نموذج مقترح لتقويم البرامج التدريبية بالتطبيق على برامج التدريب الإداري

دكتور / سعد أحمد الجبالى
كلية التربية - جامعة قناة السويس بالإسماعيلية

مقدمة :

تشير الملاحظة لما يجري من تدريب في شتى المجالات في مصر أن تقويم البرامج التدريبية في الحياة العملية يركز بشكل رئيسي على تقويم إنطباع المشاركين عن البرنامج التدريبي "Participants Reaction" ، ويتفق ذلك مع ممارسات التقويم في الولايات المتحدة الأمريكية كما أوضحها « جوردون » (13:21) ، و« ديكسون » (11:108) • ولما كان هذا التقويم يفتقد إلى الدقة فضلاً عن قصوره عن إعطاء بيانات كافية لمتخذي القرار سواء في إدارة التدريب أو في الإدارات المختلفة في المنظمة التي تستفيد من الخدمة التدريبية فإنه من الصعب الإعتماد عليه وحده في إتخاذ قرارات تدريبيةرشيدة •

وبمراجعة الأدبيات الخاصة بتقويم التدريب إتضح أن النموذج الأساسي الذي تدور حوله مناقشة تقويم البرامج التدريبية هو نموذج « كيرك باترك » (مرجع 15) الذي يقدم أربعة مستويات أو خطوات للتقويم ، ولقد صاغ « كيرك باترك » هذه المستويات في شكل الأسئلة التي يبحث كل مستوى عن إجابة عليها كما يلي[٣] :

الخطوة الأولى : الإنطباع Reaction

إلى أي مدى أُعجب المتدربون بالبرنامج التدريبي ؟

الخطوة الثانية : التَعلُم Learning

ما هي المباديء والحقائق والأساليب التي تم تعلمها وما هي الإتجاهات التي تغيرت ؟

الخطوة الثالثة : السلوك Behavior

ما هي التغيرات في السلوك أو الأداء الوظيفي التي نتجت عن البرنامج التدريبي ؟

الخطوة الرابعة : النتائج Results

ما هي النتائج الملموسة للبرنامج في شكل تخفيض التكاليف ، تحسين النوعية ، تحسين الكمية، إلخ ؟

ولقد أُستخدمَت هذه المستويات الأربعة كنقطة الإنطلاق في الأدبيات التي ناقشت تقويم البرامج التدريبية ، ونذكر من ذلك على سبيل المثال أعمال « جوردون » (مرجع 13) ، و« كارنيفال

وشولتز » (مرجع 9) ، و« رينسون وربنسون » (مرجع 20) ، و« فيفر وباليو » (مرجع 19) ٠

كما كانت هذه المستويات الأربع هي عصب المحاولات المتكررة لإعداد نماذج لتقويم البرامج التدريبية ، حيث لا تعدو هذه المحاولات في جوهرها إلا أن تكون إعادة صياغة بشكل أو بآخر لهذه المستويات ٠ على سبيل المثال نموذج « سوانسون وسليزر » (مرجع 23) الذي إختصر المستويات الأربعة إلى ثلاث مستويات بحيث يضم المستوى الثالث المستويين الثالث والرابع في نموذج « كيرك باترك » ، مع تغيير تسمية المستوى الأول ، وهذه المستويات الثلاث كما يلي : الرضا (Satisfaction) ، التعلم (Learning) ، الأداء – والذي قُسم إلى أداء المتدرب على رأس العمل (Job Behavior Performance) والأداء المالي (Financial Performance) ٠

وقد إعتمد « باكن وبرنستين » (مرجع 4) أيضاً على المستويات الأربعة في إعداد ما أسمياه بالمدخل المنظوم للتقويم ، حيث قاما بتبويب هذه المستويات حسب إحتياجات صانع القرار فإذا كان صانع القرار في إدارة التدريب فإن تركيزه يكون على تقويم الإنطباع والتعلم بدرجة أكبر من تقويم التحسن في الأداء الوظيفي والنتائج ، أما الإدارة التنفيذية فينحصر تركيزها في المستويين الأخيرين فقط وهما مستوى التحسن في الأداء الوظيفي والنتائج ٠

كما إعتمد « بوشنيل » (مرجع 6) ، و« برنكرهوف » (مرجع 5) على المستويات الأربعة في إعداد نموذج التقويم الذي قدمه كل منهما ، ولكنهما لفتا النظر إلى ضرورة الإهتمام بالمراحل التي تسبق تنفيذ البرنامج في عملية التقويم ، حيث أشار الأول إلى ضرورة الإهتمام بتقويم المدخلات والعمليات إلى جانب المخرجات وذلك في نموذجه الذي يعتمد على مدخل النظم ، أما الثاني فقد أوصى بضرورة الإهتمام بمرحلة تحديد أهداف التدريب من خلال تحليل المنظمة إلى جانب جودة تصميم البرامج التدريبية ٠ لكنه على الرغم من إهتمام الكاتبين بالمراحل التي تسبق تنفيذ البرامج التدريبية في عملية التقويم إلا أن هذا الإهتمام لم يُترجَم إلى معايير تفصيلية واضحة ومحددة تعطي القدر المطلوب من الإرشادات للمهتمين بتقويم البرامج التدريبية ٠

من العرض السابق للأدبيات المتخصصة يتضح أن النموذج الأساسي فى تقويم البرامج التدريبية هو نموذج « كيرك باترك » ، ولقد إتضح من دراسة هذا النموذج أنه على الرغم من شموليته إلا أنه يفتقر إلى التكامل بين خطواته ، بمعنى أنه لم يتضمن كيفية الإستفادة من بيانات خطوة في خطوة أخرى ، على سبيل المثال ، إذا إفترضنا أن برنامجاً تدريبياً لم يحقق المتدربين فيه التعلم بالمستوى المطلوب في بعض وحداته ، فكيف يتم تحديد الأسباب التي أدت إلى فشل التعلم ؟ ومن أي هذه الخطوات نستطيع أن نحصر الأسباب كأساس لتطوير البرنامج لكي يحقق التعلم بشكل أفضل ؟ هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن النموذج ركز على تقويم انطباع المشاركين فقط ، بينما تدل

الخبرة على أنه يمكن الحصول على معلومات قيمة عن تقويم البرامج التدريبية كأساس لتطويرها من المدربين والمنسقين الفنيين للبرنامج ، وتدعونا هذه الملاحظة إلى القول بأن النموذج يركز على مضمون التقويم النهائي "Summative Evaluation" أكثر من تركيزه على التقويم التكويني والبنائي "Formative Evaluation" .

كما أن النموذج إهتم بالتقويم أثناء التنفيذ وبعد التنفيذ فقط دون التقويم قبل التنفيذ ، وعلى الرغم من أن بعض النماذج الأخرى قد أشارت إلى التقويم قبل التنفيذ – كما سبق أن ذكرنا – إلا أنها لم تقدم شيئاً مفيداً يُعتمَد عليه في هذا الصدد .

والجدير بالذكر أن نموذج « كيرك باترك » لم يتضمن تقويم التكاليف المالية للبرامج التدريبية في حد ذاتها ، صحيح أن النموذج ربط بين التكلفة والعائد في الخطوة الخاصة بتقويم النتائج ، لكن ذلك لا يكفي حيث يصعب في بعض البرامج تحديد عائدها في شكل كمي نقدي ، ومن ثم يجب الإهتمام بتقديم بيانات لمتخذ القرار عن مدى مناسبة تكاليف هذه البرامج .

مشكلة البحث :

وبناء على ما سبق يمكن القول أن حقل التدريب يفتقر إلى وجود نموذج متكامل لتقويم البرامج التدريبية على الرغم من أهميته في ترشيد التدريب وتطوير كفاءته وفاعليته ، وعلى ذلك يمكن صياغة السؤال الرئيسي للبحث كما يلي :

– ما الجوانب الرئيسية لنموذج متكامل لتقويم البرامج التدريبية ؟

ونظراً لأنه من غير المنطقي تقديم نموذج متكامل لتقويم التدريب إلا في إطار نموذج متكامل لتصميم البرامج التدريبية ، فإن الإجابة على السؤال السابق تتطلب ضرورة الإجابة على السؤال التالي :

– ما الجوانب الرئيسية لنموذج متكامل لتصميم البرامج التدريبية ؟

وبعد الإجابة على التساؤلين السابقين فإن الأمر يتطلب تطبيق النموذج المقترح ، ومن ثم الإجابة على التساؤل التالي :

– ما نتائج تطبيق بعض جوانب النموذج المقترَح على بعض برامج التدريب الإداري ؟

وبناء على ما سبق ، فإن هذا البحث يهدف إلى ما يلي :

١ – تقديم نموذج متكامل لتقويم البرامج التدريبية وذلك في إطار نموذج متكامل لتصميم هذه البرامج .

٢ – إستخدام بعض جوانب هذا النموذج في تقويم بعض برامج التدريب الإداري وتقديم المقترحات لتطويرها .

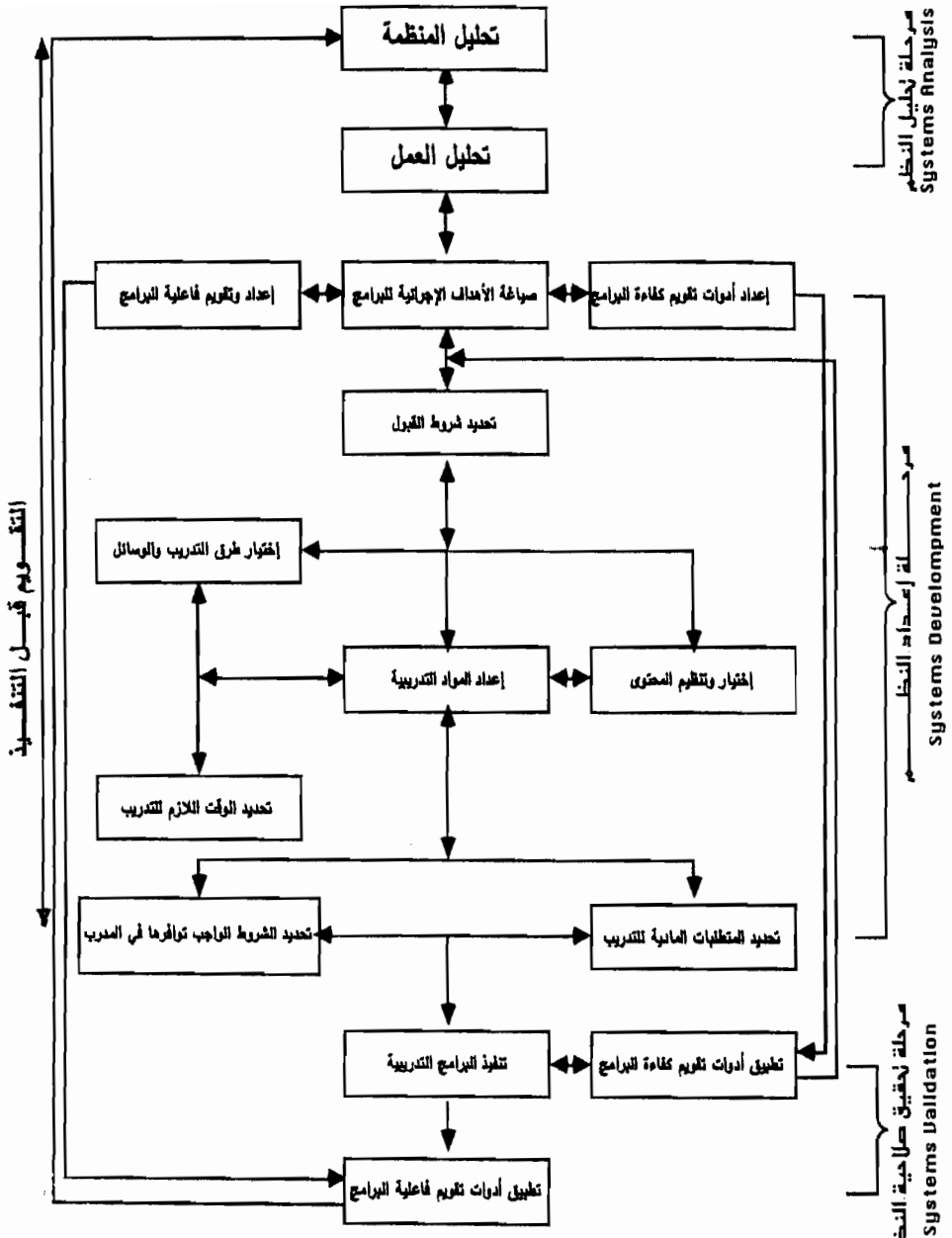
ولتحقيق أهداف البحث فقد تم تقسيمه إلى الفصول التالية :

الفصل الأول ، ويختص بالنموذج المقترح لتصميم البرامج التدريبية ، ، أما الفصل الثاني فيتناول نموذج التقويم ، أما الفصل الثالث فيُخصَص لتطبيق بعض جوانب النموذج على برامج التدريب الإداري .

الفصل الأول
نموذج تصميم البرامج التدريبية

كما سبق أن ذكرنا فإنه من الضروري أن يتم إعداد نموذج التقويم في إطار نموذج أشمل لتصميم البرامج التدريبية والذي يُعتبَر التقويم أحد مكوناته ، ويوضح الشكل التالي (شكل رقم ١-١) النموذج المقترَح لتصميم البرامج التدريبية(*) .

(*) { أستفاد الباحث فى إعداد هذا النموذج من نموذج تريس (24:42) }



شكل رقم (١-١)

النموذج المقترح لتصميم البرامج التدريبية

باستخدام مدخل النظم

ويتضح من الشكل رقم (١-١) ما يلي :

١ - أنه تم إعداد النموذج طبقاً لمدخل النظم بمراحله الثلاث : مرحلة التحليل ومرحلة الإعداد ، ومرحلة تحقيق صلاحية النظم ، حيث يتم في المرحلة الأولى إجراء عمليات التحليل التي يُعتمَد عليها في تصميم وإعداد عناصر البرنامج كنظام وذلك في المرحلة الثانية ، ثم تأتي المرحلة الثالثة حيث يتم فيها التأكد من صلاحية البرنامج - أي التأكد من كفاءته وفاعليته بعد تطبيقه على سبيل التجريب .

٢ - أن النموذج يؤكد على أهمية أن يكون التدريب مفيداً للمنظَمَة عن طريق المساهمة في تحقيق أهدافها وحل مشكلاتها في ضوء المتطلبات النموذجية لأداء الوظائف ، وعلى ذلك فقد بدأت مرحلة التحليل بتحليل المنظمة ثم تحليل الوظائف .

ويُقصَد بتحليل المنظَمَة "Organization Analysis" جمع وتبويب وتحليل البيانات اللازمة لتحديد أين تحتاج المنظمة إلى التدريب "Where Training is Needed" أما تحليل العمل أو الوظائف "Job Analysis" فيمكن تعريفه لأغراض تعميم البرامج التدريبية بأنه عملية جميع وتبويب وتحليل البيانات الخاصة بوظائف حالية أو مستقبلية بقصد التوصل إلى متطلبات الأداء النموذجي لهذه الوظائف .

٣ - أن النموذج يؤكد على إعداد أدوات تقويم كفاءة وفاعلية البرامج قبل التنفيذ وذلك حتى لا يتأثر إعداد هذه الأدوات بسلبيات التنفيذ بل يساعد على إكتشافها ومن ثم إدخال ما يلزم من تعديلات على البرنامج لتحقيق أهدافه بشكل أفضل ، وإلى جانب التقويمين السابقين ، فقد أشار النموذج إلى إجراء تقويم للبرامج قبل التنفيذ .

٤ - أنه روعي أن تكون عناصر البرنامج شاملة ، الأمر الذي يساهم في تحقيق كفاءة وفاعلية البرنامج، فقد دلت الخبرة العملية على إقتصار تصميم الكثير من البرامج التدريبية على عناصر الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل المساعدة وتحديد الوقت اللازم للتدريب ، وإلى جانب هذه العناصر فقد أضاف النموذج العناصر التالية :

أ - تحديد المتطلبات المادية اللازمة للتدريب ، ويعتبَر تحديد هذه المتطلبات على جانب كبير من الأهمية ، حيث لوحظ فشل الكثير من البرامج التدريبية نتيجة عدم توفير بعض المتطلبات المادية من قاعات وأثاث وأجهزة ومعدات ومواد تشغيل وما إلى ذلك ، ومن واجب مصمم البرامج أن يحدد هذه المتطلبات ويوجه نظر متخذ القرار إلى ضرورة توفيرها قبل الشروع في تنفيذ البرنامج ، وألا يترك ذلك لإستنتاجات الإدارة ، وتدل خبرة الباحث على أن تجاهل هذا العنصر سببه تجاهل مصمم البرامج له أكثر منه نقص في الإمكانيات المالية .

ب – تحديد الشروط الواجب توافرها في المدرب : وتدل الخبرة العملية على ضرورة تحديد تلك الشروط قبل تنفيذ البرنامج ، فلا يتصور أن يتم تدريباً ناجحاً دون توفر المدرب الكفء لاسيما بالنسبة للبرامج التي تحتاج إلى مدرب يتجاوز إعداده التقسيم التقليدي لفروع المعرفة التخصصية ، أي تلك البرامج التي تحتاج إلى تكامل في المعارف والمهارات الخاصة بالمدرب ، ففي برامج التخطيط الإقليمي التي كان يقدمها أحد المعاهد التي عمل بها الباحث وجد ضرورة توفر مهارات التخطيط الإقليمي إلى جانب المهارات الإحصائية ومهارات إستخدام البرامج الجاهزة المناسبة للحاسب الآلي في نفس المدرب لكي يستطيع أن يتعامل مع الحالات الدراسية الشمولية التي تقدم في هذا الصدد ، وكان عدم توفر هذا المدرب سبباً رئيسياً في تعثر هذا البرنامج في تحقيق أهدافه ، وكان من الممكن تجنب ذلك لو تم توضيح هذا الشرط بشكل قاطع عند تصميم البرنامج ، الأمر الذي كان سيساعد الإدارة في تضمين هذا الشرط في إعلانها عن وظيفة المدرب لهذا البرنامج ٠

جـ– إعداد المواد التدريبية "Training Materials" : وتضمن هذه المواد للحقائب التدريبية "Training Packages" والتي تتكون من مادة مكتوبة وحالات دراسية وأفلام وما إلى ذلك ٠ وتعتبَر الحقائب التجسيد الحي لكل عناصر البرنامج ، لكن إعداد هذه الحقائب لا يلاقي غالباً ما يستحقه من إهتمام ، وقد يتم تجاهله تماماً في بعض الأحيان الأمر الذي يساهم في فشل البرنامج التدريبي ٠

د – تحديد شروط القبول : تحدد شروط القبول الإستعدادات والمعارف والمهارات والإتجاهات الواجب توفرها في المتدرب قبل الإلتحاق بالبرنامج التدريبي ، وغالباً ما يتم تجاهل تحديد هذه الشروط عند تصميم البرامج ، الأمر الذي يؤدي إلى فشلها ، ففي أحد برامج التخطيط الإستراتيجي كان الإهتمام بإستخدام النماذج الكَمية في التخطيط ، ونظراً لأن إستخدام هذه النماذج يتطلب أن يتوفر لدى الملتحق بالبرنامج مهارات رياضية أساسية معينة ، فقد كان من الضروري توضيح هذه المهارات في شروط القبول ، ولكن مصمم البرنامج تجاهلها ، الأمر الذي ترتب عليه تعثر البرنامج ، حيث إلتحق به الكثيرون ممن لا يتوفر لديهم هذه المهارات المسبقة ٠

وفى ضوء النموذج الشامل لتصميم البرامج التدريبية فقد تم بناء النموذج الفرعي للتقويم ، ويتناول الفصل التالي نموذج التقويم بتفصيل مناسب ٠

الفصل الثاني
النموذج المقترح لتقويم البرامج التدريبية

يتكون هذا الفصل من أربعة مباحث ، يعرض المبحث الأول المباديء التي يقوم عليها النموذج المقترح ، ويعالج المبحث الثاني التقويم قبل تنفيذ البرنامج ، أما المبحثين الثالث والرابع فيخصصان لتقويم كفاءة البرنامج وتقويم فاعلية البرنامج على التوالي واللذان يتم تطبيقهما أثناء وبعد تنفيذ البرنامج .

المبحث الأول
المباديء التي يقوم عليها النموذج المقترح لتقويم البرامج التدريبية

لتسهيل مهمة القاريء في إستيعاب وتقويم النموذج المقترح ، نعرض فيما يلي للمباديء التي بُني على أساسها النموذج .

١ - الشمولية :

وتتضح شمولية النموذج فيما يلي :

أ - يعطي النموذج إهتماماً متوازناً لتقويم كفاءة البرنامج "Program Efficiency" ، وتقويم فاعلية البرنامج "Program Effectiveness" ، ويُقصَد بتقويم الكفاءة تحديد مدى تحقيق البرنامج لأهدافه التعليمية وبتكلفة إقتصادية ، أما تقويم الفاعلية فيُقصَد به تحديد مدى إنتاج البرنامج لآثاره المتوقعَة على رأس العمل ويتفق هذا المفهوم للكفاءة والفاعلية مع تعريف « أيفر ديفز » (10:22) كما يلي :

"Efficiency is concerned with doing things right, effectiveness is doing the right things".

أما الكفاءة والفاعلية فيعنيان :

"... doing the right things right".

وإذا حاولنا تفسير التعريف السابق للكفاءة والفاعلية – بصرف النظر عن تفسير « ديفز » له – فهو يعني أن تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه هو من قبيل أداء الأشياء (في هذه الحالة الأهداف) بشكل صحيح doing the things right ، ونظراً لأن هذه الأهداف قد لا تمثل بالضرورة المتطلبات النموذجية لأداء العمل في المجالات التي تحتاج فيها المنظمة للتدريب فإن الأمر يحتاج إلى مقياس آخر للتأكد من جودة البرنامج ، وذلك عن طريق التأكد من أن هذه الأهداف هي الأهداف المطلوبة "doing the right things" ، وبالتالي سيؤدي تحقيقها إلى تحسين أداء خريجي البرنامج التدريبي على رأس

العمل .

كما يتفق المفهوم السابق للكفاءة والفاعلية مع ما أوضحه « ميجر وبيتش » في كتابهما عن تطوير التعليم الفني من أن الكفاءة تهتم بمدى تحقيق الطلاب للأهداف ، أما الفاعلية فتهتم بمدى مناسبة هذه الأهداف لمتطلبات العمل ، ولقد عبرا عن ذلك كما يلي :

"The course is efficient to the degree it does what it sets out to do. It is effective to the degree it sets out to do those things most related to the job or vocation to be tought.... efficiency is checked by comparing actual student performance with objectives. Effectiveness, on the other hand, is checked by comparing the objectives with the actual job or vocation". (16:71).

وهذا التوازن يوجه نظر المسؤولين عن التدريب إلى قصور أغلب الممارسات الحالية للتقويم والتي تركز على تقويم إنطباع المتدربين عن البرنامج التدريبي ، أو في أحسن الأحوال تقويم مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية للبرامج دون أن تتجاوز ذلك إلى تقويم الفاعلية الحقيقية للبرنامج والمتمثلة في مدى إنتاج البرامج لآثارها المتوقعة على رأس العمل .

كما يأمل الباحث أن يسدد بهذا التعريف للكفاءة والفاعلية سوء الفهم الشائع في الأوساط التربوية والتي تربط كل من الكفاءة والفاعلية بتحقيق الأهداف دون تجاوز ذلك إلي إنتاج المناهج لآثارها المتوقعة على أداء الخريج في المواقف الحياتية ، ولما كانت الكفاءة والفاعلية هما معياري الجودة لأي نشاط بما فيها الأنشطة التعليمية فإن سوء الفهم السابق الإشارة إليه يعزز الممارسات التقويمية التي تقصر عملية التقويم على تقويم التعلم فقط .

ب – يعطي النموذج إهتماماً متوازناً للتقويم قبل التنفيذ ، والتقويم أثناء وبعد تنفيذ البرامج ، ويهدف التقويم قبل تنفيذ البرامج إلى تحديد مدى مراعاة المعايير العلمية في تصميم البرامج التدريبية قبل تنفيذها ، ومن واقع خبرة الباحث في العمل في معاهد التدريب المركزية فإن هذا التقويم يعتبر على جانب كبير من الأهمية ، حيث يؤدي تطبيقه إلى تحسين كفاءة وفاعلية البرامج التدريبية عندما يتم تقويمها أثناء وبعد التنفيذ ، لاسيما إذا قام بهذا التقويم جهة أخرى غير الجهة التى قامت بعملية تصميم البرامج التدريبية ، فإذا كانت عملية تصميم البرامج يقوم بها فرق من المتخصصين التابعين لإدارات التدريب

المختلفة ، فإنه يفضَل أن يقوم بتقويم البرامج قبل التنفيذ إدارة غير هذه الإدارات ، وفي المعهد الذي كان يعمل به الباحث كانت إدارة تصميم وتطوير البرامج تقوم بعملية تقويم البرامج قبل التنفيذ وإدخال ما يلزم من تعديلات عليها بالتنسيق مع المتخصصين في إدارات البرامج التدريبية المختلفة .

جـ- يعطي النموذج إهتماماً متوازناً للتقويم البنائي "Formative Evaluation" والتقويم النهائي "Summative Evaluation" حيث لا يقتصر إهتمام النموذج بتحديد مدي جودة البرنامج ككل لأغراض المساءلة ورسم السياسات بل إهتم بقد متوازن بتوفير المعلومات اللازمة لتحسين كفاءة وفاعلية البرامج .

٢ - التكامل :

ويتمثل ذلك فيما يلي :

أ - أن النموذج يؤكد على التكامل بين مكوناته ، فيتكامل تقويم التعلم مع تقويم عناصر البرنامج لتقويم الكفاءة التعليمية للبرنامج ، حيث يعني تقويم التعلم بتحديد مدي تحقيق البرنامج لأهدافه وما يستتبعه ذلك من تحديد مواطن القوة والقصور في البرنامج ، أما تقويم عناصر البرنامج فيهتم بتحديد أسباب القصور ، أي تحديد عنصر أو عناصر البرنامج التي تسببت في قصور البرنامج في الوحدات التي ظهر القصور في تحقيق أهدافها ، ثم يتكامل مع تقويم الكفاءة التعليمية تقويم الكفاءة الإقتصادية وصولاً إلى التقويم المتكامل للكفاءة .

كما يتكامل تقويم الفاعلية التعليمية والذي يهتم بتقويم أثر التدريب على أداء الخريجين في مواقع العمل مع تقويم الفاعلية الإقتصادية للوصول إلى تقدير متكامل لفاعلية البرنامج ، كما تتكامل الكفاءة والفاعلية لإعطاء تقديراً شاملاً لجودة البرنامج .

وهذا التكامل يجعل هذا النموذج يتفوق على نموذج « كيرك باترك » السابق الإشارة إليه والذي قدم أربعة مستويات للتقويم دون محاولة للربط بينها ، وفي الواقع فإن هذا التكامل يعتبر إسهاماً غير مسبوق في أدبيات التدريب .

ب - لم يقتصر النموذج فيما يقوم به من عمليات تقويم على إستطلاع آراء المتدربين فقط في البرامج التدريبية مثلما فعل نموذج « كيرك باترك » السابق الإشارة إليه ، بل إمتد ليشمل إستطلاع رأي كل المهتمين بالعملية التدريبية مثل المدربين ومُنسقي البرامج والمشرفين على أداء الخريجين ، وقد دلت الخبرة العملية للباحث أن هذا التكامل في وجهات النظر يعطي تكاملاً في المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التقويم ،

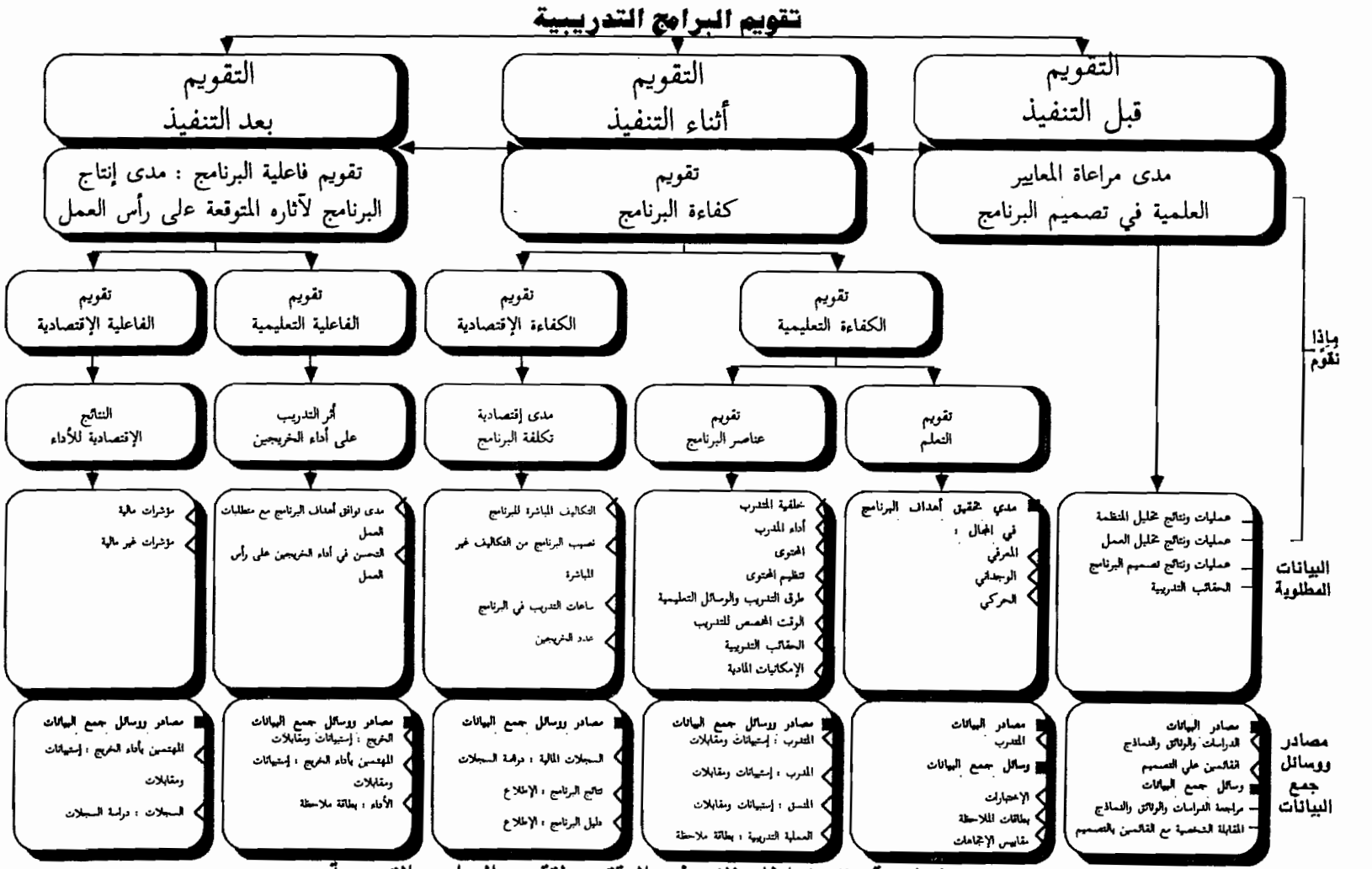
الأمر الذي يؤدي إلى تعظيم الإستفادة منها ، لاسيما في التقويم البنائي للبرامج كأساس لتحسين كفاءتها وفاعليتها ٠

٣ - مراعاة البعد الإقتصادي :

يؤكد النموذج على البعد الإقتصادي في تقويم البرامج ، ويتمثل ذلك في جانبين : تقويم الكفاءة الإقتصادية ، وتقويم الفاعلية الإقتصادية ٠ ويعني تقويم الكفاءة الإقتصادية بتحديد مدى إقتصادية تكلفة تصميم وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية ، أما تقويم الفاعلية الإقتصادية فيعني بتحديد النتائج الإقتصادية لأداء الخريجين في المنظمات التي يعملون بها ٠

وقد عنيت بعض نماذج التقويم مثل نموذج « كيرك باترك » السالف الإشارة إليه بتقويم المردود الإقتصادي للبرامج ، أي الفاعلية الإقتصادية للبرامج ، لكنها أهملت تقويم الكفاءة الإقتصادية على الرغم من أهميتها القصوى لاسيما بالنسبة للبرامج التي يصعب قياس مردودها الإقتصادي بشكل مباشر في شكل وحدات نقدية مثل برامج التعامل الإيجابي بين الأفراد في المنظمات ، ففي مثل هذه البرامج تبرز أهمية تقويم الكفاءة الإقتصادية ، وذلك عن طريق حساب تكلفتها - كما سيأتي ذكره فيما بعد - ومقارنتها بالتكاليف المعيارية في حالة وجودها ، أو بتكاليف البرامج المماثلة في نفس المنظمة أو المنظمات الأخرى ، فقد يكون البرنامج على درجة عالية من الكفاءة التعليمية لكن تكاليف تصميمه وتنفيذه باهظة ، الأمر الذي يجب أن يوجه نظر متخذ القرار إليه ، حيث لاشك أن ما نتطلع إليه هو أن تكون البرامج ذات كفاءة تعليمية وكفاءة إقتصادية عالية في نفس الوقت ٠ والجدير بالذكر أن النموذج بإلقائه الضوء على كل من الكفاءة الإقتصادية والفاعلية الإقتصادية من خلال إطار منظوم لعملية تقويم البرامج التدريبية يعتبَر أمر غير مسبوق في أدبيات التدريب ٠

ويحسن أن نختتم هذا المبحث بعرض لإطار النموذج المقترح لتقويم البرامج التدريبية وذلك في الشكل رقم (٢-١) ٠



شكل رقم ٢-١ إطار للنموذج المقترح لتقويم البرامج التدريبية

بالرجوع إلى الشكل رقم (٢-١) الذي يوضح إطار النموذج المقترح لتقويم البرامج التدريبية ، يتضح أن أول خطوات هذا النموذج هو تقويم البرامج قبل تنفيذها • ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مدى مراعاة المعايير العلمية في تصميم البرامج التدريبية قبل تنفيذها ، ويستمد هذا النوع من التقويم أهميته من أنه يعتبر تقويماً وقائياً يؤدي تطبيقه إلى المساهمة في زيادة كفاءة وفاعلية البرامج التدريبية عند تنفيذها ، وقد أكد على أهمية التقويم قبل التنفيذ كل من « يوشنيل » (6) و«برنكرهوف » (5) ، كما أكد على هذا المضمون بالنسبة للتقويم بصفة عامة « جيس وسميث » من حيث أوضحا ما يلي :

"The most fundamental purpose of evaluation is to inform, iluminate and educate. The most effective use of evaluation is not in telling people what they have done wrong or what they are about to do will fail. Oddly enough, evaluation can be most effective when it informs future decisions." (12:136)

ولما كان هذا التقويم يهتم بالتأكد من مدى مراعاة المعايير العلمية في تصميم البرامج التدريبية فإن هذا المبحث يركز على تقديم هذه المعايير في إطار النموذج المقترح لتصميم البرامج التدريبية الموضح بالشكل رقم (١-١) السابق الإشارة إليه ، مع ملاحظة أن هذه المعايير ستقتصر على بعض عمليات هذا النموذج فقط والتي لاحظ الباحث من خلال خبرته العملية شيوع وقوع الأخطاء عند القيام بها ، كما سيقدم هذا القسم أيضاً شرحاً موجزاً لبعض المعايير عندما يكون ذلك ضرورياً لإستيعاب مضمونها ، وسيتم هذا الشرح قرين المعيار المناسب ، مع إفراد الجزء الأخير من هذا الفصل لشرح المعايير التي تحتاج إلى إسهاب ، والجدير بالذكر أنه قد تم صياغة هذه المعايير في شكل أسئلة ليسهل تطبيقها وذلك بوضعها في قائمة مراجعة "Checklist" •

معايير تحليل المنظمة :

(يُقصَد بتحليل المنظمة جمع وتبويب وتحليل البيانات اللازمة لتحديد أين تحتاج المنظمة إلى التدريب) •

١ - هل تم مراجعة أهداف المنظمة وإداراتها وأقسامها كمنطلق لتحليلها ؟

٢ - هل تم تحليل المشكلات الحالية للأداء وتحديد المشكلات التي يمكن حلها عن طريق التدريب "Trainable Problemes" بالمقارنة بالمشكلات التي يمكن حلها عن طريق التدخلات الإدارية الأخرى "Nontrainable Problems" ، والمشكلات التي يمكن حلها بالتدخلات

الإدارية والتدريب معاً ؟

٣ – هل تم تحليل حركة القوى العاملة في الإدارات والأقسام المختلفة للمنظمة ، ومن ثم تحديد الإدارات والأقسام والوظائف التي تظهر فيها الحاجة إلى التدريب ؟

٤ – هل تم تحليل التغيرات المتوقعة في متطلبات أداء الوظائف المختلفة في المنظمة وتحديد دلالاتها التدريبية ؟

معايير تحليل العمل أو الوظائف :

(يُقصَد بتحليل العمل لأغراض تصميم البرامج أنه عملية جمع وتبويب وتحليل البيانات الخاصة بوظائف حالية أو مستقبلية بقصد التوصل إلى متطلبات الأداء النموذجي لهذه الوظائف) ٠

١ – هل تم إجراء تحليل للوظائف في الإدارات والأقسام التي ظهرت فيها الحاجة إلى التدريب بناء على نتائج تحليل المنظمة ؟

٢ – هل تم تحليل الوظيفة إلى مهام ، على أن تكون المهام شاملة لمتطلبات الوظيفة ، مع تجنب التداخل والتكرار ؟

(المهمة "Task" عبارة عن مجموعة مترابطة من الأفعال أو الخطوات أو العناصر اللازمة لتحقيق هدف متميز من أهداف الوظيفة) ٠

٣ – هل روعي في صياغة المهام أن تبدأ بفعل سلوكي أو مصدره ؟

٤ – هل تم إستخدام المعايير المناسبة (التكرار ، والأهمية ، والصعوبة) في إختيار المهام الحيوية "Critical Tasks" لأغراض التدريب الرسمي "Formal Training" بالمقارنة بالمهام الأخرى التي يُترَك أمر التدريب عليها للتدريب غير الرسمي "Informal Training" على رأس العمل ؟

(المهام الحيوية هي تلك المهام التي يترتب على عدم أدائها بشكل صحيح نتائج مدمرة على الموظف والوظيفة والأجهزة التي يعمل عليها الموظف ، وربما الإدارة وصورة المنظمة ككل)٠

٥ – هل تم تحليل كل مهمة من المهام الحيوية إلى المهارات والمعارف المباشرة اللازمة لأدائها ، وهل تم صياغة المعارف والمهارات بشكل صحيح ؟

(يتم صياغة المعارف في شكل عبارة تقريرية للمفاهيم والمباديء ٠٠٠ إلخ ، أما المهارات فيجب أن تبدأ بفعل سلوكي أو مصدره) ٠

٦ – هل نتائج التحليل كما هي في رقم (٥) أعلاه واضحة ، وتفصيلية ، وشاملة ، ومناسبة لطبيعة العمل ؟

٧ - هل تم تحديد المهارات والمعارف المساندة اللازمة لأداء المهارات المباشرة ، في حالة وجودها ؟ وهل تم صياغة هذه المعارف والمهارات بشكل صحيح ؟

(المعارف والمهارات المباشرة هي تلك التي ترتبط إرتباطاً مباشراً بأداء المهام الوظيفية ، أما المعارف والمهارات المساندة فهي تلك المعارف والمهارات اللازمة لأداء المهارات المباشرة) ٠

٨ - هل نتائج التحليل كما في رقم (٧) أعلاه واضحة ، وشاملة ، وتفصيلية ، ومناسبة للمهارات المباشرة ؟

٩ - هل تم الإشارة إلى معايير وظروف أداء المهمة ؟

١٠- هل تم إتخاذ قرار التدريب المناسب بالنسبة للمعارف والمهارات المباشرة والمساندة ؟ وذلك كما يلي :

- تُضمَن للبرنامج ٠
- تُضمَن لشروط القبول ٠
- تُضمَن لشروط القبول بمستوى أولي ، وتضمن للبرنامج لتنميتها ٠
- لا تُضمَن للبرنامج ولا لشروط القبول (نظراً لعدم أهميتها وسهولتها) ٠

١١- هل إستخدمت المصادر والأساليب المناسبة في جمع البيانات السابقة ؟

(يلاحَظ تجنب الخطأ الشائع في إستخدام أساليب الملاحظة بالنسبة للوظائف التي تنطوي على سلوك غير ظاهر "Covert Behavior" ، حيث تُعتبَر هذه الأساليب أكثر مناسبة للوظائف التي تنطوي على سلوك ظاهر "Overt Behavior" ومعظم الأعمال الإدارية تقع في الفئة الثانية حيث يصلح لها الإستبيانات والمقابلات الشخصية وقائمة المراجعة "Checklist" ٠٠٠ إلخ ، كما يلاحَظ إستخدام إسلوب جمع البيانات المناسب للمستوى التعليمي لشاغل الوظيفة، حيث تعتبَر المقابلة الشخصية أفضل من الإستبيان بالنسبة للموظفين الذين يكون مستوى تعليمهم متدنياً ٠ في حالة الإدارات التي ستخضع محتويات وظائفها للتغيير بسبب عزم المنظمة إدخال تقنيات ونظم تشغيل جديدة فيتم جمع البيانات عن طريق مراجعة أدلة التشغيل والكتابات المتخصصة ذات العلاقة ، بالإضافة إلى إجراء تحليل شيوع "Commonality Analysis" (24:96-97) للوظائف التي تستخدم تقنيات وأنظمة تشغيل مماثلة في المنظمات النظيرة ، ويكون الهدف من ذلك هو جمع البيانات ذات الطبيعة العامة "Generic Data" التي تشترك فيها هذه التقنيات والنظم بصرف النظر عن المنظمات التي تستخدمها ، وعلى الرغم من عدم دقة البيانات المستخلصة فإنه لا بديل عن ذلك في البداية ، على أن تخضع هذه البيانات للتنقيح بعد ذلك) ٠

معايير تحديد أهداف البرنامج :

١ – هل تم تحديد هدف عام للبرنامج في عبارة ملخَصَة توضح بشكل موجز ما يرمي البرنامج إلى تحقيقه ؟

٢ – هل تم تحديد أهداف تفصيلية للبرنامج بشكل واضح ومحدد وقابل للقياس (أهداف سلوكية- وإجرائية) ، مع مراعاة ما يلي :

أ – أن يبدأ الهدف بفعل سلوكي (أدائي) أو مصدر الفعل السلوكي ٠

ب – أن يتعلق الهدف بأداء المتدرب وليس المدرب ٠

جـ– أن يتعلق الهدف بنتاج التدريب ، وليس بالوسائل أو الأنشطة التدريبية التي يتم بها تحقيق هذا النتاج ٠

د – أن يتضمن هذا الهدف إشارة إلى ظروف الأداء ومعيار الأداء كلما كان ذلك مناسباً ٠

٣ – هل تتمشى الأهداف السلوكية مع المتطلبات النموذجية لأداء المهام الحيوية للوظيفة أو الوظائف التي يستهدفها البرنامج ؟

٤ – هل روعي في صياغة الأهداف السلوكية تطبيق مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم "General Transfer of Learning"(*) ٠

معايير شروط القبول :

١ – هل تم تحديد شروط القبول بناء على الفقرة (٩) من معايير تحليل العمل ؟

٢ – هل تم تقسيم شروط القبول إلى قسمين ؟

- قسم يحدد المعارف و/أو المهارات والإتجاهات التي يلزم توفرها لدى المرَشَحين قبل الإلتحاق بالبرنامج ٠
- قسم يحدد المؤشرات التي ستُستخدَم في التأكد من توفر هذه المعارف و/أو المهارات والإتجاهات لدى المرشحين ، مع ملاحظة مناسبة هذه المؤشرات للمعارف و/أو المهارات والإتجاهات المحددَة في القسم الأول ٠

معايير إختيار المحتوى :

(يتكون محتوى البرنامج من المعارف و/أو المهارات والإتجاهات التي سيتم التدريب عليها بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج) ٠

(*) نظراً لأهمية هذا المعيار وحاجته إلى شرح تفصيلي فيتم معالجة هذا الشرح بعد الإنتهاء من المعايير ٠

١ – هل تم إختبار عناصر المحتوى من بين المعارف و/أو المهارات والإتجاهات اللازمة لأداء المهام الحيوية للوظيفة (الوظائف) التي يستهدفها البرنامج ؟

٢ – هل تم مراعاة البند (٩) من معايير تحليل العمل في الإختبار ؟

معايير تنظيم وسلسلة (تتابع) المحتوى :

١ – هل تم تنظيم المحتوى إلى مواد ووحدات وموضوعات بشكل صحيح ، مع مراعاة تلافي الأزدواجية والتكرار ؟

(تنظيم المحتوى Content Organization هو العملية التي يتم بها تبويب المحتوى إلى مجموعات متجانسة من المواد والوحدات والموضوعات التدريبية دون أزدواجية أو تكرار ، أما سلسلة أو تتابع المحتوى فهو العملية التي يتم بها ترتيب تقديم وحدات وموضوعات البرنامج بالشكل الذي يحقق أفضل تعلم ممكن للمتدرب ، وتُعرَّف المادة التدريبية "Training Subject" بأنها مجموعة من المعارف و/أو المهارات والإتجاهات المتجانسة التي يحقق التدريب عليها هدفاً متميزاً (أو أكثر) من الأهداف النهائية للبرنامج ، ويمكن تقديمها بشكل متوازي مع بقية مواد البرنامج ، وتُعرَّف الوحدة التدريبية "Training Unit" بأنها مجموعة من المعارف و/أو المهارات والإتجاهات المتجانسة التي يحقق التدريب عليها هدفاً متميزاً من الأهداف المرحلية للمادة التدريبية ، أما الموضوع "Topic" فيُعرَّف بأنه مجموعة من المعارف و/أو المهارات والإتجاهات المتجانسة التي يحقق التدريب عليها أحد الأهداف المرحلية للوحدة التدريبية) .

٢ – هل روعيَت العلاقة بين عناصر المحتوى (المعارف و/أو المهارات والإتجاهات) في تنظيم وسلسلة هذه العناصر بشكل صحيح ؟

- علاقة مستقلة Independent.
- علاقة تابعة Dependent .
- علاقة مساندة Supporting .

(وتكون العلاقة مستقلة بين مجموعتين من العناصر عندما لا يتطلب تعلم أي من المجموعتين تعلم المجموعة الأخرى ، وفي هذه الحالة لا يُشترَط ترتيب معين لتقديم هذه العناصر ، وتكون العلاقة تابعة بين مجموعتين من العناصر عندما يعتمد تعلم المجموعة الأولى (مثلاً) على تعلم المجموعة الثانية ، وفي هذه الحالة يجب أن تسبق المجموعة الثانية الأولى في التسلسل ، وتكون العلاقة مساندة بين مجموعتين من العناصر إذا كان تعلم المجموعة الثانية (مثلاً) يعتمد أو يساعد في تعلم المجموعة الأولى ، وفي هذه الحالة يُفضَل أن تسبق المجموعة الثانية الأولى في

التسلسل) ٠ (بتصرف من 24:237)

٣ – هل روعى الإنتقال من المعلوم للمجهول ، ومن السهل للصعب ، ومن العام للخاص ؟

معايير الأهداف السلوكية للوحدات التدريبية :

١ – هل تم إعداد أهداف سلوكية نهائية لكل وحدة من وحدات البرنامج ؟

٢ – هل تتمشى هذه الأهداف مع الأهداف التفصيلية للبرنامج ٠

معايير إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة :

١ – هل تم إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة بحيث تتناسب مع طبيعة الهدف التدريبي (معارف أو مهارات) ؟

٢ – في إطار المعيار السابق ، هل روعي في إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة أفضل الظروف لإستخدامها ؟

(على سبيل المثال ، تُستخدَم الزيارات الميدانية عندما يكون المطلوب تمكين المتدرب من الإطلاع على عمليات أو إجراءات أو مواقف تتضمن سلوكاً ظاهراً وذلك في مواقعها الطبيعية، وتُستخدَم الأفلام التدريبية كبديل لتحقيق نفس الغرض تقريباً ولكن في حالة عدم توفر الوقت والتكاليف للقيام بالزيارة الميدانية ، مع عدم إستخدام الزيارات الميدانية أو الأفلام التدريبية في المواقف التي يستطيع أن يقوم بها المدرب داخل قاعات الدرس بنفس الكفاءة أو بكفاءة أكبر ، وما نريد التأكيد عليه هنا هو عدم إستخدام الزيارات الميدانية أو الأفلام التدريبية كمضيعة للوقت كأن يُستخدَم الفيلم التدريبي مدرب شاشة يعتمد على الحديث طوال وقت الفيلم أو شرح إجراءات على السبورة كان من الممكن أن يقوم بها المدرب الأصلي بكفاءة أكبر ، والجدير بالذكر أنه تم إختيار الزيارات الميدانية والأفلام التدريبية بالذات كأمثلة لشرح المعيار نظراً لما لاحظه الباحث من واقع خبرته العملية في معاهد ومراكز التدريب أنه يساء إستخدامهما في أغلب الوقت حيث يستخدمان في غير موضعهما الصحيح كوسيلة لضياع وقت التدريب وتسجيل ساعات تدريبية للمدرب دون قيامه بمجهود يُذكَر) ٠

٣ – هل تتمشى طرق التدريب والوسائل المساعدة مع متطلبات نموذج التدريب على المهارات وذلك في ضوء المدخل المناسب للتدريب على المهارات (إستنتاجي / إستقرائي)(*) ٠

(*) نظراً لأهمية هذا المعيار وحاجته إلى شرح مسهب ، فسيتم معالجته عقب الإنتهاء من المعايير ٠

معايير تحديد اللوقت المخصص للتدريب :

هل تم تحديد الوقت المخصص للتدريب بحيث روعي فيه :

- طبيعة الهدف (معارف / مهارات / إتجاهات) ؟
- خلفية المتدربين ؟
- طبيعة المحتوى ؟
- طبيعة مدخل التدريب على المهارات (إستنتاجي / إستقرائي) ٠

وبعد أن تم الإنتهاء من إستعراض أهم المعايير الخاصة بالتقويم قبل تنفيذ البرامج ، فسيتم في الجزء المتبقي من هذا المبحث شرح المعايير التي سبق تحديد أنها تحتاج إلى بعض الإسهاب في شرحها والذي كان من الممكن أن يؤدي شرحها داخل المعايير إلى إرباك سياق إستعراض هذه المعايير ٠

أولاً :شرح المعيار رقم (٤) من معايير تحديد أهداف البرنامج السابق الإشارة إليه والذي ينص على ما يلي :

هل روعي في صياغة الأهداف السلوكية تطبيق مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم ؟

يتطلب مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم التركيز في إعداد الأهداف على تدريس المباديء العامة التي تحكم مواقف العمل ، وأن يتم تطبيق هذه المباديء على إجراءات العمل الموجودة بالفعل على سبيل المثال لا الحصر وذلك لبيان كيفية تطبيق هذه المباديء على هذه الإجراءات وغيرها إذا ما إعترى الإجراءات الحالية التغيير ، فالمباديء غالباً ما تكون واحدة ، وما يتغير هو إجراءات وأساليب وطرق تطبيقها ٠ والجدير بالذكر أن تطبيق مفهوم الإنتقال العام يجب أن يحل محل مفهوم الإنتقال المباشر الذي نادى به « ثورنديك » والذي يقضي بضرورة تطابق عناصر مواقف التعلم مع مواقف العمل لكي يتم إنتقال أثر التعلم ، حيث لم يعد هذا المفهوم عملياً مع التغيرات السريعة والمستمرة في متطلبات العمل ، فليس من المنطقي أن يتم إعادة تدريب الموظف مع كل تغيير في متطلبات العمل مهما كان هذا التغيير ، بل المنطقي هو أن نساعد هذا الموظف في إستيعاب أكبر قدر ممكن من التغيير بتطبيق مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم في صياغة الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي ٠

ولتوضيح أثر إستخدام مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم على صياغة أهداف التدريب نعرض المثال التالي : في أحد البرامج التدريبية التي أشرف الباحث على إعدادها ، تم تحديد مهارات إستخدام الحاسب الآلي فى معالجة الكلمات باللغة العربية كمهارات وظيفية تحتاجها متطلبات الأعمال التي يستهدفها لـلبرنامج ، وقد تم أيضاً تحديد البرنامج الجاهزة الأكثر شيوعاً في هذا المجال وكان برنامج

"Arab word" ، وحتى يعد هذا البرنامج المتدربين للقيام بهذا المتطلب الوظيفي ، وفي نفس الوقت إعدادهم للتعامل مع أي تغيير يطرأ على برامج "Arab word" ، أو ظهور أي برامج أخرى أفضل منه في المستقبل ، فقد تم صياغة الهدف كالتالي :

« قدرة المتدرب على تطبيق المباديء العامة لمعالجة الكلمات على الحاسب الآلي بإستخدام بعض نماذج البرامج الجاهزة المتاحة » ٠

ويتضح من صياغة الهدف الإستفادة من مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم لإعداد المتدربين لمواجهة التغييرات المستمرة في هذا المجال لاسيما وأنه كان من بين الأهداف التمكينية لهذا الهدف النهائي ما يلي :

« قدرة المتدرب على قراءة وتفسير أدلة إستخدام برامج معالجة الكلمات بصفة عامة » ٠

أما إذا صيّغ الهدف في ضوء مفهوم الإنتقال المباشر لأثر التعلم فيكون الهدف كالتالي : « قدرة المتدرب على إستخدام برنامج "Arab word" في معالجة الكلمات ٠٠ويترتب على ذلك عدم قدرة المتدرب بعد تخرجه على التعامل مع التعديلات التي تطرأ على هذا البرنامج أو مع برامج أخرى لمعالجة الكلمات تظهر في المستقبل ٠

ثانياً: شرح المعيارين رقمي (١) ، (٣) من معايير إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة واللذان ينصان على ما يلي :

المعيار رقم (١) :

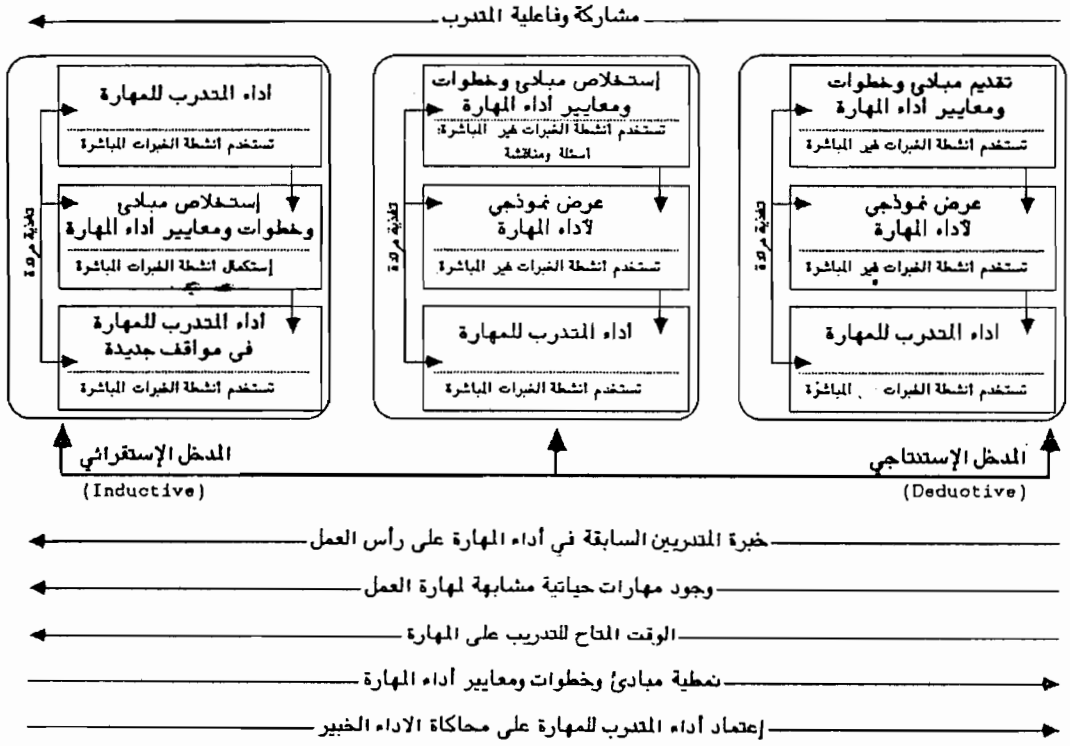
« هل تم إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة بحيث تتناسب مع طبيعة الهدف التدريبي (معارف / مهارات) ؟

المعيار رقم (٣) :

« هل تتمشى طرق التدريب والوسائل المساعدة مع متطلبات نموذج التدريب على المهارات وذلك في ضوء المدخل المناسب للتدريب على المهارات (إستدلالي / إستقرائي) ٠

فإذا كان الهدف يقع في مستوى المعارف فيتم إختيار طرق التدريب والوسائل التي تعتمد على أنشطة الخبرات غير المباشرة ، أما إذا كان الهدف يقع في مستوى المهارات فيتم إختيار طرق التدريب التي تعتمد على أنشطة الخبرات المباشرة ، إلى جانب طرق التدريب التى تعتمد على أنشطة الخبرات غير المباشرة في حالة وجودها ، وذلك حسب المدخل الذي سيتم إختياره وما إذا كان هذا المدخل

إستنتاجياً (Deductive) أو إستقرائياً (Inductive) ، أو يدور بين الإستنتاج والإستقراء ، ويحكم عملية الإختيار بين مدخل التدريب على المهارات عدة معايير ، ويوضح الشكل التالى (شكل رقم ٢-٢) هذه المعايير وكيفية إستخدامها في إختيار المدخل المناسب (١ : ١٩ - ٢٢) ، كما يوضح الشكل خطوات المدخل ، ونوع الخبرة (مباشرة أو غير مباشرة) التى يعتمد عليها النشاط التدريبي في كل خطوة .



شكل (٢-٢)
مداخل التدريب على المهارات ومعايير الإختيار من بينها

ويوضح الشكل (٢-٢) وجود خمسة معايير يتم إستخدامها في إختيار المدخل المناسب للتدريب على المهارات ، وذلك كما يلي :

١ - خبرة المتدربين السابقة في أداء المهارة :

فكلما زادت الخبرة السابقة للمتدربين في أداء المهارة كلما كان الموقف التدريبي مواتياً بشكل كبير لإستخدام المدخال الإستقرائي ، والعكس صحيح ٠

٢ - وجود مهارات حياتية مشابهة لمهارة العمل :

فكلما تعددت المهارات الحياتية المشابهة لمهارة العمل كلما كان الموقف التدريبي مناسباً لإستخدام المدخل الإستقرائي ، والعكس صحيح ٠ فمهارة مثل مهارة التخطيط - على سبيل المثال - تعتبَر من المهارات التي يتعدد إستخدامها في الحياة اليومية للأفراد ، ومن ثم فإن الفرصة تكون مواتية لإستخدام المدخل الإستقرائي إعتماداً على هذه الخبرات الحياتية ٠ أما مهارات تصميم برامج الحاسب الآلي فيندر وجود خبرات حياتية تشابهها ، ومن ثم يكون الإتجاه إلى المدخل الإستنتاجي ٠

٣ - الوقت المتاح للتدريب على المهارة :

فمع بقاء العوامل الأخرى ثابتة ، كلما زاد الوقت المتاح للتدريب على المهارة ، كلما كانت الفرصة مواتية لإستخدام المدخل الإستقرائي ، والعكس صحيح ٠

٤ - نمطية مباديء وخطوات ومعايير أداء المهارة :

فكلما زادت هذه النمطية كلما كان من الأنسب الإتجاه إلى المدخل الإستنتاجي ، والعكس صحيح ٠ فمهارة التسجيل والتبويب والتلخيص والتحليل المحاسبي للعمليات المالية للمنظمة تعتبَر من المهارات التي تتمتع مبادئها وخطواتها ومعاييرها بدرجة كبيرة من النمطية ، أي أنها ليست عرضة للإجتهاد الشخصي من قبل المتدربين ، ومن ثم يكون الإتجاه في التدريب عليها إلى المدخل الإستنتاجي ٠ وإذا قورنت هذه المهارات بمهارات مواجهة الصراعات في بيئة العمل لوجدنا أن النمطية أقل ، ومن ثم يمكن الإتجاه إلى المدخل الإستقرائي ٠

٥ - إعتماد أداء المتدرب للمهارة على محاكاة الأداء الخبير :

فكلما زاد إعتماد أداء المتدرب للمهارة على محاكاة الأداء الخبير كلما كان من الأنسب الإتجاه إلى المدخل الإستنتاجي ، والعكس صحيح ٠ فمهارة النسخ على الآلة الناسخة وإدخال البيانات ومعالجة النصوص ، تعتبر من المهارات التي يعتمد تعلم المتدرب لها على محاكاة الأداء الخبير للمدرب، ومن ثم فإنه يركز في التدريب عليها على المدخل الإستنتاجي ٠

وإلى جانب التعليق السابق فإننا نورد الملاحظات العامة التالية على الشكل (٢-٢):

١ – يوضح الشكل المذكور أن المدخل الإستنتاجي والمدخل الإستقرائي يمثلان بداية ونهاية مدى عملية الإختيار ، بمعنى أنه يمكن المزج بين المدخلين بدرجات متفاوتة من التركيز على كل منهما حسب مقتضيات الموقف التدريبي وفي ضوء المعايير السابقة ، ويمثل لمدخل الموضوع في منتصف المدى أحد البدائل حيث يكون التركيز على الإستنتاج والإستقراء متوازناً إلى حد ما ٠

٢ – يراعى كقاعدة عامة في عملية إختيار المدخل المناسب أنه كلما إتجهنا إلى المدخل الإستقرائي كلما زادت مشاركة وفاعلية المتدرب في العملية التدريبية ، الأمر الذي يزيد من إحتمالات التعلم ٠ وهذا ما يوضحه السهم الموجود بأعلى الشكل السابق الإشارة إليه ٠

٣ – يلاحظ أن إختيار المدخل المناسب لمهارة معينة لا يجب أن ينصرف تلقائياً إلى المهارات الأخرى في البرنامج ، بل يجب أن يتم الإختيار على أساس طبيعة كل مهارة في ضوء المعايير السابق الإشارة إليها ٠

٤ – يلاحظ أنه بصرف النظر عن المدخل المستخدم ، فإن أداء المتدرب للمهارة يعتبر حجر الزواية في التدريب على المهارات ٠

المبحث الثالث
تقويم كفاءة البرنامج

يعني تقويم كفاءة البرنامج بمدى تحقيق البرنامج لأهدافه التعليمية وبتكلفة إقتصادية وطبقاً لنموذج التقويم الموضح بالمبحث الأول من هذا الفصل بالشكل رقم (٢–١) فإن تقويم الكفاءة ينطوي على جانبين : تقويم الكفاءة التعليمية وتقويم الكفاءة الإقتصادية ، ويتم أولاً مناقشة تقويم الكفاءة التعليمية ، يلي ذلك تقويم الكفاءة الإقتصادية ٠

تقويم الكفاءة التعليمية للبرنامج

كما سبق أن ذكرنا فإن تقويم الكفاء التعليمية يهتم بتحديد مدى تحقيق البرنامج لأهدافه التعليمية وما يستلزمه ذلك من تحديد لمواطن القوة والقصور في البرنامج وأسبابها ويتضمن هذا التقويم جانبين تقويم التعلم وتقويم عناصر البرنامج ٠

أولاً : تقويم التعلم

ويتم تقويم التعلم عن طريق تحديد مدى تحقيق المتدربين للأهداف التعليمية للبرنامج في المجالات المعرفية والوجدانية والحركية ويستخدم لهذا الغرض – على سبيل المثال – الإختبارات التحريرية ، وإختبارات الأداء التي تتضمن بطاقات الملاحظة لقياس وتقويم أداء المتدربين ، ومقاييس الإتجاهات ، ويراعى في تقويم التعلم ما يلي :

١ – أن يعطي هذا التقويم معلومات تفصيلية عن مواطن القوة والقصور في تعلم المتدربين ، أي أن يوضح التقويم الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم يستطع المتدربين في المتوسط تحقيقها ، وذلك تأكيداً على متطلبات الجانب البنائي في التقويم ، وقد أكد الباحث على ذلك في البرامج التي أشرف عليها حيث كان يتطلب أن تغطى الإختبارات وبشكل متميز وحدات البرنامج التدريبي ، أي أن يُخصَص بنداً أو أكثر من بنود الإختيار لكل وحدة تدريبية ، وبعد التصحيح يتم معالجة البيانات إحصائياً لتحديد الوحدات التي حقق فيها المتدربين الأهداف ، والوحدات التي أخفقوا فيها ، فإذا كان البرنامج التدريبي مكوناً من خمس وحدات ووُجد قصور في تعلم المتدربين – على سبيل المثال – للوحدتين الرابعة والخامسة ، فإن ذلك يدل على وجود خلل في البرنامج في هذا الموضع ، ومن ثم يجب تقصي أسبابه والعمل على علاجها ، ولتحديد هذه الأسباب فإنه يلزم إجراء تقويم لعناصر البرنامج كما سيرد ذكره فيما بعد ٠

٢ – يجب مراعاة متطلبات الصدق والثبات في الأدوات المستخدَمة لقياس التعلم ، وفي الواقع فإنه يجب مراعاة صدق وثبات جيمع أدوات جمع البيانات سواء لأغراض تقويم كفاءة البرنامج أو لأغراض تقويم فاعليته ٠

٣ – للتأكد من أن التعلم قد حدث بسبب التدريب فإنه يوصى بإستخدام التصميم التجريبي الذي يقضي بقياس التعلم قبل وبعد تنفيذ البرنامج بإستخدام مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بقدر الإمكان ، مع إمكانية اللجوء للبدائل الأخرى للتصميم التجريبي ، مع ملاحظة أوجه القصور فيها عند تفسير النتائج ٠ (المزيد من التفاصيل راجع 23-9:22) ٠

ثانياً : تقويم عناصر البرنامج

إذا كان تقويم التعلم يحدد مواطن القوة والقصور في البرنامج ، فإن تقويم عناصر البرنامج يهتم بتحديد أسباب القوة ، وأهم من ذلك أسباب القصور وذلك بتحديد عنصر أو عناصر البرنامج التي يوجد بها خلل ومضمون هذا الخلل ، وطبقاً لنموذج تصميم البرامج الموضح بالشكل رقم (١–١) فإن عناصر البرنامج التي تؤثر على تعلم المتدرب وتحقيق الأهداف ، ومن ثم تخضع للتقويم لتحديد مدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف هي :

– خلفية المتدربين (توفر شروط القبول فيهم) ٠
– خلفية المدربين (والتي تنعكس في أدائهم في البرنامج) ٠
– محتوى البرنامج وتنظيمه ٠
– طرق التدريب والوسائل المساعدة ٠
– الوقت المخصص للتدريب ٠

- المواد التدريبية (الحقائب التدريبية) ٠
- المتطلبات المادية من قاعات وأجهزة ومعدات وما إلى ذلك ٠

ففي المثال السابق الذي إتضح منه أن هناك قصوراً في تعلم المتدربين للوحدتين الرابعة والخامسة من وحدات البرنامج فإن هذا التقويم يحدد العنصر أو مجموعة العناصر من بين العناصر السابقة الذي تسببت في فشل المتدربين في تحقيق الأهداف فقد يكون ذلك بسبب الوقت المخصص للتدريب كأن يكون هذا الوقت غير كاف ، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته العملية أن عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب كان من الأسباب الشائعة لفشل المتدربين في تحقيق الأهداف التدريبية التي تقع في مستوى المهارات سواء كانت مهارات عقلية أم حركية ، كما لاحظ أن عدم إختيار طرق التدريب المناسبة للهدف التدريبي يعتبر أيضاً من أسباب الفشل حيث تستخدم طرق التدريب التي تعتمد على الخبرات غير المباشرة مثل المحاضرة للتدريب على المهارات ، بالإضافة إلى ذلك فقد لاحظ الباحث أن عدم توفر الحالات الدراسية المناسبة ، وعدم قدرة المتدرب على تطبيق طرق التدريب المناسبة للمهارات مثل تمثيل الأدوار وسلة البريد الوارد "In-Basket Technique" تعتبر من ضمن الأسباب الشائعة لقصور تعلم المتدربين وعدم تحقيقهم للأهداف التي تقع في مستوى المهارات ٠

ويراعى في تقويم عناصر التعلم ما يلي :

١ - أن يشارك في تقويم هذه العناصر ليس المتدرب فحسب بل المدرب ومنسق البرنامج أيضاً ، ويتم ذلك بإستخدام الإستبيانات والمقابلات - سواء كانت مقابلات شخصية أو جماعية - حيث تفيد المقابلات الجماعية في تكامل المعلومات عن طريق الإستطراد في طرح الأسئلة على أعضاء المجموعة حتى تكتمل المعلومة ، (لمزيد من التفاصيل راجع مرجع رقم 18) ، وبطاقات ملاحظة أداء المدرب أثناء قيامه بالتدريب ، وقد ظهر من الخبرة العملية أن المدرب يعطي معلومات قيمة عن مدى مناسبة خلفية المتدربين للإلتحاق بالبرنامج ، وعن مدى كفاية الوقت المخصص للتدريب ، وعن سلامة إختيار وتنظيم المحتوى ، وعن ملاءمة الحقيبة التدريبية ، والإمكانيات المادية ، كما أن منسق البرنامج يستطيع أن يعطي معلومات قيّمة عن مناسبة كفايات المدرب لمتطلبات المواقف التدريبية في البرنامج ٠

٢ - عند صياغة أسئلة الإستبيانات والمقابلات يجب مراعاة أن تُعَد هذه الأسئلة بحيث تؤدي إلى الحصول على معلومات تفيد في تحديد العنصر أو العناصر التي ساهمت في نجاح أو فشل البرنامج في تحقيق أهدافه ومضمون هذه المساهمة ، فقد يكون الخلل مثلاً في الحقيبة التدريبية (تحديد العنصر) ، وذلك لعدم إحتوائها على حالات دراسية مناسبة (مضمون الخلل) ٠

٣ – أن يتم هذا التقويم أثناء وعقب كل وحدة تدريبية ، إذا لم يكن أثناء وعقب كل جلسة تدريبية، وذلك للإستفادة من البيانات لتحقيق أغراض التقويم البنائي ٠

تقويم الكفاءة الإقتصادية للبرنامج

سبق أن ذكرنا أن تقويم كفاءة البرنامج يتضمن تقويم الكفاءة التعليمية للبرنامج وتقويم كفاءته الإقتصادية ، وإذا كان تقويم الكفاءة التعليمية يعني بمدى تحقيق البرنامج لأهدافه التعليمية ، فإن تقويم الكفاءة الإقتصادية يكمل المعلومات اللازمة لتقويم الكفاءة بتحديد مدى إقتصادية تكلفة البرنامج تصميماً وتنفيذاً ، فقد يتساوى برنامجين في الكفاءة التعليمية ولكن أحدهما ينفَذ بتكلفة إقتصادية والآخر ينفَذ بتكلفة باهظة ، الأمر الذي يجب أن يوجَه إليه نظر متخذ القرار والقول بعكس ذلك يعني إستمرار الإسراف في تكلفة التدريب وعدم إعطاء الإهتمام الواجب لترشيدها ، أي أن ما يجب أن يسعى إليه في هذا الصدد هو برامج تدريبية ذات كفاءة تعليمية وإقتصادية عالية ٠

ويتفق « علام » مع الفكرة السابقة حيث أوضح ما يلي :

« فبرامج التدريب المتميزة كيفاً والتي تتم على أعلى مستويات ولكن بتكلفة عالية للغاية هي إسراف لا معنى له ، وبالتالي فهي ليست بالنشاط المرغوب ، وبالمثل فتنفيذ برامج التدريب بتكلفة منخفضة للغاية ولكن بمستوى أداء متدن للغاية هي مضيعة للوقت والجهد ، وبالتالي فهي نشاط مرفوض ومن ثم فإن دالة الهدف المطلوب من أي مؤسسة تدريبية تعظيمها هي أعلى مستوى تدريبي بأقل تكلفة ، فالعلاقة بين مستوى الأداء التدريبي وتكلفة ذلك الأداء هما في حقيقة الأمر وجهان لعملة واحدة » (٢ : ١٤) ٠

ويتم حساب تكلفة البرنامج التدريبي بإستخدام المعادلة التالية :

تكلفة البرنامج التدريبي = التكاليف المباشرة للبرنامج + نصيبه من التكاليف غير المباشرة ٠

ويمكن تعريف التكاليف المباشرة للبرنامج التدريبي بأنها التكاليف التي ترتبط بالبرنامج التدريبي بعلاقة سببية مباشرة (7:8) ، أي أنها التكاليف التي ترتبط حدوثاً وعدماً بالبرنامج التدريبي مثل أجور المدربين الذين يتم التعاقد معهم خصيصاً للبرنامج التدريبي ، أما التكاليف غير المباشرة فهي التي تحدث بصرف النظر عن وجود البرنامج من عدمه (7:8) ، وذلك مثل التكاليف الإدارية العامة لمركز التدريب، ويحدد نصيب البرنامج التدريبي من التكاليف غير المباشرة بناء على معدلات تحميل يستخدم فيها أساس تحميل مناسب ، ومن الممكن أن يكون هذا الأساس ساعة تدريب / برنامج ، فإذا كان إجمالي التكاليف غير المباشرة لمركز تدريب معين عن فترة معينة هو ١٠٠,٠٠٠ جنيه، وكان إجمالي عدد ساعات البرامج التي تم تنفيذها أثناء هذه الفترة ٢٠٠٠ ساعة فإن

معدل التحميل = ١٠٠,٠٠٠/٢٠٠٠ = ٥٠ جنيه / ساعة تدريب ، فإذا كان عدد ساعات برنامج معين ١٠٠ ساعة فإن نصيبه من التكاليف غير المباشرة = ١٠٠ × ٥٠ = ٥٠٠٠ جنيه ، ويمكن حساب نصيب البرنامج من كل بند من بنود التكاليف غير المباشرة بإستخدام معدلات تحميل مناسبة لكل بند ٠

وفيما يلي قائمة تعطي أمثلة عن عناصر التكاليف الشائعة للبرامج التدريبية مبوبة إلى عناصر مباشرة وغير مباشرة (لمزيد من التفاصيل راجع مرجع رقم 8) ٠

التكاليف المباشرة للبرنامج :

- تكاليف تصميم البرنامج(*)	xx
- تكاليف إعداد الحقائب التدريبية(*)	xx
- أ جور المدربين (الذين يتعاقد معهم خصيصاً للبرنامج)	xx
- أجور المتدربين أثناء فترة التدريب	xx
(إذا كان سيترتب على التدريب تعطيلهم عن الإنتاج)	xx
- تكاليف إنتقال وإقامة وإعاشة المتدربين	xx
- تكاليف تسويق البرنامج	xx
إجمالي التكاليف المباشرة	xx

التكاليف غير المباشرة للبرنامج

- نصيب البرنامج من التكاليف الإدارية للمركز	xx
(مرتبات مدير المركز ، والسكرتارية ، والعمال ٠٠٠٠ إلخ)	
- نصيب البرنامج من التكاليف العامة لتشغيل المركز	xx
(إيجار ، مياه ، كهرباء ، وإستهلاك أجهزة ومعدلات وأثاث ٠٠٠ إلخ)	
إجمالي نصيب البرنامج من التكاليف غير المباشرة	xx
إجمالي تكاليف البرنامج	xx

(*) نظراً لإستفادة أكثر من دورة بتكاليف تصميم وإعداد الحقائب التدريبية ، فإنه يُفضّل تحميل هذه التكاليف على أكثر من دورة (من ٣ : ٥ دورات مثلاً) وذلك قياساً على ما جرى عليه العرف المحاسبي من تحميل التكاليف الإيرادية المؤجّلة مثل تكاليف الحملة الإعلانية ومصاريف التأسيس على من ٣ : ٥ سنوات ٠

وبناء على المعلومات السابقة يمكن حساب متوسط تكلفة الساعة في البرنامج التدريبي ، ومتوسط تكلفة المتدرب في البرنامج ، ومتوسط تكلفة الساعة لكل متدرب وذلك من خلال المعادلات التالية :

$$\text{متوسط تكلفة الساعة في البرنامج التدريبي} = \frac{\text{إجمالي تكاليف البرنامج}}{\text{عدد ساعات التدريب في البرنامج}}$$

$$\text{متوسط تكلفة المتدرب في البرنامج} = \frac{\text{إجمالي تكاليف البرنامج}}{\text{عدد المتدربين الذين إجتازوا البرنامج بنجاح}}$$

$$\text{متوسط تكلفة ساعة التدريب لكل متدرب} = \frac{\text{متوسط تكلفة المتدرب في البرنامج}}{\text{عدد ساعات التدريب في البرنامج}}$$

ولأغراض تحديد مدى الكفاءة الإقتصادية للبرنامج التدريبي فإنه يتم مقارنة مؤشرات التكاليف السابقة بالمؤشرات المعيارية في حالة وجودها أو بمؤشرات التكاليف للبرامج المشابهة في نفس المركز أو المراكز الأخرى وبمؤشرات التكاليف لنفس البرنامج عن فترات سابقة مع ملاحظة أخذ أثر التغير في القوة الشرائية للنقود في الحالة الأخيرة ٠

والجدير بالذكر أن أفضل المؤشرات السابقة في عقد المقارنات بين البرنامج التدريبي والبرامج الأخرى هو متوسط تكلفة ساعة التدريب لكل متدرب وذلك لتحييد أثر الإختلاف في الساعات بين البرامج على المقارنة ، ولأخذ عدد المتدربين في الحسبان عند المقارنة حيث يعتبر عدم تنفيذ البرنامج إلا في حالة توفر العدد المناسب جزء من القرارات التي تؤثر على الكفاءة الإقتصادية للبرامج ٠

إن الكفاءة والفاعلية هما جناحا الجودة التي ينادي هذا النموذج بتقويمها ، وعلى ذلك فإننا سننتقل إلى تقويم الفاعلية وذلك من خلال المبحث الرابع ٠

المبحث الرابع
تقويم فاعلية البرنامج

يُقصَد بتقويم فاعلية البرنامج – كما سبق توضيحه – تحديد مدى إنتاج البرنامج لآثاره المتوقعة على رأس العمل ، ويشتمل هذا التقويم على جانبين تقويم الفاعلية التعليمية ، وتقويم الفاعلية الإقتصادية ٠

تقويم الفاعلية التعليمية للبرنامج

يُقصَد بتقويم الفاعلية التعليمية تحديد مدى تأثير التدريب على أداء الخريجين في مواقع العمل، فإذا كان تقويم الكفاءة التعليمية يعني بتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج فإن تقويم الفاعلية التعليمية يعني بتقويم الأهداف ذاتها (يتفق ذلك مع ما ذهب إليه كارنيڤال وشولتز 9:15) على بعدين هما : مدى توافق هذه الأهداف مع متطلبات عمل المتدربين ، وفي حالة التوافق مدى تأثير الأهداف المتوافقة على تحسين أداء الخريجين في مواقع العمل ، أي مدى إنتقال أثر التعلم من المواقف التدريبية إلى مواقف العمل ٠

فبالنسبة للبعد الأول وهو تحديد مدى توافق الأهداف مع متطلبات عمل المتدربين فإنه لمن الضروري تحديد الأهداف التي يتضمنها البرنامج ويتطلبها عمل الخريجين ، والأهداف التي يتضمنها البرنامج ولا يتطلبها عمل الخريجين ، والأهداف التي يتطلبها عمل الخريجين ولا يتضمنها البرنامج التدريبي ، وتفيد هذه البيانات في أغراض التقويم البنائي وذلك بإدخال ما يلزم من تعديلات على أهداف البرنامج ليصبح أكثر توافقاً مع متطلبات العمل في ضوء أهداف المنظمة ٠

أما البعد الثاني فيعني بتحديد أثر الأهداف المتوافقة على تحسين أداء المتدرب على رأس العمل ، فلا معنى أن نتابع أثر تحقيق الأهداف على أداء الخريجين بالنسبة للأهداف التي لا علاقة لها بمتطلبات العمل والذى يعتبَر وجودها ظاهرة شائعة في الكثير من البرامج التدريبية ، لاسيما تلك البرامج التدريبية العامة والتى لا يتم تصميمها خصيصاً لأغراض تلبية الإحتياجات لمنظمة بذاتها ٠

وللحصول على البيانات المطلوبة لتقويم الفاعلية التعليمية فإنه يرجع إلى الخريجين والمهتمين بأداء الخريجين (الرئيس ، المرؤوس ، الزملاء) ، والأداء ذاته ، ويستخدَم لجمع البيانات الإستبيانات والمقابلات (سواء كانت شخصية أو جماعية) ، وبطاقات الملاحظة ٠

ويراعى في تقويم الفاعلية التعليمية للبرنامج ما يلي :

١ – أن تُعَد أسئلة الإستبيانات والمقابلة الشخصية بحيث تؤدي إلى الحصول على البيانات التي يتطلبها تقويم بُعدي الفاعلية التعليمية ، وليس بُعد إنتقال أثر التعلم فقط ٠

٢ – عند تقويم البعد الخاص بإنتقال أثر التعلم في تحسين الأداء في مواقف العمل يجب الإهتمام بالحصول على بيانات عن أسباب فشل إنتقال أثر التعلم عندما يحدث ذلك ، فقد يرجع السبب إلى ظروف العمل في المنظمة مثل مقاومة الرئيس للتغيير الذي يريد أن يدخله المتدرب وفى إسلوب أداء بعض إجراءات العمل ، وتعالج إدارات تنمية المواردالبشرية هذه العقبة بأن تهتم خطتها التدريبية بتنمية المنظمة ككل بحيث يتزامن أو يسبق تدريب الرؤساء تدريب المرؤوسين ، وقد يرجع السبب إلى أهداف البرنامج التدريبي ذاته وأنها لا تعتمد في إعدادها على مفهوم

الإنتقال العام لأثر التعلم السابق الإشارة إليه والذي يركز على التدريب على الإجراءات كمجرد أمثلة لتطبيق المباديء ، الأمر الذي يترتب عليه تعثر عملية إنتقال أثر التعلم إلى مواقف العمل عندما يكون هناك إختلافاً حتى لو كان هذا الإختلاف غير كبير بين إجراءات العمل التي تم التدريب عليها وإجراءات العمل في مواقف العمل ، فقد لاحظ الباحث في برنامج للمحفوظات تعثر إنتقال أثر التعلم إلى مواقف العمل على الرغم من توافق الأهداف في مجال التصنيف والفهرسة مع متطلبات العمل ، وذلك نظراً لوجود بعض الإختلافات غير الجوهرية بين الإجراءات التي تم التدريب عليها وإجراءات العمل نظراً لأنه لم يتم إستخدام مفهوم الإنتقال العام لأثر التعلم في صياغة الأهداف وبالتالي تعثر المتدربين في مواءمة ما تدربوا عليه من إجراءات مع متطلبات إجراءات العمل . ولقد أدت هذه المعلومة إلى إقتراح تطوير صياغة الأهداف لتصبح « قدرة المتدرب على تطبيق مباديء التصنيف » و« قدرة المتدرب على تطبيق مباديء الفهرسة » ، وذلك للمساهمة في تعظيم إنتقال أثر التعلم إلى مواقف العمل .

٣ – لكي يكون تقويم التحسن في الأداء أكثر موضوعية ومن ثم يمكن الإعتماد على نتائجه ، يفضل الإستعانة بمقاييس يتم تعريف فئاتها إجرائياً لاسيما بالنسبة للمهارات غير الحركية مثل مهارات الإشراف والتعامل الإنساني ، وما إلى ذلك . (لمزيد من التفاصيل راجع مرجع 4:46-48) .

٤ – للتأكد من حدوث التحسن في أداء المتدربين على رأس العمل ، وأن هذا التحسن كان بسبب التدريب ، يُفضَل إستخدام التصميم التجريبي الذي يستخدم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع قياس أداء المتدربين على رأس العمل قبل وبعد الإلتحاق بالبرنامج ، وذلك إذا توفرت الظروف اللازمة لتطبيقه ، وفي حالة إستخدام البدائل الأخرى لتصميم التجريبي يلاحظ أن يؤخذ أوجه القصور فيها في الحسبان عند تفسير النتائج (لمزيد من التفاصيل راجع مرجع (20:231-235) .

٥ – يجب إعطاء فترة مناسبة للخريجين بعد التخرج لتقويم الفاعلية التعليمية حتى تعطى لهم الفرصة لتطويع وتطبيق ما تعلموه على متطلبات العمل ، وقد جرى العرف التدريبي ألا تقل هذه الفترة عن حوالي ٣ أشهر (15:312) .

تقويم الفاعلية الإقتصادية للبرنامج

غالباً ما يكون التركيز الرئيسي لإدارة المنظمة عند تقويمها للبرامج التدريبية على النتائج الإقتصادية التي ساهمت هذه البرامج في تحقيقها للمنظمة ، وعلى الرغم من صعوبة هذا النوع من التقويم إلا أنه ينبغي بذل أقصى الجهود لإجرائه فبدونه يصعب إقناع الإدارة بجدوى النشاط التدريبي،

حيث إذا لم تقتنع الإدارة بجدوى النشاط التدريبي فسيكون من الصعب إقناعها بالإبقاء على مخصصاته في الموازنة ، ومن ثم فإن هذه المخصصات تكون عرضة للتخفيض وربماء للإلغاء لاسيما مع أول ضغوط لتخفيض الموازنة ٠

وبصفة عامة فإنه يُعتمَد في قياس هذه النتائج على إستخدام تحليل التكلفة والعائد - "Cost Benefit analysis" وذلك بمقارنة عائد التدريب بتكلفته ، أو بإستخدام مؤشر مماثل وهو العائد على الإستثمار "Return on Investments" حيث تمثل التكلفة عنصر الإستثمار في هذا المؤشر٠

على سبيل المثال ، إذا تم تدريب رجال البيع في أحد المنظمات على بعض المهارات الحيوية للمقابلة البيعية مثل الرد على الإعتراضات والإنهاء الإيجابي للمقابلة البيعية ، وقد وجد أن تكلفة البرنامج التدريبي طبقاً لما ورد في المبحث الثالث من هذا الفصل ١٠,٠٠٠ جنيه وأنه نتج عن هذا التدريب إرتفاع في مبيعات خريجي البرنامج في خلال السنة التالية للتدريب قدره ٤٠,٠٠٠ جنيه فإن نسبة التكالفة إلى العائد تكون ١ : ٤ ، ويكون معدل العائد على الإستثمار ٤ : ١ ، وبصرف النظر عن المسميات فإن المنظمة تكون قد حققت أربعة جنيهات عن كل جنيه أُنفق على التدريب ، مع ملاحظة أنه بينما تهتم الفاعلية التعليمية في مثالنا هذا بتحديد مدي التحسن الذي طرأ على أداء رجال البيع على رأس العمل بعد التدريب بالنسبة للمهارتين المشار إليهما ، فإن تقويم الفاعلية الإقتصادية يهتم بالترجمة الإقتصادية لهذا التحسن في الأداء ٠

ويراعى في تقويم الفاعليةالإقتصادية ما يلي :

١ – أن تتناسب المقاييس المستخدمَة مع طبيعة التدريب في البرنامج ، ففي المثال السابق أُستخدمَت الزيادة في رقم المبيعات والتي تُعتبَر مقياساً مناسباً لطبيعة مهارات البيع التي تم التدريب عليها ، وبالنسبة لبرنامج في التطوير الإدارى قد يكون مناسباً إستخدام التغير في الإنتاجية أو إنخفاض تكاليف الإنتاج ، أو الزيادة في الناتج ، ويفضَل تحديد هذه المقاييس مع إدارة المنظمة قبل بدء التدريب مع ربطها بتحليل المنظمة (20:261-262) ٠

٢ – أن تتناسب الفترة التي سيتم فيها القياس مع طبيعة المقياس المستخدَم لتحديد الفاعلية الإقتصادية، فإذا أُستخدم التغير في رقم المبيعات كأساس للقياس مثلاً ، فإنه ينبغي أن تغطي الفترة التغيرات الموسمية في المبيعات ٠

٣ – أن اتطبيق المقاييس السابق الإشارة إليها يقتضي عقد المقارنة قبل وبعد التدريب للأساس المستخدَم في المقياس ، فلكي نصل إلى التغير في رقم المبيعات الخاص برجال البيع الذين تخرجوا من البرنامج التدريبى كان لابد من مقارنة رقم المبيعات الخاص بهم قبل وبعد التدريب

(مع ملاحظة ما ورد في رقم ٢ أعلاه) فإذا كان هذا الرقم قبل التدريب ٢٠٠,٠٠٠ ، وبعد التدريب بعام ٢٤٠,٠٠٠ فإن الزيادة في المبيعات تكون ٤٠,٠٠٠ جنيه ٠

٤ – أنه إذا كانت نسبة التكلفة إلى العائد ، ومعدل العائد على الإستثمار يمثلان مؤشرات مالية لتقويم الفاعلية الإقتصادية ، فإنه يمكن إستخدام المؤشرات غير المالية أيضاً في الحالات التي يصعب فيها الترجمة المالية للمقاييس ، ففي برنامج التدريب الإداري على مهارات التعامل الإيجابي يمكن إستخدام مؤشرات مثل إنخفاض معدل دوران العمل ، وإنخفاض عدد شكاوي العاملين ، والتحسن في مناخ العمل بناء على البيانات المسحية لمناخ المنظمة ، كمؤشرات غير مالية للفاعلية الإقتصادية للبرنامج ، لأنه وإن كان من الصعب ترجمة هذه المؤشرات إلى وحدات نقدية محددة إلا أن أثرها على الأداء الإقتصادي للمنظمة بصفة عامة لا يمكن إنكاره ٠

وبنهاية مناقشة الفاعلية الإقتصادية تنتهي مناقشة مكونات النموذج المقترح لتقويم البرامج التدريبية ، ويبقى تطبيق بعض جوانب هذا النموذج على بعض برامج التدريب الإداري ، وهذا ما يعالجه الفصل الثالث ٠

الفصل الثالث

تطبيق النموذج على التدريب الإدارى

يتم في هذا الفصل تطبيق النموذج المقترَح للتقويم على بعض برامج التدريب الإداري ، ونظراً لأهمية التقويم قبل تنفيذ البرامج بإعتباره تقويماً وقائياً يساهم في تحسين كفاءة وفاعلية البرامج عند تطبيقها فسيقتصر تطبيق النموذج على بعض جوانب التقويم قبل التنفيذ وذلك بإستخدام المعايير التي تم التوصل إليها في المبحث الثانى من الفصل الثاني ، وقد تم صياغة بيانات البرامج التي خضعت للتقويم في شكل حالات دراسية قصيرة لتسهيل إستخدامها لأغراض التدريب ، مع التأكيد على واقعية البيانات التي أُعدَت الحالات بناء عليها ٠

الحالة رقم (١) عن تحليل المنظمة :

كثُرَت الشكاوى في أحد البنوك الحكومية من قبل عملاء شهادات الإستثمار ، وكان محور هذه الشكاوى هو طول الوقت الذي يستغرقه صرف الكوبونات الخاصة بالشهادات ، ولقد طلبك منك البنك تحليل هذه المشكلة ، ولقد إتضح لك أن صرف شهادة الإستثمار يحتاج إلى خمس توقيعات تنتهي عند وكيل الفرع ٠

والمطلوب في ضوء البيانات السابقة تحديد ما إذا كانت هذه المشكلة تُحَل عن طريق التدريب أو عن طريق التدخلات الإدارية ، أو كليهما ٠

الحل :

هذه الحالة تتعلق بتطبيق المعيار رقم (٢) من معايير تحليل المنظمة والذي يقضي بالتمييز بين المشكلات التي يمكن حلها عن طريق التدريب ، أو عن طريق التدخلات الإدارية ، أو عن طريق التدخلات الإدارية والتدريب ، وعدم إستخدام التدريب إلا إذا إتضح أنه يحل المشكلة أو يساهم في حلها ٠ والمشكلة التي نحن بصددها هي طول الوقت الذي يستغرقه صرف كوبونات شهادات الإستثمار ، وقد إتضح للمحلل أن صرف الكوبونات يحتاج إلى الإنتقال بين خمس موظفين للحصول على توقيعهم ، فإذا إتضح لنا أيضاً أن عملية حساب مستحقات العميل تحتاج إلى ملء نموذج بسيط وإجراء عملية ضرب مبسطة (عدد الكوبونات × قيمتها) لأتضح أن هذه الحالة هي حالة تبسيط إجراءات لإختصار عدد هذه التوقيعات ، وعلى ذلك فإنه يجب التوصية بقيام الموظف المختص بشهادات الإستثمار بالصرف مباشرة في مقابل الحصول على الكوبونات من العميل ، وإذا تم تطبيق التوصية فإن المشكلة ستختفي ، أما إذا أُستخدم التدريب بالنسبة لهذه المشكلة لأدى الأمر إلى بقاء المشكلة على ما هي عليه وإهدار الأموال المستثمرَة في التدريب ٠

الحالة رقم (٢) عن تحليل المنظمة :

في أحد مصانع الملابس الجاهزة لاحظ المسئولين أن الإنتاجية منخفضة مع كثرة الإنتاج التالف والمعيب وزيادة الحوادث مع تفاقم أثرها ، وقد طُلب منك تحليل هذه المشكلة ، وإتضح لك ما يلي :

١ – أن العاملات يُكثرَن من التحدث إلى بعضهن البعض أثناء قيامهن بأداء العمل ٠

٢ – أن نسبة العمالة إلى الإشراف عالية جداً ٠

٣ – أنه يتم صرف الأجر للعاملات باليومية بصرف النظر عن إنتاجيتهن ٠

٤ – أن أثر الحوادث يتفاقم نظراً للجهل بإجراءات الأسعافات الأولية ٠

٥ – أنه تم عزل عينة عشوائية من العاملات عن بعضهن البعض ، وتم التحكم لفترة من الوقت في بيئة العمل ، وإتضح إجادتهن للمهارات الفنية للعمل ٠

والمطلوب في ضوء البيانات السابقة تحديد ما إذا كانت هذه المشكلة تُحَل عن طريق التدريب أو التدخلات الإدارية ، أو كليهما ٠

الحل :

هذه الحالة تتعلق بتطبيق المعيار رقم (٢) أيضاً – الخاص بتحليل المنظمة – وبدراسة نتائج التحليل السابق الإشارة إليها فإنه يمكن القول أن هذه الحالة يمكن حلها عن طريق التدخلات الإدارية والتدريب معاً ، وذلك كما يلي :

١ – *التدخلات الإدارية :*

أ – ربط الأجر بالإنتاج ٠

ب – زيادة عدد المشرفين ٠

جـ– إعطاء فترات راحة مناسبة لإمتصاص رغبة العاملات في التفاعل الإجتماعي ٠

٢ – *التدريب :*

تحتاج العاملات إلى تدريب ، ليس على المعارف والمهارات الفنية للعمل ، ولكن على إتجاهات العمل المتمثلة في الانضباط التام أثناء القيام بالعمل ، مع تعزيز ذلك بالتدريب على إجراءات الأمن والسلامة ٠

والجدير بالذكر أنه إذا تم التسرع بإستخدام التدريب الفني كأساس لحل المشكلة فإن المشكلة ستستمر مع إهدار الموارد المستثمرَة في التدريب ٠

حالة رقم (٣) عن تحليل الوظيفة إلى مهام :

فيما يلي قائمة جزئية لتحليل وظيفة مدير مدرسة إلى مهام :

١ – الإشراف على المدرسة من جميع النواحي الفنية والإدارية ٠

٢ – الإشراف على تطبيق السياسة التربوية للدولة في المدرسة ٠

٣ – الإشراف على توفير المناهج والكتب الدراسية ٠

٤ – الإشراف على توفير القوى العاملة اللازمة لتشغيل المدرسة ٠

٥ – الإشراف على توفير المتطلبات المادية للعملية التربوية ٠

٦ – الإشراف على أداء المدرسين ٠

٧ – الإشراف على إنتظام الطلاب ٠

٨ – الإشراف على أداء الجهاز الإداري ٠

٩ – إدراك كيفية ربط المدرسة بالبيئة المحلية ٠

والمطلوب تحديد مدى مراعاة التحليل السابق لمعايير تحليل الوظيفة إلى مهام ، مع إدخال ما يلزم من تعديلات على التحليل المذكور حتى يتمشى مع المعايير السابقة ٠

الحل :

أ – المهمة رقم (١) فيها تداخل مع بقية المهام حيث يشمل الإشراف على المدرسة من جميع النواحي الفنية والإدارية جميع المهام الأخرى ، وفي الواقع فإن هذه لا تعتبر مهمة ولكن وصفاً مختصراً للوظيفة ٠ وبالتالي يجب إستبعادها من قائمة المهام حتى لا تربك عملية التحليل ، وذلك تطبيقاً للمعيار رقم (٢) من تحليل العمل ٠

ب – المهمة رقم (٢) تتداخل أيضاً مع بقية المهام الأخرى ، وفي الواقع فإن أداء جميع المهام الأخرى يجب أن يتم طبقاً للسياسات التربوية للدولة ، ومن ثم فإن ذلك يعتبر جزء من معايير أداء جميع المهام الأخرى ، ومنعاً للتداخل الذي يؤدي إلى إرباك التحليل فإنه يتم إستبعاد المهمة رقم (٢) من قائمة المهام أيضاً وذلك تطبيقاً لنفس المعيار السابق ، مع مراعاة إدراجها ضمن معايير أداء المهام الأخرى ، وذلك عند إجراء التحليل التفصيلي لهذه المهام وطبقاً للمعيار رقم (٩) من معايير تحليل العمل ٠ ٠

جـ – المهمة رقم (٩) لا تبدأ بفعل سلوكي أو مصدره وسيؤدي ذلك إلى تعثر تحليل هذه المهمة إلى المهارات اللازمة لأدائها ، ومن ثم يتم تعديل صياغة هذه المهمة لتصبح كالتالي : « الإشراف على أنشطة ربط المدرسة بالبيئة المحلية » ، وذلك تطبيقاً للمعيار رقم (٣) من معايير تحليل العمل ٠

الحالة رقم (٤) تحليل المهام إلى المعارف والمهارات اللازمة لأدائها ، بالتركيز على المهارات المساندة :

إذا علمت أن المعارف والمهارات الرياضية الأساسية تعتبَر من المهارات المساندة التي لا يمكن بدونها أداء المهارات المباشرة لتحليل المشكلات وصنع القرارات بإستخدام الأساليب الكمية ، ولقد أُجري تحليل عمل لوظيفة مدير ، ووُجد أن التحليل إقتصر على بيان المهارات المباشرة لتحليل المشكلات وصنع القرارات ، ولم يتدارك المحلل المهارات المساندة السابق الإشارة إليها ، وبالتالي تم إغفال هذه المهارات عند تصميم البرنامج ، حيث لم ترد في شروط القبول ولا فى محتوى البرنامج ٠

والمطلوب :

١ – تحديد التعديلات البديلة التي يجب القيام بها لتدارك هذا الإغفال في تصميم البرنامج ٠

٢ – إذا لم يتم تدارك هذا الإغفال في مرحلة تصميم البرنامج ، فماذا ستكون الآثار على تنفيذه ؟.

الحل :

١ – بناء على المعيار رقم (٧) والمعيار رقم (١٠) من معايير تحليل العمل ، فإن البدائل المتاحة أمام المصمم هي إما إدراج المهارات المساندة (المهارات الرياضية الأساسية) في شروط القبول وذلك إذا توفر لدى المصمم بيانات عن خلفية المتدربين المتوقَعين تفيد بتوفر هذه المهارات لدى الغالبية العظمى منهم ، أو عدم إدراج هذه المهارات ضمن شروط القبول وإضافتها لمحتوى البرنامج في حالة عدم توفر هذه المهارات لدى الغالبية العظمى من المتدربين المتوقَعين ٠

٢ – إذا لم يتم تدارك هذا الإغفال عند تصميم البرنامج فسيترتب على ذلك فشل البرنامج في تحقيق أهدافه في حالة عدم توفر هذه المهارات الرياضية المساندة لدى المتدربين ، وفي الواقع فإن هذه الحالة توجه نظر القائمين بتصميم البرامج التدريبية إلى أهمية مراعاة عدم إغفال المعارف والمهارات المساندة في حالة وجودها عند التحليل لما سيترتب على ذلك من الآثار السابق ذكرها على تصميم البرنامج ومن ثم تنفيذه ٠

الحالة رقم (٥) :

فيما يلي بعض أهداف برنامج لأخصائي التدريب :

١ – الإلمام بتحليل المنظمة ٠

٢ – فهم تحليل العمل ٠

٣ – معرفة الصياغة الإجرائية لأهداف البرامج التدريبية ٠

٤ – إستيعاب كيفية تحديد شروط القبول للبرامج التدريبية ٠

٥ – التمرس على كيفية إختيار وتنظيم محتوى البرامج التدريبية ٠
٦ – إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة المناسبة ٠

والمطلوب :

١ – تحديد الأهداف التي لم يتم صياغتها بشكل إجرائي ٠
٢ – تعديل هذه الأهداف بحيث تتمشى مع متطلبات الأداء النموذجي المعروفة لوظيفة أخصائي تدريب ٠

الحل :

١ – طبقاً للمعيار رقم (٢) من معايير تحديد أهداف البرنامج فإنه يجب صياغة الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي بشكل واضح ومحدد وقابل للقياس (أي سلوكي أدائي أو إجرائي) ، وقد تم صياغة جميع هذه الأهداف ، ماعدا الهدف رقم (٦) بإستخدام أفعال عامة ومبهمة ، أي بشكل غير إجرائي ، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته العملية أن الكثير من معاهد ومراكز التدريب لاسيما الأجنبية منها تلجأ لإستخدام هذه الصياغة المبهمة للأهداف منعاً لمساءلتها "Accountability" عن نتائج واضحة ومحددة وقابلة للقياس للبرنامج التدريبي ، ويوجه الباحث نظر المنظمات إلى هذا النوع من التحايل التدريبي ، كما يوجه نظرها إلى ضرورة التأكد من وضوح أهداف البرامج التدريبية وقابليتها للقياس قبل التعاقد عليا ، وأن يكون تحقيق المتدربين لهذه الأهداف أساساً لصرف المستحقات المالية للجهات القائمة على تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية للمنظمات ٠

٢ – وفي ضوء المعيار رقم (٢) ، ورقم (٣) من معايير تحديد أهداف البرنامج فإنه يتم صياغة الأهداف من ١ – ٥ لتصبح كالتالي :

(١) إجراء تحليل منظمة ٠
(٢) إجراء تحليل عمل ٠
(٣) صياغة أهداف البرامج التدريبية بشكل إجرائي ٠
(٤) تحديد شروط القبول في البرامج التدريبية ٠
(٥) إختيار وتنظيم محتوى البرامج التدريبية ٠

الحالة رقم (٦) عن مدى الإتساق بين المعارف والمهارات الإبتدائية ، والمؤشرات عند صياغة شروط القبول :

في أحد معاهد التدريب الإداري تم تصميم برنامج لمعالجة الكلمات على الحاسب الآلي باللغة العربية يستهدف التدريب التحويلي للناسخين على الآلة الكاتبة العربية الذين يتوفر لديهم مهارة النسخ

على الآلة الكاتبة بسرعة لا تقل عن ٢٠ كلمة صحيحة في الدقيقة ، إضافة إلى المهارات الأساسية للتنسيق على الآلة الكاتبة بحيث يحققوا نفس مستوى السرعة والتنسيق بإستخدام برامج معالجة الكلمات على الحاسب الآلي ، ولقد صُمم البرنامج وحُدد الوقت المخصص للتدريب على أساس توفر المهارات السابق الإشارة إليها في المرشحين ، ولقد تم تحديد شروط القبول في برنامج معالجة الكلمات على الحاسب الآلي كما يلي :

شروط القبول :

يجب أن يتوفر في الملحق بالبرنامج المعارف والمهارات التالية :

١ – مهارة النسخ على الآلة الكاتبة العربية بسرعة لا تقل عن ٢٠ كلمة صحيحة في الدقيقة ٠

٢ – المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لتنسيق المراسلات والإحصائيات والجداول على الآلة الكاتبة العربية ٠

وللتأكد من توفر هذه المعارف والمهارات ، يُشترَط في المرشحين ما يلي :

أن يكون ممارساً لمهام إحدى الوظائف التي يستهدفها البرنامج عند الترشيح (وظيفة ناسخ آلة كاتبة عربية ، ووظيفة سكرتير) ٠

والمطلوب : تحديد مدى مناسبة المؤشر الذي تم تحديده في القسم الثاني لشروط القبول مع المعارف والمهارات المحددة في القسم الأول ، مع إدخال ما يلزم من تعديلات ٠

الحل :

بتطبيق المعيار رقم (٢) من معايير شروط القبول ، وُجد أن المؤشر المستخدَم في الجزء الثاني من شروط القبول وهو ممارسة مهام وظيفة ناسخ آلة كاتبة عربي أو وظيفة سكرتير عند الترشيح للبرنامج لا تعكس توفر المعارف والمهارات المنصوص عليها في شروط القبول حيث وُجد بالإستقصاء أن الكثيرين من شاغلي هذه الوظائف لاسيما وظيفة سكرتير لا يتوفر لديهم مهارات النسخ بالسرعة المطلوبة في الجزء الأول من شروط القبول وبالتالي لابد من إستخدام مؤشر يؤكد على توفر المعارف والمهارات الإبتدائية فيمن سيلتحقون بالبرنامج ، وقد وُجد أن أنسب هذه المؤشرات هو عقد إختبار للمرشحين ، وبالتالي فقد تم صياغة الجزء الثاني من شروط القبول في البرنامج ليكون كما يلي :

وللتأكد من توفر هذه المعارف والمهارات يشترَط أن يجتاز المرشح إختباراً في النسخ والتنسيق على الآلة الكاتبة العربية ٠

ويود الباحث أن يؤكد على أهمية تدارك ذلك التصحيح قبل تنفيذ البرنامج حيث يترتب على إلتحاق من لا يتوفر لديهم هذا الحد الأدنى المطلوب من السرعة والتنسيق الفشل في إجتياز البرنامج

حيث أن البرنامج قد تم تصميمه كبرنامج تدريب تحويلي يتخرج منه المتدربون بنفس مستوى مهارات النسخ والتنسيق ولكن بإستخدام الحاسب الآلي ، أي أنه لم يخصص في البرنامج أي وقت لتنمية الدقة والتنسيق ٠

الحالة رقم (٧) عن تنظيم وسلسلة المحتوى :

أوضح تحليل العمل لوظيفة محاسب حكومي أن المعارف والمهارات المباشرة للمحاسبة الحكومية تحتاج إلى بعض المعارف والمهارات المساندة في مباديء المحاسبة ، فإذا علمت أن المعارف والمهارات الأولى تعتمد في تعلمها على المعارف والمهارات الأخيرة ٠

وفي أحد برامج المحاسبة الحكومية ، وعند تنظيم وسلسلة محتوى البرنامج إتضح لك أن المعارف والمهارات الخاصة بمباديء المحاسبة وُضعَت في مادة منفصلة ، بمعنى أنه سيتم تقديمها بالتوازي مع مادة المحاسبة الحكومية ٠

والمطلوب بيان الخلل في تنظيم وسلسلة محتوى البرنامج سالف الذكر ، وما يجب القيام به لإصلاح هذا الخلل ٠

الحل :

بتطبيق المعيار رقم (١) والمعيار رقم (٢) من معايير تنظيم وسلسلة المحتوى يتضح أن المعارف والمهارات الخاصة بمباديء المحاسبة كان لا يجب وضعها في مادة منفصلة تقدَم بالتوازي مع المعارف والمهار ات الخاصة بالمحاسبة الحكومية نظراً لأن المتدرب يحتاج لتعلم مباديء المحاسبة كنقطة إنطلاق لتعلم المحاسبة الحكومية ، ومن ثم فإنه يجب لمعالجة هذا الخلل في تنظيم وسلسلة محتوى هذا البرنامج أن توضع المعارف والمهارات الخاصة بمباديء المحاسبة كوحدة في بداية مادة المحاسبة الحكومية ، وبذلك نضمن الإستفادة منها في تعلم المحاسبة الحكومية ، والجدير بالذكر أن ترك الوضع على ما هو عليه يؤدي إلى عدم تحقيق الإستفادة التي من أجلها وُضعَت مباديء المحاسبة في البرنامج ، وبالتالي إهدار الموارد التي ستُنفَق في التدريب عليها ٠

الحالة رقم (٨) إختيار طرق التدريب المناسبة :

إليك بعض الأهداف التي وردت ضمن أدلة بعض البرامج التدريبية :

١ – قدرة المتدرب على وصف أجزاء الحاسب الآلي ، ودورة معالجة البيانات في مركز الحاسب الآلي ٠

٢ – قدرة المتدرب على شرح إجراءات تصميم البرامج التدريبية ٠

وبفحص طرق التدريب التي تم إختيارها إتضح أنها زيارة ميدانية لمركز الحاسب الآلي بالنسبة للهدف الأول ، وبالنسبة للهدف الثاني زيادة ميدانية لإدارة تصميم وتطوير البرامج •

والمطلوب : تقييم مدى مناسبة إختيار الزيارة الميدانية كطريقة تدريب في كل حالة من الحالتين السابقتين •

الحل :

بتطبيق المعيار رقم (٢) من معايير إختيار طرق التدريس والوسائل المساعدة يتضح أن الزيارة الميدانية تعتبَر طريقة مناسبة في الحالة الأولى لأنها تمكن المتدربين من الإطلاع على إنسياب إجراءات ظاهرة في موقفها الطبيعي وهو ما يتفق مع الهدف ، أما في الحالة الثانية فإنه لا توجد إجراءات ظاهرة لابد أن ينتقل المتدرب لرؤيتها في موقعها الطبيعي وبذلك فإن إستخدام الزيادة الميدانية بإنتقال المتدربين إلى موقع إدارة تصميم وتطوير البرامج ينطوي على إهدار للوقت والتكاليف وبالتالي يجب إستبدال الزيارة ببيان عملي يقوم به المدرب داخل قاعة التدريب بإستخدام نماذج تصميم وتطوير البرامج ، وإذا كان الغرض الإستفادة من خبرة المختص بالإدارة فيمكن دعوته إلى قاعة التدريب كمحاضر زائر لتقديم بيان عملي للمتدربين •

حالة رقم (٩) إختيار طرق التدريب المناسبة :

كان أحد أهداف برنامج المنازعات الإدارية الهدف التالي :

قدرة المتدرب على فض المنازعات الإدارية المتعلقة بتنفيذ العقود •

ولقد إتضح لك ما يلي :

١ – تم إستخدام المدخل الإستنتاجي في التدريب على المهارة •

٢ – أُستخدمَت طرق التدريب التالية ضمن هذا المدخل :

أ – المحاضرة والمناقشة لشرح المفاهيم والمباديء والمعايير الخاصة بفض المنازعات •

ب – بيان عملي من المدرب بإستخدام حالة لفض المنازعات ، وذلك لتوضيح الأداء النموذجي للمهارة •

فإذا علمت أن المتدربين ليس لديهم خلفية عن الموضوع ، وأن إجراءات فض المنازعات الإدارية المتعلقة بتنفيذ العقود تعتبَر إجراءات قانونية محددة •

والمطلوب :

١ – تحديد مدى مناسبة المدخل الإستنتاجي للتدريب في الحالة السابقة ٠

٢ – مدى كفاية طرق التدريب المستخدَمَة في ضوء المدخل المناسب ٠

الحل :

١ – بتطبيق المعيار الأول والثالث من معايير إختيار طرق التدريب يتضح مناسبة المدخل الإستنتاجى فى الحالة السابقة نظراً لعدم وجود خلفية لدى المتدربين عن الموضوع ، كما أن إجراءات فض المنازعات إجراءات محددة يقل فيها فرصة الإجتهاد ٠

٢ – بتطبيق نفس المعيارين يتضح عدم كفاية طرق التدريب ، ففى ضوء المدخل الإستنتاجى يجب أن يلى تقديم المدرب لبيان عملى عن كيفية فض المنازعات أن يكلف المتدربين بحل حالات عن فض المنازعات وإعطائهم تغذية مرتدة عن أدائهم ، ويود الباحث أن يوجه نظر المسئولين عن تصميم البرامج التدريبية أن أداء المتدرب للمهارة يعتبَر حجر الزاوية فى التدريب على المهارات سواء كانت هذه المهارات عقلية أو حركية ، ولا يجب توقع نجاح المتدرب فى تحقيق الأهداف التي تقع فى مستوى المهارات دون تدريبه بشكل كافى على أداء هذه المهارات بإستخدام طرق التدريب المناسبة مثل التمارين ودراسة الحالة وسلة البريد الوارد وتمثيل الأدوار ٠

الحالة رقم (١٠) إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة المناسبة :

فيما يلي بعض الأهداف التدريبية التي وردت في برنامج تصميم البرامج التدريبية ، وبرنامج إدارة الصراعات في المنظمة ٠

١ – قدرة المتدرب على شرح خطوات تصميم برنامج تدريبى ٠

٢ – قدرة المتدرب على تحليل مواقع الصراع فى العمل إلى العوامل التى تؤدي إلى وجود الصراعات٠

ولقد تم إختيار الفيلم التدريبى كوسيلة مساعدة فى الحالتين ، مع ملاحظة ما يلى :

١ – الفيلم الأول عبارة عن مدرب شاشة يقوم بشرح خطوات تصميم البرنامج التدريبى ٠

٢ – الفيلم الثانى يصور مواقف صراع واقعية فى بيئة العمل ٠

والمطلوب :

تحديد مدى مناسبة إستخدام الفيلم التديبى كوسيلة مساعدة فى الحالتين ٠

الحل :

طبقاً للمعيار رقم (٢) من معايير إختيار طرق التدريب والوسائل المساعدة نجد أن الفيلم التدريبي غير مناسب في الحالة الأولى لأنه لا يضيف أي شيء لا يستطيع المدرب الأصلي عمله داخل قاعة

التدريب وبإستخدام إمكانياتها العادية ، والأفضل أن يقوم المدرب الأصلي بشرح خطوات تصميم البرامج بإستخدام السبورة وجهاز عرض الشفافيات إذا لزم الأمر ٠

أما في الحالة الثانية فيعتبر إستخدام الفيلم التدريبي إستخداماً مناسباً حيث يصور مواقف صراع في بيئة العمل والذي يعتبَر الأساس في إكتساب مهارة تحليل الصراعات المبينة بالهدف ، كما أن عرض هذه المواقف بإستخدام الأمكانيات الفنية للأفلام وقدرتها على نقل هذه المواقف في بيئتها الطبيعية غالباً ما يفوق ما يمكن للمدرب أن يوفره من عرض هذه المواقف بإستخدام الطرق البديلة مثل تمثيل الأدوار٠

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة :

لقد إستهدف هذا البحث بناء نموذج لتقويم البرامج التدريبية يرشد الممارسات الحالية للتقويم ويسد الثغرات في نماذج التقويم الشهيرة في أدبيات التدريب ، وذلك في إطار نموذج أشمل لتصميم البرامج التدريبية ، مع تطبيق جوانب هذا النموذج على بعض برامج التدريب الإداري ، وفي سبيل تحقيق أهداف البحث فقد تم ما يلي :

١ – بناء نموذج لتقويم البرامج التدريبية يتسم بالشمولية والتكامل ومراعاة الجوانب الإقتصادية في تقويم البرامج التدريبية ، وقد تم شرح هذه المباديء في موضعها المناسب من البحث ٠

٢ – بناء نموذج التقويم السابق الإشارة إليه في إطار نموذج أشمل لتصميم البرامج التدريبية طبقاً لمدخل النظم ، ويتدارك هذا النموذج القصور الموجود في النماذج الحالية ٠

٣ – تقديم شرحاً مناسباً لمكونات نموذج التقويم إضافة إلى المعايير والإرشادات اللازمة للتطبيق الصحيح لهذه المكونات ٠

٤ – إبراز الدور الصحيح والمتكامل لتقويم كفاءة وفاعلية البرنامج بإعتبارهما جناحا تقويم الجودة بعد أن كان يتم تجاهل إحداهما ، أو معالجتهما في إطار تقويم التعلم فقط ، كما أبرز النموذج التكامل بين الكفاءة التعليمية والإقتصادية ، وكذا الفاعلية التعليمية والإقتصادية في تحقيق أهداف كل منهما ، ويعتبَر ذلك إسهاماً غير مسبوق في أدبيات التدريب ٠

٥ – تطبيق معايير التقويم قبل التنفيذ على بعض الحالات الحرجة في تصميم البرامج التدريبية والتي تمثل أخطاء شائعة في تصميم البرامج ، ويأمل الباحث بذلك ترشيد الممارسات الحالية للتصميم عند تطبيق هذا النوع من التقويم الوقائي ، الأمر الذي يؤدي إلى رفع كفاءة وفاعلية البرامج عند التنفيذ ٠

التوصيات :

يوصي الباحث بالإستفادة من هذا النموذج في تقويم البرامج التدريبية في معاهد ومراكز التدريب ، وذلك من خلال المزيد من الأبحاث والدراسات التطبيقية ٠

مراجع البحث

المراجع العربية :

١ – سعد أحمد الجبالي ، **دليل تصميم وتطوير البرامج** ، إدارة وتصميم وتطوير البرامج ، معهد الإدارة العامة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٩٠ .

٢ – محمد نبيل علام ، « إطار مقترح لقياس التكاليف في المؤسسات التدريبية » ، **المجلة العربية للتدريب** ٥ (٩) : ١١ – ٥٨ ، يوليو – أغسطس ، ١٩٩١ .

المراجع الأجنبية :

3. Alliger, George M., and Horowitz, H.M. IBM Takes the Guessing out of Testing, **"Training and Development Journal"** April 1989, pp. 69 - 73.

4. Bakken, David, and Bernstein, Alan L., "A Systematic Approach to Evaluation", **Training and Development Journal**, August 1982, pp. 44 - 51.

5. Brinkerhoff, R.O., "An Integrated Evaluaion Model For HRD", **Traning and Development Journal**, February, 1988, pp. 66 - 68.

6. Bushnell, David S., Input, Process, Output, A Model for Evaluating Training, **Training and Development Journal**, March 1990, pp. 41 - 43.

7. Carnevale, Anthony P., and Schulz, Eric R., "Strategic Accounting", **Supplement to the Training & Development Journal**, July 1990, pp. 4 - 8.

8. _____ "The consensus Accounting Model," **Supplement to the Trainng & Development Journal**, July 1990, pp. 9 - 14.

9. _____ Evaluation Framework, Design and Reports, **Supplement to Training and Development Journal**, July 1990, pp. 15 - 23.

10. Davis, Ivork, **Instructional Technique**, McGraw - Hill Book company, New Your, U.S.A, 1981.

11. Dixon, N.M., "Meeting Tranings goals without reaction forms", **Personnel Journal**, 66 (8): 108 - 115, 1987.

12. Geis, G.L, and Smith, M.E., "The Functions of Evaluation," in Stolovitch, H.D., and Keeps, E.J. (Eds.), **Handbook of Human Performance Technology**: A Comprehensive guide for Analyzing and Solving Performance Problems in organizations, Jossey/Bass Publishers, London, 1992.

13. Gordon, Jack, "Measuring the Goodness of Training", **Training**, August 1991, pp. 19 - 25.

14. Hassett, James, "Simplifying ROI", **Training**, September 1992, pp.53 - 57.

15. Kirkpatrick, Donald L. "Evaluation", in Craig Robert L. (Ed.) **Training and Development Handbook**: A Guide to Human Resources Development, McGraw - Hill Book company, 1987, pp. 301 - 319.

16. Mager, Robert F., and Beach, Kenneth M. Jr., **Developing Vocational Instruction**, Lear Siegler Inc., Calfornia, 1967.

17. Merlo, Nicholas S., Subjective ROI, **Training and Development Journal**, November 1988, pp. 63 - 66.

18. O'Donnell, Judith, "Focus Goups: A Habit - Forming Evaluation Technique," **Training and Development Journal**, July 1988, pp. 71 - 73.

19. Pfeiffer, J. William, Ballew, Arlette, **Presentation and Evaluation Skills in Human Resource Development**, University Associates Inc., San Diego California, U.S.A, 1988.

20. Robinson, Dana Caines, and Robison, James C., **Training for Impact**, Jossey / Bass Publishers, London 1989, pp.161 - 279.

21. Sleezer, Catherine M., et al, "Customizing and Implementing Training Evaluation", **Performance Improvement Quarterly**, 5 (4): 55 - 75, 1992.

22. Swanson, Richard A., and Sleezer, Catherine M., "Measurement Practice Meets Measurement Science", in Sleezer, C.M., (Ed.) **Improving Human Resource Development Through Measurement**, American Society for Training and Development, U.S.A, 1989.

23. _____ "Training Effectiveness Evaluation" **Journal of Europpan Industrial Training**, 11(4): 7 - 16, 1987.

24. Tracey, William R., **Designing Training and Development Systems**, AMACOM, U.S.A, 1984.