن التدريب يتنوع من حيث المجال ومن حيث الهدف فهناك تدريب فني، تدريب إداري، إلى غير ذلك من الأنواع .

3. إن التدريب وان اختلف عن التعليم فإنه يستند أيضاً إلى المعارف والمعلومات التي تقدم للمتدرب في البرنامج التدريبي إلى جانب التطبيق العملي والممارسة الفعلية .
4. إن نقل أثر التدريب وترجمته إلى تطبيق أو سلوك هو المعيار الحقيقي لقياس مدى تحقيق أهداف التدريب، فالمتدرب الذي يلتحق ببرنامج تدريبي يظل بعد انتهاء البرنامج التدريبي بحاجة إلى الميدان العملي حتى يتمكن من معرفة جدوى التدريب، لأن أهداف التدريب السلوكية المحددة تعني أهمية وجود معايير لقياس أداء المتدرب وتقويمه قبل الحكم على المتدرب أو على البرنامج بالنجاح أو الفشل.

وكذلك يعرف التدريب على أنه: " نشاط مخطط يراد به إجراء عملية تغيير مقصودة في أداء الأفراد العاملين، وذلك بتزويدهم بالمهارات والخبرات والمعلومات والسلوكيات اللازمة، مما ينعكس على معدل أدائهم للخدمات، وتحسن مستوى الإنتاجية، وهو أحد مسؤوليات الإدارة الأساسية سواء في قطاع الإنتاج أو الخدمات" (محمود، 2003: 216).

كما أشار (الخطيب،2006 :303) إلى أن التدريب "هو عملية استخدام أساليب وأدوات بهدف خلق وتحسين وصقل المهارات والقدرات لدى الفرد وتوسيع معارفه، وبالتالي رفع مستوى كفاءته، وعملية التدريب هذه هي تطوير وتنمية للفرد العامل، حيث تعمل على إكسابه المهارة لأداء العمل، وبعبارة أخرى يمكن القول إن التدريب عبارة عن نشاط إحداث تغيرات إيجابية للفرد المتدرب من ناحية أداءه ومهاراته ومعلوماته وهو ما يجعل مستوى أدائه وإنتاجيته في العمل أفضل مما كانت عليه قبل التدريب".

في حين يرى (ميا، وديب، والشامسي، 2009 :140)، أن التدريب "هو النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات، وصقل قدراته، وتنمية مهاراته، وتغيير إتجاهاته، بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المؤسسة، وهو كل عمل من شأنه أن يؤدي إلى تزويد العاملين

بالمعلومات الضرورية لضمان الإلمام بدقائق العمل وظروفه، أو خلق مهارات تنموية أو إدارية تحتاج إليها المؤسسة، أو تغيير وجهات النظر أو المعتقدات لدى الأفراد تغييراً من شأنه أن يؤثر بشكل إيجابي على ناتج عملهم".

وكذلك يعرف التدريب بأنه: "نشاط عملي يهدف إلى تحسين القدرات والمهارات لأداء عمل محدد، وهو عملية موجهة نحو إكساب الأفراد للمعارف وللمهارات لأداء وظائفهم بكفاءة، وهو عبارة عن برامج يتم تصميمها لمعالجة مشكلة القصور والضعف في الأداء لدى العاملين بما يتناسب وطبيعة عملهم" (الكبيسي، 2010: 13).

كما يعرف بأنه: "كل عمل من شأنه أن يؤدي إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية لضمان إلمامهم بدقائق العمل وظروفه أو خلق مهارات فنية أو إدارية تحتاج إليها المنشأة أو تغيير وجهات المعتقدات التي لدى الأفراد تغييراً يؤثر بشكل إيجابي على نتائج أعمالهم، وهو نشاط يهدف إلى تنمية قدرات الفرد أو الأفراد لصقل هذه المهارات" (الغامدي، 2012: 14).

ويعرف أيضاً بأنه: "صقل للمهارات والخبرات والمعلومات والمعارف يتفاعل فيها كل من المدربين وأدوات التدريب والمتدربين" (Chauhan & Sharma, 2015: 81).

وعلى الرغم من اختلاف أساليب الكتاب والباحثين في تعريف التدريب يلاحظ بأن موضع الاهتمام لديهم ينصب على تطوير ملكات الأفراد وتنمية قدراتهم وتوجيه سلوكهم على أساس أن العنصر البشري هو العنصر الأساسي في العملية التدريبية، كما تركز التعاريف السابقة على أهمية دور المؤسسة وطبيعة تنظيمها الداخلي في استيعاب المتدربين وتنمية مسئولياتهم ومهامهم، بحيث تستفيد المؤسسة والعاملين من هذه العملية التدريبية، وتركز هذه التعاريف أيضاً على طبيعة الفرد وقدراته الذاتية واهتمامه الشخصي في التطوير والتنمية الذاتية

فهو عامل أساسي في نجاح العملية التدريبية وتحقيق أهدافها على مستوى الفرد بشكل خاص والمؤسسة والمجتمع بشكل عام.

وعليه تعرف الباحثة التدريب إجرائياً بأنه: إخضاع المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين إلى برامج تدريبية تتوافق مع معايير ضمان جودة التدريب.

ثانياً: أهمية التدريب:

يعتبر التدريب الفاعل استثماراً في الموارد البشرية، يعود بالكثير من النفع على المؤسسة والعامل، في المدى القصير والطويل، فهو عملية تعليمية يمكن أن تسهم في زيادة مهارات حل المشكلات، وتنمية القدرات الفكرية والتحليليه لدى العامل وزيادة مهارات التعامل مع الزملاء والرؤساء والجمهور، الأمر الذي يعني زيادة قدرات العاملين للتكيف مع التغيرات التنظيمية والاجتماعية والتكنولوجية، وإتقان الأعمال والتقليل من الأخطاء والحد من عمليات الرقابة والإشراف على العاملين لمتابعة أعمالهم، ومن ثم تقليل التكاليف (نتيل، 2007).

وتتجلى أهمية التدريب في أنه " يتيح للعمال التأقلم مع التغيرات التي تحدث على مستوى العمل، نظراً لحالة التطور التي تمس أسلوب العمل (التقنيات والآلات) والتي تؤدي بدورها إلى تغيير طبيعة العمليات الإنتاجية، فضلا عن أن التدريب هو في حد ذاته صقل للمهارات والخبرات والمعلومات والمعارف، وهذا باعتبار أن العناصر البشرية هي بمثابة أصل هام من أصول المؤسسة" (الشيخ، 2008: 12) .

ويعتبر التدريب استثمار للموارد البشرية يعود بالفائدة للمؤسسة من خلال مجموعة من النقاط أهمها (الربيع، 2007):

1. زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي من خلال الوضوح في الأهداف وطرق وإجراءات العمل وتعريف الأفراد بما هو مطلوب منهم وتطوير مهاراتهم لتحقيق الأهداف التنظيمية.
2. المساعدة على ربط أهداف العاملين بأهداف المؤسسة.
3. المساعدة في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المؤسسة.
4. يؤدي إلى تطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية.
5. زيادة فعالية الاتصالات والإستشارات الداخلية.
6. يساعد في تجديد وإثراء المعلومات التي تحتاجها المؤسسة لصياغة أهدافها وتنفيذ سياساتها.
7. يساعد على توضيح السياسات العامة للمؤسسة وتجديد وإثراء المعلومات.

كما للتدريب أهمية بالنسبة للعاملين أيضاً، وتكمن هذه الأهمية في النقاط التالية (الهاشمي، 2010):

1. يساعد العاملين على التغلب على حالات القلق والتوتر والإغتراب والصراع داخل المؤسسة.
2. يساعد العاملين في تحسين فهمهم للمؤسسة واستيعابهم لدورهم فيها.
3. يساعد العاملين في تحسين قراراتهم وحل مشاكلهم في العمل.
4. تطوير مهارات الاتصال بين العاملين.
5. يفتح المجال للعاملين نحو الترقية والتقدم الوظيفي.
6. يعمق الإحساس بالرضا الوظيفي والإنجاز.
7. يقلل التدريب من أخطاء العاملين ومن حوادث العمل .

وقد أشار كل من (الخطيب، 2006)، و(ميا، وديب، والشامسي، 2009)، إلى مجموعة من الأمور يساهم التدريب في تحقيقها وهي:

1. تنمية كفاءات وخبرات العاملين وزيادة مهاراتهم.
2. إعداد أجيال من الأفراد لشغل الوظائف القيادية.
3. مواجهة التغيرات التي تحدث في النظام الاقتصادي والاجتماعي، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.
4. تذكير العاملين بأساليب الأداء وتعريفهم أولاً بأول بالتغيرات والتعديلات التي تدخل عليها، وبأسلوب استخدام ما يستحدث من أدوات، أو أجهزة أو آلات.
5. تكوين صف ثان مؤهل يمكن الاعتماد عليه في تفويض السلطة، وتحقيق لا مركزية الأداء .
6. تطوير سلوكيات الجماعات والأفراد على اختلاف مستوياتهم التنظيمية باستخدام مزيج متكامل المداخل للتدريب مع مدخل التطوير التنظيمي، بما يسهل من معالجة المشكلات والمواقف المتغيرة على المدى القصير أو الطويل.
7. زيادة الإنتاجية والقيمة المضافة بتقليل الفاقد في الموارد وفي ساعات العمل، كنتيجة لارتفاع كفاءة الأداء وتحسين أنماط السلوك.
8. تقليل وقت أداء العمل في المؤسسات الخدمية وتحسين أساليب التعامل مع المراجعين، مما يرفع درجة رضاهم عن المؤسسة وأدائها، ويحسن صورتها في أذهانهم.

ثالثاً: مجالات التدريب :

يعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية وهذا ما أشار إليه كلٍ من (السكارنة، 2009) و(عليوة، 2001) وهذه المجالات هي:

1. المعرفة: وهي مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ، وهي أطر فكرية نظرية، ومن أمثلتها: أهداف ووظائف وسياسات المنظمة، القوانين والأنظمة والتعليمات، وذلك مثل: الاطلاع على أساليب التدريب.

2. المهارات: وهي التي تتعلق بمهارات العمل ومهارات الاتصال، والمهارات الإدارية (كالتخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات)، وهي أي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب مثل: إتقان مهارة جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية، مهارة تشغيل الحاسب الآلي، مهارة الاتصال والتعامل مع الآخرين.

3. الأساليب: ويعني تطبيق المعرفة والمهارات في موقف عملي ما، ويُراد بها طريقة التفكير والسلوك في هذا الموقف.

4. الإتجاهات: وتعني الإتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها، فهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال، لذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله مثل الأمانة، إثارة الدافعية، وروح الفريق، والتعاون، والولاء التنظيمي، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

5. الخبرة: وتعني المعرفة شبه التامة بطبيعة وأحوال العمل، وهي تختلف عن المجالات السابقة في أنها لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب، وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة.

وإذا كان التدريب ضروري لمختلف الميادين فإنه ضروري جداً في المجال التربوي على وجه التحديد، وذلك لمواكبة التطور الدائم في أساليب وطرق التدريس وكيفية اكتساب المعرفة وتقديمها، كما ويعد من الركائز الأساسية لتطوير وتنمية قدرات العاملين في مجال التعليم، على اعتبار أنه أحد الوسائل المهمة لتنمية الموارد البشرية .

رابعاً: تصميم البرامج التدريبية ومراحلها:

تتمثل عملية تصميم البرامج التدريبية عند كل من (التلباني، وبدير، والمصدر، 2011) في تحديد النقاط الآتية:

1. تحديد الموضوعات الدقيقة المطلوب التدريب عليها، ويقصد بها المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه البرامج التدريبية بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية.
2. تحديد درجة العمق والشمول في عرض الموضوعات، أي المدى الذي يهدف إليه البرنامج التدريبي في عرض الموضوعات.
3. تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي وتقوم فكرة التتابع على اعتبار أن البرنامج التدريبي وحدة متكاملة يتم تقسيمها إلى وحدات فرعية ترتبط فيما بينها جميعاً بمنطق واحد.
4. إعداد مواد التدريب (للمدربين وللمتدربين) ومواد تقويم التدريب ونشرة عن البرنامج.
5. استقطاب المدربين المناسبين.
6. إختيار أسلوب التدريب المناسب.
7. تحديد مكان التدريب.
8. توفير مستلزمات البرنامج التدريبي.

وتشتمل مراحل إعداد برامج التدريب على خمس خطوات هي (Dessler, 2005):

1. تحليل الاحتياجات التدريبية.
2. تصميم برنامج التدريب.
3. اختبار مدى صحة البرنامج التدريبي.
4. تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام العديد من الأساليب.
5. تقويم برامج التدريب للتأكد من تحقيق الغرض للحكم على مدى نجاحه أو فشله.

كما أشار كل من (التلباني، وبدير، والمصدر، 2011) إلى أن عملية إعداد البرنامج التدريبي تمر بأربع مراحل هي:

1. مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية: بحيث تعتبر الاحتياجات التدريبية متجددة ومستمرة، وحالية ومستقبلية، وتتم عن طريق: تحليل المنظمة: أي تحديد موقع الحاجة للتدريب، وتحليل الوظيفة: أي تحديد نوع التدريب المطلوب، وتحليل الفرد: أي تحديد من يحتاج للتدريب من الأفراد.
2. مرحلة تصميم البرنامج التدريبي: تستند هذه المرحلة على المرحلة السابقة، فبعد تحديد الاحتياجات التدريبية يبدأ المخطط التدريبي بتصميم البرامج التدريبية بطريقة تحقق الأهداف المنشودة، وتتلاءم مع الاحتياجات التدريبية.
3. مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي: وتأتي هذه المرحلة بعد مرحلة تصميم البرنامج التدريبي، وتتطلب هذه المرحلة بعض الأنشطة كوضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج، وترتيب مكان وقاعات التدريب، ومتابعة سير البرنامج بشكل يومي.

4. مرحلة تقويم البرنامج التدريبي: وتشتمل هذه المرحلة على الحصول على المعلومات الضرورية التي تسهم في الحكم على صلاحية البرنامج التدريبي ونجاحه، ومناسبة الأسلوب التدريبي الذي تم تنفيذه، ومدى تحقق الأهداف التدريبية.

ويرى (الفرا، 1990) أن مراحل إعداد برامج التدريب تتمثل في عده نقاط وهي:

1. التخطيط للبرنامج وإعداده:
   - إعداد البرنامج في ضوء الاحتياجات للمعلمين.
   - تحديد أهداف البرنامج.
   - إختيار محتوى البرنامج.
   - تحديد الزمان والمكان.
   - إختيار المتدربين.
2. إجراءات تنفيذ البرنامج.
3. العمليات والأساليب.
4. تقويم البرنامج.
5. توافر التغذية الراجعة.
6. متابعة المتدربين.
7. تطوير البرنامج.

خامساً: أنواع البرامج التدريبية:

يأخذ التدريب أنواعاً وصوراً مختلفة من حيث الأسلوب والطريقة والهدف من التدريب واختلاف المستوى الإداري، وزمان ومكان التدريب، فهناك العديد من أنواع البرامج التدريبية، وما تعدد البرامج التدريبية سوى محاولة لتلبية احتياجات المتدربين (المعلمين)، وفيما يأتي نذكر أهم هذه الأنواع:

1. **التدريب من حيث الهدف** : صنف (عبدالرحمن، 2010) التدريب من حيث الهدف الى التجديد بغرض تجديد المعلومات (تجديدي)، التدريب بغرض الترقية، التدريب بغرض إكتساب المهارات، التدريب بغرض تكوين الإتجاهات.

وهناك أنواع أخرى بحسب الهدف نذكر منها ما يلي :

- **التدريب التكميلي:** تستهدف هذه البرامج استكمال النقص الناتج عن مرحله إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب السلوكي حيث تنقصهم بعض النواحي التي تتطلبها طبيعة الأعمال التي يقومون بها، مما يستدعي تدريباً سريعاً في قسم من المواد الدراسية تتطلب درجة من التخصص (البدوي، 1995).
- **التدريب العلاجي:** وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم وقد تحتاج لدروس توضيحية أو ورش تعاونية، وذلك لمعالجة الضعف في مهارة معينة لدى المعلم من خلال مساعدته في التغلب عليها (ماضي، 1995).
- **التدريب للأعمال والمهام الجديدة:** كأن يدرب المعلم للعمل في وظيفة جديدة كنائب مدير أو مدرب لمجموعه من المعلمين ويكون الهدف من هذه البرامج التدريبية تزويد

المتدربين بالمعارف المهارات والخبرات التي تساعدهم على فهم مهام وظائفهم الجديدة للقيام بواجباتهم على أكمل وجه (البدوي، 1995).

- **التدريب الإنعاشي:** " وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الإتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي" (الأحمد، 2005: 26).

2. **التدريب من حيث المكان والموقع** : التدريب الداخلي (داخل المؤسسة)، (جاد الرب،2005)، التدريب الخارجي(في مراكز التدريب المتخصصة داخل البلد أو خارجه)، (السكارنة، 2009).
3. **التدريب من حيث التوقيت** : التدريب قبل الإلتحاق بالعمل (الصيرفي، 2009)، التدريب أثناء الخدمة (الطائي،2009),
4. **التدريب وفقاً لعدد المتدربين** : حيث قسمه كل من (أبوشيخة،2010)، (العزاوي،2009) إلى التدريب الفردي والتدريب الجماعي.
5. **التدريب وفقاً للوظائف المختلفة** : قسمه (حمود، والخرشة، 2007) إلى التدريب المهني، والتدريب التخصصي، والتدريب الإشرافي، والتدريب الإداري.

وإذا ماتم تصنيف برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم "، فسنجد أنه برنامج يستخدم لأغراض متعددة فهو برنامج تكميلي، تجديدي، علاجي، إنعاشي، جماعي، مهني، يتم تدريب المتدربين(المعلمين) فيه أثناء الخدمة، داخلي، يستهدف تكوين المعارف والمهارات والاتجاهات ونقل الخبرات، ويُستخدم بغرض الترقية أيضاً .

سادساً: أساليب التدريب:

من أساليب التدريب التي تناولها بعض الباحثين ضمن التنمية المهنية للمعلمين (الأحمد، 2005):

1. التدريب في موقف العمل.
2. التعلم من الآخرين عن طريق تبادل الخبرات.
3. القراءة الذاتية الموجهة.
4. استخدام مواد التعلم عن بعد.
5. العمل في مجموعات عمل أو فريق مهمات.
6. تحمل مسئوليات مختلفة.

وهناك أساليب أخرى ذكرها (شقفة، 2010) وهي:

1. المشاركة في دورات وحلقات نقاش.
2. ملاحظة عملية التعليم / التعلم وملاحظة الأداء التعليمي للآخرين.
3. البحث الإجرائي وتقديم المعلومات الجديدة بواسطة المحاضرة والمناقشة.
4. توظيف العروض العملية والأشرطة التلفازية.
5. تطبيق أسلوب لعب الأدوار في تدريب العاملين.

ويقسم (الفرا، 2013) أساليب التدريب إلى أسلوبين هما:

1. أساليب التدريب أثناء العمل: وتنقسم إلى الآتي:
   - أسلوب الورش العملية التدريبية.
   - التدريب على رأس العمل.

- التدريب التعاوني.
- أسلوب المحاضرة والندوات.
- أسلوب المناقشة.
- العصف الذهني.
- أسلوب تمثيل الأدوار.
- أسلوب الجلسات العلمية.
- أسلوب التدريس المصغر.
- أسلوب الدروس التوضيحية واللقاءات الزمرية .

أساليب التدريب خارج العمل، وتنقسم إلى الآتي:

- الزيارات الميدانية والملاحظة المباشرة للأداء.
- الرحلات التعليمية.
- التدريب بالتعليم المبرمج.
- أسلوب دراسة الحالة.
- البحوث الإجرائية.

_وتعتقد الباحثة أن الأسلوب التدريبي المناسب هو أسلوب تدريب المعلمين أثناء فترة الخدمة، كونه يسهم في علاج قصور إعداد المعلم في الكليات والمعاهد، ويسهم في رفع مستوى أداء المعلم في المادة التي يدرسها، ويكسب المعلم طرق وأساليب تدريسية تعينه في عمله، وكذلك تطوير قدرات المعلم في الإبداع والتقويم والتحفيز، ولكن هذا لا يعني إهمال الأساليب التدريبية الأخرى، لأن الجمع بين أكثر من أسلوب تدريبي يمكن أن يحقق نتائج إيجابية تخدم العملية التدريبية وتتماشى مع المعايير والأهداف الموضوعة لها.

2- برنامج تحسين أداء المدارس بمملكة البحرين :

أ- أهداف برنامج تحسين أداء المدارس :

الأهداف العامة :

- تحسين أداء المدارس وفق نتائج مراجعة هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب و نظام الامتحانات الوطنية .
- تطوير برنامج تدريب المعلمين وموظفي الوزارة.
- تطوير عملية تقويم المعلمين و تطوير نظام الحوافز.
- تطوير الإدارة والقيادة المدرسية .
- معالجة معدل التسرب من التعلم و التأخر الدراسي .
- تغيير طريقة العمل في الإدارات التعليمية لتوفير أكبر دعم للمدارس لحل مشكلاتها المتعلقة بالطلبة والمعلمين والمدرسة .

الأهداف الخاصة :

- تطوير دورات التنمية المهنية إلى المعلمين و موظفي وزارة التربية والتعليم بناء على حاجاتهم.
- تحسين أداء المعلمين و موظفي الوزارة .
- التنفيذ الكامل لمشروع نظام إدارة الأداء.
- تطوير وتنفيذ الاستراتيجيات والمعايير لتحسين سلامة الطلبة وسلوكهم داخل المدارس.
- تطوير الإجراءات و المصادر اللازمة لمدارس الدعم .
- إدارة أداء المدارس .
- تحسين حضور الطلبة واستبقائهم في المدارس .
- زيادة الوقت المخصص للتعلم .

ب- مكونات برنامج تحسين أداء المدارس :

انبثق برنامج تحسين أداء المدارس بهدف دعم المدارس ومساعدتها على التحسن والتطوير من خلال تقديم استشارات خارجية وفحص موضوعي للمجالات الآتية :

1- الإنجاز الأكاديمي.
2- التطور الشخصي للطلبة.
3- التعليم والتعلم.
4- المنهج الدراسي.
5- الدعم والتوجيه والمساندة.
6- القيادة والإدارة.
7- القدرة على التحسن.
8- الفاعلية بوجه عام.

باشرت وحدة مراجعة أداء المدارس عملية المراجعة الأولى في شهر أكتوبر بعد فترة من العمل التجريبي المكثف الذي شمل (50) مدرسة حكومية في الفترة ما بين شهر مايو 2007م وشهر مايو 2008م . وقد تبين منها أن هناك حاجة إلى تحسين أداء المدارس، لذلك جاء تدشين برنامج تحسين أداء المدارس (على غرار تقييم الهيئة الوطنية للمؤهلات و ضمان جودة التعليم والتدريب) في الحادي عشر من نوفمبر 2008م والذي تكون من :

1- **نموذج المدرسة البحرينية المتميزة** : حدد برنامج تحسين أداء المدارس معايير المدرسة البحرينية المتميزة، التي ينبغي أن تصل إليها مدارسنا لتصبح جميعها متميزة، فقد ساهمت في تحديد الأداء الحالي والمتوقع بصورة مستمرة، وقد شملت الإنجاز وجودة ما يتم تقديمه، وقدرة المدرسة على التحسن، والفعالية بوجه عام، كما يعمل البرنامج على ترسيخ ثقافة التقييم الذاتي كعملية موضوعية مستمرة تعين المدارس على تشخيص وضعها الراهن، وتحدد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين، وتحدد بدقة أولوياتها، مستعينة بذلك بمؤشرات أداء المدرسة التي ترصد في بطاقة قياس أداء المدرسة السنوية، وبنتائج التحصيل الدراسي، وجودة عمليات التعليم والتعلم، وتقييم أداء المعلمين، وبيانات السلوك، ونتائج استبانات قياس رضا الأطراف المعنية (طلبة، معلمين، اولياءالأمور)، ويعتمد عليها في اتخاذ قرارات مهمة عبر الحوارات الرسمية وعددها (4) حوارات أداء خلال العام الدراسي وعليه فقد تم إعداد أداة تربوية وهي بطاقة قياس أداء المدرسة بهدف قياس نتاجها التربوي العام بمقياس موحد، حيث

اعتمد هذا المقياس على متطلبات نظام جودة التعليم في تحديد مجالات رئيسة تمثلت في التحصيل الدراسي، والتطور الشخصي للطلبة، والقدرة على التحسن والقيادة المدرسية، حيث يفتح هذا المقياس الأفق للمؤسسة المدرسية البحرينية نحو تطوير عملياتها لتحسين مخرجاتها التعليمية المحددة وفق المجالات المحددة أعلاه، معتمدة في ذلك على مجموعة من المؤشرات التربوية التي تم فحصها بدقة متناهية ومقارنتها بالمؤشرات الدولية لقياس أدائها وتطوير عمل مكوناتها فالهدف العام من هذه المدرسة هو إيجاد أداة تربوية دقيقة تقيس الأداء العام.

2- **نموذج الشراكة من أجل الأداء** : يفتح نموذج المدرسة البحرينية المتميزة الحوارات البناءة مع الشركاء (شركاء التحسين) للتطوير والتحسين في جميع العمليات وصولاً لمستويات عليا تحقق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم في تطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية . ويعتبر المقياس المدرج في المدرسة البحرينية المتميزة هو إحدى مصادر البيانات التي يتم توظيفها من قبل الأطراف المعنية في فتح حوارات الأداء البناءة لتحسين وتطوير العمل المؤسسي المدرسي، ووضع خطة منهجية مؤطرة تعتمد على البناء التربوي بخلق قيمة مضافة للطلبة .

3- **نموذج القيادة من أجل النواتج** : تم تمكين قيادات المدارس من الكفايات المهنية المطلوبة من خلال هذا النموذج، والذي يشمل رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها الاستراتيجية وخططها التشغيلية المقرونة بالميزانيات، وبناء خطة إستراتيجية لمدة أربع سنوات بناءاً على مصفوفة الأولويات الناتجه من توظيف نموذج المدرسة البحرينية المتميزة، والنموذج المعتمد للخطة الاستراتيجية والبرنامج الإلكتروني الذي يرصد مدى تقدم الأداء المدرسي ونسب الإنجاز، كما تم إيلاء القيادة التربوية الأهمية ونمذجتها في ممارسات القيادة التحويليه ضمن دورة العمل اليومية لمختلف فئات القيادة العليا والوسطى من خلال تطبيق آليات عمل وتنفيذ تقنيات فنية وأدوات لتعزيز الأنظمة التربوية للرصد والتقييم داخل المؤسسة المدرسية .

4- **التدريس من أجل التعليم** : يركز على تحسين ممارسات التدريس في مدارس البحرين، وتحسين الدعم الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم لعملية التدريس، والاتفاق على معايير ومواصفات الدرس الفاعل (الجيد)، ووضع خطة لتحسين مجالات التدريس، ودعم المعلمين

بطريقة هادفة من خلال تدريبهم على أكاديميات التدريس من أجل التعلم و برامج تدريبية مقدمة من كلية البحرين للمعلمين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، ومن أجل جميع هذه الأهداف تم تصميم البرنامج التدريبي الضخم الذي تناولته الباحثة في دراستها الحالية وهو البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" .

5- **السلوك من أجل التعلم** : هو نظام مدرسي شامل لكل مظاهر الحياة المدرسية ويساهم في زرع القيم الإيجابية والمواطنة الصالحة والاتجاهات السليمة لعملية التعلم والتي لها علاقة بالفرد والمجموعة والمدرسة والممتلكات في إطار المسئولية المشتركة لكل العاملين في المدرسة ضمن مجموعة واضحة من التوقعات والاتفاقيات لما هو متوقع من الطلبة يتم نشرها واستعراضها في أرجاء المدرسة وفي الصفوف، وإنشاء نظام دقيق لتتبع وتسجيل حوادث السلوك والإستفادة منها ووضع أنظمة تدخل تربوية فاعلة .

6- **نظام إدارة الأداء** : هو خطوة نحو التميز من تمكين الأفراد على إعداد خطط تطوير مهني مبني بدقة على الاحتياجات الفعلية للفرد والمدرسة والنظام ، ويعتبر أحد الأنشطة الحيوية والهامة التي تلعب دوراً أساسياً في عملية التغيير وزيادة الإنتاجية داخل المؤسسة من خلال سلسلة من الإجراءات المستمرة يعمل من خلالها الموظفون والمشرفون المباشرون معاً لتطوير أهداف العمل والمسار الوظيفي التي ستؤدي إلى تطور الفرد والمؤسسة ، وهذا يتم من خلال التواصل المستمر بين كل منهما، وتبادل الملاحظات المهنية حول الأداء، وتحديد جوانب التحسين والتطوير والإجراءات المتعلقة بذلك من خلالها وضوح الأدوار والمسئوليات ومتطلبات أدائها لجميع العاملين بمختلف الوظائف، كما يهييء الفرصة للنمو الشامل للفرد ويشجع العاملين على تحمل مسئولية نموهم المهني حيث تم إعداده في ضوء كادر المعلمين ومعايير الأداء المحلية والعالمية ويهدف إلى تطبيقه بشكل متزامن على الهيئتين الإدارية والتعليمية بالمؤسسة المدرسية والأخصائيين بالوزارة ويضمن أداء المعلمين والعاملين في الحقل التربوي لواجباتهم بكفاءة وإقتدار.

7- **تحسين الزمن المدرسي .**

8- **دعم المدارس التي تحتاج إلي مساندة فنية إضافية .**

9- إستراتيجية الثقافة العددية واستراتيجية المهارات القرائية وذلك لتحسين أداء المدارس بحسب معايير الهيئة الوطنية للمؤهلات التدريب .

ج - تنفيذ برنامج تحسين أداء المدارس :

بدأت وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع خبراء مجلس التنمية الاقتصادية وبيوت الخبرة في تنفيذ برنامج تحسين أداء المدارس منذ العام الدراسي 2009/2008م في (10) مدارس من مختلف محافظات المملكة الخمس .

وشهد العام الدراسي 2010/2009م زيادة في عدد المدارس المطبقة للبرنامج ليصل إلى (20) مدرسة : 6 مدارس ذات أداء غير ملائم، 14 مدرسة أخرى .

ومع بداية العام الدراسي 2011/2010م تم التوسع في هذا البرنامج ليشمل (40) مدرسة إضافية، ليصبح إجمالي العدد (60) مدرسة، متضمنة معظم المدارس ذات الأداء غير الملائم وعددها (41) مدرسة و(29) مدرسة أخرى. وفي العام الدراسي الذي يليه 2012/2011م شمل البرنامج (100) مدرسة وتم تعميم تطبيق البرنامج ليشمل جميع المدارس الحكومية في العام الدراسي 2012/ 2013م، وحيث أولت وزارة التربية والتعليم بعض المدارس الأداء (غير الملائم) الأولوية في الدعم والمساندة الفنية الإضافية ضمن برنامج خاص بها .

ولدعم المدارس في تطبيق برنامج تحسين أداء المدرسة، وتوفير متطلبات نجاح البرنامج في جعل الوظائف التعليمية (المدير، المدير المساعد، المعلم الأول، المعلم) تكون أولوية عملها هو التركيز على الجوانب الفنية، وتقليل تركيزها والوقت المخصص للجوانب الإدارية قدر الإمكان، فقد تم توظيف مشاريع تحسين أداء الوزارة لهذا الغرض، كما تم تغيير الطريقة التي تعمل بها إدارات التعليم ،كما تم تعديل هياكل المدارس واستحداث بعض الوظائف لتتماشى مع الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.

3- البرنامج التدريبي" أكاديمية التدريس من أجل التعلم " :

تعمل وزارة التربية والتعليم، لتحقيق تحسين نوعي وملموس في أدائها، بما يُمكنها من تقديم المزيد من الدعم للمدارس لتحقيق التميز المنشود، ونظراً لأهمية تقويم ومراجعة التعليم في البحرين و ضرورة الارتقاء بعملية التدريس داخل الصف الدراسي، بمعنى أن هناك حاجة إلى الارتقاء بأداء المعلمين مما يستدعي مراجعة إستراتيجيات إعداد وتدريب وتمهين المعلمين، ومن هنا انبثقت مبادرات المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب، والتي ركزت على تطوير أداء المعلم من خلال اتخاذ عدد من الإجراءات المهمة ومن ضمنها العمل على تطوير البرامج التي تقدمها إدارة التدريب والتطوير المهني وتكييفها مع متطلبات المرحلة الجديدة وجعلها مكملة ومنسجمة مع البرامج المقدمة في كلية البحرين للمعلمين، وتعزيزاً لأهداف مشروع جلالة الملك حمد لمدارس المستقبل بما يضمن وصول الطالب لأفضل تحصيل أكاديمي، ومن هنا استدعت الحاجة لتنفيذ أهم وأكبر برنامج تدريبي على مستوى البحرين وهو برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" والذي شمل جميع معلمي مدارس مملكة البحرين بمختلف مراحلها الدراسية، وقد تم تنفيذ هذا البرنامج في بعض مدارس مملكة البحرين بدءاً من العام الدراسي 2007م بشكل تجريبي، ثم تم تطبيقه بجميع مدارس البحرين بشكل تدريجي بدءاً من العام 2010م وهو مازال مستمرا حتى يومنا هذا .

مفهومه :

يرتكز مفهوم هذا البرنامج على مجموعة من الموضوعات التي تم التخطيط لها بشكل عملي منظم من قبل المعنيين في وزارة التربية والتعليم والتي تتعلق بمواصفات الدرس الفعال (الجيد)، وقد تضمن هذا البرنامج على عشر موضوعات (تم ذكرها بالتفصيل في القسم الخاص بمكونات البرنامج)، تهدف جميعها الى تحسين ممارسات التدريس في مدارس البحرين وتحسين الدعم الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم لعملية التدريس والاتفاق على معايير ومواصفات الدرس الفعال، ووضع خطة لتحسين مجالات التدريس ودعم المعلمين بطريقة

هادفة من خلال تدريبهم على أكاديمية التدريس من أجل التعلم تتناسب مع احتياجاتهم التدريبية .

أهميته :

تكمن أهمية هذا البرنامج في الارتقاء بعملية التدريس داخل الصف الدراسي، وتحديداً الارتقاء بتحصيل الطلبة و بأداء المعلمين من خلال إعدادهم وتدريبهم وتمهينهم، وهو بمثابة هدية للمعلمين خاصة المعلمين المستجدين لأنه يمدهم بالأساسيات المتعلقة بالدرس الفعال(الجيد)، كما أن هذا البرنامج ضروري جدا حتى لأصحاب الخبرة فأحياناً ممارساتهم للتطبيقات تكون خاطئة، ومثل هذا البرنامج يعتبر بمثابة دليل يوضح لهم الرؤية، كما أن تواجد المعلمين في مثل هذا البرنامج يساهم في تبادل الخبرات فيما بينهم .

أهدافه :

يتمثل هدفه العام في تطوير أداء المعلمين من خلال تدريبهم على عشر موضوعات تختص بمواصفات الدرس الفعال (الجيد). كما يهدف هذا البرنامج إلى تمهين المعلمين والارتقاء بأدائهم وتوجيههم لأفضل الأساليب المتبعة في عملية التدريس من أجل ضمان إيصال المحتوى الدراسي للطلبة بأسلوب تفاعلي والسعي نحو تغيير الفكرة السائدة حول دور المعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية إلى تعزيز تفاعل الطالب مع موضوعات المقررات الدراسية وإعلامه بأهداف الدرس ومشاركته في تنفيذها وتبنّي الأساليب التدريسية المتنوعة المراعية للفروق الفردية بين الطلبة، ويهدف أيضاً الى تعميق مهارات ومعارف المعلمين في مختلف موضوعات الأكاديمية، وبالتالي ضمان التحسن في تعلم وسلوك الطلاب.

مكوناته :

وحيث يقوم هذا البرنامج التدريبي على عشر موضوعات أساسية في عمليتي التعليم والتعلّم، وذلك على النحو التالي:

أولاً . النشاط الاستهلالي: وهو نشاط يخطّط له المعلم بهدف تهيئة المتعلمين للدرس بشكل مشوّق يجذب انتباههم ويحفّزهم ذهنياً وإنفعالياً ونفسياً لاستقبال الدرس والتفاعل معه، وتبرز أهميته كلما ارتبط ذلك النشاط بموضوع الدرس.

ثانياً . أهداف التعلّم: يتعرف المتدرّب على أهداف التعلّم الفاعل، والتمييز بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة، والربط بين تصنيف بلوم وأهداف التعلم، وتعرّف خصائص أهداف التعلم الفاعل، وصياغة أهداف الدرس بحيث تكون مصنّفة على ثلاثة مستويات من التعلّم للطلبة داخل الصف، والسعي نحو تدريب الطلبة على كيفية اشتقاق أهداف الدرس.

ثالثاً . الأسئلة من أجل التعلّم: وتتناول أهمية طرح الأسئلة الصفية الجيّدة، من جهة تحديد خصائصها والتخطيط الجيد لها وتوظيف طرائق لتفعيل أسئلة الطلبة، فالتدريس كما يعبر سقراط «هو فن طرح الأسئلة»، والتعلّم الجيّد يبدأ بأسئلة وليس بإجابات. وقد اتضح من خلال نتائج دراسة أجريت حول نوعية الأسئلة في عدد من المدارس، أن نسبة كبيرة منها موجهةٌ أساساً لحفظ النظام في غرفة الصف، ومعظمها يقصد منه إجابات قصيرة أو تطرح لأغراض التذكر والحفظ، وأن جزءاً كبيراً منها لا يولي اهتماماً لخبرة الطالب الحياتية، وإنما توجّه إلى الطلبة المبادرين بالإجابة فقط، كما لا يتمّ التخطيط لها مسبقاً وتوجّه بصورة ارتجالية.

رابعاً . التقويم من أجل التعلّم: حيث يتم تعريف «التقويم» وأنواعه، والتفريق بين عدة مفاهيم، مثل: التقويم من أجل التعلّم وتقويم التعلّم والتقويم كمتعلّم، والتركيز على عدد من إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم، وتوظيف ما يناسب من أدوات التقويم من أجل التعلّم في

صفوفنا الدراسية كطرح الأسئلة بشكل مخطّط لها وواضحة ومحدّدة ومشوّقة ومثيرة للتفكير وتشجّع الحوار وتبادل الأفكار، إلى جانب استعمال طرق لطرح أسئلة تعمّق الفهم وتزيد من معدل المشاركة كتوزيع الأرقام على الطلبة وعدم الإكتفاء برفع الأيدي للإجابة، وإعطاء فترة انتظار بعد طرح السؤال.

خامساً . التعليم المتمايز: وهو استعمال مرن للأنشطة التعليمية التعلّمية وطريقة إعداد الدروس، أو هو ابتكار أساليب متنوعة توفّر للطلبة على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية فرصاً متكافئة لاستيعاب المفاهيم وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية. ويمنح البرنامج المتدرّب فرصة التعرف على عدد من إستراتيجيات التعليم المتمايز، والقيام بتصميم أنشطة تعليمية تراعي التمايز لدى المتعلمين.

سادساً . التوظيف الأمثل لزمن الحصة الدراسية: إذ تؤكّد بعض الأبحاث أن الطلبة يتعلمون من بداية نشاط التعلّم أكثر مما يتعلمون في وسطه، وأن الطلبة يتعلّمون من النشاط الختامي للتعلّم أكثر مما يتعلّمون في وسطه.

سابعاً . خاتمة الدرس: هي عبارة عن نشاط مخطّط له، ينفّذه جميع الطلبة في نهاية الدرس لتلخيص ما تعلّموه والرجوع إلى أهداف الدرس والتأمّل فيما حقّقوه والتفكير في الكيفية التي عملوا بها. ولخاتمة الدرس الفعّال (الجيد) خصائص في هذا البرنامج التدريبي، أهمُّها التدريب على إعداد خاتمة فعّالة لدرسٍ ما في مادة تخصّص المتدرّب، كاستعمال الكرسيّ الملتهب.

ثامناً . الذكاءات المتعددة: يتعرّف المعلّم المتدرّب على الذكاءات المتعددة لطلابه جيداً، ليضمن تخطيط فرص التعلّم المناسبة لهم، وتحديد شكل أنشطة التعلّم وأنواعها، واختيار أساليب التقويم المناسبة، ومعرفة نوع التعلّم القادم ومستواه.

تاسعاً . السلوك من أجل التعلّم: وهو نظام مدرسي شامل يغطّي كل مظاهر الحياة المدرسية، ويتضح أثر ذلك جليّاً داخل الصفوف الدراسية وكل أرجاء المدرسة، وهو ذو علاقة بالفرد والمجموعة والمدرسة والممتلكات. ويتم تعريف المتدرّب على بعض المعالجات الدولية لإدارة السلوك وتطبيقاتها، وإيجاد الحلول الناجحة للسلوكيات السلبيّة للطلبة كالوصول إلى غرفة الصف متأخّراً، أو عدم إحضار الكتب المقررة للحصة أو تجاهل التعيينات (الواجبات المنزلية) أو تناول المأكولات أو مضغ العلكة داخل الصف أو استخدام الهاتف النقال أو إصدار الطالب أصواتاً مزعجة أو تعليقات تدفع زملاءه للضحك، أو عدم انتباه الطالب أو انشغاله كالعبث بالاشياء أو التحدّث إلى زملائه خلال شرح المعلّم أو التحرك داخل غرفة الصف دون استئذان من المعلّم وغيرها. وقد ذكرت الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب توصيات بشأن السلوك، منها حاجة جميع العاملين بالمدرسة إلى العمل على معالجة سلوكيّات الطلبة غير المرغوب فيها، والاهتمام بمكافأة السلوك الجيّد والابتعاد عن ثقافة السلوك الترهيبي، والإمتناع عن العقاب البدني واعتماد ممارسات تتحدى عدم الإنضباط في داخل الصفوف وخارجها.

عاشراً . أنماط التعلّم: باكتشاف أنماط تعلّم الطلبة (البصريُّون والسمعيُّون والحسِّيُّون) وعلاقة ذلك بأسلوب تدريسهم، وتدريب المعلّم على كيفية إعداد أنشطة تعليمية تعلّمية تراعي أنماط تعلّم الطلبة.

4- تقويم برامج تدريب المعلمين

تُعد مرحلة تقويم البرامج التدريبية من أهم المراحل وأخطرها، إذ أنه في ظاهر الأمر تبدو أنها آخر المراحل إلا أن التقويم يبدأ من أول وهلة، وعلى كافة العناصر والمستويات للتأكد من مدى تحقق الأهداف التي تم إعدادها سلفاً، وهل هناك عائد من التدريب أم لا، وفيما يأتي نتناول عملية تقويم البرامج التدريبية من حيث مفهومها وأهميتها وقواعدها وعناصرها ومرتكزاتها وأدواتها ونماذجها ومراحلها وفق الآتي:

أولاً: مفهوم تقويم البرامج التدريبية:

هناك عدد كبير من التعريفات حول مفهوم التقويم، حيث تتعدد التعريفات بتعدد الباحثين في هذا الموضوع، وفيما يأتي ستتم الإشارة إلى أهم هذه التعريفات وهي:

التقويم هو: "عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية" (الطعاني، 2007: 146).

كما يعرف التقويم بأنه: "عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية – أي محتواها ومراحل تصميمها – وتحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو تفاوت بين بعض جوانب البرنامج والمستويات التي تحكم هذه الجوانب، والإفادة من ذلك في تحديد أوجه قصور البرنامج" (الشرعي، 2009: 13).

وهو "مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة، في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فعالية وكفاءة هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء" (المصدر، 2010: 37).

ويعرف (Jain, 2014: 20) التقويم بأنه: "عملية منهجية تستهدف جمع وتحليل البيانات حول برنامج تدريبي ما من أجل تحديد مدى تحقق الأهداف".

وهناك من يخلط بين عمليتي المتابعة والتقويم ولا يترك بينها أي فوارق، إلا أنه في الحقيقة يوجد اختلاف واضح بينهما، حيث تشير مرحلة المتابعة إلى بدء عملية التنفيذ ومتابعة البرنامج التدريبي، فالمتابعة في ضوء ذلك ينطوي عرضها على مراقبة مدى الصحة والجودة في سير البرامج التدريبية في ضوء التخطيط الذي تم، وهي في ذلك تقترب من مفهوم الرقابة المانعة

التي تسعى لمنع الانحرافات أو الأخطاء، أما مرحلة التقويم، فتعد إحدى السمات الرئيسية للتدريب إذ إنها نظام متكامل يرتبط بالأداء، وهذه المرحلة تقوم على تقويم التدريب بناء على نتائجه على المتدرب وبيئة العمل والمنظمة، ويتم ذلك من خلال قياس نتائج التعلم بمقارنة المعارف والمهارات المكتسبة المطلوبة (المبيضين، وخيرات، 2001).

ويتضح من التعريفات السابقة أن التقويم عملية تتضمن عدد من الإجراءات، تبدأ من بداية التجهيز للبرنامج وحتى الانتهاء من تطبيقه، بهدف ضمان توافق جميع عناصر البرنامج التدريبي مع الأهداف الموضوعة له، إضافة إلى التأكد من تحقق الأهداف من عدمها.

وتعرف الباحثة التقويم إجرائياً : هو عملية منظمة تتضمن جمع البيانات والمعلومات للحكم على درجة كفاءة البرنامج في الارتقاء بأداء المتدربين (المعلمين) وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة في مجال التدريس وفق معايير ضمان جودة التدريب بقصد الوصول الى جودة الأداء.

ثانياً: أهمية تقويم البرامج التدريبية:

تسهم عملية تقويم البرامج التدريبية في تحديد جدوى أو قيمة برنامج من البرامج، وبيان الخطوات الواجب اتخاذها لتصحيح مساره، وفي معرفة مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها مسبقاً، ومدى تحقيقها للنتائج المتوقعة منها، كما تسهم في الإختيار الأمثل للوسائل والأنشطة المستخدمة في برامج التدريب كافة وفي الإختيار المناسب للأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب، وفي تحديد الجوانب السلبية التي تواجه عملية تنفيذ البرنامج التدريبي (الطعاني، 2007).

كما يشير (معمار، 2008) إلى عدد من الفوائد يمكن أن تحققها عملية تقويم البرامج التدريبية وهي:

- معرفة مدى استفادة المتدربين من التدريب وما وصلوا إليه من كفاية.
- معرفة نواحي القوة والضعف في البرامج التدريبية المنفذة.
- معرفة ما تم إنجازه من خطة التدريب وما تم تحقيقه من أهداف.
- قياس مدى صلاحية البرامج التدريبية في تلبية الاحتياجات التدريبية.
- قياس كفاية المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي.
- مقارنة الفوائد الناتجة عن البرنامج بمقدار الإنفاق المادي عليه لتحديد جدوى البرنامج.
- قياس كفاية إدارة البرنامج من مشرفين وإداريين وخبراء.
- المساهمة في تطوير البرنامج.

ثالثاً: أسس وقواعد تقويم البرامج التدريبية:

حتى يحقق التقويم أهدافه ويتجنب أضرار الإرتجال لابد من وضع خطة لمتابعة وتقويم البرامج التدريبية قائمة على أسس علمية، حيث تمثل مرحلة المراجعة في البرنامج التدريبي عنصراً رئيساً، فلا يمكن أن ندفع بالبرنامج التدريبي إلى حيز التنفيذ قبل التأكد من ملاءمته لمستوى المتدربين، وقد ذكر الباحثين وأهل الإختصاص العديد من الأسس والقواعد التي يجب إتباعها أثناء عملية التقويم. حيث أشار (معمار، 2008) إلى أربعة أسس هي:

- مراجعة البرنامج التدريبي من حيث محتواه.
- مراجعة البرنامج التدريبي من حيث أساليب التدريب ومدى ملاءمتها للبرنامج التدريبي، أو للموضوع التدريبي.
- مراجعة البرنامج من حيث عدد الساعات لكل موضوع.

- مراجعة الخطة الزمنية للبرنامج.
- كما أضاف (المبيضين، وخيرات، 2001) أسس وقواعد أخرى هي:
- شمول التقويم لمختلف جوانب البرنامج التدريبي والعناصر التي تتفاعل معه وتؤثر فيه.
- تمثيل وجهات نظر جميع الفئات المشاركة في البرنامج من مخططين ومدربين ومتدربين.
- استخدام أكبر قدر ممكن من أدوات القياس لتقويم آثار البرنامج.
- أن تستند عمليات التقويم والمتابعة على أهداف البرنامج التي يجب أن تصاغ بطريقة علمية لنتمكن من قياسها بدقة.
- استمرارية التقويم بحيث يلازم البرنامج التدريبي منذ بدايته إلى نهايته خطوة بخطوة، ليتمكن من تشخيص نقاط الضعف في كل خطوة ومعالجتها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.
- توفير الجو الملائم لإجراء عمليتي التقويم والمتابعة في تحسين البرنامج وتطويره، وذلك بإعطاء كل مستفيد كامل الحرية للإدلاء بآرائه حول البرنامج حتى تكون النتائج صادقة في التعبير عن الإتجاهات الحقيقية للمشاركين في البرنامج.

رابعاً: عناصر تقويم البرامج التدريبية:

أشار (عبد الوهاب، 1981) إلى ضرورة تناول تقويم البرامج التدريبية إلى جميع العناصر التي تؤلف البرنامج التدريبي وهذه العناصر هي:

- **أهداف البرنامج التدريبي:** ويمكن تقويمها 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 الكيفية التي يتم بها التفاعل بين المدخلات التدريبية من عناصر بشرية وتجهيزات مادية والمحتوى العلمي والأدائي للبرنامج إلى جانب أدوات

القياس، ويتم تقويمها بتحديد العمليات المتوقعة، والمقارنة بين العمليات المتوقعة والملاحظة، وكذلك التغذية الراجعة بإجراء التعديلات المقترحة.

- **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 ثبات إجراءات وأدوات التقويم، وشمول عملية التقويم جميع الأهداف، ووضوح المعايير التي يتم تقويم النتائج في ضوئها، وأن تكون النتائج منتظمة، وأن تمتد متابعة المتدربين إلى ما بعد الانتهاء من البرنامج.

خامساً: مرتكزات تقويم البرامج التدريبية:

هناك مجموعة من المرتكزات الأساسية التي وضحها (عباس، 2006) والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند القيام بعمليات تقويم البرامج التدريبية وهي:

1. **الاستمرارية:** حيث تبدأ منذ لحظة التخطيط للبرنامج في ضوء الاحتياجات التدريبية التي تم الكشف عنها، وتغطي المراحل الثلاثة الآتية :(مرحلة التصميم، مرحلة التدريب، مرحلة ما بعد التدريب).

2. **الشمولية:** وتعني أن يشمل تقويم البرنامج التدريبي جميع عناصره، ومكوناته، والمستلزمات الإدارية والفنية والمالية، والأهداف والمحتوى وبيئة التدريب والوسائل والأساليب والأنشطة وموعده ومدته، وأن يكشف عن الجوانب الإيجابية لتعزيزها، والجوانب السلبية من أجل تلافيها وتصحيح المسار.

3. **المشاركة:** وتعني أن يشارك في عملية تقويم البرامج التدريبية خبراء في التدريب، ومسؤول التدريب، والمشرفون، والمدربون والمتدربون.

4. **تنوع أدوات التقويم وحسن إختيارها:** بمعنى أنه يجب أن يستخدم في عملية تقويم البرنامج التدريبي أدوات تقويمية كالاستبانات وأدوات الملاحظة، والاختبارات، والمقابلات بشرط أن يتم إختيار الأداة أو الأدوات المناسبة لعملية تقويم البرنامج التدريبي، كما يجب أن تكون الأداة معدة إعداداً جيداً.

5. **توفر مُقيمون أكفاء:** بمعنى أن يجب توفر مقيمون على درجة عالية من الكفاءة والموضوعية، والنزاهة، والدقة أثناء عملية تقويم البرنامج التدريبي، ويمكن أن يكونوا أعضاء في المؤسسة التي تقوم بتنفيذ البرامج التدريبية أو من خارجها.

6. **توفر تغذية راجعة مستمرة:** حيث تمثل عملية التغذية الراجعة والتقويم تمثلان المفتاح الأساسي لتحديد النجاح النهائي للمتدرب، ويستطيع المقيم الكفء ملاحظة الأهداف والنشاطات التدريبية، وذلك لوصف التدريب المنشود بدقة.

سادساً: أدوات تقويم البرامج لتدريبية:

تتعدد وتتنوع أدوات تقويم البرامج التدريبية حسب طبيعة البرنامج وموضوعات الدراسة وفئات ومستويات المتدربين والإمكانات المتاحة وقدرات المتدربين، وقد أورد (المصدر، 2010) بعض هذه الأدوات:

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

- **الاستبانة:** وهي عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الفقرات التي تحتاج إلى إجابة عنها ويقوم بإعدادها الخبراء في التدريب ومخططو البرامج والمنسقون، وكذلك المدربون وتهدف إلى التعرف على الاحتياجات وتقويم البرامج التدريبية.
- **تحليل المشكلات:** هو أسلوب يعنى بقيام المتدربين بدراسة مشكلة معينة وأخذ انطباعاتهم حول أسباب وقوعها وكيفية علاجها، وتحديد الإجراءات اللازمة لحلها.
- **التقارير:** وهي الدراسة المتأنية للتقارير والسجلات لبيان النقاط السلبية التي يمكن علاجها بالتدريب.

وبذلك يمكن القول أن أدوات التقويم يعدها المدرب لتساعده في عملية تقويم البرنامج التدريبي، وبذلك تكون أدوات التقويم لا تصلح إلا للأهداف التي وضعت من أجلها، ومن هنا كانت أدوات التقويم كثيرة ومتنوعة لتواجه المجالات المختلفة، وبصفة عامة تستخدم أدوات التقويم في حالة تحقيق صلاحية النظام، وذلك في تحديد ما إذا كانت مكونات نظام التدريب أو التطوير تعمل كما هو مستهدف، وفي ضمان تفاعل كل مكونات النظام بعضها مع بعض بالشكل الذي تصوره مصمم النظام، والتأكد من الإجراءات ستؤدي إلى النتائج المستهدفة (معمار، 2008).

ونظراً لكثرة أدوات التقويم إلا أنه من وجهة نظر الباحثة أن الاستبانة هي النسب لموضوع البحث الحالي، نظراً لطبيعتها كأدوات بحثية معرفية، حيث تعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات، وآراء واتجاهات، وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، كما تُعتبر الاستبانات نوعاً من المقابلة الذاتية، حيث تشتمل على مجموعة من العبارات أو التساؤلات

المكتوبة التي يستجيب لها الفرد، إضافة إلى أن الاستبانة سهلة التصميم، وتتميز بالدقة والفاعلية، كذلك ما تتصف به الاستبانة من إمكانات الضبط الكمي والمعالجة الرقمية لمعطياتها، مما يسبغ عليها مصداقية إحصائية، وهذا ما جعلها من الأدوات المستخدمة بكثرة في الأوساط التربوية، ولكن هذا لا يعني أن الاستبانة هي الأفضل على الإطلاق، فقد لا تلائم الاستبانة جميع الدراسات أو عينات البحث أو مجتمع البحث، وبالتالي تكون قليلة الفائدة، ولا تصل إلى نتائج دقيقة. كما أن الباحثة فضلت أداة الاستبانة لأن هذه الأداة تتناسب وتحقيق هدف الدراسة وهو تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب من وجهة نظر المعلمين، وكذلك تُمكن هذه الأداة الباحثة من الإجابة على أسئلة دراستها، وكذلك نظراً لأن قطاع دراستها محدد مسبقاً بمعايير ضمان جودة التدريب تم حصرها من قبل الباحثة لمعرفة مدى أو درجة تحققها من وجهة نظر المتدربين (المعلمين)، ولا تتطلب هذه الدراسة أي أدوات أخرى نظراً لأن التحديد المسبق لايشكل عقبة معرفية في التصدي لموضوع تقويم هذا البرنامج ، نظراً لقِدم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"، وكذلك لخبرة الباحثة الكبيرة وإلمامها بجميع جوانب ضعف وقوة البرنامج تقريباً ، ناهيك أن الأدوات الأخرى تكمن صعوبتها في كلفتها الزمنية، حيث تعتبر الكلفة في الوقت معوقاً لايستهان به، لذلك استعانت الباحثة بأداة الاستبانة ومراجعة وتحليل تقارير إدارة التدريب والتطوير المهني الخاصة بالبرنامج، وتقارير الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب .

سابعاً: نماذج تقويم فاعلية التدريب :

من خلال مراجعة الأدبيات التي تناولت موضوع تقويم التدريب (جاسم، 2012)، (المصدر، 2010)، (السن، 2005) تبين وجود أربع نماذج أساسية لتقويم فاعلية التدريب نوردها باختصار فيما يلي :

1-نموذج كيركباتريك للتقويم: قدم دونالد كريكباتريك عام 1975 وهو أستاذ بجامعة ويسكنسن إطاراً فكرياً في مجال تصنيف التقويم لتحديد طبيعة المعلومات اللازم جمعها تمهيداً لعملية التقويم، وكان موضوع رسالته في الدكتوراه، ويعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة والأوسع إنتشاراً لتقويم التدريب، ومعظم النماذج المستخدمة اليوم في تقويم التدريب هي عبارة عن نماذج مطورة عن نموذج كيركباتريك والذي اقترح مفهوما للمساعدة في تحديد نوعية البيانات التي ينبغي جمعها، ويتضمن هذا النموذج أربعة مستويات لتقويم فاعلية التدريب:

- **رد الفعل :** ويتم من خلاله تقويم ردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب بكل مكوناتها (مدى رضى المتدربين عن البرنامج) .

❖ **الأساليب الأدوات المقترحة لتقييمه :**

- مدخلات شفوية من المتدربين .
- استمارات لقياس ردة فعل المتدربين .
- مقابلات مع عينة من المتدربين .
- تغذية راجعة من المشرفين على التدريب .

- **تقييم التعلم** : للتأكد من المعلومات التي تمت إضافتها للمتدربين من خلال العملية التدريبية (مدى اكتساب المتدربين للمعارف والمهارات والاتجاهات).
- **تقييم السلوك** : ويشمل قياس التغيرات الحاصلة في سلوك المتدربين أثناء أدائهم لوظائفهم كنتيجة للعملية التدريبية .
- **تقييم النتائج** : وهي التأثيرات الملموسة والإيجابية والتحسينات في أداء المؤسسة الناتجة عن هذه التغييرات (كخفض التكاليف على سبيل المثال).

2-نموذج هامبلين : ويشمل خمسة مستويات :

- **رد الفعل :** يتم تسجيل ردود فعل المتدربين نحو البرنامج التدريبي وأسلوب تنفيذه أثناء أو بعد تنفيذ البرنامج التدريبي .
- **تقييم التعلم :** يتم من خلاله تقييم التغييرات التي تمت في المعارف والمهارات والمواقف .
- **تقييم السلوك :** يتم من خلاله تحديد التغيرات التي طرأت على الأداء الوظيفي نتيجة التدريب من خلال مقارنة الأداء قبل وبعد التدريب .
- **تقييم مستوى الأداء :** تحديد التغييرات التي طرأت على الأداء المؤسسي نتيجة للتدريب من خلال مقارنة العائد والتكلفة .
- **القيمة النهائية :** مدى تأثر التدريب على قدرة المؤسسة على إدرار الربح أو تأثيره على استمرارها أو على الأمرين معاً .

3-نموذج وور، بيرد، راكام: يشمل هذا النموذج أربع فئات لتقويم التدريب :

- **تقويم السياق :** مثل تحديد الاحتياجات التدريبية ومشاكل الأداء المطلوب التغلب عليها، والتغييرات المستهدفة في الأداء .
- **تقويم المدخلات :** اي تقويم عناصر البرنامج التدريبي بشكل كامل (بيئة التدريب، متدربين (تقويم ردود فعل المتدربين أثناء وبعد التدريب)، مدربين، الوسائل التدريبية،..... الخ).
- **تقويم النتائج :** وهي التأثيرات الملموسة والإيجابية والتحسينات في أداء المؤسسة الناتجة عن هذه التغييرات (كخفض التكاليف على سبيل المثال).

4-نموذج باركر : قسم هذا النموذج عملية التدريب الى أربعة مجموعات :

- **أداء العمل :** وهو تقييم مدى تقدم الأشخاص في العمل وتحديد مدى مساهمة البرنامج التدريبي في تطوير أداء العمل الوظيفي بالإضافة الى التغييرات في السلوك .

- **أداء المجموعة** : يتم من خلاله تقويم أثر البرنامج التدريبي على مجموعة من الأشخاص يعملون معاً أو قياس أثر التدريب على المنظمة ككل .
- **رضا المشارك في التدريب** : يتم من خلاله قياس مدى رضا المشاركين عن البرنامج التدريبي بمختلف تفاصيله .
- **المعارف المكتسبة** : يتم من خلاله تقييم نوعية المعلومات التي استوعبها المشاركون من البرامج التدريبية .

كما توجد العديد من النماذج الأخرى للتقويم نذكر بعض منها :

- نموذج رالف تايلور (التقويم موجه نحو الأهداف) .
- نموذج سكريفين (الخالي من الأهداف) .
- نموذج ستفلبيم (تقويم السياق – تقويم المدخلات – تقويم العمليات – تقويم المخرجات).
- نموذج ستيك .

ثامناً: صعوبات تطبيق نماذج (منهجيات) التقويم عند تقويم البرامج :

يلاحظ أن نماذج (منهجيات) التقويم تتميز بخصائص تجعل استخدامها في مواقف معينة أكثر ملائمة من غيرها من المواقف، فنلاحظ بعضها يتعلق بفكرة، وبعضها يقدم إجراءات متتالية، وبعضها يتطلب استخدام منهجيات البحث الإستقصائي، الأنثروبولوجي، التاريخي، الوصفي، مما يجعل تصميم أساليب جمع البيانات أكثر مرونة مما تتطلبه منهجيات البحث التجريبي، لهذا يجب على المقوم مراعاة انتقاء أكثر الأساليب ملائمة لجمع البيانات لدراسته التقويمية بناءاً على أهداف وأسئلة دراسته، وطبيعه موضوعه، ناهيك أن هذه النماذج تستند إلى منهجيات تبناها مجموعة من خبراء التقويم ويصعب أحياناً تحديد مكوناتها خاصة أنها تستند إلى قناعاتهم وتعكس اهتماماتهم ومشكلات عاشها المقومون (علام، 2003).

إذن فعلى المعنيين بالتقويم التربوي معرفة أي النماذج يمكن الإستفادة منها في تقويم البرامج، ويمكن الإستعانة بنموذج أو مزج أكثر من نموذج، إذ لايوجد نموذج يناسب كل الظروف، ويتناسب مع طبيعة البرنامج واحتياجاته من قرارات أو معلومات، ذلك لأن النماذج السابقة قد تم تطبيقها وتطويرها في بيئات ذات جهود وتمويل وخبرات واسعة في ميدان التقويم،

كما يمكن للمقوم أن يقدم اجتهادات شخصية، ويأتي بنموذج أو منهجية غير موجودة أساساً في ميدان التقويم التربوي. إن كل تلك العوامل قد أسهمت في التطبيق المحدود للنماذج في الدراسات العربية لتقويم البرامج في الحقل التربوي (الدوسري، 2001) .

بعد إطلاع الباحثة على نماذج التقويم المتعددة في الأبحاث والدراسات السابقة والمصادر المتنوعة الأخرى، وأنواع هذه النماذج ومجالات استخداماتها وأهدافها، وقع إختيار باحثة الدراسة الحالية على النماذج التي اهتمت بتقييم ردة فعل المتدربين كنموذج كريكباتريك ونموذج هامبلين ونموذج باركر وستفلبيم وغيرها وذلك كون نموذج كريكباتريك النموذج الأكثر شيوعاً وإنتشاراً، وتعتبر جميع النماذج التي لحقت به ماهي إلا نماذج مشتقة أو مطورة منه بشكل أو بآخر، مع العلم أن هذا النموذج يتم تطبيقه بمكان عمل الباحثة وأثبت فعاليته أثناء تطبيقه، وأشاد بفعاليته الكثير من الخبراء التربويون بوزارة التربية والتعليم وأساتذة القياس والتقويم بالجامعات المختلفة في مملكة البحرين، كما تهدف مثل هذه النماذج لتقويم وتقييم عملية التدريب من خلال تقييم مستوى ردة فعل المتدربين وهذا يتناسب مع هدف الدراسة الحالية، وقد تم إختيار هذا المستوى لتناسبه مع الدراسة الحالية، وذلك للأسباب الآتية :

- يهدف إلى قياس رد فعل المتدربين من خلال قياس رضاهم عن إجمالي البرنامج التدريبي، وهذا يتلائم مع منهجية الدراسة وأهدافها، وإذا أردنا أن يكون التدريب فعالاً ويحقق معايير ضمان جودة التدريب، وٌجب أن يكون المتدربون راضيين عنه، وبذلك تزداد دافعيتهم للتدريب .
- للحصول على المعلومات المطلوبة والهامة المتعلقة بآراء واتجاهات المستجيبين نحو البرنامج التدريبي وتقويمه، والتي تساعد الباحثة في تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج، ومعرفة درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب فيه .
- كما أكدت بعض الدراسات والتي تم ذكرها في الدراسات السابقة للبحث الحالي، أن هذا قياس هذا المستوى يعتبر مؤشراً كافياً عن مدى رضا المتدربين عن البرنامج بجميع محاوره، ومعظم المدربين وإدارات التدريب تكتفي به.

- كما يعطينا تغذية راجعة تساعد على تقييم البرنامج ومضمونه وعلى تطوير اقتراحات لتطوير الوضع مستقبلا، يعطينا معلومات كمية عن عملية التدريب بجميع عناصرها، بحيث يمكن استعمالها لتأسيس معايير لتطوير أداء الموظفين في المستقبل .
- كما أن هذا النوع من التقييم يسهل القيام به .

تاسعاً : مقاييس التقدير :

تعد المقاييس النفسية من أساليب جمع البيانات التي تُعين الفاحص أو المهتم أو المسئول للتوصل لمعلومات تكون نقطة انطلاق لتصميم البرامج التدريبية والعلاجية، وهناك أنواع عديدة من هذه المقاييس، منها المقاييس ذات الأداء الأقصى التي تقيس جوانب معرفية وعقلية في الشخصية مثل مقاييس الذكاء ومقاييس الاستعدادات ومقاييس التحصيل، ومقاييس القدرات الخاصة كالتذكر والانتباه والإدراك والإبتكار، والنوع الآخر المقاييس ذات الأداء المميز التي تقيس جوانب إنفعالية ومزاجية واجتماعية في الشخصية مثل مقاييس الميول والاتجاهات والقيم والدافعية وغيرها من المقاييس الشبيهة، وسنستعرض بعض الأمثلة لمقاييس التقدير كما يلي:

1. مقياس ليكرت: وهو مقياس تشخيصي يعطي لجميع الفقرات نفس الوزن أو الأهمية .
2. مقياس ثيرستون: ويعطي هذه المقياس أهمية لكل فقرة من فقراته بالقدر الذي تستحقه، وهذه الطريقة لاتصلح في كل المواقف، ففي قياس المهارات لانستطيع إسقاط بعض الفقرات لأنها تشكل مجموعة المهارات الكاملة لكل محور، ولكن هذا ممكن في قياس السمات الشخصية مثل قياس الاتجاهات .
3. مقياس التباين (التضاد) اللفظي: هو لقياس نواتج التعلم في المجال الانفعالي.
4. مقياس جوتمان: وفيه يقوم المُقوم بترتيب الفقرات وفق تسلسل منطقي يعرف من خلاله موقع كل فقرة بالنسبة للفقرات الأخرى، ولكن قد يكون المُقوم غير موفق في ترتيبها، وهذا يعتبر مصدر خطأ من مصادر أخطاء القياس البارزة في تطوير هذه المقاييس .
5. قوائم الشطب: تستخدم للتقويم الذاتي لبعض نواتج التعلم، وإذا استطاع المعلم أن يبني جسراً من الثقة مع الطالب لتقدير مدى توافر مواصفات السلوك الواردة في القائمة أو في المقياس

كما يراها الطالب نفسه، فإن المعلومات التي توفرها هذه الأدوات ستساهم في إتخاذ قرارات عالية الدقة والصواب .

6. السجلات القصصية: تستخدم لدراسة الحالات الفردية .
7. مقاييس العلاقات الاجتماعية: تستخدم للكشف عن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أو أفراد المؤسسة (عودة، 1998).

عاشراً : مقياس ليكرت :

تم استخدام مقياس ليكرت منذ عام 1932م، وسُمي هذا المقياس بهذا الاسم نسبة إلى مؤسسها عالم النفس الأمريكي وكان ذلك بواسطة الدكتور رينسس ليكرت " Rensis Likert "، ويعتبر هذا المقياس من أشهر المقاييس استخداماً، وذلك نظراً لسهولة تطبيقه وتحليل نتائجه، ويستخدم هذا المقياس التشخيصي لمعرفة اتجاهات وآراء ومواقف الأشخاص، والمنطلق في هذا المقياس هو معرفة الرأي الشخصي من العبارات التي يقرأها الشخص تحت الدراسة، وعادةً ما يعبر عن الرأي الشخصي بنقاط 1،2،3،4،5 تمثل تدرجاً من درجة الموافقة بشدة إلى عدم الموافقة بشدة.

ويمكن وصف مقياس ليكرت بأنه مجموعة من العبارات حول موضوع الدراسة بحيث تكون نصف هذه العبارات إيجابية والنصف الآخر سلبياً، مع ملاحظة أن تُرتب هذه العبارات وبالذات السلبية منها بشكل عشوائي، ويتم التعبير عن كل درجة بقيمة عددية، مع ملاحظة تساوي المسافات بين هذه القيم العددية، وأخيراً يحسب مجموع الدرجات لكل شخص، وهذا المجموع يقيس موقف الشخص تحت الدراسة من الموضوع المراد دراسته .

- **أنواع مقياس ليكرت :**

هناك نوعان لمقياس ليكرت، حيث يقدم مقياس ليكرت الفردي نقطة مركزية يستطيع المستجيبون اختيارها في حال عدم ميلهم الى اختيار الخيارات الأخرى، بينما لن يوفر مقياس ليكرت الزوجي نقطة متوسطة وبذلك سيضطر المستجيبون للاختيار من بين الخيارات المتوفرة، وسوف يفسر المستجيبون المختلفون النقطة المتوسطة في مقياس ليكرت الفردي بطريقة مختلفة ولكنها لن تكون أبدا منحازة بالكامل، ونذكر من هذه الأنواع ما يلي (علي، 2011 :58) :

- **مقياس ليكرت الفردي :**

تستخدم مقاييس ليكرت الفردية عندما يعتزم منشئ الاستقصاء توفير الحرية للمستجيبين في نوعية الملاحظات "التغذية الراجعة" التي يقدمونها.

1. مقياس ليكرت الثلاثي للموافقة (موافق – محايد – غير موافق) .
2. مقياس ليكرت الخماسي للموافقة (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق بشدة) .
3. مقياس ليكرت السباعي للموافقة (موافق بشدة – موافق نوعاً ما – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق نوعاً ما –غير موافق بشدة)
4. مقياس ليكرت الثلاثي للرضا (راضي – محايد – غير راضي) .
5. مقياس ليكرت الخماسي للرضا (راضي تماماً – راضي – محايد – غير راضي – غير راضي تماماً) .
6. مقياس ليكرت السباعي للرضا (راضي تماماً – راضي في الأغلب – راضي نوعاً ما – محايد – غير راضي نوعاً ما – غير راضي في الأغلب – غير راضي تماماً) .

- **مقياس ليكرت الزوجي :**

1. مقياس ليكرت الثنائي للموافقة (موافق –غير موافق) .
2. مقياس ليكرت الرباعي للموافقة (موافق بشدة – موافق – غير موافق – غير موافق بشدة) .
3. مقياس ليكرت الثنائي للرضا (راضي – غير راضي) .
4. مقياس ليكرت الرباعي للرضا (راضي تماماً – راضي – غير راضي – غير راضي تماماً) .
5. مقياس ليكرت الرباعي للوتيرة (أبداً – أبداً تقريباً – في كل مرة – في كل مرة تقريباً) .
6. مقياس ليكرت الرباعي للاحتمالية (محتمل جداً – محتمل – مستبعد – مستبعد جداً) .

سبب إختيار الباحثة لمقياس ليكرت الخماسي للموافقة :

بعد الإطلاع على الأدوات والمقاييس المماثلة في الأبحاث والدراسات السابقة والمصادر المتنوعة الأخرى، وأنواع هذه المقاييس ومجالات استخداماتها، وقع إختيار باحثة الدراسة الحالية على الأسلوب الذي يتناسب مع الدراسة الحالية لجمع المعلومات المطلوبة والهامة المتعلقة بآراء واتجاهات المستجيبين وهو مقياس ليكرت الخماسي للموافقة وذلك للأسباب التالية :

يتناسب هذا المقياس مع أهداف وأسئلة الدراسة الحالية والغرض من التقويم، حيث أن إتخاذ القرارات الصادقة والموضوعية بشأن البرنامج يقتضي استخدام الأداة المناسبة ، وقد حرصت الباحثة كل الحرص على إختيار أفضل وأدق أداة في بحثها، وحيث أن الدراسة الحالية تهدف لإستطلاع آراء المعلمين بالبرنامج التدريبي، وتقويم هذا البرنامج، والذي سيكشف عن جوانب الضعف والقوة به، ومعرفة درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب في تقويمه، و نظراً لأن مقياس ليكرت يعتبر من الأدوات التشخيصية الفعالة بالدرجة الأولى، بمعنى أنه كل عنصر من عناصر القائمة يمكن التعامل معه بمفرده، وبذلك تستطيع الباحثة تحديد وحصر جوانب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر العملية التدريبية وترتيبها حسب أهميتها أو أولويتها، وبالتالي يتم التركيز على معالجتها، و قد تأكدت الباحثة من توافر الشروط المهمة في تطبيقه كتوافر خصائص الشمول والموضوعية والتقنين والتكامل للحصول على مؤشرات صادقة تحدد درجة توفر الخاصية المدروسة بكل دقة، وتم التحقق منها بطرق ذاتية من قبل الباحثة، وكذلك إتسام هذا المقياس بالدقة والكفاءة المطلوبة، والذي يعني الثقة في صحة المعلومات الناتجة عن تطبيقه، والخصائص السيكومترية مثل الثبات والصدق، وللمقياس أنواع عديدة، وأختارت الباحثة نوع مقياس ليكرت ذو الفئات الخمس، لتناسب عدد هذه الفئات مع غرض الدراسة وأهدافها وأسئلتها، وولتستطيع الباحثة التمييز بين هذه الفئات، كما يعتبر هذا العدد من الفئات هو النوع المناسب لهذا المقياس نظراً لقله مشاكله أو عيوبه مقارنةً بالأنواع الأخرى، فعلى سبيل المثال مقياس ليكرت السباعي قد يوقع المستجيبين في حيرة كبيرة وتشتت في إختيار الدرجة المناسبة، مما قد يسبب ملل المستجيبين وعدم مراعاة الدقة في إختيار الدرجة المناسبة، لذلك وقع الإختيار على مقياس ليكرت الخماسي لأنه يعطي نتائج دقيقة ومفصلة ويحقق الغرض من الدراسة، علاوة على أنه المقياس الأكثر استخداما بين الباحثين نظراً لقلة مشاكله، وقصدت الباحثة إختيار مقياس ليكرت للموافقة (موافق – موافق بشدة – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) وتحديداً النقطة المتوسطة للمقياس (محايد) للتأكد من مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب في تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"، حيث أن الباحثة لم تكتفي بمجرد معرفة إجابة سؤال بحثها من حيث تحقق المعايير أو عدم تحققها، ولكنها أرادت معرفة مدى إنتشار ثقافة التقويم وفق معايير ضمان جودة التقويم، ودرجة واقع تحققها الفعلي.

مراحل تقويم البرامج التدريبية:

هدف التقويم للبرامج التدريبية هو تحديد مدى مراعاة المقاييس العلمية في تصميم البرامج قبل تنفيذها وكذا معالجة وتلافي القصور الناتج عند تنفيذ هذه البرامج وظهور الأثر الذي تتركه على المتدربين بعد عملية التنفيذ، ومن الأفضل قيام فريق من المتخصصين بهذه العملية (الجبالي، 2000)، ويتم تقويم البرامج التدريبية على ثلاث مراحل وهي:

1. **تقويم البرامج التدريبية قبل التنفيذ:** ويعتبر هذا التقويم وقائياً ويؤدي تطبيقه إلى المساهمة في زيادة كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي عند تنفيذه والهدف من القيام بهذا التقويم هو تحديد مدى مراعاة المقاييس العلمية في تصميم البرامج التدريبية، وتبدأ هذه المرحلة عقب تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التي تلبي هذه الاحتياجات وقدرتها على تحقيق الأهداف التي صممت هذه البرامج من أجله (السلمي، 1985)، وخلال هذه المرحلة يتم تقويم الاحتياجات التدريبية، إعداد الخطة التدريبية، الترتيبات الإدارية، مراجعة نوع التدريب الذي تم إختياره (الجبالي، 2000).
2. **التقويم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي:** يهدف التقويم في هذه المرحلة للتأكد من أن التدريب يسير وفق الخطط المرسومة له وفي الإتجاه الصحيح المحدد، وفي حدود التوقيتات المقررة والميزانية المحددة.

وأهم الجوانب التي يتم تقويمها في هذه المرحلة هي (عبد الوهاب، 1981):

- مدى تحقق كل هدف رئيسي من أهداف البرنامج التدريبي ومساهمة الأهداف الفرعية في تحقيق الأهداف الرئيسية، وأن مجهودات المدربين توجه جميعًا نحو هذه الأهداف.

- مدى استكمال الاستعداد الإداري لتنفيذ البرنامج التدريبي من حيث مكان عقده وتهيئة سبل الراحة للمتدربين ووجود المناخ المناسب للمكان مثل التدفئة والتهوية ومنع الضوضاء والإضاءة وغيرها.
- إتباع خطة المنهج التدريبي بمعنى الالتزام بالمواد العلمية والعملية المتعلقة بالموضوع الذي يجري التدريب عليه ومدى حرص المدربين على الالتزام بالخطة المعدة سابقًا.
- توفر وسائل الإيضاح التدريبية، ومدى سلامة استخدامها بأسلوب علمي سليم.
- مدى الالتزام بالوقت المخصص لكل موضوع تدريبي في البرنامج وحسن توزيع الوقت على عناصر الموضوع وفق أهميتها.

3. **التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي:** بعد أن ينتهي البرنامج التدريبي، يأتي دور قياس نتائج التدريب، وذلك للوصول إلى ما حققه البرنامج التدريبي من تلبية الاحتياجات التدريبية، ومدى مساهمته في تحقيق أهداف خطة التدريب ككل، وبالتالي يتم إبراز ما حققته من فائدة مقارنة بتكاليفها المالية.

ويهدف التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي إلى الآتي (السلمي، 1985) :

- اكتشاف نقاط الضعف في تصميم البرنامج التدريبي بالنسبة للهدف الموضوع من أجله.
- التعرف على التعديلات الجوهرية في المواد العلمية والعملية لتحقيق التغطية الكاملة للاحتياج التدريبي.
- تطوير أو تعديل أو استحداث أساليب التدريب بما يحقق الفاعلية الكاملة للتدريب.
- اكتشاف نواحي القصور في وسائل الإيضاح السمعية والبصرية وتطويرها بما يحقق الفائدة منها.
- تعديل التوقيتات الزمنية للبرنامج إذا لزم الأمر وتطبيقها في برامج تدريبية قادمة.

- تعديل تسلسل موضوعات البرنامج إذا لزم الأمر وتطبيق هذا التعديل في نفس البرنامج على مجموعات تدريبية مستقبلًا.
- إعادة النظر في المستوى المقدم به المادة التدريبية لتتناسب مع مستوى المتدربين إذا كان أقل أو أعلى من مستواهم.
- إعادة النظر في الجوانب الإدارية إذا ظهر أي قصور في الترتيبات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح البرنامج التدريبي.

5- مفاهيم الجودة ومعاييرها

أ- أهمية الجودة في التعليم والتدريب :

بدأت تتبلور في الثمانينيات من القرن العشرين جميع مفاهيم وأدوات إدارة الجودة تحت مسمى إدارة الجودة الشاملة وبدأ الجميع يدرك أن أي مظهر من مظاهر الجودة الشاملة لا يمكن أن يحقق الهدف وحده فإدارة الجودة الشاملة منهج إداري متكامل يتكون من العديد من المظاهر التي يجب تطبيقها بشكل كلي وفي ظل ظروف مناسبة ومواتية (الدرادكة، الشبلي، وحياصات، 2011).

وبعد أن ثبتت فعالية فلسفة الجودة في مؤسسات المجتمع وخاصة الصناعية منها، بدأ صناع السياسة التربوية يفكرون في الإستفادة من الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته، ولهذا تم استعارة الجودة من الصناعة إلى التعليم بهدف الحصول على جودة في مخرجات التعليم (Hakimi, 2009).

وعلى الرغم من وجود عدة مداخل لتطوير برامج تدريب المعلمين، إلا أن أبرزها مدخل الجودة، وذلك في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة التي قد تسهم في تطوير إعداد المعلم، وبناء على ذلك أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لبرامج إعداد المعلم وهذا يرتبط باستخدام معايير الجودة وتوظيفها بشكل علمي سليم، لتشمل جميع جوانب إعداد المعلم أكاديميًا ومهنيًا وتربويًا (الخطيب، 2005).

فالمعلم في إطار الجودة حجر الزاوية في العملية التربوية وهو مركز منظومتها، وهو الصلة المباشرة في تحقيقه للأهداف التربوية، ولديه القدرة على تنظيم الخبرات التربوية وإدارتها وتنفيذها في إتجاه الأهداف المحددة لكل منها، مما يتيح له الفرصة للإسهام في بلوغ أهداف التربية المنشودة، فنجاح المعلم في أداء أدواره ومهامه يتوقف إلى حد كبير على نوعية التكوين الذي تلقاه، فالمعلم الذي أُحسن إعداده بما يتفق مع تخصصه الأكاديمي، ودوره المهني يستطيع أن يوظف المفاهيم والمهارات والقدرات التي اكتسبها خلال سنوات الإعداد في قيادة العملية التعليمية بكفاءة وتحويل التفكير التربوي والنظري والمخصص الأكاديمي إلى واقع ينمي قيم التدريس ومفاهيمه، ويرتقي بمستوى الإعداد المهني لديه (دحلان، 2013).

ويعد الاهتمام بجودة التعليم من أهم مؤشرات تقدم أي دولة، باعتبار أن التعليم يمثل حجر الأساس للتطور والنمو الاقتصادي والحضاري لأي دولة، ولم يعد تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، إنما أصبح الوصول لدرجة عالية مقبولة من التميز في إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء هو ما تسعى إليه المجتمعات والدول المختلفة، وحتى تلحق المدارس بركب التجديد، فقد انتقل مصطلح الجودة من مجال الصناعة إلى مجال التعليم، ويرجع ذلك لعدة عوامل، منها أن التعليم يعتبر من أهم عوامل إحداث التغيير في المجتمع وتنمية الموارد البشرية ولأن التعليم مطلب وطني تتسابق إليه الدول

المتقدمة والنامية على حد سواء، لتستثمر فيه باعتباره ثروة تفرضها متطلبات التنمية بكافة مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية (الغامدي، 2014).

ولهذا أصبح تطبيق الجودة في مجال التعليم ضرورة ملحة، لرفع مستوى المعلمين، لأنه يلعب دورًا حيويًا في نهضة الأمم والارتقاء بمستوياتها الفكرية والثقافية والمعرفية (Backhus, 2006).

ونظراً لأهمية الجودة في التعليم، كان لابد أن يولي القائمين على مؤسسات التدريب المهني أهمية كبيرة لإكساب مؤسسات العمل والإنتاج القدرة الكافية على المنافسة، والتقيد بضوابط الجودة بكل معاييرها .

ب- نبذة عن الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين

تأسست الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بموجب المرسوم الملكي رقم (32) لسنة (2008)، بوصفها هيئة وطنية مستقلة تتبع مجلس الوزراء في مملكة البحرين، وتخضع لإشرافه. وبموجب المرسوم الملكي الصادر تشمل مهام الهيئة ضمان إستيفاء جودة التعليم والتدريب في المملكة لأفضل المعايير والممارسات الدولية، حيث أوكل إليها "مراجعة جودة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية في ضوء المؤشرات السترشادية التي تضعها الهيئة "، بما يتوافق مع الرؤية الاقتصادية، لمملكة البحرين، وتتكون الهيئة من أربعة إدارات رئيسية وهي كالآتي :

- إدارة مراجعة أداء المدارس الحكومية .
- إدارة مراجعة أداء المدارس الخاصة ورياض الأطفال .

- إدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني .

- إدارة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي .

وحيث أن إدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني هي الإدارة المنوط بها مراجعة جودة التدريب المهني في جميع أنحاء مملكة البحرين، وإعداد التقارير حول ذلك . وتشمل المراجعة على تقويم مؤسسات التدريب المهني على أساس مجموعة من معايير ضمان الجودة.

ويتمثل الغرض من مراجعة مؤسسات التدريب المهني فيما يلي :

- تحديد جوانب القوة والضعف لدى مؤسسات التدريب المهني مع التركيز على إنجاز وخبرة المتدربين .
- التوصية بالجوانب التي تحتاج الى تطوير وتحسين .
- نشر ثقافة التقويم الذاتي والمساءلة بين مؤسسات التدريب المهني.
- نشر أفضل الممارسات .

وحيث أسفرت نتائج المراجعات المهنية المنشورة عن معلومات واضحة حول جودة المؤسسات التدريبية وأدائها (تقارير مؤسسات التدريب المهني لهيئة جودة التعليم والتدريب، 2017)، لمساعدة الوزارات المعنية في التوصل الى قرارات منح التراخيص، وكذلك أثبتت المراجعات المستقلة لأداء مؤسسات التدريب المهني أنها الحافز للتحسن في أماكن أخرى من العالم، ومن ثم تهدف الهيئة من خلال برنامج المراجعات المهنية الى ضمان أن تكون مؤسسات التدريب المهني في جميع أنحاء مملكة البحرين على المستوى الذي ينشده أرباب الأعمال والأطراف المعنية الأخرى (دليل المراجعة لهيئة ضمان حودة التعليم والتدريب، 2015).

ويتناول هذا البحث مفاهيم الجودة المتنوعة ومعاييرها ونماذج هذه المعايير في التعليم والتدريب المهني كالتالي:

ب – مفهوم الجودة في في اللغة والاصلاح والإسلام والعلوم

هناك تعريفات عديدة للجودة قدمتها هيئات ومنظمات وباحثين ومختصين، وعلى الرغم من الإختلاف الظاهر بين هذه التعريفات، إلا أنها تتشابه كثيراً في المضمون، حيث تدل جميعها على تقديم الخدمات أو المنتجات بجودة عالية، وفيما يأتي نورد بعض من هذه التعريفات، علماً أنه تم تقسيم تعريفات مفهوم الجودة إلى ثمانية أقسام وهي:

1. **الجودة في اللغة .**
2. **الجودة اصطلاحاً .**
3. **الجودة في الإسلام .**
4. **الجودة كما عرفتها الهيئات والمنظمات والباحثين والمختصين .**
5. **الجودة في التعليم .**
6. **الجودة في التدريب .**
7. **الجودة الدولية (الايزو 9000) .**
8. **إدارة الجودة الشاملة .**

وفيما يأتي نتناول هذه الأقسام كلٍ على حده:

- **الجودة في اللغة**

يعد أصل الكلمة الاشتقاقي (ج و د) أصل يدل على التسمح بالشيء وكثرة العطاء، والجَيِّد : نقيض الرديء، جاد جَودة وأجاد : أتي بالجيد من القول أو الفعل . ويقال : أجاد فلان في عمله وأجودَ وجادَ عمله وعليه فلفظ الجودة ممكن أن يكون جُودة وجَودة وكلاهما له نفس

المعنى وهو الإجادة . والجودة تعني الإتقان، كما تعني التفوق والإبداع على أن فلان أتي بالجيد فهي نتيجة الاهتمام بالكيف وليس بالكم . (ابن منظور، المجلد الأول ، 2003) .

- **الجودة اصطلاحاً**

يرجع مفهوم الجودة (Quality) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء، وقديماً كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار التاريخية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها، أو لاستخدامها من أجل الحماية، وحديثاً تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الإدارة وظهور الإنتاج الكبير والثورة الصناعية وظهور الشركات الكبرى وإزدياد المنافسة، إذ أصبح لمفهوم الجودة أبعاد جديدة ومتشعبة . (الدرادكة، 2006) .

- **الجودة في الإسلام**

جاء الدين الاسلامي الحنيف ليؤكد على قيمة العمل وضرورة إتقانه، إذ أن أسلوب الجودة الشاملة نجده في تعاليم الدين الاسلامي بكل مفاهيمه، فجودة الإدارة هي مايسميها الإسلام الإتقان، والمسلم مطالب بإتقان عمله لإرضاء الله عز وجل أولاً، ومن ثم إرضاء رؤساءه في العمل، ففي الشريعة الاسلامية مبادىء ومفاهيم لإدارة الجودة الشاملة تدعو إلى مراعاة العمل والجدية والإتقان حيث وصف الله فعله بصفة الإتقان حيث نجد ذلك في صنع الله البديع، الذي أحكم كل شيء خلقه، وأودع فيه من الحكمة ما أودع . (المقرمي، 2006)، ونجد ذلك في قوله تعالى : (صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي **أَتْقَنَ** كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ) (سورة النمل، الآية:88)، وفي قوله تعالى (لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ) (سورة التين، الآية:4)، وحث رسولنا الكريم على

الإتقان في العمل فقال عليه الصلاة والسلام : (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عمل أن يتقنه) . (راضي، 2006) .

- **الجودة كما عرفتها الهيئات والمنظمات والباحثين والمختصين**

تُعرف الجودة بأنها: "درجة الإمتياز، وسمة متأصلة أو مميزة لشيءٍ ما، وتعني النقاء وقوة الصفة" . (Webster.M, 1987:963).

كما تُعرف بأنها: "أسلوب لتحسين الأداء والنتائج بكفاءة أفضل وفعالية أكبر ومرونة أكبر أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد" (النجار، 1999: 72).

وقد عرفها السبع وغالب وعبده بأنها: "مجموعة الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها وكل أبعادها من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة، والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (السبع، وغالب، وعبده، 2010: 102).

ويتعدى مفهوم الجودة، جودة المنتج نفسه ليشمل جودة الخدمات، وجودة الاتصال، وجودة المعلومات، وجودة الإجراءات، وجودة الإشراف، وجودة المنظمة ككل . (William & Harriet, 1983)

وكذلك عرفها المعهد الوطني الأمريكي لمعايير الجودة (ANSI) بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة" (السامرائي، 2007: 28).

كما تشير المنظمة الدولية للمعايير الدولية (ISO 9000) إلى الجودة بأنها: "إجمالي خواص المنتج، أو العملية، أو التنظيم، أو الفرد، أو النشاط أو النظام الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية" (الهسي، 2012: 34).

كما تُعرف الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين الجودة على أنها : "الأنظمة والإجراءات التي تصممها المؤسسة وتنفذها لضمان توافق منتجاتها وخدماتها مع المعايير المقررة، كذلك لضمان تحسين هذه المنتجات والخدمات بصفة مستمرة" (دليل المراجعة لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2015 : 6).

- **الجودة في التعليم**

وهي "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلاتها وعملياتها، ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" (عشيبة، 2000: 537).

وقد ذكرت مريم الشرقاوي المذكورة عند خليل (2005) أن الجودة هي: مجمل المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها: ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة.

ويرى(الموسوي، 2003: 91) "أن إدارة الجودة في التعليم هي أسلوب في الممارسة الإدارية يتطلب تحولاً كبيراً في طريقة إدارة المؤسسة التربوية بأكملها وقيمها بغية الوصول إلى

التحسن المستمر للمنتجات والخدمات بما يضمن رضا العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها".

ويرى رواس (2007: 848) أن الجودة تشير إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر بالمنتج التعليمي، وتشير أيضاً إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التدريبي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها، حيث توفر الجودة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية".

وقد عرف حمادنة الجودة في التعليم، بأنها: "مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلبة، أو هي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم؛ لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب ورغبات المستفيدين ومع قدرات وسمات المنتج التعليمي" (حمادنه، 2014: 10).

وهي أيضاً "معايير قابلة للقياس، والانتقال من ثقافة العمل الروتيني العادي إلى ثقافة الإتقان والتميز، وهي غاية تتطلع إليها كل المؤسسات والمنشآت وبخاصة في المجال التربوي والتعليمي" (الغامدي، 2014: 979).

كما تشير الجودة في المجال التربوي إلى المعايير والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق تحسين مستمر في العملية التعليمية، بما تتضمنه من عمليات وأنشطة، إضافة إلى توفير أدوات وأساليب تسهم في تحقيق نتائج إيجابية في المؤسسات التعليمية (كنعان، 2005).

كما أكدت العديد من التجارب العالمية والعربية أهمية اعتماد إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، حيث كان لتطبيقها في المجال التربوي عواقب محمودة الأثر كخفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء واحتمال إعادة العمل مرة ثانية، وزيادة الإنتاجية في أداء

الأعمال، وتحسين أداء العاملين من خلال إدارة الجودة الشاملة بنجاح، الذي يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وخلق الإحساس عندهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تحسن العمل وتطوره (كنعان، 2009).

كما تحقق الجودة الشاملة رضا العاملين التربويين والطلاب وأسرهم والمجتمع، كونها تركز على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية (ماضي، 1995).

وتبرز أهمية جودة التدريب في التعليم في أنها تزود القائمين على رسم السياسات التعليمية والمهتمين بقضايا العمل التربوي عامة والتدريب خاصة بالأهداف والمخرجات، كما تصل بالمتدرب أو نتائج التدريب إلى مستوى متميز وتقلل من احتمالية الخطأ، والتأكد من أن نظام التوثيق يمكن مراقبته والتحقق منه، بحيث يُمكّن المؤسسة من التطور، كما يجعل نظام العمل في المؤسسة أكثر فعالية، بحيث يخدم تحسين خدمات منتجات المؤسسة (رواس، 2007).

وكذلك يؤدي تطبيق الجودة إلى ضبط النظام الإداري وتطويره في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة، والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية، وزيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم، وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع (الأمير، والعواملة، 2011).

إضافة إلى أنها توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية السليمة بين جميع العاملين من المؤسسة التعليمية، وتزيد الوعي والانتماء للمؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي،

كما تزيد من الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق، ومنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي (كنعان، 2009).

ويلخص (حمادنه، 2014) مميزات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم بما يأتي:

- الوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع وإرضائهم.
- مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة.
- ربط أقسام المؤسسة وجعل عملها منسجما بدلا من نظام إداري منفرد.
- ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة.
- ترسيخ صورة المؤسسة لدى الجميع بالتزامها بنظام ضمان الجودة في خدماتها.
- رفع وزيادة مستوى وعي العاملين بجودة العمل.
- التقليل من البيروقراطية، وحدوث الأخطاء المتكررة.
- تخفيض الهدر في موارد ووقت مؤسسات التعليم العالي.

وبناءً عليه فإن التعريف الإجرائي للجودة في التعليم – كما تراها باحثة الدراسة الحالية – تعني تأدية الأعمال داخل المؤسسة التربوية بجودة عالية وبفعالية ممتازة، يتحقق من خلالها رضا جميع أطراف العلاقة بالمؤسسة التعليمية، والحصول على أفضل النتائج فيما يتعلق بجودة مخرجات العملية التعليمية .

- **الجودة في التدريب**

وضع رواس (2007) مجموعة من التعريفات لجودة التدريب وهي:

- تجويد وتحسين مدخلات وعمليات ومخرجات التدريب بما يساهم في تحقيق أهداف التنمية بالمجتمعات.
- التحسين المستمر للأداء في التدريب بما يحقق الجودة في جميع نشاطاته ونتائجه.
- إعادة هيكلة نظام وآلية التدريب في ضوء المعايير العالمية للجودة الشاملة ومعايير ضمان جودة التدريب وربطه بمدخلات وعمليات ومخرجات النظام التدريبي لتحسين العملية التدريبية.
- مدى مطابقة مخرجات التدريب للأهداف والمعايير الموضوعة.
- تحقيق رضا المستفيدين ورغباتهم بكفاءة الأداء من خلال تقديم خدمة تدريبية ذات جودة عالية الاهتمام بجودة أداء كافة عناصر نظام الخدمة التدريبية بدءً من مدخلاتها مروراً بجميع عملياتها وانتهاءً بمخرجاتها النهائية.

وإدارة الجودة في التدريب لها معنيان مترابطان، أحدهما واقعي والآخر حسي: فالجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بمؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التدريب، أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة التعليمية وهم المتدربين (البوهي، المصري، ماجد، عبدالرحيم، 2018).

وتعد الجودة في التدريب عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، وهي تهدف إلى تحقيق نقلة للنهوض بعملية التربية والتعليم عامة والارتقاء بمستوى

التدريب بشكل خاص، وهذا لا يتحقق إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها وتوجيهها (Zombwe & Msigallah, 2009).

وتعتبر الجودة الشاملة في التدريب التربوي عملية مهمة مستمدة من الجودة في مجال التربية والتعليم، وتعزيز مفهوم التدريب التربوي الحديث الواسع الذي لا يقتصر على المعلومات والمعارف التي يقدمها كل من عمل في هذا الجانب أمر ضروري، حيث أصبح يقوم على مجهودات كل من عمل ورشح في هذا الجانب مديراً أو مشرفاً، كما أن تطبيق مبادئ الجودة في التدريب التربوي بالشكل السليم من أهم الخصائص التي تميز القائد التربوي وتجعله يشترك في بعض الخطط الفنية التي يغلب عليها التجديد والإبتكار ومن هنا تبرز أهمية تطبيق مبادئ الجودة في التدريب التربوي وبذل الجهود لتطويره (وارين شميث وجيروم، 1997).

ويتضح مما سبق أن إدارة الجودة في التدريب التربوي من أهم الأعمال التربوية والتعليمية، إذ أنها تصب في بوتقة التعامل مع المعلمين باستمرار لتحسين أدائهم والنهوض بعمليتي التعليم والتعلم.

وعليه تعرف الباحثة الجودة في التدريب التربوي إجرائياً على أنها: إخضاع المعلمين لبرنامج وإجراءات تدريبية تراعي الاحتياجات التدريبية لديهم، وتتوافق مع معايير الجودة الشاملة في التدريب ومعايير ضمان جودة التدريب.

- **الجودة الدولية (ISO 9000)**

تعد المواصفة الدولية " الايزو" أحد المقاييس الدولية التي يؤخذ بها لتأكيد نظام الجودة لدى نطاق واسع من المؤسسات والشركات العالمية، ولذلك أُعتبر الحصول على هذه المواصفة الخطوة الرئيسية الأولى نحو تحقيق نظام الجودة الشاملة، لذا نجد أن الكثير من الشركات

والمؤسسات الدولية تجد نفسها ملزمة بتطبيق عناصر المواصفة الدولية إذا ما أرادت أن تتخذ لنفسها مكاناً منافسا في السوق الدولية وتحافظ على استمرارية ذلك . إن هذا الإتجاه الكبير من قبل العديد من الشركات والمؤسسات في الوقت الراهن نحو طلب التسجيل للحصول على شهادة المواصفة الدولية أعطى هذه المواصفة صفة الإلزام الدولي (Lamprecht 1992:8) .

- **إدارة الجودة الشاملة**

أولاً : نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة :

وحيث أن الكثير من تعاريف الجودة يقتضي توافر شروط المحافظة على الاستمرارية كمؤشر لتكامل عملية الجودة في الخدمة أو المنتج، تم توظيف مفهوم إدارة الجودة الشاملة منذ أن قدمه إدوارد ديمينج كمنهج تطبيقي متكامل ومحدد لتأطير وتنظيم عملية الجودة . والواقع أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يتوافق مع المفهوم النسبي للجودة وليس بمعناها المطلق، حيث يحكم على جودة المنتج من واقع إستيفائه لمواصفات محددة تُشكل معايير الجودة الشاملة . ويشكل هذا المفهوم أساساً لأنظمة ضمان الجودة التي تحدد مدى جودة المستويات التي أقرتها المؤسسة لتقييم سير العمليات الجارية فيهت وبالتالي تعالج الثغرات الموجودة فور ظهورها، وتعمل على إصلاحها (فريمان، 1995). وقد صممت هذه الأنظمة وفقاً لنظام الجودة للمواصفات التي دشنته منظمة المعايير العالمية (ISO 9000) حينما وضعت معايير دولية لتحديد مستويات الجودة أشهرها مواصفات الجودة الدولية (ISO 9002)، لذا يتحدد مفهوم إدارة الجودة الشاملة أنه منهج نظري وتطبيقي لعملية متكاملة ومتناسقة من مجموعة من المفاهيم والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية المنظمة، التي تهدف الى ضمان استمرارية جودة المنتج أو الخدمة المقدمة وذلك مايطلق عليه نظام الجودة، ولاقت الأفكار التي طرحها ديمنج للجودة الشاملة إهتماماً كبيراً

من قبل المنظمات اليابانية، وجاء بعدها إهتمام الشركات الأمريكية ومن ثم انتشر استخدامها وتطبيقها في باقي الدول .

وتعتبر دراسة (الزامل، 1993) من أولى الدراسات التي تناولت مفهوم إدارة الجودة الشاملة في البيئة العربية، فقد قام الباحث بتقديم إطار عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومن ثم فحص مدى إلمام المنظمات بها، والمعوقات الرئيسة لتطبيقها في المملكة العربية السعودية، وسبل نشر الوعي بمفاهيمها ومبادئها. وقد خلص الباحث إلى أن (42%) من المنظمات السعودية التي استجابت للاستبانة، وعددها (161) منظمة تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، وأن (21.5%) منها تخطط لتطبيق المفهوم . وقد حفزت هذه النتائج الباحثين الأكاديميين لنشر دراسات تتناول أهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة وجدوى تطبيقه في البلاد العربية، وجاءت دراسة (القطاني ،1993) تجسيداً لهذا التوجه، حيث قدم الباحث عرضاً نظرياً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي. وخلص الباحث إلى نتيجة هامة مفادها أن الجودة هي الضالة الأساسية للبلدان العربية بشكل خاص، والنامية بشكل عام (الموسوي، 2003).

كما هدفت دراسة ابو دولة و النيادي (2000) إلى تعرف تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في منظمات الخدمة في الإمارات العربية المتحدة. ولتحقيق ذلك عمد الباحثان إلى تقصي الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ومتغيراتها في البيئة الإماراتية، وأثر العوامل الديموغرافية للمنظمات على درجة ممارساتها لهذه الركائز. وقد توصل التحليل العاملي الوصفي الذي وظفه الباحثان في الدراسة عن فرز ثلاث عشرة ركيزة من ركائز إدارة الجودة الشاملة تمارسها منظمات الخدمة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكانت أكثرها من حيث عدد المتغيرات الركيزة المتعلقة بإبراز المظاهر الملموسة لجودة الخدمة في المنظمة، وقد تلاها التركيز على العميل ثم توكيد الجودة في دور المنظمة تجاه المجتمع والتحسين المستمر، وكان أقل الركائز هو العلاقة

بالمورد. أما بخصوص الدراسات التي تتصل بتطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي فهناك عدد محدود من الدراسات التي تناولت مدى قدرة المؤسسات التعليمية العربية على استيعاب مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ضمن بيئتها الداخلية.

وضمن دائرة هذه الدراسات يندرج العرض التحليلي – النقدي الذي قدمه عابدين (1992) لتعريف القارئ العربي بأساسيات إدارة الجودة الشاملة، ووسائل قياسها في المراحل التعليمية المختلفة على اعتبار أن الإطار الشامل لقياس الجودة وتقويمها هو البداية الأقوى لإصلاح التعليم على اسس موضوعية ودقيقة (الموسوي، 2003).

أما المحاولة الثانية لاستقصاء التطبيقات التربوية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة فقد قدمها درباس (1994) متخذاً القطاع التربوي السعودي نموذجاً فقد درس الباحث نخبة من نماذج إدارة الجودة وتطبيقاتها في الولايات المتحدة الأمريكية، ورصد صعوبات تطبيق هذه النماذج في السياق التربوي بالمملكة العربية السعودية. ومن بين هذه المعوقات ضعف بنية المعلومات التربوية، وندرة الكوادر التدريبية المؤهلة في هذا الميدان، والمركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار. وقد أوصي الباحث بتدريس مفاهيم وأساليب إدارة الجودة في المرحلة الثانوية و الجامعية، وأكد على ضرورة "إعادة تعريف مفاهيم وأطر القيادة التربوية التي تعمل في ضوئها المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة قبل البدء في تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة" (ص:46)، (الموسوي، 2003).

وفي الإطار ذاته حاول النبوي (1995) دراسة إمكانية توظيف نموذج إدارة الجودة الشاملة كأحد الأساليب الجديدة في التغيير التربوي، وتطوير عملياتها على المستوى المدرسي في مصر في أربع عمليات أساسية هي : المبادأة، والتنفيذ، والتقويم، والتخمين . ودعا الباحث إلى تبنّي سياسات إدارية تحقق الاستخدام الأمثل للفرص المتاحة في المناخ المدرسي بمصر و تقويتها، وتقليل القيود والمعوقات إلى أقصي درجة ممكنه، الأمر الذي يستلزم ربط إدارة التغيير بإدارة قوية للتغيير (الموسوي، 2003).

وبالمثل أكد مكروم (1996) على مدخل إدارة الجودة الشاملة بصفته نموذجاً إدارياً للمؤسسات التعليمية يسهم بدرجة فاعلة في بلوغ الأهداف التربوية على المستوى المأمول، وينقلها من مستوى صناعة القرار إلى مسئولية التنفيذ (الموسوي، 2003).

وفي دراسة حديثة ركز البكر (2001) على كيفية تكييف نظام إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية التعليمية من خلال وضع الخطوات الإجرائية لتوظيف مكونات وعناصر نظام الجودة (الايزو 9002) في تصميم و مراجعة أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية التعليمية مثل: التحصيل العلمي، والمناهج الدراسية، والمشكلات الطلابية، والجهاز الإداري، وأساليب وطرق التدريس، والنشاطات الصفية واللاصفية وغيرها. وقد حث الباحث المؤسسات التربوية والتعليمية على السعي للحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة (الموسوي، 2003).

ولعل الدراسة الوحيدة التي تناولت توظيف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي بصورة مباشرة هي الدراسة التي أجرتها (الغنام، 2001)، وتوسلت فيها المنهج الوصفي التحليلي لتعرف فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتحديد مجالات القوة والضعف في أدائها. فقد استندت الباحثة إلى معايير إدارة الجودة الشاملة التي طورها (فرحات، 1996) في تصميم استبانة تحتوي على (60) عبارة لقياس درجة فاعلة أداء مديرة المدرسة الابتدائية في خمسة مجالات هي: التخطيط، وإدارة الموارد البشرية، ومتابعة التحصيل وتقويمه، واتخاذ القرار والعلاقات الانسانية، وإدارة العلاقة مع أطراف العملية و التربوية، وتعكس هذه الدراسة مدى حيوية إدارة الجودة الشاملة بصفتها أحدث تطورات الفكر التربوي الحديث في العالم وأهميتها كمنهج علمي وتطبيقي لتطوير الإدارة المدرسية فرض نفسه على الساحة التربوية العربية (العبدالقادر،2001)، (الموسوي، 2003).

وفي ضوء المعاني السابقة للجودة ولإدارة الجودة الشاملة تُعرف الباحثة الجودة الشاملة إجرائياً بأنها: تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام التدريب الجيد والتي تتمثل في: جودة أهدافه، جودة تخطيطه، جودة محتواه، جودة أساليبه وأنشطته، جودة بيئته، جودة المدربون، جودة تقويمه .

ثانياً : أهداف إدارة الجودة الشاملة :

يمكن حصر أهداف إدارة الجودة الشاملة في مايلي : (السلمي،1995)

- زيادة القدرة التنافسية للمنظمة .
- زيادة كفاءة المنظمة في إرضاء العملاء والتفوق والتميز على المنافسين .
- زيادة إنتاجية كل عناصر المنظمة .
- زيادة حركة ومرونة المنظمة في تعاملها مع المتغيرات بقدرة أعلى على إستثمار الفرص، وتجنب المخاطر والمعوقات .
- ضمان التحسن المتواصل الشامل لكل قطاعات ومستويات وفعاليات المنظمة .
- زيادة القدرة الكلية للمنظمة على النمو المتواصل .
- زيادة الربحية وتحسين إقتصاديات المنظمة .

أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى تحقيق الآتي:

- تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها البشرية والإدارية والمالية والمادية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين في مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة التعليمية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.

- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد, مع تأكيدها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات ، العمليات، المخرجات).
- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان، وعلى أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.
- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات ومعايير الجودة الشاملة (العتيبي، 2016).

أهداف إدارة الجودة الشاملة في التدريب :

الجودة الشاملة كنظام في التدريب، نظام يهدف إلى انجاز الأعمال التدريبية بكفاءة عالية، ويقوم هذا النظام على أربعة أسس:

- إحساس العاملين في التدريب بهذا النظام وتفاعلهم معه.
- الوصول إلى مشكلة التطبيق الحالية والمتوقعة بسرعة والتعرف على الأسباب الحقيقية لها.
- الوقاية من حدوث أي مشاكل أثناء العمل.
- التحسين والتطوير الدائم لأساليب العمل سعياً وراء إرضاء المتدرب .

يعتمد هذا النظام على مجموعة من المكونات وهي : (هلال، 2006):

أ- **المدخلات:** مدخل نظام الجودة يعتمد على الكفاءة في تحديد الاحتياج التدريبي باستخدام الأساليب الأكثر فاعلية والتي تعطينا صورة حقيقية عن قصور في أداء المتدرب وكيفية تلبية احتياجاته والحصول على رضاه.

ب- **العملية:** وتستخدم تلك المدخلات في التعامل مع المكونة لعناصر إدارة العملية التدريبية وهي:

- الأفراد العاملين في مجال التدريب.
- المواد المستخدمة كمحتوى للبرامج من حيث حداثتها ومدى مناسبتها لاحتياج المتدربين وسهولة عرضها.
- الأساليب المستخدمة في توصيل المعلومات والمهارات مثل: دراسة حالة، لعب الأدوار، مجموعات العمل، عصف الذهني، المناقشة، المحاضرة.....الخ.
- الآلات والأجهزة المستخدمة وتتمثل في أجهزة ومعينات متطورة تساهم بقدر كبير في عملية تسهيل وصول المعلومة واكتساب المهارة المطلوبة.
- مكان التدريب(البيئة) تمثل البيئة عاملا هاما ومؤثرا في استثمار العناصر الأربعة الأخرى لتحقيق الهدف المطلوب. والبيئة نوعان:

بيئة المادية : هي ما نعنيه من مكان مجهز ومناسب لراحة المتدرب.

بيئة معنوية : هي ما تعنيه من كيفية التعامل معه في ظل مبادىء وأسس التعامل مع الكبار في التعليم والتدريب.

ج - **المخرجات** : مخرجات هذا النظام هي الخدمات والمنتجات التي يتم تقديمها إلى المتدرب وتحقيق رضاه بشكل مستمر .

ثالثاً : مبادئ إدارة الجودة الشاملة :

تقوم الجودة الشاملة على مجموعة من المبادىء التي ترتكز على تحسين الجودة، وإذا ما طبقت تلك المبادىء بكفاءة وفعالية فإنها حتماً ستنجح في تحقيق المستوى المطلوب من التميز في مجال الجودة الشاملة، وأتفق الباحثين بإدارة الجودة الشاملة على أن المبادىء الأساسية للجودة الشاملة تتمثل فيما يلي : (العزاوي، 2005، حمود، 2005)

- التخطيط الاستراتيجي .
- إسناد ودعم القيادة .

- التركيز على الزبون .
- التحسين المستمر.
- التدريب والتطوير.
- المشاركة وتفويض الصلاحية .
- الإبداع والإبتكار .
- إتخاذ القرارات على أساس الحقائق .

رابعاً : معيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم والتدريب :

يواجه نظام إدارة الجودة الشاملة عند تطبيقها في مؤسسات التعليم والتدريب العديد من المعيقات نذكر منها مايلي : (السامرائي،2007)

- عدم ملائمة أجزاء من برنامج إدارة الجودة الشاملة لواقع مؤسسة التعليم أو التدريب.
- المركزية في صنع السياسات وإتخاذ القرارات .
- قلة توفر الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة .
- ضعف النظام المالي وصعوبة وجود مصادر تمويل إضافية غير المصادر التقليدية.
- عدم القناعة بأهمية الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة والخريجين والمتدربين.

خامساً : معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتدريبية :

أ- مفهوم المعيار في اللغة واصطلاحاً والعلوم :

- **مفهوم المعيار في اللغة :**

جاء في المعجم الوجيز بأنه: "ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، وعيار النقود: مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساساً بالنسبة لوزنها والجمع عيارات" (مجمع اللغة العربية، 2002: 443).

- **مفهوم المعيار اصطلاحاً :**

أما اصطلاحاً فإن المعيار يعني "مجموعة الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي، للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل" (مجاهد، 2008: 7).

- **مفهوم المعيار في العلوم :**

تعرف هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب المعيار بأنه : " مجموعة من الأسئلة الرئيسة للمراجعة تتمحور حول إنجاز المتدربين، جودة مايتم تقديمه، القيادة والإدارة والحوكمة، حيث تصف وتشكل وتحدد هذه المعايير الإطار العام للمراجعة والتي تصف مستويات محددة من التعلم المنجز، وتحسين الجودة، وتعزيز الشفافية والتقدم، وحيث يستخدم المراجعون مقياساً مكوناً من أربع درجات لتقويم هذه المعايير والفاعلية بوجه عام لمؤسسات التدريب وقدرتها على التحسن والتطور (الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب،2015: 8-43).

كما عرف (درادكة،2011) المعيار بأنه صيغة كفاية أو قدرة أو مهارة أو خاصية ينبغي أن يبرهن شخص أو مؤسسة أو برنامج على إمتلاكها . وهي تحدد مستويات الجودة المنشودة في المنظومة التربوية، وتستخدم بمثابة مقياس عام للمقارنة والتقويم لضبط وتوجيه مستوى جودة العمل الذي يؤديه الطرف المسئول عن تقديم الخدمة (المركز أو برنامج التدريب) وكذلك الطرف المستفيد من الخدمة (المتدرب)، وإعداد المعايير وإعتمادها تقوم به كل مؤسسة وفق متطلباتها وأولوياتها وإختياراتها، مع إشراك موسع للمعنيين المباشرين بالقطاع الذي تخصه هذه المعايير، والمعايير الوطنية للتدريب تحدد ضوابط ومقاييس تشكل إطاراً توجيهياً للعمل الجماعي المنظم على تحسين جودة مدخلات التدريب وعملياته ومخرجاته، ليتمكن المتدربون من المعارف والقدرات والمهارات والقيم والممارسات التي تؤهلهم لمزاولة مهامهم التربوية بكفاءة وفاعلية .

ويعرف الشرقاوي المعيار بأنه: "مجموعة من الشروط والمستويات الموضوعية التي تحدد ما ينبغي أن تكون عليه مخرجات عمليتي التعليم والتعلم في المؤسسة التعليمية بصفة عامة، وفي كليات التربية على نحو خاص، والتي يمكن من خلالها الحكم على جودة الوضع الحالي لكليات التربية كمؤسسة تعليمية وذلك بالتعرف على جوانب القوة والضعف، ومن ثم العمل على تدعيم جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف" (الشرقاوي، 2004: 40).

وتعرف المنظمة الدولية للمعايير المعيار بأنه: "مجموعة الشروط والمواصفات والمبادئ التوجيهية أو الخصائص التي يمكن استخدامها باستمرار لضمان احتواء المواد والمنتجات والعمليات والخدمات عليها لكي تصلح لأغراضها" (الهسي، 2012: 35).

أما بالنسبة لمعايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم فيعرفها (حمادنه، 2014: 17) بأنها: "تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسات القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا البرنامج بكليات التربية وهم المستفيدون الداخليون (الطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية)، والمستفيدون الخارجيون (خريجو البرنامج، وأولياء الأمور، ووزارة التربية والتعليم)".

وتُعرف الباحثة إجرائياً المعيار في هذه الدراسة على أنه الدرجة المطلوبة التي ينبغي أن يبرهن البرنامج التدريبي على إمتلاكها أثناء تقويمه، والتي تحدد مستوى جودته وجودة مخرجاته، ليرتقي المتدربون بأدائهم ومزاولة مهامهم التربوية بكفاءة وفاعلية .

ب- علاقة المعايير بالجودة :

تقتضي الجودة في التربية إستيفاء النظام التعليمي والتدريبي، على مستوى الجودة الوطني، للمعايير والمستويات المتفق عليها والمحددة سلفاً لكفاءة النظام التعليمي أو التدريبي وفاعليته، وذلك بمختلف عناصره النظامية (مدخلاته، عملياته، مخرجاته، بيئته) لتحقيق أعلى مستوى ممكن من القيمة والكفاءة والفاعلية، وفق أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية وهم في هذه الحالة الطلاب وأولياء الأمور والمتدربين . (أبو عامر، 2008) .

وتوضح باحثة الدراسة الحالية الدور الهام للمعايير في نظام ضبط جودة التعليم والتدريب، حيث تُشكل المعايير آلية لضبط مدى مطابقة مخرجات التدريب المهني للمعايير الموضوعة له، حيث تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم والتدريب من أهم مقومات نجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة. ويتم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج منها، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة . وتتضمن الجودة في التعليم عدداً من الأبعاد من بينها : المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والموافق والأدوات،... وغيرها . كما وتتضمن الجودة في التدريب عدداً من المجالات من بينها : جودة الأهداف، وجودة التخطيط، وجودة بيئة التدريب، وجودة مايتم تقديمه من أساليب وأنشطة تدريبية وتقويمية، وجودة مايقدمه المدربون وغيرها من المجالات الهامة في تقويم جودة التدريب . وتعزز المعايير نظام ضبط الجودة، وتتيح للمؤسسات التعليمية والتدريبية تقديم مستوى رفيع مشهود بجودته بناء على معايير ومؤشرات واضحة، كما تتيح مصداقية هذه المؤسسة والارتقاء بهذه المؤسسة ومكانتها .

سادساً : نماذج لمعايير الجودة الشاملة وجودة التدريب الدولية والعربية :

في ظل إزدياد التحديات العالمية المختلفة التي تواجه الدول، والتي تنعكس على أداء المؤسسات في تلك الدول، ظهرت منظمات عالمية وإقليمية وعربية رائدة أخذت على عاتقها تحفيز المؤسسات ودفعها نحو التميز المؤسسي من خلال وضع نماذج تكون بمثابة دليل للمؤسسات نذكر منها في مجالي التعليم والتدريب مايلي :

أ- نماذج لمعايير الجودة الشاملة الدولية والعربية في التعليم :

نماذج معايير دولية في التعليم :

- نموذج مالكوم بالدريج وهو نموذج يختص بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية.
- النموذج الأوروبي لإدارة الجودة للتميز في التعليم العالي وهو نموذج يختص بالتميز المؤسسي .
- معايير التقويم الشامل للتعليم .

نماذج معايير عربية في التعليم :

- نموذج وثيقة معايير ضمان الجودة والإعتماد لمؤسسات التعليم الفني في جمهورية مصر العربية .
- معايير الجودة لإعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن .
- معايير الجودة لإعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا .
- معايير الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة لإعتماد المؤسسات التعليمية في فلسطين .

- معايير الجودة للهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين (إدارة مراجعة أداء المدارس الحكومية، وإدارة مراجعة أداء المدارس الخاصة ورياض الأطفال، وإدارة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي) .
- معايير الجودة الخاصة ببرنامج تحسين أداء المدارس بمملكة البحرين (الملحق (5)) .

ب- نماذج لمعايير الجودة الشاملة الدولية والعربية في التدريب :

نماذج معايير دولية في التدريب :

- نموذج مجلس إعتماد التعليم والتدريب المستمر الأمريكي (ACCET) .
- نموذج المنظمة الدولية للجودة (ISO 9000) .

نماذج معايير عربية في التدريب :

- معايير الإعتماد المهني في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية .
- معايير ضمان جودة التدريب بإدارة التدريب والتطوير المهني – مكان عمل الباحثة في الدراسة الحالية – بمملكة البحرين (الإدارة المختصة بتدريب وتأهيل المعلمين بالمملكة) .
- نماذج معايير ضمان جودة التدريب بدولة الامارات العربية المتحدة، حيث تم الاطلاع على الاستمارات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية نوضحها كما يلي (إدارة التدريب والتطوير المهني، 2013) :
  - استمارة تقييم دورة تدريبية من جائزة الشيخ حمدان للأداء التعليمي المتميز .
  - استمارة تقييم من المعهد الدولي (الشرق الأوسط).
  - استمارة تقييم ورشة تدريبية من معهد صبره للتدريب القانوني .
  - استمارة تقييم الشركة المتحدة للحاسوب والاستشارات الإدارية .

- نموذج تقويم متدرب بعد إجتياز البرنامج التدريبي من مركز الإمارات للدراسات والبحوث التربوية .
- نموذج تقويم محاضر من مركز الإمارات للدراسات والبحوث التربوية .
- استمارة تقييم مدرب من مركز التربويون للاستشارات .
- استمارة تقييم متدرب من مركز التربويون للاستشارات .

- نماذج معايير ضمان جودة التدريب بدولة الكويت، حيث تم الاطلاع على الاستمارات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية نوضحها كما يلي (إدارة التدريب والتطوير المهني، 2013) :
  - استمارة تقييم ورشة تدريبية من المعهد العربي للتخطيط .
  - استمارة تقييم برنامج تدريبي من المعهد العربي للتخطيط .
  - نموذج تقييم برنامج تدريبي من المعهد العربي للتخطيط .
- نماذج معايير ضمان جودة التدريب بدولة قطر، حيث تم الاطلاع على الاستمارات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية نوضحها كما يلي (إدارة التدريب والتطوير المهني، 2013) :
  - استبانة تقييم برنامج تدريبي (مهارات التناظر) .
  - استبانة تقييم برنامج تدريبي (تدريب المحكمين/ المبتدىء) .
  - استبانة تقييم برنامج تدريبي (تدريب المحكمين/ المحترف) .
  - استبانة تقييم برنامج تدريبي (تدريب المحكمين/ المتقدم) .
  - استبانة تقييم برنامج تدريبي (تدريب مدربي البطولة الدولية للمناظرات).
  - استبانة تقييم التدريب (الفئة المستهدفة الطلاب) .

- نماذج معايير ضمان جودة التدريب بالمملكة الأردنية الهاشمية، حيث تم الاطلاع على الاستمارات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية نوضحها كما يلي (إدارة التدريب والتطوير المهني، 2013) :
  - أداة تقييم برنامج المستجدين للمشرف التربوي من وزارة التربية الأردنية مديرية المتابعة والتقييم وضبط الجودة .
  - أداة تقييم برنامج تدريب المعلمين المساندين من وزارة التربية الأردنية مديرية المتابعة والتقييم وضبط الجودة .
  - أداة تقييم برنامج المعلمين المستجدين من وزارة التربية الأردنية مديرية المتابعة والتقييم وضبط الجودة .
  - نموذج تقييم البرنامج التدريبي من المجلس العربي .
  - نموذج تقييم دورة تدريبية من مركز التميز الأردني في التربية الخاصة .
- نماذج معايير ضمان جودة التدريب بجمهورية مصر العربية، حيث تم الاطلاع على الاستمارات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية نوضحها كما يلي (إدارة التدريب والتطوير المهني، 2013) :
  - استمارة تقييم برنامج الدبلوم .
  - استبانة تقييم برنامج تدريبي .
- نماذج معايير ضمان جودة التدريب بالمملكة المتحدة، حيث تم الاطلاع على الاستمارات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية نوضحها كما يلي (إدارة التدريب والتطوير المهني، 2013) :
  - Sample training evaluation form
  - Template training evaluation form

- Internal evaluation form
- Training evaluation form : skills, attitudes, comfort
- Training evaluation form for participants in Iowa
- Evaluating teaching and good practice
- Training evaluation sheet
- Evalution of training and learning
- Evalution of key objectives learning
- Questionnaire (KOLQ)
- Action plan – template and instruction

- معايير الجودة للهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين (إدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني) .

ويتألف الإطار العام للمراجعة للهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين (إدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني) من مجموعة من المعايير مما يلي (الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، 2015):

- **المعيار الأول : إنجاز المتدربين**
  - السؤال الرئيس 1 : مامدى إنجاز المتدربين ؟

ويشتمل المعيار على المؤشرات التالية :

➢ تطوير المهارات والمعارف والكفايات المتعلقة بخبرة التعلم ومستوى الدورات التي تعكس متطلبات سوق العمل .

- الحصول على المؤهلات التي يطمحون إليها أو مخرجات التعلم المطلوبة من الدورات في الوقت المناسب .
- إحراز التقدم مقارنةً بمستوى التحصيل المسبق أو مستواهم عند إلتحاقهم بالدورات، وأينما وجد، عبر المستويات أو الوحدات .
- التحفيز الذاتي للمتدربين، والتحلي بالسلوك الإيجابي نحو خبرة تعلمهم في مؤسسة التدريب، وتقييم ماتعلموه بشكل ناقد .
- القدرة على العمل بشكل مستقل أو بشكل تعاوني كأعضاء أو عند اللزوم، قادة فريق .
- الحضور والمواظبة بصفة منتظمة .

- **المعيار الثاني : جودة مايتم تقديمه**

  - السؤال الرئيس 2 : مامدى فاعلية التعليم/ التدريب والتقويم في تعزيز عملية التعلم؟

ويشتمل المعيار على المؤشرات التالية :

- لدى المدربين إلمام بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في مجالات تخصصاتهم المهنية أو الأكاديمية .
- يوظف المدربون خطط دروس منظمة تشمل مخرجات التعلم المطلوبة بشكل واضح، وتستند إلى التقييم المسبق والمستمر للمتدربين .
- يوظف المدربون حصص التدريب بصورة جيدة، وبما يحقق مخرجات التعلم المطلوبة فيها والتي تتم مشاركتها مع المتدربين .
- يوظف المدربون نطاق من طرق التعليم والتدريب والأنشطة التي تناسب مخرجات التعلم المطلوبة، وتنجح في إشراك المتدربين وتحفيزهم طوال حصة التدريب .

- توظيف طرق تقويم دقيقة وصارمة للتأكد من مستوى فهم المتدربين، وقياس تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة .
- يحتفظ المدربون بسجلات أداء المتدربين، ويقومون بتحديثها بصفة منتظمة، وتقديم التغذية الراجعة الفاعلة لمساعدة المتدربين على التحسن والتطور .
- يقوم المدربون بمواءمة طرق التعليم والتدريب المستخدمة لتلبية الاحتياجات التدريبية الفردية للمتدربين وقدراتهم وفقاً لمخرجات التعلم المطلوبة .
- يوظف المدربون طرق التعليم والتعلم التي تشجع المتدربين على التعلم الذاتي، وتنمي لديهم مهارات التفكير العليا وتعزز عملية التعلم مدى الحياة .
- يوظف المدربون مصادر ومواد التعلم بصورة فاعلة لتعزيز وإثراء خبرة التعلم .

- السؤال الرئيس 3 : مامدى تلبية البرامج لاحتياجات واهتمامات المتدربين والأطراف ذات العلاقة ؟

ويشتمل المعيار على المؤشرات التالية :

- بناء البرامج المقدمة على تحليل وفهم احتياجات سوق العمل فيما يتعلق بالمستويات والمعايير المهنية المطلوبة التي تلبي احتياجات المتدربين والأطراف ذات العلاقة ومتطلباتهم .
- تنفيذ آلية معتمدة لتصميم البرامج التدريبية، والموافقة عليها، ومراجعتها بصورة دورية وتحديثها، وضمان إستيفائها لمتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات، عندما يلزم ذلك .
- يتم تخطيط وهيكلة البرامج بصورة تضمن توافر ملخصات تفصيلية للدورات والتي توضح مخرجات التعلم المطلوبة وطريق التعليم والتقويم .

- توفير مصادر التعلم الكافية للبرامج المقدمة بغية تلبية احتياجات المتدربين والأطراف ذات العلاقة .
- دعم البرامج بمجموعة من الأنشطة اللاصفية ذات الصلة، والتي تثري البرامج المقدمة .
- تنفيذ مؤسسة التدريب – وبطريقة فاعلة – متطلبات القبول والتسجيل للبرامج وفق آليات واضحة، والتي يجب مراجعتها وتعديلها عند اللزوم .

- السؤال الرئيس 4 : مامدى دعم المتدربين وإرشادهم ؟

ويشتمل المعيار على المؤشرات التالية :

- امتلاك مؤسسة التدريب آلية فاعلة لتقديم الدعم والإرشاد إلى المتدربين، لمساعدتهم على الإنجاز بشكلٍ أفضل .
- توفير مؤسسة التدريب بيئة محفزة على التعلم .
- تقديم المشورة والإرشاد المبنيين على معلومات كافية بشأن البرامج المقدمة، وعند اللزوم، بشأن فرص التقدم والتطور المهني إلى كل من المتدربين والأطراف ذات العلاقة .
- فاعلية التواصل مع الأطراف ذات العلاقة بغرض إطلاعهم عن إنجاز المتدربين ودعمهم.
- مرونة الترتيبات الخاصة بطرح البرامج وملاءمتها لاحتياجات المتدربين والأطراف ذات العلاقة .
- توافر الترتيبات الفاعلة لتحديد ودعم المتدربين ذوي الاحتياجات الخاصة أينما وجد .

- **المعيار الثالث : القيادة والإدارة والحوكمة**

- السؤال الرئيس 5 : مامدى فاعلية القيادة والإدارة والحوكمة في رفع مستوى إنجاز المتدربين وتحسين جودة مايتم تقديمه ؟

ويشتمل المعيار على المؤشرات التالية :

- امتلاك مؤسسة التدريب رؤية ورسالة واضحة ترتبط بالتخطيط الإستراتيجي المرتكز على رفع مستوى إنجاز المتدربين، وتتم مشاركتها مع الموظفين .
- فاعلية الهيكل التنظيمي في تلبية أهداف وأغراض مؤسسة التدريب .
- فاعلية سياسات وإجراءات وممارسات الصحة والسلامة في المحافظة على توفير بيئة تعلم آمنة وصحية للمتدربين والموظفين .
- امتلاك مؤسسة التدريب ترتيبات فاعلة لضمان جودة ماتقدمه بوجه عام .
- مراقبة وتحليل مستوى إنجاز المتدربين عن كثب لصنع القرارات استناداً لذلك .
- صرامة وانتظام ودقة عملية التقييم الذاتي لمؤسسة التدريب، والاستفادة من نتائجها في إدخال التحسينات المستمرة على جودة ماتقدمه بوجه عام .
- توظيف موظفين أكفاء ومؤهلين، وتقديم التهيئة المناسبة لهم وتوزيعهم بطريقة فاعلة .
- مراقبة أداء الموظفين وإرشادهم بشأن الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، وتقييم احتياجاتهم التدريبية، وإتخاذ الإجرءات اللازمة حيال ذلك بطريقة فاعلة .
- المحافظة على العلاقات الفاعلة مع الأطراف ذات العلاقة، وجمع وتحليل وجهات نظرهم بما فيهم المتدربين واتخاذ القرارات بناءً على ذلك .

- حيثما وجد ذلك، فاعلية حوكمة مؤسسة التدريب في مساءلة فريق القيادة عن أداء المؤسسة، ومساهمتها في القيادة الاستراتيجية لها .

أما بالنسبة لمعايير المواصفة الدولية (الايزو 9000) فإنها من مجموعة من المعايير القياسية، وتختلف هذه المعايير فيما بينها بإختلاف أهداف التطبيق والتوظيف لكل مواصفة، وبإختلاف طبيعة ونوع النشاط الذي تزاوله المؤسسة التي تسعى لتطبيق المواصفة الدولية، وتحتوي المواصفة الدولية على العديد من العناصر المعيارية التي تستخدم كمحك قياسي لمدى توافر مستوى الجودة في الموسسة، وذلك لقابلية كل عنصر من عناصر المواصفة للقياس. ونجد في المؤسسات التعليمية والتدريبية حقيقة مفادها أن الطالب أو المتدرب لايعد في الأصل هو المنتج العائد، إنما المنتج العائد هو مايكتسبه الطالب أو المتدرب من خلال عملية التعليم أو التدريب من معارف ومهارات وخبرات واتجاهات تعمل على الارتقاء بتحصيله وأدائه، لذا فإن الإختلاف الكبير في مفهوم المستفيد (المستهلك) والمنتج العائد بين مكونات العملية التربوية والتعليمية ومكونات العملية التجارية والصناعية ويشير جدول رقم (1) الى متغيرات نظام الجودة الخاص بالمؤسسات التعليمية بمؤسسات التربية والتعليم، لذا فإن مواصفة الجودة الدولية (الايزو 9002) يختلف كذلك من حيث توظيف كل عنصر من عناصر المواصفة في مكونات العملية التربوية والتعليمية، حيث تتمثل بالعناصر المعيارية الأساسية المقرة دولياً لمواصفات الجودة (الايزو 9002)، (Lamprecht,1992) وهذه العناصر هي:

1- نطاق مسئولية الإدارة .
2- نظام الجودة .
3- مراجعة العقود و الإتفاقيات .
4- ضبط الوثائق والبيانات .
5- المشتريات والتزويد .

6- المنتج المورد من قبل المستفيد (العميل) .

7- تحديد المنتج ومتابعته .

8- ضبط عملية الإنتاج.

9- التفتيش والاختبار .

10- أدوات التفتيش والاختبار والقياس .

11- موقف التفتيش والاختبار .

12- ضبط حالات عدم التطابق .

13- الإجراءات التصحيحية .

14- المناولة والتخزين والتغليف والحفظ والنقل .

15- سجلات الجودة .

16- المراجعة الداخلية للجودة .

17- التدريب .

18- الأساليب الإحصائية.

جدول رقم (1)- متغيرات نظام الجودة بالمؤسسات التعليمية – إدارة الجودة الشاملة

ت	المتغير الرئيسي	الإطار التطبيقي والقياسي للمتغير
1	المنتج العائد	مخرجات عملية التربية والتعليم (المعارف، المهارات، اتجاهات، خبرات، قيم)
2	المستفيد الرئيسي	الطالب / المتدرب (المعلم)
3	المستفيد الثانوي	أولياء الأمور / ذوو العلاقة بالمستفيد الرئيسي
4	المستفيد العام	الدولة / المجتمع / سوق العمل
5	المستفيد الداخلي	القائمون على العملية التعليمية

وأشار (Martin, 1991) المذكور عند حمادنه (2014) أنه لكي تتصف برامج إعداد المعلمين بالجودة، يجب أن يتوافر فيها المعايير الآتية:

- تطوير مستوى الوعي في إعداد المعلمين.
- أن يكون المحاضرين من ذوي الخبرات والفعالية.
- التركيز على الجانب المعرفي المقترن بالتدريب.
- الاهتمام بتدريب المعلمين الجدد في المدارس تحت إشراف معلمي صفوف فاعلين.

كما قام عساس (1995) المذكور عند طه (2005: 156-157) بتحديد " أهم معايير الجودة في التدريب التي أكدت عليها الدراسات وهي:

- ينبغي تحديد الاحتياجات التدريبية بناءً على مستوى المتدربين.
- ينبغي مطابقة الأهداف مع الاحتياجات التدريبية.
- ينبغي تحديد أساليب التدريب التي تحقق الأهداف.
- ينبغي توفير الإمكانيات اللازمة للتدريب.
- ينبغي تكامل موضوعات التدريب شموليتها.
- ينبغي اعتماد مبدأ التخطيط كأساس للتدريب.
- ينبغي انتقال أثر التدريب إلى موقف العمل الفعلي ومتابعة ممارسة المتدربين لما تعلموه.
- ينبغي الاهتمام بالاحتياجات المتولدة إما أثناء التدريب أو بعد انتهائه والعمل على تلبيتها وفق مرونة التدريب وخبرة المدربين.
- ينبغي مراعاة جانب التوازن بين الأطر النظرية والتطبيقات العملية .

وقد أضاف (طه،2005: 157-158) بعض المعايير وهي:

- أن يكون للبرنامج أهداف محددة.
- أن يبنى البرنامج حول حاجات المعلمين التدريبية.
- أن يكون للمعلمين دوراً فاعلاً في التخطيط والتنفيذ للبرنامج.
- أن يحتوي البرنامج على أنشطة متنوعة وبأساليب متعددة، وأن يراعى فيها الفروق الفردية.
- أن تقام في أوقات مناسبة للمعلمين.
- أن يكون المدربين على درجة عالية من الكفاءة.
- أن يحقق البرنامج التوازن بين النظرية والتطبيق".

وقد ذكر حمادنه (2014) مجموعة من المعايير الصادرة عن مجلس اعتماد المعلمين الأمريكي وهي:

1. المعيار الأول: أهداف البرنامج:

يتضمن هذا المعيار مجموعة من المؤشرات وهي:

- أن يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم، والنظريات، والمهارات، وكل ما هو جديد في مجاله.
- أن يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم.
- أن يكسب البرنامج الطالب المعلم المهارات العليا، مثل: تحليل الموقف، والتعلم الذاتي، واتخاذ القرار.

- أن ينمي البرنامج العلاقات الانسانية، ويدعم لغة الحوار بين المشاركين (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة).

2. المعيار الثاني: مقررات البرنامج ومتطلباته:

ويشتمل على عدد من المؤشرات هي:

- أن تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية.
- أن يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة، تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم.
- أن يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.
- أن تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات.

3. المعيار الثالث: طرائق التدريس والتدريبات والأنشطة:

ويشتمل على عدد من المؤشرات هي:

- أن يستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس مثل: التعلم التعاوني، والتدريس المصغر.
- أن يتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات، وأنشطة تربوية مختلفة.
- أن يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة.
- أن يقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني (التربية العملية)، لاكتساب وتبادل الخبرات.
- أن يشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية، والتراكيب اللغوية، والمقدرة على التعبير اللغوية.

4. المعيار الرابع: التقويم والقياس:

ويشتمل على المؤشرات الآتية :

- أن يقيم الطالب المعلم بشكل صادق وموضوعي.

- أن يتضمن التقويم طريقتين أو أكثر مثل: اختبارات عملية، وعروض شفهية، وإختيارات تحريرية.
- أن تسجل نتائج التقويم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة.
- أن يحدد البرنامج معايير لتقويم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم.

5. المعيار الخامس: التقنية والمعلومات:

ويشتمل على عدد من المؤشرات وهي:

- أن يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية.
- أن يدرب الطالب المعلم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وتوظيفها.
- أن يتعرف الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات، وتوثيقها، وتبويبها.

6. المعيار السادس: إدارة البرنامج ومصادره:

ويشتمل على المؤشرات الآتية:

- أن يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة في التخطيط للبرنامج وتنفيذه.
- أن يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ.
- أن يوجد نظام إداري، لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري.

7. المعيار السابع: تحسين البرنامج ومراجعته:

ويشتمل على المؤشرات الآتية:

- أن يتم تقويم جميع عناصر البرنامج (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين).
- أن يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة وثيقة (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين).

وقد أشار اللحيدان (2017: 387-388) إلى ثلاثة معايير يشتمل كل واحد منها على عدد كبير من المؤشرات وهذه المعايير هي: "معايير الجودة المتوقعة من المدرب، ومعايير الجودة المتوقعة من المادة التدريبية، ومعايير الجودة المتوقعة من المركز التدريبي" .

سابعاً : بناء معايير وطنية للجودة الشاملة في التدريب خاصة لبرنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم ":

بعد أن استعرضت الباحثة معايير ضمان الجودة والإعتماد في عدد من مؤسسات التعليم والتدريب المحلية مثل هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين، وعدد من المؤسسات في الدول العربية مثل السعودية، ومصر، والأردن، وليبيا، وبعض أنظمة ضبط الجودة الدولية، قامت الباحثة بجدولة معايير ضمان جودة التدريب التي إعتمدتها من المؤسسات في الدول المختلفة سابقة الذكر ، ومن الدراسات السابقة التي تم ذكرها في البحث الحالي، ليسهل مقارنتها، بهدف إنتقاء المعايير المشتركة بين المؤسسات المختلفة الدولية والعربية لإعتمادها، مراعية في ذلك الإختلافات البسيطة في التسمية أو في التصنيف الرئيسي للمعايير، ومن خلال المقارنة بين المعايير المذكورة سابقاً، توصلت الباحثة إلى أن أغلب تلك المعايير تختص بالمؤسسات التعليمية، أما المؤسسات التدريبية فلها خصوصيتها التي تميزها عن المؤسسات التعليمية، لذا قامت الباحثة بالمزاوجة في بناء معايير أكثر ملاءمة للمؤسسات التدريبية بمملكة البحرين تحاكي معايير الجودة الدولية والعربية، بحيث تنسجم مع أهداف مؤسسة التدريب المهني بمملكة البحرين، وتتسق مع التطلعات المستقبلية لتلك المؤسسة، معتمدة على المعايير الدولية والعربية ومواءمتها مع متطلبات ومعايير الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين.

وفقاً لما تقدم، فقد قامت الباحثة بعرض هذه المعايير على المحكمين المختصين، وأجرت نقاشات أولية مع الزملاء العاملين في نفس المجال بإدارة التدريب والتطوير المهني، وهي بذلك تقدم نموذجاً لمعايير ضمان جودة التدريب ببرنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"، يمكن إختياره لاحقاً والتطوير عليه .

ويلاحظ مما سبق تعدد واختلاف معايير جودة التدريب بين الباحثين، وقد استندت الباحثة إلى هذه المعايير في صياغة أداة الدراسة وكتابة عباراتها وتم تأطيرها في (7) محاور أساسية، في محاولة لتحديد مستوى تطابق برامج تقويم المعلمين في مملكة البحرين مع معايير جودة التدريب.

وفي ضوء ذلك تستعرض الباحثة بعض نتائج دراسة المقارنة بين نماذج وأدوات تقويم البرامج التدريبية للدول العربية والخليجية والغربية وبين أداة الدراسة في البحث الحالي :

جدول رقم (2)- نتائج دراسة المقارنة بين نماذج وأدوات تقويم البرامج التدريبية للدول العربية والخليجية والغربية وبين أداة الدراسة في البحث الحالي

ت	القواسم المشتركة	القواسم غير المشتركة	استبانة البحث الحالي
1	تم التعريف بموضوع الاستبانة وأهدافها والفئة المستهدفة ووضعت تعليمات وإرشادات حول كيفية الاستجابة لعبارات الاستبانة .	أكتفت بعض النماذج في بعض الدول بعنونة موضوع الاستبانة ولم يتم التعريف بموضوع الاستبانة وأهدافها والفئة المستهدفة ووضعت تعليمات وإرشادات حول كيفية الاستجابة لعبارات الاستبانة .	تم التعريف بما يلي : ✓ موضوع البحث ✓ أهداف البحث ✓ الفئة المستهدفة ✓ التعليمات والإرشادات

ت	القواسم المشتركة	القواسم غير المشتركة	استبانة البحث الحالي
2	تشترك الأداة الحالية مع الأدوات الأخرى في وجود البيانات الديموغرافية .	المعلومات الديموغرافية استُخدمت في بعض الدول مع إختلاف عددها في كل دولة حسب موضوع وهدف البرنامج المُقوم، في حين لم يتم إستخدامها في بعض الدول الأخرى .	اشتملت استبانة الباحثة على بيانات عن أفراد العينة : الجنس، مستوى التعليم، سنوات الخبرة .
3	تشترك الأداة الحالية مع الأدوات الأخرى في وجود محاور .	تختلف الأداة الحالية مع الأدوات الأخرى في عدد المحاور، كما أن بعض استبانات الدول الأخرى غير مصممة على أساس المحاور .	تضمنت استبانة الدراسة الحالية على (9) محاور رئيسة .
4	تم إستخدام مقياس ليكرت الخماسي للموافقة .	هناك تنويع في المقياس حسب مايتطلبه موضوع وهدف التقويم، وبما يتناسب وطبيعة كل عبارة، حيث تختلف أنواع المقاييس المستخدمة لبعض الدول في الأداة الواحدة .	استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي .
5	تم الاستفادة من النماذج التي تهتم بتقييم مستوى ردة فعل المتدربين كنموذج كريكباتريك وهامبلين.	استُخدمت العديد من النماذج لتقويم التدريب مثل نموذج كريكباتريك، ونموذج ستفلبيم للتقويم، ونموذج ستيك، وغيرها من النماذج .	استخدمت الباحثة نموذج كريكباتريك للتقويم .
6	تم تخصيص عدد من العبارات لكل محور .	اختلفت الأدوات في عدد العبارات لكل محور، في حين اختصرت بعض الدول العبارات، وأكتفت بالعبارات الهامة والمفيدة والمباشرة في تقويم البرامج .	تم تخصيص عدد من العبارات لكل محور حسب أهميته وحسب المعلومات والأسئلة المطلوب الإجابة عليها والتي تدور في ذهن الباحثة، كما تم دمج محور المدرب ضمن أداة التقويم .

7	تـم إختيـار نمـط الأسـئلة التقييمة المغلقة لكل محور فـــي كتابـــة عبـــارات الاستبانة.	تنوعـت أدوات الـدول الأخـرى فـي إختيـار أنمـاط الأسـئلة مثـل الأسـئلة التقييمـة المفتوحة، والأسئلة الإختيارية، وغيرها .	اختـارت الباحثـة نمـط الأسـئلة التقييمـة المغلقـة لكـل محـور فـي كتابـة عبـارات الاسـتبانة لأنهـا ضـمت جميـع المعلومـات و العبـــارات والمطلوبـــة لتفسير نتائج بحثها .

ثانياً : الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تقويم البرامج التدريبية بشكل عام، وتقويم برامج تدريب المعلمين بوجه خاص، وتبين الآتي:

أجرى حجازي، والمناعي، (1996) دراسة تحليليه تشخيصية لبرامج إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين حول تقويم تدريب المعلمين، استهدفت تشخيص واقع التدريب في بنيته وآلياته وتقويم مردود التدريب وتقديم تصورات للتطوير المنهجي والتنفيذي تخدم غايات التدريب وتحدد سياسة الوزارة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتحليل الوثائق الخاصة والخطط التدريبية وبرامج التأهيل المهني، كما تم إجراء المقابلات المعمقة مع المسؤولين المعنيين بالتدريب، وقد بلغ العدد الكلي للبرامج (26) برنامج تدريبي وتكونت عينة الدراسة من حوالي (2423) متدرب، وأظهرت نتائج هذه الدراسة بضرورة تمهين نظام التدريب في هيكليته وآلياته وعملياته كما أنه لابد من التخطيط لتطوير بيئة هذا النظام بما يوفر الشروط الميسرة لهذا العملية البعيدة المدى.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : اتفقت الحدود المكانية للبحث الحالي مع هذه الدراسة حيث أُقيمت الدراستين بمملكة البحرين، كما قام الباحثان في هذه الدراسة بتقويم (26) برنامج تدريبي بجميع مجالاتها، وهذا جزء من موضوع وأهداف الدراسة للبحث الحالي، وأستفادت الباحثة استفادة كبيرة من هذه الدراسة القيّمة، فهي من أهم الدراسات التي أُقيمت بمملكة البحرين، وتكمن أهميتها في كونها اتخذت مدخلاً أكثر شمولاً من مجرد تقويم البرامج، حيث تناولت تشخيص مجمل الواقع التدريبي بمملكة البحرين ومختلف عناصر نظام التدريب آنذاك، حيث تم بذل جهد واضح وكبير من قبل الباحثان لدراسة نظام التدريب وفاعليته وتطويره دراسة شاملة تفصيلية، كما استفادت الباحثة من كيفية تقويم البرامج التدريبية وتوصيات ومقترحات وتحليل نتائج هذه الدراسة، ومقارنتها بمدى التطور الحاصل في نظام التدريب البحريني في يومنا هذا، كما ساعدت

هذه الدراسة الباحثة في صياغة وإضافة توصيات ومقترحات تطويرية وتنويرية في مجال تقويم البرامج التدريبية تتناسب مع التطور الحاصل في نظام التدريب الحالي .

أجرى النهار (2001) دراسة تقويمية لفاعلية البرامج التدريبية في المواد الأساسية (اللغة العربية، العلوم، اللغة الانجليزية)، استهدفت تقييم فاعلية البرامج التدريبية نحو رفع الكفاءة العلمية في مواد اللغة العربية، العلوم، اللغة الانجليزية وكشف أثرها في مستوى تطوير الكفاءة العلمية والكفايات التدريسية للمتدربين، وتكونت عينة الدراسة من 41 فرداً في برنامج اللغة العربية و35 فردا في برنامج العلوم، و22 فردا في برنامج اللغة الانجليزية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل الوثائق، وتحليل عينات من محتوى المواد التدريبية للمواد الثلاثة واستطلاع إتجاهات عينات المتدربين وعمل المقابلات المعمقة الفردية والجماعية للمتدربين والمسئولين المعنيين بمردود التدريب وإعادة تطبيق الاختبارات التشخيصية واختبارات نهاية البرنامج على عينات من المتدربين، وأظهرت النتائج أن برنامجي اللغة العربية والعلوم أسهما في تحسين مستوى الكفاءة العلمية للمتدربين إلا أن مقدار هذا الاسهام لم يكن بالشكل المطلوب كما ان يتفاوت من سنة لأخرى، أما برنامج اللغة الانجليزية قد أسهم في تطوير كفايات اللغة الانجليزية لدى المتدربين، كما كشفت الدراسة ثغرات أساسية في التخطيط والتصميم والتنفيذ والمتابعة لهذه البرامج ولذلك تم وضع التوصيات التي من شأنها تصويب مسار تنفيذ هذه البرامج والارتقاء بمستوى فعاليتها .

<u>علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي :</u> اتفقت الحدود المكانية للبحث الحالي مع هذه الدراسة حيث أُقيمت الدراستين بمملكة البحرين، كما قام الباحث في هذه الدراسة بتقويم فاعلية البرامج التدريبية بجميع مجالاتها لثلاث مواد أساسية، وهذا جزء من موضوع وأهداف الدراسة للبحث الحالي، كما تم استخدام العديد من الأدوات في هذه الدراسة منها أداة الاستبانة، والتي استعانت بها الباحثة في البحث الحالي وأستفادت من كيفية تصميمها وبنائها، كما أستفادت الباحثة استفادة كبيرة من هذه الدراسة، فهي من الدراسات المهمة القليلة التي أُقيمت بمملكة البحرين، وكذلك استفادت الباحثة من كيفية تقويم البرامج التدريبية وتوصيات ومقترحات وتحليل نتائج هذه الدراسة،

ومقارنتها بمدى التطور الحاصل في تقويم البرامج التدريبية في يومنا هذا، كما ساعدت هذه الدراسة الباحثة في صياغة وإضافة توصيات ومقترحات تطويرية وتنويرية في مجال تقويم البرامج التدريبية تتناسب مع التطور الحاصل في تقويم البرامج التدريبية في الوقت الحالي.

كما هدفت دراسة Jennifer & Dennis (2003) إلى تحديد الفجوات الموجودة بين المهارات الحالية والمطلوبة وذلك من أجل وضع أولويات التطوير للتدريب المستقبلي، وكذلك لتقويم الأنشطة التدريبية الموجودة وتحديد مرات التدريب، وماهي طرق التدريب مستقبلاً، وماهي المقترحات المستقبلية لتحسين منهجية التدريب، وتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للقوى العاملة في خدمة الوقاية الصحية العامة، حيث أن برنامج خدمة الوقاية الصحية العامة عبارة عن برنامج تدريبي لمدة ثلاث سنوات ملتزم بتطوير قوة عاملة ماهرة في تخطيط وإدارة وتقويم برامج الوقاية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة للمشاركين، ووفقا لنتائج الدراسة فضّل المشاركين التوسع في توظيف التقنيات الحديثة كإنشاء شبكة إنترنت وتسخيرها في ربط العاملين ببعضهم البعض وتسهيل عملهم داخل الشركة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أتفقت أهداف هذه الدراسة بشكل كبير مع أهداف الدراسة الحالية، كما استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، كما أتفقت بعض نتائج هذه الدراسة مع الطموحات والتطلعات المستقبلية لتقويم البرامج التدريبية وأثرها على الأداء وهو الاستفادة من التقنيات والمبتكرات الحديثة خاصة في مجال الحاسب الآلي واستخداماته ليس في الشكل فقط، وإنما في تطوير البرامج التدريبية، وكذلك أتفقت هذه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في أهمية تحديد أولويات التطوير للتدريب المستقبلي، وتطوير طرق التدريب وأساليبه وأنشطته، والتركيز على تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية الحقيقية للمتدربين لتنمية مهارات المتدربين بالشكل المطلوب والمرجو.

وتوصلت دراسة سعيد (2004) إلى نتيجة مفادها أن برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء لايتسم بالمرونة، ويفتقد إلى الوضوح والتجديد في أهدافه العامة، ولايخضع للتحديث والتطوير المستمر، وأوصى الباحث بالإطلاع على قائمة معايير المنظمات العربية والعالمية في مجال إعداد المعلم.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أتفقت بعض نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية وهو أن أهداف البرنامج لاتتسم بالتجديد والوضوح الكافي، وكذلك كون البرنامج لايخضع للتحديث والتطوير المستمر في مجمل مجالات التدريب، ولايعكس التطورات الحديثة والمستجدة في قطاع التربية والتعليم بالشكل المطلوب، كما تتفق توصيات البحث الحالي مع ماتوصلت إليه دراسة سعيد وهو أنه يجب الإطلاع على قائمة معايير المنظمات العربية والعالمية في مجال إعداد المعلم وتدريبه للحصول على مخرجات عالية الجودة .

وأيضاً هدفت دراسة متولي (2006) إلى إعداد معايير مقترحة لتقويم برامج التدريب لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية يمكن استخدامها والاسترشاد بها في إقرار جودة هذه البرامج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذا الهدف، وقد بلغت عينة المتدربين (80) معلماً ومعلمة و (40) موجه وموجهة للتربية الرياضية، وقد أوصت الباحثة بالاسترشاد بالمعايير المقترحة عند تقويم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الرياضية، وبضرورة إهتمام المسئولين بإدارة التدريب بإعداد برامج تدريبية خاصة لكل مرحلة تعليمية في ضوء الاحتياجات الفعلية لمعلمي كل مرحلة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم استخدام نفس المنهج في البحث الحالي، وقد استرشدت الباحثة بالمعايير التي تم اقتراحها في هذه الدراسة واستخلاص واشتقاق المعايير التي اعتمدتها في بحثها الحالي، كذلك وافقت هذه الدراسة توصيات ومقترحات البحث الحالي في إعداد برامج تدريبية خاصة لكل مرحلة تعليمية في ضوء الاحتياجات الفعلية لمعلمي كل مرحلة .

كما توصلت دراسة الغالبي، والعامري (2005) إلى أنه من المفترض أن تنظر المنظمة إلى أنشطة التدريب لكونها أنشطة مهمة تعزز من قدراتها على المدى البعيد، حيث أنها أصبحت أساس الميزات التنافسية للأعمال، وهذا يلفت الانتباه إلى أن النظرة تنأى بالمنظمة عن النظرة قصيرة الأمد لأنشطة التدريب لكونها تمثل كلفة يجب العمل على تخفيضها، وأن تعزيز أنشطة التدريب تعمل على تنمية المهارات وبناء القيادات المستقبلية التي تحتاجها المنظمة على أنها مركز معرفي يساهم في تطوير المجتمع، وخلق القيادات البديلة التي تؤدي إلى إستمرارية عمل المنظمة بالشكل المطلوب .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : توصلت هذه الدراسة أن تعزيز أنشطة التدريب تعمل على تنمية المهارات وبناء القيادات المستقبلية التي تحتاجها المنظمة، وهذا الجزء يتفق مع نتائج البحث الحالي .

وأجرى التميمي (2006) دراسة هدفت إلى إستقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (الايزو 9001) في تطوير الوحدات الادارية في وزارة التربية والتعليم بالأردن، وبلغت عينة الدراسة (384) موظفاً تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أفراد المجتمع، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة، وتوصلت النتائج إلى وجود درجة فاعلية متوسطة لاستخدام نظام إدارة الجودة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في درجة الفاعلية الكلية .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، وأتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى سنوات الخبرة، واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على معايير نظام إدارة الجودة (الايزو 9001) وأهميتها في تطوير الوحدات الادارية في قطاع التربية والتعليم، كما استرشدت الباحثة بمعايير نظام إدارة الجودة (الايزو 9001) في هذه

الدراسة واستخلاص واشتقاق المعايير التي اعتمدتها في بحثها الحالي، كما أكدت هذه الدراسة على أن تطبيق هذه المعايير لها أثر ايجابي على معدلات الأداء الوظيفي للعاملين وهو ماتسعى الباحثة لتحقيقه في هذه الدراسة .

بينما هدفت دراسة فقيه (2006) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية صنعاء من حيث تحديد المعايير ومؤشرات الأداء اللازمة لمعلم اللغة العربية التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم الجانب الأكاديمي من برنامج الإعداد، ومعرفة مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات، ولتحقيق أهداف البحث تم تطوير وتصميم أداة الاستبانة لتقويم الجانب الأكاديمي من برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، وفقاً لمعايير الأداء ومؤشراتها اللازمة لمعلمي اللغة العربية، واحتوت هذه الاستبانة على (146) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة و ستة عشر مجالا فرعيا من مجالات المكون الأكاديمي من برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، طبقت هذه الاستبانة على (215) فرداً من الطلاب المعلمين والمعلمين المتخرجين والموجهين، فقد بلغ أعلى مستوى تحقق للمعايير لمجال رئيس من مجالات المكون الأكاديمي نسبة (62.2%)، وهي تعتبر نسبة متدنية جداً ولم تصل إلى متوسط التحقق الأدنى (درجة المقياس) المعتمدة في دراسة الباحث المتمثلة في نسبة (75%) وذلك لكل مجال رئيس وفرعي من مجالات المكون الأكاديمي .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، وأستفادت الباحثة من هذه الدراسة في طريقة إختيار معايير محاور بحثها الرئيسة وتقويمها .

استهدفت دراسة أبكر (2006) الكشف عن مدى كفاية البرامج التدريبية التي تقدمها إدارات التدريب التربوي، تخطيطاً، وتنظيماً، وتنفيذاً، وتقويماً في تطوير أداء المعلمين ورفع مستوى أداء المؤسسات التربوية التعليمية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في إجراء

الدراسة، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بحيث تم تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمين والبالغ عددهم (382) من بينهم (22) مشرف تربوي للتدريب، وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة التدريب التربوي كانت ناجحة وفق آليات العمل المستخدمة في إدارة التدريب من حيث كفاية البرامج، ولكن هناك بعض المشكلات في العملية التدريبية، من ذلك قصور في عملية التقويم داخل الإدارات وفي المراكز يشمل معظم المحاور التي تم تقويمها: المتدرب، والمدرب، والمحتوى، والإمكانات.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، كما اتبعت نفس المنهج، وقد تم استخدام نفس الأداة والمنهج في البحث الحالي، وتقاربت هذه الدراسة مع دراسة البحث الحالي في تقويم بعض المحاور الرئيسة نفسها، وكذلك توصلت هذه الدراسة إلى نفس نتائج البحث الحالي وهي أن هناك بعض المشكلات في العملية التدريبية وقصور في عملية التقويم داخل الإدارات وفي المراكز يشمل معظم المجالات التي تم تقويمها وهي مجال كل من المتدرب، والمدرب، والمحتوى، والإمكانات.

هدفت دراسة سلامة، وحسن (2007) إلى تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب كلية التربية بجامعة أسيوط من وجهة نظر المعلمين الطلاب والموجهين، وبلغت عينة الدراسة (48) مشرفاً، و(300) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واعتمدا طريقة المسح بالعينة لجمع البيانات والاستبانة كأداة من أدوات الدراسة، وتضمنت الاستبانة على (6) محاور رئيسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني، كما أن أهداف التدريب لاتتحقق على الوجه المرجو، والأساليب التدريبية لاترتبط إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج، وبناء عليه أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات اللازمة لتطوير عملية تقويم برنامج التدريب الميداني .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، كما اتبعت نفس المنهج، وقد تم استخدام نفس الأداة والمنهج في البحث الحالي، وتقاربت هذه الدراسة مع دراسة البحث الحالي في تقويم بعض المحاور الرئيسة نفسها، وكذلك توصلت هذه الدراسة إلى نفس نتائج البحث الحالي وهي أن هناك بعض المشكلات في العملية التدريبية، كما أن أهداف التدريب لاتتحقق على الوجه المرجو، والأساليب التدريبية لاترتبط إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج .

كما أجرى الملهوف (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى وعي القادة التربويين لإدارة الجودة الشاملة في المناطق التعليمية بالكويت، ودرجة استعدادهم لتطبيقها، طُبقت الدراسة على (258) قائداً تربوياً، واستخدمت الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك وعياً بدرجة متوسطة لادارة الجودة الشاملة في المناطق التعليمية بالكويت من قبل القادة التربويين، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إستعداد القادة التربويين لتطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى الى متغير المؤهل العلمي .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أستفادت باحثة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تعريفها بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها ومبادئها، خاصةً أن هذه الدراسة عُملت بدولة الكويت وهي دولة عربية تتناسب وتتشابه مقوماتها مع مقومات البيئة البحرينية في أمور متعددة، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها هدفت إلى التعرف على مستوى وعي القادة التربويين لإدارة الجودة الشاملة في المناطق التعليمية بالكويت، ودرجة استعدادهم لتطبيقها وفقاً لمتغيرات مختلفة، حيث أن القادة التربويين لهم دور هام في عملية التغيير وتطوير العملية التعليمية فكان لابد من التحقق من درجة وعيهم بمعايير إدارة الجودة الشاملة .

هدفت دراسة العازمي (2007) إلى تقييم فاعلية البرامج التدريبية الادارية في وزارة الأشغال الكويتية من وجهة نظر المتدربين، والذين بلغ عددهم في هذه الدراسة (107) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات المتدربين نحو فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة (فالمتدربين المتقدمين في العمر أكثر قدرة على تقييم البرامج التدريبية من الأصغر سناً)، كما توصلت النتائج إلى أن هناك بعض المعوقات التي تعيق فاعلية البرامج التدريبية مثل عدم توفر وسائل تدريبية مناسبة في بعض البرامج التدريبية، ولذلك أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات اللازمة لتطوير تقويم البرامج التدريبية وزريادة فاعليتها .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات المتدربين نحو فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة، كما تتفق توصيات البحث الحالي مع ماتوصلت إليه دراسة العازمي وهو أنه يجب توفير الوسائل التدريبية اللازمة التي تعمل على إستيعاب محتويات البرنامج التدريبي، حيث ظهر من نتائج العازمي أن عدم توفر هذه الوسائل بشكل كافٍ يعيق فاعلية البرامج التدريبية .

كما استهدفت دراسة Mclean & Yun Hang & Lien (2007) تقويم التدريب في شركات التكنولوجيا التايوانية، ومعرفة طرق تقويم برامج التدريب في سبع شركات تكنولوجيا تايوانية، حيث استخدمت الدراسة المسح بالتطبيق على عينة من العاملين في هذه الشركات قوامها (428) موظفاً، وخلصت الدراسة إلى أن تقويم التدريب في هذه الشركات السبع تركز في المستوى الأول على (الرضا) والمستوى الثاني على (التعلم) والمستوى الثالث على (الأداء)، وأن تقويم التدريب في السبع شركات يتم وفق نموذج كيركباتريك لتقويم التدريب.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة نموذج كريكباتريك لتقويم التدريب، وهو نفس النموذج المستخدم في البحث الحالي، حيث استفادت الباحثة من هذا النموذج في

تحديد نوعية البيانات التي ينبغي جمعها في المستويات الأربعة لتقويم فاعلية التدريب بهذا النموذج .

كذلك هدفت دراسة Buyens (2008) إلى فحص فيما إذا كان التدريب للعاملين داخل المؤسسة له علاقة بالإستراتيجية التي تتبناها المؤسسة وأثر ذلك على الأداء، وتكون مجتمع الدراسة من موظفي الشركات العاملة في فيتنام (شركات تصنيعية وخدماتية)، وطبقت الدراسة على (196) موظفاً، وتوصلت النتائج أن الاستراتيجية التي تتبناها الشركة لها علاقة كبيرة على أداء المؤسسة وزيادة مبيعاتها، فسياسة الشركة ستضمن الجودة في العمل ونوعيته .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : تقاربت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة البحث الحالي في أن الاستراتيجية التي تتبناها الشركة لها علاقة كبيرة على أداء المؤسسة وزيادة مبيعاتها، فسياسة الشركة ستضمن الجودة في العمل ونوعيته، وهذا ماتوصلت له الدراسة الحالية حيث أن الخطط الدقيقة، والتي تعتمد على وضع الاستراتيجيات الصحيحة تُمكن المؤسسات والشركات من الوصول إلى تحقيق نتائج ناجحة، وتحقيق الأهداف المخطط لها، مع الأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل التي تؤثر على إمكانية حدوثها، أو تطبيقها بشكل فعلي، لذلك من المهم الحرص على تعديل الاستراتيجيات المتبعة في حال عدم مناسبتها للأحداث الواقعية المرتبطة بها، وحتى لا تؤثّر على مسار تَحقيق الأهداف بأسلوب صحيح.

كما تقدمت INDIRA (2008) بدراسة هدفت من خلالها التأكيد على ضرورة فهم تقويم التدريب باعتباره عملية مستمرة تتطلب إجراء استعراض وتحليل دوريين لاحتياجات مختلف قطاعات التنمية الريفية، والتأكيد على الحاجة إلى وضع عملية تقويم منهجية داخل المؤسسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بدراسة ميدانية على عينة من العاملين في مؤسسة التنمية الريفية، وممن خضعوا لبرامج تدريبية في المؤسسة، ولجمع البيانات صممت الباحثة استمارة استبيان كما قامت بعقد مقابلات مع أفراد العينة، وعليه توصلت الدراسة إلى أن المؤسسة موضع الدراسة بشكل عام قدمت العديد من البرامج التدريبية، وكان المشاركون سعداء بالتدريب الذي تلقوه، وتطلعوا إلى تعلم المزيد من المؤسسة، غير أن هناك أوجه قصور في التدريب من حيث

ترشيحات المشاركين والمشاكل التي يواجهها المشاركون في الإستفادة من التعلم في بيئتهم المحلية، وأظهرت أيضا أن المهنيين العاملين في مجال التنمية الريفية الذين يخضعون للتدريب أنفسهم حريصون على المشاركة في عملية التقويم من أجل المساعدة في عملية التعلم الذاتي وإحداث تغييرات مستدامة.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، كما وافقت دراسة INDIRA نتائج وتوصيات البحث الحالي، حيث أكدت الباحثة على أن عملية تقويم التدريب تتطلب الاستمرارية في إجراء استعراض وتحليل دوريين لاحتياجات المتدربين الفعلية، والتأكيد على وضع عملية تقويم منهجية داخل المؤسسة، وتنمية عملية التعلم الذاتي لدى المتدربين لإحداث التغييرات المستدامة .

وقد تناولت دراسة عيسى، وطموس (2009) موضوعاً نال اهتمام الكثير من التربويين والقائمين على مؤسسات التعليم، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معايير جودة التدريب ودورها في تطوير البرامج التدريبية للمعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان استبانة تتضمن معايير للجودة موزعة على (9) مجالات رئيسة وهي الحاجة للتدريب أثناء الخدمة، تخطيط البرنامج التدريبي، أهداف البرنامج التدريبي، محتوى البرنامج التدريبي، بيئة التدريب، الأساليب والأنشطة التدريبية، تقويم البرنامج التدريبي، إدارة التدريب، المدربون والمتدربون، ويتكون كل منها من المعايير الفرعية بإجمالي (105) معياراً، بحيث يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج التدريب في ضوء معايير جودة التدريب، حيث وضعت ضمن مقياس ليكرت، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في دراسة بعض المشكلات التي تواجه المتدربين في المحاور التسعة، حيث بلغت درجة الموافقة على فقرات الاستبانة المقترحة في المحاور ككل من وجهة نظر العينة (357.450)، وبلغ الوزن النسبي للمحاور ككل (68.09%) وهي تمثل درجة مقبولة من وجهة نظر المعلمين .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة ووضعت ضمن مقياس ليكرت لتحقيق أهدافها، وقد تم استخدام نفس الأداة والمقياس في البحث الحالي، وقد أستفادت باحثة الدراسة الحالية من دراسة عيسى وطموس في التعرف على معايير جودة التدريب، والمحاور الرئيسة والمعايير الفرعية التي تم إختيارها من قبل الباحثان في تقويم كل مجال رئيس، وأستفادت منها في بناء وتطوير استبانة تقويم برنامج الدراسة الحالية وتحليل نتائجها .

كما هدفت دراسة موسى (2009) إلى التعرف على واقع عملية التدريب من وجهة نظر المتدربين في بنك فلسطين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى نتائج الدراسة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقت على عينة عشوائية منتظمة قدرها (176) موظفاً وموظفة، وتوصل الباحث في نتائجه إلى أن التخطيط للعملية التدريبية غير فعال بدرجة كبيرة، ولم يتم إشراك الموظفين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، والأساليب المستخدمة في التدريب كانت جيدة وتتلاءم مع طبيعة المادة التدريبية، ووجود ضعف بعملية تقويم البرامج التدريبية المنفذة، ولذلك أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : وافقت نتائج دراسة موسى بعض نتائج الدراسة الحالية في أن التخطيط للعملية التدريبية غير فعال بدرجة كبيرة، ولم يتم إشراك الموظفين في تحديد احتياجاتهم التدريبية بالشكل المطلوب، ووجود قصور بعملية تقويم البرامج التدريبية المنفذة، كما وافقت دراسة موسى بعض توصيات الدراسة الحالية .

كما قام كنعان (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير الجودة، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وتم عرضه على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين مكونة من (14) عضو هيئة تدريس، و(400) طالباً، وقسم هذا المقياس إلى قسمين، القسم الأول هو مقياس مخرجات برامج كلية تربية المعلمين وفق معايير الجودة، والقسم الثاني هو مقياس تقويم

تربية المعلمين وفق معايير الجودة، حيث احتوى القسم الثاني من المقياس على تقويم (9) محاور رئيسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة لإعادة النظر في أهداف ومحتوى وأساليب ومجمل المحاور الرئيسة، كما لا تكشف أساليب التقويم عن مقدار ما تم تحقيقه من أهداف.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : تقاربت دراسة كنعان مع دراسة البحث الحالي في دراسة أهم المعايير في إعداد برامج المعلمين (المتدربين) وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي وإعداد مقياس لبرامجهم وفق هذه المعايير، كما توافقت نتائج وتوصيات دراسة كنعان مع نتائج وتوصيات دراسة البحث الحالي في إعادة النظر في أهداف ومحتوى وأساليبه وأساليب تقويمه ومجمل المحاور الرئيسة .

أجرى الطوانسي، وسالم، وبيومي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التدريب لمعلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بسلطنة عمان، وجوانب القوة والضعف في البرامج التدريبية المتاحة، وتحديد متطلبات الجودة الشاملة ذات الصلة والملائمة لتطوير برامج التدريب، والتوصل إلى تصور مقترح يستفاد منه في تطوير هذه البرامج، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وصمموا استبانة اشتملت على (5) محاور رئيسة وهي أهداف البرنامج التدريبي، محتوى البرنامج التدريبي، تقويم البرنامج التدريبي، مدى إرتباط البرامج بالاتجاهات التربوية المعاصرة، معوقات تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، وأحتوت الاستبانة على (72) عبارة موزعة بصورتها النهائية على المحاور الرئيسية الخمسة، وقد بلغت عينة الدراسة (90) معلماً ومعلمة إختيرت عشوائيا من مجتمع البحث، وتوصل الباحثون إلى أن هناك إستفادة من البرامج التدريبية ولكن بدرجة لا ترقى إلى الدرجة الكافية والتي تحقق الأهداف المرجوة، وإعادة النظر في دراسة وحل بعض التحديات والمشكلات التي تواجه المتدربين في المحاور الخمسة، كما وضع الباحثون تصور مقترح يمكن الاستفادة منه في تطوير البرامج التدريبية وفق معايير الجودة الشاملة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، كما تم استخدام نفس المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت الدراستين في إختيار بعض المحاور الرئيسة نفسها، كما تشاركت الدراستين في بعض نتائج وتوصيات الدراسة، واستفادت باحثة الدراسة الحالية من التصور المقترح المطروح في تطوير البرامج التدريبية وفق معايير الجودة الشاملة في دراسة كلٍ من الطوانسي، وسالم، وبيومي في بحثها الحالي .

هدفت دراسة صياد (2010) إلى التعرف إلى أهم معايير الجودة الشاملة المرتبطة ببرامج التطوير المهني والتدريب، وإلى التعرف على مسيرة حركة التدريب والتنمية المهنية التعليمية في مصر وأهم مشكلاتها، وصياغة بعض الملامح المستقبلية بتطوير مخرجات منظومة التنمية المهنية للمعلمين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة من أدواته، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك بعض نقاط القوة والضعف في برامج التنمية المهنية للمعلمين، لذلك وضعت الباحثة تصور مقترح لتطوير هذه البرامج في ضوء معايير الجودة الشاملة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، كما تم استخدام نفس المنهج الوصفي، ، كما تشاركت الدراستين في بعض نتائج وتوصيات الدراسة في أن هناك بعض نقاط القوة والضعف في برامج التنمية المهنية للمعلمين، واستفادت باحثة الدراسة الحالية من التصور المقترح المطروح في تطوير البرامج التدريبية وفق معايير الجودة الشاملة في دراسة صياد في بحثها الحالي .

وأجرى كلٍ من السبع، وغالب، وعبده (2010) دراسة تستهدف تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة اشتملت على (152) معياراً، وتم

تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، بحيث تكونت عينة الدراسة من (9) أعضاء في هيئة التدريس، و(71) طالب وطالبة، وتضمنت الاستبانتين بمجملها على (8) محاور رئيسة، ونتج عن الدراسة قلة توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك قلة توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، في حين توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أتفقت الدراستين مع بعضهما في إختيار بعض المحاور الرئيسة ومعاييرها الفرعية، كما استفادت الباحثة من المجالات الرئيسة المختلفة الأخرى التي تم طرحها في دراسة كلٍ من السبع، وغالب، وعبده، ولكن فضّلت باحثة الدراسة الحالية دمج بعض المحاور الرئيسة في مجال رئيس واحد لتتناسب مع أهداف البحث الحالي، كذلك أتفقت بعض نتائج وتوصيات هذه الدراسة من نتائج وتوصيات البحث الحالي من حيث قلة توافر معايير الجودة في أغلبية المحاور الرئيسية .

وعمد McNamara (2010) الى إجراء دراسة تستهدف تحليل القضايا المفاهيمية، والتصميم التي يتعين النظر فيها في تقويم برامج تعليم وتدريب الكبار، كما تستهدف الدراسة إثبات أن الإطار المفاهيمي الذي تقوم عليه نظريات تعليم الكبار وتدريبهم لم تعد تحظى بأهمية كبيرة لاسيما فيما تشهده عملية التقويم من تقدم هائل جعل الاهتمام أكثر تركيزاً على عملية التقويم ذاتها وعلى أدوار المساهمين ومدى اقتراب عملية التقويم من معايير الجودة، وقد قام الباحثين بدراسة عدد من الدراسات السابقة التي تناولت عملية تقويم البرامج التدريبية، واستندوا في دراستهم على نموذجين من نماذج التقويم الأول تقويم دراسة الحالة المطور من قبل روبرت ستيك، والثاني نموذج الاستخدام والتطبيق المطور من قبل مايكل كوين باتون، ونتج عن الدراسة

أن التقويم الفعال وفق معايير الجودة يسهم إسهاما كبيراً في الجودة الشاملة، وأن التقويم من أصعب العمليات كونه يحدد نوعية برامج التدريب ويبين مدى ملائمتها للمتدربين.

علاقة هذه الدراسة باليحث الحالي : توصلت دراسة_McNamara أن التقويم الفعال وفق معايير الجودة يسهم إسهاما كبيراً في الجودة الشاملة، وله أثر إيجابي في تنمية الموارد البشرية، وهذا جزء من توصيات البحث الحالي، كما اختار البحث نماذج تقويم مختلفة عن الدراسة الحالية نظراً لتناسبها مع أهداف بحثه وطبيعة موضوعه .

كما أجرى كلٍ من التلباني، وبدير، والمصدر (2011) دراسة تستهدف معرفة واقع عملية تقويم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية الكبرى بالمحافظات الجنوبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما أعد الباحثين استبانة وفق نموذج كيركباتريك، حيث عرضت الاستبانة على عينة مكونة من (247) إداري من الإداريين في الهيئات المحلية الكبرى الذين أُلحقوا ببرامج تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يتم تقويم التدريب في الهيئات المحلية على مستويات رد الفعل والتعلم إلى حد ما، وأنه لا يتم التقويم على مستويات السلوك، النتائج التنظيمية.

علاقة هذه الدراسة باليحث الحالي : استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة إعتماداً على نموذج كريكباتريك، وقد تم استخدام نفس الأداة ونموذج التقويم والمنهج في الدراسة الحالية، وأستفادت الباحثة من تصميم الاستبانة إعتماداً على نموذج كريكباتريك في تصميم وبناء أداة بحثها، وإختيار الأجزاء المطلوبة والمتناسبة مع موضوع وهدف وأسئلة بحثها .

كما هدفت دراسة الزناتي (2012) إلى التعرف إلى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في محافظة غزة، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة، والتي من

خلالها تمكن من بناء استبانته والتي تكونت من (73) بنداً، وبلغت عينة دراسته (20) معلم ومعلمة، حيث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصل الباحث إلى أن معايير الجودة الشاملة لم تتحقق في جميع المجالات الرئيسة الأربعة، حيث لم تصل إلى المستوى المطلوب والذي حدده الباحث بنسبة 80%، وأن هناك قصوراً واضحاً في جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم حيث أظهرت النتائج أن جميع العبارات كانت بدرجة مقبولة من حيث جودة الأداء، وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بضرورة تطوير البرامج التدريبية وفق معايير الجودة الشاملة حتى تساير برامج التدريب العالمية، مع ضرورة إشراك جميع العناصر المنشودة من تصميم وتنفيذ وتخطيط البرامج التدريبية وغيرها لمعلمي العلوم من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحتوى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدفاً للجميع مما يزيد من فاعلية البرنامج، وأن يراعي القائمون على برامج الإعداد وتدريب معلمي العلوم تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والحاجات المختلفة لفئات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، وقد تم استخدام نفس الأداة والمنهج في الدراسة الحالية، وأستفادت باحثة الدراسة الحالية من توصيات دراسة الزناتي في إشراك جميع العناصر المنشودة من تصميم وتنفيذ وتخطيط البرامج التدريبية وغيرها في تدريب المعلمين من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحتوى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدفاً للجميع مما يزيد من فاعلية البرنامج، وقامت باحثة الدراسة الحالية بإشراك جميع العناصر الرئيسة في موضوع بحثها قدر المستطاع وفي حدود مايتناسب مع أهداف وطبيعة بحثها، كذلك أتفقت الدراستين في ضرورة أن يراعي القائمون على برامج الإعداد والتدريب تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والحاجات المختلفة لفئات المعلمين أثناء الخدمة للحصول على مخرجات عالية الجودة وتتناسب مع القدرات المختلفة والاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.

وأجرى Hacer & Uysal (2012) دراسة هدفت من خلالها تقويم برامج التدريب المقدمة من وزارة التربية والتعليم التركية لاستكشاف التأثير المستدام على مواقف معلمي اللغة، وقاعدة معارفهم، والممارسات الصفية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبانة قام بعرضها على 72 معلماً ومعلمة، كما أجرى مقابلات مع المشرفين على التدريب، وذلك بعد 18 شهر من انتهاء الدورة التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن مواقف المعلمين تجاه البرامج والدورة التدريبية بشكل عام كانت إيجابية، ولكن البرامج التدريبية تعاني من التقصير في التخطيط ومن ضعف عملية التقويم، ولم تحقق جميع الأهداف الموضوعة له مسبقاً.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بعض نتائجها، حيث أن البرامج التدريبية تعاني من التقصير في التخطيط ومن ضعف عملية التقويم، ولم تحقق جميع الأهداف الموضوعة له مسبقاً.

أجرى الرشيدي (2013) دراسة هدفت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة والدعم اللازم لتطبيقها في مجال التدريب والتعليم التطبيقي، والكشف عن أهم التحديات التي تواجه المسئولين في تطبيقها، إضافة إلى الوصول إلى مقترح يضمن نجاح تطبيقها في ضوء المواصفة الدولية للجودة (الايزو 9002)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث في جمع البيانات على طريقة المسح بالعينة التي بلغ عددها (100) متدرب وإختصاصي بمراكز التدريب، إستناداً إلى الاستبانة وفق مقياس ثلاثي التدريج، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الارتقاء بالنظام الاداري المتبع في إدارة الجودة الشاملة، والسعي نحو إبتكار آليات توعوية وتثقيفية في إدارة الجودة الشاملة بين العاملين في مجال التدريب، وإدماجهم في دورات تدريبية متخصصة في مجال الوعي بأهمية الجودة الشاملة في تجويد المخرج النهائي من التدريب، والعمل على حل كافة المشكلات المعوقة لعملية تطبيق الجودة الشاملة في التدريب حتى يكتسب عضو هيئة التدريب كافة المهارات المستحدثة في مجال ضبط الجودة التدريبية .

علاقة دراسة الرشيدي باليحث الحالي : استخدم الباحث أداة الاستبانة والمنهج الوصفي التحليلي في بحثه، وقد تم استخدام نفس الأداة والمنهج للدراسة الحالية، تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الهامة في مجال الجودة الشاملة، ونشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التدريبية، حيث أن هذه الدراسة غطت جميع جوانب الجودة الشاملة إبتداً من تعريفها وإنتهاءا بوضع تصور مقترح لضمان نجاح تطبيقها، واستفادت باحثة الدراسة الحالية أيضاً بالتعرف على مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها ومبادئها وطرق تطبيقها ودعمها وغيرها، وساعدت هذه الدراسة الباحثة في استخلاص وإشتقاق بعض معايير دراستها منها التي تتناسب مع موضوع وهدف الدراسة الحالية.

وقامت ألفرا (2013)، بدراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة غوث الدولية، ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة استبانة تقيس سبع مجالات لتقويم برامج التدريب تكونت من (75) فقرة، حيث قامت بعرضها على عينة مكونة من (450) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة أجابوا أن أهداف برامج التدريب قابلة للتحقق، وهي تنبثق من الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى أن التخطيط للبرامج التدريبية ينبثق من الخطة العامة للتدريب والإشراف للوزارة وأن التدريب يقوم على أسس تربوية واضحة.

علاقة هذه الدراسة باليحث الحالي : استخدمت دراسة ألفرا أداة الاستبانة، وقد تم استخدام نفس الأداة في البحث الحالي، كما تشاركت الدراستين في تقويم بعض المحاور الرئيسة، واستفادت باحثة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في استخلاص وإشتقاق بعض معايير دراستها .

وكذلك أجرى أبوريه (2013) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لتقويم التدريب الميداني في ضوء متطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة لطلاب كلية التربية الرياضية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لتحقيق هدف الدراسة وطبيعته وإجراءاته، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً، و(30) موجهاً، و(130) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بالكلية، وتوصل الباحث

بعد تفسير ومناقشة نتائجه أن المقياس المقترح يتمتع بمعاملات علمية تجعله يصلح لعملية تقويم التدريب الميداني في ضوء متطلبات معايير الاعتماد وضمان جودة .

علاقة دراسة أبوريه بالبحث الحالي : تشاركت الدراستين في استخدام نفس المنهج والأداة، واهتمت الدراستين ببناء أداة تصلح لتقويم البرامج التدريبية وفق معايير ضمان جودة التدريب، حيث استفادت الباحثة من دراسة أبورية في استخلاص وإشتقاق بعض معايير دراستها .

أجرى البكر (2013) دراسة هدفت إلى وضع إطار منهجي لدعم وتقويم مسار جودة العملية التعليمية، وذلك من خلال توظيف المواصفة الدولية للجودة (الايزو 9002) في مجال التربية والتعليم، وتطبيق عناصرها كمعايير لعملية تقويم وقياس مستوى وفاعلية جودة الأداء في المؤسسات التربوية والتعليمية، واعتمد الباحث في منهجية الدراسة على بعدين رئيسين وهما التحليل والتطبيق، ويتمثل التحليل في دراسة تحليلية للمواصفة الدولية للجودة، ويتمثل التطبيق في توظيف وتكييف عناصر المواصفة الدولية في حقل التربية والتعليم وذلك من خلال وضع التطبيقية لتوظيف هذه المواصفة، وقد أوصى الباحث بضرورة الأخذ بمعايير وتطبيقات المواصفة الدولية للجودة في مراحل التعليم المختلفة وحث المؤسسات التربوية والتعليمية على الحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : أتفقت الدراستين في طريقة توظيف معايير جودة التدريب والتعليم وتكييفها مع بيئتها ومقوماتها وظروفها، كما أتفقت في بعض توصياتها كنشر ثقافة معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وحيث استفادت باحثة الدراسة الحالية من دراسة البكر في طرق توظيف هذه المعايير في تقويم البرامج التدريبية .

هدفت دراسة أبومعيلق (2014) إلى التعرف على سبل تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق هدفها، حيث استهدفت الدراسة (110) من المدراء والإختصاصيين

والمدربين في مراكز التدريب المهني، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، توافر معايير الجودة الشاملة في مراكز التدريب المهني بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في مراكز التدريب المهني، وبتعزيز جودة المحتوى التدريبي النظري والعملي للبرامج التدريبية وجودة مايقدم في بيئة التدريب .

علاقة دراسة أبومعليق بالبحث الحالي : تشاركت الدراستين في استخدام نفس المنهج والأداة، وتوصلت الدراستين إلى نفس النتائج من حيث جودة المحتوى وبيئة التدريب، كما استفادت الباحثة من دراسة أبومعليق في استخلاص وإشتقاق بعض معايير دراستها .

وكذلك دراسة Bharthvajan (2014) التي تسعى إلى معرفة أثر تقويم برامج التدريب على الأعمال في المؤسسة ككل، حيث يرى الباحث أن التقويم هو محاولة للحصول على معلومات على آثار برنامج التدريب، وتقويم قيمة التدريب في ضوء تلك المعلومات، ولتحقيق هدف الدراسة أجرى الباحث دراسة ميدانية على عدد من المعلمين والمدربين في الهند ممن خضعوا لبرنامج تدريبي بلغ عددهم (270) معلم ومعلمة، وبينهم (13) مدرب، واستخدم الباحث أداة الاستبانة من تصميمه لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن تقويم التدريب هو تطبيق أساليب منهجية لتقويم دوري وموضوعي لفعالية برامج التدريب والتطوير في تحقيق النتائج المتوقعة، كما أن التقويم أحد أهم الركائز في نجاح عملية التدريب وبالتالي تحقق الأهداف المنشودة في تطوير وتحسين الأداء، ولذا من الضروري إجراء اختبار تجريبي على كل برنامج تدريبي قبل الاستخدام الأولي، ويتيح ذلك اختبار البرنامج من حيث تحقيقه أهداف التدريب، وينبغي أن يشمل الاختبار التجريبي ليس فقط المدربين ولكن عينة تمثيليه من المتعلمين المحتملين كذلك.

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : توصلت دراسة Bharthvajan أن متابعة أثر التقويم يسهم بشكل كبير في تحقيق النتائج المتوقعة والوصول إلى الأهداف المنشودة واستمرارية هذا التقويم بشكل دوري يساهم في عمل قفزة نوعية كبيرة في الارتقاء بأداء العاملين، وله أثر إيجابي في تنمية الموارد البشرية، وهذا الجزء ما توصلت له نتائج البحث الحالي وتم إدراجه ضمن توصيات البحث الحالي .

هدفت دراسة خليل (2017) إلى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في ظل متغيرات الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التدريب، إضافة إلى المدربين والمتدربين، وتكونت عينة الدراسة، وهي عينة طبقية عشوائية، من (298) فرداً ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تكونت من (34) فقرة موزعة على محورين وهما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومدى توافرها في الاستراتيجيات التدريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (3.43) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأظهر 65% من أفراد العينة رضاهم عن برامج التدريب التي تعدها مديرية التربية والتعليم في محافظة الغربية، وعلى ضوء ذلك أوصى الباحث بالاهتمام بالبرامج التدريبية وإخضاعها لمعايير الجودة الشاملة قبل البدء بتطبيقها، ومراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، وتوفير كافة الإمكانات اللازمة لإنجاح البرامج التدريبية .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : تشاركت الدراستين في استخدام نفس أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي، في حين أن دراسة خليل اعتمدت على تقويم محورين رئيسين فقط وذلك نظراً لتناسب هاذين المحورين مع طبيعة موضوع وأهداف وأسئلة الباحث، كما أتفقت بعض نتائج

وتوصيات هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في مراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، وتوفير كافة الإمكانات اللازمة لإنجاح البرامج التدريبية.

هدفت دراسة الشجراوي (2017) إلى تقويم جودة برنامج رياض الأطفال في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة اشتملت على (4) مجالات رئيسة وهي أعضاء هيئة التدريس، الخطة والمحتوى الدراسي، طرائق التدريس، أساليب التقويم، وعدد فقراتها (49) فقرة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية تألفت من (247) طالبة، وأظهرت النتائج حصول كل المجالات على درجة مرتفعة، وأكدت الباحثة على الاستمرارية في تقويم أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري، والتنويع بأساليب التقويم.

علاقة هذه الدراسة باليحث الحالي : استخدمت دراسة الشجراوي الاستبانة والمنهج الوصفي التحليلي في دراستها، وقد تم استخدام نفس الأداة والمنهج في الدراسة الحالية، كما وافقت دراسة الشجراوي توصيات البحث الحالي، حيث أكدت الباحثة على الاستمرارية في عملية التقويم بشكل دوري، والتنويع بأساليب التقويم.

قام الراعوش (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد التدريب المهني في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واختار الباحث عينة طبقية عشوائية بلغت (175) من أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة تم تطوير استبانة مكونة من (63) فقرة، وتوصل الباحث إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد التدريب المهني في الأردن كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة .

علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي : تشاركت الدراستين في استخدام نفس الأداة ، كما استفادت الباحثة من دراسة الراعوش في استخلاص وإشتقاق بعض معايير دراستها وتطوير استبانتها وتحليل نتائجها.

ثالثاً : التعليق على الدراسات السابقة

- أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة الحالية، وإختيار أدوات تنفيذها، وبنائها وتحديد إجراءاتها، وتبيان مدى إتقان نتائجها أو إختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.
- ومن العرض السابق يتبين أن جميع الدراسات السابقة تؤكد أهمية تقويم البرامج التدريبية للتحقق من صلاحية هذه البرامج، ومن ملائمتها لمعايير الجودة، ومن اقترابها من الاحتياجات التدريبية للعاملين، لذلك تنوعت الدراسات السابقة بين دراسات طبقت في مجالات تعليمية ودراسات طبقت في مجالات مهنية .
- تشاركت جميع الدراسات السابقة في موضوع وهدف واحد وهو تقويم التدريب، كما تشاركت بعض هذه الدراسات في الحدود المكانية للدراسة الحالية مثل دراسة (حجازي، والمناعي، 1996)، ودراسة (النهار، 20111)، كا قامت أغلبية الدراسات السابقة بتصميم استبانة وعرضها على أفراد العينة كدراسة كلٍ من (النهار، 2011؛ التميمي، 2006؛ فقيه، 2006؛ أبكر، 2006؛ الرشيدي، 2013؛ ألفرا، 2013؛ الشجراوي،2017) وغيرها، كما أن هناك بعض من الدراسات من استخدم أداتين في الدراسة كالاستبانة والمقابلة كما في دراسة (Hacer & Uysal، 2012) ودراسة (السبع، وغالب، وعبده، 2010)، ودراسة (INDIRA ،2008)، كما استخدمت بعض الدراسات مقياس ليكرت كدراستي (عيسى، وطموس، 2009)، (خليل، 2017)، وبعض الدراسات استخدمت نموذج كريكباتريك للتقويم كدراسة (التلباني، وبدير، والمصدر، 2011)، كما تشاركت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في

بعض محاور تقويم البرنامج كدراسة كلٍ من (أبكر، 2006؛ سلامة،وحسن، 2007؛ الطوانسي، وسالم، وبيومي، 2010؛ السبع، وغالب، وعبده، 2010) وغيرها.

- كما لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة تناولت جميعها تقويم البرامج التدريبية بشكل عام كتقويم برامج إعداد المعلمين أو برامج المؤسسات التدريبية أو الشركات بشكل عام، ولم تختص أي دراسة فيهم بتقويم برنامج تدريبي محدد ودراسته بشكل مفصل، لذا فالدراسات التي تختص بدراسة برنامج تدريبي دراسة شاملة ومفصلة هي دراسات نادرة وقليلة، وعلى الرغم من أنه هناك برامج تدريبية هامة جداً ومؤثرة ولها ثقلها ووزنها ودورها الكبير في عمل تغييير جذري في مجال التربية والتعليم، إلا أن هذه الدراسات لم تدخل بعد في صلب إهتمامات الباحثين العرب المشتغلين في مجال تقويم البرامج التدريبية، وقد يرجع ذلك الأمر الى صعوبة إجراء مثل هذه الدراسات لكونها ذات طابع تتبعي يقتضي من الباحث إقتفاء آراء المتدربين الخاصة بالتدريب أثناء البرنامج، ومن ثم تقصي أثر التدريب في تغييرها سواء بالسلب أو بإلايجاب، كذلك لم تستند هذه الدراسات على إطار نظري محدد يرتكز على مشاكل أو صعوبات محددة لبرنامج محدد وآراء المتدربين الفعلية بشأن هذا البرنامج ودور المعنيين في تغييرها.
- كما لاحظت الباحثة أن هذه الدراسات لم تتناول تطوير أدوات مقننة لتحديد مدى توظيف معايير ضمان جودة التدريب ومعايير إدارة الجودة الشاملة فيه، وهناك عدة أسباب – حسب رأي الباحثة – يمكن أن تفسر قلة إهتمام التربويين العرب بموضوع توظيف معايير ضمان جودة التدريب ومعايير إدارة الجودة الشاملة نظراً لصعوبات توظيف نماذج الجودة الشاملة في حقل التربية بفعل أن أفكار الجودة الشاملة حديثة نسبياً، فهي لم تبرز إلى حيز الوجود سوى في التسعينات من القرن الماضي، وبالتالي لم تلقى انتشاراً واسعاً في المنطقة العربية، كما أن آليات تفعيلها في الميدان التربوي غير واضحة بالنسبة للعديد من القادة التربويين في الدول العربية. ومع ذلك فهناك عديد من الدراسات العربية القيمة التي فصلت في شرح

فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومبادئها الرئيسية، وأوضحت معايير تقويمها ونتائج تطبيقها، وفحصت إمكانية استخدام المؤسسات لأساسيات هذه الفلسفة بقصد التحقق من إستيفائها لمتطلبات التأهل للايزو كما في دراستي (التميمي، 2006؛ البكر،2013)، وبالرغم من أهمية الدراسات الخاصة بإدارة الجودة الشاملة ومعايير ضمان جودة التدريب في توظيف وبناء أداة تحدد مدى تجسد أفكار الجودة الشاملة ومبادئها ومعايير ضمان جودة التدريب كدراستي (الملهوف، 2007؛ الرشيدي،2017)، إلا أن هذه الدراسات قائمة على أساس أن بعض المعاهد والجامعات قد تبنت مبادىء الجودة الشاملة ومعايير ضمان جودة التدريب وشرعت في تطبيقها في سياق عملها اليومي وحققت بعض الإنجازات في هذا المجال، غير أن هذه التصورات لاتصلح برأي الباحثة لمؤسسات التدريب في الدول العربية التي لم تتخذ بعد هذه المبادىء نبراساً لتخطيط مجمل أنشطتها وفعالياتها، وإنما تؤمن بها وتثق في إمكانية توظيفها في الواقع العملي، بل وتطبق بعضها بهذه الصيغة أو تلك دون أن تعي ذلك، وتستعين بالبعض الآخر في فحص مدى جودة مخرجاتها، وفاعلية أدائها. وعلى خلفية تلك الاعتبارات تنبع الحاجة الى تطوير أدوات صادقة وثابتة يمكن أن يستعين بها التربويين من قادة ومختصين وأساتذة في تحديد مدى إستيفاء أفكار الجودة الشاملة ومبادئها ومعايير ضمان جودة التدريب في مؤسسات التدريب والمؤسسات التعليمية في الدول العربية والسعي لتوظيف هذه المبادىء في الواقع التربوي الملموس .

- أما بالنسبة للدراسات التي تصب مباشرة في بحثنا الراهن فلم تعثر الباحثة إلا على دراستين من أكبر الدراسات التي أقيمت بمملكة البحرين لتقويم فاعلية البرامج التدريبية وهي دراستي (حجازي، المناعي (1996)؛ النهار (2001))، وفي هذا الصدد ترى الباحثة أن عمل الدراسات التقويمية للبرامج التدريبية خاصة البرامج التدريبية الضخمة منها هو عمل يستحق تضامن جهود جميع المعنيين بالتدريب في الإدارات التعليمية بوزارة التربية والتعليم، وبناء على ذلك يتبين جلياً وواضحاً للجميع مدى أهمية تقويم البرامج التدريبية لإنجاح العملية

التدريبية للمعلمين في مملكة البحرين ولتحسين مخرجات الجودة (جودة التدريس وجودة إنجاز الطالب)، ولذا حاولت الباحثة في هذا الدراسة تطوير أداة تقيس معرفة مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب في عملية تقويم البرامج التدريبية للمعلمين في مملكة البحرين، وعلى هذا الأساس تقدمت الباحثة بتقويم هذا البرنامج الضخم والمهم .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اولاً: منهجية الدراسة

ثانيا: مجتمع الدراسة

ثالثا: عينة الدراسة

رابعا: أدوات الدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وشرح للأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

بعد استعراض الخطوات الأولية للدراسة في الفصل الأول، مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها نستكمل باقي الخطوات في هذا الفصل والتي هي كالتالي :

أولاً – تحديد منهجية الدراسة : اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لتنفيذ هذه الدراسة .

وبعد الإطلاع على أنواع مناهج البحث العلمي، وقع إختيار الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لتنفيذ هذه الدراسة، ويتميز المنهج الوصفي التحليلي بقدرته على وصف الظواهر والأمور كما تحدث في أرض الواقع كماً ونوعاً، وهذا يتناسب مع أهداف هذه الدراسة، حيث قامت الباحثة بعملية جمع لكافة الأمور والحقائق المرتبطة بهذا البحث، ومن ثم قامت بوصفها وصفا دقيقا للغاية، وأخيرا قامت بتقديم تقرير مفصل عن هذه الحالة، ومن ثم وضع التوصيات والمقترحات المناسبة .

ثانياً – تحديد مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي مدارس مملكة البحرين بمختلف المراحل الدراسية، للفصل الثاني من العام 2017م/2018م ، وعددهم (4632) معلماً ومعلمة، وذلك وفقاً لآخر الإحصاءات الرسميّة المعتمدة لوزارة التربية والتعليم بقسم التسجيل والمتابعة بإدارة التدريب والتطوير المهني.

ثالثاً – تحديد عينة الدراسة: تم تحديد عينة أفراد مجتمع البحث الذين سيشملهم البحث الحالي، حيث تم توزيع الاستبانة الالكترونية على عدد (300) معلم في الإجابة عن جميع أسئلة الاستبانة الالكترونية، أي بنسبة (6.48%) من المجتمع الكلي بحسب موقع (Raosoft)، حيث تم استرجاع عدد (278) استبانة أي مانسبته (6%) من مجتمع الدراسة ، حيث تم التواصل مع

أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين بجميع المراحل التعليمية في المدارس الحكومية بمملكة البحرين عن طريق الشبكة العنكبوتية، وذلك بوضع أداة الدراسة في موقع (Google Form)، ومن ثم إرسال الرابط الى جميع المعلمين .

- **توزيع عينة الدراسة :**

وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (3)

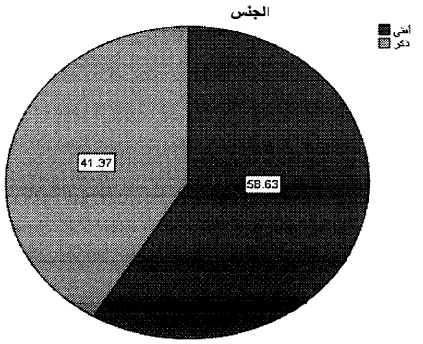
توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير الجنس

الفئة	التكرار	النسبة
أنثى	163	%58.6
ذكر	115	%41.4
المجموع	**278**	**100%**

يتبين من الجدول السابق أن غالبية العينة كانت من إلاناث بنسبة (58.6%) من عينة الدراسة، و(41.4%) كانت من الذكور، وهذا ما يظهره الشكل البياني التالي:

شكل (1)

توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير الجنس



وفقاً لمتغير مستوى التعليم:

جدول (4)

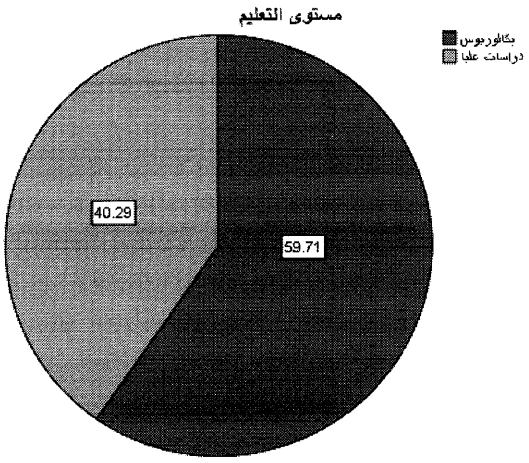
توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير مستوى التعليم

الفئة	التكرار	النسبة
بكالوريوس	166	%59.7
. دراسات عليا	112	%40.3
المجموع	**278**	**%100**

يوضح الجدول السابق أن النسبة إلاعلى من أفراد بواقع (59.7%) كانت من حملة البكالوريوس، في حين تأتي فئة الدراسات العليا على نسبة (40.3%) فقط، وهذا ما يظهره الشكل البياني التالي:

شكل (2)

توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير مستوى التعليم



وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

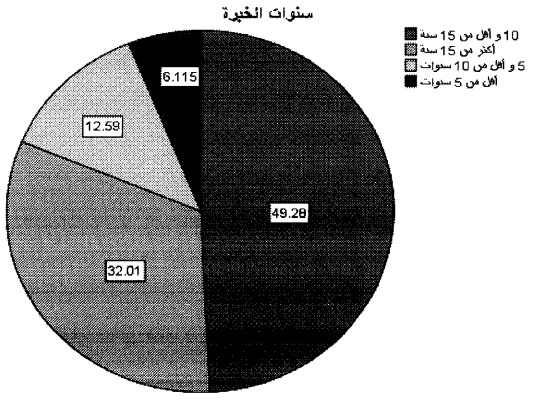
جدول (5) – توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الفئة	التكرار	النسبة
10 و أقل من 15 سنة	137	%49.3
أكثر من 15 سنة	89	%32.0
5 و أقل من 10 سنوات	35	%12.6
أقل من 5 سنوات	17	%6.1
المجموع	278	%100

يوضح الجدول السابق أن النسبة إلاكبر من أفراد العينة من فئة الخبرة "10 وأقل من 15 سنة" بواقع (49.3%)، في حين تأتي الفئة "أكثر من 15 سنة" المرتبة الثانية في العينة، حيث بلغت النسبة (32%)، ثم فئة من لديهم عدد سنوات خبرة 5 وأقل من 10 سنوات بنسبة بلغت (12.6%) وحازت أخيراً الفئة "أقل من 5 سنوات" على نسبة (6.1%) فقط من أفراد العينة، وهذا ما يظهره الشكل البياني التالي:

شكل (3)

توزيع مفردات العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة



رابعاً – إختيار نموذج وأداة الدراسة: قد ذكرت الباحثة في الفصل الثاني من الدراسة الحالية أسباب إختيارها لنموذج الدراسة الحالية، ونستعرض هنا منهجية العمل به كالتالي :

1. تحديد الهدف من النموذج ، وهو تقييم مستوى ردة فعل المتدربين .
2. إختيار أداة **الإستبانة** كأداة من أدوات تقييم هذا المستوى.
3. **تحديد الهدف من أداة الدراسة** : ويتمثل في تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" من خلال استطلاع آراء المتدربين (المعلمين)، والكشف عن جوانب الضعف فيه، وأيضا قياس مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب في تقويم هذا البرنامج من وجهة نظر المتدربين (المعلمين) في مدارس مملكة البحرين بجميع المراحل التعليمية، وتجدر الإشارة أن تقويم البرنامج سيكون تكوينياً وليس نهائياً وذلك من أجل تطويره .

وعليه فقد قامت الباحثة بخطوات أولية لجمع المعلومات اللازمة والمطلوبة قبل بناء هذه الاستبانة، ونوضح هذه الخطوات كما يلي:

- قامت الباحثة بمراجعة وتحليل التقارير الخاصة بتقويم البرنامج التدريبي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" للمتدربين بإدارة التدريب والتطوير المهني لفرز أهم المشاكل والصعوبات التي يعاني منها المتدربين أثناء البرنامج ونقاط القوة فيه، وكذلك مراجعة وتحليل تقارير الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين لفرز أهم نقاط الضعف والقوة بأداء المعلمين في مجال التدريس خلال العامين السابقين مع العام الحالي.
- اطلعت الباحثة على تقارير المدربين الخاصة بإدارة التدريب والتطوير المهني، وقامت بعمل جلسات نقاشية وجلسات التغذية الراجعة مع مدربو البرنامج بالإدارة.

4. خصّصت الباحثة الصفحة الأولى للاستبانة للتعريف بموضوع البحث، وأهدافه، والفئة المستهدفة فيه، ووضعت تعليمات وإرشادات حول كيفية الاستجابة لعبارات الاستبانة، واشتملت الصفحة الثانية على بيانات أولية عن أفراد العينة، مثل: الجنس، مستوى التعليم، سنوات الخبرة (الملحق 3) .

5. **تحديد محاور تقويم الاستبانة (المعايير الرئيسة):** لغرض تحديد المحاور التي تقيسها الاستبانة، اعتمدت الباحثة على مصادر متنوعة، وتتمثل تلك المصادر فيما يلي:

- نماذج استبانات مختلفة ومتعددة لتقويم البرامج التدريبية من دول عربية وخليجية وغربية محصلة من ملفات إدارة التدريب والتطوير المهني بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.
- دليل الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب لتقويم مؤسسات التدريب المهني.
- نماذج استبانات تقويمية من مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- الأدب النظري والدراسات السابقة .

وبناء على ماسبق قامت الباحثة بإختيار معايير أكثر ملاءمة لمؤسسات التدريب المهني بمملكة البحرين تحاكي معايير الجودة الشاملة في التدريب، بحيث تنسجم مع أهداف مؤسسات التدريب المهني البحرينية، وتتسق مع التطلعات المستقبلية لتلك المؤسسات، معتمدة على معايير إدارة الجودة الشاملة، ومواءمتها مع متطلبات ومعايير هيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين، وفي ضوء ذلك، تم تأطير الاستبانة في (7) محاور أساسية وهي: أهداف البرنامج التدريبي، تخطيط البرنامج التدريبي، بيئة التدريب، محتوى البرنامج التدريبي، المدربون، أساليب وأنشطة التدريب، تقويم البرنامج التدريبي .

6. **تحديد فقرات أو عبارات (المعايير الفرعية) للاستبانة:** لغرض تحديد فقرات الاستبانة، اعتمدت الباحثة على نفس المصادر متنوعة المذكورة أعلاه في البند (3) وكذلك اتبعت نفس خطواته، كما راعت أسس ومعايير بناء النماذج في بناء وصياغة هذه الفقرات مثل الشمول، والتكامل، والموضوعية، والتنوع، وغيرها من الأسس التي تزيد من صدق وثبات الاستبانة، وقد توخت الباحثة وضوح المعنى، ودقة المطلب، في أثناء صياغة السؤال، كما راعت أن تعكس صيغة الفقرة مضمون المحور التي تنتمي إليه، وأن تحتوي الفقرة على فكرة واحدة فقط، وبالنتيجة، احتوت الاستبانة في صيغتها (نسختها) الأولية على (70) عبارة تعبِّر عن محاور التقويم ، وقد تم إرفاق الاستبانة في (الملحق رقم 3) .

7. **إختيار مقياس ليكرت الخماسي للموافقة** : قد ذكرت الباحثة في الفصل الثاني من الدراسة الحالية أسباب إختيارها لمقياس ليكرت الخماسي للموافقة، ونستعرض هنا خطوات منهجية العمل به كالتالي :

- نوع المقياس الذي تم إختياره : مقياس ليكرت الخماسي للموافقة .
- توضيح مقياس ليكارت الخماسي: بما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق ، غير موافق بشدة) مقياس ترتيبي، والأرقام التي تدخل في البرنامج وهي (موافق بشدة = 5، موافق = 4 ، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1) ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة أولاً، وهي عبارة عن حاصل قسمة 4 على 5، حيث 4 تمثل عدد المسافات (من 1 إلى 2 مسافة أولى ، ومن 2 إلى 3 مسافة ثانية ، ومن 3 إلى 4 مسافة ثالثة ، ومن 4 إلى 5 مسافة رابعة) ، 5 تمثل عدد الإختيارات، وعند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة ويساوي 0.80 ويصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

جدول رقم (6)

المتوسط المرجح – المقياس الخماسي

من 1	إلى 1.79	غير موافق بشدة
من 1.80	إلى 2.59	غير أوافق
من 2.60	إلى 3.39	محايد
من 3.40	إلى 4.19	موافق
من 4.20	إلى 5	موافق بشدة

- وضعت الباحثة مجموعة فقرات (المعايير الفرعية) لكل محور رئيس (المعايير الرئيسة)، وأدخلت التحسينات اللازمة على هذه الفقرات، وراعت الباحثة إشراك أكبر عدد من الفقرات التي تصف المحور تحت الدراسة، لإعتماد متوسط هذه التقديرات والوثوق بنتائجه، وتأكدت الباحثة من توافر الشروط المهمة في تطبيقه كتوافر خصائص الشمول والموضوعية والتقنين والتكامل للحصول على مؤشرات صادقة تحدد درجة توفر الخاصية المدروسة بكل دقة والحكم عليه بشكل صادق

8. **تحديد تعليمات الاستبانة:** والتي تطلب من المستجيب أن يقرأ الفقرة، ويضع إشارة (✓) أمام الخانة التي تبيّن مدى انطباقها عليه، أي مدى حاجته لتطوير المعيار موضوع التقويم .

9. **التحقق من صدق وثبات الاستبانة :**

- **<u>صدق المحتوى</u> :**

تم توزيع الأداة بصورتها الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين من جامعة البحرين ومكتب التربية العربي لدول الخليج، وهيئة جودة التعليم والتدريب، وإدارة التدريب والتطوير المهني (انظر ملحق رقم 1)، للتحقق من صدقها والتأكد من وضوح الصياغة وملائمة العبارات للغرض الذي أعدت من أجله، حيث قاموا بتدوين ملاحظاتهم وآرائهم من حيث :

- تحديد مدى وضوح وملائمة عبارات الأداة .
- حذف أو إضافة أو دمج أو إعادة صياغة أو تجزئة بعض العبارات .
- إبداء الملاحظات والمقترحات الخاصة، لتحسين الأداة .
- درجة انتماء العبارات للمحور المعني، ودقة صياغتها، وترابطها، وانسجامها مع طبيعة (مضمون) المحور الذي تقيسه.

أما بخصوص الملاحظات الأساسية التي طرحها المحكمون، فهي:

1- إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات، وحذف بعض العبارات لعدم وضوحها للمعلِّم (المستجيب) أو عدم انتمائها للمحور (البُعد) المعني.

2- إعادة كتابة بعض العبارات، وجعلها أكثر إرتباطاً بمتطلبات وظروف البيئة التدريبية لمؤسسات التدريب بمملكة البحرين .

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، قامت الباحثة بتنقيح مفردات الاستبانة، حيث عمدت إلى إعادة صياغة العبارات، وكتابتها بشكلٍ يبتعد عن الغموض واللبس وازدواجية التأويل، واستبعدت العبارات التي لا ترتبط بالبُعد التقويمي المعني.

صدق البناء : تم حساب معاملات إرتباط كل محور من محاور الاستبانة فيما بينها، وإرتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح بالجدول رقم (7) .

جدول (7)

معاملات إرتباط محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية – صدق البناء

المحور	الدرجة الكلية للاستبيان
أهداف البرنامج التدريبي	.731**
تخطيط البرنامج التدريبي	.799**
بيئة التدريب	.833**
محتوى البرنامج التدريبي	.862**
المدربون	.702**
أساليب وأنشطة التدريب	.843**
تقويم البرنامج التدريبي	.728**
**. معامل الإرتباط معنوي عند مستوى دلالة 0.01	

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الإرتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، ومما سبق يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق جيد .

ثبات الأداة : من أجل التحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة بحساب ثبات الإتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا–كرونباخ، والجدول رقم(8) يوضح معامل ثبات الإتساق الداخلي المحسوبة بمعادلة ألفا–كرونباخ، وعلى إعتبار أن القيمة المقبولة للمقياس بناءً على دراسات سابقة هي 0.7 وأكثر، الجدول (8) يعرض النتائج المستخرجة من خلال حزمة SPSS.

جدول (8)

قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي لمحاور الاستبانة – ثبات الأداة

المحور	السؤال	عدد الفقرات	معامل الثبات قيمة ألفا-كرونباخ
أهداف البرنامج التدريبي	س1 – 9	9	0.927
تخطيط البرنامج	س10 – 21	12	0.934
بيئة التدريب	س22 – 28	7	0.907
محتوى البرنامج التدريبي	س29 – 41	13	0.953
المدربون	س42 – 51	10	0.951
أساليب وأنشطة التدريب	س52 – 60	9	0.947
التقويم	س61 – 70	10	0.948
الكلي			0.978

نلاحظ من خلال الجدول (4) والذي يضم الأقسام الرئيسية للاستبيان أن معاملات ألفا – كرونباخ للمحاور الرئيسية تجاوزت قيمة (0.7)، حيث كانت أدنى قيمة تقابل (0.907) وكانت القيمة العليا تقابل (0.953)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.978)، وهي قيمة عالية تدل على الإتساق الداخلي للأداة، ويمكننا أن نثق بالنتائج والاجابات وأن نعتمد تحليلها.

9. قامت الباحثة بعدة خطوات وإجراءات للبدء في عمل دراستها الميدانية، نستعرضها كما يلي:

- قامت الباحثة باستصدار خطاب من جامعة البحرين موجّه إلى إدارة البحث العلمي بوزارة التربية والتعليم، وذلك لتسهيل مهمتها في تطبيق أداة الدراسة على معلمي برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بالمدارس الحكومية بالمملكة، وتم إرفاق الخطاب في الملحق رقم (4).

- تم إعداد استبانه إلكترونية بصورتها النهائية وإرسال الاستبانة الإلكترونية للعينة في المدارس الحكومية المستهدفة عبر الشبكة العنكبوتية.
- بعد أن بلغ عدد العينة العدد المطلوب، تم جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، واستخدام حزمة التحليل إلاحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، والحصول على النتائج، وذلك باستخدام الأساليب التالية:
- حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، لجميع فقرات أداة القياس كاملة ضمن كل مجال ، ولكل مجال على حده.
- استخدام معامل ألفا –كرونباخ لتحديد درجة ثبات أداة الدراسة .
- استخدام T–Test لحساب الفروق الإحصائية .
- التحليل الأحادي (ANOVA) .
- تم تحديد درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب في الجدول رقم (5) بإعتماد المعادلة الآتية :

$$\frac{\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0.8$$

جدول رقم (9) – مقياس درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم "

غير موافق بدرجة كبيرة جداً	1.79- 1
غير موافق بدرجة كبيرة	2.59 – 1.8
موافق بدرجة متوسطة	3.39 – 2.6
موافق بدرجة كبيرة	4.19 – 3.4
موافق بدرجة كبيرة جداً	5- 4.20

- **تحليل فقرات الاستبانة:** لتحليل فقرات الاستبانة تم استخدام إختبار T-test لعينة واحدة، لمعرفة ماإذا كانت متوسط درجة الإستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا .
- إذا كانت (Sig أكبر من 0.05) فإنه لايمكن رفض الفرضية الصفرية، ويكون في هذه الحالة متوسط آراء الأفراد حول الظاهرة موضوع الدراسة لايختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة .
- أما إذا كانت (Sig أقل من 0.05) فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط آراء الأفراد حول الظاهرة موضوع الدراسة يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) ، وذلك من خلال قيمة الإختبار، فإذا كانت قيمة الإختبار موجبة فمعناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الموافقة المتوسطة والعكس صحيح .
- مناقشة النتائج، ووضع التوصيات والمقترحات المناسبة على خلفيّة النتائج التي تم التوصّل إليها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- أولاً : عرض نتائج الدراسة
  - مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
- ثانياً: توصيات الدراسة
- ثالثاً : المقترحات المستقبلية

يتضمن هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها والتوصيات والمقترحات المستقبلية، وفيما يلي عرض هذه النتائج. تم التوصل إلى النتائج من خلال تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS .

أولاً: نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول : ما معايير ضمان جودة التدريب التي يمكن في ضوئها تقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " في مملكة البحرين؟

بعد الإطلاع على الأدوات والمقاييس المماثلة في الأبحاث والدراسات السابقة والتي احتوت على نماذج معايير دولية وعربية وخليجية وغربية بيَّنت نتائج الدراسة الحالية أن معايير ضمان جودة التدريب لتقويم برنامج الدراسة الحالية هي معايير إدارة الجودة الشاملة، وقد تمكنت الباحثة من استخلاص واشتقاق مجموعة من المعايير التي سبق ذكرها في الفصل الثاني الخاص بالإطار النظري للدراسة الحالية، ومواءمة هذه المعايير مع عملية التدريب وتقويم البرامج التدريبية بمملكة البحرين، وتم تأطيرها في (7) معايير في هذه الدراسة، وسيتم من خلالها قياس مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم البرنامج ، وهي تتمثل في المعايير التالية:

المعيار الأول: جودة أهداف البرنامج التدريبي

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- تم صياغة أهداف البرنامج بصورةٍ إجرائية قابلة للتحقق
- تتميز أهداف البرنامج بالتحديد الدقيق وقابلية للقياس
- تتسم الأهداف بالوضوح بالنسبة للمتدربين منذ البداية
- تم وضع الأهداف بناءً على مسح ميداني واسع لحاجات المتدربين
- تلبي الحاجات المهنية للمتدربين وتطلعاتهم الوظيفية
- تتميز الأهداف بشمولها للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية

- تعكس التطورات الحديثة والمستجدة في قطاع التربية والتعليم
- يتم تطبيق أهداف التدريب مع مراعاة خاصيتيّ المرونة والإبداع
- تراعي الأهداف الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب المهني

المعيار الثاني: جودة تخطيط البرنامج التدريبي

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- ينهض تخطيط البرنامج على أسس تربوية واضحة ومحددة
- يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في التخطيط التربوي
- يتم تحديد الأولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى
- يتم الالتزام بتخطيط البرنامج المسبق أثناء تنفيذه
- يتم مراعاة خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط
- يتسم التخطيط للتدريب بالإستمرارية والتكامل
- تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المتدربين قبل بدء التدريب
- يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين
- يتم إشراك المعلمين في عملية التخطيط للتدريب
- يتم الإعلان المسبق للتدريب بوقت يكفي لجاهزية المتدرب
- يُستشار المتدرب في إختيار وقت التدريب المناسب له ولعمله
- يُعلن عن حوافز تشجيعية للمعلم الفعال المبدع بعد التدريب

المعيار الثالث: جودة بيئة التدريب

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- تعمل بيئة التدريب على إضفاء أجواء الراحة لدى المتدربين
- يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية
- تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعة التدريب
- تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب
- يراعى تكييف مكان التدريب قبل واثناء التدريب
- يتميز مكان التدريب بأنه واسع ومريح للمتدربين
- تتوافر جميع مستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب

المعيار الرابع: جودة محتوى البرنامج التدريبي

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- تتميز المواد التدريبية بجدتها ومواكبتها للتطورات الحديثة
- تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي
- يتميز المحتوى التدريبي بالتجديد والحداثة
- يرتبط محتوى التدريب بمهارات التدريس
- يراعى المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين
- تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب
- تتميز المواد التدريبية بملائمتها للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة
- تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى الأكاديمي للمتدرب
- تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب

- يراعي محتوى المواد التدريبية التسلسل المنطقي للموضوعات
- تتميز المواد التدريبية بتنوعها وشموليتها
- يحفز محتوى التدريب على الإبداع والإبتكار
- يتلاءم محتوى البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين

المعيار الخامس: جودة المدربون

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- يُبدي المدرب سعة صدر وتقبلا أثناء التدريب
- يراعي حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي
- يزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم
- يمتلك المدرب مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال
- يمتلك المُدرب مهارات وأساليب تعليم الكبار
- ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين
- يراعي إمكانيات المتدربين وقدراتهم في أثناء التدريب
- تتوافر لدى المدرب قدرات واضحة في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة
- يسعى المدربون لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي بصورةٍ فاعلةٍ
- يجد المؤهل العلمي للمدرب صداه الواضح في أساليب تدريبه

المعيار السادس: جودة أساليب وأنشطة التدريب

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي

- تعمل الأساليب المستخدمة على استثارة تفكير المتدربين واهتماماتهم
- يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية
- ترتبط الأنشطة التدريبية إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج
- يتم تنمية أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب من خلال الأنشطة
- تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب
- يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم مع متطلبات التقنيات الحديثة
- تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدرب في النمو المهني المستمر
- تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر

المعيار السابع: جودة تقويم البرنامج التدريبي

يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات وهي:

- يتم توظيف أساليب التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج
- يشارك خبراء ومختصّون تربويون في عملية تقويم المتدربين
- يشارك المتدربون أنفسهم في تقويم عمليات التدريب ونتائجه
- يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من التدريب بشكل جيد
- يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي
- يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب
- يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقابلة
- يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب.
- تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي.
- يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم.

نتائج السؤال الثاني : ما مدى تحقق معايير ضمان جودة التدريب تقويم برنامج (أكاديمية التدريس من أجل التعلم) في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين ؟

توصيف إجابات العينة:

سنقوم أولاً باستعراض إجابات أفراد العينة على أسئلة أقسام الاستبيان مستخدمين المتوسط الحسابي في تحديد نزعة الاجابات والانحرافات المعيارية للتشتت، مرتبةً الأسئلة وفقاً للأعلى موافقة من قبل العينة كما يتبين فيما يلي:

ملاحظة : مع العلم بأن فئة الإناث وذوي الخبرة كانت لهم النسبة الأكبر في الإجابة على أسئلة الاستبيان (انظر جدول(10)، جدول(17))، ومما لاشك فيه إن إجابات ذوي الخبرة من المتدربين (المعلمين) يفيد الباحثة بشكل أكبر في تفسير النتائج ومناقشتها .

أولاً : نتائج المحور الأول/ أهداف البرنامج التدريبي :

جدول (10)

توزيع إجابات أفراد العينة على محور أهداف البرنامج التدريبي

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	.Sig (tailed-2)	الانحراف المعياري
1	تم صياغة أهداف البرنامج بصورةٍ إجرائية قابلة للتحقق	14	40	21	70	133	3.96	12.759	.000	1.26
2	تتميز أهداف البرنامج بالتحديد الدقيق وقابلية للقياس	10	49	30	146	43	3.59	9.220	.000	1.06
3	تتميز الأهداف بشمولها للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية	24	54	48	76	76	3.45	5.784	.000	1.31
4	تتسم الأهداف بالوضوح بالنسبة للمتدربين منذ البداية	17	43	101	72	45	3.31	4.622	.000	1.10
5	تعكس التطورات الحديثة والمستجدة في قطاع التربية والتعليم	23	75	31	97	52	3.29	3.769	.000	1.27
6	يتم تطبيق أهداف التدريب مع مراعاة خاصيتيّ المرونة والإبداع	44	68	56	62	48	3.01	.089	.929	1.34
7	تراعي الأهداف الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب المهني	34	85	49	68	42	3.00	-.047	.963	1.28
8	تم وضع الأهداف بناءً على مسح ميداني واسع لحاجات المتدربين	19	121	32	67	39	2.95	-.682	.496	1.23
9	تلبي الحاجات المهنية للمتدربين وتطلعاتهم الوظيفية	90	50	22	66	50	2.77	-2.484	.014	1.55

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	Sig. (2-tailed)	دلالة الفروق
3.26	1.01	4.241	0.000	دالة إحصائياً

▪ تفسير ومناقشة نتائج المحور الأول/ أهداف البرنامج التدريبي :

تفسير نتائج المحور الأول/ أهداف البرنامج التدريبي :

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحورالأول/ أهداف البرنامج التدريبي) كالآتي :

1. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة "تم صياغة أهداف البرنامج بصورةٍ إجرائية قابلة للتحقق" بمتوسط حسابي (3.96)، وقيمة الإختبار (12.759) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على أنه تم صياغة أهداف البرنامج بصورة إجرائية قابلة للتحقق .
2. ثم يليها الفقرة "تتميز أهداف البرنامج بالتحديد الدقيق وقابلية للقياس" بمتوسط حسابي (3.59)، وقيمة الإختبار (9.220) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على تميز أهداف البرنامج بالتحديد الدقيق وقابلية للقياس .
3. يليها الفقرة "تتميز الأهداف بشمولها للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية" بمتوسط حسابي (3.45)، وقيمة الإختبار (5.784) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على تميز الأهداف بشمولها للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية .
4. يليها الفقرة "تتسم الأهداف بالوضوح بالنسبة للمتدربين منذ البداية" بمتوسط حسابي (3.31)، وقيمة الإختبار (4.622) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة قد إرتفع عن درجة الدرجة المتوسطة وهي (3)،وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على إتسام الأهداف بالوضوح بالنسبة للمتدربين منذ البداية .
5. ثم الفقرة "تعكس التطورات الحديثة والمستجدة في قطاع التربية والتعليم" بمتوسط حسابي (3.29)، وقيمة الإختبار (3.769) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة قد إرتفع عن درجة الدرجة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن الأهداف تعكس التطورات الحديثة والمستجدة في قطاع التربية والتعليم .

6. ثم يليها "يتم تطبيق أهداف التدريب مع مراعاة خاصيتيّ المرونة والإبداع" بمتوسط حسابي (3.01)، وقيمة الإختبار (089.) وأن القيمة الاحتمالية (929.)، وهذا يعني أن متوسط درجة الاستجابة لايختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، مما أن يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم تطبيق أهداف التدريب مع مراعاة خاصيتيّ المرونة والإبداع .
7. يليها "تراعي الأهداف الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب المهني" بمتوسط حسابي (3.00)، وقيمة الإختبار (047.-) وأن القيمة الاحتمالية (963.)، وهذا يعني أن متوسط درجة الاستجابة لايختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، مما أن يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن الأهداف تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب المهني .
8. ثم الفقرة "تم وضع الأهداف بناءً على مسح ميداني واسع لحاجات المتدربين" بمتوسط حسابي (2.95)، وقيمة الإختبار (682.-) وأن القيمة الاحتمالية (496.)، وهذا يعني أن متوسط درجة الاستجابة لايختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، مما أن يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تم وضع الأهداف بناءً على مسح ميداني واسع لحاجات المتدربين .
9. يليها أخيراً "تلبي الحاجات المهنية للمتدربين وتطلعاتهم الوظيفية" بمتوسط حسابي (2.77)، وقيمة الإختبار (2.484-) وأن القيمة الاحتمالية (014.)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة قد إنخفض عن درجة الدرجة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن الأهداف تلبي الحاجات المهنية للمتدربين وتطلعاتهم الوظيفية .

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (3.26)، وقيمة الإختبار (4.241) وأن القيمة الاحتمالية (0.000)، لذلك يعتبر" **محور أهداف البرنامج التدريبي** " دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور

مناقشة نتائج المحور الأول/ أهداف البرنامج التدريبي :

وجاءت النتيجة النهائية للمحور الأول (أهداف البرنامج التدريبي) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، وتعزو الباحثة موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على فقرات هذا المحور إلى أن أهداف البرنامج اتسمت بالعمومية ولم تتمايز بتمايز مستويات المتدربين واختلاف مراحلهم الدراسية (المرحلة الابتدائية/ الاعدادية/ الثانوية)، ولم تكن هذه الأهداف محددة بحيث يمكن بناء مواد تدريبية مناسبة لكل مرحلة دراسي، حيث كانت الأهداف فضفاضة الى درجة كبيرة بحيث يمكن إدراج أي عنوان ضمنها مما لايسعف في قياس مدى تحقيق هذه الأهداف بشكل دقيق، وحيث يعتمد نجاح التدريب في حقيقته على مدى تحقيقه لأهدافه التي يسعى الى تحقيقها، ويعتمد النجاح في تحقيق هذه الأهداف اعتمادًا أساسياً على مدى وضوح هذه الأهداف بالنسبة للمتدرب ولجهته التي أرسلته للتدريب، ويعتمد وضوح هذه الأهداف على معرفة وتحديد الاحتياجات التدريبية التي تبلور الأهداف المراد الوصول إليها، وكلما تمكنا من تحديد الهدف بشكل دقيق فإن ذلك يعتبر خطوة هامة لتحديد الأساليب والوسائل التي يتم من خلالها الوصول الى هذه الأهداف لذلك ينبغي أن تكون هذه الأهداف دقيقة وواضحة ليعلم المدربون والمتدربون ماهو مطلوب منهم أن يؤدوه، وعلى ذلك فإن وضوح الأهداف يمثل المدخل الصحيح لتخطيط التدريب، ومما يلاحظ أيضاً أن هذه الأهداف لم تندرج ضمن مفهوم متكامل للتدريب يوائم بين احتياجات التطوير في قطاع التربية والتعليم والاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، إذ لايبدو أن هذه الأهداف تغيرت أو تطورت عبر السنوات السابقة مما حد من إرتباط أهداف التدريب بالحاجات الفعلية للمتدربين وتلبية تطلعاتهم الوظيفية .

ثانيا : نتائج المحور الثاني/ تخطيط البرنامج التدريبي :

جدول (11) توزيع إجابات أفراد العينة على محور تخطيط البرنامج التدريب

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	الانحراف المعياري
1	ينهض تخطيط البرنامج على أسس تربوية واضحة ومحددة	16	42	29	100	91	3.75	10.200	.000	1.22
2	يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في التخطيط التربوي	15	51	42	148	22	3.40	6.369	.000	1.05
3	يتسم التخطيط للتدريب بالإستمرارية والتكامل	25	67	56	88	42	3.20	2.704	.007	1.22
4	يتم تحديد الأولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى	16	58	101	79	24	3.13	2.161	.032	1.03
5	تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المتدربين قبل بدء التدريب	26	94	32	104	22	3.01	.101	.920	1.19
6	يتم الالتزام بتخطيط البرنامج المسبق أثناء تنفيذه	19	115	42	83	19	2.88	-1.716	.087	1.12
7	يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين	51	70	54	74	29	2.86	-1.865	.063	1.29
8	يتم إشراك المعلمين في عملية التخطيط للتدريب	38	94	50	72	24	2.82	-2.480	.014	1.21
9	يُستشار المتدرب في إختيار وقت التدريب المناسب له ولعمله	55	73	45	79	26	2.81	-2.404	.017	1.30
10	يتم الإعلان المسبق للتدريب بوقت يكفي لجاهزية المتدرب	56	79	40	79	24	2.77	-2.968	.003	1.29
11	يُعلن عن حوافز تشجيعية للمعلم الفعال المبدع بعد التدريب	53	78	61	67	19	2.72	-3.892	.000	1.22
12	يتم مراعاة خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط	77	62	32	81	26	2.70	-3.598	.000	1.38

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	دلالة الفروق
3.00	0.92	0.070	0.944	غير دالة إحصائياً

▪ مناقشة نتائج المحور الثاني تخطيط البرنامج التدريبي :

مناقشة نتائج المحور الثاني/ تخطيط البرنامج التدريبي :

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحور الثاني/ تخطيط البرنامج التدريبي) كالآتي :

1. جاء في المرتبة الأولى موافقةً لدى أفراد العينة الفقرة "ينهض تخطيط البرنامج على أسس تربوية واضحة ومحددة" بمتوسط حسابي (3.75)، وقيمة الإختبار (10.200)، وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على أن تخطيط البرنامج ينهض على أسس تربوية واضحة ومحددة .
2. ثم يليها "يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في التخطيط التربوي" بمتوسط حسابي (3.40)، وقيمة الإختبار (6.369) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على أنه يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في التخطيط التربوي .
3. يليها الفقرة "يتسم التخطيط للتدريب بالإستمرارية والتكامل" بمتوسط حسابي (3.20)، وقيمة الإختبار (2.704) وأن القيمة الاحتمالية (.007)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على إتسام تخطيط التدريب بالاستمرارية والتكامل .
4. يليها الفقرة "يتم تحديد الأولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى" بمتوسط حسابي (3.13)، وقيمة الإختبار (2.161) وأن القيمة الاحتمالية (.032)، وهذا يعني أن

هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم تحديد الأولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى .

5. ثم الفقرة "تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المتدربين قبل بدء التدريب" بمتوسط حسابي (3.01)، وقيمة الإختبار (.101) وأن القيمة الاحتمالية (.920)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المتدربين قبل بدء التدريب .
6. يليها الفقرة "يتم الالتزام بتخطيط البرنامج المسبق أثناء تنفيذه" بمتوسط حسابي (2.88)، وقيمة الإختبار (-1.716) وأن القيمة الاحتمالية (.087)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم الالتزام بتخطيط البرنامج المسبق أثناء تنفيذه .
7. ثم يليها "يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين" بمتوسط حسابي (2.86)، وقيمة الإختبار (-1.865) وأن القيمة الاحتمالية (.063)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على
8. يليها "يتم إشراك المعلمين في عملية التخطيط للتدريب" بمتوسط حسابي (2.88)، وقيمة الإختبار (-2.480) وأن القيمة الاحتمالية (.014)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين .
9. يليها الفقرة "يُستشار المتدرب في إختيار وقت التدريب المناسب له ولعمله" بمتوسط حسابي (2.81)، وقيمة الإختبار (-2.404) وأن القيمة الاحتمالية (.017)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن المتدرب يستشار في إختيار وقت التدريب المناسب له ولعمله .
10. ثم يليها "يتم الإعلان المسبق للتدريب بوقت يكفي لجاهزية المتدرب" بمتوسط حسابي (2.77)، وقيمة الإختبار (-2.968) وأن القيمة الاحتمالية (.003)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم الإعلان المسبق للتدريب بوقت يكفي لجاهزية المتدرب .
11. يليها " يُعلن عن حوافز تشجيعية للمعلم الفعال المبدع بعد التدريب" بمتوسط حسابي (2.72)، وقيمة الإختبار (-3.892) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك

موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن إعلان حوافز تشجيعية للمعلم الفعال المبدع بعد التدريب .

12. يليها أخيراً "يتم مراعاة خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط" بمتوسط حسابي (2.70)، وقيمة الإختبار (-3.598) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم مراعاة خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط .

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (3.00)، وقيمة الإختبار (0.070) وأن القيمة الاحتمالية (0.944)، لذلك يعتبر" **تخطيط البرنامج التدريبي** " غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور .

مناقشة نتائج المحور الثاني/ تخطيط البرنامج التدريبي :

وجاءت النتيجة النهائية للمحور الثاني (تخطيط البرنامج التدريبي) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، وتعزو الباحثة موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على فقرات هذا المحور إلى أن عملية تخطيط البرنامج بشكل عام، وبرنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بشكل خاص تنهض على أسس علمية وتربوية واضحة ويتم تحديد أولويات العمل من خلال ورش وأوراق العمل والنشاطات الأخرى من قبل خبراء متخصصون في التخطيط التربوي لمثل هذا البرنامج، وبناء على هذا يلتزم منفذو البرنامج بهذا التخطيط أثناء تنفيذه، إلا أن تخطيط التدريب يواجه نقاط ضعف عدة منها أنه لا يتم تحديد أهداف البرنامج وخطوات عمله بوضوح وبدقة وبشكل تفصيلي بحيث يسهل عمل المعنيين بالرقابة الداخلية والخارجية على التنفيذ وتسهيل المتابعة عليهم، كذلك لا يتسم تخطيط البرنامج بالشمولية حيث لم يشرك المتدربين (المعلمين) في عملية التخطيط للبرنامج بالشكل كافٍ، ولم يشتمل على تغطية كافة جوانب البرنامج التدريبي بشكل تفصيلي محدد بدقة، ولم يضمن آلية موحدة تربط جميع الإدارات المعنية بمتابعة هذا التخطيط وتضمن استمراريته وتكامله، ومن الواضح أن عملية التخطيط لهذا البرنامج كانت لمرحلة محددة وغرض محدد بوقت محدد، حيث لم يراعى في عملية التخطيط وضع الخطط المستقبلية لهذا البرنامج ، و لم يراعي في التخطيط الاحتياجات التدريبية الفعلية وتغيرها لكل مرحلة عبر الزمن، وبالتالي إعداد الخطط المستقبلية ومواءمتها للاحتياجات التدريبية الفعلية وخبرات التعلم المكتسبة، فعملية التخطيط للتدريب عملية مشتركة بين جميع جهات التدريب من متدربين (معلمين) أو الجهات المعنية بالتدريب، ويتوجب أن تتسم عملية التخطيط للتدريب بالدقة الشديدة ومراعاة التفصيل بجميع جوانبها سواء كانت من ناحية الأهداف أو خطوات العمل أو منة ناحية توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة وتوضيح كيفية توزيع هذه الإمكانات بشكل دقيق على كافة المعنيين بالتدريب، وذلك من أجل أن تتضح الرؤية لجميع الجهات المعنية بالتدريب وتستطيع هذه الجهات العمل بدقة متناهية وفق خطوات دقيقة تكون لها بمثابة الدليل وخارطة الطريق لتنفيذ هذا البرنامج وإنجاحه بالشكل المطلوب وبجودة عالية .

ثالثاً : نتائج المحور الثالث/ بيئة التدريب:

جدول (12)

توزيع إجابات أفراد العينة على محور بيئة التدريب

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	Sig. (2-tailed)	الانحراف المعياري
1	تعمل بيئة التدريب على إضفاء أجواء الراحة لدى المتدربين	24	54	50	66	84	3.47	5.957	.000	1.33
2	يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية	23	57	47	126	25	3.26	3.863	.000	1.13
3	تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعة التدريب	25	55	97	73	28	3.09	1.303	.194	1.10
4	يتميز مكان التدريب بأنه واسع ومريح للمتدربين	30	64	74	72	38	3.09	1.189	.235	1.21
5	تتوافر جميع مستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب	32	85	63	72	26	2.91	-1.269	.206	1.18
6	تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب	26	107	49	74	22	2.85	-2.136	.034	1.15
7	يراعى تكييف مكان التدريب قبل واثناء التدريب	72	59	46	76	25	2.72	-3.432	.001	1.35

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	Sig. (2-tailed)	دلالة الفروق
3.05	0.97	0.971	0.332	غير دالة إحصائياً

▪ مناقشة وتفسير نتائج المحور الثالث/ بيئة التدريب:

تفسير نتائج نتائج المحور الثالث/ بيئة التدريب:

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحور الثالث/ بيئة التدريب) كالآتي :

1. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة "تعمل بيئة التدريب على إضفاء أجواء الراحة لدى المتدربين" بمتوسط حسابي (3.47)، وقيمة الإختبار (5.957) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على أن بيئة التدريب تعمل على إضفاء أجواء الراحة لدى المتدربين .
2. ثم يليها "يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية" بمتوسط حسابي (3.26)، وقيمة الإختبار (3.863) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية .
3. يليها بشكل متساوي كلاً من الفقرة "تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعة التدريب" بتموسط حسابي(3.09)، وقيمة الإختبار (1.303) وأن القيمة الاحتمالية (.194)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعة التدريب .
4. والعبارة "يتميز مكان التدريب بأنه واسع ومريح للمتدربين" بمتوسط حسابي (3.09)، وقيمة الإختبار (1.189) وأن القيمة الاحتمالية (.235)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن مكان التدريب واسع ومريح للمتدربين .
5. يليها "تتوافر جميع مستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب" بمتوسط حسابي (2.91)، وقيمة الإختبار (-1.269) وأن القيمة الاحتمالية (.206)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتوافر جميع مستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب .

6. يليها الفقرة "تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب" بمتوسط حسابي (2.85)، وقيمة الإختبار (-2.136) وأن القيمة الاحتمالية (.034)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب .
7. يليها أخيراً "يراعى تكييف مكان التدريب قبل واثناء التدريب" بمتوسط حسابي (2.72)، وقيمة الإختبار (-3.432) وأن القيمة الاحتمالية (.001)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يراعى تكييف مكان التدريب قبل واثناء التدريب .

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (3.05)، وقيمة الإختبار (0.971) وأن القيمة الاحتمالية (0.332)، لذلك يعتبر محور" **بيئة التدريب** " غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور .

مناقشة نتائج نتائج المحور الثالث/ بيئة التدريب:

وجاءت النتيجة النهائية للمحور الثالث (بيئة التدريب) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، وبالرغم من أن مركز أحمد الزياني التابع لإدارة التدريب والتطوير المهني يحتوي على القاعات التدريبية والموارد الأخرى التي تسهل عمليات التدريب إضافة إلى أن موقعه الذي يسهل الوصول إليه دون عناء من قبل بعض المتدربين، إلا أن تقديرات أفراد العينة جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تقديرات (المحايدة) و(الغير الموافقة) و(الغير الموافقة بشدة) جاءت بسبب بعد مكان التدريب عند أماكن سكنهم كساكني المناطق البعيدة عن المركز مثل منطقة الرفاع و منطقة مدينة حمد وغيرهم . وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية في المركز من حيث توفر قاعات تدريبية مناسبة إلا أن هذه القاعات تعتبر ذات سعة صغيرة نوعاً ما وإشراك عدد كبير من المتدربين في القاعة الواحدة يقلل من نسبة إستفادة المتدربين من البرنامج، حيث أن البرنامج يتناول عشر موضوعات أساسية في عمليتي التعليم و التعلم تؤهل المتدربين إلى إيجاد بيئة تعليمية جاذبة محببة للطلاب، وتعتبر الحلقات التدريبية للبرنامج نموذج مصغر لما سيتم تطبيقه

من قبل المتدربين (المعلمين) داخل الصفوف الدراسية بعد إجتياز هذا البرنامج، حيث يقوم المدرب بتدريب المتدربين (المعلمين) على العديد من إستراتيجيات التعليم والتعلم ، وأساليب التعلم النشط، وطرق تكوين المجموعات و..الخ، التي تتطلب عمل المتدربين (المعلمين) في مجموعات، والإعداد الكبيرة للمتدربين (المعلمين) يعيق عملية التدريب هذه، كما يعيق المدرب من التحرك بين هذه المجموعات لمتابعتهم ودعمهم ومساندتهم، فتجد الباحثة أنه من المهم تقليل عدد المتدربين في البرنامج لتتم الإستفادة القصوى منه بقدر المستطاع، أما بالنسبة للعناصر الفيزيائية لبيئة التدريب كدرجة الحرارة والتهوية والإضاءة، والعناصر التعليمية كالأثاث والمعدات ومستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب وعناصر المساندة الأخرى، حسب خبرة الباحثة فإنه من الإنصاف هنا القول إن هناك جهداً واضحاً من قبل المسئولين والمعنيين في إدارة التدريب والتطوير المهني لتقديم كل ما في إستطاعتها من إمكانيات وتبذل قصارى جهدها لتوفير جو تدريبي مناسب وتوفير الموارد الأخرى والوسائل والمعينات اللازمة لإنجاح التدريب في هذا البرنامج وتهيئة مقر مريح ومهيئ يساعد المتدربين على التركيز ويتضح ذلك من رضى المتدربين (المعلمين) عن بيئة التدريب في تقارير إدارة التدريب والتطوير المهني الخاصة بتقويم البرنامج . ويبدو أن بعض تقديرات المتدربين المحايدة مردها إزدحام برنامجهم التدريبي، واتجاهاتهم المحايدة نحو البرنامج عموماً حدت من درجة إستفادتهم من موارد المركز ومرافقه . وختاماً جهود مشكورة يبذلها المسئولون والمعنيون في إدارة التدريب والتطوير المهني في خدمة المتدربين (المعلمين) وتوفير كافة سبل الراحة لهم ، وتسخير كافة الإمكانات والموارد والمستلزمات التدريبية الممكنة ، والقدرة الجبارة على تذليل جميع الصعوبات التي تواجه الإدارة رغم قدم مركز التدريب .

رابعاً : نتائج المحور الرابع/ محتوى البرنامج التدريبي:

جدول (13) توزيع إجابات أفراد العينة على محور محتوى البرنامج التدريبي

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	الانحراف المعياري
1	تتميز المواد التدريبية بجدتها ومواكبتها للتطورات الحديثة	25	76	29	70	78	3.36	4.369	.000	1.37
2	تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي	27	83	33	111	24	3.08	1.103	.271	1.20
3	تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب	34	77	52	81	34	3.01	.193	.847	1.25
4	تتميز المواد التدريبية بتنوعها وشموليتها	36	88	52	68	34	2.91	-1.150	.251	1.25
5	تتميز المواد التدريبية بملائمتها للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة	29	104	39	80	26	2.89	-1.496	.136	1.20
6	تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب	37	91	48	73	29	2.88	-1.649	.100	1.24
7	يتميز المحتوى التدريبي بالتجديد والحداثة	27	87	79	64	21	2.87	-1.899	.059	1.11
8	يتلاءم محتوى البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين	40	86	61	64	27	2.83	-2.367	.019	1.22
9	يراعي محتوى المواد التدريبية التسلسل المنطقي للموضوعات	39	98	46	71	24	2.79	-2.812	.005	1.22
10	يرتبط محتوى التدريب بمهارات التدريس	31	124	32	70	21	2.73	-3.778	.000	1.17
11	يحفز محتوى التدريب على الإبداع والإبتكار	48	94	45	66	25	2.73	-3.553	.000	1.25
12	تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى الأكاديمي للمتدرب	56	87	46	65	24	2.69	-4.068	.000	1.27
13	يراعى المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين	65	87	39	65	22	2.61	-5.037	.000	1.29

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	دلالة الفروق
2.88	0.99	-2.08	0.039	دالة احصائياً

▪ مناقشة وتفسير نتائج المحور الرابع/ محتوى البرنامج التدريبي:

تفسير نتائج المحور الرابع/ محتوى البرنامج التدريبي:

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحور الرابع/ محتوى البرنامج التدريبي) كالآتي :

1. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة "تتميز المواد التدريبية بجدتها ومواكبتها للتطورات الحديثة" بمتوسط حسابي (3.36)، وقيمة الإختبار (4.369) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن المواد التدريبية تتميز بجدتها ومواكبتها للتطورات الحديثة .
2. ثم يليها "تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي" بمتوسط حسابي (3.08)، وقيمة الإختبار (1.103) وأن القيمة الاحتمالية (.271)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن المواد التدريبية تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي.
3. يليها "تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب" بمتوسط حسابي (3.01)، وقيمة الإختبار (.193) وأن القيمة الاحتمالية (.847)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب .
4. يليها الفقرة "تتميز المواد التدريبية بتنوعها وشموليتها" بمتوسط حسابي (2.91)، وقيمة الإختبار (-1.150) وأن القيمة الاحتمالية (.251)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على تنوع المواد التدريبية وشمولها .
5. ثم الفقرة "تتميز المواد التدريبية بملائمتها للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة" بمتوسط حسابي (2.89)، وقيمة الإختبار (-1.496) وأن القيمة الاحتمالية (.136)، وهذا يعني أن

هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن المواد التدريبية ملائمة للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة .

6. يليها الفقرة "تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب" بمتوسط حسابي (2.88)، وقيمة الإختبار (-1.649) وأن القيمة الاحتمالية (.100)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن المواد التدريبية تعمل على تحسين المستوى المهني للمتدرب .

7. ثم يليها "يتميز المحتوى التدريبي بالتجديد والحداثة" بمتوسط حسابي (2.87)، وقيمة الإختبار (-1.899) وأن القيمة الاحتمالية (.059)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن المحتوى التدريبي يتميز بالتجديد والحداثة .

8. يليها "يتلاءم محتوى البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين" بمتوسط حسابي (2.83)، وقيمة الإختبار (-2.367) وأن القيمة الاحتمالية (.019)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين .

9. يليها الفقرة "يراعي محتوى المواد التدريبية التسلسل المنطقي للموضوعات" بمتوسط حسابي (2.79)، وقيمة الإختبار (-2.812) وأن القيمة الاحتمالية (.005)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أن محتوى المواد التدريبية يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات .

10. يليها بشكل متساوي كلاً من الفقرة " يرتبط محتوى التدريب بمهارات التدريس" والعبارة "يحفز محتوى التدريب على الإبداع والإبتكار" بمتوسط حسابي (2.73)، وقيمة الإختبار (-3.778) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يرتبط محتوى التدريب بمهارات التدريس .

11. يليها "يحفز محتوى التدريب على الإبداع والإبتكار" بمتوسط حسابي (2.73)، وقيمة الإختبار(-3.778) وأن القيمة الاحتمالية (000.)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يحفز محتوى التدريب على الإبداع والإبتكار .
12. ثم الفقرة "تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى الأكاديمي للمتدرب" بمتوسط حسابي (2.69)، وقيمة الإختبار (-3.553) وأن القيمة الاحتمالية (000.)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى الأكاديمي للمتدرب .
13. يليها أخيراً "يراعى المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين" بمتوسط حسابي (2.61)، وقيمة الإختبار (-4.068) وأن القيمة الاحتمالية (000.)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يراعى المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين .

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (2.88)، وقيمة الإختبار (-2.08) وأن القيمة الاحتمالية (0.039)، لذلك يعتبر محور" **محتوى البرنامج التدريبي** " دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور .

مناقشة نتائج المحور الرابع/ محتوى البرنامج التدريبي:

وجاءت النتيجة النهائية للمحور الرابع (محتوى البرنامج التدريبي) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، وبالرغم من أن المتدربون أبدوا استفادتهم من البرنامج التدريبي "أكاديمية التدريس من أجل التعلم " بشكل كبير وبتغيير واضح وملموس في مستوى أدائهم المهني في تقارير إدارة التدريب والتطوير المهني في السنوات الأخيرة، وكذلك أكدت تقارير هئية ضمان جودة التعليم والتدريب تطور مستوى المعلمين في المدارس الحكومية، ومما لا شك فيه أن هناك تقدم ملحوظ وجهود جبارة وواضحة بذلت من قبل المعنيين في إدارة التدريب والتطوير المهني مع باقي الإدارات التعليمية ساهمت في بدء الإنطلاقة القوية لهذا البرنامج الضخم والمهم، وبلورة محتواه المتنوع والشامل على أهم الموضوعات في معايير ومواصفات الدرس الفعال (الجيد)، والذي كان بمثابة حجر الأساس لنشر ثقافة الإمتياز والتعامل مع التقويم باعتباره أداء فاعلة للتطوير. وعلى الرغم من الإستفادة الكبيرة للمتدربين من هذا البرنامج إلا أنه توجد بعض الثغرات التي لابد من إصلاحها وتداركها، وتعزو الباحثة هذا إلى أن محتوى هذا البرنامج ركز على تدريب المتدربين (المعلمين) الأساسيات المتعلقة بمواصفات الدرس الفعال (الجيد) بشكل عام، وبالمقابل لم يحرص منفذو هذا البرنامج على عمل محتوى متمايز يراعي خصائص المتدربين، كما لم يعمل على تنفيذ مواد تدريبية متمايزة في تدريب المتدربين بناء على خبراتهم ومستوياتهم وتدريسهم للمراحل الدراسية والصفوف المختلفة، وعلى الرغم من أن المحتوى ارتبط بمهارات التدريس وتناسب مع طبيعة عمل المتدربين وساعد المتدربين على تحسين مستواهم المهني، ووافق احتياجاتهم التدريبية في بدء إنطلاقة هذا البرنامج إلا أن محتوى البرنامج وموضوعاته المتكررة والقديمة لم تتميز بالتجديد ومواكبة التطورات الحديثة بما يتناسب وتعليم المستقبل والتغيرات السريعة في مجال التعليم مما أدى إلى عدم فاعلية هذا المحتوى لعمل إصلاحات وتغييرات مستقبلية تحفز المعلمين على الإبداع والإبتكار وتساهم في رفع مستواهم الأكاديمي عبر الزمن .

خامساً : نتائج المحور الخامس/ المدربون:

جدول (14)

توزيع إجابات أفراد العينة على محور المدربون

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	الانحراف المعياري
1	يُبدي المدرب سعة صدر وتقبلا أثناء التدريب	38	38	27	93	82	3.51	6.157	.000	1.39
2	يراعي حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي	38	46	30	139	25	3.24	3.260	.001	1.23
3	ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين	50	53	49	84	42	3.05	.667	.505	1.35
4	يراعي إمكانيات المتدربين وقدراتهم في أثناء التدريب	44	79	40	87	28	2.91	-1.127	.261	1.28
5	يسعى المدربون لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي بصورةٍ فاعلةٍ	59	61	43	84	31	2.88	-1.472	.142	1.34
6	يمتلك المدرب مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال	40	100	35	81	22	2.80	-2.685	.008	1.23
7	يجد المؤهل العلمي للمدرب صداه الواضح في أساليب تدريبه	64	54	59	76	25	2.80	-2.566	.011	1.31
8	تتوافر لدى المدرب قدرات واضحة في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة	64	60	51	78	25	2.78	-2.731	.007	1.32
9	يزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم	53	60	84	64	17	2.76	-3.449	.001	1.18
10	يمتلك المُدرب مهارات وأساليب تعليم الكبار	87	53	36	78	24	2.64	-4.345	.000	1.39

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	دلالة الفروق
2.93	1.09	-0.948	0.344	غير دالة احصائيا

▪ مناقشة وتفسير نتائج المحور الخامس/ المدربون:

تفسير نتائج المحور الخامس/ المدربون:

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحور الخامس/ المدربون) كالآتي :

1. في المرتبة الأولى موافقةً لدى أفراد العينة الفقرة "يُبدي المدرب سعة صدر وتقبلا أثناء التدريب" بمتوسط حسابي (3.51)، وقيمة الإختبار (6.157) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على أنه يُبدي المدرب سعة صدر وتقبلا أثناء التدريب .
2. ثم يليها "يراعي حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي" بمتوسط حسابي (3.24)، وقيمة الإختبار (3.260) وأن القيمة الاحتمالية (.001)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يراعي حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.
3. يليها "ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين" بمتوسط حسابي (3.05)، وقيمة الإختبار (.667) وأن القيمة الاحتمالية (.505)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين .
4. يليها الفقرة "يراعي إمكانيات المتدربين وقدراتهم في أثناء التدريب" بمتوسط حسابي (2.91)، وقيمة الإختبار (-1.127) وأن القيمة الاحتمالية (.261)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يراعي إمكانيات المتدربين وقدراتهم في أثناء التدريب .
5. ثم الفقرة "يسعى المدربون لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي بصورةٍ فاعلةٍ" بمتوسط حسابي (2.88)، وقيمة الإختبار (-1.472) وأن القيمة الاحتمالية (.142)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يسعى المدربون لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي بصورةٍ فاعلةٍ .

6. يليها الفقرة "يمتلك المدرب مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال" بمتوسط حسابي(2.80) وقيمة الإختبار (-2.685) وأن القيمة الاحتمالية (.008)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يمتلك المدرب مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال .
7. ثم الفقرة "يجد المؤهل العلمي للمدرب صداه الواضح في أساليب تدريبه" بمتوسط حسابي (2.80)، وقيمة الإختبار (-2.566) وأن القيمة الاحتمالية (.011)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يجد المؤهل العلمي للمدرب صداه الواضح في أساليب تدريبه .
8. يليها "تتوافر لدى المدرب قدرات واضحة في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة" بمتوسط حسابي (2.78)، وقيمة الإختبار (-2.731) وأن القيمة الاحتمالية (.007)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتوافر لدى المدرب قدرات واضحة في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة .
9. يليها الفقرة "يزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم" بمتوسط حسابي (2.76)، وقيمة الإختبار (-3.449) وأن القيمة الاحتمالية (.001)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم .
10. يليها أخيراً "يمتلك المُدرب مهارات وأساليب تعليم الكبار" بمتوسط حسابي (2.64)، وقيمة الإختبار (-4.345) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يمتلك المُدرب مهارات وأساليب تعليم الكبار.

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (2.93)، وقيمة الإختبار (-0.948) وأن القيمة الاحتمالية (0.344)، لذلك يعتبر محور" **المدربون** " غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور .

مناقشة نتائج المحور الخامس/ المدربون:

وجاءت النتيجة النهائية للمحور الخامس(المدربون) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، فالمدربون من وجهة نظرهم يبدون سعة صدر وتقبلاً أثناء التدريب إلا أنهم لم يكونوا من السوية ذاتها برأي المتدربين عندما يتعلق الأمر بإلتزامهم بتحقيق أهداف البرنامج بصورة فاعلة، وإدارة الوقت، وإمكانيات المدربون بالتنويع فى توزيع فرص المشاركة بين المتدربين ومراعاة الفروق الفردية في الكفاءة العلمية بين المتدربين، وتوظيف التقنيات الحديثة فى تنفيذ التدريب، وامتلاك المدرب لمهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة ومهارات وأساليب تعليم الكبار، حيث لايجد المؤهل العلمي للمدرب صداه الواضح فى أساليب تدريبه . وعلى الرغم من تولي التدريب من قبل فريق من ذوي الخبرات التدريبية من مختلف الإدارات التعلمية بوزارة التربية التعليم، وكذلك الجهود الجبارة التي تبذلها الإدارات التعليمية في تدريب المعلمين إلا ان برنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" يعتبر من أهم وأضخم البرنامج التدريبية التي يشارك بها جميع معلمي مدارس مملكة البحرين وبجميع المراحل الدراسية أو المختلفة سنوياً وبشكل دوري، لذلك كان لابد من التركيز على خطوة إختيار مدربين معتمدين او متمرسين أوتمهين المدربين وتأهليهم بشكل يمكنهم من تطوير طرائق التدريب التقليدية المتبعة لديهم، والإستفادة من توظيف وتطبيق التقنيات التعليمية الحديثة وخبراته السابقة ومؤهلاته العلمية في عملية التدريب بدل الإقتصار على المحاضرة والتلقين والمساعدات التربوية التقليدية، والاهتمام بشكل أكبر بتكوين مدرب متمرس ومتخصص وخلاق، وكذلك الاهتمام بتطوير مهارات المدربين في إدارة الوقت والتعلم ومهارات تدريب الكبار وغيرها من المهارات الهامة التي تُمكن المدرب من مراعاة المرونة والإبداع في تطبيق أهداف البرنامج العامة لتتلائم مع مستوى وتخصص المتدربين والمراحل الدراسية والصفوف المختلفة التي يقومون بتدريسها ، وتأهيل مدرب خبير قادر على حل المشكلات والمآزق التي يجد المدرب فيها ذاته، مثل التي تتمثل في

الحيرة مابين ضرورة إنجاز البرنامج في الوقت المحدد، مما يقتضي الإسراع في العمل، وبين مساعدة المتدربين على الإستيعاب واكتساب المهارات، وكذلك قدرته على وضع آليات مراقبة فعالة تزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم الحقيقي، ومن هنا يتعين تدريب المدربين على فنون بناء مناخ تدريبي محفز يوفر للمتدربين (المعلمين) فرصة المرور بخبرة إيجابية خلال التدريب مع زملائهم المتدربين(المعلمين) من نفس التخصص، كما يبني الهوية المهنية عند المتدربين على أكمل وجه، وبإستطاعة المدرب المتمكن والمحترف سد الثغرات التي قد يقع فيها واضعو محتوى البرنامج وتغطيتها وإحتواءها، فخطوة إختيار المدربين تُشكل الركيزة الأهم لنجاح العملية التدريبية، لذلك يتوجب الاهتمام بهذه الخطوة الهامة أثناء تخطيط البرنامج .

سادساً : نتائج المحور السادس/ أساليب وأنشطة التدريب:

جدول (15)

توزيع إجابات أفراد العينة على محور أساليب وأنشطة التدريب

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	الانحراف المعياري
1	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي	32	65	36	66	79	3.34	4.071	.000	1.40
2	تعمل الأساليب المستخدمة على استثارة تفكير المتدربين واهتماماتهم	32	65	41	120	20	3.11	1.568	.118	1.19
3	تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب	39	65	63	71	40	3.03	.376	.707	1.28
4	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية	29	70	88	68	23	2.95	-.752	.453	1.12
5	يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم مع متطلبات التقنيات الحديثة	36	88	41	84	29	2.94	-.866	.387	1.25
6	ترتبط الأنشطة التدريبية إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج	29	113	37	74	25	2.83	-2.360	.019	1.19
7	تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر	39	88	61	68	22	2.81	-2.731	.007	1.19
8	تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدرب في النمو المهني المستمر	51	78	59	64	26	2.77	-3.062	.002	1.25
9	يتم تنمية أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب من خلال الأنشطة	81	70	38	67	22	2.56	-5.421	.000	1.34

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	دلالة الفروق
2.93	1.04	-1.17	0.241	غير دالة احصائيا

▪ مناقشة وتفسير نتائج المحور السادس/ أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي :

مناقشة نتائج المحور السادس/ أساليب وأنشطة التدريب :

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحور السادس/ أساليب وأنشطة التدريب) كالآتي :

1. جاءت في المرتبة الأولى للفقرة "يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي" بمتوسط حسابي (3.34)، وقيمة الإختبار (4.071) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي .
2. ثم يليها "تعمل الأساليب المستخدمة على استثارة تفكير المتدربين واهتماماتهم" بمتوسط حسابي (3.11)، وقيمة الإختبار (1.568) وأن القيمة الاحتمالية (.118)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تعمل الأساليب المستخدمة على استثارة تفكير المتدربين واهتماماتهم .
3. يليها "تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب" بمتوسط حسابي (3.03)، وقيمة الإختبار (.376) وأن القيمة الاحتمالية (.707)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب .
4. يليها الفقرة "يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية" بمتوسط حسابي (2.95)، وقيمة الإختبار (-.752) وأن القيمة الاحتمالية (.453)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية .

5. ثم الفقرة "يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم مع متطلبات التقنيات الحديثة" بمتوسط حسابي (2.94)، وقيمة الإختبار (-.866) وأن القيمة الاحتمالية (.387)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم مع متطلبات التقنيات الحديثة .
6. يليها الفقرة "ترتبط الأنشطة التدريبية إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج" بمتوسط حسابي (2.83)، وقيمة الإختبار (-2.360) وأن القيمة الاحتمالية (.019)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه ترتبط الأنشطة التدريبية إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج .
7. ثم يليها "تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر" بمتوسط حسابي (2.81)، وقيمة الإختبار (-2.731) وأن القيمة الاحتمالية (.007)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر.
8. يليها الفقرة "تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدرب في النمو المهني المستمر" بمتوسط حسابي (2.77)، وقيمة الإختبار (-3.062) وأن القيمة الاحتمالية (.002)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدرب في النمو المهني المستمر.
9. يليها أخيراً "يتم تنمية أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب من خلال الأنشطة" بمتوسط حسابي (2.56). وقيمة الإختبار (-5.421) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم تنمية أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب من خلال الأنشطة .

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (2.93)، وقيمة الإختبار (-1.17) وأن القيمة الاحتمالية (0.241)، لذك يعتبر محور" **أساليب وأنشطة التدريب** " غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور .

مناقشة نتائج المحور السادس/ أساليب وأنشطة التدريب:

وجاءت النتيجة النهائية للمحور السادس (أساليب وأنشطة التدريب) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، حيث جاءت تقديرات المتدربين بالنسبة للمحور السادس (أساليب وأنشطة التدريب) بموافقة متوسطة في مدى إرتباط أساليب وأنشطة التدريب بأهداف و محتوى (موضوعات) البرنامج، وكذلك في درجة تنمية هذه الأساليب والأنشطة لأساليب التعلم الذاتي، واستثارة تفكير المتدربين واهتماماتهم، وتنمية أساليب التعلم في المواقف الصعبة لديهم، وتنمية الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر، والتنويع في أساليب التدريب بما يتلائم مع متطلبات التقنيات الحديثة، وتلبية الوسائل التعليمية المفعلة لحاجات المتدرب في النمو المهني المستمر، ومن حيث توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي . من خلال خبرة الباحثة فهناك إرتباط واضح بين أساليب وأنشطة التدريب وبين أهداف ومحتوى البرنامج إلا أنه تقع مشكلة بسبب إنعدام التنسيق بين واضع البرنامج (المحتوى، والمفردات، والأوزان) وبين مدرب البرنامج، وهذا يؤدي إلى تصرف المدرب بمقادير متفاوتة قد تفقد المحتوى وحدته وتماسكه نظراً لأن تخطيطه لم يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتدربين بالقدر الكافٍ من حيث مستوياتهم (ممتاز، جيد، ضعيف.....الخ)، وخبراتهم (مستجد، وافد، خبير.....الخ) وتخصصاتهم (رياضيات، علوم، اللغة العربية .....الخ) والصفوف والمراحل الدراسية المختلفة التي يقومون بتدريسها، وبالتالي البرنامج يكاد يخلو من الأنشطة التدريبة المتمايزة التي تتناسب وخصائص المتدربين، وبالتالي فإنه يتم توظيف أساليب

عملية تطبيقية تتلائم نوعاً ما مع متطلبات التقنيات الحديثة إلا أن هذه الأساليب والأنشطة كونها غير متمايزة فأنها لا تعمل على استثارة تفكير المتدربين و اهتماماتهم، ولا تنمي الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر وأساليب التعلم الذاتي بشكل كافٍ. وحيث يغلب على طريقة التدريب الطابع التقليدي لأعداد كبيرة من المتدربين والذي قد يشكل مشكلة أخرى للمدرب، حيث يبذل المدرب جهوداً في الشرح والكتابة ويستأثر بالحديث معظم الوقت والمتدربون يستمعون ويكتفون بالإجابة عن الأسئلة أو بإجراء الأنشطة التدريبية المطلوبة منهم، ولا يتمكن المدرب بالتالي من التركيز على جميع المتدربين بالشكل المطلوب منه . ولذلك يبقى التدريب بالممارسة الذي يشكل الاستراتيجية الأساس في تأهيل المتدربين منحسراً، وبالتالي تبقى أساليب التعلم في المواقف الصفية محدودة حيث لا تلبي الأساليب والأنشطة المفعلة في هذا البرنامج حاجاتهم في النمو المهني المستمر، لذلك يتوجب تصميم أنشطة تدريبية متمايزة تتناسب و خصائص المتدربين تحفزهم على الإبداع والإبتكار في المواقف الصفية المختلفة . وختاماً نشير إلى أن أساليب وأنشطة التدريب قد تكون حققت أهداف البرنامج العامة بدرجة (محايد)، خاصة فيما يرتبط بنشر ثقافة معايير الدرس الفعال (الجيد) في جميع مدارس مملكة البحرين (حسب تقديرات المتدربين) ولكنها لم يكن لها الأثر البارز في الجانب التطويري الذاتي والمهني للمتدربين والذي يحفزهم على الإبداع والإبتكار وأداء تدريسي ذو جودة .

سابعاً : نتائج المحور السابع/ تقويم البرنامج التدريبي :

جدول (16)

توزيع إجابات أفراد العينة على محور تقويم البرنامج التدريبي

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	الانحراف المعياري
1	يتم توظيف أساليب التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج	48	75	47	59	49	2.95	-.612	.541	1.37
2	يشارك خبراء ومختصّون تربويون في عملية تقويم المتدربين	36	74	56	96	16	2.94	-.926	.355	1.17
3	يشارك المتدربون أنفسهم في تقويم عمليات التدريب ونتائجه	33	70	81	76	18	2.91	-1.284	.200	1.12
4	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب	47	70	61	77	23	2.85	-1.995	.047	1.23
5	يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من التدريب بشكل جيد	40	94	48	78	18	2.78	-3.029	.003	1.19
6	تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي	45	82	61	74	16	2.76	-3.361	.001	1.18
7	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي	66	65	52	75	20	2.71	-3.817	.000	1.29
8	يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب	61	73	50	77	17	2.70	-4.013	.000	1.26
9	يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقابلة	55	92	48	65	18	2.64	-4.965	.000	1.22
10	يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم	77	77	62	49	13	2.44	-7.801	.000	1.20

متوسط المحور	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	.Sig (2-tailed)	دلالة الفروق
2.77	1.01	-3.84	0.00	دالة احصائيا

▪ مناقشة وتفسير نتائج المحور السابع/ تقويم البرنامج التدريبي :

تفسير نتائج المحور السابع/ تقويم البرنامج التدريبي:

كانت نتيجة الاجابات على أسئلة (المحور السابع/ تقويم البرنامج التدريبي) كالآتي :

1. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة "يتم توظيف أساليب التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج" بمتوسط حسابي (2.95)، وقيمة الإختبار (-.612) وأن القيمة الاحتمالية (.541)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم توظيف أساليب التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج .
2. ثم يليها "يشارك خبراء ومختصّون تربويون في عملية تقويم المتدربين" بمتوسط حسابي (2.94)، وقيمة الإختبار (-.926) وأن القيمة الاحتمالية (.355)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يشارك خبراء ومختصّون تربويون في عملية تقويم المتدربين .
3. يليها "يشارك المتدربون أنفسهم في تقويم عمليات التدريب ونتائجه" بمتوسط حسابي (2.91)، وقيمة الإختبار (-1.284) وأن القيمة الاحتمالية (.200)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يشارك المتدربون أنفسهم في تقويم عمليات التدريب ونتائجه .
4. يليها الفقرة "يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب" بمتوسط حسابي (2.85)، وقيمة الإختبار (-1.995) وأن القيمة الاحتمالية (.047)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب .
5. ثم الفقرة "يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من التدريب بشكل جيد" بمتوسط حسابي (2.78)، وقيمة الإختبار (-3.029) وأن القيمة الاحتمالية (.007)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من التدريب بشكل جيد

6. يليها الفقرة "تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي" بمتوسط حسابي (2.76)، وقيمة الإختبار (-3.361) وأن القيمة الاحتمالية (.001)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي .
7. ثم يليها "يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي" بمتوسط حسابي (2.71)، وقيمة الإختبار (-3.817) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي .
8. يليها "يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب" بمتوسط حسابي (2.70)، وقيمة الإختبار (-4.013) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب.
9. يليها الفقرة "يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقابلة" بمتوسط حسابي (2.64)، وقيمة الإختبار (-4.965) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقابلة .
10. يليها أخيراً "يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم" بمتوسط حسابي (2.44). وقيمة الإختبار (-7.801) وأن القيمة الاحتمالية (.000)، وهذا يعني أن هناك موافقة متوسطة من قبل أفراد العينة على أنه يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم .

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي العام كان (2.77)، وقيمة الإختبار (-3.84) وأن القيمة الاحتمالية (0.00)، لذلك يعتبر محور" **تقويم البرنامج التدريبي** " دال إحصائياً، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المحور .

مناقشة نتائج المحور السابع/ تقويم البرنامج التدريبي:

وجاءت النتيجة النهائية للمحور السابع (تقويم البرنامج التدريبي) هي (الموافقة المتوسطة) على فقرات (المعايير الفرعية) هذا المحور من وجهة نظر المتدربين، كما أظهرت النتائج نزعة أفراد العينة إلى تأييد فقرات هذا المحور. جاءت تقديرات المتدربين بالنسبة لهذا المحور بدرجة (موافقة متوسطة) في جميعها، في كلٍ من أساليب التقويم القبلي والبعدي (أثر التدريب) والأساليب التقويمية المستخدمة في التدريب ، وشمولية واستمرارية وتنوع وتخطيط التقويم وقياس التقويم لمدى تحقق الأهداف المخطط لها من التدريب، ومدى إشراك المتدربون في تقويم عمليات التدريب ونتائجه، كما جاءت تقديرات المتدربين بالدرجة نفسها فيما يتعلق باعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم . حسبما جاء في موقع وزارة التربية والتعليم من تقارير ومجلات ونشرات وحسب خبرة الباحثة فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على وضع تقارير الهئية الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب نصب أعينها للتعرف على حقيقة الأداء المدرسي بتفاصيله، حيث وفرت هذه التقارير مادة ثرية وغنية بخصوص الأداءالمدرسي الفعلي، حيث كشفت تفاوت أداء المدارس فمنها الممتاز ومنها الجيد ومنها المرضي ومنها الغير ملائم ، خاصة في مجالات التدريس وإنجاز الطلبة ، ومن هنا قامت الوزارة بالتعاون مع مجلس التنمية الاقتصادية بتحديد معايير المدرسة النموذجية وتطبيق منهجية جديدة للتدريس من أجل التعلم مدى الحياة وذلك وفقاً للاحتياجات الفعلية للمعلمين و للمدارس وفقاً لتقارير الهئية الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب وتشخيص واقع العمل المدرسي ومن هنا استحدثت الوزارة برنامج تحسين أداء المدارس، حيث تشكل هذا البرنامج من رؤساء المدارس وفريق من الإختصاصين المدربين لتقديم الدعم الكامل للمدارس . وقد اشتمل برنامج تحسين أداء المدارس على (9) جوانب اسُتخدمت لدعم مدارس مملكة البحرين من ضمنها جانب" التدريس من أجل التعلم" والذي إنطلق من خلاله البرنامج الضخم " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " ولهذا يعتبر هذا البرنامج من أهم وأكبر البرامج التدريبية التي ساهمت في عمل نقله نوعية في أداء المعلمين وتحسين ما يقدمونة للطلبة . ومن هذا المنطلق نستطيع التأكيد على أنه قد تم توظيف أساليب التقويم القبلي للمدربين قبل بدء البرنامج وأنه قد تم حصر الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم،

ودراسة كافة نقاط الضعف في عملية تدريسهم، وعلى هذا الأساس تم تصميم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " خصيصاً لذلك الغرض، أما فيما يختص بأساليب التقويم التكويني والبعدي (أثر التدريب) فقد تشّكل برنامج تحسين أداء المدارس من مجموعة من رؤساء المدارس والإختصاصين بعملية دعم وتدريب وتقويم أداء المعلمين أثناء وبعد إجتياز برنامج " اكاديمية التدريس من أجل التعلم "، مما أسهم في تقدم واضح وملموس في أداء المعلمين أثبتتها تقارير الزيارات الميدانية للهئية الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بعد إجتياز المتدربين(المعلمين) لهذا البرنامج، ومن الإنصاف القول هنا إن هناك محاولات حثيثة وجهود جبارة للمتابعة. والتقويم تبذلها إدارة التدريب والتطوير المهني تقتصر ضمن إطار عملها المحدود والمسموح به كإستطلاع آراء المتدربين وتسجيل ملاحظاتهم وإستطلاع أهم المشاكل والمقترحات حول تنفيذ البرنامج أثناء وبعد إنتهاء البرنامج من خلال الزيارات الميدانية، وهي تحتاج لتعاون أكبر وتكاتف جهود جميع الإدارات التعليمية المختصة بمتابعة وتقويم أداء المعلمين داخل الصفوف الدراسية لتحديد وقياس مدى التقدم الفعلي في أداء المعلمين بعد إجتيازهم لهذا البرنامج، ومن هنا تجد الباحثة أن تقويم هذا البرنامج لا يقتصر على عمل إدارة تعليمية دون غيرها، فتقويم هذا البرنامج هو مسئولية مشتركة بين جميع الإدارات التعليمية التي تختص بمتابعة وتقويم أداء المعلمين بشكل دوري ومستمر، وعلى هذا فإن الباحثة تجد أن من أهم نقاط الضعف البارزة في تقويم هذا البرنامج أو غيرة من البرامج هو غياب آلية متكاملة تربط بين جميع الإدارات التعليمية المختصة بتقويم أداء المعلم في وزارة التربية والتعليم لتقويم هذا البرنامج، لاسيما في تقويم وقياس مدى التقدم الذي أحرزه هذا البرنامج وتقويم وتقييم آثاره فعلياً بشكل يُمكن المختصين بإداره التدريب والتطوير المهني من استخدام نتائج التقييم والتقويم الدوري في إعادة تصميم ومراجعة هذا البرنامج بصورة دورية وتحديثه ، وضمان إستيفائه لمتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات عندما يلزم ذلك، مع التأكد من إشراك المتدربين (المعلمين) في عمليات التقويم ونتائجه. أما فيما يختص بالأساليب التقويمية التي يتبعها المدرب لتقويم وقياس مدى تحقق مخرجات التعلم المطلوبة في هذا البرنامج فيتوجب تأهيل المدربين لمثل هذه العملية، فلا بد أن يتمكن المدرب من تقويم كل هدف من أهداف البرنامج باستخدام الأساليب التقويمية المختلفة والمتنوعة، وعمل خطط منظمة تشمل مخرجات التعلم المطلوبة بشكل واضح وتستند إلى التقييم

والتقويم المسبق والمستمر للمتدربين (المعلمين) ضمن سجلات أداءالمتدربين وتحديث هذه السجلات بصفة منتظمة ومشاركة نتائج التقويم معهم وتقديم التغذية الراجعة الفاعلة لمساعدتهم على التطور والتحسن، مع ضرورة التأكيد على توظيف طرق وأساليب تقويمية دقيقة وصارمة للتأكد من فهم المتدربين وقياس مدى تحقق مخرجات التعلم المطلوبة، ونشير هنا لأهمية نشر نتائج التقويم بموقع وزارة التربية والتعليم ومشاركتها مع المتدربين (المعلمين) والإدارات المدرسية وجهات الإختصاص المختلفه ليتم الإستفادة منها في تعديل مسار العملية التعليمية . وختاماً فإن التخطيط الجيد لعملية التقويم من حيث تحديد مجالات التقويم والإختيار الدقيق والمناسب للأدوات والمقاييس والمعالجات الاحصائية للتقويم، وكذلك مفهوم التغذية الراجعة وطرق استخلاصها وكيفية تقديمها، ينعكس على التعرف إلى مدى تحقق الأهداف المخطط لها من البرنامج التدريبي، وإلى قياس مدى التقدم الذي أحرزه، وإلى الدقة في تشخيص جوانب القوة والضعف فيه وبالتالي تمكن المعنيين في وزارة التربية والتعليم بوضع حلول فاعلة تساعد في الارتقاء بأداء المتدربين (المعلمين) .

▪ درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج "أكاديمية التدريس من أجل التعلم" :

جدول رقم (17) – النتيجة النهائية لدرجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"

مجموع متوسطات محاور تقويم البرنامج	قيمة الاختبار T	Sig. (2-tailed)	دلالة الفروق	درجة تحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم"
2.97	-0.521	0.603	غير دالة إحصائياً	تتحقق معايير ضمان جودة التدريب بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم" بدرجة متوسطة

كشفت نتائج الدراسة على أن برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " تحققت به معايير ضمان جودة التدريب بدرجة بلغت (2.97)، وتعتبر هذه الدرجة درجة متوسطة، حسب المعيار الذي وضعته الباحثة في دراستها في جدول(4)، وبالرغم من أن هذا البرنامج أسهم في تحسين مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين، إلا أنه من الواضح أن مقدار هذا الإسهام لم يكن بالمستوى المطلوب، حيث حصلت أغلب إستجابات المتدربين في جميع محاور البرنامج نتيجة (محايد)، وتعطي هذه النتيجة عدة مؤشرات، فهذه النتيجة تحتمل إجابات عدةً، قد يكون المتدرب متردد، أو غير واثق، أو لايدري، أو حيادي، أو بإعتقاده أن البرنامج لم يحقق المعايير بشكل كافٍ أو بالمستوى الذي يُرضيه أو يطمح إليه، و بغض النظر عن تنوع مدلولات هذه الاستجابات إلا أنها تؤكد تأكيد صريح على عدم إشراك المتدربين في عملية تقويم البرنامج بالقدر الكافي، ونشر ثقافة التقويم بينهم، كما أن جميع هذه الاستجابات بكل مدلالوتها تعطي مؤشراً على أن هناك ثغرات لابد من إصلاحها والعمل على تحسينها وتطويرها لترقى لمستوى معايير ضمان جودة التدريب بالمستوى المطلوب، وتكمن هذه الثغرات الأساسية في أهداف البرنامج والتخطيط والمحتوى وبيئة التدريب والمدربون وعمليات التقويم والتنفيذ والمتابعة لهذا البرنامج، والتي يبدو أنها حدت من فعاليته في تحقيق أهدافه الأساسية، وتحقيقه لمعايير ضمان جودة التدريب بالدرجة المأمولة والمرجوة منه .

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة تُعزى لمتغيرات الجنس، مستوى التعليم، سنوات الخبرة ؟

1- معدل الاستجابة:

تم توزيع (300) استبيان (العينة)، حيث تم استرجاع (278) استبيان و (22) استبيان لم يسترجع من مفردات العينة أي أن معدل الاستجابة كان مساوياً لـ 92.67%.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار الفروق لاستجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبيان وفقاً لاختلاف صفاتهم الديمغرافية (الجنس، مستوى التعليم، سنوات الخبرة)، والتي سنقوم بينها بالتحقق من الإختلافات في استجابات العينة على الاستبيان، كما أننا سنقوم باستخدام تحليل التباين باتجاه واحد (One-Way ANOVA) للإختبار كما هو موضح في الجداول التالية :

وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (18) – المقاييس الوصفية وفقاً لمتغير الجنس

الفئات	عدد المشاهدات	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكر	115	2.57	0.67
أنثى	163	3.26	0.74
المجموع	278	2.98	0.79

جدول (19) – اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير الجنس

ANOVA					
	مجموع المربعات (Sum of Squares)	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات Mean) (Square	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية (Sig.)
بين المجموعات (Between Groups)	31.576	1	31.576	62.088	.000
داخل المجموعات (Within Groups)	140.367	276	.509		
المجموع (Total)	171.943	277			

الجدول (18) يوضّح اختلاف متوسطات اجابات أفراد العينة على الاستبيان بين فئات الجنس، وهذا ما يؤكده جدول (19) لنتائج اختبار تحليل التباين والذي يشير إلى قيمة مرتفعة نسبياً للإحصائية F والتي تقابل (62.088) بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة المتخذ (5%)، ما يدعونا لقبول الفرضية القائلة بوجود فروقات دالة احصائياً في إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبيان بين فئات الجنس، وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق إلى أن عدد الإناث في المدارس الحكومية أكثر من عدد الذكور.

وفقاً لمتغير مستوى التعليم:

جدول (20) – المقاييس الوصفية وفقاً لمتغير مستوى التعليم

الفئات	عدد المشاهدات	المتوسط	الانحراف المعياري
بكالوريوس	166	3.01	0.89
دراسات عليا	112	2.93	0.60
المجموع	278	2.98	0.79

جدول (21) – اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير مستوى التعليم

ANOVA					
	مجموع المربعات (Sum of Squares)	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات Mean) (Square	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية (Sig.)
بين المجموعات (Between Groups)	.410	1	.410	.659	.418
داخل المجموعات (Within Groups)	171.533	276	.621		
المجموع (Total)	171.943	277			

الجدول (20) يوضّح عدم اختلاف نسبي في متوسطات اجابات أفراد العينة على الاستبيان بين فئات مستوى التعليم، وهذا ما يؤكده جدول (21) لنتائج اختبار تحليل التباين والذي يشير إلى قيمة منخفضة للإحصائية F والتي تقابل (0.659) بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة المتخذ (5%)، ما يدعونا لرفض الفرضية القائلة بوجود فروقات دالة احصائياً في إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبيان بين فئات مستوى التعليم.

وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (22) – المقاييس الوصفية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الفئات	عدد المشاهدات	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	17	3.85	0.57
5 و أقل من 10 سنوات	35	3.16	0.63
10 و أقل من 15 سنة	137	2.77	0.80
أكثر من 15 سنة	89	3.05	0.72
المجموع	278	2.98	0.79

جدول (23) – اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

ANOVA					
	مجموع المربعات (Sum of Squares)	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات Mean) (Square	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية (Sig.)
بين المجموعات (Between Groups)	20.254	3	6.751	12.195	.000
داخل المجموعات (Within Groups)	151.689	274	.554		
المجموع (Total)	171.943	277			

الجدول (22) يوضّح اختلاف متوسطات اجابات أفراد العينة على الاستبيان بين فئات سنوات الخبرة، وهذا ما يؤكده جدول (23) لنتائج اختبار تحليل التباين والذي يشير إلى قيمة مرتفعة نسبياً للإحصائية F والتي تقابل (12.195) بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة المتخذ (5%)، ما يدعونا لقبول الفرضية القائلة بوجود فروقات دالة احصائياً في إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبيان بين فئات سنوات الخبرة، وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق إلى أن فئة ذوي الخبرات هي النسبة الأكبر في إجابات العينة، وكذلك من الطبيعي أن يؤثر متغير الخبرة في إجابات العينة فالمعلم المستجد يختلف رأيه عن المعلم الوافد أو المعلم الخبير أو القديم، فكل فئة يختلف مدى إستفادتها من البرنامج ومستوى توقعاتها .

ثانياً: التوصيات :

تستدعي الثغرات في نظام تقويم البرنامج جملة من الإجراءات التي من شأنها تصويب مسار تنفيذ هذا البرنامج والارتقاء بمستوى فعاليته. ويمكن إجمال أهم التوصيات في سبيل ذلك على النحو التالي :

1- مجال أهداف البرنامج التدريبي :

من أهم عيوب أهداف البرنامج التدريبي هو عمومية هذه الأهداف وعدم تغييرها، على الرغم من التغيير في محتوى البرنامج ومواده التدريبية إلا أن الأهداف بقيت على حالها، لذلك توصي الباحثة بالتالي :

- وضع أهداف بعيدة المدى ومواءمة هذه الأهداف مع الاحتياجات التدريبية الفعلية خطط التطوير لكل مرحلة تطويرية يتم إجتيازها، وكذلك موائمتها مع التقدم العلمي والتكنولوجي والاتجاهات المعاصرة في مجال التدريس .
- الالتزام بصياغة أهداف تراعي معايير الأهداف الذكية (**SMART**) .
- وضع أهداف متمايزة تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتدربين المختلفة .

2- مجال تخطيط البرنامج التدريبي :

من أهم عيوب تخطيط البرنامج التدريبي هو أن عملية التخطيط لهذا البرنامج كانت لمرحلة محددة وغرض محدد بوقت محدد، حيث لم يراعي التخطيط في هذا البرنامج الدقة والتفصيل الكافي الذي يدفع إلى فهم أفضل، ويمكن منفذو البرنامج من إتباع خطواته بدقة متناهية، لذلك توصي الباحثة بالتالي :

- إعداد خطة شاملة دقيقة تفصيليه متكاملة في كل جوانبها، تضمن عمل مشترك مترابط بين جميع الجهات المعنية بتقويم هذا البرنامج من مختلف الإدارات التعليمية، كما تضمن الإستمرارية في متابعته ومراجعته وتقويمه، وتوضح خطوات العمل بكل دقة لمنفذو البرنامج، وتكون بمثابة الدليل وخارطة الطريق الواضحة لتنفيذ البرنامج .
- إعداد الخطط المستقبلية وموائمتها للاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين (المعلمين) وخبرات التعلم المكتسبة، والتأكد من وضع خطة فعالة أو آلية تضمن متابعة إدخال التحسينات على هذه الخطط وجودة مايتم تقديمه .

3- مجال بيئة التدريب :

تقوم إدارة التدريب والتطوير المهني بجهود مشكورة لتسخير كافة سبل الراحة والمواد والإمكانات والمستلزمات التدريبية للمتدربين (المعلمين) بقدر إستطاعتها،إلا أن هناك بعض العيوب التي تتعلق بقدم مبنى إدارة التدريب والتطوير المهني والتي تعتبر خارج سيطرتها، ومن أهم عيوب بيئة التدريب في هذا البرنامج بالذات هي صغر مساحة قاعاتها التدريبية، لذلك توصي الباحثة بالتالي:

- تقليل عدد المتدربين (المعلمين) داخل القاعة التدريبية الواحدة قدر المستطاع لتتم الإستفادة القصوى من البرنامج بالشكل المطلوب .

4- مجال محتوى البرنامج التدريبي :

لاشك أن محتوى البرنامج التدريبي ساهم في نقلة نوعية في مجال التدريس ورفع كفاءة المعلمين المهنية، حيث وافق احتياجات المعلمين التدريبية في بدء إنطلاقة هذا البرنامج إلا أن من أهم عيوبه هو موضوعاته المتكررة والقديمة والتي لم تراعي التحديث والتجديد في محتوياته ومواكبة التطورات الحديثة والتقدم العلمي والتكنولوجي في مجال التدريس ، لذلك توصي الباحثة بالتالي :

- إعداد محتوى موائم لأهداف البرنامج، فقرات المحتوى لابد أن تغطي الأهداف، والأهم من ذلك فإنه من الضروري دراسة الأوزان المعطاة لهذه الفقرات بما يتماشى مع الأهداف، حيث المهم في الأوزان أن تحدد بما يكفل إتقان المهارة المطلوبة معرفياً وتطبيقياً في تدريب المتدربين (المعلمين)، ذلك أننا لسنا بصدد ثقافة عامة، بل بصدد التمكن من معارف معينة تتحول الى مهارات فنية في الممارسة وهذه تتطلب وقتاً كافياً للتدريب على تطبيقاتها .
- إعداد محتوى يتوائم مع خصائص وقدرات المتدربين المختلفة، ويتميز بالتحديث والتجديد في موضوعاته ويواكب التقدم العلمي والتكنولوجي والتطورات الحديثة في مجال التدريس، ويساعد في عمل إصلاحات وتغييرات مستقبلية تحفز المتدربين (المعلمين) على الإبداع والإبتكار ويساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم ورفع مستواهم الأكاديمي عبر الزمن .

5- مجال المدربون :

لاشك في أن إختيار منفذ البرنامج (مدرب البرنامج) من أهم الخطوات في عملية التدريب، فالمدرب العالي الكفاءة يضمن حصول المتدربين (المعلمين) على المعارف والمهارات المطلوبة بطرق تدريبية فاعلة، ومن أهم عيوب المدربون في هذا البرنامج هو اتباع الطرق التقليدية في التدريب وحاجتهم لتطوير بعض المهارات اللازمة للتعامل مع المتدربين(المعلمين) حسب قدراتهم وخصائصهم، والتعامل مع المشكلات والمآزق بحرفية تامة، لذلك توصي الباحثة بالتالي :

- وضع آلية تضمن التنسيق بين واضع محتوى البرنامج (الفقرات، الأوزان) وبين مدربو البرنامج، لأن إنعدام التنسيق بينهما يؤدي إلى تصرف المدربون بمقادير متفاوتة قد تفقد المحتوى وحدته وتماسكه .
- إختيار مدربين معتمدين أو متمرسين، أو إختيار فريق من المدربين الحاليين لتمهينهم وتأهليهم بشكل كافٍ و مستمر للقيام بأعمال التدريب في هذا البرنامج ، وتطوير مهاراتهم وممارساتهم وطرائق تدريبهم التقليدية، وتدريبهم على فنون التدريب التي تمكنهم من التعامل مع قدرات وخصائص المتدربين المختلفة، وتحفيز المتدربين (المعلمين) على الإبداع والإبتكار خلال كل مرحلة تطويرية يتم إجتيازها، وتوفير الخبرة الإيجابية التي تبنَي الهوية المهنية للمتدربين (المعلمين) على أكمل وجه، وياحبذا لو كان المدرب من نفس تخصص الفئة المستهدفة من المتدربين (المعلمين) .
- لا بد من إيجاد الحلول للمآزق التي يجد فيها المدرب ذاته، والتي تتمثل في الحيرة مابين ضرورة إنجاز البرنامج، مما يقتضي الإسراع في العمل على حساب مساعدة المتدربين (المعلمين) على الاستيعاب واكتساب المهارة .

- وضع آلية واضحة تضمن تحسين أداء المدربين من خلال إجراء زيارات المتابعة المنتظمة من قبل المعنيين، خاصةً للجوانب التي تحتاج إلى تطوير لتحقيق نتائج أفضل.

6- مجال الأساليب والأنشطة التدريبية :

تتنوع الأساليب والأنشطة التدريبية في هذا البرنامج إلا أن من أهم عيوبها أنها غير متمايزة ، لذلك توصي الباحثة بالتالي :

- تنويع أساليب التدريب والارتقاء بها ومراعاة عمل الأنشطة والمواد التدريبية المتمايزة التي تتناسب مع قدرات وخصائص المتدربين (المعلمين) وأهداف البرنامج.
- أن يركز المدربون أثناء تدريبهم على أسلوب التدريب بالممارسة في تأهليل المتدربين (المعلمين) بشكل أكبر من التركيز على التلقين والمحاضرة، وتكثيف جهودهم في هذا الجانب الذي ينمي بشكل كبير وسريع من قدرات المتدربين (المعلمين) .
- ضمان تقديم التغذية الراجعة المكتوبة الناقدة للمتدربين (المعلمين) بشأن أعمالهم من قبل المدربين، مع الاحتفاظ بسجلات أدائهم وتحديثها بصفة منتظمة، مع ضمان آلية لدعم وإرشاد المتدربين (المعلمين) لتحقيق نتائج أفضل وللإستفادة منها في تقويم هذا البرنامج وإتخاذ القرارات بشأنه .
- التوسع في توظيف التقنيات الحديثة في التدريب وتسخيرها في إنشاء شبكة تربط المتدربين (المعلمين) ببعضهم وتتيح لهم إمكانية تبادل الخبرات والتعليم عن بعد.

7- مجال تقويم البرنامج التدريبي :

مما لاشك فيه أن هناك جهود كبيرة تبذل في تقويم البرامج والمعلمين من قبل الإدارات التعليمية بوزارة التربية والتعليم، إلا أن هذه الجهود ينقصها التخطيط والترابط الجيد لعمليات التقويم، لذلك توصي الباحثة بالتالي :

- التخطيط الجيد لعمليات التقويم من خلال عمل آلية متكاملة ومستمرة تربط بين جميع الإدارات التعليمية المختصة بتقويم أداء المعلمين في وزارة التربية والتعليم لتقويم هذا البرنامج، وقياس مدى التقدم الذي أحرزه، وتقييم آثاره فعليا بشكل يمكن الجهات المختصة بإدارة التدريب والتطوير المهني من الإستفادة من نتائج تقييمه وبالتالي تطويره وضمان إستيفائه لمتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات .
- الاهتمام بتطوير الأساليب التقويمية للمدربين وتمكينهم من قياس مدى تحقق مخرجات التعلم المطلوبة في هذا البرنامج لكل مرحلة تطويرية يتم إجتيازها .

ثالثاً: المقترحات المستقبلية :

نظراً لأهمية إجراء البحوث والدراسات التي تختص بتقويم البرامج التدريبية بمملكة البحرين لتعديل المسار وتمحيص الإستفادة من التجارب السابقة، والتركيز على الهدف الأساسي وهو رفع الكفاءة المهنية والعلمية للمعلمين والتي بدورها ستساهم في رفع إنجاز الطلاب وتحصيلهم الدراسي، فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية :

1- دراسة تقويمية للبرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " من وجهة نظر القائمين عليه.

2- دراسة تقويمية لأثر البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " على الأداء التدريسي للمعلمين بمدارس مملكة البحرين .

3- دراسة تحليليه للأهداف والأساليب التدريبية في برنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " للمعلمين بمدارس مملكة البحرين .

4- دراسة نموذج مقترح لتقويم البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " في ضوء معايير ضمان جودة التدريب والتحولات المعاصرة.

5- دراسة تصور مقترح لتخطيط البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " للمعلمين بمملكة البحرين .

6- دراسة لإتجاهات المعلمين بمدارس مملكة البحرين نحو فاعلية البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم ".

7- دراسة تطوير البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " في ضوء معايير ضمان جودة التدريب والاحتياجات التدريبية .

8- دراسة جوانب القوة والقصور في البرنامج التدريبي " أكاديمية التدريس من أجل التعلم " من وجهة نظر المعلمين بمدارس مملكة البحرين .

9- كما تقترح الباحثة الإستفادة من التقدم التكنولوجي والتقنيات الحديثة في إنشاء موقع الكتروني يحتوي على ملف تراكمي للمواد التدريبية على هيئة مجمع تدريبي لكل عنصر من عناصر الأكاديمية، يراعي خصائص وقدرات المتدربين (المعلمين) . ويقوم هذا الموقع بطرح الجوائز المادية القيمة بصفة دورية للمتدربين (المعلمين) لأفضل ملف تراكمي لأي عنصر من عناصر الأكاديمية، حيث يتم فيه جمع جميع الممارسات المتميزة والإبداعية للمتدربين (المعلمين)، ويتم نشرها على المتدربين (المعلمين)، أو ربط تدريبهم بالترقية الوظيفية كإعطائهم نقاط معينة لكل عمل مميز يرفع على هذا الموقع يحسب لهم في إستكمال ترقية وظيفية مثلاً، ليستفيد منه المتدربون (المعلمون) في تبادل الخبرات فيما بينهم وتسريع عملية الارتقاء بأدائهم وتحفيزهم على التنافس والإبداع والإبتكار في تصميم الأنشطة التدريبية للطلاب .

10- نظراً لأهمية التدريب وإكسابه القوة في الأداء والخبرات الثرية للأشخاص، لابد من النظر في توسعة قاعدة الموارد البشرية المتاحة حالياً لتنفيذ التدريب في هذا البرنامج بحيث لايناط بفئة أو أشخاص محدودين ،حيث تقترح الباحثة بتشكيل فريق وطني معتمد (مدربو المدربين) من ذوي الخبرات الواسعة يعهد إليه مهمة إعداد المدربين من المعلمين أنفسهم، حيث يتم إختيار مجموعة من المعلمين المتميزين الذي يقومون بدورهم بتدريب ومتابعة باقي المعلمين، وبالتالي نحصل على مجتمع تدريسي عالي المستوى في الأداء قادر على التدريب وتقييم تدريبه الذي سيمكنه من رفع المستوى التحصيلي لطلبته بجودة عالية .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبكر، مشاري بن إبراهيم محمد (2006). **تقويم برامج التدريب التربوي في إدارات ومراكز التدريب بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

أبو عطوان، مصطفى (2008). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو معيلق، طلعت سليمان عبدالكريم (2014) . **تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين .

أبوريه، محمد عبدالسلام (2013) . بناء مقياس التدريب الميداني في ضوء متطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة، **المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة (مصر)**، جامعة المنصورة، **21**، 238-222 .

الأحمد، خالد (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، الإمارات العربية للمتحدة: دار الكتاب الجامعي.

إدارة التدريب والتطوير المهني (2013). **تقرير لنماذج من استبانات التقويم عددها 25 أداة من أدوات تقويم البرامج التدريبية المحصلة من بعض الدول الغربية والعربية والخليجية، إلى جانب الأداة المستخدمة بإدارة التدريب والتطوير المهني**. مملكة البحرين .

إدارة التدريب والتطوير المهني. **تقارير تقويم البرنامج التدريبي برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم لإدارة التدريب والتطوير المهني. (2018).** مملكة البحرين .

إدارة التدريب والتطوير المهني. **تقارير تقويم البرنامج التدريبي برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم لإدارة التدريب والتطوير المهني. (2017).** مملكة البحرين .

إدارة التدريب والتطوير المهني. **تقارير تقويم البرنامج التدريبي برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم لإدارة التدريب والتطوير المهني. (2016).** مملكة البحرين .

الأكلبي، عايض شافي (2012). دور التدريب في إحداث التغيير في المنظمات العامة الحكومية. **مجلة النهضة، 13**(2)، 101-132.

الأمير، محمود والعواملة، عبد الله (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7**(1)، 59-70.

البدوي، يحيى (1995). **نظام تدريب معلمي اللغة إلانكليزية أثناء الخدمة: دراسة مقارنة.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق، مصر.

البكر، محمد عبدالله (2013) . **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية . الرياض** : معهد الإدارة العامة .

تدريب المدربين في المجال التربوي- حقيبة تدريبية مرجعية للقيادات التربوية في دول الخليج العربية: دليل المدرب (2014) . قطر: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

التلباني، نهاية عبد الهادي وبدير، رامز عزمي والمصدر، أيمن عبدالرحمن (2011). واقع عملية تقويم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، **مجلة جامعة الأزهر** (فلسطين)، **13**(1)، 1423-1486.

الجبالي، سعد أحمد (2000). **تقويم البرامج التدريبية، وحدة البرامج التدريبية، دورة إعداد المدربين**. الرياض: معهد الإدارة العامة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

حافظ، فوزي حبيب (2004) . **القياس وتطبيقاته في البحوث الميدانية** ، المملكة العربية السعودية، جدة : مكتبة الملك فهد الوطنية .

حمادنه. همام سمير (2014). **درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم**. المؤتمر الثالث "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

الخطيب، أحمد رداح (2006). **التدريب الفعال** . الأردن: عالم الكتب الحديث.

خليل، محمد ابراهيم طه (2017) . **مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية** . المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب (مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي)، جامعة 6 أكتوبر ، مصر .

دحلان، عمر على (2013). درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، **مجلة جامعة الأقصى، 17**(2)، 35-66.

الدرادكة، مأمون والشبلي، طارق وحياصات، خالد (2011). **إدارة الجودة الشاملة**. عمان: دار صفاء .

الذيب، كمال (2012). تجربة أكاديمية التدريس الأدوار الجديدة لرؤساء المدارس تعميم برنامج تحسين المدارس. **مجلة تطوير**(البحرين)، **11**(8).

الراعوش، وائل طه أحمد (2017) . **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد التدريب المهني في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن .

الربيع، بو عريوة (2007). **تأثير التدريب على إنتاجية المؤسسة، دراسة حالة مؤسسة سونلغاز**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، الجزائر.

الرشيدي، حسن عوض الهديبان (2013) . معايير الجودة الشاملة في قطاع التدريب في ضوء المواصفات الدولية للجودة، **مجلة بحوث التربية النوعية، 28**، 128-160 .

رواس، فائزة بنت أحمد بن بكر (2007). **مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام**. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الجودة في التعليم العام – كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الزناتي، محمد محمود صالح (2012) . **تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة .

الزهراني، بندر بن سعيد (2010). **دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السبع، سعاد سالم وغالب، أحمد حسان وعبده، سماح عبد الوهاب (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 3**(5)، 96-130.

سرحان، محمد (2013). **فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكفايات لتطوير برامج تدريب العاملين في مراكز مصادر التعلم في الأردن في ضوء حاجاتهم التدريبية.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة ، مصر.

سلامة، رحاب محمد محمود وحسن، أمل أنور عبد السلام (2007) . تقويم برنامج التدريب الميداني في ضوء الاتجاهات المعاصرة، **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية (مصر)**، جامعة أسيوط، **3** (25)، 201-235 .

السلمي، على (1985). **إدارة الأفراد والكفاءات الإنتاجية**، القاهرة: مكتبة كريب.

سليمان، محمود عبدالفتاح (2000). **الدليل العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركات ومشروعات التشييد**، القاهرة: إيتراك .

الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2**(4)، 1-50.

الشرقاوي، موسى (2004). رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية**(مصر). **12**(48)، 35-139.

شقفة، عبد الرؤوف (2010). **دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الشيخ، الداوي (2008). تحليل أثر التدريب والتحفيز على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية، **مجلة الباحث، 11**(6)، 9-16.

الصالح، قريشي محمد (2005). **تقويم فعالية برامج تدريب الموارد البشرية دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لعتاد الأشغال.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتور قسنطينة، الجزائر.

صياد، أفراح محمد (2010) . تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة مستقبل التربية العربية (مصر)، 17**(63)، 438- 432 .

الطعاني، حسن أحمد (2007). **التدريب مفهومه وفعالياته.** عمان: دار المسيرة .

طه، محمد إبراهيم (2005). رؤية مقترحة لتطوير برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في ضوء مفهومي الجودة في التدريب عن بعد، **التربية المعاصرة**(مصر)، **22**(70)، 121-197.

الطوانسي، مرفت محمد أحمد وسالم، مرفت محمد وبيومي، نجوى سليمان (2010) . **تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة لدى معلمي التربية الرياضية بسلطنة عمان** . المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر (التربية البدنية الرياضية – تحديات الألفية الثالثة) ، جامعة حلوان، مصر .

العازمي، جاسم محمد (2007) . **تقييم فاعلية البرامج التدريبية الإدارية في وزارة الأشغال العامة الكويتية من وجهة نظر المتدربين** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن .

عباس، سهيلة (2006). **إدارة الموارد البشرية** . عمان: دار وائل.

عبد الوهاب، على محمد (1981). **التدريب والتطوير مدخل علمي لفاعلية الأفراد والمنظمات.** الرياض: معهد الإدارة العامة.

العتيبي، وضحى بنت حباب (2016). **إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح.** المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

عشيبة، فتحي درويش (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم العالي المصري "دراسة تحليليه"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** (الأردن)، **3**، 520-566.

علي، حجاج غانم أحمد (2011) . تأثير عدد بدائل ليكرت على الخصائص السيكومترية للمقياس النفسي وإفتراضات العاملي ثنائي الاتجاه . **مجلة الإرشاد النفسي (مصر)، 29**، 56-131 .

عليوة، السيد (2001). **تحديد الاحتياجات التدريبية**. القاهرة: إيتراك .

عودة، أحمد (1998). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن: دار إلامل.

عيسى، حازم زكي وطموس، رجاء الدين حسن زهد (2009) . **معايير الجودة ودورها في تطوير برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين** . المؤتمر التربوي (المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول)، الجامعة الاسلامية، غزة .

الغادي، على بن محمد زهيد (2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. **دراسات العلوم التربوية** (الأردن)، **41**(2)، 974-995.

الغالبي، طاهر حسن والعامري، صالح مهدي (2005) . **المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال، الأعمال والمجتمع** . الأردن : دار وائل .

الغامدي، خالد عبدالله المرباني (2012). **دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، دخيل (2014). **بناء أداة لقياس الاحتياجات التدريبية في التقويم لمعلمي العلوم بمملكة البحرين وفق معايير الاختبارات التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، مملكة البحرين .

الفرا، غادة رفيق حمدى (2013). **تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر، فلسطين.

الفرا، فاروق (1990). **نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج**. المؤتمر العلمي الثاني في إعداد المعلم- التراكمات والتحديات، الاسكندرية.

الكبيسي، عامر خضير (2010). **التدريب الإداري والأمني- رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين** . الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

كنعان، أحمد على (2009). تقويم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. **مجلة جامعة دمشق**(سوريا)، **25**(4)، 15-93.

ماضي، محمد توفيق (1995). **إدارة الجودة مدخل النظام المتكامل**. مصر: دار المعرفة.

المبيضين، عقلة محمد وجرادات، أسامة محمد (2001). **التدريب الإداري الموجه بالأداء**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

متولي، فتحية علي محمد (2006) . معايير مقترحة لتقويم برامج التدريب لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الاعدادية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، مصر .

مجاهد، محمد عطوة (2008). **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

مجمع اللغة العربية (2002). **معجم الوجيز**. بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم.

المحاسنة، أحمد (2004). **تقويم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة، الأردن.

محمود، منال طلعت (2003). **أساسيات في علم الإدارة**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المصدر، أيمن عبد الرحمن سليمان (2010). **واقع عملية تقويم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.

معمار، صلاح صلاح درويش (2008). **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي: دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة كولومبس الأمريكية، المملكة العربية السعودية.

الموسوي، نعمان صالح (2003). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. **المجلة التربوية** (الكويت) **17**(67)، 87-118.

الموسوي، نعمان صالح (2011)، تقويم برنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المعلمين. **المجلة التربوية** (الكويت)، **26**(101)، 99-143.

ميا، على يونس وديب و صلاح شيخ والشامسي، سالم راشد (2009). قياس أثر التدريب في أداء العاملين، دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، **31**(1)، 135-156.

نتيل، جمال إبراهيم محمد (2007). **دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

النجار، فريد (1999). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة.** القاهرة: إيتراك.

النهار، تيسير (2001). **دراسة تقويمية لفاعلية البرامج التدريبية في المواد الأساسية (اللغة العربية، العلوم، اللغة الانجليزية).** الأردن : المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية .

الهاشمي، بعاج (2010). **دور العملية التدريبية في رفع الفعالية التنظيمية للمؤسسة.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر، الجزائر.

الهسي، جمال حمدان إسماعيل (2012). **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر، فلسطين.

الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب (2016). **تقارير مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني.** مملكة البحرين. http://www.bqa.gov.bh

الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب (2017). **تقارير مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني.** مملكة البحرين. http://www.bqa.gov.bh

الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب (2018). **تقارير مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني.** مملكة البحرين. http://www.bqa.gov.bh

الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب. **إدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني: دليل المراجعة.** (2015). مملكة البحرين.

الياور، عفاف صلاح حمدى (2005). **التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Backhus, D.T.,&Thompson, K.W. (2006). Addressing the Nature of Science in Preservice Science Teacher Preparation Programs: Science Educator Perceptions; *Journal of Science Teacher Education. 17*(1), 65-81.

Bharthvajan, R. (2014). Evaluation of Training and Development Programme: *International Journal of Innovative Research in Science. 3*(6), 13374-13377.

Buyens, D . (2008). Training Organizational Strategy and Firm Performance .The Business Review . Cambridge . London .

Chauhan, A.,& Sharma, P. (2015). Teacher Education and Total Quality Management (TQM): *The International Journal of Indian Psychology. 2* (2), 80-85.

Dessler, G. (2005) *Human Resource Management (*10th edition*)*. Pearson Prentice Hall,USA.

Farooq, M.S., Akhtar,M.S.,& Zia Ullah,S. (2007), Application of Total Quality Management in Education. *Journal of Quality and Technology Management*: *III*(11), 87-97.

Hacer, H.,& Uysal. (2012), Evaluation of an in-Service Training Program for Primary-School Language Teachers in Turkey: *Australian Journal of Teacher Education*: *37*(7), 13-29.

Hakimi,& haidar,A. (2009). Approachs to NCTE Accreditation, Conference on Standards Accreditation in Arab World, Visions and Experiences. Almadina Almonawarah. Faculty of Education. Taibah University.

Indira, A. (2008). EVALUATION oF TRAINING PROGRAMS for RURAL DEVELOPMENT, *Journal of Applied Quantitative Methods, 3* (2), 139-150.

Jain,& Surbhi. (2014). Methods of Training Programmes Evaluation: A Review, *The Journal of Commerce* :*6* (2), 19-30.

Jennifer, C., & Dennis, D. (2003) . Identifying Training Need in the Public Health Work Force, The Puplic Health Prevention Services As Case Study, *Journal of Management Development, 9,157-164* .

Lien, B.Y., Yun Hang, R.Y.& Mclean, G.N. (2007). Training Evaluation Based on Cases Of Taiwanese Benchmarked High Ñtech Companies. *International Journal of Training and Development* : *11*(1), 35-48.

McNamara, G., Joyce, P.,& O'Hara,J. (2010). *Evaluation of Adult Education and Training Programs* : Dublin City University, Republic Of Ireland.

Webster's, M. (1987). Ninth New Collegiate Dictionary. Mass Merriam Webster Inc.

الملاحق

ملحق رقم (1) أسماء المحكمين

قائمة أسماء السادة المحكمين

ت	الإسم	المسمى الوظيفي	جهة العمل
1	الأستاذة الدكتورة جيهان العمران	أستاذ علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
1	الأستاذ الدكتور محمد مقداد	أستاذ علم النفس الصناعي والتنظيمي	جامعة البحرين
	الأستاذ الدكتور محمد الأمير	رئيس تنفيذ وتقويم البرامج التدريبية	مكتب التربية العربي لدول الخليج
4	الدكتور أحمد سعد جلال	الأستاذ المشارك بقسم علم النفس	جامعة البحرين
5	الدكتورة نينا عبدالرزاق	مستشار أكاديمي	هيئة جودة التعليم والتدريب
6	الدكتورة غادة الزعبي	إختصاصي تربوي	إدارة التدريب والتطوير المهني

ملحق رقم (2) الاستبانة قبل التعديل

جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

"استبيان "

"تقويم برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب"

تتقدم إليكم الباحثة بالشكر الجزيل، وتأمل في تعاونكم الكريم بملء استمارة الاستبيان العلمي هذه التي تهدف من ورائها إلى التعرف على آرائكم حول الدراسة المعنونة: **"تقويم برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب"**، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير.

علماً بأن مشاركتكم الكريمة سيتم التعامل معها بسرية تامة، وهي خاصة بأغراض البحث العلمي فقط، وترجو الباحثة منكم التكرم بالإجابة بكل موضوعية وحيادية عن الأسئلة الواردة فيها بغية الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، بما ينعكس بالفائدة على المجتمع.

الباحثة

مريم محمد تلفت

ضع علامة (√) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل عبارة:

المعلومات العامة:

الجنس:

- ☐ ذكر
- ☐ أنثى

مستوى التعليم:

- ☐ بكالوريوس
- ☐ دراسات عليا

سنوات الخبرة:

- ☐ أقل من 5 سنوات
- ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات
- ☐ من 10 سنوات إلى 15 سنة
- ☐ 15 سنة وأكثر

الحالة الاجتماعية:

- ☐ أعزب
- ☐ متزوج
- ☐ مطلق
- ☐ أرمل

ضع علامة (√) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل عبارة:

المحور الأول: أهداف البرنامج التدريبي:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أهداف البرنامج إجرائية وقابلة للتحقق.					
2	الأهداف محددة وقابلة للقياس.					
3	الأهداف واضحة بالنسبة للمتدربين منذ البداية.					
4	تنبثق الأهداف من خلال مسح حقيقي لحاجات المتدربين.					

5 تلبي الأهداف الحاجات المهنية للمتدربين.

6 الأهداف شاملة للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

7 تساعد على معرفة الجديد في مجال التربية والتعليم.

8 يتحقق مفهومي المرونة والإبداع في أهداف التدريب.

9 تراعي الأهداف الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب.

المحور الثاني: تخطيط البرنامج:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	يعتمد تخطيط البرنامج على أسس تربوية واضحة ومحددة.					
11	يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في التخطيط.					
12	يتم تحديد الأولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى.					
13	يتم الالتزام بالتخطيط عند تنفيذ البرنامج.					
14	تراعى خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط.					
15	التخطيط للتدريب تكاملي ومستمر.					
16	تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المتدربين بشكل مسبق للتدريب.					
17	يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين.					
18	يتم إشراك المعلمين في عملية التخطيط.					
19	يتم الإعلان المسبق للتدريب بوقت يكفي لجاهزية المتدرب.					
20	يُستشار المتدرب في إختيار وقت التدريب المناسب له ولعمله.					
21	يُعلن عن حوافز تشجيعه للمعلم الفعال المبدع بعد التدريب.					

المحور الثالث: بيئة التدريب:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
22	بيئة التدريب تبعث الراحة في نفوس المتدربين.					
23	سهولة الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية.					
24	تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعة التدريب.					
25	تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب.					
26	يراعى وجود تكييف في مكان التدريب.					
27	مكان التدريب واسع ومريح للمتدربين.					
28	تتوافر جميع مستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب.					

المحور الرابع: محتوى البرنامج التدريبي:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
29	المواد التدريبية جديدة ومواكبة للتطورات الحديثة.					
30	تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي.					
31	يتميز المحتوى التدريبي بالتجديد والحداثة.					
32	محتوى التدريب مرتبط بمهارات التدريس.					
33	يراعى المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين.					
34	تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب.					
35	المواد التدريبية ملائمة للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة.					
36	تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى الأكاديمي للمتدرب.					
37	تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب.					
38	محتوى المواد التدريبية يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات.					
39	المواد التدريبية متنوعة وشاملة.					
40	محتوى التدريب يحفز على الإبداع والإبتكار.					

41 يتلاءم محتوى البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

المحور الخامس: المدربون:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
42	يُبدي المدرب سعة صدر وتقبلا أثناء التدريب.					
43	يراعي حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.					
44	يزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم.					
45	يمتلك المدرب مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال.					
46	يمتلك المُدرب مهارات وأساليب تعليم الكبار.					
47	ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين.					
48	يحترم المتدربين ويقدر إمكانياتهم.					
49	تتوافر لدى المدرب قدرات واضحة في توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة.					
50	يسعى المدربون لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.					
51	المؤهل العلمي للمدرب ينعكس بشكل واضح على تدريبه.					

المحور السادس: أساليب وأنشطة التدريب:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
52	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي.					
53	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المتدربين واهتماماتهم.					
54	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية.					
55	ترتبط الأنشطة إرتباطاً مباشراً بالأهداف.					

56 تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب.

57 تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب.

58 يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة.

59 تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدربين وتعالج مشكلاتهم.

60 تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر.

المحور السابع: التقويم:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
61	يوظف التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج التدريبي.					
62	يشارك خبراء تربويون في تقويم المتدربين.					
63	يشارك المتدربون في تقويم التدريب.					
64	يقيس التقويم مدى تحقيق الأهداف بشكل جيد.					
65	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي.					
66	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.					
67	يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقابلة.					
68	يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب.					
69	تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي.					
70	يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم.					

ملحق رقم (3) الاستبانة المعدلة

جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

"استبيان "

"تقويم برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب"

تتقدم إليكم الباحثة بالشكر الجزيل، وتأمل في تعاونكم الكريم بملء استمارة الاستبيان العلمي هذه التي تهدف من ورائها إلى التعرف على آرائكم حول الدراسة المعنونة: **"تقويم برنامج أكاديمية التدريس من أجل التعلم بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب"**، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير.

علماً بأن مشاركتكم الكريمة سيتم التعامل معها بسرية تامة، وهي خاصة بأغراض البحث العلمي فقط، وترجو الباحثة منكم التكرم بالإجابة بكل موضوعية وحيادية عن الأسئلة الواردة فيها بغية الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، بما ينعكس بالفائدة على المجتمع.

الباحثة

مريم محمد تلفت

ضع علامة (√) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل عبارة:

المعلومات العامة:

الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

مستوى التعليم:

☐ بكالوريوس

☐ دراسات عليا

سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات

☐ من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة

☐ 15 سنة وأكثر

ضع علامة (√) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل عبارة:

المحور الأول: أهداف البرنامج التدريبي

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	تم صياغة أهداف البرنامج بصورةٍ إجرائية قابلة للتحقق					
2	تتميز أهداف البرنامج بالتحديد الدقيق وقابلية للقياس					
3	تتسم الأهداف بالوضوح بالنسبة للمتدربين منذ البداية					
4	تم وضع الأهداف بناءً على مسح ميداني واسع لحاجات المتدربين					
5	تلبي الحاجات المهنية للمتدربين وتطلعاتهم الوظيفية					
6	تتميز الأهداف بشمولها للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية					
7	تعكس التطورات الحديثة والمستجدة في قطاع التربية والتعليم					
8	يتم تطبيق أهداف التدريب مع مراعاة خاصيتيّ المرونة والإبداع					
9	تراعي الأهداف الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب المهني					

المحور الثاني: تخطيط البرنامج

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	ينهض تخطيط البرنامج على أسس تربوية واضحة ومحددة					
11	يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في					

	التخطيط التربوي					
12	يتم تحديد الأولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى					
13	يتم الالتزام بتخطيط البرنامج المسبق أثناء تنفيذه					
14	يتم مراعاة خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط					
15	يتسم التخطيط للتدريب بالإستمرارية والتكامل					
16	تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المتدربين قبل بدء التدريب					
17	يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين					
18	يتم إشراك المعلمين في عملية التخطيط للتدريب					
19	يتم الإعلان المسبق للتدريب بوقت يكفي لجاهزية المتدرب					
20	يُستشار المتدرب في إختيار وقت التدريب المناسب له ولعمله					
21	يُعلن عن حوافز تشجيعية للمعلم الفعال المبدع بعد التدريب					

المحور الثالث: بيئة التدريب

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
22	تعمل بيئة التدريب على إضفاء أجواء الراحة لدى المتدربين					
23	يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية					
24	تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعة التدريب					
25	تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب					
26	يراعى تكييف مكان التدريب قبل واثناء التدريب					

27	يتميز مكان التدريب بأنه واسع ومريح للمتدربين					
28	تتوافر جميع مستلزمات التدريب كأدوات العرض والحواسيب					

المحور الرابع: محتوى البرنامج التدريبي

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
29	تتميز المواد التدريبية بجدتها ومواكبتها للتطورات الحديثة					
30	تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي					
31	يتميز المحتوى التدريبي بالتجديد والحداثة					
32	يرتبط محتوى التدريب بمهارات التدريس					
33	يراعى المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين					
34	تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب					
35	تتميز المواد التدريبية بملائمتها للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة					
36	تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى الأكاديمي للمتدرب					
37	تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب					
38	يراعي محتوى المواد التدريبية التسلسل المنطقي للموضوعات					
39	تتميز المواد التدريبية بتنوعها وشموليتها					
40	يحفز محتوى التدريب على الإبداع والإبتكار					
41	يتلاءم محتوى البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين					

المحور الخامس: المدربون

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
42	يُبدي المدرب سعة صدر وتقبلا أثناء التدريب					
43	يراعي حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي					
44	يزود المتدربين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم					
45	يمتلك المدرب مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال					
46	يمتلك المُدرب مهارات وأساليب تعليم الكبار					
47	ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين					
48	يراعي إمكانيات المتدربين وقدراتهم في أثناء التدريب					
49	تتوافر لدى المدرب قدرات واضحة في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة					
50	يسعى المدربون لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي بصورةٍ فاعلةٍ					
51	يجد المؤهل العلمي للمدرب صداه الواضح في أساليب تدريبه					

المحور السادس: أساليب وأنشطة التدريب

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
52	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي					
53	تعمل الأساليب المستخدمة على استثارة تفكير المتدربين واهتماماتهم					
54	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية					
55	ترتبط الأنشطة التدريبية إرتباطاً مباشراً بأهداف البرنامج					
56	يتم تنمية أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب من خلال الأنشطة					
57	تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب					
58	يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم مع متطلبات التقنيات الحديثة					
59	تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدرب في النمو المهني المستمر					
60	تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر					

المحور السابع: التقويم

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
61	يتم توظيف أساليب التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج					
62	يشارك خبراء ومختصّون تربويون في عملية تقويم المتدربين					
63	يشارك المتدربون أنفسهم في تقويم عمليات التدريب ونتائجه					
64	يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من التدريب بشكل جيد					
65	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي					
66	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب					
67	يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقابلة					
68	يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب					
69	تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي					
70	يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمعلم					

الملحق (4)

الخطابات المرسلة إلى الجهات المعنيّة

رسالة تسهيل مهمة باحثة

نفيدكم علماً بأن الطالبة **مريم محمد جاسم تلفت** (الرقم الجامعي ١٩٩٨٠٨١٧)، المسجّلة في برنامج الماجستير في القياس والتقويم التربوي بجامعة البحرين، سوف تقوم بتطبيق الاستبانة الخاصة برسالة الماجستير التي تعدّها بعنوان: " تقويم برنامج أكاديميّة التدريس من أجل التعلّم للمعلّمين بمملكة البحرين وفق معايير ضمان جودة التدريب ". لذا نرجو التكرّم بتسهيل مهمتها في تطبيق الأداة المذكورة في الإدارات المعنيّة، وبما يحقّق أهداف البحث وأغراضه.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير،

د. نعمان الموسوي

منسق برنامج الماجستير والمشرف على الطالبة

كلية الآداب – قسم علم النفس

حرّر بتاريخ ٦ ديسمبر ٢٠١٧

الملحق (5)

استمارة تقويم الزيارة الصفية الخاصة
ببرنامج تحسين أداء المدارس بمملكة البحرين
الخاصة بتقويم برنامج " أكاديمية التدريس من أجل التعلم "

وزارة التربية والتعليم
مشروع تحسين أداء المدارس
المجموعة (21)

استمارة متابعة حصة دراسية للعام الدراسي 2013 - 2014

المدرسة :	اليوم والتاريخ :
اسم المعلمة :	الصف والفرقة :
المادة الدراسية:	الموضوع :
اسم المراجع: أ.مريم محمد تلفت	زمن الزيارة :

المجال	الرقم	المعايير	مستوى تقدير الأداء				ملاحظات
			1	2	3	4	
التدريس	1	خطة الدرس تبرز جميع العناصر الأساسية (الأهداف الأنشطة والتقويم والواجب المنزلي) وفق مبدأ التمايز					
	2	اعتماد نشاط استهلالي (جذاب ويشرك جميع الطلبة)					
	3	كتابة أهداف الدرس بوضوح ويشرك الطلاب أثناء عرضها					
	4	التنوع في استراتيجيات التعليم والتعلم (التعلم التعاوني ، الثنائي ، العصف الذهني , لهب الأدوار , التعلم الالكتروني .....))					
	5	التنوع في طرح الأسئلة الشفوية والتحريرية بحيث تراعي المستويات العقلية العليا .					
	6	إدارة الصف (الوقت , السلوك , إدارة التعلم.....)					
	7	التمايز / رعاية احتياجات الطلبة حسب مستوياتهم .					
	8	الربط بين المواد الدراسية					
	9	أساليب التقييم					
	10	إثراء البيئة الصفية بالوسائل المعززة للمنهج الدراسي					
	11	خاتمة الدرس					
	12	الواجبات المنزلية					

المجال	الرقم	المعايير	مستوى تقدير الأداء				ملاحظات
			1	2	3	4	
إنجاز الطلبة	13	مشاركة الطلبة الشفوية والكتابية أثناء الحصة					
	14	اكتساب الطلبة المهارات الأساسية					
	15	حماس الطلبة وتفاعلهم أثناء الدرس					
	16	تحقيق الطلبة لأهداف الدرس					
التطور الشخصي	17	الانضباط الطلابي					
	18	احترام الطلبة لزملائهم والاستماع لبعضهم البعض					
	19	احترام الطلبة لمعلمهم					
	20	أمن وسلامة البيئة الصفية ونظافتها					
المساندة والإرشاد	21	يوضح المفاهيم بوضوح					
	22	دعم المعلم لجميع فئات الطلبة					
	23	تحفيز وتشجيع الطلبة					
	24	يقدم للطلبة تعليقات وملاحظات ملائمة وفي الوقت المناسب سواء شفويًا أو كتابيًا					
	25	يعزز الإجابات الصحيحة من الطلبة ويستخدم الإجابات الخاطئة كفرصة للتعلم .					
	26	يستخدم طرح الأسئلة لتوسيع نطاق المعرفة والفهم					
	27	يحافظ على كرامة الطلبة .					
	28	تصحيح أعمال الطلبة مع تقديم التغذية الراجعة					

الخلاصة	ملخص الدرجات (باستخدام مقياس : 1- ممتاز , 2- جيد , 3- مرضي , 4- غير ملائم)	
فعالية الدرس بوجه عام ( )	التدريس	
	إنجاز الطلبة	
	التطور الشخصي	
	الدعم والمساندة	
	فعالية الدرس بوجه عام	

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

Evaluation of the Program " Teaching Academy For Learning " in the Kingdom of Bahrain In light of Quality Assurance Training Standards

Abstract

The present study aimed at evaluating the "Teaching for Learning Academy Program" in the Kingdom of Bahrain based on the Quality Assurance Standards, from the point of view of teachers from different stages of education.

The researcher designed a 70-item questionnaire that cover seven areas of evaluation of training, namely: the objectives of the training program, program planning, training environment, the content of the training program, trainers, training methods and activities and program evaluation. Data were collected from a sample of (278) teachers, who were randomly, selected using the internet. The questionnaire demonstrated high coefficients of validity and reliability.

Results of study showed that the "Teaching for Learning Academy Program" demonstrated average to high levels of quality assurance, and based on that, the researcher recommends reviewing and scrutinizing the said program to benefit from previous experiences and modify the path, as the evaluation process needs continuous follow-up to assess the effectiveness of the process of overall self-assessment and improve training programs and plans intended for teachers.

Keywords: Program Evaluation, Teaching Academy Program for Learning, The Quality Assurance Training Standards.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts

Department of Psychology

Evaluation of the Program " Teaching Academy For Learning " in the Kingdom of Bahrain In light of Quality Assurance Training Standards

Thesis submitted in Partial fulfillment of Requirement for The Master Measurement Evaluation Degree in Educational

Submitted by

Maryam Mohd Jassim Tolefat

University Number: 19980817

Supervised by

Prof. Neaman Mohammed Saleh Al-Musawi

Professor of Educational Measurement and Evaluation

University of Bahrain

KINGDOM OF BAHRAIN

December, 2018