مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2709-0302 (online)
ISSN: 2617-5908 (print)

تقييم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظة أبين من وجهة نظرهم(*)

د/ عبدالله عمر عبدالله السقاف
أستاذ تربويات الرياضيات المشارك
مركز البحوث والتطوير التربوي
عدن – اليمن
drabdullahalsakkaf333@gmail.com

*) تاريخ تسليم البحث 14/8/2025 تاريخ قبوله للنشر 25/11/2025
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

تقييم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظة أبين من وجهة نظرهم

د/ عبدالله عمر عبدالله السقاف
أستاذ تربويات الرياضيات المشارك
مركز البحوث والتطوير التربوي
عدن – اليمن

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي في محافظة أبين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة وتفسيرها، وتكونت عينة الدراسة من (467) معلمًا ومعلمة بواقع (239) ذكور، و(228) إناث، من معلمي التعليم الأساسي، الذين خضعوا للتدريب خلال الفترة من 2014 إلى 2023م، وقام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تقيس سبعة مجالات لتقييم برامج التدريب تكونت من (68) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها، واظهرت النتائج أن مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المرحلة الأساسية في محافظة أبين في المجالات ككل جاء بوزن نسبي قدرة (69.16%). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة تعزى لأثر الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: تقييم، البرامج التدريبية، معلم التعليم الأساسي، المرحلة الأساسية.

Evaluating the in-service training programmes of the teachers in the primary stage in Abyan Governorate from their perspective

Dr. Abdullah Omar Abdullah Al-Sakkaf
Associate/Professor of Mathematics Education Center
for Educational Research and Development
Aden - Yemen

Abstract

This study aimed to know the level of in-service training programmes of the teachers in the primary stage in Abyan Governorate. The researcher used the descriptive analytical approach which was based on collecting and interpreting the data of the phenomenon. The sample of the study consisted of (467) teachers: (239) male teachers and (228) female teachers who were being trained from 2014 to 2023. The researcher designed the instrument of the study which was a questionnaire that measured seven domains to evaluate the training programmes. The questionnaire consisted of (68) items. After checking its validity and reliability the questionnaire, the findings of the study show the following: 1- The level of in-service training programmes of the teachers in the primary stage in Abyan Governorate in all domains has obtained a relative weight of (69.16%). 2- There are no statistically significant differences at a level ($\alpha \leq 0.05$) in the estimates of the sample of the study due to the effect of the sex variable. 3- There are no statistically significant differences at a level ($\alpha \leq 0.05$) in the estimates of the sample of the study due to the effect of qualification. 4- There are no statistically significant differences at a level ($\alpha \leq 0.05$) in the estimates of the sample of the study due to the effect of years of experience.

Key words: Evaluation, of training programmes, primary education teacher, primary stage.

مقدمة:

شهد العالم المعاصر سلسلة من المتغيرات والتطورات المعرفية، والعلمية، والتكنولوجية، حيث أن من أهم القضايا التي طرأت على العملية التعليمية التعلمية، هي تطوير التعليم والتعلم واتساع مفهومه، مما اضافت التغيرات والتطورات مسؤوليات وواجبات جديدة للمعلم التي تتغير بشكل كبير، فقد تغير دوره الذي كان مقتصرًا على تقديم ما لديه من معرفة ونقلها إلى المتعلمين، إلى أن أصبح يقوم بأدوار متعددة الجوانب، ومهنة التعليم تتطلب معلمًا متزنًا قادرًا على مواجهة الضغوط، ويتحمل متاعب المتعلمين.

ولا يمكن أن تتحقق الأهداف التربوية للنظام التربوي الّا بوجود معلم مؤهل مهنيًا وأكاديميًا، لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة طلبته، ولا يمكن ذلك الّا إذا خضع المعلم لبرامج التنمية المهنية والدورات التدريبية، التي تؤدي إلى إعداده علميًا ومهنيًا، وإن مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم، وكيفية إعداده، وتأهيله، ومن ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة.

أن التدريب عملية ضرورية لمواكبة المستجدًات، وينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وبعد ذلك يبدأ تنفيذ هذه البرامج وتنتهي عملية التدريب إلى تقييم البرامج التدريبية، والاستفادة من هذا التقييم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة، وترتبط هذه العملية بالمعلم أثناء الخدمة بعد انتهاء الإعداد الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلمين (شويطر، 2009، 73-74).

ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة تربية مستمرة للمعلم من بداية دخوله المهنة حتى خروجه منها، وهذا يعني أن تربية المعلم لا تنتهي بانتهاء مرحلة الإعداد قبل الخدمة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، بل تدوم وتستمر طيلة حياته المهنية، وذلك من أجل الالمام بكل مستحدث في مجال التربية وعلم النفس والمجال الأكاديمي، ومن أجل أتقان استعمال ما تبتكره تكنولوجيا التعليم من مواد تعليمية وطرق تدريس جديدة، ومن أجل الوقوف على ما يطرأ من تغيرات وتطورات اجتماعية، واقتصادية، وسياسية (الخطيب، 1994، 344).

ويرى آخرون أن أهمية التدريب تكمن في كونه نشاطًا مستمرًا يزود المعلمين بالخبرات، والاتجاهات، والمهارات التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم المهنية، وتزيد من كفاياتهم الانتاجية، مما ينعكس ايجابيًا على تعليم الطلبة وتحصيلهم (عطوى، 2001،204).

وقد أهتم البحث التربوي بكفاءة المعلم، وحذقه لمهارات التعليم، واجادته للأدوار التربوية المتعددة التي تناط به، ويعتبر هذا مؤشرًا من المؤشرات التي تقاس بها فاعلية العملية التعليمية، ودرجة التطور التعليمي في المجتمع من المجتمعات، وإذا نظرنا إلى التعليم باعتباره مجالًا من مجالات التنمية القوية، لأدركنا السبب الرئيس وراء اهتمام المشتغلين بالتربية في قضايا المعلم، من حيث الإعداد، والتدريب، والرعاية الاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها، لقد أصبح شعار التربية المستمرة حقيقة واقعة بل أصبح ضرورة من ضرورات العصر الذي نعيش فيه، وقد تحررت العملية التربوية من حاجزي الزمان والمكان(Bell، 1996،16).

وبينت بعض الدراسات إلى أن الدورات التدريبية ليست بالمستوى المطلوب، حيث اشارت دراسة (صبح، 2006) إلى أن الدورات التدريبية في آخر ثلاث سنوات غير فعالة، وأظهرت عدم رضا المتدربون عنها، وأوصت الدراسة بإعداد خطط التدريب حسب حاجات المتدربين والتنويع في أساليب وطرق التدريب، والعمل على تقييم التدريب العملي والنظري، كذلك دراسة (راشد، 1995) والتي بينت إلى أن الاستفادة من الدورات التدريبية ليست كبيرة، وهي ليست بالقدر المطلوب على الرغم من الايمان بأهميتها، وأن أساليب التدريب أثناء الخدمة غير متنوعة، وتعتمد على المحاضرات، وإثارة بعض المناقشات فقط.

ويعد موضوع تقييم البرامج التدريبية للمعلم من الموضوعات المهمة في عالم التدريب، فالذي يحدد الاحتياجات التدريبية يحتاج إلى تقييم عملياته، والذي يعد الحقائب التدريبية يحتاج إلى تقييمها.

فمعيار الحكم على نجاح أي برنامج تدريبي بأنه حقق الهدف أو لم يحقق هو التغير الايجابي في اداء المعلم الذي التحق بالبرنامج. اذن متابعة المعلم بعد التدريب ضرورة، ويشير إلى ذلك الطعاني الذي قال: أن عمليات التقييم والمتابعة لأي برنامج ضرورية للتأكد من درجة تحققه لأهدافه أو انحرافه عنها (الطعاني، 2007، 147).

ومن الأمور التي تكون في حسبان تقييم البرامج التدريبية أن يحقق البرنامج التدريبي أهدافه، وهذا أمر لابد منه حتى يساير أحدث الطرق التي تبنى عليها البرامج التدريبية، وهي معايير الجودة الشاملة، والاهتمام بأهمية التقييم المستمر لبرامج إعداد المعلمين والدورات التدريبية، ومعرفة مدى ملاءمتها لمتطلبات المعايير العالمية (زيتون، 2004).

ومن ثم فقد اكدت كثير من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بتقييم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، وأخذ أراءهم ومعرفة احتياجاتهم، وعدم التركيز على المادة العلمية فحسب.

لذي تسعى الدراسة الحالية إلى تقييم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة أبين.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال ممارسة الباحث لعمله السابق في الاشراف في الميدان التربوي، وملاحظته شكوى المعلمين من عدم فعالية التدريب، والامتعاض الشديد لدى الكثير منهم مع ضعف تحصيل الطلبة، وانخفاض المستوى العلمي، والذي أحد اسبابه النقص في إعداد المعلمين المهني والعلمي، ورغم وجود دورات تدريبية متتالية. وهذا ما أكدته دراسة (صبح، 2006) ودراسة (جبر، 2002).

ومع تنوع وتطور أدوار المعلم من كونه ملقنًا ومرسلًا للمعلومات إلى مرشدًا، وميسرًا، ومساعدًا على التفكير لدى المتعلمين، مما يحقق لهم تعلمًا، واكتسابًا للمعلومات، والمهارات بأنفسهم، وممارسة كاملة لعمليات التفكير.

وعليه فلابد من تطور برامج الإعداد والتدريب بشكل يتوافق، والمتطلبات الجديدة في عملية التدريس، ولذلك تبرز الحاجة لتقييم برامج تدريب المتعلمين أثناء الخدمة في المدارس الأساسية في محافظة أبين.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الاساسي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس تساؤلات الدراسة التالية:

1- ما واقع برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي التعليم الاساسي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من جامعي، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1- دراسة تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس التعليم الأساسي.

2- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس).

3- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

4- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخدمة).

5- تقديم مقترح للنهوض ببرامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة في مدارس التعليم الاساسي.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- العمل على تحسين البرامج التدريبية والاسهام في تطويرها وتوجيهها نحو تحقيق فهم أفضل للأدوار الجديدة للمعلمين.

2- العمل على تقديم استجابات موضوعية لمراجعة وتطوير برامج متقدمة ومتطورة للتدريب.

3- مساعدة مخططي برامج تدريب المعلمين في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقييم وتطوير ومتابعة برامج التدريب، مما يجعل أثرها فعال في تحسين العملية التربوية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لمادة الرياضيات في التعليم الاساسي.

الحد البشري: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة عشوائية ممثلة لمعلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بواقع (467) معلمًا ومعلمة من أصل (1220) معلم خضعوا للتدريب.

الحد المكاني: جرت الدراسة في المدارس الأساسية لمحافظة أبين.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2023-2024).

مصطلحات الدراسة:

التقييم:

يعرف التقييم بأنه العملية التي تحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف (الأغا وعبد المنعم، 1999، 21).

ويعرف التقييم بانه عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات الوصفية والكمية حول قيمة ومزايا البرامج من حيث الأهداف، والتصميم، والتنفيذ والتأثير، وذلك بهدف تحسين البرنامج وتعزيز فهم جوانب البرنامج (السر، 2001، 25).

ويعرف الباحث التقييم اجرائيًا بأنه:

اصدار حكم شامل على البرنامج التدريبي من حيث الاهداف، والتخطيط، وبيئة التدريب، ومحتوى البرنامج وأساليبه، بهدف تحسينها وتطويرها.

البرامج التدريبية:

تعرف بأنها نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في المعلمين معرفيًا، ومهاريًا، ووجدًانيا، تخططه الجهات المعنية بتدريب المعلمين كالمديريات التعليمية واداراتها التابعة لها وكليات التربية بالتعاون مع وزارة التعليم تنفذ على شكل دورات طويلة أو قصيرة المدى حسب الهدف المراد تحقيقه من التدريب (اللقاني، والجمل، 2003، 96).

وقد عرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من الانشطة التدريبية، أو مجموعة من الخبرات العلمية التعليمية المنظمة المدعمة بالأنشطة والتقنيات الموضوعة من خبراء التدريب، هدفها تحسين الاداء لمعلمي المرحلة الأساسية في أثناء الخدمة.

إطار نظري ودراسات سابقة:

اولًا إطار نظري:

اولًا: برامج التدريب أثناء الخدمة:

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يعرف التدريب أثناء الخدمة بأنه "النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات، والخبرات، والاتجاهات التي تجعله صالحًا لمزاولة عمل ما "(ابراهيم، 2006، 845).

ويعرف ابو الروس التدريب بأنه "جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيره من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي التي تشكل الاداء الكلي في المهنة "(ابو الروس، 2001، 12).

ويعرف أيضًا بأنه" كل البرامج المنظمة والمخطط لها للحصول على المزيد من الخبرات الثقافية، والمهنية، والتخصصية، وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الانتاجية" (سعفان ومحمود، 2007، 93).

وفي ضوء ما تقدم نستخلص أن التدريب أثناء الخدمة هو بمثابة برنامج مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من المعارف، والمهارات، والخبرات، وكل ما من شأنه أن يرفع العملية التعليمية، ويحسن من مستوى اداء المعلم.

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

يرى عبد الحكيم موسى أن أهمية التدريب أثناء الخدمة تبرز في النقاط التالية:

1. يهيئ الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.
2. يساعد على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المتدرب.
3. يساعد على تغيير الاتجاهات، واكتساب اتجاهات تجريبية اتجاه المهنة.
4. الممارسة من قبل المتدرب، مما يؤدي إلى رفع روحة المعنوية، وزيادة انتاجيته بالعمل.
5. يكسب المتدرب افاقًا جديدة في مجال ممارسة مهنته، وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها واسبابها، وكيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل.
6. أن التدريب أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم، واكتساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم المستمر.
7. أن التدريب أثناء الخدمة يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيا، وذلك من خلال ايجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني. (موسى، 1997، 11).

ويرى الباحث من خلال خبرته أن أهمية التدريب أثناء الخدمة تكمن في عدة مناحي منها:

1. استكمال تأهيل المعلمين.
2. تكمن أهمية التدريب أثناء الخدمة في أنه اداة للتنمية.
3. ربط التعليم النظري قبل الخدمة بالتطبيق العلمي أثناء الخدمة.
4. المساعدة في اطلاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال اداء المهنة.
5. تقبل المعلم لعمله ومكانته داخل المدرسة.
6. مساعدة المعلم على اتخاذ القرار.
7. إعداد المعلم للقيادة التربوية، مما يفتح المجال له نحو الترقية والتقدم.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

ورد (احمد اللقاني وزميله) أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهي:

1. رفع مستوى الأداء المهني مادة وطريقة بما يلائم أهداف المرحلة التعليمية.
2. تصحيح اوضاعهم في المراحل التعليمية تبعًا لمستوى الكفاية المهنية.
3. الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم.

4. الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها ومعرفة مسؤولياتهم ازاءها.
5. الاهتمام بالبحوث والدراسات العلمية والتربوية واكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها.
6. توثيق الصلة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.
7. اكتساب القدرة على البحث العلمي، والنمو الذاتي.
8. الايمان الحقيقي بفلسفة الدولة، اهدافها والعمل على بلوغها.
9. القدرة على تحمل مسئولية القيادة في المجال التربوي.
10. القدرة على استيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

(اللقاني ورضوان، 1979، 335-336).

ويرى الباحث مما سبق، ومن خلال عمله السابق بالأشراف التربوي والتدريب أن أهداف التدريب أثناء الخدمة يتمركز فيما يلي:

1. تمكين المتدربين من مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الحديث.
2. تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد والقدامى والمعلمين من غير الاختصاص.
3. الوقوف على كل ما هو جديد في طرائق التدريس وأساليبها.
4. اقتراح حلول لمشكلات قد يتعرض لها المعلمين اثناء عملهم.
5. بناء جسور الثقة بين المشرفين والمعلمين.
6. إعداد المعلمين للترقيات المختلفة مثل نواب مديري المدارس ومديريها.

أساليب التدريب أثناء الخدمة:

تختلف أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة باختلاف مستوياتهم وإعدادهم قبل الخدمة، واختلاف تخصصاتهم، وميولهم، وبيئاتهم، وليس من الحكمة أن نتخذ أساليب تدريبية معينة نطبقها في كل الحالات متذرعين بيسرها، وسهولتها، وقله كلفتها.

ولقد ساد فيما بين العاملين في التدريب أثناء الخدمة في الوطن العربي اعتقاد بأن انجح اسلوب للتدريب أثناء الخدمة هو دروس ودورات في بعض المواد وطرق تدريسها، على نحو لا يختلف بكثير أو قليل عما يعطى في الدراسة ما قبل الخدمة، وبالرغم من أن هذا الاسلوب لا يستغني عن اتباعه، الّاّ أنه ينبغي أن يكون مختلفًا عن مثيله في الدراسة ما قبل الخدمة، بحيث يؤكد على الجوانب العملية التجريبية، ويأخذ طابع المحاولة، والنقاش، والبحث عن حلول للمشكلات التي يأتي بها المتدربون معهم من تجاربهم وخبراتهم الميدانية، وأن ما يقصد بالأسلوب التدريبي هو الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والامكانيات المتاحة، وتختلف الأساليب التدريبية في البرنامج الواحد (الفتلاوي، 2004، 106).

هذا ويتبنى الباحث العديد من الأساليب التي مارسها وطبقها في تدريب المعلمين على مدار سنوات عمله كمشرف تربوي ومدرب وهي:

1- أسلوب الورش العملية التدريبية. 2- التدريب على أرس العمل. 3 - التدريب التعاوني. 4 - أسلوب المحاضرة والندوات. 5- أسلوب المناقشة. 6- العصف الذهني.7- أسلوب تمثيل الأدوار. 8 - أسلوب الجلسات العلمية. 9 - أسلوب التدريس المصغر. 10 - أسلوب الدروس التوضيحية واللقاءات الزمرية. 11- الزيارات الميدانية والملاحظة المباشرة للأداء. 12- الرحلات التعليمية. 13 - التدريب بالتعليم المبرمج. 14- أسلوب دارسة الحالة. 15- البحوث الاجرائية.

أنواع البرامج التدريبية أثناء الخدمة:

تختلف البرامج التدريبية للمعلمين باختلاف أهدافها، وقد صنف الانصاري والادريسي أنواع البرامج التدريبية أثناء الخدمة كالآتي :(الانصاري، الادريسي، 1408)

1- **برامج تدريبية مهنية:** هدفها النمو المهني للمعلم بسبب تغير المناهج واستراتيجيات التدريس والتقنيات الحديثة.

2- **برامج تدريبية تأهيلية:** هدفها رفع كفاءة المعلم الذي لا يحمل مؤهلاً تربويًا.

3- **برامج تدريبية لتغيير السلوك والقيم:** هدفها تحسين العلاقات الإنسانية.

4- **برامج تدريبية للمناصب:** هدفها تدريب المعلم على مهارات يتطلبها العمل الجديد.

وصنف ماهر البرامج التدريبية طبقًا لمراحل التوظيف إلى اربعة تصنيفات:(ماهر،322،1996).

1- **برامج توجيهية:** لتهيئة المعلم الجديد وتوجيهه إلى كيفية اداء العمل.

2- **برامج تجديدية:** لتجديد المهارات والمعارف الوظيفية التي تستجد.

3- **برامج الترقية أو النقل:** برامج لترقية الموظف أو نقله لموقع وظيفي.

4- **برامج التهيئة للمعاش:** لتدريب كبار السن على طرق حديثة للبحث عن عمل مناسب أو نمط حياة جديد.

ثانيًا: تقويم البرامج التدريبة اثناء الخدمة:

يعتبر التقويم العنصر الرابع من عناصر أي برنامج تعليمي أو تدريبي ويلعب دورًا كبيرًا في تخطيط وتنفيذ وتقييم آثار البرامج التدريبية.

أهداف تقويم البرنامج التدريبي:

1. تحديد دقيق علمي لآثار التدريب على المتدربين.
2. تحديد نواحي القوة والضعف في البرنامج التدريبي.
3. تحديد اتجاهات المتدربين تجاه البرنامج التدريبي.
4. تحديد مستوى أداء المدربين في البرنامج التدريبي.
5. تحديد أهم المعوقات التي تعوق تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي.
6. تحديد مقدار الحاجات التدريبية المشبعة من قبل البرنامج التدريبي.
7. إعطاء المتدرب صورة علمية عن إنجازه وتقدمه التدريبي.

شروط يجب مراعاتها عند القيام بالتقويم:

1. أن تكون أهداف التقويم واضحة ومحددة قبل الشروع في تنفيذه.
2. أن يكون التقويم مخططًا ضمن التخطيط العام للبرنامج التدريبي.
3. أن يستخدم التقويم خطوات البحث العلمي في تنفيذه.
4. أن يكون التقويم شاملاً لكافة جوانب البرنامج التدريبي وعناصره ومكوناته.
5. أن يشارك في التقويم كافة الفئات ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي (مخططو البرنامج، ومدربين، ومتدربين).

أنواع التقويم:

1. التقويم التمهيدي:

ويهدف هذا النوع إلى تحديد مستويات المتدربين، وخلفياتهم، وخبراتهم، ويستخدم قبل تخطيط البرنامج التدريبي.

2. التقويم البنائي (التكويني):

ويستخدم أثناء تخطيط البرنامج التدريبي، ويجرى عند الانتهاء من تخطيط كل وحدة تدريبية وتجريبها، ويهدف إلى إظهار الإيجابيات والسلبيات لكل جزء من أجزاء البرنامج التدريبي أولًا بأول لتلافي السلبيات.

3. التقويم النهائي:

ويستخدم لإصدار حكم عام على البرنامج التدريبي من أجل استمراره أو إيقاف فهو يجري بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة، ويهدف إلى تحديد الآثار النهائية المترتبة على أداء المتدربين.

4. تقويم المتابعة:

ويستخدم لتحديد آثار البرنامج التدريبي على أداء المتدربين في المدى الطويل فهو يتابع أداء المتدربين في مواقع العمل بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي بفترة طويلة، ويهدف إلى تحسين البرنامج في ضوء أداء المتدربين في مواقع العمل بعد انتهاء التدريب.

مجالات تقويم البرنامج التدريبي:

1. تقويم البرنامج التدريبي:

يتم تقويم البرنامج التدريبي من خلال دراسة أهدافه، ومدى ارتباطها بحاجات المتدربين الفعلية، ومدى شمولها على كافة جوانب نمو المتدربين، ومدى مراعاتها لشروط صياغة الأهداف التربوية.

2. تقويم تحصيل المتدربين:

يتم تقويم تحصيل المتدربين بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال استخدام الاختبارات بكافة أنواعها (التحريرية – الشفهية – العملية).

3. تقويم أداء المدربين:

يهدف تقويم أداء المدربين إلى التأكد من وجود الكفايات المطلوبة فيهم باعتبارها من متطلبات تنفيذ البرنامج التدريبي.

4. تقويم ومتابعة آثار التدريب على أداء المتدربين:

من خلال مقارنة نتائج في تحصيل تلاميذ القدريين قبل التدريب وبعده أو مقارنة تقارير الكفاية قبل وبعد التدريب.

مشكلات التقويم في برامج التدريب:

1. عدم وجود أساليب أو أدوات تقويم متقنة وسهلة التطبيق.
2. مقاومة المتدربين للتقويم بصورة عامة.
3. انحسار التقويم على الاختبارات.
4. عدم استخدام نتائج التقويم في تطوير البرامج التدريبية.
5. عدم استخدام أسلوب تحليل المحتوى في تقويم محتويات البرامج التدريبية.
6. عدم استخدام التقويم التتبعي في تحديد آثار التدريب الطويلة في موقع العمل.
7. عدم استخدام أدوات متنوعة لجميع المعلومات في تقويم البرامج التدريبية.
8. فقدان روح التعاون بين كافة الأطراف المرتبطة بالبرامج التدريبية أثناء التقويم.

ثانيًا: دراسات سابقة:

دراسة (متولي،2004)

هدفت إلى التعرف على الواقع الفعلي لبرامج تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بالمنطقة الشرقية في سلطنة عمان وإلقاء الضوء على بعض جوانب القوة والضعف وتحديد الاحتياجات التدريبية الازمة بالفعل لمعلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية من وجهة نظر مجموعة من معلمي هاتين المرحلتين وموجهي مادة الرياضيات بالمنطقة الشرقية بسلطنة عمان، والوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج تدريب المعلمين بصفة عامة ومعلمي الرياضيات خاصة في أثناء الخدمة، وتمثلت ادوات الدراسة في ثلاث استبانات مختلفة، حيث تم اختيار(197) معلمًا ومعلمة بطريقة عشوائية موزعين على (42) مدرسه إعدادية وثانوية في الولايات الخمسة، كما تم اختيار (100) معلمًا ومعلمة للرياضيات موزعين على (14) مدرسه. واوصت الدراسة بضرورة التخطيط لبرامج تدريب المعلمين من منطلق الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية التي يتم رصدها بأسلوب علمي.

دراسة ستوارت (stewarat،2003)

اجريت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية الحضرية بولاية اوهايو الامريكية، وذلك من خلال تقديم برنامج تدريبي يقوم على استخدام حلقات التعلم والتكنولوجيا، وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب المهني للمعلمين بالمدارس من أهمها مساندة النظام المدرسي، ودعمه لهؤلاء المعلمين المدربين، واتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ما تعلموه في البرنامج.

دراسة (جبر، 2002)

هدفت إلى التعرف على واقع تدريب معلمي المرحلة الأساسية أثناء الخدمة بمحافظات غزة ويعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وقد أُعد

استبانة في مجالين نظري وعملي، واشتملت عينه الدراسة (60) معلمًا للمجال النظري، (54) معلمًا للمجال العملي، ومن أهم توصيات الدراسة عدم كفاية الوقت وعدم مناسبه المكان المخصص للبرنامج، إضافة ضعف كفاءه المحاضرين والمشرفين، وعدم استخدام وسائل تعليمية اثناء انعقاد البرامج التدريبية، وكثرة عدد المشتركين في البرامج، وبروز الطابع الشكلي لوسائل التقويم وعدم المتابعة للمتدربين في مدارسهم.

دراسة(النهار،2001)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية البرامج التدريبية الموجهة نحو رفع الكفاءة العلمية في مواد اللغة العربية والعلوم واللغة الانجليزية وكشف أثرها في مستوى تطوير الكفاءة العلمية والكفاء التدريسية للمتدربين في مملكة البحرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل البرامج وتشخيصها وتقييمها، وأستخدم ادوات عديدة تمثلت في تحليل الوثائق، وتحليل عينة من المواد التدريبية في البرامج الثلاث، ومقابلات، واختبارات تشخيصية على عينات من المتدربين، واستبانة، ومن أهم نتائج الدراسة أسهم برنامجا اللغة العربية والعلوم في تحسين الكفاءة العلمية للمتدربين، لكن ليس بالمستوى المطلوب، ولم يسهم برنامج اللغة الانجليزية في تطوير كفايات اللغة الانجليزية لدى المتدربين، كما كشفت النتائج عن ثغرات اساسية في التخطيط، والتصميم، والتنفيذ، والمتابعة لهذه البرامج.

دراسة (ابو الليل،2000)

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمراحل المختلفة في سلطنة عمان، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدمت استمارة تقييم خاصة بتحديد مواطن القوة والضعف في برامج التدريب أعدها بنفسه، وشملت عينة الدراسة (130) معلمًا ومعلمة. ومن أهم نتائج الدراسة أن يكون دور للمعلمين في اختيار موضوعات التدريب في ضوء احتياجاتهم.

دراسة برام بلت (Brambltti،2000)

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية اريزونا في الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي طبق على عينة من المعلمين الجدد في ولاية اريزونا، وكان من أهم توصيات الدراسة وجوب تضمين برنامج تدريب المعلم الجديد الممارسات التدريسية والتدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم، ضرورة تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعات أثناء دراستهم، وكذلك عند بداية التحاقهم في مهنة التعليم، إضافة إلى ضرورة تطوير البرنامج التدريبي، ليشغل الاحتياجات التدريبية التي اظهرتها الدراسة، وعلى رأسها تنظيم وادارة الموقف التعليمي.

دراسة (الخطيب والعيلة،1998)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تخطيط برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة والتعرف إلى العوامل المؤثرة في عملية تخطيط وتصميم برنامج تدريب المعلمين أو التعرف إلى عملية تصميم برنامج تدريب المعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (360) معلمًا ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها: أن تدريب المعلمين اثناء الخدمة ضرورة حتمية، وعملية الزامية، ويجب أن تكون منظمة، وأن يشارك جميع المهتمين بالتدريب في تخطيط البرامج التدريبية، واوصت الدراسة بضرورة التعاون والتنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ويشمل تخطيط البرامج التدريبية.

دراسة أكورفور (Okorofor،1998)

هدفت الدراسة إلى تقويم الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الأساسية في ولاية دميمو في نيجيريا، ووضع برامج تدريبية واقعية وفعالة لمعلمي الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد استبانة طبقت على (184) معلمًا.

ومن أبرز نتائج الدراسة أن المعلمين في حاجة ماسة إلى التدريب على اتقان المفاهيم والمهارات الأساسية، وضرورة صياغة الاهداف الواقعية القابلة للتحقق، اضافة إلى إعداد الوسائل التعليمية، وتحديد القراءات والمصادر اللازمة، وإثارة الدافعية، واوصت الدراسة بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لأي برنامج تدريبي ناجح الحاجات التدريبية للمعلمين، وكذلك من الضروري تدريب معلمي الرياضيات على المجالات السابقة.

دراسة(راشد،1995)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم اهداف وأسس وأساليب إعداد المعلمين أثناء الخدمة والكشف عن واقع إعداد المعلمين أثناء الخدمة في مصر من خلال اراء المعلمين والتعرف على أهم معوقات برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع (100) استبانة على معلمي ومعلمات بعض مدارس مدينة القاهرة، وكذلك تم توزيع (100) استبانة اخرى على معلمي ومعلمات مدينة الفيوم، ومن أهم نتائج الدراسة لا تحقق الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين بمصر الاهداف المرجوة منها، وعدم وجود اي أثر فعال على مساعدة المعلمين في حل مشاكلهم المدرسية ووجود هدر ملحوظ عند اقامة تلك الدورات للمعلمين، واعتماد غالبية الدورات على القاء المحاضرات.

دراسة(عثمان،1992)

هدفت إلى تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في السودان في ضوء خبرات مصر وانجلترا اختيار افضل الأساليب الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة عالميًا، والنهوض بمستوى معلم التعليم الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، واقتصرت على تناول المحاور التالية: الاهداف، البرامج التدريبية، أساليب التدريب، المدربون، المتدربون، التقويم، واظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فلسفة واضحة لأهداف التدريب، اضافة إلى قلة الكوادر البشرية المتخصصة للقيام بمهام التدريب وطغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية، وعدم الاهتمام بتقويم برامج التدريب في السودان.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه " المنهج الذي يدرس ظاهرة أو قضية موجودة حاليًا يمكن الحصول عليها من معلومات تجيب عن اسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها" (الاستاذ، الاغا، 2003، 83).

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم الأساسي بمحافظة أبين للعام الدراسي 2023 /2024 والبالغ عددهم (1220) معلمًا ومعلمة خضعوا للتدريب خلال (2014-2023).

ثالثًا: عينة الدراسة:

1. **العينة الاستطلاعية:** بلغ عينة الدراسة (30) معلمًا ومعلمة.
2. **العينة الميدانية:** تكونت عينة الدراسة العشوائية القصدية من (467) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي بمحافظة أبين والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

يوضح توزيع افراد عينة الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	239	51.18
	انثى	228	48.82
	المجموع	467	100.00
المؤهل العلمي	أقل من جامعي	71	15.20
	دبلوم	70	14.98
	بكالوريوس	323	69.16
	ماجستير	3	0.64
	المجموع	467	100.00
سنوات الخدمة	أقل من 5سنوات	99	21.19
	من 5 إلى 10 سنوات	176	37.68
	أكثر من 10 سنوات	192	40.33
	المجموع	467	100.00

رابعًا: أداة الدراسة:

أعد الباحث استبانة **تقييم برامج معلمي المرحلة الأساسية أثناء الخدمة**، حيث تعتبر الاستبانة الاداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات من قبل المستجيب.

وفي إطار الادب التربوي الحديث، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة وايضًا استطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية استخلص الباحث مجالات معينة، حيث قام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد المجالات الرئيسية التي تتكون منها الاستبانة وهي (اهداف البرامج التدريبية، تخطيط البرامج، بيئة التدريب، محتوى البرامج التدريبية، المدربون، أساليب وأنشطة التدريب، التقويم).
2. صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
3. صياغة الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (65) فقرة موزعة على (7) مجالات. الملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
4. عرض الاستبانة على الخبراء من اجل معرفة مدى ملاءمتها لجمع البيانات.

5. تعديل الاستبانة بشكل اولي حسب ما يراه الخبراء.
6. عرض الاستبانة على المحكمين التربويين، من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومركز البحوث والتطوير التربوي، ووزارة التربية والتعليم والملحق رقم (2) يبين اعضاء لجنة التحكيم
7. إجراء التعديلات التي اوصى بها المحكمين.
8. صياغة الاستبانة في صورتها النهائية، وشملت (68) فقرة موزعة على (7) مجالات، حيث اعطي لكل فقرة وزنًا مدرجًا وفق مقياس ليكرث الخماسي حسب الجدول (2) التالي:

جدول (2)

مقياس ليكرت الخماسي في استجابات أفراد العينة

الاستجابة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
الدرجة	5	4	3	2	1

اختار الباحث الدرجة (5) للاستجابة كبيرة جدًا، وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة 100%، وهو يتناسب مع الاستجابة لمعرفة تقييم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية اثناء الخدمة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (68) فقرة موزعة على (7) مجالات تتناول تقييم برامج تدريب معلمي مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية كالتالي:

المجال الاول: **اهداف البرنامج التدريبي** ويتكون من (10) فقرة.

المجال الثاني: **تخطيط البرامج التدريبية** ويتكون من (10) فقرة.

المجال الثالث: **محتوى البرامج التدريبية** ويتكون من (11) فقرة.

المجال الرابع: **بيئة التدريب** ويتكون من (9) فقرة.

المجال الخامس: **أساليب وأنشطة التدريب** ويتكون من (8) فقرة.

المجال السادس: **المدربون البرامج** ويتكون من (10) فقرة.

المجال السابع: **التقويم** ويتكون من (10) فقرة.

الملحق رقم (3) يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

خامسا: صدق الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبانة من خلال اسلوبين هما:

1) حساب الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الاساتذة الجامعيين المتخصصون في التربية، وذوي الخبرة في مجال التدريب، وقد تكونت لجنة التحكيم من (17) استاذًا تربويًا انظر الملحق رقم (2)، حيث قاموا أبداء اراءهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، انظر الملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات، وتعديل بعضها الاخر، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (68) فقرة انظر ملحق رقم (3).

2) حساب صدق الاتساق الداخلي:

حسب الباحث صدق الاستبانة باستخدام الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وقد توصل الباحث إلى نتائج معاملات ارتباط مرتفعة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية وأبعاد الاستبانة، وهذا يعني اتساق البنية الداخلية للاستبانة، مما يعني قدرة الاستبانة على تحقيق ما وضعت من اجله، ومن ثم أمكن الباحث التوصل إلى صورة نهائية للاستبانة.

سادسا ثبات الاستبانة:

أجري الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على افراد العينة الاستطلاعية بطريقة الفا كرو نباخ.

– طريقة الفا كرو نباخ:

استخدم الباحث طريقة الفا كرو نباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في اداء الفرد من فقرة إلى اخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعيارية للفقرات مفردة، وهذه الطريقة تعطي الحد الادنى لمعامل ثبات الاستبانة بجانب أنها لا تتطلب إعادة تطبيقه كما تستخدم كل عبارات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل الفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

يبين معامل الثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام طريقة الفا كرو نباخ

م	البعد	معامل ثبات الفا كرو نباخ
1	اهداف البرنامج التدريبي	0.862
2	تخطيط البرامج التدريبية	0.894
3	محتوى البرامج التدريبية	0.882
4	بيئة التدريب	0.921
5	أساليب وأنشطة التدريب	0.880
6	المدربون	0.832
7	التقويم	0.890
	الاستبيان ككل	0.957

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات بلغت (0.957)، وهي مرتفعة ومرضية، مما يدل على ثبات الاستبيان وصلاحيته للاستخدام.

سابعًا: المعالجات الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

1– تم استخدام البرنامج الإحصائي Social Stochastic package for Science (spss)، لتحليل البيانات ومعالجتها.

2- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات اداة الدراسة:

- معامل بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل الفا كرو نباخ للتأكد من ثبات الاداة.

3- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، لمعالجة التساؤل الاول.
- اختبار T، Test independent Sample لبيان دلالة الفروق بين مجموعتين أي الإجابة على التساؤل الثاني.
- تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA لمعالجة الفروق بين أكثر من مجموعتين، وخاصة الفروق المتعلقة في (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)، وذلك للإجابة على التساؤل الثالث والرابع.

ثامنًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها:

الاجابة عن التساؤل الاول:

ينص التساؤل الاول " ما واقع تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، والجدول (4) التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل المجالات

م	الإحصاء / المجال	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التباين النسبي	الترتيب
1	اهداف البرنامج التدريبي	467	3.57	1.14	71.31%	31.90%	6
2	تخطيط البرامج التدريبية	467	3.10	1.22	62.01%	39.42%	1
3	محتوى البرامج التدريبية	467	3.59	1.18	71.78%	32.78%	5
4	بيئة التدريب	467	3.28	1.13	65.57%	34.55%	2
5	أساليب وأنشطة التدريب	467	3.72	1.05	74.30%	28.13%	7
6	المدربون	467	3.56	1.19	71.18%	33.52%	3
7	التقويم	467	3.40	1.13	68.01%	33.32%	4
	المجموع الكلي لكل المجالات	467	3.46	1.12	69.16%	32.33%	

يتضح من الجدول (4) أن المجال رقم (2) الخاص بتخطيط البرامج التدريبية قد جاء في المرتبة الأخيرة ويرى الباحث بأن تخطيط البرامج التدريبية يلعب دورًا رئيسًا في نجاح الدورات التدريبية.

أما المجال رقم (5) والذي يتعلق بأساليب وأنشطة التدريب قد جاء في المرتبة الأولى ويعزي الباحث ذلك إلى قناعة المعلمين المتدربين بأن أساليب وأنشطة التدريب مهما كانت بسيطة ومتواضعة فأنها تؤدي إلى إحداث تدريب فعال.

الاجابة عن التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني " هل توجد فروق ذات دلال' إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس (ذكر- انثى)؟

أي هل تختلف تقديرات افراد العينة في تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة بمحافظة أبين باختلاف جنس المعلم (ذكر، انثى)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبيان، وفي الاستبيان ككل وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

دلالة الفروق في تقديرات افراد العينة في تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة بمحافظة أبين باختلاف جنس المعلم (ذكر، انثى)

الإحصاء / المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اهداف البرنامج التدريبي	ذكر	239	3.59	1.16	0.560	0.575
	انثى	228	3.54	1.12		
تخطيط البرامج التدريبية	ذكر	239	3.13	1.28	0.526	0.599
	انثى	228	3.07	1.16		
محتوى البرامج التدريبية	ذكر	239	3.62	1.19	0.571	0.568
	انثى	228	3.56	1.17		
بيئة التدريب	ذكر	239	3.31	1.16	0.610	0.542
	انثى	228	3.25	1.11		
أساليب وأنشطة التدريب	ذكر	239	3.73	1.06	0.271	0.786
	انثى	228	3.70	1.03		
المدربون	ذكر	239	3.59	1.21	0.654	0.514
	انثى	228	3.52	1.18		
التقويم	ذكر	239	3.46	1.16	1.169	0.243
	انثى	228	3.34	1.10		
المستوى الكلي لكل المجالات	ذكر	239	3.49	1.14	0.643	0.521
	انثى	228	3.42	1.09		

يتضح من الجدول (5):

- قيمة ت عند مستوى دلالة 0.05 بدرجات حرية 465 تساوي 1.96
- قيمة ت عند مستوى دلالة 0.01 بدرجات حرية 465 تساوي 2.60
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة أبين في تقييم برامج التدريب اثناء الخدمة تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وفي الاستبيان ككل.

ويرى الباحث إلى أن المعلمين والمعلمات يتعلمون المناهج نفسها أثناء دراستهم الجامعية ويتلقون نفس الدورات التدريبية أثناء الخدمة. كذلك نفس البيئة المدرسية التي يدرس فيها المعلمين والمعلمات لا تختلف من حيث التجهيزات، وأخيرًا أن المعلمين والمعلمات يعانون نفس الظروف المعيشية.

الاجابة عن التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم (أقل من جامعي- دبلوم – بكالوريوس – ماجستير)؟ "

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التباين الأحادي، وذلك للتعرف على دلالة الفروق، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

دلالة الفروق في تقديرات افراد العينة في تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة بمحافظة ابين باختلاف المؤهل العلمي.

الإحصاء / المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف "F"	مستوى الدلالة
اهداف البرنامج التدريبي	بين المجموعات	5.844	3	1.948	1.511	0.211
	داخل المجموعات	596.914	463	1.289		
	المجموع الكلي	602.758	466			
تخطيط البرامج التدريبية	بين المجموعات	2.979	3	0.993	0.663	0.575
	داخل المجموعات	693.291	463	1.497		
	المجموع الكلي	696.270	466			
محتوى البرامج التدريبية	بين المجموعات	3.757	3	1.252	0.904	0.439
	داخل المجموعات	641.305	463	1.385		
	المجموع الكلي	645.062	466			
بيئة التدريب	بين المجموعات	4.427	3	1.476	1.152	0.328
	داخل المجموعات	593.384	463	1.282		
	المجموع الكلي	597.812	466			
أساليب وأنشطة التدريب	بين المجموعات	1.059	3	0.353	0.322	0.810
	داخل المجموعات	508.063	463	1.097		
	المجموع الكلي	509.122	466			

الإحصاء / المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف "F"	مستوى الدلالة
المدربون	بين المجموعات	3.652	3	1.217	0.855	0.465
	داخل المجموعات	659.479	463	1.424		
	المجموع الكلي	663.131	466			
التقويم	بين المجموعات	4.929	3	1.643	1.282	0.280
	داخل المجموعات	593.191	463	1.281		
	المجموع الكلي	598.120	466			
المجموع الكلي لكل المجالات	بين المجموعات	3.532	3	1.177	0.942	0.420
	داخل المجموعات	578.894	463	1.250		
	المجموع الكلي	582.426	466			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة أبين على أي من مجالات الاستبيان وعلى الاستبيان كلل في تقييم برامج التدريب اثناء الخدمة تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (أقل من جامعي- دبلوم – بكالوريوس – ماجستير).

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن جميع المعلمين مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية فانهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية، هذا، ومما يجدر الاشارة اليه هنا أنه لا يتم الأخذ بعين الاعتبار مؤهلات المعلمين في التدريب.

الاجابة عن التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع " هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟ "

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة والاستبانة الكلية تبعًا لمتغير سنوات الخدمة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل لاستجابات عينة المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخدمة

الإحصاء / المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اهداف البرنامج التدريبي	أقل من 5سنوات	99	3.51	1.25
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.61	1.09
	أكثر من 10 سنوات	192	3.55	1.12
	المجموع الكلي	467	3.57	1.14

الإحصاء / المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الرامج التدريبية	أقل من 5سنوات	99	3.05	1.29
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.13	1.27
	أكثر من 10 سنوات	192	3.10	1.14
	المجموع الكلي	467	3.10	1.22
محتوى الرامج التدريبية	أقل من 5سنوات	99	3.55	1.27
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.61	1.14
	أكثر من 10 سنوات	192	3.59	1.16
	المجموع الكلي	467	3.59	1.18
بيئة التدريب	أقل من 5سنوات	99	3.21	1.18
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.31	1.18
	أكثر من 10 سنوات	192	3.28	1.07
	المجموع الكلي	467	3.28	1.13
أساليب وأنشطة التدريب	أقل من 5سنوات	99	3.68	1.12
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.73	1.01
	أكثر من 10 سنوات	192	3.72	1.04
	المجموع الكلي	467	3.72	1.05
المدربون	أقل من 5سنوات	99	3.52	1.27
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.58	1.19
	أكثر من 10 سنوات	192	3.56	1.16
	المجموع الكلي	467	3.56	1.19
التقويم	أقل من 5سنوات	99	3.35	1.22
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.48	1.13
	أكثر من 10 سنوات	192	3.35	1.09
	المجموع الكلي	467	3.40	1.13
المجموع الكلي لكل المجالات	أقل من 5سنوات	99	3.41	1.20
	من 5 إلى 10 سنوات	176	3.49	1.11
	أكثر من 10 سنوات	192	3.45	1.08
	المجموع الكلي	467	3.46	1.12

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف على دلالة الفروق، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

دلالة الفروق في تقديرات افراد العينة في تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة بمحافظة أبين باختلاف سنوات الخدمة

الإحصاء / المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف "F"	مستوى الدلالة
اهداف البرنامج التدريبي	بين المجموعات	0.804	2	0.402	0.310	0.734
	داخل المجموعات	601.954	464	1.297		
	المجموع الكلي	602.758	466			
تخطيط البرامج التدريبية	بين المجموعات	0.356	2	0.178	0.119	0.888
	داخل المجموعات	695.914	464	1.500		
	المجموع الكلي	696.270	466			
محتوى البرامج التدريبية	بين المجموعات	0.255	2	0.128	0.092	0.912
	داخل المجموعات	644.807	464	1.390		
	المجموع الكلي	645.062	466			
بيئة التدريب	بين المجموعات	0.641	2	0.321	0.249	0.780
	داخل المجموعات	597.170	464	1.287		
	المجموع الكلي	597.812	466			
أساليب وأنشطة التدريب	بين المجموعات	0.187	2	0.093	0.085	0.918
	داخل المجموعات	508.935	464	1.097		
	المجموع الكلي	509.122	466			
المدربون	بين المجموعات	0.267	2	0.133	0.093	0.911
	داخل المجموعات	662.864	464	1.429		
	المجموع الكلي	663.131	466			
التقويم	بين المجموعات	1.925	2	0.962	0.749	0.473
	داخل المجموعات	596.195	464	1.285		
	المجموع الكلي	598.120	466			
المجموع الكلي لكل المجالات	بين المجموعات	0.462	2	0.231	0.184	0.832
	داخل المجموعات	581.964	464	1.254		
	المجموع الكلي	582.426	466			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة أبين في تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة تعزى لسنوات الخدمة على جميع المجالات وعلى الاستبيان ككل، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن جميع المعلمين مهما اختلفت خبراتهم الطويلة أو المتوسطة أو القصيرة فانهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية، هذا، ومما يجدر الاشارة اليه هنا أنه لا يتم الأخذ بعين الاعتبار لسنوات الخدمة للمعلمين في التدريب.

التوصيات:

كشفت الدراسة عن العديد من اوجه القصور في واقع البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، ولذا سعى الباحث إلى تقديم التوصيات التي من شأنها أن ترتقي بمستوى التدريب وتزيد من فاعليته وهي على النحو التالي:

1- يجب الاهتمام بالاتجاهات الحديثة عند تصميم برامج إعداد المعلمين.

2- يجب أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين.

3- التوسع في التدريب أثناء الخدمة وبشكل مستمر.

4- متابعة تنفيذ الدورات التدريبية والتأكد من انتقال أثر التدريب.

المراجع:

ابراهيم، مجدي عزيز ابراهيم (2006. *موسوعة المعارف التربوية*، الطبعة الأولى، عالم الكتب: القاهرة، مصر.

ابو الروس، فضل (2001). *تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الاربعة الاولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

ابو الليل، احمد مهدي (2000). *تقويم برامج تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة بسلطنة عمان*، بحث مقدم إلى ندوة علم النفس وتطلعات المستقبل في مجلس التعاون الخليجي، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عمان.

الاغا، احسان وعبد المنعم، عبد الله (1999). *التربية العملية وطرق التدريس*، ط2، غزة، فلسطين. ص21.

الانصاري، عنبرة حسين والادريسي، اسماء عمر(1408هـ). *أثر الدورات التدريبية في الرفع من مستوى اداء المعلمة*، (د. ط)، (د. ن)، ادارة التوجيه التربوي: مكة، السعودية.

جبر، نبيل (2002). *تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا اثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

الخطيب، عامر (1994). *التربية واصولها الثنائية والاجتماعية*، جامعة الازهر – غزة.

الخطيب، عامر والعيلة، رياض (1998). تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين اثناء الخدمة في فلسطين، *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*، 1(2)، ديسمبر1998، غزة.

راشد، على (1995). واقع إعداد وتدريب المعلمين اناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال اراء المعلمين، *المؤتمر العلمي الثاني (إعداد المعلم التراكمات والتحديات)*، الاسكندرية، (15 – 18 يوليو).

زيتون، كمال (2004): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري "، *ورقة عمل إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (21- 22 يوليو)*، المجلد الاول، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

السر، خالد (2001). *تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في محافظات غزة*، [رسالة دكتوراة غير منشورة]، (البرنامج المشترك)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

سعفان، محمد احمد ومحمود، سعيد طه (2007): " علم النفس التربوي "، الطبعة الثانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

شويطر، عيسى محمد نزال (2009). *إعداد وتدريب المعلمين*، ط1، دار بن الجوزي: عمان، الاردن.

صبح، فتحي (2006). التدريب اثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، *المؤتمر العلمي الاول لكلية التربية (التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج)*، المجلد الثاني، جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

الطعاني، احمد حسين (2007). *التدريب مفهومه وفاعليته (بناء البرامج التدريبية)*، دار الشروق: عمان، الاردن.

عثمان، محمد (1992). تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي في اثناء الخدمة في السودان على ضوء خبرات مصر وانجلترا، [رسالة ماجستير غير منشورة]،كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عطوي، جودت عزت (2001). *الادارة التعليمية والاشراف التربوي اصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع*، عمان، الاردن.

الفتلاوي، سهيلة (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشرق للنشر، عمان، الاردن.

اللقاني، احمد حسين والجمل، علي احمد (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

اللقاني، احمد حسين ورضوان، برنس احمد (1979). *تدريس المواد الاجتماعية*، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

ماهر، احمد (1996). *ادارة الموارد البشرية في الاسكندرية*، ط3، مركز التنمية الادارية، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.

متولي، علاء الدين (2004). تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان، *المؤتمر العلمي السادس عشر (21- 22 يوليو)*، "تكوين المعلم "، المجلد الاول، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

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

النهار، تيسير (2001). *دراسة تقويمية لفاعلية البرامج التدريبية في المواد الأساسية (اللغة العربية والعلوم واللغة الانجليزية)*، مركز البحوث التربوية والتطوير، وزارة التربية والتعليم، البحرين.

Bell, H, and peightely j. (1996) .Teacher Centers and In-services Education Bloomington. In: Phi Delta Keep Educational Foundation, P.16.

Bram Blett.P. Cope (2000). An Analysis of new Teacher program in Northem Arizona university DAL. A611-3p.824.

Okorofor, I. D (1998). In service training program in mathematics education of Ikwana Umuabia elementary school DAL, , 48/9، P2316-A.

ملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

زملائي وزميلاتي معلمي مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " **تقييم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظة أبين من وجهة نظرهم** " وهي مكونة من (**68**) فقرة موزعة على (**7**) مجالات وهي: (**اهداف البرنامج التدريبي – تخطيط البرامج التدريبية – محتوى البرامج التدريبية – بيئة التدريب – أساليب وأنشطة التدريب – المدربون – التقويم**). ارجو مساعدتكم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة، ونؤكد لكم أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، راجيًا ما يلي:

1. **الاجابة على جميع فقرات الاستبانة.**
2. **اعطاء حكم واحد فقط لكل فقرة من فقرات الاستبانة.**

شاكرًا حسن تعاونكم

الباحث:

د/ عبدالله عمر السقاف

القسم الاول: معلومات عامة

يرجى التكرم بالأجابة على الفقرات التالية:

1- الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

2- المؤهل العلمي: أقل من جامعي ☐ **دبلوم** ☐ **بكالوريوس** ☐ **ماجستير** ☐

3- سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات ☐ **من 5 إلى 10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات**

القسم الثاني: مجالات الاستبانة

م	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	أولًا: اهداف البرنامج التدريبي					
1.	إجرائية وقابلة للتطبيق.					
2.	محددة وقابلة للقياس.					
3.	مناسبة للموضوعات التي تناولها البرنامج.					
4.	تلبي الحاجات المهنية للمتدربين.					
5.	ملائمة للفئة المستهدفة من المتدربين.					
6.	شاملة للمجالات المعرفية والمهارية والوجدًانية.					
7.	تساعد على معرفة الجديد في مجال التربية والتعليم.					
8.	تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب.					
9.	تحقق مفهومي المرونة والابداع لدى المعلمين.					
10.	ترتبط بالمخرجات المنشودة في المتدرب.					
	ثانيًا: تخطيط الرامج التدريبية					
11.	يعتمد تخطيط البرامج على أسس تربوية واضحة ومحددة.					
12.	يشارك في التخطيط خبراء متخصصون في التخطيط.					
13.	يتم تحديد الاولويات من خلال ورش وأوراق عمل ونشاطات أخرى.					
14.	يتم الالتزام بالتخطيط عند تنفيذ البرنامج.					
15.	تراعي خبرات المعلم السابقة في عملية التخطيط.					
16.	التخطيط للتدريب تكاملي ومستمر.					
17.	يشرك المعلمين في عملية التخطيط.					
18.	مشاركة المتدرب في اختيار وقت التدريب.					
19.	ارتباط تخطيط البرامج التدريبية بالجودة التربوية.					

م	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	أولًا: اهداف البرنامج التدريبي					
20.	يتم رصد الاحتياجات التدريبية والأخذ بها عند التخطيط.					
	ثالثًا: محتوى الرامج التدريبية					
21.	مواكبًا للتطورات المعاصرة في التربية.					
22.	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات.					
23.	يحقق المحتوى أهداف البرنامج التدريبي.					
24.	يجمع المحتوى بين الجانبين النظري والتطبيقي.					
25.	يتميز المحتوى التدريبي بالتجديد والحداثة.					
26.	محتوى التدريب مرتبط بمهارات التدريس.					
27.	يراعي المحتوى الخبرات السابقة للمتدربين.					
28.	تساعد المواد التدريبية على رفع مستوى المتدربين.					
29.	تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب.					
30.	المواد التدريبية ملائمة للإمكانات البشرية المتوفرة.					
31.	المواد التدريبية ملائمة للإمكانات المادية المتوافرة.					
	رابعًا: بيئة التدريب					
32.	سهولة الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية.					
33.	تتوافر التهوية الجيدة والاضاءة في قاعة التدريب.					
34.	تتوافر المعدات والاثاث اللازمة في قاعة التدريب.					
35.	يساعد حجم القاعة في تنفيذ العمل في مجموعات.					
36.	تتوافر القرطاسية والمواد التدريبية اللازمة.					
37.	تتوافر الطاقة الكهربائية البديلة في حالة الانقطاع للكهرباء.					
38.	تتوافر الخدمات والمرافق الصحية.					
39.	كفاية مدة التدريب.					
40.	ملائمة وقت التدريب.					
	خامسًا: أساليب وأنشطة التدريب					
41.	تعمل على تحقيق الأهداف.					
42.	منسجمة مع طبيعة المحتوى.					
43.	تنمي أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدربين.					
44.	تساعد المتدربين على اكتساب المفاهيم والمعارف.					

م	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	أولًا: اهداف البرنامج التدريبي					
45.	تساعد المتدربين على اكتساب المهارات والاتجاهات.					
46.	تثير تفكير المتدربين واهتماماتهم.					
47.	تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدربين.					
48.	يتم التنويع في أساليب التدريب.					
	سادسًا: المدربون					
49.	يبدي المدرب سعة صدر وتقبلًا اثناء التدريب.					
50.	يراعي الوقت ويديره بشكل فاعل.					
51.	يوظف أساليب تدريبية متنوعة.					
52.	يمتلك المدرب مهارات ادارة النقاش وطرح الأسئلة.					
53.	يزود المتدربين بالتغذية الراجعة.					
54.	ينوع في توزيع فرص المشاركة بين المتدربين.					
55.	يحترم المتدربين ويقدر امكانياتهم.					
56.	يسعى لتحقيق اهداف البرنامج التدريبي.					
57.	يمتلك مهارات توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة.					
58.	يجيب المدرب عن جميع التساؤلات المطروحة.					
	سابعًا: التقويم					
59.	يوظف التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج التدريبي.					
60.	يشارك خبراء تربويون في تقويم المتدربين.					
61.	يشارك المتدربون في تقويم التدريب.					
62.	يقيس التقويم مدى تحقق الاهداف بشكل جيد.					
63.	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي.					
64.	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.					
65.	يوظف التقويم أساليب متنوعة كالاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والمقالية.					
66.	تتناسب الأساليب التقويمية مع اهداف البرنامج التدريبي.					
67.	يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب.					
68.	يتم اعتماد نتائج التقويم كأحد ادوات التقويم السنوي للمعلم.					