معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج كيرك باتريك بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم

يارا عبد الرحمن المحيميد*

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمقدمة من مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم باستخدام نموذج كيرك باتريك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مع بيان مدى تأثيري متغيري (الجنس ونوع الكلية) في ذلك، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تم توزيعها على عينة الدراسة البالغة (300) عضواً من الذكور والإناث بجامعة القصيم، كما خلصت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التنظيمية والبشرية والمالية تحول دون تطبيق نموذج كيرك باتريك، وانتهت بعددٍ من التوصيات التي تؤكد على أهمية تفعيل النموذج، للنهوض بأداء مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم، كما قدمت الدراسة بعض التوصيات ومنها: تقويم ردود الفعل: تحويل استمارة تقويم الدورة التدريبية اليدوية إلى استمارة إلكترونية، وإنشاء اسم مستخدم لكل متدرب؛ مما يساعد على تجميع ردود فعل المتدرب الواحد لمختلف الدورات التدريبية، ومقارنة تطور تقويم الدورات المختلفة بالنسبة للمتدرب، بالإضافة إلى مقارنتها مع أراء مجموعته التدريبية، ومقارنة المجموعات التدريبية ببعضها؛ مما يسهل جدولتها وتحليلها من خلال معرفة تطور الأداء التقويمي باستخدام مؤشرات الرسوم البيانية، كما أنها تسهل على تزويد المهتمين بأداء المركز التقويمي بالمعلومات، سواء كانت إدارة الجامعة، أو المدربين، أو المقومين الخارجيين، أو الباحثين، أو هيئة تقويم التعليم، تقويم التعلم: اشتراط تجاوز المتدرب للاختبارات القبلية والبعدية بعد تفعيلها، وتفوق مستوى أداءه عند المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تفعيلها، وتطبيق المقابلات بحسب مناسبتها لكل من المتدرب وزملاءه ورؤسائه بعد إصدار نماذج معاد صوغها من النموذج الأصل، ويشترط تقنينها وتحكيمها، بالإضافة إلى إعادة إجراء التقويم خلال فترات زمنية متفاوتة نسبياً.

الكلمات المفتاحية: التصنيفات العالمية، تقويم التدريب، الجامعات السعودية، جامعة القصيم، مؤشر التنافسية.

*ماجستير أصول تربية، كلية أصول التربية، جامعة القصيم المملكة العربية السعودية، القصيم، بريدة
البريد الالكتروني: Yaraalmohaimeed@gmail.com

مقدمة:

اعتنى التعليم العالي منذ بداياته بتنمية عضو هيئة التدريس، وذلك لما يشكله من أهمية للقطاعات التعليمية والبحثية والمجتمعية، حيث اهتمت الجامعات بتنميته بشكل خاص عبر التدريب المؤسسي الذي تضطلع به أقسام التدريب في الجامعات، حيث تقام البرامج والدورات التدريبية التي تعمل على تحقيق استراتيجية الجامعة في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس.

وذكر آل زاهر (١٤٢٣، ص٤) أن أدوار الأستاذ الجامعي (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) تتفرع منها مهام متجددة، مما يولد حاجة دائمة للتطوير المهني المستمر، والذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال البرامج والنماذج الحديثة المُؤهلة للأدوار الخدمية والمعرفية والإنتاجية.

ومع التغير الحاصل في مهنة عضو هيئة التدريس الجامعي من حيث سرعة التغيرات الجارية في الميدان العلمي أصبح أعضاء هيئة التدريس في حاجة دائمة إلى التطوير المستمر في العملية التعليمية والبحث العلمي وتكنولوجيا التعليم، حيث أشار حداد (٢٠٠٦، ص٤٠) إلى ضرورة وجود تنمية مؤسسية لأعضاء هيئة التدريس والتي تمكنهم من أداء رسالتهم المهنية، حيث حددت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٠، ص١٨-١٩) مدخل التدريب كأحد أهم أساليب التنمية المهنية، فقد أكدت على أهمية عقد البرامج التدريبية واستضافة المتخصصين فيها، وعلى ضرورة الاستفادة من البرامج التدريبية التي تقيمها الجامعات العالمية.

وقد تبنت ندوة (وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز) عام ١٤٢٥هـ مفهوم الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠١٠، ص٢٩)، كما أوصت دراسة المحسن (٢٠٠٧، ص١٦-٣٣) بضرورة توطين ثقافة الاحتراف الأكاديمي داخل أروقة الجامعات من جهتين، الاحتراف الأكاديمي الفردي الذي يمارسه عضو هيئة التدريس رغبة في تطوير مهارته وقدرته العلمية والمهنية، والاحتراف الأكاديمي المؤسسي الذي تقوم به مؤسسات التعليم للرقي بالجوانب العلمية والمهارية لأعضاء هيئة التدريس.

ويتمثل الاحتراف الأكاديمي المؤسسي في البرامج التدريبية التي تقوم بها إدارات التدريب في الجامعات، حيث أشار حداد (٢٠٠٦) إلى أن سرعة التغيرات العلمية تتطلب تنمية نوعية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك للعمل على تأهيلهم علمياً ومهنياً (أورد في مساعدة: ٢٠١٤، ص ٣٢)، وقد أشار المحسن (٢٠٠٧، ص١٦-٣٣) إلى أن الاحتراف الأكاديمي الفردي الذي يعتمد على عضو هيئة التدريس وتنميته لذاته، يولّد قصوراً في عملية التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، ما لم يترادف معه الاحتراف الأكاديمي المؤسسي المُتبنى من قبل إدارة الجامعة.

وانطلاقاً من اهتمام جامعة القصيم بالجودة في برامجها الأكاديمية وأنظمتها الإدارية، قامت بإنشاء وكالة التخطيط والتطوير والجودة، وأفرز هيكلها التنظيمي مركز تنمية المهارات والقيادات الذي يُعنى بتدريب الكوادر البشرية وخاصةً أعضاء هيئة التدريس وذلك من منطلق تحسين الجودة باستخدام التدريب سعياً لتحقيق استراتيجية الجامعة الخاصة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية والبحث العلمي وتكنولوجيا التعليم (جامعة القصيم، مركز تنمية المهارات والقيادات، 1437).

ويقدم مركز تنمية المهارات والقيادات مجموعة من البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس تتلخص في العملية التعليمية والبحث العلمي وتكنولوجيا التعليم، حيث يندرج تحت كل مجال عدد من الدورات التدريبية، (مركز تنمية المهارات والقيادات، 1437، 4-5) ويعتمد مركز تنمية المهارات

والقيادات (1437، 9-10) في تقويم برامجه التدريبية على نموذج كيرك باتريك بمستوياته الأربعة (تقويم رد الفعل، تقويم التعلم، تقويم السلوك، تقويم النتائج) وذلك للتعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي بهدف تحسينه مستقبلاً، أو تصنيفه ضمن قائمة البرامج التدريبية الغير مهمة والعمل على استبعاده.

وذكرت وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة بجامعة القصيم (2016) أنها دربت (7500) متدرباً ما بين عامي 1430 -1437 ومن بينهم أعضاء هيئة التدريس.

وقد جاء في مؤتمر حوكمة عملية التدريب: من أجل فاعلية التدريب (2016) على ضرورة توجيه المؤسسات والجهات المعنية بالتدريب بالاهتمام بحوكمة عملية التدريب بكافة مراحلها بداية من تحديد الاحتياجات التدريبية، وصولاً إلى مرحلة تقويم أثر التدريب وغياب الاكتفاء بتقييم مخرجات التدريب.

ويقوم نموذج كيرك باتريك (49-48-43-31-28، 2006، Kirkpatrick) بقياس أثر فاعلية التدريب عبر نموذجه المقسم إلى أربعة مستويات، وحدد آلية التقويم لكل مستوى يتم من خلالها تقويم البرنامج التدريبي بأبعاده المختلفة متسلسلة، حيث ابتدأها بمستوى (رد الفعل) الذي يُشير فيه إلى الطريقة التي ينظر بها المتدربون إلى البرنامج التدريبي، ويليه مستوى (تقويم التعلم) حيث يتم قياس كل من معارف ومهارات واتجاهات المتدربين قبل وبعد التدريب؛ لمعرفة التقدم الذي تم تحقيقه بعد البرنامج التدريبي.

ويأتي مستوى (تقويم السلوك) الذي يتم فيه تقييم سلوك المتدرب ومدى تطبيقه للمعلومات والمهارات التي حصل عليها في البرنامج التدريبي في ميدان عمله، وينتهي النموذج بمستوى (تقويم النتائج) الذي يهتم بقياس التغيرات التي طرأت على أداء المؤسسة بعد خضوع أفرادها للتدريب وذلك للحكم على أثر التدريب في المؤسسة.

وقد أشار عبد الملك (2010، 60) إلى أن نموذج كيرك باتريك من أشهر النماذج المستخدمة في تقويم البرامج التدريبية نظراً لما يتمتع به من مميزات كسهولة استخدامه في قياس نتائج التدريب بهدف معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

وجاءت دراسة الصقري والمحيميد (2017، 558) بهدف تقويم تدريب عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بما يسهم في رفع كفاءة وقدرة أعضاء هيئة التدريس لمواكبة التحديات التنافسية، ومن ثم تحقيق ترتيب متقدم لجامعاتهم في التصنيفات العالمية كتصنيف شانغهاي وتصنيف كيو إس وتصنيف التايمز.

وانطلاقاً من رغبة جامعة القصيم بدخول مضمار التصنيفات العالمية وفق ما جاء في خطتها الاستراتيجية (1431،17-22)، وما أشارت إليه رؤية المملكة العربية السعودية/2030 (2016، 40) في وصول خمس جامعات سعودية لتكون في مصاف أفضل 200 جامعة في العالم، جاء الاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالاعتماد على هذا المدخل من أجل الكشف عن المعوقات التي تحول دون تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام كيرك باتريك.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل مركز تنمية المهارات والقيادات في تقويم مخرجات برامجه التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، إلا أنها لم تصل لمرحلة تقويم الأثر التدريبي، إذ لم ينعكس ذلك على أداء الجامعة أكاديمياً أو بحثياً أو تصنيفياً.

وذلك لما يكتنف عملية تقويم البرامج التدريبية من صعوبة، إذ أشار جاسم (2012، 251) إلى أن مرحلة تقويم البرامج التدريبية تعدّ من أصعب مراحل العملية التدريبية نظراً لما تتطلبه من إثبات للتطور الحاصل في معارف ومهارات وأداء المتدربين وانعكاس ذلك على تحقيق أهداف التدريب التي سبق تحديدها قبل بدء العملية التدريبية، والمستمدة من أهداف المؤسسة الاستراتيجية.

وقد أشارت عدد من الدراسات إلى المعوقات التي تحول دون عملية تقويم التدريب، كالمعوقات الإدارية والتنظيمية، حيث أشار كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ،p18-19) إلى غياب ضغوط الإدارات العليا على قسم التدريب للقيام بالمزيد من الجهود في عملية التقويم، بالإضافة إلى شيوع الاعتقاد بضعف أهمية العملية التقويمية، وأشارت دراسة الحربي (2006، 269) إلى غياب الخطط الاستراتيجية لإدارات التدريب بالجامعات السعودية، كما أشارت دراسة غبور (2010، 25) إلى وجود معوق تنظيمي تمثل في ضعف حصر الاحتياجات التدريبية لكل فئة من أعضاء هيئة التدريس قبل البدء بالبرنامج التدريبي.

وأما ما يرتبط بالمعوقات الإجرائية والمعرفية، فقد نوه توفيق (2014، 27) إلى وجود قصور في المعارف المرتبطة بآليات التقويم وكيفية إجرائه من حيث التطبيق، كما أكد كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ،p18-19)، على جهل الجهات التدريبية عن ما يجب القيام به تحديداً أو كيفية أداء التقويم، وأشارت دراسة غبور (2010، 252) إلى وجود معوق معرفي تمثل في ضعف ارتباط المحتوى العلمي بالبرنامج التدريبي، وضعف التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.

وصولاً إلى المعوقات المنهجية، التي تتمثل في ضعف اتباع مراحل العملية التدريبية وهي ما ذكرته دراسة الشميمري وهيجان وغنام (2014، 306) من حيث اكتشاف الحاجة للتدريب ثم تحديد الاحتياجات التدريبية ثم تصميم البرنامج التدريبي ثم تنفيذه وانتهاءً بتقويمه، حيث إن غياب اتباع مراحل العملية التدريبية وفقاً لهذه المصفوفة تجعل النتائج التقويمية التي تم التوصل إليها غير دقيقة أو مشكوكاً بصحتها، إذ إن عملية تقويم البرنامج التدريبي مترابطة، بداية من تخطيطه وتنفيذه وانتهاءً بتقويمه.

وانتهاءً بالمعوقات التطبيقية التي تكتنف عملية تقويم نموذج كيرك باتريك كدراسة عبد الملك (2010، 92-93) التي أشارت إلى وجود قصور في طرق تقويم البرامج التدريبية المقدمة من الهيئات والمؤسسات واقتصارها على المستويين الأولين من النموذج (تقويم رد الفعل-وتقويم التعلم) وإهمال المستويين: الثالث والرابع (تقويم السلوك-وتقويم النتائج) فلا يوجد اهتمام بمدى تطبيق المتدرب لما تعلمه في ميدان العمل أو قياس الأداء المؤسسي بعد البرنامج التدريبي، كما أشارت دراسة فارجد(P3840 ، 2012، Farjad) إلى أن فاعلية تقويم البرامج التدريبية في مستوى (رد الفعل، والسلوك، والنتائج) أقل من المستوى المطلوب وهي بحاجة إلى تطويرٍ مستمرٍ.

وعلى مستوى جامعة القصيم أشارت دراسة المحيميد (2018، 151) إلى وجود قصور في تطبيق كلٍ من المستوى الثاني، والثالث، والرابع، من مستويات كيرك باتريك بدرجة متوسطة والتي يقوم بها مركز تنمية المهارات والقيادات في تقويمه لبرامجه التدريبية، كما أوصت دراسة معوض (2013، 90) بتحديث استمارة تقويم البرامج المطبقة حالياً لمركز تنمية المهارات والقيادات في جامعة القصيم،

وأن يتم توظيف نتائج التقويم لإحداث التطوير المنشود، والاهتمام بقياس وتقييم العائد من التدريب من خلال اجتياز اختبار خاص بالمادة التدريبية، ومقارنة الأداء الوظيفي قبل وبعد التدريب، ومقارنة المتدربين بنظرائهم الذين لم يتلقوا التدريب.

ونظراً للقصور في أسلوب التقويم الذي يقوم به مركز تنمية المهارات والقيادات والذي يحد من فاعلية تقويم البرامج التدريبية، ولانتفاء الدراسات التي اهتمت بهذا المجال، جاءت هذه الدراسة لتشخيص معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم باستخدام نموذج كيرك باتريك، بما يتناسب مع أهمية الدور الذي تقوم به، وبهذا فقد سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما الإطار الفكري والمفاهيمي للبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما أبرز ملامح نموذج كيرك باتريك كما تناولته الأدبيات التربوية والدراسات السابقة؟
٣. ما معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك من وجهة نظر عينة الدراسة؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك تُعزى لمتغير (الجنس، نوع الكلية)؟

أهداف الدراسة:

١. عرض الإطار الفكري والمفاهيمي للبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
٢. تحديد أبرز ملامح نموذج كيرك باتريك كما تناولته الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.
٣. تحديد أهم معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر عينة الدراسة حول معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك تُعزى لمتغير (الجنس، ونوع الكلية).

أهمية الدراسة:

١. يتوافق موضوع الدراسة مع توجهات وزارة التعليم في تجويد التعليم العالي من خلال تعزيز جودة البرامج، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه، مما يتطلب توفر دراسات وأبحاث توفر إطاراً نظرياً لكيفية الارتقاء بالبرامج التدريبية لإدارات التدريب بالجامعات السعودية.
٢. قد تساعد مركز تنمية المهارات والقيادات في رفع كفاءة عملية تقويمه برامجه التدريبية باستخدام نموذج كيرك باتريك.
٣. قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة إدارات التدريب بالجامعات السعودية، وعمادات خدمة المجتمع، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، والمؤسسة العامة للتدريب المهني والتقني، بالإضافة إلى منشآت التدريب الأهلي، والباحثين الراغبين في تطبيقه على مجتمعات مغايرة، أو باستخدام أدوات مختلفة.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الاقتصار على معرفة المعوقات التدريبية (التنظيمية – الإدارية – البشرية) لتقويم البرامج لأعضاء هيئة التدريس بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك، وذلك من خلال تتبع العملية التقويمية التي يُجريها المركز باستخدام نموذج كيرك باتريك وفق مستوياته التالية (تقويم ردة الفعل – تقويم السلوك – تقويم التعلم – تقويم النتائج).

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث بجامعة القصيم، وفقاً للرتبة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ).

الحدود المكانية: الكليات النظرية والتطبيقية التابعة لجامعة القصيم بمختلف فروعها في المنطقة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية في عام1438 /1439 الموافق 2018/2017.

مصطلحات الدراسة: تحددت الدراسة بالمصطلحات التالية

١. **المعوقات Obstacles:** عرف درويش (2005، 7) المعوقات بأنها "وضع صعب يكتنفه الغموض، يحول دون تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية، ويمكن النظر إليها على أنها المسببة للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي". أما إجرائياً فتعرف بأنها جميع الصعوبات المالية والتنظيمية والبشرية التي تحول دون تطبيق نموذج كيرك باتريك لتقويم البرامج التدريبية التابعة لمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢. **التقويم Evaluation:** عرّف شحاتة والنجار (2003، 130-131) التقويم بأنه: "عملية تقرير قيمة الشيء أو كَمّيته بهدف إصدار حكمٍ أو قرارٍ لتحسين العمل أو التعديل، والتطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام في ضوء الأهداف المنشودة". أما إجرائياً فيعرف بأنه عملية تشخيصية يقوم بها مركز تنمية المهارات والقيادات للتعرف على أدائه التقويمي لبرامجه التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، ومدى توافقها مع نموذج كيرك باتريك.

٣. **البرامج التدريبية Training programs:** عرّف الزكي وفليه (2004، 84-85) التدريب بأنّه: "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالياً أو مستقبلياً يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله". أما إجرائياً فهي مجموعة الدورات التدريبية التي يُنظمها مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم بهدف تدريب أعضاء هيئة التدريس وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في العملية التعليمية والبحث العلمي وتكنولوجيا التعليم، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

٤. **نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick model:** عرفت ملنيك (2002، 68) نموذج كيرك باتريك بأنه: "نموذج يسعى إلى تحليل أربعة أنواع من نتائج التدريب هي: ردود الفعل (المستوى الأول)، والتغير في السلوك (المستوى الثاني)، والتغير في سلوك الأفراد (المستوى الثالث)، والتغير في أداء المؤسسات أو المنشآت (المستوى الرابع)".

الإطار النظري:

المحور الأول: البرامج التدريبية والتنموية بجامعة القصيم

واقع التنمية المهنية والجودة بجامعة القصيم:

توصلت دراسة يونس (٢٠١٤، ص٢٠٤) والتي كانت حول "واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي" إلى أن واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم جاء متوسطاً ودون المأمول، مما يتطلب العمل على ضرورة الارتقاء بمستوى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

كما أشارت دراسة معوض (٢٠١٣، ص٨٩) والتي كانت حول: " تطوير البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية" إلى وجود معوقات تحول دون فاعلية البرامج التدريبية التي تقوم بها عمادة التطوير الجامعي بجامعة القصيم تمثلت في عدم اختيار وقت البرنامج التدريبي بما يتلاءم مع أوقات العمل، وعدم مواءمة المدة الزمنية الموضوعة للبرنامج التدريبي مع مضمونه العلمي، وضعف التوازن بين النواحي التنظيرية والتطبيقية، بالإضافة إلى اشتراط موافقة القسم لحضور عضو هيئة التدريس للبرنامج التدريبي، وعدم ترابط محتوى البرامج التدريبية مع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ووجود قصور في الجوانب التطورية للبرنامج التدريبي التي لا تتواكب مع معايير الجودة بالإضافة إلى عدم مواكبة البرامج التدريبية للمستحدثات المهنية والعلمية.

أما دراسة الهادي (٢٠١٣، ص٧٩٩-٨٠٠) والتي كانت حول: "واقع تطبيق نظام إدارة الجودة بجامعة القصيم: دراسة تحليلية" فقد أشارت إلى وجود معوقات تحول دون نجاح تطبيق نظام الجودة بجامعة القصيم تتمثل في غياب الدليل العلمي الذي يصف الأداء المطلوب تحقيقه من الكوادر العلمية والإدارية، وقصور إسهام الجامعة في ضمان العدالة والتمييز بين أعضاء الهيئة التدريسية، كما أن الأقسام العلمية لا تلتزم بتحديد النسبة المثالية الكافية بين أعداد الطلبة نسبة لأعضاء هيئة التدريس، وغياب وجود اهتمام كاف لتوفير المعامل والمعدات وفقاً لدرجة احتياجها، وقلة بذل الجامعة جهوداً كافية لاستبقاء المتميزين من أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى أن الموازنة السنوية للبحث العلمي لا تغطي إلا جزءا محدوداً من النشاطات، كما أن الزيادات المالية السنوية لمنسوبي الجامعة لا تتلاءم مع غلاء المعيشة.

واستناداً إلى نتائج الدراسات العلمية لواقع التنمية المهنية والجودة في جامعة القصيم، ومن جهود جامعة القصيم في أن تكون من جامعات النخبة العالمية كما جاء في خطتها الاستراتيجية (١٤٣١،ص١٦)، وفي ظل تردي ترتيبها الحالي في التصنيفات تأتي الحاجة إلى إجراء تقويم نهائي لبرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس التي يقوم بها (مركز تنمية المهارات والقيادات) في جامعة القصيم، وذلك للتأكد من فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للهيئة التدريسية، وذلك لما يمثله التقويم كأحد متطلبات الجودة في ميدان التدريب، والذي يؤدي إلى التغذية الراجعة التي تعمل على تحسين البرامج التدريبية المستقبلية.

مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم:

سعت جامعة القصيم إلى الارتقاء بأدائها وبرامجها، فعملت على إنشاء مركز تنمية المهارات والقيادات في ١٤٢٦هـ، حيث هدف مركز تنمية المهارات والقيادات إلى تطوير وتنمية العناصر البشرية

وأن يُسجل مكانة محلية وإقليمية وعالمية بين مختلف الجامعات في العالم في مجال التنمية البشرية، واهتم بشكل خاص بتدريب الكوادر البشرية من أعضاء هيئة تدريس، حيث اهتم المركز بتطويرهم في ثلاثة مجالات رئيسية تمثلت في (مهارات التدريس، والبحث العلمي، وتكنولوجيا التعليم) (جامعة القصيم، مركز تنمية المهارات والقيادات).

وجاء إنشاء مركز تنمية المهارات والقيادات ضمن دعوة وزارة التعليم العالي للجامعات السعودية بإنشاء عمادات ووكالات خاصة بالجودة والتدريب، وذلك في إطار "مشروع تنمية الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات" حيث حرصت وزارة التعليم على إنشاء عمادات ووكالات للتدريب الجامعي والأكاديمي في الجامعات السعودية، لتعمل على احتضان المناشط الهامة والتي تتمثل في (مراكز الجودة والاعتماد الأكاديمي، تطوير الخطط الجامعية، التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، تنمية الإبداع والتميز) (مرصد التعليم، ٢٠١٦).

وأورد مساعدة (٢٠١٤، ص٣٣٠٣٤) أن أهمية تطوير أعضاء هيئة التدريس تأتي من طبيعة التغيرات العلمية والتقنية التي تتطلب تواكباً في تدريب أعضاء هيئة التدريس، حيث أصبحت الجامعات بحاجة إلى تطوير منهجياتها وتقنياتها واستراتيجياتها التي تتّبعها عند تدريب هيئتها التدريسية، وذلك لتحافظ على جودتها النوعية في القطاع التعليمي والبحثي، وتفي بمعايير ومتطلبات التعليم العالي لكي تحقق أداء متميزاً.

ويعدّ مركز تنمية المهارات والقيادات مسئولاً رئيسياً عن تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من خلال التدريب، حيث حدد مركز تنمية المهارات والقيادات (٢٠١٨) رؤيته " أن يكون إحدى المحطات الرائدة والمتميزة بين جامعات المملكة العربية السعودية والمتقدمة على مستوى العالم في تنمية وتطوير العنصر البشري"، كما نصت رسالة المركز (٢٠١٨) على "تدريب الكوادر البشرية وتطويرها في جامعة القصيم من أعضاء هيئة تدريس وقياديين، حسب متطلبات العصر المتقدمة والمناسبة للاحتياجات الوظيفية المختلفة، وتمكين الموارد البشرية لاستخدام كامل طاقاتهم؛ لتحسين الجودة باستخدام أفضل استراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة والمبدعة من خلال إتاحة قنوات للتدريب والتطوير متنوعة ومختلفة ومتميزة عالميًّا؛ للوصول إلى التنمية المستدامة والمتطورة إلكترونياً لتحقيق استراتيجية الجامعة" حيث يقدم المركز عدداً من البرامج التدريبية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.

البرامج التدريبية المقدمة من مركز تنمية المهارات والقيادات لأعضاء هيئة التدريس:

يقوم مركز تنمية المهارات والقيادات بتخطيط وتصميم وتنفيذ البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تنميتهم، حيث درب (٧٥٣١[١]) متدرباً من الذكور والإناث ما بين عامي ١٤٣٠/١٤٣٧هـ (مركز تنمية المهارات والقيادات ،١٤٣٧، ص٣)، وتندرج البرامج التدريبية التي يقدمها مركز تنمية المهارات والقيادات والخاصة بأعضاء هيئة التدريس تحت أربعة مجالات رئيسة (العملية التعليمية،

[١] تشتمل هذه الإحصائية أعضاء هيئة التدريس والموظفين من عام ١٤٣٠هـ وحتى عام ١٤٣٥هـ، باستثناء عامي ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ حيث لا توجد إحصائيات مفصلة للأعوام الخمس الأولى، وتم حصر أعداد أعضاء هيئة التدريس في دورات عام ٣٦ و٣٧ فقط، والتي تكوّنت من (٥٧٨) متدرباً ومتدربة.

والبحث العلمي، وتكنولوجيا التعليم، ومهارات القياس والتقويم)، وكانت مجموع هذه الدورات (٤٤) دورة[٢] مركز تنمية المهارات والقيادات (١٤٣٧، ص٤-٥-٦) موزعة على المجالات الرئيسة كما يلي:

دورات وبرامج المناهج واستراتيجيات التدريس:

١. توصيف وتقرير المقرر
٢. إدارة الصف
٣. استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في التدريس الجامعي
٤. تطوير المنهج الجامعي
٥. صياغة الأهداف التعليمية
٦. تخطيط وتنظيم المنهج الجامعي
٧. التدريس للمجموعات الكبيرة
٨. التدريس التفاعلي
٩. مهارات استخدام الوسائل التعليمية
١٠. الاستجابة للاختلافات الطلابية
١١. التقييم الصفي
١٢. بنـــاء الاختبـــار
١٣. تقويم مهارات الطالب الجامعي
١٤. الاختبارات التحصيلية المقالية والموضوعية
١٥. مهارات التفوق الدراسي للطالب الجامعي
١٦. الإرشاد والتوجيه للطالب الجامعي

أ- دورات وبرامج البحث العلمي:

١. المنهجية في تخطيط البحوث العلمية
٢. مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي
٣. مهارات كتابة الرسالة العلمية
٤. قالب إعداد البحوث الرسائل العلمية
٥. تطبيقات برنامج SPSSفي البحث العلمي
٦. كيفية الحصول على دعم بحثي من جامعة القصيم

ب- دورات وبرامج تكنولوجيا التعليم:

١. استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المكتبية.
٢. تصميم الاستبانة الالكترونية
٣. استخدام الفيديو والأفلام والشرائط المسموعة في التدريس الجامعي
٤. استخدام الويكي في التعليم
٥. الفيس بوك كنظام لإدارة التعلم
٦. استخدم الجوال في التدريس

[٢] حصلت الباحثة على قائمة الدورات التدريبية المُقامة لأعضاء هيئة التدريس ما بين عامي ١٤٣٠/١٤٣٧ه من خلال المراسلات الشخصية مع مركز تنمية المهارات والقيادات (مركز تنمية المهارات والقيادات، اتصالات شخصية،٢ أكتوبر، ٢٠١٦)

٧. استخدام الحاسوب في إعداد شرائح العرض والشفافيات والنشرات
٨. استخدام السبورة الالكترونية في التدريس
٩. استخدام تويتر في التعليم
١٠. تصميم الدروس التعليمية
١١. استخدام SSR في التعليم
١٢. مقدمة في التعليم الإلكتروني
١٣. الخرائط الذهنية باستخدام الكمبيوتر

ج- دورات وبرامج القياس والتقويم:

١. توكيد الجودة والاعتماد
٢. توصيف وتقرير البرنامج
٣. أساسيات ومفاهيم نظم الجودة
٤. نظم إدارة الجودة وفقاً للمواصفة الدولية
٥. دورة مراجعين داخليين لنظم إدارة الجودة
٦. أساسيات ومفاهيم نظم الجودة
٧. إعداد الاختبارات الجامعية وفق معايير الجودة الشاملة
٨. تقييم نواتج التعلم الجامعي
٩. تصميم الاختبارات الإلكترونية

جدول (١): يوضح ملخص الدورات والبرامج الخاصة بكلَّ مجال:

م	المجال	عدد الدورات	النسبة
١	المناهج واستراتيجيات التدريس	١٦	%٣٦
٢	البحث العلمي	٦	%١٤
٣	تكنولوجيا التعليم	١٣	%٣٠
٤	مهارات القياس والتقويم	٩	%٢٠
	الإجمالي	**٤٤**	**%١٠٠**

المصدر: من إعداد الباحثة.

طرق تقويم مركز تنمية المهارات والقيادات لبرامجه التدريبية:

يعّتمد مركز تنمية المهارات والقيادات (١٤٣٧، ص٩-١٠).في تقويم برامجه التدريبية على نموذج كيرك باتريك بمستوياته الأربعة (تقويم رد الفعل، وتقويم التعلم، وتقويم السلوك، وتقويم النتائج)، وذلك للتعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي من ناحية تحسينه مستقبلاً، أو لتصنيفه ضمن قائمة البرامج التدريبية الغير هامه والعمل على استبعاده، وتتلخص أهداف مركز تنمية المهارات والقيادات من عملية التقويم لبرامجه التدريبية في ثمانية أسباب وهي:

١. التعرف على مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المرسومة.
٢. التعرف على كيفية إسهام التدريب في تطوير المتدربين.
٣. التعرف على كيفية إسهام التدريب في تطوير الجامعة.
٤. التعرف إلى أي مدى طبق المتدربون ما تعلموه في البرنامج التدريبي.
٥. تحديد العوامل التي حدّت المتدربين من تطبيق ما تعلموه في التدريب.
٦. تحديد ما إذا كان البرنامج التدريبي جيد ويمكن تطبيقه على مجموعات أُخرى أم يتم إيقافه.

٧. مساعدة إدارة التدريب في تحديد البرامج المستقبلية وطريقة تصميمها.
٨. تبرير ميزانية التدريب التي يُنفقها مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم على التدريب.

كما اعتمد مركز تنمية المهارات والقيادات على مجموعة من الأدوات الخاصة بتقويم الدورات التدريبية تمثلت في:

١. الاختبارات والمقاييس (الاختبار التحصيلي، واختبارات الاتجاهات نحو التدريب، وبطاقة ملاحظة الأداء، ومقياس تقييم العملية التدريبية).
٢. تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه تطبيقاً قبلياً.
٣. تطبيق مفردات بعض الاختبارات أثناء القيام بعملية التدريب والخاصة بما تم معرفته وتحصيله، وما لم يتم معرفته، والعمل على علاج جوانب الضعف التي يظهرها التطبيق أثناء انعقاد جلسات التدريب.
٤. تطبيق الأدوات المعدة لقياس أثر العملية التدريبية على كلٍ من التحصيل والاتجاهات في الدورة تطبيقًا بعديًا وذلك بعد الانتهاء من الدورة التدريبية.
٥. تطبيق الأدوات المعدة لقياس العملية التدريبية تطبيقًا بعديًا.
٦. تجميع استجابات المتدربين على أدوات القياس المختلفة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، لتحديد قيمة الدلالة للنتائج التي تم التوصل إليها، وتحديد حجم الأثر الذي أحدثته الدورة التدريبية لدى المتدربين.
٧. إعداد تقرير متكامل عن كل دورة من الدورات التدريبية من حيث الجوانب السابقة، ووضعها في ملف يمكن الرجوع إليه في حالة الاحتياج.
٨. بعد انتهاء الدورة التدريبية يتم التواصل مع عمداء الكليات لإحاطتهم بما تم في الدورات التدريبية وسؤالهم عن توقعاتهم، وحثهم على ضرورة الاستفادة بما تم التدريب عليه في الواقع الفعلي في مجال العمل، ومتابعة من تدرب من كلياتهم.
٩. تم قياس مردود بعض الدورات التي كان لها مردود على الجامعة من خلال مدخل (العائد من الاستثمار ROI) مثل دورة الفورمات حيث تم تدريب أفراد من كل كلية تابعة للجامعة، ليقوموا بتدريب منسوبي كلياتهم ويعملوا على نشر منهجية الجامعة، ويكون العائد منها يغطي تكاليفها بأربعة أضعاف أو أكثر.
١٠. متابعة النتائج على مستوى المنظمة حيث إن كثيراً ممن تم تدريبهم، قاموا بإجراء أبحاث في الفورمات تختص بجودة تدريسهم في كلياتهم.

وعند المقارنة النظرية الأولية بين نموذج كيرك باتريك، وطرق تقويم مركز تنمية المهارات والقيادات لبرامجه التدريبية، نجد تطبيق المركز لخطوات النموذج من حيث اتباع المستويات الأربعة، وتحديده لأسباب تقويم برامجه التدريبية التي تتمثل في التعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، وأثره على المتدربين وعن مدى تطبيقهم للسلوك التدريبي في ميدان العمل، وعلى الجامعة كمنظمة، وعن الجدوى من البرنامج ومدى إمكانية تطبيقه على مجموعات أخرى، وإمداد إدارة التدريب بمعلومات تفيد في بناء وتصميم البرامج المستقبلية، بالإضافة إلى تبرير الميزانية التي تم صرفها على البرامج التدريبية التي قام بها، كما استخدم المركز أدوات القياس والاختبارات التي حددها كيرك باتريك كاختبارات الأداء والتحصيل ومقاييس الاتجاهات، والإشارة إلى طُرق تطبيقها من حيث تطبيقها قبلياً أو بعدياً، ومعالجة استجابات المتدربين إحصائياً بعد جمعها، وإعداد تقارير شاملة في نهاية كل دورة، وإطلاع رؤسائهم عن ما تم تدريبهم عليه بما يُمكنهم من توظيفه توظيفاً أمثل.

المحور الثاني: تقويم البرامج التدريبية:

يتناول المحور التالي ماهية تقويم البرامج التدريبية وأهميتها وأهدافها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم تقويم البرامج التدريبية:

عرف الطعاني (٢٠٠٩، ص١٤٧) تقويم البرامج التدريبية على أنه " معرفة وتحديد التغيرات المراد تحققها، سواء كانت معارف، أو مهارات، أو اتجاهات الأفراد الخاضعين للتدريب، وأن عمليات التقويم والمتابعة تُعدّ ضرورية للتأكد من مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه، ومدى انحرافه عنها، من أجل تصحيح المسار".

واتفق السكارنة (٢٠١١، ص٢٣٦) وعبد الفتاح (٢٠١٤، ص٤٣) ومعمار (٢٠١٠، ص١٦١) بأن تقويم البرنامج التدريبي يقصد به: معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز جوانب القدرة لتدعيمها ومواطن الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلافيها في البرامج المقبلة حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصورة مستمرة.

وأفاد السيد والجمل (٢٠١٦، ص١٨٥) أن تقويم البرنامج التدريبي يقصد به " الإجراءات التي تُقاس بها كفاية البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، ويقاس بها كفاية المتدربين أو مدى التغير الذي أحدثه التدريب فيهم، وكذلك كفاية المدربين الذين نفذوا العمل التدريبي".

وعرفت نانا (٢٠١٢، ص١٢٦) تقويم البرامج التدريبية بأنه "العملية المنظمة التي تقوم بها إدارة المؤسسة من خلال المعلومات اللازمة لتكوين قرار عن مردود برامج التدريب الموضوعة بغرض تنمية الموارد البشرية بها".

ومن خلال العرض السابق لمفهوم تقويم البرامج التدريبية يمكن استخلاص أوجه التشابه بين المفاهيم المتنوعة، حيث اتفقت هذه التعريفات على:

- أن عملية تقويم البرنامج التدريبي نشاط مخطط ومنظم.
- أن تقويم التدريب يهدف بشكلٍ أساسي إلى التحقق من مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه.
- أن التقويم ينقسم إلى مرحله قبلية تشخيصية ومرحلة بعدية علاجية.
- أن تقويم التدريب يكشف عن نواحي القوة والضعف في البرنامج التدريبي ويعمل على تقديم تغذية راجعة.

وتعرف الدراسة تقويم البرامج التدريبية إجرائياً على أنه: "عملية تشخيصية نهائية تستهدف التعرف على واقع عملية تقويم البرامج التدريبية المقدمة من مركز تنمية المهارات والقدرات بجامعة القصيم لأعضاء هيئة التدريس ومدى توافقها مع نموذج كيرك باتريك لتقويم البرامج التدريبية".

ثانياً أهمية تقويم البرامج التدريبية:

ذكر سعد (٢٠١٠، ص٢٥٣)، أن كثيراً من المؤسسات والمنظمات تقوم بتجاهل العملية التقويمية، أو لا تعمل بها على نحو مكتمل، وذلك لما يحيط عملية التقويم من تعقيدات على المستوى الفني والإداري والمالي، في حين أن تقويم البرامج التدريبية يُجنب المنظمات من الهدر في الوقت والجهد ومواردها المالية ووجدت الباحثة أن الكثير من المراجع والرسائل العلمية في تقويم التدريب، تقوم بالخلط بين أهمية البرنامج التدريبي بذاته، وبين أهميته للأفراد، حيث تقسم الباحثة أهمية تقويم البرامج التدريبية إلى قسمين وهما:

أ. أهمية تقويم كفاءة البرنامج التدريبي لزيادة كفاءته وقد اختصرها الطعاني(٢٠٠٩، ص١٤٧) وحسنين (٢٠٠٥، ص٦٢) كالتالي:

- التحقق من مدى إنجاز البرامج التدريبية لأهدافها التي تم التخطيط لها سابقاً.
- التحقق من مدى إنجاز البرامج التدريبية للنتائج المتوقع منها.
- العمل على انتقاء أفضل الأنشطة التي سيتم استخدامها في التدريب.
- العمل على انتقاء أفضل الوسائل التدريبية التي سيتم استخدامها في التدريب.
- المساعدة في حصر الجوانب الإيجابية للعمل من أجل تعزيزها عند تنفيذ البرنامج.
- المساعدة في حصر الجوانب السلبية التي تظهر عند تنفيذ البرنامج التدريبي، والشروع في تذليلها من أجل ضمان تحقيق الأهداف في المستقبل.
- إصدار قرار استمرار البرنامج التدريبي أو إيقافه.
- العمل على تحسين البرنامج التدريبي وتطويره.
- معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

ب. أهمية تقويم كفاءة البرنامج التدريبي في زيادة كفاءة الأفراد وقد أوجزها حسنين (٢٠٠٥، ص٦٢) كالتالي:

- التعرف على مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي.
- العمل على قياس وتحديد أداء المدرب والمشارك ومستوى كفاءتهما.
- التعرف على الفروق الفردية بين الأفراد وإظهارها.
- التعرف على مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي.

ثالثاً أهداف تقويم البرامج التدريبية:

تهدف عملية تقويم البرامج التدريبية من جانب التكلفة والعائد إلى احتساب الكلفة النوعية والكلفة المالية والفائدة المرجوة على مستوى القيادة في المنظمة، وقد حددها الطعاني (٢٠٠٩، ص١٤٧-١٤٨) بثلاثة أهداف إجرائية وهي كالتالي:

١. التحقق من كيفية الإنتاج.
٢. التحقق من أن هذه الكيفية تم تحصيلها بأقل تكلفة.
٣. إعانة القياديين الإداريين في اتخاذ حزمة من القرارات الضرورية لعملية التطوير والتحديث في التدريب.

ويُمكن تصنيف أهداف تقويم البرامج التدريبية إلى أربعة مستويات، تندرج تحت كل منها مجموعة من الأهداف الفرعية:

أ- أهداف خاصة بالبرنامج التدريبي، وحددها الطعاني(٢٠٠٩، ص١٤٧-١٤٨) والسكارنه (٢٠١١، ص٢٣٦-٢٣٧) كالتالي:

- التحقق من نجاح الخطة التدريبية في تحقيق أهدافها، والتعرف على ما تم استكماله منها.
- التعرف على نواحي القوة والضعف في البرنامج التدريبي، بما يمكّن من التغلب على نقاط الضعف، وتدعيم نقاط القوة والتعرف على أسبابها في جميع مراحل العملية التدريبية من إعداد وتخطيط وتنفيذ.
- حصر المعوقات التي تقابل تنفيذ البرنامج التدريبي، والتي تحول دون تحقيقه لأهدافه، والشروع في تذليلها.

ب- أهداف خاصة بالإداريين والمدربين وأشار إليها الطعاني(٢٠٠٩، ص١٤٧-١٤٨) و معمار (٢٠١٠، ص ١٦٣) كالتالي:

- إمداد المسئولين بالبيانات والمعلومات التي تُشكل الأساس الذي يمكن عن طريقه اتخاذ القرارات للبرنامج التدريبي، سواء كان بتعديله، أو استمراره، أو حذفه.
- إمداد المسئولين في الإدارة ومساعدتهم في حصر مدى تحقيق البرنامج التدريبي للتغيرات المرغوبة في سلوك الأفراد الذي تم تدريبهم.
- العمل على مساعدة المدربين في تحسين مستوى برامجهم التدريبية، لتحقق أكبر فاعلية ممكنة، سعياً لتحقيق الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي، والتحقق من إجادة المدربين للتدريب، ومدى كفاءتهم في تخصصاتهم وخبراتهم، ومدى اهتمامهم بزيادة معارفهم وقدراتهم.
- حصر وتحديد مواطن القوة والضعف في البرنامج التدريبي.

ج- أهداف خاصة بالمؤسسات والمنظمات كما ذكرها الطعاني (٢٠٠٩، ص١٤٧-١٤٨) وهي: الفائدة التنظيمية الناتجة من تقويم البرنامج التدريبي في معرفة المكاسب والفوائد سواء المباشرة أو غير المباشرة التي تعود على المنظمات، نتيجة حضور موظفيها للبرنامج التدريبي.

د- أهداف خاصة بالمتدربين وقد أوجزها معمار (٢٠١٠، ص١٦٢-١٦٣) والسكارنه (٢٠١١، ص٢٣٦-٢٣٧) كالتالي:

- التعرف على مدى تحقيق أهداف البرنامج الخاصة بالمتدربين، ويستلزم ذلك التأكد من مدى كفاءة الشروط المختصة بالمتدربين، ومدى تناسبها مع هدف التدريب.
- التحقق باستمرار من دافعية المتدربين، ومدى رغبتهم لتطبيق ما تم تدريبهم عليه.
- رصد ومتابعة التطور الحاصل في الجوانب العلمية والعملية في قطاعات عمل المتدربين.
- مدى استفادة المتدربين من العملية التدريبية.

رابعاً: مراحل تقويم البرامج التدريبية:

تُستنبط مراحل عملية تقويم البرامج التدريبية من تعريف كلمة (التقويم Evaluation)، وما تم تناوله في الدراسة عن مصطلح (التقويم في التدريب)، إذ يقوم التقويم على عمليتين رئيسيتين وهما:

أ. عملية تشخيصية: تستلزم عملية التشخيص القيام بدراسة البرنامج قبل بدايته وأثناء تنفيذه.
ب. عملية علاجية: تستلزم عملية العلاج إصدار الأحكام العلاجية للبرنامج التدريبي بعد انتهائه، والإدلاء باستراتيجية الحل المقترحة.

وقد قسمت المنظمة العربية الإدارية في مؤتمرها الأول عام (١٩٧٦، ص١٢٨-١٣٠) مراحل تقويم البرنامج التدريبي إلى تقويم قبل التنفيذ وأثناء التنفيذ وبعد التنفيذ (أورد في الوزان: ٢٠٠٣، ص٢٥٥)، وقد ذكر السيد والجمل (٢٠١٦، ص١٨٨-١٨٩) أن مراحل تقويم البرنامج التدريبي تهدف إلى قياس كلٍ من كفاءته وفاعليته في تلبيه الاحتياجات التدريبية التي تم تصميمه لتحقيقيها، وقسماها كما أوردها الوزان إلى ثلاث مراحل وهي:

أ- مرحلة تقويم البرنامج التدريبي (قبل التنفيذ): وذلك للتأكد من جودة البرنامج التدريبي ومدى تحقيقه للهدف الذي تم تصميمه له.

ب- مرحلة تقويم البرنامج التدريبي (أثناء التنفيذ): وذلك للتأكد من أن طريقة تنفيذ البرنامج التدريبي تسير بصورة صحيحة، ووفقاً للمدة الزمنية المحددة له، والميزانية التي تم تقريرها.
ج- مرحله تقويم البرنامج التدريبية (بعد التنفيذ): وذلك للتأكد من أن البرنامج التدريبي غطى حاجات المتدربين ويتم عبر استطلاع آراء المدربين والمشرفين والمتدربين.

خامساً: المبادئ الأساسية لتقويم البرامج التدريبية:

لكي يتم تقويم البرنامج التدريبي بصورة صحيحة وبكيفية نوعية، لابد أن تتسم عملية التقويم بمجموعة من القواعد، والتي أشار إليها محمد وآخرون (١٤٣٥، ص٤٣) وهي:

أ- أن يتسم التقويم بالموضوعية.
ب- أن يتسم التقويم بالشمولية.
ج- أن يتبع التقويم المنهجية العلمية.
د- أن تتسم عملية التقويم بالتتابعية.
ه- أن يتم التقويم بصورة جماعية.
و- أن تتم مراجعة البرنامج التقويمي بين الفينة والأخرى وفقاً للمدخلات المتجددة التي يتلاحق ظهورها في البرامج التدريبية، والتحديث في الوسائل والأساليب التقويمية.
ز- يجب أن تكون (أهداف التقويم) محددة بشكل مقنن بحيث تكون صادقة وقابلة للقياس.

ويُلاحظ على هذه المبادئ أنها مشتقه من مبادئ التقويم العامة للعملية التربوية بمختلف أنماطها المتعددة، كما تتبع مدخل النظم في كون عملية تقويم البرامج التدريبية تقوم على مدخلات وعمليات ومخرجات تنتهي بتغذية راجعة.

سادساً: أدوات تقويم البرامج التدريبية:

يمكن استنباط أدوات تقويم البرامج التدريبية من خلال تحليلها لنموذج كيرك باتريك التفصيلي ومن أدبيات تقويم البرامج التدريبية وهي:

أ- استبانات استقصائية: وهي الاستبانات التي يتم توزيعها في نهاية الدورة التدريبية للتعرف على ردود فعل المشاركين في التدريب كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p28-31)**.**
ب- المقابلات الشخصية: وهي المقابلات التي تُجرى من كل من له علم بسلوك المتدرب، حيث يعمل القائم بالتدريب على عمل المقابلات الشخصية مع (المتدربين، والمشرفين المباشرين، ورؤساء العمل، وأية أشخاص آخرين يمكن وجودهم أثناء ملاحظة السلوك) للتعرف على التغير الذي أحدثه التدريب في سلوك المتدرب، أو من خلال طلب تحديد السلوك الذي تغير عما كان من المتدربين أنفسهم كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p53-54-55؛ ياغي،١٤١٧، ص٢٢٧).
ج- تحليل المشكلات: فعندما تظهر مشكلة ما في التدريب يقوم أسلوب تحليل المشكلات على تقسيمها إلى أجزاء متعددة وتحليلها من خلال تتبّع جميع إجراءات العمل التي حدثت فيه المشكلة واستشارة الأعضاء المعنيين بها وأخذ آراءهم ومقترحاتهم فيها لحلها (الطعاني،٢٠٠٩، ص١٥١).
د- تقارير تقييم الأداء: ويقصد بها تقارير الأداء التي يكتبها الرؤساء عن مرؤوسيهم ويتم بها رصد الواجبات المكلفة للموظف العائد من البرنامج التدريبي، وتحديد المهمات التي استطاع أدائها من تلك التي لم يستطع القيام بها، مع توضيح أسباب ذلك بما يمكّن من تقويم البرنامج التدريبي كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p4؛ الطعاني،٢٠٠٩، ص١٥٢).

ه- اختبار الأداء (القبلي والبعدي): عندما يكون هدف البرنامج التدريبي هو زيادة المهارات، فيصبح اختبار الأداء مطلوباً، ويعتمد اختبار الأداء على استخدام الاختبار القبلي لمعرفة مستوى الكفاءة التي يملكها المتدرب، ويحدد الاختبار البعدي مستوى الزيادة التي تحققت في الأداء كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ،p49) (الطعاني،٢٠٠٩، ص١٥٠؛ أبو النصر،٢٠١٦، ص١٧٣-١٧٤).

و- المؤشرات: ويقصد بالمؤشرات سجلات الإنتاج أو معدل الحوادث أثناء العمل أو درجة الرضا وغيرها، والتي يمكن عن طريقها قياس أثر التدريب ومعرفة العائد منه (أبو النصر،٢٠١٦، ص١٧٣).

ز- نسبة حضور البرنامج التدريبي: حيث تستخدم سجلات الحضور كأحد أدوات تقويم البرنامج نسبة إلى أعداد الحضور، فكلما ازدادت أعداد المتدربين كان ذلك دليلاً على نجاح البرنامج التدريبي (عبد الفتاح، ٢٠١٤، ٤٥).

وتُشير الباحثة إلى أن كثيراً من إدارات التدريب تُظهر إسهاماتها التدريبية بطريقة كمية، كاعتمادها على قياس أعداد الحضور للبرنامج التدريبي كمؤشر لنجاحه، واعتماد هذه الطريقة كأحد طرق تقويم البرامج التدريبية، حيث تعمد إلى ذكر أعداد الدورات التدريبية الملقاة وأعداد المتدربين، مع تجاهل ذكر الكيفية النوعية لاستفادة هؤلاء المتدربين بصورة إجرائية، بالإضافة إلى أن اعتماد أعداد الحضور كأحد طرق تقويم البرنامج التدريبي يتناقض مع مراحل العملية التدريبية التي تعدّ من أساسيات نجاح التدريب الذي يبدأ بتحديد الفجوة بين ما هو مأمول وما هو واقع وانتهاء بتقويم البرنامج التدريبي من حيث تحقيقه للنتائج المرجوة، وهي الأهداف التي رسمت له في مرحلة الإعداد والتخطيط، ثم مقارنة هذه النتائج بمعايير التقويم، وقد يكون هذا أحد أسباب معوقات تقويم البرامج التدريبية.

سابعاً: معوقات تقويم البرامج التدريبية:

تحصر الباحثة المعوقات التي تحد من فاعلية تقويم البرامج التدريبية في ثلاثة محاور رئيسة وهي:

١. المعوقات الإدارية والتنظيمية: فلا يوجد في بعض الأحيان ضغوط على إدارة التدريب للقيام بالمزيد من الجهود في عملية التقويم، بالإضافة إلى شيوع الاعتقاد بضعف أهمية العملية التقويمية وهذا ما أشار إليه كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ، p18-19)، وقد سبقت الإشارة إلى دراسة الحربي (٢٠٠٦،ص٢٦٩) والتي أشارت فيه إلى غياب الخطط الاستراتيجية لإدارات التدريب بالجامعات السعودية.

٢. معوقات معرفية وإجرائية: حيث أشار توفيق (٢٠١٤، ص٢٧) إلى وجود قصور في المعارف المرتبطة بآليات التقويم وكيفية إجرائه من حيث التطبيق، كما أشار كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ،p18-19)، إلى جهل الجهات التدريبية عن ما يجب القيام به تحديداً أو كيفية التقويم.

وقد أشارت دراسة غبور (٢٠١٠م، ص٢٥٢) إلى هذه المعوقات حيث حصرتها في معوقات إدارية تمثلت في غياب حصر الاحتياجات التدريبية لكل فئة من أعضاء هيئة التدريس، ومعوقات معرفية وكيف تمثلت في ضعف ارتباط المحتوى العلمي بالبرنامج التدريبي وضعف التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.

٣. معوقات منهجية: وتتمثل في ضعف اتباع مراحل العملية التدريبية من حيث اكتشاف الحاجة للتدريب ثم تحديد الاحتياجات التدريبية ثم تصميم البرنامج التدريبي ثم تنفيذه وانتهاء بتقويمه (الشميمري وهيجان وغنام، ٢٠١٤م، ص٣٠٦)، حيث إن غياب اتباع مراحل العملية التدريبية وفقاً لهذه

المصفوفة، تجعل النتائج التقويمية التي تم التوصل إليها غير دقيقة أو مشكوك بصحتها، إذ إن عملية تقويم البرنامج التدريبي مترابطة بداية من تخطيطه وتنفيذه وانتهاء بتقويمه.

المحور الثالث: (نموذج كيرك باتريك ١٩٥٩):

أولاً: خطوات تقويم البرامج التدريبية وفق نموذج كيرك باتريك ١٩٥٩

صمم نموذج كيريك باتريك كلاً من دونالد كيرك باتريك وجيميس كيرك باتريك (James D Kirkpatrick؛ Donald L Kirkpatrick)، إلا أنه شاع تحت مسمى كيرك باتريك وهي عائلة المؤلفين، ويُشار إليه دوماً بنموذج كيرك باتريك، وقد أشار كيرك باتريك (p3 ، 2006، Kirkpatrick)، إلى أن عملية تقويم البرنامج التدريبي لا تقتصر على مرحلة التقويم النهائية، بل لابد أن يشمل التقويم على مرحلة تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي، إذا ما أُريد أن يكون برنامجاً تدريباً فعالاً، وذكر أن التقويم هو جزء من عملية تمتد لعشر خطوات وهي:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢. اختيار الأهداف المراد تحقيقها.
٣. تحديد محتوى الموضوع للبرنامج التدريبي.
٤. اختيار المتدربين المناسبين.
٥. تحديد الجدول الزمني المناسب.
٦. اختيار التجهيزات المناسبة
٧. اختيار المدربين المناسبين.
٨. اختيار وإعداد الوسائل السمعية والبصرية.
٩. تنسيق البرنامج.
١٠. تقويم البرنامج.

وتُسمى هذه الخطوات في المصادر العربية بمراحل العملية التدريبية، وتختصر عادة في أربع خطوات وهي (الاحتياجات التدريبية، وتخطيط البرنامج، وتنفيذ البرنامج، وتقويم البرنامج)، إلا أن كيرك باترك فصّلها بعشر خطوات متتالية.

وقد أشار كيرك باتريك إلى مجموعة من الأساليب لتنفيذ هذه الخطوات وذلك من خلال الإجراءات التالية:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية: ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق:
   أ- توجيه الأسئلة للمشاركين.
   ب- توجيه الأسئلة لرؤساء المشاركين.
   ج- توجيه الأسئلة لمن لهم إطلاع على الاحتياجات وكيف يمكن تلبيتها كالمرؤوسين والزملاء والعملاء المستفيدين.
   د- اختبار المشاركين.
   ه- تحليل نماذج تقييم الأداء.

ويمكن توجيه الأسئلة إما عن طريق المقابلات الشخصية أو الاستبيانات الاستقصائية، ويتم المفاضلة بينهما بحسب قدرة المؤسسة وإمكانياتها حيث إن لكلٍ منهما ميزات وعيوب كيرك باتريك-6-5

(Kirkpatrick ،2006، 4- 7).كما أرفق كيرك باتريك نموذجاً لاستبيان استقصائي كيرك باتريك، يمكن تكييفه بحسب احتياجات المنظمة، حيث يساعد هذا الجدول القائمين بالتدريب، وذلك من خلال احتساب النقاط الأعلى للمقترحات التدريبية، فيكون هو الأولوية في التدريب.

٢. اختيار الأهداف المُراد تحقيقها: بعد تحديد الاحتياجات، فإنه من الضروري تحديد الأهداف التدريبية، وقد أشار كيرك باتريك إلى ثلاثة أهداف رئيسة تُغطي ثلاثة جوانب للبرنامج التدريبي، وتكون متسلسلة وفقاً للترتيب التالي:
   أ- ما النتائج المطلوب تحقيقها؟
   ب- ما السلوكيات اللازمة لإنجاز هذه النتائج المرجوة؟
   ج- ما المعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة؟
٣. تحديد محتوى الموضوع للبرنامج التدريبي: تعدّ الاحتياجات التدريبية والأهداف هي العوامل التي تُشتق منها محتوى الموضوعات، ويكون المدرب هو المسؤول عن تحديد موضوع التدريب من خلال إجابته على سؤال (ما المواضيع التي ينبغي عرضها والتي تُلبي كلاً من الاحتياجات التدريبية والأهداف التدريبية؟) كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ، p9).
٤. اختيار المتدربين: عند اختيار المشاركين في البرنامج التدريبي، يجب أن يتم طرح أربعة أسئلة قبل عملية الاختيار وهي:
   أ- من يمكنه الاستفادة من التدريب؟
   ب- ما البرامج المطلوبة من الجهات السيادية (الخطط الحكومية، التشريعات الوزارية)؟
   ج- هل يكون التدريب تطوعياً أو إجبارياً؟
   د- هل يكون المتدربون مفصولين في التدريب بما يضمن حرية مشاركة المرؤوسين دون حضور رؤسائهم، أو أن يتم تضمين الرؤساء والمرؤوسين في ذات قاعة التدريب؟ كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ، p10)
٥. اختيار الجدول الزمني المناسب: حيث يتطلب أن يكون وقت التدريب مناسباً لكل من:
   أ- المتدربين.
   ب- رؤسائهم.
   ج- الظروف الأمثل للتعلم.

كما يجب تحديد ما إذا كان البرنامج سيعرض بشكل مركز أو يُقسم على شهور وأسابيع، بالإضافة إلى أهمية استشارة المدراء التنفيذيين بخصوص الوقت والجدول الزمني الأمثل، وذلك حتى يلاقي البرنامج احتياجات كلاً من المتدربين ورؤسائهم كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ، p11).

٦. اختيار المرافق المناسبة: وذلك بأن تكون المرافق مريحة وملائمة، بالإضافة إلى ضبط وقت الاستراحات والضيافة، وتجنب كل الأمور التي تسبب التشوش أو الضيق للمتدربين أو المدرب كضيق غرفة التدريب، أو وجود ضوضاء أو مشتتات كالألوان الملفتة، أو أن تكون الغرفة حارة أو باردة، إذ يؤثر ذلك على دافعية المتدربين.
٧. اختيار المُدربين المناسبين: وذلك لما يشكله المُدرب من أهمية في نجاح البرنامج التدريبي، حيث تكون مؤهلاتهم مناسبة وملائمة لموضوع التدريب، وامتلاكهم لرغبة ذاتية للقيام بالتدريب وتلبية احتياجات المتعلمين، بالإضافة إلى قدرتهم على التواصل الفعال، ومهارة تحفيز المتدربين على المشاركة واستثارتهم للتعلم.

وتؤدي ميزانية المنظمة دوراً مهماً في اختيار المدربين، حيث تلجأ كثير من المنظمات إلى الاعتماد على كوادرها في التدريب (إدارة التدريب، إدارة الموارد البشرية، هيئة التدريس)، وأحياناً عندما تتوفر لديها ميزانيات تعمد إلى اختيار مدربين خاصين من خارج المنظمة، وفي هذه الحالة يجب على إدارة التدريب أن تتأكد من كفاءة المدرب الخارجي، ومن أفضل الطرق في ذلك هو حضور تدريب لذلك المدرب من قبل مسؤولي التدريب، للتأكد من فاعليته وكفاءته، وقلة الاكتفاء بالمؤهلات وعدد الدورات التي أقامها كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p12).

٨. اختيار وإعداد الوسائل السمعية والبصرية: حيث إن حسن اختيار المدرب للوسائل المساعدة يرفع من قدرته على التواصل مع المتدربين إذا تم اختيارها بعناية، كما أن الوسائل السمعية والبصرية التي تكون سمة للبرنامج التدريبي، تعتمد على معرفة ومهارة المدرب بشكل أساسي في كيفية تطوير محتوى موضوعه الخاص، والبرنامج التدريبي الفعال هو الذي تكون فيه الوسائل السمعية والبصرية عنصراً أساسياً.

٩. تنسيق البرنامج: يتضمن البرنامج التدريبي الجيد تنسيقاً عالياً للمدرب والمتدربين، بحيث يكون هناك منسق خاص من قبل وحدة التدريب يعمل على إرشاد المُدربين في التدريب، وعلى تهيئة المكان والاحتياجات للمدرب، ويفضل أن لا يكون المدرب هو المنسق إلا في حالة تم الإعداد المسبق لذلك، وخاصة في حالة المدربين الخارجيين كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p1).

١٠. تقويم البرنامج: أكد كيرك باتريك أن التقويم الجيد للبرنامج التدريبي، يتحقق من خلال تخصيص وقت وجهد كافيين في عملية تخطيط وتنفيذ البرنامج، إذ أن الهدف الأساسي من تقويم البرنامج التدريبي التأكد من مدى فاعليته وكفاءته، وللحصول على نتائج إيجابية في التقويم، يتطلب أن تكون الأسس الأولى لبناء البرنامج التدريبي صحيحة من حيث التخطيط والتنفيذ كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p14-15).

ثانياً: مستويات كيرك باتريك الأربعة لتقويم البرنامج التدريبي:

طور كيرك باتريك نموذجاً يقوم على سلسلة متتابعة من التقويم تمتد لأربع مراحل، حيث ذكر كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p21) أن لكل مستوى من المستويات الأربعة أهميته وأثره على المستوى اللاحق له، وتنتقل مستويات التقويم من مستوى لآخر، كما أن عملية التقويم تصبح أكثر صعوبة واستهلاكاً للوقت مع كل مستوى متقدم، وتكّمن فائدة مستويات التقويم الأربعة بما تمده من معلومات قيّمة، ولا يجب أن يتم إجراء أي مستوى من المستويات بطريقة سريعة وبسيطة للوصول للمستوى اللاحق، والذي يعتبره المدرب أو القائم بالتقويم أكثر أهمية من غيره.

المستوى الأول: تقويم رد الفعل (Evaluating Reaction):

أشار كيرك باتريك (Kirkpatrick، 2006 ، p27-28) إلى أن تقويم رد الفعل يُعدّ مقياس لرضا المتدرب، فإذا كان مخططاً أن يكون التدريب فعالاً، فمن المهم أن يستجيب المتدربين برضا لهذا التدريب، وإلا فلن يكون هناك دافع للتعلم، فمستوى رد الفعل يساعد في تحديد مدى فعالية البرنامج وكيف يمكن تطويره، وتأتي أهمية تقويم رد الفعل لعدد من الأسباب وهي:

أ- قيامه بتزويد القائمين بالتدريب بملاحظات قيّمة عن أداء العمل التدريبي، كما تساعد التعليقات والمقترحات التي يبديها المتدربين على تطوير البرامج المستقبلية.

ب- العمل على توعية المتدربين بأن المدربين موجودون لمساعدتهم في أداء وظائفهم بشكل أفضل، وأن المدربين بحاجة لمعرفة مدى فعالية التدريب وذلك لتحديد مدى كفاءة وجدوى عملهم والبرنامج التدريبي بشكلٍ عام.

ج- تزود تقارير رد الفعل للمدراء والمسؤولين المهتمين بالبرنامج التدريبي بمعلومات كمية عن سير البرنامج التدريبي.

د- تُمد تقارير ردود الفعل المدربين بالمعلومات الكمية التي يمكن استخدامها لوضع معايير للأداء للبرامج التدريبية المستقبلية.

وللحصول على ردود الفعل بشكل صحيح، فإن على المدربين اتباع مجموعة من الإرشادات وذلك لضمان حصول أقصى فائدة ممكنة من تقارير ردود الفعل.

خطة عمل تقويم رد الفعل:

وضع كيرك باريك (Kirkpatrick، 2006 ، p28-31-34-35-36-38-40) خطة عمل للمستوى الأول (تقويم رد الفعل)، يقوم على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تأتي متتابعة وفقاً للترتيب التالي:

١. تحديد ما يُراد معرفته واكتشافه: فقد يريد المدرب الحصول على معلومات عن: المرافق (الموقع، الراحة، الملائمة وغير ذلك)، والجدول الزمني (الوقت، طول البرنامج، فواصل الراحة وغير ذلك)، والوجبات (كمية ونوعية الغذاء وغير ذلك)، والوسائل السمعية والبصرية (مدى مناسبتها، فاعليتها، تكلفتها، توافرها وغير ذلك)، والنشرات (في كونها مفيدة، هادفة وغير ذلك)، كما يجب أن يكون كل سؤال في استمارة ردود الفعل مستقل عن الأسئلة الأخرى.

٢. تصميم النموذج الذي سيتم من خلاله قياس درجات ردود الفعل: تتنوع النماذج التي يستخدمها المدربين في استمارات ردود الفعل، فالبعض يعتمد على الأسئلة المفتوحة، والآخر على الخانات المغلقة، ويُعدّ النموذج المثالي في استمارات ردود الفعل في مدى ما توفره بأكبر قدراً من المعلومات وتتطلب الحد الأدنى من الوقت لمعالجتها، كما يمكن تجريب مجموعة متعددة من استمارات ردود الفعل لمعرفة الأفضل من بينها، وذلك من خلال مدى فهم المتدربين لها وللغرض الذي صممت له، كما يغلب على الاستمارات التدريبية أنها يدوية حيث يقوم المتدرب بتعبئتها باليد، ويمكن تهيئتها بسهولة في تطبيق حاسوبي بما يمكّن من جدولتها وتحليلها بشكل أسرع، وقد طرحا كيرك باتريك مجموعة من النماذج لتقويم رد الفعل، وهي مكونة من ستة نماذج.

٣. تشجيع التعليقات والمقترحات المكتوبة: تُعطي التقييمات التي يتم الحصول عليها من الاستمارات ردود فعل للمشاركين، إلا أنها لا تُعطي أسباباً لردود الفعل تلك، كما أنها لا تقترح ما يمكن فعله لتطوير البرنامج التدريبي، فيتطلب الحصول على تعليقات إضافية من خلال الأسئلة المفتوحة، كما أن الاستمارات التي تم إرفاقها لردود الفعل، تُعطي المشاركين الفرصة للتعليق بشكل أكبر من خلال طرح سؤال مفتوح نهاية الاستمارة (ما الذي كان يُمكن أن يُطور في البرنامج التدريبي؟ ما هي المقترحات، وغير ذلك).

٤. الحصول على استجابة سريعة: يُفضل أن يتم الحصول على ردود الفعل بعد نهاية البرنامج التدريبي مباشرة، لما في ذلك من أثر أكثر قيّمة من لو تم تأجيلها، إذ إن تأجيلها قد يؤدي إلى ضعف قيام

المتدربين بالإجابة عنها، حيث لا توضح الاستمارة التي يقدمها المتدربين بعد انقضاء البرنامج التدريبي بفترة زمنية ردود أفعالهم بشكل كامل، ولهذا يفضل الحصول على استمارات رد الفعل من المتدربين قبل مغادرتهم لحجرة التدريب.

٥. الحصول على إجابات صادقة: عندما يكون التدريب في مؤسسة خارجية نجد أن المتدربين يذكرون آراءهم بكل شفافية حتى ولو كانت آراء نقدية وذلك لتدني احتمالية العواقب السلبية، ويختلف ذلك عن التدريب الداخلي في مكان عمل الموظف، ولتلافي ذلك يفضل أن لا يتم الحصول على أسماء المتدربين أو توقيعهم أو حتى ترك الورقة في أماكن جلوسهم؛ وذلك للحصول على إجابات صادقة وشفافة، فقد يقوم الموظف بذكر ردود غير صحيحة خوفاً من حدوث أثار سلبية على وظيفته أو مستقبله المهني.

٦. وضع معايير مقبولة: يتم استخدام التقديرات لوضع معايير للأداء المقبول، حيث يتم استخدام المقياس الخماسي لاحتساب هذه التقديرات، ويتم تأسيس المعيار بناء على التحليل الواقعي لما يمكن توقعه وأن نضع في الاعتبار ظروف المنظمة (الميزانية، المرافق المتاحة، المدربين الماهرين، إلخ).

٧. قياس ردود الفعل مقابل المعايير واتخاذ الإجراء المناسب: بعد أن يتم وضع معايير واقعية، يتم تقويم الجوانب المتعددة للبرنامج ونعمد إلى مقارنتها بالمعايير، ويجب أن يتضمن تقويم البرنامج على انطباعات المنسق وكذلك تحليل لتقارير التفاعل بين المتدربين، وفي حالة غياب استيفاء المعايير فينبغي القيام بالإجراءات التالية:

أ. إحداث تغيير في القادة، أو المرافق، أو الموضوع، أو أي أمر فيه قصور.

ب. تعديل الموقف وذلك في حال غياب استيفاء المدرب للمعيار الموضوع، حيث تقدم له النصائح، أو يتم العمل على تزويده بوسائل سمعية وبصرية، أو ما يُرى قصوراً فيه.

٨. تغيير المعيار الموضوع إذا تغيرت ظروف المنظمة (كنقص في الميزانية، أو ضعف وجود وسائل كافية، أو مدربين مهرة).

٩. نقل ردود الفعل حسب الاقتضاء: يتم نقل ردود الفعل وفقاً للفائدة من ذلك: من يريد رؤيتها؟ وما هو اقتضاء رؤيتها؟

ويطّلع على ردود الأفعال كلٌ من مدير الموارد البشرية واللجنة الاستشارية اللتان تملكان صلاحية التعيين والميزانيات وزيادة الرواتب والترقيات والتسريح.

المستوى الثاني: تقويم التعلم (Evaluating Learning):

ذكر كيرك باتريك باريك (Kirkpatrick، 2006 ، p42-43) أن التعلم يتمحور على الذي يُقدمه المدربون في البرنامج التدريبي حول (المعارف، والمهارات، والاتجاهات والسلوك)، ويمكن تحديد كمية التعلم المكتسبة من خلال الإجابة على ثلاثة أسئلة وهي:

أ- ما المعارف التي تم تعلمها؟

ب- ما المهارات التي تم تطويرها أو تحسينها؟

ج- ما السلوكيات أو الاتجاهات التي تغيرت؟

ويرتبط تقويم التعلم بالسلوك، إذ لا يمكن حدوث تغير في السلوك بدون حدوث التعلم التي تم اكتسابه في البرنامج التدريبي، بالإضافة وعندما تكون نتائج تقويم السلوك سلبية ولم نجد فيه تغيراً، فإن هذا يُشير إلى غياب حدوث التعلم، وأحياناً قد يحدث التعلم لكن لا نرى له أثراً في السلوك، ويعود ذلك إلى

البيئة التنظيمية السلبية أو الطاردة التي لا تُشجع الموظف على تطبيق السلوك الذي تعلمه في البرنامج التدريبي في ميدان العمل، وتجدر الإشارة إلى أن هناك صعوبة في تطبيق صعوبة مقياس تقويم التعلم، وذلك لما يستغرقه من وقت أطول من تقويم رد الفعل.

خطة عمل تقويم التعلم:

وضع كيرك باريك باتريك (Kirkpatrick ،2006 ، p43-48-49-50) خطة عمل للمستوى الثاني (تقويم التعلم) يقوم على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تأتي متتابعة وفقاً للترتيب التالي:

١. استخدام المجموعة الضابطة إذا كانت عمليه: يُقصد بالمجموعة الضابطة هي تلك المجموعة التي لا تتلقى تدريباً، مقابل المجموعة التجريبية التي تتلقى التدريب، وأي اختلاف يظهر بين المجموعتين يكون سببه التعلم الذي حدث في البرنامج التدريبي، ويشترط أن تكون المجموعتان متساويتين في السمات الواضحة، وإلا فإن المقارنة لن تكون صالحة لاعتماد نتائجها.
٢. تقويم المعارف والمهارات والاتجاهات السلوكية قبل وبعد البرنامج التدريبي: ويساعد ذلك في توضيح الفرق الذي حدث في التعلم، ويساعد الاختبار القبلي على التعرف على ما يعرفه وما لا يعرفه المتدربون مُسبقاً، وبهذه الطريقة يتم التعرف على الموضوعات التي يجب تغطيتها في البرنامج التدريبي والموضوعات التي يجب تجاوزها لإلمام المتدربين بها، ويساعد ذلك على معرفة ما الذي أخفق المتدربون في تعلمه، وذلك لمساعدة المدربين على تحسين البرامج التدريبية المستقبلية.
٣. استخدام اختبار الأداء لقياس المهارات: عندما يكون هدف البرنامج التدريبي هو زيادة المهارات، يُصبح اختبار الأداء مطلوباً، ويقوم اختبار الأداء على استخدام الاختبار القبلي لمعرفة مستوى الكفاءة التي يملكها المتدرب، في حين يحدد الاختبار البعدي مستوى التطور الذي تحقق في الأداء، إلا أن هناك حالة واحدة يكون فيها الاختبار القبلي والبعدي غير ضروري، وهي عندما لا يمتلك المتدرب أية مهارات سابقة، مع ملاحظة أن اختبار الأداء يستخدم بغض النظر عن اختلاف المهارات المراد تعلمها كالمهارات اللفظية أو التقنية وغيرها.
٤. الحصول على نسبة استجابة ١٠٠%: تساعد الاستجابة الكاملة من قبل المتدربين على معرفة النتائج السلبية والإيجابية للبرنامج، وعند الحصول على استجابة ناقصة فإن ذلك يتطلب استخدام مداخل خاصة مصممة بعناية لاختيار أحد النماذج، والعمل على تحليلها إحصائياً.
٥. استخدام النتائج الخاصة بتقويم تعلم المتدربين لتقييم المدرب: تُشير أحد القواعد التدريبية بأنه (في حال لم يتعلم المتعلم فالمعلم لم يُعلم) ويقصد بها أنه في حال الحصول على نتائج سلبية لتعلم المتدربين، فإن ذلك لا يعني بالضرورة أن الخلل قائم لدى المتعلمين بل في المدرب، إذ على جهة التدريب أن تعمد إلى قياس كفاءة المدرب في التوجيه، وعلى المدرب أن يبذل مزيداً من الجهود في رفع كفاءته وفاعليته في المستقبل، كما يتحتم عليه استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تساعده على التواصل والتفاعل بشكل أكبر مع المتدربين، وأحياناً قد يكون على جهة التدريب استبدال المدرب بمن هو أكفأ.

المستوى الثالث: تقويم السلوك (Evaluating Behavior):

ذكر كيرك باتريك باريك (Kirkpatrick ،2006 ، p52-53) أن تقويم السلوك يهدف إلى قياس التغير الذي طرأ على طبيعة العمل نتيجة لحضور المتدربين للبرنامج التدريبي، ويعدّ هذا المستوى أكثر صعوبة في قياسه من المستوى الأول والثاني، وذلك للصعوبات التي تحيط بتقويم السلوك، والتي يمكن حصرها في ثلاثة أسباب وهي:

أ- مدى التوافر: إذ لا يمكن للمتدرب أن يقوم بتغيير سلوكه حتى تتاح له الفرصة للقيام بذلك، فعلى سبيل المثال عندما يُراد تقويم برنامج تدريبي من خلال استخدام نموذج كيرك باتريك، فلن يتم ذلك حتى يتوافر برنامج تدريبي مُقام يمكن تقويمه.

ب- طبيعة المتدرب: ويقصد به طبيعة الأفراد المتدربين، فقد يقوم متدرب بتغيير سلوكه بعد التدريب مباشرة أو في أي فرصة تتاح له، ومتدرب آخر يأخذ زمناً أطول لتطبيق ما تعلمه، وقد يوجد متدرب ينتهي به المطاف إلى ضعف حدوث أي تغير في سلوكه إطلاقاً.

ج- البيئة التنظيمية: قد يواجه المتدرب اصطداماً بثقافة بيئته التنظيمية، حيث تمنع الإدارة العليا أو رؤساء الأقسام من تغير السلوك التنظيمي السائر، والذي قد يرجع إلى بيروقراطية المنظمة، لذا فإنه ينبغي على الإدارة العمل على تشجيع موظفيها على نهج السلوك الجديد بعد انتهاء التدريب والعمل على تحفيز الموظفين العائدين من التدريب من خلال المكافآت كالتشجيع وزيادة الحريات والتمكين وزيادة الأجور المرتبط بالجدارة.

وإذا كان تقويم رد الفعل وتقويم التعلم يحدثان مباشرة، فإن تقويم التغير في السلوك يحتاج إلى طرح ثلاثة أسئلة وهي:

أ- متى يتم التقويم؟

ب- كم عدد المرات التي يجب أن يتم فيها التقويم؟

ج- كيف يتم عمل التقويم؟

وتستهلك هذه الأسئلة وقتاً وجهداً للإجابة عليها، وفيما يلي مجموعة من الإرشادات التي يجب اتباعها عند تقويم السلوك.

خطة عمل تقويم السلوك:

حدد كيرك باتريك باريك (Kirkpatrick، 2006 ، p-53-54-55-59) خطة عمل للمستوى الثالث (تقويم السلوك) يقوم على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تأتي متتابعة وفقاً للترتيب التالي:

١. استخدام المجموعة الضابطة عندما يكون التدريب عملياً: حيث تفيد المجموعة الضابطة في إجراء المقارنة مع المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي واكتسبت الخبرة عن طريق التدريب، حيث إن أي تغير يحدث في السلوك سيُعزى إلى البرنامج التدريبي وليس إلى أسباب أخرى، كما أن عقد المقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يوجب أن تكون كلتا المجموعتان متساويتين في جميع الخصائص التي يمكن يكون لها تأثير على السلوك.

٢. إتاحة الوقت للسماح بحدوث تغير في السلوك: سبقت الإشارة إلى أهمية إتاحة الوقت الكافي لتطبيق السلوك المُتعلم، فلا ينبغي إجراء تقويم التغير في السلوك مباشرة بعد انتهاء التدريب، فبعض المهارات التي يتم تعلمها في البرنامج التدريبي تحتاج إلى توفر مواقف معينة للتدريب عليها، فعلى سبيل المثال إذا تم تدريب الرؤساء على كيفية التجوال بين الموظفين وتشجيعهم لن يطلب ذلك وقتاً طويلاً بل قد يحدث مباشرة، أما عند تدريب الرؤساء على كيفية التعامل مع الشكاوى المقدمة، فلا يمكن تطبيق السلوك المُتعلم حتى يتم تقديم شكوى بالفعل، وتقديمها قد لا يحدث فوراً، ويُفضل الانتظار لمدة تصل إلى شهرين أو ثلاثة لتقويم السلوك، وفي بعض البرامج التدريبية إلى ستة أشهر حتى يصبح التغيير أكثر واقعية.

٣. إجراء تقييم قبلي وبعدي إذا كان برنامج التدريب عملياً: ويكون التقييم القبلي والبعدي ممكناً عندما يكون التدريب داخل المنظمة، في حين يصعب إجراؤه عندما يكون التدريب خارجها وتقف قيود الميزانية والوقت عائق أمام إجراء التقييم القبلي والبعدي حتى في حالة التدريب الداخلي، كما أنه من المهم عند التخطيط للبرنامج التدريبي تحديد نوعية السلوك المطلوب والذي ينبغي أن يكون عليه المتدرب بعده، ثم إجراء التقييم القبلي قبل البدء بالبرنامج التدريبي، ثم يتم إجراء التقييم البعدي بعد البرنامج التدريبي، وذلك لمعرفة التغيرات التي حدثت في المعارف والمهارات والاتجاهات التي تم تدريسها في البرنامج التدريبي، وعن طريق مقارنة السلوكيات قبل وبعد البرنامج يمكن تحديد التغير الذي طرأ على السلوك، وهناك منهجية أخرى لقياس التغير في السلوك بعد البرنامج التدريبي وذلك من خلال الأشخاص الذين تم إجراء دراسات استقصائية لهم أو الذين تم عمل مقابلات شخصية معهم، حيث يُطلب منهم تحديد السلوك الذي أصبح مختلفاً عما كان عليه قبل البرنامج التدريبي.

٤. إجراء دراسات استقصائية ومقابلات شخصية مع كل من له علم بالسلوك: حيث يتعين على القائمين بالتدريب إجراء دراسات استقصائية ومقابلات شخصية مع كلٍ من (المتدربين، والمشرفين المباشرين، ورؤساء العمل، أو أية أشخاص آخرين يمكن وجودهم في ملاحظة السلوك)، ويتم طرح ثلاثة أسئلة تُساعد في اختيار أفضل المرشحين لتقويم سلوك المتدرب وهي:

أ- من أفضل المؤهلين لمتابعة سلوك المتدربين؟

يُعدّ مرؤوسي المتدربين هم أفضل المؤهلين لمتابعة سلوك المتدربين على أسس منتظمة بحكم طبيعة العمل.

ب- من الأكثر موثوقية؟

قد يقر المتدرب بغياب وجود أي تغير في سلوكه، إلا أن إجابات المرؤوسين عن سلوك المتدرب قد تكون لصالح أو ضد المتدرب، وهذا يُعطي صورة مشوهة عن الواقع، لذا فإن استخدام معلومات مُستقاة عن سلوك المتدرب من أكثر من مصدر، يعتبر أكثر موثقيه.

ج- من هو المتفرغ لإجراء المقابلة؟

يختص هذا السؤال بالمقابلات الشخصية وذلك لما تحتاجه من وقت، أما في حاله الاستبيان الاستقصائي فلا يعتبر هذا السؤال مهم، حيث توفر المقابلات الشخصية كمية من المعلومات، إلا أن ضيق الوقت يجعل القائم بتقويم السلوك يعّتمد على المقابلات المُغلقة الجماعية لعينة تم تدريبها، مع الإشارة إلى أن هذه المقابلات لا تمثل التغير في السلوك الذي طرأ على المتدربين، ولذا لا يمكن رسم أية استنتاجات حول التغير الشامل في السلوك من خلالها، وقد اقترح كيرك باتريك نموذجاً للمقابلات الشخصية والتي يمكن استخدامها أو تكييفها بحسب حاجة المنظمة.

ونظراً لعيوب المقابلة، فإن الاستبيان الاستقصائي دائماً ما يكون أكثر فاعلية، إذا تم تصميمه بشكلٍ صحيح، حيث يعمل على توفير جميع المعلومات التي يحتاجها القائم بعملية التقويم لرصد أي تغير يطرأ على السلوك، ويواجه الاستبيان مشكلة تتمثل في صعوبة تفرغ الأشخاص القادرين على إتمامه، ويتم تجاوز هذه المشكلة من خلال التشجيع والمكافآت المادية والمعنوية، أو الترويج بأنها معلومات للإدارة العليا، كما أن العلاقة الشخصية التي تنشأ بين المتدرب والمدرب تجعل المتدرب متأهب لتقديم المساعدة في الإجابة عليه، وقد اقترح كيرك باتريك نموذجا للاستبيان الاستقصائي والتي يمكن استخدامها أو تكييفها بحسب حاجة المنظمة.

٥. الحصول على نسبة استجابة تصل إلى ١٠٠%: عند تقويم التغير في السلوك بما يمكن للقائم بعملية التقويم اختيار عدد قليل من المتدربين "كنموذج" باستخدام الطريقة العشوائية، وإجراء المقابلات شخصية معهم أو عمل دراسات استقصائية عليهم، أو يتم إجراء المقابلة والدراسة الاستقصائية مع المتدرب الذي تزيد نسبة احتمالية أن لا تظهر عليه علامات تغير في سلوكه، ويعيب طريقة الانتقاء والتعميم أنها قد لا تؤدي إلى نتيجة صحيحة وسليمة، لذا ينبغي استخدام طريقة قياس التغير السلوكي الذي طرأ على جميع المتدربين، وهذا يعّتمد على المنظمة من حيث إمكانيتها في مدى توفر الوقت والمال الذي تستطيع إنفاقه على عملية تقويم السلوك.

٦. تكرار التقويم في أوقات مناسبة: حيث يُنصح بإعادة التقويم إلى ثلاث مرات، ويفضل أن تكون بينها مدة زمنيه كافية ويقترح أن تتراوح ما بين ثلاثة إلى ستة أشهر، إلا أن هذا يعتمد على المنظمة فهي التي تحدد وتقرر المدة الزمنية الكافية والتي تتناسب مع إمكانياتها، ويعود سبب إعادة التقويم إلى طبيعة المتدربين، حيث إن بعض المتدربين يقوم بتغيير سلوكه فور الرجوع من البرنامج التدريبي، إلا أنه بعد مُضيّ مدة زمنية يعود إلى سلوكه السابق، وكذلك الحال بالنسبة للمتدربين الذي لا يعمدون إلى تغيير سلوكهم إلا بعد شهرين أو ثلاثة وقد تصل إلى ستة أشهر، كما أنه يوجد متدربون لا يقومون بتغيير سلوكهم بتاتاً، مما يدعو إلى تكرار التقويم بين فترات متباعدة نسبياً للحصول على تقويم سلوك صادق.

٧. مقارنة التكاليف مقابل الفوائد: ينظر إلى التدريب على أنه نوع من الاستثمار، حيث يتم إجراء مقارنة بين التكلفة اللازمة لإحداث تغيير في السلوك وبين الفوائد التي ستعود على صورة نتائج بعد التقويم، ولذا فإنه عند تقرير إجراء تقويم للسلوك يجب حساب جميع التكاليف من وقت ومال، ويدخل في ذلك تكلفة الاستعانة بالمستشارين الخارجيين لإجراء تقويم السلوك.

ويُستخلص من هذا العرض أن الفوائد التي يُمكن حصرها من عملية تقويم السلوك هي الفوائد المباشرة، التي تتمثل في أنماط السلوك الوظيفي الذي يحقق المستوى الأخير وهي النتائج التنظيمية، حيث إن التغير في السلوك ليس غاية بل وسيلة لتحقيق استراتيجية المنظمة كتحسين الإنتاج والنوعية وتقليل الهدر وترشيد الميزانيات وغيرها.

المستوى الرابع: تقويم النتائج (Evaluating Results):

ذكر كيرك باتريك باريك (Kirkpatrick، 2006 ، p63-64-65) أن مستوى تقويم النتائج يهدف إلى تقرير ما النتائج النهائية التي حدثت بسبب حضور البرنامج التدريبي، ويعدّ تتويجاً لعملية التقويم لما له من أهمية، حيث يعدّ أصعب المستويات في طريقة قياسه، وحتى يتمكن القائمين بالتقويم من قياس مستوى النتائج، فإن عليهم الإجابة على مجموعة من الأسئلة وهي:

أ- كم تطورت الجودة بسبب البرنامج التدريبي نسبة إلى التطور الكلي في مستوى الجودة الذي قُدم للمشرفين والمديرين، وإلى أي حد ساهم في الأرباح؟

ب- ما نسبة الإنتاجية بسبب إجراء برنامج تدريبي على نطاق متنوع في قوة العمل لكل من المشرفين والمديرين؟

ج- ما نتيجة البرامج التدريبية الذي تم تطبيقها في مجال الاتصالات الشخصية والعلاقات الإنسانية؟

د- ما الفوائد الملموسة التي تم تلقيها مقابل الأموال التي تم إنفاقها على برامج القيادة وإدارة الوقت وصنع القرار؟

ه- كم زادت نسبة المبيعات كنتيجة لتدريب الموظفين على أبحاث السوق ..إلخ؟

و- ما هو العائد من الاستثمار لكل الأموال التي تم إنفاقها على التدريب؟

ويمكن تكييّف هذه الأسئلة وفقاً لاحتياجات المنظمة، وعادة ما تبقى هذه الأسئلة دون قابلية للإجابة عليها، فقد لا يعرف القائمون بالتقويم أو جهة التدريب كيف يتم قياس النتائج ومقارنتها بتكلفة البرنامج التدريبي، أو قد يستطيع القائمون بالتقويم أو جهة التدريب الإجابة عليها، إلا أن هذه الإجابات تكون دالّه على وجود جدوى للبرنامج التدريبي ولكن دون نتائج ملموسة مثبته.

وعند مرحلة التقويم للبرنامج التدريبي، فإن المستويات الثلاثة الأولى للتقويم تهدف إلى التعرف عن مدى تطبيق المعارف أو المهارات أو الاتجاهات التي تم تدريب الموظفين عليها من خلال تحديد الدرجة التي يتم بها تطبيق المعرفة أو المهارة أو الاتجاه، في حين أن المستوى الرابع (تقويم النتائج) يُحقق في ما النتائج النهائية التي تحققت بسبب التدريب وانعكست على تطور المنظمة؟

وللقيام بتقويم النتائج، فإن هناك مجموعة من الإرشادات التي يحتاج إليها القائمون بالتقويم أو جهة التدريب، وهي لا تختلف كثير عن إرشادات تقويم السلوك وهي:

خطة عمل تقويم النتائج:

حدد كيرك باتريك (Kirkpatrick ،2006، p65-66-67-68-70) خطة عمل للمستوى الرابع (تقويم النتائج) يقوم على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تأتي متتابعة وفقاً للترتيب التالي:

١. استخدام المجموعة الضابطة عندما يكون التدريب عملياً: حيث يعود سبب استخدام المجموعات الضابطة إلى سبب واحد، وهو للتعرف على سبب التغير الذي حدث، فهل مرجع هذا التغير هو التدريب الذي مرت به المجموعة التجريبية أم أنها تعود إلى عوامل أُخرى.
٢. إتاحة الوقت للنتائج كي تتحقق: فبعض التدريب لا يمكن تطبيقه في ميدان العمل حتى تأتي فرصة لتطبيقه، فعلى سبيل المثال لو تم تدريب موظف على زيادة المبيعات، فإنه لا يمكن قياس ذلك حتى يأتي المشتري، فليس بالضرورة أن تحدث النتائج مباشرة بعد البرنامج التدريبي، بل إن بعض النتائج المرجوة تأخذ وقتاً أطول في حدوثها.
٣. إعادة التقويم قبل البرنامج التدريبي وبعده إذا كان ذلك عملياً: وهذه الخطوة في تقويم النتائج تكون أسهل في تطبيقها من تقويم السلوك، وذلك لسهولة الحصول على السجلات التي تُشير إلى وضع ما قبل التدريب، كسجلات الحوادث أو الأخطاء المسجلة أثناء العمل، ومن ثم مقارنتها بسجلات ما بعد التدريب، فإذا كانت الأخطاء أو الحوادث في تراجع، فيكون سبب ذلك البرنامج التدريبي، وتُعدّ استمارة تقييم الأداء من السجلات التي يمكن الاعتماد عليها.
٤. تكرار التقويم في أوقات مناسبة: لابد لإدارة التدريب أن تقرر عدد المرات والتوقيت الذي سيُجرى فيه التقويم، فالنتائج قد تتغير للاتجاه الإيجابي أو السلبي بسبب التوقيت الذي تم فيه إجراء التقويم، ويفضل أن يترك تحديد ذلك لمحترف في التدريب ليقوم بتحديد تأثير التدريب على النتائج.
٥. احتساب الأرباح مقابل التكاليف: ويقصد بذلك حساب تكلفة عملية التقويم في المستوى الرابع، وبشكل عام لا يكلف مستوى تقويم النتائج كتقويم مستوى السلوك، إذ إن المؤشرات التي يُعتمد عليها في المستوى الرابع، تكون متاحة كسجلات الأداء وتقارير سير العمل وغيره، حيث تتمثل الصعوبة في تقويم المستوى الرابع في كيفية تحديد أي المؤشرات التي تدل على أن النتائج التي حدثت يرجع سببها للتدريب سواء كان بشكل مباشر أو غير مباشر.

٦. الرضا بالشواهد إذا كان الدليل القاطع غير ممكن: عندما يحدث تغير إيجابي في النتائج النهائية، فقد يُعزى سببه إلى البرنامج التدريبي، وفي هذه الحالة يُعد (شاهداً)، إلا أن بعض الإدارات في المنظمات تطلب (دليلاً) مادياً قاطعاً أن سبب التغيرات الإيجابية في المنظمة يرجع إلى التدريب، وهذا قد لا يمكن إثباته لصعوبة الجزم بذلك بسبب عوامل أخرى لا يمكن ضبطها، وبهذا يكون الرضا بالشاهد هو الحل الممكن، لأنه عادة ما يكون مستحيلاً الحصول على دليل.

المحور الرابع: الدراسة الميدانية، وتوضحها الدراسة فيما يلي:

أولاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة، ومراجعة العديد من المناهج البحثية؛ تم التوصل إلى أن طبيعة الدراسة وأهدافها تتناسب مع المنهج الوصفي، وهو كما عرفه عبيدات وعبد الحق وعدس (2014، 180) بأنه "دراسة الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من حملة شهادة الدكتوراه والذين سبق لهم المشاركة بواحدة أو أكثر في البرامج التدريبة التي يقدمها مركز تنمية المهارات والقيادات في كليات جامعة القصيم، وقد بلغ عدد الأعضاء (3335) وفقاً لإحصائيات عام 1439/1438 (مركز دعم القرار، اتصالات شخصية،2 صفر، 1439).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية طبقية لضمان تمثيل العينة لمجتمع الدراسة من خلال تطبيقها على الكليات النظرية والتطبيقية في فروع الجامعة بالمنطقة، وعلى الأعضاء الذكور والإناث، حيث تم تحديد نسبة 9% نظراً لأعداد مجتمع الدراسة البالغ (3335)، وقد تم احتساب العينة وفق العملية الحسابية (5333×90، 0= 300,15)، وبهذا يكون عدد العينة المطلوب (300) عضوٍ، وتم توزيع الاستبانة على أفراد العينة والتي بلغ مجموعها (300) من أصل (300)، ولم يتم استبعاد أي إجابة، حيث أن موقع الاستبانة الإلكترونية لا يقبل أي استبانة ناقصة، ويبين الجدول (٢) (و٣) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة وفق الكلية

نوع الكلية	العدد	النسبة
نظرية	205	68.3
تطبيقية	95	31.7
المجموع	300	100.0

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

نوع الجنس	العدد	النسبة
إناث	169	56.3
ذكور	131	43.7
المجموع	300	100.0

ثانياً: أداة الدراسة:

أ- **بناء أداة الاستبانة: تم** تصميمها تصميماً أولياً، حيث اشتملت في صورتها المبدئية على محور معوقات تقويم برامج التدريب في جامعة القصيم في ضوء نموذج كيرك باتريك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويندرج تحته جميع عبارات الاستبانة، واشتمل على (15) عبارة، تمت صياغتها بجُملٍ، يليها إجابات مغلقة ذات مقياس، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي {(1) أوافق بشدة (2) موافق (3) أوافق إلى حدٍّ ما (4)لا أوافق (5) لا أوافق بشدة}، بالإضافة إلى وجود سؤال مفتوح: هل هناك معوقات أخرى لتقويم برامج التدريب في ضوء نموذج كيرك باريك تؤثر على جودة تقويم البرامج التدريبية من وجهة نظرك؟

ب-صدق أداة الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وبلغ عددهم (9) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في عبارات الاستبانة، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين من حذف وإضافة وتعديل لبعض البنود، وبعد تحكيم الاستبانة؛ بلغ عدد فقراتها في صورتها النهائية (13) عبارة، مقسمة تحت (3) مجالات، ويوضح الجدول (3) محاور الاستبانة وعدد العبارات التي تخص كل مجال من مجالاتها، والقيمة الوزنية لكل مجال منسوباً إلى جميع محاور الاستبانة.

جدول (٤) :القيم الوزنية لمحاور الاستبانة

المحور/المجال معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك	عدد الفقرات	القيمة الوزنية لفقرات الاستبانة
المجال الأول: المعوقات المادية	4	% 30.76
المجال الثاني: المعوقات التنظيمية	4	% 30.76
المجال الثالث: المعوقات البشرية	5	% 38.46
المجموع الكلي لفقرات الاستبانة	13	% ١٠٠

ج.ثبات أداة الاستبانة: للتحقق من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية قوامها (76) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، واعتبرت القيم التي تم التوصل إليها معاملات قوية، وتشير إلى درجة عالية من الثبات.

جدول (5) : معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعوقات المادية	4	0.85
المعوقات التنظيمية	4	0.81
المعوقات البشرية	5	0.90
الثبات الكلي للمحور: معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك	13	0.90

المحور الخامس نتائج الدراسة الميدانية وتوصياتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الميداني الأول: "ما معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن السؤال الميداني الأول تم ترتيب عبارات المحور في (3) مجالات، واستخدمت الدراسة التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مع ترتيب المتوسطات الحسابية تنازلياً لتحديد أي العبارات أعلى درجة من حيث المتوسط الحسابي من غيرها، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول محور المعوقات

م	معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك		أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المجال الأول: المعوقات المادية										
1	قلة الموارد المالية المخصصة لعملية تقويم البرامج التدريبية	ت	64	91	84	52	9	3.50	1.10	1
		%	21.3	30.3	28.0	17.3	3.0			
4	قلة الابتعاث للتدريب الخارجي لأعضاء هيئة التدريس لارتفاع التكّلُفة	ت	82	68	85	49	16	3.50	1.20	1
		%	27.3	22.7	28.3	16.3	5.3			
2	ضعف التجهيزات التدريبية للبيئة التدريبية (القاعات، الوسائل، الأجهزة. إلخ)	ت	52	75	86	69	18	3.25	1.16	3
		%	17.3	25.0	28.7	23.0	6.0			
3	ضعف قدرة الجامعة على جلب مدربين خارجيين لارتفاع التكّلُفة	ت	51	76	87	64	22	3.23	1.18	4
		%	17.0	25.3	29.0	21.3	7.3			
المتوسط* العام للمجال الأول: المعوقات المادية								3.37	0.93	
المجال الثاني: المعوقات التنظيمية										
6	افتقاد أعضاء هيئة التدريس لدليل تقويم البرنامج التدريبي الذي يوضح مجالات التقويم في نموذج كيرك باتريك (تقويم التعلم-تقويم السلوك- تقويم النتائج)	ت	80	115	79	20	6	3.81	0.97	١
		%	26.7	38.3	26.3	6.7	2.0			
5	عدم توفر الدليل التدريبي لشرح كيفية استخدام نموذج كيرك باتريك في تقويم البرامج التدريبية في الموقع الإلكتروني لإدارة التدريب	ت	78	111	80	20	11	3.75	1.03	2
		%	26.0	37.0	26.7	6.7	3.7			
8	عدم وجود خطة زمنية لتقويم المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس وفق نموذج كيرك باتريك	ت	68	114	78	34	6	3.68	1.01	3
		%	22.7	38.0	26.0	11.3	2.0			

م	معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك		أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	غياب الخطة الاستراتيجية بعيدة المدى لإدارة التدريب للمستفيدين من أعضاء هيئة التدريس	ت	71	100	79	39	11	3.60	1.09	4
		%	23.7	33.3	26.3	13.0	3.7			
	المتوسط* العام للمجال الثاني: المعوقات التنظيمية							3.71	0.84	
المجال الثالث: المعوقات البشرية										
13	ضعف توظيف نتائج (البحث العلمي) في تطوير التدريب في الجامعة	ت	74	99	84	38	5	3.66	1.04	1
		%	24.7	33.0	28.0	12.7	1.7			
10	قلة إجراء الدراسات والبحوث الدورية لتطوير عملية تقويم البرامج التدريبية بشكل مستمر	ت	56	105	104	30	5	3.59	0.96	2
		%	18.7	35.0	34.7	10.0	1.7			
11	ضعف ارتباط عملية تقويم البرامج التدريبية لإدارة التدريب بالخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم من حيث تطوير أعضاء هيئة التدريس	ت	44	88	100	57	11	3.32	1.06	3
		%	14.7	29.3	33.3	19.0	3.7			
12	ضعف كفاءة تنظيم محتوى البرامج التدريبية من حيث غياب تكامل مراحل العملية التدريبية	ت	46	81	106	56	11	3.32	1.06	3
		%	15.3	27.0	35.3	18.7	3.7			
9	ضعف كفاءة القائمين بعملية تقويم البرامج التدريبية وفقاً لمستويات نموذج كيرك باتريك	ت	32	74	115	63	16	3.14	1.04	5
		%	10.7	24.7	38.3	21.0	5.3			
	المتوسط* العام للمجال الثالث: المعوقات البشرية							3.41	0.84	
	المتوسط* العام لمحور المعوقات							3.49	0.72	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول (٦) إن درجة الموافقة على المحور كانت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (3.41 – 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى درجة عالية، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لكل عبارة فإنه يمكن ترتيبها ترتيباً تنازليًّاً بحسب درجة الموافقة على النحو التالي:

أ- المجال الأول (المعوقات المادية):

- جاءت العبارة (1) في الترتيب الأول للمجال والتي نصها (قلة الموارد المالية المخصصة لعملية تقويم البرامج التدريبية) في المرتبة الثانية من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.50)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يدل ذلك على إحساس الأعضاء بوجود ضعف في التمويل لعملية التقويم لسماعهم بذلك من المسئولين، وفقاً لما أشارت إليه دراسة المحيميد (2018، 139-127)، إذ يحتاج إلى متخصصين لإجراء المقابلات وتطبيق المقارنات والنظر في السجلات لدى

رؤساء الأقسام وغيرها، حيث لا يتمكن الأعضاء من معرفة كمية التمويل الفعلية بشكلٍ مباشر، إذ تعتبر معلومات داخلية للمركز ويطلع عليها طاقم العمل فيه، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبد المنعم (2011) في كون المعوقات المالية من أهم معوقات تقويم البرامج التدريبية، وذلك لوجود صعوبة في تقدير احتياج مراكز التدريب، وقلة المخصصات المالية لها بوجه عام.

- جاءت العبارة (4) في الترتيب الثاني للمجال والتي نصها (قلة الابتعاث للتدريب الخارجي لأعضاء هيئة التدريس لارتفاع التكلُفة) في المرتبة الثانية من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.50)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك لسببين؛ ارتفاع التكلفة المادية الفعلية للتدريب حيث يتضمن الابتعاث مصاريف السكن والتنقل، بالإضافة إلى شعور مكان العمل للمتدرب المبتعث فتقل إنتاجية العمل، أو إلى تفعيل مركز تنمية المهارات والقيادات لمشروع (تنمية الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس) الذي يقوم على إيفاد العضو المتميز للتدريب، ويتولى عند عودته للجامعة إعداد وتطوير البرامج التدريبية، أو حتى تطبيقها، فلا يتم ابتعاث أعداد كبيرة.

- جاءت العبارة (2) في الترتيب الثالث للمجال والتي نصها (ضعف التجهيزات التدريبية للبيئة التدريبية (القاعات، الوسائل، الأجهزة. إلخ) في المرتبة الثالثة من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.25)، ودرجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.

- جاءت العبارة (3) في الترتيب الرابع للمجال والتي نصها (ضعف قدرة الجامعة على جلب مدربين خارجيين لارتفاع التكلُفة في المرتبة الرابعة من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.23)، ودرجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يشير ذلك إلى قلة جلب المركز لمدربين خارجيين لتدريب الأعضاء، بشكلٍ دائم ومنتظم، إذ يُعدّ التدريب الداخلي أقل كلفة من نواحٍ عدة، وخاصة مع بدء تطبيق مشروع التحول الوطني (2020) الساعي لتقليل الهدر في النفقات الحكومية، وقد اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة عون (2010) باعتبار أن تنفيذ البرامج التدريبية ومتطلباتها من معارف ومهارات، يتطلب وفرة مادية غير موجودة على أرض الواقع.

ب- المجال الثاني (المعوقات التنظيمية):

- جاءت العبارة (6) في الترتيب الأول للمجال والتي نصها (افتقاد أعضاء هيئة التدريس لدليل تقويم البرنامج التدريبي الذي يوضح مجالات التقويم في نموذج كيرك باتريك (تقويم التعلم-وتقويم السلوك-وتقويم النتائج) في المرتبة الأولى من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.81)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى افتقاد المركز لآلية واضحة في إصدار المنشورات السنوية الدورية المطبوعة التي تُشير بوضوح إلى كيفية التقويم الذي سيخضع له الأعضاء في مختلف المستويات، من حيث ماهيته وكيفية إجرائه والمواقيت الزمنية لكل مستوى وتفريعاته، وبالتالي انخفاض التوعية المتطلبة بطبيعة التقويم المطبق ومتطلباته.

- جاءت العبارة (5) في الترتيب الثاني للمجال والتي نصها (ضعف توفر الدليل التدريبي لشرح كيفية استخدام نموذج كيرك باتريك في تقويم البرامج التدريبية في الموقع الإلكتروني لإدارة التدريب) في المرتبة الثانية من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.75)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى ضعف تفعيل الموقع الإلكتروني، من حيث ضعف إمكانية حصول الأعضاء على أي مستند خاص بتقويم البرنامج التدريبي باستخدام النموذج.

- جاءت العبارة (8) في الترتيب الثالث للمجال والتي نصها (ضعف وجود خطة زمنية لتقويم المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس وفق نموذج كيرك باريك) في المرتبة الثالثة من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.68)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يشير ذلك

إلى ضعف تطبيق بعض خطوات النموذج بشكلٍ عام في المستوى الثاني والثالث والرابع؛ إذ تقترن جميعها في بعض خطواتها بإعادة إجراء التقويم بعد فترات زمنية كثلاثة أشهر أو ستة أشهر أو تسعة أشهر وذلك للتأكد من مدى تحققها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المحيميد (2018) التي أكدت على وجود ضعف في تطبيق مستوى تقويم التعلم، وتقويم السلوك، وتقويم النتائج من قبل مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم.

- جاءت العبارة (7) في الترتيب الرابع للمجال والتي نصها (غياب الخطة الاستراتيجية بعيدة المدى لإدارة التدريب للمستفيدين من أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الثانية من التدريج الخماسي؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.60)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى حداثة مركز تنمية المهارات والقيادات، حيث تم إنشاؤه في عام 1430، بالإضافة إلى تعاقب الرؤساء عليه بصفة دورية، وقلة وجود مؤهلات محددة ومشروطة للعمل فيه، بدء من الإدارة وانتهاء بالموظفين، وتقاربت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2006) التي أكدت على غياب الخطط الاستراتيجية والهياكل التنظيمية والوحدات المتخصصة للإدارات التطويرية في جامعات المملكة المختصة بتنمية أعضاء هيئة التدريس.

ج- المجال الثالث (المعوقات البشرية):

- جاءت العبارة (13) في الترتيب الأول للمجال والتي نصها (ضعف توظيف نتائج (البحث العلمي) في تطوير التدريب في الجامعة) في المرتبة الأولى من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.66)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى وجود عدد من التوصيات في دراسة (معوض 2013) ودراسة (يونس2014) لتحسين عملية التدريب بجامعة القصيم، لم يتم توظيفها والاستفادة منها في القطاع التدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- جاءت العبارة (10) في الترتيب الثاني للمجال والتي نصها (قلة إجراء الدراسات والبحوث الدورية لتطوير عملية تقويم البرامج التدريبية بشكل مستمر) في المرتبة الثانية من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.59)، ودرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، ويرجع ذلك إلى عدد الدراسات التي تم إجراؤها على مستوى الجامعة في مجال التدريب، حيث بلغ مجموعها دراستين فقط؛ وهما دراسة (معوض 2013) ودراسة (يونس2014).

- جاءت العبارة (11) في الترتيب الثالث للمجال والتي نصها (ضعف ارتباط عملية تقويم البرامج التدريبية لإدارة التدريب بالخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم من حيث تطوير أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الثالثة من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.32)، ودرجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى ضعف اقتران تقويم البرامج التدريبية كأحد مداخل تصنيف الجامعة في المؤشرات العالمية من خلال تدريب عضو هيئة التدريس، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة الصقري والمحيميد (2017) التي أشارت إلى أهمية الاعتماد على مدخل تصنيف الجامعة وقدرتها على التنافسية كأحد طرق تقويم التدريب لدخول الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية.

- جاءت العبارة (12) في الترتيب الثالث للمجال والتي نصها (ضعف كفاءة تنظيم محتوى البرامج التدريبية من حيث غياب تكامل مراحل العملية التدريبية) في المرتبة الثالثة من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.32)، ودرجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى غياب استمارة (حصر الاحتياجات التدريبية) والذي يعد أهم خطوة من خطوات مراحل العملية التدريبية، حيث لم تجد الباحثة أي نموذج في ذلك، بالإضافة إلى غياب آلية (تحديد الحاجة للتدريب) التي تساعد في التعرف على مدى القصور الموجود في أداء أعضاء هيئة التدريس كتقارير الأداء أو استبيانات الآراء أو

المتابعة الدورية للمستجدات التعليمية الدولية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زيد وابن رطال (2011) وذلك بانتفاء فاعلية البرنامج التدريبية في حال ضعف تدرجها بجميع مراحلها بدءاً من تحديد الاحتياجات التدريبية وصولاً إلى مرحلة التقويم، كما اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة غبور (2010) من حيث إن غياب حصر الاحتياجات التدريبية يعد معوقاً من المعوقات التي يواجهها المتدربون من أعضاء هيئة التدريس.

- جاءت العبارة (9) في الترتيب الخامس للمجال والتي نصها (ضعف كفاءة القائمين بعملية تقويم البرامج التدريبية وفقاً لمستويات نموذج كيرك باتريك) في المرتبة الثالثة من التدريج الخماسي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.14)، ودرجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى غياب العلامات والإشارات التي تُدلل على تطبيق القائمين للنموذج كاملاً في مستوياته، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبد المنعم (2011) من حيث قصور التأهيل العلمي للقائمين بالتقويم في طرق القياس والتقويم، كما قاربت هذه النتيجة نسبياً مع دراسة جاسم (2012) التي أشارت إلى أن جودة أسلوب التقويم والقياس المتبع في البرنامج التدريبي يرتبط بكفاءة ومصداقية القائمين بعملية التقويم، حيث أن الخلل والتحيز أو نقص المعلومات لدى القائم بالتقويم يؤدي إلى ضعف في عملية التقويم.

- **ترتيب مجالات محور معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك:**

أمكن ترتيب مجالات المحور تنازليًا بحسب استجابة أفراد العينة، بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال، ثم مقارنته بالمتوسط والانحراف العام للمحور، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مجالات المحور

المجالات	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المعوقات المادية	3.37	0.93	3
المعوقات التنظيمية	3.71	0.84	1
المعوقات البشرية	3.41	0.84	2
الدرجة الكلية لمحور معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك	3.49	0.72	

*** المتوسط من 5 درجات**

يتضح من الجدول (٧) إن درجة المحور قد تحققت بدرجة عالية، حيث تبين ذلك من مجموع درجات المتوسطات الحسابية للمجالات، والذي يمثل الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمحور، والبالغ قيمته (3.49)، ويقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (3.41– 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى درجة عالية.

أما على مستوى المجالات منفردة فقد جاءت على النحو التالي:

- حقق مجال (المعوقات التنظيمية) الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وهي درجة متوسطة؛ لوقوعها بين الفئتين (2.61-3.60).

- جاء مجال (المعوقات البشرية) في الترتيب الثاني بواقع متوسط حسابي بلغ (3.41)، وهي درجة متوسطة؛ لوقوعها بين الفئتين (2.61-3.60).
- أحرز مجال (المعوقات المادية) الترتيب الثالث بواقع متوسط حسابي بلغ (3.37)، وهي درجة متوسطة؛ لوقوعها بين الفئتين (2.61-3.60).

وقد يرجع سبب كون المعوقات التنظيمية هي أول المعوقات من جهة نظر عينة الدراسة؛ إلى قلة توافر أدواتها رغم سهولة تطبيقها، كغياب الأدلة التدريبية والخطة الاستراتيجية والخطط الزمنية وارتباطها بخطة الجامعة الاستراتيجية في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس، حيث يجهل الأعضاء جميع هذه المعلومات.

أما بالنسبة للمعوقات البشرية التي حلت ثانياً من وجهة نظر العينة فقد يعود ذلك إلى ضعف تمكّن المركز من تطبيق النموذج بشكلٍ احترافي؛ وقد اطلعت الباحثة على المستندات ووثائق المركز ووجدت فيه تفعيلاً متوسطاً لجميع مستويات النموذج، إلا أنه دون المأمول، وجاءت المعوقات المادية في ذيل القائمة من وجهة نظر العينة وهذا يُدلل على تضعّيف احتمالية وجود قصور في إمكانات المركز المادية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الميداني الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس حول معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك تُعزى لمتغيرات: (الجنس، ونوع الكلية)؟

للإجابة عن السؤال الميداني الثاني تم باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول المعوقات تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس- ونوع الكلية)، واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول المعوقات تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس-نوع الكلية)، وفق نتائج الجداول التالية:

١. الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس):

جدول (٨): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مجالات المحور باختلاف نوع العينة

المجال	نوع العينة (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المادية	ذكر	131	3.39	0.99	0.35	0.730	غير دالة
	أنثى	169	3.35	0.90			
المعوقات التنظيمية	ذكر	131	3.71	0.87	0.05	0.958	غير دالة
	أنثى	169	3.71	0.82			
المعوقات البشرية	ذكر	131	3.58	0.84	3.09	0.002	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	169	3.28	0.83			
الدرجة الكلية معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك	ذكر	131	3.56	0.74	1.53	0.127	غير دالة
	أنثى	169	3.43	0.70			

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ت) غير دالة في المجالات: (المعوقات المادية، المعوقات التنظيمية)، وفي الدرجة الكلية للمحور مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات

عينة الدراسة في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس)، ويشير تشابه إجابات العينة إلى توحد إجاباتهم في كون (المعوقات المادية، والمعوقات التنظيمية) من المعوقات الرئيسة التي تحول دون تطبيق نموذج كيرك باتريك بالرغم من اختلاف جنس العينة.

كما يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ في مجال: (المعوقات البشرية)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في هذا البعد، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور، وقد يعود ذلك إلى كون قيادة مركز تنمية المهارات والقيادات وطاقم عمله رجالية بالكامل، مما يساعد على إطلاع الأعضاء الذكور على طبيعة المعوقات البشرية أكثر من الأعضاء الإناث، إذ يقتصر عمل الأعضاء الإناث على التنسيق.

٢. الفروق باختلاف نوع الكلية:

جدول (٩): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مجالات المحور باختلاف نوع الكلية

المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المادية	نظرية	205	3.36	0.97	0.15	0.884	غير دالة
	تطبيقية	95	3.38	0.86			
المعوقات التنظيمية	نظرية	205	3.73	0.85	0.48	0.630	غير دالة
	تطبيقية	95	3.68	0.82			
المعوقات البشرية	نظرية	205	3.37	0.85	1.22	0.222	غير دالة
	تطبيقية	95	3.49	0.83			
الدرجة الكلية معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك	نظرية	205	3.48	0.73	0.43	0.664	غير دالة
	تطبيقية	95	3.52	0.70			

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) غير دالة في المجالات: (المعوقات المادية، المعوقات التنظيمية، المعوقات البشرية)، وفي الدرجة الكلية للمحور مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تلك الأبعاد تعود لاختلاف نوع الكلية التي يعمل بها أفراد العينة، ويشير تشابه إجابات العينة على إجماعهم على أن (المعوقات المادية، والمعوقات التنظيمية، والمعوقات البشرية) التي تحول دون تطبيق نموذج كيرك باتريك موجودة رغم اختلاف الكليات التي تطبق بها الدورات التدريبية، فلا يوجد فرق بين الكلية المجهزة وغير المجهزة، وكليات المركز عن كليات الأطراف.

توصيات الدراسة:

أولاً: توصيات عامة:

١. تقويم ردود الفعل: تحويل استمارة تقويم الدورة التدريبية اليدوية إلى استمارة إلكترونية، وإنشاء اسم مستخدم لكل متدرب؛ مما يساعد على تجميع ردود فعل المتدرب الواحد لمختلف الدورات التدريبية، ومقارنة تطور تقويم الدورات المختلفة بالنسبة للمتدرب، بالإضافة إلى مقارنتها مع أراء مجموعته التدريبية، ومقارنة المجموعات التدريبية ببعضها؛ مما يسهل جدولتها وتحليلها من خلال معرفة تطور الأداء التقويمي باستخدام مؤشرات الرسوم البيانية، كما أنها تسهل على تزويد

المهتمين بأداء المركز التقويمي بالمعلومات، سواء كانت إدارة الجامعة، أو المدربين، أو المقومين الخارجيين، أو الباحثين، أو هيئة تقويم التعليم.

٢. تقويم التعلم: اشتراط تجاوز المتدرب للاختبارات القبلية والبعدية بعد تفعيلها، وتفوق مستوى أداءه عند المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تفعيلها، وتطبيق المقابلات بحسب مناسبتها لكل من المتدرب وزملاءه ورؤسائه بعد إصدار نماذج معاد صوغها من النموذج الأصل، ويشترط تقنينها وتحكيمها، بالإضافة إلى إعادة إجراء التقويم خلال فترات زمنية متفاوتة نسبياً.

٣. تقويم السلوك: استخدام مدخل (منع الارتداد Relapse Prevention) لروبرت ماركس، لدراسة المشكلات والعوائق التي تواجه المتدربين من الأعضاء بعد رجوعهم لبيئة العمل، والتي تمنعهم من تطبيق مهاراتهم وخبراتهم الجديدة في عملهم الأكاديمي، والعمل على تضمين هذه المعوقات كأحد محاور البرنامج التدريبي، وذلك من خلال تدريب الأعضاء على نوعية الارتدادات التي سيقابلونها وكيفية مواجهتها، بالإضافة إلى تطبيق المقابلات مع المشرفين والرؤساء والمتدربين والمتدرب ذاته بعد إصدار نماذج محكمة ومقننة لها.

٤. تقويم النتائج: المقارنة بين أهداف الجامعة كمنظمة في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس، وبين منجزات المركز وانعكاس أداءه في تحقيقها، من خلال الاستعانة بسجلات (تقييم الأداء) و (سجلات الأخطاء) بعد تفعيلها، بالإضافة إلى إجراء المقارنات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التدريبية، وانتهاء بتسجيل نسبة التحقق السنوية، وإطلاع الإدارات العليا في الجامعة على التقرير لتذليل المعوقات الإدارية والتنظيمية.

ثانياً: توصيات تتعلق بالمعوقات

١. توصيات تتعلق بمجال المعوقات المادية:

- زيادة المخصصات المالية لمركز تنمية المهارات والقيادات بما يساعد المركز على إجراء عملية تقويم فعالة للبرامج التدريبية.
- زيادة مقاعد الابتعاث للتدريب الخارجي لأعضاء هيئة التدريس في أفضل المؤسسات والمراكز التدريبية العالمية.
- إلغاء القاعات التدريبية الموزعة على الكليات الفروع، واستبدالها بمنشأة تدريب متكاملة في مبنى الجامعة الرئيسي بالمليداء، حيث يفيد ذلك في اكتمال الأعداد التدريبية، وإقامة الدورات بطريقة منتظمة.
- استجلاب المُدربين المبتعثين من برنامج (تنمية الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس) ممن تم ابتعاثهم إلى مراكز التدريب الجامعي ذات التصنيف المرتفع.

٢. توصيات تتعلق بالمعوقات التنظيمية:

- ترسية آلية للنشر الورقي محددة بأوقات إصدار نشرة سنوية تشتمل على منجزات المركز السنوية، بالإضافة على احتوائها على دليل تقويم الأعضاء وفق النموذج في مختلف مستوياته، والذي سيخضع له الأعضاء بعد انتهائهم من البرنامج التدريبي.
- تفعيل الموقع الإلكتروني لمركز تنمية المهارات والقيادات، وتطويره عبر تحويله إلى تطبيق تقني، مما يسهل على الأعضاء متابعة المستجدات، كتنبيهات الدورات التدريبية الجديدة وربط التوقيت الزمني والمكاني بجدول العضو الأكاديمي، ومعلومات الدورة كعنوانها ومدربها ومحاورها، ومتطلبات حضورها.

- إدراج خطة زمنية لإجراء عملية التقويم توضح مواعيد تقويم كل مستوى وفق الفترات الزمنية المحددة في النموذج كـ(3-6-9) أشهر.
- تصميم خطة استراتيجية لمركز تنمية المهارات والقيادات، توضح الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى، وطبيعة محتوى البرامج التدريبية، ومدى ارتباطها بتحقيق استراتيجية الجامعة المتعلقة بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وصولاً إلى كيفية إسهام المركز في تحقيق الرتبة التصنيفية التي تطمح لها الجامعة.

٣. توصيات تتعلق بالمعوقات البشرية:

- توظيف نتائج البحوث العلمية الصادرة من الجامعة نفسها، والمهتمة بتطوير التدريب، لتحسين العملية التدريبية، ومعالجة ما بها من قصور.
- إقران تقويم البرامج التدريبية بمدى ارتفاع تصنيف الجامعة وقدرتها على التنافسية في المؤشرات العالمية من خلال تدريب عضو هيئة التدريس.
- تنظيم محتوى البرامج التدريبية وفقاً لمنظومة مراحل العملية التدريبية التي تشتمل على (اكتشاف الحاجة للتدريب - تحديد الاحتياجات التدريبية – تصميم البرنامج التدريبي – تنفيذ البرنامج التدريبي – تقويم البرنامج التدريبي).
- التأهيل العلمي للقائمين بعملية التقويم للبرامج التدريبية باستخدام نموذج كيرك باتريك من خلال البرامج والدورات التدريبية التي يمكن أن تسهم في ذلك.

مقترحات الدراسة:

١. تصور مقترح لمواجهة معوقات تقويم البرامج التدريبية بمركز تنمية المهارات والقيادات باستخدام نموذج كيرك باتريك (دراسة ميدانية).
٢. التأصيل النظري لمدخل (روبرت ماركس) كأحد مداخل مواجهة معوقات البرامج التدريبية وبيان متطلبات تطبيقه.
٣. توظيف مدخل (روبرت ماركس) لمواجهة المعوقات البيئية للمتدرب بجامعة القصيم (دراسة نظرية).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت. (٢٠١٦م). الألعاب والمباريات التدريبية لتطوير مهنة التدريب. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

آل زاهر، علي. (١٤٢٣هـ). برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس السعودي: مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها. مكة: جامعة طيبة.

توفيق، عبد الرحمن. (٢٠١٤). منهج مهارات التدريب: تقييم العملية التدريبية. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.

جاسم، أحمد. (2012). تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية. ج (4). ع (8). 241- 262.

جامعة القصيم. (1431). الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم 2010-2020. بريدة: جامعة القصيم. (بدون رقم نشر). تم الاسترجاع في 14 ذي القعدة 1437 من http://www.qu.edu.sa/qudocuments/ar-sathestrategicplan.pdf

جامعة القصيم، وكالة التخطيط والتطوير والجودة. (1437). تم الاسترجاع في 17 جمادى الأولى 1437 من http://goo.gl/xbEjtn

حداد، محمد. (٢٠٠٦م). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. مصر: دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة.

الحربي، حياة. (2006). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة دارسات في التعليم الجامعي. ع (13). 308-378.

حسنين، حسين. (٢٠٠٥م). تقويم التدريب-مصدر مواد مرجعية وتدريبية في إطار تقويم التدريب. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

درويش، علي. (2005). تطبيقات الحكومة الإلكترونية: دراسة ميدانية على إدارة الجنسية والإقامة بدبي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

رؤية المملكة العربية السعودية (2030). (2016). تم الاسترجاع في 12 شوال 1437 من https://vision2030.gov.sa

الزكي، أحمد؛ فليه، فاروق. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفا لدنيا النشر والطباعة.

زيد، ميلود؛ ابن رطال، الخير. (2011، مايو) أثر التدريب على الإبداع والتغيير التنظيمي. بحث مقدم في الملتقى الدولي الأول للإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة. الجزائر.

سعد، مأمون. (٢٠١٠ م، فبراير). تقويم برامج تدريب وتنمية الموارد البشرية: مدخل نوعي وكمي. بحث مقدم في المؤتمر العربي الثاني لتنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني. مجلد (٤). سلطنة عمان.

السكارنة، بلال. (٢٠١١م). تصميم البرامج التدريبية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السيد، أسامة؛ الجمل، عباس. (٢٠١٦ م). التدريب والتنمية المهنية المستدامة. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (2003). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشميمري، أحمد؛ هيجان، عبد الرحمن؛ غنام، بشرى. (2014). مبادئ إدارة الأعمال: الأساسيات والاتجاهات الحديثة. (ط.11). المملكة: دار العبيكان للنشر.

الصقري، عواطف؛ المحيميد، يارا. (2017، يناير). تقويم التدريب مدخل لتعزيز قدرة الجامعات السعودية على التنافسية في المؤشرات العالمية. بحث مقدم في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (2030). القصيم: جامعة القصيم.

الطعاني، حسن. (٢٠٠٩م). التدريب مفهومة وفعاليته-بناء البرامج التدريبية وتقويمها. (ط.٣). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، محمود. (٢٠١٤م). تصميم وتنفيذ وتقويم برامج التدريب. (ط.٢). مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الملك، زكي. (2010). تقويم البرامج التدريبية المقدمة من الهيئات والمنظمات الدولية في مصر لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء نموذج كيرك باتريك. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ج (2). ع (29). 57-97.

العبد المنعم، فهد. (2011). معوقات أداء وحدات تقويم التدريب بمجالس التدريب التقني والمهني. مجلة التربية بجامعة الأزهر. ج(3). ع(146). 489-562.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (2014). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عون، وفاء. (2010). فاعلية برامج عمادة تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس. ج (2). ع (34). 605-674.

غبور، أماني. (٢٠١٠ م، أبريل). دراسة تقويمية لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السنوي (العربي الخامس-الدولي الثاني) في الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي والنوعي في مصر والعالم العربي. ج (١). مصر.

المحسن، محسن. (2007). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. مجلة مستقبل التربية العربية. ج(13). ع(44). 9-39.

محمد، هيثم؛ شلبي، عماد؛ عبد الله، مجدي؛ الفلاح، جوزاء؛ بكر، أماني. (١٤٣٥ه). دراسة تقييمية لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل. جامعة حائل: عمادة الجودة والتطوير. تم الاسترجاع في ١٥ جمادى الأولى ١٤٣٧هـ من http://goo.gl/H9TnJs

المحيميد، يارا. (2018). تطوير تقويم برامج التدريب بجامعة القصيم في ضوء نموذج كيرك باتريك. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية. جامعة القصيم: القصيم.

مركز تنمية المهارات والقيادات (1437). وثائق العمادة. [مراسلات شخصية].

مركز تنمية المهارات والقيادات، الرسالة. (2018). تم الاسترجاع في 16 محرم 1437 من http://www.add.qu.edu.sa/About/Pages/Message.aspx

مركز دعم القرار، إحصائيات أعضاء هيئة التدريس.(1439). تم الاسترجاع في 2 صفر 1439 [مراسلات شخصية].

مساعدة، وجدان. (٢٠١٤م). الصفات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات والنشر والتوزيع.

معمار، صلاح. (٢٠١٠). التدريب: الأسس والمبادئ. عمان: ديبنو للطباعة والنشر والتوزيع.

معوض، فاطمة. (٢٠١٣م). تطوير البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. مجلة كلية التربية. ج(٣). ع(٣٧). ١٢-١٠٤.

ملنيك، أنطوانيت. (2002). دليل المتابعة والتقييم: ضمانا للجودة في برامج التدريب الاستراتيجي. القاهرة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٠م). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية الدليل المرجعي. تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مؤتمر حوكمة عملية التدريب من أجل فاعلية التدريب -الأخبار. (2016). تم الاسترجاع في 8 ربيع الثاني 1438 من http://www.arado.org/NewsDetails.aspx?NewsId=9239

نانا، أنوار. (٢٠١٢م). تقويم البرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر باستخدام نموذج كيرك باتريك. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. جامعة بنها: مصر.

الهادي، شرف. (٢٠١٣م) واقع تطبيق نظام إدارة الجودة بجامعة القصيم: دراسة تحليلية لآراء الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ج(٦). ع(٢). ٧٠٩-٨١٣.

الوزان، السيد. (٢٠٠٣م). دراسة حول متابعة وتقييم عناصر النشاط التدريبي. مجلة البحوث الإدارية. ج(٢١). ع (٤). ٢٤٩-٢٨٢.

ياغي، محمد. (١٤١٧ه). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

يونس، مجدي. (٢٠١٤م). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ج (١٥). ع (٢). ٧٧-١٢١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Farjad, S. (2012). The Evaluation Effectiveness of training courses in University by Kirkpatrick Model (case study: Islamshahr university). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46,* 2837-*2841*.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. . (Third Edition). Oakland: Berrett- Koehler Publishers. Inc.

Obstacles to Evaluating Training Programs for Faculty Members at the Skills and Leaders Development Center Using the Kirkpatrick Model

Yara Abd-alrahman Almohaimeed

Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aims to identify the most important obstacles that hinder evaluating faculty members' training programs, provided by the Skills and Leaders Development Center, Qassim University, using Kirkpatrick model, from faculty members' opinions. It also aims to identify whether there are statistically significant differences among faculty members' opinions about obstacles that hinder evaluating faculty members' training programs, provided by the Skills and Leaders Development Center, Qassim University, using Kirkpatrick model from faculty members' opinions according to the variable (sex and type of College).

The study adopted the descriptive method. The study used the questionnaire to collect the data. The questionnaire was distributed to the study sample of 300 male and female faculty members, Qassim University. The study also found a number of organizational, human and financial obstacles preventing the implementation of the Kirkpatrick model. It ended with recommendations that stressed the importance of activating the model, to improve the performance of the Center for Skills and Leaders Development in Qassim University. The study also presented a set of recommendations as follows: Evaluating the feedback: To convert the form of the evaluating the training course into an electronic one, and to create a user name for each trainee. This will help to collect the trainee's responses to the different training courses, compare the development of the different courses for the trainee; in addition to comparing them to the views of his/her training group and then comparing other training groups to each other. This comparison makes it easier to tabulate and analyze them by following up the development of academic performance, using graphic indicators. It also makes it easier to provide people interested in the evaluative performance of the Center, whether the University Administration, trainers, external evaluators, researchers, or Education Evaluation Commission. Evaluation of learning: Requiring the trainee to pass pre and post tests after activation, and his/her level of performance improves compared to the experimental group and the control one after the activation; conducting interviews as appropriate to each trainee, and his/her colleagues and principals after the issuance of forms redrafted from the original forms. These forms should be standardized and validated, in addition to re-evaluation during relatively varying periods of time.

Keywords: Global Rankings, Evaluating Training, Saudi Universities, Qassim University, Competitiveness Index.