

تقييم برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين

عبد العزيز حمد العميري

وزارة التربية والتعليم

سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين. استخدمت الدراسة المنهج الكمي باتباع أسلوب الدراسات المسحية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من 595 متدرباً ومتدربة أنهوا التدريب؛ منهم 223 متدرباً و372 متدربة، وتوصلت النتائج إلى أن تقييم برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين عالٍ، مما يدل على رضا المتدربين عن البرامج، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقييم البرامج تعزى لمتغيرات الجنس، ونوع البرنامج، وسنوات الخبرة. وأشار المتدربون إلى أن نقاط الضعف تكمن في: كثرة المهام المطلوبة من المتدربين، وتأخر التغذية الراجعة، ونتائج التقييم، وعدم وضوح ماهية الشهادة المقدمة بعد التدريب.

الكلمات المفتاحية: التقييم، البرامج التدريبية، التدريب المهني للمعلمين.

مقدمة

يحتل التدريب أولوية خاصة لدى أغلب المؤسسات، ومن بينها المؤسسات التربوية؛ لما يمثله من أهمية في البناء والتطوير، وسد القصور في الكفايات (أبو الوفا وحسين وفتح الله، 2013)، كما أنه يجعل الفرد مواكباً للمستجدات والتغيرات التي تحدث من حوله (Yilmaz & Esen, 2015). ويأتي اهتمام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بالتدريب في طور مواكبة المستجدات في العملية التربوية لخلق جيل متمكن من المعلمين والتربويين لديهم ما يؤهلهم من خبرات. ولا شك أن

كفاءة التدريب وفعاليته تُعدّ من متطلبات التطوير، وتساعد العاملين على التكيف، ومواجهة التغيرات التي تحدث في العالم المعاصر (عبد الله، 2007).

ولأنّ الدول تهتم بجودة التعليم ومخرجاته، فقد سعت سلطنة عمان بخطى حثيثة إلى تطوير العملية التعليمية بدءاً من تطوير المباني ومستلزماتها، إلى الاهتمام بالتنمية البشرية، ولما كان المعلم هو عماد العملية التعليمية فقد تم التوجه إليه مباشرة من خلال استحداث البرامج التي تطوره، وتمكنه من مواجهة التحديات المعاصرة (الشرعي، 2009)، وهذا ما سعت إليه الوزارة من خلال إنشائها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين؛ بهدف إيجاد مرجعية تدريبية متخصصة تسهم في التنمية المهنية في القطاع التعليمي، الأمر الذي ينعكس على تطوير مستويات التعلم لدى الطلبة (Alshabibi & Silvennoinen, 2017).

ويعدّ المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الجهة الرسمية المسؤولة عن تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، فقد تم إنشاؤه عام 2014 في ظل التوجه الحكومي بضرورة إجراء تقييم شامل للمسيرة التعليمية، واستجابة للتقارير والدراسات الدولية، منها دراسة البنك الدولي (World Bank, 2013) التي أوصت بأهمية الارتقاء بمستويات المعلمين في الاختصاصات كافة، وتعزيز انتمائهم لمهنة التدريس. وتأتي أهمية عملية تقييم البرامج كونها جزءاً من نظام التدريب وتنمية الموارد البشرية (سعد، 2010)، ولما لها من دور فاعل في معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لأي برنامج (Uysal, 2012)، كما أنها تقدم مؤشرات تسهم في معرفة فعالية المكونات المختلفة للبرنامج التدريبي مثل: أهدافه، وبيئته، وجدوله الزمني، والمدرسين، وأساليب التدريب المستخدمة (Topno, 2012)؛ لذا فإن تقييم برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين سوف يسهم في معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة من تأسيسه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتمد نجاح البرامج التدريبية على مدى تحقيقها لاحتياجات المتدربين

(Donald, 1998; Ruba, 1985; Safi, 2014)، وعلى الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتنمية المهنية من خلال الورش التدريبية القصيرة إلا أن فعاليتها جاءت دون المستوى، وهذا ما أكدته تقرير البنك الدولي (World Bank, 2013) من خلال دراسة أجراها على عينة من المعلمين العمانيين أن هذه الدورات لا تحقق الأهداف المنشودة، وأن التدريب المتبع يركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، كما أشار إلى أن المدرب لا يمتلك المعرفة الكافية بالمادة التدريبية التي يقدمها، وأن الدورات التي يخضع لها المعلم تكون مكررة ويتم الترشح فيها عن طريق المشرفين. وأشار (Al Lamki, 2009) أن هذه الدورات تعتمد على الطرائق التقليدية ولا تلبي احتياجات المتدربين.

ومن خلال عمل الباحث في مجال تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين لاحظ مدى الحاجة لمعرفة فاعلية البرامج المقدمة من وجهة نظر المتدربين أنفسهم كون هذا المركز لازال حديث النشأة؛ وجاءت فكرته ليقدّم تدريباً نوعياً مختلفاً عما كان يقدم سابقاً من خلال استحداث برامج طويلة الأمد. كما أن تقييم البرامج سوف يساهم في معرفة مناطق القوة وتعزيزها، وتطوير نقاط الضعف وتفاديها (رضوان، 2014؛ مزهر، 2009)، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا توافر لدى القائمين على البرامج بيانات وإحصائيات من خلال آراء المتدربين كونها تعدّ مؤشراً حول مدى تحقق الأهداف المرسومة (Kirkpatrick, 2006). كما أن هناك العديد من الدراسات التي أوصت بتقييم البرامج التدريبية في سلطنة عمان منها: (اللواتي، 2005)، و(العدوية، 2009)، و(العوائد، 2010)، ودراسة (العريمي، 2012)، وتأتي هذه الدراسة في ظل هذا التوجه. وعليه فإن مشكلة الدراسة تحددت في الأسئلة الثلاثة الآتية:

- (1) ما درجة تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين أنفسهم؟
- (2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين تعزى إلى متغيرات الجنس، ونوع البرنامج، وسنوات الخبرة؟

- (3) ما جوانب القوة والضعف في برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين أنفسهم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- (1) التعرف على درجة تقييم البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين.
- (2) معرفة تباين وجهات النظر في درجة تقييم البرامج التي يقدمها المركز التخصصي وفقا لمتغيرات الدراسة.
- (3) تحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- (1) تعدُّ الدراسة الأولى حول واقع البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين.
- (2) قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للمعلمين.
- (3) قد تسهم في تقديم بيانات موضوعية للقائمين على المركز حول المحافظة على نقاط القوة وتعزيزها، وإجراء تعديلات واقتراح حلول لنقاط الضعف والقصور في البرامج.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالمحددات الآتية:

- (1) الحدود الموضوعية: تشمل الدراسة البرامج الآتية: المعلمين الجدد، المعلمين الأوائل، العلوم، الرياضيات، اللغة العربية.

- (2) الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المعلمين المنتسبين للبرامج التدريبية في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.
- (3) الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي 2017 | 2018 م .

مصطلحات الدراسة

- (1) البرنامج: هو مجموعة من النشاطات المنظمة المستخدمة للتعامل مع مشكلة معينة، أو تجديد ممارسة قائمة، أو إدخال تطويرات معينة على العملية التعليمية (الدوسري، 2000).
- (2) تقييم البرامج: يعرفه (Brinkerhoff, 1981) بأنه عبارة عن عملية منظمة تهدف إلى استقصاء محتوى التدريب وخطته والاحتياجات التدريبية؛ بهدف إصدار حكم موضوعي حيالها.
- ويعرفه الباحث إجرائياً: التقديرات التي يمنحها المتدربون لكل مفردة من مفردات أداة الدراسة، و تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح برامج المركز التخصصي.
- (3) التدريب المهني: يعرفه أبو النصر (2009) بأنه عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى الفرد من خلال زيادة معارفه، وتحسين اتجاهاته، ومهاراته من أجل زيادة إنتاجيته وكفاءته في العمل.
- (4) المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين: هو مركز يخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تم إنشاؤه في عام 2014 مزوداً بأحدث الأجهزة والتقنيات، ويقوم بالتدريب فيه مدربون متخصصون ويقدم 9 برامج تدريبية مدتها عامين، ماعدا برنامج المعلمين الجدد فمدته عام واحد.

الإطار النظري

تدريب المعلمين أثناء الخدمة In service Teacher Training

يعدُّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة من الأمور الهامة في تطوير المنظومة

التعليمية، وذلك من خلال تأهيل المعلمين، وإحداث التغيرات في اتجاهاتهم ومعتقداتهم تجاه العملية التعليمية (Al-Jabri, Silvennoinen & Griffiths, 2018)، كما يهدف إلى التغيير في الممارسات داخل الغرفة الصفية؛ التي بدورها تساهم في تحسين المستوى التحصيلي لدى الطلبة (Guskey, 2002). ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة جميع أنشطة التدريب التي يتلقاها المعلم من برامج ومحاضرات مخطط لها و تحقق الإنماء المهني للمعلم وتسهم في تحسين جودة التدريس (James et al., 2013). وفي سلطنة عمان اعتمد التدريب أثناء الخدمة للمعلمين لعقود طويلة على الدورات القصيرة؛ التي غالباً ما تستمر لـ 1-5 أيام، ويتم تقديم الدورات التدريبية للمعلمين في مراكز التدريب بالمحافظات التعليمية، وكانت السمة الغالبة لهذه الدورات أنها تتجه من الأعلى إلى الأسفل بمعنى أن صانعي القرار هم المخططون والمنفذون لهذه الدورات (Al Jabri et al., 2018). وبعد أن تم إدخال نظام التعليم الأساسي في عام 1998 بسلطنة عمان ظهر مصطلح التنمية المهنية المستمرة بطريقة موسعة وأكثر تنظيماً إلا أنها ظلت مقتصرة في إدارتها وتنظيمها على المحافظات التعليمية بحيث يقوم كل قسم بإعداد الدورات التدريبية التي تختص بمادة تخصصه (Al Lamki, 2009). ولتحقيق الجودة في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين في سلطنة عمان يرى الطوانسي وسالم وبيومي (2010): أنه لا بد أن تلبي البرامج احتياجات المتدربين وفقاً لأحدث الأساليب التدريسية، وأن تتوافر كل الأدوات والمعينات من تقنيات ووسائل حديثة، إضافة إلى متابعة المتدربين بعد انتهاء التدريب، ومراعاتها لواقع التعليم في سلطنة عمان، وهذا ما سعت له وزارة التربية والتعليم من خلال إنشاء المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين عام 2014 الذي شهد مرحلة جديدة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة حيث كانت هناك نقلة نوعية من البرامج القصيرة إلى برامج طويلة الأمد تستمر من عام إلى عامين.

المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين

تسعى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من خلال المركز التخصصي

للتدريب المهني للمعلمين إلى رفع كفاءة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية أثناء الخدمة من خلال البرامج الاستراتيجية، والبرامج قصيرة المدى التي تم تصميمها بالتعاون مع بيوت خبرة دولية في المجال التربوي، إضافة إلى وجود كفاءات عالية من المدربين في المركز تم اختيارهم وتأهيلهم بعناية كبيرة. إذ أن فعالية وكفاءة المدرب تسهم بشكل كبير في نجاح البرنامج التدريبي (الأغا، 2002).

ويتبنى المركز من خلال رؤيته تمكين المعلم العماني باعتباره شريكا في تطوير العملية التربوية (وزارة التربية والتعليم، 2016)؛ وذلك لضمان حصول التغيير في الحقل التعليمي. ووفقا لأولوية الاحتياجات كانت بداية المركز بخمسة برامج استراتيجية هي: المعلمين الجدد، المعلمين الأوائل، العلوم، الرياضيات، اللغة العربية، الإشراف، وفي الفترة من عام 2015-2016 ارتفع عدد البرامج إلى 9 برامج، حيث تم إضافة برامج جديدة؛ هي: برنامج اللغة الإنجليزية، وبرنامج القيادة المدرسية، وبرنامج المجال الثاني الذي يختص بمعلمات العلوم والرياضيات للصفوف: 1-4، وجميع هذه البرامج مدتها عامين ما عدا برنامج المعلمين الجدد مدته عام واحد.

أساليب التدريب

تختلف أساليب تدريب المعلمين باختلاف تخصصاتهم وخبراتهم واحتياجاتهم (الزهراني، 2008)، ولذا راعى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين هذا الجانب عند تصميم محتوى البرامج المقدمة، وأصبح لكل برنامج خصوصيته إلا أنها تشترك جميعها في مبادئ تم مراعاتها عند التصميم (وزارة التربية والتعليم، 2016) وهي كما يلي:

* الشمولية: ويقصد بها استهداف البرامج لشرائح متنوعة من الحقل التربوي مثل: المشرفين، ومدراء المدارس، والمعلمين باختلاف تخصصاتهم.

* الاستمرارية: ويقصد بها الفترة الطويلة نسبيا لاكتمال تنفيذها؛ وذلك لضمان اكتساب المتدربين المعارف والمهارات، والاتجاهات التي تتوافق مع الأهداف المنشودة من كل برنامج.

✱ التكاملية: ويقصد بها تحقيق التكامل بين مكونات التدريب: المباشر، الإلكتروني، بيئة العمل.

ولمعرفة مكونات البرامج بشكل مفصل. نورد فيما يلي عرضاً لمراحل التدريب التي تقوم عليها برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2016):

أولاً- التدريب المباشر: يتلقى المدربون المنتسبون للمركز التخصصي تدريباً مباشراً مدته 20-30 يوماً تدريبياً بواقع 4-6 فترات تدريبية يستمر التدريب في كل فترة لمدة 5 أيام متتالية يتم من خلالها التركيز على تطوير مهارات المتدربين من خلال التدريب على استراتيجيات حديثة.

ثانياً- التعلم الإلكتروني: يتم تنفيذه من خلال منصة إلكترونية تحتوي على أساليب تفاعلية مثل: المنتديات للحوارات المهنية وهي أحد وسائل التواصل بين المدرب والمتدرب، وبين المتدربين أنفسهم.

ثالثاً- التعلم في بيئة العمل: في هذه المرحلة يقوم المتدرب بتنفيذ ما تعلمه في التدريب المباشر والإلكتروني ويتضمن ذلك:

✱ تطبيق استراتيجيات جديدة.

✱ تقييم تأثير الاستراتيجيات.

✱ البحوث الإجرائية.

✱ التنمية المهنية الجماعية للزملاء.

وخلال هذه الفترة من التدريب يقوم المدرب بزيارة المتدربين في المدارس لتقديم الدعم لهم، وتتضمن كل مجموعة تدريبية ما لا يزيد عن 20 متدرباً يتم تدريبهم من قبل مدرب واحد طوال فترة التدريب.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة سعد ومنصور ويوسف (2017) إلى تقييم برامج تدريب

المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دمشق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحثون ببناء استبانة تكونت من ثلاثة محاور هي: محتوى البرامج التدريبية، تخطيط البرامج التدريبية وتنظيمها، تقويم البرامج التدريبية تم تطبيقها على عينة تكونت من 498 معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تقييم أفراد العينة لمحتوى البرامج التدريبية وتقويم البرامج التدريبية تقع ضمن المستوى المتوسط، أما مجال تخطيط البرامج التدريبية وتنظيمها فجاءت درجة تقييمه قليلة. أما دراسة الدرايسة ولبابنة وعقيل (2016) هدفت إلى التعرف على واقع الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم في الأردن، ولتحقيق أغراض الدراسة تم بناء استبانة مكونة من 30 فقرة طبقت على عينة تكونت من 68 معلماً ومعلمة. وكشفت النتائج أن تقديرات معلمي العلوم جاءت مرتفعة في محاور محتوى البرامج والدورات التدريبية والمدرّبين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في واقع الدورات التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح الفئة التي كانت أقل من 5 سنوات.

وأجرى (Koc, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة مدى رضا معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا عن برامج التدريب أثناء الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من 32 معلماً في المرحلة الابتدائية تم جمع آرائهم من خلال استبانة اشتملت على ثلاثة محاور: المادة التدريبية، المدرب، التقييم. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين غير راضين عن التدريب، وأن التدريب أثناء الخدمة لا يلبي احتياجاتهم. كما أجرى ياسين (2015) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من 50 مفردة موزعة على خمسة محاور: أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الأساليب التدريبية، تقويم البرامج، تم تطبيقها على عينة تكونت من 54 معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لمستوى فاعلية البرامج التدريبية جاءت بدرجة متوسطة في جميع المحاور. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية البرامج تعزى لمتغير الخبرة وذلك لصالح المعلمين الذين خبرتهم أقل من 6 سنوات.

وقام (Safi, 2014) بدراسة فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في أفغانستان، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من 26 مفردة تم تطبيقها على عينة تكونت من 181 معلما في أفغانستان. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم رضا عن البرامج، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الذكور والإناث لديهم نفس التصورات حول المدربين. أما دراسة الفرا (2013) فقد هدفت إلى تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة خان يونس في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من 450 معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة 70 مفردة توزعت على سبعة محاور، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت مرتفعة للمحاور الآتية: أهداف البرنامج التدريبي، محتوى البرنامج، المدربون، أساليب وأنشطة التدريب، وجاءت متوسطة في المحورين الآتين: تخطيط البرنامج، بيئة التدريب، في حين جاءت منخفضة في محور التقييم. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى البرامج تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة.

وقام (Uysal, 2012) بدراسة هدفت إلى تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الانجليزية في المدارس الابتدائية بتركيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة طبقت على عينة تكونت من 72 معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين راضين عن الدورات بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى أن من التحديات التي يواجهها المعلمون كانت المهام الكتابية مع عدم وجود وقت كافٍ لإنجازها إضافة إلى التحديات المتعلقة بتطبيق ماتدربوا عليه مثل: عدم توفر الوسائل، والكثافة العددية للطلبة في الفصول. وفي دراسة أجراها الحربي (2007) هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين حول البرامج التدريبية المقدمة لهم في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث استبانة تكونت من أربعة محاور هي: محتوى البرنامج، المدرب، بيئة التدريب، وقت تنفيذ البرنامج. تم تطبيقها على عينة تكونت من 323 معلما. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية إيجابية بشكل عام في كافة المحاور.

وهدفت دراسة الحراشة ومقابلة (2005) إلى تقييم البرامج التدريبية من وجهة نظر المعلمين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من 785 معلما ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية البرامج التدريبية كان متوسطا في محاور: أهداف البرنامج، المادة التدريبية، الامكانيات والمعدات المتاحة، المدرب وكان منخفضا في محور مناسبة البرنامج التدريبي للمتدربين. وأجرى (Hustler et al., 2003) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين واتجاهاتهم وتوقعاتهم المستقبلية عن التدريب المستمر. استخدمت الدراسة الاستبانة ودراسة الحالة في جمع البيانات على عينة تكونت من 2500 معلم ومعلمة في بريطانيا. كما تم أخذ 22 مدرسة كدراسة حالة قام فريق البحث بزيارتها لدعم نتائج البحث. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين راضون عن التدريب بشكل عام، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن رضا المعلمات عن التدريب أفضل من المعلمين الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة

- * استعانت الدراسات السابقة جميعها بالاستبانة كأداة للدراسة.
- * تباينت العينات من حيث العدد والنوع فبعضها ركز على برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى مثل: (سعد وآخرون، 2017)، وبعضها ركز على برامج التدريب لمادة واحدة فقط مثل: (الدراسة وآخرون، 2016)، ودراسة (Koc, 2015)، ودراسة (ياسين، 2015).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- * عينة الدراسة الحالية تركز على برامج متنوعة للمعلمين وليس برنامجا تدريبيا واحدا.
- * استخدمت الاستبانة بمحاور أكثر عمومية وشمولية عن الدراسات السابقة.
- * درست الفروق التي تعزى لمتغير البرنامج.

كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى العديد من المراجع التي استخدمتها تلك الدراسات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الكمي باتباع أسلوب الدراسات المسحية. وغالبا ما تكون الأداة المستخدمة في هذه النوعية من البحوث هي الاستبانة، كما أنها أكثر ملاءمة في البحوث التي يكون الغرض منها الوصف (أبو علام، 2013)؛ مما سيسهم ذلك في تشخيص واقع برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من خلال استجابات المتدربين على أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين المتدربين الذين أنهوا برامج التدريب في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في العام الأكاديمي 2017|2018م، وهي: المعلمون الجدد، المعلمون الأوائل، الرياضيات، العلوم، اللغة العربية، البالغ عددهم 2024، وتم استثناء برنامجي الإشراف والقيادة المدرسية، كون الدراسة الحالية تهتم بالبرامج التي تستهدف المعلم، كما تم استثناء برنامجي المجال الثاني واللغة الإنجليزية، كون هذه البرامج لاتزال جديدة، ولم يكمل المتدربون بها فترة التدريب التي تستمر لمدة عامين.

عينة الدراسة: نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة، قام الباحث بسحب عينة ممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، إذ يشير (Sekaran & Bougie, 2016) إلى أن حجم العينة المناسب لمجتمع يبلغ عدد أفرادها 2024 مفردة عند فترة ثقة 99%، وهامش خطأ في المعايرة 5% هو 595 معلما ومعلمة منهم: 223 معلما و372 معلمة أنهوا التدريب، والجدول رقم 1 يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والبرنامج وسنوات الخبرة.

جدول رقم 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والبرنامج وسنوات الخبرة

المتغير	البرنامج	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	223	37.5%
	أنثى	372	62.5%
	المجموع	595	100%
البرنامج	المعلمون الجدد	133	22.3%
	اللغة العربية	85	14.4%
	الرياضيات	124	20.8%
	العلوم	136	22.9%
	المعلمون الأوائل	117	19.7%
	المجموع	595	100%
سنوات الخبرة المجموع	1 - 5 سنوات	144	24.2%
	6 - 10 سنوات	127	21.3%
	أكثر من 10 سنوات	324	54.5%
	المجموع	595	100%

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين (الحوسني، 2013؛ الفراء، 2013؛ الفضلي، 2013)، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من 40 مفردة توزعت على ستة محاور هي: أهداف البرنامج التدريبي، المادة التدريبية، المدرب، الأساليب والوسائل التدريبية، بيئة التدريب، أساليب التقويم وتكون الاستجابة عليها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

أولاً- الصدق الظاهري: تم التحقق منه من خلال عرض الاستبانة على 10

من المختصين في مجال القياس والتقويم والتدريب لإبداء الرأي حول ملاءمة المفردات من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمحور الذي تقيسه، وقد تم اعتماد نسبة 80 % فأكثر لقبول أي فقرة، ونتيجة لذلك تم إجراء التعديلات المناسبة على أداة الدراسة والتي تكونت في البداية من 46 مفردة تم حذف 6 مفردات منها حتى أصبحت مكونة من 40 مفردة في صيغتها النهائية.

ثانياً- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من 60 متدرباً ومتدربة، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.32 - 0.88، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي 0.01 مما يؤكد تمتع الاستبانة بدلالات صدق مقبولة لأغراض الدراسة، والجدول رقم 2 يوضح ذلك.

جدول رقم 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والمحور الذي تنتمي إليه $n=60$

المحور	رقم المفردة	معامل الارتباط	المحور	رقم المفردة	معامل الارتباط
أهداف البرنامج التدريبي	1.	*0.83	الأساليب	22.	*0.72
	2.	*0.85	والوسائل	23.	*0.87
	3.	*0.66	التدريبية	24.	*0.75
	4.	*0.85		25.	*0.78
	5.	*0.69		26.	*0.84
	6.	*0.61		27.	*0.86
	7.	*0.76			
المادة التدريبية	8.	*0.81	بيئة التدريب	28.	*0.69
	9.	*0.69		29.	*0.40
	10.	*0.83		30.	*0.74
	11.	*0.78		31.	*0.67
	12.	*0.76		32.	*0.60
	13.	*0.74		33.	*0.82

تابع / جدول رقم 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والمحور الذي تنتمي إليه $n=60$

المحور	رقم المفردة	معامل الارتباط	المحور	رقم المفردة	معامل الارتباط
المدرّب	.14	*0.79		.34	*0.66
	.15	*0.54		.35	*0.59
	.16	*0.73	أساليب التقويم	.36	*0.82
	.17	*0.89		.37	*0.84
.39	*0.80	.18	*0.84	.38	*0.82
	.40	*0.92		.19	*0.87
	.21	*0.53		.20	*0.49

* دالة عند مستوى $\alpha = 0.01$

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) لحساب اتساق درجات أفراد العينة الاستطلاعية $n=60$ ، والجدول رقم 3 يوضح معاملات الثبات.

جدول رقم 3

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ 'Cronbach's Alpha Coefficient' لمحاور أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد المفردات	معامل ألفا لكرونباخ
أهداف البرنامج التدريبي	5	0.83
المادة التدريبية	8	0.88
المدرّب	8	0.88
الأساليب والوسائل التدريبية	6	0.89
بيئة التدريب	8	0.80
أساليب التقويم	5	0.89
الاستبانة ككل	40	0.96

يتضح من خلال الجدول رقم 3 أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين 0.80 - 0.89 أما الاستبانة ككل فقد بلغ معامل الثبات لها

0.96، ويشير ذلك إلى أن أداة الدراسة تتسم بالثبات وتصلح لأغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية

لمعالجة البيانات استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، كما تم اعتماد المعيار التالي لتفسير المتوسطات الحسابية وفقا للمعيار الموضح في جدول رقم 4.

جدول رقم 4

دلالات المتوسطات الحسابية

المستوى	فئات المتوسط الحسابي
ضعيف جدا	من 1 - أقل من 1.80
ضعيف	من 1.80 - أقل من 2.60
متوسط	من 2.60 - أقل من 3.40
عالٍ	من 3.40 - أقل من 4.20
عالٍ جدا	من 4.20 - 5

* اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في تقييم البرامج وفقا لمتغير الجنس.

* تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين وفقا لمتغيري: سنوات الخبرة، نوع البرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمحاول أداة الدراسة. والجدول رقم 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم أفراد العينة وفقا لمحاول أداة الدراسة.

جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم أفراد عينة الدراسة
لمحتويات برامج المركز التخصصي مرتبة تنازلياً ن=595

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاور أداة الدراسة
عالي جداً	0.57	4.51	المدرّب
عالي	0.67	4.22	الأساليب والوسائل التدريبيّة
عالي	0.72	3.98	أهداف البرنامج التدريبي
عالي	0.69	3.96	بيئة التدريب
عالي	0.71	3.93	المادة التدريبيّة
عالي	0.80	3.93	أساليب التقييم
عالي	0.58	4.10	الأداة ككل

يتضح من الجدول رقم 5 أن المتوسطات الحسابية لدرجات تقييم أفراد عينة الدراسة لمحتويات برامج المركز التخصصي تراوحت بين 3.93 - 4.51 وهذا يدل على أن مستوى محتويات البرامج جاء ما بين عالي وعالي جداً، حيث جاء محور المدرّب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.51، مما يدل ذلك على أن المستوى العام للمدرّب في المركز عالي جداً، بينما جاء مستوى أساليب التقييم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 3.93 وبمستوى عالي. وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل 4.10؛ مما يدل على أن المستوى العام لبرامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين عالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البرامج تم تصميمها وفقاً لاحتياجات المتدربين، كما أنها انبثقت من وثيقة المعايير المهنية للمعلمين وبإشراف مباشر من بيوت خبرة دولية مثل: المركز البريطاني للمعلمين للخدمات التعليمية (CFBT)، وجامعة ألبرتا بكندا، ومن الوطن العربي "شركة كادر" لتحديث وتطوير التعليم؛ مما ساهم ذلك في تصميم برامج ذات مستوى عالي تواكب متطلبات العصر، إضافة إلى وجود مدربين وخبراء تدريب دوليين متخصصين داخل المركز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Safi, 2014)، ودراسة (الحربي، 2007)، ودراسة (Hustler et al., 2003)، وتختلف مع دراسة (Koc, 2015) التي توصلت إلى عدم رضا المتدربين عن البرامج

التدريبية المقدمة لهم. ولمعرفة تقديرات أفراد العينة لفقرات محاور أداة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حيث جاءت كالآتي:

أولاً- أهداف البرنامج التدريبي

جدول رقم 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أهداف البرنامج التدريبي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تم عرض الأهداف بطريقة واضحة.	4.06	0.93	2	عالٍ
2	تتوافق أهداف البرنامج مع احتياجاتك التدريبية.	3.96	0.88	4	عالٍ
3	تعد أهداف البرنامج قابلة للتحقيق.	3.66	0.93	5	عالٍ
4	ترتبط الأهداف بالمواضيع المطروحة.	3.99	0.85	3	عالٍ
5	تشتمل الأهداف على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.	4.20	0.82	1	عالٍ جداً
	أهداف البرنامج التدريبي ككل	3.98	0.72		عالٍ

يتبين من الجدول رقم 6 أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور أهداف البرنامج التدريبي تراوحت بين 3.66 - 4.20، حيث كانت الفقرة 5 التي نصها "تشتمل الأهداف على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.20 وبمستوى عالٍ جداً؛ ويعزو الباحث ارتفاع هذه الفقرة إلى أن محتويات البرامج عند تصميمها اعتمدت على وثيقة المعايير المهنية للمعلم؛ لذلك جاءت أهداف البرامج متنوعة لتغطية هذه المعايير (وزارة التربية والتعليم، 2017)، في المقابل كانت الفقرة 3 التي نصها "تعد أهداف البرنامج قابلة للتحقيق" هي الأقل بمتوسط حسابي بلغ 3.66 وبمستوى عالٍ، وقد يعود انخفاض تقدير هذه الفقرة مقارنة ببقية الفقرات إلى التحديات التي يواجهها المتدربون في بعض المحافظات التعليمية مثل: عدم توافر الوسائل والمصادر التي تساعد على تطبيق بعض الاستراتيجيات التي تطلب توافر شبكات الانترنت، ومختبرات حاسوب مجهزة بأحدث الوسائل والتقنيات. أما المتوسط الحسابي لمحور أهداف البرنامج التدريبي ككل فقد

بلغ 3.98 وبمستوى عالٍ؛ مما يدل على رضا المتدربين عن أهداف البرامج التدريبية، ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن أهداف البرنامج مرتبطة بمكونات التدريب الثلاثة: التدريب المباشر، التعلم الإلكتروني، التعلم في بيئة العمل، وهذه الأهداف محددة في توصيف البرنامج، ويتعرف عليها المتدرب منذ التحاقه بالتدريب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفراء، 2013)، وتختلف مع دراسة (الحراشة ومقابلة، 2005) التي توصلت إلى أن درجة رضا المتدربين عن أهداف البرنامج كانت متوسطة.

ثانياً- المادة التدريبية

جدول رقم 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المادة التدريبية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	تنمي المادة التدريبية اتجاهاتك الإيجابية نحو مهنتك.	4.25	0.78	1	عالٍ جداً
7	يوجد تنوع في محتويات البرنامج.	4.20	0.76	2	عالٍ جداً
8	تتضمن المادة التدريبية شروحات كافية.	3.83	0.89	7	عالٍ
9	ترتبط مواضيع المادة التدريبية مع بعضها.	3.94	0.84	5	عالٍ
10	يتوافق محتوى المادة التدريبية مع الأهداف.	3.99	0.84	4	عالٍ
11	تم تنظيم المادة التدريبية بطريقة متسلسلة.	3.87	0.93	6	عالٍ
12	تراعي المادة التدريبية واقع التعليم في سلطنة عمان.	3.30	1.13	8	متوسط
13	يواكب محتوى المادة التدريبية متطلبات العصر.	4.03	0.89	3	عالٍ
	المادة التدريبية ككل	3.93	0.71		عالٍ

يتضح من الجدول رقم 7 أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور المادة التدريبية تراوحت بين 3.30 - 4.25، حيث كانت الفقرة 6 التي نصها "تنمي المادة التدريبية اتجاهاتك الإيجابية نحو مهنتك" في المرتبة الأولى وبمستوى عالٍ جداً حيث بلغ

المتوسط الحسابي لها 4.25، ويمكن أن يعزو الباحث ارتفاع هذه المفردة إلى أن أحد أهم الأهداف الاستراتيجية الواردة ضمن دليل المركز التخصصي تغيير الاتجاهات نحو مهنة التدريس وتعزيز الانتماء لمهنة التعليم، ويتم العمل من أجل تحقيق هذا الهدف من خلال التدريب المباشر بطرق متنوعة، ومحفزة تنمي المهارة والدافعية وترفع من ثقة المتدرب في نفسه (وزارة التربية والتعليم، 2016). في المقابل كانت الفقرة 12 التي نصها "تراعي المادة التدريبية واقع التعليم في سلطنة عمان" هي الأقل بمتوسط حسابي بلغ 30.3 وبمستوى متوسط؛ ويمكن أن يفسر انخفاض تقديرات المتدربين لهذه المفردة بسبب وجود أمثلة وتطبيقات عديدة داخل المادة من دول أجنبية، وهذا ما أشار له العديد من أفراد العينة عند إجاباتهم عن السؤال المفتوح في أداة الدراسة حول نقاط الضعف في البرامج. أما المتوسط الحسابي لمحور المادة التدريبية ككل بلغ 3.93 وبمستوى عالٍ مما يدل على رضا المتدربين عن محتوى البرامج التدريبية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى البرامج منبثق أساساً من احتياجات المتدربين وتم تصميمه بالتعاون مع بيوت خبرة دولية، ومتى ما انبثقت محتويات البرنامج من احتياجات المتدربين فإن ذلك يؤدي إلى جودتها، وبالتالي رضا المتدربين عنها (الطوانسي وآخرون، 2010). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدراسة وآخرون، 2016) ودراسة (الفرا، 2013) وتختلف مع دراسة (سعدوآخرون، 2017)، ودراسة (الحراشة ومقابلة، 2005) اللتين توصلتا إلى أن مستوى رضا المتدربين عن المادة التدريبية كان متوسطاً.

ثالثاً- المدرب

جدول رقم 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المدرب

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
14	يعكس أداء المدرب تمكنه من المادة العلمية.	4.43	0.76	6	عالٍ جداً
15	يلتزم المدرب بمواعيد الجلسات التدريبية.	4.81	0.48	1	عالٍ جداً
16	يستطيع المدرب إثارة النقاش والتفاعل.	4.61	0.65	3	عالٍ جداً

تابع / جدول رقم 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المدرب

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
17	يستطيع المدرب الرد على الأسئلة والنقاشات بطريقة مقنعة.	4.41	0.79	7	عالٍ جداً
18	يغطي المدرب جميع محتويات البرنامج.	4.46	0.71	5	عالٍ جداً
19	يوصل المدرب المعلومة بطريقة واضحة.	4.47	0.76	4	عالٍ جداً
20	يتابع المدرب الحضور والغياب بشكل مستمر.	4.75	0.51	2	عالٍ جداً
21	يتواصل معك المدرب بعد انتهاء التدريب المباشر.	4.15	1.02	8	عالٍ
	المدرب ككل	4.51	0.57		عالٍ جداً

يتضح من الجدول رقم 8 أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور المدرب تراوحت بين 4.15 - 4.81، حيث كانت الفقرة 15 التي نصها "يلتزم المدرب بمواعيد الجلسات التدريبية" في المرتبة الأولى وبمستوى عالٍ جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.81، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى احترافية المدربين ومهنتهم إضافة للتنظيم الإداري الذي ينتهجه المركز ويشدد عليه بشكل مستمر وهو الالتزام بالمواعيد الزمنية لكافة البرامج ولايسمح بالإخلال بالتوقيت الزمني للجلسات التدريبية، في المقابل كانت الفقرة 21 التي نصها "يتواصل معك المدرب بعد انتهاء التدريب المباشر" هي الأقل مقارنة ببقية الفقرات بمتوسط حسابي بلغ 4.15 وبمستوى عالٍ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة المجموعات التدريبية بالنسبة لكل مدرب وتراوح ما بين 4-5 وتضم كل مجموعة 20 متدرباً مما يؤدي إلى صعوبة تغطية كافة المتدربين في الزيارات الميدانية للمتابعة في بيئة العمل بعد انتهاء التدريب المباشر. وبلغ المتوسط الحسابي لمحور المدرب ككل 4.51 بمستوى عالٍ جداً، وهذا يدل على رضا المتدربين عن المدربين بشكل عام. ويمكن رد هذه النتيجة إلى وجود معايير عالية في اختيار المدربين من ضمنها حضور المترشحين لورش تدريبية ويطلب منهم تصميم مواد تدريبية ومحاكاة للتدريب

ثم يتم انتقاء الأفضل منهم للانتساب للمركز، ويخضعون بعدها إلى تدريب مستمر من قبل بيوت خبرة دولية تتضمن وجود خبير في كل برنامج يقوم بتدريب المدربين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفراء، 2013) التي توصلت إلى أن الرضا عن المدرب مرتفعاً.

رابعاً- الأساليب والوسائل التدريبية

جدول رقم 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الأساليب والوسائل التدريبية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
22	توازن أساليب التدريب بين الجانب النظري والتطبيقي.	4.10	0.87	6	عالٍ
23	تنوع أساليب التدريب في البرنامج التدريبي.	4.17	0.80	5	عالٍ
25	تنمي الأساليب التدريبية التعلم الذاتي لدى المتدرب.	4.23	0.79	4	عالٍ جداً
26	تراعي الأساليب التدريبية أنماط التعلم (سمعي، بصري، حركي، سمعي بصري).	4.29	0.78	1	عالٍ جداً
27	تساعد الوسائل المستخدمة على إيضاح المادة التدريبية.	4.24	0.76	3	عالٍ جداً
29	تتضمن أساليب التدريب توظيف التكنولوجيا الحديثة.	4.28	0.77	2	عالٍ جداً
	الأساليب والوسائل التدريبية ككل	4.22	0.67		عالٍ جداً

يتبين من الجدول رقم 9 أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الأساليب والوسائل التدريبية تراوحت بين 4.10 - 4.29، حيث كانت الفقرة 26 التي نصها " تراعي الأساليب التدريبية أنماط التعلم: سمعي، بصري، حركي، سمعي بصري " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.29 وبمستوى عالٍ جداً، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المادة التدريبية عند تصميمها يراعى بها تنوع الأساليب التدريبية من حيث اعتمادها على توظيف التقنيات الحديثة مثل: عرض الفيديوهات والأنشطة الحركية من

خلال المهام التي يكلف بها المتدربون داخل القاعة، إضافة إلى تمكن المدربين من توظيف هذه الأساليب بشكل فعال. في المقابل كانت الفقرة 22 التي نصها "توازن أساليب التدريب بين الجانب النظري والتطبيقي" هي الأقل مقارنة ببقية الفقرات بمتوسط حسابي بلغ 4.10 وبمستوى عالٍ، وقد يرد ذلك إلى أن المتدربين بشكل عام يميلون إلى الجوانب التطبيقية لكونها تركز عليهم أثناء تنفيذها؛ حيث يكون المتدرب هو مركز العملية التدريبية بعكس الجانب النظري الذي عادة ما يعتمد على المدرب. وهذا ما أكدته (Wolter, 2000) من أنه يجب التركيز على المتدربين أثناء سير العملية التدريبية حتى يشعروا بقيمة ما يقومون به. أما المتوسط الحسابي لمحور الأساليب والوسائل التدريبية ككل بلغ 4.22 وبمستوى عالي جدا مما يدل على رضا المتدربين عن الأساليب والوسائل التي تستخدم أثناء التدريب؛ ويمكن رد هذه النتيجة إلى أن فلسفة تصميم البرامج التدريبية في المركز قائمة على التنوع بين مراحل التدريب وهي: التدريب المباشر، والتعلم الإلكتروني، والتعلم في بيئة العمل (وزارة التربية والتعليم، 2016)، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتم استخدام أساليب متنوعة ففي التدريب المباشر هناك أساليب خاصة تتلاءم مع أهدافه وطبيعته، وكذا الحال في التعلم الإلكتروني والتعلم في بيئة العمل؛ مما يؤدي ذلك إلى خلق جو تفاعلي ينمي الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفراء، 2013) التي توصلت إلى أن مستوى الرضا عن الأساليب والوسائل التدريبية كان مرتفعاً.

خامساً- بيئة التدريب في المركز

جدول رقم 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور بيئة التدريب

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
28	يعد مكان التدريب ملائماً.	4.16	0.92	4	عالٍ
29	تلتزم وسائل النقل بالمواعيد المحددة.	3.98	0.98	5	عالٍ
30	تجهز القاعات التدريبية بأحدث الوسائل والتقنيات.	4.22	0.78	1	عالٍ جداً

تابع / جدول رقم 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور بيئة التدريب

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
31	تتلاءم القاعات التدريبية مع أعداد المتدربين.	4.20	0.84	3	عالٍ جداً
32	تلبي مكتبة المركز احتياجاتك.	3.51	1.01	8	عالٍ
33	تقدم لك إدارة المركز الدعم الذي تحتاجه.	3.69	0.99	6	عالٍ
34	تتعاون معك إدارة المركز في حل المشكلات التي تواجهك.	3.68	0.99	7	عالٍ
35	تستمتع بوجودك في المركز التخصصي للتدريب.	4.21	0.91	2	عالٍ جداً
	بيئة التدريب ككل	3.96	0.69		عالٍ

يلاحظ من الجدول رقم 10 أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور بيئة التدريب تراوحت بين 3.51 - 4.22، وهذا يعني أن مستوى بيئة التدريب في المركز جاء بين المستوى عالٍ وعالٍ جداً من وجهة نظر أفراد العينة مما يدل على رضاهم عنها، حيث كانت الفقرة 30 التي نصها " تجهز القاعات التدريبية بأحدث الوسائل والتقنيات " في المرتبة الأولى وبمستوى عالٍ جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.22، ويعزو الباحث ذلك إلى الدعم المادي للمركز التخصصي من قبل وزارة التربية ففي كل قاعة تتوافر كافة مستلزمات التدريب من أجهزة فنية وأدوات ووسائل ويقوم كل مدرب قبل أسبوع من بداية التدريب بالإشراف على تجهيز القاعة وتنظيمها وتوفير الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة لكل مجموعة تدريبية، يتم ترتيبها بطريقة منظمة داخل القاعة في رفوف خاصة معدة لذلك. في المقابل كانت الفقرة 32 التي نصها " تلبي مكتبة المركز احتياجاتك " هي الأقل مقارنة ببقية الفقرات بمتوسط حسابي بلغ 3.51 وبمستوى عالٍ. وعلى الرغم من توافر مراجع لا بأس بها في مكتبة المركز إلا أن انخفاض تقديرات أفراد عينة الدراسة لهذه الفقرة مقارنة ببقية الفقرات قد يعزى إلى أن المكتبة حديثة النشأة وتحتاج إلى فترة

زمنية حتى يكتمل تأسيسها من حيث الارتباط بمحركات بحث علمية، وكذلك تزويدها بمراجع متنوعة تخدم كافة التخصصات التربوية. أما المتوسط الحسابي بشكل عام لمحور بيئة التدريب فقد بلغ 96.3 وبمستوى عالٍ؛ مما يدل على رضا المتدربين عن البيئة التدريبية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مبنى المركز التخصصي تم تصميم قاعاته بطريقة عصرية إضافة إلى أنه مزود بكافة احتياجات المتدربين من أجهزة تقنية وشبكة انترنت (Wi-Fi)، إضافة إلى توفر مرافق أخرى مثل المطعم والمصلى والمكتبة وتوفر وسائل النقل للمتدربين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الفراء، 2013) ودراسة (الحربي، 2007) اللتين توصلتا إلى أن مستوى الرضا عن بيئة التدريب كان مرتفعاً.

سادساً- أساليب التقويم

جدول رقم 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التقويم

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
36	يوظف المدرب التقويم الختامي.	4.29	0.77	1	عالٍ جداً
37	يتم تقييم أعمالك بطريقة موضوعية.	3.94	0.96	2	عالٍ
38	تتناسب أساليب التقويم مع البرنامج.	3.93	0.93	3	عالٍ
39	يتم متابعة أثر التدريب في مكان عملك.	3.55	1.14	5	عالٍ
40	تحصل على تغذية راجعة عن أعمالك.	3.74	1.17	4	عالٍ
	أساليب التقويم ككل	3.89	0.83		عالٍ

يتضح من الجدول رقم 11 أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور أساليب التقويم تراوحت بين 3.55 - 29.4، حيث كانت الفقرة 36 التي نصها "يوظف المدرب التقويم الختامي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 4.29 وبمستوى عالٍ جداً، ويمكن أن يُعزى ارتفاع تقديرات المتدربين لهذه الفقرة لكون التقويم الختامي مدرج من ضمن تصميم المادة التدريبية التي تحتوي على أنشطة مخصصة لهذا الغرض طوال أيام التدريب المباشر وبعد كل جلسة تدريبية. أما

أقل المتوسطات كان للفقرة 39 ونصها " يتم متابعة أثر التدريب في مكان عملك " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 3.55؛ وقد يعزى انخفاض هذه الفقرة مقارنة ببقية الفقرات إلى اعتماد متابعة أثر التدريب على مدرب واحد يقوم بزيارة المتدربين في بيئة عملهم، ونظرا لكثرة أعداد المتدربين الذين يتدربون معه لا يتمكن من متابعة أثر التدريب لجميع المتدربين، في حين أن المتوسط الحسابي لأساليب التقويم ككل بلغ 89.3 مما يدل على أن أساليب التقويم المستخدمة مستواها عالٍ من وجهة نظر أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مبادئ تصميم كافة البرامج في المركز تعتمد على تقييم المتدرب في كافة مراحل التدريب الثلاثة: المباشر، الإلكتروني، بيئة العمل، بأساليب متنوعة (وزارة التربية والتعليم، 2016)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (سعد وآخرون، 2017) التي توصلت إلى أن مستوى رضا المتدربين عن أساليب التقويم كان متوسطا، ودراسة (الفراء، 2013) التي توصلت إلى أن مستوى رضا المتدربين عن أساليب التقويم كان منخفضا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أولاً- الفروق التي تعزى لمتغير الجنس: لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين تعزى إلى متغير الجنس تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test)، والجدول رقم 12 يوضح هذه النتائج.

جدول رقم 12

نتائج اختبار (ت) للفروق التي تعزى لمتغير الجنس في درجة تقييم البرامج التدريبية من وجهة نظر المتدربين

المتغير	الذكور (ن = 223)		الإناث (ن = 372)		القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الجنس	3.95	0.58	4.18	0.57	0.000	4.95

يتضح من الجدول رقم 12 أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في

درجة تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح المتدربات، وقد يعزى ذلك إلى أن اتجاه المعلمات نحو التدريب أثناء الخدمة أكثر إيجابية من المعلمين (Tasdemir, 2014). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hustler et al., 2003)، واختلفت مع دراسة (Safi, 2014)، ودراسة (الفراء، 2013) اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة رضاهم عن البرامج التدريبية.

ثانياً- الفروق التي تعزى لمتغير نوع البرنامج: لمعرفة الفروق في تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين وتعزى لمتغير نوع البرنامج، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم البرامج التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر المتدربين وفقاً لمتغير نوع البرنامج والجدول رقم 13 يوضح ذلك.

جدول رقم 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين وفقاً لمتغير نوع البرنامج

البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية	4.41	0.60
العلوم	3.92	0.59
الرياضيات	4.06	0.56
المعلمين الأوائل	4	0.53
المعلمين الجدد	4.19	0.54

يبين الجدول رقم 13 أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين؛ لمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) ويوضح الجدول رقم 14 نتائج التحليل.

جدول رقم 14

نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة التقييم من وجهة نظر المتدربين وفقا لمتغير نوع البرنامج

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
نوع البرنامج	بين المجموعات	14.81	4	3.70	11.77	0.000
	داخل المجموعات	185.56	590	0.32		
	المجموع	200.37	594			

نلاحظ من الجدول رقم 14 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التقييم تعزى لمتغير نوع البرنامج حيث بلغت قيمة "ف" 11.77 بقيمة احتمالية أقل من أو يساوي مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم 15 يوضح ذلك.

جدول رقم 15

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجة التقييم من وجهة نظر المتدربين وفقا لمتغير البرنامج

البرنامج	المتوسطات الحسابية	اللغة العربية	العلوم	الرياضيات	المعلمين الأوائل	المعلمين الجدد
اللغة العربية	4.41	—	*0.49	*0.45	0.41	0.22
العلوم	3.92	—	—	0.14—	0.08—	*0.27—
الرياضيات	4.06	—	—	—	0.06	0.13—
المعلمين الأوائل	4	—	—	—	—	0.19—
المعلمين الجدد	4.19	—	—	—	—	—

*دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$.

يتضح من الجدول رقم 15 أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم البرنامج من وجهة نظر المتدربين بين برنامج اللغة العربية وبرنامج العلوم

والرياضيات وذلك لصالح برنامج اللغة العربية؛ مما يشير إلى أن مستوى الرضا لدى المتدربين في برنامج اللغة العربية أعلى من برنامجي العلوم والرياضيات، ويفسر الباحث هذه النتيجة للخصوصية التي يتمتع بها برنامج اللغة العربية كونه يختص بمعلومات المجال الأول اللاتي يدرسن اللغة العربية فقط، إضافة إلى أن البرنامج يشرف على تدريبه طاقم معظمه من المدربات الإناث، مما ساهم في بناء جو من الألفة والتفاعل. فالمعلمات الإناث لديهن مهارات تواصل أعلى من المعلمين مع بعضهن البعض (Merchant, 2012)، وقد تكون هذه الخصوصية أسهمت في زيادة الرضا عن البرنامج. كما أشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق بين تقييم برنامج العلوم وبرنامج المعلمين الجدد من وجهة نظر المتدربين، وذلك لصالح المعلمين الجدد مما يدل على أن رضا المتدربين في برنامج المعلمين الجدد أعلى من برنامج العلوم؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن برنامج المعلمين الجدد مهامه أقل مقارنة بالمهام المطلوبة في برنامج العلوم التي تطلب أن ينجز المتدرب دراسة حالة في الفترتين الثالثة والرابعة.

ثالثاً- الفروق التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة: لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في درجة تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين تعزى لسنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة والجدول رقم 16 يوضح هذه النتائج.

جدول رقم 16

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 - 5 سنوات	144	4.20	0.53
6-10 سنوات	127	4.03	0.66
أكثر من 10 سنوات	324	4.07	0.56

يبين الجدول رقم 16 وجود فروق ظاهرية في درجة تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين وفقاً لسنوات الخبرة، وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم 17 يوضح ذلك.

جدول رقم 17

نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة تقييم البرامج من وجهة نظر المتدربين وفقا
لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
سنوات الخبرة	بين المجموعات	2.48	2	1.24	3.70	0.03
	داخل المجموعات	197.89	592	0.33		
	المجموع	200.37	594			

يتضح من الجدول رقم 17 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التقييم تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة "ف" 3.70 بقيمة احتمالية أقل من أو يساوي مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم 18 يوضح ذلك.

جدول رقم 18

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجة التقييم من وجهة نظر المتدربين وفقا
لمتغير سنوات الخبرة

البرنامج	المتوسطات الحسابية	1 - 5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
1 - 5 سنوات	4.20	—	*0.17	0.13
6-10 سنوات	4.03	—	—	0.04-
أكثر من 10 سنوات	4.07	—	—	—

* دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$.

نلاحظ من خلال الجدول رقم 18 وجود فروق في تقييم برامج المركز التخصصي من وجهة نظر المتدربين الذين خبرتهم 1-5 سنوات والذين خبرتهم 6-10 سنوات وذلك لصالح الذين خبرتهم 1-5 سنوات، وقد ترد هذه النتيجة إلى أن المعلمين

الذين خبرتهم 1-5 سنوات دافعتهم أعلى للتعلم من الذين خبرتهم 6-10 سنوات (أبو بية، 1986)، كما أن المهارات التي تعلموها تعتبر جديدة بالنسبة لهم مما يزيد ذلك من مستوى الرضا لديهم، وهذا ما يؤكد (Hill, 2015) من أن الدافعية الداخلية لتعلم مهارات جديدة تدفع المعلم نحو النمو المهني بشكل أكبر، في المقابل أن المعلمين الذين خبرتهم أعلى قد يكونوا مروا بهذه المهارات التدريبية واكتسبوا بعضها لذلك فإن مستوى رضاهم يكون أقل عن التدريب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدراسة وآخرون، 2016)، وتختلف مع دراسة (الفرا، 2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال تم تصنيف استجابات أفراد العينة الذين أجابوا عن السؤال المفتوح حول نقاط القوة والضعف وعددهم 299 بواقع 50% من إجمالي العينة الكلية، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

أولاً- جوانب القوة: تم تصنيف نقاط القوة التي أشار لها أفراد على العينة، و كانت تدرج تحت ثلاثة محاور هي: اكتساب طرق تدريس حديثة، تطوير الجوانب الشخصية، التنوع في أساليب التدريب والجدول رقم 19 يوضح التكرارات والنسب المئوية لجوانب القوة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم 19

جوانب القوة في برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	جوانب القوة	التكرار	النسبة المئوية
1	تعلم طرق التدريس الحديثة	240	80%
2	تطوير الجوانب الشخصية	96	29%
3	التنوع في أساليب التدريب	46	15%

يتبين من خلال الجدول رقم 19 أن أبرز مواطن القوة في برامج المركز

التخصصي للتدريب المهني للمعلمين أنها تزود المتدربين بأساليب طرق التدريس الحديثة، حيث أشار 80% من العينة إلى أنهم اكتسبوا طرق تدريس حديثة من التدريب، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون المادة التدريبية في جميع البرامج تتضمن التدريب على العديد من الاستراتيجيات مثل: التعلم النشط، وأساليب التدريس المتمركز حول الطالب، واستراتيجية التعلم الواقعي، والتفكير بصوت مرتفع وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة (وزارة التربية والتعليم، 2016). كما أشار 29% من أفراد العينة إلى أن البرامج التدريبية ساهمت في تطوير العديد من الجوانب الشخصية لديهم، وكان من ضمن ما ذكره المتدربون: أن البرامج ساهمت في تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم تجاه مهنة التدريس، كما ساهمت برفع مستوى ثقتهم بأنفسهم وزادت من دافعيتهم للعمل. ويمكن أن نُرجع هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية جميعها تعمل على تحقيق رسالة المركز التي من ضمن أهدافها تدريب معلمين يعتزون بانتمائهم لمهنة التعليم، ويتصفون بمهارات الثقة بالنفس (وزارة التربية والتعليم، 2018). وهذا ما أكدته دراسة الجابري وآخرون (Al Jabri et al., 2018) من أن البرامج التدريبية تساهم في تغيير وجهات النظر، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس. كما أشار 15% من العينة أن مواطن القوة في برامج المركز التخصصي تكمن في تنوع أساليب التدريب المستخدمة. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تصميم البرامج التدريبية في المركز يقوم على ثلاثة أنماط من التدريب: المباشر - التعلم الإلكتروني - التعلم في بيئة العمل؛ مما يسهم ذلك في تنوع استراتيجيات التدريب المستخدمة وفقا لخصوصية كل نمط من هذه الأنماط.

ثانيا- جوانب الضعف: تم تصنيف جوانب الضعف التي أشار لها أفراد العينة و كانت في مجملها تدرج تحت ثلاثة محاور هي: المادة التدريبية، أساليب التقويم، متابعة أثر التدريب، والجدول رقم 20 يوضح التكرارات والنسب المئوية لنقاط الضعف التي أشار لها أفراد العينة مرتبة تنازليا.

جدول رقم 20

جوانب الضعف في برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	جوانب الضعف	التكرار	النسبة المئوية
1	أساليب التقويم	173	29%
2	المادة التدريبية	108	18%
3	متابعة أثر التدريب في بيئة العمل	18	3%

يتضح من خلال الجدول رقم 20 أن أكبر جوانب الضعف التي أشار لها أفراد عينة الدراسة تتعلق بأساليب التقويم بنسبة بلغت 29% من إجمالي العينة، وكان مما أشار له المدربون تحت هذا المحور هو كثرة المهام المطلوب تنفيذها في بيئة العمل؛ وقد يعود ذلك إلى ما تشكله هذا المهام من عبء عليهم، فالمتدرب ملزم بالقيام بدراسة حالة، أو بحث إجرائي في كل فترة تدريبية، إضافة إلى مهام أخرى يطلب منه تنفيذها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Uysal, 2012) التي أشارت إلى أن التحدي الذي يواجهه المدربون هو كثرة المهام وعدم وجود وقت كاف لإنجازها. ومن نقاط الضعف التي أشار لها العديد من أفراد العينة عدم وجود آلية واضحة لطريقة التقييم وآلية النجاح في البرنامج وماهية الشهادة المقدمة بعد اجتياز البرنامج. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تأخر إصدار لائحة واضحة للتقييم ومعايير الاجتياز في البرامج، بالإضافة إلى وجود بعض الإجراءات الإدارية التي تسببت في تأخر إصدار الشهادات للمتدربين. وأشار 18% من إجمالي أفراد العينة إلى وجود نقاط ضعف تتعلق بالمادة التدريبية منها عدم مراعاتها لواقع التعليم في سلطنة عمان في بعض محتوياتها. وقد يعود ذلك إلى وجود العديد من الأمثلة والتطبيقات داخل المادة التدريبية لنماذج أجنبية. أما أقل جوانب الضعف التي أشار إليها المدربون هي قلة المتابعة في بيئة العمل بنسبة 3%، وقد يعود ذلك للتباين بين البرامج، فبعض البرامج مجموعات قليلة بالنسبة لكل مدرب وقد يسهل عليه أمر المتابعة، أما بعض البرامج فهناك كثافة كثيرة في أعداد المجموعات بالنسبة لكل مدرب مما يؤدي إلى قلة المتابعة في بيئة العمل. وحتى تحقق جودة البرامج لابد من متابعة أثر التدريب في بيئة العمل (الطوانسي وآخرون، 2010).

التوصيات

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بالآتي:
- * مراعاة واقع التعليم في سلطنة عمان عند تصميم البرامج التدريبية حتى يسهل على المتدربين تطبيق الاستراتيجيات المستفادة من التدريب، وهذا أوصت به أيضا دراسة (الطوانسي وآخرون، 2010).
- * التقليل من المهام التي يكلف بها المتدربون في بيئة العمل وهذا ما أكدته دراسة (Uysal, 2012).
- * تقديم التغذية الراجعة وإرسال نتائج المتدربين مباشرة بعد نهاية كل فترة تدريبية، ويؤكد هذا ما أوصت به أيضا دراسة (الطوانسي وآخرون، 2010) بضرورة متابعة المتدربين بعد فترة التدريب.
- * منح المتدربين شهادة علمية معترف بها ومصادق عليها من مجلس التعليم العماني بعد اجتيازهم لمتطلبات البرنامج الذي يلتحقون به. وهذا ما أوصى به تقرير البنك الدولي (World Bank, 2013) بضرورة الاعتراف والاعتماد لمقررات تدريب المعلمين في سلطنة عمان.

المقترحات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
- * إجراء دراسات مماثلة لبقية البرامج الخاصة بالمعلمين، التي تم إضافتها حديثا للمركز مثل: برنامجي المجال الثاني، واللغة الإنجليزية.
- * إجراء دراسات مماثلة للبرامج الخاصة بالوظائف الإدارية مثل: برنامج خبراء الإشراف، وبرنامج القيادة المدرسية.
- * إجراء دراسات لمتابعة أثر البرامج التدريبية على تحسن أداء المعلمين وربطها بالمستوى التحصيلي للطلبة.

Evaluation of the Training Programs of the Specialized Centre for Professional Teacher Training in Sultanate of Oman from the Points of View of Trainees

Abdulaziz H. Al - Omairi

MOE

Sultanate of Oman

Abstract

The aim of the study is to evaluate the programs delivered by the Specialized Centre for Professional Teacher Training in Sultanate of Oman from point of view of trainees. The study adopted the quantitative approach using the survey method. To achieve the objective of the study, a questionnaire was constructed and applied to a sample of 595 trainees male=223, female=372, who completed the training program. Findings revealed high level of satisfaction among the trainees concerning the level of the program. In addition, the study found differences in the degree of evaluation of programs from the points of view of the trainees due to the variables of gender, program types and years of experience. The trainees pointed out that the weaknesses in the programs are due to many tasks required from the trainee, the delay in providing feedback, the results of the evaluation and the lack of accreditation related the certificate given to the trainees at the end of the training.

Keywords: Evaluation, Training Programs, Professional training for teachers.

المراجع

- أبو النصر، مدحت (2009). *مراحل العملية التدريسية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو الوفا، جمال وحسين، سلامة وفتح الله، أنوار (2013). *تقويم البرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مصر باستخدام نموذج كيرك باتريك*. مجلة كلية التربية، 96(24)، 222-246.
- أبو بية، سامي محمود (1986). *دافعية المعلمين للعمل التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والمهنية*. مجلة كلية التربية، 8(5)، 7-74.
- أبو علام، رجاء محمود (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. عمان: دار المسيرة.
- الأغا، وفيق حلمي (2002). *تقييم البرامج التدريبية وعلاقتها بكفاءة العاملين*. المجلة العلمية، 19(32)، 212-247.
- الحراشنة، محمد عبود ومقابلة، محمد قاسم (2005). *فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة أربد من وجهة نظر المتدربين*. مجلة القراءة والمعرفة، 42(42)، 77-105.
- الحربي، صالح رجاء (2007). *اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- الحوسني، بدر هلال (2013). *واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.
- الدرايسة، عبد الله صالح؛ ولبابة، أحمد حسن؛ وعقيل، سامية محمد (2016). *واقع الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في الأردن أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي العلوم*. مجلة العلوم التربوية، 43(4)، 1549-1563.

- الدوسري، إبراهيم مبارك (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.
- رضوان، محمود عبد الفتاح (2014). *إدارة الجودة الشاملة في التدريب من البداية إلى النهاية*. الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- الزهراني، بندر سعيد (2008). *دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، السعودية.
- سعد، راشد ومنصور، سمية ويوسف، آصف (2017). *تقييم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق*. مجلة جامعة البعث، 39(54)، 53-90.
- سعد، مأمون حسن (2010). *تقويم برامج تدريب وتنمية الموارد البشرية (مدخل نوعي وكمي)*. المؤتمر العربي الثاني لتنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني، مسقط، سلطنة عمان.
- الشرعي، بلقيس غالب (2009). *دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، 2(4)، 1-50.
- الطوانسي، مرفت؛ وسالم، مرفت؛ وبيومي، نجوى (2010). *تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة لدى معلمي التربية الرياضية بسلطنة عمان*. المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر (التربية البدنية والرياضة - تحديات الألفية الثالثة) مصر، القاهرة: جامعة حلوان، 2، 403 - 437.
- عبد الله، سعد الدين خليل (2007). *إدارة مراكز التدريب*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- العدوية، نصره محمد سالم (2009). *واقع تقويم التدريب بمراكز التدريب في المناطق التعليمية في ضوء الأسس العلمية للتقويم بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العريمي، حليس محمد (2012). تقويم فعالية البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية والمراكز الأكاديمية المساندة بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، القاهرة، 20(1)، 1-45.

العوائد، مسلم أحمد (2010). تقويم فاعلية البرامج التدريبية للمشرفين التربويين في محافظة ظفار في سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الفراء، غادة رفيق (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، مصر.

الفضلي، منى (2013). تقويم البرامج التدريبية لوحدة التدريب بكلية التربية- الأقسام الأدبية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 155-185.

اللواتي، عبد الرضا جمعة (2005). دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

مزهر، لطيف كريم (2009). الأسس العامة لتقييم البرامج التدريبية. مجلة كلية التربية بجامعة المستنصرية، 2(2)، 418-440.

وزارة التربية والتعليم (2016). دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين 2016. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2017). وثيقة المعايير المهنية. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2018). دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين 2018. سلطنة عُمان.

ياسين، ثائر عبد السادة (2015). تقويم فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

- Abdullah, S. K. (2007). *Management of training centers* (in Arabic). Cairo: Arab Nile Group.
- Abu Allam, R. M. (2013). *Quantitative, qualitative and mixed research methods* (in Arabic). Amman: Dar Al-massira.
- Abu Bayyah, S. M. (1986). Teachers' motivation for educational work and its relationship to some psychological, social and professional variables (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 8 (5), 7-74.
- Al Hosani, B. H. (2013). *The reality of training programs for principals of basic education schools in North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman from the point of view of the principals themselves* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), University of Nizwa.
- Al Jabri, M., Silvennoinen, H., & Griffiths, D. (2018). Teachers' professional development in Oman: Challenges, efforts and solutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 82-103.
- Al Lamki, N. (2009). *The Beliefs and Practices Related to Continuous Professional Development of Teachers of English in Oman*. PhD Diss. University of Leeds. <http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/214>.
- Al Touansi, M., Salem, M. & Bayoumi, N. (2010). Evaluating in-service training programs in light of the quality standards of physical education teachers in the Sultanate of Oman (in Arabic). *The Thirteenth International Scientific Conference (Physical Education and Sports - The Challenges of the Third Millennium)* - Egypt, 2, Helwan University, 403-437.
- Al-Adawiya, N. M. S. (2009). *The Status of evaluating training in training centers in educational areas in light of the scientific foundations for evaluation in the Sultanate of Oman* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Agha, W. H. (2002). Evaluating training programs and their relationship to employee competence (in Arabic). *The Scientific Journal*, 19 (32), 212-247.
- AL-Awaed, M. A. (2010). *Evaluating the effectiveness of training programs for educational supervisors in the Governorate of Dhofar in the Sultanate of Oman* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), University of Nizwa, Sultanate of Oman.

- Al-Dossary, I. M. (2000). *Frame of reference for educational evaluation* (in Arabic). Riyadh: The Education Office for the Gulf States.
- Alfadly, M. (2013). Evaluating Training Programs for Training Unit College of Education - Literary Departments King Abdulaziz University (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14 (1), 155-185.
- AL-Farra, G. R. (2013). *Evaluating teachers 'in-service training programs in basic education in Ministry of Education schools and UNRWA schools*. (Unpublished Master Thesis), Al-Azhar University, Egypt.
- Al-Harbi, S. R. (2007). *Teachers 'attitudes towards training programs offered to them* (in Arabic). Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Lawati, A.J. (2005). *An evaluation study for the training program for basic education school principals in the Sultanate of Oman* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Ojami, H. M. (2012). *Evaluating the effectiveness of training programs for heads of administrative departments and academic support centers in the college of Applied Sciences in the Sultanate of Oman* (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, Cairo*, 20 (1), 1-45.
- AlShabibi, A., & Silvennoinen, H. (2017). Challenges in Education System Affecting Teacher Professional Development in Oman. *Athens Journal of Education*, 5(3), 261-282.
- Al-Sharia, B. G. (2009). An evaluation study of the teacher preparation program at the College of Education, Sultan Qaboos University, according to the requirements of the academic accreditation standards (in Arabic). *The Arab Journal for Quality Assurance of Education*, 2 (4), 1-50.
- Al-Zahrani, B. S. (2008). *The role of training courses in developing the teaching skills of art education teachers from their point of view* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Brinkerhoff, R. O. (1981). Making Evaluation more useful. *Training and development Journal*, 35(12), 66-78.
- Donald, K. (1998). *Evaluating training programs, the four levels*, San Francisco, CA: Barrett-Koehler Publishers.
- Draisa, A.S, Lababa, A. H. & Aqeel, S. M. (2016). The reality of in-service

- training courses held by the Ministry of Education in Jordan from the viewpoint of science teachers (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 43 (4), 1549-1563.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice Journal*, 8(3), 381-391.
- Harahsheh, M. A. & Moqableh, M. Q. (2005). The effectiveness of training programs for teachers in the directorates of education in the governorate of Irbid from the trainees' point of view (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal*, (42), 77-105.
- Hill, K. A. (2015). Teacher Participation and Motivation in Professional Development. (Unpublished master's thesis), Brigham Young University.UK.
- Hustler, D., McNamara, O. Jarvis, London, M., Campbell, A. & Houson, J. (2003). Teachers' perceptions of continuing professional development. *Research Report No 429*, Manchester Metropolitan University.
- James, F., Phillip, S., Herbert, S., Augustin, D. S., Yamin-Ali, J., Ali, S., & Rampersad, J. (2013). Is anybody listening? Teachers' views of their in-service teacher professional development programme. *Caribbean Curriculum Journal*, 20, 77-100.
- Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels (3rd ed)*. San Francisco. CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Koc, E. M (2015). A General Investigation of the In-Service Training of English Language Teachers at Elementary Schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 8(3), 455-466.
- Merchant, K. (2012). *How men and women differ: Gender differences in communication styles, influence tactics, and leadership styles*, CMC Senior Theses (Paper 513).
- Mezher, L. K. (2009). General principles for evaluating training programs, (in Arabic). *Journal of the College of Education at Al-Mostansiriya University*, (2), 418-440.
- Ministry of Education (2016). *The Specialized Centre for Professional Teacher Training 2016 Guide*, (in Arabic). Sultanate of Oman.
- Ministry of Education (2017). *Professional standards document* (in Arabic). Sultanate of Oman.

- Ministry of Education (2018). *The Specialized Centre for Professional Teacher Training 2018 Guide* (in Arabic). Sultanate of Oman.
- Radwan, M. A. (2014). *Total quality management in training from beginning to end*, (in Arabic). Giza: Professional Expertise Center for Management.
- Ruba, P. A. (1985). Chemistry teachers' inservice needs: Are they unique?. *Journal of Chemical Education*, 58(5), 430-431.
- Saad, R., Mansour, S. & Youssef. A. (2017). The evaluation of training programs for Teachers during the service by the first period school system teachers' point of view in the primary learning period in Damascus (in Arabic). *Journal of Albaath University*, 39 (54), 53-90.
- Safi, S. (2014). In-service Training Programs for Schools Teachers in Afghanistan. (Unpublished master's thesis), University of Karlstads. Sweden.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.
- Tasdemir, F. (2014). Analyzing the Attitudes of Teachers towards In-service Trainings According to Various Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 116, 884-887.
- Topno, H. (2012). Evaluation of training development: An analysis of various models. *Journal of business and management*, 5(2), 16-22.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29.
- Wolter, B. (2000). A participant-centered approach to INSET course design. *ELT Journal*, 54 (4), 311-318.
- World Bank (2013). *Main report. Washington DC: World Bank*. Retrieved from:<http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/01/17406411/oman-drive-quality-vol-2-2-overview>.
- Yassin, T. A. (2015). *Evaluating the effectiveness of in-service training programs for geography teachers from the teachers' point of view in Jordan* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), Al al-Bayt University, Jordan.
- Yilmaz, H. Y., & Esen, D. G. (2015). An investigation on in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86.