جامعة المنصورة
كلية التربية

تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick

إعداد

د/ بسام صلاح محمود جويلي

مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة

بكلية التربية بتفهنا الأشراف ـ جامعة الأزهر

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٧ – يوليو ٢٠٢٤

تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick

د / بســـام صـلاح محمـــود جـــويلي
مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
بكلية التربية بتفهنا الأشراف- جامعة الأزهر

المستخلص:

هدف البحث تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي لتَعَرُّف الأسس النظرية للبرامج التدريبية ونموذج Kirkpatrick، كما استعان بالاستبانة التي طُبقت على عينة عشوائية قوامها (٣٨٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر الذين تلقوا برامج تدريبية بالمركز، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أبرزها: مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط موزون (١,٨٥) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وبترتيب الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الموزون، جاء بُعد (تعلم المتدربين) في المرتبة الأولى بمتوسط موزون (١,٩٤) وبدرجة توافر متوسطة، يليه في المرتبة الثانية بُعد (سلوك المتدربين) بمتوسط موزون (١,٨٧) وبدرجة توافر متوسطة، يليه في المرتبة الثالثة بُعد (رد فعل المتدربين) بمتوسط موزون (١,٨١) وبدرجة توافر متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (النتائج التنظيمية) بمتوسط موزون (١,٧٨) وبدرجة توافر متوسطة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick تُعزى لمتغير البرامج التي تلقيتها (برامج فئة مدرس ــ برامج فئة أستاذ مساعد ــ تلقيت الاثنين) لصالح فئة تلقيت الاثنين، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (نظرية ــ عملية)، أو متغير اعتماد الكلية (معتمدة ــ غير معتمدة)، وفي ضوء تلك النتائج تم بناء التصور المقترح لتقويم تلك البرامج في ضوء أبعاد هذا النموذج.

الكلمات المفتاحية: *تقويم ــ البرامج التدريبية ــ مركز ضمان الجودة والتدريب ــ جامعة الأزهر ــ نموذج Kirkpatrick (كيرك باتريك).*

Abstract

The research aimed at evaluating training programs at Quality Assurance & Training Center at Al-Azhar University in the light of the dimensions of Kirkpatrick's Model. To achieve this goal, the research used the descriptive method to identify the theoretical foundations of the training programs & the Kirkpatrick's model besides using a questionnaire applied to a random sample of (383) faculty members at Al-Azhar University who received the training programs at the center. The research had concluded several results, most notably: The level of training programs at Quality Assurance and Training Center at Al-Azhar University in the light of the dimensions of the Kirkpatrick's model from the trainees' point of view was at a moderate level with a weighted mean (1.85) & standard deviation (0.66). As for the dimensions order, the dimension (trainees'

learning) came first with a weighted mean (1. 94) & a moderate degree of availability, then the (trainees' behavior) with a weighted mean (1.87) & a moderate degree of availability, after that the (trainees' reaction) with a weighted mean (1.81) & a moderate degree of availability while the (organizational outcomes) came last with a weighted mean (1. 78) & a moderate degree of availability. There are statistically significant differences among the the sample's responses about the level of training programs at Quality Assurance and Training Center at Al-Azhar University in the light of the dimensions of the Kirkpatrick's model attributed to the variable of programs you received (lecturer category - assistant professor category - received both) for the sake of received both, While there are no statistically significant differences among the the sample's responses attributed to the variable of nature of study at the faculty (theoretical or practical) or the variable of faculty accreditation (accredited or not accredited) and in the light of these results, a suggested proposal was set for evaluating these programs in the light of this model dimensions.
Keywords: Evaluation - training programs - Quality Assurance & Training Center – Al-Azhar University - Kirkpatrick's model.

الجزء الأول : الإطار العام للبحث

مقدمة:

أصبح التدريب ضرورة حتمية فرضتها التغيرات والتطورات الحديثة، وزيادة حدة التنافسية داخل المؤسسات بعامة والتعليمية بخاصة والجامعية على وجه التحديد؛ حيث إنه الوسيلة التي من خلالها يُطور العاملين معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المرتبطة بوظائفهم، والتي تُمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة وبناء ميزة تنافسية على المدى الطويل، وفي ظل التغير الشديد الذي تتسم به بيئة الأعمال، تحتاج جميع المؤسسات إلى أن تُولى أهمية كبيرة للاستثمار في مواردها البشرية من خلال تنميتهم وتطويرهم.

وتعد البرامج التدريبية أحد المجالات الرئيسة في مجال التطوير التنظيمي، ولضمان استمراريته تحتاج مؤسسات التدريب إلى ايجاد وسائل ــ نماذج تقييم لتحديد ورفع كفاءة وفعالية البرامج المقدمة؛ فتقييم البرامج التدريبية يعد أحد مراحلها الأساسية، وتبرز أهميته في تبرير قيمة الاستثمار فيها، من حيث الوقت المخصص، والموارد المالية، والجهود المبذولة، بجانب التسهيلات اللازمة لتحقيق أهدافها(Sharma, 2016, 194).

ويشير Morrison, 2003 إلى أنه في ظل تطبيق المحاسبية التعليمية، تتزايد الضغوط على المؤسسات التعليمية لإجراء تقييم لبرامجها التعليمية والتدريبية؛ لأسباب عديدة لعل أهمها تَعَرُّف درجة تحقق الأهداف المنشودة منها، ويعقب قائلاً أن نماذج التقييم المستخدمة في المؤسسات التعليمية ترجع في الأساس إلى مؤسسات الأعمال التجارية، ومن ثم تحتاج إلى مواءمتها مع السياق المؤسسي حتى تؤدي ما وُضعت لأجله(Cahapay, 2021, 135).

وقد ظهرت العديد من نماذج تقييم البرامج التدريبية، والتي من أهمها وأكثرها انتشارًا واستخدامًا النموذج الذي وضعه Donald Kirkpatrick في عام ١٩٥٩م، وتتمثل منهجيته في تقييم البرامج التدريبية وفق أربعة أبعاد وهى رد الفعل Reaction (استجابات المتدربين على البرنامج التدريبي)، والتعلم Learning (الدرجة التي وصل إليها المتدربين من نتائج التعلم)،

والسلوك Behaviour (التغيرات السلوكية للمتدربين نتيجة مشاركتهم في البرنامج)، والنتائج Results (تأثير البرنامج على الأهداف التنظيمية بمفهومها الواسع)(Quinton, et al., 2022, 3).

وقد أسهم هذا النموذج في تحسين الممارسات الفكرية لمُقيِّمي البرامج التدريبية، من خلال توجيه تركيزهم نحو النتائج التنظيمية، كما أنه أصبح مصدر إلهامٍ للعديد من النماذج الأخرى للتقييم؛ حيث يمتاز بالبساطة والواقعية وسهولة الفهم، ولا يتطلب وقتًا طويلاً لتطبيقه، وبجانب ذلك يُعد من أقدم النماذج التي قُدمت ولا زالت تُقدم العديد من الإسهامات في مجال التقييم، ومن أكثرها استشهادًا في البحوث الأكاديمية(Alsalamah & Callinan, 2021, 3).

ويحدد Donald Kirkpatrick ثلاثة أسباب لتقييم البرامج ــ الدورات التدريبية وهي تبرير تكلفة الاستثمار في التدريب عن طريق تَعَرُّف درجة مساهمة البرنامج ـــ الدورة التدريبية في تحقيق أهداف المؤسسة، والحصول على المعلومات الضرورية التي تفيد في تحسينه أو تطويره، وبناء برامج ــ دورات تدريبية جديدة في المستقبل، بجانب اتخاذ قرارات بشأن مواصلة أو إيقاف البرنامج ــ الدورة التدريبية الحالية(Srivastava & Walia, 2018, 278).

كما أنه في ظل التطور السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يتميز به العصر الحالي، تحتاج المؤسسات بعامة والتعليمية بخاصة والجامعية على وجه التحديد، إلى توجيه مزيد من الاهتمام بتدريب مواردها البشرية، وتقويم عملية التدريب باستمرار؛ من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وجعلهم أكثر توافقًا مع التغيرات الداخلية والخارجية داخل بيئة عملهم وعند أدائهم لوظائفهم، ومن ثم يبرُز دور نموذج Kirkpatrick في تقييم التدريب والعائد منه، وتحديد فاعلية وكفاءة البرامج التدريبية التي توضح الرؤية في المسار الوظيفي للعاملين، وتُحسِّن من نموهم الوظيفي في المستقبل.

وتعد مراكز ضمان الجودة بالجامعات مؤسسات ذات أهمية كبيرة، وبالأخص في الدول التي أنشئت بها هيئات للاعتماد وضمان الجودة، ويتطلب هذا جهودًا كبيرة وقياداتٍ متميزة، ودعمًا مناسبًا من قبل المسئولين عن المؤسسات التعليمية والقائمين على تنفيذ أعمال هذه المراكز، وتتمثل مهام مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر بتحقيق أمرين؛ أولهما التدريب الشامل لجميع العاملين بالجامعة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي لنشر ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والجهاز الإداري والطلاب بمختلف الكليات، وثانيهما: تطوير أداء الجامعة وتأهيل كلياتها للاعتماد الأكاديمي(عبد الحميد، ٢٠١٤، ١١٤-١١٦).

وانطلاقًا من أهمية البرامج التدريبية التي يقدمها مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر لأعضاء هيئة التدريس؛ من أجل الارتقاء بهم وتطوير أدائهم، بما يعود بالنفع الكبير على كلياتهم ونطاق عملهم، لابد من تقييم هذه البرامج لتحديد درجة كفاءتها وفعاليتها وتطويرها بما يتواءم مع بيئة العمل شديدة التغير والتنافسية؛ للارتقاء بمكانة جامعة الأزهر وتحسين ترتيبها في التصنيفات العالمية، ويمكن الاستفادة من نموذج Kirkpatrick وتطبيقه على البرامج التدريبية المقدمة بالمركز لتحقيق هذه الأهداف.

مشكلة البحث:

يعتمد نجاح مراكز ضمان الجودة في تطوير أدائها على بناء الخطط التنفيذية الفعالة، والتي تُسهم في رسم الصورة المستقبلية لما سيكون عليه واقع تطويرها؛ حيث تمثل هذه الخطط نقطة الانطلاق لجميع ممارساتها وأنشطتها التي تتم داخلها بما يضمن نجاحها في تحقيق أهدافها.

ويعد مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر الجهة المسئولة عن التدريب الشامل لجميع العاملين بالجامعة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، بجانب تقديم الإرشاد والتوجيه

والدعم الفني لكليات الجامعة، بما يساعدها على التحسين المستمر لجودة مخرجاتها من أجل التأهل للاعتماد(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٤)، إلا أنه باستقراء واقع هذا المركز، يتضح وجود العديد من أوجه القصور المرتبطة به، ومن بينها:

١) عزوف بعض المدربين عن تقديم البرامج التدريبية بالمركز؛ نتيجة قلة حصولهم على مستحقاتهم المالية، مما جعل البرامج غير منتظمة وأحيانًا تتوقف لفترات طويلة، بجانب قلة المخصصات المالية للمركز، والتي تمنع أعضائه من الذهاب لكليات الوجهين البحري والقبلي؛ لتقييم مستوى التدريب وتقديم الدعم الفني لها ونشر ثقافة الجودة بها(عبد الحميد، ٢٠١٤، ١١٧).

٢) اقتصار المركز على البرامج التدريبية التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس كشرط للترقي، في الوقت الذي لا تُقدم فيه برامج لتنمية معارف ومهارات واتجاهات الهيئة المعاونة، رغم أنهم نواة لأعضاء هيئة التدريس(عرايس، ٢٠١٨، ١٥٠/ عربانو، ٢٠٢١، ١٣٤).

٣) ارتفاع مستوى الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس الجدد بجامعة الأزهر؛ نتيجة قلة الاهتمام بتنميتهم مهنيًا وتأهيلهم للقيام بمهامهم المستقبلية(المتولي، ٢٠٢٢، ١٤٥).

ومن خلال حضور الباحث لبعض البرامج التدريبية بالمركز الخاصة بالترقية لدرجة أستاذ مساعد لاحظ الآتي:

١) يتلقى أعضاء هيئة التدريس البرامج التدريبية بالمركز دون تحديد مسبق لاحتياجاتهم التدريبية.

٢) تقتصر عملية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالمركز على مجموعة من البرامج التدريبية مع تجاهل الأساليب المتعددة للتنمية المهنية.

٣) ضيق مقر المركز، مع ضعف جاهزيته لأعمال التدريب سواء من ناحية الأثاث أو التجهيزات.

٤) يتم تقديم البرامج التدريبية بالمركز أونلاين منذ جائحة كورونا وحتى الآن، ورغم مزايا نظام الأونلاين من حيث خفض الجهد والتكلفة للمتدرب، إلا أن أثره أقل غالبًا من التدريب المباشر.

٥) تجاهل تقييم أثر هذه البرامج في أداء أعضاء هيئة التدريس.

ومن منطلق أن التطوير المستمر للأداء يعد سمة رئيسة للمؤسسات الناجحة، فقد أضحى تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر مطلبًا ملحًا وضروريًا؛ من أجل تحديد درجة كفاءتها وفعاليتها، والتنبؤ بجدوى استخدامها مستقبلاً.

وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick؟

وانبثق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما الأسس النظرية للبرامج التدريبية في الأدبيات الإدارية والتربوية؟

٢) ما الأسس النظرية لنموذج Kirkpatrick في الأدبيات الإدارية والتربوية؟

٣) ما واقع البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر نظريًا؟

٤) ما مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين؟

٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج

Kirkpatrick تُعزى لمتغيرات (البرامج التي تلقيتها ــ طبيعة الدراسة بالكلية ــ اعتماد الكلية)؟

٦) ما التصور المقترح لتقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق هدف رئيس، وهو تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١) تَعَرُّف الأسس النظرية للبرامج التدريبية في الأدبيات الإدارية والتربوية.
٢) تَعَرُّف الأسس النظرية لنموذج Kirkpatrick في الأدبيات الإدارية والتربوية.
٣) رصد واقع البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر نظريًا.
٤) تحديد مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين.
٥) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick والتي تُعزى لمتغيرات (البرامج التي تلقيتها ــ طبيعة الدراسة بالكلية ــ اعتماد الكلية).
٦) بناء تصور مقترح لتقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick.

أهمية البحث:

تمثلت الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث في الآتي:

١) مسايرة الجهود المستمرة التي تبذلها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للارتقاء بأداء أصحاب المصالح المشتركة، وفي مقدمتها مراكز ضمان الجودة بالجامعات المصرية.
٢) أهمية مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر؛ بصفته الجهة المسئولة عن صقل قدرات وتنمية معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات الجامعة، والمسئول أيضًا عن تقديم الدعم الفني لوحدات ضمان الجودة بهذه الكليات، وتأهيلها للحصول على الاعتماد، الأمر الذي يُحسِّن من سمعة الجامعة ومكانتها، وترتيبها ضمن التصنيف العالمي للجامعات.
٣) يُؤمل أن تفيد النتائج النظرية والميدانية للبحث القائمين على إدارة مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في الوقوف على واقع البرامج التدريبية المقدمة بالمركز، وتطويرها بما يتوافق مع التغيرات البيئية التنافسية الجديدة.
٤) لم تتطرق أي دراسة سابقة ــ في حدود علم الباحث ــ لموضوع تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، مما يزيد من الأهميتين النظرية والتطبيقية للبحث الحالي.
٥) تبصير المسئولين بجامعة الأزهر وبمركز ضمان الجودة والتدريب بالأسس النظرية للبرامج التدريبية وأهميتها في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.
٦) تبصير المسئولين بجامعة الأزهر وبمركز ضمان الجودة والتدريب بالأسس النظرية لنموذج Kirkpatrick وكيفية الاستفادة منه في تقويم البرامج التدريبية.

٧) إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المرتبطة بتحسين أداء مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١) **حدود موضوعية**: وتمثلت في تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick وهي:(رد فعل المتدربين ـــ تعلم المتدربين ـــ سلوك المتدربين ـــ النتائج التنظيمية).

٢) **حدود بشرية**: طُبقت أداة البحث (الاستبانة) على (٣٨٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا برامج تدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر.

٣) **حدود زمانية**: طُبقت أداة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣ ـــ ٢٠٢٤م.

منهج البحث وأداته:

تفرض كل مشكلة بحثية منهجًا معينًا يعد أكثر ملائمة لدراستها، وفي إطار معالجة مشكلة البحث الحالي، ولتحقيق الأهداف السابق عرضها، استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره (شحاته، ٢٠٠٩، ١٨٧)، وقد تم توظيفه لتَعَرُّف الأسس النظرية للبرامج التدريبية ونموذج Kirkpatrick في ضوء الأدبيات الإدارية والتربوية، بجانب رصد واقع البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر نظريًا، كما استعان البحث بالاستبانة لتحديد مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين.

مصطلحات البحث:

تمثلت مصطلحات البحث فيما يلي:

١ـ التقويم Evaluation:

لغة: (مادة: ق و م)، يُقال قَوَّمَ الشيء: عَدَّله وأزال اعوجاجه، وقَوَّمَ السلعة: سَعَّرَها وثَمَّنَها، وقَوَّمَ الشيء: قَدَّر قيمته، وقيمة الشئ: قدره، وقيمة المتاع: ثمنه(مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠، ٥٢١).

واصطلاحًا: "عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، أو هو عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشل؛ أي أنه عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها وتفسيرها سواء أكانت كمية أو كيفية"(شحاته وآخران، ٢٠٠٣، ١٣٠).

كما يُعرَّف بأنه: "عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها ومواطن القوة للعمل على إثرائها، بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها، بما يحقق الأهداف المنشودة"(فلية والزكي، ٢٠٠٤، ١٢٣).

ويُقصد بالتقويم في مجال التعليم: قياس ـــ ملاحظة العملية التعليمية من أجل الحكم عليها، أو تحديد قيمتها عن طريق مقارنتها بغيرها أو مجموعة من المعايير المتفق عليها(Yambi, 2018, 5).

٢ـ البرامج التدريبية Training Programs:

تعددت تعريفات البرامج التدريبية تبعًا لتعدد وجهات نظر الكُتاب والباحثين، والتي من بينها أنها:

- تدخل تعليمي رسمي يتم تقديمه في بيئة العمل، لتحسين أداء العاملين ومن ثم تحسين الأداء المؤسسي(Burke & Hutchins, 2008, 107).

- "مجموعة من الخبرات التعليمية التي تُقدم لمجموعة معينة من المتدربين، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة"(أبو النصر، ٢٠٠٩، ١٠).
- عملية يحقق فيها الأفراد قدرات معينة، للمساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية(Mathis & Jackson, 2010, 5).
- عملية تعلم، تتضمن اكتساب المعرفة وصقل المهارات والمفاهيم والإجراءات وتغيير الاتجاهات والسلوكيات، وصولاً إلى تحسين أداء العاملين(Singh, 2012, 275).
- العملية المنهجية المُوجهة نحو تغيير سلوكيات ومعارف العاملين، لتحقيق الانسجام بين ما يمتلكونه من سمات وما يتطلبه العمل(Alshaalan, 2021, 4).

ويُمكن تعريف البرامج التدريبية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الفعاليات التي يُقدمها مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر لأعضاء هيئة التدريس، كمتطلب من متطلبات ترقيتهم إلى درجات وظيفية أعلى (أستاذ مساعد ــ أستاذ)، والتي ترتبط بمجال عملهم، بهدف تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتغيير سلوكياتهم بشكل إيجابي؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة من الجامعة.

٣ـ تقويم البرامج التدريبية Training Program Evaluation:

ويُعَرَّف تقويم البرامج التدريبية بأنه:

- "ذلك النوع من التقويم الذي يُقَدِّر الأنشطة التربوية والتعليمية التي تُقدم خدمات بشكل مستمر، والتي كثيرًا ما تتضمن تقويم المناهج الدراسية"(شحاته وآخران، ٢٠٠٣، ١٣٢).
- "معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة، وإبراز نواحي القوة لتدعيمها، ونواحي الضعف للتغلب عليها وتلافيها في البرامج المُقبلة، حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته باستمرار"(معمار، ٢٠١٠، ١٦١).
- تجميع منهجي للمعلومات الوصفية، وتقييمها لاتخاذ قرارات فعالة متعلقة بالتدريب، بما في ذلك اختيار النشاط التدريبي، وتطبيقه، وتمييزه، وتعديله(Kaswan, 2011, 215).
- العملية الهادفة والمنهجية التي يتم من خلالها جمع وتحليل المعلومات بهدف توثيق درجة فاعلية وأثر البرامج التدريبية، ورصد معوقاتها، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى التغيير والتحسين(Ulum, 2015, 106).

ويُمكن تعريف تقويم البرامج التدريبية إجرائيًا بأنه: عملية تشخيصية علاجية تستهدف مدى تحقيق البرامج التدريبية المُقدمة بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر لأهدافها المحددة، والوقوف على أوجه القوة لتدعيمها، وأوجه الضعف فيها لمعالجتها، من أجل تحسين معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، بما يضمن الارتقاء بأداء الجامعة ومكانتها.

٤ـ مركز ضمان الجودة Quality Assurance Centre:

يُعَرَّف بأنه: الكيان المُتخصص المسئول عن تصميم وتشغيل ومتابعة وتطوير نظام ضمان الجودة بالجامعة، ويُشرف على وحدات ضمان الجودة بالكليات، ويُقدم لها الدعم الفني اللازم(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٤، ٤).

ويُمكن تعريف مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر إجرائيًا بأنه: الكيان المُتخصص المسئول عن تصميم وتشغيل ومتابعة وتطوير نظام ضمان الجودة بجامعة الأزهر، والإشراف على وحدات ضمان الجودة بالكليات، وتقديم الدعم الفني اللازم لها، فضلًا عن تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة.

٥ـ نموذج Kirkpatrick:

تعددت تعريفات نموذج Kirkpatrick والتي من أهمها ما يلي:

- أحد الأدوات المُعترف بها دوليًا لتقييم وتحليل نتائج البرامج التدريبية، ويتكون من أربعة مستويات للتقييم؛ رد الفعل والتعلم والسلوك والنتائج، ويُمثل كل مستوى متعاقب من مستويات النموذج مقياسًا أكثر دقة لفعالية البرنامج التدريبي(Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2006, 119).
- أحد المداخل المُستخدمة في قياس أثر التدريب، والذي تم وضعه من قبل Kirkpatrick، ويعتمد في منهجيته على أربعة مستويات للتقييم وهي: رد الفعل والتعلم والسلوك والنتائج(Smidt, et al., 2009, 267).
- أحد النماذج المُصممة التي تعتمد في منهجيتها على أسلوب تقني فعال ومنتج، لتقييم نتائج التعلم بين الأفراد والهياكل التنظيمية المرتبطة بالتدريب(Nawaz & Khushnood, 2022, 36).
- أحد الأدوات المعروفة والمستخدمة في تقييم الدورات ــ البرامج التدريبية داخل بيئة العمل، ويتضمن أربع مراحل لجمع المعلومات حول الدورة – البرنامج للتأكد من أهميته للمتدربين، بجانب تحقق النتائج المرجوة منه(What is the Kirkpatrick Model?(With Definition and Tips).

ويمكن تعريف نموذج Kirkpatrick إجرائيًا بأنه: أحد الأدوات الفعالة لتقييم البرامج التدريبية المُقدمة بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، والحكم على كفاءتها وفعاليتها، وفق أربعة مستويات رئيسة وهي، رد فعل المتدربين، والتعلم المكتسب لديهم، والتغير في سلوكهم، والنتائج التنظيمية المترتبة على هذه البرامج في أماكن عملهم بالجامعة.

الدراسات السابقة:

هناك مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وبطبيعة الحال فإن مسح هذه الدراسات لا يعني رصدًا لجميع الدراسات أو حشدًا لها، بل تحليلًا لبعض إسهاماتها في تكوين الإطار النظري للبحث الحالي، وتمهيدًا لإعداد الدراسة الميدانية اللازمة له، وقد اقتصر البحث في عرضه لتلك الدراسات على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت البرامج التدريبية ونموذج Kirkpatrick في المجال التعليمي، وتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

١) هدفت دراسة (Al-Hosni, 2014) تَعَرُّف ممارسات تقييم البرامج التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين، والتي تنفذها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، من خلال تَعَرُّف آراء المدربين والمتدربين ومقيمي ومقدمي البرامج والمشرفين حول هذه الممارسات، بجانب تَعَرُّف أوجه الشبه والاختلاف بينهم، والتوصل إلى المقترحات التي قد تسهم في تحسين تقييم البرامج التدريبية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة بالتطبيق على ثلاثة برامج تدريبية تم اختيارها ضمن الخطة التدريبية الرسمية المقدمة في عام ٢٠١٢م، بجانب المقابلات شبه المقننة والملاحظات المباشرة وتحليل الوثائق، ومن نتائجها، أن أهداف التقييم ركزت بشكل أكبر على النتائج قصيرة المدى للتدريب، بجانب قلة تناسق التقييم، وطول الوقت والتكلفة العالية للقيام بهذا التقييم، ومن توصياتها تطبيق مدخل عملي في التقييم، وإنشاء مركز مستقل لتقييم التدريب، وتعزيز تأهيل المقيّمين من خلال توفير التدريب المتخصص في التقييم.

٢) هدف بحث (السيد، ٢٠١٥) وضع تصور مقترح لزيادة فاعلية برامج التنمية المهنية للمساهمة في رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية على ضوء مؤشرات الأداء الرئيسة KPIs ونموذج Kirkpatrick وبعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية لتحقيق الأداء التنظيمي المتميز، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج المقارن، وتحليل مضمون الأدبيات المتنوعة العالمية والمحلية المرتبطة بتحسين التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، بجانب تطبيق استبانة على عينة قوامها (١٠٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المصرية، ومن نتائجه، ضعف تحديد الأهداف الدقيقة للبرامج التدريبية المقدمة، وقلة تنوع أساليب التدريب والأنشطة المستخدمة، وغلبة الجانب النظري في الموضوعات على الجانب التطبيقي، وضعف التوازن بينهما، كما أن الخدمات المساندة للبرنامج غير جيدة، بجانب بعض الصعوبات الفنية والإدارية التي تحد من نجاح البرامج التدريبية، ومن بينها قلة ملائمة وقت الجلسات التدريبية لبعض أعضاء هيئة التدريس، وتجاهل تصميم البرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وإغفالها دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وقلة تفرغ عضو هيئة التدريس أثناء انعقاد البرامج التدريبية، وندرة مراعاة التخصص العلمي بين الكليات النظرية والعملية، وقلة إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات التي تتعلق ببرامج التنمية المهنية.

٣) هدف بحث (Masood & Usmani, 2015) تَعَرُّف أثر البرنامج التدريبي المقدم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة Dow للعلوم الطبية بباكستان، وذلك بعد تلقيهم عشر دورات تدريبية بواقع ست وحدات تدريبية خلال أربعة وعشرين يومًا للتوصل إلى تقييم رسمي لهذا البرنامج، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام نموذج Kirkpatrick بمستوياته الأربعة؛ المستوى الأول: تقييم رد فعل المشاركين في نهاية الدورة التدريبية من خلال توجيه استبانة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والمستوى الثاني: تقييم تعلم المتدربين من خلال اختبار قبلي وبعدي على الوحدات التدريبية، أما المستوى الثالث: فقد تضمن توثيق نقل المعرفة المكتسبة إلى الطلاب من قبل المدربين من خلال توجيه استبانات لهم، وتمثل المستوى الرابع: في تحديد الأثر الكلي للدورة التدريبية، وتم تقييمه من خلال التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج أن تقييم البرامج التدريبية حَسَّن من المعارف والمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، ومن خلاله تم تحديد الفجوات في الوحدات التدريبية، بالإضافة إلى اعتماد نموذج Kirkpatrick كأحد الأدوات المهمة لتقييم البرامج التدريبية داخل جامعة Dow للعلوم الطبية.

٤) هدف بحث (Ulum, 2015) تقييم نموذج Kirkpatrick بوصفه أحد الأدوات المستخدمة في تقييم البرامج التدريبية، بجانب وضع إطار عملي حول عمل هذا النموذج، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي، بجانب تحليل الوثائق المرتبطة بهذا النموذج ومن بينها الكتب والمقالات الأكاديمية، ومن نتائجه، أن نموذج Kirkpatrick يعد أحد النماذج الأكثر استخدامًا من قبل مُقيمي البرامج، ويعتمد في منهجيته على أربعة مستويات وهي(رد الفعل ــ التعلم ــ السلوك ــ النتائج)، كما يعد تقييم البرامج من المكونات الأساسية في الحكم على فعاليتها وكفاءتها، ومن خلال نتائج التقييم يتم إجراء التعديلات اللازمة للبرامج أو الاستمرار فيها أو إلغاءها، كما قدم البحث إطارًا عمليًا حول تقييم البرامج التدريبية وفق نموذج Kirkpatrick.

٥) هدف بحث (أبو كريم، ٢٠١٦) تقويم البرامج التدريبية المقدمة بمركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، وتَعَرُّف المقترحات الضرورية لتطوير هذه البرامج، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي، بجانب تطبيق استبانة على (٧٧) متدربًا ممن تلقوا البرامج التدريبية بالمركز خلال العام الجامعي (١٤٣٣ ــ ١٤٣٤)، فضلًا عن الاستعانة بالمقابلات الشخصية، ومن نتائجه، أن واقع تقويم البرامج التدريبية بمركز تدريب القيادات التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وبترتيب المجالات تنازليًا، جاء مجال أهداف البرنامج التدريبي في المرتبة الأولى، يليه محتوى البرنامج التدريبي، ثم تصميم البرنامج التدريبي، وبعد ذلك أساليب تقويم البرنامج التدريبي، ثم جاء مجال أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي في المرتبة قبل الأخيرة، وجاء مجال المواد التعليمية التدريبية في المرتبة الأخيرة، ومن مقترحاته الاستمرار في البرامج التدريبية المقامة، وضرورة تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي، وضرورة مشاركة جميع المتدربين عند التخطيط للبرامج التدريبية، والتقويم المستمر للمتدربين أثناء البرنامج، وتزويد المتدربين بنتائج أدائهم في البرنامج أولاً بأول، وأهمية التنسيق والتكامل فيما يتعلق بإعداد البرامج التدريبية بين كلية التربية ممثلة في مركز إعداد القيادات التربوية ووزارة التربية والتعليم.

٦) هدف بحث (أبو شعيرة، ٢٠١٧) تقييم التدريب في برنامج واعد لتدريب المدربين بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة حائل وفق نموذج Kirkpatrick، بجانب الوقوف على أهم المعارف والمهارات التي اكتسبها المتدربون من البرنامج، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي، بجانب تطبيق استبانة على (٤٢) متدربًا، كما استعان بالمقابلات الشخصية مع المتدربين، ومن نتائجه، أن درجة استجابة المتدربين على مجالات الاستبانة كانت كبيرة، حيث جاء مجال كفايات المُدرب في المرتبة الأولى، يليه مجال المادة التدريبية، ثم اللجنة المنظمة للبرنامج، وجاء مجال البيئة التدريبية في المرتبة الأخيرة، كما توصل البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) تُعزى لمتغير الجنس، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير كفاية المُدرب لصالح فئة المتدربات، ومن توصياته المراجعة الدائمة لأهداف البرامج التدريبية، وتحديث هذه البرامج مع متطلبات العصر، وإطالة المدة الزمنية للتدريب حتى تسمح بالمناقشات والتدريب العملي، واستخدام أساليب متنوعة تُلائم نوعية التدريب المقدم.

٧) هدف بحث (الصقري والمحيميد، ٢٠١٧) تقويم برامج التدريب في إدارة التطوير الجامعي بالجامعات السعودية، بجانب تَعَرُّف العلاقة بين تقويم هذه البرامج وانعكاسها على قدرة الجامعات السعودية على التنافسية في المؤشرات العالمية، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي بمدخله التحليلي، ومن نتائجه، أهمية تقنين عملية تقويم التدريب، وعدم قياس فعالية البرامج التدريبية وفق عدد الدورات المقدمة أو أعداد المتدربين، بل لابد أن يتم التقييم من خلال أساليب تقييمية مخصصة لذلك، ووفقًا لقدرة الجامعة على تحقيق ميزة تنافسية، ووصولها لتصنيفات متقدمة في المؤشرات الأكاديمية من العوامل التي تُسهم في توطين ثقافة الاحتراف الأكاديمي، بالإضافة إلى أن تقويم برامج التدريب يُساعد في تحقيق الكفاءة والفاعلية في الإنفاق، من خلال مدخل العائد من الاستثمار.

٨) هدف بحث (عبد القادر، ٢٠١٨) تطوير أداء مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء مدخل القياس المقارن، وذلك من خلال تَعَرُّف الإطار المفاهيمي للقياس المقارن، ومنهجيته في التعليم الجامعي، وتَعَرُّف واقع مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر

وأهدافه ووظائفه من خلال التشريعات المنظمة، وتحديد الفجوة النسبية بين درجة (أهمية ــ توافر) عمليات القياس المقارن (التخطيط ــ التحليل ــ التكامل ــ التنفيذ ــ الرقابة والمتابعة) بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر من وجهة نظر أفراد العينة، والتوصل إلى أهم التوصيات لتطويره في ضوء القياس المقارن، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي؛ للوقوف على واقع مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، بجانب تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا دورات تدريبية بالمركز في الفترة من ٧ إلى ١٩ يوليو ٢٠١٨م والبالغ عددهم (١٢٥) عضوًا لتَعَرُّف آرائهم حول درجة (أهمية ــ توافر) عمليات القياس المقارن بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، ومن نتائجه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين استجابات أفراد العينة بحسب متغيرات (المنطقة، الدرجة، جهة الحصول على الدكتوراه، الاعتماد)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغيري النوع والكلية، وقدم البحث العديد من التوصيات من أهمها: ضرورة اقتناع واهتمام المسئولين بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر بتطبيق القياس المقارن كمدخل إداري لتطوير مخرجات التعليم الجامعي الأزهري وتحقيق التحسين المستمر، وإنشاء وحدة داخلية فرعية بالمركز تسمى وحدة القياس المقارن أو المرجعي، تكون مهمتها الأساسية البحث بصورة مستمرة، والكشف عن أبرز التقنيات والأساليب والنماذج الحديثة في مجال الجودة والاعتماد، وتطويعها بصورة ميسرة للاستفادة منها بداخل المركز بخاصة وجامعة الأزهر بعامة.

٩) هدف بحث (Maryam, et al., 2019) تقييم فاعلية التدريب أثناء الخدمة للكوادر التعليمية بوزارة التربية والتعليم في محافظة أردبيل بإيران باستخدام نموذج Kirkpatrick، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي، بجانب تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (١٥٢) متدربًا من بين الكوادر التعليمية العاملين بوزارة التربية والتعليم في محافظة أردبيل، وتكونت الاستبانة من (٤٣) سؤالاً موزعة على أبعاد نموذج Kirkpatrick الأربعة على النحو التالي (رد الفعل ١٤ سؤالًا ـــ التعلم ٦ أسئلة ــ التغير السلوكي ١٦ سؤالًا ــ النتائج ٧ أسئلة)، ومن نتائجه، أن البرامج التدريبية المقدمة أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم بمحافظة أردبيل كانت فعالة بدرجة كبيرة في المستويات الأربعة، من حيث رضا المتدربين عن هذه البرامج، وزيادة معارفهم ومهاراتهم، الأمر الذي انعكس على سلوكياتهم داخل بيئة العمل، وبالتالي تَحسُّن أداء مؤسساتهم، ومن توصياته، ضرورة اهتمام المشرفين على إدارة التدريب بتقييم الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وتخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية، والتأكد من تحقيق الأهداف الموضوعة بالاعتماد على التغذية الراجعة من البرامج التدريبية لتعديلها في المستقبل، بالإضافة إلى توفير بيئة مشجعة، وتوفير التسهيلات الكافية للمشاركين حتى يتمكنوا من تطبيق ما تعلموه داخل بيئة عملهم.

١٠) هدف بحث (المحيميد، ٢٠٢٠) تَعَرُّف أهم معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم باستخدام نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي، بجانب تطبيق استبانة على عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، ومن نتائجه، وجود العديد من المعوقات "التنظيمية والبشرية والمادية" التي تَحُول دون تطبيق نموذج Kirkpatrick، حيث جاءت المعوقات التنظيمية في المرتبة الأولى يليها المعوقات البشرية ثم المعوقات المادية في المرتبة الأخيرة، بجانب أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس بالنسبة للمعوقات التنظيمية

والمادية، بينما وجُدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور بالنسبة للمعوقات البشرية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير نوع الكلية (نظرية ــ عملية) بالنسبة للمعوقات الثلاثة، ومن توصياته تفعيل النموذج للنهوض بأداء مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم، واستخدام نموذج Kirkpatrick بشكل أفضل لتقييم ردود فعل المتدربين وتعلمهم وسلوكهم والنتائج التنظيمية للدورات التدريبية المقدمة بالمركز.

١١) هدف بحث (Benmoussa, 2020) تَعَرُّف مستوى فعالية تدريب الموظفين بالجامعات الجزائرية من (الهيئة الإدارية ــ الهيئة الفنية ــ معاوني الخدمات) من خلال استخدام نموذج Kirkpatrick لتقييم البرامج التدريبية، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي، بجانب تطبيق استبانة على عينة عشوائية بلغت (١٢٦) مستجيبًا من الهيئة الإدارية والفنية ومعاوني الخدمات من (٢٨) جامعة جزائرية، ومن نتائجه، أن مستوى تقييم فعالية تدريب الموظفين في الجامعات الجزائرية باستخدام نموذج Kirkpatrick جاء بدرجة متوسطة، وقد جاء بُعد السلوك في المرتبة الأولى، يليه بُعد التعلم، بينما جاء بُعد رد الفعل في المرتبة الأخيرة، ومن توصياته، ضرورة إجراء تقييم مستمر لرد فعل المتدربين من قِبل المشرفين على إدارة الموارد البشرية، بجانب تقييم سلوكياتهم، وتَعَرُّف درجة تطور معرفتهم وقدرتهم على عرض مهاراتهم، للتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه في البرنامج التدريبي.

١٢) هدف بحث (Alsalamah & Callinan, 2021) تقييم البرامج التدريبية للتحقق من فعاليتها، وتقييم قدرتها على تحقيق أهدافها، وتحديد المجالات التي تتطلب تحسين، بالإضافة إلى وضع إطار عمل مناسب لتقييم هذه البرامج، ولتحقيق ذلك استخدم البحث نموذج Kirkpatrick بمستوياته الأربعة (رد الفعل ــ التعلم ــ السلوك ــ النتائج)، لتقييم اثنا عشر برنامجًا تدريبيًا للمديرات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن والمشرفات عليهن، للوقوف على أوجه القوة والضعف في عملية التدريب، من خلال توجيه استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (٢٥٠) مديرة مدرسة، بجانب إجراء المقابلات الشخصية مع (١٢) مشرفة تربوية، وأظهرت النتائج أن نموذج Kirkpatrick كان فعالاً للغاية في تقييم البرامج التدريبية لمديرات المدارس، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملية التدريب، كما أنه يُمَكِّن المديرات من اكتساب المعارف والمهارات القيادية التي تمكنهن من الوفاء بمسئولياتهن.

١٣) هدف بحث (Matondang, et al., 2023) تقييم الدورة التدريبية حول مقرر الإحصاء بقسم هندسة البناء بجامعة ميدان الحكومية باستخدام نموذج Kirkpatrick، ولتحقيق ذلك استخدم البحث أسلوب دراسة الحالة وتطبيقه على طلاب مقرر الإحصاء بقسم هندسة البناء، وتدريبهم على مهارة حل المشكلات وممارسة أنواع التفكير النقدي والمنطقي والتأملي والإبداعي، كما استخدم نموذج Kirkpatrick بمستوياته الأربعة (رد الفعل ــ التعلم ــ السلوك ــ النتائج)، بجانب تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٥٦) طالبًا وطالبة تخصص هندسة البناء بجامعة ميدان الحكومية، وتم إجراء التقييم للتوصل إلى رد فعل الطلاب حول الدورة التدريبية، ورصد تعلمهم، والتغير في سلوكياتهم، والآثار المترتبة على الدورة في المحاضرات النهائية، وأظهرت النتائج أن نموذج Kirkpatrick لتقييم الدورة التدريبية في مقرر الإحصاء كان فعالاً للغاية في الكشف عن مستوى جودة تعلم الطلاب، فعلى مستوى تقييم رد الفعل، قدم الطلاب ردود فعل إيجابية ومرضية حول مؤهلات المدربين في محاضرات الإحصاء، بجانب تَحَسُّن مستوى تعلمهم ومهاراتهم في مجال الإحصاء، بالإضافة إلى تَحَسُّن المستوى السلوكي للطلاب حول إعداد الأدوات، وتحليل

ومعالجة البيانات، وتطبيق البرنامج الإحصائي SPSS، وتفسير النتائج، كما أظهر البحث أن نموذج Kirkpatrick للتقييم كان قادرًا على وصف نتائج التقييم التي تغطي جميع جوانب محاضرات الدورات التدريبية، بحيث إنه يُعد من النماذج الفعالة في تقييم البرامج التدريبية داخل المؤسسات التعليمية.

١٤) هدفت دراسة (Peluso, 2024) تقييم أثر البرنامج التدريبي في مجال إدارة البحوث المُقدم من جامعة ولاية فلوريدا للبحوث العلمية التطبيقية، من أجل تطوير مهارات العاملين في مجال إدارة البحوث، وتوجيههم وتحسين قدراتهم على إدارة المشروعات البحثية وفقًا للسياسات والمبادئ التوجيهية اللازمة، وذلك للوقوف على أهم المجالات الإدارية التي تحتاج إلى إجراء تغييرات أو التوسع فيها وتطويرها؛ لزيادة الاستثمارات في مجال البحوث، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة نموذج Kirkpatrick لتقييم البرنامج التدريبي المُقدم من خلال مستوياته الأربعة (رد فعل المتدربين ـــ تعلم المتدربين ـــ سلوك المتدربين ـــ النتائج النهائية)، وتم جمع البيانات اللازمة من خلال استبانات إلكترونية تم توجيهها إلى عينة من جميع الدارسين الذين أتموا البرنامج التدريبي في الفترة من ٢٠٢١ ــ ٢٠٢٣م وعددهم (٢٩) متدربًا، و(٢٣) مشرفًا، و(٢٩) باحثًا، و(٧) من المشاركين في تطوير البرنامج، وأعضاء مجلس العمداء المساعدين بجامعة ولاية فلوريدا، بجانب الاستعانة بالمقابلات الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أن بعض أفراد العينة كان مؤيدًا لعملية التقييم بينما لم يؤيد ذلك البعض الآخر، نظرًا لنقص المعرفة التخصصية لديهم، ومن خلال هذا الدراسة تم تقديم رؤى حول كيفية التعامل مع البرنامج، وما يتطلبه من المحتويات الإضافية أو مزيد من التطوير، كما توصلت إلى أن نموذج Kirkpatrick يُعد من الأدوات الفعالة في تقييم البرامج التدريبية، ومن خلاله يمكن تقديم التغذية الراجعة حول المجالات الرئيسة في التقييم.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة يتضح مدى تنوعها من حيث الأهداف، ودرجة الأهمية، والمنهجية المتبعة، والأدوات المستخدمة، وفيما يلي توضيح أوجه التشابه والاختلاف والاستفادة منها في البحث الحالي:

١) تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية استخدام نموذج Kirkpatrick بأبعاده الأربعة (رد الفعل ــ التعلم ــ السلوك ــ النتائج) لتقييم فاعلية البرامج ـــ الدورات التدريبية المُقدمة بالمؤسسات عامة والتعليمية خاصة والجامعية على وجه التحديد، أو تقييم قدرتها على تحقيق أهدافها وتحديد المجالات التي تتطلب تحسين، كما أكد نوع ثان من الدراسات على أهمية مراكز ضمان الجودة بالجامعات، ودورها الكبير في تقديم التدريب لأعضاء هيئة التدريس لصقل قدراتهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم مثل بحث (السيد، ٢٠١٥)، وبحث (عبد القادر، ٢٠١٨).

٢) تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، ويستثنى من ذلك بحث (السيد، ٢٠١٥) حيث استخدم المنهج المقارن.

٣) تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الاستعانة بالاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، ويستثنى من ذلك دراسة (Al-Hosni, 2014) حيث استعانت بالمقابلات شبه المقننة والملاحظات المباشرة وتحليل الوثائق، وبحثا (Ulum, 2015/ الصقري والمحيميد، ٢٠١٧) حيث استعانا بتحليل الوثائق.

٤) اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف ومجتمع البحث، وهو تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick، وهو ما لم تتطرق إليه أي دراسة سابقة.
٥) استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة ابتداءً من تَعَرُّف الأسس النظرية للبرامج التدريبية ونموذج kirkpatrick، ورصد واقع مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر نظريًا، ومرورًا ببناء أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة) وتقنينها وتطبيقها وتحليل نتائجها وتفسيرها؛ لتحديد مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين، وانتهاءً ببناء تصور مقترح لتقويم تلك البرامج في ضوء أبعاد هذا النموذج.

خطوات السير في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث بما يلي:

١) **للإجابة عن السؤالين الأول والثاني:** تمت مراجعة الأدب النظري المرتبط بالبرامج التدريبية؛ لتَعَرُّف الأسس النظرية لها من حيث مفهومها، وأهدافها، وأهميتها، والمبادئ التي تستند إليها، وأساليبها، وأهم مراحلها، ومتطلبات نجاحها، بجانب تَعَرُّف الأسس النظرية لنموذج Kirkpatrick من حيث الحديث عنه، وأهم النماذج المرتبطة به، والأسباب التي دعت إلى استخدامه في هذا البحث، بالإضافة إلى تناول أبعاده الرئيسة المستخدمة في تقييم البرامج التدريبية.
٢) **للإجابة عن السؤال الثالث:** تمت مراجعة القوانين واللوائح والقرارات والإحصاءات والدراسات السابقة ذات الصلة لرصد واقع البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر نظريًا.
٣) **للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس:** تم بناء استبانة مكونة من أربعة أبعاد وتقنينها؛ للتأكد من صدقها وثباتها في تحديد مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick، وتطبيقها على عينة ممثلة من المتدربين مع مراعاة متغيرات البحث، ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS، وعرض النتائج وتفسيرها.
٤) **للإجابة عن السؤال السادس:** في ضوء الأسس النظرية لكل من البرامج التدريبية ونموذج kirkpatrick، وما أسفرت عنه نتائج الدراستين النظرية والميدانية، تم بناء تصور مقترح لتقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick.

الجزء الثاني : الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الأسس النظرية للبرامج التدريبية في الأدبيات الإدارية والتربوية:

تمهيد:

لا تستطيع المؤسسات مهما كان حجمها أو طبيعة نشاطها أداء عملها دون كوادر بشرية ذات كفاءة عالية؛ ذلك أن نجاحها أو فشلها يرتبط مباشرة بجهود العاملين بها، ولهذا يحتاج رؤساء ومديري المؤسسات إلى توجيه مزيد من الاهتمام نحو تدريب العاملين وتطوير أداءهم، فتحقيق الميزة التنافسية وتعزيزها يعتمد بشكل أساسي على قدراتهم وخبراتهم ومهاراتهم العالية التي تُمكنهم من التنافس داخل سوق العمل العالمي، بالإضافة إلى أن التدريب والتطوير لهما دور حاسم في وضع وتنفيذ استراتيجية شاملة لإدارة الموارد البشرية للارتقاء بمهاراتهم ومواهبهم، وغرس ثقافة التحسين المستمر بداخلهم.

وتحتاج المؤسسات التي تسعى للتميز إلى الاستثمار في تدريب العاملين وتطويرهم، فالقدرة على بناء المهارات والكفاءات اللازمة لتحسين النتائج النهائية للمؤسسة أصبحت ممكنة من خلال التدريب؛ حيث إنه من العناصر الحاسمة في تعزيز الفعّالية التنظيمية، كما أنه يصقل مهارات العاملين ويزيد من معرفتهم ويغير من اتجاهاتهم، ويُوسع من آفاقهم الفكرية، ويُقلل من العشوائية في أداء المهام المُوكلة إليهم إلى أدنى حد ممكن، وبجانب ذلك يضمن تعلمهم، وتعديل سلوكهم بطريقة منظمة.

أولًا: مفهوم البرامج التدريبية:

تعددت تعريفات البرامج التدريبية تبعًا لتعدد وجهات نظر الكُتَّاب والباحثين، حيث عُرِّفت بما يلي:

- تُعَرَّف برامج التدريب الرسمية بأنها: تلك البرامج التي تتم في مؤسسة تعليمية أو تدريبية، بهدف الحصول على شهادة أو دبلوم أو درجة علمية، بينما يُشار إلى برامج التدريب غير الرسمية بأنها: جميع الأنشطة المنظمة التي لا تُشكل جزءًا من برنامج تعليمي رسمي، ولا تؤدي عادةً إلى الحصول على شهادة رسمية(Palameta & Gyarmati, 2011, 4).
- عملية موجهة نحو تنمية معرفة الفرد أو تعديل اتجاهاته أو مهاراته من خلال موقف تعليمي؛ لتحقيق أداء فعال في أي نشاط يقوم به داخل العمل، ومن خلالها يتم تطوير قدرات الفرد وتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمؤسسة من القوى العاملة (Masadeh, 2012, 63).
- أسلوب منظم للتعلم والتطوير، يتم من خلاله تحسين كفاءة الأفراد والمجموعات والمؤسسات(Jehanzeb & Bashir, 2013, 243).
- العملية التي يتم من خلالها تطوير مهارات الأفراد، ومعارفهم، واتجاهاتهم، وسلوكياتهم(Algharibeh, et al., 2014, 1).
- إحدى العمليات المخطط لها، والموجهة نحو تعديل اتجاه أو معرفة أو مهارة أو سلوك لدى الأفراد، من خلال إخضاعهم لتجربة تعلم، وصولاً إلى تحقيق الأداء الفعال عند قيامهم بنشاط أو مجموعة من الأنشطة(Milhem, et al., 2014, 13).
- يُعَرِّفها البنك الدولي بأنها: برامج تهدف إلى مساعدة العاملين على اكتساب مهارات ومعارف محددة، تُمكنهم من تحسين أدائهم الوظيفي(Halawi & Haydar, 2018, 25).
- سلسلة من التدخلات التعليمية المركزة، التي يتم التخطيط لها بشكل استراتيجي، لتزويد العاملين بالمهارات والمعرفة اللازمة، للقيام بمسئولياتهم الوظيفية بفعالية وكفاءة (Arulsamy, et al., 2023, 408).

يتضح من التعريفات السابقة أن البرامج التدريبية:

- عملية مقصودة ومخطط لها.
- تهدُف إلى تنمية مهارات المتدربين، ومعرفتهم، وتعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم.
- تُساعد العاملين في القيام بدورهم الوظيفي بكفاءة وفعالية.
- تُسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة.

ثانيًا: أهداف البرامج التدريبية:

يعد التدريب على درجة كبيرة من الأهمية في تحسين ممارسات الموارد البشرية، ولكي يتمكن العاملون من أداء مهامهم بفعالية وكفاءة، يجب أن تتوافر لديهم المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات والكفاءات المرتبطة بوظائفهم، فضلاً عن فهمهم لثقافة مؤسساتهم، والوسائل التي تقوم من خلالها بتحقيق ما تهدف إليه(Innocent, et al., 2017, 14)؛ فالمؤسسات تختلف في ثقافتها

التنظيمية، وهيكلها، وطريقة أداءها لأعمالها، فضلاً عن تنوع واختلاف السياسات والإجراءات والتدابير والقواعد والمبادئ والمعايير التي تتبناها، ورغم ذلك تحقق غالبية البرامج التدريبية الأهداف التالية:

- إعداد المتدربين للنجاح في المؤسسات التي تتبنى قيم التحسين المستمر، والتي تكرس نفسها لتحقيق مستويات متقدمة من التنافسية والحفاظ عليها(Tomkinson, 2004, 73).
- التطوير المنهجي للمعارف والمعايير والمفاهيم والاتجاهات، والتي ينتج عنها تطوير في أداء العاملين وتصبح جزءًا من تعلمهم، والتغيير التنظيمي، والتقييم، والتطوير الوظيفي لديهم(Eduardo Tasca, et al., 2010, 632).
- زيادة إنتاجية العاملين في المستقبل، وتحسين قدراتهم التقنية والشخصية.
- إعداد العاملين ليكونوا أكثر فعالية في العمل.
- رفع مستوى العمل الجماعي لدى الأفراد، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وزيادة دافعيتهم نحو العمل(Algharibeh, et al., 2014, 3).
- تحسين سلوكيات العاملين عند تعاملهم مع رؤسائهم وزملائهم في العمل، وتهيئتهم لوظائفهم المرتقبة.
- تمكين العاملين ذوي الكفاءة من الارتقاء بمؤسساتهم لاكتساب الميزة التنافسية، والمكانة التي تنشدها.
- زيادة شعور العاملين بأهميتهم وتقديرهم من قبل مؤسساتهم، الأمر الذي يزيد من رضاهم تجاه ما يُسند إليهم من أعمال ومهام وظيفية.
- تعظيم الاستفادة من الأشخاص المتدربين من خلال نقل المعارف والمهارات الجديدة إلى زملائهم في العمل(EL Hajjar & Alkhanaizi, 2018, 1).
- تحسين معرفة العاملين ومهاراتهم، بما يمكنهم من أداء واجباتهم الوظيفية بشكل جيد.
- رفع درجة الوعي لدى العاملين بغايات وأهداف المؤسسات، وتَعَرُّف الأساليب والمهارات والإجراءات الأساسية التي تُسهم في تحقيق هذه الغايات والأهداف.
- تنمية التفكير الإيجابي بين الأفراد، ودعم توجههم نحو كل ما تقدمه المؤسسة(Kapur, 2018, 2).

يتضح مما سبق أن البرامج التدريبية لا تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى المؤسسي، لكنها تعمل على تحقيق أهداف العاملين من خلال رفع كفاءتهم، والارتقاء بأدائهم داخل نطاق عملهم وفي وظائفهم، الأمر الذي ينعكس على مؤسساتهم من أجل تحقيق الميزة التنافسية، وزيادة قدرتها التنافسية، ولهذا فإن البرامج التدريبية لا تهدف إلى تطوير وتنمية الأفراد كغاية، ولكن كوسيلة للارتقاء بالمؤسسات التي يتنمون إليها.

ثالثًا: أهمية البرامج التدريبية:

يتوقف إنجاز أي مؤسسة داخل قطاعات العمل المختلفة على قدرة وكفاءة العاملين بها، ومع الهيمنة المالية والتنافسية داخل سوق العمل، تحتاج المؤسسات إلى ضمان وجود عاملين على درجة كبيرة من الكفاءة والتميز، ولكي تحتفظ المؤسسات بهذا الموارد البشرية القيّمة، يتعين عليها أن تكون واعية بشأن رضاهم الوظيفي، والاحتفاظ بهم، وضمان تكيفهم مع التغيرات المستمرة داخل بيئة عملهم.

فالموارد البشرية تمثل الأصول المؤسسية الأعلى قيمة، ويتوقف عليها تحسين سمعة المؤسسة أو تشويهها، وبالتالي ضعف ربحيتها، وبدون التدريب المناسب لا يستطيع الأفراد تطوير المهارات اللازمة لإنجاز ما يُسند إليهم من مهام وأعمال بأقصى إمكاناتهم(Elnaga & Imran, 2013, 137).

ويكمن بقاء أي مؤسسة داخل المجتمع التنافسي في قدرتها على تدريب مواردها البشرية لتصبح أكثر إبداعًا وتميزًا وتفردًا بما ينعكس على أداءها ويزيد من ميزتها التنافسية(Falola, et al., 2014: 161)، فالتدريب يُحَسِّن من الأداء الوظيفي للعاملين، ويمّكنهم من الترقي لوظائف ومناصب أعلى، ويُحَسِّن جودة حياتهم الوظيفية، وفي الوقت نفسه يزيد من كفاءة المؤسسة من خلال وجود موارد بشرية ماهرة تقدم أقصى ما لديها من جهد(Shafiq & Hamza, 2017, 50).

فتطوير قدرات ومعارف ومهارات القوى العاملة الموهوبة من أهم المصادر الرئيسة لتحقيق الميزة التنافسية داخل السوق العالميّ، ويعتمد ذلك على مدى توافر برامج تدريبية فعّالة أم لا، ومن ثم تحرص العديد من المؤسسات على توفير البرامج التدريبية لجميع العاملين بها من أجل تحسين إمكاناتهم، وبناء مهارات جديدة تُمكنهم من العمل في ظل الظروف المؤسسية الغامضة التي قد تواجههم في المستقبل، وعندما يُدرك العاملون مدى اهتمام مؤسساتهم بهم من خلال تقديم هذه البرامج، فإنهم بدورهم يبذلون أقصى ما لديهم لتحقيق أهدافها، ويظهرون أداءً عاليًا في العمل(Elnaga & Imran, 2013, 137).

وفي ظل التغيرات السريعة داخل بيئة العمل، قد لا يتمكن أصحاب المؤسسات من تقديم ضمانات ووعود كافية لجميع العاملين حول أمنهم الوظيفي، ولكنهم يستطيعون توفير فرص لتحسين معارفهم وصقل مهاراتهم بما يمكنهم من الاستمرار داخل سوق العمل التنافسي، وفي المقابل يتطلب التطوير الوظيفي من العاملين أنفسهم إعادة ترتيب أولوياتهم، والوقوف على مهاراتهم الحالية، والبحث عن الوظائف التي سيتطلبها العمل في المستقبل، وتطوير المهارات اللازمة لإدارة هذه الوظائف(Jehanzeb & Bashir, 2013, 245).

ولهذا تستثمر العديد من المؤسسات اليوم الكثير من الأموال في مجال تدريب العاملين وتطويرهم؛ من أجل الحفاظ على قدراتها التنافسية، وضمان تفوقها على نظيراتها المنافسة، من خلال تقديم برامج تدريبية لها تأثير فعّال على أهدافها وأهداف الأفراد العاملين بها، فالمؤسسات تكافح من أجل تحقيق النجاح في ظل الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة، وتسعى للتمايز على أساس القدرات والمعلومات والدافعية لدى القوى العاملة بها، ويدل على ذلك ما ورد في تقرير الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير من أن المنظمات تنفق أكثر من (١٢٦) مليار دولار سنويًا على تدريب العاملين وتطويرهم(Jehanzeb & Bashir, 2013, 243-244).

ومن بين العوامل الرئيسة المستخدمة في تحفيز العاملين والحفاظ عليهم إتاحة الفرص التدريبية لتنميتهم وتطوير مهاراتهم الوظيفية والمهنية باستمرار(Saleem, et al., 2011, 2234)، ومن ثم يؤكد Swart, et al. بأن البرامج التدريبية تعد الحل المثالي للمشكلات المرتبطة بأداء العاملين، ومن بينها الفجوة بين أداءهم المثالي والحالي، والتي تعد أحد الوسائل الفعّالة لرفع أداءهم، كما أنها تؤثر إيجابيًا على جودة المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة لهم لتحقيق أداء أعلى(Sothy, 2019, 43).

وبجانب ما سبق، تحقق البرامج التدريبية العديد من الفوائد للعاملين، ومن أهمها:

- اكسابهم المرونة في التكيف مع العوامل الداخلية والخارجية المتغيرة.
- تطوير مهارات التعامل مع الآخرين.
- إيجاد بيئة مثيرة للاهتمام ومليئة بالتحدي.

- دعم استقرارهم التنظيمي، والتقليل من دورانهم الوظيفي والنزاعات التي قد تنشأ بينهم.
- رفع معنوياتهم، وزيادة معرفتهم ووعيهم التام ببيئة العمل.
- المساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية الشاملة.
- زيادة الاحتفاظ بالقوى العاملة الكفؤة والفعالة.
- تطوير مهارات الإبداع وحل المشكلات لديهم.
- اكتساب المهارات الفنية(Edralin, 2004, 1).
- زيادة التزامهم التنظيمي.
- تطوير قدراتهم المعرفية والحسية والإدراكية.
- تحسين أدائهم الوظيفي(Halawi & Haydar, 2018, 25).

ووفقًا لما تقدم يمكن القول بأن التدريب أصبح ضرورة تفرضها التغيرات البيئية داخل المؤسسات وخارجها، وبدونه لا يتوفر لدى العاملون المعرفة الكاملة بمسئولياتهم وواجباتهم، كما أنه في ظل التقدم العلمي والتسارع التكنولوجي، تحتاج المؤسسات إلى تقديم برامج تدريبية فعّالة للعاملين بها لمسايرة هذا التقدم، وإكسابهم الكفايات والمهارات اللازمة لأداء وظيفة معينة، وتجنب الأخطاء المهنية، فالبرامج التدريبية لا تقتصر على تطوير العاملين وفقط، بل تساعد المؤسسة أيضًا على الاستفادة القصوى من مواردها البشرية، ولهذا من الضروري أن تخطط للبرامج التدريبية التي تقدمها للعاملين لتعزيز قدراتهم وكفاءاتهم المطلوبة في مكان العمل.

رابعًا: مبادئ البرامج التدريبية:

أصبح مفهوم تدريب العاملين من المفاهيم الأكثر انتشارًا وقبولاً وخاصة خلال السنوات الأخيرة؛ ولذلك تحرص جميع المؤسسات على تقديمه للعاملين بها، فبالنسبة لبعضها تتخذ البرامج التدريبية الطابع الرسمي، وتخصص أقسامًا داخلية بأكملها لتنفيذ برامجها التدريبية الأولية أو المستمرة، وقد تستعين المؤسسات الأخرى بمستشارين خارجيين لإجراء دورات تدريبية للعاملين(Hughey & Mussnug, 1997, 52).

كما تختلف دوافع تقديم البرامج التدريبية من مؤسسة إلى أخرى، فالقليل منها يلتزم بتعزيز وتحسين مهارات وكفاءات القوى العاملة لديها، بينما تقدمه مؤسسات أخرى من أجل أمنها الوظيفي، وقد تجري العديد منها البرامج التدريبية من أجل تحسين صورتها الخارجية، وبغض النظر عن مستوى التدريب أو الأسباب الكامنة وراءه، تزداد الحاجة إلى تدريب العاملين في الوقت الحالي أكثر مما مضى، وبخاصة مع التوسع الكبير في استخدام التكنولوجيا داخل المجتمع بعامة وقطاع الأعمال والتعليم بخاصة، والتركيز المتجدد على تحقيق الجودة ورضا العملاء، فضلاً عما تؤكده النظريات الإدارية الحديثة، فالتنمية المستمرة أصبحت مطلبًا ملحًا، كما أن الأنشطة التطويرية مثل تدريب العاملين لها تأثير إيجابي عميق على رضاهم الوظيفي وتعظيم إنتاجيتهم(Vuta & Farcas, 2015, 372).

ولا توجد وسيلة ـــ طريقة مُثلى واحدة يمكن في ضوئها تطوير البرامج التدريبية المقدمة للعاملين، بل تتعدد وسائل التطوير تبعًا لأهميتها وإمكانية قياسها؛ فالبرنامج التدريبي المثالي يعد مزيجًا متنوعًا من المعرفة والتطوير المهني، بجانب توافر أهداف محددة يسعى لتحقيقها، وفي عالم اليوم، تستخدم المؤسسات العديد من أنظمة تكنولوجيا المعلومات داخل برامجها التدريبية على نطاق واسع، ومن ثم تحتاج المؤسسات في ظل التقدم السريع لأنظمة المعرفة والمعلومات إلى التأكد من أن

العاملين بها لديهم المعارف والمهارات والقدرات التي تتوافق ومستواهم الوظيفي حتى يتمكنوا من التعامل بسهولة مع مهامهم الجديدة(Jehanzeb & Bashir, 2013, 245).

ولا شك أن العاملين الأكثر نجاحًا وإنتاجية هم الذين تلقوا تدريبًا وتطويرًا مكثفًا، وهم الأساس في نجاح مؤسساتهم، ومصدرها الرئيس في حيازة النصيب الأكبر في سوق العمل مستقبلاً، وفي هذا الصدد يؤكد Dessler, 2008 بأن الاختيار الجيد للعاملين قد لا يضمن القبول المطلق لأدائهم، فالقدرة على الأداء شيء والأداء شيء آخر، فالعامل الذي يتمتع بقدرة عالية على الأداء قد لا يؤدي عمله بنفس الدرجة إذ لم يخضع للتدريب والتطوير، ولهذا من الضروري تدريب العاملين حديثي التعيين وتوجيههم تنظيميًا(Innocent, et al., 2017, 15).

وبجانب ذلك، يعد التطوير والتنمية مسئولية كل فرد من أفراد المؤسسة من أجل تقديم أقصى إمكاناته، وتحقيق ذاته والتزامه بالتعلم مدى الحياة، وتعزيز الممارسات الإدارية لدى الموارد البشرية من خلال تطبيق أهداف التعلم وتكاملها، وتوفير الدعم المالي واللوجستي الكافي للتدريب، بجانب دعم الجهود التدريبية والتعليمية للعاملين لتقليل مستويات التوتر لديهم، وإعمال تفكيرهم(Roberts, 2014, 206-207).

خامسًا: أساليب البرامج التدريبية:

يعتمد اختيار أسلوب ــ أساليب التدريب على عدة عوامل جوهرية وهي: العنصر البشري في التدريب (المدرب ـــ المتدرب)، وموضوع البرنامج، والوقت المُحدد، فضلاً عن التسهيلات والموارد المتاحة.

فخبرة **المُدرب** ومعرفته وشخصيته من العوامل الرئيسة التي تؤثر في عملية التواصل بينه وبين المتدربين، وفي ضوئها يمكنه اختيار وسيلة التدريب المناسبة لتحفيز وتسهيل عمليتي التدريب والتعلم، ويفرض هذا عليه أن يكون قادرًا على تقييم مهاراته وقدراته على التواصل، واختيار الأساليب المناسبة مع أهداف التدريب، والتي تعزز درجة التأثير الذي يريده على المتدربين، **وبالنسبة للمتدربين**، يجب أن ترتكز أساليب التدريب على المستوى الفكري والتعليمي للمتدربين، والمرحلة العمرية، وخبرتهم العملية، بجانب البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينتمون إليها(Stanciu, 2007, 2480-2481).

وفيما يتعلق **بموضوع التدريب**، يقوم المُدرب باختيار الأسلوب المناسب، أو قد يستخدم مزيج من الأساليب التدريبية التي تتوافق معه، كما يتوقف اختيار أسلوب التدريب في البرنامج التدريبي على الوقت والموارد المالية والمرافق المتاحة، فهناك أساليب تدريب تتطلب الكثير من الوقت عند إعدادها، بجانب تكلفتها العالية مثل دراسة الحالات المعقدة، وعلى الجانب الآخر، من الضروري اختيار الأساليب التي لا تتطلب وقتًا أطول، وتحقق الهدف في البرامج التدريبية القصيرة، بجانب تَخير الوقت المناسب للتدريب، والأساليب التي تعمل على جذب المتدربين نحو المشاركة، بالإضافة إلى تَفَقُّد مرافق التدريب مسبقًا، والتي من بينها عدد الغرف المتاحة والأثاث والتجهيزات اللازمة(Stanciu, 2007, 2481-2482).

ويشير Huang & Jao, 2011 إلى أن هناك طريقتين رئيستين لتدريب العاملين هما: التدريب السلوكي والتدريب المعرفي (العقلي)، وبالتالي تختار المؤسسة الطريقة الأنسب التي تحتاج إلى تطبيقها في البرنامج التدريبي، ومع ذلك يوضح كل من Elnaga & Imran, 2013 أنه يمكن تطبيق الطريقتين معًا في نفس البرنامج وفي نفس الوقت، حيث تضمن الطريقة العقلية توفير التدريب النظري (المعلومات النظرية) للمتدربين عبر التواصل اللفظي أو غير اللفظي أو كليهما، كما يوضح Quartey, 2012 أن المؤسسات التي تقدم التدريب المعرفي تركز على تعزيز معارف ومهارات المتدربين، وتؤثر أيضًا على سلوكياتهم من خلال تحفيز التعلم، ومن بينها المحاضرات،

وتعليم البرامج، والتدريب القائم على الحاسوب، والمناقشات، واستخدام نظم التعليم الذكية، ومن ناحية أخرى تتضمن الطريقة السلوكية استخدام الأساليب العملية لتوفير التدريب، والتي تيسر عملية إحداث تغيير في سلوكيات المتدربين، وتتناسب مع تطوير مهاراتهم، ومن أمثلتها أسلوب لعب الأدوار، وأسلوب المحاكاة، ودراسات الحالة، والنمذجة السلوكية(Halawi & Haydar, 2018, 27).

ويعد اختيار طريقة أو أسلوب التدريب بمثابة الطريق الموصل إلى هدف التدريب؛ حيث يختار المُدرب أفضل وأسرع الطرق التي تحقق أهداف التدريب، والتي من بينها المحاضرة، أسلوب الندوات، دراسة الحالة Case Study، تمثيل الأدوار Role-playing، أسلوب النقاش الجماعي Group discussion، المباراة (التمارين) الإدارية، التعليم المبرمج، فرق العمل، الورش التدريبية، التعليم التعاوني، التعلم الذاتي، التعلم بأسلوب حل المشكلات Problem – based instruction، التغذية الراجعة، المناقشة Discussion، العصف الذهني (التنشيط الفكري) Brainstorming، الخرائط الذهنية Mindmaps، التدريب عن بعد وغير ذلك (Martin, et al., 2014, 15-17 /Stanciu, 2007, 2483).

سادسًا: مراحل البرامج التدريبية:

تُشير غالبية الأدبيات الإدارية والتربوية إلى أن البرامج التدريبية تمر بمراحل عدة تبدأ من مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية، ثم وضع الأهداف، وتصميم البرامج، وتنفيذها، وأخيرًا مرحلة التقييم، والتي تبقى ملازمة لجميع المراحل السابقة، وفيما يلي توضيح هذه المراحل بشيء من التفصيل:

(١) تحديد الاحتياجات التدريبية *Training Needs Identification* :

تنشأ الحاجة إلى التدريب عندما تكون هناك فجوة بين مستوى الكفاءة المطلوبة لأداء عمل معين والكفاءة الحالية لأداء العاملين، فعندما يتم تحديد الفجوات التدريبية داخل المؤسسة، يصبح من السهل تصميم البرامج التدريبية المناسبة (Mohanty, et al., 2019, 5)، وفي هذه المرحلة يتم أيضًا جمع البيانات وتحليلها، لتحديد ما إذا كانت هناك حاجة للتدريب أم لا، وتقييم الاحتياجات التدريبية الفعلية للمؤسسة التي أحدثت فجوة في أداء العاملين، وتَعَرُّف أسبابها الحقيقية، وتقديم الاحتياجات المقترحة للحفاظ على توقعات المؤسسة وأهدافها طويلة الأجل.

فتحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين يتضمن تحديد أنواع التدريب اللازمة لتحسين معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم الحالية، ويتم ذلك وفق ثلاثة مستويات؛ المستوى الشخصي، مستوى المهام، والمستوى التنظيمي(Edralin, 2004, 2).

وبدون هذا التحليل، قد تُقدم المؤسسة تعليمًا وتدريبًا غير فعّالين، ومن ثم يُعد هذا التحليل الخطوة الأولى من التخطيط الفعّال للتدريب، بجانب كونه عملية مستمرة يتم فيها جمع البيانات لتحديد احتياجات المتدربين الفعلية، لتَعَرُّف نوعية البرامج التدريبية التي يمكن وضعها من أجل تطويرهم ومساعدة المؤسسات على تحقيق أهدافها (Kanada, 2015, 162)، فالجهود الموجهة نحو تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين، وترتيب أولوياتها هي في الأساس عملية جوهرية استراتيجية لإدارة الأنشطة التدريبية المختلفة المرتبطة بمتطلبات التطوير الإبداعي والابتكاري، والتي تتطلب المشاركة الفعالة من جميع الأطراف ذات الصلة(Idris, 2023, 114).

ولذا يمكن القول بأن تخطيط البرامج التدريبية القائم على تحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين هو من أسباب نجاح البرنامج التدريبي، ومن بين العوامل الرئيسة التي تساعد العاملين على تقديم أقصى ما لديهم عند انتهاء أعمالهم، ولهذا من الضروري أن تُبنى الخطط على أساس تحليل الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالجامعة والوظائف نفسها بالإضافة لاحتياجات الجامعة؛ وذلك

للوقوف على الثغرات من أجل أن تكون الخطة أقرب للواقعية وأكثر قابلية للتنفيذ، كل هذا يتم بالتنسيق والعمل الجماعي بين عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الإدارات وإدارة الموارد البشرية بالجامعة.

(٢) تحديد أهداف التدريب *Deciding Training Objectives*:

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، تأتي مرحلة تحديد أهداف التدريب، والتي يتم في ضوئها تصميم البرنامج التدريبي، وتَعَرُّف قيمة وجدوى التدريب، بجانب أنها توفر التعليمات الشاملة عند وضع محتوى التدريب واختيار وسائل تقديمه، وتحدد النتائج التي تتوقعها المؤسسات والأفراد من التدريب، وفي هذه المرحلة يتم تحديد المهارات والمواد التعليمية التي سيتم نقلها في التدريب والنتائج المتوقعة على الأداء التنظيمي(Ali, et al., 2022, 53).

ولهذا من الضروري توضيح الهدف ـــ الأهداف من البرنامج التدريبي قبل تصميمه وتنفيذه، لأن ذلك يُساعد **المُدربين** في قياس مدى تقدم المتدربين وإجراء التعديلات المناسبة عند الحاجة إليها، بجانب الربط الجيد بين الأهداف ومحاور التدريب، وفي نفس الوقت تساعد الأهداف **المُتدربين** في خفض مستوى القلق لديهم وزيادة تركيزهم، مما يعود بالنفع الكبير على نجاح التدريب، كما أنها تُساعد **مُصممي البرامج التدريبية** في اختيار الحزمة التدريبية الملائمة نتيجة معرفتهم بما يجب تحقيقه في نهاية البرنامج التدريبي، فضلاً عن أن الأهداف تساعد **مُقيمي التدريب** في قياس درجة تقدم المتدربين(Mohanty, et al., 2019, 5).

وتستغرق عملية تحديد أهداف التدريب تفكيرًا طويل المدى، لكن ما يُحفز مصممي البرامج إلى ممارسة ذلك، أن الأهداف هي التي توجه عملية إعداد البرامج التدريبية وتصميمها في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وتَخير المحتوى التدريبي المناسب، وتحديد ما هو متوقع منهم، وتوجيههم وجعلهم يتفاعلون مع المُدربين، ويمكن تقسيم الأهداف الرئيسة إلى أخرى فرعية، فقد يكون لكل هدف تعلم هدف فرعي أو أكثر، فالبرنامج التدريبي يعد استجابة لمشكلة تنظيمية معينة، ولذا يمكن التركيز على نوعية الأهداف التعليمية التي تعالجها (معرفية ــ مهارية ــ وجدانية) وفق احتياجات المتدربين (Silberman & Biech, 2015, 42-44)، فالأهداف تحدد الإنجازات الملموسة التي سيتم تحقيقها في التدريب، كما أن تحديد ووضوح هدف ـــ أهداف البرنامج التدريبي يُسهل قياس درجة كفاءته وفعاليته.

فإذا ما وضعت الأهداف التدريبية وصُممت لها برامجها التدريبية بصورة ملائمة وصحيحة، سيكون من السهل تَعَرُّف نتائجها الفعلية والعملية المحققة سواء كانت إيجابية أو سلبية، وحتى تحقق برامج التدريب أهدافها المرجوة، يتطلب الأمر إعطائها مزيدًا من الاهتمام وعدم اعتبارها جزءًا هامشيًا.

(٣) إعداد ـ تصميم البرامج التدريبية *Designing the training program*:

يتضمن تصميم البرامج التدريبية اختيار المحتوى، والأنشطة المناسبة، وأساليب التدريب، ومتطلبات ممارسته، بجانب تقييم المعرفة السابقة للمشاركين، ويبدأ التصميم بسؤالين أساسيين هما: كيف يمكن تحفيز المتدربين على التعلم؟ وما هي الأساليب التي يجب استخدامها؟، فتحفيز المتدربين ومراعاة توافق محتوى وأساليب التدريب مع قدرات واهتمامات المتدربين من العناصر الأساسية والحيوية في إعداد برنامج تدريبي فعّال(Požega, et al., 2020, 352).

فالتصميم في الأساس عبارة عن بناء برنامج تدريبي يتم بعد وضع الأهداف، ويتوقف عليه اختيار المدرب، بجانب الكفاءة ومتطلبات المعرفة اللازمة للتدريب الفعّال، وحتى يتم القضاء على الفجوة المعرفية، يحتاج المُدرب إلى أن يكون لديه صورة واضحة عن المتدربين، بالإضافة إلى

البيانات الضرورية لاختيار تقنيات التعلم الأكثر فعالية لهم، وتكييف محتوى التدريب مع مجالات التطوير التي يتم تحديدها(Ali, et al., 2022, 53).

وفي مرحلة التصميم، يتم بناء محتوى البرنامج التدريبي من خلال تحديد نطاق البرنامج وعمقه وكثافته، وقد يأخذ المحتوى التدريبي الترتيب التتابعي، حيث يتم التركيز على مجال دراسي واحد ثم الانتقال إلى مجال آخر، أو يتم تنظيمه بشكل تزامني، حيث يتم تدريس العديد من المجالات الدراسية في نفس الوقت، وقد يتم عرض المحتوى التدريبي تدريجيًا، حيث الانتقال من المألوف إلى الجديد، ومن البسيط إلى المعقد، أو على شكل دوائر متحدة المركز، أو شكل حلزوني متصاعد (Požega, et al., 2020, 352)، ويراعى عند تصميم البرنامج التدريبي المعرفة السابقة للمتدربين؛ من أجل بناء المعرفة الجديدة وعدم التكرار، وقد يتطلب الأمر التوقف عند مرحلة معينة من عرض المحتوى لتعزيز ما تم تعلمه من قبل المتدربين(Cindric, et al., 2016, 139).

ومن الضروري تصميم البرامج التدريبية بطريقة تعمل على تحقيق الأهداف التي تنشدها المؤسسة، وبناءها لسد الثغرات والفجوات داخل سوق العمل، بجانب تحديد مهارات العاملين، والمهارات المثالية المطلوبة منهم مستقبلاً، ومن خلال ذلك، يمكن تقديم التدريب بشكل فعال يعمل على تحفيز العاملين، وتعزيز مهارات التفكير النقدي لديهم، ومساعدتهم على إتقان المهارات، كما أنه لابد من الجمع بين المعرفة النظرية والتدريب العملي من أجل الوصول إلى مهارات فعالة ومستدامة لدى القوى العاملة(Halawi & Haydar, 2018, 26).

وفي مرحلة التصميم، من الضروري التأكد من أن محتوى التدريب مفهوم للمتدربين، بجانب قابليته للتطبيق، وحسن اختيار مكونات ــ عناصر التدريب لجعل عملية التعلم والتطبيق أكثر توافقًا، في ظل التسلسل المنطقي للمادة التدريبية التي سيتم تقديمها، وأهداف التعلم والمخرجات التي تتوافق والمتدربين في البرنامج التدريبي.

(٤) تنفيذ البرامج التدريبية *Implementing the training programs*:

في هذه المرحلة يتم وضع خطط التدريب موضع التنفيذ، ولهذا من الضروري توفير جو تعليمي يشجع على الإنجاز، وتنفيذ استراتيجيات لعب الأدوار، وأساليب التدريب التفاعلي من قِبل المُدربين للإبقاء على تفاعل المتدربين.

ويتضمن تنفيذ البرامج التدريبية مجموعة من الأنشطة يتم التحكم فيها من قبل المُدربين، وفي هذه المرحلة يتم اختيار أسلوب التدريب المناسب للمعارف والمهارات والاتجاهات التي سيتم تعلمها، ولابد من التحضير الجيد للعرض التقديمي، وتَعَرُّف ردود المتدربين حول جزئيات العرض وتفاصيله، ويذكر Gusdorf أنه حتى أفضل التصميمات التدريبية قد تُشعِر المتدربين بالملل إذا لم يتم تنفيذها بشكل سليم وتقديمها بمهارة واحترافية(Dias, 2014, 253).

ويعد تنفيذ البرنامج التدريبي أحد المهام الصعبة والحاسمة داخل المؤسسة، فخطوة واحدة خاطئة قد تؤدي إلى فشل البرنامج بأكمله، فأكثر البرامج التدريبية فعالية وقوة تفشل نتيجة إجراء خاطيء، بينما يؤدي التنفيذ الجيد إلى تحقيق الأهداف وتحفيز العاملين لتحقيق رؤية وأهداف المؤسسة، وتطبيق ما تعلموه في البرامج التدريبية(Ahmed, 2016, 1).

فالتنفيذ الفعال للبرامج التدريبية يحقق الفائدة لكل من الأفراد والمؤسسات معًا، فهو يدعم العاملين في تحسين مهاراتهم للتكيف مع المتطلبات المستقبلية، ويشعرون بأهميتهم لدى مؤسساتهم، وبالتالي تحقيق رضاهم الوظيفي، كما أنه يُطور من مهاراتهم بما يؤدي إلى تحسين أدائهم، وفي الوقت نفسه تستخدم المؤسسات البرامج التدريبية لزيادة قدرتها على المنافسة في ظل بيئة العمل المتغيرة، فالاستثمار في البرامج التدريبية يزيد من فعالية هذه المؤسسات، ويُقلل من معدل الدوران الوظيفي للعاملين بها(Ahmed, 2016, 9).

(٥) تقييم البرامج التدريبية *The training programs Assessment* :

تعددت التعريفات التي تناولت تقييم البرامج التدريبية، نتيجة أنها تصف جوانب عديدة للتقييم وما يقيسه، فمن حيث فعالية البرنامج التدريبي يُعَرِّف Brown تقييم التدريب بأنه العملية التي من خلالها يمكن تحديد فعالية وكفاءة البرامج التدريبية (Brown, 2007, 820)، ومن حيث قدرته على تقديم التغذية الراجعة، يُعَرَّف التقييم بأنه العملية التي من خلالها يتم الحصول على معلومات (تغذية راجعة) عن أثر ـــ نتائج برنامج تدريبي، وتقييم قيمة التدريب في ضوء هذه المعلومات(Topno, 2012, 16)، وقد يُنظر إليه على أنه إجراء منهجي يُستخدم في جمع وتحليل المعلومات المستقاة من عملية التدريب لتحديد كفاءة وفعالية التدخلات التدريبية، واتخاذ قرارات بشأن ذلك(Saks & Burke, 2012, 119).

كما تُعَرَّف عملية تقييم البرامج التدريبية بأنها العملية التي يتم من خلالها الإجابة عن الاستفسارات والأسئلة الأساسية حول البرامج التدريبية المختلفة بعد تخطيطها(Masood & Usmani, 2015, 76)، وتعد الخطوة الأخيرة في عملية التدريب، ومن خلالها يتم معرفة إذا كانت أهداف التدريب وغاياته قد تحققت أم لا؛ حيث يُقدم المشاركون تعليقاتهم على نتائج الدورة التدريبية، بجانب المتابعة مع المشرفين لتَعَرُّف آرائهم حول تطبيق العاملين لما تلقوه من تدريب داخل أماكن عملهم(Ali, et al., 2022, 53).

ويعد تقييم التدريب على درجة كبيرة من الأهمية للمؤسسات؛ حيث إنه أحد أشكال الرقابة على جودة التدريب، بجانب كونه جزءًا لا يتجزأ من دورة ضمان الجودة التي يشملها فلسفة البرنامج، كما يعد تقييم التدريب الوسيلة الأنسب للتحقق من فاعلية التدريب، وتحديد مدى تحقق الأهداف التنظيمية، فتقييم البرامج التدريبية يوفر صورة حقيقية عن قدرة البرامج في تحقيق أهدافها(Kitivo & Kavulya, 2021, 4).

ويشير Gertler, et al., إلى أن نتائج التقييم تُسهم في تحديد ما إذا كانت البرامج التدريبية تُبرر التكلفة منها، وهو من الأمور الأساسية التي يجب على الشركات والمؤسسات مراعاتها، فتدريب العاملين يُشكل عبئًا ماليًا وإداريًا، وبالتالي تحتاج المؤسسات إلى معرفة نتائج التدريب؛ للتأكد من أن النفقات المالية لها انعكاساتها على تحسين الأداء داخل عملها، بما يساعدها على منع الهدر، وتقدير العائد من الاستثمار المالي في التدريب(Brown, 2007, 820-821).

وبمراجعة بعض الأدبيات الإدارية والتربوية، يتضح اتفاق الخبراء والباحثين على أن التقييم يعد عنصرًا أساسيًا في البرامج التدريبية، فهو يساعد على فهم الدوافع غير المتوقعة أو الكامنة وراء برنامج تدريبي معين، الأمر الذي يجعل من السهل التركيز بشكل أكثر وضوحًا على إجراء التحسينات، فمن خلال تقييم البرامج التدريبية تتضح الفجوة المعرفية بين ما يُعلمه المدرب وما يتعلمه المتدربون، فالتقييم يعد جزءًا من عملية التعلم بالنسبة للمستفيدين، ويتم توجيهه نحو التحسين المستمر في تنفيذ البرامج، ووفقًا لـ Worthen, Sanders & Fitzpatrick فإن عملية التقييم تساعد في تطبيق برنامج جديد أو تعديل البرنامج القائم أو التوسع فيه أو التخلي عنه، والتأكد من تطابق العمليات مع تصميم البرنامج، وجدواه، وفعالية التكلفة، والأهم من ذلك تحديد إذا كانت المشكلات تم حلها من خلاله أم لا(Kitivo & Kavulya, 2021, 4).

وتقوم المؤسسات بتقييم فعالية التدريب من خلال تَعَرُّف درجة تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه، والتقييم نوعين التكويني والنهائي؛ ويتعلق التقييم التكويني بمدى جودة تنظيم البرنامج التدريبي، ودرجة تعلم المتدربين ورضاهم عن هذا البرنامج، وهو بذلك يُقدم تغذية راجعة لتحسين البرنامج التدريبي من خلال توضيح كيف يمكن للمؤسسة تعديله لزيادة فعاليته، بينما يركز التقييم

النهائي على فعالية التدخلات المكتملة، ويقيِّم مدى تغير سلوكيات المتدربين نتيجة للبرامج وتأثيرها على أدائهم(Bernardino & Curado, 2020, 533).

وتتمثل فوائد تقييم البرامج التدريبية في(Srivastava & Walia, 2018, 278):

- تحديد ما إذا كانت الأهداف التي حددتها المؤسسة تحققت من خلال البرنامج التدريبي أم لا.
- تبرير التكلفة التي ينطوي عليها البرنامج التدريبي.
- تحديد الجمهور المناسب للبرنامج التدريبي في المستقبل.
- جمع المعلومات اللازمة لتحقيق فعّالية البرامج المستقبلية.
- تحديد مدى كفاءة عناصر البرنامج التدريبي (المحتوى ــ الوسائل المساعدة في التدريب ــ المرافق ــ البيئة ــ الجدول الزمني للبرنامج ــ أسلوب العرض ــ المُدرب وغير ذلك).
- تَعَرُّف مقدار التعلم المُطبق في العمل من قبل المتدربين.
- تحديد ما إذا كانت الاحتياجات التدريبية قد تم تلبيتها أم لا.

وبجانب ما تقدم يُعد تقييم التدريب من الاستراتيجيات المهمة التي تحدد وتوضح ما إذا كان التدريب مفيدًا في إعداد المشارك للوظيفة أم لا، والهدف منها وضع وسائل موثوقة لتقييم فعالية التدريب وإقرارها، بحيث يمكن استخدام النتائج لمواصلة تطوير وتحسين التدريب والأنشطة المرتبطة به.

سابعًا: متطلبات نجاح البرامج التدريبية:

لكي تكون البرامج التدريبية ناجحة وفعّالة، لابد أن تقوم على عدة أسس ومبادئ صحيحة، لكي تضمن للجامعة تحقيق أهدافها التدريبية بشكل مناسب، وتشخيص نواحي القوة والضعف فيها، ولذا من الضروري التأكد أن البرنامج التدريبي هو السبب الرئيس في تحقيق النتائج التنظيمية، وليس المتغيرات التنظيمية الأخرى، فقد تتأثر نتائج التعلم الجديدة بالفرص التي يتم من خلالها تطبيق القدرات المكتسبة، أو طبيعة النظام الإداري، أو الدعم الذي تقدمه المؤسسة، أو القيود المرتبطة بالموارد، أو الثقافة التنظيمية التي قد تُثني المتدربين عن الاستفادة الكاملة من مواهبهم وقدراتهم(Curado & Martins, 2014, 847).

ويذكر بعض الباحثين أن نجاح البرنامج التدريبي يعتمد على ثلاثة مجالات وهي: التخطيط للبرنامج والمشاركة وكيفية قياسه، فاختيار برنامج تدريبي وتقديمه للعاملين دون التفكير في أسباب الحاجة إليه أو المادة التدريبية أو كيفية تنفيذه، قد يُعرض المؤسسة للفشل حتى قبل بدء البرنامج، ومن ثم يحتاج نجاح البرنامج إلى(Hughey & Mussnug, 1997, 55-57):

- تحديد نوع التدريب الذي يحتاجه الأفراد، أو ما الذي تريد المؤسسة أن تُدرب العاملين عليه.
- تحديد الغايات والأهداف من وراء تقديم البرنامج التدريبي، على أن تكون الأهداف محددة وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها، ومرتبطة بالتدريب، ومحددة بوقت.
- تحديد الجمهور المُستهدف، ومحتوى وسياق التدريب المناسب، مع توافر الإثارة والتفاعل فيما يُقدم للمُتدربين.
- تحديد وقت التدريب والالتزام به من قِبل المُدربين والمُتدربين.

وبعد التخطيط تأتي عملية المشاركة كأحد المتطلبات المهمة والضرورية في نجاح البرنامج التدريبي؛ حيث يتطلب الأمر تفعيل التواصل من قِبل القيادات مع المتدربين، وإثارة حماسهم وتشجيعهم، ومتابعتهم لتَعَرُّف درجة فعالية التدريب، وما إذا كان التدريب قد حَسَّن من أداء العاملين، أو كان البرنامج التدريبي مشوقًا وجذابًا، والمحتوى التدريبي مناسبًا، ومتوافقًا مع جدول أعمال المتدربين(Arghode & Wang, 2016, 112).

وبجانب ذلك لابد من معرفة ما يتم قياسه، وتقييم البرامج التدريبية وفق مؤشرات الأداء الرئيسة، والتي تحدد ما إذا كانت البرامج التدريبية حققت أهدافها أم لا، كما يجب أن تراعي المؤسسات طبيعة التعامل مع كل برنامج تدريبي من ناحية توافقه مع الأهداف الموضوعة، وكذلك كفاءة المتدربين لكي تلبي احتياجاتها من التدريب (Kraiger, et al., 2014, 78)، ومن بين العوامل التي تؤثر على نجاح البرامج التدريبية درجة استعداد الأفراد للتدريب، وحصولهم على الدعم اللازم لاستكمال البرامج التدريبية بنجاح(Palameta & Gyarmati, 2011, 7).

ومن أفضل الوسائل التي تُمكن المؤسسات من الحكم على فعالية البرامج التدريبية وتحقيقها للأهداف المنشودة، تَعَرُّف الأسباب التي دعت إلى إعداد هذه البرامج قبل البدء في تدريب الأفراد، بجانب تحديد الوسيلة ـــ الطريقة التي يتم بها التدريب، والتأكد من قدرة البرامج التدريبية على تحسين كفاءة وقدرة الأفراد والمؤسسات معًا، فالتدريب قد يكون مُكلفًا إذا لم يُحقق الأهداف التي من أجلها تم إعداده، أو كان عاجزًا عن تحسين أداء العاملين والمؤسسات(Punia & Kant, 2013, 153)، ومن ثم يعتمد نجاح البرامج التدريبية على قدرة القائمين عليها، ودرجة فهمهم للأسباب التي من أجلها يتم إعداد هذه البرامج، بجانب معرفتهم للوسائل التي تجعل تنفيذها أكثر سهولة، فضلًا عن التحفيز المستمر للمتدربين.

وينبغي أن يكون لدى المُدربين رؤية واضحة بشأن عنصرين مهمين أولهما: أن تكون أهداف التدريب محدّدة (النتائج المتوقّعة)، وأن تكون المادة التدريبية والمنهجية المستخدمة في التدريب قادرة على تحقيق هذه النتائج.

ومن بين العوامل التي تؤثر على نجاح البرنامج التدريبي السياسة التي تتبعها المؤسسة تجاه تدريب وتطوير مواردها البشرية، فكلما كان الدعم الإداري المُقدم أو المناخ المؤسسي غير ملائم لتنفيذ البرامج التدريبية، كلما كان ذلك معوقًا تجاه تقديم أفكار متميزة أو الإبداع في التدريب(Punia & Kant, 2013, 154).

ولضمان فعالية تقييم البرامج التدريبية، يجب أن يكون تقييم التدريب متوافقًا مع أهداف وغايات النشاط التدريبي وفق المبادئ التوجيهية التالية(Sharma, 2016, 194):

- أن يكون المُدرب واضحًا بشأن أهداف التقييم والغرض منه.
- المشاركة الأساسية من قبل المختصين بالتدريب والمُدربين والمؤسسة التدريبية.
- أن يكون التقييم مستمرًا ومحددًا.
- أن يُوفر التقييم الوسائل المناسبة، مع توجيه مزيد من الاهتمام بالمدربين حتى يتمكنوا من تقييم أنفسهم.
- أن يستند التقييم إلى أساليب ومعايير موضوعية.
- التواصل والتنسيق الفعال بين أطراف العملية التدريبية.
- تحديد تواريخ مستهدفة واقعية لكل مرحلة من مراحل التقييم.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن نجاح البرامج التدريبية يتطلب ما يلي:

- تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية المناسبة لتنمية وتطوير معارف واتجاهات ومهارات الأفراد، وترجمة هذه الاحتياجات إلى سياسات وبرامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية للتدريب.
- التحديد الواضح لأهداف البرامج التدريبية والنتائج المتوقعة منها.
- توافق البرنامج التدريبي مع الأهداف الموضوعة له، ومراعاة كفاءة المتدربين.
- مراعاة التنظيم والتسلسل المنطقي في البرنامج.

- الجمع بين الناحية النظرية والعملية في البرنامج مع تحقيق التوازن.
- توفير الدعم الإداري الكاف، والمناخ المؤسسي الداعم لتنفيذ البرامج التدريبية.
- مراعاة أن تكون المادة التدريبية والمنهجية المستخدمة في التدريب قادرة على تحقيق النتائج المنشودة.
- التحفيز التدريبي المستمر للأفراد نحو المشاركة في البرامج التدريبية.
- تَعَرُّف درجة استعداد الأفراد لتلقي التدريب، والتأكد من حصولهم على الدعم الكاف لاستكمال البرنامج التدريبي.
- توفير الموارد والإمكانات الكافية والمناخ التنظيمي الداعم والمشجع لتطبيق ما تم تعلمه من البرامج التدريبية.

المحور الثاني: الأسس النظرية لنموذج Kirkpatrick في الأدبيات الإدارية والتربوية:

تمهيد:

إذا كان التدريب مهمًا وضروريًا، فإن تقييم البرامج التدريبية يعد أكثر أهمية؛ حيث يُمَكِّن المؤسسات والقائمين عليها من معرفة ما إذا كانت البرامج التدريبية والخطط الحالية ناجحة أم لا، وبالتالي الحكم مسبقًا على جدوى استخدامها مستقبلاً، كما أن قياس نتائج التدريب على الأداء داخل بيئة العمل، ومساهمته في تحقيق الأهداف والنتائج أصبح ضروريًا خاصة في ظل توجه المؤسسات نحو الاستثمار في التدريب، الأمر الذي يُحتم على قياداتها في ظل الضغوط الاقتصادية المتزايدة أن يكونوا أكثر وعيًا بأوجه الإنفاق والتكاليف، وأكثر حساسية تجاه العائد من الاستثمار في التدريب.

فبدون قوى عاملة مدربة تدريبًا جيدًا، لن تتمكن المؤسسات من تحقيق أهدافها التنظيمية، وبالتالي تُنفق هذه المؤسسات آلاف الدولارات على أنشطة التدريب سنويًا، ووفقًا لتقرير التدريب الصناعي في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠٢٠م، تستثمر الشركات العالمية حوالي (٦٩٦,٧) مليار دولار على أنشطة التدريب، وبالمثل تنفق الدول الآسيوية مبالغ ضخمة على التدريب والتعليم الفني، ويرى كثير من العلماء أن النماذج الحالية لتقييم التدريب تعمل على تقييم فعالية التدريب دون آلية مناسبة، لكن يعد نموذج Kirkpatrick من النماذج الفعالة والمؤثرة في تقييم التدريب على مستوى الأفراد والمؤسسات(Nawaz, et al., 2022, 36).

ويُشير كل من Burke & Saks إلى أن تقييم التدريب قد يكون الاستراتيجية الوحيدة الأكثر أهمية لضمان تطبيق المحاسبية وتحسين انتقال التدريب، فمجرد إجراء التقييم يُشعر العاملين بكل ما هو ذات قيمة في المؤسسة، وبالتالي توجيه مزيد من التركيز نحو السلوكيات التي يتم قياسها(Burke & Saks, 2009, 396).

أولاً: أهم نماذج تقييم البرامج التدريبية:

توجد العديد من النماذج المستخدمة في تقييم البرامج التدريبية، ومن أهمها نموذج Kirkpatrick الذي يتكون من أربعة مستويات وهي: رد فعل المتدربين وتعلم المتدربين وسلوك المتدربين والنتائج التنظيمية(Grohmann & Kauffeld, 2013, 137).

وقد ظهرت العديد من النماذج التي تعمل على تقييم التدريب معتمدة على نموذج Kirkpatrick، ومن بينها نموذج Warr, et al., 1970 والمعروف بـ The CIRO Model ويتضمن أربعة مستويات وهي: السياق والمدخلات ورد الفعل والنتائج (Phillips, 2003, 35)، ونموذج Hamblin, 1974 الذي يتكون من خمسة مستويات لتقييم التدريب وهي: رد فعل المتدربين وتعلم المتدربين والسلوك الوظيفي للمتدربين والأداء التنظيمي والقيمة النهائية (Sharma, 2016, 201).

ويُلاحظ أن نموذج Warr, et al., 1970 يركز على أهمية إجراء تقييم شامل للبرنامج التدريبي من خلال تحليل بيئة المؤسسة (السياق)، وجودة مواد التدريب، ورد فعل المتدربين، ونتائج البرنامج التدريبي على أرض الواقع، ويساعد ذلك في التحقق من تصميم البرنامج، وقدرته على تحفيز تفاعل ومشاركة المتدربين وتحقيق أهداف المؤسسة، لكن يُعد نموذج Kirkpatrick هو الأساس في بناء هذا النموذج، وبالنظر إلى نموذجي Kirkpatrick وHamblin يتضح أنهما متشابهان تمامًا في المستويات الثلاثة الأولى، لكن يُقَسِّم Hamblin المستوى الأخير إلى مستويين فرعيين هما: الأداء التنظيمي والقيمة النهائية، إلا أن هذه القيمة تُعد من أكثر مستويات التقييم صعوبة؛ نتيجة تداخل العديد من العوامل مع التدريب في تحديد هذا المستوى.

وفي عام ١٩٩٠م قام Bushnell بإجراء تعديل على نموذج Kirkpatrick، حيث حدد عملية تقييم التدريب على شكل هرمي أطلق عليه (IPO)، ويتألف من (المدخلات ـــ العمليات ـــ المخرجات)، وتشمل المدخلات تحليل مؤشرات أداء النظام (مؤهلات المتدرب ـ مهارات وقدرات المُدرب ـ توافر المادة التعليمية ـ التسهيلات ـ الموارد المالية الموجهة للتدريب)، وتتضمن العمليات تقييم عملية تنفيذ خطة التدريب وتشمل (الأهداف ـــ التصميم ـ التقنيات ـ نقل التدريب)، أما المخرجات فيتم فيها تقييم رد فعل المشاركين تجاه التدريب، والمعارف والمهارات والاتجاهات التي تم اكتسابها نتيجة للتدريب، والأداء المُحَسَّن في مكان العمل، لكن يُفرق Bushnell بين النتائج والمخرجات؛ حيث تُشير النتائج إلى المزايا أو الآثار قصيرة الأجل للتدريب، بينما تُشير المخرجات إلى النتائج طويلة الأجل المرتبطة بالمحصلة النهائية للمؤسسة، مثل الربح والقدرة التنافسية ورضا العملاء والإنتاجية(Jain, 2014, 22).

ويُلاحظ أن Bushnell تعامل مع التقييم على أنه نظام يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، كما أن مرحلة النتائج هي المحور الرئيس للتقييم، وهي تُقابل المستويات الثلاثة الأولى من نموذج Kirkpatrick وهي رد الفعل والتعلم والسلوك.

وبوجه عام، تتفق نماذج التقييم السابقة في تحديد أربعة مستويات رئيسة وهي: (رد الفعل ـــ التعلم ـ السلوك ـ النتائج)، وإن اختلفت المسميات في بعض النماذج (نتائج ـــ مخرجات ـــ أداء تنظيمي ـــ قيمة نهائية)، كما أن البعض الآخر ينظر إلى تقييم البرامج التدريبية على أنها نظام مُكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومع ذلك يُلاحظ أن نموذج Kirkpatrick يُعد أقدم النماذج المستخدمة في مجال تقييم التدريب وأكثرها انتشارًا وقبولاً؛ ومن ثم فإن استخدام هذا النموذج يمكن أن يؤدي إلى زيادة كفاءة التدريب إلى أقصى حد ممكن، وتقليل تكاليف البرنامج التدريبي، كما أنه من خلال هذا النموذج يُمكن لصانعي القرار تَعَرُّف نجاح أو فشل البرامج التدريبية، وإذا كان تصميم البرنامج ومحتواه وتنفيذه بحاجة إلى تعديل أم لا، وبجانب ذلك تَعَرُّف ما إذا كان المتدربون قد تعلموا ما كان متوقعًا منهم أم لا.

وحيث إن البحث الحالي يعتمد في منهجيته على نموذج Kirkpatrick بشكل رئيس، ففيما يلي توضيح هذا النموذج بشكل أكثر تفصيلاً:

ثانيًا: أسباب اختيار نموذج Kirkpatrick لتقييم البرامج التدريبية:

يُعد نموذج Donald Kirkpatrick, 1959 من أقدم النماذج وأكثرها استخدامًا في مجال تقييم البرامج التدريبية؛ حيث يتميز بمنهجية الواضحة، وسهولة استخدامه في تقييم الأبعاد المختلفة للتدريب، بجانب مرونته في القياس، كما يُقدم بيانات تفصيلية عن الأهداف التنظيمية ومراحل التقييم بشكل واضح دون غموض، ويُعد هذا النموذج فريدًا من نوعه من حيث استخدامه لتقييم برامج التعلم التقليدية والرقمية دون معوقات كبيرة أو حاجة إلى التعديل، وبالإضافة إلى ذلك، يستطيع مديرو المؤسسات (الصغيرة والكبيرة) والمتخصصون في تدريب الموارد البشرية استخدامه؛ حيث يُقدم

رؤية قيمة لبرامجهم التدريبية، وبيانًا تفصيليًا حول تأثير التدريب على المخرجات التنظيمية(Ali, et al., 2022, 60).

لذا يُعد هذا النموذج من أفضل النماذج المستخدمة في قياس فعالية التدريب داخل المؤسسات العامة والتعليمية (Nawaz, et al., 2022, 36)، ووفقًا للدراسة المسحية التي أجرتها الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD)، لا يزال هذا النموذج للتقييم الأكثر استخدامًا داخل المؤسسات التي تقوم بوضع المعايير المرجعية، كما أنه النموذج الأكثر قبولاً وانتشارًا في مجال علم النفس التنظيمي(Santos & Stuart, 2003, 28).

وفي إطار التعليم العالي، يُعد نموذج Donald Kirkpatrick أحد نماذج تقييم البرامج التدريبية الأكثر شهرة، والذي قدمه في إحدى مقالاته الأساسية المنشورة عام ١٩٥٩م، ومن الناحية التاريخية كان الغرض من النموذج مساعدة المدراء على إيجاد وسيلة منهجية وفعّالة؛ لتفسير اختلاف النتائج بين العاملين والمؤسسات المختلفة، وتم استخدامه داخل مؤسسات الأعمال لتحسين كفاءة العمليات التجارية وزيادة فعالية التكلفة وغيرها من المؤشرات (Cahapay, 2021, 135).

ومن مزايا استخدام نموذج Kirkpatrick أنه يوفر إطارًا شاملًا لتقييم جميع جوانب البرامج التدريبية، ويُساعد على تحسين تصميم وتنفيذ برامج التدريب، ويُقدم معلومات قيِّمة لصانعي القرار في مجال التعليم والتطوير، وبجانب ذلك يُساعد على تبرير الاستثمار في برامج التدريب (Ibrahim, 2017, 164-165).

ثالثًا: الأبعاد الرئيسة لنموذج Kirkpatrick:

يُعد نموذج Kirkpatrick أداة قيِّمة لتقييم فعالية البرامج التدريبية، وتحسين أثرها على المتدربين والمؤسسات، ويقوم النموذج بتقييم البرامج التدريبية وفق أربعة مستويات، ومن خلال مستويات التقييم يمكن للمؤسسات ضمان تحقيق أهدافها من برامج التدريب وتحقيق أثر إيجابي على جميع أصحاب المصلحة، وفيما يلي توضيح ذلك (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, 25; Basarab & Root, 2012, 10; Saks & Bruke, 2012, 119-120; El Hajjar & Alkhanaizi, 2018, 3; Cahapay, 2021, 136; Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model,3):

١ــ رد فعل المتدربين (Trainees' Reaction):

وفيه يتم تقييم ردود فعل المتدربين الوجدانية وتوجهاتهم نحو البرنامج التدريبي أو محتواه أو عملية التدريب نفسها، كما يقيس هذا المستوى درجة رضا المشاركين في التدريب، ومن خلال تفاعلهم ومساهماتهم واستجاباتهم يُمكن لمقيِّمي البرنامج تَعَرُّف مدى إدراكهم وفهمهم للبرنامج التدريبي.

وبمعنى آخر يقيس رد الفعل كيفية تفاعل المتدربين تجاه التدريب، ودرجة شعورهم بقيمته، ورضاهم عن المُدربين، وموضوع التدريب، ومحتواه، وطريقة العرض ـــ التقديم، بجانب مكان التدريب؛ حيث تساعد ردود فعل المتدربين على فهم مستوى جودة التدريب لدى المستفيدين، وتحسين التدريب في المستقبل، وبجانب ذلك تحديد المجالات أو الموضوعات المهمة التي لم يتم تناولها في التدريب.

وبجانب ذلك يُعد قياس رد فعل المتدربين على درجة كبيرة من الأهمية للمؤسسات؛ إذ من خلاله يتم تقديم التغذية الراجعة التي تُيسِّر تقييم البرنامج التدريبي، والتوصل إلى آراء ومقترحات المتدربين لتطوير البرامج المستقبلية، كما أن هذا القياس يُشعِر المتدربين بأن المُدربين يساعدونهم في أداء عملهم بشكل أفضل، وأن المُدربين بحاجة إلى هذه التغذية الراجعة لتحديد درجة فعاليتهم، وتَعَرُّف ما يحتاجونه، والحكم على كفاءة البرنامج التدريبي الذي يقدمونه، وبالإضافة إلى ذلك

تُوفِّر ردود فعل المتدربين المعلومات الكمية للمدراء والمسئولين عن البرنامج التدريبي، والتي يمكن استخدامها في وضع معايير الأداء للبرامج المستقبلية.

وتقييم رد فعل المتدربين يمكن إجراؤه بسهولة، لكن من الضروري أن يُحدد مقيمي البرامج ما يُودون الوصول إليه، وأن يصمموا استمارة لجميع ردود الفعل، وأن يشجعوا التعليقات والمقترحات المكتوبة من المتدربين، ويحرصوا على الحصول على استجابات صادقة، وأن يقوموا بتطوير معايير مقبولة لتقييم ذلك.

٢ـ تعلم المتدربين (Trainees'Learning):

ويُقيِّم إلى أي مدى قام المتدربون بتعلم المادة التدريبية، أو درجة تحصيلهم للمعارف والمهارات والاتجاهات في نهاية البرنامج التدريبي، بمعنى أنه يقيس درجة تعلمهم وقدرتهم على القيام بالتغيير المتوقع، ودافعيتهم نحو القيام بذلك، أو يقيس درجة التغيير في اتجاهات المتدربين، وتحسن معرفتهم، وزيادة مهاراتهم نتيجة حضورهم البرنامج التدريبي.

ولذلك من الضروري وضع قائمة بأهداف التعلم لتصبح نقطة البداية، واستخدام طرق متنوعة وفق الأهداف الموضوعة، ونوعية التغييرات التي طرأت على معارف ومهارات واتجاهات المتدربين؛ حيث إن تَعَرُّف ما تعلمه المتدربون وما لم يتعلموه، يُسهم بشكل كبير في تحسين التدريب في المستقبل.

فتقييم تعلم المتدربين يرتبط بثلاثة مجالات، يستطيع المدربون تعليمها وهى: المعارف والمهارات والاتجاهات، ومن ثم يتم تحديد ذلك في التالي:

- ما المعارف التي تم تعلمها؟
- ما المهارات التي تم تطويرها أو تحسينها؟
- ما الاتجاهات التي تم تغييرها؟

ووفقًا لذلك لابد من قياس تعلم المتدربين؛ لأنه لا يمكن توقع التغيير في سلوكهم ما لم يتم تحقيق هدف تعليمي أو أكثر، وبالإضافة إلى ذلك إذا تم قياس التغير في سلوك المتدربين وليس تعلمهم، ولم يكن هناك ثمة تغير يذكر في سلوكهم، فإن ذلك يرجع إلى ضعف تعلمهم، وقد يحدث تعلم لدى المتدربين دون تغيير في سلوكهم؛ نتيجة أن المناخ التنظيمي لا يُشجع على هذا التغيير، أو أن المدير لا يُشجع المتدربين على تطبيق ما تعلموه داخل بيئة عملهم، ولهذا من المهم قياس ما تعلمه المتدربون في المجالات الثلاثة (المعارف ــ المهارات ــ الاتجاهات) قبل وبعد التدريب.

٣ـ سلوك المتدربين (Trainees'Behaviour):

يُعرَف السلوك بأنه درجة التغير الحاصل في أداء المتدربين نتيجة حضورهم البرنامج التدريبي، أي أنه يُقيِّم درجة تطبيق المتدربين لما تعلموه داخل نطاق العمل أو الوظائف (مرحلة نقل التدريب)، بمعنى تَعَرُّف أدائهم بعد البرنامج التدريبي (التغير السلوكي داخل بيئة عملهم نتيجة البرنامج التدريبي)، وهو من الأنشطة التي يجب أن تَحدث خلال أسابيع أو أشهر بعد ما تلقاه المشاركون.

فمستوى السلوك يقوم بتقييم درجة التغير في أداء المتدربين بناءً على التدريب الذي تلقوه، تحديدًا كيفية تطبيقهم للمعارف والمهارات، مع الأخذ في الاعتبار أن السلوك لا يمكن أن يتغير إلا إذا كانت الظروف مواتية، فعلى سبيل المثال، تخيل أنك تخطيت القياس في أول مستويين من مستويات Kirkpatrick، وعند النظر إلى سلوك مجموعتك، اتضح قلة وجود تغيير في سلوكهم، وبناءً على ذلك تفترض أن المتدربين لم يتعلموا أي شيء، وأن التدريب كان غير فعال، ومع ذلك، لمجرد أن السلوك لم يتغير، فهذا لا يعني أن المتدربين لم يتعلموا أي شيء، فمن المحتمل أن رئيس العمل

عندهم لم يسمح لهم بتطبيق المعرفة أو المهارة الجديدة، أو ربما تعلموا كل ما تم تدريبهم عليه، وليس لديهم الرغبة في تطبيق المعرفة أو المهارة بأنفسهم.

لذا قد يتعدى بعض المُدربين المستويين الأول والثاني؛ لقياس التغييرات في سلوك المتدربين، ويفترض أن قلة وجود تغيير في السلوك يرجع إلى ضعف فعالية البرنامج التدريبي، وأنه من الأفضل وقف البرنامج، وهذا الاستنتاج ربما يكون غير دقيق، فرد الفعل قد يكون مستحسنًا، والأهداف التعليمية تم تحقيقها، ولكن المستويين الثالث والرابع ربما لم يتحققا، ولهذا يتطلب الأمر ما يلي:

- أن يكون لدى الفرد رغبة في التغيير.
- أن يعرف ما يفعله وكيفية فعله.
- أن يعمل في ظل المناخ المُلائم.
- أن يتلقى المكافأة على التغيير.

ولهذا يُعد من المهم أن يَبذُل المتدربون قصارى جهدهم في نقل وتطبيق ما تعلموه خلال البرنامج التدريبي، بجانب توفير الموارد والإمكانات والمناخ التنظيمي الداعم، ووجود الحوافز والمكافآت التي تشجع ذلك، حتى يمكن تحقيق الأهداف المرتبطة بالسلوك والنتائج، ومن بين العوامل التي تُسهم في توفير ذلك، إشراك المدراء والقيادات في تطوير البرنامج التدريبي، وتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين، أو تقديم برنامجًا للمدراء والقيادات قبل العاملين.

٤ـ النتائج التنظيمية (Organizational Results):

تُعرَف بأنها النتائج النهائية التي تحدث نتيجة حضور المتدربين للبرنامج التدريبي، وفي هذا المستوى يتم تقييم مدى نجاح البرنامج التدريبي في تحسين النتائج على مستوى الإدارة أو المؤسسة (النتائج المؤسسية التي تُحقق عائدًا جيدًا ينعكس على مجالات الاستثمار بها)، أو التحسن في النتائج بالنسبة للأفراد العاملين، بمعنى أنه يتم تحليل النتائج النهائية للتدريب، سواء حددها المُدربين أو وضعتها المؤسسة، والتي تعود بالنفع على أعمال المؤسسة أو العاملين بها، أو تُفيد في المخرجات النهائية.

وتُشير النتائج إلى المخرجات النهائية التي حدثت نتيجة حضور المشاركين للبرنامج التدريبي، والتي تتمثل في زيادة الإنتاجية، تحسين الجودة، انخفاض التكاليف، انخفاض الحوادث أو تقليل حدتها، زيادة المبيعات، تقليل الدوران الوظيفي للعاملين، الأرباح العالية؛ ولهذا من المهم إدراك أو تَفَهُّم أن النتائج هي السبب الرئيس في إعداد البرامج التدريبية.

وينبغي ملاحظة أنه تم تنظيم عملية التقييم بطريقة تسلسلية وخطية، وبالتالي لا يمكن فهم نتائج المستوى الأعلى إلا إذا تم تقييم جميع المستويات الأدنى، ومن ثم يرى Hamblin, 1974 أن تأثير التدريب يرتبط بعلاقة السبب والنتيجة؛ حيث ينتج عن التدريب ردود فعل المتدربين والتي تقودهم للتعلم بما يؤدي إلى تغير في سلوكهم الوظيفي وينتج عنه التغيير التنظيمي، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف النهائية(Santos & Stuart, 2003: 28).

ووفقًا لما تقدم يمكن القول بأن مستويات التقييم الأربعة التي وضعها Kirkpatrick تُستخدم من أجل إجراء تحسينات في البرامج التدريبية، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين عملية نقل الخبرات والمعارف والمهارات والقيم المكتسبة؛ إذ يُوفر مقياس رد الفعل معلومات حول خصائص البرنامج التدريبي ومنها (محتوى ــ تصميم ــ تقديم) التدريب والتي قد تؤثر على إعادة تصميم وتحسين البرنامج التدريبي، ويختص مقياس التعلم بما إذا كان المتدربون قد تعلموا المادة التدريبية بشكل كافٍ أم لا، ومن خلاله يتم تسليط الضوء على حاجة المُدربين إلى إجراء تغييرات على محتوى التدريب أو أساليبه، بينما يُشير مقياس السلوك إلى ما إذا كانت هناك حاجة إلى تغييرات أو تدخلات لتحسين

مستوى تطبيق المتدربين لما تلقوه من تدريب داخل أماكن العمل، ويُشير مقياس النتائج إلى تَعَرُّف أثر التدريب المتوقع على المؤسسة، وإذا كان بحاجة إلى تحسين أم لا، وبالتالي فإن المؤسسات التي تقوم بتقييم برامجها التدريبية بشكل أكثر تواترًا على جميع المستويات الأربعة، من المُرجح أن يكون لديها برامج تدريبية فعالة.

الجزء الثالث : واقع البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر نظريًا

أُنشئ مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في عام ٢٠٠٨م، وتم تشكيل مجلس إدارته بقرار رئيس جامعة الأزهر (١٠) لسنة ٢٠٠٩م (قرار رئيس جامعة الأزهر ١٠ لسنة ٢٠٠٩)، بالإضافة إلى تشكيل الهيكل التنظيمي للمركز بقرار رئيس الجامعة (٣٠) لسنة ٢٠٠٩م (قرار رئيس جامعة الأزهر ٣٠ لسنة ٢٠٠٩)، وتم تشغيله فعليًا بمقره الحالي بكلية التربية بنين بالقاهرة بتاريخ ٢٠١٤/١/٢٦م، وتم إعادة تشكيل مجلس إدارة المركز بقرار رئيس جامعة الأزهر (٨٠٨) لسنة ٢٠١٤م (قرار رئيس جامعة الأزهر ٨٠٨ لسنة ٢٠١٤)، واعتمد من المجلس الأعلى للأزهر بالقرار (٢١٣) لسنة ٢٠١٥م (جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٥).

ونظرًا لأن جامعة الأزهر بكلياتها المنتشرة في شتى أنحاء الجمهورية لم تكن ضمن منظومة الجودة منذ البداية، ولا يتاح حتى لكلياتها التقدم لمشروعات التطوير بالمجلس الأعلى للجامعات، الأمر الذي مثّل صعوبة في تأهيل كليات الجامعة للاعتماد؛ وافق مجلس جامعة الأزهر بجلسته (٦٠٤) بتاريخ ٢٠١٦/١/٢٧م على إنشاء فرعين لمركز ضمان الجودة والتدريب بالجامعة بكل من أسيوط (الوجه القبلي) وطنطا (الوجه البحري)، على أن يكونا تابعين لمركز ضمان الجودة والتدريب بالقاهرة (جامعة الأزهر، إدارة شئون مجلس الجامعة، ٢٠١٦)؛ وكان الهدف من هذا القرار هو التقليل من الآثار السلبية للمركزية، خاصة في ظل انتشار كليات الجامعة في ربوع مصر من الأسكندرية إلى أسوان، إلا أن هذا القرار لم يُفَعَّل حتى الآن.

وتمثلت رؤية المركز في: "تبني وتطبيق ممارسات تطوير الأداء المؤسسي، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بما يكفل تحقيق جودة عملية التعليم والتعلم في ضوء متغيرات العصر وسوق العمل"(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٤).

وبتحليل هذه الرؤية يتضح أنها لم تُصبَغ بالصبغة الأزهرية التي تتسم بالتفرد والخصوصية؛ بمعنى أنها يمكن أن تتماشى مع أي مركز من مراكز ضمان الجودة بالجامعات الأخرى، كما لم تركز بوضوح على الغاية المنشودة من المركز ـــ بجانب تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ـــ وهي تأهيل كليات ومعاهد جامعة الأزهر للحصول على الاعتماد البرامجي والمؤسسي من الهيئات المحلية والإقليمية والدولية، يضاف إلى ما سبق أن الرؤية ركزت على إحدى وظائف الجامعة وهي التعليم وتجاهلت الوظيفتين الأخرتين وهما البحث العلمي وخدمة المجتمع.

بينما تمثلت رسالة المركز في: "نشر ثقافة تطوير الأداء الجامعي وتحسين الأداء المؤسسي للجامعة من خلال تنمية وتطوير المهارات الأكاديمية والقيادية للموارد البشرية لها"(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٤).

وبتحليل هذه الرسالة يتضح أنها لم تركز بوضوح على الغرض من وجود مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، وهو تقديم الدعم الفني والتدريب والاستشارات لكليات ومعاهد الجامعة لتأهليها للاعتماد، بجانب تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، فضلًا عن ضعف الصلة بين رسالة المركز ورسالة جامعة الأزهر.

في حين تمثلت أهداف المركز في(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٤):

١) تحسين القدرات المؤسسية والمهنية بالجامعة من خلال تنمية وتطوير المهارات الأكاديمية والقيادية للموارد البشرية بها.

٢) نشر ثقافة تطوير الأداء الجامعي وتحسين الأداء المؤسسي من خلال مساقات وبرامج تدريبية متنوعة، وربطها بالاحتياجات المباشرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بما يضمن تحقيق جودة عملية التعليم والتعلم.
٣) إعداد وتنفيذ الدورات التدريبية اللازمة لترقيات السادة أعضاء هيئة التدريس وتنمية قدرات الهيئة المعاونة من المعيدين والمدرسين المساعدين من خلال دورات تدريبية وورش عمل وندوات علمية ينفذها المركز.
٤) المشاركة في رسم استراتيجية شاملة لضمان الجودة بالجامعة مع تحديد الأهداف الاستراتيجية والبرامج التنفيذية بما يضمن توفير نظام للجودة بالجامعة وتحسين إجراءاته تفصيليًا.
٥) توفير المعلومات التي تساعد كليات الجامعة على التقويم الذاتي ونشر ثقافة الجودة سعيًا للتقدم للاعتماد والحصول عليه من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٦) تقديم الإرشاد والتوجيه والدعم الفني لكليات الجامعة بما يساعدها على التحسين المستمر لجودة مخرجاتها من أجل التأهل للاعتماد.
٧) الحصول على الاعتماد الإقليمي من الهيئة القومية للاعتماد والجودة وتوقيع بروتوكولات تعاون مع بعض المراكز المماثلة محليًا وإقليميًا وعالميًا.

ورغم أن هذه الأهداف قد صِيغت بشكل جيد، إلا أنه يؤخذ عليها أن بعضها غير محدد حيث صِيغت بشكل عام، كما لم تُوضع بمشاركة جميع الأطراف المسئولة عن تحقيقها، وبالتالي قلة الفهم وانخفاض الدافعية، إذ لا شك أن مشاركة جميع الأطراف في وضعها وصياغتها، لها دور كبير في زيادة فهمهم لها ودافعيتهم نحو تحقيقها.

وقد تمثلت محاور استراتيجية المركز في (جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠١٤):
١) اعتماد مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة الأزهر محليًا وإقليميًا.
٢) توفير كوادر بشرية مدربة طبقًا لاحتياجات الجامعة تساعدها على تحقيق أهدافها.
٣) إعداد برامج تدريبية تلبي احتياجات الجامعة والبيئة المحيطة، وذلك ضمانًا لاستمرارية عطاء المركز وإسهاماته في تطوير العمل الجامعي.
٤) رفع كفاءة أرباب الوظائف الإدارية المختلفة بالجامعة.

وبالنظر لهذه المحاور يتضح أنها لم تحدد مصدر تمويل المركز؛ ولعل السبب في ذلك هو اعتماد المركز على العمل التطوعي والجهود الذاتية من قبل أعضاء هيئة التدريس، في ظل ندرة الدعم المالي المُقدم من قِبل الجامعة للمركز.

وتتمثل أنشطة المركز في **ضمان الجودة والتدريب**، وفيما يتعلق بضمان الجودة يعد المركز مسئولًا عن الارتقاء بمستوى الأداء وتحقيق الكفاءة والقدرة التنافسية لمختلف الكليات والوحدات الأكاديمية والبحثية والإدارية في الجامعة، بهدف التواجد على خارطة *الجامعات* المتميزة محليًا وإقليميًا وعالميًا، والمسئول أيضًا عن تقديم الدعم الفني لوحدات ضمان الجودة بالكليات المختلفة بالجامعة، وتهيئة المناخ المناسب لنجاح تلك الوحدات في إنجاز المهام والأهداف المنشودة منها، والتي من بينها(جامعة الأزهر، اللائحة الداخلية لوحدات ضمان الجودة بكلية الطب بنين بالقاهرة، وكلية الطب بنات بالقاهرة، وكلية الطب بنين بدمياط، وكلية الصيدلة بنات بالقاهرة، وكلية العلوم بنين بالقاهرة، وكلية العلوم بنات بالقاهرة، وكلية أصول الدين بنين بالقاهرة، وكلية اللغة العربية بنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة):
١) تقديم الاستشارات والدعم الفني الذي تحتاج إليه الأقسام العلمية والإدارية بالكلية في مجال تطبيق نظم الجودة وتحقيق خطط التطوير.
٢) عقد الدورات التدريبية ومناقشة المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف الاستراتيجية للكلية.

٣) تنظيم وعقد اجتماعات ولقاءات مع أعضاء هيئة التدريس والمسئولين عن إدارة الكلية والطلاب والعاملين وأصحاب المصلحة في المجتمع الخارجي لنشر ثقافة الجودة.
٤) إعداد النشرات والملصقات والإعلانات والكتيبات فيما يتعلق بنشر وتعزيز ثقافة الجودة بالكلية والتعريف برؤيتها ورسالتها.
٥) متابعة إعداد أعضاء هيئة التدريس لنموذج تقرير المقرر والأقسام العلمية لنموذج تقرير البرامج، والاستفادة من نتائج تقييم الطلاب للمقرر والبرنامج (توزيع استبيان تقييم الطلاب للمقرر والبرنامج) وتفعيل خطط التحسين المقترحة.
٦) تجميع نتائج استبيان الطلاب للمقررات الدراسية والبرامج وإرسالها إلى مركز ضمان الجودة بالجامعة مع نهاية كل فصل دراسي.
٧) تفعيل دور المُقيِّم الخارجي للبرامج والمقررات (جميع مجالات التخصص) والاستفادة من آراء المُقيِّم في عملية التحسين والتطوير.
٨) وضع الخطة التنفيذية لأعمال الوحدة بحيث تكون معلنة؛ ليسهل قيام كل من القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية بدورهم، وتحقيق المهام والمسئوليات التي تقع في مجال اختصاصاتهم وفقًا للإطار الزمني المحدد بالخطة، وضمانًا لعدم التأخر في إنجاز المهام وإعداد المستندات المطلوبة، حتى يمكن تقديم هذه المستندات وملف الاعتماد للمراجعة من مركز ضمان الجودة بالجامعة، تمهيدًا لتقديمه للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٩) تفعيل دور لجان المراجعة الداخلية والخارجية بالأقسام العلمية ووحدة ضمان الجودة وتوثيق تقارير المراجعة.
١٠)تمثيل وحدة ضمان الجودة بالكلية لدى مركز ضمان الجودة بالجامعة والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ومتابعة تنفيذ خطط التطوير بالكلية.
١١)تحضير كافة المستندات والتقارير ـــ معتمدة وموثقة ـــ في مقر الوحدة استعدادًا لزيارة المراجعين للكلية.

وبالنظر إلى واقع مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر يتبين الآتي (عبد الحميد، ٢٠١٤، ١١٧/ جلال، ٢٠١٦، ١٠-١١):

١) ضعف دوره في تقديم الدعم الفني لوحدات ضمان الجودة بالكليات، وتهيئة المناخ المناسب لنجاح تلك الوحدات في إنجاز المهام والأهداف المنشودة منها.
٢) نقص الموارد المالية اللازمة لتطوير أنظمة الجودة بالكليات.
٣) عزوف بعض المدربين عن تقديم الدورات التدريبية بسبب قلة حصولهم على مستحقاتهم المالية؛ مما جعل الدورات غير منتظمة وأحيانًا تتوقف لفترات طويلة.
٤) قلة المخصصات المالية تمنع أعضاء المركز من الذهاب لكليات الوجه البحري والوجه القبلي لتقييم مستواها وتقديم الدعم الفني لها ونشر ثقافة الجودة بها.
٥) ضعف مستوى التعاون بين إدارات وقيادات الجامعة والكليات وقلة تشجيعهم لملف الجودة وتطوير الأداء.
٦) قلة وجود قواعد بيانات عن وحدات الجودة بالكليات.

أما فيما يتعلق بالتدريب فقد نص قرار مجلس الجامعة (٨/٥٧) على قيام المركز بتقديم البرامج التدريبية التالية (جامعة الأزهر، ٢٠١٣):

- برامج خاصة بالهيئة المعاونة:
  - فنيات كتابة البحوث العلمية والرسائل ونشرها.
  - تحليل البيانات واستنباط النتائج ومناقشتها.
  - أخلاقيات البحث العلمي.
  - فنيات التعليم والتعلم.

- برامج خاصة بالمدرسين:
- توصيف المقررات ونواتج التعلم.
- إعداد الدراسة الذاتية لمؤسسات التعليم العالي.
- مهارات العرض الفعال.
- فنيات تصميم وإجراء البحوث.
- نظم الامتحانات وتقويم الطلاب.
- برامج خاصة بالأساتذة المساعدين:
- التخطيط الاستراتيجي.
- إدارة الوقت وضغوط العمل.
- تنمية القدرات الإدارية والقانونية.
- إدارة الأزمات والكوارث.
- الاتجاهات الحديثة في تطوير مؤسسات التعليم العالي.

وبتحليل الوضع الحالي لهذه البرامج يتضح ما يلي:

- تقتصر البرامج التدريبية بالمركز على برامج الترقية للمدرسين والأساتذة المساعدين، مع تجاهل تام لبرامج معاوني أعضاء هيئة التدريس، ويؤكد ذلك دراستا (عرايس، ٢٠١٨، ١٥٠/ عبد الرحيم وعربانو، ٢٠٢٣، ٥٨١).
- يتلقى أعضاء هيئة التدريس البرامج التدريبية دون تحديد مسبق لاحتياجاتهم التدريبية.
- تقتصر عملية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالمركز على مجموعة من البرامج التدريبية مع تجاهل الأساليب المتعددة للتنمية المهنية.
- ضيق مقر المركز، مع ضعف جاهزيته لأعمال التدريب سواء من ناحية الأثاث أو التجهيزات.
- يتم تقديم البرامج التدريبية أونلاين منذ جائحة كورونا وحتى الآن، ورغم مزايا نظام الأونلاين من حيث خفض الجهد والتكلفة للمتدرب، إلا أن أثره أقل غالبًا من التدريب المباشر.
- تجاهل تقييم أثر هذه البرامج في أداء أعضاء هيئة التدريس.

ويوضح جدول رقم (١) التالي عدد البرامج التدريبية في فئة مدرس خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠٢٣):

السنوات / البرنامج التدريبي	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢	٢٠٢٣	الإجمالي
إعداد الدراسة الذاتية لمؤسسات التعليم العالي	١٤	٦	٨	١٤	٩	١٠	١٠	٩	٨	٨	٩٦
توصيف المقررات ونواتج التعلم	١٤	٦	٨	١٤	٩	١٠	١٠	٩	٨	٨	٩٦
فنيات تصميم وإجراء البحوث	١٤	٦	٨	١٤	٩	١٠	١٠	٩	٨	٨	٩٦
مهارات العرض الفعال	١٢	٦	٨	١٤	٩	١٠	١٠	٩	٨	٨	٩٤
نظم الامتحانات وتقويم الطلاب	١٤	٦	٨	١٤	٩	١٠	١٠	٩	٨	٨	٩٦
الإجمالي	٦٨	٣٠	٤٠	٧٠	٤٥	٥٠	٥٠	٤٥	٤٠	٤٠	٤٧٨

يتضح من الجدول السابق تذبذب عدد البرامج التدريبية المقدمة لفئة مدرس خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م؛ حيث انخفضت من (٦٨) برنامجًا عام ٢٠١٤م إلى (٣٠) برنامجًا عام ٢٠١٥م، ثم ارتفعت لتصل إلى (٧٠) برنامجًا عام ٢٠١٧م، ثم انخفضت إلى (٤٥) برنامجًا عام

٢٠١٨م، ثم اتسمت بالثبات عامي ٢٠١٩ ــ ٢٠٢٠ لتصل إلى (٥٠) برنامجًا، ثم توالت في الانخفاض حتى وصلت إلى (٤٠) برنامجًا عام ٢٠٢٣م، ويدل ذلك على أنه لا توجد خطة ثابتة لهذه البرامج.

كما يوضح جدول رقم (٢) التالي عدد البرامج التدريبية في فئة أستاذ مساعد خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠٢٣):

السنوات / البرنامج التدريبي	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢	٢٠٢٣	الإجمالي
الاتجاهات الحديثة في تطوير مؤسسات التعليم العالي	١٠	٣	٤	٧	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥٣
إدارة الوقت وضغوط العمل	٩	٣	٤	٧	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥٢
التخطيط الاستراتيجي	٩	٣	٤	٧	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥٢
إدارة الأزمات والكوارث	٩	٣	٤	٧	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥٢
تنمية القدرات الإدارية والقانونية	٩	٣	٤	٧	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥٢
الإجمالي	٤٦	١٥	٢٠	٣٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٠	٢٥	٢٦١

يتضح من الجدول السابق تذبذب عدد البرامج التدريبية المقدمة لفئة أستاذ مساعد خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م؛ حيث انخفضت من (٤٦) برنامجًا عام ٢٠١٤م إلى (١٥) برنامجًا عام ٢٠١٥م، ثم ارتفعت لتصل إلى (٣٥) برنامجًا عام ٢٠١٧م، ثم اتسمت بالثبات أعوام ٢٠١٨، ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١م بمعدل (٢٥) برنامجًا كل عام، ثم انخفضت إلى (٢٠) برنامجًا عام ٢٠٢٢م، ثم ارتفعت مرة أخرى إلى (٢٥) برنامجًا عام ٢٠٢٣م.

ويوضح جدول رقم (٣) التالي عدد المتدربين في فئة مدرس خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠٢٣):

السنوات / البرنامج التدريبي	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢	٢٠٢٣	الإجمالي
إعداد الدراسة الذاتية لمؤسسات التعليم العالي	٣٦٩	١٨٠	٢١٥	٣٦٢	٢٦٥	٢٣٤	٤١٧	٤٥٦	٢٩٣	٢٨٧	٣٠٧٨
توصيف المقررات ونواتج التعلم	٣٦٣	١٨٥	٢٢٠	٣٧٠	٢٥٦	٢٥٧	٤١٥	٤٢٧	٢٩٣	٢٨٥	٣٠٧١
فنيات تصميم وإجراء البحوث	٣٦٢	٢٢١	٢٥٦	٤٤٧	٣٠٥	٢٨٤	٤٥٠	٥١١	٣٥١	٢٧٦	٣٤٦٣
مهارات العرض الفعال	٣٥١	٢٠٩	٢٤٤	٤١٢	٢٩٦	٢٧٧	٤٥٣	٥٠٢	٣٦٧	٢٨٠	٣٣٩١
نظم الامتحانات وتقويم الطلاب	٣٢٨	١٩٣	٢٢٨	٤١٦	٢٩٠	٢٧٤	٤٣٤	٤٦٦	٣٤٣	٢٧٢	٣٢٤٤
الإجمالي	١٧٧٣	٩٨٨	١١٦٣	٢٠٠٧	١٤١٢	١٣٢٦	٢١٦٩	٢٣٦٢	١٦٤٧	١٤٠٠	١٦٢٤٧

يتضح من الجدول السابق تذبذب عدد المتدربين الذين تلقوا برامج تدريبية لفئة مدرس بالمركز خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م؛ حيث انخفض عددهم من (١٧٧٣) متدربًا عام ٢٠١٤م إلى (٩٨٨) متدربًا عام ٢٠١٥م، ثم ارتفع إلى (٢٠٠٧) متدربًا عام ٢٠١٧م، ثم انخفض إلى (١٣٢٦) متدربًا عام ٢٠١٩م، ثم ارتفع (٢٣٦٢) متدربًا عام ٢٠٢١م، ثم انخفض إلى (١٤٠٠) متدرب عام ٢٠٢٣م، ويؤكد ذلك على أنه لا توجد خطة ثابتة للتدريب بالمركز.

كما يوضح جدول رقم (٤) التالي عدد المتدربين في فئة أستاذ مساعد خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م(جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠٢٣):

السنوات / البرنامج التدريبي	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢	٢٠٢٣	الإجمالي
الاتجاهات الحديثة في تطوير مؤسسات التعليم العالي	٢٦٦	١٤١	١٨٣	٢٧٠	١٨٦	٢٠٣	٣٣٤	٢٣٨	١٠٠	٢١٠	٢١٣١
إدارة الوقت وضغوط العمل	٢٥٤	١٣٣	١٧٥	٢٤٥	١٨٦	١٩١	٣٢٧	٢٢٩	٨٨	١٩٩	٢٠٢٧
التخطيط الاستراتيجي	٢٢٥	١٢٣	١٦٥	٢٤٠	١٦٧	١٦٧	٣٢٦	٢٢٧	٢٠٠	٢١٤	٢٠٥٤
إدارة الأزمات والكوارث	٢٤٦	١٣٦	١٧٨	٢٧١	١٨٥	١٩٣	٣٣٣	٢١١	١٦٣	٢١٧	٢١٣٣
تنمية القدرات الإدارية والقانونية	٢٦٧	١٤٢	١٨٤	٢٨٢	١٨٧	١٩١	٣٣٦	٢٣٣	١٨٨	١٩٧	٢٢٠٧
الإجمالي	١٢٥٨	٦٧٥	٨٨٥	١٣٠٨	٩١١	٩٤٥	١٦٥٦	١١٣٨	٧٣٩	١٠٣٧	١٠٥٥٢

يتضح من الجدول السابق تذبذب عدد المتدربين الذين تلقوا برامج تدريبية لفئة أستاذ مساعد بالمركز خلال الفترة من عام ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م؛ حيث انخفض عددهم من (١٢٥٨) متدربًا عام ٢٠١٤م إلى (٦٧٥) متدربًا عام ٢٠١٥م، ثم ارتفع إلى (١٣٠٨) متدربًا عام ٢٠١٧م، ثم انخفض إلى (٩١١) متدربًا عام ٢٠١٨م، ثم ارتفع إلى (١٦٥٦) متدربًا عام ٢٠٢٠م، ثم انخفض إلى (٧٣٩) متدربًا عام ٢٠٢٢م، ثم ارتفع إلى (١٠٣٧) متدربًا عام ٢٠٢٣م.

الجزء الرابع : الإطار الميداني للبحث

يتضمن الإطار الميداني بناء أداة البحث، واختيار عينته، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وعرض نتائج البحث وتفسيرها كما يلي:

أولًا: بناء أداة البحث:

قام الباحث بإعداد استبانة لتقييم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجاباتهم، والتي تُعزى لمتغيرات (البرامج التي تلقيتها ــ طبيعة الدراسة بالكلية ــ اعتماد الكلية)، وقد مر إعداد هذه الاستبانة بالخطوات الآتية:

١- أعد الباحث الصورة الأولية للاستبانة اعتمادًا على ما توصل إليه في الأسس النظرية للبرامج التدريبية ونموذج Kirkpatrick، والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- تم عرض الاستبانة بعد إعدادها في صورتها الأولية على خمسة عشر محكمًا من المتخصصين في المجال من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؛ لإبداء ملاحظاتهم حول

أبعاد الاستبانة وعباراتها من حيث مدى ملائمتها لموضوع البحث، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرجو الوصول إليها، وكذلك من حيث انتماء كل عبارة للبُعد الذي أُدرجت تحته، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، مع اقتراح ما رأوه مناسبًا من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة، فضلًا عن النظر في تدرج الاستبانة وطريقة عرضها، وبناءً على ذلك تم تعديل بعض العبارات وإضافة بعض وحذف العبارات التي قلت فيها نسبة موافقة المحكمين عن ٨٠%، بحيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

٣- تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية جزئين: اختص الجزء الأول ببعض البيانات الأولية عن المستجيب مثل (البرامج التي تلقيتها ـــ طبيعة الدراسة بالكلية ـــ اعتماد الكلية)، بينما اختص الجزء الثاني بتقييم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick (رد فعل المتدربين ـــ تعلم المتدربين ـــ سلوك المتدربين ـــ النتائج التنظيمية) من وجهة نظر المتدربين، واشتملت الاستبانة على (٤٠) عبارة كما هو موضح في جدول رقم (٥) الآتي:

جدول رقم (٥): وصف أداة البحث

م	الأبعاد	عدد العبارات	إجمالي الاستبانة
١	رد فعل المتدربين	١٦	٤٠
٢	تعلم المتدربين	٨	
٣	سلوك المتدربين	٨	
٤	النتائج التنظيمية	٨	

٤- للتحقق من صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity للاستبانة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون Person Correlation، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للأبعاد، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على (٤٣) فردًا من أفراد مجتمع البحث، ويوضح ذلك الجدولان رقما (٦،٧) الآتيان:

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه

البُعد الأول رد فعل المتدربين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٧٨	٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٩٦	٠,٩٥	٠,٩٥
	رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
	معامل الارتباط	٠,٨١	٠,٩٢	٠,٩٦	٠,٩١	٠,٩٧	٠,٨٦	٠,٩٦	٠,٩٦
البُعد الثاني تعلم المتدربين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠,٩٠	٠,٩٦	٠,٨٩	٠,٩٦	٠,٩٥	٠,٩١	٠,٩٤	٠,٩٥
البُعد الثالث سلوك المتدربين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠,٩٨	٠,٩٥	٠,٩٥	٠,٩٧	٠,٨٥	٠,٩٣	٠,٩٦	٠,٩٦
البُعد الرابع النتائج التنظيمية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠,٩٦	٠,٩٠	٠,٩٦	٠,٩٧	٠,٨٨	٠,٩٦	٠,٩٧	٠,٩٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط بالبُعد الذي تنتمي إليه بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة.

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للأبعاد

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	رد فعل المتدربين	٠,٨٨
٢	تعلم المتدربين	٠,٩١
٣	سلوك المتدربين	٠,٧٥
٤	النتائج التنظيمية	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٥- للتحقق من ثبات الاستبانة Reliability استخدم الباحث معامل Cronbach Alpha (Johnson & Christensen, 2013, 171) بعد تطبيق الاستبانة على العينة المُشار إليها سابقًا في تحديد صدق الاتساق الداخلي، كما يمكن حساب الصدق الذاتي بأخذ الجذر التربيعي للثبات (علاء الدين، ٢٠٢٠، ٣٣) كما هو موضح في الجدول رقم (٨) الآتي:

جدول رقم (٨)

الثبات والصدق الذاتي لأداة البحث

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ للثبات	الصدق الذاتي	مستوى الثبات والصدق الذاتي
١	رد فعل المتدربين	١٦	٠,٨٥	٠,٩٢	مرتفع
٢	تعلم المتدربين	٨	٠,٧٧	٠,٨٨	
٣	سلوك المتدربين	٨	٠,٩٨	٠,٩٩	
٤	النتائج التنظيمية	٨	٠,٨٠	٠,٨٩	
	إجمالي أبعاد الاستبانة	٤٠	٠,٩٥	٠,٩٧	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات كل بُعد من أبعاد الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت فيما بين (٠,٧٧ ـــ ٠,٩٨)، وهذا يدل على ثبات النتائج التي سيسفر عنها البحث الحالي، وبالتالي الثقة في نتائجه وسلامة البناء عليها، حيث إن معامل الثبات إذا تراوحت قيمته من (٠,٦٠ ـــ ٠,٧٠) يكون عاليًا (أبو سمرة والطيطي، ٢٠٢٠، ٧٠)، هذا إضافة لإشارة الجدول إلى ارتفاع معاملات الصدق الذاتي لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، حيث تراوحت قيمته فيما بين (٠,٨٨ ـــ ٠,٩٩).

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا برامج تدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر خلال الفترة من ٢٠١٤ ـــ ٢٠٢٣م والبالغ عددهم (٣٨٧٩) عضوًا (جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب، ٢٠٢٤)، ونظرًا لصعوبة دراسة مجتمع بأكمله من كافة الجوانب، يلجأ الباحثون إلى أخذ عينة منه ممثلة له؛ لذا قام الباحث بسحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع، بالاعتماد على معادلة Krejcie & Morgan, 1970 (Lodico, et al., 2006, 146) التي حددت الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع البحث الحالي بـ (٣٥٠) عضوًا، وقد قام الباحث بنشر رابط لاستبانة إلكترونية على جروبات بعض كليات

الجامعة، وقد استجاب لها (٣٨٣) عضوًا، وهو عدد عينة البحث والذي يزيد عن الحد الأدنى المطلوب، ويوضح الجدول رقم (٩) التالي توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث:

جدول رقم (٩)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
البرامج التي تلقيتها	برامج فئة مدرس	١٧٩	٤٦,٧٤
	برامج فئة أستاذ مساعد	٨٣	٢١,٦٧
	تلقيت الاثنين	١٢١	٣١,٥٩
الإجمالي		٣٨٣	%١٠٠
طبيعة الدراسة بالكلية	نظرية	١٧٨	٤٦,٤٨
	عملية	٢٠٥	٥٣,٥٢
الإجمالي		٣٨٣	%١٠٠
اعتماد الكلية	معتمدة	١٣٦	٣٥,٥١
	غير معتمدة	٢٤٧	٦٤,٤٩
الإجمالي		٣٨٣	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن البحث قد شمل ثلاثة متغيرات وهي:

- البرامج التي تلقيتها: وتضم ثلاث فئات وهي (برامج فئة مدرس ــ برامج فئة أستاذ مساعد ــ تلقيت الاثنين).
- طبيعة الدراسة بالكلية: وتضم فئتين وهما (نظرية ــ عملية).
- اعتماد الكلية: ويضم فئتين وهما (معتمدة ــ غير معتمدة).

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية للموافقة، والانحراف المعياري، والمتوسط الموزون؛ للوقوف على مستوى ومدى التحقق لكل استجابة من الاستجابات الثلاث، حيث بلغ المتوسط الموزون لاستجابة ضعيفة من ١ إلى ١,٦٦، ولاستجابة متوسطة من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣، ولاستجابة كبيرة من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠.

٢- اختبار مربع كاي لحسن المطابقة Chi square test for goodness of fit (X2) ويستخدم للمقارنة بين النسب المئوية لاستجابات عينة البحث حول عبارات أداة البحث، واستخدمه الباحث لدراسة الفروق على إجمالي العبارة في مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة ــ متوسطة ــ ضعيفة).

٣- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA: وقد استخدمه الباحث لحساب القيمة الفائية للمتغير ثلاثي الفئة التالي: البرامج التي تلقيتها (برامج فئة مدرس ــ برامج فئة أستاذ مساعد ــ تلقيت الاثنين).

٤- اختبار التاء للعينات المستقلة Independent Samples t test: وقد استخدمه الباحث لحساب القيمة التائية للمتغيرات ثنائية الفئة التالية: طبيعة الدراسة بالكلية (نظرية ــ عملية)، اعتماد الكلية (معتمدة ــ غير معتمدة).

٥- تم تحليل النتائج باستخدام برنامج (Statistical Package of the Social Sciences) أي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والمعروف باسم (SPSS)، الإصدار العشرون.

رابعًا: نتائج البحث وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج البحث وتفسيرها، حيث يتم أولًا عرض النتائج الإجمالية لمستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين، ثم النتائج التفصيلية، وأخيرًا الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغيرات البحث.

١- النتائج الإجمالية لمستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين:

لتحديد مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين بطريقة إجمالية، قام الباحث بحساب المتوسطات الموزونة لأبعاد الاستبانة كما هو موضح بالجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

النتائج الإجمالية لمستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين

م	الأبعاد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	رد فعل المتدربين	١,٨١	٠,٦٣	متوسطة	٣
٢	تعلم المتدربين	١,٩٤	٠,٦٩	متوسطة	١
٣	سلوك المتدربين	١,٨٧	٠,٦٩	متوسطة	٢
٤	النتائج التنظيمية	١,٧٨	٠,٦٧	متوسطة	٤
	إجمالي أبعاد الاستبانة	١,٨٥	٠,٦٦	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط موزون (١,٨٥) وانحراف معياري (٠,٦٦)؛ وقد يرجع ذلك إلى تجاهل دراسة الاحتياجات المهنية للمتدربين قبل تصميم البرامج التدريبية، والاعتماد في السنوات الأخيرة على تقديم تلك البرامج عن بعد مما أضعف تأثيرها، خاصة في ظل ضعف التجهيزات اللازمة لتقديم تلك البرامج بمقر المركز بالقاهرة، يضاف إلى ما سبق ضعف دافعية المتدربين لحضور تلك البرامج نتيجة قلة التحفيز، بل واعتبارها إجراء روتيني للترقية؛ مما أضعف أثرها في معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم ومن ثم سلوكهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو كريم، ٢٠١٦) حيث جاء واقع البرامج التدريبية بمركز تدريب القيادات التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود بدرجة متوسطة، وتتفق أيضًا مع دراسة (Benmoussa, 2020) حيث جاءت الدرجة الإجمالية لتوافر أبعاد نموذج Kirkpatrick في مستوى متوسط، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Maryam, et al., 2019) والتي توصلت إلى أن البرامج التدريبية المُقدمة أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم بمحافظة أردبيل كانت فعالة بدرجة كبيرة في المستويات الأربعة لنموذج Kirkpatrick(رد الفعل – التعلم – السلوك – النتائج).
- بترتيب الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الموزون، جاء بُعد (تعلم المتدربين) في المرتبة الأولى بمتوسط موزون (١,٩٤) وانحراف معياري (٠,٦٩)، يليه في المرتبة الثانية بُعد (سلوك المتدربين) بمتوسط موزون (١,٨٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، يليه في المرتبة الثالثة بُعد (رد فعل المتدربين) بمتوسط موزون (١,٨١) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وفي المرتبة

الأخيرة جاء بُعد (النتائج التنظيمية) بمتوسط موزون (١,٧٨) وانحراف معياري (٠,٦٧)؛ وقد يرجع ذلك إلى صعوبة قياس النتائج التنظيمية بدقة مقارنة بالأبعاد الأخرى، خاصة وأنها قد تظهر على المدى الطويل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Benmoussa, 2020) حيث جاء بُعد السلوك في المرتبة الأولى، يليه بُعد التعلم، ثم بُعد رد الفعل في المرتبة الأخيرة.

٢- النتائج التفصيلية لمستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين:

لتحديد مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المتدربين بطريقة تفصيلية، قام الباحث بحساب المتوسطات الموزونة لعبارات كل بُعد على النحو التالي:

أ ـ البُعد الأول (رد فعل المتدربين):

يوضح جدول (١١) التالي نتائج بُعد رد فعل المتدربين:

جدول (١١)

نتائج بُعد رد فعل المتدربين

م	العبارة		الاستجابات			المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	مربع كاي
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	تُوجد أهداف واضحة ومحددة للبرنامج التدريبي.	العدد	٢١٦	١١١	٥٦	٢,٤٢	٠,٧٣	كبيرة	٢	١٠٣,٥
		%	٥٦,٤	٢٩,٠	١٤,٦					
٢	يَرتبط البرنامج التدريبي بمجال عملي.	العدد	٢١٨	١١٦	٤٩	٢,٤٤	٠,٧١	كبيرة	١	١١٣,٥
		%	٥٦,٩	٣٠,٣	١٢,٨					
٣	يُحدد محتوى البرنامج التدريبي بناءً على دراسة الاحتياجات المهنية للمتدربين.	العدد	٥٣	٤٨	٢٨٢	١,٤٠	٠,٧٢	ضعيفة	١٦	٢٨٠,٠
		%	١٣,٩	١٢,٥	٧٣,٦					
٤	تَتلاءم سعة القاعة التدريبية مع عدد المتدربين.	العدد	١٧	١٧٠	١٩٦	١,٥٣	٠,٥٨	ضعيفة	١٤	١٤٦,٥
		%	٤,٤	٤٤,٤	٥١,٢					
٥	يَمتلك المُدرب مهارة التعامل مع المتدربين.	العدد	٣٢	١٩٩	١٥٢	١,٦٩	٠,٦٢	متوسطة	١١	١١٦,٢
		%	٨,٣	٥٢,٠	٣٩,٧					
٦	يَتسم البرنامج التدريبي بالتوازن بين الجوانب النظريةوالتطبيقية.	العدد	٧٩	١٥٥	١٤٩	١,٨٢	٠,٧٥	متوسطة	٦	٢٨,٠
		%	٢٠,٦	٤٠,٥	٣٨,٩					
٧	يَستخدم المُدرب لغة سهلة تتناسب مع مستويات المتدربين.	العدد	٨١	١٥٧	١٤٥	١,٨٣	٠,٧٥	متوسطة	٥	٢٦,٢
		%	٢١,١	٤١,٠	٣٧,٩					
٨	يُعطي المُدرب أمثلة واقعية من واقع عمل المتدربين.	العدد	٤١	١٨٩	١٥٣	١,٧١	٠,٦٥	متوسطة	٩	٩٣,٣
		%	١٠,٨	٤٩,٣	٣٩,٩					
٩	يَتناسب محتوى البرنامج التدريبي	العدد	٦٧	٥٢	٢٦٤	١,٤٩	٠,٧٨	ضعيفة	١٥	٢١٩,٣

م	العبارة		الاستجابات			المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	مربع كاي
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
	مع الوقت المُخصص له.	%	١٧,٥	١٣,٦	٦٨,٩					
١٠	يَستخدم المُدرب أساليب وأنشطة متنوعة لإيصال المادة العلمية للمتدربين.	العدد	٢١	١٨٤	١٧٨	١,٥٩	٠,٥٩	ضعيفة	١٢	١٣٣,٨
		%	٥,٥	٤٨,٠	٤٦,٥					
١١	يُحفز المُدرب المتدربين على المشاركة في مناقشة الموضوعات المختلفة.	العدد	٩٨	١٣٣	١٥٢	١,٨٦	٠,٨٠	متوسطة	٤	١١,٨
		%	٢٥,٦	٣٤,٧	٣٩,٧					
١٢	القاعة التدريبية مُهيأة بكافة التجهيزات لإقامة البرنامج التدريبي.	العدد	٢٦	١٧١	١٨٦	١,٥٨	٠,٦٢	ضعيفة	١٣	١٢٢,٣
		%	٦,٨	٤٤,٦	٤٨,٦					
١٣	تُواكب موضوعات البرنامج التدريبي الاتجاهات الحديثة.	العدد	٦٨	١٥٩	١٥٦	١,٧٧	٠,٧٣	متوسطة	٧	٤١,٩
		%	١٧,٨	٤١,٥	٤٠,٧					
١٤	يَرتبط البرنامج التدريبي بظروف الجامعة والمجتمع المحيط بها.	العدد	٢٠٨	١٠٣	٧٢	٢,٣٦	٠,٧٨	كبيرة	٣	٧٩,٦
		%	٥٤,٣	٢٦,٩	١٨,٨					
١٥	يَتجاوب المُدرب مع تساؤلات المتدربين.	العدد	٤٩	١٨٠	١٥٤	١,٧٣	٠,٦٨	متوسطة	٨	٧٥,٤
		%	١٢,٨	٤٧,٠	٤٠,٢					
١٦	يُراعي المُدرب التسلسل المنطقي عند عرض محتوى البرنامج التدريبي.	العدد	٥١	١٧٠	١٦٢	١,٧١	٠,٦٩	متوسطة	١٠	٦٩,٣
		%	١٣,٣	٤٤,٤	٤٢,٣					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع عبارات البُعد الأول (رد فعل المتدربين)؛ حيث تراوحت القيم من (٢٨٠) إلى (١١,٨)، وذلك وفقًا للمقارنة بين التكرار المشاهد والتوزيع التكراري المتوقع للعينة، وكانت الفروق لصالح التكرار المشاهد الأعلى.
- جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على **"يَرتبط البرنامج التدريبي بمجال عملي"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٤٤)؛ وقد يُعزى ذلك إلى إدراك القائمين على وضع تلك البرامج أهمية ارتباطها المباشر بمجال عمل المتدربين حتى يمكن الاستفادة منها على أكمل وجه ممكن؛ لذا ركزت برامج فئة مدرس على الدراسة الذاتية وتوصيف البرامج والمقررات ومهارات العرض الفعال ونظم الامتحانات والتقويم وفنيات تصميم وإجراء البحوث، كما ركزت برامج فئة أستاذ مساعد على التخطيط الاستراتيجي وإدارة الوقت وضغوط العمل وتنمية القدرات الإدارية والقانونية وإدارة الأزمات والكوارث والاتجاهات الحديثة في تطوير مؤسسات التعليم العالي.
- كما جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على **"تُوجد أهداف واضحة ومحددة للبرنامج التدريبي"** في المرتبة الثانية بين عبارات البُعد بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٤٢)؛ وقد يُعزى ذلك إلى إدراك القائمين على وضع تلك البرامج أهمية تحديد أهدافها بدقة ووضوح؛

لأن في ضوئها يُحدد محتوى البرنامج ووسائله وأساليب تقويمه والتجهيزات اللازمة والمدة الكافية والأنشطة المصاحبة وأنسب المدربين لتقديمه، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (السيد، ٢٠١٥) التي توصلت إلى ضعف تحديد الأهداف الدقيقة للبرامج التدريبية المقدمة.

- بينما جاءت العبارة رقم (٩) والتي تنص على **"يَتناسب محتوى البرنامج التدريبي مع الوقت المُخصص له"** في المرتبة قبل الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٤٩)؛ وقد يُعزى ذلك إلى قلة المدة الزمنية المخصصة لمعظم البرامج التدريبية والتي لا تتجاوز يومًا واحدًا بمعدل خمس ساعات، وهي مدة لا تكفي لإلمام المتدرب بالمحتوى العلمي للبرنامج واكتساب مهاراته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شعيرة، ٢٠١٧).
- في حين جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على **"يُحدد محتوى البرنامج التدريبي بناءً على دراسة الاحتياجات المهنية للمتدربين"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٤٠)؛ وقد يُعزى ذلك إلى تجاهل القائمين على تصميم تلك البرامج لدراسة الاحتياجات المهنية للمتدربين وتحليلها وترتيبها وفقًا لأولوياتها، ولعل ذلك أحد الأسباب الرئيسة لانخفاض دافعية غالبية المتدربين تجاه البرامج المقدمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السيد، ٢٠١٥).

ب ـ البُعد الثاني (تعلم المتدربين):

يوضح جدول (١٢) التالي نتائج بُعد تعلم المتدربين:

جدول (١٢)

نتائج بُعد تعلم المتدربين

م	العبارة		الاستجابات			المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	مربع كاي
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	أكسبتني البرامج التدريبية مهارات جديدة حَسَّنت أدائي المهني.	العدد	٢١٥	٩٩	٦٩	٢,٣٨	٠,٧٧	**كبيرة**	٢	٩٣,١
		%	٥٦,٢	٢٥,٨	١٨,٠					
٢	أتاحت لي فرصة الاستفادة من خبرات (معارف ــ مهارات ــ قيم واتجاهات) زملائي بالجامعة.	العدد	٩٦	١٣١	١٥٦	١,٨٤	٠,٨٠	**متوسطة**	٤	١٤,٢
		%	٢٥,١	٣٤,٢	٤٠,٧					
٣	زودتني بمعارف جديدة استفدت منها في مجال عملي.	العدد	٢١٦	١١٧	٥٠	٢,٤٣	٠,٧١	**كبيرة**	١	١٠٩,٣
		%	٥٦,٤	٣٠,٥	١٣,١					
٤	ساهمت في تغيير اتجاهاتي نحو بعض الأشياء.	العدد	١٠٠	١١٤	١٦٩	١,٨٢	٠,٨٢	**متوسطة**	٥	٢٠,٨
		%	٢٦,١	٢٩,٨	٤٤,١					
٥	مكّنتني من فهم بعض المشكلات المرتبطة بمجال عملي.	العدد	٦٠	١٦٥	١٥٨	١,٧٤	٠,٧١	**متوسطة**	٦	٥٤,٠
		%	١٥,٦	٤٣,١	٤١,٣					
٦	زودتني بخطوات العرض الفعال ومهاراته.	العدد	٧٦	١٩٣	١١٤	١,٩٠	٠,٧٠	**متوسطة**	٣	٥٥,٨
		%	١٩,٨	٥٠,٤	٢٩,٨					
٧	استوعبت الموضوعات التي تلقيتها في البرامج التدريبية بشكل كافي.	العدد	٤١	١٧٠	١٧٢	١,٦٦	٠,٦٦	**ضعيفة**	٨	٨٨,٣
		%	١٠,٧	٤٤,٤	٤٤,٩					
٨	أكسبتني معارف ومهارات قيادية وإدارية.	العدد	٧٧	١٢٥	١٨١	١,٧٣	٠,٧٨	**متوسطة**	٧	٤٢,٤
		%	٢٠,١	٣٢,٦	٤٧,٣					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع عبارات البُعد الثاني (تعلم المتدربين)؛ حيث تراوحت القيم من (١٠٩,٣) إلى (١٤,٢)، وذلك وفقًا للمقارنة بين

التكرار المشاهد والتوزيع التكراري المتوقع للعينة، وكانت الفروق لصالح التكرار المشاهد الأعلى.

- جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على **"زودتني بمعارف جديدة استفدت منها في مجال عملي"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٤٣)؛ وقد يُعزى ذلك إلى الثراء المعرفي الهائل الذي تحويه تلك البرامج سواء فيما يتعلق بوظيفة التدريس (مهارات العرض الفعال ــ نظم الامتحانات والتقويم)، أو وظيفة البحث العلمي (فنيات تصميم وإجراء البحوث)، أو الوظيفة الإدارية (إدارة الوقت وضغوط العمل ــ إدارة الأزمات والكوارث ــ تنمية القدرات الإدارية والقانونية)، أو فيما يخص أعمال الجودة (التخطيط الاستراتيجي ــ توصيف البرامج والمقررات ــ الدراسة الذاتية)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Masood & Usmani, 2015).
- في حين جاءت العبارة رقم (٧) والتي تنص على **"استوعبت الموضوعات التي تلقيتها في البرامج التدريبية بشكل كافي"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٦٦)؛ وقد يُعزى ذلك إلى قِصر المدة الزمنية المخصصة لمعظم البرامج التدريبية والتي لا تتجاوز يومًا واحدًا بمعدل خمس ساعات، فضلًا عن تقديم تلك البرامج عن بُعد منذ ما يقرب من أربع سنوات.

جـ ـ البُعد الثالث (سلوك المتدربين):

يوضح جدول (١٣) التالي نتائج بُعد سلوك المتدربين:

جدول (١٣)

نتائج بُعد سلوك المتدربين

م	العبارة		الاستجابات			المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	مربع كاي
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	ساهمت البرامج التدريبية في تحسين علاقاتي بزملائي وطلابي.	العدد	٧٥	١٦٠	١٤٨	١,٨١	٠,٧٤	متوسطة	٥	٣٣,٢
		%	١٩,٦	٤١,٨	٣٨,٦					
٢	عززت قدرتي على إيصال المادة العلمية للطلاب بسهولة ووضوح.	العدد	١٠٧	١٢٩	١٤٧	١,٩٠	٠,٨١	متوسطة	٢	٦,٣
		%	٢٧,٩	٣٣,٧	٣٨,٤					
٣	ساعدتني في إنجاز المهام الموكلة إليَّ بجودة عالية.	العدد	٧٤	١٨٤	١٢٥	١,٨٧	٠,٧١	متوسطة	٣	٤٧,٥
		%	١٩,٤	٤٨,٠	٣٢,٦					
٤	زادت دافعيتي نحو تعلم المزيد من المعارف والمهارات ذات الصلة بمجال عملي.	العدد	٧٨	١٤٦	١٥٩	١,٧٩	٠,٧٦	متوسطة	٦	٢٩,٦
		%	٢٠,٤	٣٨,١	٤١,٥					
٥	قللت من أخطائي المهنية.	العدد	١٩٩	١٢٠	٦٤	٢,٣٥	٠,٧٥	كبيرة	١	٧٢,١
		%	٥٢,٠	٣١,٣	١٦,٧					
٦	ساعدتني على التجديد في مجال عملي.	العدد	٤٣	١٧١	١٦٩	١,٦٧	٠,٦٧	متوسطة	٨	٨٤,٢
		%	١١,٣	٤٤,٦	٤٤,١					
٧	رسَّخت بداخلي حب العمل الجماعي ومساعدة الآخرين.	العدد	٥٨	١٦٤	١٦١	١,٧٣	٠,٧١	متوسطة	٧	٥٧,١
		%	١٥,٢	٤٢,٨	٤٢,٠					
٨	ساعدتني على استخدام الأساليب الحديثة المرتبطة بمهنتي.	العدد	٦٩	١٧٩	١٣٥	١,٨٣	٠,٧١	متوسطة	٤	٤٨,٠
		%	١٨,١	٤٦,٧	٣٥,٢					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع عبارات البُعد الثالث (سلوك المتدربين)؛ حيث تراوحت القيم من (٨٤,٢) إلى (٢٩,٦)، وذلك وفقًا للمقارنة بين التكرار المشاهد والتوزيع التكراري المتوقع للعينة، وكانت الفروق لصالح التكرار المشاهد الأعلى، ما عدا العبارة رقم (٢) فقد جاءت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث جاءت قيمتها (٦,٣).
- جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على **"قلّلت من أخطائي المهنية"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٣٥)؛ وقد يُعزى ذلك إلى المعارف والمهارات التي اكتسبها المتدربون من تلك البرامج، والتي مكنتهم من تفادي بعض الأخطاء التي وقعوا فيها في الماضي.
- في حين جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على **"ساعدتني على التجديد في مجال عملي"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط موزون (١,٦٧)؛ وقد يُعزى ذلك إلى قلة تركيز تلك البرامج على تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية لدى المتدربين، خاصة في ظل ضعف الإمكانات المادية بالجامعة نتيجة قلة الموارد المالية.

د ـ البُعد الرابع (النتائج التنظيمية):

يوضح جدول (١٤) التالي نتائج بُعد النتائج التنظيمية:

جدول (١٤)

نتائج بُعد النتائج التنظيمية

م	العبارة		الاستجابات			المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	مربع كاي
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	ساهمت البرامج التدريبية في تحسين مستوى الطلاب.	العدد	٥٤	١٦٥	١٦٤	١,٧١	٠,٧٠	متوسطة	٥	٦٣,٨
		%	١٤,١	٤٣,١	٤٢,٨					
٢	حَسَّنت أنشطة الكلية في مجال خدمة المجتمع.	العدد	٢٧	١٥١	٢٠٥	١,٥٤	٠,٦٣	ضعيفة	٨	١٣٠,٥
		%	٧,١	٣٩,٤	٥٣,٥					
٣	قلّلت من الهدر بكافة صوره بالكلية.	العدد	٩١	١٣٩	١٥٣	١,٨٤	٠,٧٨	متوسطة	٢	١٦,٦
		%	٢٣,٨	٣٦,٣	٣٩,٩					
٤	حَسَّنت الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.	العدد	٨٥	١٤١	١٥٧	١,٨١	٠,٧٧	متوسطة	٤	٢٢,٤
		%	٢٢,٢	٣٦,٨	٤١,٠					
٥	ساهمت في إنجاز أعمال الجودة بالكلية بدقة عالية.	العدد	١٨٧	١١٤	٨٢	٢,٢٧	٠,٧٩	متوسطة	١	٤٥,٤
		%	٤٨,٨	٢٩,٨	٢١,٤					
٦	ارتقت بمستوى الأداء المؤسسي بالكلية.	العدد	٤٥	١٧٠	١٦٨	١,٦٨	٠,٦٧	متوسطة	٦	٨٠,٣
		%	١١,٧	٤٤,٤	٤٣,٩					
٧	زادت من الفعالية التنظيمية للكلية.	العدد	٩٣	١٢٧	١٦٣	١,٨٢	٠,٨٠	متوسطة	٣	١٩,٢
		%	٢٤,٢	٣٣,٢	٤٢,٦					
٨	حَسَّنت القدرة التنافسية للكلية.	العدد	١٩	١٩٣	١٧١	١,٦٠	٠,٥٨	ضعيفة	٧	١٤٠,٦
		%	٥,٠	٥٠,٤	٤٤,٦					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع عبارات البُعد الرابع (النتائج التنظيمية)؛ حيث تراوحت القيم من (١٤٠,٦) إلى (١٦,٦)، وذلك وفقًا للمقارنة بين التكرار المشاهد والتوزيع التكراري المتوقع للعينة، وكانت الفروق لصالح التكرار المشاهد الأعلى.
- جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على **"ساهمت في إنجاز أعمال الجودة بالكلية بدقة عالية"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط موزون (٢,٢٧)؛ وقد يُعزى ذلك إلى وجود برامج تدريبية متخصصة في إمداد المتدرب بالمعارف والمهارات اللازمة للقيام بأعمال الجودة مثل برنامج التخطيط الاستراتيجي، وبرنامج توصيف البرامج والمقررات، وبرنامج الدراسة الذاتية.
- في حين جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على **"حَسَّنت أنشطة الكلية في مجال خدمة المجتمع"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٥٤)؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن برامج المركز ركزت على وظيفتي التدريس والبحث العلمي فضلًا عن تنمية القدرات الإدارية لدى المتدربين والقيام بأعمال الجودة، وفي ذات الوقت تجاهلت الوظيفة الثالثة للجامعة وهي خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السيد، ٢٠١٥).

٣- الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغيرات البحث:

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick والتي تُعزى لمتغيرات (البرامج التي تلقيتها ـــ طبيعة الدراسة بالكلية ـــ اعتماد الكلية)، قام الباحث بحساب القيمة الفائية والتائية لأبعاد الاستبانة على النحو التالي:

أ ـ الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير البرامج التي تلقيتها:

يوضح جدول (١٥) التالي الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير البرامج التي تلقيتها.

جدول (١٥)

الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير البرامج التي تلقيتها

الأبعاد	البرامج التي تلقيتها	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
١ـ رد فعل المتدربين	برامج فئة مدرس	١٧٩	١٩,٣٥	٣,٧٨	١١٥٤,١٦	٠,٠١ دالة
	برامج فئة أستاذ مساعد	٨٣	٣٢,٧١	٠,٦٢		
	تلقيت الاثنين	١٢١	٤٠,٤٦	٤,٩٨		
٢ـ تعلم المتدربين	برامج فئة مدرس	١٧٩	١٠,١٧	٢,١٧	١٣٣٦,٣٤	٠,٠١ دالة
	برامج فئة أستاذ مساعد	٨٣	١٧,٩٨	٠,١٥		
	تلقيت الاثنين	١٢١	٢١,٧٢	٢,٢٨		
٣ـ سلوك المتدربين	برامج فئة مدرس	١٧٩	٩,٨١	٢,٣٩	٩٣٦,٢٥	٠,٠١ دالة
	برامج فئة أستاذ مساعد	٨٣	١٦,٩٤	٠,٢٤		
	تلقيت الاثنين	١٢١	٢١,١٧	٢,٨٢		

الأبعاد	البرامج التي تلقيتها	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
٤ـ النتائج التنظيمية	برامج فئة مدرس	١٧٩	٩,٠٩	١,٧٥	١٤٢٩,٨٢	٠,٠١ دالة
	برامج فئة أستاذ مساعد	٨٣	١٦,٤٨	٠,٨٢		
	تلقيت الاثنين	١٢١	٢٠,٤٢	٢,٤٢		
إجمالي الاستبانة	برامج فئة مدرس	١٧٩	٤٨,٤٢	٩,٨٦	١٢٤٧,٧٩	٠,٠١ دالة
	برامج فئة أستاذ مساعد	٨٣	٨٤,١١	١,٦١		
	تلقيت الاثنين	١٢١	١٠٣,٧٧	١٢,٢٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج كيرك باتريك تُعزى لمتغير البرامج التي تلقيتها (برامج فئة مدرس ــ برامج فئة أستاذ مساعد ــ تلقيت الاثنين) ولصالح فئة تلقيت الاثنين، حيث بلغت قيمة الفاء (١٢٤٧,٧٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠١)؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن فئة (تلقيت الاثنين) أكثر خبرة ومعرفة بحال البرامج التدريبية مقارنة بالفئة التي تلقت (برامج فئة مدرس) فقط، أو الفئة التي تلقت (برامج فئة أستاذ مساعد) فقط.

ب ـ الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير طبيعة الدراسة بالكلية:

يوضح جدول (١٦) التالي الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير طبيعة الدراسة بالكلية.

جدول (١٦)

الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير طبيعة الدراسة بالكلية

الأبعاد	طبيعة الدراسة بالكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
١ـ رد فعل المتدربين	نظرية	١٧٨	٢٩,٤٥	٨,٩٧	٠,٩٩	٠,٣٢ غير دالة
	عملية	٢٠٥	٢٨,٤٣	١١,٠٩		
٢ـ تعلم المتدربين	نظرية	١٧٨	١٥,٩٣	٥,٣٣	١,٤٢	٠,١٦ غير دالة
	عملية	٢٠٥	١٥,١٣	٥,٧٢		
٣ـ سلوك المتدربين	نظرية	١٧٨	١٥,٢١	٤,٩٨	٠,٩٢	٠,٣٦ غير دالة
	عملية	٢٠٥	١٤,٧٠	٦,٠٠		
٤ـ النتائج التنظيمية	نظرية	١٧٨	١٥,٠١	٤,٧١	٢,٥٨	٠,٠١ دالة
	عملية	٢٠٥	١٣,٦١	٥,٨٧		
إجمالي الاستبانة	نظرية	١٧٨	٧٥,٦٠	٢٣,٩٣	١,٣٩	٠,١٧ غير دالة
	عملية	٢٠٥	٧١,٨٧	٢٨,٥٧		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج كيرك باتريك تُعزى لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (نظرية ــ عملية)، حيث بلغت قيمة التاء (١,٣٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠,١٧)، ويدل ذلك على تقارب آراء أفراد العينة مع اختلاف طبيعة دراساتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المحيميد، ٢٠٢٠) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع الكلية (نظرية – تطبيقية).

جـ ـ الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير اعتماد الكلية:

يوضح جدول (١٧) التالي الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير اعتماد الكلية.

جدول (١٧)

الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير اعتماد الكلية

الأبعاد	اعتماد الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
١ـ رد فعل المتدربين	معتمدة	١٣٦	٢٨,٤٧	٩,٩٨	٠,٦٥	٠,٥١ غير دالة
	غير معتمدة	٢٤٧	٢٩,١٧	١٠,٢٣		
٢ـ تعلم المتدربين	معتمدة	١٣٦	١٥,٣٥	٥,٩٤	٠,٤٢	٠,٦٨ غير دالة
	غير معتمدة	٢٤٧	١٥,٦٠	٥,٣٢		
٣ـ سلوك المتدربين	معتمدة	١٣٦	١٤,٧٣	٥,٥٦	٠,٥٨	٠,٥٧ غير دالة
	غير معتمدة	٢٤٧	١٥,٠٧	٥,٥٣		
٤ـ النتائج التنظيمية	معتمدة	١٣٦	١٤,٤٥	٥,٢٢	٠,٥٠	٠,٦٢ غير دالة
	غير معتمدة	٢٤٧	١٤,١٧	٥,٤٩		
إجمالي الاستبانة	معتمدة	١٣٦	٧٣,٠٠	٢٦,٦٣	٠,٣٦	٠,٧٢ غير دالة
	غير معتمدة	٢٤٧	٧٤,٠٠	٢٦,٤٧		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج كيرك باتريك تُعزى لمتغير اعتماد الكلية (معتمدة ــ غير معتمدة)، حيث بلغت قيمة التاء (٠,٣٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٧٢)، ويدل ذلك على تقارب آراء أفراد العينة مع اختلاف موقف كلياتهم من الاعتماد.

الجزء الخامس :التصور المقترح للبحث

للإجابة عن السؤال السادس: ما التصور المقترح لتقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick؟ تم وضع تصور مقترح في ضوء ما أسفر عنه الإطار النظري للبرامج التدريبية ونموذج Kirkpatrick، بجانب ما كشفت عنه نتائج الدراستين النظرية والميدانية، وتضمن التصور المنطلقات والفلسفة والأهداف وخطوات التنفيذ والأبعاد والمتطلبات، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: منطلقات التصور المقترح:

وتتمثل فيما يلي:

١ـ نتائج مستمدة من الدراسة النظرية:

بمراجعة الإطار النظري للبرامج التدريبية ونموذج Kirkpatrick وكذلك الواقع النظري، يتضح وجود العديد من الركائز والمنطلقات الرئيسة، ومن أهمها ما يلي:

- يعتمد بقاء أي مؤسسة داخل المجتمع التنافسي على قدرتها على تدريب مواردها البشرية، لتصبح أكثر إبداعًا وتميزًا وتفردًا، بما ينعكس على أداءها ويزيد من ميزتها التنافسية.
- تحسين الممارسات الفكرية للأفراد نتيجة تقييم البرامج التدريبية، من خلال توجيه تركيزهم نحو النتائج التي تعود بالنفع عليهم وعلى مؤسساتهم.
- تزايد الحاجة إلى تدريب العاملين في الوقت الحالي أكثر مما مضى، وبخاصة مع التوسع الكبير في استخدام التكنولوجيا داخل المجتمع بعامة وقطاع الأعمال والتعليم بخاصة،

والتركيز المتجدد على تحقيق الجودة ورضا العملاء، فضلاً عما تؤكده النظريات الإدارية الحديثة، فالتنمية المستمرة أصبحت مطلبًا ملحًا، كما أن الأنشطة التطويرية مثل تدريب العاملين لها تأثير إيجابي عميق على رضاهم الوظيفي وتعظيم إنتاجيتهم.

- يعد التقييم عنصرًا أساسيًا في البرامج التدريبية؛ حيث يساعد على فهم الدوافع غير المتوقعة أو الكامنة وراء برنامج تدريبي معين، الأمر الذي يجعل من السهل التركيز بشكل أكثر وضوحًا على إجراء التحسينات اللازمة.
- قياس نتائج التدريب على الأداء داخل بيئة العمل، ومساهمته في تحقيق الأهداف والنتائج، أصبح ضروريًا خاصة في ظل توجه المؤسسات نحو الاستثمار في التدريب، الأمر الذي يُحتم على قياداتها في ظل الضغوط الاقتصادية المتزايدة، أن يكونوا أكثر وعيًا بأوجه الإنفاق والتكاليف، وأكثر حساسية تجاه العائد من الاستثمار في التدريب.
- تتضح الفجوة المعرفية بين ما يُعلمه المُدرب وما يتعلمه المتدربون من خلال تقييم البرامج التدريبية، فالتقييم يعد جزءًا من عملية التعلم بالنسبة للمستفيدين، ويتم توجيهه نحو التحسين المستمر في تنفيذ البرامج.
- تزايد الضغوط على المؤسسات التعليمية، نحو تقييم برامجها التعليمية والتدريبية في ظل المحاسبية التعليمية والشفافية الإدارية.
- تقييم البرامج التدريبية قد يكون الاستراتيجية الوحيدة الأكثر أهمية لضمان تطبيق المحاسبية وتحسين انتقال التدريب، فمجرد إجراء التقييم يُشعِر العاملين بكل ما هو ذات قيمة في المؤسسة، وبالتالي توجيه مزيد من التركيز نحو السلوكيات التي يتم قياسها.
- استخدام نموذج Kirkpatrick يمكن أن يؤدي إلى زيادة كفاءة التدريب إلى أقصى حد ممكن، وتقليل تكاليف البرنامج التدريبي، كما أنه يُمَكِّن صانعي القرار من تَعَرُّف نجاح أو فشل البرامج التدريبية، وإذا كان تصميم البرنامج وتخطيطه ومحتواه وتنفيذه بحاجة إلى تعديل أم لا، وبجانب ذلك تَعَرُّف ما إذا كان المتدربون قد تعلموا ما كان متوقعًا منهم أم لا.
- يعد مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر مسئولًا عن الارتقاء بمستوى الأداء وتحقيق الكفاءة والقدرة التنافسية لمختلف الكليات والوحدات الأكاديمية والبحثية والإدارية في الجامعة، بهدف التواجد على خارطة الجامعات المتميزة محليًا وإقليميًا وعالميًا.
- أهمية البرامج التدريبية التي يُقدمها مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر لأعضاء هيئة التدريس، من أجل الارتقاء بهم وتطوير أدائهم، بما يعود بالنفع الكبير على كليات الجامعة ونطاق عملها.
- تقتصر عملية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالمركز على مجموعة من البرامج التدريبية مع تجاهل الأساليب المتعددة للتنمية المهنية.
- ضيق مقر المركز، مع ضعف جاهزيته لأعمال التدريب سواء من ناحية الأثاث أو التجهيزات.
- تجاهل تقييم أثر هذه البرامج في أداء أعضاء هيئة التدريس.

٢ـ نتائج مستمدة من الدراسة الميدانية:

توصلت الدراسة الميدانية إلى عدة نتائج أبرزها:

- مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick من وجهة نظر المُتدربين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط موزون (١,٨٥) وانحراف معياري (٠,٦٦).
- بترتيب الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الموزون، جاء بُعد (تعلم المتدربين) في المرتبة الأولى بمتوسط موزون (١,٩٤) وانحراف معياري (٠,٦٩)، يليه في المرتبة الثانية بُعد (سلوك المتدربين) بمتوسط موزون (١,٨٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، يليه في المرتبة الثالثة بُعد (رد فعل المتدربين) بمتوسط موزون (١,٨١) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (النتائج التنظيمية) بمتوسط موزون (١,٧٨) وانحراف معياري (٠,٦٧).
- جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على **"يَرتبط البرنامج التدريبي بمجال عملي"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد الأول (رد فعل المتدربين) بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٤٤)، في حين جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على **"يُحدد محتوى البرنامج التدريبي بناءً على دراسة الاحتياجات المهنية للمتدربين"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٤٠).
- جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على **"زودتني بمعارف جديدة استفدت منها في مجال عملي"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد الثاني (تعلم المتدربين) بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٤٣)، في حين جاءت العبارة رقم (٧) والتي تنص على **"استوعبت الموضوعات التي تلقيتها في البرامج التدريبية بشكل كافي"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٦٦).
- جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على **"قلّلت من أخطائي المهنية"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد الثالث (سلوك المتدربين) بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط موزون (٢,٣٥)، في حين جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على **"ساعدتني على التجديد في مجال عملي"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط موزون (١,٦٧).
- جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على **"ساهمت في إنجاز أعمال الجودة بالكلية بدقة عالية"** في المرتبة الأولى بين عبارات البُعد الرابع (النتائج التنظيمية) بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط موزون (٢,٢٧)، في حين جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على **"حَسَّنت أنشطة الكلية في مجال خدمة المجتمع"** في المرتبة الأخيرة بين عبارات البُعد بدرجة توافر ضعيفة وبمتوسط موزون (١,٥٤).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick تُعزى لمتغير البرامج التي تلقيتها (برامج فئة مدرس ــ برامج فئة أستاذ مساعد ــ تلقيت الاثنين) لصالح فئة تلقيت الاثنين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick تُعزى لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (نظرية ــ عملية).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick تُعزى لمتغير اعتماد الكلية (معتمدة ــ غير معتمدة).

ثانيًا: فلسفة التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على فلسفة مؤداها أنه في ظل التدفق المعرفي، والتطور السريع لتكنولوجيا المعلومات، والاقتصاد القائم على المعرفة، وبيئة العمل شديدة التنافسية، تزداد حاجة العاملين وبخاصة في الآونة الأخيرة إلى تجديد معلوماتهم وتطوير مهاراتهم وتغيير بعض اتجاهاتهم، والوقوف على أحدث الأساليب والنظريات في مجال تخصصاتهم، بجانب حاجة المؤسسات أكثر مما مضى إلى توفير الكفاءات البشرية للقيام بأعمال ومهام محددة تتطلب قدرًا كبيرًا من الكفاءة والمقدرة، وهو ما توفره البرامج التدريبية.

بالإضافة إلى أن التدريب يُعد نشاطًا متغيرًا ومتجددًا؛ حيث إنه يتعامل مع متغيرات، ومن ثم لا يجوز أن يتجمد في قوالب، وإنما يجب أن يتصف بالتغير والتجدد كذلك، فالفرد الذي يتلقى التدريب عُرضة للتغير في عاداته وسلوكياته ومهاراته ورغباته، والوظائف التي يشغلها المتدربون هي الأخرى تواجه متطلبات التغير في الظروف والأوضاع الاقتصادية وفي تقنيات العمل ومستحدثاتها، ولهذا تظهر حتمية التجديد والتطوير في البرامج التدريبية.

ثالثًا: أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق هدف عام وهو تقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- تحسين رد فعل المتدربين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر حول البرامج التدريبية المقدمة بالمركز.
- تحسين تعلم المتدربين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، وتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نتيجة تلقيهم البرامج التدريبية المقدمة بالمركز.
- تحسين سلوكيات المتدربين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر داخل نطاق عملهم نتيجة تلقيهم البرامج التدريبية.
- تحسين أداء وإنتاجية المتدربين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، الأمر الذي ينعكس على تحسين أداء الكلية والجامعة.

رابعًا: خطوات تنفيذ التصور المقترح:

تتمثل خطوات تنفيذ التصور المقترح فيما يلي:

١) تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الأزهر، باستخدام نماذج خاصة، وإجراء استقصاء لتحديد نقاط القوة والضعف، والتخطيط لتغطية هذه الاحتياجات، حيث يُمثل هذا التحديد الأساس والمنطلق لتصميم أهداف تدريبية يتم ترجمتها إلى برامج تدريبية، بما يزيد من فاعلية التدريب.

٢) التحديد الواضح لأهداف البرامج التدريبية التي يقدمها مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، والنتائج التي يتوقعها الأفراد والمؤسسات في نهاية البرنامج التدريبي، سواء أكانت تتعلق بتنمية الجوانب المعرفية أو المهارية أو الوجدانية للمتدربين.

٣) تصميم البرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وتقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق، الأمر الذي يعود بالنفع على نقل معارف التدريب النظري والعملي إلى مهارات إنتاجية، ويشمل التصميم تحديد (أهداف البرنامج التدريبي، المحتوى التدريبي، طرق التدريب واستراتيجياته، الأنشطة التدريبية، أساليب تقييم أداء المتدربين ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المنشودة).

٤) التنفيذ الفعال للبرامج التدريبية لتحقيق الأهداف، ويستلزم ذلك تهيئة الموارد والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لنجاح تلك البرامج، وتحفيز المتدربين للاستفادة منها بأقصى قدر ممكن، وتطبيق ما تعلموه داخل بيئة عملهم.

٥) التقييم الدوري للبرامج التدريبية المقدمة بالمركز؛ لتَعَرُّف مدى تحقق الأهداف الموضوعة، والوفاء بالاحتياجات التدريبية لجميع المتدربين، فعملية التقييم تهدف إلى تحديد مستوى المتدربين ودرجة فعالية البرنامج التدريبي من حيث طبيعة العمل، أو التغيير الذي حدث في شخصية كل متدرب، على أن يشمل التقييم المُدربين، ومحتوى البرامج، والتوقيت، ومكان التدريب، وأسلوب التدريب الذي يتم اتباعه.

خامسًا: أبعاد التصور المقترح:

تتمثل أبعاد التصور المقترح فيما يلي:

البُعد الأول: رد فعل المتدربين Trainees' Reaction، ويمكن القيام بما يلي للتحسين:

- ضرورة ارتباط المادة التدريبية بالواقع العملي للمتدربين من خلال دراسة حالات واقعية في التخصصات المختلفة.
- الاهتمام بالمادة العلمية داخل البرامج التدريبية، وتزويدها بالعديد من المراجع الحديثة.
- التركيز على المشكلات المعاصرة في موضوعات التدريب، للتعامل مع المتغيرات السياسية والاقتصادية وغيرها.
- متابعة المتدربين بعد انتهاء البرامج التدريبية في أماكن عملهم للتأكد من فعالية وكفاءة هذه البرامج.
- مراعاة مناسبة المادة التدريبية المقدمة بالبرامج التدريبية من حيث شكلها ومضمونها، بجانب التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.
- الاهتمام بتحديث البرامج التدريبية، واستحداث ما يُلبي التطورات الحادثة داخل التخصصات المختلفة.
- توفير الموارد المالية الكافية والتسهيلات اللازمة للعملية التدريبية.
- الاهتمام بتنوع أساليب التدريب، واستحداث أفكار جديدة تتلائم والمحتوى التدريبي.
- إدخال البرامج التدريبية الجديدة التي يحتاجها سوق العمل، وتُلبي احتياجات المستفيدين من التدريب.
- ضرورة تجانس المتدربين داخل البرنامج الواحد من حيث مستواهم الوظيفي وتخصصهم وخبراتهم السابقة.
- تقييم أداء المُدربين بالمركز باستمرار، ومراعاة التخصص الدقيق لهم لتعظيم الاستفادة من خبراتهم.
- الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إنها تعد حجر الأساس للتخطيط للتدريب الفعال.
- ضرورة تقويم العملية التدريبية بجميع عناصرها لضمان الارتقاء بمستوى الموارد البشرية تحقيقًا لرؤية ورسالة المركز.
- التقييم المستمر لرد فعل أعضاء هيئة التدريس الذين خضعوا للتدريب ومعرفة آرائهم حوله، (هل أعجبتهم موضوعات التدريب؟ هل اعتبروها ذات صلة بمهامهم وأنشطتهم؟ هل كان الوقت المتاح للتدريب كافيًا؟ باختصار محاولة تَعَرُّف ــ من خلال استبيان ــ الأسباب التي من شأنها أن تساهم في تحقيق فوائد التدريب المتوقعة، وذلك لاستخدامها كملاحظات لبرامج وأنشطة التدريب المستقبلية.

البُعد الثاني: تعلم المتدربين Trainees'Learning، ويمكن القيام بما يلي للتحسين:

- ضرورة الربط بين ما يُقدم بالبرامج التدريبية ومعارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس في مجال عملهم لتعظيم استفادتهم منها.
- تنمية مهارات التفكير التأملي الخاص بالمتدربين، إضافة إلى تنمية قدراتهم البحثية.
- رفع مستوى الوعي لدى المتدربين بضرورة تقبل التغيير داخل كلياتهم، والاستعداد له.
- ترسيخ حب العمل الجماعي ومساعدة الآخرين.
- تقديم محتوى وأنشطة تعزز من أسلوب حل المشكلات والتفكير النقدي.
- تنمية وعي المتدربين حول المستجدات التربوية، وتفهم وإدراك الأسس والتوجهات الحديثة التي بُنيت وقامت عليها المؤسسة.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في الأمور المهنية المتعلقة بالعملية التعليمية.
- تنمية المهارات الإدارية وأساليب اتخاذ القرارات لدى الراغبين في تقلد المناصب القيادية.
- التقييم المستمر لأعضاء هيئة التدريس الذين خضعوا للتدريب، من خلال تَعَرُّف مدى تَحَسُّن معارفهم ومدى قدرتهم على عرض مهاراتهم من خلال سلسلة من الاختبارات أو المقابلات، للتأكد من فهمهم لما تم تقديمه في البرامج التدريبية، والتأكد من أنه في مستوى جيد وليس مقبولاً فقط.

البُعد الثالث: سلوك المتدربين Trainees'Behaviour، ويمكن القيام بما يلي للتحسين:

- تقديم الدعم الكافي من قبل القيادات لجميع المتدربين، وإتاحة الفرصة لهم لنقل ما تعلموه وتيسير تطبيقه داخل الكليات المختلفة.
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لنقل وتطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات جديدة بعد التدريب.
- التقييم المستمر لسلوك أعضاء هيئة التدريس الذين خضعوا للتدريب، من خلال تَعَرُّف قدرتهم واستعدادهم لتطبيق ما تعلموه بمجرد عودتهم إلى مكان عملهم، وكذلك درجة تحسنهم في طريقة أدائهم لمهامهم، وما إذا كان بإمكانهم نقل ما تعلموه في برنامج التدريب إلى زملائهم الآخرين في العمل.
- التركيز على القدرات الإبداعية والابتكارية لدى المتدربين.

البُعد الرابع: النتائج التنظيميةOrganizational Results، ويمكن القيام بما يلي للتحسين:

- تبصير أعضاء هيئة التدريس بشأن الأهداف المؤسسية المطلوب تحقيقها داخل كلياتهم.
- دعم وتشجيع الأداء المتميز من قبل المتدربين على المستوى الفردي والجماعي.
- إتاحة فرص التعاون وتبادل الأفكار والرؤى بين المتدربين، وممارسة النقد الجماعي وإجراء تحليلات جماعية تعود بالنفع عليهم وعلى كلياتهم.
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في التواصل مع الطلاب والزملاء والإدارة بشكل يساعد على تحقيق مناخ أفضل للعمل الجامعي.
- تعريف المتدربين بأدوارهم المتنوعة والمختلفة للارتقاء بمؤسساتهم، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تمكنهم من القيام بتلك الأدوار بكفاءة وفاعلية.
- ضرورة التركيز على المهارات والقدرات التي تُحَسِّن من القدرة التنافسية للكليات.
- الربط بين محتوى التعلم المُقدم والأهداف التنظيمية للكليات باختلاف تخصصاتها.
- أن تركز برامج المركز على تنمية قدرات المتدربين في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- الربط بين ما يُقدم بالبرامج التدريبية ومجال عمل المتدربين حتى يمكن الاستفادة منها على أكمل وجه ممكن.

- التقويم المستمر للبرامج التدريبية المقدمة فيما يتعلق بالنتائج التنظيمية، ومدى إسهامها في تحسين الأداء المؤسسي للكليات، وتعزيز القدرة التنافسية للجامعة.

سادسًا: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

يتطلب تنفيذ التصور المقترح القيام بما يلي:

- إعادة النظر في رؤية ورسالة وأهداف مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، وصياغتها في ضوء المتطلبات الحديثة، وبما يُمَكِّن الجامعة من تحقيق مراكز متقدمة بين الجامعات.
- نشر ثقافة التدريب أثناء الخدمة بين أعضاء هيئة التدريس، وتوفير الدعم اللازم لهم، وربط التدريب بالحوافز المادية والمعنوية والتعيين في المناصب القيادية.
- تطوير خطة البرامج التدريبية بشكل شامل وواضح وبمشاركة الجميع، مع مراعاة معايير إدارة الجودة الشاملة الخاصة بالتدريب عند التخطيط ووضع الخطط الاستراتيجية للتدريب، مما يعمل على زيادة فاعلية هذه البرامج.
- المراجعة الدائمة لأهداف البرامج التدريبية، والتقويم الدائم لمدى تحقق هذه الأهداف بالدرجة المطلوبة، وإجراء التعديلات والتغيرات لمواكبة التطور في التعليم والتدريب مع متطلبات واحتياجات المجتمع.
- الاهتمام بعمل حقائب تدريبية تتضمن دليلًا للمُدربين وآخر للمتدربين، ووضع معايير وإجراءات محددة لإعدادها لضمان فعاليتها والتزام الطرفين بها.
- توفير آليات مناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية على كل المستويات، من خلال تحديد عدد وطبيعة عمل الذين يشملهم التدريب، واستخدام الأساليب الموضوعية والعملية لتحديد هذه الاحتياجات والمواصفات التي يجب توافرها في القائمين بعملية التدريب.
- إعطاء فرصة لأعضاء هيئة التدريس لاختيار البرنامج التدريبي الملائم لحاجاتهم التدريبية وطبيعة مهامهم.
- استخدام مداخل جديدة ومتنوعة في تصميم البرامج التدريبية، مثل التدريب القائم على الكفايات وغيرها من المداخل الحديثة.
- تضمين محتوى متنوع يعكس الثقافات المختلفة، من خلال استخدام مجموعة متنوعة من المراجع الثقافية المصممة خصيصًا للسياق الذي يُعقد فيه التدريب، بما يساعد على تواصل المشاركين مع المحتوى وفهمه.
- مراعاة قدرات وإمكانات المتدربين لضمان نجاح البرنامج التدريبي، والأخذ بآرائهم وإشراكهم في وضع البرنامج التدريبي.
- إطالة المدة الزمنية للتدريب، حتى تسمح بالمناقشات والتدريب العملي، واستخدام أساليب متنوعة تلائم نوعية التدريب المُقدم.
- الالتزام التام من قبل المُدربين والمتدربين في أوقات البرنامج التدريبي أو غير ذلك من الأمور، وأن تُدار العملية التدريبية بكفاءة وفعالية من قبل منسقي البرنامج المشرفين على التنفيذ، وتذليل العقبات وحل المشكلات التي تصادفهم أثناء عملية التنفيذ.
- تصميم نظام لتقويم البرامج التدريبية بمركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر، يُبنى على أسس علمية ومنهجية سليمة، ولديه القدرة على قياس أداء المركز في إدارة البرامج التدريبية.

- متابعة الخدمات المقدمة بالمركز، والوقوف على جوانب القصور فيها، وتوفير قاعات التدريب والمعامل والأثاث والتجهيزات والأدوات اللازمة للتدريب.
- تحديث البرامج التدريبية المقدمة بالمركز بما يتوافق ومتطلبات العصر، واستقطاب المؤهلين في مجال التكنولوجيا لتوظيف كل ما هو جديد بصورة تزيد من فعالية هذه البرامج.

بحوث مقترحة:

- تصور مقترح لتقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم الأزهري قبل الجامعي في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick.
- تقويم البرامج التدريبية بالأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء أبعاد نموذج Kirkpatrick.
- دراسة تحليلية مقارنة بين نموذج Kirkpatrick والنماذج الأخرى لتقييم البرامج التدريبية.

مراجع البحث

١. أبو النصر، مدحت محمد.(٢٠٠٩). *مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢. أبو سمرة، محمود أحمد والطيطي، محمد عبد الإله.(٢٠٢٠). *مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين*، عَمَّان، دار اليازوري.

٣. أبو شعيرة، خالد محمد.(٢٠١٧). تقييم التدريب وأثره في برنامج واعد لتدريب مدربي مهارات حياتية وفق نموذج"كيرك باتريك" بكرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل في جامعة حائل، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك*،(١)، ٦٩-٨٨.

٤. أبو كريم، أحمد فتحي.(٢٠١٦). تقويم برامج مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (٥)، ٢٩٣-٣٥٦.

٥. جامعة الأزهر.(٢٠١٣). *مجلس جامعة الأزهر (٥٧٨)*، الموضوع (٧٦) بشأن البرامج التدريبية التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة.

٦. جامعة الأزهر، إدارة شئون مجلس الجامعة.(٢٠١٦). *خطاب موجه إلى مدير عام مركز ضمان الجودة والتدريب بالجامعة للعلم والإحاطة بشأن الموضوع (١٦٥) بمجلس الجامعة (٦٠٤) المنعقد في ٢٠١٦/١/٢٧م*.

٧. جامعة الأزهر، كلية أصول الدين بنين بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

٨. ــــــــــــــ ، كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

٩. ــــــــــــــ ، كلية الصيدلة بنات بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

١٠. ــــــــــــــ ، كلية الطب بنات بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

١١. ــــــــــــــ ، كلية الطب بنين بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

١٢. ــــــــــــــ ، كلية الطب بنين بدمياط، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

١٣. ــــــــــــــ ، كلية العلوم بنات بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.

١٤. ـــــــــــــــ ، كلية العلوم بنين بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، اللائحة *الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.
١٥. ـــــــــــــــ ، كلية اللغة العربية بنين بالقاهرة، وحدة ضمان الجودة، *اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة*.
١٦. جامعة الأزهر، مركز ضمان الجودة والتدريب.(٢٠١٤). *دليل مركز ضمان الجودة والتدريب*.
١٧. ـــــــــــــــ.(٢٠١٥). مذكرة مقدمة *من إدارة مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر إلى رئيس الجامعة بتاريخ ١١/١١/٢٠١٥م*.
١٨. ـــــــــــــــ.(٢٠٢٣). *التقرير السنوي لمركز ضمان الجودة والتدريب*.
١٩. ـــــــــــــــ.(٢٠٢٤). *إحصائية بعدد أعضاء هيئة التدريس (مدرس ــ أستاذ مساعد) الذين تلقوا برامج تدريبية بالمركز خلال الفترة من ٢٠١٤ ــ ٢٠٢٣م*.
٢٠. جامعة الأزهر، مكتب رئيس الجامعة.(٢٠٠٩). *قرار رئيس الجامعة (١٠) لسنة ٢٠٠٩م*.
٢١. ـــــــــــــــ.(٢٠٠٩). *قرار رئيس الجامعة (٣٠) لسنة ٢٠٠٩م*.
٢٢. ـــــــــــــــ .(٢٠١٤). *قرار رئيس الجامعة (٨٠٨) لسنة ٢٠١٤م*.
٢٣. جلال، شاذلي يونس علي.(٢٠١٦). *تطوير وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة الأزهر في ضوء مقومات المنظمة المتعلمة*، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، كلية التربية بنين بالقاهرة.
٢٤. السيد، حسام حمدي عبدالحميد.(٢٠١٥). تطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية على ضوء نموذج كيرك باتريك Kirkpatrick ومؤشرات الأداء الرئيسية KpIs لتحقيق الأداء التنظيمي المتميز مقارنة ببعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٥)، ٣٠-١٦٢.
٢٥. شحاته، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد.(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٢٦. شحاته، حسن.(٢٠٠٩). *المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية*، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
٢٧. الصقري، عواطف إبراهيم علي والمحيميد، يارا عبدالرحمن محمد.(٢٠١٧). تقويم التدريب: مدخل لتعزيز قدرة الجامعات السعودية على التنافسية في المؤشرات العالمية، *مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م*، القصيم، جامعة القصيم، يناير.
٢٨. عبد الحميد، أسماء عبد الفتاح نصر.(٢٠١٤). وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة الأزهر بين الواقع والمأمول (تصور مقترح للتطوير)، *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، جامعة الأزهر، *كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة*، ٤ (١)، ٩٨-١٤٧.
٢٩. عبد الرحيم، محمد عباس محمد وعربانو، محمد عبد الحميد رزق.(٢٠٢٣). تحسين التنمية المهنية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، *مجلة التربية*، *جامعة الأزهر*، *كلية التربية بنين بالقاهرة*، ٢٠٠ (١)، ٥٤٧-٦١٣.
٣٠. عبد القادر، التهامي محمد إبراهيم متولي.(٢٠١٨). تطوير أداء مركز ضمان الجودة والتدريب بجامعة الأزهر باستخدام مدخل القياس المقارن، *مجلة التربية*، *جامعة الأزهر*، *كلية التربية بنين بالقاهرة*، ٢، ١ (١٨٠)، ٢٤٤-٣٣٥.
٣١. عرايس، جمعة صابر جمعة حسين.(٢٠١٨). *تصور مقترح للمسار الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الأزهر في ضوء مدخل إدارة الموارد البشرية*، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، كلية التربية بنين بالقاهرة.

٣٢. عربانو، محمد عبد الحميد رزق.(٢٠٢١). *تطوير كليات التربية بجامعة الأزهر في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية*، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، كلية التربية بنين بالقاهرة.
٣٣. علاء الدين، رسلان.(٢٠٢٠). *أبحاث تطبيقية في الإدارة المعاصرة*، دمشق، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
٣٤. فلية، فاروق عبده والزكي، أحمد عبد الفتاح.(٢٠٠٤). معجم *مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا*، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٣٥. المتولي، محمد عبدالنبي أحمد.(٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد بكليات التربية جامعة الأزهر في ضوء متطلبات التحول الرقمي، *مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، ١٧* (١)،١٢٣-١٦٨.
٣٦. مجمع اللغة العربية.(١٩٨٠). *المعجم الوجيز*، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
٣٧. المحيميد، يارا عبد الرحمن.(٢٠٢٠). معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج كيرك باتريك بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم، *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،١* (٢١)، ١-٤١.
٣٨. معمار، صلاح صالح.(٢٠١٠). *التدريب: الأسس والمبادئ*، عَمَّان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
39. Ahmed, S. T.(2016). *Investigating the limitation of the implementation of training programs: A study of Korek Telecom and Life Support Team (LST) in the Kurdistan Region*, BSc thesis, University of Kurdistan Hewlêr.
40. Algharibeh, F. I., Almsafir, M, & Alias, R. B.(2014). The relationship between training and employee performance: A case of Jordanian public universities. *Journal of advanced social research*, *4*(12), 1-15.
41. Al-Hosni, Z. A.(2014).*Training Program Evaluation for Educational Supervisors: Selected Training Programs in The Headquarters of the Ministry of Education*, PhD, University of Malaya, Faculty of Education.
42. Ali, M. S., Tufail, M., & Qazi, R.(2022). Training Evaluation Models: Comparative Analysis. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, *3*(4), 51-63.
43. Alsalamah, A. & Callinan, C.(2021). Adaptation of Kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Education Sciences*, *11*(116),1-25.
44. Alshaalan, Z.(2021). The *Role of Training in the Development of Employees Performance*, Research paper, Sept.
45. Arghode, V., & Wang, J.(2016). Exploring trainers' engaging instructional practices: a collective case study. *European Journal of Training and Development*, *40*(2), 111-127.
46. Arulsamy, A. S., Singh, I., Kumar, M. S., Panchal, J. J. & Bajaj K. K.(2023).Employee Training and Development Enhancing Employee Performance – A study. *Samdarshi, 16*(3), 406-416.

47. Basarab Sr, D. J., & Root, D. K.(2012). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs* (Vol. 33). Springer Science & Business Media.
48. Benmoussa, M.(2020). Evaluation Of Employees Training Effectiveness In Algerian Universities Using Kirkpatrick Model: An Exploratory Study. *Journal of Economics and Applied Statistics*, *17*(1), 6-23.
49. Bernardino, G., & Curado, C.(2020). Training evaluation: a configurational analysis of success and failure of trainers and trainees. *European Journal of Training and Development*, *44*(4/5), 531-546.
50. Brown, K.(2007). Training evaluation. In Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology; Rogelberg, S.G., Ed.; *SAGE Publications Inc.: Thousand Oaks*, CA, USA, 820–823.
51. Burke, L. A. & Hutchins, H. M.(2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human resource development quarterly, 19*(2), 107-128.
52. Burke, L. A. & Saks, A. M.(2009). 'Accountability in training transfer: adapting Schlenker's model of responsibility to a persistent but solvable problem', *Human Resource Development Review*, 8, 382–402.
53. Cahapay, M.(2021). Kirkpatrick model: Its limitations as used in higher education evaluation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *8*(1), 135-144.
54. Cindric, M., Miljkovic, D., Strugar, V.(2016). *Didaktika i kurikulum. Zagreb*: Uciteljski fakultet u Zagrebu.
55. Curado, C., & Martins Teixeira, S.(2014). Training evaluation levels and ROI: The case of a small logistics company. *European Journal of Training and Development*, *38*(9), 845-870.
56. Dias, L.(2014).Training and development. *Human Resource Management,* 2nd Ed., Washington, the Saylor Foundation.
57. Edralin, D. M.(2004). Training: A strategic HRM function. *Centre for Business and Economic Research and Development*, *7*(4), 1-4.
58. Eduardo Tasca, J., Ensslin, L., Rolim Ensslin, S., & Bernardete Martins Alves, M.(2010). An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. *Journal of European industrial training*, *34*(7), 631-655.
59. EL Hajjar, S. T., & Alkhanaizi, M. S.(2018). Exploring the factors that affect employee training effectiveness: A case study in Bahrain. *Sage Open*, *8*(2), 1-12.

60. Elnaga, A. & Imran, A.(2013). The effect of training on employee performance. *European journal of Business and Management*, *5*(4), 137-147.
61. Falola, H. O., Osibanjo, A. O., & Ojo, S. I.(2014). Effectiveness of training and development on employees' performance and organisation competitiveness in the Nigerian banking industry. *Bulletin of the transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences*, 161-170.
62. Grohmann, A. & Kauffeld.(2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation, *International Journal of Training and Development, 17*(2), 135-155.
63. Halawi, A., & Haydar, N.(2018). Effects of Training on Employee Performance: A Case Study of Bonjus and Khatib & Alami Companies. *International humanities studies*, *5*(2),24-45.
64. Hughey, A. W., & Mussnug, K. J.(1997). Designing effective employee training programmes. *Training for Quality*, *5*(2), 52-57.
65. Ibrahim, Y.(2017). Developing a New Model for Evaluating Training and Capacity Building Outcomes in the Hospitality Industry. *Journal of the Faculty of Tourism and Hotels-University of Sadat City, 1*(1), 163-177.
66. Idris, R., & Nursita, L.(2023). Needs Analysis of Lecturer And Employee Training Program at Tarbiyah and Teacher Training Faculty of Uin Alauddin Makassar. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, *26*(1), 112-134.
67. Innocent, I. E., Uzoamaka, E. V. & Levi, N. N.(2017). Effects of training and development on employee performance at Abia State Polytechnic, Aba. *International Journal of Economics and Business Management*, *3*(9), 13-22.
68. Jain, S.(2014). Methods of training programmes evaluation: A review. *The Journal of Commerce*, *6*(2), 19-30.
69. Jehanzeb, K., & Bashir, N. A.(2013). Training and development program and its benefits to employee and organization: A conceptual study. *European Journal of business and management*, *5*(2), 243-252.
70. Johnson, R. B. & Christensen, L.(2013). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, 5th Ed., USA.
71. Kanada, R.(2015). Analisis Kebutuhan Pelatihan In-House Training. *El-Idare: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *1*(2), 158-172.

72. Kapur, R.(2018). Designing and implementation of training programs in organizations. *University of Delhi*.
73. Kaswan M, M.(2011). *Training and Development for increase performance HR*, Bandung, CV Alphabet
74. Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D.(2006).*Evaluating Training Programs,* 3rd Ed., California, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers Inc.
75. Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model, Analyzing Training Effectiveness, *Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model* - MindTools.com. Mind Tools Ltd, 1996-2017.
76. Kitivo, E. M., & Kavulya, J. M.(2021). Evaluation of training programmes: a review of selected models and approaches, *International Journal of Educational Theory and Practice (IJETP), 4* (1-4) 1-16.
77. Kraiger, K., Passmore, J., Santos, N. R. D., & Malvezzi, S.(2014). *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*, John Wiley & Sons, Ltd.
78. Lodico, M. G., et al.(2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*, New York, John Wiley & Sons, Inc.
79. Martin, B. O., Kolomitro, K., & Lam, T. C.(2014). Training methods: A review and analysis. *Human Resource Development Review*, *13*(1), 11-35.
80. Maryam, S., Yengejeh, A. & Namvar, Y.(2019). Evaluating the Effectiveness of In-service Training of the Educational Staff based on Kirkpatrick's Model, *Educational Studies in the new Millennium, 2*(2),1-9.
81. Masadeh, M.(2012). Training, education, development and learning: what is the difference?. *European scientific journal*, *8*(10), 62-68.
82. Masood, R. Q. & Usmani, M. A. W.(2015). Evaluation of Medical Teacher's Training Program through Kirkpatrick's Model. *Khyber Medical University Journal*, *7*(2), 76-80.
83. Mathis, R. L. & Jackson, J. H.(2010). *Human Resources Management*. 13th Ed., USA: South-Western, Cengage Learning.
84. Matondang, Z., Sitompul, H. & Wijaya, K.(2023). Implementation of Evaluation of Kirkpatrick Model in Statistics Course Based on Case Method at the Department of Building Engineering. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, *9*(5), 2677-2685.
85. Milhem, W., Abushamsieh, K., & Pérez Aróstegui, M. N.(2014). Training Strategies, Theories and Types. *Journal of Accounting, Business & Management, 21*(1), 12-26.

86. Mohanty, P. C., Dash, M., Dash, M., & Das, S.(2019). A study on factors influencing training effectiveness. *Revista Espacios*, *40*(2), 7.
87. Nawaz, F., Ahmed, W. & Khushnood, M.(2022). Kirkpatrick Model and Training Effectiveness: A Meta-Analysis 1982 To 2021. *Business & Economic Review (2074-1693)*, *14*(2), 35-55.
88. Palameta, B., & Gyarmati, V.(2011). Understanding training program effectiveness: A comprehensive framework. *Research and Demonstration Corporation:* United State of America.
89. Peluso, K. L.(2024). *Evaluating the Impact of a Research Administration Workplace Training Program on the Research Community of a Research-Intensive University*, PhD, Florida State University, College of Education, Health and Human Sciences.
90. Phillips, P. P.(2003). *Training evaluation in the public sector*. PhD, The Graduate School of University of Southern Mississippi.
91. Požega, Ž., Crnković, B., & Mađarić, K. K.(2020). Influence of training programme design on employee education. *Ekonomski vjesnik /Econviews-Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues*, *33*(2), 351-360.
92. Punia, B. K., & Kant, S.(2013). A review of factors affecting training effectiveness vis-à-vis managerial implications and future research directions. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, *2*(1), 151-164.
93. Quinton, M. L., Tidmarsh, G., Parry, B. J., & Cumming, J.(2022). A Kirkpatrick model process evaluation of reactions and learning from my strengths training for life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18), 1-15.
94. Roberts, G. E.(2014). Employee Training and Development Principles. In *Servant Leader Human Resource Management: A Moral and Spiritual Perspective* (pp. 199-214). New York: Palgrave Macmillan US.
95. Saks, A. M., & Burke, L. A.(2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and development*, *16*(2), 118-127.
96. Saleem, Q., Shahid, M., & Naseem, A.(2011). Degree of influence of training and development on employee's behavior. *International Journal of Computing and Business Research*, *2*(3), 2229-6166.

97. Santos, A., & Stuart, M.(2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, *13*(1), 27-45.
98. Shafiq, S. & Hamza, S. M.(2017). The effect of training and development on employee performance in private company, Malaysia. *International Journal of Education, Learning and Training*, *2*(2), 42-56.
99. Sharma, D.(2016). Assessment of evaluation theory: Kirkpatrick model in opposition to Hamblin model. *International Journal of Science Technology and Management, 5*(6), 194-204.
100. Silberman, M. L. & Biech, E.(2015). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples and tips*, 4th Ed., John Wiley & Sons Inc.
101. Singh, H.(2012). Training and development: A prominent determinant for improving HR productivity. In *International Conference on Management and Education Innovation IPEDR*, 37, 274-278.
102. Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, J. & Reed, V. A.(2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34*(3), 266-274.
103. Sothy, C. H. H. Y.(2019). The impact of training and development on employee performance: A case study of selected private secondary schools in Phnom Penh Cambodia. *Global Journal of Human Resource Management, 7*(3), 40-49.
104. Srivastava, V. & Walia, A. M.(2018). An analysis of various training evaluation models. *International Journal of Advance and Innovative Research*, *5*(4), 276-282.
105. Stanciu, R.(2007). Choosing the most appropriate training methods for management training programmes. *Fascicle of management and technological engineering*, *6* (16), 2480-2485.
106. Tomkinson, B.(2004), "*Organizational change*", in Wilson, J.P. (Ed.), *Human Resource Development: Learning and Training for Individuals and Organizations*, 2nd Ed., Kogan Page, London.
107. Topno, H.(2012). *Evaluation of training and development: An analysis of vmarious models*. IOSR J. Bus. Manag, 5, 16–22.
108. Ulum, Ö. G.(2015). Program Evaluation through Kirkpatrick's Framework. *Pacific Business Review International*, 8(1), 106-111.

109. Vuta, D. R., & Farcas, A.(2015). The role of training in organizational and employee development. *Land Forces Academy Review, 20*(3), 367-372.
110. What Is the Kirkpatrick Model? (With Definition and Tips).Indeed Editorial Team, Available at *What Is the Kirkpatrick Model? (With Definition and Tips) Indeed.com*
111. Yambi, T. D. A. C.(2018). Assessment and Evaluation in Education. *University Federal do Rio de Janeiro, Brazil*, 1-9.