الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢، ١ تمهيد

يتكون هذا الفصل من قسمين الإطار النظري الذي ستبنى عليه الدراسة الحالية، فيعمل على تغطية كافة الجوانب النظرية ذات الصلة بهذه الدراسة المتمثلة في التدريب التربوي، ومفهوم الجودة، ومعايير مواصفة الآيزو، ومفهوم دافعية العمل، والاحتفاظ بالموظفين في حين يتعرض القسم الثاني من هذا الفصل إلى الدراسات السابقة، لا سيما تلك التي تطرقت لبحث التدريب وجودته، ومواصفات الآيزو، وعلاقة الجودة بالدافعية نحو العمل، والاحتفاظ بالموظفين، وهذا القسم يهدف في الأساس إلى تبيين الفجوة المعرفية جراء عدم تطرق الدراسات لهذا الموضوع، ويبرر الحاجة لإجراء هذه الدراسة إلى جانب الاستفادة من النتائج التي تمخضت عنها تلك الدراسات السابقة المتقاربة في مجال التدريب، والجودة بما يخدم الدراسة الحالية.

الإطار النظري

تستعرض الباحثة الإطار النظري في أربع محاور، وهي (التدريب التربوي، وجودة التدريب ومعايير الجودة في التدريب، والتدريب وفق إدارة الجودة والآيزو (ISO 9000)، ودافعية العمل والرضا الوظيفي وتطوير الأداء والاحتفاظ بالموظفين.

٢، ٢ المحور الأول: التدريب التربوي

يعد العنصر البشري والاهتمام به عاملاً مهماً ومباشراً في تحقيق النجاح والتميز للمنظمات فلا بد أن يكون الإعداد له وكيفية تطويره وتدريبه أمراً ضرورياً، وهو ما ينتج بفضل التدريب والعمليات التدريبية التي يخوضها الأفراد في المؤسسات، وبما أن إدارة الجودة واحدة في التوجهات الحديثة، والعصرية في المنظمات فضلاً عن

نتائجها الإيجابية التي تحققت على مختلف الأصعدة، ناهيك عن الضعف الحاصل في مستوى الأداء للعاملين في مختلف المستويات بالأجهزة الإدارية، والتربوية؛ فلا بد من توظيف كل ما هو جديد وحديث، وذي نتائج جيدة في عمليات الإعداد، والتدريب في المؤسسات التربوية ذات العلاقة بالعمليات التدريبية، ومن كل ما تقدم تدعو الحاجة إلى تطبيق مفهوم الجودة ومعاييرها في عمليات التدريب والإعداد والتطوير التربوي للعاملين في المؤسسات التربوية، بصفة لجوء المؤسسات إلى التدريب لتحقيق كفاءة أداء العاملين، ورفعها، وتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة، وتحقيق الأهداف العامة لها.

إن نجاح المؤسسات التربوية، وتحقيق أهدافها مقرونٌ بأداء العاملين بها، وهذا يأتي بالإعداد، والتدريب الذي يعد الركن الأساسي، والمهم للمنظمات من أجل تطوير الأداء للأفراد، والعاملين بصورة عامة.

٢، ٢، ١ مفهوم التدريب

يعد التدريب في عصرنا اليوم صفة من صفات المنظمات الحديثة التي تحرص على مواكبة كل تغيير في المجالات المختلفة التكنولوجية، والإدارية، فمن دون أفراد، وقوى بشرية مطورة، وقادرة على استيعاب التغيير لن تستطيع المنظمة أن تحقق أهدافها، وقبل التطرق إلى التدريب وأهدافه، وأهميته لا بد من عرض تعريفات بعض الباحثين، والمتخصصين لمفهوم التدريب، كما يأتي:

التدريب في اللغة هو: "دَرَبَ: الدَربُ، والمدَّرَبُ: المجَرَّبُ، والتَدريبُ: أصله من الدُربَةِ: التَجرِبَةُ" (ابن منظور، ١٩٨١، ص١٣٥٠).

التدريب هو تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات، والخبرات، والمهارات، وطرق الأداء، والسلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية، وكفاءة" (أبو عطوان، ٢٠٠٨،ص٢٥)، ويعرفه (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ص٨٤) بأنه: "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد تهدف إلى أحداث تغييرات

محددة سلوكية، وفنية ،وذهنية لتلبية احتياجات محددة حالياً أو مستقبلاً يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه، والمؤسسة التي يعمل لها، والمجتمع الذي ينتمي إليه" وعرّفه كل من قطامي ،والروسان (٢٠٠٥: ص١٩) بأنه: عملية منظمة مستمرة تمارس في جميع المستويات الإدارية، والفنية، وفي جميع المتغيرات، وعلى اختلاف النشاطات، واكتساب المهارات، والمعارف، وتعديل الأداءات، وتنمية القدرات، وهي عملية إنسانية؛ لأن محورها هو الأنسان. أما الخطيب فقد عرف التدريب على أنه: عملية تعليم المعرفة، وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل، وذلك لأحداث تغييرات في سلوك الأفراد، وعاداتهم، ومعرفتهم، ومهاراتهم، وقدراتهم اللازمة في أداء عملهم؛ من أجل الوصول إلى أهدافهم، وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء (الخطيب والعنزي، ٢٠٠٨، ص٣٦). فيما ذهب اللحيدان إلى أن التدريب "عملية منظمة مستمرة تهدف إلى إكساب المعارف، والمهارات اللازمة لرفع كفايتهم المهنية، وتحسين مستوى أدائهم" (اللحيدان، ٢٠١٧، ص٣٧٣).

نلاحظ مما ذُكر أعلاه أن هناك مؤشرات اتفاق بين اطروحات الباحثين، ومن أبرزها أن وظيفة التدريب مستمرة لا تتوقف، أو تنتهي في مرحلة معينة، بل ترتبط ببقاء المنظمة ذاتها، وأنها إحدى وظائف الإدارة التي لا يمكن الاستغناء عنها، في أية منظمة تبغي الحصول على الميزة التنافسية، فهي مخطط لها تخطيطاً مقصوداً، وتضمن مجموعة من البرامج تقترن بأهداف معينة تشمل الفرد، والمنظمة، والمجموعة.

يتضح مما سبق أن التدريب هو تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الموظف بالمعلومات، والمعارف التي تكسبه المهارة في أداء العمل، أو تنميته، وتطوير ما لديه من مهارات، ومعارف، وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو يعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب، وعرف التدريب أيضاً بأنه عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية؛ وذلك لاكتساب المعارف، والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات الصالحة للعمل، وللإدارة،

والأنماط السلوكية، والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفاءته في الشروط المطلوبة لإتقان العمل، وظهور فاعليته مع السرعة، والاقتصاد في التكلفة، كذلك في الجهود المبذولة، والوقت المستغرق.

وعليه ترى الباحثة أن التدريب: "عبارة عن جهود إدارية، وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري، ومعرفي، وسلوكي في خصائص الفرد الحالية، والمستقبلية لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله، أو أن يطور أدائه العملي، والسلوكي بوجه أفضل".

٢، ٢، ٢ أهمية التدريب التربوي للمنظمة التربوية

تبدو أهمية التدريب في كونه يؤدي إلى تحسين الأداء، وتأهيل العاملين على مستوياتهم المختلفة لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل، وهو أيضاً مهم للموظفين الذين يلتحقون بأعمالهم للمرة الأولى التي لم يسبق لهم التدريب عليها، ما يعني أنهم بهم حاجة ماسة إلى التدريب على هذه الأعمال حتى يقوموا بواجباتهم الوظيفية على الوجه الأكمل، وإذا ما توافرت لدى المتدرب القناعة بحاجته إلى التدريب، فإن ذلك سيؤدي إلى تقبل التدريب والاستفادة منه بأكبر قدر ممكن، فبرامج الإعداد قبل الخدمة لا تتعدى أن تكون مدخلات للممارسة المهنة، وليست إعداداً نهائياً لها، وإن التغييرات، والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله، وإداراته، ووسائله، وأساليب التغير، والتطور؛ لتكون منسجمة، ومتفاعلة وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرسومة، وأن حدوث التغيرات المستمرة في تكنولوجيا العمل أو أساليبه أو في السلوك الذي تتطلبه جودة الأداء يستدعى توفر مهارات جديدة غير متوفرة لدى العاملين؛ فالتدريب يعمل على إيجاد علاقة قوية، وإيجابية بين المؤسسة، والأفراد العاملين فيها، وزيادة قدرة المدير على التفكير الإبداعي لما يمكنه من التكيف مع متطلبات عمله الجديد، ورفع مستوى أداء الفرد، وتنمية معارفه، ومهاراته، واتجاهاته في ميدان عمله، وتخطيط القوى العاملة، وتنمية القوى البشرية بما يسهل تحقيق أهداف التنمية الشاملة عموماً، والتنمية الإدارية خصوصاً، وتحسين ربحية المنظمة،

وتحسين معنوية العاملين، وتخفيض الحوادث، وإصابات العمل، وتحسين نوعية الإنتاج، وزيادة كميته، وتحقيق الجودة الشاملة.

التدريب من أجل الجودة الشاملة هو مفتاح النجاح لتحقيقها، ولأهمية معطيات هذا التدريب الهادف نلاحظ أن من أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وعناصرها هو التحسين، والتطوير المستمر الذي لا يأتي إلا نتيجة للتدريب الحقيقي، والفعال وفقاً للاحتياجات المطلوبة للمنظمة؛ فهو يلبي ويساعد الأفراد على اتخاذ القرارات الأفضل، ويساعد العاملين على التغلب على حالات القلق، والتوتر، والصراع في المنظمة، ويفتح المجال أمام الفرد للترقية، والتقدم الوظيفي، ويعمق الإحساس بالرضا الوظيفي، والإنجاز، وتنمية مناخ مناسب للنمو، والاتصالات بين العاملين في المنظمة، ويسهم تدريب الموارد البشرية، والأيدي العاملة في المنظمات إلى تقليل النفقات، والكلفة، سواء ما يتعلق منها بصيانة الآلات أم بالمعدات، وإصلاحها بصورة عامة؛ إذ إن عطل الآلة قد يكون سبباً في طريقة تشغيلها إلى جانب المقدرة الفنية للآلة؛ إذ قد تتعطل لعدم معرفة العامل، وعدم إلمامه بالطريقة السليمة للتشغيل (زويلف، ٢٠٠٣، ص١٣٥).

وتأتي أهمية التدريب في جوانب ثلاث هي:

١- **الأهمية بالنسبة إلى المنظمة:** وذلك بزيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي، والمساعدة في ربط أهداف العاملين بأهداف المنظمة، والمساعدة في إيجاد اتجاهات إيجابية داخلية، وخارجية نحو المنظمة، والمساعدة في انفتاح المنظمة على المجتمع الخارجي، وتوضح السياسات العامة، وتطوير أساليب القيادة، وترشيد القرارات الإدارية، وتحديد المعلومات، وزيادة فاعلية الاتصالات، والاستشارات الداخلية.

٢- الأهمية بالنسبة إلى العاملين: التدريب يساعد الأفراد في تحسين فهمهم للمنظمة، واستيعابهم لدورهم فيها، ويساعد الأفراد في تحسين قراراتهم، وحل مشكلاتهم في العمل، ويطور دافعية الأداء، ويساعد على تطوير مهارات الاتصالات بين الأفراد.

٣- الأهمية بالنسبة إلى تطوير العلاقات الإنسانية: تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين، وتطوير إمكانية الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة، وتوثيق العلاقة بين الإدارة، والأفراد العاملين، ويسهم في تنمية عملية التوجه الذاتي لخدمة المنظمة وتطويرها (السعدية، ٢٠١٠، ص٢٠٣)، ويمكن حصر فوائد التدريب في جانبين هما:

فوائد التدريب للمنظمة: يحسن التدريب ربحية المنظمة، ويحقق المعارف، والمهارات الخاصة بالعمل في كل مستويات المنظمة ليرفع من معنوية العاملين، ويساعدهم في التعرف على الأهداف التنظيمية، وكيفية تحسين نوعية الإنتاج، وزيادة كميته وذلك بتحليل التكاليف، وتقليلها في المجالات الفنية، والإدارية، وتنمية المناخ المناسب للنمو والاتصالات بين العاملين في المنظمة.

فوائد التدريب للأفراد: يساعد التدريب الأفراد على اتخاذ القرارات الأحسن، وتحسين قدرتهم على حل المشكلات، والتغلب على حالات القلق، والتوتر، والاغتراب، والصراع، ويزود الأفراد بمعلومات جيدة عن كيفية تحسين مهاراتهم القيادية، والاتصالات، والاتجاهات، ويفتح المجال نحو الترقية، والتقدم، ويقلل من أخطاء العاملين، ومن حوادث العمل، ويساعد العاملين في تكوين مهارات جيدة في مجالات العمل، والحديث، والاستماع؛ ما ينعكس ايجاباً بالرضاء الوظيفي، والإنجاز الذي بدوره يقلل من دوران

العمل نتيجة لازدياد الاستمرار والثبات في حياة العاملين، ومن أجل تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة يمكن استعمال الخطوات الآتية:

- تحليل المنظمة (المنشأة): وذلك لتحديد أين سيتم التركيز على التدريب بها؟

- تحليل العمليات: من أجل دراسة ماذا يجب أن يتعلم الفرد حتى يصبح باستطاعته تأدية عمله بكفاءة.

- تحليل الفرد: وذلك من أجل تحديد من يحتاج إلى التدريب، وما المهارات، والمعارف أو الاتجاهات التي يحتاج إليها الفرد أو يحتاج لتحسينها.

انطلاقاً من تلك المفاهيم الأساسية للتدريب تبدو أهمية التدريب للموظف الجديد، والموظف القديم على السواء؛ فالموظف الجديد الذي يلتحق حديثاً بالمؤسسة قد لا تتوفر لديه بعض المهارات والخبرات الضرورية لأداء واجبات الوظيفة بالكفاءة المطلوبة (عمر، ٢٠١٣، ص١٥٤).

ومن هنا تبدو أهمية التدريب في إكساب الموظف الجديد المهارات التي تجعله قادراً على أداء الواجبات المتوقعة منه بطريقة مرضية، وصحيحة، وحتى الموظف ذو الخبرة السابقة الذي يلتحق حديثاً بالمنظمة لشغل وظيفة معينة قد لا تتوفر لديه كافة القدرات الضرورية للأداء الجيد، وهنا يفيد التدريب في استكماله للقدرات المطلوبة، فضلاً عن توجيهه، وتكييفه للظروف، والأوضاع القائمة بالمنظمة، ومن هنا يكون التدريب مسانداً ومدعماً لقدرات الموظف الجديد بما يكفل له التوافق مع متطلبات العمل، ومن ثم أداء العمل بطريقة جيدة.

ولا تقتصر أهمية التدريب وفوائده على العاملين الجدد الملتحقين حديثاً بالمنظمة، وإنما تشمل أهميته، وفائدته أيضاً العاملين القدامى، وذلك بما يكفل تطوير معلوماتهم، وتنمية قدراتهم على أداء أعمالهم؛ وذلك لأن هناك تطوراً مستمراً في العلوم والمعارف، الأمر الذي يستلزم إحداث تطوير مستمر في نظم، وأساليب العمل، وهذا

الأمر يقتضي تسليح العاملين، وتزويدهم بالمهارات والمعارف الجديدة؛ لمساعدتهم لأداء العمل بكفاءة، وفاعلية بفضل التدريب.

ومن جانب آخر فإن التدريب يكون مطلوباً بغرض إعداد العاملين لتولي تلك الوظائف ذات المستوى الأعلى من الصعوبة والمسؤولية التي تتطلب مستويات أعلى من المهارات والقدرات؛ وذلك من المسار الوظيفي أو المهني، ومن هنا تبدو أهمية التدريب في تنمية، وتطوير قدرات العاملين لتولي الوظائف أو المناصب ذات المستويات الأعلى التي سيتم ترقيتهم إليها في القريب العاجل.

كذلك لا تقتصر أهمية التدريب على تطوير قدرات العاملين من تلك المعلومات والفنون، والمهارات المرتبطة بأداء العمل فقط، وإنما تمتد تلك الأهمية لتشمل تحسين، وتطوير سلوكيات العاملين في العمل، وتعاملهم مع المؤسسة، ومع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين وجمهور المؤسسة، بمعنى أن التدريب هنا يفيد في ترشيد الأنماط، والعادات السلوكية، وتطوير القيم، والاتجاهات النفيسة للعاملين، وتكفل لهم المحافظة على توازنهم النفسي. ومن هنا نلاحظ أن فوائد التدريب وأهميته تمتد لكي تشمل المؤسسة، والموظف أو العامل المتدرب، ومجموعة العمل.

٢، ٢، ٣ أهداف التدريب التربوي للمؤسسة التربوية

تعدّ أهداف التدريب بمثابة الغايات التي يسعى التدريب إلى تحقيقها، وهي نتائج يجري تصميمها وإقرارها قبل البدء في عملية التدريب، فإذا تمكنت المؤسسة من تحديد الهدف من التدريب فإنها تحقق خطوة مهمة نحو فهم الأساليب، والوسائل المستعملة التي من طريقها يتم التوصل إلى هذه الأهداف.

ولقد أشار العديد من الباحثين إلى أن أهمية أهداف التدريب تكمن في الحاجة الملحة للتواصل مع التطورات العلمية، والتقنية الحديثة، والتغيير المستمر في رغبات المستفيدين، وحاجاتهم ما يُلجئ إلى ظهور قوانين وتشريعات جديدة ومتغيرة؛ لتحقيق التواصل مع التقنيات التعليمية، والتدريبية الجديدة.

العوامل السابقة تدعونا إلى الاهتمام بالتدريب؛ لتحقيق أهدافه في تنمية مهارات المتدربين، وتغيير اتجاهاتهم، وفكرهم. وبهذا يعد التدريب هدفاً بحد ذاته عندما يكون موجهاً لتطوير القدرات الفردية، وتنميتها، ويمكن عدة وسائل عندما يكون مطلباً، أو شرطاً من شروط ترقية الموظف، أو مكافأته (الرفاعي، ٢٠٠٠، ص١٥).

تبزر أهداف التدريب في تنمية الموارد البشرية باختلاف تخصصاتها على نحو يسهم في تعزيز فاعلية القوى العاملة على تحقيق الأهداف، وإحداث التغيير المطلوب في بيئة العمل بهدف تحسين الأداء، وتبادل المعلومات، والخبرات بين المشاركين في البرامج التدريبية، وإيجاد فرص عمل جديدة في التدريب في التخصصات المستحدثة في المنظمة (العاني،٢٠٠٢،ص١٧)، ويمكن تقسيم أهداف التدريب التربوي إلى أهداف عامة للتدريب تشمل:

أ- **الأهداف المعرفية:** أهداف تعليمية يمكن قياسها بواسطة الاختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق بحجم المعلومات، والحقائق، والمعارف التي يكتسبها المتدربون، ومن هذه الأهداف المعرفية: إغناء الثقافة العامة للمتدربين، وتجديد معارفهم، وتعميقها بتزويدهم بالمعارف المتعلقة بمبادئ التعليم، والتعلم، وتحديد الأهداف التعليمية، وتخطيط الخبرات التي تساعد المتعلمين على بلوغ النتائج المطلوبة، وتزويدهم بالأساسيات من المعلومات، والتعليم، والأساليب، وطرائق التدريس، والتفكير المتطور التي تستعمل في مجال المنهاج، وإكسابهم القدرة على تنفيذها في مجال العملية التربوية، وتمكينهم من المعارف المتعلقة بالتقويم التربوي (الأحمد، ٢٠٠٥، ص١٩٨).

ب- **الأهداف المهارية:** تتعلق بأداء المتدرب للعمل من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال، والمهام التربوية كتنمية قدرة المتدربين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتاجات سلوكية، وتقويم النتاجات التعليمية الصغيرة، والقدرة على تخطيط النشاطات التعليمية الصغيرة. وكذلك لا بد من إكسابهم مهارات التواصل، والاتصال على اختلاف أنواعها؛ ليساعدهم على الاستقرار الوظيفي، ومن الجوانب المهارية الأخرى توظيف التكنولوجيا التربوية، وصنع الوسائل التعليمية، والقدرة على تنظيم الأنشطة المنهجية، وتدريبهم عملياً لإكسابهم خبرات، ومهارات جديدة، وتنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المشكلات، والمعوقات التي يواجهونها وإيجاد الحلول لها، وتدريبهم على ممارسة البحوث الإجرائية لمعالجة بعض المشكلات الدراسية. (سلامة، ٢٠٠٩، ص٤٧).

ج- **الأهداف المهنية:** تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب، ومنها مساعدة المتدربين على الرقي الوظيفي بتطوير قدراتهم، وكفاياتهم، ومساعدتهم على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة.

د- **الأهداف الإنتاجية:** تقاس بالمخرجات النهائية للنظام التدريبي؛ مثل: نتائج المتعلمين ومستوياتهم التحصيلية، والمهارية، ومواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها التدريب.

هـ- **الأهداف الوجدانية:** إن الأهداف المعرفية والمهارية والمهنية والإنتاجية لا بد أن توضع في خدمة تحقيق فلسفة التربية، ودورها في التنمية الاقتصادية الاجتماعية، وتحقيق شرف المهنة التي يمارسها المعلم، وقدسيتها، وأخلاقياتها، وتلبية الحاجة إلى تحديد المعرفة، والمهارة واستمرار النمو المهني، وتنمية الاتجاه الايجابي نحو مهنة التعليم، والارتقاء بالقيم، والتفكير الموضوعي السليم لدى المتدربين، فضلاً عن

الاهتمام بتعزيز العلاقات الإنسانية، والديمقراطية على مختلف المستويات. (الأحمد، ٢٠٠٥، ص٢٠١).

٢، ٢، ٤ دوافع التدريب

من أبرز دوافع التدريب تحقيق زيادة الإنتاج بأسرع وقت، وأقل جهد، كذلك يستعمل لرفع معنويات العاملين بإشعارهم بجدية المؤسسة في تقديم العون لهم، ورغبتها في تطويرهم، وتمكين علاقتهم مع مهنتهم؛ ما يؤدي إلى زيادة إخلاصهم وتفانيهم في أداء عملهم. ويؤدي التدريب دوراً في تقليل النفقات؛ وذلك بإيجاد مردود أكثر من الكلفة؛ نتيجة إكساب المتدربين المعرفة الجيدة بأسلوب العمل، وطريقة الأداء؛ ما يرفع كفاءة العاملين، والاقتصاد في الوقت، ويسهم التدريب في التقليل من الإشراف نتيجة تعريف العاملين بأعمالهم، وطرق أدائها، وبذلك ينمي لديهم المعرفة الواعية، والقدرة على النقد الذاتي بوجه لا يحتاج معه المشرفين إلى مزيد من الإشراف، والرقابة في أدائه لعمله.

توفر الرقابة الذاتية الجهد، والمال، والقوة الاحتياطية في المنظمة، وتقلل من حوادث العمل بفضل العمالة المدربة بأحسن الطرق في التشغيل والإنتاج وإدارتهم للأزمات، ومواجهة التحديات التي تعد التكنولوجيا، والعولمة أحد أبرز جوانبها، والتي يمكن بواسطة التدريب مواجهتها بترسيخ الفهم لدى العاملين لمعطيات التكنولوجيا، وتوظيفها في الحياة، وقد يكون هذا الاستعمال غير رشيد، وغير متلائم مع حاجات المجتمع، وحاجات البيئة إذا لم ينظر إليها من جهة الاعتبارات الإنسانية، والاجتماعية، والبيئية، وبذلك يعمل التدريب على تسخير التكنولوجيا، والنظر إليها على أنها سلاح ذو حدين، إذا لم يحسن الإنسان استيعابها، وتوظيفها، والسيطرة عليها (درة،٢٠٠٣، ص٣٤).

٢، ٢، ٥ معايير وأسس إعداد البرامج التدريبية

هناك مجموعة من الأسس التي يبنى عليها التدريب أشار إليها سليمان (٢٠٠٠، ص٨٦) منها مقدار التدريب، فمع أهمية التدريب في إنجاح جهود إدارة الجودة الشاملة، إلا أن بعض المنظمات تبخل، وتقتصد في موارد التدريب، ولا تخصص أدنى حد ممكن سواء من جهة المال، أم من جهة الوقت اللازم، وتخصص أقل وقت لاكتساب الخبرات من التدريب اعتقاداً منها أنها بذلك تعمل على تخفيض التكاليف. إن سرعة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعتمد على كمية التدريب المقدمة وتوقيتها، وتتعلق كمية التدريب بالوقت اللازم للعملية، والمال المستثمر من المنظمة على التدريب، ولقد أفادت تجربة المنظمات التي قطعت شوطاً طويلاً في تحقيق الجودة الشاملة بأن التدريب على المفاهيم، والأسس الأولية يكون لجميع العاملين في المنظمة. إن التدريب داخل المنظمة، أو خارجها يعد أحد المعايير التي من طريقها يمكن إحداث توازن بين التدريب في المراكز المتخصصة، والتدريب داخل المنظمة، ومعظم المنظمات بدأت في مراكز التدريب المتخصصة ثم انتقلت تدريجياً إلى التدريب الداخلي، وقد اعتمدت المنظمات الناجحة في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على استشاري واحد، أو أكثر في مجال التدريب من أجل التحسين، وغالبية هذه المنظمات يستمر اعتمادها على استشاري طوال مدة مراحل التطبيق، وغالباً ما يكون استشاري التدريب هو نفسه الاستشاري الخاص بتطبيق الجودة الشاملة، وكثير من المنظمات استعملت طريقة التدريب من الأعلى فالأسفل وفقا لتسلسل الأوامر.

ومن الأسس المهمة توجيه التدريب في تحديد ماهية المتدربين وما نوعية احتياجاتهم، وبصفة عامة فإن كل فرد يحتاج إلى كمية معينة من التدريب على إدراك وفهم معنى الجودة الشاملة، إن إهمال بعض المجموعات، أو تركزها من دون تدريب يكون عائقاً أمام الجودة، غير أن الحصول على التوازن المثالي بين الكمية، ونوعية التدريب، وأعداد المتدربين ونوعيتهم يعد أمراً في غاية الصعوبة، ولكنه ليس مستحيلاً، ويعد التوقيت، وتسلسل

التدريب أساساً مهماً من أسس إعداد التدريب، فبدء عملية التدريب في الوقت المناسب أمر مهم؛ لأن تقديمه، أو تأخيره غير مناسبين، ويجعله أمراً لا يضيف قيمة حقيقية إلى عملية الجودة الشاملة. وتسلسل عملية التدريب من حيث الموضوعات كالفهم، والإدراك، والأساليب والمهارات، وتسلسل عملية التدريب من حيث المستويات الوظيفية.

وهناك منظمة من المنظمات الناجحة طبقت ما يسمى بالتدريب العائلي، وفيه يتم تقسيم العاملين في المنظمة إلى مجموعات سميت بالعائلات، بحيث تقوم العائلات بتدريب بعضها بعضاً؛ فتقوم المستويات الأعلى بتدريب المستويات الأقل، ومن الأساليب الواسعة الانتشار والتي تضمن نجاح التدريب هو تقديم التدريب قبل تطبيقه مباشرة، بحيث تكون المعلومات طازجة في إذهان الأفراد، وأيضاً التدريبات الخاصة بمهارات الفريق لا يجب أن تقدم إلا بعد تكوين الفريق، أما عن معايير التدريب فتتمثل في تحديد أهداف عملية التدريب؛ إذ يجب على معدي البرامج التدريبية تحديد أهداف واضحة ومتجددة؛ لأن تحديد الأهداف يعد دليلاً لمحتوى البرامج التدريبية، وطرق التدريب وأساليبه، وتقويمها، ومن ثم تأتي عملية التحقق من شمولية التدريب، ليشمل كل العاملين في المؤسسة التعليمية، فضلاً عن شمولية الموضوعات والأنشطة، وإنه من المهم استمرارية عملية التدريب للمعلمين طوال مدة عملهم في مهنة التدريس لمواكبة التطور في جميع نواحي الحياة، ومن المهم أن يبنى التدريب على احتياجات المعلمين وفق متطلباتهم الحياتية، والمهنية التي تواكب العصر، وذلك بوضع خطة تتسم بالمرونة؛ لمواجهة المستجدات في البيئة التربوية، مع مراعاة عدم إعاقة العمل، وذلك بسبب كثافة الدورات التي تعقد، وما يترتب عليها من خروج متكرر للمعلم من المدرسة؛ ما يؤثر سلباً في الطلبة، ويجب أيضاً تدعيم التدريب بالحوافز؛ إذ إن الإنسان الطبيعي يتطلع دائماً إلى الإثابة، والتقدير.

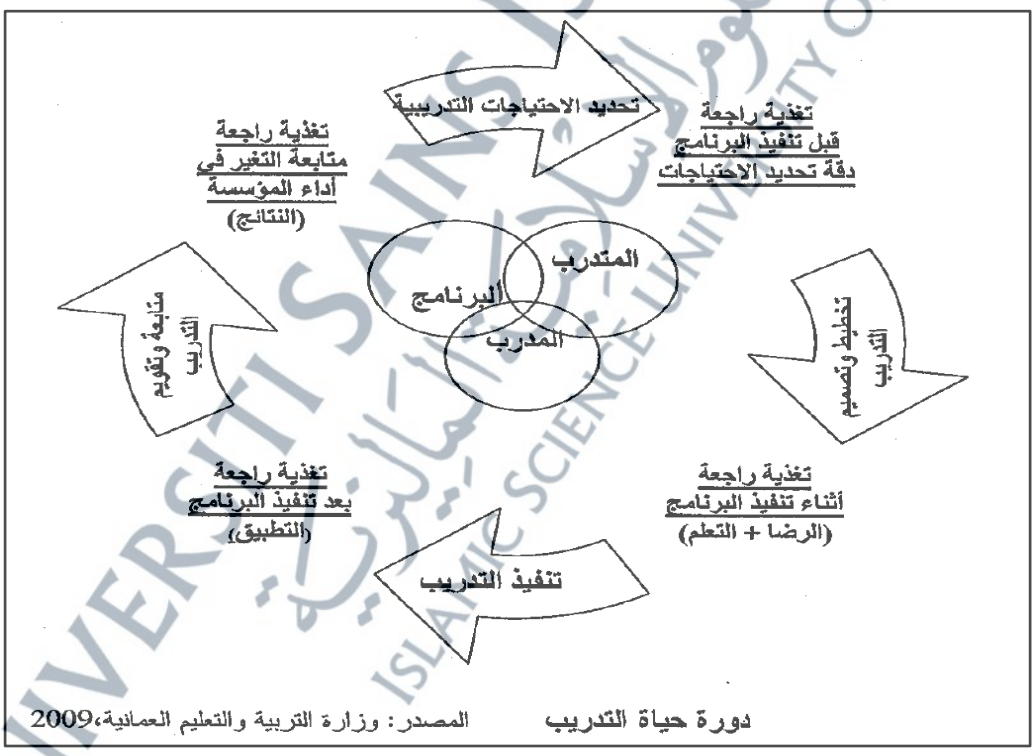
٢، ٢، ٦ أنواع التدريب

تختلف أنواع التدريب باختلاف المنظور الذي ننظر منه إلى التدريب، وقد صنّف غانم (٢٠٠٧، ص٩٣-١٣٣) التدريب حسب عدد المتدرب إلى نوعين (التدريب الفردي) يكون فيه التركيز على أفراد معينين، ويكون في الغالب فردياً، و(التدريب الجماعي) الذي يشارك فيه مجموعة من المتدربين، فيكونون إما في قاعة المحاضرة، أوفي قاعة التدريب، أو غيرها. ومن التقسيمات الأخرى التدريب حسب المكان الذي تتم فيه عملية التدريب؛ إذ يقسم هذا التدريب موقع العمل ذاته، فيتم بموجب هذا النوع من التدريب للعاملين في مكان العمل نفسه، وتحت إشراف المدرب مباشرة، وتزويد المتدرب بالتغذية الراجعة حتى يؤدي المهارة بدرجة من الإتقان، وهناك التدريب خارج مواقع العمل، ويسمى بالتدريب العملي؛ إذ إن الأعمال تحتاج إلى مهارة عالية؛ إذ تلجأ المنظمة إلى توفير بيئة مشابه لظروف العمل خارج المنظمة لاكتساب المهارات المطلوبة، أما عن النوع الثالث من أنواع التدريب فيعتمد على تاريخ التعيين في المنظمة، وبموجب هذا المعيار يمكن تحديد نوعين من التدريب وهما: (تدريب الجدد) الذين يلتحقون بالعمل في المنظمة لأول مرة، وتعريفهم بالعمل الجديد الذي أصبح مسنداً إليهم، وكيفية أدائه، وتعريفهم بكل ما يتعلق بلوائح وأنظمة العمل داخل المنظمة، و(تدريب القدامى) ويشمل كل أنواع التدريب التي يلتحق بها الفرد منذ تثبيته في الخدمة بالمؤسسة، وحتى انتهاء خدمته، ويهدف هذا النوع من التدريب إلى تزويد الفرد بالمعلومات، والمهارات التي يحتاجها لممارسة العمل، وإلى تنمية مهاراته، واتجاهاته، ومتابعة التطور التكنولوجي والتوسع المعرفي في كل ما هو جديد، وملائم في إنجاز عمله، وهنالك تدريب آخر يعتمد على نوع العاملين، وفئتهم، وتخصصاتهم، بموجب هذا المعيار يمكن التمييز بين (التدريب الإداري) ويختص في عملية إنجاز الأعمال الإدارية التي توكل إلى الفرد، والتي تكون في الغالب من قبيل التوجيه، أو الإشراف، أو الاتصال، أو اتخاذ القرارات وغيرها، و(التدريب الصناعي) بزيادة مهارة، وقدرة الفرد على العمل، وإكسابه

مهارات جديدة في عمله، والتدريب حسب المادة التدريبية، أو حسب المهارة المراد إكسابها للمتدرب، والتي تزيد من كفاءة العامل في عمله.

٢، ٢، ٧ مراحل التدريب

تعتمد إدارات التدريب في بناء البرامج التدريبية على دورة حياة متكاملة للعملية التدريبية وفقاً للاحتياجات التدريبية المحددة سواء كانت إدارية، أم مالية، أم تربوية بصورة صحيحة، ودقيقة للقيام بإعدادهم على القيام بمهام وظائفهم صوناً للجهد، وترشيداً للموارد، واستثماراً للوقت، فالتدريب القائم على دورة حياة متكاملة بدءاً من تحديد الاحتياج التدريبي، مروراً بتخطيط البرنامج التدريبي، وتصميمه وتنفيذه، وانتهاءً بتقويمه، ومتابعته يعد من أسس العمليات الإدارية للتدريب، ويعني بذلك تحديد الأبعاد الرئيسة للجهود التدريبية التي تشمل عدداً من العناصر المتكاملة مع بعضها بعضاً وفق الشكل الآتي:



الشكل ١، ٣ مراحل التدريب

من الشكل (١، ٣) يمكننا تحديد مراحل التدريب وشرحها:

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية

تعددت تعريفات تحديد الاحتياجات التدريبية من قبل الكثير من علماء الإدارة، فقد عرف الاحتياج بأنه قصور وافتقار ونقص، والحاجة تعني القصور عن الأداء المطلوب، والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص فيه (الحسني، ٢٠١٢، ص٢٦)، وعرفه الخطيب بأنه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون؛ فالاختلاف بين السلوك الحالي، والأداء المرغوب هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي لا بد من الوصول إليه (الخطيب،١٩٩٥، ص٦٦٢)، أما الصباغ فيرى بأنه يمثل جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما، والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة لهم بما يعمل على تحسين هذا الأداء (الصباغ، ١٩٩٥، ص١٤٧)، وعرفت أيضاً: بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لأداء وظيفته الحالية بكفاءة عالية، أو لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى (درويش وتكلا، ١٩٩٨: ص٤٤). وتستخلص الباحثة مما سبق من تعريفات: أن الاحتياج التدريبي يمثل نواحي الضعف أو النقص لدى العاملين سواء أكان ذلك في النواحي الفنية، أم المعرفية، أم المهارية أم اتجاهاتهم، وهي أيضاً عملية مستمرة غير منتهية للمنظمة؛ وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية، أو التكنولوجية، أو الإنسانية، أو عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة، وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً، وتدريباً ملائماً، ومستمرة لمواجهتها، ومن تحديد الاحتياجات يتحدد الوجه العام لأهداف التدريب التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها؛ فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

وبما أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج تدريبية متفقة مع الاحتياج التدريبي، وتتناسب مع قدرة إدارة التدريب على التخطيط، والتصميم، والتنفيذ لها؛ لذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية يعمل على تحديد

الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب، ومدة البرامج، والنتائج المتوقعة منهم، وأن تحديد الاحتياج التدريبي يساعد القائمين على إدارة المراكز التدريبية على وضع الأهداف بدقة، والذي يعكس بدوره على تصميم التدريب، والطرق والوسائل اللازمة لتنفيذه، وتقييمه، ومستويات المتدربين ومقدار حاجاتهم كماً، وكيفاً من المعلومات، والاتجاهات، والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير، ورفع الكفاءة المهنية، وكل ذلك يؤدي إلى خفض النفقات، والتقليل من الهدر ورفع معدل كفاءة الأداء، والحصول على مستوى أعلى من الإنتاجية في العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

وقد أشار كل من كالدويل ومارشال Marshall & Caldwell إلى أن مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية؛ يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية؛ وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها، ومضمونها، ثم أن تبني المتدربين أهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها، ومشاركتهم الفعالة فيها يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض من عقدها، ويصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، وأدق معرفة لطاقتهم المهنية، محددين لمهاراتهم عن كل عمل يقومون به (كالدويل ومارشال،١٩٩٩، ص١٧).

وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في أنها عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية بعدّها الأساس لكل عناصر العملية التدريبية عند التخطيط، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتنفيده، وتقييمه، فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً في تلك العمليات الفرعية، ويساعد في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب وذلك بالتحديد الدقيق للأفراد المطلوب تدريبيهم، والنتائج المتوقعة منهم؛ ما يقلل من إضاعة الجهد، والوقت، والمال (عباس، ٢٠٠٦، ص٧٧).

ويورد بورتيل، Portell ٢٠٠٤ على أن تحديد التخصصات المعينة في المؤسسات أو في سوق العمل لا يعني أنه قد تم تحقيق المستوى المطلوب في الأداء، ذلك أن هذه التخصصات تحتاج بين وقت وآخر إلى تطوير الحالة التخصصية لديها، ولا يتم ذلك إلا من اتباع برامج تدريبية مستمرة من أجل تعميق الحالة التخصصية، وإغنائها دائماً بما هو جديد، وإرساء إستراتيجية فاعلة تأخذ في الحسبان أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية المتمثلة (البيئة الخارجية) الأسواق التي تتعامل معها المؤسسة بإجراء دراسات إحصائية، وبحوث استقرائية لمعرفة التوجهات المستقبلية لتطور سوق العمل بالسلب، أو بالإيجاب، ثم (البيئة الداخلية) البناء الوظيفي، ومعدلات الأداء إضافة إلى التحولات في المراكز الوظيفية، والترقيات، والزيادة عن الحاجة، والتقاعد داخل المنظمة، يليها (نقاط القوة والضعف بالمنظمة) المتمثلة بدراسة السياسات، والإستراتيجيات، والإمكانات المادية، والبشرية، والتكنولوجية بما يتناسب مع أهدافها.

المرحلة الثانية: تخطيط التدريب وتصميمه

إن عملية التخطيط هي مرحلة الدراسة، والتفكر التي تسبق تنفيذ أي عمل من الأعمال بقصد تحديد الأهداف، واقتراح أفضل البدائل التي تحقق هذه الأهداف في مدة زمنية قادمة، وبتطبيق هذا المفهوم على التدريب، يمكن القول بأن كل الأنشطة التي تسبق تنفيذ البرامج التدريبية، تدخل في نطاق التخطيط للتدريب. وأشار عباس، (٢٠٠٦، ص٧٩) على أنه يتم في هذه المرحلة التحقق من أن البرنامج التدريبي حقق أهدافه، وتم تحديد المتدربين، ومستوياتهم المعرفية، والمهارات التي يجب أن يمتلكوها، إضافة إلى تحديد الاتجاهات المطلوبة نحو موضوع البرنامج التدريبي، وذلك لإعداد المحتوى التدريبي، وطرق التدريب وغيرها من العوامل التي يجب توفرها لضمان الاستفادة من التدريب، وبها يتم تحديد المتدربين، ومستوياتهم المعرفية المطلوبة بتحديد الأهداف بدقة متناهية، وتحدد النواتج المتوقعة من حضور المتدربين للبرنامج، وبمستويات متعددة حسب طبيعة البرنامج التدريبي

بغية تحقيق أهداف ترمي إلى زيادة المعارف، أو تغيير اتجاهات المتدربين، أو تزويدهم بمهارات معينة، وهذا بدوره يقود إلى إعداد المحتوى التعليمي، واختيار طرق البرنامج التدريبية، وتقويم البرنامج التي تستعمل محددات في مرحلة التقويم ، وتسجل خطة واضحة تحدد فيها قائمة بجميع الأنشطة، والخطوات التفصيلية التي يجب القيام بها لتدريب الموظفين على أداء العمل المطلوب وفق الأهداف التعليمية، ويتم بعدها إجراء تقويم شامل للبرنامج بإجراء اختبارات للمحتوى، وقياس مستوى التعلم، وفي هذه المرحلة يتم تحدي المكان المناسب للتدريب، وتهيئته.

المرحلة الثالثة: تنفيذ التدريب

تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي بوصفه مرحلة تابعة لمرحلة التصميم، وتتضمن هذه المرحلة إعداد محتوي البرنامج التعليمي، ويتم في هذه المرحلة إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج حسب أهدافه التعليمية، ويستعين المدرب بالمتخصصين في المشكلة التي يسعى البرنامج إلى حلها من أجل إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج، ويقوم بعض المدربين باستعمال محتوى تعليمي، أو منهج سبق تصميمه، وإعداده لبرنامج مماثل مع ملاحظة تعديله ليصبح ملائماً للجمهور، وظروف البرنامج الحالي، وفي هذا الصدد ينبغي للمدرب تكوين صلات وعلاقات فعالة تتيح له الاستفادة من مصادره، وعلاقاته في إنجاح برامجه التدريبي، ويتم فيها اختيار طرق ووسائل تنفيذ البرنامج التدريبية حسب طبيعة المحتوى التعليمي للبرنامج، وخصائص المتدربين التعليمية، والاجتماعية، وتسهم في تعليم المتدربين أهداف البرنامج. وهناك العديد من الطرق التدريبية التعليمية؛ منها على سبيل المثال لا الحصر: التطبيقات العملية، والمحاضرات، وورش العمل، وحلقات النقاش، والنشرات التدريبية، والمعارض، والبرامج الحاسوبية، مع وضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج وتقويمه؛ إذ يجب اختيار التوقيت المناسب لتنفيذ البرنامج، وذلك ضماناً لحضور المتدربين بما لا يتعارض مع تنفيذ البرنامج مع نشاطات أخرى تحظى باهتمام كبير من المشاركين؛ ما قد يؤدي إلى تقليل الحضور. ومما ينبغي أن يشار إليه ضرورة وضع جدول زمني لتنفيذ

كل مرحلة من مراحل البرنامج بحيث يتمكن المتدرب، والمدرب من إنجاز المراحل المتعددة للبرنامج في الوقت المحدد (ماهر، ١٩٩٦، ص٤٨).

المرحلة الرابعة: متابعة وتقويم التدريب

يعرف توفيق التقويم: بأنه عملية تتضمن إصدار حكم على أساس بيانات علمية دقيقة يتضمن تحديد جوانب القوة، والضعف في مؤسسة ما، أو برنامج تعليمي، أو تدريبي، وصولاً إلى اقتراح التغييرات المطلوبة لتصحيح المسار، وتطوير العمل بهذه المؤسسة، أو اختبار مدى تحقق الإنجازات في ضوء الأهداف التي وضعت لهذه المؤسسة (توفيق، ٢٠٠٧، ص٨٨)، وقد وضح نجيب المقصود بتقويم التدريب على "أنه تلك العملية التي يتم بموجبها إصدار حكم على البرامج التدريبية من حيث مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة لها، وما تحدثه من آثار من خلال ما تؤديه من وظائف، وما تقوم به من نشاطات، وما يتم فيها من ممارسات، وما يناط بها من أدوار"(نجيب،٢٠٠٧، ص٥٧)، ويرى كيركيبتريك (Kirkpatrick, 1998, P44) أن عملية تقويم التدريب تعتمد إطاراً فكرياً يسعى إلى تحليل أربعة أنواع من مستويات نتائج التدريب تمثل مجمل العائد التدريبي، أولها قياس مستوى (**ردود الفعل**) للتثبت من مدى رضا المتدربين عن البرنامج الذي انتظموا فيه، أي أنه يسعى إلى التثبت مما يصدرونه من ردود فعل. ويمكن تقويم ردود الفعل التي تصدر عن المتدربين من قياس مستوى مدى الرضا إزاء البرنامج، يليها **مستوى** (**التعلم المكتسب**) لقياس مستوى التعلم؛ وذلك بوضع مجموعة من الأدوات التي تقيس مستوى تعلم المتدربين سواء كان ذلك بالاختبارات، أم بالتطبيق العملي الذي يسعى منه المدرب إلى قياس مستواهم، وقدراتهم في استيعاب ما قدم لهم طوال مدة البرنامج التدريبي، ثم قياس مستوى (**التغير في سلوك الأفراد**) لمعرفة مدى انتقال أثر التدريب في الفرد أو المنظمة، ويجري هذا النوع من التقويم في الميدان، أي في موقع العمل، ثم أخيراً قياس مستوى (**التغير في أداء المنظمة**) الكلي، أو العام الذي يطرأ على اتجاهات

المؤسسة، وسلوكها بتأثير من التغير الذي يطرأ على السلوك الفردي للمتدربين، ويتطلب التدريب تقويماً متصلاً، ومستمراً بدءاً من التخطيط، والتنفيذ، وتقويم النتائج، ومتابعة أثرها، وتقديراً لما بذل لتطوير الأداء داخل المنظمات.

ويتم تقويم التدريب على أربع مراحل زمنية كما يراها نجيب (٢٠٠٧) هي: التقويم قبل تنفيذ البرنامج، وأثناء التدريب، وبعد انتهائه مباشرة، وأخيراً متابعة النتائج بعد انتهاء التدريب بمدة معينة، ويخضع كل من البرنامج التدريبي، والمتدربين لعملية التقويم للعناصر التي تسبق تنفيذ البرنامج، ويتم تقويم أهداف البرنامج، وتنظيمه، وتصميمه، ويقوم فيه المتدرب احتياجاته، أما عن تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ فيتم تقويم أهداف البرنامج أيضاً وتنظيمه، وسير عملية التدريب، والنتائج المتتابعة التي يحققها، وبالنسبة إلى المتدرب يتم تقويم ردود الأفعال اتجاه التدريب، والمعلومات، والسلوك. ويهدف التقويم الختامي للبرنامج التدريبي لمعرفة رد فعل المتدرب، ومعلوماته، وسلوكه، والنتائج المبدئية في أدائه عند عودته لوظيفته، أما العناصر التقويمية بعد انتهاء البرنامج بمدة محدودة يتم بواسطتها تقويم مخرجات البرنامج التدريبي التي تظهر في سلوك المتدرب، وأدائه (الحسني،٢٠١٢، ص٢٦). بعدها يتم وضع خطط تحليل العائد على الاستثمار، واستخلاص طرق تحليل البيانات التي تتضمن عزل أثر التدريب، وتحويل البيانات إلى قيم مالية، وأرقام؛ بهدف تحديد العوائد غير الملموسة كقياس الجودة داخل المنظمة من احتساب الأخطاء والمرتجعات، وتقديم تقرير عنها، وتحويل الوقت الذي وفَّره الموظفون إلى ميزات تنافسية، وأجور.

٢، ٢، ٨ معوقات التدريب التربوي

يواجه التدريب خصوصاً في المؤسسات التربوية بعض المعوقات منها كما ذكر عبد الهادي (٢٠٠٣: ص١٠١) عدم وضع التدريب في سلم الأولويات، والأسبقيات مع كثرة الحديث عنه في المؤتمرات، واللقاءات، وعدم إفراد

مساحات خاصة في خطط المؤسسات التربوية، وغيرها لعمليات التدريب، وكذلك الميزانيات مع وضعها ضمن بنود الصرف، ولكن في الغالب لا تصرف على بند التدريب إلا بالنذر اليسير، وربما يطوله التخفيض عند أي طارئ. أيضاً يتم تهميش اختيار الأكفاء لإدارات التدريب في المؤسسات التربوية باعتبارها هامشية، أو باعتبار الذين يديرونها هم الذين يتولون الأمر من النواحي الفنية، بيد أن قيمة الإدارة التدريبية تتحقق بكفاءة الشخص الذي يكون على رأسها، وإذا اختير الأكفاء قل أن يقبلوا بإدارة التدريب؛ يعدّ ذلك تهميشاً لهم، وهي نظرة خاطئة يجب ألا تجد طريقها في المؤسسات التربوية، ومن المعوقات أيضاً عدم الاعتماد على الاحتياجات الفعلية للعاملين ضمن الخطط، وتوضيح أهميتها، ومبرراتها لإقناع القائمين بأمور المالية ليجد حظه مثل بنود الميزانية الأخرى، ويضيف أن هناك قصوراً في عملية التقويم المستمر، والمتابعة الفاعلة لعمليات التدريب حتى تتضح معالمه، ويؤتي أكله ثم يكون مقنعاً للقائمين على أمر المؤسسة.

لذلك فإن التدريب المستقبلي يجب أن يتسم بمرونة السياسات، وتعدد الأدوار، وحداثة أساليب التقويم، ولا يتم ذلك إلا بالانتقال من مركزية التدريب إلى لا مركزية التدريب، والتخطيط لبرامج التدريب المركزي، وذلك بتحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين، واختيار المدرب المناسب داخل المدرسة، ومن ثم فاعلية هذا التدريب؛ لأن التدريب بممارسة التدريب المدرسي سيدعم عمل المدرسة، وستصبح المدرسة بيت خبرة تقدم خدمات للمدارس المجاورة حسب حاجاتها، وخططها، ومن ثم ذلك سينعكس على تحقق رؤية الوزارة في تحقق رسالتها من أهداف التربية، وهذا جزء من الرؤية المستقبلية للتدريب؛ لذلك أولت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان الاهتمام بالتدريب داخل المدارس، على اعتبار أن التدريب يعد من الدعائم القوية، والأساسية اللازمة لتنمية قدرات الموارد البشرية بمختلف مستوياتهم الوظيفية بدءاً من القيادات التربوية، وانتهاءً بالمعلم في غرفة الفصل.

مما سبق يتضح أن التدريب يعد واحداً من العمليات (الوظائف) الإدارية الأساسية لما له من أهمية وارتباط مباشر في مستوى الأداء للأفراد العاملين في أي منظمة، وما يعكسه ذلك على نجاح تلك المنظمات، وبما إن التدريب عملية ضرورية لعمل أي منظمة فلا بد أن يكون عملية مستمرة، ومتواصلة، ولا تتوقف عند حدٍ معين مهما كان مستوى الأداء عالياً من حيث الجودة.

والمؤسسات التربوية واحدة من المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بالتعامل مع الأفراد حيث ينصب جل اهتمامها في كيفية صنع الفرد المؤثر الفاعل، والمنتج في مجتمعه. الأمر الذي يتطلب إعداداً، وتهيئةً على مستوى من الجودة العالية التي تنعكس على المجتمع كافة.

وإن من أهم أسباب لجوء المؤسسات التربوية إلى التدريب هو تحقيق الكفاءة، والأداء المتميز، والميزة التنافسية، فضلاً عن تقليل الهدر، والتكلفة، فمع أن الجهود التي تبذل في مديريات الإعداد والتدريب في مؤسساتنا التربوية لرفع مستوى الأداء الإداري والتربوي للعاملين من مديرين، ومعلمين، وموظفين، وغيرهم إلا إنها لا ترتقي إلى مستوى الطموح الذي نبتغيه؛ إذ إن هذا الأمر يدل على أن هناك ضعفاً، ونوعاً من القصور في نواحي الإعداد، وعدم إيفاء الإدارات القائمة على هذه العملية في الإدارات في تحقيق الأهداف المطلوبة.

ثم إن التطور الحاصل في المجالات المختلفة يدعونا إلى البحث عن كل ما يعزز الأداء، ويرفعه، ويزيد الإنتاجية من عملية التدريب، وعن طريق محاكاة المستجدات الحديثة، والتقانات الحاصلة في هذا الموضوع. فالتدريب وسيلة للتعويض عن القصور في الإعداد، ومصدر أساس لتطوير الكفايات، وتنمية المهارات، وزيادة الإنتاجية إلى أقصى حدٍ ممكن ضمن برامج تدريبية حديثة، ومدروسة.

٢، ٣ المحور الثاني: جودة التدريب

لقد بات إصلاح منظومة التربية والتعليم من القضايا الرئيسية التي تؤرق المسؤولين الحكوميين، إيماناً منهم بأن تكوين رأس المال البشري يعد الدعامة الأساسية لكل نهضة اقتصاديةٍ، واجتماعيةٍ، وتنمية مجتمعيةٍ مستدامةٍ، وقد ترجم ذلك في تبني العديد من طرق الإصلاح المختلفة، قصد الوصول بالتعليم إلى أعلى المستويات، وانعكاس ذلك على جودة التكوين، والتأهيل للموارد البشرية؛ لتمكينها من الاندماج في محيط عالمي يتميز بالتنافسية في جميع المجالات، ومواكبة التطورات، والتحولات التي يشهدها العصر، مع تنامي اقتصاديات المعرفة، وتحديات العولمة.

غير أن إصلاح التعليم يحتاج إلى نظرة شمولية تهتم بكافة الجوانب، والمجالات، نظرة تتجاوز الحلول الترقيعية، وتتعدى النظرة الجزئية لأحوال المؤسسة التربوية؛ فالإصلاح يجب أن يكون شمولياً ومبنياً على النوعية، والجودة في مختلف مكونات المنظومة التربوية؛ لهذا اختارت بعض الدول الرائدة في مجال التعليم اعتماد نظام الجودة الشاملة في إصلاح منظوماتها التربوية، نظاماً أظهر نجاحه، وفعاليته في تحقيق النتائج المرجوة.

ذلك أن التعليم اليوم لم يعد كما كان عليه منذ زمن، من اهتمام تام بالمعارف، والمعلومات، وتقديمها للتلاميذ، ومطالبتهم بحفظها، واستذكارها فحسب؛ بل بات يحمل على عاتقه مسؤوليات كبيرة يلزم تقديمها للتلاميذ داخل أسوار المدرسة، وللمجتمع خارجها؛ وذلك لبيان الأثر الكبير الذي تحدثه المؤسسات التعليمية في المجتمعات التي توجد بها، فلم يعد التعليم قضية خدمات، بل أصبح قضية أمن قومي، واستثمار في البشر ترتبط به تنمية قدرات الشعب الإنتاجية، والاقتصادية، والعسكرية، وإعداد وتأهيل شباب قادر مسلح بالعلم، والمعرفة، والتكنولوجيا، يبرز قدراته، ومهاراته، وينمي اتجاهاته ويوجهها في خدمته، وقبل ذلك في خدمة دينه، وأمته (البربري، ٢٠٠٧، ص١٠٢٧-١٠٤٧).

ذلك أن الجودة تُعد أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أية مؤسسة تعليمية. وهذا يتطلب من المسؤولين عن العملية التعليمية التحقق من توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها. وفي حالة وجود فجوة بين المواصفات، والتوقعات يجب تحديد أبعاد هذه الفجوة، وأسبابها، والعمل على تجاوزها باتخاذ كافة الإجراءات التصحيحية المناسبة، ويتم ذلك بجملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي؛ لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير، والمواصفات التعليمية، والتربوية اللازمة؛ لرفع مستوى المنتج التربوي من تعاون كل العاملين في مجال التربية (الغامدي، ١٤٣٠هـ، ص٩٥).

٢، ٣، ١ نبذة تاريخية عن نشأة الجودة

لقد حققت الجودة اليوم موقعاً إستراتيجياً في منظمات الأعمال المختلفة، سواء أكانت خدمية أم معتمدة على الربح، ورافق ذلك اختلاف المفاهيم، والفلسفات الحديثة حولها، مع أن ذلك كما سبق بيانه ليس أمراً جديداً وليد العصر الحديث، بل أن له جذوره المتوغلة منذ القدم، وعليه سيتم عرض التسلسل التاريخي للجودة، فالجودة قديمة قدم البشرية ذاتها، فقبل خمسة آلاف سنة، أعلن الملك البابلي "حمو رابي" بأن الشخص الذي يبني بيتًا، ثم يسقط هذا البيت ويموت ساكنيه، فإن هذا البانى سوف يعدم، ويقتل ومن هنا سطرت الحضارة البابلية أقدم الاهتمامات بالجودة والإتقان في العمل (إبراهيم، ٢٠٠٧، ص٨٩). بل أضاف آخرون أن جذور الجودة تمتد في الحضارة الفرعونية القديمة ممثلة في الأهرامات، والمعابد، وفي الحضارة الصينية في سور الصين العظيم (سعيد، ١٤٢٨هـ، ص ٤٧٩). ثم جاء الدين الإسلامي الحنيف وفيه نجد التأصيل لمفهوم الإتقان، والحث على إتقان الأعمال، وتحسينها، والإخلاص في أدائها، ومما تجدر الإشارة إليه أن الجودة الإسلامية تجلت كذلك في الحضارات الإسلامية المختلفة في العصور الماضية، ومن أبرز ذلك حضارة المسلمين في الأندلس، والتي تجلت

في المساجد، والقصور، ومجالات الحياة المختلفة آنذاك (الغامدي، ١٤٣٠هـ، ص٨٧). فالشريعة الإسلامية تؤكد الكثير من القيم الأخلاقية التي تدعو إلى الإتقان في مختلف شؤون الحياة، ومن هذه القيم استثمار الوقت، وتطوير المهارات العلمية، والفنية والإدارية، وضرورة الالتزام بالموضوعية، والدقة، وأهمية اتخاذ القرار بالمشورة وغيرها، إضافة إلى تبني مبدأ الرقابة الإسلامية سواء كانت خارجية، أم ذاتية. فالرقابة الخارجية مستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وتؤدي إلى تيقن ولي الأمر من تنفيذ الأهداف، والمعايير الموضوعة، وفقاً للمعايير والمقاييس الإسلامية. أما الرقابة الذاتية لدى المسلم فهي منبثقة من قوة الإيمان، والالتزام بالشريعة، وتؤدي إلى شعور المسلم بكامل المسؤولية اتجاه أعماله في الدنيا، والآخرة، ويستدل على ذلك بقوله تعالى ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ (سورة المدثر، آية٣٨).

أما في أوروبا فقد ظهرت الحرفية، ونقابة التجار، والصناع أثناء القرن الثالث عشر، حيث كان الحرفيون يمثلون المدربين، والمفتشين معاً، فمن جهة كان لهم دراية جيدة بالتجارة، والمنتجات، والبضائع والعملاء، ويعرفون عملهم حق المعرفة، ومن جهة أخرى كانوا يقومون بتدريب الآخرين على القيام بالعمل ذي الجودة العالية، وتم وضع المعايير، والمقاييس للحكم على المنتجات، وكان المجال مفتوحاً لأي شخص للقيام بوضع معايير للجودة تعكس وجهة نظره (الخلف، ٢٠٠٤، ص٤٠).

أما في العصور الحديثة فقد أصبحت الجودة علماً له أصوله، وأصبحت قضية قابلة للقياس، وسن القوانين، والمواصفات. وتم بلورة مفهوم الجودة في المراحل الأولى للحرب العالمية الثانية، حين تعرضت أمريكا لمشكلة تتعلق بنظام الإعداد العسكري، ما استدعى تكوين فريق لتحسين الأداء النظامي، وقد حقق هذا الفريق نجاحاً عالياً في إعادة تخطيط هذا النظام وتوظيفه؛ لتحسين جودة المعدات العسكرية. وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وتحديداً في الأربعينات من القرن الماضي، قام ديمنج (Deming) بإلقاء محاضرة حول الجودة الشاملة على

المهندسين، والمديرين الأمريكيين؛ لتشجيعهم على ضرورة الاهتمام بصناعة المنتج الأفضل، وقد حمل أفكاره إلى اليابان التي دمرتها الحرب والتي كانت تتطلع إلى إعادة بناء اقتصادها، وقام بتدريب اليابانيين على أسلوب حل المشكلات، والعمل الجماعي، ووضح لهم مفاهيم ضبط الجودة، وقام بتطبيق نظام الثواب، والعقاب عليهم وفقاً للضبط الإحصائي أسلوباً من أساليب الإدارة؛ ما دفع باليابانيين إلى التمسك به، والاستعانة به في سعيهم إلى تحسين الجودة (العجمي، ٢٠٠٣، ص٤٥).

لقد أثر نجاح نظرية الجودة التي أطلقها ديمنج في اليابان في الاهتمام الأمريكي في الموضوع، وانصب ذلك الاهتمام على التركيز على رضا العميل، والرغبة في تفويض السلطة للعاملين، وضرورة وجود منتجات ذات جودة عالية، وامتد هذا الاهتمام؛ ليشمل رجال الإدارة الأمريكية، وعلى جميع المستويات وعلى رأسها رجال التربية والتعليم. وتطور الاهتمام بالجودة ليصبح ظاهرة عالمية، فقد اهتمت المنظمات، والحكومات في العالم بها على وجه الخصوص، وأصبحت الجودة من الأولويات العليا للمنظمات التي تسعى إلى الحصول على ميزات تنافسية، وصارت الجودة لغة دولية، وسلاحاً إستراتيجياً (أبو عبده، ٢٠٠١، ص٣٣)، ثم انتقل مفهوم الجودة إلى ميدان التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، في العام (١٩٨١م)؛ فكان ينادى باستمرار بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في جميع المجالات ومنها التعليم؛ إذ امتدت لتشمل مختلف قطاعات التعليم على نحوٍ جاد في العام ١٩٩٣م (البيلأوي وآخرون، ١٩٩٦) وأصبح تطبيقها في تزايد مستمر سواء في أمريكا أم في الدول الأوروبية، أم في اليابان، أم في العديد من الدول النامية، أو الدول العربية (نشوان، ٢٠٠٤)، والتي كانت محاولات الإصلاح التربوي فيها مرادفة لمحاولات تحسين الجودة، وعدّ تحسين التربية سلسلة من العمليات الإصلاحية؛ لمعالجة المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي العربي، وذلك بتقديم الحلول المناسبة، وبذلك أصبح معيار الجودة منبثقاً من طبيعة المواجهة بين المشكلات وبين الحلول المطلوبة لها.

وقد مرت الجودة في الوطن العربي بأربع مراحل للإصلاح متسلسلة تاريخياً، تبدأ الأولى منها مباشرة بعد الاستقلال عن الاستعمار الأوروبي في نهاية الأربعينات، وبداية الخمسينات من القرن الماضي؛ إذ أدخلت معايير جديدة على تحديد الجودة يشدد معظمها على اللغة العربية، وعلى تعليم التاريخ، والجغرافيا والتربية الوطنية، ويركز على ضرورة تأمين الالتحاق بالتعليم على نطاق واسع، وبدأت المرحلة الثانية في مطلع الخمسينيات من القرن الماضي، واستمرت لمدة ربع قرن فيما يعرف بالمرحلة الاشتراكية والتي أثرت في نواح عديدة في العالم العربي، وقد تميزت هذه المرحلة بالمناداة بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص؛ ما أدى إلى توسيع التعليم عددياً وبدرجة هائلة، ونادت بقطع العلاقة بين المعايير الوطنية، والمعايير الأجنبية؛ بمحاولة وضع معايير وطنية خاصة بالواقع العربي، وتميزت بالتشديد على معايير جديدة تتصل بالربط بين التعليم، وبين احتياجات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، إلى جانب القضايا الوطنية، أما المرحلة الثالثة فقد بدأت في مطلع الثمانينات، وركزت على العملية التربوية في غرفة الصف، وبحثت في ضرورة إعادة تقويم الأمور، وفي سبل تحسين الأداء مع الاهتمام بمسألة الكم، والمرحلة الرابعة بدأت في التسعينات من القرن الماضي، وسميت بالمرحلة الوضعية، أو المختبرية، فقد سعت محاولات الإصلاح إلى الربط بين السبب، والنتيجة، متأسية بالبحوث في ميادين العلوم التطبيقية (بشور، ١٩٩٥، ص٨٧).

وتم استنباط المعايير لتحديد مستويات الأداء، واستنباط أدوات القياس القادرة على قياس الأداء بالنسبة إلى المستويات، ثم القدرة على الربط بين تغير مستوى الأداء، وبين مختلف المدخلات في عمليات التعليم، والتعلم، ثم تلا ذلك عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي في دمشق في العام (٢٠٠٠م) الذي هدف مناقشة موضوع مدرسة المستقبل، وأوصى بوجوب إعطاء اهتمام خاصٍ لتقويم مدرسة المستقبل تقويماً ذاتياً، وتقويماً خارجياً بصورة شاملة، ثم جاء إعلان الدوحة حول جودة التعليم في العالم العربي في سبتمبر

(٢٠١٠ م)، فاتفق (١٨) بلداً عربياً على تفويض البنك الدولي والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومؤسسة قطر للاضطلاع برسم طريق المستقبل؛ إذ تبنوا خطة هدفت إلى تعزيز نتائج التعلّم عن طريق تحسين جودة الخدمات التعليمية وأهميتها، والتوصل رسمياً إلى وضع أجندة المنطقة العربية؛ لتحسين جودة التعليم عن طريق تحسين جودة خدمات التعليم، وارتباط مخرجاته بأرض الواقع (جويحان ومزاهرة، ٢٠٠١، ص٤٥).

مما سبق يتضح أنه مع العلم بالأهمية الكبرى لتطبيقات الجودة في قطاعات التعليم المختلفة، إلا أن تطبيقها على أرض الواقع في البلدان العربية أتى متأخرًا، ولم يتطبق بفعالية نظرًا لبيروقراطية النظم التعليمية بالبلدان العربية في معظمها، ولاحتياج تطبيقها إلى الموارد المادية؛ لضمان الفهم الجيد للعاملين بتلك القطاعات بماهية الجودة الشاملة، وأهمية تطبيقها حتى يقبلوا التغيير والتطوير عن اقتناع وفهم، ثم يأتي دور الموارد المادية الداعمة للتطبيق الفعلي للجودة، وهي غير متوفرة لدى العديد من البلدان العربية التي تواجه أزمات اقتصادية طاحنة.

٢، ٣، ٢ مفهوم الجودة

يُعد مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم الفكرية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصيين، والباحثين، والإداريين، والأكاديميين الذين يعنون بوجه خاص في تطوير وتحسين الأداء الإنتاجي، والخدمي في مختلف المنظمات الإنسانية.

تعرف الجودة في اللغة وكما وردت في القاموس المحيط (الجيد) هو الكَيِّس ضد الرديء، وجاد يجود جَودةً أي صار جيداً (آبادي، ١٩٨٦، ص٢٧٥)، وورد في الصحاح للعلوم واللغة جوَّد شيئاً جيد على فيعلٍ، والجمع جياد وجيائد بالهمزة على غير قياس، وجاد الفرس أي صار رائعاً، وجاد الشيء جَودةً أي صار جيداً (العلايلي، ١٩٧٤، ص٢٢١)، أما الجودة اصطلاحًا (Qualité) من الكلمة اليونانية (Qualitas)، التي تعني طبيعة

الشخص، أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته، وكانت تعني قديمًا الدقة، والإتقان، ويستعمل مصطلح الجودة للدلالة على أن المنتوج جيد، أو الخدمة جيدة (الدرادكة وشبلي، ٢٠٠٢، ص١٥).

ومن أهم التعريفات التي تحدثت عن الجودة تعريف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها: "أداء العمل الصحيح، وبشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسين الأداء" (السامرائي، ٢٠٠٧، ص ٢٨) ، وتعرَّف أيضا على أنها مجموعة من الصفات والخصائص التي تتمتع بها سلعة، أو خدمة ما تؤدي إلى إمكانية تحقيق رغبات معلنة، أو مفترضة ضمنياً (Terfaya, 2004, p13) والجودة بمعناها العام هي إنتاج المنظمة لسلعة، أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، تكون قادرة بواسطتها على الوفاء باحتياجات، ورغبات عملائها، بالكيفية التي تتفق مع توقعاتهم، وتحقيق الرضا والسعادة لديهم، ويتم ذلك بمقاييس موضوعة سلفاً، لإنتاج السلعة، أو تقديم الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيهما" (عقيلي،٢٠٠١، ص١٧).

ويذكر قادة مجموعة تعريفات من منظور رواد الجودة كما يأتي:

عرف جوران (Juran) الجودة بأنها مدى ملائمة المنتج للاستعمال أي القدرة على تقديم أفضل أداء وأصدق صفات، وعرفها فيجنبأوم (Feigenbaum) بأنها الناتج الكلي للمنتج، أو الخدمة جراء دمج خصائص نشاطات التسويق، والهندسة، والتصنيع، والصيانة، والتي تمكن من تلبية حاجات، ورغبات الزبون، كما عرفها كروسبي (Crosby) بأنها المطابقة مع المتطلبات، وأكد أنها تنشأ من الوقاية، وليس من التصحيح، وبأنه يمكن قياس مدى تحقق الجودة من كلفة عدم المطابقة، أما تاجيشي (Taguchi) فيرى أنها تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها، والتي قد يسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه، ويتضمن ذلك الفشل في تلبية توقعات الزبون، والفشل في تلبية خصائص الأداء، والتأثيرات الجانبية الناجمة عن المجتمع كالتلوث، والضجيج وغيرها، وعرف

ديمينغ (Deming) الجودة بأنها درجة التوافق والاعتمادية التي تتناسب مع السوق، ومع التكلفة، بمعنى المطابقة للاحتياجات (الجضعي، ٢٠٠٥، ص١٧).

مما سبق يتضح لدى الباحثة بعض الملحوظات على تعريفات الجودة فهي تهتم بالتميز في أداء العمل ومقاربة حد الكمال ما يؤدي إلى أفضل منتج ممكن، وتركز على إشباع حاجات المستفيدين، ومن طريقها يتم أداء العمل في ضوء مجموعة من الصفات المرغوب توفرها في المنتج. وتهتم الجودة بالكيف، والكم، وإن كان اهتمامها بالكيف أكثر، ويرتبط كل ذلك بمدى تحقيق الأهداف.

٢، ٣، ٣ فلسفة الجودة في التعليم ومبادئها

تعد الجودة فلسفة إدارية جديدة ترتكز على مجموعة من المبادئ التي تساعد في فهم العمليات المختلفة، وتركز على الاستثمار لكل الطاقة؛ لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها، وهناك عدة ركائز تقوم عليها فلسفة الجودة فيما يخص جودة التعليم تتمثل في إعادة النظر في فلسفة البرامج وأهدافها، والمناهج التعليمية، بما يحقق التنمية الشاملة والمتكاملة للمتعلم، والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي، فتكون هناك رؤية واحدة مشتركة تمثل توجيها موحداً للتنظيم يتحاشى التكرار، والتضاد، ويكون هناك تحديد دقيق للمسؤوليات والمهام الموكلة لكل فرد مع توفير السلطات، والصلاحيات المناسبة، ويتم ذلك بوضع إستراتيجية متكاملة للتنمية المهنية للمعلمين، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، والعملية في البرامج التدريبية للمعلمين (الشحات، ٢٠٠٩، ص٢٢).

٢، ٣، ٤ مبررات تطبيق الجودة في التعليم

يشهد العالم تحولاً سريعاً نحو الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، ونظامنا التعليمي من أكثر الأنظمة التربوية احتياجاً إلى تطبيق الجودة فقد تعددت مبررات تطبيق الجودة بمدارس التعليم قبل الجامعي، ومن أبرز هذه المبررات ضعف مستوى الثانوية العامة، والاتجاه إلى تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للمستفيدين من المدارس الثانوية العامة مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الثانوي العام، والتوجه العالمي نحو اعتماد

المؤسسات التربوية في ضوء معايير تصف مستوى أداء المدارس، وتحدد مواصفات خريجيها (عابدين، ٢٠٠٠، ص٢٢)، ومن المبررات أن التقدم في النظام التعليمي يجب أن يضع في الاعتبار نوع التعليم، وجودته، وربما يكون هذا هو المحك والاختيار الحقيقي لتقدم أي نظام تعليمي، بل ولتقدم المجتمع بأسره. والتقليل من تكاليف الخدمات التي تضيع هدراً؛ بسبب غياب التركيز على الجودة الشاملة كون أن من متطلبات الإدارة خفض المصروفات، والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية.

إن الحصول على إنتاجية أعلى وإرضاء أكثر للمتدربين، يأتي نتيجةً حتميةً لجودة التدريب؛ لذلك فإن توفير التدريب المتطور للعاملين سيؤدي إلى رفع القدرة الإنتاجية لهؤلاء المتدربين. والسعي إلى تحسين جودة التدريب، ونواتجه في ضوء احتياجات المتدرب، والذي يؤدي إلى التفاعل المتبادل بين المدرب والمتدرب؛ فيتعلم المتدربون من المدربين كيفية أدائهم لعملهم بطريقة أكثر فاعلية.

وقد عرف شرقاوي مفهوم جودة التدريب بأنه تصميم برامج تدريبية تحقق المنتجات التدريبية، وتتطلب تطبيقات جميع نظم الجودة الكثير من برامج التدريب؛ لكي تصبح عملية واقعية، ومستمرة، فيمكن تحسين الأداء، والإنتاجية، ووجود موارد بشرية مدربة، وذات مهارة ولديها التزام كامل، ورغبة في جعل المؤسسة في وضع أفضل، والتعامل مع العملاء، وإرضائهم وتلبية رغباتهم من المهارات التي يجب أن يتعلمها جميع العاملين بالمؤسسة (شرقاوي وعبد العظيم، ٢٠١٠، ص٤٥٤).

فتقديم خدمة تدريبية ذات جودة عالية بالاهتمام بجودة أداء كافة عناصر نظام الخدمة التدريبية من بداية خدماتها مروراً بجميع عملياتها حتى مخرجاتها النهائية، تسهم بفعالية في كفاءة الأداء، وتحقيق رضا المستفيدين، وتحقيق رغباتهم. وتهدف جودة التدريب إلى إحداث نقلة تطويرية في مجال التدريب الموجه للعاملين، وذلك بإعادة بناء البرامج التدريبية لتتحول من برامج تدريبية مركبة إلى برامج القدرة الواحدة، والتركيز على تطوير

مستوى المتدربين، ورفع كفاءتهم في دورات قصيرة تحتوي على عدد من المهارات، والقدرات اللازمة، والفعلية للوظيفة الواحدة (الحموي، ٢٠١٤، ص١٥٤).

مما سبق يتضح للباحثة أن مفهوم جودة التدريب يعبر عن عملية إدارية مستمرة تستهدف التطوير، والتحسين المستمر للوصول إلى نوعية مميزة ومستويات عالية في الأداء تساعد العاملين في الحقل التربوي على أداء أعمالهم بطريقة صحيحة تجعلهم يعتزون بعملهم، وبالخدمات التي يقدمونها، وتتم هذه العملية قبل استلام العمل، وتستمر أيضا أثناء العمل، وأنها تتم داخل المؤسسة، وخارجها وفقًا لمراحل وإجراءات محددة، وباستعمال أساليب محددة.

وتعرف الباحثة جودة التدريب بأنها: "ترجمة احتياجات المستفيدين ترجمةً مباشرةً وغير مباشرة من العملية التدريبية إلى مجموعة من المواصفات المحددة التي تكون أساساً في تصميم البرامج التدريبية، وطريقة تنفيذها، وتقويمها، بما يلبي احتياجات هؤلاء المستفيدين، ومن ثم يحقق رضاهم عن العملية التدريبية، وينتج عنه النهوض بالعملية الإرشادية".

٢، ٣، ٥ أهمية جودة التدريب

ذكر اليحيى وآخرون (٢٠٠٨، ص٢) أن أهمية الجودة في التدريب تتمثل في تطبيق نظام جودة يمنح المؤسسة الاحترام، والتقدير، والاعتراف العالمي، والتحسين المستمر لأداء المدربين، وتأهيلهم للحصول على شهادات اعتماد وطني، وعالمي في الجودة الذي يؤدي إلى انخفاض التكاليف المادية؛ نظراً لانعدام تقريبي للأخطاء، وزيادة الكفاءة التدريبية، ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين، وأعضاء الهيئة التدريبية، وإيجاد بيئة تدريبية رسالتها التطوير المستمر، وربط خطط التدريب بخطط التنمية الاقتصادية لمواجهة التحديات، وتزويد السوق بكوادر مؤهلة تبعاً لحاجات القطاعات، والمؤسسات الاقتصادية المختلفة، فتدعم من ثم التكامل بين الدراسة النظرية،

والتدريب العملي التطبيقي لإكساب المتدربين طريقة التفكير العلمي، والتعلم الذاتي لمساعدتهم على تنمية قدراتهم، والاستمرار في التجديد، والابتكار.

ويعتمد نظام الجودة في التدريب على أربعة عناصر هي: (المدخلات) يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بكفاءة، بطريقة تلبي حاجة المتدرب الحقيقية. (العمليات) يتم استعمال المدخلات في التعامل مع عناصر عملية التدريب والتي تشمل العاملين في التدريب، ومحتوى البرنامج التدريبي، وأساليب التدريب وطرقه، وتكنولوجيا التدريب، والبيئة المادية والمعنوية للتدريب. (المخرجات) وهي المنتجات التدريبية أو الخدمات التي تقدم للمتدرب وتحقق توقعاته ومتطلباته. (التغذية الراجعة) بواسطتها يتم تحديد مستوى المنتجات التدريبية، ومدى تحقيقها للأهداف التدريبية الموضوعة بما يحقق رضا المتدرب، وينعكس على أدائه، ويتم تعديل المواد التدريبية بناءً على نتائج التغذية الراجعة (شرقاوي، ٢٠١٠، ص٤٥٤).

٢، ٣، ٦ معايير الجودة في التدريب

حدد العلمي (٢٠٠٦، ص٤٧-٥٠) معايير الجودة في التدريب وقسمها إلى ثلاثة أنواع ويندرج تحت كل نوع مجموعة من المعايير نعرضها هنا باختصار:

أ- معايير الجودة المتوقعة من المدرب: المدرب هو الحلقة الأهم في العملية التدريبية، ونجاحه، وتميزه يغطي على فشل الجوانب الأخرى بنسبة كبيرة ولعل أهم المعايير المتوقعة من المدرب أن يكون مؤهلاً من الناحية العلمية، ولا تقل درجته العلمية عن درجة البكالوريوس، وأن يكون خبيراً في المجال الذي يدرب فيه، فمن يدرب في الإرشاد الطلابي لا بد أن يكون قد مارس العمل الإرشادي في المدارس لمدة من الزمن، وأن يكون مُدرباً معتمداً من إحدى الجهات التي تعتمد المدربين كإدارة التدريب التربوي، أو جهة أخرى لها مصداقيتها، وأن بكون شخصيته شخصية مدرب قادراً على توصيل المعلومة، وتبسيطها، وأن يكون صوته واضحاً، ولغته مفهومه، وأن

يكون حسن المظهر، وقادراً على التشويق، والتحفيز، مرحاً مبتسماً، قادراً على استعمال لغة الجسد بطريقة جيدة، ذو ثقافة واسعة، وأن يثبت ذلك بامتحان تضعه جهة اعتماد تدريبي معروفة، وأن يكون قادراً على إعداد وتأليف المواد والأدلة التدريبية مع الالتزام بالأمانة الفكرية، والعلمية، وملماً بدرجة جيدة بأحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا المعلومات، وآخرها، وأن يكون عضواً في جمعية مهنية مختصة بالتدريب.

ب- معايير الجودة المتوقعة من المادة التدريبية: مرتكز العملية التدريبية، ومحتواها ومعايير الجودة فيها كثيرة نوجز أهمها أن تكون المراجع التي تم الرجوع إليها عند إعداد المادة التدريبية مراجع حديثة، لم يمض على تأليفها أكثر من ٥ سنوات، معتمدة من لجنة خبراء في المجال الذي سوف تقدم فيه. إعدادها تم وفقاً لأساليب وطرق البحث العلمي، ومُعزَّزة بأمور داعمة وأمثلة توضيحية كالتمارين، والأمثلة الواقعية، ومكتوبة بلغة سليمة مطبوعة على الحاسوب، ومشتق منها عرض تقديمي، ويتم تحديثها باستمرار وفقاً لما يستجد من أساليب تدريبية حديثة.

ج- معايير الجودة المتوقعة من المركز التدريبي: المركز التدريبي هو الجهة المنفذة للبرنامج التدريبي ويمكن إيجاز معايير الجودة المتوقعة منه من وجود قاعة مكتبية مُزوَّدة بالكتب والمراجع الحديثة، ولا يقل عدد قاعاته التدريبية عن قاعتين إضافة إلى قاعة التدريب الحاسوبي، وأن تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو، والفيديو، والعرض، ووسائل التوضيح اللازمة لمراكز التدريب، والالتزام بالمحافظة على الأوقات المعلن عنها بالنسبة إلى الدورات التدريبية، وأن يكون للمركز خطة تدريبية سنوية معلنة، وأن يلتزم المركز بعدم منح شهادة مشاركة في دورة تدريبية لمن يتغيب، أو يتأخر عن حضور أكثر من ٢٠٪ من وقت الدورة التدريبية.

٢، ٤ المحور الثالث: التدريب وفق إدارة الجودة والآيزو (ISO 9000)

٢، ٤، ١ التدريب والجودة

يهتم التدريب ببناء القدرات، والمهارات الهادفة إلى إحداث التحسين المستمر، ويهدف هذا التحسين الوصول إلى تحسين أداء المدير وأداء المعلم، وهذا يقودنا إلى مفهوم الجودة الشاملة في هذا المجال، ويعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي تباينت حولها آراء الباحثين والمفكرين باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم، إلا أن هذا الاختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم؛ إذ إن الجوهر واحد يتمثل بالسعي لتحقيق رضا الفرد المستفيد من الخدمة (خضر، ٢٠٠٢، ص٤٧).

وتعود فلسفة الجودة في العصر الحديث، إلى أربعينيات القرن الماضي، ويرجع الفضل في ذلك كما ذكرنا سابقاً إلى مجموعة من المفكرين الأمريكان وعلى رأسهم إدوارد ديمنج (Edward Deming) وجوزيف جوران (Joseph Juran) وفيليب جروسبي (Philip Grosby) ممن كان لهم الفضل الكبير في استعمال الأساليب الإحصائية في فحص واختبار الجودة الشاملة باستعمال تطبيقات الرقابة الإحصائية. ولا غرابة أن ترتبط الجذور التاريخية للجودة ببرامج التدريب، فقد بدأ الاهتمام بهذا المصطلح منذ البرنامج التدريبي الذي وضعه أفلاطون لتدريب حرس جمهوريته، وتطرق إليه في كتابه "الجمهورية" المجلد الرابع. (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص٧٨).

وانطلاقاً من التصورات التي تفرضها متطلبات الجودة، فإن رسالة التنمية المهنية الفاعلة للمعلم يجب أن تؤمن بأن أي إصلاح، أو تطوير تعليمي باتجاه تحقيق معايير الجودة الشاملة، ومتطلباتها في النظام التعليمي لا يمكن أن يحقق أهدافه، أو يبلغ مقاصده ما لم تكن التنمية المهنية المستديمة بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح. إن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فاعلية أنشطة التنمية المهنية المستديمة للمعلم يتمثل في مدى انطلاقها من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلاً لسلسلة متواصلة من فعاليات التدريب وأنشطته، والتأهيل، وإعادة التدريب، والتأهيل على مدار الحياة المهنية

للمعلم، خاصة في مجتمع سريع في تبدلاته (طعيمة، ٢٠٠٦، ص٢٨)؛ لهذا لا بد أن يحرص القائمون على برامج التدريب في المؤسسة التربوية على توفر معايير الجودة في برامج التدريب، تتوافق هذه المعايير ومفاهيم الجودة ومتطلباتها الواردة في الأدب النظري، في كل جانب من جوانب التدريب، سواء المتعلقة في تحديد الاحتياجات التدريبية، أم المتعلقة بإستراتيجيات التدريب.

٢، ٤، ٢ معايير التدريب وفق الآيزو (ISO 9000)

عرفت المنظمة العالمية للمواصفات (ISO) التدريب بأنه: عملية توفير وتطوير المعرفة والمهارات والسلوكيات للإيفاء بمتطلبات المنظمة (ISO,2008,P1) فيما عرفها Dessler بأنها: "عملية تزويد العاملين بمهارات خاصة، ومساعدتهم لتصحيح الانحراف في مستوى الأداء الحالي (Dessler,2011,P292).

ويعد التدريب مطلب مهم في كل الأدبيات، والأفكار التي اهتمت بالجودة، ونادي بها رواد الجودة الأوائل، ويمكن ملاحظة ذلك مما طرحوه، فقد أكد (Deming) الرائد الأول للجودة في عصرنا الحديث، في كتابه (الخروج من الأزمة) على (١٤) مبدأ لإدارة الجودة، خصص المبدأين (٦) و (١٣) للتدريب، ونص المبدأ (٦) على استعمال الطرائق الحديثة للتدريب في العمل، أما المبدأ (١٣) فقد نص على وضع برنامج فعال للتعلم، وإعادة التدريب (Stevenson,2012,P385)، أما Juran فقد لخص أفكاره عن الجودة في عشر نقاط، وقد نصت النقطة الرابعة على الاهتمام بعملية التدريب (العزاوي، ٢٠١٠، ص٢٥٦).

ويعتقد Juran أيضا أن التدريب، وإشراك جميع الموظفين ضروري للتحقق من تحقيق التحسين المستمر للجودة (Schroeder,2007,P35)، فيما حدد Crosby برنامج العيب الصفري zero-defects الذي يتكون من (١٤) خطوة، والذي يتطلب مشاركة جميع الوظائف فيها، وهذه الخطوات توفر الأساس لتحسين الجودة بغض النظر عن فلسفة الجودة المستعملة في المنظمة، فقد نصت الخطوة (٨) على التركيز على تعليم الموظفين،

وتدريب المشرفين على القيام بدورهم في تحسين الجودة (العزاوي، ٢٠١٠، ص٢٧٩)، كذلك فقد اهتم الفائزون بجائزة بالدريدج Baldrige Award وهي إحدى جوائز الجودة المشهورة بالتدريب بإعطائه أولوية كبرى، ودعماً واسعاً (Omachonu,2005,P86).

ويعد التدريب جزءاً مهماً من مواصفات عائلة (ISO 9000) فهو من ضمن الفقرات الأساسية للمواصفتين (ISO 9001) و (ISO 9004)، وتم إعدادهما باتجاه تحقيق التكامل، والتنسيق بينهما، وأطلق عليهما مصطلح الثنائي المتوافق (Consistent pair)، وعدت التطبيقات الفاعلة لهاتين المواصفتين أنموذج الامتياز في الأعمال، والتطوير المستمرين؛ لتحقيق منهجية الإدارة الشاملة للجودة (القزاز، ٢٠٠٤، ص١٣). وتمثل (ISO 9001) متطلبات نظام إدارة الجودة التي تتكون من ثماني فقرات أساسية خصصت الفقرة السادسة منها للموارد البشرية، والتي نصت الفقرة في بنودها على أهمية التدريب والكفاءة، فيما تناولت المواصفة (ISO 9004) منهج إدارة الجودة لتحقيق النجاح المستدام للمنظمة، والتي تتكون من ثماني فقرات أساسية، وقد نص البند (٦-٣) من الفقرة السادسة (إدارة الموارد) على موضوع العاملين بالمنظمة في عدة موضوعات فرعية على أهمية اشراكهم بالتدريب، بعدّه مورداً مهماً ذا قيمة كبيرة في إنشاء نظام إدارة الجودة (ISO,2008).

٢، ٤، ٣ المواصفة الخاصة بجودة التدريب (ISO 10015)

عرّف ليتشيا ياو Lichia،Yiu المواصفة بأنها: أداة لإدارة الجودة الخاصة بالتدريب؛ لتعزيز الترابط بين التدريب، ومتطلبات الأداء للمنظمة (Yiu,2005,P13)، فيما عرفها العزاوي بأنها مواصفة تأكيد الجودة للتعليم، والتدريب، وتعد مواصفة فنية منفصلة؛ لمساعدة المنظمات على التحكم، وإدارة برامج، وأنظمة التدريب، وأداة للإدارة الاستراتيجية لتطوير الموارد البشرية (العزاوي،٢٠١٠، ص٢٢١). والمواصفة أقرت بأعمال اجتماع اللجنة الفنية (ISO/ TC 176) المنعقد في سبتمبر عام (١٩٩٩) في سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأميركية؛ إذ

صوتت الأغلبية الساحقة من الأعضاء لصالح الوثيقة، والتي انبثق عنها المعيار الدولي (ISO 10015 1999)، إدارة الجودة – إرشادات للتدريب، ونشر رسمياً من قبل المنظمة الدولية للمواصفات (Saner,2002,P53) وتهدف المواصفة إلى مساعدة المنظمات في متابعة، وإدارة برامج التدريب وتعميمها ، والتثبت من أن أنظمة التدريب، وبرامجه الموجودة في الشركات تحقق نتائج واضحة للشركة من الفوائد المرجوة من الاستثمارات في التدريب، ومساعدة الإدارة على التدريب، وتطبيق ما يتعلمه الموظفون من برامج تدريبية (العزاوي، ٢٠١٠، ص٢٢١). وللمواصفة الدولية (ISO 10015) خاصيتان تدريبيتان في غاية الأهمية؛ أولهما: الربط بين الاستثمار في التدريب وبين الأداء التنظيمي، وثانيهما: التدريب قائم على أسس ومبادئ التعلم التنظيمي (Yiu,2005,P11).

٢، ٤، ٤ مراحل عملية التدريب في الجودة

تمر عملية التدريب في الجودة كما ذكرها (الطائي، ٢٠٠٨) بعدة مراحل منها التحقق من التدريب والذي يعد جزء من استراتيجية الجودة للمنظمة؛ فكل منظمة لا بد أن يكون لها سياسة واضحة، ومعروفة تخص الجودة تتضمن مبادئ، وأهداف توفر إطار يستهدف تخطيط أنشطة التدريب وتنفيذها، وهذه السياسة يجب أن تكون معلنة للجميع. ثم يتم توزيع المسؤوليات المتعلقة بالتدريب، وفي كثير من المنظمات فإن مسؤولية الإشراف على تدريب الجودة تقع على عاتق المدير. وعند تأسيس المنظمة التدريبية فإن كافة مديري المنظمة مسؤولين عن التحقق من أن مرؤوسيهم مؤهلين، ولديهم مهارات الكافية لأداء أعمالهم. إن من الضروري استعمال المدربين المتخصصين، والذين قد يكونون من داخل المنظمة، أو من خارجها. ثم تأتي مرحلة تحديد أهداف التدريب ولهذا الغرض يجب الإجابة عن بعض التساؤلات ككيفية التشخيص والإبلاغ عن متطلبات العميل بواسطة المنظمة؟ وأي المجالات تحتاج إلى تحسين في الأداء؟ وما التغيرات المخططة للمدة القادمة في المنظمة؟ وما

الإجراءات والمهن الجديدة التي تحتاج المنظمة إلى إدخالها إليها؟ وما المشكلات الرئيسة في كل مجال من المجلات في المنظمة؟ وعند تحديد الأهداف التدريبية لا بد أن تكون الإدارة العليا قد تمت الموافقة عليها، ووضعت الأولويات لها ولدعمها، ويجب أن تكون الأهداف واضحة وقابلة للتنفيذ، بعدها تأتي مرحلة تنظيم التدريب؛ فتدريب الجودة لا بد أن يناط لأحد الأفراد من الإدارة العليا، وأن يقدم كل المديرين في المنظمة تقاريرهم إليه عن احتياجات العاملين للتدريب في أقسامهم، وكذلك مدى فاعلية التدريب الذي انخرطوا فيه وتأثيره في أدائهم لوظائفهم. ثم يجب إسناد التدريب إلى ذوي الاختصاص فيه، وهكذا فكل أولئك يجب أن تحدد أدوارهم، ومسؤولياتهم في التدريب، وقد يكون بعضهم متفرغاً لمهام التدريب، وبعضهم الآخر غير متفرغ ولديه مهام في التدريب فضلا عن مهامه الأساسية. ثم تأتي مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية في الجودة والتي تمثل أساساً، ومنطلقاً لتصميم أهداف تدريبية تترجم إلى برامج في تصميم مجالات؛ مثل: تصميم المنتجات الجديدة، ومهارات تحليل الموردين، وتقييم عروضهم، وتصميم تجارب الجودة، والطرق الإحصائية في مراقبة الجودة، وتحليل تكاليف الجودة، والأساليب الكمية في جدولة العمليات، وأسس تشغيل التجهيزات الآلية، ومهارات الاستعمال، وصيانة أجهزة اختبار الجودة، ويمكن تصميم برامج في مجالات مثل التخطيط الإستراتيجي، وإدارة الجودة الشاملة، وبناء وتطوير فرق العمل. ومن الضروري تحديد الحاجات التدريبية إلى الجودة، وتوفير آلية تلبيتها على كل المستويات وإلى الأفراد الجدد، والمنقولين. ثم إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتضمن عدد عمل العاملين، وطبيعة عملهم، الذين يشملهم التدريب على الجودة مع ملاحظة ضرورة استعمال الأساليب الموضوعية، والعملية لتحديد الاحتياجات التدريبية، وعدم اللجوء إلى الأساليب العشوائية، واعتبارات المحسوبية. ولا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية لكل الأفراد المسهمين في تطوير الجودة وتحسينها، وكذلك تحديد الجهات المسؤولة عن عملية التدريب، وتحديد المواصفات التي يجب توفرها في القائمين بعملية التدريب. يأتي بعد ذلك تصميم البرنامج

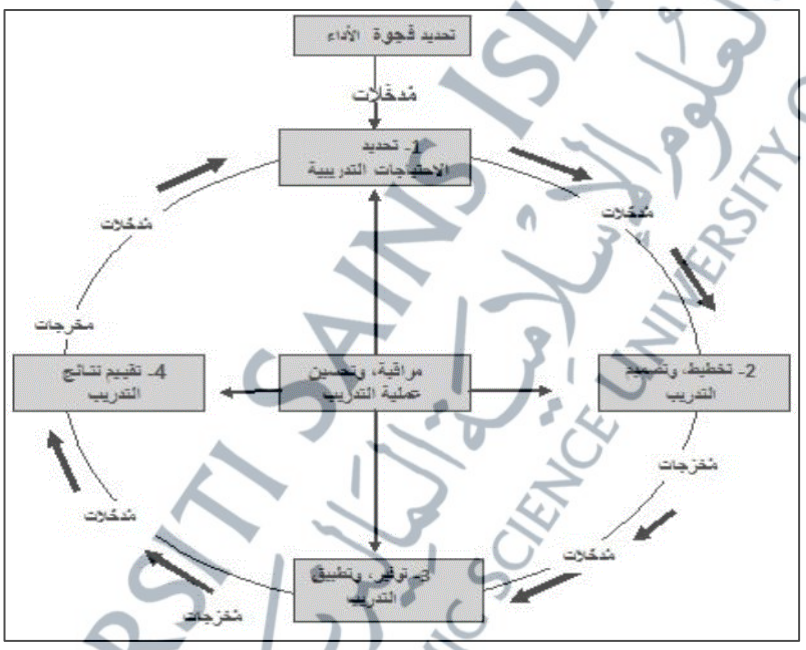
التدريبي بتحديد المواصفات، والمكونات المختلفة للعمل التدريبي حتى يكون عند تنفيذه قادراً على تحقيق الاحتياجات التدريبية أي إرضاء العميل، وتحقيق أهداف الجودة الشاملة، وتتخذ عملية التصميم منهجاً تتابعياً؛ فتبدأ كل مرحلة من مراحلها المختلفة بمدخلات هي مخرجات المرحلة السابقة، ثم تتم عليها أنشطة تنتهي بمخرجات جديدة، تصبح هي مدخلات المرحلة التالية، وتهتم إدارة الجودة بتصميم البرامج التدريبية وفقاً للاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين المحددة من قبل الإدارة، والمشرفين، وليس بسؤال العاملين عن احتياجاتهم التدريبية؛ لأن ذلك من شأنه ترشيح الأشخاص الملائمين للبرنامج التدريبي، ومن ثم تقليص الفجوة بين النظرية، والتطبيق ما ينعكس إيجاباً على تسيير نقل، وتجسيد معارف التدريب النظري، والعملي إلى مهارات إنتاجية، ثم تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي فجودة التطبيق تتطلب نوعاً من التطوير أثناء عملية التنفيذ حتى تحقق هذه البرامج أهداف المدرب، والمتدرب.

التنفيذ الفعلي لبرنامج تدريب الجودة يتطلب التزاماً تاماً من المدرب، والمتدرب سواءً في أوقات البرنامج، أم في غير ذلك من الأمور. ومن الضروري أن تدار العملية التدريبية بكفاءة من قبل منسق للبرنامج الذي سيشرف على التنفيذ، ويذلل العقبات، ويقوم بحل المشكلات التي تصادفه أثناء عملية التنفيذ. يليها مرحلة تقييم البرنامج التدريبي، بهدف التعرف على مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه، ومدى وفائه، بالاحتياجات التدريبية للعاملين؛ لأن عملية التقييم تهدف إلى تحديد مستوي العاملين ودرجة فعالية البرنامج التدريبي سواء من حيث طبيعة العمل، أم من حيث التغيير الذي حدث في شخصية كل متدرب. وتجري عملية التقييم للمدرب، ولموضوعات البرنامج، ولتوقيت البرنامج، ولمكان التدريب، وأسلوب التدريب الذي يتم إتباعه. وأخيرا تأتي مرحلة مراجعة فعالية التدريب الهادفة للتحقق من فعالية جهود إدارة الجودة مجتمعة، وهنا يكون التدريب أحد العناصر الفعالة في هذه الجهود، فمراجعة التدريب تكشف جوانب القصور، والتي يمكن أخذها في الاعتبار

حالة تطوير البرنامج وتعديله، وكذلك فإن تنظيم التدريب يتطلب مراجعة مستمرة في ضوء الأهداف الجديدة التي يتم الاتفاق على تحقيقها من أجل الاستمرار في عملية التحسين.

٢، ٤، ٥ مراحل التدريب بموجب المواصفة الدولية

التدريب عملية تمر بأربع مراحل؛ إذ بإمكان التدريب المخطط والمنظم تقديم مساهمة فعالة في مساعدة المنظمة لتحسين قدرتها على تحقيق أهداف الجودة، ومن الشكل (٢، ١) نجد أن المواصفة الدولية (ISO 10015) قد حددت مراحل العملية التدريبية بأربع مراحل متتابعة يتعين على الإدارة مراقبتها، ووجوب إحكام السيطرة عليها، وتكون المراقبة، وتحسين عملية التدريب جزءاً يكمل المراحل الأربعة؛ تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم التدريب وتخطيطه، وتوفير التدريب وتنفيذه، وتقييم نتائج التدريب.



الشكل ٢، ١: (ISO 10015) مراحل عملية التدريب

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

ويلاحظ من الشكل (٢، ١) أعلاه أنه يمثل مراحل عملية التدريب المتتابعة والتي تمثل مخرجات كل مرحلة مدخلات للمرحلة اللاحقة لها على وفق أنموذج العملية (Process Model) التي قامت على أساسها المواصفة (ISO 10015) في إدارة الجودة، ويمكن تفصيل ذلك كما يأتي:

المرحلة الأولى: تحديد احتياجات التدريب

ينبغي المباشرة بعملية التدريب بعد إجراء عملية تحليل احتياجات المنظمة، وتحديد الكفاءة المطلوبة لكل مهمة، أو عمل مؤثر في تحقيق جودة المنتجات المطلوبة، ومقارنة ذلك بالكفاءة المتوفرة لدى العاملين فيها، ووضع الخطط لردم الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، وكذلك يجب الأخذ بالحسبان الكفاءة المستقبلية المتوقعة.

المرحلة الثانية: تصميم، وتخطيط التدريب

تعد مرحلة التصميم، والتخطيط الأساس لتهيئة خطة التدريب، وتشمل هذه المرحلة تصميم، وتخطيط الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لمعالجة الفجوة الحاصلة في الكفاءة لتحديد المؤشرات اللازمة لتقييم نتائج التدريب، ومراقبة عملية التدريب.

المرحلة الثالثة: توفير وتنفيذ التدريب

تشمل جميع النشاطات المتخصصة لتقديم التدريب ضمن مواصفات خطة التدريب، مع قيام المنظمة بتوفير الموارد اللازمة، والضرورية لتأمين الخدمات المرافقة للتدريب؛ للقيام بالعملية التدريبية، فضلا عن توفير الدعم قبل التدريب وأثناءه، وبعده.

المرحلة الرابعة: تقييم نتائج التدريب

إن الغرض من تقييم نتائج التدريب هو التثبت من أن الأهداف تحققت لكل من المنظمة، والتدريب، والوصول إلى النتيجة التي تفيد بفاعلية التدريب المنفذ؛ لاتخاذ الإجراءات التصحيحية، والتطويرية على البرامج اللاحقة، ويتعذر غالباً التقييم المتكامل لنتائج التدريب إلى حين مراقبة المتدربين، واختبارهم في عملهم؛ لذا بعد مرور مدة محددة من إكمال التدريب على إدارة المنظمة القيام بإجراء تقييم؛ للتحقق من مستوى المقدرة، والكفاءة التي تحققت، وعلى أساس أمدين؛ أولاً: التقييم على الأمد القصير، وثانياً: التقييم على الأمد الطويل.

المرحلة الخامسة: مراقبة وتحسين عملية التدريب

إن الغرض الأساسي من المراقبة هو التحقق من أن عملية التدريب –بوصفها جزءاً من نظام الجودة المستعمل في المنظمة– تدار، وتنفذ على النحو المطلوب بواسطة التوصل بالدليل الموضوعي إلى أنها كانت فاعلة في مواجهة متطلبات التدريب للمنظمة. ومن الشكل (٢، ٢) المذكور آنفا لمراحل العملية التدريبية يتضح أن التدريب وفق المواصفة الدولية (ISO 10015) يمر بأربع مراحل متتابعة، ويوضح دور المراقبة في مراجعة عملية التدريب برمتها في كل مرحلة من هذه المراحل (ISO,1999,P8)، وينبغي أيضاً أن يقوم بعملية المراقبة أشخاص ذوي مقدرة، وكفاءة على وفق الإجراءات المنظمة المتبعة، والموثقة حين يكون ذلك ممكنة، وأن يكونوا مستقلين عن الوظائف المباشرة بالنشاطات التدريبية، وتشمل طرائق المراقبة الاستشارة، والملاحظة، وجمع البيانات، وتعد المراقبة أداة قيمة لتعزيز فاعلية عملية التدريب.

تتضمن مدخلات المراقبة كافة السجلات المستمدة من جميع مراحل عملية التدريب، وبناء على هذه السجلات تتم مراجعة المراحل المختلفة؛ للكشف عن قضايا عدم المطابقة، لاتخاذ الإجراءات التصحيحية، والوقائية، ومثل هذه المدخلات يمكن جمعها، وإعداد الأسس التي يمكن الاعتماد عليها باستمرار؛ لتصبح

الأساس للمصادقة على عملية التدريب، وتقديم التوصيات للتحسين، وإذا ما اتبعت الإجراءات، واستوفت المتطلبات المحددة يتعين تحديث السجلات كفاءة، ومقدرة الأشخاص المتدربين؛ لتعكس مؤهلاتهم الإضافية التي اكتسبوها من التدريب.

٢، ٥ المحور الرابع: الدافعية نحو العمل والأداء الوظيفي والاحتفاظ بالموظفين

٢، ٥، ١ الدافعية نحو العمل

يقصد بها مجموعة من الأسباب التي تتمثل برغبات الفرد، وميوله، واتجاهاته نحو العمل، بحيث يحقق توازنه المهني، ويصل لأهدافه المهنية، وأحلامه التي تجعله ناجح في الحياة المهنية. وتعرف الدافعية أيضاً بأنها: مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تعمل على تحريك الفرد للوصول إلى الأهداف التي ترضي حاجاته ورغباته الداخلية.

٢، ٥، ٢ الأداء الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه في ظل تبني إدارة الجودة

تطرق العديد من الباحثين، والدارسين إلى موضوع الأداء الوظيفي؛ وذلك لما لتطوير أداء الموظف من أهمية في توصيل المنظمة إلى أهدافها، وتحقيق رسالتها، ويعرّف (عاشور،٢٠٠٥،ص٢٥) الأداء الوظيفي بأنه قيام الفرد بالأنشطة، والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، ويمكن قياس أداء الفرد بثلاثة أبعاد جزئية، وهي كمية الجهد المبذول، ونوع الأداء ونمطه، وحدد آل الشيخ (١٩٩٤، ص٢١) مكونات الأداء الوظيفي بالمعرفة بمتطلبات الوظيفة وهي المهارات العامة، ومعارف، وخبرات يفترض توفرها، كذلك نوعية العمل بتحديد ماهيته، وصفته سواء أكان مكتبياً أم فنياً، وأيضاً كمية العمل المراد إنجازه في الظروف العادية، والمثابرة التي تتحقق من الدافع إلى العمل، ودرجته الذي هو نتيجة تفاعل ثلاث عوامل الظروف الجسمية، والصحية، والمحيطة، ويرى بن زاف (٢٠١٥) أن غياب الأهداف المحددة، وعدم مشاركة الأفراد في الإدارة، ومشكلات الرضا الوظيفي من أهم العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي.

٢، ٥، ٣ الاحتفاظ بالموظفين

يعرف الاحتفاظ بالموظفين على أنه: الالتزام بمواصلة العمل مع منظمة محددة على أساس مستمر (Gharip,Kahwaji,&Elrasheed, 2017). ويعرف أيضاً بأنه الجهود التي تبذلها شركة أو منظمة لوضع استراتيجيات، ومبادرات تدعم بقاء الموظفين الحاليين فيها (Msengeti&Obwogi, 2015)؛ إذ تحتاج المنظمات إلى تشجيع الموظفين للبقاء معها إلى بيئة محفزة، وخلق حوافز مثل نظام المكافآت، وتنظيم بيئة العمل.

أظهرت دراسة عباسي وهولمان (Abbasi&Hollman, 2000) إن عدم وجود تقدير سليم وعدم وجود نظام حوافز تنافسي يعد أحد أهم الأسباب لدوران الوظائف في المنظمة، إضافة إلى ذلك عادة ما تمنح كافة منظمات الأعمال حوافز ومكافئات للعاملين بها، لكن عدد قليل جداً منها يستعملها استراتيجياً. وأفادت أن المنظمات التي تزود موظفيها بمستوى مناسب من الخصوصية والتحكم السليم في بيئة العمل يترتب علية تعزيز مستويات التحفيز لديهم، وتنمي إحساسهم بالالتزام اتجاه تلك المنظمات على المدى البعيد، وقد توصلت دراسة رامالا (Ramlall, 2003) إلى ضرورة التركيز على الجوانب النفسية لبيئة العمل والتي عن طريقها يتم تحديد الاحتياجات الفردية للموظفين في المنظمة؛ لأنها ستشجع الالتزام، وتوفر بيئة عمل مواتية، وخلصت إلى أن الموظفين يسعون جاهدين إلى العمل والبقاء في تلك المنظمات التي توفر بيئة عمل جيدة، وإيجابية حيث يشعر الموظفون بقيمتهم.

٢، ٦ الدراسات السابقة

إن الغاية من عرض الأدبيات والدراسات ذات الصلة في هذا القسم؛ تكمن في إثبات الفجوة المعرفية التي تبرر القيام بهذه الدراسة، وبأنَّ أحداً لم يناقش أو يبحث هذه الدراسة. وفيما يأتي عرض بأهم الدراسات ذات الصلة بدراستنا الحالية وقد قسمتها إلى نوعين: دراسات ذات علاقة بجودة التدريب، ودراسات ذات علاقة بإدارة الجودة.

٢، ٦، ١ دراسات ذات علاقة بجودة التدريب

دراسة الغامدي، ماجد غرم الله (٢٠٠٨) التي تعرفت على مدى جودة العملية التدريبية المقدمة بمراكز التدريب التربوي في الدمام، والتعرف على مدى إسهام البرامج التدريبية المقدمة بمراكز التدريب التربوي في التنمية المهنية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الدمام، وهدفت الدراسة إلى التوصل لبعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في التنمية المهنية للمعلمين من برامج التدريب. واعتمد الباحث على استبانة تكونت من (٣) محاور احتوت على (٤٢) عبارة، وكانت عالية الصدق والثبات، وتم التطبيق على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بلغت (٢١٠) معلماً، ومن أهم نتائج الدراسة: اتضاح أهمية جودة العملية التدريبية المقدمة بمراكز التدريب التربوي في الدمام بنسبة موافقة عالية في مساعدة المدرب للمتدرب على تحقيق النمو المهني الفعال، وأن البرامج التدريبية تُبنى وفقاً للاحتياجات الفعلية للمتدربين وهي هادفة ومفيدة، وتستعمل فيها الوسائل التدريبية المتطورة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامهما بجودة البرامج التدريبية، ولكنهما تختلفان في أن هذه الدراسة تهتم بتدريب معلمي المرحلة الثانوية في الدمام، بينما الدراسة الحالية تهتم جودة التدريب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم.

دراسة القحطاني، عبد الله حسين (٢٠٠٨) التي اهتمت بالوقوف على واقع الدورات التدريبية التي يحصل عليها معلمو تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين المتدربين الملتحقين بتلك الدورات في إدارة التدريب التربوي بمدينة الرياض، واستعمل الباحث استبانة

ذات (٤) محاور في (٤٩) عبارة وكانت على درجة عالية من الصدق والثبات، وطبقت على (١٣٢) متدرباً من معلمي تعليم الكبار الملتحقين بدورات تدريبية في مجال تعليم الكبار وطرائق تدريس وتحفيز الكبار في مراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة لنتائج عدة منها: أن غالبية عينة الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على أن الدورات التدريبية تحسن أداء المتدربين وقدراتهم، واتضح أن عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على: توافر الخدمات المساندة وقاعات التدريب، وأساليب التدريب المستعملة في الدورة التدريبية، والتقويم المتبعة في الدورة التدريبية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامهما بواقع التدريب في مراكز التدريب التربوي؛ لكنهما تختلفان في تركيز هذه الدراسة بمعلمي تعليم الكبار، بينما تركز الدراسة الحالية على موظفي المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم.

دراسة معمار، صلاح صالح (٢٠٠٩) التي درست مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بالمدينة المنورة؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (٦٠) فرداً موزعين كالآتي: (١ مدير إدارة التدريب، (١) مدير مركز التدريب، (١٨) مشرف تدريب، (٤٠) مشرفاً متعاوناً مع مركز التدريب التربوي)، واستعمل الباحث استبانة مكونةً من (٦) محاور احتوت على (١٠٠) عبارة، كانت عالية الصدق والثبات، وبينت الدراسة: أن مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي تطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي، ويمكن أن تطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونها تهتم بالتعرف على مدى تطبيق معايير الجودة في التدريب التربوي، وتختلف في عدم اهتمامها بالمعلمين، بينما تهتم الدراسة الحالية بالمعلمين المستهدفين.

دراسة الجهر، أريج علي (٢٠٠٩) واهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية والمهارية، ونوعية الاتجاهات لتطوير الأداء الإداري والفني لمديرات مدارس البنات المتوسطة والثانوية الأهلية بمدينة الرياض، وختمت الباحثة الدراسة بإعداد برنامج تدريبي مقترح بناء على نتائج الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) مديرة من مديرات مدارس البنات المتوسطة والثانوية الأهلية بمدينة الرياض. واستعملت الباحثة استبانة ذات ثلاثة محاور من (٧٤) عبارة، وذات صدق وثبات مرتفعين، وكان من أهم النتائج وجود احتياجات تدريبية بدرجة متوسطة في جوانب كثيرة منها: معرفة الأساليب الحديثة لتطوير المناهج الدراسية، والإلمام بتكنولوجيا التعليم، ومعرفة الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي، واكتساب مهارة إدارة الوقت أثناء العمل اليومي، وعلاج جوانب الضعف في المقررات الدراسية، والحرص على وضع خطط تطويرية للعمل المدرسي. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامهما بالتدريب التربوي، وتختلفان في كون هذه الدراسة تهتم بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس المتوسطة والثانوية الأهلية، بينما تهتم الدراسة الحالية بجودة برامج التدريب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم.

دراسة الزهراني، بندر سعيد (٢٠١٠) التي اهتمت بدور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية، وتحديد مدى استفادتهم منها، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التدريبية. واستعمل الباحث استبانة مكونة من (٧٢) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة من (١٥٠) معلماً للتربية الفنية، منهم (١٠٠) معلماً للتربية الفنية من مدينة مكة المكرمة و(٥٠)معلماً للتربية الفنية من محافظة الليث. ومن أهم نتائج هذه الدراسة: ثبات أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بدرجة كبيرة، واستفادة معلمي التربية الفنية من هذه الدورات التدريبية بدرجة كبيرة أيضاً في أغلب المهارات التدريسية، وأن هناك معوقات تحد من الاستفادة من الدورات التدريبية

بدرجة كبيرة أبرزها: غياب الحوافز المادية والمعنوية، وقصر المدة الزمنية لهذه الدورات، والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامهما ببرامج تدريب منسوبي التربية والتعليم؛ ولكنهما تختلفان في كون هذه الدراسة اهتمت بتدريب معلمي التربية الفنية، بينما الدراسة الحالية تهتم بمعلمي المواد المختلفة.

دراسة عثمان، صبري خالد (٢٠١٢). التي هدفت إلى رصد واقع وحدة التدريب والجودة في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي، والتعرف على أسس ودور وحدة التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسي، والتحقق من مدى فاعلية وحدة التدريب والجودة لتحقيق معايير الهيئة، والتعرف إلى المشكلات التي تواجه وحدة التدريب والجودة بالمدارس، ووضع تصور مقترح لتفعيل وحدة التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسي. وأعد الباحث استبانة مكونة من خمسة محاور (تشكيل كوادر وحدة التدريب- القيادة المدرسية ووحدة التدريب- وحدة التدريب وتهيئة المدارس للاعتماد التربوي- وحدة التدريب والتنمية المهنية للمعلمين- تمويل وحدة التدريب)، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلماً من المعلمين والعاملين بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج بجمهورية مصر العربية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إدارة المدرسة تختار مسؤول وحدة التدريب حسب الأقدمية، وكذلك تحرص على اختيار المدربين من جميع التخصصات وفقاً للتقليد المتبع وهو اختيار مشرف المادة؛ بذلك يتضح أثر الأقدميات في اختيار المدربين، وتدخل المحسوبية أحياناً في اختيار المدربين حسب قربهم من الإدارة، وأن إدارة المدرسة تؤمن بأن التدريبات مضيعة للوقت، وهذا يؤكد أن الإدارة لا تعنى بتقييم المدربين، وهي أيضاً لا تهتم بتشجيع المدربين على تنفيذ برامجهم التدريبية، وأشارت النتائج إلى أن مسؤول وحدة التدريب يقوم بجميع الأعمال دون مشاركة فريق عمل داخل الوحدة، وأن وحدة التدريب لا تدرب العاملين على التقييم الذاتي للمدرسة وإعداد خطط التحسين والمتابعة مع الاستفادة من نتائج التقييم

الذاتي، أن وحدة التدريب لا تدرب المعلمين على إجراء البحوث، وأنها لا تحدد الاحتياجات التدريبية وبذلك تكون التدريبات عشوائية وتفتقر إلى التخطيط، إلا أن وحدة التدريب تدرب المعلمين على استعمال التكنولوجيا في التدريس، وأشارت النتائج إلى أن وحدة التدريب لا تعتمد على ميزانية خاصة بها بل يخصص جزء من ميزانية المؤسسة لها، وأن بعض برامجها تتوقف لعجز الميزانية. وتتفق دراسة عثمان مع الدراسة الحالية في كونهما تتناولان موضوع جودة التدريب؛ ولكن تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أنها ترصد واقع وحدة التدريب والجودة في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي، في حين تهتم الدراسة الحالية بمدى تطبيق معايير جودة التدريب التربوي طبقاً للمواصفات الدولية الآيزو ١٠٠١٥.

دراسة الناصر، علاء حاكم محسن، ورجاء قاسم لازم المالكي (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تطبيق الجودة الشاملة وتوظيفها في عمليات الإعداد والتدريب التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) فرداً، واستعمل الباحثان الاستبانة أداةً لجمع البيانات حول معرفة مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري الإعداد والتدريب في وزارة التربية، وكذلك مدى إمكانية توظيف معايير إدارة الجودة الشاملة ومبادئها في العمليات والبرامج التدريبية. ومن ثم خرج الباحثان بعدد من النتائج كان أهمها إن للدعم المادي والمعنوي أهمية كبيرة للعاملين والمتدربين في هذا المفهوم، وأن هناك الكثير من القائمين على العمليات التدريبية ليست لديهم المعرفة الكافية بهذا المفهوم، وخرج الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها ضرورة اختيار القيادات الإدارية القائمة على التدريب ممن لهم القدرة والمعرفة بالمستجدات الإدارية الحديثة، وكذلك إنشاء أقسام جديدة للجودة الشاملة في كل مركز تدريبي في الإعداد والتدريب ضمن وزارة التربية وتتفق دراسة الناصر مع الدراسة الحالية في كونهما تتناولان موضوع جودة التدريب، ولكن تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية

في أنها ترصد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتوظيفها في عمليات الإعداد والتدريب التربوي، في حين تخصصت الباحثة في تطبيق معايير الجودة المختصة بالتدريب التربوي طبقاً للمواصفات الدولية الآيزو (١٠٠١٥).

دراسة اللحيدان، سليمان محمد (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة في برامج تدريب مرشدي الطلاب في مراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض، واستعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الباحث على أسلوب المسح الشامل وذلك لصغر حجم العينة من المدربين الذين بلغ عددهم (٢٥) مدرباً؛ فقام الباحث بتوزيع (٢٤) استبانة تم استرداد (٢٣) استبانة، وتوصلت الدراسة إلى أنه يتفق كل من عينة الدراسة من المدربين والمتدربين على فاعلية تطبيق معايير الجودة في برامج تدريب مرشدي الطلاب في مراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض، جميع عينة الدراسة من المدربين يوافقون على وعي قيادات التدريب التربوي بأهمية تطبيق معايير الجودة ببرامج تدريب مرشدي الطلاب بدرجة متوسط، جميع عينة الدراسة من المدربين يوافقون بدرجة متوسطة على أن هناك معوقات تقلل من جودة تدريب مرشدي الطلاب بمراكز التدريب بمدينة الرياض، جميع عينة الدراسة من المتدربين يوافقون على وجود معوقات تقلل من جودة تدريب مرشدي الطلاب بمراكز التدريب بمدينة الرياض، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المدربين والمتدربين نحو مدى فاعلية تطبيق معايير الجودة في برامج تدريب مرشدي الطلاب، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المدربين والمتدربين نحو أهم معوقات تطبيق معايير الجودة في برامج تدريب مرشدي الطلاب. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامهما بواقع جودة التدريب في مراكز التدريب التربوي؛ لكنهما تختلفان في اهتمام هذه الدراسة بتدريب مرشدي الطلاب، بينما تهتم الدراسة الحالية بجودة التدريب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم.

دراسة سكينر، ١٩٨٩ (Schnur): بعنوان "تدريب المديرين التربويين" شملت (١٣٠) مديراً من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الدراسة إلى بحث اتجاهات مديري المدارس بشأن مستواهم التعليمي وارتباط ذلك بالمهارات الوظيفية اللازمة لوظيفة مدير مدرسة. ودلت النتائج على أن عدد سنوات الخبرة مديراً يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمستويات أهمية المهام المجردة.

دراسة بلوم، ١٩٩٤ (Blum): العنوان "التدريب التربوي للمعلمين في نظام الفصل، مسح قومي لبرامج المعلمين التربوية" وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرامج التي تقدم في الجامعات والكليات قبل خدمة تدريب المعلم، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطوير عملية المسح وأرسلت بالبريد إلى كل الكليات والجامعات المعتمدة من قبل المجلس القومي لاعتماد المدرس وإجازته، ووزعت الاستبانة على (٤٧٦) معهد ومؤسسة تعليمية وقامت الدراسة بتحليل (٢٦) نموذج من المواد الدراسية. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بأنه لا يوجد برنامج من برامج المواد الدراسية يمكن الحكم عليه بأنه الأكثر فاعلية، وأن (٤٣٪) من طلبة ما قبل الخدمة كانت بهم حاجة إلى مثل هذا المنهج، وأنه لا بد من التخطيط الجيد لبرامج المعلمين أثناء الخدمة.

دراسة هيمينج، ١٩٩٩ (Hemming): بعنوان "توفير مناخ للتعلم المستمر في العمل". وهدفت الدراسة إلى إجراء عملية تقدير للاحتياجات التدريبية للمتدربين ومراجعة أنواع التدريب المستعملة والتعرف على العوامل المساعدة التي توفر للتدريب أثناء الخدمة واستعمل الباحث المنهج الوصفي في الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) متدرب طبقت عليهم استبانة أداةً للدراسة. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ضرورة مراجعة الإجراءات المعمول بها وتقويمها، وإجراء المزيد من التطوير على برامج التدريب أثناء الخدمة، وتحديد المشكلات التي تواجه المتدربين وتؤثر في عملية التدريب، ومتابعة النمو المهني للتدريب أثناء الخدمة، إضافة إلى ضرورة التقويم المستمر لبرامج التدريب لمعرفة احتياجات التدريب.

دراسة أوراتا، ٢٠٠١ (Urata): عنوان الدراسة "تطوير تقويم التدريب في مهارات العرض الإلكترونية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة". وكان الهدف من الدراسة هو تصميم التدريب وتطويره وتقويمه على وسائل العرض الإلكترونية التي تقدم مع الوسائل اليدوية الفردية في ضبط المجموعة، وقد تم تدريب المشاركين عن طريق خطوات عملية، وقد تم تطوير هذا التدريب لحل بعض المشكلات ومنها عدم ملاءمة مهارات المعلمين الإلكترونية قبل الخدمة وأثنائها، واكتساب المعلمين المعلومات والمفاهيم وتقليل التوتر لدى المعلمين. وقد طبقت هذه الدراسة في مدرسة التربية والتعليم الجامعة بتسبرج في الولايات المتحدة الأمريكية واستعمل الباحث المنهج التجريبي في الدراسة مفترضاً أن التدريب باستعمال الكتالوجات خطوة أساسية لتعليم المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها لتعليم طرق العرض الإلكترونية وتنفيذه بطريقة فعالة، وكانت أهم نتائج الدراسة الإسهام في تحسين وتطوير مهارة المعلمين المتدربين المشاركين في البرنامج، وتحسين معلومات المعلمين المتدربين وذلك عن طريق العرض الإلكتروني وارتفاع ثقة المتدربين في التدريب.

٢، ٦، ٢ دراسات ذات علاقة بإدارة الجودة

دراسة السحيم، خالد سعيد (٢٠٠٤) التي تعرفت على واقع تطبيق إدارة الجودة آيزو (٩٠٠٠) من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدارس التعليم العام المطبقة لها في المملكة العربية السعودية، من طريق التعرف على فوائد وعوائق وسبل تحقيق النجاح في تطبيقها. وقد طبق الباحث الدراسة على جميع مجتمع الدراسة البالغ (١٥٨٨) مديراً ومعلماً في (٤٠) مدرسة منها (٧) حكومية و(٣٣) مدرسة أهلية. وذلك باستعمال الاستبانة. ومن أهم نتائج الدراسة: إسهام إدارة الجودة بدرجة عالية في: تطوير العمل المدرسي، وجذب الطلاب إلى المدارس، وزيادة رضا الطلاب وأولياء أمورهم، وتحسين دافعية المعلمين إلى العمل، وتفعيل دور المعلم في النهوض بالطلاب، وتطوير العمل التربوي في المدرسة، ومن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة في مدارس التعليم:

عدم الاقتناع بالنظام وجدواه، ومقاومة العاملين للتغيير، ونقص إلمام العاملين بالنظام. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن هدفهما التعرف على واقع تطبيق الجودة؛ ولكنهما تختلفان في مكان تطبيق الجودة، فهذه الدراسة طبقت على المدارس الآخذة بنظام الجودة، بينما الدراسة الحالية تطبق على المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

دراسة الرويشد، فيصل مد الله (٢٠٠٦) التي اهتمت بإمكانية تطبيق الجامعات السعودية لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة. واستعمل الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات، تكونت من (٨) محاور في (٧٤) عبارة، وتم التحقق من صدق وثبات الاستبانة، وكانت عينة الدراسة (٦٣٣) موظفاً في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية، من أعضاء هيئة التدريس والإداريين. ومن أهم نتائج هذه الدراسة: أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الملك سعود لإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة جاءت بدرجة بين متدنية ومتوسطة، بينما جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة متوسطة. وتتفق دراسة الرويشد مع الدراسة الحالية في كونهما تتناولان موضوع الجودة؛ ولكن تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أنها اهتمت بإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة، في حين تهتم الدراسة الحالية بمدى تطبيق معايير جودة التدريب التربوي على وجه الخصوص طبقاً للمواصفات الدولية الآيزو (١٠٠١٥).

دراسة الزهراني، محمد راشد (٢٠٠٩) التي درست مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، والمواصفات التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، ووضع تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة

التربية والتعليم، وقد استعمل الباحث استبانة لجمع البيانات، تكونت من ثلاثة محاور في (١٠٠) عبارة، وتميزت بصدق وثبات عاليين جداً. وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهو (٣٨) مشرفاً للقياس والتقويم بالوزارة وإدارات التربية والتعليم بالمملكة، و(٤٨) معلماً للقياس والتقويم من إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة. وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج أهمها: أن جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة عالية جداً في معظم تلك المعايير، وأظهرت الدراسة أيضاً الحاجة للتدريب المستمر لمعلمي ومشرفي القياس والتقويم. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنهما تهتمان بمعايير الجودة، وتختلفان في هدفهما فهذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة في أدوات قياس تحصيل الطلاب، بينما تهدف الدراسة الحالية إلى تعرفها في برامج التدريب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم.

دراسة الشنفري، رافع (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على "مدى إمكانية تطبيق المواصفة القياسية العالمية ISO 90001:2008" في دائرة تنمية الموارد البشرية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار وكذلك تعرف مدى التحسن في الأداء في الدائرة، فتم جمع البيانات بواسطة تطبيق استبانة على عينة الدراسة، وهم جميع العاملين في دائرة تنمية الموارد البشرية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة رفع كفاءة مستوى العاملين بالدائرة واقتناع جميع العاملين بضرورة الحصول على المواصفة القياسية العالمية الآيزو (9001: 2008) لزيادة كفاءة وقدرة عمل الدائرة، ومن التوصيات التي توصلت إليها تطبيق المواصفة على كافة المديريات بوزارة التربية والتعليم. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنهما تهتمان بمعايير الجودة، وتختلفان في هدفهما فهذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة عموماً، بينما تخصصت الدراسة الحالية في تعرفها في برامج التدريب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم.

دراسة الحراحشة، محمد عبود، والتوبي عبدالله، ٢٠١٨، بعنوان: "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في المملكة الاردنية الهاشمية"، إذ تكونت عينة الدراسة من (٤٥٨) معلماً ومعلمة واستعمل فيها المنهج الوصفي المسحي توصلت نتائجها إلى أن درجة تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في جميع المجالات، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بالاستمرار بالحفاظ على مستوى التطبيق من عقد الدورات التدريبية.

دراسة ماكار Makar، ١٩٩٤م بعنوان: "الجودة الشاملة في تربية ما بعد الثانوية" التي هدفت إلى تقييم مدى دعم عناصر الجودة الشاملة في مؤسسات ما بعد الثانوية ومن نتائج الدراسة الحاجة لمديري الإدارة العليا والمتوسطة في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية إلى اكتساب معرفة عميقة لفلسفة الجودة الشاملة.

دراسة نيوبي Newby ، ١٩٩٨م بعنوان: "الجودة الشاملة والمدرسة الابتدائية"؛ إذ هدفت الدراسة إلى أثر تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة لديمينج في التحسين المستمر، وتعرف كيفية عمل المدارس التي تطلق الجودة الشاملة والمدارس التي لم تطبق الجودة الشاملة في منطقتين بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس التي تطبق مفاهيم الجودة الشاملة فيما يتعلق بتدريب العاملين، وتحقيق تلبية الاحتياجات واعتبار الجودة هدفاً أساسياً للمدرسة، وأن الجودة تسهم في تلبية احتياجات الطلاب وأولياء الأمور.

٢، ٦، ٣ دراسات في إدارة الجودة وعلاقتها بالأداء الوظيفي

دراسة العميرة (٢٠٠٣م): في قياس العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة بالأداء الوظيفي في القطاع الصحي بمدينة الرياض، والتي كان الهدف منها معرفة مستوى رفع أداء العاملين في ظل تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في القطاع

الخدمي، ومدى تبني المنظمات ممارسات إدارة الجودة الشاملة، والذي من شأنه رفع مستوى الاهتمام بعمليات التدريب والتعليم المستمر والتعاون الجماعي بين العمال، ومن ثم تحسين الأداء الوظيفي.

دراسة الأعمر، علاء (٢٠١٢): في قياس أثر التدريب والتنمية في أداء المتدربين في شركة الاتصالات الأردنية، وخلصت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لجودة التدريب في أداء المتدربين، وقدم الباحث توصية بإعطاء الأهمية لمتابعة تقارير الأداء للمتدربين بعد تلقيهم الدورات التدريبية.

دراسة حمايمي، وجهلأن (٢٠١٣):في قياس الأثر مواصفة (الآيزو ٩٠٠٠) في أداء العاملين، لوحظ زيادة كبيرة في نسبة الرضا الوظيفي لدى العاملين بعد تطبيق المؤسسة لمبدأ إشراك العاملين الذي تنص إحدى مبادئ مواصفات العالمية الدولية الآيزو، وقد جاء في نتائج الدراسة انخفاض معدل حوادث العمل والأخطاء المرتكبة نتيجة لاستيعاب الموظفين لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيهم لدليل الجودة.

دراسة ابن عودة، قصير وأيوب، مختار(٢٠١٧) في التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة (TQM) والأداء الوظيفي، في المؤسستين الإنتاجيتين بولاية وهران، إضافة إلى التعرف على أبعاد الجودة الشاملة المتمثلة في التخطيط والرقابة على الجودة والتحسين المستمر، كما يراها العالم "جوران"، وكانت العينة (٦٥) عاملاً من كلا المؤسستين، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كافة أبعاد إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، وأظهرت الدراسة أن هناك اهتماماً كبيراً من قبل المؤسستين محل الدراسة بتطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة، والحرص على رفع مستوى الأداء الوظيفي.

دراسة بطراني، لين (٢٠٢١) في قياس أثر جودة التدريب في أداء العاملين في نقابة المحامين، وخلصت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لجودة التدريب في أداء المحامين المتدربين في فرع دمشق لنقابة المحامين. وأكدت الدراسة ضرورة العمل على متابعة تطوير الأداء الفعلي للمحامين ومقارنته بالأداء المتوقع.

دراسة بن عمار وهيبة (٢٠٢٢) في قياس أثر التدريب في الموارد البشرية، وكشفت الدراسة أن التدريب يعمل على تحسن أداء العاملين بسبب تنمية المعارف وتطوير المهارات وحسن استثمار الطاقات.

٢، ٦، ٤ دراسات في إدارة الجودة وعلاقتها بالاحتفاظ بالموظفين.

دراسة حمد، معاني بله (٢٠٠٤) وقد بحثت هذه الدراسة في إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الرضا الوظيفي بالتركيز على مصنع البزيانوس للمياه الغازية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة اقتناع الإدارة العليا وموافقتها بأهمية إدارية الجودة الشاملة، وتتطلب هذه الإدارة اشتراك كل من الإدارة العليا والموظفين في بذل جهد فعال لتطبيق هذه الإدارة التي تساعد بدورها في ترقية الأداء. وأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً شاملاً يؤدي إلى الرضا الوظيفي للعاملين والاحتفاظ بالموظفين.

بوخلوة وقرينة، محمد حمزة (٢٠١٥) لأثر تمكين العاملين على الرضا الوظيفي "دراسة ميدانية في مؤسسة مطاحن الواحات بتقرت" بولاية ورقلة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تمكين العاملين وأثرها في الرضا الوظيفي في مؤسسة مطاحن الواحات بتقرت، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود أثر ذي دلالة إحصائية موجبة لجميع متغيرات التمكن (تفويض السلطة، تدريب العاملين، المشاركة في اتخاذ القرار، تحفيز العامين) على الرضا الوظيفي وبقاء الموظفين.

دراسة محرز، زينب (٢٠١٧) بعنوان دور التدريب في تحقيق الرضا الوظيفي في الجزائر–دراسة ميدانية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني لتقنيات الإدارة والتسيير بالمسيلة، وأكدت الدراسة أن التدريب يؤدي إلى

زيادة الكفاية الإنتاجية والكفاية المهنية، ويعد من أهم العوامل التي تساعد على حسن توافقهم وشعورهم بالرضا والأمن، ومن هذه الدراسة اتضح أن تدريب الموظفين يعدّ أحد الأسس والمتطلبات الضرورية لأية سياسة تتبناها المؤسسة للاحتفاظ بالموظفين، وتحسين مستواهم وتطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم وتعديل سلوكهم وتحفيزهم؛ لذا يعدّ التدريب من المصادر المهمة في تحقيق رضا الفرد داخل المؤسسة فهو مسألة تهم الفرد من جهة لإثبات وجوده في العمل وعدم إحساسه بالتهميش، ومن جهة أخرى مهم لإدارة المؤسسة لجعل الموظف يثبت ولائه واعتزازه بانتمائه لها، ومن ثم انعكاس ذلك على مردودية العمل وكفاية الإنتاج.

٢، ٦، ٥ التعليق على الدراسات السابقة

وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في أهمية تطبيق مقاييس الجودة في المؤسسات والإدارات التعليمية والتربوية مع التركيز على المستفيد من الخدمة، إلا إنها تختلف مع الدراسة الحالية من حيث الزمان والمكان وبيئة التطبيق والمجتمع المستهدف، ونظام الجودة الدقيق الخاص بجودة التدريب حسب مواصفة (الآيزو ١٠٠١٥) الدولية والذي تم تطبيقه في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وقد استخلصت الباحثة من هذه الدراسات مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة إعادة تقييم طريقة تنفيذ البرامج التدريبية وطريقة التخطيط لها باستعمال مقاييس الجودة، وكذلك ضرورة التركيز على تقويم البرامج التدريبية؛ للوقوف على مدى الجدوى منها وتحسين أداء المدربين وتطوير برامج التدريب؛ لتكون وفق أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة، مع الاستمرار في تقويم الأثر الرجعي لما بعد لتدريب ليتسنى للمؤسسة تطوير البرامج، كذلك ضرورة التركيز في التدريب على الجانب العملي جنباً بجنب مع الجانب النظري بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المعلم من الدورات التدريبية، وإزالة المشكلات والعقبات التي تواجه المتدربين.