المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني
Technical and Vocational Training Corporation

المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني

دورية علمية محكمة تصدرها الإدارة العامة للبحوث والدراسات بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني

العدد الأول ١٤٤١هـ ٢٠١٩ م

SJTVT
Saudi Journal
of Technical and Vocational Training

SJTVT
Saudi Journal
of Technical and Vocational Training

المجلة السعودية
للتدريب التقني والمهني

دورية علمية محكمة تصدرها الإدارة العامة للبحوث والدراسات بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني

العدد الأول ١٤٤١هـ ٢٠١٩ م

بسم الله الرحمن الرحيم

الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أصحابها وليس بالضرورة عن رأي المجلة

الإدارة العامة للبحوث والدراسات
المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني

عنوان المراسلة

https://www.tvtc.gov.sa/Arabic/Departments/departments/DRVS/Pages/default.aspx
E-mail: research@tvtc.gov.sa

رقم الايداع ١٤٤١/٩٥٠٤ وتاريخ ١٤٤١/٠٩/٢١ هـ
ISSN-E (١٦٥٨/٨٥٧٦)

جميع الحقوق محفوظة ٢٠١٩
ALL RIGHTS RESERVED 2019

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د. عبدالله بن علي باحطاب

أستاذ مشارك بكلية الاتصالات والالكترونيات بجدة

abahattab1@tvtc.gov.sa

نائب رئيس هيئة التحرير

م. عادل بن عبد الله العود

مدير عام البحوث والدراسات

aaloud@tvtc.gov.sa

هيئة التحرير

د. أحمد بن عبدالله الخليفة

aalkhalifah1@tvtc.gov.sa

د. عبد الله بن محمد الحميدان

aalhomaidan@tvtc.gov.sa

د. سليمان بن عبد الخالق الحفظي

Al-Hifzisulaimana@tvtc.gov.sa

د. ابو عبيدة سليم العزام

abuobaideh.a@tvtc.gov.sa

د. أيمن جمال خليفة

a.ghanem@tvtc.gov.sa

منسق المجلة

أ. محمد بن عبد الله القرني

m.algarni@tvtc.gov.sa

Editorial Board

Chief Editor

Dr. Abdullah Ali Bahattab

Associate Professor; Computer Technology Department College of Telecom & Electronics

abahattab1@tvtc.gov.sa

Deputy Chief Editor

Eng. Adel Abdullah Aloud

Director General – Directorate of Research & Studies

aaloud@tvtc.gov.sa

Editorial Board Members

Dr. Ahmed A. Alkhalifah

aalkhalifah1@tvtc.gov.sa

Dr. Abdullah M. Alhomaidan

aalhomaidan@tvtc.gov.sa

Dr. Sulaiman Abdulkhalig Al-Hifzi

Al-Hifzisulaimana@tvtc.gov.sa

Dr. Abu-obaideh Alazzam

abuobaideh.a@tvtc.gov.sa

Dr. Ayman G. Khalifa

a.ghanem@tvtc.gov.sa

Editorial Coordinator

Mohammed Abdullah Algarni

m.algarni@tvtc.gov.sa

نبذة عن المجلة :

" المجلة السعودية في التدريب التقني والمهني" هي مجلة دورية محكّمة تصدر عن الإدارة العامة للبحوث والدراسات في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني؛ وتختص بنشر الإنتاج العلمي للباحثين في مجال تطوير التعليم التقني والتدريب المهني، وكذلك نشر الأوراق العلمية للندوات والمؤتمرات وملخصاتها. وتقبل المجلة البحوث الأصيلة في مجال اهتمامها التي لم يسبق نشرها؛ وذلك وفقاً لشروط وقواعد النشر المعتمدة، ويتم نشر الأبحاث بعد تحكيمها واعتمادها من هيئة التحرير، ويتحمل الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة المعلومات والمراجع الواردة في المواد المقدمة للنشر، وعدم الإخلال بأخلاقيات البحث العلمي في الاقتباس، وتُعبّر المواد المقدمة للنشر في المجلة عن آراء واستنتاجات مؤلفيها فقط دون أدنى مسؤولية على المجلة.

قواعد وضوابط النشر :

١. ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (٣٠) صفحة، متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي والمراجع.

٢. يقدم الباحث ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٣٠٠) كلمة.

٣. يضع الباحث مفاتيح لبحثه (Key Words) بعد الملخصين العربي والإنجليزي، لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث لتستخدم في التكشيف.

٤. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٢,٥) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

٥. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic) بحجم (١٦) للعناوين الرئيسية ١٤ للفقرات، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢).

٦. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic) بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠).

٧. تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic,) في جميع ثنايا البحث.

٨. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٩. يُكتب عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين والرتبة العلمية وجهة العمل والبريد الإلكتروني على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

١٠. ينظم البحث وفق التالي:

يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله، ثم يعرض منهجية بحثه، مع مراعاة تقسيم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم تعرض النتائج متضمنة الجداول والأشكال البيانية، ثم تختم الورقة العلمية بتوصيات إجرائية مرتبطة بأهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية الورقة العلمية باتباع أسلوب التوثيق المعتمد.

١١. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:

(American Psychological Association – APA – 6th ED)

١٢. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

١٣. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية، وفقاً للنظام التالي:

أ. إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم أو أسماء المؤلفين وعنوان المقالة وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب. إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن مستخدمي اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يُتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فيترجم إلى اللغة الإنجليزية، ثم يُتبع باسم الدورية التي نُشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيترجم إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د. توضع قائمة بالمراجع الإنجليزية بعد قائمة المراجع العربية متضمنة المراجع العربية المترجمة أو رومنتها وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

١٤. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر لجهة أخرى، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة.

١٥. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

١٦. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير أو من ينوب عنه.

١٧. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

١٨. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٩. تقبل الأوراق العلمية بصيغة MS Word فقط.

٢٠. تقدم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني: research@tvtc.gov.sa

في هذا العدد :

- **دراسة تقويمية لتطبيق الفصول الافتراضية في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وأثرها على جودة التدريب** **١**

  أ. محمد بن غانم الزغيبي — الكلية التقنية في بريدة
  د. عبد الله بن محمد الحميدان — الكلية التقنية في الرس

- **أنماط القيادة في الوحدات التدريبية في المملكة العربية السعودية** **٥٥**

  د. صالح يوسف الفرهود — الكلية التقنية بعرعر

- **ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وسبل تطويرها** **٧٤**

  فهد شجاع العنزي — الكلية التقنية بالدمام
  نايف جزاع الهذال — الكلية التقنية بالدمام
  فرح حسناوي حراثي — الكلية التقنية بالدمام

دراسة تقويمية لتطبيق الفصول الافتراضية في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وأثرها على جودة التدريب

أ. محمد بن غانم الزغيبي
الكلية التقنية في بريدة

د. عبد الله بن محمد الحميدان
الكلية التقنية في الرس

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية الى الوقوف على مدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية في الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ومدى توافق العمليات التدريبية المستخدمة في هذه الفصول مع معايير الجودة العالمية. وتحقيقاً لأهداف الدراسة فلقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وللوصول الى البيانات المطلوبة تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تضم جميع المتدربين الذين يتلقون تدريبهم من خلال الفصول الافتراضية والموزعين على (٢٠) كلية، بالإضافة الى اجراء مقابلات شخصية مع المشرفين على الفصول الافتراضية داخل الكليات المستقبلة للبث، كما تم إجراء مقابلات شخصية مع المدربين المكلفين بعملية التدريب عبر الفصول الافتراضية خلال فترة تطبيق الدراسة والتي اجريت في الفصل التدريبي الثالث من العام التدريبي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج؛ ففيما يخص مدى توافق العمليات التدريبية من خلال الفصول الافتراضية مع المعايير العالمية؛ فلقد اوضحت النتائج وجود تباين بين نتائج افراد العينة في هذا الجانب؛ حيث أكدت استجابات المتدربين على وجود توافق عالي ما بين العمليات التدريبية المستخدمة والمعايير العالمية، في حين أوضحت النتائج التي تم استقائها من المدربين والمشرفين وجود عمليات تتوافق مع هذه المعايير وأخرى تحتاج إلى تغيير أو تطوير. فيما يتعلق بمدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية في الكليات فلقد تفاوتت النتائج فيما يخص ذلك؛ فالهدف المتمثل في المساهمة في تحقيق مبدأ التدريب المستمر والتدرب الذاتي تحقق بنسبة (٧٢,٧٨٪) أما هدف «سد الاحتياج لتغطية الاحتياج التدريبي للوحدات التدريبية للمواد العامة (كمرحلة أولى)" فتحقق بنسبة (٩٣,١٪)، في حين أن هدف نشر ثقافة التدرب الإلكتروني قد تحقق بنسبة (٥٠,٢٪)، وهدف " تدريب المدربين والمتدربين على أحدث التقنيات المشهورة في مجال التدريب عن بعد"تحقق بنسبة (٤١٪)، أما الهدف الخاص برفع جودة أداء أعضاء هيئة التدريب وفق الأسس العلمية فلم يتحقق إلا بنسبة (٦,٨٪). ولقد خرجت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: الحرص على اختيار مدربين ومشرفين للقاعات التدريبية ذو كفاءة عالية في تسيير العملية التدريبية من خلال استخدام الفصول الافتراضية. بالإضافة الى ضرورة الاهتمام بالبنية التحتية للكليات المستقبلة للبث، ونشر مواد تعريفية حول هذا الأسلوب الحديث في التدريب.

Abstract :

This current study aimed to identify the extent of achieving the objectives of the application of virtual classrooms in technical colleges of the Technical and Vocational Training Corporation, and to what extent the training processes used in these classes agree with the international quality standards. In order to achieve the objectives of the study researchers designed a questionnaire as a tool to collect data from a sample of the study, which includes all the trainees who receive training through virtual classrooms, spread over (20) Colleges, In addition to conducting personal interviews with all the supervisors of the virtual classroom within the colleges receiving the broadcast, and also with all the trainers in charge of the training process through virtual classrooms totaling. After making sure of the reliability and validity of the study tools it has been applied in the third semester of the training year 1436/1437 AH. The study revealed number of results; regarding the extent of the training operations consensus through virtual classrooms with international standards; the results showed a contrast between the results of the sample in this aspect; where trainees responses confirmed the presence of high consensus between the training processes used and the international quality standards. The results were drawn from the trainers and supervisors showed that there are some operations conform to these standards, while others need to be changed or enhanced. Regarding the check of the extent of the objectives of the application of virtual classrooms in colleges, the results varied with respect to that; the aim contributing to the achievement of the principle of continuous training and self-training achieved by (72.78%). The goal of "bridging the need to cover the training requirement for General modules (first stage)" achieved by (93.1%), while the goal of spreading the culture of the e-learning has been achieved by (50.2%), and the goal of " training the trainers and trainees on the latest well-known techniques in the field of distance learning "achieved by (41%), while the goal of raise the performance quality of staff members in accordance with the scientific basis of quality, achieved by (6.8%). The study came up with several recommendations including: careful choice of classroom trainers and supervisors who have high efficiency in dealing with the training process in virtual classes. In addition to the need of attention to the infrastructure of the colleges receiving broadcasting, and publishing introductory material on this modern training method.

كلمات مفتاحية :

الكليات التقنية، معايير الجودة، المدربين، المشرفين، التدرب الالكتروني.

مقدمة :

من يسبر غور التاريخ يلحظ تنوع واختلاف الأدوات والأساليب التعلمية المستخدمة في المواقف التعليمية؛ والتي تستجيب لمتطلبات الفلسفات التعليمية والتربوية السائدة في المجتمعات الإنسانية، فلكل فترة متطلباتها واحتياجاتها التي تمتاز بها، الأمر الذي جعل تغيير وتطور الأدوات التعليمية لتحقيق المتطلبات والأهداف المتجددة أمراً ملحاً.

وبالعودة لزمننا الحاضر أو عصر التقدم التقني –كما يصفه البعض– والذي أصبح فيه استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية المختلفة أمراً مألوفا وشائعا في المواقف التعليمية؛ مما ساعد على زيادة التنوع في أساليب وأشكال التعليم وتطوره من تعليم تقليدي لا تتحقق أهدافه إلا من خلال تنفيذه في منشأة تعليمية إلى تعليم يمكن أن يقدم في أماكن متنوعة تتناسب وظروف المتعلمين ويحقق الأهداف الحديثة له.

والتعليم الالكتروني يعتبر أحد أهم الروافد الأساسية لتلبية المتطلبات التعليمية لعصرنا هذا ومن خلال التطور الذي صاحب استخدام شبكة الانترنت أصبح تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية يتم بشكل أكثر فاعلية (Aydin & Yuzer. ٢٠٠٦). وبعد التطور الملحوظ في مجال الاتصالات من جانب سرعة نقل البيانات وتحسن في جودة نقل الصوت والصورة إلى أي مكان في العالم، أضحت فكرة الاستعانة بتقنية الفصول الافتراضية في مجال التعليم والتدريب ممكنة وفعالة أكثر من أي وقت مضى.

والمقصود بالفصول الافتراضية هنا هو بيئة التعلم عبر الانترنت التي تتيح للمتعلمين والمعلمين التواصل بشكل متزامن باستخدام الصوت والصورة والمحادثة الكتابية والسبورات الذكية التفاعلية ومشاركة التطبيقات الحاسوبية وغيرها من المميزات التي تمكن المتعلمين من التفاعل مع المعلمين كما لو كانوا في حجرة الدراسة التقليدية؛ حيث يستطيع المشاركون أن يتحدثوا مع بعضهم البعض بالإضافة إلى تمكنهم من رؤية بعضهم عن طريق كاميرات الويب (Ettinger, et al., 2006).

وتنقسم الفصول الافتراضية إلى قسمين رئيسيين؛ أولهما يدعى بالفصول الافتراضية غير التزامنية (Asynchronous) وتسمى كذلك بأنظمة التعليم الذاتي (المبارك ١٤٢٥هـ؛ القحطاني ٢٠١٠م؛ الثبيتي ١٤٣٦هـ). ويمكن من خلال هذه الفصول أن يطلع الطالب على المادة التعليمية والتفاعل معها من خلال شبكة الانترنت. ولا تتقيد هذه الفصول بزمان أو مكان معين لأنها تستخدم برمجيات وأدوات غير تزامنية تسمح للمشاركين بها التفاعل معها دون التقيد بحدود الزمان والمكان. وتعتبر برامج مثل: برنامج Caroline، وبرنامج SchoolGen، وبرنامج WebCT، وبرنامج البلاك بورد Blackboard وغيرها من أشهر البرامج التي تستخدم هذا النوع. علماً بأن اغلب هذه البرامج تشترك باحتوائها على مجموعة من أدوات التأليف والنشر مثل: نشر المقررات الدراسية على هيئة صفحات HTML، وتنظيم الدروس على هيئات تتابعية, وإجراء المهام والاختبارات بأشكال مختلفة، وتنظيم سير الطلاب في المقرر وفق اعتبارات محددة، وتبادل الرسائل البريدية بين المشاركين, علاوة على وجود ساحات حوار للمناقشة، وتكليف الطلاب بالبحوث والفروض الدراسية وإرسالها الكترونياً، ومتابعة المعلم للطلاب فيما يخص المقرر عبر أدوات ووسائل مختلفة، وتصحيح وإعطاء درجات الاختبارات والفروض الدراسية بشكل آلي. (المبارك، ١٤٢٥هـ).

القسم الثاني من أقسام الفصول الافتراضية هي ما تسمى بالفصول الافتراضية التزامنية (Synchronous)، وهي مشابهه للقاعات الدراسية ولكن يشترط فيها تواجد المعلم والطلاب في نفس الوقت ولا يشترط تواجدهم في نفس المكان. والتعليم التزامني باستخدام هذه الفصول هو محاكاة لوظائف الفصول التقليدية. ويوجد عدد من البرامج التي تستخدم لغرض تفعيل الفصول الافتراضية التزامنية منها:

Adobe connect، Elluminate، Collaborate Saba, WebEx، . Wimba(السلوم، ٢٠١١). وتشير القحطاني (٢٠١٠) إلى أن اغلب هذه البرامج لها إمكانيات متشابهة مثل تمكن المعلم والطلاب من التحدث فيما بينهم، بالإضافة إلى مشاركة بعض البرامج المختلفة؛ فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم تشغيل عرض على جهازه وإتاحته لطلابه، كما يستطيع عرض بعض الأوراق والنصوص المكتوبة. بالإضافة إلى إمكانية الحوار والمناقشة علاوة على قدرة المعلم على التحكم بدخول وخروج الطلاب من حجرة الدراسة وإرسال الملفات إلى الطلاب. وهذه البرامج تمكن من تسجيل المحاضرات بالصوت والصورة مما يساعد على تلافي مشاكل انقطاع الإنترنت عن الطلاب، حيث يستطيع مشاهدة ما جرى أثناء المحاضرة في وقت لاحق.

كما تتميز الفصول الافتراضية بعدد من المزايا بعضها يتفوق على مزايا التعليم التقليدي من أهمها الانخفاض الكبير في تكلفتها مقارنة مع الفصول التقليدية، حيث لا تحتاج لقاعات دراسية أو ساحات مدرسية كما أنها لا تحتاج لمواصلات وأدوات مدرسية مكلفة، علاوة على إمكانية تغطيتها لعدد كبير من المتعلمين في مناطق جغرافية مختلفة وفي أوقات مختلفة. بالإضافة إلى إمكانية التوسع في قبول الطلاب في أعمار مختلفة. والسرعة العالية في التعامل والاستجابة وتقليل الأعباء على الإدارة التعليمية، فلا تحتاج إلى متابعة الحضور والغياب أو رصد الدرجات فكل ذلك يحدث إلكترونياً. كما يمكن الاستعانة عند توظيفها بكم كبير من الأسس المعرفية المسخرة للقاعات الافتراضية من مكتبات وموسوعات ومراكز البحث على الشبكة العالمية للمعلومات. علاوة على إمكانية فتح محاور عديدة في المنتديات وساحات النقاش الخاصة بالفصول الافتراضية؛ مما يشجع الطلاب على المشاركة دون خوف أو تردد. كما لا يمكن إغفال ميزة إمكانية إتمام عملية التعليم والتعلم بشكل أكثر حرية حيث أنها لا ترتبط بجدول معين فهي متاحة في أي مكان وأي زمان. علاوة على سهولة أتمتة الإدارة والحصول على المعلومات الراجعة وتحليلها. كما أن إدارة هذه الفصول لا تحتاج الى خبرة متقدمة في الحاسب من المعلم وأيضا على كيفية التعامل معها بالنسبة للطالب. علاوة على ميزة إعفاء المعلم من الأعباء الثقيلة بالمراجعة والتصحيح ورصد الدرجات والتنظيم مما يتيح له التفرغ لمهامه التعليمية المباشرة وتحسين الأداء والارتقاء بمستواه والتعامل مع التقنيات الحديثة والنهل من المعارف واكتساب المهارات والخبرات وغيرها من المزايا (المبارك، ١٤٢٥هـ). فكل هذه المزايا وغيرها الكثير تجعل من توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية أمراً مشجعاً يمكن من خلاله الإسهام في تلبية احتياجات المتعلمين بطريقة مريحة وفعالة. مما يجعلها أحد الخيارات المتاحة التي يتوقع لها نجاحا ونمواً في وقنا الحالي.

وفي المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني تم الاستعانة في عملية التدريب بتقنية الفصول الافتراضية بكلا شقيها التزامني وغير التزامني، وذلك سعياً لمواكبة التطورات الحديثة لعملية التدريب والتعليم وبالإضافة الى تحقيق الأهداف المرسومة من قبل المؤسسة من خلال تطبيق الفصول الافتراضية. ولاستخدام الفصول الافتراضية في عملية التدريب بشكل فعال يمكن من خلاله تحقيق أهدافه، لابد من الوقوف على الواقع الذي يتم فيه، من خلال دراسة وصفية تحليلية لمعرفة واقع تطبيق هذا النظام في عملية التدريب وذلك بالاستعانة بوجهات نظر اغلب المشتركين في عملية التدريب من خلال الفصول الافتراضية من مشرفين، ومدربين، ومتدربين.

مشكلة الدراسة :

مع الزيادة المستمرة في أعداد السكان والأوضاع الاقتصادية الراهنة؛ فإن معظم المؤسسات التعليمية الحكومية أو تلك الهادفة للربح في العالم تسعى لزيادة أعداد الطلاب في منشأتها سواءً كانت مجبرة على ذلك كالمؤسسات التعليمية الحكومية أو تسعى للكسب المادي مثل المؤسسات التعليمة الأهلية (Martens, et al. 2002). وهذا التوجه في زيادة أعداد الطلاب قد لا يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية لهذه المؤسسات. وبناءً على النقص في الإمكانيات فإن من ضمن الاقتراحات المطروحة لحل هذه المشكلة هو تقليل عدد ساعات الاتصال للطلاب. وهذا الحل يمكن أن يكون حلاً ناجحاً بشرط أن يتم المحافظة على جودة العملية التعليمية. ولن يتم تحقيق هذا الشرط إلا بوجود بديل فعال يمكن أن يغلق الفجوة التي يمكن أن يسببها نقص عدد ساعات الاتصال للطلاب

(Choy,2007)، و(Bodie, 2009). ومن هنا نشأت فكرة الاستعانة بالتقنية ممثلةً بالفصول الافتراضية التي من الممكن أن تكون حلاً مناسباً واقتصادياً لهذه المؤسسات التعليمية التي لا تستطيع توفير عدد كافٍ من ساعات الاتصال لطلابها بسبب قلة عدد كادر التدريس عندها أو عدم كفاية القاعات الدراسية وغيرها من الأسباب التي تمنع توفير العدد المطلوب من الساعات. كما أن التدريب والتعليم عبر شبكة الانترنت يساعد في تعزيز ودعم جودة وكفاءة التدريب وتدعيم وتنشيط بيئة التعلم. علاوةً على ذلك فهي تساعد على التغلب على العقبات التقليدية كاكتظاظ القاعات الدراسية، وضعف تأهيل المعلمين والقاعات الدراسية، بالإضافة إلى ضعف الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية وغيرها من العوائق التي قد تحد من جودة التعلم في الفصول التقليدية (رزق، ٢٠٠٩م).

وليست المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية بعيده عن هذه المشكلة وبشكل خاص في التعليم ما بعد الثانوي. حيث يوجد نقص عام تقريباً في عدد أعضاء هيئة التدريس والتدريب في الجامعات التابعة لوزارة التعليم والكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في كثير من التخصصات. وبناءً على هذا النقص الحاصل رأى القائمون على العملية التعليمية في هذه المؤسسات الاستعانة بالفصول الافتراضية التي من الممكن أن تساعدهم في حل المشاكل من هذا النوع. وتعتبر تجربة المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني من التجارب الرائدة في هذا المجال؛ حيث تعتبر من أوائل المؤسسات التي اهتمت بهذا الجانب وقامت بتفعيله لما له من مزايا كبيرة يتوقع أن تعود بالفائدة على المتدربين، بالإضافة إلى سد العجز الحاصل في عدد أعضاء هيئة التدريب في بعض الوحدات التابعة لها وخصوصاً النائية منها. ويتم حاليا استخدام الفصول الافتراضية في تدريب مواد الدراسات العامة للمتدربين في بعض الكليات التقنية للعجز الواضح في أعضاء هيئة تدريب هذه المقررات كما تمت الإشارة إليه سابقاً وأيضا لطبيعة هذه المقررات النظرية التي من الممكن التعامل معها باستخدام هذا النظام الحديث. وبالرغم من الجهود المبذولة من القائمين على الفصول الافتراضية في المؤسسة إلا أنه لا يمكن الحكم على نجاح التجربة من عدمها بشكل دقيق؛ حيث أنه وبالرغم من مرور ثلاث سنوات كاملة (٩ فصول تدريبية) على استخدام الفصول الافتراضية في التدريب إلا أنه لم يتم إجراء دراسة تقويمية شاملة –حسب علم الباحثين– يتم من خلالها التعرف على ما تحقق من أهداف تطبيقها في الكليات التقنية، وكذلك مناسبة ما يتم توظيفه من عمليات تدريبية في المواقف التدريبية المختلفة للحكم على فاعلية وجودة توظيفها على أرض الواقع وبشكل أمبيريقي؛ وذلك من أجل إيجاد تصور واضح عن واقع الفصول الافتراضية في الكليات التقنية لإصدار حكم صادق وموضوعي على فاعليتها وأثر استخدامها على جودة التدريب المقدم للمتدربين.

أهمية الدراسة :

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة، بدرجات متفاوتة، في تحقيق عدد من المكاسب على كل من المستوى التطبيقي والنظري التي يمكن إجمالها فيما يأتي:

١. إثراء أدبيات البحث في المجال التقني في المجتمع السعودي ذات العلاقة بالتعليم الإلكتروني والافتراضي ولاسيما أن الدراسات من هذا النوع تعد قليله نسبياً، وحديثة مقارنة بالمجالات التعليمية الأخرى.

٢. أنها الدراسة الأولى – حسب علم الباحثين – على مستوى الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني التي تقوم بدراسة تقويمية لبرنامج الفصول الافتراضية في الكليات التقنية.

٣. إن أهمية هذه الدراسة يكمن أيضاً في أن نوعية التدريب الذي يستخدمه المدربون – الفصول الافتراضية – هو موضع اهتمام المسؤولين في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

٤. تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في مركز التدرب الالكتروني ومصادر التدريب التابع للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني عن برنامج الفصول الافتراضية لمحاولة إزالة العقبات التي تواجه التطبيق المثالي لمثل هذه التقنية الحديثة.

٥. قد تسهم هذه الدراسة في إثراء البحث التربوي بدراسات في مجال تقنية الفصول الافتراضية في التعليم، وأيضا تفيد الباحثين المهتمين في البحث في هذه التقنية.

أهداف الدراسة :

١. تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

٢. قياس مدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية بالمؤسسة.

٣. تقييم عناصر العمليات التعليمية والتدريبية المستخدمة باستخدام معايير عالمية.

٤. المقارنة مع التجارب الدولية في تطبيق التدريب في الفصول الافتراضية.

٥. اقتراح توصيات بآليات تنفيذ محددة لتطوير الفصول الافتراضية ورفع جودتها.

أسئلة الدراسة :

تجيب هذه الدراسة عن السؤالين الرئيسيين التاليين:

١. ما مدى توافق العمليات التدريبية المستخدمة بالفصول الافتراضية بالكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ومعايير الجودة العالمية؟

٢. ما مدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية في الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني؟

حدود الدراسة :

- **الحدود الموضوعية :** يقتصر البحث على الكشف عن مدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية في الكليات التقنية بالمملكة، بالإضافة إلى التعرف على مدى موافقة العمليات التدريبية والتعليمية المستخدمة في الفصول الافتراضية في الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ومعايير الجودة العالمية.
- **الحدود المكانية :** تم تطبيق الدراسة في جميع الكليات التقنية التي يتم فيها استخدام الفصول الافتراضية في التدريب.
- **الحدود الزمانية :** تم تطبيق الدراسة –بحمد الله تعالى– في الفصل التدريبي الثالث من العام التدريبي ١٤٣٦ –١٤٣٧هـ.
- **الحدود البشرية :** تم تطبيق الدراسة على متدربي الفصول الافتراضية في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية في الفصل التدريبي الثالث من العام التدريبي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. بالإضافة إلى مدربي الفصول الافتراضية، كما شملت مشرفي برنامج الفصول الافتراضية في الكليات المشاركة في الدراسة .

الإطار النظري :

تعريف الفصول الافتراضية :

أُطلقت العديد من التسميات على الفصول الافتراضية. فهناك من سماها الفصول الالكترونية والفصول الذكية وفصول الشبكة العالمية للمعلومات والفصول التخيلية والفصول الافتراضية (المبارك، ١٤٢٥). وتعد الفصول الافتراضية إحدى التطبيقات الشائعة في وقتنا الحالي للتعليم القائم على الشبكات والنواة التي تبنى حولها الجامعات الافتراضية (الثبيتي، ١٤٣٦). وقد تعددت التعريفات التي تناولت الفصول الافتراضية، وفيما يلي استعراض لبعض تلك التعريفات:

يعرفها (كنسارة، ٢٠٠٨)، و (عبد الحافظ، ٢٠١٢) بانها غُرف خاصة مجهزة بأنظمة إلكترونية تعمل بوصلات واسلاك، أو باستخدام موجات قصيرة التردد, ترتبط عادة بالأقمار الاصطناعية, أو بوسائل اتصال أُخرى قد يكون الانترنت أحدها, بحيث تتيح التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم من ناحية, وبين المتعلمين انفسهم من ناحية اخرى, وبين عدة مدارس من ناحية ثالثة بالصوت والصورة من خلال عرض كامل المحتوى التعليمي على الهواء مباشرة أو بشكل غير مباشر. بينما يعرفها (خليف، ٢٠٠٩) بأنها وسيلة رئيسية لتقديم الدروس والمحاضرات عبر الانترنت وهي فصول دراسية ذكية يتوفر فيها العناصر الاساسية التي يحتاجها كل من المعلم والمتعلم وتعتمد على أسلوب التعلم التفاعلي، وهي تقنية متقدمة تعبر عن صورة المستقبل في عالم التدريب والتعليم بوجهٍ عام. أما فيدا (Veda ,2010) فيعرفها بأنها منصة اليكترونية لتقديم الدروس من خلال المعلم عبر بيئة تعلم افتراضية سواء في المدرسة أو خارجها مع امكانية الوصول للمتعلم في أي مكان بدون إعدادات مكلفة. وأيضاً وصول المتعلم إليها بسهولة وبدون تكاليف ضخمة. وقد عرفها (الثبيتي، ١٤٣٦هـ) بانها اسلوب تعليمي حديث ينقل المتعلم من النطاق التقليدي للمعرفة الى نطاق افتراضي أوسع على الشبكة العنكبوتية من خلال فصول إلكترونية تحتوي على ميزات تعليمية وتفاعلية متعددة، يستطيع من خلالها المتعلم الحصول على المادة التعليمية، والتجارب مع متطلباتها، والنقاش حولها مع شركاءه المتعلمين والمعلم والتفاعل مع محتواها في وقت محدد يسمى تزامني أو بدون تحديد وقت ويسمى غير تزامني.

أنواع الفصول الافتراضية :

١. الفصول الافتراضية غير التزامنية (Asynchronous) :

وتسمى ايضاً بأنظمة التعليم الذاتي (المبارك ١٤٢٥هـ) و (القحطاني ٢٠١٠م) و (الثبيتي ١٤٣٦هـ). ويمكن من خلال هذه الفصول أن يطلع الطالب على المادة التعليمية والتفاعل معها من خلال شبكة الانترنت. ولا تتقيد هذه الفصول بزمان أو مكان معين لأنها تستخدم برمجيات وأدوات غير تزامنية تسمح للمعلم والطالب بالتفاعل معها دون التقيد بحدود لزمان والمكان. وقد ذكر (المبارك، ١٤٢٥هـ) بعض البرامج التي تستخدم لهذا النوع من الفصول مثل:برنامج Claroline , و برنامج المقررات الدراسي Moodle ,وبرنامج SchoolGen , وبرنامج WebCT , وبرنامج البلاكبورد Blackboard . ويوجد الكثير من البرامج الاخرى التي من الممكن ان تساعد على إنشاء فصول افتراضية غير تزامنية غير التي ذكرت اعلاه. علماً أن اغلب هذه البرامج تشترك باحتواءيها على مجموعة من ادوات التأليف والنشر مثل: نشر المقررات الدراسية على هيئة صفحات HTML, وتنظيم الدروس على هيئة تتابعية, وإجراء الاختبارات والتمارين بأشكال مختلفة, وتنظيم سير الطلاب في المقرر حسب شروط معينة يتحكم فيها المعلم, ووجود ساحات حوار وساحات دردشة نصية, وتبادل الرسائل البريدية بين الطلاب بعضهم البعض وع المعلم, وتكليف الطلاب بالبحوث والواجبات وارسالها عبر الموقع, وتفقد المعلم لسير الطلاب في المقرر عبر أدوات مختلفة, وتصحيح الاختبارات والتمارين بشكل آلي. (المبارك, ١٤٢٥هـ)

٢ . الفصول الافتراضية التزامنية (Synchronous) :

وهي مشابهه للقاعات الدراسية ولكن يشترط فيها تواجد المعلم والطلاب في نفس الوقت ولا يشترط تواجدهم في نفس المكان. والتعليم التزامني باستخدام هذه الفصول هو محاكاة لوظائف الفصول التقليدية. ويوجد عدد من البرامج التي تستخدم لغرض تفعيل الفصول الافتراضية التزامنية منها : Wimba . WebEx, Saba , Elluminate , Adobe connect (السلوم, ٢٠١١).

وذكرت القحطاني (٢٠١٠) بأن اغلب هذه البرامج لها امكانيات متشابهة مثل تمكن المعلم من التحدث مع الطلاب والعكس, بعد اخذ الاذن. وأيضا بالإمكان مشاركة البرامج, فمثلاً يستطيع المعلم تشغيل عرض على جهازه وإتاحته لطلابه, كما يستطيع عرض بعض الأوراق من خلال استخدام برامج النصوص الحاسوبية. بالإضافة الى خاصية مشاركة البرامج, يوجد خانة للمناقشة النصية والتحكم بدخول وخروج الطلاب من غرفة الصف وارسال الملفات الى الطلاب وتكوين مجموعات للنقاش. وهذه البرامج تمكن من تسجيل المحاضرات بالصوت والصورة مما يساعد على تلافي مشاكل انقطاع الانترنت عن الطلاب في بعض الاحيان على بعض الطلاب, حيث يستطيع مشاهدة ما جرى اثناء المحاضرة في وقت لاحق من خلال التسجيل.

مزايا الفصول الافتراضية :

- وللفصول الافتراضية عدة مزايا من خلالها تفوقت على الفصول التقليدية كما ذكر (المبارك، ١٤٢٥هـ), ومن هذه المزايا:
- الانخفاض الكبير في التكلفة مقارنة مع الفصول التقليدية, حيث لا تحتاج لقاعات دراسية او ساحات مدرسية كما أنها لا تحتاج لمواصلات وادوات مدرسية مكلفة.
- تغطية عدد كبير من الطلاب في مناطق جغرافية مختلفة وفي أوقات مختلفة.
- إمكانية التوسع في عدد الطلاب وأعمارهم.
- السرعة العالية في التعامل والاستجابة وتقليل الأعباء على الإدارة التعليمية, فهي لا تحتاج الى متابعة الحضور والغياب أو رصد الدرجات فكل ذلك يحدث الكترونياً.
- الكم الكبير من الاسس المعرفية المسخرة للقاعات الافتراضية من مكتبات وموسوعات ومراكز البحث على الشبكة العالمية للمعلومات.
- فتح محاور عديدة في المنتديات وساحات النقاش الخاصة بالفصول الافتراضية، مما يشجع الطلاب على المشاركة دون خوف.
- أن عملية التعليم والتعلم لا ترتبط بجدول معين فهي متاحة في مكان واي زمان.
- لا تحتاج إدارة هذه الفصول الى خبرة متقدمة في الحاسب من المعلم وأيضا على كيفية التعامل معها بالنسبة للطالب.
- إعفاء المعلم من الاعباء الثقيلة بالمراجعة والتصحيح ورصد الدرجات والتنظيم مما يتيح له التفرغ لمهامه التعليمية المباشرة وتحسين الأداء والارتقاء بمستواه والتعامل مع التقنيات الحديثة والنهل من المعارف واكتساب المهارات والخبرات.

عوامل مساعدة لنجاح الفصول الافتراضية :

قامت دراسة المنتشري،(٢٠١١) بتصنيف العوامل التي من الممكن ان تساهم بإنجاح العملية التعليمية من خلال الفصول الافتراضية الى اربعة عوامل، مثل العوامل والمتطلبات التعليمية، والعوامل والمتطلبات التكنولوجية، والعوامل والمتطلبات التنظيمية

والادارية, ومتطلبات خاصة بالطلاب. ومن اهم العوامل والمتطلبات التعليمية:

١. اختيار المقررات التي من الممكن ان تساعد طبيعتها على تدريسها عبر الفصول الافتراضية مثل بعض المواد النظرية.
٢. اختيار انشطة وتدريبات مناسبة يمكن التعامل معها من خلال الفصول الافتراضية.
٣. توظيف هذه التكنولوجيا كجزء مكمل للأنشطة التعليمية.
٤. تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.
٥. استخدام اساليب التقويم المناسبة لمتابعتهم ومعرفة مدى تقدمهم.

اما العوامل والمتطلبات التكنولوجية فهي كالتالي:

١. امكانية استقبال وارسال الصوت من كلا الطرفين (المعلم والطالب).
٢. توفير البرمجيات اللازمة للتفاعل.
٣. توفير الاجهزة والمعدات التي تمكن العملية التفاعلية.
٤. اختيار مواقع ادارة التعلم الاحدث والمزود بأكثر البرمجيات التي تساعد على التفاعل.
٥. حماية وحفظ الحقوق الملكية لمنجزات الاساتذة على الشبكة.

وتنحصر العوامل والمتطلبات التنظيمية والادارية فيما يلي:

١. اعداد مواقع التعلم عن بعد وتنظيمها وترتيبها بشكل يساعد الطلاب على الاستفادة منها بأقصر الطرق وأسهلها.
٢. استقبال متطلبات الطلاب وتزويدهم بالخطة الدراسية والمواد التعليمية.

اما العوامل والمتطلبات خاصة بالطلاب فهي:

١. لابد ان يكون الطالب الذي يرغب بالالتحاق بأحد الفصول الافتراضية لديه الرغبة في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
٢. توفر المهارة اللازمة للقيام بذلك.
٣. وجود تصور ايجابي لديه نحو التعليم الالكتروني بشكل عام الذي يتطلب ان يكون الطالب لديه دافعية ذاتية لتعلم الفردي وعدم الاعتماد على المعلم كلياً في عملية التعلم.

الجودة في التعليم :

ظهر مفهوم الجودة (QUALITY) في ثمانينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية مع ارتفاع وتيرة التنافس الاقتصادي العالمي وغزو الصناعة اليابانية للأسواق العالمية. فالجودة مفهوم مقاولاتي بالأساس، يرتبط بالإنتاجية والمردودية وانتقل إلى مجال التعليم على اعتبار أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات والخبرات القادرة على الابتكار والإبداع واللذان بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور وتحسن من إنتاجها. (سليم،٢٠١٥م)

فيرى المهدي (٢٠١١: ٦) «أن مفهوم الجودة يتضمن معاني عديدة لعل أبرزها: تحقيق النتائج المستهدفة من لأداء، وانخفاض

نسبة الأخطاء في الأداء، وتخفيض تكاليف الأداء، وتسريع أداء الخدمات للمستفيدين، والتحسين المستمر في الأداء، وتقديم الخدمات في الوق المناسب والأمكنة المناسبة للمستفيدين، وتحقيق أهداف وتوقعات المستفيدين. وبإيجاز يمكن إيضاح أن المفهوم المعاصر للجودة يتضمن عنصرين أساسيين هما: مطابقة الخدمة أو المنتج لاحتياجات العملاء، والمطابقة مع مواصفات تصميم المنتج أو الخدمة.

والجودة كما تعرفها الجمعية الامريكية لضبط الجودة(ASQC) عبارة عن «الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتوج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية» وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير (ISO 9001) بأنها «مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادراً على تلبيتها». بينما تعرفها المؤسسة الاوروبية لإدارة الجودة(EOQC) بأنها «مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبية الاحتياجات المقدمة»

ويعرفها فريق البحث بأنها عبارة عن مجموعة من السمات والخصائص للخدمات التدريبية المقدمة من خلال الفصول الافتراضية والتي تجعلها قادرة على تلبية احتياجات متدربي الكليات التقنية. وتقاس هذه الجودة بالاستبانات الخاصة بالمتدربين، بالإضافة إلى مقابلات مدربي ومشرفي الفصول الافتراضية.

الجودة في التعليم :

ظهر مفهوم الجودة (QUALITY) في ثمانينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية مع ارتفاع وتيرة التنافس الاقتصادي العالمي وغزو الصناعة اليابانية للأسواق العالمية. فالجودة مفهوم مقاولاتي بالأساس، يرتبط بالإنتاجية والمردودية وانتقل إلى مجال التعليم على اعتبار أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات والخبرات القادرة على الابتكار والإبداع واللذان بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور وتحسن من إنتاجها. (سليم،٢٠١٥م)

فيرى المهدي (٢٠١١: ٦) «أن مفهوم الجودة يتضمن معاني عديدة لعل أبرزها: تحقيق النتائج المستهدفة من لأداء، وانخفاض نسبة الأخطاء في الأداء، وتخفيض تكاليف الأداء، وتسريع أداء الخدمات للمستفيدين، والتحسين المستمر في الأداء، وتقديم الخدمات في الوق المناسب والأمكنة المناسبة للمستفيدين، وتحقيق أهداف وتوقعات المستفيدين. وبإيجاز يمكن إيضاح أن المفهوم المعاصر للجودة يتضمن عنصرين أساسيين هما: مطابقة الخدمة أو المنتج لاحتياجات العملاء، والمطابقة مع مواصفات تصميم المنتج أو الخدمة.

والجودة كما تعرفها الجمعية الامريكية لضبط الجودة(ASQC) عبارة عن «الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتوج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية» وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير (ISO 9001) بأنها «مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادراً على تلبيتها». بينما تعرفها المؤسسة الاوروبية لإدارة الجودة(EOQC) بأنها «مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبية الاحتياجات المقدمة»

ويعرفها فريق البحث بأنها عبارة عن مجموعة من السمات والخصائص للخدمات التدريبية المقدمة من خلال الفصول الافتراضية والتي تجعلها قادرة على تلبية احتياجات متدربي الكليات التقنية. وتقاس هذه الجودة بالاستبانات الخاصة بالمتدربين، بالإضافة إلى مقابلات مدربي ومشرفي الفصول الافتراضية.

مفهوم الجودة في التعليم الالكتروني:

انه من المهم لنجاح كل نظام تعليمي الاعتماد على معايير جودة عالمية متفق عليها من قبل المؤسسات الرائدة في هذا المجال والالتزام بتطبيقها. ولذلك لابد ان يلبي التعليم الالكتروني بمتطلبات وشروط أساسية لتوفير النوعية وضمان الجودة فيه ومراقبتها، ومن أبرز هذه المتطلبات ما يلي: (المهدي، ٢٠١١م)

- توفير شروط أساسية في الطلبة الملتحقين بهذا النوع من التعليم لضمان مدخلات تعلمية مناسبة تملك الإمكانات النفسية والعقلية والجسمية.
- تخطيط البرامج التعليمية بحيث تقوم بنيتها على أفضل أنواع المعارف المعاصرة والمعلوماتية، وتكنولوجيا الاتصالات المرتبطة بالاحتياجات المجتمعية.
- استخدام تكنولوجيا الاتصالات، والمعلوماتية وأنواع المعارف المعاصرة استخداماً فعالاً وليس استخداماً شكلياً بحيث تساعد المتعلم على امتلاك المعارف والمهارات والتقنيات والمنهجية التي تمكنه من القدرة على الإنتاج والابداع.
- توفير شروط توعية التعليم والتعلم في المادة التعليمية، والوسائط التعليمية، والمعلم، وكافة البرمجيات التي تستخدم في هذين النظامين.
- تنفيذ البرامج التعليمية في نظامين التعلم عن بعد والتعليم المفتوح وفق مراقبة دقيقة، تمكننا من تنفيذ البرامج وفق أهدافها ومراقبتها من حالات التدني أو الخروج عن أهدافها الحقيقية.
- تقييم البرامج التعليمية المستخدمة في نظامي التعلم عن بعد والتعليم المفتوح في ضوء المستجدات الثقافية والاجتماعية.
- واستخلاص التغذية الراجعة من أجل إدخال الاصلاحات أو التطوير أولا بأول وبصورة مستمرة.
- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وكذلك شروط قبول الطلبة حرصاً على استمرار مدخلات توعية في الطلبة والمعلمين، لما لذلك من أثر على توعية المخرجات من الطلبة ومستوى أداء المدرسين.
- إعادة النظر في النظام الإداري والفني في نظام التعلم عن بعد والتعليم المفتوح بصورة مستمرة وتخليصها من كل الإعاقات والمناخات التي تعرقل توفير توعية التعليم للطلبة الملتحقين فيهما.
- اخضاع نظام التعلم عن بعد، وكذلك نظام التعليم المفتوح إلى إجراءات التقييم من أجل تشخيص نقاط القوة والضعف لتعزيز الأولى ومعالجة الثانية بصورة شاملة وموضوعية لتكون متوازنة مع المستجدات الثقافية والاجتماعية.

أهمية تطبيق الجودة في التعليم عن بعد :

يشير النجدي (٢٠١٢) الى أهمية تطبيق معايير الجودة على برامج التعليم الالكتروني واتباع المعايير العالمية المتفق عليها. ويرى ان التأكد من جودة هذه البرامج له دور في :

- تعزيز الثقة بكفاءة النظام ومصداقيته الأكاديمية، ومقدمة للاعتراف بشهادة هذا النوع من التعلم، واعتماده في المجالس والمنظمات والهيئات المحلية والعالمية.
- حماية المتعلمين من الالتحاق بمؤسسات تعليم عالٍ ذات مستوى متدن.

تسهيل حركة انتقال المتعلمين بين مؤسسات التعليم العالي العالمية.

معايير التعليم عبر الفصول الافتراضية :

في العقد الماضي من هذا العصر، اتضح النمو السريع للتعلم عبر الانترنت وفرص الحصول على المقررات الدراسية من خلال التعليم عن بعد. وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بالجودة التي لابد من ان تكون عليها هذه المقررات. بالإضافة الى زيادة التعمق في

فهم ما هو مطلوب ان يكون عليه المعلم والطالب لكي يكون دورهم فعال في عملية التعليم والتعلم. وايضاً كيفية تصميم دورة على شبكة الانترنت بحيث تكون مفيدة لدعم تقديم المعرفة واكتسابها. وايضاً اكتسب المسؤولين عن التعليم فهم أكبر حول سمات طلاب اليوم، الذين يملكون القدرة على الوصول الى المعلومة بشكل سهل عن طريق وسائل التقنية الحديثة.

فالدورات التي تقدم عبر الانترنت يجب ان تحتوي على محتوى منهج دراسي ذو جودة عالية، وأن تستخدم طرق سهلة وفعالة للطلاب للتفاعل مع المحتوى. ولابد من ان تكون ذو تصاميم جاذبة لاهتمام الطلاب. بالإضافة الى ذلك، لابد لهذه الدورات ان توظف التكنولوجيا التي تمكن المعلم من زيادة خبرات طلابه التعليمية عبر أدوات مثل: ملفات الفيديو، المواد التفاعلية، وروابط الى مواد معلوماتية ذات صلة بالدروس، وتدريب متزامن عبر الانترنت ذا جودة عالية من حيث الصوت والصورة.

ومن هذا المنطلق قامت بعض المؤسسات التعليمية العالمية بدراسة احتياجات ضبط الجودة في تقديم الدروس من خلال الانترنت سواءً التزامنية وغير التزامنية والتي من خلالها يمكن التأكد من الوصول الى الأهداف المنشودة لتقديم هذه الدروس. فعلى سبيل المثال قام مجلس التعليم في الجنوب الأمريكي (Southern Regional Education Board) في ٢٠٠٦ بوضع معايير للجودة خاصة بالدروس عبر الانترنت (Standards for Quality Online Courses). ولقد قاموا بوضع معايير خاصة لكل من: المحتوى، تصميم المحتوى التعليمي، تقييم الطلاب، والتقنية المستخدمة، وتقويم الدروس وادارتها. كما أصدر نفس المجلس معايير خاصة بالمدرس الذي يدرس عبر الانترنت (Standards for Quality online teaching) وركزوا فيها على الاستعدادات الأكاديمية للمدرس، ومدى المامه بالمادة العلمية، وامتلاكه للمهارات اللازمة للتدريس عبر الانترنت. كما تفحص قدراته على وضع الخطط والتصميم واستخدامه الاستراتيجيات التي تشجع الطلاب على التعلم النشط والتفاعل والمشاركة في بيئة التعلم عبر الانترنت. وعلى نفس النمط في ٢٠١١م قامت الجمعية الدولية للتعلم عبر الانترنت (International Association for K–12 Online Learning) بإصدار نسختين ايضاً من المعايير لتعلم عبر الانترنت. واحدة خاصة بالدروس والأخر بالمدرس ايضاً. وركزت على نفس المحاور التي تناولها مجلس التعليم في الجنوب الأمريكي. ولكنها راعت التطور الكبير الحاصل في التقنية وما تقدمها من أدوات ووسائل ساعدت في تسهيل عملية التعليم والتعلم عبر الانترنت.

الدراسات السابقة :

ومن الدراسات الحديث التي اهتمت بموضوع تطبيق نظام الفصول الافتراضية في التعليم, دراسة (الثبيتي ١٤٣٦هـ) والتي هدفت الى التعرف على المعوقات التنظيمية, الفنية, والمادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين, وايضاً التعرف على ابرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على هذه المعوقات, وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات فنية وتنظيمية ومادية تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. وكان أبرز هذه المعوقات كثافة اعداد الطلاب في الفصل وضعف تشجيع التعليم بواسطة التكنولوجيا وقلة تدريب المعلمين على استخدام الفصول الافتراضية في التدريس، بالإضافة الى ضعف التجهيزات التقنية في المدارس ونقص الدعم الفني لها. كما هدفت دراسة (نتو، ٢٠١١م) الى التعرف على ماهية الفصول الافتراضية، وتحديد المتطلبات التقنية والبشرية والتنظيمية والتعليمية، والتعرف على درجة توافر هذه المتطلبات لتوظيفها في تدريس الرياضيات عبر الفصول الافتراضية. ومن هذه المتطلبات، ضرورة توفير أجهزة حاسوب حديثة بكافة ملحقاتها (كاميرات فيديو وسماعات وميكروفونات) ومتصلة بشبكة انترنت عالية الجودة ودعم فني متواجد في حال الحاجة اليه، مع تحفيز أعضاء هيئة التدريس مادياً وتقليل الأعباء الوظيفية عليهم للمشاركة في الفصول الافتراضية. بالإضافة الى توفير ادلة ارشادية حول كيفية التعامل مع الفصول الافتراضية. اما (القحطاني، ٢٠١٠م) فقد هدفت دراستها الى التعرف على أهمية الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد، والتعرف على

الصعوبات التي تحد من استخدامها في هذا البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز. واظهرت هذه الدراسة تأييد وموافقة اغلب أعضاء هيئة التدريس استخدام نظام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز، وكذلك موافقة اغلبهم على أهمية استخدامها في العملية التعليمية بشكل خاص. كما أظهرت نتائجها بعض صعوبات استخدام نظام الفصول الافتراضية، ومن أهمها: بطء شبكات الاتصال وانقطاعها المستمر في بعض المناطق، وضعف البنية التحتية لها مما يعيق استمرار العملية التعليمية بشكل جيد، وتكرار حدوث الاعطال الفنية في الفصول الافتراضية. وايضاً هدفت دراسة (شبات ومشتهي، ٢٠١٠م) الى التعرف على المعوقات والعقبات التي تواجه استخدام تقنية الفصول الافتراضية في العملية التعليمية في جامعة القدس المفتوحة. واتبعت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة واعتمدت في جمع البيانات على ما نشرته الجامعة من بيانات بالإضافة الى تقارير الطلاب حول استخدام هذه التقنية. وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها: أن عدم ثبات اداء البنية التحتية (الحاسوب والانترنت والتيار الكهربائي) في قطاع غزة تشكل اهم العوائق في تطوير العملية التعليمية من خلال تقنية الفصول الافتراضية. وبينت الدراسة ايضاً عدم اقتناع بعض الموظفين بالجامعة سواءً الاداريين أو الأكاديميين بجدوى هذه التقنية وخوف البعض من ان تكون هذه التقنية تؤدي الى الاقصاء الوظيفي او تهديد لسلطتهم. واوصت الدراسة بضرورة تبني ادارة الجامعة استراتيجية واضحة للعمل على تطوير البنية التحتية في الجامعة بالإضافة الى تكثيف الندوات وورش العمل والمؤتمرات التي تهدف الى نشر ثقافة الفصول الافتراضية بشكل خاص والتعليم الالكتروني بشكل عام. وفي دراسة (لخليف ٢٠٠٩م) تم من خلالها تقويم تجربة الفصول الافتراضية في مرحلة الثانوية العامة في فلسطين؛ واشتملت العينة على ١٠٠ طالب وطالبة و ٥٠ معلما ومعلمة يقومون بتقديم الدروس عبر تلك الفصول الافتراضية, وتوصلت الدراسة الى ان استخدام الفصول الافتراضية أدى الى زيادة قدرة المعلم على ايصال المعلومة, واستخدام التقنيات الحديثة الموجودة في الفصول, وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب, وأن استخدامها لا يحتاج الى خبرة كبيرة في الحاسب الالي, بل يؤدي الى زيادة مهارات استخدام الحاسب الالي, وزيادة دافعية التعلم والتحصيل العلمي عند الطلاب. أما من ناحية السلبيات والصعوبات في استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والطلبة فتمحورت حول انشغال الطلاب احياناً بالمحادثات الكتابية الجانبية بينهم البعض، وبالقيام بالتصفح لمواقع الانترنت التي ليس لها علاقة بموضوع الدرس. اما (الزهراني، ٢٠٠٩م) فقد أجرى دراسة وصفية هدفت الى التعرف على مدى امكانية تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس مواد التربية الاسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية ومدى توافر الامكانات الادارية والمالية والكوادر البشرية المدربة التي لها القدرة على تطبيق هذه التقنية في التدريس، وايضا التعرف على مدى المام المعلمين في الوسط التعليمي والتربوي بأهمية هذه التقنية وهل يمكن أن تتناسب مع أهداف ومحتوى مواد التربية الاسلامية. استخدم الباحث اداة الاستبيان لجمع المعلومات من عينة الدراسة ١٥٥ مشرف تربوياً من جميع انحاء المملكة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة الى أن ادارات التربية والتعليم توفر دعم اداري من خلال قسم يهتم بشؤن التعليم الالكتروني ولكن يوجد قصور في التجهيزات وأعمال الصيانة والبنية التحتية اللازمة التي يفترض ان تتواكب مع تطبيق هذه التقنية. أظهرت الدراسة ايضاً الماماً مشجعاً واتجاه ايجابياً نحو تطبيق الفصول الافتراضية وخصوصاً في المرحلة الثانوية والمتوسطة بالترتيب. حيث بينت هذه الدراسة أن تطبيق تقنية الفصول الافتراضية لا يتناسب مع خصائص الطلاب في المرحلة الابتدائية. اما باركر (Parker,2007) فقد حاول اكتشاف السمات والصفات التي يتمتع بها معلمي كلية المجتمع بمدينة سان فرانسسكو في ادارة الفصول الافتراضية. واشتملت عينة البحث على ١١ معلماً تتراوح اعمراهم بين ٣٩ و٦٢ سنة وكانت خبرتهم العملية بين ١٧ و٣٠ عام، واعتمد الباحث على المقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات. وكان من ضمن مواضيع الاسئلة المطروحة على أفراد العينة المؤهل التعليمي والتدريبي، وفكرتهم عن التربية الانمائية، وعن كافة المميزات والتقنيات والمهارات التي ساعدتهم على ادارة الفصول الافتراضية، وعن اهم المميزات والصعوبات التي واجهتهم خلال الانتقال من المرحلة التقليدية الى مرحلة الفصول الافتراضية. واظهرت نتائج هذه الدراسة أن الالتزام وتحمل المسؤولية والمعرفة الواسعة والترغيب عند التدريس ووعي وإدراك اهداف العملية التعليمية من أكثر الوسائل التي يستطيع المعلم من خلالها جذب وترغيب الطلاب في التعليم عبر الفصول الافتراضية وزيادة تحصيلهم الدراسي. وقد

قام ريتش وآخرون (Rich, et al., 2009) بدراسة تقويمية وصفية لتجربة جامعة اثينا بولاية الاباما في الولايات المتحدة الامريكية في استخدام ادوات تعليمية جديدة مثل خدمة الفصول الافتراضية وخدمة الويكي. واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة والمعلمين, وكانت أداة الدراسة هي الاستبيان والتي تم من خلالها معرفة كافة نقاط القوة والضعف في تطبيق خدمة الويكي و الفصول الافتراضية المتزامنة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدداً من الصعوبات التي أعاقت تطبيق هذه التقنيات بشكل جيد ومنها عدم تواصل الطلاب مع زملائهم ومع معلميهم في بادي الأمر، كما اظهرت نتائج أن ما يقارب ٥٠ ٪ من الطلاب شعروا بحالة عدم ارتياح من تطبيق هذه التقنية كونها جديدة ولا تتلاءم مع ما يتم تطبيقه في الفصول التقليدية ، وتوصلت النتائج أيضاً إلى نجاح هذه التقنية في التعليم من خلال نجاح معلمي الكليات في تطبيقها وإيجاد الطرق الفعالة لممارستها ويتضح هذا جليا من خلال أراء وتفاعل الطلبة والمعلمين مع هذه التقنيات على الرغم من إخفاقها في بادئ الأمر. كما كان لتقنية الفصول الافتراضية المتزامنة النجاح ذاته من خلال استخدام المحاضرات عن بعد وكذلك السبورات الإلكترونية والمناقشات الافتراضية والوسائل التعليمية الإلكترونية والأدوات المساعدة الافتراضية، وقد ساعد جميع ما سبق في تعزيز استخدام هذه التقنية في التعليم عن بعد بنجاح.

وقد اجرى بودي (Bodie, 2009) دراسة هدفت إلى استكشاف مدى تفاعل المعلم مع المتعلمين في العملية التعليمية ومع وسائل الاتصال في الفصل الافتراضي، والتي تؤثر على مفاهيم وأراء المشاركين في العملية التعليمية وبشكل إيجابي على نتائج هذا التعلم بالجامعة العامة بولاية جنوب كاليفورنيا، وتضمنت هذه الدراسة عنصرين هامين هما سلوكيات المعلم و الوسيلة المستخدمة في التواصل مع المتعلمين. فقد افترضت هذه الدراسة أن البعد الأساسي في هذه العملية هو سلوك المعلم اللفظي وغير اللفظي و الذي له النصيب الأكبر في التأثير على العملية التعليمية أكثر من البعد الثاني والذي تضمن الوسيلة التعليمية، وشملت عينة الدراسة ٥٠٠ طالباً في مادة علم النفس وعلى عدد من المعلمين، واستخدمت الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات ومنها الملاحظة والاستبيان والمقابلة والاختبار لقياس الأثر وتم تقسيم الطلاب في فصلين إلى أربعة مجموعات ، فصل استخدمت فيه الطريقة التعليمية التقليدية و الآخر تم تعليمه باستخدام تقنية الفصول الافتراضية، وتضمنت المجموعة الاولى على ١٤٥ طالب و المجموعة الثانية على ١٥٤ طالب والمجموعة الثالثة على ١٣٥ طالب والمجموعة الرابعة على ١٤٢ طالب وجميعهم خضعوا إلى اختبار قبلي ،وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عالي من التفاعلية والارتباط بين سلوكيات المعلم وبين الوسيلة التعليمية والتي أسهمت في زيادة رضا المتعلمين، وذلك من خلال أراءهم نحو هذه التقنية ،كما أكدت النتائج على أهمية سلوكيات المعلم التفاعلية في تقريب وجهة نظر المتعلم ونفسيته من الوسيلة أو التقنية التعليمية الجديدة عوضا عن الفصول التقليدية ومنهجية التقاء المعلم بطلابه غير المجدية في بعض الأحيان لخجل المعلم أو انخفاض صوته .وفي دراسة اجراها شيليز (Shyles 2002,) في جامعة نيو اورليانز بولاية انديانا في الولايات المتحدة الامريكية. واشتملت عينة الدراسة على فئة معينة من كافة المؤسسات والأفراد المهتمين بتطوير أنظمة التعليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم صعوبات التعليم الالكتروني في الفصل الافتراضي هي غياب الانضباط والمسؤولية والأمانة العلمية، وتشير النتائج إلى حدوث غش وتدليس وعدم انضباط في عمليات الحضور والامتحانات كما أن برامج الفصول الافتراضية مكلفة ماديا وخاصة ما يتعلق بالبنية التحتية التكنولوجية المتقدمة لتوصيل الخدمة التعليمية الالكترونية. وأشار المبارك (١٤٢٥) نقلاً عن (العمري، ١٤٢٤) الى تجربة جامعة كاليفورنيا ، حيث قام الأساتذة في هذه الجامعة بعمل مقارنة بين مخرجات التعليم عن بعد باستخدام الشبكة العالمية للمعلومات مع مخرجات التعليم التقليدي. وقد تم تقسيم مجموعة مكونة من ٢٣ طالب بصورة عشوائية الى مجموعتين وتم تدريسهم مادة الإحصاء بالطريقتين التقليدية وطريقة التعليم عن بعد. وقد نتج عن الدراسة تفوق مجموعة التعليم عن بعد بنسبة ٢٠٪ عن المجموعة التقليدية في اختبارين، بالإضافة الى أن مجموعة التعليم عن بعد سجلوا نسبة اتصال أكبر مع بعضهم ومع المدرس. وعلاوةً على ذلك فقد ذكر طلاب مجموعة التعليم عن بعد أن الدراسة كانت أكثر مرونة وأنهم حققوا فهماً جيداً لمادة الدرس. وفي الجانب الفنلندي، اجرى كل من تيري ونيفجي(Tirri & Nevgi 2000) دراسة بعنوان اتجاهات الطلاب

نحو الدراسة في الجامعة الافتراضية. وهدفت هذه الدراسة فحص اتجاهات طلبة جامعة هيلسينكي المفتوحة الافتراضية. وهي جامعة تتيح بيئة تعلم على الشبكة العالمية للمعلومات. وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أبرزها: تطبيق منهج بناء التعلم بواسطة الشبكة العالمية للمعلومات كان له فوائد أكثر من الأضرار . وأوصت الدراسة بضرورة وضع الفروق الفردية بين الطلاب في الحسبان عند تخطيط وتطبيق بيئة التعلم في الفصول الافتراضية. أما في إنجلترا، فقد اجرى مندي (Mende,1999) دراسة بعنوان اتجاهات الطلاب في كلية انجليزية نحو الدراسة عن طريق (WebCT). وهدفت الدراسة تقييم تجربة تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الفصول الافتراضية في جامعة كامبريان (Cambrian). وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها: أن أغلبية افراد العينة وجدت التجربة إيجابية بالنسبة لهم. وعبروا عن إعجابهم بمرونة التعلم على الشبكة العالمية للمعلومات. وعلى العكس من ذلك فقد أبدى بعض المستجيبين عدم اقتناعهم بالتجربة.

التعليق على الدراسات السابقة :

تنوعت الدراسات والتجارب السابقة الذكر في تناولها فيما يخص توظيف الفصول الافتراضية في حجرة الدراسة أو في والمؤسسات التعليمية والتدريبية، وكما اتضح من الاستعراض السابق فلقد تم التركيز على الدراسات والتجارب التي لها علاقة مباشرة او شبة مباشرة بموضوع واسئلة الدراسة الحالية، مع محاولة انتقاء ما هو حديث منها قدر المستطاع. وبقراءة سريعة لهذه الدراسات اتضح ان اغلبها يوكد على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في مجال التعليم والتدريب للتطوير وتحسن العملية التعليمية وحل الكثير من المشاكل المتعلقة بالعملية التعليمية، كما تنوعت اهداف الدراسات السابقة العربية منها والاجنبية من ناحية المواضيع التي تبحثها. فبعض الدراسات ركزت على تقييم تجربة الفصول الافتراضية في التعليم بينما ركزت دراسات أخرى على دراسة واقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم، في حين ركزت بعض الدراسات على أثر استخدام هذه الفصول على التحصيل الدراسي. كما تنوعت العينات المستهدفة في هذه الدراسات والتجارب فالبعض يستهدف الطلاب والبعض الآخر المعلمين أو المشرفين مما ساهم في بناء أدوات الدراسة الحالية ومناقشة النتائج الخاصة بها، وبالرغم من تنوع هذه الدراسات والتجارب وشمولها لعناصر كثيره ذات علاقة بالفصول الافتراضية إلا أنه لم يتم إجراء دراسة أو تجربه بهذا الشمول كما هو الحال في هذه الدراسة من خلال تناولها لعدد كبير من العناصر والمحاور ذات علاقة بالتدريب من خلال الفصول الافتراضية لقياس ما تحقق من أهداف تطبيق للفصول الافتراضية في الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، كما أن في اختيار معايير عالمية متنوعة وشهيرة لتقييم العمليات التعليمية والتدريبية المستخدمة في التدريب يزيد من ثقة النتائج التي ستقدمها وسيزيد من مصداقية هذه الدراسة، علاوة على أن تنوع مصادر الحصول على المعلومات من متدربين ومدربين ومشرفين واختلاف وتنوع أدوات الدراسة التي تم توظيفها يزيد من تميز هذه الدراسة وتفردها ويساهم في سد النقص في مثل هذه المواضيع الهامه.

مجتمع وعينة الدراسة :

أولاً– مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من متدربي الفصول الافتراضية في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية في الفصل التدريبي الثالث من العام التدريبي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. والبالغ عددهم ٢٣٠٤ متدرباً، بالإضافة إلى مدربي الفصول الافتراضية، والبالغ عددهم ٢٩ مدرباً كما شملت مشرفي برنامج الفصول الافتراضية في الكليات المشاركة في الدراسة والبالغ عددهم عشرون مشرفاً.

ثانياً– عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من جميع المتدربين المسجلين في الفصول الافتراضية الخاصة بشعب مقررات المواد العامة التي يتم التدريب عليها في الكليات التقنية (اللغة الإنجليزية العامة، الثقافة الإسلامية، الفيزياء، الرياضيات، اللغة العربية، السلوك الوظيفي، والتوجيه المهني) ولقد بلغ عدد الذين شاركوا بتعبئة الاستبانة الخاصة بالدراسة ٢١٠٢ متدرباً. كما تشمل العينة من جميع مدربي الفصول الافتراضية ومشرفيها في جميع الكليات ولقد تم إجراء المقابلات مع ٢٧ مدرباً و١٧ مشرفاً. وتم تطبيق أدوات الدراسة في نفس الوقت على عينة الدراسة في الفصل التدريبي الثالث من العام التدريبي ١٤٣٦–١٤٣٧ هـ.

أدوات الدراسة :

يعتمد هذا البحث على الأدوات الآتية:

- استبانة للمتدربين حول الفصول الافتراضية، وتم تصميمها بعد الدراسة النظرية، ومراجعة الدراسات والمعايير والبحوث السابقة.
- مقابلة شخصية شبه منظمة لمدربي ومشرفي الفصول الافتراضية في الكليات حول الفصول الافتراضية، تحتوي على أسئلة سيتم تحديدها مسبقاً، مع إمكانية التعديل حسب الملائم وقت تنفيذ المقابلة، إما بإعطاء التفسيرات أو إعادة الصياغة، وتم تصميمها من خلال الاطلاع على الأطر النظرية حول موضوع الدراسة والأدوات المتوفرة بهذا الخصوص.

منهج الدراسة وخطواتها :

١ . منهج الدراسة :

للتعبير عن الظاهرة كمياً (Quantitatively) وكيفياً (Qualitatively) فسيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة المشكلة وأهدافها ومتغيراتها. ويقوم على أساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بالظاهرة موضع الدراسة بشكل دقيق وعملي، ويعتمد على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من عناصر تدور حول سبر أغوار ظاهرة معينة والتعرف على حقيقتها بشكل أمبيريقي وعلى أرض الواقع. كما يتعدى المنهج الوصفي التحليلي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها، وتم توظيف هذا المنهج في الدراسة الحالية من خلال الأدوات الآتية:

أولاً: فيما يخص مدربي الفصول الافتراضية والمشرفين على الفصول الافتراضية في الكليات فسيتم استخدام المقابلة الشخصية شبه المقننة كأداة لجمع المعلومات منهم، وتعتبر المقابلة الشخصية من الطرق الرئيسية لجمع المعلومات في البحوث النوعية؛ والتي يمكن من خلالها الحصول على معلومات قد لا يمكن الحصول عليها من خلال توظيف غيرها من أدوات البحث، فعن طريقها يستطيع الباحث أن يتعرف على أفكار ووجهات نظر الآخرين كما تمكنه من إعادة بناء الأحداث التي لم تتم ملاحظتها بشكل مباشر. (العبد الكريم، ١٤٣٣هـ)، (عبيدات وعبدالحق وعدس، ٢٠٠٤)، ين (Yin, 1991)، داير (Dyer, 1995)، قال وآخرون (Gall et. al, 1996)، كفيل (Kvale, 1996)، فونتانا وفري (Fontana & Frey, 2000)، كنج وهوروكس (King, N. & Horrocks, C. 2012)، كفال وبرنكمان (Kvale, Brinkmann, 2013). وتعتبر المقابلة من الأدوات التي تناسب الأبحاث الجديدة والفريدة من نوعها والتي تتطلب التعمق من الباحث، كيرلنجر (Kerlinger, 1973)، براون وكلارك (Braun, Clarke, 2013) مما يجعلها من الأدوات المفيدة لهذا البحث.

ولقد كان الهدف من إجراء المقابلات هو التوصل إلى معرفة رأي المدربين الافتراضيين والمشرفين على الفصول الافتراضية في الكليات بمدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية، ومدى توافق العمليات التدريبية المستخدمة ومعايير الجودة العالمية. وقد أتاحت المقابلات للباحث فرصة جيدة للاستماع إلى وجهات نظر أفراد العينة وتفسيراتهم، وتحليل هذه المعلومات بشكل تفصيلي، ولأن المقابلة من نوع شبه مقنن، فقد تمكن الباحث من تغيير صياغة الأسئلة المحددة سلفا، وتعديل ترتيبها وحذف بعضها، وإضافة أسئلة جديدة وفق مجريات المقابلة والمعلومات التي تم جمعها، ووفق آراء افراد العينة حول الموضوع المطروح. ولكي يتحقق الهدف من تطبيق هذه الأداة تم القيام بالإجراءات الآتية:

١ . تصميم دليل المقابلة :

وهي الخطوة التي تأتي بعد أن يتم تحديد الهدف من المقابلة (العساف، ١٤١٦هـ)، و(العساف، ٢٠٠٣)، ولقد احتوى دليل المقابلة على أسئلة تم اعدادها للتطبيق، مع إمكانية التعديل عليها، إما بإعادة الصياغة أو إعطاء التفسيرات. ولقد تم تصميم الدليل من خلال الاطلاع على الأطر النظرية المتعلقة بموضوع البحث والأدوات المتوافرة بهذا الخصوص. بالإضافة إلى المعايير التي يتم استخدامها لمثل هذا الغرض وهي:(International Society for Technology in Education [ISTE] National Education Standards for Teachers (2008))، (National Standards for Quality Online Courses [iNACOL], (2011))، (International Association for K–12 Online Learning (iNACOL): National Standards for Quality Online Teaching (2010))، (Southern Regional UNESCO: ICT Competency Standards for Teachers (2008))،

Education Board (SREB): Standards for Quality Online Teaching (2006))، (Southern Regional Education Board (SREB): Standards for Quality Online Courses (2006))، (National Education Association (NEA): Guide to Teaching Online Courses (2016))، (National Education Association (NEA): Guide to Online High School Courses (2016))، (Idaho State Board of Education: Idaho Standards for Online Teachers (2010)). وبعد إعداد الدليل الأوّليّ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين إذ طلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة أسئلة المقابلة مع أهداف الدراسة بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة، وإضافة أو حذف ما يرونه من أسئلة أخرى يرون أنّها تتعلّق بأهداف البحث. ولقد اشتمل دليل المقابلة الخاص بالمدربين على ثلاث محاور رئيسية هي محور الاستعداد للعملية التدريبية ويشتمل على قسمي التخطيط واعداد المادة العلمية وتطوير واعداد المدربين، أما المحور الثاني فتم تخصيصه لتطوير واعداد المدربين، في حين ركز المحور الثالث على تقويم العملية التدريبية. فيما تكون دليل المقابلة الخاص بالمشرفين من ثلاثة محاور أولها يركز على الاعداد للتدريب، بينما يركز المحور الثاني على العملية التدريبية، في حين خصص المحور الثالث للإدارة والدعم الفني.

٢. الدراسة الأولية للمقابلات :

قبل إجراء المقابلات قام فريق البحث بتطبيقها على عدد من اعضاء هيئة التدريب والمشرفين؛ وذلك للتأكد من صياغة الأسئلة ودلالتها اللفظية، ومدى ارتباطها وصلتها بتحقيق الهدف من إجراء المقابلة، ومدى قدرة مجري المقابلة على إجرائها وعدم الوقوع في مواقف سلبية تحرجه أو تحرج من تتم مقابلته ويمكن أن تؤثر على صدق البحث (العساف, ١٤١٦) ريتشي وآخرون (Ritchie, et. al., 2013). ولقد تمت هذه المقابلات بكل سلاسة ولم يواجه فريق البحث أي مشكلات أو أخطاء توجب تغيير أي بند من بنود المقابلة.

ولقد تم اجراء (٤٦) مقابلة (٢٩) منها مع للمدربين و(١٧) للمشرفين وتمت مقابلة كل مدرب ومشرف على حده ضمانا للخصوصية وفي الأوقات المناسبة بالنسبة لهم وتراوحت كل مقابلة ما بين (٤٥) إلى (٦٠) دقيقه، كما تم تسجيل كافة المقابلات كي تسهل من عملية فريق البحث في التحليل.

ثانياً: فيما يخص متدربي الفصول الافتراضية فتم استخدام الاستبانة (من إعداد الباحثين) لتحقيق أهداف البحث والمتمثلة في قياس مدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية، ومدى توافق العمليات التدريبية المستخدمة ومعايير الجودة العالمية، وتعتبر الاستبانة أحد أشهر وأهم الأدوات البحثية وأكثرها استخداماً خصوصاً عند استهداف ظاهرة محددة من خلال عينة بحثية كبيره (العساف، ٢٠٠٦م) كما هو الحال في هذه الدراسة، وتم بناء الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

١. تحديد المحتوى :

بعد تحديد الهدف من الاستبانة تم تحديد المحتوى الخاص بها من خلال:

١. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

٢. الرجوع إلى الكتب المنهجية المتخصصة والاطلاع على الشروط العلمية اللازمة لتصميم الاستبانات.

٣. استطلاع آراء المختصين والمراجع والبحوث المتخصصة لاختيار المعايير العالمية التي يجب الاعتماد عليها لتصميم اقسام الاستبانة المختلفة، ولقد اتفقت هذه الآراء والمراجع على المعايير الآتية:

(International standards for quality online courses, 2011) (Standards for quality online courses, 2006) (National Education Association Standards, 2016)

ومن ثم تم تحديد محاور الاستبانة الأربعة والتي تكونت في بدايتها من محور التصميم والمحتوى التدريبي، يليها محور التقنية، أما ثالث المحاور فيتناول التقويم والاختبارات، أما المحور الأخير فيركز على الممارسات التدريبية. ولقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي:(موافق تماما – موافق – محايد – لا اوافق – لا اوافق مطلقاً) ليختار المتدرب إحداها حسب درجة موافقته على العبارة في كل محاور الاستبانة، حيث يتم اعطاء الدرجات الآتية: (٥) درجات للإجابة موافق تماما، (٤) درجات للإجابة موافق، (٣) درجات للإجابة محايد، (٢) درجة للإجابة لا اوافق، (١) درجة للإجابة لا اوافق مطلقاً.

٢. صياغة مفردات الاستبانة :

بعد تحديد محاور الاستبانة، تم صياغة مفرداتها في عبارات تصف الواقع بالنسبة لكل محور ، وتقتصر كل عبارة على واقع واحد، وقد بلغ عدد الفقرات ٤٠ فقرة، ولقد احتوى كل محور من محاور الاستبانة على عشر فقرات تغطي جوانب المحور الخاص بها.

٣. صدق الأداة :

من أجل التأكد من صدق الاستبانة تم استخدام الطرق الآتية:

- الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على ١٠ من أساتذة الكليات والمختصين، وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة ولقد اتفق جميع المحكمين على مناسبة كافة فقرات ومحاور الاستبانة للأهداف التي وضعت من أجلها ولم يتم تغيير أي من فقرات أو محاور الاستبانة.
- صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: للوقوف على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة فلقد تم –بعد موافقة المحكمين على صدق الأداة– اعتماد (٤٠) عبارة في أداة الدراسة، وبعد ذلك جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٢٠٠) استبانة لقياس مدى صدقها، ومن ثم تم حساب الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي له، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط:

(الجدول ١-١. معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له).

المحور الأول : التصميم والمحتوى التدريبي		المحور الثاني : التقنية والدعم الفني والإداري		المحور الثالث : التقويم والاختبارات		المحور الرابع : لممارسات التدريبية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٠	١	**٠,٧٧	١	**٠,٧٣	١	**٠,٧٩
٢	**٠,٨٤	٢	**٠,٧٧	٢	**٠,٧٨	٢	**٠,٨٣
٣	**٠,٨٣	٣	**٠,٧٨	٣	**٠,٧٣	٣	**٠,٧٧
٤	**٠,٧٢	٤	**٠,٦٩	٤	**٠,٧٨	٤	**٠,٧٩
٥	**٠,٨٠	٥	**٠,٧٦	٥	**٠,٧٦	٥	**٠,٧٤
٦	**٠,٧٧	٦	**٠,٧٦	٦	**٠,٨٣	٦	**٠,٧٦
٧	**٠,٨٠	٧	**٠,٨١	٧	**٠,٨١	٧	**٠,٨٣
٨	**٠,٧٧	٨	**٠,٧٩	٨	**٠,٨٠	٨	**٠,٨٣
٩	**٠,٨١	٩	**٠,٧٦	٩	**٠,٧٧	٩	**٠,٨٧
١٠	**٠,٧٨	١٠	**٠,٧٤	١٠	**٠,٧	١٠	**٠,٨٧

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كما اتضح من الجدول السابق فمعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمى اليه تراوحت ما بين (٠,٨٤-٠,٧٢) لعبارات المحور الاول ، وما بين (٠,٨٤-٠,٧٦) للمحور الثاني ، وبين (٠,٨٣-٠,٧٣) للمحور الثالث كما تراوحت معاملات ارتباط المحور الرابع بين (٠,٨٧-٠,٧٤) واتضح ان جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمى اليه كانت لها دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية ٠,٠١ وتشير هذه المعاملات الى توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة .

(جدول ١-٢. معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة).

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الارتباط
١	التصميم والمحتوى التدريبي	١٠	**٠,٩٢
٢	التقنية والدعم الفني والإداري	١٠	**٠,٩٣
٣	التقويم والاختبارات.	١٠	**٠,٩٣
٤	الممارسات التدريبية.	١٠	**٠,٩٣

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

من الجدول السابق يتضح ان معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة تراوحت (٠,٩٢- ٠,٩٣) وان قيم معاملات الارتباط مرتفعة ولها دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة .

٤. ثبات الأداة :

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بالجدول التالي:

(جدول ٢-١ معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة).

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الارتباط
١	التصميم والمحتوى التدريبي	١٠	٠,٩٣
٢	التقنية والدعم الفني والإداري	١٠	٠,٩٢
٣	التقويم والاختبارات.	١٠	٠,٩٣
٤	الممارسات التدريبية.	١٠	٠,٩٤
	معامل الثبات الاجمالي	١٠	٠,٩٨

من الجدول السابق يتضح ان معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٩٢ – ٠,٩٤)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلى للاستبانة = ٠,٩٨ وهي قيم عالية تشير الى ان محاور الاستبانة تتمتع بالثبات اللازم لعملية التحليل الاحصائي مما سبق يدل على الاستبانة لها قدر كبير من الثبات يجعلنا نثق في النتائج المترتبة على هذا الاستبيان.

الأساليب الإحصائية :

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات الاستبيان وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية للاستبانة بناء على استجابات أفراد عينة البحث.

٢. معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي.

٣. معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.

٤. معادلة المدى، وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة من عبارات الاستبانة؛ حيث يتم اعطاء الدرجات الآتية: (٥) درجات للإجابة موافق تماما، (٤) درجات للإجابة موافق، (٣) درجات للإجابة محايد، (٢) درجة للإجابة لا اوافق، (١) درجة للإجابة لا اوافق مطلقاً.

ويتم تقدير قيمة المستوط الحسابي لمقياس ليكرت الخماسي طبقاً للمعيار التالي :-

- اذا كانت قيمة المتوسط ما بين (١- اقل من ١,٨٠) تكون درجة التطبيق " منخفضة جدا"
- اذا كانت قيمة المتوسط ما بين (١,٨٠- اقل من ٢,٦٠) تكون درجة التطبيق " منخفضة ".
- اذا كانت قيمة المتوسط ما بين (٢,٦٠- اقل من ٣,٤٠) تكون درجة التطبيق " متوسط "
- اذا كانت قيمة المتوسط ما بين (٣,٤٠- اقل من ٤,٢٠) تكون درجة التطبيق " عالية "
- إذا كانت قيمة المتوسط ما بين (٤,٢٠-٥) تكون درجة التطبيق " عالية جدا".

مصطلحات الدراسة :

الفصول الافتراضية (Virtual Classrooms) :

تعرف الفصول الافتراضية بأنها منصة الكترونية لتقديم الدروس من خلال المعلم عبر بيئة تعلم افتراضية سواء في المدرسة أو خارجها مع امكانية الوصول للمتعلم في أي مكان بدون إعدادات مكلفة. وأيضاً وصول المتعلم إليها بسهولة وبدون تكاليف ضخمة، فيدا (Veda 2010,). ويعرفها الثبيتي (١٤٣٦هـ) بانها اسلوب تعليمي حديث ينقل المتعلم من النطاق التقليدي للمعرفة الى نطاق افتراضي أوسع على الشبكة العنكبوتية من خلال فصول إلكترونية تحتوي على ميزات تعليمية وتفاعلية متعددة، يستطيع من خلالها المتعلم الحصول على المادة التعليمية، والتجارب مع متطلباتها، والنقاش حولها مع شركاءه المتعلمين والمعلم والتفاعل مع محتواها.

ويعرفها فريق البحث اجرائياً من واقع تجربة الكليات التقنية بانها قاعات دراسية مجهزة بوسائط الكترونية توفر بيئة تعليمية تفاعلية تجمع المدرب والمتدرب افتراضياً من خلال الاتصال المباشر وغير المباشر عبر الانترنت. من خلال هذا الاتصال يتم قراءة الدرس وأداء الواجبات وإنجاز المهمات باستخدام مجموعة من الادوات التي تشمل المحادثات الصوتية والكتابية والعروض التقديمية والسبورات الالكترونية.

الجودة : (Quality)

الجودة كما تعرفها الجمعية الامريكية لضبط الجودة (ASQC) عبارة عن "الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتوج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية" وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير (ISO 9001) بأنها "مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادراً على تلبيتها". بينما تعرفها المؤسسة الاوروبية لإدارة الجودة(EOQC) بأنها "مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبية الاحتياجات المقدمة"

ويعرفها فريق البحث بأنها عبارة عن مجموعة من السمات والخصائص للخدمات التدريبية المقدمة من خلال الفصول الافتراضية والتي تجعلها قادرة على تلبية احتياجات متدربي الكليات التقنية. وتقاس هذه الجودة بالاستبانات الخاصة بالمتدربين، بالإضافة إلى مقابلات مدربي ومشرفي الفصول الافتراضية.

الكلية التقنية : (Technical College)

تعرف المادة الخامسة والعاشرة في (اللائحة الأساسية للكليات التقنية, ١٤٢٣هـ, ص٣-٤) الكلية التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني المهني بأنها مصدر من مصادر الثقافة والمعرفة تعمل على هدي الشريعة الإسلامية، وتقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بتوفير التعليم التقني العالي والنهوض بالبحث العلمي والقيام بالتأليف والترجمة والنشر وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصها، وتتكون كل كلية من عدد من الأقسام والتخصصات العلمية والمراكز المساندة.

متدربو الكلية التقنية :

هم المتدربون في الكليات التقنية والذين يدرسون مقررات (اللغة الإنجليزية العامة، الثقافة الإسلامية، الفيزياء، الرياضيات، اللغة العربية) من خلال الفصول الافتراضية.

مدربو الفصول الافتراضية :

هم المدربون الذين يقومون بالتدريب على مقررات (اللغة الإنجليزية العامة، الثقافة الإسلامية، الفيزياء، الرياضيات، اللغة العربية) من خلال الفصول الافتراضية في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية.

مشرفو الفصول الافتراضية :

هم المشرفين الذين يقومون بالإشراف على تدريب مقررات (اللغة الإنجليزية العامة، الثقافة الإسلامية، الفيزياء، الرياضيات، اللغة العربية) من خلال الفصول الافتراضية في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

السؤال الأول : ما مدى توافق العمليات التدريبية المستخدمة بالفصول الافتراضية بالكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ومعايير الجودة العالمية؟

تنوعت المعايير المستخدمة في الدراسة الحالية لتشمل عناصر متعددة ذات علاقة بالتدريب من خلال الفصول الافتراضية؛ فاشتملت على معيار التصميم والمحتوى التدريبي، بالإضافة إلى معيار الإعداد للعملية التدريبية، علاوة على تناولها لمعيار التقويم والاختبارات، والممارسات التدريبية، كما خصصت معياراً للتقنية والدعم الفني والإداري، بالإضافة إلى اشتمالها على معايير فرعية منبثقة من المعايير الخمسة الرئيسية سابقة الذكر؛ ليصل المجموع الكلي للمحاور المتناولة في الدراسة لأحد عشر محوراً وذلك من أجل سبرٍ أفضل لأغوار العناصر المستهدفة في الدراسة.

وبشكل اجمالي قبل الدخول بالتفاصيل يتضح من نتائج الدراسة ان الاهتمام بتقديم خطة وتوزيع واضح للبرنامج التدريبي بالإضافة الى توفير تغذية راجعة للطلاب من خلال تقديم إجابات نموذجية للاختبارات والواجبات التي تطرح على الطلاب اثناء الفصل التدريبي كان بارزاً وواضح من استجابات المتدربين على أسئلة الاستبانة وهو ما أكده المدربين في اجاباتهم على الأسئلة التي تتعلق بالإعداد للتدريب من حيث حرصهم على تقديم خطة تتوافق مع الخطة التي تتوافق مع الخطة التدريبية للمقرر. بالإضافة الى رفع هذه الخطة على موقع البلاك بورد لاطلاع المتدربين عليها. وايضاً من ناحية الاستعداد للتدريب فقد اتفق جميع المدربون انهم يحرصون على التنسيق مع مشرفي الفصول الافتراضية في الكليات التي يدرب فيها للتأكد من جاهزية القاعات التدريبية ونظام الفصول الافتراضية قبل بدء البث. وهذا الامر يعتبر من الشروط الهامة التي يجب الاهتمام بها لرفع جودة التدريب. اما من ناحية الممارسات التدريبية داخل الفصول الافتراضية، فيرى المتدربون، رغم اختلاف طريقة التواصل (بالصوت والصورة) بين المدرب والمتدرب عما هو معتاد، ان المدربين حريصين ويحثون متدربيهم على المشاركة والتفاعل مع الأنشطة والشروحات المقدمة في القاعات التدريبية. بالإضافة الى ترك مساحة زمنية كافية للمتدربين للمناقشة وطرح تساؤلاتهم. اما ما يتعلق بمعيار جودة التقويم والاختبارات، فيقر المتدربون ان الاختبارات المقدمة لهم مرتبطة بالمحتوى المقدم لهم بالإضافة الى ان مواعيدها كانت دقيقة ومحددة مسبقاً، ويمكن هذا الامر الى ان البرنامج معد بشكل دقيق وان المدربون يتبعون هذه الخطة بشكل احترافي مما ينعكس في النهاية على جودة التدريب. ومن حيث جودة الدعم الفني والإداري والتقني المصاحب لهذا لبرنامج، يتضح من خلال إجابات المشرفين ان الدعم الفني المقدم من مركز التدرب الالكتروني ومصادر التدريب كان مميزاً ويفي بجميع المتطلبات التي يحتاجها البرنامج، وبنسبة اقل ولكنها تعتبر عالية يثني

المشرفون على الجهود المقدمة من قبل الإدارات والاقسام في الكليات في هذا الجانب. اما من جانب المتدربون فيتضح انهم على قادرون على التعامل مع التقنية المستخدمة في هذا البرنامج، بالإضافة الى الدورات التي من الممكن ان تزيد من حصيلتهم التدريبية في مهارات الحاسب الآلي اللازمة للتدرب من خلال الفصول الافتراضية.

ونظراً لاشتراك بعض استجابات أفراد العينة (استبانات المتدربين، مقابلات المشرفين، والمقابلات الخاصة بالمدربين) في التصدي لأسئلة الدراسة؛ حيث أنه تم توظيف الأدوات بحيث تتناول المحاور الخاصة بالمعايير من زوايا مختلفة ووجهات نظر تتناسب والدور الذي يقوم به كل فرد من افراد العينة فيما يتعلق بالظاهرة المستهدفة، ولتحقيق هذا الهدف فسيتم تناول كل معيار على حده ومن ثم التطرق لاستجابات افراد العينة التي تناولت هذا المعيار حتى يكون ترابط بين الاستجابات عند مناقشة العناصر التي يناقشها كل معيار.

المعيار الأول : التصميم والمحتوى التدريبي :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات معيار " **التصميم والمحتوى التدريبي** " كأحد محاور تطبيق الفصول الافتراضية من وجهة نظر المتدربين، ثم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما في الجدول رقم (١-٣).

(الجدول رقم ٣-١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المتدربين حول محور التصميم والمحتوى التدريبي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي).

١.المحور الأول. التصميم والمحتوى التدريبي (استجابات المتدربين)						
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	ترتيب العبارة	درجة التطبيق
١	يتم تقديم خطة وتوزيع واضح للبرنامج التدريبي.	٣,٨٦	١,١١	٧٧,٢	١	عالية
٨	يتم توفير اجابات نموذجية للاختبارات والواجبات المقدمة في البرنامج التدريبي.	٣,٨٦	١,١٤	٧٧,٢	٢	عالية
٢	تتوافق متطلبات البرنامج التدريبي مع الأهداف الخاصة به.	٣,٧٦	١,١٠	٧٥,٢	٣	عالية
٣	الأهداف الخاصة بالمقرر مناسبة وقابلة للتحقيق.	٣,٧٥	١,١٣	٧٥	٤	عالية
١٠	هنالك توافق ما بين الأهداف والمحتوى التدريبي.	٣,٧٠	١,٢١	٧٤	٥	عالية
٩	تتناسب الطرق التدريبية المستخدمة مع المحتوى التدريبي.	٣,٦٨	١,١٥	٧٣,٦	٦	عالية
٧	هنالك تسلسل منطقي للدروس وما يتم تقديمة خلال البرنامج التدريبي.	٣,٦٧	١,١٠	٧٣,٤	٧	عالية
٥	المحتوى التدريبي المقدم مميز ويتناسب مع احتياجات المتدربين.	٣,٦٧	١,١٨	٧٣,٤	٨	عالية
٤	يتم تزويدنا بمصادر تعليمية اضافية تساعد على اثراء البرنامج التدريبي.	٣,٥٨	١,٢٢	٧١,٦	٩	عالية
٦	المحتوى قابل لأن يعرض بكامله من خلال الفصول الافتراضية.	٣,٥٣	١,٢٤	٧٠,٦	١٠	عالية
المجموع الكلي للمحور الأول: التصميم والمحتوى التدريبي		٣,٧٠	٠,٩٠	٧٤	.....	عالية

وكما يتضح من الجدول (١-٣) فإن درجة تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص التصميم والمحتوى التدريبي كانت بدرجة "عالية" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٩٠) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١,١٠- ١,٢٢) وجميعها أكبر من الواحد الصحيح مما يشير الى تباين استجابات افراد عينة الدراسة من المتدربين حول تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص التصميم والمحتوى التدريبي. وكانت اعلى ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور ما يلي:

جاء في الترتيب الاول من حيث درجة تطبيق التصميم والمحتوى التدريبي العبارة الخاصة بـــ" يتم تقديم خطة وتوزيع واضح للبرنامج التدريبي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦) ونسبة مئوية بلغت (٧٧,٢ ٪) ، ودرجة عالية من التطبيق اما في الترتيب الثاني فقد جاءت الفقرة الخاصة بـــ" يتم توفير اجابات نموذجية للاختبارات والواجبات المقدمة في البرنامج التدريبي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦) ونسبة مئوية (٧٧,٢٪) ودرجة عالية من التطبيق ، اما في الترتيب الثالث فقد جاءت الفقرة الخاصة ب" تتوافق متطلبات البرنامج التدريبي مع الأهداف الخاصة به " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) ونسبة مئوية (٧٥,٢٪) وكانت درجة تطبيق هذه الفقرة عالية. بينما كانت اقل ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول هذا المحور كما يلي:

جاء في الترتيب الثامن الفقرة الخاصة بـــ" المحتوى التدريبي المقدم مميز ويتناسب مع احتياجات المتدربين " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧) ونسبة مئوية بلغت (٧٣,٤٪) ودرجة عالية من التطبيق، اما في الترتيب التاسع فجاءت الفقرة الخاصة بـــ " يتم تزويدنا بمصادر تعليمية اضافية تساعد على اثراء البرنامج التدريبي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨) ونسبة مئوية (٧١,٦٪) ودرجة عالية من التطبيق، اما الفقرة " المحتوى قابل لأن يعرض بكامله من خلال الفصول الافتراضية " في الترتيب الاخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣) ونسبة مئوية (٧٠,٦٪) .

اما باقي فقرات محور التصميم والمحتوى التدريبي فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٧ – ٣,٧٥) وجميعها بدرجات تطبيق عالية؛ مما يعطي إشارة للجهد الجيد المبذول من المدربين حسب الإمكانات المتاحة، ويعتبر التصميم والاهتمام بالمحتوى التدريبي من العناصر الرئيسية التي ينبغي الاهتمام بها لما له من تأثير كبير على بقية العناصر ذات العلاقة بالتدريب الأمر الذي يساهم بإنجاح التدريب من خلال الفصول الافتراضية (المنتشري، ٢٠١١م). وبالرغم من هذه النتيجة "العالية" بحسب استجابات المتدربين؛ إلا أنه لا يمكن تجاهل النسبة الباقية والتي تحتاج إلى مزيد من العناية من قبل المدربين، بالإضافة إلى انتباه ومتابعة المشرفين لبحث ومعالجة الأسباب التي قللت نسبة هذا المعيار ومحاولة تفادي الأسباب التي أدت لهذا النقص، وذلك من أجل المساهمة في تطوير هذه التجربة.

المعيار الثاني : الإعداد للتدريب :

فيما يتعلق بالمعيار الثاني "**الاعداد للتدريب**"؛ أظهرت نتائج المقابلات ذات العلاقة **بالتخطيط واعداد المادة العلمية** (الجدول رقم ٤-١) أن جميع المدربين – وكما أكد نسبة عالية من المتدربين في القسم المخصص للمعيار الأول – يقومون برفع ملف على نظام البلاك بورد موضحاً فيه الخطة التدريبية الموزعة على الفصل التدريبي لكي يطّلع المتدربون عليها، بالإضافة إلى أن نفس النسبة من أفراد العينة يرون أن هنالك اتفاق ما بين خططهم التدريبية والخطط التدريبية الخاصة بالمقررات التدريبية، كما أن كافة أفراد العينة يقومون بالتنسيق مع مشرفي الفصول الافتراضية في الكليات التي يدربون فيها للتأكد من جاهزية القاعات التدريبية ونظام الفصول الافتراضية قبل بدء البث، من ناحية أخرى فلقد أظهرت النتائج أن (١٠,٣٪) من أفراد العينة سبق لهم الاطلاع على المهام الخاصة بالمدربين الافتراضيين المشتمل على

الجدول رقم ٤- ١ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدربين حول محور الاعداد للتدريب.

٢,١. المحور الثاني. الاعداد للتدريب (اجابات المدربين)			
		السؤال	النسبة
التخطيط واعداد المادة العلمية	١	هل سبق لك الاطلاع على دليل ضوابط وإجراءات الفصول الافتراضية أو المهام الخاصة بالمدربين الافتراضيين؟ إذا كانت اجابتك بنعم فهل تقوم بتنفيذ جميع المهام؟ (النسبة لمن أجابوا بنعم).	١٠,٣ ٪
	٢	هل تقوم برفع ملف على نظام البلاك بورد موضحاً فيه الخطة التدريبية الموزعة على الفصل التدريبي لكي يطّلع المتدربين عليها؟	١٠٠ ٪
	٣	هل تتفق خطتك التدريبية مع الخطة التدريبية الخاصة بالمقرر التدريبي؟	١٠٠ ٪
	٤	ما مدى امتلاكك للمهارات التقنية التي تساعدك على التدريب من خلال الفصول الافتراضية؟	٦٥,٥ ٪
	٥	هل تقوم بالتنسيق مع مشرفي الفصول الافتراضية في الكليات التي تدرب فيها للتأكد من جاهزية القاعات التدريبية ونظام الفصول الافتراضية قبل بدء البث؟	١٠٠ ٪

دليل ضوابط وإجراءات الفصول الافتراضية كما أن نفس النسبة يقومون بتنفيذ المهام المناطة بهم كما هو موضح بالدليل؛ مما يؤكد على ضرورة توفير نسخ من الدليل للنسبة الكبيرة الباقية من المدربين والتأكد من معرفة المدربين للمهام المناط بهم تنفيذها، أما فيما يخص المهارات التقنية فلقد أكد (٦٥,٥٪) من افراد العينة امتلاكهم للمهارات التقنية اللازمة للتدريب من خلال الفصول الافتراضية؛ مما يعني ضرورة تدريب النسبة الباقية من افراد العينة على هذا النوع من المهارات ليكونوا قادرين على أداء واجباتهم بشكل لأكثر فاعلية (المبارك، ٢٠١١م)

فيما يتعلق بالقسم الثاني من المعيار والذي يركز **على تطوير واعداد المدربين** (الجدول رقم ٤-٢)؛ أظهرت النتائج أن (٦٨,٩٪) من أفراد العينة يقومون بالتواصل والتشاور فيما بينهم من أجل تحسين التدريب من خلال الفصول الافتراضية؛ ومن الممكن تطوير وتوجيه هذا النوع من التواصل ليكون تحت اشراف مركز التدريب أو المشرفين المختصين للتأكد من جودة الاقتراحات وفاعليتها قبل تنفيذها، أما فيما يخص بقية إجابات افراد العينة؛ فقد اتضح

الجدول (٤-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدربين حول محور تطوير واعداد المدربين.

٢،٢ ٠ تطوير واعداد المدربين (اجابات المدربين)			
		السؤال	النسبة
تطوير واعداد المدربين	١	ما الأساليب التي تستخدمها من أجل تطوير أدائك التدريبي من خلال الفصول الافتراضية؟	_
	٢	هل يساهم مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب بتطوير المدربين الافتراضيين بشكل مستمر؟ إذا كانت اجابتك بنعم فيرجى ذكر بعض الأمثلة.	٦,٨٪
	٣	هل تقوم بالتواصل مع زملائك (المدربين، المشرفين، مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب) من أجل تحسين التدريب من خلال الفصول الافتراضية؟	٦٨,٩٪
	٤	هل سبق لك حضور دورة تدريبية في مجال التدرب الإلكتروني من خلال المؤسسة ومركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب؟	١٠٠ ٪
	٥	هل تعتقد أن الدورات (الداخلية، الخارجية) والاجتماعات المقدمة من خلال المؤسسة ومركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب كافية لتطوير المدربين الافتراضيين؟	٦,٨٪

أن جميع أفراد العينة سبق لهم حضور دورة تدريبية في مجال التدرب الإلكتروني من خلال المؤسسة ومركز التدرب الالكتروني ومصادر التدريب، وبالرغم من هذه النتيجة إلا أن عدد قليلاً (٦,٨٪) من افراد العينة يرون أن الدورات والاجتماعات المقدمة من خلال المؤسسة ومركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب كافية لتطوير المدربين الافتراضيين، كما أن نفس النسبة من المشاركين في الدراسة يعتقدون بأن مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب يساهم بتطوير المدربين الافتراضيين بشكل مستمر حيث يذكر أحد أفراد هذه النسبة أن مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب يقدم الدورات التدريبية والافتراضية بشكل دوري وكاف للتطوير ويوافقه في ذلك زميل آخر ويضيف بأن المشرف الخاص بالمقرر والمكلف من مركز التدرب الإلكتروني يقدم له ما يكفي من معلومات لتطوير أداءه، إن هذا النسبة الكبيرة من المدربين الذين يرون عدم كفاية التأهيل والدورات المقدمة لهم جاءت لتصادق على النسبة السابقة من المدربين (٤٤,٥٪) الذين اشاروا لعدم امتلاكهم للمهارات التقنية التي تساعدهم على التدريب من خلال الفصول الافتراضية، مما سيؤثر بالتالي على مردودهم التدريبي وبقية الواجبات المناط بهم تنفيذها.

فيما يتعلق بالأساليب التي يستخدمها المدربون من أجل تطوير أدائهم التدريبي من خلال الفصول الافتراضية فلقد أشار (٦٢٪) منهم أن قراءة الدراسات والكتب في المجال هي المساهم الأكبر في تطوير أدائهم بينما يرى (٦,٨٪) منهم أن الدورات المقدمة لهم تعتبر كافيه للتطوير، فيما يرى (٣١٪) من افراد العينة لا يقومون بأي إجراء لكي يطوروا من أدائهم في هذا المجال؛ ولعل هذه النسب تؤكد على ضرورة زيادة جرعات التدريب المخصصة من قبل مركز التدرب الالكتروني ومصاد التدريب لتطوير وتحفيز المدربين لتوجيههم بطريقة ممنهجة ومدروسة لتطوير قدراتهم.

بالنسبة لنتائج المقابلات مع المشرفين المتواجدين في الكليات المستقبلة للبث فيما يخص نفس المعيار (معيار الاعداد للتدريب) (الجدول ٤-٣)، نجد ان الغالبية منهم (٨٢ ٪) -وعلى النقيض من المدربين- سبق له ان اطلع على دليل ضوابط وإجراءات الفصول الافتراضية والتي تتضمن المهام الخاصة بالمشرفين في الكليات المستقبلة. وجميع الذين قاموا بالاطلاع على هذا الدليل وصفوه بالوضوح والسهولة. ولكن من ناحية تطبيق جميع ما جاء فيه على الواقع؛ فالأغلبية ذكروا ان عملية التطبيق تعتمد بشكل كبير على الإمكانيات المتوفرة في الكلية التي يشرفون عليها؛ وكما أشار (الزهراني، ٢٠٠٩م) في نتائج دراسته فضعف الإمكانات يؤدي بالتأكيد إلى ضعف في المخرجات النهائية لبرامج الفصول الافتراضية؛ مما يؤكد على أهمية توفير البيئة المناسبة للتدريب للوصول إلى الهدف النهائي.

اما ما يخص خدمات الانترنت في الكلية المستقبلة للبث فقد ذكر (٨٢ ٪) من المشرفين انها جيدة وكافية ويمكن الاعتماد عليها في عملية التدريب عن طريق الفصول الافتراضية. وكان هناك اتفاق من الجميع على ان البلاك بورد (Blackboard) مفيد وفعال عند سؤالهم عن البرامج المستخدمة في ايصال محتوى المقررات للمتدربين. اما ما يخص البرامج المستخدمة في عملية القاء المحاضرات المباشرة، فقد كان هناك انقسام على الأفضلية بين البرنامج المستخدم حالياً الكولابوريت (Blackboard Collaborate) والبرنامج المستخدم سابقاً الويبيكس (WebEx). فـ (٤١ ٪) من المشرفين يفضلون الويبيكس(WebEx) بسبب سهولة استخدامه وثباته وعدم حاجته لسرعات انترنت عالية حسب وصفهم. بينما (٢٤ ٪) من المشرفين يرون ان الكولابوريت (Blackboard Collaborate) أفضل لأنه مدمج مع نظام البلاك بورد المستخدم في الكليات ويمكن الوصول اليه بسهولة من قبل المدربين ومشرفي القاعات. اما بقية المشرفين فلم يفضلوا برنامج عن الاخر ولكنهم يرون ان لكل برنامج خصائص تميزه عن الاخر، وكلا البرنامجان يخدمان بشكل جيد عملية التدريب عن طريق الفصول الافتراضية. ولعل هذه النسب تتوافق مع نتائج دراسة (شبات ومشتهي، ٢٠١٠م) الذي أكدوا على ضرورة إيجاد حل لمعوقات التدريب من خلال الفصول الافتراضية وعلى ضرورة تطوير البنية التحتية للبيئة التدريبية للحصول على النتائج المرجوة.

الجدول (٤- ٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين حول محور الاعداد للتدريب.

٣،٢ المحور الثاني. الاعداد للتدريب (اجابات المشرفين)		
	السؤال	النسبة
١	هل سبق لك الاطلاع على دليل ضوابط وإجراءات الفصول الافتراضية أو المهام الخاصة بالمشرفين في الوحدات؟ إذا كانت اجابتك بنعم فهل تقوم بتنفيذ جميع المهام؟ وما رأيك بها؟ (النسبة لمن إجاب بنعم)	٨٢٪ مطلع ويطبق
٢	كيف تقوم خدمات الانترنت في الكلية، وهل هي مناسبة لتنفيذ الفصول الافتراضية؟	٨٢٪ جيدة وكافية
٣	ما مدى رضاك عن البرامج الالكترونية (Software) المستخدمة في تنفيذ الفصول الافتراضية؟ (النسب تمثل نسبة الرضى عن البرامج)	البلاك بورد ١٠٠٪ الويبيكس ٤١٪ الكولابوريت ٢٤٪
٤	ما المعوقات التي تواجه التدريب من خلال الفصول الافتراضية في كليتك من وجهة نظرك؟	١٠٠٪
٥	هل التجهيزات الموجودة في الكلية مناسبة وكافية للتدريب من خلال الفصول الافتراضية؟	٦٥٪ كافية

وعند سؤالهم هل التجهيزات الموجودة في الكلية مناسبة وكافية للتدريب من خلال الفصول الافتراضية، فقد ذكر (٦٥ ٪) من المشرفين انها كافية الى حد ما، وكما أشار (شبات ومشتهي، 2010م) في نتائج دراستهم يؤكد المدربين على الحاجة الى التطوير لكي تزيد وتحسن من عملية التفاعل بين المدرب والمتدرب اثناء الشرح. اما البقية فذكروا ان التجهيزات غير كافية واغلب المتوفر منها الان هي اجتهادات شخصية من المشرف نفسه لتسيير العمل؛ الأمر الذي يتطلب تطوير هذه البيئة لتزيد من فاعلية التدريب من خلال الفصول الافتراضية (الزهراني، ٢٠٠٩م). وهذا ما أكدته دراسة شبات ومشتهي (٢٠١٠م) في أن المدربين بحاجة الى التطوير لكي تزداد وتتحسن عملية التفاعل بين المدرب والمتدرب اثناء الشرح.

وعند الحديث عن المعوقات التي تواجه عملية التدريب عن طريق الفصول الافتراضية، نجد ان اغلبية المشرفين يشتكون من عدة امور تعرقل هذه الطريقة الحديثة في التدريب. وأبرز هذه المشاكل والعراقيل هي التي تتعلق بالمتدرب نفسه، حيث ذكر (٤٧ ٪) من المشرفين ان مسألة عدم تقبل المتدرب هذه الأسلوب الجديد في التدريب بالإضافة الى شعوره بالملل اثناء بث المحاضرات؛ مما يؤكد وكما ذكر في نتائج دراسات كل من الخليف (٢٠٠٩م)، وباركر (Parker, 2007)، وريتش وآخرون (Rich, Cowan, Herring, and Wilkes, 2009) على ضرورة توجيه المتدربين وارشادهم كما أنه من المهم زيادة التنوع في طرق التدريب واستخدام أساليب تدريبية تزيد من انتباه المتدربين وتركيزهم أثناء التدريب (بودي، Bodie 2009,). بالإضافة الى العائق سابق الذكر، يذكر (٢٩ ٪) من المشرفين انهم يجدون صعوبة في إيجاد مشرفين للقاعات ذو مهارة وقدرة على ضبط العملية التدريبية اثناء بث المحاضرات وعملية التواصل بين المدرب والمتدربين. وتأتي مشكلة تجهيز القاعات الخاصة باستقبال البث وتوفير الانترنت فيها في المرتبة الثالثة من قائمة العوائق التي تحد من سير العملية التدريبية بالشكل المطلوب. ويأتي بعد ذلك مشكلة انقطاع الكهرباء المتكرر في بعض الكليات المستقبلة وبشكل خاص في الكليات التي تبعد عن المدن الرئيسية في المملكة والتي بدورها تشل كامل العملية التدريبية في هذه الكليات. وايضاً يشتكي (١٨ ٪) من المشرفين من عدم وجود دعم فني عند الحاجة اليه، والذي لابد ان يكون متواجد لإصلاح الأعطال للحاق بالبث قبل انقضاء موعد المحاضرة. وتتوافق هذه المعوقات مع المعوقات التي تمت الإشارة إليها في قسم الدراسات السابقة خصوصاً دراسات وشيليز (Shyles 2002,)، و(الزهراني، 2009م)، و(شبات ومشتهي، 2010م)، و(القحطاني، 2010م) والتي جميعها تؤكد على أن ايجاد حل دائم وجذري لهذه المعوقات والمشاكل سيؤدي بالتالي لتطوير التدريب وتحقيق النتائج التي من أجلها تم توظيف الفصول الافتراضية في التدريب.

المعيار الثالث : الممارسات التدريبية :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات معيار " **الممارسات التدريبية** " كأحد محاور تطبيق الفصول الافتراضية من وجهة نظر المتدربين، ثم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما في الجدول (١-٥).

(الجدول ٥-١ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المتدربين حول محور الممارسات التدريبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي).

١,٣ . المحور الرابع: الممارسات التدريبية (استجابات المتدربين)						
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	ترتيب العبارة	درجة التطبيق
٦	يحث المدرب المتدربين على المشاركة والتفاعل أثناء المحاضرة	٣,٨٩	١,٠٧	٧٧,٨٤	١	عالية
٧	يقوم المحاضر بترك مساحة زمنية كافية للطلاب للمناقشة	٣,٨٤	١,١٣	٧٦,٨٢	٢	عالية
٤	المدربون متمكنون من موادهم العلمية	٣,٧٧	١,١١	٧٥,٤٨	٣	عالية
٨	تتناسب الأنشطة التدريبية واهداف المقرر	٣,٧٥	١,١٠	٧٥,٠١	٤	عالية
١	يتم تقديم المحاضرات بطرق تدريبية متنوعة	٣,٦٧	١,١٥	٧٣,٣٧	٥	عالية
٢	يتم عرض المحاضرات بشكل يساعد على التعلم ويتناغم مع أنماط التعلم المختلفة	٣,٦٤	١,١٩	٧٢,٨٥	٦	عالية
١٠	طور التدرب من خلال الفصول الافتراضية مهاراتي في التدرب الذاتي والمستمر	٣,٦٤	١,٢٢	٧٢,٧٨	٧	عالية
٩	يتم تقديم المقررات بطريقة شيقة ومحفزة على التعلم	٣,٦٢	١,٢٠	٧٢,٤٩	٨	عالية
٣	تتشابه طرق التدريب المستخدمة مع تلك التي يتم تقديمها في المحاضرات التقليدية	٣,٤٩	١,١٨	٦٩,٧٦	٩	عالية
٥	أفضل التدريب من خلال الفصول الافتراضية على التدريب التقليدي	٣,٤٩	١,٢٧	٦٩,٨٥	١٠	عالية
المجموع الكلي للمحور الثالث: الممارسات التدريبية		٣,٦٨	٠,٩٢	٧٣,٦	.....	عالية

يتضح من الجدول (١-٥) ان درجة تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص الممارسات التدريبية كانت بدرجة " عالية " حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٩٢) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١,٠٧- ١,٢٧) وجميعها أكبر من الواحد الصحيح مما يشير الى تباين استجابات افراد عينة الدراسة من المتدربين حول تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص الممارسات التدريبية. وكانت اعلى ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور ما يلي:

جاء في الترتيب الاول من حيث درجة تطبيق الممارسات التدريبية العبارة الخاصة ب" يحث المدرب المتدربين على المشاركة والتفاعل أثناء المحاضرة " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩) ونسبة مئوية بلغت (٧٧,٨٤ ٪) ، ودرجة عالية من التطبيق وتعتبر هذه النسبة جيدة الى حد ما بحكم ان اشراك المتدرب في العملية التدريبية من اساسيات التعليم الحديثة التي ترتكز على عملية التعلم النشط والتي بدورها تحث المتدرب ان يكون فعالاً نشطاً داخل القاعات الدراسية وليس ذلك فقط بل ان الواجب ان يكون محور عملية التعلم والتدرب هو المتدرب وليس المدرب كما في السابق. اما في الترتيب الثاني فقد جاءت الفقرة الخاصة ب " يقوم المحاضر بترك مساحة زمنية كافية للطلاب للمناقشة " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤) ونسبة مئوية (٧٦,٨٢٪) ودرجة عالية من التطبيق ، وكما هو في العبارة السابقة فهذه النسبة العالية تدعم التوجه الواضح من قبل المدربون لمحاولة اشراك المتدربين في العملية التدريبية من خلال اعطائهم الفرصة بالعمل الجماعي والوقت الكافي في حل التمارين او التفكير في حل المشكلات التي يعرضها المدرب لهم. اما في الترتيب الثالث فقد جاءت الفقرة الخاصة ب" المدربون متمكنون من موادهم العلمية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧) ونسبة مئوية بلغت (٧٥,٤٨٪) وكانت درجة تطبيق هذه الفقرة عالية، وتدل هذه النسبة على حسن الاختيار من قبل المسؤولين عن برنامج الفصول الافتراضية للمدربين الاكفاء من حيث تمكنهم من مادتهم العلمية بالإضافة الى امتلاكهم القدرة الكافية على التعامل مع التقنية للقيام بهذا الدور الحساس . بينما كانت اقل ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول هذا المحور ما يلي:

جاء في الترتيب الثامن الفقرة الخاصة ب " يتم تقديم المقررات بطريقة شيقة ومحفزة على التعلم " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢) ونسبة مئوية بلغت (٧٢,٤٩٪) ودرجة عالية من التطبيق، ويمكن ربط هذه النتيجة بإصرار اغلب المدربين على استخدام طريقة الالقاء (المحاضرة) في عرض الدروس وعدم التنويع في طرق التدريب المستخدمة مما يسبب عزوف بعض الطلاب عن الانتباه مع الشرح والانشغال بأشياء أخرى، مثل الاحاديث الجانبية واستخدام الجوالات. اما في الترتيب التاسع فقد جاءت الفقرة الخاصة ب " تتشابه طرق التدريب المستخدمة مع تلك التي يتم تقديمها في المحاضرات التقليدية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) ونسبة مئوية (٦٩,٧٦٪) ودرجة عالية من التطبيق ،اما الفقرة " أفضل التدريب من خلال الفصول الافتراضية على التدريب التقليدي " في الترتيب الاخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) ونسبة مئوية (٦٩,٨٥٪)، ونظراً لتشابه هاتين الفقرتين جاءت نسبهم متقاربة جداً. ويمكن ارجاع سبب تذيل هاتين العبارتين للقائمة الى ان هذا الأسلوب من التدريب حديث عهد لأغلب المتدربين القادمين من المرحلة الثانوية التي تعتمد على الفصول التقليدية في قاعاتها الدراسية بنظام (وجهاً لوجه). اما باقي فقرات محور الممارسات التدريبية فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٤ – ٣,٧٥) وجميعها بدرجات تطبيق عالية.

فيما يتعلق بأفراد العينة من المدربين (الجدول ٥-٢)؛ أكد (٨٦,٢٪) منهم التزامه التام بالخطة التدريبية، وما يؤكد هذه النسبة العالية اتفاق ٨٨٪ من المشرفين في أن المدربين ملتزمون بالمهام التدريبية الموكلة لهم ويقومون بواجباتهم على أكمل وجه ومن ضمنها التقيد والالتزام بالخطة التدريبية المتفق عليها والذي سبق للمتدربين الاطلاع عليها من خلال صفحة المقرر في نظام البلاك بورد. وبنسبة أقل أكد (٤٤,٨٪) من أفراد العينة على مناسبة البرنامج المستخدم في التدريب من خلال الفصول الافتراضية (Blackboard

Collaborate) للتدريب في الكليات (الجدول)، وهي نسبة لا تتوافق مع ما يراه المشرفين حيث نجد ان (٢٤٪) منهم فقط يرى ان هذا البرنامج مناسب ويمكن الاعتماد عليه في العملية التدريبية. فيما ترى النسبة المتبقية من المدربين (٥٤,٢ ٪) أن العودة الى البرنامج المستخدم سابقاً (WebEx) هو الخيار الأمثل في ظل ضعف الاتصال والامكانات في بعض الكليات المستقبلة للبث، وهذا ايضاً ما حث عليه (٤١ ٪) من المشرفين. ويتوافق هذا الرأي مع نتيجة المقارنة بين برامج وأدوات الفصول الافتراضية التي قام بها (السلوم، ٢٠١١) والتي نتج عنها حصول برنامج ال (WebEx) على المرتبة الثانية من حيث درجة تكامله مع نظام البلاك بورد ودعمه للغة العربية. أما بالنسبة للمتدربين واستفساراتهم فيذكر (٦٢٪) من أفراد العينة أنهم يجيبون على كافة استفسارات المتدربين خلال فترة التدريب ولقد أشارت النسبة الباقية بأن ضعف الاتصال والامكانات هو السبب وراء عدم قدرتهم على التجاوب مع المتدربين ويلاحظ هنا أن المدربين لم يذكروا أي طرق أخرى للإجابة على أسئلة المتدربون وهذا دليل على عدم استفادتهم من الأدوات التي تتيحها التقنية للتواصل مع المتدربين مثل الويكي وساحات النقاش، وربما تعزز هذه النقطة ضرورة الحرص على تدريب المدربين على الادوات المتوفرة في أنظمة إدارة التعلم التي تمكنهم من محاكاة الفصول التقليدية من حيث اشراك المتدربين في العملية التدريبية بالإضافة الى تسهيل عملية طرح الأسئلة على المدربين واستفادة جميع المتدربين من الإجابات على هذه الأسئلة حتى لو كان احد المتدربين ليس حاضراً في وقت طرح السؤال. فيما يخص الطرق التدريبية المستخدمة في التدريب أفاد كافة افراد العينة أنهم يستخدمون طريقة الإلقاء، أما طريقة التدريب باستخدام المهام فيستخدمها (٢٤,١٪) من المدربين، بينما احتلت الطريقة الاتصالية المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام في التدريب حيث أكد استخدامها (٦,٨٪) من افراد العينة، وتعتبر مستويات المتدربين السبب الأول في اختيار طريقة التدريب المستخدمة كما اشار بذلك (٨٦,٢٪) من افراد العينة، فيما اتت الإمكانات المتاحة للمدربين في المرتبة الثانية من حيث الترتيب كما اشار بذلك (٦٢٪) من المدربين، بينما يرجع (٣٧,٩٪) من المدربين اختيارهم للطريقة لقدراتهم التدريبية. ، وربما يعود اختيار اغلب المدربون لطريقة الالقاء لسهولتها، وربما يكون غير ذلك مثل عدم قدرة المدربين على استخدام الأدوات والبرامج التقنية التي تساعدهم في تنويع طرق التدريب على حسب اهداف الدرس المشروح.

الجدول (٥-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدربين حول محور الممارسات.

٢,٣. المحور الثالث. الممارسات التدريبية (اجابات المدربين)		
	السؤال	النسبة
١	هل تلتزم بالخطة التدريبية للمقرر؟	٨٦,٢٪
٢	ماهي الطريقة/ الطرق التي تستخدمها في التدريب من خلال الفصول الافتراضية؟	–
٣	ما الذي يحدد اختيار الطريقة التدريبية من وجهة نظرك؟	–
٤	هل البرنامج (Blackboard Collaborate) الذي من خلاله تتم عملية التدريب الافتراضي مناسب؟ وهل تقترح برامج أفضل وأكثر مناسبة للعملية التدريبي؟ (النسبة لمن يرون مناسبة البرنامج)	٤٤,٨٪
٥	هل تجيب على كافة استفسارات المتدربين خلال فترة التدريب؟ إذا كانت اجابتك بلا فلماذا. (نسبة من أجابوا بنعم)	٦٢٪

اما ما يتعلق باستجابات المشرفين فيما يخص الممارسات التدريبية (الجدول ٥-٣) وخصوصاً فيما يتعلق بأداء وانضباط كل من المدرب والمتدرب اثناء سير العملية التدريبية، سواءً اثناء البث او في خارج أوقات البث؛ أكد (٨٨ ٪) منهم ان المدربين كانوا ملتزمين ويقومون بواجباتهم على الوجه المطلوب. بينما يبدي بقية المشرفون امتعاضه من تصرفات بعض المدربون، مثل: التأخر عن موعد المحاضرة، وعدم التواصل مع المشرفين في حال غيابه، وايضاً التأخر بإرسال كلمة المرور للمشرف في حال وجود اختبار.

الجدول (٥- ٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين حول محور الممارسات التدريبية.

٣,٣.المحور الرابع. الممارسات التدريبية (اجابات المشرفين)		
	السؤال	النسبة
١	كيف تقوم التزام المدربون الافتراضيون بالمهام التدريبية المناطة بهم؟	٨٨٪ ملتزمون
٢	كيف تقوم التزام المتدربون من خلال الفصول الافتراضية بالمهام المناطة بهم؟	٦٥٪ ملتزمون
٣	كيف تقوم تعاون المدربون الافتراضيون معك عند تنفيذ المهام الخاصة بك والمشتركة فيما بينكم؟	-
٤	من خلال حضورك للمحاضرات التدريبية ما تقويمك للعمليات التدريبية التي يتم استخدامها؟	٥٣٪ يوجد تفاعل ٢٤٪ لا يوجد تفاعل
٥	كيف يمكن أن نطور التدرب من خلال الفصول الافتراضية من وجهة نظرك؟	-

اما ما يتعلق بالتزام المتدربين في المهام المطلوبة منهم، فيرى (٦٥ ٪) من المشرفين ان التزامهم الى حد ما جيد، وهذا التقييم الجيد مرتبط بجدية المشرف الذي يتواجد داخل قاعة البث. وهذه النقطة تبرز أهمية الحرص على اختيار مشرفين بالقاعات التدريبية ذو كفاءة عالية من حيث استخدام التقنية بالإضافة الى امتلاكهم قدارت إدارية كافية لضبط العملية التدريبة داخل القاعة ومساعدة المتدربين على الاستفادة مما يبث من قبل المدرب، كما يحرص على انضباط المتدربون بالحضور على الوقت وعدم الانقطاع عن المحاضرات فوق الحد المسموح به. اما بقية المشرفين فيرون أن التزام المتدربين في هذا الشأن متدني. ويعاب على المتدربين اللامبالاة في استيفاء الواجبات التي توكل إليهم، ويلاحظ عليهم كثرة الانشغال بالهواتف الذكية اثناء الشرح، بالإضافة الى تسرب الملل الى الكثير منهم اثناء بث المحاضرات. وربما يعود ذلك لطريقة الالقاء التي اقر جميع المدربون انهم يستخدمونها في شرحهم للمحاضرات، وايضاً عدم التنويع في الأساليب المستخدمة لعرض الدروس مع استخدام ما يتوفر من الأدوات لشد انتباه المتدربين اثناء الشرح.

وكان تقييم المشرفون للعمليات التدريبية التي تتم داخل قاعة البث جيداً، وذلك بناءً على زياراتهم الدورية لها. حيث يرى (٥٣ ٪) منهم ان التفاعل كان حاضراً والتنوع في أساليب وطرق التدريب كان مطبقاً، كما ان المدرب كان بارع في استخدام البرامج والأدوات التي تساعده في تفاعل المتدربين معه اثناء الشرح، بالإضافة الى ان مشرف القاعة كان اداءه رائع كحلقة وصل بين المدرب والمتدرب. اما (٢٤ ٪) من المشرفون فيرى ان العمليات التدريبية لا تسير كما يجب، فأسلوب الإلقاء (المحاضرة) هو السائد في اغلب قاعات البث وهذا ما أكده المدربون أنفسهم ولا يوجد تنويع في الأساليب والبرامج المستخدمة اثناء الشرح، كما يلاحظ انشغال كثير من المتدربين عما يدور في قاعة البث والتفاعل كان مفقوداً بين المدرب والمتدرب.

ورداً على السؤال الذي يتعلق بكيفية تطوير التدريب من خلال الفصول الافتراضية، يلاحظ من إجابات المشرفين ان

عملية التطوير لابد ان تشمل او ترتكز على أربعة عناصر، هي كالتالي: المدرب وادواته، والوسيط الناقل الجيد(الانترنت)، والطالب المتهيئ لمثل هذا الأسلوب من التدريب، واخيراً المشرف المؤهل.

ويمكن ايجاز بعض النقاط المهمة التي وردت في إجابات المشرفين حول تطوير استخدام الفصول الافتراضية كالتالي:

- نشر ثقافة التدريب الذاتي بين المتدربين.
- المسارعة في حل المعوقات التي تواجه التدريب عن طريق الفصول الافتراضية.
- تكثيف حلقات النقاش والدورات التدريبية التي تهتم بتطوير أداء المدربين في التعامل مع الفصول الافتراضية.
- استغلال الأسبوع الأول من التدريب لإلقاء محاضرات تعريفة للمتدربين حول الفصول الافتراضية من قبل رئيس مركز التدرب الالكتروني في الكلية.
- توفير الدعم الفني والمعنوي والمادي الكافي القائمين على هذا البرنامج.
- الاهتمام باختيار مشرفين اكفاء داخل قاعات البث.
- إنشاء مراكز مستقلة داخل الكليات للإشراف على الفصول الافتراضية.
- تجهيز قاعات استقبال البث بشكل يساعد على التفاعل بين المدرب والمدرب.

- تطوير البنية التحتية في الكليات المستقبلة.
- تخصيص وحدة استقبال لكل متدرب (كمبيوتر).
- تخفيض عدد المتدربين في كل شعبة تدريبية بحيث لا يتجاوز ٢٥متدرب.
- توفير أدلة إرشادية حول كيفية التعامل مع البرامج المستخدمة في الفصول الافتراضية.
- تفعيل البريد الالكتروني للمدربين لتسهيل التواصل معهم.
- العودة لاستخدام برنامج الويبيكس (WebEx) للبث بدلاً من البرنامج المستخدم حالياً.
- تعيين الوحدة الأولى من مقرر "مقدمة في تطبيقات الحاسب"كمقدمة لكيفية التعامل مع البلاك بورد وبرامج البث المستخدمة.

المعيار الرابع : التقويم والاختبارات :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات معيار "**التقويم والاختبارات**" كأحد محاور تطبيق الفصول الافتراضية من وجهة نظر المتدربين، ثم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما في الجدول رقم (١-٦).

(الجدول ٦-١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المتدربين حول محور التقويم والاختبارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي).

١,٤ .المحور الخامس: التقويم والاختبارات (استجابات المتدربين)						
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	ترتيب العبارة	درجة التطبيق
٨	الاختبارات مرتبطة بالمحتوى التدريبي المقدم لنا	٣,٩١	١,٠١	٧٨,١٦	١	عالية
٩	يتم تحديد مواعيد وعدد الاختبارات في بداية الفصل التدريبي	٣,٨٨	١,١١	٧٧,٦٨	٢	عالية
٢	يتم اجراء عدد كاف ومناسب من الاختبارات في الفصل التدريبي	٣,٧٩	١,٠٥	٧٥,٧٣	٣	عالية
٥	نتائج الاختبارات المقدمة لنا تعطي صورة واضحة وحقيقة عن مستويات المتدربين الحقيقية	٣,٧٦	١,١٣	٧٥,١٢	٤	عالية
١	يتم اجراء اختبارات بطرق وأساليب مختلفة خلال الفصل التدريبي	٣,٧١	١,٠٩	٧٤,٣٠	٥	عالية
٣	الاختبارات المقدمة لنا في الفصول الافتراضية أكثر سهولة من الاختبارات التقليدية	٣,٧١	١,١٠	٧٤,١٠	٦	عالية
١٠	يتم الاستعانة بآراء المتدربين في تقويم تجربة التدريب من خلال الفصول الافتراضية	٣,٦٩	١,١٨	٧٣,٧٤	٧	عالية
٤	يتم تقديم تغذية راجعة مفيدة عن مستوى أداء المتدربين بشكل مستمر	٣,٦٨	١,١٢	٧٣,٦٧	٨	عالية
٧	هنالك معايير واضحة تستخدم من قبل المدرب لتقويم مستوى أدائنا في المقرر	٣,٦٦	١,١٤	٧٣,١٢	٩	عالية
٦	هنالك ترابط وانسجام ما بين الاهداف التدريبية الخاصة بالمقرر والاختبارات المقدمة خلال الفصل التدريبي	٣,٦٥	١,١٣	٧٣,٠٨	١٠	عالية
المجموع الكلي للمحور الرابع: التقويم والاختبارات		٣,٧٤	٠,٨٥	٧٤,٨	١	عالية

يتضح من الجدول (١-٦) أن درجة تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص التقويم والاختبارات كانت بدرجة "عالية" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٨٥) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١,٠١- ١,١٤) وجميعها أكبر من الواحد الصحيح مما يشير الى تباين استجابات افراد عينة الدراسة من المتدربين حول تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص التقويم والاختبارات. وكانت اعلى ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور كما يلي:

جاء في الترتيب الاول من حيث درجة تطبيق التقويم والاختبارات العبارة الخاصة ب" الاختبارات مرتبطة بالمحتوى التدريبي المقدم لنا " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١) ونسبة مئوية بلغت (٧٨,١٦ ٪) ، ودرجة عالية من التطبيق اما في الترتيب الثاني فقد جاءت الفقرة الخاصة ب " يتم تحديد مواعيد وعدد الاختبارات في بداية الفصل التدريبي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) ونسبة مئوية (٧٧,٦٨٪) ودرجة عالية من التطبيق ، اما في الترتيب الثالث فقد جاءت الفقرة الخاصة ب" يتم اجراء عدد كاف ومناسب من الاختبارات في الفصل التدريبي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) ونسبة مئوية بلغت (٧٥,٧٣٪) وكانت درجة تطبيق هذه الفقرة عالية. بينما كانت اقل ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول هذا المحور ما يلي:

جاء في الترتيب الثامن الفقرة الخاصة ب " يتم تقديم تغذية راجعة مفيدة عن مستوى أداء المتدربين بشكل مستمر " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) ونسبة مئوية بلغت (٧٣,٦٧٪) ودرجة عالية من التطبيق ، اما في الترتيب التاسع فقد جاءت الفقرة الخاصة ب " هناك معايير واضحة تستخدم من قبل المدرب لتقويم مستوى أدائنا في المقرر بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦) ونسبة مئوية (٧٣,١٢٪) ودرجة عالية من التطبيق ،اما الفقرة " هنالك ترابط وانسجام ما بين الاهداف التدريبية الخاصة بالمقرر والاختبارات المقدمة خلال الفصل التدريبي " في الترتيب الاخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) ونسبة مئوية (٧٣,٠٨٪). أما باقي فقرات محور التقويم والاختبارات فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٩ – ٣,٧٦) وجميعها بدرجات تطبيق عالية. مما يعطي إشارة للجهد الجيد المبذول من المدربين وتطويع ما لديهم من تجارب وخبرات سابقه، والتقويم بطرقه وأساليبه المختلفة يعتبر أحد العناصر لبناء المناهج حيث تشكل مع الأهداف والمحتوى وطرق واستراتيجيات التدريب المكونات الخاصة بأي منهج بما فيها المناهج التي يتم تنفيذها من خلال الفصول الافتراضية، هيوز (Hughes, 2015)؛ الأمر الذي يؤكد على أهمية توظيف التقويم والاختبارات بشكل سليم ومتقن لما له من تأثير كبير على بقية العناصر الخاصة بالمنهج المقدم من خلال الفصول الافتراضية.

وبالرغم من هذه النتيجة "العالية" التي تم الوصول إليها كما اوضحت استجابات المتدربين؛ إلا أنه لا يمكن تجاهل النسبة الباقية والتي تحتاج إلى مزيد من العناية من قبل القائمين على الفصول الافتراضية، لبحث ومعالجة الأسباب التي قللت نسبة هذا المعيار ومحاولة تفادي الأسباب التي أدت لهذا النقص، وذلك من أجل الرقي بمستوى ما يتم تقديمه للمتدربين.

فيما يتعلق باستجابات المدربين (الجدول رقم ٦-٢) على ذات المعيار (التقويم والاختبارات)؛ أشارت شريحة كبيرة منهم (٧٢,٤٪) إلى أنه يتم أخذ آرائهم في تقويم وتطوير التدريب في الفصول الافتراضية مما يؤكد على تفعيل دورهم من قبل القائمين على الفصول الافتراضية، في حين ذكر (٦٦,٦٪) منهم أنه تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم والاستفادة منها في عملية التطوير ، مما يؤكد قدرة العديد منهم على التقويم والتطوير وعلى تقديم ايجابي فيما يخص هذا الجانب. أما فيما يتعلق بالاختبارات والأساليب التقويمية المتبعة من قبل المدربين فلقد ذكر (٦,٨٪) منهم أنهم يقومون بإجراء اختبارات قبلية، وبنائية، ونهائية للمتدربين، وهي نسبة ضئيلة خصوصاً في المقررات التي تتطلب أن يكون لدى المدرب معرفة بقدرات مدربيه منذ بداية الفصل التدريبي ليكون قادراً على تطويع المقرر ليناسب هذه القدرات، وفي المقابل ذكر جميع المدربين انهم يقومون بإجراء اختبارات بنائية ونهائية خلال الفصل التدريبي، وفي ذات

الجانب يرى(٨٦,٢٪) من المدربين أن الأسئلة المستخدمة يتم وضعها على اسس علمية؛ ولقد ذكر (٤١,٣٪) من هذه العينة أنه قاموا بالاجتماع فيما بينهم واستخرجوا اسئلة من المقررات في حين أشار (٣٤,٤٪) إلى أنه تم تحديد فصل أو قسم من المقرر لكل مدرب ليختار منه أسئلة ومن ثم تم مشاركتها فيما بينهم، بينما أوضح (١٣,٧٪) من المشاركين في المقابلات أنهم قاموا باختيار اسئلة من كامل المقرر ومن ثم قاموا بمشاركتها فيما بينهم، أما النسبة المتبقية (١٠,٣٪) فبينت أنه تم تكليف أحد المدربين باختيار اسئلة؛ ومن خلال هذه الاستجابات أن الأسئلة المستخدمة تمت باجتهادات من المتدربين ولم يتضح ما يشير إلى أنه تم تصميمها بطريقة علمية صحيحة فمعايير كالصدق والثبات والموضوعية والتي تعتبر من العناصر التي يجب أن تؤخذ في عين الاعتبار عند تصميم الاختبارات لم يتم التطرق لها من أي من المدربين، فيما يتعلق بالاهتمام بالتدرب الإلكتروني والفصول الافتراضية ونشر ثقافة التدريب من خلالهما؛ أفاد (٤٤,٨٪) من أفراد العينة أن هنالك اهتمام كاف بالتدرب الإلكتروني والفصول الافتراضية ونشر ثقافة .

الجدول (٦-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدربين حول محور التقويم والاختبارات.

٢,٤ . المحور الخامس: التقويم والاختبارات (اجابات المدربين)		
	تقويم العملية التدريبية	النسبة
١	هل يتم الأخذ بآراء المدربين في تقويم وتطوير التدريب من خلال الفصول الافتراضية؟ وإذا كان كذلك فهل يتم الاستفادة منها في تقويم وتطوير هذا النوع من التدريب؟ (النسبة خاصة بمن تم الأخذ بآرائهم)	٧٢,٤٪
٢	ما الأسلوب التقويمي الذي تستخدمه مع المتدربين (قبلي، بنائي، نهائي)؟ (النسبة لمن يستخدم الاساليب الثلاث)	٦,٨٪
٣	هل يتم وضع الاختبارات والتقويمات على أسس علمية؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يتم ذلك؟	٨٦,٢٪
٤	ما ايجابيات وسلبيات التدرب من خلال الفصول الافتراضية من وجهة نظرك؟	–
٥	كيف يمكن أن نطور التدرب من خلال الفصول الافتراضية من وجهة نظرك؟	–
٦	هل ترى بأن هنالك اهتمام كاف بالتدرب الإلكتروني والفصول الافتراضية ونشر ثقافة التدريب من خلالهما؟	–

التدريب من خلالهما في حين يرى (٥٥,٢٪) عكس ذلك. مما يؤكد على ضرورة زيادة الاهتمام في هذا الجانب من جانب المسؤولين كونه أحد الأهداف الأساسية لتطبيق الفصول الافتراضية في المؤسسة. أما ما يخص ايجابيات وسلبيات التدريب من خلال الفصول الافتراضية فلقد أوضحت المقابلات مع أفراد العينة عدداً من الإيجابيات والسلبيات التي يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل القائمين على الفصول الافتراضية لأهميتها؛ فيذكر (٨٦,٢٪) من افراد العينة أن تدريب عدد كبير من المتدربين هي أكثر إيجابيات التدريب من خلال الفصول الافتراضية، تلتها من حيث الترتيب وبنسبة (٦٨,٩٪) امكانية الوصول للمحتوى التدريبي في أي وقت واي مكان فيما احتل الابداع في طريقة العرض والتصميم المركز الثالث وبنسبة بلغت (٤٤,٨٪). أما السلبيات فيعتبر (٧٥,٨٪) من المدربين ضعف التواصل مع المتدربين أبرز السلبيات التي يواجهونها عند التدريب من خلال الفصول الافتراضية، بينما اعتبر (٧٢,٤٪) من المدربين ضعف الاستفادة من الامكانات الخاصة بالبرنامج المستخدم بسبب المشاكل التقنية أحد السلبيات التي تواجههم عند التدريب، أما ضعف قدرات الطلاب التقنية مما يقلل من استفادتهم من التدريب فلقد احتلت المركز الثالث وبنسبة بلغت (٤٤,٨٪)، وفي المركز الأخير يرى (٣١٪) ضعف قدراتهم التقنية أحد السلبيات التي توجههم عند التدريب من خلال الفصول الافتراضية. فيما يخص اقتراحات تطوير التدريب فيذكر المدربين عدداً من النقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار في الفصول التدريبية القادمة؛ فيرى (٧٥,٨٪) ضرورة تطوير قدراتهم من حيث الدورات التدريبية في البرنامج المستخدم، في حين يرى (٦٥,٥٪) ضرورة توفير الامكانات التقنية والبنى التحتية في الكليات من العناصر الهامة التي يجب اخذها بعين الاعتبار عند اعتماد الفصول الافتراضية في التدريب، بينما يرى (٥١,٧٪) من المدربين الرجوع الى البرنامج السابق المستخدم في التدريب أحد اهم خطوات التطوير، أما اختيار مشرفين من نفس التخصص فهو المقترح الرابع كما يراه (٢٠,٦٪) من المدربين أما تقليل عدد الشعب التدريبية فهو ما يقترحه (١٧,٢٪) من المدربين، فيما يرى (١٣,٧٪) من افراد العينة أن تفريغهم للتدريب من خلال الفصول الافتراضية وعدم تكليفهم بأعباء اضافية في كلياتهم أحد ابرز النقاط التطويرية التي يجب الاهتمام بها.

المعيار الخامس : التقنية والدعم الإداري والفني :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات معيار "التقنية" كأحد محاور تطبيق الفصول الافتراضية من وجهة نظر المتدربين، ثم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما في الجدول (٧-١)

(الجدول.٧-١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المتدربين حول محور التقنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي).

١,٥.المحور الخامس. التقنية والدعم الفني والإداري (استجابات المتدربين)						
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	ترتيب العبارة	درجة التطبيق
٤	لدي القدرة التامة على التعامل مع الحاسب الآلي ومتطلبات التدرب من خلال الفصول الافتراضية	٣,٨١	١,١٣	٧٨,١٦	١	عالية
٨	يتم التدريب على مهارات الحاسب الالي والمهارات اللازمة للتدرب من خلال الفصول الافتراضية (عند الحاجة) في الكلية	٣,٧٦	١,١٢	٧٧,٦٨	٢	عالية
٥	يمكنني التواصل مع المدرب بطرق مختلفة كـ(Blackboard, e-mail, Google Docs, and Skype) مما يسهل من عملية التواصل والتدريب	٣,٧٦	١,٢٢	٧٥,٧٣	٣	عالية
٣	يتم التعريف بالمهارات التقنية اللازمة للتدرب من خلال الفصول الافتراضية في بداية الفصل	٣,٧٢	١,١٤	٧٥,١٢	٤	عالية
٢	يتم تقديم خدمات للدعم الفني بشكل سريع وفعال	٣,٦٣	١,٢٠	٧٤,٣٠	٥	عالية
٦	يتم الاستعانة ادوات تقنية تعليمية مختلفة ك (LiveBinders, BookBuilder, Photo Story, VoiceThread,) وغيرها وتوظيفها بشكل سليم لتقديم المادة العلمية	٣,٥٧	١,١٨	٧٤,١٠	٦	عالية
٧	هنالك اهتمام في الكلية بالتدرب الالكتروني والفصول الافتراضية ونشر لثقافة التدريب من خلالهما؟	٣,٧٠	١,٢١	٧٣,٧٤	٧	عالية
١٠	مستوى خدمات الانترنت المقدمة في الكلية سريع ومناسب للتدريب من خلال الفصول الافتراضية	٣,٤٥	١,٣٢	٧٣,٦٧	٩	عالية
٩	مستوى عرض (الصوت، الصورة، الرسومات.....) المادة العلمية فعال ومناسب لاحتياجات العملية التدريبية	٣,٤٤	١,٢٩	٧٣,١٢	١٠	عالية
المجموع الكلي للمحور الخامس: التقنية والدعم الفني والإداري		٣,٦٣	٠,٩١	٧٢,٦	.....	عالية

من الجدول (٧-١) يتضح ان درجة تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص التقنية كانت بدرجة " عالية " حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠,٩١) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١,١٢- ١,٣٢) وجميعها أكبر من الواحد الصحيح مما يشير الى تباين استجابات افراد عينة الدراسة من المتدربين حول تطبيق الفصول الافتراضية فيما يخص التقنية. وكانت اعلى ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور ما يلي:

في الترتيب الاول من حيث درجة تطبيق التقنية العبارة الخاصة ب" لدي القدرة التامة على التعامل مع الحاسب الآلي ومتطلبات التدرب من خلال الفصول الافتراضية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١) ونسبة مئوية بلغت (٧٦,٢٦ ٪)، ودرجة عالية من التطبيق اما في الترتيب الثاني فقد جاءت الفقرة الخاصة ب " يتم التدريب على مهارات الحاسب الالي والمهارات اللازمة للتدرب من خلال الفصول الافتراضية (عند الحاجة) في الكلية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) ونسبة مئوية (٧٥,٢١٪) ودرجة عالية من التطبيق ، اما في الترتيب الثالث فقد جاءت الفقرة الخاصة ب" يمكنني التواصل مع المدرب بطرق مختلفة كـ(Blackboard, e-mail, Google Docs, and Skype) مما يسهل من عملية التواصل والتدريب " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) ونسبة مئوية بلغت (٧٥,٢٪) وكانت درجة تطبيق هذه الفقرة عالية. بينما كانت اقل ثلاث استجابات لأفراد عينة الدراسة حول هذا المحور ما يلي:

في الترتيب الثامن الفقرة الخاصة ب " التجهيزات في حجرات الدراسة تتناسب والتدرب من خلال الفصول الافتراضية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣) ونسبة مئوية بلغت (٧٠,٥٥٪) ودرجة عالية من التطبيق ، اما في الترتيب التاسع فقد جاءت الفقرة الخاصة ب " مستوى خدمات الانترنت المقدمة في الكلية سريع ومناسب للتدريب من خلال الفصول الافتراضية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥) ونسبة مئوية (٦٩,١٠٪) ودرجة عالية من التطبيق ،اما الفقرة " مستوى عرض (الصوت، الصورة، الرسومات.....) المادة العلمية فعال ومناسب لاحتياجات العملية التدريبية " في الترتيب الاخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤) ونسبة مئوية (٦٨,٧٤٪). اما باقي فقرات محور التقنية فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٥٥ – ٣,٧٢) وجميعها بدرجات تطبيق عالية.

أما فيما يخص المشرفين فلقد تم التركيز اثناء عمل المقابلات معهم على معرفة مدى قدرة الإدارة على ضبط العملية التدريبية من خلال الفصول الافتراضية بالإضافة الى التحقق من جاهزية الدعم الفني في الكليات المستقبلة للبث. فمن خلال هذا المحور تبين أن هناك شبه اجماع من المشرفين على التعاون الإيجابي الذي تقوم به ادارات واقسام الكلية ذات العلاقة بالتدريب من خلال الفصول الافتراضية. كما أن هناك إجماع تام بالرضى من قبل جميع المشرفين عن الدعم الفني المقدم من مركز التدريب الالكتروني ومصادر التدريب في المؤسسة والذي يعتبر محور الارتكاز الذي تقوم عليه جميع العمليات التي تحدث من خلال برنامج التدريب عبر الفصول الافتراضية. وهذه النتيجة تعزز من فرص نجاح هذه التجربة، حيث يرى (النجدي، ٢٠١٢م) أن الاهتمام بجودة الخدمات الإدارية وما يشملها من تطوير البنية التحتية وتحسين الخدمات وتوفير خدمات استشارية إدارية لمعالجة أية صعوبات بالإضافة الى الاشراف الفعال ومراقبة والمتابعة الدورية والتقويم المستمر للنظام ومخرجاته أحد اهم المعايير العالمية في نجاح التعليم الالكتروني. وبالنظر الى دور الكليات في عملية التدريب عن طريق الفصول الافتراضية، نجد ان (٥٩ ٪) من المشرفين يرون انه يوجد اهتمام كاف من الكليات بالتدريب الالكتروني بشكل عام والفصول الافتراضية بشكل خاص وذلك بمحاولة نشر ثقافة التدريب من خلالهما في الكلية بطرق مختلفة. ولكن جزء من هؤلاء المشرفين يربطون هذا الاهتمام من قبل الكليات بالحاجة الوقتية لمثل هذا النوع من التدريب وليس للتطوير وتنويع أساليب التدريب. اما (٢٤ ٪) من المشرفين فيرون انه لا يوجد اهتمام كافي من قبل القائمين على الكليات لمثل هذا النوع من التدريب بل بالعكس فيلاحظ محاولات وأساليب توحي بالرغبة في منع مثل هذا الأسلوب، مثل عدم تلبية مستلزمات

القاعات التدريبية بالوقت اللازم، اهمال المواضيع المتعلقة بالفصول الافتراضية وجعلها في اخر قائمة الاهتمام، وغيرها. ومن الممكن ان يكون عدم الاهتمام الكافي من قبل المسؤولون في الكليات المستقبلة للبث بتوفير الدعم الفني والإداري بالإضافة الى عدم توفير التقنية المناسبة أحد أسباب عدم رضى المتدربون حول وجود تجهيزات كافية في القاعات التدريبية، وسرعة مناسبة للأنترنت، ووجود ايضاً ملاحظات على جودة الصوت والصورة في عملية بث المحاضرات التي جاءت متوسطاتها في ذيل قائمة محور التقنية والدعم الفني والإداري (الجدول٧-٣). وعليه ينبغي الاهتمام بالتجهيزات وتوظيف التكنولوجيا من خلال توفير البرمجيات اللازمة للتفاعل مع الاهتمام بالمشاكل الإدارية والفنية التي يمكن ان تواجه المتدربين، حيث تعتبر هذه الأمور من العوامل المساعدة في إنجاح عملية التدريب من خلال الفصول الافتراضية كما اشارت دراسة (المنتشري، ٢٠١١). بالإضافة الى ذلك يجب حث المدربون على استخدام السبورات الإلكترونية والمناقشات الافتراضية والوسائل التعليمية الإلكترونية والأدوات المساعدة الافتراضية، والتي يرى ريتش وآخرون (Rich, et al., 2009) ان استخدام هذه التقنيات ساعدت في تعزيز التعليم عن بعد بنجاح. ووجد الباحثان نقاط مهمة لابد من ابرازها والاهتمام بها عندما قاما بسؤال المشرفين حول إيجابيات وسلبيات التدريب من خلال الفصول الافتراضية بشكل عام. والجدول رقم (٧-٢) يوجز اهم هذه الإيجابيات والسلبيات.

الجدول (٧-٢) ايجابيات وسلبيات التدريب من خلال الفصول الافتراضية.

التدريب عن طريق الفصول الافتراضية	
الإيجابيات	**السلبيات**
• زيادة السعة الاستيعابية للكليات في قبول المتدربين الجدد. • سد عجز المدربين الحاصل في بعض التخصصات وبشكل خاص في الكليات التي تقع في مناطق نائية. • التنوع في طرق التدريب من خلال دمج التقنية في ذلك. • الاستفادة من المحتوى الالكتروني للمقررات التي يتم التدريب عليها عن طريق الفصول الافتراضية، وذلك عن طريق تمكن المتدربين الوصول اليه في أي وقت واي مكان. • التدريب عن طريق الفصول الافتراضية يعزز التوجه الى التعليم والتدريب الذاتي عند المتدربين، ويبعدهم عن الاعتماد الكلي على ما يقدم من قبل المدرب داخل القاعات التدريبية.	• يوجد عدم تقبل من قبل المتدربين لمثل هذا النوع من التدريب. • عدم وجود التهيئة الكافية للمتدربين على هذا النوع من التدريب. • انعدام التفاعل احياناً بين المدرب والمتدرب. • لا يوجد مراعاة للفروق الفردية بين المتدربين لأسباب عدة، منها بعد المدرب عن المتدربين وايضاً زيادة اعداد المتدربين في الشعب التدريبية. • ندرة وجود المشرفين المؤهلين في قاعات البث التدريبة. • تكرار حدوث مشاكل تقنية سواءً في قاعات استقبال البث او عدم تمكن المدرب من القيام بعملية البث. • عدم توفر قاعات مجهزة للبث او معامل الحاسب لأداء الاختبارات في بعض الكليات. • أسلوب التدريب هذا يولد عند بعض الطلاب الشعور بالملل والذي يسبب التهاء الطلاب بالأحاديث الجانبية او الانشغال بالهواتف الذكية مما يفقدهم الاستفادة مما يطرح في المحاضرة. • هذا الأسلوب ايضاً لا يتناسب بشكل فعال مع بعض المقررات العلمية مثل الرياضيات والفيزياء. • الانقطاع المتكرر للبث بسبب بطء أو انقطاع الانترنت او بسبب انقطاع التيار الكهربائي عن الكلية.

وفي نهاية المقابلة تم طرح سؤال **(هل ترى استمرار التدريب من خلال الفصول الافتراضية بشكلها الحالي؟ ولماذا؟)** على المشرفين وهذه الإجابة يمكن ان تلخص تجربة كل مشرف مع برنامج الفصول الافتراضية، والذي يعتبر رأي مهم لابد من اخذه بالحسبان عند النظر في القرارات حول هذا البرنامج المطبق في الكليات. وقد رأى (٤٨ ٪) من المشرفين استمرار التدريب من خلال الفصول الافتراضية بشكلها الحالي وذلك للمزايا والفوائد التي قدمها هذا الأسلوب من التدريب والمذكورة في الجدول السابق (رقم ٧-٢). بينما يرى (٢٤ ٪) منهم استمرار هذه الطريقة بشرط التطوير والتحسين وعدم بقاءها على وضعها الحالي. اما (٢٩ ٪) من المشرفين فيرون انه من الأفضل الغاء هذه الطريقة والعودة الى الأسلوب القديم في التدريب (وجها لوجه) وذلك تلافياً للسلبيات التي صاحبت تطبيق الفصول الافتراضية داخل الكليات والتي تم ذكرها في الجدول السابق (رقم ٧-٢).

الجدول (٧-٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين حول محور التقنية والدعم الفني.

٦.المعيار الخامس. التقنية والدعم الفني والإداري (اجابات المشرفين)		
	الإدارة والدعم الفني	النسبة
١	كيف تقوم التعاون من الإدارات والأقسام في الكلية ذات العلاقة بالتدرب من خلال الفصول الافتراضية في الكلية؟	٩٥٪ متعاونون
٢	ما مدى رضاك عن خدمات الدعم الفني من مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب في المؤسسة؟	١٠٠٪ متعاونون
٣	هل ترى بأن هنالك اهتمام كاف بالتدرب الإلكتروني والفصول الافتراضية ونشر ثقافة التدريب من خلالهما في الكلية؟	٥٩٪ يوجد اهتمام ٢٤٪ لا يوجد اهتمام
٤	ما ايجابيات وسلبيات التدرب من خلال الفصول الافتراضية من وجهة نظرك بشكل عام؟	-
٥	هل ترى استمرار التدرب من خلال الفصول الافتراضية بشكلها الحالي؟ ولماذا؟	٪ الاستمرار ٢٤٪ الاستمرار مع ضرورة التطوير ٢٩٪ عدم الاستمرار

السؤال الثاني : ما مدى تحقق أهداف تطبيق الفصول الافتراضية في الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ؟

قبل التطرق لنتائج سؤال الدراسة الثاني والذي يهدف لمعرفة ما تحقق من أهداف تطبيق الفصول الافتراضية في الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني؛ لابد من الوقوف على الأهداف التي من أجلها تم توظيف الفصول الافتراضية في التدريب بالمؤسسة؛ فبحسب "دليل ضوابط وإجراءات الفصول الافتراضية في وحدات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية" هناك خمسة أهداف تسعى الفصول الافتراضية لتحقيقها أولها نشر ثقافة التدرب الإلكتروني، يليه تدريب المدربين والمتدربين على أحدث التقنيات المشهورة في مجال التدريب عن بعد، بالإضافة إلى سد الاحتياج لتغطية الاحتياج التدريبي للوحدات التدريبية للمواد العامة (كمرحلة أولى)، أما الهدف الرابع فهو رفع جودة أداء أعضاء هيئة التدريب وفق الأسس العلمية، أما آخر هذه الأهداف الخمسة فهو المساهمة في تحقيق مبدأ التدريب المستمر والتدرب الذاتي.

ويتضح من خلال تحليل النتائج التي تم استقائها من توظيف أدوات الدراسة تفاوت مستوى تحقق هذه الأهداف فالهدف الأول "نشر ثقافة التدرب الإلكتروني" بحسب النتائج التي تم التحصل من حساب متوسط جميع افراد عينة الدراسة تحقق بنسبة (٥٠,٢٪)، أما الهدف الثاني "تدريب المدربين والمتدربين على أحدث التقنيات المشهورة في مجال التدريب عن بعد" فتحقق بنسبة (٤١٪) حسب ما اتضح من مقابلات المدربين والمتدربين، أما الهدف الثالث "سد الاحتياج لتغطية الاحتياج التدريبي للوحدات التدريبية للمواد العامة (كمرحلة أولى)" فتحقق بنسبة (٩٣,١٪) حسب النتائج التي تم التحصل عليها من قبل المدربين والمشرفين، فيما يخص الهدف الرابع "رفع جودة أداء أعضاء هيئة التدريب وفق الأسس العلمية" فيرى (٩٣,٢٪) عدم تحقق هذا الهدف بسبب عدم كفاية ما يقدم لهم من دورات واجتماعات وورش عمل لرفع جودة أدائهم التدريبي من وجهة نظرهم، أما الهدف الخامس "المساهمة في تحقيق مبدأ التدريب المستمر والتدرب الذاتي" فتحقق بنسبة (٧٢,٧٨٪) حسب النتائج التي تم استقائها من افراد العينة من المتدربين.

ولمزيد من التفاصيل بخصوص هذه النتائج فسيتم فيما يلي مناقشة وتحليل النتائج الخاصة بكل هدف من هذه الأهداف بشكل منفرد كي تكون الصورة أوضح وأكثر دقة .

١- نشر ثقافة التدرب الإلكتروني :

اظهرت نتائج الدراسة أن (٤٤,٨٪) من المدربين يرون أن هنالك اهتمام كاف بالتدرب الإلكتروني والفصول الافتراضية ونشر لثقافة التدريب من خلالهما، يوافقهم في الرأي (٧٤٪) من المتدربين و(٥٩ ٪) من المشرفين في الكليات المشاركة في الدراسة، اما النسب المتبقية من افراد العينة الذين لا يشاطرونهم الرأي (٥٦٪ من المدربين) و (٢٤ ٪ من المشرفين) و (٢٦٪ من المتدربين)؛ فيعتقدون انه لا يوجد اهتمام كاف من قبل القائمين على الكليات لمثل هذا النوع من التدريب، بل يذكر المدربون بأنه يتم تكليفهم بأنصبة تدريبية واشرافيه وغيرها من الأعباء الإضافية مما يؤثر على عملهم في التدريب من خلال الفصول الافتراضي، ويضيف المشرفون بأن كلياتهم لا تولي العناية والاهتمام الكافيين بالقاعات الخاصة بالفصول الافتراضية والتدرب الإلكتروني ولا توفر المستلزمات الأساسية الخاصة بها، لذا فمن الأهمية بمكان الانتباه لهذه الملاحظات التي وردت في بعض الكليات فالتدرب الإلكتروني أثبت ويثبت نجاحه في العالم أجمع (Ghamdi et al, 2016) و (Ekwunife–Orakwue and Teng, 2014) و Chakraborty) and Nafukho, 2015)، والمؤسسة تعتبر من الجهات الرائدة في هذا المجال لذا يجب التأكيد على الكليات بالعناية بهذه الملاحظات كي يتم الحصول على النتائج المرجوة.

٢- تدريب المدربين والمتدربين على أحدث التقنيات المشهورة في مجال التدريب عن بعد :

يقوم المدربون الافتراضيون بتوضيح الإجراءات المطلوبة من الطلاب في بداية التدريب على المقرر مما يسهل من عملية التدريب اثناء الفصل التدريبي، وأشار (٧٦,٢٦٪) من أفراد عينة المتدربين إلى أن لديهم القدرة التامة على التعامل مع الحاسب الآلي ومتطلبات التدرب من خلال الفصول الافتراضية، كما أكد (٧٥,٢١٪) منهم أنه يتم تدريبهم على مهارات الحاسب الالي والمهارات اللازمة للتدرب من خلال الفصول الافتراضية (عند الحاجة) لها في الكلية، وبالرغم من ارتفاع هذه النسبة إلا أنه لابد من زيادة الاهتمام بالتدريب لرفعها، كم أنه من المهم التوسع والإسهام في التدريب على التقنيات الحديثة الأخرى لتحقيق هذا الهدف. كما يضيف بعض المشرفين ضرورة توفير أدلة إرشادية حول كيفية التعامل مع البرامج المستخدمة في الفصول الافتراضية لزيادة كفاءة استخدام هذه البرامج من قبل المتدربين وإمكانية الاستفادة القصوى منها.

وعلى النقيض من استجابات المتدربين أظهرت النتائج الخاصة بالمدربين (الجدول رقم ٤-٢) أن التدريب المقدم لهم أقل من المأمول حيث أنه وبالرغم من أن جميعهم أشار إلى أنه سبق لهم حضور دورة تدريبية في مجال التدرب الإلكتروني من خلال المؤسسة ومركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب إلا أن (٩٣,٢٪) يرون أن ما قدم لهم من دورات لا يعتبر كافياً؛ فمقارنة ببرنامج (WebEx) الذي اقيمت له دورة طويلة وشاملة عندما تم اعتماده للتدريب في الفصول الافتراضية؛ نجد انه لم تطرح إلا دورة قصيرة وعن بعد ايضاً لبرنامج (Blackboard Collaborate) المعتمد حالياً، بالإضافة إلى ذلك فالدورة الخارجية التي حضرها (٣١٪) من افراد العينة كانت أقل من المستوى المأمول حسب ما أفاد غالبية المشاركين فيها وتم التدرب فيها على برنامج ليس بحداثة البرنامج المعتمد حالياً في المؤسسة، والذي يعتبر أحد أحدث وأشهر البرامج المستخدمة على مستوى العالم ومن أكثرها تقنية وتقدماً، (Hasan, et al., 2016) و (Niina, 2016) كما أنه يعتبر من البرامج التي تحتاج الى تدريب مناسب حتى يكون باستطاعة المدربون توظيف كافة الإمكانات التي يوفرها، (Melike, et al, 2016) و (Martin, 2014).

٣- الاحتياج التدريبي :

اعتبر (٨٦,٢٪) من افراد العينة من المدربين أن سد الاحتياج التدريبي وتغطية عدد كبير من الشعب التدريبية أهم إيجابيات التدرب من خلال الفصول الافتراضية في الكليات التقنية، وهذا ما يراه ايضاً جميع عينة المشرفين، ويتوافق هذا الرأي مع آراء العديد من الباحثين مثل (المبارك، ١٤٢٥هـ) و (رزق، ٢٠٠٩م) و (Ettinger, et al., 2006)، وغيرهم ممن أشاروا إلى مميزات توظيف الفصول الافتراضية، ولكي تتحقق الفائدة بشكل أكبر ويتم الحصول على تدريب نوعي في الكليات لابد من التنظيم المسبق وتوزيع الشعب والساعات التدريبية بين المدربين بشكل مدروس حيث يقترح (١٧,٢٪) من المدربين إلى ضرورة تقليل الشعب التي يقومون بتدريبها، كما يرى (١٣,٧٪) من افراد العينة من المدربين أن تفريغهم للتدريب من خلال الفصول الافتراضية وعدم تكليفهم بأعباء اضافية يزيد من تركيزهم على التدريب من خلال الفصول الافتراضية.

٤- رفع جودة أداء أعضاء هيئة التدريب وفق الأسس العلمية :

يحتوي "دليل ضوابط وإجراءات الفصول الافتراضية في وحدات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية" على الاجراءات المتخذة لتقييم الجودة في الفصول الافتراضية والتي تعتمد على نتائج المتدربين والمدربين ومتطلبات المدربين علاوة على الشكاوى والزيارات الميدانية بالإضافة إلى اجراء معنون بالشكاوى، وبالرغم من تعدد هذه الإجراءات وتوضيح المقصود فيها في الدليل إلا أن (٨٩,٧٪) من المدربين لا يعلمون بوجود هذا الدليل الهام (الجدول رقم ٤-١)، كما لم يوضح الدليل الأسس التي تم اختيار هذه المعايير أو الإجراءات دون سواها.

وكما تم التطرق اليه في الهدف الثاني الخاص بتدريب المدربين فإن (٩٣,٢٪) لا يرون كفاية ما يقدم لهم من دورات واجتماعات وورش عمل لرفع جودة أدائهم التدريبي؛ وكما اشارت النتائج فلا يتجاوز من يستخدم أكثر من طريقة في التدريب (٢٤,١٪) من افراد عينة المدربين، بالإضافة الى ان نفس هذه النسبة من المشرفين (٢٤ ٪) يرون بعد الزيارات الميدانية للقاعات للوقوف على سير العمل، ان العمليات التدريبية لا تسير كما يجب، فأسلوب الإلقاء (المحاضرة) هو السائد في اغلب قاعات البث ولا يوجد تنويع في الأساليب والبرامج المستخدمة اثناء الشرح، مما يسبب انشغال كثير من المتدربين عما يدور في قاعة البث وانعدام التفاعل بين المدرب والمتدرب. وهذا الامر يؤكد على ضرورة تدريب المدربين ليس فقط على أساليب التعامل مع البرنامج الخاص بالعرض، وانما لابد وأن يشمل التدريب آليات توظيف استراتيجيات تدريبية مختلفة وطرق وأساليب تدريبية وتقويمية تتناسب واحتياجات المواقف التدريبية في الكليات المختلفة.

٥- التدريب المستمر والتدرب الذاتي :

أكد (٧٢,٧٨٪) من افراد العينة من المتدربين أن التدرب من خلال الفصول الافتراضية قد طور من مهاراتهم في التدرب الذاتي والمستمر (الجدول ٥-١). وهذا ينسجم مع رؤية المشرفين بأن التدريب عن طريق الفصول الافتراضية يعزز التوجه الى التعليم والتدريب الذاتي عند المتدربين، ويبعدهم عن الاعتماد الكلي على ما يقدم من قبل المدرب داخل القاعات التدريبية. ويعتبر التدرب الذاتي من العناصر الهامة التي يساهم التدرب من خلال الفصول الافتراضية في تنميتها وتطويرها(Sun, 2012) و (Tabak, 2014) و (Martin and Parker, 2014)، مما سيكون له أثر إيجابي من حيث استمرار المتدرب في التطور العلمي والمهارى خارج أوقات التدريب الرسمي، علاوة على أن امتلاكه لمثل هذه المهارات وقدرته على استخدام تلك الأدوات يساهم في تطور قدراته واستفادته من

العلوم والمعارف الحديثة بعد التخرج وانتهاء علاقته بالكلية؛ لذا فمن الأهمية بمكان الانتباه بشكل أكبر لهذا الهدف والتركيز عليه بشكل أكبر حتى يتحقق لدى بقية المتدربين .

التوصيات :

١. يعتبر المدرب أحد العناصر الأساسية للتدريب من خلال الفصول الافتراضية، وتطوير قدراته لا يمكن أن يكون إلا استثماراً جيداً لتجربة توظيف الفصول الافتراضية في المؤسسة، ولتحقيق هذا الهدف يمكن القيام بالآتي :

١-١. تقديم دورات تطويرية في طرق التدريس والتدريب الحديثة والتي تتناسب والتدريب من خلال الفصول الافتراضية.

١-٢. تنمية قدرات المدربين في برنامج (Blackboard Collaborate) وذلك من خلال تقديم دورات متخصصة.

١-٣. تنوع قدرات وخبرات المدربين يشجع على اقامة ورش عمل واجتماعات لاستعراض تجاربهم الناجحة ومناقشة تجاربهم في التدريب.

١-٤. إقرار حوافز للمدربين الذين يحاولون تطوير أنفسهم على استخدام الفصول الافتراضية في التدريب.

٢. وكما هو الحال مع المدربين؛ فللمشرفين دور حيوي وهام في تطوير وضبط عدد من العناصر ذات العلاقة بالتدريب من خلال الفصول الافتراضية ومن العناصر التي من الممكن الأخذ بها لتطوير هذا الدور ما يلي :

٢-١. العناية باختيار مشرفي التخصص وضرورة أن يكون المشرف متخصص في المقرر الذي يشرف عليه وعلى قدر عال من التدريب والخبرة في مجال تخصصه وفي التدريب من خلال الفصول الافتراضية.

٢-٢. لابد أن يكون اختيار المشرفين في الكليات من المختصين في مجال الحاسب الآلي، أو المتميزين فيه ومن ذوي الخبرة ببرامج واحتياجات التدريب عن بعد، وأن يتم اختياره من خلال مركز التدرب ومصادر التدريب في المؤسسة.

٣. يتم التدريب من خلال الفصول الافتراضية عبر الكليات التقنية؛ ولكي تكون هذه الكليات قادرة على أداء دورها بشكل أكثر ايجابيه فلابد من القيام بالآتي :

٣-١. تطوير البنى التحتية لقاعات الفصول الافتراضية (التي يبث منها، والتي يبث إليها) في كافة الكليات التقنية، وتوفير كافة المستلزمات التدريبية من خلال وتحت اشراف مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب.

٣-٢. ضرورة ايجاد حل دائم لمشاكل الاتصال في الكليات لما له من تأثير واضح على جودة التدريب سواءً في الكليات التي يتم البث منها أو الكليات المستقبلة.

٣-٣. الحرص على إيصال التيار الكهربائي بشكل يضمن عدم انقطاعه، او توفير مولدات بديلة تكون جاهزة للاستخدام في حال انقطاع التيار الكهربائي عن الكلية.

٣-٤. عدم اعتماد الموافقة على التدريب في الكليات أو البث منها إلا بعد التأكد من توافر ما تم الإشارة إليه في النقاط سابقة الذكر (١-٣) و (٢-٣) و (٣-٣).

٤. من الأهمية بمكان الاهتمام بشكل أفضل بالمنهج المقدم من خلال الفصول الافتراضية، وذلك من خلال التأكد من جودة وفاعلية جميع العناصر والمكونات الخاصة به، وبناء على نتائج الدراسة فيما يتعلق بهذا الجانب يمكن القيام بالإجراءات الآتية لهذا الغرض :

٤-١. ضرورة أن يكون هنالك تناسق وانسجام ما بين الأهداف المقررة للمادة وواقع ومستويات المتدربين وتطويرها وقياس مدى تحققها بشكل مستمر.

٤-٢. من المهم أن يتسم المحتوى التدريبي بالفاعلية وأن يتم الأخذ بمعايير الجودة عند تصميمه وأن يتناسب مع طبيعة التدريب من خلال الفصول الافتراضية، وأن يتوائم مع الأهداف وطرق وأساليب التدريب والتقويم المستخدمة.

٤-٣. لابد من الاعتناء بشكل أكبر بطرق واستراتيجيات التدريب المستخدمة خلال التدريب والتأكد من مناسبتها للمواقف التدريبية.

٤-٤. ضرورة تدريب المدربين على الآليات والطرق العلمية الصحيحة لكتابة أسئلة الاختبارات والتقويمات المختلفة ومتابعة تنفيذ ذلك.

٥. بحكم حداثة التدريب عبر الفصول الافتراضية، يظهر انه من الضروري نشر مواد تعريفية وتحفيزية حول هذا الأسلوب الجديد في التدريب على جميع الأصعدة واستهداف جميع العاملين في العملية التعليمية في الكليات من مدربين ومتدربين ومسؤولين :

٥-١. استغلال الأسبوع الأول من التدريب لإلقاء محاضرات تعريفة للمتدربين حول الفصول الافتراضية من قبل رئيس مركز التدرب الالكتروني في الكلية.

٥-٢. نشر ثقافة التدرب الذاتي بين المتدربين.

٥-٣. توفير أدلة إرشادية حول كيفية التعامل مع البرامج المستخدمة في الفصول الافتراضية.

٥-٤. حث القيادات في الكليات على تحفيز المدربين الذين يستخدمون الفصول الافتراضية في التدريب.

٥-٥. تعزيز الاتجاه الايجابي نحو استخدام الفصول الافتراضية لدى مسؤولي الكليات.

٥-٦. حث القيادات في الكليات على تشجيع التدريب باستخدام الفصول الافتراضية.

المراجع العربية :

- بدوي, أحمد. (١٩٨٢م). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.
- الثبيتي, سلطان.(١٤٣٦هـ). **معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة ام القرى, مكة المكرمة.
- رزق، فاطمة (٢٠٠٩م).أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة طنطا، طنطا، جمهورية مصر العربية
- السدحان, عبدالله. (٢٠٠٤م). **الترويح والتحصيل الدراسي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- السلوم, عثمان. (٢٠١١). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام ادارة التعلم الالكتروني بلاك بورد (Blackboard). **دراسات المعلومات**, ١١, ١١١-١٢٧.
- سليم، نجيب (٢٠١٥م) **الجودة في التعليم، مفهومها، معاييرها، وآلياتها**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- شحاته, حسن وآخرون. (١٤٢٤هـ). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صبري, ماهر. (٢٠٠٢م). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة الرشد.
- العبدالكريم, راشد. (١٤٣٣هـ). **البحث النوعي في التربية**. الرياض النشر العلمي والمطابع, جامعة الملك سعود.
- عبيدات، ذوقان و عبدالحق, كايد وعدس, عبدالرحمن. (٢٠٠٤م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العساف، صالح. (٢٠٠٦م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٤. الرياض: مكتبة العبيكان.
- علي, محمد. (٢٠٠٢م). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
- المبارك، احمد (٢٠٠٤م). **أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الانترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود الرياض**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الملك سعود, الرياض.
- مجلس الكليات التقنية. (١٤٢٣ هـ). **اللائحة الأساسية للكليات التقنية**. الرياض: المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.
- المهدي، ياسر.(٢٠١١).**أسس الجودة في التعليم الالكتروني**. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد. الرياض
- نتو، رانده. (٢٠١١م). واقع استخدام الصفوف الافتراضية ومتطلبات توظيفها في تعليم الرياضيات في بعض الجامعات السعودية بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المختصين وأعضاء هيئة التدريس. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- النجدي، سمير. (٢٠١٢). تقويم جودة التعلم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، مجلد (٣)، عدد (٦).

المراجع الاجنبية :

- Aydin B. & Yuzer, T. V. (2006). Building a Synchronous Virtual Classroom in a Distance English Language Teacher Training (DELTT)" Program in Turkey. **Journal of Bibliographic Research**, 7, 1.
- ASQC. (2000). **Statistics Division, Improving Performance Through Statistical Thinking**, Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press.
- Bodie L. W. (2009). An Experimental Study Of Instructor Immediacy In the Wimba Virtual Classroom, **Unpublished doctoral dissertation, San Diego , USA .**
- Chakraborty, Misha and Nafukho, Fredrick Muyia (2015) Strategies for Virtual Learning Environments: Focusing on Teaching Presence and Teaching Immediacy, **Internet Learning:** Vol. 4: Issue. 1, 7-37.
- Choy, S., (2007). Benefits of e-learning benchmarks: Australian case studies. **Electronic Journal of e-learning,** Vol 5, Issue 1, 11-20.
- Ekwunife-Orakwue, K. C., & Teng, T. L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. **Computers & Education,** 78, 414-427.
- Ettinger, A., Holton, V., and Blass E. (2006). E-learner experiences: Key questions to ask when considering implementing e-learning. **Industrial and commercial Training**. Vol 38, No. 3, 143-147.
- NEA. (2016). **Guide to Teaching Online Courses.** Washington, District of Columbia: NEA.
- Ghamdi, A Al; Samarji, A; Watt, A. (2016). Essential Considerations in Distance Education in KSA: Teacher Immediacy in a Virtual Teaching and Learning Environment **International Journal of Information and Education Technology.** Vol 6. No. 1, 17-22.
- Hasan Y., Sumeyra Y., Ling C., (2016). Blackboard as an Online Testing Tool. **Paper presented at GAI International Academic Conferences.** New York, United States.
- Cambridge: Cambridge Hughes, A. (2015). **Testing for English Language Teachers.** CUP, Cambridge: Cambridge University Press.
- Idaho State Board of Education. 2010. **Idaho Standards for Online Teachers.**
- iNACOL (International Association for K–12 Online Learning). (2010). **National Standards for Quality Online Teaching.** Vienna, Va.: iNACOL.
- International Society for Technology in Education. (2008). **National Educational Technology Standards for Teachers.**

- International Organization for Standardization. ISO 9001:2014. (2014). **Quality management systems – Requirements.** Retrieved from http://www.iso.org/iso/home.html. on 1/12/2015.
- Martens P. J., Brownell, M. D. & Kozyrskyj, A. (2002). Virtual Classroom: Summary of Child Health indicators. **Journal of Bibliographic Research,** 15, 77.
- Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how? **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching,** 10(2), 192-210.
- Melike A., Engin K., Selcuk K. (2016). Question-Answer Activities in Synchronous Virtual Classrooms in Terms of Interest and Usefulness. **Open Praxis,** Vol 8. Issue 1, pp. 9–19.
- Mende, Richard (1999) Learner Reactions to College English on WebCT. Canada; **Ontario . ERIC**_NO: ED437997
- NEA (National Education Association). (2002). **Guide to Online High School Courses.** Washington, District of Columbia: NEA.
- Niina, K. (2016). Communication in A Multicultural Virtual Learning Environment: Learning Communication Skills in Higher Education. **Paper presented at GAI International Academic Conferences.** New York, United States.
- Sun, Z. (2012). An empirical study on new teacher-student relationship and questioning strategies in ESL classroom. **English Language Teaching,** 5(7), 175-183.
- SREB (Southern Regional Education Board). (2006). **Online Teaching Evaluation for State Virtual Schools. Atlanta, Ga.: SREB.**
- Tabak, F., & Rampal, R. (2014). Synchronous e-learning: Reflections and design considerations. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,** 10(4), 80-92.
- Tirri, Kirsi; Nevgi, Anne (2000) Students' Views on Learning in Virtual University.Finland . **ERIC_NO: ED448121**
- UNESCO. 2008**. ICT Competency Standards for Teachers: Competency Standards Modules. Paris**.
- Veda, Aslm-Yeti(2010). Virtual Classroom Site In French Written Expression Lesson: A Practice Sample, **Procedia Social And Behavioral Sciences.** V 2, 466–470.

أنماط القيادة في الوحدات التدريبية في المملكة العربية السعودية

د. صالح يوسف الفرهود
الكلية التقنية بعرعر

الملخص :

هدف البحث تعرف أنماط القيادة في الكليات التقنية والمعاهد الصناعية. وقد اعتمد الباحث المنهج المسحي في إجراءات البحث، وقام بتطوير استبيان من (٣٤) عبارة كأداة للبحث، وشملت العينة (٣٩٤) فردا من الهيئتين التدريبية والإدارية في الكليات التقنية والمعاهد الصناعية. وأظهرت نتائج البحث أن النمط المتأرجح كان الأكثر شيوعا في الوحدات التدريبية، تلاه النمط الاجتماعي، بينما كان النمط المنسحب الأقل شيوعا. ولم تظهر النّتائج فروقًا دالّة إحصائيًا في تقديرات العاملين لأنماط القيادة تعزى إلى متغيرات الدراسة.

Abstract :

The study aimed at identifying leadership styles in Technical Colleges and Industrial Institutes. The study relied on the descriptive approach. A (34 items) questionnaire was developed with adequate validity and reliability, which was distributed to a sample of (394) trainers and administrative staff at technical colleges and Industrial Institutes, by end of the school year 2015/2016. The results showed that the most practiced administrational pattern was "the unsteady pattern, then "the social pattern", and the least was "the negative pattern". There are no statistically significant differences among the means of the sample according to study variables.

الكلمات المفتاحية

أنماط القيادة ، الشبكة الإدارية ، كليات التقنية

المقدّمة :

تعد القيادة الركيزة الأساسية والعنصر الأهم في أي منظومة من منظومات العمل، فنجاح أو تعثر منظمة ما أو مؤسسة، وقدرتها على تحسين مخرجاتها، إنما هو معقود بنجاح وتميز قائدها، والذي يتحتم عليه أن يكون منظما للعمل، وملهما للعاملين، ومحفزا لطاقاتهم، وصولا إلى تحقيق الآمال المنشودة، ويكون الوضع أكثر أهمية إذا ما اقترن بالعملية التربوية والتعليمية، إذ يعول على القائد في الميدان التربوي والتعليمي ما لا يعول على غيره في الميادين الأخرى، فالمخرجات هنا إنما هي الثروة الحقيقية للمجتمعات، عماد مستقبلها، وسر نهضتها، ألا وهو العنصر البشري المتمثل في الطلبة. و""تشكل القيادة حلقة وصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها، فهي تعمل على استحواذ المشكلات المطروحة في ميدان العمل ورسم الخطط لها، وللقيادة أدوار متعددة، فهي تجعل من القائد معلما، وذلك بتعليم العاملين تقنيات وفنيات العمل، فملاحظات وتوجيهات وآراء القائد تؤثر حتما في سلوك الفرد التابع له إداريا، كما تجعل القيادة من القائد مستشارا، وذلك من خلال تقديم النصائح والإرشادات والإصغاء الجيد للأفراد وإيجاد صيغ معينة لتفادي الوقوع في مشكلات بين الأفراد". (عبدالقادر ، ٢٠١٣: ٢٣٢)

"ومنذ بداية خمسينيات القرن الميلادي الماضي، حصلت تطورات في تحديد شكل العلاقة بين القائد والعاملين معه من حيث مدى مساهمتهم في القيادة وممارستهم للسلطة في المؤسسة، وهذا التطور يعكس حقيقة مفادها أن مفهوم القيادة قد تغير من مفهوم التفرد بالسلطة إلى معنى انخراط القائد مع الفريق في الممارسات القيادية، ولأننا نبحث عن قائد إداري فعال، فقد درس سمات القائد الفعال أو كفاياته، في حين درسه آخرون من خلال سلوكه، وفي أحيان أخرى نظر البعض الآخر إلى موضوع القيادة من خلال المواقف التي يتعرض لها القائد والسلوكيات التي تتناسب مع كل موقف". (القحطاني، ٢٠١٣). ويعتقد الباحث أن للعلاقات الإنسانية الجيدة فيما بين القيادة والعاملين دور إيجابي في تحسين مخرجات المنظمة من خلال شعورهم بالرضا الوظيفي، إذ يشير توماس (Thomas, 2001:5) إلى أن القيادة هي الأساس في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين وصولا إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في عمل المنظمات فإن القيادة المأمولة لابد أن تكون مهيأة ومعدة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية فهي بحاجة إلى أن تقضي وقتا أطول في تطوير البيئة في المنظمة، وأن تبني علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة أو خارجها لتمكنها من تحقيق أداء فعال.

مفهوم القيادة :

عرف كيث ديفس (Keith Davis,1977) القيادة على أنها القدرة على حث المرؤوسين للقيام بإنجاز الأعمال بالطريقة والزمان والمكان الذي يريده منهم القائد، وعرفها سيزلاجي وولاس (Szilagy & Wallace,1980) بأنها العلاقة بين شخصين أو أكثر، يحاول أحدهما التأثير في الآخر باتجاه تحقيق الأهداف (السعود،٢٠١٣). وأشار المخلافي (٢٠٠٩) أن بول هرسي وبلانتشارد عرفوا القيادة بأنها: عملية التأثير في نشاط فرد أو مجموعة في سعيهم نحو تحقيق الأهداف في موقف محدد. ويحدّد عوض (٢٠٠٨) عددًا من صفات القائد، منها ثقة في المهمات وفي الرسالة التي يحملها، ويتمتع بحس القرار والبديهة، والجرأة في اتخاذ القرارات، والثبات والسكينة وامتلاك القرار، والحس بالواقع وبالحقيقة، البصيرة وفطنة القائد. كما يذكر الفقي (٢٠٠٨) عددًا من الصفات التي ينبغي

توافرها في الشخصية القيادية، منها أنه يمضي ٨٠ ٪ من وقته في التخطيط، بينما يمضي ٢٠ ٪ في التنفيذ، ويصنع الحدث، ولا ينتظر ما يحدث، ويوصل رسالته للأخر، كما أنه مستمع جيد، ومحاور رائع، ويعرف متى يفوّض، وكيف يفوّض، ويعطي المهم للأشخاص القادرين على الانجاز، وشديد الالتزام بالخطط التي يضعها.

وتلخّص العريضي (٢٠١٠) الاعتبارات الضرورية التي تحدد القيادة الفاعلة من غيرها بثلاثة اعتبارات هي أن ترتبط القيادة بموقف معين، وأن يكون لدى القائد مقدرة على دعم الجماعة والتأثير فيها لتحقيق الأهداف المستقبلية، وأن يعمل القائد عن طريق مهارات التفاعل الاجتماعي مع أعضاء الجماعة لتحقيق أهدافها وأهداف المؤسسة.

أنماط القيادة :

يمكن تعريف أنماط القيادة على أنها "مجموعة من المهارات والممارسات والسلوكيات التي يقوم بها القائد في المؤسسة التي يعمل فيها، سواء كانت تلك المؤسسة تربوية، أو اقتصادية، أو ثقافية، أو غيرها". (شهاب، 1998: 24)، كما عرف الحراحشة (٢٠٠٦: ١٤) الأنماط القيادية بأنها "الأساليب التي يمارسها القادة للتأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم". وقد أشارت الدراسات إلى أن للنمط الذي يستخدمه القائد أثر مباشر في سلوكه وسلوكيات العاملين، وخاصة في الأنماط الأكثر شيوعا، وهي النمط المتساهل، والديموقراطي، والتسلطي، كما أشارت إلى أنه من الصعوبة أن نفصل بين أنماط القيادة بفواصل واضحة، إذ أنها تتداخل فيما بينها، فالقائد قد يجتمع في ممارساته أكثر من نمط.

"ولأن مفهوم الأنماط القيادية يرتبط بالتطور الذي حصل في مجال دراسات القيادة، فقد حاول الباحثون تحديد الأنماط القيادية بغية تصورها ودراستها، لكن تجدر الإشارة إلى انه نتيجة للتطور الذي أخذ بلباب العمل المؤسسي عموما، فإن بعض الباحثين يرى أن الحديث عن النمط التسلطي لم يعد له من الحضور في البحث الإداري او التخاطب المؤسسي كما كان في السابق، والسبب هو أن حراك الموظفين الذي أصبح أكثر سلاسة قد أدى إلى ضعف تركز السلطة في يد بعض الأفراد الوقت كله، وبدأ الحديث عن أنماط قيادية تكون أكثر تعبيرا عن واقع العمل المؤسسي المعقد". (القحطاني، ٢٠١٣: ٦٣) وقد تناولت عدد من النظريات مفهوم القيادة من زوايا مختلفة، ويمكن استعراض أبرز تلك النظريات كما يلي:

نظرية الأنماط القيادية الأربعة :

حيث قامت هذه النظرية للباحث رنسس ليكرت Rensis Likert عام 1961م على أن السلوك القيادي يتراوح ما بين النمط التسلطي الكامل والنمط التشاركي الكامل، وقد أشار السعود (٢٠١٣) إلى هذه الأنماط الأربعة، وهي: النمط الاستبدادي (التسلطي)، حيث لا ثقة من القائد بالمرؤوسين، والشعور بالحرية والمرونة منعدم من قبلهم بالقائد، حيث هو فقط من يصنع القرارات، ويستخدم التهديد والعقاب لحث مرؤوسيه على العمل، والنمط الاستبدادي المتسامح، حيث هناك حيز ضعيف من الثقة من قبل القائد بالمرؤوسين، ولا يشعر المرؤوسين بحرية أو مرونة كبيرة في مناقشة القائد أو مناقشة أمور العمل، ويتولى القائد صنع معظم القرارات، ويستخدم كذلك التهديد والعقاب – ولكن بدرجة اخف من النمط السابق – لحث مرؤوسيه على العمل، والنمط الديمقراطي الاستشاري، إذ يرتفع مستوى الثقة هنا من قبل القائد بالمرؤوسين، لذلك فهو يتيح لهم المشاركة في صنع القرارات الصغرى، بينما يحتفظ بصنع القرارات الكبرى، ويستخدم أسلوب الحوافز الإيجابية والسلبية لتشجيع مرؤوسيه على العمل، ويشعر هنا الفرد بالحرية إلى حد ما في مناقشة

القائد في أمور العمل، وأخيرا النمط الديمقراطي التشاركي، ويشعر هنا المرؤوسين بالثقة المطلقة فيهم من قبل القائد، ويساهمون بشكل إيجابي في صنع القرارات وعلى مختلف المستويات، ولديهم الحرية المطلقة في مناقشة القائد، ويستخدم هنا القائد الحوافز الإيجابية بشكل كبير جدا.

نظرية الخط المستمر Continuum Leadership Theory :

وترى هذه النظرية التي أعدها كل من تانبيوم وشميدت Tannenbaum &Shemidet أن هناك سبعة أساليب يمكن للقائد ممارستها وفقا للحرية الممنوحة للمرؤوسين ومدى استخدام السّلطة من قبل القائد، والأساليب كما ذكرها الدهان ورمضان والشيخ ومخامرة (٢٠٠٥) هي: أسلوب اتخاذ القرار وعلى المرؤوسين تنفيذه، وأسلوب اتخاذ القرار والعمل على إقناع المرؤوسين به، وأسلوب اقتراح القرار والتحاور مع المرؤوسين بشأنه، وأسلوب الأخذ ببعض مقترحات المرؤوسين، وأسلوب اتخاذ القرار بناء على رأي الأغلبية بعد مناقشتهم، وأسلوب إصدار توجيهات للمرؤوسين وتركهم يتخذون القرار بأنفسهم.

نظرية الأبعاد الثلاثة Three Dimensions Theory of Leadership :

يمكن اعتبار هذه النظرية هي تطوير لنظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون، حيث قام ريدن Reddin عام 1970م بإضافة بُعد ثالث لبُعدي الاهتمام بالعاملين والاهتمام بالعمل والإنتاج، وهو بُعد الفعالية Effectiveness ، وقام ريدن بتصنيف الأنماط القيادية إلى ثمان أصناف، تقع تحت مستويين رئيسين، المستوى الأول مستوى الأنماط الأقل فاعلية، ويقع ضمنه أربعة أنماط هي نمط القائد المنسحب الذي لا يكترث بالعمل ولا بالعاملين، ونمط القائد المجامل الذي يضع العلاقات الإنسانية فوق أي اعتبار، ونمط القائد الأوتوقراطي الذي يضع الإنجاز فوق أي اعتبار، ونمط القائد الموفّق : الذي يميل للحلول الوسط، ولكنه غير قادر على اتخاذ القرارات، والمستوى الثاني مستوى الأنماط الأكثر فاعلية، ويقع ضمنه أربعة أنماط هي نمط القائد البيروقراطي الذي يهتم بالقواعد والتعليمات، ونمط القائد المُنمّي الذي يهتم بالأفراد، ونمط القائد العادل الذي يهتم بالإنتاج، وبشكل أقل بالأفراد، ونمط القائد الإداري الذي يهتم كثيرا بالإنتاج والعاملين.

نظرية القيادة التبادلية (الإجرائية) :

وعرفها باس (Bass,1985) على أنها نمط قيادي قائم على الفكرة القائلة بأن علاقات القائد بالمرؤوسين مستندة إلى سلسلة التبادلات أو الصفقات الضمنية، أي أن القيادة التبادلية تستلزم تبادلا بين القائد والمرؤوس. و"يعرّف أفوليو ويامارينو (Avolio and Yammarino 2002) القيادة التبادلية بأنها سلوكٌ قيادي يركز فيه المدير على أداء هذا العمل والمكافآت التي سيحصل عليها عند تحقيق هذه الأهداف بنجاح أو العقوبات التي سيحصل عليها إن أهمل أو أخلّ بالأداء المطلوب منه، أي أنها علاقة مستندةً أساساً على وجود سلسلة من المنافع القيّمة المتبادلة بين طرفي العلاقة –القائد والأفراد".(الضمور وأبو صالح والعلي، ٢٠١٠).

نظرية القيادة التحويلية :

عرفها بيرنز (Burns,1978) بأنها عملية يسعى من خلالها القائد والتابعون إلى النهوض كل منهم بالآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق، بينما عرفها تتيشي وديفانا (Tichy & Devanna,1990) بأنها عملية إدراك الحاجة للتغيير، وإيجاد

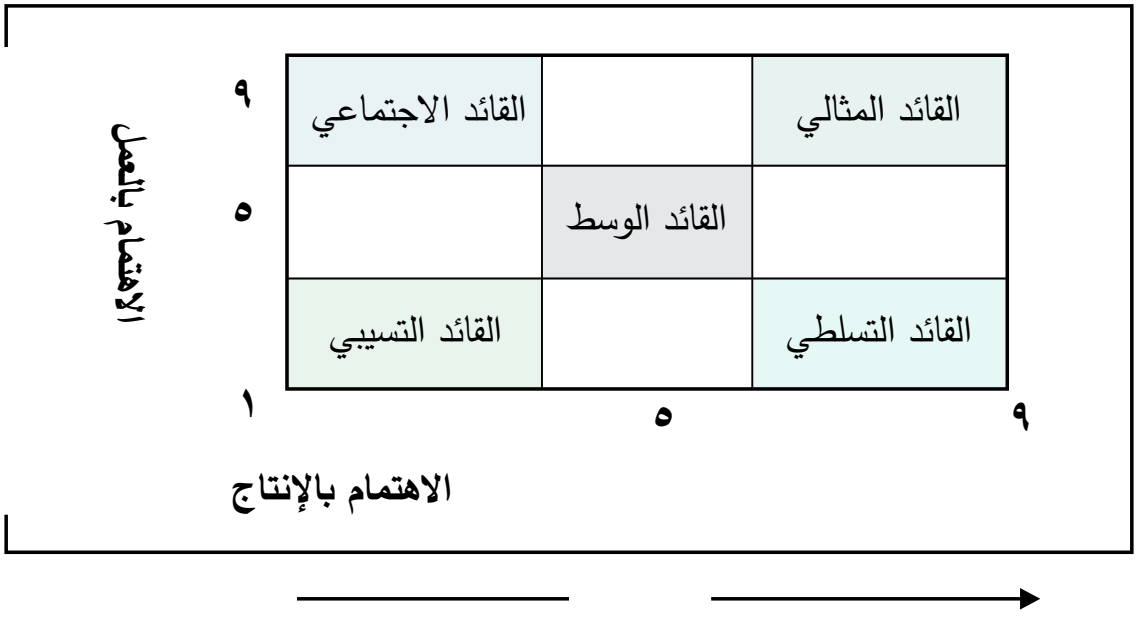
رؤية جديدة، وجعل التغيير عملا مؤسسيا، أما الهواري (١٩٩٦) فيعرف القيادة التحويلية بأنها مدى سعي القائد الإداري إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه من أجل الإنجاز والتطوير الذاتي والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمنظمات. ويرى الحريري (٢٠١٠) أن القائد التحويلي هو الذي يسعى لبناء الالتزام بين الأفراد ويمنحهم الصلاحيات، ليجعلهم في النهاية متحمسين ومندفعين للعمل نتيجة لشعورهم باحترام إدارة المؤسسة، بينما يرى الغزو (٢٠١٠) أن القيادة التحويلية سميت كذلك لأن القادة هنا يعملون على تحويل الأفراد والمؤسسات إلى مستويات أعلى وأرقى من حيث الأداء والإنتاجية. ويشير باس (Bass,1994) إلى أن القائد التحويلي يتسم بتحفيز العاملين والمرؤوسين، والعمل على إظهار القدرات الكامنة لديهم، وتوعية العاملين والمرؤوسين برؤية ورسالة المنظمة.

نظرية الشبكة الإدارية في القيادة Managerial Grid :

تعد نظرية الشبكة الإدارية لبلاك وماوتون (Blake & Mouton, 1994) إحدى النظريات السلوكية للقيادة، "ويرى كل من بلاك وماوتون أنه لكي يمكن زيادة فاعلية أداء القيادة في المنظمة فلابد من تغيير الأساس الثقافي في المنظمة والبدء ببرنامج تطوير بواسطة الشبكة الإدارية، ويقوم النموذج على بُعدين، هما: الاهتمام بالإنتاج، حيث يهتم المدير بانجاز الأعمال كمًّا ونوعًا مع الاهتمام بالكفاءة في الإنتاج، وبُعد الاهتمام بالعاملين، حيث ينصب الاهتمام على العلاقات بين الأفراد والرضا الوظيفي والتقييم وعدالته في توزيع الأعمال (بنتن، 2008).

ويمكن توضيح هذين البُعدين كما جاء في العريضي (٢٠١٠) في خمسة أنماط قيادية، هي: النمط المتساهل (المنسحب)، وهو الذي يترك الأمور دونما تدخل فيها، والنمط التسلطي، وفيه يكون الاهتمام الأكبر من القائد بانجاز العمل والاهتمام القليل بالعاملين، ويمارس السلطة من أجل الهدف، والنمط المتوازن، وفيه يكون اهتمام القائد معتدلا ومتوازنًا بين الإنتاج والأفراد، بحيث لا يطغى أيّ من البعدين على الآخر، والنمط الاجتماعي (رئيس النادي)، حيث يهتم القائد كثيراً بالأفراد وببناء علاقات إنسانية واجتماعية، ونمط (قائد الفريق)، وهو النمط المثالي وفيها يولي القائد أقصى اهتمامه للإنتاج والعاملين معا،

ويوضح الشكل التالي أنماط هذه النظرية وفقا لاهتمام القائد بكل من العاملين، والإنتاج:



أنماط القيادة وفقا لنظرية الشبكة الإدارية

المصدر: السعود (٢٠١٣، ١٥٤)

وقد حاولت عدد من الأبحاث والدراسات تناول نظرية الشبكة الإدارية وتعرف الأنماط السائدة في عدد من البيئات المختلفة، فقد عمل جبرة (2006) على تعرف الأنماط القيادية وفقا لنظرية الشبكة الإدارية في المدارس الابتدائية وعلاقتها بالإبداع الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) مديرا من مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط المثالي (قائد الفريق) كان أكثر الأنماط شيوعا لدى مديري المدارس، تلاه النمط المتأرجح في المرتبة الثانية، ثم النمط الاجتماعي في المرتبة الثالثة، ثم النمط التسلطي، وجاء النمط المنسحب في المرتبة الأخيرة كأقل الأنماط ممارسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات العينة تعزى لمتغيرات الدراسة، وهي المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. كما أشارت نتائج دراسة أسماء الرواشدة (٢٠٠٩) التي تم تطبيقها على (٤٣٢) معلما ومعلمة في منطقة الزرقاء التعليمية إلى أن درجة ممارسة جميع الأنماط الإدارية الخمسة وفقا لنظرية الشبكة الإدارية من قبل مديري المدارس كانت متوسطة، وكان نمط قيادة الفريق أكثرها ممارسة، ثم نمط التسلطي، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. كما قام الغامدي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تعرف النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية باستخدام نظرية الشبكة الإدارية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) معلما من معلمي محافظة جدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد هو نمط قيادة الفريق، تلاه من حيث السيادة نمط القيادة المتأرجحة، بينما كان نمط القيادة المتقلبة أقل الأنماط سيادة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما لم تظهر النتائج فروقا تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، ونوع المؤهل. وهدفت دراسة أبو زيتون وحياصات وخير الدين (٢٠١٣) إلى تعرف أنماط القيادة حسب نموذج شبكة القيادة في اختيار استراتيجيات الأعمال، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) مدير من مديري شركات التأمين في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط التسلطي هو النمط القيادي السائد، بينما أظهرت النتائج عدم وجو أثر للأنماط الأربعة: المتساهل والمعتدل والاجتماعي وقيادة الفريق، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للنمط التسلطي في اختيار استراتيجية التمايز، وعدم وجود أثر للنمط المتساهل في اختيار استراتيجة التركيز.

مشكلة البحث :

يشير عربيات (٢٠١٢: ٧٠٨) إلى أنه يعول على أنماط القيادة التربوية التي تتبناها المناصب القيادية في تعاملهم مع العاملين الكثير، مما يسهم في إطلاق طاقاتهم وإبداعاتهم بما يسهم في تحسين العملية التربوية، والذي ينعكس بالتالي على الطلبة. وقد تناولت العديد من الأبحاث الحديثة أنماط القيادة في البيئة العربية، في المؤسسات المجتمعية بشكل عام، ومؤسسات التربية والتعليم بشكل خاص، وسعت إلى تعرف أنماط القيادة السائدة وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقام القثامي (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تعرف أنماط العلاقة في ضوء نظرية الأبعاد الثلاثية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، وقام عبيدات (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تعرف الأنماط الإدارية وفقا لنظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بإدارة الوقت، كما هدفت دراسة الشوكاني (٢٠٠٦) إلى تعرف العلاقة بين نمط القيادة وفقا لنموذج "هيرسي وبلانشرد" وبين دافعية المعلمين، وهدفت دراسة العامري (٢٠١٣) إلى تعرف أنماط القيادة في المدارس الثانوية وفقا لنظرية الخط المستمر، وقام العازمي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تعرف تأثير الأنماط القيادية على الرضا الوظيفي للمعلمين، وغيرها من الدراسات التي تناولت أنماط القيادة.

إلا أنه وباستعراض الأدب التربوي السابق فإن الملاحظ– على حد علم الباحث – التركيز على بيئة المدارس أو الجامعات، دون وجود دراسات تناولت هذا الموضوع في بيئة التدريب التقني والمهني، ومن خلال عمل الباحث في إحدى الكليات التقنية فإنه يعتقد أن أداء عضو هيئة التدريب يتأثر بنمط القيادة الذي تتبناه قيادات الكلية، وأن هناك قصورا في ممارسات قيادات الوحدات التدريبية، مما ينعكس على العملية التدريبية والعمل من جهة، وعلى العلاقة فيما بين تلك القيادات والعاملين من هيئتين تدريبية وإدارية ومتدربين من جهة أخرى، وهذا ما يحتم على القائمين في الإدارات العليا ضرورة تعرف الأنماط القيادية في الوحدات التدريبية، والعمل على تطوير ممارسات القيادات، بما يضمن رفع مستوى الاهتمام بكل من العمل والعاملين على حد سواء، وهذا ما حدا بالباحث لإجراء هذا البحث، وليكون كذلك مكملا للأبحاث التربوية السابقة التي تناولت البيئة المدرسية أو الجامعية.

أهداف البحث :

١. تعرف نمط القيادة السائدة في الوحدات التدريبية في المملكة العربية السعودية؟

٢. تعرف مدى وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في تقديرهم لأنماط القيادة السائدة في الوحدات التدريبية وفقًا لمتغيّرات فئة الوحدة التدريبية، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي؟

أسئلة البحث :

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما نمط القيادة السائدة في الوحدات التدريبية في المملكة العربية السعودية؟

٢. هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في تقديرهم لأنماط القيادة السائدة في الوحدات التدريبية وفقًا لمتغيّرات فئة الوحدة التدريبية، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي؟

أهميّة البحث :

يُؤمّل أن يستفيد من نتائج هذا البحث القيادات العُليا للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وأصحاب القرار، من خلال تقديم تغذية راجعة عن أنماط القيادة في الوحدات التدريبيّة، والعمل على وضع الخطط والبرامج الكفيلة بتعزيز الإيجابيّات ومعالجة السلبيّات، كما يؤمل أن يستفيد من نتائجه قيادات الكليّات التقنية للبنين والبنات والمعاهد الثانوية الصناعيّة، وذلك من خلال الاستفادة من المقترحات المقدّمة لتطوير نمط القيادة الإبداعية لقيادات الوحدات التدريبية، ووقوفهم على نتائج البحث والاستفادة منه في الإجراءات التنفيذية على أرض الواقع، وكذلك منسوبي الوحدات التدريبيّة، من خلال ما سينعكس عليهم من إجراءات الإصلاح.

مصطلحات البحث الإجرائيّة :

القيادة: يُقصد بها في هذا البحث " قدرة عميد الكليّة التقنيّة أو مدير المعهد الثانوي الصناعي على التأثير في منسوبي الوحدة التدريبيّة لديه، لضمان تفاعلهم مع العملية التدريبيّة أو الإداريّة"، وذلك كما تقيسه أداة البحث".

الوحدات التّدريبيّة : ويُقصد بها الكليّات التّقنيّة والمعاهد الصّناعيّة الثّانويّة، والتي تعمل على تدريب وتأهيل فئة الشّباب تحت مظلّة المؤسّسة العامة للتّدريب التّقني والمهني.

منهجية البحث :

أ – مجتمع البحث : شمل مجتمع البحث جميع الكليات التقنية للبنين والمعاهد الصناعية الثانوية، للعام التدريبي ٢٠١٥/٢٠١٦، والبالغ عددها (٣٨) كلية تقنية، و(٦٩) معهدًا صناعيًا.

ب – عينة البحث : وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٩٤) من الهيئتين التدريبية والإدارية في تلك الوحدات، كما يتضح في الجدول (١)

ج – أداة البحث : قام الباحث بتطوير أداة لقياس استجابات العيّنة، وذلك من خلال استعراض الأدب التربوي السابق، والاستئناس ببعض الدراسات التي تناولت موضع نظرية الشبكة الإدارية في القيادة، وقد تكونت الأداة من جزأين، كما يلي:

١. **البيانات الأساسيّة**، وتمثّل المتغيّرات الوسيطة للبحث، وهي: نوع الوحدة التدريبيّة (كليّة تقنيّة، معهد صناعي)، والمسمّى الوظيفي(مدرّب، إداري)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

٢. **فقرات الاستبيان**، وتكونت في صورتها النهائيّة من (٣٤) فقرة، تقيس استجابات العيّنة في تقديرهم لأنماط القيادة السائدة في الوحدات التدريبيّة من خلال خمسة مجالات رئيسة، تمثل أنماط القيادة وفقا للشبكة الإدارية، وهي: النمط الترسلي، النمط التسلطي، النمط المتأرجح، النمط الاجتماعي، النمط المثالي.

وتم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي كميزان لفقرات الاستبيان، فتكون أوزان البدائل للفقرات كما يلي: موافق جدا (١ – ١,٨)، وموافق (١,٨١ – ٢,٦٠)، وموافق إلى حد ما (٢,٦١ – ٣,٤٠)، وغير موافق (٣,٤١ – ٤,٢٠)، وغير موافق أبدا (٤,٢٠ – ٥).

صدق الأداة وثباتها :

تمّ عرض الأداة على مجموعة من المحكمين ذوي الرأي، لقياس درجة صدق الأداة، وقد تم الاستئناس بآراء المحكمين من حيث مناسبة أهداف البحث لمجالات الأداة، ومدى انتماء الفقرة للمجال، ومدى ملائمة الفقرة من حيث الصياغة النحوية والإملائية. وللتحقّق من ثبات الأداة تمّ استخراج معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لمجالات الاستبيان، وقد تراوحت المعاملات للمجالات الأربع بين (٠,٦٧١ وَ ٠,٨٤٧)

جدول رقم (١) توزيع عيّنة البحث وفقًا لمتغيرات البحث

	كليّة		معهد		المجموع
	مدرّب	إداري	مدرّب	إداري	
بكالوريوس	١٢٥	٢٨	١١١	١٨	
٪	٣١,٧٣	٧,١١	٢٨,١٦	٤,٥٧	٧١,٥٧
ماجستير فأعلى	٨٤		٢٨		
٪	٢١,٣٢		٧,١١		٢٨,٤٣
المجموع	٢٠٩	٢٨	١٣٩	١٨	٪١٠٠
	٢٣٧		١٥٧		
	٣٩٤				

د. **إجراءات البحث :** لتحقيق أهداف البحث قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

١. مخاطبة الإدارة العامة للبحوث والدراسات.

٢. تطوير أداة البحث.

٣. توزيع الأداة على أفراد العينة.

٤. تحليل البيانات المرجعة إحصائيا، والخروج بالنتائج.

٥. تفسير النتائج، وتقديم توصيات البحث.

هـ. **الأساليب الإحصائية :** للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

٣. اختبار (ت) لعينتين غير مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني بشأن الفروق التي تعزى لمتغيرات البحث.

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج السؤال الأول : للإجابة عن السؤال الأول: "ما نمط القيادة السائد في الوحدات التدريبية؟" تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الخمسة، ولفقراتها وذلك كما يلي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط القيادية

المرتبة	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٠١	نمط القيادة المتأرجح (منتصف الطريق)	٣,٦٠	١,٢١	عالية
٠٢	نمط القيادة الاجتماعي (رئيس النادي)	٣,٥١	١,٢٠	عالية
٠٣	نمط القيادة التسلطي	٣,٣٠	١,٢٥	متوسطة
٠٤	نمط القيادة المثالي (قائد الفريق)	٣,٢٩	١,٢٠	متوسطة
٠٥	نمط القيادة الترسلي	٣,٠٩	١,٢٨	متوسطة

تشير نتائج الجدول (٢) إلى أن درجة ثلاثة أنماط من الأنماط الخمسة كانت متوسطة، بينما كانت درجة ممارسة نمطين عالية، وقد جاء نمط القيادة المتأرجح أعلى الأنماط ممارسة من وجهة نظر أفراد العينة، تلاه نمط القيادة الاجتماعي، ثم نمط القيادة التسلطي، فنمط القيادة المثالي، وأخيرا نمط القيادة الترسلي.

وفيما يلي نتائج فقرات كل نمط من هذه الأنماط:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نمط القيادة المنسحب (الترسلي)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المرتبة
٠١	هناك تغاضي في الوحدة التدريبية عن تكرر التأخر والغياب	٣,٤٠	١,١٩	عالية	٢
٠٢	تقبل قيادة الكلية ما يقره الآخرون	٣,٥٠	١,١٥	عالية	١
٠٣	تتساهل قيادة الكلية في خروج الموظفين أثناء وقت الدوام الرسمي	٣,٢٦	١,٢٤	متوسطة	٣
٠٤	هناك ضعف في اتخاذ القرارات الحاسمة في الوحدة التدريبية	٣,٠٠	١,٣٢	متوسطة	٤
٠٥	العمل داخل الوحدة يسير بشكل روتيني دون أدنى طموح للتطوير	٢,٨٤	١,٣٦	متوسطة	٦
٠٦	يتساوى في الوحدة التدريبية المنجز وغيره	٢,٧٤	١,٤٧	متوسطة	٧
٠٧	هناك تركيز على إيجابيات الوحدة وتغافل عن مشاكلها	٢,٩٢	١,٢٠	متوسطة	٥
	الدرجة الكلية للمجال	**٣,٠٩**	**١,٢٨**	**متوسطة**	**٥**

يشير الجدول(٣) أن المتوسط الحسابي للنمط الترسلي يبلغ (٣,٠٩) مما يعني أن درجة ممارسة هذا النمط في الوحدات التدريبية من وجهة نظر العاملين هي (متوسطة)، ولربما تدل هذه النتيجة على حالة من الانقياد والانصياع لرغبات العاملين أو لمجموعة منهم، وهذا ما تشير إليه الفقرة رقم (٢): "تقبل قيادة الكلية ما يقره الآخرون" والتي جاءت كأكثر الممارسات شيوعا في ممارسات هذا المجال، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٠)، وربما يكون السبب في ظهور هذه النتيجة عدم الاكتراث بانضباط العاملين أوقات الدوام الرسمي، وهو ما أشارت إليه الفقرة رقم (١): " هناك تغاضي في الوحدة التدريبية عن حالات التأخر والغياب المتكرر" والتي جاءت كثاني أعلى ممارسة، وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٤٠)، ويعتقد الباحث انه أيا كان السبب وراء هذه النتيجة، فإنها تشير وبوضوح إلى حاجة تدريب قيادات الوحدات التدريبية على المهارات المطلوبة لممارسة الأنماط القيادية الفاعلة. وقد جاء النمط المنسحب (المتساهل) كأقل الأنماط شيوعا في الوحدات التدريبية، في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٠٩)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبيدات (٢٠٠٤)، ودراسة جبرة (٢٠٠٦)، واللتان أشارت نتائجهما إلى أن النمط المتساهل كان الأقل شيوعا.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نمط القيادة التسلطي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المرتبة
٠١	يهتم كثيرا بالتزام العاملين بالزيّ الرسمي للمؤسسة	٢,٥٩	١,١٣	منخفضة	٧
٠٢	هناك اهتمام كبير بالعمل حتى لو كان ذلك على حساب العاملين	٣,٤٢	١,٣٢	عالية	٤
٠٣	معارضة أفكار قيادة الوحدة نوع من التمرد من وجهة نظرهم	٣,٠٠	١,٣١	متوسطة	٦
٠٤	لا تهتم قيادة الوحدة بعلاقاتها مع العاملين	٣,٥١	١,٢٢	عالية	٣
٠٥	تنفذ قيادة الوحدة جولات مفاجئة على القاعات والورش التدريبية	٣,٢٣	١,٣٢	متوسطة	٥
٠٦	تهتم قيادة الوحدة بالدور الرقابي أكثر من دور التوجيه	٣,٥٣	١,٢٤	عالية	٢
٠٧	تتمسك قيادة الوحدة بمواقفها وآرائها	٣,٨٤	١,١٨	عالية	١
	الدرجة الكلية للمجال	**٣,٣٠**	**١,٢٥**	**متوسطة**	**٣**

يشير الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للنمط التسلطي يبلغ (٣,٣٠) مما يعني أن درجة ممارسة هذا النمط في الوحدات التدريبية من وجهة نظر العاملين هي (متوسطة). وجاءت متوسطات أربع فقرات من إجمالي سبع فقرات للمجال بدرجة عالية، وهو ما يشير إلى شيوع ممارسات تسلطية من قبل قيادات الوحدات التدريبية، ولعل ما يدعم هذا التفسير بوضوح النتيجة التي آلت إليها الفقرة رقم (٧): "تتمسك قيادة الوحدة التدريبية بمواقفها وآرائها"، إذا كان المتوسط الحسابي لها (٣,٨٤) كأعلى المتوسطات في فقرات المجال، كما أن تغليب الدور الرقابي على دور التوجيه قد ينحى بالعملية القيادية إلى منحى سلبي، ويؤثر بالتالي على أداء العاملين، وهذا ما يتضح من خلال الفقرة رقم (٦): "تهتم قيادة الوحدة بالدور الرقابي أكثر من دور التوجيه"، والتي جاءت كثاني أعلى متوسط حسابي في المجال، وبلغ متوسطها (٣,٥٣)، ويعتقد الباحث أن مثل هذه النتيجة هي انعكاس طبيعي لوجود نوع من القصور في العلاقات الإنسانية فيما بين القيادة والعاملين، وهذا ما أشارت إليه نتيجة الفقرة رقم (٤): "لا تهتم قيادة الوحدة بعلاقاتها مع العاملين" والتي بلغ متوسطها الحسابي (٣,٥١)، كما يؤيد هذه النتيجة كذلك النتيجة التي أشارت إليها الفقرة رقم (٢): "هناك اهتمام كبير بالعمل حتى لو كان ذلك على حساب العاملين" والتي جاء متوسطها الحسابي بدرجة عالية كذلك. وقد جاء النمط التسلطي كثالث الأنماط شيوعا في الوحدات التدريبية، وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٣٠)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرواشدة (٢٠٠٩) التي حل فيها النمط التسلطي ثالثا كذلك، وتتعارض مع نتيجة دراستي الدهاس (٢٠٠٦) وأبو زيتون (٢٠١٣) اللتان كان فيها النمط الأكثر شيوعا، ومع دراسة الغامدي (٢٠٠٩) التي كان فيها هذا النمط الأقل شيوعا وفي المرتبة الخامسة.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نمط القيادة المتأرجح (منتصف الطريق)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المرتبة
٠١	يبدي أحيانا اهتماما بالعاملين وأحيانا أخرى بتحقيق أهداف العمل	٤,٢٣	٠,٩٣	عالية	١
٠٢	تجمع قيادة الوحدة بين تطبيق العقوبات على العاملين والعلاقة الجيدة معهم	٣,٩٨	١,١٨	عالية	٢
٠٣	تجمع قيادة الوحدة بين الرقابة على العاملين والثقة بهم	٣,٠٠	١,٣١	متوسطة	٦
٠٤	تتبنى قيادة الوحدة القرارات الحاسمة أحيانا وآراء العاملين أحيانا	٣,٢٧	١,٢٩	متوسطة	٥
٠٥	تدير قيادة الوحدة التدريبية بالشدة الممزوجة باللين	٣,٥٧	١,٣٠	عالية	٣
٠٦	تسعى قيادة الوحدة للقضاء على أي مظاهر قد تنتج عنها خلافات بين العاملين	٣,٥١	١,٢٢	عالية	٤
	الدرجة الكلية للمجال	**٣,٦٠**	**١,٢١**	**عالية**	**١**

يشير الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للنمط المتأرجح يبلغ (٣,٦٠) مما يعني أن درجة ممارسة هذا النمط في الوحدات التدريبية من وجهة نظر العاملين هي (عالية)، وجاءت ممارسات أربع فقرات من ست بدرجة عالية، وجاءت الفقرة رقم (١): "يبدي أحيانا اهتماما بالعاملين وأحيانا أخرى يبدي اهتماما بتحقيق أهداف العمل" في المرتبة الأولى الأعلى بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٢٣)، وقد يعكس ذلك حالة التأرجح التي تعيشها الوحدة، وتأتي نتيجة الفقرة رقم (٢): "تجمع قيادة الكلية بين تطبيق العقوبات على العاملين والعلاقة الجيدة معهم" لتدعم هذا التفسير، إذ احتلت الفقرة المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٩٨) وبدرجة عالية، وجاءت الفقرة رقم (٥): "تدير قيادة الوحدة بالشدة الممزوجة باللين" بدرجة عالية كذلك وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٥٧)، وقد جاء أقل متوسط حسابي في فقرات المجال (٣,٠٠)، وهو ما يعد مؤشرا واضحا على الممارسات المتأرجحة لقيادة الوحدة، ولربما تعكس هذه النتيجة الإجمالية للمجال الحالة عدم وجود نهج محدد وموحد لقيادة الوحدة مع جميع العاملين، ووجود مجاملات للبعض على حساب العمل، وقد يكون ناتجا عن عدم تعاون فئات معينة مع قيادة الوحدة، مما يشكل معوقا في تحقيق ممارسات لأنماط أفضل لقيادة الوحدة، تكون انعكاس لواقع يعيشه العاملون.

وقد جاء النمط المتأرجح في المرتبة الأولى كأكثر الأنماط شيوعا في الوحدات التدريبية، وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٦٠)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواشدة (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن النمط المتأرجح كان الأكثر شيوعا فيها، كما تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة جبرة (٢٠٠٦) ونتيجة دراسة الغامدي (٢٠٠٩)، واللتان أشارتا إلى النمط المتأرجح كان في المرتبة الثانية شيوعا.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نمط القيادة الاجتماعي (رئيس النادي).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المرتبة
٠١	تهتم قيادة الوحدة بالاستماع لهموم ومشاكل الموظفين	٣,٦١	١,١٢	عالية	٣
٠٢	تسود المحبة والاحترام العلاقات بين منسوبي الوحدة التدريبية	٣,٠٦	١,٢١	متوسطة	٦
٠٣	تدعم قيادة الوحدة القرارات التي تحقق مصلحة العاملين	٤,٠٥	١,٠٠	عالية	١
٠٤	تحرص الوحدة على اجتماع منسوبيها خارج العمل من فترة لأخرى	٣,٥٦	١,٣٠	عالية	٥
٠٥	هناك تقدير للظروف الطارئة للموظفين من قبل قيادة الوحدة	٢,٧٢	١,٢٦	متوسطة	٧
٠٦	أسلوب المناصحة والإقناع يغلب على أسلوب الفرض والإجبار	٣,٩٨	١,١٨	عالية	٢
٠٧	هناك مجاملات للبعض في الوحدة على حساب العمل	٣,٥٧	١,٣٠	عالية	٤
	الدرجة الكلية للمجال	**٣,٥١**	**١,٢٠**	**عالية**	**٢**

يشير الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للنمط الاجتماعي يبلغ (٣,٥١) مما يعني أن درجة ممارسة هذا النمط في الوحدات التدريبية من وجهة نظر العاملين هي (عالية)، وجاء المتوسط الحسابي لخمس فقرات في هذا المجال بدرجة عالية، وجاءت الفقرة رقم (٣): "تدعم قيادة الوحدة القرارات التي تحقق مصلحة العاملين" كأعلى الممارسات في هذا المجال، وبمتوسط حسابي يبلغ(٤,٠٥)، وقد يكون في هذه النتيجة إشارة إلى تغليب مصلحة العاملين إلى حد ما على مصلحة العمل، وتدعم هذه النتيجة نتيجة الفقرة رقم (٦): أسلوب المناصحة والإقناع يغلب على أسلوب الفرض والإجبار، والتي حلت ثانيا في ترتيب فقرات المجال، كما جاء المتوسط الحسابي للفقرة رقم (٧)" "هناك مجاملات للبعض في الوحدة من قبل قيادتها على حساب العمل" بدرجة عالية كذلك وبلغ (٣,٥٧)، وقد تكون هذه النتيجة طبيعية ومتماشية مع نتائج الفقرات الأخرى للمجال، فالنمط الاجتماعي لا يعني بالضرورة المساواة بين العاملين في العلاقات الإنسانية، وكثيرا ما يفشل القائد في تبني مبدأ واضح لعلاقاته مع العاملين في هذا النمط، وجاء المتوسط الحسابي للفقرة رقم (٥): "هناك تقدير للظروف الطارئة لدى الموظفين من قبل قيادة ومسئولي الوحدة" كأقل الممارسات في هذا المجال وبدرجة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى سعي قيادة الوحدات التدريبية الحفاظ على حد معين من الممارسات هذا النمط وعدم الوصول إلى ممارسات توحي بتسيب وإهمال العاملين وعدم الانضباط في العمل.

وحل النمط الاجتماعي كثاني الأنماط شيوعا في الوحدات التدريبية، وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٥١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواشدة (٢٠٠٩) والتي جاء النمط المتأرجح الأكثر شيوعا فيها، كما تتفق إلى حد ما مع نتيجة دراسة جبرة (٢٠٠٦) ونتيجة دراسة الغامدي (٢٠٠٩) واللتان أشارتا إلى أن النمط المتأرجح كان في المرتبة الثانية شيوعا.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نمط القيادة المثالي (قائد الفريق).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المرتبة
٠١	تفقد أحوال المتدربين داخل القاعات التدريبية ومناقشتهم من الإيجابيات الملحوظة في الوحدة	٣,٨٠	١,١١	عالية	٢
٠٢	هناك اهتمام بتوقيع الشراكات والاتفاقيات التي تعود على المتدربين بالنفع	٣,٢٧	١,٣٢	متوسطة	٣
٠٣	تولي قيادة الوحدة اهتماما كبيرا بمصلحة العمل والعاملين معا	٢,٨٣	١,١٦	متوسطة	٧
٠٤	هناك جهود لمتابعة توافر الخدمات العامة بشكل جيد في الوحدة والعمل على حل مشاكلها	٣,٩٣	٠,٩٧	عالية	١
٠٥	يتلمس احتياج القاعات والورش والمعامل من التجهيزات	٢,٩٨	١,٢٦	متوسطة	٥
٠٦	تعمل قيادة الوحدة على إشراك الجميع في الإنجاز واتساع محيط الفريق الواحد	٣,٢٧	١,٢٩	متوسطة	٣
٠٧	تمثل وحدة التوجيه المهني والتنسيق الوظيفي أولوية لدى القيادة	٢,٩٢	١,٢٨	متوسطة	٦
	الدرجة الكلية للمجال	**٣,٢٩**	**١,٢٠**	**متوسطة**	**٤**

يشير الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي للنمط المثالي يبلغ (٣,٢٩) مما يعني أن درجة ممارسة هذا النمط في الوحدات التدريبية من وجهة نظر العاملين هي (متوسطة)، وجاءت خمس فقرات من فقرات المجال السبع بدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى بعض المعوقات التي تحول دون الوصول بقيادات الوحدات التدريبية للنمط القيادي المثالي (قائد الفريق)، وبالأخص على مستوى متابعة البنية الأساسية المعينة على تحسين البيئة التدريبية، وهذا ما يتجلى في نتيجة الفقرة رقم (٥): " يتلمس احتياج القاعات والورش التدريبية والمعامل في الوحدة" والتي جاءت كثالث أقل الممارسات في المجال، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨)، وقد يكون السبب كذلك في ظهور هذه النتيجة إدراك العاملين غياب الهدف الأساسي في ممارسات القيادة وهو تأهيل الخريجين للاندماج ضمن سوق العمل، وهو ما أشارت إليه بوضوح كل من الفقرة رقم (٧): "تمثل وحدة التوجيه المهني أولوية لدى قيادة الوحدة التدريبية"، والتي جاءت كثاني أقل الممارسات في المجال وبمتوسط حسابي يبلغ (٢,٩٨) ، والفقرة رقم (٢): "هناك اهتمام بتوقيع الشراكات والاتفاقيات التي تعود على المتدربين بالنفع"، والتي جاءت بدرجة متوسطة كذلك، وأيا كانت الأسباب وراء هذه النتيجة، فإنها انعكاس حقيقي لعدم قدرة قيادة الوحدة على التوفيق بين مصلحة العمل ومصلحة العاملين، نتيجة عدم الخبرة أو نقص التدريب، أو غير ذلك، وذلك ما أشارت إليه الفقرة رقم (٣): "تولي قيادة الكلية اهتماما كبيرا بمصلحة العمل والعاملين جنبا إلى جنب" والتي كانت أقل الممارسات في المجال، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٣)، يؤيد هذا التفسير ما أشارت إليه الفقرة رقم (٦) من صعوبات تواجه قيادة الوحدة في توسيع دائرة فريق العمل في الوحدة.

وقد جاء النمط المثالي (قائد الفريق) كرابع الأنماط شيوعا، وبمتوسط حسابي يبلغ (٣,٢٩)، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج أغلب الدراسات التي تناولتها الدراسة الحالية، ومنها دراسة عبيدات (2004)، ودراسة جبرة (2006)، ودراستي الغامدي (2009)، والعش (2009)، والتي جاء فيها النمط المثالي الأكثر شيوعا ، وفي المرتبة الأولى بين الأنماط الخمسة.

الإجابة عن السؤال الثاني : للإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أفراد العينة في تقديرهم لأنماط القيادة السائدة في الوحدات التدريبية وفقًا لمتغيّرات نوع الوحدة التدريبية، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي" تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لكل متغير من المتغيرات الثلاث، وذلك كما في الجدول (٩):

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في استجابات العينة تعزى إلى نوع الوحدة التدريبية

المتغير	الوحدة التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
نوع الوحدة	كليّة تقنية	٣,٢٥	٠,٨٤	٢,١١١	٠,٠٣٥
	معهد صناعي	٣,٠٧	٠,٨٣		
المسمى الوظيفي	مدرّب	٣,١٥	٠,٨١	١,٤٧٠-	٠,١٤٢
	إداري	٣,٣٥	١,٠٨		
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣,١٨	٠,٨١	٠,٠٨٧	٠,٩٣١
	ماجستير فأعلى	٣,١٧			

يشير الجدول أعلاه إلى أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) على المتغيرات الثلاث، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات العاملين في الوحدات التدريبية لأنماط القيادة السائدة تعزى إلى نوع الوحدة التدريبية (كليّة تقنية/ معهد صناعي)، ولربما كذلك كان السبب في ظهور هذه النتيجة أن العاملون يتعرضون لنفس الضغوط في بيئة العمل على اختلاف الموقع ونوع الوحدة ، ويواجهون الخبرات ذاتها، دون تمييز بينهم من قبل قيادات الوحدات التدريبية. كما يشير كذلك الجدول أعلاه إلى أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) على المتغيرات الثلاث، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات العاملين في الوحدات التدريبية لأنماط القيادة السائدة تعزى إلى المسمى الوظيفي (مدرب/ إداري)، وقد تكون هذه النتيجة مؤشرا إيجابيا على إدراك العاملين على وجه العموم للممارسات والمهارات المختلفة على أرض الواقع التي تمارسها قيادات الوحدات التدريبية، مما انعكس على استجاباتهم ليكون هناك اتفاق إلى حد كبير في تلك الاستجابات فيما بينهم على اختلاف مؤهلاتهم ووظائفهم ونوع الوحدة، ولربما تعكس هذه النتيجة وضوح ممارسات قيادات الوحدات التدريبية للعاملين عموما،

ويشير الجدول أعلاه إلى أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) على المتغيرات الثلاث، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات العاملين في الوحدات التدريبية لأنماط القيادة السائدة تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير فأعلى)، وقد يكون السبب في هذه النتيجة عدم استثمار قيادات الوحدات التدريبية لقدرات ومهارات حاملي مؤهل الماجستير

فأعلى بشكل جيد، أو نقص الخبرة وعدم القدرة على الاستفادة منهم بما يعود على البيئة التدريبية بالنفع، فكانت الممارسات متماثلة. ولعل هذه النتيجة تشير بوضوح إلى الاحتياجات التدريبية الملحة لقيادات الوحدات التدريبية إلى تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تربوية لهم في مجال القيادة ومهاراتها. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة عبيدات (٢٠٠٤)، ودراسة جبرة (٢٠٠٦)، إذ أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولكنها تتعارض مع دراسة الغامدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة تعزى لمتغير لهذا المتغير.

التوصيات والمقترحات :

أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط المتأرجح كان الأكثر شيوعا، بينما كان النمط المثالي الأقل شيوعا، ويوصي الباحث حيال ذلك بما يلي:

- بناء خطة زمنية لتنفيذ ورش تدريبية لقيادات الوحدات التدريبية لتدريبهم على مهارات وممارسات النمط القيادي المثالي.
- بناء أداة إجرائية، تتضمن مؤشرات ومعايير لتقييم ممارسات قيادات الوحدات التدريبية من قبل الهيئتين التدريبية والإدارية، ورفعها الكترونيا على بوابة الموظفين.
- كما يقترح الباحث تنفيذ الأبحاث والبرامج التالية:
- إجراء بحث بعنوان الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري في الوحدات التدريبية.
- تصميم برنامج تدريبي لتدريب قيادات الكليات على ممارسات النمط المثالي (قائد الفريق).

المراجع العربية :

- أبو زيتون، غازي وحياصات، خالد وخير الدين، موسى (٢٠١٣). أثر الأنماط القيادية حسب نموذج شبكة القيادة لبليك وموتون في اختيار استراتيجيات الأعمال، **المجلة العربية للإدارة**، ٣٣(٢)، ١٩٣-٢١٨.
- بنتن، طلعت سالم (٢٠٠٨). **القيادة التربوية وأثرها في رفع الكفاية الإنتاجية**، أطروحة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأمريكية، لندن.
- جبرة، محمد (٢٠٠٦). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الحراحشة، محمد (٢٠٠٦). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٧(١)، ١٥-٤١.
- الحريري، رافدة (٢٠١٠). **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**، ط١، عمان: دار الثقافة للنشر.
- الدهان، أميمة ورمضان، زياد والشيخ، سالم فؤاد ومخامرة، محسن (٢٠٠٥). **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط٨، عمان: مركز الكتب الأردنية.
- الرواشدة، أسماء (٢٠٠٩). **الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء وفق نظرية الشبكة الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.
- السعود، راتب (٢٠١٣). **القيادة التربوية مفاهيم وآفاق**، ط١، عمان: دار صفاء للنشر.

- الشوكاني، عبدالله بن ناصر (٢٠٠٥). **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- صالح، أحمد علي والمبيضين، محمد (٢٠١٣). القيادة الإدارية بين التبادلية والتحويلية وأثرها في تنفيذ الأهداف الاستراتيجية لوزارة البيئة الأردنية، **مجلة دراسات**، ٤٠(١)، ص٥٨-٧٤.
- الصيرفي، محمد(٢٠١٠). المدير القائد، ط٢، الاسكندرية: **مؤسسة حورس الدولية للنشر**.
- الضمور، ابتسام وأبو صالح، محمد والعلي، عبدالستار (٢٠١٠). أثر القيادتين التبادلية والتحويلية في إكساب مهارات التفكير الناقد للعاملين في المستشفيات الأردنية، **مجلة دراسات**، ٣٧(٢)، ص٥٢١-٥٤٣.
- العازمي، عايض رجا (٢٠١٣). تأثير الأنماط القيادية على الرضا الوظيفي للمعلمين في دولة الكويت، **مجلة فكر وإبداع**، ج٧٦، ٥٤٩-٥٩١.
- العامري، عبدالله محمد (٢٠١٣). أنماط القيادة وفق نظرية الخط المستمر في المدارس الثانوية بمحافظة بيشة، **عالم التربية**، ١٤(٤١)، ٢٢٣-٢٩١.
- عبدالقادر، أحمد دحماني (٢٠١٣). القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، ع٤، ٢٣١-٢٤٤.
- عبيدات، سهيل أحمد (٢٠٠٤). الأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بفاعلية إدارة الوقت. عمان: **عالم الكتب الحديثة**.
- عربيات، بشير محمد (٢٠١٢). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٠(٢)، ٧٠٥-٧٣٦.
- العريضي، منيرة (٢٠١٠). **تطوير برنامج تدريبي في القيادة المتميزة للقيادات التربوية** في وزارة التربية والتعليم الاردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- العش، ناديا (٢٠١٠). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بمستوى ضغوط العمل. **رسالة ماجستير**، جامعة عمان العربية.
- العمري، مشهور ناصر (٢٠٠٤). العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عوض، عامر (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي الإداري، ط١، عمان: **دار أسامة للنشر والتوزيع**.
- الغامدي، سعد(٢٠٠٩). النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة جدة باستخدام نظرية الشبكة الإدارية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى.
- الغزو، فاتن عوض(٢٠١٠). القيادة والإشراف التربوي. ط١، عمان: **دار أسامة للنشر**.
- الفقي، ابراهيم (٢٠٠٨). سحر القيادة. ط١، القاهرة: دار أجيال للنشر.
- القحطاني، سالم سعيد (٢٠٠٨). القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- القحطاني، عبدالمحسن عائض (٢٠١٣). أنماط القيادة الإدارية المدرسية في دولة الكويت، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، ٣٩(١٥٠)، ٥٥-٩٨.
- القثامي، عوض سعد (١٩٩٣). أنماط القيادة الفعالة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى.
- المخلافي، محمد (٢٠٠٩). القيادة الفاعلة وإدارة التغيير، الكويت: **مكتبة الفلاح للنشر**.
- الهواري، سيد (١٩٩٦). المديرون خمسة أنواع، القاهرة: **مكتبة عين شمس**.

المراجع الاجنبية :

- Bass, B (1994)**. The Ethics of Transformational Leadership**, KLSp: Transformational Leadership available on :www.academy.und.edu,2006,p3
- Burns, G.M (1978). **Leadership**, New York: Harper Row.
- Kotter, John (1990). **Leadership Change**, USA: Harvard BusIness.
- Tichy, N & Devanna, M (1990). **The Transformational Leadership**. 2end edition, John Wiley & Sons Canada.
- Thomas, J (2001). **Leadership**-What's in it for School. London.

ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وسبل تطويرها

فهد شجاع العنزي
الكلية التقنية بالدمام

نايف جزاع الهذال
الكلية التقنية بالدمام

فرح حسناوي حراثي
الكلية التقنية بالدمام

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى حصر وتصنيف وترتيب ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وسبل تطويرها. وقد استخدمت الدراسة مجموعة من ممارسات التدريب التحفيزي تتمثل في أربعة مهارات إبداعية هي: مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، مهارة الاصالة، مهارة الحساسية للمشكلات. ولمعرفة درجة استخدام هذه المهارات ودرجة تحفيزها طبقت على عينة مكونة من (٤٦١) عضو هيئة تدريب في الوحدات التدريبية، وعينة مكونة من (٣٠٩٤) متدرب ومتدربة في تلك الوحدات وطبقا لاستجابات أفراد العينتين كشفت الدراسة عن جملة من النتائج و من أهمها أن أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية يمارسون مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار بدرجة كبيرة، في حين أن درجة تحفيزهم لمتدربيهم من خلال تلك المهارات كانت بدرجة متوسطة.

Abstract :

This study was conducted to arrange and categorize the motivational training practices encouraging -creativity and innovation- within training units of the Technical and Vocational Training Corporation (TVTC). The study was also meant to develop these practices.

The study used a set of motivational training practices based on four creative training skills: fluency، flexibility، originality and problem sensibility.

To measure the use of these skills and their motivational impact، they were applied on a sample of 461 training members in training units as well as a sample of 3094 male and female trainers there. The study produced the many findings. The most important of which is that the trainers in training units use the motivational training skills (MTSs)- which foster creativity and innovation to a large extent- while their motivation to their trainees was average.

الكلمات المفتاحية :

الإبداع و الابتكار ، المهارات الإبداعية، تطوير التدريب.

المقدّمة :

إن ما تشهده البشرية من تطور علمي في مختلف المجالات المعرفية والاقتصادية والتكنولوجية لم يكن محض صدفة بقدر ما هو تمكين للمهارات الإبداعية والابتكارية في عملية بناء أنظمة التعليم والتدريب، حيث أضحت تنمية قدرة المتدربين على التفكير الإبداعي الخلاق من أهم الاهداف التي تسعى أنظمة التعليم والتدريب إلى تحقيقها وبشكل مباشر.

إن المدرب المحفز والمشجع لمتدربيه على مهارات الإبداع والابتكار يمكن أن يعوض أي نقص في الانشطة التدريبية الأخرى المكملة للعملية التدريبية، من خلال توظيف الأساليب التدريبية التحفيزية في إدارته للعملية التدريبية بحيث يتحول من ملقن للمعلومات إلى مرشد وموجه للأنشطة التدريبية المختلفة ومشارك لمتدربيه في عمليات البحث والاستنباط والتقصي، ومثير ومحفز لأسئلة وإجابات متدربيه الجديدة والغير مألوفة.

وقد تطرق العديد من الباحثين لمفهوم الابداع والابتكار فقد عرفه (Guilford, 1950) بأنه «سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات أو الإسهاب». كذلك (Khairullah, 1981)عرفه بأنه «قدرة المتعلم على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة، وبالتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير». ويتفق معظم الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والابتكار (Torrance, 1966) و (Abu Amira, 2002) و (Michael, 2001) و (Majdi, 2004) و (Abu El-Ela & al., 2009) (William , 2004) و (Mousi & al., 2011)على أن أهم المهارات المكونة للإبداع التي يمكن قياسها هي: الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت ممارسات ومهارات الابتكار والابداع في مجال التدريب والتعليم نجد ان دراسة كل (El Naggar, 2012)، ودراسة (Leahy, 2012) قد هدفتا إلى كشف وتحديد ممارسات التدريس الابداعي في مراحل التعليم المختلفة(ابتدائي متوسط ثانوي جامعي). كما تناولت دراسة كل من (Assas, 2014) و(Awad , 2014) و (Awada, 2013) و (Al-Freihat, 2013)،و (Barbakh, 2012) و (Al-Zoghbi & al, 2009) و (Ghamdi, 2009) تحديد ممارسات التدريس الابداعي وقياس تلك الممارسات والمهارات. الا ان هذه الدراسات قد اختلفت فيما بينها في تحديد نوع وعدد الممارسات والمهارات التي حاولت قياسها. أما دراسة كل من (Aswad, 2014) و(Wang, 2011) و(Lee, 2011) فهدفت الى دراسة العلاقة بين ممارسات التدريس الابداعي وبعضا من المتغيرات كالشخصية والرضا عن التعلم وفاعلية التعليم والتقييم. و قد اهتمت بعض الدراسات كدراسة (Assareh & al., 2013) و (Kohl & al., 2012) و (Kim & al., 2008) بقياس اثر برنامج تدريبي ومدى تعزيزه لممارسات التدريس الابداعي و قد اتفقت هذه الدراسات على أهمية مهارات التدريس الإبداعي واختلفت نسبيا في المهارات المكونة للإبداع.

وعلى الرغم من ان هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بمهارات التدريس الابداعي وبعض المتغيرات كالجنس والمؤهل العلمي والخبرات العلمية فإنها تختلف عنها من حيث الموضوع ونوع التعليم ومجتمع الدراسة. حيث تهتم هذه الدراسة بتحديد وقياس ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الابداع والابتكار في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة التدريب التقني والمهني والمتمثلة بمهاراته الاربع (مهارة الطلاقة ، مهارة الاصالة، مهارة المرونة، مهارة الحساسية للمشكلات.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في الكشف والتصنيف والترتيب لممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الابداع والابتكار، وقياس درجة استخدام تلك الممارسات والمهارات، وتحديد مستوى تحفيزها للمتدربين والمتدربات في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة.

أهداف الدراسة :

١. حصر الممارسات التدريبية التحفيزية التي تشجع على الإبداع والابتكار المعمول بها في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، من وجهة نظر المدربين.

٢. تصنيف الممارسات التدريبية المحفزة للإبداع والابتكار تبعا لدرجة الممارسة.

٣. قياس مستوى تحفيز المتدربين على لإبداع والابتكار.

أسئلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار؟

٢. ما تصنيف ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار؟

٣. ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظرهم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، نوع الوحدة، الخبرة العملية)؟

٥. ما درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب على مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظر المتدربين والمتدربات؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار في الوحدات التدريبية من وجهة نظر المتدربين والمتدربات تعزى لمتغيرات الدراسة؟ (الجنس، نوع الوحدة، التخصص)؟

٧. هل يوجد اختلاف بين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار ودرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على الإبداع والابتكار في الوحدات التدريبية؟

فروض الدراسة :

بناء على اسئلة الدراسة تم اشتقاق الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظرهم.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات

التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، نوع الوحدة، الخبرة العملية)

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظر المتدربين والمتدربات.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير (الجنس، نوع الوحدة، التخصص)

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار ودرجة تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار في الوحدات التدريبية تعزى لمتغير (المدرب، والمتدرب).

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على اعضاء هيئة التدريب، والمتدربين والمتدربات في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية من العام التدريبي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ

التعريفات الإجرائية :

١. **المدربون والمدربات:** هم أعضاء الهيئة التدريبية الذين يباشرون العملية التدريبية في الوحدات التدريبية (كليات تقنية، ومعاهد ثانوية صناعية) التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

٢. **المتدربون والمتدربات** : وهم المتدربون والمتدربات المسجلون والمستمرون في الوحدات التدريبية (كليات تقنية، معاهد ثانوية صناعية) التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في العام التدريبي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

٣. **الإبداع** : هو سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات أو الإسهاب (Guilford, 1950)

٤. **ممارسة التدريب التحفيزي** : هي كل ما يقوم به المدربون والمدربات من سلوكيات أو أفعال أو أساليب داخل القاعة أو المعمل أو المختبر أو الورشة، والتي تشجع المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار.

٥. **مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار** : هي المهارات الإبداعية الأربع: مهارة الطلاقة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الحساسية للمشكلات.

٦. **المهارة** : هي مجموعة من الممارسات التدريبية التي تم تصنيفها وترتيبها حسب مفهوم كل مهارة من مهارات الإبداع والابتكار

منهجية البحث :

استخدم الباحثون في هذه الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته طبيعة الدراسة.

أ- مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريب (المدربون والمدربات) في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني والبالغ عددهم ٦٩٧٠ خلال العام التدريبي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. و المتدربون والمتدربات في الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني والبالغ عددهم(١٠١١٥٠)متدربا ومتدربة، في العام التدريبي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ؛

ب- عينة البحث :

تكونت العينة الأولى للبحث من اعضاء هيئة التدريب بواقع ٦٩٢ مدربا ومدربة وبنسبة ١٠٪ من مجتمع اعضاء هيئة التدريب ، اما العينة الثانية فكانت من المتدربين والمتدربات وقد تكونت من عدد ٥٠٥٨ متدربا ومتدربة. وبنسبة ٥٪ من مجتمع البحث المتدربين والمتدربات.

ت- أداة البحث :

هدفت استبانتي الدراسة إلى قياس درجة ممارسات التدريب التحفيزي لمدربي ومدربات الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني التي تشجع على الإبداع والابتكار وفقا لتقديرات مدربي ومدربات الوحدات التدريبية. وكذلك قياس درجة تحفيز تلك الممارسات للمدربين والمدربات على الإبداع والابتكار وفقا لتقديرات المتدربين والمتدربات في الوحدات التدريبية. حيث تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي استخدمت في الكشف عن خصائص البيئة التدريبية والتعليمية مثل,Ghamdi (Awada, 2013، 2009)، و (Awad , 2014)، و (Treffinger, 1995)، و (Nashif, 1988)، و (Abu Hatab & al., 1980)، و (Mufti , 1995)، مع القيام بإجراء عدد من اللقاءات الهادفة مع مدربين ومعلمين وأكاديميين معنيين بالإبداع.

وبناء على ذلك، قام الباحثون ببناء أداة البحث على شكل استبانتين. تمثل فقرات كل استبانة ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الابداع والابتكار، وقسمت هذه الممارسات إلى المهارات التي تكون الابداع والابتكار حسب الجدول ١.

جدول ١ : ممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الابداع والابتكار حسب المهارات الابداعية

أولا: مهارة الطلاقة			
١	التمهيد للتدريب من خلال طرح أسئلة مثيرة للإبداع والابتكار.	٩	تطبيق استراتيجيات تدريب لتشجيع المتدربين على طرح أكبر عدد من الأفكار الإبداعية.
٢	طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة، مثل:	١٠	إظهار الحياد تجاه مناقشات وحوارات المتدربين.
٣	إدارة المواقف التدريبية المتنوعة بطريقة تثير انتباه المتدربين.	١١	التركيز على الأساليب التدريبية التي تجعل من المتدربين محور النشاط التدريبي.
٤	تشجيع المتدربين على احترام جميع الأفكار المطروحة.	١٢	تشجيع المتدربين على طرح التساؤلات بحرية، والتأكد من صحة الأفكار المطروحة.
٥	تجزئة المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية مع المتدربين.	١٣	وضع المتدربين في مواقف ليست لها نهاية محددة مما يشجعهم على الإبداع.
٦	الابتعاد عن إصدار أحكام نقدية ومستعجلة على إجابات المتدربين.	١٤	استخدام صيغ متنوعة لتقويم الطلاقة من خلال أسئلة إبداعية، مثل: قارن بين..
٧	تشجيع المتدربين على التعبير عن أفكارهم بحرية.	١٥	تكليف المتدربين بأعمال لا صفية تسمح لهم بحرية الحل والابتكار والتعبير.
٨	السماح للمتدربين بالتعبير عن الفكرة الواحدة بأكثر من أسلوب أو طريقة.		

ثانيا: مهارة المرونة			
١٦	إعطاء أمثلة متنوعة للمفاهيم والتطبيقات العملية والمهارات التدريبية الجديدة.	٢٣	مساعدة المتدربين على تفسير الأفكار والمفاهيم والتطبيقات التدريبية بصور غير مألوفة.
١٧	توفير مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم أثناء التدريب.	٢٤	توفير الفرصة لمناقشات وحوارات مفتوحة مع المتدربين حول الحلول المختلفة للتدريبات.
١٨	منح المتدربين فرصة التفكير في الأسئلة المطروحة قبل الإجابة عنها.	٢٥	توجيه المتدربين إلى تطوير حلولهم أو اختصارها أو إعادة صياغتها.
١٩	إعطاء الفرصة للمتدربين لإعادة صياغة المفاهيم والعلاقات بينها بلغتهم الخاصة.	٢٦	إتاحة الفرصة للمتدربين من أجل تطبيق موضوع التدريب في مواقف جديدة.
٢٠	إعطاء كل متدرب فرصة للتعبير عن ذاته من خلال الحلول التي يقدمها.	٢٧	تشجيع المتدربين على البناء التراكمي للمعرفة من خلال التدريب الحالي والسابق واللاحق.
٢١	إتاحة الفرصة للمتدربين لتبادل الموضوعات التي تتحدى أفكارهم.	٢٨	استخدام صيغ متنوعة لتقويم مهارة المرونة لدى المتدربين، كطرح أسئلة، مثل: كيف تفسر؟ كيف تثبت أن؟
٢٢	تشجيع المتدربين على استخدام مفاهيم وتطبيقات عملية متنوعة لحل التدريبات.		
ثالثا: مهارة الإحساس بالمشكلات			
٢٩	إثارة الإحساس بالمشكلات لدى المتدربين أثناء التدريب.	٣٤	إبداء الإعجاب عندما يكتشف المتدربون تطبيقا إبداعيا لمشكلة معينة.
٣٠	عرض الموضوع التدريبي في صورة مشكلة تدريبية تتحدى تفكير المتدربين.	٣٥	تقويم المتدربين بطرق تكشف عن مهاراتهم في الإحساس بالمشكلات.
٣١	ربط المتدربين بمشكلات البيئة المحلية.	٣٦	مساعدة المتدربين في تحليل الجوانب التطبيقية وإعادة صياغتها في عبارات وصور وأشكال جديدة.
٣٢	مساعدة المتدربين في التعرف على المشكلة التدريبية وتحديدها بدقة.	٣٧	مساعدة المتدربين في استخدام مهارات حل المشكلات التدريبية في مواقف جديدة غير مألوفة.
٣٣	مساعدة المتدربين في إعادة صياغة المشكلة بعدة طرق مختلفة.		
رابعا: مهارة الأصالة			
٣٨	عرض المفاهيم والأفكار بطريقة تشجع على تقديم حلول جديدة.	٤٥	تشجيع المتدربين على استخلاص المفاهيم والعلاقات التدريبية والتعبير عنها بطرق مختلفة.
٣٩	تطبيق المفاهيم والأفكار في مواقف غير تقليدية.	٤٦	مساعدة المتدربين على إعطاء تفسيرات غير مألوفة للتطبيقات العملية والتجارب التدريبية.
٤٠	تشجيع المتدربين على طرح أسئلة غير مألوفة.	٤٧	تشجيع المتدربين على التنظيم والتخطيط وعدم العشوائية أثناء المناقشات.
٤١	استخدام أساليب غير مألوفة للتواصل مع المتدربين.	٤٨	إرشاد المتدربين على البحث عن حلول غير تقليدية للتدريبات.
٤٢	عرض المفاهيم والأفكار بصورة يسهل معها إجراء المقارنات.	٤٩	التشجيع على تطبيق الأفكار الأصيلة في تدريبات عملية جديدة.
٤٣	تشجيع المتدربين على استخدام أفكار جديدة أثناء العملية التدريبية.	٥٠	استخدام صيغ متنوعة لتقويم الأصالة لدى المتدربين/ المتدربات، مثل: اقترح، استنبط.
٤٤	مساعدة المتدربين على ابتكار وسائل تدريبية لموضوعات تدريبية مختلفة.		

وقد تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي للحكم على استجابات المبحوثين عن كل ممارسة. حيث حددت تقديرات مستويات التحليل لممارسات التدريب التحفيزي للاستبانتين كما هو موضح بالجدول ٢.

جدول ٢ : التقديرات ومستويات التحليل لممارسات التدريب التحفيزي

الدرجة	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة لا عضاء هيئة التدريب	درجة تحفيز المدربين لمتدربيهم
٥	(٤,٢٠ – ٥)	تمارس بدرجة كبيرة جدا.	تمارس بدرجة كبيرة جدا.
٤	(٣,٤٠ – ٤,١٩)	تمارس بدرجة كبيرة.	تمارس بدرجة كبيرة.
٣	(٢,٦٠ – ٣,٣٩)	تمارس بدرجة متوسطة.	تمارس بدرجة متوسطة.
٢	(١,٨٠ – ٢,٥٩)	تمارس بدرجة ضعيفة	تمارس بدرجة ضعيفة
١	(١,٠ –١,٧٩)	لا تمارس.	لا تمارس.

صدق الأداة و ثبات المقياس :

تم التحقق من صدق المحتوى بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم . وكذلك تم احتساب «معاملات بيرسون" للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، اما من حيث التحقق من ثبات صدق المقياس فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) و استخدام التجزئة النصفية وفق «معادلة سبيرمان براون" (Spearman – Brown).

المعالجة الإحصائية :

١. احتساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، و«معادلة سبيرمان براون»(Spearman – Brown) ..
٢. احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات.
٣. تم استخدام اختبار تحليل التباين ((One Way ANOVA، وقيمة (F).
٤. تم استخدام اختبار (T–test) وقيمة (T).
٥. اختبار شيفيه (Schaffee).

نتائج البحث ومناقشتها :

بلغت نسبة الاستمارات المستردة والقابلة للتحليل (٦٦,١٪) من العينة الأولى. و بلغت نسبة اعضاء هيئة التدريب من الكليات التقنية ٧١,١٪ في مقابل ٢٨,٩٪ من المعاهد الثانوية الصناعية. وقد بلغت نسبة مشاركة المدربات ١٥,٤٪ في مقابل ٨٤,٦ ٪ من المدربين وقد كانت نسبة ممن يحملون مؤهلات علمية دكتوراه ماجستير بكالوريوس دبلوم تقني ٦,٥٪، ٢٩,٧٪،٤٧,٥٪،١٦,٣٪ على التوالي. كما بلغت نسبة الاستمارات المستردة والقابلة للتحليل من استمارات المتدربين والمتدربات ٣٠٩٤ استمارة، بنسبة استرداد ٦١,٢٪. حيث بلغت نسبة المتدربين في الكليات التقنية ٧٨٪ في مقابل ٢٢٪ من المتدربين في المعاهد الصناعية، و جاءت نسبة المتدربات

١٥٪ في مقابل ٨٥٪ ،من المتدربين، اما من حيث التخصص فقد جاءت نسبة المتدربين والمتدربات من التخصصات النظرية بنسبة ٢٥,٧٪ في مقابل ٧٤,٣٪ من التخصصات العملية .

نتيجة الإجابة عن السؤال الأول و السؤال الثاني :

تم ترتيب وتصنيف ممارسات التدريب التحفيزي بواقع ٥٠ ممارسة حسب متوسطاتها الحسابية وانحرافها المعياري وفقا لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريب وقد تراوحت متوسطاتها بين ٣,٩٥ و٣,٢٥. وبينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريب يمارسون (٤٣) ممارسة بدرجة كبيرة، و(٧) ممارسات بدرجة متوسطة. كما أن المتوسط العام لجميع الممارسات بلغ ٣,٥٦. وتبعا لهذه النتائج، فإن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية لممارسات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تأتي بدرجة «كبيرة».

أما على مستوى استخدام مهارات التدريب التحفيزي، فقد تم تصنيف وتجميع الممارسات حسب تمثيلها في كل مهارة من مهارات الإبداع والابتكار ، وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، كما هو موضح بالجدول ٣.

جدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب

م	المهارات الإبداعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استخدام المهارة	الترتيب
١	الطلاقة	٣,٦٥٨	٠,٧٦٧	كبيرة	١
٢	المرونة	٣,٦٠١	٠,٨٢٠	كبيرة	٢
٣	الأصالة	٣,٤٦٠	٠,٨٣٨	كبيرة	٤
٤	الحساسية للمشكلات	٣,٥١٦	٠,٨٧٩	كبيرة	٣
المهارات ككل		٣,٥٦٩	٠,٧٦٨	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم ٣ أن المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تتراوح بين ٣,٦٥٨ و٣,٤٦٠ و قد حصلت مهارة الطلاقة على أعلى متوسط، في حين حصلت مهارة الأصالة على أدنى متوسط حسابي. وقد حظيت كل المهارات بدرجة استخدام «كبيرة» وفقا لآراء أعضاء هيئة التدريب.

الإجابة عن السؤال الثالث :

تم اختبار الفرض المشتق منه والذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظرهم"، وقد طبق تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية واختبار (F) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، كما هو موضح بالجدول رقم ٤ .

جدول ٤ : تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي من وجهة نظرهم

المهارات الإبداعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
المهارات ككل	بين المجموعات	١٠,٧٦٥	٣	٣,٥٨٨	٥,٢٤٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٥٨,٦٦٠	١٨٤٠	٠,٦٨٤		
	كلي	١٢٦٩,٤٢٥	١٨٤٣			

يتضح من الجدول ٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار ككل.

ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استخدام مهارات التدريب التحفيزي، تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات استخدام كل مهارة والمهارات ككل. والتي اظهرت نتائج هذا الاختبار ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استخدام مهارة الطلاقة وبين متوسطات درجات استخدام مهارة الأصالة، لصالح الطلاقة، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريب يستخدمون مهارة الطلاقة بدرجة أكبر من استخدامهم مهارة الأصالة. في حين أنه لا توجد فروق في الاستخدام بين بقية المهارات.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع :

تم اختبار الفروض المشتقة منه وهي:

الفرض الاول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع الإبداع والابتكار تعزى لمتغير الجنس.

الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير نوع الوحدة.

الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير الخبرة العملية.

ولاختبار الفرض الأول تم تطبيق اختبار T–Test، ودلالاته للمقارنة بين متوسطات المهارات الإبداعية على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، كما هو موضح بالجدول 5.

جدول ٥ : قيمة «T» ودلالتها للمقارنة بين متوسطات استخدام مهارات التدريب التحفيزي وفقا لمتغير الجنس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب

المهارات الإبداعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» T	درجات الحرية df	مستوى الدلالة sig
المهارات الإبداعية ككل	أنثى	٧١	٣,٦٩١٥	.٦٣٥٢١	١,٦٩٧	٤٥٩	٠٩٢٠, غير دال
	ذكر	٣٩٠	٣,٥٤٦٨	.٧٨٨٠٦			
الطلاقة	أنثى	٧١	٣,٨٥٣٥	.٦٢٣٦٢	٢,٧٤٦	٤٥٩	٠٠٧٠, دال
	ذكر	٣٩٠	٣,٦٢٢٧	.٧٨٦٣٦			
المرونة	أنثى	٧١	٣,٧١٥٣	.٦٩٣٩٤	١,٤٥٣	٤٥٩	١٤٩٠, غير دال
	ذكر	٣٩٠	٣,٥٨٠٦	.٨٤٠٥٠			
الأصالة	أنثى	٧١	٣,٤٩٠٦	.٧٥١١٣	٣٣٦.	٤٥٩	٧٣٧٠, غير دال
	ذكر	٣٩٠	٣,٤٥٤٣	.٨٥٣١٨			
الحساسية للمشكلات	أنثى	٧١	٣,٦٥٢٦	.٧٤٧٩٤	١,٦٢١	٤٥٩	١٠٨٠, غير دال
	ذكر	٣٩٠	٣,٤٩٠٩	.٨٩٨٨٨			

يبين الجدول ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب على مستوى المهارات ككل تعزى لمتغير الجنس. أما على مستوى المهارات، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من مهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الحساسية للمشكلات وفقا لمتغير الجنس. في حين اختلفت نتيجة مهارة الطلاقة وأظهرت وجود فروق ذات دالة إحصائية لصالح الإناث. مما يعني أن المدربات يستخدمن مهارة الطلاقة مع متدرباتهن بشكل اكبر من استخدام المدربين مهارة الطلاقة مع متدربيهم.

ولاختبار الفرض الثاني تم تطبيق تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية واختبار (F) عند مستوى دلالة (α≤0.05)، كما هو موضح بالجدول رقم ٦.

جدول ٦: تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المهارات الإبداعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة sig
الطلاقة	بين المجموعات	١٦,٣٤٦	٣	٥,٤٤٩	٩,٧٨٠	٠,٠٠٠ دال ١
	داخل المجموعات	٢٥٤,٦١٧	٤٥٧	.٥٥٧		
	كلي	٢٧٠,٩٦٣	٤٦٠			
المرونة	بين المجموعات	١٠,١٩٨	٣	٣,٣٩٩	٥,١٨٩	٠,٠٠٢ دال
	داخل المجموعات	٢٩٩,٤٠٥	٤٥٧	.٦٥٥		
	كلي	٣٠٩,٦٠٣	٤٦٠			
الأصالة	بين المجموعات	١١,٥٠٩	٣	٣,٨٣٦	٥,٦٣٣	٠,٠٠١ دال
	داخل المجموعات	٣١١,٢٢١	٤٥٧	.٦٨١		
	كلي	٣٢٢,٧٣٠	٤٦٠			
الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	١٠,٣٣٢	٣	٣,٤٤٤	٤,٥٦٦	٠,٠٠٤ دال
	داخل المجموعات	٣٤٤,٧٠٥	٤٥٧	.٧٥٤		
	كلي	٣٥٥,٠٣٦	٤٦٠			
المهارات ككل	بين المجموعات	١٢,٠١٦	٣	٤,٠٠٥	٧,٠٦٥	٠,٠٠٠ دال
	داخل المجموعات	٢٥٩,٠٧١	٤٥٧	.٥٦٧		
	كلي	٢٧١,٠٨٦	٤٦٠			

يتضح من الجدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار، وفقا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)، على مستوى كل مهارة وعلى المستوى العام للمهارات ككل.

ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)، على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe)، للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات المهارة والمهارات ككل والذي بينت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الحاملين لمؤهل الدكتوراه مقارنة بالمؤهلات الاخرى على مستوى كل مهارة وعلى ومستوى المهارات ككل.

ولاختبار الفرض الثالث تم تطبيق اختبار T-Test ودلالاته للمقارنات بين متوسطات المهارات الإبداعية على مستوى كل مهارة والمهارات ككل، كما هو موضح بالجدول ٧.

جدول ٧: قيمة « T » ودلالته للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار وفقا لمتغير نوع الوحدة

المهارات الإبداعية	نوع الوحدة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» T	درجات الحرية df	مستوى الدلالة sig
المهارات الإبداعية ككل	كلية تقنية	٣٢٨	٣,٧١٩٨	.٧٧٥٧٢	٧,٧٠٧	٤٥٩	٠,٠٠٠ دال
	معهد ثانوي	١٣٣	٣,١٩٧٣	.٦٠٦٠٤			
الطلاقة	كلية تقنية	٣٢٨	٣,٨١٦٩	.٧٤٥٨٩	٧,٣٥٩	٤٥٩	٠,٠٠٠ دال
	معهد ثانوي	١٣٣	٣,٢٦٧٢	.٦٧٦٦٧			
المرونة	كلية تقنية	٣٢٨	٣,٧٤٦١	.٨٣٨٩٤	٦,٨٨٢	٤٥٩	٠,٠٠٠ دال
	معهد ثانوي	١٣٣	٣,٢٤٤٤	.٦٤٩٢١			
الأصالة	كلية تقنية	٣٢٨	٣,٥٩١٥	.٨٧٦٧٤	٦,٢٧٣	٤٥٩	٠,٠٠٠ دال
	معهد ثانوي	١٣٣	٣,١٣٥٣	.٦٢٥٧٧			
الحساسية للمشكلات	كلية تقنية	٣٢٨	٣,٦٨٨٣	.٨٧٤١٩	٧,٤٨٢	٤٥٩	٠,٠٠٠ دال
	معهد ثانوي	١٣٣	٣,٠٩٠٢	.٧٣٤٨٩			

يبين الجدول ٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، لصالح أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية.

وتظهر النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات استخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار في الكليات التقنية تتراوح بين ٣,٥٩١٥ و٣,٨١٦٩، وبدرجة استخدام «كبيرة». وفي المقابل، تتراوح هذه المتوسطات لدرجات استخدام مهارات التدريب التحفيزي في المعاهد الثانوية الصناعية بين ٣,٠٩٠٢ و٣,٢٦٧٢، أي إن درجة الاستخدام لتلك المهارات «متوسطة».

ولاختبار الفرض الرابع، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات واختبار (F) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح بالجدول ٨.

جدول ٨: تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار وفقا لمتغير الخبرة العملية

المهارات الإبداعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
الطلاقة	بين المجموعات	١,٨٠٥	٣	.٦٠٢	١,٠٢٢	٠,٣٨٣ غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٩,١٥٨	٤٥٧	.٥٨٩		
	كلي	٢٧٠,٩٦٣	٤٦٠			
المرونة	بين المجموعات	١,٤٥٥	٣	.٤٨٥	.٧١٩	٠,٥٤١ غير دال
	داخل المجموعات	٣٠٨,١٤٨	٤٥٧	.٦٧٤		
	كلي	٣٠٩,٦٠٣	٤٦٠			
الأصالة	بين المجموعات	١,١١٣	٣	.٣٧١	.٥٢٧	٠,٦٦٤ غير دال
	داخل المجموعات	٣٢١,٦١٧	٤٥٧	.٧٠٤		
	كلي	٣٢٢,٧٣٠	٤٦٠			
الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	٣,١٥٩	٣	١,٠٥٣	١,٣٦٧	٠,٢٥٢ غير دال
	داخل المجموعات	٣٥١,٨٧٨	٤٥٧	.٧٧٠		
	كلي	٣٥٥,٠٣٦	٤٦٠			
المهارات ككل	بين المجموعات	١,٦٣٦	٣	.٥٤٥	.٩٢٥	٠,٤٢٩ غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٩,٤٥١	٤٥٧	.٥٩٠		
	كلي	٢٧١,٠٨٦	٤٦٠			

يبين الجدول ٨ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل تعزى لمتغير الخبرة العملية.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس :

تم ترتيب وتصنيف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم ؟». والتي كانت بواقع ٥٠ ممارسة حيث تراوحت متوسطاتها بين ٣,٥٧ و٣,١٨. كما اوضحت النتائج ان أعضاء هيئة التدريب يحفزون متدربيهم بدرجة «كبيرة ١٣ ممارسة، و(٣٧) ممارسة بدرجة تحفيز «متوسطة»، وبمتوسط تحفيز عام لكل الممارسات، ٣,٣٨، أي إن درجة التحفيز العامة درجة «متوسطة».

أما بالنسبة لدرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى المهارات، فقد تم تصنيف وتجميع الممارسات حسب تمثيلها في كل مهارة من مهارات الإبداع والابتكار، وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التحفيز على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل للتدريب المحفز على الإبداع والابتكار، كما هو موضح بالجدول ٩.

جدول ٩ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحفيز على مستوى المهارات المحفزة على الإبداع والابتكار من وجهة نظر المتدربين والمتدربات

م	المهارات الإبداعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحفيز	الترتيب
١	الطلاقة	٣,٤٢٠٣	٨٨٨٩٤.	كبيرة	١
٢	المرونة	٣,٤١١٠	٩٣٥٥٤.	كبيرة	٢
٣	الأصالة	٣,٣٤١٧	٩٤٤٤١.	متوسطة	٣
٤	الحساسية للمشكلات	٣,٣٢٧٩	٩٦٤٨٦.	متوسطة	٤
المهارات ككل		٣,٣٨٢٢	٠,٨٨٨٩٤	متوسطة	

يتضح من الجدول ٩ أن المتوسطات الحسابية لدرجة تحفيز المتدربين على الإبداع والابتكار تتراوح بين ٣,٤٢ و٣,٣٢. وقد حصلت مهارة الطلاقة على أعلى متوسط، كما حصلت مهارة الحساسية للمشكلات على أقل متوسط حسابي. كما يتضح من الجدول أن درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم لكل من مهارة الطلاقة، ومهارة المرونة، جاءت «كبيرة»، و«متوسطة» لكل من مهارة الأصالة ومهارة الحساسية للمشكلات، وعلى مستوى المهارات ككل، جاءت درجة التحفيز «متوسطة».

وقد تم اختبار الفرض المشتق من هذا السؤال والذي نصه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار من وجهة نظر المتدربين والمتدربات، من خلال تطبيق تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية واختبار (F) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح بالجدول ١٠.

جدول ١٠ : تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم من وجهة نظر المتدربين والمتدربات

المهارات الإبداعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
المهارات ككل	بين المجموعات	٢٠,٥٤٨	٣	٦,٨٤٩	٧,٨٥٣	٠,٠٠٠ دال
	داخل المجموعات	١٠٧٩١,٣٢١	١٢٣٧٢	٠,٨٧٢		
	كلي	١٠٨١١,٨٦٩	١٢٣٧٥			

يتضح من الجدول ١٠ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار لكل المهارات.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس :

تم اختبار الفروض المشتقة منه، وهي التالية:

الفرض الاول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير جنس المتدرب.

الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير نوع الوحدة.

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار الفرض الأول، تم تطبيق اختبار T–Test ودلالاته للمقارنة بين متوسطات درجات تحفيز المتدربين والمتدربات على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، كما هو موضح بالجدول ١١.

جدول ١١ : قيمة «T» ودلالتها للمقارنة بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم من وجهة نظر متدربيهم وفقا لمتغير جنس المتدرب

المهارات الإبداعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الإبداعية ككل	أنثى	٤٥٧	٣,٦٣٧٩	.٨٨٨٠٦	٦,٧٦	٣٠٩٢	٠,٠٠
	ذكر	٢٦٣٧	٣,٣٣٧٩	.٨٥٥٣٤			
الطلاقة	أنثى	٤٥٧	٣,٦٦٤٥	.٨٧٨٥٩	٦,٤٢	٣٠٩٢	٠,٠٠
	ذكر	٢٦٣٧	٣,٣٧٨٠	.٨٨٤٠٥			
المرونة	أنثى	٤٥٧	٣,٧٠٩٦	.٩٤٨٦٠	٧,٣١	٣٠٩٢	٠,٠٠
	ذكر	٢٦٣٧	٣,٣٥٩٢	.٩٢٣٦٧			
الأصالة	أنثى	٤٥٧	٣,٦٠٠٣	.٩٧٣٠٦	٦,١٩	٣٠٩٢	٠,٠٠
	ذكر	٢٦٣٧	٣,٢٩٦٩	.٩٣٢٢٨			
الحساسية للمشكلات	أنثى	٤٥٧	٣,٥٣٢٢	.٩٩٥٦٦	٤,٧٨	٣٠٩٢	٠,٠٠
	ذكر	٢٦٣٧	٣,٢٩٢٥	.٩٥٥١٨			

يبين الجدول ١١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، لصالح المدربات في الكليات التقنية.

ولاختبار الفرض الثاني، تم تطبيق اختبار T–Test ودلالاته للمقارنة بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، كما هو موضح بالجدول ١٢.

جدول ١٢ : قيمة « T » ودلالتها للمقارنة بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم وفقا لنوع الوحدة التدريبية من وجهة نظر متدربيهم

المهارات الإبداعية	نوع الوحدة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الإبداعية ككل	كلية تقنية	٢٤١٢	٣,٤٢٣٣	.٨٤٠٤٠	٤,٦٨٢	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	معهد ثانوي صناعي	٦٨٢	٣,٢٣٦٧	.٩٤٠١١			
الطلاقة	كلية تقنية	٢٤١٢	٣,٤٤٨٥	.٨٥٥٣٣	٣,٠٥٦	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	معهد ثانوي صناعي	٦٨٢	٣,٣٢٠٦	.٩٩٣٠٧			
المرونة	كلية تقنية	٢٤١٢	٣,٤٦٤١	.٩٠٠٤٢	٥,٥٤	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	معهد ثانوي صناعي	٦٨٢	٣,٢٢٣٠	١,٠٢٩٢٧			
الأصالة	كلية تقنية	٢٤١٢	٣,٣٨٤٧	.٩١٤٢٦	٤,٤٦٧	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	معهد ثانوي صناعي	٦٨٢	٣,١٨٩٨	١,٠٣٠٥٣			
الحساسية للمشكلات	كلية تقنية	٢٤١٢	٣,٣٦٩٥	.٩٣٢٩٠	٤,٢٢٠	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	معهد ثانوي صناعي	٦٨٢	٣,١٨٠٧	١,٠٥٧٩٢			

يبين الجدول ١٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل لصالح الكليات التقنية.

ولاختبار الفرض الثالث، تم تطبيق اختبار T–Test ودلالاته للمقارنة بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، كما هو موضح بالجدول ١٣.

جدول ١٣: قيمة « T » ودلالتها للمقارنة بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم وفقا لنوع التخصص من وجهة نظر متدربيهم

المهارات الإبداعية	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الإبداعية ككل	العملي	٢٣٠٠	٣,٣١٧٤	.٨٥٩٦٢	-٧,١٣٣	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	النظري	٧٩٤	٣,٥٦٩٨	.٨٦٠١٩			
الطلاقة	العملي	٢٣٠٠	٣,٣٥٧١	.٨٨٢٧٦	-٦,٧٧٣	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	النظري	٧٩٤	٣,٦٠٣٢	.٨٨١٩٧			
المرونة	العملي	٢٣٠٠	٣,٣٤٢٠	.٩٣١١٩	-٧,٠٣٧	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	النظري	٧٩٤	٣,٦١٠٨	.٩١٩٨٤			
الأصالة	العملي	٢٣٠٠	٣,٢٨٠٤	.٩٣٨١٥	-٦,١٨٣	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	النظري	٧٩٤	٣,٥١٩٣	.٩٤٠٦١			
الحساسية للمشكلات	العملي	٢٣٠٠	٣,٢٦٢٣	.٩٥٣٥٤	-٦,٤١٢	٣٠٩٢	٠,٠٠ دال
	النظري	٧٩٤	٣,٥١٧٨				

يبين الجدول ١٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، لصالح التخصصات النظرية.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع :

تم اختبار الفرض المشتقة منه، والذي نصه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار ودرجة تحفيز المتدربين والمتدربات على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير (المدرب، المتدرب)». حيث تم تطبيق اختبار T-Test ودلالاته للمقارنة بين متوسطات درجة استخدام مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار، ومتوسطات درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم، على مستوى كل مهارة، وعلى مستوى المهارات ككل، وفقا لمتغير «المدرب والمتدرب»، كما هو موضح بالجدول ١٤.

جدول ١٤ : قيمة « T » ودلالتها للمقارنة بين متوسطات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار ومتوسطات تحفيزهم لمتدربيهم وفقا لمتغير «المدرب، المتدرب»

المهارات الإبداعية	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الإبداعية ككل	مدرب/ة	٤٦١	٣,٦٥٨	.٧٦٧	٤,٤٨١	٣٥٥٣	٠,٠٠ دال
	متدرب/ة	٣٠٩٤	٣,٤٢٠	.٨٨٩			
الطلاقة	مدرب/ة	٤٦١	٣,٦٠١	.٨٢١	٥,٤٥	٣٥٥٣	٠,٠٠ دال
	متدرب/ة	٣٠٩٤	٣,٤١١	.٩٣٦			
المرونة	مدرب/ة	٤٦١	٣,٤٦٠	.٨٣٨	٤,١٣٩	٣٥٥٣	٠,٠٠ دال
	متدرب/ة	٣٠٩٤	٣,٣٤٢	.٩٤٤			
الأصالة	مدرب/ة	٤٦١	٣,٥١٦	.٨٧٩	٢,٥٣٧	٣٥٥٣	٠,٠٠ دال
	متدرب/ة	٣٠٩٤	٣,٣٢٨	.٩٦٥			
الحساسية للمشكلات	مدرب/ة	٤٦١	٣,٥٦٩	.٧٦٨	٣,٩٤٤	٣٥٥٣	٠,٠٠ دال
	متدرب/ة	٣٠٩٤	٣,٣٨٢				

يبين الجدول ١٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار، ودرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على الإبداع والابتكار على مستوى المهارات ككل تعزى إلى «المدرب والمتدرب»، لصالح أعضاء هيئة التدريب.

أما على مستوى المهارات، فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي لكل من مهارة الطلاقة والأصالة والحساسية للمشكلات. كما تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة المرونة، مما يعني أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار أكبر من درجة تحفيزهم لمتدربيهم إجمالا، ما عدا مهارة المرونة التي لا توجد فيها فروق دالة.

مناقشة النتائج :

١. أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية يمارسون (٤٣) ممارسة بدرجة «كبيرة»، و(٧) ممارسات بدرجة «متوسطة». وعلى المتوسط العام لجميع الممارسات، جاءت درجة الممارسة «كبيرة». أما على مستوى المهارات كل وعلى مستوى كل مهارة، فقد جاءت نتيجة استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار، «كبيرة»، وكان ترتيبها تنازليا حسب التالي: «الطلاقة، ثم المرونة، ثم الحساسية للمشكلات، وأخيرا الأصالة». وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (Awada, 2013)، و (Assas, 2014)، و (Al–Zoghbi & al, 2009)، التي أشارت إلى أن المعلمين حسب تقديرهم لذواتهم يمارسون أساليب التدريب الإبداعي بدرجة «كبيرة». وكذلك دراسة (Assareh & al., 2013) التي بينت أن معدل نمو الإبداع لدى الطلاب الذين تم تدريسهم من قبل معلمين خضعوا لبرنامج إبداعي، أعلى من معدل نمو الإبداع لدى الطلاب الذين تم تدريسهم بطرق تقليدية. في حين أن هذه الدراسة اختلفت مع دراستي (Al–Freihat, 2013) ، و (Awad , 2014)، اللتين أشارتا إلى أن المعلمين يمارسون أساليب التدريب الإبداعي بدرجة «متوسطة». وقد يعزى ذلك لما تقوم به المؤسسة من دورات تطويرية داخلية وخارجية، مع ربطها للدورات بالترقيات على سلم المدربين، مع سعي المؤسسة العامة إلى تنويع البرامج، وتفعيل برامج جودة التدريب، مما أثمر حصول المؤسسة على الاعتماد المهني الدولي.

٢. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي ككل؛ حيث إن استخدامهم مهارة الطلاقة جاء بمستوى أكبر من استخدامهم مهارة الأصالة، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدامهم بقية المهارات. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (Awada, 2013) التي أشارت إلى أن «الأصالة» الأقل تأثيرا بين المهارات، وقد يعزى ذلك إلى سياسة الانضباط والالتزام المتبعة في تنفيذ المقرر وتطبيقه من حيث التجارب والتدريبات العملية التي عادة ما تميل إلى التكرار في التجارب. وقد يكون لاعتماد المدربين أنماطا محددة في طريقة قبول أفكار المتدربين والميل إلى تأطير أفكارهم ضمن محتوى المقررات التدريبية.

٣. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير جنس المدرب على المستوى الكلي للمهارات، وكذلك على مستوى مهارات المرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات. أما على مستوى مهارة الطلاقة، فقد بينت نتائج الدراسة أن المدربات يستخدمن مهارة الطلاقة بشكل أكبر من المدربين. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من عودة (2013)، و (Al–Zoghbi & al، 2009)، و (Al–Freihat, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في استخدام المعلمين والمعلمات الأساليب التي تشجع على الإبداع والابتكار. في حين أنها اختلفت مع نتيجة دراستي (Aswad, 2014)، و (Barbakh, 2012) اللتين أشارتا إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في درجات استخدامهم المهارات الإبداعية، لصالح الإناث. وقد يعزى عدم وجود الفروق إلى تشابه نوعية التدريب الذي يمارسه أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية، كما أنهم قد يحملون تصورا مشتركا عن ماهية المهارات الإبداعية، وقد يعود ذلك إلى تشابه مواضيع الدورات

التدريبية التطويرية المقدمة لأعضاء هيئة التدريب. أما بخصوص مهارة الطلاقة، فقد يعزى ذلك إلى طبيعة المدربة بصفتها أنثى، التي عادة ما تكون علاقتها التواصلية مع متدرباتها أكثر من المدرب الرجل.

٤. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي على المستوى الكلي للمهارات وعلى مستوى كل مهارة، تعزى للمؤهل العلمي، لصالح الدكتوراه. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Al-Freihat, 2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي. في حين أنها اختلفت مع نتيجة دراستي (Assas, 2014) و (Aswad, 2014) اللتين أشارتا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي. وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريب ممن يحملون مؤهل الدكتوراه لديهم المعرفة والقدرة على استخدام المهارات الإبداعية التي تشجع على الإبداع والابتكار أثناء عملية التدريب، وقد تكون نوعية تأهيلهم العلمي سببا للتكيف مع ظروف البيئة التدريبية. وهذا حسب اعتقادنا انعكاس طبيعي لتأثير الدرجة العلمية.

٥. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، تعزى لمتغير نوع الوحدة التدريبية، ولصالح أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية، مقارنة مع استخدم أعضاء هيئة التدريب في المعاهد الثانوية الصناعية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Leahy, 2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمهارات الإبداعية تعزى للمراحل التعليمية. وقد تعزى تلك الفروق من ناحية إلى اختلاف طبيعة ونوعية التدريب المقدم في الكليات التقنية والمعاهد الثانوية الصناعية، حيث إن لكل منهما أدواته وأهدافه وطرقه، ومن ناحية أخرى إلى خلو المعاهد الثانوية الصناعية من أعضاء هيئة التدريب ممن يحمل مؤهل دكتوراه، ووجود عدد قليل جدا ممن يحملون مؤهل الماجستير، وقد أوجد هذان المؤهلان فروقا في المتوسطات مقارنة بالمؤهلات الأخرى.

٦. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (Al-Freihat, 2013)، و (Al-Zoghbi & al، 2009)، و (Aswad, 2014)، التي أشارت إلى أن عدد سنوات الخبرة العملية في التدريس ليس مؤثرا في مهارات التدريس الإبداعي. وقد يعزى ذلك إلى أنه ليس بالضرورة أن تعكس الخبرة التدريبية عدد السنوات التي يقضيها المدرب في مهنة التدريب، وتصبح سنوات خدمة عضو هيئة التدريب تكرارا للسنة الأولى من تلك الخدمة، وقد يكون إقبال المدربين ذوي سنوات الخبرة القليلة، أكبر من المدربين الأكثر خبرة، على الدورات التطويرية، مما يوجد تساويا بين أعضاء هيئة التدريب في مستوى استخدامهم مهارات التدريب التحفيزي بغض النظر عن اختلاف عدد سنوات خدمتهم.

٧. أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية يحفزون متدربيهم من خلال (١٣) ممارسة بدرجة تحفيز «كبيرة»، و(٣٧) ممارسة بدرجة تحفيز «متوسطة». وعلى مستوى الممارسات ككل، جاءت درجة تحفيزهم لمتدربيهم «متوسطة». أما على مستوى المهارات الإبداعية، فقد جاءت درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب متدربيهم على المستوى الكلي، «متوسطة»، وقد حصلت مهارة الطلاقة على درجة تحفيز «كبيرة»، ثم تلتها مهارة المرونة بدرجة «كبيرة»، ثم مهارة الأصالة بدرجة «متوسطة»، وأخيرا مهارة الحساسية للمشكلات بدرجة «متوسطة». وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Assas, 2014) التي أشارت إلى أن تقدير الطالبات لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس مهارات التدريس الإبداعي، جاء بدرجة «متوسطة». وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر الأدوات والوسائل التحفيزية الكافية في البيئة التدريبية، خصوصا فيما يعزز

مهارتي الأصالة والحساسية للمشكلات. ويمكن أن يكون هناك تأثير لطبيعة التدريب التقني والمهني الذي يتطلب تأهيلا عاليا للمتدربين في مجالات تقنية ومهنية متعددة تتطلبها سوق العمل، هذا بجانب أنه يقدم تعليما وتدريبا نظريا وعمليا في آن. (الزامل ١٤٣٢هـ)، وبالتالي، فإن مثل هذا النوع من التدريب يتطلب تدريبا مستمرا على المهارات الإبداعية والتحفيزية.

٨. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على المهارات الإبداعية. كما أظهرت النتائج أن درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم في مهارتي الطلاقة والمرونة، جاءت أكبر مما في مهارتي الأصالة والحساسية للمشكلات. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مفهوم مهارة الأصالة، والتي تتطلب تنوعا في تقديم الأفكار الجديدة والخارجة عن المألوف، أو إنتاجا غير مألوف لم يسبق إليه أحد إذا ما علمنا أن التدريب التقني والمهني يعتمد على التكرار والروتين في تطبيق التجارب والتدريبات العملية. أما في مهارة الحساسية للمشكلات، فقد يكون هناك تأثير لطبيعة المناهج والمقررات في وحدات التدريب التقني والمهني، التي ربما لا تساهم في استخدام هذه المهارة بشكل إيجابي من حيث التزام المدربين بالمنهج أو المقرر المحدد بدقة.

٩. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم تعزى لمتغير جنس المتدرب على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، لصالح المدربات في الكليات التقنية، وبدرجة كبيرة، مقارنة مع درجة تحفيز المدربين لمتدربيهم التي كانت بدرجة «متوسطة». وقد يعزى ذلك إلى طبيعة جنس الإناث اللائي يظهرن اهتماما بالتعليم ويقبلن عليه بشكل أكبر من الذكور. وقد يعزى لنوع الوحدة التدريبية ونوعية التدريب التقني في الكليات التقنية، إذا ما علمنا بأنه لا توجد متدربات في المعاهد الصناعية الثانوية.

١٠. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، تعزى لمتغير نوع الوحدة، ولصالح الكليات التقنية، مقارنة بالمعاهد الثانوية الصناعية، مما يعني أن تقديرات المتدربين والمتدربات لمستوى تحفيزهم من قبل أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية أكبر من تقدير المتدربين والمتدربات لمستوى تحفيزهم من قبل أعضاء هيئة التدريب في المعاهد الصناعية الثانوية. وقد يعزى ذلك لمستوى مؤهلات الدخول للكليات التقنية (شهادة ثانوية) والمعاهد الصناعية (شهادة متوسط)، وقد يعزى لنوعية التدريب والبيئة التدريبية، مقارنة مع بيئة التدريب في المعاهد الصناعية الثانوية.

١١. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على مستوى كل مهارة وعلى مستوى المهارات ككل، تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات النظرية، وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المتدربين والمتدربات، مقارنة مع درجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم في التخصصات العملية التي جاءت بدرجة «متوسطة». وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Aswad, 2014) التي أشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتخصصات الأدبية مقارنة مع التخصصات العلمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الخيارات التدريبية والأساليب التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريب في التخصصات النظرية التي قد تكون أكثر حرية وتنوعا، مقارنة مع أعضاء هيئة التدريب في التخصصات العملية التي يغلب عليها طابع التنفيذ والتطبيق والتكرار.

١٢. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار، ودرجة تحفيز أعضاء هيئة التدريب لمتدربيهم على الإبداع والابتكار على مستوى المهارات ككل، لصالح استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي.

أما على مستوى المهارات، فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام أعضاء هيئة التدريب مهارات التدريب التحفيزي لكل من مهارات الطلاقة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، مقارنة بدرجة تحفيزهم لمتدربيهم على تلك المهارات. كما تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة المرونة، مما يعني أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريب لمهارات التدريب التحفيزي التي تشجع على الإبداع والابتكار أكبر من درجة تحفيزهم لمتدربيهم إجمالا، ما عدا مهارة المرونة التي لا يوجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم توافق النظام الثلثي الذي أجريت فيه هذه الدراسة مع نظام التعليم العام والجامعي من حيث الإجازات والعطلات، وقد تعزى للبيئة التدريبية ومكوناتها من حيث الخدمات المساندة للعملية التدريبية (مواقف– مطاعم– أماكن ترفيه وانتظار)، بالإضافة إلى أنها يمكن أن تعزى لانسداد الأفق في مواصلة الدراسة.

التوصيـات :

١. إعداد برامج تطويرية للأداء التدريبي لأعضاء هيئة التدريب في الوحدات التدريبية في ضوء مهارات التدريب التحفيزي الإبداعي، وجعلها شرطا من شروط الترقيات.

٢. إعادة النظر في عناصر عملية تقويم أعضاء هيئة التدريب لتشمل بعضا من استخدام مهارات التدريب التحفيزي الإبداعي.

٣. تصميم برامج تحفيزية فاعلة للمدربين لتساهم في زيادة تنمية الإبداع والابتكار لدى المتدربين في المعاهد الثانوية الصناعية.

٤. التوسع في برنامج الدكتوراه، وتأهيل حملة الدبلوم للحصول على البكالوريوس.

٥. إعداد مقياس أداء للمهارات التدريبية التحفيزية التي تشجع على الإبداع والابتكار لدى متدربي المؤسسة، وتضمين نتائجه في إحدى جوائز المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

مقترحات الدراسة :

١. دراسة لمعرفة أثر استراتيجيات التدريب الإبداعي في تنمية المهارات الإبداعية لدى المتدربين في الوحدات التدريبية.

٢. دراسة حول معوقات تنمية مهارات التدريب الإبداعي لدى متدربي الوحدات التدريبية.

٣. دراسة لتحديد المحفزات المرتبطة بالبيئة التدريبية وأثرها على تعزيز الإبداع والابتكار لدى المتدربين والمتدربات.

المصادر و المراجع :

- أبو العلا، نانيس؛ وصلاح، لطفي، (٢٠٠٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي واستراتيجياته لدى الطالبات المعلمات– شعبة الرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات**. المجلد (١٢).
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٨٠). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو عميرة، محبات محمود (٢٠٠٢). **الإبداع في تعليم الرياضيات**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- أسود، الزهرة (٢٠١٤). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**: جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية.
- بربخ، أشرف عمر، (٢٠١٢). مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع

بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة**، مج (١)،ع (٢٠)، ٩١-١٢٩.

- خير الله، سيد) ١٩٨١). **بحوث نفسية وتربوية:** اختبار القدرة على التفكير الابتكاري. بيروت. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الزعبي، إبراهيم، والهواملة، ماهر، والشديفات، صادق (٢٠٠٩). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. مج١، عدد محرم ١١٤-١٥٤.
- عساس، فتحية معتوق (٢٠١٤). مدى استخدام مهارات التدريس الإبداعي خلال تدريس المقررات في كليات البنات في جامعة أم القرى من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات/ المعلمات. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (١٢٧)، ٧٩-١٢٧.
- عودة، رحمة محمد (٢٠١٣). **مدى ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب تنمية التفكير الإبداعي** لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة. القدس. مؤتمر وزارة الثقافة.
- عوض، محمد أنس (٢٠١٤). درجة ممارسة مدرسي البلاغة أساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدينة دمشق. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة**، العدد (١)، مجلد٢.
- الغامدي، فريد (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. مجلد (١) ٣١٠-٣٨٨.
- الفريحات، عمار (٢٠١٣). مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبتهم في محافظة عجلون بالأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. العدد (٣١) – تشرين الأول.
- مجدي، عزيز إبراهيم (٢٠٠٤). **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**. القاهرة، مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- المفتي، محمد (١٩٩٥). **دور الرياضيات المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم**.. قراءات في تعليم الرياضيات. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- موسي حمد ، بنى موسي محمد (٢٠١١). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية كل من مهارات البرهان الرياضي والتفكير الإبداعي والتحصيل في الهندسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية**، جامعة القاهرة.
- ميخائيل، ناجي ديسقورس (٢٠٠١). **مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية**.. المنهج والتقويم. الرياضيات المدرسية: معايير ومستويات، المؤتمر العلمي السنوي. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.
- الناشف، عبد الملك (١٩٨٨). طرق التعليم والتعلم الإبداعيين.. طرق مقترحة للتعليم والتعلم من أجل الإبداع. عمان. **دائرة التربية والتعليم– الأونروا– اليونسكو، معهد التربية**.
- النجار، إياد عبد الحليم (٢٠١٢). امتلاك طلاب/ معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٤٦-١٦٧.

- وليام، عبيد (٢٠٠٤). **المعرفة وما وراء المعرفة.. المفهوم والدلالة**. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع حول رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.›
- Abu Amira. (2002). Abu Amira M.M. Creativity in Teaching Mathematics. Cairo: **The Arab Book House.** (In Arabic).
- Abu El-Ela & al. (2009). Abu El-Ela N. and Salah L. A proposed training program for the development of creative teaching skills and strategies for female students. **Mathematics Education Journal**. Vol. 12. (In Arabic).
- Abu Hatab & al. (1980). Abu Hatab F. and Sadik A. **Educational psychology**. Cairo: The Anglo-Egyptian Library. (In Arabic).
- Al-Freihat. (2013). Al-Freihat A. The level of practice of teachers in the first three grades of the methods of encouraging creative thinking among their students in Ajloun Governorate, Jordan. **Journal of Al - Quds Open University for Research and Studies.** (In Arabic).
- Al-Zoghbi & al. (2009). Al-Zoghbi I., Hawamleh M. and Shadifat S. The degree of the practice of teachers and teachers of Islamic education in the secondary stage ... **Umm Al - Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences.** 1, Muharram 114-154. (In Arabic).
- Assareh & al. (2013). Assareh A. Ghahreman A. abaspour H. andAbadi A. 'The Study on the Impact of Teachers' Creativity Training on Improvement of Creativity in Students and Their Insights on Teacher Training Curriculum **'Science-Line Publication Journal of Educationa .**
- Assas. (2014). Assas F.M. The extent of the use of creative teaching skills during the teaching of courses in the girls' colleges at the University of Umm al-Qura from the point of view of faculty members and female teachers**. Journal of the Message of the Arab. (In Arabic) .**
- Aswad. (2014). Aswad A. Creative teaching practices of the university professor and its relation to some personal variables. **Unpublished PhD thesis: Qasidi University, Marbah and Argla, Faculty of Social Humanities(In Arabic).**
- Awad . (2014). Awad M.A. The degree of practice of rhetoric teachers methods of developing creative thinking from the point of view of students of the first grade secondary secondary in the city of Damascus. **Journal of the Islamic University for Educational. (In Arabic) .**
- Awada. (2013). Awada R. M. , The extent to which mathematics teachers practice methods of developing creative thinking among high school students in Gaza. Jerusalem. **Conference of the Ministry of Culture. (In Arabic) .**
- Barbakh. (2012). Barbakh A.O. The extent of the practice of Islamic education teachers of creative thinking methods among ninth graders at UNRWA schools in the Gaza governorates, **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies .**

- El Naggar. (2012). El Naggar I. AH.M. Owners / teachers of science have creative teaching skills at the Teachers College. **Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 146-167. (In Arabic) .**
- Ghamdi. (2009). Ghamdi F. The extent to which the teacher of Islamic education in the secondary stage of the skills of developing innovative thinking. **Umm Al - Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences. Folder (1) 310-388. (In Arabic).**
- Guilford. (1950). Guilford. J.P. Creativity. **American Psychologist** 444-454. 5.
- Khairullah. (1981). Khairullah S. Psychological and educational research: **testing the ability to think innovatively**. Beirut. Dar Al Nahda Arab Printing & Publishing. (In Arabic).
- Kim & al. (2008). Kim Y., Kim M.and Park J. training programs for cognitive components of creativity: A preliminary study. **International conference on engineering and product design education** , 4&5 september ,2008, university de catalunya ,Barcelona .spain.
- Kohl & al. (2012). Kohl P. Kuo H. Kowalski V. and Kowalski F. promoting and assessing creativity and innovation in physics undergraduates. Colorado school of mines, **department of physics**, 1523 Illinois street, golden ,co80401 .
- Leahy. (2012). Leahy K. Are we educating to promote students' creative capacities?: A study in Technology Education in Ireland. In T. Ginner، J. Hallström & M. Hultén (Eds.) **Technology Education in the 21st Century.** The PATT 26 Conference. Stockholm. 282–292.
- Lee. (2011). Lee Yu-Je. " A study on the effect of teaching innovation on learning effectiveness with learning satisfaction as a mediator", **world Transactions on Engineering and Technology Education** Vol 9 No 2.
- Majdi. (2004). Majdi A.I. Learning strategies and learning methods. Cairo Egypt. The Anglo - Egyptian Library. (In Arabic).
- Michael. (2001). Michael N.D. Principles and levels of school mathematics .. Curriculum and evaluation. School Mathematics: Standards and Levels, Annual Scientific Conference. Egyptian Association for Mathematics Education. (In Arabic).
- Mousi & al. (2011). Mousi H. and Bani Mousi M. **Effectiveness of using maps of thinking in the development of the skills of mathematical proof,** creative thinking and achievement in engineering among students in the first grade secondary. PhD, Cairo University. (In Arabic).
- Mufti . (1995). Mufti M. **. The role of school mathematics in the development of creativity in the learner .. Readings in the teaching of mathematics.** Cairo, Egypt: The Anglo-Egyptian Library. (In Arabic).

- Nashif. (1988). Nashif A.M. Creative teaching and learning methods. **Suggested teaching and learning methods for creativity.** Amman. Department of Education - UNRWA - UNESCO, Institute of Education. (In Arabic).
- Torrance. (1966). Torrance .E. P. (1966). **Gifted children in the classroom** (2nd ed.). New York: The Macmillan Co.
- Treffinger. (1995). Treffinger D.J. Creative Problem Solving: Overview and Educational Implications Educational. Psychology Review 7 (3)301-31.
- Wang. (2011). Wang A. Contexts of creative thinking: a comparison on creative performance of student teachers in Taiwan and the united states. **Journal of international and cross- cultural studies,** Vol 2 Issue 2011-1.
- William . (2004). William O. Knowledge and beyond knowledge .. Concept and significance. Research paper for the fourth scientific conference on the mathematics of public education in the knowledge society. **Egyptian Association for Mathematics Education**. (In Arabic).

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني
Technical and Vocational Training Corporation