

سلطنة عمان جامعة نزوى كلية العلوم والآداب قسم التربية والدراسات الإنسانية

واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم

The actual training programmes for the heads of basic education schools of Batinah North Governate from their own point of view

مقدمة من: بدر بن هلال بن عبدالله الحوسني

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تعليمية

لجنة الإشراف
د. علي خميس علي د. محمد سليمان الجرايدة د. عبد المجيد بنجلالي 2013



جامعة نزوى كلية العلوم والآداب قسم التربية والدراسات الإنسانية دراسات عليا/ ماجستير

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالب: بدر بن هلال بن عبدالله الحوسني.

التخصص: الإدارة التعليمية.

العام الجامعي: 2015/2014.

- عنوان الرسالة: "واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم".

- تاريخ المناقشة: 2014/11/16م

توقيع لجنة المناقشة

التوقيع	اسم المناقش
	د. حسام الدين السيد
Cercles.	د. عبدالعزيز عطالله المعايطة
	د. حمدة بنت حمد السعدية

{ يَرْفَعِ اللهُ الذِينِ عَامَنُواْ مِنكُمْ وَالذِينِ أُوتُواْ الْعِلْمَ دَرَجاتٍ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُونِ خَبِيرٌ } 1 دَرَجاتٍ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُونِ خَبِيرٌ } 1

وقال تعالى:

{ قَالُوا سُبُحَانُكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَمْتَنَا إِنْ لَكَ أَنْتُ الْعَلِيمُ الْحَكِيم } 2 الْعَلِيمُ الْحَكِيم } 2



¹ سورة المجادلة، آية 11

² سورة البقرة، آية32

الإهداء

إلى والدي ووالدتي، عرفاناً بفضائلهما إلى زوجتي ورفيقة دربي إلى أبنائي الأحباء ألاء ومحمد وأسامة والحسين إلى أبنائي الأحواني وأخواتي الأعزاء إلى إخواني أساتذتي الكرام إلى أساتذتي الكرام إلى أساتذتي الكرام ينفعنا علماً، وأن ينفعنا بما علمنا.

الشكر والتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين إلى يوم الدين. وبعد،،، فإنني أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى لجنة الإشراف على هذه الرسالة، وأخص بالشكر الجزيل الدكتور/ على خميس على المشرف على هذه الرسالة على ما قدمه لي من إرشادات سديدة وأراء قيمة وعناية فائقة، وما خصني به من وقت وجهد ثمين، وأثرى دراستي بكل ما هو مفيد وجديد؛ فله منى عظيم الشكر والتقدير والاحترام.

كما أقدم شكري وخالص تقديري للدكتور/ محمد سليمان الجرايدة؛ لما قدمه لي من عون ومساعدة في إتمام هذه الدراسة، فله منى عظيم الشكر والتقدير والاحترام.

والشكر موصول إلى جامعة نزوى، وأخص بالشكر أساتذتي في كلية العلوم والآداب قسم التربية والدراسات الإنسانية والإدارة التربوية؛ لما تعلمته على أيديهم كل ما هو مفيد.

كما أشكر أيضا أساتذتي المحكمين على ما قدموه من ملاحظات في إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، والأفاضل لجنة المناقشة على تشرفهم بمناقشة هذه الرسالة، وتوجيهاتهم وآرائهم السديدة.

كما لا يفوتني أن أشكر مديري مدارس التعليم الأساسي بمنطقة شمال الباطنة؛ لما قاموا به من تعبئة استمارة الدراسة.

والشكر الجزيل أقدمه الأسرتي الكريمة على وقفتهم الصادقة واهتمامهم بي ورعايتهم لي طيلة فترة الدراسة؛ فلهم عظيم الامتنان والتقدير، سائلا المولى عز وجل أن يجنبهم المصاعب ويحفظهم من كل مكروه، وأشكر كل من قدم لي يد العون والمساعدة للخروج بهذه الدراسة إلى حيز الوجود.

قائمة المحتويات

الصفحـــة	المـــوضـــوعـــات
و	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ك	قائمة الأشكال والرسومات
J	قائمة الملاحق
٩	ملخص الدراسة باللغة العربية
1	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
2	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
6	أسئلة الدراسة
6	أهداف الدر اسة
6	أهمية الدراسة
7	حدود الدراسة
8	المصطلحات والتعريفات الإجرائية
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
10	أولا: الإطار النظري
10	المحور الأول: التدريب
10	تعريف التدريب
11	أنواع التدريب
12	أهداف التدريب
14	أهمية التدريب التربوي أثناء الخدمة

15	عناصر العملية التدريبية أثناء الخدمة
16	عوامل نجاح التدريب أثناء الخدمة
16	أسس ومبادئ التدريب
17	مراحل وإجراءات التدريب
21	أساليب التدريب
23	قیاس أثر التدریب
23	أهداف قياس أثر البرامج التدريبية
24	الكفايات الإدارية والفنية للمديرين
25	أهمية وفوائد تحديد الاحتياجات التدريبية
26	أساليب ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية
27	مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية
28	معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية
30	المحور الثاني: واقع البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان
30	التدريب المركزي
31	التدريب اللامركزي
31	التكلفة المالية لبرامج الإنماء المهني
32	المبالغ المخصصة للإنماء المهني للمدارس
34	ثانيا: الدراسات السابقة
34	الدر اسات العربية
42	الدراسات الأجنبية

44	التعليق على الدر اسات السابقة
44	أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة
45	أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة
46	مجالات استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
48	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
49	منهج الدراسة
49	مجتمع الدر اسة
50	عينة الدراسة
51	أدوات الدراسة
55	إجراءات الدراسة
57	متغيرات الدراسة
58	التحليل الإحصائي للبيانات
59	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
74	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة
85	قائمة المراجع
94	ملاحق الدراسة
113	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

قائمة الجداول

الصفحــة	عنوان الجدول	رقــم الجـدول
50	توزيع مجتمع الدراسة	1
50	توزيع عينة الدراسة	2
51	مجالات الاستبانة بصورتها الأولية (قبل التحكيم) وعدد الفقرات التي تمثلها	3
54	مجالات الاستبانة في صورتها النهائية وعدد الفقرات التي تمثلها	4
55	نتائج ثبات أداة الدراسة في كل مجال	5
56	الاستمارات الموزعة والفاقدة والمستبعدة والصالح منها	6
57	عدد الاستمارات الصالحة حسب متغيرات (النوع-المؤهل-الخبرة)	7
58	أنواع الاحصائيات المستخدمة لأسئلة الدراسة	8
61	الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي	9
61	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية)	10
01	لمجالات البرامج التدريبية لمدراء المدارس مرتبة تنازليا	10
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية)	
62	لتقدير ات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول " محتوى البرامج	11
	التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا	
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية)	
64	لتقدير ات أفر اد عينة الدر اسة على فقر ات المجال الثاني " مدر بو البر امج	12
	التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا	
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية)	
66	قديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث " البيئة التدريبية " في	13
	محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا	
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية)	
67	تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث " وقت تنفيذ البرامج	14
	التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا	

	تتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" (T-Test) للفروق بين	
69	متوسطات أداء أفراد العينة لمحور البرامج التدريبية حسب متغير النوع	15
	الاجتماعي	
	توسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" (T-Test) للفروق بين	
70	متوسطات أداء أفراد العينة لمحور البرامج التدريبية حسب متغير المؤهل	16
	العلمي	
71	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لتقديرات أفراد العينة	17
	على مجموع محور البرامج التدريبية حسب متغير الخبرة	17
73	قارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه لمعرفة أسباب الفروق بين المتوسطات	18

قائمة الأشكال والرسومات

الصفحــة	عنـــوان الشكـــل	رقــم الشكــل
13	أهداف التدريب على مستوى الفرد	1
18	مراحل العملية التدريبية	2
19	تحديد الاحتياجات التدريبية	3

قائمة الملاحق

الصفحــة	عنـــوان الملحــق	رقــم الملحـــق
95	استمارة مقابلة لمديري مدارس التعليم الأساسي	1
97	أداة الدراسة في صورتها الأولية للتحكيم	2
103	أسماء الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة	3
105	أداة الدراسة في صورتها النهائية	4
110	تسهیل مهمة باحث من جامعة نزوی	5
111	تسهيل مهمة باحث من المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة	6

واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم

إعداد: بدر بن هلال الحوسني

لجنة الإشراف

د. علي خميس علي (رئيسا) د. محمد سليمان الجرايدة (عضوا) د. عبد المجيد بنجلالي (عضوا) الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم تصميم استبانة الدراسة كوسيلة لجمع البيانات اللازمة، والتي تكونت من(41) فقرة تندرج تحت (4) مجالات، وتكون مجتمع الدراسة من (160) مديراً ومديرة موزعين على ست ولايات، وتكونت عينة الدراسة من(140) مديراً ومديرة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة جاءت معظمها منخفضة بدرجة كبيرة في جميع مجالات محور البرامج التدريبية لمديري المدارس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05 \leq 0$) في تقديرات مدراء المدارس بين متوسطات مجالات البرامج التدريبية لمديري المدارس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05 \leq \alpha$) في تقديرات مدراء المدارس بين متوسطات مجال محتوى البرامج التدريبية ومجال البيئة التدريبية ومجال وقت تنفيذ

البرامج التدريبية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05 \leq \alpha$) في تقديرات مدراء المدارس بين متوسطات مجال مدربي البرامج التدريبية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي وذلك لصالح حملة مؤهل الماجستير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تقديرات مدراء المدارس بين متوسطات مجال البيئة التدريبية ومجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين متوسطات مجالي محتوى البرامج التدريبية لصالح الفئة (أكثر من10سنوات)، ومجال مدربو البرامج التدريبية لصالح الفئة (أكثر من10سنوات).

وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها:

- مراجعة الوزارة للنظام للحالي لتدريب مديري المدارس أثناء الخدمة، يركز على الجوانب والمهارات العملية ويلامس الاحتياجات الفعلية لمعرفة مدى تحقق أهدافه من خلال نتائجه.
- موضوعية اختيار المدربين والعناية بإعدادهم وتأهيلهم وتطوير أدائهم بصفة مستمرة، وتحقيق مشاركتهم في تصميم البرامج التدريبية وفي تحديد معايير أو شروط التنسيب لها.

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

المقدمة مشكلة الدراسة أسئلة الدراسة أهمية الدراسة أهداف الدراسة مصطلحات الدراسة محددات الدراسة

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

المقدمة

إن التطور والتقدم في عالم الإدارة أدى إلى ظهور دول تتمتع بعدد من المقومات الإدارية والبشرية الخاصة؛ لتكون قادرة على مواجهة التحديات؛ ولتستطيع أداء مهامها الوظيفية بكفاءة عالية، وإخلاص، وإتقان، إن التحدي الذي تواجهه المنظمات التعليمية في وقتنا الحاضر هو وجود إدارة قادرة على مواكبة التحديات والتطورات التي يشهدها العالم، واعلم بأن التدريب أهم وسيلة من الوسائل التي يُواجه بها هذه التحديات، فالتدريب عملية تربوية هدفها دفع قدرات الأفراد وتحسين أساليب عملهم، كما يطلعهم على أهم التطورات في الحقل التربوي، مما يجهلهم قادرين على التغلب على المشكلات التي تواجههم، فالتدريب هو برنامج مخطط له يمكن الأفراد من الحصول على الخبرات اللازمة، ويزيد من كفاءة عملهم (كنعان، 2002).

وشهدت الإدارة العامة تغيرات كبيرة هدفها تنسيق الجهود البشرية؛ لتتمكن من استغلال ما لديها من امكانيات وقدرات، كما شهدت الإدارة التربوية تطورات مشابهة لما شهدته الإدارة العامة، حيث إزداد الوعي بأهمية هذه المؤسسات بشكل عام والمؤسسات المدرسية بشكل خاص، وما لمديرها من أهمية لكونه هو المسؤول عن توجيه، وإرشاد العملية التعليمية لبلوغ أهدافها بشكل أكثر دقة؛ لتحقيق تطلعاتها بأقل جهد، إن الإدارة المدرسية هي أهم الجوانب في الإدارة التربوية المسؤولة بشكل مباشر عن تنظيم جميع العاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية(الحديدي، 2002).

كما يؤكد الطويل (2000) على أهمية القيادة باعتبارها القلب النابض في العملية التربوية، لكون القيادة تسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر فاعلية، وتعمل على دقة تحقيق أهدافه، إن القيادة أمر لا غنى عنه لتوجيه سلوك الأفراد، وشحذ هممهم، وتوجيههم الوجهة

الصحيحة من أجل تحقيق الأهداف، كما أن القيادة علم وفن، إلا أن القيادة تختلف عن الإدارة في أنها تشمل عناصر التوقع والابتكار وإحداث التغيرات.

ويعد مدير المدرسة من ضمن المستهدفين بالتدريب, فهم معلمون تم اختيار هم لإدارة المدارس، لكنهم في أغلب الأحيان لم يعدوا لذلك، ومن ثم فهم بحاجة للتدريب أثناء خدمتهم، ليستطيعوا قيادة مرؤوسيهم قيادة سليمة (الغامدي, 2004).

يعتبر مدير المدرسة قائداً تربوياً مسؤولاً عن مهام حيوية، فلم يقتصر علمه على النواحي الإدارية، وتنظيم الحضور والانصراف، وغيرها من الأعمال الروتينية اليومية، بل أصبح دوره بالإضافة لاهتمامه بالجانب الإداري، اهتمامه بالجانب التربوي العملي أيضاً، وأصبحت فاعلية مدير المدرسة مرتبطة بمدى قدرته على تحسين وتطوير العملية التعليمية، بالكيفية التي يراها مناسبة، كما أصبح مدير المدرسة بمثابة المنسق بين المدرسة والمؤسسات التربوي الأخرى، وحتى يتمكن القيام بهذه المهام فلا بد أن يمتلك قدرات معينة تمكنه من مواجهة العديد من الأزمات، والمشكلات ببصيرة، وقدرة على ابتكار الحلول المناسبة في الوقت المناسب (السحيمي، 2002).

إن على مدير المدرسة محاولة إدخال التجديدات، والتطويرات التربوية المناسبة للعمل بشكل تدريجي، وعليه أن يقوم بتهيئة العاملين لاستقبالها، كتطبيق أساليب جديدة في الإشراف، واستخدام الحاسب الآلي، ولن يتمكن المدير من إدخال هذه التجديدات قبل أن يكون متهيئا نفسياً لذلك، وحتى يستطيع المدير القيام بدوره يجب تزويده عن طريق التدريب بكل ما يجعله صاحب مهنة مواكبة للتقدم والتطور، لذا يعد التدريب أثناء الخدمة وسيلة من وسائل إعداد المديرين، وتطويرهم، وتلبية متطلباتهم، ومن ثم تحسين أداء العمل، وزيادة انتاجيته (فالوقي، 2004).

وحتى يكون التدريب قادراً علي تحقيق الأهداف الموضوعة، لا بد أن تكون البرامج التدريبية واضحة ومحددة، ذلك لأن البرامج التدريبية تمثل الفرق بين الأعمال التي تمارس بشكل روتيني،

والأعمال التي يستطيع القيام بها بكفاءة، وجودة، إن عملية تحديد البرامج ليست عملاً بسيطاً، ولكنه عمل تحتاج لجهود جماعية منظمة، وتكون هذه الجهود في صورة برامج تسعى لتحديد البرامج التي يحتاجها المستهدفون، وتنبع من احتياجاتهم الفعلية، على أن مرحلة تحديد البرامج التدريبية تعد من المراحل الهامة، حيث أنه لا بد من أن تحدد هذه البرامج بشكل دقيق، ويتم تصنيفها من حيث الأهمية والأولوية، كما أنه من الضروري أن تحدد هذه البرامج من قبل المعنيين(الحديدي، 2002). ونظراً لأن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تولي اهتماماً كبيراً بالإدارة المدرسية من خلال رفع مستوى الأداء لمدير المدرسة باعتباره مسئولاً عن إدارة العملية التعليمية وأنشطتها في المدرسة، وتأكيداً لدوره القيادي، وإيماناً بضرورة إعداد المديرين وتدريبهم من خلال إعداد البرامج التدريبية المنظمة والهادفة، فقد أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة واقع البرامج التدريبية لمديري في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم، بغية تحديد وصف دقيق لهذه البرامج يساعد على وضع أهداف لوضحة ومحددة لهذه البرامج, لتعطى مردودا إيجابيا على المتدرب.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث احس بوجود مشكلة في البرامج التدريبية لمديري المدارس، وذلك من خلال خبرة الباحث في مجال الإدارة المدرسية، فقد لاحظ بأن هناك برامج تدريب كثيرة ومتنوعة تطرحها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بشكل عام ومديرية التربية بمحافظة شمال الباطنة بشكل خاص، ولكن معظم هذه البرامج بدون جدوى، فعلى الرغم مما توليه وزارة التربية والتعليم لتنمية الموارد البشرية لديها من اهتمام بالغ، وذلك من خلال ما تخصصه لها من دعم مادي سخي ومستمر في جميع خطط التنمية المتعاقبة، حيث أنه تم رفع سقف الإنفاق على تنمية الموارد البشرية من ريال إلى (4) مليون ريال في العام 2012م، أي بزيادة نسبتها (55%) تقريبا عن

المبالغ المعتمدة خلال السنوات السابقة، حيث بلغت التكلفة الإجمالية للبرامج التدريبية المنفذة في المحافظات التعليمية(1616208.2) ريالا عمانيا أي بنسبة (% 42) من النسبة الإجمالية للتكلفة المالية المصروفة في التدريب، وعدد البرامج التدريبية المنفذة في محافظة شمال الباطنة(112) برنامجا تستهدف(6510) من بينهم(265) إدارياً.

وكما أشار المنيف والمعمر (2004) فإن الواقع يدل على أن فاعلية البرامج التدريبية للقيادات الإدارية تعاني من القصور الواضح، وكل إداري يرى نفسه الشخص المناسب الذي تتوفر فيه متطلبات القيادة، ولكن الواقع على خلاف ذلك تماماً، حيث تنتشر في عالمنا ظاهرة الأمية القيادية.

وأجرى البحري(2006) دراسة هدفت للتعرف على كفايات المدرب بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، توصل فيها إلى حاجة المتدرب لامتلاك الكفايات المتعلقة بتقويم التدريب، وتوظيف نتائج التقويم من خلال التغذية المرتدة، كما توصل إلى أن استمارات التقويم لا تخضع للتحليل بل يتم حفظها فقط، مما يفقد دورها وأهميتها في تطوير العملية التدريبية.

ولتأكيد الباحث لهذه المشكلة قام بإجراء مقابلة مع بعض مديري المدارس عدد (20مدير ومديرة) بمحافظة شمال الباطنة³، تبين من خلالها أن نسبة %20 من مديري المدارس كانت نظرتهم إيجابية حول البرامج التدريبية، بينما كانت نسبة %80 من مديري المدارس ينظرون إلى هذه البرامج بأنها غير مجدية ولم تقدم لهم شيئا جديدا، كما أن معظمهم لا يرغب بحضورها، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب كضعف المحتوى أو عدم تمكن المدربين، أو لرتابة هذه البرامج وعدم مسايرتها للمستجدات في العملية التعليمية التعلمية، أو لبعد المسافة بين مكان انعقاد هذه البرامج ومدارسهم وغيرها من الأسباب الأخرى وعليه فإن هذه الدراسة جاءت لتتعرف على واقع هذه البرامج التدريبية المقدمة لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدراء أنفسهم؛ لنستطيع الوقوف على الأسباب

ملحق (1) استمارة مقابلة لمديري مدارس التعليم الأساسي 3

الحقيقية وراء عزوف هؤلاء المدراء عن هذه البرامج، وهل العائد من هذه البرامج يتناسب مع المبالغ المخصصة لها.

أسئلة الدراسة

1- ما واقع البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم ؟

و البرامج البرامج عند مستوى الدلالة (α) حول واقع البرامج 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) حول واقع البرامج التدريبية تعزى إلى النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1-التعرف على واقع البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم.

2-التعرف على الاختلاف بين واقع البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدراء أنفسهم بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان باختلاف متغيرات (النوع، المؤهل العلمي، الخبرة).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- يعتمد نجاح المنظمة على كفاءة قائدها، لذا يحتل تدريب القيادات الإدارية أهمية بالغة، ونتائج هذه الدراسة تدعم هذا التوجه.

2- أهمية الوقوف على رأي المدراء أنفسهم عن احتياجهم التدريبي، باعتبار أن من مبادئ التدريب الأخذ في الاعتبار احتياجات العاملين من وجهة نظرهم.

3- التحديات التي تواجهها سلطنة عمان في الوقت الراهن، تفرض على المؤسسات الحكومية بشكل عام، والمؤسسات التربوية بشكل خاص، إعادة النظر في برامج تأهيل القادة لديها، وذلك بتبني برامج تدريبية حديثة، تساعد على مواكبة التغيرات العالمية المتلاحقة.

4- تسليط الضوء على مستوى ما يتمتع به مدراء مدارس التعليم الأساسي من مهارات قيادية، وبالتالي معرفة الاحتياج التدريبي الفعلي لهم، ومعرفة واقع التدريب التي يتلقوه؛ ليتبين للمسؤولين في المديريات التعليمية حقيقة الوضع الراهن، واتخاذ ما يلزم في ضوء النتائج.

5- مساهمة هذه الدراسة في توفير الكثير من الوقت، والجهد، والأموال التي قد تبذل على برامج تدريبية بعيدة عن الاحتياج التدريبي لمديري مدارس التعليم الأساسي.

6- يستطيع القائمون على التدريب بوزارة التربية والتعليم الاسترشاد بنتائج الدراسة وتوصياتها
 في تطوير العملية التدريبية للقيادات الإدارية بالوزارة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظرهم بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من حيث (محتوى البرامج، والمدربين، وبيئة التدريب، ووقت تنفيذ هذه البرامج).

الحدود المكاتية: تم تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية للتعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة والولايات التالية (ولاية السويق، ولاية الخابورة، ولاية صحم، ولاية صحار، ولاية لوى، ولاية شناص).

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على استجابات أفراد العينة وهم مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2013/2012م.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

البرامج التدريبية:

" هي عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكانياتهم وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفايتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية " (الصيرفي، 2009، ص159).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها :مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي يتم توجيهها للمتدربين وفق خطة زمنية محددة لتلبية احتياجاتهم ورفع كفاءتهم في ممارسة أعمالهم.

مدير المدرسة:

" قائد تربوي ومشرف مقيم يتولى إدارة المدرسة وتنظيمها والإشراف عليها وتنسيق مختلف الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانيات الكفيلة بتحقيق أهداف مدرسته المنبثقة من فلسفة وأهداف التربية في مجتمعه" (العمري، 2001، ص55).

أما التعريف الإجرائي لمدير المدرسة فهو: المسؤول الأول عن كل ما يتعلق بمدرسته وتندرج تحت هذه المسؤولية مستويات أربعة هي المستوى الإداري والفني والاجتماعي والإبداعي لتحقيق الأهداف المنشودة.

التعليم الأساسي:

" تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم سن المدرسة, مدته عشر سنوات يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات, وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل, في إطار التنمية المجتمعية الشاملة " (وزارة التربية والتعليم، 2008، 120.

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

ثانيا: الدراسات السابقة

الفصل الثاني النظرى والدراسات السابقة

سيتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث سيتم التطرق في الإطار النظري لبعض تعريفات التدريب، وأنواعه، وأهدافه، وأهميته، كما سيتم تناول عناصر العملية التدريبية، وعوامل نجاحها، كما سيتم مناقشة أساليب التدريب، ومراحله، وواقع البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، يليها سيتم تناول بعض الدراسات العربية والأجنبية في صلب الموضوع، وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: التدريب

تعريف التدريب

أوردت الأدبيات الإدارية والتربوية الكثير من التعريفات للتدريب منها:

"الجهود المنظمة والمخططة لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في قدراتهم واتجاهاتهم من أجل تطوير كفاية أدائهم"(الطعاني،2002، ص45).

كما عرف أبضا بأنه:

" نشاط منظم مستمر يركز على الموظف لتحقيق تغيير في معارفه ومهارته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات العمل" (حسين،1996، 64).

ويرى الباحث من خلال التعريفين السابقين أنها ركزا على الجهود المبذولة المخطط لها، وعلى أن يكون التدريب بشكل مستمر؛ لإكساب الفرد مجموعة من المهارات، والمعارف، والخبرات، التي تأهله للقيام بدوره بالصورة المطلوبة.

أنواع التدريب

قسم الصريفي (2009) التدريب من حيث التنفيذ إلى قسمين:

1- التدريب قبل الخدمة: و هو الإعداد الذي يتلقاه المعلم أثناء در استه الجامعية، للقيام بمهام معينة.

2- التدريب أثناء الخدمة: وهو الذي يتم فيه تدريب الذين تم تعيينهم وذلك لرفع كفاءاتهم، لأداء العمل بإتقان.

ويعتبر التدريب أثناء الخدمة، من الأولويات في مهام مراكز التدريب والجهات ذات العلاقة فيما إذا أرادت أن ترقى بمستويات معلميها، وذلك من خلال تزويدهم بالجديد في العلوم التربوية أو المهارات التدريسية المختلفة.

وقسم الطعاني (2002) التدريب الى عدة أقسام:

1- التدريب التخصصي: ويسعى الى تنمية العاملين والرقي بمعارفهم وقدراتهم وسلوكياتهم في
 مجال تخصصهم.

- 2- التدريب الإداري: ويهدف الى تنمية القدرات القيادية، والإدارية لشاغلي هذه الوظائف، أو المرشحين لها.
- 3- التدريب العام: ويسعى للرقي بجوانب إضافية وتنميتها، مما يكون له أثره الإيجابي على
 مستوى أداء العاملين والمنظمة.

وأورد آل كاسى (2009) تقسيما آخر للتدريب يرتبط بمراحل التوظيف بالمنظمة:

1- التدريب بداية التوظيف: ويكون هذا التدريب في بداية التحاق الموظف للعمل في المؤسسة.

- 2- التدريب في المراحل المتقدمة من التوظيف: وبهدف هذا النوع من التدريب لتحديث المعلومات والمهارات لدى العاملين، كما يكون بغرض الترقية من وظيفة لأعلى.
- 3- التدريب أثناء الخدمة: يهدف لتحسين مستوى العاملين، ورفع مهاراتهم العملية، وكذلك النظرية.

ويرى الباحث أن التدريب يأخذ صوراً مختلفة باختلاف الأسلوب، والطريقة، واختلاف المستوى الإداري، وغيرها، حيث يكون باستطاعة المؤسسة التربوية اختيار نوع التدريب المناسب للنشاط المستهدف، فهناك أنواع متعددة للتدريب تكون كخيارات متاحة أمام إدارة الموارد البشرية في المنظمة.

أهداف التدريب

تصاغ الاحتياجات التدريبية على شكل أهداف، وتقسم هذه الأهداف على المستوى الشخصي للفرد، أو على المستوى المؤسسي، ويهدف كل برنامج لتحقيق أهدافه على هذين المستويين (الطعاني، 2002).

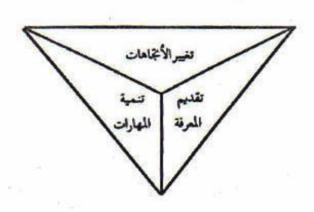
1-على مستوى الفرد:

أ- تقديم المعرفة: تقديم مجموعة من المعلومات، والقيم للعاملين، وتحديثها لمواكبة المستجدات الحديثة التي يشهدها مجال العمل؛ ليستطيع العامل تأدية عمله بكفاءة.

ب ـ تغيير الاتجاهات: يهتم التدريب في هذا الجانب بقيم الولاء، والانتماء للعاملين، الأمر يدفعهم للعمل ويحببهم فيه (المبيضين وجرادات، 2001).

ج ـ تنمية المهارات: بهدف رفع قدرات العاملين ومهاراتهم؛ لتأدية أعمالهم بكفاءة عالية، واستمرارية، وكذلك للتغلب على المشكلات التي يوجهونها في عملهم (الصريفي، 2009).

والشكل (1) يوضح أهداف التدريب على مستوى الفرد.



شكل(1) أهداف التدريب على مستوى الفرد (المصدر: ماهر، 2001، 336)

ومن خلال الشكل (1) فإنه يتضح لنا بأن التدريب على مستوى الفرد يهدف إلى رفع كفاءة العاملين على المستوى الفردي، من خلال تزويدهم بمجموعة من المهارات والمعارف، كما يعمل على تغيير اتجاهات العاملين، وتقديم المعرفة لهم بشكل مبسط.

2-على مستوى المنظمة:

كما أن للتدريب أهمية كبيرة على مستوى الفرد فإن هذه الأهمية لا تقل كذلك على مستوى المنظمة ككل، وإذا أردنا أن نعرف أهمية التدريب بصورة أكثر دقة ومصداقية، علينا أن نحدد أهدافه على مستوى المنظمة، والتي يكمن تلخيصها في النقاط التالية في:

أ- تحقيق ميزة تنافسية:

إن للتدريب دوراً مهماً وفاعلاً في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة، فهو يزيد من قدرة العاملين على الوقوف في وجه التحديات الكثيرة التي تواجهها؛ مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، وقدرتها على المنافسة.

ب ـ تحسين المؤشرات الاقتصادية:

تركز المنظمات عند طرح البرامج على تطوير ورفع مؤشرات الإنتاج في العمل؛ ومن أهم هذه المؤشرات رفع مستوى الإنتاجية، وتقليل الأخطار المهنية للعاملين(صلاح الدين،2000).

و عليه فإن التدريب يعمل إلى رفع مستويات كلا من الاستيعاب، والإدراك لدى للمتدربين من خلال العمل على تطوير مجموعة من المهارات، والمعارف، والقيم المختلفة(Armstrong, 2001).

ويرى الباحث أن من أهداف التدريب هو تحقيق مجموعة من النتائج النهائية، التي تؤدي في النهاية إلى زيادة الكفاءة، وأداء المهام المطلوبة بصورة أفضل من تلك التي كانت قبل التدريب، وعليه فلابد أن تكون أهداف التدريب واقعية وقابلة للتحقيق، ومحددة بشكل دقيق لتعطي تصوراً واضحاً عن الطرق والأساليب التي تساعد على تحقيقها.

أهمية التدريب التربوى أثناء الخدمة

إن النمو المتسارع صفة من صفات هذا العصر، وعليه أصبح تدريب المعلمين أثناء الخدمة ضرورياً حتى يستطيعوا اللحاق بالركب وإلا أصبحوا متأخرين عنهم.

وقد أكد الشاعر (2006) على الأهمية الكبيرة لتدريب المعلمين أثناء خدمتهم، كما أنه أوضح الدور المهم الذي تلعبه التنمية المهنية للمعلمين، وخاصة في الوقت الذي تنحسر فيه المصادر التعليمية، فالتجديد مع التأهيل عنصران أساسيان لتزويد المعلمين بما هو جديد لمواجهة التحديات.

أوضح موسى(1997)أهمية التدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية:

1- إن التطور السريع الذي يشهده العالم بجميع مجالاته الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، يتطلب إعداد العاملين لمواكبته وذلك عن طريق تزويدهم بما هو جديد بواسطة التدريب.

2- إن الإعداد الذي يتلقاه الفرد قبل الخدمة يعد إعداداً نظرياً، والتدريب أثناء الخدمة يزود الفرد بما يحتاجه من الجانب العملي.

3- إن الاستثمار الحقيقي في الوقت الحالي هو استثمار العنصر البشري، وبالتالي هذا العنصر يحتاج لتطوير وتدريب مستمرين.

وأضاف الصائغ(2000) بعض النقاط الأخرى التي تتمثل في:

1- تشهد المناهج الدراسية تطوراً مستمراً، الأمر الذي يتطلب تزويد العاملين بالمهارات والمعارف اللازمة لمواكب هذا التطوير، وهذا لا يتأتى إلا بالتدريب.

2- تحتاج أي مهنة بشكل عام ومهنة التعليم بشكل خاص لمجموعة من المتطلبات ليتم أدائها بفعالية، كما أنه لابد من تجديد هذه المتطلبات ويكون ذلك عن طريق التدريب.

يعمل التدريب على ايجاد تغيرات إيجابية في أداء الأفراد نتيجة اكسابهم المهارات، والمعارف التي تعمل تطوير ما لديهم من معارف سابقة؛ للقيام بأعمالهم بكفاءة (Charney&Conway,2005).

ويرى الباحث إن التدريب لن يحقق أهميته المشار إليها سابقاً إلا إذا كان التدريب قائماً على أسس علمية، بما فيها اختيار المدربين والمتدربين، والمحتوى، والوقت المناسب، وما عدا ذلك فإن التدريب قد يصبح مصدرا لضياع الأموال، وهدراً للجهود.

عناصر العملية التدريبية أثناء الخدمة

وقد حدد الصائغ(2000) عناصر العملية التدريبية بما يلي:

- 1- المتدرب: وهو المستهدف من البرنامج التدريبي.
- 2- المدرب: وهو الذي يقوم بالتدريب المتدرب، ويقوم كذلك بدور المرشد والموجه.
- 3- المادة التدريبية: وهي المحتوى المقدم، وتحتوى على تمارين وتطبيقات تقدم للمتدرب.
- 4- أساليب التدريب: ويقصد بها الطرق، والخطوات التي يقوم بها المدرب في تنفيذ البرنامج التدريبي.
 - 5- بيئة المتدرب: وهو المكان الذي يتم فيه التدريب.

ويرى الباحث أنه يمكن أن يطلق على عناصر العملية التدريبية بالمنظومة التي تتألف من مجموعة من الأجزاء المترابطة مع بعضها، والمرتبطة بعلاقات تأثر مستمرة، ويؤدي كل جزء منها وظيفة محددة.

عوامل نجاح التدريب أثناء الخدمة

ويرى الزهراني(2009) أن نجاح العملية التدريبية أثناء الخدمة يتوقف على عدة عوامل منها:

- 1- التخطيط الجيد للبرامج التدريبية بمشاركة المستهدفين، وحسب احتياجاتهم الفعلية.
- 2- الاستفادة من الأساليب، والمستجدات التربوية في عملية التقويم، ومتابعة أثر التدريب.
 - 3- تزويد التدريب بالكوادر البشرية والتسهيلات المادية.
 - 4- عدم اقتصار التدريب على فئة معينة فقط، بل يكون شامل للجميع.
 - 5- لا بد أن يتم اختيار المتدربين وفق معايير، من أهمها الجودة والكفاءة.
 - 6- توفير أماكن مهيأة ومناسبة للتدريب، تتوفر فيها كل الإمكانيات.
 - 7-استخدام التقنيات الحديثة من أجهزة، وغيرها في مجال التدريب.

ويرى الباحث أن الإدارة تلعب دوراً مهما في نجاح العملية التدريبية، فعندما تكون الإدارة مقتنعة بأهمية التدريب ودوره في التطوير وأن له عوائد أكبر من التكاليف، فإنها تذلل كل العقبات أمام العملية التدريبية وتوفر الأدوات اللازمة، كما وتوفر الإمكانيات المادية والبشرية، كما ويعد هذا استثمار للتدريب، مما يؤدي بعد ذلك إلى نحاجه.

أسس ومبادئ التدريب

إن هناك الكثير من القواعد والأسس التي يجب مراعاتها عند ممارسة التدريب، وذلك حتى يحقق فاعليته، والأهداف المرجوة منه، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

1- التدريب نشاط ضروري و مستمر:

يعد التدريب نشاطاً رئيسياً مهماً، فهو لا يكون لمرة واحدة فقط، بل هو عملية مستمرة ودائمة للتطور (الصانع، 2000).

2- التدريب نظام متكامل:

إن النشاط التدريبي نشاطاً تكاملاً ، كما أنه ليس عملاً عشوائياً، بل مخطط له، كما أنه نشاط له مبرراته ودواعيه، وجد لتحقيق أهداف المنظمة (الزهراني، 2009).

3- للتدريب مقومات إدارية وتنظيمية:

تقوم العملية التدريبية على مجموعة من المقومات الإدارية والتنظيمية، تتكامل فيما بينها لإنجاح العملية التدريبية، ومن هذه المقومات وجود خطة عمل، وتوفر الإمكانات، توفر نظام دقيق للقياس، وأهم من ذلك توفر قيادة إشراقية توجهيه (صلاح الدين، 2000).

4 التدريب عملية إدارية وفنية:

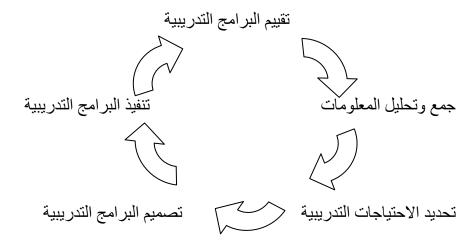
وهذا يتطلب أن تكون الأهداف واضحة، مع توافر الإمكانيات من موارد مالية وبشرية ورقابية وتوجيهية، وتوافر الخبرات لتحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج وتنفيذها، بعدها العمل على ومتابعتها وتقييمها (أبو عطوان، 2008).

ويرى الباحث أنه لنجاح أي نشاط تدريبي يجب مراعاة هذه الأسس، بالإضافة إلى بعض الأسس الأخرى كالشرعية، والشمولية، وأهم من ذلك الاستمرارية بحيث يضعون استراتيجيات تدريبية تراعي عملية التحول والتغيير المستمرة في جميع جوانب الحياة وبخاصة في أساليب العمل وأدواته.

مراحل وإجراءات التدريب

تمر العملية التدريبية بخمس مراحل هامة وهي: جمع وتحليل المعلومات، وتحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج التدريبية، وتنفيذها، وتقييمها (بربر، 1997).

وتتضح هذه المراحل من خلال شكل (2)



شكل(2)مراحل العملية التدريبية (المصدر: (المصدر، 2010) جرد بواسطة الباحث)

ومن خلال شكل(2) يتضح لنا أهم المراحل والإجراءات التي تمر بها العملية التدريبية، وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

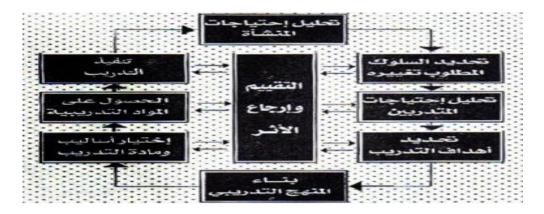
المرحلة الأولى: جمع وتحليل المعلومات:

تهتم هذه المرحلة بتوفير المعلومات، والمتغيرات المتصلة بالتدريب، وعليه فإن هذه المرحلة ليست عملية لها وقت محدد، بل هي جزءاً لا يتجزأ من النظام المعلوماتي، يمكن أن يستفيد منها القائمون على التدريب في التخطيط، والتنظيم والعمليات الإدارية الأخرى (بربر، 1997).

المرحلة الثانية :تحديد الاحتياجات التدريبية:

تلجأ المنظمة لتحديد الاحتياجات التدريبية عندما تشعر بأن هناك خلل في عملها، وهذا الخلل ليس بسبب الآلات، أو شح في الأيدي العاملة، بل بسبب النقص في المعلومات التي يمتلكها العاملين(عليوة،2001).

والشكل (3) يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية.



شكل(3) تحديد الاحتياجات التدريبية (المصدر: توفيق، 2006، 199)

ومن خلال الشكل(3) يتضح أن عملية تحديد الاحتياجات تبدأ من التحليل الدقيق لاحتياجات المنظمة، وذلك من خلال تحديد الفرق بين الأهداف المتوقعة والأداء الفعلي ، الذي بدوره يحدد السلوك والأداء المرجو للعاملين، بعد ذلك يتم تحديد الهدف من التدريب وما تسعى المنظمة لتحقيقه، بعدها يقوم المختصون ببناء المنهج التدريبي الذي يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمتدربين، واختيار الطرق والأساليب لتنفيذ محتوى التدريب، ثم تنفيذ التدريب من قبل المختصين، وبعد التنفيذ يتم قياس أثر التدريب على العاملين، الأمر الذي يتطلب تحليل احتياجات المنظمة مرة أخرى، لتعود عملية تحديد الاحتياجات من بدايتها، وفي جميع هذه الخطوات لا بد من تقييم ومتابعة مستمرة لسير النشاط التدريبي، الذي يعطي بدوه تغذية مرتدة لهذا التدريب.

المرحلة الثالثة: تصميم البرامج التدريبية:

لضمان نجاح عملية تصميم البرامج التدريبية لا بد من وجود تكامل بين السلطة العليا المسؤولة عن رفع كفاءة العاملين وبين القائمين على البرامج التدريبية، ويمكن القول بأن عملية تصميم البرنامج التدريبي ليس بالعملية السهلة، بل تحتاج إلى فنيين مختصين لكونها عملية فنية، حيث أنها تتفاوت من مصمم لآخر (حسين، 1996).

المرحلة الرابعة: تنفيذ البرنامج التدريبي:

هناك العديد الأمور التي يجب عدم إهمالها عند تنفيذ البرنامج التدريبي منها: تناسب طريقة التدريب مع حجم المتدربين، وإن تكون لدى الفرد رغبة في التدريب، والعمل بروح الفريق، إيجاد نظام تواصل فعال، وتوفير التغذية المرتدة (كامل، 1994).

وتستهدف هذه المرحلة أموراً كثيرة منها: جمع آراء المتدربين عن البرنامج التدريبي من حيث المحتوى، والمدربين، والتنظيم وغيرها من الجوانب الفنية، كما يتم في هذه المرحلة تقييم مدى تقدم المتدربين ومتابعتهم لاحقا، والاحتفال بختام البرنامج وتوزيع الشهادات، والهدايا على المشاركين(أبوشيخة، 2001).

المرحلة الخامسة: تقييم البرنامج التدريبي:

ينظر إلى تقييم التدريب على أنه نشاطاً مهماً، كما أنه نشاطاً مستمراً لا بد أن يلقى رعاية كبيرة لتتحقق الأهداف المرجوة من التدريب(توفيق، 2006).

يتم تقييم التدريب عن طريق تحديد فعاليته، إذ ليس المهم وجود برنامج تدريبي، بل المهم هل البرنامج حقق الأهداف التي وضع من أجلها(زويلف، 1993).

وللتأكد من أن التدريب يسير وفق ما هو مرسوم ومخطط له، لتحقيق الأهداف المرجوة؛ فلابد له من خطة متابعة وتقييم (بربر، 1997).

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من اختلاف تسمية وتحديد مراحل التدريب، إلا أنه لا يختلف اثنان على أن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية يأتي في مقدمة هذه المراحل وعلى الرغم من أن النجاح في هذه المرحلة ليس كافياً لنجاح باقي مراحل التدريب، إلا أن الفشل فيها يؤدي مما لا شك فيه إلى فشل العملية التدريبية برمتها.

أساليب التدريب

تعددت أساليب التدريب وطرقه، نذكر بعضاً منها:

1- أسلوب المحاضرة:

من أكثر الأساليب استخداماً يستهدف إيصال المعارف من جانب واحد لمجموعة صغيرة أو كبيرة من المتدربين، ويكون المدرب هو المتحدث وباقي المتدربين مستمعين له، ولا يحق لأي شخص أخر التحدث في قاعة التدريب سوى المدرب(رفيدي وصافي، 2001).

وقد توصل توفيق(2006) إلى أن هذا الأسلوب ليست له سمعة طيبة بين المدربين أو القائمين على التدريب ويعود السبب إلى أن هذا الأسلوب يناقش المواضيع بشكل عام ولا يخوض في التفاصيل، كما أنه لا يحقق الجانب العملي في التدريب.

2- المحاكاة:

وهي إيجاد ظروف مشابه للظروف التي سوف يعمل الفرد في ظلها، وتتميز هذه الطريقة بتقليل المخاطر المترتبة نتيجة الممارسة الفعلية لبعض الوظائف، وتقليل التكلفة، وزيادة درجة الأمان(ديسلر، 2003).

3- تمثيل الأدوار:

تقوم هذه الطريقة على استحداث موقف معين أو حالة، ثم يقوم المدرب بتوزيع الأدوار على شخصيات الموقف، فيعطي أحدهم دور الرئيس، وآخر دور المرؤوس، وتكون هناك مجموعة أخرى يمثلون دور المشاهدين سالم وصالح، 2002).

4ـ أسلوب دراسة الحالة:

تتمثل هذه الطريقة في طرح فكرة معينة على المتدربين وتجري مناقشتها وتقديم الحلول، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب ذات الفاعلية العالية؛ بسبب المشاركة العالية للمتدربين، ولكنه لا يخلو من

بعض العيوب مثل أن يتخيل البعض سهولة حل المشكلات خلال فترة زمنية قصيرة، كما أنه لا يصلح لكل الأعداد، بل لأعداد محددة من المتدربين، كما قد يتطلب وقتاً طويلاً في بعض الأحيان للتوصل إلى حل لإحدى المشكلات، وهذا الوقت لا يتوفر غالباً (Mondy, et.al, 2002).

5- أسلوب التطبيق العملى:

وقد توصل شاويش (1996) إلى أن هذا الأسلوب سهل وقليل التكلفة، ويستطيع استيعاب عدد كبير من المتدربين، كما أنه يتميز بترسيخ المعلومات بدرجة أكبر من الأساليب التي تعتمد على الجانب النظري، ويصلح هذا الأسلوب للعاملين الذين يعملون في المجال المهني والتقني.

6- أسلوب المناقشة الجماعية:

يعتمد هذا الأسلوب على المناقشة، وطرح الأسئلة، والتشاركية بين المتدربين، وذلك من خلال إنشاء مجموعات تعمل على مناقشة مشاكل معينة (ربابعة، 2003).

7- أسلوب المباريات الإدارية:

يقوم هذا الأسلوب على فكرة تقسيم المشاركين إلى مجموعتين، تقوم المجموعتان بتحديد المشكلة، أو موقف مشابه لما يمر به العاملين في عملهم، وتختار كل مجموعة مديراً، وتقوم المجموعتان بمناقشة الموضوعات، بعد الانتهاء من المشكلة يقوم المدرب بالنقد، والتحليل(سالم وصالح، 2002).

8 أسلوب تدريب الحساسية:

تقوم فكرة هذا الأسلوب على تقسيم المتدربين إلى مجموعات (10- 20) شخصاً، بمعدل (3- 6) ساعات يومياً، لمدة (147) يوماً، يقومون بمصارحة بعضهم بوجهة نظرهم حول سلوك كل منهم تجاه الآخر بكل مصداقية، بعدها يتم الاستماع إلى ما تم تسجيله ليتحقق كل شخص من اتجاهاته نحو الآخرين، واتجاهاتهم نحوه (شاويش، 1996).

وتكمن أهمية هذا الأسلوب في مساعدة المتدربين على معرفة سلوكهم، ويجعلهم أكثر تقديراً لمشاعر الآخرين وأحاسيسه (حنفي، 1997).

9- التدريب باستخدام التقنيات السمعية والبصرية:

يعتمد هذا الأسلوب على الوسائل السمعية، والبصرية الحديثة، كما أنه يعد أكثر فائدة من المحاضرات على الرغم من تكلفتها العالية(ديسلر، 2003).

ويرى الباحث أنه على الرغم من كثرت الأساليب التي يمكن استخدامها في مجال التدريب، إلا إنها ليست بدائل لبعضها البعض، بل إن لكل منها المجال أو الاستخدام الخاص الذي يمكن أن تحقق فيه أفضل النتائج، إلا أنه يمكن استخدام أكثر من أسلوب في عملية التدريب.

قياس أثر التدريب

يلتبس على كثير من الناس التفريق بين مصطلحي التقييم والتقويم، فالتقويم هو التحسين، أو التطوير أما التقييم فهو إعطاء الشيء قيمة، وله مراحل في عملية قياس الأداء؛ بهدف إجراء التعديل والتحسين في ضوء هذه الأحكام، ولمعرفة الأداء لا بد من قياس أثر التدريب لذلك الأداء قبل البرنامج واثناءه وبعد الانتهاء منه، لتحديد الجوانب الإيجابية بعد انتهاء التدريب(الرشيدي، 2004).

ويري الباحث أن تقييم البرامج التدريبية عملية في غاية الأهمية، فمن خلالها يتم التأكد من تحقيق الأهداف التدريبية المنشودة، وبالتالي تقديم التغذية الراجعة للقائمين على التدريب.

أهداف قياس أثر البرامج التدريبية

ويرى حمدان(1990) لعملية قياس أثر التدرب أهدافا منها:

أ - التعرف على ما تم تنفيذه من خطة التدريب.

ب ـ التعرف على الأهداف التي تم تحقيقها من خلال التدريب.

ج – قياس مدى مساهمة أساليب التدريب في تحقيق الاحتياجات التدريبية.

- د قياس مدى فاعلية المدرب، وقدرته على تلبية احتياجات المتدربين.
 - هـ مقارنة التكلفة بالعوائد.
 - و الوقوف على نواحي القوة لتعزيزها، ونواحي الضعف لمعالجتها.
- ز تقدير التغيرات التي حدثت للمتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي.
 - ح من خلال نتائج البرنامج التدريبي، يتم تقرير الحاجة لبرنامج آخر.

ويضيف الباحث أن التقييم يجب أن يشمل المتابعة الميدانية المستمرة لتطبيق أثر التدريب في الميدان (المدارس) وذلك حتى لا يكون التدريب هدرًا للوقت، والجهد، والمال.

الكفايات الإدارية والفنية للمديرين

تؤدي الكفايات دوراً كبيراً في تحسين العمل وتطويره، وعليه فلا بد لمدير المدرسة أن يتحلى ببعضها، ومن هذه الكفايات كما أوردها حجي (2005):

- الكفايات المعرفية: ويقصد بهذه الكفايات الجوانب المعرفية، والمعلومات، التي يحتاجها المدير ليكون أداءه بالصورة المطلوبة.
- كفايات الأداء الضرورية: ويقصد بها المهارات النفسحركية التي يمتلكها مدير المدرسة للقيام بالعمل الذي كلف به.
- ـ الكفايات الوجدانية: وهي كل ما يتصل بالوجدان ، كميوله نحو العمل الذي يقوم به، واتجاهاته.
 - كفايات المخرج أو المنتج: وتتعلق بالأداء، نتيجة لاكتسابه الكفايات السابقة.

كما أورد العمايرة (2002) تقسيمًا آخر لهذه الكفايات، باعتبارها مجموعة من المهارات التي لا بد أن يتحلى بها المدير لنجاحه ومنها:

- المهارات الذاتية: وهي مجموعة من الصفات التي تكون شخصية المدير، كبنيته الجسدية، وقدرته على التحدث، واللباقة، وحسن الخلق، وغيرها.

- المهارات الإنسانية: وهي قدرة المدير على تكوين علاقات إنسانية بينه وبين العاملين معه من معلمين، وطلاب، ومجتمع، وتنسيق الجهود، والعمل بروح الفريق الواحد.
- المهارات الإدراكية: هي قدرة المدير على إدراك العلاقات بين عناصر التنظيم، وفهم مدى الأثر التي يحدثه تغير جزء من أجزائه على النظام بشكله الكلى.
- المهارات الفنية: وهي المعرفة المتعمقة لفرع من فروع العلم، وتوظيف هذه المعرفة لتحقيق قدر كبير من الفاعلية في المؤسسة.

ويرى الباحث أنه مهما اختلفت مسميات هذه الكفايات من شخص لآخر، فإنها تتشابه في مضمونها وعليه فإن من المسلم به حاجة المدير لامتلاك هذه الكفايات حتى يستطيع قيادة العاملين به؛ لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية في المؤسسة التربوية، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة.

أهمية وفوائد تحديد الاحتياجات التدريبية

ينبغي أن تحدد احتياجات العاملين التدريبية على أسس عامية؛ للحد من التخبط في اختيار البرامج المطروحة، كما أنه من الضروري أن يكون القائمين على اختيارها من المعنيين؛ لتحقيق الهدف منها وحتى لا يكون هناك هدر في المال، والجهد، نتيجة الاختيار الخاطئ لهذه البرامج التدريبية(الطعاني، 2009).

وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية كما يراها الكبيسي(2010) في النقاط التالية:

- 1- إن تحديد الاحتياجات وفق آليات قائمة على أسس علمية؛ تمنع إلى حد ما التخبط، والعشوائية في اختيار هذه البرامج.
 - 2- تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على الوقوف على الاحتياجات الفعلية للعاملين.
- 3- إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة وإبداء الرأي في البرامج التي تناسبهم، كما تمكنهم من تلافى القصور في أدائهم.

4 يتمكن من خلالها الرؤساء من ملاحظة أداء العاملين، وتحديد مشكلاتهم، وتحديد الاحتياج التدريبي المناسب.

5- إن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية يسهل وضع التصور المالي للبرامج التدريبية، ويقلل من الهدر، لكون هذه البرامج صممت على ضوء الاحتياجات الفعلية للعاملين.

ويذهب الباحث إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة صحيحة وعلمية يساعد على تحديد العاملين المحتاجين للتدريب فعلاً، كما يساعد على الاختيار السليم لنوع البرنامج التدريبي المطلوب، ويحدد معايير الأداء الذي تتطلع المنظمة إلى الوصول إليه، كما أنه يعطي المختصين صورة مستقبلية للتدريب، ويساعدهم على التخطيط الجيد له، وتحديد الدعم المالي اللازم.

أساليب ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

إن هناك مصادر عديدة يتم من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية، منها رأي المسؤول المباشر، والأداء الوظيفي، والملاحظة، والمقابلة، وتوصيات المسؤولين(هلال، 2001).

واستعرض العزاوي(2006) بعض النماذج التي تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية منها:

1- نموذج روبرت میجر Peter Pipe وبیتر بایب Robert Mager

يقوم هذا النموذج على أساس طرح عدة أسئلة على العاملين، ومن خلال إجاباتهم يتم تحديد الاحتياجات التدريبية.

2- نموذج ليرد دوجانDugan Laird:

يقوم هذا النموذج على أساس تحليل أداء العاملين في المؤسسة، بعدها يتم المقارنة بين الأداء والمعايير المحدد لذلك الأداء، ومن ثم تحديد مقدار الفرق بين الأداء الفعلي والمعيار، بعدها تحدد الاحتياجات التدريبية للعاملين التي من شأنها رفع أدائهم.

3 - نموذج میلان کوبر وجوزیف بروکو بنکو Milan Joseph Proko Penko Kuber د نموذج میلان کوبر

يقوم هذا النموذج على معرفة المتطلبات الفعلية العاملين من البرامج التدريبية، ومن خلاله يتم تحديد الاحتياجات الفعلية من غير الفعلية، كما يقوم على الاهتمام بالمشكلات التي تواجهها المنظمة ومتطلباتها، ومحاولة توفيرها لرفع الإنتاجية.

كما أوضح الكبيسي (2010) عددا من أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية شملت:

تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للمشكلات التي تعانيها المنظمة، ولرغبات العاملين التدريبية، وللمهام، والوظائف، ولمتغيرات البيئة المحيطة، وللمجالات المعرفية، والمهارية، والسلوكية، ولتحليل النظم.

ويرى الباحث أنه مع تنوع النماذج وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، أصبح من الصعوبة تحديد المنهج أو الأسلوب الأنسب للاستخدام، ولا شك في أن أسلم أساس لاختيار طريقة لتحديد الاحتياجات هو مجموعة من معايير يضعها المسؤول تكون مناسب لطبيعة مؤسسته، تراعى فيها حاجات العاملين الفعلية.

مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية

بين توفيق(2006) ثلاثة مناهج قائمة على أسس علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية هي: أولاً: المنهج التقليدي:

يركز هذا المنهج على مسح الاحتياجات التدريبية، ودراسة المقدرة والكفاءة، وتحليل المهمة ومخرجات العمل.

ثانياً: المنهج القياسي لتحديد الاحتياجات التدريبية:

يعمل هذا المنهج على التقليل الجهود المبذولة، من خلال تحدي المواقف التي تنفع فيها التدريب والمواقف التي لا ينفع فيها، وينفذ عن طريق تحديد جوانب القصور، بعدها يتم فرز المشكلات

حسب مستوياتها ومصادرها، يلي ذلك تصنيف المواقف حسب مقدار الخطورة، واحتمالية التغيير، وفي ضوء الخطوات السابقة يتم تحديد نوع الاحتياجات التدريبية المطلوبة.

ثالثاً :منهج توفيق لتحديد الاحتياجات التدريبية:

ويقوم هذا المنهج على عدد من الخطوات تبدأ بتحديد الفرق بين الأداء الحالي والمتوقع، وتحديد الأهداف والاهتمام بالعلاقة بين الأداء والمستهدفين، بعدها يتم قياس مدى التغيير الذي أحدثه التدريب، وصياغة الاحتياجات على شكل أهداف، مع مراعاة مستوى المتدرب، وكفاءة المدرب في تصميم النشاط التدريبي.

ويرى الباحث أنه لنجاح أي برنامج تدريبي لا بد من الايمان بأهميته وفائدته، فمهما تعددت الأساليب والطرق، والتقنيات الجديدة، فإن هذا كله لا يؤدي الى تحقيق الأهداف المتوقعة إذا لم يوجد من يؤمن بهذه الفلسفات، وإلى من يشعر بحاجته الملحة والضرورية للتدريب، وإذا ما توفر ذلك فإن برامج التدريب تؤدي الى رفع كفاءة المستهدف وممارسته لمهامه بكفاءة وجودة.

معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية

ذكر هلال(2003) عدد من المعوقات التي تعوق التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية منها:

1- قلة الوقت الكافى لتحديد الاحتياجات بالشكل الدقيق.

- 2- قلة البيانات المتوفرة.
- 3- تحفظ الإدارة العليا، من خلال عدم تسهيل عملية الحصول على المعلومات والبيانات.
 - 4 نقص خبرة العاملين في تحديد الاحتياجات التدريبية.
 - 5- عزوف العاملين عن الإدلاء بالبيانات ظنا منهم بعدم أهمية التدريب.

كما يمكن تصنيف معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية إلى معوقات تتعلق بالأفراد، كقلة وعيهم بأهمية تحديد هذه الاحتياجات، والتركيز على الكم وليس النوع، وعدم التنسيق بين الأفراد في

التدريب وبين الإدارات الأخرى، ومعوقات تتعلق بالمنظمة كعدم إعطاء مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية الوقت الكافي، وتوزيع البرامج على أفراد معينين دون الآخرين، وغياب التنسيق بين الإدارات(أبو النصر، 2009).

ويستنتج الباحث من خلال ما سبق أهمية الدور الكبير لمرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية في نجاح العملية التدريبية برمتها، وأن أي خلل، أو نقص في هذه المرحلة سيؤدي حتماً ايجاد برامج تدريبية متكررة وبعيدة عن الاحتياج الفعلي للمتدربين، وبالتالي هدر الوقت والجهد والمال دون فائدة.

المحور الثاني: واقع البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان

تولي وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان عناية خاصة بتدريب وتأهيل موظفيها، فتلحقهم ببرامج تدريبية ونوعية، وفق خطط مدروسة، وتسعى الوزارة من خلال هذا التدريب إلى تنمية وتطوير كفاءات المنتسبين إليها، بحيث يشتمل التدريب على برامج ومشاغل، وورش تدريبية، وكذلك لقاءات ودورات وندوات، ومؤتمرات داخلية وخارجية، وهناك نوعين من أنواع التدريب التي تقوم بها الوزارة وهما التدريب المركزي، والتدريب اللامركزي.

التدريب المركزي:

يستهدف هذا التدريب في معظم الأحيان فئة موظفي ديوان عام الوزارة، والقيادات العليا فيها، كما يستهدف بعض التخصصات المحدودة كفئة المشرفين التربوبين، والإداربين، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي الرياضة المدرسية، وتكون أعداد هذه الفئات محددة، وغالبا ما تنفذ البرامج التدريبية على مستوى مركز التدريب الرئيسي بالوزارة، أو المعاهد الخاصة، وبلغ عدد البرامج المتعمدة في خطة الإنماء المهني لعام 2012م (351) برنامجاً، تم تنفيذ (275) برنامجاً من البرامج المعتمدة، أي بنسبة تنفيذ بلغت (87%) في حين بلغ عدد البرامج التي تم استحداثها في الخطة (71) برنامجاً، مما يرفع نسبة التنفيذ للبرامج التدريبية المركزية بصورة عامة إلى (98.5%)، وذلك بإجمالي(346) برنامجاً وزعت على البرامج التدريبية (ورش عمل، مشاغل، دورات داخلية)(190) برنامجاً تدريبياً، والدورات الخارجية(112) دورة ، واللقاءات الداخلية(44) لقاءً، وبلغ عدد المستهدفين في تلك البرامج (6310) مستهدفاً موزعين كالتالي : (770)معلماً، و(1410) مشرفاً وإدارياً، و(1561) موظفاً، و(87) مدرباً، و(69) من الوظائف المساندة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

التدريب اللامركزى:

يعد التدريب اللامركزي حلقة الوصل بين وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية، وذلك بهدف تنمية المهارات، وصقل المواهب، والاستفادة من التجارب العالمية، والإسهام في نقل الجديد في مجال التدريب، وتم في هذا المجال تنفيذ (1255) برنامجأ تدريبياً في المحافظات التعليمية لعام 2012م توزعت بين المحافظات كالتالي:

الوسطى(26) برنامجاً، ظفار (164) برنامجاً، الداخلية (157) برنامجاً، الظاهرة (130) برنامجاً البريمي (53) برنامجاً، مسندم (59) برنامجاً، جنوب الباطنة (138) برنامجاً، شمال الباطنة (113) برنامجاً، وبلغ برنامجاً، جنوب الشرقية (170) برنامجاً، شمال الشرقية (112) برنامجاً، مسقط (176) برنامجاً، وبلغ عدد المستهدفين (50722) موزعين حسب الفئات كالتالي:

مدراء مدارس ومساعديهم(2384)، معلمون(37942)، الوظائف المساندة(7391)، المشرفون(961) فئات أخرى(2044) (وزارة التربية والتعليم،2012).

التكلفة المالية لبرامج الإنماء المهنى

تعد المتطلبات المالية إحدى المقومات المهمة والأساسية لنجاح الإنماء المهني وتحقيق أهدافه، وعليه سعت الوزارة لرفع المخصصات المالية المتعمدة للإنماء المهني سنوياً، من أجل دعم البرامج التدريبية، وتأتي التوجيهات السامية برفع الميزانية المخصصة للإنماء المهني في الحقل التربوي إلى أكثر من ثلاثة أضعاف تأكيدا على أهميته، ودوره في تحسين جودة التعليم، وتطويره، حيث بلغت التكلفة المالية لخطة الإنماء المهني لعام 2012م مبلغ وقدره (3876024.541) ريالاً عمانيا توزعت على البرامج التأهيلية والتدريبية كالتالى:

1- البرامج التأهيلية: بلغت التكلفة المالية لهذه البرامج(350000) ريالاً عمانياً.

2- البرامج التدريبية: بلغت التكلفة المالية لهذه البرامج التدريبية(3526024,541) ريالاً عمانياً، وزعت على البرامج التدريبية المنفذة مركزيا(2209816,341) ريالاً عمانياً، والبرامج التدريبية المنفذة في المحافظات(1616208,2).

المبالغ المخصصة للإنماء المهنى للمدارس

حتى تتمكن كل مدرسة من القيام بدورها في الإنماء المهني لكل العاملين بها من معلمين وإداربين لابد أن تتوفر لديها مخصصات مالية تسهم في دعم هذا الجانب، وعليه تم تخصيص مبلغ وقدره من (300 ـ 600) ريال عماني لبرامج الإنماء المهني لكل مدرسة توزع كالتالي: (5) ريالات لكل ساعة لمقدم المادة التدريبية، من (15 ـ 20) ريالا لكل ورقة عمل في حالة إعداد المادة التدريبية ، (60) ريال حال وجود أقل من (600) طالب لشراء الجوائز وشهادات التقدير للمشاركين، (40) ريال حال وجود (600) طالب و(10) ريال حال وجود أقل من (600) طالب لشراء لوازم وقرطاسية وأحبار وأقلام ولوازم للتدريب (وزارة التربية والتعليم،2008).

ويرى الباحث أن حكومة سلطنة عمان بشكل عام، ووزارة التربية والتعليم بشكل خاص تسعى جاهدة للرقي بمستوى التعليم وكفاءته؛ وذلك من خلال تخصيص مبالغ كبيرة لتطوير مهارات المنتسبين للحقل التربوي، ومن ثم استغلال هذه المبالغ الاستغلال الأمثل في التنمية المهنية، كما ينبغي أن يكون هناك تنسيق على المستوى المركزي واللامركزي ؛ حتى لا يكون هناك تكرار للبرامج المنفذة من الجهتين مما ينتج عنه هدر للمال وللجهد والوقت كذلك.

إن من الضروري أن يشرف على هذه البرامج مختصين مؤهلين، يعملون على متابعتها خلال مراحلها الكلية، ومدربون ذو مهارة عالية يقومون بتنفيذها، وآخرون يقيمونها، الأمر الذي من شأنه أن يعطي لهذه البرامج أهميتها، وزيادة الإقبال عليها من قبل المتدربين من جهة، وتقليل الهدر من

جهة أخرى، كما ينبغي على الجهة المشرفة على هذه البرامج أن تعمل جاهدة على تقييم خططها التدريبية بين الفترة والأخرى للتأكد من سيرها حسب ما هو مرسوم، كما أن عليها تقييم مدى الاستفادة من هذه البرامج ومواكبتها للتطورات والتجديدات، والأهم من ذلك على الجهات المعنية العمل على استغلال المبالغ المخصصة لبرامج الإنماء المهني من قبل وزارة التربية والتعليمة بالسلطنة الاستغلال الأمثل، والعمل على ايجاد برامج تدريبية متنوعة تساعد على رفع كفاءة مديري المدارس ليساهموا بدورهم في النهوض بالعملية التعليمية.

ثانيا: الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية:

قام الغيثي(1995) بدراسة هدفت لتحليل نظام تدريب مديري المدارس في المرحلة الابتدائية بهدف وضع مقترحات وتوصيات لتحسين واقع نظام تدريب المديرين، وقد استخدم الباحث استبانة موجه إلى عينة عددها (15) مديراً ممن حضروا برامج التدريب بمحافظة مسقط التعليمية، كما استخدم مقابلات لعدد(5) من المسؤولين القائمين على التدريب، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبينت نتائج الدراسة النقص في وجود جهاز مستقل للتدريب يتولى عملية ترشيح المتدربين واختيارهم ومتابعتهم، ونقص الجانب العملي في برامج التدريب الحالية وتكليف غير المتخصصين بمسؤولية التدريب، وعدم إشراك المتدربين في تحديد الاحتياجات التدريبية، واعتماد برامج التدريب على أسلوب المحاضرة بشكل أساسي.

وأجرى أبو سريس (1998) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر مديري ومديرات مدارس الوكالة في الضفة الغربية حول فاعلية برنامج التدريب المديرين (HT) الذي ينظمه معهد التربية أثناء الخدمة في تطوير درجة ممارستهم لمهامهم الإشراقية ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت (67) مهمة اشرافية موزعة على(8) مجالات اشرافية تدرب المديرون والمديرات عليها في البرنامج، وهذه المجالات هي: التخطيط، المنهاج، النمو المهني للمعلمين، التلاميذ، تنظيم التعليم والتعلم، الاختبارات والتقويم، التقنيات الاشرافية، والعلاقات الإنسانية. وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (64) مديرا منهم (32) مديرا (32) مديرة بعد أن تم تقنينها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى إن وجهات نظر المديرين والمديرات نحو فاعلية برنامج تدريب المديرين (HT) في تطويره درجة ممارستهم لمهامهم الاشرافية المكتسبة منه كانت إيجابية، وتختلف أهمية المجالات الاشرافية من وجهة نظر

المديرين والمديرات بين مجال وآخر، فكان اعلاها ممارسة مجال العلاقات الإنسانية وأدناها ممارسة مجال التقنيات الاشرافية، كما اختلفت وجهات نظر المديرين نحو فاعلية البرنامج (HT) في تطويره درجة ممارستهم الاشرافية باختلاف متغير الجنس ولصالح المديرات، حيث كانت ممارستهن أعلى، كما اختلفت وجهات نظر المديرين نحو فاعلية البرنامج (HT) في تطويره درجة ممارستهم الاشرافية باختلاف متغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى درجة، وتبين أن لمتغير الخبرة الإدارية أثر في اختلاف وجهات نظر المديرين نحو فاعلية البرنامج (HT) في تطويره درجة ممارستهم الاشرافية وذلك لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

أما دراسة المحبوب(1999) فهدفت للتعرف على آراء مديرين ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الإحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية تجاه الدورة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد شمل مجتمع الدراسة (77) مديراً ومديرة، استخدم الباحث استمارة لجميع البيانات شملت على ثلاثة محاور هي: الإعداد، والتنفيذ، والتقويم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو الدورة التدريبية، كما توصلت إلى أن الزمن المخصص لها لم يكن كافياً بحيث يتيح للمحاضرين عرض موضوعاتها بشكل شامل، كما أكدت النتائج كفاءة الهيئة التعليمية في إشباع الحاجات التعليمية والإدارية للمتدربين.

وقام حمدان الغامدي وعبدالله الغامدي (2000) بدراسة هدفت للتعرف إلى تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة المقدمة في كل من (كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المتدربين(مديري المدارس)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدما الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الذين التحقوا بالدورات أثناء الخدمة في العام 1998 م بلغ عدد أفراد العينة (235) من مديري المدارس، وتوصلت إلى أن برامج الدورات التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة التي تقدمها كلية المعلمين

وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض تحقق أهدافها إلى حد كبير، وبنسبة تتراوح بين40% إلى91% كحد أدنى وأعلى، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة نحو مدى تحقيق برامج دورات تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة لأهدافها وفقاً لاختلاف (الفصل الدراسي، المستوى العلمي، التخصص، الحصول على دورات سابقة، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخبرة)، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة وفقاً لاختلاف الجامعة المقدمة للبرنامج التدريبي لصالح كلية العلوم.

وقدم عابدين(2004) دراسة هدفت لبيان اتجاهات مديري المدارس ورؤساء أقسام التدريب وشؤون الميدان في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية نحو التدريب، ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحث استبانة علي عينة طبقية عشوائية بلغت(174) فرداً، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز الأساليب المستخدمة في التدريب هي: الورشة التدريبية، والنقاش الجماعي، ودراسة الحالة، والمحاضرة، بينما أقلها استخداماً هي: المؤتمر التربوي، والملاحظة المنظمة، والزيارة الميدانية، والحلقة الدراسية، كما توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يحملون اتجاهات إيجابية متوسطة نحو التدريب، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات المسمى الوظيفي لصالح رؤساء الأقسام، والجنس لصالح الذكور، والخبرة لصالح ذوي الخبرة المنعلى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

كما قام الجسار (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس العامة في محافظة عمان في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين، تشكل مجتمع الدراسة وكذلك عينتها من (116) مشرفًا تربويًا في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان العاصمة، ولغايات جمع معلومات الدراسة، فقد طوّر الباحث استبانة لقياس أداء المديرين في مجالين أساسيين هما المجال الإداري والمجال الفني، استخدم

الباحث المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في المجال الإداري، كانت بدرجة متوسطة، وأن فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء مديري المدارس في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في المجال الفني كانت بدرجة متوسطة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على أداء المديرين في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات الجنس و الخبرة الإدارية و المؤهل العلمي.

وأجرى الرشيدي (2004) دراسة هدفت إلى تعرف واقع برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم في منطقة حائل، وتحديد أهم جوانب القوة والضعف في هذه البرامج والاستفادة منها عند تصميم برامج جديدة، كما هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه هذه البرامج، ومعرفة الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد مديري المدارس في مجال تقنية التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت هذه الاستبانة من (62) فقرة موزعة على خمس مجالات هي، الكفايات التدريبية، وملاءمة برامج التدريب وزمن البرنامج ووقته، ومعوقات تنفيذ برامج تدريب فعالة، والمقترحات العامة للمتدربين، وقد تكون مجتمع الدراسة من (171) مديراً ووكيلاً وهم الذين أنهوا برنامج تدريب مديري المدارس في الفصلين الأول والثاني لعام 1422هـ، وتكونت عينة الدراسة من (104) مدير ووكيل، مثلت ما نسبته (60.81) من مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة استجابة برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية للمتدربين بدرجة متوسطة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تقنية التعليم للكفايات التدريبية للمتدربين تعزى إلى متغيرات (المرحلة الدراسية التخصص، الخبرة الإدارية، الزمن والوقت المخصصين للتدريب، التدريب السابق)، كما أوضحت الدراسة إلى وجود معوقات تواجه تنفيذ برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم.

كما قام المحاسنة (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية البرامج التدريبية، من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (459) متدرب، وجمع الباحث البيانات من خلال استبانة أعدت لذلك، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها :أن البرامج التدريبية من وجهة نظر المتدربين فاعلة وبمستوى مرتفع، وأن هناك رضا عن تصميم وتنفيذ البرامج البرامج التدريبية، كما أظهرت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات التدريبية للمتدربين وفاعلية البرامج التدريبية.

كما قدمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2004) دراسة هدفت إلى تحديد مدى استفادة مديري المدارس من البرامج التدريبية التي التحقوا بها خلال الفترة (1999-2003) في المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم، تكونت عينة من (320) مدير مدرسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد نتج عن الدراسة أن (% 87) من المديرين قد أجابوا بأنها زادت من ثقتهم بأنفسهم، وزادت من درجة انتمائهم، ورضاهم الذاتي عن أنفسهم، وأجاب (89%)بأنها زادت من قدراتهم ومهاراتهم.

وأجرى الإدريسي (2005) دراسة هدفت اإلى معرفة مدى كفاءة التدريب من حيث الإمكانات ومدى اتفاقه مع الاحتياجات، ومن حيث أثره على سلوك الأفراد العاملين في الوظائف القيادية (عينة الدراسة)، واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة، واستخدام المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات، ووكلاء ووكيلات مدارس التعليم الأساسي والثانوي بمحافظة الضالع، وعددهم (518) فرداً من الذكور والإناث، وقد تكونت

عينة الدراسة من(122) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدم الأخذ برأي المتدربين عند تخطيط البرامج التدريبية، وعدم مراعاة طبيعة المتدربين وخصائصهم عند تصميم موضوعات البرنامج، وعدم وجود متابعة وتقويم للبرامج والدورات التدريبية التي تقام لمديري المدارس ووكلائها.

وقام البحري(2006) بدراسة هدفت التعرف على كفايات المدرب بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، واستخدمت الاستبانة حيث بلغت عينة الدراسة(204) من المعلمين والمشرفين والمدربين مستخدما في ذلك المنهج الوصفي، توصل فيها إلى أن المدرب بحاجة إلى أن يمتلك كفايات متعلقة بتقويم التدريب وتوظيف نتائج التقويم من خلال التغذية الراجعة كما توصل إلى أن أدوار تقويم التدريب لا يمارسها المدرب وأن استمارة التقويم يتم حفظها في ملف كل برنامج دون إخضاعها التحليل العلمي واستخراج نتائجها مما يفقد دورها وأهميتها في تطوير العملية التدريبية.

أما دراسة البلوشي (2007) فهدفت إلى التعرف على واقع برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عمان وجوانب القوة والضعف فيها والتوصل لمقترحات لتطويرها، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة حيث أخذ عينة عشوائية بلغت (126) معلم ومعلمة من التعليم الأساسي في الشرقية جنوب توصل إلى أن البرامج التدريبية لا تتضمن أساليب تقويمية واضحة وقلة مشاركة المعلمين في تقويم البرامج التدريبية وأوصى على أن يتم تقييم البرامج التدريبية أيضا في ضوء المتابعة الميدانية للمتدربين في مواقع عملهم.

وقدم المسعودي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة و توزيعها على عينة الدراسة (191) ،

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لتصورات المدراء ووكلائهم لمدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية لأبعاد تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية على فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الخبرة ولصالح (11) سنة فأكثر، وللمؤهل العلمي، ولصالح (جامعي فما فوق)، ولطبيعة العمل، ولصالح المدير في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس، وخلصت الدارسة إلى مجموعة من التوصيات كان مأهمها ضرورة وجود موقع على شبكة المعلومات تبين فيه خطة الدورة وأهدافها وخطتها النظرية والتنفيذية، وأي معلومات أخرى يثري بها المتدربون الموقع بالتعاون مع الأساتذة المكلفين بالتدريس في الدورة، وأن تكون قناة تواصل من أجل تطوير التخطيط للدورة وتحسين تنفيذها.

كما أجرى الدعدي (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء وجهات نظر المتدربين من مديري المدارس حول درجة ملاءمة البرامج التدريبية في الإدارة المدرسية المقدمة لهم بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، والتعرف على درجة تأثير متغيرات الدراسة :المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، و عدد الدورات في الإدارة المدرسية في إجاباتهم على فقرات الاستبانة، وقام الباحث بإعداد استبانة من 44 فقرة مقسمة على 7 محاور طبقها على عينة الدراسة وهم الملتحقين بالبرنامج والبالغ عددهم (77) مدير ووكيل، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن خطط البرامج التدريبية وأهدافها تلائمهم بدرجة متوسطة، وأن محتوى البرامج التدريبي يلاءم المتدربين بدرجة متوسطة، وأن محتوى البرامج التدريبية كانت أيضًا تلاءم المتدربين بدرجة متوسطة، ومن الأساليب والأنشطة المتبعة في البرامج التدريبية كانت أيضًا تلاءم المتدربين بالبيئة التدريبية بالبرنامج ودرجة استخدام الأنشطة والتقنيات الحديثة في البرامج التدريبية كانت ضعيفة، كما أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين ملاءمة البرامج التدريبية لاحتياجات مديري المدارس ومؤهلهم الدراسي في علاقة دالة إحصائية بين ملاءمة البرامج التدريبية لاحتياجات مديري المدارس ومؤهلهم الدراسي في

أغلب محاور الاستبانة، بينما كانت دالة مع سنوات الخبرة الأطول وعدد الدورات الأكثر في معظم محاور الاستبانة.

وقام المرايات والقضاة (2009) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي، وقد تألف مجتمع الدراسة من (786) مشرفًا ومديرًا، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية حجمها (499) مشرفًا ومديرًا، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى إن المتوسط العام لأبعاد برنامج التطوير المهني والتدريب جاء مرتفعًا حيث بلغ(4.28)، كما توصلت المتغير الخبرة الإدارية أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية فقط على بعد الكفاءة والتطوير المهني والتدريب، وتعود هذه الفروق لصالح الخبرة الأعلى، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط على بين متغير وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة على جميع أبعاد الدراسة، وكانت الفروق لصالح المشرف التربوي، كما توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الخبرة والوظيفة على الأبعاد جميعها والأداء ككل، وكانت الفروق للمشرف التربوي.

أما دراسة غنبور (2011) فهدفت إلى رصد واقع التنمية المهنية ومفهومها وصعوباتها لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وكذلك التعرف إلى البرامج المقدمة في هذا المجال وأثرها على ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية، تمثلت عينة الدراسة بالمجتمع الأصلي للدراسة، إذ تألفت من مديري المدارس ومعاونيهم جميعهم، ومن(5) مدرسين من كل مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق لعام الدراسي 2009 - 2010 م، إذ بلغ عدد المديرين(74) مدير ومديرة والمعاونين (74) معاون ومعاونة أيضًا، أما عدد المدرسين فكان (370)مدرسًا، وقام الباحث بدراسة استطلاعية بهدف استطلاع آراء مديري المدارس حول واقع

التنمية المهنية وذلك عن طريق طرح عدد من الأسئلة بتوزيعها على (17) مدرسة من المدارس الثانوية في دمشق وكان عدد الأسئلة (13) سؤالاً، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تتضمن محورين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية وعدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها، وإلى عدم وجود فروق بين إجابات المديرين حول ممارستهم لأدوارهم الإدارية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ثانيا - الدراسات الأجنبية:

قدم لجدسوج 1995) المدارس في مدينة ميكرونيسيا، واستخدم الباحث أسلوب المسح والتحليل، واشتملت عينة الدراسة على (31) مدير مدرسة من الذين دخلوا البرنامج خلال العامين(1993/92- 1994/93) بالإضافة إلى مقابلة مباشرة لمجموعة مختارة مكونة من (8) مديرين للمدارس ممن اشتركوا في البرنامج، و(4) من الإدارة المكتبية المركزية بالمنطقة، و(2) من المتخصصين التربويين، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي لم يأخذ في الاعتبار ضبط تقدير الاحتياجات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المستهدفين، وأن البرنامج قدم إطاراً مفاهيمياً جيداً فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي.

كما أجرى براون Brown دراسة هدفت لمعرفة إدراك المشاركين في الرعاية المهنية، لفاعلية الرعاية في تناول أهدافهم، وتأثيرها على القدرات الإدارية الكلية للمشاركين وتأثيرها على أداء المديرين في مهارات إدارية مختارة، استخدم الباحث الأسلوب المسحي، استخدم الباحث استبانة على (60) مدير مدرسة، استخدم الباحث المنهج الوصفى، وتوصلت إلى أن (86%) من

المديرين المشاركين لاحظوا أن الرعاية المهنية ساعدتهم على فهم توقعات النظام، وتحسين أدائهم الإداري، وتعزيز تطورهم المهني، وأكثر من (74%) من جميع المديرين الذين استجابوا للمسح، قيموا أداءهم على أنه ايجابي لدرجة كبيرة.

وقام سبير وفرناس Saber and Francis بدراسة هدفت لمعرفة التباين في اتجاهات المتدربين نحو التدريب أثناء الخدمة، وإعداد برامج التدريب وتصميمها، وتنفيذها في الولايات المتحدة الأمريكي، وقد بلغت عينت الدراسة (167) متدرباً، استخدم الباحث المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المتدربين غير إيجابية عندما قام المرؤوسون بتحديد برامج التدريب دون استشارة المتدربين، بينتما كانت اتجاهاتهم أفضل وأكثر إيجابية في النظم اللامركزية التي اتاحت للمتدربين المشاركة في كافة مراحل برامج التدريب بشكل ملحوظ وفعلي، مما أدى إلى ارتفاع درجة رضاهم عن التدريب وتكوين اتجاهات ايجابية نجوه.

كما أجرى توماس THOMAS (2000) دراسة هدفت لفحص السياسات والممارسات المستخدمة في نظم تقويم البرامج التدريبية لمديري مدارس ألبرتا، كندا، وقياس مدى رضي المراقبين ومديري المدارس عن هذه السياسات والممارسات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدمت في هذه الدراسة ثلاث مصادر للمعلومات تتمثل في وثائق قدمها المراقبون حول السياسات، والاستبانات التي أجاب عليها المراقبون ومديرو المدارس، وإجراء مقابلات شخصية مع عشر مراقبين وعشر مديري مدارس، تكونت عينة الدراسة من جميع المراقبين في ألبرتا، وعينة من مديري المدارس المعينين حديثا وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين تقويم ممارسات مديري المدارس في المقاطعات، ووجود قيود عديدة على فعالية التقويم، وكذلك إلى وجود فروق جوهرية بين آراء المراقبين وآراء مديري المدارس حول مدى التأثير الايجابي لنشاط هذا التقويم على مدارس المقاطعات

وأما دراسة هاموند Hammond فهدفت لتحليل محتوى المواد التدريبية لثماني برامج تدريبية مهنية في تدريب مديري المدارس على قيادة المدرسة، وذلك في خمس ولايات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمن التحليل سياسات التدريب، والتكلفة المالية لهذه البرامج، كما تضمنت الدراسة ملاحظة سلوك عينة من المديرين الذين خضعوا للبرامج التدريبية، من أجل فحص تأثير البرامج التدريبية على قيادتهم لمدارسهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثير قوي للبرامج التدريبية على قيادة المديرين لمدارسهم، رغم أن الإنفاق على هذه البرامج يتجاوز الفائدة المتوقعة منهم، ودعت الدراسة إلى ضرورة تنظيم البرامج التدريبية مع التغير الحاصل في المدارس الأمريكية، لكي تصبح القيادة المدرسية أكثر مرونة واستيعابًا للمتغيرات المجتمعية والبيئية.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ تنوع الدراسات التي أجريت حول الموضوع وهذا يدل على مدى أهمية واهتمام الباحثين بدراسة التدريب أثناء الخدمة، فهو يساعد على علاج جوانب القصور والضعف عند المدراء ويحقق نموهم الذاتي واطلاعهم على ما هو جديد.

كما تبين أن الدراسات السابقة اهتمت بتناول الموضوع من عدة زوايا: منها دراسات تناولت واقع التدريب أثناء الخدمة وبيان أثره وأخرى تحديد الاحتياجات التدريبية للمدراء، وأخرى تحديد اتجاهات المدراء نحو التدريب.

أولا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

1.أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة

استعرض الباحث عددا من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وتكاد تتشابه أغلب الدراسات السابقة من حيث مجتمع البحث المستخدم وأدوات وطريقة جمع البيانات والتحليل الاحصائى، كما

أن معظم الدراسات السابقة تشترك معا في المتغيرات الديموغرافية التي تناولتها من حيث علاقتها بالبرامج التدريبية لدى مديري المدارس، كذلك جميع النتائج في الدراسات السابقة تتشابه بغض النظر في مجتمع الدراسة أو مجال العمل مع اختلاف بسيط في البرامج التدريبية أو عدمه على بعد من الأبعاد الذي اتبعته معظم الدراسات، كما أن هذه الدراسات تسهم جميعاً في دعم الحركة العالمية والعربية الداعية إلى تطوير الإبداعية، وذلك من خلال تأكيدها على أهمية البرامج التدريبية في مواكبة التغيرات المتلاحقة في شتى المجالات وبالتالي رفع كفاءتها وفاعليتها.

2.أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

كما وجد الباحث بأن الدراسات السابقة تختلف فيما بينها من حيث الأبعاد والمتغيرات التي تم التركيز عليها من جانب كل دراسة، كأحجام العينات والمراحل التعليمية والفئات.

ثانيا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي واستخدامها لأداة الاستبانة كأداة دراسة، وفي المقابيس المستخدمة في تصميم أداة الدراسة وفي تحليل نتائج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة وفي تحديد الهدف من الدراسة، وأضافت دراسات أخرى عينة مكونة من المعلمين أو المشرفين أو وكلاء المدارس رؤساء أقسام التدريب والإشراف مثل دراسة المرايات والقضاة (2006)، ودراسة البلوشي (2007)، ودراسة عابدين (2004).

واعتمدت الدراسة ثلاث متغيرات للدراسة وهي :النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وهي بذلك تتشابه في بعض هذه المتغيرات مع العديد من الدراسات مثل: دراسة غنبور (2011)، و دراسة

المرايات والقضاة (2009)، ودراسة الدعدي (2008)، ودراسة المسعودي (2007)، ودراسة عابدين (2004)، ودراسة أبو سريس (1998)، وأضافت دراسات أخرى متغيرات أخرى مثل الوظيفة و التخصص، والمرحلة الدراسية مثل دراسة المرايات والقضاة (2004)، ودراسة المسعودي (2007)، ودراسة الرشيدي (2004)، ودراسة حمدان الغامدي وعبدالله الغامدي (2000).

2. أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

ورغم الاتفاق بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة من حيث الموضوع إلا أن الدراسة الحالية تختلف كونها تتناول مدراء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، كما أنها تناولت بعض المجالات التي لم تتناوله الدراسات السابقة كتوقيت تنفيذ هذه البرامج التدريبية، ومكان التنفيذ.

ثالثًا: مجالات استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال بناء الأداة ومعرفة الأدبيات حول الدراسة، وتحديد رؤية حول واقع البرامج التدريبية المنفذة، كما تمكن من اختيار المنهج الأكثر ملائمة وهو المنهج الوصفي، حيث يعد واحداً من المناهج العلمية الأكثر شيوعاً واستخداماً بالإضافة إلى جانب البحث الميداني، كذلك كان للدراسات السابقة فائدة كبيرة في مساعدة الباحث في تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الأمر الذي ساهم في صياغة مشكلات وفروض الدراسة، كذلك استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الخلفية النظرية، كما استفاد الباحث في إثراء الجانب النظري للدراسة، كما أن الباحث استطاع أن يضع صورة واضحة للمتغيرات المرتبطة بالدراسة (الجنس، الولاية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة، كذلك الاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة وتحديد أبعاد مقياس البرامج

التدريبية المستخدم في الدراسة، كذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة من الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات في هذه الدراسات ومناقشة النتائج التي توصلت إليها.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأكيد على وجود مشكلة حقيقية للبرامج التدريبية لمديري المدارس في سلطنة عمان تتمثل في ضعف الإعداد الإداري للمدير، وقلة البرامج التدريبية التي يتلقاها مديري المدارس أثناء الخدمة لتطوير أدائهم الإداري، فمدير المدرسة لا بد له من فهم دقيق لمهنته وممارساته التي ترقى بالعمل الإداري والتي تتعكس بدورها على العملية التربوية، وفي قيادة الأنشطة التربوية والمدرسية والبرامج الإدارية وقيادة اللجان والترشح للوظائف الإدارية التي يتم استحداثها بالمدارس بشكل مستمر، مما يجعل الدراسة الحالية أن تأخذ على عاتقها إيجاد الحلول، والإفادة من تجارب الدول والبلدان التي كان لها السبق في تطبيق البرامج التدريبية لمديري المدارس، كما أن الباحث تمكن من عقد المقارنات بين نتائج تلك الدراسات و هذه الدراسة.

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- التحليل الإحصائي للبيانات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تمهيد:

سيتضمن هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي ستتبع في الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث سيتم تناول مجتمع وعينة وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها ومتغيرات الدراسة والمعالجات الإحصائية المتبعة لهذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، وذلك لملاءمته لهذه الدراسة، وللكشف عن جوانب الضعف القوة لتعزيزها وجوانب القصور لإيجاد الحلول المقترحة لها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء مدارس التعليم الأساسي من ولايات محافظة شمال الباطنة: (ولاية السويق، ولاية الخابورة، ولاية صحم، ولاية صحار، ولاية لوى، ولاية شناص)، وقد بلغ مجموع عدد أفراد مجتمع الدراسة (160) مديراً ومديرة.

ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب ولايات المحافظة:

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة

النسبة	العدد الاجمالي لكل	عدد مدیرات	عدد مدراء	الولاية
•	ولاية	المدارس	المدارس	. 0
%12.5	20	11	9	شناص
%6.3	10	5	5	لوی
%22.5	36	19	17	صحار
%21.3	34	19	15	صحم
%13.8	22	11	11	الخابورة
%23.8	38	21	17	السويق
	160	86	74	العدد الكلي
	%100	%53.75	%46.25	النسبة

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية في ضوء متغيرات أفراد العينة (النوع والولاية)، حيث أنه من الصعب تطبيق الأداة على المجتمع الأصلي بأكمله، حيث بلغ عددها (130) مفردة بطريقة عشوائية بسيطة وهي تمثل(81.25%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة ونسبهم حسب النوع والولاية.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة

النسية	العدد الاجمالي لكل ولاية	عدد مديرات	عدد مدراء	الولاية	
(سین	العدد الاجمائي لكن ولاية	المدارس	المدارس	الودية-	
%10	13	6	7	شناص	
%6.15	8	4	4	لوی	
%24.62	32	16	16	صحار	
%22.31	29	15	14	صحم	
%14.61	19	10	9	الخابورة	
%22.31	29	14	15	السويق	
	130	65	65	العدد الكلي	
%	%100		%50	النسبة	

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تم إعدادها بعد الاطلاع على:

- ـ الأدب النظري.
- ـ الدراسات السابقة المتصلة بهذا الجانب.
- النشرات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

وتكونت الاستبانة من قسمين هما:

القسم الأول: اشتمل على معلومات عامة عن المستجيب والتي لها علاقة بعناصر الدراسة ومتغيراتها مثل: النوع، والولاية، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي.

القسم الثاني: تكون هذا القسم من (44) فقرة موزعة على أربع مجالات لمعرفة واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، كما هو موضح في ملحق (2) والجدول (3) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على مجالات الدراسة:

جدول رقم (3) مجالات الاستبانة بصورتها الأولية (قبل التحكيم) وعدد الفقرات التي تمثلها

الفقرات التي مثلتها	المجــــالات
الفقرة من 1 إلى الفقرة 10	محتوى البرامج التدريبية
الفقرة من 11 إلى الفقرة 23	مدربو البرامج التدريبية
الفقرة من 24 إلى الفقرة 33	البيئة التدريبية
الفقرة من 34 إلى الفقرة 44	وقت تنفيذ البرامج التدريبية

هذا وقد تم تصميم الفقرات على مقياس ليكرت خماسي الأبعاد، وقد أعطيت الأوزان التالية:

القسم الثالث: سؤال مفتوح عن أية ملاحظات أخرى تقترحها عينة الدراسة.

وطلب من المستجيبين وضع علامة $(\sqrt{})$ على يسار كل فقرة تبعاً لسلم الإجابة بما يتلاءم مع آرائهم، وتم استخدام التدرج الخماسي حسب مقياس (ليكرت).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (19) محكماً من ذوي الخبرة الاختصاص، في كلاً من: جامعة نزوى، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، ومجلس البحث العلمي، ووزارة التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم، والملحق (3) يبين ذلك، وذلك للحكم على مدى وضوح العبارات، ومدى مناسبة العبارة للمجال التي تنتمي إليه، والتأكد من السلامة اللغوية، وما هي العبارات التي يجب أن تحذف أو تضاف أو تعدل.

وفي ضوء الملاحظات الواردة تم حذف (4) فقرات لتكرار بعضها، وبعضه الآخر لا يحقق الغرض الذي وضعت من أجله، وتم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى صياغة، وتم إضافة عدد (1) فقرة في المجال الأول، ويمكننا أن نجمل هذه التعديلات على النحو التالي:

المجال الأول: محتوى البرامج التدريبية

أولا: الحذف

. تم حذف الفقرة (9) ينبغي تقبل المتدربين ما يقدم لهم في البرنامج التدريبي.

ثانيا: الإضافة

. تم إضافة الفقرة (10) هناك توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

ثالثا: التعديلات

. تم تعديل الفقرة (7) يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية.

إلى الفقرة (7) يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية.

المجال الثاني: مدربو البرامج التدريبية

أولا: التعديلات

. تم تعديل الفقرة (16) يجد المتدربين صعوبة في التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية.

إلى الفقرة (16) يجد المتدربون صعوبة في التفاعل مع المدربين أثناء الورش التدريبية.

تم تعديل الفقرة (21) يوجد ضعف في كفاءة المدربين.

إلى الفقرة (21) يتميز المدربون بكفاية تدريبية عالية.

المجال الثالث: البيئة التدريبية

أولا: الحذف

. تم حذف الفقرة (28) تتوافر وسائل ترفيهية أثناء انعقاد البرنامج التدريبي.

ثانيا: التعديلات

تم تعديل الفقرة (25) لا تتلاءم القاعات التدريبية مع الأساليب التدريبية المستخدمة.

إلى الفقرة (21) تتلاءم القاعات التدريبية مع الأساليب التدريبية المستخدمة.

المجال الرابع: وقت تنفيذ البرامج التدريبية

أولا: الحذف

- . تم حذف الفقرة (36) يخصص معظم الوقت للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية.
- . تم حذف الفقرة (42) لا بد من أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة.

ثانيا: التعديلات

. تم تعديل الفقرة (39) لا يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي.

إلى الفقرة (37) يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي.

تم تعديل الفقرة (44) يعتبر الوقت المتاح للمدراء من أجل التدريب قليل.

إلى الفقرة (41) قلة الوقت المخصص لتدريب المديرين.

ويوضح الجدول (4) الاستبانة بصورتها النهائية بعد التعديلات والحذف والإضافة التي أجريت عليها.

جدول(4) مجالات الاستبانة في صورتها النهائية وعدد الفقرات التي تمثلها

الفقرات التي مثلتها	المجال
الفقرة من 1 إلى 10	محتوى البرامج التدريبية
الفقرة من 11 إلى 23	مدربو البرامج التدريبية
الفقرة من 24 إلى 33	البيئة التدريبية
الفقرة من 34 إلى 41	وقت تنفيذ البرامج التدريبية

حيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية كما هو موضح في (ملحق (4)) مشتملة على (41) فقرة من أصل (44) فقرة تضم (4) مجالات، وبعدها تم بناء الاستبانة بصورتها النهائية، حيث تم عرضها على (20) فرد من أفراد المجتمع للتأكد من أن فقرات الاستبانة كانت مناسبة وواضحة لأفراد العبنة.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ (Cronbach - Alpha) لكل

مجال من مجالات الدراسة وللمجموع، وقد تبين أن معامل الثبات مقبول ويفي بأغراض البحث العلمي، والجدول (5) يوضح نتائج ثبات أداة الدراسة في كل مجال من مجالاتها باستخدام معامل الثبات ألفا كرو نباخ (Cronbach - Alpha).

جدول(5) نتائج ثبات أداة الدراسة في كل مجال

معامل الثبات ألفا كرو نباخ (Cronbach - Alpha			المجال	
0.725	10	الفقرة من 1 إلى10	محتوى البرامج التدريبية	
0.717	13	الفقرة من 11 إلى23	مدربو البرامج التدريبية	
0.725	9	الفقرة من 24 إلى32	البيئة التدريبية	
0.731	9	الفقرة من 33 إلى41	وقت تنفيذ البرامج التدريبية	
0.778		معامل الثبات ألفا كرو نباخ		

• مستوى الدلالة عند (a≤0.05)

وتدل قيم معامل الثبات ألفا كرو نباخ (Cronbach - Alpha) لجميع المجالات بأنها دالة وتدل قيم معامل الثبات ألفا كرو نباخ ($\alpha \leq 0.05$) فهو مرتفع حيث أنه قريب من رقم (1).

كما أن قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرو نباخ عالية جداً مما يدل على حصول الأداة على درجة ثبات عالية، وأن الأداة صالحة للاعتماد عليها في التحقق من أهداف الدراسة كما هو موضح في جدول(5).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لتطبيق الأداة:

مخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الباطنة شمال لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق الأداة على الفئة المستهدفة.

- الحصول على الموافقة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة على تطبيق الأداة على الفئة المستهدفة، وتم مخاطبة مدراء مدارس التعليم الأساسي بالمحافظة لتسهيل المهمة، والملحق (6) يبين ذلك.
- قام الباحث بتوزيع الأداة على الفئة المستهدفة خلال الفترة من 5/1 إلى 2013/5/30.
- جمع الأداة من مدارس التعليم الأساسي بالولايات، وقد تم استبعاد الاستبانات غير الصالحة.

والجدول (6) يوضح عدد الاستبانات الموزعة والعائدة والصالحة للتحليل الإحصائي. جدول (6) الاستمارات الموزعة والفاقدة والمستبعدة والصالح منها

عدد المديرات	عدد المدراء	الاستبيانات الصالحة	الاستبيانات المستبعدة	النسبة المئوية للاستبيانات العائدة	العائد	الفاقد	الموزع	الولاية
6	7	13	0	%92.9	13	1	14	شناص
4	4	8	1	%90	9	1	10	لوی
16	16	32	0	%94.1	32	2	34	صحار
15	14	29	2	%96.9	31	1	32	صحم
10	9	19	1	%100	20	0	20	الخابورة
14	15	29	0	%96.7	29	1	30	السويق
65	65	130	4	%95.7	134	6	140	المجموع

كذلك قام الباحث بترميز الاستبانات و تفريغ إجابات أفراد العينة وإدخالها إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS)، كما قام بإجراء التحليلات والمعالجات الاحصائية على البيانات بواسطة برنامج (SPSS)، وقد تم استخدام الاختبارات الإحصائية مثل (معامل الارتباط بيرسون – اختبار

ألفا كرونباخ - اختبار)، وغيرها من الاختبارات بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم هدف الدراسة، وأخيرا تم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

وتم توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، من خلال توزيع الباحث لعدد (140)استبانة على المدارس التي تم اختيارها في المحافظة التي تمثل عينة الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة خلال الأسبوع (الرابع) من شهر (مايو)، وقد استغرقت فترة تطبيق أداة الدراسة واسترجاعها مدة (أسبوعين) من شهر مايو 2013.

متغيرات الدراسة

المتغيرات الديموغرافية وتتضمن:

- النوع الاجتماعي وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير).
- سنوات الخبرة ولها 3مستويات: (من سنة إلى 5 سنوات، من 6 سنوات إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

وقد توزعت عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول(7). جدول (7) عدد الاستمارات الصالحة حسب متغيرات (النوع المؤهل الخبرة)

سنوات الخبرة		المؤهل العلمي		النوع الاجتماعي		* *1	
أكثر	من6 سنوات	من سنة إلى5	ماجستير	بكالوريوس	أنثى	ذکر	المتغيرات
من15سنة	إلى15سنة	سنوات	عبسير	بصوريوس	المعنى	ا لر	
45	50	35	24	106	65	65	التكرار
%34.6	%38.5	%26.9	%18.46	%81.54	%50.0	%50.0	النسبة
	130		1	30	13	30	المجموع

التحليل الإحصائى للبيانات

بعد تجميع الاستبيانات قام الباحث بإدخال البيانات وتفريغها باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحليلها باستخدام التحليلات والإحصاءات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث سيتم استخدام المعالجات الاحصائية كما هو موضح في الجدول(8) حيث يوضح هذا الجدول الاحصاءات المستخدمة لكل سؤال من أسئلة الدراسة.

جدول (8) أنواع الاحصائيات المستخدمة لأسئلة الدراسة

السؤال الثاني	السوال الأول	
اختبار (t-test)	الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية	الاحصاء
One اختبار تحليل التباين الأحادي (Way ANOVA	مقياس الرتبة	ت ہم

الفصل الرابع عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

القصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل بيانات الدراسة الميدانية وذلك على النحو التالي:

نتائج الدراسة:

تضمن هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة، وذلك وفقا لترتيب أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالى:

الإجابة على السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول والذي نصه: ما واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم؟

تم حساب المستويات لتقدير واقع البرامج التدريبية لمديري المدارس بمقياس ذي خمسة مستويات، وفي سبيل وضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة، قام الباحث بتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والحدود العليا) ثم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة أي المدى (0.80=5/4) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي 1) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبحت معيار التصحيح للمقياس، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي (المصدر: المنيزل والعتوم، 2010)

مستوى التمكين / الرضا	المعيار	درجة الاستجابة
منخفض بدرجة كبيرة جدا	1.79 – 1	غير موافق بشدة
منخفض بدرجة كبيرة	2.59 - 1.80	غير موافق
متوسط	3.39 – 2.60	محايد
مرتفع بدرجة كبيرة	4.19 – 3.40	مو افق
مرتفع بدرجة كبيرة جدا	5 - 4.20	موافق بشدة

واستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة، سيتم التعامل معها لتفسير البيانات كما هو موضح في جدول (9).

وعلى وفق هذه المستويات تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبية) لأداء أفراد العينة، وذلك من أجل معرفة مستوى البرامج التدريبية لدى مديري المدارس لكل مجال كما هو موضح في الجدول (10)، وعلى مستوى المجال ككل كما هو موضح في الجدول (13)، وقد تم ترتيب البيانات تنازلياً في جميع الجداول.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لمجالات البرامج التدريبية لمدراء المدارس مرتبة تنازليا

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجـــالات	الرتبة
متوسط	.36	2.76	مجال البيئة التدريبية	1
متوسط	.30	2.74	مجال مدربو البرامج التدريبية	2
منخفض بدرجة كبيرة	.33	2.53	مجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية	3
منخفض بدرجة كبيرة	.28	2.38	مجال محتوى البرامج التدريبية	4
متوسط	0.99	2.60	المتوسط الكلي	•

ويتضح من خلال الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في جميع المجالات تراوحت بين (2.38 -- 2.76) أي بين المنخفضة بدرجة كبيرة والمتوسطة، حيث بلغ المتوسط الكلي للبرامج التدريبية (2.60)، وبانحراف معياري بلغ (0.99)، وقد جاء مجال البيئة التدريبية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.76)، وانحراف معياري بلغ(0.36)، كما جاء مجال مدربو البرامج التدريبية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(2.74)، وانحراف معياري بلغ(0.30)، كذلك جاء مجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ(2.53)، وانحراف معياري بلغ (2.53)، وقد جاء مجال محتوى البرامج التدريبية في المرتبة الألثريبية في المرتبة الألثريبية في المرتبة الثاريبية في المرتبة الألثريبية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.38)، وانحراف معياري بلغ (0.28).

المجال الأول: محتوى البرامج التدريبية

ويوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) في البرامج التدريبية" مرتبة تنازلياً على وفق تلك المستويات المذكورة في جدول (9).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول " محتوى البرامج التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا

مستوى محتوى البرامج التدريبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقـــــرات	الرتبة	رقم الفقرة
متوسط	.56	3.32	يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية.	1	7
منخفض بدرجة كبيرة	.96	2.57	هناك توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.	2	10
منخفض بدرجة كبيرة	.95	2.41	يراعي محتوى البرامج التدريبية التكامل بين الموضوعات.	3	6
منخفض بدرجة كبيرة	.78	2.38	يلبي محتوى البرامج التدريبية احتياجاتي المهنية.	4	4

منخفض بدرجة كبيرة	.57	2.28	محتويات البرامج التدريبية متكررة.	5	9
منخفض بدرجة كبيرة	.61	2.28	يرتبط محتوى البرامج التدريبية بالواقع الممارس.	6	3
منخفض بدرجة كبيرة	.75	2.27	يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعملي.	7	5
منخفض بدرجة كبيرة	.76	2.15	يراعي محتوى البرامج التدريبية التنوع في الأنشطة.	8	8
منخفض بدرجة كبيرة	.71	2.12	يطور محتوى البرامج التدريبية احتياجاتي الإدارية.	9	2
منخفض بدرجة كبيرة	.72	2.06	يحقق محتوى البرامج التدريبية الأهداف الموضوعة.	10	1
منخفض بدرجة كبيرة	0.74	2.40	المتوسط الكلي	•	

ويتضح من خلال الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في معظم فقرات مجال " محتوى البرامج التدريبية " جاءت منخفضة بدرجة كبيرة، حيث تراوحت بين (--3.32) أي بين المنخفضة بدرجة كبيرة والمتوسطة، فقد جاءت الفقرة (7) (يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وبانحراف معياري بلغ(0.56)، كما جاءت الفقرة (10) (هناك توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(2.57)، وبانحراف معياري بلغ(0.96)، كذلك جاءت الفقرة (6) (يراعي محتوى البرامج التدريبية التكامل بين الموضوعات) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ(2.41)، وبانحراف معياري بلغ(عادت الفقرة (2) (يطور محتوى البرامج التدريبية الإدارية) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(2.12)، وبانحراف معياري بلغ(0.71)، كذلك جاءت الفقرة (1) (يحقق محتوى البرامج التدريبية الأهداف الموضوعة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.00)، وبانحراف معياري بلغ (0.71).

المجال الثاني: مدربو البرامج التدريبية

ويوضح الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) في محور البرامج التدريبية " مرتبة تنازليا على وفق تلك المستويات المذكورة في جدول (9).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني " مدربو البرامج التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا

مستوى مدربو البرامج التدريبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الْفَقَــــرات	الرتبة	رقم الفقرة
مرتفع بدرجة كبيرة	.65	3.66	يحرص المسؤولون على تنوع المدربين في الدورة التدريبية الواحدة.	1	23
مرتفع بدرجة كبيرة	.66	3.51	يستخدم المدربون التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب.	2	14
مرتفع بدرجة كبيرة	.67	3.45	يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة الفرصة للحوار وإبداء الرأي.	3	11
متوسط	1.09	3.03	يوظف المدربون الأساليب التقليدية في التدريب.	4	18
متوسط	1.04	2.75	يمتلك المدربون الخبرات العملية في تنظيم مجموعات المتدربين.	5	22
متوسط	1.07	2.69	يستخدم مدربو البرامج التدريبية أساليب متعددة لإبعاد المتدرب عن أجواء الملل.	6	12
متوسط	.97	2.69	يقدم مدربو البرامج التدريبية عروضا مشوقة.	7	17
متوسط	.98	2.61	يجد المتدربون صعوبة في التفاعل مع المدربين أثناء الورش التدريبية.	8	16
منخفض بدرجة كبيرة	.63	2.32	يمتك مدربو البرامج التدريبية مهارة اتصال عالية مع المتدربين.	9	15
منخفض بدرجة كبيرة	.59	2.29	يتميز المدربون بكفاية تدريبية عالية.	10	21
منخفض بدرجة كبيرة	.89	2.26	يفتقد المدربون القدرة على الإلمام باحتياجات المتدربين.	11	19
منخفض بدرجة كبيرة	.88	2.25	يصمم مدربو البرامج التدريبية الورشة التدريبية بصورة تكاملية (أهداف – محتوى – أنشطة).	12	13
منخفض بدرجة كبيرة	.76	2.16	يوجد تفاوت ملحوظ في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية.	13	20
متوسط	.30	2.74	المتوسط الكلي		

ويتضح من خلال الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات مجال "مدربو البرامج التدريبية " تراوحت بين(2.16-3.6) أي بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة (23) (يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة الفرصة الحوار وإبداء الرأي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وبانحراف معياري بلغ (6.65)، كما جاءت الفقرة (14) (يستخدم المدربون التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وبانحراف معياري بلغ (0.66)، كذلك جاءت الفقرة (11) (يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة الفرصة للحوار وإبداء الرأي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وبانحراف معياري بلغ (0.67)، في حين جاءت الفقرة (13) (يصمم مدربو البرامج التدريبية الورشة التدريبية بصورة تكاملية (أهداف – محتوى – أنشطة)) في مدربو البرامج التدريبية الورشة التدريبية بصورة تكاملية (أهداف – محتوى – أنشطة)) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.25)، وبانحراف معياري بلغ (3.60)، كذلك جاءت الفقرة (20) (يوجد تفاوت ملحوظ في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.15)، وبانحراف معياري بلغ (3.70).

المجال الثالث: البيئة التدريبية

ويوضح الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) في محور البرامج التدريبية لمديري المدارس في مجال " البيئة التدريبية" مرتبة تنازليا على وفق تلك المستويات المذكورة في جدول (9).

جدول(13) المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث " البيئة التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا

متوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الْفَقَـــــــرات	الرتبة	رقم الفقرة
مرتفع بدرجة كبيرة	.65	3.69	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة.	1	24
مرتفع بدرجة كبيرة	.67	3.54	يقضي المتدربون وقتا ممتعا مع زملانهم في مركز التدريب.	2	28
متوسط	1.26	2.81	يعاني المتدربون من بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب.	3	31
متوسط	1.05	2.70	تتلاءم القاعات التدريبية مع الأساليب التدريبية المستخدمة.	4	25
متوسط	1.15	2.70	تعتبر البيئة التدريبية عاملا محفزا للتدريب.	5	29
متوسط	.98	2.69	تتوفر المرونة في أثاث قاعات التدريب مما يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقا للموقف التدريبي.	6	30
منخفض بدرجة كبيرة	.89	2.27	تتوفر الوسائل التدريبية بشكل كاف في القاعات التدريبية.	7	26
منخفض بدرجة كبيرة	.91	2.24	توجد مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.	8	32
منخفض بدرجة كبيرة	.79	2.19	تتوفر الشروط الصحية في قاعات البيئة التدريبية.	9	27
متوسط	.36	2.76	المتوسط الكلي		

ويتضح من خلال الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات مجال "البيئة التدريبية" تراوحت بين(2.19-3.6) أي بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة (24) (تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وبانحراف معياري بلغ (0.65)، كما جاءت الفقرة (28) (يقضي المتدربون وقتا ممتعا مع زملائهم في مركز التدريب) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(3.54)، وبانحراف معياري بلغ(0.67)، كذلك جاءت الفقرة (31) (يعاني المتدربون من بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ

(2.81)، وبانحراف معياري بلغ (1.26)، في حين جاءت الفقرة (32) (توجد مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.24)، وبانحراف معياري بلغ (0.91)، كذلك جاءت الفقرة (27) (تتوفر الشروط الصحية في قاعات البيئة التدريبية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(2.19) وبانحراف معياري بلغ (0.79).

المجال الرابع: وقت تنفيذ البرامج التدريبية

ويوضح الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) في محور البرامج التدريبية لمديري المدارس في مجال "وقت تنفيذ البرامج التدريبية " مرتبة تنازليا على وفق تلك المستويات المذكورة في جدول (9).

جدول(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث " وقت تنفيذ البرامج التدريبية " في محور البرامج التدريبية مرتبة تنازليا

مستوى وقت تنفيذ البرامج التدريبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفةرات	الرتبة	رقم الفقرة
مرتفع بدرجة كبيرة	.67	3.49	يحرص المدربون على الالتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي.	1	39
متوسط	.87	2.89	يتم توزيع الوقت على الفعاليات بمنتهى الدقة.	2	35
متوسط	1.23	2.62	يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده.	3	40
منخفض بدرجة كبيرة	1.22	2.52	قلة الوقت المخصص لتدريب المديرين.	4	41
منخفض بدرجة كبيرة	.65	2.35	الساعات المقررة لتنفيذ البرامج التدريبية كافية.	5	34
منخفض بدرجة كبيرة	.59	2.29	يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.	6	38
منخفض بدرجة كبيرة	.89	2.26	يتم إهدار وقت التدريب في أمور جانبية.	7	36
منخفض بدرجة كبيرة	.78	2.17	يعتبر حضور البرامج التدريبية أثناء الدوام المدرسي مضيعة للوقت.	8	33
منخفض بدرجة كبيرة	.76	2.16	يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي.	9	37
منخفض بدرجة كبيرة	.33	2.53	المتوسط الكلي		

ويتضح من خلال الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في معظم فقرات مجال " وقت تنفيذ البرامج التدريبية " جاءت منخفضة بدرجة كبيرة، حيث تراوحت بين.-(3.49) بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة (39) (يحرص المدربون على الالتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وبانحراف معياري بلغ (0.67)، كما جاءت الفقرة (35) (يتم توزيع الوقت على الفعاليات بمنتهى الدقة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وبانحراف معياري بلغ (0.87)، كذلك جاءت الفقرة (30) (يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.62)، وبانحراف معياري بلغ (1.23)، في حين جاءت الفقرة رقم (33) (يعتبر حضور البرامج التدريبية أثناء الدوام المدرسي مضيعة للوقت) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(2.17) وبانحراف معياري بلغ (0.78)، كذلك جاءت الفقرة (37) (يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.15).

الإجابة على السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الخامس والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05 \leq \alpha$) حول واقع البرامج التدريبية تعزى إلى النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

ولمعرفة إجابة هذا السؤال تم استعراض كل متغير على حدة.

أولا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعى:

لمعرفة الفروق في النوع (ذكر – أنثى) على البرامج التدريبية، تم استخدام اختبار "ت" -T) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطى أفراد العينة (الذكور والإناث)، وذلك على جميع

مجالات محور البرامج التدريبية لمديري المدارس حسب متغير النوع، كما هو واضح في جدول(15).

جدول(15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" (T-Test) للفروق بين متوسطات أداء أفراد العينة لمحور البرامج التدريبية حسب متغير النوع الاجتماعي

76.5 %	قيمة "ت"	درجة	الانحراف	المتوسط			b . b .	=
مستوى الدلالة	(T-Test)	الحرية	المعياري	الحسابي	العد	يقي	المجال	المحور
.49	.12	128	.27	2.39	65	ذكر	محتوى البرامج	
		0	.30	2.38	65	أنثى	التدريبية	
.12	1.09	128	.33	2.77	65	ذكر	مدربو البرامج	T.
		120	.27	2.72	65	أنثى	التدريبية	لئبرامج
.48	.38	128	.38	2.77	65	ذكر	البيئة التدريبية	لتدريبية
	100	0	.33	2.75	65	أنثى	"""	<u>.</u> ‡.
.73	.73	128	.34	2.55	65	ذكر	وقت تنفيذ	
			.33	2.51	65	أنثى	البرامج التدريبية	
.46	.75	128	1.05	2.62	65	ذكر	مجموع الكلى	Į,
			.94	2.59	65	أنثى	٠	

 $(0.05 \le \alpha)$ مستوى الدلالة عند

يتضح من الجدول (15) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$) بين متغير الذكور والإناث لمجال محتوى البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (1.2)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$) بين متغير الذكور والإناث لمجال مدربي البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (1.09)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$) بين متغير الذكور والإناث لمجال البيئة التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (38)، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$) بين متغير الذكور والإناث لمجال البيئة التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (6.0)، كما أنه توجد فروق ذات ولاية إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$) بين متغير الذكور والإناث لمجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية حيث بلغت قيمة "ت" (73)، كما أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متغير الذكور والإناث ومحور البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمتوسط الكلى لمجالات البرامج التدريبية (0.75).

ثانيا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

لمعرفة الفروق في المؤهل العلمي (بكالوريوس – ماجستير) على أبعاد البرامج التدريبية، تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقاتين للمقارنة بين متوسطي أفراد العينة (بكالوريوس – ماجستير)، وذلك على جميع مجالات محور البرامج التدريبية حسب متغير المؤهل العلمي، كما هو واضح في جدول (16).

جدول(16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" (T-Test) للفروق بين متوسطات أداء أفراد العينة لمحور البرامج التدريبية حسب متغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	"ت" (T-Test)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل الطمي	المجال	المحور
.73	1.21	128	.03	2.37	106	بكالوريوس	محتوى البرامج	
.75	1.21	120	.30	2.45	24	ماجستير	التدريبية	
.02	2.21	128	.27	2.72	106	بكالوريوس	مدربو البرامج	٦.
.02	2.21	120	.41	2.87	24	ماجستير	التدريبية	البراميج
.86	1.79	128	.36	2.73	106	بكالوريوس	البيئة التدريبية	التدريبية
.00	1.77	120	.34	2.88	24	ماجستير	### \	, 1
.55	.32	128	.32	2.53	106	بكالوريوس	وقت تنفيذ البرامج	
.55	.52	120	.38	2.51	24	ماجستير	التدريبية	
.67	1.55	128	.96	2.59	106	بكالوريوس	لمجموع الكلى	١
.07	1.33	120	1.09	2.68	24	ماجستير	عبوع اسي	,

 $(0.05 \le lpha)$ مستوى الدلالة عند

يتضح من الجدول (16) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال محتوى البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" بين متغير مؤهل البكالوريوس دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) بين متغير مؤهل (1.21)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية

البكالوريوس والماجستير لمجال مدربو البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (2.21)، وتشير النتائج أن المتوسط الحسابي (2.87) لمؤهل الماجستير أعلى من مؤهل البكالوريوس (2.72)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال البيئة التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (1.79)، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية حيث بلغت قيمة "ت" (0.32)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير ومحور البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمتوسط الكلي لمجالات البرامج التدريبية(1.55) ، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ثالثًا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة:

لمعرفة ما إذا كانت الفروق المشاهدة بين المتوسطات محاور الدراسة الفرعية والمحور الكلي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالته $(0.05 \le 0.05)$ ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعات الخبرة الثلاث كما هو واضح في جدول (17).

جدول(17) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لتقديرات أفراد العينة على مجموع محور البرامج التدريبية حسب متغير الخبرة

مستوى الدلالة	قيمة F المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
		.42	2	.83	بين المجموعات	محتوى
.005	5.55	.08	127	9.493	داخل المجموعات	البرامج
		.00	129	10.32	المجموع	التدريبية
		.36	2	.73	بين المجموعات	مدربو
.018	4.15	.09	127	11.01	داخل المجموعات	البرامج
		.09	129	11.82	المجموع	التدريبية

		.17	2	.35	بين المجموعات	البيئة
.260	1.36	.13	127	16.24	داخل المجموعات	التدريبية
		.13	129	16.59	المجموع	- ",","
		.14	2	.27	بين المجموعات	وقت تنفيذ
.292	1.24	.11	127	13.92	داخل المجموعات	البرامج
		•••	129	14.19	المجموع	التدريبية
		2.96	2	5.92	بين المجموعات	محور
.048	3.12	.95	127	121.14	داخل المجموعات	البرامج
			129	127.06	المجموع	التدريبية

 $(0.05 \le \alpha)$ مستوى الدلالة عند

يتضح من الجدول (17) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) كما أنه توجد بين متغير الخبرة لمجال محتوى البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة " α " (5.55)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) كاله أوصائية عند مستوى الدلالة (α) كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) كاله أوصائية عند مستوى الدلالة (α) كاله أوصائية عند مستوى الدلالة (α) كالدلالة (α) كالدلالة (α) كالدلالة الدريبية، حيث بلغت قيمة " α " (3.12)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) كالدريبية، حيث بلغت قيمة " α " (3.12)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α) (3.15)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α)

ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شافيه، كما يتضح ذلك من خلال الجدول (18):

جدول (18) المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه لمعرفة أسباب الفروق بين المتوسطات

أكثر من10سنوات	من 6 سنوات إلى10سنوات	من سنة إلى 5 سنوات	سنوات الخبرة	المجال
-	-	-	من سنة إلى5 سنوات	. 11
18-*	-	-	من6 سنوات إلى10سنوات	محتوى البرامج التدريبية
-	.18*		أكثر من10سنوات	
-	•	-	من سنة إلى5 سنوات	مدينه البيام
17-*	-	-	من6 سنوات إلى10سنوات	مدربو البرامج التدريبية
-	.17*	•	أكثر من10سنوات	

يتضح من الجدول (18) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الأوساط الحسابية بين متغير الخبرة لمجال محتوى البرامج التدريبية، وجاءت الفروق لصالح الفئة (أكثر من10سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.18)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين متغير مدربو البرامج التدريبية، لصالح الفئة (أكثر من10سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.17).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة ووضع التوصيات بناء على نتائج الدراسة وذلك على النحو التالى:

أولا: مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

لمناقشة نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم؟

أشارت نتائج الدراسة في الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مجالات محور البرامج التدريبية لمدراء المدارس جاءت بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، وقد جاء مجال البيئة التدريبية في المرتبة الأولى كما جاء مجال مدربو البرامج التدريبية في المرتبة الثالثة وقد جاء المرتبة الثالثة وقد جاء مجال محتوى البرامج التدريبية في المرتبة الأخيرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن اتجاهات مديري المدارس نحو البيئة التدريبية راجع إلى أن المتدربين ممن يعملون في المدارس يهتمون بالبيئة المدرسية وذلك لتهيئة البيئة المناسبة لجميع العاملين بها، لذلك نجدهم يرغبون في أن تكون بيئة التدريب جيدة حتى تساعدهم في حل الكثير من المشاكل التربوية والتعليمية التي يواجهونها في مدارسهم، وهذا ما لم يتوفر في بيئة التدريب لديهم، كما يمكن أن تعزى اتجاهات مديري المدارس نحو مدربو البرامج التدريبية إلى عدم حرص المدربين على تقديم أفضل الطرق والوسائل الإيصال الفائدة للمتدربين، وهذا ما ينبغي على الوزارة

الحرص على ضرورة توافره، كذلك تعزى اتجاهات مديري المدارس نحو وقت تنفيذ البرامج التدريبية إلى أن الوقت غير متناسب من حيث العمل والراحة لجميع المتدربين وهذا ما ينبغي أن تحرص عليه وزارة التربية والتعليم في تقنينها للأوقات المناسبة للبرامج التدريبية لمدراء المدارس، كما يمكن أن تعزى اتجاهات مديري المدارس نحو محتوى البرامج التدريبية إلى أن البرامج التدريبية مفروضة على مديري المدارس فرضا وليست نابعة من احتياجاتهم الحقيقية، وتختلف التدريبية مفروضة معى مديري المدارس فرضا وليست نابعة من احتياجاتهم الحقيقية، وتختلف تتائج هذه الدراسة مع دراسة المحاسنة(1998)، ودراسة وزارة التربية(2004)، ودراسة المحبوب(1999)، ودراسة المحسودي(2007)، حيث جاءت بدرجة مرتفعة، بينما اتفقت مع دراسة الغيثي(1995)، ودراسة العالية بينت أن مستوى البرامج التدريبية المنفذة لمدراء المدارس لجميع مجالات البرامج التدريبية المنفذة لمدراء المدارس لجميع مجالات البرامج التدريبية المنفذة بسلطنة عمان أنت بدرجة منخفضة.

وسيتم مناقشة كل مجال على حدة،،،

مجال محتوى البرامج التدريبية

فقد أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في معظم فقرات مجال " محتوى البرامج التدريبية " جاءت منخفضة بدرجة كبيرة، حيث تراوحت بين بين المنخفضة بدرجة كبيرة والمتوسطة، فقد جاءت الفقرة (7) (يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية) في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة (10) (هناك توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية) في المرتبة الثانية، كذلك جاءت الفقرة (6) (يراعي محتوى البرامج التدريبية التكامل بين الموضوعات) في المرتبة الثالثة، في حين جاءت الفقرة(2) (يطور محتوى التدريبية التكامل بين الموضوعات) في المرتبة الثالثة، في حين جاءت الفقرة(2) (يطور محتوى

البرامج التدريبية احتياجاتي الإدارية) في المرتبة ما قبل الأخيرة، كذلك جاءت الفقرة(1) (يحقق محتوى البرامج التدريبية الأهداف الموضوعة) في المرتبة الأخيرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المتدربين توجد لديهم الرغبة في تطوير مهاراتهم بعد دراستهم التي حصلوا عليها في عملية الإعداد، وأن الكل لا يرى في المحتوى التدريبي المقدم شيئاً جديداً يحقق احتياجاتهم، وأن معظم محتوى هذه الدورات قد تم دراسته خلال الدراسة الجامعية مما جعلها إعادة وتكرار لما درس سابقا، وأن هذه الدورات لم تعمل على صقل شخصية مديري المدارس ولم تؤهلهم لهذه المهنة، كما أنها لم تعمل على الارتقاء بمستوى إعدادهم وتأهيلهم مهنياً وتربوياً، ولم تعزز حبهم وولاءهم وانتماءهم واعتزازهم بهذه المهنة لتساعدهم في النجاح بعملهم، كما أن معظم مديري المدرسة يدخلون هذه الدورات وعندهم قناعة مسبقة مفادها أنهم سوف يخرجون من هذه الدورات بدون تحقيق أي جدوي، لأن هناك فجوة كبيرة جداً بين ما يقال ويعطى في هذه الدورات وبين ما يواجه مديري المدرسة في مدارسهم، وهنا نؤكد على ضرورة الحاجة الملحة لربط البرامج التدريبية بالواقع الممارس لمديري المدرسة حتى لا يكون التدريب في جهة والمدير في جهة أخرى، وأن تكون محتوى البرامج التدريبية نابع من الحاجة الفعلية للميدان التربوي، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة مع دراسة الغيثي(1995)، ودراسة legdesog)، التي أظهرت النتائج وجود معيقات للبرامج التدريبية بسبب محتوى البرامج التدريبية، واختلفت مع دراسة 1995)Brown(1995)، ودراسة أبو سريس(1998)، ودراسة المحبوب(1999)، ودراسة المحاسنة(2004)، ودراسة وزارة التربية (2004)، ودراسة Hammond (2006)، ودراسة المسعودي (2007)، حيث جاءت النتائج مر تفعة.

مجال مدربى البرامج التدريبية

كما أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات مجال "مدربو البرامج التدريبية" تراوحت بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة(23) (يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة الفرصة الحوار وإبداء الرأي) في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة (14) (يستخدم المدربون التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب) في المرتبة الثانية، كذلك جاءت الفقرة (11) (يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة الفرصة للحوار وإبداء الرأي) في المرتبة الثالثة، في حين جاءت الفقرة (13) (يصمم مدربو البرامج التدريبية الورشة التدريبية بصورة تكاملية (أهداف – محتوى – أنشطة)) في المرتبة ما قبل الأخيرة، كذلك جاءت الفقرة (20) (يوجد تفاوت ملحوظ في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية) في المرتبة الأخيرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المدربين لا يلجؤون لاستخدام التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب، كما أن المدربين لا يعملون على إكساب المتدربين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة خلال عملية التدريب، كما أنهم لا يعملون على متابعة المتدربين من ناحية التقييم سواء قبل وبعد الانتهاء من البرامج التدريبية، كما أنه لم يتم تهيئة المتدربين من قبل المسؤولين على القيام بالمهام بأفضل صورة ممكنة من خلال تطويع وتعزيز برامج التدريب لبناء وإصلاح مجتمع قادر على مواجهة تحدياته، بالإضافة أن هؤلاء المدربين هم معلمين تم اختيارهم للتدريب لم يتم تأهيلهم وإعدادهم لهذا الغرض، وقد اتفقت جزء من النتائج مع دراسة الغيثي(1995)، ودراسة عطوان(2008)، التي أظهرت النتائج وجود معيقات للبرامج التدريبية بسبب مدربي البرامج التدريبية، واختلفت مع دراسة المحبوب (1999)، حيث جاءت النتائج مرتفعة.

مجال البيئة التدريبية

كذلك أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات مجال "البيئة التدريبية" تراوحت بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة(24) (تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة) في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة (28) (يقضي المتدربون وقتا ممتعا مع زملائهم في مركز التدريب) في المرتبة الثانية، كذلك جاءت الفقرة (31) (يعاني المتدربون من بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب) في المرتبة الثالثة، في حين جاءت الفقرة(32) (توجد مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته) في المرتبة ما قبل الأخيرة، كذلك جاءت الفقرة(27) (تتوفر الشروط الصحية في قاعات البيئة التدريبية) في المرتبة الأخيرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البيئة التدريبية لم تساعد الجميع على التفاعل والتجديد، وأن مديري المدرسة غير راضين عن البيئة التدريبية، كما أنهم بحاجة إلى المزيد من وسائل الجذب والتحفيز والتشجيع لهذه البيئة التدريبية، كما يمكن أن يعود ذلك إلى أن عقد بعض الدورات التدريبية لمديري المدرسة في أماكن غير مناسبة لهم، كما أن انتقال بعض مديري المدارس من مدارسهم إلى مركز التدريب لم يشجعهم على الشعور بحماس للتدريب، إضافة إلى أن أغلب هذه البرامج تقام في المدارس في غرفة مصادر التعلم وهي غير مهيأة لإعداد مشاغل ذات بيئة مناسبة، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة Hammond (2006)، التي أظهرت النتائج وجود معيقات للبرامج التدريبية بسبب البيئة التي تنفذ فيها البرامج التدريبية.

مجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية

كما أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في معظم فقرات مجال " وقت تنفيذ البرامج التدريبية " جاءت منخفضة بدرجة كبيرة، فقد تراوحت

بين المرتفعة بدرجة كبيرة وبين المنخفضة بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة (39) (يحرص المدربون على الالتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي) في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة (35) (يتم توزيع الوقت على الفعاليات بمنتهى الدقة) في المرتبة الثانية، كذلك جاءت الفقرة (40) (يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده) في المرتبة الثالثة، في حين جاءت الفقرة (33) (يعتبر حضور البرامج التدريبية أثناء الدوام المدرسي مضيعة للوقت) في المرتبة ما قبل الأخيرة، كذلك جاءت الفقرة (37) (يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي) في المرتبة الأخيرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن حرص مديري المدارس على التوفيق بين التدريب والعمل إذا كان وقت التدريب بعد الدوام الرسمي أو قبله، وهذا ما لم يتوافر بشكل مستمر في البرامج التدريبية، كما أن مديري المدارس يحرصون على الاستفادة من التدريب في وقت محدد ومناسب وعلى عدم إضاعة الوقت فيما لا فائدة منه، وهذا ما يسبب النفور لدى معظم المدراء إن لم يتحقق من خلال البرامج التدريبية المنفذة، ويشعرون بأن حضور الدورات التدريبية ما هي إلا مضيعة للوقت لأنهم لا يستفيدون منها وأن الذين يقومون على تدريبهم أناس من تلاميذهم سابقا، إضافة إلى أن هذه البرامج تدفع مدراء المدارس لترك مدارسهم وأعمالهم لحضورها، كما أن وزارة التربية والتعليم لا تمنحهم علاوات تشجيعية أو شهادات لمن يواظب على الحضور، ومن هنا فإننا نهيب بوزارة التربية والتعليم استثمار هذا الاتجاه نحو الدورات التعليمية وتقديم كل ما هو مفيد لمدير المدرسة في الوقت والزمان المناسبين، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة المحبوب(1999)، ودراسة الرشيدي (2004)، ودراسة الادريسي (2005)، التي أظهرت النتائج وجود معيقات للبرامج التدريبية بسبب البيئة التي تنفذ فيها البرامج التدريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لمناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05 \leq \alpha$) من وجهة نظر المدراء أنفسهم بين البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان وبين المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أولا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعى:

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الذكور والإناث لمجال محتوى البرامج التدريبية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الذكور والإناث لمجال مدربو البرامج التدريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الذكور والإناث لمجال البيئة التدريبية، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الذكور والإناث لمجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الذكور والإناث ومحور البرامج التدريبية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية تم إعدادها وتنفيذها دون تمبيز على أساس النوع، أي أنه لا يوجد اختلاف في درجة الاحتياجات التدريبية بين المديرين والمديرات لأن الظروف الموجود ة في جميع المدارس متشابهة سواءً كانت مدارس للذكور أو للإناث، كما أن خبرات المديرين والمديرات تكاد تكون متشابهة أكاديمياً وتربوياً من حيث الخبرات والمؤهل العلمي وكذلك في عدد الدورات التدريبية، فالدورات التدريبية يدعى إليها الذكور كما تدعى إليها الإناث، كما أن المستجدات العلمية يواجهها الجميع، وأن كل مدير ومديرة يواجه هذه المستجدات يدرك مدى الحاجة إلى تطوير نفسه وتحديث معلوماته للتكيف مع هذه المستجدات، فالمهنة تتطلب الاطلاع المستمر على مصادر المعرفة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة المرايات والقضاة (2009)، حيث أن

تأثير متغير النوع على البرامج التدريبية جاء بدرجة مرتفعة، بينما اتفقت مع دراسة كل من أبو سريس(1998)، ودراسة الجسار (2004)، ودراسة عابدين(2004)، حيث أن تأثير متغير النوع على البرامج التدريبية جاء بدرجة منخفضة.

ثانيا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال محتوى البرامج التدريبية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال مدربو البرامج التدريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال البيئة التدريبية، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير ومحور البرامج التدريبية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الكل ليس لديه قناعة وتقبل لكل ما يقدم لهم من قبل المتدربين بغض النظر عن الفروق في المؤهلات، كما أن هذه البرامج التدريبية تجربة جديدة لجميع أفراد مجتمع الدراسة بغض النظر عن مؤهلاتهم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مؤهل البكالوريوس والماجستير لمجال مدربو البرامج التدريبية، وقد يعزى ذلك إلى أن المديرين من حملة الماجستير لديهم الرغبة أكثر من حملة البكالوريوس وذلك لرغبتهم في مواصلة الاستزادة في تلقي المعلومات وتجاوبهم مع المدربين على خلاف حملة البكالوريوس فإن تجاوبهم قد يكون بشكل أقل بسبب انقطاعهم بفترة أطول من حملة الماجستير، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة عابدين(2004)، ودراسة الدعدي(2008)، حيث أن تأثير متغير المؤهل العلمي على البرامج التدريبية كانت مرتفعة، بينما اتفقت مع دراسة أبو سريس(1998)، ودراسة حمدان الغامدي وعبدالله

الخامدي(2000)، ودراسة الجسار (2004)، ودراسة المسعودي(2007)، حيث أن تأثير متغير المؤهل العامي على البرامج التدريبية جاءت بدرجة منخفضة.

ثالثًا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال محتوى البرامج التدريبية، وجاءت الفروق لصالح الفئة (من6 سنوات إلى10سنوات) ولصالح الفئة (أكثر من10سنوات) كما يتضح ذلك من خلال الجدول (21)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مدربو البرامج التدريبية، وجاءت الفروق لصالح الفئة (من6 سنوات إلى10سنوات) ولصالح الفئة (أكثر من10سنوات) كما يتضح ذلك من خلال الجدول (18)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال البيئة التدريبية، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومحور البرامج التدريبية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومحور البرامج التدريبية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البعض قد استفاد من خبرة بعضهم البعض، كما يتحمس البعض الآخر للمشاركة في البرامج التدريبية، لوعيهم لأهمية تحقيق احتياجاتهم المهنية والتربوية، ويفسر الباحث ذلك بأنه أمر طبيعي ومنطقي لأن زيادة سنوات الخبرة لمدير المدرسة تعمل على زيادة خبراته في عمله سواء الإداري أو الفني أو الإنساني، وقد يكون مرد ذلك كون مديري المدارس في أغلبهم من فئة كبار السن وذوي خبرات طويلة لم يعتادوا على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب والانترنت والأجهزة الالكترونية الأخرى كوسائط تربوية مستحدثة، وبالرغم من أن هذه النتيجة تبدو غير واقعية وغير منطقية لأن مديري المدارس الذين يمتلكون سنوات خبرة أكثر هم أقدر على التعامل مع القضايا والأزمات المدرسية كما هو معروف، بما يمتلكون من خبرات متنوعة اكتسبوها طوال سنوات خبرتهم، لذلك يفترض أن تكون احتياجاتهم التدريبية أقل، ومع ذلك يمكن تبرير هذه

النتيجة بأن هؤلاء المديرون وبخاصة أنهم من كبار العمر قد فاتهم التطور التكنولوجي الحاصل في مجال مهنتهم؛ وبذلك فهم يشعرون بضرورة تعويض هذا النقص بالتدرب على الأساليب والمستحدثات التربوية الجديدة، كما نجد أن بعض مديري المدارس لا يوجد لديهم إدراك لأهمية الدورات بغض النظر عن سنوات الخبرة، ولذلك نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال بيئة البرامج التدريبية وكذلك لمجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة حمدان الغامدي وعبدالله الغامدي(2000)، ودراسة غنبور (2011)، حيث أن تأثير متغير الخبرة على البرامج التدريبية جاء بدرجة منخفضة، بينما اتفقت مع دراسة أبو سريس(1998)، ودراسة المسعودي(2007)، ودراسة المسعودي(2007)، ودراسة المسعودي(2007)، ودراسة المرايات والقضاة (2009)، حيث أن تأثير متغير الخبرة على البرامج التدريبية جاء بدرجة مرتفعة.

ثانيا: توصيات الدراسة

- على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحث يوصي بما يلي:
- مراجعة الوزارة للنظام للحالي لتدريب مديري المدارس أثناء الخدمة، يركز على الجوانب والمهارات العملية ويلامس الاحتياجات الفعلية لمعرفة مدى تحقق أهدافه من خلال نتائجه.
 - ـ اختيار الأوقات المناسبة للتدريب تتناسب مع ظروف مديرو المدارس.
- زيادة البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس لرفع كفاءتهم، عن طريق استغلال اتجاههم الإيجابي لهذه البرامج.
 - الاهتمام بالجانب العملي عند تنفيذ الدورات التدريبية.
- -تحسين البيئة التدريبية بحيث تكون محفزة وجاذبة لمديري المدارس أثناء انعقاد البرامج التدريبية.

- موضوعية اختيار المدربين والعناية بإعدادهم وتأهيلهم وتطوير أدائهم بصفة مستمرة، وتحقيق مشاركتهم في تصميم البرامج التدريبية وفي تحديد معايير أو شروط التنسيب لها.
- تحفيز المدربين والمتدربين والقائمين على تنفيذ البرامج التدريبية الأمر الذي من شأنه دفع العملية التدريبية للأمام.
- زيادة عدد الدورات والبرامج التدريبية التي يتعرض لها مديرو المدارس على المجالات التالية: تطوير العمل الفني والمهني، تطوير العمل القيادي، توظيف التقنيات التربوية، وعلاقة المدرسة بالبيئات الخارجية.

ثالثا: البحوث والدراسات المقترحة

- إجراء دراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس.
- إجراء دراسة لقياس أثر البرامج التدريبية على العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس.
- إجراء دراسة عن تصور مقترح لنظام تدريب مديري المدارس بما يتناسب مع ظروف المجتمع الحالية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت. (2009). مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو سريس، خالد قاسم. (1998). فاعلية برنامج تدريب المديرين(Ht) الذي ينظمه معهد التربية أثناء الخدمة من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية في تطوير درجة ممارستهم لمهامهم الإشرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، الضفة الغربية، فلسطين.

أبو شيخة، نادر. (2001). إدارة الموارد البشرية. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل. (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

الإدريسي، محمد عبد الله. (2005). تقويم مديري المدارس لبرامج التدريب في وزارة التربية والإدريسي، محمد عبد الله مديري مدارس م/ الضائع – اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الوطنى للمعلومات، الجمهورية اليمنية.

آل كاسي، عبد الله. (2009). الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجيهات المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية في منطقة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

البحري، عبدالله بن سالم بن ماجد. (2006). كفايات المدرب بمركز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان- دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

بربر، كامل. (1997). إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي. ط1، بيروت:

البلوشي، عبدالعزيز بن ناصر. (2007). تطوير برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بسلطنة عمان في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية: معهد البحوث والدراسات العربية.

توفيق، عبد الرحمن. (2006). تقييم التدريب: موسوعة التدريب والتنمية البشرية. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

الجسّار، محمود .(2004) . درجة فاعلية برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس العامة في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المشرفين التربويين .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حجي، احمد اسماعيل. (2005). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر. الحديث للنشر والتوزيع.

الحديدي، محمد بن راشد بن سعيد. (2002). البرامج التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

حسين، عبد الفتاح. (1996). دور التدريب في تطوير العمل الإداري. ط1 ، القاهرة: المجموعة العربية الاستشارية.

حمدان، محمد زياد. (1990). تصميم وتنفيذ برامج التدريب. عمان: دار التربية الحديثة.

حنفي، عبد الغفار. (1997). السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد. القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

الدعدي، عبد الرحيم .(2008) .درجة ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

ديسلر، جاري. (2003). إدارة الموارد البشرية. (ترجمة محمد عبد المتعال) الرياض: دار المريخ. ربابعة، علي. (2003). إدارة الموارد البشرية. ط1، عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

الرشيدي، حمد بن عايض. (2004). تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

رفيدي، إياد وصافي، صافي. (2001). نماذج وطرق التعليم. ط1، رام الله :معهد تدريب المدربين.

الزهراني، بندر. (2009). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الزهراني، بندر. (2009). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية القرى، الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زويلف، مهدي. (1993). إدارة الأفراد في مدخل كمي والعلاقات الإنسانية. ط1، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

سالم، مؤيد وصالح، عادل. (2002). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي. إربد: عالم الكتب.

السحيمي، صلاح ملهي. (2002). البرامج التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البرموك، الأردن.

الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم. (2006). إعداد البرامج التدريبية: التدريب الفعال. ط 1. مكتبة الرشد، الرياض.

شاويش، مصطفى. (1996). إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد. ط1، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصائغ، بكور. (2000). الاحتياجات التدريبية التربوية لمعلمي المواد الفنية في المعاهد الثانوية الصائغ، بكور. (2000). الاحتياجات التدريبية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الصيرفي، محمد. (2009). التدريب الإداري: تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الطعاني، أحمد حسن. (2002). التدريب مفهومه وفعالياته. ط 1. الإصدار الثالث، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2000). الإدارة التعليمية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عابدين، محمد عبد القادر. (2004). اتجاهات مديري المدارس ورؤساء أقسام التدريب وشؤون الميدان في مديريات التربية والتعليم الحكومية الفلسطينية نحو التدريب. مجلة الجامعة الإسلامية، 12(1)،القدس.

عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2000). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: الدار الجامعية.

العزاوي، نجم عبدالله. (2006). التدريب الإداري، الطبعة العربية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عليوة، السيد. (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية. ط1، القاهرة: ايترك للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن. (2002). مبادئ الإدارة المدرسية. ط1، الأردن: دار المسيرة.

العمري، عطية محمد. (2001). نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غزة في ضوع حاجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الغامدي، حمدان أحمد والغامدي، عبد الله مغرم. (2000). تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي،21(76)، الرياض.

الغامدي، عبد الخالق سعيد عبد الله. (2004). البرامج التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الوطنية، اليمن.

غبور، ماهر محمود. (2011). أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوية في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الغيثي، راشد بن محمد بن سعيد. (1995). دراسة تحليلة لنظام تدريب مديري مدارس المرحلة الإبتدائية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

فالوقي، محمد. (2004). التدريب في أثناء العمل: دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام، ليبيا.

كامل، مصطفي. (1994). إدارة الموارد البشرية. القاهرة: الشركة العربية للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عامر. (2010). التدريب الإداري والأمني: رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين. مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

كنعان، نواف. (2002). القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ماهر، يوسف إسماعيل. (2001). التقويم التربوي. ط2، الرياض: عالم الكتب.

المبيضين، عقلة محمد وجرادات، أسامة محمد. (2001). التدريب الإداري الموجه بالأداء. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المحاسنة، أحمد. (2004). تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا و التنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المحبوب، إبراهيم عبد الرحمن. (1999). آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس. مجلة جامعة الملك سعود، (11)، الرياض.

المرايات، سفانة والقضاة، محمد أمين.(2009). اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي مجلة علوم إنسانية،(44)،الأردن.

المسعودي، مسلم .(2007). مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم و وكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المصدر، أيمن عبدالرحمن سليمان. (2010). واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، فلسطين.

المنيزل، عبدالله فلاح والعتوم، عدنان يوسف. (2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. الشارقة: عمان: إثراء للنشر والتوزيع ومكتبة الجامعة.

المنيف، إبر اهيم والمعمر، أسامة. (2004). تنمية وتطوير القيادات الإدارية العربية. مجلة المدير، (46)، الرياض. المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

موسى، عبد الحكيم. (1997). التدريب أثناء الخدمة. مكة المكرمة، السعودية.

هلال، محمد عبد الغني حسن. (2001). أسس ومباديء التدريب. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

هلال، محمد عبد الغني حسن. (2003). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب. ط1، موسوعة التدريب 2، مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

وزارة التربية والتعليم العالي . (2004) . تقييم برامج تدريب المديرين .وزارة التربية والتعليم العالي . رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (2008). **دليل المبالغ المخصصة لبرامج التنمية المهنية بالمدارس**. مسقط: سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2008). دليل مدارس مرحلة التعليم الأساسي. مسقط: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2012). التقرير السنوي للإنماء المهنى. مسقط: سلطنة عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Armstrong, M. (2001). A handbook of human resource management practice (8th addition), UK: Kogan Page Limited .
- Brown, N. L. (1996). Administrative Mentoring Programs: Their Perceived Impact

 Upon Entry- Principals In Urban School Districts. PHD, P. 1-250.
- Charney, C., & Conway, K. (2005). **The trainer's tool kit** (2th edition), USA: American Management Association.
- Hammond, L., (2006). **School Leadership Study- Developing Successful Principals**.

 Stanford Educational Leadership Institute.
- Legdesog, C. (1995). An effectiveness analysis of professional development for school administration in YAP, SY 92/1993 through SY 93/1994. Masetr degree project, University of Hawaii- Manoa
- Mondy, R., Robert M, & Premeaut, S. (2002). **Human resource management (8th adition)**, Eighth Edition, Prentice Hall.
- Saber, N. & Hashshr-Francis. (1999). School- based in-service training: the key to restructuring school. **Journal of In-service Training,25** (2),203-223.
- Thomas, W. & Holdaway, A. (2000). Policies and practices involved in the evaluation of school principals. **Journal of Personnel Evaluation in Education**. 14. 215-240.

ملاحق الدراسة

- ملحق رقم (1) استمارة مقابلة لمديري مدارس التعليم الأساسي
 - ملحق رقم (2) أداة الدراسة في صورتها الأولية للتحكيم
 - ملحق رقم (3) أسماء الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة
 - ملحق رقم (4) أداة الدراسة في صورتها النهائية
 - ملحق رقم (5) تسهيل مهمة باحث من جامعة نزوى
- ملحق رقم (6) تسهيل مهمة باحث من المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة

ملحق رقم (1) استمارة مقابلة لمديري مدارس التعليم الأساسي



جامعة نزوك كلية العلوم والآداب قسم التربية والدراسات الإنسانية

الفاضل مدير المدرسة/مديرة المدرسةالمحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "واقع البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إدارة تعليمية، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة إدارية وعلم واطلاع في المجال التربوي والتعليمي، فإنه يسر الباحث أن تكونوا أحد أعضاء الدراسة الذين سيتم إجراء هذه المقابلة معهم للاستفادة بارائكم وملاحظاتكم القيمة حول الواقع الحالي للبرامج التدريبية لدى مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، والمرجو منكم الإجابة عن أسئلة المقابلة بصدق وموضوعية، علما بأن آ رائكم ومقترحاتكم سيكون لها بالغ الأثر في إثراء الدراسة وستسهم في تحقيق أهدافنا.

كما أرجو منكم التكرم مشكورين بملء البيانات الخاصة بكم.

البيانات الشخصية:	
الجنس: ذكر المسانثي	
المؤهل الدراسي: بكالوريوس	
سنوات الخبرة: من سنة إلى 5 سنوات	من 6سنوات إلى 10 سنة 🔃 أكثر من 10 سنة 🌅
الولاية: شناص 🔲 لوى 📄 صحار	صحم الخابورة السويق السويق
تاريخ المقابلة وزمانها	

شاكرا لكم حسن تعاونكم

أسئلة المقابلة:

		لتدريبية المقدمة لمديري	
•••••	•••••	•••••	•••••
•••••	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	•••••	•••••
		• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
		ت التي تحول دون تحقيق	لأهدافها المنشورة ؟
•••••	•••••	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	•••••
•••••	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •		•••••
		قترحات تطوير البرامج ال	
•••••		•••••	•••••
	التقدير والاحترام ،،،،	وتفضلوا بقبول فائق	

ملحق رقم (2) أداة الدراسة في صورتها الأولية للتحكيم



نزوى	معة	جا				
------	-----	----	--	--	--	--

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الإنسانية

الأستاذ الدكتور: المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "واقع البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إدارة تعليمية .ونظرا لما تتمتعون به من خبرة إدارية وعلم واطلاع في المجال التربوي والتعليمي، فإنه يسر الباحث أن تكونوا أحد أعضاء اللجنة التحكيمية للاستفادة برأيكم ومن ملاحظاتكم القيمة حول تحكيم أداة الدراسة(الاستبانة) من حيث:

- 1- مدى انتماء الفقرة لكل محور
- 2- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات
- 3- إضافة أو حذف ما تراه مناسبا من الفقرات
- 4- اقتراح أو إضافة ما تراه مناسبا من المجالات
- 5- بيان وجهة نظركم بشكل عام عن مدى ملائمة الاستبانة للتعرف على واقع البرامج التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.
 - 6- أي ملاحظات أخرى يستفيد منها الباحث
- علما بأن اهتمامكم بتقويم هذه الفقرات وتعديلها سيكون له بالغ الأثر في تكامل بناء الأداة، واعتماد المقياس المناسب.

والإجابة على فقرات الاستبانة سوف تكون وفق سلم ليكرت الخماسي، وذلك كما يلي:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

ملاحظة:

يعرف الباحث البرامج التدريبية بأنها:" مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي يتم توجيهها للمتدربين وفق خطة زمنية محددة لتلبية احتياجاتهم عن طريق تجديد المعارف والمهارات المطلوب اكتسابها في مجالات العمل. كما أرجو منكم التكرم مشكورين بملء البيانات الخاصة بكم.

	بيانات محكم الأداة			
	التخصص	الاسم		
	جهة العمل	الدرجة العلمية		
الوظيفة				

شاكرا لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،،

الباحث /بدر بن هلال بن عبدالله الحوسني طالب ماجستير /إدارة تعليمية /جامعه نزوى

المشرف الدكتور : علي خميس علي أستاذ إدارة تعليمية /جامعة نزوى

<u>البيانات الشخصية :</u>
الجنس : ر
ن کر ا
اَفتٰی اِ اِ اِ
المؤهل الدراسي:
بكانوريوس 🗌
ماجستير
سنوات الخبرة :
من سنة إلى 5 سنوات
من 6 سنوات إلى 10 سنة
أكثر من 10 سنة
الولاية :
شناص ا
لوی 🗌
صحم 🗆
الخابورة 🖳
السويق ك

التعديلات والملاحظات المقترحة	مدى الارتباط بالمحور		الصياغة اللغوية		الفقرة	وضوح	الفقرات	•
	غیر مرتبطة	مرتبطة	غير دقيقة	دقيقة	غير واضحة	واضحة		,
			ية	ج التدريب	وى البرام	لأول: محة	المجال ا	
							يحقق محتوى البرامج التدريبية الأهداف الموضوعة.	. 1
							يطور محتوى البرامج التدريبية احتياجاتي الإدارية.	2
							يرتبط محتوى البرامج التدريبية بالواقع الممارس.	3
							يلبي محتوى البرامج التدريبية احتياجاتي المهنية.	4
							يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعملي.	5
							يراعي محتوى البرامج التدريبية التكامل بين الموضوعات.	6
							يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية.	7
							يراعي محتوى البرامج التدريبية التنوع في الأنشطة والأساليب والوسائل.	8
							ينبغي تقبل المتدربين ما يقدم لهم في البرنامج التدريبي.	9
							محتويات البرامج التدريبية متكررة.	10
			ية	ج التدريب	ربي البرامع	لثاني : مدر	المجال ا	
							يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأي.	11
							يستخدم مدريو البرامج التدريبية أساليب متعددة لإبعاد المتدرب عن أجواء الملل.	12
							یصمم مدربو البرامج التدریبیة الورشة التدریبیة بصورة تکاملیة (اهداف – محتوی – انشطة).	13
							يستخدم المدربون التقنيات التربيب.	14
							يمتلك مدربو البرامج التدريبية مهارة اتصال عالية مع المتدربين.	15
							يجد المتدربين صعوبة في التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية.	16

,	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
	يقدم مدربو البرامج التدريبية عروضا مشوقة.	17
	يوظف المدربون الأساليب التقليدية في التدريب. يفتقد المدربون القدرة على الإلمام	18
	يفتقد المدربون القدرة على الإلمام باحتياجات المتدربين.	19
	يوجد تفاوت ملحوظ في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية.	20
	يوجد ضعف في كفاءة المدربين.	21
	يمتلك المدربون الخبرات العملية في تنظيم مجموعات المتدربين.	22
	يفضل تنوع المدربين في نفس الدورة التدريبية.	23
البيئة التدريبية	المجال الثالث:	
	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة. لا تتلاءم القاعات التدريبية مع	24
	الأساليب التدريبية المستخدمة.	25
	تتوفر الوسائل التدريبية بشكل كاف في القاعات التدريبية.	26
	تتوفر الشروط الصحية في قاعات البيئة التدريبية.	27
	يقضي المتدربون وقتا ممتعا مع زملائهم في مركز التدريب.	28
	تعتبر البيئة التدريبية عاملا محفزا	29
	للتدريب. تتوفر المرونة في أثاث قاعات التدريب مما يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقا للموقف التدريبي.	30
	تتوافر وسائل ترفيهية أثناء أنعقاد البرنامج التدريبي.	31
	يعاني المتدربين من بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب.	32
	توجد مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.	33
تنفيذ البرامج التدريبية		
	يعتبر حضور البرامج التدريبية أثناء الدوام المدرسي مضيعة للوقت.	34
	تعتبر الساعات المقررة لتنفيذ البرامج التدريبية غير كافية.	35
	يخصص معظم الوقت للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية.	36

			يتم توزيع الوقت على الفعاليات بمنتهى الدقة.	37
			يتم إهدار وقت التدريب في أمور جانبية.	38
			لا يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي.	39
			يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.	40
			يحرص المدربون على الالتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي.	41
			لا بد من أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة.	42
			يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده.	43
			يعتبر الوقت المتاح للمدراء من أجل التدريب قليل.	44

	أي ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.
ين لكم حسن تعاونكم معنا ، ، ، ،	شاکر

ملحق رقم (3) أسماء الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة أسماء المحكمين لأداة الدراسة

جهة العمل	الدرجة. العلمية	التخصص	الوظيفة	الاسم	۴
وزارة التعليم العالي	أستاذ مشارك	إحصاء	مستشارة الوزيرة للبحث العلمي والدراسات	هناء بنت محمد أمين	1
وزارة التعليم العالي	دكتوراه	إدارة تربوية	مستشار بوزارة التعليم العالي	سعيد بن حمد الربيعي	2
وزارة التربية والتعليم	دكتوراه	إدارة تربوية	مدير بمركز التوجيه المهني	ناصر بن سالم الغنبوصي	3
وزارة التربية والتعليم/ المركز الوطني للتوجيه المهني	دكتوراه	إدارة تربوية	مستشار وكيل الوزارة للتعليم والمناهج	محمد بن شهاب اللواتيا	4
وزارة التُربية والتعليم	دكتوراه	تخطيط تربو <i>ي</i>	خبير بمكتب وكيل الوزارة للتعليم والمناهج	منير بن أحمد البلوشي	5
مجلس البحث العلمي	دكتوراه	إدارة تربوية	مدير قطاع بحوث الثقافة والعلوم الاجتماعية والأساسية	يوسف بن حمد ألبوسعيدي	6
مجلس البحث العل <i>مي</i>	دكتوراه	إدارة تربوية	نائب مدير إدارة البحوث	فهد بن سالم الحوسني	7
جامعة السلطان قابوس	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدریس	دكتور بجامعة السلطان قابوس	أحمد بن حمد الربعاني	8
جامعة السلطان قابوس	أستاذ مشارك	القياس و التقويم	أستاذ احصاء تربوي بجامعة السلطان قابوس	عبد الحميد سعيد حسن	9
جامعة السلطان قابوس	دكتوراه	إدارة تربوية	السلطان فابوس	راشد بن سليمان الفهدي	10
قابوس جامعة السلطان قابوس	أستاذ مساعد	قياس نفس	أستاذ علم نفس بجامعة السلطان قابوس	محمود محمد إبراهيم	11
جامعة السلطان قابوس + جامعة عين شمس	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	7. 1. 7 7. 13 37 1	ياسر فتحي الهنداوي	12
جامعة السلطان قابوس	لیسانس آداب	لغة عربية	رئيس قسم شؤون المجالس واللجان قائم بأعمال رئيس قسم التدقيق اللغوي بمكتب	حسن بن علي الحوسني	13

			نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي		
جهة العمل	الدرجة. العلمية	التخصص	الوظيفة	الاسم	٠
جامعة نزوى + كلية العلوم التطبيقية بنزوى	دكتوراه	إحصاء	أستاذ احصاء تربوي بجامعة نزوى وبكلية العلوم التطبيقية بنزوى	سعيد بن علي الحضرمي	14
جامعة نزوي	دكتوراه	إدارة تربوية	أستاذ إدارة تعليمية بجامعة نزوى	حسام الدين السيد محمد	15
جامعة صحار	دكتوراه	إدارة أعمال	أستاذ إدارة أعمال بجامعة صحار	عادل حسن	16
جامعة صحار	دكتوراه	إحصاء	أستاذ إحصاء بجامعة صحار	ياسر يعقوب علي	17
المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة	دكتوراه	علوم تربية	نائب مدير دائرة البرامج التعليمية للأنشطة التربوية والرعاية الطلابية	خالد بن راشد البلوشي	18
المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة	ماجستير	مناهج وطرق تدریس	مشرف ترب <i>وي</i>	زوينة بنت حمود بن سيف الحوسنية	19

ملحق رقم (4) أداة الدراسة في صورتها النهائية



جامعة نزوك كلية العلوم والآداب قسم التربية والدراسات الإنسانية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخى الفاضل مدير/مديرة المدرسة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين أنفسهم" وذلك للحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص لله إدارة تربوية لله ويهدف إلى التعرف على واقع البرامج التدريبية التى يتلقونها مدراء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان ، ولهذا أعد الباحث الاستبانة التى بين أيديكم والمكونة من أربع مجالات ويحتوى كل مجال على عدد من الفقرات التى تنتمي إليه، ونظرا لما تتمتعون به من مكانة تربوية هامة ، فإننى على ثقة بأنكم ستعطون الاستبانة جل الهتمامكم وتجيبون عليها بكل دقة وموضوعية، فالمرجو منك أخي الفاضل / أختى الفاضلة التكرم بالإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (X) أمام الفقرة وتحت درجة الاستجابة المناسبة.

موافق بشدة	موافق	محايد	غيرموافق	غير موافق بشدة
. 5	4	3	2	. 1

علما بأن هذه البيانات التي يتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وأشكر لكم سلفاً حسن تعاونكم معنا في استكمال بيانات الاستقصاء داعين الله عز وجل أن يمدنا بتوفيقه وأن يمكننا جميعاً من عمل الخير....

الباحث: بدر الحوسني

البريد الالكتروني :bader.alhosni@moe.om

أولا: البيانات الشخصية :
النوع: ذكر □ أنثى □
المؤهل الدراسي: بكانوريوس ماجستير
سنوات الخبرة: من سنة إلى 5 سنوات من 6 سنوات إلى 10 سنة أكثر من 10 سنة
الولاية: شناص بوي بوي صحار صحم الخابورة

ثانيا: محاور اللاراسة:

درجة الاستجابة				-		
غیر موافق بشدة	غیر موافق		موافق	موافق بشدة	الفقرات	م
	المجال الأول: محتوى البرامج التدريبية					
					يحقق محتوى البرامج التدريبية الأهداف الموضوعة.	1
					يطورمحتوى البرامج التدريبية احتياجاتي الإدارية.	2
					يرتبط محتوى البرامج التدريبية بالواقع الممارس.	3
					يلبي محتوى البرامج التدريبية احتياجاتي المهنية.	4
					يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعملي.	5
					يراعي محتوى البرامج التدريبية التكامل بين الموضوعات.	6
					يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات التربوية.	7
					يراعي محتوى البرامج التدريبية التنوع في الأنشطة.	8
					محتويات البرامج التدريبية متكررة.	9
					هناك توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.	10
			يبية	مج التدر	المجال الثاني :مدربو البراه	
					يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة الفرصة للحوار وإبداء الرأي.	11
					يستخدم مدربو البرامج التدريبية أساليب متعددة لإبعاد المتدرب عن أجواء الملل.	12
					يصمم مدربو البرامج التدريبية الورشة التدريبية محتوى – التدريبية بصورة تكاملية (أهداف – محتوى – أنشطة).	13

	يستخدم المدربون التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب.	14
	يمتلك مدربو البرامج التدريبية مهارة اتصال عالية مع المتدربين.	15
	يجد المتدربون صعوبة في التفاعل مع المدربين أثناء الورش التدريبية.	16
	يقدم مدربو البرامج التدريبية عروضا مشوقة.	17
	يوظف المدربون الأساليب التقليدية في التدريب.	18
	يفتقد المدربون القدرة على الإلمام باحتياجات المتدربين.	19
	يوجد تفاوت ملحوظ في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية.	20
	يتميز المدربون بكفاية تدريبية عالية.	21
	يمتلك المدربون الخبرات العملية في تنظيم مجموعات المتدربين.	22
	يحرص المسؤولين على تنوع المدربين في الدورة التدريبية الواحدة.	23
دريبية	المجال الثالث: البيئة الت	
	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة.	24
	تتلاءم القاعات التدريبية مع الأساليب التدريبية المستخدمة.	25
	تتوفر الوسائل التدريبية بشكل كاف في القاعات التدريبية.	26
	تتوفر الشروط الصحية في قاعات البيئة التدريبية.	27
	يقضي المتدربون وقتا ممتعا مع زملائهم في مركز التدريب.	28
	تعتبر البيئة التدريبية عاملا محفزا للتدريب.	29

	تتوفر المرونة في أثاث قاعات التدريب مما يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقا للموقف التدريبي.	30
	يعاني المتدربون من بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب.	31
	توجد مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.	32
امج التدريبية	المجال الرابع: وقت تنفيذ البر	
	يعتبر حضور البرامج التدريبية أثناء الدوام المدرسي مضيعة للوقت.	33
	تعتبر الساعات المقررة لتنفيذ البرامج التدريبية كافية.	34
	يتم توزيع الوقت على الفعاليات بمنتهى الدقة.	35
	يتم إهدار وقت التدريب في أمور جانبية.	36
	يتناسب طول المدة الزمنية المقررة مع البرنامج التدريبي.	37
	يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.	38
	يحرص المدربون على الالتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي.	39
	يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده.	40
	قلة الوقت المخصص لتدريب المديرين.	41

	ية ملاحظات اخرى ترونها مناسبة.
••••••	
شاک د . لک جس . تعام نک معنا	••••••

ملحق رقم (5) تسهیل مهمة باحث من جامعة نزوی



ملحق رقم (6) تسهيل مهمة باحث من المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة

Sultanate of Oman Ministry Of Education Directorate General of Education Governorate North Al-Batinah



سلطنة، عمان وبزامة التربية، والنعليمر المديرية، العامة للتربية، والنعليم لما فظة، شمال الباطنة،

الرقمز دائرة تنمية الموارد البشرية النامريج: / / ١٤٣هـ قسم التدريب والانماء المهني الموافق: ١٨٠ / ٢٠٨٨ الموافق: ١٨٠ / ٢٩ / ٢٠٨٨ الموافق: ١٨٠ / ١٩ / ٢٠٨٨ الافاضل: - مدرو ومدررات مدارس الحلقة الاولى والثانية المحترمين

السلام عليكم ، وبعد ،،،،

الموضوع: - تسهيل مهمة باحث

بناء على مراسلة المكتب الفني للدراسات والتطوير رقم ١٣١٤٥٣٩٤ بتاريخ المرام ١٣١٤٥٣٩٤ بن عبدالله الحوسني طالب دراسات عليا ماجستير بجامعة نزوى ، يقوم بإجراء دراسة حول (واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المديرين أنفسهم) . ويرغب المذكور في تطبيق أداة الدراسة على عينة من مديري مدارس الحلقة الأولى والثانية التابعين للمديرية . .

لذا يرجى التكرم بتسهيل مهمته في تطبيق أدوات دراسته ، وفي حالة وجود أي استفسار مكن الاتصال بالباحث مباشرة على هاتف رقم (٩٩٣٦٧٠٦٩).

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا نقبول فائق الاحترام والتقدير

محمد بن مبارك السعيدي

مدير دائرة تتعية الموارد البشرية

البوابة التعليمية ducational POrtal

هاتف: ٢٩٦٨ ٢٦٨٤٠٢٥٥ ، فكس: +٩٦٨ ٢٦٨٤٢١٧١ ، صحار ، الرمز البريدي: ٢١١ ، سلطنة عمان Tel: +968 26840255 ,Fax: +968 26842171 ,P.O.Box: 200 Sohar , P.C:311, Sultanate of Oman

Head teachers' views of the reality of training programs for basic education schools at Batinah North Governate in the Sultanate of Oman

Prepared by

Bader bin Hilal bin Abdullah Alhosni

Under the supervision of

Dr. Ali Khamis Ali Dr. Mohammed Sulieman AL- Graida Dr. Abdelmajid Bengalali

Abstract

The objective of this study was to examine head teachers' views of the reality of training programs for the basic school head teachers in the Batinah North Region in the Sultanate of Oman. Descriptive method was used to collect data for the study. In this regards, the questionnaire which consisted. The school environment consists of (160) head masters(male/female) who are distributed a many(6) Welayats and the participants of this study include(140) head masters(male/female)

The most important results that from the study were:

- The views of head teachers showed very low mean scores for all four major areas of the training programs of the study.
- Male and female head teachers indicated statistically significant differences ($p \le 0.05$) in their views of all four major areas of training program investigated in this study.
- On academic qualifications, there were no statistically significant differences ($p \le 0.05$) between head teachers' views of the content, environment, time of implementation of the training program. However, there was a statistically significant difference between teachers' views on the trainers of the program, where the head teachers with Master's degree showed higher views compared to others.
- In relation to working experiences, there were no statistically significant differences (p≤0.05) between head teachers' views on the environment and time of implementation of the training program. However, there were statistically significant differences ((p≤0.05) between teachers' views on the content and trainers of the program, where the head teachers with six to ten years and those with more than ten years of working experiences showed higher views compared to other groups of experiences.

Based on the results of the study, the researcher suggested and recommended the followings:

- The Ministry should restudy the current training system for in-service head masters. The Ministry, also, school focus on the practical aspects and skills and touch the actual needs in order to know if the objections are met or not through the results.
- Setting a thoughtful and appropriate system of incentives that meet the needs of teachers by allocating a certain percentage of the inner resources of the school and distributing them to all teachers according to the principle of efficiency.



University of Nizwa

College of Arts and Science

Department of Education and cultural studies

The actual training programmes for the heads of basic education schools of Batinah North Governate from their own point of view

Submitted by

Bader bin Hilal bin Abdullah Alhosni

A proposal to complete the requirements of having M.A in Educational administration

Under the supervision of

Dr. Ali Khamis Ali

Dr. Mohammed Sulieman AL- Graida

Dr. Abdelmajid Bengalali