الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي، تبسة
CHAHID CHEIKH LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
Faculty of huminities and social sciences

الرقم: 073 /م.ج.ع/ك.ع.إ.اج / 2024 تبســـــة في: 01 ستمبر 2024

مستخرج من اجتماع
المجلس العلمي للكلية

بناء على محضر اجتماع المجلس العلمي لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المنعقد بتاريخ 14 جويلية 2024 بدورته الرابعة العادية

وافق المجلس على اعتماد المطبوعة البيداغوجية للمترشح: بلهوشات الشافعي. بعنوان: هندسة التكوين موجهة لطلبة سنة أولى ماستر علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه وذلك لإيجابية تقارير الخبرة للجنة القراءة

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
أ.د. مرزوقي بن مهدي

المجلس العلمي للكلية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of higher *education* and *scientific research*
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي. تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and social Sciences
قسم علم النفس.
Department of Psychology

هندســـــة التكويـــــن

مطبوعة بيداغوجية موجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه.

إعداد الأستاذ: الشافعي بلموشات.
التخصص: علم النفس.
الرتبة العلمية: محاضر صنف "أ"
E-mail : chafaibelhouchet@univ-tebessa.dz

السنة الجامعية: 2024/2023

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of higher education and scientific research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي. تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and social Sciences
قسم علم النفس.
Department of Psychology

هندسة التكوين

مطبوعة بيداغوجية موجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه.

إعداد الأستاذ: الشافعي بلهوشات.
التخصص: علم النفس.
الرتبة العلمية: محاضر صنف "أ"
E-mail : chafaibelhouchet@univ-tebessa.dz

السنة الجامعية: 2024/2023

عنوان الماستر: علوم التربية تخصص الإرشاد والتوجيه

السداسي: الأول

اسم الوحدة: الاستكشافية

اسم المادة: هندسة التكوين

الرصيد:1

المعامل:1

أهداف التعليم:

- التحكم في المصطلحات والمفاهيم في التكوين
إكساب الطالب معارف حول الهندسة التكوينية

المعارف المسبقة المطلوبة :
علوم التربية
علم النفس التربوي

محتوى المادة:
مدخل عام لهندسة التكوين
تصنيف العملية التكوينية
عناصر العملة التكوينية
خصائص العملية التكوينية
تصميم العملية التكوينية
تحليل الحاجة التكوينية (المنظمة ، الافراد ، الوظائف)
تحديد أهداف عملية التكوين
وضع تصميم المحتوى التكويني
التطبيق التجريبي للمحتوى التكويني
التقويم وإدخال التعديلات اللازمة

طريقة التقييم:
الامتحانات التقويمية + أعمال موجهة

المراجع:

1- " تنمية الموارد البشرية : دعائم و أدوات" تأليف : **محمد مسلم** ، دار طليطلة ، الجزائر **2010**

2- « Régulations des conflits au travail », Compère Bernard (2002), Edition organisation

3- « L'entreprise en mouvement » , Gronard , B (1995), Dunod

4- « Ingénierie des compétences » , Le Broterf Gay (2000), Edition organisation

« Comment réussir vos recrutements » , Pastor Pierre (2008**)** Edition Liaisons

فهرس المحتويـات

الموضوع. الصفحة.

مقدّمة. ..... أ–ب.

المحاضرة رقم 01: مدخل عام لهندسة التّكوين

- تمهيد..... 03
1. تعريف هندسة التكوين. 04
2. التّكوين والهندسة..... 09
3. لماذا هندسة التّكوين؟..... 10
4. بين التكوين والتدريب..... 11
5. مستويات هندسة التكوين في المؤسّسات. 11
6. أدوار مهندس التكوين. 13
7. معوقات التكوين في الجزائر. 14
- خلاصة. 15
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 16

المحاضرة رقم 02: تصنيف العملية التكوينية.

- تمهيد..... 18
1. مبادئ التكوين. 19
2. أهمية التكوين. 20
3. تصنيفات العملية التكوينية. 22
- خلاصة. 27
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 27

المحاضرة رقم 03: تصنيف العملية التكوينية.

- تمهيد..... 28
1. منظومة العملية التدريبية. 29
2. المكونات الرئيسية لمنظومة العملية التدريبية..... 30
3. نظريات التكوين. 35
- خلاصة. 40
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 40

المحاضرة رقم 04: خصائص العملية التكوينية.

- تمهيد..... 42
1. خصائص العملية التكوينية. 43
2. خصائص النظام التدريبي الفعال. 45
- خلاصة. 47
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 47

مراحل تصميم البرنامج التكويني

- مدخل. 48

المحاضرة رقم 05: تحليل الحاجة التّكوينية (المنظّمة، الأفراد، الوظائف). كـ مرحلة أولى.

- تمهيد..... 50
1. مفهوم الاحتياجات التّكوينية. 50
2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية. 51
3. أنواع الاحتياجات التكوينية. 52
4. مؤشرات احتياجات العاملين للتكوين. 55
5. خطوات تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية. 56
6. مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية. 56
7. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية. 58

8. العوامل الدّافعة والمحفّزة للاحتياجات التّكوينية. 59
9. صعوبات تحديد الاحتياجات التدريبية. 62
- خلاصة. 63
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 63

المحاضرة رقم 06: تحديد أهداف عملية التكوين. كـ مرحلة ثانية.

- تمهيد..... 65
1. تعريف الهدف التكويني. 66
2. خصائص الهدف التكويني. 66
3. كيفية إعداد وصياغة الهدف التكويني. 67
4. ترجمة الأهداف التدريبية إلى برامج تدريبية. 69
5. تقييم الهدف من التكوين. 70
- خلاصة. 70
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 71

المحاضرة رقم 07: وضع تصميم المحتوى التكويني. كـ مرحلة ثالثة.

- تمهيد..... 72
1. مفهوم تصميم التدريب. 73
2. محتوى التصميم. 75
3. محتوى التصميم التكويني الفعال. 77
4. ما يجب مراعاته عند تصميم المحتوى التكويني. 81
- خلاصة. 83
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 84

المحاضرة رقم 08: التطبيق التجريبي للمحتوى التكويني. كـ مرحلة رابعة.

- تمهيد..... 86
1. إجراءات تنفيذ البرنامج التكويني. 87
2. وضع آلية التنفيذ..... 95
3. إرشادات متعلقة بسير البرنامج. 96

4. الإشراف على تنفيذ البرنامج. 96
5. متابعة البرامج التدريبية. 97
- خلاصة. 98
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 98

المحاضرة رقم 09: التقويم وإدخال التعديلات اللازمة. كـ مرحلة خامسة.

- تمهيد..... 99
1. مفهوم تقييم البرامج التكوينية. 100
2. خصائص عملية تقييم البرامج التكوينية. 101
3. أهداف تقييم البرامج التكوينية. 101
4. أنواع تقييم البرامج التكوينية. 102
5. مراحل تقييم البرامج التكوينية. 104
6. مستويات تقييم فاعلية البرامج التكوينية. 105
7. نماذج تقييم التدريب. 106
8. صعوبات عملية تقييم التكوين. 108
9. إدخال التحسينات اللازمة على البرنامج التكويني. 109
- خلاصة. 109
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة. 110

خاتمة. 112

مقدّمة:

فرضت حالة التغيّر والانفتاح الكبيرين التي يعيشهما العالم منذ النّصف الثاني من القرن الماضي، على المؤسسات باختلاف طبيعة نشاطاتها (صناعية، تجارية، أو خدمية) واختلاف أحجامها (صغيرة، متوسطة، أو كبيرة) ومستوى التغطية التي تضمنها (محلية، وطنية، أو دولية) حالة من القلق والتوتر لدى مسئوليها، كون بقائها واستمراريتها، أصبح متوقّفا على قدرتها على المنافسة مع نظيرتها في السّوق. هذه الأخيرة (المنافسة) مرتبطة بدورها بمدى توافر العديد من العوامل الداعمة لتحقيق هذه الميزة، لتظهر هنا هندسة التكوين (training engineering) كواحدة من تلك العوامل المهمة، إن لم نقل أهمّها على الإطلاق.

وعلى الرغم من الظّهور المحتشم لها ابتداءً من عقد الستينات من القرن الـ 20، والذي كان بسبب عدم استساغة الكثيرين إلحاق كلمة "هندسة" كاصطلاح أكثر تقنية بكلمة "تكوين" والتي يغلب عليها المعرفي، الوجداني، والحركي–المهاري، خاصة في الجانب التربوي التعليمي؛ إلّا أنّ بدايات الظّهور الحقيقية كانت خلال عقد الثمانينات، لينتشر هذا المفهوم مع البدايات الأولى من القرن الحادي والعشرين، ليشمل جميع المجالات التي يتم فيها تصميم، إعداد، وتنفيذ برامج التكوين لمتدربين، وفق رؤى محدّدة ومضبوطة، تخضع لمراحل منطقية ومترابطة مع بعضها؛ تبدأ بوضع الاحتياجات التدريبية، من خلال تحديد الفارق بين الوضعية المرغوب الوصول إليها في الأداء، والوضعية الحالية، واعتمادا على مؤشّرات محدّدة. ثم تحديد الأهداف التي تسعى المؤسسات الوصول إليها. وهنا من المفترض أن يتم إشراك جميع الفاعلين في وضع تلك الأهداف، وعلى رأسهم المتكونون أنفسهم، حتى نضمن انخراطهم الفعلي في العملية. انتقالا إلى وضع تصميم محتوى تكويني بما يتضمنه من وحدات تكوينية (البرنامج) تراعى فيه مختلف الجوانب المراد تحسينها لدى المتكونين (معرفية، وجدانية، حركية) مع تحديد الأسلوب المناسب والذي سيتم اعتماده في توصيل هذا التكوين إلى المتربين. بعدها يتم تطبيق وتنفيذ هذا البرنامج، من خلال تجسيد وترجمة تلك الأهداف إلى موضوعات ونشاطات تدريبية واقعية تحاكي ميدان المتدرب، في جدول زمني. انتهاء بتقويم هذا البرنامج وإدخال التعديلات اللزمة عليه–إن استلزم الأمر–، من خلال تحديد حجم استفادة المتكونين، وانتقال أثر التدريب إليهم؛ أي التغييرات التي أحدثها البرنامج لتحقيق الكفايات المستهدفة السالفة الذكر، وهذا باستخدام طرق معينة تتوافر فيها معايير الدقة، الشمولية، الموضوعية، والصدق ..الخ.

إنّ هدف هذه الإجراءات جميعها، هو إكساب المتكون سلوكيات وعادات جديدة عن مهنته، وتشكيل رصيد حقيقي لديه، بما يضمن تطوير وتعزيز مهاراته، وتحسين جودة المخرجات التي يقدّمها لمؤسّسته، إذا علمنا أن التكوين هو عملية مقصودة ومخطط لها ومستمرة، وهو استثمار في الرأس المال البشري، وهو أفضل الاستثمارات وأكثرها استدامة، عبره من المفترض أن يصبح موظفا عالي الأداء، ما يسمح لمؤسسته بالبقاء والقدرة على المنافسة في قطاعها. وتحسين النمو الاقتصادي للمجتمع ككل.

ولأن طلبة السنة الأولى ماستر اختصاص إرشاد وتوجيه، سيتوجهون بعد انتهاء فترة تكوينهم الجامعي إلى مؤسسات مختلفة (تربوية، اقتصادية...الخ)، وأنّ التحاقهم بمصالح تعنى بكل ما يخص إعداد وتكوين الموارد البشرية، وإشراكهم في مخططات التكوين أمر وارد، فمن باب لأولى أن يكونوا على اطلاع مسبق بمبادئ هندسة التكوين، وأن تكون لديهم معرفة وإلمام وتحكم في مصطلحات ومراحل العملية، وهو ما نعمل عليه من خلال الدّروس المتضمنة في هذه المطبوعة البيداغوجية الموجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر إرشاد وتوجيه، والتي هدفها في المجمل:

1. تعريف الطالب بهندسة التكوين، والتمكن من مختلف المبادئ التي تحكمها.
2. أن يكون الطالب على معرفة بخصائص وأنواع التكوين، وكذلك بعض النظريات التي تحكم سير العملية.
3. التركيز على الجانب الإجرائي في تصميم وتنفيذ أي برنامج تدريبي، من خلال الاطلاع على مراحل تصميم أي برنامج تكويني، والعناصر المتضمنة فيه، ومن المفترض في ضوء ذلك أن يكون قادرا على وضع تصميم أولى لبرنامج تدريبي بشكل منظّم مضبوط علميا.

للإشارة فقط أنّ التّكوين والتّدريب يستعملان في هذه المطبوعة بصفة تناوبية تبادلية، كون جميع الكتابات التي تناولت التّكوين تتضمّن نفس المعلومات والعناصر التي تتعلّق بالتّدريب إن كان على المستوى المفاهيمي أو على باقي المستويات.

« La formation est l’essence de tout succès. » Arnaud Boti

«التكوين وقود أي نجاح» أرنولد بوتي

المحاضرة رقم (01): مدخل عام لهندسة التّكوين.

❖ **أهداف المحاضرة:**

يُتوقع من الطالب في نهاية هذه المحاضرة أن يكون قادرا على:

1. أن يعرف المقصود بمصطلحات: تكوين، هندسة، وهندسة التكوين، وعناصرها الأساسية.
2. أن يعدّد تأثيرات اعتماد هندسة التّكوين في المجال التّربوي.
3. أن يقيم مدى حاجة المؤسسات لمهندس التكوين من خلال الاطلاع على أدواره.
4. أن يعرف واقع الممارسة التكوينية من خلال معوقات التكوين في الجزائر.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. تعريف هندسة التكوين.
2. التّكوين والهندسة.
3. لماذا هندسة التّكوين؟
4. بين التكوين والتدريب.
5. مستويات هندسة التكوين.
6. أدوار مهندس التكوين.
7. معوقات التكوين في الجزائر.

- خلاصة.

❖ **قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.**

❖ **مدة المحاضرة: 01^{h}:30**

- **تمهيد:**

لمّا كان تحقيق التّنمية في جميع أبعادها هدفاً أساسياً تطمح إليه جميع الدّول (متقدّمة أو متخلّفة) والمنظّمات (مهما كان حجمها وطبيعة نشاطها، ربحية كانت أو غير ربحية) فإنّ المرور إليها يمرّ حتماً عبر توفير جملة من الشّروط والمتطلّبات الضّرورية، يكون فيها العنصر البشري العامل الأساس، الذي منه تنطلق أسباب هذه التّنمية، لتنتهي عوائدها إليه. لكن هذا لن يمرّ هو

الآخر إلّا عبر الاستثمار في هذا الرأسمال البشري (فرد، أفراد، جماعات) بتطويره، وإكسابه المهارات والكفايات اللّازمة التي تمكّنه من أداء مهامه بالصّورة المنتظرة منه داخل أماكن العمل المختلفة، من منطلق أنّ "الإنسان قبل المشروع" ''L'homme avant le projet''

ولمّا كانت حالة التّغير الدّائم والمستمر، هي السّمة الثّابتة لعصرنا الحالي ومؤسّساته المختلفة بما فيها التّربوية، فإنّ مجارات حالة التبدّل والتّغيّر هذه، يكون من خلال تحيين وتعميق كفايات منتسبيها من يد عاملة، ورسكلة قدراتها، بما يتوافق والاحتياجات الحالية والمستقبلية لهذه المؤسّسات، كونها المحرّك الأساسي لأي مشروع أو مؤسّسة مهما كانت طبيعتها، لتجابه بها هذا المحيط المتقلّب، وهذا طبعاً يكون من خلال العمل على تصميم وإنشاء أنظمة لتكوين وتدريب هؤلاء الأفراد لتحقيق أهدافها، تبدأ من رصد وتحليل الاحتياجات المعبّر عنها من قبل الأفراد أو المؤسّسة –ولتكن تربوية مثلاً– مروراً بتصميم البرنامج التّكويني المتضمّن لأشكال وطرق التّكوين المقترحة، ثمّ تنفيذ البرنامج التّكويني، لننتهي إلى تقويم مدى تحقيق هذا البرنامج للأهداف التّكوينية ومراجعتها. وهذا ما نسمّيه هندسة التّكوين.

بعبارة أخرى يتمّ تنفيذ هندسة التّكوين داخل أيّ منظّمة (تربوية، صناعية، خدماتية...الخ) بهدف تنمية وتطوير مهارات أفرادها وهذا في إطار مشروع تكويني.

في هذه المحاضرة سوف نتطرّق إلى التّعريفات المختلفة لهذا الاصطلاح مع التّركيز على تلك التي تُعنى بالشّأن التربوي التّعليمي، وبيان موضوعه وأهمّيته ومستوياته، إضافة إلى معوقاته.

1. تعريف هندسة التّكوين:

قبل الإشارة إلى التّعريفات الموجّهة لهذا المسمّى نشاط، وجبت الإشارة إلى أنّها نشاط مركّب من كلمتين يظهر للوهلة أنّهما متباعدتان نوعاً ما؛ **هندسة، وتكوين**، وبالتّالي وجب أوّلاً تحديد مدلول كل منهما على حدة، حتى ننتهي إلى فهم التّعريفات التي تناولت هذا النّشاط.

1-1 تعريف الهندسة: L'ingénierie/Engineering

الهَنْدَسَةُ: العلمُ الرياضيُّ الذي يبحث في الخطوط والأَبعاد والسُّطوح والزوايا والكميّات أَو المقادير المَادِّيَّة من حيثُ خواصُّها وقياسُها أَو تقويمُها وعَلاقةُ بعضها ببعض.

و(الهَنْدَسةُ النَّظريَّةُ): المبادئُ والأُصولُ العلميةُ المتعلِّقةُ بخواصِّ المادة ومصادرِ القوى الطبيعية وطرق استخدامها لتحقيق أَغراض ماديّة. و(الهنْدَسةُ التَّطبيقيَّةُ أَو العمليَّةُ): فنُّ الإفادة من المبادئ والأُصول العلمية في بناء الأَشياءِ وتنظيمها وتقويمها.

يُقال هندسَ الشّخص البِناءَ وغيّره: هندزه؛ صمّمه وأنشأه على أسس علمية. (عمر، 2008، ص 2370)

ويُشير كل من De Jacques Morin, Loïc Bremaud, Patrice Leguy, Gaston Pineau (2005) إلّا أنّ مصطلح "هندسة" Ingénierie قد دخل إلى قاموس Quillet سنة 1965، واعتمد من قبل الأكاديمية الفرنسية سنة 1973 بالتّعريف الآتي:" مجموع المهام التي تبدأ من عملية التّصميم والدّراسات المرتبطة بها، إلى المسئولية عن البناء، ومراقبة المعدّات الخاصّة بمنشأة فنّية أو صناعية." هذه العلاقة والتّداخل بين التّخصّصات الثّلاث كعمليات ذهنية (التّصميم، البناء، المراقبة) طبّقت في بادئ الأمر في المجالات التّقنيّة والصّناعية. (Gaston, Jacques, Loïc, & Patrice, 2005, p. 10)

2-1 تعريف التّكوين: Formation/Training

أعطي لمصطلح التّكوين العديد من التّعريفات جميعها لا تخرج عن كونها:

1- "مجموع العمليات القادرة على جعل الأفراد وفرق العمل يؤدّون وظائفهم الحالية والتي قد يكلّفون بها مستقبلاً من أجل السّير الحسن للمؤسّسة بمهارة." (Blondin & Sekiou, 1986, p. 153)

2- "**التّكوين** هو إعداد الفرد و تدريبه على عمل معين، لتزويده بالمهارات والخبرات التي تجعله جديراً بهذا العمل، وكذلك إكسابه المعارف والمعلومات التي تنقصه، من أجل رفع مستوى كفاءته الإنتاجية وزيادة إنتاجيته في المؤسسة." (الداوي، 2008)

3- "**التّكوين** هو عملية تعلّم سلسلة من السّلوك المبرمج، أو مجموعة متتابعة من التّصرّفات المحدّدة مسبقاً." (حاروش، 2016، ص 78)

4- "عمل مخطط يتكون من مجموعة من برامج مصمّمة من أجل تعليم الموارد البشرية كيف تؤدي أعمالها الحالية بمستوى عالي من الكفاءة، من خلال تطوير وتحسين أدائهم." (عقيلي، 2005، ص 438)

من خلال التّعريفات السّابقة يظهر أنّ التّكوين عملية منظّمة وهادفة، تأتي لتحقيق عدد من الحاجيّات المعرفية، الانفعالية، والسّلوكية–المهارية في صورة أهداف، لأيّ فرد سواء كان (تلميذاً، أو طالباً، أو أستاذاً ، أو عاملاً ...الخ) أو أيّ منظّمة أو مؤسّسة، الأمر الذي يترتّب عليه تطوير وتحسين الأداء المستهدف، بما يحقّق أهدافهم وأهداف المؤسّسات التي ينتمون إليها.

3-1 هندسة التّكوين: L'ingénierie de la formation/ Engineering formation

أشار Pain (2003) إلى أنّ الجمع بين كلمتي هندسة/ وتكوين، يمكن أن يظهر غريبا، وربما يكون مثار شك بالنسبة للبعض، كما هو الحال مع Le Charpentier (1993) الذي تساءل إذا كان الأمر يتعلّق بعدم إيجاد أولئك الذين يعملون في التكوين المتواصل لمصطلح يشرّف مهمتهم، فألصقوا بها لقب مهندس. (Pain, 2003, p. 25)

وعموما يشير Guy Le Bortef (2011) أنّ استخدام مفهوم الهندسة في مجالات التّكوين وتطوير المهارات أصبح اليوم أمراً شائعاً، ومعتادًا، غير أنّ الحال لم يكن هو في السّابق، خاصّة في سنوات السّتينات من القرن الماضي في فرنسا، التي شهدت أوّل استخدام وتوظيف له في مجالات التّكوين المختلفة. وقد ظهرت مقاومة قويّة عندما استخدم لأوّل مرّة في المجال التّعليمي، فالمعروف أنّ عدد كبيراً من المكوّنين، والعاملين بالإدارات العامّة، ولا سيما وزارة التربية الوطنية الفرنسية آنذاك، كانوا يقسّمون المعرفة إلى تخصّصات مستقلّة عن بعضها، ويرون أنّ استخدام مفاهيم كـ "**النّظام**" أو "**الهندسة**" في التربية والتّعليم يخضع أو يندرج ضمن نهج تكنوقراطي أتت به النّخب المتخصّصة في الشّأن التّربوي، لتحليل ووصف "وظائف" المكوّنين وقياسها والذي عُدّ في نظرهم مغامرة جريئة في ذلك الوقت. غير أنّ الأمر ما لبث أنّ تغيّر، فقد احتلّت "مكاتب الهندسة التربوية" مكانها في العديد من الوزارات والجامعات وتنمية المهارات وإدارة الموارد البشرية منذ ذلك الحين. بل إنّ هندسة التّكوين أصبحت نهجاً يشمل كامل القطاعات وجميع المهن والتّخصّصات داخل المجتمع. (Le Bortef, 2023)

إذن هندسة التّكوين Ingénierie de la formation تخصص معرفي ظهر بحسب Le Bortef (1999) في فرنسا خلال ستينات القرن الماضي. وهذا في سيّاق تطوّر حاجات التّكوين. حيث عرّفها: "مجموع متناسق لعدد من الأنشطة لتصميم جهاز تكوين (مقرّر دراسي أو دورة تدريبية، مركز تكوين، خطة تكوين، مركز للموارد التّعليمية، دورة أو تربّص... إلخ) من أجل تحقيق أقصى حدّ من الاستثمار الذي يشكّله فيها، وضمان شروط استمراريته." (Parmentier, 2012, p. 10)

ويعرّفها الدريج بأنّها:" عبارة عن نشاط مخطّط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها، تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتّجاهاتهم وسماتهم الشّخصية، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.." (الدريج، 2020، ص 10)

ويُضيف أنّها ".. مجموع إجراءات منسّقة منهجياً تسعى لتحقيق أهداف التّكوين، فضلاً عن تقويمها. وهذه الإجراءات هي:

- دراسة وتحليل الحاجيات.
- إعداد أهداف التّكوين.
- إعداد دفتر التّحمّلات (الأعباء).
- تصوّر لمشروع التّكوين واختيار النّموذج الملائم.
- اختيار طرق ووسائل التّنفيذ.
- التّطبيق والتّنسيق ومراقبة الإنجاز.
- تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التّكوين." (الدريج، ص 11)

أمّا Elisabeth Hofmann & Annie Najim (2003) فقد عرّفتاه:" مجموعة من الأساليب المنهجية والمتّسقة التي يتم تنفيذها لتصميم الإجراءات أو نُظم التّكوين، من أجل الوصول إلى الهدف المنشود بشكل فعّال، وبصورة أكثر وضوحًا. تشمل هندسة التّكوين على أساليب تحليل طلب التّكوين واحتياجاته، تصميم مشروع تكويني، تحديد الأساليب والوسائل الواجب تنفيذها، تنسيق ومراقبة التّكوين، تقييم التّكوين، وكذلك طرق التحقّق من بلوغ الأهداف المتوقّعة". (Hofmann & Najim, 2003, p. 209)

ويمكن أن نجمل من هذه التعريفات لضبط مفهوم هندسة التكوين ما يلي:

- عملية مخططة منظمة تعتمد على الدقة في التنفيذ.
- تقوم على نقل الخبرات والمعارف لزيادة معلومات ومهارات المتكونين أو تعديل أو تغيير سلوكياتهم
- الوصول إلى الأهداف الرئيسية للتدريب.
- تحقيق الأهداف يتوقف على درجة كفاءة ومجهودات المتدربين.
- تتبع خطوات منهجية معينة (تخطيط، تصميم، تنفيذ، تقييم ومتابعة للبرامج)
- الوصول بالعنصر البشري إلى مستويات عالية من الكفاءة والمهارة في الأداء.
- تلبية حاجيات المتكونين لمواجهة المتغيرات.

- الاعتماد على توجهات واستراتيجيات المنظمة المستقبلية. (براح، 2023، ص 62)



شكل رقم (01) يمثّل العناصر المشكّلة لمفهوم هندسة التّكوين.

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من القراءات النّظرية.

للعلم أنّ الشّكل أعلاه يمثّل أيضاً مراحل هندسة التّكوين، والتي سوف نتطرّق إليها في محاضرات قادمة.

إذن يُطلق مصطلح هندسة التّكوين على كلّ عملية تكوينية تتوجّه إلى مجموعة من الأشخاص المنتسبين إلى أيّ مجال، بناءاً على احتياجات معيّنة (فردية، جماعية، مؤسّسية) تهدف إلى معالجة جوانب القصور لديهم (معرفية، سلوكية-مهارية ...الخ)، والرّفع من كفاياتهم وتحسين أدائهم في هذا المجال، وفق ما يفرضه عليهم الواقع من شروط ومتطلّبات، الأمر الذي يمكنّهم من مواجهة أيّ صعوبات أو مشاكل محتملة والتّغلّب عليها في ذلك النّشاط.

للإشارة فقط أنّ هناك اختلافات بين هندسة التّكوين التي يُشار إليها كعملية يتم ترجمتها في التّنفيذ المنهجي والصّريح لعدد من المراحل (التّصميم، التّنفيذ، التّقويم)، واستخدام عدد من الطّرق والأدوات التي تتناسب مع ما يُنتظر تحقيقه من نتائج في ضوئها، مقاربة تفترض تفسيراً للعمليات والوسائل المطلوبة لتحقيق نتيجة محدّدة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هندسة أجهزة التّدريب L'ingénierie des dispositifs de formation التي تعمل على وصف الأهداف والخصائص المنشودة للأجهزة المراد

تصميمها، والهندسة البيداغوجية L'ingénierie de pédagogie التي تقع مسئوليتها على عاتق مقدّمي التّكوين، والتي تحدّد الأهداف التّعليمية، والتّقدّمات المراد إحرازها، والوسائل وأساليب التّعلّم لتحقيقها. (El-Haji, 2006, p. 26)

2. التّكوين والهندسة:

إذا كان التّكوين يتمثّل في عملية التّزوّد بالوسائل وبناء القدرات اللّازمة التي تسمح باكتساب المعارف من طرف شخص أو مجموعة أشخاص، في إطار تعاقدي، وهو مرتبط بسياق معيّن لتحقيق هدف محدّد. فإنّ هندسة التّكوين لا تقتصر على اكتساب التّقنيات أو القدرات، ولا على تنفيذ "الوصفات"، بل أيضاً على البحث عن "خلق" أفضل الظروف للسّماح بالتّعلم وتسهيله.

وبالتّالي فإنّ هندسة التّكوين تجمع بين مختلف الإجراءات والأجهزة المرتبطة بتطوير قدرات الفرد، والجماعة، والجماعات أو المنظّمة، يمكن أن نلخّصها في منظور يشمل أربعة أقطاب مهيكلة في محورين: محور فرد ـــــــــــــ جماعة (منظّمة).

محور تكوين ـــــــــــــ إنتاج.

من ثمّ فإنّ النّهج أو الإجراء الخاص بالهندسة في مهمّة التّكوين يغطّي أربعة مجالات محدّدة ومتكاملة فيما بينها:

2-1. **على المستوى الفردي:** حيث يساهم التّكوين في تطوير الأفراد وتحقيق جاهزيّتهم، ليس فقط من خلال توفير المعرفة، ولكن أيضاً من خلال التّنشئة الاجتماعية التي يوفّرها.

2-2. **على المستوى الجماعي (التّنظيمي):** يأتي التّكوين هنا ضمن مسعى تطوير وتعزيز الهياكل التّنظيمية والقدرات المؤسّسية

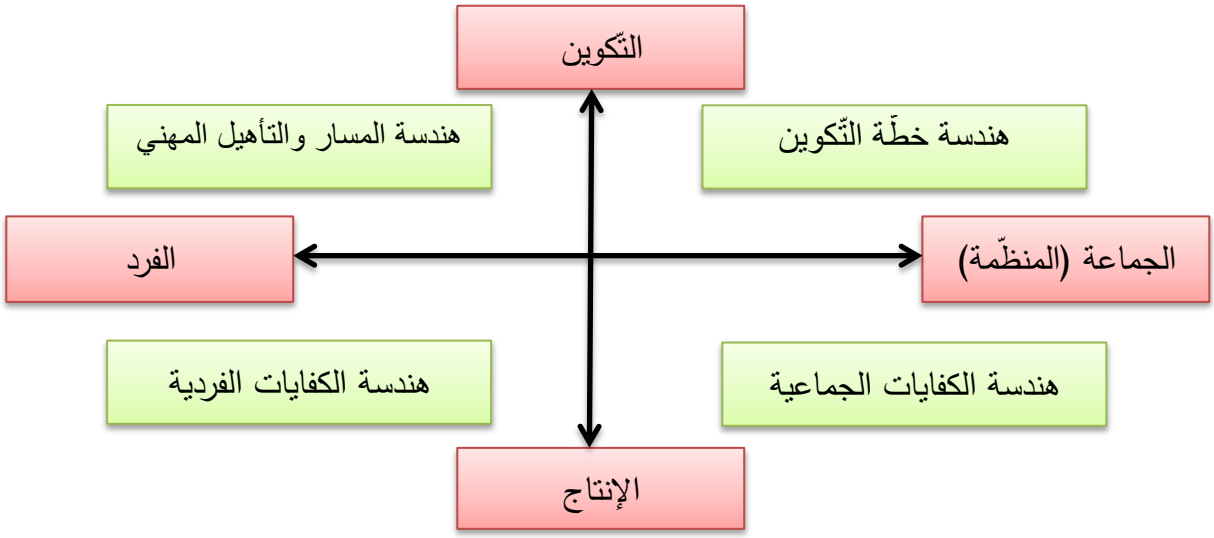
2-3 **على مستوى الإنتاج:** يعزّز التّكوين من جودة وكمّية السّلع والخدمات المنتجة، من خلال استخدام المعارف المكتسبة. ويركّز هذا المستوى على التّأهيل المهني للأفراد، للرّفع من أدائهم في العمل، وتسهيل حراكيتهم في سوق العمل.

2-4 **على مستوى التّكوين:** التّكوين بطبيعة الحال هدفه الأساسي هو تطوير المعارف. ويتضمّن القيام بتحليل كامل لوضعيات العمل، وإنشاء مشروع متكامل للتّكوين، للمساهمة في أداء وتوسيع أعمال الشّركة، وحتى يتمكّن الفرد أيضاً من التقدّم والنّمو في هذا المشروع.

من ثمّ فإنّ هندسة التّكوين تمثّل كلّا متناسقاً يضم أربعة مجالات:

- هندسة الكفايات الفردية: تكون بين الإنتاج والفرد.

- هندسة الكفايات الجماعية: تكون بين الإنتاج والمنظّمة.
- هندسة المسار أو التأهيل المهني: ويكون بين الفرد والتّكوين.
- هندسة خطّة التّكوين: وتكون بين التّكوين والمنظّمة. (Ardouin, 2010, pp. 13-15)



شكل رقم (02) يمثّل محاور مجالات هندسة التّكوين.

المصدر: (Ardouin, p. 15)

3. لماذا هندسة التّكوين؟: (في الجانب التربوي)

يعدّد التّربوي المغربي محمّد الدّريج عدداً من العوامل التي كانت سبباً في اعتماد هندسة التّكوين في المجال التّربوي والتّعليمي، وشكّلت خلفيات ساعدت على تجويده، حيث انعكست تأثيراتها في التّكوين الأساسي للمدرّسين، نذكر منها:

1- التّغييرات المتلاحقة على مستوى الهياكل التّربوية والتّنظيمية والمناهج والأساليب والأدوات والكتب المدرسية..، والتي أصبحت تستدعي خبرات ومهارات جديدة.

2- التّغيّرات التي طالت العملية التّعليمية والحياة المدرسية، وأدّت إلى بروز أدوار جديدة للمدرّس، أهمّها كونه أصبح وسيطاً بين المتعلّمين ومصادر المعرفة لا ملقّناً لها فقط. يهيّئ لهم البيئة التّعليمية الملائمة، ويخلق فيما بينهم وبين المعرفة تفاعلاً إيجابياً.

3-تطوير دور المدرّس والارتقاء بأدائه إلى مكانة المهني القادر على تنمية نفسه باستمرار وعلى التّكيّف مع المستجدّات المتلاحقة.

4- العناية بالتّخطيط القائم على نتائج البحث العلمي والنّظرة المستقبلية: حيث أصبح التّخطيط التّربوي أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التّربوية اللّازمة للمدرّس، وبالمستجدّات في أساليب وتقنيّات التّعليم والتّعلّم وتدريبه عليها.

5- كما أنّ تطوّر التربية حالياً، يتميّز بعودة الاهتمام بالعنصر البشري، وبروز دوره.

6- كما ظهرت عناية كبيرة بالمدرسة كمؤسّسة ونشطت البحوث التي تهتم بشروط تحويل المدارس إلى مؤسّسات، لها نوع من الاستقلالية في اتّخاذ القرار على مستوى التّجديد التّربوي والمساهمة الفعلية في إرساء دعائمه والمبادرة في تنظيم مشروع المؤسّسة والمنهاج المدمج للمؤسّسة. (الدريج، ص ص 14-15)

4. التّكوين والتّدريب:

يخلط العديد من الباحثين والكتّاب بين مصطلحي التّكوين (Formation) والتّدريب (Training) في كتاباتهم، فنجدهم يستخدموهما في السّياق بطريقة تبادلية تناوبية وكأنّهما مفهوم واحد؛ بحكم أنّ لهما نفس المدلول حيث أن كلاهما يهدف إلى تطوير المهارات الفنية والقدرات العقلية للأفراد من أجل تحسين مستواهم المهني وبالتالي إمكانية ترقيتهم في درجات العمل إلى مستوى أعلى من الذي يشغلونه. في حين أنّ هناك من يرى أنّ التدريب يعني إكساب الفرد مهارات محددة ذات علاقة بالأعمال اليدوية للعمال، منهم أحمد طرطار (2005) الذي يرى أنّ كلمة التّدريب يسري مفهومها على التعلم في نطاق المهنة المعنية باعتبار ارتباطه بالجانب العملي؛ ولذلك فمن الناحية الواقعية فإن التّدريب هو الأكثر استخداما من قبل القطاع الإنتاجي بصورة عامة. (طرطار، 2001، ص 88) أمّا التكوين فيعني إكساب الإطارات في مختلف المستويات التنظيمية المهارات المتعلقة بمجالات معيّنة غير الأعمال اليدوية، التحفيز، الإتّصال، القيادة، والتي تمكنهم خاصة من إدارة مرؤوسيهم بكفاءة.

5. مستويات هندسة التكوين في المؤسّسات:

اقترح Thierry Ardouin في كتابه ''Ingénierie de la Formation pour L'entreprise'' مقاربة تسمح بتحديد طريقة في هندسة التكوين، حيث أشار إلى ضرورة تنفيذ دورة تكوينية تتضمّن أربعة مراحل (كما سنرى في المحاضرات اللاحقة) وهي التّحليل، التصميم، التّنفيذ، والتقويم. وهي نفسها المراحل الخاصّة بأيّ مشروع تربوي (بيداغوجي) حيث يؤكّد Ardouin على تحديد أربعة مستويات من التّدخل في أيّ نهجٍ هندسي تربوي، هي كالآتي:

5-1 المستوى الاستراتيجي: le niveau stratégique

وهو المستوى الذي ستُتّخذ فيه القرارات المتعلّقة بسياسة التّدريب التي سوف تطبّق، وتتم إدارة هذا العنصر في غالب الأحيان من قبل الإدارة العامّة، وإدارة الموارد البشرية، الذين سيترجمون استراتيجية المؤسسّة الشّاملة في استراتيجية التّكوين الخاصّة بها.

الأمر هنا يتعلّق بوجود رؤية حقيقية طويلة الأجل، لاستراتيجية التّكوين والتّدريب؛ بما في ذلك الأهداف السنوية، ومجموعة المهارات المستهدفة، وخطط للتّطوير الوظيفي، واحتياجات التّنقل الدّاخلي. تحديدا، يجب أن يكون السّؤال عن المهارات التي يجب اكتسابها في السنوات التالية، وأن تكون هناك خطة لأولويات بمواعيد نهائية على مدى عدة سنوات.

5-2 مستوى أنظمة المعلومات: Le niveau des systèmes d'information

ويتعلّق بتنظيم دورات تكوينية، وهي المهمّة المنوطة بالمهندس التّربوي، الذي ينسّق مشاريع التّدريب بالشّراكة مع الفاعلين الدّاخليين: مساعدين إداريين، موظّفون، ومتربّصين.

خلال هذه المرحلة، سيختار المهندس التربوي الجهات الخارجية مثل المدرّبين ومؤسسات التدريب والجهات المقدّمة لخدمات التّكوين بشكل عام، إلخ.

5-3 مستوى الهندسة البيداغوجية: Le niveau de l'ingénierie pédagogique

يتضمّن هذا المستوى تنفيذ نصوص بيداغوجية (تربوية) مفصّلة وتطبيق طرق تكون مختارة سلفا.

الفاعلون المشاركون في هذا المستوى هم أولئك الذين سيقودون عمليا الدورات التدريبية. الفاعلون الخارجيون المعنيون هم المدربون، والمصممون التربويون وأصحاب المصلحة الدّاخليون هم المتربّصون.

بالنسبة إلى Ardouin، فإن التّكوين الناجح هو التّكوين الذي يُنظر فيه إلى المتعلّمين كأهداف للتّكوين، وكفاعلين.

5-4 إعداد تقييمات لعملية التّكوين: Mettre en place des évaluations de la formation

تعدّ هذه الخطوة حاسمة كونها تسمح بتقييم إجراءات التّكوين التي تمّ القيّام بها بشكل شامل. وسيتناول التّقييم الجانب المتعلّق **بخطّة التّكوين والسّياسة** المتبعة من قبل المؤسّسة في ذلك. ويتعلّق الأمر في البداية بتقييم المتربّصين، أو المكوّنين، أو تقييم الهيئة المسؤولة عن عملية التّكوين.

ويمكن أن يكون تقييم المشروع التّكويني تقييما **نوعيا**؛ كأن يتناول مثلاً مدى المواءمة بين أنشطة وإجراءات التّكوين وأهداف المؤسّسة ومستوى الخبرة التي امتلكها المتعلّمون.

كما يمكن أن يكون تقييم المشروع **كمّيا**؛ حيث يركّز التّحليل على عدد ساعات العمل، وتكلفة التّكوين، والعائد من الاستثمار في ذلك. تسمح هذه المرحلة بقياس الفارق بين الأهداف والنّتائج المحصّل عليها. وفيها تنفّذ جملة من الإجراءات التّصحيحية، بهدف تحسين سياسة التّكوين.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ مرحلة التّقييم هذه ستكون مصدرا مهمّا للمعلومات للمرحلة الأولى وهي مرحلة التّحليل (تحليل وتحديد الاحتياجات التّدريبية) حال التّغذية الراجعة، لهذا أضحت هندسة التّكوين جزءا من نهج تكراري–تفاعلي من خلال تبديل مراحل التّحليل مع مرحلتي التّصميم والتّقييم والتقويم. (digiforma)

6. أدوار مهندس التكوين:

تعتمد هندسة التكوين على مهندس يكون المسؤول عن تنفيذ أنظمة التدريب. تتضمّن أدواره القيام بـ:

1. تحديد حاجات التكوين والتصدّي لها.
2. تصميم خطة التدريب (من خلال وضع منهجية وأدوات....الخ)
3. تحديد مختلف الفاعلين والتنسيق والعمل معهم: الهيئات المكلّفة بالتدريب، الموارد البشرية بالمؤسسة، المديرية العامة بالمؤسسة.
4. اختيار وكالة التدريب المناسبة.
5. يكون بمثابة وسيط، يتواصل مع مختلف الفاعلين، وينسّق معهم.
6. يحدد ويتفاوض حول تخصيص وتعبئة الموارد البشرية، المالية، الفنية، أو الكفاءات الضّرورية.
7. تقييم أساليب التدريب والتحّقق من مدى تحقيقها لأهدافها. (Boucher, 2022)

في الأخير وجب التّنبيه إلى ذلك **الاختلاف** بين هندسة التكوين والهندسة البيداغوجية.

فهندسة التّكوين تشتمل على جميع النّشاطات (تحليل الاحتياجات، تحديد الأهداف، تصميم نظام التقييم وإدارة العمل، تصميم استراتيجيات التكوين، جدولة الأعمال، المتابعة) التي تخص إجراءات التكوين المتوسّط أو طويل الأجل: ندوات، أو خطط التدريب، والمقرّر لها أن تستمر عدة أسابيع، أو عدّة أشهر، وربما حتى عدة سنوات.

بالمقابل، فإنّ الهندسة البيداغوجية تتدخل على المستوى الجزئي؛ فهي في الأساس نشاط حرفي (فني) فردي، يقوم به جميع المعلمين أو المكونين، الذي يحضّرون دروس التكوين، وأنشطتهم بهدف تصميم وضعيات تعليم- تعلم. (Raynal & Françoise, 2003, pp. 770-771)

فإذا كانت هندسة التكوين تتضمّن بناء مشروع تكوين أو تدريب، فإنّ الهندسة البيداغوجية تهتم بمضمون ومحتوى هذا التكوين. ويشبّه البعض هذه العلاقة أو الوضعية مثلا بالقول أنّ:

- مهندس التكوين يمثّل دور المهندس المعماري، في حين أن المهندس البيداغوجي يأخذ دور مسؤول الورشة.
- مهندس التكوين ينفّذ المشروع ويدير كل شيء فيه. أمّا المهندس البيداغوجي فيركّز على الجانب البيداغوجي/التعليمي من التكوين. ويهتم أكثر بأساليب وأدوات التدريس، بالإضافة إلى المواد المدرّسة. (Boucher)

7. معوقات عملية التكوين: (في الجزائر)

بالرغم من أن مهمة مسؤولي التكوين حيوية و ضرورية للرفع من فعالية التنظيمات إلا أن هناك عدة مشكلات تمنعها من تحقيق أهدافها وهذه المشكلة تتمثل في:

1. جهل بعض المسؤولين لأهمية الدور الذي يمكن لمصلحة التكوين أن تلعبه، وبالتالي اعتبارها مصلحة إدارية موجودة لأنها واردة في الهيكل التنظيمي للوحدة، وهمها الوحيد هو أخذ ملفات العمال الجدد الى مصلحة المستخدمين واستقبالهم الأولي.
2. عدم كفاءة الكثير من القائمين على هذه المصالح، حيث يقومون بأعمال روتينية وإدارية تتماشى مع فهمهم لمهمة مسؤول التكوين.
3. اعتبار مصلحة التكوين غير منتجة مثلها مثل المصالح الإدارية الأخرى، وبذلك تقل أهمية الدور المنوط بها.
4. هناك اعتقاد من العاملين بأن الدورات التكوينية تمثل عدم قدرة العامل على القيام بعمله، وهذا يوضح افتقار العاملين الى الحكم السليم بأهمية التكوين ومدى منفعته لهم وللمنظمات التابعين لها، مما يؤدي بهم الى النظر الى التكوين بأنه تقليل من قدرتهم ومكانتهم.

5. عدم توفر المكونين الأكفاء المعدين إعدادا تربويا مناسبا يمكنهم من فهم العملية التربوية أو فهم نفسية الموظف الدارس.
6. عدم توفر التسهيلات للقيام بالعملية التكوينية.
7. عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني الذي يمثل أساسا لنجاح الدورة، ومع انعدام الوضوح في تحديد الأهداف الخاصة بالتكوين، ينعدم التقويم العلمي ولا يكون ممكنا.
8. افتقاد الدورة التكوينية للأسس العلمية والعملية في تخطيط وتنفيذ وتقييم ومتابعة النشاط التكويني، حيث الاعتماد الغالب في هذه الدورات على الأساليب التقليدية التي تحول دون إمكانية تقدم أو تطوير أنظمة المنظمة أو تحقيق كفاءة وفعالية التكوين.

من خلال ما سبق يمكن حصر معوقات التكوين في الجهل بدور مصلحة التكوين واعتبارها غير منتجة، والتشكيك في قدرة القائمين بها وجهل العاملين بأهمية التكوين، وعدم توفر مكونين أكفاء، بالإضافة إلى عدم وضوح البرامج التكوينية وافتقادها للأسس العملية و العملية في تخطيط تنفيذ تقييم ومتابعة التكوين. (بوفلجة، 1984، الصفحات 77-78)

- **خلاصة:**

بناء على ما تقدّم، يمكن القول أنّ اعتماد هندسة التّكوين في أيّة منظّمة، هدفه تطوير مهارات العاملين بها، وجعلها فعّالة في تحقيق أهدافها، لذلك نجدها قد تغلغلت في المنظمات على اختلاف طبيعتها، حتى التربوية منها، خاصة بعد تزايد إضفاء الطابع المهني عليها (مدخلات، عمليات، مخرجات) فالتعليم أصبح مهنة منظّمة، يقوم على ضوابط ومعايير محدّدة، فهي (هندسة التكوين) توفّر الأدوات الضّرورية التي من خلالها يمكن حل مشكلات التّكوين؛ تحديدا، فيما يخص تصميم وتنظيم التكوين، وتحسين نوعيته وتكاليفه، والتّحكّم في فتراته، وفي العمليات، والنّتائج التي تحقّقها، ومعرفة كيفية تقييمها. لهذا من المفترض أنّ لديها رؤية شاملة، تهدف إلى تحقيق المزيد من العقلانية والكفاية في تحسين أداء المنظّمات.

❖ **المراجع المعتمدة في المحاضرة:**

Gaston, P., Jacques, M., Loïc, B., & Patrice, L. (2005). Se former à l'ingénierie de formation. Paris: Editions Le Harmattan.

Ardouin, T. (2010). L'INGENIERIE DE LA FORMATION.

Boucher, E. (2022, 6 22). edusign. Consulté le 05 12, 2023, sur edusign: https://edusign.com/fr/blog/ingenierie-de-la-formation-explication-et-mise-en-place/#:~:text=Si%20l'ing%C3%A9nieur%20de%20formation,et%20pilote%20tout%20l'ensemble.

Bureau international du travail. (2001). Manuel de Sécurité Sociale-L'administration de la sécurité sociale (éd. T-Whitaker, Vol. II). (I. L. Organization, Éd.) Genève.

digiforma. (s.d.). Consulté le 05 20, 2023, sur digiforma: https://www.digiforma.com/guide-of/guide-of-ingenierie-formation/

El-HAJI, A. (2006). La démarche de l'ingénierie de formation au cœur d'un dispositif expérimental de e-learning. Cas du système éducatif marocain. Master Professionnel Ingénierie et Conseil en Formation. U.F.R de psychologie, Sociologie, et sciences de l'éducation. Rouen: Université de Rouen.

Gaston, P., Jacques, M., Loïc, B., & Patrice, L. (2005). Se former à l'ingénierie de formation. Paris: Editions Le Harmattan.

Guy, L. (2023, 05 20). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions. Dans P. Carré, P. Caspar, & P. Sub (Éd.), Traité des sciences et des techniques de la formation (éd. 3, pp. 383-400). Paris: Dunod.

Hofmann, E., & Najim, A. (2003). L'agent de développement et le Sud : Tentatives pour circonscrire un profil professionnel. éditions Karthala, et MSHA.

Pain, A. (2003). l'Ingénierie de la formation état de lieux. Paris: L'HARMATTANT.

Parmentier, C. (2012). L'ingénierie de formation (éd. 2). Paris: Collection ressources humaines, Eyrolles.

Raynal, & Françoise, R. A. (2003). dictionnaire des concepts clés et . ESF, 2012 qui reprennent une citation (en italiques) d'Albert Pain extraite de L'ingénierie de formation : état des lieux (éd. 10). (ESF, Éd.) Paris: Editions L'Harmattan.

Sekiou, L., & Blondin, L. (1986). Gestion des Personnel. Paris: les éditions d'organisation.

الداوي، ا. (2008). *تحليل التدريب و التحفيز على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية*. الجزائر. مجلة الباحث, 6(6), 9-16.

الدريج، م. (2020). هندسة التّكوين الأساسي للمدرّسين وتمهين التّعليم. كرّاسات تربوية.

براح، ف. (23). مبادئ هندسة التكوين وتنفيذ العملية التدريبية. الناشر: ا. ا. العربي. برلين.

بوفلجة، غ. (1984). الأسس النفسية للتكوين ومناهجه. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

حاروش، ن. (2016). إدارة الموارد البشرية (ط 2) دار الأمة للطباعة والنشر.

طرطار، أ. (2001). الترشيد الاقتصادي للطّاقات الإنتاجية في المؤسّسة الجزائرية. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

عقيلي، ع. و. (2005). إدارة الموارد البشرية المعاصرة. عمان: دار وائل للنشر.

عمر، أ. م. (2008). معجم اللّغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

المحاضرة رقم (02): تصنيف العملية التّكوينية.

❖ **أهداف المحاضرة:**

يُتوقع من الطالب في نهاية هذه المحاضرة أن يكون قادرا على:

1. توضيح مبادئ وأهمية التكوين.
2. أن يعرف التصنيفات المختلفة للعملية التكوينية.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. مبادئ التكوين.
2. أهمية التكوين.
3. تصنيفات العملية التكوينية..

- خلاصة

❖ **قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.**

❖ **مدة المحاضرة: 01^{h}:30**

- تمهيد:

يمثّل التّكوين بشكل عام أداة أساسية لتكيّف الفرد والمنظّمة مع المستجدّات التي يفرضها الواقع المتسارع في عالم اليوم في جميع جوانب الحياة المختلفة، هذا الواقع الذي أدّى بدوره إلى حدوث تغيّرات وتطوّرات سريعة في المهن وممارساتها؛ وما كان من المنظّمات المختلفة إلّا المسارعة في احتواء هذه التّغيّرات، إذا أرادت البقاء في محيط أكثر تنافسية، وذلك بالتّوجّه إلى التّكوين، آخذة بالاعتبار العمل على مستويات مختلفة لكسب تلك الرّهانات: منها ما يتعلّق بتحسين معارف المتعلّمين أو المتكوّنين (مستوى المعارف) ومنها ما تعلّق بالمحافظة على مؤهّلات العاملين وتطويرها (مستوى المهارات) ومنها ما تعلّق بتغيير سلوك واتّجاهات هؤلاء العاملين في مختلف القضايا المتعلّقة بالعمل (مستوى السّلوك) بما يخدم أهداف منظّماتهم.

ولمّا كان لكل منظّمة أو مؤسّسة فلسفة معيّنة في عملية التّكوين تتناسب مع طبيعة نشاطها، وطبيعة الأفراد المنتمين إليها، والبيئة التي تنشط فيها–بما فيها التكنولوجية– فإنّ التّكوين يصبح عملية معقّدة تتداخل فيها جملة من العوامل والمتغيّرات؛ منها مؤهّلات الفرد وإمكاناته، قدرات المنظّمة ومتطلّباتها، وطبيعة المحيط وأولوياته، لذلك فإنّ هناك أنواعا مختلفة من التّكوين، فقط على المنظمات أن تحدّد من بينها الأكثر فعالية في تحقيق الأهداف، والأقل تكلفة في الوقت والجهد والمال.

في هذه المحاضرة سوف نتطرّق إلى مبادئ التّكوين، وأهمّيته بالنّسبة للفرد والمنظّمة، كما سنركّز على تصنيفات العملية التّكوينية.

1. مبادئ التّكوين:

- ضرورة خلق **الدّافع** لدى المتكوّن، فكلّما كان الدّافع قويا لديه، ساعده ذلك على سرعة التّعلّم واكتساب المعارف والمهارات الجديدة.
- **متابعة تقدّم المتكوّن**؛ لأنّ كثرة المعلومات لا تكفي في حدّ ذاتها لاكتساب المهارة، وإنّما الفهم لما تعنيه هذه المعلومات واستيعابها، فقد يجد المتكوّن صعوبة في استيعاب المهارة الجديدة بدون تعلّم كيفية تطبيقها، وهذه مهمّة المكوّن في متابعة درجة تقدّم المتكوّن والتّحقّق من الاستيعاب النّظري والعملي لمحتويات برنامج التّكوين.
- **ربط التّكوين ببرنامج للتّدعيم:** بعد أن تعلن المهارات من خلال التّكوين لابدّ من ربط النّتيجة بنظام الثّواب أو العقاب، لذلك يجب على الإدارة التّحقّق من أنّ المكافأة هي مقابل الإنجاز الفرد المتكوّن، مع وجود نوع من التّناسق بين برامج التّكوين واحتياجات الأقسام التّفصيلية وفقا لمتطلّبات الوظائف، وإذا كان السّلوك الفردي لا يتماشى مع السّلوك التّنظيمي فلا بدّ من أن يتبع ذلك إجراء عقابي يستخدم نظام العقوبات للحفاظ على السّلوك العام، لذلك يلعب التّكوين دوراً أساسيا في تعليم هذا السّلوك والانضباط التّنظيمي.
- **ضرورة الممارسة العملية للتّكوين:** لكي تُكتسب المهارة والمعرفة فلابدّ من مشاركة المتكوّن وإعطاء الفرصة والوقت المناسب للتّعلّم، من توافر الأدوات والوسائل في مجال التّكوين ومشابهتها في مكان العمل، وأن يعرف المتكوّن المعنى والمغزى من ذلك، والانتقال من الكلّيات إلى الجزئيّات. في حين لم تتوصّل البحوث إلى تحديد هل الأنسب تعلّم العمل ككل مرّة واحدة أو تعلّمه على مراحل حسب أجزائه، وبذلك يتعلم المتكوّن كيفية تجميعه مع بعض، وكيفية تداخلها لتكوين العمل ككل.

- **ضرورة مراعات التّفاوت بين الأفراد،** من حيث المستوى والذّكاء والاستعداد مما يدعو إلى بناء برامج التّكوين بحيث يتلاءم والاختلافات بين الأفراد باستخدام أجهزة التّكوين والتعلّم الفردية لمقابلة مثل هذه الاختلافات، مما يجعلها منطقية وعلمية. (زواتيني، 2020، 125-126)

2. أهمّية التّكوين:

إن عامل التجديد وملاحقته واستيعاب ما يطرأ من تغيرات على جميع مناشط الحياة ضرورة من ضروريات إقامة برامج التدريب على اختلاف أنواعها، ومن المتفق عليه أن للتدريب أهمية كبيرة في مجال إعداد الكوادر البشرية والبرنامج التدريبي هو مصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزود العاملين في التعليم بكل مستجد معلومات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية ومن خلاله يتمكن القادة التربويون من تطوير قدراتهم.

وقد أكد الكثيرون على أهمية التعليم والتدريب في رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد وزيادة مهارته اليدوية واعتباره نوعًا من الاستثمار وأكدوا على ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية للمجتمع، حيث أن استثمارات التعليم والتدريب لها فائدة اقتصادية كبيرة، مؤكدين على أهميتها في زيادة مهارات الفرد. ولذلك نرى أن للتدريب فوائد عديدة لكل من الفرد، والمؤسسة، والمجتمع برمته ولاسيما إذا كانت برامجه مخطّطة تخطيطا جيداً ومنفذة بطريقة فعالة فليس من الشك في أن التدريب يجعل الفرد في موقف العطاء الإنتاجي الأمثل بصفة مستمرة حيث يتابع الفرد في حركته الوظيفية. (إسماعيل، 2014، ص 14)

ويتبين مما سبق أن هناك العديد من الأسباب التي تقف وراء الاهتمام بتدريب العاملين الإداريين في قطاع التربية والتعليم، وخاصة القيادات التربوية ولذلك يمكن استعراض أهم العوامل التي تسهم في أهمية التدريب وهي:

1. يرفع التدريب من مستوى كفاءات المتدربين وأدائهم داخل المؤسسات التنظيمية، الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة على الكفاءة الإدارية والإنتاجية للمؤسّسة.
2. الانفجار المعرفي الذي يتمثل في المنجزات التكنولوجية والمخترعات والاتجاهات الحديثة في أساليب الإدارة المتطوّرة.
3. ظهور نظريات جديدة في العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تستمد منها التربية في أحيان كثيرة مادّتها وأهدافها ومناهجها.

4. تَغيّر الوظائف ذاتها كما أن الأفراد لا يقومون بعمل واحد فقط، بل ينتقلون بين عدة وظائف خلال فترة عملهم.
5. أنّ التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات الحالية، واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة من قبل المتدرب بما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية وزيادة إنتاجية العمل.
6. إنّ التدريب يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميتهم مهنيًا، وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في أطر المهام والنّشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني.
7. عن طريق التدريب يمكن تخفيض النفقات، فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.
8. ينمي التدريب لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية. (إسماعيل، ص 15-16) هذا بالنّسبة للفرد.

أمّا بالنسبة للمنظّمات فنجد:

1. يحسن المعارف والمهارات اللازمة للعمل على كل مستويات التنظيم.
2. يساعد مزيدا من الأفراد على اعتبار أهداف المؤسسة من أهدافهم.
3. يحسن العلاقات بين الإطارات ومرؤوسيهم؛ و يساعد على التطور التنظيمي.
4. يحسن فعالية المؤسسة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل.
5. يحسن الإنتاجية ونوعية العمل فضلا عن مراقبة التكاليف والتحكم فيها.
6. ينمي معنى المسؤوليات تجاه المؤسسة؛ و يحسن العلاقات بين أرباب الأعمال والعمال.
7. يقصي التطبيقات والتصرفات الضارة مثل إخفاء الوسائل.
8. يساعد على التكيف مع التغيرات خاصة.
9. يسهل تسيير النزاعات ويسمح بالرقابة على الضغوطات المتعددة. (إبراهيمي و حميدة، 2005)

3. تصنيفات العملية التّكوينية:

على أي شركة أو منظّمة أن تحدّد سياستها العامة (أو فلسفتها) في التّدريب. ويعني هذا تحديد أنواع التّدريب التي تفضّلها الشّركة وتريد التّركيز عليها، ولا يعني هذا في نفس الوقت عدم اهتمامها بالأنواع الأخرى من التّدريب.

وهناك العديد من أنواع التّدريب، وهي تمثّل الاختيارات المتاحة أما الشّركة، وحينما تستقر الشّركة على مجموعة من الاختيارات (أي الأنواع) تكون من هذه المجموعة (أو التّوليفة) من الأنواع بمثابة فلسفة التّدريب الخاصّة بالشّركة.

وتستطيع الشّركة أن تختار من أنواع التّدريب ما يناسبها، وذلك بحسب طبيعة النّشاط الحالي لها، وطبيعة النّشاط المرتقب والتغييرات المتوقّعة في تكنولوجيا وتنظيم وعمل الشّركة، كما يجب أخذ طبيعة سوق العمل (ودرجة توافر المهارات فيه) وشكل منظّمات التّدريب، وطبيعة ممارسات هذه المهنة في سوق العمل.

ومن أنواع التّدريب أو التّكوين المعتمدة نجد ما يلي:

1.3 حسب مرحلة التّوظيف:

1.1.3 توجيه الموظّف الجديد:

تؤثّر المعلومات التي يحصل عليها الموظّف الجديد في الأيّام والأسابيع الأولى من عمله على أدائه واتّجاهاته النّفسية لسنوات عديدة. وتهدف برامج العمل إلى العديد من الأهداف، منها الترحيب بالقادمين الجدد، وخلق اتجاهات طيبة عن المشروع، وتهيئة الموظّفين الجدد للعمل، وتدريبهم على كيفية أداء العمل. وفي هذا يتم الاعتماد على أسلوب المحاضرات، والبعض على مقابلات المشرفين المباشرين لهؤلاء الموظّفين، والبعض الآخر يعتمد على كتيّبات مطبوعة بها كل المعلومات الهامّة، وغيرها من الطّرق، وأهم البيانات والمعلومات التي تجمع هذه الطّرق على توفيرها لموظّف الجديد هي:

- ساعات العمل ونظام الحضور والانصراف.

- الأجور والاستحقاقات والعلاوات والاستقطاعات.
- التأمينات الاجتماعية والمعاشات وأنظمة العلاج.
- ملابس العمل وطريقة استخدام الممتلكات مثل التلفون وآلات التّصوير.
- الإجازات العادية والمرضية والطارئة وإجراءاتها.
- الإجازات والأعياد.
- الترقيات والحوافز.
- السّلوك في العمل، وقواعد الأمن والسّلامة. (ماهر، 2004، ص-ص 322-324)

2.1.3 التّدريب أثناء العمل:

ترغب المنظّمات أحيانا في تقديم التّدريب في موقع العمل وليس في مكان آخر، حتى تضمن كفاءة أعلى للتدريب، حيث يسعى المشرفون المباشرون فيها بتقديم المعلومات والتّدريب على مستوى فردي للمتدرّبين. ومما يزيد من أهمية هذا التّدريب أنّ كثيرا من آلات اليوم تتميّز بالتّعقّد، الأمر الذي لا يكفي معه استعداد العامل وخبرته الماضية، وإنّما عليه أن يتلقى تدريبا مباشرا على الآلة نفسها ومن المشرف عليها. ويعاب على هذا النوع من التّدريب هنا أنّه ليس هناك ضمان أن التّدريب سيتم بكفاءة مالم يكن هذا المشرف مدرّبا ماهرا ونموذجا يحتذى به. (ماهر، ص 325)

3.1.3 التّدريب بغرض تجديد المعرفة والمهارة:

حينما تتقادم معارف ومهارات الأفراد، على الأخص حينما يكون هناك أساليب عمل وتكنولوجيا وأنظمة جديدة، يلزم الأمر تقديم التّدريب المناسب لذلك. وعلى سبيل المثال حينما تتدخل نظم المعلومات الحديثة وأنظمة الكمبيوتر في أعمال المشتريات والحسابات والأجور والمبيعات وحفظ المستندات، يحتاج شاغلو هذه الأعمال إلى معارف ومهارات جديدة تمكنهم من أداء العمل باستخدام الأنظمة الحديثة. (ماهر)

4.1.3 التّدريب بغرض الترقية والنّقل:

تعني الترقية والنّقل أن يكون هناك احتمال كبير لاختلاف المهارات والمعارف الحالية للفرد، وذلك عن المهارات والمعارف المطلوبة في الوظيفة التي سيرقى أو سينتقل إليها. وهذا الاختلاف أو الفرق مطلوب التّدريب عليه لسد هذه الثّغرة في المهرات والمعارف. ويمكن تصوّر نفس الأمر حينما تكون هناك رغبة للشّركة في ترقية أحد عمّال الإنتاج إلى وظيفة مشرف، أي ترقية العامل من وظيفة فنية إلى وظيفة إدارية، وهذا الفرق يبرّر التحاق العامل ببرنامج تدريبي عن المعارف والمهارات الإدارية والإشرافية. (ماهر، ص 326)

2.3 حسب المستوى التّنظيمي:

1.2.3 التّكوين المهني:

وهو يستهدف اكتساب الأفراد مهارة ومعرفة الأداء في مهنة معيّنة، يتخصّص الفرد المتدرّب بأدائها. وهو يشمل الأفراد الذين تمّ تعيينهم حديثا في مهن تخصّصية معيّنة أو ربّما يشمل القدامى من العاملين لاكتساب بعض المهرات الجديدة.

2.2.3 التّكوين الإداري:

موجّه إلى الأفراد العاملين في الوظائف الإدارية والتّنظيمية وأحيانا يشمل العاملين الذين يُستهدف تهيئتهم للمراكز القيادية العليا. وهو يعتمد على معالجة المشاكل وسبل اتّخاذ القرارات والجوانب السّلوكية والإنسانية؛ إذ يعتمد بشكل أساس على تطوير وتحسين المهرات الإنسانية والمعرفية للأفراد.

3.2.3 التّكوين الإشرافي:

يهتم بتدريب المشرفين لزيادة مهاراتهم وقدراتهم على الإشراف والتّعامل مع الأفراد تحت ظل مسؤوليتهم لغرض نيل رضاهم وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المراد إنجازها. (فليون، 2018، ص 58)

4.2.3 التّكوين التّخصّصي:

ويمثّل هذا النّوع زيادة المعلومات والمعارف وتطوير المهارات التّخصّصية في مجال محدّد من الاختصاصات المهنية ويرتبط ارتباطا وثيقا بمجال تخصّصي معيّن من الأطر الوظيفية بغية اكتساب المهرات والمعارف التّخصّصية المحدّدة بوضوح وفق حاجات ومتطلبات العمل في المؤسّسة.

5.2.3 تكوين المكوّنين:

ويتم فيه تدريب المدرّبين في المنظّمة بُغية قيامهم بدورهم التّكويني في إطار مخلف البرامج التّكوينية، ويمتد هذا التّكوين ليشمل الجوانب المتعلّقة بعلم النّفس والعلاقات الإنسانية والأساليب التّربوية لغرض رفع كفاءاتهم في التّعامل النّاجح مع الأفراد الذين يتولّون تدريبهم لاحقا. (فليون، ص-ص58-59)

3.3 حسب الزّمن وينقسم إلى:

1.3.3 التّكوين القصير الأجل:

تتراوح مدّته من أسبوع إلى ستّة أسابيع، ويتم فيه عقد الدّورات التّكوينية بصورة مكثّفة، حيث يقوم المدرّب عادة بإعطاء فكرة شاملة عن البرنامج التّكويني دون الدّخول إلى تفاصيل البرنامج. وما يعاب عن هذا النّوع عدم توفر الوقت الكافي للمدرّب لتغطية الموضوع بصورة تفصيلية وعدم الإلمام بالمادّة التّكوينية بصورة تامّة.

2.3.3 التّكوين الطّويل الأجل:

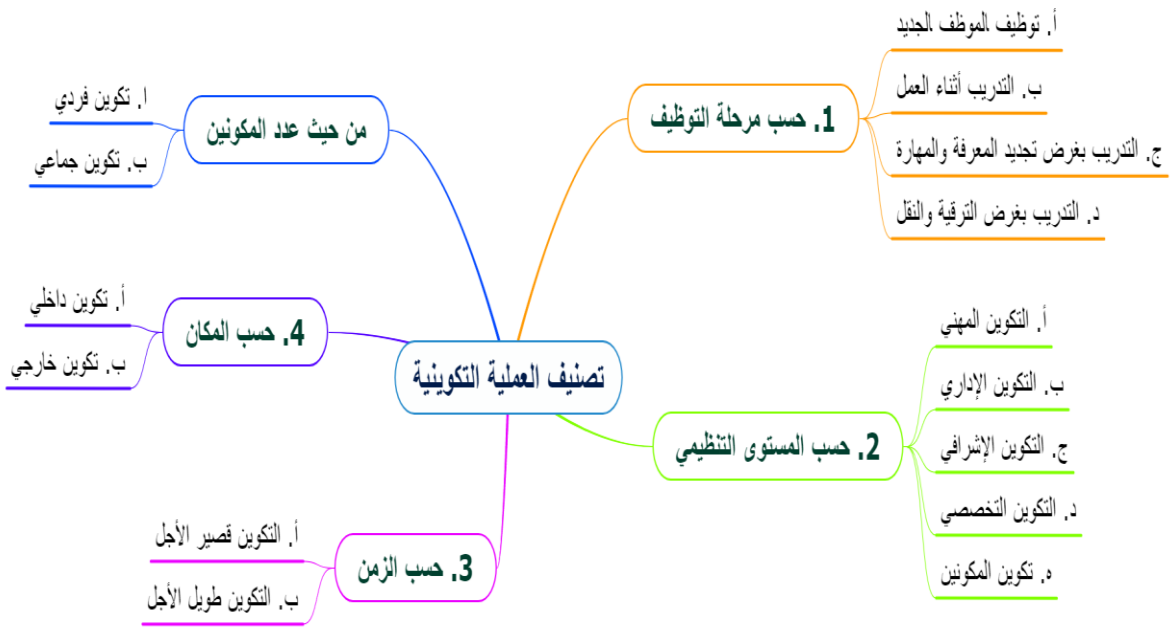
يمتد إلى سنة أو أكثر، حيث يستطيع المدرّب الحصول على معلومات كافية حول المادّة التّكوينية، كما انّه يمتلك الوقت الكافي للدّخول في التّفاصيل التي يرغب بإيصالها للمتكوّن. ومن عيوب هذا النّوع من التّكوين هو طول الفترة الزّمنية والتي تتطلّب تعيين أشخاص يقومون بأداء عمل المتدرّب، إضافة إلى التّكاليف الناجمة عن العملية التّكوينية. (فليون، ص 59)

إضافة إلى التّقسيمات المذكورة أعلاه، هناك العديد من التّقسيمات الأخرى التي لا يتسنّى لنا التّفصيل فيها جميعا، نلخّصها في عجالة كالآتي:

4.3 التّكوين حسب المكان: وينقسم إلى **تكوين داخلي وتكوين خارجي**؛ الأوّل يكون داخل المنظّمة من خلال دعوة المكوّنين للمساهمة في تصميم البرامج ثم الإشراف على تنفيذها. والثاني من خلال نقل الشّركة لكل أو لأجزاء من نشاطها التّدريبي خارج الشّركة ذاتها، وذلك إذا كانت الخبرة التّدريبية وأدوات التّدريب متاحة بشكل أفضل خارج الشّركة.

5.3 التّكوين من حيث عدد المتكوّنين: وينقسم إلى **تكوين فردي:** هدفه تطوير المهارات والقدرات لأفراد معيّنين، خاصّة اولئك الذي تمّت ترقيتهم إلى مراكز إدارية أعلى. **وتكوين جماعي**؛ وهو إلتحاق مجموعة من العاملين بمراكز تكوينية متخصّصة بغرض تحسين أداءهم ومهاراتهم في واحدة من المجالات التي يعملون بها.

ويوضّح الشكل أدناه تصنيف العملية التكوينية بشكل موجز.



شكل رقم (03) يوضح تصنيف العملية التكوينية.

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من القراءة النّظرية المقدّمة.

- خلاصة:

يتوقف اختيار نوع التدريب المناسب لدى العديد من المؤسسات على الكثير من العوامل، منها ما يتعلق بثقافة المؤسسة وأهدافها وكذا طبيعة نشاطها الحالي ، وما تخطط له مستقبلا، والتغيرات المتوقّع حدوثها في تكنولوجيا وتنظيم وعمل الشّركة، والأكثر من هذا التغييرات التي تحدث في السوق المحلية والدولية، وما تتطلبه من مهارات جديدة، خاصة أن الكثير من المهن في السنوات الأخيرة أصبحت تعرف تطورات كبيرة. لهذا يعدّ التكوين ضرورة ملحة على الكثير من الصّعد.

❖ المراجع المعتمدة في المحاضرة:

- زواتيني، ع. (2020). تنمية المورد البشري في التّنظيم. مركز الكتاب الأكاديمي.
- إسماعيل، محمد صادق. (2014). تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهداف المنظمات العامة والخاصة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- إبراهيمي، ع.، & حميدة، ا. (2005, فيفري). دور التّكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية. مجلة العلوم الإنسانية, 5(7), 243-258.
- ماهر، أ. (2004). إدارة الموارد البشرية. الدار الجامعية. الإسكندرية، مصر.
- فليون، م. (2018). القيادة التحويلية ودورها في تطوير مهارات الموظفين (ط. 1). عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

المحاضرة رقم (03): عناصر العملية التّكوينية.

❖ **أهداف المحاضرة:**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. أن يعرف المقصود بمنظومة العملية التدريبية.
2. أن يعرف أجزاء ومكونات وعناصر العملية التكوينية.
3. أن يفهم بعضا من النظريات المتعلقة بالتكوين.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. منظومة العملية التدريبية.
2. المكونات الرئيسية لمنظومة العملية التدريبية.
3. نظريات التكوين.

- خلاصة
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة: 01^{h}:30**

- **تمهيد:**

مما لا شك فيه، أنّ المورد البشري ممثلا في الأفراد العاملين داخل المنظمات على اختلاف مستوياتهم المهنية، هو المحور الذي تنطلق منه جميع السياسات الرامية إلى تحسين أداء هذه التنّظيمات، بحيث ينطلق منه، لتعود العوائد لديه، فإلى جانب الأموال، والمواد الخام والآلات، فإنّ نجاح أي تنظيم يعتمد أيضا على جودة موارده البشرية، في ضوء ذلك اكتسبت وظيفة التدريب والتطوير في المنظمات زخماً وتم الاعتراف بها كأداة لمساعدة الأفراد على النمو داخل المنظمة والاحتفاظ بهم وأن يكونوا منتجين ومحققين للربح؛ لأنّ منظمات العصر الحالي تحتاج إلى قوة عاملة تتسم بالكفاءة والفعالية، تخلق الثروة، وليس لأفراد مستهلكة فقط لهذه الثروة، ولهذا أيضا اجتمعت عناصر كالمتكون، والمكون، والمادة العلمية التي سيتكون من خلالها، إضافة إلى بيئة التكوين، والأدوات والأساليب وغيرها لتصنع لنا منتجا معيّنا تستطيع من خلاله المنظّمات المنافسة في محيط عالي التنافسية.

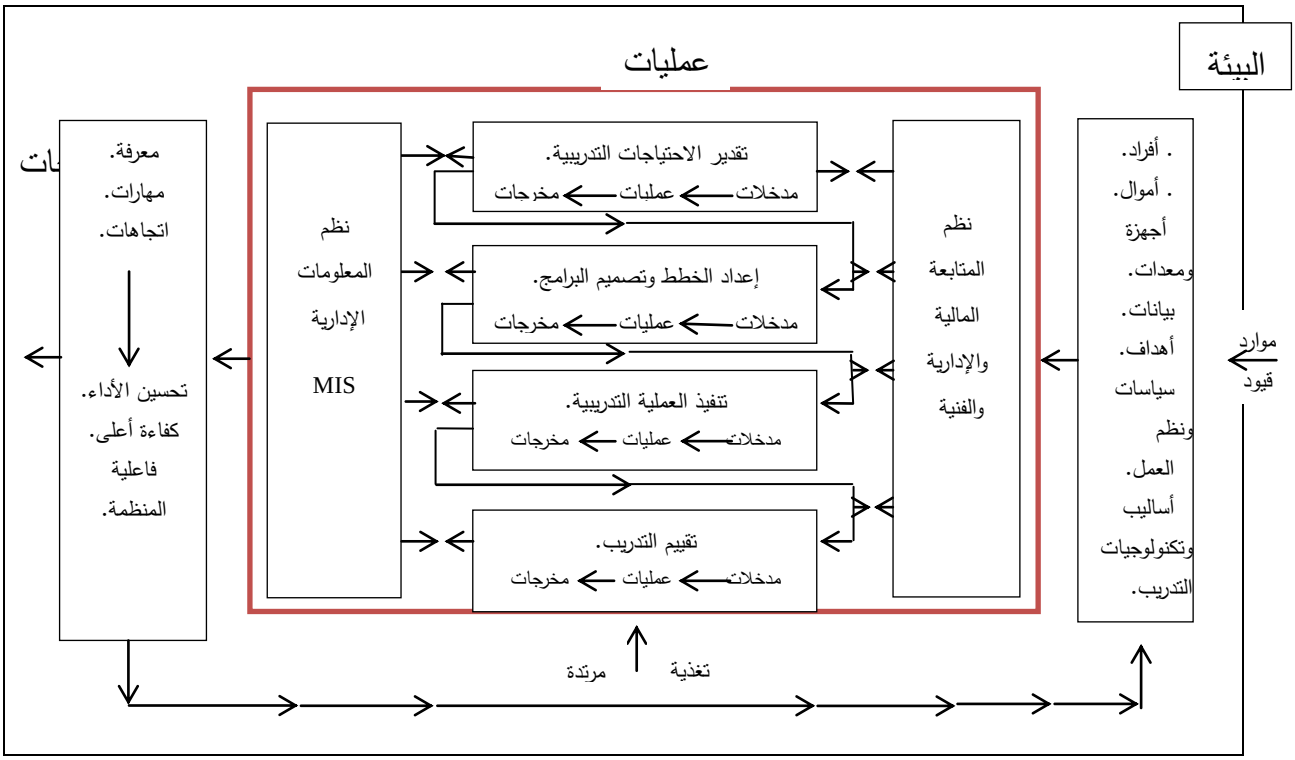
من هذا المنطلق سنتناول في محاضرتنا هذه عناصر العملية التكوينية، إضافة إلى بعض من نظريات التكوين.

1. منظومة العملية التدريبية:

يقصد بالمنظومة التركيب الذي يتألف من مجموعة من الأجزاء المتداخلة التي تتفاعل مع بعضها، وترتبط بعلاقة تأثر مستمرة، ويؤدى كل جزء منها وظيفة محددة لازمة للمنظومة بأكملها، ويفيدنا مفهوم المنظومة في أنه يركز على العلاقة المتداخلة بين الأجزاء التي تؤثر على التحصيل أو الأداء الكلي للمنظومة، وكذلك العلاقة بين المنظومة والبيئة التي تعمل فيها، والتي تؤثر على أهداف المنظومة وأنشطتها وكفاءتها.

وتتكون المنومة من ثلاثة عناصر رئيسة وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، فأما المدخلات في تلك الأجزاء التي يراد إخضاعها لعمليات محددة،؛ لتحويلها لشيء جديد أو إضافة خصائص جيدة عليها، وأما العمليات فهي معالجة معينة تتضمن أنشطة وإجراءات وأساليب وأدوات مختلفة، لتحويل المدخلات أو إضافة الخصائص الجديدة عليها، أما المخرجات فهي ناتج المنظومة أو المنتج النهائي.

وبالإضافة إلى هذه العناصر، هناك عناصر ومفاهيم أخرى كما يوضح الشكل أدناه، وهي: الأهداف، أي: النتائج المحددة زمنيا وكميا ونوعيا، والتي تسعى المنظومة لتحقيقها، والبيئة: وهي الإطار الداخلي والخارجي للمنظومة، أو مجموعة الظروف المحيطة بها (أق/ اج/ تكنو. الخ) والمعلومات المرتدة والذاكرة والرقابة. (حيدر، 2020، الصفحات 61-62)



شكل رقم (04) عناصر منظومة التدريب.

المصدر: (حيدر، صفحة 62)

2. المكونات الرئيسية لمنظومة العملية التدريبية:

1.2 المدخلات: Input

هناك ثلاثة أنواع من المدخلات؛ **إنسانية ومادية ومعلومات**، فأمّا **المدخلات الإنسانية:** فتتكون من جميع الأفراد الذين يشتركون في عملية التدريب، من متدربين وإداريين وفنيين ومساعدين، ويختلف هؤلاء الأفراد، وخصائصهم أو الصفات المطلوبة فيهم، باختلاف البرامج التدريبية التي يشتركون فيها، أي حسب نوع هذه البرامج وأهدافها ووسائلها. (حيدر، 2020، صفحة 63)

❖ **المتدربون:**

المتدرب **Trainee** هو العنصر المستفيد من نشاط التدريب، وهو الذي يجري عليه التدريب. وتمثل عملية اختيار المتدرب إحدى العمليات الهامة في سياسات التدريب. وهناك اعتبارات عديدة يجب مراعاتها في عملية اختيار المتدرب في أي منشأة لحضور أحد برامج التدريب، نذكر منها:

1. حاجة المتدرب الفعلية لبرنامج التدريب.
2. رغبة واستعداد المتدرب لحضور البرنامج التدريبي.
3. التجانس النسبي بين المتدربين في البرنامج التدريبي.
4. مراعاة عدم تعطيل العمل بحضور المتدرب للبرنامج التدريبي.
5. المستوى الإداري للمتدربين.
6. المؤهلات العلمية.
7. مدة الخبرة في العمل.
8. المشكلات التي تواجه المتدربين وواقع عملهم.
9. عدد المتدربين في البرنامج.

والقاعدة هنا هو ضرورة أن يكون عدد المتدربين مناسبًا كمياً ليسمح بإدارة الحوار والمناقشة بشكل فعال. وتشير بحوث التدريب في هذا الشأن هو أن العدد المناسب يتراوح ما بين10إلى18 متدرب، وإذا لم يكن تنفيذ ذلك ممكنًا فعليك أن تتمسك بألا يقل العدد إطلاقًاعن6 متدربين وألا يزيد عن25متدربًا، فبعد تحليل المعلومات التي تم جمعها عن الاحتياجات التدريبية يجري إعداد قوائم بالمتدربين في برنامج معين، بحيث تتلاءم النواحي التي يحتاجون إلى التدريب عليها مع متطلبات البرنامج. ومن المهم في خطوة اختيار المتدرب تهيئته للبرنامج التدريبي قبل بدئه، وذلك من خلال إرسال خطاب له يتضمن مجموعة من البيانات الهامة عن البرنامج مثل: اسم البرنامج وتاريخه ومدته ومكانه وأهدافه وعدد المتدربين به ..الخ (مدحت، 2016، صفحة 35)

❖ **المدربون:**

المدرب **Trainer** هو شخص يقوم بمهمة نقل المعرفة، أو تعليم المهارة، أو تغيير المواقف أو السلوك، أو أي نسيج من ذلك لفرد أو أكثر من خلال برنامج أو برامج تتسم بوجود تخطيط مسبق لها بهدف تحقيق غرض معين.

والمدربون هم الخبراء الذين تستعين بهم المراكز التدريبية أو المنشآت لمواجهة الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وقد يكونوا معينين أصلا في المنشأة، أو قد تستعين بهم المنشأة من جهات أخرى (مثل:الجامعات والمعاهد ومراكز التدريب وشركات التدريب..) لفترات زمنية معينة (قد تكون يومًا واحدًا أو أسبوعًا أو أكثر...).

ومن بين جميع إمكانات التدريب من أجهزة عرض وأدوات ومطبوعات وحواسب، يقف المدرب وحده متميزًا ومنفردًا، بدونه لا يمكن لشيء أن يتحقق. فكل جماعة لها قائد منهم يحفظها، أو أن ينظر لنفسه على أنه ميسر ومنشط ومحفز للمتدربين، يعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم باستخدام أساليب تدريبية مشوقة ومطورة مثل:

1. تمثيل الأدوار Role Playing
2. المحاكاة Simulations
3. الوسائل السمع بصرية Audio-Visual Materials
4. المباريات التدريبية Training Games
5. الألعاب التدريبية Training Playing
6. عرض الحالات العملية Case Studies
7. أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات Problem Solving
8. الزيارات الميدانية Field Visits
9. تدريبات الحساسية Sensitivity Training

ومن هنا جاءت أهمية حسن اختيار المدرب، بحيث يكون مؤهلا لهذا الدور، وتكون معلوماته وخبراته تتناسب مع نوع البرنامج الذي سيشارك فيه، ولديه مهارات تدريب الكبار، وقادر على استخدام الأساليب التدريبية السابق ذكرها.

وفي الحقيقة أنه لا جدوى من برنامج تدريبي يبذل في إعداده الجهد الكثير، وينفق عليه الكثير ليخرج ناجحًا وملبياً للاحتياج التدريبي المطلوب، إذا ما عهد به لمدرب ليس لديه المعلومات والمهارات
اللازمة والإلمام الكامل بالتدريب وأساليبه.

ولأهمية عنصر المدير الكفء والفعال فإن الدول المتقدمة وبعض الدول النامية بدأت تهتم بعقد دورات تدريبية للمدربين أنفسهم (تدريب المدربين) Training Of Trainers T.O.T. بما يساعدهم على تجديد أفكارهم ومعلوماتهم وزيادة خبراتهم، الأمر الذي سينعكس أثره على الدور الذي يقومون به في تدريب الآخرين. كذلك فإن تحقيق مخرجات مقنعة لمهنة التدريب يتطلب رفع مستوى أداء المدربين من خلال الاعتماد المهني، وأن الاعتماد المهني سوف يساعد

على الحد من الذين ينتمون إلى هذه المهنة دون أن يمتلكوا المهارات اللازمة. (مدحت، 2016، الصفحات 29-33)

2.2 العمليات:Operations

ويختص بنشاط التدريب نفسه، وبالمعالجة الفعلية للمتدرب، لإكسابه المعارف والمهارات المطلوبة، وذلك في ثلاث مراحل.

أما المرحلة الأولى فهي **المرحلة التحضيرية**، وتمارس فيها عدة أنشطة أولها: تحديد الاحتياجات التدريبية، وهذه هي نقطة البداية في أي عملية تدريبية منظمة، ويقصد بها نتائج محددة يراد الوصول إليها، كإعداد مجموعة من العاملين لشغل مناصب قيادية، أو تنمية معلومات جماعة من المتدربين، أو مواجهة تغيرات متوقعة، تكنولوجية أو تنظيمية، أو إنسانية ..الخ. وبناء على تحديد الاحتياجات التدريبية يوضع الهدف أو الأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب، وهي مهمة يقوم بها مدير التدريب مع بقية المديرين المعنيين بالمنظمة، أو مسؤول التدريب، أو مستشار خارجي من هيئة تدريب مختصة. من ثم فإن المسؤول عن التدريب يقوم بتصميم البرنامج التدريبي الملائم، فيوضح الأهداف، ويحدد الأشخاص الذين يختارون لهذا التدريب، والمهارات التي سيكتسبونها في نهاية التدريب، وينتقي الموضوعات الرئيسة والفرعية التي يشملها البرنامج، والمقدار الملائم منها، وتسلسل الموضوعات وتفاصيلها من حيث الزمن ومن حيث محتوياتها وتدرجها المنطقي، وترتيب الأساليب التدريبية المناسبة، لنقل هذه الموضوعات للمتدربين، كما يقرر الزمان والمكان، والإمكانات والتجهيزات، ويضع مستويات الأداء التي يجب أن يحققها البرنامج ووسيلة القياس. (حيدر، 2020، الصفحات 66-67)

أما المرحلة الثانية فهي **المرحلة التنفيذية**، وهي التدريب الفعلي الذي يحدث فيه تفاعل بين المتدربين حول موضوع التدريب، هدفه إضافة خصائص جديدة للمتدربين، أو علاج خصائص موجوده عندهم يراد تعديلها، وأثناء عملية التدريب تجرى عملية أخرى وهي **المتابعة (المرحلة الثالثة)** ويراد بها الوقوف على سير البرنامج التدريبي، والتأكد من حسن انسياب العملية التدريبية، والتنبه للأخطاء إذا حدثت وبحثها في الوقت المناسب، والتعرف على أسبابها وعلاجها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعدم تكرارها.

3.2 المخرجات: Output

هي المنتج النهائي الذي يصدره التدريب للبيئة، وهناك ثلاثة أنواع من المخرجات:

1. **مخرجات إنسانية:** وهم المتدربون بعد أن مروا بالعملية التدريبية، واكتسبوا خصائص جديدة.
2. **مخرجات مادية:** النتائج الملموسة كزيادة الإنتاجية كما ونوعا، وتخفيض التكاليف وتحقيق الوفورات في الوقت والجهد، وارتفاع مستويات الأداء، وازدياد العائد والأرباح.
3. **المخرجات المعنوية:** تتمثل في الجانب الفكري والنفسي للعاملين، وتظهر في شكل رقي وتعزيز وتحسين معلومات المتدربين، وارتفاع وعيهم بمشكلاتهم ومشكلات منظماتهم، وازدياد ولائهم لها، وتحسين وجهات نظرهم نحو العمل والإنتاجية، وتعميق الانسجام في علاقاتهم.

(حيدر، 2020، صفحة 68)

4.2. بيئة التدريب: Training Environment

وتنقسم إلى:

1. **بيئة داخلية:** تتكون من العناصر الآتية:

أ. الجانب الإنساني: يضم إدارة المنظمة، ومخططي ومصممي ومنفذي برامج التدريب، والمشرفين عللا سيرها، وكذا المتربين.

ب. الجانب التكنولوجي: ويتضمن أسلوب التدريب، وطرق نقل المادة التدريبية إلى المتدربين، والأدوات والأجهزة المستخدمة.

ت. الأنظمة واللوائح: وهي الشروط الواجب توافرها للالتحاق بالتدريب والأنشطة والواجبات التي يؤديها المتدرب، ومستويات التحصيل المطلوبة، إلى جانب إجراءات الحضور والغياب ..الخ.

بالإضافة إلى هذه العناصر نضيف: العلاقة بين أعضاء المنظمة، القيم السائدة في المنظومة والمفاهيم.

2. بيئة خارجية:

وهي المجتمع الذي توجد فيه منظومة التدريب، والمنظمات التي يعمل فيها المتدربون، وتمتد إلى حدود البيئة الخارجية والمجتمع العالمي.

5.2. المعلومات المرتدة: Feedback

من خلال مقارنة مخرجات العملية التدريبية بالأهداف الموضوعة سلفا، وتوضح المقارنة ما إذا كانت النتائج الفعلية مطابقة كليا أو جزئيا للأهداف المحددة، أو مخالفة لها. أي أنّ المنومة فشلت في إكساب الصفات المطلوبة للمخرجات، وتذهب هذه المعلومات إلى جهتين: ذاكرة المنظومة لكي يتم تسجيلها والاحتفاظ بها، وإلى إدارة المنظومة حتى تتخذ الإجراءات المناسبة. (حيدر، 2020، صفحة 71)

6.2. نظام المعلومات:

ترد إلى المنظومة الأرقام والمؤشرات والبيانات، وتبوب وتصنف وتحفظ، وتكون معدة للاستعمال عندما تطلبها المنظومة، وتتمثل هذه البينات التي تحتفظ بها الذاكرة من تقارير المدربين، وسجلات المتدربين، وكشوف تقييم الأداء، وتقارير الملاحظة الشخصية، والمناقشات ..الخ باختصار تضم الذاكرة جميع البيانات اللازمة للعملية التدريبية. ويعتبر مركز المعلومات حجر الزاوية الذي ترتكز عليه منظومة التدريب، إذ أنها تتخذ قراراتها وتضع أهدافها وترسم خططها وتصمم برامجها وتقيم نتائجها، بناء على البيانات التي توفرها لها الذاكرة، ويتقف نجاح هذه القرارات على دقة البيانات المتاحة وكفاية كميتها وملاءمة نوعها، ومحسن توقيتها، ودرجة جودتها. وعلاقتها بالقرار المراد اتخاذه. (حيدر، 2020، صفحة 72)

3. نظريات التكوين: (التدريب)

هناك العديد من النظريات التي تتعلق بكيفية تدريب الموظفين، حيث تختص كل نظرية منها بجوانب مختلفة من عملية التدريب، وتختص كذلك العديد من النظريات الأخرى بمدى دافعية المتدربين للتدريب. ونظرا للعدد الكبير من هذه النظريات، فإننا نكتفي بوضع عدد منها.

1.3 نظرية التعزيز:

تؤكد نظرية التعزيز على أن الموظفين يكون لديهم الحافز لأداء أو تجنب سلوكيات معينة بحسب المخرجات التي نجمت عن تلك السلوكيات في الماضي". وهناك العديد من

العمليات في نظرية التعزيز هذه؛ منها التعزيز الإيجابي والذي يشير إلى المخرجات المرضية لسلوك معين، والتعزيز السلبي ويقصد به التخلص من أو استبعاد المخرجات غير المرضية.

تشير نظرية التعزيز، من المنظور التدريبي، إلى أنه لكي يكتسب المتدربون المعارف أو يغيروا سلوكياتهم أو يعدلوا مهاراتهم، يتعين على المدرب تحديد النتائج الأكثر إيجابية (أو سلبية)، وبعد ذلك يتعين على المدربين ربط تلك المخرجات باكتساب المتدربين للمعارف أو مهارات أو سلوكيات متغيرة. ويمكن للمتدربين الحصول على العديد من المزايا عند مشاركتهم في برنامج التدريب. وقد تتضمن تلك المزايا التوصل لطريقة أكثر سهولة أو تشويقاً لأداء عملهم (مخرجات متعلقة بالعمل أو مقابلة موظفين آخرين يكونون بمثابة موارد بشرية عند حدوث مشكلات) مخرجات شخصية أو زيادة فرص الحصول على مناصب جديدة في الشركة (مخرجات متعلقة بالحياة الوظيفية). وبموجب نظرية التعزيز، يمكن للمدربين حجب أو منح تلك المزايا للمتدربين الذين يتمكنون من إجادة برنامج التدريب وتعتمد فعالية التدريب على نمط أو جدول تقديم تلك المعززات أو المزايا. (نوي، 2017، الصفحات 267-268)

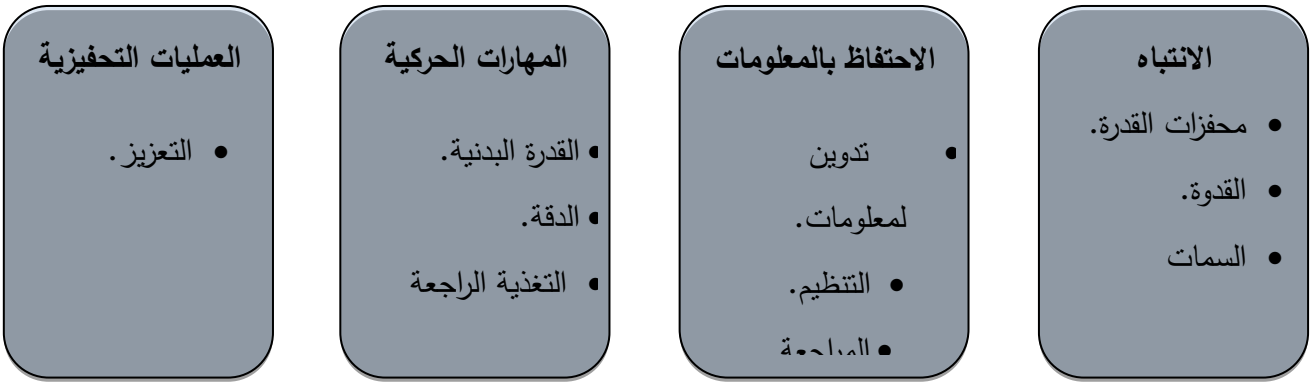
2.3 نظرية التعليم الاجتماعي:

تؤكد نظرية التعليم الاجتماعي أن الموظفين يتعلمون من خلال ملاحظة الآخرين (القدوة) والذين يعتقدون أنهم ذوو مصداقية وأكثر دراية، كما تشير هذه النظرية إلى أن السلوك الذي تم تعزيزه أو تشجيعه يغلب تكراره، حيث يتبنى الشخص المراقِب سلوك قدوته أو المهارات التي تمت مكافأته عليها. ووفقا لنظرية التعليم الاجتماعي فإن اكتساب مهارات أو سلوكيات جديدة يتم من خلال (1) التعرض بشكل مباشر لنتائج استخدام هذا السلوك أو المهارة، (2) عملية ملاحظة الآخرين ومشاهدة نتائج سلوكياتهم.

وتشير نظرية التعليم الاجتماعي إلى أن هناك أربع عمليات متضمنة في عملية التعليم وهي **الانتباه والاحتفاظ بالمعلومات والمهارات الحركية والعمليات التحفيزية.**

ويشير الانتباه إلى أن الموظف لا يتعلم من خلال الملاحظة إلا إذا كان يدرك الجوانب الهامة في أداء القدوة، ويتأثر الانتباه بسمات كل من القدوة والمتدرب، ولذا يتعين أن يكون المتدربون على دراية بالمهارات أو السلوكيات التي يفترض ملاحظتها والانتباه إليها. كما يجب تحديد القدوة بدقة ويتعين أن تكون ممن يتمتعون بالمصداقية. ويتعين أن يمتلك المتدرب القدرة

البدنية (والقدرة الحسية) على ملاحظة القدوة. كذلك فإن المتدرب الذي يتمكن من اكتساب المهارات الأخرى أو السلوك من خلال ملاحظته للقدوة يميل إلى محاكاته. (نوي، الصفحات 269-271)



شكل رقم (05) عمليات نظرية التعليم الاجتماعي.

المصدر: (نوي، صفحة 271)

3.3 النّظرية المعرفية:

بالنسبة لأصحاب هذه النظرية، لا يعتمد سلوك الفرد على المحفزات الموجودة في بيئته فقط، ولكن أيضًا على آليات داخلية معينة، وبالتالي هي تسعى إلى فهم ما يحدث في أدمغتنا، وقبل كل شيء، دراسة الطريقة التي تتم بها معالجة المعلومات هناك.

والتعلم والتدريب يعني إضافة معلومات إلى المعلومات الموجودة سلفا في الذاكرة. بالنسبة لهم، المتدرب الذي يتوجه إلى التدريب لا يأتي وهو فارغ الذهن، وينتظر أن يتم ملؤه بالمعارف من طرف المكون. على العكس من ذلك، فإن المتعلم لديه من المعارف المسبقة الكثير، الأمر الذي وجب أخذه بعين الاعتبار، وبالتالي فإن وظيفة المدرب في هذا النموذج هي نقل المعرفة الجديدة إلى المتدربين، بل ومساعدتهم على وضع هذه المعلومات في مكانها الصحيح.

وفي ما يأتي عدد من أفضل الممارسات التي يعتمدها النموذج المعرفي في عملية التدريب:

1. عند بداية كل عملية تكوين، يتم تنفيذ نشاط لتقييم مستوى المعارف لدى المتكونين حول الموضوع الذي يتم التدريب حوله.

2. اقتراح تقديم أنشطة وأدوات لمساعدة المتدربين للقيام بإنشاء روابط معرفية بين ما تم تعليمهم حوله، وما يعرفونه سلفا.
3. تحليل الأخطاء المقترفة من طرف المتدربين، لماذا ارتكب هذا المتدرب هذا الخطأ، وما الذي يخبرنا ذلك عن فهمهم للخطأ؟ (sydologie.com, 2019, pp. 15-16)

4.3 النظرية الاتصالية (الترابطية):

إن الترابطية، بطريقة ما، هي البنائية الاجتماعية التي تم الدفع بها إلى أقصى الحدود، بفضل تقنيات المعلومات والاتصالات الجديدة (NICT) التعلم ليس مجرد نشاط فردي وداخلي، ولكنه يعتمد أيضًا على التبادلات مع البيئة التي نتطور فيها، ووسائل الاتصال المتاحة لنا: الشبكات (الإنترنت، والشبكات الاجتماعية، ...الخ) حيث تتيح الوصول إلى مجموعة من الموارد (المقالات ومقاطع الفيديو والمواقع المتخصصة وما إلى ذلك) وبالتالي هي تتيح التعلم بالفعل. ويتم بعد ذلك تعزيز هذا التعلم من خلال التفاعلات بين الأفراد حول هذه الموارد.

لقد حققت الترابطية دخولاً قويا إلى عالم التدريب منذ بضع سنوات من خلال دورات مفتوحة عبر الأنترنت (الدردشات والمنتديات وما إلى ذلك) والسماح للمشاركين بالتعلم من بعضهم البعض ما أعطي أهمية أقل لدور المدرب وسمح لكل متدرب بالمشاركة في بناء المعرفة الجماعية.

كما أصبحت العديد من الشركات تعطي أفضلية للتدريب الذاتي لموظفيها من خلال اعتمادها على تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، تبث محتويات احترافية في بعض الأحيان تكون مجانية، تقدم الإضافة اللازمة للمتدربين. (sydologie.com, pp. 32-34)

5.3 النظرية الاجتماعية البنائية:

التي تأسست انطلاقا من مبادئ النظرية البنائية، حيث تأخذ في الاعتبار البعد الاجتماعي في عمليات التعلم، بالمرور من علاقة ثنائية بسيطة تجمع بين الفرد المتعلم وموضوع التعلم، إلى علاقة ثلاثية: الفرد المتعلم، موضوع التعلم، والمحيط الاجتماعي للفرد (Tourpe, 2004, p. 22) ويعد فيجوتسكي (Vygotsky. L) أحد مؤسسي هذه النظرية، وفيما يلي بعض النقاط المفتاحية لهذه النظرية:

- تصف التعلم كعملية اجتماعية وهي أصل الذكاء الإنساني في المجتمع، حيث يقوم التفاعل الاجتماعي بدور أساسي في تطوير المعارف لدى الفرد، فالمعرفة تبني من خلال التفاعل مع الآخرين
- يتعلق الأكر بتوجه أبستيمي (معرفي) الذي من خلاله تظهر المعرفة نتيجة لتفاوض اجتماعي.
- كما هو الحال مع النظرية البنائية، تعترف البنائية الاجتماعية بأن المتعلم ينشط في بناء معرفته الخاصة. ومع ذلك، فإن بناء المعرفة يحدث في المقام الأول نتيجة للتفاعل الاجتماعي، حيث يتم بناء المعرفة من خلال عملية المناقشة والتفاوض.
- إنه نهج ينظر إلى المعرفة كعملية تحدث أولاً على مستوى العلاقات بين الأشخاص ثم تصبح شخصية. ولذلك فإن بناء المعرفة يتم في السياق الاجتماعي والثقافي الذي يتصرف فيه الفرد. ولذلك يلعب التفاعل واللغة دورًا مهمًا في عملية التعلم.

وعند تطبيق النظرية الاجتماعية البنائية في عملية التكوين، نجدها تقترح نفس الحلول البيداغوجية التي اقترحتها البنائية، مع اختلاف في أن جميع النشاطات الاستكشافية تجرى في جماعة، إذن فالمكون في علاقته مع المتكونين نجده:

1. يبدأ بطرح سؤال أو عرض مشكلة على المتعلمين.
2. ثم يمنحهم الوقت للتفكير في إيجاد حل إما عن طريق مجموعات صغيرة، أو في مناقشة جماعية.
3. في حالة العمل في مجموعات فرعية، يقترح المكون على كل مجموعة تقديم الحل الخاص بها بسرعة.
4. بخلاف لم يكن ذلك، يقترح المكون حلاً يعتمد على مساهمات جميع المتعلمين.

وفي التكوين عن بعد، تبقى النظرية الاجتماعية البنائية حاضرة من خلال التعلم الاجتماعي (social Learning) حيث توفر أنظمة إدارة التعلم (LMS) المزيد والمزيد من مجالات المشاركة، سواء في منتديات أو صفحات الأخبار (مثل Facebook) أو الدردشات أو الأدوات التعاونية مثل Google

Doc والتي هي آخذة في الارتفاع أيضًا. والهدف هنا هو "إعادة العنصر البشري" إلى أساليب التدريس التي ظلت خالية منه منذ فترة. (sydologie.com, pp. 26–27)

- **خلاصة:**

يتضح مما سبق أنه لنجاح أي برنامج تدريبي، وجب أن يتضمن هذا البرنامج عدد من العناصر المترابطة فيما بينها، والتي تتبادل التأثير والتأثر، هذه العناصر تشكل في حد ذاتها أنظمة فرعية داخل هذا النظام الكبير (مدخلات، عمليات، مخرجات، بيئة، تغذية راجعة، نظام المعلومات) وهي جميعها عالية الحساسية، حتى إذا حدث تغيير أو طارئ في واحد منها، فإنّ تغييرا لا محال سيحدث في بقية الأجزاء.

كما تناولنا أيضا عدد من النظريات التي تختص بالعملية التدريبية ككل، وهي وإن كانت لا تخرج عن نظريات التعلم المعروفة، إلّا أن اعتمادها في موضوع التكوين والتدريب معمول به كون الأخير عملية مقصودة، ومخطط لها ومستمرة تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في الفرد لتحقيق غاية معينة، مثله مثل التعلم. وحيث يفيد فهم هذه النظريات في اعتماد أفضلها بحسب معطيات وعوامل محددة.

❖ المراجع المعتمدة في المحاضرة:

- عصام، ح. (2020). *التدريب والتطوير*. دمشق: منشورات الجامعة الافتراضية السورية.
- مدحت، أ .م .(2016) .*الألعاب والمباريات التدريبية لتطوير مهنة لتدريب* .القاهرة :المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- نوي، ر .أ .(2017) .*تدريب وتطوير الموظفين.(ترجمة القرني محمد سعيد)*. المجلد 1. مركز البحوث والدراسات. المملكة العربية السعودية.

Retrieves from: https://archive.org/details/0775-df_202105/page/n271/mode/1up 11/10/2023. 10:30

- sydologie.com. (2019, Septembre 19). *Livre blanc :La place des 5 grandes théories de l'apprentissage dans la formation.* (SYDOLOGIE, Éd.) Consulté

le Aout 13, 2023, sur https://sydologie.com/2019/09/la-place-des-5-grandes-theories-de-lapprentissage-dans-la-formation/

- Tourpe, A. (2004). *Le Dessin Assisté par Ordinateur (DAO) dans la formation des ingénieurs: Proposition et évaluation d'environnements d'apprentissage.* UCL presse universitaires de Louvain.

المحاضرة رقم (04): خصائص العملية التّكوينية.

❖ **أهداف المحاضرة:**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. أن يحدد خصائص ومميزات العملية التكوينية.
2. أن يحدد خصائص النظام التدريبي الفعال.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.
- خصائص العملية التكوينية.
- خصائص النظام التدريبي الفعال.
- خلاصة.
- قائمة المراجع والمصادر المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة: 01^{h}:30**

- **تمهيد:**

في هذه المحاضرة سوف نتطرق إلى تعريف التكوين (تذكير) والذي في ضوئه ننتقل إلى خصائص العملية التكوينية بشكل أكثر تفصيل، بعدها ننتقل إلى سمات وخصائص البرنامج التدريبي الفعال.

1. **تعريف التكوين (تذكير)**

قبل التعرض لخصائص التكوين، لا بأس أن نعيد التذكير بالمقصود من التكوين، حتى يمكننا استشفاف خصائص هذه العملية، وذلك انطلاقا التعريفات الآتية:

- يعرفه فليبو Edwin B. Flippo " هو فعل زيادة المهارات لدى الموظف للقيام بعمل معين" (Satya & Parthasarathy, 2018, p. 105) بهذا يكون التدريب عملية تعليم الفرد لسلسلة من السلوك المبرمج، وبالتالي فإن السلوك الذي تتم برمجته والتدريب عليه يرتبط بظاهرة محددة هي الوظيفة.

- يعرفه Dale S. Beach " التكوين إجراء منظّم، من خلاله يتعلم الأفراد المعرفة و/أو المهارة لغرض محدّد" (Rajendra, 1997, p. 244) معنى هذا أنّ التكوين إجراء مخطط، هادف ومقصود، لغرض زيادة المعرفة أو المهارة.
- يعرفه Terry L. Leap " التدريب هو تهيئة أو إيجاد بيئة حيث يمكن فيها للأفراد أن يكتسبوا أو يتعلموا سلوكيات ومعارف ومهارات واتجاهات ترتبط بالوظيفة" (Pravin, p. 210) معنى هذا أن هدف التدريب أو التكوين يتعدى الجانب المعرفي والمهاري، إلى الجانب المعنوي والنفسي، أي إلى تغيير اتجاهات وقناعات الأفراد حول قضايا ذات صلة بالوظيفة التي يشغلونها.
- أما ارمسترونغ Armstrong Michael " تغيير مخطّط ومنظم للسلوك من خلال أنشطة التعلم، والبرامج والتلقين، تسمح للأفراد بالوصول إلى مستويات معينة من المعرفة والمهارة والكفاءة، يحتاجونها لإنجاز أعمالهم بفعالية" (Armstrong, 2011, p. 249) في إشارة إلى أنه إذا أراد أي تنظيم أو مؤسسة الوصول إلى تحقيق أهدافه فعليه بالتكوين الذي من خلال الأنشطة التي يضمنها، سيعمل لا محالة على التغيير الإيجابي في مختلف جوانب شخصية الأفراد العاملين، بما يسمح بتحقيق أهدافهم هم كذلك.

2. خصائص العملية التكوينية:

من خلال التعريفات أعلاه يمكن أن نستخلص العديد من السمات المميزة للعملية التكوينية بشكل عام نوجزها في النقاط الآتية:

1. أنّ التدريب نشاط رئيس وليس أمرا كماليا تلجأ إليه الإدارة أو المنظّمة أو تنصرف عنه باختيارها.
2. التدريب نظام فعال متكامل، يتكون من مجموعة من الأجزاء والعناصر المترابطة معا، تقوم بينها علاقات تبادلية نفعية.
3. التدريب عملية شاملة، بمعنى شمولها لكل المستويات الإدارية التي تتضمنها المنظّمة (الإدارة العليا والوسطى والإشرافية والتنفيذية) كذلك فإنّ التدريب يجب أن يقدم لكل التخصصات في المنظّمة. (مدحت، 2012، صفحة 155)
4. التدريب عملية إدارية ينبغي أن تتوفر لها مقومات العمل الإداري الكفء حتى تنجح من هذه المقومات:

- وضوح الأهداف وتناسقها.
- وضوح السياسات وواقعيتها.
- توازن الخطط والبرامج.
- توفر الموارد المادية والبشرية.
- توافر الرقابة والتوجيه المستمرين.

5. التدريب عملية فنية تحتاج إلى خبرات وتخصصات محددة ينبغي توفيرها وأهمها:
   - خبرة تخصصية في تحديد الاحتياجات التدريبية.
   - خبرة تخصصية في تصميم البرامج التدريبية وإعداد المناهج التدريبية والمواد العلمية.
   - خبرة تخصصية في اختيار الأساليب وإنتاج المساعدات التدريبية من وسائل الإيضاح وغيرها.
   - خبرة تخصصية في تنفيذ البرامج التدريبية ونقل المعرفة والمهارة وأنماط السلوك المرغوبة للمتدربين.
   - خبرة تخصصية في متابعة وتقييم فعالية التدريب.
6. التدريب نشاط متغير ومتجدد، حيث أن التدريب يتعامل مع متغيرات ومن ثم لا يجوز أن يتجمد في قوالب، وإنما يجب أن يتصف بالتغير والتجدد هو الآخر، فالإنسان الذي يتلقى التدريب عرضة للتغير في عاداته وسلوكه، وكذلك في مهاراته ورغباته، والوظائف التي يشغلها المتدربون هي الأخرى تتغير لتواجه متطلبات التغير في الظروف والأوضاع الاقتصادية وفي تقنيات العمل ومستحدثاتها. من حصيلة كل ذلك تصبح إدارة التدريب مسؤولة عن تجديده وتطويره من خلال:
   - التجديد المستمر في أنماط البرامج التدريبية وأساليب ومعدات التدريب المستخدمة.
   - التعرف المستمر على الأوضاع الإدارية والفنية في المنشأة والتغير في أوجه نشاطها وأساليب العمل. (مدحت، الصفحات 156-157)

وتضيف إيمان منصور (2020) للتدريب الخصائص الآتية:

1. **التعلم بالأهداف:** هو تصميم التدريب حتى يهتم بالأهداف الخاصة بالتعلم؛ حيث تحتاج برامج التدريب إلى وجود أهداف معينة يجب تحقيقها من خلال المدربين ويتم ربطها مع المهارات الأساسية التي يحتاجها المتدربون ليصبحوا ناجحين في وظائفهم.
2. **المشاركة:** هي من الخصائص الفعالة لكافة برامج التدريب؛ حيث تهتم بتفعيل دور المشاركة بين كافة الأفراد المشاركين بها، وتعتمد هذه المشاركة على تنفيذ تمرينات وجلسات تساعد على تعزيز التعاون بين المتدربين من خلال تنفيذ العديد من الأدوار والنشاطات التي تشمل حل المشكلات.
3. **فرصة للمشاركة في الخبرات:** إذ يهتم التدريب بتبادل الخبرات بين المتدربين؛ مما يساهم بتعزيز فهم المفاهيم الجديدة التي من الممكن مراجعتها ومناقشتها.
4. **يُعد التدريب من الوسائل الممتعة؛** حيث يجعل التدريب من التعلم والتعليم وسائل ذات متعة كبيرة، فقد يعتمد على استخدام الألعاب أو تطبيق نشاطات إبداعية؛ مما يساهم في تعزيز الاستمتاع عند المتدربين أثناء تعلمهم المهارات جديدة. (منصور، 2020، الصفحات 58-59)

3. خصائص النّظام التدريبي الفعال:

يشير Balkrishna Ravikant (2019) إلى أنّ تأثير البرنامج التدريبي على التعلم وإحداث التغيير في السلوك والأداء والربحية، متوقف على كيفية تصميم وتنفيذ هذا البرنامج. وقد ارتبطت الميزات الأتية في البرنامج بتحسين أداء العاملين وإنتاجية المنظّمة بشكل مباشر:

1. **أن يبدأ بتقييم احتياجات التدريب: وهي عملية منهجية ومنظّمة لتحديد:**

أ. من يحتاج إلى التدريب؟ (أي من يحتاج من الأفراد إلى تحسين معارفه، مهاراته، واتجاهاته)

ب. وما الذي يحتاجون إلى التدريب عليه؟ (أي ما هي المهام التي تحتاج إلى تحسين)

ت. وكيف سيتم دعم عملية التدريب ومواءمتها مع الأهداف الاستراتيجية؟

2. **أن يكشف ويعبر عن الغرض، والأهداف والنتائج من البرنامج:** والتي يتم تحديدها بناءً على نتائج تقييم احتياجات التدريب، ويجب تبليغها إلى المتدربين بطريقة واضحة وسهلة الفهم. عندما يتضمن التواصل رسالة حول كيفية تطبيق التدريب وما هي النتائج المتوقعة، فإن الدافع للتعلم يزداد.

3. **أن يكون محتوى البرنامج ملائما وذو صلة:** لكي يكون التدريب فعالاً، يجب أن يتضمن البرنامج محتوى يكون مرتبطا بشكل مباشر بالخبرات الوظيفية للمتدرب. وهذا أمر منطقي، ولكن عند تجاهله يمكن أن يقلل من تأثير التدريب على الأداء إلى الصفر. (Balkrishna , 2019, p. 5)
4. **تقديم نشط:** يحتاج المدربون إلى إظهار المهارات والعمليات المحددة المدرجة في برنامج التدريب بشكل فعال. إن إجراء هذه العروض الحية يوفر للمتدربين نموذجًا للسلوك المرغوب فيه ويؤدي إلى مزيد من التعلم وانتقال أثر التدريب، بغض النظر عن موضوع التدريب.
5. **أن يوفر البرنامج فرصا من أجل الممارسة:** تضمن برامج التدريب الفعالة فرصًا متعددة للمتدربين لممارسة المهارات التي تعلموها وقت الدرس. من خلال دمج التمارين التطبيقية في ورش العمل التدريبية نفسها، فإننا نوفر للمتدربين مكانًا آمنًا لتجربة مهارات جديدة، حيث يمكنهم ارتكاب الأخطاء وعدم القلق بشأن العواقب.
6. **أن يوفر البرنامج تغذية راجعة منتظمة أثناء التدريب:** يحتاج المدربون أيضًا إلى تقديم تعليقات للموظفين أثناء ممارسة مهاراتهم الجديدة. وينبغي تقديم ردود الفعل أثناء التدريب وبعد الانتهاء من التمارين. ويجب أيضًا أن يكون مرتبطًا بشكل مباشر بكيفية أداء المتدرب للمهمة وألا يركز أبدًا على خصائصه الشخصية.
7. **بيئة ما بعد التدريب:** بعد التدريب، من المهم أن يتم منح الموظفين الفرص لأداء المهارات التي تعلموها في البرنامج التدريبي. وإذا كانت بيئة ما بعد التدريب لا تدعم ذلك، فإن التدريب لن يكون له تأثير يذكر على أداء المتدرب ولن يكون في صالح المنظمة، وهذا يعني أن عائد الاستثمار في التدريب قليل أو معدوم.

إن برامج التدريب التي تتضمن هذه الخصائص ستؤدي باستمرار إلى نتائج أفضل للموظفين (التعلم وتغيير السلوك والأداء الوظيفي) وإلى تأثير تنظيمي (المنفعة والأداء ودوران الموظفين) (Balkrishna , pp. 5-6)

- **خلاصة:**

من خلال كل ما سبق، يظهر أن أي عملية تكوينية هي نشاط ضروري هادف، ونظام فعال شامل ومتكامل، ينبغي أن تتوافر لها مقومات العمل الإداري الكفء حتى تنجح، كوضوح الأهداف والسياسات وتوافر الموارد المادية والبشرية، وكذلك الرقابة والتوجيه. كما أنها عملية فنية تحتاج إلى خبرات متنوعة، إن كان على مستوى تحديد الاحتياجات التدريبية، أو على مستوى تصميم البرامج، وإعداد المحتويات أو في اختيار الأساليب، وتنفيذ البرامج، أو حتى على مستوى المتابعة وتقييم فعالية التدريب.

❖ **المراجع المعتمدة في المحاضرة:**

Armstrong, M. (2011). Armstrong's Handbook of Startegic Human Resource Management (5 ed.). Kogan Page.

Balkrishna, R. S. (2019). researchgate.net. Consulté le 10 19, 2023, sur https://www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/331802270_TRAINING_AND_DEVELOPMENT_PROCESS_TYPES_AND_IMPACT

Pravin, D. (n.d.). Human Resource Management. (A. Maran, Ed.) India: Dorling Kindersley.

Rajendra, k. S. (1997). Industrial Labour in India. Atlantic Publishers and Distributors.

Satya, R. R., & Parthasarathy, A. (2018). Management text and cases (3 ed.). Eastern Economy Edition.

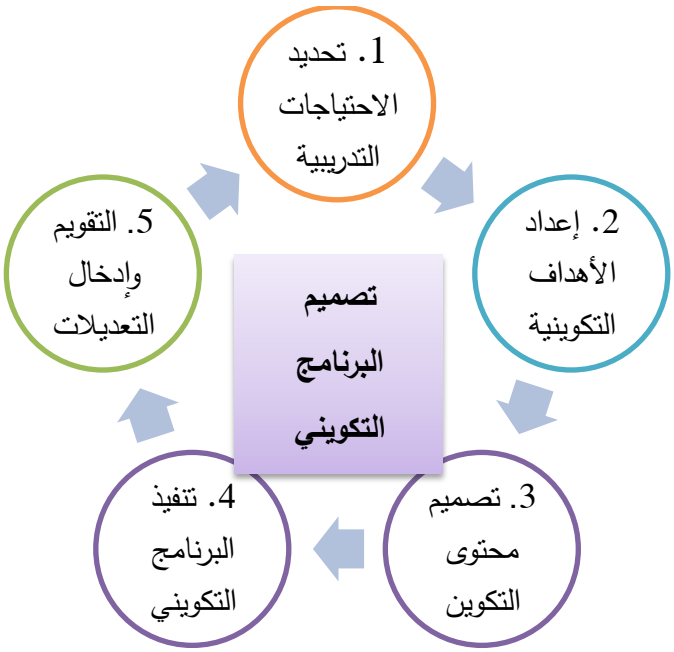
محدت، م. أ ن. (2012). الإدارة بالمعرفة ومنظمات التعلم. المجموعة العربية للتطوير والنشر.

منصور, أ. إ. (2020). الوجيز في الإدارة الناجحة. ط 1. الأردن: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

تصميم البرنامج التكويني

مدخل:

من أجل تصميم برنامج تكويني (تدريبي) وجب العمل على تضمينه خمس مراحل منطقية متتابعة، تبدأ بـ: **تحديد الاحتياجات التدريبية** أي تحديد المهارات المطلوبة إكسابها لدى أفراد وعمال معينين، انطلاقا من تحديد الفجوة بين الأداء المرغوب تحقيقه والأداء الفعلي للعاملين. بناء على ذلك يتم **إعداد الأهداف التكوينية** الخاصة بهذا البرنامج التدريبي، والتي في ضوئها، يتم **تصميم محتوى التكوين**، بالتركيز على الموضوعات والمواد التي في إطارها تتحقق تلك الأهداف، بعدها ننتقل إلى مرحلة **تنفيذ برنامج التدريبي**، وما يحتويه من أنشطة خاصة مثل تحديد الأساليب التدريبية، ومكان وزمان التدريب وغيرها. أخيرا وبعد عملية تطبيق البرنامج من الضروري أن تكون هناك مرحلة **لتقييم هذا البرنامج**، وهذا لتحديد حجم انتقال أثر التدريب، والجدوى من العملية برمتها، وفي ضوء ذلك يمكن **إدخال تعديلات وتحسينات** على البرنامج. يوضح الشكل أدناه مراحل تصميم البرنامج التكويني، والذي بناءً عليه، كل مرحلة من تلك المراحل، سوف تشكل محاضرة في ما يأتي من دروس.



شكل رقم (05) يوضح مراحل تصميم البرنامج التكويني.

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من القراءات النظرية في الموضوع.

المحاضرة رقم 05. المرحلة الأولى: تحليل الحاجة التّكوينية (المنظّمة، الأفراد، الوظائف)

❖ **أهداف المحاضرة :**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. أن يعرف المقصود بالحاجة التكوينية وأن يحددها إجرائيا.
2. أن يعي أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية وأنواع هذه الاحتياجات.
3. أن يعرف مؤشرات احتياجات العاملين للتكوين.
4. أن يحدّد الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.
5. أن يحدّد المداخل المختلفة لتحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى كل من المنظمة، الأفراد، والوظائف.
6. أن يكون على الاطلاع بالجهات التي يمكن أن تحدد وجود الحاجة إلى التكوين.
7. أن يبين العوامل الدّافعة والمحفّزة للاحتياجات التّكوينية.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. مفهوم الاحتياجات التّكوينية.
2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
3. أنواع الاحتياجات التكوينية.
4. مؤشرات احتياجات العاملين للتكوين.
5. خطوات تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.
6. مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية.
7. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية.
8. العوامل الدّافعة والمحفّزة للاحتياجات التّكوينية.
9. صعوبات تحديد الاحتياجات التكوينية.

- خلاصة.
- المراجع المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة:** 03^{h}:00

- تمهيد:

إذا كان التّكوين هو العملية التي بواسطتها يتم الحصول على مهارات ومعارف لتمكين العامل من أداء وظيفي ذا جودة عالية، فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي العمود الفقري والمحرك الأساسي لزيادة المعارف والمهارات للموارد البشرية، بما يتلاءم مع إمكاناتهم، وكذلك بما يتلاءم وأهداف ومتطلبات المنظمة.

وفي هذه المحاضرة سنتطرق إلى مفهوم الاحتياجات التّكوينية، مؤشرات احتياجات العاملين للتكوين، أسس ومعايير احتياجات العاملين للتكوين، وكذا طرق تحديد الاحتياجات التّكوينية.

1. مفهوم الاحتياجات التّكوينية/ التدريبية:

يعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب (الزبيدي، 1965، صفحة 25)

أما الاحتياجات التدريبية، فيعرفها درويش وتكلا (1980) بأنها: "مجموعة التّغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته، لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية" (درويش و تكلا، 1980، صفحة 603)

أمّا الجمعية الفرنسية للمعايرة AFNOR فترى أنّها: "الفجوة الموجودة بين الكفايات الضّرورية واللّازمة للقيام بعمل ما، أو نشاط مهني معيّن، والكفايات الفعلية التي يمتلكها الفرد في مرحلة ما" (Debouvry, Granié, Maragnani, & Metge, 2003, p. 108) ويطرح هذا التّعريف العديد من الأسئلة من قبيل: من الذي يضع تحديداً أو وصفاً عن حالة العمل المطلوب؟ من الذي يحدّد الكفايات الضّرورية في هذا العمل؟ من الذي يحلّل الكفايات الحالية؟ وكيف يمكن تقييمها؟

ومع التّركيز على الفجوة بين ما يعرفه الفرد، وما يتطلّبه النّشاط الاقتصادي من معرفة لدى الفرد حتى ينجز نشاطاته المهنية، فإنّ الاحتياجات التّكوينية تشدّد على نقطة معيّنة: وهي المتعلّقة بالمجابهة "la confrontation" بين فرد ما، والنّشاط الاقتصادي الذي ينتظم اجتماعياً، وهي تقتضي تحليل الكيفية التي من خلالها تتشكّل الاحتياجات التّكوينية. (Debouvry, Granié, Maragnani, & Metge)

وغير بعيد عن هذا الوصف، نجد تعريف الخطيب 1995 الذي يعرف الاحتياج التدريبي بأنّه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية فانه يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب. ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك الحالي والأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول إليه. . (الخطيب، 1995، صفحة 660)

الوضعية المرغوبة – الوضعية الحالية= الحاجة إلى التّكوين.

إنّ التعرف على الحاجة إلى التّكوين يتم من خلال الإجابة على أربعة أسئلة هي:

1. ماهي أهداف المنظمة؟
2. ماهي الأهداف التي يجب إنجازها لتحقيق هذه الأهداف؟
3. ماهي التصرفات اللازمة التي يجب أن يؤديها كل موظف لتنفيذ المهام الموكلة إليه؟.
4. ماهي جوانب القصور في مهارات ومعارف واتجاهات الموظفين (الجوانب المعرفية، الوجدانية والنفس–حركية)، والتي يجب معالجتها للتمكن من القيام بالأداء المطلوب؟

إنه بناءً على تحديد احتياجات المنظمة، وأنواع الأعمال التي يجب القيام بها، وأنواع المهارات اللازمة لأداء هذه الأعمال يمكن تصميم برامج التّكوين بصورة طبيعية.

2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

إنّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب الآتية: (درة، 1991، صفحة 8)

1. إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.
2. يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.

3. يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
4. في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، يكون هناك إضاعة للجهد وللوقت وللمال.

3. أنواع الاحتياجات التكوينية:

يصف Soyer (2003) ثلاثة أنواع من الاحتياجات التكوينية:

1.3 الاحتياجات الشخصية:

نعني بالحاجة الشّخصية للتكوين عندما يجد موظف مشكلة، أو يرغب في تحقيق هدف معين في حياته، داخل المؤسسة أو خارجها، دون أن يكون لهذه الحاجة علاقة مباشرة بحياة وشؤون المؤسّسة.

3. 2 الاحتياجات الفردية :

هي احتياجات تخص فردا واحدا تظهر في سياق شغله لمنصبه الحالي، أو الذي سيشغله في المستقبل، ويكون بالاتفاق مع مديريه ورؤسائه في العمل، ولذلك يتم التدريب بناءً على مبادرة من المؤسّسة.

3.3 الاحتياجات الجماعية:

تتناسب هذه الاحتياجات مع المشاكل والأهداف التي تهم المجموعات (جميع شاغلي منصب معين، جميع أعضاء وحدة معينة، وما إلى ذلك) وهي أيضًا تكون بمبادرة من الشركة. (Soyer, 2003, p. 138)

في حين أنّ Maud (2008) أشار إلى أنواع أخرى من الاحتياجات التدريبية وهي: المعيارية، والمؤسّسية، المقارنة، المثبتة، والاحتياجات المدركة.

أ. الحاجات المعيارية:

يتم تحديد الاحتياجات المعيارية من قبل خبراء ينتمون إلى جمعيات مهنية معروفة، أو جماعات بحثية. وهي تنبثق من التّطور الدّائم للعلوم والتكنولوجيا، وبالتالي فهي تستند إلى الحاجة إلى تحديث المهارات وفقًا للتقدم المحرز في مجال بحث ما.

غالبًا ما يتم تقديم معلومات جديدة في شكل كتيّبات إرشادية تحوي مبادئ توجيهية، وبروتوكولات، مثل المعايير والأساليب الجديدة المتّبعة في عمل الأدوات والأجهزة الحديثة داخل المؤسّسة، والتي ليست لدى العاملين خبرة عن كيفية عملها.

إنّ وجود أيّ فجوة بين الممارسات الحالية والمعايير الجديدة التي حدّدها الخبراء، يُنظر إليه على أنّه حاجة معيارية للموظّف أو لمجموعة الموظّفين وجب سدّها.

مثال: إشعار صادر عن وزارة الصحة والخدمات الاجتماعية يوصي بالامتثال للوائح الجديدة المتعلقة بعزل مرضى معينين يعانون من أعراض محدّدة. وبالتّالي يجب إرشاد موظفي المستشفى حول التدّابير والممارسات الجديدة التي سيتم تطبيقها. (Maud ، 2008، صفحة 6)

ب. الاحتياجات المؤسّسية :

ترتبط احتياجات التّدريب المؤسّسي ارتباطًا وثيقًا برسالة المنظّمة؛ ويتعلّق الأمر هنا بالمهارات التي ترى المنظّمة بضرورة وجودها في فرق العمل التي توظّفها، وتعتمد عليها في تحقيق رسالتها، وتلبية رغبات زبائنها، ومن ثمّ تحقيق المهمّة التي حدّدتها لنفسها.

مثال: عندما تأخذ منظّمة ما على عاتقها مسؤوليتها البيئية فيما يخص مخلّفاتها الصّناعية، وتقرّر دمج هذا الالتزام في مهامّها من الآن فصاعدًا، فإنّه يتوجّب على العاملين فيها تبنّي سلوكيّات مسؤولة بيئيًا عند قيامهم بأعمالهم. باختصار جميع العاملين في هذه المنظّمة لديهم حاجة مؤسّسية للتّدريب على الممارسات البيئية. (Maud)

ت. الاحتياجات المقارنة:

تمثّل الاحتياجات المقارنة الفوارق الملاحظة بين جماعات العمل. أو أيّ أفراد نقارنهم ببعضهم البعض. بعبارة أخرى يمكن استنتاج حاجة الفرد أو المجموعة إلى تكوين أو تدريب عند مقارنته (ا) مع فرد أو مجموعة أخرى له(ا) نفس الخصائص والمهام.

مثال: يدرس اثنان من فرق العمل الأنثروبولوجي سلوكيات داخل مجتمع اثني معيّن، غير أنّ واحدة من هذه الفرق كانت قد تلقّت توجيهات وتدريبات من أحد الباحثين الخبراء، ليكون عملها وفقًا لمدوّنة قاعدة السّلوك الثّقافي المعمول بها داخل هذا المجتمع، وبحيث يتمكّن أفراد هذه المجموعة من ربط المعاني بالسّلوكيات التي يتبنّاها أفراد ذلك المجتمع في إطارها الثّقافي. الأمر الذي يمكّنهم من فهم السّلوكيات محل الدّراسة والتّنبؤ بها. أمّا الفريق الآخر الذي لم يستفد من التّوجيهات، فليس لديه المهارة اللّازمة للقيام بالدّراسة كما ينبغي، وبالتّالي لديه حاجة مقارنة للتدريب في الإطار الثقافي الذي تحدث فيه السلوكيات المدروسة. (Maud ، صفحة 7)

ث. الاحتياجات المثبتة:

والتي تتبع من الفارق المقاس بين المهارات التي تتوافر لدى العاملين، وبين المهرات التي يوصي بها الخبراء. هذه الاحتياجات يمكن الكشف عنها والتّثبّت منها، من خلال تجميع ردود العاملين على استبيانات التّقييم الذّاتي التي يعدّها الخبراء، أو من خلال التقارير الصّادرة عن مجالس المؤسّسة، أو اللّجان العاملة على تحسين الجودة الشّاملة.

مثال: لقد تطوّرت الطّريقة التي يعتمدها الأطبّاء في الكشف عن الأورام السّرطانية في السّنوات الأخيرة، بالرّغم من هذا فإنّ تحليلاً لملمح ومواصفات الإجراءات الجراحية يُظهر أنّ العديد من الأطباء لم يدمجوا الأساليب الجديدة في ممارساتهم الجراحية، بالتّالي تكمن الاحتياجات المثبتة في الفارق بين بين مهارات الأطبّاء الحالية، وبين تلك الموصي بها.

ج. الاحتياجات المدركة:

تمثّل الاحتياجات المحسوسة أو المدركة، الفارق بين مستوى المهارات التي يقرّ العامل أو الموظّف أنّه يمتلكها حقيقة، وتلك التي يرغب في امتلاكها. وعقب عملية نقد ذاتي، يحدّد العامل بنفسه حاجاته وفقا لتجربته في أداء عمله، وبالتّالي فإنّ الاحتياجات المحسوسة تنبع من الإطار المرجعي للفرد نفسه.

غير أنّ محدودية هذا المستوى من التّحليل، في أنّ العاملين لا يمكنهم الشّعور بحاجة إلى شيء لا يعرفون أنّه موجود أو يحتاجون إليه.

مثال: يدرك السياسيّ المسؤول عن تقييم سياسات الصّحة العامّة أنّه سيؤدي وظيفته بشكل أفضل إذا كان يمتلك المعرفة الأساسية بعلم الأوبئة. بالتالي فإنّ لديه شعورًا بالحاجة إلى التدريب على المعرفة بعلم الأوبئة. .(Maud)

4. مؤشرات احتياجات العاملين للتكوين :

في هذه المرحلة يتم تحديد العاملين الذين يحتاجون إلى تنمية قدراتهم بالتدريب، وأيضا مجالات تلك التنمية، بمعنى التحديد وبدقة هل الضعف الملاحظ في أداء العامل يمكن معالجته عن طريق التدريب؟ أم أن هذا الضعف يرجع إلى عوامل أخرى لا يمكن للتدريب معالجتها؟ وهنا يمكن استنتاج الاحتمالات التالية:

1. ضعف في أداء العامل؛ لكن العامل يملك القدرات اللازمة (الضعف في أداء العامل لا يرجع إلى ضعف قدراته). في هذه الحالة لا تكون هناك حاجة للتدريب، وبالتالي نذهب للبحث عن أسباب الضعف في جوانب أخرى: كالدافعية في العمل، ظروف العمل، الإشراف غير الفعّال، الخ. وهنا تدريب العامل لا يكون له أي تأثير، لأن القصور في الأداء يرجع إلى أسباب وعوامل لا يستطيع التّدريب أو التكوين علاجها.
2. ضعف في أداء العامل؛ ولا يملك هذا العامل القدرات اللازمة لأدائه، كما لا يملك الاستعدادات التي تمكنه من اكتساب هذه القدرات. هنا كذلك لا يمكن علاج المشكل بالتدريب.

3. ضعف في الأداء ولا يملك الفرد القدرات اللازمة له لكنه يملك الاستعدادات التي تمكنه من اكتساب تلك القدرات. وهنا يكون تدريب العامل مجدي.

5. خطوات تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم الأعمال التدريبية، لذلك قبل تحديد الاحتياجات التدريبية لابد من المرور على مستوى الأداء الحالي.

1. التعرف على مستوى الأداء الحالي.
2. وضع معايير أو مقاييس واقعية للأداء الأمثل للمتدربين.
3. توفير الوسائل والإمكانيات المناسبة والكافية لتنفيذ التدريب وقياس أداء المتدربين.
4. اقتناع المتدربين بأهمية وفائدة التدريب، وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بفعالية وحماسة ويطالبوا بتنظيمه.
5. إشراك المتدربين في عملية تخطيط وتنفيذ وإدارة البرنامج التدريبي وتقويم نتائجه، وسيادة جو مفعم بالثقة والتعاون بين جميع الفئات المعنية.
6. تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية شرط أساسي أيضا، خاصة المديرين والمشرفين لأن التدريب لن يكون فعالا إذا كانت البيئة تقاوم التجديدات. (رأفت، 2001، الصفحات 84-85)

6. مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية:

تشير الدراسات السابقة والأدبيات في إدارة وتطوير الموارد البشرية، على أن المداخل الرئيسة لتحديد الاحتياجات التدريبية ثلاثة هي:

1.6 مدخل تحليل المنظمة:

ويتضمن دراسة المنظمة ككل من حيث الجوانب التالية:

أ. أهداف المنظمة ومواردها وأساليب العمل فيها.

ب. تحليل الهيكل التنظيمي والسياسات المنظّمة والقوانين والأنظمة والتعليمات الخاصة المتعلقة بالتدريب من حيث وضع التدريب الحالي في كل قسم من أقسام المنظمة وهنا تجرى دراسة

فعاليات التدريب وأنواعه والمشكلات التدريبية والموارد المتاحة والاحتياجات التدريبية المستقبلية وما يتصل بذلك من قضايا.

ت. دراسة وتحليل القوى العاملة.

ث. تحليل مؤشرات العمل.

ج. تحليل المناخ التنظيمي .

6.2 مدخل تحليل الوظيفة:

ويجري تحليل الوظيفة من خلال دراسة وصف الوظيفة ومواصفاتها، وهنا تجري مقارنة وصف الوظيفة بمواصفات شاغل الوظيفة، واستنباط أهم المعارف والمهارات والكفايات والقدرات والصفات التي تنقص شاغل الوظائف، كما قد تجري مقارنة مواصفات الوظيفة المطلوبة بمواصفات الوظيفة الواقعية الحالية المتوفرة لدى شاغلي وظائف معينة، وهنا يقوم المخطط للتدريب بجمع المعلومات عن الظروف المحيطة بالوظيفة والمعلومات والمهارات والقدرات الضرورية لأدائها، والغرض من ذلك تحديد ما يجب أن يعرفه الموظف لتأدية تلك الوظيفة، من أجل الوصول الى الأهداف المرجوة، وبالإضافة الى ذلك يقوم مخطط التدريب بتحليل مسؤوليات الوظيفة أو العملية المتضمنة في كل مهمة، وغالبا ما يؤخذ التوصيف الوظيفي كأساس للحصول على مثل تلك المعلومات، ويمكن استخدام المعلومات المجمعة عن الوظائف الحالية والمستقبلية لتحديد ما يجب أن يدرب عليه الموظف، وهذا يتطلب تحديد كل معايير الأداء، والواجبات والمهام التي تضمنها الوظيفة وطريقة أدائها بالإضافة الى المعارف والكفاءات اللازمة لأدائها.

(درة، صفحة 8)

أما طرق تحليل العمليات (الوظيفية) فهي كثيرة، إلا أنه يمكننا تقسيم المعلومات والبيانات المطلوبة لعملية التحليل الى ثلاثة أنواع:

1. معلومات تتعلق بواجبات ومهام الوظيفة.
2. معلومات تتعلق بالمسؤولية المترتبة على شاغل الوظيفة حتى يتمكن من أدائها.
3. معلومات تتعلق بالمهارات والقدرات والمعارف الضرورية لإنجاز هذه المهمات بشكل كاف ومرض. (ياغي، 1990، صفحة 87)

وتستخدم عدة بدائل لتحليل الوظيفة، أهمها: المقابلة والملاحظة والاستبيان وتحليل المشكلات. وقد نستعين بالتحليل الوظيفي لتقدير الحاجه التدريبية، أي النظر الى الوصف الوظيفي ومواصفات الوظيفة.

3.6 مدخل تحليل الفرد:

ونحاول هنا ان نقيس أداء الفرد في وظيفته وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير أدائه وينصب التحليل هنا على العامل وليس على الوظيفة، ونستخدم في هذا المدخل أسلوب الملاحظة أو المقابلة أو تقارير تقييم الأداء أو توزيع قوائم رصد الاحتياجات التدريبية على عدد الأفراد.

(خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2013، صفحة 26)

7. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات التالية الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية:

- المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.
- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
- الخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه.
- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.
- مراكز التدريب المختصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للقيام بدور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

ولكن لا يمكن لأي جهة من هذه الجهات تحديد الاحتياجات التدريبية دون وجود الطرف المباشر وهو المتدرب، وإلا أصبح هدف البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد غير مفهوم تماما عنده،

وأصبح محتوى البرنامج لا يمس الحاجات الحقيقية له بالصورة الكافية مما يقلل –إن لم يفقد– من قيمته، ولا يمكن للقائمين عليه التأكد فيما بعد من مدى تحقيق أهدافه. (ناصر، 1995، الصفحات 59–61)

8. العوامل الدّافعة والمحفّزة للاحتياجات التّكوينية:

هناك عدد من العوامل التي تعتبر بمثابة وقود يحرك المجتمع ومؤسساته نحو تحقيق إشباع احتياجاته التكوينية، نذكر منها:

1.8 العامل الاقتصادي:

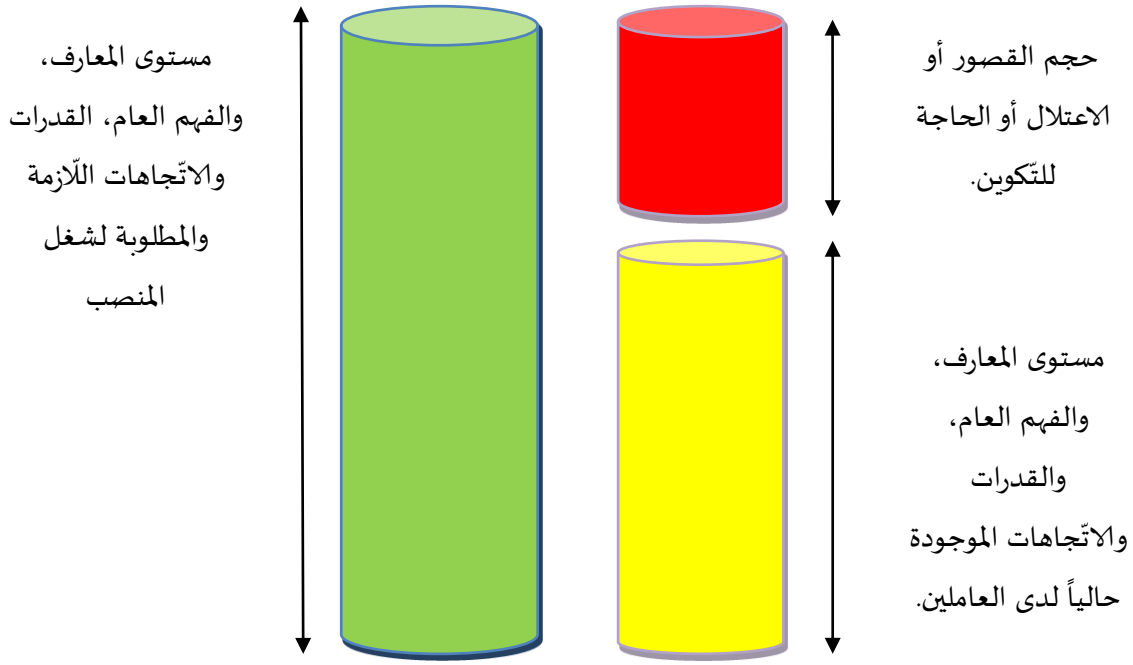
وهو الذي يرتبط بحالة التّنمية الاجتماعية، وهذا بدوره يتوقّف على التّغييرات الحاصلة ذات الطّابع التّقني (التّكنولوجيات الحديثة المطبقّة في الإنتاج) الاقتصادي (ارتفاع أسعار المواد الأوّلية، تكلفة المدخلات، أسعار بيع المنتجات، ظروف التسويق. الخ) وديمغرافي (الزيادة السّكانية، الهيكل العمري للسّكان ...الخ)

إنّ تحليل التّغييرات الاقتصادية الجارية، والمتوقّعة على المدى القصير، سيسمح بتحديد التّطوّرات المتوقّعة للنّشاطات المهنية، وللوظائف، وبالتالي للكفايات التي يتعيّن على الأفراد اكتسابها والتّحكّم فيها مستقبلاً، مقارنة مع كفاياتهم الحالية.

إذًا من الممكن قياس الفوارق، وإعداد خطط تكوينية مناسبة، تسمح للأفراد بتحقيق الكفايات المنتظرة منهم.

2.8 العامل الفردي:

والذي يعتمد على عدد كبير من مصادر المعلومات المفيدة جداً، من قبيل توصيف المهام الفردية، توصيف الوظائف، تقييم احتياجات الاتّصال، مستوى وجودة الخدمة المقدّمة للعامّة، عند مستوى أكثر فردية، المعلومات المتاحة عن موظّف معيّن (تقارير الأداء، تقارير مقابلات التّقييم، الملاحظات المستقاة في أثناء تقديم الخدمة، تقارير التّكوين الشّخصيّة...الخ) غالباً ما تكون في العادة مهمّة جدّا عن وجود حاجة إلى تكوين فردي. (Bureau international du travail, 2001, p. 179)



شكل رقم (06): يمثّل تحديد الحاجات التّكوينية على المستوى الفردي.

المصدر: (Bureau international du travail)

3.8 العامل الاجتماعي:

يحدث البناء الاجتماعي للاحتياجات التّكوينية من خلال تقاطع إكراهات المحيط الاقتصادي مع مشاريع واستراتيجيات الأفراد.

وتقتضي اللّحظة الاجتماعية لبناء الاحتياجات التّكوينية ربط الاحتياجات التدريبية المحددة على أسس اقتصادية ومواجهتها باحتياجات التّدريب التي تحدّدها دوافع الأفراد. كما ينبغي أن تسمح هذه المواجهة للأفراد وللجماعات، بتحسين إدراكهم وفهمهم لمتطلّبات الوضعيات الاقتصادية والمهنية والاجتماعية التي يعيشونها. ما يسمح لهم بإعادة التّموقع بشكل فردي، وتحديد رؤيتهم للمستقبل، وإعداد استراتيجيات، يمكن من خلالها للتّكوين أن يسمح لهم بتحقيق أهدافهم .

إنّ هذا التّحليل للبناء الاجتماعي للاحتياجات التّكوينية يؤكّد على ضرورة إشراك الفئات المحتملة والمعنية بالتّكوين إن كان في التّعريف بالاحتياجات التّكوينية، أو في مجمل العملية

التّكوينية، بسبب أنّ الأفراد يشاركون كذلك في بناء احتياجات التّكوين. (Debouvry, Granié, Maragnani, & Metge, p. 110)

إذن وكخلاصة لما تقدّم، غالبا ما يعبّر مفهوم الحاجة في الشركات والمؤسسات عن فكرة أنه يكفي أن نسأل الأشخاص مباشرة عن احتياجاتهم حتى يتمكنوا من التعبير بكل مصداقية. ومن خلال قيامنا، فإننا نخلط بين الحاجة والرغبة. ففي حالة ما إذا عبّر الموظف عن رغبته في التدريب والتكوين، فهذا لا يعني بالضرورة أنه في حاجة إليه، وكذلك في حالة ما لم يعبر أو يُظهر هذه الرّغبة، فهذا لا يعني غياب الحاجة أيضًا.

إن الحاجة إلى التدريب في أيّ منظمة هي نتيجة لعملية تشارك فيها مختلف الجهات الفاعلة، وتعكس الاتفاق فيما بينها على أوجه القصور والضّعف التي سيتم تصحيحها من خلال التدريب.

يجب أن يشعر المكوّن بالنقص أو الحاجة، بقد ما يشعر بها المتكون الذي سيشارك في التّكوين لأنه يوجد ما يسميه آلان مينون (Alain Meignant 1995) جدلية الرغبة والحاجة من خلال الحالات الثلاث الآتية:

أ. **الحالة الأولى:** يحدد المختصون الحاجة إلى التدريب، ولكن الأشخاص المعنيين لا يرغبون في التدريب لأنهم لا يشعرون بالحاجة إليه. ونتيجة لذلك إما سيتم جبرهم وإرغامهم على دخول الدّورة التدريبية أو سيتم التخلّي عن مشروع التدريب.

ب. **الحالة الثانية:** يرغب الشخص العامل في التدريب، ولكن حاجته لا يعبّر عنها بشكل واضح ومؤكّد، فلا يبيّن أوجه القصور التي يريد تغطيتها والتحكّم فيها بالضّبط. ونتيجة لذلك، سوف يتدرب الشخص بما أنّ له الحق في التدريب، ولكن لا يمكنه تطبيق ما تدرّبه على وضعيات العمل التي يزاولها.

ت. **الحالة الثالثة:** التدريب فيها لا يكون من منطلق الرغبة ولا الحاجة، مع ذلك يكون هناك تدريب للعاملين في المؤسسات على أية حال. هذه هي حالة التدريب غير الهادف، الذي تفرضه الإدارة. ونتيجة لذلك، فإن التدريب لا يتلاءم بشكل جيد مع العمل حتى لو كان هناك ضمير أو وعي لدى الموظف حيال الجدوى من التدريب.

بالتالي، لكي يكون التدريب فعالاً، يجب أن تلتقي الحاجة إلى التكوين مع الرغبة في التكوين، ومن ثم يكون وجب أن يكون هناك تعاون بين المسؤولين عن التدريب والجهات التنظيمية الأخرى، بما في ذلك العمال. (Zaoré ، 2007)

9. صعوبات تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من الصعوبات التي تعوق عملية المتابعة المستمرة تجاه تحليل وتحديد الاحتياجات التكوينية، مما يؤثر على تقييم فعالية التكوين، ويكون له تأثير سلبي في فعالية البرنامج التكويني وكفاءته. ومن أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة من عملية تحديد الاحتياجات التكوينية ما يلي:

(ساعاتي، 1988، صفحة 97)

1. عدم وعي إدارات المؤسسات والقيادات الإدارية العليا بأهمية تحديد الاحتياجات التكوينية.
2. التردد في اعتماد التكاليف المناسبة لعملية تحديد الاحتياجات التكوينية.
3. عدم توفر عناصر مؤهله للوفاء بمتطلبات عملية تحديد الاحتياجات التكوينية، فقلة الخبرات والكفاءات لدى بعض المختصين ساعد على استخدام طرق ووسائل تقليدية في تحديد الاحتياجات التكوينية مما أثر سلبا على تصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التكوينية.
4. غياب الوصف الوظيفي الدقيق الواضح المستند الى الأسلوب العلمي لمختلف الوظائف التي تتضمنها المنظمات الإدارية مما يؤدي الى صعوبة تحديد مستوى الأداء اللازم لشغل وظيفة معينة وبالتالي صعوبة في تحديد الاحتياجات التكوينية.
5. عدم تعاون الموظف الذي يؤدي العمل حيث يعتبر مصدرا أساسيا في الحصول على المعلومات اللازمة للقيام بعملية تحديد الاحتياجات التكوينية لعدم اقتناعه بضرورة البرنامج التكويني، وعدم النظر الى التكوين على أنه نشاط تعاوني يجب عليه الاشتراك فيه، من خلال تحديد الأهداف التكوينية والتخطيط لها.
6. عدم توفر البيانات الإحصائية الدقيقة للقوى العاملة، وربما يعزى ذلك الى عجز إدارة التكوين عن توفير بيانات محددة عن الوظائف والكفاءات المطلوبة لشغلها.

7. مخالفة ما تم الظن على أنه احتياج تكويني مع ما هو موجود في الواقع، أي عدم القدرة على التمييز بين المشكلة التكوينية والمشاكل الأخرى، فالمشاكل التكوينية هي التي يمكن علاجها عن طريق التكوين.

1. قصور نظم المعلومات وعدم الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات ومعالجتها ونقص وعي المدير المختص أو مسؤول التكوين بأهمية المعلومات لنجاح التكوين، أو أن المعلومات المطلوبة كثيرا متنوعة من الصعب جمعها. (ساعاتي، الصفحات 98-99)

- خلاصة:

من خلال ما تقدّم، يمكننا الجزم أنّ مرحلة تحليل وتحديد حاجات التّدريب، مهمّة جدا إذا ما أردنا وضع تصميم تكويني فعال، نضمن من خلاله تحقيق الغاية منه، فالمعرفة الدقيقة لهذه الحاجات والكشف عنها، سيساعد بكل تأكيد في تحديد وتشخيص طبيعة مواطن الضعف في الأداء الحاصل، إن كان على مستوى الفرد أو المنظّمة، ورأب هذه الفجوة لا يتأتى إلّا من خلال إعادة صياغة هذه الأهداف، بما يتوافق وواقع الحال، من خلال تقييم الخبراء والقائمين على تصميم تلك البرامج.

❖ **المراجع المعتمدة في المحاضرة:**

Debouvry, P., Granié, A.-M., Maragnani, A., & Metge, J. (2003). Formations rurales à l'international: méthodes et outils (éd. educagri). DIJON Cedex.

Bureau international du travail. (2001). Manuel de Sécurité Sociale-L'administration de la sécurité sociale (éd. T-Whitaker, Vol. II). (I. L. Organization, Éd.) Genève.

Maud , E. L. (2008). Cadre de référence sur l’analyse de besoins de formation . (I. n. Québec, Éd.) Québec: Québec.

Soyer, J. (2003). Fonction formation. Édition d’organisation.

Zaoré , R. (2007). PROGRAMME DE FORMATION EN HYGIÈNE ET SALUBRITÉ. (M. d. sociaux, Éditeur) Consulté le 8 11, 2023, sur https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/documents/hygiene-et-salubrite/1_3_Deroulement_session_formation.doc

الخطيب ، ر .(1995). تحديد الاحتياجات التدريبية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. عدد يونيو(26): 660

الزبيدي، م. ا. (1965). شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس. (الجزء 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2013). تنمية مهارات مسئولي التدريب والتطوير. القاهرة: المنهل.

درويش، ع.، & تكلا، ل. إ. (1980). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ساعاتي، أ. (1988). إدارة الموارد البشرية من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

رأفت، ع ف. (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. مصر: دار الفكر العربي.

درة، ع هـ. (1991). التدريب مفهومه ومدخل نظمي له (المجلد 32). رسالة المعلم، المحرر

يونس، ن.(1995،أكتوبر). **الاحتياجات التدريبية**، ورقة مقدمة للدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ليبيا.

ياغي، م. ع. (1990). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. (ط.1). السعودية: جامعة الملك سعود.

المحاضرة رقم 06. المرحلة الثانية: تحديد أهداف عملية التّكوين.

❖ **أهداف المحاضرة:**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. أن يعرف المقصود بالهدف التكويني وخصائصه.
2. صياغة الهدف التكويني في إطار مشروع تدريبي.
3. تقييم الهدف من التكوين.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. تعريف الهدف التكويني.
2. خصائص الهدف التكويني.
3. إعداد وصياغة الهدف التكويني.
4. ترجمة الأهداف التدريبية إلى برامج تدريبية.
5. تقييم الهدف من التكوين.

- خلاصة.
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة: 01^{h}:30**

تمهيد:

بعد تشخيص وتحديد الاحتياجات التّدريبية وتحليلها، يعمد مهندس التّكوين إلى المرحلة التي تليها، حيث يُصبح قادرًا على تحديد الأهداف الإجرائية المتوقعة وصياغتها من خلال النتائج التي يتوقّعها. كما أنّ الغرض الأساسي من هذا النّهج أو المسعى الذي يتّبعه مهندس التّكوين في تصميم البرامج التّكوينية بغض النّظر عن المجال، هو البحث عن تحقيق أقصى قدر ممكن من العوائد الاستثمارية في الرّأس المال البشري، وإعداده بشكل أكثر فعالية في الأداء.

الأهداف من وجهة نظر هندسة التّكوين، تكمن في منطق تعزيز فعالية العمل، وهنا تظهر هندسة التدريب كوسيلة لتحقيق هذه الغاية، من خلال إعطاء معنى للعملية التّكوينية برمّتها. من ثمّ فإنّ صياغة الأهداف ستكون مرحلة أساسية لبناء وتصميم برنامج تكويني وتنفيذه.

وسنتناول في هذه المحاضرة المقصود بصياغة الأهداف التكوينية، أهداف التّكوين، وكيفية إعدادها.

1. تعريف هدف التكوين:

الهدف التكويني، هو نية أو قصد يتم تبليغه والإعلان عليه من خلال عبارة تصف التغيير المقترح لدى المتدرب. وهو بيان لما يجب أن يكون عليه المتدرب عندما يكمل دورة تدريبية بنجاح. إذن هو وصف لنمط الأداء السلوكي الذي نريد من المتدرب أن يفعله عند نهاية الدورة التدريبية. لهذا نجد Whitmore Paul قد شدّد بوجوب أن تدل العبارات التي تصف أهداف البرنامج، سمات يمكن ملاحظتها وأن تكون قابلة للقياس لدى خريج البرنامج (المتكون) وإلا، فإنه سيكون من المستحيل تحديد ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه أم لا الأهداف أم لا. (Mager, 1962, p. 3)

أهداف التدريب هي الاتجاهات الرئيسية للتعلم المرتبطة بالمهارات المستهدفة، فهي تشير إلى ما يجب أن يعرفه المتدربون أو يكونون قادرين على فعله في نهاية الدورة التدريبية. هذه الأهداف تكون نتيجة تحليل الاحتياجات التدريبية التي تم إجراؤها مسبقًا. (ÉTIENNE & GUTNIK, 2019, p. 50)

2. خصائص الهدف التكويني:

الأهداف الذكية **S. M. A. R.T Goals** هي تقنية شائعة لوضع أهداف فعالة وقابلة للتحقيق وتعتمد هذه التقنية على خمسة معايير تستخدم لتحديد أهداف محددة قابلة للقياس وقابلة للتحقيق وذات صلة، مرتبطة بالبرنامج، ومقيدة زمنيا.

1.2 محددا: Specific

يجب أن يكون الهدف واضحًا ومحددًا، ما يعني أنه يجب أن يكون سهل الفهم ومحددًا بشكل جيد، وهذا يساعد على ضمان فهم الهدف بوضوح، وإمكانية قياس التقدم نحو تحقيقه.

2.2 قابلا للقياس: Measurable

يجب أن يكون الهدف قابلا للقياس الكمي، بحيث يمكن إنشاء مصفوفة لقياس التقدم المحرز نحوه، وهذا يسمح بتقييم التقدم وتقليل خطة العمل وفقًا لذلك.

5.2 قابلا للتحقق: Achievable

فالهدف يجب أن يكون واقعيا وقابلا للتحقيق، ما يعني أنه يجب أن يكون في حدود القدرات والموارد المتاحة لتحقيقه، وهذا يساعد على ضمان عدم التخلي عنه، بسبب صعوبة تحقيقه.

4.2 وثيق الصلة: Relevant

يجب أن يمكون الهدف وثيق الصلة ومتماشيا مع الأهداف الشخصية والمهنية للمتدربين، ما يعني أنه يجب أن يكون مهما وذا معنى بالنسبة لهم، وهذا يشجع المتدربين ويحفزهم على العمل نحو إنجازه.

5.2 مقيدا زمنيا: Time-bound

يجب أن يكون للهدف موعد نهائي محدد لتحقيقه، مما يساعد على الحفاظ على التركيز عليه، وضمان أن يتحقق في إطار زمني معين محدّد. (Seoane, 2023)

ويضيف رضوان (2013) معيار آخر نراه مكملا للمعايير الخمسة أعلاه، وهو:

6.2 ديمقراطية الهدف: بمعنى أن يتشارك مدير التدريب والعاملون معه والرؤساء الذين يرشحون مرؤوسيهم في صياغة الهدف، فعندما يكون الهدف مشتركا ومقبولا جماعيا يتكاثف أصحاب المصلحة على حسن تصميمه وتنفيذه ومتابعته. (رضوان، 2013، صفحة 164)

3.كيفية إعداد وصياغة هدف التكوين:

يتم صياغة أهداف التكوين في عبارات واضحة، محدّدة تصف الكفايات التي نتمنى رؤيتها تتطور لدى المتعلّمين. الحاجات المحدّدة أثناء تحليل الحاجات تمثّل مدخلات لصياغة هدف التكوين. ويشكّل الهدف تقريبا إعادة صياغة للوضعية المرغوب الوصول إليها من طرف المتكوّنين. تجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن يكون لعملية التكوين العديد من الأهداف.

ليس بالضّرورة أن يتحدّد هدف التّكوين في مصطلحات إجرائية ''termes opérationnels '' كما هو الحال مع أهداف التعلم التي تعد أكثر دقة، والمحدّدة من خلال الطريقة التي اقترحها Mager

(1984) فـ "**الفعل**" في العبارة التي تصف الهدف، هو الذي يحدّد طبيعة ما سيكون الطالب قادرا على فعله عند الانتهاء من التكوين. ولذلك يجب علينا أن إيلاء اهتمام خاص عند اختيار هذا الفعل أو هذه الأفعال. (Basque, p. 5)

كما أشار Lebrun et Berthelot (1994) أنه يجب أن يكون هدف التدريب **عامًا** بما يكفي ليشمل السلوكيات الضمنية التي سيتم صياغتها لاحقًا في أهداف مصاغة بمصطلحات أكثر تحديدًا. لكن لا ينبغي صياغة الهدف بعبارات عامة جدًا أيضًا.

وعموما حتى يكون البرنامج التّكويني فعّالا وناجحا، يجب أن يتم التّخطيط له بشكل مسبق، من قبل المصالح التي تسهر على تطبيقه. ومن بين المراحل الأساسية لذلك، هو تعريف أهداف التكوين. ولكن كيف ذلك؟

إنّ هدف التّكوين يعمل على تجسيد الغاية النّهائية المراد تحقيقها منه، ويتم التعبير عنه (الهدف) بالضرورة بفعل إجرائي بحيث يسهل إمكانية الوصول إليه. كما يتم التعبير عنه أيضًا في وحدة كمية حتى يتمكن الفرد من تقييم تقدمه نحوه.

باختصار، إذا أجبنا على الأسئلة الثلاثة: ماذا؟ ، لماذا؟، كيف؟ ، فإنّنا نكون بالفعل قد حدّدنا هدفًا تدريبيًا. ونوضّح ذلك من خلال العناصر الآتية:

1. يقوم الهدف بتجسيد الغاية النهائية المراد تحقيقها: بحيث يكون واضحا، وملموسا، ولا لُبس فيه.
2. يتم التّعبير عنه من خلال فعل: حيث يفضل صياغة الهدف التّكويني باستخدام أفعال تكون أكثر تعبيرا وإجرائيةً من قبيل:" تحديد، تمييز، بناء، فعل، تحقيق ...الخ" مثال : عند نهاية التّكوين يكون المتكوّنون قادرين على ...."

   حيث يتم صياغته وتحريره وفق ثلاث محاور:

   ا. محور المعارف والمعلومات.

   ب. محور الخبرات والمهارات.

   ج. محور مهارات التعامل مع الآخرين ، والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة.

3. يرد في صورة رقمية: حيث يتم ذكره دائما في صورة رقمية. فالتعبير عن هدف بصيغة مثل "أود أن أتعلم اللغة الإنجليزية" لا يعني شيئًا على الإطلاق. حيث أننّا غير قادرين على تحديد مفهوم

كمي لتقدير التقدم وتحقيق هذا الهدف. في هذه الحالة، من الضروري تحديد المستوى الذي يرغب المرء في الوصول إليه بالإضافة إلى الموعد النهائي الذي يوافق على تحقيق هذا الهدف. على سبيل المثال: هدفي هو تحقيق درجة 90 في اختبار TOEFL في غضون 6 أشهر.

4. ماذا ومتى وكم؟

يؤدّي الهدف وظائف عديدة. فهو يشير إلى الاتّجاه الذي يجب أخذه، ويضع معالم لتحديد تقدمه بشكل أفضل وفقًا لمجالات التّكوين التي تم تحديدها وتفصيلها. ويكون هدف التّكوين مقبولا تمامًا طالما أن صياغته تجيب على الأسئلة: ماذا؟ ومتى؟ وكم؟

فإذا اخترنا هدف التدريب جيدًا، بحيث يكون لا هو طموح للغاية، ولا بسيطا للغاية ، بل يكون في متناول أيدينا، وبحيث لدينا الموارد والوقت اللازمين لتنفيذ المشروع.

إنّ أهداف التّكوين تعدّ أدوات لمساعدة المكوّنين من جهة في:

1. الجمهور المعني بعملية التّكوين.
2. تحضير محتوى البرنامج التّكويني.

ومن جهة أخرى لمساعدة المتكوّنين في:

1. معرفة ما يُنتظر منهم عندما يسجّلون في دورة تكوينية.
2. تقييم القدرات المكتسبة عند نهاية التّكوين.

4. ترجمة الأهداف التدريبية الى برامج تدريبية:

يأتي تصميم البرامج التدريبية من نتاج عملية التوثيق والتنسيق بين الأهداف الساعية اليها العملية التدريبية، وبين سد الاحتياجات التدريبية، حيث يقوم كل هدف تدريبي بسد فجوة أو احتياج تدريبي معين أو معالجة لنقطة ضعف في الأداء أو دعم وتعزيز لنقطة قوة به.

ويتكون البرنامج التدريبي من مجموعة من العناصر هي:

1. تحديد الموضوعات والأهداف التي يسعى اليها التدريب، ويجب أن تأتي الموضوعات متجددة ومتماشية مع مستجدات العصر وليس تكرارا لبرامج تدريبية.
2. تحديد أساليب التدريب المتفقة مع تحقيق الأهداف، وتغطية الاحتياجات التدريبية.
3. إعداد مساعِدات التدريب ووسائل الإيضاح المساعدة والتي تتفق مع أهداف التدريب.

4. تجهيز مكان التدريب وإعداد الجدول الزمني لكل الموضوعات التي يتناولها البرنامج.
5. تحديد وإعداد المدربين المناسبين وتحديد ميزانية التدريب. (العثمني، 2014)

5. تقييم الهدف من التكوين:

بمجرد صياغة الهدف من التكوين، سيكون من الأفضل تقييمه من خلال الزملاء، أو من قبل الخبراء، أو من المسؤولين من داخل الهيئة أو المنظّمة التي طلبت خدمة التكوين، أو حتى من قبل ممثّلي المتدرّبين أنفسهم. هل هو واضح بما فيه الكفاية؟ هل يتناسب مع الغايات والأهداف العامة للتكوين، ومع انتظارات المنظّمة؟ هل هو قابل للتحقيق؟ ومن خلال تعليقات وتعقيبات المقيمين، يمكننا إعادة صياغة الهدف إذا لزم الأمر. (Basque, pp. 263-264)

- **خلاصة:**

إنّ تحديد الأهداف هو ممارسة مميزة تتقاسمها جميع البرامج والمنظمات الناجحة في كل قطاع من قطاعات النشاط البشري؛ وكتابة بيانات واضحة ومنظمة بشكل جيد للتعبير عن الأهداف بتنسيق محدد وقابل للقياس والتحقيق هو المعيار الأول لأي ممارسة فعالة. ومن ثم، فمن أفضل الممارسات استخدام الإطار المفاهيمي كأداة لتحديد الأهداف التي يمكن أن توفر منصة منطقية يمكن الاعتماد عليها لتخطيط العمل وتقييمه. ومن المتفق عليه عالميًا أنه بدون أهداف مصاغة بشكل جيد، ستفتقر الخطط إلى مبرراتها، وتفتقر الاستراتيجيات إلى أهميتها، وتفتقر الإجراءات إلى اتجاهها، وتفتقر المشاريع إلى المساءلة عن جدواها وجهودها، وتفتقر المنظمات إلى غرضها.

لهذا وجب صياغة الأهداف بشكل صحيح لتكون بمثابة معايير موثوقة وقابلة للاستخدام يمكن من خلالها رصد وتقييم نتائج البرامج التكوينية المنجزة، إما مخرجاتها المباشرة، أو نتائجها الوسيطة على المدى القصير أو آثارها النهائية على المدى الطويل.

بالتالي، فمن المتطلبات الأساسية لتحديد الأهداف بشكل فعال أن تتم صياغتها بشكل موضوعي، قابل للقياس والتحقق، مرتبط بالبرنامج، وان يكون مقيدا زمنيا.

❖ **المراجع المعتمدة في المحاضرة:**

Basque, J. (s.d.). L'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION. TELUQ.

ÉTIENNE, S., & GUTNIK, F. (2019). « 15. Les objectifs de formation ». Dans S. ÉTIENNE, F. GUTNIK, & Vuibert (Éd.), Pro en Formation. 68 outils et 12 plans d'action métier (pp. 50-51.). Paris, Vuibert.

Mager, F. R. (1962). Preparinig Instructional Objectives. Belmont, California: Fearson Publisher.

Seoane, E. (2023). SMART Goals: Achieve your Dreams. (E. Seoane, Éd).

العثمني، م. خ. (2014). نحو إعداد الصف الثاني للقيادات الأمنية: دراسة تطبيقية على المؤسسات الأمنية في الإمارات. الشارقة, الإمرات العربية المتحدة: إدارة مركز بحوث الشرطة.

محمود، أحمد رضوان. (2013). نظرية التدريب: التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

المحاضرة رقم 07. المرحلة الثالثة: وضع تصميم المحتوى التكويني.

❖ **أهداف المحاضرة:**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. أن يعرف المقصود بتصميم التدريب والمحتوي التدريبي.
2. تحليل محتويات التصميم التكويني الفعال.
3. تحديد الجوانب الواجب مراعاتها عند اقتراح تصميم محتوى تكويني.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.
  1. مفهوم تصميم التدريب.
  2. محتوى التصميم.
  3. محتوى التصميم التكويني الفعال.
  4. ما يجب مراعاته عند تصميم المحتوى التكويني.
- خلاصة.
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة: 03^{h}:00**

- **تمهيد:**

يعد البرنامج التكويني أداة أساسية في تنفيذ مشاريع التدريب المختلفة، وبالنسبة للمدربين، من الضروري معرفة كيفية إعداد هذا النوع من التصميمات، بشكل فعال لضمان حسن سير البرامج التدريبية. وتحقيق الغاية التي وجدت من أجلها. ويعرض البرنامج التكويني كافة مراحل التكوين، وتفاصيل المهارات والمعارف والخبرات المطلوب اكتسابها.

ولما كان رهان أي عملية تكوين يكمن في طبيعة المحتويات والنشاطات التي تضمنها في أثناء تقديم الدورة التكوينية، وما تريده الجهات الأخرى سواء كانت الجهة الممولة للتدريب أو الجهة المنظمة له، إكسابه فعليا لهؤلاء المتكونين (معارف، جوانب سلوكية ومهارية، جوانب نفسية ..الخ) كان من الضروري والأكيد إيلاء أهمية قصوى لعملية تصميم محتوياتها، فبعد التمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية، ومن بعده أهداف التكوين، يمكننا الآن تحديد "الفجوة" الموجودة بين الأهداف التدريبية، وما لدى المتكونين من

مؤهلات فعلية، وبالتالي سوف يحتاج التدريب إلى سد هذه الفجوة. لكن قبل ذلك وجب –كما أشرنا– تصميم محتوى التكوين. وهو ما سنعمل على التطرق له خلال هذه المحاضرة، مع بحث نقاط أخرى.

1. مفهوم تصميم التدريب:

كلمة **تصميم** مشتقة من الفعل صمّم، أي عزم ومضى على أمره بعد تمحص دقيق للأمور من جميع جوانبها، وتوقع النتائج بأنواعها المختلفة وبدرجات متفاوتة، من تحقيق الأهداف المنشودة ورسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد الفرد إلى كيفية التنفيذ والسير قدما، بخطوات ثابتة، فيها مرونة نحو الهدف، وتوحي بتحمل المسؤولية وعواقب الأمور.

أما مفهوم التصميم اصطلاحا فيعني هندسة للشيء بطريقة ما وفق محكات معينة أو عملية لموقف ما. (عبد القادر، 2018، صفحة 101)

ويقصد بتصميم البرامج التكوينية العملية التي يتم بموجبها تحويل الاحتياجات التكوينية الى خطوات عملية من خلال تصميم برنامج يلبي ما حددته الاحتياجات من نقص في المعلومات والكفاءات والمهارات، فهي اذا حلقة الوصل بين مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية ومرحلة تنفيذ البرنامج التكويني، حيث يتم من خلالها تحديد الموضوعات التكوينية ودرجة عمق وشمول هذه الموضوعات، بالإضافة الى الأساليب التكوينية. (جغري، 2008–2009، صفحة 92)

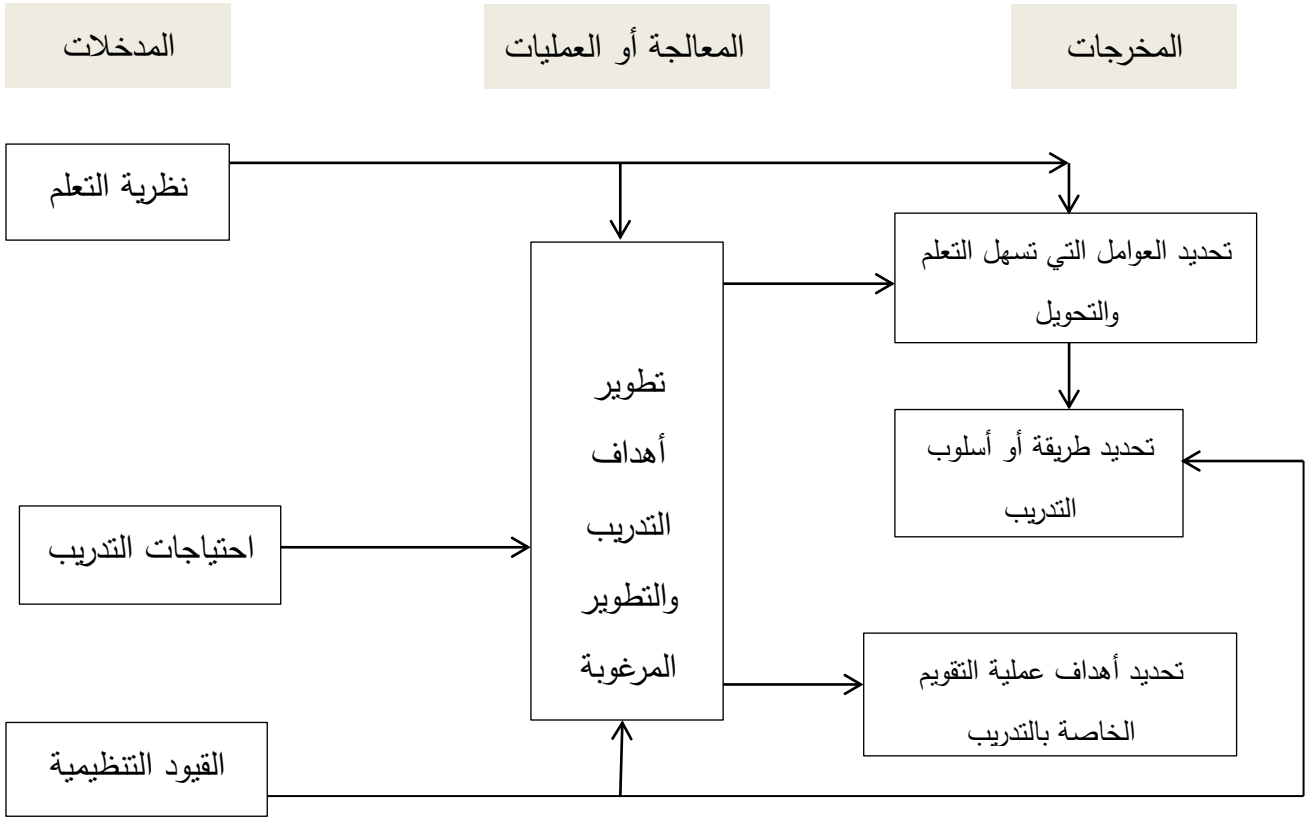
تمثل مرحلة تصميم التدريب عملية لتحديد مجموعة المواصفات لتي سيتم استخدامها في مرحلة التطوير من أجل صياغة وتنفيذ البرامج التدريبية من قبل مسؤولي وعناصر وحدات التدريب. تحدد هذه المرحلة المبادئ الأساسية التي يجب متابعتها عند تصميم المحتوى التدريبي، وكذلك عند اختيار عملية ومواد المحتوى التدريبي التي يجب استخدامها من أجل التدريب. بمعنى آخر تجيب مرحلة التصميم على الأسئلة الآتية:

1. ما هي بالضبط الحاجة للتدريب؟
2. من هم الذين سيتم تدريبهم؟
3. ما هي أهداف التدريب. وما هي الطرائق التي سيتم استخدامها.
4. متى سيكون التدريب وأين؟
5. ما هي الإرشادات الشاملة التي يجب اتباعها لتسهيل تعلم المواد التدريبية وتحويلها إلى مكان العمل؟

يمكن القول أنّ نتائج تحليل الاحتياجات التدريبية والقيود التنظيمية ونظريات التعلم، تمثل مدخلات مرحلة التصميم، وتستخدم هذه المدخلات لتحديد أهداف التعلم "الذي يمثل القسم من النموذج الخاص بالعملية أو المعالجة" في منظومة تصميم التدريب ، وتتمثل أولى المخرجات الثلاثة لهذه المرحلة في تحديد العوامل التي تسهل التعلم وتحويل التدريب، والتي تنتهي بتحديد أسلوب تنفيذ التدريب وكذلك بالأسس التي يتم الاستناد إليها لاحقا من أجل تقييم فعالية التدريب.

باختصار، تعد الاحتياجات التدريبية وفهم القيود التنظيمية أمام عملية التدريب مدخلات الخطوة الأولى لمرحلة التصميم وتطوير الأهداف بعدها، تستخدم الأهداف التي نقوم بصياغتها لقيادة بقية هذه المرحلة (مرحلة التصميم) والمراحل اللاحقة (تطوير-تطبيق-تقويم) (حيدر)

ويوضح الشكل الآتي نموذجا لمرحلة تصميم التدريب (حيدر، صفحة 100)



شكل رقم (06) يوضح مرحلة تصميم التدريب.

المصدر: (حيدر، صفحة 101)

يمكن القول أنّ نتائج تحليل الاحتياجات التدريبية والقيود التنظيمية ونظريات التعلم، تمثل مدخلات مرحلة التصميم، وتستخدم هذه المدخلات لتحديد أهداف التعلم "الذي يمثل القسم من النموذج الخاص بالعملية أو المعالجة" في منظومة تصميم التدريب، وتتمثل أولى المخرجات الثلاثة لهذه المرحلة في تحديد العوامل التي تسهل التعلم وتحويل التدريب والتي تنتهي بتحديد أسلوب تنفيذ التدريب وكذلك بالأسس التي سيتم الاستناد إليها لاحقا من أجل تقييم فعالية التدريب.

باختصار، تعد الاحتياجات التدريبية وفهم القيود التنظيمية أمام عملية التدريب مدخلات الخطوة الأولى لمرحلة التصميم وتطوير الأهداف بعدها، تستخدم الأهداف التي نقوم بصياغتها لقيادة بقية هذه المرحلة (مرحلة التصميم) والمراحل اللاحقة (تطوير-تطبيق-تقويم) (حيدر، صفحة 100)

2. محتوى التصميم:

من خلال التصميم، يمكننا تحديد الكيفية التي نطور وننمي من خلالها المهارات المحددة في مرحلة الأهداف، وتحضير المتعلمين لتطبيق تلك المهارات، بالطرق التي يمكن أن تقيسها وتقيمها الاختبارات.

ويتضمّن التصميم بشكل خاص:

1.2 عملية تحليل المادة الدراسية المراد تعليمها (Analysis)

وتتعلق بتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية التي تتكون منها المادة، وتحديد الأهداف التربوية العامة والخاصة، وذلك بعد أن يكون المعلم قد قام بعملية دراسة وتحليل للبيئة التعليمية، وتحديد ما فيها من وسائل وأدوات تعليمية ومثيرات، وما يكتنفها من صعوبات وإعاقات، وبعد أن يكون قد درس وحلل خصائص الفرد المتعلم، وحدد ما يمتلكه من قدرات وطاقات وخبرات وإمكانات واتجاهات وغيرها من خصائص تساعده على التعلم. (عبد القادر، صفحة 102)

2.2 تنظيم المادة الدراسية الخاصة بالبرنامج التكويني: (Sequencing)

والذي يتضمن أولا: تحديد كيفية تقديم المحتوى التكويني بشكل متسلسل في الحصص، أي ما الذي سيأتي أولا؟ ما الذي سيأتي ثانيا؟ .. وهكذا. آخذين في الاعتبار البنية العامة لكل وحدة، وبحيث يكون للوحدات الدراسية نفس الريتم أو الإيقاع تقريبا. ثم تقسيم المحتوى إلى وحدات يمكن

التحكم فيها وإدارتها مع تحديد الوسائل الخاصة التي تسمح بتغطيتها. (Carliner, 2015, p. 10)

كل هذا يكون أيضا بترتيب الأفكار الواردة في المادة الدراسية وفق منطق معين، كترتيب المبادئ والإجراءات والحقائق بشكل هرمي تراكمي، أو بشكل خطي مستقيم، أو من البسيط إلى المركب، أو من المثال إلى القاعدة أو العكس، إلى غير ذلك من المبادئ المتبعة في تنظيم المحتوى التعليمي. والتي من شانها أن تساعد المتعلم على خزن المعلومات في ذاكرته بطريقة منظمة. ومن ثم مساعدته على التعلم ليس فقط على مستوى التذكر، بل وعلى مستوى الفهم والتطبيق والتركيب وغيرها من العمليات العقلية المختلفة (عبد القادر، الصفحات 101-102).

3.2 عملية الإعداد لتدريس المادة الدراسية واختيار وسائل الاتصال المناسبة (Developing)

وتتعلق بتحضير كل ما يلزم تعليم المادة من أدوات ومواد ووسائل كان يقوم المعلم بتحديد الميزانية التي يحتاجها للتعليم مادته واختيار الوسائل التعليمية وتحديد المقرر والمراجع والمصادر والأدوات والمواد والأجهزة والقاعات والكوادر البشرية وغيرها مما يلزم لتعليم المادة. (عبد القادر، صفحة 103)

كما يمكن لمصممي الدورات التدريبية والمطورين استخدام وسائل اتصال متنوعة لتقديم التدريب للمتعلمين، من خلال الفصول الدراسية الاعتيادية، الفصول الدراسية الافتراضية المباشرة، المصنّفات (دفاتر، كتب التمرينات. ...الخ) الحواسيب.

أنشطة التصميم العامة لهذه الوسائط متشابهة، مع ذلك فإنّ بعض التعديلات يمكن أن تكون ضرورية من أجل الاستفادة من بعض القدرات الفريدة التي تضمنها هذه الوسائط، وتجنب مثالبها. (Carliner, p. 10)

4.2 عملية تطبيق المادة الدراسية (Implementing)

وتتعلق بتحديد المعلم لطرائق التدريس الرئيسية والثانوية وما يرافقها من أساليب إثاره الدافعية وتحديد الأنشطة التربوية ومراعاه الفروق الفردية واستخدام جداول التعزيز وتحديد أنشطة الإدراك المعرفية وغيرها من الطرائق التي تساعده على تنفيذ عملية التعليم بشكل فعال.

5.2 عملية إدارة المادة الدراسية في غرفة الصف (Managing)

وتتعلق بكيفية تنظيم عمليتي التعلم والتعليم، برصد نشاطات المتعلمين وتقدمهم في التدريب ومتابعة حضورهم وغيابهم وواجباتهم وجوانب القوة والقصور في تعلمهم ونشاطاتهم ورصدها في سجلتها وقوائم. إن هذه العملية من شأنها أن تساعد على الوقوف على سير العملية وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

6.2 عملية تقويم تعلم المادة الدراسية (Evaluationg)

أي الحكم على ما تم تحقيقه من أهداف مرسومة، وما لم يتم تحقيقه وذلك عن طريق استخدام اختبارات وأساليب تقويم مختلفة. (عبد القادر) وهناك العديد من نماذج تقويم البرامج التدريبية بشكل عام، أشهرها نموذج Kikpatrick والذي يعدّ النموذج الأكثر استخداما في هذا الصدد، واستنادا لـ كيرك باتريك، تم تحديد أربعة مجالات للتقييم للتأكد من فعالية أي برنامج تدريبي شامل:

1. أولها: ردود أفعال المتعلم.
2. ثانياً: حجم التغيير الحاصل في تعلمات المتعلم (المعارف، والمهرات، والاتجاهات ..الخ) من قبل المتعلم.
3. ثالثاً: تغير في سلوكيات المتعلم داخل الوظيفة.
4. وأخيرا: النتائج التي حققتها المنظمة أو المؤسسة في ضوء هذا التدريب. (Nethavhani, 2016)

3. محتوى التصميم التكويني الفعال:

تمثل المحتويات وطرق التدريس، إضافة إلى الوسائل والأدوات ومدة التكوين، المواضيع الحقيقية لتصميم الدورة بالنسبة للمدربين، والانتقال إلى عمل أكثر واقعية وأكثر عملية.

يتضمن هذا العمل، **المحتويات** التي يجب تضمينها في البرنامج، وما ينبغي أن تكون عليه محاور الدورة، وبأي **ترتيب** ينبغي تقديمها-كما وسبق وأن تطرقنا في العنصر السابق أعلاه- وما هي **أساليب التدريب** التي ينبغي استخدامها والتي تتناسب مع طبيعة هذا المحتوى. وكم من **الوقت** يلزم للتدريب في كل موضوع. وهنا وجب أن تحظى كل العناصر أعلاه باهتمام فريق المدربين الذين يجب أن يهتموا بها بشكل احترافي؛ فجميعها لها نفس القدر من التأثير في مخرجات التدريب.

عموما يشير الشاعر (2010) أنه للحصول على محتوى فعال لتحقيق الهدف التدريبي المطلوب ما يلي:

أ. **تحديد الأهداف:** يساعد المصمم على تحديد حجم المادة المكتوبة وطريقة صياغتها وتوزيعها المنهجي الذي يسهم في أيصال المعلومة بشكل جيد وبوقت قصير، ويساعد المدرس في إيصال المعلومة الى المتدرب، كما أن التسلسل المنهجي للمادة وفق الأهداف التدريبية المرسومة يساعد المدرب والمتدرب على حد سواء في فحص وتحليل المواقف وإدراك العلاقات بين الخبرات المتصلة بالموقف التدريبي.

إن **الأهداف المصوغة بأسلوب جيد** وفق المفهوم التعليمي التربوي تساعد على اختيار المحتوى التدريبي، لذا يجب تفحص الأهداف وتحديد المناطق المهمة التي تحدد موضوع المقرر وطريقة عرضه على المتدربين، فالأهداف هي في الواقع خطة لتحصيل واكتساب الخبرات العلمية والتعليمية والتطبيقية.

ويشير احمد اللقاني (1989) في كتابه تخطيط المنهج وتطويره الى أنّ للمحتوى قيمة بذاته وينبغي العناية بأجزائه إلا أن هذا أمر يصعب تحقيقه، ومن هنا تظهر مشكلة الاختيار والانتقاء لبعض المعارف دون أخرى، ويؤكد البعض على النسق الفكري للمحتوى، المتمثل في قدرة المواد الدراسية على تدريب العقل بحيث تدرب كل مادة ملكة معينة، يمكن بعدها انتقال الأثر التدريبي أو التعليمي، وكلما زادت صعوبة المادة كان أثرها في تدريب العقل كبيرا ويرى البعض أن التدريب العقلي ما هو إلا تدريب تحليلي، وينبغي أن يركز على التفكير العلمي والقدرة على الفهم، والعبرة هنا ليست بالمحتوى ذاته، وإنما النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب أو يحاول المدرب إثارته.

إن **النشاط العقلي** تحكمه عدة **مؤثرات خارجية وداخلية**، وتتمثل المؤثرات الداخلية في الجوانب النفسية والعضوية للمتعلم مثل الذكاء وسلامة الحواس والقدرة العضلية على مزاولة التدريبات العملية ومؤثرات خارجية تشمل جميع المؤثرات والمثيرات الخارجية التي توجه عملية التدريب مثل الحاجة والحوافز والتقبل والقناعة، وإن كانت تعد عوامل نفسية، إلا أنها مؤثرات خارجية في أغلب الأحيان، وأهم تلك المؤثرات الخارجية هي **المحتوى التدريبي** الذي يسهم إسهاما فعالا في درجة النشاط العقلي للمتدرب. ولكي يكون المحتوى شاملا وواقعيا، لابد أن

يعطى المتدرب **فرصة تدريبية مبنية على الخبرات المباشرة على الآلات والأجهزة**، بدلا من الشرح النظري، وأن يكون ذلك في ظروف عمل متطابقة مع ظروف العمل الفعلية أو تماثلها، وأن تكون الأجهزة والآلات والوسائل التدريبية مطابقة لتلك الموجودة في ميدان العمل، وتأتي كل الظروف بنتيجة جيدة عندما يختار المدرب والمتدربون الأكفاء المتمرسون في مجال العمل. (الشاعر، 2010، الصفحات 2726-)

ب. **وضوح الفكرة:** قدرة المصمم على هندسة المنهج وتوظيف الأفكار التربوية والتعليمية والنفسية في السرد الموضوعي لمحتوى المقرر، يسهم في تفسير المفاهيم وفتح قنوات الإدراك لدى المتدرب فيصبح قادرا على تعميم المفاهيم والمهارات وتطبيقها في الحياه العملية. (الشاعر، الصفحات 25-26)

ت. **توظيف أدوات التدريب:** بأن يعتمد كاتب المحتوى التدريبي على الأدوات التدريبية المتمثلة في الجداول والمصورات والرسوم البيانية والتوضيحية والأمثلة التي تربط تلك الحقائق العلمية بالواقع والحياة الاجتماعية التي يعيشها المتدرب وهذا يكسب المتدرب القدرة على تفسير الحقائق والقيام بالتطبيقات والاحتفاظ بقدر جيد من المعلومات، كما أن الجوانب العملية في الخطة التدريبية مثل إجراء التجارب والتوضيحات الميدانية تسهم في القدرة على استرجاع المعلومات والحقائق بالسرعة المطلوبة. . (الشاعر، الصفحات 26-27)

ث. **تحديد الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ البرنامج التدريبي:**

الوقت: يجب أن يتوافر وقت كافي لتنفيذ البرنامج التدريبي، يتفق مع طبيعة البرنامج، وعدد الموضوعات التي يشملها، ومدى أهميتها. كذلك يتوقف طول فترة التدريب على طبيعة ومستوى المتدربين، مثال ذلك: نجد أن برامج تدريب أعضاء الإدارة العليا تكون ذات فترة قصيرة عادة من يومين الى ثلاثة أيام، نظرا للمسؤولية الكبيرة لهؤلاء القادة الإداريين وعدم إمكانهم ترك أعمالهم فترة طويلة.

ويتم توزيع الوقت الكافي للبرنامج على موضوعات البرنامج؛ حسب أهمية كل موضوع ومدى تعقده ومدى تعدد جوانبه وتفريعاته المختلفة، واللازم معالجتها في البرنامج تدريبي، وحسب مستوى المتدربين أيضا، بعد ذلك يتم توزيع الوقت المحدد لكل موضوع موضوعات البرنامج على الأساليب التدريبية التي يتضمنها البرنامج الموضوع. (المحمدي، 2019، صفحة 333)

المكان: يحكم عملية اختيار المكان المناسب للتنفيذ البرنامج التدريبي عاملان أساسيان هما:

- مدى توافر إمكانية التدريب لدى المنظمة من حيث المدربين ووسائل التدريب، من وسائل إيضاح وقاعة مناسبة وميزانية كافية لتغطية نفقات التدريب.
- مدى توافر الإمكانيات الخارجية من حيث ظروف التدريب والمدربين ووسائل التدريب وأساليبه، إضافة الى إمكانية الإشراف الفعال على برامج التدريب.

ويتمتع **التدريب الداخلي** ببعض الميزات منها إمكانية تنفيذ البرنامج التدريبي على ضوء التخطيط الذي وضعته المنظمة للبرنامج، كذلك إمكانية فرض الرقابة من قبل المنظمة على تنفيذ البرنامج، ويضاف لذلك خفض في تكاليف البرنامج التدريبي، ويعاب على هذا النوع محدودية الخبرات والمهارات التي ستنتقل الى المتدربين، كونها خبرات ومهارات مستقاة في غالبيتها من العمل بالمنظمة ذاتها، مما لا يتيح الفرصة للاستفادة من خبرات وأفكار جديدة ومتنوعة. أما التدريب الخارجي فيمتاز بتوافر الخبرات والمهارات والقدرة لدى أجهزة التدريب الخارجية المتخصصة، الى جانب جمع عديد من المتدربين من منظمات مختلفة في مكان تدريب واحد، مما يتيح الفرصة لتبادل الخبرات والتجارب، ومن ثم الإفادة من حالة التفاعل وتبادل الأفكار الجديدة النافعة بين المتدربين. (المحمدي، صفحة 334)

ج. **اختيار المكونين:** فالمدرب هو المسؤول عن نجاح أهداف التدريب ، من خلال وضع معايير وشروط، من حيث الخبرة العملية، الرغبة في التدريب، المقدرة على الاتصال والتواصل، وإياد علاقات إنسانية مع المتدربين والمقدرة على طرح الأفكار الإبداعية. (مقابلة، 2011، صفحة 33)

ح. **تحديد ميزانية التكوين:** يقوم مصمم البرامج التدريبية بوضع ميزانية التدريب للتعرف على التكاليف التقديرية لبرنامج التدريب، حيث يتم ترجمة الأنشطة والمهام التدريبية الى أرقام مالية من أجل التعرف على مدى إمكانية تنفيذ البرنامج التدريبي، وفي ضوء الميزانية التقديرية للتدريب يتخذ القرار في البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي، والتصرف في حدود تلك الميزانية. وتشتمل النفقات التدريبية على أجور المدربين، وأجور الانتقال، والسفر والإقامة وبدلات التدريب للموظفين، وأجور إعداد النشرات وطباعتها، ونفقات المساعدات التدريبية، ونفقات

اللوازم المكتبية وغيرها. كما تشتمل التكاليف التقديرية للتدريب على تكاليف المتدربين الذين يتم إرسالهم الى معاهد ومراكز التدريبية خارجية متخصصة، حيث تتمثل هذه التكاليف في قيمة اشتراك كل متدرب مضروبا في عدد المتدربين، مع الأخذ بعين الاعتبار التكاليف غير المباشرة مثل التنقلات أو الاتصالات أو التغذية وغيرها. (العواسا و الساعاتي، 2020، صفحة 140)

خ. **تقييم التكوين:** تعتبر أهم مرحلة من مراحل العملية التدريبية، حيث من خلالها يتم التعرف على المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها المتدربون خلال فترة التدريب. ويتم التأكد من مدى تحقق أهداف التدريب. ولقد عرف **جون باتريك** التقويم على أنه:" ذلك الجهد المبذول للحصول على معلومات تتعلق بقيمة التدريب من اجل اتخاذ قرارات تتعلق بالبرنامج التدريبي" أن التقويم عبارة عن عملية مخططة تهدف الى التحسين والتطوير وتعمل على جمع المعلومات من اجل إصدار حكم على البرنامج التدريبي ومدى فاعليته، وعن مستوى المتدربين والمدربين.

لقد أشار الطعاني (2002) الى مجالات التقويم للبرنامج التدريبي، حيث تمر مراحل التقويم بثلاث مراحل:

- التقويم قبل التنفيذ البرنامج التدريبي، وذلك من أجل التأكد من مدى ملائمة الوسائل والأنشطة اللازمة لتنفيذ أهداف التدريب.
- التقويم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي حيث تهدف الى التأكد من أن البرنامج يسير وفق ما هو مخطط له، وكذلك تجنب الجوانب السلبية وتعزيز الجوانب الإيجابية.
- التقويم بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث تهدف مرحلة التقويم الى التأكد من مدى تحقق الأهداف التي وضعت للبرنامج التدريبي ومدى مساهمة البرنامج التدريبي في إكساب المتدربين المهارات والمعارف والاتجاهات. (مقابلة، الصفحات 22-23) عموما سيتم التفصيل أكثر في هذا العنصر في المحاضرة الأخيرة (التّقويم وإدخال التّعديلات اللّازمة)

4. ما يجب مراعاته عند تصميم المحتوى:

يتطلب نجاح البرامج التدريبية مراعاة المقومات التالية:

1. أن تتوافر لدى الأشخاص الذين يشتركون في برنامج التدريب الرغبة في التغيير، بمعنى أن يعتقدوا بأنّ الطرق المتبعة حاليا يمكن إدخال تعديل أو تحسين عليها، أي يجب ان يشعر الأفراد بالحاجة الى التدريب، ولعل هذا هو السبب الذي يمكن أن يفسر إقبال الأشخاص الذين تتم ترقيتهم حديثا على برامج التدريب، بعكس الأشخاص الذين مضت عليهم فترة طويلة في أعمالهم الحالية، إذ كثيرا ما يعتقد الآخرون أن لديهم معرفة كاملة بنواحي العمل بناء على خبراتهم الطويلة بعكس الأشخاص الذين رقوا حديثا حيث يشعرون بحاجتهم الى المحاولة لفهم مطالب وظائفهم الجديدة.

2. أن يكون هدف البرنامج معالجة المشاكل التي يواجهها المتدربون وأن يكون مناسبا لاحتياجاتهم في العمل، ومن الوسائل التي تساعد في ذلك إشراك الأشخاص في وضع برنامج التدريب أو استقصاء آرائهم مقدما، قبل البدء في برنامج التدريب.

3. تشجيع المتدربين على التحليل بقصد الوصول الى حلول للمشكلات التي يتناولها برنامج التدريب إذ لا فائدة من تسليمهم بصحة آراء أو وجهة نظر المدرب اذا لم يكن الأشخاص مقتنعين بها، أو لا يستطيعون الاستفادة منها عند محاوله تطبيقها في الحياه العملية.

4. أن يشجع برنامج التدريب على إبداء الآراء بصراحة، وبذلك تتاح الفرصة للمجموعة المشتركة في التدريب للتعرف على مختلف وجهات النظر، وهذا ما يساعد المشتركين في تبيين حقيقة هامة وهي أن أية مشكلة يمكن النظر اليها من عدة زوايا كما أن هذا يساعد المشتركين على الاستفادة من خبرات زملائهم مما يفتح أمامهم مجالات جديدة للتفكير والتحليل.

5. أن يكون برنامج التدريب مرنا؛ بمعنى أن الطرق المتبعة في العمل تلقى قبولا من الأفراد حيث يشعرون في العمل بموجبها بالأمن، ولذلك فان محاولة تغييرها فجأة أو خلال أجل قصير، قد يلقي مقاومة، ولذا يجب أن تتاح لهم فرصة تجربة الطرق أو الوسائل الجديدة حتى يمكن إدخال أي تغيير أو تعديل مقترح عن اقتناع بجديته أو فائدته. (بربر، 1997، الصفحات 168-169)

ويضيف فريق مركز ألان سفاري L'équipe du centre Alain-Savary التابع للمعهد الفرنسي للتربية (2019) عددا من المعايير للتصميم الجيد، سواء كنا نصمم لأجل المكونين أو المتكونين، أي من وجهة نظر مزدوجة، وهي:

- مبدأ الجدوى Utilité من وراء العملية.
- مبدأ القابلية للاستخدام Utilisabilité.

- ومبدأ مقبولية التكوين Acceptabilité.

فـ **من وجهة نظر المتكونين:** يتساءل المتكونون بالقول:

- في مبدأ الجدوى أو المنفعة:" ما فائدة ما يعرض عليّ في عملي؟" "هل يتوافق مع واحدة من اهتماماتي المهنية؟"
- مبدأ القابلية للاستخدام:" كيف يمكنني توظيف واستخدام ما تم عرضه عليه كبرنامج أو كأداة بشكل ملموس؟" "هل سيكون من الممكن دمج ما أود القيام به في البرنامج في ممارساتي المهنية مستقبلا، وتعديل تلك الممارسات ولو قليلا على الأقل؟"
- مبدأ المقبولية: "هل ما يُعرض عليّ (كمتكوّن) يتوافق مع قيمي ودوافعي للعمل؟"

أما **من وجهة النظر** الأخرى، فيتساءل **المدربون:**

- ما هو المشكل؟
- ما هي المعارف المطلوبة لحل هذا المشكل؟
- ما هي الممارسات المهنية التي يتم تنفيذها بشأن هذه المشكلة؟ ما الذي يفعله الموظفون؟ وما هي الأسباب التي تدفعهم إلى القيام بذلك؟
- ما هي الفجوات المحتملة بين "المعارف البحثية" و"المعارف المهنية"؟ ولماذا؟
- ما هي الفجوات بين المنصوص عليه، والواقع، والمتحقق؟ وبعبارة أخرى: "ما هي الفجوة بين ما يطلب مني القيام به، وبين ما أفعله حقيقة وواقعا؟
- من هو الجمهور المعني بالتكوين؟ ما الذي سيتطلبه هذا التكوين من المكونين؟
- ما هي أشكال المرافقة والمساندة المرغوبة و/أو الممكنة؟ وما حجم الوقت الذي أستطيع تخصيصه لهذا الدعم أو المرافقة؟
- في أيّ الحالات "**بيئة العمل الحقيقية**" تكون حاضرة في التكوين؟ (Alain-Savary, 2019, pp. 16-17)

- خلاصة:

تصميم العملية التكوينية مرحلة مهمة في طريق إعداد برنامج تكويني فعال، وهو يتعلق باختيار المواد التكوينية ومحتوياتها التفصيلية، تحليلها وتنظيمها وتطويرها، انتهاء بتقويمها، الأمر الذي يسهل

على المتكون استيعاب هذا البرنامج ومن ثم اكتساب عدد من المهارات والكفاءات التي أوجد البرنامج التكويني لأجلها.

وبالرغم من اعتبار التكوين والتدريب كحل مناسب للمشكلات التوظيف والعمل والتطوير والترقية، والإنتاج والتحقيق الجودة، بل ولمعظم مشكلات عالم الواقع، إلّا أنّه أحيانا نجد أنّ هذا التدريب في حد ذاته لا يحقق الأداء أو المهارة المطلوبة، كونه في كثير من الحالات، هو يعالج فقط فجوة الأداء التي تنتج عن غياب المهارة أو المعرفة.

❖ قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة:

المحمدي، س. ر. (2019). إدارة الموارد البشرية –رؤية استراتيجية ومنهجية متكاملة. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Alain-Savary, L. d. (2019). Concevoir des formations pour aider les ENSEIGNANTS À FAIRE Réussir tous les élèves (Vol. 7). (I. F. l'Éducation, Éd.) Lyon: Université de Lyon.

Carliner, S. (2015). Training Design Basics (2 ed.). (A. T. Series, Ed.) USA: ATD Press.

Nethavhani, M. (2016). Designing a Training Program Literature Review. (researchgate.net, Éditeur) Consulté le 10 22, 2023, sur https://www.researchgate.net/publication/323839737_Designing_a_Training_Program_Literature_Review

العواسا، ص. س.، & الساعاتي، ج. ش. (2020). إدارة الموارد البشرية استراتيجيا في ظل الاتجاهات العالمية المعاصرة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بربر، ك. (1997). إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

جغري، ب. (2008–2009). فعالية التكوين في تطوير الإطارات: دراسة حالة مركب المحركات والجرارات. قسنطينة. قسنطينة.

الشاعر، ع ر. ب ا. (2010). الأساليب الحديثة في التخطيط للتدريب الأمني. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عبد القادر، م. أ. (2018). تصميم البرامج التعليمية وفق تقنيات التعليم. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

عصام، ح. (2020). التدريب والتطوير. دمشق: منشورات الجامعة الافتراضية السورية.

مقابلة، م. ق. (2011). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الشروق.

المحاضرة رقم 08. المرحلة الرابعة: التّطبيق التّجريبي للمحتوى التّكويني.

❖ **أهداف المحاضرة:**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. معرفة الإجراءات العامة لتنفيذ البرنامج التكويني.
2. معرفة أليات التّنفيذ لهذه البرامج.
3. تحديد ما يجب القيام به عندما يكون بصدد الإشراف على تنفيذ برنامج تدريبي.
4. متابعة البرامج التدريبية.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. إجراءات تنفيذ البرنامج التكويني.
2. وضع آلية التّنفيذ.
3. إرشادات متعلقة بسير البرنامج.
4. الإشراف على تنفيذ البرنامج.
5. متابعة البرامج التدريبية.

- خلاصة.
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة: 03^{h}:00**

- **تمهيد:**

في هذه المرحلة يتم الانتقال من إعداد مخطّط أو تصميم التّكوين إلى مرحلة تنفيذ البرنامج التّكويني على أرض الواقع، من خلال إنشاء هيئات توجيهية، وخطّة اتّصال، وحصر الوسائل اللوجستية ووسائل التكوين، واعتماد مقاربة بيداغوجية يتحّدد من خلالها نمط التّكوين الذي يتناسب وطبيعة الأهداف المحدّدة سلفا. مع الأخذ في الاعتبار الالتزام بعقد الدورة التكوينية في المكان والزمان المحددين سلفًا. إذن تعدّ هذه المرحلة، مرحلة لإدارة البرنامج وتجسيده ميدانيا.

1. إجراءات تنفيذ البرنامج التكويني:

إن مرحلة التنفيذ هي مرحلة إدارة البرنامج وتجسيده ميدانيا، وحتى يُنفّذ البرنامج بنجاح، فإنّ ذلك يعتمد على عوامل منها: قدرة الإدارة المشرفة على تنفيذ البرنامج، والتّحكم في جميع العوامل المحيطة بالدورة التكوينية (البشرية والمادية) نوعية المكوّنين، نوع ومحتوى البرنامج، بالإضافة إلى توفير القاعات اللازمة...إلخ. كل هذه الظروف يجب أن تضبط وتوكل لفرد أو مجموعة أفراد لمتابعتها اليومية من أجل نجاح وتحقيق أهداف الدورة التكوينية.

وفي هذه المرحلة يجب:

- أن يكون لدى المنظم رؤية واضحة تماما عن أهداف عملية التكوين.
- ينبغي تحديد المجموعات المستهدفة.
- يجب تحديد الاحتياجات التكوينية أي الجزئيات التي تتطلب بعض التكوين.
- ينبغي أن يتم اتخاذ القرارات بشأن الأساليب المناسبة الواجب اعتمادها في عميلة التكوين.
- ينبغي حساب التكاليف والعوائد المحتملة.

وعموما يتّفق المختصّون أنه لتنفيذ البرامج التكوينية لابد من تحديد الإجراءات التالية:

1.1 تحديد المدة الزمنة لتنفيذ البرنامج وتوقيت البرنامج:

يجب أن يتوفر وقت كاف لتنفيذ البرنامج التدريبي يتفق مع طبيعة وعدد الموضوعات التي يشملها ومدى أهميتها، وكذلك يتوقف على طول فترة التكوين وعلى طبيعة مستوى المتكونين.

إن من أهم عوامل نجاح البرنامج التدريبي أن يكون محددا بالتاريخ اليومي من حيث البداية والنهاية، ومؤقتا من حيث التوقيت الزمني بالساعات، فهذا التحديد يجعل المدرب ملتزما بتنفيذ الأهداف المرحلية للبرنامج التدريبي، ويكون مؤشرا أو بوصلة ترشده على المسار الصحيح في السير بالبرنامج التدريبي، فضلا عن أهمية هذا التحديد الزمني للمدربين أو المتدربين لا يجاد نوع من التنسيق في أمورهم العملية، إن كان برنامج التدريب يتم على رأس العمل داخل المنظمة أو المؤسسة والتنسيق في أمورهم الخاصة، إذا كان البرنامج التدريبي يتم خارج المنظمة أو الشركة.

عموما يتضمن توقيت البرنامج ما يلي:

- موعد بدء البرنامج وانتهائه.
- توزيع العمل التدريبي خلال فترة البرنامج.

- تنسيق التتابع الزمني لموضوعات التدريبية المختلفة. (سيد علي، 2018، صفحة 351)

2.1 المرافق والتسهيلات التدريبية:

ويتضمن:

- اختيار المكان وفق متطلبات البرنامج.
- تصميم طريقة الجلوس.
- المدربين تحديد مستلزمات كل برنامج.

3.1 تجهيز المطبوعات:

ويتضمن:

- استلام المطبوعات من القائمين بإعدادها علميا.
- إجراء الطباعة والتجليد.
- إجراء التوزيع على المتدربين وفقا للخطة العلمية للبرنامج.

4.1 المتدربين:

- تتم متابعتهم من خلال التأكد من وصول دعوات الاشتراك في البرنامج اليهم في الوقت المناسب، والتأكد من موافقه الجهات ذات العلاقة على اشتراكهم في التدريب.
- إعداد قائمه بأسمائهم ومؤهلاتهم ووظائفهم وعناوينهم.

5.1 المدرب:

- وتتم متابعته من خلال تذكيره بالبرنامج والمواعيد الموافقة له من خلال الاتصال به في الوقت المناسب.
- توفير المستلزمات التي يطلبها من مواد تدريبية وتقنية سمعية وبصرية.
- تقديم المدرب للمشاركين بعبارات مناسبة ومختصرة التدخل بلباقة و أدب في سير العرض إن خرج عن الأهداف المرسومة للبرنامج , دفع المخصصات التي يستحقها المدرب في الوقت المناسب.

6.1 افتتاح البرنامج:

ويتضمن:

- افتتاح البرنامج في الوقت المناسب.
- شرح أهداف البرنامج ومتطلباته للمتدربين.
- التعرف على توقعات المتدربين والأخذ بالتوقعات المعقولة منها.
- عمل حفل تعارف بسيط للمتدربين يتعرفوا على بعضهم البعض. (سيد علي)

7.1 اختيار طريقة جلوس المتدربين:

اختيار طريقة جلوس المتدربين بشكل مناسب يمكن من استخدام شاشة العرض وتنفيذ الأنشطة في مجموعات، والتي يفضل أن تكون على شكل مجموعات صغيرة على شكل حرف **U** أو دائرة ليكون اتصال المتدربين مع بعضهم فعال. (سيد علي، صفحة 353)

8.1 تحديد الأساليب التدريبية المناسبة:

هناك مجموعة متنوعة من الأساليب التدريبية التي تستخدم في البرامج التدريبية والتي يعتمد اختيارها على أهداف التعلم، وحجم المدربين المستهدفين ومصلحة المتدربين، ومحتويات البرنامج التدريبي، وفتره البرنامج التدريبي وغيرها.

وبسبب العدد الكبير لهذه الأساليب وما تحتويه من عناصر ارتأينا تلخيصه في الجدول الآتي كما يلي:

جدول رقم (01) يمثل وصف موجز للأساليب والنشاطات التدريبية.

أسلوب التدريب	وصف موجز
	نشاط سريع وموجز، وفيه يقوم المدرب باستلهام المشاركين لإبداء آرائهم وأفكارهم

العصف الذهني	بحرية وبصورة عفوية عن أحد مواضيع التدريب. ❖ **المزايا:** – يتيح فرصة التعبير بحرية. – تكون مشاركة فعالة من قبل معظم المشاركين. – جيد لتحفيز الأفكار والإبداع. ➢ **العيوب:** – يمكن أن يؤدي لصعوبات تتعلق بمناقشة جميع أو معظم الأفكار. – لا يصلح مع أعداد كبيرة جدا عندما يراد إشراك الجميع في النقاش. – كذلك لا يصلح مع أعداد صغيرة جدا لأن الآراء المطروحة لا تكون شاملة. **مثال:** ما هي اقتراحاتكم للتغلب على معيقات اتصال بين المدرب والمتدرب
لعب الأدوار	يعمل المشاركون في ثنائيات أو مجموعات صغيرة للقيام بدور معين، ومن خلال هذا النشاط يتعلمون مفاهيم تدريبية معينة أو يتدربون على مهارة معينة. ❖ **المزايا:** – يصلح هذا الأسلوب عندما يكون هدف التدريب تنمية مهارات سلوكية واتجاهات معينة. – يفيد في تدريب الفرد على معالجة المشكلات المتصلة بالمواقف الإنسانية. – ينمي في الشخص القدرة على مناقشة الآخرين والتدليل على آرائه ونقلها الى أذهانهم الى جانب قدرته على التعبير الصحيح عن نفسه. – يساعد على مناقشة الموضوع من زوايا عديدة. – يتيح الفرصة لتطبيق المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي. – يقلل من احتمال سيطرة الأشخاص الملمين بالموضوع على مجرى النقاش. – يشجع على المطالعة الإضافية. – ينمي مهارات الاتصال. ➢ **العيوب:** – يحتاج الى تخطيط دقيق. – يعتمد على رغبه المشاركين بلعب الأدوار. – قد يشمل عناصر غير واقعية ويعتمد على خيال المشاركين. – يحتاج لوقت طويل، كما انه لا يلائم الخجولين.
المحاكاة	يعتبر أسلوب المحاكاة اكثر تعقيدا من لعب الأدوار، ويتطلب مشاركة أكبر عدد

	من المتدربين، يلعب فيه المتدربون دور الفريق، مثل فريق إنقاذ أو طوارئ حيث يلتقون معا لحل مشكلة معينة وفي نهاية نشاط المحاكاة يعرض المشاركون ما توصلوا اليه أمام الجميع لمناقشته وفي حال وجود عدد كبير من المتدربين يتم توزيعهم الى مجموعات صغيرة تقوم كل منها بممارسة نشاط المحاكاة، ويمكن أن يتم هذا النشاط بشكل فردي. ❖ **المزايا:** – يتم وضع المشاركين في مواقف عملية تتطلب اتخاذ قرار وحل مشكلات والعمل في فريق. ➢ **العيوب:** – تتطلب ان يكون المتدربون ملمين بجوانب الموقف الذي يقومون بمحاكاته. – تحتاج وقتا طويلا.
النقاش	أسلوب للتعلم يتيح الفرصة لتبادل الآراء والأفكار وتوضيحها والدفاع عنها. ويشتمل على عدة أنواع من النقاش منها: ▪ النقاش المنظم الذي توجهه مجموعة من الأهداف المحددة. ▪ النقاش المفتوح الذي يتيح الفرصة للمتدربين للتعبير عن آرائهم. ▪ النقاش الذي يقوده مجموعة من الخبراء الذين يعرضون أفكارهم حول موضوع معين ويشارك المتدربون بمداخلاتهم وطرح الأسئلة. ▪ مجموعات النقاش المكثف حيث يعمل المتدربون في مجموعات صغيرة ويناقشون موضوعا معينا بصورة مكثفة خلال مدة محددة وعند انتهاء هذه المدة تتوقف المناقشة ويقوم المشاركون بعرض ما توصلوا اليه. ويعتبر دور مدرب في قيادة النقاش وتسهيله دورا حيويا، فالمدرب يشجع المتدربين على النقاش ويقوم بتغذيته ببعض الأفكار دون فرضها على الآخرين وإثارته ببعض الأسئلة، ويقوم كذلك هو أو أحد المتدربين بتلخيص النقاش عند انتهائه. ❖ **المزايا:** -يكون المتدرب في وضع النشط. -ينمي مهاره التواصل بين قائد النشاط وبين المشاركين. -يفتح المجال أمام المشاركين لتبادل الآراء والاشتراك في المناقشة. -طريقة سريعة لتحري مفاهمة المشاركون وإعطائهم تغذية مراجعة الفورية. -طريقة جيدة لمعرفة ميول ووجهات نظر المتدربين.

	-يمكن تكييف النقاش ليتلاءم مع خبرات المتدربين. ➢ **العيوب**: - يحتاج إلى مدربين مهرة قادرين على إدارة النقاش بكفاية وفعالية. -يصعب مشاركة الجميع في النقاش خاصة في المجموعات الكبيرة. -يستغرق وقتا طويلا ويصعب السيطرة على عامل الزمن. -قد يسيطر قائد النشاط أو بعض المتدربين على مجريات النقاش على حساب الآخرين.
دراسة الحالة	يقوم المدرب بتزويد المتدربين بالمعلومات الخاصة بموقف أو حالة معينة حقيقية أو افتراضية، قد تكون على شكل نص مكتوب أو شريط فيديو_مصور أو غير ذلك ثم يقوم المتدربون بتحليل الأحداث المختلفة والقرارات التي أخذت لكي يتوصلوا الى تقييم نتائج هذه الحالة. ❖ **المزايا:** - توفر قدر عاليا من المشاركة من جانب المتدربين. -تفيد في حالة المجموعات الصغيرة التي يمتلك أعضائها المعرفة الكافية والاهتمام. - تتيح الفرصة للمتدربين للمساهمة بخبراتهم وتبادل الأفكار والمعلومات. - تساعد في تطوير مهارة حل المشكلات لدى المتدربين وتوعيتهم حول إمكانية وجود عده تفسيرات مقبولة لحالة معينة. ➢**العيوب**: - قد يتطلب التوصل الى حل لإحدى المشكلات وقتا طويلا. - لا يصلح هذا الأسلوب في حالة الأعداد الكبيرة من المتدربين.
طرح الأسئلة.	أحد الأساليب الشائعة في التدريس والتدريب نظرا لأهمية الأسئلة في تحقيق الكثير من الأهداف مثل إثارة الاهتمام وإتاحة الفرصة للمشاركين للتفاعل والكشف عن استعدادهم وفهمهم وغير ذلك. هناك نوعين من الأسئلة: المفتوحة والأسئلة المغلقة. ❖ **المزايا:** – الكشف عن الحاجات التدريبية. – الكشف عن مستوى المتدربين. – إشراك المتدربين وإثارة اهتمامهم.

	– إثاره النقاش أو توجيهه. – إثارة التفكير، وفحص مدى فهم المتدربين وعمقه. – الحصول على تغذية راجعة. ➢ **العيوب:** – تتطلب مهارة في صوغ أسئلة متنوعة حسب الهدف ومهارة في طرحها.
مجموعات العمل	يقوم هذا الأسلوب على عمل المتدربين في أزواج أو ضمن مجموعات، ويتم اللجوء إليه عندما يتطلب النشاط تحقيق فرص مشاركة وتعاون أكبر بين المشاركين. ❖ **المزايا:** – ينتج الكثير من الأفكار بسرعة كبيرة. – يكسب المتدربين مهارة العمل في مجموعات. – يتيح الفرصة لكل شخص للمشاركة. ➢ **العيوب:** – يستغرق وقتا طويلا. – يتطلب من المدرب بذل جهد كبير في الإعداد والتحضير المسبق للمجموعات والتجول بينها ومتابعة أعمالها.
عروض المشاركين	يقوم كل مشارك أو مندوبين عن المجموعات المشاركة بعرض ما توصل إليه أو توصلت إليه المجموعات من أفكار واقتراحات أو حلول أمام الآخرين, وقد يتم العرض بشكل شفهي أو باستخدام وسائل مساعدة مثل اللوحة القلابة أو الشفافية أو الحاسوب وغير ذلك. ❖ **المزايا :** – تتيح الفرصة لتبادل الخبرات والتعلم من الآخرين. – تكسب المتدربين مهارات عرض أفكارهم وأعمارهم أمام الآخرين والدفاع عنها. ➢ **العيوب:** – قد تحتاج وقتا طويلا. – تتطلب من قائد النشاط أن يكون خبيرا في استخلاص الأفكار الرئيسة من العروض.
المحاضرة	حديث شفهي في موضوع معين يلقي فيه المدرب معلومات على المتدربين، حيث

	يكتفون بالاستماع وتسجيل ملاحظات، وقد يتبع هذا الحديث نقاشا وقد لا يتبعه، ويعتمد نجاح مثل هذا الأسلوب على المدرب نفسه وعلى مقدار براعته في تنظيم أفكاره وعرضها على المتدربين. ❖ **المزايا :** - توفر الوقت, حيث تسمح للمدرب بتقديم مواد أكثر في وقت محدد. - تعطي المدرب فرصة التأثير العاطفي على الحضور مما يعزز تعلمهم. - تمكن المدرب من تقديم المادة التدريبية بشكل مناسب لجميع مستويات المتدربين. - يمكن استخدامها في التقديم والتوضيح والتلخيص وفي أي مرحلة من مراحل المادة التدريبية. ➢ **العيوب:** - تتبع كل الأفكار من المحاضر ودور المتدربين السلبي يقتصر على الاستماع وعدم المشاركة الفعالة اتصال في اتجاه واحد. - غير مناسبة لتدريس المهارات تشغيل الأجهزة مثلا. - تعتمد على ما ينتقيه المدرب كمادة للتعلم. - يكون مستوى تذكر المعلومات متدنيا. - تكون فتره تركيز المتدربين على موضوع المحاضرة قصيرة ويشعر المتدربون بالملل في غياب استخدام وسائل التشويق وشد الانتباه.
العرض الإيضاحي	يقوم المدرب بأداء عمل ما أمام مجموعة المتدربين مع شرح نظري وعملي لمراحل أداء العمل وإجراءاته دون أن يشارك المتدربون في أداء العمل، ويقوم المتدربون بالملاحظات والتسجيل أثناء العرض ثم المناقشة بعد انتهاء العرض. ❖**المزايا:** - يؤدي الى قدر من الفهم المشترك لدى المتدربين. - قليل التكاليف. - يصلح في حالة وجود عدد كبير من المتدربين. - يناسب تدريب على المهارات اليدوية ومهاره التواصل مع الآخرين. - يمكن إعادة العرض عده مرات حسب الحاجة. ➢ **العيوب :** - لا يكفي وحده لتحسين مهارات المتدربين.

	- عدم مشاركه جميع أو معظم المتدربين في أداء العمل.
المعرض	يعد المعرض إحدى قنوات الإتصال الفعالة في نقل المعارف وعرض المهارات، وكوسيط تدريب فهو يستخدم لعرض ما ينتجه المتدربون من أجل إتاحة الفرصة للأخرين للتعلم منه وتزويد القائمين عليه بتغذية راجعة. ❖ **المزايا**: -طريقة لتوصيل معلومات لأعداد كبيرة -وسيلة لتبادل الخبرات والتعلم من الآخرين -أحد مصادر التعلم **العيوب:** - اكتظاظ الناس حول بعض المعروضات لا يسمح لهم بالتأمل فيها للتعلم منها.
أنشطة كسر الجمود	مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المدرب في بداية جلسة التدريب لجذب انتباه المتدربين وتهيئتهم للتفاعل وتعارفهم وتشجيعهم على الاندماج والمشاركة النشطة. ويجب أن تكون ممتعة ومرتبطة بموضوع التدريب وأهدافه وملائمة للوقت والمناخ ❖ **المزايا:** - تشجع المشاركة النشطة للمتدربين - التحضير لتفاعل المشاركين - إثارة التفكير حول الاهتمامات والتوقعات - تسهيل تعارف المشاركين ➢ **العيوب:** - تؤثر المجموعات كبيرة الحجم على اختيار النشاط - إذا لم يكن النشاط مرتبطا بمحتوى التدريب فقد يشعر البعض أنه مضيعة للوقت.

المصدر: (محيريق، 2018، الصفحات 109-115)

2. وضع آلية التّنفيذ:

هنا يبدأ التنفيذ الفعلي للبرنامج وغالبا ما يسير حسب وثيقة البرنامج المكتوبة، ويراعي الخطوات الإجرائية الآتية:

- توزيع معلومات وافية عن البرنامج كالأدلة و النشرات، ووضع المعلومات والجداول و التعليمات بأماكن واضحة حتى يسهل تناولها من قبل الجميع.
- عقد اجتماع مع المتكونين لتعريفهم بالبرنامج و تسهيلاته وهيئته التكوينية، ومن ثم القيام بجولة سريعة في مواقع التكوين للتعرف على التسهيلات المتاحة والتأكد من استعداد الجهات كافة، والتأكد من صلاحية التجهيزات و المعدات و الأجهزة قاعات التكوين .الخ.
- توزيع المتكونين إلى مجموعات و تعريفهم بأماكن تكوينهم.
- توزيع البرنامج اليومي على المتكونين، وكذلك توزيع أعضاء هيئة التكوين لخططهم الخاصة بتدريس المواد التكوينية على المتكونين.
- تعريف المتكونين بوسائل التقييم. (جغري، الصفحات 125-126)

3. إرشادات متعلقة بسير البرنامج:

تتضمن:

- الحرص على فهم أهداف البرنامج والعمل على تحقيقها.
- معرفة المتدربين بشكل جيد والعمل على إدماجهم في أنشطة البرنامج واحترام قدراتهم وعلى وحل مشكلاتهم.
- الحرص على جعل لقاءات البرنامج ذات طابع عملي وذات معنى للمتدربين.
- المحافظة على احترام المواعيد والجدول الزمني.
- محاولة التعرف على وجهات نظر المدربين والمتدربين في سير البرنامج والحصول على تغذيه مرتدة عن سير البرنامج.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.
- توزيع شهادات حضور البرنامج على المتدربين الذين انهوا برنامج التدريب.

ومما سبق تتعلق هذه المرحلة بالتأكد من تنفيذ الخطة التدريبية ومدى مطابقتها للخطة الموضوعة ومدى التزام كل من المدربين والمتدربين خلال البرنامج التدريبي وضمان الالتزام بالاطار الزمني للبرنامج التدريبي والتأكد من مدى جاهزية الأدوات التدريبية. (سيد علي، صفحة 356)

4. الإشراف على تنفيذ البرنامج:

إن نجاح برنامج التدريب والتنمية للموارد البشرية داخل المنظمة أو الشركة لا يتوقف عند مرحلة التنفيذ وفقط, بل لابد من توافر العوامل المساعدة على التنفيذ الفعال، ومن أهم هذه العوامل:

أ. **عملية المتابعة والإشراف:** يقوم بها فرد محدد ومسؤول يشرف على مراحل تنفيذ البرنامج ويحدد الانحرافات بين المخطط والمنفذ على أرض الواقع ويكتشف الصعوبات والمعوقات ويعمل على إيجاد حلول سريعة لها إن كان في استطاعته ذلك أو يقوم بنقلها للمسؤول الأعلى عن تنفيذ البرنامج كي لا يتوقف البرنامج التدريبي ويفشل.

ب. **فريق العمل:** إن توافر فريق عمل مساعد للمسؤول عن تنفيذ مراحل برنامج التدريب مهم جدا، إذ يقوم بالأعمال الإدارية البسيطة والأعمال اللوجستية من توفير الأجهزة وتهيئه القاعات وتوفير أجواء مريحة للمتدربين والنسخ ,والطباعة ومتابعة حضور وانصراف الموارد البشرية المتدربة وغيرها من الأعمال الإدارية التي لا يستطيع القيام بها المسؤول بجانب أعماله الأساسية. (سيد علي)

ت. **التقنيات والأجهزة الحديثة:** إن توافر التقنيات والأجهزة الحديثة كعوامل مساعده لتنفيذ برنامج التدريب المعد، تعد من أهم الوسائل التي تساعد بشكل مباشر وفعال في نجاح هذا البرنامج.

5. متابعة البرامج التدريبية:

تعد عملية المتابعة من أهم حلقات سلسلة الخطة التدريبية فمن الضروري التعرف على مدى استفادة المتدرب من البرنامج التدريبي الذي اشترك فيه، وإلى أي مدى ارتفع مستوى أدائه، فالحكم على نجاح برنامج التدريب ينحصر في نقل ما تعلمه المتدرب وهي عملية مراقبة لتنفيذ الخطة التدريبية للتأكد من أن عملية التنفيذ تتم في حدود التوقيتات المحددة لتنفيذ الخطة حتى يتحقق الهدف النهائي منها، وبذلك فهي مجموعة عمليات لضمان تنفيذ الخطة على أفضل وجه حتى يتحقق الهدف منها الى الواقع الفعلي، وبذلك تعرف بأنها عملية مستمرة يقصد بها التأكد من أن خطة التدريب يتم تنفيذها بدقه بدون انحراف لتحقيق الهدف النهائي مع التدخل في التنفيذ لإزالة أي معوقات قد تعترض سير الخطة في طريقها المرسوم لتحقيق الهدف النهائي. وقد يكون التدخل أحيانا لتعديل والتطوير في إجراءات التنفيذ.

ويمكن أن تتم المتابعة باستخدام أحد أو كل الوسائل التالية:

أ. **التقييم الذاتي للمتدربين** حين يطلب منهم كتابة التقرير عند انتهاء البرنامج ويتضمن مع طبق وما لم يطبق، والصعوبات التي واجهتهم عند التطبيق.

ب.عقد اجتماع يضم المتدربين والمشرفين بعد فترة من انتهاء البرنامج لتبادل الخبرات وبحث المشكلات والصعوبات التي واجهتهم والعمل على حلها.

ت. قيام هيئة التدريب في البرنامج **بزيارة المتدربين في أماكن عملهم،** وبحث مشاكلهم الإدارية والمهنية وتكليف المسؤولين بالمتابعة والاحتكاك المباشر بهم. (سيد علي، صفحة 357)

- **خلاصة:**

بالرغم من أهمية كل مرحلة من المراحل السابقة، إلّا أنّ مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني، تمثل أحد أخطر المراحل وأكثرها حساسية، على اعتبار أن إدارة وتنفيذ البرنامج التدريبي، تحتاج إلى تظافر عدة جهود من قبل جميع القائمين على العملية التكوينية، إن كان على مستوى الهيئة المشرفة أو المنظمة للدورة التكوينية، أو على مستوى الهيئة الممولة لها، وحتى على مستوى المتدربين أنفسهم، الذين عليهم الامتثال إلى الإجراءات التدريبية والمساعدة على تحقيق أهداف البرنامج التكويني ككل؛ فمسؤولية نجاح هذا البرنامج مشتركة بين جميع الفاعلين، تجنبا لهدر الوقت والمال والجهد.

❖ **قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة:**

جغري، ب. (2008-2009).

سيد علي، أ. م. (2018). إعداد المدرب المبدع. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محيريق، م. ع. (2018). أساسيات تدريب الموارد البشرية. القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.

المحاضرة رقم 09. المرحلة الخامسة التقويم وإدخال التعديلات اللازمة.

❖ **أهداف المحاضرة:**

في نهاية هذه المحاضرة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرا على:

1. معرفة المقصود بتقييم البرامج التكوينية.
2. أن يعدد خصائص عملية تقييم وأنواع البرامج التكوينية.
3. معرفة بعض نماذج تقييم التدريب الشائعة عالميا بشكل عام.

❖ **عناصر المحاضرة:**

- تمهيد.

1. مفهوم تقييم البرامج التكوين.
2. خصائص عملية تقييم البرامج التكوينية.
3. أهداف تقييم البرامج التكوينية.
4. أنواع تقييم البرامج التكوينية.
5. مراحل تقييم البرامج التكوينية.
6. مستويات فاعلية البرامج التكوينية.
7. نماذج تقييم التدريب.
8. صعوبات عملية تقييم التكوين.
9. إدخال التحسينات على البرنامج التكويني.

- خلاصة.
- قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة.

❖ **مدة المحاضرة: 03^{h}:00**

- **تمهيد:**

على غرار المراحل السابقة، تشكل مرحلة تقييم وتقويم البرنامج التكويني، مرحلة مهمة على صعيد قياس حجم انتقال أثر التكوين إلى المتكونين؛ من خلال بحث التغييرات والتحسينات التي من المفترض أن تكون قد تحققت بعد تطبيق البرنامج التكويني، خاصة على صعيد المعارف، والمهارات السلوكية وحتى النفسية منها، ومن ثم تحقيق الأهداف التنظيمية، إذ أنه من غير المعقول تسخير كل

الجهود السابقة، وما يتبعها من تكاليف ربما تكون في كثير من الأحيان مكلفة للهيئات المستفيدة من التكوين وموظفيها، لكن في الأخير لا نجد أنّ تلك الهيئات تقوم بتقييم التكوين الذي قدمته لأفرادها، لا بل نجد أنّه البرامج التكوينية في الكثير من الأحيان تطبق، لكن لا أحد يسأل عن نتائجها، أو تقييماتها؛ في ما نجحت؟ وفيما أخفقت، ولماذا؟ وكيف يمكن تصحيح الخلل وتقويمه؟ ولما لا إدخال التعديلات والتحسينات اللازمة على هذا البرنامج، لنتلافى الفشل –ما أمكن– في المقبل من الدورات.

من هذا المنطلق سنتطرق هذه المحاضرة إلى مفهوم تقييم البرامج التكوينية، خصائص عملية التقييم، مراحلها. وأنواعها، إضافة إلى نماذجها، وصعوباتها انتهاء بتساؤلات حول التحسينات اللازمة على البرنامج التكويني.

1.مفهوم تقييم البرامج التكوينية:

1.1 مفهوم التقييم:

وفقا للقاموس التاريخي للغة الفرنسية (1992)، فإن **التقييم** هو "فعل التموضع خارج موضوع ما، بهدف تحديد قيمته و جودته" ويُنظر إلى مفهوم التقييم أيضًا على أنه عملية تشتمل على سلسلة من العمليات المتربطة بمجموعة دقيقة من المعلومات، تسمح بتحسين عملية صنع القرار لدى الجهات الفاعلة المعنية. (Blouin, 2000)

كذلك **التقييم** هو:" العملية التي تتمثل في إعطاء تقدير، أو تثمين، أو إطلاق حكم قيمي أو إيلاء أهمية لشخص أو عملية أو حدث أو مؤسسة أو أي كائن بناءً على معلومات نوعية و/أو كمية ومعايير دقيقة في ضوئها يتم اتخاذ قرار بشأنه(ا). (Legendre, 1993, p. 351) وفي محاضرتنا فإنّ موضوع التقييم سوف يكون البرامج التكوينية.

2.1 مفهوم البرنامج:

يعرف **البرنامج:** "على أنه دمج منظّم للمقاصد وللأهداف المحددة، وللمحتويات المقدمة بشكل منطقي–تسلسلي، وللوسائل التعليمية، ولنشاطات التعلم، ولإجراءات التقييم، للتأكد من تحقّق الأهداف المنشودة" (Farhani, 2013)

3.1 مفهوم التكوين:

التكوين هو:" نقل وتحويل معارف ومهارات محدّدة، تكون قابلة للقياس" (Wills, p. 13)

بناء على التعريفات أعلاه، فإنّ المقصود بـ "**تقييم البرنامج التكويني**" هو" كل محاولة تهدف للحصول على معلومات حول تأثيرات برنامج تدريبي، وإصدار حكم حول قيمة التدريب في ضوء هذه المعلومات" (Blouin)

2. خصائص عملية تقييم البرامج التكوينية:

من خلال ما تقدم، فإن خصائص تقييم البرامج التكوينية يمكن أجمالها في:

1. التقويم عملية **مستمرة** لا تكون في نهاية البرنامج بل ملازمة للبرنامج منذ بداية التفكير فيه.
2. التقويم عملية **تعاونية** يشارك فيها الاختصاصيون في كل الحقول المعنية، فهو بحاجة الى تعاون المقوم نفسه، والمسؤول عن البرنامج والمستفيدين.
3. التقويم عملية **شاملة** وهو أشمل معنى من القياس، لأنه يشمل القياس مضافا إليه إصدار حكم معين.
4. التقويم عملية **إيجابية**، فهو ليس مجرد معرفة جوانب الضعف والقوة، ومعرفة المعوقات؛ بل يتضمن التدخل.
5. التقويم عملية **إدارية** وإشرافيه، فالجهات الإدارية تهتم بإجراء دراسات عامة للتقويم الإداري والفني لقياس كفاءه الأجهزة الحكومية.
6. التقويم ليس هدفا في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحسين البرنامج أو المشروع، فنتائج التقويم تستخدم في تحسين وتطوير البرنامج أو المشروع، أو حذف بعض الأنشطة أو استبدالها بأخرى اذا لزم الأمر. (زايد، 2020، الصفحات 8-9)

3. أهداف تقييم البرامج التكوينية:

تهدف عملية تقويم فعالية التدريب حسب كامل شكير الوظيفي (2007) إلى:

1. معرفة مدى نجاح الإدارة في تطبيق مبادئ التدريب الصحيحة في البرنامج المنفذ.
2. تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج ، من أجل معالجة الضعف والبناء في نواحي القوة.
3. التعرف على مقدرة ما تم إنجازه من الخطة التدريبية وما تحقق من أهدافها.
4. معرفة الفوائد(المباشرة وغير المباشرة) التي تعود على المنظمات نظير مشاركة منتسبيها في الدورات التدريبية.
5. معرفة مدى إسهام الموظفين المتدربين في تطبيق ما اكتسبوه من خبرة في مجال العمل.

6. تحديد وتشخيص المعوقات التي تواجه البرنامج التدريبي من أجل تذليلها في المستقبل.

(العبادي و أقاسم، 2017)

4. أنواع تقييم البرامج التكوينية:

نعرض فيما يلي لعدد من أنواع تقييم البرامج التكوينية الأكثر شيوعا، للعلم أن هناك أنواع لم يتم التطرق إليها بسبب كثرتها، وأخذها الكثير من حجم المحاضرة.

1.4 التقييم بحسب البناء والمضمون:

أ. التقييم التكويني المرحلي:

التقييم التكويني المرحلي أو ما يعرف بالتقييم على مستوى العمليات، ويأتي خلال مدة التنفيذ (منتصف المدة مثلا) لتقييم العمليات ويركز التقييم التكويني على جمع البيانات عن عمليات البرنامج لكي يتسنى إجراء التغييرات أو التعديلات اللازمة على البرنامج في مراحله المبكرة، ويستخدم لتمكين مديري البرامج والمشاريع من معرفه ما إذا كان تنفيذ الأنشطة على النحو المنشود. وتكمن أهميته في أنه يظهر الخلل في التنفيذ مبكرا، ويكشف عن فعالية الخطط.

ب. التقييم الجمعي النهائي:

أو ما يعرف أحيانا بتقييم النتائج والفعالية، ويأتي في نهاية مرحلة التنفيذ، بعد الانتهاء من تنفيذ كل الأعمال، ويتعلق بتقييم النتائج والأثر والفعالية الكلية للبرنامج. (الشنطي، 2022)

2.4 التقييم بحسب إطار عملية التقييم:

أ. التقييم القائم على النظرية:

يعتمد إطار هذا النوع من التقييم على إطار نظرية التغيير، أو نموذج الإطار المنطقي الذي يوضح مبدأ التدخل الإنمائي، وهو تقييم يختبر مدى صحة الفرضيات، ويدرس ما ذا حدث للمشاركين في البرنامج؟ وما مدى الاختلاف الذي أحدثه البرنامج لهم (فاعلية البرنامج في إحداث التغيير)؟ وهل حدث بالفعل؟ وكذلك قابلية التكيف مع نظرية التغيير أو النموذج المنطقي، ويكتشف التقييم الروابط بين التغيرات على المستويات المختلفة. (الشنطي، 2022)

ب. التقييم القائم على العملية:

يعتمد إطار هذا التقييم على توثيق عملية تنفيذ التدخل، ويساعد أصحاب المصلحة في معرفة كيفية تحقيق نتيجة البرنامج أو تأثيره، وتقييم أنواع الخدمات المقدمة وكمياتها، والمستفيدين من تلك الخدمات والموارد المستخدمة لتقديم الخدمات، والمشكلات العملية التي تواجهها وطرق حل هذه المشكلات ومدى نجاحها، إضافة إلى أنه يقيس مدى كفاية الموارد المستخدمة وملاءمتها، وطريقة إدارتها وجودة تنفيذ الأنشطة وتحقيق المخرجات المرجوة.

3.4 التقييم بحسب الجهة المنفذة للتقييم:

أ. **تقييم داخلي/ذاتي:** ينفّذ إذا كان الهدف تحسين البرنامج أو التعلم الذاتي. يقوم به فرد أو قسم معين من المؤسسة من أجب إعداد تقرير لتقديمه للجهة المانحة أو الشريك أو المؤسسة المنفذة نفسها، وقد تقوم به دائرة التقييم والمراقبة، أو دائرة البحث والتطوير، أو دوائر المراقبة الداخلية وضبط الجودة، وذلك بحسب هيكلية المؤسسة ونظامها.

ب. **تقيم مستقل/خارجي:** وينفذ في حال المساءلة، وينفذه أشخاص وجهات ليس لها علاقة بتنفيذ المشرع/البرنامج، أو تصميمه (مستشار خارجي) وينفذ في البرامج متوسطة الحجم، أما البرامج الكبرى فتتطلب تقييمين مستقلي (نصفيا ونهائيا)

ت. **التقييم المشترك:** وهو التقييم الذي يشارك فيه مختلف الممولين و/أو الشركاء سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي.

4.4 التقييم بحسب وقت التنفيذ:

أ. **التقييم قبل التدخل:** وهو تقييم يجرى قبل التدخل الإنمائي.

ب. **التقييم المتزامن:** يجرى التقييم المتزامن خلال مرحلة تنفيذ المشروع، ويغلب إجراؤه أثناء سيناريوهات الطوارئ ، حيث يلزم تقديم متابعات فورية لضمان التحسين المستمر في التنفيذ، وينصب التركيز على التعلم الفوري للدروس أكثر من تقييم الأثر أو المساءلة وهو أقرب للمراقبة.

ت. **التقييم بعد التدخل:** وهو نوع من التقييم التراكمي لتدخل ما، ويجرى عادة بعد إتمام ذلك التدخل، وهدفه فهم عناصر النجاح أو الفشل، وتقييم النتائج وتأثيرها واستدامتها، واستخلاص استنتاجات يمكن أن تفيد التدخلات المشابهة مستقبلا. (الشنطي، 2022)

5. مراحل تقييم البرامج التكوينية:

1.5 التقويم في مرحلة تصميم البرنامج التدريبي:

تعتبر عملية تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ بوجه عام عملية وزن وقياس البرنامج التدريبي لاكتشاف الثغرات ونواحي القصور والضعف في التصميم، حتى يمكن معالجتها مبكرا قبل تنفيذ الدورة التدريبية، بالتعديل في المادة العلمية وأساليب التدريب، أو من حيث التوقيت أو تسلسل الموضوعات لتخرج الدورة التدريبية بالصورة التي تعقد من أجلها وتحقق الهدف منها، وبالتالي تلبية الاحتياج التدريبي كاملا.

2.5 التقويم أثناء تنفيذ البرنامج:

ويشمل هذا النوع من التقويم المدخلات والعمليات والمخرجات، والتي تحتوي على تقويم البرنامج من حيث مدى ملاءمته للاحتياجات التدريبية، وتقويم أهداف البرنامج، والتأكد من أن الجلسات التدريبية تفي بالغرض، وأنّ مجهودات المتدربين والمدربين تصب في الاتجاه الصحيح، والتأكد من توفر الوسائل التعليمية، وأن المدربين يستخدمون الطرق والأساليب والوسائل الملائمة، وأن البرنامج يلبي رغبات المتدربين، وأنه صمم حسب المهام الوظيفية للمتدرب، وأن زمان ومكان البرنامج، فضلا عن كفاءة ومناسبة المدربين للقيام بمهمة تنفيذ البرنامج، وأن مخرجات البرنامج تحقق الأهداف المرجوة، وأن المتابعة مستمرة للبرنامج، وأن البيانات والإحصاءات تستخدم في عمليات التقويم، وأن ردود فعل المتدربين مأخوذ في الاعتبار حيال التدريب، وأن المعلومات التي يحصل عليها المتدربون تولد لديهم الرغبة في التعلم، وتقويم المعارف والمهارات التي تم اكتسبها والاتجاهات التي تم تغييرها أو تنميتها لدى المتدربين.

3.5 التقويم بعد تنفيذ البرنامج التدريبي:

ويهدف هذا التقويم في هذه المرحلة الى اكتشاف نواحي الخلل في تصميم البرنامج في ضوء أهدافه، والتعرف على التعديلات الجوهرية في المواد العلمية والعملية لتحقيق التغطية الكاملة للاحتياج التدريبي وتطوير أو تعديل أساليب التدريب بما يحقق الفاعلية المطلوبة للتدريب، واكتشاف نواحي القصور في مساعدات الإيضاح السمعية والبصرية وتطويرها، وتعديل توقيتات البرنامج إن اتضح لزوم ذلك من عملية التقويم، وتعديل تسلسل موضوعات البرنامج إن كان ذلك لزاما، وإعادة النظر في مستوى تقديم المادة التدريبية لتتلاءم مع مستوى المتدربين وإعادة النظر في

الجوانب الإدارية إذا ظهر قصور في أي منها، وإعادة النظر في مستوى المدربين واستبدالهم أو تدريبهم إن اقتضى الأمر ذلك.

4.5 متابعة البرامج ونتائجها:

ويأخذ في الاعتبار التأكد من استمرارية نتائج التدريب، والتأكد من مقارنة نتائج أداء الموظف قبل التدريب وبعده بعد فترة معينة، والتأكد من ان الاحتياجات التدريبية التي تدرب على مقتضاها المتدرب هي نفسها مع مرور الزمن، والتعرف على وجود بعض الاحتياجات التدريبية التي لم يتطرق اليها التدريب السابق. (بويعلى و زمام، 2018)

6. مستويات تقييم فاعلية البرامج التكوينية:

يعد نموذج كيرك باتريك Kirckpatrick ذي المستويات الأربع أحد أشهر مستويات التقييم وهي كالآتي:

1.6 المستوى الأول: قياس ردات فعل المتكونين

حيث يتضمن تقييم ردات فعل المشاركين في التدريب على البرنامج التكويني، وقد ناقش كيرك باتريك بشكل أساسي ردات الفعل هذه من حيث مدى إعجاب المشاركين بالبرنامج. ومن الناحية العملية تطورت المقاييس على هذا المستوى، وهي في الغالب تقييمات لاستجابات المتدرب العاطفية (مثل رضاه عن مدربه) مدى ملاءمته وتماشيه مع عمله (المنفعة التي يقدمها البرنامج المتعلقة بالعمل) (Mathison, 2005, p. 221)

2.6 المستوى الثاني: قياس التعلم الذي اكتسبه المتعلمون

يتم هنا قياس الأثر الذي أحدثه البرنامج التكويني على مستوى المعارف، المهارات والمعلومات الجديدة التي اكتسبها الأفراد، بغض النظر عن مدى إمكانية نقل هذه المكتسبات إلى ميدان العمل في المنظمة أو لا.

لهذا فإن التقييم في هذا المستوى من سلم كيرك باتريك يهدف إلى معرفة مدى استيعاب وفهم المتدرب للمبادئ، والحقائق، والمهارات، وفي تعلم المهارات فإن استعراض المتدربين لمهاراتهم في قاعات الدراسة يعد طريقة موضوعية لتحديد درجة تعلم الفرد، فمن خلال الاختبارات الكتابية يمكن التعرف على مدى استيعاب الفرد. (العبادي و أقاسم)

3.6 المستوى الثالث: قياس السلوك

يتناول النتائج السلوكية والتي تظهر من خلال قياس إلى أي مدى المعارف والمهارات المكتسبة في التدريب هي مطبقة في الوظيفة. أو تظهر من خلال أداء العامل الاستثنائي في عمله.

4.6 المستوى الرابع: قياس النتائج

يهدف قياس النتائج إلى إعطاء حجم معين من التأثير الذي أحدثه البرنامج التكويني بشكل أوسع على الأهداف التنظيمية. (Mathison)

7. نماذج تقييم التدريب:

هناك العديد من النماذج التي وضعها المختصون لتقييم برامج التكوين والتدريب، نذكر منها:

1.7 نموذج كيركباتريك (1959)

يعتبر هذا النموذج أكثر النماذج الخاصة بتقييم التدريب شهرة وانتشارا من قبل القائمين على العملية التدريبية، حيث قدم به دونالد كيرك باترك إطارا فكريا يمكن الاعتماد عليه كأساس لتحديد طبيعة المعلومات اللازم جمعها تمهيدا لعملية التقييم، وحدد لنا من خلاله أربعة مستويات رئيسية لتقييم التدريب (تم الإشارة إليها في مستويات تقييم البرامج التدريبية)

2.7. نموذج باركر (1973)

حدد باركر أربعة مستويات لتقييم التدريب، مما يتطلب جمع البيانات والمعلومات عن هذه المستويات:

أ. أداء الوظيفة أو العمل: ويتم تقيم هذا المستوى من خلال مجموعة من المعايير الموضوعية لقياس الأداء الوظيفي بعد البرنامج التدريبي.

ب. أداء المجموعة: حيث يتم هنا تقييم نتائج المجموعة ككل بعد البرنامج التدريبي.

ت. رضا المتدرب: ردود فعل المتدرب تجاه البرنامج التدريبي، ويمكن الحصول عليها من خلا استمارة معدة لذلك.

ث. المعارف أو المعلومات التي اكتسبها المتدرب: ويتم تقييم هذا المستوى من خلال مجموعة من الاختبارات التي يجب أن يعدها المدرب. (الشعلان و الدوسري، 2022)

3.7 نموذج كايرو (1970)

ويكون التقييم على المستويات التالية:

أ. تقييم السياق: يتضمن الحصول على المعلومات المتعلقة بالوضع إذا كانت هناك حاجة للتدريب، ويتم تقييم ثلاثة أنواع من الأهداف هي: الأهداف النهائية والتي تتلق بتحديد أوجه القصور بالجهة والتي سيتم علاجها بالتدريب، والأهداف المتوسطة المتعلقة بتحديد القصور في أداء وسلوك العاملين والعمل على علاجها بالتدريب، والأهداف الفورية المتعلقة بنوع المعارف الجديدة والمهارات الواجب إكسابها للعاملين لتغيير سلوكهم في أداء العمل من أجل الوصول إلى الأهداف المتوسطة.

ب. تقييم مدخلات التدريب: يركز على تقييم المدخلات الخاصة بالتدريب، حيث يتم الحصول على البيانات المتعلقة بموارد التدريب، وتحليل المدخلات البديلة لاختيار أفضلها من أجل تحقيق الأهداف.

ت. تقييم ردود أفعال المتدربين: ويشمل الحصول على البيانات والمعلومات عن ردود أفعال المشاركين في التدريب.

ث. تقييم مخرجات التدريب: يركز على استخدام المعلومات عن نتائج مخرجات التدريب للتأكد من كم تحقيقها للأهداف المحددة. (الشعلان و الدوسري)

4.7 نموذج هامبلين:

حدد هامبلين 5 مستويات لتقييم التدريب هي:

أ. المستوى الأول–ردود أفعال المتدربين تجاه البرنامج التدريبي: ويجري هذا التقييم أثناء البرنامج وبعده مباشرة وفي وقت لاحق.

ب. المستوى الثاني–التعلم: ويهدف إلى تقييم التطور الذي حدث في اتجاهات ومعارف ومهارات المتدربين، ويجب إجراء هذا التقييم قبل وبعد البرنامج، ثم مقارنة نتائج القياس القبلي مع نتائج القياس البعدي.

ت. المستوى الثالث–السلوك الوظيفي: وهنا يتم التحقق من أن الأداء الوظيفي قد تغير إلى الأفضل نتيجة البرنامج التدريبي، ويجب إجراء هذا التقييم قبل البرنامج وبعد.

ث. المستوى الرابع–الإدارة والمنظمة: على هذا المستوى يتم قياس تأثير البرنامج التدريبي على إدارة المتدرب أو مجموعته، وتحليل التكاليف والمنافع للتأكد من ذلك.

ج. المستوى الخامس–القيمة النهائية: حيث يتم الاهتمام على هذا المستوى بمدى تأثير البرنامج التدريبي على ربحية المنظمة ودرجة استمرارها، إلّا أن هذا التقييم على أهميته، إلا أنه أكثر مستويات التقييم صعوبة، لأن هناك عوامل أخرى تتداخل مع التدريب في تحديد هذا المستوى.

ويلاحظ على نماذج التقييم السابقة اتفاقها على المستويات الرئيسة (رد الفعل– التعلم– السلوك–النتائج) وإن اختلفت مسمياتها في بعض النماذج، ويكمن الاختلاف في اهتمام نموذج باركر بأداء المجموعة ونموذج كاير في تقييمه التعامل مع العملية التدريبية بصفتها نظام متكامل له مدخلات ومخرجات، أما هامبلين فاهتم بالإدارة والمنظمة، وتأثير البرنامج التدريبي عليها. (الشعلان و الدوسري)

8. صعوبات عملية تقييم التكوين:

ونلخصها بشكل موجز في النقاط الآتية:

1. نقطة البداية في أي تقييم هي الوصول الى تحديد واضح وشامل للهدف، فتقييم التدريب يستلزم تحديد ما هو الهدف أو الأهداف التي يسعى اليها، ثم أنه قد يزيد التدريب من مهارات الموظف وقدراته، غير أن زيادة حجم العمل أو عدم وجود إمكانيات كافية أو عدم ملائمة العمل لممارسة ما تدرب عليه، تعد من العوامل التي قد تمنع الاستفادة من التدريب، وبالتالي قد يصعب قياس ونتائج التدريب بشكل دقيق.
2. مجال تدريب الإداري يمثل معضلة في نواحي غير ملموسة يصعب قياسها كميا مثل درجة التغيير في سلوك واتجاهات المتدربين.
3. المتدربون في النهاية هم المقررون لمدى فاعلية وكفاءة التدريب من حيث درجة اكتسابهم للمعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة ومدى قدرتهم أو رغبتهم في استخدام الأنماط السلوكية الجديدة في عملهم بعد التدريب، وبالتالي قد تتأثر عملية التقييم بأسباب تعود للأفراد أنفسهم.
4. إنّ أيّ تنمية للأفراد لابد وأن يصحبها عملية تطوير إداري في الأجهزة وفي التنظيمات وفي الإمكانيات وفي ذات المجتمع الذي تعيش فيه كل هذه الاعتبارات. (الدسوقي، 2017، صفحة 85)

9. إدخال التحسينات اللازمة على البرنامج التكويني:

إن السبب الأكثر شيوعا الذي من أجله تجرى عمليات تقييم البرامج التكوينية هو تحديد مدي تأثير فعاليتها، والطرق التي يمكن من خلالها تحسينها. وعادةً ما يكون قرار الاستمرار فيه قد تم اتخاذه بالفعل. لكن السؤال هو كيف يمكن تحسينه؟ في البحث عن إجابة هذا السؤال، علينا أن نأخذ في الاعتبار هذه العوامل الثمانية:

1. إلى أي مدى يلبي محتوى التكوين احتياجات المشاركين فيه؟
2. هل أن المكون المعتمد في التدريب هو الأفضل تأهيلا للاستمرار في الإشراف على الدورة التكوينية؟
3. هل يستخدم المكون الأساليب الأكثر فعالية للحفاظ على متابعة واهتمام وتعليم الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوبة للمتكونين؟
4. هل المرافق التي يجري فيها التكوين مرضية بالنسبة للمتكونين؟
5. هل الجدول الزمني يناسب المشاركين؟
6. هل الوسائل المعتمدة في التدريب فعالة في تحسين التواصل والحفاظ على اهتمام المتكونين؟
7. هل كانت عمليات التعاون والتنسيق بين مختلف الفعالين في البرنامج مرضية؟
8. ما الذي يمكن فعله أيضا لتحسين البرنامج؟ (Kirckpatrick & Kirckpatrick, 2006, p. 37)

- خلاصة:

تعدّ مرحلة تقييم وتقويم البرامج التّكوينية مرحلة أكثر من مهمّة، فعلى أساسها يتم الحكم على جودته ومدى ملاءمته وتلبيته للاحتياجات التّدريبية الموضوعة منذ البداية، وفي مدى تحقّق أهدافه في إكساب الأفراد المعنيّين بالتّكوين المعارف، والمهارات، والاتّجاهات اللّازمة، وفي مستوى رضاهم عن التدريب المقدم لهم، وما إذا كانت الموارد المستثمرة فيه كافية أم لا.

وعلى الرّغم من أنّ العديد من الشّركات والمؤسّسات على اختلاف نشاطاتها تعتمد برامج للتّكوين، إلّا أن القليل منها فقط من يعمد إلى عمليات تقييم حقيقية لمخرجات العملية التّكوينية وقياسها بشكل جدّي وفعّال، وهذا لأسباب مختلفة (ضيق الوقت/عدم الاتّفاق على معايير موحّدة على أساسها يتم الحكم على جودة التّكوين من عدمه/ محدودية مهارات القائمين على عملية التّقييم في حدّ ذاتها...الخ) فهو يعدّ ثروة من المعلومات المهمّة للشّركات، وليس مضيعة للوقت كما هو شائع عند الكثيرين، لهذا وجب الانتباه إلى أنّ التقييم خطوة أساسية لضمان تكوين مؤهّل. كما أنّه لا يعني فقط الإنفاق بقدر ما هو استثمار، استثمار في الرّأس المال البشري الذي يعدّ الأحسن على الإطلاق. ومن دون أن ننسى أيضا ما تقدمه لنا عملية التقييم هذه من تغذية راجعة، من خلالها نحدد مواطن الضعف والقوة في تلك البرامج، وضمان انتقال أثر التدريب إلى المتربين بشكل فعال.

❖ **<u>قائمة المراجع المعتمدة في المحاضرة:</u>**

Blouin, S. (2000, automne). L’évaluation de programmes de formation et l’efficacité organisationnelle. Interactions, 4(2), 205-231.

Farhani, F. F. (2013, Juin). Evaluation du programme de français de l'école supérieure de Banque d'Alger. Educ Recherche, 3(1), 60-78.

Kirckpatrick, L. D., & Kirckpatrick, D. j. (2006). evaluating training programs (3 ed.). San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. (Guérin, Éd.) Montréal: ESKA.

Mathison, S. (2005). Encyclopedia of Evaluation. California, USA: Sage Publications, Inc.

Wills, M. (s.d.). Managing the training process: puting the principles into practice (éd. 2). England: Gower Publishing Limited.

العبادي، أ & أقاسم، ع. (2017). *نماذج تقييم تكوين الموارد البشرية في المنظمة*. مجلة البشائر الاقتصادية، 3(3)، 161-177.

الشعلان، ح & الدوسري، م. (أكتوبر, 2022). *تقييم البرامج التدريبية (القياس والأثر)*. إدارة: البحوث والنشر العلمية (المجلة العلمية)، 38(10)، 236-252.

الدسوقي, م. ب. (2017). إدارة المستشفيات والمراكز الطبية: إدارة وتطوير المستشفيات والمراكز الطبية. دار العلوم للنشر والتوزيع.

الشنطي, ط. ص. (2022). دليل ميسر مفاهيم وممارسات المراقبة والتقييم. الكويت: شركة الإبداع الفكري.

بويعلى، ن.، & زمام، ن. (2018, جوان). *تقويم البرنامج التدريبي وفق متطلبات التدريب الفعال*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع, 7(27), 223-249.

زايد، أ. ع. (2020). تقييم المشروعات التنموية والاجتماعية. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

خاتمة:

اجتهدت هندسة التكوين منذ ظهورها أواخر ستينيات القرن الماضي، في إيلاء المزيد من الأهمية إلى العنصر البشري، واجتهدت معها المنظمات المختلفة في تبني التكوين كمدخل لتحسين أداء أفرادها على مستويات مختلفة (معرفية، سلوكية، وحتى نفسية) لهذا بدأت المنظّمات انطلاقا من عقد الثمانينات في تبني برامج تكوينية مضبوطة علميا، تضمن بها أداءً فعالا لأفرادها، وتضمن من خلاله بقاءها ومنافستها في السوق من خلال تحقيق معايير الجودة الشاملة.

ومع النجاحات التي تحققها هندسة التكوين على صعيد المنظمة والفرد والوظيفة في البلدان المتقدمة، في كامل القطاعات، إلا أنه تبقى لديها رهانات وتحديات وجب رفعها، خاصة في البلدان المتخلفة، منها ما يتعلق بالإيمان بما تحققه البرامج التدريبية كإضافة حقيقية للأفراد والمنظّمات، ومنها ما يتعلق بكفاءة مؤسسات التكوين في حد ذاتها، تحديدا كفاءة مكونيها، وفعالية المحتويات التي تقدمها ومدى تماشيها مع متطلبات البيئة الاقتصادية، التي هي في حالة تبدل وتغير دائمين. لهذا وجب تحيين تلك المحتويات وربطها بتلك التغيرات، حتى ينجذب إليها طالبوا التكوين. والأمر نفسه بالنسبة للأدوات والوسائل وأساليب التكوين التي ينبغي أن تكون داعما لاكتساب التعلمات وترسيخها لدى المتكونين، وفي نفس الوقت مشبعة للاحتياجات التدريبية، ومحققة لأهداف التكوين، ومن دون أن ننسى إجراء عمليات تقييم دورية لتلك البرامج، وتحديد الجدوى من الاستمرارية في تبنيها على الوضع الذي هي عليه، وهو أحد أكبر التحديات، إذا علمنا أن برامج التكوين في العالم الثالث، وجدت لتنجح بغض النظر عن مدى توافر، عوامل النجاح من عدمه، إضافة إلى أنّ مسؤولي الإدارة العليا في مختلف المنظّمات يتحاشون الخوض في هذه المسائل لحساسيتها، لكن التعامل مع مثل هذه القضايا والرهانات هو باب أولى إذا أردنا التوجه قدما نحو تحقيق أهداف المنظّمات والمجتمع ككل، وهو الأمر الذي تعمل عليه هندسة التكوين من خلال اعتمادها على كل ما هو موضوعي لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها.