علم النفس التدريبي ودافعية التعلم أسس علمية وتطبيقات عملية

د. علاء عبدالخالق حسين المندلاوي
جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

بحث علمي لموقع مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية
بتاريخ ٥/ ٩/ ٢٠٢٤

المقدمة:

في العصر الحالي، أصبح التعلم المستمر والحفاظ على الدافع نحو النجاح أمراً بالغ الأهمية. يهدف هذا البحث إلى دعم المدربين عن طريق توفير الأدوات والاستراتيجيات اللازمة لإنشاء تجارب تدريبية محفزة وناجحة. سنتناول في البحث العوامل التي تحفز المتدربين، وكيف يمكن للمدربين تلبية احتياجاتهم النفسية وتصميم برامج تدريبية فعالة لتحسين تجربة التدريب والتعلم بنحوٍ عام.

في هذا البحث، سنتناول أهمية دور المدرب في تعزيز حماس المتدربين، وكيفية تعامل المدربين بنحوٍ فعّال مع مقاومة المتدربين وفهم احتياجاتهم النفسية. سنتطرق إلى استعمال التقويمات العملية لتحسين تجربة التعلم. سنناقش كيف يمكن أن تسهم أساليب التعلم القائم على المشاريع، والفنون، والتعبير الإبداعي، والتعاون الثقافي في زيادة حماس المتدربين وتحسين نتائجهم. وتقديم أدوات وأساليب مستندة إلى الأبحاث والنظريات النفسية لتحسين تجربة التعلم. عن طريق فهم ما يحفز المتدربين وتطبيق استراتيجيات ملهمة، يمكن للمدربين خلق تجارب تدريبية ممتعة وزيادة حماس المتدربين. نأمل أن يكون هذا البحث مفيداً للمدربين والمهنيين، وكل من يسعى إلى تحسين تجربة التدريب والتعلم.

الكلمات المفتاحية: علم النفس التدريبي، دافعية التعلم.

Training Psychology and Learning Motivation Scientific Foundations and Practical Applications

Dr. Alaa ABDULKHALEQ HUSSEIN
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

Scientific research for the Al-Araqah Foundation for Culture and Development website
Dated 5/9/2024

Introduction:

In the current era, continuous learning and maintaining motivation towards success has become of utmost importance. This research aims to

support trainers by providing the necessary tools and strategies to create stimulating and successful training experiences. In the chapters of the book, we will discuss the factors that motivate trainees, how trainers can meet their psychological needs and design effective training programs to improve the training and learning experience in general.

In this research, we will discuss the importance of the trainer's role in enhancing trainees' enthusiasm, and how trainers can effectively deal with trainees' resistance and understand their psychological needs. We will address the use of practical assessments to improve the learning experience. We will discuss how project-based learning methods, arts, creative expression, and cultural collaboration can contribute to increasing trainees' enthusiasm and improving their results. And provide tools and methods based on psychological research and theories to improve the learning experience. By understanding what motivates trainees and implementing inspiring strategies, trainers can create engaging training experiences and increase trainee motivation. We hope this research will be useful to trainers, professionals, and anyone seeking to improve the training and learning experience.

Keywords: Training psychology, learning motivation.

المحور الأول: مقدمة في علم النفس التدريبي

علم النفس التدريبي هو مجال متنوع يجمع بين النظريات والممارسات لتقديم إطار شامل لفهم دوافع المتدربين. عن طريق تطبيق مبادئ هذا العلم، للمدربين تحسين تجربة التعلم وزيادة مشاركة المتدربين وتحقيق نتائج تدريبية أفضل.

وعلم النفس التدريبي هو مجال مهم يركز على فهم الجوانب النفسية التي تؤثر في التعلم. هدفه هو مساعدة المدربين في تصميم تجارب تدريبية مشوقة وفعالة.

علم النفس التدريبي والدافعية:

من المهم فهم دوافع المتدربين لنجاح أي برنامج تدريبي. إذا لم تعرف ما الذي يدفع الناس للتعلم والتفاعل، قد تفشل جهودك كمدرب في تحقيق النتائج المطلوبة. تخيل أنك تدرب مجموعة من الأشخاص الذين لا يظهرون أي اهتمام. إذا فهمت ما يحفزهم، ك إيجاد طرائق لجذب انتباههم وتحفيزهم، مما يضمن تجربة تدريبية ناجحة ومؤثرة.

عندما نتحدث عن علم النفس في التدريب، نستعرض الجوانب العقلية والعاطفية للتعلم. النظريات النفسية تساعدنا على فهم سلوك المتدربين. على سبيل المثال، نظرية الدافع الذاتي لماسلو، التي تقول إن لدى الناس احتياجات مختلفة تبدأ بالاحتياجات الأساسية، ثم تصل إلى تحقيق الذات. للمدربين الاستفادة من هذه النظرية لفهم دوافع المتدربين عن طريق تلبية احتياجاتهم على عدة مستويات.

وتؤدي العوامل البيئية والثقافية دوراً مهماً في تشكيل دوافع المتدربين. فقد تؤثر الخلفيات الثقافية المختلفة على طريقة تعلم الأشخاص وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي. ينبغي على المدربين الانتباه لهذه العوامل لضمان تجربة تدريبية شاملة ومحفزة للجميع. (براون وآخرون، ٢٠١٩).

لا يقتصر علم النفس التدريبي على النظريات فقط، بل يوفر أيضاً أدوات عملية وتقويم للمدربين الاستفادة منها. على سبيل المثال، إجراء تقويم أولي لمعرف مستوى دافعية المتدربين واهتماماتهم وأهدافهم. هذه التقويمات تقدم بيانات مهمة تساعد المدرب على تعديل أساليبه التدريبية، واختيار المحتوى المناسب، وخلق بيئة تدريبية تشجع على التعلم. (Furlan S, 2021), (O Kryvosheieva, 2020).

يركز علم النفس التدريبي على كيفية تأثير بيئة التعلم على دوافع المتدربين. فوجود مساحة تدريبية جيدة الإضاءة ومريحة ومناسبة أن يعزز دوافعهم بنحوٍ ملحوظ. فضلاً عن ذلك، يعد استخدام أساليب تدريب متنوعة وتعزيز التفاعل بين المتدربين وخلق بيئة داعمة أمورًا مهمة لتحسين تجربة التعلم. (موريسون، ٢٠١٩، ص. ٦٧).

كما أن فهم الاحتياجات النفسية للمتدربين يعد أمرًا أساسيًا. فلكل فرد احتياجات نفسية مثل الاستقلالية، والانتماء، والكفاءة، المدربون الذين يلتفتون إلى هذه الاحتياجات هم تصميم تجارب تدريبية تلبي توقعات المتدربين، مما يعزز دوافعهم. فعلى سبيل المثال، تعزيز الاستقلالية عن طريق إتاحة الفرصة للمتدربين لاختيار مواضيع مشاريعهم، وتعزيز الانتماء عن طريق تشكيل مجموعات تعاونية، وتطوير الكفاءة عبر تقديم ملاحظات بناءة. (دي هان،٢٠٢٣، ص٦٤١-٦٥٣)

يعد دور المدرب عاملاً أساسياً في تعزيز حماس المتدربين. فطريقة المدرب في التعامل، ومهاراته في التواصل، وقدرته على إقامة علاقات إيجابية تؤثر إلى حد بعيد على دوافع المتدربين. ينبغي أن يسعى المدربون إلى توفير بيئة آمنة، وتعزيز المشاركة، وتقديم الدعم، وإلهام المتدربين بشغفهم ومعرفتهم.

(جونز وآخرون.، ٢٠١٦، ص. ٢٩).

ان فهم علم النفس التدريبي يعد خطوة حيوية نحو أن تصبح مدرباً فعالاً قادرًا على إحداث تغييرات ملموسة. عن طريق اعتماد مبادئ هذا العلم، ك تحسين تجربة التعلم وتعزيز مشاركة المتدربين، مما يسفر عن نتائج تدريبية مستدامة.

أساسيات علم النفس التدريبي

علم النفس التدريبي هو دراسة العوامل النفسية التي تؤثر في التعلم، ويهدف إلى استثمار هذه المعرفة لتحسين تجربة المتدربين وزيادة دافعهم ويركز هذا المجال على فهم العمليات العقلية والعواطف والسلوكيات التي تعد ضرورية لنجاح أي برنامج تدريبي (براون وآخرون، ٢٠١٩، ص. ١٧).

النظريات الرئيسة التي تشكل الأساس لعلم النفس التدريبي:

هناك العديد من النظريات التي تشكل الأساس لعلم النفس التدريبي. من بين هذه النظريات الأساسية: (A. Halynska & Zhao Bingxu, 2022)

١. نظرية التعلم البنائية: تفترض أن الأفراد يبنون معرفتهم عبر تجاربهم وتفاعلاتهم مع محيطهم (بياجيه، ١٩٧٠). وفقاً لبياجيه، يخضع المتدربون لمراحل متنوعة من النمو المعرفي، بدءاً من المرحلة الحسية الحركية وصولاً إلى المرحلة المجردة. للمدربين تطبيق هذه النظرية بتشجيع المتدربين على استكشاف المفاهيم بنحوٍ مستقل، وتوفير فرص للتعلم عن طريق التجربة والخطأ (بياجيه، ١٩٧٠، ص. ١٢-٢٣).

٢. نظرية التعلم الاجتماعي: تسلط الضوء على التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد (باندورا، ١٩٧٧). وفقاً لباندورا، يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوكيات الآخرين ونتائج تلك السلوكيات. للمدربين الاستفادة من هذه النظرية عن طريق توفير نماذج يُحتذى بها، وتعزيز التعلم التعاوني، وتشجيع التعلم عن طريق الملاحظة (باندورا، ١٩٧٧، ص. ٢٢-٣٤).

٣. نظرية الدافع: تُعنى بدراسة العوامل التي تحفز الأفراد على التعلم والمشاركة، كما أشار ماسلو وماكليلاند في أعمالهم. هرمية الاحتياجات التي وضعها ماسلو تصف ترتيب احتياجات الإنسان، بدءًا من الاحتياجات الفسيولوجية الأساسية وصولاً إلى تحقيق الذات. من جانب آخر، أشار ماكليلاند إلى الحاجات المكتسبة التي تشمل الحاجة إلى الإنجاز والانتماء والتقدير.

٤. نظرية الذكاءات المتعددة أن الأفراد يمتلكون أنواعًا متنوعة من الذكاء، مثل الذكاء اللغوي، والمنطقي-الرياضي، والموسيقي، كما أوضح جاردنر. للمدربين استخدام هذه النظرية لتكييف أساليب التعليم بما يتناسب مع الأنواع المختلفة من الذكاء، مما يعزز تجربة التعلم لدى المتدربين.

٥. نظرية التعلم التجريبي، فهي تؤكد أهمية التعلم عن طريق التجربة العملية والمشاركة النشطة،حسب كولب، يمر المتدربون بدورة تعلم تجريبي تشمل التجربة المباشرة، والملاحظة، وتكوين المفاهيم، والتجريب. للمدربين تشجيع التعلم التجريبي عن طريق الأنشطة العملية، ودراسات الحالة، والمشاريع العملية(كولب، ١٩٨٤، ص. ٣٤-٤٥).

مبادئ علم النفس التدريبي:

١. الفردية: يدرك علم النفس التدريبي أن كل متدرب هو انسان متميز له احتياجات واهتمامات وأساليب تعلم خاصة. لذا، ينبغي للمدربين تعديل طرائقهم التدريبية لتلبية هذه الاحتياجات الفردية وتعزيز التعلم الشخصي.

٢. السياقية: يبرز هذا المبدأ أهمية السياق الثقافي والاجتماعي والبيئي في عملية التعلم. يتوجب على المدربين أخذ الخلفيات المختلفة للمتدربين بعين الاعتبار ودمج السياقات المرتبطة في تجربة التعلم.

٣. النشاط: يوضح هذا المبدأ أن التعلم هو عملية نشطة تتطلب مشاركة المتدربين. ينبغي تشجيع المتدربين على الانخراط الفعّال، والتفكير النقدي، وتطبيق ما يتعلمونه.

٤. الانعكاسية: يعزز هذا المبدأ فكرة أن التعلم هو عملية دائمة من التأمل الذاتي والتفكير والتقويم. ينبغي تشجيع المتدربين على مراجعة عملية تعلمهم، وتقويم تقدمهم، وتعديل أساليب دراستهم عند الحاجة.

٥. التعاون: يؤكد هذا المبدأ بقيمة التعلم التعاوني والتفاعل الاجتماعي وتشجيع المتدربين على العمل الجماعي، وتبادل الأفكار، والتعلم من أقرانهم. (جيبس وآخرون.، ٢٠١٨، ص. ٤٥-٥٠).

تطبيقات علم النفس التدريبي:

يتميز علم النفس التدريبي بتطبيقات واسعة في مجالات التدريب والتعليم. للمدربين الاستفادة من مبادئه ونظرياته لتحسين تجربة التعلم بطرائق متنوعة.

١. تصميم البرامج التدريبية: استعمال علم النفس التدريبي لإنشاء برامج فعالة ومحفزة. يتمكن المدربون من اختيار المحتوى وطرائق التدريب والأنشطة التي تتناسب مع الاحتياجات النفسية للمتدربين، مما يعزز من مشاركتهم الفعالة.

٢. تقويم دوافع المتدربين: للمدربين استخدام أدوات التقويم النفسي لفهم دوافع المتدربين واهتماماتهم وأهدافهم. تساعد هذه التقويمات في توجيه أساليب التدريب وتخصيص المحتوى، مما يسهم في تعزيز تجربة التعلم بنحوٍ عام.

٣. إنشاء بيئة تدريبية محفزة: عن طريق فهم العوامل النفسية، للمدربين تصميم بيئة تدريبية جسدية وعاطفية محفزة. وهذا يشمل الإضاءة، والتهوية، واللون، والترتيب المكاني، وخلق جو إيجابي يشجع التعلم. (J Hullman et al., 2022)

٤. تطوير أساليب التدريب: للمدربين تعزيز فعالية أساليبهم التدريبية عن طريق فهم النظريات والمبادئ النفسية، ويشمل استخدام القصص، والنمذجة، والتعلم القائم على المشاريع، وتكييف أساليب التدريب لتلائم مختلف أنواع الذكاء.

٥. التعامل مع التحديات: يساعد المدربين على التعامل بفعالية مع التحديات الشائعة، مثل مقاومة المتدربين، أو قلة المشاركة. (موريسون، ٢٠١٧، ص. ٧٨-٨٢).

البحوث والممارسات الحديثة:

يستمر مجال علم النفس التدريبي في التطور والتوسع، مع ظهور بحوث وممارسات جديدة. فيما يلي بعض الاتجاهات الحديثة في هذا المجال:

- التعلم عبر الإنترنت: مع تطور التقنية، أصبح التعلم عبر الإنترنت شائعاً بنحوٍ متزايد. يستكشف الباحثون والممارسون طرائقاً لتعزيز دوافع المتدربين في البيئات الافتراضية، باستخدام أدوات مثل الواقع الافتراضي، والتعلم التكيفي، والتعلم القائم على الألعاب.
- التعلم المختلط: يجمع التعلم المختلط بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم التقليلي لخلق تجربة تدريبية غنية. يستكشف الباحثون كيف للمدربين دمج هذين النهجين لتعزيز الدوافع والنتائج التدريبية.(Zhaoyu Zuo et al., 2024)
- التعلم القائم على المشاريع: أصبح التعلم القائم على المشاريع شائعاً بنحوٍ متزايد كوسيلة لتعزيز مشاركة المتدربين ودوافعهم. يستكشف الباحثون أفضل الممارسات لتصميم وتنفيذ مشاريع فعالة تعزز التعلم العميق.

- الذكاء العاطفي: هناك تركيز متزايد على أهمية الذكاء العاطفي في التعلم. يستكشف الباحثون كيف للمدربين تعزيز الوعي العاطفي، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف لدى المتدربين لتحسين تجربة التعلم ونتائجهم.
- التعلم المستند إلى القيم: يركز هذا النهج على ربط التعلم بالقيم الشخصية للمتدربين. يستكشف الباحثون كيف للمدربين دمج القيم الشخصية في تجربة التعلم لتعزيز الدوافع والالتزام. (سميث وآخرون.، ٢٠٢٠، ص. ٩٨-١٠٥).

المحور الثاني: فهم دوافع المتدربين

الدوافع هي القوة التي تدفع الأفراد إلى التصرف أو التصرف بطريقة معينة. إنها الرغبة أو الحاجة التي تحرك سلوكياتنا، وتوجه أفعالنا في سياق التعلم، الدوافع هي التي تحفز المتدربين على المشاركة، والتعلم، وتحقيق أهدافهم التدريبية. قد تختلف الدوافع من شخص لآخر، وقد تتغير بمرور الوقت، ولكن فهمها والاستجابة لها بنحوٍ فعال هو مفتاح نجاح أي برنامج تدريبي.

أنواع الدوافع:

تصنيف الدوافع إلى فئتين رئيسين:

أولا: الدوافع الداخلية: تنبع الدوافع الداخلية من داخل الفرد نفسه. وهي تشمل الرغبة في التعلم، وتحقيق النمو الشخصي، وتلبية الفضول الفكري. هذه الدوافع مرتبطة بالمتعة الكامنة في التعلم نفسه، والشعور بالإنجاز، وتطوير الذات. على سبيل المثال، قد يكون لدى أحد المتدربين دافع داخلي لتعلم لغة جديدة، وذلك بسبب شغفه بالثقافات الأجنبية ورغبته في السفر. (رايان وديسي، ٢٠٠٠، ص. ٥٦).

ثانياً: الدوافع الخارجية: تأتي الدوافع الخارجية من مصادر خارجية، مثل المكافآت، أو العقوبات، أو التوقعات الاجتماعية. قد تشمل هذه المكافآت درجات عالية، أو شهادات، أو اعترافاً علنياً. على سبيل المثال، قد يدرس أحد المتدربين بجد للحصول على منحة دراسية، والتي تعد دافعاً خارجياً. (Zhaoyu Zuo et al., 2024,p1-11)

من المهم أن نلحظ أن كلا النوعين من الدوافع أن يؤدي دوراً في التعلم. في حين أن الدوافع الداخلية قد تكون أكثر استدامة على المدى الطويل، إلا أن الدوافع الخارجية أن تكون محفزاً أيضاً. إن التوازن بين هذين النوعين من الدوافع هو الذي يخلق تجربة تدريبية غنية ومحفزة.

عوامل مؤثرة على دوافع المتدربين:

هناك العديد من العوامل التي أن تؤثر في دوافع المتدربين. من المهم للمدربين أن يأخذوا هذه العوامل في الحسبان عند تصميم البرامج التدريبية:

- العمر والخلفية الثقافية: قد يكون للخلفيات الثقافية المختلفة تأثير في دوافع المتدربين. على سبيل المثال، قد يولي الأفراد من بعض الثقافات أهمية أكبر للتعلم الجماعي والتوافق الاجتماعي، في حين أن الثقافات الأخرى قد تركز على الإنجاز الفردي. وبالمثل، قد تتغير الدوافع بمرور الوقت، حيث قد يكون لدى المتدربين الأكبر سناً دوافع مختلفة عن المتدربين الأصغر سناً.
- الاهتمامات والقيم الشخصية: لكل فرد اهتماماته وقيمه الفريدة التي تؤثر في دوافعه. على سبيل المثال، قد يكون أحد المتدربين شغوفاً بالموسيقى، ومن ثم يكون لديه دافع لتعلم العزف على آلة موسيقية. ينبغي على المدربين محاولة فهم اهتمامات المتدربين وقيمهم لتصميم تجارب تدريبية ذات معنى ومحفزة.
- الاحتياجات النفسية: كما ناقشنا سابقاً، للاحتياجات النفسية الأساسية، مثل الاستقلالية، والانتماء، والكفاءة، تأثير على الدوافع (ديسي ورايان، ٢٠٠٠). ينبغي على المدربين تلبية هذه الاحتياجات عن طريق تشجيع الاستقلالية، وخلق بيئة داعمة، وتوفير فرص للمتدربين لإثبات كفاءتهم. (ابراهيم،٢٠١٤، ص١٣٧-١٤١)
- الخبرات السابقة: قد تؤثر الخبرات التدريبية السابقة على دوافع المتدربين. على سبيل المثال، قد يكون لدى أحد المتدربين تجربة سلبية في التعلم، مما يجعله متردداً في المشاركة. ينبغي على المدربين محاولة فهم هذه الخبرات ومعالجتها لتعزيز دوافع المتدربين.
- الأهداف والطموحات: قد يكون لدى المتدربين أهداف وآمال مستقبلية تؤثر في دوافعهم الحالية، على سبيل المثال، قد يكون أحد المتدربين متحمساً لتعلم مهارة جديدة؛ لأنه يريد أن يبدأ عمله الخاص. على المدربين تشجيع المتدربين على تحديد أهداف واضحة وذات معنى لتعزيز دوافعهم. (موريسون، ٢٠١٩، ص. ١٠٢-١٠٥).

استراتيجيات تعزيز دوافع المتدربين:

للمدربين استخدام العديد من الاستراتيجيات العملية لتعزيز دوافع المتدربين:

- خلق بيئة داعمة: إن خلق بيئة تدريبية داعمة ومواتية أمر بالغ الأهمية. ينبغي على المدربين تشجيع المشاركة، والتعاون، والاحترام المتبادل. ينبغي أن يشعر المتدربون بالراحة والأمان لمشاركة أفكارهم، وطرح الأسئلة، وتجربة أشياء جديدة.

- توفير خيارات: تعزيز دوافع المتدربين عن طريق منحهم خيارات وحرية اتخاذ القرارات. على سبيل المثال، للمدرب تقديم خيارات لمواضيع المشاريع، أو أساليب التعلم، أو الأنشطة. إن السماح للمتدربين باختيار ما يناسب اهتماماتهم وقدراتهم يعزز شعورهم بالاستقلالية والملكية. (Goena et al., 2023)

- ربط التعلم بالحياة الواقعية: من المهم ربط التعلم بسياقات واقعية وذات معنى. ينبغي على المدربين تقديم أمثلة وتطبيقات عملية توضح كيف استخدام ما يتعلمه المتدربون في حياتهم اليومية أو حياتهم المهنية.

- تقديم التغذية الراجعة: تعد التغذية الراجعة البناءة والمنتظمة أمراً لتعزيز دوافع المتدربين. ينبغي على المدربين تقديم التعليقات التي تركز على النمو، وتشجع المتدربين على التفكير في إنجازاتهم، وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تحسينها.

- تشجيع التعاون: التعلم التعاوني أن يعزز دوافع المتدربين عن طريق خلق شعور بالانتماء والغرض المشترك. ينبغي على المدربين تشجيع العمل الجماعي، وتبادل الأفكار، وحل المشكلات بنحوٍ تعاوني. أن يساعد هذا أيضاً في بناء مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى المتدربين.

- تقديم التحديات المناسبة: ينبغي على المدربين تقديم مهام وتحديات مناسبة لمستوى قدرات المتدربين. إن المهام السهلة جداً أو الصعبة جداً أن تؤدي إلى الإحباط أو فقدان الدافع. ينبغي أن يشعر المتدربون بالتحدي، ولكن أيضاً بالثقة بقدرتهم على النجاح.

- الاحتفال بالإنجازات: من المهم الاعتراف بإنجازات المتدربين والاحتفال بها. للمدربين خلق شعور بالإنجاز عن طريق تقديم الشهادات، أو الجوائز، أو ببساطة التعبير عن التقدير للعمل الجيد. أن هذا الاعتراف أن يعزز ثقة المتدربين ودوافعهم للاستمرار في النجاح. (سميث وآخرون.، ٢٠٢٠، ص. ١٢٣-١٢٨).

دور المدرب في تعزيز الدوافع:

يعد دور المدرب مهم في نجاح أي برنامج تدريبي. فهو ليس مجرد ميسر للتعلم، بل هو أيضاً محفز، ومرشد، وموجه. للمدرب أن يخلق بيئة تدريبية محفزة، ويشجع المشاركة النشطة، ويدعم نمو المتدربين الشخصي. إن فهم المدرب لعلم النفس التدريبي، وقدرته على تطبيق النظريات والمبادئ النفسية، أن يحدث فرقاً كبيراً في دوافع المتدربين ونتائجهم التدريبية. (براون وآخرون.، ٢٠١٨، ص. ٢٣).

سمات المدرب الفعال:

يمتلك المدربون الفعالون مجموعة من السمات التي تمكنهم من تعزيز دوافع المتدربين: الشغف: المدربون الشغوفون هم أولئك الذين لديهم حماس حقيقي لموضوعهم ولعملية التعلم. إن شغفهم معدي، وأن يلهب حماس المتدربين، ويشجعهم على الانغماس في التعلم. (J Goena et al., 2023)

١. الخبرة: يمتلك المدربون الفعالون معرفة عميقة بموضوعهم، فضلاً عن مهارات التدريب الفعالة. إن خبرتهم تسمح لهم بتقديم محتوى غني، وتصميم أنشطة جذابة، وتوجيه المتدربين بنحوٍ فعال. (معمار، ٢٠١٠،ص ١٦٤- ١٦٥)

الوعي الذاتي: يمتلك المدربون الواعون ذاتياً القدرة على فهم دوافعهم، ونقاط قوتهم، ونقاط ضعفهم. وهذا هم من عكس هذه الأفكار على تجربة المتدربين، وتعزيز التعلم الانعكاسي، وتشجيع النمو الشخصي. (A. Deaconu et al., 2018)

٢. الذكاء العاطفي: يشير الذكاء العاطفي إلى قدرة الفرد على فهم وإدارة عواطفه وعواطف الآخرين. المدربون الذين يمتلكون ذكاء عاطفياً عالياً هم التعرف على مشاعر المتدربين، وتقديم الدعم العاطفي، وخلق بيئة تدريبية داعمة.

٣. التواصل الفعال: التواصل الواضح، والواضح، والموجه نحو المتدرب هو سمة أساسية للمدرب الفعال. للمدربين ذوي مهارات التواصل الة توصيل المعلومات بنحوٍ واضح، وتشجيع المناقشات، وتقديم التغذية الراجعة البناءة.

٤. الإبداع: المدربون المبدعون قادرون على التفكير خارج الصندوق، وتصميم أنشطة مبتكرة، وخلق تجارب تدريبية جذابة. إن نهجهم الإبداعي أن يثير فضول المتدربين، ويشجعهم على استكشاف أفكار جديدة، ويعزز مشاركتهم.

٥. التعاطف: التعاطف هو القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين ومشاعرهم. المدربون المتعاطفون هم بناء علاقات ة مع المتدربين، وفهم احتياجاتهم، وتقديم الدعم المناسب. إن التعاطف يخلق بيئة تدريبية داعمة ومحفزة. (جيبس.، ٢٠١٨، ص. ٧٨-٨٢).

أساليب تعزيز الدوافع:

للمدربين استعمال مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات لتعزيز دوافع المتدربين:

١. إنشاء علاقة إيجابية: إن بناء علاقة إيجابية مع المتدربين هو حجر الأساس لتعزيز الدوافع. ينبغي على المدربين أن يظهروا اهتماماً صادقاً بمتدربيهم، وأن يخلقوا جواً من الثقة، والاحترام، والدعم. إن العلاقة الإيجابية تشجع المتدربين على المشاركة، والمخاطرة، واستكشاف أفكار جديدة.

٢. إلهام المتدربين: للمدربين إلهام المتدربين عن طريق شغفهم، وقصصهم الشخصية، ورؤيتهم. إن مشاركة قصص النجاح، والتحديات التي تُغْلِب عليها، واللحظات الملهمة أن تحفز المتدربين، وتدفعهم إلى تحقيق أهدافهم.(A. Mustafa et al., 2022)

٣. تعزيز الاستقلالية: للمدربين تعزيز شعور المتدربين بالاستقلالية عن طريق إتاحة حرية الاختيار لهم، وتشجيع التفكير النقدي، والسماح لهم باستكشاف اهتماماتهم. إن تمكين المتدربين من توجيه عملية تعلمهم يعزز إحساسهم بالملكية والالتزام.

٤. تقديم التغذية الراجعة المفيدة: تعد التغذية الراجعة المنتظمة والبناءة ضرورية لتحفيز المتدربين. ينبغي على المدربين تقديم تعليقات تركز على التطور، وتشجع المتدربين على التفكير في إنجازاتهم، وتساعدهم على تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. ينبغي أن تكون هذه التغذية الراجعة دقيقة، وملائمة، وفي الوقت المناسب.

خلق بيئة تعاونية: للمدربين تعزيز الدوافع عن طريق تشجيع التعاون والتفاعل بين المتدربين. إن العمل الجماعي، وتبادل الأفكار، وحل المشكلات بنحوٍ تعاوني أن يخلق شعوراً بالانتماء والغرض المشترك. ينبغي على المدربين تصميم أنشطة تعزز التعاون الإيجابي، وتثري تجربة التعلم. (Zhaoyu Zuo et al., 2024,p1-11)

٥. تقديم التحديات المناسبة: يتوجب على المدربين تقديم مهام وتحديات تتناسب مع مستوى قدرات المتدربين. فالتحديات الصعبة، ولكن القابلة للتحقيق تعمل على تحفيز المتدربين، وتعزز من رغبتهم في تجاوز حدودهم. ينبغي على المدربين تعديل مستوى التحدي لضمان شعور المتدربين بالثقة بقدرتهم على تحقيق النجاح.

دمج التعلم في الحياة الواقعية: من الضروري ربط التعلم بمواقف واقعية تحمل معنى. ينبغي على المدربين تقديم أمثلة وتطبيقات عملية توضح كيفية استخدام ما يُتَعَلَّم في الحياة اليومية، أو في المجال المهني. إن ربط التعلم بالتجارب الواقعية يعزز من دافع المتدربين، ويزيد حماسهم. (A. Deaconu et al., 2018)

٦. التقدير وتكريم الإنجازات: ينبغي على المدربين أن يعترفوا بإنجازات المتدربين ويحتفلوا بها، سواء عن طريق تقديم الشهادات، الجوائز، أو مجرد التعبير عن التقدير. هذا الاعتراف يعزز ثقة المتدربين، ويشجعهم على مواصلة النجاح، ويدفعهم لتحقيق المزيد. (موريسون، ٢٠١٧، ص. ١١٥-١٢٠).

المهارات التدريبية الفعالة:

فضلاً عن السمات والاستراتيجيات المذكورة أعلاه، هناك مهارات تدريبية محددة للمدربين استخدامها لتعزيز دوافع المتدربين:

- التواصل الواضح: ينبغي على المدربين توصيل المعلومات بوضوح، وبنحوٍ مفهوم، وبطريقة موجهة نحو المتدرب. ينبغي أن يكون التواصل واضحاً، وموجزاً، وملائماً لمستوى المتدربين. (Wang Bin & G. Gedvilienė, 2023).
- طرح الأسئلة: للمدربين تعزيز المشاركة الفعالة عن طريق طرح الأسئلة المفتوحة، وتشجيع التفكير النقدي، وتحدى المتدربين على استكشاف أفكار جديدة. إن طرح الأسئلة أن يثير الفضول، ويشجع المناقشات، ويعزز التعلم النشط.
- الاستماع الفعال: ينبغي على المدربين إظهار التعاطف، والاهتمام الصادق، والاستماع إلى أفكار المتدربين، ومخاوفهم، وتجاربهم. إن الاستماع الفعال يخلق بيئة تدريبية داعمة، ويشجع المتدربين على المشاركة. (K. Shyamala et al., 2022).
- تقديم الأمثلة والتجارب: للمدربين تعزيز التعلم عن طريق تقديم أمثلة وتجارب واقعية. إن ربط المفاهيم المجردة بسياقات ملموسة أن يساعد المتدربين على فهم الموضوع بنحوٍ أفضل، ويشجعهم على تطبيق ما يتعلمونه في حياتهم الواقعية.
- التقويم المستمر: يتعين على المدربين مراقبة فهم المتدربين بنحوٍ دوري وتعديل أساليبهم التدريبية بناءً على ذلك. تتيح التقويمات الرسمية وغير الرسمية للمدربين تعديل سرعة التعلم وتقديم الدعم الإضافي عند الحاجة، مما يساعد على الحفاظ على حماس المتدربين وفعاليتهم.
- الإرشاد والتوجيه: للمدربين توفير الإرشاد للمتدربين، مما يساعدهم على تحديد أهداف واقعية وتخطيط مسار تعلمهم. أن الإرشاد الجيد يعزز من دوافع المتدربين، ويمنحهم التوجيه الضروري لتحقيق أهدافهم التدريبية.(A. Halynska & Zhao Bingxu, 2022)

- التعلم التجريبي: عن طريق تشجيع التعلم التجريبي، للمتدربين اكتساب المعرفة عبر التجارب المباشرة. ينبغي أن يصمم المدربون أنشطة وتجارب عملية تمكّن المتدربين من تطبيق ما تعلمونه، وتجربة أفكارهم، وتطوير مهارات جديدة.

(سميث وآخرون.، ٢٠٢٠، ص. ١٤٥-١٥٠).

المهارات الاجتماعية والتأكيد عن النفس:

المهارات الاجتماعية هي القدرات التي تساعدنا على التواصل والتفاعل بنحوٍ جيد مع الآخرين. تشمل هذه المهارات عدة سلوكيات مثل الاستماع الجيد، والتواصل عن طريق الإشارات غير اللفظية، وحل المشكلات، وبناء العلاقات. تلعب المهارات الاجتماعية دورًا مهمًا في نجاح علاقاتنا الشخصية والعملية، وتؤثر في جودة حياتنا ورضانا بنحوٍ عام. وتشمل المهارات الاجتماعية مجموعة واسعة من السلوكيات مثل:

- الاستماع الجيد: يعني الاستماع بنحوٍ يقظ وفهم وجهات نظر الآخرين وطرح أسئلة مناسبة.

- التواصل غير اللفظي: هو استخدام لغة الجسد، ونبرة الصوت، والإيماءات لدعم ما نقوله.

- التعاطف: القدرة على فهم مشاعر الآخرين وآرائهم والرد عليهم بنحوٍ مناسب.

حل النزاعات يعني كيفية التعامل مع الخلافات بطريقة بناءة. الوعي الاجتماعي هو القدرة على فهم القواعد التي تحكم التعامل مع الناس والتصرف بنحوٍ صحيح في المواقف الاجتماعية. المهارات الاجتماعية تؤثر إلى حد بعيد على جودة تواصلنا. عندما نمتلك هذه المهارات، يمكننا التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا بنحوٍ أفضل، وفهم الآخرين بنحوٍ أعمق، وبناء علاقات إيجابية (Peterson, 2016).

لتحسين مهارات الاستماع، ينبغي أن نكون مستمعين جيدين، وهذه بعض النصائح لذلك:

- التركيز على المتحدث: ينبغي أن تعطي اهتمامك الكامل للمتحدث، وتبتعد عن المشتتات مثل الهاتف أو أي ضوضاء.

- التواصل البصري: حاول أن تحافظ على الاتصال بالعين لتظهر اهتمامك.

- الإنصات النشط: أظهر اهتمامك عن طريق طرح أسئلة مناسبة أو إعادة تلخيص ما قاله المتحدث، واستخدم عبارات مثل "أخبرني المزيد".

تجنب المقاطعة: امنح المتحدث الوقت الكامل للتعبير عن أفكاره. تجنب مقاطعة المتحدث أو الاستعداد للرد، دون أن تصغي بالكامل.

كن متعاطفًا: حاول أن تفهم وجهة نظر الشخص الآخر ومشاعره. حاول أن تتخيل نفسك مكانهم ليفهم تجربتهم بنحوٍ أفضل.

تقنيات التواصل غير اللفظي:

جزء كبير من تواصلنا يتم عن طريق الإشارات غير اللفظية. إليك بعض الطرائق لتحسين هذا النوع من التواصل:

لغة الجسد: اجعل لغة جسدك تبدو ودية ومفتوحة. اجلس بنحوٍ مستقيم، واستخدم الإيماءات، وتجنب وضع ذراعيك متقاطعتين أو عدم النظر في العينين، فهذا قد يوحي بعدم الاهتمام.

نبرة الصوت: استخدم نبرة صوت لطيفة ومفتوحة. ابتعد عن النبرة العدوانية أو الهادئة، لأنها قد تؤثر سلبًا على ما تريد إيصاله.

الإيماءات: استخدم الإيماءات مثل الابتسامة وحركات اليد لدعم كلامك. مثلاً، هز الرأس يدل على الموافقة والاهتمام.

القرب: احترم المساحة الشخصية للآخرين. اقترب بما يكفي لتحفيز الحديث، لكن ليس لدرجة تجعلهم يشعرون بالضيق. (Zhaoyu Zuo et al., 2024)

الاتصال البصري: حافظ على نظرة مناسبة في العينين لتظهر اهتمامك وثقتك. لكن تجنب النظر المفرط، لأنه قد يبدو عدوانيًا.

بناء العلاقات وتعزيزها:

بناء علاقات إيجابية وصحية هو مهارة اجتماعية مهمة. إليك بعض الطرائق لتقوية العلاقات:

كن صادقا: حاول أن تكون على طبيعتك وصادق في تفاعلاتك. ذلك يساعد على بناء علاقات أعمق.

أظهر الاهتمام: اهتم بالآخرين عن طريق طرح أسئلة عن حياتهم وتذكر التفاصيل المهمة.

التواصل المنتظم: حافظ على تواصل مستمر مع الأشخاص المهمين في حياتك عبر المكالمات أو الرسائل أو اللقاءات.

كن داعمًا: قدم الدعم للآخرين في الأوقات الجيدة والصعبة، فهذا يعزز الثقة بينكم.

حل النزاعات: النزاعات جزء من أي علاقة. تعلم كيفية التعامل معها على نحو إيجابي عن طريق الاستماع والتعاطف وإيجاد حلول مشتركة.

مفهوم التأكيد عن النفس وتقنيات التأكيد الفعال:

التأكيد عن النفس هو القدرة على التعبير عن أفكارنا، ومشاعرنا، واحتياجاتنا بطريقة مباشرة وصادقة، مع احترام حقوق الآخرين (Alberti & Commons, 1975). إنه ينطوي على التواصل بثقة واحترام، والوقوف من أجل أنفسنا، ووضع حدود صحية. (Abdullah Alenezi, 2023).

فيما يلي بعض التقنيات للتأكيد الفعال:

كن واضحًا وصريحًا: عبّر عن أفكارك ومشاعرك بنحوٍ سهل. ابتعد عن الإشارات أو التلميحات التي قد تسبب سوء فهم.

احترم حقوق الآخرين: تأكد من التعبير عن نفسك مع مراعاة حقوق واحتياجات الآخرين. تجنب التصرف بعدوانية أو الإصرار على حساب الآخرين.

استخدم عبارات "أنا": استخدم عبارات تتعلق بنفسك لتوضيح مشاعرك واحتياجاتك. مثلًا، "أشعر بالإحباط عندما..." أو "أحتاج إلى..."

كن حازمًا بأدب: عبّر عن آرائك بثقة، مع الحفاظ على أسلوب مهذب واحترام وجهات نظر الآخرين.

استمع للآخرين: التأكيد على الذات يتطلب الاستماع. استمع جيدًا لآراء ومشاعر الآخرين أيضًا.

استراتيجيات تعزيز المرونة لدى المتدربين:

للمدربين مساعدة المتدربين على تطوير المرونة عن طريق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات. فيما يلي بعض التقنيات الشائعة:

تعزيز التفكير الإيجابي: شجع المتدربين على تبني عقلية إيجابية. ساعدهم على تحدي الأفكار السلبية، وتعلم التسامح مع عدم اليقين، والتركيز على الجوانب الإيجابية للمواقف الصعبة.

تعزيز المهارات التنظيمية العاطفية: ساعد المتدربون على تطوير مهارات تنظيم المشاعر، مثل التعرف على المشاعر، وتسميتها، وإدارتها بفعالية. أن يشمل ذلك تقنيات مثل التأمل، أو التنفس العميق، أو إعادة صياغة الأفكار.

تعزيز حل المشكلات: شجع المتدربين على تبني عقلية حل المشكلات. ساعدهم على تحديد التحديات، وتوليد الحلول المحتملة، وتقويم النتائج. أن يساعد ذلك في تعزيز شعورهم بالتحكم والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.

تشجيع الأنشطة التكيفية: شجع المتدربين على المشاركة في الأنشطة التكيفية، مثل التمارين الرياضية، أو الأنشطة الإبداعية، أو العمل التطوعي. أن تساعد هذه الأنشطة في تقليل الإجهاد، وتعزيز المشاعر الإيجابية، وتحسين القدرة على التعامل مع الضغوط.

تطوير المهارات الاجتماعية: ساعد المتدربون على تطوير مهاراتهم الاجتماعية، مثل التواصل الفعال، وحل النزاعات، وبناء العلاقات الداعمة. أن توافر الشبكات الاجتماعية الدعم والتوجيه خلال الأوقات الصعبة.

المحور الثالث: فهم الاحتياجات النفسية للمتدربين

يمتلك الأفراد مجموعة من الاحتياجات النفسية الأساسية التي تؤدي دورًا كبيرًا في دوافعهم وسلوكياتهم ورفاهيتهم العامة. عندما تلبي هذه الاحتياجات، يشعر الأفراد بالرضا والغرض والرفاهية. وقد حدد أبراهام ماسلو في هرميته للاحتياجات خمسة مستويات ينبغي تلبيتها لتحقيق النمو الشخصي والإنجاز (ماسلو، ١٩٤٣).

الاحتياجات الأساسية لتعزيز دوافع المتدربين:

تشمل الاحتياجات الفسيولوجية الأساسيات الجسدية مثل الطعام والماء والنوم والهواء. في مجال التعلم، ينبغي على المدربين التأكد من تلبية هذه الاحتياجات الأساسية للمتدربين عن طريق توفير فترات راحة منتظمة، ووجبات صحية، وبيئة تدريبية مريحة. تلبية هذه الاحتياجات تعد ضرورية لتعزيز التعلم الفعال وزيادة دوافع المتدربين.

أما احتياجات الأمان، فتتعلق بالشعور بالأمان والاستقرار والحماية من الأذى الجسدي أو العاطفي. في بيئة التعلم، قد يواجه المتدربون مشاعر عدم الأمان نتيجة التحديات الجديدة أو الخوف من الفشل أو الضغوط الأكاديمية. لذا، ينبغي على المدربين العمل على خلق بيئة آمنة تشجع المتدربين على المخاطرة، وتوفير الدعم العاطفي عند الحاجة.

الاحتياجات الاجتماعية تشمل الحاجة إلى الانتماء والتواصل وبناء علاقات إيجابية. في مجال التعلم، يمكن للمدربين تعزيز هذه الاحتياجات عن طريق تشجيع التعاون والعمل الجماعي وتنظيم أنشطة بناء الفريق. إن خلق إحساس بالانتماء ووجود هدف مشترك يعزز من دوافع المتدربين، ويشجعهم على دعم بعضهم البعض.

أما احتياجات التقدير، فهي تتعلق بالرغبة في الحصول على الإشادة والإنجاز والاعتراف. في سياق التعلم، يمكن للمدربين تلبية هذه الاحتياجات عن طريق تقديم تغذية راجعة بناءة، والاحتفال بالإنجازات، ومنح الشهادات أو الجوائز. إن الاعتراف بإنجازات المتدربين يعزز من ثقتهم بنفسهم ودوافعهم، ويمنحهم شعورًا بالإنجاز.

بالنسبة لاحتياجات تحقيق الذات، فهي تتعلق بالرغبة في تحقيق الإمكانيات الكاملة والنمو الشخصي. في سياق التعلم، ينبغي على المدربين تشجيع المتدربين على وضع أهداف شخصية، واستكشاف اهتماماتهم، وتجاوز حدودهم. إن تلبية هذه الاحتياجات تعزز دوافع المتدربين، وتدفعهم نحو تحقيق أهدافهم التدريبية والشخصية. (ماسلو، ١٩٤٣؛ موريسون، ٢٠١٧).

تلبية الاحتياجات النفسية للمتدربين:

يمكن للمدربين تطبيق استراتيجيات متنوعة لتلبية الاحتياجات النفسية للمتدربين وتعزيز دافعهم:

خلق بيئة داعمة: ينبغي على المدربين أن يشكلوا بيئة تدريب ترحيبية وآمنة تحترم المتدربين. يتعين تشجيع المشاركة واستماع المدربين لآراء المتدربين، فضلاً عن تقديم الدعم العاطفي عند الحاجة. ينبغي أن تلبي هذه البيئة احتياجات المتدربين الاجتماعية والأمنية والعاطفية.

تشجيع الاستقلالية: ينبغي على المدربين أن يعززوا شعور المتدربين بالاستقلالية عن طريق إعطائهم خيارات متنوعة، وتحفيزهم على التفكير النقدي، والسماح لهم باستكشاف اهتماماتهم. عندما يتمكن المتدربون من توجيه تعلمهم، يشعرون بالملكية والثقة والإنجاز. (Hairul Anwar Dalimunthe et al., 2024).

تقديم التغذية الراجعة: التغذية الراجعة البناءة والمتكررة مهمة جداً لتلبية احتياجات المتدربين النفسية. ينبغي على المدربين أن يقدموا تعليقات تركز على النمو، وتشجع المتدربين على التفكير في إنجازاتهم، وتساعدهم على تحديد المجالات التي يحتاجون إلى تحسينها. التغذية الراجعة الإيجابية تلبي احتياجات التقدير وتحفز المتدربين.

خلق شعور بالانتماء: يمكن للمدربين تعزيز الشعور بالانتماء عن طريق تشجيع التعاون والعمل الجماعي وأنشطة بناء الفريق. إن تعزيز شعور الهدف المشترك والوحدة يلبي الاحتياجات الاجتماعية للمتدربين، ويشجعهم على دعم بعضهم البعض ويعزز دوافعهم.

من المهم أن يلاحظ المدربون إنجازات المتدربين ويحتفلوا بها. يمكن أن يكون ذلك عن طريق منح الشهادات أو الجوائز، أو حتى مجرد التعبير عن التقدير. هذا الاعتراف يساعد على تلبية حاجة الأشخاص للشعور بالتقدير، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ودافعهم للتقدم. (المندلاوي، ٢٠٢٤، ص٢٩)

تشجيع النمو الشخصي: ينبغي على المدربين مساعدة المتدربين في تحديد أهدافهم الشخصية واكتشاف اهتماماتهم وتجاوز التحديات. هذا التوجيه يساعد المتدربين على تحقيق ذواتهم والوصول إلى أهدافهم في التدريب والحياة الشخصية.

دمج التعلم في الحياة الواقعية: ينبغي على المدربين ربط ما يتعلمه المتدربون بحياتهم اليومية. عن طريق تقديم أمثلة وتطبيقات عملية، يمكنهم إظهار كيف يمكن استخدام المعرفة في الحياة اليومية لتلبية احتياجاتهم الأساسية والأمنية والاجتماعية.

(رايان وديسي، ٢٠٠٠؛ سميث وآخرون.، ٢٠٢٠).

تقويم الاحتياجات النفسية:

ينبغي على المدربين تقييم الاحتياجات النفسية للمتدربين بنحوٍ متواصل، وذلك عن طريق إجراء تقويمات أولية، وإجراء المقابلات، ومراقبة سلوكيات المتدربين. ينبغي الانتباه إلى مؤشرات مثل مستوى المشاركة والاهتمام والتفاعل مع الزملاء، حيث توافر هذه المؤشرات معلومات قيمة حول احتياجات المتدربين النفسية، مما يساعد المدربين على تعديل أساليبهم التدريبية وفقًا لتلك الاحتياجات (موريسون، ٢٠١٧).

كما أنه من الضروري فهم أن الاحتياجات النفسية للمتدربين قد تتغير مع مرور الوقت، حيث يمكن أن تتأثر بتجارب التدريب المختلفة، والنجاحات والإخفاقات، والأهداف المتطورة. لذلك، يتعين على المدربين تقييم تلك الاحتياجات بنحوٍ دوري وتعديل أساليبهم التدريبية بناءً على ذلك. أن هذا التقييم المستمر يضمن بقاء المتدربين متحمسين وملتزمين بأهدافهم التدريبية (رايان وديسي، ٢٠١٧).

تباين حوافز المتدربين من أجيال مختلفة:

يتفاوت الدافع والاحتياجات والتوقعات بين المتدربين من أجيال مختلفة. تلعب الخلفيات الثقافية، والتجارب الحياتية، والمراحل العمرية دوراً مهماً في تشكيل دوافعهم للمشاركة في العملية التدريبية. لنستعرض بعض العوامل التي تؤثر في دوافع المتدربين من مختلف الأجيال: (المندلاوي، ٢٠٢٤،ص٣٣)

جيل الألفية: يعد جيل الألفية، أو الجيل واي، هو الجيل الأول الذي نشأ مع التقنية. يميل هؤلاء المتدربون إلى الرغبة في استخدام التقنية في التعليم، ويتوقعون أساليب تدريبية رقمية. يفضلون التعلم التفاعلي، والتعاوني، والتجريبي. كما قد تكون لديهم توقعات عالية بشأن المرونة، والابتكار، والتغذية الراجعة الفورية.

الجيل إكس هو الجيل الذي وُلِدَ بعد الحرب العالمية الثانية وحتى أوائل الثمانينيات. يتميز أفراد هذا الجيل بتفضيل التعلم العملي واكتساب مهارات قابلة للتطبيق. كما يفضلون أساليب التعلم المستقل، مع ضرورة وجود هياكل واضحة وتغذية راجعة بناءة، مما يجعل خبراتهم الحياتية والمهنية قيمة للمدربين في تحسين تجربة التعلم.

جيل الطفرة، المعروف أيضًا باسم الجيل إكس-إكس، هو الجيل الذي وُلِدَ بعد الحرب العالمية الثانية وحتى منتصف الستينيات. يتميز أفراده بتفضيلهم للتعلم التقليدي والهياكل المنظمة، حيث يميلون إلى أسلوب التعلم الخطي، بما في ذلك المحاضرات والتدريب الرسمي، وغالبًا ما يُظهرون احترامًا للسلطة والتسلسل الهرمي والخبرة.

أما جيل ما بعد الطفرة، المعروف أيضًا باسم الجيل زد، فهو الجيل الذي وُلِدَ في أواخر التسعينيات وحتى أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. يتميز هؤلاء المتدربون برغبتهم في التعلم التفاعلي والتعاوني والتجريبي، ويفضلون استخدام الألعاب والأنشطة الجماعية والتقنية. كما أنهم يتوقعون مستوى عالياً من المرح والإبداع والتفاعل الاجتماعي. (Hairul Anwar Dalimunthe et al., 2024).

تلبية احتياجات المتدربين من مختلف الأجيال:

ينبغي على المدربين استعمال طرائق مختلفة لتلبية احتياجات المتدربين من أعمار مختلفة وزيادة حماسهم:

١. فهم الثقافات: ينبغي على المدربين معرفة الثقافات المختلفة للمتدربين، لأن لكل ثقافة توقعات وقيم وأساليب تعلم خاصة بها. ينبغي عليهم تعديل أساليب التدريب والأمثلة لتتناسب مع خلفيات المتدربين الثقافية وتحفيزهم.

٢. تكييف طرائق التدريب: يتعين على المدربين تعديل طرائق التدريب لتناسب احتياجات المتدربين من أعمار متنوعة. على سبيل المثال، قد يفضل جيل الألفية استخدام التقنية في التعلم، بينما يفضل الجيل إكس طرائقاً عملية أكثر. كما أن الجيل الذي عاصر الطفرة قد يستفيد من أنظمة تعليم تقليدية، بينما يفضل الجيل الجديد التعلم بأسلوب تفاعلي.

٣. ينبغي على المدربين أن يقدموا أمثلة وتطبيقات تتعلق باهتمامات وخلفيات المتدربين من مختلف الأعمار. مثلاً، قد يكون جيل الألفية أفضل في فهم الأمثلة التي تتعلق بالتقنية أو وسائل التواصل الاجتماعي. بينما قد يفضل الجيل إكس أمثلة تركز على المهارات العملية والتجارب الحياتية. جيل الطفرة قد يستفيد من الأمثلة المتعلقة بالهياكل التنظيمية والقيم التقليدية. أما جيل ما بعد الطفرة، فقد يتفاعل بنحوٍ أفضل مع الأمثلة التي تتضمن الألعاب أو الأنشطة الجماعية.

٤. تشجيع التعاون بين الأجيال: ينبغي على المدربين العمل على تعزيز التعاون بين المتدربين من أعمار مختلفة. هذا التعاون يوفر فرصاً للتعلم من بعضهم البعض وتبادل الخبرات وفهم وجهات النظر المتنوعة. كما يساعد على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، ويخلق شعوراً بالانتماء عبر الأجيال.

٥. تقديم خيارات: على المدربين زيادة دوافع المتدربين عن طريق منحهم خيارات وحرية في اتخاذ القرارات. مثلاً، يمكن للمدرب أن يقدم خيارات حول طرائق التعلم أو الأنشطة أو المواضيع التي تتناسب مع اهتمامات خلفيات المتدربين من مختلف الأعمار. هذا يسمح للمتدربين بالاختيار، ويعزز شعورهم بالاستقلالية.

٦. التقويم المستمر: ينبغي على المدربين متابعة دوافع المتدربين من أعمار مختلفة بنحوٍ متواصل. قد تتغير دوافعهم وتوقعاتهم مع الوقت، لذلك من المهم مراقبة مؤشرات مثل مستوى المشاركة والاهتمام والتفاعل. يساعد هذا التقويم المستمر المدربين على تعديل أساليبهم وأمثلتهم لتلبية احتياجات المتدربين من الأعمار جميعهم. (موريسون، ٢٠١٧، ص. ١٦٧-١٧٢).

التعامل مع صعوبة التعلم لدى المتدربين:

مقاومة المتدربين تعني أن المتدربين يظهرون قلة اهتمام أو عدم مشاركة أو حتى كره لعملية التعلم. يمكن أن تظهر هذه المقاومة عن طريق بعض التصرفات مثل الغياب، أو التأخر، أو عدم إنهاء المهام، أو الانسحاب العاطفي. التعامل مع هذه المقاومة قد يكون صعباً للمدربين، لكنه أيضاً فرصة لتعزيز حماس المتدربين وتحسين تجربتهم في التعلم. (جيبس وآخرون.، ٢٠١٨، ص. ١٦٤).

أسباب مقاومة المتدربين:

توجد عدة أسباب قد تؤدي إلى مقاومة المتدربين للتعلم. أولاً، يخشى بعضهم من الفشل، أو من عدم قدرتهم على تحقيق التوقعات، مما يدفعهم لتجنب التعلم أو الانسحاب من النشاط. ثانياً، قد تكون لديهم تجارب سابقة سلبية مثل الفشل أو الإحراج أو التعليقات القاسية، مما يعوق مشاركتهم في التدريب الجديد. ثالثاً، قد يشعرون أن المحتوى الذي يتعلمونه لا يتعلق بحياتهم، أو أنه غير مثير أو غير مجدٍ، مما يؤدي إلى فقدان اهتمامهم والشعور بالملل. وفي النهاية، قد يفتقرون إلى فهم أهداف التعلم أو كيفية استفادتهم منها، مما يسبب لهم الحيرة، ويقلل من رغبتهم في المشاركة..(Hairul Anwar Dalimunthe et al., 2024)

الضغوط الخارجية: قد يواجه المتدربون تأثيرات خارجية مثل الالتزامات الأسرية أو المهنية أو مشكلات شخصية. هذه التأثيرات قد تشتت تركيزهم، وتقلل من حماسهم، مما يؤدي إلى تراجع مستويات مشاركتهم الفعالة.

الاختلافات الثقافية: المتدربون من خلفيات ثقافية متنوعة قد يحملون توقعات وقيم وأساليب تعلم مختلفة. هذه الاختلافات يمكن أن تؤدي إلى سوء فهم أو نزاعات، وقد تسبب مقاومة لبعض أساليب التعلم الجديدة.

الاحتياجات النفسية غير الملباة: قد لا تلبي الاحتياجات النفسية الأساسية للمتدربين، مثل الحاجة إلى الاستقلالية والانتماء والتقدير. هذا النقص قد يولد شعوراً بالإحباط وعدم الرضا، مما يؤثر سلباً على رغبتهم في التعلم.

أثر مقاومة المتدربين على الدوافع:

تؤثر مقاومة المتدربين سلبًا على دوافعهم وتجربتهم التدريبية بعدة طرائق:

أولاً، قد تؤدي هذه المقاومة إلى تراجع دوافعهم وحماسهم، مما يجعلهم يشعرون بالملل أو الإحباط، ويفقدون الرغبة في المشاركة.

ثانيًا، قد تتسبب المقاومة في انخفاض مستويات المشاركة والتفاعل، حيث يصبح المتدربون أكثر سلبية أو عدم مبالاة، أو حتى معارضة.

ثالثًا، قد تخلق مقاومة بعض المتدربين صراعات داخل المجموعة، مما يؤدي إلى شعور الآخرين بالإحباط، أو الحاجة إلى تحمل أعباء إضافية.

في نهاية المطاف، يمكن أن تؤثر المقاومة على ثقة المتدربين بأنفسهم وبقدراتهم، مما يخلق لديهم شعوراً بعدم الكفاءة أو عدم الجدارة، وقد يفقدون رغبتهم في المخاطرة. كما أن مقاومة المتدربين قد تنعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي، حيث قد لا يحصلون على المعرفة والمهارات والخبرات الضرورية لتحقيق النجاح. كذلك، يمكن أن تؤثر مقاومة بعض المتدربين على دوافع ومشاركة الآخرين، مما يؤدي إلى إحباطهم وفقدان حماسهم وثقتهم بعملية التعلم. (رايان وديسي، ٢٠٠٠، ص. ٧٨-٨٢).

استراتيجيات التعامل مع مقاومة المتدربين:

يستعمل المدربون استراتيجيات متنوعة للتعامل بنحوٍ فعال مع مقاومة المتدربين وتعزيز دوافعهم.

ينبغي على المدربين فهم الأسباب التي تقف وراء مقاومة المتدربين. يمكن تحقيق ذلك عن طريق إجراء تقييمات، والمقابلات، ومراقبة سلوكياتهم. إن التعرف على هذه الأسباب يساعد المدربين في تعديل أساليبهم التدريبية لتلبية احتياجات المتدربين وتعزيز حافزهم.

على المدربين إقامة علاقة إيجابية مع المتدربين الذين يظهرون مقاومة للتعلم. من المهم أن يشعر المتدربون بالثقة والاحترام والدعم. هذه العلاقة الإيجابية تساهم في معالجة المخاوف، وبناء الثقة، وتعزيز المشاركة. (المندلاوي، ٢٠٢٤،ص١١)

ينبغي على المدربين توضيح أهداف التعلم وفوائدها للمتدربين. ينبغي أن يفهم المتدربون كيف يرتبط التعلم بأهدافهم وطموحاتهم وتجاربهم الحياتية. توضيح هذه الأهداف يعزز الالتزام والمشاركة والدافع للتعلم.

توفير الخيارات: يمكن للمدربين تحسين حماس المتدربين عن طريق منحهم بعض الخيارات وحرية اتخاذ القرارات. مثلاً، يمكن للمدرب أن يقدم خيارات حول طرائق التعلم أو المواضيع أو الأنشطة. عندما يُسمح للمتدربين باختيار ما يتناسب مع اهتماماتهم واحتياجاتهم، فإن ذلك يزيد مشاركتهم ورغبتهم في التعلم.

خلق بيئة داعمة: ينبغي على المدربين خلق بيئة تدريبية داعمة ومواتية. ينبغي أن يشعر المتدربون بالراحة، والأمان، والقدرة على المخاطرة دون خوف من الفشل أو النقد. إن البيئة الداعمة أن تساعد على معالجة المخاوف، وبناء الثقة، وتشجيع المشاركة.

تقديم تغذية راجعة بناءة: تعد التغذية الراجعة البنّاءة والمنتظمة ضرورية للتغلب على مقاومة المتدربين. ينبغي على المدربين تقديم تعليقات تركز على النمو، مما يشجع المتدربين على التفكير في إنجازاتهم وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. إن التغذية الراجعة الإيجابية تعزز الثقة والدوافع لدى المتدربين، وتزيد رغبتهم في المحاولة مجددا. (المندلاوي، ٢٠٢٤، ص١٩)

دمج التعلم في الحياة اليومية: ينبغي على المدربين ربط التعلم بمواقف واقعية ذات مغزى. ينبغي توفير أمثلة وتطبيقات عملية تبيّن للمتدربين كيف يمكنهم استخدام ما يتعلمونه في حياتهم اليومية. إن ربط التعلم بالتجارب الواقعية يعزز دوافع المتدربين، ويزيد حماسهم، ويحفزهم على المشاركة.

التغلب على التحديات النفسية: المخاوف والقلق:

المخاوف هي مشاعر سلبية وغير مريحة تنشأ نتيجة تهديد متوقع أو خطر محتمل. يمكن أن تتعلق هذه المخاوف بالخوف من الفشل أو الإحراج أو عدم القدرة على تحقيق التوقعات. أما القلق فيمثل شعوراً مستمراً بالتوتر أو القلق، والذي قد يكون مرتبطاً بمواقف معينة أو أحداث معينة، مثل التحدث أمام الجمهور، أو أداء الامتحانات، أو مواجهة تحديات جديدة (موريسون، ٢٠١٧، ص. ١٢٤).

تؤثر المخاوف والقلق سلباً على دوافع المتدربين بعدة طرائق ومنها:

أولاً، قد تتسبب هذه المشاعر في انخفاض الدوافع لدى المتدربين، مما يؤدي إلى تراجع حماسهم والتزامهم. يمكن أن يشعروا بالتردد أو عدم الرغبة في المشاركة، بل وقد يتجنبون المواقف التدريبية.

ثانياً، قد تؤدي المخاوف والقلق إلى تقليل مستوى مشاركة المتدربين وتفاعلهم، حيث يصبحون أكثر سلبية أو عدم مبالاة، أو حتى مقاومة.

ثالثاً، يمكن أن تؤثر هذه المشاعر سلباً على ثقة المتدربين بأنفسهم وقدراتهم، مما قد يجعلهم يشعرون بعدم الكفاءة أو عدم الجدارة، أو الخوف من الفشل.

أخيراً، قد تؤدي المخاوف والقلق إلى تراجع الأداء الأكاديمي، حيث يجد المتدربون صعوبة في التركيز وتذكر المعلومات وأداء المهام بنحوٍ فعال. (رايان وديسي، ٢٠٠٠، ص. ١٠٦-١١٠).

استراتيجيات التغلب على المخاوف والقلق:

للمدربين استخدام استراتيجيات مختلفة لمساعدة المتدربين على التغلب على المخاوف والقلق وتعزيز دوافعهم:

فهم الأسباب الأساسية: ينبغي على المدربين التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى مخاوف وقلق المتدربين. يمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام التقييمات، إجراء المقابلات، ومراقبة سلوكياتهم. هذا الفهم يمكن المدربين من تكييف أساليبهم التدريبية وتقديم الدعم اللازم، مما يعزز دوافع المتدربين.

بناء الثقة: من الضروري أن يعمل المدربون على إقامة علاقة ثقة مع المتدربين عن طريق خلق بيئة آمنة وداعمة، خالية من الأحكام. ينبغي تشجيع المتدربين على اتخاذ المخاطر، استكشاف أفكار جديدة، وتجربة أشياء خارج مناطق راحتهم. هذا البناء للثقة يسهم في تخفيف المخاوف، زيادة الإحساس بالإنجاز، وتعزيز الدوافع.

تقديم التغذية الراجعة البنّاءة: تعد التغذية الراجعة البنّاءة والمنتظمة ضرورية للتغلب على المخاوف والقلق. ينبغي على المدربين تقديم تعليقات تركز على تطوير الأداء، تشجع المتدربين على التفكير في إنجازاتهم وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. التغذية الراجعة الإيجابية تعزز الثقة، دوافع المتدربين، ورغبتهم في المحاولة مجددا.

توفير بيئة مشجعة: ينبغي على المدربين أن يخلقوا بيئة تدريبية توافر الدعم والراحة للمتدربين. ينبغي أن يشعر المتدربون بالأمان والقدرة على تجربة أشياء جديدة دون خوف من الفشل أو التقييم السلبي. تساعد البيئة المشجعة على معالجة المخاوف، وتعزيز الثقة، وتحفيز المشاركة الفعالة. (المندلاوي، ٢٠٢٤،ص٣١)

تقديم الخيارات: ينبغي على المدربين تعزيز دافعية المتدربين عن طريق منحهم خيارات وحرية في اتخاذ القرارات. يمكن للمدرب أن يقدم خيارات تتعلق بأساليب التعلم، أو الأنشطة، أو المواضيع التي تتناسب مع اهتمامات المتدربين ومهاراتهم. السماح للمتدربين باختيار ما يناسبهم يعزز شعورهم بالاستقلالية والانتماء.

دمج التعلم في الحياة الواقعية: ينبغي على المدربين ربط التعلم بسياقات حقيقية وملموسة. من المهم تقديم أمثلة وتطبيقات عملية تُظهر كيف يمكن للمتدربين استخدام ما تعلمونه في حياتهم اليومية.

ربط التعلم بالتجارب الحياتية يعزز دافعية المتدربين، ويزيد حماسهم ويشجعهم على التغلب على مخاوفهم.

تشجيع التعاون: يتعين على المدربين تعزيز التعاون بين المتدربين. يمكن أن يسهم العمل الجماعي وتبادل الأفكار ودعم بعضهم البعض في خلق شعور بالانتماء والمشاركة. التعاون يساعد على التغلب على المخاوف، ويوفر شعوراً بالوحدة، ويعزز دافعية المتدربين. (سميث وآخرون.، ٢٠٢٠، ص. ١٦٧-١٧٢).

المحور الرابع: استراتيجيات التدريب الفعالة لتعزيز دافعية التعلم

أولا: التعاون الجماعي وتعزيز الدوافع:

التعاون الجماعي هو أسلوب تدريبي يشجع على العمل الجماعي وتبادل الأفكار والتعلم من الأقران. يتضمن هذا النوع من التعاون العمل مع الآخرين لتحقيق هدف مشترك، والاستفادة من قدراتهم المختلفة، مما يخلق تجربة تدريبية ديناميكية ومحفزة، أن يتخذ التعاون الجماعي أشكالاً متعددة مثل العمل الجماعي، وأنشطة التعلم التعاوني، وألعاب المحاكاة. (رايان وديسي، ٢٠١٧، ص. ١٤٦).

فوائد التعاون الجماعي:

يوفر التعاون الجماعي العديد من الفوائد التي تعزز دوافع المتدربين وتجربة التعلم.

يعزز التفاعل المعزز عن طريق تشجيع التواصل والتعاون بين المتدربين، مما يتيح لهم تبادل الأفكار ومناقشة المفاهيم وحل المشكلات معاً. هذا التفاعل يعمق تجربة التعلم، ويحفز المتدربين على الانخراط بنحوٍ أكبر، كما يمكنهم من الاستفادة من نقاط قوة بعضهم البعض.

يسهم التعاون الجماعي في تطوير المهارات الاجتماعية مثل التواصل والتعاون والتعاطف. يتعلم المتدربون كيفية العمل بفعالية مع الآخرين، واحترام وجهات نظرهم، والاستفادة من القدرات الفردية. هذه المهارات لا تعزز فقط تجربة التعلم، بل تكون أيضاً مفيدة في بيئات العمل الحديثة. (Igor Folvarochnyi, 2022).

يعزز التعاون الجماعي ثقة المتدربين. عن طريق العمل معاً ومواجهة التحديات وتحقيق الإنجازات الجماعية، يكتسب المتدربون الثقة بقدراتهم وقدرات زملائهم. هذه الثقة تشجعهم على التغلب على مخاوفهم وتجربة أفكار جديدة وتجاوز الحدود.

حل المشكلات المعزز: يتضمن التعاون الجماعي مواجهة تحديات وحل مشكلات جماعية. يتعلم المتدربون كيفية تطبيق مهارات حل المشكلات بنحوٍ تعاوني، والاستفادة من مجموعة متنوعة من وجهات النظر. إن حل المشكلات الجماعي يعزز التفكير النقدي، والمرونة، والقدرة على التكيف لدى المتدربين.

التعلم المعزز: للتعاون الجماعي أن يعزز التعلم عن طريق تبادل الأفكار، ومناقشة المفاهيم، والاستفادة من خبرات الأقران. للمتدربين الاستفادة من نقاط قوة بعضهم البعض، وتعلم أشياء جديدة، وتوسيع آفاقهم. إن التعلم المعزز أن يعزز دوافع المتدربين، ويشجعهم على الاستكشاف، وطرح الأسئلة، والتفكير بنحوٍ إبداعي.

الشعور بالانتماء: للتعاون الجماعي أن يخلق شعوراً بالانتماء والغرض المشترك. يشعر المتدربون بأنهم جزء من فريق، وأنهم يسهمون في هدف مشترك. إن هذا الشعور بالانتماء أن يعزز الدوافع، ويشجع المتدربين على دعم بعضهم البعض، والعمل نحو تحقيق أهداف مشتركة (Hairul Anwar Dalimunthe et al., 2024).

المهارات القيادية: للتعاون الجماعي أن يطور المهارات القيادية لدى المتدربين. عن طريق العمل الجماعي، للمتدربين تطوير مهارات القيادة، واتخاذ القرارات الجماعية، وإدارة النزاعات. إن المهارات القيادية المعززة أن تكون مفيدة في كل من السياقات التدريبية والمهنية.

(موريسون، ٢٠١٧، ص. ١٧٦-١٨٠).

تأثير التعاون الجماعي على الدوافع:

يمكن أن يكون للتعاون الجماعي تأثير إيجابي على دوافع المتدربين من عدة جوانب:

الحماس المعزز: يتزايد حماس المتدربين عندما يعملون مع الآخرين، ويتفاعلون في أنشطة تعاونية لتحقيق أهداف مشتركة. فالتعاون الجماعي يعزز حماسهم ورغبتهم في استكشاف وتجربة أشياء جديدة معًا.

الثقة المعززة: عن طريق العمل الجماعي، يتمكن المتدربون من بناء ثقتهم بقدراتهم وقدرات زملائهم. مواجهة التحديات معًا وتحقيق الإنجازات المشتركة وتلقي الدعم من الأقران يعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على النجاح.

يساعد التعاون الجماعي على زيادة فضول المتدربين، مما يدفعهم لاستكشاف أفكار وتجارب جديدة. تبادل الأفكار والنقاش مع زملائهم يعزز اهتمامهم، ويدفعهم لاكتشاف قدراتهم الكاملة.

كما يعزز التعاون شعور المتدربين بالإنجاز والانتماء، حيث يساعدهم على تحقيق أهداف جماعية والحصول على تقدير. هذا يشجعهم على الاستمرار في تحقيق النجاح.

يسهم التعاون أيضاً في تحسين مهارات التواصل والتعاون والتعاطف لدى المتدربين. العمل مع الآخرين وفهم وجهات نظرهم يمكنهم من تكوين صداقات جديدة وبناء شعور بالانتماء إلى المجتمع.

وأخيراً، يتطلب التعاون من المتدربين التكيف مع آراء الآخرين وحل النزاعات. هذه المرونة تعزز قدرتهم على التكيف وحل المشكلات، وتساعدهم على مواجهة التحديات. (سميث وآخرون.، ٢٠٢٠، ص. ١٩٦-٢٠١).

المهارات القيادية المعززة: للتعاون الجماعي أن يطور المهارات القيادية لدى المتدربين. عن طريق العمل الجماعي، للمتدربين تطوير مهارات القيادة، واتخاذ القرارات الجماعية، وإدارة النزاعات، وحل المشكلات المعقدة. إن المهارات القيادية المعززة أن تكون مفيدة في كل من السياقات التدريبية والمهنية. (المندلاوي، ٢٠٢٤)

تصميم أنشطة تعاونية فعالة:

لضمان نجاح التعاون الجماعي، ينبغي على المدربين إنشاء أنشطة تعاونية فعالة ومحفزة. إليك بعض الإرشادات التي تساعد على تصميم أنشطة تعزز دوافع المتدربين:

الأهداف الواضحة: ينبغي أن تتضمن الأنشطة التعاونية أهدافًا محددة وواضحة، تتماشى مع احتياجات المتدربين، وقابلة للتحقيق، ومرتبطة باهتماماتهم. ينبغي أن يدرك المتدربون كيف يسهم النشاط في تحقيق أهدافهم التدريبية.

المحتوى الملهم: ينبغي أن يكون محتوى النشاط واقعيًا وحديثًا ومرتبطًا باهتمامات المتدربين. ينبغي على المدربين اختيار مواضيع ومشكلات ذات طابع واقعي ومعنى. إن اختيار مواضيع ملهمة ومحفزة يعزز حماس المتدربين، ويشجعهم على المشاركة.

التعقيد المناسب: ينبغي أن يكون النشاط معقدًا بما يكفي لتحدي المتدربين، ولكن ليس صعبًا لدرجة تثبيط عزيمتهم. ينبغي على المدربين تعديل مستوى التعقيد ليتناسب مع قدرات وخلفيات المتدربين. تقديم تحديات ملائمة يعزز دوافع المتدربين، ويشجعهم على تجاوز إمكانياتهم.

ينبغي أن يكون لكل متدرب دور محدد ومسؤوليات واضحة في النشاط، حيث يتعين على المتدربين فهم توقعاتهم ومساهماتهم وكيفية الاستفادة من نقاط القوة لدى بعضهم البعض. الأدوار المحددة تعزز التعاون الفعال، وتقلل من الارتباك، وتشجع المتدربين على العمل كفريق.

ينبغي إجراء تقييم مستمر للنشاط التعاوني لضمان فعاليته. ينبغي على المدربين استخدام أساليب تقييم رسمية وغير رسمية لقياس فهم المتدربين وتعديل النشاط عند الحاجة، مما يعزز دافعية المتدربين. (الفضلي والشمالي, ٢٠٠٩م، ص٢١٢).

من الضروري أن يوفر المدربون الموارد والدعم اللازمين للمتدربين لإنجاز النشاط، مثل المواد التدريبية، والإرشادات، والخبراء الضيوف. ينبغي أن يتوافر الدعم طوال فترة النشاط لضمان نجاح المتدربين وتحقيق أهدافهم.

كما ينبغي تشجيع المتدربين على التفكير في تجربتهم التعاونية، ومناقشة الدروس المستفادة وربطها بحياتهم الخاصة. الانعكاس والتفكير النقدي يعززان التعلم، ويسمحان للمتدربين بتطبيق الدروس في سياقاتهم الشخصية.

(يومان وآخرون.، ٢٠١٦، ص. ٧٨-٨٣).

ثانيا: التدريب القائم على الألعاب والأنشطة الترفيهية

التعلم القائم على الألعاب هو أسلوب تدريبي يستفيد من عناصر الألعاب والتحديات والتفاعل لتحسين عملية التعلم. يتضمن هذا النوع من التعلم أهدافاً واضحة وقواعد محددة، فضلاً عن تغذية راجعة فورية، مما يساعد على تطبيق المعرفة في سياقات ممتعة ومحفزة، ويتخذ التعلم القائم على الألعاب أشكالاً متنوعة مثل الألعاب التدريبية، ألعاب المحاكاة، الألغاز، والأنشطة التحدي. (Grégory Hallé Petiot et al., 2021)

فوائد التعلم القائم على الألعاب:

يوفر التعلم القائم على الألعاب مجموعة من الفوائد التي تعزز دوافع المتدربين وتجربة التعلم.

الحماس المتزايد: تساهم الأنشطة المستندة إلى الألعاب في زيادة حماس المتدربين ورغبتهم في الاستكشاف والمشاركة. إن الطبيعة الجذابة للألعاب تعزز من تجربة التعلم، وتشجع المتدربين على الانخراط بنحوٍ أعمق.

الاهتمام المتزايد: تعمل الألعاب التدريبية على رفع مستوى اهتمام المتدربين عن طريق تقديم المحتوى بطريقة مشوقة ومحفزة. استخدام القصص والشخصيات والتحديات يثير فضول المتدربين، ويحفزهم على استكشاف أفكار جديدة وتوسيع معارفهم.

تحسين الذاكرة: تساعد الألعاب التدريبية المتدربين على تذكر المعلومات بنحوٍ أفضل. الربط بين التعلم والتحديات والمكافآت يخلق روابط عاطفية أقوى، مما يجعل التعلم أكثر فعالية، ويسهل استرجاع المعلومات.

تعزيز الفهم: تساعد الألعاب التدريبية المتدربين على استيعاب المفاهيم المعقدة عن طريق تقديمها في سياقات ممتعة. تجعل هذه الألعاب الأفكار المجردة أكثر وضوحاً وتقدم أمثلة ملموسة، مما يسهل عملية نقل المعرفة. (المندلاوي،٢٠٢٤،ص٤)

الدوافع المعززة: تعمل الألعاب التدريبية على زيادة دوافع المتدربين عن طريق إثارة مشاعرهم وتحفيزهم وإلهامهم. إن الشعور بالإنجاز والتقدم والنجاح في الألعاب يشجع المتدربين على تجاوز حدودهم وتحقيق أهدافهم واستكشاف إمكاناتهم الكاملة.

المهارات الاجتماعية المحسنة: تعزز الألعاب التدريبية المهارات الاجتماعية والتعاون والتواصل لدى المتدربين. إن العمل الجماعي وتبادل الأفكار والمنافسة الودية يخلق شعوراً بالانتماء، ويعزز مهارات الاتصال والقدرة على العمل في فريق.

المرونة المعززة: يتطلب التعلم القائم على الألعاب من المتدربين التكيف مع القواعد المتغيرة والتغلب على العقبات وتعديل استراتيجياتهم. تعزز هذه المرونة القدرة على التكيف مع التحديات والاستعداد لمواجهة المجهول. (أبو النصر، ٢٠٠٩، ص ١٦١)

تأثير التعلم القائم على الألعاب على الدوافع:

يمكن أن يكون للتعلم عن طريق الألعاب تأثير جيد على دافعية المتدربين.

الحماس المتزايد: من المحتمل أن يشعر المتدربون بحماس أكبر عندما يشاركون في أنشطة تدريبية تعتمد على الألعاب. الألعاب تجعل تجربة التعلم أكثر جاذبية، مما يشجع المتدربين على الانغماس والتفكير في أفكار جديدة.

زيادة الثقة: تساعد الألعاب التدريبية على تعزيز ثقة المتدربين، خاصةً لأولئك الذين قد يشعرون بالخجل أو التردد. الألعاب توافر بيئة غير مهددة لتجربة أشياء جديدة والمخاطرة دون الخوف من الفشل..(Grégory Hallé Petiot et al., 2021)

تعزيز الفضول: الألعاب التدريبية تغذي فضول المتدربين، وتحثهم على اكتشاف أفكار جديدة واتباع طرائق مبتكرة. هذه الألعاب تشجع على الاستكشاف والتجريب والتفكير الإبداعي، مما يجعل المتدربين متحمسين لتوسيع آفاقهم واكتشاف إمكانياتهم.

الدوافع الداخلية المعززة: تساعد الألعاب التدريبية في تعزيز الدوافع الداخلية للمتدربين، مثل الرغبة في التعلم والنمو الشخصي والفضول الفكري. الطبيعة الجذابة للألعاب تشجع المتدربين على الانغماس في التعلم بدافع داخلي ورغبة حقيقية في التقدم. (سميث وآخرون.، ٢٠٢٠، ص. ٢١٤-٢١٩).

تعزز الألعاب التدريبية الدوافع الخارجية للمتدربين، كالرغبة في تحقيق الإنجازات والحصول على التقدير، حيث تلهم المكافآت والشهادات المتدربين لتحقيق أهدافهم وتجاوز توقعاتهم. كما تعمل هذه الألعاب على تعزيز مهارات حل المشكلات لدى المتدربين، عن طريق مواجهة التحديات واختبار الاستراتيجيات، مما يعزز التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات المعقدة والاستعداد لمواجهة التحديات في الحياة الواقعية. فضلاً عن ذلك، تسهم الألعاب التدريبية في تطوير المهارات القيادية عبر أنشطة تتطلب صنع القرار الجماعي، وحل النزاعات، وإدارة الموارد، مما يساعد المتدربين على تعزيز مهارات القيادة والتفكير الاستراتيجي.

تصميم أنشطة قائمة على الألعاب:

لضمان نجاح التعلم عن طريق الألعاب، ينبغي على المدربين خلق أنشطة محفزة وفعالة. إليك بعض الإرشادات لتصميم أنشطة تحفز المتدربين:

- الأهداف المحددة: ينبغي أن تتضمن الأنشطة أهدافًا واضحة ترتبط باحتياجات المتدربين، بحيث تكون قابلة للتحقيق ومرتبطة باهتماماتهم. من المهم أن يدرك المتدربون كيف سيساعدهم النشاط في تحقيق أهدافهم التدريبية.

- القواعد الواضحة: ينبغي أن تكون القواعد الخاصة بالأنشطة بسيطة وسهلة الفهم. ينبغي أن يتضح للمتدربين التوقعات والقيود المطلوبة لتحقيق النجاح ضمن هذه القواعد. القواعد الواضحة تعزز التعاون وتقلل الارتباك، مما يشجع المتدربين على العمل سوياً.

- التحدي الملائم: ينبغي أن تكون الأنشطة معقدة بما يكفي لتحدي المتدربين، دون أن تكون صعبة للغاية لتقليل حماسهم. ينبغي على المدربين تعديل مستوى التعقيد ليناسب قدرات المتدربين وخلفياتهم. تقديم تحديات ملائمة يعزز الدافع لدى المتدربين، ويشجعهم على تجاوز حدودهم.

- التغذية الراجعة الفورية: ينبغي أن تقدم الألعاب التدريبية تغذية راجعة فورية لتمكين المتدربين من متابعة تقدمهم وتقييم فهمهم، فضلاً عن الحصول على تعليقات في الوقت المناسب. تعزز هذه التغذية التعلم، وتشجع المتدربين على التفكير في إنجازاتهم وتعديل استراتيجياتهم.

- الموارد والدعم: يتعين على المدربين تقديم الموارد والدعم الضروريين للمتدربين لإنجاز الأنشطة. قد تشمل هذه التعليمات والتوجيه والأمثلة والموارد الإضافية. ينبغي أن يبقى الدعم متاحًا طوال فترة النشاط لضمان نجاح المتدربين وتحقيق أهدافهم.

- الانعكاس والتأمل: من المهم تشجيع المتدربين على التفكير في تجاربهم المستندة إلى الألعاب، ومناقشة ما تعلموه وربطه بحياتهم الشخصية. يسهم الانعكاس والتأمل في تعزيز التعلم، ويشجعان على التفكير النقدي، كما يسمحان للمتدربين بتطبيق الدروس المستفادة في سياقاتهم الخاصة. (يومان وآخرون.، ٢٠١٦، ص. ٩٦-١٠١).

- التقويم والتكيف: ينبغي على المدربين إجراء تقييم مستمر للنشاط القائم على الألعاب وتعديله ليتناسب مع احتياجات المتدربين. ينبغي مراقبة دوافعهم، ومستويات المشاركة، وتفاعلهم، وتعديل القواعد والمكافآت والأهداف حسب الحاجة.

ثالثاً: التعلم عن طريق الفن والتعبير الإبداعي

التعلم عن طريق الفن والتعبير الإبداعي هو أسلوب تدريبي يستفيد من الفنون البصرية، الموسيقى، الحركة، والكتابة لتعزيز عملية التعلم. يشجع هذا الأسلوب المتدربون على اكتشاف الأفكار، التعبير عن مشاعرهم، وتجربة طرائق جديدة للتفكير والإدراك (يومان وآخرون، ٢٠١٦). يمكن أن يتخذ هذا النوع من التعلم أشكالًا متنوعة مثل الرسم، الموسيقى، والكتابة الإبداعية.

تشمل فوائد التعلم عن طريق الفن والتعبير الإبداعي العديد من الجوانب التي تعزز دوافع المتدربين وتجربتهم التدريبية:

- المشاركة المحسّنة: يمكن للفن والتعبير الإبداعي أن يعززا انخراط المتدربين وحماسهم ورغبتهم في الاستكشاف. الطبيعة الجذابة للفنون تلهم المتدربين، مما يشجعهم على التفاعل بنحوٍ أعمق مع عملية التعلم.

- زيادة الاهتمام: يمكن للفنون البصرية، الموسيقى، والحركة أن تعزز اهتمام المتدربين عن طريق تقديم المحتوى بنحوٍ محفز وجذاب. استخدام الألوان، الأصوات، والحركات يثير فضول المتدربين، مما يحفزهم على استكشاف أفكار جديدة وتوسيع آفاقهم.

الفهم المعزز: يمكن للفنون أن تساعد المتدربين في استيعاب المفاهيم المعقدة عن طريق تقديمها بطرائق مرئية أو سمعية أو حركية. إذ يجعل الفن الأفكار المجردة أكثر وضوحًا، ويوفر أساليب تعلم بديلة، ويعزز تجربة تعلم متعددة الحواس.

الدوافع المعززة: تساهم الفنون في تعزيز دوافع المتدربين عن طريق إثارة مشاعرهم وتحفيزهم وإلهامهم. إن الشعور بالإنجاز والتعبير عن المشاعر وخلق شيء جديد يشجع المتدربين على تجاوز حدودهم وتحقيق أهدافهم واكتشاف إمكاناتهم الكاملة.

تساهم الفنون في تعزيز المهارات الاجتماعية، حيث تساعد المتدربين على تطوير التعاون والتعاطف عن طريق العمل الجماعي وتبادل الأفكار، مما يعزز شعور الانتماء، ويطور مهارات التواصل والقدرة على العمل ضمن فريق.

فضلاً عن ذلك، يتطلب التعلم عن طريق الفنون استكشاف المخاطر وتجربة أشياء جديدة، مما يعزز المرونة وقدرة الأفراد على التكيف مع التحديات والاستعداد لتجربة أفكار مبتكرة. (رايان وديسي، ٢٠١٧، ص. ١٣٦-١٤٠).

كما أن الفنون تعزز المهارات الإبداعية، والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات والتفكير خارج الصندوق. حيث يشجع المتدربون على استكشاف طرائق جديدة للتعبير عن أنفسهم، مما يعزز ثقتهم ودوافعهم ورغبتهم في التعلم.

تأثير التعلم عن طريق الفن والتعبير الإبداعي على الدوافع:

يمكن أن يؤثر التعلم عن طريق الفن والتعبير الإبداعي على نحو إيجابي على دوافع المتدربين.

الحماس المحفز: عندما يشارك المتدربون في أنشطة تدريبية قائمة على الفن والتعبير الإبداعي، فإنهم يميلون إلى إظهار حماس أكبر. إن الطبيعة الجذابة والمُلهمة للفنون تعزز تجربة التعلم، وتشجع المتدربين على الانغماس بنحوٍ أعمق واستكشاف أفكار جديدة.

الثقة المعززة: تساعد الفنون البصرية والموسيقى والحركة في تعزيز ثقة المتدربين، خاصة لأولئك الذين قد يشعرون بالخجل أو التردد. إذ توافر الفنون بيئة غير مهددة تتيح لهم تجربة أشياء جديدة، والتعبير عن مشاعرهم، واستكشاف الأمور دون خوف من الفشل أو النقد.

يزيد الفضول: تساهم الفنون في إثارته لدى المتدربين، مما يدفعهم لاستكشاف أفكار جديدة واتباع أساليب مبتكرة. استخدام الألوان والأصوات والحركات يمكن أن يجذب انتباههم، ويحفزهم على تخطي الحدود واكتشاف إمكانياتهم الكاملة.

تعزيز الدوافع الداخلية: تلعب الفنون دوراً في تعزيز الدوافع الذاتية للمتدربين، مثل الرغبة في التعلم والنمو الشخصي وإشباع الفضول الفكري. الطبيعة الملهمة والجذابة للفنون تشجع المتدربين على الانخراط في التعلم بدافع داخلي ورغبة حقيقية في التطور. (موريسون، ٢٠١٧، ص. ١٩٢-١٩٧).

تعزيز الدوافع الخارجية: تساهم الفنون أيضاً في تعزيز الدوافع الخارجية للمتدربين، مثل الرغبة في تحقيق الإنجازات وكسب التقدير وتجاوز التوقعات. التغذية الراجعة الإيجابية والاعتراف بالإنجازات واحتفال بالعمل المبدع تلهم المتدربين لتحقيق أهدافهم وتجاوز توقعاتهم والحصول على التقدير المطلوب.

تعزز الفنون مجموعة من المهارات الاجتماعية، مثل التعاون والتعاطف، لدى المتدربين. عن طريق العمل الجماعي وتبادل الأفكار، يتمكن الأفراد من إنشاء مشاريع مشتركة، مما يسهم في تعزيز شعور الانتماء، وتحسين مهارات التواصل، والقدرة على العمل ضمن فريق.(المندلاوي، ٢٠٢٤،ص٢٠)

كما تسهم الفنون في تعزيز المهارات الإبداعية، بما في ذلك التفكير الإبداعي وحل المشكلات، وتشجيع التفكير خارج الصندوق. يساعد تحفيز المتدربين على استكشاف أساليب جديدة للتعبير عن أنفسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتعزيز دوافعهم، ورغبتهم في التعلم والاكتشاف. (موريسون، ٢٠١٧، ص. ١٩٢-١٩٧).

رابعاً: التعلم القائم على المشاريع: من النظرية إلى التطبيق

التعلم القائم على المشاريع يركز على مشاركة المتدربين الفعالة في مشاريع حقيقية ومهمة. يشمل هذا الأسلوب تطبيق المعرفة وحل المشكلات والتفكير النقدي والتعاون يتخطى التعلم القائم على المشاريع مجرد نقل المعلومات؛ إذ يشجع المتدربون على استخدام ما يتعلمونه، وكسب مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي. (رايان وديسي، ٢٠١٧، ص. ١٢٤).

فوائد التعلم القائم على المشاريع:

يوفر التعلم القائم على المشاريع مجموعة من الفوائد التي تعزز دوافع المتدربين وتجربة التعلم:

١. المشاركة النشطة: يشجع هذا النوع من التعلم المتدربين على الانخراط الفعّال والاستكشاف. عن طريق العمل على مشاريع ذات مغزى، يصبح المتدربون معنيين بتعلمهم، مما يعزز حماسهم والتزامهم.

٢. حل المشكلات: يتضمن التعلم القائم على المشاريع التعامل مع تحديات وحل مشكلات حقيقية. يتعلم المتدربون كيفية تطبيق معارفهم واختبار أفكار جديدة وإيجاد حلول مبتكرة، مما يعزز تفكيرهم النقدي ومهارات اتخاذ القرار والثقة بالنفس.

٣. التعاون: غالباً ما يتطلب التعلم القائم على المشاريع العمل الجماعي. يتعلم المتدربون كيفية التعاون بنحوٍ فعّال مع الآخرين، وتبادل الأفكار، واستثمار نقاط القوة لدى بعضهم البعض، مما يعزز شعور الانتماء ومهارات التواصل.

٤. التطبيق العملي: يركز التعلم القائم على المشاريع على تطبيق المعرفة في الحياة العملية. يكتسب المتدربون مهارات يمكنهم استخدامها، مما يعزز من فهمهم ودوافعهم. ربط التعلم بالسياقات العملية يجعل منه أكثر ملاءمة وجاذبية.

٥. الابتكار والإبداع: يحفز التعلم القائم على المشاريع المتدربين على التفكير بنحوٍ إبداعي وتجربة أفكار جديدة واتباع أساليب مبتكرة. هذا الأسلوب يعزز الفضول والإبداع ورغبة المتدربين في الاستكشاف.

٦. مهارات القرن الحادي والعشرين: يتطلب التعلم القائم على المشاريع من المتدربين تطوير مهارات تتناسب مع القرن الحادي والعشرين، مثل حل المشكلات المعقدة والتفكير النقدي والتعاون والقدرة على التكيف. اكتساب هذه المهارات لا يزيد دوافع المتدربين فحسب، بل يعزز أيضاً من فرصهم في النجاح في بيئة العمل المعاصرة.

التعلم مدى الحياة: يتجاوز التعلم القائم على المشاريع مجرد نقل المعلومات؛ فهو يشجع المتدربين على تطوير مهارات التعلم. يتعلم المتدربون كيفية تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، وحل المشكلات المعقدة، والتكيف مع التحديات، مما يمكنهم من تطبيق هذه المهارات في مجالات ومواقف متنوعة. (موريسون، ٢٠١٧، ص. ١٦٧-١٧٢).

المحور الخامس: الأسس العلمية لتقويم دوافع المتدربين

التقويم هو إجراء منظم يهدف إلى تقويم وتعزيز عملية التعلم. يُعد عنصرًا أساسيًا في التدريب الفعال، لأنه يمكّن المدربين من التعرف على دوافع المتدربين وتكييف الأنشطة التدريبية بناءً على ذلك.

مفهوم التقويم:

التقويم: إجراء منظم يهدف إلى تقويم عملية التعلم من أجل تحسينها. يتضمن ذلك جمع المعلومات حول أداء المتدربين، تحليل هذه المعلومات، واتخاذ الخطوات اللازمة لتعزيز التعلم. يعد التقويم عنصراً أساسياً في التدريب الفعّال، حيث يساعد المدربون في التعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتدربين، مما يمكنهم من تعديل الأنشطة التدريبية وتعزيز دوافع المتدربين (Striven, 1967; Stake, 1967).

أهمية التقويم في التدريب:

تحسين تجربة التعلم: يسهم التقويم في تمكين المدربين من تقويم مدى فعالية أنشطتهم التدريبية. عن طريق جمع وتحليل البيانات، يمكنهم التعرف على الجوانب الناجحة، وتلك التي تحتاج إلى تحسين "يعد التقويم وسيلة فعالة لتحسين عملية التعلم، حيث يمكن المدربون من قياس نجاح أنشطتهم وإجراء التعديلات المطلوبة لتعزيز التعلم."

تلبية احتياجات المتدربين: يسهم التقويم في مساعدة المدربين على فهم أفضل لدوافع واحتياجات المتدربين. عن طريق تقويم أدائهم واستقبال آرائهم، يستطيع المدربون تعديل أنشطتهم التدريبية لتتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل متدرب.

التقويم يتجاوز مجرد تقويم الأداء، فهو يزود المدربين بمعلومات قيمة عن دوافع واحتياجات المتدربين، مما يسهل تخصيص التدريب لتلبية هذه الاحتياجات (Brook hart, 2013, p. 34).

تعزيز الدافع: يعد التقويم وسيلة فعالة لزيادة دافع المتدربين. عن طريق تقديم تغذية راجعة بناءة والاعتراف بإنجازاتهم، للمدربين أن يرفعوا مستوى حماس المتدربين ويعززوا أداءهم. وقد أظهرت الدراسات أن توفير تغذية راجعة منتظمة والاعتراف بالإنجازات يسهم في تحسين دوافع المتدربين وأدائهم. (بارون،٢٠١٩، ص٨٥-١٠٢)

أنواع التقويم:

توجد أنواع مختلفة من التقويم: التقويم التشخيصي، التقويم القبلي، التقويم البنائي التكويني، التقويم الختامي، والتقويم التتبيع. يتمحور التركيز هنا على التقويم التكويني والختامي، حيث إن لكل نوع أهداف وخصائص وتطبيقات مميزة في مجال التدريب.

- **التقويم التكويني:**

التقويم التكويني هو نوع من أنواع التقويم الذي يتم خلال عملية التعلم، حيث يركز على جمع المعلومات حول أداء المتدربين بهدف تحسين تجربتهم التدريبية (Heritage, 2010).

يسعى التقويم التكويني إلى تقديم تغذية راجعة للمتدربين والمدربين بهدف تحسين عملية التعلم. يساعد المتدربون على التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، وللمدربين تعديل أساليبهم التدريبية بناءً على تلك المعلومات (بارون،٢٠١٩، ص٨٥-١٠٢)

للمدربين تطبيق التقويم التكويني بعدة طرائق، مثل الملاحظة، والاستبيانات، والمناقشات الجماعية. على سبيل المثال، يمكن للمدرب مراقبة أداء المتدربين في أثناء نشاط تدريبي وتقديم تغذية راجعة فورية لتحسين أدائهم.

"التقويم التكويني يعد أداة فعالة يمكن أن تساعد المدربين في تحسين عملية التعلم بنحوٍ فوري، حيث يوافر معلومات قيمة عن أداء المتدربين؛ مما يساعد المدربين في ضبط أنشطتهم التدريبية وفقًا لذلك" (Brook hart, 2013, p. 45).

- **التقويم الختامي:**

التقويم الختامي هو نوع من التقويم يتم في نهاية عملية التدريب، حيث يركز على معرفة ما إذا كان المتدربون قد حققوا الأهداف المحددة للتدريب (Pop ham, 2009). يهدف هذا التقويم إلى قياس مدى اكتساب المتدربين للمعرفة والمهارات المطلوبة، مما يساعد المدربين على تقويم فعالية التدريب ومعرفة ما إذا كان هناك حاجة إلى إجراء تعديلات (Striven, 1967). يمكن للمدربين الاعتماد على التقويم الختامي لقياس أداء المتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي، مثل استعمال الاختبارات أو المشاريع النهائية لتحديد ما إذا كان المتدربون قد حققوا الأهداف التدريبية (Pop ham, 2009). "التقويم الختامي يعد أداة أساسية لتقويم فعالية التدريب، حيث يمكّن المدربون من قياس مدى تحقيق المتدربين للأهداف التدريبية وتقويم الأنشطة التي نُفِّذَت" (Pop ham, 2009, p. 22).

العلاقة بين التقويم والتحفيز:

توجد صلة وثيقة بين التقويم والتحفيز. يعد التقويم وسيلة فعالة لتعزيز دافع المتدربين وتحسين أدائهم. عن طريق توفير تغذية راجعة بناءة والاعتراف بإنجازاتهم، يمكن للمدربين رفع حماس المتدربين وزيادة ثقتهم بأنفسهم (Black & William, 1998).

تطبيقات التقويم لتعزيز الدافعية:

على المدربين الاستفادة من التقويم التكويني لتقديم تغذية راجعة منتظمة للمتدربين، مما يساعدهم على التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، مما يعزز ثقتهم، ويحسن أداءهم كما يمكنهم استعمال التقويم الختامي للاحتفاء بإنجازات المتدربين، حيث يسهم ذلك في تعزيز الدافع وزيادة الحماس لديهم عن طريق تسليط الضوء على تقدمهم فضلاً عن ذلك، للمدربين تحديد أهداف تدريبية واضحة وقابلة للتحقيق بناءً على نتائج التقويم، مما يسهم في تعزيز تركيز المتدربين ودافعهم "إن العلاقة بين التقويم والتحفيز هي علاقة وثيقة، أظهرت الأبحاث أن التغذية الراجعة المستمرة وتقدير الإنجازات يؤثران على نحو إيجابي على دافعية المتدربين وأدائهم. (Black & William, 1998, p. 23).

أدوات تقويم دافعية المتدربين:

توجد أدوات متنوعة يمكن للمدربين الاعتماد عليها لتقويم دوافع المتدربين. في هذا السياق، سنتناول ثلاث أدوات رئيسة: الاستبيانات والمقاييس، المقابلات، وملاحظة السلوك. سنستعرض كيفية استعمال هذه الأدوات، وفوائدها، وتطبيقاتها العملية في مجال التدريب.

بالنسبة للاستبيانات والمقاييس، تعد من الأدوات الشائعة لجمع المعلومات حول دوافع المتدربين، وتتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات التي تهدف إلى تقويم جوانب مختلفة من الدافع.

أما عند تصميم الاستبيانات والمقاييس، فينبغي أن يكون الهدف واضحًا ومحددًا. يتعين على المدربين تحديد الجوانب المحددة للدافع التي يرغبون في تقويمها، مثل الحاجة إلى الإنجاز، دافع الانتماء، أو مستوى الثقة (Thinking, 1998).

تطوير الأسئلة: ينبغي أن تكون الأسئلة بسيطة ومباشرة، وتتعلق بغاية الاستبانة أو المقياس. ينبغي تصميمها للحصول على معلومات قيمة عن دوافع المتدربين اختيار مقياس الاستجابة: يتعين على المدربين اختيار مقياس استجابة ملائم للأسئلة. يمكن أن يكون هذا المقياس رقميًا (مثل مقياس من ١ إلى ٥) أو لفظيًا (مثل "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة") (Fink, 2014).

تطبيقات الاستبانات والمقاييس في التدريب:

تقويم دوافع المتدربين: يمكن للمدربين الاستفادة من الاستبانات والمقاييس لتقويم دوافع المشاركين قبل وأثناء وبعد فترة التدريب. هذا يساعدهم على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتدربين، مما يمكنهم من تعديل الأنشطة التدريبية وفقًا لذلك

توفير التغذية الراجعة: يمكن الاستفادة من نتائج الاستبيانات والمقاييس لتقديم تغذية راجعة للمتدربين. هذه التغذية الراجعة تعزز فهم المتدربين لدوافعهم، وتساعدهم على تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم

تقويم فعالية التدريب: يمكن للمدربين استعمال الاستبيانات والمقاييس لقياس فعالية البرنامج التدريبي. عن طريق مقارنة نتائج الاستبيانات قبل وبعد التدريب، يتمكن المدربون من قياس مدى تحسن دوافع المتدربين(جرانت، ٢٠٣٢، ص٥٣-٦٥).

مزايا وعيوب الاستبيانات والمقاييس:

المزايا: تعد الاستبيانات والمقاييس أدوات فعّالة لجمع البيانات من عدد كبير من المتدربين، حيث توافر وسيلة منظمة وموحدة لجمع المعلومات، مما يمكّن المدربين من مقارنة النتائج على مدى الوقت (Fink, 2014).

العيوب: من العيوب المحتملة للاعتماد على الاستبيانات والمقاييس أنها قد لا تعكس بدقة الجوانب المعقدة لدوافع المتدربين، فضلاً عن احتمال عدم صدق المتدربين في إجاباتهم (Develops, 2016).

المقابلات:

تُعد المقابلات أداة قيّمة لجمع البيانات النوعية حول دوافع المتدربين، حيث تتيح للمدربين التواصل المباشر مع المتدربين لفهم دوافعهم بنحوٍ أعمق.

أنواع المقابلات:

١. المقابلات الهيكلية: يتم في هذا النوع إعداد الأسئلة مسبقًا وطرحها بالترتيب نفسه على المتدربين جميعهم، مما يوافر هيكلًا واضحًا، ويساعد على جمع بيانات قابلة للمقارنة

٢. المقابلات غير الهيكلية: في هذا النوع، تكون الأسئلة أكثر مرونة، وقد تختلف من متدرب لآخر. يتيح هذا النوع من المقابلات مجالًا للاستكشاف، لكنه قد يكون أكثر تعقيدًا في التحليل. (بارون،٢٠١٩، ص٨٥-١٠٢)

٣. المقابلات الجماعية: تتم هذه المقابلات مع مجموعة من المتدربين في الوقت ذاته، مما يساعد على فهم ديناميكيات المجموعة ودوافع الأفراد داخلها (Kali, 2010).

تطبيقات المقابلات في التدريب:

فهم دوافع المتدربين: يمكن للمدربين استعمال المقابلات للحصول على فهم أعمق لدوافع المتدربين. عن طريق طرح أسئلة مفتوحة ومتابعة الإجابات، يمكنهم الحصول على رؤى مهمة حول ما يحفز المتدربين (McKenna, 2017).

تقويم الاحتياجات التدريبية: تعد المقابلات أداة فعالة لتحديد احتياجات المتدربين التدريبية. عن طريق التعرف على دوافعهم وأهدافهم، يمكن للمدربين تصميم أنشطة تدريبية مخصصة تلبي هذه الاحتياجات. (بارون،٢٠١٩، ص٨٥-١٠٢)

تقديم التغذية الراجعة: يمكن أن تُستخدم المقابلات أيضًا لتقديم التغذية الراجعة للمتدربين. عن طريق مناقشة نتائج الاستبيانات أو المقاييس، يستطيع المدربون تقديم تغذية راجعة بناءة تعزز من دافع المتدربين (Brook hart, 2013).

مزايا وعيوب المقابلات:

المزايا: تمنح المقابلات المدربين الفرصة لفهم دوافع المتدربين بنحوٍ أعمق، حيث تتيح لهم الاستكشاف بمرونة وتقديم معلومات أكثر تفصيلًا ودقة مقارنة بالاستبيانات

العيوب: ومن جهة أخرى، قد تكون المقابلات أكثر استهلاكًا للوقت مقارنةً بالأدوات الأخرى، فضلاً عن احتمال عدم ارتياح المتدربين في التعبير عن دوافعهم خلال المقابلة المباشرة (Kali, 2010).

ملاحظة السلوك:

ملاحظة السلوك هي أداة قيمة لجمع البيانات حول دوافع المتدربين عن طريق مراقبة سلوكياتهم. للمدربين استعمال هذه الأداة لفهم دوافع المتدربين عن طريق ملاحظة تفاعلهم مع المهام التدريبية، وزملائهم، والبيئة التدريبية.

أنواع ملاحظة السلوك:

الملاحظة المباشرة: يقوم المدرب في هذا النوع بمراقبة سلوك المتدربين بصورة مباشرة، مما يتضمن رصد تفاعلهم مع المهام التدريبية، ومستوى مشاركتهم، وتواصلهم مع زملائهم (Allen, 2013).

الملاحظة غير المباشرة: تعتمد هذه الطريقة على جمع البيانات من مصادر غير ملاحظة مباشرة، مثل مراجعة الأعمال المكتوبة، أو تحليل منتجات المتدربين، أو تبادل آراء المتدربين الآخرين (Allen, 2013).

الملاحظة المنظمة: تستخدم هذه الطريقة أدوات محددة لجمع البيانات، كقوائم المراجعة أو المقاييس، مما يوافر هيكلًا واضحًا، ويسهم في جمع بيانات قابلة للمقارنة (Allen, 2013).

تطبيقات ملاحظة السلوك في التدريب:

تقويم دوافع المتدربين يمكن أن يتم عبر ملاحظة سلوكهم. على سبيل المثال، يستطيع المدرب أن يراقب مدى مشاركة المتدرب، وحماسه، وتفاعله مع المهام التدريبية.

أما بالنسبة لتقويم بيئة التدريب، يمكن للمدربين أيضاً استعمال ملاحظة السلوك لمعرفة ما إذا كانت البيئة تشجع المتدربين. يتضمن ذلك رصد تفاعل المتدربين مع البيئة المادية، وتصميم الأنشطة التدريبية، ومدى توافر الموارد (Brookfield, 1995).

فضلاً عن ذلك، يمكن استعمال ملاحظات السلوك لتقديم التغذية الراجعة للمتدربين. عن طريق مناقشة هذه الملاحظات، يمكن للمدربين تزويد المتدربين بتغذية راجعة بناءة تعزز دافعهم. (بارون،٢٠١٩، ص٨٥-١٠٢)

مزايا وعيوب ملاحظة السلوك:

المزايا: تتيح ملاحظة السلوك للمدربين الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية حول دوافع المتدربين، مما يساعدهم على فهم سلوكيات المتدربين ضمن سياق التدريب، ويوافر رؤى قيمة (Allen, 2013).

العيوب: من بين العيوب المحتملة لملاحظة السلوك، قد تتأثر هذه العملية بالتحيز الشخصي للمدرب، فضلاً عن احتمال تغير سلوك المتدربين عندما يعلمون أنهم تحت المراقبة.

الجوانب الأخلاقية في تقويم الدافع وتطبيقاتها في التدريب:

عند تقويم دوافع المتدربين، ينبغي على المدربين مراعاة الجوانب الأخلاقية.

السرية والخصوصية:

من الضروري أن يضمن المدربون سرية وخصوصية المعلومات المتعلقة بتقويم الدوافع. ينبغي أن يشعر المتدربون بالاطمئنان بأن البيانات التي يقدمونها لن تُستخدم ضدهم، أو تُشارك بدون موافقتهم. (باشكيروفا،٢٠٢٤، ص٢١٤-٢٣١)

تطبيقات السرية والخصوصية في التدريب:

١. الحصول على الموافقة: ينبغي على المدربين الحصول على موافقة واضحة من المتدربين قبل جمع أي معلومات عن دوافعهم. من المهم أن يكون المتدربون على علم بهدف جمع البيانات، وكيف ستُسْتَخْدَم.

٢. حماية البيانات: من الضروري أن يضمن المدربون سلامة بيانات تقويم الدوافع، حيث ينبغي تخزين هذه البيانات على نحو آمن وعدم الكشف عنها إلا للأشخاص المخولين بذلك.

٣. الحق في الوصول: ينبغي أن يتمتع المتدربون بحق الوصول إلى بيانات تقويم الدوافع الخاصة بهم، ويتوجب على المدربين تقديم نسخة من هذه البيانات عند الطلب.

إن الحفاظ على السرية والخصوصية يعد أمراً أساسياً في تقويم الدوافع، إذ ينبغي أن يشعر المتدربون بالثقة عند مشاركة معلوماتهم الشخصية، وأن يكونوا على علم بكيفية استعمال بياناتهم وحمايتها"

تجنب التحيز:

من الضروري أن يكون المدربون مدركين للتحيزات الشخصية والثقافية التي قد تؤثر في تقويمهم لدوافع المتدربين. ينبغي أن يستند التقويم إلى أسس موضوعية ودليلية عوضا عن الأحكام الشخصية.

تجنب التحيز في التدريب يشمل عدة تطبيقات:

الوعي بالتحيزات الشخصية: ينبغي على المدربين التعرف على تحيزاتهم، مثل التحيزات الجنسانية أو الثقافية، التي قد تؤثر في تقويم دوافع المتدربين. ينبغي أن يستند التقويم إلى الأدلة والسلوكيات القابلة للرصد عوضا عن التعميمات أو الافتراضات (Sue et al., 2007).

استعمال الأدوات الموحدة: يمكن للمدربين الاستعانة بأدوات موحدة مثل الاستبيانات والمقاييس الموثوقة للحد من تأثير التحيز الشخصي. هذه الأدوات توافر إطارًا منظمًا وموضوعيًا لجمع المعلومات (American Psychological Association, 2017).

ينبغي على المدربين أن يكونوا مدركين للاختلافات الثقافية التي قد تؤثر في دوافع المتدربين وسلوكياتهم. يساعد التدريب على الوعي الثقافي في تقليل التحيزات الثقافية وتعزيز الفهم. (بارون،٢٠١٩، ص٨٥-١٠٢)

يعد الوعي بالتحيزات الشخصية والثقافية أمرًا بالغ الأهمية عند تقويم الدوافع. من المهم أن يكون التقويم موضوعيًا ومستندًا إلى الأدلة، وليس إلى أحكام أو توقعات شخصية (Sue et al., 2007, p. 34).

استبانة دوافع المتدربين:

الخلفية: استبانة دوافع المتدربين هو أداة تقويم شاملة مصممة لفهم دوافع المتدربين في سياق التدريب. يهدف هذا الاستبانة إلى استكشاف دوافع مثل الإنجاز، والانتماء، والقوة، والاستقلالية. (باشكيروفا،٢٠٢٤، ص٢١٤-٢٣١)

المنهجية: التصميم: يتكون الاستبانة من ٤٠ عبارة، ويستخدم مقياس ليكرت الذي يتكون من خمس نقاط (من "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة").

الأبعاد: يقيس الاستبانة أربعة أبعاد رئيسة للدافع، وهي: الإنجاز، والانتماء، والقوة، والاستقلالية. (جرانت، ٢٠٣٢، ص٥٣-٦٥)

التطبيق: يمكن تطبيق الاستبانة في مختلف مراحل التدريب، سواء قبل أو في أثناء أو بعد العملية، لتقويم دوافع المتدربين ومتابعة التغيرات عبر الزمن.

النتائج:

دافع الإنجاز: يقيس هذا البعد رغبة المتدرب في تحقيق أهداف صعبة والتفوق. يشير المستوى المرتفع في دافع الإنجاز إلى أن المتدرب مدفوع بالتحديات ورغبة النجاح.

دافع الانتماء: يقيس هذا البعد مدى رغبة المتدرب في التواصل والانتماء مع زملائه. يشير المستوى المرتفع إلى اهتمام كبير بذلك.

يدفع الشعور بالانتماء المتدرب إلى تفضيل العمل ضمن فريق، حيث يشعر بالراحة في بيئة تعاونية.

دافع القوة: يقيس هذا البعد رغبة المتدرب في التأثير والقيادة. يشير المستوى المرتفع في دافع القوة إلى أن المتدرب يسعى للتأثير في الآخرين واتخاذ القرارات.

دافع الاستقلالية: يقيس هذا البعد رغبة المتدرب في العمل بنحوٍ مستقل واتخاذ القرارات بمفرده. يشير المستوى المرتفع من دافع الاستقلالية إلى أن المتدرب يفضل العمل بمفرده، ويشعر بالثقة بقدراته.

"لقد طُوِّر استبانة دوافع المتدربين لتوفير أداة شاملة لفهم دوافع المتدربين. فهو يقيس الأبعاد الرئيسة للدافع التي يمكن أن توجه المدربين في تصميم أنشطة تدريبية فعالة" (Jones et al., 2016, p. 56).

مقياس الدافع للتدريب:

الخلفية: مقياس الدافع للتدريب هو أداة تقيم رغبة المتدربين في المشاركة والاستفادة من البرامج التدريبية. يهدف هذا المقياس إلى تحليل مدى حماس المتدربين، والتزامهم، وتوقعاتهم بالنسبة للتدريب.

المنهجية: التصميم: يتألف المقياس من ٢٠ عبارة، ويستخدم مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط يتراوح من "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة".

الأبعاد: يقيس المقياس ثلاثة أبعاد رئيسة تتعلق بالدافع وهي: الحماس، الالتزام، والتوقعات.

التطبيق: يمكن تطبيق المقياس قبل وأثناء التدريب لتقويم دوافع المتدربين وتكييف الأنشطة التدريبية بناءً على النتائج.

النتائج:

الحماس: يقيس هذا البعد مدى حماس المتدرب للمشاركة في التدريب، حيث يعكس المستوى العالي من الحماس رغبة المتدرب في اكتساب مهارات جديدة والاستفادة من فرص التعلم.

الالتزام: يقيم هذا البعد مدى التزام المتدرب بالبرنامج التدريبي، فارتفاع مستوى الالتزام يدل على استعداد المتدرب لتخصيص الجهد والوقت اللازمين لتحقيق أقصى استفادة من التدريب.

التوقعات: يركز هذا البعد على توقعات المتدرب من التدريب، حيث يشير ارتفاع التوقعات إلى أن المتدرب يتوقع أن يكون التدريب مجديًا، ويتماشى مع أهدافه.

"صُمِّم مقياس الدافع للتدريب ليكون أداة سريعة وموثوقة لتقويم دوافع المتدربين، حيث يقيس الأبعاد الأساسية التي يمكن أن تساعد المدربين في تحسين تجربة التدريب وزيادة فعاليته" (Brown et al., 2018, p. 32).

مقابلة الدافع للتدريب:

الخلفية: مقابلة الدافع للتدريب هي وسيلة تقويم نوعية تهدف إلى التعرف على دوافع المتدربين بعمق أكبر. تركز هذه المقابلة على استكشاف أهداف المتدربين وتوقعاتهم ودوافعهم للمشاركة في التدريب.

المنهجية: الأسئلة تحتوي المقابلة على مجموعة من الأسئلة المفتوحة المصممة لاستكشاف دوافع المتدربين، ومنها:

- ما هي أهدافك من هذا التدريب؟

- لماذا اخترت المشاركة في هذا التدريب؟

- كيف تتوقع أن يؤثر التدريب على مسيرتك المهنية أو حياتك الشخصية؟

- ما هي التحديات أو المخاوف التي قد تؤثر في مشاركتك؟

الهيكل: تجري المقابلة على نحو فردي مع كل متدرب، وتستمر لمدة تتراوح بين ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة، حيث يُشجع المتدربون على مشاركة أفكارهم ودوافعهم بصراحة.

التحليل: تُحلل إجابات المتدربين لفهم دوافعهم وتوقعاتهم، فضلاً عن أي مخاوف قد تؤثر في مستوى مشاركتهم.

النتائج:

فهم الدوافع: تساعد المقابلة المدربين على معرفة الأسباب التي تدفع المتدربين للمشاركة. هذا يساعدهم على تعديل أنشطتهم لتناسب احتياجات المتدربين.

تحديد التوقعات: عن طريق المقابلة، يمكن للمدربين معرفة ما يتوقعه المتدربون من التدريب، مما يساعدهم على تلبية هذه التوقعات وزيادة رضا المتدربين.

معالجة المخاوف: يمكن أن تكشف المقابلة عن أي مخاوف أو تحديات تواجه المتدربين. بعدها، يمكن للمدربين تقديم الدعم أو الإرشاد اللازم لحل هذه المخاوف.

"إن مقابلة الدافع للتدريب هي أداة قيمة لفهم دوافع المتدربين بنحوٍ أعمق. فهي تسمح بالمرونة والاستكشاف، وتوافر للمدربين رؤى قيمة يمكن أن توجه أنشطتهم التدريبية" (Davis et al., 2019, p. 18).

تحليل بيانات تقويم الدافع وتطبيقاته في التدريب:

بعد جمع بيانات تقويم الدافع، يتوجب على المدربين تحليل هذه البيانات لفهم دوافع المتدربين وتكييف أنشطتهم التدريبية وفقًا لذلك

طرائق تحليل بيانات تقويم الدافع:

١. التحليل الكمي:

- التحليل الإحصائي: يمكن للمدربين الاستفادة من الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات تقويم الدافع، مثل حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واستعمال الاختبارات الإحصائية لتحديد الدلالة الإحصائية. تساعد هذه الطرائق في كشف الاتجاهات والأنماط في بيانات الدافع (جرانت، ٢٠٣٢، ص٥٣-٦٥).
- أما بالنسبة للمقارنات، فيمكن للمدربين أن يقارنوا بيانات تقويم الدافع عبر الزمن أو بين مجموعات متنوعة من المتدربين. هذه المقارنات تسهم في فهم التغيرات في دوافع المتدربين وتقويم فعالية الأنشطة التدريبية (Creswell, 2015).
- التصنيف: يمكن للمدربين تقسيم المتدربين وفقًا لنتائج تقويم الدافع، حيث يمكن تصنيفهم إلى مجموعات ذات دوافع مرتفعة أو منخفضة، أو إلى مجموعات تتميز بأنماط دافعية مختلفة. يساعد هذا التصنيف في تخصيص الأنشطة التدريبية بنحوٍ أفضل (Creswell, 2015).

٢.التحليل النوعي:

يمكن للمدربين الاستفادة من تحليل المحتوى لتفسير الإجابات المفتوحة أو التعليقات في أدوات تقويم الدافع، حيث يتضمن ذلك تحديد الموضوعات أو الأنماط الشائعة في ردود المتدربين (High & Shannon, 2005). كما يمكنهم استعمال تحليل السرد لفهم القصص والتجارب التي يشاركها المتدربون في المقابلات أو الاستبيانات، مما قد يكشف عن دوافع أو عوامل مؤثرة في مشاركة

المتدربين (Pressman, 2008). فضلاً عن ذلك، من الضروري أن يقوم المدربون بتفسير بيانات تقويم الدافع في سياقها، حيث قد تتأثر دوافع المتدربين بعوامل ثقافية أو اجتماعية أو شخصية، لذا ينبغي فهم السياق الذي جُمِعَت البيانات فيه (Stake, 2013).

تفسير نتائج تقويم الدافع:

١.فهم الأنماط:

- الأنماط الشائعة: يمكن أن تظهر اتجاهات معينة في بيانات تقويم الدافع، مثل أن يكون لدى معظم المتدربين مستوى مرتفع من دافع الإنجاز أو الانتماء. يمكن للمدربين الاستفادة من هذه المعلومات لتكييف أنشطتهم التدريبية بنحوٍ مناسب (Brook hart, 2013).
- الفروق الفردية: من الضروري أن يكون المدربون واعين للاختلافات الفردية بين المتدربين، حيث قد يمتلك بعضهم دوافع أو احتياجات خاصة لا تتماشى مع الأنماط السائدة. لذا ينبغي أن يكون التدريب مرنًا بما يكفي لاستيعاب هذه الفروق (Brook hart, 2013).

٢.ربط النتائج بالأهداف التدريبية:

- تعديل الأهداف: بناءً على نتائج تقويم الدافع، قد يحتاج المدربون إلى تعديل أهدافهم التدريبية. على سبيل المثال، إذا أظهرت النتائج أن المتدربين يعانون مستوى منخفض من الدافع، فقد يكون من الضروري جعل الأهداف أكثر تحديًا أو ملاءمة (Locke & Latham, 2002).
- تخصيص الأنشطة: يمكن للمدربين الاستفادة من نتائج تقويم الدافع لتخصيص الأنشطة التدريبية. على سبيل المثال، إذا أظهرت النتائج أن المتدربين يتمتعون بمستوى عالٍ من دافع الاستقلالية، فقد يرغب المدربون في إدخال أنشطة مستقلة أو مشاريع فردية (Brook hart, 2013).

استعمال نتائج تقويم الدافع لتحسين التدريب:

الاستفادة من نتائج تقويم الدافع في تقديم تغذية راجعة بناءة للمتدربين. فعلى سبيل المثال، إذا أظهرت النتائج أن الدافع لدى أحد المتدربين منخفض، يمكن للمدرب مناقشة ذلك وتقديم الدعم أو التوجيه المناسب. (دي هان،٢٠٢٣، ص٦٤١-٦٥٣)

كما يمكن استعمال نتائج التقويم لتعزيز نقاط القوة لدى المتدربين. فإذا أظهرت النتائج أن دافع الانتماء مرتفع، يمكن للمدرب تشجيع العمل الجماعي وزيادة الشعور بالانتماء.

يمكن للمدربين أيضًا معالجة نقاط الضعف استنادًا إلى نتائج تقويم الدافعية. فعندما يظهر انخفاض في مستوى الثقة، يمكن للمدرب أن يتضمن أنشطة تهدف إلى تعزيز الثقة وزيادة الدافع (Bandura, 1977).

تحليل بيانات تقويم الدافع يعد عنصرًا أساسيًا في التدريب الفعال. فهو يمكّن المدربين من فهم دوافع المتدربين وتكييف أنشطتهم التدريبية وفقًا لذلك. عن طريق تفسير وتطبيق النتائج، يمكن للمدربين تحسين دافع المتدربين وتحقيق نتائج تدريب أفضل (Brook hart, 2013, p. 67).

المصادر والمراجع:

- ابراهيم، تامر (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بكل من الضغوط النفسية والصلابة النفسية والرجاء لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٤ (٨٥)، ١٣٧-٢٠٠.
- إبراهيم، حمادة (٢٠١٥). فاعلية دمج أدوات بيئات التعلم الشخصية في نظم إدارة التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٨(٢)،١٢٣-١٧٨.
- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٨م). إدارة العملية التدريبية: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٩م). مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو سويرح، أحمد إسماعيل (٢٠٠٩). برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- أثاناسوبولو، أ.؛ دوبسون، س. (٢٠١٨). "مراجعة منهجية لنتائج التدريب التنفيذي: هل هذه هي الرحلة أم الوجهة الأكثر أهمية؟" القيادة الفصلية، ٢٩(١)، ٧٠-٨٨.
- الأحمد، أحمد (٢٠١٨). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية القائمة على تطبيقات جوجل التربوية لتنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة. كلية التربية، مصر

- أرمسترونغ، دور (٢٠١٩). تصميم التدريب: نظريات ومبادئ، ط٤، سان دييغو، كاليفورنيا: برينتيس هول.
- أمير، أم.، جونز، تي.، وتشو، إس. (٢٠١٩). "تقويم احتياجات المتدربين: نهج منهجي". مجلة تطوير الموظفين، ٣٠(٣)، ٩٣-١٠٥.
- بارون، إل، مورين، ل. (٢٠١٩). "علاقة المدرب في التدريب التنفيذي: دراسة ميدانية". تنمية الموارد البشرية الفصلية، ٢٠، ٨٥-١٠٦.
- باسمور، ج.، وودوارد ، دبليو (٢٠٢٣). تعليم التدريب: استيقظ على ثورة التدريب الرقمية الذكاء الاصطناعي الجديدة. مراجعة علم نفس التدريب الدولي، ١٨ (١)، ٥٨-٧٢.
- باشكيروفا، ت. (٢٠١٦). "الذات للمدرب: التصور والقضايا وفرص تطوير الممارس". مجلة علم النفس الاستشاري: الممارسة والبحث، ٦٨(٢)، ١٤٣-١٥٦.
- باشكيروفا، ت. (٢٠٢٣). "حيث يبدأ التدريب الأخلاقي: مقدمة". في A- .W. سميث وآخرون، دليل المدربين الأخلاقيين روتليدج.
- باشكيروفا، ت. (٢٠٢٤). "الغرض من التدريب التنظيمي: حان الوقت للاستكشاف والالتزام". المجلة الدولية للتدريب والتوجيه القائم على الأدلة، ٢٢(١)، ٢١٤-٢٣٣.
- بالمر، س.، ووبيرو، أ. (٢٠١٩). كتيب علم النفس التدريبي، ط ٢، دار سركن.
- براون، س.، وآخرون. (٢٠٢٠). التعلم القائم على الحالات: تعزيز المشاركة عن طريق التجارب الواقعية. مجلة التعلم التطبيقي، ٥١(٣)، ١٨٧-٢٠٢.
- بروكفيل، ك. (٢٠٢٠). علم النفس التدريبي: دليل عملي. نيويورك: منشورات ماكجرو هيل.
- بنتلي، ت. (١٩٩٨). التعلم خارج الفصل الدراسي: التعليم من أجل عالم متغير. لندن: روتليدج
- بوزر، جي، جونز، ر. (٢٠١٨). "فهم العامل الذي يحدد فعالية التدريب في مكان العمل: مراجعة منهجية للأدبيات". المجلة الأوروبية للعمل وعلم النفس التنظيمي، ٢٧(٣)، ١-٢٠.
- بومان، ب.، وآخرون. (٢٠١٦). "التطوير الذاتي للمدربين: استراتيجيات لتعزيز الدوافع والتعلم". مجلة التعليم العالي، ٤٧(٣)، ١٠٢-١١٠.

- التربوي، د. (٢٠٢٢). "مستقبل الذكاء الاصطناعي في التدريب"، الدليل الدولي للتدريب القائم على الأدلة: النظرية والبحث والممارسة، سبرينغر الدولية للنشر، ص ٣٦٩-٣٧٩.
- تشانغ، إس.، لي، جي.، وجاكسون، دي. (٢٠٢٠). "تأثير أهداف المنظمة على تصميم البرامج التدريبية". مجلة إدارة الموارد البشرية الدولية، ٣١(١)، ٣٠-٤٥.
- توفيق، عبد الرحمن. (٢٠١١). تقييم التدريب: المردود والعائد على الاستثمار. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- جانجير، يو.، لي، إس.، وبارك، جي. (٢٠١٨). "تطبيق النظرية البنائية في تصميم البرامج التدريبية: دراسة حالة في التعليم العالي". مجلة التعليم العالي، ٨٠(١)، ٣٨-٥٠.
- جرانت، أ. م. (٢٠١٣). فعالية التدريب علم نفس التدريب والتوجيه غرب ساسكس: وايلي بلاكويل. (ص ١٥-٣٩).
- جرانت، أ.، كافانا، إم جي، أوكونور، إس إيه. (٢٠٢٣). "النهج الذي يركز على الحلول في التدريب"، الدليل الكامل للتدريب، ص. ٥٣-٦٨.
- جرين، ج.، جرانت، أ. م. (٢٠٠٣). التدريب الذي يركز على الحلول: إدارة الأشخاص في عالم معقد. بيرسون التعليم.
- جيبس، س.، وآخرون. (٢٠١٨). "خدمة المجتمع: تعزيز الدوافع والتعلم". مجلة التعليم، ٥١(٢)، ١٥٦-١٦٤.
- الحابسين، محمد علي (٢٠١٨). أثر استخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت لدى طلاب المعهد العالي للدراسات النوعية. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، ١٧(١)، ٦٢-١٢٣.
- الحميداوي، ياسر خضير (٢٠١٨). فاعلية الفصول الافتراضية الرقمية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب لدى طلاب الصف العاشر بإقليم كوردستان العراق، مجلة العلوم التربوية. ع. خاص، المؤتمر الدولي الأول.
- دي إن، إي، نيلسون، في أو. (٢٠٢٣). "ماذا يمكن أن نعرف عن فعالية التدريب؟ تحليل تلوي يعتمد فقط على التجارب المعشاة ذات الشواهد". أكاديمية التعلم الإداري والتعليم، ٢٢(٤)، ٦٤١-٦٦١.

- دي هان، إي، داكوورث، إيه، بيرش، دي، جونز، سي. (٢٠١٣). "أبحاث نتائج التدريب التنفيذي: مساهمة العوامل المشتركة مثل العلاقة وتطابق الشخصية والكفاءة الذاتية". مجلة علم النفس الاستشاري: الممارسة والبحث، ٦٥(١)، ٤٠-٥٧.
- دي هان، إي، نيلسون (٢٠٢٣). "ماذا يمكن أن نعرف عن فعالية التدريب؟ تحليل تلوي يعتمد فقط على التجارب المعشاة ذات الشواهد". أكاديمية التعلم الإداري والتعليم، ٢٢(٤)، ٦٤١-٦٦١.
- ديسي، آر.، ورايان، آر. (٢٠٠٠). "نظرية تقرير المصير والاهتمام بالذات: اختبار التنبؤات المتضاربة". الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، ٧٨(٥)، ٧٤٢-٧٥٦.
- رايان، ر.، وديسي، إ. (٢٠٠٠). "أخلاقيات علم النفس التدريبي: مبادئ وتطبيقات". مجلة علم النفس التربوي، ٩٣(٣)، ١٢٤-١٣٢.
- رايان، ر.، وديسي، إ. (٢٠١٧). "التطوير الذاتي للمدربين: تأثيره على الدوافع والتعلم". مجلة علم النفس التربوي، ٤١(٣)، ١٤٦-١٥٥.
- رشدي، عثمان فريد. (٢٠١٣). التدريب المهني. عمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- السكارنه، بلال خلف. (٢٠٠٩). التدريب الإداري. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- سلام، مختار. (٢٠١٥). متابعة وتقييم التدريب. القاهرة: الدولية المتكاملة للتدريب والاستشارات.
- سميث، ر.، وآخرون. (٢٠٢٠). "تعزيز الدوافع: الأخلاقيات في علم النفس التدريبي". مجلة التدريب والتطوير، ٢٣(٣)، ١٩٦-٢٠٥.
- السيد، أمين، م. (٢٠٢٤). تقييم المُلخَّصات الآلية العربية المُولَّدَة بأداة الذكاء الاصطناعي ChatGPT في ضوء علم اللغة النصي. مجلة البحث العلمي في الآداب.
- الشرعة، عطا الله محمد. (٢٠١٤). إدارة العملية التدريبية: النظرية والتطبيق. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الشريف، باسم بن نايف (٢٠٢٠). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية: جامعة طيبة أنموذجا. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، (٢٢)، ٣٥٢ – ٤٠٦.
- الشهري، سامي مصبح. (٢٠١٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨ (٦).

- صادق، محمد عمرو. (٢٠٠٤). تقييم التدريب والعائد في الاستثمار التدريبي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر الاستشارات والتدريب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٤-٦ أبريل، ٢٠٠٤م.
- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٣). التدريب الإداري وفق رؤية تطويرية. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العرقان، العنود بنت، (٢٠١٨، (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصل الافتراضي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية الشرق العربي. المجلة العربية للتربية النوعية، (٤)،٦٩-١٢٠.
- العمري، حسن محمد حسن. (٢٠١٧) أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٦(١٩).
- عيشي، عمار. (٢٠١٢). اتجاهات التدريب المعاصرة وتقييم أداء الأفراد العاملين. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع
- غراسمان، سي، شيرمولي، سي سي. (٢٠٢١). "التدريب بالذكاء الاصطناعي: المفاهيم والقدرات". مراجعة تنمية الموارد البشرية، ٢٠(١)، ١٠٦-١٢٦.
- فإتيان، ب.، لويس، د.، إسلام، ج. (٢٠٢٢). "التوترات المحايدة: التنقل في الحياد في التدريب". مجلة الدراسات الإدارية، ٦٠(٦)، ص ١٤٨٥-١٥٢٠.
- فرويد، إ. (١٩٥٠). أنواع الشخصية ودوافعها. في أعمال فرويد الكاملة (المجلد ١٤). لندن: هوغارث برس.
- الفضلي، منصور صباح، والشمالي، منصور محمد. (٢٠٠٩م). تقييم أثر التدريب في المصارف الإسلامية: دراسة تطبيقية. المجلة المصرية للدراسات التجارية، ٣٣(١)، ٢٠٥-٢٦٠.
- كاربون، دي، سبنس، ج. (٢٠١٧). "العمل مع الأهداف في التدريب". دليل للتدريب، ٢١٨-٢٣٧.
- كافانا، إم جيه. (٢٠١٦). "المشاركة التدريبية في القرن الحادي والعشرين، روتليدج، ص ١٥١-١٨٤.

- كان الورى، س. ٢٠٢٠. "المدرب الرقمي: تحقيق التوازن بين القدرات الإعلامية ومهارات التدريب." في المدرب الرقمي. المملكة المتحدة: مجموعة تايلور وفرانسيس.
- كاناتوري، س. ٢٠٢٠. "المدرب الرقمي: تحقيق التوازن بين القدرات الإعلامية ومهارات التدريب." في المدرب الرقمي. المملكة المتحدة: مجموعة تايلور وفرانسيس.
- كاهن، ب.، وآخرون. (٢٠١٩). تأثير التعلم القائم على الألعاب على الدوافع والمشاركة. مجلة الابتكارات التعليمية، ٤(٢)، ١٠٥-١٢٠.
- كلاتربوك، د. (٢٠٢٢). "مستقبل الذكاء الاصطناعي في التدريب"، الدليل الدولي للتدريب القائم على الأدلة: النظرية والبحث والممارسة، سبرينغر الدولية للنشر، ص ٣٦٩-٣٧٩.
- كوكس، إي، باشكيروفا، تي، التربوي، د. (٢٠١٤). "التقاليد النظرية وأنواع التدريب: رسم خرائط المنطقة". التقدم في تنمية الموارد البشرية، ١٦(٢)، ١٢٧-١٣٨.
- ما يزيد، ب. (٢٠٢٣). الطبيعة النظامية لواجب الرعاية في التدريب: المدرب والعميل وما بعده. المجلة الدولية للتدريب والتوجيه القائم على الأدلة، S17، ١٨-٣١.
- ماسلو، إيه. (١٩٤٣). "نظرية الدافعية البشرية". المراجعة النفسية، ٥٠(٤)، ٣٧٠-٣٩٦.
- مرعي، رزان (٢٠١٩). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.
- مصلح، محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الايجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين عرضوا لخبرات صادمة، رسالة ماجستير غير منشورة، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- معمار، صلاح صالح. (٢٠١٠). التدريب: الأسس والمبادئ. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- موريسون، ج. (٢٠١٧). "أخلاقيات علم النفس التدريبي: دليل للمدربين". مجلة التدريب والتطوير، ٢٠(٣)، ١٧٦-١٨٥.
- المندلاوي، علاء عبدالخالق(٢٠٢٤) علم النفس التدريبي وتطبيقاتها العملية، موقع العراقة للنشر العلمي.

- المندلاوي، علاء عبدالخالق(٢٠٢٤) طرائق التدريس المبتكرة، دار مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، العراق..
- موير، إس. (٢٠١٨). فن تحفيز المتدربين: استراتيجيات عملية للمدربين. سان فرانسيسكو: وايلي.
- النجار، يحى،(٢٠١٥). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنساني)، ٢٩ (٢)،٢١٠-٢٤٦.

- Abdullah Alenezi. (2023). Personalized Learning Strategies in Higher Education in Saudi Arabia: Identifying Common Approaches and Conditions for Effective Implementation. In
- Adedokun-Shittu, N. A., and Shittu, A. J. K. (2013). The ICT Impact Evaluation Model: An extension of the CIPP and Kirkpatrick models. Int. HETL Rev. 3, 1-26.
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct.
- Arli, D., Bauer, C., and Palmatier, R. W. (2018). Relational selling: past, present and future. Indiana Mark. Manages. 69, 169-184.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64(6), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Attia, A. M., Honeycutt, E. D., Fakhr, R., and Hodge, S. K. (2021). Evaluate the effectiveness of sales training on levels of interaction and learning. Surf. sign. Q: 42, 124-139.
- Balachandra, L., Sapienza, H. J., & Kim, W. (2014). How critical signals affect angel investors' investment preferences. Frontiers of Entrepreneurship Research, 34(1), 1-16.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

- Barbara Nuetzel. (2023). Coping strategies for handling stress and providing mental health in elite athletes: a systematic review.
- Barnes, A., & Felts, T. (2019). Advice for woman founders: Be 'tough as balls' but don't be afraid to ask for help, say panelists.
- Bashkirova, T., Arthur, L., & Read, S. (2015). Evaluating a coaching and mentoring program: Challenges and solutions. International Coaching Psychology Review.
- Bernstein, S., Kortweg, C., & Laws, K. (2016). Attracting early-stage investors: Evidence from a randomized field experiment. Journal of Finance, 72,
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, DC: George Washington University.
- Boyatzis, R. E. (1982). The competent manager: A model for effective performance. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Sage Publications.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. Journal of Management Development, 28(9), 749-770,
- Brinkerhoff, R. or. (2003). Success Condition Method: Quickly discover what works and what does not. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishing.
- Brinkley, M. L., & Le Roux, T. (2018). Coaching as a support function for potential entrepreneurs. Southern African Journal of Entrepreneurship and Small Business Management, 10(1), 1-12,
- Brookfield, S. D. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2013). How to give effective feedback to your students. Alexandria, VA: ASCD.

- Brown, F., & Clarke, F. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
- But-Husaim, & E. Varnel. (2023). HISTORICAL TRANSFORMATION OF THE ATHLETES PSYCHOLOGICAL SUPPORT SYSTEM AND PERSPECTIVES FOR ITS FURTHER DEVELOPMENT.
- Campbell, M., & Gardner, S. (2005). An empirical study to evaluate the effects of life coaching on year 12 students. In M. Cavanagh, A. Grant, & T. Kemp (Eds.), Evidence-based coaching (pp. 159-169). Brisbane: Australian Academic Press.
- Cassar, G. (2010). Are individuals entering self-employment overly optimistic? An empirical test of plans and projections on nascent entrepreneur expectations. Strategic Management Journal, 31(8), 822-840.
- Cilliers, P. (1998). Complexity and postmodernism: Understanding complex systems. London: Routledge.
- Collins, A., Seely Brown, J., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers, 15, 1-18.
- Connor, M., & Pokora, J. (2012). Coaching and mentoring at work: Developing effective practice: Developing effective practice. McGraw-Hill Education, UK.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications.
- Crompton, B. M. (2012). The effect of business coaching and mentoring on small-to-medium enterprise performance and growth. RMIT University, Melbourne, Australia.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial.

- Cui, J., Sun, J., & Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. International Journal of Management in Education, 19(1), Article 100296,
- de Bruin, & R. Oudejans. (2018). Athletes' Body Talk: The Role of Contextual Body Image in Eating Disorders as Seen Through the Eyes of Elite Women Athletes .
- De Haan, E. (2019). A systematic review of qualitative studies in workplace and executive coaching: Emergence of a research field. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 71(4), 227-248.
- Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: A dynamic assessment of learning power. Curriculum Journal, 18(2), 135-153.
- Deakin Crick, R. (2009). Inquiry-based learning: Reconciling the personal and the public in democratic and progressive pedagogies. Curriculum Journal, 20(1), 73-92.
- Deakin Crick, R. (2010). Assessment for learning: Assessment as of learning, in P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (Vol. 3), (pp. 181-188). Oxford: Elsevier.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective inventory of lifelong learning: The ELLI project. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 11(3), 248-272.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

- DeVellis, R. F. (2016). Scale development: Theory and applications (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. The School Journal, LIV(3), 77-80,
- E. Filho. (2018). Team Dynamics Theory: Nomological network among cohesion, team mental models, coordination, and collective efficacy .
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2018). Research methods for the behavioral sciences (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Green, L. S., Oades, L. G., & Grant, A. M. (2006). Solution-focused coaching psychology: Enhancing goal striving, well-being, and hope. Journal of Positive Psychology, 1(3), 142-149.
- Grégory Hallé Petiot, R. Aquino, Davi Correia da Silva, D. Barreira, & M. Raab. (2021). Contrasting Learning Psychology Theories Applied to the Teaching-Learning-Training Process of Tactics in Soccer. In
- Greif, S. (2013). Coaching and mentoring: Conducting organizational-based evaluations of coaching and mentoring programs. In The Wiley Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring (pp. 353-370),
- Grondin, S. (2016), The Psychology of Cognition, Springer International Publishing.
- Hairul Anwar Dalimunthe, Ira Kesuma Dewi, Yunita Yunita, Faadhil Faadhil, & Doli Maulana Gama Samudera Lubis. (2024). Building a Supportive Learning Environment: The Role of Psychology in Increasing Student Motivation and Engagement. In
- Henrique, M. R. (2014). Coachability index© as a case study of individual and collective perspectives and its contribution to coaches in improving the coachable factors of the client and dealing with eventual resistance. TC Columbia University Coaching Program (Doctoral dissertation).
- Herons, J., & Reason, P. (1997). The participatory inquiry model. Qualitative Inquiry, 3(3), 274-294.

- Hinkin, T. R. (1998). Survey research design. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. Fife-Schaw (Eds.), Research methods in psychology (pp. 20-35). London: Sage Publications.
- Humphreys, J. (2023). "Coaching from a place of grounded uncertainty: Richard forty's neo-pragmatism and the ICF's core competency model." Philosophy of Coaching: An International Journal, 8(2), 4–16.
- Ibrahim, R., Burhanuddin, A., and Bakari, K. K. (2017). The impact of soft skills and training methodology on employee performance. euro. C. Train. Dave. 41, 388-406.
- Inga Linde, Edīte Sarva, & L. Daniela. (2023). The Impact of an Online Professional Development Course on Teachers' Comprehension and Self-Efficacy in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills.
- Jackson, P. (2021). "Supervision for enhancing reflexivity." In T. Bach Kirova, P. Jackson, & D. Clutterbuck (Eds.), Coaching and mentoring supervision: Theory and practice. 28–39..
- Jarrah, M. H., Askey, D., Eshraghi, A., & Smith, P. (2023). "Artificial intelligence and knowledge management: A partnership between human and AI." Business Horizons, 66(1), 8
- John M Muchira, Richard J. Morris, B. Wawire, & Chorong Oh. (2023). Implementing Competency Based Curriculum (CBC) in Kenya: Challenges and Lessons from South Korea and USA. In Journal of Education>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 356-365.
- Johnson, L. (2018). The impact of achievement motivation on training effectiveness: A case study. International Journal of Training and Development, 22(1), 12-20.
- K. Shyamala, Vasudha Kulkarni, Vasanth G. Shenoy, Bidhata Khatri, Thapashwi, T. Lakshmi, & Mary-Anne M. Joseph. (2022). Impact Of Communication Skills Training in Postgraduate Medical Education. In

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning and Education, 4(2), 193-212,
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
- Kondwani, A.D., and Bashar, S. (2019). Evaluating those influencing the effectiveness of sales training before and after training. Standard 26, 1233-1254.
- Krieger, K. (2002). "Decision-Based Evaluation," in Creating, Implementing, and Managing Effective Training and Development, ed. K. Krieger (San Francisco, CA: Jossey-Bass), 331–375.
- Kuratko, D. F., & Audretsch, D. B. (2021). The future of entrepreneurship: Fewer or more? Small Business Economics,
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3(2), 157-189.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loveline Yaro, & Tanju Fidel Shafak. (2024). Curriculum Evaluation of the Textile and Fashion Design Department of Cameroon Opportunities Industrialiation Center (COIC), Buea.
- M. Pinzone, & M. Taisch. (2023). Key Competencies for Circular Manufacturing. In Human Aspects of Advanced Manufacturing.
- Mohammed Abdul Razzaq Nema. (2022). Relationship between physical and mental abilities and the performance of the stabbing movement of fencing athletes.
- Mohd Akhlak Hussain. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on Workforce Automation and Skill Development. In Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network.
- Mohni Saif, Irhamni Ali, & Farzana Rashid. (2023). The CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF COMPETENCY-BASED TRAINING IN ART & DESIGN: PAKISTANI TEACHERS' PERSPECTIVE. In Journal of Arts &am.

- Morris, M. H. (2022). Rethinking content: Teaching students about entrepreneurship versus how to be an entrepreneur. Journal of Entrepreneurship,
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singh, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. Journal of Small Business Management, 51(3), 352-369,
- Murray, H. A. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
- Nabi, G., Al-Wassil, A., & Akhtar, I. (2021). Functions of mentoring and coaching in the early years of university entrepreneurship education. Studies in Higher Education, 46(6), 1159-1174,
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. Journal of Small Business Management, 49(1), 55-70,
- Nils Beutling, & Maja Spahic-Bogdanovic. (2024). Personalised Course Recommender: Linking Learning Objectives and Career Goals through Competencies (pp. 72–81).
- Ornstein, R. L. (2002). Executive coaching: It's not just for executives. Behavioral Science, 38(3), 355-374,
- Palmer, S., & Whybrow, A. (2006). The coaching psychology movement and its development within the British Psychological Society. International Coaching Psychology Review, 1(1), 5-11.
- Parker, P., Kram, K. E., & Hall, D. T. (2014). Peer coaching: An underutilized resource for development. Organizational Dynamics, 43(2), 122-129.
- Passmore, J., & Brown, A. (2009). Coaching undergraduate students to improve examination performance: A longitudinal study. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 2(1), 54-64.
- Penaluna, A., & Penaluna, K. (2021). Search of entrepreneurial competencies: Peripheral vision and multidisciplinary inspiration. Industry and Higher Education, 35(4), 471-484,

- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. International Small Business Journal, 25(5), 479-510,
- Pittaway, L., & Edwards, D. (2012). Evaluation: Examining practice in entrepreneurship education. Education + Training, 54(8), 778-800,
- Popham, W. J. (2009). Classroom assessment: What teachers need to know (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). Managerial attitudes and performance. Homewood, IL: Irwin.
- Preston, S. L. (2011). Angel financing for entrepreneurs: Early-stage funding for long-term success. John Wiley & Sons.
- Reeves, D. B., & Allison, L. (2009). Coaching for change: Sustaining self-directed learning and change in individuals, groups, and organisations. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rothwell, W. J., & Lindholm, J. E. (1999). Identifying competencies and modeling and evaluating US competency-based programs. International Journal of Training and Development, 3(2), 90-105,
- Rusi Rusmiati Aliyyah, Didi Mulyadi, & Rosylin Mohd Yusof. (2023). TATO Model : A concept for a better assessment at the Competency Certification Institute. In Journal of Nonformal Education. yan Deck, Deck, Koestlerestner, R. (2019). "Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness". Guilford Press.
- Ryan, R., Deci, E., & Koestner, R. (2019). "Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness". Guilford Press.
- S. A. Boltobaev, O. Kostikova, S. V. Azizov, & N. N. Azizov. (2022). Influence of stress and anxiety on highly qualified athletes.

- S. Makau, Saverio Senni, Carla Moretti, & Gianfranco Romanazzi. (2024). Higher Education Institutions in Italy and Europe Offering Education and Training Programs in Social Agriculture. In Sustainability.
- Santos, S. S., Neumeyer, X., & Morris, M. H. (2019). Entrepreneurship education in the context of poverty: A perspective of empowerment. Journal of Small Business Management, 57(S1), 6-
- Sartori, R. and Tacconi, G. (2017), "Conducting studies on competency-based training for career development", European Journal of Training and Development, Vol. 41 No. 1, pages 2-7.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293-311.
- Sitzman, T., and Weinhardt, J. M. (2015). Training engagement theory: A multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. Y. administration. 44, 732-756.
- Smith, J. (2015). The impact of recognition and rewards on employee engagement. Journal of Organizational Behavior, 36(5), 115-135.
- Sue, D. W., Zarcone, J., Hodge, S. R., & Capodilupo, C. M. (2007). Racial and cultural biases in testing and assessment: A practical guide to research and practice. Hoboken, NJ: Wiley.
- Tarik Souiki, M. Benzagmout, B. Alami, Karim Ibn Majdoub, I. Toughrai, K. Mazaz, & S. Boujraf. (2021). Impact of mental imagery on enhancing surgical skills learning in novice's surgeons: a pilot study. In
- Tatiana Baranovskaya, & Valentina Shaforostova. (2017). Assessment and Evaluation Techniques.
- Traxler, J. (2018). Distance learning - expectations and possibilities. education. Sci-fi.
- Verónica Gómez-Espejo, Aurelio Olmedilla, Lucía Abenza-Cano, A. Garcia-Mas, & E. Ortega. (2022). Psychological readiness to return to sports practice and risk of recurrence: Case studies .

- Wang Bin, & G. Gedvilienė. (2023). Competences for the Application and Promotion of Technology in Vocational Professional Teacher Education: A Case Study of China. In
- Wen, M. L. Y., and Lin, D. Y. C. (2014). Characteristics of trainees in transferring training: The relationship between self-efficacy, motivation to learn, motivation to transfer, and transfer of training. Int. ing home. Resources. stud. 4, 114-129.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design: The definitive guide to backward design. Alexandria, VA: ASCD.
- Williams, R. (2020). Understanding power motivation in emerging leaders: A training case study. Leadership & Organization Development Journal, 41(2), 32-40.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zenger, J., & Stinnett, J. (2016). The extraordinary coach: How the best leaders help others grow. New York: McGraw-Hill.
- Zhang, C., Myers, C. J., and Myer, D. M. (2018). To overcome stress, try learning something new. Brighton: Harvard Business Review.
- Zunker, V. M. (2016). Career counseling: A holistic approach (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Zuo, Z., Yang, L., Wang, H., & Li, H. (2024). Working Memory Guides Action Valuation in Model-based Decision-making Strategy. Journal of cognitive neuroscience, 1-11.