هندسة التكوين

إعداد

الأستاذ ثابتي الحبيب

السنة الجامعية 2015-2016

المشكلة التي تواجهها كل المنظمات هي حيازة العدد الكافي من الأفراد في الوقت الملائم و بالنوعية و الدافعية اللازمين، و تمثل هذه المشكلة القضية الجوهرية في إدارة الموارد البشرية، حيث يترتّب على الحل المقترح لها مجموعة من الإنعكاسات تمسّ كل المجالات الوظيفية في المنظمة على اعتبار أن الإنسان هو الدعامة الأساسية لنشاطاتها و العامل الحاسم في نجاح أو فشل مشاريعها.

و مما يزيد في تفاقم هذه المشكلة ما يشهده عالم الأعمال اليوم من تحوّلات عميقة و متعددة الأبعاد أصبحت معها المؤهلات سريعة العفاء، و هو ما يقتضي الإهتمام بالتجديد المستمر للمعارف و الكفاءات المهنية.

و قد عرف الفكر الإداري تطوّرا كبيرا خلال العقود الأخيرة في نظرته إلى ترقية الأفراد و تنمية قدراتهم المهنية و مؤهلاتهم المعرفية، مما جعل الإنفاق في هذا المجال من قبيل الإستثمار، كما أن أساليب و طرق تنمية الموارد البشرية و تطوير الكفاءات المهنية عرفت تنوّعا غير مسبوق و ذلك باعتماد المنظمات لمناهج تعلم حديثة و أساليب تقييم مبتكرة.

و عليه نقترح تخصيص هذا القسم لتناول التكوين في الوسط المهني (الفصل الأول)، منهجية التكوين الفعال (الفصل الثاني) و أخيرا تثمين مكتسبات الخبرة المهنية (الفصل الثالث).

الفصل الأول

التكوين في الوسط المهني

La formation en milieu professionnel

يحظى تكوين الموارد البشرية خلال الحياة المهنية (التكوين في الوسط المهني أو التكوين المتواصل) باهتمام كبير، عبّر عنه Pierre Caspar بقوله : "*لم يكن التكوين في يوم من الأيام بمثل هذه الأهمية، نحن نعيش فعلا فترة من تاريخنا بلغت فيها مراجعة التكنولوجيات، المعارف و حتى القيم، وتيرة لم تعرفها من قبل*" [1].

أدى هذا الإهتمام المتزايد إلى تنوّع أساليب التكوين و تعدّد مناهجه و مستلزماته، مما استدعى لجوء بعض المؤسسات إلى إنشاء مؤسساتها التكوينية الخاصة و توظيف مكوّنين إختصاصيين، بينما لجأت أخرى إلى حلول مبتكرة و أقل استلزاما للإمكانيات و الوسائل.

نستعرض فيما يلي التكوين المتواصل (المبحث الأول)، أنماط التعليم بالمرافقة Les modes d'apprentissage par accompagnement (المطلب الثاني) ثم تحديد مناهج و أساليب التكوين (المبحث الثالث).

المبحث الأول

التكوين المتواصل

La formation continue

يعتبر التكوين حاليا أحد الأدوات الأساسية لتسيير الموارد البشرية باعتباره العملية الإدارية التي تسمح للأفراد بمطابقة مؤهلاتهم لتطوّرات المهام و المهن و مسايرة التحوّلات التكنولوجية و المعرفية، بالإضافة إلى

[1] Caspar P., ***Un renouveau de la fonction formation*** ; in D. Weiss " La fonction ressources humaines" 1992, p.473.

أن التكوين يساهم في اكتساب الكفاءات الجديدة و تطوير الخبرات و السلوكيات (أنماط الإدارة، التأطير، العلاقات الإنسانية ...).

و قبل التعرض إلى التطوّرات التي شهدها التكوين المتواصل في الآونة الأخيرة، يجدر بنا إستعراض أهم التعاريف التي وردت بشأنه و بيان أنواعه المختلفة (1)، الإطار التشريعي و التنظيمي للتكوين المتواصل في المنظومة القانونية الجزائرية (2) و أخيرا تطوّر مفهوم التكوين و تصوراته (3) .

1- تعريف التكوين المتواصل و بيان أنواعه

Définition et typologie de la formation continue

1-1- تعريف التكوين

أورد الباحثون و المختصون في قضايا التكوين تعاريف كثيرة تختلف من حيث الصياغة و تتّحد في معظمها من حيث التصور و المضمون، حيث ركّزت كلها تقريبا على الغاية أو الأهداف المرجوّة من عمليات التكوين.

نستعرض فيما يلي أهم هذه التعاريف لنخلص على ضوئها إلى تعريف أكثر إلماما بماهية التكوين المتواصل:

- تعريف الدكتور أحمد صقر عاشور: "يهدف نشاط التدريب إلى توفير فرص إكتساب الفرد لخبرات تزيد من قدرته على أداء عمله، و نشاط التدريب بهذا المعنى ينبع من الحاجة إلى رفع مستوى الأداء من خلال تنمية قدرات الفرد، و ذلك بتوفير فرص تعلم الفرد لمهارات أو معلومات يتطلبها الأداء الفعال للعمل" [2].
- تعريف Bernard & Liétard : التكوين هو الأداة "التي تسمح بالإنتقال من مستوى "أ" إلى مستوى "ب" (في مجال معيّن) بواسطة التعلم" [3].
- تعريف Johnstone & Rivéra : "كل النشاطات المنظمة بوعي و منهجية بهدف اكتساب معلومة، معرفة أو قدرة جديدة" [4].

---

[2] ***إدارة القوى العاملة : الأسس السلوكية و أدوات البحث التطبيقي*** , ص 488 .

[3] Cité par Boubekeur A. , " ***La formation*** " , polycopié non publié , ENA – Alger.

- تعريف Thomas Suavet: "هو مجموع النشاطات المنجزة داخل المصنع بغرض جعل الأفراد و المجموعات قادرين على أداء وظائفهم أو الوظائف التي ستوكل إليهم بكفاءة" [5].
- تعريف Pierre Casse : "التكوين هو العملية التي تهدف إلى تنمية قدرات و مهارات الأفراد المهنية، التقنية و السلوكية، من أجل زيادة كفاءتهم و فعّاليتهم، في إطار تنفيذ المهام و الأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية و المستقبلية " [6].

بعد استعراض هذه المجموعة من التعاريف نخلص إلى القول أن التكوين المتواصل يمثل مجموع النشاطات التربوية التي تمكن الفرد من تحسين مستواه مع استمراره في شغل منصب عمله.

1-2- أهداف التكوين [7]

الأهداف المنوطة بالعملية التكوينية كثيرة و تختلف باختلاف المؤسسة و الظروف أو الدوافع الكامنة وراء إعتماد برنامج أو برامج تكوينية، و يمكننا ذكر عدد من هذه الأهداف على سبيل المثال لا الحصر :

- ضمان التطابق بين قدرات و معارف المستخدمين و الإحتياجات الوظيفية؛
- تكييف المستخدمين مع مهام محددة و مع تغيّر المناصب؛
- الحفاظ على مستوى من الكفاءات الضرورية لنمو المنظمة؛
- تحسين مكانة المستخدمين بواسطة الترقية داخل المنظمة؛
- تشجيع فعالية الموظفين الجدد بتمكينهم من حسن إستعمال العتاد و التجهيزات و تقليص الحوادث و التسربات؛
- المساهمة في برنامج التوسّع و سياسة إستقطاب الموارد البشرية؛
- خلق سلوكات حسنة في العمل و تشجيع المواقف الإيجابية و تخفيض التكاليف و خسائر الإنتاج، بالإضافة إلى تحسين جودة و كمية المنتجات؛
- تنمية التحكم في الذات لدى كل عامل؛

---

[4] Op. Cit .
[5] ***Dictionnaire économique et social*** , p. 190 .
[6] ***La formation performante*** , OPU Alger, 1990 P. 5.
[7] ADE / Service Formation : ***Canevas portant sur la formation*** , 2004 .

- المساهمة في تطوير الوقاية و المحافظة على المستخدمين في الحالات الخصوصية؛
- تحسين التعبير الشفهي لدى المستخدمين و تمكينهم من التغلب على القلق أثناء العروض المهنية؛
- تشجيع العلاقات ما بين المستخدمين و تحليل الوضعيات التنظيمية؛
- التكيّف مع متطلبات المحيط الدائم التغيير؛
- المساهمة في إدماج الشخص المناسب في المكان المناسب في الوقت المناسب؛
- منح الفرصة للمستخدمين باكتساب ثقافة عامة أو الحفاظ عليها أو تحسينها؛
- مساعدة الإطارات في ضمان توازن الموارد البشرية بغية الإستجابة للأهداف الفورية لكل مصالح المنظمة؛
- السماح للمستخدمين من التحوّل إلى مناصب أخرى تتطلب كفاءات مختلفة؛
- السماح للمديرية باكتشاف المستخدمين الأكثر تأهيلا بغرض ترقيتهم.

1-3- أنواع التكوين المختلفة

يحدّد J.L. Déligny في كتابه Le fonctionnaire du futur [8] ثلاثة أنواع من التكوين المتواصل :

- التكوين في منصب العمل
- التكوين لأهداف المصلحة
- التكوين – الترقية.

1 . التكوين في منصب العمل: يركّز هذا النوع على إكساب الفرد خبرات و معارف عملية Savoir-faire مرتبطة بتخصصه و منصب عمله، مثل: التحكم في تقنيات جديدة، التحكم في إنجاز عمل خصوصي(حسابات، رسوم، صيانة ...).

[8] éd. Eyrolles , 1991.

2 . التكوين لأهداف المصلحة: يهدف إلى إكساب الفرد قدرا من الإحترافية المرتبطة عموما بالسلوكات، العلاقات الإنسانية، و القدرة على التكيّف لبلوغ الأهداف المحددة، و عليه يمكن القول أن هدف هذا التكوين هو تنمية المعرفة السلوكية Savoir – être التي تتجاوز حدود المهنة التي يمارسها الفرد لتتطلع إلى أهداف مستقبلية.

3 . التكوين بغرض الترقية : يركّز هذا النوع من التكوين على المعارف و المعلومات التي تمكّن الفرد من إجتياز الإمتحانات و المسابقات المهنية بنجاح، و ينظم هذا التكوين بالشكل التقليدي بحيث يتلقى العمال دروسا منتظمة في مجالات محددة (مقاييس أو مواد علمية) في مؤسسات متخصصة.

2– تطوّر موقف المؤسسات من التكوين

Evolution de l'attitude des entreprises à l'égard de la formation

ظلّ التكوين لوقت طويل حبيس التصوّر التايلوري المتمثّل في تكييف العامل مع منصب عمله، و احتلّ نتيجة لذلك أدنى مستوى في سلم إهتمامات المؤسسة.

و رغم التزام المؤسسات المبكّر بالتكوين بالمفهوم الذي أسلفنا، إلا أنه لم يأخذ الصبغة النظامية و الإنتشار الواسع إلا مع صدور التشريعات المتعلقة بالتكوين التي جعلت منه واجبا قانونيا و فرضت على المؤسسات تخصيص جزء من مواردها المالية للنشاط التكويني.

و لم يلبث التكوين بعدها أن تخلص من دوره السلبي نسبيا كمسار تكييفي، و ذلك بفعل التحوّلات العميقة التي عرفها عالم الأعمال، و التي أعطته زخما و أهمية لم يعرفها من قبل، و تحوّل التكوين بذلك إلى "أداة إرادية لتحضير و تسيير التغيير على المديين الطويل و المتوسط" [9].

و تجلى هذا الإهتمام المتزايد في نسب المساهمات المالية المخصصة لعمليات التكوين، ففي حين نصّت التشريعات (في فرنسا مثلا) على وجوب تخصيص 1,5 % من الكتلة الأجرية على الأقل لتمويل التكوين بالنسبة للمؤسسات التي تشغّل 10 أجراء أو أكثر، يلاحظ أن نسبة المجهود الفعلي المبذول من طرف المؤسسات يتجاوز إلى حد كبير هذا المستوى القانوني ليصل إلى حدود 3,3 % إبتداء من 1993 و يبلغ في بعض المؤسسات 10 %.

9 Cohen E., ***Dictionnaire de gestion*** , p. 157.

و يكشف C.L. Tooler، المدير العام لشركة Motorola، في تصريح له عن حقيقة باتت تستدعي إهتمام معظم المسيرين: " *إذا كانت المعارف سريعة العفاء فليس أمامنا من خيار سوى الإستثمار في التكوين، أليس ذلك سلاحا تنافسيا فعّالا ؟* " [10] .

و بذلك اكتسب التكوين بعدا إستراتيجيا، لا سيما و أنه يساهم في تطوير محتوى و هياكل الكفاءات المتجمّعة داخل المؤسسة، و يسمح بالتالي بتحضير الشروط اللازمة لتنفيذ المشاريع الإستراتيجية أو التوجّهات المتوسّطة و الطويلة المدى للمؤسسة [11].

3- الإطار التشريعي و التنظيمي للتكوين في الجزائر

Le cadre législatif et réglementaire de la formation en Algérie

يشتمل الإطار القانوني على مرحلتين كبيرتين:

* **المرحلة الأولى** تتميّز بصدور القانون رقم 78 – 12 المتضمّن القانون الأساسي العام للعامل SGT سنة 1978، و قد خصّص الباب الخامس منه للتكوين حيث ينصّ على مبدأ تنظيم نشاطات التمهين و التكوين المستمر، و تطبيقا لهذا القانون صدر نصّان آخران: الأول في 1981 و يتعلق بالتمهين [12]، و الثاني في 1982 و ينظّم التكوين في المؤسسة [13] .

عرّف القانون 78 – 12 التكوين بأنه : "عامل الترقية الإجتماعية و المهنية للعمال و ضامن النمو الإقتصادي للبلاد " (المادة 171)، و اعتبر الترقية و التكوين المستمرين للعمال في كل المجالات واجبا تفرضه المصلحة الوطنية على العمال و الهيئات المشغّلة و الدولة.

و من جهته عرّف القانون 81 – 07 التمهين بأنه أحد أنماط التكوين المهني، الهدف منه هو اكتساب تأهيل مهني أساسي معترف به بالموازاة مع أداء العمل، تأهيل يمكن من ممارسة مهنة في أحد قطاعات النشاط الإقتصادي المرتبط بإنتاج السلع و الخدمات، اكتساب هذا التأهيل يتم بواسطة التنفيذ

[10] Brilman J. op. cit. , p. 196.
[11] Cohen E. , op. cit. , p. 157.
[12] القانون رقم 81 – 87 المؤرخ في 27 جوان 1981 المتعلق بالتمهين .
[13] المرسوم رقم 82 – 298 المؤرخ في 4 سبتمبر 1982 المتعلق بتنظيم و تمويل التكوين المهني في المؤسسة .

العملي، المتكرر و التدرجي لمختلف العمليات المرتبطة بممارسة المهنة المعنية، و بالتكوين النظري و التكنولوجي الإضافي ... (المادة 2).

و يعتبر المرسوم رقم 82 – 298 أول نص تنظيمي يتكفّل بموضوع التكوين في الوسط المهني من حيث تنظيمه و أساليب تمويله، فقد نصّت المادة الرابعة منه على أن التكوين المهني داخل المؤسسة يهدف إلى:

- التلبية الكلية أو الجزئية لاحتياجات المؤسسة من اليد العاملة المؤهلة،
- المساهمة في تلبية الإحتياجات القطاعية أو الوطنية من اليد العاملة المؤهلة،
- التكييف المستمر للعمال مع مناصب عملهم، نظرا ـ بالخصوص ـ لتغيّر التقنيات و ظروف العمل، بغرض الترقية الإجتماعية و المهنية للعمال و تنمية المؤسسة.

و تحدّد نفس المادة انواع التكوينات التي تتولى المؤسسة برمجتها:

- التكوين المهني المتخصص
- تحسين المستوى المهني
- الرسكلة أو التدريب الإضافي
- محو الأمية الوظيفية.

* **المرحلة الثانية** تتميّز بسياق اقتصادي و اجتماعي مختلف حيث شهدت الجزائر بداية تحوّل نحو اقتصاد السوق، و قد انطلق هذا التحوّل بصدور مجموعة من النصوص التشريعية سنة 1990 تضع الأسس القانونية للإصلاحات الإقتصادية.

من بين هذه النصوص نذكر القانون رقم 90 – 11 المتعلق بالعلاقات الفردية للعمل و الذي صنّف التكوين كحق أساسي للعامل و إلتزام لصاحب العمل (المادة 6)، كما يلزم العمال بالمشاركة في عمليات التكوين، تحسين المستوى و الرسكلة التي يبادر بها المستخدم في إطار تحسين التسيير أو فعالية الهيئة المستخدمة أو بغرض تحسين حفظ الصحة و الأمن (المادة 7).

و استتبع هذا القانون صدور مجموعة من المراسيم نذكر من بينها:

– المرسوم التنفيذي رقم 91 – 141 المؤرخ في 11 ماي 1991 الذي يحدد شروط إنشاء و مراقبة المؤسسات المعتمدة للتكوين المهني، و قد فتح هذا المرسوم المجال أمام المبادرة الخاصة لإنشاء مؤسسات من هذا القبيل.

– المرسوم التنفيذي رقم 97 – 197 المؤرخ في 18 ماي 1997 المعدل للمرسوم 78 – 135 المؤرخ في 3 جوان 1978، و المتضمن إنشاء مجلس وطني إستشاري للتكوين المهني مكلف بالمساهمة بواسطة آراء إستشارية و توصيات في إعداد و تحديد السياسة الوطنية للتكوين المهني.

– المرسوم التنفيذي رقم 98 – 355 المؤرخ في 10 نوفمبر 1998 المتضمن إنشاء، تنظيم و تسيير الصندوق الوطني لتطوير التمهين و التكوين المتواصل FNAC، للتكفّل بدراسة مشاريع برامج التكوين المتواصل و تمويلها و السهر على ترقية التمهين و التكوين المتواصل و تطويرهما.

و في هذا السياق يلاحظ السعيد طيب (الأستاذ بالمدرسة الوطنية للإدارة – الجزائر) أن التكوين المتواصل، و برغم أهميته التي لا يمكن لأحد جحدها، ظل إلى وقت قريب مهملا من قبل المشرّع و السلطات العمومية في الجزائر، لا سيما في قطاع الإدارة العمومية (الإدارات المركزية و الجماعات المحلية) التي توجّب عليها انتظار 11 سنة بعد صدور المرسوم رقم 85 – 59 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال الإدارات و المؤسسات العمومية، لتشهد ميلاد النص الوحيد الذي سدّ ثغرة التكوين في هذا القطاع، و يتعلق الأمر بالمرسوم التنفيذي رقم 96 – 92 المؤرخ في 3 مارس 1996 المتعلق بتكوين، تحسين المستوى و رسكلة الموظفين [14] .

المبحث الثاني

أنماط التعلم بالمرافقة

Les modes d'apprentissage par accompagnement

يميّز Argyris & schon بين مدلولين مختلفين للتعلم و ذلك في قولهما: "يعبّر التعلم تارة عن منتوج (شئ تمّ تعلمه) و تارة أخرى عن مسار يسمح بالحصول على هذا المنتوج . بالمعنى الأول نتكلم عن

[14] Essaid Taib , ***La formation du personnel communal en Algérie*** , in CMERA " L'administration territoriale au Maghreb " , Rabat , éd. Guessous 1989, p.97 – 117 .

" ماذا تعلمنا ؟ " إشارة إلى تراكم المعلومات في شكل معارف و كفاءات؛ و بالمعنى الثاني يتعلق الأمر بكيف نتعلم ؟ "الذي يشير إلى عملية التعلم نفسها و التي قد تؤدى بطريقة جيّدة أو بطريقة سيّئة" [15] .

و يلاحظ في هذا السياق أن الكتابات المتخصصة تركّز اهتماما أكبر على ميكانيزمات التعلم بدل مخزون الكفاءات المتراكمة، و تحدد هذه الأدبيات عدة أشكال للتعلم نقتبس بعضها من مداخلة Thomas Durand [16]:

- التعلم بالعمل L'apprentissage par le faire: أكّد Arrow , Stiglitz & Atkinson على أهمية هذا النوع من التعلم لكون العمل و التطبيق يسمحان بالبناء التجريبي (الأمبريقي) للخبرات و . في بعض الأحيان . للمعارف.
- التعلم بالإستعمال L'apprentissage par l'usage: يصف Rosenberg تحت هذه التسمية عدة ميكانيزمات تستخدم عند استعمال الزبون لمنتوج أو خدمة جديدين، و تخلق بالتالي معرفة و خبرة حول استعمال المنتوج أو الخدمة.
- التعلم بالتفاعل L'apprentissage par l'interaction: التفاعل بين المستعمل و المصمّم يسمح حسب كل من Von Hippel & Lundvall ببناء قاعدة معرفية من شأنها أن تساعد في جلب تحسينات للمنتوج و لطرق استعماله .
- التعلم بالحفظ L'apprentissage par l'apprendre: من خلال حفظ المعارف و المهارات يكتسب الشخص القدرة على المزيد من التعلم، و ذلك بفضل قاعدة المعارف التي يتم تشكيلها تدريجيا.
- التعلم بنسيان ما تمّ حفظه L'apprentissage par le désapprendre: تعرّض غير واحد من المختصين لهذا النوع من التعلم: Hedberg , Rumelt , Montgomery , Bettis , Prahalad ... إلخ، و تكمن أهمية هذا التعلم في كون الأفراد كما المنظمات يندبقون s'engluent في الروتينات، التقاليد و التصورات التي تعيق و تشل كل محاولة للتغيير،

---

15 Argyris & Schon , " ***Apprentissage organisationnel*** " , p. 24.

16 ***Savoir , Savoir - faire et Savoir – être : Repenser les compétences de l'entreprise***. Communication présentée lors de la conférence annuelle de l' AIMS .

بحيث يصعب النسيان أو التخلي عن المعارف و الممارسات المعفاة Obsolètes، و تتأكد هذه الحقيقة أكثر عندما يتعلق الأمر بالأبعاد الثقافية و السلوكية.

و قد عرف مجال التعلم إعادة بعث بعض الأنماط العتيقة في أثواب جديدة، نظرا لما تكتسيه من أهمية من حيث الفعالية و انخفاض التكلفة:

1- التدريب Le coaching

ظهر هذا المصطلح في الوسط الرياضي و منه انتقل إلى مجال الإدارة في الخمسينات على أيدي Mace & Malher [17] ثم Fournier الذي أصدر في 1978 كتابه " Coaching for improved work performance " .

1-1- تعريف التدريب *Définition du coaching*

تعاظَم الإهتمام في الآونة الأخيرة . لا سيما لدى المؤلفين الأنجلوسكسونيين . بموضوع التدريب، و نتج عن ذلك تعدّد التعاريف المتعلقة به، و التي نقتطف بعضها فيما يلي:

- تعريف Woodlands Group

"يرتكز التدريب على علاقة ثرية ما بين المستخدمين يقوم خلالها المسيّر بمساعدة معاونه على تلبية احتياجات خصوصية للتطوّر الذي يتم بالموازاة مع الممارسة العادية للعمل أي أنه ينجز في وضعية العمل الفعلية" [18] .

- تعريف Belanger :

"يتمثل التدريب في المساعدة التي يقدمها المسؤول التدرجي لمعاونيه المباشرين لفهم و معالجة المشاكل التي تعترضهم في إنجاز مهامهم" [19] .

---

17 Mace M.L. & Malher W.R. , ***On the job coaching*** , in H.F. Merril & E. Mailings (Eds) , Developing executive skills, USA , AMA , 1958.

18 Woodlands group : Atkinson C., Albets R. , Belcher F. , Bellman G. , Grote R. ,Hayes J.R. , Laird D. , Mahoney F. , Margolis F. & Mirabel T.E. , ***Management development roles : Coach , Sponsor and Mentor*** , Personal Journal, 1980 , Vol. 63 N° 2 PP. 50 – 56.

- تعريف Probst & al. :

"التدريب هو سيرورة متواصلة يشرف من خلالها المسؤول التدرجي المباشر عن قرب على أحد معاونيه أثناء مسار عملي يهدف إلى تحسين المستوى" [20] .

- تعريف Lenhardt :

"التدريب هو وسيلة تكوين فردي تسمح للمسيّر بتحسين مستواه باستمرار و بتركيب مرافقة عملية في الوقت الفعلي مع مسار تطويري ملائم تماما للإحتياجات" [21] .

و يمكن القول . على ضوء ما سبق . أن التدريب هو مسار متواصل للنصح، المشورة و المساعدة الموجهة لشخص ما بغية تحضيره للقيام بنشاط معيّن، و يهدف هذا المسار إلى تحسين النجاعات و تحقيق أهداف كبرى بفضل عملية الدعم الشخصي و المساعدة على حل المشاكل.

إن التدريب . بهذه المواصفات . هو مسار تعلم و تحسين للمستوى المهني الفردي، يركّز على الإحتياجات الخصوصية للفرد و يتم بالموازاة مع أداء العمل.

1-2- كيفيات ممارسة التدريب

Les modalités d'application du coaching

صدرت في الآونة الأخيرة منشورات كثيرة (مؤلفات، دراسات، مقالات ...) حول التدريب و كيفيات ممارسته في الأوساط المهنية، و نظرا لحداثة الموضوع من جهة و تباين وجهات نظر المهتمين به من جهة ثانية، اختلفت أساليب تناولهم لمسار التدريب و تحديد كيفيات ممارسته.

---

[19] Larouche V. , ***Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*** , éd. JCL, 1987 .

[20] Probst G. , Mercier J.Y. , Bruggeman O. & Rakotobarison A., " ***Organisation et management*** " , Tome 3 : Guider le développement de l'entreprise , éd. D'organisation , paris 1992 .

[21] Lenhardt V. , " ***L'accompagnement individuel des dirigeants : Le coaching***" , Education permanente, 1993 , p. 91 – 104 .

و انظلاقا من التعريف الذي اقترحه Meulmans: "التدريب هو نشاط إستشاري يسمح بتحضير الفاعل للقيام بالعمل في سياقات تتميّز بالرهانات الهامة و حيث ينبغي على الفاعل أن يترك مسافة كافية تبعده عن مهامه المشكلة ليتسنى له النظر بدقة أكبر" [22] ... يقسّم هذا الباحث التدريب إلى مرحلتين:

- مرحلة التحضير: يقوم المدرّب Coach بمساعدة الفاعل (المتدرّب Coaché) على إعداد الإستراتيجية و الخطط العملية Tactiques التي تمكنه من الإنجاز الجيّد لمهامه، أي تحليل الوضعية، تحديد عناصر اللاتأكد التي تفرضها الوضعية على الفاعل، تحليل أسباب أو مصادر هذه الصعوبات، البحث عن تدابير وقائية تسمح بتجاوز الصعوبات.
- مرحلة التحليل و الدعم: يقوم الفاعل ـ بمساعدة المدرّب ـ بتحليل نوعية الأداء الذي قام بإنجازه فعليا، و في هذا الصدد يؤكد Meulmans على أهمية الإعتناء بالظروف الواقعية التي يعمل فيها الفاعل خلال هذه المرحلة، مما يتيح للمدرّب التدخّل على مستوى التفكير المنطقي (منهجية معالجة المشاكل) و على المستوى السيكولوجي (الإنصات للغير، دعم الثقة في النفس و التقدير الذاتي ...).

و يقترح B. Nelson & P. Economy طريقة عملية للتدريب تتركب من ثلاث مراحل:

- يقوم المدرّب بالعمل أمام معاونيه و يعلق على تصرفاته شارحا الإجراءات و الأهداف بعبارات بسيطة.
- يقوم المعاونون (المتدربون) بالعمل بنفس الطريقة الموضحة من قبل المدرب، و يتولى هذا الأخير التعليق على الإجراءات و تصحيح الأخطاء.
- يتولى العمل و التعليق معا المتدربون أنفسهم أمام أعين المدرب لملاحظة مدى استيعابهم للعمل المنجز [23] .

و عليه تتحدّد مهام و أدوار المدرب كالتالي:

– تحديد الأهداف،

---

[22] Meulmans G. , ***La formation comportementale en entreprise : Un exemple concret*** , Gestion 2000 , Louvain - La Neuve , Mars – Avril 1995 , N° 2 PP. 173 – 188 .

[23] Nelson B. & Economy P. , ***Le management pour les nuls*** , p. 121 .

- الدعم و التشجيع،
- الإهتمام بنجاح المجموعة قبل نجاح الأفراد،
- التقييم السريع لعناصر القوة و الضعف لدى معاونيه،
- تحفيز أعضاء فريقه،
- خلق بيئة ملائمة لنجاح الأفراد،
- الإتصال مع أعضاء الفريق [24] .

1-3_ منافع التدريب Les avantages du coaching

تتمخّض عمليات التدريب عن منافع كثيرة تعود على شخص المتدرّب و على المنظمة التي ينتمي إليها، نختصر فيما يلي بعض هذه المنافع:

1 . بالنسبة للمتدرّب

- يسمح التدريب بتحقيق نتائج عالية النجاعة بسهولة و سرعة كبيرتين مما لو عمل الفاعل بدون مدرب؛
- الإحتكاك المستمر بين المتدرب و مدرّبه الذي هو في أغلب الحالات مسؤوله المباشر؛
- التدريب يشجع التحفيز، الرضا عن العمل و المشاركة الفعلية للمتدرب؛
- ينمي التدريب لدى المتدرب إحساسا بالتحكم المهني؛
- التدريب يشجع التعلم و التطور المهني للمتدرب؛
- يشكل التدريب أداة حاسمة في تطور و نجاح المسار المهني للمتدرب.

2 . بالنسبة للمنظمة

- التدريب يسمح للمنظمة بتحسين نتائجها لكونه يرفع بسرعة من مردود العمال؛
- يخلق التدريب تغذية عكسية مباشرة Feed-back direct بين المدرب و المتدرب؛
- تكلفة التدريب أقل بكثير من باقي أنواع التكوين لكونه يجري أثناء العمل و بإمكانيات المنظمة؛

[24] op. cit. p. 119.

– يضمن التدريب إحلالا منتظما، و بذلك يعتبر بمثابة إحتياطي كفاءات قابل للإستعمال عند الحاجة.

2– الرعاية التعليمية (أو الكفالة) Le Mentoring

يضرب هذا المصطلح بجذوره في الأساطير اليونانية و بالضبط في ملحمة هوميروس حيث أوصى الملك Ulysse بابنه Télémaque إلى خادمه و صديقه الوفي Mentor الذي تولى رعاية و تربية Télémaque طيلة العشر سنوات التي استغرقتها رحلة Ulysse.

و عن الأساطير اليونانية اقتبست الأدبيات الأنجليزية و الأمريكية عبارة Mentoring لاستعمالها في عدة مواقع: الجامعات، المؤسسات الإقتصادية، الإدارات العمومية، الوسط الطبي ... إلخ .

و يمكن تعريف الرعاية التعليمية بأنها علاقة مهنية يقوم بموجبها شخص (الكافل Le mentor) ذو مستوى تدرجي عال و خبرة مهنية مؤكدة، بتطوير مؤهلات شخص آخر (المكفول Le protégé) يعمل في نفس الحقل المهني مع الأول.

و خلافا للتدريب تنبع علاقة الكفالة عن قرار شخصي من الكافل و المكفول، لأنها تتطلب إحساسا متبادلا بالثقة و الإحترام يدفع الكافل إلى تقاسم معارفه و خبراته مع المكفول، لذلك غالبا ما تتطوّر علاقة الكفالة بعيدا عن الإطار الكلاسيكي الذي يجمع الرئيس و المرؤوس، بل بالإمكان أن يكون الكافل من منظمة أخرى غير منظمة المكفول، و بالتالي فإن ما يهمه بالدرجة الأولى هو نجاح مكفوله لا المنظمة التي ينتمي إليها.

كما أنه غالبا ما تشكل علاقة الكفالة مسارا غير رسمي، إلا أنه أمام فعالية هذا النمط التعليمي بدأ التفكير في ترسيمه أي اعتماد المؤسسة لبرامج كفالة بصفة رسمية من خلال تكليف بعض مسيريها الجديرين بالتكفّل بالموظفين الجدد و رعايتهم.

و قد أحصى عدد من الباحثين منافع الكفالة التي نورد بعضها فيما يلي:

- يخلق نظام الكفالة التعليمية إحساسا بالرضا عن العمل و إدراكا لأساليب النجاح و التطور لدى المكفول، و يعدّل من نظرته لنفسه و للآخرين.

- يستفيد المكفول من برنامج تنمية شخصية و مهنية مرتكز على احتياجاته الخصوصية، يمكنه من تسريع وتيرة تعلمه و مضاعفة خبراته و فرص ترقيته.
- يستفيد من الإندماج في شبكات تنظيمية و مهنية موجودة في بعض مراكز القرار.
- كما تسمح الكفالة التعليمية للمنظمة بالإستغلال الأمثل لمواردها البشرية، و بحيازة أداة فعالة للتكوين و التطوير.
- تسهّل عملية تقاسم المعارف و القيم مما يشجع كثيرا على العمل الجماعي.

3- الوصاية Le Tutorat

يوضع المتعلم تحت إشراف عامل محترف، و معترف له بكفاءة عالية، بشكل دائم إلى حد ما، بغية نقل المعارف و المهارات من الثاني إلى الأول.

و يكون في هذه الحالة الوصي مسؤولا عن نتائج و نجاعات الموصى به، مما يخلق بينهما نوع من الإرتباط المهني و الشعوري.

و من مزايا هذا النمط:

- أن يتم التعليم بشكل انفرادي Apprentissage Individualisé .
- اتصال مباشر بين المكوّن و المتعلم يسمح بالتشجيع و الدعم الشخصي المتواصل.
- الإكتشاف و التصحيح الفوري للأخطاء.

المبحث الثالث

تجديد مناهج و أساليب التكوين

Le renouveau des méthodes et styles de formation

توصّل البحث في مجال مناهج و طرق التكوين، نتيجة لما حظي به هذا الموضوع من اهتمامات بالغة، إلى التمييز بين طرق و أساليب تعلم الكفاءات و المعارف الصريحة و المقنّنة التي يمكن تعليمها في

قاعات الدراسة، و بين المعارف و المهارات الضمنية التي لا يمكن تعليمها بالأساليب الرسمية بل تتطلب ميكانيزمات تعليم مختلفة ترتكز أساسا على مبدأ "الملاحظة – المحاكاة".

و بذلك برز منهج التعلم بواسطة العمل أو التعلم الناجم عن الأداء Training by doing كأهم و أنجع وسيلة للتكوين في المؤسسات، و نجم عن ذلك ظهور مجموعة كبيرة من المناهج، التقنيات و الطرق التكوينية التي كان من أهم إنجازاتها تحسين مبدأي "التعلم مدى الحياة" Formation tout au long de la vie (FTLV) و "التكوين المفتوح"La formation ouverte .

كما ساهمت التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الإتصال مساهمة فعّالة في بعث أساليب تعليم و تكوين مبتكرة ذات صلة بتطوّر المظاهر الإفتراضية Les aspects virtuels .

1– التعلم مدى الحياة Formation tout au long de la vie

يلقى هذا المدلول رواجا كبيرا في البلاد الغربية و في البلدان التي تفطنت إلى أهمية التكوين الدائم [25]، و ضرورة إتاحة فرص أخرى للتعلم و فتح آفاق جديدة أما الرقي الإجتماعي.

و التكوين مدى الحياة يشكل مصعدا إجتماعيا بإمكان كل الفئات الإجتماعية ركوبه بلا تمييز و لا عوائق، خاصة و أن وسائل الإتصال قد تطوّرت لدرجة تسمح بالوصول إلى أي إنسان و في أي مكان من العالم، مما يتيح إمكانية شخصنة التكوّن La Personnalisation و تقليص تكاليفه إلى أقصى حد.

و بذلك تحقّق حلم طالما راود المفكرين من أمثال Condorcet الذي صرّح في أبريل 1792 أمام المجلس التشريعي الفرنسي قائلا: "عندما نواصل التعلم مدة الحياة فإننا نمنع المعارف المكتسبة في المدارس من الإنمحاء الكلي من الذاكرة، و نبادر بعمل فكري نافع ... و يمكننا أن نكشف أخيرا عن فن التعليم الذاتي" [26].

---

[25] التكوين أو التعلم مدى الحياة هو ترجمة للعبارة الأنجليزية Lifelong learning , و قد تعمّم استعمالها خاصة بعد تعيين الإتحاد الأوربة لسنة 1996 " سنة للتربية و التكوين مدى الحياة " .

[26] Las Vergnas O., ***La FTLV: Une révolution culturelle qui s'ignore***, in Apprendre autrement aujourd'hui , Cité des Sciences et de l'industrie , 1999 .

و من هنا جاء وصف التكوين مدى الحياة بالثورة الثقافية لما يحدثه من تغييرات في المفاهيم و التصورات لا سيما في مجال العمل . المكوّن الأساسي للهوية . بحيث تتحوّل علاقة العمل من عقد لاقتناء قوة العمل إلى عقد لاقتناء نتائج العمل.

و يورد Olivier Las Vergnas مزايا عديدة لهذا النمط التكويني، نقتصر على ذكر بعضها فيما يلي:

- فتح منافذ واسعة أمام طموحات الترقية الإجتماعية نظرا لكون "التكوين الأساسي لا يحقق إلا توازنا إجتماعيا نسبيا" يتطلب اكتماله توفير "الفرصة الثانية" من خلال المدارس و الجامعات المفتوحة بعيدا عن منطق الإنتقاء و أساليب حشو الأدمغة.
- مسايرة وتيرة التقدّم العلمي و التقني: أدى تسارع وتيرة التقدم التقني إلى نمو أنظمة التكوين بفعل الحاجة الماسة و المتزايدة للتقنية المهنية المترتبة عن أتمتة الإنتاج.

و تبرز هنا أهمية التكوين مدى الحياة كوسيلة تمكن الأفراد من التحكم في المبتكرات المستجدة (المادية منها و العملية) مما تعجز هيئات التكوين و التعليم التقليدية عن إستيعابه و الإحاطة به.

- تشجيع المرونة المدعمة للإنتاج: لاعتماد أي منهج تسييري أو إجراء إنتاجي جديد: المخزون صفر، تقليص المستويات التدرجية، الإستعانة بالبرمجيات الحديثة ... يتوجب على المؤسسة تشجيع المرونة التنظيمية و الإدارية، و هو ما لا يتأتى إلا بالإستثمار في التكوين مدى الحياة.

2- التكوين المفتوح و عن بعد (FOAD) Formation ouverte et à distanceحاجة المؤسسة إلى التكوين للمبادرة بأي تطوير، تحسين أو هيكلة لأنظمتها التسييرية، باتت مسألة بديهية، غير أن التكوين بالأساليب التقليدية عملية جد مكلفة، من حيث المتطلبات المالية و الوقتية، لأن تخصيص مكوّن لكل 15 أو 20 شخصا ليس في مقدور لا المؤسسات و لا السلطات العمومية.

يضاف إلى ذلك تزايد طلبات التكوين المشخّصة بسبب الإحتياجات الخصوصية التي تقتضي اعتماد مبدأ الحاجات المضبوطة Juste ce qu'il faut .

في هذا السياق فتحت التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الإتصال آفاقا جديدة للوصول إلى أنماط تكوينية أخرى غير تلك التقليدية التي تتطلب إمكانيات ضخمة (كما هو الحال بالنسبة للنمط الحضوري للتكوين La formation en mode présentiel أو التكوين داخل القاعات La formation en salle)، خلافا للوسائل الحديثة القليلة الكلفة و الواسعة الإمتداد: الأقراص المضغوطة CD-Rom، المحاضرات عن بعد Visioconférence، التكوين الذاتي Autoformation، الوصاية عن بعد Tutorat à distance، التكوين عبر الشبكات المعلوماتية Formation en ligne، الجامعة الإفتراضية Université Virtuelle، و غيرها من الوسائل التي تشكل مظاهرا لما يسمى بالتكوين المفتوح و عن بعد FOAD.

و تصف منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة UNESCO التكوين المفتوح بـ "حرية الوصول إلى الموارد البيداغوجية المتاحة للمتعلم، بدون أية قيود أي بدون شروط للقبول، و ضمن مسار و وتيرة يختارهما المتعلم وفق ظروفه الخاصة و أوقات فراغه ... [27].

هذا، و بفضل إشراك التكنولوجيات و البيداغوجيا اكتسب هذا النمط التكويني الجديد إمكانيات نجاح قوية تمكن المؤسسات من تحقيق عدة امتيازات [28] :

- يسمح التكوين المفتوح و عن بعد بمسايرة مستجدات المجتمع العالمي المرتكز أساسا على التبادل العالمي للمعلومات، الأمر الذي يوفر فرصا هامة للتطور و النمو.
- يستجيب التكوين المفتوح و عن بعد بصفة فعالة للمتطلبات المحلية و الخصوصية بالموازاة مع مواجهة إنعدام التوازنات الإقليمية.
- يوفق التكوين المفتوح و عن بعد بين احتياجات التكوين المتزايدة و المكثفة و بين تنامي الطلبات الشخصية.

---

[27] Source : www.mipplus.org

[28] Jacques Bahry , ***Nouveaux besoins de compétences , nouveaux enjeux de formation , nouvelles technologies et nouveaux systèmes de formation*** , in Mondialisation et modernisation des entreprises: Enjeux et trajectoires, CREAD / Casbah Editions 2001, pp. 13 – 17 .

- يعيد التكوين المفتوح و عن بعد تهيئة و توزيع الأوقات المخصصة للعمل، الترفيه و التكوين بأساليب جديدة تتجاوز الإنغلاق التقليدي، و ذلك بفضل المرونة التي يتميّز بها هذا التكوين إضافة إلى ظهور أنماط عمل جديد كالعمل عن بعد Télé travail.
- تمكّن الميكانيزمات الجديدة للتكوين من تحقيق إقتصاديات سلّمية هامة لكونه يقصر اهتمامه على تحقيق الإحتياجات الضرورية فقط Juste ce qu'il faut في مجال التكوين.

3- التكوين الإلكتروني Le e – learning

التكوين الإلكتروني هو الشكل الحديث للتكوين بمساعدة الحاسوب Formation assistée par ordinnateur (FAO) ، و باستعمال الإمكانيات المتوفرة على الأنترنت (أو الأنترانت)، و قد عرف رواجا منقطع النظير خلال العقدين الأخيرين و هو مرشح للإنتشار و التوسّع أكثر في المرحلة المقبلة بسبب المزايا الكثيرة التي تنجم عن اعتماده.

يتم التكوين الإلكتروني بواسطة مجموعة من الوسائل المعلوماتية المرتبطة بشبكة الأنترنت أو الشبكة الداخلية، لذلك يسمى أيضا بالتكوين عبر الخط Formation en ligne و التكوين الإفتراضي Formation virtuelle ، يضم الأدوات المعلوماتية للمحاكاة Outils informatiques de simulation ، مثل الأدوات المستخدمة في تكوين ربّان الطائرات.

ارتبط نمو و تغلغل هذا النوع من التكوين بالتطوّر المذهل الذي حققته التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الإتصال، التي سهّلت إلى حد كبير الوصول إلى المعلومات و التواصل على الصعيد العالمي (بفضل شبكة الأنترنت خصوصا).

و بذلك تضاعف التكوين عن بعد حيث لا يشترط الإلتقاء بين المكوّن (بالكسر) Le formateur و المكوّن (بالفتح) Le formé ، بل بالإمكان تلقّي التكوين أينما كان كل منهما، كما أن التكوين الإلكتروني لا يستلزم من الوسائل المادية و البشرية ما يستلزمه التكوين التقليدي أو الحضوري، و المثال التالي لشركة Siemens يبرز بوضوح أهمية هذا النمط الجديد من التكوين:

"احتاجت شركة Siemens لشبكات المعلومات و الإتصالات (الولايات المتحدة الأمريكية) إلى أن تدرب في وقت قصير 600 مهندس رفيع المستوى على تكنولوجيا تقارب البيانات / الصوت . و التدريب التقليدي في قاعات الدراسة يستغرق ثلاث سنوات لجميع المهندسين البالغ عددهم 600 شخص، و تقدّر تكلفته بزهاء 4 ملايين دولار في الوقت الضائع في السفر و الإنتاج، بالإضافة إلى تكاليف التدريب المباشر. و بتكلفة تبلغ فقط 75000 دولارا للتزوّد بالأجهزة الإلكترونية و برامج التعلم . و تكلفة إضافية بلغت 1500 دولار لشراء 100 مقعد لقاعات الدراسة . تمكنت الشركة من أن تنشئ دورات مباشرة متفاعلة عن طريق الشبكة الداحلية في الشركة . و في الوقت الحاضر، يعتبر درس البيانات / الصوت في شركة Siemens واحد من 64 درسا مباشرا يقدّم إلى 7500 مستخدم" [29] .

و قد أثبتت بعض التجارب أن اعتماد أسلوب التكوين الإلكتروني يقلص تكاليف التكوين بنسبة تتراوح بين 30 و 40 % [30] .

4– جرد المناهج، التقنيات و الطرق التكوينية حسب A. Meignant

Inventaire des méthodes, techniques et démarches de formation selon Meignant

صنّف A. Meignant مناهج، تقنيات و طرق التكوين في أربع مجموعات [31] :

* – الطرق التوكيدية Méthodes affirmatives

تشترك هذه المناهج في كونها ترتكز علة نقل معارف محدّدة من الكوّن إلى المكوّن، و يندرج ضمنها :

0 العرض L'exposé

---

[29] مكتب العمل الدولي : ***تقرير التعليم و التدريب من أجل العمل في مجتمع المعارف*** , 2003 , ص 36 .

[30] Meignant A. , ***Manager la formation*** , p. 224 .

[31] A. Meignant , op. cit. p. 214 – 252 .

1 التدريب الصناعي (Training Within Industry) TWI

2 الوصاية Le tutorat

3 التمارين و الأعمال التطبيقية Exercices et travaux pratiques

4 المناهج التذكارية Méthodes Mnémoniques

5 طريقة كارار Méthode Carrard

* – الطرق التساؤلية Méthodes interrogatives

1 التدريب Le coaching

2 التعليم المبرمج L'enseignement programmé

3 التكوين الإلكتروني Le e – learning

4 المناهج الإستنباطية Méthodes déductives

5 المناهج الإستقرائية Méthodes inductives

* – الطرق العملية Méthodes actives

1 بيداغوجيا المشاريع Pédagogie de projet

2 إنجاز الأبحاث Réalisations de recherches

3 المراقبة الذاتية Autoscopie

4 العصامية الموجهة Autodidactie assistée

5 التكوين أثناء العمل Formation – action

6 طريقة دراسة الحالات Méthode des cas

7 لعبة الأدوار Jeux de roles

8 لعبة المحاكاة Jeux de simulation

9 التعلم في المجموعة Méthode de groupe

10 مناهج التنمية الشخصية Méthodes de développement personnel

11 الطرق الإبداعية Méthodes de créativité

12 المناهج غير الموجهة Méthodes non – directives

13 بيداغوجيا مركز الإهتمام Pédagogie de centre d'interets

14 مناهج التنمية المعرفية Méthodes de développement cognitif

* – الطرق غير المحدّدة Autres approches

1 مراكز الموارد Centres de ressources

2 المناهج السمعية البصرية Méthodes audio – visuelles

3 البيداغوجيا المؤسسية Pédagogie institutionnelle

4 جامعة المؤسسة Université d'entreprise

الفصل الثاني

منهجية التكوين الناجح

La démarche de la formation performante

تشكل سياسة التكوين أحد عناصر السياسة العامة للمؤسسة، الهادفة إلى الضمان الدائم للمردودية، رضا الزبائن، إشراك المستخدمين و ربط علاقات جديدة مع المحيط [32] .

و لتحقيق هذه الأهداف و الوصول بالعملية التكوينية إلى مبتغاها يتوجّب على المؤسسة اتباع مجموعة خطوات متتالية، الهدف منها هو ترشيد العملية حتى لا يتحوّل التكوين إلى غاية في حد ذاته كما هو شأن الكثير من الحالات.

تتولى إنجاز هذه العمليات وظيفة (أو الخلية المكلفة بـ) التكوين بمشاركة كل الوحدات المعنية في المؤسسة، و تنحصر هذه العمليات في قرارات ثلاثة رئيسية تتخذ بصفة إشراكية و على ضوء الأهداف العامة للمؤسسة كما سبق أن أشرنا.

القرارات أو الخطوات الأساسية لعملية التكوين هي: تحديد احتياجات التكوين (المبحث الأول)، اختيار و تصميم الوسائل المناسبة و تنفيذ العملية التكوينية (المبحث الثاني) و أخيرا تقييم البرامج التكوينية (المبحث الثالث).

المبحث الأول

تحديد إحتياجات التكوين

Détermination des besoins de formation

تحديد إحتياجات التكوين هي المرحلة الحاسمة و الأهم في مسار العملية التكوينية إذ على أساسها تتحدد الأهداف المنتظرة من العملية و كذا الخيارات الأساسية المتعلقة بباقي المراحل.

[32] Meignant A., op. cit. p. 55.

و للإلمام بهذا الموضوع نقترح التعرض ابتداء لمفهوم الحاجة إلى التكوين (1)، ثم المنهجية الواجب اتباعها في تحديد إحتياجات التكوين (2) و أخيرا إعداد كل من دفتر الشروط و مخطط التكوين باعتبارهما الوثيقتين المرجعيتين اللتين تقرران العملية عبر مختلف المراحل اللاحقة (3) .

1- مفهوم الحاجة إلى التكوين La notion de besoin de formation

الحاجة إلى التكوين هي تحديد فارق أو نقص يمكن احتواؤه بالتكوين، بين كفاءات فرد أو مجموعة أفراد في وقت محدد و الكفاءات المنتظرة منهم.

و يميّز A. Meignant بين الحاجة إلى التكوين و الرغبة في التكوين التي يبديها بعض الأفراد، فهذه الأخيرة لا تشكل حاجات بالضرورة إلا إذا توافقت مع الأهداف التنظيمية أو العامة للمؤسسة.

و عليه يقترح تعريف الحاجة إلى التكوين كالتالي : "هي نتائج مسار يشترك فيه مختلف الفاعلين المعنيين و يترجم إتفاقا بينهم حول نقائص يجب سدّها بواسطة التكوين" [33] .

و الحاجة إلى التكوين كما يلاحظه A. Meignant ليست أمرا معطى أي سهلة المعاينة و التحديد، بل لا بد من الرجوع في ذلك إلى مجموعة مصادر يسميها Meignant بالعناصر المولدة للحاجات إلى التكوين acteurs inducteurs de besoins de formation [34]:

- المحيط الخارجي للمؤسسة و المتشكل من رغبات الزبائن، إستراتيجيات المنافسين، التكنولوجيات الجديدة، الضغوطات و الفرص السياسية و القانونية، ... إلخ.
- المحيط الداخلي المتمثل في أفراد المنظمة الذين يتولون إتخاذ القرارات، تحديد التوجهات، و إعداد الإستراتيجيات في إطار تركيبة داخلية تحتضن عناصر القوة و الضعف الواجب إدراكها و التصرف على أساسها.
- إستراتيجية المؤسسة و تحتل موقع وسط بين المحيطين الخارجي و الداخلي، من خلال السعي إلى مواجهة التحديات الخارجية بالإعتماد على الإمكانيات الداخلية لاسيما المستوى الفعلي للمستخدمين الواجب مقارنته بالمتطلبات الناجمة عن إستراتيجية المؤسسة.

---

33 Meignant A., op. cit . , p. 132.

34 Op. Cit. P. 132 – 137.

- المشاريع المجسدة لاستراتيجية المؤسسة سواء تعلقت بالإنطلاق في منتجات جديدة أو غزو أسواق جديدة أو اعتماد تقنيات أو إحراءات عمل جديدة ... حيث تتطلب المبادرة بهذه المشاريع كفاءات جديدة أو أكثر أهمية.
- السياسة الإجتماعية للمؤسسة التي تقاس فعاليتها بمدى قدرتها على مساعدة المؤسسة على التكيّف مع محيطها الخارجي و الداخلي، و تمكينها من التوفّر في الوقت المناسب على التعداد الملائم و الكفاءات اللازمة لإنجاز العمل بنجاعة أكبر من حيث الجودة، الكلفة و المطابقة للأهداف الإقتصادية و الإجتماعية.
- أهداف و طموحات المستخدمين (إنفراديا أو جماعيا) وفقا للإستراتيجيات الفردية أو الخاصة و نتيجة لمختلف التحولات التي تؤثر على توجهات الأفراد و احتياجاتهم.

2- مناهج تحديد و تحليل إحتياجات التكوين

Les méthodes d'identification et d'analyse des besoins de formation

يوجد عدد كبير من المناهج الهادفة إلى تحديد و تحليل إحتياجات التكوين لدرجة يتعذر معها إحصاء كل هذه المناهج بصفة حصرية، لذلك سنكتفي بالتعرض لأهم هذه المناهج و أكثرها تداولا في الأدبيات المتخصصة، و ذلك بالإعتماد على تصنيفي كل من أحمد صقر عاشور وَ A.Meignant .

2-1- تصنيف أحمد صقر عاشور لمناهج تحديد إحتياجات التكوين

صنّف الكتور أحمد صقر عاشور مناهج تحديد و تحليل إحتياجات التكوين في مجموعات ثلاث :[35]

1. المناهج المرتكزة على قياس الأداء التنظيمي:

إن تقدير إحتياجات التكوين، باعتباره وسيلة لزيادة فعالية الأداء التنظيمي، تحدد ابتداء بدراسة مؤشرات الأداء التنظيمي، و تشمل هذه الأخيرة:

[35]. د . أحمد صقر عاشور : ***إدارة القوى العاملة*** , ص . 487 – 490 .

- مؤشرات النجاعة المتمثلة في معدلات الإنتاجية، الربحية، الجودة، تكلفة التوزيع...
- مؤشرات إستخدام الموارد البشرية: تنبثق إحتياجات الأفراد إلى التكوين عن حركية الأفراد الداخلية و الخارجية أي من و إلى مختلف الوظائف أو المهام و من و إلى المنظمة.

2. المناهج المرتكزة على قياس أداء العمال:

يعتبر تحليل أداء العمل و دراسة مكوّناته وسيلة هامة لتحديد إحتياجات التكوين، و تتم هذه العملية من خلال دراسة مؤشرات فاعلية الأداء لدى الأفراد و مكوّنات و متطلبات الأداء:

- مؤشرات فاعلية الأداء لدى الأفراد: تهدف هذه المقاييس إلى تحديد التغيّرات الطارئة على مستويات الأداء و الفوارق الناجمة عن ذلك، أي تحديد عناصر القوة و الضعف في أداء الأفراد.
- تحديد مكوّنات و متطلبات الأداء بهدف التعرّف على العمليات أو المهام التي يتضمنها أداء العمل و ما يمكن أن يحدثه التغيير الناجم عن تعديل إجراءات العمل أو إعتماد تكنولوجيات جديدة من إستبدال و تجديد لأساليب أو لمقتضيات الأداء.

3. المناهج المرتكزة على مؤشرات إحتياج الأفراد للتكوين:

تهدف هذه المناهج إلى تحديد الأفراد الواجب تكوينهم و المجالات التي ينبغي أن يشملها التكوين، و عليه يتم قياس قدرات و استعدادات الأفراد الحالية و مقارنتها بمستلزمات الأداء أي القدرات اللازمة لإنجاز العمل، للوصول بذلك إلى تحديد مختلف الجوانب التي يشوبها القصور و مدى إستعداد أو قدرة الشخص على اكتساب مهارات جديدة تؤهله لرفع أدائه و تجاوز حالة القصور.

2-2- تصنيف *A. Meignant* لمناهج تحليل إحتياجات التكوين

رتّب A. Meignant مناهج تحليل إحتياجات التكوين في ثلاث مجموعات كالتالي[36]:

1. المناهج المتعلقة بتحديد إحتياجات الكفاءات التنظيمية:

[36] Meignant A., op. cit. , p. 140 – 181 .

تنطلق جميعها من تحديد الفوارق النوعية بين الإحتياجات لكفاءات لازمة لنشاط مهني معيّن و الموارد البشرية المتاحة، و التكوين هو أحد الوسائل للقضاء على هذه الفوارق، و ضمن هذه المجموعة أورد A. Meignant المناهج التالية:

- تحليل الكفاءات اللازمة للمنصب ؛
- المنهجية المصفوفية Méthode matricielle ؛
- دراسة الإحتياجات بواسطة تحليل النجاعة ؛
- طريقة مراجعة الفرضيات ؛
- دراسة الإحتياجات المرتبطة بمنصب جديد.

2. المناهج المرتكزة على التعبير عن الأهداف:

العامل المشترك بين هذه المناهج هو أنها ترتكز على تصريح الأفراد و المجموعات عن أهدافهم، و يتم الربط بين النتائج المتمخضة عن هذه المناهج و احتياجات المنظمة لتحديد الأولويات، و يندرج ضمن هذا الصنف المناهج التالية:

- التحليل بواسطة المحاورات ؛
- التحليل بواسطة الإستمارات ؛
- الجماعات المشاركة ؛
- الحوارات المهنية.

3. المناهج المرافقة لتغيير المنظمة:

هي عبارة عن مناهج متولدة عن إنجاز عمليات التكوين نفسها، و تضم طريقتين:

- التكوين كمجال للتعبير عن إحتياجات جديدة ؛
- التكوين أثناء العمل (لتحديد إحتياجات التكوين من خلال ملاحظة النقائص أثناء التكوين نفسه).

3- إعداد مخطط التكوين و دفتر الشروط

Elaboration du plan de formation et du cahier de chargesقبل

الشروع في عمليات التكوين يتوجّب على المؤسسة إعداد مخطط التكوين بالإضافة إلى دفتر الشروط، و تشكل هاتان الوثيقتان الأدوات المرجعية اللازمة لحسن سير البرامج التكوينية.

3-1- مخطط التكوين

هو عبارة عن وثيقة معدّة من قبل مديرية المؤسسة بغرض تقدير، تنفيذ و تقييم تكوين المستخدمين خلال فترة محددة، تحصي هذه الوثيقة و ترتب مختلف العمليات التكوينية حسب درجة الأولوية، و تحدد المستخدمين المعنيين، الميزانية المخصصة و النتائج المنتظرة.

و يعرّف A. Meignant مخطط التكوين بقوله : "هو ترجمة عملية و ميزانوية للخيارات الإدارية للمنظمة حول الوسائل المخصصة، خلال فترة محددة، لتنمية الكفاءات الفردية و الجماعية للأجراء" (37).

نظّم المرسوم رقم 82-298 المؤرخ في 4 سبتمبر 1982 المتعلق بتنظيم و تمويل التكوين المهني في المؤسسة، في مواده 10 . 11 . 12 . 13 و 14 مخططات التكوين و ألزم المؤسسات باعتمادها.

المادة 10: جعلت من المخططات السنوية و المتعددة السنوات للتكوين المهني المنظم في المؤسسات وثائق إلزامية، و أوجبت على المؤسسات الإعتماد بالدرجة الأولى على الوسائل البشرية و المادية المتاحة لديها قبل اللجوء إلى جهات خارجية لإنجاز نشاطات التكوين المبرمجة.

و تعرضت المادة 11 إلى إنشاء المصالح المكلفة بالتكوين المهني على مستوى المؤسسة و على مستوى وحداتها المختلفة.

أما المادة 12 فحددت صلاحيات المصالح المكلفة بالتكوين المهني في الوحدة، في إطار إعداد و تنفيذ مخطط التكوين:

- تحديد إحتياجات التكوين في الوحدة ؛
- إقتراح العمليات الواجب إجراؤها في إطار مخطط التكوين ؛

37 op . cit . p. 191.

- إقتراح الوسائل الضرورية لإنجاز مخطط التكوين ؛
- إعداد مشروع ميزانية التكوين في الوحدة ؛
- ضمان تنفيذ مخطط التكوين الخاص بالوحدة ؛
- إنجاز موازنة دورية حول تنفيذ مخطط التكوين في الوحدة ؛
- ضمان توجيه و تنصيب العمال المكونين.

و تطرقت المادة 13 إلى مصالح التكوين المهني على مستوى المؤسسة، المكلفة بإعداد و اقتراح مخطط تكوين للمؤسسة و السهر على تنفيذه، و في هذا الإطار تتولى هذه المصالح:

- جمع، تحليل و استغلال مخططات التكوين الخاصة بالوحدات و اقتراح مخطط تكوين للمؤسسة و الميزانية اللازمة له ؛
- السهر على تنفيذ مخطط التكوين للمؤسسة ؛
- مراقبة تنفيذ مخطط و ميزانية التكوين ؛
- السهر على إدماج العمال المكونين في مناصب العمل الملائمة للتكوين.

أما المادة 14 فتنص على مضمون المخطط الوطني للتكوين:

- طبيعة و أشكال العمليات الواجب إنجازها ؛

- عدد العمال المعنيين بهذه العمليات في كل وحدة، مع توضيح نوع التكوين، الفروع المهنية، المدد و المستويات التأهيلية المستهدفة ؛

- الوسائل البشرية و المادية اللازمة لإنجاز مخطط التكوين ؛

- الميزانية اللازمة.

و تؤكد هذه المادة أيضا على ضرورة إشراك أو إستشارة ممثلي العمال في إعداد مخطط التكوين السنوي و المتعدد السنوات.

3-2- دفتر الشروط

هو وثيقة يعبّر من خلالها عن إحتياجات المؤسسة من التكوين و عن رغبات أو أهداف المؤسسة باعتبارها طالبة للتكوين Demandeur de formation .

تتضمن هذه الوثيقة العناصر الإدارية، البيداغوجية، المالية و التنظيمية التي تسمح لهيئات التكوين بصياغة الإقتراحات و العروض بغية تحقيق إحتياجات المؤسسة الطالبة.

يتولى إعداد هذا الدفتر مجموعة تتشكل من مختلف الفاعلين الأساسيين تحت إشراف مسؤول التكوين أو إستشاري مكلف من قبل المؤسسة.

هذه المجموعة تتولى فيما بعد دراسة العروض و اختيار المكوّن الذي تتعاقد معه المؤسسة لتقديم الخدمة التكوينية.

المبحث الثاني

إختيار و تصميم وسائل التكوين

Choix et élaboration des moyens de formation

تتعلق هذه المرحلة باختيار نمط التكوين (داخلي / خارجي، متواصل / مستقطع، حضوري / عن بعد ... إلخ) بالإضافة إلى إعداد البرامج البيداغوجية و الوسائل الواجب استخدامها في العملية التكوينية.

1- إختيار نمط التكوين Le choix du mode de formation

يرتكز هذا الإختيار على مجموعة معايير و محددات تهدف إلى ضمان فاعلية التكوين المزمع إجراؤه و مطابقته لمتطلبات الوضعية و للأهداف المحددة، و يندرج ضمن هذه المعايير:

- التكلفة Le cout: التكوين كغيره من العمليات الإستثمارية يراعى فيه مبدأ الفاعلية L'efficience أي تحقيق أقصى مردود ممكن بأقل تكلفة ممكنة (أو بعبارة أخرى تحقيق أحسن علاقة تكاليف / امتيازات Meilleure relation couts / avantages).
- وفرة الإمكانيات Disponibilité des moyens: يراعى أيضا في اختيار نمط التكوين مدى توفر الإمكانيات داخل المؤسسة:

- الوسائل المالية؛
- الوسائل البشرية (مكونون تابعون للمؤسسة)؛
- الوسائل و الدعائم البيداغوجية الملائمة؛
-التحكم في الوقت المخصص للتكوين .

أو الإمكانيات الخارجية المتمثلة في:

- وجود هيئات للتكوين ذات مصداقية في متناول المؤسسة Accessibles (من حيث المسافة، التخصص ... إلخ).
- الخبراء و الإستشاريون الذين يتولون تقديم خدمات الهندسة التكوينية و يتكفلون بتقديم برامج تكوينية متخصصة.
- النشرات و الدوريات المتخصصة.

- مطابقة التكوين لاحتياجات المؤسسة: الهدف من عملية التكوين هو سد النقائص الملاحظة و رفع مستوى المهارات و المعارف، لذلك يتوجب مراعاة مدى مطابقة نمط التكوين المختار لهذه الإحتياجات باعتبار هذه المطابقة هي ضمان نجاح العملية و تحقيق الأهداف المرجوة.
- الفئات المهنية المعنية بالتكوين: و أخيرا يتحدد نمط التكوين أيضا على أساس نوعية المستخدمين أي الفئات المهنية المعنية بالتكوين (إطارات، تحكم أو عمال تنفيذ).

على ضوء ما تقدم يمكن للمؤسسة إختيار الأسلوب أو الأساليب التكوينية الملائمة و الأجدر بتحقيق الأهداف المرجوّة، نذكر من بين هذه الأساليب المتاحة:

- الملتقيات و الندوات ؛
- المحاضرات ؛
- دراسات الحالات ؛
- تقمّص الأدوار ؛
- التطبيقات العملية، و غيرها ...

2- تصميم و إعداد برامج التكوين

Elaboration des programmes de formation

برنامج التكوين هو وثيقة مكتوبة تصف بشكل مفصّل محتويات التكوين المخططة، و يتبع البرنامج عادة منهجية التدرج البيداغوجي أي الإنتقال من الأقل إلى الأكثر صعوبة و تعقيدا، في إطار الأهداف التكوينية المحددة.

إن برامج التكوين المتواصل، خلافا لباقي أنواع البرامج التكوينية (المدرسية، الجامعية،...) و باعتبارها موجهة إلى المجتمعات المهنية، فإن صياغتها تتطلب التركيز على الأهداف البيداغوجية العملية، أي تحديد ما الذي ينبغي على المستفيد التمكّن من فعله أو فهمه في أعقاب الدورة التكوينية.

و يمكن في هذا الإطار التمييز بين ثلاثة أصناف من الأهداف البيداغوجية:

- الأهداف المعرفية Cognitifs ؛
- الأهداف الشعورية أو الإنفعالية Affectifs ؛
- و الأهداف النفسية – الحركية Psychomoteurs.

2-1- الأهداف المعرفية

تركّز على المعرفة التي يتلقاها المتعلم و الطريقة التي يجسد بها معرفته على أرض الواقع بواسطة:

- تذكّر المعلومات ؛
- فهم و تفسير واقعة ما ؛
- معالجة مشكلة مطروحة.

و تتميّز العمليات الذهنية المندرجة ضمن هذا الصنف بتصاعدية التعقيد مما يطرح مسألة مستويات الأهداف البيداغوجية الواجب مراعاتها في العمليات التكوينية التي يفترض أن تتدرّج من البسيط إلى المعقّد.

2-2- الأهداف الشعورية

ترتكز هذه الأهداف على مواقف و أحاسيس المتكونين و القيم التي يراعونها في حياتهم المهنية.

و من أمثلة ذلك :

- القدرة على إدارة و تنشيط نقاش جماعي ؛
- القدرة على إجراء محاورة تقييمية.

و بالإمكان إقتراح تدرّج للمواقف التي تكون موضوعا للعملية التكوينية:

- أن يكون المتكون يقظا و منتبها لظاهرة أو محفّز ؛
- رد الفعل و التصرف بطريقة ملائمة و عملية أمام أي وضعية عارضة أو منبّه ؛
- إكتساب قناعة و اعتناق قيم تلهم طريقة تصرفه.

2-3- الأهداف النفسية – الحركية

تتعلق هذه الأهداف بالمهارة الجسدية و الخفّة في التعامل مع الأشياء و تحريكها.

إن تفكيك و تركيب محرك مثلا يرتبط بالأهداف النفسية-الحركية التي تتّبع هي أيضا طريقة تدرجية:

- تقليد حركة ؛
- إستعمال بعض العناصر و التعامل معها ؛
- مراقبة الحركات بدقة و تنسيقها ؛
- إكتساب طريقة عمل آلية.

3- إختيار وسائل التكوين Choix des moyens de formation

يقصد بوسائل التكوين كل أداة أو وسيلة يستخدمها المكوّن لتحسين عملية التعليم و التعلم و توضيح محتوى الدروس وصولا إلى فهم أكثر في زمن و بجهد أقل.

و عند اختيار وسيلة التكوين المناسبة يجب أخذ بعض المعايير بعين الإعتبار و إجراء مقارنة ـ على أساسها ـ بين وسائل التكوين المختلفة، هذه المعايير هي مدى مناسبة الوسيلة للمحتوى التعلمي لبرنامج التكوين، و كذا معايير التكلفة و العائد المتوقّع [38] .

[38] أحمد صقر عاشور , مرجع سابق , ص 49.

إن التكوين فن، و كأي فن آخر، بعتمد على العناية باختيار التفاصيل المتعلقة بنوع الخبرة المنقولة: من ينقلها ؟ Qui ، ماهية الخبرة المنقولة Quoi، بأي واسطة تنتقل ؟ Par quel moyen ، لأي نوع من التأثير ؟ Pour quel effet ، و هذا يتطلب تحضير المادة من حيث: طريقة عرضها، الوسائل التعليمية التي تساعد في عرض المادة، اختيار معايير التقييم ... إلخ.

و قد توصّلت الأبحاث في هذا المجال إلى اعتبار أحسن وسائل التكوين هي تلك التي تخلق تفاعلا بين المكوّن و المتكوّن، لكونها تساعد هذا الأخير على تحصيل الفهم و الإدراك و الوعي التام بما يتلقى من معارف و خبرات.

و يرى بعض المختصين أن التعلم الجيّد هو ما تساهم فيه أغلب الحواس، فكلما أشركنا أكبر عدد ممكن منها في التعلم كلما كان ذلك أفضل و أثبت و أيسر للتذكّر، و قد لوحظ أن الحواس تساهم بالنسب المئوية التالية في عملية التعلم [39]:

- حاسة البصر 83 % ؛
- حاسة السمع 11 % ؛
- حاسة الشم 3.5 % ؛
- حاسة اللمس 1.5 % ؛
- حاسة الذوق 1 %.

و توصّل Meluhan سنة 1969 إلى أن نسبة تذكّر الفرد لما سبق أن تعلمه تختلف باختلاف الحاسة أو الحواس التي نفذت من خلالها الرسالة و حملت إلى دماغ المتعلم، بحيث يتمكن الفرد من تذكّر:

- 10% مما قرأه؛
- 20% مما سمعه؛
- 30% مما شاهده؛
- 50% مما شاهده و سمعه في نفس الوقت؛
- 70% مما رواه أو قاله؛

---

[39] د . سعد لفتة موسى : ***وسائل الإتصال و الوسائل الفنية*** , دورة تكنولوجيا التدريب و التدريس , بغداد من 5/23 إلى 1981/6/6 , الإتحاد العربي للصناعات الغذائية .

- 90% مما رواه أثناء أدائه لعمل معيّن [40].

و تجدر الإشارة أخيرا إلى ضرورة خلق توازن مناسب بين النواحي الأكاديمية و النواحي العملية في أي برنامج تكويني، و من الواجب تدريب المكوّنين على فن خلق المواقف التعليمية و تنظيم الإمكانات المتنوعة لمصادر التكوين المتاحة.

المبحث الثالث

تقييم برامج التكوين

Evaluation des programmes de formation

تقييم برامج التكوين هو عملية تقدير كمي و نوعي لمدى تحقّق أهداف التكوين بالإعتماد على معايير محددة مسبقا، و تجري هذه العملية في أوقات مختلفة و من طرف فاعلين مختلفين (متكوّنين، مكوّنين، مؤسسات زبونة ...).

و مما يلاحظ في هذا السياق تعدد تعاريف تقييم التكوين، غير أنها تشترك جميعا في التركيز على مفهوم النتائج المنتظرة منه، و عليه فإن هذا التقييم يتلخص في الإجابة عن تحقّق أو عدم تحقّق أهداف التكوين و إلى أي مدى، و بذلك يمكن القول أن التقييم يسمح بتقدير أو قياس فعالية التكوين.

1- مستويات تقييم التكوين Les niveaux d'évaluation de la formation

يحدّد S. Barzucchetti & J.F. Claude [41] ثلاثة مستويات للنتائج المنتظرة تقابلها ثلاثة مستويات متتالية لتقييم التكوين:

- تحسين ظروف تسيير و استغلال المؤسسة أو بعض مصالحها، هذا المستوى يهم مسؤولي المؤسسة و صانعي القرارات وسياسات التكوين فيها، و يتحدد المجال المرجعي هنا في أنماط التنظيم و التسيير، النتائج الإقتصادية و الإجتماعية و ظروف إستغلال المؤسسة.

---

40. نفس المرجع.

41 ***Evaluation de la formation et performance de l'entreprise***, éd. Liaisons, 1995, p. 18 – 19 .

– تكوين أو تنمية الكفاءات الفردية و الجماعية اللازمة للعمل، و تهم مباشرة المسؤولين العمليين، رؤساء المشاريع و مسؤولي خطوط الإنتاج، أي المسيرين المكلفين بتحقيق أهداف عملية من خلال تجنيد عدد من الكفاءات.

– اكتساب المعارف، الخبرات و التمثلات اللازمة لتحسين أو تطوير الكفاءات المهنية للأشخاص أو بناء كفاءات جماعية، هذا المستوى من النتائج المنتظرة يهم بالخصوص المكونين المعنيين بتقديم لوازم تنفيذ الكفاءات، كما يهم المؤسسة (المديريات العملية أو الوظيفية) في أفق طويل المدى لتطوير الكفاءات.

بينما يحدّد A. Meignant أربعة مستويات لتقييم التكوين بالتركيز على الآثار المترتبة عنه:

- **المستوى الأول : تقييم الرضا**

يتم هذا التقييم عن طريق استجواب المتكونين، غالبا عقب التكوين مباشرة، عن درجة رضاهم عن الدورة التكوينية، من خلال الإجابة المباشرة أو على استمارة عن مجموعة محاور:

– انطباعهم و تقييمهم الكلي للدورة ؛
– تقييمهم لمدى مطابقة التكوين لاحتياجاتهم و أهدافهم ؛
– نوعية المحتوى (المستوى، المنفعة ...) ؛
– نوعية المناهج و الدعائم البيداعوجية و الوثائق المسلمة ؛
– طريقة المنشط و المتدخّلين ؛
– إمكانية تطبيق الحصيلة المعرفية في الواقع العملي ؛
– الظروف العامة لمجريات الدورة ؛
– إقتراحاتهم بغرض تحسين النقاط السابقة.

هذه الطريقة و برغم سعة انتشارها إلا أنها قليلة الجدوى في كثير من الحالات بسبب تحولها إلى مناسبة لتبادل المجاملات أو ما يسميه Jean – Louis Lermiterie بالضباب الوردي [42] .

- **المستوى الثاني: التقييم البيداغوجي**

[42] OIEau, ***Développer les compétences pour mieux gérer l'eau***, Axe I, Volet II, 2002 .

يهتم هذا المستوى بالتساؤل عن أي المعارف، المهارات أو السلوكيات الجديدة التي تمكّن المتكوّنون من اكتسابها خلال التكوين، و عليه فإن التقييم البيداغوجي يقيس تحصيل المتكوّن عقب عملية التكوين بالإستناد إلى عدد من المعايير.

و من أهم الإتجاهات العلمية ذات التأثير البليغ على التقييم البيداغوجي أعمال R.F. Mager [43]، الذي يرى أن آثار النشاط التكويني يمكن قياسه بواسطة مؤشرات محددة مسبقا على ضوء الأهداف المنتظرة.

- **المستوى الثالث : تقييم نقل المعارف إلى وضعيات العمل**

يتعلق الأمر هنا بالبحث عن مدى إمكانية تنفيذ المتكوّن فعليا لتحصيله التكويني في الميدان العملي، في هذه الحالة يتم تقييم التعديلات التي طرأت على نشاط المصالح العملية و مقارنتها بالأهداف المحددة.

و يمكن إنجاز هذا النوع من التقييم باللجوء إلى طرائق الإستمارات، المحاورات، المتابعة الإحصائية و الملاحظات خلال فترة زمنية (بضعة أسابيع أو بضعة شهور) عقب التكوين.

- **المستوى الرابع : تقييم آثار التكوين**

نصل في هذا المستوى إلى التساؤل عن مدى تحقّق الأهداف الفردية أو الجماعية المحددة باستعمال معايير كمية قابلة للملاحظة و القياس Observable et quantifiable: عدد القطع المنتجة بالزيادة، إستهلاك الطاقة، نسبة المنتجات الضائعة، نسبة تردد حوادث العمل، عدد الملفات المدروسة خلال الأسبوع، المدة المتوسطة لدراسة ملف واحد ... غير أن هناك أهداف تختلف طبيعتها عن تلك التي سبق ذكرها مثل التحسين المباشر للنجاعات الجماعية، تنمية القدرة على التكيّف لدى فئة من المستخدمين، تطوير ثقافة المؤسسة ...إلخ، هذه الأهداف تتطلب معايير مختلفة ذات طابع نوعي Qualitatif.

---

[43] Mager R.F. , ***Comment mesurer les résultats de l'enseignement ?*** , Bordas , Paris 1986 .

2- معايير تقييم التكوين Les critères d'évaluation de la formation

الهدف من النشاط التكويني هو تحقيق تغيير معيّن على المستويين الفردي و التنظيمي، و عليه فإن قياس فاعلية التكوين تنصب أساسا على الآثار الناجمة عنه، و في هذا السياق اقترح Kirk Patrick أربعة معايير لتقييم برامج التكوين هي:

- رد فعل المشتركين: يمكن الإعتماد على ردود أفعال المتكوّنين كأساس لتقييم فاعلية البرامج التكوينية، إلا أن هذه الطريقة، رغم سهولة استعمالها و انتشارها الواسع، لا تتمتع بالمصداقية الكافية كمعيار تقييمي كما سبق أن أشرنا في البند الأول من الفقرة المخصصة لمستويات التقييم.
- الإختبارات: يمكن قياس المحصّلة المعرفية و السلوكية التي اكتسبها الفرد بطريقة مباشرة عبر إخضاعه لاختبارات خاصة يقاس بواسطتها التغيّر المباشر الذي أحدثه التكوين في مخزون الذاكرة و المخزون السلوكي للفرد.
- سلوك الفرد في العمل: يمكن تقييم الدورة التكوينية من خلال قياس مدى تغيّر سلوك الفرد في العمل، و ذلك بمقارنة سلوكه الجديد (عقب التكوين) بسلوكياته القديمة أو المعهودة، و يتولى هذه العملية الرئيس المباشر أو مراقب متخصص على أن يكون مطلعا على سلوكيات الفرد السابقة للتكوين.
- نواتج الأداء التنظيمي: تقاس فاعلية التكوين بالآثار المترتبة على النتائج التنظيمية كالتكلفة، كمية الإنتاج و جودته، قيمة المبيعات و الربحية، معدل دوران العمل، الغيابات... إلخ، و بالرغم من الموضوعية الظاهرية التي تتصف بها هذه المعايير إلا أنها لا تكفي لتقييم التكوين بدقة كبيرة، نظرا لتدخل عوامل خارجية في تحقيق النتائج التنظيمية المذكورة.

الفصل الثالث

تثمين مكتسبات الخبرة المهنية

La valorisation des acquis de l'expérience professionnelle

اكتساب و تطوير الكفاءات لا يتأتى بالتكوين وحده، بل يوجد بالإضافة إليه وسيلة أخرى لا تقل أهمية تتمثل في الخبرة و الممارسة المهنية حيث يجري النقل العفوي للكفاءات و المهارات transfert Le spontané des compétences .

و لا يقصد بالخبرة هنا الأقدمية أي عدد سنوات العمل كما هو الشأن في الكثير من الأنظمة القانونية التي لا تميّز بتاتا بين الخبرة و الأقدمية [44] .

لذلك نقترح فيما يلي تناول العلاقة بين الخبرة المهنية و التعلم (المبحث الأول) ثم الإعتراف بمكتسبات الخبرة المهنية (المبحث الثاني).

المبحث الأول

الخبرة المهنية و التعلم

Expérience professionnelle et apprentissage

نتعرض في هذا المبحث إلى مفهوم الخبرة المهنية و أهميتها المتزايدة في الوقت الراهن (1)، لاسيما مع تنامي دور المنظمة التعليمية، لنخلص بعد ذلك إلى تحديد الصلة بين الخبرة و التعلم (2).

1– مفهوم الخبرة المهنية La notion d'expérience professionnelle

[44] و النظام الجزائري من هذا القبيل، بحيث ربطت المادة 160 من القانون رقم 78 – 12 المؤرخ في 5 أوت 1978 المتضمن القانون الأساسي العام للعامل بين الخبرة و الأقدمية، و لم تحد القوانين و اللوائح اللاحقة عن هذا الخط .

تعرف الخبرة بأنها المعارف و المهارات المكتسبة من خلال الممارسة الطويلة و المدعومة بالملاحظة، و تختلف درجة الإكتساب من شخص لآخر حسب استعداد و قابلية كل واحد و العناية التي يبديها بموضوع الممارسة، لذلك قد تطول أقدمية شخص ما دون أن تتحقّق له خبرة كبيرة مقارنة بآخرين.

و يتطلب إنماء الخبرة اتخاذ الممارس لمواقف استفسارية من الوضعية المهنية بغية التوصل إلى فهم ثاقب و عميق للمجال الذي يعمل فيه و لطريقته الخاصة في العمل.

بمثل هذه المواقف يتوصل الممارس إلى حيازة صفة المحترف، أي الشخص القادر على التصرف بفعالية في وضعية مهنية خاصة، و المدرك كذلك للأسباب و الكيفية التي يمارس بها.

إن فهم الوضعية المهنية هو بناء تمثل تصوري يسمح بالتصرف بفعالية أكبر، لأنها تخرج الفرد من إطار التقليد العفوي أو الإتباع غير المنضبط للممارسين السابقين أو النظراء، و تدخله حالة من الوعي و الفهم للسلوكيات و التصرفات، و بدون الوصول إلى هذا المستوى سيظل الفرد أشبه بالآلة الصماء.

و من العوامل الأساسية لنمو الخبرة منح العامل الحق في الخطأ Le droit à l'erreur و الحرية في اتخاذ المبادرات، لأن انعدام هذين العاملين يكبّلان الفرد و يجعلان منه مجرد منفذ سلبي و بطريقة حرفية للتعليمات و الأوامر، يصل به إلى حالة من الشلل الفكري و التردي المعرفي L'Abrutissement .

2- الخبرة و التعلم Expérience et apprentissage

تتغاضى الكثير من الأنظمة عن دور الخبرة و الممارسة المهنية في التعلم بالرغم مما يكتسيانه من أهمية بالغة، فمن خلال تحقيق أجري سنة 1992 في مؤسسة فرنسية كبيرة كانت إجابات المستخدمين المستجوبين، البالغ عددهم 500 عامل، عن سؤال: "ما هي الفرص التي سمحت لكم برفع كفاءاتكم بصفة معتبرة ؟ "، حسب الترتيب التالي:

1. مشروع جديد يجب إنجازه بمهارة ؛
2. مشكلة عويصة يجب حلها ؛
3. فترة عمل بمرافقة زميل أكثر خبرة ؛
4. عمل مؤقت في مصلحة أخرى ؛
5. ..... ؛

6. ..... ؛
7. التكوين [45].

يتضح من هذه النتائج أن فرص اكتساب و تنمية المهارات متعددة و لا تنحصر في التكوين وحده، و أن التعلم بواسطة الخبرة و الممارسة المهنية (إدارة مشروع، معالجة مشكلة، الإحتكاك بالزملاء الأكثر خبرة و الحركية الداخلية) أكثر أهمية من متابعة برنامج تكويني.

و يطرح J.P. Anciaux إشكالية اكتساب المعارف و المهارات بالنظر إلى طبيعة التعلم نفسه كظاهرة داخلية خاصة بالفرد أو الجماعة و كنتيجة لما يفعله هؤلاء:

"في الموقع المركزي للتعلم نجد الطبيعة المزدوجة للإنسان، و الكيانات التي يخلقها تبعا لذلك، مثل المنظمات. و الإنسان باعتباره جسما و روحا يهتم أولا بما هو مادي، ملموس و مدرك مباشرة، و ذلك راجع إلى كونه كائنا حساسا يحتاج إلى أن يرى، يسمع ... إلا أن للإنسان مركب آخر غير مادي، لا يهم وصفنا له بالفكري أو الروحي، ما يهم هو أن الإنسان يفكر و يعتقد، و ملاحظة المجتمعات خلال العقود الأخيرة و انهيار المعتقدات المادية، يبين أولوية الروحي و تحكمه في المادي. إن العالم المادي للإنسان ينتظم حول معتقداته و ليس العكس..." [46].

هذه الطبيعة المزدوجة للإنسان تجعله يتموقع دوما على مستوى الأفكار . فيما يفكر . و على مستوى التجارب .كيف يعيش . ، و لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، و التعلم هو الذي يركّب و يوفّق بين الإثنين، و ينجم بالتالي عن اجتماع "مفهوم" و "تجربة" أو . إذا شئنا . عن فكرة و حالة معاشة.

و نخلص من كل ذلك إلى القول بأن التعلم يتأتى من خلال الإعتماد على مقاربتين متكاملتين الأولى فكرية و الثانية خبراتية Approche conceptuelle & approche expérientielle .

45 Barzucchetti S. & Claude J.F. , op. Cit. , p. 14.

46 Anciaux J.P. , ***L'entreprise apprenante : Vers le partage des savoirs et des savoir-faire dans l'organisation*** , les éditions d'organisation, Paris 1994 , p. 185 – 186 .

المبحث الثاني

الإعتراف بمكتسبات الخبرة المهنية و الإشهاد على الكفاءات

La validation des acquis de l'expérience et la certification des compétences

نصل في هذا المستوى من المعالجة إلى طرح مسألة جد حساسة و ذات أهمية كبيرة نظرا لحداثتها ـ في صيغتها الحالية ـ من جهة، و لما يترتب عنها من انعكاسات بليغة على عالم الشغل و الحياة المهنية للأفراد من جهة أخرى، و يتعلق الأمر هنا بالأنظمة المستحدثة في الدول المتطورة و الخاصة بتقييم و تصديق (أو الإعتراف) بمكتسبات الخبرة المهنية و إصدار شهادات تثبت مستويات الكفاءات المكتسبة.

1- الإعتراف بمكتسبات الخبرة المهنية

La validation des acquis de l'expérience professionnelle

بدأ العمل بنظام المصادقة على مكتسبات الخبرة لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينات كحل لمشكلة أفراد الجيش الأمريكي العائدين من الحياة العسكرية و الذين كانوا قد اكتسبوا خبرات أثناء عملهم العسكري، و ذلك بهدف تحويلهم المهني و دمجهم في الحياة المدنية.

ثم تطوّر هذا النظام في الستينات و السبعينات ليشمل كل أنواع الخبرات المكتسبة في الحياة المهنية، كما انتقل العمل بهذا النظام إلى دول أخرى و إن في وقت متأخر، ففرنسا مثلا بدأ العمل فيها بهذا النظام ـ بصفة شاملة و فعلية ـ بموجب قانون العصرنة الإجتماعية الصادر في 19 ديسمبر 2001 [47]، و يسمح هذا الأخير لأي شخص يمارس نشاطا مهنيا كأجير أو غير أجير أو متطوّع منذ ثلاث سنوات أن يتحصل على الإعتراف بخبرته المهنية لدى هيئات متخصصة.

[47] يعود تاريخ إعتماد أسلوب المصادقة على الخبرة المهنية في فرنسا إلى عام 1992 , و لكنه ظل إلى غاية 2001 يمارس في حدود ضيقة جدا .

و يرى P. Zarifian في هذا الإعتراف عاملا قويا لنشر نموذج الكفاءات و تسهيل الحركية الخارجية [48].

الهدف من هذه المصادقة هي السماح للعامل بالتعريف بخبراته المهنية مما يسهل عليه إيجاد عمل أو تغيير عمله مع الحفاظ على مستوى أجري مناسب لمستوى الكفاءات المهنية المكتسبة، و توجيه مساره المهني الخاص وفق طموحاته و إمكاناته الشخصية إن بواسطة الحركية الداخلية أو الخارجية .

و تمثل عملية الإعتراف بمكتسبات الخبرة المهنية تثمينا للتعلم غير الرسمي، الأمر الذي يشجّع الممارسين و ينمّي رغبتهم في تطوير مهاراتهم و كفاءاتهم المهنية، ما دام بالإمكان استصدار شهادة تعترف بهذه الكفاءات و المهارات.

و بالإضافة إلى ذلك يلبي هذا النظام حاجة أساسية لدى الفرد، تحتل مستوى عاليا في سلم تدرّج الحاجات لـ Maslow هي الحاجة إلى الإعتراف و التقدير La Reconnaissance، و بذلك يمكن اعتبار عملية الإعتراف بالمكتسبات المهنية عامل تحفيز قوي لبذل مجهودات أكبر في مجال التعلم و التطوّر الشخصي.

لذلك يشكل الإعتراف بالكفاءات اتجاها جوهريا في شهادة ISO 9000 / Version 2000 ، و في مقاربة الجودة الشاملة عموما.

2- مسار استصدار شهادة بالكفاءات المكتسبة بواسطة الخبرة المهنية

Processus de certification des compétences acquises par expérience professionnelle

الإشهاد على الكفاءات الفردية المهنية هو إجراء يتم بموجبه تقييم الكفاءات المهنية للعامل من قبل هيئة خارجية تثبت كتابيا مطابقة هذه الكفاءات بالنسبة للنتائج المنتظرة، و ذلك بالإعتماد على مدونة مرجعية وطنية و / أو دولية.

و يعرفه O. Bertrand بأنه "عملية توثيق و تصديق Authentification لكفاءات و مهارات فرد ما مقارنة بمعيار رسمي. و تتجسد هذه العملية في وثيقة ذات قيمة قانونية" [49].

48 Zarifian P. , ***Le modèle de la compétence***, éd. Liaisons 2001 , p. 107 .

تتعلق هذه العملية إذن بالإعتراف أو المصادقة على كفاءات شخص معيّن في مجالات مهنية معيّنة (إدارة الأعمال، البيع، السكريتارية، البرمجة المعلوماتية ...)، تشارك فيها هيئات مختلفة:

- هيئة وطنية مستقلة منوط بها تحديد المعايير أو ضمان مصداقية و عدالة النظام ؛
- معهد يجمع مختصين من مختلف الآفاق و القطاعات المهنية ؛
- مترشح ؛
- مراكز المصادقة أو المرافقة ؛
- مركز أو مراكز الإشهاد أو الإعتراف.

يسجل المترشح بداية على مستوى مركز للمصادقة يتولى مرافقته في تحديد "حقيبة الكفاءات" و بجمع الأدلة المتعلقة بممارسة الكفاءات اللازمة، و يمكن للمترشح الحصول على شهادة أو تأهيل في وحدة كفاءة أو عدة وحدات متعلقة بمهنة في قطاع نشاط معيّن، و يتمثل الدور الأساسي لهذا المركز في تقييم المترشح في الوضعية المهنية، بعد ذلك تتدخل الهيئة المكلفة بالإشهاد أو الإعتراف لإجراء تقييم آخر تصدر على إثره شهادة أو تأهيل لفائدة المترشح.

و ينبغي الإشارة هنا إلى أن هذا العمل ينصب على الشخص لا على المنصب أو المهام التي تدرس في إطار عملية الإعتماد L'accréditation.

و تتواجد حاليا عدة أنظمة للإعتراف بالكفاءات، نذكر منها على سبيل المثال:

2-1- النظام الأنجليزي المعروف باسم

National Vocational Qualification (NVQ)

---

[49] Bertrand O. , ***Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles*** , Institut International de Planification de l'Education (IIPE) , 1997, p. 5 .

ظهر هذا النظام إلى الوجود في 1986 بالمملكة المتحدة بهدف رفع مستوى تأهيل اليد العاملة بوسائل غير مكلفة من جهة، و تنظيم أساليب التأهيل المهني من خلال إنشاء "إطار مؤسساتي و تصوري يهدف إلى التحديد التدريجي للمعايير الوطنية الموحدة في مجال التأهيل"[50].

تمنح شهادات NVQ من قبل هيئات مختصة مثل The Awarding Bodies و Royal Society of Arts و City and Guilds بعد إخضاع المترشح لعملية تقييم داخل المؤسسة بواسطة الإختبار، الملاحظة في الوضعية المهنية، المحاورات، الإمتحان التقليدي ... من طرف أشخاص مؤهلين.

و نشير إلى أن شهادات NVQ المسلمة سنويا تقدر بحوالي 300.000 شهادة .

2-2- النظام الأوربي لاعتماد الكفاءات

Le système européen d'accréditation des compétences

تأسس سنة 1996 بمبادرة من اللجنة الأوربية بغرض إيجاد نظام وسط بين نظام الدبلوم الذي لا يمكن استبداله، لكنه لم يعد يستطيع أن يشكل النمط الوحيد للإعتراف الإجتماعي، و أنظمة الإعتراف بالكفاءات على مستوى المؤسسات، و التي لا تضمن الإعتراف الخارجي، و عليه تم اقتراح هذا النظام الجديد لتسهيل الإعتراف المستقل و الذي يحظى بالقبول في كل دول الإتحاد الأوربي.

2-3- النظام الفرنسي *Association pour la certification des compétences professionnelles (ACCP)*

أنشئت جمعية الإعتراف بالكفاءات المهنية ACCP في 1998 بهدف السماح للمؤسسات الراغبة في ذلك باستصدار شهادات اعتراف بكفاءات مستخدميها.

و يرتكز هذا النظام على ثلاثة مبادئ أساسية:

- المصادقة على الكفاءات و الإعتراف بقيمتها بصفة مستقلة عن مكان اكتسابها و بدون الإشارة إلى المسار التكويني ؛

---

[50] Merie V. & Bertrand O., " ***Le système des National Vocational Qualifications en Grande Bretagne*** " , Formation – Emploi n° 43 , CEREQ , juillet – septembre 1993 (Cité par Actes du CNPF , Tome 6, p. 70) .

– إنجاز التقييم و الإعتراف من قبل طرف خارجي ؛

– إقحام المؤسسة في العملية باعتبارها طرفا معنيا و موضع اكتساب الكفاءات و بالتالي لا يمكن إجراء التقييم و منح الإعتراف بدون موافقة المؤسسة [51] .

3– موازنة الكفاءات Bilan des compétences

موازنة الكفاءات هي أداة لتسيير الموارد البشرية لا تضاهيها أي أداة أخرى من حيث الأهمية [52]، و تستعمل لعدة أغراض:

– تحديد و إعداد مخططات تكوين الأجراء ؛

– تحميل الأجراء المسؤولية و إشراكهم في توجيه مساراتهم المهنية مما يخلق روح الثقة لدى هؤلاء و يدفعهم إلى بذل مجهودات أكبر ؛

– الحفاظ على أحسن العناصر من خلال توفير فرص تطور مهني ملائمة للأفراد و للمنظمة؛

– إعلام باقي الأجراء بالكفاءات التي يحوزونها في الوقت الراهن و تلك التي يجب عليهم حيازتها في سنة أو بضعة سنوات.

و تسمح موارنة الكفاءات "للعمال بتحليل كفاءاتهم المهنية و الشخصية و كذا مهاراتهم و دوافعهم بغرض تحديد مشروع مهني أو تكويني عند اللزوم" [53] .

يتولى إنجاز هذه الموازنات مراكز متخصصة تعرف في فرنسا باسم مراكز موازنات الكفاءات و المسارات Centres de bilans de compétences et de carrières (CBCC)، تتمثل مهمتها الأساسية في تقييم قدرات الأجراء، تطابق هذه القدرات مع متطلبات منصب العمل، و التكوين اللازم لتطوير كفاءات الأجراء.

و تتعلق موازنات الكفاءات بكل مجالات تسيير الموارد البشرية: التوظيف، التكوين، التدريب، إعادة التوجيه Out – placement و إدارة المستخدمين و المسارات المهنية بوجه عام.

---

51 Calardyn C. & Lebourlay P. , " ***Certifier pour valoriser*** " , Personnel, ANDCP, n° 389, mai 1998, p. 68 – 70 .

52 Guiomard G., **Bilan de compétences**, éd. Liaisons 1999, p.10.

53 Loi du 31/12/1991 instaurant le droit au bilan de compétences (Législation française).

خاتمة

إبرازا منّا للشروط الواجب توافرها لنجاح عملية تطوير الكفاءات، ارتأينا تخصيص هذا المؤلف للحديث عن المناهج و الأدوات الخاصة بتطوير كل من الكفاءات التنظيمية و الكفاءات الفردية، على اعتبار أن مشروع كهذا لا يمكن أن ينطلق من فراغ بل لابد من مراعاة عدد من العوامل و توفير جملة من الشروط حتى تسير العملية في اتجاهها الصحيح.

و قد تناولنا في هذا الصدد الشروط المسبقة التي من شأنها أن توفّر المناخ الملائم الذي يحس فيه كل فرد بشراكته في العملية، و يدرك أهمية المنافع المترتبة عنها عليه كفرد و على المنظمة ككل؛ و تناولنا عقب ذلك المراحل الأساسية للسيرورة العملية لتطوير الكفاءات في إطار منهجية شاملة أثبتت فعاليتها في الكثير من الحالات، و أتبعنا ذلك بعرض أهم الأدوات و الوسائل العملية و التقنية المستعملة في عمليات اكتساب، تطوير و الحفاظ على الكفاءات التنظيمية.

و يمكننا القول أن أداء هذه العمليات و استعمال تلك الأدوات يتطلب الإلمام بمعارف و تقنيات خصوصية، الأمر الذي يجعل منهما وظيفة أو مهنة متخصصة كما هو الحال في الكثير من الدول المتقدّمة حيث يتخصص البعض في هندسة المعارف و الكفاءات.

أما بخصوص تطوير الكفاءات الفردية فقد تعرضنا إلى التكوين في الوسط المهني بمفاهيمه المختلفة كأداة أساسية لاكتساب و تطوير الكفاءات، كما تحدّثنا بإسهاب عن أنماط التعلم بالمرافقة التي تحظى بأهمية و تقدير كبيرين في الوقت الراهن باعتبارها أدوات مكمّلة للتكوين التقليدي و وسيلة لإتاحة "الفرصة الثانية" للأفراد، على أن يتم كل ذلك وفق منهجية خاصة تضمن مطابقة التكوين للإحتياجات الفعلية للمنظمات و للطموحات و الدوافع الشخصية للأفراد، و ختمنا ذلك بالتطرق إلى فكرة تثمين مكتسبات الخبرة المهنية التي تعرف انتشارا و نجاحا كبيرين في البلدان الغربية.

و الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.