تقييم أثر دورات التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

إعـــــداد

د/ أحمد حمد الصانع

أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية الأساسية، ومدير مركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

م/ مي عبدالعزيز الماجد

مراقب بمركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

أ/ أبرار مشاري الحقان

رئيس قسم التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

تقييم أثر دورات التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

د/ أحمد حمد الصانع وم/ مي عبدالعزيز الماجد و أ/ أبرار مشاري الحقان*

المقدمة والإطار النظري:

يعد الإنسان أداة التغيير، ووسيلة التنمية وغايتها، فالاهتمام بالعنصر البشري من قبل مختلف مؤسسات المجتمع، أصبح أولوية سواء في الدول المتقدمة أم النامية، من أجل تنمية جوانب شخصيته وتحسين كفاءته، ليكون عنصرا منتجا وفاعلا للقيام بالدور المطلوب منه تجاه أمته (حارب، ٢٠٠١). لذلك تأتي مؤسسات التعليم العالي على رأس تلك الجهات، التي تعمل على تحقيق مطالب التنمية وسد حاجات المجتمع، عن طريق مخرجاتها من القوى البشرية المؤهلة والمدربة. إن دور ومسئولية تلك المؤسسات التعليمية من جامعات وكليات ومعاهد، هو العمل على قيادة دفة التنمية والتقدم بأوطانها، بواسطة الاستثمار بالتعليم والتدريب، اللذان أصبحا خيارا إستراتيجيا ذو تأثير كبير في التنمية البشرية بكل أرجاء المعمورة (البدري، ٢٠١٥).

وبما أن الهيئة التدريسية والتدريبية بمؤسسات التعليم العالي هي القلب النابض والمحور الرئيس للمساهمة بإحداث ذلك التقدم والتطور المنشود، لذا وجب الاهتمام بتنمية قدراتها مهنيا وبشكل مستمر، لأن سمعة ومكانة المؤسسة التعليمية علميا واجتماعيا، وقدرتها التنافسية وتصنيفها الأكاديمي، مرتبط بعلم وخبرة وأداء وإنتاجية القائمين عليها من أعضاء هيئتي التدريس والتدريب. لذلك

* – **د/ أحمد حمد الصانع:** أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية الأساسية، ومدير مركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

– **م/ مي عبدالعزيز الماجد:** مراقب بمركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

– **أ/ أبرار مشاري الحقان:** رئيس قسم التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

قطعت الكثير من بلدان العام أشواطا طويلة في طريق التدريب والتنمية المهنية لأعضاء كادرها التدريسي والتدريبي، وأنشأت من أجل هذا الغرض المراكز التدريبية المتخصصة في مختلف مؤسساتها التعليمية العليا (محمد وآخرون، 2014).

لقد فرضت التطورات والتحديات العالمية المعاصرة على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بالتدريب وفاعليته وكفاءة مخرجاته، وذلك ضمانا لجودة المنتج والمخرج؛ لهذا تعد قضية تقييم العملية التدريبية وأثرها حاليا من القضايا البارزة والصعبة في مجال التنمية البشرية، حيث أصبح التقييم عموما عنصرا أصيلا من عناصر العملية التدريبية، التي تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية، مرورا بالتصميم والتنفيذ، وتستمر إلى ما بعد نهاية التدريب بوقت معين لمعرفة تأثيره. إن تقييم أثر التدريب، وهو محور الدراسة الحالية، يُنظر له بأنه عملية منظمة ومستمرة، وأمرا أساسيا وضروريا يجب القيام به من أجل التأكد من فعالية البرامج التدريبية المقدمة، ومدى تحقيقها لأهداف واحتياجات المؤسسة؛ وفي ضوء ذلك، فإن تقييم أثر التدريب يعتبر فعليا تقييما للنتائج وليس العمليات (المعهد القضائي الفلسطيني، 2012).

التنمية المهنية والتدريب:

تنمية لغة مشتقة من الفعل نما ينمو، ويعني النمو والزيادة، أما مهنية فتعزى إلى المهنة، أي العمل الذي يتعلق بميدان محدد، ويتطلب معارف، ومهارات وخبرات للقيام به؛ في حين أن تدريب مأخوذة من الفعل درب يدرب، بمعنى مرن وحذق، ويقصد به تزويد الفرد بالدراسات العلمية والعملية لرفع مهارته ليقوم بمهام مهنته، خلال مدة زمنية محددة (الزبيدي، ٢٠٠٤؛ الرازي، ١٩٨٦)، ولكن ما العلاقة بين التنمية المهنية والتدريب؟ وما دور التدريب في التنمية المهنية؟؛ تساؤلات نحاول البحث لها عن إجابات مقتضبة، حيث لا يسمح المقام الإسهاب بها. عند سماع مصطلح التنمية المهنية يتبادر للذهن مصطلح التدريب، حيث يرى عدد من الباحثين، أنهما وجهان لعملة واحدة، وهو التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية (أبو وطفة 2002)؛ بينما يرى آخرون، أنه بالرغم من التشابه بين المصطلحين واشتراكهما بالعديد من الجوانب كالطرق والأغراض والأهمية، وفي وضع الخطة، إلا أن التدريب يعد جزء من التنمية المهنية، والتي

هي أشمل وأعم من التدريب، الذي يعد أحد وسائلها المهمة (حسينى، 2009 .(http://bu.edu.eg/staff/salaheldinibrahim10-publications/21535

تقييم أثر العملية التدريبية .. تعريفه وأهميته:

توجد العديد من التعاريف لهذا المفهوم، منها أنه "عملية لقياس المعرفة النهائية التي اكتسبها المتدربون مقارنة مع أهداف البرنامج التدريبي" (المعهد القضائي الفلسطيني، 2012)؛ كما عرفه البدري بأنه "الأثر الذي يتركه التدريب على شخصية المتدرب من حيث السلوك والمهارة الفنية المكتسبة ونقل ذلك إلى مجال العمل وعلى عكس مفهوم التدريب من أجل التدريب" (البدري، ٢٠١٥، ص ٣٠٤). أما محمد وآخرون (2014) فيراها العملية الأساسية والدائمة، للحصول على تغذية راجعة، بهدف قياس فعالية البرامج التدريبية، للحكم على صلاحيتها، من خلال التيقن من أن الجهود المبذولة بالتدريب قد حققت غاياتها بالشكل المطلوب؛ والتأكد من كفاءة المدربين الذين قاموا بالتدريب؛ بالإضافة إلى التحقق من إدراك المتدربين للفوائد التي جنوها من معلومات واتجاهات وخبرات، كعوائد من التدريب. لذلك تكمن صعوبة هذه العملية في تعرف نمط التغير الذي أحدثه التدريب، والحكم عليه إن كان سلبيا، أو إيجابيا، أو محايدا (بدون أي تأثير يذكر).

هذا، ويعتبر التقييم النهائي هو المرحلة الأخيرة في العملية التدريبية، حيث يتم من خلاله تعرف ردة الفعل، حالة الرضا والاقتناع، ومدى الاستفادة والتطور الذي تحقق للمتدرب جراء التدريب، وهل انعكس ذلك بالمقابل على سلوكه وأدائه وإنتاجيته بشكل خاص، ومن ثم على عمل مؤسسته بشكل عام. لذا ينظر إلى قضية قياس وتقدير أثر البرامج التدريبية على أنها عملية مطلوبة ومستمرة، وفي ذات الوقت، ليست يسيرة، وذلك لأن القائمون على التنمية المهنية ملتزمون بتقديم البرامج التدريبية المناسبة والجيدة، التي تعمل على تحسين قدرات واتجاهات وخبرات الكادر التدريسي والتدريبي، نتيجة لما يترتب عليها من تكاليف مالية وأعباء إدارية، كما أنهم مطالبون، أيضا، بإبراز وإثبات الإضافة والمردود لتلك الأنشطة التدريبية على المشاركين. وتعد الاستمرارية والديمومة سمة أساسية لهذا التقييم، وذلك حتى يتسنى للقائمين عليه التثبت من أن التدريب قد حقق أهدافه المنشودة، ورصد أوجه القوة والقصور بالعملية التدريبية، للعمل على تطويرها مستقبلا (محمد وآخرون، 2014).

محاور تقييم أثر العملية التدريبية:

١- **محور المتدرب:** يكون بتقييم المشارك للنشاط التدريبي بواسطة استقصاء الرأي، لتعرف اتجاهه نحو مختلف عناصر التدريب.

٢- **محور المدرب:** يكون بتقييم مستوى كفاءة والتزام وانخراط المحاضر في النشاط التدريبي.

٣- **محور المؤسسة:** يكون بتقييم نتيجة التدريب وتأثيره على أداء وإنتاجية المتدرب، بعد عودته للعمل بفترة زمنية محددة (محمد وآخرون، ٢٠١٤).

أهداف قياس أثر التدريب:

توجد العديد من الأغراض لقياس أثر التدريب، منها على سبيل المثال لا الحصر:

أ – التأكد من أن التدريب يسير بحسب الخطة الموضوعة له.

ب- إنشاء قاعدة بيانات لمتابعة كل ما يتعلق بالعملية التدريبية، واستخدامها لتطوير وتجويد التدريب.

جـ- إيجاد الحلول والمعالجات للمشاكل التي قد تعترض العملية التدريبية، وتعمل على تعثرها أو توقفها، مما يحول دون تحقيقها لأغراضها (محمد وآخرون، 2014؛ الرفاعي والأثري، 2003).

خصائص وعناصر عملية تقييم أثر العملية التدريبية

يجب أن تتصف عملية تقييم أثر التدريب بمجموعة من السمات المهنية والمواصفات السليمة، التي يمكن الإشارة لها بعجالة، على النحو التالي: الموضوعية، الشمولية، الديمومة، الجماعية، الحداثة، الاقتصادية، العلمية، الدقة والقابلية (محمد وآخرون، ٢٠١٤). أما العناصر الثلاثة الرئيسة التي يجب أن تتضمنها عملية تقيم أثر التدريب، فهي:

١- **برنامج التدريب:** تكون عملية تقييم هذا العنصر قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطة التدريبية، للتثبت من مدى ملائمة وصلاحية البرنامج أهدافا ووسائل، لحاجات المتدربين، والتأكيد عليها، أو تعديل مسارها عند اكتشاف جوانب الخلل، وما نتج عنه، أخيرا، من فوائد تنموية وعوائد استثمارية.

٢- **المتدرب:** تكون عملية تقييم المشارك، أثناء وبعد برنامج التدريب، من خلال ما طرأ من تطور على اتجاهاته وسلوكياته وإنتاجيته، وذلك للتأكد من كفاءة وفعالية التدريب.

٣- **المدرب:** تكون عملية تقييم المحاضر للتأكد من تمتعه بالإمكانات التدريبية المطلوبة كالقدرة والمهارة والخبرة العلمية والعملية، لأن أي قصور في تلك الجوانب سوف ينعكس سلبا على نجاح التدريب (محمد وآخرون، 2014).

مناهج تقييم أثر التدريب:

توجد العديد من المناهج لقياس وتقدير فعالية العملية التدريبية، من أمثلتها:

أ – **المنهج المعياري:** يهتم بتحديد أهداف وطرق التقييم، وذلك قبل القيام به.

ب- **المنهج العملي:** يهتم بتقييم العملية التعليمية، والتي تحتاج لهيكل منظم لقياس العمل المنجز.

جـ- **منهج العمليات:** يهتم بتقييم الجهد والكفاءة والتأثير على السلوك والعملية.

د- **منهج النتائج:** يسمى أيضا تقييم المتابعة، ويهتم بتقييم رد الفعل والتعلم والتغير في السلوك والنتيجة.

علما بأن تلك المناهج تأخذ بعين الاعتبار الأمور المتعلقة بالتكلفة والقيمة والفعالية والإجراء (المعهد القضائي الفلسطيني، ٢٠١٢؛ البدري، ٢٠١٥).

مداخل تقييم العملية التدريبية وأثرها:

توجد مجموعة من التصورات لتقييم البرامج التدريبية، والتحقق من كفاءتها وأثرها، من أشهرها:

أولاً- مدخل كركباترك Kirkpatrick، يحتوي هذا النموذج على أربعة مستويات، هي:

١-**ردة الفعل:** قياس وتقدير شعور المتدرب نحو النشاط التدريبي، كتصميم برنامج التدريب ومادته وطرقه ومدته وموعده.

٢-**التعلم:** قياس وتقدير ما اكتسبه وتعلمه المشارك من البرنامج التدريبي.

٣-**السلوك:** قياس وتقدير التغيرات السلوكية بكفاءة العمل والإنتاجية، نتيجة البرنامج التدريبي.

٤-**النتائج:** قياس وتقدير الأثر الإيجابي الملموس، والناجم من تلك التغيرات على المؤسسة.

ثانيا- مدخل هامبلن Hamblin، يتضمن هذا الأنموذج على خمسة أنواع، كالتالي:

١- **ردة الفعل:** قياس وتقدير أحاسيس وشعور المشاركين قبل أو أثناء أو بعد البرنامج التدريبي، تجاه مجموعة عوامل.

٢- **التعلم:** قياس وتقدير التطور في المعارف والمهارات والاتجاهات، ويتم ذلك عادة قبل وبعد التدريب.

٣- **السلوك الوظيفي:** قياس وتقدير الأداء وما حدث عليه من تغيرات ناجمة عن التدريب، ويتم ذلك قبل وبعد التدريب.

٤- **الأداء:** قياس وتقييم أثر التدريب على المؤسسة التي ينتمي لها المشارك، وذلك من خلال تحليل العائد نسبة إلى تكاليف البرنامج التدريبي.

٥- **القيمة النهائية:** قياس وتقدير أثر التدريب على إنتاجية ومكانة المؤسسة (Rae, 2001).

ثالثا- مدخل باركر Parker، وضع تريدي باركر عام 1973، أنموذجا لتقييم التدريب، يقوم على جمع بيانات الأداء، كالإنتاجية، الأخطاء، الغياب عن العمل، المصروفات، ويكون ذلك قبل وبعد التدريب، بهدف مقارنتها، حيث تُدرس وتُقسم إلى أربعة محاور، هي:

١- **أداء العمل:** يركز على تقدير مستوى التطور الذي أحرزه المشارك في جودة العمل، والتغيرات السلوكية الإيجابية؛ كذلك تحديد إلى أي مدى اسهم التدريب في رفع كفاءة الأداء والإنتاجية، بأقل وقت وجهد وتكلفة.

٢- **أداء المجموعة:** أضاف باركر هذا المحور إلى تصوره، حيث يركز على تقدير مدى فعالية التدريب وتأثيره على أداء المشاركين ككل في مؤسستهم. علما بأنه من الصعوبة بمكان تقدير مستوى أداء الجماعة، في ظل تأثير عوامل أخرى، غير التدريب، على أداء المتدربين.

٣- **رضاء المتدربين:** يركز على تقدير قناعة ورضاء المشاركين عن جميع جوانب البرنامج التدريبي، من محتوى، أساليب، وحصيلة ما استفادوه جراء عملية التدريب، وذلك بحسب آرائهم، وباستخدام أدوات علمية محكمة، كإجراء المقابلات أو توزيع الاستبانات عند اختتام الفترة التدريبية.

٤- **المعلومات المكتسبة:** يركز على تقدير نوعية المعارف والطرق والأساليب والمهارات، التي اكتسبها المشارك، حيث يفضل عمل الاختبارات القبلية والبعدية، لمعرفة الفارق في الحصيلة التدريبية (مجلة التدريب والتقنية، ديسمبر2011، عدد ١٥٥؛ منصور، 2005؛ محمد وآخرون، 2014؛ ابنعرف، ٢٠١٢).

ولكون هذا الإنموذج من بين أكثر النماذج شيوعا واستخداما في الدراسات التقييمية (أبوشيخة، ٢٠١٠؛ الربيع، ٢٠٠٧)، لذلك سوف تتبنى الدراسة الحالية تصور باركر كمدخل مناسب لقياس وتقييم أثر الدورات التدريبية للتنمية المهنية، بمركز القياس والتقويم التابع للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، على منسوبيها من أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية والهيئة المساندة العاملين بكلياتها ومعاهدها.

جهود الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بتطوير الكادر التدريسي والتدريبي:

تأسيس مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية:

في إطار سعيها لتحسين مستواها ورفع أداء كوادرها البشرية، أنشأت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب عام 1986 (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، قرار ٥١٢، ١٩٨٦)، مركز القياس والتقويم تحت قطاع التعليم التطبيقي والبحوث. ومنذ العام 2008، أصبحت تبعيته إلى قطاع الخدمات الأكاديمية المساندة، حيث يضطلع حاليا بدورين رئيسيين هما القياس والتقييم للأداء التدريسي والتدريبي، والتقويم والتنمية من خلال إقامة الدورات التدريبية المهنية الموجهة بجميع المجالات البحثية، التقنية، التربوية، وتنمية الذات، لأعضاء هيئات التدريس والتدريب والتدريس المساندة بكلياتها ومعاهدها، وذلك للارتقاء بهم وبالعملية التعليمية والتدريبية على حد سواء (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، قرار ١، ٢٠٠٨).

ومنذ ذلك الحين، يقوم المركز برعاية وتطوير احتياجاته من البرامج التدريبية، للكادر التدريسي والتدريبي بكليات ومعاهد الهيئة، عن أحدث الأساليب التدريسية والتدريبية، الوسائل التقنية المتطورة في عملية التعليم والتعلم، مهارات البحث العلمي، والاطلاع على آخر المستجدات الأكاديمية والفنية والتنموية، لمسايرة خصائص هذا العصر الذي يتسم بالتغير السريع والانفجار المعرفي

والتطور التكنولوجي. فقد أشرف قسم التنمية المهنية بالمركز على كافة الدورات التدريبية المهنية، سواء التي تُنفذ كاملا من قبله، أم تلك التي تُنظم بالتعاون والتنسيق مع الروابط والجهات المهنية المختلفة، أو مع المؤسسات والهيئات التعليمية والثقافية ذات العلاقة، داخل أو خارج الهيئة. فطبقا للإحصائية الصادرة خلال الفصل الثاني، للعام الدراسي 2017 /2016، بلغ العدد الكلي لتلك الدورات التدريبية المطروحة بجميع المجالات، المشار إليها آنفا، (٤٧) دورة، حضرها (740) عضو هيئة تدريس وتدريب وهيئة تدريس مساندة، منها (١٦) دورة، شارك فيها (٢٥١) متدربا، تم تنفيذها بشكل كامل من قبل مركز القياس والتقويم، والتي شكلت عينة الدراسة الحالية، كما سيرد لاحقا. (انظر الجدول ١) (مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية تقرير الدورات الفصلي، ٢٠١٦/ ٢٠١٧).

الجدول (١) يبين عدد الدورات التدريبية المقدمة

خلال الفصل الثاني ٢٠١٦/ ٢٠١٧ طبقا للجهة والمشاركون

الجهة	عدد الدورات	عدد المتدربون	ملاحظات
مركز القياس والتقويم	١٦	٢٥١	منفذة بالكامل من المركز
جهات أخرى مشاركة	٣١	٤٨٩	مقدمة بالتعاون مع المركز
المجموع	**٤٧**	**٧٤٠**	–

رؤية المركز:

إن يصبح المركز وحدة تنموية رائدة فيما يتعلق بعملية تطوير قدرات وإمكانات منتسبي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية، الخطة الاستراتيجية لمركز القياس والتقويم للأعوام ٢٠١٥-٢٠١٩).

رسالة المركز:

تطوير كفاءة ومهارة أعضاء هيئي التدريس والتدريب والكادر المساند، والارتقاء بمستوى أدائهم المهني من خلال تدريبهم على استخدام أساليب التدريس المتطورة، وأحدث الوسائل التقنية، ورفع الوعي بأهمية التدريب، ودوره في تحقيق التنمية المهنية للكادر التدريسي والتدريبي، بما بالفائدة على كافة مؤسسات الهيئة التعليمية، والعملية التعليمية بالمجتمع ككل (مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية، دليل الجودة لمركز القياس والتقويم والتنمية المهنية، ٢٠١٧).

دور المركز وهيكله التنظيمي:

يهدف مركز القياس والتقويم إلى نشر ثقافة التقويم، من خلال زيادة الوعي بأهمية التقييم والتنمية المهنية المستمرة في عملية تطوير أعضاء هيئتي التدريس والتدريب والكادر المساند بجميع كليات ومعاهد الهيئة، مما سينعكس بالإيجاب على الهيئة ومخرجاتها (مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية، لائحة مركز القياس والتقويم، ٢٠١٧). وتضم إدارة المركز المدير، المراقب والسكرتارية؛ إلى جانب قسم القياس والتقييم؛ وقسم التنمية المهنية، حيث يهدف الأخير إلى:

١- تطوير كفاءة ومهارة أعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية والمساندة والارتقاء بأدائهم المهني.
٢- تدريب أعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية والمساندة على استخدام أحدث استراتيجيات التدريسية والتدريبية المطورة.
٣- إكساب الهيئات التدريسية والتدريبية والمساندة المهارات اللازمة، لتطوير المناهج الدراسية، وكيفية تحديثها، بالإضافة إلى طرق وأساليب التقويم.
٤- تدريب أعضاء هيئات التدريس والتدريب والمساندة على استخدام أحدث التقنيات التكنولوجية.
٥- نشر الوعي بأهمية التدريب ودوره في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية والمساندة.
٦- تقديم برامج تدريبية لأعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية والمساندة في مهارات طرق البحث العلمي.

في حين يهدف قسم القياس والتقييم بالمركز، بشكل عام، إلى الحكم على مستوى أداء أعضاء هيئتي التدريس والتدريب بعد قياسه، وتقديم التغذية الراجعة المتعلقة بمستوى أدائهم بشكل دوري.

تحديد الاحتياجات التدريبية:

يتم هذا الأمر في ضوء ما تتمخض عنه نتائج مؤشرات تقييم الأداء التدريسي والتدريبي واستقصاء الحاجات التدريبية المختلفة لأعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية والمساندة بالكليات والمعاهد، وهي الفئة المستهدفة لجميع أنشطة المركز التدريبية، فضلا عن التواصيف الوظيفية ومتطلباتها، إستراتيجية الهيئة وقطاعاتها ومؤسساتها التعليمية، والمستجدات والتطورات المعاصرة. هذا

ويمكن اعتبار هذه الاحتياجات أهدافا أساسية للعملية التدريبية بالمركز (عبدالغفار، 1427هـ؛ هاشم، ١٩٨٩).

الحقائب التدريبية:

إعداد الحقائب التدريبية، ويكون كالآتي:

١. بعد تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة، يكلف أعضاء هيئتي التدريس والتدريب من ذوي الاختصاص في مجال التدريب، بإعداد بعض الحقائب التدريبية، وذلك وفق معايير وشروط مركز القياس والتقويم.
٢. إرسال كتب رسمية بخصوص بعض مواضيع الحقائب التدريبية، التي يرغب مركز القياس والتقويم تقديمها لجميع الكليات والمعاهد، ليتم ترشيح معدي هذه الحقائب التدريبية، وفقا لمعايير وشروط مركز القياس والتقويم.
٣. دراسة الحقائب التدريبية المقترحة المقدمة للمركز، واختيار أفضل المقترحات من قبل المحكمين المعتمدين بمركز القياس والتقويم.

تحكيم الحقائب التدريبية:

قام مركز القياس والتقويم بتشكيل لجنة تضم عدد من أعضاء هيئتي التدريس والتدريب من ذوي الخبرة، ومن مختلف التخصصات العلمية، ليتم التعاون معهم لتحكيم محتوى الحقائب التدريبية، وفق نموذج تحكيم خاصة بمركز القياس والتقويم والتنمية المهنية. هذا ويطمح المركز قريبا بطرح دورات تدريبية عبر الشبكة العنكبوتية، online training courses، من خلال الاستعانة بالمراكز المتخصصة، مواكبة للمستجدات والتطورات الحديثة، وتوفيرا للوقت والجهد والمال، على أن يحدد المركز عدد الساعات المعتمدة، لتلك الدورات غير التقليدية.

آلية التدريب المتبعة بمركز القياس والتقويم:

تحكم مركز القياس والتقويم آلية محددة، لعقد برامجه التدريبية، تتمثل في:

١- وضع خطة التدريب الفصلية، والإعلان عنها بصفحة المركز على موقع الهيئة الإلكتروني.
٢- تجهيز القاعات التدريبية بكافة مستلزمات ومتطلبات التدريب.
٣- تكليف المشرفين الإداريين للإشراف على البرامج التدريبية.
٤- تحديد شروط ومعايير اجتياز البرامج التدريبية، والإعلان عن ذلك بصفحة المركز على موقع الهيئة الإلكتروني.

٥- فتح باب التسجيل الإلكتروني لكافة أعضاء هيئات التدريس والتدريب والمساندة، لاختيار ما يناسبهم من البرامج التدريبية.
٦- طباعة شهادات اجتياز البرامج التدريبية، وتسليمها للمجتازين في نهاية البرنامج التدريبي.

اختيار المتدربين في البرامج التدريبية:

يقوم المركز باختيار المشاركين بناء على اشتراطات ومعايير، حيث تكون الأولوية بحسب التالي:

١-لمن تتناسب طبيعة البرنامج التدريبي مع حاجته، تخصصه العلمي، خبرته ومسماه الوظيفي.
٢-لمن لم يسبق اختياره لأي دورة تدريبية في الفصل الدراسي السابق.
٣-فضلا عن معايير أخرى يحددها المركز.

تقييم الدورات التدريبية من قبل المشاركين:

بعد انتهاء البرنامج التدريبي يطلب المركز من المشاركين، تعبئة استبانة إلكترونية لتقييم الدورة وأداء المدرب؛ حيث يهدف المركز من خلال ذلك، الحكم على مدى جودة البرامج التدريبية، ومهارة المدربين، الذين تم التعامل معهم؛ بالإضافة إلى معرفة مدى استفادة المشاركين من البرامج المقدمة (لائحة مركز القياس والتقويم، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

يعد التدريب عملية مكلفة اقتصاديا لأي مؤسسة، حيث فرضت التطورات المتسارعة الفكرية والتقنية والاجتماعية على مؤسسات التعليم العالي الحاجة إلى تدريب القائمين عليها للتكيف ومواكبة تلك المستجدات والحاجات (الحسن، ٢٠٠٤). وبما أن الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كمؤسسة تعليمية ليست استثناء، ولأهمية الأدوار التي يضطلع بها الكادر التدريسي والتدريبي في ضوء رسالته ودوره ومسئولياته الوظيفية، لذا تنفق الهيئة مبالغ كبيرة لإقامة دورات تدريبية مهنية لأعضاء هيئتي التدريس والتدريب بكلياتها ومعاهدها، للنهوض بقدراتهم ورفع مستويات أدائهم للتعامل مع التحديات بفعالية وجدارة، مما سينعكس إيجابا على المؤسسة ومخرجاتها والعملية التعليمية بالمجتمع. فطبقا للإحصائيات، قُدرت التكلفة الكلية لـ 195 دورة تدريبية مقدمة من مركز القياس والتقويم خلال الفترة الممتدة من العام التدريبي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣/ ٢٠١٤، ما قيمته

303.250 دينار كويتي– أي أكثر من مليون دولار أمريكي (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، للسنوات المالية من ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣/ ٢٠١٤).

إن تنفيذ البرامج التدريبية يكمن في اكتساب وفهم المعرفة والمهارة وتطبيقها والاستفادة منها، وهو المطلوب القيام به (المعهد القضائي الفلسطيني، ٢٠١٢). لذلك ينظر إلى عملية تقييم البرامج التدريبية بانها قضية حيوية ومهمة، إلا أنها، في الوقت نفسه، لا تحظى بالكثير من الاهتمام المطلوب من قبل المؤسسات التدريبية (الربيع، ٢٠٠٧). فإلى جانب صعوبة التقييم وضعف ثقافته في المجتمع، تشير الإحصائيات إلى أن ما يخصص لعملية تقييم التدريب، لا يتعدى الـ 10% في أفضل الأحوال، بينما يرى آخرون أن عدم تبني نماذج تقييم علمية، لكسر مقولة "تدريب بلا عائد، وجهد بلا نتيجة"، هو موضع الإشكال في القضية (التلباني وآخرون، ٢٠١١؛ ابنعرف، ٢٠١٢).

فضلا عن أن عمل الباحثون بالمركز منذ سنوات، ومن ثم التعامل عن قرب مع الكثير من أعضاء هيئتي التدريس والتدريب والكادر المساند بكليات ومعاهد الهيئة، يحتم عليهم الاستماع إلى آراء هذه الفئة، والتعرف على وجهات نظرها وأفكارها تجاه ما يقوم به المركز من دور، وما يقدمه من برامج تدريبية، من حيث مناسبة وصلاحية وفعالية تلك الأنشطة. لذا تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على الأثر النهائي للدورات التدريبية المهنية بمركز القياس والتقويم على أداء المشاركين بها من أعضاء هيئتي التدريس والتدريب والكادر المساند في كليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، لكونه الهدف النهائي للعملية التقييمية؛ أو بعبارة أخرى، هل ما يترتب على تلك الدورات التدريبية من أعباء مالية وفنية وإدارية يؤتي أُكله من الناحية المهنية على المتدرب والمؤسسة؟

الدراسات السابقة:

أجرى أبوالروس والقوقا (٢٠١١) دراسة لقياس أثر التدريب على نمو وربحية المشروعات الصغيرة في قطاع غزة الفلسطيني. تكونت عينة الدراسة من 122من أصحاب المشاريع الصغيرة الذين سبق لهم الالتحاق ببرامج تدريبية؛ استخدم الباحثان استبانة مكونة من جزئين للمعلومات الديمغرافية، والآخر لبنود قياس أثر التدريب. بينت نتائج الدراسة دور وفعالية التدريب على ربحية المشاريع الصغيرة من خلال تطوير السلوكيات والقدرات لدى أصحاب تلك المشروعات،

والذي تجلى بقدرة العاملين على توظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات، وإدارتهم لتلك المشاريع بفعالية واقتدار؛ وإدراكهم ضرورة الاستثمار بعملية التدريب وأثر ذلك على زيادة هامش الربح لتلك المشروعات. كذلك كشفت النتائج عدم وجود علاقات ذات دلالات إحصائية لمتغيرات الجنس، السن، التعليم، الخبرة، وكم الدورات من ناحية، وأثر التدريب على تنمية أرباح تلك المشاريع من ناحية أخرى.

ودراسة محمد وآخرون (2014) هدفت لتقييم أثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مع تقديم رؤية مقترحة لتطوير عملية قياس أثر البرامج التدريبية بالعمادة. تكونت عينة الدراسة من131 عضو هيئة التدريس (ذكورا وإناثا) بجامعة حائل السعودية، موزعين على الكليات النظرية والكليات العملية. استخدم فريق البحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تصميم وتطبيق استبانة لجمع البيانات طبقا لنموذج باركر لقياس أثر البرامج التدريبية. بينت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير بالجامعة جاءت بدرجة مقبول في كل مجال من مجالات التدريب، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة ككل، وأن البرامج التدريبية المقدمة لهم قد زادت من مستوى تقدمهم في العمل، كما أن أثر البرامج التدريبية على أفراد العينة من هيئة تدريس الكليات النظرية أكبر منه على نظرائهم بالكليات العملية، كما أن فعالية البرامج التدريبية على الذكور كان أعلى منه على الإناث. أظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو المحورين الأول (أداء العمل) والثالث (رضا المشارك)، وذلك لصالح الذكور؛ كشفت الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات أفراد العينة نحو المحورين الثاني (أداء المجموعة) والرابع (كمية المعارف المكتسبة) تعزى لمتغير الكلية.

تناولت ميا واخرون(2009) في دراسة ميدانية، قياس أثر التدريب على أداء العاملين في مديرية التربية بمحافظة البريمي بسلطنة عمان. تألفت عينة الدراسة من ٧٣ فردا، وهو كامل المجتمع المستهدف، الذي ضم مدراء ونواب مدراء ورؤساء أقسام وموظفين بالمديرية. بينت نتائج الدراسة أن نجاح عمل المديرية وزيادة كفاءة أدائها، اعتمد على مدى فعالية دائرة التدريب، حيث لعب التدريب دورا مؤثرا في عملية تطوير أداء العاملين، كما كشفت النتائج عن وجود

فروق إحصائية ذات دلالة إيجابية بين مهارات وقدرات المتدربين من جانب، والأداء الفعلي الذي يسعى النشاط التدريبي إلى تحقيقه من جانب آخر.

وعمل غانم (٢٠١٠)، دراسة مسحية بعنوان أثر التدريب على أداء العاملين في القطاع الخاص في مدينة نابلس الفلسطينية. استخدم الباحث خلالها استبانة مكونة من 35 بندا، كما طبق دراسته على عينة عشوائية شملت60 موظفا في عدد من الشركات الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات إحصائية ذات دلالات إيجابية بين أثر التدريب– كمتغير مستقل– من جانب، وكل من أداء العاملين؛ مهاراتهم وقدراتهم؛ نوعية وجودة الخدمات؛ وروح الانتماء– كمتغيرات تابعة – من جانب آخر.

جاءت دراسة محمد (2016)، والموسومة بـ "أثر التدريب الفعال على أداء العاملين في المصارف السودانية"، لتعرف واقع العملية التدريبية في القطاع البنكي؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. تم اختيار عينة مقصودة تكونت من 149 من الإداريين والموظفين بالمجال المصرفي السوداني. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إحصائية إيجابية بين البرامج التدريبية وزيادة الأداء الفعال للعاملين (الكفاءة والفاعلية)، كما كانت هناك علاقة إحصائية إيجابية أيضا بين الأنشطة التدريبية من جهة، ومساعدة العاملين بتلك البنوك على أداء مهامهم ومسئولياتهم بالشكل المطلوب من جهة أخرى.

هدفت دراسة جديد(2004) إلى بيان أثر التدريب على تحسين أداء الأفراد وإنجاز الأعمال في المنظمات التطوعية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لدراسة حالة منظمة رعاية الطفولة البريطانية في الفترة ١٩٩٨– ٢٠٠٢، بجمهورية السودان. اختيرت العينة الطبقية العشوائية والمؤلفة من 82 موظفا في مختلف الإدارات العليا والوسطى والدنيا في عملية جمع البيانات. تم توظيف نوعان من الاستبانات؛ واحدة خاصة بمفردات الإدارة العليا، بينما استخدمت الأخرى مع مفردات الإدارات الوسطى والدنيا. كشفت نتائج الدراسة الأهمية الكبيرة للتدريب على سمعة ونجاح أي مؤسسة. وأن الأنشطة التدريبية المقدمة ساعدت جزئيا في تطوير الأداء وإنجاز العمل، أي وجود علاقة إيجابية بين التدريب وكفاءة العاملين بالمنظمة. كذلك بينت النتائج أن الإنفاق على التدريب يعتبر نوع

من الاستثمار المستقبلي؛ وأن التدريب ساهم في تلافي المشكلات الإدارية والمهنية، وصون إمكانات المنظمة.

أما فطيس (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسته الموسومة بـ "تحليل وتقييم فاعلية البرامج التدريبية أثناء العمل وتأثيرها على أداء العاملين وسلوكهم"، مع شركة نفط ليبية. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية، حيث تألفت من ٢٢٣ موظفا (ذكورا وإناثا)، من المشاركين بالبرامج التدريبية للشركة. استخدم الباحث بجانب المقابلة، الاستبانة المكونة من 22 بندا، وذلك لجمع البيانات. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم أثر التدريب بالشركة جاء بمستوى مقبول؛ كما وجد ضعفا كبيرا في عملية تقييم فاعلية البرامج التدريبية المقدمة، مما ترتب عليه عدم معرفة الشركة بالمردود أو النتيجة التي تحققت من وراء التدريب. كذلك بينت النتائج أن فروقا ذات دلالة وجدت في متغير الجنس مع عناصر التدريب؛ وعلى العكس لم توجد فروقا إيجابية بين تقييم أثر التدريب ومتغيرات كالسن، الوظيفة، المؤهل، الخبرة وكم الدورات.

أما دراسة التلباني وآخرون (٢٠١١) فسعت للتعرف على واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية الكبرى بالمحافظات الجنوبية من فلسطين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تألفت العينة النهائية من 175 إداريا التحقوا ببرامج تدريبية. تمثلت أداة الدراسة في استبانة صممت بناء على نموذج كيركباتريك، واحتوت على 4 مجالات. كشفت نتائج الدراسة أن عملية تقييم أثر التدريب في الهيئات المحلية تتم في مجالي رد الفعل والتعلم، وكانت بمستوى إلى حد ما، بينما لم تتم عملية التقييم في مجالي السلوك والنتائج التنظيمية. بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجال رد الفعل ومتغيري سنوات الخبرة والهيئة المحلية، وذلك لصالح من خبرتهم أقل من 5 سنوات، ولبلدية جباليا. أما في مجال السلوك فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الهيئة المحلية والجنس، لصالح بلدية خان يونس، وللإناث؛ بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجالي التعلم والنتائج التنظيمية.

وأجرى جينن Jeannin (٢٠١٦)، دراسة وصفية بعنوان احتياجات أعضاء هيئة التدريس للتنمية المهنية في الجامعة الدولية بتايلند. تكونت عينة الدراسة من 18عضو هيئة تدريس بنظام الدوام الكامل ومن خلفيات أكاديمية وثقافية وسنوات

خبرة متنوعة؛ استخدم الباحث المقابلة كأداة لتحقيق أغراض الدراسة. كشفت نتائج الدراسة، أن البرامج التدريبية المهنية المناسبة تكون ذات فعالية وأثر إيجابي، حيث مكنت أعضاء هيئة التدريس من صقل مهاراتهم التدريسية وتنمية خبرات الطلبة التعليمية في هذه المؤسسة متعددة الثقافات.

تناول كندون وآخرون Condon and others (٢٠١٥) في كتابه الموسوم "تنمية هيئة التدريس وتعلم الطالب Faculty Development and Student Learning"، موضوع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بين أن الكليات والجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية بادرت من أجل العمل على تطوير أعضاء هيئاتها التدريسية. فقد كشفت نتائج دراسة أجريت عبر عدة سنوات بواسطة أعضاء هيئة التدريس بكلية كارلتون Carleton College وجامعة واشنطن الحكومية Washington State University، إن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة التدريبية للتنمية المهنية أثر إيجابا على الأداء التدريسي، تعلم الطلبة، والجو العام لعملية التعليم والتعلم في الكلية والجامعة المذكورتين.

في أستراليا أجرى ترغويل وآخرون Trigwell and other (٢٠١٢)، دراسة استخدموا خلالها أربعة مؤشرات مختلفة لتقييم أثر برنامج تدريبي بالتنمية المهنية مدته عام كامل على الكادر التدريسي الجامعي. أظهرت تلك المؤشرات نتائج إيجابية بسيطة. فقد حقق الأساتذة الذين أتموا البرنامج التدريبي نتائج أعلى في حصولهم على الجوائز، وعلى الدعم في المجال التدريسي، مقارنة بنظرائهم من الأساتذة الذين لم يلتحقوا في البرنامج. كذلك حقق الطلبة لدى الأساتذة الذين أتموا النشاط التدريبي معدلات رضا أكثر، عند مقارنتهم بنظرائهم الطلبة عند نفس الأساتذة قبل التحاقهم بالبرنامج التدريبي؛ كما حقق الطلبة في الكليات التي بها نسب مرتفعة من الأساتذة الذين أنهوا البرنامج التدريبي، تغيرا أكبر في مستويات الرضا، على مدى 7 سنوات، عن جودة مؤهلاتهم.

وفي باكستان، أجرى سليم وآخرون Saleem and others (٢٠١٤) دراسة حول فعالية برامج التدريب قصيرة وطويلة المدة على طريقة تفكير ومعارف أعضاء هيئة تدريس المرحلة الجامعية. كانت طبيعة الدراسة تقييمية، حيث استخدمت الطريقة الكمية في تحقيق أهدافها. تكونت العينة من 28 مشاركا. تم

تطبيق اختبار مكتوب قبلي وبعدي كأداة لجمع البيانات؛ فيما أستخدم فارق المعدل بين الإختباريين لتبرير الاختلاف في مستوى معلومات مفردات العينة قبل وبعد البرامج التدريبية للتنمية المهنية. أظهرت النتائج أن درجات الاختبار البعدي جاءت أعلى من القبلي. وبذلك تستنتج الدراسة، أن الاختلاف في معارف المشاركين يمكن أن يعزى لفاعلية برامج التدريب.

أما في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، فقد قام غنرسل وايتين Gunersel and Etienne (2014) بدراسة للكشف عن أثر برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على كل من: أنفسهم كتربويين، مفاهيم التدريس، وأساليب التدريس المقصودة والمتبناة، خصوصا مع زيادة أعداد مراكز التنمية المهنية في مؤسسات التعليم العالي. استخدمت المقابلة كأداة للدراسة، وذلك مع عينة تألفت من 12 مشاركا. بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أثر على مفاهيم التدريس والعملية التدريسية لدى جميع المشاركين، وذلك بطرق متنوعة؛ حيث سهل التحول إلى طريقة أن الطالب مركز عملية التعليم. بالإضافة إلى أن البرنامج أثر على جميع أساليب وستراتيجيات التدريس عند المشاركين، كما أدى إلى استخدام طرق تعلم فعالة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشترك هذه الدراسة مع الأدبيات السابقة في تناولها لنفس الموضوع، وهو تقييم أثر التدريب، ولكنها تختلف معها من حيث المكان والزمان التي أجريت فيه؛ بالإضافة إلى أن عينة الدارسة الحالية شملت أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية، فضلا عن الكادر التدريسي المساند في كليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. استخدمت غالبية تلك الأدبيات المنهج الوصفي لدراسة موضوع البحث، بجانب الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات، كما تنوعت مجتمعات الدراسة بين مؤسسات تعليمية وأخرى غير تعليمية. اتفقت نتائج تلك الدراسات على أهمية وفعالية البرامج التدريبية في التأثير على معارف، مهارات، سلوكيات، أداء وإنتاجية المشاركين في التدريب

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة، في أنها الأولى من نوعها، التي تبحث بتقييم فعالية برامج تدريب التنمية المهنية المُنفذة من قبل مركز القياس والتقويم بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب لأعضاء هيئتي التدريس والتدريب بكلياتها

ومعاهدها، وذلك منذ تأسيس المركز قبل أكثر من ثلاثة عقود. لذا ستعد إضافة ثرة لأدبيات التدريب والتنمية المهنية على المستوى المحلي والإقليمي، حيث تبين لصناع القرار أهمية التدريب في تنمية قدرات ومهارات وخبرات الهيئة التدريسية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي في الكويت خصوصا، وفي العالم العربي عموما. كذلك سوف تساعد بالوقوف على واقع ومستوى دورات التنمية المهنية المُنفذة بالمركز، من خلال تعرف نواحي القوة وتعزيزها، والقصور وتصويبها، مما سيؤدي إلى تطوير تلك البرامج. بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات المقترحة، والتي يمكن أن تسهم في تفعيل النشاط التدريبي بالتنمية المهنية للارتقاء بمستوى الكادر التدريسي والتدريبي محليا وعربيا.

أهداف الدراسة الحالية:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر الدورات التدريبية في التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم على أعضاء هيئات التدريس والتدريب والتدريسية المساندة بالكليات والمعاهد التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وذلك طبقا لمحاور وبنود استبانة دراسة محمد وآخرون (2014) والمشتقة من نموذج باركر لقياس أثر التدريب؛ كما تهدف الدراسة إلى تعرف:

١- واقع تقييم أثر الدورات التدريبية في مركز القياس والتقويم من وجهة نظر أعضاء هيئتي التدريس والتدريب بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
٢- وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين استجابات أعضاء هيئتي التدريس والتدريب نحو أثر الدورات التدريبية في مركز القياس والتقويم بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تعزى لمتغيرات الجنس، القطاع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.
٣- التوصيات المقترحة لتطوير عملية قياس أثر الدورات التدريبية بمركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

تساؤلات الدراسة:

س١: ما واقع تقييم أثر الدورات التدريبية في مركز القياس والتقويم من وجهة نظر أعضاء هيئتي التدريس والتدريب بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟

س٢: هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين استجابات أعضاء هيئتي التدريس والتدريب نحو أثر الدورات التدريبية في مركز القياس والتقويم بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تعزى لمتغيرات الجنس، القطاع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟

س٣: ما التوصيات والمقترحات لتطوير عملية قياس أثر الدورات التدريبية بمركز القياس والتقويم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟

منهجية وإجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل واقع برامج التنمية المهنية وتفسير البيانات المرتبطة بالعملية التدريبية بمركز القياس والتقويم التابع للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وذلك من خلال الاستبانة المستخدمة، في محاولة للوصول إلى نتائج ذات مصداقية؛ ويعد هذا المنهج هو الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية (الشخشير، ٢٠١٠). وفيما يتصل بالجانب الإجرائي، تم توزيع 251 استبانة، تم اعتماد 212 استبانة، بينما استبعد ٣٩ استبانة لعدم صلاحيتها باستيفاء البيانات المطلوبة. وبذلك يصبح (٢١٢) استبانة، هي عينة الدراسة الفعلية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئتي التدريس والتدريب، بجانب الطاقم التدريسي المساند بالكليات والمعاهد في قطاع التعليم التطبيقي، وقطاع التدريب التابعين للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، باختلاف صفاتهم الديمغرافية. تألفت عينة الدراسة الحالية من كل الذين حصلوا على فرص الالتحاق بالدورات التدريبية المهنية المُنفذة كاملا (فنيا ولوجستيا) بواسطة مركز القياس والتقويم، خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام ٢٠١٦/ ٢٠١٧، حيث كان عددهم ٢٥١ مشاركا. هذا ويعد حجم العينة مناسبا، يمثل المجتمع الأصلي، ويحقق أهداف الدراسة الحالية (الكندري، ٢٠٠٦). علما بأنه قد تم استبعاد الأعضاء الذين لم يستوفوا بيانات استباناتهم بالشكل المطلوب، ليصبح العدد النهائي للعينة ٢١٢ مشاركا.

إنه بالنظر إلى الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، يتضح من الجدول (٢) الخاص بمتغير الجنس، أن نسبة الذكور تمثل الغالبية، بعدد ١٣٠ عضوا، وبنسبة ٦١.٣%، بينما جاء مجموع عدد الإناث ٨٢ عضوة، وبنسبة ٣٨.٧%،

وهو وضع يعكس الواقع، وتؤكده الإحصائيات الرسمية الصادرة، عن نوع أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية بكليات ومعاهد الهيئة، حيث أشارت الى أن عدد الذكور بلغ ١٧٧٢، بنسبة ٦١%، في مقابل ١١٣٣ من الإناث، وبنسبة ٣٩% (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ٢٠١٧).

جدول (٢) يبين خصائص عينة الدراسة طبقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكر	130	61.3
أنثى	82	38.7
المجموع	**212**	**100**

يبين الجدول (٣) الخاص بمتغير المسمى الوظيفي، أن غالبية المشاركين بالدراسة هم من رتبة (مدرب متخصص ج)، حيث كان عددهم ٦٨ عضوا، بنسبة ٣٢.١%، بينما جاءت رتبة (محاضر) بعدد ١، وبنسبة ٠.٥%، وهي الأقل على الإطلاق. ويمكن تفسير ذلك، بأن رتبة محاضر تعتبر الدرجة النهائية، التي يتوقف عندها سلم الترقيات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الماجستير بالكليات، بينما رتبة مدرب متخصص ج تأتي في منتصف سلم ترقيات أعضاء هيئة التدريب، مما يدفع تلك الفئة للإقبال على دورات المركز، من أجل استيفاء هذا المتطلب الأساسي لعمليتي الترقية والتقييم السنوي (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، قرار ٢٢٨١، ٢٠١٤).

جدول (٣) خصائص عينة الدراسة طبقا لمتغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة %
استاذ مشارك	9	4.2
استاذ مساعد	26	12.3
محاضر	1	٠.5
مدرس	2	٠.9
مدرس مساعد	21	9.9
مدرب متخصص ج	68	32.1
مدرب متخصص ب	15	7.1
مدرب متخصص ا	4	1.9
مساعد مدرب ا أو أقل	6	2.8
مدرب ب	10	4.7
مدرب ا	50	23.6
المجموع	**212**	**100**

يبين الجدول (٤) الخاص بمتغير الكلية/ المعهد، أن غالبية المشاركين بدورات المركز، جاء من نصيب كلية التربية الأساسية، بعدد ٥٩ عضوا، وبنسبة ٢٧.٨%، ويمكن تفهم ذلك، بالنظر لحجم الكلية الكبير، حيث تعد من بين أكبر الكليات الجامعية على المستوى المحلي والخليجي (جريدة النهار، ٢٠٠٩، عدد ٧٩٠)؛ في حين كانت مشاركة معهد التدريب الإنشائي الأقل، بعدد ٤ أعضاء، وبنسبة ١.٩%. وذلك لأن المعهد يقيم سنويا بالتعاون والتنسيق مع المركز وجهات مهنية أخرى أسبوعا تدريبا يتضمن الكثير من الدورات التدريبية التي تخدم عموم الهيئة التدريبية بالمعهد، بما يسهم بسد احتياجاتهم التدريبية (معهد التدريب الإنشائي، ٢٠١٧).

جدول (٤) خصائص عينة الدراسة طبقا لمتغير الكلية/ المعهد

الكلية / المعهد	العدد	النسبة %
كلية التربية الأساسية	59	27.8
كلية الدراسات التجارية	28	13.2
كلية التمريض	9	4.2
كلية الدراسات التكنولوجية	20	9.4
كلية العلوم الصحية	5	2.4
معهد التدريب الإنشائي	4	1.9
معهد الاتصالات والملاحة	8	3.8
المعهد الصناعي	41	19.3
معهد التدريب المهني	11	5.2
المعهد العالي للطاقة	15	7.1
معهد العلوم الإدارية	6	2.8
معهد السياحة	6	2.8
المجموع	212	100

أما الجدول (٥) الخاص بمتغير الخبرة، فيُظهر أن عدد الملتحقين بدورات المركز التدريبية، ممن خبرتهم خمس سنوات وأقل، كان الأكثر حيث بلغ ٥٨ عضوا، وبنسبة ٢٧.٤%؛ في مقابل ٣٧ عضوا، ممن كانت خبرتهم ٢١ سنة وأكثر، والتي شكلت النسبة الأقل بـ ١٧.٥%. ويمكن تبرير ذلك، في أن الفئة الأولى مازالت في بداية طريقها الوظيفي، فهي تسعى بجد وطموح لتطوير نفسها، وتشكيل مستقبلها المهني؛ في حين أن الفئة الأخرى تكون في نهايات مشوارها الوظيفي، وعلى أبواب التقاعد وترك العمل.

جدول (٥) خصائص عينة الدراسة طبقا لمتغير الخبرة

الخبرة بالسنوات	العدد	النسبة %
5 وأقل	58	27.4
6 – 10	39	18.4
11 – 15	42	19.٧
16 – 20	37	17.5
21 وأكثر	36	17.0
المجموع	212	100

يكشف الجدول (٦)، المتعلق بمتغير حصيلة العينة من كم الدورات التدريبية، أن عدد المشاركين، بست دورات وأكثر، كان الأكثر بـ ٩٩ عضوا، بنسبة ٤٦.٧%؛ في حين قدر عدد المشاركين، بدورتين وأقل، بـ ٥٥ عضوا وهو الأقل، وبنسبة تصل إلى ٢٥.٩%. ويمكن أن يعزى ذلك لعامل الصدفة، أو العرض والطلب على البرامج التدريبية، والتي قد يكون للحظ وظروف الفرد أيضا دور في تفويت أو اغتنام فرص التدريب السانحة للتسجيل والالتحاق بالأنشطة التدريبية.

جدول (٦)

خصائص عينة الدراسة طبقا لمتغير كم المشاركة في الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	**العدد**	**النسبة %**
دورتان وأقل	55	25.9
3 – 5	58	27.4
6 فأكثر	99	46.7
المجموع	212	100

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: قياس أثر الدورات التدريبية للتنمية المهنية في مركز القياس والتقويم على أعضاء هيئتي التدريس والتدريب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

الحدود المكانية: مركز القياس والتقويم بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

الحدود البشرية: جميع أعضاء هيئتي التدريس والتدريب، بجانب الطاقم التدريسي المساند بالكليات والمعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، باختلاف صفاتهم الديمغرافية.

الحدود الزمانية: البرامج التدريبية للتنمية المهنية التي عقدت خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2016/2017 .

مصطلحات الدراسة:

تقييم: عملية منظمة ومستمرة لقياس البرنامج التدريبي من حيث الأهمية، التصميم، التنفيذ، والكفاءة، والأثر النهائي (المعهد القضائي الفلسطيني، ٢٠١٢). كما عرفه السكارنة (١٩٩٠) بأنها عملية منظمة ومستمرة للتعرف من خلالها على مدى تحقيق التدريب لأهدافه، تعزيز جوانب القوة وتصويب جوانب القصور أن وجدت، وتجنبها مستقبلا، وذلك للمساهمة بتطوير وتجويد البرامج التدريبية. أما إجرائيا، فهي العملية التي يقاس من خلالها التطور الذي أحدثته دورات التنمية المهنية على أداء وكفاءة أعضاء هيئتي التدريس والتدريب بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

التنمية المهنية: عملية للارتقاء بفعالية وكفاءة الأداء التربوي لأعضاء هيئتي التدريس والتدريب من خلال البرامج والأنشطة التدريبية الهادفة إلى تطوير معارفهم، مهاراتهم، خبراتهم واتجاهاتهم، مما ينعكس بالإيجاب عليهم شخصيا، وعلى المؤسسة والمجتمع (Speck and Knipe, 2005).

أثر الدورات التدريبية للتنمية المهنية: هو تعرف مدى التأثير الذي أحدثه التدريب في المشاركين في البرنامج التدريبي من خلال عملية قياس موضوعية لمجموعة المهارات والقدرات والمعارف والعادات والاتجاهات الجديدة، وتأثير ذلك على العمل، وكذلك التطوير الذي أحدثه هذا التدريب في سلوك المشاركين وفي أداء المنظمة (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٠٢)؛ كما عرفه محمد (١٤٢٣هـ) بأنه عملية تقدير العائد من تدريب المتدربين ومستوى أدائهم للعمل بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي استنادا إلى عناصر ومعدلات تتم على أساسها مقارنة أدائهم بها، لتحديد إيجابيات البرنامج التدريبي ومستوى كفاءة المتدربين بعد الحصول على التدريب. إما إجرائيا، فهو مقدار فعالية الدورات التدريب المُنفذة، من قسم التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم، في إكساب أعضاء هيئات التدريس والتدريب والمساندة بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب،

المعارف والمهارات والخبرات والسلوكيات المطلوبة، وانعكاس أثرها إيجابا على أدائهم الوظيفي خصوصا، وعلى مؤسستهم عموما.

هيئة التدريس: الأعضاء القائمون على العملية التدريسية والإشرافية في الكليات التابعة لقطاع التعليم التطبيقي بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب من حملة الدكتوراه والماجستير، وبكافة رتبهم الأكاديمية.

هيئة التدريب: الأعضاء القائمون على العملية التدريسية والتدريبية في المعاهد التابعة لقطاع التدريب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، من حملة البكالوريوس غالبا، وبكافة رتبهم التدريبية.

هيئة التدريس المساندة: أعضاء الكادر المساعد للهيئة التدريسية بالكليات التابعة لقطاع التعليم التطبيقي بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، من حملة البكالوريوس عادة، وذوي الخبرة الطويلة، بكافة رتبهم الوظيفية.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب: مؤسسة تعليمية كويتية عامة، أنشأت عام ١٩٨٢، تضم خمس كليات تطبيقية، وتسعة معاهد تدريبية، تهدف لإعداد وتأهيل الكوادر الوطنية، للمساهمة في عملية التطوير والتنمية بالكويت.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية، في جمع المعلومات، بشكل رئيس على أداة محكمة، سبق تطبيقها في دراسة منشورة بعنوان" دراسة تقييمية لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل (محمد وآخرون، ٢٠١٤)؛ وهي عبارة عن استبانة مغلقة، تم إعدادها بناء على نموذج باركر لقياس أثر التدريب، حيث اشتملت على 20 بندا موزعة بالتساوي بين أربعة محاور، هي: أداء العمل؛ أداء المجموعة؛ رضا المشارك؛ وكمية المعارف المكتسبة من قبل المتدرب. وللإجابة على بنود الاستبانة، تم استخدام مقياس ليكرت خماسي الدرجات، حيث تراوحت اختياراته من موافق بشدة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، وأخيرا إلى غير موافق تماما (أنظر جدول ٧). للتأكد من صدق الأداة، فقد عرضت على مجموعة من المختصين في عدد من مجالات العلوم التربوية، فضلا عن التدريب. وبناء على ملاحظاتهم، تم تعديل بنود الاداة، لتصبح مناسبة لطبيعة واهداف هذه الدراسة. كذلك تم حساب معامل الثبات، حيث حققت قيمة ثبات مرتفعة، بلغت تقريبا (0.97) بطريقة ألفا كرونباخ؛ علما بأن الاستبانة قد

تضمنت في جزءها الأول على بعض البيانات الديمغرافية للمستجوبين، مثل: الجنس، القطاع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

جدول (٧) قيمة المتوسط المعبر عن استجابات العينة

المتوسط المرجح	الاتجاه
١.٠٠ –١.٨٠	غير موافق تماما
١.٨١ –٢.٦٠	غير موافق
٢.٦١ –٣.٤٠	موافق بدرجة متوسطة
٣.٤١ –٤.٢٠	موافق
٤.٢١ –٥.٠٠	موافق بشدة

الأساليب الإحصائية:

تم معالجة البيانات الخاصة بالأداة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات الدراسة، وقد تم التحليل باستخدام النسب المئوية والتكرارات للمتغيرات الديموغرافية، والمتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمتغيرين مستقلين، بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين الأحادي لأكثر من متغيرين مستقلين وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحدد السؤال الأول للدراسة في "ما واقع تقييم أثر الدورات التدريبية في مركز القياس والتقويم من وجهة نظر أعضاء هيئتي التدريس والتدريب بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟". أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لكافة محاور الاستبيان الأربعة جاء بقيمة (٤.١٢)، وبانحراف معياري بلغ (٠.٦٧)، أي عند درجة (موافق) بحسب مقياس ليكرت الخماسي، وهو مستوى تقدير مرتفع (أنظر جدول رقم ٧ و٨). ويمكن تفسير ذلك، أن الدورات المُنفذة من مركز القياس والتقويم بالهيئة، تلامس الاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئتي التدريس والتدريب والكادر المساند بالكليات والمعاهد، وهو مؤشر قوي على سلامة التخطيط والتنفيذ وتوفر الإمكانات البشرية والمادية المناسبة لنجاح العملية التدريبية بالمركز، وتحقيقها لأهدافها المرسومة؛ فضلا عن أن تلك الدورات تُقدم مجانا، بحيث لا يترتب عليها أي عبء مالي على المشاركين، مما يشعرهم بالرضا والإقبال، بدافع الاستفادة منها إلى أقصى حد.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات، مثل: (أبوالروس والقوقا، ٢٠١١؛ ميا وآخرون، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠١٦؛ جينن Jeannin ، ٢٠١٦؛ كندون

وآخرون Condon and others، ٢٠١٥؛ سليم وآخرون Saleem and others ، ٢٠١٤؛ محمد وآخرون، ٢٠١٤؛ وغنرسل وإتيين Gunersel and Etienne ،٢٠١٤) ؛ في حين أنها تختلف مع ما توصل له البعض الآخر من نتائج، مثل دراسات (جديد، ٢٠٠٤؛ فطيس، ٢٠٠٧؛ التلباني وآخرون، ٢٠١١؛ وترغويل وآخرون Trigwell and other، ٢٠١٢).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة للاستبيان

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط المرجح
المحور الاول: اداء العمل	4.23	٠.69	**موافق بشدة**
المحور الثانى: أداء المجموعة	4.13	٠.74	**موافق**
المحور الثالث: رضا المشارك	4.05	٠.79	**موافق**
المحور الرابع: كمية المعارف المكتسبة	4.07	٠.71	**موافق**
المتوسط العام للاستبانة ككل	4.12	٠.67	موافق

وبالنظر إلى الجدول (٨) نجد أن المحور الأول "أداء العمل" قد حصل على متوسط حسابي قدره (٤.٢٣) وهو بدرجة (موافق بشدة) حسب مقياس ليكرت الخماسي، بينما كان المتوسط الحسابي للمحاور الثلاث الأخرى "أداء المجموعة"، "رضا المشارك" و"كمية المعلومات المكتسبة" هو (٤.١٣، ٤.٠٥ و ٤.٠٧) على التوالي وهو يوازي درجة (موافق) حسب مقياس ليكرت الخماسي، ويرجع تميز المحور الأول إلى أن مفردات عينة الدراسة متفقون بشكل كبير على أن الدورات التدريبية المنفذة من قبل المركز، قد ساهمت كثيرا برفع مستوى أدائهم المهني.

أما إجابة السؤال الثاني، والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين استجابات أعضاء هيئتي التدريس والتدريب نحو أثر الدورات التدريبية في مركز القياس والتقويم بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تعزى لمتغيرات الجنس، القطاع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟".

متغير الجنس:

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (two independent t-test) في معرفة دلالة الفروق في متغير الجنس بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، فقد اتضح عدم وجود فروق في المتوسطات ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٠)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة

(٠.٢٨٣) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٧)، الجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج الاختبار التائي
بين متوسطات درجات المحور الكلية حسب متغير الجنس

المتغير (الجنس)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٣٠	٤.١٤	٠.٦٦	٠.٢٨٣	١.٩٧	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
الإناث	٨٢	4.11	٠.٦٩			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن متوسط درجات الذكور مقارب لدرجات متوسط الإناث ويرجع ذلك إلى عامل تكافئ الفرص بين الجنسين بالإضافة إلى أن كلا الجنسين يمتلكان نفس الاعتبارات والدافعية للالتحاق بالدورات التدريبية التي يقوم بها المركز لتنمية قدرات أعضاء هيئتي التدريس والتدريب والكادر المساند. كما أنهما (الذكور والإناث) يخضعان لنفس شروط ومتطلبات الترقي والتقييم. تتماشى تلك النتيجة مع نتائج دراسات (أبو الروس والقوقا، ٢٠١١)؛ بينما اختلفت مع نتائج دراسات (محمد وآخرون، ٢٠١٤؛ فطيس، ٢٠٠٧؛ التلباني وآخرون، ٢٠١١)، حيث جاءت لصالح الإناث في الدراسة الأخيرة، بينما كانت لصالح الذكور في الدراستين الأوليتين.

متغير القطاع (الكلية / المعهد):

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (two independent t-test) في معرفة دلالة الفروق في متغير القطاع بين متوسط درجات المشاركين من الكليات ومتوسط درجات المشاركين من المعاهد، فقد اتضح عدم وجود فروق في المتوسطات ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٠)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٥٦–) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٧)، الجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي بين متوسطات درجات المحور الكلية حسب متغير القطاع

المتغير (القطاع)	حجم العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
كليات	١١٩	٤.١٠	٠.٦٩	– ٠.٨٥٦	١.٩٧	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
معاهد	٩٣	4.17	٠.٦٤			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن متوسط درجات قطاع الكليات مقارب لدرجات متوسط قطاع المعاهد ويمكن تفسير ذلك إلى أن كلا القطاعين يهدفان لتأهيل الكوادر الوطنية بمختلف المجالات والمستويات لسوق العمل.

متغير المسمى الوظيفي:

بداية يجب التنويه إلى أنه، لدواعي إحصائية بحته، وبسبب الطبيعة الخاصة لتركيبة الهيئة، والتي تضم مستويات تعليمية مختلفة، من كليات بنظام الأربع سنوات، وكليات بنظام السنتين، فضلا عن معاهد بنظام السنتين بعد الثانوية العامة، ومعاهد بمستوى المرحلتين الثانوية والمتوسطة، مما يترتب عنه تعدد المؤهلات والمسميات للكادر التدريسي والتدريبي. لذا تم دمج جميع الرتب الأكاديمية– أستاذ، أستاذ مشارك وأستاذ مساعد– لأعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه بالكليات، في مسمى "دكتور"؛ ودمج جميع الرتب الأكاديمية– محاضر، مدرس ومدرس مساعد– لأعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الماجستير بالكليات، في مسمى "ماجستير". كذلك تم دمج جميع الرتب التدريبية– مدرب متخصص أ، مدرب متخصص ب ومدرب متخصص جـ– لأعضاء هيئة التدريب بالمعاهد ولأعضاء هيئة التدريس المساندة بالكليات، من حملة شهادة البكالوريوس أو أعلى، في مسمى "متخصص"؛ وأيضا دمج جميع الرتب التدريبية– مدرب أ، مدرب ب ومساعد مدرب أ أو أقل– لأعضاء هيئة التدريب بالمعاهد ولأعضاء هيئة التدريس المساندة بالكليات، من حملة شهادة البكالوريوس أو أعلى، في مسمى "مدرب"، لذا اقتضى التنبيه.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way anova) بين المتوسط الحسابي العام لجميع المحاور بحسب متغير المسمى الوظيفي لعينة الدراسة الحالية (دكتور/ ماجستير/ مدرب/ متخصص) لمعرفة دلالة الفروق بين

استجابات العينة، وقد أتضح أن هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥.٩٦) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢.٦٦)، وبدرجة حرية (٣–٢٠٨). انظر الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسط درجات الإجابة الكلية لجميع المحاور بحسب متغير المسمى الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	7.55	3	٢.٥٢	٥.٩٦	٢.٦٦	دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
داخل المجموعات	87.78	208	٠.42			
الكلي	**95.33**	**211**				

يظهر الجدول السابق أن هناك اختلافا واضحا بين المتوسط الحسابي لدرجات الاستجابة الكلية للعينة بجميع المحاور في الدراسة الحالية بحسب متغير المسمى الوظيفي. ولتحديد أي المتوسطات تختلف فيما بينها تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) من بين الاختبارات البعدية (Post Hoc) لتحديد مصدر هذا الاختلاف. وقد تبين أن هناك اختلافا معنويا بين مسمى "دكتور" من جهة، وبقية المسميات الوظيفية من جهة أخرى (ماجستير/ مدرب/ متخصص)، حيث وجد أن قيمة P-value هي (٠.٠٠٠، ٠.٠٠٠، ٠.٠٠١) على التوالي، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، غير أن الاختلافات بين المسميات الوظيفية الأخرى وبعضها البعض – باستثناء المسمى "دكتور" – كانت غير ذات دلالة معنوية، حيث أن قيم P-value كانت أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

ومن خلال فحص المتوسطات نجد أن هذا منطقيا حيث أن متوسط درجات جميع المحاور لمسمى "دكتور" قد حصل على أقل متوسط من بين المسميات الوظيفية الأخرى (٣.٧٧)، في حين حصلت المسميات الوظيفية الأخرى (ماجستير / مدرب / متخصص) على متوسط حسابي (٤.٤٢ ، ٤.٢٤ ، ٤.١١) على التوالي. وهذا يدل على أن مستوى الاستفادة في المسميات الوظيفية الأخرى، أفضل من مستوى الاستفادة في مسمى "دكتور"، لأن شروط الترقية بالنسبة لشريحة أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه بالكليات، تختلف عن متطلبات الترقية بالنسبة لفئتي أعضاء هيئة التدريب بالمعاهد والكادر التدريسي المساند بالكليات. فإذا كانت متطلبات الترقية بالنسبة للشريحة الأولى تعتمد – إلى جانب التدريس والمسئولية الاجتماعية – بشكل رئيس على إنتاجهم من الأبحاث

والدراسات العلمية، والتي تعد في نفس الوقت مصدرا للتطوير الذاتي، فإن الدورات التدريبية، وإن كانت مطلوبة، إلا أنها لا تمثل أولوية قصوى لديهم، حيث يكفي أن يلتحق الدكتور بدورتين تدريبيتين، بغض النظر عن مدتهما، عند التقديم للترقية. وذلك على العكس من أعضاء الهيئة التدريبية بالمعاهد والكادر التدريسي المساند بالكليات، حيث اجتياز ٧٥ ساعة تدريبية، بما فيها دورات تدريبية محددة بعينها تقدم من قبل المركز، تعد اشتراطات أساسية من الواجب استيفائها من قبلهم للتقدم للترقية. ناهيك عن أن التقييم السنوي لهاتين الفئتين يتطلب منهما الالتحاق بدورات تدريبية على نحو دوري (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ٢٠١٤). وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد وآخرون، ٢٠١٤) والتي أثبتت أن المسمى الوظيفي كان له علاقة بالتدريب لصالح الكليات النظرية.

متغير سنوات الخبرة:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way anova) بين المتوسط الحسابي العام لجميع المحاور بحسب متغير سنوات الخبرة لعينة هذه الدراسة (٥ سنوات وأقل/ ٦- ١٠/ ١١- ١٥/ ١٦- ٢٠/ ٢١ سنة وأكثر)، لمعرفة دلالة الفروق بين هذه الإجابات، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٢٢) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٤٢) وبدرجة حرية (٤-٢٠٧). انظر جدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسط درجات الإجابة الكلية لجميع المحاور بحسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٠.٤٠	4	٠.١٠	٠.٢٢	٢.٤٢	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
داخل المجموعات	94.94	207	٠.46			
الكلي	95.34	211				

يظهر من الجدول السابق أنه لا يوجد اختلافات واضحة بين متوسط درجات الإجابة الكلية لجميع محاور الدراسة، وذلك بحسب متغير سنوات الخبرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن اكتساب الخبرات والمهارات والسلوكيات ومواكبة التطورات والمستجدات بجميع المجالات البحثية، التقنية، التربوية، تنمية الذات، وغيرها من مجالات التنمية المهنية لأعضاء هيئات التدريس والتدريب والتدريس

المساندة بالكليات والمعاهد، لا تحدد بعدد من سنوات الخبرة، بل هي عملية مستمرة، لا تقتصر على دورات المركز، بل تشمل المؤتمرات العلمية، ورش العمل، السمينارات، والدورات الخارجية، التي تعد مصادر رديفة ثرة للتطوير المهني. تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (أبوالروس، ٢٠١١؛ فطيس، ٢٠٠٧). بينما نتيجة دراسة (التلباني وآخرون، ٢٠١١) أكدت وجود علاقة لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات وهي بذلك تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية.

متغير عدد الدورات التدريبية:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way anova) بين المتوسط الحسابي العام لجميع المحاور بحسب متغير عدد الدورات التدريبية لعينة الدراسة الحالية (دورتان وأقل /٣ – ٥ /٦ وأكثر) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة، فقد اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢.٢٢) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤) وبدرجة حرية (٢–٢٠٩). الجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسط درجات الإجابة الكلية لجميع المحاور بحسب متغير عدد الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١.٩٨	2	٠.٩٩	2.22	٣.٠٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
داخل المجموعات	93.36	209	٠.45			
الكلي	**95.34**	**211**				

يظهر من الجدول السابق أنه لا يوجد اختلافات واضحة بين متوسط درجات الإجابة الكلية لجميع محاور الدراسة، وذلك بحسب متغير عدد الدورات التدريبية، وهذا راجع إلى أن لأعضاء هيئتي التدريس والتدريب والكادر التدريسي المساند بالكليات والمعاهد حرية الاختيار في عدد الدورات التي تناسبهم حسب احتياجاتهم، كما أن هناك من يلتحق بالدورات لاكتساب مهارات جديدة على المستوى الشخصي، فضلا عن عاملي الترقية والتقييم السنوي كما تم الإشارة إليه

سابقا. تتماشى نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (أبوالروس والقوقا، ٢٠١١؛ فطيس، ٢٠٠٧).

توصيات الدراسة:

١- إيجاد نظام فعال للتقييم الشامل على جميع المستويات، وذلك قبل وأثناء وبعد العملية التدريبية، ومتابعة الحثيثة للمتدربين للتعرف على كفاءة أدائهم وزيادة إنتاجيتهم.

٢- تخصيص ميزانية للتقييم تناسب أهميته ودوره، مع الأخذ بالأساليب العلمية عند تقييم التدريب.

٣- نشر ثقافة القياس والتقييم وزيادة وعي القائمين على التدريب بوجوب التعرف على السلبيات والإيجابيات في كافة جوانب العملية التدريبية.

٤- تقديم الحوافز العينية والمكافآت المالية للمتدربين والمدربين وللأنشطة التدريبية المتميزة.

٥- توفير البيئية التدريبية المتكاملة من حيث المرافق والوسائل والتجهيزات المناسبة.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

١- تطبيق نماذج أخرى لدراسة أثر التدريب، عند عمل أبحاث مستقبلية حول فعالية البرامج التدريبية بالهيئة.

٢- عمل دراسات حول أثر التدريب في المؤسسات التعليمية المناظرة الخاصة والعامة.

٣- إجراء دراسة مقارنة بين اثر التدريب بين الدورات التقليدية ودورات عن بعد الـ online.

المراجـــــع

أولاً– المراجع العربية:

ابنعرف، محمود. (٢٠١٢). **قياس الأثر والعائد من التدريب**، المعهد العالي لعلوم الزكاة، أمانة التدريب والتعليم المستمر، السودان.

أبو وطفة، محمود. (2002). **واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبوالروس، سامي والقوقا، إبراهيم. (٢٠١١). **أثر التدريب على نمو وربحية المشروعات الصغيرة في فلسطين: دراسة ميدانية على المشروعات الصغيرة في قطاع غزة**، *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٣، عدد ١(**A**)، ص ٦١٥– ٦٥٢.

أبوشيخة، نادر. (٢٠١٠)، **إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية**، ط٢، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

البدري، أحمد. (٢٠١٥). **المدرب العصري: دليل كل مدرب**، منشورات البورد العربي للتدريب، القاهرة.

التلباني، نهاية وآخرون. (2011). **واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية**، *مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية*، المجلد (13)، عدد (1B) ، ص1486 –1423.

جديد، الطيب آدم. (2004). **أثر التدريب على تحسين أداء الأفراد وإنجاز الأعمال في المنظمات التطوعية: دراسة حالة منظمة رعاية الطفولة البريطانية في الفترة 2002 –1998**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

جريدة النهار، (١٦ نوفمبر ٢٠٠٩)، عدد ٧٩٠.

حارب، سعيد. (٢٠٠١). **مستقبل التعليم وتعليم المستقبل**، منشورات المجمع الثقافي، أبوظبي.

الحسن، إبراهيم. (٢٠٠٤). **الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات**، *مجلة رسالة الخليج العربي*، كلية التربية، جامعة أم القرى، الطائف، عدد ٩٠.

حسينى، صلاح الدين. (٢٠٠٩). **التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة: رؤية الواقع وآفاق المستقبل.** http://bu.edu.eg/staff/salaheldinibrahim10-publications/21535

الرازي، محمد. (١٩٨٦). **معجم مختار الصحاح**، مكتبة لبنان.

الربيع، بوعريوة. (٢٠٠٧). **تأثير التدريب على إنتاجية المؤسسة: دراسة حالة مؤسسة سونلغاز**، رسالة ماجستير، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، الجزائر.

الرفاعي، هاشم والأثري، أحمد. (2003). **تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق**، *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلد 9، عدد 29، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

الزبيدي، محمد. (٢٠٠٤). **معجم تاج العروس**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، جـ٢، ط٢، الكويت.

الشخشير، حلا. (2010). **مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس.

عبدالغفار، نورة. (١٤٢٧ هـ). **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه**، *مجلة طيبة للعلوم التربوية*، السنة 2، عدد 4، ص 148- 188.

عبدالوهاب، علي وآخرون. (2002). **التدريب ترف أم استثمار**، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، الملتقى السنوي الحادي عشر لمسئولي التدريب المنعقد في الفترة ٢٦- ٣٠ أكتوبر ٢٠٠٢.

غانم، أحمد. (2010). **أثر التدريب على أداء العاملين في القطاع الخاص**، رسالة ماجستير، كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الكندري، يعقوب. (2006). **طرق البحث الكمية والكيفية في مجال العلوم السلوكية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. مجلة التدريب والتقنية، (ديسمبر 2011)، عدد ١٥٥.

محمد، راشد. (١٤٢٣ هـ). **مخرجات التدريب وأهميتها في التنمية**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التقني السعودي الثاني، المؤسسة العامة للتعليم والتدريب المهني، الرياض.

محمد، منصور. (2005). **تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزه من وجهة نظر المتدربين**، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

محمد، هالة. (2016). **أثر التدريب الفعال على أداء العاملين في المصارف السودانية**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية الراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

محمد، هيثم وآخرون. (2014). **دراسة تقييمية لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل**، ص 100– 1، http://cutt.us/RjeV0

مرعي، محمد. (٢٠٠١). **دليل التدريب في المؤسسات والإدارات**، دار الرضا للنشر والتوزيع، دمشق.

مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية. (٢٠١٧/٢٠١٦). **تقرير الدورات الفصلي للفصل الثاني ٢٠١٧/٢٠١٦**، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية. (٢٠١٧). **اللائحة القانونية لمركز القياس والتقويم والتنمية المهنية**، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية. (٢٠١٧). **لائحة مركز القياس والتقويم**، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية. (مارس ٢٠١٧). **دليل الجودة لمركز القياس والتقويم والتنمية المهنية**، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية، **الخطة اللإستراتيجية لمركز القياس والتقويم للأعوام ٢٠١٥–٢٠١٩**، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية، **ميزانية مركز القياس والتقويم**، للسنوات المالية من ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣/ ٢٠١٤، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.

معهد التدريب الإنشائي. (٢٠١٧). **أسبوع التدريب المتميز الثالث، 6OTDS**، الصباحية، الكويت.

المعهد القضائي الفلسطيني. (٢٠١٢). **دليل تقييم برامج التدريب**، إعداد نادية سعد، برنامج تعزيز العدالة الفلسطيني.

ميا وآخرون. (2009). **قياس أثر التدريب في أداء العاملين: دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان**، *مجلة تشرين للبحوث والدراسات العليا*، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد 31، عدد1، ص 156 –135.

نعمان، عائدة. (2008). **علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى :دراسة حالة جامعة تعز بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية والمالية قسم إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

هاشم، زكي. (١٩٨٩). **إدارة الموارد البشرية**، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. (٢٠١٧). **إحصائية لأعضاء الكادر التدريسي والتدريبي بالكليات والمعاهد بحسب** الجنس، إدارة شئون أعضاء هيئة التدريس والتدريب.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، قرار ١. (٢٠٠٨). الهيكل التنظيمي لأجهزة الهيئة المختلفة، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، قرار ٢٢٨١. (٢٠١٤) لائحة الترقيات لأعضاء هيئة التدريب ومذكراتها التفسيرية، بشان تعديل قرار الهيئة ٤٤٠/ ١٩٩٧، فيما تضمه من قواعد الترقية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة.

ثانيًا– المراجع العربية:

Condon, W. and others. (2015). **Faculty Development and Student Learning: Assessing and the Connections**, Indiana University Press, Bloomington.

Gunersel, A. and Etienne, M. (2014). **The Impact of a Faculty Training Program on Teaching**

Conceptions and Strategies, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 26, no. 3, p. 404-413, ISSN1812-9129, http://www.isetl.org/ijtle/.

Jeannin, L. (2016). **Professional Development Needs of Faculty Members in an International University in Thailand**, unpublished doctoral dissertation, College of Education, Walden University.

Rae, Leslie. (2001). **How to Measure Training Effectiveness**,

كيفية قياس فاعلية التدريب، ترجمة: حمزة، حمزة سر وهاشم، رباب، دار الفجر للنشر والتوزيع.

Saleem, A. and others. (2014). **Effect of Professional Development on Enhancing the Knowledge Level of University Teachers in Pakistan**, Gournal of Research and Reflections in Education, v. 8, no. 2, p162- 168, http://www.ue.edu.pk/jrre.

Speck, M. and Knipe, C. (2005). **Why Can't Get It Right? Designing High-Quality Professional Development for Standard- Based Schools**, 2nd ed., Thousand Oaks, Corwin Press.

Trigwell, K. and others. (2012). **Assessing the Impact of University Teaching Development Programme**, *Assessment &Evaluation in Higher Education Journal*, v. 37, iss. 4, p. 499- 511.