

تطوير نموذج العوامل المؤثرة في تحديد الفرد لاحتياجاته التدريبية: دراسة ميدانية مطبقة على المنظمة الكويتية

عبد الناصر محمد حموده

جامعة الكويت - دولة الكويت

الملخص

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: (١) وضع نموذج العوامل المؤثرة في تحديد الفرد لاحتياجاته التدريبية (Guthrie and Schwoerer, 1994) موضع الاختبار في بيئة المنظمة الكويتية، (٢) ومحاولة تطوير النموذج من خلال إدخال متغير سياسة الترقية بالمنظمة إلى النموذج، علاوة على إضافة علاقة جديدة مع أحد المتغيرات الأصلية به. طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٤٨٥ إدارياً يعملون في منظمات كويتية مختلفة. تشير نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من صلاحية النموذج في شكله الأصلي والمطور لتمثيل البيانات، إلا أن الشكل المطور يتفوق على الشكل الأصلي تفوقاً جوهرياً في هذا الغرض. بناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات على المستويين البحثي والتطبيقي.

مصطلحات علمية

التدريب، الاحتياجات التدريبية، التقدير الذاتي للاحتياجات، التنمية الإدارية، نموذج تحديد الاحتياجات.

بات يمثل أملاً مرغوباً سواء بالنسبة إلى الداخلين إلى سوق العمل لأول مرة، أو بالنسبة إلى الذين يغيرون بيئة أعمالهم، وأنه من المتوقع أن تشهد العقود القادمة تركيزاً أكبر على نظم التدريب. وبغض النظر عن الأسباب الكامنة خلف هذا

شهد عقدا الثمانينات والتسعينات نمواً مستمراً ومطرداً في اقتصاديات الأعمال، وقد لازم هذا النمو اتجاه متلازم من الاهتمام بالتدريب كنوع من الاستثمار البشري. وفي هذا الصدد يشير Goldstein, (1991) إلى أن التدريب

تم تسلّم البحث في مارس ١٩٩٩، وأجيز للنشر في يونيو ١٩٩٩.

٥١٪ برامج تنمية الإدارة العليا، ٤٤٪ للتدريب على اكتساب مهارات فنية دقيقة متصلة بالعمل. وتركز المنظمات المعاصرة على التدريب كأداة لتنمية مهارات موظفيها، باعتبار هذه المهارات أهم ضروريات تحقيق النجاح في عالم أعمال بالغ السرعة في شدة التنافس وتعهده.

ومع أن الأمر ليس بالحجم أو القدر نفسه من التنظيم وجودة النتيجة، فإن المنظمة العربية عامة، والخليجية خاصة تشهد مثل هذا الاتجاه المتنامي نحو التدريب (راجع: الشقاوي، ١٩٨٤؛ الطويل، ١٩٨٦؛ الهندي ١٩٩٣؛ شيان، ١٩٩٠؛ العلي، ١٩٩٧؛ الهيتي، ١٩٩٨). وفي هذا السياق يُبرّرُ تقريرُ الأمم المتحدة للتنمية تزايد مراكز التدريب المهني في دول مجلس التعاون من ٥٠ مركزاً في الثمانينات إلى ٧٠ مركزاً في التسعينات، إلا أنه ما زالت هناك طاقات تدريبية غير مستغلة، مع ضعف في التنسيق بين الجهات، وعدم تكامل في المعلومات الخاصة باحتياجات سوق العمل من المهن المختلفة (UNDP, 1997). وتدعم دراسة العلي (١٩٩٧) وجود هذه المشكلات مما انعكس على الجودة النهائية للبرامج التدريبية ورضاء المستفيدين عنها.

ومع أنه من المتفق عليه أن التدريب يمثل استثماراً بشرياً طويل المدى، وقوي التأثير، إلا أنه غالباً ما يُعدُّ التدريب - أكثر من أي تدخل إداري آخر - غير محدد أو مضمون النتائج لسببين أساسيين (Goldstein, 1991: 508) هما: (١) تصميم

التنامي، سواء ما تعلق منها بتحول النشاط الاقتصادي من الصناعة نحو الخدمات (Casico and Zammuto, 1987) أو تزايد التوجه نحو إتاحة الفرص المتساوية أمام الأفراد للنمو والتقدم (Godstein and Gilliam, 1990) وتناقص العناصر الجديدة الداخلة إلى سوق العمل (Casico and Zammuto, 1987; Fullerton, 1985) وتنامي التطور الفني وتعهده واتجاهه نحو العالمية (Howell and Cooke, 1989) وتوقع استمرار تأثير هذه الظروف في التنظيمات مستقبلاً (Vobejda, 1987)، بغض النظر عن كل هذه الأسباب، يخلص Goldstein (1991) إلى أن المجال التدريبي أصبح يمثل نشاطاً كبيراً سواء من حيث حجم الجهود المبذولة فيه، أو من حيث مقدار الأموال المنفقة عليه. فعلى سبيل المثال يشير تقرير مؤسسة كارنيجي الأمريكية (Eurich, 1985) إلى أن المنظمات الأمريكية تنفق ٤٠ بليون دولار سنوياً على برامج تدريب وتنمية إدارية متنوعة، وتشير دراسة Grossman (1986) على عينة ممثلة لشركات أمريكية أن الشركة الواحدة تنفق على التدريب سنوياً ٢١٨٢٠٠ دولار في المتوسط، مع اختلاف في معدلات الإنفاق يعود إلى الاختلاف في أحجام تلك الشركات. كذلك وجد Ralphs and Stephon (1986) في دراسة أجريت على ٥٠٠ منظمة أمريكية، أن ٩١٪ منها تقدم برامج تدريبية للمديرين بالإدارة الوسطى، ٧٥٪ للعاملين بمجال المبيعات، ٥٦٪ للعاملين في الأعمال الكتابية والسكرتارية،

الأفراد ذوي الحاجة إلى التدريب أو الذين يحب انخراطهم في برامج تدريبية معينة. ويشير (Moore and Dutton 1978) إلى أن هذا التصنيف ما زال يقف نموذجاً وحيداً في هذا المجال، وإن كان في حاجة إلى كثير من الجهود البحثية داخل هذه المراحل الثلاث ذاتها.

وبخصوص المستوى الثالث أو الاحتياجات الفردية كموضوع لهذه الدراسة، يلاحظ تزايد الاعتماد بشكل ملحوظ على طريقة التقويم الذاتي للحاجات التدريبية Self-Assessed Training Needs خصوصاً على المستوى الإداري (See: Ford and Noe, 1987; Guthrie and Schwoerer, 1994; Tharenou, 1989; Wexley and Baldwin, 1986). وطبقاً لهذا الأسلوب يقوم الفرد نفسه بتحديد مدى حاجته إلى التدريب للحصول على معارف ومهارات محددة وفي مجالات وظيفية معينة. وتدعم دراسة الطويل (١٩٨٦) ظهور هذه الطريقة في المنظمة العربية، حيث وجد أن مسؤولية تحديد الاحتياجات التدريبية تقع على الموظف ذاته في ١٤,٧٪ من الحالات، وعلى الرئيس أو المشرف في ٢٩,٤٪، وعلى مسؤولي التدريب في ٣٥,٣٪، وعلى أطراف أخرى في ٢٠,٦٪.

وبصدد هذه الطريقة، يرى Guthrie and Schwoerer (1994) أنه على الرغم من تنامي استخدامها وشيوعه في تحديد الاحتياجات التدريبية الفردية، إلا أنها لم تنل حظها من الجهود البحثية. ويقدم دليلاً

نظم التدريب دون الاعتماد على تحديد دقيق ومنظم للاحتياجات التدريبية، (٢) الفشل في تقويم نتائج أو آثار البرامج التدريبية. وعلى الرغم من التطورات في هذين المجالين، إلا أن الحالة المعرفية الخاصة بهما ما زالت في حاجة إلى جهود بحثية كبيرة (Goldstein, 1991: 508). فبالنسبة إلى السبب الأول بالذات، تشير كثير من نتائج الدراسات إلى أن النتائج المرجوة من الاستثمار البشري قد تصبح أمراً مشكوكاً فيه ما لم تستند العملية التدريبية برمتها على تحديد علمي ودقيق للاحتياجات التدريبية Training Needs Assessment (TNA) وأن التدريب الفعال يعتمد أساساً على التصميم الجيد والإعداد المنظم لمناخ التعلم، بحيث يكون مبنياً على تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية الخاصة بمتطلبات المهام أو الوظائف وعلى قدرات المتدربين أنفسهم (Goldstein, 1986; McGehee and Thayer, 1961). هذا، ويرى كل من Wexley and Latham (1991) و Armstong (1995) أن التحليل الشمولي للاحتياجات التدريبية يجب أن يمتد بحيث يوفر كافة المعلومات الضرورية عن ثلاثة مستويات أو مناطق تنظيمية هي: (١) الاحتياجات التنظيمية Organization Needs، ممثلة في تحديد الوحدات أو الأقسام التنظيمية ذات الحاجة إلى التدريب، (٢) الاحتياجات المهامية Task Needs، وتتركز في تحديد نوعية ومزيج المعارف والمهارات المطلوب إكسابها للمتدرب لرفع كفاءة أدائه الوظيفي، (٣) الاحتياجات الفردية Person Needs، وتُغنى بتحديد

العاملين نحو التدريب، وبعض العوامل المحيطة في إدراكهم لجدوى التدريب في حاجاتهم التدريبية المحددة بطريقة التقويم الذاتي. ويشير الباحثان بخصوص دراستيهما، إلى أنه على الرغم من أن هذه الدراسة تمثل تطبيقاً جزئياً لدراسة Ford (1987) and Noe من حيث استخدامهما للمنهج الاستقصائي نفسه لدراسة أثر الاتجاهات في إدراك جدوى التدريب، إلا أنها تمثل تطوراً لهذا الجهد من حيث إضافة متغيرات فردية أو محيطية جديدة مثل: دور الدعم الإداري للتدريب، ومدى المسؤولية الإشرافية، وإحساس الفرد بالقدرة أو الفعالية التدريبية، وخبرته الوظيفية، ومستواه التعليمي. وبصفة عامة، فقد ساعدت النتائج التي توصل إليها الباحثان في بناء نموذج أكثر شمولية لفهم دور العوامل الفردية والمحيطية في إدراك الفرد لجدوى التدريب وفي الاحتياجات التدريبية المحددة ذاتياً وعلى أية حال، وعلى الرغم من المساهمات التي قدمها نموذج Guthrie and Schwoerer (1994) يشير الباحثان إلى ضرورة استمرارية الجهود البحثية في هذا المجال، وذلك للتنامي المستمر والسريع للأنشطة التدريبية عموماً، وللتحديد الذاتي للحاجات التدريبية خصوصاً.

الدراسة الحالية: المشكلة والأهداف

على الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت النشاط التدريبي في البيئة العربية أو الخليجية، والتي ذكرنا أمثلة عليها، تظل الدراسات التي اهتمت بموضوع

على ذلك متمثلاً في دعوة بعض الكتاب والباحثين إلى ضرورة التركيز البحثي حول تأثير العوامل أو الخصائص الفردية، مثل قيم الفرد واتجاهاته، والعوامل المحيطة أو البيئية، والعوامل الوظيفية أو التنظيمية، في نتيجة تقدير الفرد لحاجاته التدريبية، وفيما يتبع هذا التقدير من آثار في كفاءة العملية التدريبية (Ford and Noe, 1987; Latham, 1988; Noe, 1986). وفي مجال تأثير الخصائص الفردية والمحيطية قدم Ford and Noe (1987) بعض الدلائل الأولية، مقترحاً أن اتجاهات الفرد حول جدوى التدريب أو فائدته Trainig Utility قد تؤثر بشكل ما في تقديره لحاجته للتدريب. وعلى الرغم من الإقناع الذاتي القائم في هذا الاقتراح، إلا أن دراسة Tharenou (1989) لهذه المسألة بالذات، ولعينة من المديرين لم تشر إلى وجود مثل ذلك التأثير. ويلخص Guthrie and Schwoerer (1994: 422) الرأي بقوله إنه لا يمكن الاستناد إلى أي طرف من أطراف التناقض بمجرد الاعتماد على نتائج دراستين أوليتين، وأنه مع التنامي المستمر لاستخدام أسلوب التقدير الذاتي للاحتياجات التدريبية، تبدو الحاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات الهادفة إلى تحليل مقدمات الاتجاهات الإدارية نحو التدريب ومرتباتها.

من هنا، وللمساعدة في التطوير البحثي لهذه المسألة قدم Guthrie and Schwoerer (1994) جهداً بحثياً متقدماً، تمثل في دراسة أثر كل من اتجاهات

- ٢ - اختبار مدى سلامة الفرضيات الجديدة الخاصة بإضافة متغير الترقية كمتغير محيطي للنموذج، والخاصة بالعلاقة القائمة بين نطاق الإشراف وجدوى التدريب والتي لم يتناولها النموذج الأصلي.
- ٣ - عمل مقارنة تحليلية باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بين نموذج Guthrie and Schwoerer (1994) (النموذج الأصلي) والنموذج المتبنى في هذه الدراسة (النموذج المطور) لقياس مدى قدرة كل منهما على تمثيل البيانات وتفسير الظاهرة موضع الدراسة والتنبؤ بها.
- ٤ - إلقاء الضوء على النقاط البحثية والتنظيرية التي تستوجب اهتماماً مستقبلياً، وتقديم بعض التوصيات على المستوى التطبيقي قد تساعد الإدارة في رفع كفاءة العمليات التدريبية بعامه وتحسين إدارة عملية التقييم الذاتي للاحتياجات التدريبية بخاصة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية قليلة جداً فضلاً عن اتجاهها إلى السرد النظري والعمومية وعدم التعمق في التحليل (راجع منها: علي، ١٩٧٩؛ ياغي، ١٩٨٣؛ شيبان، ١٩٩٠؛ إبراهيم وآخرون، ١٩٩٢). من هنا تمثل الدراسة الحالية محاولة هادفة في الاتجاه الساعي نحو بناء نماذج أكثر تكاملاً وشمولية. ومع أن الدراسة تمثل تطبيقاً لمنهجية البحث نفسها المتبعة في دراسة Guthrie and Schwoerer (1994) وتتبنى فرضياتها أو تقوم على نتائجها، إلا أن الدراسة ترى أن النموذج الذي قدمه الباحثان عانى مشكلتين أساسيتين هما: (١) إغفال النموذج أحد أهم العوامل التي قد تؤثر في إدراك الفرد للجدوى أو النفع التدريبي وللحاجات التدريبية المطلوب إشباعها، ونعني به مدى اعتماد ترقيات الفرد على التدريب وربطها به، (٢) تجاهل النموذج لعلاقة أو أكثر من علاقات التفاعل بين العوامل نفسها المكونة له، مما يجعل النموذج يركز في كثير من الحالات على الأثر المباشر للمتغير المستقل في المتغير التابع ويهمل كل الآثار غير المباشرة التي يمكن أن يتركها المتغير المستقل عبر تأثيره من خلال متغير ثالث وباختصار، يمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

الإطار النظري والدراسات السابقة

- ١ - وضع الفرضيات التي يقوم عليها نموذج Guthrie and Schwoerer (1994) موضع الاختبار في بيئة المنظمة الكويتية كبيئة جديدة ومختلفة اجتماعياً وثقافياً عن البيئة التي طور فيها ذلك النموذج.
- يجمع معظم الباحثين على أن تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يمثل الخطوة الأولى في تنفيذ النظام التدريبي داخل المنظمة، بحيث تتبع بتنفيذ البرنامج التدريبي ذاته، وتنتهي بتقييم النتائج والآثار (Carrell, Kuzmits and Elbert 1992) ويعد

ويشير Guthrie and Schwoerer (1994: 406) إلى أن الفهم أو التحديد الواضح لاحتياجات الأفراد التدريبية يعد مطلباً ضرورياً لضمان الاستخدام الكفء والفعال لأحجام الإنفاق الكبيرة والمخصصة للأنشطة التدريبية. وعلى الرغم من أن تحديد الاحتياجات التدريبية على المستوى الفردي يعتمد عادة على استخدام بعض نماذج تقويم الأداء لتحديد الفجوات بين الواقع والمأمول، إلا أنه يرى أن تحديد مثل هذه الفجوات من خلال تقويم الأداء يعد أمراً في غاية الصعوبة، خصوصاً في الوظائف الإدارية أو الإشرافية، مما قد يبرر شيوع أسلوب التقييم الذاتي وانتشاره لتحديد الاحتياجات التدريبية بدلاً لنماذج تقويم الأداء في مثل هذه الوظائف.

وتثير المفاضلة بين استخدام نماذج تقويم الأداء والتحديد الذاتي للاحتياجات التدريبية الفردية جدلاً بين الباحثين في إدارة الموارد البشرية، ففي الوقت الذي يدعم فيه Morano (1973) مثلاً أسلوب التحديد الذاتي، ويرى أن شاغل المنصب نفسه هو أعلم الناس بنقاط قوته ونقاط ضعفه، ومن ثم فهو أقدرهم على تحديد احتياجاته التدريبية، لا يثق آخرون من أمثال Latham (1988) كثيراً في الاعتماد على ذلك الأسلوب بوصفه وسيلة وحيدة لتقديم صورة واضحة عن الاحتياجات التدريبية. ويتفق Steadham (1980) مع هذا الرأي مقدماً قائمة تحتوي على مزايا وعيوب تسع طرق متنوعة من طرق تحديد الاحتياجات التدريبية.

تحليل الاحتياجات التدريبية على المستوى الفردي أمراً ضرورياً لسببين: (١) التأكيد من أن الأفراد المحتاجين إلى التدريب هم الذين يتلقونه فعلاً، (٢) أن البرامج التدريبية قد صممت فعلاً بالكيفية التي تسد الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المرغوب من هؤلاء الأفراد، ويبرز هنا بصفة أساسية أهمية مشاركة الفرد في هذه المرحلة (Newstorm and Lilyauist, 1979)، حيث أن مشاركة الفرد في تصميم برامج التدريب والتنمية الإدارية سيكون أكثر فعالية في تعظيم الأهداف الحالية والمستقبلية لكل من الفرد والمنظمة (Harrison, 1992; Mumford, 1993, 1994). وعلى الرغم من تركيز تحليل الاحتياجات التدريبية بصفة أساسية على تحديد الفجوة أو الضعف بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون، أو الفرق بين ما يعرفه الفرد ويستطيع القيام به فعلاً من جانب، وبين ما يجب أن يعرفه وما يجب أن يعمل من جانب آخر، إلا أن (Armstrong 1995: 515) يحذر من السقوط أو الانسياق التام في فكرة الفجوة بجعل الهدف الوحيد للتدريب يقتصر على تصحيح الأعمال التي كانت تؤدي بطريقة خاطئة، وإنما يجب أن ينظر إلى التدريب بوصفه استثماراً بشرياً هادفاً إلى تحديد الاحتياجات التدريبية وإشباعها، وتنويع المهارات، وتهيئة الأفراد لتحمل مسؤوليات أكبر، وزيادة كافة أنواع القدرات التنافسية لديهم، وإعدادهم لتحمل مستويات أعلى من المسؤولية في وظائف مستقبلية أعلى من وظائفهم الحالية.

يرى مثلاً أن توقعات الفرد وكفاءته الذاتية وردود فعله مقابل المعلومات المرتدة عن قياس مهاراته ومدى إيجابية أو دعم المحيط للتدريب والتعلم وفهم وتقبل الفرد للمجالات التي تنقصه فيها المعارف والمهارات المطلوبة، كل ذلك يؤثر في دافعية الفرد للتدريب والتعلم. ومن هنا يرى Guthrie and Schwoerer (1994) أنه قد يبدو منطقياً أن نوسع هذا التأثير ليشمل التأثير في مدى إدراك الفرد لجدوى العملية التدريبية ذاتها.

انطلاقاً من أفكار نموذج Noe (1986) قامت بعض المحاولات (See: Guthrie and Schwoerer, 1994; Ford and Noe, 1987) بتركيز البحث على العملية التدريبية ذاتها. فقد درس Ford and Noe (1987) أثر كل من: الاتجاهات نحو التدريب، والمستوى الإداري، والمجال الوظيفي داخل التنظيم في تحديد احتياجات الفرد التدريبية ذاتياً. ولقد أوصى الباحثان بضرورة استمرارية الجهود والمستوى الإداري، والمجال الوظيفي داخل التنظيم في تحديد احتياجات الفرد التدريبية ذاتياً. ولقد أوصى الباحثان بضرورة استمرارية الجهود للحصول على فهم أكبر لمحددات الاتجاهات الإدارية ودورها في التأثير في التحديد الذاتي للاحتياجات التدريبية. ولاستمرارية الجهود في هذا المجال قام Guthrie and Schwoerer (1994) بتطوير نموذج الذي تضمن مجموعة متنوعة من المتغيرات والعلاقات المتبادلة بينها، شملت: جدوى التدريب، والكفاءة الذاتية، والدعم

وتشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن تقديرات المديرين لاحتياجاتهم التدريبية لا تتفق كثيراً مع تقديرات رؤسائهم لها (McFenery and McFenery, 1987; Staley and Shockley-Zalabak, 1986; Tharenou, 1989). فعلى سبيل المثال راجع Mabe and West (1982) دراسة حول العلاقة بين التقدير الذاتي للقدرات الفردية وتحديد هذه القدرات من خلال تقارير تقييم الأداء، فوجد أن هذه العلاقة ضعيفة وعالية التباين. وتدعم دراسة McEnergy McEnergy (1987) هذه النتيجة، علاوة على أنهما وجدا أن المشرفين في العادة يعكسون احتياجاتهم أنفسهم عند سؤالهم عن الاحتياجات التدريبية لمروؤسيهم. ويرى Guthrie and Schwoerer (1994) أنه على الرغم من إمكانية إرجاع التباين في التقديرين إلى بعض التحيزات الإشرافية (See: McFenery and McFenery, 1987)، إلا أنه قد يعكس بشكل أو بآخر تأثير اتجاهات الفرد ومحاولته نحو تعظيم الفائدة المتوقعة من تحديد احتياجاته التدريبية ذاتياً. ومن هنا يصبح من الضروري توافر الفهم الكافي لاتجاهات الأفراد واهتماماتهم وقيمهم وتوقعاتهم، لأنها تؤثر بشكل واضح في تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية.

وعلى الرغم من أن Noe (1986) لم يركز بصفة أساسية على التحديد الذاتي للاحتياجات التدريبية، إلا أنه طور نموذجاً شمولياً للعوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم والآثار المترتبة على كفاءة التدريب. فهو

للتدريب على المهارات الإدارية Perceived Need for Management Skills Training تتأثر إيجابياً بإدراك الفرد لجدوى التدريب، وبحجم نطاق الإشراف الواقع تحت مسؤولية الموظف Span of Control، وتتأثر سلباً بعدد سنوات الخبرة الوظيفية Job Tenure والمستوى التعليمي للفرد Education Level، و(٢) أن إدراك الفرد لجدوى التدريب ذاته يتأثر إيجابياً بكل من الدعم الإداري الموجه للتدريب Managerial Support وشعور الفرد أو إدراكه بالفعالية التدريبية الذاتية، ويتأثر سلباً بعدد سنوات الخبرة الوظيفية والمستوى التدريبي للفرد، شأنه في ذلك شأن تأثير الحاجة التدريبية المدركة. ويلاحظ أن إدراك الفرد لجدوى التدريب يقف كمتغير وسيط بين إدراك الحاجة التدريبية وبعض المتغيرات الداخلة في النموذج. الشكل ١ يوضح مسارات العلاقات المفترضة بين متغيرات النموذج الأصلي ونوع العلاقة عبر كل مسار.

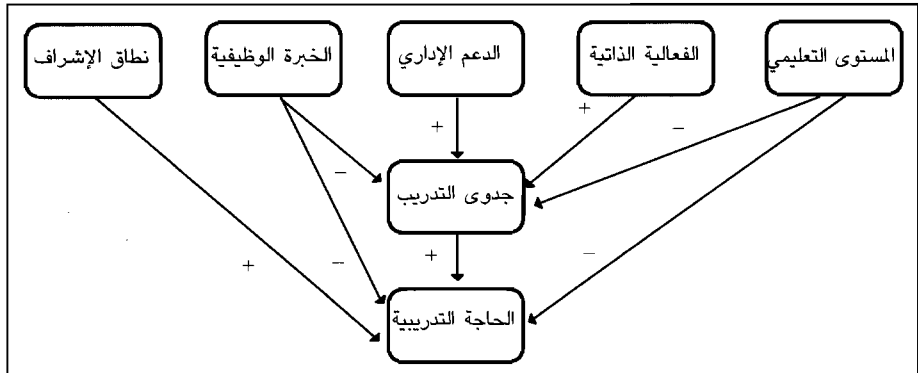
الإداري، والخبرة الوظيفية، والمستوى التعليمي، ونطاق الإشراف، والحاجات التدريبية الذاتية.

في الجزء التالي سيتم تناول هذا النموذج من حيث المتغيرات الداخلة فيه، والعلاقات الافتراضية القائمة بين هذه المتغيرات، والدراسات أو التنظيرات التي بنيت عليها هذه الافتراضات. يلي ذلك عرض للنموذج الذي طُوِّر في هذه الدراسة لتلافي بعض الجوانب التي لم تؤخذ في الحسبان في النموذج الأول. ولغرض الترتيب وسهولة التتبع سيطلق على النموذج الأول النموذج الأصلي، وعلى النموذج الثاني النموذج المطور.

النموذج الأصلي:

يقوم النموذج الأصلي لتحديد الاحتياجات التدريبية ذاتيا Guthrie and Schworer (1994) على ركيزتين أساسيتين هما: (١) أن الحاجة المدركة

شكل ١
مسارات العلاقات المفترضة بين المتغيرات طبقاً للنموذج الأصلي



فيما يلي سيتم توضيح متغيرات النموذج والفرضيات المتصلة بها على النحو التالي: (١) جدوى التدريب، (٢) الفعالية الذاتية، (٣) الدعم الإداري، (٤) الخبرة الوظيفية، (٥) المستوى التعليمي، (٦) نطاق الإشراف. وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية اعتمدت بصفة أساسية على ما ورد من دراسات في الورقة البحثية التي قدمها Guthrie and Schwoerer (1994) حول النموذج وما ارتبط به من دراسات وفروض.

بناء على النموذج المقدم، تعرف جدوى التدريب Training Utility على أنها اتجاهات الفرد أو تقويماته للفائدة المتوقعة من البرامج التدريبية (Ford and Noe, 1987: 42). ويربط المنظران بين جدوى التدريب والحاجة التدريبية من نظرة الفرد إلى التدريب بوصفه شيئاً مفيداً سيقود بدوره إلى انفتاح أكبر من الفرد نحو تقبل التدريب، ومن ثم إظهار احتياجات تدريبية أعلى. ويتفق البعض على أن التقدير الذاتي لاحتياجات الفرد التدريبية يعكس دافعيته إلى التدريب (Mabe and West, 1982) ومن ثم فإن اعتقاد الفرد في جدوى التدريب أو نفعه قد يؤثر بدرجة ما في تحديده لاحتياجاته التدريبية. وتدعم نتائج البحوث عموماً هذه الاستنتاجات. ففي دراسة على عينة من المديرين وجد Ford and Noe (1987) أن تباينات المديرين على مقياس جدوى التدريب تفسر تبايناتهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية بدرجة أكبر مما تفسرها عوامل أخرى هيكلية الطابع

كالمستوى الإداري والوظيفة التي يشغلها الفرد. ويشير الباحثان إلى أنه في المنظمات التي تعتمد طريقة التحديد الذاتي للاحتياجات التدريبية، وجد أن الاتجاهات السلبية نحو جدوى التدريب قد تجعل الأفراد يقللون من إظهار احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مما يترتب عليه سوء تخصيص الموارد التدريبية. وتشير دراسة Noe and Schmitt (1986) إلى أن الإدراك السلبي لجدوى التدريب قد يضعف مستوى التعلم أو اكتساب المعارف والمهارات علاوة على مساهمته في إبطاء نقل المعارف والمهارات المكتسبة إلى واقع العمل اليومي. وقد خلص مقدا النموذج إلى فرضية أساسية مؤداها أن إدراك الفرد لجدوى التدريب يتربط ارتباطاً إيجابياً مع مستوى الحاجات التدريبية الفردية المقدرة ذاتياً. وقد لقيت هذه الفرضية دعماً في دراسة Guthrie and Schwoerer (1994: 414) حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين ٠,٣٢.

ويمثل متغير الفعالية الذاتية للمتدرب Self-Efficacy أحد العوامل المؤثرة في إدراك الفرد لجدوى التدريب. ويشير هذا المتغير بصفة عامة إلى مدى الاعتقاد في أن الفرد لديه من القدرات ما يمكنه من أن يؤدي مهامه بنجاح (Bandura, 1986; Kanfer and Gaelick, 1986). وتعرف الفعالية الذاتية أيضاً على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن مدى استطاعة فرد ما أن ينفذ بنجاح مجموعة التصرفات اللازمة للتعامل مع مواقف محددة، بحيث تعكس ذاتها في مدى

قدرات الفرد في تنشيط دافعيته وحشد موارده وكافة تصرفاته للتوافق مع موقف معين (Wood and Bandura, 1989: 408). ويربط (Campbell (1988 هذا المفهوم بالبرنامج التدريبي موضحاً أن العملية تبدأ من حيث إسناد الفرد لبرنامج تدريبي كنتيجة لأن شخصاً ما قوم كفاءات المتدرب ثم قرر وجوب التحاقه بذلك البرنامج. فإذا اعتقد المتدرب أن عملية التقويم تلك كانت سليمة، فإن المتدرب سوف ينجز إنجازاً ملحوظاً في البرنامج على الأقل كنتيجة جزئية لتقويم المتدرب لفعاليته الذاتية.

وفي هذا الصدد تشير دراسة (Louis (1980 إلى أن الفعالية الذاتية قد تؤدي دوراً مهماً بالنسبة إلى المعينين حديثاً في مرحلة الدخول إلى التنظيم نظراً لما يصاحب هذه المرحلة من خبرات تتسم بعدم التأكد أو ضعف التآلف، ومن ثم تؤدي دوراً كبيراً في شعور الفرد بالضغوط والقلق عند الدخول في التنظيمات أو المواقف التدريبية الجديدة. وتدعم دراسة (Jones (1986 ودراسة (Saks (1994 هذه النتيجة. وتشير دراستا (Frayne and Latham (1987 و (Latham and Frayne (1989 إلى نتيجة مهمة، مؤداها أن الفعالية الذاتية للمتدرب تمثل مؤثراً مهماً في كفاءته التدريبية. كذلك تشير بعض الدلائل البحثية (Gist, Schwoerer and Rosen, 1989; Gist (1991 Stevens and Bavettu, 1991 إلى أن المتدرب منخفض الفعالية الذاتية يحس في العادة بمشاعر الغضب والإحباط والقلق في أثناء التدريب بدرجة أكبر من المتدرب الأكثر فعالية ذاتية. وقد حاول (Noe (1986 إدخال متغير الفعالية التدريبية الذاتية في نموذج متكامل للكفاءة التدريبية، مقترحاً أن إدراك هذه الفعالية يؤثر في دافعية المتدرب للتعلم. كذلك تشير دراسات (Gist et al, (1989, 1991 إلى أن الفعالية الذاتية تقف كمتمغير يتوسط العلاقة بين طريقة التدريب وما يبديه المتدرب من مشاعر الضغوط والقلق، ومن ثم في نتائج العملية التدريبية. وقد خلصت هذه الدراسات إلى أن تأثير

وبصفة عامة تشير الأبحاث المتصلة بنظرية الفعالية الذاتية إلى أنها تترك مجموعة متنوعة من التأثيرات النفسية والسلوكية في العديد من سلوكيات الفرد أو وظائفه (Bandura, 1986; Campbell, 1988). ويشير مقدم النظرية إلى أن هذه التأثيرات يمكن أن تصنف في أربع مجموعات أساسية هي: (١) السلوك الانتقائي ممثلاً في الاختيارات التي يتبناها الفرد من بين المواقف والأنشطة المتاحة، (٢) الجهد المنفق والإصرار، ممثلاً في مدى الجهود المطلوبة التي يبذلها الفرد للتغلب على المعوقات، ومدى الإصرار أو المقاومة التي يبذلها عند مواجهة الظروف غير المرغوب فيها، (٣) أنماط ردود الفعل الوجداني، ممثلة في مدى شعور الفرد بالضغوط والقلق عند مواجهة الموقف، (٤) أداء الفرد وسلوكه التوافقي مع الموقف. وقد حظيت نظرية الفعالية الذاتية على كثير من الجهود البحثية التي دعمت تأثيراتها في مختلف جوانب السلوك التنظيمي (For a

(1989) مما يحد من قدرتهم على إدراك الاستفادة المباشرة من التدريب. كذلك فإنهم يشعرون أنهم أقل قدرة على الحصول على المزايا التدريبية أو إمكانية نقل المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب إلى واقع العمل (Latham, 1988). من هنا فإن توقعات الفرد المتدنية للفوائد التدريبية سوف تؤثر سلباً في إدراكه لجدوى التدريب. من هنا خلص النموذج إلى فرضية هامة مؤداها: أن إدراك الفرد لفاعليته التدريبية يرتبط إيجابياً بإدراكه لجدوى التدريب أو فائدته. وقد حظيت هذه الفرضية بدعم غير مباشر في دراسة Tannenbaum, Mathiw, Salas and Cannon-Bowers (1991) التي لاحظ فيها علاقة ترابط إيجابي جوهري بين الفعالية الذاتية وكل من الدافعية والإنجاز التدريبي. وحصلت على دعم مباشر في دراسة Guthrie and Schwoerer (1994: 414) حيث بلغ معامل ارتباط المتغيرين ٠,٥٥.

ويؤدي متغير الدعم الإداري Managerial Support دوراً أساسياً في النموذج التقليدي من حيث علاقته الإيجابية بإدراك جدوى التدريب، حيث يقيس هذا المتغير مدى اقتناع الأفراد بأن مشرفيهم أو رؤسائهم راغبون أو مهتمون بتنميتهم، ومستجيبون لرغباتهم التدريبية، ومشجعون لهم على تطبيق أو نقل المعارف والمهارات التدريبية المكتسبة إلى الواقع الوظيفي Guthrie and Schwoerer (1994: 408). ويفترض النموذج: أن إدراكات الأفراد للدعم الإداري للتدريب

طريقة التدريب في نتائج التدريب وفي الشعور اللاحق بالفعالية الذاتية بعد التدريب يتأثر في حد ذاته بالشعور السابق للفعالية الذاتية قبل التدريب.

وفيما يتصل بدور الفعالية التدريبية الذاتية في النموذج الحالي، يشير مقدما النموذج إلى أنه طالما أن الفرد ذا الفعالية الذاتية الأعلى يحقق أداء أكبر من نظيره ذي الفعالية الأقل، فيمكن مد هذا الاستنتاج ليشمل العملية التدريبية أيضاً. فمن المتوقع أن يكون الفرد الأعلى فعالية ذاتية أكثر كفاءة في الأداء التدريبي من خلال واحد أو أكثر من التأثيرات الأربعة التي سبق بيانها. كذلك يمكن النظر إلى متغير الفعالية الذاتية بوصفه متغيراً مستقلاً أو نتيجة يُرغب في تحقيقها من أي برنامج تدريبي (Tannenbaum and Yuki, 1992). وقد افترض هذا النموذج أن الفعالية الذاتية تؤثر بشكل مباشر في إدراك الفرد لجدوى التدريب. فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية في أنفسهم بأنهم سينجحون في الأداء التدريبي المتوقع، سيظهرون اتجاهات أكثر إيجابية نحو جدوى التدريب، أي أن هذه البرامج أكثر فائدة بالنسبة إليهم، والعكس أيضاً صحيح. ويرجع Guthrie and Schwoerer (1994) هذه العلاقة إلى أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأقل عادة ما يكونون أقل انفتاحاً أو جرأة على الدخول في المواقف الجديدة (Hill, Smith and Mann, 1987)، وأقل قدرة على التوافق مع متطلبات المواقف المتحدية ومواجهة العقبات الناتجة عنها بنجاح (Gist et al.

(1978) إلى أن التدريب في العادة يكون أكثر فعالية عندما يصاحب بمناخ داعم من قبل الإدارة، بحيث تعمل الإدارة على تشجيع العاملين على اكتشاف أفكار جديدة، وعلى تطبيق المعارف التدريبية المكتسبة. فعلى سبيل المثال وجد (Baumgartel et al 1978) في دراسة على عينة من ٢٤٠ مديراً حضروا مجموعة من البرامج التدريبية بالهند والتي تهدف إلى الترويج لتقنية إنتاجية متطورة، وجدوا أنه يرجع المديرين إلى أعمالهم استخدموا المهارات التدريبية المكتسبة فقط في حالة توافر المناخ المشجع، وعلاوة على ذلك، فقد أشار Noe (1986) إلى أن الدعم الحاصل من المشرفين ومن زملاء العمل قد يرفع من دافعية المتدربين نحو استخدام المهارات المكتسبة من التدريب. وتدعم نتائج الدراسة الخاصة بتطبيق النموذج فرضية العلاقة الموجبة بين الدعم الإداري وإدراك الفرد لجدوى التدريب، حيث تشير إلى معامل ارتباط قدره ٠,٣٠ بين المتغيرين (Guthrie and Schwoerer, 1994: 414).

ويشير النموذج الأصلي إلى أن العاملين الخاصين برأس المال البشري Human Capital Factors، ممثلين في المستوى التعليمي Educational Level، والخبرة الوظيفية للفرد Job Tenure يؤثران في الحاجات التدريبية المدركة عبر مسارين (راجع شكل ١): (١) مسار غير مباشر من خلال تأثيرهما في اتجاهات الأفراد نحو جدوى التدريب، (٢) مسار مباشر من خلال تأثيرهما في الحاجات التدريبية

ترتبط ترابطاً إيجابياً مع إدراكاتهم للجدوى منه. فشغل الوظيفة الذي لديه إدراك أو اقتناع بأن رؤسائه أو مشرفيه غير معضدين لتدريبه قد لا يتوقع الكثير من الفوائد المرجوة من وراء التدريب، وبعبارة أخرى، إذا أدرك الموظفون أن الإدارة لا تعول كثيراً على التدريب أو لا تعطيه أهمية البتة، وأن التوقعات الخاصة بتطبيق المهارات والمعارف المكتسبة محدودة، فإنهم سوف ينظرون إلى الموقف التدريبي على أساس أنه قليل أو عديم الجدوى.

وقد اعتمد مقدا النموذج في هذه الفرضية على بعض الآراء والنتائج البحثية المتصلة بهذه النقطة. ومثال على ذلك، ما أشار إليه (Ford and Noe 1987) من أن الدعم الإداري قد يترك تأثيراته في اتجاهات الأفراد نحو التدريب، وأن الدعم التدريبي من المشرفين والرؤساء لموظفيهم يمكن اعتباره من أهم عوامل النجاح التدريبي (Wexley and Latham, 1991). كذلك وجد (Baumgartel and Jeanpierre 1972) أن الموظفين العاملين في مناخ داعم تدريبياً - أي مناخ متيح لحرية تحديد الأهداف، ومشجع على تحمل المخاطرة، ومنمٍ للاتجاهات الإيجابية نحو النمو والتطور، ومساعد للاستثمار البشري - من المتوقع أن يكون لديهم قدرة أكبر من غيرهم على تطبيق أو نقل المعارف والمهارات التدريبية المكتسبة إلى واقع أعمالهم. كذلك تشير بعض الدراسات الأخرى (Baumgartel and Jeanpierre, 1972; Baumgartel, Sullivan and Dunn,

مباشر عند اختبار النموذج، حيث بلغ معامل الارتباط بينها وبين جدوى التدريب ٠,١٣-.

هذا، وقد لاحظ مقدم الدراسة الحالية أن في المنظمة العربية ظاهرة تدريبية تتصل بمتغير الخبرة أو بالمستوى الإداري للموظف، وتتمثل هذه الظاهرة في تعالي الموظفين ذوي الخبرات أو المناصب الإدارية الأعلى على الانخراط في البرامج التدريبية وذلك بهدف الدفاع عن أو حماية الصورة الانطباعية عن الذات لدى موظفيهم. وتزداد حدة هذه الظاهرة في مواقف التدريب داخل مكان العمل، أو في حال وضعهم مع مجموعة من زملاء العمل ذوي خبرات أو مناصب إدارية أقل في برامج تدريبية موحدة.

وفيما يتعلق بالمسار الثاني، فيفترض النموذج وجود أثر سلبي مباشر لكل من المستوى التعليمي والخبرة الوظيفية للفرد في حاجاته التدريبية المدركة. ويرجع النموذج التأثير الخاص بالخبرة الوظيفية إلى ما ثبت بحثياً من تزايد أداء الفرد مع تزايد خبرته الوظيفية، مما قد يحمل في مضمونه أن الموظفين الأقدم أو الأكثر خبرة قد اكتسبوا أثناء مدة الخبرة كمية أكبر من المعارف والمهارات المطلوبة للعمل. ومن ثم، وحتى في حالة ظهور الحاجة إلى التدريب، فإن الموظف الأكثر خبرة من المتوقع أن يكون دفاعياً أو شحيحاً في تقدير حاجاته التدريبية اعتماداً على الكثير الذي تعلمه عن كيفية الإشراف والإدارة من خلال الممارسة الفعلية

المدركة ذاتها. ففيما يتعلق بالمسار الأول غير المباشر، فإنه على الرغم من عدم خضوع العلاقة بين المستوى العلمي وجدوى التدريب للبحث قبل تشكيل النموذج، إلا أن النموذج يفترض أن المستوى التعليمي مقاساً بعدد سنوات التعليم الرسمي يتربط عكسياً مع إدراك الفرد لجدوى التدريب. حيث إنه من المتوقع أن يُدرك الأفراد الحاصلون على مستويات تعليمية أعلى أنهم أكثر إعداداً لشغل مناصبهم وبالتالي أقل احتياجاً للبرامج التدريبية، وذلك اعتماداً على التدريب التعليمي الذين حصلوا عليه طوال سنوات الدراسة، وقد حظيت هذه الفرضية بالدعم عند وضع اختبار النموذج، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين ٠,٢٣-.

ويتشابه متغير الخبرة الوظيفية للفرد، مقاساً بعدد السنوات التي قضاها في الوظيفة، مع متغير المستوى التعليمي في هذا المسار من حيث علاقته السلبية باتجاهات الأفراد نحو جدوى التدريب. ويرى مقدما النموذج أنه طالما اعتبر التزايد في طول مدة العمل الوظيفي مت لازماً مع التزايد مع ما يكتسبه الموظف من معارف ومهارات وظيفية، فإنه من المتوقع أن الأفراد ذوي الخبرة الوظيفية الأكبر لا ينظرون إلى التدريب نظرة إيجابية، متوقعين أنه لن يضيف كثيراً على ما لديهم من خبرات. وقد حظيت هذه الفرضية على دعم غير مباشر من خلال العلاقة بين الخبرة والأداء (Hunter and Hunter, 1984; McDaniel and Schmidt, 1985)، وعلى دعم

Digman (1980) من أوائل الدراسات التي أشارت إلى اختلاف الاحتياجات التدريبية من حيث النوع بين مستويات الإدارة العليا والوسطى والإشرافية بناء على اختلاف المهارات والمسؤوليات في كل مستوى. غير أن دراسة Bernick, Kindley and Pettit (1984) تشير إلى أن التدرج التنظيمي أكثر ارتباطاً بحجم الاحتياجات التدريبية منه بنوعية هذه الاحتياجات. فقد وجد أولئك الباحثون أن الشاغلين لخط الإشراف الأول أظهروا أكبر قدر من الاحتياجات التدريبية، يليهم الشاغلون لمراكز الإدارة الوسطى، فالشاغلون لمراكز الإدارة العليا. وخلص في الوقت نفسه كل من Ford and Noe (1987) في دراستهما على عينة من المديرين إلى أن موقع الفرد في الهرم الإداري يترك تأثيراً قليلاً في تحديده لاحتياجاته التدريبية.

ويرى Guthrie and Schwoerer (1994: 409) أنه في حال غرض النظر عن تأثير الموقع الوظيفي للفرد، يمكن أن نتوقع مسبقاً أن الأفراد ذوي نطاقات الإشراف الأوسع أو الذين يشرفون على أعداد أكبر من المرؤوسين يظهرون حاجة أعلى للتدريب على المهارات الضرورية للإدارة والإشراف. ويرى الباحثان أيضاً أنه على الرغم من تفسير Bernick et al (1984) للنتيجة الخاصة بتحديد أكبر قدر من الحاجات التدريبية بواسطة المستوى الإشرافي الأول من خلال المدرج الوظيفي، فبالإمكان تفسير هذه النتائج من خلال نطاق الإشراف ذاته أيضاً، حيث إن نطاق الإشراف للمستوى الإداري أو الإشرافي الأول عادة ما يكون أكبر من

لوظيفته (Guthrie and Schwoerer, 1994: 409). ومن منطلق مشابه لهذا المنطلق يبرر النموذج أيضاً الأثر المباشر للمستوى التعليمي، فقد يعتقد شاغل الوظيفة أو ينظر إلى التعليم بديلاً أو وسيلة للتقليل من الحاجة إلى التدريب التنظيمي. وحتى في حالة ظهور مواقف جديدة تستدعي التدريب، يتوقع أن يُظهر شاغلو الوظائف الذين لديهم حظ أوفر من التعليم درجات أكبر من التحيز المتمثل في تقليل ما يظهرونه من نقاط ضعف في معارفهم ومهاراتهم الوظيفية مقارنة بذوي المستوى التعليمي الأقل. وتدعم دراسة Swierczek and Carmichael (1985) وجود علاقة ترابط سلبية بين المستوى التعليمي للفرد والحاجات التدريبية المقدرة ذاتياً. وفي الوقت الذي تم فيه تدعيم الفرضية الخاصة بالمستوى التعليمي عند اختبار النموذج، حيث بلغ معامل الارتباط بين هذا المتغير والحاجات التدريبية المقدرة ذاتياً. وفي الوقت الذي تم فيه تدعيم الفرضية الخاصة بالمستوى التعليمي عند اختبار النموذج، حيث بلغ معامل الارتباط بين هذا المتغير والحاجات التدريبية المدركة -٠,١٧، وعلى الرغم من ثبات صحة اتجاه العلاقة سلبياً لمتغير الخبرة الوظيفية، لم يكن معامل الارتباط الخاص به جوهرياً، حيث بلغ -٠,٠٨ فقط.

ويمثل نطاق الإشراف Span of Control أو عدد الأفراد الذين يترأسهم الموظف العنصر الأخير في النموذج الأصلي.. وفي هذا المجال تعد دراسة

جدوى التدريب والاحتياجات التدريبية المدركة، (٢) إضافة مسار جديد يعكس العلاقة بين متغير نطاق الإشراف ومتغير جدوى التدريب. شكل ٢ يعرض الصورة المتكاملة لمكونات النموذج المطور ومسارات العلاقات ونوعيتها بين هذه المكونات.

ومع ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الربط بين التدريب والترقية في المنظمة من جانب وشعور الفرد بأهمية أو جدوى التدريب والحاجات التدريبية المدركة من جانب آخر، فقد أشار مقدما النموذج الأصلي إلى أن مدى اتباع المنظمة لسياسة الترقية وشغل المراكز من الداخل (Sonnenfeld and Peiperl, 1988) قد يمثل عاملا مهما في إدراك الفرد لأهمية التدريب، حيث توقعا إدراكا أكبر لهذه الأهمية في تلك المنظمات المتبعة لسياسة الترقية من الداخل، وعلى أية حال لم تختبر هذه الفرضية مما حدا بمقدمي النموذج المناداة بمزيد من البحوث حولها (Guthrie and

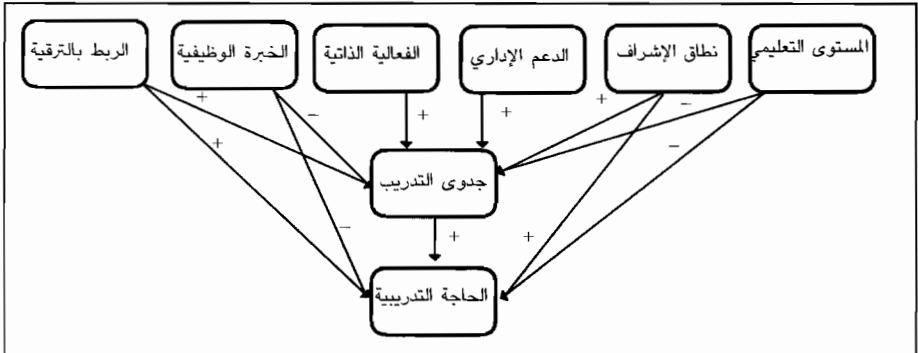
نطاقات الإشراف في المستويين الأعلى، ومن هنا، وبناء على الدعم الأولي الذي قدمته دراسة Swierczek and Carmichael (1985) اختبر مقدماً النموذج الأصلي العلاقة الإيجابية المباشرة بين حجم نطاق الإشراف وبين حجم الاحتياجات المدركة ذاتيا للتدريب على المهارات الإدارية. وتدعم نتائج دراستهما هذه العلاقة، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين ٠.١٩. وشكل (١) السابق عرضه يقدم صورة متكاملة عن مكونات النموذج الأصلي ومسارات العلاقات المفترضة بين هذه المتغيرات واحتمال كون هذه العلاقات موجبة أو سالبة.

النموذج المطور:

النموذج المطور في هذه الدراسة لا يتعارض مع النموذج الأصلي، وإنما يبني عليه. وقد تمت عملية البناء من خلال: (١) إضافة علاقتين أو مسارين جديدين تربطان بين متغير الترقية كمتغير إضافي وكل من

شكل ٢

مسارات العلاقات المفترضة بين المتغيرات طبقا للنموذج المطور



على تمكين الفرد من تحقيق عوائد أخرى، ومن هنا يمثل التدريب المستوى الأولي من العوائد لكونها تؤدي أو تقود إلى (The Instrument) المستوى الثاني الأكثر قيمة من العوائد بالنسبة إلى الفرد ممثلاً في الحصول على وظيفة، أو ترقية، أو زيادة في الأجر، والتي تؤدي بدورها إلى حصول الفرد على مستوى عالٍ من العوائد. ويزداد دعم العلاقة بين الترقية والتدريب عند الجمع بين نظرية دافع الإنجاز Achievement Motivation Theory (See: Atkinson and Feather, 1966) وبين نظرية الأدائية. ففي مجموعة من الدراسات التي مزجت بين النظريتين، وجد أن الأفراد مرتفعي الحاجة إلى الإنجاز ليس من الضروري أن يظهروا مستويات أعلى من الأداء ما لم يدركوا أن أداءهم المرتفع سيقودهم إلى نجاحات تالية، ومن هنا وجد أن الطلاب مرتفعي دافع الإنجاز لم يحصلوا على درجات أعلى إلا في الحالة التي تأكدوا فيها أن هذه الدرجات سوف تؤثر إيجاباً في مستقبلهم الوظيفي (Raynor, 1970; Raynor and Rubin, 1971)، ومن جهة أخرى تفرض الترقية إلى مستويات أعلى على الفرد عادة مسؤوليات جديدة أكبر من مسؤوليات المركز الأسبق، ومن هنا فقد تتطلب توافر مهارات جديدة لدى الفرد، مما قد يشعره بقدر أكبر من الاحتياجات التدريبية لسد الفجوة بين متطلبات المهارة للمنصبين، وبناء على كل ما سبق يمكن أن نتوقع أنه في حالة اتباع

(Schwoerer, 1994: 418) كضرورة عند بناء نماذج جديدة أكثر تطوراً.

ويمكن القول مسبقاً إن العلاقة المذكورة ليست قاصرة على مدى اتباع سياسة الترقية من الداخل، وإنما تمتد لتشمل أبعاداً أخرى من سياسة الترقية مثل مدى الاعتماد على أو تفضيل أيٍّ من معياري الكفاءة أو الأقدمية عند اتخاذ قرارات الترقية، ومدى اعتماد المنظمة على شغل المراكز من خلال اتباع أسلوب سري تحدد بمقتضاه من يشغل هذه المراكز، أو جعل هذه المراكز مفتوحة لمن يتقدم لشغلها بشرط استيفاء متطلبات المهارة الخاصة بها (See e. g.: Dessler, 1991; Famularo, 1972; Halaby, 1978)، حيث يمكن أن نتوقع تزايد إدراك جدوى التدريب في حالتي تبني معيار الكفاءة وأسلوب المراكز المفتوحة. ويضاف إلى هذا حقيقة كون المتطلبات المهنية والمهارية المطلوبة لشغل المراكز مختلفة من مركز إلى مركز ومن مستوى إداري إلى آخر (Digman, 1980) مما يجعل الترقية تؤثر إيجاباً في كمية ونوعية الحاجات التدريبية المدركة للموظف.

ومع عدم وجود دراسات لدعم تلك التوقعات أو نفيها، يستمد الربط في هذه العلاقة منطقه من النظرية الأدائية أو الوسيلية للدافعية (See: Vroom, 1964) Instrumental Theory of Motivation. واعتماداً على هذه النظرية، يمكن القول إن قيمة البرامج التدريبية بالنسبة إلى الفرد أو مدى تفضيل الفرد لهذه البرامج كعائد (The Valence) تعتمد على مدى قدرتها

الإشراف تتعدد وتتعدد علاقات التعامل والتفاعل اليومي (Urwick, 1974) وبالتالي مشكلات العمل اليومية مما يجعل المشرف في حاجة أكبر إلى الحصول على المهارات اللازمة للتصدي لهذه المشكلات بكفاءة وفعالية تمكنه من إثبات وجوده في هذا المركز الوظيفي علاوة على أحقيته في مراكز أعلى، ونظرا لعدم توافر هذه المهارات عند الفرد فإنه يرى أن أفضل الطرق لاكتسابها هو التدريب المسبق عليها، مما يرفع من إدراكه لأهمية التدريب أو جدواه في مساعدته في التصدي لهذه المشكلات بكفاءة وفعالية.

وعلى الرغم من عدم تأكيد ذلك بدراسة علمية متكاملة، فقد لاحظ الباحث أن المستويات الإدارية العليا تظهر في العادة مستويات أقل من الشعور بجدوى التدريب والاحتياجات التدريبية مقارنة بالمستويات الإدارية الأدنى ذات نطاقات الإشراف الأوسع بغض النظر عما إذا كان ذلك يعود إلى صغر نطاق الإشراف أو إلى تزايد الخبرة الوظيفية والمستوى التعليمي لديهم، أو إلى مجرد المحافظة على الصورة الذاتية لدى الآخرين عنهم باعتبارهم مديرين متكاملين في غير حاجة إلى التدريب. من كل ما سبق، وعلاوة على العلاقة الموجبة بين حجم نطاق الإشراف والحاجة التدريبية، والعلاقة الموجبة بين جدوى التدريب والحاجة التدريبية المدركة، يمكن أن نتوقع وجود علاقة ترابط إيجابية بين حجم نطاق الإشراف وجدوى التدريب.

سياسة ترقية مرتبطة بالتدريب توجد علاقة ترابط إيجابي بين هذه السياسة من جانب وإدراك الفرد لجدوى التدريب والحاجات التدريبية المدركة بواسطة الفرد من جانب آخر.

النقطة الثانية المميزة للنموذج المطور هي محاولة اكتشاف العلاقة بين نطاق الإشراف وجدوى التدريب، حيث اقتصر النموذج الأصلي على دراسة العلاقة بين حجم نطاق الإشراف والحاجات التدريبية المدركة.

ويرى Guthrie and Schwoerer (1994: 409) أنه بغض النظر عن تأثير التدرج التنظيمي، فإنه يمكن القول مسبقا أن الأفراد الشاغلين لمراكز وظيفية تشرف على أعداد أكبر من الموظفين قد يشعرون بحاجة أكبر إلى التدريب على المهارات المتصلة بالإشراف والإدارة. ويرى Bernick et al (1984) أن المديرين في خط الإشراف الأول لديهم شعور دائم بأنهم مجبرون على الحصول على أكبر قدر ممكن من الجرعات التدريبية، وعلى أية حال تربط دراسات Galbraith (1977) و Scott and Mitchell (1976) بين التدرج التنظيمي وحجم نطاق الإشراف، حيث تشير هاتان الدراستان إلى أن المديرين في خط الإشراف الأول عادة ما يكونون مسؤولين مباشرة عن عدد أكبر من المرؤوسين مقارنة بنظرائهم في المستويين الإداريين الأعلى. وبناء على ذلك يمكن القول إنه مع كبر حجم نطاق

فرضيات الدراسة

استرشاداً بنتائج الدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال، ولتحقيق الأهداف البحثية المبتغاة من الدراسة تم صياغة فرضياتها في فرضيتين عامتين: الأولى خاصة باتجاه العلاقات بين المتغيرات المكونة للنموذجين، والثانية خاصة بمدى أفضلية النموذجين التقليدي والمطور في القدرة على استيعاب البيانات الخاصة بتفسير الظاهرة التدريبية موضع الدراسة، وهذه الفرضيات كما يلي:

فرضيات العلاقات:

- توجد علاقات ترابط إيجابية معنوية بين كل من متغير الفعالية الذاتية ومتغير الدعم الإداري من جهة، ومتغير إدراك الفرد لجدوى التدريب من جهة أخرى.

- توجد علاقات ترابط سلبية معنوية بين متغيري رأس المال البشري ممثلين في المستوى التعليمي للفرد وعدد سنوات خبرته الوظيفية من جانب، ومتغيري إدراك الفرد لجدوى التدريب والحاجات التدريبية المدركة ذاتياً من جانب آخر.

- توجد علاقات ترابط إيجابية معنوية بين متغير نطاق الإشراف ممثلاً بعدد الأفراد الذين يرأسهم أو يشرف عليهم الموظف، وكل من متغير إدراك الفرد لجدوى التدريب ومتغير الحاجات التدريبية المدركة ذاتياً.

- كلما ارتبطت سياسات الترقية المتبعة بالمنظمة بضرورة حصول الفرد على جرعات تدريبية معينة، تزايد إدراك الفرد لجدوى التدريب وللحاجات التدريبية المدركة ذاتياً.

فرضيات أفضلية النموذجين:

- كل من النموذج الأصلي والنموذج المطور في هذه الدراسة لديه القدرة على استيعاب البيانات الخاصة بتفسير المتغيرات التابعة الداخلة في الدراسة أو تمثيلها (إدراك الفرد لجدوى التدريب وحاجاته التدريبية المدركة ذاتياً) والتنبؤ بها.

- يتفوق النموذج المطور في هذه الدراسة على النموذج الأصلي تفوقاً جوهرياً في القدرة على استيعاب البيانات الخاصة بتفسير المتغيرات التابعة الداخلة في الدراسة أو تمثيلها والتنبؤ بها.

تصميم الدراسة

يتناول هذا الجزء مجتمع البحث وعينة الدراسة بالعرض والتحليل من حيث نوعها وحجمها وكيفية اختيارها وما أشارت إليه النتائج بشأن توصيف هذه العينة، كما يتناول متغيرات الدراسة وكيفية قياس كل متغير من هذه المتغيرات، وأخيراً أدوات التحليل الإحصائي أو أساليبه التي اتبعت لاختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها.

العينة:

يمثل العاملون في وظائف إدارية بالمنظمات الكويتية الحكومية والخاصة مجتمع البحث في هذه الدراسة، وقد حدد الموظف في وظيفة إدارية على أساس الموظف الذي يتراًس أو يشرف على موظف آخر أو أكثر يتلقون الأوامر والتعليمات منه ويرفعون إليه التقارير ونتائج العمل مباشرة. ففي مرحلة الدراسة المكتبية تم تجميع البيانات الثانوية الخاصة بهذه الوظائف، ونظراً للإمكانات البحثية المحدودة، ولطبيعة

معياري ٢,٢٣، ومتوسط حجم نطاق إشراف قدره ٢,٨٧ موظفاً وبانحراف معياري قدره ١,٦١. واحتوت العينة على حوالي ٧٣٪ من الذكور، ووزعت الاستقصاءات على ٣ قطاعات اقتصادية سادت نسبة القطاع الحكومي. وأخيراً فقد تضمنت العينة خمسة مستويات تعليمية بدءاً من مستوى الشهادة الابتدائية أو أقل وانتهاءً بمستوى التعليم ما بعد الجامعي وبنسب تعكس تواجد كل مستوى في العينة حيث غلب على هذه النسب نسبة دبلومات التعليم الفني ما بعد الثانوية العامة، ونسبة التعليم الجامعي. وقد جمعت البيانات عن طريق المقابلة من خلال فريق بإشراف الباحث.

قياس المتغيرات:

اشتملت الدراسة على ٨ متغيرات ساهمت في تكوين نموذج التحديد الذاتي للاحتياجات التدريبية، وهذه المتغيرات هي: (١) الفعالية الذاتية للمتدرب، (٢) الدعم الإداري، (٣) المستوى التعليمي للمتدرب، (٤) الخبرة الوظيفية للمتدرب، (٥) نطاق الإشراف، (٦) الربط بالترقية، (٧) جدوى التدريب، (٨) الحاجات التدريبية المدركة. ولتجنب التحيز أو الخطأ الناتج عن تغيير أدوات قياس المتغيرات عند المقارنة بين النموذجين، اعتمد الباحث على أدوات القياس نفسها التي استخدمها مطوراً النموذج الأصلي، وذلك باستثناء متغير الربط بالترقية الذي يظهر في الدراسة

عمل مفردات المعاينة، وبناءً على البيانات المكتبية المتاحة تم اختيار عينة ميسرة تمكن الباحث من تمثيل المنظمات المختلفة وتمثيل عنصر العمل طبقاً للمتغيرات موضع الدراسة، وقد تم تحديد حجم العينة بحوالي ٩٤٠ مفردة بما يمكن الباحث من استبعاد أي قوائم غير صالحة للتحليل حتى لو تجاوزت بقليل نصف هذا العدد دون أن يفقد كثيراً القدرة على تعميم النتائج على حجم مجتمع البحث الخاضع للدراسة، وعلى أية حال فإن عدم عشوائية العينة المختارة يمثل قيداً على هذه الدراسة، ويستوجب بالتالي توخي الحذر عند تفسير النتائج ومحاولة تعميمها على مجتمع البحث.

وقد بلغ عدد القوائم المعبأة التي أعيدت إلى الباحث ٦٨٠ قائمة، أي بنسبة ٧٢٪ من عدد القوائم الكلية الموزع. وبتفريع بيانات القوائم المرتدة استبعد منها ٢٢٢ قائمة لعدم وضوح الإجابات الواردة بها أو دقتها، أو لعدم تكملة الإجابة عن الأسئلة الواردة بها، وبذا فقد بلغ حجم القوائم التي تم تحليلها في النهاية ٤٥٨ قائمة أي بنسبة ٤٦٪ من إجمالي القوائم الموزعة، ونسبة ٦٧٪ من عدد القوائم المرتدة للباحث. ويمكن اعتبار هذا العدد للقوائم التي خضعت للتحليل النهائي كافياً لتعميم النتائج على مجتمع البحث الحالي. وتشير بيانات العينة النهائية إلى أن متوسط سن المستقصى منهم ٣٠,١٣ سنة بانحراف معياري ٦,٤، وأن متوسط عدد سنوات الخبرة لهم ٥,٣٧ وانحراف

إخبار رئيسي بحاجاتي التدريبية في مجال معين، عادة يزودني رئيسي بالمعلومات الكافية عن نقاط قوتي ونقاط ضعفي.

وقد تم التعامل مع المستوى التعليمي للفرد كمتغير تصنيفي، حيث حددت خمسة مستويات تعليمية بدءاً من مستوى الشهادة الابتدائية أو أقل وانتهاءً بمستوى التعليم ما بعد الجامعي. وطلب من المستقصى منه وضع نفسه في المجموعة المتفقة مع حالته. وقد تم ترميز مجموعات المتغير من أدناها إلى أعلاها بالأرقام من ١ إلى ٥ على التوالي. أما متغير الخبرة الوظيفية للفرد فقد تم قياسه عن طريق سؤال المستقصى منه مباشرة عن عدد السنوات التي مرت عليه منذ بداية حياته الوظيفية. كذلك تم قياس نطاف الإشراف من خلال السؤال المباشر عن عدد الأفراد الذين يعملون تحت إشراف المستقصى منه أو رئاسته.

ولتعرف مدى ارتباط سياسات الترقية بالمنظمة بالتدريب، تم تصميم مقياس خاص بهذا الغرض يتكون من ٨ عبارات يجاب عنها على مقياس ليكرتي خماسي التدرج أيضاً. وهذه العبارات هي: تصر الإدارة في عملي على أن يجتاز كل من هو مرشح للترقية دورة تدريبية على الأقل، تتم الترقية في المنظمة التي أعمل فيها على أساس الكفاءة وليس الأقدمية، تفضل الإدارة هنا شغل المراكز الوظيفية الخالية بموظفين أكفاء من داخل المنظمة ولا تلجأ إلى مصادر خارجية، كل المراكز الوظيفية الشاغرة والمطلوب الترقى إليها معروضة بوضوح أمام جميع من هو كفء

الحالية فقط، وفيما يلي توضيح ليكيفية قياس تلك المتغيرات:

بالنسبة إلى قياس الفعالية الذاتية

للمتدرب تم استخدام مقياس مكون من ٦ عبارات يجيب عنها المستقصى منه مبدئياً تدرجاً من الموافقة يتراوح بين ١ (أقل درجة موافقة) و ٥ (أعلى درجة موافقة). وهذه العبارات هي: أنا واثق من أنني سأنجح في التدريب إن دخلت، أستطيع أن أعمل بكفاءة داخل البرامج التدريبية، لدي القدرة الكافية على اكتساب المعلومات والمهارات من التدريب، لدي القدرة على أن أطبق عملياً المهارات التي أكتسبها من التدريب، وبصفة عامة لدي القدرة على أن أطبق كل ما أتعلمه من التدريب. ويرى مطورا النموذج الأصلي أن هذا المقياس يركز بصفة أساسية على درجة ثقة الفرد بفعاليته الذاتية وليس على مستوى صعوبة الأعمال التي يعتقد المتدرب أنه قادر على أدائها. ويذكر (Tannenbaum et al. (1991 العديد من الباحثين الذين استخدموا هذا المقياس أو ما يشابهه في أبحاث متعلقة بالتدريب.

ولقياس الدعم الإداري للتدريب تم

استخدام العبارات الأربع نفسها التي طورها مقدما النموذج الأصلي لهذا الغرض. وهذه العبارات بعد تعريبها هي: رئيسي يشجعني عادة على أن أستخدم المهارات التي اكتسبتها من التدريب في وظيفتي، يحاول رئيسي جاهداً أن يتأكد من أنني أحصل على الاحتياجات التدريبية التي تبقيني فعالاً في وظيفتي، عادة لا أتردد في

تفويض المهام والقرارات ومهارات التخطيط، ومهارات القيادة، ومهارات الحفز، (٢) مهارات إدارة الموارد البشرية، ممثلة في مهارات تقييم الأداء، وتزويد الموظفين بالمعلومات المرتدة، ومهارات تحقيق الانضباط الفعال بين صفوف العاملين، (٣) مهارات الاتصال، ممثلة في مهارات الاتصال الشفهي ومهارات التخاطب العام، ومهارات الاتصال الكتابي متضمنة كتابة تقارير ومراسلات ومستندات العمل، (٤) المهارات الفنية، متضمنة مهارات فهم الإحصاء وتطبيقه على الواقع الوظيفي، ومهارات التعامل مع الحاسب الآلي... إلخ.

وقد طور Guthrie and Schwoerer (1994: 422) مقياس الحاجة التدريبية اعتماداً على جهود كثير من الباحثين السابقين في هذا المجال. وطبقاً لهذا المقياس فقد حُددَ أمام كل حاجة تدريبية مدرّج خماسي الشكل يعكس مدى شعور الفرد بالحاجة إلى تنمية نفسه في المجال التدريبي المحدد، بحيث يبدأ المدرج من ١ ليعكس أقل حاجة، وينتهي بـ ٥ وتعني أكبر حاجة. وتحدد درجة الحاجة التدريبية المدركة لفرد ما من خلال الجمع الرأسي لدرجات المجالات الثلاثين، وتتراوح بين ٣٠ درجة (أقل حاجة مدركة) و ١٥٠ (أكبر حاجة مدركة)، وبمتوسط يتراوح بين درجة وخمس درجات.

التحليل الإحصائي

علاوة على استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط في توصيف المتغيرات الواردة

لشغلها. تطلب الإدارة من المرشحين لشغل المراكز أو الترقية والمنخرطين في دورات تدريبية إعداد تقارير عن هذه الدورات. وتطلب الإدارة من الجهات القائمة بتنفيذ برامج تدريب المرشحين للترقية أن تكون محتويات البرامج متفقة مع متطلبات الوظيفة المستقبلية، وتلزم الإدارة الجهات التدريبية بعقد امتحانات وعمل تقويم لكل مرشح للترقية منخرط في التدريب.

ولقياس مدى إدراك الفرد لجدوى التدريب أو فائدته تم استخدام العبارات الخمس التي طورها مقدما النموذج الأصلي والتي عدلها من مقياس Ford and Noe (1987). وهذه العبارات الخمس بعد تعريبها هي: المعرفة والمهارات التي اكتسبها من مشاركتي في البرامج التدريبية تساعدني في أن أتقدم في حياتي الوظيفية. باستمرار أستطيع أن أطبق في وظيفتي ما أتعلمه في التدريب، النتائج التي أجنيتها من الوقت المنفق في برامج تدريبية تبرر هذا الوقت الذي تم إنفاقه بعيداً عن الوظيفة، البرامج التدريبية التي أنخرط فيها لها فائدة كبيرة في تطوري وظيفياً، معظم محتويات البرامج التدريبية التي أحضرها ذات صلة وثيقة بالمهارات التي أرغب في تطويرها.

وأخيراً، لقياس الحاجة التدريبية المدركة، تم تعريب واستخدام قائمة مقامي النموذج الأصلي التي احتوت على ٣٠ حاجة أو مجالاً تدريبياً في مختلف جوانب العمل الإداري، حيث شملت هذه الحاجات ٤ مجموعات أساسية هي: (١) المهارات الإدارية الأساسية، ممثلة في مهارات مثل

بالدراسة وتحديد العلاقات الترابطية بينها، تعتمد الدراسة الحالية اعتماداً أساسياً على أسلوب تحليل المسار والاختبارات المتصلة به. ويمثل هذا الأسلوب طريقة إحصائية لتعرف مكونات العلاقات الخطية القائمة بين مجموعة من المتغيرات وتفسيرها مع ملاحظة أن هذا التحليل ليس من الأساليب التجريبية أي أنه لا يشتق علاقات السببية بنفسه أو من فراغ، وإنما الغرض منه أصلاً هو اختبار العلاقات السببية المقدمة في نماذج مبنية على نظريات مقترحة ليكشف مدى قدرة النماذج المقدرة على تمثيل أو استيعاب البيانات والتنبؤ بالظاهرة، كما أن هذا التحليل يفترض على عكس التحليلات الأخرى أن العلاقة بين السبب والنتيجة في النموذج هي علاقة أحادية الاتجاه حيث تنطلق الأسهم المستخدمة في النموذج من الأسباب نحو النتائج ولا يسمح بظهورها في اتجاهين. وحتى في حالة وجود علاقة تبادلية بين متغيرين داخلين في النموذج فإن التحليل ينظر إلى هذه العلاقة بوصفها مجرد علاقة ارتباط عادي وليس علاقة سبب أو نتيجة (Pedhazur, 1982). ويتم التحليل من خلال محاولات متتالية من اشتقاق نظم المعادلات المكونة للنماذج بواسطة أساليب تحليل الانحدار القائم على الدرجات المعيارية الموحدة للمتغيرات. وقد تمت عملية تحليل بيانات الدراسة الحالية عبر المراحل التالية:

١ - حساب معاملات الممرات β_s التي تعبر عن معاملات العلاقات عبر الممرات الخاصة بها في كل نموذج من النماذج المقترحة، وتتمثل هذه

المعاملات في معادلات الانحدار المتغيرات المستقلة الداخلة في المعادلات المكونة للنموذج، وهي شبيهة بالمعاملات التي تحسب في حالة أسلوب تحليل الانحدار المتعارف عليه، غير أنها محسوبة من الدرجات المعيارية الخاصة بكل متغير كوسيلة لتوحيد قياس المتغيرات.

٢ - إجراء محاولات متتالية من تحليلات الانحدار متغيرة الهيكل لقياس أثر حذف المسارات غير الجوهرية في النموذج (James, Mulaik and Brett, 1982)، وحساب قيمة Q الناتجة عن مقارنة البواقي الخاصة بالنموذج الذي حذفت منه المسارات غير الجوهرية (النموذج المختصر) ببواقي النموذج قبل حذف هذه المسارات (النموذج الكامل)، علاوة على حساب المعامل W الخاص بقياس مدى قدرة النموذج على تمثيل البيانات، وبالتالي التنبؤ بالمتغيرات (Pedhazur, 1982: 589).

٣ - استخدام المعامل W في اختبار جوهرية الفروق بين النماذج التي ثبتت صلاحيتها لتمثيل البيانات والتنبؤ بالمتغيرات من المرحلة السابقة، ومن ثم يمكن تحديد أفضل النماذج من بينها، وأيضاً قياس أثر إضافة المتغيرات الخاصة بهذه الدراسة في تطوير تلك النماذج.

نتائج الدراسة

جدول رقم ١ يعرض أولاً البيانات الوصفية الخاصة بالمتغيرات المدروسة ممثلة في متوسطاتها الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المتوسطات، علاوة على معاملات الترابط الخطي البسيط بين كل متغيرين من هذه المتغيرات.

ويظهر الجدول بصورة مبدئية دعماً أولاً للمجموعة الأولى من فرضيات الدراسة الخاصة بجوهرية واتجاهات العلاقات بين المتغيرات المحددة في الفرضية. ويظهر الجدول بوضوح سلبية العلاقات القائمة بين كل من المستوى التعليمي والخبرة الوظيفية من جانب وجدوى التدريب والحاجة التدريبية من جانب آخر، ويلاحظ من الجدول تبرير أولي للعلاقة بين متغير نطاف الإشراف وجدوى

التدريب، وكذلك العلاقة بين الربط بالترقية وكل من جدوى التدريب والحاجة التدريبية - وثلاثتها علاقات مهمة في النموذج الأصلي - حيث بلغت معاملات الارتباط لهذه العلاقات الثلاث: ٠,٣٠، ٠,٣٥، ٠,٣٨ على التوالي وكلها معاملات جوهرية عند مستوى معنوية أقل من ٠,٠٠١.

وللحصول على النتائج الخاصة باختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها تم أولاً بناء النموذجين الأصلي والمطور في شكلهما المتكامل Full Model ثم في شكلهما المختصر Eestricted Model. فبالنسبة إلى النموذج الأصلي في شكله المتكامل تم بناؤه من خلال تحليل الانحدار المعياري أي من خلال إدخال بيانات المتغيرات في شكل درجات معيارية Z Scores وليس في شكلها الخام، وذلك كضرورة أساسية لتعرف أحجام المسارات β الموصلة بين متغيرات النموذج. وقد تم

جدول ١

الإحصاءات الوصفية للمتغيرات المدروسة ومعاملات الارتباط الخطي بينها

م	المتغيرات	متوسط انحراف	معاملات الارتباط الخطي مع المتغيرات أرقام:				
			٢	٣	٤	٥	٦
١	المستوى التعليمي	٣,٤٣	٠,٨٣	٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٢٥	٠,٢٣
٢	الخبرة الوظيفية	٥,٢٧	٢,٢٣	٠,٢١	٠,٢٢	٠,٢٨	٠,٢٣
٣	نطاق الإشراف	٢,٨٧	١,٦١	٠,٢٣	٠,٢٩	٠,٢٠	٠,٣٠
٤	الفعالية الذاتية	٣,٤٠	٠,٨٤	٠,٨٠ ^(a)	٠,٣٧	٠,٣٦	٠,٢٨
٥	الدعم الإداري	٣,١٢	١,١٠	٠,٧٢	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٣٨
٦	الربط بالترقية	٢,٩٣	٠,٨١	٠,٧٦	٠,٢٧	٠,٢٧	٠,٤٢
٧	جدوى التدريب	٢,٣٢	٠,٨٩	٠,٨٥	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٢٩
٨	الحاجة التدريبية	٣,٥٢	١,٠٨	٠,٩١	٠,٩١	٠,٩١	٠,٩١

(a) الأرقام القطرية فوق الخط تمثل معاملات ثبات المقاييس محسوبة بالمعامل α Cronbach.

الإداري، والربط بالترقية كمتغيرات مستقلة في معادلة انحدار معيارية في مقابل جدوى التدريب كمتغير تابع. وفي المرحلة الثانية: أدخلت متغيرات المستوى التعليمي، والخبرة الوظيفية، ونطاق الإشراف، والربط بالترقية، وجدوى التدريب كمتغيرات مستقلة في معادلة انحدار معيارية في مقابل الحاجة التدريبية كمتغير تابع.

جدول رقم ٢ التالي يظهر نتائج تحليل الانحدار المعياري الخاص ببناء النموذجين التقليدي والمطور في شكلهما المتكامل، حيث يظهر حجم المسار β بين المتغير المستقل والمتغير التابع في كل مرحلة من مرحلتين بناء النموذجين. وبظهر الجدول مدى جوهرية المسار من خلال المعاملين T ، P . ويتضح من بيانات النموذج الأصلي صحة الفرضيات الخاصة بجميع

بناء هذا النموذج في مرحلتين، الأولى: أدخلت فيها متغيرات المستوى التعليمي، والخبرة الوظيفية، والفعالية الذاتية، والدعم الإداري كمتغيرات مستقلة في معادلة انحدار معيارية في مقابل جدوى التدريب كمتغير تابع. وفي المرحلة الثانية: أدخلت متغيرات المستوى التعليمي والخبرة الوظيفية، ونطاق الإشراف، وجدوى التدريب كمتغيرات مستقلة في معادلة انحدار معيارية في مقابل الحاجة التدريبية كمتغير تابع. كذلك تم تكوين النموذج المطور في شكله المتكامل بالإجراءين السابقين نفسيهما ولكن مع اختلاف مجموعة المتغيرات الداخلة في المرحلتين. ففي المرحلة الأولى أدخلت متغيرات المستوى التعليمي، والخبرة الوظيفية، ونطاق الإشراف، والفعالية الذاتية، والدعم

جدول ٢
معلومات النموذجين الأصلي والمطور طبقاً لتحليل الانحدار المعياري (الشكلان المتكاملان)

النموذج المطور (شكل متكامل)						النموذج الأصلي (شكل متكامل)					
م تابع: جدوى التدريب م تابع: جدوى التدريب م تابع: حاجة تدريبية						م تابع: جدوى التدريب م تابع: حاجة تدريبية					
P	T	β	P	T	β	P	T	β	P	T	β
٠,٠٠	١١,١٤	٠,٠٣٦	٠,٠٢	٢,١٦	٠,٠٨	٠,٠٠	١١,٢	٠,٢٨	٠,٠٠	٢,١٦	٠,١٢
٠,٠٠	٩,٠٧	٠,٢٨	٠,٢١	١,٢٥	٠,٠٥	٠,٠٠	٩,٩١	٠,٢٣	٠,٠٧	١,٨٢	٠,٠٧
٠,٠٨	١,٧٨	٠,٠٦	٠,٠٠	٤,٦٤	٠,١٧	٠,٢٩	٠,٨٦	٠,٠٢	غير موجود أصلاً بالنموذج		
غير موجود أصلاً بالنموذج			٠,٠١	٢,٧٢	٠,١١	غير موجود أصلاً بالنموذج			٠,٠٠	٢,٨٢	٠,١٥
غير موجود أصلاً بالنموذج			٠,٠٠	٥,٠٢	٠,٢٠	غير موجود أصلاً بالنموذج			٠,٠٠	٦,٤٧	٠,٢٥
٠,٠٠	٩,٥٩	٠,٢٩	٠,٠١	٢,٥٤	٠,١٠	غير موجود أصلاً بالنموذج			غير موجود أصلاً بالنموذج		
٠,٠٢	٢,٢٩	٠,٠٩	المتغير التابع بالنموذج			٠,٠٠	٢,٩٥	٠,١٠	المتغير التابع بالنموذج		
									Adj. R Sq.		
									٠,١٦٦٦		
									٠,٨٠٢١		
									٠,٩١٢٤		
									٢٥		
									٩٧		
									٢٩		
									١٠٦		
									٠,٠٠		

جدول ۳

معلومات النموذجين الأصلي والمطور طبقا لتحليل الانحدار المعياري (الشكلان المختصران)

[illegible]

الجوهرية من معادلة الانحدار، وبذا تم تكوين النموذجين في شكلهما المختصر تمهيدا لاختبار مدى جوهرية الاختلاف بين الشكل المتكامل والشكل المختصر من حيث القدرة على تفسير البيانات.

جدول ٣ يظهر النموذجين في شكلهما المختصر، أي بعد حذف المسارات التي ثبت عدم جوهريتها في كلا النموذجين.

وتكشف المقارنة المبدئية بين معاملات التفسير R^2 الواردة بالجدولين ٢ و ٣ والخاصة بالنموذجين التقليدي والمطور في شكليهما المتكامل والمختصر أن الفروق بين الشكلين المتكامل والمختصر تكاد تكون مهملة حيث إنها تظهر غالباً في الخانة الثالثة بعد العلامة

متغيراته، باستثناء فرضية العلاقة بين الخبرة الوظيفية وجدوى التدريب، وبين نطاق الإشراف والحاجة التدريبية، حيث إن P أكبر من ٠,٠٥. وتتطلب النتائج الخاصة بهذه العلاقات تفسيراً سيتم التعرض له عند مناقشة النتائج.

وللتحقق من صحة الفرضية الخاصة بمدى قدرة كل من النموذج الأصلي والنموذج المطور على استيعاب البيانات وتفسير الظاهرة موضع الدراسة أو التنبؤ بها، تم الاعتماد على الرأي القائل بأن هذه القدرة تقاس من خلال مدى صمود النموذج أو مدى تأثر معامل التفسير الخاص به R^2 Adj. بعد حذف المسارات التي ثبت عدم جوهريتها من النموذج (Pedhazur, 1989: 545). لذا تم تكرار تحليل الانحدار بمرحلتيه على كلا النموذجين، ولكن بعد استبعاد المتغيرات غير

جدول ٤

نتائج اختبارات المقارنة الثنائية بين الأشكال المختلفة من النماذج المدروسة

م	المقارنات	النموذج النموذج	Adj R ²	e	Adj R ²	e	المتغير التابع الأول: المتغير التابع الثاني: نتائج اختبارات		
							نوع مسارات جدوى التدريب الحاجة التدريبية الملاءمة مع البيانات		
P	W	Q	c	Adj R ²	e	Adj R ²			
١	تقليدي مختصر مع مختصر	٦	٠,١٦٣	٠,٩١٥	٠,٣٥٧	٠,٨٠٢	٠,٩٩٧	٢,١٠١	٠,١٧٥
٨	تقليدي متكامل	٨	٠,١٦٥	٠,٩١٤	٠,٣٥٧	٠,٨٠٢			
٢	مطور مختصر مع مختصر	٩	٠,١٩٧	٠,٨٩٦	٠,٤٣٠	٠,٧٥٥	٠,٩٩٦	٢,٤٥٣	٠,١٨٣
١١	مطور متكامل	١١	٠,١٩٨	٠,٨٩٦	٠,٤٣٢	٠,٧٥٤			
٣	تقليدي مختصر مع تقليدي	٦	٠,١٦٣	٠,٩١٥	٠,٣٥٧	٠,٨٠٢	٠,٨٤٩	١١٢,٧	٠,٠٠٠
٩	مطور مختصر مطور	٩	٠,١٩٧	٠,٨٩٦	٠,٤٣٠	٠,٧٥٥			
٤	تقليدي متكامل مع تقليدي	٨	٠,١٦٥	٠,٩١٤	٠,٣٥٧	٠,٨٠٢	٠,٨٤٩	١١٢,٩	٠,٠٠٠
١١	مطور متكامل مطور	١١	٠,١٩٨	٠,٨٩٦	٠,٤٣٢	٠,٧٥٤			

صحة الفرضية الخاصة بقدرة كل من النموذجين التقليدي والمطور على تمثيل البيانات، وذلك لعدم جوهريّة الفروق بين الشكلين المتكامل والمختصر لكل منهما (حيث P أكبر من ٠,٠٥). كذلك يظهر الجدول من المقارنتين ٣، ٤ ومن حجم معاملات التفسير لكل من النموذجين صحة الفرضية الخاصة بأفضلية النموذج المطور على النموذج الأصلي في استيعاب البيانات وتفسير الظاهرة موضع الدراسة والتنبؤ بها، سواء كان النموذج في الشكل المتكامل أو في الشكل المختصر (حيث P أقل من ٠,٠٠٠٠١).

مناقشة النتائج وتطبيقاتها

يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى مناقشة أهم النتائج التي تم التوصل إليها، من حيث اتفاقها مع نتائج الدراسات السابقة، والأبعاد التطبيقية لهذه النتائج، وتوجهات

العشرية، وهذا يعني مبدئياً أن الشكل المختصر لكل من النموذجين لم يضر بأي منهما، وهذا يعني أن كلا النموذجين قادران على تمثيل البيانات اعتماداً على القاعدة المذكورة سابقاً. جدول ٤ التالي يهدف إلى التأكد من الفرضية الخاصة بقدرة كل من النموذجين على تمثيل البيانات، علاوة على اختبار الفرضية الخاصة بالسؤال من أفضلية النموذجين على الآخر: النموذج الأصلي أم النموذج المطور مهما كان شكلهما: أكان متكاملًا أو مختصرًا. حيث يظهر الجدول ٤ مقارنات ثنائية بين الأشكال المختلفة للنموذجين مع عدد المسارات في كل نموذج ومعاملات التفسير $Adj R^2$ ومعامل الخطأ e ونتائج اختبارات المقارنة $Q\&W$ ومدى جوهريّة هذه المعاملات P . وتظهر النتائج الواردة في الجدول صحة الفرضيتين الخاصتين بالنماذج، حيث تظهر المقارنتين ١، ٢

الإدارة البحث عن إجابة علمية مدروسة عن السؤالين: (١) من هم الأفراد الواجب إدخالهم في برامج تدريبية؟ (٢) وما نوعية أو طبيعة المحتوى التدريبي المطلوب لهم؟ ومن الملاحظ أن التحليل في هذه المرحلة يعد عملية ضرورية سواء كان الغرض من الجهد التدريبي ترقى الفرد عبر السلم التنظيمي أو تنمية المهارات الوظيفية بصفة عامة. ومع وجود العديد من الطرق التي يمكن استخدامها لتحديد الاحتياجات التدريبية في هذه المرحلة (Newstrom and Lilyquist, 1979; Steadham, 1980) ومع أن لكل منها مزاياه وعيوبه تمثل مشاركة الأفراد المزمع تدريبهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية أهم العناصر الفاصلة في نجاح الطريقة المختارة. وتتفق الدراسة في هذا الاستنتاج مع المعايير الخمسة التي توصل إليها Newstrom and Lilyquist (1979) للفاضلة بين الطرق وهي: (١) مدى مشاركة الأفراد، (٢) مدى مشاركة الإدارة، (٣) الوقت المطلوب للقياس، (٤) التكاليف، (٥) توفير الطريقة لبيانات واضحة قابلة للقياس. ومن هنا توجه الدراسة نظر القائمين على العملية التدريبية بالمنظمة الكويتية إلى أهمية مشاركة الأفراد في هذه المرحلة، وخاصة أن هذه المشاركة ما زالت ضعيفة في المنظمة الخليجية ككل (الطويل، ١٩٨٦). وتنبع أهمية المشاركة في عملية تحديد الاحتياجات مما تتركه من آثار إيجابية في دافعية الأفراد نحو الانخراط في الأنشطة التدريبية، فالأفراد المشاركون في تخطيط البرامج التدريبية ووضعتها قبل الانخراط فيها يمكن أن يحسن

البحث المستقبلي المتصل بها. وتشير الدراسة إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بصفة عامة كخطوة أولى لازمة لنجاح أي نظام تدريبي مخطط، وتتفق في هذا الصدد مع النموذج الهيكلي للنظام التدريبي الذي قدمه Goldstein (1986) بوصف هذه الخطوة هي أولى الخطوات الضرورية لنجاح أي برنامج تدريبي. كذلك أشارت الدراسة إلى أن مشاركة الفرد في تحديد احتياجاته التدريبية يحسن بشكل ملحوظ من واقعية الحاجات التدريبية المحددة، فيرفع بالتالي من الفعالية المتوقعة للبرنامج التدريبي المتبع لهذا الأسلوب. وقد تعرضت الدراسة إلى مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤثر في الفرد عند التحديد الذاتي للاحتياجات التدريبية. ويبرز من هذه العوامل إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية، والدعم الإداري، والمستوى التعليمي ومستوى الخبرة الوظيفية لدى الفرد، ونطاق الإشراف. وفي هذا الصدد أشارت الدراسة بصفة خاصة إلى الدور الذي يؤديه ربط سياسة الترقية بالتدريب في التأثير في إدراك الفرد لجدوى التدريب، وبالتالي في التحديد الذاتي لاحتياجاته التدريبية.

وتتفق الدراسة الحالية مع رأي McGeehee and Thayer (1961) في النظر إلى أهمية تحديد الاحتياجات على مستوى الفرد Person Analysis باعتباره الخطوة النهائية في مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث يتم هنا تحديد الأفراد المحتاجين إلى التدريب وتحديد التدريب المطلوب لهم بدقة. وفي الواقع التطبيقي تفرض هذه المرحلة على

المعلومات المقدمة وضمانها. وعلى أية حال من الضروري أن يتأكد القائمون على التدريب من قبول الفرد لتقدير احتياجاته التدريبية إذا استخدمت طرق أخرى تختلف عن طريقة التقويم الذاتي. وتدعم دراسة Noe and Schmitt (1986) هذا الرأي، حيث وجد أن الأفراد المتقبلين لنتائج تقويم مهاراتهم وقدراتهم هم أكثر رضا من غيرهم عن محتويات البرنامج التدريبي. وتعد هذه النتيجة من الأهمية بمكان، ليس فقط لأن تقويم المهارات والقدرات ضروري لتعرف البرنامج التدريبي اللازم للفرد، وإنما أيضاً لتعرف العوامل المؤثرة في رغبة المتدربين في المشاركة في البرامج التدريبية والتعلم أو الاستفادة منها. ومع أن تحديد الاحتياجات التدريبية على المستوى الفردي ذاتياً قد يعد أمراً منتجاً في حالة تدريب الفرد على وظيفته القائمة فعلاً، إلا أن هناك تحدياً يواجه الباحثين والتطبيقات على السواء وهو استخدام الطريقة في تحديد الاحتياجات لوظائف مستقبلية أو جديدة ليس للفرد سابق عهد بممارستها. وعلى الرغم من وجود بعض الاستراتيجيات المقترحة في هذا المجال (See: Hall, 1986; Schneider and Konz, 1989) إلا أنه ما زال هناك حاجة ماسة إلى جهود بحثية جديدة.

أشارت الدراسة إلى بعض الجهود البحثية الخاصة بدراسة العوامل المؤثرة في الفرد عند تقديره لهذه الاحتياجات مما يقلل من التحيزات أو السلبيات في هذه التقديرات. وتدعم الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة (Ford and Noe, 1987; Guthrie and

بشكل ملحوظ من فعالية العملية التدريبية. فعندما يمنح هؤلاء الأفراد فرصة عملية لمراجعة البرامج التدريبية، وأن تتاح لهم درجات من الحرية لاختيار البرامج التي يدخلونها والطرق التدريبية التي يدرّبون بواسطتها فمن المتوقع تحسن النتائج المرتقبة من تلك البرامج. كذلك يشير Carrel (1992: 282) إلى أن الأفراد الذين تتاح لهم عملية الاختيار من المتوقع أن يكون لديهم درجات أكبر من الالتزام نحو حضور البرامج، ونحو التعلم منها، علاوة على تحقق درجات أعلى من الرضا عن هذه البرامج.

ومع التسليم بأهمية مشاركة الأفراد في تحديد احتياجاتهم التدريبية تبقى مجموعة من المسائل التي تستوجب النقاش على المستويين التطبيقي والبحثي. ومن أولى هذه المسائل الاختلاف المتوقع بين الحاجات التدريبية المقدرة ذاتياً بواسطة الأفراد وتلك المقدرة بواسطة مشرفيهم (McEnergy and McEnergy, 1987) أو من خلال تقويم أدائهم (See: Mabe and West, 1982; Noe and Schmitt, 1986). وتعتبر هذه المسألة من أهم المناطق التي تتطلب جهوداً بحثية رغم الجهود التي بذلت فيها (Goldstein, 1991: 538). ولتحسين نتائج هذه المشاركة على المستوى التطبيقي يشير Mabe and West (1982) إلى أن النتائج منها عادة ما ترتفع إذا توافرت بعض الشروط مثل: (١) توقع العامل أن تقديراته الذاتية سوف تقارن ببعض التقديرات الأخرى للحكم على مدى موضوعيتها، (٢) توافر خبرة سابقة في التقدير الذاتي لدى الفرد، (٣) توفير سرية

ومن المنظور التطبيقي يمكن الحكم على مدى تعضيد المناخ الإداري للعملية الإدارية من خلال معايير أربعة هي: (١) المدى الذي يصل إليه التنظيم في التطوير التقني أو الفني، (٢) المدى الذي تصل إليه الإدارة في الاستعداد للإنفاق على الأنشطة التدريبية، (٣) مدى توافر اتصالات حرة ومفتوحة بين المجموعات الإدارية، (٤) المدى الذي تسمح به الإدارة للمتدربين في التعبير عن رغبتهم في تطبيق المهارات والقدرات والمعارف المكتسبة من التدريب في الواقع الوظيفي. وتشير دراسة Russell, Terborg and Powers (1985) إلى أن المشرفين وزملاء العمل يمثلون عنصرين هامين من عناصر هذا المناخ. ففي حالة استخدام هؤلاء المشرفين وزملاء العمل لإجراءات وطرق عمل كالتي اكتسبها المتدرب من خلال البرنامج التدريبي، فإنه يجد ما يشجعه على تطبيق هذه المكتسبات دون خوف أو تردد. وعلى الرغم من كثرة الجهود البحثية في الآثار المترتبة على توافر خصائص المناخ الإداري الداعم للتدريب يظل النموذج الذي قدمه Rouillier and Goldestein (1990) جهداً رائداً قابلاً للاختبار والتطوير البحثي مستقبلاً، فضلاً عن إفادته على المستوى التطبيقي. ويشترط النموذج ظروفاً محيطية ستة مكونة للمناخ الداعم، وهذه الظروف هي: (١) المديرون الحاليون متأكدون من أن المديرين أو المتدربين الجدد لديهم الفرصة كاملة لتطبيق المكتسبات التدريبية على العمل فوراً، (٢) يسمح المديرون الحاليون للمديرين أو المتدربين الجدد بمشاركة زملاء

Schworer, 1994) بخصوص تأثير بعض العوامل الفردية والمحيطية في إدراك الفرد لجدوى التدريب والحاجة إلى التدريب على تنمية المهارات الإدارية. وقد ظهر من هذه العوامل ما هو متعلق بالظروف أو المناخات التنظيمية المحيطة مثل مدى دعم المناخ الإداري للتدريب، ومدى الربط بين سياسات الترقية والتدريب ونطاق الإشراف، ومنها ما هو متعلق بالفروق الفردية مثل مدى دعم المناخ الإداري للتدريب، ومدى الربط بين سياسات الترقية والتدريب ونطاق الإشراف، ومنها ما هو متعلق بالفروق الفردية مثل الكفاءة التدريبية الذاتية للفرد ومستواه التعليمي وخبرته الوظيفية. وقد ظهر بصفة خاصة أن إضافة متغير الترقية إلى مجموعة العوامل التي درست في دراسات سابقة ساعد في تطوير النموذج.

ففيما يتعلق بتأثير العوامل التنظيمية في عملية التقدير الذاتي للاحتياجات التدريبية، أشارت الدراسة إلى الدور المهم للمناخ الإداري المعضد للتدريب، حيث وجد أن الأفراد الذين يدركون المناخ الإداري المحيط بهم على أساس أنه مناخ داعم للتدريب عادة ما يستشعرون أهمية أو جدوى أكبر للجهود التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات في هذا المجال (Baumgartel and Jeanpierre, 1972; Baumgartel et al, 1978). وفيما يتعلق بأهمية المناخ الإداري الداعم يربط (Glodstein 1991: 524) بين توافر هذا المناخ وإمكانية نقل المهارات والقدرات والمعارف المكتسبة من التدريب إلى واقع العمل، ويرى أن هذه تمثل أهم مشكلة تواجه المتدرب.

مستوى رضاه عنها. وتتفق هذه النتيجة مع تبريرات نظريات الأدوات في الدافعية التي سبقت الإشارة إليها (See e. g.: Atkinson and Feather, 1966; Raynor and Rubin, 1971; Vroom, 1964). وتفرض هذه النتيجة على الإدارة أن توضح للمرشحين للتدريب مجموعة القيم أو الفوائد التي ستعود عليهم من الاشتراك في هذه البرامج، وذلك كإجراء أساسي للحصول على مستويات عالية من دافعية المشاركة فيها. ومن هنا فإن البرامج التدريبية منقطعة الصلة بالفوائد المستقبلية التي يرغب فيها الفرد لا تخطي عادة بقبول حقيقي منه، وقد يكون مصيرها الفشل. وتزداد أهمية هذه النقطة إذا أخذ في الاعتبار توجه المشروعات نحو شغل المراكز من الداخل، حيث يشير Dessler (1991) إلى أن ٩٠٪ من المناصب الإدارية تشغل بهذه الطريقة.

ويمثل نطاق الإشراف آخر العوامل التنظيمية الثلاثة التي أخذت في الاعتبار كمؤثر على إدراك الفرد لجدوى التدريب ولحجم الحاجات التدريبية. وتشير نتائج الدراسة إلى أنه كلما زاد حجم نطاق الإشراف لدى الفرد زاد إدراكه لجدوى التدريب أو أهميته. ومع أن معامل الارتباط بين نطاق الإشراف والحاجات التدريبية المدركة بلغ ٠,١٨، وهو معامل جوهري عند مستوى ٠,٠٠١، إلا أن تحليل المسار لم يثبت وجود العلاقة المفترضة في النموذج الأصلي بين نطاق الإشراف وحجم الاحتياجات التدريبية المدركة حيث كان مسار هذه العلاقة غير جوهري عند اختبار

العمل في مناقشة المهارات والمعارف التدريبية المكتسبة، (٣) المعدات أو الأدوات المستخدمة في التدريب قريبة الشبه بتلك المستخدمة في واقع العمل، (٤) يعمل المدير الحالي على تعيين زميل عمل متمرس أو ذي خبرة كافية يعمل على معاونته المتدرب عند الرجوع إلى الوظيفة، (٥) يعمل المدير الجديد على تخفيف واجبات أو ضغوط العمل عن المدير أو المتدرب الجديد كي يتيح له فرصة كافية لتجريب المهارات والمعارف الجديدة المكتسبة، (٦) ضرورة توافر المساعدات التدريبية في الواقع الوظيفي ذاته وذلك لمعاونة المتدرب في تطبيق المكتسبات التدريبية على الوظيفة.

وتشير نتائج الدراسة أيضا إلى أن الربط بين سياسة الترقية والتدريب له دور مهم في إدراك الفرد لجدوى التدريب الأفراد أن منزماتهم تصمم سياسات الترقية بها بما يضمن ربطها باجتياز المرشحين للتدريبات لبرامج تدريبية مع ضرورة توافر قدرات ومهارات معينة لديهم، فإنهم يدركون جدوى أو أهمية أكبر للتدريب، حيث بات من الضروري معرفة أن الفرد لا ينخرط في النشاط التدريبي أو التعليمي لمجرد الانخراط، وإنما أن يكون لديه هدف وراء ذلك. وعادة ما يكون الهدف مكونا من عدة أهداف تتابعية يقود كل منها إلى تحقيق حلقة هدفية أسمي. فقد ينخرط الفرد في التدريب ليحسن قدراته في العمل، وبالتالي قد يكسب ثقة زملائه ومشرفيه في العمل، ثم يحصل على تقارير أداء جيدة تمكنه من الترقى أو زيادة الأجر، ومن ثم رفع مستوى معيشته وتزايد

نتائج ما سبق عرضه من الدراسات بخصوصها وتفسر من خلال الأطر النظرية التي بنيت عليها. ومن الناحية التطبيقية تسترعي هذه النتيجة انتباه القائمين على التدريب إلى أن المتدربين سوف ينجزون إنجازا تدريبيا ملحوظا إذ إما كان لديهم الثقة في النفس والاعتقاد الكافي بأنهم سوف يتعلمون محتويات البرامج بنجاح وسهولة، بمعنى أن مستوى نجاحهم متعلق بمستوى الثقة في النفس أو الكفاءة الذاتية لهم. وفي هذا الصدد يشير Goldstein (1991: 545) إلى أن نجاح الفرد في برامج تدريبية سابقة عادة ما يرفع من شعوره بالكفاءة الذاتية قبل الدخول في برامج تدريبية لاحقة، وأنه في حال عدم توافر الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المتدرب فقد نواجه برفض المتدرب لاختيار النشاط التدريبي وحتى الفشل فيه. ومع أن الكفاءة التدريبية هنا تمثل مؤثرا في إدراك الفرد لجدوى التدريب، إلا أنه من وجهة النظر البحثية والتطبيقية يمكن أن يعد هدفاً تدريبياً في حد ذاته، حيث تعمل الإدارة على تنمية هذا الشعور لدى موظفيها، وعلى أية حال فإن الأبحاث في هذا المجال ما زالت في مراحلها الأولى (See: Frayne and Latham, 1987; Latham and Frayne, 1989).

وقد أشارت الدراسة إلى صحة العلاقة السلبية المفترضة بين المستوى التعليمي للفرد وكل من جدوى التدريب والحاجة التدريبية، وتشير النتيجة إلى أن الموظفين ذوي المستوى التعليمي الأعلى عادة ينظرون إلى التدريب على أساس أنه قليل الجدوى أو الفائدة. وبخصوص هذه

النموذجين في هذه الدراسة. ويمكن أن تفسر العلاقة الموجبة بين نطاق الإشراف وجدوى التدريب من خلال اعتقاد الأفراد أن التدريب قد يمثل الوسيلة الأهم المتاحة أمامهم لتعلم كيفية حل مشكلات العمل وتعد العلاقات التعاملية الناتجة عن تزايد أحجام نطاق الإشراف. أما انعدام العلاقة المباشرة بين نطاق الإشراف والحاجة التدريبية المدركة، فقد يعود إلى عدم قدرة هذه العلاقة على الصمود أمام تفاعل هذا المتغير مع بقية المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار. أضف إلى ذلك، أن الدراسة حاولت قياس العلاقة بين حجم نطاق الإشراف و«كمية أو حجم» الحاجات التدريبية المدركة، وربما أن الاختلاف بين نطاقات الإشراف لا يكمن في كمية الحاجات التدريبية المدركة بقدر كمونه في نوعية هذه الحاجات. على أية حال، تفرض هذه النتيجة ضرورة التعاون بين المشرفين والقائمين على التدريب في تحديد نوعية وكمية البرامج التدريبية المناسبة للتعامل مع مواقف العمل لديهم لحل مشكلاتها وتطويرها.

إضافة إلى العوامل التنظيمية السابقة، راعت الدراسة تأثير بعض الفروق الفردية في إدراك الفرد لجدوى التدريب وللحاجة التدريبية المدركة، حيث شملت هذه الفروق ما هو متعلق بالكفاءة التدريبية الذاتية والمستوى التعليمي والخبرة الوظيفية للفرد. فبالنسبة إلى الكفاءة التدريبية الذاتية للفرد تدعم نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بينها وبين إدراك الفرد لجدوى التدريب. وتتفق هذه النتيجة مع

وجدوى التدريب، إلا أن تحليل المسار لم يشر إلى وجود علاقة مباشرة جوهرية بين المتغيرين. وقد ترجع هذه النتيجة إلى تفاعل المتغير مع غيره من المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار مما جعل هذه المتغيرات تقوم بدوره. ونظرا لأن الخبرة الوظيفية تتكون كحصيلة مجموعة معقدة من الاعتقادات والاتجاهات التي يطورها الفرد خلال حياته الوظيفية فقد تخنقي العلاقة المباشرة بينها وبين جدوى التدريب، ومن ثم فعلى الإدارة أن تستخدم متغيرات أخرى مثل تقارير أداء الفرد علاوة على خبراته التدريبية السابقة كبديل لهذا المقياس المبسط ممثلاً في مجرد عدد السنوات التي قضاها الفرد في التنظيم.

ومع ما أشارت إليه الدراسة من نقاط بحثية سابقة، لا بد من القول بأن الدراسة نفسها ترد عليها كثير من القيود التي تتطلب جهوداً بحثية أكبر لبناء نماذج أكثر شمولية. فالنموذج المقدم مثلاً لا يشمل كل العوامل المؤثرة في إدراك الفرد لجدوى التدريب وللحاجة التدريبية المدركة، فهناك عوامل أخرى قد تدخل في بناء نماذج جديدة مثل مدى التوجه العملي أو الوظيفي لدى الفرد مقارنة بتوجهاته الحياتية الأخرى ومصدر الرقابة عنده، فضلاً عن كثير من المتغيرات التنظيمية والوظيفية المحيطة.

المراجع

أمة اللطيف بنت شرف شيبان، ١٩٩٠، ملخص لدراسة حول منهجية تحديد الاحتياجات

العلاقة، يشير Guthrie and Schwoerer (1994) إلى أن هذه النتيجة قد لا تمثل مشكلة للإدارة إذا كانت حقيقة الواقع التعليمي للفرد تعكس أو تشبع احتياجاته التدريبية الوظيفية، أما إذا كان الواقع خلاف ذلك فإن مثل هذا الاعتقاد قد يكلف هؤلاء الأفراد ومنظمتهم فقد فرص تدريبية ثمينة. ويرى أنه طالما يهدف الموظفون إلى التكيف مع الظروف الوظيفية سريعة التغيير، وأن التنظيمات تسعى جاهدة نحو تحقيق حالة التعلم المستمر، فإنه حتى أولئك الذين لديهم قدر عال من التعليم سوف لا يحرمون أنفسهم من زيادة هذا القدر من خلال الفرص التدريبية، واضعين في أذهانهم أن النظر إلى التدريب نظرة متدنية قد يحد من قدرتهم على التكيف وبالتالي يحد قدرتهم على تحقيق النجاح عبر حياتهم الوظيفية. ومع التسليم الأولي بهذا التحليل، إلا أنه من وجهة نظر الباحث قد يتطلب كثيراً من الجهود الإقناعية من قبل الإدارة تجاه هذه الفئة لرفع درجة اقتناعها بالتدريب مع التركيز على اختلاف المواقف التعليمية والمناهج في كثير من الأمور عن واقع التطبيق الوظيفي.

وتؤكد النتائج المتوصل إليها صحة العلاقة السلبية المفترضة بين الخبرة الوظيفية للفرد والحاجة التدريبية المدركة، ويمكن أن ينظر إليها من منظور العلاقة نفسه مع متغير المستوى التعليمي، وتتخذ الاحتياطات التطبيقية نفسها بشأنها. وتشير نتائج الدراسة إلى عدم تأكد العلاقة بين الخبرة الوظيفية وجدوى التدريب. فعلى الرغم من تحقق معاملات ارتباط جوهري بلغ -٠,٢١ بين الخبرة الوظيفية

محمد عبدالفتاح ياغي، ١٩٨٣، الاحتياجات التدريبية: مفاهيمها، طرق وأساليب تحديدها، الإداري، العدد ١٤: ٢٣ - ٣٨.

وحيد بن أحمد الهندي، ١٩٩٣، واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية استطلاعية، الإدارة العامة، العدد ٧٩: ١١٣-١٦٥.

نواز الهيتي، ١٩٩٨، تنمية الموارد البشرية مدخل للتطور التكنولوجي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، التعاون، العدد ١٣: ٢٨-٣٥.

فضل صباح الفضلي، ١٩٩٥، مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية، الإدارة العامة، المجلد ٣٤، العدد ٤: ٦٣٧-٦٧٢.

فهد بن معقل العلي، ١٩٩٧، توظيف القوى العاملة في المملكة العربية السعودية: برامج القوى العاملة في القطاع الخاص، من ملخص رسالة دكتوراه مقدمة لجامعة فلوريدا أتلانتيك، الولايات المتحدة.

التدريبية للجهاز الحكومي لسلطنة عمان، الإداري، العدد ٤٠: ١٧٥-٢٢٠.

حسن محمود إبراهيم، سعود بن محمد النمر، محمد سيد حمزاوي، لطفي راشد، أحمد عودة، ١٩٩٢، تحديد الاحتياجات التدريبية لقطاع الأعمال بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، المجلد ٤، العدد ١: ٢٢٧-٢٢٩.

عبدالرحمن الشقاوي، ١٩٨٤، دراسة لبرامج التدريب الإداري الإعدادية بالمملكة، الإدارة العامة، العدد ٤١: ٧-٢٣.

عبدالرحمن بن أحمد بن هيجان، ١٩٩٨، التدريب الإداري النسائي: مداخل تطويرية لتعزيز الأدوار القيادية للنساء في منظمات الأعمال العربية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد ٣: ١١٤-١٢٣.

علي حسن علي، ١٩٧٩، تحديد وتقييم احتياجات التدريب، الإداري، العدد ٢: ٤٣-٥٣.

محمد عبدالرحمن الطويل، ١٩٨٦، التنمية الإدارية في دول الخليج العربية، الإدارة العامة، العدد ٥٠: ١١٤-١٢٣.

Armstrong, M. 1995. *H. Handbook of Personnel Management Practice*. 5th ed. Kogan Page Limited, 120 Pentonville Road, London N1 9JN.

Atkinson, J. W. and Feather, N. T. 1966. *A Theory of Achievement Motivation*. New York, Wile.

Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Baumgartel, H. and Jeanpierre, F. 1972. Applying new Knowledge in the back-home setting: A Study of Indian managers' adaptive efforts.

- Journal of Applied Behavioral Science*, 8: 674-694.
- Baumgartel, H., Sullivan, G. J. and Dunn, L.E. 1978. How Organizational Climate and Personality Affect the Pay-off from Advanced Management Training Sessions. *Kansas Business Review*, 5: 1-10.
- Bernick, E. L., Kindley, R. and Pettit, K. K. 1984. The Structure of Training Courses and the Effects of Hierarchy. *Public Personnel Management Journal*, 13: 109-119.
- Campbell, J. P. 1988. Training Design for Performance Improvement. In J. P. Campbell and R. J. Campbell (Eds.), *Productivity in Organizations: Frontiers of Industrial and Organizational Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carrell, M. R., Kuzmits, F. E. and Elbert, N. F. 1992. *Personnel/Human Resource Management*, 4th ed. Macmillan Publishing Company, New York.
- Cascio, W. F. and Zammuto, R. F. 1987. *Societal Trends and Staffing Policies*. Denver, University of Colorado Press.
- Dessler, G. 1991. *Personnel/Human Resource Management*. 5th ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Digman, L. 1980. Management Development: Needs and Practices. *Personnel*, 57: 45-57.
- Eurich, N. P. 1985. *Corporate Classrooms*. Princeton, NJ. Carnegie Foundation.
- Famularo, J. 1972. *Handbook of Modern Personnel Administration*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Ford, J. K. and Noe, R. A. 1987. Self-Assessed Training Needs: The Effects of Attitudes Toward Training, Managerial Level, and Function. *Personnel Psychology*, 40: 39-53.
- Frayne, C. A. and Latham, G. P. 1987. Application of Social Learning Theory to Employee Self-management of Attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72: 387-392.
- Fullerton, H. N., J. 1985. The 1995 Labor Force: BLS' Latest Projections. *Monthly Labor Review*, 117: 17-25.
- Galbraith, J. R. 1977. *Organization Design*. Addison-Wesley Publishing Co., Reading, MA.
- Gist, M. E. and Mitchell, T. R. 1992. Self Efficacy: A Theoretical Analysis of its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17: 183-211.
- Gist, M. E., Schwoerer, V. and Rosen, B. 1989. Effects of Alternative Training Methods on Self-Efficacy and Performance in Computer Software Training. *Journal of Applied Psychology*, 74: 884-891.

- Gist, M. E., Stevens, C. K. and Bavetta, A. G. 1991. Effects of Self-efficacy and Post-training Intervention on the Acquisition and Maintenance of Complex Interpersonal Skills. *Personnel Psychology*, 44: 837-861.
- Goldstein, I. L. 1991. Training in Work Organizations. In M. D. Dunnette and L. M. Hough, (Editors) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd ed. Vol. 2. Consulting Psychology Press, Inc., Palo Alto, CA.
- Goldstein, I. L. 1986. *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. 3rd ed. Brooks/Cole, Monterey, CA.
- Goldstein, I. L. 1993. *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. 3rd ed. Brooks/Cole, Monterey, CA.
- Goldstein, I. L. and Filliam, P. 1990. Training System Issues in the Year 2000. *American Psychologist*, 45: 134-143.
- Grossman, M. E. 1986. The \$5.3 Billion Bill of Training. *Personnel Journal*, July, p. 54.
- Guthrie, J. P. and Schwoerer, C. E. 1994. Individual and Contextual Influences on Self-Assessed Training Needs. *Journal of Organizational Behavior*, 15: 405 - 422.
- Halaby, C. 1978. Bureaucratic Promotion Criteria. *Administrative Science Quarterly*, 23: 466-484.
- Hall, D. T. 1986. Dilemmas in Linking Succession Planning to Individual Executive Learning. *Human Resources Management*, 25: 235-265.
- Harrison, R. 1992. *Employee Development*. Institute of Personnel Management, London.
- Hill, T., Smith, N. D. and Mann, M. F. 1987. Role of Efficacy Expectations in Predicting the Decision to Use Advanced Technologies: The Case of Computers. *Journal of Applied Psychology*, 72: 307-313.
- Howell, W. C. and Cook, N. J. 1989. Training the Human Information Processor: A Review of Cognitive Models. In I. Goldstein (Ed.), *Training and Development in Work Organizations: Frontiers of Industrial and Organizational Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hunter, J. E. and Hunter, R. E. 1984. Validity and Utility of Alternative Predictors' of Job Performance. *Psychological Bulletin*, 96: 72-98.
- James, L., Mulaike, S. and Brett, J. 1982. *Causal Analysis: Assumptions, Models and Data*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Jones, G. R. 1986. Socialization Tactics, Self-efficacy, and Newcomers' Adjustments to Organizations.

- Academy of Management Journal*, 29: 262-279.
- Kanfer, F. H. and Gaelick, L. 1986. Self-management Methods. In F. H. Kanfer and A. P. Goldstein (Eds.), *Helping People Change: A Textbook of Methods*, 3rd ed., Elmsford, NY, Pergamon.
- Latham, G. P. 1988. Human Resource Training and Development. *Annual Review of Psychology*, 39: 545-582.
- Latham, G. P. and Frayne, C. A. 1989. Self-management Training for Increasing Job Attendance: A Follow-up and A Replication. *Journal of Applied Psychology*, 74: 411-416.
- Louis, M. R. 1980. Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25: 226-251.
- Mabe, P. A. and West, S. G. 1982. Validity of Self-Evaluation of Ability: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67: 280-296.
- McDaniel, M. S. and Schmidt, F. L. 1985. *A Meta-analysis of the Validity of Training and Experience Ratings in Personnel Selection*. Office of Staffing Policy, U.S. Office of Personnel Management, Washington, D.C.
- McEnery, J. and McEnery, J. M. 1987. Self-Rating in Management Training Needs Assessment: A Neglected Opportunity. *Journal of Occupational Psychology*, 60: 49-60.
- McGehee, W. and Thayer, P. W. 1961. *Training in Business and Industry*. Wiley, New York.
- Mocano, R. 1973. Determining Organizational Training Needs. *Personnel Psychology*, 26: 470-487.
- Mumford, A. 1993. How Managers Can Become Developers. *Personnel Management*, June, 42-45.
- Mumford, A. 1994. *Management Development: Strategies for Action*. Institute of Personnel Management, London.
- Newstrom, J. W. and Lyle, J. M. 1979. Selecting Needs Analysis Methods. *Training and Development Journal*, 33: 178-182.
- Noe, R. A. 1986. Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management Review*, 11: 736-749.
- Noe, R. A. and Schmitt, N. 1986. The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model. *Personnel Psychology*, 39: 497-523.
- Pedhazur, E. J. 1982. *Multiple Regression in Behavioral Research*. 2nd ed. Holt, Rinehart and Winston, New York.

- Ralphy, L.T. and Stephan, E. 1986. HRD in the Fortune 500. *Training and Development Journal*, 40: 69-76.
- Raynor, J. O. 1970. Relationships between Achievement-related Motives, Future Orientation, and Academic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15: 28-33.
- Raynor, J. O. and Rubin, I. S. 1971. Effects of Achievement Motivation and Future Orientation on Level of Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17: 36-41.
- Russell, J. S., Terborg, J. R. and Poers, M. L. 1985. Organizational Performance and Organizational Level Training and Support. *Personnel Psychology*, 38: 849-863.
- Saks, A. M. 1994. Moderating Effects of Self-efficacy for the Relationship between Training Method and Anxiety and Stress Reactions of Newcomers. *Journal of Organizational Behavior*, 15: 639-654.
- Schneider, B. and Konz, A. 1989. Strategic Job Analysis. *Human Resource Management*, 28: 51-63.
- Scott, W. G. and Mitchell, T. R. 1976. *Organization Theory: A Structural and Behavioral Analysis*. Richard D. Irwin, Homewood, IL.
- Sonnenfeld, J. and Peiperl, M. A. 1988. Staffing Policy as a Strategic Response: A Typology of Career Systems. *Academy of Management Review*, 13: 588-600.
- Staley, C. C. and Shockley-Zalabak, P. 1986. Communication Proficiency and Future Training Needs of The Female Professional: Self-Assessment Vs. Supervisors' Evaluations. *Human Relations*, 39: 891 - 902.
- Steadham S.V. 1980. Learning to select a Needs Assessment Strategy. *Training and Development Journal*, 30: 55-61.
- Swierczek, F. W. and Carmichael, L. 1985. Assessing Training Needs: A Skills Approach. *Public Personnel Management*, 14: 259-274.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, M. E., Salas, E. and Cannon-Bowers, J. A. 1991. Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfilment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76: 759-769.
- Tannenbaum, S. I., and Yuki, G. 1992. Training and Development in Work Organizations.. *Annual Review of Psychology*, 43: 399-441.
- Tharenou, P. 1989. Management Training Needs Analysis by Self-Report Questionnaire: Managers' Identified Needs and Preferred Training Strategies. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 137-141.
- UNDP, 1997. *Human Development Report*, May 1997.

- Urwick, L. F. 1974. V. A. Graicunas and the Span of Control. *Academy of Management Journal*, 137-141.
- Vobejda, B. 1987. The New Cutting Edge in Factories. *Washington Post*, April 14: A14.
- Vroom, V. 1964. *Work and Motivation*. Wiley, New York.
- Wexley, K. N. and Baldwin, T. T. 1986. Management Development. *Journal of Management*, 12: 277-294.
- Wexley, K. N. and Latham, G. P. 1991. *Developing and Training Human Resources in Organizations*. Harper Collins Publishers, New York.
- Wood, R. and Bandura, A. 1989. Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14: 361-384.

ABSTRACT

DEVELOPING THE MODEL OF THE FACTORS AFFECTING SELF-ASSESSED TRAINING NEEDS: AN APPLIED STUDY ON KUWAITI ORGANIZATION

ABDELNASSER M. HAMODAH

Kuwait University

This study has two main goals: (1) Testing the model of the factors affecting self-assessed training needs (Guthrie and Schwoerer, 1994) in the Kuwaiti organizations, (2) Developing the model by adding the promotion policy variable to the model and by adding a detached relationship with one of its original variables. The study was applied on a sample of 485 administrators from different Kuwaiti organizations. The main conclusion of the study is, although both the original and modified forms of the model are able to fit the data, the modified form exceeds the original one in this purpose with statistically significant difference. Recommendations for practitioners and researchers were presented.

عبدالناصر محمد علي حموده (دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال، جامعة بنسلفانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٩٠)، أستاذ مساعد، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، معار حالياً لكلية العلوم الإدارية، جامعة الكويت، له اهتمامات بحثية تشمل اتخاذ القرارات والتطبيقات الكمية في المشروعات الصناعية والخدمية، ونظرية الدافعية والرضا عن العمل، والقيم والالتزام التنظيمي.