

## هندسة وتقييم برامج تعليم الكبار: الأسس النظرية والاستشراف المنهجي (التكوين المستمر نموذجاً)

خالد فتاح

طالب بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية

جامعة محمد الخامس - الرباط

المغرب

### الملخص

التكوين هو عملية تربوية مستمرة باستمرار تغيرات وتجديدات وتطورات البيئات المهنية والحياتية، وجزء لا يتجزأ من المسار المهني والحياتي للأفراد في السياق المعاصر الذي يعتبر التعلم مدى الحياة هو المدخل الأساسي للارتقاء بالأفراد والمجتمعات. لذا أصبحت برامج تعليم الكبار بشكل عام، وبرامج التكوين المستمر بشكل خاص، تشكل آلية مهمة لتأهيل وتطوير العنصر البشري في شتى المجالات المهنية والثقافية والاجتماعية، حيث أصبحت تشكل العمود الفقري لأية مجهودات تبذلها المؤسسات نحو التطوير والتجديد. هذا المقال يحاول أن يقدم تأملات نظرية ومنهجية حول هندسة وتقييم برامج تعليم الكبار، خاصة التكوين المستمر، من خلال بسط لتعريفات لأهم المفاهيم المرتبطة بمجال هندسة التكوينات وتقييمها وتقديم نموذج عملي لمنهج لتقييم مردودية وفعالية برامج تعليم الكبار وهو النموذج المقدم من طرف فرانسوا ماري جيرارد.

### الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

فتاح، خالد. (2025، يناير). هندسة وتقييم برامج تعليم الكبار: الأسس النظرية والاستشراف المنهجي (التكوين المستمر نموذجاً). مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، العدد 1، المجلد 2، السنة 2، ص 285-309.

## مقدمة

يوصف العصر الحائز، الموسوم بالتحويلات والتغيرات المتسارعة وما أفرزته من مفاهيم جديدة ومستحدثة في شتى المجالات المعرفية والاقتصادية والسياسية والثقافية؛ وما نجم عنها من تطورات وتغيرات في طبيعة المهن والوظائف والأدوار؛ ساهم في جعل الاهتمام بتأهيل العنصر البشري وتكوينه المستمر والرفع من قدرته على التكيف والتموقع حيال هذه المتغيرات، من الرهانات الكبرى التي تسعى جل المؤسسات والتنظيمات الحديثة كسبها.

تشير توصية منظمة اليونسكو لسنة 2015 حول تعليم الكبار، بأن التعلم هو مسعى مستمر مدى الحياة يمكن أن يتم في بيئات رسمية وغير رسمية ولا رسمية. ويبقى الهدف النهائي هو ضمان قدرة البالغين على المشاركة الكاملة في المجتمعات. وقد حددت هذه التوصية ثلاثة مجالات رئيسية للتعلم والمهارات التي تشكل أهمية مركزية بالنسبة للتعلم الكبير وهي: برامج القراءة والكتابة والمهارات الأساسية وبرامج التعليم أو التكوين المستمر والمهارات المهنية، وبرامج التعليم الجمعي ومهارات المواطنة.<sup>1</sup>

من هذا المنطلق، وبالنظر للمكانة المحورية التي أصبح يحتلها التكوين المستمر، أصبح لزاما على التنظيمات والمؤسسات الحديثة القيام بمراجعات لسياساتها وأهدافها واستراتيجياتها وتقنياتها ونشاطاتها المتعلقة بالتكوين المستمر؛ حيث أصبح عملية منظمة ومستمرة ومخطط لها، تهدف إلى إحداث تغييرات في معارف ومهارات واتجاهات وكفايات الأفراد وفق الاحتياجات الحالية والمستقبلية للأدوار والوظائف التي يقومون بها.

هذا البعد الاستراتيجي للتكوين المستمر، ساهم في الانتقال به من منظور ييداغوجي، يَحْتَزِلُه في عملية لنقل المعارف من شخص إلى آخر؛ إلى منظور سوسيويداغوجي ومهني يعتبره توليفة للعديد من العناصر الفردية، والتنظيمية، والتعليمية، والمهنية. من هذا المنظور، فالإجراءات والتدابير المرتبطة بالتكوين المستمر أصبحت، في الآونة الأخيرة، تستند إلى أسس ما يعرف بهندسة التكوين، والتي يحتل بها تقييم وجهة وفعالية دورات التكوين المستمر، الأهمية البالغة.

في هذا المقال، سنحاول تسليط الضوء على هندسة وتقييم برامج تعليم الكبار خاصة ببرامج التكوين المستمر. خصصنا المحور الأول لمفهوم التكوين المستمر ووظائفه الأساسية. أما المحور الثاني تناولنا فيه مفهوم هندسة التكوين مركّزين على غاياتها ومستوياتها وخطواتها. في المحور الثالث تطرقنا لمفهوم تقييم برامج التكوين، حيث عرضنا نماذج النظرية، والمناهج والتقنيات والوسائل والأدوات التي يمكن توظيفها لإجرائه. وأفردنا

1 UNESCO, « Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes », UIL, 2016.P3.

المحور الرابع لمنهجية عملية لتقييم فعالية التكوين وهي المنهجية المقدمة من طرف فرانسوا ماري جيراراد. وهي منهجية تقدم آليات وأدوات واضحة لتقييم فعالية التكوينات وقياس أثرها.

### المحور الأول: التكوين المستمر.

#### 1. مفهوم التكوين المستمر

تعددت التعاريف والتصنيفات التي قدمت لمفهوم التكوين، وأشكاله، ونماذجه وممارساته، وارتباطاته بمفاهيم أخرى من قبيل التربية والتعليم والتدريب. فمفهوم التكوين اقترن بداية "بالعملية التربوية الهادفة إلى إعداد القوى البشرية المدربة التي يحتاجها المجتمع في مجال العمل والإنتاج"<sup>1</sup>. إلا أن التحولات السياسية والاقتصادية والثقافية التي شهدتها المجتمعات الصناعية، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، وما أفرزته من مفاهيم وأساليب ومنهجيات عمل جديدة، فرضت نفسها على مفهوم التربية ومدلولاته؛ حيث أصبح الحديث عن مفاهيم جديدة ذات الصلة بالتربية والتكوين مدى الحياة؛ من قبيل التربية المستدامة، والتكوين مدى الحياة، وتكوين الكبار، والتكوين المهني المستمر...<sup>2</sup>؛ وهي مفاهيم تستمد أسسها من فلسفة تربوية "تجعل من التطوير المستمر للموارد البشرية ركنا، بل ضرورة حتمية لضمان التقدم الاجتماعي والاقتصادي"<sup>3</sup>.

من هذا المنطلق، التكوين لم يعد مجرد عملية تربوية يخضع لها الأفراد في مؤسسات ومعاهد خاصة، بل عملية تربوية مستمرة باستمرار تغيرات وتجديدات وتطورات البيئات المهنية، وجزء لا يتجزأ من المسار المهني والحياقي للأفراد<sup>4</sup>. وهكذا، أصبح غالبا ما يتم التمييز بين نوعين من التكوين، الأساسي والمستمر: فالتكوين الأساسي يركز بصفة محورية على إكساب الفرد منظومة متكاملة من الكفايات والمعارف والقيم والمقومات والقدرات الأساسية... التي يتطلبها تكوين إطار ما، في مجال تخصصي ما، علمي، أو معرفي، أو مهني. في حين يتمحور التكوين المستمر على تحيين، وتجديد، وتطوير مختلف المعارف والخبرات والمهارات والكفايات والقيم والتصورات والممارسات المتعلقة بمجال مهني أو معرفي، أو علمي محدد<sup>5</sup>.

1 عبد الرحمن النقيب، صلاح مراد، "مقدمة في التربية وعلم النفس"، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكوا، الرباط، 1989،

ص 12.

2 Pierre Bensnard، « Socio pédagogie de la formation des adultes », Les éditions ESF, Paris, 2édition, 1987, p31

3 محمد فاتيحي، "التكوين وإعادة التكوين: نحو مقاربة متكاملة"، مجلة عالم التربية"، عدد مزدوج 10/9، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2001، ص 97.

4 Claude Solar، « La formation continue : Perspectives internationales », L'Harmattan , Paris, 2005, P5.

5 مصطفى محسن، "رهانات التكوين المستمر بين التجديد والتطوير وتنمية الموارد البشرية"، مجلة عالم التربية، عدد 19، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010، ص 74.

## 2. وظائف التكوين المستمر

من خلال ما سبق، يمكن التأكيد أن التكوين المستمر يمثل عموماً في الأنشطة التكوينية الموجهة لتحسين أداء الرسكلة (Recyclage) الأشخاص الذي سبق وأن استفادوا من تكوين أساسي<sup>1</sup>. ويمكن إجمال أهم الوظائف التي يمكن أن يضطلع بها التكوين المستمر فيما يلي<sup>2</sup>:

**وظيفة التكوين،** من خلال إخضاع الأفراد لأنشطة تكوينية يتلقون خلالها مجموعة من المعارف العلمية أو التقنية الجديدة التي تهم مجال مهني معين؛ بهدف استكمال أو تجاوز النقص الذي قد يخلفه التكوين الأساس. **وظيفة الرسكلة،** عبر أنشطة تكوينية تهدف صيانة وتحسين الرصيد المعرفي والمهاري للموارد البشرية لمجابهة إشكالية التقادم التي يمكنها أن تطال بعض عناصر بيئاتهم المهنية.

**وظيفة تحسين الأداء،** من خلال الرفع من إنتاجية أطر المؤسسات وتحسين أدائهم، عبر إخضاعهم لأنشطة تكوينية معمقة حول مكتسباتهم القبلية في مجال تخصصي أو مهني ما.

**وظيفة الإعداد للتغيير،** من خلال إكساب الأفراد المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بالتغيرات الخاصة التي يمكن أن تطال بيئاتهم المهنية أو الاجتماعية أو الثقافية.

من خلال هذه الوظائف التي يضطلع بها التكوين المستمر، والأهداف التي يمكنه تحقيقها من خلالها، فقد أصبح في العصر الراهن، عنصراً استراتيجياً للمنظمات يبتغي من ورائه الإسهام في حل إشكالاتها الاقتصادية، والتكنولوجية، ويساهم في الرفع من تنافسيتها<sup>3</sup>. هذا البعد الاستثماري للتكوين المستمر، ساهم في الانتقال به من منظور بيداغوجي، يخلّله في عملية لنقل المعارف من شخص إلى آخر؛ إلى منظور سوسيوبيداغوجي ومهني يعتبره توليفة للعديد من العناصر الفردية والتنظيمية والتعليمية والمهنية<sup>4</sup>. من هذا المنظور، فالإجراءات والتدابير المرتبطة بالتكوين المستمر أصبحت تستند إلى أسس ما يعرف بهندسة التكوين، كمفهوم له أصوله النظرية والمنهجية والعملية.

1 UNESCO, « Glossaire des termes de technologie éducative », 2<sup>e</sup> édition, Paris, 1987.

2 Pierre Bensnard, Op Cit, P36.

3 Gay Le Boterf, « Comment investir en formation », Les éditions d'organisation, Paris, 1989, P 32.

4 Pierre Besnard, Op Cit, p41.

## المحور الثاني: هندسة التكوين

### 1. تعريف هندسة التكوين

عرف هذا المفهوم تطورات كبيرة في دلالاته وأهدافه وممارساته، لن يسمح سياق هذه المقالة للدخول في تفاصيلها. ونشير أن "كاي لوبترف" (Gay le Boterf)، قد عرف هندسة التكوين بكونها "مجموعة منسجمة من الخطوات المنهجية لتصميم وإنجاز أنظمة التكوين"<sup>1</sup>. أما "أبراهام بان" (Abraham Pain)، فقد أشار أن هندسة التكوين هي "منهجية تأخذ بعين الاعتبار أكبر قدر ممكن من المتغيرات عند إعداد فعل التكوين، وتفترض إجراء خطوة استباقية لتصميم، وتخطيط، وتنفيذ التكوين، بإشراك كافة الفاعلين"<sup>2</sup>. وعرفت الجمعية الفرنسية للمعايرة (AFNOR)، "بمجملة الخطوات المنهجية المترابطة التي تطبق في إعداد وتصميم فعل وعدة التكوين من أجل بلوغ الأهداف المحددة له بفعالية، وأن هذه الخطوات تتمثل في: تحليل حاجات التكوين؛ وتصميم مشروع التكوين؛ وتنسيق ومراقبة تنفيذ التكوين؛ وتقييم تأثيراته"<sup>3</sup>.

كما سبق، يمكننا الاستخلاص أن هندسة التكوين هي منهجية سوسيو مهنية تقتضي تنسيق وقيادة أربع خطوات مترابطة ومتكاملة متعلقة بإعداد وتصوير وتنفيذ وتقييم المشاريع التكوينية، والرامية إلى ضمان وجاهتها وفعاليتها ونجاحاتها.

### 2. خطوات هندسة التكوين<sup>4</sup>

يمكن التمييز بين أربع خطوات في هندسة التكوينات، وهي: التحليل، والتصميم، والتنفيذ، والتقييم.

#### 1.2. الخطوة الأولى: التحليل

تتعلق هذه الخطوة بتحليل طلب التكوين أو تحليل حاجاته. يشير "كاي لوبترف" (Gay Le Boterf)، أن حاجات التكوين لا تتواجد من تلقاء نفسها، بل تتمثل في جملة الفوارق (Les écarts) التي يمكن رصدها وتحليلها إما بالنسبة لوضعيات خاصة في الممارسة المهنية، أو بالنسبة للمسببات التي ساهمت في إيجاد هذه الفوارق (اختلالات، مشاريع، تطورات مهنية، تطورات ثقافية، ...)<sup>5</sup>. لذا فخطوة التحليل تغني

1 Gay Le Boterf, « **Ingénierie et évaluation des compétences** », Les éditions d'organisation, Paris, 2005, p11.

2 Abraham Pain, in Thierry Ardouin, "Ingénierie de la formation pour l'entreprise : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer, DUNOD, Paris, 2 edition, 2006, Op Cit, P14.

3 AFNOR (Association Française de normalisation), in Abraham Pain, L'ingénierie de la formation : Etat des lieux, Op cit, p38.

4 Thierry Ardouin, Op cit, PP35-39.

5 Gay Le Boterf, « Ingénierie et évaluation des compétences », Op Cit, p19.

بالأساس الإجابة على الأسئلة الثلاث التالية: لماذا تنظم هذا التكوين؟ من المستهدف به؟ وكيف يمكن تنظيره؟<sup>1</sup>.

الإجابة على هذه الأسئلة، تقتضي إجراء عدة تحليلات، من بينها تحليل سياق التكوين، وتحليل حاجاته الاستراتيجية والعملية<sup>2</sup>، والتي تسعف في تحديد أهدافه الاستراتيجية والعملية، وبالتالي أهدافه التكوينية.

### 1.1.2. تحليل سياق التكوين

تحليل سياق التكوين يتمثل في جمع وتحليل معلومات حول التنظيم، وطرق اشتغاله، والفاعلين المعنيين بالوضعية المرتبطة بطلب التكوين، ورهاناتهم، وأهدافهم المعلنة والضمنية،... هذا التحليل يساهم في التأكد من أن التكوين يعتبر فعلاً حلاً من بين حلول أخرى كفيلة بتجاوز الإشكال المرتبط بطلب التكوين. وعليه، يسعف هذا التحليل في ترجمة طلب التكوين المعبر عنه من تعبير عام إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس<sup>3</sup>.

### 2.1.2. تحليل الحاجات الاستراتيجية للتكوين

يتمثل تحليل الحاجات الاستراتيجية في رصد الفارق بين الأداء الملاحظ والأداء المنشود في الوضعية التي ساهمت في طلب التكوين<sup>4</sup>. هذا التحليل يسعف في تحديد الأهداف الاستراتيجية أو التطورية للتكوين، والتي تحيل على التغيير المراد تحقيقه في الأداء بعد التكوين<sup>5</sup>. (مثال: الهدف الاستراتيجي هو إرساء تواصل جيد داخل المؤسسة).

### 3.1.2. تحليل الحاجات العملية للتكوين

يتمثل في تقدير التحولات الملموسة التي يمكنها أن تطرأ، بعد مرور بعض الأسابيع أو الأشهر من التكوين، على الكفايات الفردية أو الجماعية للمستفيدين. هذا التحليل يسمح بتحديد الأهداف العملية للتكوين، والتي يقصد بها الفارق الذي يجب إنقاذه بين مسببات الفارق الملاحظ في الأداء، ويعبر عنها بنتائج قابلة للملاحظة والقياس في الممارسة المهنية (مثال لهدف عملي: التقليل من عدد الصراعات داخل المؤسسة بنسبة 10%)<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Frédérique Cuisiniez et Ghuyslain Roy-Lemarchand, « Réussissez vos actions de formation », ESF, Paris, 2008, P54.

<sup>2</sup> Marc Dennerly, « Evaluer la formation après la réforme : Des outils pour maîtriser son budget formation », ESF, Paris, 2<sup>e</sup> édition, 2005, P93.

<sup>3</sup> Thierry Ardouin, Op Cit, P 37.

<sup>4</sup> Marc Dennerly, Op Cit, P95.

<sup>5</sup> Abraham Pain, « Evaluer les actions de formation », Les éditions d'organisation, Paris, 1995, P59.

<sup>6</sup> Frédérique Cuisiniez et Ghuyslain Roy-Lemarchand, Op Cit, P55.

وتجدر الإشارة، أن هذا التحليل يسعف أيضا في تحديد الشروط الكفيلة بالتطبيق الأمثل لمكتسبات التكوين، والتي تسهم في تحقيق أهدافه العملية.

من خلال ما حدد من أهداف استراتيجية وعملية للتكوين، يتمكن مهندس التكوين من ترجمتها إلى أهداف تكوينية، والتي تحيل على ما هو منتظر من المستفيدين القيام به بعد التكوين. مثال (بعد التكوين، على المستفيدين أن يتمكنوا من تقنيات التواصل حسب المنظور النسقي)<sup>1</sup>.

بعد تحديد هذه الأهداف بكل مستوياتها، يتمكن مهندس التكوين من بلورة مشروع أولي حول عدة التكوين يمكن التفاوض بشأنه مع طالبه. يمكن لهذا المشروع أن يتضمن: السياق الذي يندرج فيه هذا التكوين وأهدافه، والتوجهات العامة لمشروع التكوين، والمستهدفين به، ومخططا لمختلف مراحل إعدادة وتنفيذه، ومختلف الوسائل البشرية والمادية والتقنية والمالية التي يمكن توظيفها لتنفيذه وتبعه وتقييمه<sup>2</sup>.

## 2.2. الخطوة الثانية: التصميم

يتعلق الأمر بتصميم العدة التنظيمية والبيداغوجية للتكوين المناسبة لما تم تحديده من أهداف استراتيجية وعملية وتكوينية، وتتوج بإعداد دفتر تحملات التكوين وعدته البيداغوجية.

### 1.2.2. إعداد دفتر تحملات التكوين

من خلال المفاوضات التي يجريها مهندس التكوين مع جل الفاعلين المعنيين حول عناصر المشروع الأولي المعد سلفا، ومن خلال التعديلات التي يمكن إدخالها على هذا المشروع جراء هذه المفاوضات. يتمكن من إعداد ما يصطلح عليه "دفتر تحملات التكوين"، والذي يعتبر "وثيقة تعاقدية بين طالبي التكوين، وبين الجهة التي ستتكلف بتقديم خدمة التكوين لبلوغ الأهداف المتوخاة منه"<sup>3</sup>، والذي يعتبر المنطلق لإعداد عدته البيداغوجية، ومنهجيات تصريفه، وتقييمه.

دفتر تحملات التكوين يمكن أن يتضمن، حسب "كاي لوبوتورف" (Gay Le Boterf)، العناصر الأساسية التالية<sup>4</sup>: المساهمة المنتظرة للتكوين حسب الطلب المعبر عنه؛ وخصائص الفئات المستهدفة بالتكوين؛ والأهداف والكفايات المراد تحقيقها؛ والبرمجة الزمنية لإجراء التكوين؛ وكيفيات وشروط تنفيذ التكوين من حيث الوسائل والتنظيم و...؛ وخصائص ومميزات الجهة التي ستتكلف بتقديم خدمة التكوين؛ والشروط

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Thierry Ardouin, Op Cit, P37.

<sup>3</sup>Thierry Ardouin, Sylvain Lacaille, « L'audit de formation : Comprendre, réaliser, et évaluer », DUNOD, Paris, 2005, p 204.

<sup>4</sup> Gay Le Boterf, « Ingénierie et évaluation des compétences », Op Cit, p314.

الضرورة لتطبيق مكتسبات التكوين؛ ومنهجيات وعدة تقييم التكوين؛ وكذا بعض الإكراهات المالية المرتبطة بالتكوين.

### 2.2.2. تصميم العدة البيداغوجية

بعد إعداد دفتر التحملات، يتم تصميم وإعداد العدة البيداغوجية للتكوين وسبل تنفيذها وتقييمها بانسجام تام مع ما سطر من أهداف في هذا الدفتر. تصميم هذه العدة يقتضي الاستناد إلى نتائج تحليل الحاجات البيداغوجية للتكوين. هذا التحليل يرتبط بتحديد ما يجب أن يحققه المستفيدون من مكتسبات بعد التكوين، والتي يمكنها الإسهام في تحقيق أهدافه.

تحليل الحاجات البيداغوجية يتمثل في تحليل الفارق بين مكتسبات المستفيدين القبلية والمكتسبات المنشودة. هذا التحليل يسعف في تحديد الأهداف البيداغوجية للتكوين، والتي قد ترتبط بتغيير اتجاهات المستفيدين نحو موضوع ما، أو بتزويدهم بمعارف، أو بتثمين مهاراتهم في مجال ما. هذه الأهداف تعتبر المنطلق لبناء وتنظيم الوحدات البيداغوجية للتكوين وتقييم مكتسباته. لذا فصياغتها الدقيقة تسعف بشكل كبير في تحقيق هذا المبتغى، حيث يستحسن أن تصاغ على شكل: في نهاية التكوين، على المستفيد أن " يكون اتجاهات إيجابية نحو... " أو " أن يتعرف على... " أو " أن ينمي مهاراته في... " <sup>1</sup>. كما تجدر الإشارة إلى أن الصياغة الدقيقة للأهداف البيداغوجية تشكل مصدرا أساسيا لتحفيز المشاركين على التعلم <sup>2</sup>، لكونهم يعرفون مسبقا ما الذي عليهم تعلمه.

ونشير أيضا، أن إعداد العدة البيداغوجية للتكوين، يقتضي الأخذ بعين الاعتبار بعض المعايير في صياغتها من قبيل: **الدقة**، ويقصد به دقة المادة التكوينية من حيث الشكل والمضمون. **التركيز**، بمعنى التركيز على المعلومات والأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج التكويني فقط. و**درجة الصعوبة**، حيث يجب تقديم المادة التكوينية وفق المستوى اللغوي والفني (التقني) للمستفيدين <sup>3</sup>.

وجدير بالذكر، أن بعض التكوينات تتطلب سياسة منهجية منظمة لتوصيل المعارف والمهارات للمتدربين، لذا فإعداد المؤطرين، أو ما يعرف بتكوين المكونين، يعد خطوة أساسية لتمكينهم من تكوين الآخرين بنجاح <sup>4</sup>.

<sup>1</sup> أحمد ماهر، "إدارة الموارد البشرية"، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص ص 336-338.

<sup>2</sup> Frédérique Cuisiniez et als, Op Cit, P63.

<sup>3</sup> وليم ر. تريسي، "تصميم نظم التدريب والتطوير"، ترجمة سعد أحمد الجبالي، ردمك، الرياض، العربية السعودية، 2004، ص ص 424-425.

<sup>4</sup> هشام طالب، "دليل التدريب القيادي"، سلسلة التنمية البشرية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2003، ص 281.



وينبغي من هذه العملية أيضا توحيد الأهداف والمحتويات الخاصة بالتكوين، وضبط منهجية تصريفه، وكذا ضبط آليات تقييمه، وذلك في أفق تحقيق الأهداف المتوخاة منه<sup>1</sup>.

### الخطوة الثالثة: التنفيذ<sup>2</sup>

تتعلق هذه الخطوة بتنفيذ برنامج التكوين، وتتضمن القيام بعدة إجراءات يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

■ إعداد مخطط تواصلي بشأن مشروع التكوين يستهدف جل فاعليه، خاصة المستهدفين والمؤطرين، من خلال تداول معلومات بشأنه مثل: سياق وأهداف التكوين، ومحتوياته، وفترات إجرائه، وبرنامج تنفيذه، وآليات تقييمه. ومن منطلق أن استعداد المستهدفين للتعليم يعد عنصرا أساسيا لإنجاح التكوين، وأن كل مستهدف هو بحاجة للتعرف على ما ينتظر منه بعد التكوين<sup>3</sup>، فالهدف الأساسي من هذا المخطط التواصلي القبلي هو الرفع من حافزية المستهدفين للتفاعل أكثر مع ما محتويات هذا التكوين؛

■ إعداد عدة لقيادة مشروع التكوين، على جميع مستوياته التنظيمية والبيداغوجية والمالية، من خلال بلورة لوحة قيادة لتتبع تنفيذ مشروع التكوين. هذه اللوحة تساهم في رصد أوجه القوة وأوجه القصور في عملية التنفيذ، وتسعف في الرفع من فعالية التكوين؛

■ تعيين وتعبئة وتنسيق أعمال فريق متعدد الاختصاصات للإشراف على تنفيذ التكوين، من أجل توفير الوسائل الكفيلة بتحقيق أهدافه (مكان التكوين، التجهيزات، المعينات، التغذية،...).

### 4.2. الخطوة الرابعة: التقييم<sup>4</sup>

خطوة التقييم، ليست عملية تتم بعد التكوين، بل هي جزء لا يتجزأ من سيرورة تحليل وتصوير وتنفيذ التكوين. وعليه، فتقييم التكوين يمكن أن يتم قبل التكوين، وأثناءه وبعده، كما يمكن أن يستهدف الحاجات التكوينية، أو أهداف التكوين، أو محتوياته، أو نتائجه...، لذا فهندسة التكوين تقتضي إعداد عدة تقييمية مصاحبة لسيرورة التكوين، ضمانا لقياس وجاهته وفعاليته ونجاعته.

من خلال ما قدم آنفا، نستخلص أن هندسة التكوين هي منهجية سوسيومنهجية تستهدف تحليل، وتصوير، وتنفيذ، وتقييم التكوين. لكل خطوة من هذه الخطوات، منطلقات نظرية، ومنهجيات اشتغال، وأدوات

<sup>1</sup> Marguerithe Alti, « Formations des enseignants : quelle professionnalisation », De Boeck, Paris, 2002, P53.

<sup>2</sup> Thierry Ardouin; Op cit, P38.

<sup>3</sup> Marc Dennery, « piloter un projet de formation », Op Cit, P 79.

<sup>4</sup> Frédérique Cuisiniez et als, Op Cit, PP164-163.

وتقنيات مناسبة. سنحاول في المحور الثالث من هذه المقالة تسليط الضوء أكثر على عناصر خطوة التقييم، لكونها تعد سيرة موكبة لجميع خطوات هندسة التكوين.

### المحور الثالث: تقييم برامج التكوين

#### 1. تعريف تقييم برامج التكوين

##### 1.1. مفهوم التقييم

يقصد بالتقييم عموماً إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء، وهو أيضاً إصدار حكم معنوي ونوعي بخصوص الأفراد أو الأشياء، أو الأحداث<sup>1</sup>. ويقصد به أيضاً، العملية التي من خلالها يتم إصدار أحكام على حدث ما، أو فرد ما، أو موضوع ما، ... استناداً إلى معيار أو معايير معينة<sup>2</sup>. ويعرف أيضاً بالسيرورة التي من خلالها يمكن حصر، وتجميع، وعرض معطيات مفيدة تسمح بتقديم أحكام يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ قرار ما<sup>3</sup>.

يمكن القول، إذن، أن التقييم هو سيرورة تبدأ بالقياس، وتتبع بإصدار أحكام، وتنتهي باتخاذ قرارات بشأن موضوع التقييم، والذي يمكنه أن يكون أفراداً أو أشياء أو أحداثاً. إذا كان هذا هو معنى التقييم بشكل عام، فما المقصود بتقييم برامج التكوين؟

##### 2.1. مفهوم تقييم برامج التكوين

يقصد بتقييم البرامج، عموماً، جملة العمليات والإجراءات الهادفة إلى الحصول على معلومات وبيانات، تمكن من الحكم على ملائمة أو كفاية أو مردود هذا البرنامج، والتي تمكن من اتخاذ قرارات تصحيحية بشأنه<sup>4</sup>. وقد قدمت لتقييم برامج التكوين عدة تعريفات، نسوق بعضها فيما سيأتي:

تقييم برامج التكوين بالنسبة "لماينيز" (R. Maigniez) هو مجموعة مركبة من التقنيات الدالة على مدى تحقيق التكوين لأهدافه، وبأية وسيلة تم تحقيق ذلك. ويشير أيضاً أن تقييم التكوين هو مساءلة لبعض عناصره<sup>5</sup>. ويعرف "مارك دينري" (Marc Dennerly) تقييم التكوين بجملة الأنشطة التي تندرج في إطار سيرورة

1 محمد فاتيحي، "مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج"، منشورات ديداكتيكا، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995، ص 14.

2 Loic Clavier, « Evaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions », L'Harmattan, Paris, 2001, P34.

3 Dannel Stufflebeam, « L'évaluation en éducation et la prise de décision », Edition NHP, Québec, 1980, PXXVI.

4 عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 399.

5 Loic Clavier, Op Cit, P34.

نظامية، بغية تحليل تأثيرات التكوين على المستفيدين منه، أو جودة نشاط أو مشروع تكويني ما، أو نظام التكوين في مؤسسة ما وأثره على أدائها العام<sup>1</sup>.

وتجدر الإشارة، أن تقييم التكوين يمكن أن يقصد به تقييم سيورة التكوين أو تقييم نتائج التكوين أوهما معا. فتقييم سيورة التكوين يرتبط بتقييم مختلف الإجراءات والتدابير والأنشطة المتخذة من أجل تحقيق النتائج المنتظرة منه. أما تقييم نتائج التكوين يرتبط أساسا بتقييم مكتسبات المستفيدين من هذا التكوين، ومدى تأثيرها على سلوكياتهم المهنية، وعلى التنظيم أو المؤسسة التي ينتمون إليها<sup>2</sup>.

## 2. نماذج تقييم التكوين

إجراء تقييم برنامج تكويني يقتضي الاستناد إلى نموذج نظري، أو عدة نماذج، لتحديد منهجية إجراءاته، وكيفية توظيف نتائجها. وقد حدد "ج.م. ديكيتل" (J. M. Deketele) الأربعة نماذج الأكثر انتشارا في<sup>3</sup>:

■ نموذج "تايلر" (Tayler)، والمتمركز على الأهداف، حيث أن الغاية الأساسية من التقييم هي تقدير الفارق بين الأداء الملاحظ والأهداف التي تم تحديدها من طرف المسؤولين عن هذا التكوين؛

■ نموذج "ستيفلبيم" (Stufflebeam) المتمركز على اتخاذ القرار، والذي يعتبر أن الغاية الأساسية من التقييم هي تقديم معطيات مفيدة وصالحة لاتخاذ قرارات بشأن هذا التكوين (نموذج CIPP)؛

■ نموذج "سكريفن" (Scriven) والمتمركز على المستهدف بالتكوين أو "المستهلك". فهمة التقييم تتمثل في تقدير قيمة استراتيجية التكوين بالنظر للحاجات الفعلية للمستفيدين، من خلال رصد العلاقة بين تأثيرات التكوين (تحليل التأثيرات) وحاجات المستفيدين بالتكوين، من جهة، وحاجات البيئة المهنية، من جهة أخرى (تحليل الحاجات)؛

■ نموذج "ستيك" (Stake)، ويتمركز حول المتدخلين في سيورة التكوين. فالهدف من التقييم هو الحصول على معطيات مفيدة لفهم هذه السيورة، من خلال جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات المرتبطة بهؤلاء المتدخلين تسمح لهم بداية بفهم ممارساتهم في هذه السيورة، ثم السبل الكفيلة بتحسينها.

<sup>1</sup> Marc Dennery, « Evaluer la formation : des outils pour optimiser l'investissement formation », ESF, Paris, 2001, P44.

<sup>2</sup> Marc Dennery, Piloter un projet de formation, Op Cit, p151.

<sup>3</sup> Deketele in Charles Hadji, « L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils », ESF, Paris, 3<sup>e</sup> édition, 1992, P151.

### 3. مواضيع تقييم التكوين

غالبا ما يتم التمييز بين أربعة مواضيع يمكن أن تطالها عملية تقييم التكوين<sup>1</sup>:

■ **تقييم المستفيد من التكوين**، من خلال تقييم مكتسباته، والتحويلات التي طرأت عليه، والتغيرات التي طالت سلوكاته وتمثلاته، وكذا كفاياته المكتسبة وأدائه الفردي، ...؛

■ **تقييم نشاط التكوين أو مشروع التكوين**، من خلال رصد جودة هذا النشاط أو المشروع من حيث أبعاده البيداغوجية واللوجيستكية، و... إلخ، خاصة مشاريع التكوين التي يتطلب إعدادها تعبئة عدة فاعلين.

■ **تقييم أنظمة التكوين**، ويتعلق الأمر بتقييم جميع العناصر المكونة لهذا النظام من فاعلين، ومديري التكوين، والمساطر المعتمدة، وشبكات الاتصال بين هذه العناصر، ...

■ **تقييم الاستثمار في التكوين**، والذي يتعلق بتحليل تكلفة التكوين من خلال تحليل تكلفته البيداغوجية، واللوجيستكية والإدارية.

وتجدر الإشارة أن عدة تقييم التكوين، لا ترتبط فحسب بالنموذج المناسب، بل أيضا بحقائق سياق التقييم. فالمعطيات التي يمكن تجميعها تختلف حسب فكرة المقوم عن موضوع التقييم، وحسب الأهداف المتوخاة من هذا التكوين، وكذا حسب المراد من التقييم نفسه (المعطيات التي يمكن تجميعها في تقييم للتكوين يهدف خلق تحولات لدى المستفيد، تختلف عن معطيات تقييم لتكوين يهدف إكساب المستفيد معارف مرتبطة بأداء مهمة معينة)<sup>2</sup>.

### 4. بعض النماذج المنهجية لتقييم التكوين

#### 1.4. نموذج "دونالد كيركباتريك" (Donald Kirkpatrick)

المحاولات الأولى لإعداد نموذج نظري ومنهجي شامل ومنظم لتقييم التكوين كانت مع الباحث الأمريكي "دونالد كيركباتريك" (Donald Kirkpatrick) سنة 1959، حيث احتل أهمية قصوى في أدبيات تقييم التكوين، وأصبح النموذج الأكثر شيوعا واستخداما حتى العصر الراهن.

يعتمد نموذج كيركباتريك على أربعة مستويات لتقييم نتائج التكوين، نستعرضها فيما يأتي:

<sup>1</sup> Marc Dennerly, Evaluer la formation, 2<sup>e</sup> édition, OP Cit, P26.

<sup>2</sup> Charles Hadji, Op Cit, P151.

### المستوى الأول: ردود الأفعال

يرتبط هذا المستوى بالمؤشرات الأولية حول رضى المستفيدين عن التكوين، واستطلاع آرائهم حول مختلف عناصره. قياس درجة الرضى، غالبا ما يتم عن طريق استمارة يعبر فيها المستفيد عن درجة رضاه عن مختلف عناصر التكوين، كالأهداف، والمحتويات، والطرق البيداغوجية، والوسائل المستخدمة، وكفاءة المؤطرين...إلخ.

### المستوى الثاني: التعلّات

يتعلق هذا المستوى بقياس مكتسبات المستفيدين من هذا التكوين. هذه المكتسبات يمكنها أن تتعلق بالمعارف، أو المهارات، أو الكفايات، أو الاتجاهات التي تسعى أهداف التكوين تحقيقها. يعتمد في قياس هذه المكتسبات على استمارات، أو أدوات أخرى لقياس المكتسبات كالاختبارات والروايات والمقاييس.

### المستوى الثالث: السلوكات

يهدف تقييم التكوين في هذا المستوى رصد مدى مساهمة التكوين في تغيير سلوكات المستفيدين في بيئاتهم المهنية. يمكن رصد هذه التغيرات السلوكية من خلال قياس مدى نقل وتطبيق المستفيدين لمكتسبات التكوين في مقرات عملهم. هذا المستوى من التقييم، الذي يمكن أن يتم بعد شهرين أو ثلاث أشهر من إجراء التكوين، يمكن الاعتماد فيه على استمارات أو مقابلات فردية أو جماعية مع المستفيدين، أو مع مختلف الفاعلين الذين يمكنهم ملاحظة سلوكات المستفيدين في مقرات العمل (الرؤساء المباشرين مثلا)<sup>1</sup>.

### المستوى الرابع: النتائج

يعد هذا المستوى من أهم مستويات التقييم، لكونه يتعلق بقياس آثار التكوين على المؤسسة أو التنظيم. فمن خلال مؤشرات الأداء المحددة أثناء إعداد مشروع التكوين، يتم التأكد في هذا المستوى من مدى تحقيق الأهداف الاستراتيجية والتطويرية للتكوين.

تجدر الإشارة أن مستوى ردود الأفعال هو الأكثر حضورا في تقييم التكوينات. أما مستوى النتائج فنادر ما يتم الوصول إليه، ويعزى ذلك، حسب "كيركباتريك"، لصعوبة عزل تأثير التكوين عن تأثيرات أخرى. كما أكد على أهمية تقييم التكوينات وفق جميع المستويات، مشيرا لوجود علاقة سببية إيجابية بين المستويات

<sup>1</sup> Marie France Cannus, « Transfert des compétences : A quoi sert la formation en entreprise ? », L'Harmattan, Paris, 2006, P12.

الأربعة: فدرجة الرضى العالية تفضي لتحكم أكبر في المكتسبات، وهو الأمر الذي يساهم في تغيير سلوكات المستفيدين المهنية، وهو ما يخلف آثارا إيجابية على التنظيم أو المؤسسة بشكل عام<sup>1</sup>.

الانتشار الواسع لاعتماد مستويات نموذج دونالد كيركباتريك في تقييم التكوينات، فسح المجال أمام العديد من الباحثين لرصد حدوده على المستوى العملي والمفاهيمي. وهو الأمر الذي ساهم في تقديم بعضهم لانتقادات لهذا النموذج ندرجها في الفقرة الموالية.

### بعض الانتقادات الموجهة لنموذج كيركباتريك

يمكن إجمال بعض أوجه القصور التي رصدها بعض الباحثين لنموذج "كيركباتريك" فيما يلي:<sup>2</sup>  
أشار كل من "وار" (Warr) وآخرون، أن نموذج "كيركباتريك" يركز فقط على نتائج التكوين، ولا يتم بشكل كاف بتقييم السياق الذي يجري فيه التكوين (تقييم حاجيات التكوين، وتقييم قابليته للتنفيذ، ووضعية الفاعلين، ...): أما "كرايغر" (Kraiger) وآخرون، فأشاروا إلى أن نتائج تقييم التكوين وفق نموذج "كيركباتريك" غالبا ما تنسم بالعمومية، مما لا يتيح إمكانية أخذ قرار واضح بشأن توقيف أو تعديل أو تحسين هذا التكوين.  
ولاحظ كل من "بيش" و"ليتر" (Beech et Leather)، أن نموذج "كيركباتريك" لا يسمح بالتمييز بين مستويات التقييم عند نهاية التكوين، ومستويات التقييم بعد التكوين. لذا، فقد اعتبرا أن مستوي ردود الأفعال والتعلم هي مستويات تنجز عند نهاية التكوين (à chaud)، والسلوكات والنتائج هي مستويات تنجز بعد التكوين (à froid).

أما "هامبليم" (Hamblin)، فقد أشار أن نموذج "كيركباتريك" لا يميز المردودية الاقتصادية للتكوين، فاقترح التمييز بين مظهرين على مستوى نتائج التكوين: تحليل تأثيرات التكوين على الممارسة المهنية للمستفيد، وتحليل المردودية الاقتصادية للتكوين.

هذه الانتقادات، ساهمت في تطوير نماذج أخرى لتقييم التكوين ندرج بعضها في الفقرة الموالية.

### 2.4. نموذج جاك فيليبس (Jack Phillips)

قدم "فيليبس"، استنادا إلى أعمال "هامبليم"، نموذجا لتقييم التكوين من خمس مستويات، وذلك بإضافة مستوى خامس للمستويات الأربعة لنموذج "كيركباتريك"، أطلق عليه مستوى عائد الاستثمار. هذا المستوى يحيل على تحليل المردودية الاقتصادية للتكوين.

<sup>1</sup> Alain Dunberry et al, Op Cit, P8.

<sup>2</sup> Isabelle Gillet, Daniel Gilibert, « Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales », Pratiques psychologiques, N° 16, La société française de psychologie, Paris, 2010, P222.

وقد اقترح "فيلبس" لتحليل المردودية الاقتصادية للتكوين، الاعتماد على مؤشر عائد الاستثمار (ROI) (Retour sur investissement)، والممثل في خارج الربح الصافي للتكوين على كلفته.

### 3.4. نموذج CIRO<sup>1</sup>

بناء على أعمال "كيرباتريك" و "ستيفلبيم"<sup>2</sup>، أعد "وور" (warr) وزملائه سنة 1970، نموذجاً لتقييم التكوين رمز له (CIRO). يعتمد هذا النموذج على التقييمات التالية:

■ تقييم سياق التكوين (Contexte)، من خلال التركيز على البيئة المرتبطة بحاجات التكوين وأهدافه والإشكالات والصعوبات التي يمكنها أن تعيق نجاحه؛

■ تقييم مدخلات التكوين (Input)، وتتمحور بشكل كبير حول الموارد البشرية والمادية والمالية، التي ستوظف لتحقيق أهداف التكوين؛

■ تقييم ردود الأفعال (Réactions)، وتتعلق بالكيفية التي تم بها توظيف تلك المدخلات لتحقيق أهداف التكوين. يرتبط هذا التقييم بردود أفعال المستفيدين عن التكوين، ويسمح بالتعرف، ولوبشكل جزئي، على مستوى تحقيق أهدافه؛

■ تقييم مخرجات التكوين (Output)، ويتمثل في تقييم مختلف النتائج المحققة عبر هذا التكوين. وقد ميز "وار" وزملائه، بين ثلاثة مستويات جزئية في هذه المخرجات، تحيل على مستويات نموذج "كيرباتريك" وهي: نتائج مباشرة (التعلم)، ونتائج وسطية (السلوكات)، ونتائج نهائية (النتائج).

إضافة للنماذج المشار إليها أعلاه، نشير أن هناك العديد من نماذج تقييم التكوين التي طورت استناداً إلى أعمال "كيرباتريك"، لن يسع المجال لبسطها في هذه المقالة<sup>3</sup>. إضافة لذلك فقد أشار بعض الباحثين لأهمية الأخذ بعين الاعتبار بعض الاحتياطات في التقييم، نسوقها فيما سيأتي.

<sup>1</sup> Ibid, P223.

<sup>2</sup> قدم Stufflebeam نموذجاً لتقييم البرامج، أطلق عليه نموذج CIPP، يتركز حول أربع مستويات من التقييم: تقييم السياق Contexte، وتقييم المدخلات Inputs، وتقييم السيرورات Processus، وتقييم النتائج Produits.

<sup>3</sup> للتوسع أكثر في هذا المجال يمكن الرجوع إلى:

Maurice Goslin, « Le rendement de la formation de la main d'œuvre en entreprise : recensement des écrits », université Laval, Canada. ([http://www.cpmg.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE\\_T3\\_Gosselin.pdf](http://www.cpmg.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T3_Gosselin.pdf) (consulté le 13/01/2012)).

## 5. بعض الاحتمالات المنهجية في تقييم التكوين<sup>1</sup>

### 1.5. على مستوى تقييم السياق

أثار كل من "كوسلن" و "ميشالسكي" (Cosllin و Michalski) مسألة الانتباه في تقييم سياق التكوين لغايات مختلف فاعليه، وليس فقط المستهدفين به. فغايات طالبي التكوين يمكنها أن تختلف عن غايات المؤطرين، وغايات هؤلاء تختلف عن غايات المستفيدين،... إلخ. لذا فقد أكدنا على أهمية رصد آراء جميع فاعلي التكوين عند تقييم سياقه.

### 2.5. على مستوى تقييم التعلّات

أكد "مارت" (Marth) على أهمية الانتباه في تقييم التعلّات بين التعلّات الخاصة والتعلّات الموضوعية في التكوين. فالتعلّات الخاصة هي ما يريد المستفيد تعلمه، في حين التعلّات الموضوعية هي ما يطمح التكوين تحقيقه. وفي نفس السياق، أكد "كرايغر" (Kraiger)، استنادا إلى نظريات التعلم، أهمية التمييز، في تقييم التعلّات، بين ثلاث أنواع من النتائج: نتائج معرفية، تتعلق بالمعارف المكتسبة أثناء التكوين، وتنقسم إلى عدة مستويات حسب درجة التحكم في هذه المعارف، والتي يمكن قياسها عبر روائز أو استمارات. ونتائج سلوكية (Conatifs)، والتي تتعلق بالكفايات القابلة للتحويل لسلوكات ملموسة، ويمكن رصدها من خلال ملاحظة سلوكات الأفراد في الممارسة المهنية. ونتائج عاطفية (Affectifs) تتعلق بالتغيرات المرتبطة بالخافزة والاتجاهات، ويمكن تقييمها عبر مقاييس الاتجاهات والخافزة<sup>2</sup>.

### 3.5. على مستوى تقييم السلوكات

بخصوص تقييم السلوكات أو التغيرات في الممارسات المهنية للمستفيدين، فقد أكد "ماكين" (Cain Mc) على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار بيئة العمل عند هذا التقييم، اعتبارا لكون هذه البيئة يمكن أن تكون عاملا مشجعا أو معيقا لنقل تلك المكتسبات.

## 6. أنواع تقييم التكوين<sup>3</sup>

تقييم التكوين هو سيرة موابكة لجميع مراحل، لذا فعملية التقييم يمكن أن تتخذ عدة أشكال وفق الفترة التي تجرى فيها. غالبا ما يتم التمييز بين أربعة أنواع من التقييم، وهي:

<sup>1</sup>Isabelle Gillet, Daniel Gilibert (2), « Evaluer la qualité de formations : Confrontation de différentes conceptions d'évaluation de formation », ( <http://hal-univ-bourgogne.fr> (consulté le 20/10/2011).

<sup>2</sup> Isabelle Gillet, Daniel Gilibert(1), Op cit, P 225.

<sup>3</sup> Genevieve Jouvenel, Bernard Masinge, Op Cit, PP64-86.



التقييم التشخيصي ويتم قبل التكوين، والتقييم التكويني ويجرى أثناء التكوين، والتقييم الإجمالي ويتم مباشرة بعد التكوين، والتقييم الاستراتيجي وينفذ بعد التكوين بوقت محدد. لكل نوع من هذه الأنواع أهداف خاصة، ومؤشرات ومعايير خاصة، وهو ما سنحاول بسطه فيما سيأتي.

### 1.6. التقييم التشخيصي

التقييم التشخيصي يتم قبل التكوين، ويتركز حول تقييم سياق التكوين، ويهدف بالأساس الرفع من جودة وفعالية فعل التكوين، ويسمح بتعديل أو تصويب أو تحيين قرار التكوين، وحتى إلغائه في بعض الحالات. ونجمل أهم المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها في هذا التقييم فيما يلي:

| الأهداف العملية                           | مؤشرات ومعايير التقييم                                  | المسؤولون والأدوات والوسائل                                  |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| *تحديد النتائج المرجوة من التكوين؛        | * تحديد الأهداف التطويرية المرجوة؛                      | <b>المسؤولون:</b>                                            |
|                                           | * تحديد النتائج المنتظرة؛                               | طالبي التكوين ومدبري                                         |
|                                           | * رصد المكتسبات القبلية للمستهدفين؛                     | التكوين والرؤساء المباشرين للمستهدفين                        |
| *تحديد الشروط الضرورية لإنجاح التكوين؛    | * تحديد قابلية المستهدفين للتكوين؛                      | <b>الأدوات:</b>                                              |
|                                           | * تحديد الوسائل المعبئة لتنفيذ التكوين؛                 | ما يوظف عادة في تحليل حاجات التكوين: مقابلات / استمارات /... |
| * تحديد مواصفات الفئة المستهدفة بالتكوين؛ | * تحديد شروط تطبيق مكتسبات التكوين في الممارسة المهنية؛ |                                                              |

### 2.6. التقييم التكويني

يتم أثناء التكوين، ويهدف أساسا لمراقبة جودة العدة البيداغوجية التي تم تنفيذها، والتحقق من مدى ملائمة التعلّات لأهداف التكوين، مما يتيح إمكانية تعديل الأهداف والطرق البيداغوجية موازاة مع تنفيذ التعلّات. الجدول أسفله يقدم أهداف ومؤشرات هذا النوع من التقييم:

| الأهداف العملية                                        | مؤشرات ومعايير التقييم                   | المسؤولون والأدوات والوسائل |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------|
| *تحديد نتائج التكوين على مستوى المكتسبات خلال التكوين؛ | على مستوى النتائج                        | المسؤولون                   |
|                                                        | * الأهداف البيداغوجية للوحدات التكوينية؛ | المؤطرون والمستفيدون        |
|                                                        | * التحكم في المكتسبات بالنسبة لكل وحدة؛  | و/أو مدبري التكوين الأدوات  |

| الأهداف العملية                    | مؤشرات ومعايير التقييم                                                                                                            | المسؤولون والأدوات والوسائل                                                                                                                      |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| *مراقبة جودة العدة<br>البيداغوجية؛ | على مستوى سير التكوين<br>*درجة رضى المشاركين؛<br>*دينامية المجموعة في التكوين؛<br>*حضور المشاركين؛<br>*توظيف الوسائل البيداغوجية. | على مستوى النتائج:<br>روايز/تمارين/دراسة حالة<br>/استمارات درجة الرضى.<br>على مستوى سير التكوين:<br>استمارات/ مقابلات جماعية مع<br>المشاركين/... |

## 3.6. التقييم الإجمالي

يتم عند نهاية التكوين، ويتمحور بالأساس حول المراقبة الإيجابية للعدة البيداغوجية للتكوين، من خلال قياس درجة رضى المستفيدين عن هذه العدة، ومستوى تحكيمهم في مكتسبات التكوين. ونستعرض في الجدول أسفله ملخصاً لأهم عناصره.

| الأهداف العملية                                                                | مؤشرات ومعايير التقييم                                                                                                                                                                                                                                                    | المسؤولون والأدوات والوسائل                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| *قياس مستوى المكتسبات<br>*تفسير النتائج<br>*مراقبة جودة الوسائل<br>البيداغوجية | على مستوى النتائج:<br>*درجة تحقيق الأهداف البيداغوجية<br>للتكوين؛<br>*مستوى الاستجابة لانتظارات<br>المشاركين؛<br>*حافزية المشاركين لتطبيق المكتسبات؛<br>على مستوى سير التكوين:<br>*جودة سيرورة التعلم؛<br>*ملائمة المحتويات للممارسة المهنية؛<br>*مستوى الرضى عن التكوين؛ | <b>المسؤولون</b><br>المؤطرون و/أو مديري<br>التكوين أو جهة خارجية ما.<br><br><b>الأدوات</b><br>نفس الأدوات مثل التقييم<br>التكويني، إلا أنه يجرى<br>بالنسبة للتكوين ككل وليس<br>فقط لوحدة تكوينية. |

## 4.6. التقييم الاستراتيجي

يتم بعد التكوين، ويسعى بالأساس قياس مدى قدرة التكوين على تحقيق أهدافه، كما يسمح بتقدير الجودة العامة لفعل التكوين. ومن بين المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها لإجراء هذا التقييم الاستراتيجي نشر لما يلي:

| الأهداف العملية                                                                                                                               | مؤشرات ومعايير التقييم                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | المسؤولون والأدوات والوسائل                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>*التحقق من تحقيق التكوين لأهدافه؛</p> <p>* رصد التأثيرات غير المتوقعة للتكوين (سلبية أو إيجابية)؛</p> <p>*تقدير الجودة الكلية للتكوين؛</p> | <p><b>على مستوى النتائج:</b></p> <p>* النتائج التي تم تحقيقها وفق الأهداف المسطرة؛</p> <p>*المكتسبات التي طبقت مهنيا، وتأثيراتها؛</p> <p>*تأثيرات غير متوقعة للتكوين؛</p> <p>*حاجات تكوينية جديدة.</p> <p><b>على مستوى تقدير الجودة:</b></p> <p>* وجهة الأهداف المسطرة؛</p> <p>*جودة دفتر تحملات التكوين؛</p> <p>*ملائمة الوسائل الموظفة لتحقيق الأهداف؛</p> <p>* شروط نقل المكتسبات؛</p> | <p><b>المسؤولون</b></p> <p>جميع فاعلي التكوين</p> <p><b>الأدوات</b></p> <p>نفس أدوات المرحلة الأولى</p> <p>التقييم التشخيصي</p> |

### 7. صعوبات تقييم التكوين

إجراء تقييم التكوين يمكن أن تعترضه العديد من الصعوبات المنهجية والعملية، قد يكون لها تأثيرات على تنفيذه، وجودة نتائجه. يمكن إجمالها في صعوبات ثقافية أو استراتيجية أو تقنية:<sup>1</sup>

تتجلى **الصعوبات الثقافية** أساسا في عدم تقبل فاعلي التكوين مسألة إخضاعهم للتقييم: فالمستفيدون يعتبرون التقييم نوعا من أنواع الحكم على شخصياتهم؛ أما المسؤولون فيعتبرون تقييم التكوين، وخاصة من طرف جهة خارجية، تطاولا على خصوصياتهم؛ أما المؤطرون فيعتبرون التقييم مناقضا للأعراف التقليدية للتقييم، والتي تؤكد على أن الأستاذ هو من يجري التقييم ولا يخضع له.

أما **الصعوبات الاستراتيجية**، فترتبط أساسا باستراتيجيات ورهانات فاعلي هذا التكوين. فنتائج التقييم، خاصة السلبية منها، يمكن أن تساهم في وضع بعض الفاعلين محط اتهام أو مساءلة، خاصة المسؤولين على إعداداته وتنفيذه.

وتتمثل الصعوبات ذات الطابع التقني أساسا في صعوبات إيجاد نموذج علمي موثوق به يمكن اعتماده مرجعا للتقييم، وكذا صعوبات تقييم بعض المستويات مثل عائد الاستثمار أو آثار التكوين، وذلك لصعوبة عزل عامل التكوين عن عوامل أخرى في قياس هذه الآثار.

<sup>1</sup> Genevieve Jouvenel, Bernard Masinge, Op Cit, PP 31-32.

لا شك أن هذه الصعوبات، قد تعيق أو تصعب عملية تقييم التكوين، إلا أنها لا تمنع من إجرائه. لذا، وبغية تجاوز بعض هذه الصعوبات، اقترح "فرانسوا ماري جيرارد" (François-Marie Gérard)، منهجية عملية لتقييم فعالية التكوين، تقدم أهم عناصرها فيما سياتي.

### المحور الرابع: منهجية "فرانسوا ماري جيرارد" لتقييم التكوين<sup>1</sup>

انطلق "جيرارد" من فكرة مفادها أن أثر التكوين هو نتاج لوجهة (Pertinence) أهداف التكوين في علاقتها مع أهدافه الاستراتيجية أو التطورية، وفعاليتيه البيداغوجية، وجودة نقل المكتسبات للممارسة المهنية. لذا، فقد اقترح منهجية عملية لتقييم التكوين، تستند على المعادلة التالية:

$$\text{الأثر} = \text{الوجهة} \times \text{المكتسبات} \times \text{نقل المكتسبات.}$$

على هذا الأساس، ومن خلال مقارنة نسقية، واعتمادا على استمارة لدرجة الرضى، قدم "جيرارد" منهجية عملية لتقييم التكوين تتمحور حول التقييمات التالية: بداية تقييم وجهة التكوين، ثم قياس مكتسبات المستفيدين، بعد ذلك التحقق من مدى نقل المستفيدين للمكتسبات في ممارستهم المهنية، وأخيرا رصد أثر التكوين.

#### 1. تقييم وجهة التكوين

يتعلق أساسا بتقييم وجهة (Pertinence) أهداف التكوين علاقة بأهدافه الاستراتيجية والتطورية. فبالنسبة لـ "جيرارد" عدم وجهة أهداف التكوين ودقتها لن يساهم في تحقيق أهدافه الاستراتيجية، وبالتالي تحقيق الأثر المأمول. رغم أن تقييم وجهة الأهداف من المفروض أن يتم قبل التكوين، فقد اقترح "جيرارد" إمكانية رصد ذلك حتى بعد التكوين، وذلك بالنظر للتحويلات التي يمكن أن تطال البيئات المهنية. كما أشار، أن لتقييم وجهة هذه الأهداف يمكن الاستناد إلى درجة رضى المستفيدين عن أهداف التكوين بكل مستوياتها، وعن وجهتها في تحقيق أهدافه الاستراتيجية، وذلك عبر استمارة تعد لهذه الغاية، أو من خلال بعض المؤشرات المرتبطة بإعداد التكوين، وذلك عبر الإجابة على بعض الأسئلة، من قبيل: هل إعداد التكوين أعتمد فيه على تحليل حاجات مختلف فاعلي التكوين؟ وهل تم تداول أهدافه بين جل هؤلاء الفاعلين؟ هل تم إعداد مشاريع مصاحبة لمشروع التكوين والتي تطمح لتحقيق أهدافه الاستراتيجية والتطورية؟... إلخ. كما يمكن التحقق من ذلك أيضا عبر استفسار المؤطرين، عبر استمارة لقياس درجة الرضى، عن وجهة هذه الأهداف.

<sup>1</sup> François-Marie Gérard, « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », Gestion 2000, vol 20, N3, 2003, PP13-33.

## 2. تقييم مكتسبات التكوين<sup>1</sup>

لتجاوز صعوبة عدم تقبل الكبار مسألة التقييم من طرف جهة خارجية، واعتبارا لكون المستفيدين هم الأقدر على تقدير مستوى تحكمهم في مكتسباتهم، فقد اقترح "جيرارد"، لقياس مستوى التحكم في المكتسبات، رصد تقديرات المستفيدين الذاتية لدرجة تحكمهم في المكتسبات المرتبطة بكل هدف من الأهداف البيداغوجية، قبل وبعد التكوين. وذلك عبر سلم تقديرات يقدم للمستفيدين في استمارة لدرجة الرضى. وقدم بعض المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها لتقدير ذلك، وهي:

- المتوسط الحسابي (M)، والانحراف الطرازي (ET) للتقديرات بالنسبة لكل هدف؛
  - معامل التغير (CV : Coefficient de variation) مع  $CV = ET/M$ ؛ من أجل رصد هل هناك تغيرات في تشتت تقديرات المستفيدين لمعارفهم قبل وبعد التكوين؟
  - متوسط الربح الخام (GBM: Gain Brut Moyen) وهو الفارق بين المتوسط الحسابي قبل التكوين والمتوسط الحسابي بعد التكوين بالنسبة لكل هدف  $(GBM = M1 - M2)$ ، ويبرز مدى التقدم الحاصل في تقديرات المستفيدين قبل وبعد التكوين؛
  - متوسط الربح النسبي (GRM: Gain Relatif Moyen)، وهو نسبة ما تحقق فعلا جراء هذا التكوين، وما كان يجب أن يتحقق منه فعلا. ويمكن حسابه من خلال المعادلة التالية:
- $$GRM = (M2 - M1) / (Max - M1) * 100$$
- حيث MAX هي أكبر قيمة في سلم التقديرات. وقد أشار "جيرارد" أن تأثير التعلم يكون مقبولا حين يتراوح متوسط الربح النسبي بين 30% و 40%.
- كما أكد أن هذه المؤشرات لا تقدم تقيما حقيقيا للفعالية البيداغوجية للتكوين، إلا أنها تسهم في تقديم بعض العناصر الدالة على درجة هذه الفعالية، وتسعف في تقدير الأهداف التي تم التحكم فيها من قبل المستفيدين، والأهداف التي لم يتم التحكم فيها بشكل كاف.

## 3. تقييم نقل المكتسبات

اقترح "جيرارد" لتقييم نقل المكتسبات، ورصد التغيرات السلوكية على المستفيدين، استطلاع آرائهم، عبر استمارة لقياس درجة الرضى، حول مدى تطبيقهم لهذه المكتسبات في ممارساتهم المهنية، وعن المكتسبات

<sup>1</sup>François-Marie GERARD, Jean-Marc BRAIBANT, Thérèse BOUVY, « Evaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation », 19ème colloque international ADMEE-Europe (2006), www.ipm.ucl.ac.be, (consulté le 23/01/2012).

التي كانت فعلا محط تطبيق. ويشير أن نقل المكتسبات يمكن أن يرتبط بعوامل أخرى، منها ما هو مرتبط بالمستفيدين، كدرجة حافزيتهم لنقل هذه المكتسبات، ومنها ما هو مرتبط ببيئاتهم المهنية ومدى تشجيعها أو إعاقها لنقل هذه المكتسبات، ومنها ما هو مرتبط بالتكوين في حد ذاته، والمتمثلة في مدى قابلية مكتسبات التكوين للتطبيق في الممارسة المهنية، إضافة لمدى تركيز الطرق البيداغوجية في التكوين على تغيير سلوكات المشاركين.

### خاتمة

أُكِّد أن التكوين المستمر يعد عملية تتداخل فيها عدة عوامل نفسية واجتماعية ومهنية، ... وهو ما يجعل هندسة وتقييم هذه العملية ليس بالمهمة اليسيرة، وذلك لصعوبة حصر جميع المتغيرات المتدخلة في إعداده وفي نتائجه. وعليه.

حاولنا في هذه المقالة تسليط الضوء على مفهوم التكوين المستمر وعلى آليات وإجراءات هندسة التكوينات مع تركيز الاهتمام على تقييم التكوينات المستمرة عبر بسط نماذجه النظرية والمنهجية والعملية وختمناها بتقديم نموذج عملي في تقييم فعالية التكوين وهو نموذج فرانسوا ماري جيرارد.

سيتقّى ما قدم في هذا المقال محاولة ستفتح المجال أمام المزيد من البحث والتنقيب في أفق بناء نماذج لهندسة وتقييم أنشطة التكوين المستمر قصد ضمان جودتها والرفع من فعاليتها ونجاعتها.

## لائحة المصادر والمراجع

### مراجع باللغة العربية

- أحمد ماهر، "إدارة الموارد البشرية"، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999.
- بديع محمد القاسم، "علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق"، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2001.
- جاك بلانت، "تقييم البرامج"، ترجمة مومن دحاني، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 1997.
- محمد فاتحي، "التكوين وإعادة التكوين: نحو مقارنة متكاملة"، مجلة عالم التربية، عدد مزدوج 10/9، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000.
- محمد فاتحي، "مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج"، منشورات ديدلكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.
- مصطفى محسن، "رهانات التكوين المستمر بين التجديد والتطوير وتنمية الموارد البشرية"، في مجلة عالمة التربية، منشورات عالم التربية، عدد 19، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010.
- هشام طالب، "دليل التدريب القيادي"، سلسلة التنمية البشرية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2003.
- وليم ر. تريسي، "تصميم نظم التدريب والتطوير"، ترجمة سعد أحمد الجبالي، ردمك، الرياض، العربية السعودية، 2004.

### مراجع باللغة الفرنسية

- Abraham Pain, « Ingénierie de formation : États des lieux », L'Harmattan, Paris, 2003.
- Abraham Pain, « Évaluer les actions de formation », Les éditions d'organisation, Paris, 1995.
- Abraham Pain, « Réaliser un projet de formation », Les éditions d'organisation, Paris, 1989.
- Charles Hadji, « L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils », ESF éditeur, Paris, 3eme édition, 1992.
- Claude Solar, « La formation continue : Perspectives internationales », L'Harmattan, Paris, 2005.

- François-Marie Gérard, « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », Gestion 2000, vol 20, N3, 2003.
- François-Marie GERARD, Jean-Marc BRAIBANT, Thérèse BOUVY, « Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation », 19ème colloque international ADMEE-Europe, 2006.
- Frédérique Cuisiniez et Ghuyssaine Roy-Lemarchand, « Réussissez vos actions de formation », ESF, Paris, 2008
- Gay Le Boterf, « Comment investir en formation », Les éditions d'organisation, Paris, 1989.
- Gay Le Boterf, « Ingénierie et évaluation des compétences », Les éditions d'organisation, Paris, 2005.
- Genevieve Jouvenel, Bernard Masingue, « Les évaluations d'une action de formation dans les services publics : Enjeux, méthodes et outils », Les éditions d'organisation, 1995.
- Isabelle Gillet, Daniel Gilibert, « Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales », Pratiques psychologiques, N° 16, La société française de psychologie, Paris, 2010.
- Loic Clavier, « Évaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions », L'Harmattan, Paris, 2001.
- Marc Dennerly, « Évaluer la formation après le réforme : Des outils pour maîtriser son budget formation », ESF, Paris, 2eme édition, 2005.
- Marc Dennerly, « Évaluer la formation : des outils pour optimiser l'investissement formation », ESF, Paris, 2001.
- Marguerithe Alti, « Formations des enseignants : quelle professionnalisation », De Boeck, Paris, 2002
- Michel Fabre, « Penser la formation », Presses universitaires de France, Paris, 1994.



- Marie France Cannus, « Transfert des compétences : A quoi sert la formation en entreprise? », L'Harmattan, Paris, 2006.
- Pierre Bensnard, « Socio pédagogie de la formation des adultes », ESF, Paris, 2<sup>e</sup> édition, 1987.
- Renaud pommier, « Métier formateur : De la gestion des individus et des groupes à la démarche pédagogique », DUNOD, Paris, 2008,
- Richard Etienne, Anne et René Baldy, Pierre Bendetto, « Le projet personnel de l'élève », Hachette, Paris, 1992.
- Thierry Ardouin, « Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer », DUNOD, Paris, 2006.
- Thierry Ardouin, Sylvain Lacaille, « L'audit de formation : Comprendre, réaliser, et évaluer », Dunod, Paris, 2005.